مجلة كلية الآداب

مجلة علمية مُحكمة نصف سنوية تصدر عن كلية الآداب بجامعة الزاوية

الجزء الثاني

- تطور مفهوم الاستشراق وآلياته.
- النخلة في المثل القرآني.
- الوجود الإسلامي في الأندلس بعد قرار الطرد 1609م.
- الفروق في مستوى الذكاء وعلاقته باللالتحاق برياض الأطفال.
- مواقف أبي حامد الغزالي النقدية لنظرية القياس الأرسطية.
- دور الوسائل التعليمية في العملية التربوية.
- التطور التكنولوجي وآثره على التحرير الصحفي في الصحافة الليبية.
- التقييم العلمي وتدريس اللغة الإنجليزية في الجامعات الليبية.

العدد التاسع عشر - يونيو 2015م

مجلـــة كليـــة الآداب

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تصدر عن كليات الآداب

بجامعة الزاوية

العدد التاسع عشر

الجزء الثاني

يونيو 2015 م

تمت عمليات الجمع المرئي والطباعة بمكتب رؤية للطباعة والدعاية والإعلان
ليبيا – الزاوية – شارع عبدالمنعم رياض – هـ 0925031603

المشرف العام: أ. إبراهيم محمد سليمان

هيئة التحرير

رئيس التحرير : د. المختار عثمان العفيف

د. أمينة رمضان العريفي د. بشير أحمد طروم

مراجعة لغوية : د. عمارة إمحمد أبو زيد

أ. عفاف الطاهر شلغوم

الهيئة الإستشارية

د. سعيد سالم الفاندي د. محمد علي البنداق
د. سالم مصطفى القريض د. فاتح رجب قدارة
د. عبد الرزاق علي الرجيبي د. محمد أحمد المصراتي
د. بشير عبد الحميد مفتاح د. محمد عبد المجيد حسنات
د. محمد عبدالحميد الغرباوي د. حسن مولود الجبو
د. خالد المختار الفار

المراسلات :

ترسل المراسلات باسم رئيس التحرير – جامعة الزاوية

هـ وفاكس : 023-626881

www.aladab.zu.edu.ly

السعر : ديناران أو ما يعادلهما خارج ليبيا

قواعد النشر

1- تنشر مجلة " كلية الآداب " الأبحاث الأصلية والمبتكرة التي تتسم بالجدة والدقة والمنهجية، ولم يسبق نشرها في أي مطبوعة أخرى،وليست جزء من رسالة الماجستير أو الدكتوراه للباحث.
2- تخضع جميع البحوث المقدمة للنشر إلى الفحص العلمي بشكل سري من قبل متخصصين، وتحدد صلاحيتها للنشر بناء على رأي لجنة التحكيم.
3- يجب أن يتقيد الباحث بالمنهجية ، وأصول البحث العلمي، وأن يُشير إلى الهوامش والمراجع في المتن بأرقام، وترد قائمتها في نهاية البحث لا في أسفل الصفحة.
4- يجب أن يُقدم البحث مطبوعاً بالحاسوب من نسختين، مرفقاً معهما قرص "CD" يتضمن البحث المطلوب نشره.
5- يجب أن يكتب الباحث أسمه، وعنوان البحث، ومكان عمله، ودرجته العلمية في ورقة مستقلة،ويعاد كتابة عنوان البحث فقط على الصفحة الأولى من البحث.
6- اللغة العربية هي اللغة الرسمية للمجلة، ونرحب بالبحوث المكتوبة باللغة الأجنبية، على أن ترفق بملخص واف باللغة العربية.
7- ترحب المجلة بنشر ملخصات الرسائل الجامعية "الماجستير" و" الدكتوراه " التي تمت مناقشتها وإجازتها، كما ترحب بإسهام الباحثين بعرض الكتب والدراسات والتقارير عن المؤتمرات والندوات العلمية.
8- تقبل المجلة نشر الإعلانات، خاصة تلك المتعلقة بالأنشطة العلمية.
9- تنشر البحوث وفق أسبقية وصولها إلى المجلة، على أن تكون مستوفية الشروط السالفة الذكر.
10- الآراء الواردة بالمجلة تعبر عن وجهة نظر أصحابها فقط.

المحتويات

عنـــوان البحـــث	اسم الباحـــث	الصفحة
تطور مفهـوم الاستشراق وآلياته		1
	د.صالح محمد دبوبه	
النخلة في المثل القرآني		23
	أ.حسن الخرزة	
مسائل من مخالفات أبي العباس المبرد النحوية مع علماء البصرة في كتابه المقتضب		36
	د. محمود سالم محمد الذيب	
المماثلة الصوتية ـ مفهومها ومظاهرها في القرآن الكريم		62
	د. عون المبروك زقلم	
التأويل النَّحويُّ ـ مفهومـه وآلياتـه		74
	د. ساسي امحمد مانيطة	
الوجود الإسلامي في الأندلس بعد قرار الطرد 1609م		106
	أ. نزيهة أبوالقاسم الرجيبي	
الثقافة ودورها في تطور المجتمع الليبي		135
	أ. خدوجة الهادي شنبي	
الفروق في مستوى الذكاء وعلاقته بالالتحاق برياض الأطفال		174
	د. نوري أحمد الغنودي د. ابتسام سالم المزوغي	
الشباب الليبي والتغير الاجتماعي		198
	د. محمد عبدالسلام همومه	
مواقف أبي حامد الغزالي النقدية لنظرية القياس الأرسطية		228
	د. سالم مصطفى القريض	

المحتويات

دور الوسائل التعليمية في العملية التربوية		257
	أ.خيري على القمودي الأحرش أ.خالد رمضان على الزليطني	
التطور التكنولوجي وأثره على التحرير الصحفي في الصحافة الليبية		289
	د.عبد الكريم صالح علي شبل	
القياس في العلوم الاجتماعية		338
	د.أمينة رمضان العريفي	
الملامح السياسية والاقتصادية لمملكة سُنغاي		360
	أ. إبراهيم العربي محمد المرابط	
الاغتراب الوظيفي لدى العاملين بصندوق الضمان الاجتماعي		380
	د.عبدالسلام محمد ابراهيم د.ابراهيم البشير جرجر	
التقييم العلمي وتدريس اللغة الانجليزية في الجامعات الليبية		402
	د. عبدالسلام صالح الطنطاني	
SYNTAX and SEMANTICS of "*WHAT*" as A NOMINAL RELATIVE PRONOUN		441
	د. الصادق محمد البوسيفي د. علي المقطوف الجدي	

تنويه

إن تقديم البحوث المنشـــورة أو تأخيرها في ترتيب الصفحات لا يعني المفاضلة، لكــن متطلــبات التنسيــق الفني هي التي تتحكم في هذا الترتيب

تطور مفهـوم الاستشراق وآلياته

د.صالح محمد دبوبه
قسم الدراسات الإسلامية
كلية الآداب الأصابعة ـ جامعة الجبل الغربي

الإشكالية والتساؤلات:

إن المصطلحات خاضعة للتغيير والتطور، ذلك من طبيعتها لأنها تعبير عن مفاهيم (أفكار أو مبادئ، أو متطلبات)، يأخذ ذلك التعبير صيغاً تختلف من عصر إلى عصر، ومن وضع ثقافي إلى وضع آخر، في حين أن المفاهيم تتسم بالثبات فهي لا يلحقها التغيير والتبديل إلا بمفاهيم أخرى تحل محلها.

فكيف يمكن تصور ظاهرة لها منطلقاتها وأفكارها ومبادؤها خاضعة للتغيير والتطوير كظاهرة الاستشراق التي أصبحت ذات أمشاج مخلقة عن الأصّباغ التأريخية؟

فكيف تشكلت الظاهرة الاستشرافية؟

وكيف استجابت للتحولات التاريخية والفكرية؟

وهل حافظت على أصولها ومقاصدها وهي تتلاقح مع الحوادث والأفكار؟

أظاهرة فكرية حوارية كانت أم أيدولوجية سلطوية؟

هل كانت مجددة لآلياتها وهي تطور من خطابها الموجه إلى الشرق الإسلامي؟

توطئة:

إن ظاهرة الاستشراق من الظواهر التي أثارت جدلاً وما زالت بما أفرزته من رؤى، وبما أثارته من شكوك وقراءات جديدة للدين والحضارة والتأريخ

انقسم المتلقون حولها إلى مناصرين يدعون بدعوتها، وإلى معارضين يواجهون ثقافتها ونتائج دراساتها، واستعداء كل جديد يصدر منها.

والمتتبع لهذه الظاهرة يجد أن بذورها الأولى كانت دينية صرفة، فالدين يواجه الدين، والكنيسة تقود الصراع دفاعاً عن وجودها ومصيرها فجاءت المواجهة عنيفة متعجلة، وكانت الإفرازات عجائبية خرافية سمجة.

ومع تطور الزمن تغيرت الوسائل والأهداف وأخذت تتلمس الطريقة وتستخدم مناهج أكثر صرامة، فكانت النتائج أقرب إلى الموضوعية وإن لم تخلو من الموروث، الذي صعب التخلص منه.

كل ذلك حفز الدارسين الشرقيين للمواجهة والنقد والتحليل ما أدى إلى انقسامهم إلى فريق يؤيد ويحمل اللواء ليجدد، وآخر يعارض ويرفض ويندد.

يقول في ذلك برنارد لويس Brnard Liwis: لقد أصبحت كلمة مستشرق منذ الآن فصاعداً ملوثة ... لأن الكلمة فقدت قيمتها ، وحتى أولئك الذين كانت تدل عليهم تخلوا عنها ، وقد تجلى هذا التخلي رسمياً في المؤتمر الدولي التاسع والعشرين للمستشرقين الذي عقد في باريس صيف 1973م، ثم يقول: سرعان ما تبين لهم أنهم متفقون جميعاً على ضرورة التخلي عن هذه التسمية"[1].

المفهوم :

إن الاستشراق طلب علوم الشرق ولغاته ومعارفه، لأغراض شتى وبأدوات متعددة وهي كلمة تقال لمن يُعنى بذلك من علماء الغرب[2].

والغرب والشرق مصطلحان حديثان، جرياً على ما اصطلح عليه الأوروبيون في عصر الاستعمار، من تقسيم للعالم إلى: "شرق وغرب: يعنون بالغرب أنفسهم، ويعنون بالشرق: أهل أسيا وأفريقيا، الذين كانوا موضع

استعبادهم، واستغلالهم وجرينا نحن من بعد على هذا الاستعمال"[3] فقد تحول المفهوم من جغرافي إلى ايدلوجي أو سياسي.

فالاستشراق إذن يمثل ظاهرة بارزة، من مظاهر التفاعلات الفكرية والصراعات التي قامت بين الشرق والغرب، أي أداة المعرفة في الثقافة الغربية وموضوعه الشرق بما حوى من معارف وعلوم وحضارات.

والمستشرق هو: عالم متمكن من المعارف الخاصة بالشرق ولغاته وآدابه[4]، فالاستشراق ميدان، والمستشرق هو العامل فيه.

والمصطلح في عمومه يعني دراسة الشرق بعامة، وفي خصوصه يعني دراسة الشرق العربي الإسلامي، وهو ما يتبادر إلى الذهن عند إطلاقه، أي أننا نعني به دراسة الشرق العربي الإسلامي بخاصة، وبذا لم يعد يقتصر على الرقعة الجغرافية المقابلة للغرب، بل تجاوزها إلى غرب الجزيرة العربية فشملها هذا الاسم باعتبار دينها الإسلامي، ولغتها العربية[5].

وقد حدد أحد المستشرقين الهدف العام لهذه الظاهرة المتمثل في العمل على إقناع المسلمين بلغتهم ببطلان الإسلام، واجتذابهم إلى الدين المسيحي[6].

وقد تنبه الكتاب العرب المسلمون إلى الهدف الرئيس لهذه الظاهرة، وإلى الأخطار التي جرّتها على العَالَمَيْن العربي والإسلامي حتى اليوم، ولاحظت عزية طه ذلك فقالت: "وقد كان الهدف الرئيس من إنشاء مؤسسات الاستشراق هو تزويد المنصّرين بمعارف واسعة ومتنوعة حول الإسلام وأهله، كي يتسللوا إلى الدوائر العلمية الإسلامية من مدارس ومعاهد وجامعات، ليعيثوا فيها فسادا بجانب تصديهم لأبناء الدول الإسلامية، وإلحاقهم بهذه المؤسسات، والإشراف على تعليمهم وتوجيههم"[7].

وان اعتمد بعض الباحثين على الغرب لتحديد بداية ظاهرة الاستشراق واعتبار أن وجوده الرسمي كان بصدور قرار مجمع فيينا الكنسي عام 1312م القاضي بإنشاء عدد من كراسي اللغات الشرقية في عدد من الجامعات الأوروبية.

إلا أنه على المستوى الأكاديمي فإن دلالتي الاستشراق والمستشرق حديثا العهد في الانجليزية والفرنسية، فقد تبنت الأولى المفهوم حوالي عام 1779م واعتمدت الأكاديمية الفرنسية الكلمة في اللغة الفرنسية ودخلت إلى معجمها المشهور سنة 1838م[8].

ويتساءل برنامج لويس Bernard lewis المستشرق البريطاني المعاصر (1916) فيقول: ما هو هذا الاستشراق إذن؟ ماذا تعني الكلمة قبل أن تصبح يسممّها هذا النوع من التلوث الفكري الذي جعل الكثير من الكلمات التي كانت مفيدة في الماضي قد أصبحت منذ الآن فصاعداً غير قابلة للاستخدام في خطاب عقلاني؟[9].

ويحاول أن يربط بين مفهومها القديم والجديد فيقول: "كلمة الاستشراق في الماضي مستخدمة بمعنيين أثنين: المعنى الأول كان يدل على مدرسة في الفن، على مجموعة من الفنانين ترجع أصول معظمهم إلى أوروبا الغربية، كانوا عبارة عن رحالة إلى الشرق يقيمون لفترة من الزمن في الشرق الأوسط وأفريقيا الشمالية، ويرسمون ما يرونه أو يتخيلونه، وكانوا يفعلون ذلك أحياناً بطريقة رومانطيقية وغرائبية مدهشة، ثم يقول إن المعنى الثاني هو الأكثر شيوعاً ولا علاقة له بالأول إنه يعني تخصصاً علمياً"[10].

فالاستشراق إذاً ظاهرة ما كانت لتبرز لولا الإسلام؛ لأن الإسلام هو الدين الذي أرعب أوروبا العصر الوسيط، وشكل لها خطراً هدد الكنيسة ورجال الدين المسيحي، فهبوا في وجهه يستعملون السيف لردعه، ويستخدمون القلم في نقده، فالحروب الصليبية جسدت مظهراً للصراع الحضاري بين الإسلام والغرب، عبر قرنين من الزمان، وعلى رقعة جغرافية عريضة، تمر بالأناضول، وتستوعب معظم بلاد الشام، وتلتهم كل سواحل البحر المتوسط الشرقي، ولا تنتهي إلا بتونس غرباً[11]، وكانت تلك الحروب الحل الذي قدمته الكنيسة في أول تصورٍ لها لردع حملة الدين الجديد، الذي اعتبر في المنظور الغربي آنذاك: هرطقة، مسيحية واعتبر أتباعه منشقين عنها، كفرة، يطلب ردهم، وردعهم، وإعادتهم إلى رشدهم، ولعل ما جاء في خطبة: إربان الثاني البابا الفرنسي، رئيس مجلس بياسانزا، عام 1095م، والتي تعد أخطر وثيقة تكشف عن الدوافع الحقيقية للحروب الصليبية، وتعكس بشكل واضح صورة الإسلام والمسلمين في الوعي الكنيسي الغربي آنذاك، التي يقول فيها: يا شعب الفرنجة يا شعب الله المختار... لقد جاءكم من تخوم فلسطين، ومن مدينة القسطنطينية أنباء محزنة تعلن أن جنساً لعيناً أبعدُ ما يكون عن الله، قد طغى في تلك البلاد، بلاد المسيحيين وخربها...، فالدين يواجه الدين، والكنيسة تعلن المواجهة، وتحدد أساليبها وطرقها، ويستعطف أربان المخاطبين ويستميل قلوبهم ويزرع الأحقاد في نفوسهم على المسلمين، فيقول: "طهروا قلوبكم إذن من أردان الحقد، واقضوا على ما بينكم من نزاع، واتخذوا طريقكم إلى الضريح المقدس، وانتزعوا هذه الأرض من ذلك الجنس الخبيث، وتملكوها أنتم، إن أورشليم أرض لا نظير لها في ثمارها، فردوس المباهج، إن المدينة

العظمى القائمة في وسط العالم تستغيث بكم أن هبوا لإنقاذها، فقوموا بهذه الرحلة، راغبين متحمسين، تتخلصوا من ذنوبكم، وثقوا بأنكم ستنالون من أجل ذلك مجداً لا يفنى في ملكوت السموات والأرض"[12]، فالدعوة الأولى للمواجهة كانت على أيدي رجال الكنيسة من بابوات وأساقفة، ورهبان، حيث كان رجال الدين يومئذ يؤلفون الطبقة المتعلمة في أوروبا[13].

منطلقات الاستشراق :

وفي فضاء هذا الصراع الطويل ولد الاستشراق، الذي كان أداة التعبير عن نظام معرفي، تولى تشكيل الصورة النمطية في الوعي الغربي، هذه الصورة التي كانت في معظمها أوهاماً وأساطير حول الشرق وتراثه وتاريخه ومعارفه.

وهذا ما كان واضحاً في كتابات المستشرقين، وقد بدأ على يد الرهبان الذين كان يهمهم أن يطعنوا في الإسلام ويحرفوا حقائقه، ليثبتوا لجماهيرهم التي تخضع لزعامتهم الدينية، أن الإسلام هو الخصم الوحيد للمسيحية في نظر الفكر الغربي، دين لا يستحق الانتشار، وأنّ المسلمين قوم همج، لصوص، وسفّاكو دماء، يحثهم دينهم على الملذات الجسدية ويبعدهم عن كل سمو روحي وخلقي.

وكان منطلق هذه الأداة الفكرية: بدير كلوني، جنوب فرنسا، وعلى يد بطرس المبجّل، رئيس ذلك الدير، الذي توجه إلى ترجمة كتاب المسلمين المقدس: (القرآن الكريم)، وقد رآه مصدر قوتهم، ومبعث هويتهم، فكانت ترجمة القرآن إلى اللاتينية، عام: 1143م على يد يهودي متنصر يدّعى بيدرو الفونسي، أو العبري، أو الطليطلي، وبمعاونة هرمان الأرماني وروبرت أوف جستري[14]، وإنّما نسبت هذه الترجمة إلى بطرس المحترم، رئيس الدير؛ لأنه الذي أمر بها.

وقد منعت الكنيسة في روما طباعتها ونشرها؛ خوفاً من تأثيرها المضاد على المسيحيين أنفسهم، رغم ما بها من تحريف، يصل إلى درجة العبث الذي يلحق الخزي والعار بالقائمين بها.

فأول أداة ناقلة للفكر الإسلامي كانت على يد الكنيسة، وهذا يعني أن الهدف الديني كان المسيطر الأول على توجهات المستشرقين في نقلهم للتراث والتعبير عن الصورة الفكرية والإسلامية، في الأوساط المسيحية، لمواجهة هدفين اثنين:

أولهما: دفع المسيحيين نحو نبذ هذا الفكر، وحملته من المسلمين ووصفهم بأبشع النعوت، حماية لهم من الدخول فيه.

ثانيهما: إحداث ردة في صفوف حملة الفكر الجديد من المسلمين، وصرفهم عن رابطهم الديني الذي أحدثوا بواسطته سيطرتهم على ربوع شاسعة من الكرة الأرضية، من الأندلس غرباً، وحتى تخوم الصين شرقاً.

وللقيام بهذه المهمة كان لابُد من التوجه إلى:

- البحث عن السلبيات، والعورات وإبرازها، والتركيز عليها.
- بث ما يمكن بثه من القصص، والأساطير، والخيالات المنفرة من هذا الفكر وحملته، والتقليل من أهميته، وإبراز أنه لا يعدو أن يكون إعادة في ثوب جديد للحضارة اليونانية.

ومما جاء على شكل تصوير خرافي حول النبي صلى الله عليه وسلم لتنفير ذويهم من اتباع دين الإسلام الذي أطلقوا عليه دين المحمديين ما أورده إيلوج القرطبي Elogede Cordoue الذي يعد في زمانه أنه الأكثر علماً بين قساوسة بلاده وكانت كتاباته لا تخرج عن الكذب المحض عن النبوة والسيرة والتشريع الإسلامي ، فحين يتحدث عن الرسول ﷺ"عندما أحس بقرب موته ...

بأن الملائكة سوف تأتي لتبعثه لليوم الثالث بعد موته وبعد نزول روحه إلى جهنم، فإن أصحابه قاموا ليحرسو جسده ، ولما جاء اليوم الثالث، ولم تأتي الملائكة انصرفوا لاعتقادهم بأنها لن تقترب في حضورهم، وفوراً وعوضاً عن الملائكة قدمت الكلاب، لتنهش جسد النبي وما بقي منه دفنه المسلمون، ولينتقموا من الكلاب فإنهم أمروا أن يقتل عدد عظيم منها في كل سنة ، فهذه هي معجزات نبي الإسلام"[15].

وفي هذا الشأن يقول دي لاسي أوليري: "والحقيقة أن الثقافة الإسلامية هي في الأصل جزء رئيس من المادة الهيلنية الرومانية، وحتى الفقه الإسلامي قد صيغ وتتطور من أصول هيلينية، وأن قوته العظمى تتركز في أنه قد عرض المادة القديمة في شكل جديد كلياً"[16].

ويؤكد جولد تسيهر الفكرة ذاتها فيقول:" إن المعارف الدينية التي تلقاها الرسول ﷺ لا تزيد عن كونها مصادر خارجية وداخلية أدى امتزاجها وتوحدها لتحريك العاطفة الدينية عنده" ثم يقول: "فتبشير النبي العربي ليس إلا مزيجاً منتخباً من معارف وآراء دينية عرفها بفضل اتصاله بالعناصر اليهودية والمسيحية التي تأثر بها، تأثرا عميقاً، والتي رآها جديرة بأن توقظ في بني وطنه عاطفة دينية[17].

وهذه التعاليم التي أخذها عن العناصر الأجنبية كانت في رأيه ضرورية لتثبيت ضرب من الحياة في الاتجاه الذي تريده الإرادة الإلهية[18].

ويربط الوحي الملقى على الرسول ﷺ ببعض الأمراض الذي تصيب الرجال الذين هم فوق البشر العادي فيقول : "من أجل هذا علينا أن نذكر كلمة ذات معنى قالها (هارناك) عن الأمراض التي تصيب الرجال الذين فوق البشر دون

سواهم، والتي يستقون منها حياة جديدة كانت قبل ذلك مجهولة، كما يتخذون منها قوة تهدم جميع العقبات"[19].

بل ويتهم المستشرقون النبي صلى الله عليه وسلم بمرض الصرع الذي ينتابه فينتج عنه القرآن يقول نولدكه: "إن سبب الوحي النازل على محمد، والدعوى التي قام بها هو ما كان ينتابه من داء الصرع"[20].

ولسنا بصدد حصر ما أدعته المؤسسة الاستشراقية خلال الفترة المبكرة، فذلك يرجع إليه لمن طلب المزيد، لأمهات الكتب التأريخية للظاهرة ذاتها التي كتبت بأقلام روادها، أو التي تولى كتابتها من تكفل بالرد عليها من مفكري العالم الإسلامي، ولكننا نود أن نطلع على الصورة العامة للكتابات الاستشراقية، والمناهج المتبعة، التي ساهمت في رسم الروح الجدلية العدائية للإسلام والمسلمين، وفكرهم إبّان النشأة الحقيقية للاستشراق المتمثلة في إنشاء أقسام علمية، وكراسي أستاذية، لدراسة اللغة العربية والإسلام، أي أن الاستشراق يقوم على دراسة الإسلام من خلال محاور واضحة وهي لغته، وعقيدته، وشريعته، وقرآنه وسنة رسوله، وحضارته والمؤسسة الاستشراقية في هذه الفترة المبكرة كانت تعمل لحساب الكنيسة، وليس لحساب العلم"[21].

المحاور والأهداف:

ولقد تركزت الدراسات الاستشراقية على محاور مهمة تمثلت في جمع المخطوطات وفهرستها، وكذلك المطبوعات والمكتبات العربية الإسلامية، وبرز في هذا الشأن كارل بروكلمان (Brockel mmann) [*]، والعقيدة الإسلامية ، والشريعة الإسلامية، والتأريخ العربي الإسلامي، واللغة العربية

وآدابها، وعلم الحضارة والنظم الإسلامية، وتحقيق التراث العربي الإسلامي، وقد جاءت معظم دراستهم مدفوعة بالموروث الثقافي اللاهوتي المضاد للإسلام، فكانت المهمة اذاً هي البحث عن البراهين لتأييد ذلك الموروث ، وكذلك كان محكوماً بالبحث عن مصادر الشريعة، والبحث عن مطاعن تبين قصورها عن معالجة القضايا الاجتماعية، والسياسية والاقتصادية، كما جاءت دراسة التاريخ قائمة على تقسيمات اقليمية ، ومذهبية، وطائفية، وفي جانب اللغة كان البحث عن الاصول هو المنشود دائما في دراساتهم ، وممن برز في كل تلك المحاور جولد تسيهر ، برنارد لويس، شاخت، وات منتجمري وات، بلاشير، جوستاف لوبون وآخرون[22].

وتخندق الدارسون خلف أهداف كانت واضحة بينة في أغلبها خفية غير مفهومة في بعضها، ولقد برز منها - كما ذكرنا - الهدف الديني، حتى أنه يكاد يسيطر عليها إجمالاً، ثم انتجت الضرورة هدفاً آخر تمثل في الاقتصاد الذي استدعته الحاجة الملحة لحكم الشعوب والسيطرة عليها والتحكم في ثرواتها ومواردها "تلقف الاستعمار الحركة وكان ملوك الدول الاستعمارية رعاتها، وكان قناصلتهم في بلدان الشرق عمالها"[23].

وكان للدراسات الاستشراقية حول أقاليم الإسلام دور في إضعاف روح الإخاء بين أفراد المجتمع الواحد وإثارة الخلافات والنعرات، والطائفية والتعددية، والحزبية، ما شكل توطئة للغزو بنوعيه العسكري والفكري وترسيخ التبعية للمستعمر"[24].

غير أنه قد كان للظاهرة هدف آخر يتسم بالعلمية بحثاً عن حقيقة هذا الدين وهؤلاء الأتباع، وإن قل دور هذا الهدف إلا أنه ساهم إلى حد ما في دفع الكثير من التوهم الذي صنعته الموروثات القديمة.

وإن كانت أوروبا قد تخلصت إثر الثورات التي حصلت بها، والانطلاق المادي المتمثل في الثورة الصناعية الكبرى التي شهدتها من سلطان الكنيسة، وتخلص المستشرقون كغيرهم من هذه السيطرة أيضاً إلا أن ذلك لا يعني أنهم تخلصوا نهائياً من الأفكار التي شبّوا عليها وأنشأتهم الكنيسة على أسسها، فمعظمهم لم يتخلصوا من: "التقاليد التي نشروها سابقاً، والمناهج التي تتلمذوا عليها، والأفكار والآراء والتصورات والمشاعر، والأحكام التي تشبعوا بها منذ نشأة الاستشراق"[25].

وبتطور هذه الظاهرة إبان مرحلة السيطرة أو الهيمنة الاستعمارية الأوروبية على الشرق، وتكوين المستعمرات في العالم الإسلامي في القرن التاسع عشر، اضطرّ المستشرقون للانحياز، وتأييد مواقف بلدانهم الاستعمارية، وكان أن سخّر كل منهم معلوماته ودراساته وأحكامه لخدمة الهدف الاستعماري، وبذا أصبحت المؤسسة الاستعمارية الأوروبية أحد رعاة هذه الحركة التي تستفيد من خدماتها، ما حدا ببعضهم لنقد هذه التبعية ممن حاولوا إخراج هذه المؤسسة عن تبعيتها التي أدت بها، وفي معظم كتاباتها إلى الخروج عن المسار العلمي الحقيقي، يقول عن ذلك (Stephanwild) ستيفان وايلد، والأسوأ من ذلك أنه يوجد جماعة يسمون أنفسهم مستشرقين، سخّروا معلوماتهم عن الإسلام وتأريخه في سبيل مكافحة الإسلام والمسلمين، وهذا واقع مؤلم لا بُد أن يعترف به المستشرقون المخلصون لرسالتهم بكل صراحة[26].

فالتبعية كانت سمة هذه الظاهرة منذ نشأتها، والدليل على ذلك أنه إثر انتهاء الحرب العالمية الثانية، وتحول مركز الثقل وقيادة العالم من أوروبا إلى أمريكا، فإن رجال الاستشراق يمموا وجوههم شطر أمريكا.

تجديد آليات الاستشراق:

واجتذبت هذه القوة الجديدة، الكثير من المستشرقين الأوروبيين إليها، ما يمكن أن يطلق عليه طور جديد من التبعية المعاصرة.

وقد وظفت هذه القوة الجديدة الاستشراق، ورسمت له الخطوط التي جعلته يسير في فلكها، وتحت رعايتها، فما الذي سمي بسياسة العلاقات الثقافية إلا نموذج من تلك الخطط للسياسة الثقافية، التي تسعى هذه القوى لإدارة العالم من خلالها، وقد أفصح عن ذلك: (Mortimer Graves) مورتايمر قرافس، في النصف الأول من القرن العشرين، بقولته الشهيرة: "إن العملية الهائلة بتجميع المطبوعات المتميزة في لغات الشرق الأدنى، المهمة الصادرة منذ: 1900 وحتى 1950م، والنظر فيها وفحصها، يتعلق بالأمن القومي الأمريكي، وهو من أجل فهم أمريكي أفضل، للقوة التي تناوئ أو تنافس الفكرة الأمريكية، وأهمُّ هذه القوى المناوئة لأمريكا في المنطقة، قوتان هما: الشيوعية، والإسلام"[27].

وليس خافياً على أحد أن الفهم الذي كوّنته هذه القوى عن الشيوعية، كان وراء سقوطها واندثارها، والعمل جارٍ على قدم وساق نحو هدم المناوئ الآخر الا وهو الإسلام وفكره، يقول نجيب العقيقي: "فلما أرادت معظم دول الغرب عقد الصلات السياسية، بدول الشرق والاغتراف من تراثه، والانتفاع بثرائه، والتزاحم على استعماره، أحسنت كل دولة إلى مستشرقيها، فضمهم ملوكها إلى حاشيتهم أمناء أسرار وتراجمة، وانتدبوهم للعمل في سلكي الجيش

والدبلوماسية، إلى بلدان الشرق، وولوهم كراسي اللغات الشرقية، والمطابع الوطنية، وأجزلوا عطاءهم في الحل والترحال، ومنحوهم ألقاب الشرف، وعضوية المجامع اللغوية"[28].

وبهذا التوجه لا ينفك الاستشراق عن مهمته التي أنيطت به ليكون معبراً عن أيدلوجية خاصة "يراد من خلالها ترويج تصورات معينة عن الإسلام وفكره، بصرف النظر عما إذا كانت هذه التصورات قائمة على حقائق، أو مرتكزة على أوهام وافتراءات"[29].

ولا شك أن التجديد في الوسائل يراد منه الإخضاع والتبعية التي لا يمكن أن تتم بالتحكم العسكري وحده، وأن التحكم العسكري قصير العمر مهما طال، لذا كان الغزو الفكري[30]، والتبشيري هو المرحلة التي كثف الفكر الغربي دراساته حولها، حتى يتم له ما أراد من مسخ للأمة وتراثها، وفكرها.

ولا شك أنها من أخطر المراحل، " الحرب الحقيقية الشرسة التي لا تهدف إلا إلى هدم المنشآت وتمزيق الجيوش، وتحطيم العزائم، وطمس المعالم، وتعمية الطريق، وبذلك يضمنون الخضوع من غير أن يحتاجوا إلى أن يرفعوا سلاحاً"[31].

والأدلة على أن هذه الظاهرة لا زالت تستعمل المناهج ذاتها فيما تقوم به وسائل الإعلام الغربية اليوم، من تشويه صورة الإسلام والمسلمين، من خلال آراء ومذاهب وحركات منبوذة من محور الفكر الإسلامي المدفوع بهداية القرآن وإرشاد السنة.

وما العولمة إلا مظهر من مظاهر الاستعمار الحديث التي تقوم في محور من محاور بنيتها على فكر الاستشراق المرتبط به أشد الارتباط وهي إحدى

الترجمات للكلمة الإنجليزية Globalization[32] وهي كلمة مولدة من عالم وفعلها على هذا هو عولم، يعولم، عولمة ووزنها فوعل في العربية أي أن فاعلاً يفعل بمعنى التحول والفرض والإضافة Lization تعني عملية تحول من الخارج ، ضد Liberlism ليبرالية وMarxism ماركسية humanism إنسانية فإن التحول فيها يكون داخلياً اعتماداً على دينامية ذاتية.

وهو ما يفرق أيضاً لفظة Globlism العالمية عن Globalization العولمة، ففي اللفظة الإنجليزية ما يوحى بالعمل مع توحيد بنى الإنسان على كوكب الأرض، وفق أطروحات النظام العالمي الجديد، ولا يختلف هذا النهج عما أرتأته الكنيسة في القرون الوسطى، من مهمة نشر ثقافتها وردع من رأت فيهم خطراً يهدد وجودهم، وكأن الأهداف لم تنفذ مما تطلب تغيراً في الوسائل وتكتيكاً في الأسلوب فالديمقراطية وحقوق الإنسان، وتعدد الأحزاب، هي رؤى رأسمالية الغرب لتحقيق هيمنة السيطرة، والدس والتشويه، الذي سعت إليه الكنسية من خلال أداتها الأولى الاستشراق، والمفهوم الاصطلاحي للعولمة يتسم بالتعدد والسعة ليشمل الاقتصاد، والسياسة، والاجتماع، والاستراتجيا والتأريخ، والثقافة، وهو ما يبرز تعدد وتنوع عبارات الباحثين فيها حسب مفهوم كل منهم، كما أن التعدد والتوسع في المفهوم الاصطلاحي، قد حدا الباحثين إلى محاولة تحديد جذورها وأهدافها، فمنهم من يرى أنها وليدة المبدأ الرأسمالي وإحدى إفرازاته الفكرية[33].

ويكاد ينطبق تحديد بعض الباحثين العولمة بأنها إلغاء مصدرية المعرفة المستقلة لدى الأمم السابقة[34] مع مفهوم الاستشراق وهدفه وإن تغيرت الوسائل واختلفت الأساليب، ولم يكن العمل على إلغاء المصدرية المعرفية للأمم السابقة

هدفاً طارئاً على الغرب أو العالم بأسره، فما مارسته الكنيسة المسيحية ضد الإسلام والمسلمين يعود إلى القرون الوسطى، وبنظرة فاحصة للمراحل التي حدد بها الباحثون جذور العولمة ومراحلها[35]، يتضح جلياً مدى الارتباط الوثيق بين ما سعت إليه الكنيسة بأداتها الاستشراق، وبين ما تسعى إليه العولمة اليوم بأداتها التكنولوجيا.

إن العولمة كما يرى كثير من الباحثين لم تكن ظاهرة طارئة ولا هي قطيعة ثورية مع الماضي القريب، فهي عملية تأريخية يمكن العودة بها إلى أكثر من خمسة قرون مضت [36]، وهي المدة التي بدأت فيها ظاهرة الاستشراق بالمفهوم الأكاديمي.

وخير دليل كتاب (صدام الحضارات) لصمويل هنتنجتون الذي قدم من خلاله المشروع العلمي لسحق الثقافات والمنظومات القيمية للحضارات الأخرى لفرض ثقافة القطب الواحد وفكره تحت شعارات مختلفة تأثراً بمن قبله أرنولد توينبي 1947 في محاضرة (الصراع بين الحضارات) التي جاء فيها أن القرن العشرين حسب رأيه تميز بعصر الصدام بين الحضارة الغربية والمجتمعات الأخرى وهو يرى أن ذلك بداية المسيرة لتوحيد العالم، ليدل على الاستمرار المؤكد للسير على مقولات الاستشراق الاستعمارية جوهراً وإن كان ثقافة إنسانية مظهراً[37]، هذا الكتاب يمثل الاستمرار المؤكد لمقولة الاستشراق وأهدافه، الذي لم يخالفه الفكر الغربي الحديث من خلال أطروحاته الجديدة والقديمة، فالحتمية والتأبيد الذي أصبح واضحاً عند دعاة العولمة هو أسلوب جديد يقطع الصلة بين الشعوب وحضاراتها، وإيهام لها بأن ليس هناك خيار يمكن أن تلجأ إليه سوى العولمة المزعومة، والمطلع على مقولة فوكوياما إنه

لابُد لشعوب العالم كافة من اللحاق بالحضارة الغربية، وأن تتخلى عن خصوصياتها الثقافية، وأن تسرع فوراً حركة تقليد ومحاكاة للمجتمع الرأسمالي لتحقيق التقدم والحداثة، وتتخلص من المشاكل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية[38] وبنظرة فاحصة يمكن أن نلمس النظرة الاستعلائية، والانحطاط الفكري، والارتداد الحضاري إلى العصر الاستعماري القديم ما يشكل خطراً محدقاً بالحضارة، وخصوصيات الثقافة للعالم كافة والإسلام خاصة، كذلك نلمس أيضاً اعتماد أصحاب هذه التأبيدات والقطعيات على القدرة التكنولوجية التي يملكونها لتمرير دعواهم ونشر ثقافتهم، ومسخ الثقافات والحضارات المغايرة، حتى أنهم دعوا إلى الصدام معها في غرور غير مسبوق، يمكن أن يميز عصر العولمة خاصة الثقافية منها عن عصور الاستشراق التي استخدمت وسائلها الخاصة بها آنذاك، أو يمكن أن يقال: إن الاستشراق عندما تملك الوسائل الحديثة قد أسفر عن وجهه وجاهر بالعداء، وتوعد بنشر ما يريده، ولم يعد في حاجة إلى الملاطفة والملاينة.

إذن "استطاعت التكنولوجيا أن تسهل عملية الاختراق عن طريق بث ثقافات مختلفة لشعوب مختلفة، بوسائل حديثة تجعل من الصعب التصدي لها بسبب الضعف الذي يعانيه المقصود بالثقافة مما يحول الهوية إلى أسطورة[39]، فكأن امتلاك الوسائل الجديدة دفع مالكيها للقول بالحتمية والدعوى إلى الصراع بدل الحوار فنحن وإن لم نكن ضد التقنيات المعلوماتية والاتصال، التي جعلت العالم قرية واحدة، فإن محاذير استخدام هذه الوسائل، وتسخيرها في تشويه صورتنا، هو ما نخشاه، خاصة نحن لا نمتلك الآلية المكافئة للرد على حركة التشويه.

كذلك أن الاستخدامات المنمقة كالديمقراطية، والأحزاب، وحقوق الإنسان، وحرية المرأة والعلاقات الدولية، ومفهوم الأفراد، ومفهوم البشرية، والمجتمع الدولي الواحد، هذه كلها قد لا تكون نظيفة نظافة كلماتها، فالأهداف الاستشراقية لم تتغير، فهي السيطرة والمسخ والمحو والإزالة للإسلام منذ أن نادت بذلك كنيسة العصور الوسطى، لكن التكنولوجيا غيرت الأدوات والأسلوب.

الخلاصة :

من خلال تتبع ورصد حركة الاستشراق منذ ولادتها وحتى الآن وبشكل مختصر في هذه الورقة ، يمكن أن نستخلص الآتي:

- إن الاستشراق بدأ عنيفاً كأداة من أدوات الكنيسة المسيطرة آنذاك والتي تولت مهمة الرد على ما يطرحه الدين الجديد وبكل وسائلها المتاحة، فكانت متجنية على الإسلام حيث الهدف الديني كان أكثر بروزاً.
- استخدمت الظاهرة في مراحل تطورها أدوات متنوعة تتلائم والمراحل التي وجدت فيها، وقد غطت جوانب عديدة من الإسلام ، عقيدة ، وشريعة، وحديثاً، وتاريخاً وحضارة.
- اتسمت الدراسات المتأخرة بشيء من التهدئة، واستخدمت المناهج العلمية الصارمة في دراسة الإسلام ، وكانت النتائج مغايرة لنتائج مرحلة طفولة الظاهرة، وإن لم تخلوا من بعض التأثر بالموروث.
- تحركت الظاهرة لتطوير ذاتها من خلال نداءات جديدة كصدام الحضارات، حوار حضارات، العولمة، حقوق الإنسان، حرية المرأة، العلاقات الدولية، المجتمع الدولي الواحد، وتكفل روادها بالمهمة الجديدة القديمة.

- أدى التوجـه لتنفيـذ المنطلقـات الجديـدة إلـى تغييـر حاسـم فـي الأدوات التـي أدخلت التكنولوجيا ، فكانت أدوات العصر الحالي أكثر تقنيـة وأوسـع انتشـاراً (الشبكة الدولية للاتصالات، السينما، المحطات الفضائية)، وغيرها فأصبح الأثر أكثر خطورة وأوسع تأثيراً.

الهوامش:

(1)برنارد لويس وآخرون، الاستشراق بين دعاته ومعارضيه، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، لبنان، ط1، 1994م

(2) أحمد الشيخ رضا، معجم متن اللغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، 1958: 331/3.

(3) محمد محمد حسين، الإسلام والحضارة الغربية، المكتب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 1979، ص5.

(4) أحمد سمايلوفتش، فلسفة الاستشراق وأثرها في الأدب العربي المعاصر، القاهرة، دار الفكر العربي (1998/1418)، ص22.

(5) محمد حسين علي الصغير، المستشرقون والدراسات الإسلامية، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط2، ص12.

(6) رودي بارت، الدراسات العربية الإسلامية في الجامعات الألمانية، ترجمة: مصطفى ماهر، 1406-1986، ص11.

(7) من افتراءات المستشرقين على أحاديث التوحيد، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، مجلس النشر العلمي الكويت، السنة 6، العدد 13، إبريل، 1989، ص23.

(8) محمود حمدي زقزوق، الاستشراق والخلفية الفكرية للصراع الحضاري، القاهرة، دار المنار، 1989م، ط2، ص26، 28.

(9) برنارد لويس، الاستشراق بين دعاته ومعارضيه ، مرجع سابق، ص161.

(10) م.ن، ص161.

(11)عبد الجبار الرفاعي، نحن والغرب، دار الهادي، بيروت، لبنان، ط1، 2002، ص19.

(12) ول ديورانت، قصة الحضارة، ترجمة: محمد بدران، تونس، بيروت، دار الجيل، (1988/1408)، ص15-16.

(13)عبد الجبار الرفاعي، مصدر سابق، ص104.

(14) العقيقي، المستشرقون، دار المعارف، مصر، 1965: 1/122-123.

(15) لخضر شايب، نبوة محمد في الفكر الاستشراقي المعاصر، مكتبة العيبكان ، الرياض ، ط أولى، 2002م، ص44.

(16)ترجمة: إسماعيل البيطار، الفكر العربي ومركزه في التاريخ، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط1، 1972، ص6.

(17) جولد تسهير: العقيدة والشريعة في الإسلام، ترجمة/محمد يوسف وآخرين، دار الكتب الدينية، مصر، د.ت، ط2، ص12.

(18) م.ن، ص12.

(19) م. ن. ص12.

(20) شوقي أبو خليل، الاسقاط في مناهج المستشرقين، ص10.

(21) محمد عبد الله الشرقاوي، الاستشراق في الفكر الإسلامي المعاصر، دراسة تحليلية تقويمية، بيروت، دار الفكر العربي، 1993، ص7.

(*) كارل بروكلمان، الماني (1868-1956) تعلم اللغات السامية على يد نولدكه وله شهرة كبيرة في اللغة العربية، فهرس المخطوطات العربية، والشرقية إلا العبرية وهو من احصى كل المخطوطات في أوروبا، نجيب العقيقي، مصدر سابق، 2/777.

(22) نجيب العقيقي، 40/3، 561/2، 803/2، 554/2، 309/1، 202/1.

(23) زكريا هاشم ، المستشرقون والإسلام، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، 1985م، ص20.

(24) سيد عبدالماجد الندوي، مقالات وبحوث حول الاستشراق والمستشرقين، دمشق ، بيروت، دار ابن كثير، ط أولى، 2002م، ص17.

(25) م.ن، ص9.

(26) م.ن، ص10.

(27) م.ن، ص10.

(28) نجيب العقيقي،المستشرقون، 149/1.

(29) محمود حمدي زقزوق، الاستشراق والخلقية الفكرية للصراع الحضاري، كتاب الأمة قطر، 1404هـ، ص12.

(30) حسين ضياء الدين، الاستشراق، مجلة كلية الشريعة، العدد الخامس، مكة المكرمة، 1401هـ، ص26.

(31) عبد العظيم الذيب، المستشرقون والتأريخ، مجلة البعث الإسلامي، عدد 3، ص143.

(32) منير البعلبكي، معجم المورد، إنجليزي عربي، بيروت، دار العلم للملايين، ط4، 2003، ص390.

(33) آدم مهدي أحمد، العولمة وعلاقتها بالهيمنة التكنولوجية، الشركة العالمية للطباعة، 2001م، ص30.

(34) علي حرب، الثقافة والعولمة، بمجلة الشاهد، شركة الشاهد المحدودة للنشر، نيقوسيا، قبرص، العدد 159، السنة 12، نوفمبر 1998، ص83.

(35) انظر رونالد روبرتسون، العولمة، النظرية الاجتماعية والثقافة الكونية، ترجمة/ أحمد محمود ونور أمين، المجلس الأعلى للثقافة، 1998م، ص132. انظر: محمد سالم الحاجي، ظاهرة العولمة الاقتصادية، دمشق، دار الكتبي، ط1، 2001م، ص19.

(36) محمد الفرجاني حصن، أفريقيا وتحديات العولمة، المكتبة الجامعية، غريان، ط2، 2003، ص24.

(37) غازي دهمان، موقف الإسلام من صراع الحضارات، صحيفة الدعوة الإسلامية، طرابلس، جمعية الدعوة الإسلامية، العدد 812، 2002، ص10.

(38) البهلول منصور، الإعلام الإسلامي والعولمة، رسالة ماجستير مرقونة، جامعة السابع من إبريل، الجماهيرية، ص106.

(39) محمد الفرجاني حصن، مصدر سابق، ص59.

النخلة في المثل القرآني

أ.حسن الخرزة
قسم اللغة العربية
كلية الآداب بالزاوية

مقدمة:

ليست النخلة مجرد شجرة تعمر المكان، وتمد الأحياء بالغذاء والمواد الخام بل هي فوق ذلك كائن حضاري ثقافي مميز، فبصمات النخلة محفورة عميقاً في الفكر الإنساني بعامة، والذهن الشرقي والعربي بخاصة، وآثارها تظهر بجلاء في المعمار والفن بأنواعه.

وتُعدّ اللغة من أكبر الشواهد على عمق الأثر الذي تمثله النخلة في حياة العربي، فما من جزء من الأجزاء الظاهرة والخفية في جسم النخلة إلا وله اسمه الخاص به الذي يحدده بوضوح، كذلك ميزت اللغة بين أنواع النخيل وأطوار حياة النخلة ومذاقات ثمارها. وبنظرة عابرة ندرك أن الحقل الدلالي الذي تتمدد عبره النخلة في اللغة العربية هو من أوسع الحقول الدلالية.

ويزيد من هيبة النخلة وشرفها أنها ذُكرت في عدة مواضع من القرآن الكريم، وتُعد المواضع التمثيلية التي وردت فيها هي الأهم للدارس اللغوي فالمثل ومضة بارزة في التعبير، إذ إنه يحيل على مضامين ثقافية وقيم إنسانية متجذرة عبر زمن مديد من التفاعلات والتجارب، وهذا البحث لن يتوسع كثيراً في متابعة النخلة في كل المواضع القرآنية، بل سيركز على موضعين محددين جاءت النخلة في أحدهما بصفة علاقة يرتكز عليها المثل بكامل ثقله، وجاءت في الآخر عنصراً لغوياً دالاً ضمن بنية نصية متعالقة.

هناك دراسات علمية وفيرة تتصل بالنخيل، منها ماهو تقني، وما هو أدبي ومنها ما هو لغوي بطبيعة الحال، وهذا البحث هو إسهام متواضع في إجلاء الاستخدام اللغوي للنخلة في المثل القرآني، وقد تطلب ذلك تناول الحقل الدلالي للنخلة في حدود النص القرآني، ومن ثم تركيز التحليل على مثلين استهدفتهما الدراسة منذ بداية التفكير في دراسة النخلة مثلاً قرآنياً.

الحقل الدلالي للنخلة في القرآن الكريم:

الدلالة نتاج للعلامة اللغوية التي "تجمع بين الصورة الذهنية والصورة السمعية؛ أي الدال (صورة صوتية سمعية) والمدلول (صورة ذهنية مفهومية)"[1]، وهناك ترابط طبيعي آخر هو الصورة الحاصلة في الواقع، على أن الواقع المقصود هنا ليس الواقع المادي دائماً، وإنما هو الواقع الذي تتجسد فيه الظاهرة حتى ولو لم تكن مادية كالسعادة والفرح والشجاعة...الخ، فذلك مما يتجسد في عالم المعنى أكثر مما يتجسد في عالم المادة، ومن خصائص العلامة اللغوية أنها قادرة على الإحالة على عالم واقعي مجسد، أو على عالم مفهومي مجرد، وهذه أمور ذات تداعيات وأبعاد تتصل بالمقامات والسياقات بأنواعها.

النخلة اسم جنس، وهو على نوعين "أحدهما يقال له **اسم جنس جمعي** والثاني يقال له **اسم جنس إفرادي**؛ فأما اسم الجنس الجمعي فهو ما يدل على أكثر من اثنين، ويفرق بينه وبين واحده بالتاء، والتاء غالباً تكون في المفرد كبقرة وبقر وشجرة وشجر، ومنه كلم وكلمة...فأما اسم الجنس الإفرادي فهو ما يصدق على الكثير والقليل واللفظ واحد كماءٍ وذهب وخل وزيت"[2]. وقد تعددت الصيغ الدالة على النخلة إفراداً وجمعاً، وتذكيراً وتأنيثاً، وتعريفاً وتنكيراً، وفي بعض الأحيان تدل على النخلة صيغة لا صلة لها بالجذر الأصلي لكنها تحمل

قوة المادة الأصلية نفسها، ويحصل ذلك مراعاة لمقتضيات صوتية أو دلالية خاصة في سياق التعبير وسيأتي بيان ذلك.

وكلمة النخلة تدل على شجرة التمر المعروفة في بلاد العرب وبعض البلاد الأخرى، وهي شجرة تتميز في مظهرها الخارجي بتفردها في ساقها وطولها وسعفها، وثمرها. والمعنى المعجمي لمادة (ن خ ل) "نخله وتنخله، وانتخله: صفاه. واختاره. والنخالة -بالضم-: ما يُنخل منه... والنخل م كالنخيل، ويُذكّر واحدته نخلة ج نخيل. وتنخيل الثلج والودق. وضرب من الحلي"3. والنخيل: اسم جمع أو جمع تكسير ، كنخل اسم الجنس ، كما قالوا : كلب وكليب. قال الراغب: سمي بذلك؛ لأنه منخول الأشجار وصفوها، وذلك أنه أكرم ما ينبت[4].

وقد وجد بعض الباحثين أن "لفظ النخلة ومشتقاتها ، قد ورد في كتاب الله جل وعلا في عشرين موضعاً، وقد وردت في موضوعات متفرقة، وأغراض متعددة"[5] وهي:

1 (النخلة) بالصيغة المفردة المعرّفة بالألف واللام في قوله تعالى:

((**فَأَجَاءَهَا الْمَخَاضُ إِلَى جِذْعِ النَّخْلَةِ قَالَتْ يَا لَيْتَنِي مِتُّ قَبْلَ هَذَا وَكُنتُ نَسْيًا مَّنسِيًّا**))[6].

((**وَهُزِّي إِلَيْكِ بِجِذْعِ النَّخْلَةِ تُسَاقِطْ عَلَيْكِ رُطَبًا جَنِيًّا**))[7]، ولم ترد لفظة النخلة في عبارة القرآن الكريم بصيغة النكرة، وكذا لم تُثن.

2 (نخل) نكرة و(النخل) معرفة في قوله تعالى:

((**وَزَيْتُونًا وَنَخْلًا**))[8].

((وَهُوَ الَّذِيَ أنزَلَ مِنَ السَّمَاء مَاء فَأَخْرَجْنَا بِهِ نَبَاتَ كُلِّ شَيْءٍ فَأَخْرَجْنَا مِنْهُ خَضِرًا نُّخْرِجُ مِنْهُ حَبًّا مُّتَرَاكِبًا وَمِنَ النَّخْلِ مِن طَلْعِهَا قِنْوَانٌ دَانِيَةٌ وَجَنَّاتٍ مِّنْ أَعْنَابٍ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُشْتَبِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ انظُرُواْ إِلِى ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَيَنْعِهِ إِنَّ فِي ذَلِكُمْ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ))[9].

((وَهُوَ الَّذِي أَنشَأَ جَنَّاتٍ مَّعْرُوشَاتٍ وَغَيْرَ مَعْرُوشَاتٍ وَالنَّخْلَ وَالزَّرْعَ مُخْتَلِفًا أُكُلُهُ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُتَشَابِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ كُلُواْ مِن ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَآتُواْ حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ وَلاَ تُسْرِفُواْ إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ))[10].

((وَاضْرِبْ لَهُم مَّثَلًا رَّجُلَيْنِ جَعَلْنَا لِأَحَدِهِمَا جَنَّتَيْنِ مِنْ أَعْنَابٍ وَحَفَفْنَاهُمَا بِنَخْلٍ وَجَعَلْنَا بَيْنَهُمَا زَرْعًا))[11].

((قَالَ آمَنتُمْ لَهُ قَبْلَ أَنْ آذَنَ لَكُمْ إِنَّهُ لَكَبِيرُكُمُ الَّذِي عَلَّمَكُمُ السِّحْرَ فَلَأُقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُم مِّنْ خِلَافٍ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ فِي جُذُوعِ النَّخْلِ وَلَتَعْلَمُنَّ أَيُّنَا أَشَدُّ عَذَابًا وَأَبْقَى))[12].

((وَزُرُوعٍ وَنَخْلٍ طَلْعُهَا هَضِيمٌ))[13]

((وَالنَّخْلَ بَاسِقَاتٍ لَّهَا طَلْعٌ نَّضِيدٌ))[14].

((تَنزِعُ النَّاسَ كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ مُّنقَعِرٍ))[15].

((فِيهَا فَاكِهَةٌ وَالنَّخْلُ ذَاتُ الْأَكْمَامِ))[16].

((فِيهِمَا فَاكِهَةٌ وَنَخْلٌ وَرُمَّانٌ))[17].

((سَخَّرَهَا عَلَيْهِمْ سَبْعَ لَيَالٍ وَثَمَانِيَةَ أَيَّامٍ حُسُومًا فَتَرَى الْقَوْمَ فِيهَا صَرْعَى كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ خَاوِيَةٍ))[18].

3- (النخيل) معرفة و(نخيل) نكرة في قوله تعالى:

((يُنبتُ لَكُم بهِ الزَّرْعَ وَالزَّيْتُونَ وَالنَّخِيلَ وَالأعْنَابَ وَمِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ إنَّ فِي ذَلِكَ لآيَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ))[19].

((وَمِن ثَمَرَاتِ النَّخِيلِ وَالأعْنَابِ تَتَّخِذُونَ مِنْهُ سَكَرًا وَرِزْقًا حَسَنًا إنَّ فِي ذَلِكَ لآيَةً لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ))[20].

((أيَوَدُّ أحَدُكُمْ أن تَكُونَ لَهُ جَنَّةٌ مِّن نَّخِيلٍ وَأعْنَابٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الأنْهَارُ لَهُ فِيهَا مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ وَأصَابَهُ الْكِبَرُ وَلَهُ ذُرِّيَّةٌ ضُعَفَاء فَأصَابَهَا إعْصَارٌ فِيهِ نَارٌ فَاحْتَرَقَتْ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللّهُ لَكُمُ الآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ))[21].

((وَفِي الأرْضِ قِطَعٌ مُّتَجَاوِرَاتٌ وَجَنَّاتٌ مِّنْ أعْنَابٍ وَزَرْعٌ وَنَخِيلٌ صِنْوَانٌ وَغَيْرُ صِنْوَانٍ يُسْقَى بِمَاء وَاحِدٍ وَنُفَضِّلُ بَعْضَهَا عَلَى بَعْضٍ فِي الأُكُلِ إنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ))[22].

((أوْ تَكُونَ لَكَ جَنَّةٌ مِّن نَّخِيلٍ وَعِنَبٍ فَتُفَجِّرَ الأنْهَارَ خِلالَهَا تَفْجِيرًا))[23].

((فَأنشَأنَا لَكُم بِهِ جَنَّاتٍ مِّن نَّخِيلٍ وَأعْنَابٍ لَّكُمْ فِيهَا فَوَاكِهُ كَثِيرَةٌ وَمِنْهَا تَأكُلُونَ))[24].

((وَجَعَلْنَا فِيهَا جَنَّاتٍ مِن نَّخِيلٍ وَأعْنَابٍ وَفَجَّرْنَا فِيهَا مِنْ الْعُيُونِ))[25].

ووردت النخلة بلفظ (اللينة) في قوله تعالى:

((مَا قَطَعْتُمْ مِنْ لِينَةٍ أوْ تَرَكْتُمُوهَا قَائِمَةً عَلَى أصُولِهَا فَبِإذْنِ اللَّهِ وَلِيُخْزِيَ الْفَاسِقِينَ))[26]. **ولم يقع أي خلاف بين اللغويين والمفسرين في أن اللينة هي النخلة، ولكن وقع الخلاف في نوعها، فهي في ظاهر اللغة "نخلة ناعمة"**[27]، "وقال مجاهد وعطية : هي النخل كلها من غير استثناء. وقال العوفي عن ابن عباس - رضي الله عنهم-: هي لون من النخل. وقال سفيان :هي كرام

النخل"[28]، ويرى (الطبري) أن "الصواب من القول في ذلك قول من قال : اللينة : النخلة، وهن من ألوان النخل ما لم تكن عجوة"[29].

ووردت في القرآن الكريم أجزاء دقيقة من ثمر النخلة هي:

(الفتيل) في قوله تعالى:

((**أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ يُزَكُّونَ أَنفُسَهُمْ بَلِ اللَّهُ يُزَكِّي مَن يَشَاء وَلاَ يُظْلَمُونَ فَتِيلاً**))[30] النساء 49

((**أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ قِيلَ لَهُمْ كُفُّواْ أَيْدِيَكُمْ وَأَقِيمُواْ الصَّلاَةَ وَآتُواْ الزَّكَاةَ فَلَمَّا كُتِبَ عَلَيْهِمُ الْقِتَالُ إِذَا فَرِيقٌ مِّنْهُمْ يَخْشَوْنَ النَّاسَ كَخَشْيَةِ اللَّهِ أَوْ أَشَدَّ خَشْيَةً وَقَالُواْ رَبَّنَا لِمَ كَتَبْتَ عَلَيْنَا الْقِتَالَ لَوْلا أَخَّرْتَنَا إِلَى أَجَلٍ قَرِيبٍ قُلْ مَتَاعُ الدُّنْيَا قَلِيلٌ وَالآخِرَةُ خَيْرٌ لِّمَنِ اتَّقَى وَلاَ تُظْلَمُونَ فَتِيلاً**))[31]

((**يَوْمَ نَدْعُو كُلَّ أُنَاسٍ بِإِمَامِهِمْ فَمَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ بِيَمِينِهِ فَأُولَئِكَ يَقْرَؤُونَ كِتَابَهُمْ وَلاَ يُظْلَمُونَ فَتِيلاً**))[32]

"وسمي ما في شق النواة فتيلاً لكونه على هيئته... وهو ما تفتله بين أصابعك من خيط أو وسخ، ويُضرب به المثل في الشيء الحقير"[33]

ومن أجزاء ثمرة النخيل (القطمير)، وقد ورد في قوله تعالى:

((**يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُّسَمًّى ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ لَهُ الْمُلْكُ وَالَّذِينَ تَدْعُونَ مِن دُونِهِ مَا يَمْلِكُونَ مِن قِطْمِيرٍ**))[34]

والقطمير هو "الأثر في ظهر النواة وذلك مثل للشيء الطفيف"[35]

ومما ورد في القرآن الكريم من تفاصيل ثمرة النخيل (النقير) في قوله تعالى:

((**أَمْ لَهُمْ نَصِيبٌ مِّنَ الْمُلْكِ فَإِذًا لاَّ يُؤْتُونَ النَّاسَ نَقِيرًا**))[36]

و "النقير النكتة التي في ظهر النواة"[37]. ومما تقدم يتبين أن ثلاثة تفاصيل دقيقة لثمرة النخيل وردت في كتاب الله تعالى، وجميعها تتصل بلب الثمرة الذي هو النواة، وهو البذرة التي تنبت النخلة، وقد جاءت كلها في سياق النفي التام الذي لا يشوبه شك، (لاَ تُظْلَمُونَ. لاَ يُظْلَمُونَ. مَا يَمْلِكُونَ. لاَ يُؤْتُونَ).

النخلة مثلاً قرآنياً:

المثل "قول سائر لتشبيه شيء بشيء"[38]، وأصل المثل التماثل بين الشيئين في الكلام... وضرب المثل جعله يسير في البلاد من قولك ضرب في الأرض إذا سار فيها"[39].وقد قسم العلماء المثل على ثلاثة أنواع هي: الأمثال الصريحة وهي التي تتضمن في عبارتها لفظ المثل، والأمثال الكامنة وهي التي لا تتضمن في عبارتها لفظ المثل، والأمثال المرسلة وهي حكم ترسل بين الناس. وللمثل (مورد) وهو كلمات موجزة قيلت مع الحادثة الأصلية، و(مضرب) وهو الحادثة المشابهة التي يقال فيها المثل دون أي تغيير في العبارة الأصلية[40]. ومن الأمثال القرآنية التي تقوم على النخلة قوله تعالى: ((**أَيَوَدُّ أَحَدُكُمْ أَن تَكُونَ لَهُ جَنَّةٌ مِّن نَّخِيلٍ وَأَعْنَابٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الأَنْهَارُ لَهُ فِيهَا مِن كُلِّ الثَّمَرَاتِ وَأَصَابَهُ الْكِبَرُ وَلَهُ ذُرِّيَّةٌ ضُعَفَاء فَأَصَابَهَا إِعْصَارٌ فِيهِ نَارٌ فَاحْتَرَقَتْ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ**))[41].

فيُروى عن ابن عباس أنه قال في تفسير الآية: "هذا مثل ضربه الله للمرائين بالأعمال يبطلها يوم القيامة أحوج ما كان إليها ، كمثل رجل كانت له جنة وله أطفال لا ينفعونه فكبر وأصاب الجنة إعصار أي ريح عاصف فيه نار فاحترقت ففقدها أحوج ما كان إليها"[42]، ويُلحظ أن النخيل قد ذُكر في صدر

الآية قبل الأعناب، وما يتقدم من الكلام ليس كما يتأخر أو يُذكر في الأوساط، فصدر الكلام يقرع السمع أولاً، ويدخل في الذهن قبل غيره، ويظل ماثلاً ومهيمناً على ما يليه، فكأن الجنة هنا ميزتها الأولى وعنوانها هو النخيل، وفي غير هذه الآية لم يأت ذكر النخل أولاً كما في قوله تعالى:"**فَأَنبَتْنَا فِيهَا حَبًّا وَعِنَبًا وَقَضْبًا وَزَيْتُونًا وَنَخْلا وَحَدَائِقَ غُلْبًا وَفَاكِهَةً وَأَبًّا**"[43]. وقد جاء مثل الجنة المحترقة بعد ثلاثة أمثال قبله مباشرة وهي مثل الذين ينفقون أموالهم في سبيل الله، والذي ينفق ماله رئاء الناس، ومثل الذين ينفقون أموالهم ابتغاء مرضاة الله، فكان مثل الجنة المحترقة كالخلاصة للأمثال التي سبقته.

منح استفتاح هذا المثل بهمزة الاستفهام قيمة دلالية فائضة، فهو "استفهام إنكار وتحذير كما في قوله :(**أيحب أحدكم أن يأكل لحم أخيه ميتا**) والهيئة المشبهة محذوفة وهي هيئة المنفق نفقة متبعة بالمن والأذى[44]. وهذا الاستفهام يحرك القارئ من خانة الحياد والمشاهدة من بعيد إلى خانة المعاناة الذهنية، فالخطاب بكلمة (أحدكم) يجعل الأمر كأنه واقع بالمتلقي، ومن المؤكد أن أياً من المتلقين على اختلاف مراتبهم ودرجات إيمانهم لا يود أحد منهم أن يحل به ما ساقه المثل.

ومن الأمثال التي تقوم على النخلة قوله تعالى: ((**أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلاً كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِتُؤْتِي أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا وَيَضْرِبُ اللَّهُ الأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَوَمَثَلُ كَلِمَةٍ خَبِيثَةٍ كَشَجَرَةٍ خَبِيثَةٍ اجْتُثَّتْ مِن فَوْقِ الأَرْضِ مَا لَهَا مِن قَرَارٍيُثَبِّتُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُواْ بِالْقَوْلِ الثَّابِتِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الآخِرَةِ وَيُضِلُّ اللَّهُ الظَّالِمِينَ وَيَفْعَلُ اللَّهُ مَا يَشَاء**))[45].

فهذا مثل صريح المَثَلِية لورود لفظ ضرب المثل فيه، والمفسرون على أن "الشجرة الطيبة هي النخلة، والكلمة الطيبة هي شهادة أن لا إله إلا الله[46]، وعن (ابن عمر) قال: "كنا عند رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال : أخبروني عن شجرة تشبه - أو : كالرجل - المسلم، لا يتحات ورقها [ولا ولا ولا] تؤتي أكلها كل حين. قال ابن عمر: فوقع في نفسي أنها النخلة، ورأيت أبا بكر وعمر لا يتكلمان، فكرهت أن أتكلم، فلما لم يقولوا شيئا، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: هي النخلةفلما قمنا قلت لعمر : ياأبتا، والله لقد كان وقع في نفسي أنها النخلة..."[47]

المراجع:

1- سعاد صالح القراضي. السيميائيات واللسانيات المصطلح وإيديولوجيا التأصيل. مجلة فكر وإبداع. القاهرة. عدد اكتوبر 2010م.

2- بهاء الدين عبد الله بن عقيل. شرح ابن عقيل. تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد. دار التراث. القاهرة. ط 20. 1980. ج1 ص 15.

3- الطاهر أحمد الزاوي. ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة. الدار العربية للكتاب. ط3. 1980. ج4. مادة (ن خ ل).

4- ينظر: اسماعيل بن عمر بن كثير. تفسير القرآن العظيم. تحقيق سامي بن محمد السلامة. دار طيبة. 2002م. ج2 ص303.

5- د/ سعود بن عبد العزيز بن سليمان الحمد. 1430هـ. النخلة في القرآن. شبكة المعلومات الدولية. جامعة القصيم. الرابط:
faculty.mu.edu.sa/download.php?fid=11974

6- سورة مريم- الآية 23.

7- سورة مريم – الآية 25.

8- سورة عبس. الآية 29.

9 سورة الأنعام. الآية 99.

10- سورة الأنعام. الآية 141.

11- سورة الكهف. الآية 32.

12- سورة طه. الآية 71.

13- سورة الشعراء. الآية 148.

14- سورة ق. الآية 10.
15- سورة القمر. الآية 20.
16- سورة الرحمن. الآية 11.
17- سورة الرحمن. الآية 68.
18- سورة الحاقة. الآية 7.
19- سورة النحل الآية 11.
20- سورة النحل. الآية 67.
21- سورة البقرة الآية 266.
22- سورة الرعد. الآية 4.
23- سورة الإسراء. الآية 91.
24- سورة المؤمنون. الآية 19.
25- سورة يس. الآية 34.
26- سورة الحشر. الآية 5.
27- معجم مفردات ألفاظ القرآن. الراغب الأصفهاني. تحقيق نديم مرعشلي. دار الفكر. بيروت. مادة (لين).
28- محمد بن جرير الطبري. جامع البيان عن تأويل القرآن. تحقيق محمود محمد شاكر. دار المعارف. ج 23. ص270.
29- المرجع نفسه. الصفحة نفسها.
30- سورة النساء. الآية 49.
31- سورة النساء. الآية 77.

32- سورة الإسراء. الآية 71.
33- الراغب الأصفهاني. معجم مفردات ألفاظ القرآن. مرجع سابق. مادة (فتل).
34- سورة فاطر. الآية 13.
35- الراغب الأصفهاني. معجم مفردات ألفاظ القرآن. مرجع سابق. مادة (قطمر).
36- سورة النساء. الآية 53.
37- محمد بن مكرم ابن منظور. لسان العرب. دار صادر. بيروت. ج5. مادة (نقر).
38- الحسين بن مسعود البغوي. معالم التنزيل. محمد عبد الله وآخرون. دار طيبة. ج4. ص 347.
39- أبو هلال العسكري. جمهرة الأمثال. تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم وعبد المجيد قطامش. المؤسسة العربية الحديثة. القاهرة. ط1. 1964م. ج1. ص7.
40- ينظرد.حسين الرميح. المثل العربي البنية اللسانية والخصائص الفنية. مجلة كلية الآداب. جامعة السابع من إبريل. العدد الأول. مارس 2005.
41- سورة البقرة. الآية 266.
42- محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي. الجامع لأحكام القرآن. دار الشام للتراث. بيروت. ج3. ص 218.
43- سورة عبس. الآيات 27- 31.

44- محمد الطاهر ابن عاشور. تفسير التحرير والتنوير. دار سحنون للتشر والتوزيع. تونس. ج3. ص 54.

45- سورة إبراهيم. الآيات 24- 27.

46- ينظر: اسماعيل بن عمر بن كثير. تفسير القرآن العظيم. مرجع سابق. ج4. ص 492 وما بعدها.

47- المرجعنفسه.. ص493.

مسائل من مخالفات أبي العباس المبرد النحوية مع علماء البصرة في كتابه المقتضب

د. محمود سالم محمد الذيب
كلية الآداب- صبراته

المقدمة

الحمد للهِ ربِّ العالمين، والصلاة والسلامُ على سيّدنا محمد وعلى آلِهِ وصحبه والتابعين ، ومن دعا بدعوته وتمسّك بسنتِهِ إلى يوم الدين.

الخلاف بين النحاة قديم، حيث تتمثل بذرته الأولى بينهم فيما ذكره ابن النديم أن سيبويه إمام المدرسة البصرية حين أراد نسبة رأي للرؤاسي الكوفي- الذي وضع أول كتاب في النحو- قال:(وقال الكوفي)[1]، وهذا يعني أن لأهل الكوفة آراءهم الخاصة منذ عهد الرؤاسي وقبل الكسائي والفراء، كما كان لأهل البصرة آراؤهم منذ عهد الخليل، ويونس بن حبيب وسيبويه، غير أن هذه الآراء الخلافية، لم تأخذ شكلا واضحا إلا بعد أن التقى سيبويه بالكسائي في بغداد وحدثت بينهما تلك المناظرة الشهيرة(المسألة الزنبورية)، ثم أعقبها التقاء الأخفش (سعيد بن مسعدة تلميذ سيبويه) بالكسائي مدافعا عن أستاذه، وزادت حدة الخلاف زمن المبرد البصري، وثعلب الكوفي في النصف الثاني من القرن الثالث.

كذلك لم يكن الخلاف النحوي بين علماء العربية محددًا لبصريتهم أو كوفيتهم، فقد نجد سيبويه يعبر بـ: زعم ناس، أو ذهب قوم[2]، والمبرد يقول: قوم من النحويين[3]، وهكذا فمسألة بصري، أو كوفي، لم تتضح بشكل بيَّن، يجعلنا نجزم أن هذا المذهب بصري محض، أو كوفي خالص، حتى أننا قد نجد الخلاف في عدد من المسائل بين البصريين أنفسهم، أو الكوفيين أنفسهم أيضا فمن مخالفات البصريين، خلاف يونس بن حبيب البصري لشيخه الخليل وخلاف الأخفش الأوسط لأستاذه سيبويه، وخلاف الأخفش أيضا والمبرد لجمهور البصريين؛ غير أنك لا تكاد تجد كتاباً من كتب السلف في النحو أو

الصرف إلا وقد تعرض إلى مسائل الخلاف بين مدرستي الكوفة والبصرة، أو بين علماء البصرة أنفسهم أو علماء الكوفة أنفسهم.

وهذا البحث يهدف إلى تقديم إضاءة على وجود الخلاف النحوي بين علماء المدرسة الواحدة وهي مدرسة البصرة، في فروع المسائل وتفصيلها وشرحها وليس في أصولها- كما يعتقد البعض- إذ أن الأصول لاخلاف فيها بينهم، كما يهدف البحث إلى بيان بُعد نظرهم، وعمق تفكيرهم في تحليل المسائل، وعدم تعصبهم لأساتذتهم، الذين تلقفوا عنهم العلوم.

وقد وقع اختياري على بعض المسائل النحوية من كتاب المقتضب لمؤلفه محمد ابن يزيد المبرد المتوفى(285ه)؛ ليكون ميدانا للدراسة؛ وذلك لما تمثله هذه الفترة الزمنية من ذروة الخلاف.

وفيما يلي عرض وتحليل؛ لما خالف فيه المبرد أصحاب المذهب البصري كسيبويه والأخفش، وغيرهما من المسائل، متبوعا برأي الباحث ما أمكن.

1- العطف على موضع خبر ليس:

من أخوات كان،(ليس) وهو فعلٌ ثُلاثيّ، ياؤُه ساكنة؛ ويختصّ عن بقيّة الأفعال– لامطلقًا- بدخول(الباء) في خبره، كقوله تعالى:**(أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ)**[4] فالجارّ والمجرور وهو خبرُ (ليس) في موضع نصبٍ... فإنْ عطفت على خبر(ليس) المجرور بـ(الباء)جاز في المعطوف الجرُّ على اللفظ، كقولك: (ليس زيد بكاتبٍ ولا فقيهٍ)، والنّصبُ على الموضع، فتجرّ (فقيه) عطفًا على لفظ (كاتب) وتنصب (فقيه) عطفًا على موضع كاتب، غير أن أبا العباس المبرد خالف بعض نحاة البصرة في توجيه(العطف على الموضع) على خبر ليس في قول الأعور الشّنِيّ:

هَوِّنْ عَلَيْكَ فإنَّ الأمورَ * بِكَفِّ الإلهِ مَقادِيرُهَا
فَلَيْسَ بآتِيكَ مَنْهِيُّهَا * ولاَ قاصِرٍ عَنْكَ مأمورُها[5]

وفي قول النابغة الجعْديِّ:

فَلَيْسَ بِمَعْروفٍ لنا أنْ نَرُدَّها * صِحاحاً ولا مُسْتَنْكَرٌ أنْ تعُقَّرَا[6]

فذكر سيبويه أنا قوما أجازوا جره، فجعلوا المأمورَ هو المنهيّ، والمنِهيَّ هو المأمورُ؛ لأنّه من الأمور وهو بعضُها، ومن ثم أورد بيتي الأعور الشّنِيّ

بروايـة(ولا قاصـرٌ)، وبيـت النابغـة بروايـة (**ولا مُسْتَنْكَرٌ أنْ تعُقَّـرَا**) بـالرفع فـي الموضـعين، وقـال:" إن شئتَ نَصَبْتَ فقلتَ: ولامستنكَراً أن تُعَقَّرا، ولا قاصـراً عنك مأمورها، علـى قولك: ليس زيد ذاهبًا، ولا عمرو منطلقاً، أو ولا منطلقا عمـرو. وتقـول: مـا كـلُّ سَـوْداءَ تمـرةً، ولا بيضـاءَ شـحمةٌ، وإن شـئت نصـبتَ شحمةً، وبيضاءُ في موضع جرّ، كأنك أظهرت(كلَّ) فقلتَ: ولا كلُّ بيضـاءَ، قـال الشاعر أبو دُوادٍ حارثة بن الحجاج الإيادي.:

أكُلَّ أمْرئٍ تَحْسَبِينَ امْرَأ * ونارٍ تَوَقَّدُ باللَّيْلِ نارَا (7)

فاسـتغنيتَ عـن تثنيـة كـل، لـذكرك إيَّـاه فـي أوّل الكـلام، ولقلّـة التباسِـه علـى المُخاطَبِ"(8)، ويعني بالتثنية التكرير.

فسيبويه يجيز الجر، ولكن لا على العطف على معمولي عاملين مختلفين وإنما بإضمار حرف الجر. فمن قال:(**ولاَ قاصِرٍ عَنْكَ مأمورُهَا**)، و(**ولا مُسْتَنْكَرٍ أنْ تعُقَّـرَا**) بـالجر فيهمـا، فتقـديره علـى قـول سـيبويه: مـا منهيهـا ولا قاصـر مأمورها، فتكون الهاء في مأمورها عائدة إلى المنهي، وإن كان المنهي مذكوراً في اللفظ إلا أنه مضاف إلى مؤنث فاكتسب منه التأنيث، فيكون المنهي متصلا بالأمور، فإذا رُدَّ إلى المنهي، فكأنه قد رد إلى الأمور، فكأنه قال: فليس بآتيك منهيها، على معنى: فليس بآتيك الأمور.

وأما قول النابغة:(**ولا مُسْتَنْكَرٌ أنْ تعُقَّـرَا**) فالعقر يعود إلى الخيل، غير أنه جعل الرد بمنزلة الخيل، فجعل عقرها من سبب الرد، وإنما تأوَّل سيبويه هذا التأول؛ للتخلص من العطف على معمولي عاملين، ولا يكون له ذلك إذا لم يقدر الهاء من مأمورها راجعة إلى المنهي.

غير أن تقدير حرف الجر هنا، نقض للغرض من الإتيان بحرف الجر وهو التأكيد، وما يؤتى به للتوكيد لا يمكن حذفه.

والمشهور في مذهب الأخفش، جواز العطف إن كان أحد العاملين جاراً واتصل المعطوف بالعاطف، وشرطه أن يتقدم المجرور المعطوف سواء تقدم المجرور عليه أو تأخر، فهو يجيز قولك: قام زيد في الدار والقصر؛ لئلا يفصل بين الجار والمجرور(9).

وعليه لم يجعل الهاء في كلمة(مأمورها) في قول الأعور الشّنِيّ، عائدة إلى المنهي، ولم يحتج إلى هذا التأويل، ولم يقدَّر أيضاً(ليس) تقديرها كما قدر سيبويه، وإنما يرفع(مأمورها) بالعطف على اسم(ليس) بالواو، ويجر(قاصر) بالعطف على آتيك.

وقد نسب ابن يعيش هذا المذهب إلى الكوفيين جميعا، خلافا للرضي الذي نقل عنهم المنع[10]، ونسبه النحاس، وأبو حيان إلى الكسائي، والفراء، والزجاج، وأبي جعفر بن مضاء القرطبي، وأبي بكر بن طلحة[11].

ومما احتج به أصحاب هذا الرأي، قوله تعالى: ﴿**إِنَّ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِلْمُؤْمِنِينَ*وَفِي خَلْقِكُمْ وَمَا يَبُثُّ مِنْ دَابَّةٍ آيَاتٌ لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ* وَاخْتِلافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ رِزْقٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ آيَاتٌ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ**﴾[12].

فقد علل ابن عصفور وجه احتجاجهم بالآية أنه حين قالوا: إن اختلاف الليل والنهار مجرور بالعطف على المجرور الذي قبله، ثم قال بعد ذلك: وتصريف الرياح آيات في قراءة حمزة والكسائي، بالكسر(آياتٍ)، تكون الواو من تصريف، نائبة مناب(في) ومناب(إن)، كأنه قال: وإن في تصريف الرياح آيات"[13].

أما المبرد فقد أوضح أن قول الجعدي:(**ولا مُسْتَنْكَرٌ أنْ تعُقَّرَا**)، منقطع عن اسم ليس وخبرها؛ لأن العقر مضاف إلى ضمير الخيل، والرد غير الخيل ومنع وجه الجر في المسألة، وعلة ذلك عنده أنك حين تمنع الخفض؛ تعطف بحرف واحد على عاملين، وهما الباء و(ليس)، فكأنك قلت: زيد في الدار والحجرة عمرو، فتعطف على(في)، خلافا لرأي الأخفش الذي يجيز وجه الجر في المسألة، والذي استدل على ذلك بقراءة حمزة والكسائي بعطف(**اخْتِلافِ**) على(إن) وعلى(في) في قوله تعالى: ﴿**إِنَّ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِّلْمُؤْمِنِينَ وَفِي خَلْقِكُمْ وَمَا يَبُثُّ مِن دَابَّةٍ آيَاتٌ لِّقَوْمٍ يُوقِنُون وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَمَا أَنزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاء مِن رِّزْقٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا**

وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ آيَاتٌ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾ غير أن المبرد خطأ القراءة، ومن ثم قال صراحة:" فعطف على(إن) وعلى(في) وهذا عندنا غير جائز"[14] .

فالمبرد منع وجه الجر الذي أجازه الأخفش في المسألة، وردَّ الوجه الإقرائي للآية.

وقد أكد الصميري نسبة هذا القول إلى المبرد، في الرد على احتجاج الأخفش بالقراءة، والاعتراض الوارد عليه، حين قال:" وردّ أبو العباس هذه القراءة،...؛ ليخلص من العطف على عاملين، فألزم مثل ما فَرّ منه، وذلك أنه جر(**اخْتِلَافِ**) بالعطف على ماعملت فيه(**فِي**) ورفع(الآيات) بالابتداء عطفاً على موضع(إنَّ) كما تقول: إنَّ زيداً في الدار والقصرُ عمروٌ، وهذا عطف على عاملين أيضاً وهما(في)، وموضع(إنَّ) الذي هو ابتداء"[15] .

ثم ساق المبرد بيتي الأعور؛ ليؤكد حكم المنع الذي قرره في المسألة، وبين علة ذلك.

كما عرض المبرد رأي سيبويه في المسألة، والأبيات التي استدل بها وخالفه فيه، فقال:" وكان سيبويه يجيز الجر في هذا، وفي الذي قبله، فيقول: ولا قاصر ولا مستنكر، ويذهب إلى أن الرد متصل بالخيل، وأن المنهى متصل بالأمور فإذا رد إلى المنهي، فكأنه قد رد إلى الأمور، ويحتج بهذه الأبيات... والذي قال خارج من هذا؛ لأنه إنما يجوز أن تخبر عن المضاف، إذا ذكرت المضاف إليه، إذا كان الأول بعضه، أو كان المعنى مشتملا عليه، فأما قوله:(**فَلَيْسَ بمعْرُوف لَنَا أنْ نَرُدَّهَا**)، فإن الرد غير الخيل والعقر، راجع إلى الخيل في قوله:(**ولا مُسْتَنْكِرٍ أنْ تُعْقَرَا**) فليس بمتَّصل بشيء من الرد، ولا داخل في المعنى، فأما قوله:(**فَلَيْسَ بآتِيك مِنْهيُّها**) فهو أقرب قليلا، وليس منه؛ لأن المأمور بعضها والمنهي بعضها، وقربه أنهما قد أحاطا (الأمور)، وليس يجوز الخفض عندنا إلا على عاملين فيمن أجازه" [16].

فالمبرد رد على سيبويه تأويله في بيت الأعور الشِّنِيّ السابق ونحوه، وذكر أن الخفض لايصح إلا بالعطف على عاملين، وأما تأويله فغير مستقيم؛ لأن (الأمور) ليست هي المنهي وإن كان قريباً، وبمثله ردّ الأعلم تأويل سيبويه

لاستقامتها على مذهبه، وصحة العطف عنده حينئذٍ على شرطه، وخلص إلى أن استواء الكلام يجيز المسألة، وأما التأويل فيفسد نظم الكلام.

ويبدو أن المبرد حينما خالف سيبويه، استند إلى أن العطف على معمولي عاملين غير جائز عنده، كتقدم الجار نحو:(في الدار زيدٌ والحجرة عمرو، أو تأخر نحو: زيد في الدار وعمرو الحجرة) [17].

ويمكن أن يسلم لنا رأي سيبويه، إذا نظرنا إلى المسألة بغير نظرة المبرد فنجعل المجرور معطوفًا على الخبر، والمرفوع معطوفًا على الاسم، وإن كان ظاهر المسألة من باب العطف على معمولي عاملين؛ غير أن حقيقته ترجع إلى العطف على معمول واحد، وهو ما أجمع عليه النحاة، وذلك؛ لأن(ليس) هي العاملة في المبتدأ والخبر، وخبر المجرور في محل نصب بها، وهو ما قاله سيبويه، والمبرد، واستدلا عليه بقول (عقيبة الأسدي)

مُعاوِيَ إِنَّنا بشرٌ فأَسْجِحْ * فلَسْنَا بالجِبَالِ وَلاَ الْحَدِيدَا[18]

حيث عطف(الحديدا) على خبر ليس المجرور[19].

والرواية الأخرى للشاهد نفسه، دليل على جواز العطف على خبر ليس المجرور بالجر، فقد جاء أن البيت من قصيدة مجرورة[20].

2- اسم (لا) النافية للجنس:

لم يختلف النحويون في تحديد مفهوم اسم(لا) النافية للجنس، فعرفه الجرجاني بأنه"المنصوب بـ(لا) التي لنفي الجنس وهو المسند إليه بعد دخولها"[21]، غير أنهم اختلفوا في مجيئه معرفة أو نكرة، وفي حركته إذا كان مفرداً أو مثنى أو جمعاً .

فأما من ناحية كون الاسم معرفة أو نكرة، فقد اشترط أغلب البصريين أن يكون اسمها نكرة، فلا تعمل في معرفة، من قبل أنها تنفي نفياً عاماً مستغرقاً وهذا إنما يكون في النكرات، ولا يتصور في المعارف، قال سيبويه:" واعلم أن المعارف لاتجرى مجرى النكرة في هذا الباب؛ لأن(لا) لاتعمل في معرفة أبدا"[22].

وإن جاءت بعض الشواهد يخالف ظاهرها هذا الشرط، إلا أن البصريين أوّلوها بالنكرات؛ في حين لم يشترط الكوفيون تنكير الاسم، بل أجازوا إعمالها

في العلم سواء أكان مفرداً، نحو:لا زيد ولا عمرو، أم مضافاً لكنية نحو: لا أبا محمد ولا أبا زيد، أم مضافاً إلى الله أو إلى الرحمن أو العزيز[23].

أما من حيث حركة اسم(لا)النافية للجنس إذا كان مفرداً نكرة نحو: قوله تعالى:**(لاَرَيْبَ فِيهِ)**[24]، وقولك:(لا رجل في الدار)، فهو محل خلاف بين العلماء، فقد ذهب سيبويه، والأخفش، والمازنيّ، وأبوعلي الفارسيّ، وأكثر البصريين، إلى أنّها حركة بناء، واحتجوا على ذلك بقولهم: إنّ الأصل في نحو:(لارجلَ في الدار):(لا مِنْ رجلٍ في الدار)؛ لأنّه جواب من قال:(هلْ مِنْ رجلٍ في الدار؟)، ولما حذفت(مِنْ) من اللفظ تخفيفاً، تضمّن الكلام معناها فوجب بناؤه؛ لتضمّنه معنى الحرف، كما بنيت (خمسة عشرَ)؛ لتضمنها معنى حرف العطف، وإنّما بني على حركة؛ لأنّ له حالة تمكن قبل البناء واختيرت الفتحة؛ لأنّها أخف الحركات[25]، في حين ذهب الكوفيون، والجرمي والزجاج والسيرافي، والرماني إلى أن اسم (لا) معرب منصوب[26]، واحتجوا بالآتي[27]:

أ- أن (لا) محمولة على (إنَّ) من قبل أن كلاً منهما يدخل على المبتدأ والخبر وأنه لا يعمل ماقبلهما فيما بعدهما، كما أن (إنَّ) لتوكيد الإثبات و(لا) لتوكيد النفي والعرب تحمل الشيء على ضده كما تحمله على نظيره، فكما (إنَّ) تنصب، كذلك(لا)، ولكن لما كانت (لا) فرعاً على (إنَّ) في العمل أُسقط معها التنوين لينحط الفرع عن درجات الأصل.

ب- أن الكلام متضمن معنى الفعل؛ لأن التقدير في قولك: لارجل في الدار، لا أجد أو لا أعلم رجلاً في الدار، والمعنى على هذا التقدير مستقيم، فاكتُفي بـ (لا) من العامل، وحذف الفعل وإبقاء عمله جائز بلا خلاف. فمن ذلك قوله جلّ وعز:﴿ **وإِنْ أَحَدٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ فَأَجِرْهُ**﴾[28]، وقوله تعالى:﴿ **إِذَا السَّمَاءُ انشَقَّتْ**﴾[29]، والاسم معمول لفعل محذوف، كذلك هو هاهنا، وأنت تقول:(إن قمتَ قمتُ وإن لا فلا، أي: وإن لاتقم فلا أقوم، فلما اكتُفي بـ(لا) من العامل نصبوا النكرة به، وحذفوا التنوين؛ فالأصل في العمل للأفعال، فإذا صحَّ تقديرها نُسب العمل إليها.

ج- أن (لا) تكون بمعنى (غير) كقولك: زيد لا عاقل ولا جاهل، أي: غير عاقل وغير جاهل، فلما جاءت هاهنا بمعنى(ليس) نصبوا بها، ليخرجوها من معنى (غير) إلى معنى (ليس) ويقع الفرق بينهما.

وذهب أبوعلي الفارسي في أحد أقواله إلى أن اسم (لا) قد يكون مرفوعاً مع إرادة نفي الجنس، وذلك أنه قال في قوله تعالى:﴿ **الْحَجُّ أَشْهُرٌ مَّعْلُومَاتٌ فَمَن فَرَضَ فِيهِنَّ الْحَجَّ** ﴾[30]– بالرفع-:" وحجة من رفع أنه يعلم من الفحوى أنه ليس المنفي رفثاً واحداً، ولكنه جميع ضروبه، فقد يكون اللفظ واحداً، والمعنى به جميعَهّ قال(المهلهل):

فُقتلاً بتَقتيلٍ وَعَقراً بعَقركُم * جَزاءَ العُطاس لا يَموتُ مَن اِثَّأر[31].

ومن حجته: أن الكلام نفي، والنفي قد يقع فيه الواحد موقع الجميع، وإن لم يبن فيه الاسم مع (لا) النافية، نحو: ما رجل في الدار"[32].

وقد بيّن الرضي علة اختلاف الفريقين وتوجيههما في المسألة، فذكر أن سبب وقوع الاختلاف بينهم هو إجمال قول سيبويه، وذلك أنه قال: و(لا) تعمل فيما بعدها فتنصبه بغير تنوين، ثم قال: وإنما ترك التنوين في معمولها؛ لأنها جعلت هي وما عملت فيه بمنزلة اسم واحد كخمسة عشر، فأوَّل المبرد قوله: (تنصبه بغير تنوين)، بأنها نصبته أولاً، لكنَّه بُنِي بعد ذلك، فحذف منه التنوين للبناء، كما حذف في خمسة عشر للبناء اتفاقًا، وقال الزجاج: بل مراده أنه معرب، لكنَّه مع كونه معربا، مركب مع عامله لا ينفصل عنه، كما لاينفصل عشر، من خمسة، فحذف التنوين مع كونه معربًا؛ لتثاقله بالتركيب مع عامله. وقال أبوسعيد السيرافي: إنما ركب مع عامله، لإفادة (لا) التبرئة، الاستغراق ومن ثم رجح الرضي رأي المبرد وأصحابه؛ لأن حذف التنوين في حالة الوصل من الاسم المنون، لغير الإضافة والبناء: غير معهود، وأيضا: التركيب بين(لا) والمنفي، ليس بأشد منه بين المضاف والمضاف إليه، والجار والمجرور، ولا يحذف التنوين من الثاني في الموضعين"[33].

والراجح في نظري مذهب البصريين وهو أن الاسم المفرد التالي(لا)النافية للجنس، مبني لتركيبه معها تركيب خمسة عشر، والتركيب يستوجب البناء

بدليل امتناع الفصل بينهما بالظرف أو الجار والمجرور، وإعرابه في حال الفصل، كما في قوله عز وجل:(**لاَ فِيْهَا غَوْلٌ**)[34]، يرجع إلى الابتداء والخبر لفظاً؛ لأنّ ما ذكره الكوفيون مجرد دعوى تفتقر إلى دليل، فلو كان الاسم النكرة منصوباً اكتفاءً بـ (لا) عن العامل أو لأنّها نقيضة (إنّ)، لوجب أن يكون منوناً وذلك؛ لأنّ التنوين شيء يستحقه الاسم في أصله، فلا معنى لحذفه إذا كان الاسم معرباً.

أما كون اسم (لا) النافية للجنس مثنى أو مجموعاً نحو(لارجلين في الدار) فمذهب الخليل وسيبويه، أنهما مبنيان مع(لا)؛ لأن علة البناء باقية على ماكانت عليه في المفرد، فهو مبني كالمثنى في النداء. قال سيبويه:"فإن قلت: لاغلامين ولا جاريتين لك، إذا كانت الثانية هي الأولى، أثبتّ النون؛ لأن (لكَ) خبرٌ عنهما والنون لا تذهب إذا جعلتهما كاسم واحد، لأن النون أقوى من التنوين، فلم يُجروا عليها ما أجرَوا على التنوين في هذا الباب؛ لأنه مفارق للنون، ولأنها تثبت فيما لا يَثبت فيه"[35]، وتابعهما في ذلك أبو علي الفارسي، وابن السراج وابن جني، وابن يعيش، وابن عصفور، وابن مالك، الرضي، وابن هشام والأشموني[36].

واستدل أبوعلي الفارسي على ذلك بـ:" قولك لا يَدَين بها لك، بمنزلة لارجل لك، ولا قوة إلا بالله، ألا ترى أنه ليس بمضافٍ إلى شيء،... وإذا لم يكن مضافاً كان في حكم الأسماء المفردة المبنية على الفتح في هذا الباب، وكون حرف التثنية فيه لا يمنع من بنائه مع (لا) وجعله معها بمنزلة اسم واحد، ألا ترى أن حرف التثنية ليس بشيء مضاف إليه كـ(رجل) في(لاغلام رجلٍ) وإنما هو بمنزلة تاء التأنيث وألفيه وكيائي النسب...، ومما يدل على جواز بناء ذلك مع (لا) أن آخر المجموع بمنزلة سائر أواخر الكلم المعربة، فمن حيثُ جاز بناء سائر الكلم المعربة مع (لا) كذلك يجوز بناء المثنى والمجموع"[37].

وقال ابن هشام:" إن اسمها إذا لم يكن عاملاً فإنه يُبنى، ...على الياء في نحو لارجلين ولا قائمين"[38].

أما المبرد فقد صرح بأن الخليل وسيبويه، يزعمان أنك إذا قلت: لا غلامين لك، أن غلامين مع لا اسم واحد وثبت النون...فرقوا بين النون والتنوين، وذهب

المبرد أيضاً إلى إعراب اسم(لا) مثنى أو مجموعاً، فهو عنده منصوب بالياء وليس مبنياً، ومن ثم خالفهما في ذلك وذكر أن قولهما مردود بأنه لم يعهد في الأسماء المثناة والمجموعة بالواو والنون تركيبها مع شيء آخر، بل ولم يوجد في كلام العرب اسم مثنى أو مجموع بالواو والنون مبنياً، مُعللاً ذلك بقوله:"لأن الأسماء المثناة والمجموعة بالواو والنون لا تكون مع ما قبلها اسماً واحداً، لم يوجد ذلك؛ كما لم يوجد المضاف ولا الموصول مع ما قبله بمنزلة اسم واحد[39].

وأرى أن الذي دعا المبرد إلى القول بإعراب المثنى والمجموع إذا ركبا مع (لا)، إجمال قول سيبويه" ولا تعمل فيما بعدها فتنصبه بغير تنوين"[40]، ثم قال بعد ذلك:" وترك التنوين لما تعمل فيه لازم؛ لأنها جُعلت وما عملت فيه بمنزلة اسم واحد نحو خمسة عشر"[41].

وقد تصد لرأي المبرد جماعة من النحاة بالرد، نذكر منهم ابن مالك الذي عرض وجه الخلاف بين المبرد وسيبويه، بقوله:" وخالف المبرد سيبويه في اسم(لا)المثنى، نحو:(لارجلين فيها)، فزعم أنه معرب واحتج له بأمرين: أحدهما: أنه بزيادة الياء والنون أشبه المطوّل المستحق للنصب، نحو:(لا خيراً من زيد هنا)، والثاني: أن العرب تقول:(أعجبني يومَ زرتني)، فتفتح، و(أعجبني يومُ زرتني)، فتعربُ"[42]؛ ثم اعترض على الأمر الثاني الذي احتج به المبرد وهو قول العرب:(أعجبني يومَ زرتني)، فتفتح و(أعجبني يومُ زرتني)، فتعربُ؛ غير أني لاأوافق على هذا الاعتراض؛ لأن المبرد لم يشر إليه في المواضع التي تحدث فيها عن اسم (لا) في المقتضب، وهذا يُعد من ابن مالك تزيداً عليه، في نسبة علة إلى المبرد لم ترد في كلامه إلا أن يكون ابن مالك قد اطلع عليها في مصنف للمبرد لم يصل إلينا.

وأما ابن يعيش فقد كان أكثر دقة من غيره من النحاة؛ إذ نص على الحجة التي احتج بها المبرد في المقتضب، وردها، بقوله:" وذهب أبو العباس المبرد إلى أنهما معربان، وليس مبنيين مع (لا)، قال:" لأن الأسماء المثناة والمجموعة بالواو والنون لا تكون مع ما قبلها اسماً واحداً، فلم يجز ذلك كما لم يوجد المضاف ولا الموصول مع ما قبله بمنزلة اسم واحد، وفي هذا إشارة إلى عدم

النظير، وإذا قام الدليل فلا عبرة بعد النظير، أما إذا وُجد فلا شك أنه يكون مؤنساً، وأما أن يتوقف الحكم على ثبوته فلا"[43].

أما الرضي فقد حكى عن المبرد علا لم يقلها، فأما الأولى فافترضها الرضي نفسه، وادعى أن المبرد لا يبني اسم (لا) المثنى والمجموع على حده لأن النون كالتنوين الذي هو دليل إعراب، وأما الثانية والثالثة فنقلهما عن غيره من النحاة، وزعم أنه يعتل لإعراب المثنى والمجموع جمع سلامة بعد (لا) بكون المثنى في حكم المعطوف والمعطوف عليه، والمعطوف عليه مضارع للمضاف فيجب نصبه، وبأنه ليس شيء من المركبات يُثَنَّى فيه الجزء الثاني.

وقد أجاب الرضي عن الأولى بورود(يازيدان) و(يازيدون) في كلامهم وحكمهما البناء، مع وجود النون، فلو كانا معربين لقيل(يازيدين) و(يازيدون) ثم إن النون ليست كالتنوين في الدلالة على التمكن، بل هي قائمة مقام التنوين في المفرد، وتدل على تمام الاسم فقط، وأجاب عن الثانية بأن المعطوف في باب(لا) مبني، نحو: لارجلَ وامرأةَ فإن قال: أردت عطف النسق الذي يكون التابع والمتبوع فيه كاسم واحد، كما في نداء (ثلاثة وثلاثين)، فلاشك أن المثنى والمجموع، مثل هذا المنسوق؛ لكنه ينتقض بـ(يا زيدان ويا زيدون)، وأجاب عن الثالثة بعدم قيام دليل قاطع على أن (لا) مركب مع المنفي؛ لأن بناءه- وهو الحق عند الرضي- آت من جهة تَضَمُّن (لا) معنى(مِنْ) الاستغراقية، ولو سلّمنا بأن علة البناء التركيب فقد جاء عنهم تثنية وجمع الجزء الثاني من المركب المزجي فقالوا:(حضرموتان)، و(حضرموتون) في المسمى بحضرموت[44].

وأضاف ابن هشام علة جديدة منسوبة إلى المبرد وردّها، بقوله:"وعن المبرد أن هذا معرب لبعده بالتثنية والجمع عن مشابهة الحرف، ولو صح هذا للزم الإعراب في (يازيدان) و(يا زيدون) ولا قائل به"[45] أي: لم يقل به أحد.

ولم يكن السيوطي من المبرد على خلاف من قبله، يدل على ذلك قوله :" وذهب المبرد إلى أن المثنى والجمع على حده معربان معها؛ لأنه لم يعهد فيهما التركيب مع شيء آخر، بل ولا وجد في كلام العرب مثنى وجمع مبنيان ونقض بأنه قال ببنائهما في النداء فكذا هنا"[46].

ومجمل القول: إن بعض نحاة العربية اتفقوا على عدم صحة مذهب المبرد لما فيه من مخالفة للقياس، وحملهم ذلك على ردّه، وسد كل منفذ ظنوا أن المبرد ينفذ منه للاحتجاج على صحة مذهبه، ولذلك يرى الباحث أن ماذهب إليه سيبويه هو المرجوح؛ من جهتين:

الأولى: أنه مؤيد بالإجماع، وكذلك العقل.

والأخرى: أن المبرد أجاز أن يكون المثنى والمجموع جمع سلامة مبنياً في النداء، وجعله في هذه المسألة معرباً مع عدم وجود الفرق.

3- إعراب(خيرا) في قوله تعالى: ﴿ انتَهُواْ خَيْرًا لَّكُمْ﴾ [47].

اختلف النحويون في إعراب(خيراً) المحذوف عاملها في قوله تعالى:﴿ **خَيْرًا لَّكُمْ**﴾؛ أشار إلى ذلك أبو حيان فقال:" أي وائتوا خيراً لكم وهذا فيه خلاف" حيث ذهب الخليل وسيبويه إلى أن(خيراً) منصوبة بفعل مضمر وجوبًا، يدل عليه الأول والتقدير(انتهوا وأتوا خيرا لكم)، قال سيبويه:"ومما يَنتصب في هذا الباب على إضمار الفعل المتروك إظهارُه: ﴿انتَهُواْ خَيْراً لَّكُمْ﴾ و(وَراءَك أوْسَعَ لك)، و(حَسْبُك خيراً لك) إذا كنتَ تأمر، ومن ذلك قول عمر بن أبي ربيعة:

وَواعِدِيه سَرْحَتَىْ مالِكٍ * أو الرُّبَا بَيْنَهُما أسْهَلا [48]

وإنَّما نصبتَ خيراً لك وأوسَعَ لك؛ لأنَّك حين قلت: ائتَه، فأنت تريد أن تخْرِجَه من أمْرٍ، وتُدخِلَه فى آخرَ، وقال الخليل:" كأنَّك تحملُه على ذلك المعنى كأنّك قلت: ائتَهِ وادخُلْ فيما هو خيرٌ لك، فنصبتَه؛ لأنَّك قد عرفتَ أنّك إذا قلت له: ائتَهِ، أنَّك تحمله على أمرٍ آخَرَ، فلذلك انتَصب، وحذَفوا الفعل لكثرة استعمالِهم إيَّاه فى الكلام، ولعلم المخاطَب أنّه محمولٌ على أمرٍ حين قال له: انتَهِ فصار بدلاً من قوله: ائت خيراً لك وادْخُلْ فيما هو خيرٌ لك..." [49].

ووافقهما الأخفش، وابن السراج، وابن يعيش، وابن الحاجب، والرضي وابن عصفور[50]، وابن هشام الذي قال:" ويأتي حذف الفعل في غير ذلك نحو﴿**انتَهُواْ خَيْرًا لَّكُمْ**﴾،أي وأتوا خيراً"[51]، وإلى ذلك ذهب السيوطي[52].

وجعل سيبويه من هذا القبيل قول ذي الرُّمة:

دِيارَ مَيَّةَ إذ مَيٌّ مُساعِفَةٌ * ولا يَرى مثلَها عُجْمٌ ولا عَرَبُ[53]

حيث قال:"كأنه قال أذْكُرُ ديارَ مَيّة ولكنّه لا يَذكر أذكرُ لكثر ذلك في كلامهم"[54].

وذهب الفراء إلى أنه نعت لمصدر محذوف، والتقدير(انتهوا انتهاء خيراً لكم) حيث قال:" (خيراً) منصوب باتصاله بالأمر؛ لأنه من صفة الأمر؛ وقد يستدلّ على ذلك ألا ترى الكناية عن الأمر تصلح قبل الخير، فتقول للرجل: اتق الله هو خير لك؛ أي الاتقاء خير لك، فإذا سقطت (هو)، اتصل بما قبله وهو معرفة فنصب"[55] ؛ غير أن بعض النحاة اعترض على رأي الفراء، نذكر منهم ابن الشجري الذي وصف هذا القول بأنه" ليس فيه زيادة فائدة على مادل عليه(انتهوا)؛ لأنه يدل على الانتهاء بلفظه، فيفيد ما يفيد الانتهاء"[56]، ونذكر فهم أيضا ابن عصفور حيث ضعَّف رأى الفراء بقوله:(أن (خيراً) لا يخلوا أن تريد به الصفة التي تصحبها، أو الخير الذي هو ضد الشر، فإذا أردت الصفة ضعف لفظاً ومعنى، أما اللفظ فإنه لايجيء ذلك إلا بحذف(مِنْ)، وحذفها قليل نحو: ما جاء من قولهم: الله أكبر، أما من حيث المعنى فإنه يلزم التقدير(انتهاء خيراً لكم من تركه)، أي: يكون في أن ترك الانتهاء خير؛ لأن أفعل يقتضي التشريك، وليس كذلك، ألا ترى أن النهي هنا إنما هو عن الكفر لأنه ما تقدم من قوله تعالى: ﴿ **وَلاَ تَقُولُواْ ثَلاَثَةٌ انتَهُواْ خَيْرًا لَّكُمْ** ﴾[57] فالكفر لا خير منه، وإن كان أراد بالخير ضد الشر كان اسماً من الأسماء، فيقبح الوصف به بل لايجوز فإن ورد السماع به فهو يحفظ ولا يتعدي[58].

في حين خالف أبوعبيدة(معمر بن المثنى)، أصحابه البصريين، ومنهم المبرد، فذهب إلى أن(خيراً) في الآية، منصوبة على إضمار(يكن)؛ وهو مذهب الكسائي أيضاً ، والتقدير عندهما:(انتهوا يكن خيراً لكم)، قال أبو حيان:" وذهب أبو عبيدة والكسائي إلى أن(خيرًا) هذه منصوبة على إضمار يكن"[59].

وقد رد الفراء على الكسائي ذلك فقال:" وليس نصبه على إضمار(يكن) لأن ذلك يأتى بقياس يبطل هذا؛ ألا ترى أنك تقول: اتق الله تكن محسنا، ولا يجوز أن تقول: اتق الله محسنا وأنت تضمر(تكن)، ولا يصلح أن تقول: انصرنا

أخانا(وأنت تريد تكن أخانا)" [60]، وهو ما نقله ابن مالك، وابن عقيل عن الفراء أيضاً[61].

فالفراء منع إضمار الكون، إذا لم يكن هناك دليل عليه في الكلام، وذهب إلى أن(خيراً) منصوب باتصاله بالأمر؛ لأنه من صفات الأمر، "والتقدير: انته انتهاءً خيراً، فحذف المصدرُ وأقيمت صفته مقامه.

وبمثل هذا ردَّ ابن الشجري أيضاً، ووجْهُهُ عنده أن هذا التقدير مخالف لقياس إضمار(كان) في مذهب سيبويه؛ لأنها لا تضمر إلا في مواضع معينة، كما جاء في الأثر(الناس مجزيون بأعمالهم، إن خيراً فخير وإن شراً فشر) [62].

غير أن الرضي خالف رأي أبي عبيدة، ومن وافقه ورده، بقوله:" وليس بوجه لأن(كان) لا تحذف قياساً، فلا يقال: عبد الله المقتول، أي: كن ذلك"[63] وكذلك رد ابن مالك رأي الكسائي والفراء معا في المسألة، وصحح مذهب الخليل وسيبويه، بقوله:"وإذا بطل قول الكسائي وقول الفراء، تعين الحكم بصحة القول المذكور، وهو قول الخليل وسيبويه"[64].

أما المبرد فقد تناول المسألة في باب(ما يحمل على المعنى، وحمله على اللفظ أجود) فساق تفسير الخليل لمعنى الآية والتقدير فيها، قائلاً:" زعم الخليل أنه لما قال: انتهوا، علم أنه يدفعهم عن أمر، ويغريهم بأمر يزجرهم عن خلافه، فكان التقدير: ائتوا خيرا لكم"[65]، ثم خطأ رأي أبي عبيدة ومن تابعه من الكوفيين، حيث قال:" وقد قال قوم(وهو يقصد أبا عبيدة)، إنما هو على قوله:(يكن خيرًا لكم)، وهذا خطأ في تقدير العربية؛ لأنه يضمر الجواب، ولا دليل عليه، وإذا أضمر(ائتوا) فقد جعل انتهوا بدلا منه، وكذلك: انته يا فلان أمرًا قاصدًا"[66].

فعلى ذلك يكون تقدير المبرد في الآية، موافقاً لتقدير الخليل وسيبويه، بأن (خيراً) منصوبة بفعل مضمر يدل عليه الأول، وخلافاً لوجه التقدير الذي ذكره أبو عبيدة بأن النصب فيها على إضمار(يكن خيراً).

والراجح عندي وجه التقدير الذي ذهب إليه أبوعبيدة في المسألة، إذ أنه أوفق للمعنى؛ لأن هذا التركيب(انته) عن الفعل يكن الانتهاء خيراً لك، أو الأمر بالفعل نحو: اذهب خيراً أو صلِّ خيراً لك، والتقدير أيضاً(اذهب يكن الذهاب

خيراً لك) ولا تريد أن تأمره بالذهاب، وتدخله في أمر آخر، وإن ما ذهب إليه الخليل وسيبويه، ووافقه فيهما المبرد وغيره، لا يستقيم في كثير من التعبيرات لأنه يراعي جوانب الصناعة النحوية على المعنى، فقولنا لرجل يتكلم بما يضره: اسكت خيراً لك تعني أن السكوت خير له، ولست تعني: اسكت وائت خيراً، بل السكوت هو خيراً له، فهو ليس إخراجهم من أمر وإدخالهم فيما هو خير منه، بل معناه يكن الإيمان خيراً لكم.

4- إعراب (خارجا) في قول الفرزدق:

أَلمْ تَرَنِي عَاهَدْتُ رَبِّي وَإِنَّنِي * لَبَيْنَ رتَاجٍ مُقْفَلٍ وَمَقَامِ
عَلَى حَلْقَةٍ لاَأَشْتُمُ الدَّهْرَ مُسلِماً * وَلا خَارجاً مِن فِيَّ سُوءَ كَلامِ[68]

وافق المبرد رأي بعض نحاة البصرة في إعراب(خارجا) في بيت الفرزدق وخالف بعضهم الآخر، فقد ذهب سيبويه إلى أنه مصدرٌ حذف عامله، والتقدير: ولايخرج خروجاً، فهو يقول:"وأما قوله وهو الفرزدق:...فإنَّما أراد: ولا يخرج فيما أستقبلُ، كأنه قال: ولا يخرج خروجاً"[69]؛ في حين ذهب عيسى بن عمر إلى أن(خارجاً) حالٌ معطوف على الجملة الحالية، وهي(لا أشتُمُ)، وأن العامل فيه(عاهدت)، كأنه قال:(لا شاتماً مُسلِماً وَلا خارجاً مِن فِيَّ سوءَ كَلام) [70] وإلى ذلك ذهب ابن هشام حين قال:" عطف(خارجا) على محل جملة(لاأشتم) فكأنه قال: حلفت غير شاتم، ولا خارجا"[71].

وقد خرّج هذا الرأي الأعلم الشنتمري على أنه" إما أن يكون مفعولاً ثانياً لقوله: (ترني)، وإما أن يكون محمولاً على(حلفة)، كأنه قال: على أن حلفت لا شاتماً ولاخارجاً، والمصدر يعمل عمل الفعل في الحال وغيره"[72].

أما المبرد فذهب إلى أن(خارجًا) نصب على أنه مصدر حذف عامله والتقدير: ولايخرج خروجا، ثم جعل(خارجا) في معنى خروجا، وذكر أنه قول عامة النحويين، ثم عرض رأي عيسى بن عمر، الذي يخالف مذهب النحويين حيث قال:"وأما عيسى بن عمر فإنه كان يجعل(خارجا) حالا، ولا يذكر ما عاهد عليه، ولكنه يقول عاهدت ربي وأنا غير خارج من في زور كلام"[73] وقال في موضع آخر:" وكان عيسى بن عمر يأبى ما فسرنا وذكر البيتين...

يريد: عاهدت ربي على أمور وأنا في هاتين الحالتين: لا شاتماً، ولا خارجاً من في مكروه"[74].

وظاهر كلام المبرد أنه يوافق توجيه جمهور النحويين وسيبويه، ويخالف عيسى بن عمر ومن تابعه في المسألة.

5- عامل المصدر المختص النائب عنه:

خالف المبرد بعض نحاة البصرة في التقدير للمصدر المختص النائب عنه- وهو نوع من أنواعه- مثل: قعد القرفصاء، ورجع القهقرى، فذهب سيبويه إلى أنها منصوبة على المصادر بما قبلها، أي: عمل فيها الفعل الظاهر لأنَّ(القرفصاء)نوع من القعود فإذا عمل الفعل (قعد) في القعود الجامع لأنواعه كان عاملاً في نوع منه لدخوله تحت الجنس، حيث قال سيبويه:" واعلم أنَّ الفعل الذي لا يَتعدّى الفاعل يتعدى إلى اسم الحَدَثان الذي أُخذ منه؛ لأنه إنما يُذْكَر ليدلّ على الحدث، ألا ترى أنَّ قولك: قد ذَهَبَ، بمنزلة قولك: قد كان منه ذَهَابٌ، وإذا قلت ضربَ عبدُ الله، لم يستَبن أنَّ المفعول زيدٌ أو عمرو، ولا يَدلُّ على صنفٍ، كما أنَّ ذهَبَ قد دلّ على صِنف وهو الذّهاب، وذلك قولك: ذهَب عبدُ الله الذهابَ الشديد، وقَعَدَ قعدة سَوء وقَعدَ قَعدتين، لمّا عَمِلَ في الحدث عمل في المرّة منه والمرّتين، وما يكون ضرباً منه، فمن ذلك: قَعَدَ القُرفُصاءَ واشتَمل الصمَّاءَ ورَجَعَ القهقَرى؛ لأنه ضربٌ من فِعلِه الذي أُخذ منه"[75]، فهذا النوع من المصادر عند سيبويه منصوب بالفعل قبله لا بفعل مقدر.

وذكر العكبري أن"من النحويَّين من قال: ينتصب بفعل محذوف دلَّ عليه(قعد) تقديره تقرفص القرفصاء، ثم وصف هذا القول بالتعسف، حيث قال:" وفي ذلك تعسُّف مستغنى عنه؛ لأنَّ (تقرفص) لو استعمل لكان بمعنى (قعد)، فإذا وجدت لفظة (قعد) كانت أولى بالعمل إذ هي أصل (تقرفص)" [76] وهذا الرأي نسبه الرضي إلى الكوفيين حيث قال:" وعند بعض الكوفيين: هو منصوب بفعل مشتق من لفظه، وإن لم يستعمل، فكأنه قيل، تقهقرى القهقري وتقرفص القرفصاء[77]، وأيده في هذه النسبة أبوحيان حيث قال:" وهذا مذهب طائفة من الكوفيين يقدرون العامل في رجع القهقرى: رجع يقهقرُ القهقرى..."[78].

وقد ذكر أبو البركات الأنباري وجه الخلاف في المسألة بين بعض تابعي نحاة البصرة، فنسب إلى ابن السراج مخالفته لسيبويه في أن (المصدر المختص) صفة لمصدر محذوف، والتقدير فيه قعد القعدة القرفصاء إلا أنه حذف الموصوف، وأقام الصفة مقامه، ثم رجّح عليه مذهب سيبويه بقوله:"فإن قيل: فعلى ماذا ينتصب قولهم قعد القرفصاء ونحوه؟ قيل: ينتصب على المصدر بالفعل الذي قبله؛ لأن القرفصاء لما كانت نوعا من القعود والفعل الذي هو قعد يتعدى إلى جنس القعود الذي يشتمل على القرفصاء وغيرها تعدى إلى القرفصاء التي هي نوع منه؛ لأنه إذا عمل في الجنس عمل في النوع إذ كان داخلا تحته، هذا مذهب سيبويه، والذي عليه الأكثرون مذهب سيبويه؛ لأنه لا يفتقر إلى تقدير موصوف، وما ذهب إليه ابن السراج يفتقر إلى تقدير موصوف، وما لا يفتقر إلى تقدير أولى مما يفتقر إلى تقدير"[79].

وكما لاحظنا فإن سيبويه نصب (القهقرى) وهو المصدر بالفعل قبله، بحجة أنه ليس له فعل من لفظ مصدره، وإن الكوفيين اشتقوا له فعلاً من مصدره ونصبوه به.

أما المبرد فقد نسب إليه ابن السراج أنه يذهب إلى أن مثل هذه الأسماء النائبة عن المصادر، لكونها نوعاً من أنواعه، إنما هي حِلي وتلقيبات وُصفت بها المصادر. قال ابن السراج:" قال أبو العباس قولهم : القرفصاء واشتمل الصمّاء ورجع القهقري هذه حلى وتلقيبات لها وتقديرها: اشتمل الشمل التي تعرف بهذا الاسم"[80].

وأيده في هذه النسبة إلى المبرد ابن يعيش بقوله:" وقال أبو العباس هذه حلي وتلقيبات وُصفت بها المصادر ثم حذفت موصوفاتها، فإذا قال: رجع القهقرى فكأنه قال: الرجعة القهقرى، وإذا قال: اشتمل الصماء فكأنه قال: الاشتمالة الصماء، وإذا قال: قعد القرفصاء فكأنه قال: القعدة القرفصاء، والفرق بين انتصابه، إذا كان صفة، وبين انتصابه إذا كان مصدراً- وإن كان العامل الفعل في كلتا الحالين- أن العامل فيه، إذا كان مصدراً، عمل مباشرة من غير واسطة وإذا كان صفة عمل فيه بواسطة الموصوف المقدّر[81]؛ غير أن أباحيان خالفه

فوصف كلامه بأنه ليس بجيد، وعلل ذلك بقوله:" وهذا ليس بجيد؛ لأنه يلزم منه حذف الموصوف وجوباً، ولا يوجد في لسان العرب موصوف يجب حذفه"[82].

والذي أراه أن المصدر(القهقرى) هو نوع من الرجوع نصب بالفعل قبله ولا حاجة لإضمار موصوف يقع عليه عمل الفعل ونصب الصفة بواسطته قد يسيء إلى المعنى أو يخالف قاعدة الصناعة النحوية.

6- العامل في الظرف:

من مسائل الخلاف بين المبرد وبعض أصحابه البصريين عاملُ النصبِ في الظرف، حيث أشار سيبويه إلى أن العامل فيه هو ما قبله من الكلام، حين قال:" هذا باب ما يَنتصب من الأماكِن والوَقت وذاك؛ لأنَّها ظُروفٌ فيها الأشياءُ وتكون فيها فانتَصب؛ لأنّه موقوعٌ فيها ومَكون فيها وعَمِلَ فيها ما قبلها كما أنَّ العِلْم إذا قلتَ أنت الرَّجُلُ عِلْماً عَمِلَ فيه ما قبله"[83]، فيما ذهب بعضهم الآخر إلى أنه ينتصب بفعل مقدر، والتقدير فيه: زيد استقر أمامك، وعمرو استقر وراءك. وذهب بعضهم إلى أنه ينتصب بتقدير اسم فاعل، والتقدير: زيد مستقر أمامك وعمرو مستقر وراءك[84]، وحجتهم في ذلك ذكرها الأنباري فقال:"إن الأصل في قولك: زيد أمامك وعمرو وراءك في أمامك وفي ورائك؛ لأن الظرف كل اسم من أسماء الأمكنة أو الأزمنة، يراد فيه معنى(في) و(في) حرف جر وحروف الجر، لا بدّ لها من شيء تتعلق به؛ لأنها دخلت رابطة تربط الأسماء بالأفعال كقولك: عجبت من زيد، ونظرت إلى عمرو، ولو قلت: من زيد ، أو إلى عمرو، لم يجز، حتى تقدر لحرف الجر شيئا يتعلق به، فدل على أن التقدير في قولك: زيد أمامك وعمرو وراءك، زيد استقر في أمامك وعمرو استقر في ورائك، ثم حذف الحرف فاتصل الفعل بالظرف، فنصبه فالفعل الذي هو استقر، مقدر مع الظرف، كما هو مقدر مع الحرف"[85].

وقد رجح أبوالبقاء العكبري ذلك، فذكر أنه أولى من تقدير فعل آخر...(ذلك) أن الاستقرار هو الحصول المطلق، وغيره فعلٌ معينٌ، ولا دلالة في اللفظ على نوع مخصوص من الأفعال، بخلاف الحصول المطلق؛ فإنه محتمل لجميع أنواع الفعل، وكونه ظرفاً، يدل على الحصول المطلق[86].

أما المبرد فقد صرح بأن العامل في الظرف هو الفعل، أو ما في معناه بقوله:"واعلم أن الظروف متضمنة للأشياء، فما كان منها معه فعل، أو شيء في معنى الفعل، فمجراه مجرى المفعول، فإن أطلقت الفعل عليه نصبته، وإن جعلته له أو شغلته عنه، رفعته ونصبته-إذا انتصب- على أنه مفعول فيه، وذلك قولك: سرت يوم الجمعة، وجلست خلف زيد... فأما ما تكون في معنى الفعل فينتصب به، نحو قولك: المال لك يوم الجمعة؛ لأن معناه تملك، وزيد في الدار يومنا هذا؛ لأن معناه الاستقرار"[87]، وهو مذهب ابن درستويه والفراء[88].

فالمبرد يرى أن العامل اللفظي (الفعل) نفسه، أحق بالعمل من معناه، خلافاً لظاهر كلام سيبويه الذي يفهم منه أنه يجيز نصبه بتقدير الناصب، لقوله:" وعمل فيها ماقبلها"[89].

ويتأكد وجه الخلاف في ناصب الظرف بين المبرد وسيبويه في نحو قولك: أما في الدار فإن زيدًا جالس، حيث يرى المبرد أن العامل في الظرف في المثال السابق هو العامل اللفظي خبر إنَّ (جالس) في حين يرى سيبويه أن العامل معنوي وهو معنى الفعل المقدّر في (أما).

ويبدو أن الذي دفع سيبويه إلى العدول عن العامل اللفظي إلى القول بالعامل(معنى الفعل) المقدر في(أما) ؛ الأصل المقرر عند النحاة، بأنه لا يتقدم خبر(إنَّ) على اسمها، إذا كان اسماً ظاهراً، فلا يعمل فيما تقدمه، فَضِعْفُ (إنَّ) عن العمل، جعل سيبويه يذهب إلى معنى الفعل كعامل في الظرف، أما المبرد فقد خالف هذا الأصل المفترض، ورأى أن العامل اللفظي أحق بالعمل من معنى الفعل.

هذه بعض المسائل التي صرح فيها المبرد بمخالفته لرأي نحاة البصرة لعلي بعرضها وتتبعها ومناقشتها، بينت حقيقة الخلاف بين علماء المدرسة الواحدة وإن كانت هناك مسائل آخر مبثوثة في المقتضب إلا أن المقام يتطلب الإيجاز.

وقد توصل البحث إلى نتائج من أهمها:

1- إن الخلاف النحوي من المواضيع التي حظيت بالبحث والتدقيق قديما وحديثا، وانصبت عليه دراسات كثيرة تركزت على الخلاف بين المدرستين أما

الخلاف بين علماء المدرسة الواحدة من هاتين المدرستين فلم تركز عليها تلك الدراسات بل أشارت إليها إشارات عابرة.

2- إن الخلاف ظاهرة ملازمة للنحو العربي لا يمكن تجنبه أو استبعاده؛ لأننا إذا حاولنا ذلك فإننا نطلب جمود القواعد.

3- يميل المبرد إلى التيسير في دراسته للمسائل، وقد تجلى ذلك في أغلب المسائل التي خالف فيها أصحابه البصريين لاسيما سيبويه.

4- كان خلاف المبرد لأصحابه البصريين جله في فروع المسائل وتفصيلها، لا في أصولها، من ذلك خلافه مع الأخفش في إجازته لوجه العطف على موضع خبر (ليس)، والمبرد منع ذلك، وخلافه مع الخليل وسيبويه في بناء اسم لا النافية للجنس وإعرابه إذا كان مثنى أو جمع، فالمبرد ذهب إلى إعرابه وهما يذهبان إلى وجه البناء فيهما.

الهوامش:

- القرآن الكريم.

(1)- الفهرست لابن النديم/89، تحقيق: الشيخ إبراهيم رمضان، دار المعرفة، بيروت، 1417هـ.

(2)- الكتاب لسيبويه:379/1، 433، تحقيق: عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت، د-ط-ت.

(3)- المقتضب لأبي العباس المبرد:413/2، 146/3، تحقيق:عبد الخالق عضيمة، القاهرة، د-ط، 1399هـ.

(4)- الأعراف/172.

(5)- المقتضب:196/4، واللباب في علل البناء والإعراب، لأبي البقاء العكبري، تحقيق: غازي طليمات، دار الفكر، دمشق، ط/1، 1995م.

(6)- الكتاب:64/1، المقتضب:194/4، 200.

(7)- الكتاب:66/1، المفصل في صنعة الإعراب للزمخشري:137، تحقيق، د: علي بوملحم، مكتبة الهلال – بيروت، ط:1، 1993م.

(8)- الكتاب:64/1 .

(9)- التعليقة على كتاب سيبويه لأبي علي الفارسي:102/1، تحقيق: عوض بن حمد القوزي، مطبعة الأمانة، القاهرة، ط/1، 1410هـ- 1990م .

(10)- شرح المفصل لابن يعيش:27/3. دار صادر، بيروت، د-ط-ت، وشرح الرضي على الكافية للأستراباذي:345/2، عمل يوسف حسن عمر، بنغازي، جامعة قاريونس، ط/3، 1978م.

(11)- إعراب القرآن للنحاس:140/4-141، تحقيق: د.عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت، د- ط، 1988م، وارتشاف الضرب من لسان العرب لأبي حيان الأندلسي:2015/4، تحقيق ودراسة: د. رجب عثمان محمد، مكتبة الخانجي، القاهرة. ط/1، 1418هـ.

(12)- الجاثية/3-5.

(13)- شرح الجمل لابن عصفور:256/1. تحقيق د. صاحب أبو جناح. مطابع مؤسسة دار الكتب العلمية د- ط، 1400هـ.
(14)- المقتضب:195/4.
(15)- التبصرة والتذكرة للصيمري:146/1، تحقيق د. فتحي أحمد مصطفى، منشورات مركز البحث العلمي، مكة المكرمة، ط/1، 1402هـ-1982م.
(16)- المقتضب:195/4 -198، وانظر الكتاب:52/1، 64، 65.
(17)- التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل لأبي حيان الأندلسي:23/4، تحقيق د. حسن هنداوي، كنوز أشبيليا للنشر والتوزيع، الرياض، ط/1، 1430هـ-2009م.
(18)- الكتاب:67/1، المقتضب:338/2، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين لابن الأنباري:332/1 تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، د- ط،1997م.
(19)-التذييل والتكميل:23/4.
(20)- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لابن هشام:486/2، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، د- ط،1407هـ-1987م.
(21)- التعريفات للجرجاني:207، مطبعة مصطفى البابلي الحلبي، مصر، د/ط، 1357هـ- 1938م.
(22)- الكتاب:296/2.
(23)- همع الهوامع للسيوطي:195/2، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، عالم الكتب، بيروت، د- ط ،1421هـ-2001م.
(24)- البقرة/2.
(25)- الكتاب:345/1، ومعاني القرآن للأخفش:23/1، تحقيق: د. هدى قراعة. مكتبة الخانجي، القاهرة، د-ط، 1411هـ-1990م، والإيضاح العضدي لأبي علي الفارسي، 239/1، تحقيق : د. حسن فرهود، مطبعة دار التأليف، مصر، ط/1، 1389هـ- 1969م، والإنصاف:366/1-367.

(26)- ارتشاف الضرب:1296/3، وشرح التصريح على التوضيح لخالد الأزهري:342/1، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية بيروت، ط/1، 1421هـ- 2000م.

(27)- الإنصاف :366/1، والتبيين عن مذاهب النَّحويين البصريين والكوفيين:362-365، تحقيق: عبدالرَّحمن بن سُليمان العُثيمين، دار العبيكان، الرياض، ط/1، 1421هـ- 2000م.

(28)- التوبة:/6.

(29)- الانشقاق/1.

(30)- البقرة/197، وهي قراءة ابن كثير، وأبو عمرو بالضم والتنوين(رَفَثٌ)و(فُسُوقٌ). السبعة في القراءات لابن مجاهد:180، تحقيق: د. شوقي ضيف دار المعارف،القاهرة، ط/2- 1400هـ.

(31)- ديوانه/9، تقديم: طلال حرب، دار صادر، بيروت، ط/1، 1996م.

(32)-الحجة للقراء السبعة أئمة الأمصار بالحجاز والعراق والشام:291/2-292، لأبي علي الفارسي، تحقيق: بدر الدين قهوجي، وبشير حويجاتي، دار المأمون للتراث، ط/1، 1413هـ- 1993م.

(33)- شرح الرضي:155/2.

(34)- الصافات/47.

(35)- الكتاب:282/2، والمقتضب:366/4.

(36)- الأصول في النحو لابن السراج:383/1، تحقيق: د. عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط/3، 1408هـ 1988م. والمسائل الحلبيات لأبي علي الفارسي:309، تحقيق:د.حسن هنداوي، دار القلم، بيروت، ط/1، 1407 هـ-1987م، وسر صناعة الإعراب لابن جني:48/2، تحقيق: د: حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط/1، 1405هـ 1985م، وشرح الجمل لابن عصفور:272/2، وشرح المفصل:106/2، وشرح الرضي:156/2، ومغني اللبيب:238/1، وشرح عمدة الحافظ وعدة اللافظ لابن مالك:255/1، تحقيق: عدنان الدورى، بغداد، مطبعة العاني،د-ط،

1397هـ- 1977م، وشرح الأشموني على ألفية ابن مالك،:333/1، دار إحياء الكتب العربية، د- ط- ت .

(37)- المسائل الحلبيات:309-310.

(38)- مغني اللبيب:238/1.

(39)-المقتضب:366/4.

(40)-الكتاب:274/2.

(41)- المصدر نفسه:274/2.

(42)- شرح التسهيل لابن مالك:57/2، تحقيق:د.عبد الرحمن السيد، د.محمد بدوي المختون، هجر للطباعة والنشر، مصر، ط/1410،1هـ- 1990م.

(43)- شرح المفصل:106/2.

(44)-شرح الرضي:156/2-157.

(45)- مغني اللبيب:238/1.

(46)- همع الهوامع:199/2-200.

(47)- النساء/171 .

(48)- ديوانه:341، تحقيق: محمد محيي عبد الحميد، دار الأندلس، بيروت، ط/4، 1988م، الكتاب:283/1.

(49)- الكتاب:282/1 -283 .

(50)- معاني القرآن للأخفش:457/1، والأصول في النحو:253/2، وشرح المفصل:27/2، وشرح الرضي:304/1، وشرح الجمل لابن عصفور:431/2.

(51)- مغني اللبيب: 632/2.

(52)-همع الهوامع:19/3.

(53)- ديوانه:23/1. شرح الإمام أبي نصر الباهلي، تحقيق د.عبد القدوس أبو صالح، مؤسسة الإيمان، ط/2 بيروت 1982م.

(54)- الكتاب:280/1.

(55)- معاني القرآن للفراء:295/1 .

(56)- أمالي ابن الشجري لابن الشجري:99/2، تحقيق: محمود مُحمَّد الطناحي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط/1 ،1413هـ- 1992م.
(57)- النساء:171.
(58)- شرح الجمل لابن عصفور:432/2.
(59)- ارتشاف الضرب:1475/3.
(60)- معاني القرآن للفراء:295/1 .
(61)- شرح التسهيل:159/2، والمساعد على تسهيل الفوائد لابن عقيل:441/1، تحقيق: د. محمد بركات، منشورات جامعة أم القرى، د-ط. 1400 هـ-1980م.
(62)- أمالي ابن الشجري:99/2.
(63)- شرح الرضي:305/1.
(64)- شرح التسهيل:159/2-160.
(65)-المقتضب:283/3.
(66)-المصدر نفسه :283/3.
(67)- النساء/170.
(68)- ديوانه:212، تحقيق:علي فاعور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط/1 ،1407ه، والكامل في اللغة والأدب للمبرد:102/1، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي،القاهرة، ط/3، 1417 هـ-1997م.
(69)- الكتاب:173/1-174.
(70)- الكتاب:173/1، وشرح شافية ابن الحاجب:177/1، تحقيق محمد نور الحسن، دار الكتب العلمية، بيروت، د-ط، 1402 هـ- 1982م .
(71)- مغني اللبيب:405/2.
(72)- النكت في تفسير كتاب سيبويه للأعلم الشنتمري:385، تحقيق: د. زهير سلطان، معهد المخطوطات، الكويت، ط/1، 1407هـ-1987م.
(73)- المقتضب:269/3.
(74)- المصدر نفسه:313/4.
(75)- الكتاب:34/1-35.

(76)- اللباب في علل البناء والإعراب:98/1.
(77)- شرح الرضي :300/1.
(78)- التذييل والتكميل:145/7.
(79)- أسرار العربية:81.
(80)- الأصول في النحو:160/1.
(81)-شرح المفصل:277/1.
(82)- التذييل والتكميل:145/7.
(83)- الكتاب:403/1-404.
(84)- الإنصاف:245/1.
(85)-المصدر نفسه:246/1.
(86)- التبيين:376.
(87)- المقتضب:328/4-329.
(88)- مغني اللبيب:52/1.
(89)- الكتاب:403/1.

المماثلة الصوتية ـ مفهومها ومظاهرها في القرآن الكريم

د. عون المبروك زقلم
كلية التربية / أبوعيسى

تمهيد:

المماثلة لغة، و اصطلاحاً:

يرى كثير من اللغويين أن المماثلة و المساواة بمعنى، في حين فرق غيرهم بين هذين المصطلحين، جاء في لسان العرب: " مَثَّل: مِثْل كلمة تسوية، يُقال: هذا مِثْله و مَثَّله، كما يُقال: شِبْهه و شَبَهه بمعنى، قال ابن برِّي: الفرق بين المماثلة و المساواة أن المساواة تكون بين المختلفين في الجنس و المتفقين؛ لأن التساوي هو التكافؤ في المقدار لا يزيد ولا ينقص، وأما المماثلة فلا تكون إلا في المتفقين"[1]

أما اصطلاحاً فيرى أحمد مختار عمر أن المماثلة هي: " تأثر الأصوات اللغوية بعضها ببعض تأثيراً يهدف إلى نوع من المشابهة بينها ليزداد مع مجاورتها قربها في الصفات و المخارج "[2]

أنماط المماثلة:

1 – المماثلة التقدمية المقبلة: وفيها يكون اتجاه التأثير من الأصوات السابقة على الأصوات التي تليها، نحو غُرُفات،حيث أثرت ضمة الغين (وهي فاء الكلمة) في حركة الراء، وهي:
(عين الكلمة) فأدت إلى ضمها.

2– المماثلة التراجعية المدبرة: و فيها يكون اتجاه التأثير للأصوات اللاحقة على الأصوات السابقة، نحو: تغير حركة الراء في (امْرؤُ، امْرَأ، امْرِئ) بحسب حركة الهمزة.

مظاهر المماثلة:

أولاً: التوافق الحركي:

هذه الظاهرة تدخل في باب المماثلة، وهي هنا مماثلة حركة لحركة أخرى مماثلة تامة فنحن نقول في العربية الفصحى: منه، فوقهُ، تحتهُ، فنجعل الحركة التالية للهاء ضمة، ولكنا نقول: بهِ، عليهِ، فيهِ، فنجعل الحركة التالية للهاء

كسرة، والضمير هو الضمير،فلماذا حدث هذا الاختلاف؟ ولنقرأ الفصل الذي عنونه سيبويه بقوله: هذا ما تكسر فيه الهاء التي هي علامة الإضمار: "اعلم أن أصلها الضم وبعدها الواو، لأنها في الكلام كله هكذا، إلا أن تدركها هذه العلة التي أذكرها لك. وليس يمنعهم ما أذكره لك أيضًا من أن يخرجوها على الأصل، فالهاء تكسر إذا كان قبلها ياء أو كسرة.. فكما أمالوا الألف في مواضع استخفافًا، كذلك كسروا هذه الهاء.. فالكسرة هنا كالإمالة في الألف لكسرة ما قبلها وما بعدها نحو كلاب وعابد، وذلك قولك: مررت بهي وَلَدَيْهي مال ومررت بِدَارِهِي... وأهل الحجاز يقولون مررت بِهُو قبل، وَلَدَيْهُو مال ويقرءون "فخسفنا بِهُو وبدارِهُو الأرض". فإذا لحقت الهاء الميم في علامة الجمع كسرتها كراهية الضمة بعد الكسرة، ألا ترى أنهما لا يلزمان حرفًا أبدًا. فإذا كسرت الميم قلبت الواو ياء كما فعلت ذلك في الهاء. (3)

وهذا النص مهم، فسيبويه اعتبر الأصل في ضمير الغائب أن تعقبه ضمة طويلة، وهو يتحدث دائمًا عن الواو في هذا الصدد كما لو كان الضمير مكونًا من هاء تليها واو. وقد حدد سيبويه المواضع التي كسرت فيها هذه الهاء فالهاء تكسر إذا كان قبلها ياء أو كسرة، فهذه الظاهرة إذن من ظواهر المماثلة، ولكنها مماثلة حركة لحركة. عندما نتحدث عن "فيه" فالحركة التي بعد الفاء كسرة طويلة أتت بكسرة بعد الهاء، ويبدو أن التوافق الحركي كان يميز بعض اللهجات من بعضها الآخر. فبعض اللهجات كان يعرف التوافق الحركي على هذا النحو الذي تعرفه العربية الفصحى. ولكن لهجة الحجاز كانت بعيدة عنه كل البعد كما نرى في نص سيبويه، فالحجازيون كانوا لا يقولون "بِهِ" بكسر الهاء بل قالوا "بِهُ" بضمها، أو كما كتب في كتاب سيبويه "بِهُو" وكانوا يقولون "لديهو" بواو مسبوقة بضمة. ولم يقتصر الأمر على هذا، بل إن قراءاتهم للقرآن الكريم كانت تعكس لهجتهم المحلية التي لا تعرف التوافق الحركي فبينما كان غيرهم يقرأ: {فَخَسَفْنَا بِهِ وَبِدَارِهِ الأَرْضَ} بكسرة بعد الهاء كان الحجازيون يستخدمون الضم دون أن يستشعروا حاجة إلى التوافق الحركي.

ويبدو أن التوافق الحركي 5.3.كان من خصائص لهجة تميم، وهو ما نجده في الفصحى بينما كانت لهجة الحجاز بعيدة عن التوافق الحركي. ولكن بعض اللهجات مضت في التوافق الحركي شوطًا أبعد مما تعرفه اللغة الفصحى. يقول سيبويه: "واعلم أن قومًا من ربيعة يقولون: مِنْهِم، بكسر الميم والهاء والميم

أتبعوها الكسرة، ولم يكن المسكن حاجزا عندهم. وهذه لغة رديئة، إذا فصلت بين الهاء والكسرة فالزم الأصل"[4].

فلهجة ربيعة كانت تستخدم صيغة، مِنْهِم، بكسر الهاء والميم، بينما لا تعرف الفصحى اليوم إلا ضم الهاء وضم الميم، وهو ما قرره سيبويه أيضًا، فلهجة ربيعة تمثل طورًا أبعد من الفصحى في التوافق الحركي. فالكسرة بعد الميم في: مِنْهِم، جعلت حركتي الضمير كسرتين رغم البعد. وهنا يظهر سيبويه الذي يريد أن يشرع للحياة اللغوية فيقول وهذه لغة رديئة.

لاحظ سيبويه أيضا وجود التوافق الحركي في بعض أبنية الأسماء، يقول سيبويه: وفي: فَعِيل،لغتان، فَعِيل، وفِعِيل. إذا كان الثاني من الحروف الستة(حروف الحلق) " مطرد ذلك فيهما لا ينكسر في فعيل ولا فعل. وإذا كان كذلك في فعيل أو فعل كسرت الفاء في لغة تميم وذلك قولك لئيم "بكسر اللام" وشهيد وسعيد ونحيف ورغيف وبخيل، وشهد "بكسر الشين والهاء ولعب وضحك.... أما أهل الحجاز فيجرون جميع هذا على القياس"[5].

نماذج من القرآن الكريم:

قال تعالى: (فَلِأُمِّهِ الثُّلُثُ) [6]

وقال اضرب الساقين إمك هابل[7]

وأصله: أمك هابل، إلا أن همزة "أمك" كسرت لانكسار ما قبلها، على حد قراءة من قرأ: {فَلإِمِّهِ الثُّلُثُ} [8] فصار: إمك هابل، ثم أتبع الكسر الكسر فهجمت كسرة الإتباع على ضمة الإعراب، فابتزتها موضعها[9]، فهذا شاذٌ لا يقاس عليه.

اخْتلفُوا فِي (الْبيُوت)[10] و(الشيوخ) [11] و (الْعُيُون) [12] و (الغيوب)[13] و(الجيوب)[14] فِي ضم الْحَرْف الأول من هَذِه كلهَا وكسره، فَقَرَأَ ابْن كثير وَابْن عَامر وَالْكسَائِيّ {الغيوب} بِضَم الْغَيْن وبكسر الْبَاء من {الْبيُوت} وَالْعين من {الْعُيُون} وَالْجِيم من الْجُيُوب والشين من الشُّيُوخ، وروى عَن الْكسَائي أنه كَانَ يقْرَأ هَذِه الْحُرُوف بإشمام الْحَرْف الأول الضَّم مختلسا مثل {قيل} و {غيض} وَمَا أشبه ذَلِك، وَقَرَأَ أَبُو عَمْرو بِضَم ذَلِك كُله، وَاخْتلف عَن نَافِع فروى الْمسَيبي وقالون {الْبيُوت} بِكَسْر الْبَاء وَحدهَا وَضم الْعين والغين وَالْجِيم والشين.

قال أبو علي: أما من ضمّ الفاء من شيوخ، وعيون، وجيوب فبيّن لا نظر فيه بمنزلة فعول إذا كان جمعاً، ولم تكن عينه ياء، وأما من قال: (شيوخ وجيوب) فكسر الفاء، فإنما فعل ذلك من أجل الياء، أبدل من الضمّة الكسرة لأن الكسرة للياء أشدّ موافقة من الضمة لها.

فإن قلت: هلّا استقبح ذلك، لأنه أتى بضمّة بعد كسرة، وذلك مما قدمت أنهم قد رفضوه في كلامهم، فهلّا رفض أيضاً القارئ للجيوب ذلك؟

قيل: إن الحركة إذا كانت للتقريب من الحرف لم تكره، ولم تكن بمنزلة ما لا تقريب فيه- ألا ترى أنه لم يجيء في الكلام عند سيبويه على فعل إلا إبل. وقد أكثروا من هذا البناء، واستعملوه على اطّراد، إذا كان القصد فيه تقريب الحركة من الحرف[15]

ثانياً الإمالة: ظاهرة من ظواهر المماثلة، وتعني أن صوتاً من الأصوات في كلمة أو ما يشبه الكلمة أثر في صوت آخر في نفس الكلمة فجعل نطقه مماثلاً لنطقه.

والإمالة لهجة مشهورة، عند قبائل وسط الجزيرة وشرقيها مثل: تميم وأسد وطيء وقيس، والحروف التي تمال هي الألف والفتحة التي قبلها، وأسباب الإمالة هي:

1 - وجود كسرة في اللفظ قبل الألف، مثل الرِّبَوا كَمِشْكاةٍ.

2 - وجود كسرة في اللفظ بعد الألف، مثل: النَّارَ النَّاسِ 3 - وجود كسرة في اللفظ في بعض الأحوال، مثل: طابَ جاءَ لأن أوائلها تكسر إذا اتصلت بالضمير المرفوع فنقول: طبت، جئت.

4 - وجود ألف منقلبة عن ياء نحو: رَمى سَعى.

5 - وجود ألف تشبه الألف المنقلبة عن ياء كألف التأنيث نحو الدُّنْيا الذِّكْرى.

6 - وجود إمالة أخرى في اللفظ مثل: نَأى تمال فتحة النون لإمالة فتحة الهمزة والألف، ويسمى هذا السبب: الإمالة للإمالة[16] .

فإذا نظرنا إلى أسباب الإمالة وجدنا أن مدارها حول تأثر الأصوات بعضها ببعض.

قال سيبويه:
واعلم أن الألف إذا دخلتها الإمالة دخل الإمالة ما قبلها، وإذا كانت بعد الهاء فأملتها أملت ما قبل الهاء، لأنك كأنك لم تذكر الهاء، فكما تتبعها ما قبلها منصوبة، كذلك تتبعهما ما قبلها ممالة [17]
ولقد عرفها القدماء، فقالوا: "هي أن تنحو بالفتحة نحو الكسرة، فتميل الألف التي بعدها نحو الياء لضرب من تجانس الحروف " [18]

نماذج من القرآن الكريم:

قال تعالى:**(قَالَتْ يَا وَيْلَتَى أَأَلِدُ وَأَنَا عَجُوزٌ ...)**[19]

قَرَأَ حَمْزَةَ وَالْكِسَائِيّ {يَا ويلتى} و {يَا حسرتى} و {يَا أسفى} ممالا وحجتهما أن النِّيَّة فِيهَا إِضَافَة الويل وَالْحَسْرَة والأسف إِلَى نَفسه فَكَأَنَّهُ فِي الْمَعْنى يَا ويلتي وَيَا حسرتي فَلَمَّا جعل الْيَاء ألفا أمالاها ليعلما أن أصْلهَا كَانَ يَاء لِأَن الإمالة من الْيَاء، وَقَرَأَ الْبَاقُونَ بِغَيْر إمالة وحجتهم أَنَّهَا ألف الندبة وَلَا أصل لَهَا فِي الإمالة

2- قال تعالى:**(إِلَّا أن تتقوا مِنْهُم تقاة)**[20].

قَرَأَ حَمْزَةَ وَالْكِسَائِيّ {تقاة} ممالة وحجتهما أن فعلت مِنْهَا بِالْيَاءِ إذا قلت وقيت فابقيا فِي لَام الْفِعْل دلَالَة على أصله فِي فعلت وَهِي الإمالة

وَقَرَأَ الْبَاقُونَ بِغَيْر إمالة وحجتهم أن فَتْحة الْقَاف تغلب على الْألف فتمنعها من الإمالة

3- قال تعالى:**(أنا آتِيك بِهِ)**[21]

قَرَأَ 4 حَمْزَة أنا آتِيك بالإمالة وَإِنَّمَا أمال من أجل لُزُوم الكسرة فِي أنا آتِي فَإِذا لَزِمت الكسرة جَاءَت الإمالة فأمال الفتحة الَّتِي هِيَ همزَة المضارعة ليميل الْألف فِي آتِي نَحْو الْيَاء

وَقَرَأَ الْبَاقُونَ {أنا آتِيك} بِغَيْر إمالة لِأَن الْهمزَة بَابهَا الْفَتْح [22]

ثالثاً: الإدغام: أن تصل حرفًا بحرف مثله من غير أن تفصل بينهما بحركةٍ، أو وقف، فينبو اللِّسان عنهما نبوةً واحدة.

والإدغام على ضربين:

إدغام حرف في مثله من غير قلب؛ وإدغام حرف في مقاربه بعد القلب؛ فأما إدغام الحرف في مثله، فنحو: شد، ورد. وكان الأصل فيه "شدد، وردد" إلا أنه

لمَّا اجتمع حرفان متحركان من جنس واحدٍ، سكنوا الأول منهما، وأدغموه في الثاني، وحكم المضارع في الإدغام حكم الماضي؛ نحو: "يشدُّ، ويردُّ" وما أشبه ذلك. وأما إدغام الحرف في مقاربه؛ فهو أن تُبدل أحدهما من جنس الآخر وتدغمه في الثاني، غير أنه لا طريق إلى معرفة تقارب الحروف إلا بعد معرفتها، ومعرفة مخارجها، وأقسامها؛ وهي تسعة وعشرون حرفًا، وهي معروفة [23]

يقول باحِثٌ مُحْدَثٌ:" الانسجام الصوتي ـ أو المماثلة الصوتية ـ مظهر من مظاهر التخفيف والتسهيل في الكلام، اتسمت به بعض القبائل العربية؛ ربما كان معظمها من قبائل شرق الجزيرة، تلك القبائل البدوية؛ لأن البدوي بطبعه يميل إلى الاقتصاد في المجهود العضلي عند النطق، أما القبائل المتحضرة المتمثلة في قبائل غرب الجزيرة فقد حافظت على الأصل في النطق؛ لأنها تميل إلى التأني والهدوء في النطق" [24]، والدليل على ذلك كسر هاء ضمير الغائب بعد ياء أو كسرة، فقد قيل: إن الضم الأصل، والكسر جاء اتباعا [25].

نماذج من القرآن الكريم:

تحدث دواعي الإدغام بكثرة على مستوى المفردة الواحدة في بعض الصيغ العربية نحو: اِفْتَعَلَ، وتَفَعَّلَ، وتَفَاعَلَ، وأكثر ما يقع في (اِفْتَعَلَ)، حيث تدغم تاء الافتعال في فاء الفعل فيكون التماثل تقدميا، أو تدغم في عين الفعل فيكون التماثل تراجعيا. والإدغام هو عبارة عن فناء أحد الصوتين في الآخر فناء تاما بحيث يصيران صوتا يرتفع عنه اللسان ارتفاعة واحدة، ولكي يحدث هذا الانصهار كان لابد من أن ينقلب الصوت الضعيف إلى صوت مجانس للصوت القوي، وهذه خطوة افتراضية متصورة، وإن لم يدركها المتحدث باللغة. وأما القراءات التي وردت وتحققت فيها ظاهرة المماثلة التامة (الإدغام) فهى:

• (فَاطَّلَعَ)، من قوله تعالى: **(فَاطَّلَعَ فَرَآهُ فِي سَوَاءِ الْجَحِيمِ)** [26].

مادة الفعل (ط، ل، ع) على وزن (فَعَلَ) افْتَعَلَ - اطْتَلَعَ - (اطْطَلَعَ) = اطَّلَعَ.

قلبت تاء الافتعال طاء ثم أدغمت في الطاء الأولى التي هي فاء الفعل، وهذا يعني أن الإدغام في هذا الموضع تقدمي؛ لأن فاء الفعل مَثَّلتْ الصوت الأقوى فالطاء صوت مفخم، والتاء صوت مرقق، ولا شك في أن المفخم أقوى من

المرقق؛ لذلك قلبت التاء إلى طاء لتجانس الفاء (الطاء الأولى) وهي الصوت الأقوى.

ويعلل الشيخ خالد الأزهري سبب التماثل فيما يحدث في صيغة الافتعال بقوله: "إنما أبدلت تاء الافتعال إثر المطبق لاستثقال اجتماع التاء مع الحرف المطبق لما بينهما من اتفاق المخرج وتباين الصفة، إذ التاء من حروف الهمس والمطبق من حروف الاستعلاء فأبدلت من التاء حرف استعلاء من مخرج المطبق، واختيرت الطاء لكونها من مخرج التاء" [27].

ويرى كريم حسام الدين أن " التاء تشترك مع هذه الفونيمات في الخصائص النطقية كالهمس واللثوية (ما عدا الضاد فهي مجهورة) ولكنها تختلف معها في شيء أساس وهو الإطباق وعدم الإطباق، وقد اكتسبت التاء هذه الخاصية بالمماثلة أي بالمماثلة في الصفات؛ لأن تقريب الحرف من الحرف أدى إلى المماثلة في الصفات" [28].

وهذا التأويل لقلب تاء الافتعال طاء هو ما ذكره أهل اللغة في تفسير ما حدث من تغير صوتي أو مماثلة في: "اصْطَفَى"، وَ"اصْطَبِرْ"، و" فَاطَّلَعَ" من الآيات السابقة.

والكثير من الآيات على هذا النهج. فقد رأوا في هذا التغيير فراراً من الثقل ونزوعاً إلى التخفيف بتحقيق الانسجام الصوتي في الصيغة الجديدة من صيغة الافتعال ومما ورد فيه الإدغام كلمة:

• (تَدَّخِرُونَ)، من قوله تعالى: {وَمَا تَدَّخِرُونَ فِي بُيُوتِكُمْ} [29].

• و(مُدَّكِرٍ): من قوله تعالى: {فَهَلْ مِن مُدَّكِرٍ} [30]

وقد تناول الزبيدي الإدغام في الحرفين السابقين فَبَيَّنَ أن أصلهما: ذْخَرَ وذْكَرَ وأنهما مرا بمراحل افتراضية حتى وصلا إلى شكلهما الحالي كما يلي:

• يَذْخَرُ - يَفْتَعِلُ - يَذْتَخِرُ - (يَذْدَخِرُ - يَذْدَخِرُ) = يَدَّخِرَ.

• يَذْكُرُ - يَفْتَعِلُ - يَذْتَكِرُ - (يَذْدَكِرُ - يَذْدَكِرُ) = يَدَّكِرُ - مُدَّكِر.

ومعنى ذلك أن الفعل (يذخر) عندما جاء على زنة (يَفْتَعِلُ) صار (تَذْتَخِرون) فالتقت تاء الافتعال مع الذال (فاء الفعل)[31] قال أبو البقاء: "إلاَّ أنَّ الذالَ مجهورةٌ والتاءَ مهموسةٌ فلم يجتمعا، فأُبدلت التاءُ دالاً؛ لأنها من مَخْرَجها لتقربَ من الذال ثم أُبدلت الذالُ - دالا - وأُدْغِمَتْ " [32]، والداعي إلى قلب التاء دالا صعبوة الانتقال من نطق (الذال) المجهورة إلى نطق (التاء) المهموسة، فقلبت

التاء إلى أقرب نظير مجهور وهو الدال، فصارت الكلمة (يَدْدَخِرُ)، وكان هذا التقارب داعيا إلى قلب آخر؛ ليحدث التماثل التام المسوغ لوقوع الإدغام، وهو إما أن تنقلب الذال إلى دال فتصير الكلمة (يَدْدَخِرُ) ثم يحدث الإدغام فتصير الكلمة (يَدَّخِرُ)، وهذا هو التماثل الرجعي. وإما أن تنقلب الدال ذالا وتدغم فتصير الكلمة (يَذَّخِرُ)، وهذا هو التماثل التقدمي. وقد وردت اللغتان عن العرب وقرئ بهما قوله تعالى: (وَمَا تَدَّخِرُونَ فِي بُيُوتِكُمْ". ومنه حَدِيث الضَّحِيَّة: " كُلُوا وادَّخِرُوا" [33]. وما قيل في (تَدَّخِرُونَ) يقال في (مُدَّكِرٍ) من قوله تعالى: {فَهَلْ مِن مُدَّكِرٍ}.

قال الفَرَّاءَ: "حَدَّثَني الكِسَائيّ عن إسْرَائِيلَ، عن أبي إسحَاقَ، عن أبي الأسْوَدِ قال: قلْت لعَبْدِ الله: "فهَلْ مِن مُدَّكِر" أو "مُدَّكِر"، فقال: أقرَأنِي رسُولُ الله - صلى الله عليه وسلم -: "مُدَّكِر"، بالدال. ومُدَّكِر في الأصْل مُدْتَكِر على مُفْتَعِل فصُيِّرت الدَّالُ وتَاءُ الافْتِعَال دَالاً مُشَدَّدَةً، قال: وبعَضُ بني أسد يقول: مُدَّكِر فيقلبون الدالَ فتَصِير ذَالاً مُشدَّدَةً " [34].

وقال مكي بن أبي طالب: "الذال حرف مجهور قوي، والتاء مهموسة ضعيفة فأبدلوا من التاء حرفا من مخرجها، مما يوافق الذال في الجهر، وهو الدال ثم أدغمت الذال في الدال. ويجوز "مُدَّكِر" بالذال على إدغام الثاني في الأول وبذلك قرأ قتادة" [35]. وعلى ما سبق يُفَسَّرُ (المُعَذِّرُونَ)، من قوله تعالى: {وَجَاءَ الْمُعَذِّرُونَ مِنَ الْأَعْرَابِ لِيُؤْذَنَ لَهُمْ} [36].

يَعْذِرُون - يَفْتَعِلُ - يَعْتَذِرُون - مُعْتَذِرون - (مُعْدذِرُون - مُعْذذِرُون) = مُعَذِّرون.

قال الزبيدي:"المُعَذِّرُونَ أصلُه المُعْتَذِرُون، فأُلْقِيَتْ فتحةُ التاءِ على العَيْنِ وأُبدِلَ منها ذالٌ، وأُدْغِمَتْ في الذّال التي بعدها" [37].

وجاء في زاد المسير:

قال ابن الأنباري: المعذّرون ها هنا: المعتذرون بالعذر الصحيح. وأصل الكلمة عند أهل النحو:

المعتذرون، فحوِّلت فتحة التاء إلى العين، وأبدلت الذال من التاء وأدغمت في الذال التي بعدها فصارتا ذالاً مشددة [38]

الخاتمة

من خلال البحث تبين للباحث أن:

1 – الخلط بين الصوتين المجهور و المهموس في النطق تحت تأثير عامل المماثلة الصوتية قد يؤدي عن طريق التبادل بينهما إلى تغيير المعنى أو تشويهه، كما يحدث مع التقابلات الصوتية الآتية: الدال و التاء، الذال و الثاء، الزاي و السين، العين و الحاء، الغين و الخاء

2 – اللبس قد يحدث عند النطق بالكلمتين يغشى و يخشى، فحينما ننطق الغين في الكلمة الأولى مهموسة تحت تأثير الشين تلتبس بالكلمة الثانية، و كذلك يزحر و يسحر، و تعتقد و تحتقد، فيؤثر صوت الحاء المهموس في الزاي، وصوت التاء المهموس في العين فتلتبس كل كلمة منهما بالكلمة التي تليها.

3 – أن الصوت المضخم والمرقق قد يُخلطا تحت تأثير المماثلة الصوتية.

4 – التوافق الحركي، و الإدغام، و الإمالة ظواهر تتم تحت تأثير المماثلة الصوتية.

الهوامش

1– لسان العرب، تأليف: ابن منظور، دار صادر – بيروت – ط 3، 1414 هـ، مادة (م، ث، ل)، 11 / 610
2 – معجم اللغة العربية المعاصرة، تأليف: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط 1، 1429 هـ، مادة (م، ث، ل) 3 / 2068
3 – الكتاب، تأليف: سيبويه، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي – القاهرة، ط3، 1408 هـ، 4 / 195
4 – المصدر السابق4 / 196
5 – المصدر نفسه 4/ 107
6 – سورة النساء، من الآية (11)
7 – الكتاب 4 / 146
8 – قراءة حمزة و الكسائي
9 – الخصائص، تأليف: ابن جني، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ط4، 3 / 143
10 – سورة البقرة، من الآية (189)
11 – سورة غافر، من الآية (67)
12 – سورة يس، من الآية (34)
13 – سورة المائدة، من الآية (109)
14 – سورة النور، من الآية (31)
15 – الحجة للقراء السبعة، تأليف: أبوعلي الفارسي، تحقيق: بدر الدين قهوجي، بشير جويجاتي، دار المأمون للتراث – دمشق / بيروت، ط 2، 1413 هـ ، 2 / 282
16 – مقدمات في علم القراءات، تأليف: محمد أحمد مفلح القضاة، أحمد خالد شكري، محمد خالد منصور، دار عمار عمَّان (الأردن)، ط 1، 1422 هـ، 1 / 134
17 – الكتاب 4 / 126

18 – سر صناعة الإعراب ، تأليف: ابن جني، دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان، ط1، 1421 هـ، 1 / 67
19 – سورة هود، من الآية (72)
20 – سورة آل عمران، من الآية (28)
21 – سورة النمل، من الآية (39)
22 – حجة القراءات، تأليف: أبوزرعة ، تحقيق: سعيد الأفغاني، دار الرسالة،1/ 159
23 – أسرار العربية، تأليف: أبو البركات الأنباري، دار الأرقم بن أبي الأرقم، ط 1 1420هـ، 1 / 286
24 – اللهجات العربية في التراث، تأليف: أحمد علم الدين الجندي 1 / 98
25– الكتاب 4 / 195
26 – سورة الصافات، من الآية (55)
27 – شرح التصريح على التوضيح، تأليف: خالد الأزهري، دار الكتب العلمية – بيروت – لبنلن، ط1، 1421 هـ، 3 / 391
28– أصول تراثية، كريم حسام ص194
29 – سورة آل عمران، من الآية (49)
30 – سورة القمر، من الآية (17)
31– تاج العروس، تأليف: الزبيدي، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، مادة (ذخر) 11 / 363
32– التبيان في إعراب القرآن، تأليف: أبوالبقاء العكبري، تحقيق: علي محمد البجاوي 1 / 263
33 – هذا جزء من حديث رواه الإمام النسائي في السنن 4 / 435، باب الادخار من الأضاحي رقم 4355
34 – معاني القرآن، تأليف: الفراء، تحقيق: أحمد يوسف النجاتي، محمد علي النجار، عبد الفتاح شلبي، دار المصرية للتأليف والترجمة مصر، ط1، 3 / 107
35 – مشكل إعراب القرآن، تأليف: مكي بن أبي طالب، تحقيق: حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة – بيروت – ط2، 1405 هـ، 2 / 697
36 – سورة التوبة، من الآية (90)

37 – تاج العروس، مادة (عذر) 12 / 555

38 – زاد المسير في علم التفسير، تأليف: جمال الدين الجوزي، تحقيق: عبد الرزاق المهدي دار الكتاب العربي – بيروت – ط1، 1422 هـ، 2 / 288

التأويل النَّحويُّ ـ مفهومــه وآلياتــه

د. ساسي امحمد مانيطة
قسم اللغة العربية
كلية الآداب بالزاوية

بين يدي البحث

التأويل النحوي: سمة من سمات النحو العربي نتج عند استنباط القواعد من استقراء النصوص اللغوية التي تمكَّن منها واضعو تلك القواعد، ونظرا إلى أنه من المحال اطلاعهم على كل كلام نطقت به العرب منذ ظهور اللغة العربية، ومن المحال اطلاعهم على كل كلام العرب في حواضرها وبواديها، وحرصا من أولئك العلماء الذين بذلوا جهودا مضنية في سبيل استنباط قواعد النحو على اطراد تلك القواعد وحفظها من الخلل التي قد يعتريها في حالة ظهور نصٍّ عربيٍّ لا يتوافق مع تلك القواعد مما ألجأهم إلى تأويل تلك النصوص وإخضاعها إلى القواعد المطردة.

وربما ينتقد بعض الدارسين مسألة التأويل النحويِّ، ويتخذ منها تهمة القصور العقلي لأولئك العلماء، ولكن ذلك ليس من الإنصاف ؛لأنه من المحال الإحاطة بكل اللغة العربية كما وكيفا، فلم يكن بدّ من استنباط قواعد من الكثير الشائع ومن ثم إخضاع غيره لتلك القواعد.

وهذا البحث يسلط الضوء على مسألة التأويل النحوي وآلياته التي اتبعها النحاة ونظرا إلى أن كل آلية من تلك الآليات يمكن تخصيصها ببحث مستقل، فقد توخيت الإيجاز، واكتفيت بأمثلة قليلة تؤدي الغرض، وأشرت إلى المصادر لمن أراد التوسع في الموضوع.

وكان من بين الأهداف التي حرصتُ عليها خلال هذا البحث فتح المجال أمام الباحثين لتناول الموضوع بتوسع، مما يجعله يصلح لأن يكون موضوع رسالة علمية تُقدَّم للحصول على درجة علمية. وإني إذ أستلهم من الله التوفيق أعتذر عن أيِّ قصور أو تقصير في البحث.

التأويل لغة: التدبير، والتقدير، والتفسير، جاء في القاموس المحيط " أوَّل الكلام تأويلا، وتأوَّله: تدبَّره، وقدَّره، وفسَّره" [1] وهو مآل الأمر وعاقبته قال ابن منظور: " الأوْلُ: الرجوع. آل الشيء يؤول أوْلا ومآلا: رجع، وأُلْت عن الشيء: ارتددت " [2] وإذا جعلنا من معاني التأويل:التقدير والتدبير فلا شك أنهما أمران يدعوان إلى إعمال الفكر، والنظر في الجانب الخفيّ لأيّ أمر من الأمور.، أما التفسير فهو يعني: توضيح الأمر المتشابه، وإبانته، سواء في ذلك جانبه الخفي، أو الظاهر.

وقد ورد لفظ التأويل في القرآن الكريم سبع عشرة مرة [3]، في سبع سور ويدور معناه فيما يتعلق:

أ ـ بالأمر الذي سيحدث في المآل قال ـ تعالى ـ **﴿بَلْ كَذَّبُوا بِمَا لَمْ يُحِيطُوا بِعِلْمِهِ وَلَمَّا يَأْتِهِمْ تَأْوِيلُهُ ﴾** [يونس 39] ، أي: ولما يأتهم ما يترتب على تكذيبهم من عقاب.

ب ـ بتفسير الأمر المتشابه قال ـ تعالى ـ ﴿هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ ﴾ (آل عمران:7) وورد التأويل في حديث رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ الذي دعا فيه لابن عباس ـ رضي الله عنهما ـ بقوله " اللهم فَقِّهُ في الدين، وعلِّمْهُ التأويل"[4]

بمعنى: توضيح الأمر المشكل.وقد قال ابن عباس ـ رضي الله عنهما ـ بعد قراءة الآية السابعة من سورة آل عمران المتقدمة : "أنا ممن يعلم تأويله " [5].

التأويل في اصطلاح النحاة:

مع أن النحاة استخدموا التأويل استخداما مكثفا، جعل منه آلية أصيلة في نظريتهم النحوية، إلا أنني لم أعثر لهم على تعريف له غير ما نسبه السيوطي لأبي حيان النحوي من قوله: " وإنما يسوغ التأويل إذا كانت الجادة على شيء ثم جاء شيء يخالف الجادة فيتأول"[6]، ووضح أحد الباحثين المحدثين قول أبي حيان فقال: " إذا ورد عن العرب الأقدمين نص يصادم قاعدة نحوية، فإن النحاة يؤولونه بما يوافق قواعدهم النحوية " [7].

وعرّف الدكتور محمد عيد التأويل النحوي بقوله:" هو صرف الكلام عن ظاهره إلى وجوه خفية تحتاج إلى تقدير وتدبر "[8]، ولا شك أن المراد بالجادة المذكورة في كلام أبي حيان:القواعد النحوية التي استخلصها النحاة من استقراء كلام العرب فما خرج عن تلك القواعد يجب أن يُتأول، ويُصرَف عن ظاهره حتى يوافق تلك القواعد.

ويعطي أحد الباحثين المحدثين التأويل النحوي مفهوما موسعا فيجعله " الكيفية التي يعالج بها النحاة اللغة بوصفها نصا بالمعنى السيميوطيقي[9] ويعرفه بقوله:" جهازمفاهيمي كبير، تتأسس عليه النظرية النحوية، بل النظريات اللغوية كلها "[10]

ومما تقدم يمكن القول: إن التأويل النحويَّ يعني النظر فيما نقل من فصيح الكلام مخالفا للأقيسة، والقواعد المستنبطة من النصوص الصحيحة، والعمل على تخريجها، وتوجيهها، لتوافق بالملاطفة والرفق تلك الأقيسة، والقواعد على

ألا يؤدي ذلك التوجيه إلى تغيير القواعد، أو زعزعة صحتها، واطرادها [11] وهو ذاك الجهاز المفاهيمي الذي لجأ إليه النحاة أثناء فترة التقعيد النحوي بغية تنظيم اللغة، وتصنيف قواعدها [12]، ويضيف الدكتور علي أبي المكارم قوله: "إن التأويل النحوي يمتد مفهومه امتدادا مباشرا عن مدلوله اللغوي وحصره في الدلالة على العاقبة، والمآل، والتدبر، والتقدير"[13].

كيف عرف النحاة التأويل ؟

إن تداخل العلوم الإسلامية التي سُخِّر معظمها لخدمة القرآن الكريم أدي إلى اقتباس بعض المفاهيم والمصطلحات من بعضها إلى بعضها الآخر، وفي هذا الصدد وجدنا النحاة قد حذوا حذو الأصوليين في التعليل والتأويل، وليس معنى ذلك أنهم قلدوهم، وإنما اقتبسوا من أساليبهم في صياغة العلل والتأويلات فطبقوها في النحو، يدل على ذلك ما قرره ابن جني المتوفى سنة 392هـ من أن أصحابه من النحاة كانوا يَغِيرُون على كتب بعض الفقهاء، يقتبسون منها العلل الفقهية، ثم يُسَخِّرونها لتعليل النحو، قال ابن جني " وكذلك كتب محمد بن الحسن ـ رحمه الله ـ إنما ينتزع أصحابنا منها العلل ؛ لأنهم يجدونها منثورة في أثناء كلامه، فيُجمع بعضها إلى بعض بالملاطفة، والرفق " [14]، وما قيل عن التعليل يقال أيضا عن التأويل.

هل يحتاج النحو العربي إلى التأويل ؟

النحو العربي علم قام على دراسة النصوص الفصيحة لاستخلاص القواعد منها فكان من المفروض أنه لا يحتاج إلى التأويل، لأن الأحكام التي توصل إليها الدارسون مستنبطة من النصوص، لا مفروضة عليها، ولكن المؤكد أن النحاة لم يدرسوا كل ما قالته العرب قبل أن يضعوا قواعدهم، حيث آل

الاستقراء الناقص إلى استنباط ناقص محوج إلى تأويل بعض النصوص، ولا يتحمل النحاة تبعية ذلك لأن كثيرا من النصوص هلكت بهلاك أصحابها[15] يقول عمرو بن العلاء " ما انتهى إليكم مما قالت العرب إلا أقله، ولو جاءكم وافرا لجاءكم علم وشعر كثير"[16].

يفهم مما تقدم أن النحاة درسوا نصوصا لا تمثل كل اللغة العربية، لذلك جاءت قواعدهم ناقصة الأمر الذي أحوجهم إلى التأويل ليردوا به بعض النصوص إلى القواعد المستنبطة من النصوص التي درسوها، ومع ذلك فإن التأويل إنما يلجأ إليه اضطرارا، يقول الأنباري " الألفاظ إذا أمكن حملها على ظاهرها فلا يجوز العدول بها عنه"[17]، ويقول أبو حيان: " متى أمكن حمل الشيء على ظاهره كان أولى، إذ العدول عن الظاهر إلى غير الظاهر إنما يكون لمرجَّح"[18]

آليات التأويل النحوي:

المراد بآليات التأويل النحوي هي تلك الوسائل التي استخدمها النحاة في التأويل، وهي مجموعة من الظواهر المعروفة في كتب النحو تناقلها الخلف عن السلف،وجعلوا لها مصطلحات عرفت بها، وأهم تلك الآليات:

- **التضمين**

التضمين في اللغة: قال ابن فارس:الضاد والميم والنون أصل صحيح، وهو جعل الشيء في شيء يحويه، من ذلك قولهم: ضمّنت الشيء إذا جعلته في وعائه [19]

وفي جمهرة اللغة: "كل شيء جعلته وعاء لشيء، فقد ضمّنته إياه " [20].

التضمين في الاصطلاح: للتضمين في الاصطلاح تعريفات متعددة تدور كلها حول هذا المعنى، وهو إشراب معنى فعل لفعل، ليعامل معاملته أوهو: أن يحمل اللفظ معنى غير الذي يستحقه بغير آلة ظاهرة [21]، أو هو كما قال ابن هشام في المغنى: " قد يشربون لفظا معنى لفظ فيعطونه حكمه، ويسمى ذلك تضمينا[22] وفائدته: أن تؤدي كلمة مؤدى كلمتين، فالكلمتان مقصودتان معا قصدا وتبعا فتارة يجعل المذكور أصلا والمحذوف حالا كما قيل في قوله ـ تعالى ـ **"ولتكبروا الله على ما هداكم "** [البقرة 185]

كأنه قيل: ولتكبروا الله حامدين على ما هداكم، وتارة يجعل المحذوف أصلا والمذكور حالا كما قيل في قوله ـ تعالى ـ **"والذين يؤمنون بما أنزل إليك"**[البقر4] أي يعترفون به.

والتضمين سماعي وليس قياسيا، ويُلجأ إليه عند الضرورة فقط [23]

وظاهرة التضمين في النحو العربي واسعة كما قال ابن جني " ووجدتُ في اللغة من هذا الفن شيئا كثيرا لا يكاد يُحاط به، ولعله لو جمع أكثره لا جميعه لجاء كتابا ضخما " [24]، واستحسنه ابن جني وقال: "إذا مرَّ بك شيء منه فتقبله وأنسْ به، فإنه فصل من العربية لطيف، حسن، يدعو إلى الأنس بها، والفقاهة فيها "[25]، ونظرا إلى أن الغاية من بحثه هنا هي الاستدلال على وجود التأويل في النحو العربي فإنني أعرض أمثلة للتضمين من دون الغوص في أعماقه،وذكر كل ما قيل فيه.

أمثلة للتأويل النحوي بآلية التضمين:

- تعدية الفعل المتعدي بنفسه بأحد حروف الجر قال ـ تعالى ـ **﴿ لا يسمعون إلى الملأ الأعلى ﴾** [الصافات 8] فقد تضمَّن الفعل "يسمعون " الذي يتعدى بنفسه معنى الفعل (يَصْغون) فعُدِّي بإلى، وقد يحصل العكس أي تعدية الفعل بنفسه، وهو في الأصل يتعدى بحرف جر، قال ـ تعالى ـ "**﴿ وَلا تَعْزِمُوا عُقْدَةَ النِّكَاحِ ﴾** [البقرة 235] فقد تضمَّن الفعل " تعزموا " وهو في الأصل يتعدى بحرف الجر (على) معنى الفعل (تنووا) فعُدِّي بنفسه.
- وقد يتضمن الفعل المتعدي إلى واحد معنى فعل يتعدى إلى اثنين كما قالوا في قوله ـ تعالى ﴿**وَمَا يَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَلَنْ يُكْفَرُوهُ ﴾**[آل عمران 115]، فقد تضمن الفعل " يكفروه " معنى (يُحْرَموه) فعُدِّي إلى اثنين، والمعنى فلن يحرموا ثوابه ومن أمثلة التضمين في الشعر قول الشاعر:

مِمَّنْ حَمَلْنَ به وهُنَّ عواقدُ ***حُبك النِّطاق فشَبَّ غير مُهَبَّل

حملت به في ليلة مَزْؤدة *** كَرها، وعقد نطاقها لم يحلل [26]

والشاهد في البيتين تضمين الفعل (حمل) معنى (علق) فتعدى بحرف الجر (الباء) ولولا التضمين لتعدى بنفسه كما قال ـ تعالى ـ **حَمَلَتْهُ أُمُّهُ كُرْهاً وَوَضَعَتْهُ كُرْهاً ﴾** [الأحقاف 15] [27] ومن التضمين في الاسم ما قيل في قوله ـ تعالى ـ**﴿حَقِيقٌ عَلَى أَنْ لا أَقُولَ عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ ﴾**[الأعراف 105] حيث تضمن لفظ " حقيق" معنى (حريص) فتعدي بالحرف (على) ليفيد أنه محقوق بقول الحق وحريص عليه. [28] ومن التضمين في الحروف ما قيل في قوله ـ تعالى: **﴿وَقَدْ أَحْسَنَ بِي إِذْ أَخْرَجَنِي مِنَ السِّجْنِ ﴾**[يوسف 100] إذ المعنى: أحسن إليَّ وتكاد كل الحروف أن تتضمن معنى بعضها بعضا [29] تلك هي بعض الأمثلة

للتضمين الذي هو إحدى آليات التأويل النحوي، وقد تبين من خلالها كيف أن النحاة تأولوا النصوص عن طريق التضمين ليستقيم المعنى وفق ما يتطلبه السياق.

- **الحمل على المعنى:**

الحمل على المعنى ظاهرة عرفها النحاة من خلال نصوص اللغة التي استنبطوا منها القواعد، فجاء بها القرآن الكريم، وفصيح الكلام العربي يقول ابن جني " اعلم أن هذا الشرْج غور من العربية بعيد، ومذهب نازح فسيح، قد جاء به القرآن الكريم، وفصيح الكلام منثورا ومنظوما " [30] وتتمثل ظاهرة الحمل على المعنى في تأنيث المذكر وعكسه، وذكر الواحد والمراد به الجمع وعكسه وحمل المثني على الواحد ونحو ذلك مما سأذكره في الأمثلة قريبا، وتدخل هذه الظاهرة في باب التأويل النحوي لأن النحاة يؤولون النصوص بما يتناسب مع المذكور وفق السياق.

فمن تذكير ما حقه التأنيث ما قيل في قوله ـ تعالى ـ **﴿فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي ﴾** [الأنعام 78] حيث ورد اسم الإشارة (هذا) الذي يشار به إلى المفرد المذكر مشار به إلى (الشمس) وهي مؤنثة، فتأول اللغويون ذلك بأن قالوا " المراد هذا الشخص أو هذا المرئيّ" ومثل ذلك ما قيل في قوله ـ تعالى ـ **﴿فَمَنْ جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّهِ فَانْتَهَى ﴾** [البقرة 275] حيث ترك تأنيث الفعل (جاء) المسند إلى (الموعظة) المؤنثة، فتأولوه على أن المعنى (الوعظ) لأن الموعظة والوعظ واحد ومن ذلك ما رواه الأصمعي عن أبي عمرو بن العلاء أنه سمع رجلا من أهل اليمن يقول: " جاءته كتابي فاحتقرها، فقلت له: أتقول

جاءته كتابي ؟ فقال: نعم أليس بصحيفة ؟" [31] ومن ذلك ما قيل في قول الشاعر:

وإن كلابا هذه عشر أبطن *** وأنت بريء من قبائلها العشر [32]

والشاعر أنَّث (أبطنا) حيث ترك التاء في العدد (عشر)، وتأوله النحاة بالحمل على معنى قبائل.

ومثله قول عمر بن أبي ربيعة:

فكان نَصيري دون مَن كنت أتقي ***ثلاث شخوص كاعبان ومعصر [33]

حيث أنث (الشخص) بإتيان لفظ العدد (ثلاث) من دون تاء، وأولوه بحمله على معنى أنثى.

ومثل ذلك قول الشاعر:

فلا مزنة ودقت ودقها *** ولا أرض **أبقل** إبقالها

حيث أسند الفعل (أبقل) الذي فاعله ضمير المفرد المذكر المستتر (هو) إلى الأرض المؤنثة، فتأوله النحاة وقالوا: إن الشاعر قصد بالأرض المكان والموضع فجاء بالضمير مفردا مذكرا مع أنه يعود على الأرض وهي مؤنثة[34]

وأما تأنيث المذكر فمن ذلك ما قيل في قول العرب " ما جاءت حاجتك " بفتح تاء (حاجتك) وجعْل الفاعل ضميرا مستترا يعود على (ما) فكان ينبغي ترك تأنيث الفعل، ولكنهم تأولوا العبارة فقال: إن التأنيث جاء بسبب أن (ما) هي الحاجة في المعنى، ومثله ما قيل في قول العرب " ذهبت بعض أصابعه " حيث أسند الفعل مؤنثا إلى لفظ (بعض) المذكر، فتأولوه على أن بعض الأصابع تعني (إصبعا) وهي مؤنثة والأمثلة على ذلك كثيرة [35].

ومن الحمل على المعنى: **ذكر الفرد والمراد الجمع**، وهو شائع في كلام العرب قال سيبويه:" وليس بمستنكر في كلامهم أن يكون اللفظ واحدا والمعنى جميع"[36] ومن أمثلته ما قيل في قول الله تعالى:**﴿ بَلَى مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُ أَجْرُهُ عِنْدَ رَبِّهِ وَلا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾** [البقرة 112] فقد أفرد الضمائر في (فله) و(أجره) و(ربه) و(هو) مراعاة للفظ (من)، وجمع في الباقي (عليهم) و(هم) والواو من (يحزنون)،[37]، ومنه ما قيل في قول الشاعر ذي الرمة:

وميّة أحسن الثقلين وجها *** وسالفة، وأحسنه قذالا [38]

حيث أفرد الضمير في (أحسنه) وأراد به الجمع، ولو جمع فقال (وأحسنهم) لما طرأ على البيت شيئ.

وأما عكس ذلك (**التعبير بالجمع والمراد ما دونه**) والمراد بما دونه واحد أو اثنان فقد قال ابن فارس: باب الجمع يراد واحد أو اثنان، قال " ومن سنن العرب الإتيان بلفظ الجميع والمراد واحد أو اثنان، ومنه قوله ـ تعالى ـ **﴿وَلْيَشْهَدْ عَذَابَهُمَا طَائِفَةٌ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ﴾** [النور 2]،فقد عبَّر القرآن بلفظ (طائفة) وهي تطلق على الواحد حتى الألف. ومن ذلك قوله ـ تعالى **﴿ إِنَّ الَّذِينَ يُنَادُونَكَ مِنْ وَرَاءِ الْحُجُرَاتِ أَكْثَرُهُمْ لا يَعْقِلُونَ﴾** [الحجرات 4] فقد عبَّر بواو الجماعة والمنادِي **واحد**، ومثله قوله ـ تعالى:**﴿وَإِنِّي مُرْسِلَةٌ إِلَيْهِمْ بِهَدِيَّةٍ فَنَاظِرَةٌ بِمَ يَرْجِعُ الْمُرْسَلُونَ﴾** [النمل35] فعبر **بواو** الجماعة والمرسل واحد بدليل قوله ـ تعالى ـ **﴿ ارْجَعْ إليهم..﴾**[النمل 37]، ويكثر هذا الأسلوب في الأقوال الشبيهة بالأمثال كقولهم " شابت مفارقه"، فجمع (المفارق) والمراد مفرق واحد وقولهم: " رجل عظيم المناكب " فجمع المناكب والمراد اثنان، ويجيء كذلك

في مخاطبة العظماء مثل قولك مخاطبا شخصا عظيما: أنتم تفضلتم عليّ بكذا ومثله قول المتكلم المفرد: نحن مَن وقّر كتبا للمكتبة.[39]

وقد يُعبر بالمثنى والمراد واحد كما كان يفعل بعض الشعراء في مطالع قصائدهم مستخدمين خطاب المثنى والمراد واحد، كقول امرئ القيس:

قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل *** بسقط اللوى بين الدخول فحومل [40]

- **الحذف والتقدير:**

من آليات التأويل النحوي: الحذف والتقدير، والحذف عند النحاة: "إسقاط بعض الصيغ الموجودة في النص، سواء بقي التركيب بعد الحذف على ما كان له من إعراب، أو تغيرت حركته لتتناسب مع وضعه الإعرابي الجديد... ويتم بافتراض أبعاد في النص غير موجودة فيه "[41]، قال ابن هشام " والحذف الذي يلزم النحوي النظر فيه: هو ما اقتضته الصناعة، وذلك بأن يجد خبرا بدون مبتدأ أو العكس، أو شرطا بدون جزاء، أو العكس، أو معطوفا بدون معطوف عليه، أو معمولا بدون عامل " [42]

أما التقدير: فيكون في الحركة الإعرابية،وسيجئ الكلام عليه، أو في الجملة وما فوقها، أو تقدير بعض أجزاء الجملة، وإذا كان تقدير الحركة الإعرابية لاعلاقة له بالحذف، فإن تقدير الجملة أو بعض أجزائها يلتقي مع الحذف والهدف من الحذف في أساليب النحو العربي كما يقول الدكتور علي أبوالمكارم " محاولة النحاة تصحيح النصوص التي يجب قبولها، والتي لا تفي في الوقت نفسه بما تفرضه القواعد من أحكام " [43] وظاهرة الحذف والتقدير في النحو العربي واسعة وكتبت فيها رسائل علمية [44] منها رسالة لنيل درجة الماجستير

للدكتور المرحوم إبراهيم عبد الله رفيدة وهي مطبوعة عام 2002 ونشرتها كلية الدعوة الإسلامية.

وكتبت فيها أيضا أبحاث مستقلة، وما أذكره هنا نزر يسير لغرض بيان كونها آلية من آليات التأويل النحوي، والحذف في النحو العربي يشمل أنواع الكلمة الثلاثة **الاسم والفعل والحرف**، ويشمل كذلك **حذف الجملة** كاملة وهذه أمثلة لذلك:

أولا حذف الاسم:

1. **حذف المبتدأ جوازا أو وجوبا في مواضع ذكرها النحاة، منها**

حذفه جوازا في كل موضع دل على الحذف دليل كما في إعراب قوله ـ تعالى :﴿سُورَةٌ أَنْزَلْنَاهَا وَفَرَضْنَاهَا﴾[النور1] فقد تأول النحاة مبتدأ محذوفا تقديره (هي)، وتأولوا مبتدأ محذوفا في إعراب قوله ـ تعالى :**﴿وَأَصْحَابُ الْيَمِينِ مَا أَصْحَابُ الْيَمِينِ*فِي سِدْرٍ مَخْضُودٍ﴾** [الواقعة 27- 28] وقالوا إن التقدير: (هم) في سدر مخضود ونحو ذلك كثير. وقد يُحذف المبتدأ وجوبا في حالات ذُكِرَتْ في كتب النحو، **منها في حالات النعت المقطوع للمدح أو الذم أو الترحم** كقولنا مثلا: أقدِّر رجال العلم الفضلاءُ بالضم على أنه خبر مبتدأ محذوف تقديره (هم). وقولنا مثلا يؤسفني أن أرى المهجَّرَ المشردُ... بالضم على أنه خبر مبتدأ محذوف تقديره (هو)

ومنها: عندما يكون الخبر مخصوص نعم أو بئس كقولنا: نعم الكتاب القرآنُ، والتقدير (الممدوح القرآن)، وقولنا بئس العدو المنافق، والتقدير (المذموم المنافق) ونحو ذلك.

ومنها: عندما يخبر بمصدر مرفوع جيء به بدلا من فعله كقولهم: سمع وطاعة، والتقدير:(أمري سمع وطاعة) ونحو ذلك.

ومنها: ما يقال في لا سيما محمدٌ بالرفع حيث تأولوا وجود مبتدأ محذوف وجوبا والتقدير (لاسيما المذكور محمد) ونحوذلك.

2. **وقد يحذف الخبر جوازا، أو وجوبا أيضا،** فيحذف جوازا إذا دل عليه دليل مثل ما قيل في إعراب قوله ـ تعالى :﴿ **أُكُلُهَا دَائِمٌ وَظِلُّهَا** ﴾ [الرعد 35] والتقدير (وظلها دائم) ونحو ذلك مما هو مبسوط في كتب النحو، ويحذف وجوبا أيضا في مواضع منها:

- خبر المبتدأ الذي بعد **لولا** كما قيل في إعراب قوله ـ تعالى :﴿ **وَلَوْلا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَفَسَدَتِ الْأَرْضُ** ﴾[البقرة 251] والتقدير ولولا دفع الله موجود، وهكذا.
- خبر القسم الصريح كقولهم: لعمرك لأفعلنَّ، والتقدير (لعمرك قسمي) ونحو ذلك.

3. حذف الفاعل:

الفاعل جزء مهم في التركيب ـ حتى إن البصريين لا يُجَوِّزون حذفه وكذلك نائبه، ويرون أن الفاعل مع الفعل كالكلمة الواحدة ولا يجوز حذف جزء من الكلمة.[44] ويرى بعض الكوفيين جواز حذفهما، ونتج عن هذا الخلاف تأويل بعض النصوص التي يبدو في ظاهرها حذف الفاعل فتأول البصريون مثلا قول الشاعر:

فإن كان لا يُرضيك حتى تردَّني ** إلى قطريٍّ لا إخالك راضيا [44]

وقالوا إن التقدير: "فإن كان هو أي: ما نحن عليه من السلامة " [45] والذين قالوا بعدم جواز حذف الفاعل، استثنوا من ذلك مواضع منها :

أ.عند بناء الفعل للمجهول كقولك: قرئ الكتابُ والتقدير قرأ الطالب الكتاب.

ب. عند توكيد الفعل بالنون والفاعل واو جماعة، أو ياء مخاطبة، وجعلوا منه قوله ـ تعالى ﴿ **ولا يصدنّك عن آيات الله** ﴾ [القصص 87] والتقدير: (ولا يصدونك بواو الجماعة إلا إنها حذفت لما أُكّد الفعل بالنون ، ومثله ما قيل في إعراب قوله ـ تعالى :﴿ فَإِمَّا تَرَيِنَّ مِنَ الْبَشَرِ أَحَداً ﴾[مريم 26] على القول بأن الياء الباقية هي لام الكلمة، وأما ياء الفاعل فهي المحذوفة [46].

4. حذف المفعول به:

يرى النحاة أن المفعول به فضلة في التركيب، يتم الكلام من دونه لذا يجوز حذفه، وذلك في غير باب ظن وأخواتها، بشرط ألا يترتب على حذفه ضرر فيجوز حذفه في نحو قول الله ـ تعالى:﴿ **قُلْ فَلِلَّهِ الْحُجَّةُ الْبَالِغَةُ فَلَوْ شَاءَ لَهَدَاكُمْ أَجْمَعِينَ**﴾[الأنعام 149]، حيث حذف مفعول المشيئة، وقالوا في تأويله (فلو شاء هدايتكم) ومثله ما قيل في إعراب قوله ـ تعالى:﴿ **وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْكُمْ وَلَكِنْ لا تُبْصِرُونَ**﴾[الواقعة 85] فقد تأولوه بقولهم: (لا تبصرون القرب، أو الأصل لا تبصرونا) [47] ونحو ذلك مما ذكر في كتب النحو.

5. حذف الاسم المؤكَد وبقاء التوكيد:

وقد أجازه الخليل وسيبويه، قال سيبويه " وسألت الخليل عن: مررت بزيد وأتاني أخوه أنفسهما، فقال: الرفع على: هما صاحباي أنفسهما "[48]، فقد رأيت كيف تأول الخليل النص بحذف المؤكد، وقدره بقوله (هما صاحباي).

6. حذف الحال :

وجعلوا منه قوله ـ تعالى:﴿ فَمَنْ شَهِدَ مِنْكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ ﴾[البقرة185]، وتأولوه بقولهم: (فمن شهد صحيحا بالغا).[50]

7. حذف صاحب الحال:

وجعلوا منه قوله ـ تعالى:﴿ وَإِذَا رَأَوْكَ إِنْ يَتَّخِذُونَكَ إِلَّا هُزُواً أَهَذَا الَّذِي بَعَثَ اللَّهُ رَسُولا﴾[الفرقان 41] إذ تأولوه بقولهم:(أهذا الذي بعثه الله) فجعلوا ضمير النصب المتصل الهاء صاحب الحال.

8. حذف التمييز:

مع أن التمييز يؤدي غرضا مهما في التركيب، ولكن إذا وجد الدليل على حذفه حُذِف كما في قوله ـ تعالى:﴿ عَلَيْهَا تِسْعَةَ عَشَرَ﴾(المدثر:30) ـ " **عليها تسعة عشر** " [المدثر30]، والتقدير (تسعة عشر ملكا) فحذف التمييز للدليل الذي دل عليه في قوله تعالى:﴿ وَمَا جَعَلْنَا أَصْحَابَ النَّارِ إِلَّا مَلائِكَةً [المدثر 31]

9. حذف المستثنى:

جوَّز النحاة حذف المستثنى بعد (إلا) و(غير) من أدوات الاستثناء، قال الرضي " واعلم أن المستثنى قد يحذف من إلا، وغير، الكائنتين بعد ليس فقط... تقول: جاءني زيد ليس إلا، وليس غير "[51] والتقدير: ليس الجائي غيره.

10. حذف الصفة :

- الصفة في أسلوب النعت أهم من الموصوف لأنها جيء بها لغرض بيان الموصوف، أو تخصيصه، ولكن النحاة تأولوا بعض النصوص على أساس أن فيها صفة محذوفة فقالوا في إعراب قوله ـ تعالى:﴿ **يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْباً**﴾[الكهف 79]، وقالوا: إن التقدير: (يأخذ كل سفينة صالحة غصبا)

وفي قوله ـ تعالى ـ **﴿وكذب به قومك﴾** [الأنعام 66] قالوا: (التقدير وكذب به قومك المعاندون) (52)

- **حذف الفعل:**

كما جوّز النحاة حذف المبتدأ أو الخبر وهما الركنان الأساسيان في الجملة الاسمية جوزوا كذلك حذف الفعل وحده، أو حذفه مع معموله المضمر وهما الركنان الأساسيان في الجملة الفعلية فمن ذلك:

1. **حذف الفعل وحده،** قال النحاة في إعراب قوله ـ تعالى:**﴿ وَلَئِنْ سَأَلْتَهُمْ مَنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ لَيَقُولُنَّ اللَّهُ ﴾**[لقمان25]: إن لفظ الجلالة (الله) فاعل لفعل محذوف مأخوذ من السياق والتقدير (ليقولن خلقهن الله).(53) وتأولوا قوله ـ تعالى:**﴿ وَإِنْ أَحَدٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ اسْتَجَارَكَ ﴾** [التوبة 6] فقالوا: إن لفظ (أحد) فاعل لفعل محذوف يفسره المذكور والتقدير (وإن استجارك أحد..).والأمثلة على ذلك كثيرة

2. **حذف الفعل مع فاعله المضمر** حيث تأول النحاة قول الله ـ تعالى ـ **﴿ انتهوا خيرا لكم ﴾** [النساء 71] فقالوا التقدير: (انتهوا وأتوا خيرا) (54) .

- **حذف الجملة كاملة:**

جوَّز النحاة أيضا حذف بعض الجمل إذا وجد ما يدل على المحذوف فأجازوا

1. **حذف جملة القسم،** وجعلوا من ذلك قول الله ـ تعالى ـ **﴿**لأعذبنَّه عذابا شديدا**﴾** [النمل 21]، فتأولوا الحذف وقالوا: إن جملة (لأعذبنه) جواب لقسم محذوف.

2. **حذف جملة جواب القسم كما في قوله تعالى: " ق والقرآن المجيد" [ق 1]** جيث تأولوا جواب قسم محذوف تقديره (لنهلكن).

3. **حذف جملة الشرط** كما في قوله:﴿ **أَمِ اتَّخَذُوا مِنْ دُونِهِ أَوْلِيَاءَ فَاللَّهُ هُوَ الْوَلِيُّ وَهُوَ يُحْيِي الْمَوْتَى وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٍ**﴾ [الشورى 9] فقد تأولوا جملة شرط محذوفة تقديرها (إن أرادوا أولياء بحق فالله هو الولي).
4. **حذف جملة جواب الشرط** وجوبا كما في قوله ـ تعالى ـ ﴿ **ولا تهنوا ولا تحزنوا وأنتم الأعلون إن كنتم مؤمنين**﴾ [آل عمران 139] فقد تأولوا جواب شرط محذوفا وقالوا: إن المعنى (إن كنتم مؤمنين فلا تهنوا)
5. **حذف جملة جواب الشرط جوازا** كما في قوله ـ تعالى:﴿ كَلَّا لَوْ تَعْلَمُونَ عِلْمَ الْيَقِينِ﴾ [التكاثر6] وتأويل جملة جواب الشرط المحذوفة (لو تعلمون علم اليقين لارتدعتم وما ألهاكم التكاثر.
6. **حذف أكثر من جملة** وجعلوا من ذلك قول الله ـ تعالى:﴿**وَقَالَ الَّذِي نَجَا مِنْهُمَا وَادَّكَرَ بَعْدَ أُمَّةٍ أَنَا أُنَبِّئُكُمْ بِتَأْوِيلِهِ فَأَرْسِلُونِ**﴾[يوسف 45] حيث تأولوا أكثر من جملة محذوفة وقدروها بقولهم (فأرسلون إلى يوسف لأستعبره الرؤيا، فأرسلوه، فأتاه وقال له: يوسفُ أيها الصديق).

- **حذف الحرف:**

تكاد كل الحروف يشملها الحذف غير أن حذف الحرف يختلف عن حذف الاسم والفعل حيث إن الأصل عدم جواز حذفه، نظرا إلى وضعه، وكيفية عمله، وعليه فإن حذف الحرف غير مقيس، يقول سيبويه " وزعم الخليل أن قولهم لاهِ أبوك، ولقيته أمس، إنما هو على: لله أبوك، ولقيته بالأمس، ولكنهم حذفوا الجار والألف واللام تخفيفا على اللسان، وليس كل جار يضمر، لأن المجرور داخل في الجار، فصارعندهم بمنزلة حرف واحد، فمن ثمَّ قبح، ولكنهم قد يضمرونه، ويحذفونه فيما كثر من كلامهم لأنهم إلى تخفيف ما

أكثروا استعماله أحوج " [54] وجاء في الخصائص قول ابن جني " أخبرنا أبو علي ـ رحمه الله ـ قال: قال أبو بكر: حذف الحرف ليس بالقياس. قال: وذلك أن الحروف إنما دخلت الكلام لضرب من الاختصار، فلو ذهبت تحذفها، لكنت مختصرا لها هي أيضا، واختصار المختصر إجحاف به " [56].

ومن الحروف التي اعتراها الحذف:

1. حذف واو العطف وجعلوا منه قوله ـ تعالى:﴿**وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ خَاشِعَةٌ**﴾[الغاشية8] وتأولوا المعنى فقالوا: **(التقدير ووجوه يومئذ ناعمة)** بالعطف على الآية الثانية من السورة " وجوه يومئذ خاشعة ".
2. **حذف (قد)** يرى البصريون أن الفعل الماضي الواقع حالا لا بد له من (قد) ظاهرة أو مضمرة، ومن الإضمار قوله ـ تعالى:﴿**قَالُوا أَنُؤْمِنُ لَكَ وَاتَّبَعَكَ الْأَرْذَلُونَ**﴾ [الشعراء 111]، والتقدير: (وقد اتبعك الأرذلون)
3. **حذف لا النافية في جواب القسم** المضارع كقوله ـ تعالى: ﴿**تَاللَّهِ تَفْتَأُ تَذْكُرُ يُوسُفَ** ﴾[يوسف 85] والتقدير (تالله لا تفتأ...)
4. **حذف الجارِّ** وهذا يكثر مع (أنَّ) و(أنْ) وجعلوا منه قوله ـ تعالى:﴿ **يَمُنُّونَ عَلَيْكَ أَنْ أَسْلَمُوا**﴾[الحجرات 17] والتقدير (بأنْ أسلموا)، وقوله تعالى:﴿**وَأَنَّ الْمَسَاجِدَ لِلَّهِ**﴾ [الجن 18] والتقدير: (ولأن المساجد..)
5. **حذف لام الأمر** وجعلوا منه قوله ـ تعالى:﴿**قُلْ لِعِبَادِيَ الَّذِينَ آمَنُوا يُقِيمُوا الصَّلَاةَ** ﴾[إبراهيم 14] والتقدير: (ليقيموا الصلاة).

وهكذا تجد النحاة يتأولون المحذوف بحسب السياق وقد تناول ابن هشام في كتابه مغني اللبيب موضوع الحذف بالتفصيل، فمن أراد التوسع في ذلك عليه الرجوع إلى الكتاب المذكور [56].

وإذا كان الحذف من آليات التأويل النحوي فإن الزيادة أيضا جعلت كذلك من الآليات التي اتسم بها التأويل النحوي: الزيادة ، وهي في نظر النحاة ترتكز على أن النص اللغوي يشمل بالفعل صيغا زائدة من الناحية التركيبية وإن لم ينطبق عليها دائما وصف الزيادة من حيث أداؤها المعاني [57].

والزيادة في الدرس اللغوي تمتد من البحث الصرفي إلى البحث النحوي حيث إن الزيادة في الصيغ والمفردات كألف (كاتب) و(واو) (مكتوب ونحو ذلك مما يزاد من حروف (سألتمونيها) في صيغ الأفعال والأسماء هو من شأن البحث الصرفي ولا علاقة لهذا البحث به.

أما الزيادة في التراكيب النحوية فمحل خلاف بين النحاة، فمنهم من يُقِرُّه ومنهم من اعترض عليه [58].

ومهما يكن من أمر فإن الزيادة عند المُجيزين لها تفيد تأكيد المعنى وتقويته وتهدف إلى فصاحة الألفاظ وهي إحدى آليات **التأويل النحوي** ومن هذا المنطلق أذكرُ بعضا من أمثلتها لبيان كيفية التأويل فيها.

والزيادة تكون في الأسماء،والأفعال، والحروف وهذه أمثلة للنصوص التي أوَّلها النحاة على أن فيها كلمات زائدة.

أولا الزيادة في الأسماء:

الزيادة في الأسماء لا يُقرُّها البصريون، ويجيزها الكوفيون يقول السيوطي" زيادة الأسماء لا تجوز عند البصريين، وكذلك زيادة الجُمل، ثم إن الكوفيين يجيزون ذلك، وإنما يجيزونه حيث يظهر أن المعنى مفتقر إلي دعوى الزيادة"[59].

ومن أمثلة زيادة الاسم ما ورد في الحديث الشريف " خير الصدقة ما كان عن ظهر غِنًى، وابدأ بمَنْ تَعُول " [60].حيث تأوله المُعربون على زيادة لفظ (ظهر) وقالوا: المعنى: خير الصدقة ما كان عن غنى، ونحو ذلك [61]

ثانيا الزيادة في الحروف

تكاد الزيادة أن تشمل كل الحروف على مختلف أنواعها ـ حروف الجر ـ حروف العطف ـ بعض الحروف الناصبة للفعل المضارع، والحرف (أل) وهذه بعض أمثلة لذلك:

- **زيادة الباء الجارة مع الفاعل** وجعلوا من ذلك قول الله ـ تعالى ـ " وكفى بالله شهيدا " [الفتح 28] والمعنى:(كفى الله شهيدا)، ومنه قول الرسول ـ صلى الله عليه وسلم ـ " إذا دخلتم على المريض، فنَفِسُوا له في أجله، فإن ذلك لا يَرُدُّ شيئا، ويطيب بنفسه " [62]. حيث تأولوا المعنى بزيادة الباء مع الفاعل وقالوا المعنى:
(وتطيب نفسه) [63].
- **زيادة الباء الجارة مع المبتدأ** مثل قولهم بحسبك درهم، حيث اعتبروا الباء زائدة، وحسب مبتدأ، قال سيبويه " قال الخليل ـ رحمه الله ـ يدلك على أن لا رجل في موضع اسم مبتدأ مرفوع، قولك: لارجل أفضل منك، كأنك قلت: زيد أفضل منك، ومثل ذلك بحسبك قول السوء، كأنك قلت: حسبك قول السوء." [64]
- **زيادة الباء الجارة مع الخبر** وهذه الزيادة مقيسة مع خبر (ليس)، و(ما) مثل قولنا: ليس المؤمن بكذاب،وما الحق بخافٍ على أحد، والتقدير: ليس المؤمن كذابا، وما الحق خافيا على أحد، يقول سيبويه " وقد تكون باء

الإضافة بمنزلتها في التوكيد، وذلك قولك: ما زيد بمنطلق، ولست بذاهب، أراد أن يكون مؤكدا حيث نفى الانطلاق، والذهاب " [65].

- **زيادة الباء الجارة مع المفعول به** وجعلوا منه قوله ـ تعالى:﴿وَهُزِّي إِلَيْكِ بِجِذْعِ النَّخْلَةِ ﴾[مريم 25] وتأولوه على زيادة الباء والمعنى هزي إليك جذع النخلة، وبعضهم حمله على المعنى فجعل التقدير: هزي الثمرة بالجذع، أو هزي إليك رطبا جنيا كائنا بجذع النخلة [66]
- **زيادة اللام الجارة** إذا اعترضت بين الفعل المتعدي ومفعوله، بشرطين **الأول** كون العامل متعديا إلى واحد، و**الثاني** أن يكون العامل ضعيفا وجعلوا منه قول الله ـ تعالى:﴿ إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيا تَعْبُرُونَ﴾[يوسف 43] فقد تقدم المفعول (الرؤيا) على عامله (تعبرون) فضعف،فزيدت اللام فيه لتقويته والتقدير (تعبرون الرؤيا)
- **زيادة (عن) الجارة،** وجعلوا منه قول الله ـ تعالى:﴿ فَلْيَحْذَرِ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ أَنْ تُصِيبَهُمْ فِتْنَةٌ أَوْ يُصِيبَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾[النور 63]، فقد اعتبر أبو عبيدة (عن) زائدة، وتأول الآية فقال " مجازه: يخالفون أمره سواه، وعن زائدة " [67].
- **زيادة (مِن) الجارة،** قال سيبويه:" وقد تدخل في موضع لو لم تدخل فيه كان الكلام مستقيما،ولكنها توكيد بمنزلة ما،ولكنها تَجُرُ لأنها حرف إضافة"[68] هذا واشترط النحاة لزيادة (مِن) شروطا ثلاثة: **الأول**: أن يكون مجرورها نكرة و**الثاني**: أن تسبق بنفي أو نهي أو استفهام، و**الثالث** أن يكون مجرورها إمَّا فاعلا وإمَّا مفعولا، وقد اجتمعت تلك الشروط في قولـه ـ تعالـى ـ " **ما يأتيهم من ذِكْرٍ** " [الأنبياء2] حيث أعربوا (ذكر) فاعـلا ومِن زائدة. ومثلـه قولـه

تعالى: "**هل من خالق غير الله** " [فاطر3] حيث أعربوا (خالق) مبتدأ و(مِن) زائدة وقوله ـ تعالى:﴿ **هَلْ تُحِسُّ مِنْهُمْ مِنْ أَحَدٍ**﴾ [مريم98] فقد اعتبروا مِن زائدة وأعربوا(أحد) مفعولا به.[69]

- **زيادة (أل)**

وجعلوا منه قول الرسول ـ صلى الله عليه وسلم ـ "...ثم قَدِمَ الذي كان أسلفه، فأتى بالألف دينار" [70].وإنما اعتبروا (أل) زائدة لأن ألفَ مضاف إلى دينار والإضافة لا تلتقي بـ(أل)،هذه القاعدة النحوية هي التي دفعت النحاة إلى التأويل واعتبار (أل) زائدة.

- **زيادة (أنْ)**

وجعلوا منه قوله ـ تعالى:﴿فَلَمَّا أَنْ جَاءَ الْبَشِيرُ ﴾ [يوسف 96]

والمعنى على حذف (أن)، (فلما جاء البشير).

- **زيادة (ما) بين الجار والمجرور**

وجعلوا منه قوله ـ تعالى ـ ﴿**فبما نقضهم ميثاقهم** ﴾ [النساء155] حيث اعتبروا (ما) زائدة، ومنهم من اعتبرها نكرة تامة، ولكن ابن الأنباري علق على ذلك بقوله " وليس بشيء، لأن إدخال ما، وإخراجها واحد، وإذا كان دخولها كخروجها فالأولى أن تكون حرفا زائدا على ما ذهب إليه الأكثرون"[71].

مما تقدم تبيَّن أن النحاة ـ حرصا منهم على صحة القواعد التي استنبطوها ـ تأولوا ما خالفها ولو كان ذلك نصوصا من القرآن الكريم الذي يُعد أفصح كلام على الإطلاق، فرأيتهم قدَّروا ألفاظا ليست مذكورة في النص، وزادوا ألفاظا

هي مذكورة في النص، وتؤدي معنى، كل ذلك من أجل اطراد القواعد، وحتى لا يحصل خلل في منظومة قواعدهم النحوية.

- **التقديم والتأخير:**

تعَدُّ ظاهرة التقديم والتأخير في النحو العربي من أهم الظواهر، وأكثرها شيوعا وتتسع لتشمل تقديم ما رتبته التأخير جوازا ووجوبا، وتأخير ما رتبته التقديم جوازا ووجوبا، بسبب اطراد القواعد النحوية، ويكون كل ذلك مقيسا، أو من باب الضرورة، يقول ابن جني في الخصائص " فصل في التقديم والتأخير وذلك على ضربين: أحدهما ما يقبله القياس، والآخر ما يسهله الاضطرار"[72] ولكن أكثر ما يهم التأويل النحوي هي تلك النصوص التي وردت مخالفة للقياس، يقول علي أبو المكارم عن ظاهرة التقديم والتأخير: إنها "تهدف إلى تمكين القواعد النحوية المقننة للترتيب، بتخريج ما يختلف معها تخريجا ينفي عنها التناقض، ويبعد عن نصوصها الاضطراب [73]والقواعد النحوية تحتّم أحيانا تقديم ألفاظ وتأخير أخرى فإذا وردت نصوص مخالفة لتلك القاعدة تأولوها، ففي

1. **أسلوب الشرط** مثلا يجب أن تتقدم أداة الشرط لتأثيرها في الجملة بعدها ومن النصوص التي خالفت تلك القاعدة قول زهير بن مسعود:

فلم أرْقِهِ إن ينج منها وإن يمت ****فطعنة لا غَسٍّ ولا بمُغَمَّرِ[74]

والشاهد في البيت تأخر أداة الشرط (إن) عن الجواب (فلم أرقه) وهنا كان لا بد من التأويل فقال النحاة: أراد الشاعر إن ينج منها فلم أرقه.[75]

2. **أوجب النحاة العرب تقديم الموصوف على صفته** ولكن وردت بعض النصوص مخالفة لتلك القاعدة، فكان لا بد من تأويلها منها قول الشاعر:

فقدْ والشكُّ بيَّن لي عَنَاء *** بوشك فراقِهم صُرَدٌ يَصيح[76]

والشاهد في البيت تقديم (بوشك فراقهم) على متعلق الصفة (يصيح)، فما كان من النحاة إلا تأويله وقالوا: إن الشاعر أراد (فقد بيَّن لي صُرَدٌ يصيح بوشك فراقهم والشك عناء)[77].

ذانك أنموذجان لآلية التأويل النحوي من ظاهرة التقديم والتأخير ذكرتهما لأستدل بهما على وجود تلك الظاهرة في النحو العربي،وأنها إحدى آليات التأويل النحوي ومن أراد التوسع في الموضوع يجد ذلك كثيرا في مصادر النحو المتعددة.

- **الفصل والاعتراض**

المراد بظاهرة الفصل والاعتراض"**وجود صيغة أو أكثر بين جزئي التركيب اللغوي أو أجزائه التي يتحتم تواليها، وتعاقبها دون فاصل بينها... وتهدف إلى إفادة الكلام تقوية وتسديدا وتحسنا** " [78] وقد عقد ابن جني في كتابه الخصائص بابا وقال " إن هذا القبيل من هذا العلم كثير، قد جاء في القرآن وفصيح الشعر ومنثور الكلام، وهو جار عند العرب مجرى التأكيد، فلذلك لا يشنع عليهم، ولا يستنكرعندهم" [79] وأمثلته كثيرة، أذكر بعضا منها موضحا كيف تأولها النحاة للاستدلال على وجود الظاهرة في التراث النحوي وأنها إحدى آليات التأويل:

1. **الفصل بين الفعل وفاعله** وعَدَّهُ ابن جني من الفصل القبيح [80] وإن استحسن بعضه، ومما استحسنه قول الشاعر:

مُعاويَ لم تَرْع الأمانة ـ فارْعَهَا *** وكن حافظا لله والدين ـ شاكرُ [81]

والشاهد في البيت: الفصل بين الفعل (تَرْعَ) وفاعله (شاكر) التي هي اسم قبيلة بعدة ألفاظ، والنحاة يتأولون البيت، ويقولون إن الشاعر أراد مخاطبة معاوية بأن (شاكر)لم ترع الأمانة فارعها أنت، وكن حافظا لله والدين وقد استحسن ابن جني هذا الفصل، وجعله من الحسن الجميل الذي أفاد التسديد [82].

2/ الفصل بين المبتدأ والخبر وأمثلته كثيرة منها قول مَعَنّ بن أوس:

وفيهن ـ والأيام بعثرن بالفتى ـ *** نوادبُ لا يَمْللنه ونوائحُ [83]

والشاهد في البيت الفصل بين المبتدأ (نوادب) المتأخر وبين خبره متعلق الجار والمجرور (فيهن)، وتأويله: وفيهن نوادب لا يمللنه ونوائح والأيام بعثرن بالفتى.

3/ **الفصل بين المضاف والمضاف إليه**، وجعلوا منه قول الفرزدق:

فلمَّأ للصلاة دعا المنادي *** نهضت وكنت منها في غرور [84]

حيث جُعَلت (لمَّا) اسما بمعنى حين وأضيفت إلى جملة (دعا المنادي) ولكن الشاعر فصل بينهما بالجار والمجرور (للصلاة)، وتأويل البيت: حين دعا المنادي للصلاة نهضت...إلخ.

4/ **الفصل بين الشرط وجوابه**، وجعلوا منه قوله ـ تعالى:**﴿وَإِذَا بَدَّلْنَا آيَةً مَكَانَ آيَةٍ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يُنَزِّلُ قَالُوا إِنَّمَا أَنْتَ مُفْتَرٍ﴾**[النحل 101]، حيث فصل بين جملة الشرط (وإذا بدلنا) وجملة الجواب (قالوا إنما أنت مفتر) بقوله (والله أعلم بما ينزل) وتأويل معنى الآية: وإذا بدلنا آية مكان آية قالوا إنما أنت مُفترٍ والله أعلم بما ينزل[85].

تلك بعض أمثلة للفصل، والاعتراض، ذكرتها للاستدلال على وجودها في النحو العربي وكونها إحدى آليات التأويل النحوي.

- **من آليات التأويل النحوي: التقدير**

هذا ويدخل في باب التأويل النحوي تقدير حركة الإعراب، ولا شك أن لحركة الإعراب دورا مهما في تحديد الدلالة، وأن المعنى له دور مهم أيضا في تحديد نوع الحركة، ففي قولنا: كتب الطالب الدرس نجد ضبط (الطالب) بالضم أكد أنه الفاعل، وضبط الدرس بالفتح أكد أنه المفعول،وأن المعنى يحتم ذلك الضبط ولكن ليست كل الحركات يمكنها الظهور على آخر الكلمة، فمن المعلوم أن ثمة أسبابا تمنع ظهور حركة الإعراب لذلك كان التقدير الذي هو آلية من آليات التأويل النحوي، ويمكن القول: إن بعض التراكيب التي بها ألفاظ تعرب بالحركة المقدرة قد توجد بها قرائن أخرى تحدد دلالتها فمثلا لو قلت: خطب عيسى ليلى فإن الإعراب التقديري لا يؤثر في الدلالة حيث وضح أن عيسى هو الفاعل المرفوع بضمة مقدرة لأنه هو من أسند إليه فعل الخطبة ، وأن ليلي هي المفعول المنصوب بفتحة مقدرة لأنها من وقعت عليها الخطبة. ولكنك لو قلت مثلا: ما أحلى ليلى، فإن المعنى مبهم ولا يتضح إلا بتقدير حركة الإعراب، فإن قدَّرت الفتحة على الكلمتين (أحلى ــ ليلى) يصير المعنى تعجبا (ما أحلى ليلى!) تعجب من حلاوتها. وإذا قدرت ضمة على (أحلى)، وكسرة على (ليلى) يصير المعنى استفهاما (ما أحلى ليلى ؟) أيُّ شيء جعلها حلوة. وإذا قدرة فتحة على (أحلى) وضمة على (ليلى) فإن المعنى قد يكون نفيا، حيث تنفي حلاوتها ويحتمل أن يكون استفهاما.

هذا النوع من التقدير هو الذي يُعَدُّ آلية من آليات التأويل النحوي باعتبار نوع المعنى المطلوب الذي تؤول له الحركة المناسبة، والله أعلم.

وفي ختام هذا البحث، تجدر الإشارة إلى أنني لم أذكر المناظرة التي جرت بين سيبويه والكسائي المعروفة عند النحاة بالمسألة الزنبورية بما فيها من تأويلات متعددة لجأ إليها النحاة بسبب حرصهم على سلامة القواعد التي استنبطوها،وذلك لشهرتها وأنه من الميسور الرجوع إليها في كتب النحو للاطلاع.

وتجدر الإشارة أيضا إلى أنني اختصرت بعض الموضوعات اختصارا غير مخل لأن الغاية من البحث التلميح إلى وجود تلك الظواهر، وليس الاستقصاء.

فإن كنت قد وفقت فمن الله وحده التوفيق، وإن كانت الأخرى فمن نفسي لأن الإنسان من طبعه الخطأ والنسيان.

الهوامش:

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم

1.القاموس المحيط مادة آل 341/3

2.لسان العرب مادة آل.

3. ورد لفظ التأويل في سورة آل عمران مرتين، وفي سورة النساء مرة واحدة، وفي سورة الأعراف مرتين، وفي سورة يونس مرة واحدة وفي سورة يوسف ثماني مرات، وفي سورة الإسراء مرة واحدة وفي سورة الكهف مرتين انظر هداية الرحمن لألفاظ وآبيات القرآن مادة آل.

4. الحديث في البداية والنهاية 296./8.

5.أصول النحو العربي / محمد عيد / 186.

6. الاقتراح للسيوطي 113.

7. التأويل بين البصريين والكوفيين / محمد سالم جدو موقع صحراء ميديا شبكة المعلومات الدولية

8. المصدر السابق.

9. د. نصر حامد أبو زيد 87.

10. موقع ستار تايمز أرشيف لغة عربية. شبكة المعلومات الدولية

11. انظر: أصول التفكير النحوي 261.

12. المصدر السابق.

13. أثر التأويل النحوي في فهم النص بحث للأستاذ: غازي مختار، منشور بمجلة كلية الدراسا ت الإسلامية والعربية العدد 15 سنة 1998 م

14. المصدر السابق.

15. الخصائص 163/1.
16. طبقات اللغويين والنحويين 24.
17. الإنصاف في مسائل الخلاف 70/1
18. تفسير البحر المحيط لأبي حيان 258/2.
19. معجم مقاييس اللغة 372/3.
20. جمهر اللغة مادة ضمن.
21. كتاب الكليات 266/1
22. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب لابن هشام 262/2.
23. انظر النحو الوافي لعباس حسن بحث في التضمين 522/2.
24. الخصائص 2/ 310.
25. المصدر السابق.
26. البيتان لأبي كبير الهذلي انظر: ديوان الهذليين 92/2 ومغني اللبيب 764/2، ومعنى مزؤودة:خائفة مذعورة، وعاقدة حبك نطاقها استعدادا للهرب.
27. انظر: مغني اللبيب 764/2.
28. انظر: النحو الوافي (بحث في التضمين) 527/2.
29. انظر: مغني اللبيب قسم الأدوات.
30. الخصائص 411/2، والإنصاف في مسائل الخلاف 772/2.
31. الخصائص 412/2.
32. المصدر السابق 414/2.
33. انظر: ديوانه 126 وانظر كتاب سيبويه 565/3.

34. انظر: الخصائص 410/2 والبيت لعامر بن جوين الطائي انظر: خزانة الأدب للبغدادي 21/1، والكتاب 240/1، والخصائص 411/2.
35. ....الخصائص 415/2.
36. الكتاب 409/1.
37. انظر: التبيان في إعراب القرآن للعكبري 166/1.
38. انظر: ديوان الشاعر 436، والخصائص 419/2.
39. انظر: أصول التفكير النحوي 354.
40. انظر: ديوان الشاعر 4.
41. أصول التفكير النحوي 282.
42. مغني اللبيب 742/2.
43. أصول التفكير النحوي، 282.
44. البيت لسوار بن المضرِّب انظر: شرح التصريح 272/1، والمقاصد النحوية 451/2
45. شرح الأشموني 45/1.
46. انظر: في إعراب الآيات جميعها التبيان في إعراب القرآن للعكبري، كل آية في موقعها
47. مغني اللبيب 704/2.
48. الكتاب 247/1.
49. انظر: الخصائص 378/2.
50. شرح الرضي على الكافية 248/1.
51. انظر: الحذف في الأساليب العربية للدكتور إبراهيم رفيدة 145،

52. انظر: مغني اللبيب 724/2.
53. انظر: في كل ما سبق المصدر السابق 718/2 ــ 724.
54. الكتاب 294/1.
55. الخصائص273/2.
56. مغني اللبيب 706/2.
57. انظر: أصول التفكير النحوي 284.
58. المصدر السابق 308 وما بعدها.
59. الأشباه والنظائر في اللغة للسيوطي 98/4، وانظر: التأويل النحوي في كتب إعراب الحديث 294.
60. فتح الباري كتاب الزكاة 376/3.
61. انظر التأويل النحوي في كتب إعراب الحديث 284.
62. سنن الترمذي كتاب الطب 412/4.
63. انظر: التأويل 282.
64. الكتاب 293/2.
65. المصدر السابق 225/4.
66. انظر: التبيان في إعراب القرآن للعكبري 871/2.
67. مجاز القرآن لأبي عبيدة 69
68. الكتاب 225/4.
69. شرح التصريح للأزهري 9/2.
70. فتح الباري كتاب الكفالة 592/4.
71. انظر: التبيان 403/1، وانظر: الإنصاف 523/2.

72. الخصائص 382/2.
73. أصول التفكير النحوي 335.
74. انظر: في البيت ديوان الشاعر، والنوادر 70.
75. انظر: أصول التفكير النحوي 446.
76. ذكره البغدادي في شرح شواهد المغني 965/1، وانظر: الخصائص 330/1.
77. انظر: كتاب نضرة الإغريض في نصرة القريض للمظفر العلوي 467
78. أصول التفكير النحوي 338.
79. الخصائص 335/1.
80. انظر: المصدر السابق 390/2.
81. المصدر السابق 330/1 و304.
82. المصدر السابق 330/1.
83. مغني اللبيب 433/2.
84. انظر: الخصائص 390/2.
85. أنظر: المصدر السابق.

الوجود الإسلامي في الأندلس بعد قرار الطرد 1609م

أ. نزيهة أبوالقاسم الرجيبي
قسم التاريخ
كلية آداب بالزاوية

تــوطئة:

يبدو أن لعنة التحولات الحادة التي ميزت تاريخ الأندلس، وطبعته بطبعة درامية ذات تأثير كبير، فقد انتقلت إلى تاريخ الأندلسيين في الأندلس قبل قرار النفي الجائر، وفي أثناء محاكم التفتيش والتي تعد من المحاور المتفق عليها في كتب التاريخ الأندلسي عربية أو أعجمية، فإن المرحلة التي تلت الطرد والنفي من شبه الجزيرة الإيبيرية تظل مهمة ولا تزال بحاجة إلى تعميق البحث والمحاولة الجادة لكشف غوامضها، وفتح مغاليقها.

يجدر بنا أن نذكر بحدث يعد فاصلاً في تاريخ الوجود الإسلامي في هذه البقعة ألا وهو عام 1492م، والذي وقعت فيه معاهدة التسليم لمدينة غرناطة بين الأمير "أبي عبد الله الصغير" وكلا من "إليزابيت و"فرديناند" ، والتي تعهد فيها الملكان بشرفهما أن يحافظا على سلامة المسلمين وأن تعطى لهم مطلق الحرية في ممارسة شعائرهم الدينية، ولكن ومع مرور الوقت نكث الواعدون بوعودهم، فأخذوا في تضييق الخناق على من آثر البقاء من المسلمين في الأندلس، فصدرت المراسم التي حرمت عليهم ممارسة الإسلام أو التحدث باللغة العربية، إضافة إلى مراسم بجبرهم على الاختيار بين التنصير أو الهجرة وترك بلادهم، وعلى مر السنين وتعاقب الملوك والقرارات التي أصدروها تنفيذاً لسياسة القضاء على الوجود الإسلامي في شبه الجزيرة، كان آخر تلك

المراسم والقرارات التي صدرت ضدهم بعد نعتهم بأسماء ونعوت تشمئز منها الأنفس كمورسكيين* أو مدجنيين*، أو كفار وغيرها جاء قرار الملك "فيليب الثالث"* في عام 1609م، والذي يقضي بطرد كل المسلمين المقيمين في أسبانيا وإبعادهم لتنظيف البلاد من أي دين أو مذهب مخالف، واتخذت الإجراءات وطبقت بكل تعسف وإذلال، ولكن هنا يرد تساؤل مفاده هل فعلاً استطاع هذا القرار أن يقضي على الوجود الإسلامي في هذه البقعة؟ ويجتث أصولهم التي استمرت لأكثر من خمسة قرون؟ وهل نفذ هذا القرار بكل صرامة ولم يتعرض لخلل في تطبيق بنوده في أي جهة أو إقليم من أقاليم البلاد؟.

ومن هنا جاءت فكرة البحث الذي حمل عنوان "الوجود الإسلامي في الأندلس بعد النفي 1609م"، والذي حاولت البحث والتقصي ورصد المعلومات التي تؤكد على استمرار وجود هؤلاء على الرغم من اضطهاد السلطة الحاكمة وممثليها الذي تعرضوا له.

وتجدد الإشارة إلى أن العديد من الباحثين والكتاب قد اهتموا بدراسة هذا الموضوع سواء الأجانب أو العرب، ولكن لم يعط الموضوع الاهتمام الذي يستحق، حيث طُرق الموضوع كونه جزءاً من موضوع نهاية الحكم الإسلامي في الأندلس، فعدَّ الكثير منهم أن تاريخ الطرد 1609م كان تاريخ نهاية المسلمين في أسبانيا، فيما حاول بعض الكتاب البحث عن أدلة تبرهن عن استمرار وجودهم، ومن هؤلاء الكتاب الذين تطرقوا لهذا الموضوع المؤرخ الإسباني "أنطونيو دومنيقيرهورتز" والفرنسي "برنارد بيتثت" في كتابهما تاريخ مسلمي الأندلس بعد سقوط غرناطة، ومن المؤرخين والكتاب العرب الذين كتبوا في هذا الموضوع المؤرخ "محمد عبد الله عنان" في كتابه نهاية

الأندلس وتاريخ العرب المتنصرين، وكتاب محنة مسلمي الأندلس عشية سقوط غرناطة لمؤلفه "محمد عبدو حتاملة"، والمؤرخ "أسامة البشتاوي" في كتابه الأمة الأندلسية الشهيدة، إضافة إلى إصدارات مركز الدراسات المورسكية والعثمانية في تونس والذي أولى اهتماماً جلياً بموضوع الأندلسيين ودراسة أوضاعهم سواء في الأندلس أم خارجه، فكان أن أصدر العديد من الكتب ككتاب كارداياك، المورسكيون والمسيحيون، والذي ترجمه "عبد الجليل التميمي" وكتاب محاكم التفتيش وأملاك المورسكيين1566م-1609م، للمؤرخ "رافاييل كاراسكو"، وغيرها من الدراسات والكتب التي حاولت رصد تاريخ هؤلاء المضطهدين، ومحاولة التعريف بهم وبمعاناتهم سواء قبل تاريخ الطرد أو بعده، وتتبعهم ورصد أماكن استقرارهم وتفاعلهم مع المجتمعات التي حلو بها، وكل هذه الكتابات والدراسات أثبتت فيما لا يدعوا مجالاً للشك عن استمرار وجود هؤلاء المسلمين في أسبانيا بعد قرار الطرد الجماعي.

وما يدل على استمرار التواجد الإسلامي بعد هذا التاريخ روايات وشهادات الرحالة العرب والأجانب الذين زاروا المنطقة بعد تلك الفترة ورصدوا أماكن تواجدهم، وغلبت طابعهم على الأماكن التي انتشروا فيها.

أولاً. قرار نفي الأندلسيين من إسبانيا 1609م:

من سقوط غرناطة 1492م إلى تاريخ الطرد النهائي 1609م شرع رجال السياسة والكنيسة الأسبان في عملية جديدة تتيح استرجاعاً روحياً وحضارياً لسكان المملكة، وخاصة المسلمين بعد أن تمت السيطرة على الأرض والحكم، وتؤكد كل الوثائق والأحداث أن روح المعاهدة بين المعاهدين لم تحترم، بل إن

الأسبان استباحوا كل المحظورات اللا إنسانية لتطهير البلاد من كل ما هو غير كاثوليكي.

اتخذ القرار النهائي لطرد المسلمين من أسبانيا بعد عشر سنوات من التردد، وخلال تلك الفترة تعارضت الكثير من الآراء واختلفت بشأن هذا القرار بين مؤيد لتنفيذه ومعارض.

وقرر مجلس الدولة الأسبانية وعلى رأسه الملك " فيليب الثالث" في الثلاثين من شهر يناير سنة 1608م، وبالإجماع طرد الأندلسيين من الأراضي الأسبانية، ولم تطبق الدولة هذا القرار إلا بعد سنة كاملة لأنها أرادت تهيئة المجال المناسب لذلك[1]، فكان من الضروري الإعداد والبحث عن حجج لإجراء خطير كهذا، فعلى الرغم من أن الطرد يعد داخل سلطات الملك المطلقة فمن حقه إختيار التصرف بأرواح رعاياه وأموالهم، إلا أن هذه السلطة لم تكن تستعمل إلا في أحوال فردية وخطيرة، ولهذا يجب أن يتضح أمام أعين الجميع أن هذه الأقلية سيتم طردها من أسبانيا، وذلك بحكم قضائي عادل بسبب عدم إخلاصها وخيانتها، فبرر الملك "فيليب الثالث" قرار طرد الأندلسيين لكفرهم وخيانتهم[2]، أما الكفر فقد رفض بابا الفاتيكان إصدار إدانة عامة وإقرار كفرهم الجماعي، فرفع الأمر إلى لجنة كنيسة أسبانية، اجتمعت في بلنسية في الثاني والعشرين من نوفمبر عام 1608م، برئاسة نائب الملك الماركيزديكاراسينا، وحضرها رئيس أساقفة بلنسية وأساقفة أوهويلا وسيجوربيوتورتوسا، واستمرت مناقشاتها حتى مارس 1609م، وعلى عكس المرجو فقد أعلنت اللجنة متابعة التنصير، وذلك باستعمال وسائل لينة، وأن يطلب من البابا فترة عفو جديدة لعدة سنوات، تتوقف خلالها محاكم التفتيش عن الضغط بوسائل

عنيفة، ولم يرق هذا القرار للملك الذي كان قرار الطرد عنده قد أصبح أمراً محسوماً، وحتى من دون التأييد القضائي للكنيسة، ولهذا فإن الملك الكاتوليكي يرى أنه من أجل الحصول على تلك النتيجة غير الأكيدة سيحتاج لفترة طويلة، وأن قراره المقدس بطردهم سيبقى من دون تنفيذ، وأنه بهذا سيعطي للموريسكين الوقت المناسب للقيام بخيانتهم وتضييع أسبانيا، لهذا أقر أن ينفذ قرار الطرد(3)، فركز الملك على موضوع خيانة الأندلسيين بسبب تآمرهم مع أعداء أسبانيا كالمغرب والدولة العثمانية وفرنسا*.

ومن خلال مبررات الملك لاتخاذ القرار هذا تتضح الأسباب التي دفعت لذلك، فمن أول وهلة يظهر أن السبب الديني هو المبرر الأكثر تأثيراً لكن بالنظر لموقف البابا ومجالس الكنيسة، فإن القرار لم يوضع لها تبريرات ذات طابع ديني، ولكنها تبريرات سياسية في الخطر الذي يمثله الأندلسيون على أمن الدولة، ولكن الخطر الذي يمثله الأندلسيون لم يكن في عام إقرار الطرد أكبر من خطرهم في السابق، وربما كان سبباً مساعداً لذلك، ولكن الأسباب النهائية والخفية تعود لرغبة الملك وأعوانه، وكذلك الملكة التي أيدت وبشدة هذا القرار، فبالإمكان نقول إن قرار الطرد كان قراراً شخصياً وليس مفروضاً بضرورة تاريخية(4).

وجاء قرار الملك منسجماً مع الظروف الدولية التي بدت مواتية له، حيث كانت الدولة العثمانية منشغلة بحروبها مع الصفويين في حدودها الشرقية، والمغرب مشغول بحروبه الداخلية، وانجلترا* عقدت معاهدة مع أسبانيا، وفرنسا لن تهاجم أسبانيا بمفردها(5).

ولما شاع خبر قرب إعلان قرار الطرد، بدأ الأندلسيون القادرون في بيع ممتلكاتهم والهجرة في ظروف أفضل من الطرد القسري، فعبرت أعداد كبيرة منهم البحر إلى جبال آلبرت إلى فرنسا، وإلى شمال إفريقيا، وفي هذا كتب رئيس أسقافة سرقسطة يقول :" كانت تمر جماعات من المورسكيين الإشبيليين في جنوب فرنسا عند جبال البرانس، وقد تحفظوا بطريقة جعلت الحرس لا يتعرفون على حقيقتهم في البداية "[6]، وقد انزعجت الدولة من ذلك، فأصدر الملك "فيليب الثالث" قراراً يحرم على الأسبان شراء عقارات الأندلسيين، الذين حرموا من بيعها ولو لإخوانهم وبأبخس الأثمان لتأكد الأسبان من أنها آيلة إليهم لا محال وبالمجان، وحتى الذين اخفوا ثروتهم منعوا من أخذها معهم، وكما قرر مجلس الدولة في الرابع والعشرين من يونيو من سنة1608 م:" على والي كتالونية أن يأمر بالتعرف على المورسكيين الذين يذهبون حيث شاءوا، وذلك لأنه من الأفضل أن يبقى عددهم قليلاً"[7]، ووجهت الأوامر لرجال الحدود بالتعرف عليهم ومصادرة ما يحملون من أموال، وبالرغم من كل تلك الإجراءات المشددة استطاع جزء كبير من أغنياء الأندلسيين الفرار من فضائع الطرد الإجباري الذي لم يكن قد نفذ بعد[8].

وقد وقفت العديد من الشخصيات ذات الأهمية وعارضته هذا القرار، فمثلاً قاوم أسقف بلنسية والذي كان المدافع الأكثر تصلباً حتى آخر لحظة قرار الطرد، وطالب أن يبدأ الطرد من مملكة قشتالة وأصر على إثبات أن الأندلسيين الذين يعيشون هناك هم أخطر من أندلسيي بلنسية، وتخلصت حجته والتي يمكن استخلاصها في نص خطابه الذي قال فيه:" إن المدن الكبرى يعتمد في تمويلها وتغذيتها على المورسكيين، فهم يحملون إلى الكنائس والأديرة والنبلاء والسادة

والمواطنين، كل ما هو ضروري لهم، وإن الزينة الوقتية والروحية تعتمد عليهم أيضاً "[9]، إلا أن مجلس الدولة لم يأبه به، وفي الرابع من شهر إبريل سنة 1609م، أصدر قرار الطرد " للمحافظة على أمن الدولة "، ووافق المجلس أن يبقى القرار سرياً إلى أن تستكمل إجراءات الطرد[10].

مراحل تنفيذ قرار الطرد :

- **طرد أندلسي بلنسية:**

تقرر أن يبدأ الطرد بالبلنسيين، وفوراً أخذت الدولة في تجميع السفن من إيطاليا في جزيرة مايوركة، وتوجيهها إلى موانى الترحيل ببلنسية، وتأهبت القوات العسكرية لكسر أي مقاومة للترحيل من طرف الأندلسيين، فكان مجموع القوات التي تم تجميعها ما يقارب الخمسون سفينة كبيرة، وأربعة آلاف جندي مضافاً إليهم خيالة قشتالة والتي كانت مهمتها حراسة الحدود، وخفر مملكة بلنسية، وجندت سفن بحرية المحيط بقيادة الأمير "لايأوكندا" لمراقبة وحراستها السواحل الإفريقية، ولم يصل شهر أغسطس حتى افتضح قرار الطرد، ذلك بأن استعدادات بهذا الحجم لا يمكن أن تبقى طي الكتمان، فاختلت أوضاع بلنسية وخاف النصارى الأسبان لما توقعوه من الأثر السلبي على مجرى حياتهم، فكان أكثر الناس رفضاً لهذا القرار هم السادة والنبلاء الذين كان لهم أتباع أندلسيين فتوسطوا للملك طالبين تأخير تنفيذ قرار الطرد، ولم يستطع هؤلاء نهيه على ذلك، حيث أخبرهم أن القرار قد صدر، وأن إعلانه سيكون قريباً ولا تراجع فيه، وقد تراجع المحتجون عن مطالبهم بعد إطلاعهم على بنود قرار الطرد والذي يمنحهم أملاك الأندلسيين غير المنقولة، والأملاك المنقولة التي لا يستطيعون حملها كتعويض لهم[11].

وفي اليوم الحادي عشر من شهر سبتمبر من سنة 1609م، وقع الملك قرار تنفيذ الطرد، وأعلنه في الثاني والعشرين من نفس الشهر، ويبدأ القرار بالإشارة إلى خيانة أندلسي بلنسية واتصالهم بجميع أعداء أسبانيا، وفشل كل الجهود التي بذلتها الكنيسة لتنصيرهم، لذلك استقر رأي الملك على طردهم إلى بلاد البربر شمال إفريقيا وإخراجهم من مملكة بلنسية، رجالاً ونساءاً وأطفالاً، خلال ثلاثة أيام، يقبض بعدها على كل من تخلف ويقتل كل من قاوم، وعلى مسلحي بلنسية المكوث في بيوتهم وانتظار مسئولي الدولة الذين ينفذون الأمر، ولا يسمح القرار للمطرودين بحمل سوى أموالهم المنقولة التي يستطيعون حملها شخصياً، ويقضي بإعدام من يخبئ ماله أو يتلفه، وتسلم باقي الأموال للنبلاء[12]، ويسمح القرار بإبقاء الأطفال الذين يودون ذلك شريطة موافقة أوليائهم، والأطفال الذين تقل أعمارهم عن ست سنوات، والأندلسيين الذين برهنوا برهاناً قاطعاً على نصرانيتهم، ونص المرسوم إضافة إلى ذلك بالإبقاء على ستة في المائة 6% من الأيسو الأندلسيين، وذلك للانتفاع بها[13].

- **تنفيذ مرسوم الطرد على باقي أقاليم أسبانيا:**

ومن الواضح أن تنفيذ قرار الطرد كان على مراحل، فبعد أن وعد مجلس الدولة أندلسي مملكة أرغون القديمة بعدم إصدار أي قرار جديد في شأنهم وكذلك إرجاء النظر في موضوع أندلسي قشتالة والأندلس تحسباً لأي تمرد، إلا أن ذلك الوعد لم يطمئن أندلسي تلك المناطق وغيرها من مدن أسبانيا، فأخذ هؤلاء في انتظار ذلك المصير المأساوي المحتوم، متأثرين بمجازر إخوانهم في بلنسية، فما كان من أندلسي غرناطة وكاتالونياوقشتالة، ومرسية وباقي

المقاطعات سوى الإسراع في بيع أملاكهم من عقارات ونفائس بأبخس الأثمان ما أربك الأسواق[14]

وسرعان ما عم قرار الطرد في التاسع من شهر ديسمبر من نفس السنة، فانطلقت عملية الطرد في اشبيلية في الثاني عشر من شهر يناير 1610م، بإشراف المسيحي المتعصب "جوان داي مندوتاسان"، والذي زحف بطلائعه على المقاطعات كافة؛ لإجبار أندلسيها بالقوة للتوجه إلى الموانى المجهزة لترحيلهم في أقل من شهر، فتجمعوا هناك من دون أدنى مقاومة.

وكانت مرافئ بلنسية والكانت ودانية، وقادس وقرطاجنة ومالقة، وجبل طارق، وطرطوشة من أهم نقاط التعبئة والتهجير، وكذلك موانئ بايون ومرسيليا بجنوب فرنسا على متن السفن الفرنسية التي أجرها أثرياء طليطلة، وأبجانيا، وجيان، وبيازةومرسية للتحول إلى بلاد المغرب، أو من اشبيلية إلى السواحل المغربية، وعلى الرغم من تعدد موانى التهجير ومحاولة الخلاص من هذه العملية في أسرع وقت، فقد دامت خمسة أشهر في كاتالونيا، وأرجون أي حتى الثامن عشر من شهر ديسمبر 1610م[15].

وتواصل التهجير بالنسبة إلى بقية المقاطعات، والمدن كبطليوسوقشتالة، ولافتشا، حتى سنة 1612م، باستثناء أقلية تعد ألفين وخمسمائة نسمة بسفح رقواطة، وقد ألغي ذلك الإستثناء بقرار 1616/10/08م، تاريخ نهاية هذه العملية[16].

- **أعداد المهجرين:**

وقد قدر عدد المهجرين بين ثلاثمائة ألف وثلاثة ملايين، فاختلف المؤرخون في تقدير عددهم، بينما يقول "لورنتي" أن عدد المطرودين كان مليوناً وهلك منهم

أو استعبد مائة ألف، فإن المؤرخ "فيسنتيدلافونتي-Vicente Delafaent" يخفض العدد إلى مائة وعشرين ألف[17]، وفي دراسة أخرى يرى "دانفيلا أي كولادو- Danvila y collado" أن العدد يقل بعض الشيء عن نصف مليون نفس، وقد اتضح له ذلك بعد إجراء مقارنات دقيقة بين الإحصائيات الرسمية فيما أصدر مبعوث مدينة لكا بيان رسمي في 12أغسطس 1615م، يقول بأن العدد قدر بستمائة ألف مهجر، وقال " إن المسئولين كالدولة أن العدد كان أكثر بكثير مما كانوا يتوقعون"[18]، وتوصل "أنطونيو دومنقاز" إلى أن ما يعادل 4% من سكان أسبانيا[19]، غير أن آخر إحصائية كانت قد استندت إلى الوثائق الأسبانية أكدت أن العدد كان275,000 مهجر، وكذلك أجمعت المصادر على أن عدداً كبيراً من المطرودين قد أكثروا عدداً ضخماً من السفن لنقلهم، وأن جلهم تعرض للنهب والسلب من طرف قواد السفن[20].

- **رد فعل الأندلسيين من قرار الطرد 1609م:**

تباينت ردود أفعال الأندلسيين من قرار الطرد، فمنهم من عده فرحاً من الله، فيما رفض آخرون وحاولوا الاختباء، أما الفقهاء فقد نصحوا جماعتهم بالتحلي بالصبر، وعدوا الطرد فرحاً من الله، وإنقاذ لدينهم، فأخذت جماعات الاندلسيين تعد العدة للرحيل، غير أن أملهم في الخروج بسلام لم يتحقق، إذ لم يرحمهم عدوهم فصاحب الطرد والتهجير جرائم وفضائع لا تحصى، حيث منع المطرودون من بيع منتجاتهم الزراعية التي صودرت منهم، واعطيت للنبلاء[21]، وتشكلت عصابات من النصارى أخذت تسطو عليهم وتجردهم ما يحملون من أموال وحلي، وتعرضوا للقتل والتنكيل، وكان ذلك بمشاركة الجيش الذي شارك في النهب، والسلب، والقتل، وإضافة إلى كل ذلك قرر مجلس

الدولة أن يدفع المهجرون مصاريف ترحيلهم، بحيث يدفع أغنياؤهم عن فقرائهم، وقام أصحاب السفن من النصارى بإلقاء الكثير من المهجرين في البحر للاستحواذ على أموالهم، ومضاعفة عدد السفرات[22].

وتولدت لدى الأندلسيين رغبة التشبث بوطنهم ومقاومة قرار التهجير لما بلغهم من سوء المعاملة، سواء في إجراءات الترحيل، أم من المشرفين على تنفيذ القرار، أم قادة السفن، وحتى الأخبار التي كانت ترد إلى مسامعهم من سوء الاستقبال في المغرب، ونهب بدو وهران وتلمسان، وفاس، وتطوان الأندلسيين، ذلك بأن عددهم مسلمين منافقين، فأورد المؤرخ الأسباني "لي-Lea" حول هذا الموضوع قائلاً[23]:" لم يكن مسلمو تطوان متسامحين، ليعلموا أن هناك مورسكيين مسلمين ثابتين على دينهم قد رجموا أو قتلوا، وهذا نتيجة جداً، وعندما نزلوا وهران سعوا لتبني خطة لإنشاء دولة مورسكية، إلى أن عاينوا بأنفسهم كره العرب البدو لهم، وأنهم لا يرغبون إلا في الرجوع إلى أسبانيا ليموتوا مسيحيين[24].

- **موقف الحكومة الأسبانية من قضية الأندلسيين بعد الطرد:**

كانت رغبة الحكومة الاسبانية في اقتلاع جذور الأندلسيين حاسمة، فكانت هناك رغبة في أن لا يبقى أحد من تلك السلالة في أسبانيا سواء أجيداً أم سيئاً، فوزع الملك "فيليب الثالث" في 19 فبراير سنة 1616م، أمراً على نوابه في جميع المقاطعات الأسبانية يرى فيه:" أن الطرد قد انتهى وأن الأمر قد وصل إلى نهايته"، ولن يقبل في المحاكم من اليوم فصاعداً أي تقرير جديد، إلا في حالة إمكانية إثبات عودتهم من المنفى، ففي هذه الحالة يمكن إرسالهم للتجديف إذا كانوا قادرين على ذلك، أو يجلدون ويرحلون وتصادر أموالهم، وقد أوضح

هذا القرار حرص الحكومة الأسبانية على إنهاء موضوع الطرد والتركيز على متابعة الأندلسيين الذين رجعوا بعد طردهم، فتجددت حملة مطاردتهم خاصة في منطقة طرطوشة بقطلونية، ومملكة أرغون بصفة عامة وتتابعت الأوامر الحكومية بين عامي 1614-1621م، فصدرت الأوامر للحكام المحليين بالبحث عن الأندلسيين الراجعين ومتابعتهم[25]، ولما وصل الملك "فيليب الرابع" إلى الحكم بعد وفاة والده سنة 1620م، لم يعر موضوع الأندلسيين إهتماماً كبير، فبدأت مرحلة من النسيان والاعتدال ضد رغبة عصبة كانت تعتقد أنها ترى الأندلسيين في كل مكان، وطالبوا بإجراءات صارمة ضدهم، فعلى سبيل المثال توصل الملك في الثاني والعشرين من شهر اكتوبر لسنة 1621م بتقرير مفاده أن عدداً كبيراً من الأندلسيين قد رجع إلى ممالك أرغون، وبلنسية، وسرقسطة، وكاتلونية، وأن كثيراً منهم لم يخرج أصلاً وأنهم يعيشون في سلام وطمأنينة تحميهم شخصيات ذات نفوذ، ولكن الملك لم يأبه بهذا التقرير ولا بغيره، حيث فرضت الحكومة الجديدة سياسة الواقعية، وكان يعد أن قرار طرد جمهور كبير كان خاطئاً إلى حد ما، وكان يرى أن إجراءات الشدة والحزم ليس لها معنى، ولا ضرورة ضد مجموعة من التعساء الذين لا يمكن أن يمثلوا أي خطر يذكر، وشاطرته المجالس البرلمانية هذا الرأي، والتي أعلنت في 1623م، بأنه قد ارتكبت تجاوزات بحجة رجوع بعض المورسكيين، ويأسف للاهتمام الذي أعطي لبعض هذه الحجج، لذا يرجو من الملك إنهاء هذه الأمور من الآن فصاعداً، بما فيها التحقيقات المعلقة، ولا يقبل شكاوي بشأن الموجودين في هذه الولايات، أو الذين يقال أنهم تمادوا ويستثنى من ذلك الذين يعيشون على مسافة من البحر تصل إلى عشرة فراسخ[26].

فأجاب الملك "فيليب الرابع" بضرورة مراسلة الولاة في الأقاليم لمطالبتهم بالتساهل في تلك الأمور، وليس من المناسب أن يتم ذلك بقانون، فأعاد المجلس1624 م، مطالبه بإنهاء هذا الموضوع تماماً بمرسوم ملكي، فرد الملك بأنه من غير المناسب إجراء قانون خاص، ولكن من الأنسب أن تؤمر إدارات العدل بعدم قبول اتهامات جديدة في شأن الأندلسيين، وأن يتابع الأندلسيين عند الضرورة كمتسكعين، وليس كمورسكيين، وركزت التقارير المعادية للأندلسيين على منطقة قلعة رباح بقشتالة الجديدة، وبلدة اشبيلية، ففي سنة 1625م، نشرت بلدة اشبيلية تقريراً حول مسلمي منطقتها الأفراد والعبيد يشير إلى عدد كبير منهم يعيشون في جماعات في المزارع المجاورة للمدينة، والذين تعمقوا في الداخل نظراً إلى أنه قد حرم عليهم الإقامة في المناطق الساحلية، يتجمعون ويعيشون في أفنية حيث يتاجرون بالمواد الأولية، ويتهم هذا التقرير المسلمين بسرقة الأطفال لتربيتهم تربية إسلامية، ولكن "فيليب الرابع" ورغبة منه في طي هذا الموضوع أصدر قراراً سنة 1626م، يمنع فيه الإساءة إلى الأندلسيين الذين بقوا في البلاد وأن لا يسبب لهم أي ضرر، ماداموا يعيشون في مناطق تبعد عشرين فرسخاً عن السواحل البحرية[27].

- **النتائج المترتبة على سياسة "فيليب الرابع" ..**

نتيجة للموقف المتسامح والإيجابي من طرف الملك سُمح ببقاء بقايا الجماعات التي كان اندماجها في المجتمع قد وصل إلى مرحلة متقدمة، وكما كان للوساطة التي تقدم بها بعض الأساقفة كأسقف توتوريا، فضل في بقاء الكثير من الأندلسيين، إضافة إلى عناد أندلسي كامبودي كالا ترانى له النتيجة الإيجابية، وعاد الكثير من الأندلسيين لإسبانيا متحدين أكثر العقوبات قسوة[28].

فيما تقدم الكثير من الأندلسيين باحتجاجات وعرائض احتجاجاً على قرارات الطرد، فعلى سبيل المثال قام "بيدر دي جيبنس" بتقديم تظلم في سنة 1625م، باسمه واسم النصارى الجدد بمنطقة الكامبو، يحتج فيه على الطرد ومصادرة أموالهم، ويذكر الحكومة بالامتيازات التي منحت لأهلهم سابقاً* وجاء في التقرير مطالبة هؤلاء بالاحتفاظ بالإمتيازات التي منحت لأجدادهم سابقاً، وقبولهم في الوظائف العامة من دون تفريق ولا إبعاد، وبعد النظر في ذلك التظلم صدر بيان مدريد في 1626م، والذي يأمر بأن لا يتجرأ أحد على الإساءة للأندلسيين الذين بقوا، ولا يسبب لهم أي ضرر ماداموا يعيشون في مناطق بعيدة عن البحر، ومن المرجح أن إصدار هذا القرار كان يعود لأسباب مهمة، فعندما نظرنا إلى قلة السكان في هذه القرى وجدنا بالإمكان أن يحافظ النصارى الجدد على امتيازاتهم من دون أدنى إزعاج، وكان لسياسة الكونت دوق في تلك السنوات، والذي عمل جاهداً على تحقيق الإجراءات القانونية ضد النصارى الجدد، وبصفة خاصة اليهود المرتدين لارتباطه معهم في مصالح اقتصادية،ونتيجة لذلك فقد استفادت المجموعة الأندلسية من هذه السياسة[29].

وعلى الرغم من كل ذلك التحسن في أوضاع الأندلسيين، والقرارات التي صدرت لصالحهم، إلا أن التقارير التي كانت تصل إلى مجلس الدولة من بعض المسؤولين في الأقاليم والمدن الإسبانية، دفعت السلطة الإسبانية إلى عدم التغاضي عن قضيتهم، فعلى سبيل المثال أرسل مسئول في منطقة مرسية تقريراً في سنة 1634م، قال فيه :" إن مدن المنطقة وقراها مليئة بهم، وأنهم على اتصال بأندلسيي بلنسية، فطالب مجلس الدولة مطران قرطاجنة بمراقبة الأندلسيين، والتأكد بأنهم نصارى، فوافق الملك على التوصية ولم يعد أحد

يزعج الأندلسيين في مملكة مرسية، وفي العشرين من شهر سبتمبر سنة 1712م اتخذ مجلس الدولة آخر قرار في حقهم يأمر فيه بطرد الأندلسيين الفوري، إلى شمال إفريقيا، ولكن لم يطبق إلا في حالات محدودة[30].

ثالثاً. استمرار مكائد محاكم التفتيش ضد مسلمي الأندلس بعد قرار الطرد:

كان تأسيس محاكم التفتيش على يد البابا "لوسيوس الثالث"، وهو اصطلاح مشتق من كلمة لاتينية تعني (GhaislontHguistsition) ومعناها يبحث يتقصى، يفتش[31]، ثم استكملها البابا "انوسنت الثالث" في الجمع اللاتيني الرابع سنة 1215م، وقد أنشات هذه المحاكم في بدايتها لإضطهاد المسيحيين المخالفين لرأي الكنيسة، واستمرت في قمع الفكر المخالف بالحديد والنار، ونعتت المحاكم المخالفين لآرائهم باسم "الهراطقة"، وفي أوائل العصور الوسطى أخذت محاكم التفتيش في الانتشار في جميع أنحاء أوروبا، ومن اضطهاد المسيحيين المخالفين انتقلت تلك المحاكم إلى اضطهاد ومطاردتهم المسلمين وكان وصولها إلى أسبانيا منذ وقت مبكر، حيث استدعى الملك "جيمس" في شهر مايو 1233م، المفتشين الكنيسيين إلى بلاده لتطهيرها من الهراطقة، وبدأت في مضاعفة جهودها في التنكيل بالمسلمين منذ سنة 1477م، أي قبل سقوط غرناطة، فباشرت أعمالها ضد مسلمي الأندلس واليهود في مدينة اشبيلية سنة 1480م ثم بدأت في أعمالها المروعة في قرطبة وجيان وقشتالة وطليطلة وبلد الوليد، وشقوبية[32].

وكان في نظر الحكام الأسبان والعاملين في محاكم التفتيش أن إعلاء الكاتوليكية في بلاد الأندلس لا يتأتى إلا بالقضاء على جميع المذاهب، والديانات المخالفة، فبحسب زعمهم لا مكان للملحدين في ديارهم[33]، ورأوا فيها الوسيلة

الأنجح لاجتثاث الشعائر الإسلامية، فأثارت أساليب محاكم التفتيش* وأحكامها الرعب في النفوس، من بشاعة ما رأت من تنكيل وتعذيب،وحرق وقتل، بأبشع الطرائق، فعدت هذه المحاكم رمزاً للاضطهاد والتنكيل فوصفها الأندلسيون بأنها محاكم الشيطان، ورئيسها ومستشاروه،إما مخادعون أو عميان، وقالوا :" الكفار رجال التفتيش وهو مدفوعون بواعز شيطاني يريدون أن يكونوا قضاة للنفوس ويحاولون إجبار الناس بالقوة على قول ما يريدون بطريقة شيطانية ملعونة ومن دون أدلة"[34].

وبعد تنفيذ قرار الطرد في 1609م قلت ملاحقة محاكم التفتيش للمسلمين بعد أن استخلصت جميع أموالهم وأنزلتهم إلى أدنى مستوى من الاستعباد والفقر، ولكنها لم تنسهم قط، ففي سنة 1616م أصدر ممثل تلك المحاكم في دانية وبلنسية تعليمات حول معاقبة الأندلسيين المستعبدين، الذين يخططون للفرار من بلاد المسلمين وحكمت المحكمة في سنتي 1620-1625م على أندلسيين بتهمة تعاطي السحر[35]، وفي الثالث من شهر أكتوبر سنة 1625م أعدمت محاكم التفتيش باشبيلية شنقاً أندلسياً بحضور عدد غفير من المتفرجين وفي السابع عشر من شهر نوفمبر من نفس السنة حكمت المحكمة على أندلسي بمائتي جلدة ثم الخدمة أربع سنوات فوق السفن، ثم السجن المؤبد لأنه ألصق معلقاً على باب الكنيسة[36].

وفي سنة 1633م تابعت محاكم التفتيش بلدة كوكنة أندلسياً من العائدين بعد الطرد، واضطهدت عائلته لمدة سنتين، وحكمت محكمة بلدة المعدن في سنة 1667م على أندلسي بالجلد لأنه سخر من القداس، وفي سنة 1680م أحرق رجل من قادس حياً في حفل كبير بمجريط لاتهامه بالارتداد عن النصرانية

واعتناق الإسلام، وتابعت محاكم التفتيش قرطبة في سنة 1689م عدد من الأندلسيين وقررت إخراجهم من المدينة، لاتهامهم بالإسلام، وقبضت محاكم التفتيش خلال القرن السابع عشر الميلادي على مالا يقل عن مائة وسبعين نصرانياً اعتنق الإسلام، وهاجر إلى بلاد المسلمين، ثم رجع لمحاربة الأسبان[37].

وهنا لا نستطيع إغفال الإشارة إلى قضية صفائح الرصاص* التي وجدت في غرناطة، ووجهت محكمة تفتيشها الاتهام للأندلسيين بتزويدها.

وفي القرن الثامن عشر الميلادي، استمرت محاكم التفتيش في تعقب الأندلسيين وتتبعهم وأشار الرحالة الإنجليزي "سونييورن" إلى أن محاكم التفتيش في سنة 1724م تابعت بقايا الأمة الأندلسية وطردت منهم جماعة، ونقل الرحالة "تاوسند" أن محاكم تفتيش غرناطة حكمت على مالا يقل عن 1800شخص وثلاثمائة وستين عائلة في سنة 1726م بتهمة اتباع الإسلام سراً[38]، وإن دلت هذه الأعداد الضخمة على شيء فإنما تدل على الوجود الكثيف للأندلسيين في العواصم والبلدان الإسبانية في القرن الثامن عشر الميلادي، وعلى الرغم من الأساليب الصارمة التي اتبعتها محاكم التفتيش، وما يثبت صحة ذلك نقل أحد الكتاب الأسبان أحبار محاكمة وقعت في غرناطة سنة 1727م، وفي التاسع من شهر مايو في السنة اللاحقة احتفلت غرناطة ب"أوتوداني" ضخم، حيث حكمت المحكمة على ستة وأربعين غرناطياً بتهمة الانتماء إلى الإسلام، وفي العاشر من شهر أكتوبر من السنة نفسها حكمت محكمة غرناطة مرة أخرى على ثمانية وعشرين شخصاً بتهمة الانتماء إلى الإسلام، وصادرت أموالهم وتبرهن لائحة المتهمين على انتشار الإسلام

سراً[39] بين الطبقة الوسطى في المجتمع الغرناطي من تجار وموظفين، وصناع، وأرباب مهن حرة، على الرغم من القتل والتهجير والتشريد والمصادرات المتتالية والتي كانوا ضحيتها لما يقرب من القرنين والنصف، تابعت فيها محاكم تفتيش غرناطة القبض على المتهمين بالإسلام إلى أن طلبت بلدية المدينة من الملك في 1729م طرد كل الأندلسيين حتى تبقى المملكة نقية من هذا الدم الفاسد[40].

وبعد ذلك التاريخ بفترة ليست بالقليلة في سنة 1769م تلقى ديوان التفتيش معلومات تفيد بوجود مسجد سري في مدينة قرطاجنة "كارثاخيا" من مقاطعة مرسية[41]، بالرغم من تشدد المحاكم الإسبانية والسلطة في التابعة والمراقبة وهذا يدل على وجود مسلمين استمروا في ممارسة شعائرهم سراً حتى ذلك التاريخ.

رابعاً- مشاهدات سفراء مغاربة عن وجود الأندلسيين في أسبانيا بعد الطرد:

زار الوزير "محمد بن عبد الوهاب الغساني" أسبانيا في سنة 1660م مرسل من السلطان "مولاي إسماعيل" للتباحث في موضوع تبادل الأسرى من حامية لارتشي، والذين قبض عليهم في أثناء الاستيلاء عليها، وامتدت هذه المهمة بين عامي 1690-1691م، وعلى طول طريق الرحلة، وجد الوزير المغربي ومرافقوه مؤشرات على وجود بقايا المسلمين هناك، فباح له عدد من أهل منطقة الأندلس بأصولهم الإسلامية أو أخبروه بالانتماء إلى الإسلام، في البريجة، واطريرة، ومرشانة، لمقاطعة اشبيلية، وفي اندوجر بمقاطعة جيان[42]، فعن لبريخا قال:" بعض السكان أكدوا لنا عن طريق علامات سرية معينة أنهم ينتسبون إلى الأندلسيين، ويبدو مؤكداً أن أغلب السكان ينحدرون من

مسلمين، على الرغم من مرور زمن طويل، ومن أنهم قدر ربوا في ظلمات الكفر، ثم يتطرق لسكان أوثيرا ويقول:" إن ابن حاكم المدينة وابنة العمدة ينحدران من سلالة ملوك غرناطة، تبعاً لما اخبروه به رحالة يدعى "آلونسو" في مدريد، وهو رجل ذو قيمة في المنطقة، ويفتخر بانحداره من أصل إسلامي ويستهويه تبادل الحديث حول الإسلام والمسلمين، وقال إن من بين سكان مارتيشا، هناك من يصل بأصله إلى السكان المسلمين[43]، وتحدث عن انحدارهم من نسل عائلة سراج، ومنهم ينحدر الجانب الأكبر من سادة المدينة وفيما يفتخر بعضهم بهذا النسب والأصل الإسلامي، فإن آخرين تبروا منه مدعين النسبة إلى سكان جبال نافارا، وقال :" إن أحفاد المسلمين الذين يحتلون مناصب عامة لا يرفضون ذلك النسب"[44]، وفي مجريط "مدريد" سجل الغساني معلومات ذات أهمية خاصة حين قال إنه سمع من أهلها أصداء النقد الذي يتداول حول قرار الطرد، سنة 1609م، وتجدر الإشارة هنا إلى أن الغساني ومن معه قد اختاروا طريق درج دون خوان آباد، وربما لو أنه عبر الكامبو دي كالاترايا، والمناطق الأخرى من بلاد الأندلس لخرج بالانطباعات نفسها التي وجدها في منطقتي اشبيلية وجيان[45]،وعندما نظرنا لكل ما ورد في هذه الرحلة بعين التقييم وجدنا امتزاج هذه المعلومات، فتبدوا صادقة ، ولكن في بعض جوانبها تعتريها المبالغة والتزييف، وعلى الرغم من ذلك فبالإمكان أن نصل إلي نتيجة موكدة ألا وهي وجود أعداد لاباس بها من العائلات الأندلسية في أواخر القرن السابع عشر الميلادي ، والتي كانت تذكر أصلها الإسلامي من دون أدني تحفظ، في عهد سلطان المغرب محمد بن عبدالله ،ب زيارة إلى ملك إسبانيا في سنة 1766م -1767م وهو السفير أحمد بن المهدي الغزال الأندلسي

المالقي ،ذهب للتفاوض في إطلاق سراح الأسرى، فدون ملاحظاته حول إطلاق سراح الأسرى، ودون ملاحظاته حول تعاطف أهل المناطق التي زارها مع الإسلام وأهله، وفي بعض الأحيان التصريح بالانتماء إليه، وهذه المناطق التي تحدث عنها مقاطعة اشبيلية ومقاطعة جيان، ولوتشه وغرناطة، وقال عن أهل لوشنة "فهم على قدم غرناطة في الميل للمسلمين والمحبة الدالة على أن فيهم عرقاً يشير للإسلام بالخصوصية رجالاً ونساء وصبياناً بزيادة على غيرهم فمنهم من يشير إشارة خفية ومنهم من يجهر بذلك"(46).

أما السفير "محمد بن عثمان المكناسي" والذي أرسله السلطان المغربي "محمد بن عبد الله" سنة 1779م فدون مشاهداته وملاحظاته بخصوص وجود المسلمين، فكتب أنه التقى عدداً من المسلمين الذين جاهروا بذلك في لوشنة وفي غرناطة نفسها فيقول "وبهذه المدينة من بقايا المسلمين شيء كثير فمنهم من ينتسب ومنهم من لا ينتسب"(47).

الخلاصة:

من خلال ما سبق وذكرنا اتضح لنا عجز السلطة السياسية والدينية في إجبار الأندلسيين على التنصير والانصهار في المجتمع الإسباني على الرغم من كل إجراءاتها التعسفية ، التي مارستها ضدهم.

وتبين أن السبب السياسي مغلفاً بغطاء ديني، كان هو السبب الرئيس وراء اتخاذ هذا القرار الذي تبنته إسبانيا متمثلة في ملكها فيليب الثالث بطرد الأندلسيين نهائياً من إسبانيا، إضافة إلى أسباب أخرى، ويتضح أن عملية الطرد التي تبناها هذا الملك وحاشيته كانت ولاشك نكسة خطيرة للأندلسيين خاصة والمسلمين عامة، حيث شهدت فصلاً من أفظع الفصول لمأساة الأندلسيين

توجت أعمال الكنسية الكاثوليكيةالإسبانية المحاكم التابعة لها بأكبر ظلم مارسته ضد هذا الشعب، الذي قدم للأندلس وإسبانيا أروع الأمثلة في العطاء والتسامح والاعتراف بحق الأخرين في الحياة والبقاء، فمثلت أحداث التهجير مأساة تاريخية حتمية كانت تشهد استئصال الأندلسيين ليس من إسبانيا فحسب بل في منطقة البحر المتوسط ككل، والقضاء النهائي على الحضور الإسلامي في إسبانيا بصورة ترسم مصير الأقليات العرقية والدينية في العالم في بداية العصور الحديثة، ورأت الحكومة الإسبانية في هذا العمل قمة انتصاراتها على الأندلسيين الذين جابهوا إرادة عمياء لاجتثاثهم والقضاء عليهم، والذي يواكب هذه المأساة عن قرب باستنطاق وثائق محاكم التفتيش فسيرافقه هول المصيبة التي حلت بهؤلاء، ثم استبسالهم ومقاومتهم للدفاع عن دينهم وهويتهم وحضارتهم .

وبالنظر إلى النتائج التي ترتبت على تنفيذ قرار الطرد سواء اقتصادية أم ديمغرافية أم غيرها ، فإننا نستطيع الجزم بأن ذلك لم يكن يمثل أي انتصار لإسبانيا والتي بقرارها هذا كانت قد أثبتت عجزها عن اجتثاث الإسلام من أراضيها .

فالظاهر أن كل جهود الحكومة الإسبانية وممثليها لإنهاء الوجود الإسلامي من أرض الأندلس لم تؤتي أكلها، ذلك بأن الكثير من الأندلسيين استطاع الإفلات على الرغم من كل تلك الأساليب الصارمة والإجراءات القاسية في أثناء تنفيذ الطرد والتتبع وذلك بالاختفاء بين النصارى أو في المناطق النائية والجبال، ولا ننسى جهود بعض النصارى سواء من النبلاء الذين اشتغل الكثير من الاندلسيين عندهم أم حتى العامة ممن تعاطفوا مع هؤلاء نظراً لحسن

جوارهم ومعاملتهم لهم، أو حتى بعض الطامعين في استغلالهم نظراً لرخص أجورهم إضافة إلى عودة آخرين بعد تهجيرهم.

ويتبين من شهادة الكثير من الكتاب والمؤرخين الإسبان أنفسهم أن قرارات طرد الأندلسيين كانت في أغلب نواحيها فاشلة، نظراً للإصرار القاطع لهؤلاء على البقاء في أرضهم.

وأجمعت الكثير من الكتابات والوثائق ، إضافة إلى ما تركه لنا الرحالة عرباً أو أجانب على استمرار التواجد الإسلامي خلال القرنين السابع والثامن عشر الميلاديين ، وإن كان مستتراً في إسبانيا.

ولعل هذه الصفحات تكون فاتحة لدراسات مستقبلية توضح الكثير من الجوانب المهملة في تاريخ هذه الجماعة التي استطاعت على الرغم من كل ذلك التضييق الاستمرار والتمسك بدينها وشخصيتها المتفردة.

الهوامش:

*المورسكيون . وأطلق على المسلمين الذين بقوا تحت سلطة الملوك الأسبان بعد سقوط مدنهم، وكذلك منذ سقوط طليطلة، وأصبحت كلمة مورو(Moro) تقابل في أسبانيا عربي أو مسلم، وفي الوثائق النصرانية جاءت باسم الماوري(Mauri) تعني المستأمنين أو المسالمين، الونشريسي، أبي العباس أحمد التلمساني، أسنى المتاجر في بيان أحكام من غلب على وطنه النصارى ولم يهاجر، تحقيق. حسين مؤنس، مكتبة الثقافة الدينية، مصر، 1996م، ص 14-15.

* المدجنون، منشق من دجن أي أقام خاضعاً وصار الموصوف به يسمى مدجن، وتعني معاهد مما يدل على أن المسلمين الذين دجنوا كانوا يعتبرون معاهدين، تشارلس هنري، المسلمين في الأندلس بعد سقوط غرناطة، ترجمة. سعيد الكرمي، بيروت، 1988م، ص 39.

* فيليب الثالث، عرف بفيليب الورع، ولد في إبريل 1578م، وتوفي في 31مارس 1621، كان ملك أسبانيا والبرتغال وصقلية.

(1)هورتز، انطونيو دومنيقير، بنثتت، برنارد، تاريخ مسلمي الأندلس، المورسكيون حياة ومأساة إقليمية، ترجمة: عبد العال صالح طه، دار الإشراق للطباعة والنشر، قطر، 1988م، ص 199.

(2) جوليا كاروباروجا، مسلمو غرناطة بعد عام 1492م، ترجمة: جمال عبد الرحمن، ص 226.

(3)هورتز، أنطونيو، تاريخ مسلمي الأندلس، المرجع السابق، ص 213.

* كانت العلاقات الأسبانية الفرنسية في تلك الفترة عدائية فحاول الملك الفرنسي " هينيري دي بربون"، استخدام الأندلسيين الأراجونيين في صراعه مع أسبانيا فوردت تقارير بوجود مؤامرة تمرد يشارك فيها أندلسيي بلنسيا، ويعاونهم الفرنسيين وبعض المغاربة وكانت تقضي بالاستيلاء على العاصمة في يوم الخميس المقدس لعام 1605م، وكما وجدت اتصالات سرية وبعثات بين الأندلسيين والملك الفرنسي قبيل الطرد.

(4) عبد الجليل التميمي، الدولة العثمانية وقضية المورسكيون الأندلسيين، منشورات سيرمدي، زغوان، 1989، ص39-48 .

* وقع الملك يعقوب الأول معاهدة سلام مع أسبانيا الذي تولى العرش بعد موت الملكة ايزابيلا في مارس 1603م، وليبرهن على حسن نواياه تجاه أسبانيا أرسل وثائق متعلقة بعلاقاته مع المورسكييناالبلنسيين، فكان مقرر أن تشن البحرية الإنجليزية هجوماً على لاكورونيا يساعدهم فيه مورسكيي بلنسية.

(5) التميمي، عبد الجليل، دراسات في التاريخ الموريسكي الأندلسي، منشورات مركز الدراسات والبحوث العثمانية والمورسكية، زغوان، 1993م، ص 11.

(6) الكتاني، علي المنتصر، انبعاث الإسلام في الأندلس، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2005، ص 146-147.

(7)هورتز، مرجع سابق، ص 222.

(8) الحجري، أحمد بن القاسم، ناصر الدين على القوم الكافرين، مختصر رحلة الشهاب إلى لقاء الأحباب، تحقيق: محمد رزوق، منشورات كلية الآداب، الدار البيضاء، 1987م، ص 110-113.

(9)هورتز، مرجع سابق، ص 225

(10)عبد الجليل التميمي، دراسات في التاريخ الموريسكي والأندلسي، ص 43.

(11) عبد السلام، أحمد، المؤرخون التونسيون في القرون 17-18-19، بيت الحكمة، قرطاج، 1993، ص 38.

(12) حمادي، عبد الله، المورسكيون ومحاكم التفتيش في الأندلس 1616-1492، الدار التونسية للنشر، تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1989، ص 61.

(13) عنان، محمد عبد الله، نهاية الأندلس وتاريخ العرب المتنصرين، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1972م، ص 396-397.

(14) شلبي، أحمد، موسوعة التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1979، ج4،ص 551.

(15)حتاملة، محمد عبدو، مصير المسلمين بعد سقوط غرناطة، بحوث ندوة الأندلس، الأردن، 1977، ص 526-527.

(16) هنري، تشارلس لي ، العرب المسلمون في الأندلس، ص 194.

(17)هورتز، انطونيو، مرجع سابق، ص 225.

(18) هنري تشارلس لي، مرجع سابق، ص 207.

(19) انطونيو، دومنقارأورثبت، الأطوار التي مرب بثلاثمائة ألف موريسكي طردوا من أسبانيا، بحوث عن الأندلسيين في تونس، ص 99.

(20) التميمي، عبد الجليل، الدولة العثمانية وقضية الموريسكيين الأندلسيين ، مرجع سابق، ص 64.

(21) عبد الجليل، التميمي، دراسات في التاريخ الموريسكي الأندلسي،ص 45.

(22)الحمروني، أحمد، الموريسكيون الأندلسيون في تونس، دراسة وبيليوغرافيا، مطبعة بيطا، تونس، 1998م، ص 28.

(23)المقري، أبو العباس أحمد بن محمد، نفح الطيب في غصن الأندلس الرطيب، وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب، تحقيق إحسان عباس، بيروت، لبنان، 1968م، ص 280-281.

(24) العرب المسلمون في الأندلس بعد سقوط غرناطة، ترجمة : حسن سعيد الكرمي، منشورات دار لبنان، بيروت، 1988، ص 212.

(25)هورتز، أنطونيو، تاريخ مسلمي الأندلس، مرجع سابق، ص 306.

(26)ارنياك، غارينا مرتيديس، المورسكيون الأندلسيون، تعريب: جمال عبد الرحمن، ص 253-254.

(27) الكناني، علي المنتصر، مرجع سابق، ص 170-171.

(28)هورتز، انطونيو، مرجع سابق، ص 315.

* الامتيازات التي منحت لهم ولأهلهم في السابق وهي معاملتهم كمواطنين أسبان يتمتعون بكل حقوقهم المدنية، ولا يخضعوا للمراقبة والتتبع.

(29) الحائك، سيمون، الله يرث الأرض أو طرد المورسكيين، المطبعة اليولية، لبنان، 1999م، ص 152-154.

(30)هورتز، انطونيو، مرجع سابق، ص 315.

(31) عبد العظيم، رمضان، محاكم التفتيش أسوأ استخدام لاسم الله، مجلة العربي، الكويت، العدد258، مايو 1980م، ص 44.

(32) المنشاوي، عادل، الأندلسيون المواركة، دراسة في تاريخ الأندلسيين بعد سقوط غرناطة، دمشق، 1985م، ط3، ص 215.

(33) الصباغ، ليلى، ثورة مسلمي غرناطة، مجلة الأصالة الجزائرية، العدد27، السنة1975، الجزائر، ص 32.

* هذه المحاكم كانت تخضع في المقام الأول للسلطة الملكية على الرغم من طابعها الكنسي.

(34) فون شاك، الفن العربي في اسبانيا وصقلية، ترجمة : الطاهر أحمد مكي، دار المعارف، مصر، ب.ن، ص 135.

(35) لوي كارديك، المورسكيون الأندلسيون والمسيحيون، المجابهة الجدلية، 1492-1640م، تعريب: عبد الجليل التميمي، تونس، زغوان، 1989م، ص 114-115م.

(36)حمادي، عبد الرحمن، نحو منهج جديد لإعادة كتابة التاريخ العربي، ندوة إعادة كتابة التاريخ العربي، الرباط، 1991م، مجلة الوحدة، عدد خاص عن الندوة، الرباط، ص 125.

(37) مكي، طاهر أحمد، مسلم إسباني أمام محاكم التفتيش، مجلة الدوحة، قطر، 1981، ص63.

* ورد ذكر هذه الصفائح عند الشهاب الحجري، وقال أنه عثر عليها قرب غرناطة سنة 1588م، وقال أنه قرار سفراً في إسبانيا يبشر برجوع المسلمين إلى إسبانيا ودخولهم إليها من أربع جهات، من أقصى المغرب على ماء البحر، يأتي سريعاً قوم إلى بلاد النصارى وتثل الحملة إلى روما، الشهاب الحجري، ناصر الدين على القوم الكافرين، مصدر سابق، ص 145-147.

(38) رزوق، محمد، الكتابات المغربية والعربية حول مورسكيي المغرب خلال القرن السابع عشر، في أعمال المؤتمر العالمي الثالث للدراسات المورسكية الأندلسية حول تطبيق المورسكيين الأندلسيين للشعائر الإسلامية، سيرمدي، زغوان، 1991، ص 77-80.

(39) حمادي، عبد الله، المورسكيون ومحاكم التفتيش، مرجع سابق، ص 124.

(40) حسين، وائل علي، محاكم التفتيش والمسئولية المغربية، مجلة الراية، العدد 186، بيروت، لبنان، 1982، ص 85.

(41)هورتز، مرجع سابق، ص 325.

(42) الكتاني، مرجع سابق، ص 178.

(43) الغساني، محمد بن عبد الوهاب، رحلة الوزير في افتكاك الأسير، تحقيق: نوري الجراح دار السويدي للنشر والتوزيع، الرباط، 2002، ص 147.

(44) الغساني، نفس المصدر، ص 149.

(45)هورتز، أنطونيو، مردع سابق، ص 320.

(46) الغزال ،احمد بن المهدي ،نتيجة الاجتهاد في المهادنة والجهاد ،تحقيق اسماعيل العربي ،بيروت ،لبنان ،1980،ص 69.

(47)المكناسي محمد بن عثمان ، الإكسير افتكاك الأسير ، تحقيق محمد الفاسي ، الرباط ، 1965، ص 101.

الثقافة ودورها في تطور المجتمع الليبي

أ. خدوجة الهادي شنبي
قسم علم الاجتماع
كلية الآداب بالزاوية

مقدمة:

إن أهمية هذا البحث تظهر بوضوح في كونه يتناول موضوعا من أجل فهم العلاقة الجدلية التي تربط الثقافة بتطور المجتمع وتفسيرها وتوضيح أبعادها، وتحديد خصائصها وتأثيرها في حياة الفرد اليومية ودورها في البناء الاجتماعي.

إن الثقافة تأخذ شكلا بنائيا يحتوى على أجزاء وعناصر تتمثل في السمات والنماذج الثقافية، ومن ناحية أخرى هناك عناصر متعددة للثقافة تنقسم من حيث المضمون إلى اللغة والفن والدين والاتصال والمعتقدات والأسطورة والعناصر المادية...الخ، إلا أن هذا لا يعطينا صورة حقيقية عن الثقافة بقدر ما يحقق أغراض الدراسة والتحليل؛ ذلك لأن الثقافة تعد بمنزلة كل لا ينقسم، وأن هذا الكل ليس أمرا أستاتيكيا، وإنما هو يموج بالدينامكية، إذ يجمع كثير من الباحثين في الثقافة على أنها تميل دائما إلى أن تنتظم أو تتكامل في نسق ثابت.

ويتضمن هذا البحث عرضا حول اهتمام الباحثين بدراسة الثقافة في مختلف العلوم الاجتماعية، وبخاصة علم الاجتماع والأنثروبولوجيا نحو البدء في هذا البحث بمفهوم واضح ومحدد لما يدور حول هذا الاهتمام

وترتب على هذا الاهتمام أن ظهرت عدة نتائج توضح خصائص محددة تمتاز بها الثقافة.

كذلك يتضمن عرضا واضحا وشاملا عن جوانب بناء الثقافة من حيث المضمون والمتمثلة في اللغة والأفعال الإنسانية والطرائق الشعبية والعرف والنظم الاجتماعية والمعتقدات...الخ، وقد تم تسليط الضوء على أبعاد التطور العلمي الاجتماعي إلى ألاتصال بالجماهير، أن هناك ثغرات كبيرة تقع بين اتجاهات العلماء الاجتماعيين التي يكشف عنها العاملون في مؤسسات الاتصال بالجماهير وسائلها نحو المسائل المتصلة بوصف أنشطتها وتحليلها وتفسيرها، والتعرف على من أين يبدأ عالم الثقافة، هل يبدأ بالقيم الاجتماعية الثقافية الدقيقة لمعالم البنية الجغرافية GeograPhicalanvironment وذلك عن طريق معرفة ظروف الجو والمناخ والإلمام بأحوال الطقس؛ إن كل القيم المادية والروحية ووسائل خلقها واستخدامها ونقلها،التي يخلقها المجتمع من خلال سير التاريخ.

وبمعنى أكثر تحديدا، فإنه من المعتاد التمييز بين الثقافة المادية والثقافة الروحية، ومن ناحية أخرى تم تسليط الضوء على نمط البداوة والرعي ـ إذ تنتشر أنماط البداوة في ثقافة الصحراء، وبخاصة في الواحات وحول العيون والآبار ومدى توفير الحياة الاجتماعية والاقتصادية المبنية على الثقافة الرعوية بين أفراد هذه المجتمعات التقليدية في الثقافات البدو، وتحليل حركة الريف الليبي في الانتقال من حياة الريف والبادية التقليدية إلى حياة الريف الحديث، تلك الحياة الحديثة التي اتسمت بدخول الزراعة الحديثة، وبدخول أنماط المعيشية الحضرية، وأنماط المجتمع الصناعي المعروفة في العالم

المتقدم.فليبيا أصبحت متجانسة في ريفها وحضرها على السواء، بل اندمج الريف بالحضر بحيث يصعب التمييز بينهما خاصة في المستوى المعرفي والاجتماعي والثقافي، وتؤيد هذه النظرية موقفها بأن الريف الليبي بدأ يستعمل وسائل الإنتاج الحديثة،مثل المعدات والآلات في الزراعة، وبدأ يفكر بطريقة حديثة، وغلبت عليه أنماط المعيشة والقيم الثقافية الحضرية السائدة في المدن الليبية والسائدة في العالم الصناعي المتقدم.

ويهدف هذا البحث إلى الاعتقاد السائد أن الحيوية للثقافة العربية تعاني قصوراً، ذلك لأن الكلمة الواعية فقدت قدرتها على التأثير في الشعوب العربية،وانحسرت هذه الكلمة في أوساط الفئات المنتجة لها، ومن ثم انعكست على الأوساط المتلقية لها، وتبدو أساليب التواصل الثقافية ضعيفة؛ لذا لابد من وضع منهجية متماسكة تخاطب العقل العربي وصولا إلي تحقيق شخصية عربية ذات فكر عربي وحدوي التوجه أصيل الانتماء، وحيث يمكننا هذا البحث من رصد دور الثقافة وتعبيرها في تطور المجتمع الليبي،ويمكننا من تمييز هذا الدور وتقيمه مقارنة مع بقية عوامل تطور المجتمع الليبي ومن رسم إستراتيجية لمزيد من تفعيل العمل الثقافي في اتجاه رقي المجتمع الليبي وتطوره.

المبحث الأول / مفهوم الثقافة وخصائصها

أولا ـ مفهوم الثقافة:

إن المفهوم العام للثقافة إنما يحمل في ذاته معنى التكيف Adiustment، وتكشف الثقافة عن بعض الدلالات التي تشير إلى تدخل الإنسان في تعديل الطبيعة أو تحويرها بإضافة عناصر بشرية على الوجود

الطبيعي،وإدخال أشياء اجتماعية، لم تكن موجودة في الطبيعة. فكل إضافة إنسانية على الوجود الفيزيقي أو العام الطبيعي هي ثقافة [1].

استعرض كرويبرKroeber وكلاكهون KLuckhohn ما يزيد على مائة وستين تعريفا للثقافة والمفاهيم المرتبطة بها، وكان في مقدمة هذه التعريفات ذلك الذي قدمه تايلور Taylor ويعد الثقافة"ذلك الكل المركب من المعارف والعقائد والفن والأخلاق والقانون والأعراف وكل ما أكتسبه الإنسان بوصفه عضوا في مجتمع ما"، وكان أحدث هذه التعريفات ذلك الذي صنعه الإنسان، وينطوي التعريف الأخير ضمنيا على أن حياة الإنسان تدور في محيط طبيعي وآخر اجتماعي، وأن الثقافة ليست خصائص بيولوجية، وإنما تمثل صفات أكتسبها الإنسان البالغ من مجتمعه عن طريق التعلم المنظم أو الحركات والاستجابات الشرطية، ويدخل في إطار ذلك المهارات الفنية المختلفة، والنظم الاجتماعية والمعتقدات وأنماط السلوك. وأن الثقافة تعيد صياغة عناصر العالم الطبيعي على نحو يساعد على تلبية حاجات الإنسان[2].

ويثير تعريف الثقافة برغم أنها تتميز بالعمومية في تجربة الإنسان إلا أن هذا لم يمنع من تميز مظاهرها بالمحلية والإقليمية، وأنه برغم ما تمتاز به الثقافة من ثبات فهي في تغير دائم وحركة مستمرة، ومع أنها تغلف كل جانب في حياتنا، فيندر أن تدخل في نطاق تفكيرنا الواعي.

ويحدد علماء الثقافة المنهج العلمي لدراسة الظواهر الثقافة بملاحظة السلوك ودراسة النتائج الإنسانية الجمعي ووظائفه، بالإضافة إلى معرفة مدى التغيرات التي طرأت على البيئة الطبيعية بإنتاج أشياء الاجتماعية Choses

Sociales بمعنى أن الثقافة هي مجموعة جهود الإنسان، تلك التي تلخصها كلمة الحضارة حين تتمثل في سلوك الإنسان أو نزوع بني البشر نحو تغيير ظروف البيئة الطبيعية، والسيطرة عليها.

فالثقافة عند البيولوجيين هي اكتساب وراثي أو فطري تنتقل إلى الإنسان من دون أن يبذل جهداً في التكيف معها أو حتى مقاومتها، إلا أننا في الرد على وجهة النظر البيولوجية نقول إن الإنسان ليس مجرد الناقل أو الحامل السلبي لأنماط الثقافة وسماتها العامة، ولكن الإنسان هو خالق للثقافة وصانع لها فالإنسان دوره الإيجابي والفعال في النقل الثقافي، ولا يقتصر دوره على الحمل السلبي أو النقل المحايد، ومن هنا تتباين وجهة النظر البيولوجية في تحديد مفهوم الثقافة.

أما التاريخيون فيفسرون الثقافة بأنها رواسب التاريخ على اعتبار أن الثقافة عندهم هي مجموعة عمليات تاريخية الأصل، وتتراكم خلال السياق الحضاري أو تترسب في الزمان التاريخي، فتنمو وتنتعش وترتقي وتنتقل وتهاجر من منطقة إلي آخر، وقد يقال إن الثقافة هي عملية انتقالية توجه ردود أفعال البشر نحو متجهات داخلية وخارجية، وهذا مفهوم سيكولوجي يتضمن دراسة المنبه أو المثير بالإضافة إلى الاستجابة أو النزوع.

ويدرس الانثروبولوجيون الثقافة البدائية Primitive Culture في المجتمعات والقبائل التي تتسم بالبساطة والعزلة النسبية. ويمكننا أن نحدد مفهوم الثقافة "بأنه ذلك الكل المركب أو المعقد الذي يتضمن مظاهر الحياة العقلية والمادية والتي تشبع الحاجات البيولوجية والاجتماعية للإنسان في تكيفه مع البيئة الفيزيقية " [3].

ثانيا ـ خصائص الثقافة :

ترتب على جهود علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا في اهتمامهم بدراسة الثقافة عدة نتائج أسهمت في إثراء فهمنا بهذه الظاهرة التي تميز الثقافة، وهي :

أ ـ إذ تتميز الثقافة باستقلالها عن الأفراد الذين يحملونها ويمارسونها في حياتهم اليومية، خاصة وأن الثقافة عبارة عن أمور يكتسبها الإنسان بالتعلم من مجتمعه؛ لأنها تمثل التراث الاجتماعي الذي يتراكم على مر العصور، ويأخذ شكل التقاليد المتوارثة، بل هي جمع النشاط الاجتماعي وحصيلته في ذلك المجتمع وأساليب الحياة وأنماط القيم وما يتخذه الإنسان من أدوات ومعدات تسهل له سبل العيش.

بـ ويترتب على اعتبار الثقافة بمنزلة تراث اجتماعي يتعلمه أعضاء المجتمع من الأجيال السابقة، أن تتميز الثقافة بخاصية أخرى هي الاستمرار، ويؤكد أن السمات الثقافية والملامح خاصة العادات والتقاليد والخرافات والأساطير لها قدرة كبيرة على الانتقال عبر الزمن، وأنها تحتفظ بكيانها لعدة أجيال وبرغم أن المجتمع قد يتعرض لعوامل تغير مفاجئ أو تدريجي تؤثر في ظروف العامة، إلا أن هناك من السمات الثقافية ما يتمكن من البقاء والاستمرار، بل أن بعض ملامح الثقافة تنتقل بالفعل من مجتمع لأخر بفعل وسائل الاتصال الثقافية المختلفة.

جـ تتميز الثقافة بأنها كل معقد "مركب " لاشتمالها على عدد كبير من السمات والملامح والعناصر، ويرجع ذلك التعقيد في الثقافة إلي تراكمها خلال عصور طويلة من الزمن، وإلى استعارة كثير من السمات الثقافية من خارج المجتمع نفسه. وقد حاول البعض تبسيط هذا التعقيد في الثقافة

بردها إلي نوعين مـن الثقافة، هي الثقافــة المادية والثقافــة اللامادية، بحيث تشمل الثقافة المادية كل ما يصنعه الإنسان في حياته العامة وكل مـــا يحصل عليه الناس عـن طريق استخدام فنونهم التكنولوجية، وتشتمل الثقافــة اللامادية مظاهـر السلوك التي تتمثل فــي العادات والتقاليد التي تعبر عـن المثل والقيم والأفكــار والمعتقدات، ويميز البعض الثاني من العلماء في محاولــة منهـم لتبسيط هذا التعقيد في الثقافة، ومحاولـة تسهيل مهمة تحليلها ودراستها، بين الجوانب الواقعية فــي الثقافــة، والجوانب المثاليــة والمعيارية، ويـرون أن الجوانب الواقعية تشمــل السلوك البشــري والاجتماعي والألفـــاظ والعــادات وقواعـد العـرف والتقالـيد المكتسبة والمتوارثــة، وتختلف الممارســات الاجتماعيــة والواقعية، أمــا الجوانب المثاليــة والمعياريـــة، فتشمل مجمــوعة مـــن الأفكــار والمتصورات التي توجـد فــي السلوك الاجتماعي، مع العلم بأنــه يصعب الاكتفاء فـي دراسة الثقافــة بجانب دون الآخــر؛ لأن الأنماط الثقافــة الواقعيــة تتأثر بالمثــل والتصورات الذهنية ما يحتم على أي باحث دراسة المظهرين معا.

د ـ وتتميز الثقافة بأنها انتقالية، ذلك لأن انتقال الثقافة من جيل إلى جيل وتوارثها يختلف عن نقل وتوارث الصفات الجسمية والحيوية في الكائنات الحية، الذي يتم غالبا بطريقة واعية وانتقالية. وإذا كانت العناصر والصفات الموروثة تنتقل من دون تعديل أو تغيير ومن دون قدر أدنى من الاختيار، فإن انتقال عناصر الثقافة يتم على نحو انتقائي، بحيث ينتقي الجيل الذي يتلقى عناصر الثقافة بعضها ويستبعد البعض الآخر طبقا لظروفه وحاجاته.وهذا الانتقاء محكوم بالقبول الواعي لعناصر الثقافة.

هـ ـ تمتاز الثقافة برغم تغيرها أيضا بالتكامل، إذ تظهر كل الثقافات ميلا نحو التكامل بمعنى أنها تتحد وتلتحم لتكون كلا متكاملا منسجما، وتميل عناصرها المختلفة من عادات وطرائق شعبية ونظم وتتعرض لضغط يقودها نحو التكامل والاتساق مع بعضها الآخر.وهناك فروق كبيرة بين المجتمعات في مقدار تكاملها إذ يظهر التكامل الثقافي بصورة واضحة في المجتمعات البسيطة والمجتمعات المنعزلة، حيث يندر وجود عناصر خارجية في ثقافات تلك المجتمعات وتعرضها للتغير، وأن العناصر الأصلية لا تتغير بسرعة واضحة، أما في ثقافات المجتمعات الحركية غير المتجانسة، مثل المجتمعات المتحضرة، فلا يظهر فيها التكامل واضحا، ويدخل إليها عناصر ثقافية جديدة باستمرار وتتعرض عناصرها الأصلية للتعديل والتغيير ويستغرق التكامل الثقافي وقتا طويلا [4].

والواقع أن التكامل الثقافي لا يحقق بشكل تام؛ لأن المجتمعات معرضة لأحداث تعوق التكامل،ولهذا لا يمكن القول بأن الثقافات متكاملة وتفصح مكوناتها عن توازن تام.

المبحث الثاني /العناصر البنائية للثقافة

لقد ساعد تحديد عدة خصائص تمتاز بها الثقافة على أن يشرع العلماء في تحليلاتهم لثقافة المجتمعات،والتعمق في فهم الظواهر الثقافة المختلفة وتفسيرها ولذلك وجدنا بعضهم يميز في هذا التركيب أو التعقيد للثقافة على دراسة الشكل البنائي والعناصر البنائية للثقافة ونتحدث بإيجاز عن الشكل البنائي للثقافة حيث تتكون من السمة والمركب والنموذج والدائرة الثقافية،ونجد البعض الأخر يميز في بناء الثقافة بين عناصر أخرى طبقا للمضمون،وهناك

كـذلك ما يعرف باسم الأفعال والعرف، والطرائق الشعبية والنظم، والأساطير وما إليها، وقد تجد بعضهم الثالث يميز عناصر الثقافـة إلى تلك العناصر الماديـة وإلى غيرهـا مـن العناصر غير المادية وهكذا تناولت فـي هذا الإطار عناصر في بناء الثقافة (تتمثل في اللغة والـفن والأفعـال الإنسانية والطرائـق الشعبية والعرف والنظم الاجتماعية والمعتقدات والقيم والرموز والطقوس والأسطورة والعناصر الماديـة للثقافة) [5]. وسوف أتناولها جميعا بقليل من الاختصار.

أولا : العناصر المعنوية للثقافة.

1- اللغة:

يقول بعض العلماء إن اللغة قد بدأت عندما بدأت الثقافة وأخذت تنمو بصورة مستمرة منذ تلك اللحظة، وإن التنوع بين اللغات الحية حاليا يثبت أن اللغة قديمة جدا، خاصة وأن الدراسات اللغويـة قـد أكدت أن اللغات تتغير ببطء إذا قـورنت بالأنساق والنظم الثقافيـة الأخرى، وتقوم كـل لغـة على نظام وأضح ومحدد مـن الأصوات الواضحة،بحيث يسهل التمييز بين كـل صوت عـن الأخـر،وتتجمع جميع الكلمات في جمل وفق قواعد محددة، وتمتلك كل لغة العدد الكافي من المفردات اللازمة لسد حاجات الأفراد، وتتمتع جميع اللغات بنظام واضح للقواعـد وتعني بها تلك التنظيمات التي تسير علىها الأصوات في تجمعها في صورة كلمات وجمل سواء أكانت هذه اللغـة خاصة بقبائـل أبسط الجماعات البدائيـة كانت أم أكثـر المجتمعات تقدما،وتسهم اللغـة في تسهيل العمـل الجماعي وتنظيمه، لأن اللغة تتطلب عـدة عناصر متجمعة،وهي عناصر لا توجد إلا عند الإنسان،منها العقل والفكر الذي يصنف

الأشياء والأفكـار والعلاقات إلى مجموعات متشابهة ثـم يقوم بعملية إضفاء الرموز الصوتية على كل مجموعة.

جهاز الكلام ويتكون مـن الجهاز التنفسي واللسان والفم والمـخ بشرط أن تكون الأجهزة بصورتها الموجودة عند الإنسان.ويضاف إلى تلك العناصر المعيشة في مجتمع إنساني؛ لأن الإنسان لابد أن يتعلم اللغة من أسرته ومجتمعه، ولذلك كان وجـود مجتمع من دون لغة غير قادر على تنظيم أبسط عمل جماعي،وكـذلك يعجـز عـن نقل خبراته وأفكاره البسيطة إلـى الآخرين وبناء على ذلك يمـكن القـول بأن اللغة تلعب دورا كبيرا في تكوين الثقافة،ومع أنها جزء وأحد فيها ولكنها أهم هذه الأجزاء جميعا،لأنـه عـن طريقها تنقل الثقافـة مـن جبل إلى أخر،وكـذلك تنمـو الثقافة وتزدهر.

2 ـ الفن:

والفن كونه نسقاً ثقافياً لا تخلو منه أية ثقافة في الحاضر والماضي، وأن مفهـوم الفن وعناصره تختلف من ثقافة إلي أخرى،وذلك لاختلاف قيمة الجمال من مجتمع لآخر، فالشعور بالجمال مرتبط بقيمة الجمال، ويحددها المجتمع وتقسم المعاجـم ودوائـر المعارف الفن إلى فنون عملية وفنون جميلة، إذ تشير الفـنون العملية إلـى الحرف أو الصناعة أو النشاط الإنتاجي، أما الفنون الجميلة فهي كـل إنتـاج للجمال يحقق أعمـالاً محددة، مثـل الرسومات والتماثيـل والرقصات والموسيقي، ولابـد أن تتصف تلك الأعمـال بالجمال وفـق القـواعـد التـي يحددها المجتمع لتـلك القيمـة،ويرتبط الإعجاب بالعمل الفني بالمشاعـر،وكـذلك يعبـر الفنـان عـن عواطفـه وإحساساته المرهفة وخيالاته

عن طريق الأعمال الفنية،التي هـي في النهاية تمثل رموزا لتلك العواطف والإحساسات والأفكار.

3 ـ الأفعال الإنسانية:

ينظر إلي كل تغير في الكائن خلال فترة محددة باعتباره فعلا إنسانيا ويجتمع الباحثون في علم الاجتماع على أن الأفعال الإنسانية تعد بمنزلة وحدات الملاحظة الأساسية في الدراسة العلمية للإنسان والثقافـة؛ لأنها تمثل الوحدات الأولـية للسلوك، والميكانيزمات الأساسية التي يمكن بواسطتها أن يتكيف الكائـن مع بيئته، ويمكن أن تقدم تسهيلات لتوافق الفرد مع بيئته وتزيد من فرصة البقاء.

4 ـ الطرائق الشعبية:

ويضاف إلى الأفعال الإنسانية العادات والطرائق الشعبية باعتبارها ميكانيزمات كبرى تنظم التفاعـل الإنساني والتأثيـرات المتبادلة التي يمارسها الناس كـل على الآخر في سبيل الحفاظ على المجتمع والثقافـة. وتمثل الطرائق الشعبية الطـرائق المميزة والمشتركة للفعل فـي المجتمع والجماعة، وتنتقل من جيل إلى جيل أخر.

5 ـ العرف :

وهو الطرائق العامة المشتركة التي ينظر إليها على أنها أكثر صدقا وسلامـة مـن العادات والطرائق الشعبية، ويسهم في أن يعطي وثوقا للفرد ويفرض عقابا صارما فـي حالـة الاعتداء عليه؛ لأن المجتمع ينظر إلـى الاعتداء على العرف على أنـه مصدر خطر على الآخريـن، ومـن وظائف العرف يتمـيز ببطء شديـد، بعكس العادات والطرائـق الشعبية التـي تتغيـر

على نحو أسرع وتسهم العادات الشعبية والعرف كميكانيزمات كافية لحفظ النظام في المجتمعات البدائية، ويندر التفكير في مخالفتها، ولكن المجتمع الحديث الذي يقوم على تقسيم العمل وما يترتب عليه من تنظيمات اجتماعية متعددة ومعقدة، ويسهم في انقسام الناس إلي جماعات وطوائف وطبقات.

6 ـ القانون والنظم الاجتماعية:

في مثل هذه المجتمعات الحديثة لا تكون للعادات الشعبية والعرف عمومية كما هو الحال في المجتمعات البسيطة، نظرا لأن الثقافة نفسها تنقسم إلى ثقافات فرعية،ويحمل كل فرع منها خصائص مميزة، الأمر الذي قد تتعدد معه العادات الشعبية، والعرف، حينئذ يصبح القانون بمعناه العام والخاص هو الرابط الوحيد والعام للأفراد الذي يحمل طابع العمومية من ناحية، والذي يفرض النظام بطريقة تكاد تكون واحدة في كل نواحي المجتمع من ناحية أخرى.

وتعد النظم الاجتماعية من عناصر الثقافة وصورها الأساسية، وهي عبارة عن تنظيم يشتمل على عدد من العادات وجوانب متعددة من العرف والقانون في بعض الأحيان، وتتمثل النظم الاجتماعية الرئيسه في الزواج والأسرة والدين والتربية والاقتصاد والسياسة.

7 ـ المعتقدات والقيم:

يحتاج الإنسان إلى تصورات أساسية للعالم والإنسان والجماعة والسلوك تساعد على التكيف والتوافق مع بيئته،وتقدم الثقافة بتقديم هذه التصورات التي تأخذ شكلا يعرف باسم المعتقدات. من هنا عندما يفكر الإنسان في العالم وكيف خلق وما مصدر القوة والسلطة فيه، وما الذي يجعل الأشياء تسير بخيره أو

شره؟ ويحاول أن يتخذ موقفا يساعد على الحصول على حاجاته فيجد في هذه المعتقدات السائدة في مجتمعه ما يعينه على بناء علاقاته مع بيئته الخارجية لكي يضمن الغذاء والحمايــة والأمن، وكذلك لكي يتمكن من تحديد مكانه في العالم وعن مصيره. وعلاقته بجماعته ومجتمعه ومعرفة حقوقه وواجباته ومصالحه ومركزه.

ويمثل القيم موضوع الرغبة الإنسانية والتقديــر،وتشمل كــل الموضوعــات والظروف والمبادئ التي أصبحت ذات معنى خلال تجربة الإنسان الطويلـة، وقد تكون القيم إيجابية أو أساسية،وتقيم أسس المرغوب وغير المرغوب، والقيم ذات طبيعة تعسفية لأنها تعبر عن كل الأفكار المتعلقة بأهمية النسبية للأشياء، وتقوم القيم بوظيفة ربط أجزاء الثقافة بعضها بالأخر.

8 ـ الرموز والطقوس والأسطورة:

لا ينظر العلماء إلى الأسطورة باعتبارها تحولا خاليا من المعنى،أو مجردا من الواقع، وإنما يعتبرونها معتقدات مشبعة ومحملة بالقيم والمبادئ التي يعتنقها الناس، ويعيشون بها أو من أجلها،ولكل أمة نسقها الأسطوري الخاص، الذي يكمن داخله سر التكامل،الاجتماعي والاستمرار فـي الزمــن، وقد ارتبط في الأذهـان مفـهوم الأسطورة بالخرافة، ولكن مفهوم الأسطورة يحمل تقريبا نفس مضامين الإيديولوجية ويجب فهمه على هذا الأساس.

وتعبر الرموز غالبا عن القيم والمعتقدات التي تدعم من حين إلي آخر عن طريق الطقوس. ويحاول كل مجتمع أن ينمى نسق قيمه ومعتقداته عــن طريق شعارات متعددة وقـد يعبر الأدباء والفنانون وغيـرهم بطـرائق متعددة بـين الكلمة المسموعــة والمكتوبة والمصورة والتمثال وتقام الحفلات والطقوس بين

حين وآخر لتعميق هذه القيم والمعتقدات في مناسبات متعددة تمجيدا وإقرارا لها في النفوس، ولهذا تعد الطقوس والحفلات وسائل مهمة للمحافظة على النظام الاجتماعي [6].

ثانيا ـ العناصر المادية للثقافة:

لم تكن التعريفات الأولى للثقافة تتضمن الأشياء المادية كجزء من الثقافة،وكان ينظر إلى هذه الأجزاء على أنها أساليب مكتسبة من السلوك وليس على أنها مجموعة أشياء.

وتشمل الثقافة المادية كل ما يصنعه الإنسان في حياته، وكل ما ينتجه العمل البشرى من أشياء ملموسة،وكذلك كل ما يحصل عليه الإنسان عن طريق استخدام فنونه التكنولوجية، وتشتمل الثقافة غير المادية على مظاهر السلوك التي تتمثل في العادات والتقاليد والمثل والقيم والأفكار والمعتقدات على النحو الذي أوضحته سلفا. وإذا كانت الثقافة المادية تتضمن كل الأشياء المادية في نسق معين وتعبر عن المستوى المادي للثقافة فأنها لا تختلف عن الثقافة الفكرية وغير المادية التي تمثل المستوى الثاني للثقافة؛ لأن أساس الثقافة موجود في العقل الإنساني، ولا قيمة للأشياء المادية إذا لم يوجد العقل والمعرفة التي تستطيع استخدامها[7].

المبحث الثالث/ قيم الثقافة البدائية بالمجتمع الليبي.

أولا ـ الثقافة البدائية:

علىنا التحدث عن نمط البداوة والرعي إذ تنتشر أنماط البداوة في ثقافة الصحراء، وبخاصة في الواحات وحول العيون والآبار. فقد يعتمد البدوي على تربية الجمال، مثل عشائر الجمال والإبالة، وهم رعاة الجمال والإبل

مثـل قبائـل الطوارق أو الملثمين فـي الصحراء الشماليـة الأفريقية، ومثل العشائـر والقبائـل المتنقلة فـي الصحراء الكبـرى تـلك التي لا تثبت فـي أرض ولا تستقر على حـال سعيـا وراء الكلأ،وهذا هو نمط البداوة الخاصة.

وهناك عشائر مـن البدو أكثر استقرارا من الجمالة، وهم الغنامة إذ يقومون برعي الأغنام والماعز، ومن أنماط البداوة الرعوية الشاوية، وهم رعاة الشياه بين التـلال وسفوح الجبال،وهناك نمط البداوة الهامشية، وهم عشائـر نصف رجال ينتشرون بالقرب مـن الحواضر ويعيشون كجماعات متنقلة تتجول فـي الهضاب والمرتفعات والجبال المتاخمة للمدن. وإلى جانب الجمالـة والغنامة هنـاك أنماط أخـرى مـن البداوة،مثل بداوة الخيل وبداوة النخيل وبداوة الطيور، ففي مواسم الحصاد يجتمع البدو حـول النخيل،وفي هـذه الفتـرة تبدأ الطيور المهاجرة مـن أوروبا فـي فصل الخريف. فيجتهد البدو في هـذه الفترة في نصب الشباك لصيد السمان الـذي يتوافـد في أعداد كبيرة هـربا من برد أوروبا القارص.

وتدور اقتصاديات البداوة والرعي حول الكلأ والتمر والطيور والماء، ويعتمد البدو على منتجات الحيوان مثل صوف الأغنام ووبر الجمال، وشعر الماعز ومنها يصنع خيامه وملابسه، وقـد تستخدم حيوانات الرعي كوسيلة مـن وسائـل التبادل الاقتصادي، بالإضافة إلى استخدامها فـي البيع والشراء والتجارة، وقد يحصل البدو على منتجات حيوان الرعي كالشحم واللحم واللبن.

وعلى هذا الأساس كانت المصادر الحقيقية للثروة التقليدية فـي ثقافات البدو، هي ملكية الحيـوان والآبـار، تعد السيـول والأمطار مـن المصادر الطبيعيـة للاقتصاد البدوي، وتحاول الحكومات والدول الاهتمام بتنمية

المجتمعات البدوية في المجالات الاقتصادية، بقصد زيادة الأجهزة المتخصصة وتطويرها، وإتـاحة ظروف الإنتـاج وزيادة الثروة وهجرة رؤوس الأموال مع إعداد الأيدي العاملة الماهرة. ومـن هنـا تصبح التنمية عمليـة متكاملـة تضم كـافـة القـوى الاجتماعيـة والمادية للمجتمع.

وعندما عقدنا المقارنات بين بداوة الصحراء ورعاة شرق أفريقيا وجدنا أن الثقافة الأولى تعتمد على الخيام، أما الثقافـة الأفريقية النيلية، فهي ثقافة "الأكواخ " الأولى عشائر رحالة أو نصف رحالة، لا تستقر على حـال، والثانية عشائر مستقرة تهتم بالماشية وبملكية الثروة.

وتمتاز البـدو بالشجاعة والعصبية والصدق والتكافل الاجتماعي، وتقديس القـوة والعفة والكرم واحترام الشيوخ وكبار السن، وهذه هي اجتماع القيم البدوية والبـداوة اقتصاديا هي أول نمط من أنماط الحضارة، وهـي مرحلة حضارية بسيطة تقوم على السعي في طلب الرزق، باستخدام أدوات ووسائل بدائية، فقد يتخذ البدو بيوتهم من الخيام أو الطين أو الحجارة، وقد يأوي البدوي إلى الكهوف والمغارات.

والقبيلة البدوية هـي وحدة اقتصادية وسياسية، بالإضافة إلى أنها تنظيم اجتماعي ثقافي وقضائي. وتعتمد القبيلة على توافر عنصر الأمن استنادا إلى القانون البدوي أو العرف الناجم عن مجموع القيـم والعادات والتقاليد التي فرضتها ظروف الحياة الاقتصادية في الصحراء، وأهم ما تمتاز به القبيلـة سيكولوجيا هو مدى سيطرة الرأي العـام وقوة تأثيره على أفـرادها وخشيتهم مـن الخروج عليها، ويـرأس القبيلة شيخ لـه سلطة عليا التي تنتقل وراثيا طبقـا للنظم الأرستقراطية البطريركية،ومسؤولية شيخ القبيلة مسؤولية اقتصادية، لأنه

يحدد أماكن الرعي ويبينها، ويضع قواعد الانتفاع بأماكن الرعي ويحدد مواعيد الرعي. ولما كانت الأرض عـادة ملكية مشاعـة للقبيلة يقوم شيخ القبيلة بتوزيع الأمـاكن والكلأ والآبـار وتوفيـر أسباب المعيشة لسـائر عشائر القبيلة.

لقد شهدت بعض المجتمعات الصحراويـة والبدوية، مثل ليبيا والكويت الكثير مـن التغيرات البنائية السريعة، نتيجة لظهور النفط واستخراجـه وتصنيعه وتكريره، ولذلك تغيرت الكثير من أنماط البداوة، نظـرا لانجذاب البدو نحو هـذه المناطـق الجديدة، حيـث الأجـور العاليـة وظهـرت وسائـل المواصلات والطـرائق الفسيحة التي تربط بين أطراف المكان.

وبالرغم مـن إقامـة هؤلاء البدو بالقـرب من مراكز ضخ البترول، في مساكن حديثة، إلا أنهم مازالـوا يتمسكون بقيم البدوي على الرغم من دخول الأجهزة المرئية والمسموعة، وحيـن ازدحمت الحواضر فـي مجتمعات الصحـراء نقصت الأيدي العامـلة فـي ميادي ـن الزراعة والرعي والخدمات،فتدهورت الثروة الحيوانية التي كانت ركيزة الاقتصاد البدوي وعماده، وارتفعت الأجـور وازدادت أسعـار اللحوم، ونتيجة للامتـداد العمراني نقصت الرقعة الزراعية.

ويمكـن لحـل هـذه المشكلات الاقتصادية، الاهتمام بالتنمية الاجتماعيـة، وتعبئة الأفراد وتنظيمها، وتهيئة عوامل التقدم الاجتماعي، مع محاولة خلق الأهداف والأنماط الجديدة، لكي تحل بطريقة تدريجية، كونها بدائل للأهداف والأنماط القديمة [8].

إن ما يعنينا هو أن الثقافة البدائية تتميز بالبساطة،على حين أن الثقافات المتقدمة، لها تاريخها وماضيها ما يفسر تعقدها، وهذا ما يميزها عن الثقافات

الأولية ذات التاريخ غير المكتوب. بمعنى أن الكتابة سمة أساسية من سمات الثقافات والحضارات،حيث تختلف تراثا مسجلا على المعابد والآثار.

الثقافة البدائية ذات نظام تكنولوجي منخفض المستوى بسيط المحتوى يتمثل في مجموعة من الحراب أو السهام المستخدمة في الصيد أو الحرب، ما يفسر لنا أن تكنولوجيا البدائية هي تكنولوجيا الصيد وصناعة القوارب والرماح، وأن العلاقات الاجتماعية في الثقافة البدائية تستند إلي أنساق القرابة وصلة الدم والجوار المكاني، الأمر الذي يفسر لنا طبيعة التجمعات البدائية وهذه التجمعات ينعدم التخصص الاقتصادي فيها نظرا لبساطة تقسم العمل الاجتماعي،وتشابه الوظائف التي يقوم بها الإنسان الفرد،حيث يكون التضامن بين البدائيين آليا،وهو ما يفسر طبيعة السلوك الاستاتيكي الثابت بين البدائيين،حيث يمكن التنبؤ به مقدما، تماما كما هو الحال في مجتمعات النمل وخلايا النحل.

ومن مميزات الثقافة البدائية أنها ثقافات معزولة Isoiated ولعل هذه العزلة الثقافية هي السبب المباشر في بساطة هذه المجتمعات وبدائيتها. الأمر الذي لم يتح لها فرصة الاحتكاك الثقافي بسائر المجتمعات والثقافات الأخرى.

ثانيا ـ القيم الاجتماعية الثقافية:

مفهوم القيم من بين أكثر مفاهيم العلوم الاجتماعية غموضا وارتباطا بعدد كبير من المفاهيم الأخرى كالاتجاهات، والمعتقدات، والدوافع، والرغبات...الخ ويرجع هذا الغموض إلي أن المصطلح مرتبط بالتراث الفلسفي من جهة،ويعبر عن أرض مشتركة بين مجموعة من العلوم والمعارف من جهة أخرى، ومع ذلك فهناك اتجاه نحو التخصص في دراسة القيم أصبح معروفا باسم

نظـرية القيمـة Theory of value وهي حركة علمية تستهدف صياغـة عـدد محدد مـن القضايا والمشكلات التي تثيرها دراسة القيم،بحيث تكون هذه القضايا قابلة للبحث.

ويكشف التراث الخاص بالقيـم أن مفهوم القيم قـد أستخدم عمومـا للإشارة إلـي معنيين رئيسين، أحد هـذين المعنيين يتضح حينما نقول: إن شخصا ما لديه قيمة معينة،هنا نحن نصف قيمة يحتضنها شخص معين أو يتبناها ويفصح عنها بصورة مختلفة، وأما المعنى الأخر، فهو يبدو واضحا حينما نقول: إن مـوضوعا ما لديه قيمة وهكـذا فعند دراسة القيم يتعين أن نحدد اتجاه الدراسة هـل سوف تهتم هـذه الدراسة بالقيم التي يزعم الناس أنهم يحملونها، أم أنها سوف تركز على القيم التي تنطوي عليها الموضوعات المختلفة.

هناك قدر هائل من الاختلاف والتباين في الرأي بين المشتغلين بالعلوم الاجتماعية حـول تعريف مفهوم القيم، والشيء الوحيد الذي يؤكده الجميع ويتفقون علىه هـو أن دراسة القيـم بالذات تحتاج إلى تعريفات محددة يمكن أن تسير العملية. ولكي نقـدم صورة موجزة من هـذا الجدل علينا أن نستعرض القائمة التالية من التعريفات:

- **جورج لندبرج :** أن شيئا مـا يصبح هـو فـي ذاتـه قيمـة حينما يسلك الناس اتجـاه سلوكا يستهدف تحقيقه أو تملكه.

- **روبرت بارك و أ.و. برجس** : أن أي شيء يحظى بالتقدير والرغبة هو قيمة.

ريتشارد لابيير : القيم هي تعبير عن الدوافع..فالموضوع، أو الصفة، أو الحالة، التي تشبع دافعا هي قيمته.

- **هوارد بيكر** : القيمة هي موضوعات تعبر عن حاجات.

ستوارت دود : القيمة هي رغبة أو أي شيء مرغوب أو يختاره المرء في وقت معين، وهي من الناحية الإجرائية، ما يقول المرء إنه يحتاجه.

- **فالوريان زنانيكي** : نعني بالقيم الاجتماعية المعطيات ذات المحتوى الواقعي المرتبطة بجماعة اجتماعية معينة والتي تنطوي على معانٍ تجعل منها موضوعا للنشاط .

- **كلود كلاكهون** :القيمة هي تصور ظاهر أو مضمر،يميز الفرد أو الجماعة لما هو مرغوب يؤثر في الاختيار بين الوسائل والغايات المتاحة للسلوك.

- **نيل سمسلر** : القيم هي الغايات المرغوبة التي توجه النشاط الإنساني أو القضايا العامة للغايات الشرعية الموجهة للفعل الاجتماعي.

- **فيليب جاكهوب وجيمس فلينك :** القيم هي مستويات معيارية يتأثر بها الإنسان في اختياره بين بدائل السلوك المدركة.

- **ستيفن بيير**: قد يشير مصطلح القيم إلى الحاجات، والمصالح والرغبات والتفضيلات، الواجبات والالتزامات الأخلاقية، والاهتمامات ومختلف أنماط التوجيه الأخرى ذات الطابع الاختياري.

- **بيري** : القيمة هي أي شيء يعبر عن مصلحة أو اهتمام لدى الإنسان.

- **مظفر شريف** : القيم هي الروابط الوجدانية والشخصية التي تربط بين الشخص وموضوعات الاهتمام.

- **ميلتون روكتشي** :القيمة هي معتقد يحظى بالدوام يعبر عن تفضيل شخصي أو اجتماعي لغاية من غايات الوجود بدلا من نمط سلوكي أو غاية أخرى مختلفة.

- **على عبد الرزاق جلبي** : القيمة الاجتماعية هي مجموعة من المعتقدات التي تقسم بقدر من الاستمرار النسبي والتي تمثل موجهات للأشخاص نحو غايات أو وسائل لتحقيقها، أو أنماط سلوكية يختارها ويفضلها هؤلاء الأشخاص بديلا لغيرها، وتنشأ هذه الموجهات عن تفاعل بين الشخصية والواقع الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، وتفصح عن نفسها في المواقف، والاتجاهات، والسلوك اللفظي والسلوك الفعلي والعواطف التي يكونها الأفراد نحو موضوعات معينة .

لعله قد وضح من هذه القائمة من التعريفات تباين وجهات النظر حول مفهوم القيمة والمؤشرات التي يمكن الاحتكام إليها في دراسة القيمة [9].

ثالثا ـ الثقافة البدائية في المجتمع الليبي:

إن حياة المجتمع الليبي هي خليط من تأثيرات الصحراء وما تتطلبه من جلد وتقشف وقيم ثقافية، ومن تأكيد الاستقرار والتوطن الزراعي، ما يتطلبه من علم ودراية بزراعة الأرض ومن تأثير البحر وما يفرضه من اتصال وتواصل عبر التجارة وعبر الغزوات البحرية والاختلاط بالشعوب والجماعات المستقرة في حوض البحر الأبيض المتوسط.

فهذه التأثيرات والعوامل المختلفة في حياة المجتمع الليبي عموما امتزجت بالثقافة الإسلامية التي حملتها دعوة الإسلام وانتشاره في شمال إفريقيا كلها. ومن الصعب على أي باحث اجتماعي أن يدرس المجتمع الريفي الليبي أو

الحضري على حد سواء من دون أن يأخذ في اعتباره الدين الإسلامي كقوة ثقافية وروحية شكلت جميع مظاهر الحياة الاجتماعية الليبية، وهي لا تنفى بقاء بعض العناصر الثقافية الأفريقية والأجنبية والمحلية في التراث الاجتماعي وخاصة فيما يتعلق بالجانب المادي من الحياة مثل البناء والعمارة والموسيقي ووجبات الطعام.

وقد شكل الإسلام القاعدة الأساسية لكل أمر يتعلق بحياة الناس وعلاقتهم مع بعضهم أو الدولة. فكانت عبادتهم، وإدارة حياتهم اليومية وحل خصوماتهم ونزاعاتهم تسير وفق المذهب الملكي الذي بدا في الانتشار في البلاد الليبية في أوائل القرن الثالث الهجري على يد العالم والفقيه الطرابلسي المولد والنشأة على بن زياد الذي ارتحل إلي المدينة المنورة.

وعلى أية حال شكلت الثقافة العربية الإسلامية أساس جميع المعتقدات في الريف الليبي والمدن والمراكز الحضرية الليبية،وأصبحت هذه المعتقدات تنظم علاقة الفرد بغيره من الأفراد في المجتمع، وجماعاته وتحدد مكانته بالنسبة للجماعة التي يعيش معها[10].

وعندما نحاول تحليل الثقافة الريفية في المجتمع الليبي نجدها تتمثل في القيم والاتجاهات الأساسية التالية :

1 ـ القبيلة والعائلة:

يسيطر على المجتمع الريفي الليبي، وإلى حد كبير أيضا المجتمع الحضري، التنظيم القبلي، بمعنى أن الفرد يشعر بانتماء وولاء مطلق لقبيلته أو عائلته الكبيرة، ولعل ذلك يعود إلي بداية تشكيل البناء الاجتماعي القبلي، وهو أن القبيلة هي أساس تكوين المجتمع الريفي في ليبيا.

فمن مميزات ذلك التنظيم القبلي الترابط والتماسك الاجتماعي، ولكن من عيوبه التي يشكو منها الكثير التعصب القبلي،وبقاء الفرد معزولا عقليا وثقافيا في مجتمع القبيلة المغلق، و قل عنده الشعور الوطني والقومي، بل بجعل الفرد في صراع نفسي داخلي بين متطلبات قبيلته ومتطلبات أسرته الصغيرة أو بين متطلبات قبيلته ومتطلبات عمله ومهنته.

2 ـ الكبرياء:

يتسم أفراد المجتمع الريفي الليبي بالكبرياء التي تصل في بعض الأحيان إلي التعالي والنظر إلى الآخرين بشيء من الدونية، بل إن العلاقات الاجتماعية بين الريفيين كثيرا ما تحكمها روح الكبرياء والتعالي، وهذه الروح تكون قوية جدا إذا كان الريفي يمتلك أراضي شاسعة ومواشي كثيرة وأبناء كثيرين وقبيلة أو عائلة قوية. إن روح الكبرياء والتعالي نجد ما يبررها في حياة البادية والصحراء التي تتطلب القوة والحمية والادخار والخوف من أخطار الزمن وعواقبه.

وعلى الرغم من أن الكبرياء اعتزاز بالذات، وهي سمة نفسية جيدة، إلا أن المبالغة فيها قد أدت إلى خلافات عائلة واجتماعية، وجعلت الإنسان الريفي غير قابل للتغيير الثقافي الحقيقي في الأقل من الناحية العقلية والنفسية. فلا يقبل الريفي مثلا الخضوع إلي القانون بسهولة، ولا يقبل في قضاء مصالحه اتباع الإجراءات الإدارية المعتادة، بل لا بد أن يستعين بأقاربه وأصدقائه وأبناء بلدته كما أن الإنسان الريفي لا يتقبل بشكل عملي فكرة الحقوق والواجبات في إطار مفهوم المواطنة العامة[11].

3 ـ التعاون:

إن طبيعة حياة البادية والريف تفرض التعاون والتضحية في معظم المجتمعات الإنسانية تقريبا، إن التركيب القبلي للمجتمع الليبي يفرض بالضرورة سيادة مبدأ التعاون، إضافة إلي أن ديـن الإسلام الديـن الذي ينتمي إليه الليبيـون يربي الإنسان على حب التعاون وتطبيقه في حياتـه اليومية. فـلا مكـان للفـرديـة الأنانية فـي مجتمـع الريف الليبي، بـل أن الإنسان مطالب في هـذا النمط من المجتمع الريفي بالتضحية حتى بمالــه ووقته وجهده وأحيانـا حتى بنفسه من أجل الآخرين خاصة الذين يرتبط وإياهم بصلات دم أو قرابة أو حسب أو نسب[12].

وعلى الرغم مـن أن التعاون يأخذ شكلا آخـر فـي المجتمع الليبي فأنه يتجه إلـى أن يكون تعاونا مقننا بقوانين وتشريعات ونظم قانونية واجتماعية، فعلى سبيل المثال لم يعد المحتاج في حاجة كبيرة إلي أن يذهب إلي عائلته أو قبيلته لتساعده، فيمكن أن يلجأ إلى مؤسسات الدولة.

4 ـ احترام كبار السن:

من أهم القيم والتقاليد والأساليب الدينية في المجتمع الريفي احترام كبار السن،وهذا تقليد لا ينفرد به المجتمع الريفي، بـل يمكن ملاحظته في جميع أنحاء العالم تقريبا، وأن التركيب الاجتماعي فـي المجتمع العربي بصفة عامة يعطى كبار السن مكانـة وأدوارا اجتماعيـة مميـزة سواء فـي التعامـل أم التصرف أم اتخـاذ القرارات الاجتماعية المهمة في حياة القرية والعائلة مثل الزواج والطلاق وفض المنازعات القبلية والعائلية. وفي المجتمع الليبي عمومـا تؤكد الثقافــة السائـدة فيه والأمثلة الشعبية هـذا المبدأ الاجتماعي، فنجد الشباب

الصغير ينادي الرجل الكبير الذي لا يعرفه بالاسم بكلمة "عمى " أي أنه تماما في مكانة أخ والده،وتنادى المرآة الكبيرة بالسن والتي لا يعـرف أسمها بكلمة "خالتي " أو "عمتي " أي فـي مكانــة الخالة الحقيقية أو العمة الحقيقية [13].

وحللنا التراث الاجتماعي فوجدنا الكثير من المواقف والعلاقات الاجتماعية التي تتضح فيها المعاملـة المتميزة لكبار السن رجالا ونساء على السواء. وأن إهانة كبير السن بأي شكل كان تعد مـن الأخطاء الفادحة والمشينة في منطق كل تقــاليد المجتمع الليبي وعاداته في الريف والحضر على السواء.

5 ـ القدرة على الصبر وتحمل المشاق :

يتصف أفراد المجتمع الريفي الليبي كسائـر المجتمعات الريفية عــادة بالصبر والقدرة على تحمل المشاق، وتعود هذه الصفة أو الخاصية إلي حياة البادية القاسية وإلى مهنة الزراعة والرعى. فحياة البادية في الأقل في الماضي لـم تكن مريحة سهلة، فهي حياة تقتضي صبراً وجلداً وكفاحاً وعملاً متواصلاً، ولعل ذلك في حد ذاته يفسر لنا لماذا لا يمـيل الإنسان البدوي والريفـي عمومـا إلـى الضحك أو الترفيــه أو التسلية أو حتى الابتسامــة العفويــة، والسبب بكل بساطـة أنه لا يوجـد فـي حياتــه اليومية منذ الطفولة وقتا للعب أو اللهو،فهو مثابر جاد في زراعة أرضه أو العناية بمواشيه وأغنامه[14].

وعلى العموم سواء الحياة الليبية الماضية أم اليوم فإن مهنة الريفي التي هي غالبا الزراعة تحتاج إلـي جهد بدني كبير، وعلى الصبر على انتظار الزرع حتى يؤتي ثمـاره ويحين جمعه. وأن الزرع الذي يزرعه والحيـوان الذي يربيـه عرضة للإصابة بالآفـات والأمراض والتأثر بظروف الطبيعة

المتغيرة ، وفي هذا كله يواجه المشاكل والصعوبات التي تتطلب منه الصبر وحتى معالجة الأمور والمثابرة حتى يمكن التغلب عليها.

6 ـ نجدة الضعيف ونصرته:

يقصد بنجدة الضعيف ونصرته تقديم العون والمساعدة للأقارب والجيران والأصدقاء وحتى الغرباء وقت الحاجة والشدة، ومهما كانت طبيعة هذه الحاجة والشدة. فإذا مرض أحد الأقارب مثلا يهب الجميع لتقديم العون والمساعدة إما بنقله إلى المشفى أو شراء الدواء، كما أن زيارته أذا رقد في المشفى تعد من أقدس الواجبات الاجتماعية. إن نجدة الضعيف ونصرته أمر تحتمه في كل الأحوال والأخلاق والآداب الاجتماعية والقبلية في كل مكان من ليبيا.

ولكن في حياة البادية والريف الليبي تأخذ طابعا مميزا،فهي عرف اجتماعي قوي ينبع من التلاحم القبلي والعائلي، وأن الحياة الصحراوية التي تتصف بالقوة والشدة والجفاف، في الأقل في الماضي تفرض وتنمي هذه الأخلاقيات فلإنسان أمامها ـ إي الصحراء دائما ضعيف ويحتاج إلي العون والمساعدة.

ويبدو اليوم أن تأثيرات التغيرات الاجتماعية والتنمية والتحديث قد أثرت في هذه الأخلاقيات الاجتماعية، فلم تعد المسألة كما كانت في الماضي، وأصبح الاتجاه نحو الالتجاء إلي مؤسسات المجتمع لطلب العون والمساعدة واضحا بل أن هناك ظواهر لافتة للانتباه وهي قد يفقد رجل ما سبل العيش ولا يجد من يساعده أو يعينه إلا المؤسسات الاجتماعية العامة. بل يحدث أن يكون هناك أقارب يسكنون في منطقة واحدة في المدن، ولكن يعرفون بعضهم بعضا، علة

الرغم من هذا التغير في مبدأ التعاون الاجتماعي إلا أن نجدة الضعيف ونصرته تعد من أخلاقيات الشجاعة والفروسية العربية المنتشرة في المجتمع الليبي سواء في الريف أم البادية أم المدن[15].

7 ـ حب الطبيعة والحرية:

فطر الإنسان العربي عموما منذ القدم على حب الطبيعة والالتصاق بها فولد فيها دائما الشعور بالحرية والانطلاق من بدون قيود وحواجز ويبدو أن العربي يكره القيود مهما كانت مادية أو معنوية، إن تفسير ذلك يمكن أن يكمن في تراث العرب المرتبط بأفاق الصحراء الشاسعة والطبيعة والوديان، فهو ينتقل في صحراء لا حدود لها، وهذه الظروف كثيرا ما ولدت فيه عبقرية الخيال والذاكرة، بل وكثيرا ما يعلل الغربيون القدرة الشعرية واللغوية عند العرب بحياة الصحراء الشاسعة التي توحي بتعدد المعاني وعمقها. ويعللون أيضا عاطفته وأخلاقياته بهذه الصحراء وآفاقها ألا المتناهية، والعربي عموما لا يشعر بالراحة ألا إذا جلس على الأرض وتناول طعامه على الأرض، خاصة في الريف والبادية وتبادل الحديث مع الأصدقاء على الأرض، والعربي من أقرب الناس إلى الطبيعة وهذا ما جعل شخصيته تميل دائما إلي البساطة.

ولعل حب الطبيعة والحاجة دائما لحرية الانطلاق والحرية كونها سمة نفسية في تكوين شخصية الريفي في ليبيا قد تعارضت كثيرا مع الحياة في نماذج من المساكن والشقق الحديثة في العمارات التي أقامته الدولة لإسكان المواطنين، فالليبي كإنسان عربي يحب العيش دائما ملتصقا

بالأرض والطبيعة والأشجار والأغنـام والطيور والدواجن، ويكره كل ما يقيد حريته الشخصية وسلوكه العضوي.

8 ـ السخاء في التعبير العاطفي:

على الرغم من أن الحياة في الصحراء صعبة وقاسية، وأن البدوي والريفي يعيش دائما حياة عمل وكفاح وجدَ. إلا أنه ـ أي البدوي والريفي ـ يبدى كثيرا من المشاعر والعواطف نحو كل من تربطه بهم صلة قربة قويـة، ويتجلى ذلك بشكـل خـاص نحو الأطفال والمسنين، بل أن التقاليد الاجتماعية تطالب الفـرد بأن يكون سخيا في التعبير عن عواطفه وإلا أتهم بأنه متكبر ومتعال.

ولا بد من الإشـارة هنـا إلي أنـه بالرغـم من موجـات التحديث والتحضر في المجتمع الليبي، إلا أن السخاء فـي التعبير العاطفي مـا يزال قـويـا ويسيطر على العلاقـات الاجتماعية حتى بين سكان المدن، وخاصة هؤلاء الذين ينحدرون من أصـل ريفي أو بدوي، فالإنسان الليبي لابد أن يبدي عواطفه ويظهرها بسخاء لكل الذين يحيطون به، وإلا عد متكبرا وغيـر اجتماعي، بـل أن إبـداء العـواطف كثيـرا ما تسبب مشكلات اجتماعـية واقتصاديـة بين سكـان المدن وذوى الأصـول الريفيـة.

وبالرغم من هـذه الصورة التي هي مـن الماضي فإنـه يجب التأكيـد على أن التحديث والتحضر في المجتمع الليبي قد بدا يغير مـن حدة إظهار العواطف حتى في المجتمع الريفـي نهائيـا ولكـن ليعطيها طـابعـا ونمطـا عمليـا يتفـق وحيـاة المجتمع الحديث [16].

المبحث الرابع / دور وسائل الإعلام في نشر الثقافة.

أولا ـ ماهية وسائل الإعلام وأهميتها:

تلعب وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمكتوبة دورا خطيرا في تغيير الآراء والمعتقدات،وفي إعادة توجيه سلوك الأفراد خاصة في الشرائح المثقفة والطبقات الاقتصادية والاجتماعية المتوسطة، حيث يسهل التأثير والتغيير في معتقداتهم وأنماطهم القيمة والسلوكية السائدة.

وتنتشر أجهزة الإعلام والتثقيف بمختلف أنواعها في بلدان العالم الإسلامي، وتنقل هذه القنوات في برامجها وموادها وأساليب تعبيرها صورا إيجابية وقيما اجتماعية عن واقع المجتمع،من حيث حرصه على التماسك والاستقرار بين أفراد الأسرة،ومن حيث احترامه للعادات والتقاليد، إلا أننا نجد على النقيض من ذلك العديد من المواد والبرامج الإعلامية التي قد تجسد قيما غريبة عن مجتمعاتنا الإسلامية لا تظهر من المجتمع الصورة الحقيقية،أو التي تجسد أفكار الضعف النوعي والنقص الفكري والتبعية.

ينطوي أي نوع من الاتصال الإنساني على دعاية كافية،وهناك وسائل دعائية متعددة طبقا لاختلاف وسائل الاتصال، والواقع أن تطوير وسائل الاتصال قد يحد من قدرة الداعية على دعم الاتصال بملايين الناس، حيث أصبح من الممكن نشر نفس الرسالة عن طريق الصحافة، والإذاعة، والأفلام، والتليفزيون،ومن المستحيل للإنسان الذي يعيش في المجتمع العصري أن يتجاهل هذه المنبهات التي تؤثر بالضرورة على فكره وفعله، وينظر إلي هذه الوسائل من منظورات عديدة، حيث يعتبرها الجمهور مصادر ترفيه ومعلومات، والبعض الآخر ينظر إليها أنها مبعث الثقافة والاتصالات

بالجمهور، وينظر إليها مـلاكها على أنها استثمارات كبرى.أما المعلن والدعايـة فهي تعد أدوات للتأثير على مـلايين الناس لكـي يفكـرون ويتصرفون بطريقة محددة.

ولكن هل توجـد هناك أيـة قوى معادية لأثر الدعاية التي تمارسها هـذه الوسائل المتعددة ؟ مـن الواضح أن ثمة عوامـل متعددة تحول دون وصول الدعايـة إلـي أهدافها، بل وتعرقل أو تعوق مهمة التأثير على عقـول المواطنين. يتمثل أولـها فـي التأثيـر السلبي الذي تمارسه البيئة الثقافية، فكثيرا ما نجد منافسة بين المسئولين عن الدعاية لسلع أو قضايـا مختلفة.والنتيجة الحتمية لذلك تتمـثل إمـا فـي اختلاط الأمـور على المواطنين أنفسهم أو في اتجـاه اللامبالاة والسلبية،هـذا ويمكـن أن يصحب الدعايـة رد فعـل دفـاعي،وخصوصا عندمـا تفشل فـي توضيح بعض الجـوانب الغامضة التـي يشتمـل عليها أي موقـف معقـد وهـذا يعتمد على النشأة الثقـافيـة *داخل المجتمع*.

أما المعوق الثاني، فيتمثل في تلك القواعد واللوائـح الرسمية التـي تحكـم انتشار المعلومات في المجتمع،فكثير من الحكومات ـ إن لم يكن جميعها ـ تمارس الرقابة الرسمية وخاصة في الأمور التي تمس مصالحها الحيوية [17].

إذا كانت الانتقادات الراديكالية لصناعات الاتصال قد وافقت ـ من حيث المبدأ على أولوية التحليل الاقتصادي في ميدان سوسيولوجية الاتصال الجمهوري، فقد أخفقت في أن تنفذ إلي ما وراء هذا المبدأ ـ لكي توفر تفسيرات مستفيضة لنتائجها. حيث ظـهر اتجاهـان أساسيان يمـكن الإشـارة إليهـا فـي هـذا المقـام وهمـا : **أولا** ـ الاتجاه الذي اتخذ صورة إبراز وجـود علاقة مـن نوع بسيط بيـن البناءات والعلاقـات الاقتصادية من ناحية وبين طبيعة الثقافة التي

تنتجها وسائـل الاتصال بالجماهير في المجتمع الرأسمالي من الناحية الأخرى،ومثال ذلك تلك القضية التي تشير إلي أن وسائـل الاتصال بالجماهير هـي تعبير عن نسق السيطرة السائـدة في المجتمع،في نفس الوقت الذي تعد فيه وسيلة لتعزيز هـذا النسـق.

وفي الحقيقة أنه من دون إجراء تحلـيل متعمق لطبيعية الدولـة والنظام الشرعيـة،فإنـه لا يمكن التوصل إلى أي شيء أكثر من مجموعة تفسيرات تبالغ في التبسيط والسطحية لكل مـن وسائـل الاتصال بالجمهور ووظائفهما فـي إخفاء الشرعية على نظـام الدولة.وهناك أيضا قضية أخرى تشير إلي أنه " مـن الواضح أن أولئـك الذيـن يملكون وسائـل الاتصال بالجماهيـر ويقومـون بضبطها،هـم أكـثر ميـلا إلـى اعتناق وجهـات النظـر الأيديولوجية ذات الميول المحافظة ويدللون على ذلـك بأن الأثـر الـذي تتركـه وجهات نظـر هـؤلاء،يكـون مبـاشراً أو فوريا فـي مجـال الصحف بوجه خاص"[18].

وأما الاتجاه الثاني،فقد تمثل في إجراء فحص نقدي "لمخرجات " أو مضمون وسائـل الاتصال بالجماهير واستخلاص مجموعـة الدوافـع والنوايـا التـي تتعـلق بأشخاص المنتجين لها، ومن المعروف أن تحليل المضمون هذا هو ذلك النوع من التحليل الذي يقصد به دائما تحديد الآثار التـي يمارسها المنتجون على الجمهور، ولا يمكن له أن يفعل أكثر من ذلك.

وأخيرا،طالما أن الجزء الأكبر من حياة الإنسان يعد موجها نحو تفسير بيئته العقلية والفيزيقية، فإن التقييم الواعي لكل ما يقرأه، ويسمعه ويراه،سوف يعاونه إلي درجة كبيرة في التوصل إلى الحقيقة، ويمكنه أن يحقق هـذا الهدف

عن طريق التثقيف الذاتي أو التعلم غير الرسمي من جانب، ثم من خلال وسائل التعلم الرسمي من جانب آخر.

ثانيا ـ أهم وظائف وسائل الإعلام:

صار من المؤكد أن الصحافة ووسائل الإعلام عموما تشهد ازهي عصورها بفضل التطور الهائل الذي شاهدته منذ أواخر ثمانينات القرن الماضي،حتى أنه يمكننا القول إننا نعيش عصر الإعلام بكل ما يحمله المفهوم من دلالات فكرية، فقد صار من المتعذر إذ لم يكن من المستحيل على إنسان عصرنا أن يحيا خارج نطاق زمان العمل الوسائلي ومكانه المجسد في متغيرات الصوت والصورة، وقد لا نكون مبالغين إذا سلمنا بأننا صرنا نعيش أسيري عالم وسائل الإعلام الساحر، ولم يعد بالإمكان الحياة خارج هذا الواقع، فالجميع تقريبا ينامون ويستيقظون برفقة إحدى وسائل الإعلام[19]، ونستطيع أن نجمل أهم وظائف وسائل الإعلام في الآتي:

1- الوظيفة الإخبارية:

تعد وظيفة الأخبار بالحوادث ومجريات الأمور من أهم وظائف وسائل الاتصال بالجماهير، والذي يقوم بهذه الوظيفة هم الأشخاص القائمون على وسائل الإعلام والذين يلاحظون تلك الأحداث ويعيشونها، والتي لها من الأهمية والضخامة ما يؤهلها للنشر والتوزيع عبر تلك الوسائل [20].

وتعد الوظيفة الإخبارية من الوظائف الأولى التي نشأت من أجلها الصحافة وتطورت،وهي أساس كل الوظائف الأخرى، فالخبر هو المادة الخام الذي يتم من خلاله تحقيق الشرح والتفسير وما إلي ذلك من وظائف[21].

وتلعب الأخبار بالتالي أهمية كبرى في الحياة الاجتماعية للأفراد، فهي الأساس الذي تبنى عليه أحكامهم وتصوراتهم حول العالم الذي يعيشون فيه،والأخبار هي أساس المعارف، وعن طريقها يتم تدعيم قدرة الأفراد على إدراك ما يجري حولهم من أحداث بما يمكنهم من اتخاذ المواقف الصحيحة وإصدار الأحكام الصائبة[22].

2 ـ الشرح والتفسير:

صار من الضروري لوسائل الإعلام في هذا العصر بعد أن تعقدت الحياة، وتعددت المصالح ألا تكتفي بنشر الأخبار فقط،بل صار عليها أن تزود الناس بالشروح والتفسيرات والبيانات؛ بغية مساعدتهم على فهم أفضل لما يحدث[23]، ذلك أن الأخبار في حد ذاتها قد لا تقدم المعلومات التي يريدها الناس، ومن هنا تأتي أهمية تقديم الحقائق مفسرة، ويتم تحقيق وظيفة الشرح والتفسير من خلال العديد من القوالب التي تقدم عبرها الرسائل الإعلامية، كالتعليقات والتحقيقات، والمقالات الافتتاحية، والأعمدة والتقارير المفسرة المدعمة بمعلومات وافية عن الموضوعات، والحوارات مع المسئولين والمتخصصين، والدراسات والصور والحملات الإعلامية، ورسائل القراء والمشاهدين، والتلخيص الأسبوعية[24].

3 ـ التثقيف والتعليم والتوعية:

تكمن أهمية هذه الوظيفة في تزويد الجمهور المتلقي بالمعارف والمعلومات في المجالات المختلفة، وإن هذه الوظيفة ترقى بمكانة وسائل الإعلام، وتضيف عليها حالة من التقدير والتقديس نظرا لسمو التثقيف والتعليم في نظر عامة المتلقين.ويتسع مفهوم الثقافة ليشمل إشباع الاحتياج الإنساني لمختلف جوانب المعرفة في مجالات العلوم والآداب والفنون، وهي تتضمن في

إطـارها الموسع هـذا مهمة التعليم، والتي تنبثق من المادة الثقافية والعلمية المتخصصة، وبين ثنايا المعلومات المتصلة بالتدريب وتنمية المهارات والتجـارب والخبـرات والممارسات فـي شتي المجالات[25].

4 ـ الضبط الاجتماعي:

يقصد بالضبط الاجتماعي السلطة غير المرئية التي يحسب الفرد حسابها وهو يتصرف داخل المجتمع الذي يعيش فيه[26]، وتجعل هـذه الوظيفة وسائـل الإعلام تؤدي دورا أساسيا وحيويا للمجتمع بما يرفع من رصيد أهميتها وضرورتها لـه، حيث تمارس هذه الوسائل مهام الإشراف والمراقبة للحياة العامة، وملاحظتها عن كثب،ومتابعة مـدى تنفيذ القوانين،وسلوك الأجهزة والسلطات والجهات الإدارية كافة، ومدى اتساقه مع إحكام القانون[27].

وهو ما أكد عليه أستاذ الاتصال (لازرسفيلد) الذي يرى أن وسائل الإعلام تمتلك القدرة على لفت الأنظار إلـي القضايـا والموضوعات، وتؤكـد على الالتزام بالقيـم والمعايير الاجتماعية المرغوبة من خلال كشف الانحرافات[28].

كذلك يتجلى أيضا دور وسائل الإعلام فـي الضبط الاجتماعي مـن خلال قيامها بتوحيد الناس على ثقافة واحدة يصبح الخروج عليه أمـرا صعبا ومتعذرا،فالأنماط السلوكية التي يتعلمها الناس من وسائل الإعلام تصبح مع مرور الوقت عرفا وتقليدا لدى غالبية أولئك الناس، وإنها تصبح جـزء مـن ثقافـة المجتمع المكونة للضبط الاجتماعي[29].

فالعلم للجميع والثقافة للجميع ومن اجل الجميع،وتكون بذلك الثقافة والتعليم وما يتبعها من رقي وحضارة،مرهونتين أساسا بقضية الحرية والديمقراطية

وتبقى الحرية والديمقراطية هي السياج والوسيلة لنمو الثقافة والتعليم في المجتمع بجميع جوانبه وأركانه[30].

الخاتمة:

يظهر لنا من خلال سرد هذه الورقة البحثية عن الثقافة ومسألة وجودها والدور المناط بها في تربية النشء وبناء الإنسان النموذجي، يمكننا القول إن الثقافة لها دور كبير جدا في بناء الإنسان، وهي أساس كل بناء اجتماعي ثقافي سليم،لذلك وجب علينا الاهتمام والمحافظة على هذا البنيان الثقافي، وأهميته في بناء الفرد والمجتمع، وقد تعرضت هذه الورقة البحثية إلى دور الثقافة في بناء المجتمع، وقد حاولت الباحثة ما استطاعت ذلك في سبيل أن تغطي أهم جوانب الموضوع، برغم من تشعبه وتعقده،ونظرا للأدوار المتزايدة التي تؤديها الثقافة تجاه قضايا المجتمع المتعددة والمتجددة أيضا، فقد تناولت مفهوم الثقافة وخصائصها من جهة، ثم العناصر البنائية والقيم الثقافية للمجتمع الليبي من ناحية أخرى، ودور وسائل الإعلام في نشر الثقافة لتطور المجتمع .

ونرصد هنا أهم ما توصلت إليه هذه الورقة البحثية من النتائج التالية:

1 ـ هناك اعترافٌ دوليٌ متزايد بأهمية الثقافة في العصر الحديث، وتزايد الأدوار الملقاة على عاتقها تجاه بناء المجتمع.

2 ـ إن موضوع الثقافة يتجاوز كونه مجرد عناصر بنائية ومعنوية ومادية، فهو بالإضافة إلي كل ذلك ثقافات ومعارف وقيم، تحتاج إلي العديد من الأدوات لتعميمها ونشرها وغرسها، لتكون ضمن منظومة القيم المقدسة في المجتمع.

3 ـ إنه ثمة صلة عميقة ليس بالإمكان تجاهلها بين الثقافة ووسائل الإعلام،وإن أي قصورا في الأداء الإعلامي يمكن أن يلحق ضررا بالبناء الثقافي في المجتمع.

4 ـ تتعدد وظائف الثقافة وتتنوع تجاه المجتمع باختلاف قضايا المجتمع وتنوعها من ناحية، وبمستوى المعالجة الإعلامية وشكلها لها من ناحية أخرى.

المراجع :

1 ـ د.قبارى محمد إسماعيل، علم الاجتماع الثقافي مشكلات الشخصية في البناء الاجتماعي، الإسكندرية، 1982 ف، ص 15.

2 ـ م.ج.هرسكوفيتز، أسس الانتروبولوجيا الثقافية، ترجمة عربية إعداد، رباح النفاخ، منشورات وزارة الثقافة، دمشق 1973، ص ص 5- 10.

3 ـ م.ج.هرسكوفيتز، مرجع سابق ذكره، ص ص 20 ـ 30.

4 ـ د. سامية الساعاتي، الثقافة والشخصية، بحث في علم الاجتماع الثقافي، دار النهضة العربية، 1988 ف، ص ص 80 -82.

5 ـ د. احمد ابوزيد، البناء الاجتماعي، مدخل لدراسة المجتمع، الجزاء الأول ،المفهومات، 1965ف، الدار القومية للطباعة والنشر، ص ص 176 -180.

6 ـ د. محمد عاطف غيث، علم الاجتماع، الجزاء الأول، النظرية والمنهج والموضوع، دار المعارف، 1966ف ص274.

7 ـ د. محمد عاطف غيث، مرجع سبق ذكره، ص ص276 -286 .

8 ـ د. محمد عاطف غيث، مرجع سبق ذكره، ص 287.

9 ـ د. قباري محمد إسماعيل، أسس علم الإنسان، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص ص 445 ـ 452.

10ـ د. على عبد الرزاق جلبي، دراسات في المجتمع والثقافة والشخصية، دار النهضة العربية، بيروت 1984ف، ص ص 130 ـ 131.

11 ـ حسن على حسن، المجتمع الريفي والحضري، الطبعة الأولي، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث ، 1991ف، ص285.

12 - د.على الحوات،علم الاجتماع الريفي أسس ومفاهيم،فاليتا - مالطا.199،ف،ص192.

13 - د. محمد المرزوقي، مع البدو في حلهم وترحلهم، الطبعة الثانية، تونس /طرابلس، الدار العربية للكتاب، 1984ف، ص 195.

14 -حسن على حسن، مرجع سابق، 1991 ف، ص 196.

15 - د. على الحوات، مرجع سابق، 1996ف، ص 193.

16 - د.على الحوات، مرجع سابق، 1996ف، ص198.

17 - د. على الحوات، مرجع سابق، 1996ف، ص200.

18- د. سامية جابر، الاتصال الجماهيري والمجتمع الحديث النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص ص 115 - 116.

19- د. سامية جابر، مرجع سابق، ص ص 257 -259.

20- عبدالله الطويرقي، علم الاتصال المعاصر،ط2 نالرياض،مكتبة العبيكان، 1997م،ص241.

21 - محمود عبد الرؤوف كامل، مقدمة في علم الإعلام والاتصال بالناس، ط1، القاهرة،مكتبة نهضة الشرق، جامعة القاهرة،1995 م، ص74-75.

22 - محمد عبد الحميد، نظريات الإعلام واتجاهات التأثير، ط1،القاهرة، عالم الكتب، 1997م، ص49.

23 - عبد الفتاح عبد النبي، سوسولوجيا الخبر الصحفي،القاهرة، العربي للنشر والتوزيع، 1989م،ص32-33.

24 - محمد أحمد خضر،مطالعات في الإعلام، ط2،بيروت، 1987م،ص169.

25 - إبراهيم عبد الله السلمي، الإعلام الإقليمي،القاهرة، العربي للنشر والتوزيع،1992م،ص40.

26 - أسماء حسين حافظ،نظرية الحملة الصحفية،الزقازيق،جامعة الزقازيق، 1989م،ص56.

27 - أسماء حسين حافظ، أصول ومبادئ الصحافة، الزقازيق،جامعة الزقازيق،1997م، ص58.

28 - محمود عبد الرؤوف كامل، مرجع سابق، ص39.

29 - محمد بن عبد الرحمن الحضيف، كيف تؤثر وسائل الإعلام،ط1،الرياض،مكتبة العبيكان، 1994م، ص40.

30 - أ.د محمد فاروق فؤاد راغب، قضية الحرية والديمقراطية في الثقافة والتعلىم، 1984ف، ص237.

الفروق في مستوى الذكاء وعلاقته بالالتحاق برياض الأطفال

د. نوري أحمد الغنودي
د. ابتسام سالم المزوغي
قسم علم النفس
كلية الآداب بالزاوية

مقدمة:

بات من المؤكد أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في حياة الطفل فهي الأساس في تشكيل شخصيته التي يبنى عليها المراحل التالية. فقد أشار (seefeldt, 1990 إلى أنها المرحلة الأخصب في حياة الإنسان، فهي مرحلة التأسيس لنمو شخصية الطفل، حيث يتم خلالها تحقيق عدد من الأهداف المتمثلة في تطوير معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم واتجاهاتهم[1]. ونظراً لأهمية هذه المرحلة فقد تعهدت 193 دولة بالالتزام باتفاقية حقوق الطفل والتي تعد صكاً قانونياً دولياً يلزم تلك الدول بالاعتراف بحقوق الطفل، واتخاذ جميع التدابير لتأمين حقوقه باعتبارها مسؤولة عن ذلك أمام المجتمع الدولي[2]، أضف إلى ذلك توصيات أغلب المؤتمرات والندوات العلمية بأهمية التعليم ما قبل المدرسي، حيث أكدت العديد من الدراسات التربوية أن شخصية الطفل تتشكل في سنواته الخمس الأولى وهذا يتطلب الاهتمام بحياة الطفل المعرفية والشخصية والجسمية. وأوصى المجلس القومي للطفولة 2007 برؤى إستراتيجية لإقامة مجتمع المعرفة في البلدان العربية، ومن بين ما أوصى به ترقية جودة النوعية في جميع المراحل التعليمية وبالأخص التعليم ما قبل المدرسي[3].

ولقد حظي موضوع نمو قدرات الطفل وتطور ذكائه باهتمام واسع في مجال علم النفس وذلك لتعدد المتغيرات المؤثرة وتداخلها في نمو قدرات الطفل وزيادة ذكائه سواء عوامل وراثية كانت أم عوامل بيئية، وقد تناول علماء النفس الذكاء من زوايا مختلفة في محاولة لفهم مكوناته ومعرفة العوامل المؤثرة فيه وظهرت العديد من النظريات لتفسيره فجعلت منه ميداناً خصباً للبحث والدراسة، فبياجيه يعتقد أن الذكاء ينمو ويتطور نتيجة تفاعل عوامل الوراثة والعوامل البيئية[4]، في حين يرى فيجوتسكي أن النمو المعرفي لدى الطفل بما في ذلك الذكاء يرتكز على التفاعل الاجتماعي ودور البيئة [5].

إن التكوين العقلي للطفل مثل الذكاء،والتفكير، والانتباه، والملاحظة والفهم والابتكار وغيرها من القدرات العقلية تتأثر بالبيئة التي ينتمي إليها الطفل فقد أشارات الدراسات إلى أهمية البيئة المحيطة والتي من شأنها أن تطور النمو العقلي عند الطفل أو تعيقه، ومن المفترض أن تلعب رياض الأطفال دوراً أساسياً في تنمية القدرات العقلية ومن بينها الذكاء حيث يعتقد العديد من العلماء أن مواقف الطفل المستقبلية تشتق من مواقفه خلال المرحلة العمرية (2-5) سنوات وهذا يعلل أهمية تربية الطفل قبل المدرسة في تنمية قدراته الذكائية، الأمر الذي يدعو للاهتمام برياض الأطفال كونها البيئة الحاضنة للأطفال في مرحلة الطفولة الحرجة والتي تؤسس لتكوين شخصية الإنسان.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من عدم إلزامية مرحلة التعليم ما قبل المدرسي إلا أنه لا يمكن تجاهل أهمية هذه المرحلة. ففي هذه المرحلة يتطور العقل ليصل إلى تثبيت معرفتين أساسيتين ومؤثرتين في باقي مراحل حياته، وهما ديمومة الأشياء

وتنظيم الأشياء في الفضاء، أي تحديد موقع جسمه في الفضاء، وهذا التطور ينمي ذكاء الطفل(6).

إن نمو الذكاء يتأثر بمجموعة من العوامل (وراثية، بيئية، ثقافية) وهنا لا يمكننا أن نغفل عن دور رياض الأطفال في تنمية مجموعة من المهارات والقدرات لدى الطفل، فالهدف من مناهج رياض الأطفال ليس التدريب بالمعنى المتعارف عليه بل التنمية الشاملة لحواس الطفل وقدراته وميوله واتجاهاته، ويرى الباحثان أن الذكاء باعتباره أحد القدرات العقلية والتي تسهم مرحلة رياض الأطفال في نموها وتطورها ما يجعل هذه الدراسة تنطلق من طرح التساؤل التالي:

هل تؤثر مرحلة رياض الأطفال كونه مرحلة تعليمية وإن كانت غير إلزامية في تنمية مستوى ذكاء الأطفال؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق التالي:

1- التعرف على العلاقة بين الذكاء والالتحاق برياض الأطفال.

2- التعرف على الفروق في مستوى الذكاء بين الأطفال الملتحقين برياض الأطفال وأقرانهم الذين لم يلتحقوا برياض الأطفال.

3- التعرف على الفروق في مستوى الذكاء بين الجنسين (ذكور– إناث) ممن التحقوا برياض الأطفال.

4- التعرف على أثر التفاعل بين جنس التلميذ والتحاقه برياض الأطفال على الذكاء.

تساؤلات الدراسة:

1- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء والالتحاق برياض الأطفال؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء بين الجنسين (ذكور– إناث) ممن التحقوا برياض الأطفال ؟

3-هل هناك أثر للتفاعل بين متغيري جنس التلميذ والتحاقه برياض الأطفال في الذكاء؟

أهمية الدراسة:

1- معرفة العلاقة بين مستوى الذكاء والالتحاق برياض الأطفال، وهذا من شأنه توجيه اهتمام القائمين على شؤون التعليم إلى أهمية هذه المرحلة وإقرارها كمرحلة إلزامية في السلم التعليمي.

2- توفر قدر من المعلومات التي تتعلق بالعوامل المؤثرة في زيادة مستوى الذكاء ومحاولة الاهتمام بها لأننا في مرحلة أشد ما نحتاج فيها إلى المورد البشري والعمل على تنميته.

3- قلة الدراسات المتعلقة بالعوامل المؤثرة في زيادة مستوى الذكاء على المستوى المحلي.

4- تتناول هذه الدراسة مرحلة الطفولة والتي تعد قاعدة أساسية لبناء شخصية الفرد، فأطفال اليوم هم رجال المستقبل الذين نحتاج إليهم لبناء الوطن.

5- تتبلور أهمية الدراسة في الكشف عن بعض العوامل المؤثرة في مستوى الذكاء والتعرف عليها والاهتمام بها.

مصطلحات الدراسة:

1- يعرف سبيرمان الذكاء بأنه القدرة على إدراك العلاقات والمتعلقات (7) وهو القدرة على حل المشكلات والاستدلال (8). وإجرائياً هو القدرة العقلية لعينة الدراسة مقاسة باختبار المصفوفات المتتابعة المعياري.

2- مرحلة رياض الأطفال: تعرف رياض الأطفال بأنها الحديقة التي يتحرك فيها الطفل ويكون نموه من خلال اللعب (9). وهي المرحلة التي تسبق مرحلة التعليم الإلزامي وتمتد من عمر 4 سنوات وحتى دخول المدرسة.

حدود الدراسة:

أ- حدود موضوعية: تقتصر هذه الدراسة على تأثير الالتحاق برياض الأطفال على الذكاء كونه قدرة عامة.

ب- حدود بشرية: تلاميذ الصف الرابع الملتحقين بمدارس التعليم الأساسي الذين سبق لهم الالتحاق برياض الأطفال ومقارنتهم بزملائهم الذين لم يلتحقوا برياض الأطفال.

ج- حدود مكانية وزمانية: مدارس التعليم الأساسي بمدينة صبراتة للعام الدراسي 2013-2014.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الإطار النظري جانبي الدراسة: أولاً الذكاء وبعض نظرياته، ثانياً معرفة أهمية مرحلة رياض الأطفال، وأخيراً عرض بعض الدراسات ذات العلاقة .

أولاً- الذكاء :

تعددت تعاريف الذكاء واختلفت باختلاف نظرياته وتناوله العلماء من جوانب مختلفة في محاولة منهم لفهم مكوناته وبرز في مجاله العديد من العلماء لتفسير طبيعته وتطرقوا إلى تعريفه كلاً بحسب وجهة نظره، فقد عرفه تيرمان Terman بأنه: القدرة على الاستمرار في التفكير المجرد، وعرفه جودارد Goddard بأنه: قدرة الفرد على الإفادة من خبراته وحل المشكلات التي تواجهه والتنبؤ بالمشكلات المقبلة (10) ويرى كاتل Cattel أن الذكاء نوعان: الذكاء المتبلور، أي الناتج عن تراكم المعلومات والمهارات في ثقافة معينة والذكاء السائل الذي يشير إلى ذكاء مجرد متصل بعمليات التفكير الأساسية بغض النظر عن الثقافة (11)، ويضبف جاردنر أن الذكاء يتعلق بالقدرة على حل المشكلات، وهو إمكانية بيولوجية، وهو نتاج للتفاعل بين العوامل التكوينية والعوامل البيئية (12). أما (قطامي و العيسوي) فقد أشارا إلى أن أكثر تعاريف الذكاء شيوعاً كونه تكويناً فرضياً يشير إلى شيء غير ملموس يمتلكه الفرد ونستدل عليه عن طريق آثاره ونتائجه (13).

نظريات الذكاء:

كما تعددت تعريفات الذكاء تعددت نظرياته، فالنظريات العاملية (سبيرمان، ثورندايك، طومسون وثرستون) كانت ولا زالت تلاقي قبولا في أوساط عدد من خبراء الذكاء رغم الانتقادات التي وجهت لها، وهذه نظريات هرمية (بيرت، فرنون وكاتل) والتي ينظر إلها (بأنها أكثر محاولات اتجاه القياس النفسي نجاحا في فهم الذكاء، لأنها تمثل وسطا يستطيع تفسير وجود ارتباطات بين الاختبارات المختلفة ووجود قدرات عقلية مستقلة بعضها من بعض ولو نسبيا)(14)، وعلى الرغم من ذلك لم تسلم هي الأخرى من

الانتقادات. وتأتي النظريات المعرفية (بياجيه وستيرنبرغ) والتي اهتمت بالعملية المعرفية أكثر من اهتمامها بقياس الناتج النهائي للأداء، ودراسة الفروق الفردية في أداء الأشخاص كونه جزء من دراسة العملية المعرفية(15)، وبرزت النظريات التصنيفية (جيلفورد وجاردنر) والتي فتحت المجال أمام المهتمين بدراسة النشاط العقلي ليدلي كل منهم بدلوه سواء ذلك في عوامل جيلفورد والتي وصلت 180 قدرة كان أم، أو في ذكاءات جاردنر العشر ومازالت قائمته تتسع لأنواع جديدة حسب ما أشار في خطابه أمام جمعية البحث التربوي 2003 .

وعلى الرغم من تعدد نظريات الذكاء واختلافها إلا أن الباحثين يرجحان نظرية سبيرمان وكاتل لكون مقياس المصفوفات المتتابعة المعياري والمستخدم في الدراسة الحالية تم بناؤه على أساس نظرية العاملين لسبيرمان، وأنه ينسجم مع نظرية كاتل للذكاء السيال.ومن هنا سيعرض الباحثان نظرية العاملين لسبيرمان ونظرية الذكاء السائل والذكاء المتبلور لكاتل.

أولا- نظرية العاملين لسبيرمان:

اقترح عالم النفس البريطاني تشارلز سبيرمانCharles Spearman في الفترة (1904 – 1927) أن الذكاء يمكن فهمه من خلال عاملين أو بعدين مهمين، الأول هو العامل العام ورمزه بالرمز (G) ويعني القدرة على أداء مهمات مختلفة أو القدرة على إدراك العلاقات، وهي قدرة يستخدمها الأفراد في إنجاز أعمالهم، والثاني هو العامل الخاص ورمزه بالرمز (S) ويعني القدرة على أداء نوع معين من المهمات مثل اختبار المفردات، علم الحساب، الذاكرة(16). وقد تبين لسبيرمان أن بعض العمليات العقلية العليا كالتفكير

الاستدلالي والتفكير الابتكاري أكثر تشبعاً بالعامل العام من القدرات الخاصة كالقدرة على التذكر أو القدرة الميكانيكية (17).

ويضيف طه أن سبيرمان عدّ أن الأداء على اختبارات الذكاء والقدرات العقلية يمكن إرجاعه إلى عامل عام مشترك وهو الأساس لكل جوانب السلوك الذكي، وفسره باعتباره قدراً ثابتاً من الطاقة اسماها (الطاقة العقلية)، وقد حاول الربط بين هذه الطاقة وعمل المخ متوقعاً في كتابه(قدرات الإنسان) أن يصل الفسيولوجيون إلى اكتشاف طاقة فيزيقية مكافئة للعامل العام، إلا أنه تراجع عن ذلك في كتاب ظهر له عام 1950 بعد وفاته بعنوان (القدرة الإنسانية) معتبراً العامل العام تجريداً رياضياً يُسهل الوصف والتنبؤ بالسلوك، وليس له بالضرورة مقابل فيزيقي في المخ (18).

وبخصوص الفرق بين الأفراد في الذكاء فقد أرجعها سبيرمان إلى اختلاف قدراتهم على استنباط العلاقات والمتعلقات، فكلما استطاع الفرد استنباط علاقات أكثر تجريداً وتعقيداً كان مستوى ذكائه رفيعاً، أي أن الذكاء في جوهره إدراك للعلاقات الصعبة أو الدقيقة (19) . لقد كان لسبيرمان الريادة في اختراع التحليل العاملي وتطبيقه على قياس الذكاء ومن ثم بداية استخدام الإحصاء في القياس العقلي غير أن نظريته لم تسلم من بعض الانتقادات والتي أشار إليها السيد(20) تمثلت في صغر حجم العينة التجريبية التي اعتمد سبيرمان على نتائجها في نظريته، وكذلك قلة عدد الاختبارات بالإضافة إلى وجود بعض العوامل الطائفية في بعض الاختبارات المتقاربة.

ثانياً- نظرية الذكاء السائل والذكاء المتبلور:

قدم كاتل (Cattell) أنموذجاً هرمياً جعل على قمته العامل العام (G) وأدنى منه عاملين مساعدين هما الذكاء المتبلور(Crystallized Intelligence). ويشير إلى الذكاء اللفظي والناتج عن تراكم المعلومات والمهارات في ثقافة معينة، والثاني الذكاء السائل (Fluid Intelligence) وهو ذكاء مجرد متصل بعمليات التفكير الأساسية بصرف النظر عن المعلومات المكتسبة من خلال الثقافة، وقد لعبت هذه النظرية دوراً في التفرقة بين قدرات الذكاء ذات الأساس البيولوجي، والقدرات ذات الأساس الثقافي وكانت أساساً لما يعرف فيما بعد باختبارات الذكاء المتحررة من التأثير الثقافي. ويرى كاتل أن الاختبارات التي تقيس القدرة على الاستدلال الرياضي والقدرة على الاستدلال الاستقرائي اللغوي والقدرة على القياس المنطقي تتضمن نمطي الذكاء السائل والمتبلور على حد سواء كما هو الحال بالنسبة لاختبار (ستانفورد - بينيه–ووكسلر) (21).

ثانياً- أهمية مرحلة رياض الأطفال:

في رياض الأطفال توضع اللبنات الأولى التي يرسو عليها السلم التعليمي ومن ثم فإن جل خبراء التربية يؤكدون أهمية هذه المرحلة وضرورة أن يكون القائمون عليها على درجة كبيرة من الوعي والتدريب.

وفي رياض الأطفال يمكن إدراك البعد الابتكاري (الذكاء) في شخصية الطفل، وذلك من خلال تتبع قدراته التي تنمو في هذه المرحلة بشكل متسارع وهذه القدرات تبدو جلية في الأنشطة المتنوعة التي يقبل على ممارستها، ويبدي مهارات فيها. وبحسب العديد من علماء التربية فإن طفل رياض الأطفال الذي

ينخرط في عمليات عقلية تتطلب قدراً من المهارة مثل الترتيب والبناء والتنظيم والتقويم به حاجة إلى رعاية ومتابعة لدعم تطلعاته نحو الابتكار(22).

ويلخص الشيباني (23) أهمية دراسة مرحلة الطفولة في النقاط التالية:

1- تعد مرحلة الطفولة المبكرة، أي السنوات الخمس الأولى الأساس والتكوين والقاعدة الأساسية لبناء الإنسان.

2- يكتسب الطفل في هذه المرحلة الكثير من المعلومات والمهارات وقيمه واتجاهاته والتي تحدد مستقبله ومن ثم مستقبل الأمة، كون هؤلاء الأطفال يشكلون شريحة عريضة من المجتمع تمثل مستقبل البلاد.

3- تأتي أهمية هذه المرحلة من الأثر الذي تتركه في جميع جوانب النمو لدى الفرد وخاصة النمو المعرفي والعقلي الذي يستوجب العمل على انتشار مؤسسات ووضع برامج وخطط لرعاية الأطفال في هذه المرحلة العمرية.

كما يؤكد مردان (24) على أهمية هذه المرحلة من خلال عرض ما توصلت إليه مدارس علم النفس، حيث يطرح في هذا الاتجاه رؤية المدرسة السلوكية من خلال زعيمها (واطسون) والذي قال: إنه بعد دراسة مئات الحالات من الأطفال أنه بإمكاننا أن نقوي شخصية الطفل أو نحطمها قبل أن يتجاوز السنة الخامسة من عمره، وفي نفس الإطار يوضح رؤية (فرويد) مؤسس مدرسة التحليل النفسي والذي يؤكد على الأثر الخطير الذي تتركه الطفولة المبكرة في تشكيل شخصية الفرد الأمر الذي دعا مدرسة التحليل النفسي إلى رفع شعار(فتش عن الطفولة عند البدء بمعالجة الإحباطات والأمراض النفسية لدى الكبار، وتناول أيضاً رؤية المدرسة المعرفية لأهمية الطفولة حيث أورد رؤية جان بياجيه والذي دعا إلى ضرورة تنشيط القدرات

العقلية والإدراكية للطفل وتطوير مداركه الفكرية في السنوات الأولى من عمره. وأن القدرة العقلية ما هي إلا تكيف مبكر للبيئة السخية المحيطة بها.

ومن خلال ما سبق تتضح أهمية دراسة مرحلة رياض الأطفال كونها البيئة التي ينبغي أن توفر للطفل ما يعينه على تنمية قدراته العقلية وذكائه وأن ينمو نمواً سليماً من الجوانب النفسية والبدنية.

ثالثاً- الدراسات السابقة:

أثبتت العديد من الدراسات الطولية من بينها دراسة (MC Malan, 1992 & Schwienhart, 1993) أن الطلاب الذين التحقوا ببرامج رياض الأطفال تفوقوا على أقرانهم الذين لم يلتحقوا برياض الأطفال في اختبارات الذكاء (Stanford) وفي مقاييس التكيف النفسي والسلوك والتحصيل العلمي في القراءة والكتابة والرياضيات واللغة والإملاء وفي نسبة الرسوب وإعادة بعض المراحل الدراسية، بل أن التأثير الإيجابي للالتحاق برياض الأطفال في حياة هؤلاء الطلبة تجاوز فترة المراهقة حيث كشفت تلك الدراسات الطولية المقارنة التأثير الإيجابي لرياض الأطفال في ارتفاع معدلات التخرج وتحسن فرص العمل والانخراط في سوق العمل (25).

دراسة عبد الله الصافي (1413،1412هـ) والتي هدفت إلى الكشف عن تأثير الالتحاق برياض الأطفال على القدرة العقلية العامة والتحصيل الدراسي في الصف الأول الابتدائي وذلك من خلال المقارنة بين مجموعة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي الذين التحقوا بالروضة لمدة (عام أو عامين دراسيين) ومجموعة مناظرة لهم لم يمروا بخبرات الروضة، وقد استخدم الباحث اختبار

المصفوفات المتتابعة المعياري العادي، وقد أظهرت النتائج تفوق التلاميذ الذين التحقوا بالروضة تفوقاً دالاً على أقرانهم الذين لم يلتحقوا بالروضة (26).

دراسة بنكيت(1985) والتي توصلت إلى أن تلاميذ الصف الثالث البالغ عددهم 226 تلميذاً الذين سبق لهم الالتحاق بالروضة حصلوا على درجات أعلى في القدرة العقلية والتحصيل في الحساب بالمقارنة بأقرانهم الذين لم يلتحقوا بالروضة (27).

إجراءات البحث:

1- **منهج البحث:** تحقيقاً لأهداف البحث استخدم المنهج الوصفي باعتباره الأكثر ملاءمة لطبيعة هذا البحث.

2- **عينة البحث:** تكونت عينة البحث من مائة وواحد وأربعين (141) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي، منهم ثمانية وتسعون (98) من الذكور، حيث كان بينهم خمسة وأربعون (45) ملتحقا برياض الأطفال وثلاثة وخمسون (53) غير ملتحق. أما الإناث فقد كان عددهن ثلاثة وأربعين (43) من بينهن أربعة وعشرين (24) ملتحقة برياض الأطفال وتسعة عشر (19) غير ملتحقة، وقد تم اختيارهم جميعاً بالطريقة العشوائية.

جدول (1) التوزيع التكراري لعينة الدراسة على متغير ي الالتحاق برياض الأطفال والجنس

الجنس	التكرار %	الالتحاق برياض الأطفال		المجموع
		ملتحق	غير ملتحق	
ذكور	التكرار	45	53	98
	%	31.90	37.60	69.50
إناث	التكرار	24	19	43
	%	17.0	13.50	30.50
المجموع	التكرار	69	72	141
	%	48.90	51.10	100.0

3- **أداة البحث:** لتحقيق أهداف البحث تم استخدام اختبار المصفوفات المتتابعة العادي (المعياري) وهو أحد ثلاثة اختبارات مصفوفات (المعياري، الملون والمتقدم) أعدها عالم النفس الإنجليزي جون ريفن (Raven, 1958) وهو أكثر الاختبارات استخداماً لكونه متحرراً من التأثير الثقافي، ويعتمد على التطبيق الجماعي، ويمكن أن يطبق فردياً. وقد تم تقنين هذا الاختبار في العديد من الدول العربية حيث قام أخضر وآخرون (1977) بتقنينه في مصر، وفي السعودية (أبو حطب، 1979)، وفي العراق (الدباغ وطاقة وكومايا، 1982)، وفي السودان قام بتقنينه(الخطيب والمتوكل، 1998)، ثم في قطر قامت العنود آل ثاني (2002)، بتقنينة على طلاب المرحلة الابتدائية، كما تم تقنينه في سلطنة عمان (يحي وجلال، 1998؛ يحي وإبراهيم وجلال، 2003) وفي ليبيا قام بتقنينه (الطشاني وآخرون، 2005) وهذا على سبيل المثال لا الحصر (28).

أ – **وصف الاختبار:**يتكون اختبار المصفوفات المتتابعة العادي من 60 مصفوفة مقسمة على خمسة أجزاء، كل جزء يحتوي 12 مصفوفة تتدرج من السهولة إلى الصعوبة، وكذلك تتدرج الأجزاء الخمسة، وكل مصفوفة عبارة

عن مستطيل به رسومات أو أشكال حذف منها جزء، والمطلوب من المفحوص أن يتعرف على الجزء المحذوف من بين ستة أو ثمانية بدائل معطاة أسفل المستطيل (في الجزء الأول والثاني عدد البدائل ستة وفي باقي الأجزاء ثمانية بدائل). ويعد هذا الاختبار متحررا من الثقافة، يقيس الذكاء العام، القدرة على الاستدلال، الذكاء السيال، القدرات البصرية وحل المشكلات(29).

ب- تصحيح الاختبار: أعدت ورقة إجابة يمكن تصحيحها بسرعة ودقة، حيث تعطى درجة واحدة لكل إجابة صحيحة ومن ثم تكون درجة المفحوص هي العدد الكلي للإجابات الصحيحة، وتتراوح الدرجات الكلية للمقياس من (0 – 60).

ج- تقنين الاختبار: قد قام الطشاني وآخرون (2005) بتقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري على عينة من مدارس مدينة البيضاء والمناطق المحيطة بها،حيث طبق على عينة قوامها (1600) مفحوص من الذكور والإناث، تراوحت أعمارهم بين (9 – 18) سنة والملتحقين بالمدارس العامة للعام الدراسي (2003 – 2004). وقد أظهرت النتائج تمتع الاختبار بمعاملات ثبات صدق مرتفعة، ودلت معاملات الصدق التي تم الحصول عليها على أن الدرجات على اختبار المصفوفات المتتابعة تصلح كمتنبئ جيد بدرجات التحصيل الدراسي لفئات أفراد العينة، حيث تراوحت هذه المعاملات بين (0.18 – 0.58). وكذلك تم حساب معاملات الثبات باستخدام طريقتين، وهما طريقة التجزئة النصفية لفقرات الاختبار، وطريقة تحليل الفقرات والتي تعتمد على الاتساق الداخلي بين فقرات الاختبار باستخدام معامل ألفا، وقد أظهر اختبار المصفوفات درجات مرتفعة من الثبات لدى عينة التقنين (30).

4- المعالجات الإحصائية :استخدمت الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في معالجة بيانات هذا البحث، حيث استخدمت مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت والارتباط الثنائي المتسلسل إضافة إلى اختبار (ت) لوسطين حسابيين مستقلين، واختبار تحليل التباين الثنائي.

5-عرض النتائج:

- نتائج التساؤل الأول:

"هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء والالتحاق برياض الأطفال؟"

جدول (2) معامل الارتباط بين متغيري الذكاء والالتحاق برياض الأطفال

المتغير	مستوى الذكاء	مستوى الدلالة
الإلحاق برياض الأطفال	-.08	.343

للتعرف على العلاقة الدالة إحصائيا بين متغير الالتحاق برياض الأطفال ومتغير الذكاء، تم استخدام الارتباط الثنائي المتسلسل. ومن الجدول (2) يتبين أن قيمة معامل الارتباط كانت (08.-) وهي قيمة سالبة غير دالة إحصائيا، لأن مستوى دلالتها (343.) أكبر من مستوى 0.05 . ومن ذلك نستنتج عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء والالتحاق برياض الأطفال.

- نتائج التساؤل الثاني:

"هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء بين الجنسين (ذكور– إناث) ممن التحقوا برياض الأطفال **"**

جدول (3) نتائج اختبار ت على متغير مستوى الذكاء حسب الجنس

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	مستوى الدلالة
مستوى الذكاء	ذكور	45	27.066	9.13	0.295	0.769
	إناث	24	27.75	9.24		

من الجدول (3) يتبين أن قيمة المتوسط الحسابي لذكاء الذكور كان (27.06) وبينما قيمة المتوسط الحسابي لأقرانهم من الإناث كان (27.75) ويلاحظ أن هناك تقارباً بين مستوى الذكاء لكل من الذكور والإناث، وأن كلا الجنسين لم تصل درجاتهما إلى درجة النصف على مقياس رافن للذكاء حيث أن حدود درجات الذكاء على هذا المقياس تمتد من (0-60).

وللتعرف على الفروق الدالة إحصائيا بين الجنسين ممن التحقوا برياض الأطفال في متغير الذكاء تم استخدام اختبار ت لوسطين حسابيين مستقلين وكانت قيمة الاختبار (295.) وهي قيمة غير دالة إحصائيا؛ لأن مستوى الدلالة لها (793.) كان أكبر من مستوى 0.05 ومن ذلك نستنتج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين ممن التحقوا برياض الأطفال من أفراد عينة البحث في مستوى الذكاء.

- نتائج التساؤل الثالث:

" هل هناك أثر للتفاعل بين متغيري جنس التلميذ والتحاقه برياض الأطفال في الذكاء؟"

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة البحث حسب متغيري الجنس والالتحاق برياض الأطفال في مستوى الذكاء

الجنس	الالتحاق برياض	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	ملتحق	45	27.06	9.13
	غير ملتحق	53	26.22	11.36
	المجموع	98	26.61	10.36
إناث	ملتحقات	24	27.75	9.24
	غير ملتحقات	19	24.05	11.34
	المجموع	43	26.11	10.26
المجموع	ملتحق	69	27.30	9.11
	غير ملتحق	72	25.65	11.32
	المجموع	141	26.46	10.29

من الجدول (4) تتبين قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة البحث بحسب متغيري الجنس والالتحاق برياض الأطفال، حيث كان هناك تقارب بين متوسطي الذكور الملتحقين وغير الملتحقين برياض الأطفال في مستوى الذكاء وهناك فروق بين الملتحقات وغير الملتحقات برياض الأطفال حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لذكاء الملتحقات (27.75) وغير الملتحقات (24.05). وكان متوسط الملتحقين برياض الأطفال ومن كلا الجنسين (27.30) ومتوسط غير الملتحقين (25.65). وللتعرف على أثر

التفاعل بين متغيري جنس التلميذ والتحاقه برياض الأطفال في الذكاء تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي.

جدول (5) نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي Univairate Analysis of Variance للفروق بين متغيري جنس التلميذ والالتحاق برياض الأطفال والتفاعل بينهما في الذكاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف	مستوى الدلالة
تباين متغير الالتحاق بالرياض	16.408	1	16.408	0.153	0.696
تباين متغير الجنس	152.081	1	152.081	1.42	0.236
تباين أثر التفاعل بين المتغيرين	60.294	1	60.294	0.563	0.454
تباين الخطأ	14675.53	137	107.121		
المجموع	14904.31	141			

من الجدول (5) يتبين أن قيم اختبار (ف) كانت جميعها غير دالة إحصائيا، حيث أن قيمة اختبار (ف) للفروق بين الملتحقين وغير الملتحقين (153.) كانت غير دالة إحصائيا وأيضا قيمة اختبار (ف) للفروق بين الجنسين (1.42) لم تكن دالة إحصائيا، وبخصوص أثر التفاعل بين المتغيرين كانت أيضا قيمة

الاختبار(563.) غير دالة إحصائيا ما يؤشر إلى عدم وجود أثر للتباين بين متغيري الجنس والالتحاق برياض الأطفال. ونستنتج من هذه النتائج أن الالتحاق برياض الأطفال لم يكن عاملا مؤثرا في مستوى الذكاء، وأن الفروق بين الجنسين لم تكن دالة إحصائيا وعلى الرغم من أن التلميذات الملتحقات تفوقن على أقرانهن من غير الملتحقات إلا أن الفروق لم تكن دالة إحصائيا.

من خلال العرض السابق لنتائج البحث يمكن تلخيصها في التالي:

1-عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء والالتحاق برياض الأطفال.

2-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين ممن التحقوا برياض الأطفال من أفراد عينة البحث في مستوى الذكاء.

3-الالتحاق برياض الأطفال لم يكن عاملاً مؤثراً في مستوى الذكاء، وأن الفروق بين الجنسين لم تكن دالة إحصائياً، وعلى الرغم من أن التلميذات الملتحقات تفوقن على زميلاتهن من غير الملتحقات إلا أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة والتي تؤكد على تأثير متغير الالتحاق برياض الأطفال على مستوى الذكاء لدى التلاميذ، وربما تبدو هذه النتيجة منطقية إذا عرفنا أنه لا توجد رياض أطفال بالمفهوم الحقيقي لهذه المؤسسات بحيث لا توجد مبانٍ مجهزة لرياض الأطفال يمكن أن تنطبق عليها مواصفات المباني الخاصة بالرياض، أضف إلى ذلك تركيز رياض الأطفال على تدريس منهج السنة الأولى من التعليم الأساسي وعدم التقيد بالمناهج المخصصة لهذه المرحلة، زد على ذلك أن من يقوم بتدريس الأطفال بالرياض

غير متخصصين في هذا المجال الأمر الذي يجعل النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة منطقية.

التوصيات:

في نهاية هذا البحث يوصي الباحثان بالتالي:

1-الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال وتضمينها للسلم التعليمي باعتبارها من المراحل الأساسية لأهمية الشريحة التي تضمها وما تحتاجه من رعاية.

2-التركيز على المناهج والبرامج الخاصة بهذه المرحلة بما يتلاءم وخصائص هذه الفئة العمرية.

3-مراعاة أن يكون القائمون على هذه المرحلة من المتخصصين في مجال رياض الأطفال ورعاية الطفولة.

المراجع:

1-Seeteldt, C.(1990). Continuing issues in early childhood education .Now York: Mac Millan Publishing Company.

2- منظمة الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (اليونيسيف)، (1989) اتفاقية حقوق الطفل (النص العربي) الموقع الالكتروني لليونيسيف

http:// www. Unicef. org/ Arabic/ crc / Files / crc /Arabic. Pdf.

3- المجلس القومي لرعاية الطفولة (2007-2011)، الأمانة العامة. وثيقة الخطة الخمسية للطفولة. الخرطوم. السودان.

4- نوفل، محمد بكر (2007). الذكاء المتعدد في غرفة الصف (النظرية والتطبيق). عمان: دار المسيرة، ص 50.

5- طه،محمد (2006). الذكاء الإنساني. الكويت: عالم المعرفة، ص 192.

6- عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح (1995). الذكاء وتنميته لدى أطفالنا، القاهرة: الدار العربية للكتاب، ص 38.

7- عبد الخالق، أحمد محمد (1996). أسس علم النفس، ط3. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ص 312.

8- Lynn,Richard & Vanhanen, Tatu (2002).IQ and The Wealth of Nations. London: Praeger, p 164

9- بدر، سهام محمد (2002). اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة. مكتبة الفلاح المصرية، القاهرة، مصر، ص73.

10- الخالدي، أديب محمد (2003). سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، ص 64.

11- نشواتي، عبد المجيد (1993). علم النفس التربوي، ط6. عمان: دار الفرقان،ص 112.

12-Gardner, Howard. (1993). Multiple Intelligences: The theory in Practic. USA: Basic Book, A Division of Harper Collins, Inc.

13- قطامي، نايفة (2009). تفكير وذكاء الطفل. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص 205.

14- طه،محمد (2006). مرجع سابق، ص

15- الجاسم، فاطمة أحمد (2010). الذكاء الناجح والقدرات التحليلية. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

16-Sternberg, & Williams, M. (2002). Educational Psychology. Boston, MA: Allyn & Bacon.

17- الأحرش، يوسف وآخرون (2000). المدخل إلى التربية وعلم النفس، ط2.طرابلس : دار النخلة، ص 209.

18- طه،محمد (2006). مرجع سابق، ص87

19- عبد الخالق، أحمد محمد (1996). مرجع سابق، ص322

20- السيد، فؤاد البهي (1976). الذكاء ، ط4. القاهرة: دار الفكر العربي ، ص 239-.240

21- نشواتي، عبد المجيد (1993)، ص .112

22- منسي، محمود عبد الحليم (1983). قياس سمات الأطفال المبتكرين في مرحلة ما قبل المدرسة، ، الإسكندرية: دار المعارف ، ص 28.

23- الشيباني، أبو عجيلة (2001). أثر الالتحاق برياض الأطفال على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بمدارس مدينة الزاوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السابع من أبريل، الزاوية، ليبيا 24- مردان، نجم الدين (1988). الاتجاهات العالمية في برامج رياض الأطفال، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ص72.

25- العتيبي، منيرمطني والسويلم، بندر بن حمود(2002).أهداف التعليم المبكر بالمملكة العربية السعودية دراسة تحليلية، مركز البحوث التربوية بكلية التربية.

26- الصافي، عبد الله بن طه (1412-1413 هـ). تأثير الالتحاق برياض الأطفال على القدرة العقلية العامة والتحصيل الدراسي والتوافق المدرسي، دراسات نفسية، مج 4، ع4، 1994، ص535.

27- الشيباني، أبوعجيلة (2001). مرجع سابق.

28- المزوغي، ابتسام (2011). مستوى الذكاء وعلاقته بتصنيف الأشياء لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في ليبيا والسودان، أطروحة دكتوراه غير منشورة' جامعة النيلين، الخرطوم، السودان.

29-Lynn, Richard &Vanhanen, atu (2002) . P166, مرجع سابق.

30- الطيشاني، عبد الرزاق، وآخرون (2005). تقنين اختبار المصفوفات المتدرجة المقنن للذكاء، على عينة من تلاميذ المدارس الليبية، جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا .

الشباب الليبي والتغير الاجتماعي

((عرض تحليلي لأهم المظاهر الدالة على حاجات الشباب فى المجتمع الليبي))

د. محمد عبدالسلام هومه
قسم علم الاجتماع
كلية الآداب بالزاوية

مقدمة :

الشباب بوصفهم يشكلون أهم القوى الاجتماعية فى تركيب المجتمع، فهم الجزء المهم من الحاضر وكل المستقبل، وعادةً ما يحدث التغير على أيديهم لأنهم ينظرون إلى الأمور بمنظار متجدد مختلف عما سواهم من الفئات الأخرى في المجتمع، ويتأثرون بما يحيط بهم من متغيرات، فالشباب يمثل مرحلة القوة بين صفين (صف الطفولة وعدم الإدراك وصف الكهولة والضعف)، ولمعرفة مستقبل المجتمع ينبغي التعرف على موقع شبابه منه، من حيث اهتماماتهم وحاجاتهم ومثلهم وقيمهم واتجاهاتهم وقدرتهم على تغيير الواقع.

الشباب هم من يؤدى الدور البارز في إحداث التحول الاجتماعي في المجتمع، لأنهم يملكون قدرة ورؤية على تشخيص الواقع وما يحيط بالمجتمع من مشاكل، وهم الفئة التى تأخذ على عاتقها توفير القدرات والكفايات القادرة على بناء المجتمع وتنميته، فإن اخفق أفراد هذه الفئة فى أداء هذا الدور اخفق المجتمع كله وكانوا هم سبباً فى تخلفه وتأخره، وان استطاعوا إنتاج تلك القدرات والكفايات بشكل يناسب الواقع الذى تعيشه المجتمعات الإنسانية الأخرى، فسيكون مجتمعهم انعكاساً لتصوراتهم وطموحاتهم التقدمية، ولنجاح كل هذا يحتاج الى التفاعل بين فئة الشباب والفئات الأخرى في المجتمع، فمن

خلال ما تقدمه وترسمه فئة الكبار فى نفوس الشباب وإعدادهم للمستقبل ستكون نتيجته ظاهرةً فى المستقبل القريب وسيأتي بفوائد أفضل واضمن.

وسنتعرض فى بحثنا هذا الى واقع الشباب الليبي والتغير الإجتماعى بهدف التعرف على أهم المظاهر الدالة على حاجاتهم خاصة فيما يتعلق بالتعليم والتطلعات المهنية وإعدادهم لسوق العمل ومدى قدرة المجتمع على توفير ذلك، ولفهم هذا استخدم المنهج التحليلى للوقوف على تلك الحاجات والكشف عن حقيقتها.

أولاً - التحديد المفاهيمي للشباب :

حظي مفهوم الشباب باهتمام العديد من العلماء والباحثين والمهتمين فى مختلف فروع العلوم الإنسانية والاجتماعية،وتعددت محاولاتهم لتحديد ماهية الشباب،لكن المفهوم تباين بين هذه المحاولات وفقاً للجانب الذى ينظر منه الباحث إلى هذه الفئة والمرحلة العمرية.

وانقسمت تلك الاتجاهات إلى :

أ ـ الاتجاه البيولوجي وحدد مرحلة الشباب بالفئة العمرية 15 ـــ 25 سنة

ب ـ الاتجاه السيكولوجي ويرى أن الشباب حالة عمرية تخضع لنمو بيولوجي من جهة ثقافية وثقافة المجتمع من جهة أخرى بدءاً من سن البلوغ وانتهاء بدخول الفرد إلى عالم الراشدين الكبار، حيث يكون قد اكتمل التطبيع الاجتماعي.

ج _ الاتجاه الاجتماعي يري أن الشباب عبارة عن حقيقة اجتماعية، وليس ظاهرة بيولوجية فقط، بمعنىأن هناك مجموعة من السمات والخصائص إذا توفرت في فئة من السكان كانت هذه الفئة شبابا.

ويري علماء الاجتماع أن الشباب عبارة عن مرحلة عمرية تبدأ حينما يحاول المجتمع إعداد الشخص وتأهيله لكي يحتل مكانة اجتماعية ويؤدي دورا أو أدواراً في بنائه، وتنتهي حينما يتمكن الشخص من أن يتبوأ مكانته ويؤدي دوره في السياق الاجتماعي.[1]

وهذا يؤكد أن الشباب يبقى مجرد ظاهرة اجتماعية محددة سلفا بشرط إنتاج وإعادة الإنتاج الاجتماعي في مجتمع معين، واعتبار كونها ظاهرة أو معطى اجتماعيا، فهي تشير إلى مرحلة عمرية تأتي بعد مرحلة الطفولة، وتلوح خلالها علامات النضج البيولوجي والنفسي والاجتماعي. [2]

إن مرحلة الشباب مرحلة متميزة بالانتقال من مرحلة الطفولة التابعة لغيرها إلى مرحلة الشباب المستقلة بذاتها والمسئولة، هذا الانتقال يمكن أن يكون عملية تدريجية بسيطة أو سلسة من مراحل الانتقال المفاجئ والأزمات، وهذا يمكن ملاحظته من خلال العلاقات المتداخلة بين مختلف الفئات العمرية وطبيعة البناء الاجتماعي السائد والمؤثر في مختلف العمليات الاجتماعية، ويظهر أكثر وضوحا خاصة في المجتمعات البدائية ذات البناء الاجتماعي البسيط الذي لا يجد الفرد فيه صعوبة كبيرة في اكتساب الأدوار الاجتماعية والعادات الضرورية لأجل أن يصبح راشداً.

ونقصد هنا فى دراستنا هذه بالشباب المرحلة التى يمكن أن يكون فيها الفرد قادراً ومستعداً للمساهمة فى إحداث تغير فى مستوى حياته الخاصة أو حياة المجتمع عامة، ويكون على درجة من النضج لتقبل القيم والمعتقدات الجديدة والتكيف معها، بمعنى هي المرحلة التى يستكمل فيها الإنسان إعداده ودراسته، وينتقل من مؤسسات التعليم الى مؤسسات العمل والإنتاج، ومن

مجالات الأخذ والتخزين الى ميدان العطاء وتوظيف الطاقات [3]. وقد حاولنا أن نربط ذلك بمرحلة عمرية محددة، وحددنها في الفئة العمرية (15 ــ 34) سنة، وهى المرحلة التي تغطيها الدراسة عملياً، وهذا التحديد راجع الى عدد من الاعتبارات يمكن إيجازها فى التالي :

1 - تحديد سن (15 سنة) كونها بداية مرحلة الشباب راجع إلى أن النضج المبكر أصبح السمة المميزة لهذه الفئة العمرية على جميع الصعد، فما يحيط بهم من تطورات تكنولوجية وتقنية فى ثورة المعلومات أو الاتصالات تركت أثارها عليهم وأصبحوا أكثر معرفة واطلاعاً وإلماماً مقارنة بغيرهم من الأجيال التي تكبرهم سناً، أو عند مقارنتهم بالأزمنة السابقة على ظهور هذه التكنولوجيات والمعلوماتية التى تشهدها المجتمعات اليوم، فكل ذلك جعل مرحلة الشباب متقدمة من العمر، وقد تقل أحيانا عن هذا العمر.

2 - بالنسبة لاختيار سن (34 سنة) كونه حدأعلى لمرحلة الشباب راجع الى :

(أ) طول الفترة الزمنية التى يقضيها الشباب بين مراحل التمدرس المختلفة، ما يجعلهم يقضون السنوات الطويلة بين مراحله المختلفة قد تصل الى عمر (24 سنة) فى الكثير من الأحيان، وقد تزيد عن ذلك فى بعض الأحيان وهذا جعل مرحلة الاعتماد على الآخرين فى تدبير شؤون الحياة تطول.

(ب) ظهور البطالة كونها ظاهرة اجتماعية يعيشها الشباب بشكل عام والشباب المتعلمون على وجه الخصوص وتأخرهم فى الدخول الى سوق العمل والحصول على فرص العمل المناسبة، وهذا بدوره أخر من سن الزواج لكلا الجنسين، ومن ثم تأخير تكوين الأسرة، وينعكس كل ذلك على التأخر فى تكوين العضوية الاجتماعية بشكل كامل، فهم مازالوا يفتقدون لأهم جوانب الاندماج

الاجتماعي والمهني والزواجى في المجتمع ما يشكل أزمة الشباب فى المجتمعات المعاصرة وتأخر مرحلة الشباب حتى مراحل متأخرة من العمر.

ثانياً ـ أهمية مرحلة الشباب فى المجتمع الليبي:

لاشك أن التركيب العمري لأي مجتمع يشكل قدر من الأهمية لذلك المجتمع، لأنه يحدد فئات قوة العمل الحالية والمحتملة والتي يقع على عاتقها عبء إعالة باقي أفراد المجتمع وتحقيق التنمية، ويساعد فى تحديد الاحتياجات الحالية والمستقبلية من الخدمات الاجتماعية والاقتصادية[4]. وهذا ما نلاحظه على الفئات السكانية للمجتمع الليبي، إذ يتشكل الهرم السكاني من قاعدة عريضة من الشباب، فالفئة العمرية (15 ـ 34 سنة التى سبق تحديدها) بلغ عددها عام 1984 حوالي (62171) نسمة، ما نسبته (30.92%) من إجمالي السكان يشكل منهم الذكور حوالي (31842) نسمة بنسبة (15.84%) من إجمالي عدد السكان، وعدد الإناث حوالي (30329) نسمة بنسبة (15.08%) من إجمالي عدد السكان[5]. وارتفع هذا العدد في تعداد السكان لسنة 1995 حتى وصل إلى حوالي (1766604) نسمة أي ما نسبته (24.40%) من إجمالي السكان، حيث يشكل منهم الذكور نسبة (20.36%) من إجمالي عدد السكان، والإناث نسبة (19.88%) من إجمالي عدد السكان[6]. وارتفع هذا العدد بشكل ملحوظ في تعداد السكان 2006 حتى وصل إلى (2205599) نسمة ما نسبته(41.63%) من إجمالي عدد السكان، منهم نسبة (21.07%) ذكور، ونسبة (20.56%) إناث من إجمالي عدد السكان.[7]

واستناداً إلى ما تقدم فإن سكان ليبيا خلال الفترات الزمنية المذكورة تميزت بما يسمى بفتوة السكان، حيث نلاحظ أن السكان الشباب شهد نمواً

وزيادة سريعة وملحوظة، فقد زادت نسبتهم الى ما يزيد عن (17%) من إجمالي عدد السكان مابين تعدادي (1995 ـــ 2006)، وهذا بدوره أعطى الشباب مكانة متميزة في المجتمع من ناحية، ومن ناحية ثانية فان حجمهم وموقعهم فى التركيب السكاني يمثل أهم القطاعات السكانية، ودعماً لحركة النمو الاقتصادي والاجتماعي في المجتمع، ومن ثم دافعاً إيجابياً لتحقيق التنمية التى يصبوا المجتمع لتحقيقها. وتأتي ليبيا في المرتبة الثانية بين دول العالم من حيث ارتفاع معدل نمو السكان الشباب، فقد وصلت نسبة نموهم إلى حوالي (4.9) سنوياً. [8]

وتفسير الارتفاع في معدل نمو السكان الشباب يعزى إلى ارتفاع معدل الخصوبة الكلية وما نتج عنه من زيادة فى نسبة صغار السن (الأطفال) خلال السنوات القليلة الماضية وانخفاض فى معدل الوفيات وبشكل خاص وفيات الأطفال من ناحية أخرى، وتحسن في الأوضاع المعيشية والصحية للسكان ما نتج عنه زيادة في عدد السكان، وهذا يدل على تحسن مستوى التنمية البشرية بكل أبعادها، وترجمت تلك التطورات في زيادة الاهتمام بالمؤسسات التعليمية والتوسع الكمي في التعليم، وأهميته كونه حراك اجتماعياً مهماً للتنمية، وتطور الصناعة في المجتمع، وزيادة التمايز المهني وأصبح كل ذلك محفزاً لزيادة إقبال الشباب على التعليم من أجل الحصول على المؤهلات التي تناسب التغيرات التنموية، وهذا كان له أثرٌ في زيادة أعداد الخريجين المؤهلين، ما انعكس على زيادة الضغط على سوق العمل من خلال زيادة عدد الراغبين في الحصول على فرص العمل، وأصبح الشباب اليوم ملزماً بقضاء أوقات طويلة في العملية التعليمية من أجل الحصول على المؤهلات التي تناسب التغيرات

التنموية التي يشهدها المجتمع. كل ذلك له انعكاس في ظهور مشكلة البطالة وخاصة بين الشباب، وتأثر البناء الاجتماعي للأسرة بعملية التغير الاجتماعي الذي أصاب المجتمع من خلال العمليات التنموية المختلفة وكان له الأثر في وظائف الأسرة والتنشئة الاجتماعية والزواج والاختيار له، كذلك زادت الطموحات المستقبلية أمام الشباب.

ومن هنا فإن عدد الشباب ونسبتهم لعدد السكان في المجتمع الليبي لا يمكن أن يستهان بها، بل يتطلب الكثير من الإنفاق والجهد والرعاية والاهتمام حتى يقدم الشباب نتائج ثماره يانعة طيبة، والواجب يقتضي أن تراعى شؤونهم، ويهتم بأوضاعهم التعليمية، وتؤمن لهم فرص العمل المناسبة، وتقدم لهم المساعدة في حياتهم الاجتماعية ولاسيما الزواجية لا أن يتركوا فريسة لهواجسهم وأخطائهم فيضيع جزء من حاضر المجتمع وكامل مستقبله.

ثالثاً ـ الشباب الليبي والتغير الاجتماعي :

في وقت ليس ببعيد كان المجتمع الليبي مجتمعاً تقليدياً يصارع الطبيعة الجغرافية القاسية من أجل المحافظة على استمرار حياة أفراده، وكان يعاني من الأطماع الاستعمارية التي لم تتوقف حتى منتصف القرن العشرين، وخلف الاستعمار وراءه الأمية والجهل، وانتشر الفقر والمرض في كل مكان من المجتمع، وكان لهذه الظروف وغيرها الأثر البالغ في تشكيل النظام الاجتماعي التقليدي للمجتمع الليبي في فترة سبقت اكتشاف النفط وانفتاح المجتمع على العالم الخارجي ؛ هذا النظام الذي ساد في فترة زمنية تقليدية كان له تأثير في حياة الناس من أبناء المجتمع الليبي، فكانت الأسرة والقبيلة هي المسئولة على تنشئة الأفراد بشكل تتكامل فيه الأدوار المخصصة لكل منهما، وكانت سلطة

الوالدين (خاصة الآباء منهم) هي المسيطرة على كلا الجنسين، وأدوار الشباب محددة في النظام الاجتماعي، ويمر الشباب بفترة إعداد حقيقي بطريقة تدريجية من أجل إعدادهم لتحمل المسؤولية المتوقعة منهم في جو يسوده الاطمئنان النفسي والاستقرار الاجتماعي والمستقبل الواضح والمحدد(9).

حياة تتميز بنمط تربيتها العفوية وغير المُمأسسة في أغلبها، لا تجد صعوبات كبيرة في تأهيل الشباب واحتوائهم وإدماجهم في النسق المجتمعي العام، والانخراط المبكر في العمل الإنتاجي، وتقلد بعض المسؤوليات الحياتية. حياة منحت الشباب من الجنسين فرصة المشاركة في مختلف أنشطة الحياة بشكل يتناسب وطبيعة تلك المرحلة العمرية، وجعل الشباب يشعرون بمكانتهم المحددة في البناء الاجتماعي، هذه المكانة يستطيعون من خلالها إثبات ذواتهم والقيام ببعض الأدوار المناطة بهم، وأن يتعلموا العادات التي تناسب القيم التي يعتز المجتمع التقليدي بالمحافظة على استمرارها وبقائها. ومع بداية التحولات الاجتماعية التي تشهدها المجتمعات المعاصرة، وتعقد بنياتها نتيجة التطور الحضاري وتراكم المعارف والخبرات، ارتفعت فيها درجة التخصص الوظيفي وظهور الكثير من المؤسسات الاجتماعية كالمدارس والجامعات وانتشرت وسائل الإعلام والاتصال الحديثة، وتبدلت أشكال المجتمعات الإنسانية من مجتمعات تقليدية إلى مجتمعات معاصرة، والمجتمع الليبي لا يشذ عن هذه المجتمعات، فقد تغير نمط المجتمع التقليدي الذي كان يعتمد على مؤسسات الأسرة والقرابة والقبيلة في أداء أدواره الاجتماعية المتعلقة بتنشئة أجياله، وحل محله المجتمع الحديث.

إن التغير الاجتماعي الذي يتعرض له المجتمع الحديث له الأثر الواضح في تعقد مكونات ثقافته وتنوع وظائفها المتخصصة التي تحتاج باستمرار إلى زيادة المتطلبات التعليمية بحسب تعقد واختلاف ميادين العمل الموجودة وأنواعه وهذا ألزم الشباب بقضاء سنوات طويلة داخل المؤسسات التعليمية المختلفة حتى يتمكنوا من استيعاب التغير والحصول على الوظائف والأعمال المرغوبة التي لم تكن موجودة من قبل في المجتمع التقليدي، هذه السنوات الطويلة التي يقضيها الشباب في التعليم ويطمحون من خلالها بعد تخرجهم في الحصول على فرص عمل تناسب مؤهلاتهم وتخصصاتهم التعليمية، ولكن سرعان ما يصطدم الشباب بالواقع الذي يحمل ما يخالف تلك الطموحات والتوقعات، فلا يستطيع بعض الشباب الحصول على احتياجاتهم المتعلقة بهذه المرحلة العمرية مثل بناء مسكن، وامتلاك مركوب، والزواج، والحصول على فرصة عمل مناسبة، وتكوين أسرة وغيرها من الاحتياجات الأخرى.

كذلك يؤدي التغير الاجتماعي إلى العديد من التبدلات والتغيرات التي يكون لها انعكاسات على قيم فئات المجتمع واتجاهاته وآرائه وتطلعاته وأجياله المختلفة نحو مختلف أوجه الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية[10]. وفي مقدمة تلك الفئات فئة الشباب التي تشغل وضعاً متميزاً في بنية المجتمع الليبي فهي تعبر عن مظاهر اجتماعية معينة، وفي هذا الصدد يورد "التير" نصاً يوضح من خلاله واقع الشباب في المجتمع الليبي والظروف التي يتعرض لها فيقول "والشباب في مجتمعنا له مكانة خاصة ودورٌ لم يتضح بعد في مجتمع متغير، يتذبذب بين الميل إلى المحافظة على القديم والتطلع إلى التجديد. ولذلك يعيش الشباب اليوم في ظروف جعلته يبدو في كثير من الأحيان حائراً غير

مستقر، ناقداً للأوضاع الاجتماعية وناقماً عليها، غير واثق من مستقبله"[11]. كل ذلك ناتج عما يتعرض له الشباب من جراء التغير والتبدل الاجتماعي.

إن هذه التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والحضارية التي شهدها المجتمع الليبي خلال العقود القليلة الماضية أدت إلى إحداث تغيرات جذرية وسريعة في القيم الاجتماعية للشباب، فقد ولدت تلك التغيرات قيماً جديدة، وفرضت معايير سلوكية جديدة تضاءلت وتراجعت أمامها القيم والمعايير الاجتماعية التقليدية في المجتمع، فأصبحت السمة الأساسية لأزمة جيل الشباب هي انفصاله عن قيم مجتمعه وتنكره لها من دون أن تظهر محلها قيماً جديدة تمارس سيطرتها الفعالة وتقود الشباب نحو سواء السبيل[12].

كذلك أدى التغير الاجتماعي في المجتمع الليبي إلى ظهور أنماط جديدة في العمل، وقضاء وقت الفراغ، والإنتاج والاستهلاك، والنظرة إلى الحياة نفسها، الأمر الذي لم يستطع معه أفراد المجتمع استيعاب هذه الأنماط والتكيف معها بالشكل المناسب، وفي هذا الخصوص يقول "التير": وتظهر خلال مراحل التغير السريع ظاهرة أخرى يمكن أن تسمى "عدم اكتمال التنظيم الاجتماعي" وهي ظاهرة تتميز بعدم اكتمال القواعد الخاصة بنوع من أنواع العلاقات الاجتماعية التي تنظم سلوك الأفراد في مجال من مجالات الحياة الجديدة، فقد يكون المجتمع قد طور القواعد أو استعارها من ثقافة أخرى ولكنها غير واضحة أمام أفراد المجتمع ولم يتشربوها بدرجة تصبح فيها جزءاً من القيم والمعايير التي يحترمونها ويخضعون لها[13].

رابعاً - الشباب وقضايا التعليم :

التعليم أحد أهم المتغيرات الأساسية في صياغة مختلف البرامج التنموية وتنفيذها التي تشهدها المجتمعات الإنسانية وخاصة النامية منها، وذلك في شكل عمليات اجتماعية واقتصادية تهدف إلى تحويل البنية الاجتماعية والاقتصادية المتخلفة والناجمة عن ما تعرضت له هذه المجتمعات من اضطهاد واستعمار إلى مجتمعات حديثة. والمجتمع الليبي أحد هذه المجتمعات الذي تعرض للاحتلال الأجنبي، والتجهيل وإقصاء كل المحاولات التى تنادى بدفع الظلم والتهميش عن أبنائه.

وبعد نيل ليبيا استقلالها أولت الحكومة اهتماماً أساسياً بالتعليم، إذ كانت الأمية متفشية بين السكان، فنص الدستور الليبي سنة 1951م على إتاحة التعليم للجميع ذكوراً وإناثاً، وأن يكون التعليم فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية إلزامياً، برغم من قلة الإمكانات وفقر الموارد، وقد رأت الحكومة أن من أولى حقوق المواطنة التي ينبغي أن توفرها لمواطنيها هى فرص التعليم للجميع ونظام تعليمي يحقق بناء الإنسان المتعلم القادر على دفع عجلة البناء والتنمية والتقدم إلى الأمام وتغيير الواقع، فانتشرت المدارس والمعاهد فى كافة مدن البلاد، ومناطقها حيث انخفضت الأمية وارتفع عدد المتعلمين. وبالنظر إلى الدور الرائد للتعليم في تحفيز التنمية الاجتماعية والاقتصادية، فقد حاز التعليم على اهتمام كبير، وأصبح يمثل أحد العناصر الأساسية في التغير الاجتماعي، ومن عوامل روافد التنمية الشاملة، فالتعليم هو الوسيلة الأساسية لتشكيل شخصية الفرد وإطلاق إمكاناته واستعداداته وإبراز هذه الإمكانيات والاستعدادات إلى حيز الفعل، وتنمية معارفه ومهاراته واتجاهاته المرغوبة،

ومساعداته على اكتساب صفات المواطن أو الفرد الصالح في مجتمعه، ويوسع من أفق نظرته إلى الحياة وانفتاحه على الواقع وعلى الشعوب والثقافات والحضارات المختلفة.

ومن مظاهر التنمية البشرية والتغيرات الاجتماعية الواضحة في المجتمع الليبي بعد إعلان الاستقلال أهتمام الدولة بالتعليم، وارتفاع قيمته الاجتماعية واتجاه الناس على تحصيل العلم وطلبه، وهكذا أصبح التعليم بمدلوله الواسع يعمل على تهيئة الفرص لتكوين الشخصية المتكاملة لتحمل مقومات النضج والابتكار وانتشال المجتمع من الجهل والأمية، وأصبح التعليم هدفاً للغالبية العظمى من الأسر الليبية، وبوابة النجاح في الحياة العملية، وتحقيق التنمية.

كذلك أصبح التعليم استثماراً للموارد البشرية وليس خدمة تلتزم بها الدولة نحو مواطنيها؛ لأن التعليم يجب أن يعكس توجهات المجتمع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية. فقد أعطى التعليم أولوية وطنية، وعمل المشرفون على رعايته وتعهده بهدف تحسين نوعيته، ورفع كفايته وقدرته على الاستفادة من التطورات والتجارب القومية والإنسانية، وإيمانا بدوره في بناء قدرات الأفراد وتنميتها، وخاصة الشباب منهم وتزويدهم بالقيم والاتجاهات والمعارف التي تمكنهم من الخلق والإبداع والتجديد، وتلك في مجملها مؤشرات نوعية للتنمية البشرية من منظور تحقيق الذات وتوسيع الخيارات الحياتية.

وأصبح التعليم محفزاً للشباب وأخذاً بأهداف المجتمع ومحللاً للبيانات لتسخيرها في تطوير المجتمع ومتمعناً في الأفكار لقولبتها برؤية جديدة تتفق وتتعايش مع الواقع وتتطلع إلى المستقبل بأهدافه وطموحاته، بدلاً من متلق للمعلومات وحافظ للبيانات، وبذلك أصبح التعليم ذا أهمية بارزة في المجتمع

الليبي، ففي دراسة قام بها أعضاء فريق التنمية البشرية لليبيا سنة 1999 حول أوضاع الشباب الليبي واتجاهاتهنحو تعزيز المؤشرات النوعية للتنمية : تبين أن نسبة (94%) من أفراد العينة كان لهم موقف ايجابي نحو أهمية التحصيل العلمي وأولويته في سلم الطموحات لدى الشباب الليبي[14].

كذلك أن التعليم هو البوابة التي يدخل من خلالها الشباب إلى سوق العمل، وهو مزود بالمهارات اللازمة والمتوافقة مع متطلبات السوق، ويساعد المتعلمين على زيادة حراكهم الاجتماعي من جراء ما يحصلون عليه من معارف ومهارات أفضل ومدخلات أعلى ومراكز اجتماعية أحسن، ويؤكد "جولدن Golden" على أن المهارات التعليمية تقوم بدورها في التقدم الاقتصادي خاصة في الدول التي تعتمد على المهن الصناعية الحضرية أكثر من تلك التي تعتمد أساساً على الزراعة التقليدية، وما يرتبط بها من حرف تقليدية بسيطة، ويؤكد "جولدن" على أهمية دور المتعلمين في تحول المجتمع من مجتمع تقليدي إلى مجتمع متقدم[15].

وبذلك حاول المجتمع الليبي تصحيح الهرم التعليمي من خلال دراسة أوضاع التعليم وتقييمه بمختلف مراحله ومجالاته تمشياً مع التطور الهائل الذي يشهده العالم في مجال التقنية والتطبيق والذي أصبح محط اهتمام دول العالم اليوم ويشكل محوراً أساسيا للخروج من دائرة التخلف الاقتصادي والاجتماعي وصولاً إلى دائرة التقدم والتنمية، وكانت من نتائج التغير الاجتماعي الذي يمر به المجتمع الليبي التوسع والتطور الكبير في قطاع التعليم، والنتيجة المنطقية أن التعليم سيستمر في الانتشار وتتحسن نوعيته.

والشباب اليوم يدرك أهمية ذلك التحسن والانتشار، وتظهر نتيجة ذلك التغير واضحة فقد انخفضت نسبة الأمية في المجتمع، فبعد أن كانت نسبتها سنة 1964 حوالي (73%) من إجمالي السكان [16]. انخفضت نسبتها وبشكل كبير خلال العقود التي أعقبت ذلك فقد سجلت نسبتها في تعداد السكان لسنة 2006 حوالي (11.5%) بين السكان الليبيين الذين أعمارهم فوق 10 سنوات [17]. وهذا مؤشر على انتشار التعليم بين السكان الليبيين خاصة الشباب منهم.

الجدول رقم(1)

يبين تطور معدلات محو الأمية للسكان الليبيين 10 سنوات فأكثر للفترة 1964 ــ 2006

السنوات	مجموع السكان			الأميون منهم			معدلات الأمية		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
1964	444409	403646	848055	273740	386183	659923	61.6	95.7	77.8
1973	656494	603591	1260085	203223	436619	641842	31	72.7	50.9
1984	832077	788043	1620120	192106	454075	646181	23.1	57.6	39.9
1995	1460637	1334739	2795376	172139	431953	604092	11.9	32.4	21.6
2006	2123755	2071457	4195312	133149	249933	483082	6.3	16.9	11.5

المصدر: على الشريف،السكان والتعليم والقوى العاملة فى ليبيا،الجامعة المغاربية، طرابلس،الطبعة الأولى،2010،ص66.

ومما يزيد فى تأكيد ذلك الانخفاض فى نسب الأمية بين السكان هو معدلات الالتحاق المدرسي للسكان الذين فى سن التمدرس (6 ــ 24)، إذ أن هذه المعدلات تعكس إتاحة الفرصة أمام الجميع من تلك الفئة العمرية للحصول على الخدمات التعليمية، وهذا يساعد على محاربة الأمية بين السكان، ويعد أحد مؤشرات التنمية البشرية. فالبيانات الإحصائية المتوفرة تظهر تدنيا فى معدل الالتحاق المدرسي فى عقدي الخمسينات والستينات، فقد سجل معدل الالتحاق

للسكان الذين فى سن التمدرس حوالي (12%) سنة 1954، وارتفع هذا المعدل ليصل الى حوالي (62%) سنة 1973، ثم وصل الى حوالي(82%) سنة 2006 [18]. وهذا مؤشرٌ أخر يؤكد على حجم انتشار التعليم بين الفئات السكانية في ليبيا وخاصة الشباب منهم، والجدول التالي يبين معدلات الالتحاق المدرسي للسكان خلال الفترة 1954 ـــ 2006.

الجدول رقم (2)

يبين تطور معدلات الالتحاق المدرسي للسكان فى سن الدراسة (6 ـــ 24)

للفترة من 1954 ـــ 2006

السنوات	السكان فى سن الدراسة			الملتحقون منهم			معدلات الالتحاق		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	مجموع
1954	223365	200343	423708	44923	6309	51232	20.1	3.1	12.1
1964	326016	301309	627325	174470	47813	222283	53.5	15.9	35.4
1973	474685	440539	915224	347933	220287	568220	73.3	50.1	62.1
1984	799433	769538	1568971	610287	486203	1096490	76.3	63.2	69.9
1995	1084475	1054687	2139162	831727	771537	1603264	76.7	73.2	74.9
2006	1072294	1038629	2110923	870487	858443	1728930	81.2	82.7	81.9

المصدر: على الشريف،السكان والتعليم والقوى العاملة فى ليبيا،الجامعة المغاربية، طرابلس،الطبعة الأولى،2010،ص73.

:الهيئة العامة للمعلومات، تقرير عن حالة التنمية البشرية لسنة (2009)، ص 37.

كذلك تشير البيانات الإحصائية إلى أن أعداد المتمدرسين فى مرحلة التعليم الأساسي فى تذبذب خاصة في العقود الأخيرة، فعلى سبيل المثال بلغ عدد تلاميذ هذه المرحلة فى سنة 2002 حوالي (113052) تلميذاً، انخفض عددهم في سنة 2005/ 2006 إلى حوالي (1088120) تلميذاً، وانخفضت هذه

الأعداد سنة 2012 إلى حوالي (1003865) تلميذاً، في المقابل تزايد أعداد الطلاب فى مرحلة التعليم الثانوي بشكل ملحوظ إذ كان عددهم سنة 2010 حوالي (198683) طالب، ارتفع العدد سنة 2012 الى (223623) طالب[19].

من خلال البيانات السابقة يتبين أن التعليم انتشر بين فئة السكان الذين هم فى سن الدراسة وبشكل كبير، ولكن يمكن أن نتسأل هل استطاع النظام التعليمي القائم أن يحقق رغبات الشباب وحاجاتهما ومن ثم التنمية فى المجتمع؟.

إأن معظم المجتمعات النامية والمجتمع الليبي من بينها تعاني تخلفاً في مستوى التعليم وتدهور نوعيته، وأن الربط بين نوعية التعليم وحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية ما يزال ضعيفاً[20]. كذلك يعاني التعليم أيضا من ضعف في ارتباطه بخطط التنمية الشاملة. فمن المعروف أن أية خطة تنموية تتطلب فضلاً عن الموارد المادية موارد بشرية ذات كفاية تتمكن من تنفيذ الخطة، وتوفير متطلباتها وتأمين احتياجاتها. ويؤدي التعليم دورا أساسيا في إعداد الكوادر البشرية وتأهيلها الأمر الذي يستدعي بالضرورة ربط النظام التعليمي بالهيكل الوظيفي والتنسيق بينها، إذ يصبح الأول في خدمة التنميــة لكونه يوفر المستلزمات المتزايدة من القوى العاملة المؤهلة للتنمية من ناحية، ويجعل البحث العلمي والتطبيق في خدمة التنمية من ناحية ثانية [21].

وفــي السنوات الأخيرة تغيرت نظرة الشباب خاصة الذكور إلى التعليم تغيــراً ملحوظاً ما أدى إلى تراجع رغبتهم في مواصلة الدراسة الجامعية في بعض البلدان النامية. في هذا الصدد يشير تقرير منظمة العمل الدولية إلى أن الشهادة الجامعية لم تعد وثيقة مرور إلى حياة رغدة ومسيرة وظيفية مرموقة

كما كان عليه الحال في يوم من الأيام، لا بل أنها تصبح سنة بعد أخرى عديمة الجدوى وذلك لضعف مردودها الاقتصادي والاجتماعي، فالبطالة وعدم توفر وظائف مناسبة وقلة الرواتب هي ظواهر تنتظر الكثير من الخريجين الجامعيين والمعاهد العليا في العالم وخاصة لدى البلدان النامية، إذ يرى كثير من أصحاب المهن الفنية والعلمية أنهم ملزمون بقبول وظائف لا تتناسب مع مؤهلاتهم فضلاً عن عدم استغلال طاقاتهم وقابليتهم استغلالاً علمياً عقلانياً بحيث يعطى المردود الاجتماعي والاقتصادي والثقافي المرجو [22].

ويشهـد مستوى التعليم هبوطاً متواصلاً في مختلف جامعات العالم، فقد أصبح من الواضح على نحو متزايد أن المستوى الحقيقي للمعرفة والمهارات والتقنيات لا يرتبط بالدبلومات والشهادات التي يحصل عليها الخريجون وإنما يرتبط بالخبرة المكتسبة عن طريق الممارسة العملية والتدريب، ويُعزى هذا الضعف إلى سببين رئيسين أولهما : نقص المعدات في معظم مؤسسات التعليم العالي، وعدم كفاية المكتبات والمختبرات والمعامل والتدريب غير الوافي للطلبة. وثاني هذه الأسباب هو تدني مستوى الوظائف التي تنتظر الخريجين الشباب، وعدم ضمان الحصول على عمل مناسب من حيث المردود المادي والمكانة الاجتماعية المكتسبة في أثناء العمل [23].

لكـل هذه الأسباب أصبحت معظم البلدان النامية تعاني نقصاً في أصحاب الخبرة العالية من الفنيين وتفاقم مشكلة الخريجين الشباب الحاصلين على المؤهلات غير كافية والذين يواجهون صعوبات كثيرة في الحصول على العمل المناسب. وما يزيد من صعوبة إيجاد توازن بين عرض العمل والطلب عليه هو عدم كفاية بعض المهن فضلاً عن فائض المهن الأخرى. كذلك تم فتح معاهد

متوسطة لتكوين المهني والفني، إلا أن مكانتها غير واضحة ونتائجها غير مرضية تماماً، حيث يتفق اغلب الاختصاصيين على أن هذه المعاهد تتطلب استثماراً كبيراً ومعدات معقدة وغالية الثمن، وإعداد مدربين أكفاء بحيث يتعذر فى الغالب تلبية مثل هذه المتطلبات ما أدى إلى ظهور مشاكل عديدة؛ ولذلك فإن تطوير التعليم الفني يمكن تحقيقه بشكل تدريجي بعد إعداد دقيق. وأسست الكثير من المعاهد المهنية والفنية من دون ضمان الشروط اللازمة للقيام بوظائفها المطلوبة بفاعلية وكفاية وهذا ما يظهر واضحاً في انخفاض مستوى معرفة خريجيها ومهارتهم وتدني إنتاجيتهم[24].

وخلاصة القول: إن دور التعليم في التنمية مازال هامشياً بدرجة كبيرة، بل وسلبياً في بعض الأحيان. ففي قطاع الزراعة على سبيل المثال حيث يتركز الإنتاج القومي للمجتمعات، وحيث تعيش أعداد كبيرة من السكان، لا يكاد يؤثر التعليم في الإنتاج. فالعمل الزراعي لا يزال إلى حداً ما متخلفاً، وأصبح التعليم قوة طاردة من الزراعة،وحفز الشباب على الهجرة من الريف إلى المراكز الحضرية. وفي قطاع الصناعة والخدمات حيث تركزت محاولات التنمية والتحديث، لكن لا تزال إنتاجية العمل ضعيفة إذا ما قورنت بالبلدان المتقدمة، وأن العجز في الأيدي العاملة المدربة مازال واضحاً.

إن التعليم لم يوجه لخدمة المجتمع والتنمية والإنتاج، متأخر نوعياً، بعيد عن تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص، متحيز للذكور أكثر من الإناث وللمدينة أكثر من الريف وللأغنياء أكثر من الفقراء وللدراسات الأكاديمية والإنسانية أكثر من العملية والمهنية والعلمية. وهذا ما يجعل الشباب يعيش حالة من الانفصال عن الواقع المجتمعي ويعانى من التهميش[25]. كـل هذا القصور والتخلف الذي

يعاني منه التعليم له انعكاسات سلبية على السكان وخاصة الشباب ويجعلهم يعيشون على هامش المجتمع والحياة، وغير قادر على إعدادهم لمهن محددة لها علاقة بالواقع المحلى وسوق العمل،ولم تكن له القدرة على الابتكار والتجديد، ولم يمنح الاحترام الكافي للحرف والأعمال اليدوية، كما انه لا يوضع في الاعتبار احتياجات المجتمع الفعلية.

ومن خلال ما تعرضنا له يمكن القول: إن النظام التعليمي القائم لم يستطع تحقيق رغبات الشباب وحاجاتهم ووقف عائقاً أمامهم، ومن ثم الحد من مساهمتهم فى تحقيق التنمية.

خامساً ـ التطلعات المهنية للشباب وسوق العمل :

إن ضمان تحقيق حاجات الشباب واندماجهم الاجتماعي في الحياة المجتمعية، يرجع في الأساس وعلى مدى واسع إلى دينامية التطلعات المهنية، وعلاقتها بحجم فرص العمل المتوفرة، وباعتبار سوق العمل فى المجتمعات النامية يتسم بأزمة في الهياكل والبنيات، من حيث عدم ملاءمته في الاستجابة لتطلعات الشباب،وعدم قدرته على ملاحقة النمو السكاني خاصة للشباب، تكون نتيجته سباباً في تهميش الشباب وعدم قدرتهم على الاندماج الاجتماعي والمهني.

المجتمع الليبي وقبل عقود قليلة كان مجتمعا تقليديا متخلفا، ترتفع فيه نسبة السكان الريف عن الحضر، وكان عبارة عن مجتمع معزول بشكل شبه كامل عن العالم الخارجي، ومتقوقعا على نفسه لا يكاد يعلم المرء فيه شيئا مما يحدث ويجري في القرى والمناطق المحيطة به، وكان مستوى التعليم متدنيا والجهل والأمية هي الصفة المسيطرة على كل فئات المجتمع إلا أعداداً قليلة لا تكاد

تذكر، وكان النشاط الاقتصادي المميز للمجتمع نشاطاً تقليدياً كالزراعة والرعي والتجارة وبعض الحرف اليدوية البسيطة، وبعض الوظائف الحكومية الهامشية، وكان مجال الاختيار لفرص العمل المتوفرة أمام الباحثين عنها ضيقاً جداً، وفي أغلب الأحيان الأمر محسوم ومحدد سابقاً فابن المزارع يصبح مزارعاً وابن الرعي يصبح راعياً وابن التاجر كذلك وهكذا باقي المهن والحرف الأخرى.

ومع بداية النصف الثاني للقرن العشرين وحدوث التغير الاجتماعي بفعل توافر عدد من العوامل، تحسن المستوى الصحي للسكان ونجم عنه زيادة في نسبة الشباب، وهذا أعطى ليبيا خصوصية متميزة، وأصبحت تصنف من المجتمعات الشابة، وأصبحت هذه الفئة تحتل مكانة مهمة في المجتمع الليبي، وتحتاج إلى تكثيف الجهود من أجل تقديم خدمات مختلفة لهم مثل التعليم وإيجاد فرص عمل مناسبة، والاندماج في التنمية، وهذا كله شجع وساهم في فتح آفاق جديدة في مجالات العمل، كالعمل في الشركات النفطية والصناعة، وتطور الجهاز الإداري والخدمي والكثير من المهن الفنية والعلمية، وتسارعت زيادة الطلب على الأيدي العاملة الماهرة، وهذا يتطلب درجات معينة من التعليم وخبرة مناسبة لشغل تلك الوظائف والمهن[26]. ونظراً لعدم وجود الأعداد الكافية من الأيدي العاملة المحلية المتخصصة تم الاستعانة بالعمالة الأجنبية المؤهلة، وفي المقابل أولت خطط التنمية المتعاقبة اهتماماً خاصاً بقطاع التعليم وإعداد الشباب لسوق العمل وما تتطلبه تلك المرحلة من خبرات ومؤهلات تغطي العجز الموجود ومحاولة الاستغناء عن العمالة الأجنبية وإحلال العمالة المحلية محلها، وبدأ الاهتمام بالتعليم حتى يستوعب العدد الأكبر من الشباب

وإعدادهم لما تتطلبه حركة التنمية، واتجه الشباب إلى دراسة بعض التخصصات، مثل العلوم الإنسانية والاجتماعية وبعض التخصصات العلمية النظرية، ونتج عن ذلك زيادة في عدد الخريجين من هذه التخصصات وتشبع سوق العمل في هذا الجانب من التخصصات، ولم يعد سوق العمل الليبي يستوعب أعداد الخريجين من الجامعات والمعاهد العليا خاصة النظرية منها، وأصبح سوق العمل يحتاج إلى أنواع وتخصصات أخرى من الأيدي العاملة، فهو يحتاج إلى عمالة أكثر تخصصاً في المجالات العلمية مثل الالكترونيات والهندسيات الصناعية المتقدمة والتجارة الالكترونية (المعلوماتية)، علاوة على الأيدي العاملة المهرة مثل أعمال البناء والتشييد وبعض الحرف وغيرها، ترتب عن تلك الزيادات في أعداد الخريجين من مؤسسات التعليم المختلفة فائض في عدد الشباب العاطلين عن العمل، وهم شباب غير مؤهلين مثل هذه التخصصات الدقيقة، أو شباب لا يرغب ولا يميل للعمل المهني العادي في الورش والمصانع والبناء والتشييد والخدمات العادية، كالفنادق والمطاعم، ويعود كل ذلك لمنظومة من القيم الاجتماعية والثقافية التي ترفع من قدر العمل العقلي والإداري والمهني المتقدم، وتقلل من قدر العمل اليدوي والتقني العادي والزراعي والخدمي البسيط، رغم مستوى الدخل العالي الذي يدره هذا الأخير، وفي هذا الإطار تؤكد بعض الدراسات الميدانية أن الشباب الليبي لا يميل إلى الأعمال اليدوية كأعمال البناء والتشييد والأعمال العضلية واعتبارها أعمالاً دونية وهذا راجع إلى أسباب غالباً ما تكون اجتماعية وثقافية، فالشباب الليبي يرى العمل في قطاع البناء والتشييد خاصة كعامل عادي أمرا غير مناسب له ولأسرته، والفتاة ترى أن العمل في الفنادق والمطاعم أمرا غير مناسب لمكانتها الاجتماعية

وأسرتها. وعلى الرغم من التغير الذي يطرأ على ذلك إلا أن الأمر لم يصل إلى درجة الرضا، فهو يحتاج إلى تغيرات كبيرة في منظومة القيم الاجتماعية في ذهن الشباب الليبي والمجتمع بشكل عام[27].

وعلى الرغم من ذلك كله فإن سوق العمل الليبي مازال في حاجة كبيرة للأيدي العاملة الفنية الدقيقة المتقدمة في مختلف التخصصات، والعمالة العادية والحرفية والمهنية والتقنية، كما أن قطاع الإنشاءات والتشييد والبناء هو اليوم في حاجة إلى الأيدي العاملة أكثر من أي وقت مضى وهذا راجع إلى حركة التنمية التي تشهدها البلاد في البناء وتطوير البنية التحتية، هذا السوق الذي يكاد يكون مشغولاً بأيدي عاملة أجنبية، ولكن هل يعني هذا بأنه ليست هناك بطالة في المجتمع الذي يستورد الأيدي العاملة الأجنبية ؟

البطالة ظاهرة تأخذ عدة أشكال وألوان، فتعني أحياناً وجود عدد من الأفراد القادرين على العمل والباحثين عنه ولم يجدوه، وتعني أحياناً أخرى وجود أفراد يبحثون عن العمل ولكن وفق شروط خاصة لقبول ذلك العمل أو الوظيفة، وتعني أحياناً أخرى بأن يقوم عدد من الأفراد بجهد لإنتاج سلعة ما في حين أن إنتاجها لا يتطلب هذا العدد من الأيدي العاملة، وغيرها من أشكال البطالة. والمجتمع الليبي اليوم توجد فيه البطالة، وخاصة بين فئة الشباب وبنسب مرتفعة إلى حد ما وبأشكالها المختلفة مقارنة على ما كانت عليه في السابق، فالشباب مازال عازفاً عن القيام بالكثير من الأعمال اليدوية والخدمية العامة والحرفية، وهذا ساعد على خلق سوق عمل للأيدي العاملة الأجنبية. كذلك ترتبط البطالة بعدد السكان الشباب، فالمجتمعات التي ينمو فيها الشباب وتتزايد أعدادهم تحتاج إلى توليد فرص عمل جديدة وتوفيرها تناسب معدل النمو في

السكان، بحيث تكون هذه الفرص قادرة على استيعاب كافة الداخلين الجدد على سوق العمل في مختلف المستويات، ونسبة الشباب التي تصل إلى ما يزيد عن (40%) من إجمالي عدد السكان في ليبيا لم تتوفر لهم فرص العمل المناسبة والكافية في الاقتصاد الليبي، حيث سجل معدل البطالة بين أفراد قوة العمل الليبية حوالي 20.7% سنة 2006 [28]. وبالرغم من هذا الضعف فى مستوى توظيف قوة العمل الوطنية، ومن ثم ارتفاع معدلات البطالة بين الليبيين بشكل عال وغير مقبول، فان الاقتصاد الوطني يوفر مئات الآلاف من فرص العمل المنتجة للقوى العاملة الأجنبية، الشيء الذى يؤكد على وجود ظاهرتين غير سليمتين فى سياسات تنمية الموارد البشرية المحلية وهما :

1 - ضعف مستويات الإعداد والتأهيل للعنصر البشرى في مؤسسات التعليم والتدريب، ومن ثم عدم قدرة مخرجات هذه المؤسسات على تلبية متطلبات سوق العمل الوطنية من القوى العاملة.

2 - غياب الإدارة السليمة لسوق العمل ما أدى إلى تشوهات متعددة فى أوضاع هذه السوق ومن ثم عدم قدرة تلك الإدارة على تنظيم سياسات التوظيف فى الاقتصاد الوطني،وأصبحت ظاهرة البطالة بدلالة عدد الباحثين عن عمل من الليبيين تتزايد من فترة الى أخرى فى الوقت الذى تتواجد فيه مئات الآلاف من العمالة الأجنبية تعمل فى جميع الأنشطة وجميع المهن [29].

ويرجع سبب ارتفاع معدل البطالة بين أفراد قوة العمل الليبية إلى عدد من الظروف مر بها الاقتصاد الليبي بداية من التوجه إلى القطاع العام وتقليص دور القطاع الخاص إلى أقل درجة حتى انتهى وكان ذلك سبباً في ضياع فرص عمل كثيرة، ثم أعقب ذلك مرحلة فتح المجال أمام القطاع الخاص للعودة

وممارسة دوره في التنمية ونجم عن ذلك تقليص حجم العمالة في القطاع العام، وهذا انعكس على الأفراد وفقدانهم الثقة في سوق العمل والحصول على الوظيفة المناسبة.

مازال المجتمع الليبي دون المستوى الذى وصلته بعض المجتمعات الأخرى، فلم يستطع المجتمع الليبي تفهم حاجات الشباب وأوضاعهم وأزماتهم، ومن ثم اندماجهم في الحياة العامة بواسطة التعليم والتكوين والتشغيل، وتوفير الخدمات الأولية الميسرة والموسعة لدائرة هذا الاندماج. وإذا أدخلنا فى الاعتبار كون المجتمع الليبي يتكون هرمه الديمغرافى من قاعدة عريضة يمثل الشباب فيها ما يزيد عن (40%)، أن هذه الأغلبية الشابة تظل فى مجملها معطلة ومغيبة ومستبعدة عن المشاركة الفعلية فى استغلال الموارد والإمكانيات المتوفرة وإنمائها، ومحرومة من فرص المشاركة والابتكار والفعل الايجابي فى حركة التغير الاجتماعي والتنمية، وعرضُه لمشاكل البطالة والتهميش والمراوحة اليائسة فى الحلقات المفرغة، وهذا يكشف عن فداحة الكارثة وخطورتها.

إن إقصاء الشباب عن التعليم وسوق العمل يعد السبب الأساسي فى اغترابهم وانعزالهم عن البناء الاجتماعي، وهذا يولد لديهم ثقافة فرعية تختلف عن ثقافة المجتمع، وقد تكون عدوانية تجاه أولئك الذين صدوهم، فالانعزال الاجتماعي كما يرى (هارتجن) ينجم عن طريق اقتصاد غير وثيق الصلة بظروف المجتمع وفئاته المختلفة[30]. وهذا يترتب عليه انحراف الشباب وارتكابهم لأفعال مخالفة للقانون، إلا أن إدماجهم فى الحياة الاجتماعية وتمكينهم

من العمل يقضى على شعورهم بالإهمال، ويجعلهم عناصر بناءة وقوة للمجتمع.

خاتمة واستنتاجات :

مما تقدم نستطيع أن نستخلص أن الشباب هم القلب النابض للمجتمع، والفئة القادرة على إحداث تغير إجتماعى، وأكثر قدرة على تقبل القيم والمعتقدات الجديدة والتكيف معها، والهرم السكاني للمجتمع الليبي يمثل الشباب فيه القاعدة العريضة، وهذا منح الشباب مكانة خاصة يسهمون من خلالها فى نقد الأوضاع الاجتماعية القائمة ومن ثم المساهمة في عملية التغير الاجتماعي.

إن الشباب وعلاقتهم بالتعليم لم تكن بالقدر المطلوب، إذ أن دور التعليم فى التنمية مازال هامشياً بدرجة كبيرة، بل وسلبياً في بعض الأحيان، ومازال متأخراً نوعياً بالرغم من التطور الكمي الذي شهده بعيداً عن تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص متحيزاً للدراسات الأكاديمية والإنسانية أكثر من العملية والمهنية العلمية، وهذا ما يجعل الشباب يعيشون في حالة من الانفصال عن الواقع المجتمعي وغير قادر على إعدادهم لمهن محددة لها علاقة بالواقع المحلى وسوق العمل.

وتبين أيضاً أن من بين أهم حاجات الشباب الحصول على فرص العمل اللائق، وبالرغم من حركة التنمية التى يشهدها المجتمع إلا انه لم يستطع توفير فرص العمل لكل طالبيه، إذ بلغت نسبة البطالة بين أفراد قوة العمل الليبية حوالي 20.7% سنة 2006، وبطبيعة الحال فإن القسط الأكبر من هذه النسبة يكون من الشباب، الفئة الملائمة عمرياً للعمل، وهذا يكون سبباً فى حرمانهم

من فرص المشاركة والفعل الإيجابي فى حركة التغير الاجتماعي والتنمية، وعرضة لمشاكل التهميش واغترابهم وانعزالهم عن البناء الاجتماعي.

هوامش البحث :

(1) عبدالله فرغلى احمد، منظومة مركز الشباب التربوية، القاهرة، الطبعة الأولى، 2003، ص18 .

(2) نفس المرجع السابق، ص18 .

(3) عبدالمجيد شرف،السلطة الأسروية وأسلوب اتخاذ القرار لدى الشباب المغربي،فى الشباب المغربي فى أفق القرن الحادي والعشرين، تنسيق بديع مبارك، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، المغرب، الطبعة الأولى، 1996، ص89 .

(4) التقرير الوطني الأول لحالة السكان فى ليبيا 2010، مجلس التطوير الاقتصادي ـــ مكتب الدراسات والسياسات السكانية، ص69.

(5) مصلحة الإحصاء والتعداد، نتائج التعداد العام للسكان لسنة 1984 لبلدية الزاوية، عن الجدول رقم (2)، ص71.

(6) الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق، النتائج النهائية للتعداد العام للسكان لسنة 1995، ص42.

(7) تعداد السكان 2006، عن الجدول رقم (16)، ص44 .

(8) أحمد علي محمود، السكان والموارد فى ليبيا، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد الأوّل 1995، الهيئة القومية للبحث العلمي، طرابلس، ص140.

(9) أحمد الأحمر، تحليل اجتماعي لمشكلات الشباب في مجتمع متغير، مجلة الفكر العربي، عدد (19)، 1981، معهد الإنماء العربي، طرابلس، ص ص160-164 .

(10) عبد الله الهمالي، عبد القادر عرابي، التغير الاجتماعي أسسه وتطبيقاته، مرجع سابق، ص153.

(11) مصطفي التير، مسيرة تحديث المجتمع الليبي، معهد الإنماء العربى، بيروت، الطبعة الأولى، 1992، ص112 .

(12) يونس حمادي علي، تحولات السكان في المجتمع العربي وأبعادها في القرن المقبل، مجلة آفاق عربية، العدد الرابع، نيسان 1994، ص36 .

(13) علي الحوات، أحمد النكلاوي، علم الاجتماع - "مدخل لدراسة المشكلات الاجتماعية، جامعة طرابلس، الطبعة الأولى، 1982، ص ص422-423.

(14) الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق – ليبيا – تقرير التنمية البشرية لسنة 1999، ص119 .

(15) عبد الله الهمالي، التحديث الاجتماعي، دار مصراته للنشر، مصراتة، الطبعة الأولى، 1986، ص60 عن :

Golden Hilda hertz "litevacy and social change in underdeveloped countries, in spongier and Duncan, Demographic analy sis; Freepress; 1963, p535 .

(16) وزارة الاقتصاد والتجارة، مصلحة الإحصاء والتعداد، التعداد العام للسكان لسنة 1964، مطبعة مصلحة الإحصاء والتعداد، طرابلس.

(17) تعداد السكان لسنة 2006، ص52.

(18) على الشريف،السكان والتعليم والقوى العاملة فى ليبيا،الجامعة المغاربية،طرابلس،الطبعة الأولى،2010،ص ص 72 ــ 73 .

(19) العجيلى عصمان سركز،التنبؤات المستقبلية للتعليم الأساسي والثانوي فى ليبيا،المجلة الجامعة،العدد الخامس عشر المجلد الاول،جامعة الزاوية،2013،ص.ص 91 ـــ 94 .

(20) عبد الله عبد الدائم، التربية في البلاد النامية، دار العلم للملايين، بيروت، 1979، ص .ص . 32، 37 .

(21) الأهرام الاقتصادي، العدد (949)، آذار 1987، ص 8 .

(22) نفس المرجع السابق، ص . 9 .

(23) Jonos Timor , the new crisis in education seen in developing countries , prospects , quarterly Review of Education unesco , 48 , vol . Xlll , no 4 . 1984 .

(24) Ibid . p . 15.

(25) محمد نبيل نوفل، التعليم والتنمية الاقتصادية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1996، ص 24 .

(26) مصطفي التير، مسيرة تحديث المجتمع الليبي، مرجع سابق، ص ص119-121.

(27) ينظر في ذلك إلى :

- علي الحوات، المشروعات الصغرى والمتوسطة كخيار للحد من البطالة ومستقبل الشباب في البلدان العربية، ندوة قومية، تونس 3-5 سبتمبر 2007، شبكة المعلومات الدولية.
- محمد عبد السلام هموميه، مواقف الشباب واتجاهاتهم نحو بعض قضايا التنمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزاوية، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، 2002.

(28) تعداد السكان 2006، ص60 .

(29) على الشريف، السكان والتعليم والقوى العاملة فى ليبيا، مرجع سابق، ص ص 127،128 .

(30) على ابوعناقة، الشباب ومشكلاته الاجتماعية فى المدن الحضرية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، يناير 2007،ص 116.

مواقف أبي حامد الغزالي النقدية لنظرية القياس الأرسطية

د. سالم مصطفى القريض
قسم الفلسفة
كلية الآداب بالزاوية

مقدمة:

الاستدلال هو الوسيلة إلى إثبات الحكم، لذلك اهتم الفلاسفة والمفكرون منذ القدم بتنظيم طرائقه وأساليبه، ويعد أرسطو من أكثر أولئك الفلاسفة اهتماما بهذا الأمر، فقد اشتهر بأنه أول من ألف في طرائق الاستدلال وأنظمته واشتهر جهده في ذلك بعلم المنطق، وتعد نظريته المعروفة بالقياس الصوري محور اهتمامه، ذلك أنها المنهج الذي يعتمده طريقاً للاستدلال البرهاني.

وبينما كثر أتباع هذا المنطق، وكان فلاسفة الإسلام من تلاميذ أرسطو في ذلك، كان معظم علماء الدين الإسلامي من الرافضين له والمعترضين عليه، ولكن الأمر اختلف مع أبي حامد الغزالي، الذي رأى فيه علماً استدلالياً لا علاقة له بالعقيدة الدينية مثله في ذلك مثل الرياضيات، بل انه في وضعيته يماثل علم النحو، فكما يضع علم النحو القواعد كي تكون اللغة سليمة صحيحة، فكذلك يضع المنطق القواعد التي تجعل التفكير والاستدلال سليماً صحيحاً، لذلك دعا بل وشدد على ضرورة الأخذ بطرائقه في كل علم، واعدّ نظرية القياس الصوري الأسلوب الأمثل في البرهان، ونلحظ أنه لم يختلف كثيراً في شروحه على ما وضعه أرسطو وتلاميذه في هذا العلم إلا في مسميات رأى ضرورة تعديلها بما يتناسب مع المصطلح في العلوم الإسلامية، وفي مقدمات العقل المجرد التي رأى أنها على طريقة الفلاسفة لا تنتج اليقين في المسائل الالهية، لذلك لابد من استبدالها بأخرى يقينية، كي يكون الناتج يقينياً.

فكيف كان تقييم أبي حامد الغزالي لمنهج القياس الصوري؟ والى أي حدّ كان تابعاً فيه للفلاسفة أو ناقداً لهم ومعدلاً في طرقهم؟

هذا ما نعمل بصدده للإجابة عنه من خلال هذا البحث الذي عنوانه : مواقف أبي حامد الغزالي النقدية لنظرية القياس الأرسطية، ويكون لنا ذلك من خلال النظر في: مكونات القياس، القضية في القياس، الحكم (النتيجة) في القياس، تقريب مصطلحات القياس إلى الفهم الإسلامي، أثر مواقف الغزالي من نظرية القياس الأرسطية.

معنى القياس المنطقي في اللغة والاصطلاح:

يجيء معنى القياس في اللغة ليدل على تقدير الشيء ، فنقول قاس الشيء قدره، هذا في الشيء ذاته كأن نقيس طوله أو عمقه أو عرضه، أما إذا كان القياس بين شيئين بمعنى قايس بين أمرين، فإنه يأتي بمعنى: قدر بينهما[1]، والتقدير يكون من خلال البحث عن أوجه العلاقة بينهما من حيث التلازم أو التشابه أو نحو ذلك، ويقترب المعنى اللغوي في هذا الجانب من المعنى الاصطلاحي.

فمعنى القياس المنطقي في المصطلح كما يحدده أرسطو هو :" قول إذا وضعت فيه أشياء أكثر من واحد لزم شيء ما آخر من الاضطرار، لوجود تلك الأشياء الموضوعة بذاتها، وأعني: (بذاتها) أن تكون لا تحتاج في وجوب ما يجب عن المقدمات التي ألف منها القياس إلى شيء آخر غير تلك المقدمات"[2]، فطريقة تركيب المقدمات وفق قوانين محددة هي التي تؤدي بالضرورة إلى استنتاج النتيجة عن تلك المقدمات ولزومها عنها، لذلك يقول الغزالي في زيادة البيان لمعنى القياس المنطقي بأنه " عبارة عن أقاويلمخصوصة الّ فت تأليفاً

مخصوصا ونظمت نظماً مخصوصاً بشرط مخصوص، يلزم منه رأي هو مطلوب الناظر"[3]، فقوله أقاويل مخصوصة أي ليست كل الأقاويل والعبارات وإنما هي فقط القضايا المنطقية المتكونة من موضوع ومحمول، وقوله الفت تأليفاً مخصوصاً ونظمت نظماً مخصوصاً بشرط مخصوص بمعنى: أنها ركبت في قياس وفق قوانينه وقواعده، فإذا روعي كل ذلك فيلزم عنه إنتاج نتيجة لازمة عنه .

المبحث الأول

مكونات القياس:

يتركب القياس من مقدمات هي مادته وأشكال تتخذها تلك المقدمات لترتبط ببعضها فتكون صورته، لتؤدي تلك المادة التي تألفت على شكل صورة القياس إلى نتيجة تلزم عنها بفعل استنباط الفكر لها، و " كل مركب من مادة وصورة يجب النظر في مادته وصورته"[4]، و "القياس مركب، وكل ناظر في شيء مركب فطريقته أن يحلل المركب إلى المفردات، ويبتديء بالنظر في الآحاد، ثم في المركب"[5]. ولكي نقف على مكونات القياس في مادته فإننا نحلل عناصره إلى أن نصل إلى البسائط التي لا تقبل التحليل "فلزم من النظر في القياس، النظر فيما ينحل إليه من المقدمات، ومن النظر في المقدمات النظر في المحمول، والموضوع اللذين منهما تتألف المقدمات، ومن النظر في المحمول والموضوع النظر في الألفاظ والمعاني المفردة التي بها يتم المحمول والموضوع، ولزم من النظر في المقدمات النظر في شروطها[6]، وهذه هي جزئيات القياس التي يجب النظر فيها.

وأول البسائط الجزئية للقياس هي الألفاظ، والنظر في الألفاظ يتضمن النظر "في دلالة الألفاظ، وبيان وجوه دلالتها، ونسبتها إلى المعاني"[7]، وبشروعنا بالنظر في الألفاظ ومعرفة مدى مطابقتها لمدلولاتها، وبحصولنا على الألفاظ الدالة بدقة على مدلولاتها نمسك بأول مراحل التركيب للقياس الذي نسير فيه درجة درجة بعد معاينة كل جزء ووضعه موضعه إلى أن تتركب القضية، ويكون ذلك متواليا ابتداء من "الألفاظ ثم في المعاني ثم في تأليف مفردات المعاني إلى أن تصير علما تصديقيا يصلح أن يجعل مقدمه"[8]، وبعده " يجب ضرورة أن ننظر في المعاني المفردة وأقسامها، ثم في الألفاظ المفردة ووجوه دلالتها، ثم إذا فهمنا اللفظ مفرداً والمعنى مفرداً ألفنا معنيين وجعلناهما مقدمة، وننظر في حكم المقدمة وشروطها، ثم نجمع مقدمتين ونصوغ منهما برهاناً، وننظر في كيفية الصياغة الصحيحة"[9]. وهكذا تترتب أجزاء القياس وفقا لتركيب تصاعدي من البسيط إلى المركب.

ويلزمنا الوقوف عند كل مرحلة ضمانا لسلامة التركيب، ذلك أن "الخلل في البرهان تارة يدخل من جهة نفس المقدمات، إذ قد تكون خالية من شروطها، وأخرى من كيفية الترتيب والنظم وإن كانت المقدمات صحيحة ويقينية، ومرة منهما جميعا"[10]، فيجب الحذر في كل مرحلة من مراحل الانتقال هذه، والهدف من ذلك كله الوصول إلى التصديق بالنتيجة الذي "يحصل بالبرهان المستقصى المستوفي شروطه، المحرر أصوله ومقدماته درجة درجة، كلمة كلمة، حتى لا يبقى مجال احتمال وتمكن التباس، وذلك هو الغاية القصوى"[11]، فإن ضبط مادة القياس وطرائقة الموصلة إلى البرهان تجعلنا نتوصل إلى نتيجة يقينية.

القضية في القياس:

شكل القياس وتركيبه يستوجب النظر في "تركيب المعاني ليصير قضية"[12]. والقضية التي يقصدها المنطق هي التي تحمل حكماً؛ لذلك استوجب أن تكون هذه القضايا المنطقية حملية[13]، وهذه القضايا الحملية تنقسم بحسب الحكم الذي يحمله المحمول على الموضوع إلى ثلاثة أقسام، فإن "المعنى إذا نسب إلى المعنى الذي يمكن وصفه به وجد بالإضافةإلى الموصوف إما ذاتياً له ويسمى صفة نفس، وإما لازماً ويسمى تابعاً، وإما عارضاً له لا يبعد أن ينفصل عنه في الوجود، ولابد من إتقان هذه النسبة فإنها نافعة في الحد والبرهان جميعا"[14]، ولكل نوع خصوصيته في تحصيل العلم، والوصول إلى الحكم في النتيجة[15]، وفقاً للتالي:

- **النوع الأول**: يكون فيه محمول القضية "نسبته إلى الموضوع نسبة الضروري الوجود في نفس الأمر، كقولك الإنسان حيوان فإن الحيوان محمول على الإنسان، ونسبته إليه نسبة الضروري الوجود"[16]، فالمحمول في هذا النوع من القضايا متضمن في الموضوع مرتبط به ارتباطاً ضرورياً لا ينفك عنه، فالإنسان مرتبط بالحيوانية، إذ " أنك إن لم تفهم الحيوانية، وامتنعت عن فهمه لم تفهم الإنسان، لي مهما فهمت الإنسان فقد فهمت حيواناً مخصوصاً فكانت الحيوانية داخلة في مفهومك بالضرورة"[17]، فالعلاقة بين الموضوع والمحمول في هذا النوع من القضايا علاقة تضمن؛ إذ المحمول يتضمن الموضوع.

فالمعنى الذاتي بهذا المفهوم يعني "كل شيء داخل في حقيقة الشيء وماهيته دخولاً لا يتصور فهم المعنى دون فهمه[18]، فهو ضروري له يستحيل

انفكاكه عنه، فالصفات الجوهرية للموضوع يتضمنها المحمول، لذلك كان المحمول داخلا في مفهوم الموضوع مقوماً له فهو "الذاتي المقوم"[19]. بمعنى أن يكون ذاتياً له مقوماً لذاته، أي قوام ذاته به"[20]، وبهذا المعنى فإن المحمول لا يأتي بجديد على ما يتضمنه الموضوع، وإنما يكون فقط محللاً له ومفسراً لمعناه، وهذا ما يعرف بالقضايا التحليلية إذ "لم يمكنك أن تفهم ذات الشيء إلا أن يكون قد فهمت له ذلك المعنى أولاً كالحيوان والإنسان، فإنك اذا فهمت ما الإنسان وما الحيوان، فلا تفهم الإنسان إلا وقد فهمت أولاً أنه حيوان"[21] وعلى ذلك يتحدد المعنى الذاتي في أن "يكون المحمول مأخوذاً في حد الموضوع مقوماً له داخلا في حقيقته"[22]، وإذا كان المحمول يتبع الموضوع فلا يضر في هذا النوع أن يكون الموضوع زائداً في ماصدقاته على المحمول بحيث يتضمن من الصفات الجوهرية ما يشمل المحمول وزيادة، كما في مفهوم الإنسان كموضوع فإنه يصدق على الحيوان بإضافة صفة الفكر.

ويتفق هذا التحليل الذي يقدمه الغزالي عن هذه العلاقة الضرورية مع ما يحدده ابن سينا الذي عنده "الذاتي ما إذا فهم معناه وأخطر بالبال وفهم معنى ما هو ذاتي له وأخطر بالبال معه لم يمكن أن يفهم ذات الموصوف إلا أن يكون قد فهم له ذلك المعنى أولاً، كالإنسان والحيوان، فإنك إذا فهمت ما الحيوان وفهمت ما الإنسان، فلا تفهم الإنسان إلاوقد فهمت أولاً أنه حيوان"[23]، وهذا تماماً ما يقوله الغزالي في معنى الذاتي.

ويطلق الغزالي على هذه العلاقة بين الموضوع والمحمول مصطلح "اللازم الضروري"[24]، إذ أن علاقة التضمن توجب أن تكون العلاقة ضرورية.

- **النوع الثاني**: لا يكون فيه المحمول مقوماً ذاتياً للموضوع "فليس من شرط فهم الإنسان الامتناع عن اعتقاد كونه غير مولود"[25]، فالولادة وإن كانت لازمة للإنسان لكونه مولوداً إلا أنها ليست مقوماً ذاتياً له كإنسان، لأنها لا ترقى إلى مرتبة الضرورة "فهي ليست داخلة في الإنسان دخول الحيوانية"[26] ومعنى كونه لازماً غير ضروري، انه "يلزم ولا يرتفع في الوجود، إن أمكن أن يرتفع بالوهم والتقدير وبقي الشيء معه مفهوماً فهو لازم، فإنا نفهم كون الإنسان نلساناً، وكون الجسم جسماً، وإن رفعنا من وهمنا اعتقاد كونهما مخلوقين مثلاً، وكونهما مخلوقين لازم لهما، ولو رفعنا من وهمنا كون الإنسان حيواناً لم نقدر على فهم الإنسان، فمن ضرورة فهم الإنسان أن لا يسلب الحيوانية، وليس من ضرورته أن لا يسلب المخلوقية"[27]، فاللزوم لا يرقى إلى مستوى الضرورة، وإن كان لا يرتفع في الواقع عن موضوعه.

وهذا أيضا ما يصرح به ابن سينا بشأن هذه العلاقة، حيث يقول: " وأما ما ليس بذاتي، فقد تفهم ذات الموصوف مجرداً دونه فإذا فهم فربما لزمه أن يفهم وجوده له، كالمحاذاة للنقطة، أو يفهم ببحث ونظر كتساوي الزوايا القائمتين في المثلث، أو يكون جائزاً أن يرفع توهماً، وإن لم يرتفع وجوداً كالسواد للإنسان الزنجي، أو يرتفع وجوداً وتوهماً معاً مثل الشباب فيما يبطيء زواله والقعود فيما يسرع زواله"[28]، فلا اختلاف بين الغزالي وابن سينا إلا في نوعية الأمثلة التي يمثلان بها لتقريب المعنى.

ولكن ينفرد الغزالي بتطبيقه لعلاقة التلازم بين الموضوع والمحمول في القضية على ظاهرة الاقتران بين السبب والمسبب، والتي يفسرها بأنها لازمة يمكن ارتفاعها بفعل تدخل المعجزة النبوية، وبذلك لا تكون العلاقة

ضـرورية إذ قـد يرتفـع معنـى المحمـول مـن الـذهن مـن دون أن يـؤثر فـي الموضـوع[29]، فالقضـية (النـار تحـرق) يكـون فيهـاالمحمـول لازمـاً للموضـوع غيـر ضـروري، إذ لـيس الإحـراق بالنـار بمعنـى أنهـا صـفة ذاتيـة ضـرورية لا تسلب منها، وإنما يحصل عند النار فهي صفة لازمة لها يمكن أن تسلب منها بفعل القدرة الإلهية المطلقة، إذ قد يرتفع (بقدرة الله) الإحراق وتبقى النار من دون فعل[30].

وكذلك تكون- بحسب هذا التحليل- العلاقة بين الوجود والوجوب لازمة غير ضرورية، ومن خلال ذلك يرد الغزالي على الفيلسوفين (الفارابي وابن سينا) في قولهما بضرورة العلاقة بين وجود الله ووجوبه، إذ " كيف يكون وجوب الوجود هو عين الوجود ويمكن أن ينفى وجوب الوجود، ويثبت الوجود، والواحد الحق من كل وجه هو الذي لا يتسع للنفي والإثبات أصلاً؟![31]، فالقضية، الله واجب الوجود "يكون المحمول فيها لازماً غير ضروري إذ قد يرتفع معنى الوجوب ولا يرتفع الوجود لله، فإن قلتم يمكن أن يعرف كونه موجوداً ولا يمكن أن يعرف كونه ممكنا فهو غيره، قلنا: فكذا واجب الوجود يمكن أن يعرف وجوده، ولا يعرف وجوبه إلا بعد دليل آخر"[32]، ولكن إذا سلمنا بهذا الذي ذهب إليه الغزالي، فإنه يوقعنا في مغالطة مفادها أنه إذا كانت القضية: الله موجود ضرورية، وهي كذلك، كانت القضية الله واجب الوجود ضرورية كذلك، إذ مفهوم الضرورة يعني الوجوب.

ويطبق الغزالي مفهوم التلازم أيضا على الأحكام في القضايا الرياضية، فإن "كون كل عدد إما مساو لغيره أو مفاوت، فإنه لازم ليس بذاتي... وكون المثلث مساوي الزوايا القائمتين فإنه لازم"[33]، وأيضا "إن

أمكنك أن تفهم ذات الشيء دون أن تفهم المعنى، أو أمكنك الغفلة عن المعنى بالتقدير فاعلم أنه غير ذاتي... ككون الزوايا في المثلث مساوية لقائمتين فهو لازم"[34]، وكذلك يؤكد الغزالي على أن الأحكام الرياضية لازمة عند تعرضه للحدود، فإن "مدخل الخلل في الحدود...أن يؤخذ الجزء بدل الجنس، كما يقدر حد العشرة أنها خمسة وخمسة"[35]، والصحيح في نظره ألا يؤخذ الجزء بدل الجنس لتكون العشرة شيء وخمسة وخمسة شيء آخر، فالنتيجة حكم لازم غير متضمن في المقدمة.

والعلاقة اللازمة بين الموضوع والمحمول وإن كان من الصعب رفعها في الوجود إلا أنه يمكن رفعها في الذهن، لذلك يطلق عليها الغزالي مصطلح "اللازم الوجودي"[36]؛ خلافاً للمعاني الذاتية التي تكون العلاقة فيها بين الموضوع والمحمول ضرورية لا ترتفع لا في الوجود، ولا في الذهن، بل لا يمكن فهم الموضوع إلا من خلالها.

والغزالي وإن تأثر بمنطق الفلاسفة في كثير من المواضع، إلا أنه استطاع أن يوظف ذلك المنطق كما وظف الفلسفة في دعم اتجاهاته، والرد على الاتجاهات المخالفة ومن بينها اتجاه الفلاسفة أنفسهم خاصة في مجال الإلهيات وكذلك الطبيعيات، من خلال نقده للعلاقة السببية.

- **النوع الثالث:** وتتضمن فيها محاميل القضايا صفات ليست ضرورية ولا لازمة لموضوعاتها، وهذا النوع "تتصور مفارقته إما سريعاً كحمرة الخجل أو بطيئاً كصفرة الذهب، وربما لا يزول في الوجود كزرقة العواد، وسواد الزنجي، ولكن يمكن رفعه في الوهم[37]، فالعرضي ما يضاف للشيء من

الصفات غير الثابتة، وتكون زائدة متغيرة، وهي كثيرة في الكونيات، وعن طريقها تكون الفروق الظاهرية بين أفراد النوع أو الجنس الواحد.

الحكم (النتيجة) في القياس:

نتيجة القياس تتبع نوعية الحكم الذي يحمله المحمول على موضوعه، إذ تأتي النتيجة مطابقة في حكمها لما عليه ذلك في المقدمتين من حيث اللزوم والضرورة والعرضية، فإن "لمحمول المسائل إن كان مطلوباً بالنظر فلا يجوز أن يكون ذاتياً للموضوع بالمعنى الأول، لأنه إذا كان كذلك كان معلوماً قبل العلم بالموضوع...، فإذا قلنا: الإنسان حيوان، والحيوان جسم، فالإنسان جسم كان العلم بالنتيجة غير مطلوب، فإن من عرف الإنسان فقد عرف جميع أجزاء حدّه، وهو الجسم والحيوان"[38]، وبهذا تكون الأحكام التي تحملها القضايا ذات المعاني الذاتية لا تضيف جديداً على علمنا بالموضوع.

أما الأحكام التي تتضمنها القضايا اللازمة، فإنها تحمل إضافة جديدة على العلم بالموضوع، ولذلك فهذه تفيد في "برهان الاستدلال: وهو الاستدلال على الشيء بما ليس علة موجبة له، ولكن تثبت علته بوجه من الدلالة معقولة"[39]،ويكون الدور في ذلك للمحمول الذي يأتي بهذه الدلالة على الموضوع، وهذه الدلالة نتفطن لها بعقولنا فنستدل منها على النتيجة " فإن العلة مع الإيجاب للمعلول تدل على المعلول"[40]، فتتبع النتيجة المقدمات في سورها وحكمها[41]، لذلك يشترط الغزالي كما يفعله المناطقة في أن "القياس المنتج لا ينصاغ إلا من مقدمات يقينية إن كان المطلوب يقينياً" [42]، أما إذا حادت المقدمات عن كونها يقينية فإن النتيجة تكون ظنية بحسب درجة الظن الذي عليه المقدمات.

والمقدمات اليقينية التي تكون "المادة الصحيحة التي تستعمل في النظر:كل أصل معلوم قطعاً، إما بالحس، أو بالتجربة، أو بالتواتر الكامل، أو بأول العقل أو بالاستنتاج من هذه الجملة"[43]، أما إن اعتمدت المقدمات على المشهورات أو المقبولات أو ما داخلته المغلطات عندها تكون هذه المقدمات ظنية لا تؤدي إلا إلى نتائج ظنية.

ويؤكد الغزالي على ضرورة الانطلاق من مقدمات يقينية تفاديا للاعتماد على الرأي أو القياس المعتمد على الوهم، يقول: "أما ميزان الرأي والقياس فحاش لله أن اعتصم به، فذلك ميزان الشيطان، ومن زعم من أصحابي أن ذلك ميزان المعرفة، فاسأل الله تعالى أن يكفي شره عن الدين، فإنه للدين عدو جاهل، وهو شر من عدو قاتل"[44]، فإن ما يميز المنطق الصوري "وجود الاتجاه الشكلي في القياس الارسطوي، وقلة اهتمامه بالصدق الواقعي المادي التجريبي، ولهذا أطلق على القياس السلجستي: القياس الصوري، فهمّه التوافق مع ذاته المتمثل بالقواعد الصورية"[45]، وهذا الاهتمام في المنطق الصوري بشكل الانتقال من المقدمات إلى النتائج له مساوئه، إذ أنه "قد تنتج المقدمات الكاذبة نتيجة صادقة"[46]، وكذلك "قد ينتج الصدق عن الكذب"[47] لذلك يحذر الغزالي من هذه الموهومات، وأنه للوصول إلى اليقين يجب دائما التأكد من صدق المقدمات ويقينها.

وإذا كان الفلاسفة ينطلقون عند نظرهم في الإلهيات من مقدمات تعتمد على حدس وتخمين[48]، فإن "المجهول لا يحصل إلا بمعلوم، وليس يخفى أن كل معلوم لا يمكن التوصل به إلى كل مجهول، بل لكل مجهول معلوم مخصوص يناسبه، وطريق في إيراده وإحضاره في الذهن يفضي ذلك الطريق

إلى كشف المجهول"،[49] والمعلوم الذي يناسب المجهول في مجال الإلهيات هو اليقين الذي يمدنا به النقل، وهو ما ثبت لنا صحته من خلال تصديقنا بصاحب الدعوة، وأن ما أتى به حق، وباعتمادنا على هذا اليقين نتفادى ما قد يوقعنا فيه الاعتماد على القياس الصوري من مغلطات في مجال الإلهيات، وأن العقل إذا لم يهتد بالشريعة في هذا المجال على الخصوص، فإنه يغلب عليه حكم الوهم والخيال، وعندها تكون مقدمات القياس فيه وهمية خيالية أي تخمينية، لتكون النتائج المترتبة عليها كذلك، وهذا ما لا يتناسب مع النظر في المسائل الإلهية المجردة والتي لها خصوصيتها من حيث أنها لا تتبع الظواهر في عالم الكون، وبذلك تكون معزولة ومتعالية عن مجال النظر العقلي إلا إذا اهتدى هذا العقل واستند عند نظره في الإلهيات على الوحي مصدر اليقين الوحيد في ذلك.

وإذا كان "البرهان المنتج لا ينصاغ إلا من مقدمات يقينية إن كان المطلوب يقيناً أو ظنية إن كان المطلوب فقهياً"[50]، فكيف يكون الاعتماد على مقدمات محصلة من النص الشرعي في القياس حتى تكون تلك المقدمات يقينية؟ يقول الغزالي: "فإن نازعك الخصم في قولك كل مسكر حرام، فإثباته بالنقل، وهو قوله، صلى الله عليه وسلم: (كل مسكر حرام)، فإن لم تتمكن من تحقيق تلك المقدمة بحس ولا غيره، ولا من إثبات الثانية بنقل أو غيره، لم ينفعك القياس"[51]، ذلك أنه "إذا قلنا للعقل أحكم على النبيذ بالحرام فيقول لا أدري ولم يصدق به، فعلمنا أنه ليس يلتقي في الذهن طرفا هذه القضية وهو الحرام والنبيذ فلابد أن يطلب واسطة ربما صدق العقل بوجودها في النبيذ، وصدق بوجود وصف الحرام لتلك الواسطة، فيلزمه التصديق بالمطلوب، فيقال هل النبيذ مسكر؟ فيقول نعم إذا كان قد حصل ذلك بالسماع وهو المدرك بالسمع، قلنا فإن

صدقت بهاتين المقدمتين لزمك التصديق بالثالث لا محالة، وهو أن النبيذ حرام بالضرورة، فيلزمه أن يصدق بذلك ويذعن للتصديق به"[52]، فبالتجربة نتحقق من القضية الأولى كل نبيذ مسكر، وبالنقل نتحقق من القضية الثانية المسكر حرام، وبذلك تفيد هذه المقدمة اليقينية نتيجة يقينية ليكون كل مسكر حراماً، ومن هذا النموذج يتضح كيفية إقامة الاستدلال اعتمادا على المقدمات اليقينية التي يتعاون فيها العقل والنقل[*].

ويذهب الغزالي إلى أن الفلاسفة لم يتقيدوا بهذا الشرط في اليقين عند وضع مقدمات القياس المتعلقة بالإلهيات فكان خطأهم فيها، وهذا جوهر المشكلة التي اتجه الغزالي إلى معالجتها في المنطق، ببيانه طرائق تحصيل اليقين في الاستدلال المتعلق بالقضايا الإلهية، يقول: "فلما كثر في المعقولات مزلة الأقدام ومثارات الضلال، ولم تنفك مرآة العقل عما يكدرها من تخليطات الأوهام وتلبيسات الخيال، رتبنا هذا الكتاب معياراً للنظر والاعتبار، وميزاناً للبحث والافتكار، وصقيلاً للذهن، ومشحذاً لقوة الفكر والعقل"[53]، ذلك أن الفلاسفة يحكمون بظن وتخمين، من غير تحقيق ويقين، ويستدلون على صدق علومهم الإلهية بظهور العلوم الحسابية والمنطقية، ويستدرجون به ضعفاء العقول، ولو كانت علومهم الإلهية متقنة البراهين، نقية عن التخمين، كعلومهم الحسابية، لما اختلفوا فيها كما لم يختلفوا في الحسابية"[54]، ونظراً لاعتماد هؤلاء الفلاسفة عند نظرهم في الإلهيات على مقدمات ظنية تخمينية من دون المقدمات اليقينية التي هي شرطهم في بلوغ اليقين، لذلك فإن "ما شرطوه في صحة مادة القياس في قسم البرهان من المنطق، وما شرطوه في صورته في كتاب القياس، وما وضعوه من الأوضاع في "ايساغوجي"[55]، وقاطيغورياس"[56] التي هي من

أجزاء المنطق ومقدماته لم يتمكنوا من الوفاء بشيء منه في علومهم الإلهية"[57] ومن هنا كان نقده لما ذهب إليه الفلاسفة في المسائل الإلهية كما سبق وعرضنا له.

فالغزالي يوظف منطق الفلاسفة في الرد على الفلاسفة أنفسهم ولذلك كان تأليفه لكتابه (معيار العلم) "فإن: من لا يفهم ألفاظنا في أحاد المسائل في الرد عليهم فينبغي أن يبتدئ أولاً بحفظ كتاب (معيار العلم) الذي هو الملقب بالمنطق عندهم"[58]، وهذا الكتاب يقصد إلى "بيان طريق تعرف حقائق الأمور، وتمهيد قانون النظر وتثقيف معيار العلم، ليميز بينه وبين الخيال والظن القريبين"[59]، وبهذا الهدف الذي يوجه إليه هذا الكتاب فإنه يكون مكملاً لهدفه في كتابه "تهافت الفلاسفة".

إن مصدر الخطأ في الحكم هنا هو الاعتماد على العقل المحض من دون العقل المهتدي بالشرع، وهي النتيجة التي يؤكد عليها الغزالي في كل مرة عند تعرضه لهذه المسائل العقلية: فإن "القضايا الوهمية لما انقسمت إلى ما يصدق وإلى ما يكذب، وكانت الكاذبة منها شديدة الشبه بالصادقة، اعترض فيها قضايا اعتاص على النفس تمييزها عن الكاذبة، ولم يقو عليها إلا من أيده الله بتوفيقه وأكرمه بسلوك منهاج الحق بطريقة، فانقسمت العقليات إلى ما هان دركها على الأكثر، والى ما استعصى على عقول الجماهير، إلا على الشذاذ من أولياء الله تعالى المؤيدين بنور الحق الذين لا تسمح الأعصار الطويلة بوجود الآحاد منهم فضلا عن العدد الجم"[60]، وهؤلاء هم البرهانيون وفق الطريق الصوفي الذي يتبعه الغزالي .

وهؤلاء البرهانيون قادرون على تجاوز أخطاء الحس والوهم وبقية معوقات المعرفة، ومن بعد ذلك بلوغ المقام المؤهل للاستدلال والاستنباط على أفضل الوجوه، لقدرتهم على التفطن إلى أن "الشيطان إنما يدخل من مواضع الثلم، فمن سدّ الثلم وأحكمها أمن من الشيطان"[61]، وهكذا يدمج الغزالي بين المنطق وبلوغ اليقين بإتباع طرائقه، وبين التصوف كطريق لتصفية النفس وإبعادها عن هذه المغلطات المعرفية.

ويدافع الغزالي على شكل القياس الذي يعتبره-كما علمناه- أفضل الطرائق في الاستدلال ويرد على من يعد "النتيجة موجودة في إحدى المقدمتين بالقوة القريبة والموجود بالقوة القريبة لا يظن أنه موجود بالفعل، فاعلم: أن هذه النتيجة لا تخرج من القوة إلى الفعل، بمجرد العلم بالمقدمتين ما لم تحضر المقدمتان في الذهن وتخطر ببالك وجه وجود النتيجة في المقدمتين بالقوة، فإذا تأملت ذلك صارت النتيجة بالفعل"[62]، وعند الغزالي تكون النتيجة "قضية ثالثة؛ لأن قولك: النبيذ حرام غير قولك النبيذ مسكر، وغير قولك المسكر حرام، بل هو هذه ثلاث مقدمات مختلفات وليس فيها تكرير أصلا، بل النتيجة اللازمة غير المقدمات الملتزمة"[63]، وفي هذا إظهار لدور العقل في استنباط النتيجة من المقدمتين.

إن اعتبار النتيجة عين المقدمتين يكون سبباً في الخطأ لعدم التفطن إن كان "وجه الدليل عين المدلول أو غيره فالحق أن المطلوب هو المدلول المستنتج، وأنه غير التفطن لوجوده في المقدمتين بالقوة، ولكن هذا التفطن هو سبب حصوله على سبيل التولد عند المعتزلة، وعلى سبيل استعداد القلب لحضور المقدمتين مع التفطن لفيضان النتيجة من عند واهب الصور المعقولة

الذي هو العقل الفعال عند الفلاسفة، وعلى سبيل تضمن المقدمات للنتيجة بطريق اللزوم الذي لابد منه عند أكثر أصحابنا المخالفين للتولد الذي ذكره المعتزلة، وعلى سبيل حصوله بقدرة الله تعالى عقيب حضور المقدمتين في الذهن والتفطن لوجه تضمنهما له بطريق إجراء العادة على وجه يتصور خرقها بأن لا يخلق عقيب تمام النظر عند بعض أصحابنا، ثم ذلك من غير نسبة له إلى القدرة الحادثة عند بعضهم بل لا تتعلق به قدرة العبد، وإنما قدرته على إحضار المقدمتين ومطالعة وجه تضمن المقدمتين للنتيجة على معنى وجودها فيها بالقوة فقط، أما صيرورة النتيجة بالفعل فلا تتعلق بها القدرة، وعند بعضهم هو كسب مقدور"[64]، تلك هي المواقف من علاقة الدليل بمدلوله أو النتيجة بالمقدمات، والغزالي وإن تبع فيها الشكل المنطقي للفلاسفة، إلا أنه من حيث المضمون يتبع الاتجاه الأشعري إثباتا للقدرة الإلهية وترسيخاً لمكانة النص الديني كمصدر وحيد لليقين في الغيبيات، بل وقد تجاوز الأشاعرة في قوله:بالتصوف طريقاً وحيداً لبلوغ مراتب اليقين.

ذلك أن طريق العقل المهتدي بالشرع القادر على تخطي كل المعوقات وفقاً للطريقة الصوفية هو القادر وحده على بلوغ الوجه الصحيح في الاستدلال على النتيجة من المقدمات، فإن "كشف الغطاء عن النظر، وأن وجه الدليل ما هو، والمدلول ما هو، والنظر ما هو، والنظر الصحيح ما هو، والنظر الفاسد ما هو، وترى الكتب مشحونات بتطويلات في هذه الألفاظ من غير شفاء، وإنما الكشف يحصل بالطريق الذي سلكناه فقط، فلا ينبغي أن يكون شغفك بالكلام المعتاد المشهور، بل بالكلام المفيد الموضح وإن خالف المعتاد"[65]، وما هذا

الطريق الذي سلكه الغزالي في هذا المجال غير طريق تهذيب العقل وهدايته على الطريقة الصوفية، ثم صقله بالطرائق المنطقية في الاستدلال.

تقريب مصطلحات القياس إلى الفهم الإسلامي:

لم ينكر الغزالي المنطق، وإنما اعترف به طريقاً وحيداً للنظر والاستدلال، وبناءً على ذلك فإننا لا نتفق مع ما ذهب إليه أحد الباحثين في قوله بمفارقة تظهر من خلال "تلك الثقة التي يوليها الغزالي للمنطق والجدل العقلي في سبيل الوصول إلى غاية محاجته، في حين أنه هو نفسه لا يؤمن بجدوى المنطق والعقل لبلوغ الحقيقة"[66]، ولكن الغزالي أخذ بالمنطق وسيلة وحيدة لبلوغ الحقيقة.

بذل الغزاليجهداً كبواً في اتجاهه إلى تشكيل المنطقإسلامياً معتمداً في ذلك على علم الفقه خاصة، وذلك كما يظهر في قوله: "ولما كانت الهمم في عصرنا مائلة من العلوم إلى الفقه بل مقصورة عليه....، رغبنا ذلك أيضا في أن نورد في منهاج الكلام في هذا الكتاب (معيار العلم) أمثلة فقهية فتشمل فائدته وتعم سائر الأصناف جدواه وعائدته"[67]، فإن السيطرة في الاتجاه الفكري السائد في عصر الغزالي كانت للفقه، لهذا، واستجابة منه لما تفرضه موجبات التأثير النفسي من وجوب مراعاة نوعية الخطاب المؤثرة أكثر من غيرها في نفسية الجماهير، اتجه إلى الاستشهاد في كتبه المنطقية بأمثلة فقهية لعلمه بأنه العلم الأقرب إلى نفسية الناس في مجتمعه، ذلك أنه: " إن كان الخطاب مع نجار لا يحسن إلا النجر وكيفية استعمال آلاته، وجب على مرشده ألا يضرب له المثل إلا من صناعة النجارة، ليكون ذلك أسبق إلى فهمه وأقرب إلى مناسبة عقله، وكما أنه لا يحسن إرشاد المتعلم إلا بلغته لا يحسن إيصال المعقول إلى

فهمه إلا بأمثلة هي أثبت في معرفته"[68]، لهذا اتجه الغزالي إلى تقريب المنطق في مصطلحه وأمثلته إلى الفهم الإسلامي اعتمادا على مصطلحات علم الفقه، وقدم لكتابه المستصفى في علم الأصول بمقدمة منطقية، أكد فيها على أهمية علم المنطق وأنه أساس النظر في كل علم.

وقد ذهب في تقريب حد المنطق ومصطلحه إلى الفكر الإسلامي اعتمادا على مصطلح علم الفقه، إلى درجة أن اعتبر أن "النظر في الفقهيات لا يباين النظر في العقليات في ترتيبه وشروطه وعياره، بل في مآخذ المقدمات فقط"[69]، واعتمادا منه على هذه المقدمات في إيجاد الشرعية الفكرية لإدخال المنطق في العلوم الإسلامية، ينطلق الغزالي في إجرائه الذي تبناه بهذا الخصوص، وهو ما سخر له كتبه المنطقية على التوالي إلى أن بلغ منتهاه في كتابه " القسطاس المستقيم"، فمثلا عن مصطلح الموضوع والمحمول المنطقيين في القضية الحملية يقول: "وقد إلتأم هذا القول من جزأين، يسمي النحويون أحدهما مبتدأً والأخر خبراً، ويسمى المتكلمون أحدهما موصوفاً، والآخر صفة، ويسمي الفقهاء أحدهما حكماً والآخر محكوماً عليه، ويسمي المنطقيون أحدهما موضوعاً وهو المخبر عنه والآخر محمولاً وهو الخبر، ولنصطلح نحن على تسمية الفقهاء حكماً أو محكوماً عليه، ولنسم مجموع الحكم والمحكوم عليه قضية، ولنسمهما إذا استعملناها في سياق قياس مقدمة، فإذا استفدناهما من قياس نتيجة، ومادام غير مستنتج من القياس دعوى إن كان لنا خصم، ومطلوباً إن لم يكن لنا خصم، فإن هذه الاصطلاحات إذا لم تتحرر اختبطت المخاطبات والتعليمات"[70]، فهناك في الاستدلال قياس من مقدمات

ونتيجة تتبع المقدمات في الحكم، وهناك جدل في دعوى مضادة لدعوى الخصم أو مطلوب في نظر إن لم يكن لنا خصم.

ويبلغ عمل الغزالي في دمج منطق الفلاسفة مع العلوم الإسلامية غايته في كتابه " القسطاس المستقيم"، وهو الكتاب الذي يرد فيه على الشيعة ويؤكد من خلاله على ضرورة الاستدلال العقلي ، والذي يخرجه على شكل حوار إفلاطوني بينه وبين أحد المتعلمين، والموضوع تحديد طريق وزن الحقيقة في المعرفة،معتبراً فيه المنطق الطريق الوحيد لذلك، حيث يستند الغزالي على طرائق منطق الفلاسفة في ثوبها الإسلامي كما يريد لها أن تكون.

يؤكد الغزالي في كتابه المذكور بأنه يحقق البرهان وفقا للطرائق المتبعة في أشكال القياس انطلاقا من مقدمات يقينية مستمدة من النقل (التواتر) لذلك كانت عنده "هذه هي المعرفة اليقينية التي بها يقنع أولوا الألباب وأهل البصائر، ولا يقنعون بغيرها البتة"[71]، ويقصد الغزالي بالمعرفة اليقينية ما يتحقق عن طريق الموازين التي اصطلح بها على الأشكال التي يتخذها القياس في إنتاجه حتى أنه يدعي أن "من عرف الوزن كما أعرفه، فينتهي به التذكر والتفكر والمعاودة مرة بعد أخرى إلى اليقين الضروري فإنه ما غلط، فإن لم تسلك هذا الطريق لم تفلح قط وصرت تتشكك بلعل وعسى"[72]، فاتباع غير هذا الطريق في وزن المعرفة مدعاة إلى الشك والظن.

وسند الغزالي في أن هذا المسلك هو الطريق الوحيد لليقين هو ما يظهر في قوله إني " تعلمت الموازين من القرآن"[73]، أي أنه اجتهاد منه ناتج عن الفهم والتأويل وهو ما يتفاوت فيه بين أهل النظر، لقد "أراد الغزالي في هذا الكتاب أن يستخرج أصول الاقيسة المنطقية من القرآن، حتى يستطيع أن يقول

إنه تعلم الموازين من القرآن، ثم وزن بها جميع المعارف الإلهية، فوجدها جميعاً موافقة لما في القرآن، واضطر من أجل هذا إلى تغيير أسماء الاصطلاحات المنطقية، فبدلاً من أن يقول الشكل الأول من أشكال القياس الحملي، قال: الميزان الأكبر من موازين التعادل، وبدلاً من الشكل الثاني قال: الميزان الأوسط وبدلاً من القياس الشرطي قال: ميزان التعاند"[74]، فهو وإن اصطلح إسلاميا على تسمية هذه الأشكال إلا أنه ظل يتبع في آلياتها آليات الفلاسفة في منطقهم، وكل ذلك يعدنلُموذجاً متميزاً في إقحام المنطق في العلوم الإسلامية .

أثر مواقف الغزالي من نظرية القياس الأرسطية:

اختلفت المواقف من مبادرة الغزالي هذه إلى اتجاهين:

الأول : سار فيه بعض المتأخرين على عصر الغزالي على طريقته في إدماج المنطق بعلم الكلام، وعلم الفقه وأصوله، وأخذ بهذا خاصة الأشاعرة ممن تصدوا لهذه العلوم بعده، وهو ما يعرف بطريقة المتأخرين كما يحددها ابن خلدون في مقدمته[75].

الثاني: هجم فيه فريق آخر هذا العمل واستنكره، وفي مقدمة هؤلاء نجد" تقي الدين بن الصلاح" الذي "أفتى بتحريم المنطق، حيث قال: وليس الاشتغال بتعلمه وتعليمه مما أباحه الشارع، ولا استباحه أحد من الصحابة والتابعين والأئمة المجتهدين، وكان ابن الصلاح استنبط هذه العلة من تعليل الشافعي لعلم الكلام"[76]كما انتقد ابن تيمية المنطق، وأ ّلف كتباً في "الرد على المنطقيين "وفي "نقض المنطق" وفي "نصيحة أهل الإيمان في الرد على منطق اليونان".

فكان بذلك الموقف من المنطق في العالم الإسلامي شبيها بالموقف من علم الكلام، لتكون النتيجة أن أدخل المنطق في العلوم الإسلامية، وفي مقدمتها علم الفقه وأصوله، وبدأ يحتل كونه طريقاً للنظر والاستدلال، وفقا لمجالاته المتعارف عليه باعتباره كما يحدده ابن سينا هو ماعتمد عليه الغزالي كثيراً في اطلاعاته على هذه المجالات الفلسفية) "الصناعة النظرية التي تعرف أنه من أي الصور والمواد يكون الحد الصحيح الذي يسمى بالحقيقة حدّاً، والقياس الصحيح الني يسمى بالحقيقة برهاناً، وتعرف أنه عن أي الصور والمواد يكون الحدّ الإقناعي الذي يسمى رسماً، وعن أي الصور والمواد يكون القياس الإقناعي الذي يسمى ما قوي منه وأوقع تصديقا شبيها باليقين جدلياً، وما ضعف منه وأوقع ظناً غالباً خطابياً، وتعرف أنه عن أي صورة ومادة يكون الحد الفاسد، وعن أي صورة ومادة يكون القياس الفاسد الذي يسمى مغالطيا وسوفسطائيا، وهو الذي يتراءى أنه برهاني أو جدلي، ولا يكون كذلك، وأنه عن أي صورة ومادة يكون القياس الذي لا يوقع تصديقا البتة، ولكن تخييلا يرغّب النفس في شيء أو ينفرها ويقززها أو يبسطها أو يقبضها وهو القياس الشعري، فهذه فائدة صناعة المنطق"[77]، وبذلك يهتم المنطق بالحدود والاستدلالات في طرقها البرهانية والخطابية والجدلية والشعرية والسوفسطائية.

وعند الغزالي "جميع براهين الاعتلال ترجع إلى مقدمتين ونتيجة يرجع حاصلها إلى دعوى علة الحكم، ودعوى وجودها في محل النزاع، ومحاولة ترتيب الحكم عليها"[78]، لذلك فإنه يتخذ من المنطق دعوى ضد خصم[79] (المتكلمين والفلاسفة والتعليمية)، كما رأيناه في القسم الأول من هذا

البحث، وذلك باعتباره أن "التقسيم وبرهان الخلف كثير الدخل في جميع المآخذ إذ عليه تدور معظم النظريات"[80]، ليكون الجدل هو السائد في معظم مسائل النظر العقلية، وهو الذي يتضمن طرقا برهانية، كما في إثبات وجود الله وما يلحق به من إثبات المعجزات وغيرها، بالإضافة إلى البراهين في مجال النظر في العلوم البرهانية.

الخاتمة:-

وفي خاتمة هذا البحث نخلص إلى النتائج الآتية:

1- خالف الغزالي كثيراً من علماء الدين المسلمين السابقين عليه الذين رفضوا منطق أرسطو وخاصة نظريته في القياس الصوري، واستطاع أن يدلل في جرأة كبيرة على أهمية هذا المنطق وهذه النظرية كونها منهجاً في الاستدلال.

2- وعلى الرغم من أخذ الغزالي بنظرية القياس الأرسطية كمنهج في الاستدلال إلا أنه أدخل عليها تعديلا مهما حتى تصير برهانية منتجة لليقين في مجال الإلهيات، وذلك أن الفلاسفة اعتمدوا في مقدماتهم في هذا المجال على ما توصل إليه العقل المجرد، واعتقدوا أن مقدماتهم العقلية فيه يقينية منتجة لليقين، ولكن الغزالي الأشعري يذهب إلى عدم قدرة العقل المجرد على تحصيل اليقين في هذا المجال الغيبي، لذلك حكم بخطأ الفلاسفة في ذلك، ودعا إلى تصحيح مقدماتهم بأن يسلم العقل إلى الشرع ويعتمد عليه كلية في مقدماته، فهو المصدر الوحيد لليقين في هذا المجال المتعالي، وهذا الكفيل وحده بإنتاج اليقين عند البرهنة القياسية فيه، أما المقدمات التي يضعها العقل المجرد في ذلك، فإنها لا تزيد على ظنون لا تنتج إلا الظنون.

3- عمل الغزالي على تقريب مصطلحات المنطق عموماً ونظرية القياس خصوصاً إلى المصطلح في العلوم الإسلامية، وخاصة علم الفقه وأصوله، وذلك لغرضين: الأول حتى يتيسر على العقل الإسلامي فهم هذه المصطلحات المنطقية، والثاني: كي يندمج علم المنطق ضمن منظومة العلوم الإسلامية، ويصير داخلا في تصنيفاتها.

الهوامش:

(1) ابن منظور، لسان العرب، ج2، دار الجيل بيروت، 1988م، ص187، وانظر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم العربية الأساسي، الدار العربية للكتاب، 1989م، ص1019.

(2) أرسطو، منطق أرسطو، تحقيق: عبد الرحمن بدوي، ج1، وكالة المطبوعات الكويت، ودار القلم بيروت، 1980م، ص142-143.

(3) أبو حامد الغزالي، محك النظر في المنطق، تحقيق: رفيق العجم، دار الفكر اللبناني بيروت، 1994م، ص43-44.

(4) أبو حامد الغزالي، معيار العلم، دار الأندلس، بيروت، ط2، 1978، ص42.

(5) نفس المصدر السابق، ص41-42.

(6) نفس المصدر السابق، ص42.

(7) نفس المصدر السابق، نفس الصفحة.

(8) أبو حامد الغزالي، محك النظر، نفس المصدر السابق، ص 13.

(9) أبو حامد الغزالي، المستصفى في علم الأصول، ج1، دار الفكر بيروت، (د.ت) ص29-30.

(10) نفس المصدر السابق، ص29.

(11) أبو حامد الغزالي، الجام العوام عن علم الكلام، دار الكتاب العربي بيروت، 1985م، ص112.

(12) أبو حامد الغزالي، معيار العلم، نفس المصدر السابق، ص97.

(13) أبو حامد الغزالي، المستصفى في علم الأصول، نفس المصدر السابق، ص30.

(14) نفس المصدر السابق، ص13.

(15) محمد ياسين عريبي، مواقف ومقاصد، الدار العربية للكتاب طرابلس وتونس، 1982م، ص141.

(16) الغزالي، معيار العلم، نفس المصدر السابق، ص88.

(17) نفس المصدر السابق، ص65.

(18) الغزالي، محك النظر، نفس المصدر السابق، ص78.

(19) الغزالي، معيار العلم، نفس المصدر السابق، ص65.

(20) نفس المصدر السابق، نفس الصفحة.

(21) نفس المصدر السابق، ص67.

(22) نفس المصدر السابق، ص183.

(23) ابن سينا، النجاة، دار الأفاق الجديدة بيروت، 1985م، ص46.

(24) الغزالي، معيار العلم، نفس المصدر السابق، ص67.

(25) نفس المصدر السابق، ص65.

(26) نفس المصدر السابق، نفس الصفحة.

(27) نفس المصدر السابق، ص36.

(28) ابن سينا، النجاة، نفس المصدر السابق، ص46.

(29) أبو حامد الغزالي، تهافت الفلاسفة، تحقيق: سليمان دنيا، دار المعارف مصر، ط6، (د.ت)، ص236.

(30) نفس المصدر السابق، ص240.

(31) نفس المصدر السابق، ص147، وانظر: محمد ياسين عريبي، مواقف ومقاصد ، نفس المرجع السابق، ص169.

(32) الغزالي، تهافت الفلاسفة، نفس المصدر السابق، ص147.

(33) الغزالي، معيار العلم، نفس المصدر السابق، ص66.

(34) نفس المصدر السابق، ص67.

(35) الغزالي، محك النظر، نفس المصدر السابق، ص141.

(36) الغزالي، معيار العلم، نفس المصدر السابق، ص67.

(37) الغزالي، محك النظر، نفس المصدر السابق، ص79.

(38) الغزالي، معيار العلم، نفس المصدر السابق، ص185.

(39) الغزالي، شفاء الغليل وبيان الشبه والمخيل ومسالك التعليل، تحقيق: محمد الكبيسي، مطبعة الرشاد بغداد، 1971م، ص441.

(40) نفس المصدر السابق ، نفس الصفحة.

(41) لم نتعرض للتفاصيل الدقيقة لأشكال القياس، ذلك أن الغزالي يسير فيها وفق طرق المنطقيين، ونكتفي بتوضيح الجوانب التي تبرز خصوصيات أخذ الغزالي بمنطق الفلاسفة.

(42) الغزالي، محك النظر، نفس المصدر السابق، ص99.

(43) الغزالي، القسطاس المستقيم، تحقيق: فيكتور شلحت، دار المشرق بيروت، 1983م، ص77.

(44) نفس المصدر السابق، ص41.

(45) رفيق العجم، المنطق عند الغزالي، دار المشرق بيروت، 1989م، ص40.

(46) ابن سينا، النجاة ، نفس المصدر السابق، ص88.

(47) نفس المصدر السابق، ص89.

(48) الغزالي، القسطاس المستقيم، نفس المصدر السابق، ص45.

(49) الغزالي، مقاصد الفلاسفة، تحقيق: سليمان دنيا، دار المعارف، مصر، (د.ت)، ص35.

(50) الغزالي، المستصفى في علم الأصول، نفس المصدر السابق، ص43.

(51) الغزالي، محك النظر، نفس المصدر السابق، ص91.

(52) الغزالي، المستصفى في علم الأصول، نفس المصدر السابق، ص52.

(*) يتضح كيف يوظف الغزالي الأساليب الاستدلالية المنطقية في مجال أصول الفقه، وهذا ما يظهر بوضوح في كتابه المستصفى في علم الأصول، أنظر: عادل فاخوري، منطق العرب من وجهة نظر المنطق الحديث، دار الطليعة بيروت، 1980م، ص28-29.

(53) الغزالي، معيار العلم، نفس المصدر السابق، ص27.

(54) الغزالي، تهافت الفلاسفة، نفس المصدر السابق، ص76-77.

(55) ايساغوجي: لفظ يوناني يعني الكليات الخمس، أي: الجنس والنوع والفصل والخاصة والعرض العام، انظر: حاجي خليفة، كشف الظنون ،ج1، المكتبة الإسلامية طهران، 1967م، ص206.

(56) قاطا غورياس: لفظة يونانية تعني المقولات. انظر: حاجي خليفة، نفس المصدر السابق، ص861.

(57) الغزالي: تهافت الفلاسفة، نفس المصدر السابق، ص85.

(58) نفس المصدر السابق، ص85.

(59) الغزالي، معيار العلم، نفس المصدر السابق، ص252.

(60) نفس المصدر السابق، ص36-37.

(61) الغزالي، القسطاس المستقيم، نفس المصدر السابق، ص36-37.

(62) الغزالي، المستصفى في علم الأصول، نفس المصدر السابق، ص53.

(63) نفس المصدر السابق، ص52.

(64) نفس المصدر السابق، ص53.

(65) نفس المصدر السابق، ص53-54.

(66) هنري كوربان، تاريخ الفلسفة الإسلامية، ترجمة: نصير مروة، وحسني قبيس، مؤسسة عويدات بيروت وباريس، ط2، 1977، ص275.

(67) الغزالي، معيار العلم، نفس المصدر السابق، ص28-29.

(68) نفس المصدر السابق، ص29.

(69) نفس المصدر السابق، ص28.

(70) الغزالي، محك النظر، نفس المصدر السابق، ص83.

(71) الغزالي، القسطاس المستقيم، نفس المصدر السابق، ص92.

(72) نفس المصدر السابق، ص79.

(73) نفس المصدر السابق، ص81.

(74) عبد الرحمن بدوي، دور العرب في تكوين الفكر الأوربي، وكالة المطبوعات الكويت، ودار القلم بيروت، ط3، 1979م، ص202-203.

(75) ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب العربي بيروت، ط5، ص465-466.

(76) السيوطي، صون المنطق والكلام عن فن المنطق والكلام، دار الكتب العلمية، بيروت، (د.ت)، ص30.

(77) ابن سينا، النجاة، نفس المصدر السابق، ص44.

(78) الغزالي، شفاء الغليل وبيان الشبه والمخيل ومسالك التعليل، نفس المصدر السابق، ص440.

(79) الغزالي، الاقتصاد في الاعتقاد، دار الكتب العلمية، بيروت، 1991م، ص12-13.

(80) الغزالي، شفاء الغليل، نفس المصدر السابق، ص454-455.

دور الوسائل التعليمية في العملية التربوية

أ.خيري على القمودي الأحرش أ.خالد رمضان على الزليطني
كلية التربية بالزاوية

مقدمة:

تعد الوسائل التعليمية من أكثر المفاهيم التي ارتبطت بتكنولوجيا التعليم بمفهومها الشامل، وعليه لم تعد الوسيلة مجرد معينات تدريسية، بل أصبحت جزءاً لا يتجزأ من منظومة المنهج التربوي وعنصراً من عناصره ومن دونها يختل ذلك النظام من دون تحقيق أهدافه.

وقد ساعد التّقدم التكنولوجي في إنتاج عدد من الوسائل المتطورة تكنولوجيا ثمّ تمّ استعمالها في مجال التعليم، ولاسيما بعد الزيادة الكبيرة في أعداد الطلاب الذين يتلقون تعليمهم في جميع المراحل التعليمية، وازدياد الفروق الفردية بينهم.[1] وبذلك أعُدّت الوسائل التعليمية أدوات لنقل الوسائل التعليمية، وحملها بما تتضمنه من أجهزة ومواقف تعليمية تُعْرض الرسالة التعليمية، وأدوات لترميز الرسالة، وأن هذه الأدوات والمواد التعليمية ليست هي الوسائل التعليمية بحد ذاتها، ولكنها تستخدم لنقل الرسالة التعليمية وتنفيذها.[2]

فالتطور لإنتاج الأدوات والمواد التعليمية واستخدامها في العملية التربوية والتعليمية ساعد على ظهور العديد من البحوث والدراسات التي أسهمت في تسليط الضوء على دور الوسائل التعليمية، باعتبار أن أي نظام تربوي تعليمي قد يكون له بعض المشكلات والمعوقات التي تحد من تحقيق أهدافه، حيث أكدت دراسة وليد عبد إذ قال: "تعد الوسائل التعليمية من المؤشرات المهمة في

إيصال المادة التعليمية إلى ذهن المتعلم، فهى تجسر الهوه بين الجانب الفكري المجرد المدروس وبين الواقع الملموس."[3]

وللوسائل التعليمية دور فعالٌ في المناهج الحديثة قياساً بالطريقة التقليدية حيث أكدت دراسة محمد، ومحمد "أثر فاعلية الوسائل التعليمية والكتاب المدرسي ورسومات المعلم التوضيحية في العملية التعليمية قياساً بالطريقة التقليدية."[4] وسيحاول الباحثان في هذا البحث التوصل إلى مفهوم الوسائل التعليمية وتصنيفاتها وأهميتها ومعايير اختيارها وأسس استخدامها، وكذلك معرفة الفوائد التربوية لاستعمالها، وأيضاً التعرف على العلاقة ما بينها وبين المنهج التربوي، الأمر الذي قد يحقق التخطيط والتنفيذ السليم لاتجاه العملية التربوية والتعليمية لكلية التربية خاصةً والمؤسسات التعليمية عامةً.

مشكلة البحث:

اتفق علماء التربية أن الحواس لها تأثير كبير في إدراك الأشياء وأن الشيء المحسوس يصل إلى الفهم من أيسر طريق، لكن غير المحسوس يحتاج إلى جهد وعناء حتى يفهمه الإنسان،[5] "وإن التربية لا يمكن أن تحقق أهدافها ما لم تكن هناك أداة ووسيلة تساعد على تحقيق الأهداف التربوية وترجمتها إلى الواقع الاجتماعي والتعليمي للفرد."[6]

ولا شك أن الوسائل التعليمية تنمي الخبرة وتساعد على عمق الفهم واتساع دائرة التفكيرK سيما عند الأطفال الذين هم في الغالب يستقبلون الأشياء بصورة كلية غير واضحة الإبعاد في أذهانهمK فإذا استطاع المعلمH ن يحللها ويربطها ببعضها عن طريق الوسيلة فـYنه يساعدهم على ربط الخبرة الواقعية القائمة على إدراك الأشياء والإحداث في بيئتهم الخارجية، هذا مما يتطلب تدريباً على

استعمالها وكذلك معرفة معايير الجودة لها، حيث أكدت دراسة عودة "أن المعلمين في حاجة إلى تدريب في إنتاج التقنيات التربوية وتصميمها في النواحي العملية أكثر من النظرية."[7] وتوصلت دراسة عسقول وأبي عودة إلى "أن النماذج واللوحات التعليمية لا تراعي معايير الجودة"،[8] ما قد يعيق استخدام الوسائل التعليمية في عملية التدريس، لأن استخدامها له دور إجابي في توضيح الأفكاروتفسيرها والمعلومات والحقائق والأشياء وتنمية المهارات العقلية لدى المتعلمين، حيث أشارت دراسة حسن" أن استخدام الوسائل التعليمية في التدريس له أثر إيجابي في تنمية المهارات العقلية لدى الطلاب، وأن تطويع البيئة المحلية لإنتاج بعض الوسائل التعليمية وتصميمها يساعد في حل بعض المشكلات المتعلقة بالنواحي المالية في شراء هذه الوسائل."[9]

والباحثان من منطلق خبرتهما في مجال التعليم، لاحظا مدى الضعف في استخدام الوسائل التعليمية في تدريس بعض المعلمين المقررات الدراسية فضلاً عن عدم توافر معظم الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها في تدريس المقررات.

ومما سبق تظهر حاجة العملية التربوية إلى مثل هذه البحوث التي تبحث عن دور الوسائل التعليمية، وعليه فإن مشكلة البحث تتمحور في الإجابة عن التساؤل التالي:

ما دور الوسائل التعليمية في العملية التربوية؟

أهمية البحث:

تظهر أهمية هذا البحث في معرفة حاجة العملية التربوية إلى الوسائل التعليمية والتي يحتاج إليها المعلمون لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية لهم بشكل أفضل، حيث تبرز أهمية البحث في التالي:

1- قد تفتح الأفاق أمام الباحثين لابتكار الوسائل التي قد تساهم في تحسين العملية التربوية والتعليمية التعلمية.

2- تنمية الوعي لدى المعلمين والمسئولين لدور الوسائل التعليمية.

3- تسليط الضوء على العلاقة ما بين الوسائل التعليمية والمنهج التربوي الحديث.

4- تتركز أهمية البحث في الحاجة إليه من النظرة إلى أهمية الوسيلة التعليمية وتحقيق الأهداف الموضوعة من أجل تطوير بنية النظام التربوي بحيث يجعله قادراً على الاستجابة للحاجات النفسية والاجتماعية في الواقع التربوي الذي تكون له انعكاسات واضحة على المناخ التعليمي.

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- التعريف بالوسائل التعليمية.

وينبثق عن هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية:

- التعرف على مفهوم الوسائل التعليمية.
- التعرف على تصنيفات الوسائل التعليمية.
- التعرف على أهمية الوسائل التعليمية.

- التعرف على معايير اختيار الوسائل التعليمية.
- التعرف على أسس استخدام الوسائل التعليمية.
- التعرف على الآثار التربوية لاستعمال الوسائل التعليمية وفوائدها.

2- التعرف على العلاقة بين الوسائل التعليمية والمنهج التربوي.

تساؤلات البحث:

انطلاقاً من مشكلة البحث وأهدافه تمت صياغة التساؤلات التالية:

1- ما المقصود بالوسائل التعليمية؟

وينبثق عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مفهوم الوسائل التعليمية؟
- ما تصنيفات الوسائل التعليمية؟
- ما أهمية الوسائل التعليمية؟
- ما معايير اختيار الوسائل التعليمية؟
- ما أسس استخدام الوسائل التعليمية؟
- ما فوائد والآثار التربوية لاستعمال الوسائل التعليمية؟

2- ما العلاقة بين الوسائل التعليمية والمنهج التربوي؟

منهجية البحث:

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي في دراسة هذا البحث، فهو "المنهج الذي يمكن من خلاله أن يتم معرفة الظاهرة على النحو الدقيق، وكذلك عملية جمع البيانات وتحليلها تحليلاً كافياً للوصول إلى النتائج واستخلاصها."[10]

المبحث الأول- البحوث والدراسات السابقة:

1- دراسة الشيخ (1990) بعنوان **"استخدام التقنيات التربوية في تدريس مادة الرياضيات للفصل الأول المتوسط في مدارس دولة الكويت"**[11]

هدفت الدراسة إلى استقصاء آراء المعلمين بشأن أهمية التقنيات التربوية لشرح مفاهيم الرياضيات، ومدى توافرها في المدرسة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ولقد دلت نتائج الدراسة على أن معظم المعلمين لا يرون ملائمة التقنيات التربوية الموجودة بالمدارس، وأن هناك تحفظاً حول استخدام المعلمين للتقنيات التربوية.

2- دراسة غزاوي (1991) بعنوان **"استخدام وسائل الاتصال التعليمية بمدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت"**[12]

هدفت الدراسة إلى التعرف عن مدى استخدام معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت لوسائل الاتصال التعليمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى قلة استخدام المعلمين لوسائل الاتصال التعليمية في المدارس، وقد عزى ذلك بصورة رئيسة إلى قلة توافر هذه الوسائل وقلة تدريس المعلمين وخبرتهم في استخدامها.

3- دراسة أبي جراد (1998) بعنوان **"تقويم استخدام الوسائل التعليمية في المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس محافظات غزة"**[13]

هدفت الدراسة إلى تقويم واقع توافر واستخداما الوسائل التعليمية بمدارس المرحلة الأساسية الدنيا في محافظات غزة من حيث مدى توافر هذه الوسائل ومعرفة علاقة استخدامها بالمتغيرات التالية: (الجهة المشرفة، المؤهل العلمي، الجنس، الخبرة التعليمة)، واختار الباحث عينة عشوائية من المعلمين

والمعلمات وأعد أداة مكونة من جزأين يحتوى الأول على (37) وسيلة تعليمية، والثاني يحتوى على (43) معيار موزعة على أربعة مجالات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن الوسائل المتوافرة في البيئة المحلية والسهلة في إعدادها والرخيصة في ثمنها كانت متوافرة بدرجة عالية أما الوسائل غالية الثمن فهي قليلة وغير متوافرة، كما توصلت الدراسة إلى أن المعلمات يستخدمن الوسائل أكثر من المعلمين، وأن ذوي الخبرة القصيرة يستخدمون الوسائل أكثر من ذوي الخبرة الطويلة، ولا يوجد تأثير للمؤهل العلمي على استخدام الوسائل التعليمية.

4- دراسة حمدى (1999) بعنوان **"تطوير وتقويم نموذج في تصميم التقنيات التربوية وإنتاجها وفق منحى النظم"**[14]

هدفت الدراسة إلى تطوير نموذج تدريسي في تصميم التقنيات التعليمية وإنتاجها وفق منحى النظم. وسعت إلى تقويم هذا النموذج من خلال استقصاء أثره في تحصيل الطلبة الذين استخدموه في تطوير مشاريعهم ودراسة اتجاهاتهم نحو استخدامه، وقد تم اختيار شعبتين من طلبة مادة تصميم الوسائل التعليمية وأنتاجها التي تدرس في الجامعة الأردنية اختيارًا عشوائيًا، لتشكيل أحداهما العينة الضابطة، والثانية العينة التجريبية، وأسفرت عن الدراسة تفوق العينة التجريبية باتجاهات ايجابية نحو الأنموذج، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات نحو النموذج المطور تبعًا لمتغيري الجنس والتخصص.

5- دراسة أبا الخيل (2001) بعنوان **"فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في كتساب مهارات مجال تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية والاتجاه نجوه لدى طالبات الفرقة الثالثة في كلية التربية للبنات بالرياض"**[15]

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب مهارات تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها والاتجاه نحوه لدى طالبات الفرقة الثالثة في كلية التربية للبنات بالرياض، واقتصرت عينة الدراسة على (80) طالبة من قسم اللغة الانجليزية، حيث قسمت إلى مجموعتين تجريبة وضابطة كل مجموعة (40) طالبة، وقامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبة بإستراتيجية التعلم التعاوني والضابطة بالطريقة العادية، وقد استخدمت الباحثة أداتين هما اختبار عملي ومقياس اتجاه نحو تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها وأكدت نتائج الدراسة على فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب مهارات تصميم وإنتاجها الوسائل التعليمية، وكذلك فعاليتها في تنمية الاتجاهات نحو مجال تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية.

6- دراسة البركاني (2001) بعنوان **"واقع استخدام الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للبنات بمدينة مكة المكرمة"**[16]

هدفت الدراسة إلى تحديد الوسائل التعليمية التي يتطلبها تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة، ومن ثم معرفة مدى دراية معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة بهذه الوسائل، ومدى استخدامهن وإنتاجهن لها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقد توصلت الدراسة إلى قلة توافر الوسائل التعليمية بالمدارس بالمرحلة المتوسطة، وأن مستوى دراية معلمات الرياضيات بالوسائل التعليمية التي يطلبها تدريس

الرياضيات نسبة مقبولة وإن لم تكن عالية، وكذلك انخفاض مستوى إنتاج الوسائل التعليمية، وأيضاً انخفاض مستوى استخدام الوسائل التعليمية المتوافرة بالمدارس.

7- دراسة أبوعزيز (2009) بعنوان **"معايير الجودة في تصميم الوسائل والتكنولوجيا في التعليم وإنتاجها بمراكز الإنتاج بغزة"**[17]

هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة لمعايير جودة تصميم الوسائل والتكنولوجيا وإنتاجها في التعليم، وكذلك تقويم مدي توافر معايير جودة التصميم وإنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بمراكز إنتاج الوسائل التعليمية بغزة واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل معايير جودة الوسائل، وقام ببناء أداة الدراسة وهي عبارة عن قائمة معايير تم تحويلها لتصبح بطاقة تقويم الوسائل، وتوصلت الدراسة إلى تنوع الوسائل التعليمية المنتجة بمراكز إنتاج الوسائل التعليمية بغزة، وجد أن هذه الوسائل تراعي بدرجة كبيرة معايير تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها.

8- دراسة عبد (2012) بعنوان **"استخدامات الوسائل التعليمية في تدريس التربية الإسلامية"**[18]

هدفت الدراسة إلى دور الوسائل التعليمية في تبسيط المفاهيم والمصطلحات الإسلامية بالانتقال من صورة واقعية محسوسة إلى ذهنية علمية تتعلق بالإيمان والأخلاق والسلوك من أجل شد انتباه التلاميذ واستقطابهم، وتنشيط أذهانهم بالتفكير والفهم، واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في مجال دارسة استخدام الوسائل التعليمية، وأسفر عن البحث أن الوسائل التعليمية من حيث طبيعتها ومفهومها وأهدافها وفلسفتها وخصائصها موجودة في التربية الإسلامية

نظرياً وعملياً فقد ساهمت هذه الوسائل بشكل رئيس وعنصر فاعل في تربية المسلمين وتقبلهم أحكام الدين الإسلامي وعلوم المعرفة من القرآن الكريم.

9- دراسة شطناوي، وآخرون (2014) بعنوان **"تقويم الوسائل التعليمية في منهاج اللغة العربية الأزهري للمرحلة الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر الماليزية"**[19]

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الوسائل التعليمية وتقويمها في منهاج اللغة العربية الأزهري في المدارس الثانوية الدينية العالمية في ولاية جوهر الماليزية، واستعمل الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، واستعملت أداة الاستبيان على المعلمين والطلاب، وتوصلت الدراسة إلى قلة استعمال الوسائل التعليمية، وعدم الوعي بأهميتها، وقلة توافر الأمكنة المخصصة لاستعمالها، وكذلك قلة توافر الوسائل التعليمية في المدارس، وعدم مناسبة بعضها في كثير من الأحيان في منهاج اللغة العربية الأزهري.

تعقيب على البحوث والدراسات السابقة:

تعددت الدراسات وتنوعت اتجاهاتها في مجال الوسائل التعليمية وأهميتها واستخدامها ودورها الفعال في عملية التدريس، فقد استخدمت جميع البحوث والدراسات السابقة المنهج الوصفي؛ لكونه يتماشى مع طبيعة البحوث، ماعدا دراسة حمدي (1999)، ودراسة أبي الخيل (2001)، فقد استخدمت المنهج التجريبي. أما فيما يتعلق بالأدوات المستخدمة سواء الجاهزة منها أم المطورة أم المبنية المتبعة لجميع البحوث والدراسات السابقة، فقد عُدّت مناسبة للأغراض والأهداف التي استخدمت من أجلها.

ومن خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت الوسائل التعليمية، يمكن القول بأن الدراسة الحالية تتفق في أهدافها مع أهداف بعض هذه الدراسات، كذلك تتفق معها في المنهج المستخدم حيث استخدمت المنهج الوصفي.

المبحث الثاني- الوسائل التعليمية:

إن أهمية المسؤوليات التي تقع على عاتق المعلم بالعملية التربوية هي إيصال الفكرة وتكوين الصورة الصحيحة، وذلك ما يستخدمه من أساليب وطرائق تربوية تعليمية مختلفة، واختيار الوسيلة التي تعد برأيه الأسهل في تعلم المهارات، إذ "يمكن للمعلم الاستعانة بوسائل تعليمية، منها كراسات العمل الخاص بالطلاب والمواد المبرمجة، والأفلام والوسائل السمعية والبصرية، وربما يجد المعلم عاملاً مساعداً له جراء تنويع تلك المواد التعليمية لتحقيق أكبر قدر من التعلم."[20]

أولاً- مفهوم الوسائل التعليمية:

الوسيلة في اللغة:

جاءت الوسيلة في معاجم اللغة في (و س ل)، (الوسيلة) ما يتقرب به إلى غيره، وكذلك هي الدرجة و القربة، والواسل الراغب إلى الله،[21] قال تعالى **﴿أُولَـئِكَ الَّذِينَ يَدْعُونَ يَبْتَغُونَ إِلَى رَبِّهِمُ الْوَسِيلَةَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ﴾** سورة الإسراء، آية 57.

الوسيلة اصطلاحاً:

للوسائل التعليمية مفاهيم عديدة ومتنوعة، ولكنها في النهاية تحقق الهدف المنشود منها، ويمكن تعريفها كالتالي:

- يعرفها وليد عبد بأنها "تمثل الأدوات التي يستخدمها المعلم في المواقف التعليمية؛ كي تساعده على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وأن هذه الأدوات لا تعتمد بصورة كلية على الألفاظ والرموز."[22]

- وتعرفها حسينة المليجي بأنها "مجموعة الأجهزة والمواد التعليمية التي يستخدمها المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي؛ لتسهيل عملية التعلم، ويعد استخدامها من الأمور المهمة والضرورية لجعل العملية التعليمية تتم على أكمل وجه، وتتحقق الأهداف المرجوة منها."[23]

- وتعرفها مريم مهدى بأنها "جزء من الدرس إذا استطاع المعلمون اختيارها بأفضل صورة، بحيث يراعى فيها الوضوح والإتقان واستعمالها في الوقت المناسب."[24]

- كذلك يعرفها بليغ الشوك بأنها "جميع وسائل الإيضاح السمعية والبصرية وجميع التقنيات والأجهزة المعينة التي تستخدم في عملية التدريس والتي تسهم في رفع المستوى العلمي للتلاميذ، وتحقق الأهداف التدريسية المرغوبة وتنقل الخبرات التعليمية إلى التلميذ بسهولة ويسر وتقصد بالوقت والجهد."[25]

- وتعرفها نفين البركاتي بأنها "كل ما يستخدمه المعلم من أجهزة وأدوات ومواد وغيرها داخل حجرة الدراسة أو خارجها، لنقل خبرات تعليمية محددة إلى المتعلم بسهولة ويسر ووضوح، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول."[26]

مما سبق عرضه، فإنه بإمكان تعريف الوسائل التعليمية لهذا البحث:

هي كل ما يساعد المعلم والمتعلم في عملية التربية والتعليم من صور ورسومات وأدوات وأجهزة، لتحقيق الأهداف المرجوة منها بأيسر الطرائق وأكثرها فاعلية.

ثانياً- تصنيف الوسائل التعليمية:

توجد تصنيفات عديدة على الأداة التعليمية الميسرة لعملية التعلم، وقد تدرجت هذه التصنيفات بحسب طبيعة كل حقبة، وما واكبها من ظروف اجتماعية وثقافية واقتصادية وصناعية، ومن التصنيفات نورد التالي:

1- الوسائل السمعية:

تكون حاسة السمع هي الأساس في تعيين المثيرات المختلفة التي تتطلب الاستجابة لها ومنها (الإذاعة، أشرطة التسجيل، وغيرهما).

2- الوسائل البصرية:

إن عنصر حاسة البصر في هذه الوسيلة يعد الأساس في استلام المثيرات، وتتمثل في الكثير من الوسائل منها (وسائل العرض المختلفة الصماء السينما والتليفزيون، والفيديو، وجهاز عرض الشرائح، واللوحات، والرسوم والصور والنماذج، والملصقات، والرسوم البيانية، وجهاز الحاسب الالكتروني).

3- الوسائل المختلطة (السمعية البصرية):

وتعتمد على حاستي البصر والسمع في توافير المثيرات المطلوب الاستجابة لها تشتمل على الكثير من الوسائل، منها (أجهزة العرض المختلفة الناطقة التليفزيون، والسينما، وجهاز الفيديو، وجهاز الصور المتحركة الناطقة، وأجهزة الشرائح المصحوبة بتسجيلات صوتية وتعليقات، وجهاز الحاسب الالكتروني المتعدد الوسائط، وغيرها). [27]

4- تكنولوجيا التعليم:

هي طريقة منهجية أو نظامية لتصميم العملية التعليمية بكاملها وتنفيذها وتقويمها، استناداً إلى أهداف محدودة وإلى نتائج الأبحاث في التعلم والتعليم والتواصل في استخدام جميع المصادر البشرية وغير البشرية من أجل إكساب التربية مزيداً من الفعالية.[28]

5- الاتصال التعليمي:

هي عملية تفاعل مشترك بالرموز اللفظية وغير اللفظية بعين الملم والمتعلم حيث يقدم الأول خبرات تعليمية (معرفية ومهارية ووجدانية) من خلال القنوات المناسبة بغرض تحقيق نتاجات تعلمية مرضية.[29]

ثالثاً- أهمية الوسائل التعليمية:

يقصد بالعملية التربوية والتعليمية توصيل المعرفة للطالب، وخلق الدوافع وإيجاد الرغبة لديه، ودور الوسائل التعليمية هو توفير الوقت والتقليل من جهد المعلم من أجل الوصول إلى هذه المعرفة، فالوسيلة التعليمية ليست فقط أداة مساعدة أو معينة لتحقيق أهداف المنهج من خلال إيصال محتوى المنهج إلى الطلبة ولكنها لبنة من لبناته ومكون من مكوناته، ولها تأثيرها الواضح في عناصر العملية التعليمية (المعلم، والمتعلم، والمادة التعليمية)، ومن أهميتها نورد التالي:

1- حل مشكلات ازدحام الفصول وقاعات المحاضرات.

2- مواجهة النقص في أعداد الهيئة التدريسية.

3- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

4- مكافحة الأمية التي تقف عائقاً في سبيل التنمية.

5- تدريب المعلمين في مجالات إعداد الأهداف وطرائق التعليم المناسبة.

6- التماشي مع النظرية التربوية الحديثة التي تعتبر المعلم محور العملية التعليمية.

7 - تحقق زيادة المشاركة الإيجابية للمتعلمين في العملية التربوية.

8- تنمية حب الاستطلاع والرغبة في التحصيل والمثابرة للمتعلم، وتوسع مجال الحواس وإمكاناتها.

9- تقوية العلاقات بين المعلم والمتعلم، وكذلك تعمل على خلق حيوية مستمرة في الغرفة الصفية.

12- تحرير المعلم من دوره التقليدي، وتقوية شعور المتعلم بأهمية المعلومات التي حصل عليها بتجاربه وجهده المستمر.[30]

رابعاً- معايير اختيار الوسائل التعليمية:

إن حسن اختيار الوسائل التعليمية لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بدرجة عالية من الدقة والإتقان يؤدي إلى نجاح الموقف التربوي التعليمي الذي يعدُّ نظاماً متكاملاً والوسائل جزء أساسي في هذا النظام. وليس هناك وسيلة وحيدة يمكن اعتبارها أفضل من غيرها، حيث من الملاحظ أن لكل وسيلة عملها الخاص بها وتؤدي غرضاً معيناً، لذا يجب اختيارها بعناية وفق معايير محددة أهمها ما يلي:

1- التنوع في استخدام الوسائل التعليمية في ضوء الأهداف المرجو تحقيقها وعدم الإكثار من استخدام نوع دون آخر.

2- أن تعبر الوسيلة عن الرسالة المراد نقلها للمتعلم، وأن يرتبط محتواها بالموضوع.

3- مراعاة التوازن في الوسيلة، بحيث لا يطغى عنصر على عنصر من حيث جمالها وشكلها وألوانها على مضمونها العلمي أو الهدف الذي وجدت من أجله.

4- ملائمة الوسيلة لأعمار الطلبة وخصائصهم وقدراتهم العقلية وخبراتهم ومهاراتهم السابقة وبيئاتهم.

5- ملائمة الوسيلة للتطور العلمي والتكنولوجي للمجتمع.

6- ملائمة الوسيلة لزمن استخدامها ومكانها.

7- أن يشرك المعلم المتعلمين في اختيار وضع الوسيلة الجيدة بقدر المستطاع.

8- جذب انتباه المتعلمين وإثارة اهتمامهم نحو الموضوع.

9- صحة المعلومات ودقتها وحداثتها التي تحملها الوسيلة.

10- تجريب الوسيلة قبل استخدمها.

11- ضرورة توافير عنصر الأمن (السلامة والأمان).[31]

خامساً- أسس استخدام الوسائل التعليمية:

إذا قام المعلم بإتباع الطرائق العلمية في اختيار الوسيلة التعليمية ولم يتبع الطرائق العلمية في استخدامه،ا فإنه قد يفقد الفائدة المرجوة من ذلك، ولاستخدام الوسيلة أسس ومعايير بسيطة على المعلم أن يطبقها من أجل الوصول إلى نتائج مرضية، ومن تلك الأسس:

1- **الأسس العلمية في الاستخدام في أثناء عملية التحضير**، وتشمل:

- تجريب الوسيلة فقد يجد المعلم عند تحضير الوسيلة بعض النواقص في المواد والأدوات أو في البيانات فيعمل على استيفائها بالصورة المطلوبة، وعلى المعلم أن يكون مستعداً لأسئلة المتعلمين المحتملة حتى لا يفاجأ بها في أثناء عرض الدرس.

- اختيار المكان المناسب.
- توافير الوسائل أو الأدوات أو المواد في قاعة التدريس.
- تحديد النشاطات التي سيؤديها المتعلمين والخبرات التي سيتم اكتسابها.

2 -**الأسس العلمية في الاستخدام في أثناء عملية الاستخدام،** وتشمل:

- التأكد من المشاركة الإيجابية للطالب.
- التخطيط لاستخدام الوسيلة بشكل يثير الدهشة، ويبعث التساؤل عند الطلاب.
- التقديم للوسيلة قبل عرضها.
- التأكد من وضوح الوسيلة لجميع الطلاب في أثناء العرض.
- الاستفادة من الوسيلة كوسيلة للتعلم.
- إخفاء الوسيلة بعد الانتهاء من العرض مباشرة.

3- **الأسس العلمية في الاستخدام بعد عملية الاستخدام،** وتشمل:

- النقاش بعد العرض.
- تقويم الوسيلة، يستطيع المعلم تقويم الوسيلة بأساليب عديدة، مثل المناقشة والحوار مع المتعلمين، وطرح الأسئلة عليهم، وكتابة التقارير التي تبين مدى استفادتهم من الوسيلة التعليمية
- متابعة الوسيلة.[32]

سادساً- الفوائد والآثار التربوية لاستعمال الوسائل التعليمية:

إن استخدام الوسائل التعليمية بطريقة فعالة، يساعد على حل كثير من المشكلات، ويحقق للتعليم عائدًا كبيرًا يوافق كل ما يبذل في سبيلها، وأثبتت الدراسات عظم الإمكانيات التي توفرها الوسائل التعليمية للمؤسسات التعليمية ومدى فاعليتها في العملية التربوية إذ أنها:

1- تسهم في تعليم أعداد كبيرة من المتعلمين في صفوف مزدحمة.

2- تثير انتباه الطلاب نحو الدروس واهتمامهم به، وتزيد من إقبالهم على الدراسة، فالوسائل التعليمية مشوقة إذا ما توافرت فيها العناصر المطلوبة.

3- تعالج مشكلة الزيادة الهائلة في المعرفة الإنسانية، فقد أدى تزايد المعلومات والمعرفة الإنسانية إلى تضخم المناهج، فالوسائل عندما تستخدم تحرر المعلم من دوره التقليدي.

4- تساعد الوسيلة على زيادة سرعة العملية التربوية.

5-تعالج مشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين.

6- تنمي في المتعلمين حب الاستطلاع، وتخلق في نفوسهم رغبة في التحصيل والمثابرة على التعلم بشوق ونشاط مستعملين حاسة أو أكثر من حواسهم بالطرائق التي تناسبها.

7- توسع مجال الحواس وإمكانياتها، فتسهل على المتعلمين التفاعل مع البيئة التي يطالعونها أو يدرسونها والكون الذي يعيشون فيه.

8- تقوي العلاقات بين المعلم والمتعلم، فتزيد من إيجابية المتعلم واستجابته للتوجهات والحقائق المجردة.

9- تخلق حيوية مستمرة في جو غرفة الصفمما يساعد المعلم على الوصول بسهولة إلى الأهداف التي رسمها لدرسه.

10- تعلم المعاني الصحيحة للعبارات المجردة والأسماء الغامضة بأخطاء أقل وفي وقت أقصر.

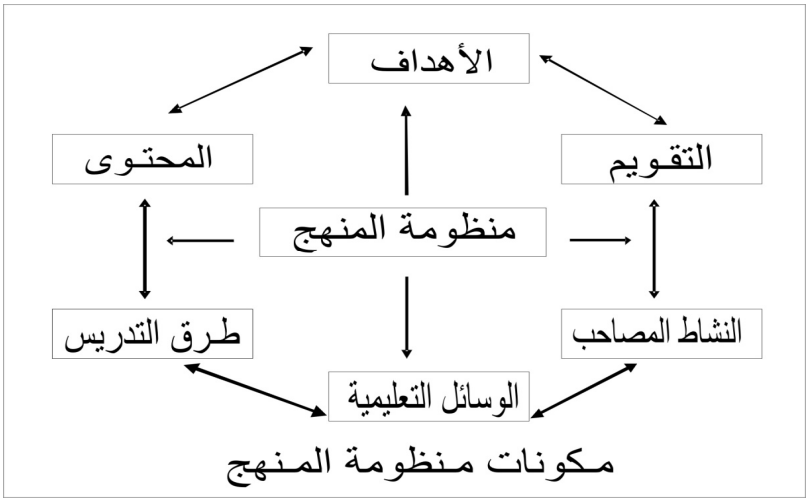
11- تثبت المادة الجديدة في ذهن المتعلم لمدة طويلة فيستعيدها عند الحاجة لتطويرها بسهولة وسرعة.

12- توفر الوقت والنفقات الباهظة (التي يحتاج إليها عادة في توجيه عدد كبير من المتعلمين وإرشادهم) خصوصًا إذا صنعت الوسيلة من المواد المتيسرة في البيئة المحلية، وفي المكان الذي يجري فيه التعلم.[33]

المبحث الثاني- الوسائل التعليمية وعلاقتها بالمنهج التربوي:

يعرف المنهج التربوي على أنه "مجموعة الخبرات والأنشطة التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في كافة الجوانب (عقلية، ثقافية، دينية، اجتماعية، جسمية، نفسية، فنية) نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم، ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة." [34]

والمنهج التربوي الحديث يتكون من عناصر أساسية هي (الأهداف المحتوى، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، الأنشطة المصاحبة، التقويم) وهى مكونات متناغمة تشكل منظومة تعرف بمنظومة المنهج[35] كما تتضح من الشكل التالي:



شكل رقم (1) يوضح علاقة الوسائل التعليمية بالمنهج التربوي

يرى الباحثان أن هناك ترابطاً وثيقاً بين الوسائل التعليمية والمنهج التربوي، ويمكن توضيح طبيعة هذه العلاقة والترابط من التالي:

أولاً-الوسائل التعليمية إحدى مكونات المنهج:

وهذه العلاقة هي أول جوانب العلاقة بين المنهج والوسائل التعليمية حيث تمثل إحدى مكونات المنهج الأساسية والوسائل التعليمية تتناغماً مع بقية مكونات المنهج في منظومة تعرف بمنظومة المنهج.

ثانياً- الوسائل التعليمية وأهداف المنهج:

تمثل الأهداف أول مكونات المنهج وأهمها وتعرف بأنها "المحصلة النهائية لعملية التربية والتعليم والتي يتوقع من النظام التربوي أن يعمل على تحقيقها خلال مراحل التعليم المختلفة."[36]

وترتبط الوسائل التعليمية مع الأهداف بعلاقة وثيقة حيث تبرز تلك العلاقة في نقطتين هما:

1- أن أهداف المنهج تشترك مع الوسائل التعليمية في أن كليهما من مكونات المنهج فضلاً عن أن الوسائل التعليمية يتم تحديدها انطلاقًا من أهداف المنهج.
2- أن الوسائل التعليمية تقوم بدور أساسي يساعد على تحقيق أهداف المنهج وكذلك تسهم بدور أساسي في تحقيق الأهداف التعليمية بجميع مستوياتها وأنواعها، المعرفية منها والمهارية والوجدانية.

و أنه لا توجد حدود فاصلة بين أنواع الوسائل التعليمية ودور كل منها في تحقيق أي نوع من أنواع الأهداف التعليمية، فيمكن أن نجد أن وسيلة واحدة تسهم في تحقيق هدف معرفي، وآخر مهاري، ويتوقف ذلك على الهدف من

الوسيلة، وطبيعة تلك الوسيلة، وقدرة المعلم على توظيفها في الموقف التعليمي توظيفاً صحيحاً.[37]

ثالثاً- الوسائل التعليمية ومحتوى المنهج:

المحتوى أحد عناصر المنهج وأولها تأثيراً بالأهداف التي يرمي المنهج إلى تحقيقها، ويعرف المحتوى بأنه نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء هذه المعارف مفاهيماً كانت أم حقائق أم أفكاراً أساسية.[38]

وإذا كان محتوى أي منهج دراسي يسعى إلى إكساب الدارسين له قدرًا مناسباً من: (المعلومات، والمهارات العقلية، والعلمية، والاجتماعية، والميول، والاتجاهات وأوجه التقدير، وكذلك أساليب التفكير)، فإن المادة العلمية لهذا المحتوى ينبغي أن تركز بشكل أو بآخر على مجموع الخبرات والنشاطات المنهجية التي تحقق ذلك، ومن هنا يتضح أن للوسائل التعليمية علاقة وطيدة بمحتوى المنهجK وتتلخص تلك العلاقة في نقطتين هما:

1- أن الوسائل التعليمية قد تكون جزءًا من محتوى المنهج، فتدعيم محتوى المنهج بالصور والرسوم والخرائط، أو تدعيمه بنشاطات متنوعة كالمعارض والعروض، والرحلات، والزيارات.

2- أن الوسائل التعليمية تؤدي دوراً أساسياً ومهماً في نقل محتوى المادة العلمية إلى المتعلم ببساطة ووضوح، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذولين، ولا يقتصر ذلك الدور على المعلومات فقط، بل يمتد ليشمل المهارات والميول، والاتجاهات، وأوجه التقدير، وأساليب التفكير.[39]

رابعاً- الوسائل التعليمية وطرائق التدريس:

طرائق التدريس هيإ إحدى مكونات المنهج، وهي "مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المعلم بقصد مساعدة الطلاب على تحقيق أهداف تربوية معينة."[40]

وطرائق التدريس تتعدد بتعدد محور ارتكاز كل منها، فهناك طرائق محورها المعلم، مثل الإلقاء والمحاضرة والعروض التوضيحية والعلمية، حيث تحمل المعلم كل المسئولية والإيجابية في نقل المادة العلمية، ويكون دور المتعلم فقط التلقي والاستقبال.

وهناك طرائق محورها المتعلم، كطرائق حل المشكلات، والتعلم بالاكتشاف والدراسة المعملية، والتعلم البرنامجي، والتعلم بالحاسوب، والتعلم بالمراسلة. حيث يتحمل المتعلم خلال هذه الطرائق القدر الأكبر من الايجابية في عملية التعلم، ويكون دور المعلم هو التوجيه والإرشاد.

وهناك طرائق محورها المعلم والمتعلم معاً مثل الحوار والمناقشة، والندوات، والمؤتمرات، ويكون فيها المعلم والمتعلم معاً هما محور العملية التعليمية.

وهو في كل هذه الطرائق يعتمد أساساً على الوسائل التعليمية، لأنها تيسر عملية التدريس، وتقتصد في وقت المعلم وجهده بل أنها تساعد المعلم على تدريس المعاني والمفاهيم المجردة، وتيسر على المتعلم استيعابها.

كذلك أن الوسائل التعليمية تسهم في التغلب على مشكلات التدريس، كمشكلة زيادة أعداد الطلاب في حجرة الدراسة، ونقص المعلمين الأكفاء في بعض التخصصات، والفروق الفردية بين المتعلمين.[41]

ولتوضيح أكثر بخصوص علاقة الوسائل التعليمية بطرائق التدريس ودور الوسيلة لكل طريقة من تلك الطرائق نورد بعض الأمثلة على ذلك:

1- المعلم الذي يعتمد على طرائق تدريس محورها المعلم فيستخدم طريقة الإلقاء والمحاضرة، يستخدم وسائل تعليمية أساسية، فهو يستخدم السبورة، واللوحات والخرائط، والرسوم التوضيحية خلال الشرح.

2- والمعلم الذي يعتمد على طرائق تدريس محورها المتعلم كحل المشكلات والدراسة المعملية، يحتاج إلى توفير عدد من الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية.

3- المعلم الذي يعتد على طرائق تدريس محورها المعلم والمتعلم معاً يحتاج أيضاً إلى الوسائل التعليمية، فقد يقوم المعلم بعرض توضيحي أو عملي، أو بعرض فيلم تعليمي، أو صور أو رسوم توضيحية على المتعلمين كنقطة بداية للحوار والنقاش حول موضوع دراسي معين.

ومما سبق يتضح أن دور الوسائل التعليمية مهم وأساسي لجميع طرق التدريس على اختلاف أنواعها، وهذا ما يؤكد على أنه توجد علاقة وطيدة بين الوسائل التعليمية وطرائق التدريس.

خامساً- الوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة للمنهج:

الأنشطة عنصر رئيس من عناصر المنهج وتختار الأنشطة في ضوء الأهداف ويقصد بها الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ هدف ما.[42]

وتمثل الأنشطة كل ما يقوم به المتعلمون لتحقيق الأهداف والمحتوى ولترجمتها لديهم لمهارات فكرية واجتماعية وحركية وقيم، ويمكننا أن نميز بين نوعين من أنواع النشاطات المصاحبة للمنهج وهما:

1- الأنشطة الصفية: وهي التي يقوم بها المعلم والمتعلم كجزء أساسي من منظومة التدريس داخل حجرة الدراسة.

2- الأنشطة غير الصفية: وهي التي يقوم بها المتعلم غالبًا بتوجيه المعلم داخل المدرسة أو خارجها وبشكل غير إجباري لدعم الخبرات التعليمية التي يكتسبها وإثرائها.

وتبرز علاقة الوسائل التعليمية بالنشاطات المصاحبة للمنهج في التالي:

1- أن النشاطات المصاحبة للمنهج والوسائل التعليمية كليهما من مكونات المنهج، يؤثر كل منها ويتأثر بباقي المكونات التي تتشكل منها منظومة المنهج التربوي الحديث.

2- أن النشاط الصفي وغير الصفي قد يكون هو نفسه وسيلة تعليمية، فالمعلم قد يرسم رسوماً توضيحية عديدة خلال تدريسه موضوعاً معيناً، وقد يكلف طلابه بعمل بعض اللوحات او الصور أو لعب أدوار في مسرحية أو أعداد معرض تعليمي، وفي جميع هذه الحالات يكون النشاط الذي يقوم به المعلم والمتعلم في حد ذاته وسيلة تعليمية.

3- أن الوسائل التعليمية قد تستخدم لتنفيذ العديد من أنشطة المنهج الصفية وغير الصفية، فلتنفيذ معرض تعليمي، أو التخطيط لزيارة أو رحلة تعليمية، يمكن عرض فيلم تعليمي أو صور أو رسوم أو نماذج توضح كيفية القيام بهذا المعرض أو تلك الرحلة، والاستعدادات اللازمة لكل منها.[43]

سادساً- الوسائل التعليمية وتقويم المنهج:

والتقويم في اللغة يعني إصلاح الإعوجاج والقصور في الشيء، ويقصد بالتقويم التربوي هو "عملية منهجية منظمة مخططة تتضمن إصدار الأحكام على السلوك أو الفكر أو الوجدان أو الواقع المقيس (أي الحكم على نتائج القياس التربوي)."[44]

وتبرز علاقة الوسائل التعليمية بتقويم المنهج في بالتالي:

1- أن الوسائل التعليمية قد تستخدم في إجراء عمليات تقويم المنهج، فقد يضع المعلم أمام الطلاب صورة، أو لوحة، أو خريطة، وذلك في بداية الدرس، ثم يسأل الطلاب بعض الأسئلة التمهيدية حول تلك الوسائل، وقد يعتمد على تلك الوسائل في عمليات التقويم البنائي والنهائي لدروسه بحيث يطلب من التلاميذ كتابة البيانات على الأشكال والرسوم المرتبطة بالدرس.

2-أن الحكم على فعالية أو عدم فعالية الوسائل التعليمية، ومدى إسهامها في تحقيق أهداف المنهج، وتطويرها، وإصلاح نقاط القصور فيها. لا يتم مطلقًا من دون عملية تقويم دقيق لتلك الوسائل. وهذا يعني أن تقويم المنهج يشمل تشخيص الوسائل التعليمية لهذا المنهج، للحكم على مدى صلاحيتها، وإصلاح نقاط الضعف والقصور فيها.[45]

خلاصة البحث:

1- إن الوسائل التعليمية هي الأدوات المساعدة التي من خلالها يتمكن المعلم من تسهيل مهمته وتحسينها وتأديتها على أكمل وجه، فهي تعينه على إيصال المعلومات إلى الطلبة وتحقيق تعلم أفضل.

2-الوسائل التعليمية تساعد على خلق جو من الحماس والمثابرة والمشاركة بين المعلم والطلبة لموضوع الدرس لتوفير عنصر التشويق والإثارة فيها.

3- إن الوسائل التعليمية هي إحدى عناصر المنهج التربوي وتوجد علاقة وثيقة ووطيدة بينهم، ولها تأثير واضح في عناصر العملية التعليمية.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

1- ضرورة التركيز على استعمال المعلمين الوسائل التعليمية وعدم الاستغناء عنها في تدريسهم لطلبتهم.
2- ضرورة توفير المسؤولين الوسائل التعليمية في المؤسسات التعليمية جميعها حتى يتسنى للمعلم والمتعلم الاستفادة منها.
3- تخصيص ميزانية مستقلة لتنفيذ أهداف الوسائل التعليمية في المؤسسات التعليمية، إضافة إلى توفير المراجع والنشرات الخاصة بالوسائل؛ حتى يتسنى للمعلمين الاطّلاع عليها.
4- ضرورة معرفة المعلمين لمواصفات الوسائل التعليمية ليتمكن من استعمالها في الغرض الملائم والمكان والزمان المناسبين.
5- القيام بإعطاء دورات تدريبية بشكل متواصل على استخدام الوسائل التعليمية للمعلمين في جميع المستويات.

مقترحات البحث:

نظراً لأهمية الوسائل التعليمية ولما له من فوائد جمة، وبناء على ما أسفر عنه هذا البحث من نتائج يقترح الباحثان إجراء بعض الدراسات من أجل

توضيح دور الوسائل التعليمية داخل المؤسسة التعليمية وتحسينها وتطويرها، وهذه المقترحات هي:

1- إجراء دراسة يمكن من خلالها التعرف على أثر استعمال الوسائل التعليمية في تدريس المقررات الدراسية بكلية التربية.

2- إجراء دراسة على حاجة المؤسسات التعليمية إلى دور الوسائل التعليمية، من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمتعلمين.

3- استغلال وسائل الإعلام كالإذاعة المرئية وشبكة المعلومات (الأنترنت) لتوضيح دور الوسائل التعليمية داخل المؤسسات التعليمية.

الهوامش:

1 إسلام شطناوي، وآخرون، تقويم الوسائل التعليمية في منهاج اللغة العربية الأزهري للمرحلة الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر الماليزية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد10، العدد الأول، 2014، ص55.

2 عصام إدريس الحسن، ونجوى إبراهيم الطيب، واقع استخدام الوسائل التعليمية وأهميتها في تدريس مقرر العلم في حياتنا للصف السابع الأساسي في السودان من جهة نظر المعلمين في ولاية الخرطوم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث الدراسات، العدد24، 2011، ص150.

3 وليد أحمد عبد، استخدامات الوسائل التعليمية في تدريس التربية الإسلامية، مجلة الأستاذ، العدد203، 2012، ص1029.

4 أحمد هاشم محمد، وشاكر جاسم محمد، أثر استعمال الوسائل التعليمية للكتاب المدرسي ورسومات المعلم التوضيحية في تحصيل المعلومات التاريخية واستبقائها، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد32، (د.ت)، ص145.

5 وليد أحمد عبد، مرجع سابق، ص1030.

6 أحمد هاشم محمد، وشاكر جاسم محمد، مرجع سابق، ص147.

7 رائد أبوعودة، برنامج مقترح لتدريب معلمي التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا في محافظة عزة على كفايات تصميم وإنتاج التقنيات التربوية، جامعة الأزهر، غزة، 2005.

8 محمد عسقول، محمد وأبوعودة، تقويم النماذج واللوحات التعليمية في مركز الوسائل التابعة للجامعة الإسلامية وفق معايير الجودة، مؤتمر التربوي

الثالث– الجودة في التعليم الفلسطيني، الجامعة الإسلامية، غزة، 30–31 أكتوبر/2007.

9 محمد عبد المنعم حسن، فاعلية الوسائل التعليمية في تنمية مهارات التفكير العلمي في مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلة أم درمان، رسالة دكتوراه، جامعة الخرطوم، 2005.

10 بشير صالح الرشيدي، مناهج البحث التربوي، دار الكتاب، 2000، ص59.

11 عبدالله الشيخ، استخدام التقنيات التربوية في تدريس مادة الرياضيات للفصل الأول المتوسط في مدارس دولة الكويت، مجلة كلية التربية، العدد3، الجزءالأول، الإسكندرية، 1990.

12 محمد غزاوي، استخدام وسائل الاتصال التعليمية بمدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، مجلة الدراسات تربوية، المجلد8، الجزء51، القاهرة، 1993.

13 سليمان أبو جراد، تقويم استخدام الوسائل التعليمية في المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس محافظات غزة، الجامعة الإسلامية، غزة، 1998.

14 نرجس عبد القادر حمدي، تطوير وتقويم نموذج في تصميم التقنيات التربوية وإنتاجها وفق منحى النظم، مجلة دراسات، المجلد 26، العدد الأول، الأردن، 1999.

15 فوزية بنت محمد أبا الخيل، فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب مهارات مجال تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية والاتجاه نجوه لدى

طالبات الفرقة الثالثة في كلية التربية للبنات بالرياض، مستقبل التربية العربية، المجلد7، العد20، مصر، 2001.

16 نيفين بنت حمزة البركاتي، واقع استخدام الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للبنات بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية، 2001.

17 شادي عبد الله أبوعزيز، معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بمراكز الإنتاج بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الأسلامية، غزة، 2000.

18 وليد أحمد عبد، استخدامات الوسائل التعليمية في تدريس التربية الإسلامية، مجلة الأستاذ، العدد203، 2012.

19 إسلام شطناوي، وآخرون، تقويم الوسائل التعليمية في منهاج اللغة العربية الأزهري للمرحلة الثانوية الدينية العالية في ولاية جوهر الماليزية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد10، العدد الأول، 2014.

20 استخدام الوسائل التعليمية، ص17. www.google.com

21 مريم خالد مهدي، دور الوسائل التعليمية في العملية التربوية، جامعة ديالى، ص3-4. www.google.com

22 وليد أحمد عبد، مرجع سابق، ص1035.

23 حسينة محمد المليجي، موديول الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، جامعة أسيوط، 2006، ص13.

24 مريم خالد مهدي، مرجع سابق، ص4.

25 بليغ حميد الشوك، معوقات استخدام الوسائل التعليمية التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الأساسي، مؤتمر من أجل نهضة تعليمية فعالة ومجدية، جامعة الزاوية، 20-2005/12/21، ص9.

26 نيفين بنت حمزة البركاتي، واقع استخدام الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للبنات بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية، 2001، ص11.

27 عادل فاضل على، الوسائل التعليمية المساعدة على التعلم، جامعة بغداد، 2007، ص2.

28 الطاهر على النفاتي، التقنيات الوسائل التعليمية، دار شموع العلم، الزاوية، 2009، ص18-20.

29 حمدي عز العرب، وأحلام إبراهيم البهدل، مقدمة في تقنيات التعليم، ص3. www.google.com

30 هند محمد البشيتي، أثر استخدام الوسائل المتعددة في تنمية مهارات حل المسألة والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة الأسلامية، غزة، 2007، ص16-17.

31 نيفين بنت حمزة البركاتي، مرجع سابق، ص15-16.

32 عبد الحكيم غزاوي، دور الوسائل والتقنيات التربوية الحديثة في تجويد المعلية التعليمية، جامعة الجنان، صيدا 2007/1/24، ص6.

33 شادي عبد الله أبوعزيز، معايير الجودة في تصميم وإنتاج الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بمراكز الإنتاج بغزة، رسالة ماجستير، الجامعة الأسلامية، غزة، 2000، ص42-44.

34 المناهج – أسسها– عناصرها – تنظيمها، ص13. www.google.com

35 أحمد محمد النجار، الوسائل التعليمية السمعية والبصرية تكنولوجيا التعليم ودورها في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بالثانويات التخصصية بمدينة الزاوية، مؤتمر من أجل نهضة تعليمية فعالة ومجدية، جامعة الزاوية، 20–2005/12/21، ص11.

36 المرجع السابق، ص11.

37 شادي عبد الله أبو عزيز، مرجع سابق، ص35–36.

38 توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيُلة، المناهج التربوية الحديثة، الدار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص79.

39 شادي عبد الله أبو عزيز، مرجع سابق، ص36.

40 عبد الله الأمين النعمي، طرق التدريس العامة، الدار الليبية للنشر والتوزيع، 1991، ص17.

41 شادي عبد الله أبو عزيز، مرجع سابق، ص37.

42 توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيُلة، مرجع سابق، ص87.

43 شادي عبد الله أبو عزيز، مرجع سابق، ص38–39.

44 عمار بن مرزوق العتيبي، تقويم منهج العلوم الشرعية في التعليم العام، الرياض، 2010، ص6.

45 شادي عبد الله أبو عزيز، مرجع سابق، ص39–40.

التطور التكنولوجي وأثره على التحرير الصحفي في الصحافة الليبية دراسة تحليلية ميدانية مقارنة

د.عبد الكريم صالح علي شبل

مقدمة

إن العالم مما لا شك فيه دخل مرحلة جديدة من مراحل تطـــوره بســـبب تكنولوجيا الاتصال الحديثة، وإن هذه المرحلة بدأت في منتصف الثمانينـــات، ويلاحظ في بلادنا قلة الدراسات والأبحاث التي تناولـــت تـــأثير تكنولوجيـــا الاتصال الحديثة على فن التحرير الصحفي، ويرجع السبب ربما في ذلك إلى ثورة الاتصال الحديثة والمتجددة باستمرار، وأيضـــاً تـــأخير دخولهـــا إلـــى مجتمعنا بسبب العزلة التي كانت في السابق للأسباب الأمنية وتخوف الدولـــة من هذه التكنولوجية الاتصالية الحديثة.

وخلال الربع الأخير من الألفية الثانية تسارعت التطورات العلمية فـــي مجال الإعلام والاتصال وتقنية المعلومات ويجمع العلماء المختصون على أن إنشاء شبكة المعلومات الدولية يعد أهم إنجاز تكنولـــوجي علمـــي تحقـــق، إذ استطاع الإنسان أن يلغي المسافات ويختصر الزمن ويجعل من العالم أشـــبه بقرية الكترونية صغيرة.

وأبرز ما نشاهد في عالمنا اليوم ثورة تقنية الاتصالات التي ساهمت في جعل الكرة الأرضية "قرية صغيرة" انفتحت أبـــواب بيوتهـــا علـــى بعضـــها البعض ولقد أصبح الاهتمام بوسائل الإعلام يتزايد ويأخذ أبعاداً أكثـــر تمتعـــاً وشمولاً وأهمية وتأثيراً وبخاصـــة مـــن خـــلال تطـــور الأدوات والتقنيـــات الإعلامية الحديثة التي زادت من فاعليـــة الاتصـــال الجمـــاهيري. إن هـــذه

التكنولوجيا المعاصرة فتحت الباب على مصراعيه للانتقال الحر لمواد البيانات والمعلومات والمعارف عبر الحدود السياسية والجغرافية حول العالم.

حيث باتت التكنولوجيا الاتصالية تشكل دوراً كبيراً ومؤثراً في العملية الإعلامية في العصر الحديث، ومن دون التكنولوجيا المستخدمة في وسائل الإعلام لا يمكن لأية مؤسسة إعلامية النجاح والوصول إلى الجمهور المراد الوصول إليه ومن ثم التأثير فيه عن طريق الرسالة الإعلامية المراد بثها إلى هذا الجمهور.

حيث يسعى الباحث في هذه الدراسة إلى تحديد أبرز التأثيرات التكنولوجية المحتملة التي تحدتها هذه التكنولوجيا الاتصالية الحديثة على فن التحرير الصحفي، حيث أنه لم تكن الصحف بصفة عامة بمعزل عن التقدم العلمي في المجال التكنولوجي وأيقنت أن الحصول على المعلومات وتوثيقها واسترجاعها وصناعة مادة إعلامية متميزة والعمل الجاد على تحقيق السبق الإخباري والمتابعات الإخبارية والمتواصلة والتحليلات المتعمقة، كل ذلك يساعد على تفاعل القارئ مع صحيفته، ويزيد شعبية تلك الوسيلة الإعلامية المنشودة مع زيادة مساحة الحرية للتعبير وتبادل الآراء ووجهات النظر والأفكار.

وحاولت الصحف الاستفادة من التطور التكنولوجي بما يخدم بقاءها خصوصاً في ظل منافسة الصحافة الالكترونية، حيث يسعى الباحث إلى دراسة تلك التأثيرات التكنولوجية على الصحف، ولذلك جاء عنوان هذه الدراسة "التطور التكنولوجي للاتصال وأثره على فن التحرير الصحفي في الصحافة الليبية دراسة تحليلية ميدانية مقارنة" وذلك لمعرفة حجم استفادة فن

التحرير الصحفي من التطور التكنولوجي، وما مدى تأثيره عليه في تقديم منتوج صحفي في شكل راقي وجميل.

وتطرقت الدراسة إلى المفهوم العام للتكنولوجيا وعلاقتها بتكنولوجيا الاتصال والثورة الاتصالية والمعلوماتية التي حدثت في الصحافة، وأثرت على فن التحرير الصحفي، وأتاحت له في الوقت نفسه غزارة المعلومات وسرعة نقلها وتداولها.

واستعرض مشروع الدراسة تحول الصحف إلى الآلية الكاملة في التحرير الصحفي عن طريق إدخال الحاسبات الالكترونية ووسائل الاتصال السلكية واللاسلكية في معظم عملية التحرير بدءاً من توصيل المواد الصحفية إلى مقر الصحيفة بالاستعانة بأجهزة الفاكس ميل والهواتف النقالة والانترنت "البريد الالكتروني" وفي معالجة تحرير النصوص والصورة على شاشات الحاسبات الالكترونية، وتطور أساليب توثيق المعلومات الصحفية بوجود الأرشيف الالكتروني وكذلك الطباعة عن بعد للصحف بين المدن. ولهذا يسعى الباحث في هذه الدراسة إلى قياس أبرز التأثيرات التكنولوجية الحديثة المحتملة التي تحدثها هذه التكنولوجيا على التحرير الصحفي وتحديدها في محاولة لمعرفة أهم الآثار الإيجابية والسلبية وتقديم توصيات ونتائج من شأنها تنظيم أنشطة هذه التكنولوجيا وترفع من مستوى عملية فن التحرير الصحفي في الصحافة الليبية موضع الدراسة والتحليل.

والكثير من الكتاب يسمون عصرنا الحالي عصر المعلومات، ويعود ذلك إلى التطورات المتلاحقة في مجال تكنولوجيا الاتصالات، وتكنولوجيا المعلومات وانبثق عنها ما يسمى بتكنولوجيا الإعلام والصحافة الالكترونية وهي ناتجة عن هذا التطور التقني وهي صحافة وليدة خاصة في بلادنا

العربية وأن على العاملين في هذا المجال دوراً كبيراً في وضع أسس هذه الصحافة والدور الكبير يقع على عاتق المؤسسات الإعلامية، لأن العمل الإعلامي لم يعد مقصوراً على الأفراد وإنما على المؤسسات من أجل الارتقاء بصحافة تكنولوجيا المعلومات والتي هي الآن في أوج ازدهارها في العالم وذلك بوجود شبكة الانترنت التي أتاحت الإصدارات الالكترونية.

وإن هذه التكنولوجيا الحديثة وفرت الاستفادة للمؤسسات الإعلامية في مجالات كثيرة منها: التبادل السريع للمعلومات بينها وبين الجمهور وخلقت هذه التكنولوجيا جواً جديداً من المنافسة بين المؤسسات الإعلامية سواء الحصول على المعلومات أم في سرعة نشرها وترويجها وتدور حركة التطور البشري اليوم بكل أبعادها ومحاورها الاقتصادية والعلمية والثقافية في إطار تكنولوجيا المعلومات وارتباطها بتطور الاتصالات وعلوم الإدارة العلمية الحديثة.

وفي خضم هذه التحديات التي تفرض على المجتمعات وكل الدول إعادة تحديث تكنولوجي وإداري شامل لبناء المجتمع ومؤسساته الإعلامية والاقتصادية والتعليمية على أسس تصلح لمواجهة تحديات القرن، وهذا دفع الباحث للدراسة والبحث في هذا مجال الحيوي والمهم ورغبة في الإسهام في تطور المؤسسات الإعلامية الليبية بما يتوافق مع إعلام عصر المعلومات ولتكون قادرة على المنافسة الإعلامية والوقوف أمام المتغيرات المتلاحقة.

أولاً- مشكلة الدراسة:

تتركز وتتمحور مشكلة الدراسة على دراسة أثر تطور تكنولوجيا الاتصال الحديثة على فن التحرير الصحفي في الصحافة الليبية، حيث أن مشكلة الدراسة تتمثل في التعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين التطور

التكنولوجي والتحرير الصحفي والتعرف على مساحات استفادة الصحفيين من الوسائل التكنولوجية الحديثة.

ونستطيع أن نلخص مشكلة الدراسة في التعرف على أثر التطور التكنولوجي على التحرير الصحفي في الصحافة الليبية من خلال دراسة تلك التأثيرات على عينة من الصحف الليبية وعلى التحرير الصحفي لها وعلى القائم بالاتصال بهذه الصحف.

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في تساؤل رئيس يسعى الباحث للإجابة عنه هو "ما أثر تطور تكنولوجيا الاتصال على فن التحرير الصحفي في الصحافة الليبية وما مدى الاستفادة من هذه التكنولوجيا ومدى قدرتها على تحقيق رسالتها الإعلامية في ظل الظروف والمتغيرات الدولية المعاصرة وكيفية الاستفادة من التطورات المتلاحقة في مجال تكنولوجيا الإعلام وكيفية تقديم الخدمات الإعلامية بطرائق ووسائل أكثر فاعلية وأكثر تفاعلاً مع الواقع الجديد.

ثانياً- أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع نفسه وهو "أثر تطور تكنولوجيا الاتصال الحديثة على التحرير الصحفي في الصحافة الليبية، حيث أن تكنولوجيا الاتصال الحديثة هي من المواضيع الحديثة والجديدة والمتطورة باستمرار وسبب التطور الذي حصل في تكنولوجيا الاتصال الحديثة، فهي في تطور مستمر ومتلاحق من دون توقف في كل فترة يحصل ابتكار جديد في هذه التكنولوجيا الاتصالية.

ويضاف إلى ذلك أهمية استخدام هذه التكنولوجيا الحديثة في التحرير الصحفي في الصحافة الليبية والرفع من مكانتها وتطويرها ومواكبتها للتقدم

وهذه الدراسة تعد من بين أولى المحاولات العلمية التي تربط بين تكنولوجيا الاتصال الحديثة وأثرها على التحرير الصحفي في الصحافة الليبية وذلك بحسب علم الباحث، وبالإضافة إلى وجود نقص ملحوظ في الدراسات الليبية التي تتناول مثل هذا الموضوع وأيضاً أهمية تقديم نتائج وتوصيات نأمل أن تسهم في وضع أسس علمية ووضعها محل التطبيق العملي.

وتأتي أهمية هذه الدراسة كونها مطلوبة في الوقت الذي نحن فيه بأمس الحاجة إلى تطوير المؤسسات الإعلامية الليبية من أجل الدخول إلى عصر المعلومات ومواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة وكيفية الاستفادة منها في العمل الصحفي.

ثالثاً- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق التالي:

1- التعرف على أثر تطور تكنولوجيا الاتصال الحديثة على فن التحرير الصحفي وعمل هذه الوسائل والوسائط المتعددة وإخضاعها من خلال الدراسة إلى التحليل والتفسير والمقارنة.
2- التعرف على المعوقات التي تحول دون استخدام القائم بالاتصال بالصحافة الليبية لهذه التكنولوجيا الحديثة في أداء عملهم.
3- التعرف على أهم الخطوات التي يمكن إتباعها من أجل تفعيل التحرير الصحفي في الصحافة الليبية موضع الدراسة.
4- التعرف على الأثر الذي أحدثه التطور التكنولوجي على التحرير الصحفي داخل المؤسسة الصحفية.
5- ما مدى استفادة التحرير الصحفي والمحرر نفسه من التطور التكنولوجي في الصحافة الليبية؟.

6- الوقوف على الدلالات العلمية والمعرفية للتقنيات الاتصالية الحديثة ووسائط الاتصال والمعلومات، وأهم خصائصها وسماتها الصحفية.
7- التعرف على مجالات استخدام الصحافة المطبوعة لهذه التقنيات خاصة في مجال التحرير الصحفي.
8- التعرف على تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وارتباط العمل الإعلامي بها والتأكيد على ضرورة استفادة المؤسسات الإعلامية منها في العمل الإعلامي.

رابعاً- الدراسات السابقة:

إن للدراسات السابقة دوراً حيوياً وفعالاً للبحوث العلمية، لذلك فلابد لكل بحث أن يضمن -قدر الإمكان- سرداً لما سبقه من بحوث سواء تلك التي تمت في ذات الموضوع المبحوث أم بالقرب منه.[1]

لقد سعى الباحث للاطلاع على الدراسات المشابهة والسابقة لموضوع (تكنولوجيا الاتصال وتأثيرها على التحرير الصحفي) سواء على المستوى المحلي أم العربي أم الأجنبي وفي هذا الإطار رصد الباحث عدداً من الدراسات التي تدل على مدى الاهتمام الذي بدأ يلاقيه هذا الحقل من البحوث الإعلامية لدى المتخصصين والباحثين، وفيما يلي استعراض موجز لبعض تلك الدراسات:

1- واقع الصحافة الالكترونية في ليبيا دراسة تحليلية ميدانية[2]

تناولت هذه الدراسة واقع الصحافة الالكترونية في ليبيا، وذلك من خلال معرفة آراء الصحفيين حول مدى استفادة الصحف الليبية من وجودها على شبكة المعلومات الدولية "الانترنت" والتعرف على آراء الجمهور من مستخدمي "الانترنت"، وقد اعتمدت الدراسة على مجموعة من المناهج

والأدوات من أجل الكشف عن واقع الصحافة الليبية الالكترونية ومدى أهمية نشر الصحف الليبية عبر شبكة المعلومات الدولية في زيادة توزيعها، وقد خلصت الدراسة على أن هناك قصوراً واضحاً في استخدام الصحف والمجلات الليبية لشبكة المعلومات الدولية، ومعرفة تأثير ذلك على زيادة انتشارها، في الوقت الذي تواجه فيه الصحافة المطبوعة خطراً مستقبلياً متمثلاً في منافسة النشر الالكتروني لها، ومن ضمن أهداف الدراسة والكشف عن واقع الصحافة الليبية المنشودة عبر الانترنت، ومعرفة أثر استخدام شبكة المعلومات الدولية في انتشار الصحف الليبية والكشف عن جدوى استخدام الانترنت في الصحافة وذلك بتخصيص مواقع الكترونية للصحف الليبية والوقوف على اتجاهات القائمين بالاتصال حول استخدام الصحافة الليبية لشبكة المعلومات الدولية، والوقوف على آراء قراء الصحف والمجلات وملاحظاتهم حول استخدام الصحافة الليبية لشبكة المعلومات الدولية، ومن ثم التوصل إلى تقديم بعض المقترحات الخاصة بالصحافة الليبية التي تصدر عبر شبكة المعلومات الدولية "الانترنت".

2- استخدامات الصحفيين الليبيين للتقنيات الحديثة ودورها في تطوير أدائهم الصحفي دراسة ميدانية[3]

حيث هدفت الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف من أهمها التعرف على أهم التقنيات المستخدمة في مجال العمل الصحفي في ليبيا وتحديداً التحرير والإخراج، وأيضاً الكشف عن مدى مساهمة هذه التقنيات في تطوير أداء الصحفيين الليبيين في مجال التحرير والإخراج الصحفي، ومدى اعتمادهم عليها كونها مصدراً للمعلومات وأيضاً معرفة تأثير العوامل الديمغرافية (الجنس، السن، المستوى التعليمي..) في استخدام هذه التقنيات لتطوير الأداء

الصحفي ولقد بلور الباحث مشكلة الدراسة في تساؤل رئيس هو: "ما مدى استخدامات الصحفيين الليبيين للتقنيات الحديثة ودورها في تطوير أدائهم الصحفي"؟

وأيضاً ذكر الباحث أهمية الدراسة في معرفة وإثباته الواقع الحقيقي لاستخدام هذه التقنيات في ليبيا وتوظيفها وأيضاً في مدى استخدام الصحفيين الليبيين للتقنيات الاتصالية الحديثة في مجال التحرير والإخراج، ودورها في تطوير أدائهم الصحفي والتطرق في هذه الدراسة إلى مجال جديد من مجالات الدراسات الإعلامية الحيوية والمعاصرة –على حد علم الباحث– التي ربما تفتقدها المكتبات المحلية، وحيث جاء مجتمع الدراسة على المحررين والمخرجين العاملين بصحيفة الجماهيرية والفجر الجديد والشمس والزحف الأخضر، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي واستخدام أداة الاستبيان والمقابلة وحدود الدراسة على العاملين بهذه الصحف لعام 2010.

3- أثر تكنولوجيا الاتصال والمعلومات على تطور فنون الكتابة الصحفية، دراسة تطبيقية على الصحافة المصرية والسورية اليومية[4]

وهي رسالة دكتوراه هدفت إلى رصد أثر تكنولوجيا الاتصال والمعلومات على تطور التغطية الصحفية في الصحافة المصرية، ورصد أثر تكنولوجيا الاتصال والمعلومات على تطور فن الكتابة الصحفية في كل من الصحف المصرية والسورية، وأجرت الباحثة دراسة وصفية تحليلية مقارنة على عينة عمدية من صحيفتي الأهرام المصرية وتشرين السورية في الفترة من نوفمبر 1997 إلى أكتوبر 1998، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها:

1- توجد فوارق جوهرية في استخدامات التكنولوجيا الاتصالية في كل من الصحافة المصرية والصحافة السورية لصالح الصحافة المصرية.

2- إن استخدام الصحافة المصرية للتكنولوجيا الاتصالية الحديثة أدى إلى سرعة تغطية الأحداث وتوسيع نطاق التغطية الجغرافية والنفطية التفسيرية والموضوعية واتساع مجالات الفنون الصحفية.

الفرق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث أن هذه الدراسة سوف تدرس صحف جديدة صدرت بعد التغير في ليبيا أي بعد الربيع العربي وبعد ثورة 17 فبراير، حيث صدرت العديد من الصحف الحكومية والخاصة والمستقلة والحزبية وغيرها أي أن الدراسة سوف تركز على هذه الصحف الجديدة والحديثة وفق توجهات ونظام سياسي جديد ومنفتح على العالم وعلى الجميع وبعقلية جديدة ووفق رؤية ونظام سياسي واقتصادي وحصول هذه الصحف على قدر كبير من الحرية الإعلامية والتنوع، وهذا هو جوهر الاختلاف عن الدراسات السابقة.

وأيضاً تناول الدراسات السابقة أثر تقنيات الاتصال على تطوير وسائل الإعلام المختلفة وكذلك أثر هذه التقنيات ودورها في تطوير أدائهم الصحفي، ما ساعد على أن تتبنى المؤسسات الإعلامية تكنولوجيا الاتصال الحديثة، وفي هذه الدراسة سيتناول الباحث أثر تطور تكنولوجيا الاتصال على التحرير الصحفي، حيث تختلف هذه الدراسة من حيث المشكلة والهدف من الدراسات السابقة، حيث أن مشكلة الدراسة تتمثل في التعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين التطور التكنولوجي والتحرير الصحفي والتعرف على مساحات استفادة الصحفيين من التكنولوجيا.

أوجه استفادة الباحث من الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولت أثر استخدام التقنيات الاتصالية الحديثة في مجال الصحافة وتأثيرها على الأداء الوظيفي، استفاد الباحث منها في:

1- تحديد مشكلة الدراسة وصياغة التساؤلات بشكل علمي يحقق أهداف الدراسة.
2- ساعدت الباحث على تحديد المناهج والأساليب المستخدمة في الدراسة.
3- أمدت الباحث بقدر كبير من المعلومات تم الاستفادة منها في الإطار النظري للدراسة والاهتداء للمصادر والمراجع الخاصة بهذه الدراسة.

خامساً- تساؤلات الدراسة:

ساهمت تكنولوجيا الاتصال الحديثة مساهمة كبيرة في تطوير قدرات الصحافة المطبوعة وذلك في مجال نقل الأفكار والمعلومات وسرعة بثها، ولكنه في نفس الوقت طرح مجموعة من الأسئلة على النحو التالي:

1- ما هي الآثار السلبية للتقدم التكنولوجي على فن التحرير الصحفي؟
2- ما هي الآثار الإيجابية للتقدم التكنولوجي على فن التحرير الصحفي؟
3- ما هو حجم استفادة القائم بالاتصال من التطور التكنولوجي؟
4- كيف استفاد القائم بالاتصال من التطور التكنولوجي؟
5- هل غير الحاسب الآلي من طبيعة التحرير؟ وما هي هذه التغيرات؟
6- ما هو شكل العلاقة بين التقدم التكنولوجي والتحرير الصحفي؟

سادساً- نوع ومناهج الدراسة:

إن لكل دراسة منهجاً علمياً يسير عليه الباحث حتى يصل من خلاله إلى الحقائق، وإن هذه الدراسة تعتمد على الدراسات الوصفية التي تسعى لرصد

طبيعة استخدام تكنولوجيا الاتصال وتوصيفها ومجالات هذا الاستخدام وأثره على فن التحرير الصحفي سلباً أو إيجاباً، ومحاولة الوصول إلى تحديد علمي لهذه المصطلحات ووصولاً لمعرفة أثر تكنولوجيا الاتصال على التحرير الصحفي ومعرفة الآثار الإيجابية والسلبية.

ويعد هذا البحث من البحوث الوصفية (باعتبار أن الدراسة الوصفية ترتبط بعدد من المناهج والدراسات الأخرى المتفرعة من البحث العلمي) أهمها المنهج المسحي ومنهج دراسة الحالة.[5]

والدراسات المسحية، هي جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة للتعرف عليها، وتحديد وضعها، ومعرفة جوانب الضعف والقوة فيها، لمعرفة مدى الحاجة لإجراء تغيرات فيها.[6]

وتعد هيئة دعم الصحافة وتشجيعها إحدى المؤسسات الإعلامية الليبية ووحدة واحدة يستدعى الاقتراب منها، ووصف سياساتها واتجاهاتها ونظمها الداخلية وعلاقاتها الخارجية ومصادر تمويلها.. الخ، يستدعي كل ذلك الدراسة الشاملة المتعمقة، والمركزة لكل هذه الجوانب للخروج بوصف كامل لهذه الوحدة باستخدام أدوات منهجية تتسم بالصدق والموضوعية، وهذا هو جوهر منهج دراسة الحالة الذي يقوم على الدراسة المتفحصة والمركزة والشاملة لمفردة واحدة أو عدد من المفردات أو الوحدات التي يمكن التعامل مع عناصرها وخصائصها بهذا المنهج.[7]

ويمكن حصر أهم المناهج التي اعتمد عليها الباحث والمستخدمة في هذه الدراسة وهي: المنهج الوصفي والمنهج المقارن والمنهج التاريخي ومنهج دراسة الحالة.

سابعاً- أدوات جمع البيانات والمعلومات:

استخدم الباحث العديد من الأدوات البحثية لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بموضوع الدراسة ومنها التالي: الأسلوب المكتبي، وأداة تحليل المضمون، وأداة الاستبيان "الاستقصاء"، وأداة الملاحظة وأداة المقابلة.

1- أداة الاستبيان:

وقد استخدم الباحث أداة الاستبيان، وهي الأداة الأولى في البحث وقد أعدت استمارة استبيان التي صممها الباحث أداة رئيسة ومهمة لجمع المعلومات عن أفراد العينة المبحوثة بما يحقق الهدف منها في جمع المعلومات التي لم توفرها الأدوات الأخرى، حيث اعتمد الباحث إجابات المبحوثين المثبتة في صحيفة الاستبيان لجمع المعلومات التي يحتاج إليها.

2- الملاحظة:

وقد استخدمها الباحث كونها خطوة ثانية من خطوات البحث لجمع المعلومات غير المكتوبة وإنما ما شاهده الكاتب وأحسه في أثناء تواجده في المؤسسة موضوع البحث، فقد استخدم الباحث الملاحظة بالمشاركة التي يشترك فيها القائم بالملاحظة مع الأفراد أو المبحوثين في مواقف الملاحظة ويتفاعل معهم للوصول إلى تفسيرات هادفة لأسباب السلوك، من خلال معايشة المواقف نفسها أو المناقشة وتبادل الآراء.[8]

3- المقابلة:

وكانت الأداة الثالثة التي استخدمها الباحث هي المقابلة غير الرسمية، حيث قابل الكاتب معظم أفراد العينة وطرح عليهم العديد من الأسئلة التي كان يحتاج فيها إلى بعض الأدلة والمعلومات التي تخدم البحث، ووصولاً إلى الهدف الذي يبحث عنه في إجاباتهم.

ويلجأ الباحث إلى أسلوب المقابلة غير الرسمية عندما يكون موضوعه الدراسي عميقاً ومتشبعاً.(9)

وهي مقابلة حرة غير مقننة، والمقابلة الحرة مرنة لا قيود عليها، ويمكن تعديل الأسئلة وتبديلها وزيادتها أو نقصها بحسب الظروف وأوضاع المسؤولين وتشجيعهم للتعبير بحرية.(10)

ويتميز هذا النوع من المقابلات بالمرونة في إدارة المقابلة، وتوجيه الأسئلة والحديث في إطار الخطط والأهداف العامة لتنظيم المقابلة، ويترك الحرية للمبحوث في التعبير عن آرائه وأفكاره ومعتقداته بحرية كاملة، تعكس شخصيته وتجعله لا يحس بمناخ أو قيود المقابلة.(11)

ثامناً مجتمع وعينة الدراسة:

- مجتمع الدراسة:

كانت من الصحف التي تصدر عن هيئة دعم الصحافة وتشجيعها ويكتفي الباحث بأخذ عينة منها تتمثل في جريدتين فقط وهي صحيفة (فبراير) وصحيفة (ليبيا الجديدة) وإخضاعهما للتحليل وهما تمثلان الدراسة التحليلية.

أما الدراسة الميدانية فقد قام الباحث بتوزيع استمارة استبيان على القائم بالاتصال في هيئة دعم الصحافة وتشجيعها أي الصحفيين العاملين في هذه المؤسسة وأخذت هذه المؤسسة كدراسة حالة، وكانت طريقة الاختيار للعينة حيث اختار الباحث عينة عشوائية من مجموعة المحررين العاملين بهذه الصحف الليبية الصادرة وقد بلغ عدد العينة (90) صحفياً.

وقد تمت الدراسة في هيئة دعم وتشجيع الصحافة، وليتم تعميم نتائج الدراسة على بقية الهيئات أو المؤسسات الإعلامية الليبية.

وسبب اختيار الباحث لهيئة دعم وتشجيع الصحافة لدراستها يرجع إلى اعتبارات عديدة هي:

1- هي الأقرب إلى غرفة صنع القرار السياسي في ليبيا.

2- كثرة المطبوعات الصحفية الصادرة عنها.

3- كثرة الصحفيين العاملين فيها وكذلك أغلب الصحفيين.

4- وجود هذه المؤسسة أو الهيئة في العاصمة طرابلس ومقرها الرئيس.

5- تحوي أكبر المطابع، إذ جل الحراك السياسي والاقتصادي والفكري يتركز فيها.

- حدود الدراسة:

1- الحدود المكانية للدراسة:

قد شملت الدراسة هيئة دعم وتشجيع الصحافة بالعاصمة الليبية طرابلس والتابعة لوزارة الإعلام.

2- الحدود الزمنية للدراسة:

هي الفترة التي قام الباحث بإجراء الدراسة خلالها أو فيها من الفترة إلى

3- الحدود البشرية للدراسة:

كانت الدراسة على المحررين في الصحف محل الدراسة والتحليل.

- وصف الاستبيان وإجراءات توزيعه:

الاستبيان هو أحد أدوات جمع المعلومات المستخدمة في البحث العلمي بل أشهر هذه الأدوات، وهو أسلوب جمع البيانات ويستهدف استشارة الأفراد والمبحوثين بطريقة منهجية، ومقننة لتقديم حقائق وآراء وأفكار معينة في

إطار البيانات المرتبطة بموضوع الدراسة وأهدافها من دون تدخل من الباحث في التقرير الذاتي للمبحوثين في هذه البيانات.[12]

وقد تم تصميم استمارة استبيان تتلائم مع البحث والعينة المبحوثة بعد الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ومن حيث كونها خطوة أولية فقد تم تقديم مسودة الاستبيان إلى مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال الإعلام، وصيغت بصيغتها النهائية بعد أن أخذت الملاحظات والآراء التي أبداها الخبراء، وتم عرض عينة من الاستمارات على عدد من الصحفيين العاملين في هيئة دعم وتشجيع الصحافة الليبية، بغية التعرف على مدى فهم هؤلاء لمضامين الاستمارة، ليتم بموجبها إعادة صياغة الأسئلة وإضافة أية معلومات أخرى.

- صدق وثبات الاستبيان وثباته:

- الصدق:

لتحقيق الصدق الظاهري للاستبيان، قام الباحث بعرضها على عدد من الأساتذة المتخصصين في الإعلام وهم:[13]

وبناء على ما سبق قد اطلع الباحث على آراء لجنة الخبراء وملاحظاتهم وذلك بغرض إيجاد الصدق الظاهري للاستمارة، وقد وجد أن نسبة اتفاق الخبراء بنسبة 95% حول مدى قدرة أسئلة الاستبيان على قياس ما وضعت لأجله وإجابة عن أهداف البحث.

هذه وقد احتوت قائمة الاستبيان على (25) سؤالاً بعد الأخذ بآراء لجنة الخبراء، وتجانست مع أهداف البحث ومنهجه ولقد كانت الأسئلة الموضوعة في الاستبيان من النوع المغلق والمفتوح لما تقتضيه أغراض البحث.

ومن الجدير بالذكر تم توزيع (90) استمارة استبيان على الصحفيين العاملين في هيئة دعم وتشجيع الصحافة الليبية في مقرها الرئيس في العاصمة طرابلس بطريقة عشوائية شملت معظم الصحفيين في المؤسسة.

والاستبيانات التي اعتمدت هي التي تم الإجابة عنها بصورة فعلية، فلقد بلغت(70) استبيان وتم استبعاد (10) استبيانات لعدم صلاحيتها والاستبيانات التي لم ترجع أصلاً هي (10) استبيانات.

- الثبات:

يعد الثبات من الشروط الضرورية التحقق من موضوعية الأداة وفعاليتها ويقصد به الحصول على النتائج نفسها التي يقيسها الاختبار[14] ولغرض التحقيق من ثبات أداة البحث تم اللجوء إلى طريقة إعادة تطبيق الاختبار، وذلك بتوزيع الأداة على عينة الثبات البالغة (10 أفراد) كما في الجدول (1)

جدول (1) يبين ثبات العينة

الأقسام	العدد
الأخبار	5
التحقيقات	3
الرياضة	2
المجموع	10

وكانت المدة بين التطبيق الأول والثاني جوالي أسبوعين، إذ يشير (أدمز) إلى أن الفترة الزمنية بين التطبيق للأداة يجب ألا يتجاوز أسبوعين أو ثلاثة أسابيع.[15]

ولغرض حساب الثبات لاستجابات الأفراد في الاختيارين تم حساب معاملات الارتباط بيرسون – للأسئلة التي يمكن التعامل معها رقمياً وليس وصفياً بين التطبيقين، فكان معامل الثبات للأداة هو (0.85) وهو معامل ذو درجة عالية ما يعكس استقرار النتائج وثباتها.

الوسائل الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الوسائل الإحصائية التالية[16]:

1- النسبة المئوية = $\frac{\text{عدد مفردات الاجابة}}{\text{عدد مفردات العينة}} \times 100\%$

2- معامل ارتباط بيرسون وذلك لإيجاد معامل الثبات للأداة بطريقة إعادة الاختيار[17]:

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - \text{مج س مج ص}}{\sqrt{(\text{ن مج س}^2 - \text{مج س})^2 (\text{ن مج ص 2} - \text{مج ص 2})}}$$

حيث: ر = معامل الارتباط

ن = عدد أفراد العينة

س = قيم المتغير الأول

ص = قيم المتغير الثاني

تاسعاً- المفاهيم والمصطلحات الخاصة بالدراسة:

1- التكنولوجيا:

تعرف بأنها عبارة عن مجموعة المعارف والخبرات المتراكمة والمتاحة والأدوات والوسائل المادية والتطبيقية والتنظيمية والإدارية التي يستخدمها الإنسان في أداء عمل أو وظيفة ما في مجال حياته اليومية؛ لإشباع الحاجات المادية والمعنوية سواء على مستوى الفرد أم المجتمع.

2- تكنولوجيا الاتصال الحديثة:

هي مظاهر التطور من الاتصال في النصف الثاني من القرن العشرين مثل ظهور تكنولوجيا الحاسبات الالكترونية، والأقمار الصناعية، وشبكة المعلومات الدولية الانترنت، والبريد الالكتروني.

ويقصد بتكنولوجيا الاتصال الحديثة في هذه الدراسة الأدوات والأجهزة والوسائل المتطورة المتعددة للاتصال المستخدمة في وسائل الاتصال والإعلام والصحف المختلفة؛ لنقل المعلومات والبيانات والأخبار والصور آلياً وبشكل فعال وتأثيرها على التحرير الصحفي والصحف الصادرة من الدولة وتتمثل هذه الوسائل والأدوات في الحاسب الآلي، والانترنت والفاكس ميل والبريد الالكتروني، وأجهزة الهواتف النقالة وغيرها.

- التحرير الصحفي بمفهومه اللغوي والأسلوب:

هو أحد فنون الكتابة النثرية الواقعية، وهو تحويل الوقائع والأحداث والآراء والأفكار والخبرات من إطار التطور الذهني والفكرة إلى لغة مكتوبة مفهومة للقارئ العادي.

- التحرير الصحفي:

هو فن الكتابة الصحفية كفن كتابي يختلف عن فن الكتابة العلمية، حيث تعتمد الأخيرة على المصطلحات العلمية أو الفنية المحددة الدقيقة التي قد لا يفهمها إلا أصحاب التخصص الدقيق، كما تختلف عن الكتابة الأدبية التي تعتمد على الخيال والبلاغة اللفظية والاستطراد، وتخاطب مشاعر المستقبل وتتوجه إلى قارئ يبحث عن متعة جمالية وفكرية، في حين التحرير الصحفي كفن كتابي يعتمد على الأسلوب العلمي المتأدب أو اللغة الوسطى التي يسمها البعض باللغة الصحفية أو اللغة الإعلامية ذات الأسلوب الصحفي الإعلامي

الذي يفهمه قارئ الصحيفة العادي ذات الأشكال أو القوالب المميزة ونقل المضمون الصحفي.

نظريات الدراسة:

إن النظرية هي التي تحدد ما يجب أن يقوم بفعله من إجراءات وخطوات[18] واستند الباحث في هذه الدراسة إلى العديد من النظريات التي رأى أنها تتفق مع مشكلة الدراسة وأهدافها كونها تقدم لنا طريقه الأمثل للتذكير وفي تحقيق الأهداف والتأثير المتبادل ومن أهم هذه النظريات:

1- نظرية الاستخدامات والإشباعات:

حيث رأى الباحث أنه من الضروري أن يعتمد على نظرية علمية إعلامية مناسبة تنجز بمقتضاها وتسير هذه الدراسة، وذلك على أساس أن النظرية هي التي تحدد للباحث ما يقوم به أو يفعله من إجراءات وخطوات.[19]

وعليه فإن الباحث في هذه الدراسة اعتمد على نظرية الاستخدامات والإشباعات حيث تحقق هذه النظرية عدة أمور عند استخداماتها الإعلامية منها:

وضع القوانين وتفسيرها ونقدها وتوحيدها لتتناسب مع البيانات بالإضافة إلى التوجيه لاكتشاف قوانين وتعميمات جديدة وأكثر قوة، وتنظيم المعلومات وتركيزها. ويمكن توظيف نظرية الاستخدامات والإشباعات لخدمة أهداف الدراسة، وذلك بالنظر إلى الإشباع الذي تقدمه تكنولوجيا الاتصال الحديثة وتأثيرها على فن التحرير الصحفي، ومعرفة كل ما يتعلق بالتحرير الصحفي في الصحافة الليبية، ومدى استفادته من تكنولوجيا الاتصال الحديثة، ويمكن

التعرف على أهمية تكنولوجيا الاتصال على حياة الأفراد وعلى عمل القائم بالاتصال داخل المؤسسات والهيئات الصحفية.

2- نظرية المسؤولية الاجتماعية:

إن جوهر هذه النظرية يشير إلى ضرورة تحلي رجل الإعلام بقسط من الشعور بالمسئولية إزاء المجتمع الذي يعمل فيه، فلا وجود لممارسة الحرية المطلقة على حساب المجتمع وقيمه وتقاليده والذوق العام، ولا يتطرق في التضييق على حرية الإعلام إلى الحد الذي يجعله يقع في دائرة السلطة المطلقة.[20]

فالمسئولية الاجتماعية لوسائل الإعلام حلت محل حرية وسائل الإعلام، إذ أن تحقيق غاية هذا النظام الإعلامي المثالي المرتبط بمسؤولية وسائل الإعلام تجاه المجتمع بفرض الضرورة قدراً من السيطرة على هذه الوسائل، حتى يظل النظام الإعلامي مسئولاً أمام المجتمع.[21]

وبذل الباحثون في مجال الإعلام جهوداً كبيرة من أجل تثبيت دعائم نظرية المسؤولية الاجتماعية وإرسائها في المجتمعات الغربية من خلال إصدار القوانين التي تضمن حماية حرية الرأي للأفراد والجماعات والإعلاميين وقادة الفكر، ووضع السياسات والخطط المحكمة لترشيد العمل الإعلامي في ظل نظرية المسئولية الاجتماعية.[22]

إذ أن هذه النظرية تدخل ضمن إطار هذه الدراسة من حيث أنها اهتمت بحرية وسائل الإعلام ضمن مسؤولية هذه الوسائل تجاه قيم وعادات وتقاليد المجتمع والأعراف التي هي تعد تشريعات وقوانين تنظم المجتمع ووسائل الإعلام المختلفة وأعطى الحرية المسؤولة للقائم بالاتصال "المحرر" في نقل الأفكار والآراء والأخبار والمعلومات داخل المجتمع.

3- نظرية حارس البوابة:

تقوم هذه النظرية على أساس وجود نقاط (بوابات) تقع بين وسائل الإعلام والمادة الإعلامية والجمهور المستهدف، حيث يتم اتخاذ قرارات بما يدخل وما يخرج، وكلما طالت المراحل التي تقطعها الأخبار حتى تظهر في الوسيلة الإعلامية، تظهر سلطة الفرد أو الأفراد على الرسالة هل ستنتقل بنفس الشكل أو بعد إدخال تعديلات عليها، وهنا تظهر أهمية من يريدون هذه النقاط والبوابات في انتقال المعلومات.[23] حيث تتعرض الرسالة الإعلامية للإلغاء والحذف والتحوير والإضافة خلال مسيرتها من خلال أفراد يتمتعون بهذا الحق من المكان الاستراتيجي الذي يتمتعون به، والذي كلفته لهم القوانين، أي: حق السيطرة على المادة الإعلامية، إذ يصبح لهم حق اتخاذ القرار فيما سيمد من خلال بوابته.

حيث أن وصغ هذه النظرية يأتي على أساس أنها اهتمت بالمنح والمنع وبالنقاط والعراقيل التي تعترض طريق المادة ومراحلها والرسالة الإعلامية من خلال القائم بالاتصال من حيث التعديل والتحوير والقص والحجب وإضافة المعلومات ومن هنا يرى الباحث أنها تصلح أن تكون ضمن إطار هذه الدراسة.

- عرض وتحليل نتائج الدراسة

لقد توصل الباحث من خلال أداة الدراسة –الاستبيان– إلى عدد من النتائج كما مبين في أدناه:

جدول (2): يبين نسب العاملين في الصحف الصادرة عن هيئة دعم وتشجيع الصحافة

س1: ما هي الصحيفة التي تعمل بها؟								
صحيفة فبراير		صحيفة البلاد		صحيفة ليبيا الجديدة		صحيفة فسانيا		
العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	المجموع
56	%80	5	%7.1	5	%7.1	4	%5.7	70

يظهر الجدول (2) أن معظم العاملين في هيئة دعم الصحافة الليبية يعملون في صحيفة (فبراير) إذ بلغت نسبتهم (80%) من مجموع العاملين في الهيئة أو المؤسسة، والذين يعملون في صحيفة البلاد نسبتهم (7.1%)، وفي صحيفة ليبيا الجديدة نسبتهم (7.1%) وفي صحيفة فسانيا نسبتهم (5.7%) ويبدو أن الهيئة ركزت على صحيفة الثورة، وهي إحدى الصحف التابعة لها، ووفرت فيها طاقماً كبيراً قياساً بالصحف الأخرى، ويعود ذلك إلى أن هذه الصحيفة يومية، وصحف مثل صحيفة فسانيا أسبوعية والبلاد يومية ولكن غير مستقرة ومنتظمة في الصدور، ومن المعروف أن الصحف اليومية تتطلب جهوداً وطاقات أكثر من الصحف الأسبوعية أو المجلات الشهرية فضلاً على أن صحيفة فبراير لها فقرات وطاقمها التحرير، وكانت نابعة لمؤسسة الصحافة، ولها رؤساء تحريرن وكتاب لهم خبرات في مجال العمل الصحفي.

جدول (3): يبين نسب العاملين في أقسام الصحيفة التابعة هيئة دعم الصحافة الليبية وتشجيعها

س2: في أي أقسام الصحيفة تعمل؟																		
الأخبار		التحقيقات		الثقافة		المنوعة		الرياضة		السياسة		الاقتصاد		الدينية	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
18	25.7 %	15	21.4 %	12	17.1 %	10	14.2 %	8	11.4 %	4	5.7 %	3	%4.2	0	%0

تبين أن نسب العاملين في الأقسام الصحفية في الهيئة دعم الصحافة يظهر الجدول (3) أن العاملين في قسم الأخبار بلغت نسبتهم (25.7%) حيث جاءت في الترتيب الأول، وجاءت في الترتيب الأخير قسم الاقتصاد بنسبة (4.2%) وقسم التحقيقات جاءت بنسبة (21.4%) حيث احتلت الترتيب الثاني، أما في قسم الثقافة (17.1%)، وكذلك في قسم المنوعات بنسبة (14.2%)، وفي قسم الرياضة (11.4%) وفي قسم السياسة (5.7%).

حيث يلاحظ أن قسم الأخبار حاز على أعلى نسبة من عدد العاملين في المؤسسة، وذلك يعود إلى طبيعة عمل المؤسسة، فهي مؤسسة صحفية إخبارية والأخبار هي المادة الأساسية في عمل المؤسسات الصحفية، وكذلك تنوع الأخبار وتعدد مصادرها فهي أخبار سياسية وثقافية واقتصادية وإخبارية ورياضية ومنوعة، وبذلك هذا القسم يوفر المادة الإخبارية لبقية الأقسام المذكورة أعلاه، وتجدر الإشارة إلى أن مجموعة هذه الأقسام تمثل المؤسسة بكافة مطبوعاتها فهذه الأقسام توفر للصحف الصادرة عن المؤسسة المادة التحريرية اللازمة لهذه المطبوعات، وكل الصحفيين في المؤسسة يعملون في هذه الأقسام بإشراف رئيس مجلس الإدارة.

جدول (4): يبين الفترة التي قضاها العاملون في هيئة دعم الصحافة أو المؤسسة

س3: ما هي سنوات الخبرة في ممارسة العمل الصحفي في المؤسسة؟				
العدد		النسبة المئوية		المجموع
سنة	أكثر	سنة	أكثر	
7	63	%10	%90	70

وعن سنوات الخبرة في ممارسة العمل الصحفي في هيئة دعم الصحافة الليبية أو عن المدة التي قضاها العاملون في المؤسسة يظهر الجدول (4) أن نسبة (90%) منهم قد قضوا أكثر من سنة في عملهم، وهي نسبة طبيعية وذلك يعود إلى أن هذه المؤسسة بدأت عملها منذ فترة طويلة داخل ليبيا، وأن نسبة (10%) منهم قضوا سنة أو أقل من سنة، وهذا يدل في رأي الباحث على أن المؤسسة احتفظت بكادرها منذ نشأتها، وأتاحت الفرصة لتوظيف كفاءات جديدة ما يدل على حرص إدارة المؤسسة على العاملين فيها ورفضهم بعناصر جديدة تساعدهم على القيام بعملهم.

جدول (5): يمثل نسبة الصحفيين الذين يجيدون استخدام الحاسوب في هيئة دعم الصحافة

س4: هل تجيد استخدام الحاسوب؟				
العدد		النسبة المئوية		المجموع
نعم	لا	نعم	لا	
39	31	%55.7	%44.3	70

يبين جدول (5) أن الذين يجيدون استخدام الحاسوب بلغت نسبتهم (55.7%) وكانت إجابات البقية بأنهم لا يجيدون استخدام الحاسوب ونسبتهم (44.2%). وهذا يوحي أن هناك تصوراً في هذا الجانب، فنسبة الذين لا يجيدون استخدام الحاسوب عالية ومن المعلوم أن 90% من الصحفيين العاملين في المؤسسة، ومضى على توظيفهم أكثر من سنة، ومعظمهم عين في المؤسسة منذ نشأتها، ولقد أدخلت المؤسسة الحاسوب منذ بداية التسعينات بشكل أفضل من ذي قبل، كل ذلك كان يلزم المؤسسة والقائمين عليها بتأهيل كافة الصحفيين على استخدام الحاسوب، وإن كانت قد أهلت ما يزيد على النصف فهذا لا يعفيها من تأهيل الباقين.

جدول (6): يبين نسبة الذين يفكرون بتعلم استخدام الحاسوب

س5: إذا كان الجواب بلا فهل تفكر بتعلم استخدام الحاسوب؟				
العدد		**النسبة المئوية**		**المجموع**
نعم	**لا**	**نعم**	**لا**	
29	2	%93.5	%6.5	31

والجدير بالذكر أن الذين لا يستخدمون الحاسوب قد تم سؤالهم عن إمكانية تعلم استخدامه، والجدول (6) يظهر أن نسبة (93.5%) منهم يفكرون بتعلم هذه التقنية، والبقية لا يفكرون بالتعلم ونسبتهم (6.5%)، وأن نسبة من يفكرون بتعلم استخدام الحاسوب هي نسبة جيدة، وتدل على وعيهم بأهمية استخدام هذه التكنولوجيا في العمل الصحفي.

جدول (7): يبين نسبة الذين ساهم الحاسوب في تطوير مهارتهم التخصصية

س6: إذا كنت تجيد استخدام الحاسوب فهل ساهم الحاسوب في تطوير مهارتك التخصصية؟				
العدد		النسبة المئوية		المجموع
نعم	لا	نعم	لا	
37	2	%94.9	%5.1	39

وعن أثر استخدام الحاسوب في تطوير مهارات العاملين في المؤسسة ويبين الجدول (6) أن الذين أجابوا بالإيجاب بلغت نسبتهم (94.9%) أما البقية فقد أشارت بالنفي ونسبتهم (5.1%)، وتجدر الإشارة هنا إلى أن النسبة مأخوذة في هذا السؤال من الذين أجابوا بالإيجاب في السؤال الرابع أنظر جدول (5) وتظهر هذه النتيجة دور الحاسوب في تطوير المهارات التخصصية كم طباعة المادة، خبر، تحليل، مقال، وجمعها وتنفيذها وإخراجها، وتتوافق هذه النتيجة مع إدراك العاملين في المؤسسة تأثير هذه التكنولوجيا على تخصصهم.

جدول (8): يبين إقامة المؤسسة لدورات تدريبية على استخدام الحاسوب

س7: هل شاركت في دورات تدريبية في المؤسسة لتطوير الأداء الصحفي؟				
العدد		**النسبة المئوية**		**المجموع**
نعم	**لا**	**نعم**	**لا**	
40	30	%57.1	%42.9	70

إن للدورات التي تفيها المؤسسة أثراً كبيراً في تطوير مهارات العاملين فيها باستخدام الحاسوب في إطار التخصص وكان هذا الإطار في السؤال الآتي والذي يبين الدورات التي أقامتها المؤسسة لتطوير مهارات العاملين

فيها إذ يظهر الجدول (8) أن نسبة (57.1%) شاركوا في هذه الدورات، وأن نسبة (42.9%) لم يشاركوا في الدورات التي أقامتها المؤسسة.

ويظهر أن نسبة الذين أجابوا بالإيجاب تتوافق مع نسبة الذين يجيدون استخدام الحاسوب في السؤال الرابع انظر الجدول (5) وأما الذين أجابوا بالنفي فهم لم يشتركوا أو لم يدعون للمشاركة في هذه الدورات ويعود ذلك إلى عدم قدرة القائمين على هذه الدورات على تدريب كافة الصحفيين العاملين في المؤسسة، ولكن هذا لا يعفي المؤسسة من تدريب البقية، هذا وتتوافق نسبة هؤلاء الذين لم يشاركوا في الدورات التدريبية على استخدام الحاسوب مع الذين لا يجيدون استخدام الحاسوب، أنظر الجدول (5) وتشير الإجابة عن السؤال الثامن إلى الصعوبات التي تحول دون مشاركة الصحفيين في الدورات التدريبية سابقة الذكر في السؤال رقم (7) انظر الجدول (8) وقد أخذت هذه الإجابات ثلاثة محاور تركزت حولها وهي:

1- المحور الأول: وهو قيادة المؤسسة ويرى المبحوثون أنها السبب في قلة الدورات لتطوير الأداء الصحفي باستخدام الحاسوب، ويرجح البعض منهم ذلك إلى عدم معرفة القيادة بأهمية استخدام الصحفيين هذه التكنولوجيا في العمل الإعلامي، ويرى آخرون أن قيادة المؤسسة لا تريد إنفاق المال على هذه الدورات، ويعتبر البعض أن القيادة لم تدخل الحاسوب في عمل الصحفي، واكتفت به في قسم الجمع الذي يعمل فيه فنيون –عمال الجمع– من غير الصحفيين.
2- المحور الثاني: وهو الجانب الفني، حيث يرى المبحوثون أن عدم وجود متخصصين داخل المؤسسة هو سبب قلة هذه الدورات التدريبية، ويؤكد البعض أن ذلك يعود إلى عدم وجود مركز متخصص داخل المؤسسة،

ويشير البعض إلى أن قلة الأجهزة والإمكانات المادية للمؤسسة هي سبب قلة الدورات التدريبية.

3- المحور الثالث: وهو الصحفيون أنفسهم، إذ يرى الكثير من المبحوثين أنهم لا يعملون على تأهيل أنفسهم وهم بذلك لا يطالبون قيادة المؤسسة بإقامة مثل هذه الدورات، وأيضاً يقول المبحوثين إن انشغالهم بالأعمال التحريرية وازدحام وقت العمل لديهم هو الذي يحول دون تأهيلهم تقنياً.

جدول (9): يبين نسبة المشاركين في دورات تدريبية على استخدام تكنولوجيا الإعلام خارج ليبيا

س8: هل شاركت في دورات تدريبية على استخدام تكنولوجيا الإعلام خارج ليبيا؟				
العدد		**النسبة المئوية**		**المجموع**
نعم	**لا**	**نعم**	**لا**	
7	63	%10	%90	70

وعن السؤال الذي تركز حول التدريب داخل المؤسسة أراد الباحث أن يرى نسبة الذين تدربوا خارج ليبيا على استخدام تكنولوجيا الإعلام كما وضح ذلك الجدول (9) إذ وجد الباحث أن نسبة (10%) منهم شاركوا في دورات تدريبية خارج ليبيا والبقية أجابوا بعدم مشاركتهم، ونسبتهم (90%) وتعود قلة نسبة المشاركين في الدورات خارج ليبيا في استخدام تكنولوجيا الإعلام تقنية الحاسوب والانترنت إلى قلة دعوات المؤسسات الخارجية الموجهة في الوطن العربي، وتجدر الإشارة إلى أن بعض المؤسسات الإعلامية العربية تقوم بدعوة الإعلاميين العرب للمشاركة في دورات تدريبية تقنية وصحفية، ولكن هذه الدورات قليلة وبسبب العلاقات والتعاون بين هذه المؤسسات.

وهناك دورات تأهيل تقام في بعض المعاهد والمراكز المتخصصة في تقنية الاتصالات والمعلومات، ولكن هذه تتطلب نفقات عالية من أجل الالتحاق بها وهذا يحول بين إرسال متدربين إلى الخارج.

جدول (10): يبين نسبة الذين يجيدون تصفح الانترنت

س9: هل تجيد تصفح الانترنت؟				
العدد		النسبة المئوية		المجموع
نعم	لا	نعم	لا	
44	26	%26.86	%37.14	70

إن استخدام شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) في العمل الصحفي أصبح اليوم هو السائد في عمل الصحفي لما يمثله الانترنت من وسيط إعلامي يحوي كل الوسائل الإعلامية، وكذلك لما يشير به من مستقبل وخصوصاً للصحف التي ستعود لمقدمة الوسائل الإعلامية، فبواسطته تحررت الصحف من التقليد والرتابة إلى التفاعلية والحيوية والمرونة، فيشارك النص المكتوب الصورة المتحركة والثابتة، والصوت للحدث في نفس وقت حدوثه ويظهر الجدول (10) أن الذين يجيدون استخدام شبكة الانترنت من العاملين في المؤسسة بلغت نسبتهم (62.86%) منهم والبقية أجابوا بالنفي كانت نسبتهم (37.14%) وتتوافق نسبة الذين يجيدون تصفح الشبكة مع نسبة الذين يجيدون استخدام الحاسوب في السؤال الرابع انظر الجدول (5) وإن كانت نسبة الذين يجيدون تصفح الانترنت أكثر من نسبة الذين يجيدون استخدام الحاسب (62.8%) مقابل (55.7%)، فإن ذلك يعود إلى سهولة تصفح الانترنت فالتصفح لا يحتاج إلى حفظ عنوان الموقع وتقليب الصفحات.

وتبين أن الذين أجابوا بـــ(لا) في السؤال السابق وضعت إجـــابتهم فـــي ثلاثة محاور كالتالي:

1- المحور الأول: ضيق الوقت، ويرى المبحوثون أن ازدحام وقتهم بالعمل يمنعهم حتى من الذهاب إلى مقاهي الانترنت المتاوفرة بشكل كبير فـــي ليبيا.

2- المحور الثاني: قلة إقامة المؤسسة دورات تدريبية على تصفح الانترنت واستخدامه ويرى المبحوثون أن ذلك يعود إلى عدم تمكنهم من تصـــفح الانترنت.

3- المحور الثالث: الظروف المادية الصعبة التي يعيشها المبحوثون تمنعهم من تصفح الانترنت في المقاهي أو امتلاك هذه التقنيـــة التـــي تتطلـــب المال.

جدول (11): يبين نسبة الذين تتاح لهم خدمة الانترنت داخل المؤسسة

س10: هل تتاح لك خدمة تصفح الانترنت في المؤسسة؟				
العدد		**النسبة المئوية**		**المجموع**
نعم	**لا**	**نعم**	**لا**	
16	54	%22.86	%77.14	70

من المؤكد أن إتاحة المؤسسات الإعلامية خدمة تصفح الانترنت داخلها يساعد الصحفيين على الاقتراب أكثر من الانترنت ومعرفة أســـرار الشـــبكة وخفاياها ومعرفة المواضيع الجديدة في أثناء التصفح، ويتيح ذلك للصـــحفيين الاستخدام الأمثل للشبكة خصوصاً في البلدان التي يكون أجر استخدام الشبكة مرتفعاً، فإن ذلك قد يعوق الصحفي من التصفح، فتقوم المؤسسة بإتاحة هـــذه

الخدمة مجانياً للعاملين فيها، وفي هذا الإطار كان السؤال التالي كما يوضحه الجدول (11) مفاده هل المؤسسة تتيح تصفح الانترنت فيها؟

وكانت نسبة الذين أجابوا بالإيجاب (22.86%) والبقية أجابوا بالنفي وبلغت نسبتهم (77.14%).

تجدر الإشارة إلى أن نسبة من أتيح لهم التصفح داخل المؤسسة قليلة ويرجع ذلك إلى قلة الأجهزة المعدة لذلك، وعدم وجود قاعات توضع بها أجهزة تكون مخصصة لهذا الغرض.

جدول (12): يبين الوقت الذي يقضيه الصحفيون في تصفحهم للانترنت داخل المؤسسة

س11: إذا كان الجواب بنعم فكم من الوقت تقضيه في اليوم أمام الانترنت متصفحاً؟				
العدد		**النسبة المئوية**		**المجموع**
ساعة	**أكثر**	**ساعة**	**أكثر**	
11	5	%68.8	%31.2	16

لقد لوحظ أن الذين تتاح لهم الفرصة لاستخدام شبكة الانترنت كما يوضح الجدول (12) أن نسبة (68.8%) منهم الوقت المتاح لهم في الاستخدام هو ساعة واحدة، أما الذين أتيحت لهم فرصة التصفح أكثر من ساعة فبلغت نسبتهم (31.2%)، ويعتقد الباحث أن ساعة واحدة في اليوم لا تكفي الصحفي بتصفح المواد الإعلامية التي يريد قراءتها، فقلة الوقت هذه تسبب تقلصاً في المواضيع، وقلقاً في أثناء الاستخدام من انتهاء الوقت.

جدول (13): يبين استفادة الصحفيين من شبكة الانترنت في عملهم

س12: هل استفدت من الانترنت في تطوير عملك؟				
العدد		النسبة المئوية		المجموع
نعم	لا	نعم	لا	
44	26	%26.9	%37.1	70

إن شبكة الانترنت هي مصدر من مصادر المعلومات المهمة في الوقت الحاضر، وكذلك هي وسيط إعلامي يضم وسائل الإعلام المختلفة، وهي للصحفي مصدر ووسيلة نقل تفاعلي للمعلومات بين الصحفي والقراء وهي تمثل بذلك رجع الصدى التفاعلي، وفي هذا الصدد يبين الجدول (13) تأثير الانترنت على تطوير العمل الصحفي، فقد أجاب نسبة (62.9%) من العاملين أنهم استفادوا من الانترنت في تطوير عملهم، والبقية أجابوا بالنفي وبلغت نسبتهم (37.1%).

يلاحظ أن الدين أجابوا بالإيجاب كانت نسبتهم تتوافق مع نسبة الذين يجيدون تصفح الانترنت في السؤال (11)، انظر الجدول (10) وهي نسبة تدل على التأثير الفعلي لتصفح الانترنت على العمل داخل المؤسسة.

جدول (14): يبين نسبة الصحفيين الذين يشعرون بانعكاس خدمة الانترنت إيجابياً على العمل في المؤسسة

س13: هل تشعر بأن خدمة الانترنت قد انعكست إيجابياً على عملك؟				
العدد		النسبة المئوية		المجموع
نعم	لا	نعم	لا	
44	26	%62.9	%37.1	70

يوضح الجدول السابق أن إيجابية الانترنت في العمل الصحفي تكاد تطغى على أية سلبيات تظهر من هذا الاستخدام، وأن وجود خلفيات عميقة مركزة للأخبار والتحليلات والاستطلاعات مدعمة بالأرقام والحقائق المتسلسلة تدل على دقة في المصدر وترتيب دقيق وسريع في التعامل معه ومن غير المعلوم وجود شبكة غير الانترنت قادرة على الإجابة عن معظم الأسئلة التي يطرحها الصحفي على المواقع البحثية ويجاب عليها بسرعة لا تصدق، فهذه الشبكة أبرزت الحقائق والمعلومات ووفرتها ما عكس ذلك إيجابياً على العمل الصحفي وعلى الإعلامي بحد ذاته، فهو بواسطة الانترنت يستطيع أن يجمع من المعلومات والحقائق ما لم يكن يقدر عليه في السابق بالإضافة إلى ذلك فهو يستطيع أن يسترشد بموضوعات مشابهة لموضوعه من الموضوعات المنشورة في معظم صحف العالم ومجلاته عبر مواقعها على الشبكة.

ويظهر الجدول (14) أن معظم الصحفيين العاملين في المؤسسة يشعرون إيجابياً بأن خدمة الانترنت قد انعكست إيجابياً على عملهم، فبلغت نسبتهم (62.9%)، والبقية أجابوا بالنفي، وتتوافق هذه الإجابة مع السؤال (15) انظر الجدول (13) وكذلك أنظر الجدول (10)، وهذا إنما يدل على صدق المبحوثين في إجابتهم على الأسئلة، ويدل أيضاً عن التأثير الإيجابي لاستخدام شبكة الانترنت في عملهم.

جدول (15): يبين نسب المواد التي يتصفحها العاملون في المؤسسة عبر الانترنت

س 14: ما هي الموضوعات التي تتصفحها عبر الانترنت؟																	
الأخبار		السياسة		الثقافة		المنوعات		المقالات		العلمية		الرياضية		الدينية		الاقتصادية	
التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
61	87.1%	26	37.1%	17	24.2%	17	24.2%	12	17.1%	9	12.8%	8	11.4%	6	8.5%	5	7.1%

أما عن المواد الصحفية التي يبحث عنها الصحفيون في شبكة الانترنت فقد تبين من الجدول (15) أن الأخبار جاءت في المرتبة الأولى، إذ كانت نسبتها (87.1%)، والموضوعات السياسية بلغت نسبتها (37.1%) والموضوعات الثقافية نسبتها (24.2%)، والمنوعات كانت نسبتها (24.2%) والمقالات كانت نسبتها (17.1%) أما الموضوعات العلمية فجاءت نسبتها (12.8%)، وكذلك الموضوعات الرياضية بلغت نسبتها (11.3%)، وحصلت الموضوعات الدينية على نسبة (8.5%)، والموضوعات (7.1%)، وتتوافق النسب أعلاه مع نسب العاملين في الأقسام الصحفية التابعة للمؤسسة في السؤال (2)، أنظر الجدول (3)، وإذا ما قارنا بين أعلى نسبة وكانت الأخبار وأقل نسبة للموضوعات الاقتصادية فإن ذلك يدل على اهتمام المؤسسة بالأخبار، وإعطائها مساحات أكبر على صفحات المطبوعات الصادرة عنها، أما الموضوعات الاقتصادية، فهي قليلة بالنسبة للتصفح إلى حد ما، ولكن هذا لا ينقص من قيمتها وفائدتها بالنسبة للمؤسسة، ولكن قلة المواد المنشورة عن الاقتصاد هي التي أدت إلى ذلك.

جدول (16): يبين المعوقات التي تواجه العاملين في التعامل مع الانترنت داخل المؤسسة

س15: ما هي المعوقات التي تواجهكم في التعامل مع الانترنت داخل مؤسستكم؟				
العدد		النسبة المئوية		المجموع
إدارية	فنية	إدارية	فنية	
48	22	%68.6	%31.4	70

حيث جاءت عن المعوقات التي واجهت العينة المبحوثة في تعاملها مع الانترنت داخل المؤسسة، يظهر الجدول (16) أن المعوقات الإدارية بلغت نسبتها (68.6%) وجاءت بالمرتبة الأولى، أما المعوقات الفنية، فقد جاءت بالمرتبة الثانية وبنسبة (31.4%)، وتتمثل المعوقات الإدارية بالمحسوبية في التعامل مع الانترنت، وأيضاً ضعف الخطط والبرامج لتأهيل كافة على استخدام التقنية الحديثة.

وتمثل المعوقات الفنية في قلة المتخصصين لتدريب العاملين على التعامل مع الانترنت، والبطء في توفير المعلومات المطلوبة من الشبكة وذلك لاشتراك المؤسسة بمزود خدمة وعدم إدخال تقنية الاتصال الرقمية الحديثة التي توفر السرعة والجودة العالية وأحياناً يقتصر الاتصال بالشبكة من خطوط الهاتف العادية.

جدول (17): يبين قدرة المؤسسة على المنافسة الإعلامية بعد إدخال التقنية الحديثة

س16: هل ترى أن المؤسسة أصبحت قادرة على المنافسة الإعلامية بعد إدخال التقنية الحديثة؟				
العدد		النسبة المئوية		المجموع
نعم	لا	نعم	لا	
54	16	%77.1	%22.9	70

إن المنافسة الإعلامية بين المؤسسات الصحفية المختلفة تعد من أبرز المظاهر في الوقت الحاضر، خصوصاً مع وجود مساحة من الحرية والتدفق المعلوماتي الذي نتج عن ظهور شبكة الانترنت التي زادت من حدة هذه المنافسة، وبناء على ذلك يوضح الجدول (17) قدرة المؤسسة على المنافسة بعد إدخال التقنية الحديثة، وكانت نسبة (77.8%) من العاملين قد أشارت بالإيجاب، فإن المؤسسة أصبحت قادرة على المنافسة، والبقية أجابت بالنفي وبنسبة (22.8%)، ويبدو أن الذين أشاروا بالإيجاب نسبتهم ذات أهمية وتدل على إدراك المؤسسة والعاملين فيها على أهمية المنافسة الإعلامية بعد إدخال الحاسوب والارتباط بشبكة الانترنت، ولكن تبقى هناك نقطتان هما كيفية المنافسة والقدرة على الاستفادة من التقنية الحديثة في الوصول إليهما.

جدول (18): يبين نسبة احتياجات المؤسسة لتكون قادرة على المنافسة الإعلامية

س17: إذا كان الجواب بلا فما الذي تحتاجه المؤسسة لتكون قادرة على المنافسة الإعلامية؟			
		التكرار	**النسبة المئوية**
1-	التدريب والتأهيل المستمر	16	100
2-	الأخذ بمبدأ التطوير التقني	13	81.2
3-	السرعة في التعامل مع التطورات التقنية الحديثة	12	75
4-	الانفتاح على التغير والتحديث إدارياً وتقنياً	11	68.7

يوضح الجدول أعلاه أن الذين أجابوا بلا أي عدم قدرة المؤسسة على المنافسة وما تحتاجه لتكون قادرة على ذلك من خلال عدد من المتغيرات التي تم وضعها، فقد أجاب جميعهم وبنسبة (100%) أن التدريب والتأهيل المستمر يرفع من قدرة المؤسسة على المنافسة، أما مبدأ التطوير التقني، فقد جاء بالمرتبة الثانية وبنسبة (81.2%) وكذلك حال بقية العوامل التي ترفع من قدرة المؤسسة على المنافسة كما هي مبينة في الجدول أعلاه، وتجدر الإشارة إلى أن هذه التحديثات مجتمعة لتسير بالمؤسسة إلى الأمام، وستضمن لها القدرة على المنافسة.

جدول (19): يبين نسبة استفادة المؤسسة من التقنية الحديثة في العمل الإعلامي

س18: ماذا استفادت المؤسسة بعد إدخال التقنية في العمل الإعلامي؟			
1-	استطاعت أن تتواصل مع الجمهور بشكل أفضل	**التكرار** 44	**النسبة المئوية** %62.8
2-	السرعة في الحصول على المعلومات وسرعة نشرها	44	%62.8
3-	ازدادت أعداد المطبوعات المنشورة الكترونياً عبر موقع المؤسسة على شبكة الانترنت	33	%47.1
4-	استطاعت المؤسسة أن تتعاون مع المؤسسات الأخرى في العمل الإعلامي	28	%40

جاءت نسبة (62.8%) أن المؤسسة استطاعت أن تتواصل مع الجمهور بشكل أفضل من ذي قبل، وأشارت نسبة (62.8%) إلى أن المؤسسة

استطاعت أن تحصل على المعلومات بسرعة، وقدرتها على نشـرها أيضـاً بسرعة، أما الخيارات الأخرى، فهي كما يوضـحها الجـدول، ويلاحـظ أن النسب المتحققة للخيارات تدل على وعي المبحوثين وإدراكهم للفائـدة التـي حصلت عليها المؤسسة.

ومن الواضح أن المؤسسات الإعلامية التي تستخدم التقنيـات لغـرض جعلها أكثر قدرة على المنافسة الإعلامية وأكثر تواصلاً مع الجمهور بسرعة كبيرة، حيث أن الجدول يوضح استفادة المؤسسة من إدخال التقنية الحديثة في العمل الإعلامي.

جدول (20): يبين أهمية إنشاء مركز المعلومات التقني والحديث بالمؤسسة

س19: ما أهمية إنشاء مركز معلومات تقني وحديث للمؤسسة؟			
1-	إتاحة المادة التحريرية من خبـرة ومعلومـة وصورة للمحررين بأسرع وقت	**التكرار**	**النسبة المئوية**
		60	%85.7
2-	تنظيم وتحليل المواد الإعلاميـة وتيسـيرها لخدمة المحررين والباحثين بالمؤسسة	56	%80
3-	الحفاظ على ثروة المؤسسـة الممثلـة فـي الصور والمقالات والأعمال التحريرية مـن التلف والضياع	50	%71.4
4-	ربط نظام الأرشيف الالكتروني بنظام تنسيق الصفحات	45	%64.2

يبين الجدول (20) إذ أجاب ما نسبته (85.7%) أن المركز يساعد على إتاحة المادة التحريرية من خبرة ومعلومة وصورة للمحررين بأسرع وقـت،

وقد أشارت ما نسبته (80%)، منهم إلى أن استخدام التقنيات يساعد المركز على تنظيم المواد الإعلامية وتحليلها وتيسرها لخدمة المحررين والباحثين بالمؤسسة، وقد أشار (71.4%) منهم إلى اضطلاع المركز بمهمة الحفاظ على ثروة المؤسسة المتمثلة في الصور والمقالات والأعمال التحريرية من التلف والضياع، وذكرت نسبة (64.2%) منهم أن ربط المواد الأرشيفية المتوافرة في المركز بنظام الأرشيف الالكتروني.

والجدير بالذكر أن هذه الخيارات ليست كل فوائد المركز الصحفي التقني، ولكنها بعضاً منها. وأما النسب التي حصلت الخدمات عليها فهي تدل على مدى إدراك العينة المبحوثة لأهمية المركز المعلوماتي والخدمات التي يقدمها.

إن إنشاء مركز معلومات صحفي وتقني حديث مزود بالتقنيات الحديثة أصبح من متطلبات كل المؤسسات الصحفية الحديثة التي تحاول أن يكون لها وجود فعلي في عصر المعلومات وذلك للخدمات التي يوفرها المركز.

جدول (21): يبين فوائد النشر الالكتروني

س20: تقوم المؤسسة عبر موقعها على شبكة الانترنت بنشر مطبوعاتها الكترونياً فما هي فوائد النشر الالكتروني؟			
		التكرار	النسبة المئوية
1-	استطاعت المؤسسة أن تتواصل مع جمهورها في الخارج	64	91.4
2-	زيادة عدد قراء المطبوعات الالكترونية الصادرة عن المؤسسة عبر شبكة الانترنت	44	62.8
3-	استفادت المؤسسة من حرية التدفق المعلوماتي التي أتاحتها التقنية الحديثة	24	34.2
4-	تخلصت المطبوعات الصادرة من المؤسسة من مقص الرقيب	8	11.4

إن النشر الالكتروني له العديد من المميزات والفوائد للمؤسسات الإعلامية كما تم ذكره سابقاً، فقد تم توجيه السؤال الآتي إلى المبحوثين إذ أجاب ما نسبته (91.4%) أن النشر ساهم وبشكل فعال في تواصل المؤسسة مع جمهورها في الخارج. وأشار ما نسبته (62.8%) أن النشر ساعد على زيادة قراء المطبوعات الالكترونية الصادرة عن المؤسسة عبر شبكة الانترنت، وهكذا مع بقية الفوائد كما هو موضح في الجدول السابق، ويعود ذلك إلى أن هذه النسب تعد دلائلاً واضحة على فائدة النشر الالكتروني وعلى مدى إدراك الصحفيين العاملين في المؤسسة لأهمية النشر الالكتروني وفوائده، وتجدر الإشارة إلى أن الفوائد المذكورة في الجدول تعد من أبرز فوائد النشر الالكتروني.

جدول (22): يبين نسب من يقول بفصل الصحافة الالكترونية عن الصحافة المطبوعة

س21: ما رأيك بالفصل بين إدارة وتحريرها الصحافة المطبوعة عن الصحافة الالكترونية						
العدد			**النسبة المئوية %**			**المجموع**
موافق	**غير موافق**	**لا أعلم**	**موافق**	**غير موافق**	**لا أعلم**	
26	25	19	37.1	35.7	27.1	70

إن الفصل بين الصحافة الالكترونية والصحافة المطبوعة الورقية أهم ميزة للصحافة الالكترونية في القرن الحالي وذلك ملموس في الوقت الحاضر وفي المستقبل ستكون هناك تطورات ملحوظة في الصحافة الالكترونية، حيث يوضح الجدول (22) أن ما نسبته (37.1%) من أفراد العينة المبحوثة أشار

بالموافقة على الفصل بين إدارة الصحافة الالكترونية ونحريرها والصحافة المطبوعة، وكانت نسبة (35.7%) أشارت بعدم الموافقة والصحافة و(27.1%) أشار بعدم معرفتها بذلك ويعود ذلك لقلة المعلومات لديهم بهذا الخصوص، ويعود إلى عدم خرق القائمين على المؤسسة لهذه المواضيع، علماً بأن الصحافة الالكترونية لها من المميزات ما يؤهلها للتعامل مع الحدث أولاً بأول عكس الصحافة المطبوعة.

جدول (23): يبين الأسباب التي تدعو للفصل بين الصحافة الالكترونية والصحافة المطبوعة

س22: إذا كانت الإجابة بموافق فما هي الأسباب التي تدعو لهذا الفصل؟			
1-	لأن طبيعة الصحيفة الالكترونية تختلف عن الصحيفة المطبوعة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
		17	%65.3
2-	العمل الصحفي الالكتروني يحتاج إلى السرعة	16	%61.0
3-	التفاعل الحي المباشر بين المرسل والمستقبل في العمل الصحفي الالكتروني	15	%57.6
4-	اختلاف طبيعة الجمهور لكليهما	13	%50

يوضح الجدول (23) أسباب الفصل بين الصحافة الالكترونية والصحافة المطبوعة والتي جاءت في العديد من الأسباب حيث كانت نسبة (65.3%) تشير إلى الخيار الأول وهو طبيعة الصحافة الالكترونية واختلافها عن طبيعة الصحافة المطبوعة، أما الخيار الثاني فقد حصل على نسبة (61.5%) والخيار الثالث على نسبة (57.6%) وبلغت نسبة الخيار الرابع (50%).

إن هذه الأسباب التي تدعو لهذا الفصل بين الصحافتين أسباب وجيهة فهي تستحق الاهتمام، لأنها تفصل بين صحافتين إحداهما جامدة والثانية تفاعلية، أما الوضع الحالي للصحافة الالكترونية في هيئة دعم وتشجيع الصحافة، فهو وضع بدائي قائم على تحميل الصحيفة الورقية على الانترنت وتبقى أخبارها ومواضيعها إلى موعد التحديث القادم ما يجعلها مملة وغير ذات فائدة إذا ما علمنا بأن الأخبار والمواد التحريرية الأخرى تحدث في اليوم الواحد عدد من المرات وخصوصاً الأخبار وتغطية الأصوات فهي تحدث على مدار الساعة لتضاف إليها آخر الأخبار.

نتائج الدراسة:

1- إن الصحف قد استفادت بشكل كبير من التطورات الراهنة في تكنولوجيا الاتصال ما أدى إلى زيادة فاعلية أدائها لمهامها الإخبارية وتوسيع نطاق تغطيتها الجغرافية للأحداث إضافة إلى السرعة وقوة الانتشار.

2- إن الصحافة المطبوعة ستظل محافظة على قوة تأثيرها على الرغم من منافسة نظيرتها الالكترونية بسبب رغبة الكثير من الجماهير في قراءة الصحف المطبوعة.

3- هناك قصور في إقامة دورات تدريبية في هيئة دعم الصحافة الليبية للصحفيين العاملين على استخدام التقنية الحديثة الأمر الذي جعل الاستفادة من الحاسوب في العمل الصحفي لا تتعدى نصف عدد العاملين.

4- غياب مركز معلومات تقني وحديث للمؤسسة جعلها تفتقر إلى الإمكانات في الحصول على تقنية تخزين واسترجاع المعلومات بصورة دقيقة وسريعة.

5- إن العلاقة بين التطور التكنولوجي والعمل الصحفي هي علاقة طردية أي كلما زاد التقدم التكنولوجي زاد حجم التقدم في الأداء الصحفي في نختلف المجالات.

6- إن عملية اختيار الصحفيين للمشاركة في الدورات التأهيلية لاستخدام تكنولوجيا الإعلام في الخارج لم تكن قائمة على أسس ومعايير علمية موضوعية كالخبرة والكفاية وإنما كانت وفق منظور شخصي متميز يقوم على المحسوبية.

7- إن تكنولوجيا الاتصال ساعدت الصحف على أداء الكثير من المهام الصحفية بجودة أفضل.

8- قدرة الصحف المطبوعة على تقديم الموضوعات التفسيرية والمقالات التحليلية والنقدية أكثر من الصحف الالكترونية.

9- على الرغم من استفادة الصحافة العربية من التكنولوجيا في المجال الصحفي إلا أنه لايزال هناك فجوة كبيرة بالنسبة لاستفادة الغرب.

10-وفرت التكنولوجيا للصحف إمكانية التأثير على أعداد الجماهير المتلقية للرسالة الإعلامية التي تمثلها.

توصيات الدراسة:

1- إقامة دورات مكثفة تشمل جميع الصحفيين في هيئة دعم وتشجيع الصحافة على استخدام الحاسوب وفق خطط وبرامج وأهداف واضحة في التعامل مع التكنولوجيا الجديدة.

2- على المحرر الصحفي الاهتمام بتنمية قدراته ومواكبة التطور في أساليب الكتابة الصحافية خاصة مع تطور الوسائل التكنولوجية.

3- ضرورة توفير حاسوب لكل محرر داخل وخارج المؤسسة وربط جميع هذه الحواسيب بشبكة داخلية.

4- الإسراع في إنشاء مركز معلومات تقني وحديث للمؤسسة وضرورة إدخال البيانات والمعلومات وتخزينها الكترونياً باستخدام الحواسيب الالكترونية.

5- ضرورة العناية بتطوير المحتوى الإعلامي للصحف المطبوعة بالشكل الذي يجعله يصب في خدمة القارئ وذلك من خلال التركيز على قيم الدقة والمصداقية.

6- ضرورة استفادة الصحفيين من جميع الخدمات التي تقدمها شبكة الانترنت (استخدام البريد الالكتروني، الاتصال التليفوني، إجراء المقابلات وتبادل الأخبار).

7- الاستعانة بالخبراء والمتخصصين في المجال الصحفي عربياً ودولياً لتقييم العمل الصحفي المحلي ومحاولة تطويره من خلال الوسائل التكنولوجية الحديثة.

8- ضرورة تبادل الخبرات بين المؤسسات الصحفية وتكوين مراكز استشارية بحثية صحفية لمعرفة آخر المستجدات في العمل الصحفي.

9- عقد المؤتمرات المحلية والمشاركة في المؤتمرات الدولية التي تهتم بتوظيف وسائل الاتصال الحديثة في تفعيل فن التحرير الصحفي.

10- الاستعانة بالخبراء والمختصين في المجال الصحفي عربياً ودولياً لتقييم العمل الصحفي المحلي ومحاولة تطويره من خلال الوسائط التكنولوجية الحديثة.

11-ضرورة الفصل بين الصحافة الورقية والصحافة الالكترونية في جميـــع الصحف التابعة لهيئة دعم الصحافة وتشجيعها.

هوامش البحث

1- صلاح مصطفى الغول، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، القاهرة، مكتبة غريب، 1982، ص363.

2- صفية خليفة بن مسعود، واقع الصحافة الالكترونية في ليبيا: دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الفنون الإعلامية، كلية الفنون والإعلام، جامعة طرابلس، طرابلس، 2006.

3- أحمد البشير الغول، استخدامات الصحفيين الليبيين للتقنيات الحديثة ودورها في تطوير أدائهم الصحفي، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة طرابلس، كلية الفنون والإعلام، 2010.

4- سميرة محي الدين شيخاني، أثر تكنولوجيا الاتصال والمعلومات على تطور فنون الكتابة الصحفية دراسة تطبيقية على الصحافة المصرية والسورية اليومية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة القاهرة، القاهرة، 1999.

5- عامر إبراهيم قنديلجي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، بغداد، دار الشؤون الثقافية، 1993، ص85.

6- رجاء وحيد دويري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العملية، دمشق، دار الفكر، 2000، ص193.

7- محمد عبد الحميد، البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، القاهرة، عالم الكتب، 2000، ص168.

8- محمد عبد الحميد، البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، مصدر سبق ذكره، ص47.

9- إحسان حمد الحسن، الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، بيروت، دار الطليعة، 1987، ص108.

10- رجاء وحيد بدري، البحث العلمي لسياساته النظرية وممارساته العلمية، دمشق، دار الفكر، 2000، ص326.

11- محمد عبد الحميد، البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، مصدر سبق ذكره، ص396.

12- محمد عبد الحميد، البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، القاهرة، عالم الكتب، 2000، ص353.

13- عابدين الشريف، علي المنتصر فرفر، سالم بالحاج، عمران المجدوب، عواشة حقيق، محمد الأصفر، محمد الغرباوي، محمد شرف الدين، الطاهر العباني، مسعود التائب.

14- زكريا محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، 1999، ص127.

15- Adams Geargia sa, measurement and Evaluation education Psychology and cuidence, Newyork Hoity (1966).

16- عبد الجبار توفيق البياتي، وزكريا اثناسيوس، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، مطبعة الثقافة العمالية، 1977، ص283.

17- رشدي طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987.

18- فرج كامل، بحوث الإعلام والرأي العام، الطبعة الأولى، القاهرة، دار النشر للجامعات، 2001، ص61.

19- عابدين الدردير الشريف، نظريات الإعلام مفهومها ودورها واستخداماتها وتوظيفها في البحث العلمي، مجلة البحوث الإعلامية، مركز البحوث والمعلومات والتوثيق الثقافي والإعلامي، طرابلس، العدد 43، 2008.

20- جبار العبيدي، فلاح كاظم، وسائل الاتصال الجماهيري، الطبعة الأولى، بغداد، جامعة بغداد، 2001، ص139.

21- عزيزة عبده، الإعلام السياسي والرأي العام، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع، ص94.

22- محمد بن سعود البشير، المسؤولية الاجتماعية في الإعلام، ط1، الرياض، عالم الكتب للطباعة والنشر، 2002، ص22.

23- حسن عماد مكاوي، ليلى حسين السيد، الاتصال ونظرياته المعاصرة، الطبعة الرابعة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2004، ص176.

القياس في العلوم الاجتماعية

د.أمينة رمضان العريفي
قسم علم الاجتماع
كلية الآداب بالزاوية

مقدمة :

لقد اختلف معظم العلماء في إمكانية قياس الموجودات من عدمه ، فبينما كانوا يعتقدون أن الموجودات المادية والأخرى المستقلة عن الإنسان يمكن قياسها بدقة ومعرفة طولها وعرضها، فهي موضوع للعلم والقياس ، فإنهم عدوا أن موضوعات الإنسان المتعلقة بشخصية غير محددة ولا يمكن قياسها.

لذا استخدم القياس كونه أداة من أدوات البحث العلمي في مجال العلوم الطبيعية منذ زمن بعيد ، ومع مطلع القرن العشرين أخذت أغلب العلوم الاجتماعية تستعين بالقياس في الوصول إلى حقائقها، وفهم ظواهرها وتكوين فرضيتها ونظرياتها. فالباحث الاجتماعي لا غنى له عن استخدام المقاييس الاجتماعية على اختلاف أنواعها سواء دراسة سلوكيات الأشخاص ضمن علاقاتهم الاجتماعية المختلفة أم القيم الاجتماعية، أم الاتجاهات والرأي العام داخل المجتمع.

ولتوضيح ذلك خصصنا هذه الورقة البحثية للتعريف بماهية القياس وشروطه ونوعية المقاييس، وكيفية استخدامها في مجال العلوم من خلال المحاور التالية :

أولاً ـ ماهية القياس وشروطه:

ثانياً ـ جدلية القياس في العلوم الاجتماعية.

ثالثاً ـ خطوات إعداد القياس.

رابعاً ـ مستويات القياس.

أولاً ـ ماهية القياس وشروطه.

(1) ماهية القياس :

إن المعنى العلمي للقياس هو تثبيت الصفة ومعرفتها التي يتميز بها الفرد ومقارنتها عدديا بنفس الصفة التي يتميز بها الأفراد الآخرون في المجتمع. وتبدأ المقارنة بالنواحي النوعية ، وتنتهي بالنواحي الكمية.

ويتميز القياس كونه وسيلة من وسائل اختبار البيانات، بتعدد أساليبه وتنوعها ومع هذا يمكن تقسيمه إلى نوعين: القياسات التي تقيس أشياء مادية محددة، والقياسات التي تقيس أشياء غير محددة كالمقاييس المستخدمة في مجال العلوم الاجتماعية والنفسية وما يتصل بالأفراد عامة، إضافة إلى أن المقاييس المستخدمة في الدراسات الاجتماعية يمكن تقسيمها إلى أصناف كثيرة أهمها الاختبارات، المقاييس الاسقاطية ، المقاييس السوسيو مترية، المقاييس المتدرجة ومقاييس المواقف والاتجاهات [1].

وعلى الرغم من وجود اختلافات كبيرة في نوعية بناء المقاييس الاجتماعية وطريقته، إلا أنها تشترك جميعا في مبدأ واحد ألا وهو أن الفرد المطلوب قياس آرائه وانطباعاته بين ردود فعله للموضوع الذي يطرح عليه وذلك من خلال موافقته أو عدم موافقته على أفكاره وانطباعاته حول موضوع معين، غير أن الموضوع الذي يطرح على الفرد المطلوب قياس أفكاره وميوله

واتجاهاته، يجزأ إلى عبارات توضع على قياس متدرج، ويطلب منه تثبيت العبارات التي يتفق معها، ولما كانت لهذه العبارات درجات معينة، فإن الباحث يحصي الدرجات التي تنطبق مع ردود الفرد المطلوب قياس أفكاره، ومن ثم يتوصل إلى قياس آرائه وانطباعه.

من هنا جاء تعريف ستيفنز STEVENS لمفهوم القياس بأنه " عبارة عن وجود قواعد توضح كيفية تحديد أعداد لما يشاهد من أفعال ، وأحداث. من خلال القيمة أو المستوي للشئ المراد دراسته كميا أو كيفيا لتحديد سمات الظاهرة"[2].

أما التير فيعرف القياس بأنه " عبارة عن تلك العملية التي تعطي خلالها أرقاماً حسب قواعد معينة لفقرات التعريفات ذات الفعالية لمدلولات الصفات والخصائص المتعلقة بأشياء أو أفعال وأحداث " [3].

إذا فالقياس هو تحديد درجة امتلاك شيء أو شخصي لصفة معينة ، تعرض في شكل رقمي أو كيفي، وتبدأ المقارنة بالنواحي الكيفية ، وتنتهي إلى النواحي الكمية. حيث تكشف النواحي الكيفية عن وجود صفة أو خاصية معينة ومدى اختلافها عن الصفات أو الخصائص الأخرى. فالقدرة على السمع لصفة من صفات الحواس تختلف عن الطول كصفة من صفات الجسم البشري.

وبتحديد الصفة يحدد نوع القياس الذي يصلح لها، فالقياس الذي يصلح لقياس القدرة على السمع لا يصلح لقياس الطول، شأنه في ذلك شأن القياس الذي يصلح لقياس الاتجاهات ولا يصلح لقياس الذكاء أو التحصيل الدراسي.

وتكشف النواحي الكمية عن مقدار وجود الصفة أو مستواها، بحيث تحدد درجتها بالكشف عن مدى احتوائها على الوحدات القياسية التي يصطلح عليها.

فإذا اصطلحنا على أن الطول مثلا صفة تقاس بالسنتيمترات، فعلينا بعد ذلك أن نستعين بالمتر في تحديد عدد السنتيمترات التي يحتوي عليها طول معين، أو بمعني آخر عدد الوحدات التي يحتوي عليها ذلك الطول.

ويدخل ضمن القياس العد، والترتيب ترتيبا تصاعديا أو تنازليا لخاصة معينة، فنستطيع أن نرتب عددا من الأشخاص بحسب المستوى الثقافي، أو الاقتصادي أو الاجتماعي، طالما أن هذه الصفات الاجتماعية أو النفسية يمكن أن تختلف من فرد لآخر من الناحية الكمية، وترتيب الأشخاص أو الأشياء يفيد كثيرا في مقارنتها بعضها ببعض.

وما هو جدير بالذكر، أن عملية القياس تفرض وجود قيم مستمرة للوحدات المطلوب قياسها، ويمكن تمثيل هذه القيم المستمرة بنقط متتابعة لا حصر لها على مستقيم واحد، بين كل وحدة والتي تليها عدد لا حصر له من القيم المتلاحقة، بحيث لا ينقطع تتابعها مطلقا ، كالطول مثلا فهو صفة لا تنقطع وحداته، في حين أن عدد الأشخاص لا يوجد إلا في أعداد صحيحة.

(2) شروط القياس :

باعتبار أن القياس يقوم على فكرة المتصل continum التي تعد فكرة أساسية في إنجاح المقياس، والإعداد الجيد له، لذا لابد عند إعداد المقياس أن نراعي توفر الشروط التالية :

1- ضرورة أن يكون المتصل متجانسا، ويتحقق هذا بتركيز المتصل على شيء واحد في وقت واحد، وأن يكون التركيز واضحا دقيقا بقدر الإمكان، فإذا كانت المسطرة مثلا مخصصة لقياس الطول، وجب ألا تركز على خاصية أخرى غير الطول.

2- تقسيم المتصل إلى مسافات متساوية بقدر الإمكان من خلال مجموعة من النقط التي تحدد هذه المسافات.

3- ضرورة التأكد أن كل موضع، وكل نقطة على المقياس موضوعة في مكانها الصحيح ، بالنسبة للنقط الأخرى.

4- أن يسمح المتصل بوضع الخاصية " المتجمعة الدالة reproducibility " في المقياس، بمعنى وضع احتمالات مقادير الخاصية المقاسة في الاعتبارات، فإذا كنا مثلا بصدد قياس أغراض مشكلة اجتماعية معينة وفقا لدرجة خطورتها ، يجب أن يساعد المتصل على التأكد من أن وجود المتغير (أ) في المشكلة يعني وجود المتغير (ب، ج ، د) في نفس الوقت.

5- يجب أن تمثل البنود المنتقاة المتصل تمثيلا دقيقا ، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال الإلمام بموضوع القياس وتحديد الملاحظات، ومعرفة خصائص المجتمع الذي سوف يطبق عليه المقياس.

6- يجب أن يوجد إطار تصوري واضحاً، يحدد المفهومات والمتغيرات المراد قياسه، وتوزيع العينة على ضوئها.[4]

ثانيا- جدلية القياس في العلوم الاجتماعية:

لقد فطن علماء الاجتماع إلى الحقيقة التي مؤداها أن بهم حاجة إلى إقناع غيرهم من المتخصصين في فروع العلم الأخرى، بان نتائج أبحاثهم عن الإنسان والمجتمع لا تقل في صدقها وعالميتها عن تلك التي يتوصل إليها المتخصصون في العلوم الطبيعية ، باعتبار أن هذه العلوم قد حققت درجة عالية من الدقة والضبط.

لهذا أصبح تطبيق المقاييس والنماذج الرياضية على الظواهر الاجتماعية منذ انتهاء الحرب العالمية الثانية، أمرا شائعا وواضحا بين المتخصصين في علم الاجتماع، حتى وصل علم الاجتماع إلى مرتبة علم منظم له قوانين دقيقة كغيره من العلوم، وطرائق دراسة علمية وقياس صحيح قائمة كلها على الملاحظة واستقراء الحقائق وقياسها، بحيث استطاع المتخصصون المحدثون في علم الاجتماع صوغ نتائجهم العلمية في صورة كمية وجداول إحصائية ورسوم بيانية، ومقارنات رقمية ترتبط بالظواهر المدروسة [5].

ومن خلال تعريفنا السابق للقياس، بأنه تقدير الظواهر موضح القياس تقديرا كميا، مع وصف البيانات وتقدير الأشياء والمستويات في صورة رقمية، نستنتج أن القياس بين الأشياء أو الأفراد الذين يحملون مواصفات الظواهر ،إنما يقوم على أساس مبدأ مسلم به، هو أن الأشياء (الظواهر) أو الأفراد يختلفون في الصفات التي يتصفون بها من الناحية الكمية، أي انه من الممكن أن توجد الصفة بدرجات متفاوتة في الأفراد المختلفين. لذا وجب على الباحث في العلوم الاجتماعية أن يتخذ موقفا مزدوجا في منهجيته المتعلقة بالقياس بحيث يسلك نهجا يؤدي إلى معرفة تقنية بالواقع الاجتماعي ، وفهم موقع الناس داخل إطار الحياة اليومية، مع عدم تجاهل طبيعة الحياة الاجتماعية التي لا تخلو من نظام وانتظام، يتعين اكتشافها من خلال الأساليب الامبيريقية. هذا إلى جانب عدم إغفال الدور الذي يلعبه السياق التاريخي في تشكيل قضايا المجتمع وظواهر دراستها ، وتراث السوسيولوجي المعني بهذه الظواهر[6].

وإذا كانت العلوم الطبيعية والإحصائية تعتمد في قواعدها على المسلمات في البرهنة في أثناء التحليل والتعليل، وتعتمد الدراسات الامبيريقية على

قياسات الإحصاء في دراسة الظواهر والمشاكل الاجتماعية اعتمادا كبيرا، ولا تؤيد التحليل العقلي لربط العلاقات بين المفاهيم والتنظير الذي يستند على مسلمات علمية، فانه وجب علينا الانتباه في طرح التساؤل التالي :هل ترفض الامبيرتقية العقل وما يولده ويخزنه من أفكار ومعارف؟ أم أنها ترفض البراهين المعتمدة على المسلمات ؟ فإذا كان هذا الرفض للتوليد العقلي، فمن الأفضل عدم التسلم بكل ما يصل إليه العقل أو يفسره وإذا اجزنا هذا المنطق فعلى الامبيريقيين أن يقبلوا رفض الامبيريقية وليدة التفسير العقلي [7].

ثالثا ـ خطوات إعداد القياس:

لإعداد القياس بالطريقة العلمية السلمية ، ينبغي إتباع الخطوات التالية :-

1- تحديد وحدات القياس :

ينبغي عند إعداد المقياس المراد استخدمه البدء بتحديد وحدات القياس وهذه الوحدات على أنواع: فقد تكون الوحدة عبارة عن كمية صغيرة من الشيء المراد قياسه، وقد تكون الوحدة عبارة عن متغير أخر يتضمن علاقة وظيفية ثابتة مع المتغير المراد قياسه.

2- تحديد المفاهيم والمتغيرات الداخلة في القياس :

إذا قلنا أن من بين أهم مراحل تقييم البحوث الاجتماعية، مرحلة تحديد المفاهيم والمتغيرات الداخلة في التحليل والقياس بالدراسة ، ذلك انه ما أن يقع اختيار الباحث على موضوع معين ، ويحدد بدقة متغيرات دراسته، وجب عليه أن يترجم هذه المفاهيم إلى تعريفات إجرائية تشير إليها على ارض الواقع، ومن هنا تبدأ أول واهم خطوة إجرائية في قياس المفاهيم على ارض الواقع.[8]

ذلك لأن معطيات الواقع الاجتماعي ليست واضحة للجميع بالدرجة نفسها، بل هي تختلف تبعا للباحثين والمتخصصين والمتعايشين معها، لذا فأولى مهمات الباحث أن يحدد المفاهيم و المتغيرات والمؤشرات الدالة، وأن يختار منها المفيد لدراسة الظاهرة الاجتماعية، فضلا عن القياسات الاجتماعية والمعطيات الإحصائية المساعدة في هذا المجال.

وبما أن معطيات الواقع الاجتماعي في تغير مستمر، فإن معاني السلوك الإنساني ومؤشراته وقيمه وسياقاته تتبدل بتبدلها، الأمر الذي يتطلب رصدا دقيقا لكشف هذه التغيرات الحاصلة، وتوضيح معانيها ودلالاتها ، وتحديد الترابطات العلائقية فيما بينها من حيث الشكل، ومن حيث المضمون [9].

إن تحويل المفهومات إلى متغيرات قابلة للقياس، تجعلنا نفرق بين المفهوم والمتغير، فالمفهوم هو تصور عقلي، أما المتغير فهو مفهوم ينتج عن محاولة قياس التصور العقلي في الواقع ، فهو يعبر عن مجموعة من القيم التي يمكن في كل موقف أن نحدد كميتها ، فمتغير الدخل مثلا: يعبر عن قيم مادية يمكن أن تعرف في الواقع من خلال الدخل الشهري أو السنوي، أو من خلال تحديد مصادر الدخل المختلفة.

هذا ويعد تحويل المفهومات إلى تعريفات إجرائية في البحث عملية معقدة فثمة مفهومات لا يمكن تحويلها إلى مؤثرات قابلة للقياس إلا من خلال ما يعبر عنه الأفراد من مظاهر سلوك أو اتجاهات وفي هذه الحالة تكون بنود القياس نفسه هي التي تحدد المتغيرات الواقعية، أو هي التي تؤثر على ما هو موجود في الواقع[10].

ولعل هذا ما اكده اميل دور كايم عندما حاول أن يحدد بدقة في دراسته عن الانتحار بفرنسا، أهم التعريفات الإجرائية التي تعكس المتغيرات المرتبطة على أرض الواقع، والتي يمكن من خلالها تحديد العلاقات السببية المفسرة لهذه الظاهرة، من خلال الواقع الذي يفتح المجال لملاحظة النمو الملموس للتحقيقات التي هي من النوع الكمي.[11]

إذا فعلى الباحث قبل البدء في البحث العلمي، أن يحدد ميدان بحثه وينظمه، وان يوضح المفاهيم والمتغيرات بدقة ، حتى لا يجد نفسه عندما يتقدم به البحث إلى مرحلة قياس المفاهيم والمتغيرات الداخلة في الدراسة ، في حيرة وفوضي بحثية، فأول مهمة ينبغي أن يضطلع بها الدارس الاجتماعي في القياس هي كيفية صياغة التعريفات الإجرائية التي تعكس المفاهيم والمتغيرات المراد قياسها على أرض الواقع.[12]

3-تحديد نقطة الصفر المطلق :

يستلزم القياس تحديد نقطة بداية تكون واحدة لجميع الأشياء المراد قياسها حتى يمكن المقارنة بينها على أساس علمي سليم، وتعرف نقطة البداية هذه باسم نقطة الصفر المطلق، ومن اليسير تحديد نقطة الصفر هذه بالنسبة للمقاييس المادية، ويتعذر تحديدها في غالب الأحيان للمقاييس النفسية والاجتماعية، لهذا واجب علينا التعبير عن هذه الظواهر تعبيراً موضوعياً متحرراً من الذاتية، حتى نصل إلى درجة معينة من الدقة والصدق في القياس. [13]

4-تحديد نوع المجتمع الذي تجرى عليه القياس:

من الضروري أن يحدد الباحث نوع المجتمع الذي تجرى عليه عملية القياس، ذلك لأن ما يحدث في مجتمع ما ، قد لا يحدث في آخر، ولهذا ينبغي أن

نكون حذرين عند استخدامنا لمقياس جماعة ما وتطبيقه على جماعة أخرى، فما يصلح لقياس الجماعة الأولى قد لا يصلح لقياس الثانية، نظراً لوجود فوارق كبيرة في الخصائص بين الجماعتين.

5- التأكد من ثبات القياس :

يدل الثبات للمقياس على المطابقة الكاملة بين نتائجه في المرات العديدة التي يطبق فيها على نفس وحدة القياس، فإن دل التطبيق الثاني للمقياس على نفس النتائج التي دل عليها التطبيق الأول لمجموعة معينة من الأفراد أصبح المقياس ثابتاً ثباتاً تاماً.

ويمكننا أن نحمل أهم الأساليب الإحصائية لقياس الثبات في الطرائق التالية:

أ- طريقة إعادة الاختبار:

تقوم فكرة هذه الطريقة على إجراء المقياس على مجموعة من الأفراد ثم إعادة إجراء نفس الاختبار على نفس مجموعة الأفراد بعد فترة زمنية معينة وترصد درجات الأفراد في الاختبارين، ويحسب معامل ارتباط درجات المرة الأولى بدرجات المرة الثانية للحصول على معامل ثبات الاختبار.

ويؤخذ على هذه الطريقة تأثيرها بالفاصل الزمني الذي يمضي بين إجراء الاختبار للمرة الأولى، وإعادة إجرائه للمرة الثانية، ثم إن العوامل المؤثرة على الموقف التجريبي في الإجراء الأول للاختبار، تختلف إلى حد ما عن العوامل المؤثرة على الموقف التجريبي في الإجراء الثاني، وقد يحدث اختلاف الظروف التجريبية في المرتين اختلافا كبيرا في المقياس.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

تهدف هذه الطريقة إلى علاج المشكلات التي تنجم من وراء إعادة تطبيق المقياس (الاختبار)، وذلك بحساب معامل الثبات مباشرة من نتائج التطبيق الأول للاختبار، وذلك بقسمتها إلى جزئين متناظرين، ثم حساب معامل ارتباط هذين الجزئين والتنبؤ من ذلك بمعامل ارتباط المقياس الكلي مع نفسه، الذي يدل على معامل ثباته، ولحساب الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية يستعان بعدة معاملات إحصائية يمكن الرجوع إليها في كتب الإحصاء.

ويؤخذ على هذه الطريقة أنها لا تصلح لحساب معامل ثبات الاختبارات الموقوتة التي تقيس سرعة الاستجابة أكثر مما تقيس قوتها. (14)

ج- طريقة تحليل التباين :

استعان (كودرو ريتشاردسن) في دراستهما للثبات بتحليل أسئلة الاختبار أو المقياس ودراسة تباين تلك الأسئلة، وتعتمد طريقتهما على الدراسة التفصيلية لهذا التباين، وقد استنتجا بعض المعادلات التي تصلح لقياس الثبات، إلا أن أغلب هذه المعدلات يحتاج إلى وقت طويل، وجهد لحساب الثبات من المقاييس الإحصائية للأسئلة ولذا لم تجد هذه الطريقة صدى قوياً بين المشتغلين بالدراسات الإحصائية الاجتماعية (15)

د- طريقة الاختبارات المتكافئة:

تعتمد هذه الطريقة على صورتين متكافئتين تماماً للاختبار، ثم يحسب معامل ارتباط الصورة الأولى بالصورة الثانية، بعد تطبيق الاختبارين على نفس الأفراد، يدل هذا الارتباط على معامل ثبات كل صورة من هاتين الصورتين المتكافئتين، على معامل ثبات الاختبار.

6-التأكد من صدق الاختبار:

من الضروري عند إعداد المقياس التأكد من صدق صحته ، ويدل الصدق على مدى تحقيق المقياس لهدفه الذي وضع من أجله أي مقياس ما يجب قياسه فعندما نقيس الطول بالمتر فنحن على بينة من أمرنا لأننا نقيس الأطوال بأطوال أخرى، اصطلحنا عليها لهذا القياس وهي المتر، ولكن عندما نقيس الأطوال بالكيلو متر فنحن غير صادقين فيما نقيس.

ويحسب مستوى صدق المقياس الذي نستخدمه بمقارنة نتائجه بنتائج مقياس آخر دقيق لتلك الصفة، ويسمى هذا المقياس بالميزان، إذ به نزيد من صدق الاختبار أو المقياس الذي يزيد استخدامه.

وهناك مجموعة من الإجراءات يتبعها الباحثون في التأكد من صدق المقياس وصحته أهمها:

أ- الصدق الظاهري:

يشير الصدق الظاهري إلى ما إذا كانت الأداة المستخدمة حقاً تقيس نفس السلوك المراد قياسه، أو إذا كانت الأداة تقدم لنا عينة دقيقة لهذا النوع من السلوك، أي أن الأداة تكون صادقة، إذا كان مظهرها يشير إلى ارتباطها بالسلوك المقاس، فمقياس الذكاء يصبح اختبارا صادقاً إذا كانت أسئلته تدور حول الذكاء ولا تدور حول شيء آخر.

ب- صدق المحتوى:

يرتبط هذا المقياس باختبارات التحصيل، ولا يحسب له معامل صدق، أي أنه نمط غير إحصائي للصدق، ويستخدم لمقارنة أسئلة الاختبار والأهداف التي يتضمنها بالمحتوى والأهداف الخاصة بالتعلم. فمن خلاله يتم إجراء تحليل

المحتوى لمواد المقياس وفقراته لتحديد فيما إذا كانت تمثل الموضوع المقاس وعند تصميم اختبارات التحصيل بشكل جيد – بحيث يعطى كل من المحتوى والأهداف الخاصة بالشيء المقاس- يقال إن المقياس يتصف بصدق المحتوى.

ج- صدق المفهوم:

يهتم هذا المقياس بالارتباط بين الجوانب التي يقيسها ومفهوم هذه الجوانب" أي أننا عند تحديد صدق المفهوم أو التكوين ، نقوم بطريقة أو أخرى بتحديد ما نقصده لمصطلح يصف جانباً يقيسه المقياس، ثم تفحص الدرجات على المقياس، ونبين كيف تفسر هذه الدرجات " فإذا أردنا على سبيل المثال: قياس قدرة تلميذ على التفكير الرياضي المجرد، فإننا في هذه الحالة نتحدث عن صفة نفسية، أي مفهوم هو مسؤول عن كيفية هذا التفكير، ولقياسه لابد من تحليله، ثم وضع الأسئلة المناسبة. ويشاع استخدام هذا المقياس في بناء الاختبارات التي تقيس الصفات النفسية كالذكاء والقدرات، فصدق المفهوم يمكن اعتباره صدقاً منطقياً أو صدقاً إحصائياً.

د- الصدق العاملي:

يهتم قياس الصدق العاملي بالبحث لإيجاد الصدق عن عوامل مشتركة تقيسها عدة اختبارات صادقة لنحدد اشتراك هذه الاختبارات في قياس تلك العوامل. فإذا أردنا على سبيل المثال، تحديد الصدق العاملي لاختبار يقيس صفة أو مفهوماً ما، يحلل هذا المفهوم إلى عناصره الأولية، فالقدرة العقلية، يمكن أن ترجع إلى عدة عوامل كالعامل اللغوي، والعامل المكاني والتذكر، ثم يؤلف اختبار يقيس جميع العوامل التي يتألف منها، فإذا وجد أن هناك ارتباطا ذا دلالة نقول أن الاختبار يتصف بالصدق العاملي.

هـ- الصدق التجريبي أو الإحصائي :

تعتمد هذه الطريقة في تحديد مدى الصدق على الاتفاق أو الارتباط بين نتائج الاختبار الذي نود الكشف عن صدقه ونتائج اختبار آخر، مثل المعدل التراكمي للطلاب، وسمي هذا المعدل بالمحك، أي الأداة التي نكشف بها عن صدق الاختبار، ويشترط في المحك أن يتصف بالموضوعية، والصدق والثبات.

و- الصدق التنبئي:

ويقوم هذا المقياس أساساً على حساب القيمة التنبئية للمقياس أي معرفة مدى صحة التنبؤات التي يبنيها المقياس بالاعتماد على درجاته ونتائجه، أي مقارنة نتائج الاختبار مع نتائج سوف يتحصل عليها مستقبلاً، مثل درجاته في امتحان الشهادة الثانوية التي يمكن عن طريقها التنبؤ عن مقدرة الطالب على التحصيل الجامعي.

ي- الصدق التلازمي:

يتم حساب الصدق التلازمي بإيجاد معامل الارتباط في الاختبار الأول ومعامل الارتباط في الاختبار الثاني، ثم نحاول مقارنة الاختبارين ، فإذا كان هناك اتفاقا كبيراً بين نتائج الاختبارين، فإننا نحصل على معامل الصدق التلازمي أو المصاحب، أما إذا حسب الباحث معامل الارتباط بين نتائج الاختبار الجديد ونتائج الاختبار الآخر، ثبت أنه صادق في مقياس الصفة نفسها التي يقيسها الاختبار الجديد، ولكن الاختبار الآخر لم يطبق في الوقت نفسه أو في فترة قريبة، فإننا نسمي معامل الصدق الذي نتحصل عليه معامل الصدق التطابقي الذي يبين إلى أي مدى تتفق درجات مجموعة من الأفراد على مقياس

معين مع درجاتهم على مقياس آخر ثبت أنه صادق في قياس نفس الصفة التي يقيسها المقياس الجديد. (16)

ويبقى أن نشير إلى أنه عندما يربط ثبات القياس باتساقه ، فإن العلاقة بين الثبات والصدق هي علاقة لا تماثل، فالصدق يعني الثبات لكن الثبات لا يعني الصدق.

رابعاً- مستويات القياس:

لقد حدد ستيفن أربعة من المقاييس وهي المقياس الأسمى nominal والمقياس الترتيبي ordinal، ومقياس المسافات المتساوية interval ، وأخيراً المقياس السببي ratio .

(1)-المقياس الاسمي nominal level :

يعتمد هذا المقياس بالدرجة الأولى على النظام التصنيفي ، أي تصنيف الأشياء والأشخاص إلى فئات، فالنوع: ذكر، أنثى هو مقياس أسمي، ومن مميزات فئات هذا المقياس، أنها مميزة وواضحة المعالم ، مانعة التبادل وشاملة ونعني بالشمولية، أنه لابد أن تكون هناك فئة لكل حالة مقاسه ، ونعني بمانعة التبادل، أن كل حالة مقاسة لابد أن تطابق مع فئة واحدة.وكذلك الحال في المتغيرات الأخرى كالجنسية: ليبي، سوداني، سوري، والديانة: مسلم مسيحي يهودي .... إلخ.

وتتلخص فكرة هذا المقياس في كونه، عبارة عن ألفاظ وأسماء تلحق بالشئ المراد قياسه أو الصفة المراد وصفها، و الشرط الوحيد لهذا المقياس هو القدرة على التمييز بين فقرات أو أجزاء القياس، بحيث ارتبطت بيانات هذا

المقياس بمجموعة من الأسإلىب الإحصائية، تتمثل في النسبة المئوية والتوزيعات التكرارية والرسومات البيانية.

(2) المقياس الترتيبي Ordenal Level :

إن المقياس الترتيبي مثله مثل المقياس الاسمي يحتوي على فئات مانعة التبادل وفئات شاملة ، وترتب فئات هذا المقياس على حسب الخاصية لكل فئة: (الترتيب الأول، الثاني، الثالث)،(الأكبر، الكبير، الصغير).... الخ، بحيث يدل المقياس الترتيبي على أن الشخص يمتلك من السمه المقسمة أكبر أو أقل مما يمتلكه أخر أو آخرون، ولكنه لا يدل على مدى ما يمتلكه كل منهم أو مقداره ويعد هذا المقياس أرقى من المقياس الاسمي، ويحمل في الوقت ذاته صفاته ومن المتغيرات الشائعة لهذا المقياس، المستوى التعليمي: ابتدائي إعدادي ثانوي جامعي، والتقديرات المستخدمة في الامتحانات: ممتاز جيد جدا جيدا مقبول ضعيف، والطبقة الاجتماعية: عليا وسطى دنيا..... الخ ويمكن تحويل البيانات ذات المستوى الترتيبي إلى بيانات اسمية ، أي إلى متغيرات ثنائية:

فالتعليم يمكن تحويله إلى ثنائي: متعلم، غير متعلم، ومتغير التقديرات المستخدمة في الامتحانات إلى (ناجح ، راسب)..... الخ

وتستخدم مجموعة من الأساليب الإحصائية في التعامل مع هذه البيانات إضافة إلى الجداول التكرارية والنسبة المئوية والرسوم البيانية، تستخدم الجداول التكرارية الصاعدة والهابطة ، ومعامل ارتباط سبيرمان، كندل تاو.

(3) المقياس ذو المسافات المتساوية (البعدي) INTerVal Level :

يعد المقياس ذو المسافات المتساوية، من أرقى أنواع المقاييس، فمن خلاله نستطيع أن نحدد عدد الاختلاف في الوحدات المقاسة، ونحصل على

المعلومات التي لم تكن متوافرة لدينا عند التعامل مع المقاييس الاسمية والترتيبية.حيث يتميز القياس الفتري بخاصية فريدة، و هي أن العلاقة بين الظواهر يمكن قياسها أو التعبير عنها بصورة " عددية " وهذا النوع من القياسات هو أحد الشروط اللازمة في استخدام المقاييس البارامترية، مثل مقياس (ت) و(ف)ومعامل ارتباط بيرسون فضلاً عن الانحدار.

(4) المقياس النسبي RaTio LeVel :

إن وحدة قياس النسب المئوية عبارة عن وحدة قياس في مستوى المساحات المتساوية مضافاً إليها درجة الصفر الحقيقي Zero PoinT وليس لها قيم سالبه مثل درجات الحرارة، ولا يوجد بالقياس ذي المسافات المتساوية نقطة صفر حقيقية ، وباستعمال القياس النسبي يمكن الحصول على نسب مئوية يسهل معها القول بأن قيمة معينة تساوى ضعف قيمة أخرى أو نصفها ، أما إذا كانت نقطة الصفر اعتباطية مثل درجات الحرارة بقيم سالبة فهي تنتمي إلى مستوى المسافات المتساوية ، ولهذا الالتباس في قيمة الصفر، فإن كثيراً من الباحثين يفضلون اعتبار المستوى النسبي جزاءاً من مستوى قياس المسافات المتساوية [17].

بناء على المستويات الأربعة للقياس، يمكننا أن نميز بين نوعين من المقاييس الإحصائية في العلوم الاجتماعية.

[1] المقاييس الإحصائية البارامترية :

وتتميز هذه المقاييس بشروط معنية ، حول معالم المجتمع الذي سحبت منه عينة البحث، وهذه الشروط هي :

1 – يجب أن تكون المشاهدات مستقلة.

2 – يجب أن تسحب المشاهدات من مجتمع اعتدالى التوزيع.

3 – يجب أن تكون المجتمعات متمايزة التباين.

4 – أن تتشابه قيم متوسطاتها.

وتستخدم هذه المقاييس في دراسة ظواهر تقاس ويعبر عنها بصورة عددية.

[2] المقاييس الإحصائية اللابارامترية:

تعرف بالمقاييس حرة التوزيع، وهي لا تتطلب الشروط التي يتطلبها المقاييس الإحصائية البارامترية، مع أن بعض الافتراضات حول طبيعة المجتمع تتوافر في المقاييس اللابارامترية كافة، علاوة على أن معظم المقاييس اللابارمترية تطبق على بيانات ذات مقاييس اسمية أو ترتيبية [18].

خاتمة

تعد عملية القياس أساسية في تحقيق التقدم العلمي، سواء في العلوم الطبيعية أم الاجتماعية لذا أخذت العلوم الاجتماعية تتجه إلى القياس كونه أداة فاعلة في دراسة الظواهر والمشكلات الاجتماعية، وعلى الرغم أن موضوعات القياس في العلوم الاجتماعية معنوية غير ملموسة وليس لها قوانين ثابتة تحكمها، ما صعب إيجاد أدوات ووسائل لازمة للقياس تتسم بالصدق والثبات، ألا أنها تشترك جميعا في مبدأ واحد ألا وهو أن الفرد المطلوب قياس أرائه وانطباعاته يبين ردود فعله بالنسبة للموضوع الذي يطرح عليه ، وذلك من خلال موافقته أو عدم موافقته على الأسئلة أو العبارات التي تطرح عليه. وردود فعله توضح لنا طبيعة أفكاره وانطباعاته حول موضوع معين، غير إن الموضوع الذي يطرح على الفرد المطلوب قياس أفكاره وميوله واتجاهاته، يجزأ إلى عبارات توضع على قياس متدرج، ويطلب فيه تثبيت العبارات التي

يتفق معها، ولما كانت لهذه العبارات درجات معينة ، فان الباحث يحصي الدرجات التي تنطبق مع ردود الفرد المطلوب قياس أفكاره، ومن ثم يتوصل إلى قياس أرائه وانطباعاته.

إذا فالقياس الاجتماعي يهدف إلى تقديم معني دقيق وديناميي لقوانين التطور الاجتماعي، والعلاقات الاجتماعية من خلال دراسته الجماعة الإنسانية ككل بحيث ينظر إلى كل جزء فيها في ضوء علاقته بالكل ، في الوقت الذي ينظر فيه إلى الكل في ضوء علاقته بكل جزء. وبناء عليه فإن القياس تهتم بدراسة العلاقات التي تنشأ بين الأفراد، تاركه دراسة الأفراد أنفسهم لعلم النفس، فالباحث الاجتماعي لا غنى له عن استخدام المقاييس الاجتماعية على اختلاف أنواعها سواء في دراسة العلاقات الاجتماعية، أم القيم الاجتماعية، أم الاتجاهات أم حتى الرأي العام داخل المجتمع.

المراجع

[1] عبد الغني عماد ، منهجية البحث في علم الاجتماع : الإشكاليات ، التقنيات ، المقاربات ، دار الطبعة ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 2007 ، ص 137.

[2] محجوب عطية القائدي ، طرق البحث العلمي في العلوم الاجتماعية ، مع بعض التطبيقات على المجتمع الريفي ، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء، الطبعة الأولى ، 1994م ، ص135.

[3] مصطفى عمر البشير ، مساهمات في أسس البحث الاجتماعي ، معهد الانماء العربي طرابلس 1989 ، ص 149.

[4] محمد ياسر الخواجة ، البحث الاجتماعي : أسس منهجية وتطبيقات عملية ، دار المصطفى للطباعة ، طنطا ، الطبعة الأولى، 2001 ، ص 273 - 274.

[5] جورج هومانز ، طبيعة العلوم الاجتماعية ، ترجمة : فادية عمر الجولاني، المكتبة المصرية للطبع والنشر والتوزيع ، الإسكندرية ، 2003 ، ص24

[6] محمد شفيق ، البحث العلمي مع تطبيقات في مجال الدراسات الاجتماعية ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 2006 ، ص 148 – 149.

[7] عقيل حسين عقيل ، فلسفة مناهج البحث العلمي ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، 1999م ص290.

[8] حسن الساعاتي ، وسامية حسن الساعاتي ، تصميم البحوث الاجتماعية ومناهجها وطرائقها و كتابتها ، دار الفكر العربي ، القاهرة ،الطبعة الثالثة ،2006، ص 86.

[9] أحمد بدر ، أصول البحث العلمي ومناهجة ، المكتبة الأكاديمية ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، 2011 ، ص 238.

[10] أحمد زايد ، تصميم البحث الاجتماعي : أسس منهجية وتطبيقات عملية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 2002 ، ص39.

[11] ريمون بودون ، مناهج علم الاجتماع ، ترجمة : هالة شبؤون الحاج ، منشورات عويدات ، بيروت ، الطبعة الرابعة ، 1988 ، ص 77.

[12] على إدريس ، مدخل إلى مناهج البحث العلمي لكتابة الرسائل الجامعية ، الدار العربية للكتاب القلم ، تونس ، الطبعة الأولى ، 1985، ص33.

[13] محمد عارف ، المنهج في علم الاجتماع ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، الجزء الأول ، 1972 ، ص 195.

[14] عبد الله عامر الهمإلى ، أسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، الطبعة الثانية ، 1994م ، ص ص108 – 110.

[15] ستيفن كول ، منهج البحث في علم الاجتماع ، تعريب : عبد الهادي الجوهري ، وأحمد النكلاوي ، مكتبة نهضة الشرق ، القاهرة ، 1980م ، ص 59.

[16] فورسز س. ريشر ، طرق البحث الاجتماعي ، تعريب : فادية عمر الجولاني ، المكتبة المصرية ، الإسكندرية ، الطبعة الأولى ، 2002 ، ص ص 63 – 64.

[17] محجوب عطية الفائدي ، مرجع سابق ، ص 139.

[18] يونس حمادي على ، الاحصاء الاجتماعي ، منشورات جامعة الزاوية ، ليبيا ، 2008 ، ص 29.

الملامح السياسية والاقتصادية لمملكة سُنغاي

أ. إبراهيم العربي محمد المرابط
قسم الدراسات السياحية
كلية الآداب بالزاوية

تمهيد:

إن الدارس لتاريخ الممالك والإمبراطوريات التي قامت في جنوب الصحراء وجب عليه الوقوف مطولاً لدراسة مملكة من أعظم ممالك جنوب الصحراء إن لم تكن أعظم على حد قول بعض المختصين بدراسة تاريخ هذه المملكة، حيث تعتبر إمبراطورية مملكة سنغاي من أعظم الممالك التي قامت جنوب الصحراء، ولما كان لها دور بارز في تطور شتى مجالات الحياة المتنوعة إقتصادياً وعسكرياً وسياسياً ودينياً في القرن الخامس عشر والسادس عشر حاولنا التصدي والبحث في أصلها ونشأتها وأهم ممالكها وملوكها والحياة السياسية والاقتصادية فيها من تجارة وصناعة وزراعة، وأسباب تدهور وسقوط هذه الإمبراطورية العظيمة، وحاولنا البحث والتصدي لكل ما ذكر سابقاً.

نشأة وقيام مملكة سُنغاي:

ويجب علينا بداية معرفة النطق السليم لكلمة سُنغاي، ذلك أن الاستعمال الشائع في الكتب الحديثة أوقع كثيراً من المؤرخين في خطأ علمي يتمثل في قول بعضهم أن سُنغاي من صنهاجة البربرية، استناداً إلى التوافق بينهما في بعض الحروف، وكذلك الزعم بأن بعض ملوك مملكتها الثانية من صنهاجة ويأتي على لسان اليعقوبي أن مملكة صنهاجة كانت بين عدة ممالك خاضعة

للملكة سُنغاي والنطق السليم للفظ سُنغاي وهو بأن تنطق بسين مضمومة (o) بالاتينية بعدها حرف مركب من نون وعين مخففين مع أطباق مؤخرة اللسان بالتجويف العلوي ينتج عنه غُنّة من الخيشوم يمد ذلك الحرف المركب منهما بين فتحة قصيرة[1].

أسس مملكة سُنغاي قبيلة زنجية عرفت بهذا الاسم ونشأت على ضفاف نهر النيجر الأوسط[*] في الفترة ما بين القرن السابع والقرن التاسع الميلاديين حيث غزت قبيلة (ضياء) وهي إحدى قبائل البربر وأسسوا أسرة حاكمة عرفت بأسرة ضياء وتولى الحكم أول ملك لهذه القبائل وكان اسمه (ضيا العالمين)[2]وتفيد المصادر التاريخية الأولى وبعض المتأخرة التي تناولت جزءاً من رحلة سُنغاي أنهم عاشوا قبل عبور النيل إلى الغرب في جزيرة فيلامي جنوب أسوان في مصر حيث كانت المنطقة موطن الجماعات النوبية[**] والأجناس السودانية الأخرى قبل التشتت بعد عبورهم لنهر النيل وهذه الجزيرة الآن مليئة بالهياكل والمعابد والتحف الأثرية[3] وتحدث المسعودي في كتابه أخبار الزمان عن تفرقهم بعيد عبور نهر النيل وقال متأثراً باليعقوبي ومنهم (الكوكو) "سميت المملكة التي هيأ أعظم من السودان وأجلّها قدراً، وكل ملك لهم يعطي ملك الكوكو حق الطاعة، ومملكة غانا أيضاً عظيمة الشأن وتتصل ببلاد معادن الذهب[*] وبها أمم عظيمة، وتحت ملك غانا عدة ملوك وممالك كلها فيها الذهب ظاهر على الأرض[4] وهناك من يذهب بالقول أن اغلب شعب سُنغاي أصله من دندي (وتقع شمال ووسط جمهورية بنين حالياً) وقد صعدوا مجرى نهر النيجر حتى وصلوا إلى منطقة كوكيا وتقع في المنطقة الشمالية الغربية من حدود نيجيريا حالياً وتبعد عن غاو بحوالي 150 كم جنوباً وتعرف

الآن بـ (بنتيا) كما أن هناك رأياً يقول أن سكانها مزيج من الشعوب الثلاثة: الأقزام والزنوج والحاميين، مع ملاحظة أن شعوب غرب أفريقيا، اختلطت منذ زمن بعيد بشعوب بيضاء، من بينها العرب والعرب المغاربة[5] وذهب بعض المؤرخين بالقول أن معظم شعب سُنغاي، أصله من دندي شمال الداهومي، ثم سار مع مجرى نهر النيجر، حتى وصل كوكيا، ذات الخيرات الوفيرة فاستقروا بها، وهناك خضع لأمره (زا) الذي كان ملكاً على تلك المنطقة، وأصبح يسير وراءه في حروبه، ولكنه طمح بعد ذلك إلى الملك، فقلب له ظهر المجن، وخضعت له شعوب مثل العرب المغاربة[6].

بعد ذلك حول السُنغاي مدينة (غاو) إلى عاصمة لهم، بعد أن أمضوا الفترة الأولى من الحكم في مدينة كوكيا، وقد امتازت (غاو) بقربها من منطقة كوكيا التي كانت قبائلها موالية للسُنغاي ولاعتدال مناخها مقارنة بكوكيا العاصمة الأولى وبوقوعها على الطريق الملكية الرابط بين (غاو) وصافي الشرق وبلاد التوارق[*] في الشمال والمراكز التجارية الهامة في المغرب، ويذهب البعض فيقول أن أصلهم يرجع إلى عرب اليمن والحجاز أو المغرب، واختلفوا في تحديد زمن وصولهم إلى النيجر بين قائل بالقرن الرابع الميلادي وبالقرن الخامس الميلادي والسابع الميلادي[7].

ممالك شعب سُنغاي:

عُرف لهذا الشعب أربعة ممالك، بل الأولى والثانية ممالك والأخريان إمبراطوريتان وهي:

المملكةالأولى:

ظهرت معالمها قبل الميلاد بعدة قرون، فحددها بعض الباحثين ببداية القرن السابع قبل الميلاد، وحدده باحث أخر بأربعة آلاف سنة قبل الميلاد، ومهما يكن فإن ملوك هذه المرحلة هم أجداد الملوك المتأخرين الذين يرجع أصلهم إلى عرب اليمن، أو الحجاز، وقد اختلف العلماء في تحديد زمن وصولهم إلى حوض نهر النيجر بين قائل بالقرن الرابع الميلادي والقرن الخامس الميلادي بتأييد المصادر العربية الأولى عن الهجرات السودانية التي عبرت نهر النيل ثم تفرقوا شرقاً وغرباً وجنوباً، وبتأكيد الرواية الشفوية بأن هذا الشعب اشتهر في وثنيته بالسحر وأن بعض سحرتهم من كوكيا، كانوا من ضمن سحرة فرعون الذين حشرهم من المدائن ليتحدى بهم موسى عليه السلام، وقد ذكر السعدي ذلك في تاريخه[8].

ومن أشهر زعماء هذه المملكة السُنغية الأولى (فازانماكا بوتو) الذي أسس مدينة غاو عام 690م لتصبح العاصمة بدل كوكيا، لأن موقعها يتوسط المملكة وهي على مقربة من طرق القوافل الرئيسية المتجهة شرقاً وشمالاً، ولم تكن هي نفسها كوكيا، كما قال أحد الباحثين، وليست أول عاصمة للملكة، وليس زاكسي هو الذي أنشاها عام (1010م) كما قال آخرون[9].

المملكة الثانية:

عايشت في بعض عهودها بداية الإسلام وأسستها أسرة "زا" والمعروف من ملوكها 31 ملكاً، أسلم منهم أكثر من سبعة عشر ملكاً كلهم ملقبون بـ (زا) ويغلب على أغلب كتب المنطقة بأن أول من أسلم منهم هو الخامس عشر وإسمه "زا كسي" ويبدو أنه غير صحيح، لأن الملك السادس من هؤلاء يسمى

"زا علي" ويبعد أن يكون إسمهاسلامياً من غير أن يكون مسلماً، ولكن يرجع لـ "زا كسى" الفضل في انتشار الإسلام حيث يرجع القول بأنه أصدر مرسوماً ملكياً يمنع فيه غير المسلمين من تقلد الحكم في سُنغاي وقد التزموا بعده بهذا القرار وإهتموا بالجهاد ونشر العقيدة الإسلامية ونشروا الإسلام(10).

ويتحدث السعدي عن (زا كسي) "يقال له في كلامهم مسلم الدم، معناه أنه أسلم بدون إكراه رحمة الله عليه، وذلك في سنة أربعمائة من هجرة النبي صلى الله عليه وسلم، وقد ساهمت المذاهب الإسلامية في إيصال العقيدة الإسلامية إلى سُنغاي، ومن هذه المذاهب التي وصلت مبكراً إلى تلك الربوع المذهب الاباظى الذي ينسب إلى عبدالله بن أباظة التميمي(11).

المملكة الثالثة لهذه الإمبراطورية:

تأسست عام (735هـ-1335م) وملوكها أسرة "سنى"، ومؤسسها هو "سنىعلى كولن" وأخاه "سليمان نار"، ابنا (زايس) بعد تخلصهما من اسر ملك مالي منسي موسى، فقد كانت العادة أن يأخذ الملك المنتصر بعض أبناء الملك المهزوم رهائن لديه، ضماناً لبقاء سيطرته على بلادهم، والمعروف من ملوك هذه المملكة الثالثة واحد وعشرون ملكاً، ويقول د.الغنيمي عن هذه المملكة وسماها بـ (سُنغاي الإمبراطورية الإسلامية) "لقد كان عام 135م -735هـ عاماً حاسماً في تاريخ سُنغاي، إذ كان هذا بداية لظهور سُنغاي كإمبراطورية إسلامية عظيمة وقوية الشأن غرب القارة الأفريقية، إذ كان هذا العام بداية هدم دولة مالي بزعامة (سنى علي كولن وأخيه سليمان نار) وفي "عهد سنى على الكبير" (1492/464) الذي عُد أول إمبراطور لها شملت هذه الامبراطورية معظم غرب أفريقيا من المحيط غرباً، وإمارات الهوسا شرقاً، ووسط الصحراء

شمالاً، وبلاد الموسى غرباً استمرت حتى عام 1492م، فدام حكمها أكثر من قرن ونصف (حوالي 157سنة)[12]. أنظر الملحق رقم (1) و(2)

المملكة الرابعة والأخيرة لهذه الإمبراطورية:

استلم (سنى بار) أمر سُنغاي بعد وفاة والده، وكان (سنى بار) شخصية ضعيفة، على الرغم من أن أباه حاول أن يوليه ارفع المناصب، في قيادة الجيش محاولاً أن يخلق منه محارباً وقائداً شجاعاً، انتهز "أسكيا محمد" ذلك الضعف عند (سنى بار) وحرّض عليه الجيش، فانقسم الجيش لمجموعتين، مجموعة ناصرت (سنى بار) ومنهم (سنى دند) و(فار افنب)، الذي يعتبر من أشجع رجاله، أما اسكيا محمد، فقد انضم اليه من القادة (منسي كور) و (بركى منسى كور) وعلى إثر هذا الانقسام حدثت معارك بين الطرفين على الحكم، وفي يوم الاثنين 24 من جمادي الاخر، دارت بينهما معركة حامية انهزم على أثرها (سني بار) وفر بنفسه إلى (أين) واستقر بها حتى وفاته عام 899هـ/1493م[13].

ومن هنا تعتبر أسرة اسكيا هي من أنشأ الإمبراطورية الرابعة بين عامي 1493هـ-1594، وتولى مقاليد الحكم في هذه الإمبراطورية الإسلامية أساك مستقلون عددهم 27 وتمثل هذه المرحلة العصر الذهبي لانتشار الإسلام واستقراره بالمنطقة[14].

الحياة الاقتصادية في مملكة سُنغاي:

أولاً: الزراعة:

تعتبر الزراعة مصدراً أساسياً حرفة لكل الممالك والشعوب، وكانت المهنة الرئيسية لمعظم سكان سُنغاي، وذلك لوجود الأقاليم المأهولة بالسكان، وقد

ساهم عدد من حكام سُنغاي وأبرزهم "أسكيا الحاج محمد الكبير" في تطوير الإنتاج الزراعي وإدخال أساليب جديدة لاستصلاح الأراضي وتسخيرها لخدمة الناس فكانت الزراعة في سُنغاي عبارة عن مزارع للقطاع العام والخاص فكان لسكان سُنغاي مزارع خاصة بهم، يعود منتوجها إليهم، وكان القطاع العام متمثلاً في مزارع الملوك فمثلاً مزارع السلطان "أسكيا داوود"، الذي كان يُشغّل فيها العبيد، ويشرف عليها رئيس خدمه، ويحصل من المزرعة الواحدة على ألف صينية[15].

وكان حكام سُنغاي يمنحون أتباعهم مزارع، حيث أن المزارع في القطاع الخاص مقسّمة حسب نوعية المزروع مثل زراعة الأرز، وما يؤكد ذلك مزرعة الأرز التي منحها "أسكيا محمد بان" إلى شيخ يدرس طلاب العلم وكانت توجد مزارع لعامة الشعب وهي عادة ما تكون صغيرة[16].

وهذه رسالة تؤكد الاهتمام بالزراعة في السودان الغربي من شخص يدعى "عبدالله بن حسون" إلى أخيه محمد سالم بن عمار ومنها "لتعلم أعلمك الله بخير وعافية اننا لا بأس علينا جميعاً لله الحمد، وعسى أنت كذلك والذي تؤكد به عليك غاية التأكيد- ازرع وزرع وزرعولا تقبض درهماً ولا ديناراً، الجميع اجعله في الزرع...."[17].

واعتمدت الزراعة على مياه نهر النيجر، والأمطار ومياه الآبار العذبة، وزرع السكان الحبوب مثل القمح الأرز والشعير وكميات كبيرة من الخيار والقرع والبطيخ، والبرتقال والليمون البري[18].

وقد شهدت الزراعة تطوراً ملحوظاً، فقد شق ملوك السُنغاياالاقنية، وأوصلوا المياه إلى الجهات المنخفضة، وأقاموا السدود على البحيرات للإحتفاظ بمياه الفيضان[19].

وقد أشار ابن بطوطة لزراعة الباذنجان والكرنب والثوم، كما يكثر عندهم نبات القرعة، فيستعملونه في غذائهم، كما انتشرت غابات كثيفة بها أشجار مثمرة وغير مثمرة، وقد شّبه ابن بطوطة حجم الأشجار بأن وصف حجمها بأن القافلة الواحدة تستظل تحت شجرة واحدة دليلاً على ضخامتها، كذلك يوجد المشمش والخوخ وكانوا يجمعون حبوباً أشبه بالفول يطهونها مع الغرتي ويأكلونها، وهي من أفضل الأكلات لديهم وتوجد عندهم ثمار (بتادمون) وهي طيبة المذاق حسب وصف القلقشندي[20].

وكانوا يستخدمون الحيوانات مثل الإبل والحمير في الحرث والحصاد ونقل المحاصيل من مكان الإنتاج للأسواق الداخلية والخارجية[21]، وكانت تُفرض الضرائب على المنتوجات الزراعية، من قبل حكام سُنغاي فقد خصص الأسكيا الحاجب محمد رجل لجمع الضرائب عن المحاصيل، وأعلى قيمة للضريبة ثلاثون (فتاً) لا يتجاوزها، تفاوتت قيمة الضريبة حسب استطاعة المزارع فمنهم من يدفع عشرة ومنهم من يدفع عشرين[22].

ثانياً: المواشي:

اهتم شعب سُنغاي بمهنة الرعي وتربية الحيوانات واعتنوا بها فاستفادوا من صوفها وجلودها، وكانت المواشي تشكل مورداً أساسياً اقتصادياً هاماً لسكان المدن فوفر لهم الألبان واللحوم[23].

أولى السكان عناية خاصة بتربية الإبل، التي استفادوا منها في نقل أحمالهم وتجارتهم، وخزانات المياه، واستفادوا من لحومها وألبانها في غذائهم، وجلدها ووبرها في بيوتهم وملبسهم، فكانت الإبل أغلى الأشياء، وكانت بأعداد هائلة فعندما زار الشريف احمد الصقلي "لأسكا الحاج محمد" قام بنحر 100من الإبل، كذلك اهتم السكان بتربية الأبقار والإكثار منها لما لها من فائدة[24].

كما اهتموا بتربية الأغنام والماعز، حيث تأتي في المرتبة الثانية، بعد الأبقار من حيث الكثرة، فخادم "أسكيا داوود" المدعو (زنك) كان له سبعة سّراح بقر وثلاثون سارحاً للغنم، فما بالك "بأسكيا داود" نفسه[25].

أما الخيول فكانت تستورد عن طريق التجار العرب المغاربة للمنطقة وقد أكد القلقشندي بقوله "وتجلب الخيل العراب إلى ملوكهم ويتغالون في أثمانها" فكانت أسعار الخيول عالية وباهظة الثمن، واقتصر ركوبها على الملوك وكبار الموظفين، وكانت تستخدم في الغزوات والمعارك وذلك لسرعتها[26].

كما مارس الأهالي مهنة صيد الأسماك النهرية بكثرة لما لها من عائد جيد للصيادين وكانت من ضمن أغذيتهم المهمة[27] كما اهتموا بتربية النحل حيث أنها انتشرت على نطاق واسع فصنعوا لها ملاجئ تحت الأشجار، وكان العسل يدخل في تغذية الكثير منهم وفي علاجهم كما كانوا يبيعون كميات منه للتجار المترددين عن المنطقة[28].

ثالثاً: الصناعة والتجارة :

اهتم حكام وأهل سُنغاي بالتجارة والصناعات المختلفة وبرعوا فيها باعتبارها مصدراً هاماً من مصادر الدخل، والعمود الفقري لاقتصاد سُنغاي

ومن الصناعات الهامة صياغة الذهب والفضة، إضافة إلى باقي المنتجات المتنوعة[29].

وقد اهتم اغلب سلاطين سُنغاي بتجارة الذهب وحظيت بالعناية الفائقة منهم وخاصة السلطان "أسكيا الحاج محمد الكبير"، ويوجد الذهب في أعالي نهر النيجر، الذي يجرفه معه عند انحداره من المناطق العالية حيث يتسع مجرى النهر عند جاو العاصمة وتنكبت فيفيض على دلتا النهر في موسم الأمطار[30].

وقد أصبحت العاصمة (جاو) مركزاً تجارياً مهماً، وجاء إليها التجار العرب والمسلمين من مصر ومن البلاد الإسلامية في شمال أفريقيا والمغرب وأصبحت مركزاً للدعوة إلى اعتناق الإسلام[31].

وكان الذهب متوفراً بكثرة، في أسواق سُنغاي، في أيام الاسيكيين وكانت مناطق استخراجه عند حافة نهر النيجر العليا، مما جعل عدداً من الرحالة العرب كالعمري وابن سعيد وغيرهم على القول: "إن نهر النيجر يُزرع الذهب على شواطئه، ويذهب الأهالي ليقتطفوه فينال كل منهم ما قُدر له"، وكان ذهب المنطقة يغطي حاجة سكان البحر المتوسط بما يقدر بالنصف ويُتخذ كحُلي وزينة لدى الملوك[32].

كما استخدم الذهب في المنطقة في فترة الاسكيين وخاصة فترة السلطان "أسكيا الحاج محمد" كعملة مكتوب على وجه منها عبيدالله، والوجه الثاني توكلنا على الله[33].

وأورد أبو الحسن الحكيم طريقة صناعة الذهب، الذي يصفى بإذابته على النار، ولتنقيته من الشوائب، وصبه في قوالب معينة، تسمى (السبائك) ثم تحمل هذه السبائك إلى مصانع ضرب العملة في المغرب ومصر[34].

وكانوا يستبدلون المصنوعات الجلدية والزجاجية والخناجر والأجراس والثياب وغيرها ومبادلتها بالذهب[35].

كذلك اهتموا بمعدن النحاس وذلك لاستخدامهم له في صنع الأدوات الحربية وصناعة الأدوات المنزلية من أواني ومواد الزينة وتصنع منه الأشكال والمصنوعات البدوية البسيطة مثل أعمدة السيوف والرماح، كما تزين به ألبسة الرؤساء.

كذلك اهتموا بالحديد وكانت مناجمه كثيرة، وخاصة في فترة "أسكيا الحاج محمد" وذلك لقوة الإمبراطورية وانشغالها بالحروب لغرض التوسع في فتوحاتهم، فزادت الحاجة إليه في صناعة الأدوات الحربية، فصنعوا منه الحراب والسيوف والرماح وبالإضافة إلى المعادن الأخرى مثل الرصاص والقصدير، والكحل الذي كانت تتزين به النساء بوضعه في عينيها[36].

كما عمل السكان في صناعة الفخار وتشكيله، فصنعوا منه أدوات للطبخ وحفظ الحليب، كما كانت عندهم صناعة القِرب التي تصنع عادة من جلد الماعز، بأن يخرج الجلد من الرقبة بعد ذبحه، ويحافظون على سلامته من الثقب، ويطمر في الأرض لمدة من الزمن ثم يُخرج ويكون قد زال شعره، ويدبغ وبعد دبغه يصبح ملساً رطباً ويستخدم بعد ذلك في حفظ الزيت والماء والسمن والدقيق[37].

وقد تطورت صناعة دبغ الجلود، وكثر محترفوها، حيث تعددت الصناعات الجلدية مثل القرب، والنعال، والملابس، والسروج وأعمدة السهام والآلات الموسيقية وخاصة الطبل الذي يُعد أهم الآلات الموسيقية لدى سكان المنطقة،

وقد نشطت حرفة الدباغة، حيث كان قسم كبير من سكان سُنغاي يلبسون الجلود المدبوغة في فصل الشتاء[38].

ومن الصناعات المحدودة صناعة الصابون الذي يستخدمه أهالي المنطقة في عملية التنظيف، ويذكر هنا أن عجوزاً خاطبت السلطان أسكيا داود فقالت "ولابد لي من حمل غرامة لك تذكرني بذلك وذلك عشر رؤوس صابون في كل رأس سنة"[39].

وفُرضت العديد من القيود على التجارة وانتقال السلع بين جهة وأخرى، وتمثل ذلك في فرض الضرائب عند أبواب المدن وأخذ الغرامات والإتاوات لخزائن الحكام[40].

وطور الأهالي صناعة النسيج، وذلك لتوفر المواد الخام لتلك الصناعات، مثل القطن والصوف والوبر، وقد أكد على الوزاني عند زيارته لسُنغاي، في عهد "الأسكيا الحاج محمد الكبير"، على انتشار محلات غزل القطن ونسجه، وكان القطن أحد الوسائل للتبادل التجاري مع الشمال الأفريقي وذلك بطريقة المقايضة والدليل على ذلك ما شاهده الحسن الوزاني أثناء رحلته فكتب يقول "ويجني سكان البلاد أرباحاً عظيمة من تجارة أقمشة القطن التي يمارسونها مع التجار العرب المغاربة، ويبتاع منهم هؤلاء بالمقايضة الكثير من الأقمشة الأوروبية"[41].

كذلك وجدت العديد من الصناعات الدقيقة في المنطقة مثل صناعة حوافظ الرسائل والورق في سُنغاي، حيث كانت تصنع حوافظ الرسائل من معدن النحاس، كذلك صناعة تجفيف السمك ويصدّر للمناطق القريبة والخارجية وقد فرض "أسكيا محمد" ضريبة على ذلك، وكان السمك يقاس بالحزمات

والضريبة الواحدة عشر حزمات، وأفاد محمود كعت بقوله" يأخذ غرامتهم كلما فاض البحر، فيأخذ ممن استحق عشر حزمات من الحيتان اليابسة"[42].

ومن أهم الموارد الاقتصادية الأساسية في سُنغاي تجارة الملح فهي تجارة الصحراء منذ فترة طويلة، وفي إطار توسعات مملكة سُنغاي التي كانت ترغب في السيطرة الكاملة على مواد التجارة الخاصة بالملح، فإنها تمكنت من مد نفوذها حتى ممالك تغازي الواقعة شمال السودان وهي اقرب للمغرب منها إلى السودان[43].

وقد ارتبط الملح بمادة أخرى هي الذهب، ولا يعني هذا الارتباط وجودهما في مكان واحد، بل هذا الارتباط راجع إلى أن الملح كان السلعة التي يتلهف ويقبل عليها السودانيون المنتجون للذهب والذين يدفعونه للحصول على الملح إذ يجب مقايضة الملح بالذهب والذهب بالملح، فكان الملح بمثابة عملة حيث يتصارف أهل السودان كما يتصارف بالذهب والفضة يقطعونه قطعاً ويتبايعونه ولا غنى لأحد من أهل المنطقة عليه حتى أن المسافر بهذه البلاد لا يحمل زاداً ولا إداماً ولا ديناراً ولا درهما إنما يحمل قطع الملح[44].

أما الخراج الذي يحصل عليه السلطان من الملح، فيعادل سنوياً الثلث عن كل مقطع، وقد يصل خراج مجموعة من الملاحات أحياناً إلى ثلاثين ألفاً[45].

سقوطالإمبراطورية:

بلغت مملكة سُنغاي في عهد "أسكيا الحاج محمد بن أبي بكر" في بداية القرن السادس عشر م، من القوة والاتساع والتنظيم ما لم تبلغه الممالك التي سبقتها في حكم السودان الغربي، لكن مع كبر سن "أسكيا محمد"، طمع أبناؤه في الحكم، فثاروا عليه بقيادة ابنه الأكبر "موسى" الذي أجبره على التنازل عن

الحكم سنة 1528م وطرده من القصر وأحلّه لنفسه مع حاشيته وأنصاره ودخلت سُنغاي في فترة من الصراعات على الحكم بين أفراد الأسرة الحاكمة وقد تسبب ذلك في تصدع أركان المملكة وظهور معالم انهيارها، وسقوطها، وكان الصراع على الحكم من أسباب ضعف المملكة حيث أن أغلب الممالك والامبراطوريات تكون الفتنة الداخلية سبباً رئيسياً في التصدع الداخلي للملكة مسبباً انهيارها.

ومن أهم وأبرز الحوادث التي عصفت بالمملكة قتل "الاسكيا موسى" ملك المملكة على يد أخ له سعي للوصول لسدة الحكم هو الأخر[46]، ونتيجة لغنى المملكة وتوسع نفوذها وموقعها المشرف على طرق التجارة المشار إليها سابقاً واكتشاف مناجم الذهب التي كثرت عنها الأخبار اتجهت الأطماع الخارجية إليها وتكالب جيرانها عليها خاصة حكام المغرب الأقصى، ففي عام (1004هـ-1594م) زحفت قوات المغرب الأقصى في عهد حاكمها احمد المنصور الساعدي الملقب (بالذهبي) بقيادة رجل برتغالي يدعى (جودر) وتقابل الطرفان في معركة فاصلة في منطقة تسمى (شندبي)[47] في فترة حكم "أسكياسحاق" (582هـ-1591م)[48].

ولما يمتلكه الجيش المغربي من أسلحة فتاكة وتفوقه العسكري [49] وكان من بين دوافع المغاربة للهجوم على سُنغاي جمع كلمة المسلمين في غرب أفريقيا وتوحيد قواهم في صف واحد حيث أن سُنغاي تعيش أوضاع داخلية سيئة كما أكد ذلك المؤرخ السوداني عبد الرحمن السعدي: ("ثم بدّلوا نعمة الله كفراً وما تركوا شيئاً من معاصي الله تعالى إلا ارتكبوها جهراً" ونظراً لكل تلك الأسباب تحطمت قوة مملكة سُنغاي حيث استخدم القائد "جودر" البنادق والمدافع التي لم

تكن معروفة آنذاك [50] فكان النصر حليف قوات المغاربة فزحفوا بقيادة رجل مغربي يدعي (ابن زرقون) على المدن الهامة في سُنغاي فاحتلوا تمبكتوا[*]وجنى وجاو، وبحلول عام 1595م انتهت الحرب وطويت صفحة إمبراطورية سُنغاي[51] بعد أن أقام شعبها الأفريقي أعظم إمبراطورية إسلامية أواخر العصور الوسطى (القرن العاشر الهجري –السادس عشر الميلادي) فاقت في سعتها وامتداد أطرافها إمبراطوريتي غانا ومالي[*] الإسلاميتين[52].

الخاتمة:

تعتبر سُنغاي أعظم الإمبراطوريات التي قامت جنوب الصحراء الغربية.

أسس شعب سُنغاي أربعة ممالك الأولى والثانية مملكتين والثالثة والرابعة إمبراطوريتان عظيمتان.

الاسم الحقيقي والفعلي للمملكة سُنغاي وليس كما ورد عند بعض الباحثين بتسميتها سنغاي أو سينغاي.

ساهم ملوك سُنغاي في نشر العقيدة الإسلامية بين قبائلها وقبائل جنوب الصحراء.

ولاحظنا التطور الاقتصادي والزراعي والصناعي في سُنغاي رغم ظروف المنطقة الطبيعية الصعبة ، مما أهم في زيادة التواصل والترابط بمختلف أشكاله مع مناطق الجوار.

الهوامش

(1) هارون المهدي ميغا، مدونة التاريخ الشامل، دراسة تحليلية في الترتيب التاريخي للإمبراطوريات الإسلامية في غرب أفريقيا، بحث منشور، 2014، ص2.

(*) للمزيد عن نهر النيجر، راجع جوزيف كام، مكتشفوا أفريقيا، ترجمة يوسف نصر، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2007، ص213-257. كذلك وللمزيد أيضا راجع عبد القادر المحيشي وآخرون، جغرافية القارة الأفريقية وجزرها، الدار الجماهيرية، مصراته، 2008، ص60-62.

(2) جوان جوزيف، الإسلام في ممالك وإمبراطوريات أفريقيا السوداء، دار الكتب الإسلامية، بيروت، ط1، 1984، ص81، كذلك شوقي الجمل وآخرون، تاريخ المسلمين في أفريقيا ومشكلاتهم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1994، ص91.

(**) للمزيد عن النوبة والأجناس السودانية راجع حامد عمار، علاقة مصر بالدول الأفريقية في العصور الوسطى، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 1996، ص20.

(3) جوان جوزيف، مرجع سابق، ص81.

(*) للمزيد عن غانا وساحل الذهب، راجع ظاهر جاسم محمد، من ساحل الذهب إلى غانا مجلة البحوث التاريخية، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، العدد الثاني، 2006، ص111.

(4)هارون المهدي ميجا، مرجع سابق، ص6-كذلك حامد عمار مرجع سابق، ص20.

(5)الهادي الدالي، التاريخ السياسي والاقتصادي لأفريقيا فيما وراء الصحراء، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1999، ص92.

(6)الهادي الدالي، المرجع نفسه، ص92.

(*) للمزيد عن التوارق: راجع محمد سعيد القشاط، التوارق عرب الصحراء الكبرى، مراكز دراسات وأبحاث شؤون الصحراء، مصراته، ط2، ص1989.

(7) محمد الغربي، بداية الحكم المغربي في السودان الغربي ونشأته وأثاره المكتبة الوطنية، بغداد، ج1، 1982، ص53، وللمزيد أيضاً راجع الشريف الادريسي نزهة المشتاق في اختراق الافاق، المجلد الأول، مكتبة الثقافة الدينية، 1994، ص104-108.

(8) هارون المهدي ميغا، مرجع سابق، ص5.

(9) هارون المهدي ميغا، المرجع السابق، ص7.

(10) هارون المهدي ميغا، المرجع نفسه، ص8.

(11) مطير سعد غيث، امتدادات الثقافة الاسلامية صوب بلاد السودان الغربي حتى عصر المرابطين ، مجلة الشهيد، العددان 28-29 مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس، 2007-2008، ص46.

(12) هارون المهدي ميغا، مرجع سابق، ص8.

(13)الهادي الدالي، التاريخ، مرجع سابق، ص109-110.

(14) هارون المهدي ميغا، مرجع سابق، ص9.

(15)الهادي الدالي، المرجع السابق، ص268.

(16)المرجع نفسه، ص169.

(17)الهادي الدالي، المرجع السابق، ص270.

(18) محمد زروق، العلاقات العربية الأفريقية في القرن السادس عشر، مجلة البحوث التاريخية، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، العدد الثاني، 1985، ص85، كذلك الهادي الدالي المرجع السابق، ص272.

(19)محمد الغربي، المرجع السابق، ص65.

(20)الهادي الدالي، المرجع السابق، ص275.

(21) الهادي الدالي، المرجع السابق، ص280، كذلك عطية المخزوم الفيتوري، دراسات في تاريخ أفريقيا وجنوب الصحراء منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، 1998، ص319، 320.

(22)الهادي الدالي، المرجع السابق، ص275.

(23) عطية مخزوم الفيتوري، مرجع سابق، ص319 -320.

(24)الهادي الدالي، المرجع السابق، ص277.

(25)المرجع نفسه، ص277.

(26)الهادي الدالي، المرجع السابق، ص278.

(27) عطية مخزو الفيتوري، المرجع السابق، ص319-320.

(28)الهادي الدالي، المرجع السابق، ص280.

(29) محمد زروق، مرجع سابق، ص86.

(30) راغب السرجاني، قصة الإسلام في مالي وإمبراطورية السُنغاي، قصة الإسلام، 2010، بحث منشور، ص1.

(31)الهادي الدالي، المرجع السابق، ص281.

(32)المرجع نفسه، ص282.

(33)المرجع نفسه، ص283.

(34)المرجع نفسه، ص384.

(35)المرجع نفسه، ص86.

(36)الهادي الدالي، المرجع السابق، ص285.

(37)المرجع نفسه، ص288.

(38)المرجع نفسه، ص291.

(39) ص292.

(40) محمد زروق، مرجع سابق، ص83.

(41) ص289.

(42) ص292.

(43) حسن الصادقي، أضواء على ممالك غرب أفريقيا وعلاقاتها ببلاد المغرب ، معهد الدراسات الأفريقية، الرباط، 2010، ص1.

(44) حسن الصادقي، المرجع السابق، ص8.

(45)الهادي الدالي، المرجع السابق، ص287.

(46) حسن الصادقي، المرجع السابق، ص(1).

(47)عبد الحكيم العفيفي موسوعة ألف حدث إسلامي، أوراق شرقية، بيروت، ط2، 1997، ص314، كذلك حسن الصادقي، مرجع سابق، ص6.

(48) شوقي الجمل وآخرون، المرجع السابق، ص91.

(49) محمد زروق، المرجع السابق، 1995، ص85.

(50) محمد زروق، المرجع نفسه، ص87.

(*) للمزيد عن مدينة تمبكتو راجع كتاب عبد الحكيم العفيفي، موسوعة ألف مدينة إسلامية، الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2001، ص178.

(51)عبد الحكيم العفيفي، موسوعة ألف حدث إسلامي مرجع سابق، ص314، كذلك حسن الصادقي، مرجع سابق، ص6.

(*) للمزيد عن مملكة مالي راجع كتاب إبراهيم طرخان، دولة مالي الإسلامية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1973م.

(52) حامد عمار، المرجع السابق، ص20، كذلك هارون المهدي ميجا، مرجع سابق، ص1، كذلك ظاهر جاسم محمد، التاريخ المعاصر للدول الأفريقية، دار شموع العلم، الزاوية، 2007، ص19.

الاغتراب الوظيفي لدى العاملين بصندوق الضمان الاجتماعي
دراسة ميدانية على قطاع الضمان الاجتماعي فى ليبيا.

د.عبدالسلام محمد ابراهيم - د.ابراهيم البشير جرجر

الملخص:

هدف هذا البحث إلى التعرف على مستوى الاغتراب الوظيفي لدى العاملين بصندوق الضمان الاجتماعي في ليبيا، والتعرف على الفروق فى مستوى الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للمتغيرات الشخصية. وكذلك تحديد أهم أسباب الاغتراب الوظيفي من وجهة نظر العاملين بصندوق الضمان الاجتماعي. ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام استمارة استبيان وتوزيعها على عينة عشوائية حجمها (262) عامل من مجتمع البحث. وأظهرت أهم نتائج البحث أن هناك فروق معنوية في مستوى الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للمتغيرات الشخصية (النوع، والعمر، والمؤهل العلمي، والخبرة، الدخل، والحالة الاجتماعية)، بينما لا توجد فروق معنوية في مستوى الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للمركز الوظيفي. وأظهرت نتائج البحث أيضا أن أهم أسباب الاغتراب الوظيفي هي:افتقار نظم الحوافز وتقارير الأداء للأسس الموضوعية، وعدم تناسب الدخل مع الجهد المبذول.

Abstract:

The goal of this research to determine the level of alienation among workers Social Security Fund in Libya, and to study the relationship demographic variables alienation career. As well as identify the most important causes of alienation career from the perspective of workers Social Security Fund. To achieve the objectives of the research was the use of a questionnaire and distributed to a random sample of (262) employees from the research community. The results of the research show that there are significant differences of feeling of alienation career ,

according to demographic variables (gender, age , educational qualification , experience, income , and marital status) , while there are no significant differences for the feeling of alienation career according to the career center . The results showed that the main causes of alienation career are: lack of incentive systems and performance reports for the foundations of objectivity, and does not suit the income with the effort, and the feeling of not being able to achieve whatever they want.

مقدمة:

يعتبر الاغتراب ظاهرة إنسانية متعددة الأبعاد وتزداد حدَّته ومجال انتشاره كلما توفرت العوامل والأسباب المؤدية للاغتراب الوظيفي،حيث ينظر إلى الاغتراب الوظيفي على أنه الحالة التي يشعر فيها الفرد بأنه لا يستطيع أن ينجز الدور الذي قرر أن ينجزه أو شعوره بالانفصال عن ذاته وعن الآخرين، وأن العمل لا معنى له، مما يجعله عاجزاً عن تحقيق حاجاته النفسية والبيولوجية وشعوره بأن ما يريده غير واضح يدفعه إلى الخروج عن المعايير والقيم الاجتماعية وعدم قبول الواقع. فزيادة شعور الفرد بالاغتراب الوظيفي تجعله لا يستطيع التكيف أو التعامل مع الآخرين داخل محيط العمل، وينتج عن استمرار الاغتراب الوظيفي آثار سلبية تؤثر على سلوك وأداء الفرد وبالتالي تؤثر على أداء المنظمة.

الدراسات السابقة:

1- دراسة (مدهش،2006)[1]

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على متوسط درجة وجود عوامل الاغتراب الوظيفي لدى المشرفين التربويين بمدينة تعز اليمنية، وعما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجة وجود عوامل الاغتراب الوظيفي لديهم تعزى لخصائص عينة الدراسة المتمثلة في:(الوظيفة، والنوع، والمؤهل، ونوع

المؤهل، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية). وبلغت عينة الدراسة (356) فرداً. وأظهرت أهم نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) في درجة وجود عوامل الاغتراب الوظيفي من وجهة نظر المستجيبين وفقاً لمتغيرات خصائص العينة المتمثلة في:(الوظيفة، والنوع، والمؤهل، و نوع المؤهل، و عدد سنوات الخبرة و التدريب).

2- دراسة(بشرى،2008)[2]

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار ظاهرة الاغتراب لدى الطلبة السوريين فى بعض الجامعات المصرية، وأثر كل من متغير النوع والحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي، من خلال عينة مكونة من (70) طالباً وطالبة. وأظهرت أهم نتائج الدراسة ما يلى:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور والشعور بالاغتراب.
- وجود فروق غير ذات دلالة إحصائية بين المتزوجين وغير المتزوجين والشعور بالاغتراب.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعليمي والشعور بالاغتراب.

3- دراسة(Mahoney & Quick:2001)[3]

هدفت هذه الدراسة التعرف على مشاعر الاغتراب لدى طلبة الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية وبيان أثر متغير النوع، والدور الذي تؤديه الجامعة فى رفع مشاعر الاغتراب لدى طلبتها أو خفضها، وذلك من خلال عينة مكونة من (136) طالبة و(85) طالباً. وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النوعين فيما يتعلق بالشعور بالاغتراب، وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن الطلبة الذين لديهم درجة عالية من الاغتراب يمكنهم التعايش مع هذه الظاهرة بدعم من المناخ الجامعي.

4- دراسة (Rupert F. Chisholm :2004)[4]

هدفت هذه الدراسة اختبار العلاقة بين خصائص العمل والاغتراب عن العمل والسلوك المتعلق بالعمل لمجموعة من الموظفين التقنيين والإداريين بالمستوى

المهني لشركة تصنيع كبيرة. وأظهرت أهم نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طبيعة الوظائف، وخبرة العمل والاغتراب. ومن ناحية أخرى وجود علاقة بين الاغتراب عن العمل ومستوى السلوك المتصل بالعمل.

5- دراسة (Nisha Nair:2010)[5]

هناك أبحاث محدودة على تغريب عمل العاملين في مجال المعرفة في الدراسات الإدارية. لذا تهدف هذه الدراسة إلى معالجة هذه الفجوة من خلال اكتشاف أسباب الاغتراب الوظيفي للعاملين في مجال المعرفة. وقد تم جمع البيانات من ست منظمات مختلفة في قطاع تكنولوجيا المعلومات بالهند، حيث كان حجم العينة (1142) فرداً. وتوصلت الدراسة إلى إن حوالي 20% من أفراد العينة يغتربون عن العمل، وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن أهم أسباب الاغتراب لدى العاملين بمجال المعرفة تمثلت في:قلة العمل الهادف، وعدم القدرة على التعبير عن الذات في العمل،وإلى سوء علاقات العمل.

6- دراسة(Yadav, Yashwant.K:2012)[6]

هدفت هذه الدراسة التحقق من مدى العلاقة الوظيفية بين اغتراب العمل وضغوط المهنة. وتمت الدراسة على (270) امرأة تعمل في مهن مختلفة – التدريس (90)، التمريض (90)، كتبة (90)-، وتراوح مدى العمر ما بين (30 إلى 40 سنة)، حيث كان متوسط العمر(39.7) وبانحراف معيارى (4.67) والمقاييس المستخدمة في هذه الدراسة هي مقياس اغتراب العمل، ومؤشر ضغوط المهنة. وأظهرت أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- تتعرض العاملات بالمهن المختلفة إلى مستوى عالٍ من اغتراب العمل وضغوط المهنة.
- إن العاملات بمهنة التدريس هن الأقل ضغوطاً والأقل اغتراباً تجاه وظائفهن.
- تتعرض العاملات بمهنة الكتبة ومهنة التمريض لكثير من ضغوط المهنة والاغتراب على التوالي.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث فى التعرف على مستوى الاغتراب الوظيفي لدى العاملين بصندوق الضمان الاجتماعي، وكذلك التعرف على مدى وجود فروق معنوية في مستوى الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للمتغيرات الشخصية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى الاغتراب الوظيفي لدى العاملين بصندوق الضمان الاجتماعي في ليبيا، والتعرف على الفروق في مستوى الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للمتغيرات الشخصية. وكذلك تحديد أهم أسباب الاغتراب الوظيفي من وجهة نظر العاملين بصندوق الضمان الاجتماعي.

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: المتغيرات الشخصية (النوع، والعمر، والحالة الاجتماعية، والدخل، والمركز الوظيفي، والمؤهل العلمي، والخبرة).

المتغير التابع : الاغتراب الوظيفي.

فروض البحث:

الفرض الأول: لا توجد فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للنوع.

الفرض الثاني: لا توجد فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للعمر.

الفرض الثالث: لا توجد فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للحالة الاجتماعية.

الفرض الرابع: لا توجد فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للدخل.

الفرض الخامس: لا توجد فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للمركز الوظيفي.

الفرض السادس: لا توجد فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للخبرة.

الفرض السابع: لا توجد فروق معنوية فى الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للمؤهل العلمي.

منهج البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث سيتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع وعينة البحث:

أ- مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من العاملين بصندوق الضمان الاجتماعي فى ليبيا، والبالغ عددهم(6455)[7]موظفاً.

ب- عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة حجمها(362) مفردة من مجتمع البحث، وذلك بالاعتماد على المعادلة التالية[8]:

$$ن = \frac{ن_1 ى^2 ل(1-ل)}{ى^2 ل(1-ل)+ن_1 خ^2}$$

حيث إن:

ن: حجم العينة.

ل: نسبة الحد الأقصى للخصائص المطلوب توافرها في مجتمع البحث وتساوى 50%.

$خ^2$: نسبة الخطأ المعياري المسموح به 5%.

$ى^2$:الدرجة المعيارية المقابلة لمعامل الثقة 95% وتساوى 1.96

$ن_1$: حجم مجتمع البحث

وتم توزيع عدد(362) استبانة على المدراء والعاملين، وقد بلغ عدد الاستبانات المستردة والصالحة للتحليل الإحصائي (262) استبانة، أى ما نسبته (72%) من إجمالي الاستبانات الموزعة، والجدول التالي يوضح عدد ونسبة الاستبانات الموزعة والمستردة.

جدول رقم(1)

يوضح عدد ونسبة الاستبانات الموزعة والمستردة

عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات المستردة	عدد الاستبانات غير الصالحة	عدد الاستبانات الصالحة للتحليل	نسبة الاستبانات الصالحة إلى الموزعة
362	300	38	262	%72

مصادر جمع البيانات:

تم تجميع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف البحث بواسطة المصادر التالية:

أ- **المصادر الثانوية:**

تتضمن هذه المصادر المراجع والدوريات العربية والأجنبية والأبحاث غير المنشورة.

ب- **المصادر الأولية:**

من أجل استكمال البيانات المتعلقة بالبحث تم إعداد استمارة استبيانة وتوزيعها على أفراد العينة.

أساليب التحليل الإحصائي:

بعد الانتهاء من تفريغ بيانات الدراسة الميدانية وإدخالها بواسطة الحاسب الآلي تم معالجتها بالاعتماد علي برنامج SPSS17 لإجراء التحليل الإحصائي المناسب لتحليل البيانات ولاختبار صحة فروض البحث وتطلب ذلك تطبيق بعض أساليب الإحصاء الوصفي والإحصاء التحليلي كالآتي:-

أ- الإحصاء الوصفي:

تم الاعتماد على كل من الوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لتوصيف متغيرات البحث من خلال البيانات التي تم جمعها، وكذلك تم الاعتماد على معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) الذي يستخدم لقياس مدى الصدق والثبات للأسئلة الموجودة في استمارة الاستبيانة، وكذلك للتأكد من مدى أهمية هذه الأسئلة في التحليل.

ب- الإحصاء الاستدلالي:

اعتمد الباحثان على مجموعة من أساليب الإحصاء التحليلي في تحليل بيانات البحث وذلك لغرض اختبار صحة الفروض ومن هذه الأساليب:-

1- اختيار (T) لعينتين مستقلتين.Independent t-test
2- اختبار تحليل التباين الأحادي.One-way ANOVA
3- اختبار Scheffe للمقارنات البعدية.

معامل الصدق والثبات:

تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لأسئلة استمارة الاستبيانة، وذلك لبحث مدى ثبات أسئلة استمارة الاستبيانة وكذلك لبحث مدى

إمكانية الاعتماد على هذه الأسئلة في التحليل. من خلال نتائج الجدول رقم(2) لمعامل الصدق والثبات نلاحظ أن قيمة معامل الصدق والثبات ألفا كرونباخCronbach Alpha)(جاءت أكبر من 0.5 مما يعنى إمكانية الاعتماد على جميع بنود استمارة الاستبيانة في التحليل الإحصائي دون استبعاد أي عنصر.

جدول رقم(2)

معاملات الصدق والثبات

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الصدق	معامل الثبات
الاغتراب الوظيفي	13	0.725	0.870

المصدر: من إعداد الباحثان.

مفهوم الاغتراب الوظيفي:

يعتبر الاغتراب الوظيفي ظاهرة خطيرة ومؤشراً على مرور الفرد بأزمة حقيقية تؤثر على نشاط الفرد وبالتالي تؤثر على نشاط المنظمة.

فالاغتراب الوظيفي يعنى توصل العاملون بالمؤسسة إلى قرار بأن المؤسسة التي يعملون بها لم تعد المكان المناسب للاستمرار في العمل معها لأسباب تتعلق بالمؤسسة ذاتها أكثر مما تتعلق بالموظف، وهو قرار خطير يمس علاقة الموظف بالمؤسسة التي يعمل بها وولاءه لها ويترتب عليه نتائج وخيمة لكلا الطرفين غالباً ما تنتهي العلاقة بينهما نهاية غير مرضية[9].

أما اغتراب العمل عند ماركس فيعنى "أن الفرد لا يشعر بالألفة في العمل الذي يقوم به بل قد يتجنب هذا العمل كما لو كان طاعون لأنه ليس جزءاً من طبيعته. أي لا علاقة له باهتماماته وليس تعبيراً عن شخصيته".[10] ويرى آخرون أن الاغتراب عبارة عن "مجموعة من المشاعر السلبية تجاه العمل تكون نتيجة لمجموعة من العوامل أهمها شعور العامل بفقدان نتاج عمله".[11] ويعرف داود الاغتراب الوظيفي بأنه "المشاعر السلبية التي يحملها الفرد تجاه المنظمة التي يعمل بها أو بعض عناصرها المادية والبشرية وتؤدى إلى اضطراب علاقته بنفسه والآخرين".[12]

أسباب الاغتراب:

يعزو فروم أسباب الاغتراب إلى طبيعة المجتمعات الصناعية وهيمنة التكنولوجيا والقيم والاتجاهات والأيدلوجيات التسلطية[13]، وبين خضر أن أسباب الاغتراب تعود إلى عوامل مجتمعية وإلى ضعف الوعي الديني والتاريخي، وأزمة الهوية، وإلى عوامل نفسية وبيئية للفرد ذاته.[14]

أما فرويد فيرى أن الحضارة هي سبب الاغتراب؛ لأن الحضارة من وجهة نظرة لم تقدم للإنسان سوى الاغتراب.[15] ويرى ماركس أن الظروف والعلاقات الاقتصادية والاجتماعية هي التي تبعث الشعور بالاغتراب عند الفرد، وهذه الظروف تتجلى في أنظمة وعمليات الإنتاج الصناعي الرأسمالي إضافة إلى أن ظروف العمل التي أوجدها المجتمع الرأسمالي كلها تؤدى إلى اغتراب العامل.[16] وهناك علماء آخرون يقولون إن السبب الأساسي لظهور حالة الاغتراب هو تضخم المجتمعات وتحول العلاقات الاجتماعية فيها إلى علاقات رسمية، وقسم آخر يرى أن الاغتراب يحدث في المنظمات الرسمية والبيروقراطية، ويختفي خارجها.[17]

أما ديفيد ونيوم ستروم فيرجع أسباب الاغتراب إلى التقدم التكنولوجي وما صاحبه من تخصص وتقسيم العمل، فتقسيم العمل المتزايد يجعل العمل البسيط مملا، وينقص من حجم المسؤولية المحددة لكل وظيفة.[18] وقد ترجع أسباب الاغتراب إلى أسباب سيكولوجية تنتاب الفرد نتيجة لانفصاله عن عمله، حيث يشعر بالإحباط والإجهاد مما يؤثر سلباً على مستوى أدائه.

نتائج الدراسة الميدانية:

أ- **<u>التحليل الوصفي للشعور بالاغتراب الوظيفي</u>**

تم التحليل الوصفي لبيانات متغير الشعور بالاغتراب الوظيفي عن طريق حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والأهمية النسبية لفقرات الشعور بالاغتراب الوظيفي. وتم الاعتماد على المستويات الآتية لتقدير مستوى الشعور بالاغتراب الوظيفي لدى العاملين:

(1- 1.79) منخفض جداً، (1.8- 2.59) منخفض، (2.6- 3.39) متوسط ، (3.4- 4.19) مرتفع، (4.2-5) مرتفع جداً.

جدول رقم(3)

التحليل الوصفي لمقياس الشعور بالاغتراب الوظيفي

رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
1	أشعر بالوحدة حتى أثناء وجودى بين زملائى في عملي	2.34	1.08	46.71	11
2	أرفض الاشتراك فى الأعمال الجماعية	2.29	1.12	45.80	12
3	أشعر بأنى غير قادر على تحقيق كل ما أريد	3.53	1.16	70.53	3
4	أشعر بالخوف من فقدان وظيفتي	2.96	1.34	59.23	6
5	انخراطي الشديد في العمل أدى إلى إضعاف الروابط الأسرية والاجتماعية	2.80	1.28	56.03	8
6	أشعر بأن الأعمال التى أقوم بها عادية وغير ذات معنى	2.95	1.21	58.93	7
7	أشعر بعدم قدرتي على اتخاذ القرار.	2.56	1.14	51.29	9
8	أفضل عدم الالتزام بقواعد العمل	2.18	1.09	43.51	13
9	أحاول تحقيق أهدافي مهما كانت الطرق المتبعة.	3.26	1.33	65.19	4
10	ليس لدى هدف محدد أسعى لتحقيقه.	2.44	1.11	48.85	10
11	أشعر بعدم الرضا عن وضعي داخل العمل.	2.97	1.34	59.38	5
12	تفتقر نظم الحوافز وتقارير الأداء إلى الأسس الموضوعية	3.73	1.01	74.65	1
13	الراتب الذى أتقاضاه لا يتناسب مع الجهد الذى أبذله فى العمل	3.68	1.24	73.58	2
	الوسط الحسابي الكلى	3.27			

المصدر: من إعداد الباحثان.

يتضح من الجدول السابق ما يلى:-

- إن أكثر اتجاهات أفراد العينة ترتيباً لفقرات الشعور بالاغتراب الوظيفي حسب أهميتها النسبية كانت على النحو التالي:"تفتقر نظم الحوافز وتقارير الأداء إلى الأسس الموضوعية" في الترتيب الأول وذلك بنسبة (74%)،وبانحراف معياري (1.01). ثم يليها "الراتب الذي أتقاضاه لا يتناسب مع الجهد الذي أبذله في العمل" في الترتيب الثاني وذلك بنسبة (73.58%) وبانحراف معياري (1.24). ثم يليها "أشعر بأني غير قادر على تحقيق كل ما أريد" في الترتيب الثالث بنسبة (70.53%) وبانحراف معياري (1.16)، بينما جاءت "أحاول تحقيق أهدافي مهما كانت الطرق المتبعة" في الترتيب الأخير بنسبة (65.19%) وبانحراف معياري (1.33).
- إن أقل اتجاهات أفراد العينة حول فقرات الشعور بالاغتراب الوظيفي كانت على النحو التالي: جاءت الفقرة "أفضل عدم الالتزام بقواعد العمل" في الترتيب

الأول من حيث الأهمية النسبية وذلك بنسبة (43.51%) وبانحراف معياري (1.09). ثم يليها الفقرة "أرفض الاشتراك في الأعمال الجماعية" في الترتيب الثاني بنسبة (45.8%) وبانحراف معياري (1.12). ثم جاءت الفقرة "أشعر بالوحدة حتى أثناء وجودي بين زملائي في العمل" في الترتيب الأخير من حيث الأهمية النسبية وذلك بنسبة (46.38%) وبانحراف معياري (1.08).

- كما يتضح من الجدول السابق أن الوسط الحسابي الكلى لفقرات الشعور بالاغتراب الوظيفي يساوى (3.27)، وهذا يدل على أن العاملين بصندوق الضمان الاجتماعي يعانون بمستوى متوسط من الشعور بالاغتراب الوظيفي.

ب- **اختبار صحة فروض البحث:**

الفرض الأول:

ينص على أنه **"لا توجد فروق معنوية فى الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للنوع"**.

لاختبار صحة الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار(T) لعينتين مستقلتين. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (4)

نتائج اختبار (T) لمتغير النوع

المتغير	الفئة	المتوسط	د.الحرية	قيمة "ت"	م.الدلالة
النوع	ذكر	2.87	260	-1.32	0.188
	أنثى	2.98			

المصدر: من إعداد الباحثان.

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة مستوي الدلالة الخاصة بمتغير النوع أقل من قيمة مستوى الدلالة (α=0.05) مما يعنى وجود فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي حسب النوع. وكانت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي قدره(2.98)، مقابل متوسط حسابي قدره (2.87) للذكور. وهذا يعنى أن الإناث أكثر اغتراباً في العمل من الذكور. مما سبق تم رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه " توجد فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للنوع." وهذه النتيجة تختلف مع دراسة

بشرى(2008)، ودراسة مدهش(2006)، ودراسة Mahoney & Quick(2001)

الفرض الثاني:

ينص على أنه **"لا توجد فروق معنوية فى الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للحالة الاجتماعية"**.

ولاختبار صحة الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار(T) لعينتين مستقلتين. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (5)

نتائج اختبار (T) لمتغير الحالة الاجتماعية

المتغير	الفئة	المتوسط	د. الحرية	قيمة "ت"	م. الدلالة
الحالة الاجتماعية	غير متزوج	2.74	260	-3.45	0.001
	متزوج	2.99			

المصدر: من إعداد الباحثان.

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة مستوي الدلالة الخاصة بمتغير الحالة الاجتماعية أقل من قيمة مستوى الدلالة (α=0.05) مما يعنى وجود فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً الحالة الاجتماعية. وكانت الفروق لصالح المتزوجين بمتوسط حسابي قدره (2.99) مقابل متوسط حسابي قدره (2.74) لغير المتزوجين. وهذا يعنى أن المتزوجين أكثر اغتراباً في العمل من غير المتزوجين. ومما سبق يمكن رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه" توجد فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً الحالة الاجتماعية."

الفرض الثالث:

ينص على أنه **"لا توجد فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للعمر"**.

لاختبار صحة الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الاحادى ANOVA. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (6)
نتائج اختبار تحليل التباين الاحادى ANOVA

المتغير	الفئة	المتوسط	درجات الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
العمر	بين المجموعات	13.49	3	14.24	0.000
	داخل المجموعات	81.45	258		
	المجموع	94.94	261		

المصدر: من إعداد الباحثان.

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة مستوي الدلالة الخاصة بمتغير العمر أقل من قيمة مستوى الدلالة (α=0.05) مما يعنى وجود فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للعمر.ولتحديد مصدر الفروق حسب متغير العمر تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (7)
نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية

المتغير	الفئات العمر	المتوسط	أقل من 30 سنة	30-39 سنة	40-49 سنة	50 سنة فأكثر
العمر	أقل من 30 سنة	2.77	-	-0.39	-0.32	-1.33
	30-39	2.81	-	-	-0.29	-1.29
	40-49سنة	3.10	-	-	-	-1.00
	50 سنة فأكثر	4.10	-	-	-	-

المصدر: من إعداد الباحثان.

من جدول رقم(7) تبين أن هناك فروق بين الفئة العمرية (أقل من 30 سنة) والفئة العمرية (40-49)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفئة العمرية (40-49 سنة) (3.10)، أما المتوسط الحسابي للفئة العمرية (أقل من 30 سنة) فقد بلغ (2.77) ولصالح الفئة العمرية (40-49 سنة). ومن الجدول رقم(7) تبين أيضا أن هناك فروق بين الفئة (أقل من 30 سنة) والفئة العمرية (50 سنة فأكثر)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفئة العمرية (50 سنة فأكثر) (4.10)، أما المتوسط الحسابي للفئة العمرية (أقل من 30 سنة) فقد بلغ (2.77)، وكانت الفروق لصالح الفئة العمرية (50 سنة فأكثر). ومن الجدول السابق تبين أن هناك فروق بين الفئة العمرية (30-39سنة) والفئتين العمريتين(40-49 سنة) و(50 سنة فأكثر)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفئتين (3.10) و(4.10) على

التوالي، ولصالح الفئة العمرية (50 سنة فأكثر)، وكذلك توجد فروق بين الفئة العمرية(40-49) والفئة العمرية(50 سنة فأكثر)، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفئة العمرية (40-49) (3.10)، أما المتوسط الحسابي للفئة العمرية (50 سنة فأكثر) فقد بلغ (4.10) ولصالح الفئة العمرية (50 سنة فأكثر).وهذا يعنى أن العاملين الأكبر سناً هم الأكثر شعوراً بالاغتراب في العمل من العاملين الأصغر سناً. ومما سبق يمكن رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه "توجد فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للعمر".

الفرض الرابع:

ينص على أنه **"لا توجد فروق معنوية فى الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للمؤهل العلمي"**.

لاختبار صحة الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الاحادى ANOVA. والجدول يوضح ذلك.

جدول رقم (8)

نتائج اختبار تحليل التباين ANOVA

المتغير		مج. المربعات	د.الحرية	قيمة "ف"	م.الدلالة
المؤهل العلمى	بين المجموعات	2.905	2	4.088	0.018
	داخل المجموعات	92.032	259		
	الكلى	94.937	261		

المصدر: من إعداد الباحثان.

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة مستوي الدلالة الخاصة بمتغير المؤهل العلمي أقل من قيمة مستوى الدلالة (α=0.05) مما يعنى وجود فروق معنوية فى الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقا للمؤهل العلمي. ولتحديد مصدر الفروق حسب متغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (9)

نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية

المتغير	الفئات	المتوسط	أساسي	متوسط	جامعا
المؤهل العلمى	اساسى	2.81	-	0.07	-0.17
	متوسط	2.88	-	-	*-0.24
	جامعى	3.05	-	-	-

المصدر: من إعداد الباحثان.

من جدول رقم (9) نلاحظ إن هناك فروق بين العاملين من حملة المؤهل العلمي (متوسط) و حملة المؤهل العلمي (جامعي) حيث بلغ المتوسط الحسابي لحملة المؤهل (متوسط) (2.88)،أما المتوسط الحسابي لحملة المؤهل (الجامعي) فقد بلغ(3.05)، لصالح حملة المؤهل الجامعي. وهذا يعنى ان أصحاب المؤهل (الجامعي) هم أكثر اغتراباً في العمل من أصحاب المؤهل (المتوسط). ومما سبق يمكن رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه" توجد فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للمؤهل العلمي". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بشرى (2008)، وتختلف مع دراسة مدهش (2006).

الفرض الخامس:

ينص على أنه **"لا توجد فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للخبرة"**.

لاختبار صحة الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الاحادى ANOVA. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (10)

نتائج اختبار تحليل التباين ANOVA

المتغير	الفئة	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الخبرة	بين المجموعات	6.429	2	9.406	0.000
	داخل المجموعات	88.508	259		
	المجموع	94.937	261		

المصدر: من إعداد الباحثان.

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة مستوي الدلالة الخاصة بمتغير الخبرة أقل من قيمة مستوى الدلالة (α=0.05) مما يعنى وجود فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للخبرة. ولتحديد مصدر الفروق في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً لمتغير الخبرة تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية.والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (11)

نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية

المتغير	الفئات الدخل	المتوسط	أقل من 5 سنوات	5-15 سنة	أكثر من 15
الخبرة	أقل من 5 سنوات	2.79	-	-0.074	*-0.45
	5-15 سنة	2.87	-	-	*-0.377
	أكثر من 15	3.25	-	-	-

المصدر: من إعداد الباحثان.

من جدول السابق نلاحظ أن هناك فروق بين العاملين ذوى الخبرة (أقل من 5سنوات) والعاملين ذوى الخبرة (5-15 سنة) حيث بلغ المتوسط الحسابي لذوى الخبرة(5-15) (2.87)، وأما المتوسط الحسابي لذوى الخبرة (اقل من 5 سنوات) فقد بلغ (2.79)، لصالح ذوى الخبرة (5-15 سنة). ومن الجدول السابق تبين أيضا أن هناك فروق بين العاملين ذوى الخبرة (أقل من 5 سنوات) والعاملين ذوى الخبرة (أكثر من 15 سنة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لذوى الخبرة (اقل من 5 سنوات) (2.79) ، أما المتوسط الحسابي لذوى الخبرة (أكثر من 15 سنة) فقد بلغ (3.25) ولصالح ذوى الخبرة (أكثر من 15سنة). وتبين أيضا أن هناك فروق بين العاملين ذوى الخبرة (5-15 سنة) والعاملين ذوى الخبرة (أكثر من 15 سنة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لذوى الخبرة (5-15سنة) (2.87) وأما المتوسط الحسابي لذوى الخبرة (أكثر من 15 سنة) فقد بلغ (3.25) ولصالح ذوى الخبرة (أكثر من 15 سنة). وهذا يعنى أن العاملين ذوى الخبرة الأكبر هم الأكثر شعوراً بالاغتراب في العمل من العاملين ذوى الخبرة الأقل. ومما سبق يتم رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه" توجد فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً

للخبرة". وتختلف هذه النتيجة مع دراسة مدهش(2006) ودراسة Rupert F. Chisholm (2004).

الفرض السادس:

ينص على أنه **"لا توجد فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للدخل"**.

لاختبار صحة الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الاحادىANOVA. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (12)

نتائج اختبار تحليل التباين Anove

المتغير	الفئة	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الدخل	بين المجموعات	6.295	2	9.196	0.000
	داخل المجموعات	88.642	259		
	المجموع	94.937	261		

المصدر: من إعداد الباحثان.

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة مستوي الدلالة الخاصة بمتغير الدخل أقل من قيمة مستوى الدلالة (α=0.05) مما يعنى وجود فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للدخل. ولتحديد مصادر الفروق في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً لمتغير الدخل تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات البعدية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (13)

نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية

المتغير	الفئات الدخل	المتوسط	أقل من 600	800-600	أكثر من 800
الدخل	أقل من 600	3.16	-	*0.355	0.327
	800-600	2.81	-	-	-0.277
	أكثر من 800	2.83	-	-	-

المصدر: من إعداد الباحثان.

من جدول رقم(13) نلاحظ إن هناك فروق معنوية بين العاملين من ذوى الدخل (أقل من 600) والعاملين من ذوى الدخل (600-800) حيث بلغ المتوسط الحسابي لفئة الدخل (أقل من 600) (3.16) وأما المتوسط الحسابي

لفئة الدخل (600-800) فقد بلغ (2.81) ولصالح فئة الدخل (اقل من 600)، وهذا يعنى أن العاملين من ذوى الدخل الأقل يشعرون بالاغتراب فى العمل أكثر من أقرانهم من ذوى فئات الدخل الأخرى. ومما سبق يتم رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه "توجد فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للدخل".

الفرض السابع:

ينص على أنه **"لا توجد فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للمركز الوظيفي"**.

لاختبار صحة الفرض قام الباحثان باستخدام اختبار (T)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (14)

نتائج اختبار (T)

المتغير	الفئة	المتوسط	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المركز الوظيفي	رئيس قسم	2.79	260	-1.11	0.268
	موظف	2.92			

المصدر: من إعداد الباحثان.

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة مستوى الدلالة الخاصة بالمتغير المركز الوظيفي أكبر من قيمة مستوى المعنوية (α=0.05) مما يعنى عدم وجود فروق معنوية بين رؤساء الأقسام والموظفين حول الشعور بالاغتراب الوظيفي. ومما سبق يتم رفض الفرض البديل وقبول فرض العدم الذي ينص على أنه" لا توجد فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للمركز الوظيفي".

النتائج:

1- توجد فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للمتغيرات الشخصية (النوع، الحالة الاجتماعية، والعمر، المؤهل العلمي، والخبرة، والدخل).

2- لا توجد فروق معنوية في الشعور بالاغتراب الوظيفي وفقاً للمركز الوظيفي.

3- يعانى العاملين بصندوق الضمان الاجتماعي مستوى متوسط من الشعور بالاغتراب الوظيفي.

4- إن الإناث أكثر شعوراً بالاغتراب الوظيفي من الذكور.

5- إن أصحاب الخبرة الأكبر هم الأكثر شعوراً بالاغتراب من أصحاب الخبرة الأقل.

6- إن أصحاب الدخل الأقل هم الأكثر شعوراً بالاغتراب من أصحاب الدخل الأكبر.

7- إن المتزوجين هم الأكثر شعوراً بالاغتراب من غير المتزوجين.

8- إن حملة المؤهل العلمي (جامعي) هم الأكثر شعوراً بالاغتراب من حملة المؤهل العلمي (متوسط).

9- العاملين الأكبر سناً هم الأكثر شعوراً بالاغتراب من العاملين الأصغر سناً.

10- إن أهم أسباب الاغتراب الوظيفي لدى العاملين بصندوق الضمان الاجتماعي هي: افتقار نظم الحوافز وتقارير الأداء للأسس الموضوعية، وعدم تناسب الدخل مع الجهد المبذول.

التوصيات:

1- ضرورة إعادة النظر في نظام تقييم الأداء الحالي، وذلك من خلال تحديد خصائص أساسية أهمها الموضوعية والعدالة ودعم الإدارة، ووضوح التعليمات وفهمها من قبل الإدارة التنفيذية، ووجود معايير ثابتة وموحدة تستخدم للحكم على كفاءة العاملين ، وكذلك إعداد برامج تدريبية للمشرفين لمساعدتهم في وضع التقارير وكيفية الحكم على كفاءة العاملين.

2- أعادة النظر في نظام الحوافز بحيث يتضمن جميع العاملين.

3- العمل على الحد من تأثير أسباب الاغتراب الوظيفي.

4- العمل على زيادة مهارات وقدرات العاملين وذلك من خلال توفير البرامج التدريبية المناسبة.

الهوامش:

1- عبدالجليل مدهش غانم، "الاغتراب الوظيفي لدى المشرفين التربويين في مدارس التعليم العام بمدينة تعز"،رسالة ماجستير،كلية التربية، جامعة تعز، اليمن،2006.

2- بشرى على، "مظاهر الاغتراب لدى الطلبة السوريين في بعض الجامعات المصرية"، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، جامعة دمشق، المجلد24 ، العدد1، 2008.

3- Mahoney and Quick, (2001), "Personality correlate of alienation in a university sample", **Psychological reports**, Vol.87, No.3, p2.

4- Rupert F, Chisholm and Thomas G, Cummings، (2004), "Job Characteristics, Alienation, and Work-Related Behavior: A Study of Professional Employees", **Journal of Management,** vol.5, iss.1.

5- Nisha Nair, Neharika Vohra, (2010), "An exploration of factors predicting work alienation of knowledge workers", **Management Decision**, Vol.48, Iss.4.

6- Yadav, Girijesh. K., Nagle, Yashwant. K.,(2012)," Work alienation and occupational stress", **Social Science International**, Vol.28, iss.2.

7- الكتيب الإحصائي،مصلحة الإحصاء والتعداد،ليبيا،2010.

8- سعدية منتصر وآخرون، الإحصاء التطبيقي،القاهرة،مكتبة عين شمس،2000.

9- منصور بن زاهى،"الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية الانجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات،دراسة ميدانية بشركة سوناطراك بالجنوب الجزائري"،رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية،جامعة منتورى، قسنطينة، الجزائر ، 2007.

10- محمد عباس يوسف، **الاغتراب والإبداع الفني**، القاهرة:دار غريب للطباعة،.2004
11- محسن الكتبي ،السلوك التنظيمي بين النظرية والتطبيق، الاسماعيلية،2008.
12- محمد على محمد داود "أثر ثقافة المنظمة على الاغتراب الوظيفي بين العاملين بقطاع السياحة"،رسالة ماجستير ، كلية العلوم الإدارية،أكاديمية السادات للعلوم الإدارية،2010.
13- صلاح الدين الجماعى،**الاغتراب النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي** ،مرجع سبق ذكره،ص.59
14- لطيفة إبراهيم خضر،**التقوى وقهر الاغتراب**،القاهرة:دار عالم الكتاب،الطبعة الأولى، .2011
15- بشرى على، "مظاهر الاغتراب لدى الطلبة السوريين في بعض الجامعات المصرية" ، مرجع سبق ذكره.
16- اقبال الحمدانى،**الاغتراب- التمرد قلق المستقبل**،عمان:دار صفاء للطباعة،الطبعة الأولى،.2011
17- أسامة عبدالرزاق الشحمانى، سمير التقى،**الاغتراب**، شبكة النبأ المعلوماتية، .www.annabaa.org/nabanews/62/128.htm
18- زينب اسماعيل الغرابلى، "أثر المتغيرات التنظيمية والوظيفية على الاغتراب فى العمل"، رسالة ماجستير ،أكاديمية السادات للعلوم الإدارية،2005.

Assessment of English as a Foreign Language in Libyan Universities

د. عبدالسلام صالح الطنطاني
قسم اللغة الانجليزية
كلية كلية الآداب بالزاوية

التقييم العلمي وتدريس اللغة الانجليزية في الجامعات الليبية

عملية التقييم والبحث فيها ليست بالمهمة السهلة و ذلك لأهميتها في الرقي بالعملية التعليمية. يهدف هذا البحث إلي التعريف بالتقييم العلمي وأنواعه، وطرقه، وأهميته، فيما يتعلق بتعليم اللغة الانجليزية في الجامعات الليبية. فكثيرا من الناس يلقون اللوم علي المؤسسات الحكومية، والقوانين المتعلقة بالجامعات. وكذلك الإمكانيات المتاحة والطلاب ويتجاهلون الأساتذة الذين يمثلون السبب الرئيسي في انجاز العملية التعليمية علي أكمل وجه، ولذلك تناول الباحث هذه المشكلة واستعمل فيها الطريقة التي تهدف جمع بيانات قيمية عن طريق المقابلات الشخصية مع بعض أساتذة اللغة الانجليزية في جامعة الزاوية، وجامعة طرابلس. حيث اوجد الباحث بان الأساتذة لم يطبقون عملية التقييم بالطرق الصحيحة والمطلوبة، وذلك نتيجة لعدم وجود لائحة واضحة متخصصة لكل مادة في هذا المجال، حتى يتسنى لهم التعامل معها بوضوح وبشفافية تامة. وقد أثبتت النتائج كذلك بان هناك العديد من العراقيل التي تعيق الأساتذة في انجاز العملية التقيمية التي تهدف للرفع من المستوى التعليمي للطلاب. كذلك أوصت الدراسة ببعض التوصيات التي من الممكن أن يستفيد مها الكثيرين في هذا المجال.

Abstract

Conducting research on assessment is not easy, as assessment is a widely variable and significant process. This research aims to find out what assessment is, and how it might be employed for improvement of the teaching and learning process. It is common for people in Libyan context to blame students, curricula and education authority policies for poor performance in learning English, and ignore the teacher's assessment. They believe that teachers with high qualifications can not make any mistakes at all, when students fail to pass their course. This ignores the reality that problems sometimes come from the teachers themselves, when they assess their students. Qualitative research method interview was used. The findings revealed that there are many constraints which make assessment problematic. It was also confirmed that most teachers do not present the whole range of strategies in the correct way. The reason was that, there is no clear and unified policy to use the same assessment methods in Libyan universities. This study provided some recommendations which may lead to

improve learning techniques through the proposed assessment strategies.

1. Introduction

In each area of life there is a number of tools that are used for serving its own field of activity. The education sector, for example, has some of these, and assessment is one of the most important. Duschl (2003) pointed out that assessment is regarded as the heart of both the teaching and learning processes. In contrast, assessment can be defined as "a systematic gathering of information for the purposes of making decisions or judgments about individuals" (Lynch, 2002: 358). All of these definitions confirmed the value of assessment especially in teaching and learning English. Therefore, this study attempts to find ways to help the teachers to improve their methods and strategies for assessing their students. It also addresses the need for learners to improve their learning process. This is done by gathering their views regarding the need for improvement.

By carrying out this research, it might be useful for teachers and supervisors in implementing changes to the curriculum. By proposing some alternative means for the improvement

of assessment, this paper will help learners to overcome some of the difficulties in learning, because by assessing and analyzing the performance of teachers of English in universities the researcher has been able to come up with some new ideas for improving assessment. Educators, especially those specialised in teaching second languages, might benefit from this study as it proposes effective measures for the curriculum that will make it more likely to achieve success among the learners.

2. Assessment and its Types

Commonly, educational writers such as Harris and McCann (1994) classify assessment types according to their formality and informality. Assessment is seen as formal when it employs tests for assessing students, and informal when other tools are used such as observation (James, 1998). However, Harris and McCann's classification will be dealt with as being more familiar than James's: Informal assessment is described by Harris and McCann (1994:5) as "a way of collecting information about our students' performance in normal classroom conditions". This means that teachers can assess their students informally, without

the students feeling that they are being assessed. For example, a teacher may assess how his or her students speak, write or read. Informal assessment may be continuous during the teaching and learning process. Harris and McCann (1994) argue that when carrying out informal assessment, there are three factors that should be taken into consideration. These are:

- What is to be assessed has to be decided first.
- For assessing students, rough impressions should not be relied upon but clear criteria must be established.
- Linkage between this assessment and other types, such as formal and self assessment, is significant.

However, formal assessment is a contrast and complementary to informal assessment, and is conducted by means of examinations or tests as described by Harris and McCann (1994). On the other hand, they are similar in that both seek to gather information about students so that further action may be taken by the assessing agent. One way of administering formal assessment is by using tests (Duschl, 2003). They also mentioned that testing includes a range of types, such as summative tests, placement tests and

diagnostic tests. All of these are carried out by teachers in order to collect information about the teaching and learning process.

3. The Purposes of Assessment

Assessment is meant to monitor and keep track of students' progress as well as the teaching process, so it is undertaken to fulfil different purposes. According to Hedge (2000), one of these purposes is that formative assessment by teachers may make use of any information that has been gained about their students' progress as a basis for any future procedures aiming to support students' learning. On this point, Orpwood (2001) states that teachers employ such information for making decisions about their students. In other words this type of assessment, as Broughton et al (1980) argue, investigates whether students have learned what has been taught to them, or not. If they have, this means that the teaching process has been effective; and vice versa.

Generally speaking, formative assessment is carried out for students so that they can be informed about their positive achievements as well as their weaknesses, in order to be

advised or directed about what they need to do for better learning. Teachers can also use formative assessment as a means of judging the effectiveness of their teaching. This type of assessment is not carried out at a certain point in time, as is the case for some other types, but is an ongoing process which may be conducted as Sutton (1992:3) states "every few minutes". He also adds that "without formative assessment teachers could not function effectively."

A further type of assessment is, as Hedge (2000:376) points out, assessment to measure what learners have achieved. This type is referred to as summative assessment. The main use of this type is to record or summarise the outcomes and overall achievements of learners at a certain point in time, such as the middle or end of term or end of the year. This recording is usually done in a systematic way. Jones et al (1986) point out that summative assessment usually serves other parties, rather than students and teachers. These parties could be schools, employment institutions, parents and others.

Satterly (1989) describe another type of assessment, diagnostic assessment, through which teachers can identify

learning difficulties and classify them so that proper remedial assistance and guidance can be provided to the learners. These difficulties should be classified so that appropriate solutions can be found. Diagnostic assessment, as Gipps (1990) states, is concerned with identifying the weaknesses of learners, in other words, what they are not able to do as the result of some problem which is hindering their progress. These problems could be related to the students themselves, such as psychological or other personal reasons, or they may be related to some aspect of teaching, the curriculum or another element affecting their education. Therefore, "the student should be able to become both responsible and self-sufficient in learning and not dependent on the teacher's guidance" (Taras, 2001: 609).

A further purpose of assessment is in selecting students to be transferred from one level to another. This is called placement assessment, and for this type students usually have to take written examinations. The exams are not set by classroom teachers, but by external agents. These agents could be school administration or educational authorities. However, in some countries such as Libya, classroom

teachers are responsible for setting all levels in universities and do not use placement assessment because unlike the practice in UK universities, most universities in Libya do not deal with external agents.

4. Strategies of Assessment

In carrying out any type of assessment with the aim of getting specific feedback for teachers or students, assessing agents such as teachers or educational authorities should use the appropriate strategy to obtain useful information. In the research conducted by Taras (2001) into classroom assessment techniques, She argued that teachers (who are responsible for most assessment) should take the utmost care when selecting a strategy to be used for collecting information about students, because each procedure will work in some situations but not in others. For example, tests are not useful when assessing learners' attitude; but another strategy, observation, can help to fulfil that task. According to the Alaska Department of Education and Early Development (1996), there are a number of assessment strategies that focus on assisting students in their learning process. Here are some of them:

4.1. Tests as assessment strategy

A test is a method of assessing learners which will certainly be used by classroom teachers. A test is defined as a short, quick, teacher-devised activity carried out in the classroom, and used by the teacher as the basis of ongoing assessment (James, 2006). Therefore, according to this definition teachers can test their students after each lesson to see how well they have understood. Many different types of tests are used in the educational sector; comprehension, true-false tests and so on. These tests usually serve to provide teachers with information about the learners' progress. Teachers in Libyan universities always run tests, because they want to know how their courses have influenced the students' learning and what they have achieved. In addition, they use tests because they want to know if their teaching has any weaknesses; teachers will sometimes be unaware of their own weak points until they assess their students.

4.2. Observation as Assessment Strategy

Observation is another assessment method for classroom teachers to assess students informally. Harris and McCann (1994) point out that information about students'

performance can be collected by teachers in ordinary classroom situations without setting any tests for formal assessment. This method is normally used to assess the students' attitude towards certain points that are being taught, as well as their skills (Black & Wiliam, 2006). It could be said that observation is effective as an assessment method when other strategies are not; for example, it can be used when a teacher wants to know how students behave when solving problems, or how effectively they work together to complete a given task. Moreover, observation may also tell teachers what the next step should be: whether to go forward, or if they need to revise certain points first because the students have not understood them (Bryman, 2001).

4.3. Interview as Assessment Strategy

Interview is another assessment method that class teachers or other assessing agents can use to gather information about their students. This can be used when other strategies, such as testing, do not work. For instance, teachers can conduct interviews to obtain a better idea about students' thinking or their level of understanding, their ability to

communicate or to apply the concepts they have learned. In addition, Cohen, et al., (2007) argues that interviews can also provide more information about particular students such as those who suffer from psychological problems that may hinder their learning process.

5. Methodology

This section discusses the available research method for this study, and that was appropriate for it. Likewise, it describes the implementation of the research, the measurements and how the relevant findings were made. This study employed qualitative research method, since this research set out to explain the relationship through qualitative elements in the research. These qualitative elements do not have standard measures, since they are about behaviour, attitudes, opinions and beliefs. Qualitative approaches focus on the way in which people construct their social actions. Weir and Roberts (1994:159) stated that "qualitative methods are often associated with naturalistic inductive designs and are guided by a search for patterns rather than hypotheses". This means that qualitative researchers study things in their

natural settings, attempting to make sense of, or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them.

5.1. Research question

- How is English as a foreign language assessed in Libyan Universities?

5.2. Interviews with teachers

This study was primarily accomplished by conducting personal semi-structured interviews (with classroom teachers as a data collection, in which they were asked several questions in English, related to the subject under investigation. The reason for using this type of interview was to obtain qualitative data. The researcher used semi-structured interviews with teachers to collect data from the participations. The paper is a case study undertaken in the English departments in different universities (Zawia and Tripoli). Four teachers were chosen randomly from each university to be interviewed.

Interviewing has been widely used as a source of data collection. Cohen et al (2007) claim that a research interview can serve three objectives. First, it may be used as the main method of data collection; second, it may be used

for examining hypotheses or suggesting new ones, or as a tool to help identify factors and relationships; third, it may be used to accompany other research methods. The interviewer can omit, modify and add questions in an interview if the questions they have seem inappropriate for the interviewees. Bryman mentions that semi-structured interview refers to "a context in which the interviewer has a series of question that are in the general form of interview schedule but is able to vary the sequence of questions. The interviewer usually has some latitude to ask further questions in response to what are seen as significant replies" (2001: 110). Furthermore, one of the advantages of an interview also is that the interviewees' responses can be clarified and developed through follow-up questioning (Weir & Roberts, 1994). The interviewer is able to explore comments and develop issues.

5.2.1 Reliability and validity of interviews

The purpose of using semi-structured interviews in this study was to identify how teachers of English as a foreign language assess their students in Libyan universities. The flexibility of this method was the main reason behind

adopting it. Considering qualitative validity is essential, and is “addressed through the honesty, depth, richness and scope of data achieved, the participants approached, [and] the extent of triangulation" (Cohen et al., 2007: 133). Therefore, I did my utmost to consider all precautions to maximise the validity of the interviews. The questions in the interviews were carefully constructed to be concise and to guarantee full understanding. The questions were given to colleagues who have good experience in teaching English in the context researched. The feedback gained helped the researcher to modify some of the questions.

Reliability in qualitative research "can be regarded as a fit between what researchers recorded and what actually occurs in the natural setting that is being researched" (Cohen, et al., 2007: 149). It is necessary to consider the reliability of the interviews conducted. The reliability of the interviews data in this research was approached through the transparency and honesty in providing detailed mental picture of the interviews in terms of creating the interview questions asked. The reliability and validity of an interview depends on various factors, such as the interviewer’s personality,

experience and ability to conduct and record the interview (Bryman, 2001).

6. Analysis

While conducting this research, by using qualitative method such as interview, a large amount of data has been collected. "Data analysis involves organizing what you have seen, heard, and read so that you can make sense of what you have learned" (Glesne & Peshkin, 1992:127). Therefore, The data has been analysed in order to provide appropriate answers to the principal question in this research. The data was collected from eight teachers in different universities. They were very cooperative when I asked them to take part in my interviews. All of the interviews were transcribed. For each question I have tried to summarise the respondents' answers in order to come up with a summary of their responses.

Q1. Do you think that assessment training sessions would help you in your teaching? If yes, how, and if not, why not?

Table 1: The impact of assessment training sessions on teachers' teaching

No.	Responses	Number of teachers
1	Yes, I agree with this.	7
2	No, I do not agree with this.	1
Total	//	8

From the above table it can be seen that 7 teachers (A, B, D, E, F, G, and H) thought that training sessions would help them in their teaching, while one teacher disagreed.

Summary of positive responses

- They think that training for assessment would be useful. It would help them in that they would learn from other experienced, professional teachers during the assessment training sessions. Good training sessions with enhanced guidelines can improve the teachers' ability and awareness of what assessment is about. Of course a good teacher is able to adopt new methods of assessment, and in that way the assessment can produce positive consequences. (Teachers A, F and H).
- Yes. They would certainly help teachers to organize and check their performance, and the quality and quantity of the work they have done with their students. (Teacher D).
- Training sessions will show teachers how the difficulties encountered by learners can be solved. (Teacher E).

- Training sessions provide teachers with a good idea about the types of assessment and their application. (Teacher B).
- We have a lack of expertise in our university, so we need training sessions from time to time. (Teacher G).

Summary of negative responses

- No. because eight years of experience have provided me with sufficient skills in the area. (Teacher C).

Q2. Do you think that the educational authorities give assessment any importance? If yes, how?

Table 2: The importance given to assessment by the educational authorities

No.	Responses	Number of respondents
1	yes, I agree with this.	3
2	yes, I agree but not always.	1
3	no, I do not agree with this.	4

From the above table it may be seen that the teachers C, G and H think that the educational authorities give importance to the assessment process. On the other hand, teacher D believes that they do give it some importance but not regularly. Teachers A, B, E and F believe that the

educational authorities do not give any importance to the assessment process.

Summary of positive responses

- The education authorities seem to follow systematic procedures from age 6 onwards. (Teacher C).
- They follow the students' level. (Teacher G)
- The educational authorities set goals to be achieved. (Teacher H)

Summary of neither negative nor positive responses

- The educational authorities do not give assessment much consideration, unless some information is required by a higher authority. (Teacher D)

Summary of negative responses

These responses were given by four teachers, A, B, E and F. They think that importance is not given to assessment because:

- The educational authorities do not seem to give much importance to assessment, and they think that the only method used for assessment is to follow the usual route of tests, quizzes and examinations. The traditional way is still used. (Teachers A and B).

- Such authorities do not conduct any training sessions for teachers. (Teacher E).
- The assessment policy in universities is not effective; however nothing is done to make improvements. (Teacher F).

Q3. If we assume that students are weak in English, do you think that it has something to do with assessment?

The responses are shown in the table below.

Table 3: The relationship between assessment and students' weakness in English

No.	Responses	Number of respondents
1	Yes, I agree with this.	6
2	No, I do not agree with this.	2

This table above shows that most of the teachers, A, B, C, D, E and G, saw some correlation between students' weakness in English and the assessment process. Only teachers F and H think differently.

Summary of positive responses

- Because of teachers' ignorance about assessment types and how they may be applied. (Teacher E).

- Of course it has something to do with assessment, because without assessment teachers cannot identify their students' weaknesses. (Teacher D).
- Teachers think negative and positive assessment can influence the teaching process. The course book and the test methods also can influence the teaching process. In addition, the inexperienced teacher may have poor performance in class. The way in which the test is written and prepared can also influence the students. (Teachers A, B and C).
- Because without assessment, students can not be improved. (Teacher G).

Summary of negative responses

- Assessment is not everything but just one factor, weakness is due to students' neglect of their studies. (Teacher F).
- Teachers think that such weakness is related to the difficulty of the English curriculum. (Teacher H).

Q4. What procedures do you follow for keeping assessment records?

- Assessment records are kept in their own notebooks. They should be kept confidential. (Teachers C, D, G, E, F and H).
- We put them in filing cabinets or in a new computer database. They should be kept confidential. (Teacher A).
- They should be kept confidential, and only the tutors or teachers can see the performance of students in their previous course. (Teacher B).

Q5. What types of assessment do you use as a teacher?

(1) formative (2) summative (3) diagnostic (4) placement.

- All Teachers use formative assessment.
- Summative assessment was used only by teachers 'A, B, C, D'.
- Diagnostic assessment was used by only teachers ‘E, F, G and H’.
- None of the teachers used placement assessment.

- Q6. Do you encounter any difficulties when you provide assistance to students who need it? If yes, what are they?
- From the summary of the interviews results it can be seen that all of the teachers, A, B, C, D, E, F, G and H, encounter some difficulties.

These difficulties are as follows:

- Generally the classes at universities are full, and some classes contain over forty students. This makes assistance and the delivery of information difficult. They cannot make contact with every student individually. (Teachers A, B and G).
- Lack of teaching aids in universities. (Teacher E).
- Not enough time for one-to-one tuition with individual students. (Teacher C).
- It depends on the level of the students. Some students need a great deal of help, and others are just coping with the lectures. (Teacher D).
- Students' bad attitude towards English. (Teachers F and H).

Q7. Why do you assess your students?

The following table presents teachers' responses.

Table 4: Teacher's purposes when assessing their students

Teachers	Purpose1	Purpose 2	Purpose 3
1	To improve students' knowledge and awareness.	Improve exam structure.	To know what they have achieved at the end of each exam.
2	Get feedback from students about their progress.	Expand insights into students' skill progress	Set of questions helps students to raise their awareness.
3	To determine students' level after the exams.	Ameliorate the difficult parts they face.	To monitor students' development.
4	To determine students' level after each exam.	Because I want to know how much progress they have made.	To help them to become better learners.
5	To know what achievements they have made.	To ameliorate the difficult parts they face.	To enhance and develop their progress.
6	To improve students' understanding.	To help and support students with their weakest skills.	To know whether they are coping with the syllabus or not.

7	To know the level of students.	To focus on the weakness and improve it in the future.	To change my methods of teaching.
8	To check student's performance	To evaluate the materials and improve it.	To choose the right subject to teach according to the students' level.

Q8. What assessment strategies do you use, and how often?

The results revealed that there are some teachers who *sometimes* use test strategy (Teachers A and B), while none of them uses it *every lesson*. All the teachers also said that they test their students *usually*, while none has not used this strategy. Secondly, observation strategy is used in *every lesson* by (Teacher C) while (Teachers D, E, F and G) *usually* use it. Thirdly, interview strategy is not used *every lesson* and generally it is not used. However, some of them have used it *sometimes*. Finally, there are some teachers who mentioned some other types of assessment, such as work book and class exercises, or listening exercises such as(Teachers A, B, C, E, F)

Q9.What do you think the University's assessment policy should be?

The analysis of data revealed that teachers A, B, D, E, F, G and H believe that the current policy should be changed, while teacher C does not agree.

Summary of positive responses:

- The university assessment policy should use whatever methods might improve students' learning awareness and ability. In addition, correct and positive assessment will improve the teaching and learning process. (Teachers A and B).
- Assessment should be undertaken regularly, and any failure of an entire course or class should be investigated carefully. This will provide teachers and educational authorities with the information needed to improve or change the syllabus, and to find out the main reasons for that failure. (Teacher D).
- Assessment policy should be changed, giving teachers the opportunity to apply all types of assessment instead of just one or two. (Teacher E).

- It should be changed by training teachers in assessment. (Teachers F and H).
- It should be changed by setting monthly and daily oral tests for students. (Teacher G).

Summary of negative responses:

- Assessment policy will not change, because the current system seems to be working well. (Teacher C).

Q10. How do you see assessment as a way of improving the educational process?

- It improves the teacher's method of setting exams, and selecting the way to tackle the subjects and syllabus. This influences the students' performance, so it develops their study. (Teacher A).
- When there is good assessment there is good improvement. Good assessment means positive results. It improves the whole education system. (Teacher B).
- By carefully assessing students' attainments in general English subjects such as Grammar, Phonology and Morphology. (Teacher C).
- It is very important, because it shows the quantity and quality of work produced by students. It also shows

whether the subject materials are working properly or whether they should be replaced, modified or changed. (Teacher D)

- It helps teachers to adopt appropriate teaching methods. (Teacher E).
- It helps teachers to identify their students' weaknesses and to know how well their students are progressing. (Teachers F and H).
- It helps students to learn. (Teacher G).

7. Discussion of the Main Results of the Research

This section presents the discussion of the main findings of the interviews conducted with eight teachers. The respondents were all from universities in Libya. The first main point concerns the nature of assessment. As shown in the results, the teachers tend to rely on the summative method and ignore the use of placement assessment, i.e. external examiners, in their universities. In addition, most teachers do not use formative assessment either, although it would be helpful for them to change their curriculum from time to time using the students' feedback to improve their courses, and encourage students to take a positive attitude

towards the assessment process. This was stressed by Sutton (1992:3) who suggested that formative assessment could be conducted "every few minutes". Therefore, formative assessment is very important, and should be ongoing.

Furthermore, concerning diagnostic assessment and how it is carried out, the results revealed that most of the teachers do not conduct this type of assessment. This is not in line with Gipps (1990) who stated that using diagnostic assessment is essential because it leads to identify the weaknesses of learners during teaching progresses. In fact, diagnostic assessment would be extremely valuable in Libyan universities, because it helps to identify difficulties being encountered by students. It is apparent that teachers do not conduct such assessment despite being aware of their students' learning problems with English. The reason underlying this could be related to their ignorance about the various types of assessment and why they are important. Problems with learning English will continue unless classroom teachers become more conscious of the range of assessment types. These weaknesses are all due to the lack

of teacher training in assessment. Such differences do not positively serve the educational process.

The third main point of focus is the strategies for assessment because, as the results of the teachers' interviews have shown, each strategy is used in a different way and to a different degree. These teachers seems agree with Taras (2001) when she argued that teachers should take the utmost care when selecting a strategy to be used for collecting information about students, because each procedure will work in some situations but not in others. Therefore, it may be stated that teachers are under no requirement to use those strategies when they assess their students in the university. In general, the results showed that tests and observation are used more than other strategies, and they use them both usually and most of the time. The reason for these two strategies being used widely might be because the teaching conditions in these universities are not suitable for the use of other strategies. I believe teachers have not enough understanding of their alternatives, while the large numbers of students in each class and the lack of teaching aids in

universities, are all contributory reasons to explain why teachers do not apply other strategies.

The fourth main point based on interview findings is related to assessment policy. Most of the teachers (A, B, D, E, F, G and H) believe and hope the policy will be changed, because it does not help them in some aspects of their work. For instance, concerning assessment training for teachers, the findings revealed by the teachers' questionnaire show that none of the teachers had received any such training. This means that the educational authorities and teacher training institutions are not fulfilling their responsibility to train teachers properly. The implication of this is that education authorities and teacher training institutions should emphasise the need for teachers to be trained in assessment because assessment is important for teaching and learning English laguage (Hedge, 2000).

This neglect of assessment training has resulted in lack of uniformity in conducting assessment, as seen in the fact that teachers do not undertake assessment in a way that corresponds with their colleagues. For instance, some teachers assess their students twice a year while other

teachers do so three times a year, as both students and teachers mentioned. The educational authorities do not place much importance on assessment, and the only method used is the usual round of tests, quizzes and exams. This traditional way is still the one most commonly used. Assessment policy in universities is not effective; however nothing is being done to improve things, as the teachers (A, B and F) stated in interview question 2. I believe the reason is that the educational authorities believe that teachers in universities, being highly qualified do not need any more training in education, but that is a wrong idea. On the other hand, Teacher C answered most of the interview questions in a way that was noticeably different from the other teachers. For instance, C said that "assessment policy will not change, because the current system seems to work well". It might do so for him, given his experience but it is not an acceptable reason, because learning is never finished.

The last main point to note is that all the teachers agreed about the significance of assessment in the learning process. They stated that assessment is very important for student learning, and for the teachers themselves. This is in line

with Hedge (2000) who considered the purposes of assessment is to use of information that help students' progress as a basis for any future procedures aiming to support students' learning. However, the answers to some questions do not say that. For instance, teachers sometimes ignore certain types or strategies of assessment or are unaware of how to use them correctly. Teachers may not do what they hope, because of the college rules or the lack of teaching aids in their university.

Although universities have rules that teachers are expected to follow when they assess their students, most of the time they are not used. From my own experience as a teacher in the English department of a university, students should be assessed by two mid-term exams and a final exam at the end of the year, or possibly one mid-term exam and final exam, depending on the subject; whether Listening, Reading, Speaking or Writing. However, I believe teachers provide assessment based on their own opinions and taking account of the particular circumstances in their own university.

8. Conclusion

According to the results of this research, there are many constraints which make assessment problematic. How can teachers teach and assess the four skills, without the necessary facilities? When teaching listening, for example, it is difficult to examine the students if there is no language laboratory in the university to practise this skill. However, students still require assessment from time to time to find out what they know and what they need. Furthermore, in relation to assessment training for teachers, it was found that none of them had received any training in their universities. At the same time, the universities are not taking any steps to cover this serious deficiency by arranging training sessions for teachers. This has led most teachers, especially those with relatively short working experience, to pay little attention to assessment despite their belief in its importance. Furthermore, teachers in universities seem to have a choice of which strategies to use according to their own preferences or the prevailing circumstances, although their departments have rules they should follow. Tests are most likely to be used for assessing students, compared with other

strategies. On the other hand, the findings indicate that the way assessment records are kept is the same in all universities: the teachers are responsible for keeping their own written or computerised notes, with a copy submitted to the university administration.

In addition, summative assessment is used by most teachers, rather than other types. Diagnostic and formative assessment types are predominantly recommended for teachers. The purpose of formative assessment is to improve the quality of students' learning, and it should not be evaluative or involve grading students. In addition diagnostic assessment is very important because it reveals what students need to learn. The results also have shown that when students cannot pass their exams the reason in many cases could be the misuse of assessment, because most teachers do not conduct the whole range of strategies in the correct way. For instance, some teachers could not differentiate between a spoken and a written English exam where the examiner asks the students to show their knowledge of "spoken English" through writing).

9. Recommendations

Based on the foregoing findings, universities in Libya should provide assessment training for their teachers from time to time. This would help eliminate the constraints which are related to assessment. In addition, English class sizes in small classrooms should be reduced wherever possible, because teachers can not fulfill their duties properly under the present arrangements. The English module is not the same as geography or history in the way that it is taught and assessed, and should not be dealt with as other modules if we want students to learn the language properly. It is recommended that more research be carried out on this subject, as a thorough investigation by which a more accurate picture might be obtained.

References

Bell, J. (1999) *Doing your Research Project: a guide for First-time researchers in education and social science*. Third edition. Open University Press: Buckingham.

Black, P., and Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 81-100). London: Sage Publications.

Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford university press.

Cohen, L. and Manion, L. (1994) *Research Methods in Education*. Fourth edition Routledge. UK: London.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. 5th ed. London: Routledge.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. 6th ed. London: Routledge.

Duschl, R. A. (2003). Assessment of inquiry. In J. M. Atkin & J. E. Coffey (Eds.) *Everyday assessment in the*

science classroom pp.41-59. Washington, DC.: National Science Teachers Association Press.

Harris, M. and McCann, P. (1994*) Assessment. Macmillan Heinemann.* Oxford.

Gipps, C. (1990) *Assessment: A teachers' Guide to the Issue.* Hodder & Stoughton. London

Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction.* White Plains, NY: Longman.

Hedge, T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press. UK.

James, M. (1998) *Using Assessment for School Improvement*. Heinemann Educational Publisher. Oxford. UK.

James, M. (2006). Assessment, teaching and theories of learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* pp. 47-60. London: Sage Publications.

Jones, R. L. et al. (1986) *Assessment from Principles to Action*. Macmillan. Hong Kong.

Lynch, B. K. (2002*) Rethinking assessment from a critical perspective.* Language Testing, vol. 18, 4, pp. 351-372.

Orpwood, G. (2001). The role of assessment in science curriculum reform. *Assessment in Education, 8*, pp.135-151.

Satterly, D. (1989) *Assessment in schools. Second edition*. Basil Blackwell Inc. New York. USA.

Sutton, R. (1992) *Assessment: A framework for Teachers*. Routledge. U.K.

Taras, M. (2001). The Use of Tutor Feedback and Student Self-assessment in Summative Assessment Tasks: Towards Transparency for Students and for Tutors. *Assessment & Evaluation in Higher Education,26*, 6, pp. 606-614.

Weir, C. and Roberts, J. (1994*) Evaluation in ELT.* Oxford: Blackwell.

SYNTAX and SEMANTICS of "*WHAT*" as A NOMINAL RELATIVE PRONOUN

د. الصادق محمد البوسيفي
د. علـي المقطـوف الجـدي

ABSTRACT : A Nominal Relative Clause is a subordinate clause beginning with WHAT, WHATEVER...etc acts as subjects or objects; for example : I didn't understand **WHAT** she said.

The use of relative clauses is very common in language. They are used with overt as well as covert Relative Pronouns. But it is often seen that in context the use of **nominal relative clause** is preferred to relative clauses.

In this paper an attempt is made to discuss the syntax and semantics of the nominal relative pronoun **'what'** in embedded clauses, the function and the use of nominal relative clauses . Since EFL / ESL learners face difficulties using the NRP, the main purpose of this paper, then, is to help students to use the nominal relative pronoun correctly .

1. RELATIVE CLAUSES: AZAR (2002:160) has mentioned that " A relative clause is a part of a complex sentence which modifies a noun (pronoun), clause it follows." In other words, when there are two identical nouns / pronouns, the second one is replaced by a relative pronoun (RP) while combining two sentences into one. See the following examples:

1. This is a book. He gave it to me. = This is ***the book(that)*** *he* gave to me.
2. He comes to the classes late. It makes me angry. = **He comes to the classes late, which** makes me angry.

In (1) the RP '**that'** in the relative clause refers to ***'the book,'*** the object of the matrix clause which is its antecedent, whereas in (2), the RP **'which'** refers to the whole matrix clause 'He comes to the classes late'. Let us see more examples below:

3. Have you finished ***the food that*** I gave you?
4. I took ***the thing*** **that** they offered me.
5. I didn't understand ***the topic*** **that** he taught me.
6. *English* is **the subject that** I teach.

In (3-6), the RP 'that' refers to 'the food', 'the thing', the topic', and 'the subject' respectively.

2. NOMINAL RELATIVE CLAUSE: As seen in examples 1-2 above, the RP is controlled by its antecedent preceding it, which can be a noun or a pronoun or a clause. The point is that the antecedent should be adjacent to the RP in general. According to Collin Co-build English Grammar(1990:38)

"When it is difficult to refer to something by using a noun group, you can sometimes use a special kind of relative clause called a nominative relative clause". The nominal adjective clause as Huddleston (2003:957) states, is the one which has its antecedent (in context) outside sentence or clause. The nominal relative pronoun such as **what** is preferred to a regular relative pronoun (RP, such as that/which), as it is more self contained in the sense that it is merged with its antecedent.

See the following examples:

7. Have you finished what I gave you?
   = Have you finished the thing that I gave you?
8. I took what they offered me.
   = I took the thing they offered me.
9. I didn't understand what he taught.
   = I didn't understand the topic that he taught.
10. English is what I teach.
   =English is the subject that I teach.
11. What John really needs is a wife.
   = The one that John really needs is a wife

'What' in 7-11 refers to its antecedent in context outside the clauses and in 10-11 inside the sentence. The clause containing 'wh- element' is termed as 'Nominal relative clause'(as mentioned above) since they come in nominal positions and modify some noun in context and the 'wh-element- **what** is termed as 'Nominal relative pronoun'.

3. THE USE OF NOMINAL RELATIVE CLAUSES:

The use of Nominal relative clauses, as Biber (1999: 60) has said, is preferred over relative clauses in general and the expression looks natural and conveys the exact meaning intended in context. The sentences 7-10 are more natural than the sentences 3-6. Such sentences bring logical coherence in the meaning in context, since the nominal which is understood is not present overtly. See the above examples.

The Nominal Relative pronoun **'what'** may function as a subject, deferred subject, subjective complement, object, objective complement, and object of a preposition:

Subject:	**What** makes me crazy is English.
Deferred Subject	It doesn't matter **what** it is.
Subjective Complement	Is this **what** you mean?
Object:	She knows **what** you mean.
Object complement:	She made him **what** he is.
Object to preposition:	Listen to what I am listening to.

4. SEMANTIC (DISCOURSE) FUNCTIONS

a. ANTECEDENTS OF NOMINAL RELATIVE PRONOUN

From the above examples it is clear that the nominal relative pronoun **what** obligatorily needs its antecedent. Let us see the following examples:

a12. **English** is **what** he teaches.

13. **More time** is **what** I need.

The above examples(12-13) are evident that the nominal relative pronoun **what** has an anaphoric reference. It has its antecedent as **'English'** and **'more time'** respectively in the subject position. See the following examples:

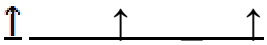
14. **What** he wrote is **an article.**

15. **What** I need is **more time.**

The examples 14-15 above, show that the nominal relative pronoun **what** has a cataphoric reference. It has its antecedent as **'an article'** and **'more time'** respectively in the complement position.

In the examples above the nominal relative pronoun **what** has its anaphoric / catophoric reference, which is outside the clause but within the sentence. Let us see the following sentences:

16. He gave me **a book. This** is **what** I needed.



17. A: **He watches lots of movies.** B:**This** is **what** I hate.

In 16-17, the antecedent of "WHAT" **'this'** is a potential antecedent, not the logical (real) one as far as semantic account goes. In fact, in 16, **'what** refers to **this** and in return this refers to ambiguously either to **'a book'** or the whole sentence **'He gave me a book'.** On the other hand, in 17, WHAT again refers to **'this'** and in return **this'** refers to the whole sentence ' **He watches a lot of movies'.** It means **what** (in 16-17) may sometimes depend on its long distance antecedent for the complete meaning. We can conclude that in general the antecedent of **what** is always outside its clause. Whether it is a potential one (near) or logical (near/distant). Let us see what kind of antecedent **what** has in the following sentences:

18**. What** happened made me happy.

(= The thing that happened made me happy.)

19. He taught me **what** he taught you.

(=He taught me **the thing that** he taught you.)

20. He will become **what** you will make him.

(=He will become **the one that** you will make him.)

It was observed that in 12-17 that the antecedent **of what** is overtly present in the sentence.

But in 18-20 above, there is no overt antecedent **of what,** rather an abstract element referring to something/someone = the thing/the one), but it is not clear at all what something/someone refers to.

5. **SEMANTIC RANGE OF WHAT:** The nominal relative pronoun is different from regular relative pronouns, in the sense that it(relative pronoun) refers to the noun or pronoun or clause before it, whereas the nominal relative pronoun **'What'** has different range of meaning depending on the context. (Mala; 2005).

What as a nominal relative pronoun is used when the speaker/ listener

a. does not want to **DISCLOSE** to others what he is telling/asking the
   speaker/listener to do.

b. does/does not do **THE SAME** AS the speaker/listener says/does/likes etc.

c. mentions the thing which is **VISIBLE/CLEAR**

d. mentions **something(exclusively) as a whole completely(=all)**

Let us see the following examples:

21. Have you finished **what** I gave you to? (a)
22. 1 didn't tell him **what** you told me to. (a)
23. 1 did what you did. (b)
24. He doesn't follow **what** I ask him to. (b)
25. **What** I hate is English, (c)
26. **What** I cooked was rice. (c)
27. **What** you have to do is to write a letter, (d)
28. A: How come you brought only 10 books from him.
B: Well, **what** he gave me is this. (d)

6. **WH-CLEFT CLAUSES**: The nominal relative pronoun in Embedded clauses can be fronted in order to focus on the thing that you are talking about or to introduce a new topic or to correct a question, statement or assumption. This fronting is referred to as (regular) wh- clefting. It is important to note that this is possible only when the meaning **of what** is the same as mentioned in c-d above (otherwise it is not possible, see below, reverse wh

clefts), the sentences 29-33 below are examples of wh-clefting.

7. **THE REVERSE WH-CLEFTS:** The wh-clause in the sentences 25-28 can be reversed, that is, the embedded clause moves to the complement position of the main sentence, which is termed as reverse wh-clefting. See the sentences 29-33 as reverse wh-clefting:

29. English is **what** I hate.
30. Rice was **what** I cooked.
31. A letter is **what** you have to write.
32. This is **what** he gave me.

The sentences containing wh-clefts and reverse wh-clefts can be represented as shown below:

Regular wh-clefts - XYZ (where X= wh-cleft clause, Y= finite verb, Z = complement)

Reverse wh-clefts - ZYX

33. **What** I hate is English. = English is **what** I hate.
X Y Z Z Y X

34. **What** he said was that he didn't like the play = That he didn't like the play
X Y Z = Z

was what he said.

Y X

(Downing and Philip Locke, 2006)

Note that **what** can be a part of cleft clause or reverse cleft clause if the antecedent of what is clearly mentioned in the clause / sentences. When the antecedent of **what** is an abstract element, it is not the case of clefting. See below:

35. *What he said was* that he didn't like the play. *(wh-cleft)*

36. *What he said was* very interesting, (nominal relative clause)

37. What he said pleased me. (nominal relative clause)

The first(35) is a *wh-cleft,* corresponding to the plain version *He said that he didn't like the play,* whereas, (36-37) are NOT *wh-cleft.* There is no equivalent to the form **He said very interesting / pleased me.*

Another way to test this is to try for reversibility. 35 is reversible, but 36- 37 are not (ibid), see below:

38. That he didn't like the play was what he said.(35)

39. *Very interesting was what he said. (36)

40. * pleased me what he said.(37)

8. PROBLEMS FACING L2 LEARNERS

While teaching regular relative clauses, the L2 learner is taught that RP follows a noun / pronoun / clause to be modified. That is why keeping in mind the same rule, the learner places Nominal Relative Pronoun after overt noun resulting in an ungrammatical expression.

See the following examples.

41. This is the book(which) I bought.(√)

42. This is the book what I bought, (x)

43. This is which I bought, (x)

44. This is what I bought. (√)

The examples above, reveal that RP(regular) may be optional as in (1), but a noun before it is a must, the absence of it results in ungrammatical sentence such as (3), whereas **what** modifies an abstract element, which means something in general. If a NP is followed by **what,** it results in ungrammatical sentence such as (2).

Let us see the following sentences uttered by some students of the third and the fourth year, in English Department, Faculty of Arts Zawia. The choice of this level is due to the

fact that these students have studied the types of clauses- adiective clauses, adverb clauses, and noun clauses- their functions and the use of them.

45. Sir, these are the questions **what** you gave. (x)

46. I know we have to follow the rules **what** you have taught, (x)

47. These are the sentences **what** I have made. (x)

48. This is not the same topic **what** you have taught, (x)

The above examples reveal that the students do know that **'what'** is a kind of relative pronoun, but what they do not know is the usage of it . They can overcome this problem when they are taught the use of **'what'** along with the normal RPs(which, that, etc.). Generally, the use of nominal RP 'what' is not taught in schools/colleges, but the communicative approach has shown that this may be done with the task based exercises and the L2 learner will be able to make the difference between the regular and nominal relative pronouns.

CONCLUSION

In this paper an attempt was made to discuss the syntax and semantics of the nominal relative pronoun **'what'** in

embedded clauses. We discussed syntactic and semantic functions **of what.** In the sense that **what** (merged with its antecedent) comes in sub, object, and in complement position in the embedded sentences, whether the embedded sentence comes initially or medially or finally. It was discussed that the semantic range **of what** affects the structure of the sentence, in the sense that it can occur in cleft and reverse wh cleft sentences only when the antecedent of **what** is overtly present in the clause/sentence, whereas, elsewhere it is not.

REFERENCES

Azar, Betty Schrampfer (2002). *Understanding and Using English*. Pearson

` Education,10 Bank Street, White Plains. New York.

Biber, D., S. Johnson, G. Leach, S. Conard and E. Finegan (1999).

Grammar of Spoken and Written English. Longman. London.

Downing,A. and Philip L. (2006). *English Grammar: A University Course*.

Routledge 2park Square, London.

Frank, M.(1985). *Modern English*. Printice-Hall, INC., Englewood Cliffs, New Jersey.

Huddleston, R., and Pullu (2003). *The Cambridge Grammar of the English*

Language. Cambridge University Press.

Mala, M. (2005). *'Syntactic and Semantic Differences between Nominal*

Relative Clauses and Dependent wh-Interrogative Clauses", in Theory and

Practice in English Studies (2005): Proceedings from the English

Conference of British, American and Canadian Studies, Brno: Masarykova

Univerzita.

William C.S. and Company. (1990). *Collins Cobuild English Grammar*. `

Collins Publishers. The University of Birmingham.

رؤية للطباعة والدعاية والإعلان
شارع عبد المنعم رياض - 0925031603