الترقيم الدولي: Issn 2521 - 9235

مجلة كلية الآداب

مجلة علمية مُحكمة نصف سنوية تصدر عن كلية الآداب بجامعة الزاوية

الجزء الثاني

- معوقات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة وسبل التغلب عليها.
- الفكاهة والدعابة في الشعر الليبي.
- استراتيج يات التنمية السياحية من منظور الخدمة الاجتماعية.
- مضيق باب المندب في المفهوم الجغرافي السياسي.
- التكوين الموسيقي في شعر بن صوفية.
- الأخذ بالراجح أصل من أصول المذهب المالكي.
- موقف السلاطين العثمانيين من يهود الأندلس في القرنين الخامس والسادس عشر الميلاديين.
- موقف الإدارتين البريطانية والفرنسية في ليبيا من مسيرة استقلال البلاد في 24 ديسمبر1951م.

العدد السابع والعشرون - يونيو 2019م

معوقات تطبيق نظام ادارة الجودة الشاملة وسبل التغلب عليها

دراسة ميدانية على كلية آداب الزاوية

د. خالد المختار الفـــــــار
كلية الآداب – جامعة الزاوية

الملخص :

هدفت الدراسة الى التعرف على معوقات تطبيق نظام ادارة الجودة الشاملة من وجهة نظر عينة من اعضاء هيئة التدريس والموظفين بكلية الآداب بجامعة الزاوية، كما هدفت الى التعرف على أهم السبل للتغلب على تلك المعوقات، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي للوصول الى تحقيق أهداف بحثه، واستخدم الاستبيان كأداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة البحث من (56) عضواً من أعضاء هيئة التدريس مثلوا نسبة 18% من مجتمع الدراسة الاصلي، والبالغ (310) عضواً هيئة تدريس، وعدد (11) موظفاً مثلوا نسية 22% من مجتمع الدراسة البالغ (49) موظفاً وكانت العينة متجانسة من الذكور والاناث، وأظهرت النتائج ان اهم معوقات تطبيق نظام ادارة الجودة والتي تواجه اعضاء هيئة التدريس تمثلت في المعوقات المالية والمادية، يليها المعوقات القيادية ثم المعوقات البشرية، أما المعوقات التنظيمية جاءت في المرتبة الرابعة، كما أظهرت النتائج أن أهم عوامل نجاح تطبيق نظام ادارة الجودة تتمثل في حل المشكلات المالية والمادية، يليها حل المشكلات القيادية، ثم حل مشكلة المعوقات البشرية، اما حل مشكلة المعوقات التنظيمية جاءت في المرتبة الرابعة، كما بينت الدراسة وجود فروق دالة احصائياً لدى عينة الدراسة حسب متغير النوع ومتغير الوظيفة وسنوات الخبرة .

Abstract:

The study aimed at identifying the obstacles of applying the total quality management system among a sample of faculty members and staff at the Faculty of Arts at the University of Zawiya.It also aimed at identifying the most important ways to overcome these obstacles. The research sample consisted of (56) faculty members representing

18% of the original study population, (310) faculty members, and (11) employees, representing 22% of the study population (49). Homogeneous male and female, the results showed that the most important Obstacles to the implementation of the quality management system, which face faculty members were financial and material constraints, followed by leadership and human constraints, and organizational constraints came in fourth place. Solving leadership problems, and then solving the problem of human constraints, while solving the problem of organizational constraints came in fourth place.

المقدمة

:نالت ادارة الجودة الشاملة اهتمام العديد من الباحثين نظراً للنجاح الذي حققته في المجالات الاقتصادية والصناعية والتجارية والتكنولوجية، الأمر الذي دعا إلى الإهتمام بتطبيق نظام أدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم وخاصة الجامعي، إذ تعد الجامعات واحدة من المؤسسات التي لها دور في خدمة المجتمع وتطويره من خلال نشر العلم والمعرفة والثقافة وتخريج المؤهلين في كافة مجالات الحياة، وبالتالي أصبحت الجودة ظاهرة يطمح الجميع إلى تحقيقها في مجال التعليم الجامعي لتحسين نوعية التعليم بشكل مستمر، وحتى يتم تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي لابد من معرفة المعوقات التي تواجه تطبيقها وكيفية التغلب على هذه المعوقات، وذلك بوضع قاعدة عريضة من المعلومات والمؤشرات التي تمكن كافة الإدارات ومتخذي القرار للوقوف على عناصر القوة والضعف داخل المؤسسة التعليمية.

أهمية الدراسة :يعد موضوع الجودة في التعليم من الموضوعات المهمة التي أولتها الدول المتقدمة منذ سنوات مضت أهمية خاصة، واستثمرت فيه حتى أصبحت الجودة الشاملة مؤشراً وعنصراً مهماً في التقدم والتطور والبحث والمنافسة، فقد أصدرت اليونسكو في مبادرتها عام 2001 "التعليم للجميع" أهداف عدة وكان الهدف السادس

لليونسكو هو تحسين جوانب التعليم كافة للوصول إلى وضع يستطيع الجميع أن يكونوا مميزين وتحقيق للطلبة جميعهم نتائج معترف بها ويمكن قياسها ولا سيما في القدرات القرائية والحسابية والمهارات الحياتية الأساسية ولمدى الحياة.[1]،إن جودة التعليم ليست هبه تمنحها الحكومات، وإنما هي فرصة تصنفها الامم المتحدة وتستثمرها الشعوب وتضحي من أجلها بالوقت والجهد والمال والمثابرة، وجودة التعليم لا تبدأ من القاعات والمؤتمرات ولا من القوانين بل تبدأ من المدرسة ومن الصفوف ومن اهتمام الوالدين ومن مشاركة الادارة والمعلمين والطلبة في تحمل المسئولية في تطور التعليم وضبط جودته. [2]، وتتحقق جودة التعليم بوجود سياسة واضحة ومحددة للجودة الشاملة وكفاية التنظيم الإداري للمؤسسات التعليمية وتفعيل نظام المتابعة والتقويم، ان الاهتمام بضبط الجودة في المؤسسات التعليمية يأتي من النظر إلى التعليم باعتباره سلعة اقتصادية لابد أن ينافس، وأن يسعى لإرضاء مستهلكي تلك السلعة من الطلبة والمجتمع والدولة، فالطلبة كغيرهم يرغبون في اكساب أفضل المؤهلات للحصول على الفرص الوظيفية التي تتناقص بازدياد عدد الخريجين وقلة فرص العمل، وأولياء الأمور يتطلعون إلى أفضل تأهيل لأبنائهم، أما الدولة فترنو إلى فرص تعليمية متميزة تمكنها من تحقيق أهدافها وخططها التنموية. [3] ، وتكمن أهمية هذه الدراسة في حدود علم الباحث بأنها أول دراسة تناولت معوقات تطبيق نظام ادارة الجودة في جامعة الزاوية ، كذلك تكمن اهميتها فيمعرفة المشاكل والمعوقات التي تعترض تطبيق نظام ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الحكومية وسبل التغلب عليها، بالإضافة الى انه يمكن أن تستفيد منها ادارة الجامعة والكليات الأخرى في وضع خطط استراتيجية للتغلب على هذه المعوقات، وقد تساعد اصحاب القرار على وضع الاستراتيجيات والخطط المناسبة لضمان الجودة حتى تصبح جزء من ثقافة المؤسسة الجامعية.

مشكلة الدراسة :نظراً للنجاحات الكثيرة التي شهدتها الجامعات العالمية وبعض الجامعات العربية في تطبيق ادارة الجودة الشاملة، الا اننا نرى بأن هناك ضعف في تطبيقها بما هو موجود على مستوى جامعاتنا بسبب ما يواجهها من معوقات وعراقيل

تنظيمية وعراقيل تتعلق بالموارد والموارد البشرية والمالية والمادية، ومن خلال ما تقدم يمكن بلورة مشكلة الدراسة من خلال طرح التساؤل الرئيس التالي :

ما المعوقات التي تواجه تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في جامعة الزاوية وسبل التغلب عليها؟

أهداف الدراسة :

1. التعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق نظام ادارة الجودة الشاملة في جامعة الزاوية .
2. معرفة سبل التغلب على معوقات تطبيق نظام ادارة الجودة الشاملة في جامعة الزاوية .
3. الكشف عن ماذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تقدير افراد العينة للمعوقات وسبل التغلب عليها تعزى للمتغيرات (النوع، الوظيفة، سنوات الخبرة).

تساؤلات الدراسة : تحاول هذه الدراسة الاجابة عن التساؤلات التالية :-

1. ما درجة تقدير عينة من أعضاء هيئة التدريس وعينة من الموظفين العاملين بكلية آداب الزاوية للمعوقات التي تواجه تطبيق نظام الجودة؟
2. ما درجة تقدير أفراد العينة لسبل التغلب على معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في كلية آداب الزاوية؟
3. هل توجد فروق ذات دلاله احصائية لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير (النوع،الوظيفة، سنوات الخبرة) في تقديرهم لمعوقات تطبيق نظام ادارة الجودة وسبل التغلب عليها؟

حدود الدراسة :

الحدود المكانية:: تحديد معوقات تطبيق نظام ادارة الجودة الشاملة وسبل التغلب عليها.

الحدود المكانية : كلية آداب الزاوية بجامعة الزاوية .

الحدود االدراسة:ينة من أعضاء هيئة التدريس والموظفين العاملين بكلية آداب الزاوية.

الحدود الزمنية : اجريت الدراسة خلال العام الجامعي 2018-2019.

مصطلحات الدراسة:

- جامعة الزاوية :أنشأت بقرارصادر من اللجنة الشعبية العامة (سابقاً) رقم (135) لسنة 1988، وبدأت كفرع من كلية التربية بجامعة الفاتح (سابقاً) وبعدد قليل من الطلاب يقارب (600) طالب وطالبةسنة 1983وبتخصصات محدودة، الا انها تطورت بعد ذلك وأصبحت جامعة مستقلة سنة 1988 تحت اسم جامعة السابع من أبريل (سابقاً) لها الشخصية الاعتبارية ومقرها مدينة الزاوية، وتم تغيير اسمها الى جامعة الزاوية حالياً، وتقع شمال غرب ليبيا، ويبعد مقر الجامعة بمسافة (45) كم تقريباً عن مدينة طرابلس من ناحية الغرب[4].
- المعوقات : هي جميع المعوقات المالية والفنية والادارية والاجتماعية والشخصية التي تعيق المسؤول عن تحقيق أهداف برامجه الادارية التي تساعد على تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها [5]. وقد اعتمده الباحث تعريفاً اجرائياً لدراسته.
- ادارة الجودة الشاملة : "أنها فلسفة قيادية تتطلب سعياً دؤوباً للجودة وتوجهاً نحو التحسين المستمر في كافة جوانب العملية الادارية من انتاج وخدمات واجراءات واتصالات وأهم عناصر ادارة الجودة هي القيادة والتركيز على العمل والتحسين المستمر وتمكين العاملين والإدارة وفق الحقائق".[6]

ويعرفها الباحث اجرائياً بأنها فلسفة ادارية شاملة للمؤسسة التعليمية تعتمد على درجة التحسين والتطوير والتقييم المستمر التي يوصف بها المستهدف من المدخلات والعمليات والمخرجات، بما يضمن رضا الأساتذة والطلاب وأولياء الأمور وسوق العمل.

الاطار النظري: يحاول الباحث في هذا الجزء عرض بعض الموضوعات المتعلقة مباشرة بدراستهوعلى النحو التالي:

أولاً – معايير ضمان الجودة في التعليم العالي :تم وضع عدة معايير للجودة الشاملة في المجال التعليمي من قبل المنظمة الدولية للمعايرة (ISO) اشارت اليهم (سميرة بريك، 2010) وهي[7] :

1. معايير جودة الادارة : بمعنى أن جودة الجانب الاداري من تخطيط وتنفيذ وتقويم للأداء ينعكس على جودة العاملين بالجامعة والخريجين .

2. معايير جودة سياسة القبول : بمعنى جودة الطالب الجامعي بداية من قبوله والتحاقه بالجامعة وجودة تأهيله .
3. معايير جودة نظام التدريس:وجودتها : ويقصد بها الخطة التي تتبعها الجامعة في اعداد المنتج ذو المواصفات المطابقة لمتطلبات الجودة.
4. معايير جودة برامج الاعداد : وهذه البرامج يجب ان تتصف بالعمق والشمول، والتكامل لتحقيق أهداف الجامعة في مجال الجودة الشاملة .
5. معايير جودة طرق التدريس : بحيث تكون طرق التدريس تراعي طبيعة المادة الدراسية والفروق الفردية بين المتعلمين والتشجيع على التعليم الذاتي وربط العملية التعليمية بقضايا المجتمع.
6. معايير جودة أعضاء هيئة التدريس، ويتضمن التأهيل العلمي والفكري والثقافي والتربوي لعضو هيئة التدريس واختياره وفق معايير محددة.
7. معايير جودة تقييم الأداء الجامعي : وهنا يجب ايجاد معايير للحكم على جودة العملية التعليمية داخل الجامعة.
8. معايير جودة التدريب والتجهيزات: أحد المعايير الاساسية لإحداث أي تعديل أو تطوير في اساليب العمل داخل المؤسسة وخطوة لمواكبة التغييرات العالمية .
9. معايير جودة المباني والتجهيزات : وذلك من حيث شكل المبنى وتصميمه ومطابقته للمواصفات الصحية والتعليمية .
10. معايير جودة التمويل الجامعي: بمعنى تنوع البدائل من حيث الصرف على البرامج التعليمية.
11. معاييرالتخطيط:تابعة اللاحقة للخريجين : حيث يتطلب متابعة الخريجين وتزويدهم بالخبرات والمعلومات المستجدة في هذا العصر، ووضع معايير يتم الاتفاق عليها تكون ملائمة لفلسفة المجتمع ومتطابقة مع نظام ادارة الجودة.

ثانياً – مراحل تطبيق نظام إدارة الجودة في الجامعات

تمر عملية تطبيق نظام ادارة الجودة بالجامعات بعدة مراحل اساسية وهي[8]:

1. مرحلة الاعداد : بحيث يكون لدى المؤسسة قناعة تامة وفلسفة واضحة لتطبيق منهجية ادارة الجودة.
2. مرحلة التخطيط : وتشمل وضع الخطط التفصيلية للتنفيذ.
3. مرحلة التقويم : وتبدأ عادة ببعض التساؤلات المهمة والاجابة عليها لتهيئة الارضية المناسبة للبدء في عملية التطبيق .
4. مرحلة التنفيذ : وتتضمن اختيار فريق عمل للتنفيذ، وتدريبهم على برامج ادارة الجودة قبل عملية التنفيذ.
5. مرحلة تبادل ونشر الخبرات، بمعنى نشر الخبرات والتجارب الناجحة وتبادلهامع مؤسسات التعليم العالي .

ثالثاً – معوقات تنفيذ ادارة الجودة الشاملة: يشير (بطاح، 2006) الى وجود عدة معوقات قد تؤثر على تطبيق ادرة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي منها [9]:

1. عدم دعم الادارة العليا لعمليات تطبيق الجودة الشاملة .
2. قلة وجودة العناصر البشرية المؤهلة لتطبيق برامج ادارة الجودة.
3. مقاومة ثقافة التغيير من قبل بعض العاملين بالمؤسسة.
4. عدم توفير نظام اتصال فعال.
5. عدم الالمام بالأساليب الكافية لضبط الجودة.

ويرى الباحث انه توجد عدة معوقات أخرى قد تؤثر على تنفيذ معايير الجودة او اساليب ادارة الجودة ببعض مؤسسات التعليم العالي منها :

1. ضعف ثقافة الجودة وعدم التوعية بها والتعريف بأهميتها في معظم مؤسسات التعليم العالي .
2. صف جودة الادارة بأغلبية مؤسسات التعليم العالي وقلة العناصر البشرية والقيادية المؤهلة والقادرة على جعل ثقافة الجودة جزءاً اصيلاً من هموم المؤسسة وعملها ورؤيتها المستقبلية .
3. عدم ملائمة المباني والتجهيزات في أغلب مؤسسات التعليم العالي لمعايير الجودة.
4. ضعف التمويل المالي لمؤسسات التعليم العالي وتنوع المصادر والبدائل .

5. عدم وجود معايير وفق نظام الجودة لقبول الطلاب بمؤسسات التعليم العالي وكذلك الاساتذة .

دراسات سابقة :

- دراسة (عشبيه، 2000) : هدفت الدراسة الى التعرف على معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي المصري وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج أهمها القصور في اللوائح والتشريعات التنظيمية بالجامعة، وعدم التزام القيادات الادارية بالجامعة بتنفيذ ادارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي[10].
- دراسة (عبد الرحيم، 2003) بعنوان ادارة الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها على جامعة جنوب الوادي في ضوء ثقافتها التنظيمية، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج أهمها أن ادارة الجامعة لا تنظر الى عملية التقويم كأمر حيوي وضروري لعملية التحسين المستمر، ولا تستمر الا قليلاً من الوقت والتخطيط[11].
- دراسة (القرعان، 2004) : هدفت الدراسة الى معرفة المعوقات التي تحول دون تطبيق اداة الجودة الشاملة في الوحدات الادارية في الجامعات الاردنية، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج أهمها عدم توفر الملاكات الادارية المؤهلة والمدربة في تحسين الجودة، وعدم قناعة الادارة العليا بتطبيق ادارة الجودة الشاملة [12].
- دراسة (علوان، 2005) بعنوان ادارة الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في كليات جامعة سرت، وأظهرت النتائج عدم ملائمة تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة في كليات الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والاداريين، بسبب البنية التنظيمية للجامعة التي لا تساعد على ذلك[13].
- دراسة (الهاشمي، 2006) وعنوانها مدى استعداد جامعة قار يونس لتبني فلسفة الجودة الشاملة، وتوصلت الدراسة الى ضعف البنية التنظيمية للجامعة واختيار القيادات الادارية للجامعة، وضعف التنظيم المستمر وقصور أنظمة التدريب بالجامعة[14].
- دراسة (اللافي، 2007) بعنوان ادارة الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في ضوء الثقافة التنظيمية لجامعة الزاوية، وتوصلت الدراسة الى أن عدم امكانية تطبيق ادارة

الجودة الشاملة في جامعة الزاوية بسبب قلة الكفاءات الادارية ومركزية الاسلوب الاداري المتبع بالجامعة، وقلة الاهتمام بتنمية وتطوير قدرات العاملين على أداء الخدمات الادارية بالجامعة[15].

- دراسة (الترتوري 2009) : هدفت الدراسة الى التعرف على المشكلات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية، وتوصلت الدراسة الى مجموعة من الاستنتاجات التي تقف حجر عثرة في تطبيق ادارة الجودة الشاملة أهمها انخفاض الانتاجية، وزيادة التكاليف، ونقص الموارد المالية، وتدني مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين[16].
- دراسة (عارف، 2012) : هدفت الدراسة الى تحديد المعوقات والمشاكل التي تواجه كليات ومعاهد جامعة السليمانية التطبيقية بالعراق في تطبيق ادارة الجودة الشاملة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس بها، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج أهمها، ضعف الدعم المالي وضعف العلاقات بين الاقسام العلمية وادارة الجامعة وضعف العناصر البشرية المؤهلة[17].
- دراسة (العضاض، 2012) : هدفت الدراسة الى تحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق ادارة الجودة في جامعة الملك خالد، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج أهمها ضعف الدعم المالي وضعف امكانيات المكتبات[18].
- دراسة (الناصر، 2013) : هدفت الدراسة الى التعرف على المعوقات والمشاكل التي تعيق تطبيق نظام ادارة الجودة الشاملة في الكليات والمعاهد العليا بجامعة بغداد من وجهة نظر مسؤولي وحدات ضمان الجودة، فيها وتوصلت الدراسة الى عدم وجود الملاكات المؤهلة والمدربة بالجامعة أي الامكانيات البشرية[19].
- دراسة (سوسن، والشوا، 2013) : هدفت الى التعرف على المعوقات التي تعترض المعايير النوعية وضمان الجودة في الجامعات الاردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الى أهم معوقات الجودة عدم الاهتمام ودعم عمليات البحث العلمي[20].

- دراسة (رقاد، 2014) : هدفت الدراسة الى التعرف على معوقات وافاق تطبيق نظام ضمان الجودة وعوامل نجاح تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وأظهرت النتائج عن وجود جملة من المعوقات المرتبطة بالجانب الاداري والتنظيمي[21].
- دراسة (الحكيمي والناصر، 2018) : هدفت الدراسة الى التعرف على درجة تقدير عينة من العاملين بجامعة صنعاء لمعوقات تطبيق نظام الجودة الشاملة وأهم عوامل النجاح المستقبلية للتغلب على تلك المعوقات، وفق متغيرات (الكلية والموقع الوظيفي، سنوات الخبرة)، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لتقدير المعوقات البشرية والمالية والمادية كانت بدرجة كبيرة جداً، بينما جاءت (المعوقات التنظيمية والقيادية بدرجة كبيرة، كما ظهرت (المقترحات القيادية، والبشرية، والمالية) بدرجة كبيرة جداً بينما جاءت (المقترحات التنظيمية) بدرجة كبيرة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير المستوى الوظيفي لصالح رؤساء الاقسام العلمية، كما ظهرت النتائج عدم وجود فرق ذات دلالة احصائية لمتغير سنوات الخبرة[22].

تعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الباحث لعدد من الدراسات المحلية والعربية، للتعرف على واقع ادارة الجودة الشاملة في عدد من مؤسسات التعليم العالي والمعوقات التي تعترض تطبيق نظام ادارة الجودة، يتضح أن أغلب الجامعات العربية والمحلية تعاني من ضعف واضح في تطبيق نظام ادارة الجودة الشاملة لعدة أسباب منها المعوقات التنظيمية والقيادية والبشرية والمالية، بالإضافة الى عوامل أخرى والحقيقة أن الواقع يشير الى وجود الى مشكلة مما يتطلب من النظام التعليمي بشكل عام والادارات العليا وقفة جادة لتحسين مستوى ادارة الجودة، ويحاول الباحث في هذه الدراسة التعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق نظام ادارة الجودة الشاملة في احدى الجامعات الليبية وهي جامعة الزاوية، كما يحاول من خلال هذه الدراسة وضع جملة من الاقتراحات والتوصيات التي من شأنها أن تسهم في وضع استراتيجية واضحة في تطبيق نظام ادارة الجودة على مستوى الجامعات من خلال تفادي العراقيل والمعوقات التي تحول دون ذلك.

إجراءات الدراسة الميدانية :

منهج الدراسة : استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الامثل لمثل هذه الدراسات.

مجتمعالدراسة:تكونمجتمعالدراسةمنأعضاء هيأة التدريس والموظفين العاملين بكلية الآداب البالغ عددهم (359) للعام الجامعي 2019م.

جدول (1) يبين عدد أعضاء هيأة التدريس والموظفين العاملين بكلية الآداب الزاوية حسب إحصائية 2019م.

ر.م		العدد	طريقة اختيار العينة	الذكور	الإناث	الإجمالي
1-	أعضاء هيأة التدريس	310	56 = 100/ %18 x310	26	30	56
2-	الموظفين	49	11 =100 / %22x49	7	4	11
	المجموع	359		33	34	حجم العينة 67

عينة الدراسة :

أ- العينة الاستطلاعية: تكونت من (20) من أعضاء هيأة التدريس والموظفين بكلية الآداب الزاوية، وذلك لتقنين أداة الدراسة من خلال الصدق والثبات بالطرق المناسبة.

ب- العينة الأصلية للدراسة: تكونت عينة الدراسة من (67) من أعضاء هيأة التدريس والموظفين بكلية الآداب الزاوية بنسبة (18% لأعضاء هيأة التدريس، و22% من الموظفين) من المجتمع الكلي، تم اختيارهم بطريقة طبقية نسبية.

الخصائص العامة لعينة الدراسة :

جدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع

النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	33	49.3
أنثى	34	50.7
المجموع	67	100.0

من خلال البيانات الواردة بالجدول (2) نلاحظ أن نسبة 50.7% من مجموع أفراد عينة الدراسة من الإناث، ونسبة 49.3% من مجموع أفراد عينة الدراسة من الذكور . من

هنا يتضح لنا أن التمازج بين الجنسين يعطي دفعا للعملية التعليمية وبالتالي فإن الوصول إلى جودة الشاملة في مجال التعليم العالي يتطلب مشاركة كلا الجنسين باعتبارهما عنصران مكملان لبعضهما بعض.

جدول (3) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس	11	16.4
ماجستير	24	35.8
دكتوراه	32	47.8
المجموع	67	100.0

من البيانات الواردة بالجدول (3) نلاحظ أن نسبة 47.8% من عينة الدراسة مؤهلهم العلمي دكتوراه، ونسبة 35.8% من عينة الدراسة مؤهلهم العلمي ماجستير، ونسبة 16.4% من عينة الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس .

جدول (4) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الوظيفة

الوظيفة	التكرار	النسبة المئوية
أعمال فكرية علمية	56	83.6
أعمال إدارية مكتبية	11	16.4
المجموع	67	100.0

من خلال البيانات الواردة بالجدول (4) نلاحظ أن نسبة 83.6% من مجموع أفراد عينة الدراسةيشغلون أعمال فكرية علمية أي في مجال التدريس، ونسبة 16.4% من مجموع أفراد عينة الدراسةيشغلون أعمال إدارية مكتبية أي موظفون.

جدول (5) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
1 – 5	15	22.4
6– 10	17	25.4
11 سنة فأكثر	35	52.2
المجموع	67	100.0

من البيانات الواردة بالجدول (5) نلاحظ أن نسبة 52.2% من عينة الدراسة سنوات خبرتهم من 11 سنة فأكثر، ونسبة 25.4% من عينة الدراسة سنوات خبرتهم من 6-10 سنوات، ونسبة 22.4% من عينة الدراسة سنوات خبرتهم من 1-5 سنوات . تعتبر ارتفاع سنوات الخبرة بين أعضاء هيئة التدريس والموظفين نتاج خبرات سابقة استفادوا منها عند اشتغالهم في كليات أو جامعات أخرى، جاؤوا لتدعيم العملية التعليمية وتسخير خبرتهم في محاولة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، مما يؤدي إلى إخراج منتوج ذو جودة علمية عالية

3- أداة الدراسة: بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، تم بناء استبيان وفقا للخطوات الآتية :

- تحديد أبعاد الرئيسية للاستبيان .
- صياغة فقرات الاستبيان حسب انتمائه لكل بعد .

صدق وثبات الأداة :

أ- الصدق :

1- أعدالاستبيان في صورته الأولية، وتم عرضه على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (5) محكمين متخصصين في مجال المعرفة، وتم إجراء التعديلات اللازمة من حيث حذف أو إضافة أو تعديل، فأصبح عدد فقرات الاستبيان بعد التعديل (33) فقرة موزعة على أربعة أبعاد (المعوقات التنظيمية – المعوقات القيادية – المعوقات البشرية – المعوقات المالية والمادية)، علما بأن بدائل الإجابة عن فقراته تنحصر في (بدرجة كبيرة جدا – بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة قليلة – بدرجة قليلة جدا) .

2- تم القيام بحساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام مصفوفة الارتباط البسيط بيرسون .

جدول (6) ارتباط أبعاد الاستبيان بالدرجة الكلية

الأبعاد	التنظيمية. الارتباط							
المعوقات التنظيمية	9	0.982**القيادية. القيادية .	9	0.974**البشرية .	9	والمادية لمعوقات المالية والمادية .	6	0.974**
المعوقات ككل	33	0.991**						

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية كانت دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) الأمر الذي يؤكد صدق الاتساق الداخلي لكل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان، ومن ثم الوثوق فيه للاستخدام والتطبيق .

ب-حساب ثبات الاستبيان باستخدام اختبار ألفا كرو نباخ .

جدول (7) معامل ثبات الاستبياتباستخدام طريقة ألفا كرو نباخ للأبعاد والدرجة الكلية

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
المعوقات التنظيمية .	9	0.820
المعوقات القيادية .	9	0.786
المعوقات البشرية .	9	0.790
المعوقات المالية والمادية .	6	0.841
المعوقات ككل	33	0.853

يتضح من الجدول (7) أن جميع قيم معاملات الثبات عالية، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات في محاور الاستبيان بين (0.786 – 0.841)، وبلغ معامل الثبات الكلي (0.853)، وتشير هذه القيم العالية من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبيان للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها .

تحليل البيانات وتفسيرها:نتائج تتعلق بالإجابة عن التساؤل الأول: ما أهم المعوقات شيوعا و التي تواجه أعضاء هيأة التدريس والموظفين عند تطبيقهم لنظام الجودة الشاملة؟

أ- المعوقات التنظيمية :

جدول (8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات حسب أهميتها والدرجة في بعد المعوقات التنظيمية

ر.م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1-	غياب التخطيط المستمر لتجويد العمليات الإدارية في الكلية.	3.9242	1.027748	7	كبيرة
2-	الافتقار إلى جودة سياسات الواضحة والمكتوبة لكيفية تطبيق نظام إدارة الجودة .	4.3182	0.78758	2	كبيرة جدا
3-	قلة الصلاحيات الممنوحة من الإدارة لمسؤولي الجودة لأداء مهامهم على مستوى الكليات والأقسام	4.1515	0.76946	5	كبيرة
4-	ضعف إدارة الجامعة في تأهيل وتدريب العاملين على نظم إدارة الجودة على مستوى الأقسام والكليات	3.9242	1.02748	7	كبيرة
5-	قلة إطلاع العاملين على تجارب إدارة الجودة التي تم تطبيقها على المستوى المحلي والخارجي .	4.4545	0.84456	1	كبيرة جدا
6-	ضعف تشجيع إدارة الجامعة للعاملين على المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية الخاصة بنظام إدارة الجودة	4.3030	0.82219	3	كبيرة جدا
7-	افتقار أعضاء الهيئة التدريسية للمعرفة الكافية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة ومعاييرها	4.2273	1.14751	4	كبيرة جدا
8-	افتقار الكليات إلى تعويد العاملين على عملية التقويم الذاتي المستمر للأداء .	3.4848	1.16675	8	كبيرة
9-	التغير المستمر في رؤساء الجامعات وعمداء الكليات ورؤساء الأقسام .	4.0909	1.06305	6	كبيرة

يتضح من بيانات الواردة بالجدول السابق أن أعلى فقرة في هذا البعد كانت : الفقرة (5) والتي نصت على (قلة إطلاع العاملين على تجارب إدارة الجودة التي تم تطبيقها على المستوى المحلي والخارجي) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.4545) وانحراف المعياري (0.84456) وجاءت بدرجة كبيرة جدا .

قد يعزى ذلك إلى قناعة القيادات الإدارية بأنهم مؤهلين وقادرين على تسيير أمور الجامعة دون إشراك أي من أعضاء هيئة التدريس والموظفين، إضافة إلى سيادة البيروقراطية والعمل الفردي، وغياب فلسفة الإدارة الديمقراطية في ممارساتهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (قاسم علوان، 2005م) حول عدم ملائمة إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعة التحدي نظرا لأن ثقافة الكليات وبنيتها التنظيمية لا تساعد على ذلك، وأن أدنى فقرة في هذا البعد كانت : الفقرة (8) والتي نصت على (افتقار الكليات إلى تعويد العاملين على عملية التقويم الذاتي المستمر للأداء) بمتوسط الحسابي (3.4848)وانحراف المعياري (1.16675).

ب- المعوقات القيادية :

جدول (9) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات حسب أهميتها والدرجة في بعد المعوقات القيادية.

ر. م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1-	عدم قناعة بعض القيادات الأكاديمية بأهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة	4.3182	0.78758	2	كبيرة جدا
2-	المركزية في عملية اتخاذ القرارات الخاصة بتطبيق نظاما ضمان الجودة.	4.4545الجودة.	1	كبيرة جدا	
3-	عدم حرص القيادة على إشراك أصحاب المصلحة في تحديد سياسات تطبيق نظام ضمان الجودة .	4.0909	1.06305	3	كبيرة
4-	نمط القيادة السائدة في الجامعة يعيق عملية تطبيق نظام الجودة.	3.9242	1.02748	5	كبيرة

5-	عدم الحرص على احترام المعايير المعتمدة في اختيار مسؤول ضمان الجودة .	3.1818	1.25157	8	متوسطة
6-	عدم الحرص على إقامة اجتماعات دورية مع مسؤول ضمان الجودة على مستوى الكليات	3.9394	0.99040	4	كبيرة
7-	عدم حرص مسؤولي ضمان الجودة على والجامعات.جات سوق العمل .	3.6818	1.19175	6	كبيرة
8-	عدم حرص القيادة العليا للجامعة على متابعة مدى التقدم في تطبيق نظام ضمان الجودة .	3.4091	1.22760	7	كبيرة
9-	ضعف أداء أقسام الجودة بالكليات والجامعات .	4.0909	1.06305	3	كبيرة

ج- يتضح من بيانات الواردة بالجدول السابق أن أعلى فقرة في هذا البعد كانت: الفقرة (2) والتي نصت على (المركزية في عملية اتخاذ القرارات الخاصة بتطبيق نظام ضمان الجودة) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.4545) وانحراف المعياري (0.84456) وجاءت بدرجة كبيرة جدا . قد يعزو ذلك إلى ما تحتاجه هذه العملية من إنفاق مالي قد يحمل المؤسسة أعباء مالية يستنزف مواردها، وقد يكون نابعا أيضا من تدني مستوى الكوادر البشرية في الجامعة في المستويات الإدارية على وضع خطط واضحة لضمان تطبيق الجودة بمعاييرها العالمية، وأن أدنى فقرة في هذا البعد كانت : الفقرة (5) والتي نصت على (عدم الحرص على احترام المعايير المعتمدة في اختيار مسؤول ضمان الجودة) بمتوسط الحسابي (3.1818)وانحراف المعياري (1.المعوقات البشرية **معوقات البشرية :**

جدول (10) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات حسب أهميتها والدرجة في بعد المعوقات البشرية.

ر. م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
-1	قصور في تدريب العاملين على كيفية تطبيق إدارة الجودة الشاملة .	4.3182	0.78758	1	كبيرة جدا
-2	ضعف العلاقات بين الإدارة العليا والعاملين على مستوى الكليات والأقسام .	3.9394	0.99040	2	كبيرة
-3	قلة استقطاب خبراء في مجال الجودة الشاملة لتدريب العاملين.	3.7727	0.92479	4	كبيرة
-4	عدم اهتمام إدارة الجامعة لمقترحالمتميزين.ظام إدارة الجودة على مستوى الكليات والأقسام .	3.3939	1.23884	5	متوسطة
-5	قلة الإهتمام بتكوين فرق العمل الفاعلة لمسؤولي نظام إدارة الجودة.	3.7727	0.92479	4	كبيرة
-6	قلة الحوافز التشجيعية للعاملين المتميزين .	3.7879	0.88605	3	كبيرة
-7	ضعف عملية التقويم في برامج ومعايير ضمان الجودة على مستوى الكليات والأقسام .	3.7727	0.92479	4	كبيرة
-8	السابق أناسية في المجتمع تنعكس سلبا على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة .	3.2121	1.28321	6	متوسطة
-9	التحديات الناتجة عن التغييرات البيئية الداخلية والخارجية تحد من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة	3.7879	0.88605	3	كبيرة

يتضح من بيانات الواردة بالجدول السابق أن أعلى فقرة في هذا البعد كانت : الفقرة (1) والتي نصت على (قصور في تدريب العاملين على كيفية تطبيق إدارة الجودة الشاملة) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.3182) وانحراف المعياري (0.78758) وجاءت بدرجة كبيرة جدا . قد يعزو ذلك إلى أهمية وفعالية تطوير الكادر البشري في إنجاح العمل في الجامعات والكليات وتطبيق إدارة الجودة الشاملة بشكل سريع ومتكافئ وخبرة الكوادر البشرية في كافة الوظائف والأنشطة ينعكس إيجابيا على جودة العمل المنجز والقرارات المتخذة، لذلك يتوجب اتخاذ قرارات اختيار وتعيين وتطوير وتدريب

وتحسين العاملين بعناية فائقة واعتبار تلك القرارات من القرارات الهامة والاستراتيجية، وعليه يجب توفر إستراتيجية خاصة بالكادر البشري تعنى بتحقيق كافة شروط وخصائص وسياسات تطويره وتأهيله للأفضل باستمرار .

وأن أدنى فقرة في هذا البعد كانت : الفقرة (8) والتي نصت على (التجاذبات السياسية في المجتمع تنعكس سلبا على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة) بمتوسط الحسابي (3.2121) وانحراف المعياري (1.28321) .

د- المعوقات المالية والمادية :

جدول (11) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات حسب أهميتها والدرجة في بعد المعوقات المالية والمادية

ر. م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1-	عدم وجود الموارد المالية الكافية لتطبيق معايير ضمان الجودة الأكاديمي على مستوى الكليات والأقسام .	4.1667	0.73554	3	كبيرة
2-	شح الحوافز المادية والمعنوية التي تقدمها الجامعة لإثراء البحث العلمي	4.3030	0.82219	2	كبيرة جدا
3-	قلة الرامج التدريبية والدورات التأهيلية المخصصة لمسؤولي ضمان الجودة في الكليات والأقسام .	4.1515	0.76946	4	كبيرة
4-	ضعف إستخدام التقنيات الحديثة في حفظ المعلومات واسترجاعها.	4.3182	0.78758	1	كبيرة جدا
5-	عدم وجود البيئات التدريبية الملائمة .	3.9394	0.99040	6	كبيرة
6-	بعض المباني للكليات والجامعات لا تناسب طبيعة عملها الجامعي.	4.0000	1.06699	5	كبيرة

يتضح من بيانات الواردة بالجدول السابق أن أعلى فقرة في هذا البعد كانت : الفقرة (4) والتي نصت على (ضعف إستخدام التقنيات الحديثة في حفظ المعلومات واسترجاعها) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.3182) وانحراف المعياري (0.78758)

وجاءت بدرجة كبيرة جدا . قد يعزى ذلك أن أي خطة لا يمكن تنفيذها بدون تمويل يلزم لتحقيق مراحلها بشكل جيد يحقق الأهداف المنشودة من ورائها، كما يحتاج تنفيذها إلى كفاية التمويل وملائمته لتلك المراحل، فأي عجز في أحد مراحل تنفيذ الخطة الاستراتيجية سينعكس سلبا على باقي المراحل بحيث لا يمكن تحقيق الأهداف العامة بدون تحقيق الأهداف الفرعية لكل مرحلة . كما أنه يجب أن تتوفر كافة متطلبات بيئة الجودة المتنوعة المادية والمالية والمعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس والموظفين في الجامعات حتى تمهد الطريق أمام تطبيق إدارة الجودة الشاملة بشكل يحقق الفائدة المرجوة بأفضل النتائج وأقل التكاليف وأقل وقت ممكن، وأن أي تقصير في أحد تلك المتطلبات سيؤثر سلبا على باقي العناصر وعلى أداء العمل ككل، وبالتالي سيعيق تنفيذ الجودة الشاملة ويحول دون تحقيق أفضل النتائج .

وأن أدنى فقرة في هذا البعد كانت : الفقرة (5) والتي نصت على (عدم وجود البيئات التدريبية الملائمة) بمتوسط الحسابي (3.9394) وانحراف المعياري (0.99040) .

جدول (12) يبين المتوسط الحسابي وترتيب أبعاد أهم المعوقات شيوعا التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيقهم نظام الجودة الشاملة .

أبعاد أهم أهم المعوقات شيوعا التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيقهم نظام الجودة الشاملة.		المتوسط الحسابي	الترتيب
1-	المعوقات التنظيمية .	24.8788	4
2-	المعوقات القيادية .	35.0909	2
3-	المعوقات البشرية .	33.7576	3
4-	المعوقات المالية والمادية .	36.8788	1

يبين الجدول (12) ترتيب أبعاد الاستبيان حسب أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة وفقا للمتوسط الحسابي، حيث جاءت في المرتبة الأولى المعوقات المالية والمادية بمتوسط الحسابي (36.8788)، بينما جاءت المعوقات القيادية في المرتبة الثانية بمتوسط الحسابي (35.0909)، وفي المرتبة الثالثة جاءت المعوقات البشرية بمتوسط حسابي (33.7576)، أما المعوقات التنظيمية جاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (24.8788).

نتائج تتعلق بالإجابة عن التساؤل الثاني : ما أهم عوامل نجاح تطبيق نظام ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي ؟

أ- سبل التغلب على المعوقات التنظيمية :

جدول (13) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات حسب أهميتها والدرجة في بعد سبل التغلب على المعوقات التنظيمية.

ر.م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1-	إعادة النظر في بناء الهيكل التنظيمي لمجلس إدارة الجودة على مستوى الجامعة .	4.3182	0.78758	3	كبيرة جدا
2-	إحداث تغيير في التوجه الإستراتيجي (الرسالة، والرؤية، والأهداف) .	3.9394	0.99040	5	كبيرة
3-	عمل كتيبات ونشرات دورية عن الجودة الشاملة لتوضيح دور مجلس الإعتماد الأكاديمي في نشر ثقافة الجودة .	4.3636	0.64775	2	كبيرة جدا
4-	تبادل الخبرات مع الهيئات الأكاديمية عربيا ودوليا .	4.5152	0.66199	1	كبيرة جدا
5-	العمل على تحسين نوعية التعليم ونشر ثقافة الجودة الشاملة في الجامعة .	4.2121	0.59524	4	كبيرة جدا
6-	إستخدام التخطيط الإستراتيجي طويل المدى .	4.3182	0.78758	3	كبيرة جدا

يتضح من بيانات الواردة بالجدول السابق أن أعلى فقرة في هذا البعد كانت : الفقرة (4) والتي نصت على (تبادل الخبرات مع الهيئات الأكاديمية عربيا ودوليا) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.5152) وانحراف المعياري (0.66199) وجاءت بدرجة كبيرة جدا وأن أدنى فقرة في هذا البعد كانت : الفقرة (2) والتي نصت على (إحداث تغيير في التوجه الإستراتيجي (الرسالة، والرؤية، والأهداف)) بمتوسط الحسابي (3.9394) وانحراف المعياري (0.99040) .

ب-سبل التغلب على المعوقات القيادية :

جدول (14) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات حسب أهميتها والدرجة في بعد سبل التغلب على المعوقات القيادية .

ر. م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1-	تجنب المركزية في اتخاذ القرارات الإدارية.	4.3182	0.78758	2	كبيرة جدا
2-	مشاركة الإدارة العليا العاملين في وضع الأهداف والسياسات.	3.9394	0.99040	5	كبيرة
3-	حرص الإدارة العليا على متابعة وتقييم أداء مسؤولي ضمان الجودة.	4.3636	0.64775	1	كبيرة جدا
4-	التزام الإدارة العليا بمبدأ الشفافية في التوظيف .	4.3182	0.78758	2	كبيرة جدا
5-	توفير الإدارة العليا برامج التعليم والتطوير الذاتي للعاملين في ضوء نتائج تقويم الأداء .	4.0909	1.06305	4	كبيرة
6-	اهتمام إدارة الجامعة بخلق روح معنوية عالية لدى أعضاء هيئة التدريس .	4.2424	1.11024	3	كبيرة جدا
7-	تزويد الكليات بالأجهزة والأدوات الكافية لتلبية احتياجات التخصصات المختلفة على مستوى الأقسام .	4.2424	1.11024	3	كبيرة جدا

يتضح من بيانات الواردة بالجدول السابق أن أعلى فقرة في هذا البعد كانت : الفقرة (3) والتي نصت على (حرص الإدارة العليا على متابعة وتقييم أداء مسؤولي ضمان الجودة) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.3636) وانحراف المعياري (0.64775) وجاءت بدرجة كبيرة جدا .

وأن أدنى فقرة في هذا البعد كانت : الفقرة (2) والتي نصت على (مشاركة الإدارة العليا العاملين في وضع الأهداف والسياسات) بمتوسط الحسابي (3.9394) وانحراف المعياري (0.99040) .

ج-سبل التغلب على المعوقات البشرية :

جدول (15) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات حسب أهميتها والدرجة في بعد سبل التغلب على المعوقات البشرية.

ر. م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1-	تمكين العاملين من المشاركة في اتخاذ القرارات .	4.5152	0.66199	1	كبيرة جدا
2-	الإهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ضمن معايير برامج الإعتماد الأكاديمي.	4.3636	0.64775	2	كبيرة جدا
3-	إتباع الأساليب العلمية في اتخاذ القرارات .	4.3182	0.78758	3	كبيرة جدا
4-	تشجيع الإبداع والابتكار في عملية تحليل المشكلات حدتها.4.5152	0.66199	1	كبيرة جدا	
5-	معرفة أسباب مقاومة تطبيق نظام الجودة للتخفيف من حدتها .	4.3636	0.64775	2	كبيرة جدا
6-	تعزيز ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بين العاملين من خلال نشر الوعي المجتمعي العام بقيمة الجودة والسعي نحو تحقيقها.	4.0909	1.06305	4	كبيرة
7-	الحرص على توفر الشروط العلمية لاختيار المعيدين.	4.3636	0.64775	2	كبيرة جدا

يتضح من بيانات الواردة بالجدول السابق أن أعلى فقرتين في هذا البعد كانت: الفقرات (1- 4) والتي نصت على (تمكين العاملين من المشاركة في اتخاذ القرارات - تشجيع الإبداع والابتكار في عملية تحليل المشكلات وحلها) احتلت المرتبة الأولى بنفس المتوسط حسابي (4.5152) وانحراف المعياري (0.66199) وجاءت بدرجة كبيرة جدا .

وأن أدنى فقرة في هذا البعد كانت : الفقرة (6) والتي نصت على (تعزيز ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بين العاملين من خلال نشر الوعي المجتمعي العام بقيمة الجودة والسعي نحو تحقيقها) بمتوسط الحسابي (4.0909) وانحراف المعياري (1.06305) .

د-سبل التغلب على المعوقات المالية والمادية:

جدول (16) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات حسب أهميتها والدرجة في بعد سبل التغلب على المعوقات المالية والمادية.

ر. م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الدرجة
1-	دعم الإدارة العليا لعملية تطبيق نظام ضمان الجودة على مستوى الكليات .	4.5152	0.66199	2	كبيرة جدا

2-	تبني نظام للحوافز والمكا فآت المادية والمعنوية لجميع العاملين في الجامعة .	4.3636	0.64775	3	كبيرة جدا
3-	توفير الدعم المالي لتنفيذ الأنشطة البحثية لأعضاء هيئة التدريس وطلاب الجامعة .	4.5152	0.66199	2	كبيرة جدا
4-	ربط دعم الدولة ومؤسسات المجتمع المدني بالمؤسسات الحريصة على تطبيق نظام الجودة .	4.3636	0.64775	3	كبيرة جدا
5-	تجديد وتحديث المناهج الدراسية في ضوء التقدم المعرفي والتكنولوجي العالمي .	4.5152	0.66199	2	كبيرة جدا
6-	توفر الخدمات التعليمية والصحية والأمنية في مباني ومؤسسات الجامعة .	4.3636	0.64775	3	كبيرة جدا
7-	القضاء على الروتين والفساد الإداري في إنجاز الأعمال واتخاذ القرارات في الجامعة .	4.6061	0.49237	1	كبيرة جدا

يتضح من بيانات الواردة بالجدول السابق أن أعلى فقرة في هذا البعد كانت : الفقرة (7) والتي نصت على (القضاء على الروتين والفساد الإداري في إنجاز الأعمال واتخاذ القرارات في الجامعة) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.6061) وانحراف المعياري (0.49237) وجاءت بدرجة كبيرة جدا .

وأن أدنى فقرة في هذا البعد كانت : الفقرات (2- 4- 6) والتي نصت على (تبني نظام للحوافز والمكا فآت المادية والمعنوية لجميع العاملين في الجامعة - ربط دعم الدولة ومؤسسات المجتمع المدني بالمؤسسات الحريصة على تطبيق نظام الجودة - توفر الخدمات التعليمية والصحية والأمنية في مباني ومؤسسات الجامعة) بنفس المتوسط الحسابي (4.3636) وانحراف المعياري (0.64775).

جدول (17) يبين المتوسط الحسابي وترتيب أبعاد أهم عوامل نجاح تطبيق نظام ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي؟ .

ر.م	أهم عوامل نجاح تطبيق نظام ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي	المتوسط الحسابي	الترتيب
1-	سبل التغلب على المعوقات التنظيمية .	25.6667	4
2-	سبل التغلب على المعوقات القيادية .	30.5303	2

3	29.1552	سبل التغلب على المعوقات البشرية .	3-
1	31.2424	سبل التغلب على المعوقات المالية والمادية .	4-

يبين الجدول (17) ترتيب أبعاد الاستبيان حسب أهميتها لدى أفراد عينة الدراسة وفقا للمتوسط الحسابي، حيث جاءت في المرتبة الأولى سبل التغلب على المعوقات المالية والمادية بمتوسط الحسابي (31.2424)، بينما جاءت سبل التغلب على المعوقات القيادية في المرتبة الثانية بمتوسط الحسابي (30.5303)، وفي المرتبة الثالثة جاءتسبل التغلب على المعوقات البشرية بمتوسط حسابي (29.1552)، أما سبل التغلب على المعوقات التنظيمية جاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (25.6667).

نتائج تتعلق بالإجابة عن التساؤل الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متغير (النوع – الوظيفة – سنوات الخبرة) ودرجة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيق نظام الجودة الشاملة في كلية الآداب الزاوية ؟

جدول (18) يبين التوصيف الإحصائي لأفراد عينة الدراسة لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات فئات متغير النوع ودرجة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيق نظام الجودة الشاملة في كلية الآداب الزاوية.

الأبعاد	النوع	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
المعوقات التنظيمية	ذكر	33	41.5152	1.39466	8.140	0.000
	أنثى	34	32.2424	6.39350		
المعوقات القيادية .	ذكر	33	42.0909	2.50454	10.025	0.000
	أنثى	34	28.0909	7.62137		
المعوقات البشرية .	ذكر	33	40.1818	3.39535	8.679	0.000
	أنثى	34	27.3333	7.79690		
المعوقات المالية والمادية .	ذكر	33	28.3939	2.14970	8.120	0.000
	أنثى	34	21.3636	4.48482		

المعوقات ككل	ذكر	33	152.1818	8.79792	9.045	0.000
	أنثى	34	109.0303	25.95607		

من الجدول (18) تبين لنا أن مجموع أفراد عينة الدراسة الذكورسجلوا متوسطا حسابيا (152.1818)، أكبر من أفراد عينة الدراسةالاناث(109.0303) على مقياس درجة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيق نظام الجودة الشاملة في كلية الآداب الزاوية، ويتضح من الجدول (18) أن قيمة اختبار (ت)، وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة (0.05)، حيث بلغت قيمة احتمال الخطأ المثبتة إزاءها (0.000)، هذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير النوع ودرجة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيق نظام الجودة الشاملة وأبعادها، وبما أن قيمة احتمال الخطأ أقل من مستوى الدلالة فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق دالة إحصائيا بين متغير النوع ودرجة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيق نظام الجودة الشاملة وأبعادها لصالح عينة الذكور. وقد يرجع ذلك إلى أن الاناث من أعضاء هيئة التدريس والموظفات، والاناث بشكل عام يملن إلى المسايرة (المجاملة) بدرجة تفوق الذكور إضافة إلى أن معايير الرضا لديهن أقل منها لدى الذكور . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سائد ربايعة وشاهر عبيد، 2015م) بأن هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات إجابات المبحوثين في المعوقات التي تحد من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تبعا لمتغير النوع لصالح الذكور . وتختلف مع دراسة (مرفت راضي، 2006م) والتي توصلت نتائجها بعدم وجود فروق بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير النوع ومعوقات تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم التقني .

جدول (19) يبين التوصيف الإحصائي لأفراد عينة الدراسة لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات فئات متغير الوظيفةودرجة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيق نظام الجودة الشاملة في كلية الآداب الزاوية .

الأبعاد	الوظيفة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
المعوقات التنظيمية	أعمال فكرية علمية	56	39.1273	3.42677	9.761	0.000
	أعمال إدارية مكتبية	11	25.6364	6.97528		
المعوقات القيادية .	أعمال فكرية علمية	56	38.2364	5.54765	10.150	0.000
	أعمال إدارية مكتبية	11	19.3636	6.05430		
المعوقات البشرية	أعمال فكرية علمية	56	36.8182	5.39921	10.080	0.000
	أعمال إدارية مكتبية	11	18.4545	6.10514		
المعوقات المالية والمادية	أعمال فكرية علمية	56	26.4545	2.96159	8.160	0.000
	أعمال إدارية مكتبية	11	17.0000	5.60357		
المعوقات ككل	أعمال فكرية علمية	56	140.6364	16.93819	9.928	0.000
	أعمال إدارية مكتبية	11	80.4545	24.63073		

من الجدول (19) تبين لنا أن مجموع أفراد عينة الدراسة الذين يشغلون أعمالا فكرية علميةسجلوا متوسطا حسابيا (140.6364)، أكبر من أفراد عينة الدراسة الذين يشغلون أعمالا إدارية مكتبية(80.4545) على مقياس درجة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيق نظام الجودة الشاملة في كلية الآداب الزاوية .

ويتضح من الجدول (19) أن قيمة اختبار (ت)، وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة (0.05)، حيث بلغت قيمة احتمال الخطأ المثبتة إزاءها (0.000)، هذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير الوظيفة ودرجة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيق نظام الجودة الشاملة وأبعادها، وبما أن قيمة احتمال الخطأ أقل من مستوى الدلالة فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق دالة إحصائيا بين متغير الوظيفة ودرجة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيق

نظام الجودة الشاملة وأبعادها لصالح أفراد العينة الذين يشغلون أعمالا فكرية علمية. قد يعزو ذلك إلى أن أفراد العينة الذين يشغلون أعمالا فكرية علمية هم من أعضاء الهيئة التدريسية يواجهون معوقات بشكل أكبر من أفراد العينة الذين يشغلون أعمالا إدارية مكتبية، نتيجة لعدم معرفتهم بمفهوم إدارة الجودة الشاملة، أو لعدم اطلاعهم على كل ما يجري في الجامعة بمختلف برامجها، أو عدم مشاركتهم في اتخاذ القرارات، مما سبب هوة كبيرة عند تطبيقهم لنظام الجودة الشاملة في الجامعات .

جدول (20) يبين تحليل التباين الأحادي (أنوفا) تبعا لسنوات الخبرة ودرجة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيق نظام الجودة الشاملة .

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المعوقات التنظيمية	بين المجاميع	1386.627	2	693.313	31.146	.000
	داخل المجاميع	1402.403	63	22.260		
	المجموع الكلي	2789.030	65			
المعوقات القيادية	بين المجاميع	3228.433	2	1614.216	49.247	.000
	داخل المجاميع	2065.022	63	32.778		
	المجموع الكلي	5293.455	65			
المعوقات البشرية	بين المجاميع	2845.721	2	1422.861	40.887	.000
	داخل المجاميع	2192.400	63	34.800		
	المجموع الكلي	5038.121	65			
المعوقات المالية والمادية	بين المجاميع	888.170	2	444.085	38.919	.000
	داخل المجاميع	718.861	63	11.410		
	المجموع الكلي	1607.030	65			
المعوقات ككل	بين المجاميع	31181.536	2	15590.768	41.658	.000
	داخل المجاميع	23578.222	63	374.257		
	المجموع الكلي	54759.758	65			

يبين الجدول (20) أن قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) بلغت (41.658) وهي قيمة معنوية عند مستوى دلالة (0.05)، حيث بلغت قيمة احتمال الخطأ المثبتة إزاءها

(0.000)، وهذا يشير إلى وجود فروق معنوية بين مختلف فئات سنوات الخبرة على مقياس درجة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيق نظام الجودة الشاملة وأبعادها، وبما أن قيمة احتمال الخطأ أقل من مستوى الدلالة، فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة ومقياس درجة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيق نظام الجودة الشاملة وأبعادها.

جدول (21) يبين أقل فرق معنوي لمتغير سنوات الخبرة على مقياس درجة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيق نظام الجودة الشاملة .

سنوات الخبرة (ا)	سنوات الخبرة (ل)	الفرق بين المتوسطين (ل- ا)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
1- 5 سنوات	6- 10 سنوات	11.97479	6.98196	.091
	11 سنة فأكثر	49.34286*	6.11766	.000
6- 10 سنوات	1-5 سنوات	-11.97479	6.98196	.091
	11 سنة فأكثر	37.36807*	5.71911	.000
11 سنة فأكثر	1-5سنوات	-49.34286*	6.11766	.000
	6- 10 سنوات	-37.36807*	5.71911	.000

يبين الجدول (21) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين الفئة الأولى (1-5 سنوات) والفئة الثانية (11 سنة فأكثر) لصالح الفئة الأولى(1-5 سنوات)، وبما أن الفروق موجبة فهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم من (1-5 سنوات) يواجهون معوقات أثناء تطبيقهم لنظام الجودة الشاملة بدرجة أكبر من أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم من (11 سنة فأكثر) . قد يعزو ذلك إلى أنه يقع على عاتق الجامعة متمثلة بإدارتها العليا دور نشر ثقافة الجودة وتدعيم خبرات أعضاء هيئة التدريس والموظفين بالدورات التدريبية وحضور المؤتمرات العلمية والندوات والبرامج لجميع الموظفين بغض النظر عن كونهم جدد أو قدامى، حيث أن برامج الجودة وسياستها لا تضع سنوات الخبرة عائقا بل بالعكس تدفع العاملين جميعا إلى بوتقة الجودة .

ملخص النتائج :

1. أشارت نتائج الدراسة أن أهم معوقات شيوعا والتي تواجه أعضاء هيأة التدريس والموظفين أثناء تطبيقهم نظام الجودة الشاملة تمثلت في المعوقات المالية والمادية، جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط الحسابي (36.8788)، حيث احتلت الفقرة (4) والتي نصت على (ضعف استخدام التقنيات الحديثة في حفظ المعلومات واسترجاعها) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.3182) وانحراف المعياري (0.78758) وجاءت بدرجة كبيرة جدا . بينما جاءت المعوقات القيادية في المرتبة الثانية بمتوسط الحسابي (35.0909)، حيث احتلتالفقرة (2) والتي نصت على (المركزية في عملية اتخاذ القرارات الخاصة بتطبيق نظام ضمان الجودة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.4545) وانحراف المعياري (0.84456) وجاءت بدرجة كبيرة جدا، وفي المرتبة الثالثة جاءت المعوقات البشرية بمتوسط حسابي (33.7576)، حيث احتلتالفقرة (1) والتي نصت على (قصور في تدريب العاملين على كيفية تطبيق إدارة الجودة الشاملة) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.3182) وانحراف المعياري (0.78758) وجاءت بدرجة كبيرة جدا، أما المعوقات التنظيمية جاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (24.8788) حيث احتلتالفقرة (5) والتي نصت على (قلة إطلاع العاملين على تجارب إدارة الجودة التي تم تطبيقها على المستوى المحلي والخارجي) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.4545) وانحراف المعياري (0.84456) وجاءت بدرجة كبيرة جدا .
2. أوضحت نتائج الدراسة أن من أهم عوامل نجاح تطبيق نظام جودة مؤسسات التعليم العالي، تمثل في حل مشكلات المالية والمادية في المرتبة الأولى المتمثلة في (القضاء على الروتين والفساد الإداري في إنجاز الأعمال واتخاذ القرارات في الجامعة) بينما جاءت حل مشكلة المعوقات القيادية في المرتبة الثانية وذلك من خلال (حرص الإدارة العليا على متابعة وتقييم أداء مسؤولي ضمان الجودة) ،وفي المرتبة الثالثة جاءت حل مشكلة المعوقات البشرية وذلكمن خلال (تمكين العاملين من المشاركة في اتخاذ القرارات – تشجيع الإبداع والابتكار في عملية تحليل المشكلات

وحلها)، أما حل مشكلة المعوقات التنظيمية جاءت في المرتبة الرابعة وذلك من خلال (تبادل الخبرات مع الهيئات الأكاديمية عربيا ودوليا).

3. بينت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير النوعودرجة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيق نظام الجودة الشاملة وأبعادها، وبما أن قيمة احتمال الخطأ أقل من مستوى الدلالة فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق دالة إحصائيا بين متغير النوع ودرجة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيق نظام الجودة الشاملة وأبعادها لصالح عينة الذكور .
4. أكدت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة بحسب متغير الوظيفة ودرجة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيق نظام الجودة الشاملة وأبعادها، وبما أن قيمة احتمال الخطأ أقل من مستوى الدلالة فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق دالة إحصائيا بين متغير الوظيفة ودرجة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيق نظام الجودة الشاملة وأبعادها لصالح أفراد العينة الذين يشغلون أعمالا فكرية علمية.
5. أشارت نتائج الدراسة وجود فروق معنوية بين مختلف فئات سنوات الخبرة على مقياس درجة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيق نظام الجودة الشاملة وأبعادها، وبما أن قيمة احتمال الخطأ أقل من مستوى الدلالة، فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة ومقياس درجة المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس والموظفين أثناء تطبيق نظام الجودة الشاملة وأبعادها لصالح أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم (1–5 سنوات).

التوصيات

1. الاهتمام بتدريب وتأهيل العاملين على كيفية تطبيق نظام ادارة الجودة وتفعيل ومراقبة دور وحدات ضمان الجودة في جميع الأقسام وجعلها ثقافة تنظيمية .
2. ضرورة اهتمام القيادات العليا بالجامعة بتطبيق ادارة الجودة وتوفير الحوافز المالية والمعنوية للعاملين وتشجيعهم كونهم عنصر مهم في انجاح برامج الجودة، والاهتمام بدعم البحث العلمي .
3. اقامة ورش العمل مع الجهات الداعمة لضمان الجودة وتدريب العاملين والاطلاع على خبرات الجامعات المحلية والعربية والدولية المتقدمة في تطبيق نظام ادارة الجودة للاستفادة من تجاربها.
4. الحد من المركزية في التخاذل القرار وضرورة مشاركة العاملين بالجامعة والمجتمع للتغلب على التحديات التي تعترض تطبيق نظام ادارة الجودة .
5. متابعة مسار التقييم الذاتي لتطبيق معايير الاعتماد المؤسسي والبرامجي في المؤسسات الجامعية والتقييم الخارجي لها بشكل عام .
6. وضع برامج وخطة استراتيجية بكافة كليات الجامعة .
7. اجراء دراسات اخرى مماثلة في كليات أخرى بجامعة الزاوية للوقوف على معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة بها وسبل التغلب عليها.

الهوامش

1. اليونسكو، اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين التعليم ذلك الكثير المكنون، مركز مطبوعات اليونسكو، 2000، ص28.
2. حسان محمد حسان، ضبط جودة التعليم، ندوة ضبط جودة التعليم العام في دولة الكويت بين الواقع والطموح، مركز البحوث التربوية والمناهج، 1994، ص12.
3. فيليب انكنسون، ادارة الجودة الشاملة، ترجمة عبد الفتاح النعماني، مركز الخبرات المهنية للادارة المهنية، القاهرة، 1990، نقلاً عن أحمد ابراهيم صومان، زهرية ابراهيم عبد الحفيظ، المؤتمر الدولي الثاني للتربية ومهارات العملية التعليمية، كلية العلوم التربوية، جامعة الاسراء، الأردن، 2012، ص16.

4. دليل خريجي الدراسات العليا، جامعة السابع من ابريل، مركز البحوث والدراسات العليا، 1994 – 2006م.
5. ممدوح نصر الدين حمدي، معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، 2008، ص8.
6. سليمان هندي صالح سليمان، استخدام نموذج (SixSignal) من ادارة الجودة في التقويم بمؤسسات التعليم العالي، جامعة سبها، المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الاردن، 2014، ص502.
7. علاء حاكم الناصر، معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في جامعة بغداد، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السادس، العدد 112، 2013.
8. فتحي درويش عشيبه، الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الامانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عدد خاص، عمان، 2000.
9. كاظم فرج عارف، معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في جامعة السليمانية التقنية، دراسة تحليلية لآراء عينة من مدرسي التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الاردن، 2014.
10. عبد الحكيم عبدالله سيف الحكيمي، عبد المجيد الناصر، صعوبات تطبيق نظام الجودة الشاملة في جامعة صنعاء، وسبل التغلب عليها، مجلة مسارات علمية، السنة الرابعة العدد الثامن، 2019، ص187.
11. أحمد محمد القرعان، تطوير انموذج لقياس درجة تطبيق ادارة الجودة الشاملة في الوحدات الادارية في الجامعات الأردنية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، 2004، ص82
12. سعيد بن علي العضائض، معوقات ادارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي، جامعة الملك فيصل، السعودية، 2012.
13. عبد الحكيم عبدالله سيف الحكيمي، عبد المجيد الناصر، مرجع سابق، ص188.

14. محمد عوض الترتوري، اغادير عرفات جويجان، ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومركز المعلومات، دار المسيرة للنشر والتوزيع والاعلان، عمان، 2009
15. محمد عباس عبد الرحيم، ادارة الجودة وامكانية تطبيقها في جامعة جنوب الوادي في ضوء ثقافتها التنظيمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، 2003، ص21.
16. قاسم نايف علوان، ادارة الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في كليات جامعة سرت، مجلة الجامعة، النقابة العامة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، العدد العاشر، 2005، ص36.
17. عامر محمد اللافي، ادارة الجودة وامكانية تطبيقها في ضوء الثقافة التنظيمية للجامعات الليبية، دراسة تطبيقية على جامعة الزاوية، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الدراسات العليا، طرابلس، 2007.
18. علي محمد الطاهر الهاشمي، مدى استعداد جامعة قار يونس لتبني فلسفة الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، اكاديمية الدراسات العليا، طرابلس، 2008 .
19. سميرة محمد بريك، عصام احمد الكوني، مدى تحقيق معايير الجودة الشاملة في برامج اعداد المعلم بكليات التربية في جامعة الجبل الغربي، ورقة علمية مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني، جامعة طرابلس، 2010، ص10.
20. يزيد قاره، واقع تطبيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ابي بكر بلقائد، 2012، ص15.
21. جودة محفوظ أحمد، ادارة الجودة الشاملة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص218.
22. أحمد بطاح، قضايا معاصرة في الادارة التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص123.

الخلاف والاختلاف في الشريعة الإسلامية

صلاح امحمد عمر الغريب
كلية التربية – جامعة الزاوية

-المقدمة-

الحمد لله الذي باين بين خلقه، فجعلهم صنوفا وألوانا، وشعوباً وأجناساً، وألف بين القلوب بشرع الله القويم، والصراط المستقيم وصلى الله على من أرسله رحمة للعالمين، فشرح به الصدور، وأنار به العقول، ورضي الله على أصحابه الطيبين الطاهرين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين وبعد:

اقتضت حكمة الله – تعالى- في شرعه الحكيم أن يكون كثير من نصوص القرآن والسنة محتملة لأكثر من معنى، وفي ذلك يقول الزركشي: "اعلم أن الله -تعالى- لم يُنَصِّب على جميع الأحكام الشرعية أدلة قاطعة؛ بل جعلها ظنية قصداً للتوسيع على المكلَّفين، لأ لا ينحصروا في مذهب واحدٍ لقيام الدليل عليه"[1] كما اقتضت حكمه الله – عزل وجل- تفاوت الخلق في العقول مّما أدَّى إلى التفاوت في الأفهام، الذي أوجد الاختلاف في الأحكام الشرعية على مرِّ العصور، وتكمن فائدة معرفة أسباب اختلاف الفقهاء في تضييق الهوة التي نراها تمزق أوصال كثير من المسلمين، وفائدة اخرى هي توسيع قاعدة الحوار بينهم على أساس حسن الظن، والتماس العذر، وفهم دليل المخالف.

وقد قسمت البحث على مقدمة وأربعة مباحث وخاتمة على النحو التالي:

المبحث الأول: حقيقة الخلاف والاختلاف.

المبحث الثاني: أسباب الاختلاف.

المبحث الثالث: الاختلاف في ميزان الشرع.

المبحث الرابع: الآداب التي يجب مراعاتها عند الاختلاف.

الخاتمة وتشتمل نتائج البحث والمصادر.

المبحث الأول حقيقة الخلاف والاختلاف

مفهوم الخلاف والاختلاف في معاجم اللغة:

قال ابن فارس:" خلف: الخاء واللام، والفاء أصول ثلاثة، أحدها: أن يجيء شيء بعد شيء يقوم مقامه، الثاني: خلاف قُدَّام، الثالث: التغيَّر، ثم قال: اختلف الناس في كذا، والناس خِلْفَةٌ أي مختلفون، فمن الباب الأول، لأن كل واحد منهم يُنَحِّي قولَ صاحبه ويقيم نفسه مُقَامَ الذي نَحَّاهُ"[2]، وقال الجوهري[3]: "الْخَلْفُ الرديء من القول، والخلفة: نبت وينبت بعد النبات الذي تهشم، وخلفة الشجر: ثمر يخرج بعد الثمر الكثير، ورجل خالفة: كثير الخلاف، والخلاف المخالفة، وقوله تعالى: ﴿ فَرِحَ الْمُخَلَّفُونَ بِمَقْعَدِهِمْ خِلَافَ رَسُولِ اللَّهِ ﴾[4] أي: مخالفة رسول الله"[5]، وفي لسان العرب: "الخلاف المضادة[6]، وقد خالفه مخالفة وخلافا وخالفه إلى الشيء، عصاه إليه، أو قصده بعد ما نهاه عنه، وفي التنزيل: ﴿ وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَى مَا أَنْهَاكُمْ عَنْهُ﴾[7]، وتخالف الأمران إذا اختلفا ولم يتفقا، وكل ما لم يتساو فقد تخالف واختلف- وقوله تعالى: ﴿ وَالنَّخْلَ وَالزَّرْعَ مُخْتَلِفاً أُكُلُهُ ﴾[8] أي: في حال اختلاف أكله"[9].

فتبين لنا أن معاني هذه الكلمة :

1- مجيء الشيء بعد الشيء وإقامته مقامه، إذ يعمل كل واحد على إزاحة قول غيره، وأن الشيئين والقولين لا يجتمعان، فبينهما نوع تضاد كما في الخلاف، أو يجتمعان ولا يتساويان على خط واحد، أو طريقة واحدة، كما في الاختلاف.

2- الخلاف عكس الاتفاق، والاتحاد، والاستواء كما قيل : "توافقوا في الأمر: تقاربوا ضد تخالفوا"[10] وافقه إذا:" طابقه وواطأه وظاهره وظافره وواطنه وساعده وشايعه..."[11] في القول، والفعل، والترك، وخالفه في كذا، سلك طريقا آخر غير طريقه، فبينهما تفاوت وتباين وتغاير.

3- الاختلاف عدم الاستواء ومنه الحديث "استوا ولا تختلفوا فتختلف قلوبكم، ليلني منكم أولو الأحلام والنهي[12]، ثم الذين يلونهم ثم الذين يلونهم"[13] أي: إذا تقدم البعض على البعض في الصف تأثرت القلوب فينشأ عن ذلك الخلف.

الخلاف والاختلاف في الاصطلاح:

1- قال الراغب[14]:" والاختلاف والمخالفة أن يأخذ كل واحد طريقاً غير الآخر في حاله أو قوله، والخلاف أعم من الضد؛ لأن كل ضِدَّين مختلفان وليس كل مختلفين ضدين، ولما كان الاختلاف بين الناس في القول قد يقتضي التنازع استعير ذلك للمنازعة والمجادلة"[15] ويلاحظ: أن الراغب عرَّف الاختلاف بمعنى الخلاف ما عدا ابن منظور واتفقا معا في حقيقة الخلاف أنه الضد.

2- وعند الجرجاني: "الخلاف منازعة تجري بين المتعارضين لتحقيق حق أو لإبطال باطل"[16].

3- وقال الغزالي: في معنى قوله تعالى: ﴿ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلافاً كَثِيراً﴾[17] "الاختلاف لفظ مشترك بين معان وليس المراد نفي اختلاف الناس فيه، بل نفي الاختلاف عن ذات القرآن، يقال: هذا كلام مختلف، أي لا يشبه أوله آخره في الفصاحة، إذ هو مختلف ؛ أي بعضه يدعو إلى الدين، وبعضه يدعو إلى الدنيا، أو هو مختلف النظم، فبعضه في الجزالة على وزن الشعر، وبعضه متزحف[18]، وبعضه على أسلوب مخصوص، وبعضه على أسلوب يخالفه، وكلام الله منزه عن هذه الاختلافات "[19].

4- وقال الآمدي[20]: "الموافقة مشاركة أحد الشخصين للآخر في صورة قول، أو فعل، أو ترك، أو اعتقاد، أو غير ذلك، وأما المخالفة في القول: فترك امتثال ما اقتضاه القول، وأما المخالفة في الفعل : فهو العدول عن فعل مثل ما فعله مع وجوبه"[21].

5- وقال شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله – : " ولفظ الاختلاف في القرآن يراد به التضاد والتعارض، لا يراد به مجرد عدم التماثل كما هو اصطلاح كثير من النظار، ومنه قوله: ﴿إِنَّكُمْ لَفِي قَوْلٍ مُّخْتَلِفٍ يُؤْفَكُ عَنْهُ مَنْ أُفِكَ﴾[22]وقوله: ﴿وَلَكِنِ اخْتَلَفُوا فَمِنْهُم مَّنْ آمَنَ وَمِنْهُم مَّن كَفَرَ﴾[23].[24]

6- وعرفه ابن حزم[25] قال: "الخلاف هو التنازع في أي شيء كان، وهو أن يأخذ الإنسان في مسالك من القول، أو الفعل، ويأخذ غيره في مسلك آخر، وهو حرام في الديانة إذ لا يحل خلاف ما أثبته الله تعالى فيها"[26].

من خلال الاستعراض المتقدم لحقيقة الخلاف والاختلاف، نجد أن:

1- اتفاق المعاجم جميعها على جعل مادة خلف الثلاثية أصلاً للمادة لمجردها ومزيدها، وأنها من المشترك اللفظي وزيادة المعاني فيها تابعة لزيادة المباني.
2- أن الخلاف أخص والاختلاف أعم.
3- أن أحدهما قائم على دليل والآخر ليس كذلك، أو يقال يترتب على أحدهما ما لا يترتب على الآخر.
4- الخلاف والاختلاف بمعنى واحد، أن أحدهما يطلق على ما يطلق عليه الآخر وعلى هذا دارت عبارات المتقدمين.

وعند التحقيق نجد أن الخلاف كالاختلاف سواء وأنهما مترادفان، وأن السياق وحده هو الذي يفرق بين المقبول والمردود منهما، ويدل على ذلك أن البخاري في صحيحه (كتاب الاعتصام عقد باباً بعنوان (كراهية الاختلاف)[27] ، وقال الحافظ في الفتح: "ولبعضهم الخلاف"[28] مما يدل على الترادف.

المبحث الثاني أسبـــــــاب الاختـــــــلاف

1- تحقيق مشيئة الله وقدره في وقوع الاختلاف بين الناس وذلك قوله: ﴿ وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلاَ يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ إِلاَّ مَن رَّحِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقَهُمْ وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ لأَمْلأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ الجِنَّةِ وَالنَّاسِ أَجْمَعِينَ﴾[29].

قال الإمام الشاطبي[30] -رحمه الله- : " ليس المراد هاهنا الاختلاف في الصور كالْحَسَنِ والقبيح، والطويل والقصير، ولا في الألوان كالأحمر والأسود، ولا في أصل الْخلقة كالأعمى والبصير، والأصم والسميع، ولا في الْخُلُق كالشجاع والجبان، والجواد والبخيل، ولا في ما أشبه ذلك من الأوصاف التي هم مختلفون فيها، وإنما المراد اختلاف آخر وهو الاختلاف الذي بعث الله النبيين ليحكموا فيه بين المختلفين، كما قال تعالى: ﴿ كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً فَبَعَثَ اللَّهُ النَّبِيِّينَ مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ وَأَنزَلَ مَعَهُمُ الكِتَابَ بِالْحَقِّ لِيَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ فِيمَا اخْتَلَفُوا فِيهِ ﴾[31]، وذلك الاختلاف في الآراء والنحل والأديان والمعتقدات المتعلقة بما يسعد الإنسان به أو يشقى في الآخرة والدنيا"[32] وفي بيان المراد من قوله سبحانه وتعالى: (ولذلك خلقهم)، ومرجع اسم الإشارة خلاف بين العلماء أهمه: "للاختلاف

خلقهم، وقيل: للرحمة خلقهم، وهو اختيار ابن عباس[33] وغيره واختار ابن العربي المالكي[34] أنه خلقهم ليختلفوا فيرحم من يرحم ويعذب من يعذب وقال أشهب[35]: سمعت مالكاً يقول: في قوله تعالى: ﴿ وَلاَ يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ إِلاَّ مَن رَّحِمَ رَبُّكَ وَلِذَلِكَ خَلَقَهُمْ ﴾ للاختلاف فقال لي: (ليكون فريق في الجنة وفريق في السعير)[36] والمعنى لما يترتب على الاختلاف".

2- اتباع الهوى :

وإنما سمي هوى لأنه يهوي بصاحبه[37]، ففيه تخلف عن غيره، قال تعالى: (والنجم إذا هوى﴾[38]، أي سقط، فمن تمكن منه الهوى خالف وقاده إلى التنازع والصُّدَّ عن الحق.

فالهوى كما يقول الجرجاني: "ميلان النفس إلى ما تستلذه من الشهوات من غير داعية الشرع"[39]. بمعنى محبة الإنسان للشيء وغلبته على قلبه.

قال الراغب: "والهوى مشتق من الهوي – السقوط – من مكان مرتفع، لأنه يهوي بصاحبه في الدنيا إلى كل واهية، وفي الآخرة إلى الهاوية"[40].

وسواء كان المعنى السقوط أو إرادة النفس وشهواتها، فكلا المعنيين متصل بالآخر اتصال السبب بالنتيجة، وفي هذا المعنى جعل الإمام الشاطبي اتباع الهوى من أسباب الخلاف فقال : ولذلك سمي أهل البدع أهل الأهواء؛ لأنهم اتبعوا أهوائهم فلم يأخذوا الأدلة الشرعية مأخذ الافتقار إليها والتعويل عليها، حتى يصدروا عنها، بل قدموا أهوائهم، واعتمدوا على آرائهم، ثم جعلوا الأدلة الشرعية منظوراً فيها من وراء ذلك، وأكثر هؤلاء هم أهل التحسين والتقبيح، ومن مال إلى الفلاسفة و غيرهم"[41].

3- التصميم على اتباع العادات وإن فسدت أو كانت مخالفة للحق :

يقول الإمام الشاطبي: "وهو اتباع ما كان عليه الآباء والأشياخ، وأشباه ذلك، وهو التقليد المذموم، فإن الله ذم بذلك في كتابه بقوله: ﴿ إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِم مُّقْتَدُونَ﴾[42] ، ثم قال: ﴿ قَالَ أَوَ لَوْ جِئْتُكُم بِأَهْدَى مِمَّا وَجَدتُّمْ عَلَيْهِ آبَاءَكُمْ قَالُوا إِنَّا بِمَا أُرْسِلْتُم بِهِ كَافِرُونَ﴾[43] ، فنبههم على وجه الدليل الواضح فاستمسكوا بمجرد تقليد الآباء "[44] فتحكيم الرجال وإيثارهم على الحق والغلو في محبة المذهب والتعصب للآراء يدفع ذلك إلى الاختلاف المذموم والمجادلة العقيمة؛ وهذا الأمر ضل بسببه أقوام خرجوا

عن حد الاعتدال والصواب، بحكم الحفاظ على مخلفات الماضينالمخالفة للشرع، ولم يكن لهم من حجة سوى الإنكار لكل برهان، اتكالا على الرجال، فاستوجبوا الذم.

4- اعتماد بعض العلماء على أخبار الآحاد متى ثبت لديهم صحتها، وعدم الاعتداد بها عند بعضهم الآخر على اعتبار أنها ظنية السند، ومقام العقيدة والأُصول الفقهية مقام يقين، فلا يعتمد فيها إلا على ما يفيد اليقين.

5- اختلاف العلماء في فهم الحديث، قال الإمام البغوي[45]: "ويتأول الخوارج الحديث على الكفر[46] الذي هو الخروج عن الدين، وُيكَفِّرُونَ مرتكب الكبائر، وهو عند أهل العلم بمعنى الزجر، أي لا تشبهوا بالكفار في قتل بعضكم بعضا"[47] وقيل: "هؤلاء أهل الردة"[48]

ولقد أورد الإمام النووي في الحديث سبعة أقوال رجح منها القول الرابع وهو: "أنه فعل كفعل الكفار، قال : وهو اختيار القاضي عياض[49]"[50]، ومنشأ الاختلاف في ذلك هو اختلافهم في جواز وقوع المجاز في القرآن الكريم والحديث الشريف، ونتج عن هذا اختلافهم في النصوص المتشابهة من حيث تعيينها وتأويلها.

6- اختلاف المدارك والتصورات وتفاوتهما بين العلماء في إعمال العقول في العلوم المختلفة: فالعقل "هو القوة المتهيئة لقبول العلم"[51]، قال تعالى: ﴿ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلاَّ العَالِمُونَ﴾ [52].

ويرى الخطيب البغدادي[53] أن العقل ضرب من العلوم الضرورية، حيث قال: وقيل: "إنه نور بصيرة منزلته من القلوب منزلة البصر من العيون، وقيل هو: قوة يصل بها إلى حقائق المعلومات، وقيل : هو ما حسن معه التكليف"[54].

والمعنى في هذه التعاريف متقارب، إذ العقل ضابط لعواطف المرء، وكابح لنزواته، فلو عقلوا ما تفرقوا وتشتت قلوبهم، فالذي أسلمهم إلى الاختلاف عدم استعمال آلة العلم وقوته، فلم يميزوا بين خل وخمر، وقبلوا المشتبهات مسلمات لا تقبل نقاشاً ولا إعمال الفكر فيها، فوضعوا الأشياء في غير محلها، وسموها بغير اسمها، وهكذا مما مرده إلى الجهل، "والجهل حالة منافية للعلم، إذ هو خلو النفس من العلم، أو اعتقاد الشيء بخلاف ما

هو عليه، أو فعل الشيء بخلاف ما حقه أن يفعل، سواء اعتقد فيه اعتقادا صحيحاً أو فاسداً"[55].

المبحث الثالث الخلاف والاختلاف في ميزان الشرع

إن طبيعة الخلاف والاختلاف في الإسلام تدور حول أمرين هما :

1- الإذن به (أو ما يقع في دائرة العفو عنه).

2- النهي عنه، والتحذير منه.

أولا: الأدلة على الإذن به :

إن الخلاف أو الاختلاف أمر واقعي في الشرع، وليس في إلغائه ما يخدم المصلحة التي قام الشرع الذي يتعامل مع البشر على أساسها.

ومن الأدلة على ذلك ما جاء في القرآن والسنة من نصوص آمرة للمسلمين بضرورة مخالفة أهل الكتاب، والنهي عن التشبه بهم، لما يترتب على موافقتهم من تذويب لشخصية الأمة، وتضييع لمعالمها وحدودها، وهذه المخالفة فيها مصلحة لنا من جهة تنفيذ أمر الشارع، وأخرى من جهة حسم مادة متابعتهم، وقطع أطماعهم، قال ابن تيمية – رحمه الله–: "واعلم أن في كتاب الله من النهي عن مشابهة الأمم الكافرة وقصصهم التي فيها عبرة لنا بترك ما فعلوه كثير "[56]، ومن ذلك الأمر بتحويل القبلة، قال تعالى: ﴿ وَلَئِنْ أَتَيْتَ الَّذِينَ أُوتُوا الكِتَابَ بِكُلِّ آيَةٍ مَّا تَبِعُوا قِبْلَتَكَ وَمَا أَنْتَ بِتَابِعٍ قِبْلَتَهُمْ وَمَا بَعْضُهُم بِتَابِعٍ قِبْلَةَ بَعْضٍ وَلَئِنِ اتَّبَعْتَ أَهْوَاءَهُم مِّنْ بَعْدِ مَا جَاءَكَ مِنَ العِلْمِ إِنَّكَ إِذاً لَّمِنَ الظَّالِمِينَ﴾[57]، ففي تحويل القبلة مخالفة لهم، وقطع لأطماعهم من حصول موافقة المسلمين لهم في غيرها أمام عنادهم وإصرارهم على عدم موافقة الرسول – صلى الله عليه وسلم – وورد في القرآن أيضا وقوع الخلاف من الملائكة ﴿ مَا كَانَ لِيَ مِنْ عِلْمٍ بِالْمَلأِ الأَعْلَى إِذْ يَخْتَصِمُونَ ﴾[58] وقوع الخلاف من الأنبياء فقد اختلف نبيُّ الله موسى – عليه السلام – مع هارون – عليه السلام – ﴿قَالَ يَا هَارُونُ مَا مَنَعَكَ إِذْ رَأَيْتَهُمْ ضَلُّوا أَلاَّ تَتَّبِعَنِ أَفَعَصَيْتَ أَمْرِي قَالَ يَا بْنَؤُمَّ لاَ تَأْخُذْ بِلِحْيَتِي وَلاَ بِرَأْسِي إِنِّي خَشِيتُ أَن تَقُولَ فَرَّقْتَ بَيْنَ بَنِي إِسْرَائِيلَ وَلَمْ تَرْقُبْ قَوْلِي ﴾[59].

واختلف موسي مع الخضر في مواقف حكاها القرآن في سورة الكهف[60]. واختلف داوود مع ابنه سليمان في حكم الغنم التي نفشت الزرع وأثنى القرآن على الاثنين معاً﴿ وَكُلاًّ آتَيْنَا حُكْماً وَعِلْماً﴾[61]. وغير ذلك من الآيات التي وردت في هذا النوع من الخلاف.

ومن السنة تلكم الأحاديث الدالة على نهي المسلمين عن مشابهة أهل الكتاب، فقد روي عنه – صلى الله عليه وسلم – أنه قال: "إن اليهود والنصارى لا يصبغون فخالفوهم"[62]. وهذا يقتضي أن يكون جنس المخالفة مقصودة لما جاء به الكتاب، ودلت عليه السنة، و عمل به الخلفاء، فقد نهى عمر – رضي الله عنه – عماله عن الاستعانة بغير المسلم في ولاية أمور المسلمين. قال ابن تيمية: "روى الإمام أحمد – رحمه الله – بإسناد صحيح، عن أبي موسى الأشعري[63] – رضي الله عنه – قال: قلت لعمر – رضي الله عنه –: إن لي كاتباً نصرانياً، قال: مالك قاتلك الله، أما سمعت الله يقول: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لاَ تَتَّخِذُوا اليَهُودَ وَالنَّصَارَى أَوْلِيَاءَ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ ﴾[64] ألا اتخذت حنيفاً؟. قال: قلت يا أمير المؤمنين، لي كتابته وله دينه، قال: لا أكرمهم إذا أهانهم الله، ولا أعزهم إذا أذلهم الله، ولا أدنيهم إذا أقصاهم الله[65]، وقد تضافرت النصوص على هذا النوع من الاختلاف المأذون به المتعلق بمخالفة المسلمين لغيرهم من أهل الكتاب وأما بشأن المسلمين فيما بينهم فقد اختلفوا بشأن كثير من المسائل الفقهية والعقدية، ونجد كل واحد من المختلفين لا ينكر ما عليه غيره من الصواب والحق فكلاهما محق فيما ذهب إليه، من ذلك اختلاف أوجه القراءات، والأذان والاختلاف في التفسير وفي الأحكام الفقهية...إلخ.

وكذلك اختلافهم في بعض المسائل العقدية الفرعية، من ذلك اختلافهم في بعض الصفات والأسماء، وهل يعذب الميت ببكاء أهله، وهل الحياة البرزخية العذاب فيها أو النعيم متعلق بالروح فقط؟ أم بالروح والجسد؟ إلى غير ذلك من المسائل.

العوامل التي ساعدت على وجود الاختلاف المحمود:

1- طبيعة النص الشرعي الذي قضى الله أن يكون منه المحكم والمتشابه، والصريح والمؤول، والقطعي والظني... الخ، ولو شاء الله لجعل النص واحداً لا يحتمل

الخلاف ولا يحتاج إلى اجتهاد، واتفق الجميع على المستنبط منه لكنه – سبحانه – لم يشأ، فوقع الخلاف.

2- اتساع الشريعة اتساعا عظيما شمل الزمان والمكان، وهذا من رحمة الله أن جعل شريعة الإسلام رافعةًالحرج ، واضعة الإصر[66] مكلفة الناس ما يطيقون.

3- اختلاف البشر في عقولهم ومداركم وأحوالهم وملكاتهم في فهم النصوص الدينية، ولذا جاءت من حيث التكاليف (أمراً ونهياً) ما بين تخفيف وتشديد وحسب طاقات الناس (قوة وضعفاً)، وأهليتهم (علماً وجهلاً) فليس خطاب العالم كالجاهل، أو مؤاخذة العاقل كالمجنون، وهذا كله من طبيعته أن يترتب عليه اختلاف، والأصل في هذا كله: كون النبي – صلى الله عليه وسلم – كان يجيب عن السؤال الواحد بأجوبة مختلفة، من ذلك سؤاله عن أفضل الأعمال، فيجيب أصحاب الرخص بما لا يجيب أصحاب العزائم[67]، ولا يعد هذا تناقضاً فهو مستحيل في حقه – صلى الله عليه وسلم –، بل نقول: مراعاة لحال السائلين وتخصيص بعض أعمال الخير بالحث عليها بحسب حال المخاطب.

4- اتساع اللغة أيضاً وجمعها للمعاني المختلفة، وكونها حمالة أوجه يجري عليها ما يجري على النص من حيث السعة والشمول.

بعد عرض بعض الأسباب التي ساعدت على وجود الاختلاف الممدوح يقول الباحث:

إن الاختلاف في الفروع كالاتفاق فيها، وهو توسعة ورحمة حتى إنهم ليقولون: (توسع فلان وفلان في كذا) وكان سفيان الثوري يقول: "لا تقولوا اختلف العلماء في كذا، وقولوا قد وسع العلماء على الأمة بكذا"[68] وها هو عمر بن عبد العزيز [69]، يسره الاختلاف في الفروع فيقول: "ما أحب أن أصحاب رسول الله – صلى الله عليه وسلم – لا يختلفون؛ لأنه لو كان قولاً واحداً لكان الناس في ضيق، وأنهم أئمة يقتدي بهم، فلو أخذ رجل بقول " أحدهم لكان سنة، وإذا اختلفوا فأخذ رجل بقول هذا ورجل بقول هذا، كان في الأمر سعة"[70].

وقالوا: "ليس للفقيه أن يحمل الناس على مذهبه، وكان بعض العلماء يقول: إجماعهم حجة قاطعة، واختلافهم رحمة واسعة"[71] وقال القاسم بن محمد[72]: "لقد نفع الله باختلاف

أصحاب رسول الله – صلى الله عليه وسلم – في العمل، لا يعمل العالم بعلم رجل منهم إلا رأى أنه في سعة"[73] هذا رأي جماعة من السلف جعلوا الاختلاف في الفروع وفيما لم يرد فيه نص قطعي توسعة ورحمة.

قال الشاطبي: "ومعنى هذا أنهم فتحوا للناس باباً من الاجتهاد وجواز الاختلاف فيه؛ لأنهم لو لم يفتحوه لكان المجتهدون في ضيق... فوسع الله على الأمة بوجود الخلاف الفرعي فيهم، فكان فتح باب للأمة للدخول في هذه الرحمة، فكيف لا يدخلون في قسم (من رحم ربك) فاختلافهم في الفروع كاتفاقهم فيها"[74].

ثم بين الإمام الشاطبي – رحمه الله – الأصل الذي يرجع إليه عند الاختلاف فيقول: "على أن الشارع لما علم أن هذا النوع من الاختلاف واقع فقد أتى فيه بأصل يرجع إليه، وهو قوله تعالى: ﴿ فَإِن تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ﴾[75]. فكل اختلاف من هذا القبيل حكم الله فيه أن يرد إلى الله، وذلك رده إلى كتابه، وإلى رسول الله – صلى الله عليه وسلم – وذلك رده إليه إذا كان حياً، وإلى سنته بعد موته، وكذلك فعل العلماء – رضي الله عنهم– "[76].

هذا بالنسبة للاختلاف في الأحكام العملية الفرعية، أما فيما يخص أصول الاعتقاد فالخلاف فيه شديد وخطير لأنَّه يَجرُّ إلى التكفير والتضليل والتبديع بين الفرق الإسلامية، وقد وقع الخلاف بين: (أهل السنة والجماعة التي يقول في الخلاف فيها الإمام الشاطبي: "ومن أشد مسائل الخلاف مثلا – مسألة إثبات الصفات، حيث نفاها من نفاها، فإنا إذا نظرنا إلى مقاصد الفريقين وجدنا كل واحد منهما حائماً حول حمى التنزيه، ونفي النقائص وسمات الحدوث، وهو مطلوب الأدلة، وإنما وقع اختلافهم في الطريق، وذلك لا يخل بهذا القصد في الطرفين معاً، فحصل في هذا الخلاف أشبه الواقع بينه وبين الخلاف الواقع في الفروع"[77].

الآثار المترتبة على اختلاف التنوع على سبيل الإيجاز.

1- ما خلَّفه العلماء من ثروة علمية هائلة ومن آثار وأحكام منها ما هو ثابت لا تختلف المصالح فيه باختلاف الأحوال والأزمان، ومنها أحكام روعيت فيها مصالح الناس

وأعرافهم، بل لقد بنيت على متطلبات عصرهم، وهذا النوع لا يأخذ صفة الثبات بل إنه يتغير بتغير المصلحة

2- تحصيل الثواب عن طريق الاجتهاد والبحث وإعمال العقل ورفع الحرج، وجلب اليسر بالتوسعة على المكلَّفين.

3- جواز الخطأ والنسيان على المجتهد، فلا معصوم سوى النبي – صلى الله عليه وسلم –.

على هذا: فإن الاختلاف الممدوح لا مندوحة عنه، وأنه ليس شراً مطلقاً، وهو والاتفاق سواء، فلا ضرورة تفرض علينا رفض الاختلاف، فلولاه ما كان للاجتهاد وجود أو قيمة.

ثانيا: الاختلاف المذموم :

لم يكن شيء أشق على النبي – صلى الله عليه وسلم – من التنازع والاختلاف، ولذا عمل على إيصاده وسدِّ الأبواب الموصلة إليه وتجفيف منابعه قال تعالى: ﴿ قُلْ هُوَ القَادِرُ عَلَى أَن يَبْعَثَ عَلَيْكُمْ عَذَاباً مِّن فَوْقِكُمْ أَوْ مِن تَحْتِ أَرْجُلِكُمْ أَوْ يَلْبِسَكُمْ شِيَعاً وَيُذِيقَ بَعْضَكُم بَأْسَ بَعْضٍ ﴾[78] وقد روى الأئمة أن النبي – صلى الله عليه وسلم – قال: "وإني سألت ربي لأُمتي ألاَّ يهلكها بسنة عامة[79]، وألا يسلط عليها عدواً من سوى أنفسهم فيستبيح بيضتهم[80]، وإن ربي قال لي يا محمد: إني إذا قضيت قضاء لا يرد، وإني أعطيتك لأمتك ألا أهلكهم بسنة عامة، وألا أسلط عليهم عدواً من سوى أنفسهم"[81]، " وقد أجاب الله دعاء نبيه – صلى الله عليه وسلم – في عدم استئصال أمته بالعذاب، ولم يجبه في أن يلبسهم شيعاً (أي فرقاً مختلفين) وإن لا يذيق بعضهم بأس بعض – أي بالحرب والقتل – "[82]، وقال ابن مسعود[83] – رضي الله عنه – "الخلاف شر [84]، وقال عمر – رضي الله عنه –: "لا تختلفوا فإنكم إن اختلفتم كان من بعدكم أشد اختلافا"[85] وقد بوب البخاري في صحيحه: باب كراهية الخلاف[86]، وابن حزم باب ذم الخلاف[87]، فالاختلاف المذموم هو ما كان سببه البغي والحد واتباع الهوى وحب الدنيا، وما لا سند من الشرع يقويه كما قال ابن تيمية – رحمه الله – وهو يقسم الاختلاف إلى ممدوح ومذموم: "لكن الذم واقع على من بغى على الآخر"[88].

وأختم بقول الإمام ابن حزم – رحمه الله – وهو من المتشددين في رفض الاختلاف بالكلية فيقول: "وإنما الذم المذكور، والوعيد الموصوف لمن ترك التعلق بحبل الله – تعالى – الذي هو القرآن وكلام النبي – صلى الله عليه وسلم – بعد بلوغ النص إليه، وقيام الحجة به عليه، وتعلق بقول فلان مقلداً عامداً للاختلاف، داعياً إلى عصبية وحمية جاهلية، قاصداً للفرقة، متحرياً في دعواه بردِّ القرآن والسنة إليهما، فإن وافقهما النص أخذ به، وإن خالفهما تعلق بجاهليته وترك القرآن، وكلام النبي – صلى الله عليه وسلم – فهؤلاء هم المختلفون المذمومون"[89]. وخلاصة القول أن الاختلاف المأذون به هو الاختلاف المعتبر ، وهو الخلاف القوي القائم على نظر سديد منضبط بضوابط الاجتهاد في النصِّ، او في مقاصد الشريعة ما لم يصادم نصاً قطعياً، ولا إجماعاً، ولا قياساً جلياً، صادر عن العالم بأصول الاستدلال، وفقه الدلالات، وتنزيل الأحكام على مقتضى الأحوال، والأزمان، والمكان، وهو ما يسوغ فيه الاجتهاد في المسائل الفرعية وأمَّا الاختلاف غير المعتبر هو ما لا حظ له من دليل معتبر ، إنما يقوم على اتباع الهوى، وما لا يعد دليلاً كالأحاديث الموضوعة، أو ما كان الضعف فيه شديداً غير مقبول، واتفق المحدثون على ضعفه، ولم تسنده قاعدة شرعية، أو مقصد شرعي معتبر، وليس لصاحبه معرفة بأُصول الاستدلال.

كل خلاف جاء ليس معتبراً

إلا خلاف له حظ من النظر

المبحث الرابع الآداب التي يجب مراعاتها عند الاختلاف

الآداب هي اجتماع خصال الخير في العبد ، وهذا من العلم، وعلى هذا فإن علم الأدب: هو إصلاح اللسان والخطاب، وإصابة مواقعه وتحسين ألفاظه، وصيانته عن الخطأ والخلل، والأدب هو الدين كلُّه وأدب المرء عنوان سعادته، وقلة أدبه عنوان شقاوته، فما استجلب خير الدنيا والآخرة بمثل الأدب، قال ابن المبارك: "نحن إلى قليل من الأدب أحوج منّا إلى كثير من العلم"[90] ومن الآداب التي يجب على المسلم مراعاتها عند الاختلاف على وجه الإيجاز ما يلي:

1- ألاَّ تجرنا الخلافات إلى ردِّ أمر من أوامر النبي – صلى الله عليه وسلم – فإنه قد يندفع الإنسان في نصرة رأْيه والدفاع عن اجتهاده دون بصيرة حتى ريَّمارَدَّ سنة ثابتة مخافة أن تبطل حجَّته.

2- إصلاح السريرة، واستحضار النية الصالحة من الوفاء بعهد الله في تبيين الحق وعدم كتمانه، وإحياء العمل به كما ينبغي له، وأن يدفع عن نفسه النية الخبيثة من الإعجاب بالنفس ومحبة محمدة الناس، والانتصار لها.

3- إحسان الظن في المخالف اعتقاداً وعملاً، ومن اصحته ومحبة ظهور الحق.

4- الالتزام بأدب الإسلام في التقاط أحسن الكلام وأطيبه، وأجمل العبارات وأعذبها، قال تعالى: ﴿ وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْناً﴾[91]، وقال عمر–رضي الله عنه–: "لولا أني أجالس أقواماً يلتقطون طيب الكلام كما يلتقط أحدكم طيب الثمر، لأحببت أن أكون لحقت بربي"[92].

5- ترك المراء[93] والجدل[94]، فإنَّ المراء يغير القلوب ويورث الفرقة قال الآجرى: "وعند الحكماء أن المراء أكثره يغير قلوب الأخوة، ويورث التفرقة بعد الأُلفة، والوحشة بعد الأنس"[95].

6- الاستماع بقلب واعٍ ممزوج بالحب لمعرفة الحق من المخالف، قال الشافعي: "ولا يمتنع من الاستماع ممن خالفه؛ لأنَّه قد يتنبه بالاستماع لترك الغفلة، ويزداد به تثبيتاً فيما اعتقد من الصواب"[96].

7- الإقناع بالحجج والبراهين، لا الشتم والتهويل، فالردُّ بمجرد الشتم لا يعجز عنه أحد، وما أجمل ما قاله سحنون"[97]، أبوسعيد: "فتنة الجواب الصواب أشدُّ من فتنة المال"[98].

8- أن يكون المخالف ذا فهم ورزانة ورصانة، برئ النفس، طيب الخاطر، معتدل المزاج، تفيدهُ فيستفيد، ويُقوِّمُه فيعتدل، متجرداً للحقِّ.

9- الانفتاح على المخالف، والتسامح معه مطلوب لكن من غير اضطراب في الدين على حساب الأصول الشرعية المعلومة من الدين بالضرورة.

10- مراعاة حرمة أقوال الأئمة المعتبرين، والمجتهدين فيما اختلفوا فيه من المسائل الفرعية الاجتهادية.

11- فليعلم المخالف أن التحلي بآداب الخلاف يرقى معظمه إلى الواجبات، يأثَمُ من يخالفه، ويعرض نفسه للملامة والذم الشرعي، وإذا غابت معرفة هذه الآداب تحولت إلى بغي وعدوان وأحياناً إلى سفك الدماء والعياذ بالله.

"سأل رجل علياً –رضي الله عنه– عن مسألة فأجابه، فقال الرجل أظنها ليست كذلك يا أمير المؤمنين، ولكني أظنها كذا وكذا، فقال –رضي الله عنه– أصبت وأخطأت أنا، (وفوق كل ذي علم عليم)[99]، وقد جاء عن بعض السلف[100] أنه قال: إذا تعلم الناس العلم، وتركوا العمل، وتحابوا بالألسن، وتباغضوا بالقلوب، وتقاطعوا في الأرحام لعنهم الله فأصمهم وأعمى أبصارهم"[101].

الخاتمة

من خلال ما سبق يمكن الوقوف على النتائج التالية:

1- معظم الاختلافات الفقهية ترجع إلى أسباب تعود إلى رواية السنن، مثل عدم الاطلاع على الحديث، أو الشك في ثبوته، أو نسيانه.

2- تتفاوت عقول المجتهدين في فهم النص الثابت، واستنباط الحكم الشرعي منه؛ وذلك يرجع إما لسبب يعود إلى النص نفسه، أو لسبب يعود إلى المجتهد نفسه في فهم ذلك النص.

3- عند الحكم الشرعي ينظر بعض المجتهدين إلى ظاهر النص، والبعض الآخر إلى معنى النص.

4- الالتجاء إلى القياس أو الاجتهاد إذا لم يوجد نص من القرآن أو السنة، وهذا باب واسع من أبواب الاختلاف بين الفقهاء.

5- يندرج تحت اختلاف المجتهدين في القواعد الأُصولية اختلافهم في مباحث دلالات الألفاظ، ومباحث العام والخاص، والمطلق والمقيد والأمر والنهي والناسخ والمنسوخ وغيرها.

6- إنَّ الاشتراك اللفظي، والحقيقة والمجاز، والكناية واختلاف القراءات لهي من أهم أسباب اختلاف الفقهاء.

7- الأحكام الاجتهادية التي وقع التنازع فيها بين الأُمة في عصور الصحابة ومن بعدهم إلى يومنا هذا يجوز فيها الاختلاف، ولا يجوز الحكم على من اتبع قولاً منها بكفر ولا فسق، ولا بدعة.

8- الرحمة والسعة في جواز أخذ القول الاجتهادي ، كما نصَّ على ذلك غير واحد من الأئمة المجتهدين، قال ابن قدامة في مقدمة كتابة المغني: "أما بعد... فإنَّ الله برحمته وطوله جعل سلف هذه الأمة أئمة من الأعلام، مهَّدبهم قواعد الإسلام، وأوضح بهم مشكلات الأحكام، اتفاقهم حجة قاطعة، واختلافهم رحمة واسعة"[102].

9- لا يجوز الإنكار على المخالف في المسائل الفقهية المختلف فيها بين الفقهاء التي تستند على دليل شرعي إنَّما الإنكار على المخالف فيما اتفقت عليه الأُمة وأجمع عليه العلماء.

10- إنَّ إنكار الاختلاف مطلقاً أمرٌ فيه تعسف وضيق ومخالفة للواقع، وهو أمر مرفوض، كما أنَّ تشجيعه والدعوة إليه مطلقاً من غير دليل تعسف ومكابرة ودعوة إلى الخلاف المذموم، وكلا الطرفي مذموم.

11- إنَّ الاختلاف حقيقة علمية، وظاهرة واقعية صائبة قائمة على ثوابت وأصول علمية، ينبغي مراعاة الأدب فيها كما كان السلف الصالح، فقد ذكر ابن عبد البر أنَّ بعضهم كان يرجع إلى بعض ، ويردُّ بعضهم على بعض وكان الواحد منهم يقول: "جائزٌ ما قلت أنت، وجائزٌ ما قلت أنا، وكلانا نجمٌ يهتدى به، فلا علينا شيءٌ من اختلافنا)[103].

هوامش البحث:

(1)انظر البحر المحيط في أُصول الفقه، تأليف: أبوعبدالله، بدر الدين محمد بن عبدالله بن بهادر للزركشي (ت 794هـ) ، دار الكتب للنشر، الطبعة الأولى، 1414هـ/1994م، ج4، ص406.

(2) معجم مقاييس اللغة، تأليف: أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي، أبوالحسين، المتوفي سنة 395هـ، تحقيق عبدالسلام محمد هارون، ط: دار الفكر ، لبنان، 1399هـ/1979، مادة (خَلَفَ): (210/2/ 2 -213).

(3) الجوهري: إسماعيل بن حماد اللغوي، أحد أئمة اللسان، مختلف في وفاته فقيل: سنة: (393ه). انظر: شذرات الذهب: (3/142)، وقال الذهبي: في ترجمته: أحد من يضرب به المثل في ضبط اللغة، ثم قال: وقيل مات في حدود سنة: (400ه). انظر: سير أعلام النبلاء، تأليف: خير الين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الزركلي الدمشقي (ت: 1396هـ): الناشر: دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة: الخامسة عشر، 2002، (17/8)، لسان الميزان، تأليف أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت: 852هـ)، تحقيق: عبدالفتاح أبوغدة، دار البناء الإسلامية، الطبعة الأولى، 2002م: (400/1)

(4) سورة التوبة / آية: (81).

(5) الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية تأليف: أبونصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (ت393هـ)، تحقيق: أحمد عبدالغفور عطار، دار العلم للملايين ، بيروت، لبنان، الطبعة الرابعة، 1407هـ-1987م، مادة (خَلَفَ): (1353/4).

(6) الضدان: الشيئان اللذان تحت جنس واحد، وينافي كل واحد منهما الآخر في أوصافه الخاصة، كالسواد والبياض، انظر: التعريفات: (ص 137).

(7) سورة هود/آية: (88).

(8) سورة الأنعام آية: (141).

(9) لسان العرب: ، تأليف محمد بن مكرم بن علي أبوالفضل (ت 711هـ) ، دار صادر ، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، 1414هـ مادة (خَلَفَ)(137/5-138)

(10) المرجع السابق: (382/10-383).

(11)جواهر الألفاظ، قدامة بن جعفر الكاتب (309هـ) ط دار الكتب، تحقيق: محمد محي الدين (ص/309).

(12) الأحلام والنهى: الألباب والعقول، أصحاب الأناة والتثبت في الأمور. انظر: النهاية في غريب الحديث والأثر، تأليف مجد الدين أبوالسعادات، المبارك بن محمد الشيباني في الجزري ابن الأثير (ت: 606هـ)، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، محمود محمد الطناجي ، دار النشر: المكتبة العلمية، بيروت، لبنان، 1399هـ-1979م.: (434/1)

(13) الحديث أخرجه مسلم في كتاب (الصلاة)، باب (تسوية الصفوف): (323/1) من حديث وكيع عن الأعمش، عن عمارة بن عمير، عن أبي معمر، عن ابن مسعود، وقال : حسن صحيح.

(14) الراغب: الحسن بن محمد الأصفهاني، صاحب المفردات في غريب القرآن، توفي سنة (520ه) على خلاف في ذلك. انظر الأعلام للزركلي: (255/2)

(15) المفردات في غريب القرآن، تأليف: أبوالقاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني (ت: 502هـ) تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دار القلم للنشر، دمشق، بيروت، الطبعة الأولى، 1912هـ (ص/156).

(16) التعريفات ، تأليف: علي بن محمد بن علي الجرجاني (ت: 816هـ) تحقيق: جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية للنشر ، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 1403هـ-1983م: (ص/101).

(17) سورة النساء / آية: (82).

(18) الزحاف: أن يسقط بين الحرفين حرف، فيزحف أحدهما نحو الآخر. انظر: ترتيب القاموس المحيط، أحمد الزاوي – ط عيسى الحلبي، (438/2).

(19) البرهان في علوم القرآن، تأليف: أبوعبدالله، بدر الدين، محمد بن عبدالله بن بهادر الزركشي (ت794هـ)، تحقيق: محمد أبوالفضل إبراهيم، دار المعرفة للنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1376هـ-1957م: (46/2-47)

(20) الآمدي: هو أبو الحسن: علي بن أبي علي بن محمد، الفقيه، الأُصولي الملقب سيف الدين، كانت ولادته سنة (551ه) وتوفي سنة (631ه). انظر: 44- وفيات

الأعيان، ابن خلكان: أحمد بن محمد (681هـ) ط دار صادر (293/3)، شذرات الذهب، ابن العماد: عبدالحي بن العماد (1089هـ)، ط دار المسيرة(144/5).

(21)الإحكام في أُصول الأحكام، تأليف: أبومحمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي القرطبي الظاهري (ت: 456هـ) تحقيق: الشيخ أحمد محمد شاكر، قدم له: الأستاذ إحسان عباس، دار الآفاق الجديدة للنشر، بيروت، لبنان: (246/1).

(22) سورة الذاريات آية: (8-9).

(23) سورة البقرة / آية: (253).

(24)مجموع الفتاوي ، ابن تيمية (728هـ) ط الأولى 1398هـ: (19/13)

(25) ابن حزم: الإمام الجليل، علي بن أحمد بن سعيد الظاهري، المولود سنة: (384ه)، والمتوفي سنة: (456ه). انظر: سير أعلام النبلاء: (184/8).

(26) الإحكام في أصول الأحكام: (46/1)

(27) صحيح البخاري: الاعتصام، الشاطبي: إبراهيم بن موسى بن محمد (790هـ) دار المعرفة.

(28) فتح الباري بشرح صحيح البخاري: ابن حجر العسقلاني (852هـ) ط دار المعرفة(407/13)

(29) سورة هود / آية: (118).

(30) هو إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي، الأصولي، الحافظ، المالكي، المشهور بالشاطبي، من تصنيفاته: الموافقات في أصول الفقه، الاعتصام، مات سنة (790ه). انظر: الأعلام: (75/1)، معجم المؤلفين، تأليف: عمر بن رضا بن محمد راغب بن عبد الغني كحالة الدمشقي (ت1408هـ)، مكتبة المثنى، بيروت، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان: (118/1)

(31) البقرة آية: (213).

(32) الاعتصام، تأليف، إبراهيم بن موسى بن محمد النخمي الغرناطي الشاطبي، (ت 790هـ) تحقيق: د. محمد بن عبدالرحمن الشقير، د. سعد بن عبدالله آل حميد، دار

ابن الجوزي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، 1429هـ – 2008م: (391/2)

(33) عبد الله بن عباس بن عبد المطلب، أبو العباس، الإمام البحر، ترجمان القرآن، ابن عم رسول الله – صلى الله عليه وسلم – ولد قبل الهجرة بثلاث سنين، دعا له الرسول – صلى الله عليه وسلم – بالحكمة والتفقه في الدين، توفي سنة (68ه). انظر: شذرات الذهب، ابن العماد: عبدالحي بن العماد (1089هـ)، ط دار المسيرة: (75/1).

(34) هو أبو بكر محمد بن عبد الله بن محمد بن العربي، المالكي، ولي القضاء في إشبيلية، كان فصيحة بليغة، صاحب المصنفات العربية منها: كتابه في تفسير القرآن، توفي سنة: (543ه). انظر: سير أعلام النبلاء:.(203/197/20)

(35) مسكين بن عبد العزيز، وأشهب لقبه. انظر: سير أعلام النبلاء: (500/9)، شذرات الذهب: (12/2)

(36) أحكام القرآن، تأليف: محمد بن عبدالله ، لأبي بكر بن العربي المعافري الأشبيلي المالكي (ت: 543هـ)، راجع أصوله وخرج أحاديثه وعلَّق عليه: محمد عبدالقادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، 1424هـ–2003م: (1072–10071/3)

(37)أدب الدنيا والدين، الماوردي: علي بن محمد بن حبيب (450هـ) ط دار الكتب العلمية: (ص/36).

(38) سورة النجم / الآية: (1).

(39) التعريفات: (ص/134).

(40) المفردات: (ص/548).

(41) الاعتصام للشاطبي: (398/2).

(42) سورة الزخرف/ آية: (22).

(43) سورة الزخرف/ آية: (24).

(44) الاعتصام: (402/2).

(45) هو الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء البغوي، الشافعي، أبو محمد، الملقب بمحيي السنة، الإمام، العلامة، الحافظ، كان إمامة في التفسير والحديث والفقه، كان زاهداً ورعا، له تصانيف عديدة منها: تفسيره المسمى (معالم التنزيل) و (شرح السنة)، وغيرها، قال الإمام الذهبي: "بورك له في تصانيفه، ورزق فيها القول التام لحسن قصده وصدق نيته" توفي سنة (516ه). انظر: سير أعلام النبلاء: (439/19)، تذكرة الحفاظ الذهبي (748هـ)، ط دار إحياء التراث العربي(1257/4)، طبقات المفسرين، الداودي: محمد بن علي بن أحمد (945هـ)، ط دار الكتب العلمية(ص 49).

(46)حديث (لا ترجعوا بعدي كفاراً، يضرب بعضكم رقاب بعض) من حديث عبدالله بن عمر في صحيح البخاري رقم (4402)، وصحيح مسلم رقم (66) ودرجة الحديث صحيح.

(47) شرح السنة، تأليف: أبومحمد، الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء البغوي الشافعي، (ت 516هـ) تحقيق: شعيب الأرنؤوط، ط المكتب الإسلامي، دمشق، بيروت، الطبعة الثانية، 1403هـ-1983م: (222/10).

(48) معالم السنن، تأليف: أبوسليمان، حمد بن محمد بن إبراهيم بن الخطاب البشتي، المعروف بالخطابي، (ت 388هـ)، المطبعة العلمية، حلب سوريا، الطبعة الأولى، 351هـ-1932م: (52/7)

(49) القاضي عياض بن موسى اليحصبي، نسبة إلى يحصب قبيلة من حمير، أبو علي، الإمام القدوة، الزاهد، المشهور، توفي بمكة سنة (187ه). انظر وفيات الأعيان، ابن خلكان: أحمد بن محمد (681هـ) ط دار صادر: (447) ، سير أعلام النبلاء ، تأليف شمس الدين أبوعبدالله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي (ت 748هـ) ، تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط ، دار نشر، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثالثة (1405هـ-1985م): (212/20)

(50) شرح مسلم ، تأليف: مسلم بن الحجاج، أبوحسن القشيري النيسابوري (ت: 261هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي ، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، (59/2)

(51) المفردات للراغب: (ص/132).

(52) سورة العنكبوت / أية: (43).

(53) الخطيب البغدادي: العلامة، الحافظ، الناقد، أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد، صاحب التصانيف منها: الكفاية في قوانين الرواية، ولد سنة (392ه)، وتوفي سنة (463ه). انظر: اللباب، ابن الأثير: علي بن محمد بن عبدالكريم (630هـ) ط دار صادر: (453/1)، شذرات الذهب، ابن العماد: عبدالحي بن العماد (1089هـ)، ط دار المسيرة: (311/3)

(54) الفقيه والمتفقه، تأليف: أبوبكر، أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي (ت: 963هـ) تحقيق: أبوعبدارحمن عادل بن يوسف الغرازي، دار ابن الجوزي للنشر، السعودية، الطبعة الثانية، 1421هـ: (20/2)

(55) المفردات: (ص/102).

(56)اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تأليف: تقي الدين، أبوالعباس، أحمد بع عبدالحليم بن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي، (ت: 728هـ)، تحقيق: ناصر عبدالكريم العقل، دار عالم الكتب للنشر، بيروت، لبنان، الطبعة السابعة، 1419هـ-1999م، (ص/17).

(57) سورة البقرة / آية: (145).

(58) سورة ص / آية: (68).

(59) سورة طه / آية: (91-92)..

(60) انظر: سورة الكهف من الآية (63) إلى الآية (81).

(61) سورة الأنبياء آية: (78).

(62) الحديث أخرجه البخاري في كتاب (اللباس)، باب (الخضاب) (207/7) ، ومسلم في كتاب (اللباس)، باب مخالفة اليهود والنصارى في الصبغ)، (1663/3)، وأحمد

(240/2)، وابن حيان: (406/7)، وكلهم من حديث أبي سلمة، وسليمان بن يسار عن أبي هريرة.

(63) أبو موسى الأشعري: الصحابي الجليل، عبد الله بن قيس بن سليم، مشهور بكنيته، كان حسن الصوت بالقرآن، والأشعري نسبة إلى أشعر من قبائل اليمن، توفي سنة (42ه) وقيل (44ه). انظر: الإصابة في تمييز الصحابة، ابن حجر العسقلاني (752هـ) ط دار إحياء التراث: (64 / 10)، الإصابة: (359/2)

(64) سورة المائدة / آية: (51).

(65) اقتضاء الصراط: لابن تيمية: (ص/50).

(66) الأمور التي تثبطهم وتقيدهم عن الخيرات، وعن الوصول إلى الثواب، وقيل الإصر: الثقل. انظر: المفردات: (ص/19).

(67) الرخصة: التيسير والتسهيل، وفي الاصطلاح: الحكم الثابت على خلاف الدليل لعذر، والعزيمة: قصد الشيء قصدا مؤكدا. انظر: الرخص الفقهية من القرآن والسنة، د. محمد الشريف الرَّحموني، ط الأولى ، نشر وتوزيع مؤسسات عبدالكريم بن عبدالله – تونس(ص/86).

(68) الميزات الكبرى: (25/1)

(69) هو عمر بن عبد العزيز بن مروان بن الحكم الأموي القرشي، الخليفة الراشد، الزاهد، العادل، ولد سنة (61ه)، وتوفي سنة (101ه). انظر: سير أعلام النبلاء: (114/5)، حلية الأولياء، وطبقات الأصفياء، تأليف: أبونعيم، أحمد بن عبدالله بن أحمد بن إسحاق الأصبهاني (ت: 430هـ) ، دار الكتاب العربي، للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، (253/5).

(70) الفقيه والمتفقه: (59/2)

(71)مجموع الفتاوي ، ابن تيمية (728هـ) ط الأولى 1398هـ: (80/30)

(72) القاسم بن محمد بن أبي بكر – الصديق – رضي الله عنه – إمام، قدوة، حجة، ولد في خلافة أمير المؤمنين علي – رضي الله عنه – وتربى في حجر أم المؤمنين

عائشة – رضي الله عنها – وتوفي بعد المائة بخمس أو ست. انظر: سير أعلام النبلاء: (53/5)، تذكرة الحفاظ الذهبي (748هـ)، ط دار إحياء التراث العربي: (96/1).

(73) الاعتصام: (394/2)

(74) المصدر السابق: (395/2)

(75) سورة النساء آية: (59).

(76) الاعتصام: 393/2 –394

(77) المصدر السابق: (406/2)

(78) سورة الأنعام/ آية: (65).

(79) هي الجذب والقحط، أي لا نبات ولا مطر.

(80) المعني: يستبيح مجتمعهم ومستقرهم، وبيضة الدار: وسطها، ومعظمها: أراد عدوا يستأصلهم جميعا.

(81) أخرجه مسلم في كتاب الفتن: باب: (هلاك الأمة بعضهم بعضا) (2215/4)، وأبو داود: (97/4)، والترمذي: (472/4)، وقال حسن صحيح، وابن ماجة: (1304/2) كلهم من حديث حماد، عن أيوب عن أبي قلابة عن أبي أسماء عن شوبان. وأخرجه أحمد (123/4) من حديث معمر عن أيوب عن أبي قلابة، عن أبي الأشعت.

(82)فتح الباري، ابن حجر العسقلاني (852هـ) ط دار المعرفة(226/13)

(83) عبد الله بن مسعود بن حبيب، أحد السابقين الأولين، هاجر الهجرتين، وشهد بدرا والمشاهد بعدها، ولازم النبي – صلى الله عليه وسلم–، مات بالمدينة سنة (32ه)، وله نحو ستين سنة. انظر: الإصابة: (368/2)طبقات الفقهاء، تأليف أبوإحساب إبراهيم بن علي الشيرازي (ت: 476هـ) ، تحقيق: إحسان عباس، دار الرائد العربي للنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1970: (ص 43).

(84) أخرجه أبو داود في قصة خلاف ابن مسعود مع عثمان – رضي الله عنهما – حين الصلاة بمنى، والحديث أخرجه في كتاب (قصر الصلاة)، (53/2)

(85)إعلام الموقعين عن رب العالمين، تأليف: محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد، شمس الدين ابن القيم الجوزية، (: 751هـ)، تحقيق: محمد عبدالسلام إبراهيم، الطبعة الأولى (1411هـ-1991م): (1/295-260)

(86) صحيح البخاري، كتاب الاعتصام (9/136)

(87)الإحكام في أُصول الأحكام، ابن حزم علي بن أحمد بن سعيد الآمدي (456هـ)، ط دار الكتب العلمية(5/61)

(88) اقتضاء الصراط المستقيم: (ص/39).

(89) الإحكام في أصول الأحكام: (5/65).

(90)انظر: مدارج السالكين بين منازل (إياك نعبد وإياك نستعين) تأليف: ابن قيم الجوزية – تحقيق: عبدالغني محمد علي الفاسي، دار الكتب العلمية للنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 2009: (ج 1-ص391).

(91)سورة البقرة: آية رقم (83).

(92)انظر: الزهد والرقائق: تأليف: أبوعبدالرحمن، عبدالله بن المبارك بن واضح الحنفلي المروزي، (ت: 181هـ)، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، دار الكتب العلمية للنشر ، بيروت: (ص-416).

(93)المراء، والإمتراء، والمماراة: المحاجة فيما فيه مرية أنظر: المفردات: (ص467).

(94)الجدل والجدال: المقاومة على سبيل المنازعة والمغالبة، انظر: المرجع السابق (ص89).

(95)انظر: أخلاق العلماء، للآجري،/ محمد ين الحسين بن عبدالله (360هـ) ط إدارات البحوث العلمية، (ص59).

(96)انظر: الرسالة ، تأليف: أبوعبدالله ، محمد بن إدريس بن العباس الشافعي (ت: 204هـ) تحقيق : أحمد شاكر، مكتبة الحلبي للنشر، مصر، الطبعة الأولى، 1358هـ-1994م، (ص510).

(97)هو أبوسعيد، عبدالسلام سحنون بن سعيد بن حبيب راية المذهب المالكي ومسنده، وسحنون اسم طائر، لُقِّب به لحدَّة ذهنه، توفى سنة 240هـ، انظر: طبقات الشيرازي (ص156).

(98)انظر: الفتيا ومناهج الإفتاء ، محمد سليمان الأسقر ، ط مكتبة المنار الإسلامية: (ص62).

(99)سورة يوسف، الآية رقم (76).

(100)قال العراقي: أخرجه الطبراني من حديث سليمان بإسناد ضعيف، انظر الإحياء ج1-ص47).

(101)انظر: إحياء علوم الدين (ج1ص43-44).

(102)انظر: المغني : أبومحمد ، موقف الدين، عدالله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي (ت 620هـ) الناشر: مكتبة القاهرة، 1388هـ-1968م،: (ج1- ص4).

(103)انظر : جامع بيان العلم وفضله، تأليف: أبوعمر، يوسف بن عبدالله بن محمد بن عبدالبر النمري القرطبي (ت: 463هـ) تحقيق: أبوالأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي للنشر، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، 414هـ-1994م (ج2-ص87-88).

المصادر والمراجع

1- أحكام القرآن، تأليف: محمد بن عبدالله ، لأبي بكر بن العربي المعافري الأشبيلي المالكي (ت: 543هـ)، راجع أصوله وخرج أحاديثه وعلَّق عليه: محمد عبدالقادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، 1424هـ-2003م.

2- الإحكام في أُصول الأحكام، تأليف: أبومحمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي القرطبي الظاهري (ت: 456هـ) تحقيق: الشيخ أحمد محمد شاكر، قدم له: الأستاذ إحسان عباس، دار الآفاق الجديدة للنشر، بيروت، لبنان.

3- إحياء علوم الدين، للإمام الغزالي (505هـ) ط دار المعرفة..

4- أخلاق العلماء، للآجري،/ محمد ين الحسين بن عبداملله (360هـ) ط إدارات البحوث العلمية.

5- أدب الدنيا والدين، الماوردي: علي بن محمد بن حبيب البصري (450هـ) ط دار الكتب العلمية.
6- الإصابة في تمييز الصحابة، أبوالفضل أحمد بن علي بن محمد ابن حجر العسقلاني (752هـ) ط دار إحياء التراث.
7- الاعتصام، تأليف، إبراهيم بن موسى بن محمد النخمي الغرناطي الشاطبي، (ت 790هـ) تحقيق: د. محمد بن عبدالرحمن الشقير، د. سعد بن عبدالله آل حميد، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، 1429هـ - 2008م.
8- إعلام الموقعين عن رب العالمين، تأليف: محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد، شمس الدين ابن القيم الجوزية، (: 751هـ)، تحقيق: محمد عبدالسلام إبراهيم، الطبعة الأولى (1411هـ-1991م).
9- أعلام النبلاء، تأليف: خير الين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الزركلي الدمشقي (ت: 1396هـ): الناشر: دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة: الخامسة عشر، 2002.
10- اقتفاء الصراط المستقيم، ابن تيمية: أحمد بن عبدالحليم (728هـ) ط المجد التجارية.
11- البحر المحيط في أُصول الفقه، تأليف: أبوعبدالله، بدر الدين محمد بن عبدالله بن بهادر للزركشي (ت 794هـ) ، دار الكتب للنشر، الطبعة الأولى، 1414هـ/1994م.
12- البرهان في علوم القرآن، تأليف: أبوعبدالله، بدر الدين، محمد بن عبدالله بن بهادر الزركشي (ت794هـ)، تحقيق: محمد أبوالفضل إبراهيم، دار المعرفة للنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1376هـ-1957م.
13- تذكرة الحفاظ الذهبي (748هـ)، ط دار إحياء التراث العربي.
14- ترتيب القاموس المحيط، أحمد الزاوي – ط عيسى الحلبي.

15- التعريفات ، تأليف: علي بن محمد بن علي الجرجاني (ت: 816هـ) تحقيق: جماعة من العلماء بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية للنشر ، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى 1403هـ-1983م.
16- جامع بيان العلم وفضله، تأليف: أبوعمر، يوسف بن عبدالله بن محمد بن عبدالبر النمري القرطبي (ت: 463هـ) تحقيق: أبوالأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي للنشر، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، 414هـ-1994م.
17- جواهر الألفاظ، قدامة بن جعفر الكاتب (309هـ) ط دار الكتب، تحقيق: محمد محي الدين.
18- حلية الأولياء، وطبقات الأصفياء، تأليف: أبونعيم، أحمد بن عبدالله بن أحمد بن إسحاق الأصبهاني (ت: 430هـ) ، دار الكتاب العربي، للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان،
19- الرخص الفقهية من القرآن والسنة، د. محمد الشريف الرَّحموني، ط الأولى ، نشر وتوزيع مؤسسات عبدالكريم بن عبدالله – تونس.
20- الرسالة ، تأليف: أبوعبدالله ، محمد بن إدريس بن العباس الشافعي (ت: 204هـ) تحقيق : أحمد شاكر، مكتبة الحلبي للنشر، مصر، الطبعة الأولى، 1358هـ-1994م.
21- الزهد والرقائق: تأليف: أبوعبدالرحمن، عبدالله بن المباركك بن واضح الحنفلي المروزي، (ت: 181هـ)، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، دار الكتب العلمية للنشر ، بيروت .
22- الزهر، لابن المبارك (181هـ)
23- سير أعلام النبلاء ، تأليف شمس الدين أبوعبدالله محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز الذهبي (ت 748هـ) ، تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرناؤوط ، دار نشر، مؤسسة الرسالة، الطبعة الثالثة (1405هـ-1985م).
24- شذرات الذهب، ابن العماد: عبدالحي بن العماد (1089هـ)، ط دار المسيرة.

25- شرح السنة، تأليف: أبومحمد، الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء البغوي الشافعي، (ت 516هـ) تحقيق: شعيب الأرنؤوط، ط المكتب الإسلامي، دمشق، بيروت، الطبعة الثانية، 1403هـ-1983م.
26- شرح مسلم ، تأليف: مسلم بن الحجاج، أبوحسن القشيري الشيبابوري (ت: 261هـ)، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي ، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.
27- الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية تأليف: أبونصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (ت393هـ)، تحقيق: أحمد عبدالغفور عطار، دار العلم للملايين ، بيروت، لبنان، الطبعة الرابعة، 1407هـ-1987م.
28- صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج (261هـ) ط دار إحياء التراث.
29- طبقات الفقهاء، تأليف أبوإحساب إبراهيم بن علي الشيرازي (ت: 476هـ) ، تحقيق: إحسان عباس، دار الرائد العربي للنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1970:
30- طبقات المفسرين، الداودي: محمد بن علي بن أحمد (945هـ)، ط دار الكتب العلمية.
31- فتح الباري، ابن حجر العسقلاني (852هـ) ط دار المعرفة.
32- الفتيا ومناهج الإفتاء ، محمد سليمان الأسقر ، ط مكتبة المنار الإسلامية.
33- الفقيه والمتفقه، تأليف: أبوبكر، أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي (ت: 963هـ) تحقيق: أبوعبدارحمن عادل بن يوسف الغرازي، دار ابن الجوزي للنشر، السعودية، الطبعة الثانية، 1421هـ.
34- اللباب، ابن الأثير: علي بن محمد بن عبدالكريم (630هـ) ط دار صادر: (453/1)، شذرات الذهب، ابن العماد: عبدالحي بن العماد (1089هـ)، ط دار المسيرة:.
35- لسان العرب: ، تأليف محمد بن مكرم بن علي أبوالفضل (ت 711هـ) ، دار صادر ، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، 1414هـ مادة.

36- لسان الميزان، تأليف أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت: 852هـ)، تحقيق: عبدالفتاح أبوغدة، دار البناء الإسلامية، الطبعة الأولى، 2002م
37- مجموع الفتاوي ، ابن تيمية (728هـ) ط الأولى 1398هـ.
38- مدارج الساكين بين منازل (إياك نعبد وإياك نستعين) تأليف: ابن قيم الجوزية – تحقيق: عبدالغني محمد علي الفاسي، دار الكتب العلمية للنشر، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 2009.
39- معالم السنن، تأليف: أبوسليمان، حمد بن محمد بن إبراهيم بن الخطاب البشتي، المعروف بالخطابي، (ت 388هـ)، المطبعة العلمية، حلب سوريا، الطبعة الأولى، 351هـ-1932م.
40- معجم المؤلفين، تأليف: عمر بن رخاين محمد راغب بن غبد الغني كحالة الدمشقي (ت1408هـ)، مكتبة المثنى ، بيروت، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان.
41- معجم مقاييس اللغة، تأليف: أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي، أبوالحسين، المتوفي سنة 395هـ، تحقيق عبدالسلام محمد هارون، ط: دار الفكر ، لبنان، 1399هـ/1979.
42- المغني : أبومحمد ، موقف الدين، عبدالله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي (ت 620هـ) الناشر: مكتبة القاهرة، 1388هـ-1968م.
43- المفردات في غريب القرآن، تأليف: أبوالقاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني (ت: 502هـ) تحقيق: صفوان عدنان الداودي، دار القلم للنشر، دمشق، بيروت، الطبعة الأولى، 1912هـ.
44- الميزان الكبرى، الشيخ عبدالوهاب الشعراني، ط الميمنة.
45- النهاية في غريب الحديث والأثر، تأليف مجد الدين أبوالسعادات، المبارك بن محمد الشيباني في الجزري ابن الأثير (ت: 606هـ)، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، محمود محمد الطناجي ، دار النشر: المكتبة العلمية، بيروت، لبنان، 1399هـ-1979م..
46- وفيات الأعيان، ابن خلكان: أحمد بن محمد (681هـ) ط دار صادر.

الفكاهة والدعابة في الشعر الليبي

شعر أحمد رفيق وإبراهيم الهوني وحسن السوسي أنموذجاً

د: مولود بشير محمد كشلاف
كلية الآداب – جامعة الزاوية

تمهيد

إنّ الأدب الليبي مازال مغموراً ولاسيما المنظوم منه، فالشعراء الليبيون لهم كمٌ هائلٌ من النتاج الشعري؛ يحتاج إلى الخوض في عبابه، والغوص في أعماقه، والتعرّف على جوانبه و لطائفه، وجل أغراضه والاستفادة منه، والتعريف به؛ لأن كثيراً من الشعوب لا يعرفون أنّ لليبيا شعر وشعراء، وبخاصة الشعوب العربية ، ولذا كان هذا الموضوع من ضمن مجموعة من الأبحاث، رأى الباحث أن يبحث فيها ويقدمها للقراء، ويعرّفهم على غرض من أغراض شعرنا الليبي الجليل، وهو الدعابة والفكاهة في الشعر الليبي

يقال: أن الإنسان حيوان عاقل ناطق ضاحك، يعني أنه تميز بهذه الصفات عن غيره من الكائنات الحية الأخرى، لكن التساؤل المطروح هنا هل الإنسان ميال إلى الطرب ويصغى إلى الكلام المثير لتبسم والضحك؟ وهل الشاعر الليبي استطاع تسخير قريحته لإطراب الناس؟ وهل الناس تتقبل المزح والمداعبة التي لا تخدش الدين والحياء وترفع من قيمة الأدب؟.

فميزة الضحك ميزة فطرية لدى البشر عموماً، فهي غير مكتسبة بالتأثير، أو التأثر أو المحاكاة، أو حتى بالارتباط الشرطي– كما يقول علماء التربية–، فهي تولد معه وتلاحظها عند الطفل من شهور عمره الأولى، والضحك علامة للسعادة والارتياح، وهو عكس البكاء قال تعالى: (وَأَنَّهُ هُوَ أَضْحَكَ وَأَبْكَى) [1] والإنسان بطبعه يبحث ويجدّ في طرد السأم والملل والشقاوة عن نفسه، وبما أن المداعبة والتفكه هما السبيل الأمثل للطرب، فتجد النفس البشرية ميالة لسماع ومشاهدة المواقف ذات المداعبة والفكاهة؛ لتطفي وهج الكآبة ببرد السعادة .

وكَانَ –صلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسلَّمَ– هاشًّا بَاشًّا ضَحَّاكًا بَسَّامًا، وكَانَ يَسْتَعِيْذُ باللهِ مِنَ الهَمِّ، والحزْنِ، وكَذَلِكَ كَانَ أَصْحَابُه –رضِيَ اللهُ عَنْهُم – يَمْزَحُوْنَ، ويَضْحَكُوْنَ، ويَلْعَبُوْنَ، ويَتَنَدَّرُوْنَ، وكَانَ عَلِيُّ بنُ أبي طَالِب – رضِيَ اللهُ عَنْهُ– يَقُوْلُ: "إنَّ القُلُوْبَ تَمَلُّ؛ كَمَا تَمَلُّ الأبْدَانُ، لَهَا طَرَائِفُ الحِكْمَةُ "[2] وقَالَ: "رَوِّحُوا القُلُوْبَ سَاعَةً، بَعْدَ سَاعَةٍ، فإنَّ القَلْبَ إذَا أكْرِهَ عَمِيَ "[3].

تعريف الدعابة والفكاهة

الدعابة في اللغة من " داعَبَه مُداعَبَةً أي مازَحَه والاسم الدُّعابةُ والمُداعَبةُ المُمازَحةُ"[4]

والدعابة في الاصطلاح الأدبي هي " استخدام الفن أو الأدب في الدعوة لفكرة لا تتصل بهما، وإنما تتصل بنظرية فلسفية أو دينية أو سياسية، يريد المؤلف استمالة النفوس إليها"[5].

والفكاهة في اللغة تأتي بمعنى الممازحة فقد ورد في اللسان: " وفاكَهْتُ القومَ مُفاكَهةً بمُلَحِ الكلامِ والمِزاحِ والمُفاكهَةُ المُمازحَةُ."[6]

والفُكاهة في الاصطلاح الأدبي هي: "تلك الصفة في العمل أو الكلام أو في موقف أو في الكتابة التي تثير الضحك لدى النظارة أو القراء."[7]

ولذا يمكن القول: إن التعريفين سواء كان من حيث اللغة، أو من حيث الاصطلاح –للفكاهة ودعابة– يصبان في قالب معنى واحد وهو المزاح وطريف الكلام الذي يثير المرح والابتسام والضحك.

إلاّ أن الدكتور شوقي ضيف صنف الفكاهة، إلى أنواع في إحدى مقالته، وهي أن السخرية أرقى أنواع الفكاهة، لما تحتاج من ذكاء وخفاء ومكر ... وقد تستخدم في رقة فتكون تهكماً إذ لمست شخصاً لمساً رفيقاً ... والنادرة هي الخبر المختصر أو القصة القصيرة التي تضحك، وعادة ما تكون مكتوبة، أما الدعابة فأخف ألوان الفكاهة، وهي فكاهة الأشخاص الوقورين، إذ يكون تأثيرها ابتساماً خفيفاً لا إلى الضحك العالي. والمزاح خطوة بعد الدعابة نحو الضحك أو نحو

الابتسامة العريضة، وهو لا يحمل خبثاً، وإنما يحمل المرح والشعور بالابتهاج. والنكتة فكاهة المجالس، ولا بد لها من اثنين على الأقل، إذ ينتهز أحدهما كلمة لصاحبه فيمدها، أو قل يمد فكرتها إلى حيث تعبر عن نقيض ما يريد. (8)

وللفكاهة دور كبير في الأدب، فهي تحمل دلالات لغوية واجتماعية وسياسية تعبر عن حوادث ومواقف يمر بها المجتمع ولكنها " لا تهدف دائماً للإضحاك فقط بل أنها تقوم بوظيفة النقد والدعوة للإصلاح"(9)

بل ويمكن القول هي نوع من النقد يدور حول إظهار نقص ما، كالسخرية من شيء ما، أو الإقلال من قيمته بسبب جهل، أو ضعف تفكير، أو حمق أو ضعف في بعض المهام الجسمية والسلوكية، أو العقلية أو نهج صفة مذمومة كالشح، أو حب الذات أو نحو ذلك.

ويشكل التندر والتفكه والمداعبة تنفسا عن مشاعر النفوس المكبوتة من عامة الناس وبخاصة اتجاه بعض أهل السياسية، أو اتجاه بعض الظروف الاقتصادية والاجتماعية الصعبة. ولهذا كثيراً ما تجد المداعبات والنكات والتفكه يدور حول بعض الشخصيات الذين يعدّون سببا في انحطاط تلك الجوانب، وقد يأتي ذلك من أجل ادخال روح السرور والطرب على نفوس الحاضرين، وقد أثبتت الأبحاث العلمية في العصر الحديث أنّ التفكه والتندر هما العلاج الأمثل للنفس المتكدرة والتعبة، لأنها " بمثابة استجابة للمواجهة القائمة على أساس الانفعال، والتي توقف أو تعوق استمرار الشعور بالشفقة أو الضيق الانفعالي، ومن ثمّ تقلل من الانزلاق نحو المرض. إن حسّ الفكاهة يعمل على تدمير المشقة، أو حالة الضغط الخاصة بخبرة سلبية معينة، ومن ثمّ يقلل من تفاقم تأثيرات هذه الخبرة السلبية أو يحدّ من تحوّلها إلى حالة مرضية."(10)

المداعبة والفكاهة في التراث العربي

المتتبع لأدبنا العربي عبر عصوره المختلفة يلاحظ أن أدب تلك العصور لا يخلوا من الفكاهة والتندر والمداعبة، باستثناء أدب العصر الجاهلي الذي يعزُّ فيه هذا

الوجه الأدبي، ولكن في صدر الإسلام حازت الطُرف والنوادر التي تثير الفكاهة حيّزاً واسعاً في سطور الأدب العربي، وجعل لها مكانةً خاصةً في مجالس الأمراء والندماء، حيث تزاحم الظرفاء في تلك المجالس، ومن أشهر من ذيع صيته أنداك الجاحظ وابن الرومي وأبو دلامة الذي هجا نفسه في حضرة الخليفة العباسي المهدي بقوله:[11]

ألا أبلغ لديك أبا دلامة ... فليس من الكرام ولا كرامه
إذا لبس العمامة كان قرداً... وخنزيراً إذا وضع العمامه
وإن لزم العمامة كان فيها ... كقرد ما تفارقه الدمامه[12]

وقد أُلفت في تلك العصور كثيرٌ من الكتب في النوادر والظرف الأدبية الفكاهية نثراً ونظماً على يد طائفة من مشاهير العلماء، فكان من أشهرها –على سبيل المثال لا الحصر– كتاب الأشبيهي (المستطرف في كل فناً مستظرف)، وكتاب الخطيب البغدادي (التطفيل)، وكتاب الحصري القيرواني صاحب (جمع الجواهر في الملح والنوادر) ، وكتاب الثعالبي (نتف الظرف) ، وكتاب ابن الجوزي (أخبار الظراف)

وفي العصر الحديث برزت عناوين لمطبعات عن الفكاهة والضحك وبخاصة الصحف والمجلات التي كانت تفرد عموداً أو جانباً في إحدى صفحاتها لتقديم نكتة أو مزحة عابرة أو دعابة طريفة، أما الكتب فقد ظهرت عديد العناوين ككتاب (الفكاهة من أجل الشفاء) وكتاب (الضحك خير دواء) وكتاب(العلاج بالضحك) وغيرها، كما لعبت وسائل الإعلام المسموعة والمرئية دوراً كبيراً في اضحاك الناس من خلال ما تقدمه من برامج فكاهية وبخاصة في شهر رمضان المعظم، وكذلك كان لولادة شبكة التواصل الاجتماعي مواقع خاصة للفكاهة والترفيه.

وتندر وستظرف كثير من شعراء العصر الحديث لغرض الفكاهة وإضحاك الناس، كما ورد في قول الشاعر حافظ إبراهيم في هجائه أحد باعة الكتب:[13]

أديم وجهك يا زنديق لو جُعلت منه الوقاية والتّجليدُ للكتبِ
لم يعلُها عنكبوتٌ أينما تُركِت ولا تخاف عليها سطوة اللهب

والناظر في الشعر الليبي يجد كثيراً من القصائد ذات التندر والتفكه، ولها هداف نقدية وإصلاحية تخص الفرد والمجتمع والبيئة، ولذا كان الهدف من إعداد هذا البحث هو التعرف على قدرة الشاعر الليبي في هذا الجانب الأدبي، لأنّ " الفكاهة في أدبنا العربي عامة والليبي خاصة، لم تجد اهتماماً من النقاد ومؤرخي الأدب بالرغم من وجود ثروة هائلة من هذا الوجه الأدبي الرفيع عند الكثير من الشعراء في مختلف البلاد العربية.[14]

أولاً: الفكاهة والمداعبة في شعر أحمد رفيق

الشاعر أحمد رفيق المهدوي من أبرز الشعراء الوطنين في ليبيا، وكان شديد الحرص والغيرة على وطنه، فكانت أجل قصائده وطنية حتى لُقب بشاعر الوطن ولد الشاعر ببلدة فساطو إحدى ضواحي الجبل الغربي المعروف بجبل نفوسة سنة 1898م، ودرس تعليمه الأول في مدينة نالوت، ومنها إلى مدينة مصراتة؛ حيث انتقلت أسرته. وبعد فترة انتقلت إلى مدينة الزاوية، حيث تولى والده قائم مقام المدينة، وأكمل دراسته الابتدائية فيها ثمّ غادر إلى طرابلس لدراسة المرحلة الإعدادية، ثمّ رحل إلى مصر، ودرس في أحد معاهدها العلمية، ولما عاد إلى بنغازي التحق بالوظيفة العامة وترأس مكتب عميد بلديّتها، كما مارس حرفة التجارة بعض الوقت، وكان الرجل شديد التحريض على مقاومة الغزاة الفاشيين في نتاجه الشعر وأحاديثه عموماً، فكانت نقمة الإيطاليين عليه ضربة قاسمة فرقت بينه وبين أهله ووطنه سنين عدة، فأجبروه على مغادرة الوطن، فحطّ به الرحل في تركيا سنة 1934م، وبقي فيها يعاني آلام الغربة ووحشتها حتى إعلان استقلال الوطن المجيد عام 1951م فعيين عضواً بمجلس الشيوخ الليبي آنذاك.[15]

ويعد الشاعر من رواد الحركة الشعرية الليبية الحديثة، ومن الشعراء الذين استقبلوا حركة التجديد في القطر الليبي، وقد لزم المدرسة التقليدية في شعره، وهو ممن تأثروا بالتّغرّب عن الوطن، فودع وبكى الفرقة والبعد عن الأهل والوطن، ومع كل تلك المعاناة كان الشاعر المهدوي مازاحاً لطيفاً، وناقداً بالفكاهة والدعابة

الهادفة، حتى ولو كانت بالاستهزاء، أو السخرية فـ"جلّ قصائده الفكاهية نقداً لاذعاً لأوضاع مجتمعه السياسية والاجتماعية." (16)

ولذا يمكن القول: أنّ الشاعر اعتمد في جل فكاهته على جانبين الأول: جانب المزح والمداعبة، والأخر: جانب التهكم والسخرية، ومن لطيف شعره في هذا الجانب ما ورد في قوله في قصيدته (الألفية) مداعبا صديقاً له امتهن القانون وقد أرسل لحيته:(17)

بسطنا على الملتحي فلا
يظنّ محبتنا واهية
وأنا نهاجيه حاشا من
غليظ الهجاء بلا قافية
فنعم المحب ونعم الحبيب
حبيب له لحية وافية
اتاح لها الله مثل اسمه
فلا يتركن لها باقية
ولا يذهبن به قولنا
حبيب إلى نية ثانية
فدعنا من الملتحي
يفكر في امرأة شاكية
كثير الدعاوي كثير البلاوي
له شنطة تشبه البالية
تذكر تأبط شراً إذا(18)
تأبطها وابتعد ناحية
ففيها مصائب كالدنميت (19)
تجهّز من صنع ألمانيا

وفيها الكراريس مملوءة
دعاوي تشيب لها الناصية
دعاوي في رأسه حرمت
على عينه الرقدة الهانية
يذاكر في الليل شيطانه
ويذْكر في الصبح في الزاوية
في الصبح يجدب في جُبّة
وفي الليل في سترة باقية
وبالاختصار فكالسندباد (20)
حكايته تضحك الباكية
ونختم بالخير أخباره
وفي هذه نبذة كافية
وهذا من المتن شيء قليل
فقد بقى الشرح والحاشية

في الأبيات مداعبة لطيفة من صديق لصديقة ففي الأبيات الأولى يلاحظ المتلقي كيف أظهر الشاعر مكانة صاحبه في نفسه، فهو حبيب مقرب، ولا يمكن يهجيه بلغة جارحة في مجرد دعابة مازحة، والمداعَب يبدو أنه محام جمع في حقيبته القديمة عدد لا باس به من شكاوي الناس المعقدة، فهو عادة ما يسهر لحلّها، وفي الصباح يلبس زيّ الزواية الصوفية التي ينتمي إليها ليقوم ببعض الطقوس وهو (الجدب).

ولزيادة إظهار روح الفكاهة في وصفه استعمل الشاعر بعض الألفاظ التراثية، التي حاول بها شد الانتباه وإثارة تفكه المتلقي، فحينما راءه يضع حقيبة أوراقه تحت أبطه، تراءت له محاكاة الشاعر الجاهلي(تأبط شراً 80 ق ه)، كما استدعى

شخصية أسطورية عرفت بالذكاء والمغامرة وهي (السندباد)، كما أستعمل بعض التشبيهات الهزلية القريبة من العامية كقوله: (شنطة تشبه البالية) فالشنطة لفظة عامية بمعنى الحقيبة، أي كأنها قديمة مهترية، كما شبه الشكاوي المعقدة التي حُملت في تلك الحقيبة بـــ(الدنميت) أي البارود الذي إذا انفجر لا يبقي ولا يذر.

وللشاعر تهكمات واستخفافات بأهل السياسة في العهد الملكي مثل قوله في قصيدة البطيخة:[21]

ما غرني من شكلها الغريب
إلاّ اخضرار لونها العجيب
كأنها من منبت خصيب
عظيمة تشبه بالتقريب
بطناً لذات الوضع في القريب
دفعت فيها كل ما في جيبي
شريتها من بختي العطيب [22]
للفطر كي تطفئ من لهيبي
وشهوة الصيام عند الشيّب
ضعف قد استعصى على التطيب
وضعتها في الثلج والضريب[23]
من مطلع الشمس إلى المغيب
وحين ظفرتُ بالحبيب
رشمتها وقلتُ: يا نصيب[24]
وخفق القلب لدى التقليب
وصار كاليويو من الوجيب[25]
فانفلقت بيضاء كالمشيب
أو كبياض البؤبؤ المعيب

أو مثل لون البرص المريب

بذورها كالبعر في الحليب

أو كاختلاط الملح بالزبيب

حامضة تدعو إلى التقطيب(26)

كالشّب والحصرم في التركيب(27)

فقلت كالمجنون في نحيب

يا بخسة كالفص للخطيب

يا خيبة الشاعر والأديب

يا أملاً قد خاب بالتجريب

جاءت لسوء الطالع الغريب

كأنها رأس وزير ليبي

سرد الشاعر بأسلوب فكاهي قصته في ثلاثة مواقف الأول وصفه للبطيخة المعروفة بمسماها الشعبي عندنا بـــ (الدلاعة) فهي بطيخة عجيبة ذات لون شديد الخضرة وكبيرة الحجم وثمنها غال حتى أنه دفع فيها كل ما في جيبه هذا قبل فتحها، وقد استحضر تشبهات عدة استعملها قبل وبعد فتحها والاطلاع على لبها، لإثارة روح الفكاهة والتندر، فهي كبيرة الحجم، ولونها أخضر يانع كأن منبتها في أرض خصبة وعظم تكورها كبطن المرأة في آخر أيام حملها، فأثارت إعجابه وصارت نفسه آملة مترقبة متشوقة إليها، وبخاصة وهو في نهار رمضان في فصل الصيف، فاشتراها وضعها في البراد لتناولها باردة لتطفئ ظمأ صيامه الصيفي، وعند الفطر فتحها فتفاجأ بلون لبها الشديد البياض الذي شبهه برأس الرجل الشائب أو مثل بياض العين المصابة باختفاء سوادها، أو كلون الجسد المصاب بداء البرص، وبذورها بداخل لبها كمثل بعر الشاة إذا وضع في الحليب، أو كاختلاط الزبيب بالملح ، وهنا ربما الشاعر جانبه الصواب، فالبطيخة الناضجة تكون بذورها سوداء، وإذا كانت غير ناضجة فعادة ما تكون بذورها بيضاء، أو

تميل للصفرة، وعن مذاقها فهي حامضة كمذاق مادة الشبّ، أو كطعم العنب الذي لم ينضج بعد المقزز الطعم، ووصف حالته النفسية قبل وبعد فتحه للبطيخة فقبل فتحها فهو متشوق يرتقب وقت الإفطار ليتنعم بأكلها باردة، فتأثرت حالته النفسية بسبب خيبة أمله في عدم صلاحية أكلها؛ لعدم نضوجها وهذه الحالة قد تنتاب أي شخص، ولكن اختيار الشاعر للألفاظ المناسبة مما جعل المتلقي يبتسم ويغبط في القراءة أو السماع، فالموقف حدث في أحد أيام شهر الصيام حيث أنه وضعها في الثلج من الصبح حتى الغروب وعند الفطور خفق قلبه عند فتحها، فوقع ما لم يكن في الحسبان، حيث زفر معبراً عن خيبة أمله.

أما الهدف الرئيس عند الشاعر هو البيت الأخير، إذ شبه شدة بياض لب البطيخة برأس الوزير الليبي "وهو الماركة المسجلة التي كانت للوزراء الليبيين أنداك حيث كان من الشروط (الغير منصوص عليها) أن يكون المرشح للوزارة ذا رأس أبيض كبطيخة رفيق"[28]

كناية عن انضج وكبر السن.

ومن دعابات الشاعر المهدوي اللطيفة قوله في قصيدته(ذكريات)[29]:

تركنا لذة الدنيا وما فيها من المتعة
وأصبحنا بحمد الله في السجدة والركعة
من البيت إلى المسجد لا دخلة ولا طلعة
ولا قهوة ولا شهوة ولا نقرة ولا سَمْعة[30]
ذكرنا ما مضى منا فسال الجفن بالدمعة
وبادرنا على ندمٍ إلى التوبة والرجعة
كفانا الله أنفسنا فقد كنا من (التسعة)[31]
وكنا ندخل الحانات كالسارق بالشمعة
إلى أن يقول:
فنخرج بعد نصف الليل والحراس في هجعة

فلو قابلنا الجن خرّ من شدة الفجعة
فلا نترك ماخوراً ولا طاقة ولا بقعة[32]
ولا نترك دلاعاً ببستان ولا قرعة
إلى أن يصبح الصبح فلا نوم ولا ضجعة

تدور فكرة القصيدة حول توبة الشاعر وأبته إلى عبادة الله والندم والتوبة على ما بدر منه في شبابه، وذكريات الصبا للشاعر ورفاقه فقد تذكرها بعد كهولته وتوبته، فهو شارح لعبثه هو ورفاقه في الليل بخاصة ليال الصيف، وهو فصل الهدوء والسمر وفصل الدلاع والقرع، فيصور خروجه للعبث بعد منتصف الليل، وقد سكن حراس الأمن، ومن شدة مبالغته في سلوكه الشرير والمشاكس هو ومن معه في تسللهم للنهب والسلب حتى الجن إذا رآهم خرّ مغمياً عليه فلا يراهم أحد وهم هكذا حتى الصباح.

وهكذا نلاحظ نفسية شاعر الوطن المرحة وألفاظه المختارة وعبارته السلسة وكيف نسجها في أسلوب مازح.

ثانياً: الفكاهة والدعابة في شعر إبراهيم محمد الهوني

ولد الشاعر سنة 1907م في مدينة بنغازي، وأصله من مدينة هون المنسوب إليها، درس العربية والإيطالية، ونال شهادة في التعليم والتربية، ومارس مهنة التعليم والإدارة، كل ذلك كان في مدينة بنغازي، ثم استقر به المقام في مهنة القضاء حتى عُيين رئيس محكمة وتدرج حتى بلغ درجة مستشارٍ، وكانت له ترجمات وتجربة شعرية دمج فيها اللغتين العربية الإيطالية[33] حيث قفى قصيدة بألفاظ إيطالية، وهي تعتبر له نادرة من نوادره يقول في مطلعها:[34]

لا تسألوني فإن الأمر كازينو
والحال يدعو إلى أن نشرب الفينو
أما تروني أبكي من تصرفهم
كما بكى عند فقد الأم بنبينو

فلفظ كازينو بمعنى المشاكل الصعبة الشائكة ولفظ الفينو بمعنى الخمر، ولفظ بنبينو بمعنى الطفل الصغير[35]، ويعد الشعر الهوني هو أيضاً من رواد النهضة الشعرية الليبية في العصر الحديث وقد تأثر بمدرسة التجديد التي قادها البارودي ولشاعرنا طبع فياض وأسلوب رصين، وله من واقع الأحداث كثير من المداعبات والفكاهات، فهو مسجل ومصور بارع لتلك الأحداث. توفي- رحمه الله -سنة 1968م وهو في أوج عطائه الشعري[36]

ومن دعابات الشاعر الهوني التي كان دائماً يضفي بها على أصدقائه وأقاربه، وبخاصة المتتبعين لشعره، من بينها هذه القصيدة التي يرثي فيها حماراً لابن عم له يقول:[37]

أعزيك يا ابن العم في الأشهب
الذي عليه فؤادي دائماً يتوجع[38]
فلله ما أحلاه عند ركوبه
ولو أنه عند المسير يبرطع[39]
وقد كنت تعطه لمن جاء سائلاً
وما كنت يا ابن العم للخير تمنع
وقد كان وارداً وقد كان حاطباً
عليه عيون الناس لاشك تدمع
حمار ولكن في الفعال تعده
كخيل جياد قد تضر وتنفع
فيا أخ لا تبك عليه تأسفاً
واصبر لحكم الله إياك تجزع
تعز فإنّ الله يبدلك غيره
فماذا بأمر الله إن جاء نصنع

خيال وتصور هذه القصيدة يعد نادرة في مجتمعنا الحالي - أي وفي وقتنا

الحاضر– وبخاصة عند الأجيال الأخيرة التي لم تعاصر ركوب الدواب، فالشاعر حاول في أبياته أن يظهر المزح وروح الفكاهة إذ قدم العزاء لابن عمه في حماره الأشهب اللون، الذي كان يراه دائماً الحمار القوي النشط، ومع ذلك فالشاعر يشفق عليه من كثرة الأعمال التي كان يقوم بها، ويتعجب من ركوبه مستدركاً عيباً من عيوبه فستدعى لفظ عامي وهو (يبرطع) لإثارة الفكاهة، ثمّ يثني على ابن عمه – صاحب الحمار – كونه فاعلاً للخير مساعداً كل من يطلب عون حماره، فهو لا يرد أحد ويعيره لكل طالب له، ثمّ يسرد محاسن ذاك الحمار، فهو الذي يجلب الماء، وهو الذي يحمل عليه حزم الحطب، فكل من استعمله حزين لموته، مشبهاً إياه بالحصان، لقوته وضخامة بدنه، وينصحه بعدم الحزن عليه، والخضوع لأمر وإرادة الله –عز وجل– الذي سيخلفك مثله.

وله قصيدة أخرى في مداعبة أصدقائه يقول فيها:[40]

الأكل ذوق وإتقان وطهوانا
وما عداها فكلْ تبناً وكلْ طينا
سألتموني عن أكل مضى فخذوا
حكم الذي لا يرى في حكمه لينا
أمّا الذي قال إنّ الحوت يؤلمه
فظالم يستحق الجلد تسعينا[41]
فكيف قولك أن الحوت يؤلمني
وقد أكلتَ ونزهتَ المواعينا[42]
لقد أكلنا من الحيتان أجودها
حتى امبشمنا وضايقنا المصارينا[43]

ولا يغرك قول الناس خذ كلمي
ولا تقدم إلى الأضياف بازينا

الشاعر يخاطب من حوله من الأصدقاء مداعباً وثائراً لروح التفكه

والمزح موضحاً لهم شروط الأكل الجيد، وهي الذوق والخبرة والتفنن في إعداده، وغير هذه الشروط يكون كأكل

التبن والطين، حين كانت الوليمة التي اجتمعوا عليها من أجود أنواع السمك، ويفاجئنا الشاعر بإجابة على سؤال ويحكم مازحاً على قول أحد الأصدقاء – كونه يمتهن القضاء– ، وهذا القائل كاذب ويستحق الجلد تسعين جلدة، لأنه نَهِمَ في أكل السمك حتى أنه أفضى كل الصحون من الأكل، وكان يقول قبل إعداد الوليمة أن أكل السمك يؤلمه ويثن على تلك الوليمة التي أشبعتهم حتى تضايقت بطونهم فأتي بلفظ عامي وهو (امبشمنا) وكذلك استدع لفظ المصارين والبازين لزيادة المزح وإطراب الحاضرين.

ومن لطيف مداعابته الأبيات التالية التي داعب فيها طبيباً صيدلياً: (44)

دواء الصيدلي لكل داء
ويصلح للكبير والصغير
ويشفي علة المعتل حالاً
وينفع للإناث والذكور
إذا ما جئته يوماً تجده
يعالج بالدجاج وبالطيور
يقول إذا المريض أتاه يوماً
نحيفاً سوف تصبح كالبعير
وإن زارته امرأة لتشفى
تخلطت المباضع بالبخور
ويعطها الدواء بدون فحص
كما تُعطى الحشائش للحمير
وإذا سار مصحوباً بقومٍ
تبختر في الشوارع كالوزير

صور الشاعر صورة صيدلي فاشل في مهنته بأسلوب هزلي يثير الضحك، فدواء هذا الطبيب يقدم لمختلف الأعمار وللجنسين سواسية، وينصح مرضاه بأكل لحم الطيور لما له من فائدة في تقوية الجسم النحيف، كما يعالج مرضاه من النساء بعض الخلطات المعروفة شعبياً وبالبخور، فهو يقدم الدواء بدون وصفة وفحص طبي كما يقد الحشائش للدواب، وإذا سار بين الناس في الشوارع تبختر وتكبر حتى يرى في نفسه كأنه صاحب جاه.

ثالثاً: الفكاهة والمداعبة في شعر الشاعر حسن السوسي.

ولد الشاعر بالكفرة عام 1924م ودرس في مرسى مطروح، ثم بالأزهر ونال منه أهلية التدريس، فعمل مدرساً وموجهاً في شرق ليبيا، ويعد الشاعر – هو الأخر– من رواد النهضة الشعرية في ليبيا في العصر الحديث، وقد تأثر بالمدرسة التقليدية التجديدية، إذ يعد من تلاميذ الشاعر أحمد رفيق، ويمتاز شعره بالرصانة اللغوية، إلاّ أنه غلب عليه غرض الغزل بالدرجة الأولى ثم يليه الغرض الاجتماعي والوطني، وله مشاركات كثيرة في الدوريات والمؤتمرات والندوات المحلية والعربية، وله ثلاثةَ عشر ديواناً مطبوعاً.

توفي –عليه رحمه الله– عام 2007، (45)

يقول في قصيدة تحت عنوان (ناموس عثمان)[46] مداعباً

ناموس " عثمان" في صالونه ضار
يستقبل الضيف من بوابة الدار
كأنما ركبوا في رأسه إبراً
أو زودوه بأنياب وأظفار
ماذا براغيث "محجوب وسطوتها
– قارنوها به– أبق " بشار"
مدرب فهو لا يخطي فريسته
وإن تردت بأثواب وأستار

معلم فطن من غير تهيئة
بعض النواميس مثل الكاتب القاري
إن شنّ حملته لا شيء يمنعه
سيان في عينه المكسوُّ والعاري
مناور بارع التكتيك منتشر
حيناً وحيناً له تجميع أنفار
يحوم فوق رؤوس القوم منتشياً
بعض يطير وبعض نصف طيار
يعود أخرى إذا –حاولت تطرده–
مراوغاً بين إقبال وإدبار
طنينه كأزيز " الميراج تسمعه [47]
مراوحاً بين إخفات وإظهار
ليس "الفليت" فليتاً إذ يرش به [48]
لكنه مثل ماء الجدول الجاري
كأنما هو – إن رشوه– ينعشه
إنعاش من فاق في أعقاب دوار
من المبيدات تحميه مناعته
ففيه كل مبيد غير ضرار
كأنما –سلفاً– أوصاه صاحبه
وسم الضيوف بآيات وآثار[49]
فكل لسعة خرطومٍ على جسد
فيه مشابه من لذعة الناري
فإذا أتيت " صالون " صاحبه
فقل: تحسنتُ من ناموسك الضاري

استطاع الشاعر أن يشخص في تصويره ويظهر المزح لما لاحظه في صالون صاحبه الذي غزاه الناموس، فهو في حالة استعداد لاستقبال الضيوف من بوابة الدار لسع القادم يظهر أحياناً ويختفي أخرى، وهو أشد لذعاً وذروة من البراغيث التي لحضها عند صديقه المسمى (محجوب) ومن البق فهو مدرب فطن يلسع دون مشاهدة ولا من يمنعه، وقد شبه طنينه بأزيز طائرة الميراج والمبيد الحشري ليس فعال في القضاء عليه، فهذا النموس لابد أن يبقى أثاراً على ضيف عثمان – صاحب الصالون– وقد شبه تلك الآثار بكية النار.

وللشاعر قصيدة مزح أخرى بعنوان (مطرب) يقول:[50]

لو أنهم قالوا: ينوح فلم يكن
عجباً.. فهذا الصوت صوت نواح
لكنهم قالوا: يغنّي .. إنما
بضجيج عاصفة وقصف رياحٍ
فالفرق ما بين الغناء وبين ما
وهو مُسمع كالليل والإصباح
يا ليته ما قال : آه.. فصوته
يدمي القلوب كمدية الذباح
أو كان في سره غنّى .. فكم
–في السر –يكمن كل مباح
أو أنه في آذاننا وقر فلم
نجفل بهذا البلبل " الصداح "
كيف القيامة لم تقم وزعيقه [51]
كالبوق يوم النفخة الملحاح

يصف الشاعر متطفلاً على فن الغناء بأسلوب تهكمي يثير به ضحك الآخرين، فجعل منه نصاً ذو مداعبة فنية، حين شبه صوته بالنائح الباكي وثانية

بصوت العاصفة الهوجاء، مرة ثالثة بسكين جزار، وفي الرابعة بالغ فيها فيشبهه ببوق الفزعة يوم القيامة، لما لصوته ونغماته من إثارة للحزن والفزع في القلوب بدل المرح والطرب، ويرى في سكوته راحة وخيراً للسامعين والمشاهدين.

الخاتمة

- الشاعر الليبي ابن بيئته فقد سخّر كل ما حوله في نسج نصوصه.
- تميز المجتمع الليبي بحب المداعبة وإثارة الفكاهة في مجالسه
- استطاع الشاعر الليبي أن يجعل المداعبة والفكاهة غرض من أغراضه الشعرية.
- أساليب الشاعر الليبي في جانب المداعبة والتفكه؛ أساليب بعيدة عن التجريح الفاحش المقيت.
- الشعر الليبي يعد شعر غزير يحتاج للكثير من العمل في مجال البحث العلمي الأكاديمي.
- يجب تسخير كل الوسائل التي تخدم الأدب الليبي للتعريف بالأدباء الليبيين ونتاجهم المنثور والمنظوم داخل وخارج الوطن

الهوامش

(1) النجم 34

(2) ينظر: أدب الإملاء والاستملاء، ابن السمعاني، تح: سعيد اللحام، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 1989م، 68/1.

(3) ينظر: مسند الشهاب" (3181) .

(4) اللسان: مادة : د ع ب.

(5) معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مجدي وهبة وآخر، مكتبة

لبنان، ط2، 1984م،168

(6) اللسان ، مادة: ف ك ه .

(7)معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مجدي وهبة وآخر، 276.

ينظر: كتاب مجلة الهلال عدد 83 فبراير 1958م. شوقي ضيف، 14،13.

(9) النوادر والطرف، سراج الدين محمد، دار الراتب الجامعية، بيروت، 5.

(10) الفكاهة والضحك رؤية جديدة، شاكر عبد الحميد، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2003، ط1،

المستطرف في كل فناً مستظرف، الأشبيهي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط9، 1986م،2/ 7..

(12) الدمامة = يقال رجل دَمِيمٌ أي قبيح وقيل حقير ينظر اللسا، مادة: دم م.

(13) ديوان حافظ إبراهيم ، تح: أحمد أمين، دار العودة، بيروت، 161.

(14) ينظر: مهرجان رفيق الأدبي، محمد دغيم، جامعة قار يونس، ط1، 1993م، 237.

(15) ينظر: معجم الشعراء الليبيين، عبد الله مليطان، دار مداد ، ط1، 2008م، ج1/ 113.

(16) مهرجان رفيق الأدبي، محمد دغيم، جامعة بنغازي، ط1، 1993م، 238.

(17) ديوان شاعر الوطن أحمد رفيق، المجلد الأول ،المطبع الأهلية بنغازي، ط1، 1962م، 198وما بعدها

الجاهلية. من أهل تهامة. شاعر فحل، ويقال إنه كان ينظر إلى الظبي في الفلاة فيجري خلفه فلا يفوته. مات سنة 80 ق هـ – نحو 540 م) الأعلام للزركلي – (97 / 2)

(19) الديناميت = المتفجرات

(20) السندباد أو السِّندباد البحري هو شخصية أسطورية من شخصيات ألف ليلة

وليلة وهو بحار من بغداد. عاش في فترة الخلافة العباسية، ويقال إن السندباد الحقيقي تاجر بغدادي مقيم في عمان. تعتبر حكاية السندباد البحري واحدة من أشهر حكايات ألف ليلة وليلة التي تدور أحداثها في الوطن العربي الموقع الأكتروني ويكيبيديا.

(21) ديوان شاعر الوطن، الجلد الثاني، المطبعة الأهلية بنغازي،ط1، 1962م، 237.

(22) البخت= لفظ عامي بمعنى الحظ، والعطيب= الهالك اللسان مادة : ع ط ب. أي الحظ السيئ

(23) الضريب= الجَلِيدِ والصَّقِيعِ، لسان العرب ، مادة ض ر ب.

(24) الرّشم= المقصود به الكشف عن مدى نضج البطيخة من عدمه، وهو فتح مربع أو مستطيل في البطيخة، وربما جاء من المعنى اللغوي الفصيح للفظ الرّشم= تَشَمَّمَ الطعام وحَرِص عليه.

(25) اليويو= لعبة للأطفال وهي عبارة عن ثقل صغر يدور ويهتز بواسطة خيط.

(26) التقطيب= تزوّي ما بين الحاجبين وهي علامة الغضب والعبوس. ينظر : اللسان ، مادة ق ط ب.

(27) الشبّ = مادة بيضاء شديدة الحموضة تباع عند العطرين تستعمل في الطب الشعبي. الحصرم = العنب الذي لم ينضج بعد. ينظر: اللسان ، مادة : ح ص ر م

(28) مهرجان رفيق، 239.

(29) ديوان أحمد رفيق المجلد الأول، 194

(30) النقرة= في الاستعمال العامي الجلوس للشراب . ينظر : السابق، ص ن، هامش .

(31) التسعة = في المأثور الشعبي ينعت ويعد الخارج عن القانون والعرف بأنه

من التسعة المفسدين إشارة للآية الكريمة ((وَكَانَ فِي الْمَدِينَةِ تِسْعَةُ رَهْطٍ يُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ وَلَا يُصْلِحُونَ)) [النمل : 48] .

(32) الماخور=هو مَجْلِسُ الرِّيبَةِ ومَجْمَعُ أَهلِ الفِسْقِ والفَسادِ وبُيوتُ الخَمَّارِينَ. اللسان مادة : م خ ر.

(33) ينظر قصة الأدب في ليبيا، محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجبل، بيروت لبنان، ط1، 1992م، 421. وينظر أيضاً ديوان إبراهيم الهوني، جمع: قريرة زرقون، آكاديمية الفكر ، طرابلس– ليبيا، ج2، 11وما بعدها

(34) ديوان الشاعر ، مكتبة الأندلس، بنغازي، ط1، 1966م،ج1، 45.

(35) ينظر: القاموس العربي الإيطالي شبكة المعلومات الدولية.

(36) ينظر الديوان ج2، 11وما بعدها.

(37) ديوان إبراهيم الهوني، جمع: قريرة زرقون، أكاديمية الفكر ، طرابلس– ليبيا، ج2، 108.

(38) الاشهب = كل ما خالط بياض لونه السواد. ينظر: اللسان ، مادة: ش ع ب. ويقصد لون الحمار

(39) البرطعة= لفظ عامي وهو جري الحمار بغضب ونفور، قد يسقط راكبه أحياناً أي كالجموح عند الخيل.

(40) ديوان إبراهيم الهوني، جمع: قريرة زرقون، ج2، 179

(41) أي نوع سمك في اللهجة الليبية يسمى حوت. وليس المقصود بالحوت أضخم أنواع الحيوانات البحرية .

(42) المواعينا= ج ماعون وهو ما يستعان به من أدوات الأكل كالقدر والقصعة ونحوذلك. ينظر اللسان مادة : م ع ن.

(43) امبشمنا= الفظ عامي بمعنى سوء الهضم.

(44) ديوان إبراهيم الهوني، جمع: قريرة زرقون، ج2، 97.

(45) ينظر: معجم الشعراء، مليطان، ج1، 213،

(46) ديوان ألحان ليبية، حسن السوسي، الدار الجماهرية للنشر والتوزيع ،ط1، 1998م،295.

(47) الميراج= اسم طائرة حربية فرنسية معروفة

(48) الفليت = اسم يتدول شعبياً على أي مبيد حشري

(49) وسم= من الوسم وهي العلامة. اللسان، مادة : و س م

(50) ديوان ألحان ليبية، حسن السوسي، 299.

(51) الزعق= الصياح الشديد . اللسان مادة زع ق

الزراعة في ليبيا في ظل سياسة الاحتلال الايطالي (1911-1939)

د. فتحية المريمي
كلية الآداب/ جامعة الزاوية

مقدمة:-

في عام 1911م تعرضت ليبيا للاستعمار الايطالي الذي عاث في الأرض خرابا ودمارا، ومارس أبشع وسائل التعذيب والقتل والتهجير ضد أبناء ليبيا في محاولة منه لطمس الهوية الوطنية وضمها كاملا الى ايطاليا، وتجلى ذلك بقرار الضم الذي صدر في عام 1911م.

ومنذ بداية الاحتلال بدأت تتضح أهداف ورغبات الاستعمار الايطالي في تحويل ليبيا الى مستعمرة ايطالية استيطانية، وكانت أولى خطواته لتحقيق هذه الغاية،

الحصول على أكبر قدر من الأراضي الزراعية لتنفيذ المشروع الزراعي الاستيطاني الايطالي.

وتتجلى لنا حقيقة هامة، وهي أن السياسة الزراعية الايطالية في ليبيا لم تكن تهدف الى استغلال الأرض من الناحية الاقتصادية فحسب، وانما هي سياسة مركبة تختلط فيها الأهداف السياسية بالأهداف الاقتصادية والاجتماعية، بحيث تؤدي على المدى البعيد الى احداث تحول ديموغرافي في بنية المجتمع الليبي.

اشكالية البحث :-

الاشكالية التي يطرحها هذا البحث، هي لماذا قام الايطاليون بمصادرة الأراضي الزراعية من ملاكها الشرعيين؟

هذه الاشكالية يتفرع منها تساؤلات عدة منها:

- ما هي الأساليب التي اتبعتها ايطاليا للاستحواذ على الأرض الزراعية في البلاد؟
- ما هي تداعيات سياسة الاستيطان الزراعي الايطالي على السكان في الولاية؟
- والى أي مدى نجحت سياسة ايطاليا في تحويل ليبيا الى مستوطنة ايطالية؟

وغيرها من التساؤلات التي يحاول البحث الاجابة عليها.

أهداف البحث:- إبراز الدور الاستعماري الذي مارسته ايطاليا في انتزاع ومصادرة الأراضي من أصحابها الشرعيين دون وجه حق، بحجة الشرعية القانونية، مستغلة في ذلك نصوص القوانين العثمانية السابقة والمتعلقة بملكية الأراضي في ليبيا.

هذه الدراسة قسمت الى ثلاث محاور رئيسية جاءت على النحو التالي:

أولاً :مصادرة الايطاليين للأراضي الزراعية.

ثانياً: الشركات الابطالية ودورها في مشروع الاستيطان الايطالي في ليبيا.

ثالثاً: سياسة الاستيطان الايطالي وأثرها على الزراعة المحلية.

تمهيد

تعد الزراعة عماد الاقتصاد الليبي وعصبه، فهي مصدر الغذاء الرئيسي لغالبية السكان، وهي كذلك مصدر الدخل الأول للبلاد، من خلال بيع المنتجات الزراعية بنوعيها الخام والمصنع. ويعمل بهذا الفرع من النشاط الاقتصادي حوالي 80%على الأقل من السكان، على الرغم من صغر المساحة الزراعية التي تنحصر في الأجزاء الشمالية، وفي عدد من الواحات في منطقة الصحراء الجنوبية.

كانت الزراعة حتى فترة الاحتلال الايطالي لليبيا تقليدية من حيث أنها تعتمد على جهد الانسان (الفلاح)والحيوان في معظم العمليات الزراعية البسيطة، فكان المنتوج الزراعي يكفي احتياجات السكان المحلية مع وجود بعض الفائض في المنتوجات الزراعية والحيوانية القابلة للتصدير أثناء المواسم الخصبة.

وقد تنوعت المنتجات الزراعية فشملت القمح والشعير والتمور والزيتون وبعض أنواع الفواكه، وتقدر مساحة الأراضي الزراعية في طرابلس قرابة عشرة ملايين هكتار منها ثمانية ملايين هكتار للرعي، ومن المليونين الباقيين حوالي 400ألف هكتار صالحة للزراعة المروية، وفي برقة يوجد فيها حوالي 150 ألف هكتار مخصص للزراعة البعلية، 2.6 مليون هكتار لرعي المواشي والزراعة الموسمية، 50 هكتار للزراعة الثابتة[1]. ويمكننا تمييز ثلاثة أنواع من الاستغلال الزراعي في البلاد الليبية، النوع الأول ويسمى (البستان) أو(السانية) كما يعرف محليا، وتمارس فيه الزراعة المروية في مناطق

الواحات حيث تزرع به اشجار النخيل والفواكه، الحبوب وعلف المواشي، ويكون اهم احد المشاريع الزراعية المستقرة.

أما النوع الثاني فيسمى بـــ (الجنان) أو المزرعة البعلية، وتعتبر اشجار الزيتون والتين دعامتها الأساسية، وتعتمد هذه المزروعات على مياه الأمطار فقط، وتعتبر زراعة الحبوب (القمح والشعير) أهم مصدر للغذاء في الأراضي البعلية.

والنوع الثالث من أنواع الزراعة، يعرف بالزراعة الانتقالية، والتي يمارسها البدو وشبه الرحل الذين يمتهنون حرفة الرعي، فهم يمضون نصف السنة ان لم يكن شطرها الأعظم في الأماكن الدائمة المياه والملائمة للزراعة، وبالتالي فهم يجمعون بين الرعي والزراعة[2].

هذه الأنماط الزراعية التي اعتادها الليبيون تأثرت بشدة جراء عمليات الاستيطان الزراعي الايطالي، الأمر الذي انعكس سلبا على الوضع الاقتصادي للسكان، فغزو المستوطنين الايطاليين لم يشكل ضغوطا سكانية جديدة على مصادر ضئيلة فحسب، لكنه يعتبر استقدام نمط جديد من الزراعة هدد طرقهم الزراعية التقليدية[3].

فالسياسة الايطالية كانت تهدف الى تنفيذ مشروع استيطاني زراعي من خلال السيطرة على أكبر مساحة من الأراضي الزراعية.

أولاً:مصادرة الايطاليين للأراضي الزراعية:

كانت ايطاليا تدرك أن سيطرتها على الاراضي الليبية لن تعطي شيئا له أهمية دون القيام في مباشرة عمل زراعي يحقق لها ولو جزءا من اكتفائها الذاتي، ويستوعب نصيبا من السكان ممن أصبحت ارضها تضيق بهم، ووجهت لهذا الهدف استثمارات مالية كبيرة قدرت بـــ(728) مليون ليرة[4].لكن المشكلة التي واجهت هذا المخطط تكمن في السند القانوني للأراضي الزراعية، الا أن الحكومة الايطالية تحايلت على القانون، وعملت على سن عدة اجراءات تعسفية وغير قانونية بهدف نزع الارض من أصحابها الليبيين، ومصادرتها لصالح مشاريع الاستيطان الايطالي.

ففي 26 فبراير من عام 1913م، أصدر الحاكم الايطالي مرسوم رقم (48)بشأن اثبات الحقوق العقارية في ليبيا، ويقضي بإنشاء مكاتب التسجيل العقاري في كل من طرابلس وبنغازي[5]. وفي 2 سبتمبر من العام نفسه أصدرت الحكومة الايطالية مرسوما ملكيا يحق موجبه لحكام ليبيا أن ينتزعوا ملكية أي ممتلكات غير منقولة، ويبطلوا أي حق فيها مقابل تقديم شيء من التعويض لأصحابها وفي عام 1914م صدر تشريع للأراضي الزراعية يسمح للسلطات الاستعمارية بمنح الأراضي للإيطاليين الذين يرغبون في الحصول على أرض زراعية بغرض زراعتها[6].

واستمر الايطاليون خلال السنوات الأولى من الاحتلال في انتزاع أملاك الأشخاص والعائلات المتمردة أو المنشقة، وأملاك القبائل ومصادرتها، ومنحها أملاك للدولة الايطالية نهائيا بقرار ولائي من الحكومة الايطالية [7].

وخلال سني الحرب العالمية الاولى حالت انتصارات المجاهدين دون الاستعمار المنظم لليبيا، ولذلك أصدر الحاكم الايطالي في 15 مايو1916 مرسوما يقضي بحجز ممتلكات القبائل الثائرة، بالإضافة الى ممتلكات المهاجرين الذين سبق لهم أن قدموا أي دعم لحركة التحرر الوطنية من خارج الحدود[8].

وحتى عام 1921 م، أي خلال السنوات الأولى من الحرب لم يستطع الايطاليون خلق مستعمرة ايطالية وفق ما كان مخطط له ن بسبب المشاكل مع المجاهدين و التي عرقلت عملية الاستغلال الزراعي، ولم تزد مساحة الأرض المستولى عليها في كل من طرابلس وبنغازي عن (9311)، (350) هكتار على التوالي[9].

وبعد ان استتبت الأمور الأمنية لصالح المستعمرين، وبتولي الكونت (فولبي)* منصبه حاكما على ليبيا، باشر تنفيذ سياسة جديدة تهدف إلي تنمية زراعية ايطالية في البلاد من خلال العمل على ايجاد أراضي عامة لاستغلالها في أغراض استيطانية.

ولهذا الغرض صدر قرار في 18 يوليو 1922 م ينص على أن تصبح الأراضي الغير مستغلة ملكا للدولة، وصدر قرار آخر في العام نفسه، يتيح بموجبة مصادرة جميع أملاك الثوار وفي 16 يناير 1923، أصدر الكونت (فولي) قرارا أخرا منع بموجبه بيع وشراء

الأراضي الأميرية التي لمتكن مثبتة منطرف دائرة الاملاك، كما منع القرار عقود التبادل والايجار ورهن حق المنفعة والايجار لمدة طويلة[10].

وبمثل هذه الاجراءات أصبحت كل أراضي البلاد رهن المصادرة وأصبح من الضروري حل مشكلة أخرى لا تقل صعوبة عن سابقتها الا وهي مشكلة مساعدة المستوطنين ماليا، ولذلك صدر قرار في الثاني عشر من يوليو 1923 م، بتأسيس صندوق ادخار، ولكن موارد هذا الصندوق لم تكن كافية في البداية، وكان لابد من اتخاذ قرار حازم، وعلى هذا تمفي العالم نفسه انشاء صندوق توفير طرابلس لتوفير الأموال، وفي 4 سبتمبر 1925م صدر المرسوم الملكي رقم (1825) والذي يخول حكومة الولاية منح سلفه جديدة للصندوق بمبلغ عشرة ملايين ليرة يتم سدادها في غضون خمسين سنة اعتبارا من عام 1915م[11].

وقد واصل (فولبى) سياسته التعسفية بانتزاع حقوق الملكية من الأهالي، ولم يراع أي قانون، والدليل على ذلك صدور قرار في 15 نوفمبر 1923 م ينص على استيلاء الحكومة الايطالية على الأراضي التي تعتبرها ضرورية للصالح العام[12].

وبهذه الاجراءات أصبحت كل الأراضي في البلاد رهن المصادرة ونلاحظ أن مساحة الأراضي المصادرة في عهد (فولبي) تضاعفت خلال الاحتلال، فمن (9314) هكتار الى حوالي (58087) هكتار[13].

جدول رقم (1): ويوضح الجدول الآتي مقارنة بالأرقام حجم الأراضي التي تمت السيطرة عليها في العقد الأول من الاحتلال الايطالي، ويبين حجم الأراضي التي تمت مصادرتها في عهد (فولبي).

السنة	الأراضي التي تمت مصادرتها	الأرض التي وزعت على الايطاليين
1922–1911	9314	3612
1923	26100	3970
1924	27100	9949
1925	4887	17619
المجموع	67301	35150

[14]الملاحظ من خلال هذه الأرقام تضاعف مساحة الأراضي المصادرة في مدة ثلاث سنوات فقط، بحوالي سبع مرات عما تمت مصادرته في السنوات العشر الأولى من الاحتلال، لاسيما بعد وصول الفاشست للسلطة، واستتباب الأمن لصالح المستعمرين الإيطاليين بعد تولي الكونت (فولبي) مهامه كحاكم لليبيا واستمرت عملية التوطين سنة 1928 م، وصيغت الأساسيات الرئيسية للتشريعات الاستيطانية في المرسوم الملكي الصادر في 7 يونيه من العام نفسه تحت رقم (1695)، ويتكون هذا القانون من (13) مادة، فقد نصت المادة الأولى منه على أن الأراضي التابعة للأملاك العامة في طرابلس الغرب وبرقة تمنح لأغراض التنمية الزراعية، من قبل العائلات الايطالية[15].

وقد بلغت مصادرة الممتلكات العامة ذروتها عندما تم الاعلان من قبل الحاكم العسكري لمنطقة جنوب طرابلس عن مصادرة كل الممتلكات وعلى الأراضي لبعض المواطنين بتهمة مخالفة القانون، كما تم مصادرة أعداد أخرى من الممتلكات لعدد من المواطنين بتهمة الخروج عن القانون ضد أصحابها.

وهكذا تمكنت السلطات الايطالية من مصادرة أعداد كبيرة من الأراضي،والجدول الآتي يوضح حجم الأراضي المصادرة في منطقتي طرابلس وبرقة.

جدول رقم (2): الأراضي المصادرة في منطقة طرابلس

العام	الأراضي المصادرة بالهكتار	الأراضي الموزعة على المستوطنين
1926	35.128	25.596
1927	45.264	27.554
1928	14.722	13.465
المجموع	95.114	66.615

[16].جدول رقم (3): الأراضي المصادرة في منطقة برقة

العام	الأراضي الصادرة بالهكتار
1926	5.399
1927	4.450
1928	29.693
المجموع	39.542

.[17]

مثل هذه القرارات، وماترتب عليها من مصادرة العديد من الأراضي قد تحققت بصورة غير قانونية، وغير أخلاقية على عكس ما كانت تدعيه الحكومة الايطالية التي كانت تهدف من خلال هذه السياسة الاستيطانية الى تحقيق الاستفادة من خيرات ليبيا، وايجاد أراضي وفرص عمل لاستيعاب عدد من سكانها المتزايد وعلى الرغم من الاجراءات الي اتخذتها الحكومة الايطالية، الا أن سياسة التنمية الزراعة ظلت تتخبط بسبب الصعوبات التي واجهها المزارعون الايطاليون، ذلك ان الجهود كانت قائمة على كاهل القطاع الخاص، وبالتالي فان النتائج التي توصل اليها هؤلاء الرأسماليون لم ترض الحكومة الفاشية التي كانت سياستها تقوم على ترحيل أكبر عدد ممكن من الايطاليين الى ليبيا، فعملت على تغيير سياستها الزراعية والتحول الى مرحلة جديدة من مراحل استعمارها لليبيا، عرفت باسم الاستعمار الاستيطاني الديمو غرافي الموجه، حيث شاهدت التركيز على الامتيازات الكبيرة التي يديرها رأسماليون[18] ولتحقيق هذه الغاية كلفت الحكومة الايطالية بعض المؤسسات الشبه حكومية بمهمة تعزيز نشاط المستوطنين في الأراضي التي تمت السيطرة عليها.

ثانيا:الشركات الاستيطانية ودورها في دعم مشروع الاستيطان الايطالي في ليبيا:

كان انشاء شركات استيطانية تدعمها الحكومة لتقرير عملية توطين عائلات المزارعين الإيطاليين، هي الخطوة الأولى نحو زيادة معدل الاستيطان البشري في ليبيا، وكانت أول مؤسسة شبه حكومية بدأت في تنفيذ تلك السياسة هي :

1- مؤسسة التبغ الايطالية aziendtobo cehiitaliana

وهي مؤسسة شبه حكومية، خصص لها عام 1931 م مساحة من الأراضي تبلغ ألف هكتار، تقع في منطقة تغرنة بغريان، وذلك لتوطين (500) عائلة ايطالية بواقع هكتارين لكل عائلة، وتقدم المؤسسة تكاليف الغرس والنقل وبيع محصول التبغ، ويوفر دخل المزرعة من التبغ الوسائل لدفع ديون العائلة نتيجة ماقامت به الشركة من مصروفات على توطينها، و يصبح كل مستوطن مالكا لمزرعته عندما يلغى الامتياز[19].

2- مؤسسة تعمير برقة enteperl acolonizion dellacierenice

أنشئت في برقة بموجب المرسوم الملكي رقم (696) الصادر في 11 يونيو 1932م، وخصص لهذه المؤسسة رأس مال قدره (38) مليون ليرة، ومساحة (90) ألف هكتار لتكون تحت تصرفها، وتلتزم بتقديم كافة احتياجات المزارعين الإيطاليين كالمعدات والبذور والمساكن والمواشي والسلف والارشادات والتوجيهات الفنية، وبنهاية 1935م أنجزت تنمية (7500) هكتار في مناطق برقة، وحولتها الى بساتين من العنب والزيتون واللوز والخضراوات المختلفة، ووطنتها بالعائلات الايطالية[20].

والجدول التالي يبين المستوطنات الزراعية التي أنشأتها- Ente-في إقليم برقة.

جدول رقم (4) المستوطنات الزراعية التي أنشأتها Ente في اقليم برقة

اسم المستعمرة	سنة الانشاء	عدد المزارع
Beda litoria	1933	168
Savoia	1933	126
Raza	1934	113
Berta	1934	92
Madelena	1935	159
Obrdan	1937	338
Battiti	1938	138
Dananzio	1937	75
Barracca	1938	295
Mameli	1938	70
filzi	1939	120

[21]وعلى أثر نجاح مهمة ente في برقة تقرر مد نشاطها الى طرابلس، وفقا للمرسوم الملكي الصادر في اكتوبر 1934م، وسميت بالأنتي لتعمير ليبيا ente perlacolon izioncierenice[21].

وبلغت مساحة الاراضي التي منحت للأنتي بطرابلس لتنميتها (231089) هكتار، وطنت فيها (1639) عائلة تتكون من (6896) فردا، أما في برقة فقد بلغ مجمل الأراضي التي منحت للأنتي في عام1940م (102668) هكتار(22).

3- مؤسسة المعهد القومي الفاشي للتأمين الاجتماعي وتعرف بشركة إنبس-enps الاستيطانية الزراعية instiatonazinale fascitatepre videnzesocitale

مؤسسة خدمية تعني بالجوانب الاجتماعية، حولها (بالبو) الى مؤسسة استيطانية عام 1935م وارتبطت مع الحكومة والمستوطنين بعقود شبيهه بعقود الأنتي لكنها عملت على مساحة أصغر، واقتصرت مشاريعها الانمائية على اقليم طرابلس، واستطاعت أن تضاعف أراضيها حوالي عشر مرات من (4702) هكتار في عام 1937 م الى حوالي (45840) هكتار[23].

وهذا يدل على الدور الكبير الذي لعبته هذه المؤسسات لإنجاح المشروع الاستيطاني الايطالي في ليبيا. وكنتيجة لهذه الجهود الكبيرة التي بذلتها هذه المؤسسات، وصل الاستيطان البشري المكثف أقصى مدى له مع نهاية سنة 1940م، حيث تمت تنمية 68% من مجموع المناطق للشركات الاستيطانية لأغراض التنمية، وشغلت 85% من المزارع، ووصل عدد المستوطنين الإيطاليين نتيجة للهجرات الى (123919) مهاجرا مع نهاية1940 [24] وبنهاية عام 1940م كانت الصورة العامة التي تركها الايطاليون في ما يتعلق بمشروعهم الاستيطاني الاستعماري كما يلي:

جدول رقم (4)

الاقليم	المساحات المستولى عليها بالهكتار	المساحات المستغلة بالهكتار	عدد المزارع	عدد السكان
طرابلس	246.000	190.800	4061	30.000
برقة	630.000	74.300	1764	15.150
المجموع	876.000	275.100	5825	45.150

[25].

وبهذه السياسة التي رسمتها الحكومة الايطالية ضمنت تنفيذ خططها الاقتصادية وأحكمت قبضتها على الاقتصاد الزراعي والذي يعتبر العمود الفقري للاقتصاد العام في ليبيا.

ثالثاً : سياسة الاستيطان الزراعي الايطالي وأثرها على الزراعة المحلية

أثرت سياسة الاستيطان الزراعي الايطالي تأثيرا سلبيا على الاقتصاد المحلي، لاسيما النشاط الزراعي، وعانى الشعب الليبي جراء تلك السياسة التي أخلت بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية.

انعكست سياسة الاستيطان الزراعي سلبا على الأهالي من خلال ماتم مصادرته من أملاك الليبيين، وتهجيرهم من مناطقهم، واقامة حواجز استيطانية من خلال المشاريع التي جرى تنفيذها لتوطين المهاجرين الإيطاليين، لعزل المناطق الليبية من بعضها، واضعاف الروابط بينها وبين حركة الجهاد. ان سيطرة الإيطاليين على مساحات واسعة من الاراضي الزراعية تولدت عنه مشاكل اقتصادية واجتماعية انعكست سلبا على حركة جهاد الليبيين، وذلك بحرمانها من مورد أساسي.

من جانب أخر أثرت سياسية الاستيطان الايطالي سلبا على النظم الزراعية المعمول بها في مجال الزراعية المحلية، البعلية منها والمرورية، والتي تشكل الأنماط المحلية للزراعة، وهو ما ترتب عليه تدمير الأساليب الزراعية التقليدية، وتحويل الليبيين الي أ يادي عاملة رخيصة كانت تحتاجها مشاريع الاستيطان الايطالي، واستقدام نمط جديد من الزراعة هدد طرقهم الزراعية التقليدية الي ترتبط بالنسبة لليبيين قبل كل شيء بتربية المواشي من أغنام وماعز وأبقار وجمل [26].

وتأثرت الزراعة المحلية بسياسة الاستيطان الايطالي التي قامت على أساليب انتزاع الملكيات الزراعية من أصحابها الشرعيين وتسليمها الى الإيطاليين، لاسيما وأن السياسة الزراعية الايطالية كانت تهدف بالأساس، الى خدمة المصالح الايطالية والاقتصاد الايطالي وليس مصالح الشعب الليبي واقتصاده[27] وبقدر ماتحقق للمستوطنين من مكاسب، خرج أصحاب الأرض بقدر من السلبيات أعمق أثرا وأبلغ جرحا، وظهرت نتيجة تلك السياسة في هجرة الكثيرين الى البلاد المجاورة، ويقدر أحد الباحثين الليبيين

المهاجرين اجمالا (250) ألف مهاجر[28] وأدى التوسع في بناء المستوطنات الزراعية الايطالية الى قلة الموارد الاقتصادية بسبب سيطرة القوات الايطالية على المواقع الصالحة للزارعة، ولم يجد الأهالي بديلا أخر يستطيعون به الحصول على سبل العيش، لذلك نجد أن تأثر العلاقات الاجتماعية الذي أملاه التوسع الايطالي مرده الى الأزمة الاقتصادية التي رافقت التقدم العسكري الايطالي في تلك المناطق الصالحة للزراعة[29] لقد تمخضت سياسة الاستيلاء والمصادرة لأملاك الليبيين لصالح الايطاليين عن نتائج خطيرة بالنسبة للمجتمع الليبي، فقد هاجر الألاف عبر مناطق الحدود، واضطر الباقون الى النزوح نحو الأراضي الهامشية الفقيرة، وفقد معظمهم ثروتهم الحيوانية، وأحرقت مزارعهم، ولغمت المساحات الهائلة من أراضيهم بالمتفجرات والألغام، وزاد سيل الهجرة الى المدن بحثا عن لقمة العيش، وانخرط الالاف في أعمال الانشاءات والطرق والموانئ، وأجبر القادرون على الانخراط في صفوف الجيش[30] ومن جانبها حاولت السلطات الايطالية امتصاص غضب الليبيين الذين احتلت أملاكهم لصالح المستوطنين الإيطاليين، من خلال منحهم اراضي ومساعدات لم تكن في حقيقة الأمر الا مشاريع دعائية لإسكات الساخطين منهم.

كما هدف الايطاليون من وراء تلك المشاريع الخاصة بالليبيين أيضا، أن تكون انتاجا كبيرا، اذ أن أي زيادة في الانتاجية الزراعية المستقرة سيخفض من الأعباء المالية عن الايطاليين، لأن الفلاحين الذين يمارسون الزراعة المستقرة يمثلون مشكلات سياسية وأمنية أقل من البدو المتنقلين، كما كانت هذه المشاريع ذات طابع تبشيري، الهدف منه تحسين سمعة ايطاليا كدولة استعمارية، وذلك من خلال الاعتقاد أن النظم الجديدة ستؤدي الى تحسين شامل، والى رفع المستوى المعنوي والمادي للأهالي[31].

تمثلت سلسلة المشاريع الايطالية بشأن الزراعة المحلية في سلسلة القرى الليبية التي أقيمت لتوازي المستوطنات الايطالية، ووفقا للمرسوم الملكي رقم (896)، والصادر في عام (1973م)، أنشئت في منطقة (ابولونيا) قرية الزهراء، والفجر، والمعمورة، ونعيمة في (طرابلس)، والمنصورة، والجديدة في (برقة)، وقريتان لتربية الماشية في المرج، وأكد

الايطاليون بأن هذه المستوطنات ضرورية لحفظ التوازن، ولم يظهر الليبيون حماسا تجاه البرامج الايطالية لتنمية الزراعة المحلية، والذي يعطي الليبيين استعدادهم لقبول منح ومساعدات أثناء فترة الطوارئ، ومن المحتمل أن هذه المساعدات حفزت بعض الليبيين لتقليد طرق الزراعة الايطالية. كما أن للمشاريع الاستيطانية أثارا محدودة، ولا يوجد أي دليل على توسع في مساحة الزراعة الليبية المستقرة، أو عن زيادة واضحة في انتاجهم الزراعي كنتيجة للحوافز المالية أو الفنية أو التسويقية[32]. كما أكد (كلوديو سيجري) على عدم وجود دليل قاطع يبين أن التنمية الزراعية للمستوطنات الايطالية كان لها أثر كبير في تحسين الزراعة المحلية[33] وعلى الرغم من أن المشروع الزراعي الايطالي أسس لخدمة المستوطنين الايطاليين في ليبيا، الا أن الليبيين، وبعد هزيمة ايطاليا في الحرب العالمية الثانية، وانسحابها من ليبيا، استفادوا من تلك المزارع النموذجية التي تزخر بأشجار الفاكه والحمضيات وأشجار الزيتون والكروم، فالمشروع الزراعي الايطالي في ليبيا وان كان قد فشل بهزيمة ايطاليا في الحرب، لكنه ترك بصماته على جانب كبير عما كان يمارسه شعبنا في مجال العمل الزراعي، فإلى جانب الأرض المستصلحة وما عليها من منشآت، خلف الايطاليون أكثر من مليوني شجرة زيتون، وواحد وأربعون شجرة عنب، ومليونين الا ربع شجرة لوزفي منطقة طرابلس، يقابلها أربعمائة وخمسة وعشرين ألف شجرة زيتون، وثلاثمائة وخمسة وخمسين ألف شجرة لوز، وسبعة ملايين وسبعمائة وخمسين ألف شجرة عنب في برقة[34].

الخاتمـــــــــــــة:

أثرت سياسة الاستيطان الزراعي الايطالي تأثيرا سلبيا على المجتمع الليبي، وأحدثت خللا واضحا في البنية الاقتصادية والاجتماعية، وادخلت ظواهر غير مألوفة بالنسبة للمجتمع الليبي، دفعت به في نهاية المطاف الى الفقر والتخلف والجهل بين أفراده، وأفقدته حياته التي تعود عليها منذ القدم. فقد خلف المستوطنون الجدد ضغطا سكانيا متناميا على المصادر التي كانت تنتج لقرون أسباب العيش في أفضل الأحوال والظروف، حيث ارتبطت هذه السياسة بانتزاع ومصادرة الأراضي الزراعية لتحقيق هدفين: الأول ضرب

الاقتصاد الليبي لمنع امداد المجاهدين، وثانيهما توفير الأراضي الزراعية اللازمة التي كانت تحتاجها المشاريع الاستيطانية في ليبيا، وهذا أدى الى احداث نتائج سلبية على الموارد الاقتصادية في البلاد وبقدر ما حقق المستوطنون الايطاليون م مكاسب من وراء هذه السياسة الاستعمارية، خرج أصحاب الأرض بقدر من السلبيات، وقد ظهرت نتيجة تلك السياسة في هجرة آلاف الليبيين الى البلدان المجاورة، أما من تبقى من هؤلاء فقد نزحوا نحو المناطق الجافة التي تقل فيها الحياة، وتحول الباقون الى عمالة رخيصة لدى المستوطنين الايطاليين.

هوامش البحث:

1- هـــ – ل- كينكيسيد، تقرير عام عن الاقتصاد الليبي، منظمة الأغذية والزراعة الأمم المتحدة، 1951م، ص30.
2- كلوديوسيجري، الاستيطان الايطالي في ليبيا، ترجمة عبد القادر مصطفى المحيشي، منشورات مركز الجهاد الليبي للدراسات التاريخية، طرابلس، 2006، ص274.
3- المصدر نفسه، ص274.
4- هـــ – ل- كينكيسيد، مصدر سابق، 217.
5- مفتاح مجيد الشريف، السياسة الاقتصادية الايطالية في ليبيافي عهد الاحتلال الايطالي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات الأفريقية، جامعة القاهرة، 2006، ص 116.
6- محمد مصطفى الشركسي، لمحات عن الأوضاع الاقتصادية في ليبيا في عهد الاحتلال الايطالي، الدار العربية للكتاب، طرابلس، ليبيا، 1983، ص68.
7- وثيقة غير مصنفة، ضمن ملف بعنوان بعض القرارات من الجريدة الرسمية، شعبة الوثائق الأجنبية، مركز الجهاد الليبي للدراسات التاريخية، طرابلس.
8- نيكولاي ايليتش بروشين، تاريخ ليبيا من نهاية القرن التاسع عشر وحتى عام 1969، ترجمة عماد حاتم، مركز الجهاد الليبي للدراسات التاريخية، طرابلس، 1984، ص271.

9- الهادي أبو لقمة، دراسات ليبية، مكتبة قورينا، بنغازي، ط 1، 1986، ص14.
10- الهادي أبو لقمة، مرجع سابق، ص371.
11- المدني سعيد المدني، سياسة الاستيطان الزراعي الايطالي وتأثيرها على الأوضاع العامة في غرب ليبيا (1921-1943)، منشورات مركز الجهاد الليبي للدراسات التاريخية، طرابلس، 2006، ص 371.
12- الهادي أبو لقمة، مرجع سابق، ص371.
13- ايفانز بريتشارد، السنوسيون في برقة، نقلع للعربية عمر الديراوي، مكتبة الفرجاني، طرابلس، 1998م، ص373.
14- الهادي مصطفى أبو لقمة، الاستيطان الايطالي في ليبيا، بحوث ودراسات في التاريخ الليبي (1911-1943)، مجموعة من الأساتذة والباحثين، ج 2، منشورات مركز الجهاد الليبي للدراسات التاريخية، طرابلس، 1998م، ص373.
15- عبدالمولى الحرير، الاثار الاقتصادية والسياسية والعسكرية لإجراءات الاستيطان الايطالي في ليبيا، ضمن كتاب الاستعمار الاستيطاني الايطالي في ليبيا، (1911-1970)، منشورات مركز الجهاد الليبي للدراسات التاريخية، طرابلس، 1984م،ص 105-106.
16- الهادي مصطفى أبو لقمة، الاستيطان الايطالي في ليبيا، مرجع سابق، ص430.
17- جان ديبوا، الاستعمار الايطالي في ليبيا طرقه ومشاكله، ترجمة هاشم حيدر، دار ليبيا للنشر والتوزيع والاعلان، بنغازي، ص61.
18- محمد مصطفى الشركسي، مرجع سابق، ص76.
19- البنك الدولي للإنشاء والتعمير والتنمية الاقتصادية في ليبيا، ج2، ط1، واشنطن1960، ص287.
20- غولياميغاردوتشي، استيطان برقة قديما وحديثا، ترجمة هاشم حيدر، بنغازي، 1986م، ص287.

21- F.O 922/105-416499.Concerning the lands granted to the Italian settlers in the territory of Cyrenaica by the construction foundation Barca.Vladimir karakachef Report on public finaic in Libya -1944-1951 united nations technical Assistance mission to Libya part 1 Tripolitania p 34

22- المصدر نفسه، ص287.

23- جيري لين فاولر، الاستيطان الزراعي الايطالي في ليبيا، (منطقة طرابلس)، ترجمة وتقديم عبدالقادر المحيشي، مركز الجهاد الليبي للدراسات التاريخية، طرابلس، ليبيا، 2006، ص61.

24- المصدر نفسه، ص238.

25- جان ديبوا، مصدر سابق، ص171-172.

26- كلوديو سيجري، مصدر سابق، ص122.

27- جيري لين فاولر، مصدر سابق، ص61.

28- المدني سعيد المدني، مرجع سابق، ص151.

29- كلوديو سيجري، مصدر سابق، ص207.

30- المدني سعيد المدني، مرجع سابق، ص151.

31- محمود الشنيطي، قضية ليبيا، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1951، ص37.

32- علي عمر الهازل، الآثار الاقتصادية للاحتلال الايطالي في ليبيا، مجلة الشهيد، مركز الجهاد الليبي للدراسات التاريخية، طرابلس، ص181.

33- المدني سعيد المدني، مرجع سابق، ص 181.

واقع استخدام التقويم البديل و درجة ممارسته لقياس الأداء الأكاديمي لطلاب كليات التربية جامعة الزاوية

د.عبدالحكيم أمحمد عمر
كلية الآداب جامعة الزاوية

مقدمة:

يعد التقويم التربوي ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية، باعتباره الوسيلة التي يمكن من خلالها قياس الأداء الأكاديمي للطلاب ، و معرفة ما تم انجازه من أهداف وفق الإمكانات المتاحة. و يتمثل الهدف الاسمى لعملية التقويم في تحسين العملية التعليمية ، إضافة إلى تحسين أداء الطلاب بهدف التعرف على نواحي القصور لديهم تمهيداً لعلاجها، و إبراز جوانب القوة ودعمها بغض النظر عن تحديد المستوى. حيث شهد التقويم التربوي نقلة كبيرة في الآونة الأخيرة من حيث إعادة النظر في المناهج، و استخدام نماذج تقويمية حديثة كالتقويم البديل، وتقويم الأداء. ومن خلال البحث الحالي يسعى الباحث لتسليط الضوء على أهمية التقويم البديل و درجة ممارسته من قبل أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية و مدى نجاحه لقياس الأداء الأكاديمي للطلاب. فالتقويم البديل هو الاعتقاد بأن الطالب و تقدمه الدراسي يمكن تقييمها بواسطة أعمال ومهام تتطلب انشغالا نشطاً كالبحث و الاستقصاء والقيام بالتجارب الميدانية، و الأداء المرتفع لممارسة بعض المهارات العملية بدلاً من التقويم المعتمد على الطرق التقليدية.

و يعتبر التقويم البديل توجه حيث يعالج إشكاليات التقويم الحالية في العملية التعليمية، لأنه يقوم على أساس جعل التقويم جزءًا من عملية التدريس، والتعليم، فهو يتطلب من المتعلم القيام بمهام تثير تفكيره بالرجوع إلى المعرفة السابقة، واستخدام التعليم الحالي عبر ممارسة مهارات مناسبة من أجل حل مشكلات واقعية أو حقيقية، وهذا من شأنه يجعل عملية التقويم تتمثل في خبرات بنائية تعلمية تحتم على الطلاب استخدام مهارات تفكير عليا، من أجل تحقيق أعلى مستويات الجودة في الأداء و التحصيل العلمي كما تزودهم

بالتغذية الراجعة، مما يمكنهم و معلميهم من تحديد الخطوات اللازمة لتحسين التعليم"Wikstron،2007"[1].

مشكلة البحث: يعد التقويم البديل تحولاً جوهرياً في المجال التربوي من حيث قياس و تقويم أداء المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، ونظراً لشيوع الطرق التقليدية في استخدام أساليب التقويم السائدة أصبحت الحاجة ملحة لمواكبة التغيرات المعاصرة في مجال القياس التربوي، وذلك من خلال استخدام التقويم البديل الذي يتطلب من المتعلم إظهار مهاراته، ومعارفه، و تحسين مستوى أدائه، و إنجاز المهام الموكلة إليه مستخدماً العمليات العقلية و المعرفية والمهارية والوجدانية لحل المشكلات التي تواجهه. وهذا يستدعي القيام بنشاطات تتناسب مع الأساليب الحديثة للتقويم. و نظراً لتعدد الأساليب التي يمكن استخدامها في التقويم البديل الذي من شأنه جعل التقويم جزءًا أساسياً من عملية التدريس، يتطلب ذلك أساتذة ذو كفاءة عالية في مجال القياس التربوي، وتدريب المتعلمين على استخدام مهارات التفكير العليا من أجل تحقيق جودة عالية في الأداء والتحصيل الدراسي. وهذا يتوقف على كافة الظروف المحيطة بنا وبالإمكانيات المتاحة لضمان تحقق التقدم المنشود. و انبثقت فكرة البحث الحالي للتعريف بالتقويم البديل كأسلوب يمكن من خلاله تلافي المشاكل التي يعاني منها كلاً من الأساتذة والطلاب في ظل الظروف الراهنة، واستبدال الطرق التقليدية بطرق أكثر شمولية، و الابتعاد عن الغش و سلبية المتعلمين بحيث يكون الدور الإيجابي للأستاذ الجامعي متمثلاً في تيسير المعلومات بطرق تمكن المتعلمين من الوصول إليها. إضافة إلى أن كافة النشاطات والبرامج التي تقدم للمتعلمين بكليات التربية والأساليب المتبعة في التقويم ليست بالجديدة بقدر ما هي ترتيب لتلك المعلومات والمعارف السابقة، وكيفية تطبيقاتها، ومدى أهميتها في مجال القياس التربوي. وقد يظن البعض أنه لا يدرك الآليات التي يطبق بها التقويم البديل، ولكن بالاطلاع على أدبيات البحث التربوي ستجد استخدام تلك الأساليب بطرق خاطئة أو يعوزها النقص، وعدم معرفة تسمياتها أحيانا. لذا يسلط البحث الحالي على مفهوم التقويم

البديل و أساليبه و خطوات تطبيقه و درجة ممارسته لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية جامعة الزاوية. ومن خلال عمل الباحث في مجال التدريس الجامعي، والمشاركة بالتدريب في الدورات التدريبية لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لاحظ الاختلاف الكبير في المكون المعرفي حول مفهوم التقويم بصفة عامة، والتقويم البديل بصفة خاصة. فالتقويم البديل يهتم بجميع جوانب المتعلم المهارية والمعرفية، وتكمن مشكلة البحث في الاجابة عن التساؤل العام: **ما واقع استخدام التقويم البديل و درجة ممارسته لقياس الأداء الأكاديمي لطلاب كليات التربية ممن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزاوية.**

تساؤلات البحث:تنبثق من التساؤل العام التساؤلات الآتية:

- ما واقع استخدام التقويم البديل لقياس الأداء الأكاديمي لطلاب كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزاوية؟
- ما درجة ممارسة التقويم البديل لقياس الأداء الأكاديمي لطلاب كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزاوية؟
- هل توجد فوق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)تبين واقع استخدام التقويم البديل و درجة ممارسته لقياس الأداء الأكاديمي لطلاب كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزاوية طبقاً لمتغير(التخصص– المؤهل العلمي – الخبرة التدريسية).

أهداف البحث: يهدف البحث إلى الاتي:

- التعرف على واقع استخدام التقويم البديل لقياس الأداء الأكاديمي لطلاب كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزاوية.
- التعرف على درجة ممارسة التقويم البديل لقياس الأداء الأكاديمي لطلاب كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزاوية.

- الكشف على الفروق في واقع استخدام التقويم البديل لقياس و درجة ممارسته لقياس الأداء الأكاديمي لطلاب كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزاوية طبقاً لمتغير(التخصص– المؤهل العلمي – الخبرة التدريسية).

أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في الآتي:

- إلقاء الضوء على أهمية التقويم البديل كأداة لقياس الأداء الأكاديمي للطلاب بكليات التربية وفق معايير محددة.
- قد يسهم البحث في تزويد المهتمين بمجال القياس والتقويم بإجراء دراسات مماثلة لغرض تعميم نتائج البحوث في مجال البحث التربوي.
- تعريف أعضاء هيئة التدريس بأهمية التقويم البديل وتطبيقاته في مجال القياس التربوي كأداة بدلة للاختبارات التقليدية و استخدامها لمواجهة الكثير من المشكلات الراهنة بجامعاتنا الليبية.

حدود البحث: يقتصر البحث على استطلاع أراء عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية جامعة الزاوية لغرض التعرف على واقع استخدام التقويم البديل و درجة ممارسته لقياس الأداء الأكاديمي لطلاب كليات التربية جامعة الزاوية للعام الجامعي للعام الجامعي2018–2019 م.

مصطلحات البحث:

–**الأداء:** مجموعة من الاستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين، وهذا الأداء هو ما نلاحظه ملاحظة مباشرة[2].

–**الممارسة:** تشمل جميع أساليب الأنشطة سواء كانت تتعلق باكتساب المهارات أو المعلومات أو الخبرات أو طريقة التفكير، والقيام بأنشطة و ممارستها.

–**القياس:** هو أشمل من الاختبار ويقصد به إعطاء قيمة رقمية تشير إلى مقدار ما أكتسبه المتعلم وفق مقاييس مدرجة.

-**التقويم البديل:** اتجاه في التقويم التربوي يقوم على وضع المتعلم في مواقف حقيقية أو تحاكي الواقع ورصد استجاباته فيها.

أدبيات البحث:

مفهوم التقويم البديل: لقد اقترن مفهوم التقويم البديل لدى الكثير: بالاختبارات، باعتبارها الأكثر شيوعاً واستخداماً في القياس التربوي لما تمتاز به من مميزات مثل طبيعتها وسهولة إعدادها و تصحيحها، بالرغم من الانتقادات التي وجهت لها.

ونسعى من خلال هذا البحث للتعريف بمفهوم التقويم البديل حيث عرف بـ :

- أنه اتجاه في التقويم التربوي يقوم على أساس وضع الطالب في مواقف حقيقية يحاكي الواقع و رصد استجاباته التي تمكنه من الاحتفاظ بالمعلومات(3).
- كما عرف بأنه مجموعة من الأساليب و الأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، وتقويم الأقران، وغير ذلك(4).
- ويرى زيتون " أن مفهوم التقويم البديل هو أكثرها عمومية ومن ثم فهو قد يضم داخله مفهومي تقييم الأداء و التقييم الحقيقي (5).
- كما يرى أخرون أنه التقويم الذي يقوم على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها و بنائها بواسطة المتعلم حيث تختلف تلك المعرفة من سياق إلى آخر، وهو استخدام أساليب التقويم غير التقليدية خلاف الاختبارات المقننة(6).

استراتيجيات التقويم البديل:

اولاً: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: يمكن للمتعلم من خلال هذه الاستراتيجية توظيف المهارات التي تعلمها في مواقف حياتيه جديدة تحاكي الواقع، واظهار مدى اتقانه لما تعلمه في ضوء نتاجات تعليمية محددة.

وممكن تحقيق ذلك من خلال عدد من الفعاليات لملائمة تطبيقها لهذا النوع كالمحاكاة، والعروض التوضيحية، والمناظرة، وحل المشكلات، والقيام بالتجارب العملية. " إن هذه

الاستراتيجية بما تقدمه من تقويم متكامل، تتيح للطالب لعب الدور الإيجابي في تقديم المهارات المعرفية والأدائية الت يمتلكها[7].

ثانياً: استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة: و هي استراتيجية يقوم من خلالها المعلم بتوجيه حواسه المختلفة بقصد رصد ومراقبة الطالب في موقف نشط وذلك من أجل اصدار حكم على أدائه من خلال المعلومات التي يتم الحصول عليها، و تمتاز بمرونتها وتصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة. وهي تنقسم إلى نوعين: ملاحظة تلقائية، و ملاحظة منظمة، وقد تتعدى ذلك من خلال استخدام أسلوب الملاحظة بالمشاركة أو بدون مشاركة. و هذا النوع من الاستراتيجيات يمد المعلمين بالثقة في اتخاذ القرارات، والشمولية في تقوم النتاجات التعليمية.

ثالثاً: استراتيجية التقويم المعتمد على المقابلة: تعد المقابلة أحد أهم الوسائل التي تتم من خلالها جمع المعلومات في مجال البحث العلمي، و تستخدم كاستراتيجية للتقويم البديل باختلاف أنواعها كالمقابلات الشخصية، للتعرف من خلالها على سلوك الأفراد و أرائهم. وتستخدم الأسئلة ذات الاجابات الدقيقة و المحددة في المقابلة المقفلة، بينما في المقابلات المفتوحة تكون أسئلتها غير محددة. و يمكن من خلالها قياس ردود الفعل عند الاشخاص المراد مقابلتهم.

رابعاً: استراتيجية التقويم الذاتي: و يقصد بالتقويم الذاتي بأنه نقد الطالب نفسه بنفسه، و هو أحد أنواع التقييم التي تستخدم للحكم على أداء الفرد في ضوء ما تم انجازه أو تحقيقه من أهداف، ومهمات قام بها. ويمكن من خلال هذا النوع من التقويم مقارنة الطالب نفسه بأقرانه للحكم على ذاته و تحديد مستواه لكي يستطيع وضع خطط لتطوير ذاته.

الدراسات السابقة:

دراسة خالد رشاد بني عوده(2015)[8]. بعنوان "أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع و اتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس.

– هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم في مدارس محافظة نابلس.

– أثر متغير الجنس على تحصيل الطلاب الصف التاسع في مادة العلوم بمدارس محافظة نابلس.

– تحديد اتجاهات طلاب الصف التاسع نحو مادة العلوم.

– أثر متغير الجنس على اتجاهات طلاب الصف التاسع نحو مادة العلوم.

وقد طبقت على عنة تكونت من (102) من طلاب الصف التاسع للعام الدراسي2015م. موزعين على أربع مدارس في محافظة نابلس، حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية و تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة بطريقة عشوائية.

و من اهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:–

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية بسبب اختلاف طريقة و أدوات التقويم و التي تم استخدام طريقة التقويم البديل في تقويم أداء طلبتها.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على اختبار التحصيل الدراسي طبقاً لمتغير الجنس بين الذكور و الإناث على تأثير التقويم البديل على تحصيل طلاب المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب الكلية نحو مادة العلوم تعزى لمتغير التقويم البديل.

دراسة مهند حسن الأشقر(2015)[9]. " أثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التقويم البديل في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة.

- التعرف على أثر التقويم البديل في تنمية التفكير لدى طلاب الصف الرابع الأساسي.

- التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعات الدراسة الثلاث ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في اختبار التفكير الرياضي.

و قد طبقت على عينة من طلاب الصف الرابع الأساسي بلغت (96) بمدرسة عوني الحرتاني بغزة للعام الدراسي2014-2015م. حيث استخدم أسلوبين من أساليب التقويم البديل، وهما تقويم الأقران – و تقويم الأداء بخرائط المفاهيم.

و من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:-

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الأولى تقويم الأقران، والمجموعة الثانية التقويم بخرائط المفاهيم، لصالح المجموعة التجريبية الثانية في مهارة الاستقراء لاختبار التفكير الرياضي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب مجموعات الدراسة الثلاث ذوي التحصيل المنخفض التجريبية الأولى، والثانية، و الضابطة في اختبار التفكير الرياضي.

دراسة محمد بن عبد العزيز الحجيلي(2016)[10]. بعنوان" درجة رضا و استخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام و معيقات استخدامه.

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة رضا المعلمين عن استخدام التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

- معرفة درجة استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم.
- معرفة معيقات استخدام أساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
- التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الكلية لدرجة المحاور و الواقع الحالي لأساليب التقويم البديل التي يستخدمها معلمي الرياضات في

تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودة طبقاً لمتغير الجـــنس، المرحلة، المؤهل العلمي، الخبرة.

وقد طبقت على عينة تكونت من (2617) معلم ومعلمة بالمملكة العربية الســـعودية، حيث استخدمت الملاحظة والاستبيان كأدوات لجمع البيانات.

و من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:-

- أن درجة رضا عينة الدراسة عن استخدام أساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية كانت بدرجة متوسطة.

- وجود اختلاف في استخدام التقويم البديل القائم على المقابلة، ذاتيـــة الطالـــب، أداء المعلم، القائم على خرائط المفاهيم، نظراً لاختلاف الترتيب بين واقـــع الاســـتخدام و درجة الاستخدام من وجهة نظر المعلمين كما تم ملاحظته.

- اتفاق جميع أفراد العينة بوجود معيقات لاستخدام التقويم البديل بدرجة عالية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية طبقاً لمتغير الجـــنس، المرحلـــة، المؤهـــل العلمي، الخبرة.

دراسة حامد الحميدي ، محمد الظفيري(2016)[11]. بعنوان" مدى استخدام معلمـــي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البـــديل مـــن وجهـــة نظرهم.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام معلمي اللغة العربية بدولة الكويـــت لأساليب التقويم البديل.

الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى استخدام معلمي اللغة العربيـــة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس، المؤهل، الخبرة.

و طبقت على عينة من(153) معلم ومعلمة بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

و من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما لي:-

- أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لأساليب التقـويم بدرجـة متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية طبقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية طبقاً لمتغير الخبرة لصـالح المعلمـين مـن ذوي الخـبرة (1–5) سنوات.

إجراءات البحث:

منهج البحث: اتبع الباحث المنهج الوصفي؛ لأنه أنسب المناهج لتحقيق أهداف هذا البحث، ويعتمد المنهج الوصفي على تجميع الحقائق والمعلومات ثم مقارنتها وتحليلها وتفسـيرها للوصول إلى تعميمات مقبولة [12].

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية.

عينة البحث: تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية الطبقية، ونظـرا لكبـر مجتمـع البحث في العلوم الإنسانية اقتصرت العينة على عدد(50) علـوم إنسـانية و(50) علـوم تطبيقية ، حيث تم توزيع (100) استمارة مـن الاسـتبيان علـى أفـراد العينـة ،وتـم استرجاع(95) استمارة ، حيث أهملت (5)استمارات لعدم اكتمال البيانات.

الجدول (1)

يبين توزيع أفراد عينة البحث بحسب التخصص

م	التخصص	العدد
1	علوم إنسانية	50
2	علوم تطبيقية	45
	الإجمالي	95

أداة البحث :تم بناء وصياغة الاستبيان بعد اطلاع الباحث على أدبيات البحث التربوي و بعض الدراسات السابقة، حيث استخدم اسـتمارة الاسـتبيان كوسـيلة لجمـع البيانـات والمعلومات التي تخص موضوع البحث . وقد تم عرض الأداة على لجنة من المحكمـين

لإبداء الرأي حول فقرات الاستبيان، ومدى تناسبها مع الأهداف المحددة لقياسها وملاحظتها بالخصوص من حيث الحذف أو الإضافة أو التعديل.

وبعد جمع أراء وملاحظات المحكمين على فقرات الاستبيان في صورته الأولية تم حذف عدد من الفقرات، وعليه فالاستبيان في صورته النهائية تكون من عدد (19) فقرة موزعة على أربعة محاور:

المحور الأول: التقويم البديل المعتمد على الأداء (5) فقرات.

المحور الثاني: التقويم البديل المعتمد على الملاحظة (5) فقرات.

المحور الثالث: التقويم المعتمد على المقابلة (4) فقرات.

المحور الرابع: التقويم المعتمد على التقويم الذاتي(5) فقرات.

المعالجة الإحصائية: تم معالجة البيانات بعد جمعها باستخدام التكرارات والنسب المئوية، و المتوسطات الحسابية و اختبار(ت) لمعرفة واقع استخدام التقويم البديل و درجة ممارسته لقياس الأداء الأكاديمي لطلاب كليات التربية جامعة الزاوية للعام الجامعي.

عرض ومناقشة النتائج: للإجابة عن تساؤلات البحث تم حساب التكرارات والنسب المئوية لعينة البحث، وفيما يلي عرض ومناقشة النتائج حسب كل محور من محاور البحث.

1_ **للإجابة علي التساؤل الأول:** ما واقع استخدام التقويم البديل لقياس الأداء الأكاديمي لطلاب كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزاوية؟

فقد تم احتساب النسب المئوية لمعرفة واقع استخدام التقويم البديل لقياس الأداء الأكاديمي لطلاب كلية التربية جامعة الزاوية؟

الجدول (2)

يبين النسب المئوية لفقرات المحاور بحسب واقع استخدامها.

ر.م	الفقرات	النسبة%
1	التقديم(لموضوع معين لا ظهار مدى امتلاكهم لمهارات محددة)	%31.6
2	العروض التوضيحية(بطريقة شفوية أو عملية لا ظهار مدى قدرة المتعلم على إعادة عرض المفهوم بطريقة واضحة)	%36.8

3	الأداء العملي(لمهارات محددة لا ظهار المعرفة كاستخدام جهاز أو تصمم برنامج محوسب)	%32.2
4	المحاكاة لعب الأدوار(تنفيذ حواراً أو نقاشاً شبه موقفاً حقيقياً لا ظهار مهاراتهم المعرفية والأدائية)	%11.6
5	المناقشة المناظرة(إلقاء بين فريقين من المتدربين للمحاورة والنقاش لا ظهار القدرة على التواصل والاقناع والاستماع الفعال)	%31.6
	المحور: التقويم المعتمد على الملاحظة	
6	الملاحظة التلقائية(صورة مبسطة من المشاهدة والاستماع	%26.3
7	الملاحظة المنظمة وتتم بطريقة منظمة و مخطط لها مسبقاً	%35.8
8	الملاحظة البسيطة(دون إخضاع الظاهرة للضبط باستخدام التسجيلات و الكاميرا.	%25.3
9	الملاحظة بدون مشاركة(كاستخدام النظر والاستماع والمراقبة.	%54.7
10	الملاحظة بالمشاركة (التجاوب مع الظاهرة والتعايش مع المبحوثين بشكل طبيعي	%46.3
	المحور: التقويم المعتمد على المقابلة	
11	المقابلة الشخصية(وتتم بملاحظة سلوك الأفراد والتعرف على أرائهم	%38.9
12	المقابلة المقفلة(تتطلب أسئلتها اجابات محددة و دقيقة	%32.6
13	المقابلة المفتوحة(تتطلب أسئلتها اجابات غير محددة	%16.8
14	المقابلة المقفلة-المفتوحة وتكون مزيجاً من أسئلة النوعين السابقين.	%27.4
	المحور: التقويم المعتمد على التقويم الذاتي	
15	تقويم الطلاب لأنفسهم من خلال مشاركتهم في التقويم	%15.8
16	تقويم الجماعة لأفرادها من خلال المجموعات	%21.1
17	التقويم الفردي للمتعلم بنفسه أو بمساعدة الأستاذ	%24.2
18	خرائط المفاهيم التفكر، لترتيب الأفكار و المفاهيم و تنظيمها، و تطوير علاقات مفاهمية جديدة	%33.7
19	التقارير المكتوبة لا ظهار القدرة على كتابتها	%46.3

يتبين من الجدول(2) أن الفقرة التاسعة وهى" الملاحظة بدون مشاركة(كاستخدام النظر والاستماع والمراقبة" حازت على أعلى نسبة مئوية وهى 54.7% ، بينما باقي الفقرات كانت نسبها المئوية أقل من المتوسط. و هذا يدل على أن التقويم البديل أكثر استخداماً في التقويم المعتمد على الملاحظة بدون مشاركة. في حين جاءت أغلب الفقرات في واقع الاستخدام احيانا فوق المتوسط بنسب تراوحت بين أعلى نسبة 66.3%، وهى " المحاكاة -لعب الأدوار (تنفيذ حواراً أو نقاشاً شبه موقفاً حقيقياً لا ظهار مهاراتهم المعرفية

والأدائية)". وهذا يظهر استخدام التقويم البديل المعتمد على الأداء بدرجة أكبر، ويعزي الباحث قلة استخدام التقويم البديل في كليات التربية عينة البحث بأن قلة خبرة بعض أعضاء هيئة التدريس بالتدريس الجامعي، وعدم انخراط البعض منهم بالدورات التدريبية لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والتي تقيمها الجامعة منذ 2015-2019 لغرض رفع كفاءة الكادر التدريسي بالجامعة.

2- **للإجابة علي التساؤل الثاني:** ما درجة ممارسة التقويم البديل لقياس الأداء الأكاديمي لطلاب كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزاوية؟

فقد تم احتساب النسب المئوية لمعرفة درجة ممارسة التقويم البديل لقياس الأداء الأكاديمي لطلاب كلية التربية جامعة الزاوية؟

الجدول (3)

يبين التكرارات والنسب المئوية لفقرات المحاور مرتبة ترتيباً تنازلياً بحسب درجة ممارستها.

ر.م	الفقرة	ت	النسبة%
1	**الملاحظة بدون مشاركة(كاستخدام النظر و الاستماع والمراقبة).**	45	%47.4
2	**المقابلة الشخصية(وتتم بملاحظة سلوك الأفراد والتعرف على أرائهم).**	44	%46.3
3	**العروض التوضيحية(بطريقة شفوية أو عملية لا ظهار مدى قدرة المتعلم على إعادة عرض المفهوم بطريقة واضحة).**	40	%42.1
4	**التقارير المكتوبة لا ظهار القدرة على كتابتها**	39	%41.1
5	**الملاحظة بالمشاركة (التجاوب مع الظاهرة والتعايش مع المبحوثين بشكل طبيعي).**	37	%38.9
6	**المناقشة المناظرة(إلقاء بين فريقين من المتدربين للمحاورة والنقاش لا ظهار القدرة على التواصل والاقناع والاستماع الفعال).**	28	%29.5
7	**المقابلة المقفلة(تتطلب أسئلتها اجابات محددة و دقيقة).**	27	%28.4
8	**تقويم الجماعة لأفرادها من خلال المجموعات.**	26	%27.4

9	تقويم الطلاب لأنفسهم من خلال مشاركتهم في التقويم.	24	%25.3
10	الملاحظة المنظمة وتتم بطريقة منظمة و مخطط لها مسبقاً.	23	%24.2
11	التقويم الفردي للمتعلم بنفسه أو بمساعدة الأستاذ	22	%23.2
12	خرائط المفاهيم التفكر، لترتيب الأفكار و المفاهيم و تنظيمها، و تطوير علاقات مفاهمية جديدة	20	%21.1
13	الأداء العملي(لمهارات محددة لا ظهار المعرفة كاستخدام جهاز أو تصمم برنامج محوسب).	20	%21.1
14	التقديم(لموضوع معين لا ظهار مدى امتلاكهم لمهارات محددة).	20	%21.1
15	المقابلة المفتوحة(تتطلب أسئلتها اجابات غير محددة	20	%21.1
16	الملاحظة التلقائية(صورة مبسطة من المشاهدة والاستماع	17	%17.9
17	المقابلة المقفلة-المفتوحة وتكون مزيجاً من أسئلة النوعين السابقين.	16	%16.8
18	المحاكاة لعب الأدوار(تنفيذ حواراً أو نقاشاً شبه موقفاً حقيقياً لا ظهار مهاراتهم المعرفية والأدائية).	12	%12.6
19	الملاحظة البسيطة(دون إخضاع الظاهرة للضبط باستخدام التسجيلات و الكاميرا.	9	%9.5

يلاحظ من الجدول (3) أن درجة ممارسة التقويم البديل لدى عينة البحث كانت نسبها المئوية أقل من المتوسط، وكانت أعلى نسب للفقرات الأربعة الاولى وهي" الملاحظة بدون مشاركة(كاستخدام النظر و الاستماع والمراقبة)"،" المقابلة الشخصية(وتتم بملاحظة سلوك الأفراد والتعرف على أرائهم"،" العروض التوضيحية(بطريقة شفوية أو عملية لا ظهار مدى قدرة المتعلم على إعادة عرض المفهوم بطريقة واضحة"،" التقارير المكتوبة لا ظهار القدرة على كتابتها". ونسبها المئوية على التوالي(47.4%،46.3%،42.1%،41.1%). وهذا يدل على عدم معرفة أغلب أعضاء هيئة التدريس بالتقويم البديل و مدى استخدامه في العملية التعليمية، وبخاصة التخصصات العلمية و الأساتذة غير المؤهلين تربوياً مما يجدر الاشارة ألي ضرورة إقامة دورات

خاصة للتعريف بالتقويم البديل و أهميته في العملية التعليمية لإيجاد بدائل للاختبارات التقليدية. إضافة إلى أن سلبية الطلاب قد تكون سبب رئيس في عدم ممارسة هذه الأنواع من الاختبارات، وكذلك كثرة الطلاب بالقاعات الدراسية، واحيانا عدم القدرة على ضبط الصف قد يكون أحد تلك الأسباب.

3- **للإجابة علي التساؤل الثالث:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)تبين واقع استخدام التقويم البديل و درجة ممارسته لقياس الأداء الأكاديمي لطلاب كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الزاوية طبقاً لمتغير(التخصص- المؤهل العلمي – الخبرة التدريسية).

جدول(4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم الاختبار التائي وقيم مستوى الدلالة لعينة البحث حسب متغير التخصص(علوم إنسانية-علوم تطبيقية)في المحاور الأربعة والمجموع الكلي للمحاور

المحور	حجم العينة	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التقويم المعتمد على الأداء	50	علوم إنسانية	10.06	2.02	.633	.019
	45	علوم تطبيقية	9.96	1.31		
التقويم المعتمد على الملاحظة	50	علوم إنسانية	10.00	1.76	.587	.452
	45	علوم تطبيقية	9.69	1.43		
التقويم المعتد على المقابلة	50	علوم إنسانية	8.39	1.85	1.19	.001
	45	علوم تطبيقية	7.76	.832		
التقويم المعتمد على التقويم الذاتي	50	علوم إنسانية	10.15	1.88	-.214	.003
	45	علوم تطبيقية	10.03	1.81		
المجموع الكلي للمحاور	50	علوم إنسانية	38.49	5.39	.764	.013
	45	علوم تطبيقية	37.30	3.03		

يتضح من الجدول(4) أن استجابات أفراد عينة البحث حسب التخصص(علوم إنسانية- علوم تطبيقية) قد سجلا متوسطات حسابية وانحرافات معياريه متقاربة في محاور البحث،

وهى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينة في جميع المحاور عدا المحور الثاني، حيث أن قيمة مستوى الدلالة المقابلة لقيمة(ت) يساوي(,003.) 001.019.وهى أقل من مستوى الدلالة التي حددها الباحث وهو (0.05). ويتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح علوم إنسانية. وقد اتفقت نتائج البحث مع دراسة الحجيلي(2016) حيث أظهرت وجود فروق بين أفراد عينة البحث. وهذا يدل على أن أغلب أعضاء هيئة التدريس ممن تخصصهم علوم إنسانية مؤهلين تربوياً.

جدول(5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم الاختبار الطائي وقيم مستوى الدلالة لعينة البحث حسب متغير المؤهل العلمي(ماجستير-دكتوراه)في المحاور الأربعة والمجموع الكلي للمحاور

المحور	حجم العينة	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التقويم المعتمد على الأداء	76	ماجستير	10.00	1.91	1.87	.445
	19	دكتوراه	9.05	2.19		
التقويم المعتمد على الملاحظة	76	ماجستير	9.94	1.71	-.233	.848
	19	دكتوراه	10.05	1.95		
التقويم المعتمد على المقابلة	76	ماجستير	8.28	1.73	.869	.455
	19	دكتوراه	7.89	1.91		
التقويم المعتمد على التقويم الذاتي	76	ماجستير	10.05	1.86	.425	.150
	19	دكتوراه	9.84	2.19		
المجموع الكلي للمحاور	76	ماجستير	38.28	5.07	1.04	.461
	19	دكتوراه	36.84	6.56		

يتضح من الجدول(5) أن استجابات أفراد عينة البحث حسب التخصص(ماجستير-دكتوراه) قد سجلا متوسطات حسابية وانحرافات معياريه متقاربة في محاور البحث، وهى

عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينة في جميع المحاور، حيث أن قيمة مستوى الدلالة المقابلة لقيمة(ت) يساوي(.445 ,455.848. ,150.) وهى أقل من مستوى الدلالة التي حددها الباحث وهو (0.05). ويتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لبن أفراد عينة البحث، وهذا يدل على أن أغلب أعضاء هيئة التدريس من حملة الماجستير والدكتوراه بحاجة ماسة للتعرف على أهمية التقويم البديل من خلال عقد دورات تدريبية لهم. حيث جاءت نتائج البحث متفقه مع دراسة الحجيلي(2016) بعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول(6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم الاختبار التائي وقيم مستوى الدلالة لعينة البحث حسب متغير الخبرة(أقل من 10 سنوات–أكثر من 10 سنوات)في المحاور الأربعة والمجموع الكلي للمحاور

المحور	حجم العينة	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
التقويم المعتمد على الأداء	67	أقل من 10سنوات	9.88	2.10	.526	.089
	28	أكثر من 10سنوات	9.64	1.74		
التقويم المعتمد على الملاحظة	67	أقل من 10سنوات	10.00	1.71	.270	.342
	28	أكثر من 10سنوات	9.89	1.27		
التقويم المعتمد على المقابلة	67	أقل من 10سنوات	8.40	1.89	1.65	.005
	28	أكثر من 10سنوات	7.75	1.32		
التقويم المعتمد على التقويم الذاتي	67	أقل من 10سنوات	10.05	1.86	.384	.326
	28	أكثر من 10سنوات	9.89	2.07		
المجموع الكلي للمحاور	67	أقل من 10سنوات	38.34	5.26	.958	.753
	28	أكثر من 10سنوات	37.17	5.72		

يتضح من الجدول(6) أن استجابات أفراد عينة البحث حسب الخبرة التدريسية(أقل من10سنوات–أكثر من10سنوات) قد سجلا متوسطات حسابية وانحرافات معيارية متقاربة في محاور البحث عدا المحور الثالث، وهى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينة ،حيث أن قيمة مستوى الدلالة المقابلة لقيمة(ت) يساوي(.005)وهى أقل من مستوى الدلالة التي حددها الباحث وهو(0.05). ويتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى أفراد عينة البحث لصالح الخبرة أقل من10سنوات.و هذا يدل على أن أغلب أعضاء هيئة التدريس من حملة الماجستير حدثو التخرج وهم بحاجة ماسة للتعرف على أهمية التقويم البديل. حيث جاءت نتائج البحث مختلفة مع دراسة الحجيلي(2016) بوجود فروق تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ونتائج دراسة الحميدي،الظفيري(2016)حيث أظهرت وجود فروق لصالح ذوي الخبرة(1–5).

نتائج البحث:

1–أن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقويم البديل ودرجة ممارسته أقل من المتوسط لدى أفراد عينة البحث.

2–وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) لصالح (علوم إنسانية) في درجة ممارسة التقويم البديل طبقاً لمتغير التخصص.

3–عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) في درجة ممارسة التقويم البديل طبقاً لمتغير المؤهل العلمي(ماجستير–دكتوراه).

4–وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) لصالح الخبرة (أقل من 10سنوات) في درجة ممارسة التقويم البديل طبقاً لمتغير الخبرة التدريسية.

التوصيات:

1–عقد دورات تدريبية للتعريف بمفهوم التقويم البديل لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

2– إجراء بحوث تجريبية قد تسهم في معرفة أسباب عدم ممارسة التقويم البديل بكليات التربية.

3-عقد مؤتمرات علمية تختص بتسليط الضوء على أهمية التقويم البديل.

الهوامش والمراجع

1- نقلاً عن خالد رشاد سعود بن عودة ،أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع و اتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس، رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح، نابلس،2015م.

2- أحمد محمود أبو الرب، أسس تعلم المهارات، رسالة المعلم، المجلد الحادي والثلاثون، العدد الرابع، الأردن، 1990، ص365.

3- خالد رشاد سعد بن عودة، مرجع سابق.

4- نادية أحمد بكار، " ممارسات الطالبات المعلمات لمعايير التدريس الحقيقي"، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المجلد21، العدد75، 2000م.

5- حسن زيتون، أصول التقويم التربوي، المفهومات والتطبيقات، الدار العربية، الرياض، 1428، ص544.

6- رافدة الحريري،" التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008م.

7- أحمد عودة، القياس والتقويم في العملية التدريسية،ط3،دار الميسر للطباعة والنشر، عمان، الأردن،2005م.

8- خالد رشاد بن عودة، مرجع سبق ذكره.

9- مهند حسن الأشقر،" أثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة"، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية،غزة،2015م.

10- محمد بن عبد العزيز الحجيلي،" درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام و معيقات استخدامه"، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني،ج1،أبريل2016م.

11- حامد الحميدي، محمد الظفيري،" مدى استخدام التقويم البديل من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث،ج1،يونيو،2015م.

12-أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، ط2، وكالة المطبوعات، الكويت، 1973م، ص222.

استراتيجيات التنمية السياحية من منظور الخدمة الاجتماعية

د. حـــــورية محمود حسن الرميح
كلية التربية الزاوية – جامعة الزاوية

المقدمة

تعد السياحة من أهم المجالات التي تحقق السلام العالمي فهي وسيلة للتقارب والتفاعل الحضاري بين الشعوب، كما أنها وسيلة لخلق وتعزيز فرص السلام والتسامح والتفاهم من حيث تأثيرها في تأصيل سبل التواصل الإنساني والتبادل الثقافي والفكري بين الأمم والشعوب.

فالسياحة لم تعد نوعا من الرفاهية بل أصبح مفهوم السياحة عنصرا مهما في تحقيق تواصل وتضامن المجتمعات، وبما أن التنقل من مكان إلى آخر هو غريزة اجتماعية ونفسية، فإحدى الطبائع البشرية هي الانتقال من المكاني والسفر والتجول.، عليه تعود جذور السياحة إلى العصر القديم بمفهومها البسيط، المتمثل في تنقل الإنسان من مكان لآخر من أجل البحث عن المأوى والمأكل وغيرها من ضروريات الحياة، ومع تطور الزمان تغير هذا المفهوم ليأخذ أبعادا أخرى اجتماعية، اقتصادية وكذا ثقافية، وأصبحت العديد من الدول تتجه إلى الاهتمام بالسياحة كصناعة نظرا لأهميتها الكبيرة في كافة مجالات التنمية، ومد جسور التعاون بين البلدان وتبادل الثقافات ونشر الأمن والسلم.

كما يمكن النظر للسياحة بأنها أحد أهم استراتيجيات النمو الاقتصادي والاجتماعي والحضاري، فهي ظاهرة عالمية تطورت وازدهرت في منتصف القرن العشرين، ولعل التوسع الجغرافي للسياحة العالمية ساهم في علاج مشكلة البطالة والتخفيف من حدة الفقر خاصة في الدول النامية، حيث نتج عن هذا التطور زيادة في الدخل الفردي ساهم في تخفيض معدلات الفقر المطلق، كما أن مفهوم التنمية ازدادت أهميته من خلال الأبعاد التي يشملها فهو لا يرتبط بالاستغلال الاقتصادي للثروات دون الأخذ بالاعتبار الأبعاد والتأثيرات النفسية والاجتماعية والثقافية والبيئية لها.

وتماشيا مع هذا الطرح يعد مجال التنمية السياحية مجال مستحدث من مجالات الخدمة الاجتماعية ويعزى هذا إلى حداثة المهنة نفسها خاصة في مجتمعنا الليبي، حيث تأسست

كمهنة في منتصف ستينيات القرن الماضي خاصة في مجال الرعاية الاجتماعية كرعاية الفئات الخاصة ورعاية الأيتام ومن ثم التعليم والصحة والضمان الاجتماعي وغيرها من المجالات ذات الطابع الاجتماعي، وبالاهتمام بالمجال البيئي في العقود الأخيرة تقدم من خلاله الخدمة الاجتماعية العديد من البحوث والدراسات والبرامج التوعوية بهدف حماية البيئة من التلوث والمحافظة على مقدرات الأجيال القادمة، ففي ظل مفهوم حماية البيئة ظهر الاهتمام بالمجال السياحي باعتبار المواقع السياحية هي مواقع بيئية يجب المحافظة عليها واستثمارها كموارد اقتصادي يستفيد منه المجتمع.

_ مشكلة البحث وأهميته .

بازدياد أهمية دور القطاع السياحي في الاقتصاديات النامية والمتقدمة على حد السواء، تسجل منظمة السياحة العالمية أرقام واحصائيات تشير على أن هذا القطاع أصبح يولد العديد من مناصب وفرص العمل، كما أصبح قطاع السياحة رافدا مهما للتنويع الاقتصادي، إضافة إلى اسهامه في كثير من البلدان النامية في الرفع من النمو الاقتصادي وتحقيق التنمية الاقتصادية والمستدامة في نفس الوقت. (1) لذلك يؤكد الباحثون والمهتمون بالشأن الاقتصادي أن القطاع السياحي من أهم الركائز لتقييم مستويات النمو والتطور، فهو أحد استراتيجيات تحقيق مشروعات التنمية الشاملة. (2)

وبما أن التنمية هي عملية تكاملية دينامية موجهة، نجد أن مجالات التنمية بأنواعها المختلفة تؤثر في بعضها البعض وتتأثر ببعضها البعض وتعمل وفق نظم اجتماعية، فهي متداخلة ومترابطة الوظائف وبينها علاقات متبادلة تتساند وظيفيا، يبين (الغبان 1995) "إن مجالات التنمية تعمل وفق مبدأ المشاركة من أبناء المجتمع في دفع برامج التنمية وتوجيهها بهدف الانتفاع بنتائجها وثمراته في كل المجالات الاقتصادية، والاجتماعية، والقدرات الإنسانية والنشاط الفكري والتكنولوجي".(3)

لذلك تؤكد الباحثة على أهمية فهم الأنظمة الاجتماعية في علاقتها الوظيفية ببعضها البعض وفهم الكل الثقافي الذي وجدت فيه هذه الأنظمة، كذلك النظر إلى مجالات التنمية ومن بينها المجال السياحي من ناحيتي (البناء والوظيفة) فإرساء نظام سياحي تنموي في أي مجتمع يتطلب الأخذ في الاعتبار الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية للاستفادة من

الموارد والمقومات الطبيعية أهمها التراث الثقافي من مواقع أثرية وتاريخية وعادات وتقاليد.، وهذا يتطلب رفع الوعي الثقافي للمجتمع بدأ من عمليات التنشئة الاجتماعية السليمة التي تهدف إلى تكوين شخصية واعية بحيث تصبح قادرة على المساهمة في برامج التنمية السياحة كمورد اقتصادي ونظام يؤثر في تقدم وتطور المجتمع في ظل بيئة سياحية سليمة.

تأسيسا لما سبق وما يمكن أن تلعبه مهنة الخدمة الاجتماعية من دور باعتبارها مجال مهم للعمل الاجتماعي يساهم في التنمية السياحية من خلال العمل وفق استراتيجيات تهدف إلى تنمية المجتمع ومجال السياحة على وجه الخصوص، كاستراتيجية تنمية الوعي السياحي الذي يعد عنصراً مهماً وعاملاً مؤثراً في السياحة وتطورها من جهة والسائح والتأثير في نفسيته من جهة أخرى، إذ نلاحظ إن أغلب الدول التي تمتلك حركة سياحية تعد برامج وهيكلية عمل في معاملة السائح الوطني والأجنبي خاصة لأن السائح الذي يزور منطقة معينة أو بلد معين ينقل مشاهداته وملاحظاته من أنماط ثقافية واجتماعية إلى أفراد مجتمعه.(4) لذلك ترجع أهميه الورقة البحثية في تناولها لموضوع التنمية السياحية الذي تزايد الاهتمام به باعتباره ظاهرة اقتصادية واجتماعية على المستوى العالمي. من هذا المنطلق يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال طرح التساؤل التالي:

- ما هي أهم استراتيجيات التدخل المهني للخدمة الاجتماعية في مجال التنمية السياحية؟

كما يسعى البحث إلى تحقيق مجموعة الأهداف الآتية:

1_التعرف على أهمية استثمار القطاع السياحي وتنميته كقطاع مهم ضمن القطاعات التي تؤثر على المجتمع اجتماعيا واقتصاديا.

2-إبراز أهمية مساهمة الخدمة الاجتماعية لتحقيق التنمية السياحية كمجال مستحدث ضمن مجالات الخدمة الاجتماعية.

3-التعرف على أهم معوقات التنمية السياحية على المستوى الدولي والمحلي.

4-التعرف على بعض من ملامح التنمية السياحة الدولية والمحلية.

5-التعرف على أهم استراتيجيات التدخل المهني للخدمة الاجتماعية في مجال التنمية السياحية.

ولبحث الموضوع المطروح تطرقت الورقة إلى أهم التعاريف الأساسية المتعلقة بمصطلح السياحة وخصائصها، كذلك مفهوم التنمية السياحية وأهدافها وعوامل تحقيقها وأهم المعوقات التي تحد من نجاح خطط التنمية السياحية، ودور الخدمة الاجتماعية هذا المجال من خلال استراتيجيات التدخل المهني في مجالات تنمية وتنظيم المجتمع.، كما اعتمدت الباحثة الأسلوب الوصفي مستندة على التراث النظري من أدبيات الموضوع والنتائج التي توصلت إليها الدراسات والأبحاث السابقة ذات العلاقة بالتنمية السياحية ومجموعة من التقارير الصادرة من منظمة السياحة العالمية، ولتحقيق أهداف البحث قسمت الورقة إلى مجموعة المحاور التالية:-

أولا_ ماهية استراتيجية الخدمة الاجتماعية في مجال التنمية السياحية .

1_ مفهوم الاستراتيجية في الخدمة الاجتماعية .

تعد الاستراتيجية من المفاهيم حديثة الاستعمال في تنظيم المجتمع كطريقة من طرق الخدمة الاجتماعية، وهو مصطلح تم استعارته في التدخل المهني من علوم السياسة والحرب، ويشير مصطلح الاستراتيجية إلى القدة على التفكير في المشكلة بأسرها تفكيرا شاملا يهدف إلى وضع خطة عامة أو تنظيم شامل، لتحقيق أهداف بعيدة يريد المجتمع أن يصل إليها (5)، كما يستخدم مفهوم الاستراتيجية للدلالة على المنهج الذي يتبعه المنظم الاجتماعي لتحقيق أهداف طريقة تنظيم المجتمع، التي تتضمن أسلوب العمل والتي تسمى بالتكتيك وهو ترجمة عملية لوضع الاستراتيجية موضع التنفيذ.(6)

2_ التنمية .

عرفت الأمم المتحدة التنمية "بأنها النمو والتغير في شتى مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية".(7) و**يشير رواد الاقتصاد والاجتماع** المعاصرين إلى أن التنمية "عبارة عن تحقيق زيادة سريعة تراكمية ودائمة خلال فترة من الزمن ".(8) **يعرفها (الجوهري1979) في الإطار الاجتماعي** " بأنها عملية تغير ثقافي دينامي موجه، ترتبط بازدياد أعداد المشاركين من أبناء الجماعة في دفع التغير وتوجيهه، وكذلك الانتفاع

بنتائجه وثمراته، وتنطوي عملية التنمية على توظيف جهود الكل من صالح الكل، خاصة تلك القطاعات والفئات التي حرمت في السابق من فرص النمو والتقدم".(9) **كما يعرفها الجوهري أيضا** بأنها عملية شاملة، تهدف إلى إحداث تغيير حضاري يزيد من قدرة المجتمع الذاتية على الاستجابة لإشباع الحاجات الأساسية (المادية، والفكرية، والروحية، والإبداعية، المتجددة لكل من الفرد والمجتمع على السواء).(10)

كما تعرف الباحثة عملية التنمية من منظور تخصص الخدمة الاجتماعية بأنها مجموعة الجهود والبرامج التي تقدم في إطار علمي ووفق تخطيط يخلق موازنة بين الاحتياجات والامكانيات المتاحة بهدف تحقيق مجتمع الرفاهية من خلال تقديم برامج الرعاية الاجتماعية بصورها المختلفة كالتعليم والصحة والإسكان وغيرها من صور الرعاية.

3 _السياحة .

بالرجوع إلى أصل كلمة السياحة نجد أنها تعود إلى اللغات الأوربية القديمة تحديدا إلى الكلمة اليونانية " Tornos " وهو أسم لإله يشبه شكل الفرجار، وأُدخلت إلى اللغة اللاتينية ليقصد بها المسار الدائري . ويعكس هذا المسار مفهوم حركة السياحة التي تنطلق من نقطة تعود إليها مرة أخرى، الأمر الذي يعني إن الابتعاد عن مكان الإقامة مؤقتاً (بعكس الإقامة الدائمة التي تنجم عن الهجرات البشرية) وهو الأساس في مفهوم السياحة.(11) فالسياحية كمصطلح يدخل في العديد من التخصصات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية، **يوضح (الطيب2001)** أن مفهوم السياحة عند العديد من الدارسين والباحثين قد اتسم بالاختلاف والتباين والبساطة منذ بداية القرن العشرين، ولكن بتزايد الاهتمام به من قبل التخصصات المختلفة أخذت التعاريف لهذا المصطلح تنحو ناحية الدقة وأحيانا التشابك والتعقيد وذلك يعزى إلى النمو السريع لظاهرة السياحة خاصة ما بعد فترة الستينيات من القرن الماضي، واهتمام الدول الصناعية والنامية بها على حد سواء، ومن أكثر التعريفات شيوعا هو التعريف الذي اقترحته **(هيئة الأمم المتحدة في مؤتمر روما السياحي عام 1963)** والذي توخت فيه الشمولية والدقة لكي يكون أكثر استخداما، فعرف السائح بأنه زائر مؤقت يقيم على الاقل مدة أربع وعشرين ساعة في دولة أخرى

لأغراض: الترويح، أو الاستشفاء أو الدراسة، أو الدين أو الرياضة.(12)، **كما تعرف السياحة** أيضاً على أنها " مجموعة من الظواهر والأنشطة التي تسهم في تدفق حركة السياح من مناطق سكناهم إلى مناطق الجذب السياحي لفترة لا تقل عن 24 ساعة ولا تصل إلى الإقامة الدائمة، ولمختلف الدوافع البشرية الهادفة للترويح عن النفس وإشباع الحاجات والرغبات المختلفة عدا دافع الكسب المادي.(13)

ومن منظور اجتماعي وحضاري، فإن السياحة هي حركة ديناميكية ترتبط بالجوانب الثقافية والحضارية للإنسان؛ بمعنى أنها رسالة حضارية وجسر للتواصل بين الثقافات والمعارف الإنسانية للأمم والشعوب، ومحصلة طبيعية لتطور المجتمعات السياحية وارتفاع مستوى معيشة الفرد.(14) **كما تعرف من المنظور الاجتماعي** أيضا على أنها "ظاهرة عصرية تنبثق من الحاجة المتزايدة للحصول على عمليات الاستجمام، وتغيير الجو والوعي الثقافي لتذوق المشاهد الطبيعية ونشوة الاستمتاع بجمال الطبيعة".(15)

4_التنمية السياحية على أنها الارتقاء والتوسع بالخدمات السياحية واحتياجاتها وهذا يتطلب تدخل التخطيط السياحي باعتباره الأسلوب العلمي الذي يستهدف تحقيق أكبر معدل ممكن من النمو السياحي بأقل تكلفة ممكنة وفي أقرب وقت مستطاع.(16)

_التنمية السياحية من المنظور الاجتماعي .

تعتبر السياحة رسالة حضارية وجسر للتواصل بين الثقافات والمعارف الإنسانية بين للأمم والشعوب وهي ناجمة عن تطور المجتمعات وارتفاع المستوى المعيشي للفرد واستغلال أوقات الفراغ ومصدر من مصادر الدخل القومي، حيث شهدت صناعة السياحة في الآونة الأخيرة تغيرات هامة حيث وصفت بأنها العملاق الاقتصادي في القرن العشرين بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية أصبحت السياحة من أهم القطاعات في الدول حيث يعزى ذلك الى كون السياحة تسهم في الدخل الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، بالإضافة إلى أن السياحة مدخلا للتبادل الثقافي والحضاري، والعادات والتقاليد وتشغيل الأيدي العاملة وتحقيق السلام والتفاهم بين الشعوب وتساعد السياحة على احياء التراث الحضاري.(17)

نستنتج أن التنمية السياحية هي مفهوم يضم مجموعة من مناحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والصحية، باعتبارها عمليات مترابطة الأبعاد لإحداث تغييرات مقصودة في المجتمع في ظل استراتيجيات تعمل على تطوير هذا القطاع.

ثانيا_ أهمية التنمية السياحية .

أصبح مجال السياحة أكثر من (صناعة) لأن العنصر البشري فيها له أهمية كبيرة، فإذا كانت الصناعة – تحريك آلات .. معدات – خبرة فإنها تستهدف في النهاية الاستجابة لمطالب الإنسان. أما السياحة فهي حياة الإنسان نفسه لأنها تستهدف استعادة للياقة الذهنية والعصبية لما يفيد الإنتاج. فالسياحة صناعة بشرية من الدرجة الأولى وتحقق الرفاهية للمجتمع. **ويمكن تحديد أهمية السياحة من الناحية الاجتماعية في الآتي :**

1_تساهم السياحة بشكل كبير في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، باعتبارها مصدرا هاما للمداخيل بالعملة الصعبة وتحسين وضعية ميزان المدفوعات، وتوفير مناصب الشغل للكثير من فئات المجتمع وخصوصا المحلية منها، بالإضافة إلى أنها تساهم بنسب مهمة في الناتج المحلي الإجمالي للكثير من دول العالم.

2_ السياحة قوة دافعة لتخفيف حدة الفقر وخلق الوظائف وتحقيق التوافق الاجتماعي.

3_السياحة مصدر من مصادر التغير والتحول الطبقي بين أفراد المجتمعات السياحية، وتعمل على تقريب الفوارق بين دخول الأفراد مما يحقق التطور الاجتماعي.

4_السياحة أداة لتعميق الانتماء وتنمية الوعي القومي والاعتزاز بالوطن ...وتساهم في بناء الشخصية الإنسانية.. وتعمل على الترفيه والترويح النفسي والجسدي فيعود المواطن إلى عمله أكثر نشاطا وإنتاجية ..وتماسك المجتمع بما تتيحه من ألوان التآلف والتعارف.(18)

5_تساهم السياحة في نمو الحضارات حول العالم من خلال ترويج التبادل بين الحضارات والثقافات المختلفة والارتقاء بالتفاهم والتجانس بين الأفراد والجماعات في المناطق المختلفة. (19)

6_تدخل في العوامل الاجتماعية عدد من العناصر التي تؤثر على النشاط السياحي ومن ضمنها العوامل الثقافة التي يتمتّع بها السائح، كما يلعب الدين أيضا دوره

وكذلك اللّغة والتقاليد ووقت الفراغ وهذه العوامل تساعد على توفير دوافع السياحة التي من دونها لا وجود للنشاط والحركة السياحية . إضافة إلى الأماكن التاريخية أو الدينية أو الأثرية، وكلّما زادت هذه الأماكن زادت الفرصة للزيارات ويجب أن تكون هذه الأماكن جاهزة ومهيئة لاستقبال السياح.(20)

7_"كما تعمل السياحة الي تحقيق انتشار الثقافات والحوار وإحلال السلام والصداقات بين الشعوب وحماية البيئات المختلفة وتجميل المدن...الخ . لكن من الصعب ان تقام سياحة جزئية في مكان معين ولا يمكن فصل السياحة الخارجية عن الداخلية فالمشروع السياحي للدولة مشروع متكامل وشبكة ينبغي أن تكون فعالة ومترابطة.(21)

ثالثا_ أهداف التنمية السياحية من الناحية الاقتصادية والاجتماعية .

للتنمية أهداف عديدة تدور معظمها حول رفع مستوى معيشة السكان وتوفير أسباب الحياة الكريمة لهم، وقد تختلف هذه الأهداف من دولة إلى أخرى نظرا لاختلاف أوضاعهم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، إلا إننا يمكن أن نشير إلى الأهداف العامة للتنمية في الآتي:(22)

1_ زيادة الدخل القومي: يعتبر هذا الهدف من أهم أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الدول النامية خاصة، لأن الغرض الأساسي من زيادة الدخل القومي هو انخفاض مستوى المعيشة وزيادة عدد السكان، ويحكم تحقيق هذا الهدف مجموعة من العوامل كمعدل الزيادة في السكان والإمكانيات المادية والفنية المتاحة، فكلما كان معدل الزيادة في السكان كبيرا كلما اضطرت الدولة إلى العمل على تحقيق نسبة أعلى لزيادة الدخل القومي.

2_رفع مستوى المعيشة: التنمية الاقتصادية والاجتماعية ليست مجرد وسيلة لزيادة الدخل القومي فحسب، وإنما وسيلة لرفع مستوى المعيشة بكل ما يتضمنه من معان. فكلما كان متوسط الدخل مرتفعا كلما دل على ارتفاع مستوى معيشته وبالعكس لو كان منخفضا كلما دل ذلك على انخفاض معيشته، وعليه فلابد من برامج للتنمية تعمل على زيادة متوسط نصيب الفرد حتى يتسنى رفع مستوى معيشته.

3_ تقليل التفاوت في الدخول والثروات: وهذا الهدف يعتبر هدف اجتماعي للتنمية، إذ إننا نجد في معظم الدول النامية فوارق كبيرة في توزيع الدخول، وهذا التفاوت في توزيع الدخول يؤدي إلى إصابة المجتمع بين حالة من الغنى المفرط وحالة من الفقر المدقع وعلى ذلك يعتبر تقليل التفاوت في توزيع الدخول من أهم الأهداف التي تسعى برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية إلى تحقيقها.

عليه نقول إن توسع كثير من الدول النامية في النشاطات السياحية أدى إلى تغيير أنماط العمل، وساهم في تنمية المجتمع من خلال قضائه على العديد من المشكلات المجتمعية والتي أبرزها مشكلة الفقر والبطالة، وساهمت في رفع مستويات المعيشة لدى الكثير من الدول، إذ يعتبر قطاع السياحة مصدر رئيس للتوظيف. مما سبق عرضه من أهداف للتنمية الاقتصادية والاجتماعية نستنتج الأهداف الاجتماعية التالية:

1_ القضاء على الكثير من الانحرافات والجرائم الناجمة عن مشكلة الفراغ والبطالة من خلال إتاحة فرص العمل وتشغيل اليد العاملة وهذا ما يبرز أن السياحة تعتمد كثيرا على العنصر البشري.

2_ إعمار مناطق جديدة عن طريق تهيئة هذه المناطق بإنشاء الفنادق والمرافق الضرورية وتجميع السكان مما يؤدي إلى إعادة توزيع السكان حولها .

3_ يساهم قطاع السياحة في تحقيق الأمن والاستقرار الاجتماعي، وذلك بإنشاء مشاريع سياحية وتعميرها بالسكان وبعث الحيوية فيها من خلال توفير المتطلبات الضرورية للحياة.

رابعا_ طبيعة وخصائص السياحة.

ينظر إلى السياحة على أنها وسيلة تواصل واتصال ثقافي، فتنقل الإنسان من مكان إلى آخر هي ظاهرة قديمة، كما سبق وذكرنا، إلا أن مفهوم السياحة وممارسته كنشاط لم يبلغ تطوره إلا بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، حيث تميزت هذه الفترة بالانتعاش الاقتصادي وتوفر فرص العمل، مما أدى إلي تحسين مستوى الدخول الفردية، والحصول على مزايا جديدة كتخفيض ساعات العمل والإجازات المدفوعة، إلى أن أصبحت شريحة كبيرة في المجتمع قادرة على تحقيق فائض من الدخول، وبما أن السياحة هي أيضا

ووسيلة من وسائل الترفيه المهمة تهدف إلى إشباع الاحتياجات السيكولوجية، عليه فمجال السياحة كصناعة متعددة الأبعاد من المجالات التي تتميز بمجموعة من الخصائص يتمثل أهمها فيما يلي:(23)

1-السياحة من أهم القطاعات الخدمية التي أصبحت تشكل مصدرا رئيسا للدخل القومي، لأنها تمثل

منظومة متكاملة من الأنشطة المختلفة . ونطاق المنافسة التي يتحرك فيه القطاع السياحي يمتد إلى خارج النطاق الإقليمي للدولة الواحدة، لهذا فقطاع السياحة يتأثر أيضا بالتغيرات التي تطرأ على البيئة العالمية.

2-تتميز مقومات العرض السياحي بالندرة الشديدة والحساسية الشديدة للتغيرات التي تطرأ على قطاعات النشاط الإنساني الأخرى في المجتمع، سواء تعلق الأمر بالهبات الطبيعية التي تتمتع بها الدولة، والموروثات الحضارية القديمة والحديثة أو بالمكتسبات الحضارية المعاصرة من بنى أساسية وخدمات تكميلية .

3-السوق المستهدف لقطاع السياحة هو سوق متنوع الخصائص والانتماءات والأنماط السلوكية، لأنه يمتد من مواطني الدولة الواحدة إلى مواطني الدول الأخرى . وكل فئات المجتمع تساهم في تشكيل الطابع أو الصورة المميزة لمزيج الخدمات السياحية المقدمة للسائح من طرف الدولة، لأنها كلها تشترك في تقديم الخدمات السياحية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

خامسا_ معوقات التنمية السياحية.

من المشكلات والتحديات التي ماتزال تواجه التنمية السياحية بصفة عامة ما يلي : (24)

1_ تواضع الوعي السياحي وتخلف التوعية الشعبية بأهمية السياحة لدى معظم المواطنين.

2_الافتقار إلى استراتيجية واضحة المعالم حول السياحة آفاق تطورها، وعدم وضوح الرؤية السياحية على المستويات الكلية والجزئية، يمكن أن تؤثر بالتالي على المستوى الإقليمي والمحلي في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية والموروث الحضاري.

3_ضعف موقع التنمية السياحية في خطط التنمية مما يقلل من أهميتها في إطار تواضع المخصصات المالية للسياحة، وينعكس ذلك في قلة المشاريع المنجزة أو المخطط لها، وضعف أداء السياسات العامة في تبني استراتيجية واضحة المعالم للسياحة.

4_النقص الواضح في البيانات والمعلومات خاصة معلومات الإحصاء السياحي، كذلك ضعف وقصور وعدم انتظام النقل البري والبحري والجوي، وعدم توفر شبكة من الطرق المتطورة إلى كل مواقع الجذب السياحي.

5_ تواضع خطط الترويج والإعلام والتسويق السياحي، وقصور الاعتمادات الحكومية المخصصة للتسويق والبحوث والإحصاءات وتواضع نوعية المنشآت والخدمات وضعف أو قصور في المرافق الأساسية والخدمات كالطرق والكهرباء والاتصالات والصرف الصحي.

6_إهمال المناطق الأثرية والمدن الحضرية والمباني التاريخية وتقصير في أعمال الصيانة والترميم وإعادة البناء وانخفاض وتدني مستوى النظافة العامة في المدن والمناطق السياحية الأثرية وعدم كفاية كل من المرافق العامة ونظام معالجة القمامة في إطار انخفاض الوعي السياحي.

نستنتج من عرضنا لمعوقات التنمية السياحية ضرورة وضع كل هذه المعوقات تحت الدراسة والاهتمام وجعلها عوامل ومقومات نجاح تساهم في عملية تصميم وتنفيذ الخطط التنموية ودعم لبرامج التنمية السياحية.

سادسا_ الدراسات السابقة .

قامت الباحثة بعرض مجموعة نتائج الدراسات السابقة ونظرا لقلة الدراسات العربية والمحلية ذات العلاقة بمهنة الخدمة الاجتماعية والتنمية السياحية، تم اختيار مجموعة من الدراسات التي تؤكد على أهمية تطوير وتنمية القطاع السياحي وما يمكن أن يحققه من نتائج ايجابية في دفع عجلة التنمية لتساهم في حل الكثير من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية.

_ فمن حيث الدراسات التي تناولت واقع حركة السياحة في ليبيا ومعوقاتها يبين (الطيب 2001) (25) في دراسته بعنوان مقومات التنمية السياحية في ليبيا أن ليبيا قد عانت من

عدة مشكلات داخلية وخارجية ساهمت في تخلف هذا القطاع، مما كان له الأثر السلبي على مساهمته في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع الليبي وقد تمثلت المشكلات في عدة مجالات منها إهمال الدولة لهذا القطاع لمدة طويلة، وانخفاض الوعي السياحي على المستويين الرسمي والشعبي وعمد وجود مؤسسات وكوادر بشرية ذات خبرة قادرة على تسيير وإدارة هذا القطاع وترسيخه داخل المجتمع الليبي.

_وتأسيسا على أهمية تطوير القطاع السياحي تؤكد دراسة (الشامس 2006) (26) حول دور السياحة في عملية التنمية الاجتماعية في ليبيا لما لهذا القطاع من أهمية اقتصادية واجتماعية والثقافية في ليبيا، فمن الناحية الاجتماعية ركزت على دور السياحة في التنمية الاجتماعية باعتبارها وسيلة للتواصل الاجتماعي والثقافي بين شعوب العالم، ولكن بالرغم من هذه الأهمية تشير دراستها أنه هناك معوقات كثيرة لتحقيق التنمية السياحية في ليبيا منها معوقات خدمية فالخدمات السياحية الحالية لا تواكب النمو السياحي في ليبيا فمن أهم أوجه القصور في الخدمات السياحية عدم وجود مرافق سياحية وصعوبة المواصلات والإقامة، أيضا معوقات اجتماعية وثقافية منها انخفاض مستوى الوعي الاجتماعي لدى أفراد المجتمع حول موضوع السياحة وأهميتها، لذا تؤكد نتائج دراستها أن للوعي الاجتماعي أثر لدى أفراد المجتمع.

_وحول معوقات صناعة السياحة من المنظور الاجتماعي أشارت نتائج الدراسة التي أجراها (دندراوي 1995) (27) أن انخفاض مستوى الوعي السياحي لدى المواطنين يعد من أهم المشاكل الأساسية التي تقف عائقا أمام زيادة الحركة السياحية.

_أما على مستوى جودة الخدمات السياحية في ليبيا توصلت نتائج دراسة (الشتيوي 2017) (28) لمقومات السياحية في مدينة الرجبان، أنه لا توجد خدمات يقدمها القطاع السياحي في ليبيا حتى وأن وجدت فالخدمات التي تقدم لا تطابق المواصفات العالمية وأنه من الضروري اللجوء إلى المخطط والبرامج لمواكبة التطور في تقديم الخدمات السياحية، كما يرى أنه من الأهمية توثيق العلاقات الداخلية والخارجية لأنها تساهم في الرفع من مستوى الإدراك ومعرفة السائح بمقومات السياحة الداخلية في بلادنا.

_ولمعرفة واقع السياحة في ليبيا توضح (عمران 2013)(29) في دراستها التي تهدف إلى التعرف على واقع السياحة في مدينة يفرن من خلال مستوى الخدمات السياحية التي تقدمها المدينة لزائريها إلى أهمية دعم الخدمات السياحية وتطويرها إلى جانب تنشيط حركة السياحة كونها نشاط اقتصادي يدفع بعجلة الدخل القومي ، كما تؤكد على أهمية الإحصاء السياحي وتوفير البيانات والمعلومات يساهم في وضع خطط التنمية، حيث أظهر تقرير صحفي أصدرته صحيفة نيويورك تايمز الأمريكية 2008 عدداً من الوجهات السياحية الهامة من بينها ليبيا ، وذلك لما تتمتع به ليبيا من مقومات سياحية، حيث سجلت المرتبة العاشرة من 53 وجهة أو منطقة.

_وحول أهم معوقات التكوين المهني السياحي في ليبيا يبين (المغربي 2006)(30) في نتائج دراسته أن أهم معوقات التكوين المهني والتي تؤثر على التنمية السياحية في ليبيا تتجلى في تباطؤ النمو في إعداد الكوادر البشرية من الناحية الفنية المتخصصة في أخذ دورها بعملية التنمية، وقد بدأ واضحاً أن حاجة المجتمع الليبي للطاقات المتطورة من أجل تحقيق المستوى العالي في الكفاءة والمهارة للعنصر البشري، وهذا يعتبر تحدي حقيقي يواجه قطاع السياحة في ليبيا من أجل خلق بيئة سياحية وتنافس حقيقي مع الدول الأخرى.

_وفي دراسة لواقع الخطط التنموية التي تضعها وزارة السياحة في ليبيا يوضح (الشتيوي 2017) (31) في دراسته أنه بالرغم من وجود العديد من البرامج والخطط لتنشيط القطاع السياحي تظل المشاكل والصعوبات تواجه القطاع السياحي في تنفيذ هذه الخطط وهذا المعوق يعزى إلى عدم توفر الدعم المعنوي والمالي وقلة الامكانيات التي توفرها الدولة الليبية لهذا القطاع.

_وحول التخطيط السياحي وأثره في نشر الثقافة التنمية السياحية في ليبيا ترى (العموري 2017) (32) أن من أهم معوقات نجاح الخطط التنموية في الجانب التثقيفي والخدمي هو ضعف دور وسائل الإعلام والتعريف بالمعالم السياحية، وعدم وجود كوادر وطنية مدربة ومتخصصة في جميع المجالات السياحية، وعدم التركيز على البرامج

والدورات التدريبية التي تهدف إلى إكساب العاملين الخبرة العلمية والعملية في كيفية نشر الوعي السياحي وتنميته لدي المواطنين في ليبيا بشكل عام.

_أما بخصوص أهمية التنمية السياحية يؤكد (عياشي2016)(33) في دراسته حول استراتيجيات تنمية السياحة البيئية في الجزائر من منظور الاستدامة، أن التخطيط السياحي البيئي ومراحل اعداد البرنامج السياحية خطوة مهمة لتحقيق التنمية السياحية المستدامة في المواقع السياحية، وعاملا رئيسا لقياس مدى نجاحها وشروط استدامتها، كما يؤكد على أهمية الإدارة المواقع السياحية البيئية الحديثة فإنها تفرض على متعامليها وضع خطط مستقبلية محددة المعالم والاهداف بغرض الحفاظ على البيئة الاصلية للمواقع السياحية وتحقيق التنمية السياحية المستدامة.

_أما عن التحديات والعوامل التي تؤثر في جذب الاستثمارات السياحية فبالنظر إلى نتائج دراسة (نجيب محمد وآخرون 2015) (34) التي تشير بوجود العديد من التحديات والعوامل التي تؤثر في جذب الاستثمارات السياحية في بعض الدول العربية وبالإشارة إلى ليبيا يقدم الباحث مجموعة من التوصيات لعل أهمها تشجيع الأكاديميين والباحثين والدارسين للقيام بإجراء الدراسات والبحوث الاستراتيجية حول سبل تطوير وتنمية القطاع السياحي وتوفير مراكز للمعلومات والبيانات، وتأمين الكوادر المدربة سياحيا من خلال إنشاء كليات السياحة في الجامعات الليبية ودعم المعاهد والمدارس السياحية الموجودة حاليا.

نستخلص من العرض السابق قلة الدراسات العربية والمحلية ذات العلاقة بمهنة الخدمة الاجتماعية والتنمية السياحية، كما أن أغلب الدراسات تناولت معوقات التنمية السياحية والتي تنوعت فيما بينها إلا إنها اتفقت على أن العديد من المعوقات تعيق وتؤخر تحقيق وتنفيذ برامج التنمية في القطاع السياحي، وضرورة وجود استراتيجيات تساهم في نجاح مشروعات التنمية السياحية. كما نستخلص مجموعة من معوقات التنمية السياحية في ليبيا تستدعي ضرورة تكاثف الجهود بين كل التخصصات سواء من العلوم التطبيقية والعلوم الإنسانية من بينها الخدمة الاجتماعية، **لعل أبرزها الآتي :**

1-تواجه ليبيا عدة مشكلات داخلية منها إهمال الدولة لهذا القطاع لمدة طويلة، وقلة الامكانيات التي توفرها الدولة الليبية لهذا القطاع.

2-عدم وجود مؤسسات وكوادر بشرية ذات خبرة قادرة على تسيير وإدارة هذا القطاع وترسيخه داخل المجتمع الليبي.

3-ضعف الخدمات السياحية الحالية فهي لا تواكب النمو السياحي في ليبيا، وأن وجدت فالخدمات التي تقدم لا تطابق المواصفات العالمية.

4-وجود معوقات اجتماعية وثقافية تتمثل في انخفاض مستوى الوعي السياحي على المستوى الشعبي والرسمي.

5-ضعف التكوين المهني من الناحية الفنية المتخصصة الناتج عن غياب البرامج والدورات التدريبية التي تهدف إلى إكساب العاملين الخبرة العلمية والعملية.

6-من معوقات نجاح الخطط التنموية الجانب التثقيفي المتمثل في ضعف دور وسائل الإعلام والتعريف بالمعالم السياحية في ليبيا.

سابعا_ لمحة عن واقع التنمية السياحة الدولية والمحلية

لمعرفة واقع التنمية السياحية على المستوى الدولي والمحلي بداية يمكننا توضيح الأسباب التي ساهمت في بروز حركة التنمية السياحية عالميا في مجموعة العوامل الآتية : (35)

1- النمو الكبير الذي تشيده صناعة السياحة، وظهور أنواع مختلفة من السياحة والحاجة إلى مواكبة التقدم العلمي المستمر.

2- اتخاذ معظم دول أوربا بعد الحرب العالمية الثانية النشاط السياحي كأسلوب يساعد على تنمية موارد الدولة واعتبار السياحة الطريق الذي يساعد على التخلص من آثار هذه الحرب .

3- اهتمام معظم الدول السياحية بالسياحة واعتبارها جسر العبور الذي يساعد على تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

4- بروز المشكلات البيئية والاقتصادية والاجتماعية بشكل يؤثر على النشاط السياحي .

5-المساحة الواسعة للأسواق السياحية العالمية وزيادة متطلبات ورغبات السائحين من الخدمات السياحية.

أ_ السياحة الدولية .

باطلاع الباحثة على نتائج عديد الدراسات ذات الاهتمام بمجال التنمية السياحية وتأثيرها على اقتصاد الدول، وعلى البيانات والاحصائيات الواردة في التقارير الصادرة من المنظمة العالمية للسياحة، يتضح أن القطاع السياحي قد تبوأ موقعًا بارزًا ضمن القطاعات الاقتصادية المؤثرة في العالم، لاسيما خلال العقود الثلاثة الماضية، وذلك لأنها من القطاعات الأسرع تطورا ونموا في القرن الحالي على المستوى الدولي خاصة في توفير فرص العمل.، حيث نجد أن قطاع السياحة يحتل المركز الرابع على مستوى العالم كقطاع تصديري، بعد البترول والكيماويات والأغذية، وله الصدارة في استخدام وتشغيل وسائل النقل الجوي والبحري والبرى، ويساهم بنحو 5 تريليون دولار سنويا في الصادرات العالمية، وفى سنة 2014 بلغت حركة السياحة العالمية نحو 1100 مليون سائح، وتقدر منظمة السياحة العالمية UNWTO أن يرتفع عدد السائحين سنة 2030 إلى 1800مليون سائح. تشير الإحصائيات المتعلقة بعدد السياح الدوليين والإرادات العالمية في الفترة من (1990_2011) نجد أن عدد السياح عام (1990 بلغ 438 مليون سائح)، ليصل إلى (681 مليون سائح في عام 2000) و(935 مليون سائح في عام 2010) ، مقارنة بسنة 2008 حيث بلغ عدد السياح إلى 877 مليون سائح.، ووفق تنبؤات منظمة السياحة العالمية في تلك الفترة فقد شهد قطاع السياحة الدولية نموا بفضل أعداد السياح الدوليين القادمين، حيث تمثلت السياحة الدولية 30% من الصادرات العالمية للخدمات و 6% من إجمالي صادرات السلع. أما بخصوص حجم الدخل والايرادات تشير بيانات التقرير الصادر 2011 قد بلغ حجم الدخل المتأتي من السياحة الدولية حوالي(852 مليار دولار أمريكي في عام 2010). (36) وبالمقارنة مع واقع السياحة الدولية في السنة التي تليها 2011 نجد من خلال مجموعة التقارير الصادرة عن منظمة السياحة العالمية، بالرغم من تعرض العالم للعديد من الأزمات الاقتصادية، ارتفع عدد السياح بنسبة (4,6% عن العدد السابق في 2010 ليصبح 983 مليون سائح)، كما بين أن إنفاق السياح لعام (2011 نحو 1,030 مليار دولار). كما أشارت تقديرات منظمة السياحة العالمية الصادرة في (2007) إلى أن الصناعة السياحة ستشهد نموا بواقع

4.3% سنويا حتى العام 2017. (37) وانطلاقا من هذا الارتفاع تتوقع بعض الهيئات الاقليمية والعالمية وصول عدد السياح على صعيد العالم بأكمله نحو(1,6 مليار سائح في عام 2020 وإنفاق ما يقارب 2000 مليار دولار). (38) أيضا بالمقارنة بين عامي 2011 و2013 فقط، سنجد ازدياد في مجموع السياح الدوليين بمقدار 9.2 في المائة، حيث وصل إلى 1,087 مليون سائح، مما أدى إلى انعكاس هذه الزيادة في ازدياد عائدات السياحة بوتيرة أسرع (بمقدار 11,2 %)، محققة 1,1159 مليار دولار أمريكي.(39) نستنتج أن النمو السياحي على المستوى الدولي ناتج عن الاهتمام بقطاع السياحة واستثمار كل المقومات السياحية المختلفة سواء كانت طبيعية أو بشرية ووفق رؤى مستقبلية مبنية على سياسة وخطط تنموية شاملة.

ب_ السياحة في ليبيا .

من المتفق عليه أن ليبيا تعد من الدول النامية ذات البعد التاريخي العميق الذي يوفر تنوع عوامل الجذب السياحي فليبيا تمتلك خمس معالم تراثية عالمية تابعة لمنظمة اليونسكو في ليبيا، ثلاثة منها آثار قديمة جدا تتمثل في المدن الرومانية صبراتة ولبدة في غرب ليبيا والآثار الإغريقية تتمثل في مدينة شحات الأثرية في الشرق، وتعد هذه المدن أكثر المناطق السياحية جذبا للسياح، كما توجد في ليبيا العديد من المناطق التي تتمتع هذه المقومات التي تعد أهم عوامل للجذب السياحي العالمي أهمها الموقع الجغرافي لليبيا، واعتدال المناخ، والتنوع في التضاريس والنباتات الطبيعية والتنوع في المواقع للحضارات التاريخية، الأحياء البرية والغابات، المهرجانات والاحتفالات السنوية. وغيرها من مقومات ومواقع ثقافية تنبئ جميعها بمستقبل سياحي واعد، فالسياحة الثقافية هي العامل المحفز الذي يجذب السياح بشكل كبير من مختلف أنحاء العالم إلي زيارة ليبيا.، أما من حيث الموقع فإن " ليبيا تحتل الجزء الأوسط لساحل البحر المتوسط الجنوبي، وهي تقع في شمال قارة أفريقيا، وتنحصر بين دائرتي عرض 33 درجة و 18.45 درجة شمالا، وخطي طول 9 درجة و 25 درجة شرقا، ويحدها من الشمال البحر المتوسط ومن الجنوب تشاد والنيجر ومن الشرق مصر والسودان ومن الغرب تونس والجزائر، وتقدر مساحتها حوالي1.750.000 مليون كيلومتر مربع". (40)

وعلى الرغم من توفر كل هذه المقومات، تظل الإشكالية المطروحة الأن في كيفية تطوير هذا القطاع ووضع استراتيجيات وخطط شاملة وواضحة تساهم في التنمية السياحية مع بقية القطاعات الأخرى.

وتأسيسا على هذه الإشكالية التي تقودنا إلى وضع مقارنة مع واقع السياحة الدولية بعدما أخذ مفهوم السياحة يتبلور في منتصف القرن الماضي خاصة بعد الاعتماد على السياحة كجزء من برامج التنمية الشاملة، ففي دراسة عن المقومات الطبيعية السياحية في ليبيا يشير(أبو لقمة ، القزيري 1979) إن السياحة في ليبيا تعاني من مفارقة واضحة، مؤداها أنه بالرغم من تعدد مقومات الجذب السياحي، وبأن ليبيا هي عضو مؤسس في منظمة السياحة العالمية (WTO) منذ عام 1975 فأن السياحة ما تزال غائبة عن خارطة السياحة الدولية. (41)

وهذا الواقع يستدعي الحاجة إلى تأهيل مجتمعنا للانخراط في ممارسة الأنشطة السياحية لاسيما وأن هناك الكثير من مناطق الجذب السياحي في ليبيا تعتبر من البيئات الحساسة والتي تحتاج الي برامج حماية مستمرة وتوعية مجتمعية تدعوا للمحافظة .. عليه لابد من الاستثمار الأمثل لإمكانياتنا المادية، كما يحتاج الأمر إلى رفع المستوي الثقافي لمجتمعنا لخوض تجربته بنجاح ودخول السوق التنافسية من خلال توفير منتجات سياحية متنوعة وخلق بيئة سياحية نشطة بالمنطقة.، لذلك يرى (حمودة وآخرون 2015) أهمية مشاركة رؤوس الأموال الوطنية مع رأس المال الأجنبي ضمن تشريعات ميسرة ومرنة تهدف إلى توفير مناخ استثماري ملائم لتطوير البنى الأساسية للمنشأة والمواقع السياحي، كما يؤكد على أهمية إجراء الدراسات المبنية على المعلومات المتاحة بشفافية، ونظم الإدارة العامة المتطورة :عنصرا " أساسيا " في حفز وجذب الاستثمارات إلى القطاع السياحي الليبي وتطويره في كافة المجالات. (42)

بالرغم من أهمية ما تقدم نؤكد أن عدم الاستقرار السياسي يظل تحديا يواجه القطاع السياحي الليبي، لذلك فإن أي مشروع سياحي في ليبيا لن ينجح طالما لم يكن هناك استقرار سياسي وأمني، بالإضافة إلى عدم وضوح السياسات وضعف الخطط السياحية، وانخفاض الثقافة السياحية المحلية، مما سيكون له انعكاس سلبي على النمو السياحي

في عدد السياح القادمين إلى ليبيا بالرغم من ذلك هناك اجتهاد من قبل العديد من المتخصصين من مهتمين وبحاث ودارسين سواء في العلوم البيئية والجغرافية والاقتصادية والاجتماعية في اجراء العديد من الدراسات التي تتناول التنمية السياحية أهميتها وأهدافها ومعوقاتها وأهمية التخطيط السياحي في التنمية السياحية وعوامل نحاج خطط التنمية السياحية وتأثير التنمية السياحية على التنمية الاجتماعية الشاملة في المجتمع يؤكد على وجود رغبة وتوجه حقيقي للمساهمة في تفعيل القطاع السياحي وتقويته كبديل لتخفيف الاعتماد علي النفط.

كما توجد بعض المجالات السياحية ذات أهمية استراتيجية في الجذب السياحي، على الدولة الليبية أن تعيرها الاهتمام الكافي كسياحة المعارض والمؤتمرات والملتقيات الرياضية والبيئية وغيرها من المجالات لأسباب متعلقة بنقص الخبرة وضعف القدرة على إدارة المشاريع، وعدم وجود الكفاءات المتخصصة للإشراف عليها من قبل كثير من الجهات الحكومية، وقلة الحوافز وضعف برامج التسويق .كما إن الاستثمار السياحي الناجح يتطلب توفير الدعم المالي رؤوس لإقامة مشاريع سياحية :كالفنادق والمنتجعات والقرى السياحية والمطاعم والمتنزهات وشركات النقل السياحي والتسويق والترويج والإعلام وغيرها، بالإضافة إلى شركات ووكالات السياحة والسفر.

ثامنا_ استراتيجيات التنمية السياحية من منظور الخدمة الاجتماعية .

تعد مهنة الخدمة الاجتماعية واحدة من المهن التي تعمل مع المجتمع بكافة أنساقه بهدف تحقيق أفضل برامج التنمية المختلفة، وبما أن مؤسساتنا الإدارية تفتقر إلى عدد من الخبراء والمستشارين ومنهم الأخصائي الاجتماعي الذي تدرب للقيام بهذه المهمة من خلال تغذيته بالمهارات النظرية والميدانية، حيث تقع على عاتقه مسؤولية تنظيم المؤسسات والعمل على تنميتها من خلال ابداء الآراء وتقديم النصح والمشورة واذا تطلب الأمر يقوم بإعداد دراسات حول المشكلة المراد حلها.(43) لذلك وجب التأكيد على أهمية عمل المهنة مع القطاع السياحي باستثمار الاستراتيجيات التي تعمل من خلالها الخدمة الاجتماعية. ومن أهم هذه الاستراتيجيات ما يلي:

1_ دمج المجتمع المحلي في عملية التنمية السياحية: من خلال الاهتمام بالسياحة في المناطق الداخلية وتشجيع السكان المحليين بالمشاركة في مشاريع التنمية، فالمشاركة وفق نموذج " جاك روثمان " في تنظيم المجتمع هي وسيلة للتعبير عن مبدأ ممارسة حق الديمقراطية داخل المجتمع المحلي واستراتيجية لضمان مساندة الجماهير لمشروعات التنمية والمساهمة فيها ودعم انتمائه إلى المجتمع، مع خلق بيئة متوافقة بين هذه المشاركة وبين المتخصصين وهنا يكون دور الاخصائي الاجتماعي في تحديد إطار للتفاعل بين جماعات المجتمع.(44)

2_برامج التوعية السياحية للمجتمع المحلي: أن ضعف الثقافة السياحية يؤدي الى تواضع الوعي السياحي وتخلف التوعية الشعبية بأهمية السياحة لدى معظم المواطنين، إذ يعد ضعف الثقافة السياحية من معوقات التنمية السياحية فيرتبط ارتباطا وثيقا بمدى إيمان أفراد المجتمع ومؤسساته بالسياحة كمورد اقتصادي يساهم في تحقيق التنمية الاجتماعية، يندرج مفهوم الوعي السياحي من العلوم الاجتماعية فإنها تعتبر أحد فروع الوعي الاجتماعي لأن الإحاطة بكل الواقع المحيط بالإنسان والمجتمع والطبيعة هو هدف نشاط السياحة، ومن ثم فإن تنمية الوعي الاجتماعي من خلال التعريف بهذا الواقع من خلال رحلات وزيارات سوف تؤدي حتما إلى تنمية الوعي السياحي لدى أفراد المجتمع، مما يجعلهم يتعرفون على قيمة ما يحيط بهم ويعملون على تقديمه في أفضل صورة تجذب إليه السياح من مختلف العالم ،وتبادل المعرفة وتنمية السلوك السياحي. وتهدف هذه الاستراتيجية التي تعد من العوامل الداخلية المؤثرة على السياحة إلى كيفية إعداد المجتمع لتقبل واستقبال السواح الأجانب، وبما أن النشاط السياحي هو مسؤولية مجتمعية وليس مسؤولية وزارة السياحة فقط، فإن من أسس القضاء على تلك المعوقات أن تتضافر جميع الجهات لتحقيق تنمية سياحية ناجحة.، **ومن أهم العوامل الاجتماعية التي تؤدي إلى انخفاض مستوي الوعي لدي بعض العاملين في مجال السياحة.**(45)

أ_ وجود بعض المشكلات الخاصة لديهم والتي قد تعوقهم عن ادائهم لدورهم المتوقع في ارشاد السائح وتوجيهه .

ب_ اختيار بعض العاملين لا يتم في ضوء أسس ومعايير موضوعيه والكفاءة وتوفير

المقومات والقدرات الشخصية والمهنية ودرجه الثقافة وإنما يقتصر الأمر في بعض الأحيان علي المؤهل العلمي فقط .

ج_ عدم رغبه العاملين في التنمية الذاتية .

د_ عدم التركيز علي البرنامج و الدورات التدريبية التي تهدف الي اكساب العاملين الخبرة العلمية في كيفيه نشر الوعي السياحي .

ه_ ضعف العائد المادي لدي بعض العاملين الحكوميين .

و_ عدم وجود برنامج لتثقيف العاملين صحيا للوقاية من الامراض المختلفة .

ز_ عدم الاستفادة من خبرات وتجارب الدول المتقدمة سياحيا لتنميه الوعي لدي العاملين.

ح_ الزيادة غير الطبيعية في مدارس ومعاهد السياحية والفندقية لتنميه لدي العاملين .

ط_ الطفرة السريعة في إقامة وتنفيذ المشروعات السياحية غير المدروسة سعيا وراء الاستثمار تحقيق الربح المادي .

كما تضيف الباحثة ضعف قيمه الانتماء لدي بعضهم. لأن التوعية السياحية قد يختلف في تفسيرها من شخص لآخر أو من موقع لآخر، فأنسب العبارات العملية لتعريف التوعية هي التعليم والفهم، حيث تساهم في زيادة معرفة الناس عن مجالات صناعة السياحة بأنشطتها المختلفة، بما في ذلك دور السياحة في إرضاء تطلعات الأفراد والجماعات.

3_ **تعديل الاتجاهات السلبية لدى بعض المواطنين:** تعمل مهنة الخدمة الاجتماعية من خلال الاتجاه السلوكي والحد من هذه الاتجاهات وخاصة نحو السائحين الأجانب وذلك من خلال الاهتمام بخلق فرص التفاعل بينهم، وتنظيم اللقاءات والمهرجان التي تهدف إلى تدعيم الصلة بين الطرفين، وتصبح المفاهيم الخاصة لدى المواطنين مما يؤدي إلى تخفيف حدة هذه المشاعر لديهم تجاه السياحة والسائحين وبذلك تنمو الثقة بينهما فهي بذلك تنمو قيم الانتماء والولاء للمجتمع تعمل لدى العاملين خاصة والمواطنين عامة .

4_تهيئة البيئة السياحية: إن من أهم أسباب اهتمام الخدمة الاجتماعية بمجال السياحة هو سعي مهنة الخدمة الاجتماعية لخلق علاقة متوازنة بين الفرد ومحيطه البيئي من خلال

مجموعة الدراسات والبرامج التي تهدف إلى نشر الوعي البيئي لدى أفراد المجتمع، فأغلب الأنشطة السياحية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالبيئة الطبيعية، فالبيئات الجاذبة للسياحية يشترط أن تكون بيئات خالية من التلوث تتوفر فيها مظاهر جمال الطبيعة من بحيرات وجبال ووديان وعيون وأنهار.، يؤكد المهتمون بالشأن البيئي أن البيئة السياحية تعتمد على مجموعة من المقومات أو العناصر التي تساهم في الجذب السياحي أهمها تأتي على هيئة مواقع طبيعية مثل الجبال والأنهار والصحاري والغابات، أيضا المواقع الأثرية والتاريخية والمتاحف وقد تكون مناسبات رياضية ومهرجانات وغيرها كمقومات بشرية.(46)

لذلك يشير كل من(بيومي، حبيب 1997) لأهمية تهيئة البيئة السياحية باعتبارها من الاستراتيجيات العملية التي تساهم في مواجهة التحديات البيئية ونجاح مشروعات التنمية السياحية بشكل مباشر من خلال القيام بمجموعة من الأدوار وهي كالآتي:(47)

أ_مساعدة الأفراد والجماعات على فهم عميق وشامل للمشكلات البيئية التي تواجه الجنس البشري في الوقت الحاضر.

ب_ تكوين الاتجاهات والقيم البيئية الإيجابية المناسبة إزاء البنية بصفة عامة والسياحة البيئية بصفة خاصة.

ج_ إكساب الأفراد والجماعات المهارات البيئية المناسبة التي تساعدهم على التعامل مع البيئة بطريقة صحيحة.

د_ تخطيط وتنفيذ بعض المشروعات التي تستهدف صيانة البيئة وحمايتها.

ه_ إعداد جيل واع من الأخصائيين الاجتماعيين بالبيئة ومشكلاتها وتزويدهم بالخبرات والاتجاهات اللازمة لممارسة عملهم مع الأفراد والجماعات والمجتمعات.

5_ التخطيط كاستراتيجية في عملية الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية: يعد التخطيط أحد أهم الاستراتيجيات التدخل المهني للخدمة الاجتماعية في مجالاتها المختلفة، إن من أهم مسؤوليات طريقة تنظيم المجتمع العمل باستراتيجية التخطيط للمجتمع المحلي، وهو عبارة عن مجموعة من الإجراءات المقصودة والمنظمة والمشروعة التي تهدف إلى تحقيق استغلال واستخدام أمثل لعناصر الجذب السياحي المتاح والكامن وتحقيق أقصى

درجات المنفعة الممكنة، مع متابعة وتوجيه وضبط لهذا الاستغلال لإبقائه ضمن دائرة المرغوب والمنشود، ومنع حدوث أي نتائج أو آثار سلبية ناجمة عنه.." كما يعتبر من أهم استراتيجيات التنمية السياحية، تقوم بها وزارة السياحة أو الإدارات الرسمية للسياحة والذي يركز على كيفية تحقيق الأهداف الشاملة بعيدة المدى للمنظمة ككل ويهتم التخطيط الاستراتيجي بتحديد المستقبل السياحي للدولة وتحقيق الأهداف العريضة الخاصة بذلك وهو ما تقوم به الإدارات الرسمية وتركز على تنمية السياحية بكافة أنواعها".(48)

ويعمل أخصائي تنظيم المجتمع من خلال المؤسسات المتخصصة في مجال السياحة في عملية إعداد خطة تهدف للتنمية السياحية من خلال الخطوات المتسلسلة التالية:

أ- إعداد الدراسات الأولية: تعد هذه الخطوة من الإجراءات الهامة في مراحل تنظيم المجتمع تهدف لتعرف المنظم الاجتماعي " أخصائي تنظيم المجتمع" على المجتمع الذي يعمل من أجله، وتعريف المجتمع ببدوره.، فالمنظم الاجتماعي أن يكون لديه دراية كافية بمشكلات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والترفيهية، مثل التعرف على قيم المجتمع وأنماط العلاقات السائدة فيه، وذلك يساعد على فهم السلوك السائد، والتعرف على القادة المحليين متخذي القرار المستمد من وظائفهم الرسمية، كذلك التعرف على السكان من حيث عددهم ودرجة كثافتهم ومعدلات المواليد والفئات العمرية لهم ومدى مستوياتهم التعليمية والصحية، كذلك المستوى الاقتصادي إذا كان مرتفعا أو منخفضا، ومدى وجود مستوى البطالة، وطبيعة الأعمال التي يزاولها السكان وطبيعة الانشطة الاقتصادية سواء كانت صناعية أو تجارية أو زراعية أو سياحية وما إلى ذلك لمراعاة كل هذه الخصائص في إعداد الخطة التنموية، أيضا التعرف على المقومات السياحية المتوفرة بالمجتمع، كذلك التعرف على مستوى الخدمات المتوفرة والبنية التحتية من مرافق الرعاية الاجتماعية من خدمات صحية وأمنية ووسائل النقل ومدى قدرتها في توفير خدمات للمشروع السياحي.

ب_ من خلال المعلومات المتحصل عليها، يقوم بتحليل البيانات وتشمل هذه المرحلة على تحليل وتفسير البيانات والخروج بحقائق يقدمها المنظم الاجتماعي للجهات ذات الاختصاص من أجل في تصميم خطة شاملة خطواتها العامة والتفصيلية، ومن خلالها يتم

تحديد البرامج والمشاريع السياحية التي تعود بالفائدة على سكان المجتمع وتساهم في الرفع من حركة التنمية الاجتماعية داخل المجتمع ككل.

نقول إن الدراسة الشاملة تساعد المنظم الاجتماعي على تكوين فكرة واضحة وسليمة عن المجتمع، وتساهم في تحقيق الأهداف التكاملية لاحتياجات سكان المجتمع المحلي منها اقتصادية كتوفير مواطن عمل سواء كانت داخل المرفق السياحي أو خارجه، وتوفير أماكن للترويح النفسي للسكان تخدم الفئات العمرية المختلفة مع مراعات المحافظة على البيئة ووفق الامكانيات المتاحة، وهذا العمل لا يتحقق إلا بتكاثف جهود المجتمع والعمل وفق مبدأ المشاركة تحت مظلة فريق عمل من تخصصات مختلفة .

تاسعا_ الاستنتاجات .

من خلال ما تم عرضه من محاور نستنتج مجموعة النقاط التالية:

1-السياحة مطلب اجتماعي ونفسي من أجل استعادة الإنسان نشاطه للقيام بأدواره الاجتماعية والوظيفية بكفاءة.

2-تعد السياحة وسيلة لبث روح التسامح والسلام بين الشعوب، فهي أداة لتبادل المعرفة والثقافة والعادات والتقاليد .

3-تساهم السياحة في معالجة العديد من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية لعل أهمها الحد من ظاهرة البطالة .

4-إن عدم الاعتماد على استراتيجيات واضحة حول السياحة وآفاق تطورها يترتب عليه بالضرورة إلى ضعف نمو القطاع السياحي.

5-كما يعد ضعف الثقافة السياحية من معوقات التنمية السياحية، لأن ضعف الثقافة السياحية يؤدي الى تواضع الوعي السياحي وتخلف التوعية الشعبية بأهمية السياحة لدى معظم المواطنين. فالتوعية السياحية تعزز تطوير نظرة وسلوك ومواقف المواطنين الايجابية تجاه السياحة.

6- تساهم الخدمة الاجتماعية في نجاح برامج التنمية السياحية باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات العملية التي تعمل من خلالها مهنة الخدمة الاجتماعية في التدخل المهني.

7-إن التخطيط السياحي ضرورة من ضرورات التنمية السياحية باعتباره أسلوبا علمياً يستهدف تحقيق أكبر معدل ممكن من النمو السياحي بأقل تكلفة ممكنة وفي أقرب وقت مستطاع.

8-أيضا تتطلب استراتيجية التخطيط كنموذج عمل " للمنظم الاجتماعي " أخصائي طريقة تنمية وتنظيم المجتمع العمل التكاملي من خلال توحيد جهود جميع الوحدات المسؤولة عن تنمية القطاع السياحي وتنسيق عملها، كما يساعد على توحيد السياسات والقرارات والأنشطة المختلفة، بهدف إنجاز الأهداف العامة والمحددة لأي نشاط سياحي مستهدف.

9-كما تعد استراتيجية تهيئة وحماية البيئة السياحية والمواقع الأثرية من التلوث أحد أهم عوامل نجاح التنمية باعتبار أن مجال البيئة أحد مجالات الخدمة الاجتماعية.

عاشرا_ التوصيات والمقترحات .

1-العمل على تحديد ومعالجة المشاكل الاجتماعية التي قد تعترض تنمية الصناعة السياحية.

2-إجراء البحوث والدراسات الاجتماعية من حيث قياس مستوى وعي المجتمع المحلي بأهمية التنمية السياحية ودورها في تحقيق التنمية الشاملة.

3-تقديم دراسات في مجال تنمية وتنظيم المجتمع لتوجيه الأنظار إلى بعض الأماكن ذات الطابع الرياضي والفني والبيئي التي يمكن أن تدخل في إطار برامج التنمية السياحية.

4-مشاركة المتخصصين في العمل الاجتماعي في رسم السياسات والخطط السنوية التي تهدف إلى توحيد كل الجهود الموجه لتنمية القطاع السياحي.

5-إجراء دراسة ميدانية تستهدف الاخصائيين الاجتماعيين في مجال تنظيم المجتمع لغرض التعرف على المعوقات التي تواجه مشاركتهم في مجالات التنمية المختلفة ومنها مجال التنمية السياحية.

6-كما تقترح الباحثة بإجراء البحوث الاجتماعية للتعرف علي العوامل الاجتماعية التي تساهم في تنميه الوعي السياحي سواء كانت هذه العوامل مرتبطة بالمواطنين أم مرتبطة بالعاملين في مجال السياحة .

7- تطوير وتعديل وصياغة القوانين السياحية التي تساهم في نجاح برامج التنمية

الاجتماعية للمجتمع.

8- تقترح أيضا مساهمة الخدمة الاجتماعية في إعداد وتقديم برامج من خلال الجمعيات والمنظمات الاهلية الناشطة في المجال التوعية البيئية والسياحية لأن مواقع السياحة الأكثر نجاحاً في الوقت الحاضر تمثل البيئات المحمية والمحيط المادي النظيف.

9- مشاركة أخصائي تنظيم المجتمع في تصميم برامج تهدف إلى تفعيل دور المراكز الثقافية لإنجاح برامج الجذب السياحي.

ـ هوامش البحث :

1-مسعود بن مويزة، دور السياحة في تعزيز أهداف التنمية المستدامة وفقا لتقارير منظمة السياحة العالمية، إشارة لحالة الجزائر، ص 390، بحث منشور بالمجلة الإلكترونية: Global Journal of Economics and Business – Vol. 4, No. 3 , 2018, pp. 372 - 394 e-ISSN 2519-9293, p-ISSN 2519-9285 Available online at http:// www.refaad.com

2-محمد دلف أحمد الدليمي، فواز أحمد الموسى، جغرافية التنمية، دار الفرقان، سوريا، 1999، ص2 .

3-محروس أحمد الغبان، التنمية الشاملة للجمعيات الإسلامية ودور التربية الإسلامية في تحقيقها، دار الإيمان، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 1995، ص 17 .

4-وهاب فهـد الياسري، الوعي السياحي لدى طلبة المراحل الجامعية (كلية الآداب جامعة الكوفة أنموذجا)، بحث منشور بمجلة كلية التربية الأساسية ،جامعة بابل، العراق، أيلول، 2012، العدد 9، ص 259.

5-إبراهيم عبد الهادي المليجي، منال طلعت محمود، تنظيم المجتمع مدخل نظرية ورؤية واقعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2005، ص 202.

6-هدى بدران، تنظيم المجتمع، مطبعة المليجي، القاهرة، 1969، ص 94.

7-محمد البكري ، علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعي، الإسكندرية ، 1980، ص 30 .

8-أحمد مصطفى خاطر، التنمية الاجتماعية "المفهومات الأساسية"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2002، ص 13 .

9-محمد الجوهري، مقدمة في علم اجتماع التنمية ط2، مطابع سجل العرب، القاهرة ، 1979، ص ص 165 – 166.

10-محمد الجوهري، علم الاجتماع وقضايا التنمية في العالم الثالث ط3، دار المعارف، القاهرة، ب ت، ص ص 144 – 145.

11-إبراهيم خليل بظاظو، الجغرافيا السياحية، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص 23.

12-سعيد صفي الدين الطيب، مقومات التنمية السياحية في ليبيا، دراسة في الجغرافية السياحية، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في الآداب من قسم الجغرافيا بكلية الآداب " غير منشورة "، جامعة القاهرة، 2001، ص 12_13.

13-هادي طالب، مقومات الجذب السياحي الديني في محافظة بابل وأثرها على تدفق حركة السياحة الدينية، رسالة ماجستير، "غير منشورة " ، الجامعة المستنصرية، العراق، 2013، ص 9.

14-صويلح سماح، محبوب مراد، ضغوط السياحة على قيم وثقافة وتقاليد المجتمع، بحث مقدم للملتقى الدولي حول اقتصاد السياحة والتنمية المستدامة، محور المداخلة السياحة البيئية وثقافة المجتمع، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة، (9_10) مارس، 2010.

15-نقلا عن يمينة مفاتيح، أثر الابتكار السياحي على التنمية السياحية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في التسويق الاستراتيجي والابتكار، " غير منشورة "، جامعة قاصدي مرتاح، ورقلة، الجزائر، 2018، ص67.

16-فؤاد غضبان، الجغرافيا السياحية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014، ص 137.

17-عبدالله علي قويطين العجلوني، تطور السياحة في الأردن، دراسة الوعي السياحي لدى طلبة الجامعات الأردنية، " دراسة منشورة " بمجلة الأكاديمية الأردنية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 15، جانفي 2016، ص 48.

18-دليل المفاهيم والتعريفات السياحية المتعارف عليها دوليا، وزارة الاقتصاد، الإمارات العربية المتحدة، ضمن سلسلة نشر الوعي السياحي- الإصدار الخامس، 2013، ص ص 58- 59.

19-خالد مقابلة، التسويق الفندقي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2010، ص 8.

20-سهام بجاوية، التخطيط السياحي كأداة للتنمية السياحية "دراسة استرشادية بتجربة تونس إسقاط على الجزائر"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم الاقتصادية، " غير منشورة "، جامعة إمحمد بوقرة أبومرداس، الجزائر، 2015، ص 17.

21-خالد الفرطاس، تنمية قطاع السياحة، مقال منشور على المدونة الإلكترونية للجمعية الليبية للتخطيط والتنمية المستدامة، 13 نوفمبر، 2011
http://lapsd.blogspot.com/2011/11/blog-post_13.html#!/2011/11/blog-post_13.htm

22-كامل بكري، التنمية الاقتصادية، مؤسسة شباب الجامعة، القاهرة، 1982، ص 79.

23- صلاح زين الدين، فرص وتحديات التنمية السياحية المستدامة في مصر، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الدولي الثالث تحت شعار" القانون والسياحة"، في الفترة من (26- 27) أبريل 2016، كلية الحقوق ، جامعة طنطا، 2016، ص7.

24-صلاح زين الدين، المرجع السابق، ص55.

25-سعيد صفي الدين الطيب، مرجع سبق ذكره ، ص 12_13.

26-كريمة علي الشامس، دور السياحة في عملية التنمية الاجتماعية في ليبيا، دراسة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الاجازة العالية " الماجستير" في الخدمة الاجتماعية، " غير منشورة" ، قسم الخدمة الاجتماعية، الأكاديمية الليبية للدراسات العليا، 2006، ص 170.

27-عباس دندراوي، صناعة السياحة من منظور اجتماعي، منشورات كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة جنوب الوادي، أسوان، مصر، 1995.

28-يوسف عمر الشتيوي، المقومات السياحية في مدينة الرجبان، " بحث منشور " بمجلة كلية الآداب، العدد الرابع والعشرون، الجزء الثاني، ديسمبر، 2017، ص 334.

29-هدى محمد عمران، واقع السياحة في مدينة يفرن، بحث منشور بالمجلة الجامعة، العدد الخامس عشر، المجلد الثاني، 2013، ص 304.

30-عبد الهادي المغيربي، بذية التكوين المهني السياحي في ليبيا بين الواقع والطموح، كلية الآداب جامعة الزاوية، ليبيا، 2006.

31-يوسف عمر الشتيوي، مرجع سبق ذكره، ص 334.

32-فوزية الصادق العموري، المراحل التاريخية للتخطيط السياحي وأثره في نشر ثقافة التنمية السياحية في ليبيا، ص5

JOURNAL AL-MUQADDIMAH: Journal of Postgraduate Studies In Islamic History and Civilization (e-issn:2289 3954) Vol.5 (1), Jun 2017 Page: 144- 154

33-عبد الله عياشي، استراتيجيات تنمية السياحة البيئية في الجزائر من منظور الاستدامة، دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ، الجزائر، 2016، ص 268.

34-نجيب محمد وآخرون، التحديات والعوامل المؤثرة في جذب الاستثمارات السياحية في دول الربيع العربي مع الإشارة إلى السياحة في ليبيا، بحث منشور بمجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، العدد الثالث والأربعون، 2015، ص 52.

35-محمد الخصاونة وآخرون، التنمية السياحية المستدامة، دار جليس الزمان، الأردن، 2011، ص 20_21.

36-التقرير السنوي لمنظمة السياحة العالمية، 2011، www.unwto.org World Tourism Organization (WTO), (2011), National and Regional Tourism Planning, Madrid, Spain.

37-تقرير منظمة السياحة العالمية، 2007، www.unwto.org.
38-نقلا عن دراسة نسيبة سماعيني، دور السياحة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية في الجزائر، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال " غير منشورة" ، كلية الاقتصاد والعلوم التجارية، جامعة وهران، 2014، ص13.
39-تقرير Tourism Highlights الصادر عن منظمة السياحة العالمية، طبعة 2014، منظمة السياحة العالمية، www.unwto.org.2014 .
40-محمد المبروك المهدوي، جغرافية ليبيا البشرية، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، 1990، ص9 .
41-الهادي مصطفى بولقمة، سعد خليل القزيري، الساحل الليبي، مركز البحوث والاستشارات، جامعة بنغازي، دار الكتب الوطنية، 1979، ص39 – 380 .
42-نجيب محمد حمودة وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص48.
43-محمد عبد الله المفرجي، دور الاخصائي الاجتماعي في تنمية وتنظيم المجتمع، بحث منشور بمجلة آداب الفراهيدي، العدد الخاص بالمؤتمر الثالث، العدد(1) السنة الأولى، كانون الأول، العراق، 2009، ص 444.
44-أحمد مصطفى خاطر، مرجع سبق ذكره، ص 179.
45-علا عبد الموجود رمضان، الآثار المترتبة على السياحة بعد ثورة 25 يناير، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة أسوان، 2013، ص 24، www.poplas.org>member_studies>study .
46-محمد عبدالله قصودة ، السياحة في شمال غرب ليبيا، منشورات جامعة طرابلس، طرابلس، 2007، ص 113.
47-إبراهيم بيومي مرعي، جمال شحاته حبيب، الخدمة الاجتماعية والتحديات البيئية، بحث مقدم للمؤتمر العلمي السنوي العاشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة فرع الفيوم، الفيوم، 1997، ص ص 57_58.
48-فؤاد بن غضبان، الجغرافية السياحية، الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014، ص169.

مضيق باب المندب في المفهوم الجغرافي السياسي

د. هند الكامل قرابيل
كلية الآداب جامعة الزاوية

المقدمة:

يمثل مضيق باب المندب موقع استراتيجيا فريداً فهو البوابة الجنوبية للبحر الأحمر وعنق الزجاجة التي تربطه بخليج عدن ومنه إلى البحر العربي فالمحيط الهندي ثم إلى جنوب شرق وشرق أسيا على المحيط الهادئ كما أنه الممر الذي يوصل بين المحيطين الهادئ و الهندي والبحر المتوسط عن طريق المدخل الجنوبي للبحر الأحمر عبر قناة السويس فالمحيط الأطلسي الموقع الجغرافي لمضين باب المندب ذو أهمية استراتيجية في ربط كل البحار والخلجان العربية ببعضها وتلاقت البحار والمحيطات الصالحة للملاحة في كل الكرة الأرضية، ومما زاد من أهمية باب المندب تحكمه بطرق التجارة العالمية لمرور ناقلات النفط من خلاله مما أكسب المنطقة أهمية حيوية و استراتيجية واقتصادية على مر العصور يشكل البر المجاور للمضيق وفي جانبيه الكثير من الدول المتشاطئة والتي تكتنفها الكثير من المشكلات الداخلية والخارجية وبالتحديد مشاكل الحدود والتي جعلتها تتباين على مستوى التعاون والتنسيق والشراكة الاستراتيجية في البحر الأحمر ومدخله الجنوبي.

أهمية البحث ومبرراته:

تبدو أهمية البحث ومبرراته في دراسة مضيق باب المندب كحلقة وصل عالمية بين البحر الأحمر والبحر العربي والمحيط الهندي وجنوب شرق وشرق آسيا على المحيط الهادي والعكس صحيح من المناطق أعلاه عبر مضيق باب المندب لتتجه شمالا صوب قناة السويس (المدخل الشمالي للبحر الأحمر) ومضيق جبل طارق والمضايق الأخرى لدول المحيط الأطلسي ومستوى تحكمه بالتجارة العالمية وارتباطه بالمضايق والخوانق الأخرى.

أهدافه البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على مدى تأثير الاختناق البحري كظاهرة جغرافية طبيعية تشكيل نمط الاستخدام السياسي لليابس الذي يدخل في حوزة الجغرافي، ولا تتوقف الدراسة في هذا البحث عند حد اليابس مباشرة بالمدخل الجنوبي وإنما يتجاوز ذلك إلى العناية بدراسة تأثير هذا الاختناق البحري على الوحدات السياسية البعيدة الواقعة خارج مجاله الحيوي ومدى تأثيره على قوة دول المدخل الجنوبي للبحر الأحمر إضافة إلى التعرف على مشكلات الدولة المتشاطئة على البحر الأحمر والمضيق.

مشكلة البحث:

تنطوي مشكلة البحث على مجموعة من الأسئلة تتم الإجابة عليها من خلال محاوره الأربعة وهي:

1- ما هي الخصائص الجغرافية التي يتصف بها مضيق باب المندب والتي تجعله مميزاً في شراكته الاستراتيجية؟.

الفرضيات:

تشكل فرضيات البحث إجابة مبدئية لتساؤلات مشكلة البحث المثارة لتحليل أبعادها الجغرافية واستراتيجيتها الدولية وهي:

1- شكلت الخصائص الجغرافية مميزات طبيعية وبشرية لمضيق بابا المندب جعلته مميزاً في شراكته الاستراتيجية.

قسم البحث إلى أربعة محاور وهي :

المحور الأول: التطور التاريخي لمضيق باب المندب

وينقسم هذا المحور إلى موضوعين على النحو التالي:

أولاً: الخلفية التاريخية للهيمنة والنفوذ الخارجي للبحر الأحمر ومضيق باب المندب:

بدأت أهمية البحر الأحمر تظهر منذ إن استغله قدماء المصريين لبلوغ بلاد البونت (الصومال حاليا) [1] منذ عشرين قرن قبل الميلاد، ونهجت البطالمة السياسية الفرعونية في البحر الأحمر بعد الغزو الإفريقي لمصر وأبحرت سفنهم حتى عدن عبر مضيق باب

المندب ومنها إلى الهند وأنشئوا موانئ جديدة في الساحل الغربي مثل ميناء (برينس) جنوب مصوع (وليوكسوس ليمون) عند بوغاز باب المندب، ثم استولت الدولة الرومانية على دولة البطالمة في عام 30ق.م[2] وحاولت كسر احتكار اليمنيين للتجارة وتحويل مسارها على الموانئ المصرية وحين فشلت في ذلك توجهت إلى ميناء عدن فأحكمت سيطرتها على البحر الأحمر من خلاله وقامت بيزنطة على أنقاض الدولة الرومانية ودخلت في صراع مرير مع الدولة الفارسية الساسانية.

كما تعرضت اليمن لغزو الأحباش بقيادة أبرهة الأشرم عام 525م[3]، وأصبح مصر المملوكية مركز الثقل السياسي والاقتصادي للدولة الإسلامية بعد سقوط الدولة العباسية عام 1258م وتلخصت السيادة المصرية نحو البحر الأحمر بثلاثة أبعاد متداخلة البعد الديني فقد حرم المماليك دخول البحر الأحمر لغير المسلمين إلا بإذنهم والبعد السياسي وهو خضوع ميناء جدة واليمن لسلطة المماليك إضافة إلى البعد الاقتصادي وبهذا اتجه المماليك بسير التجارة الشرقية عبر البحر الأحمر وأحكموا قبضتهم عليها.

أما موضوع التطلعات الاستعمارية الأوروبية لغزو البحر الأحمر والمحيط الهندي، فقد نجح البرتغاليون في الوصول بحرا إلى الهند بعد اكتشافهم لرأس الرجاء الصالح في أواخر القرن الخامس عشر وأبدت اليمن ومصر اهتماماً شديداً بالغزو البرتغالي إلا أن الدولتين كانتا لا تمتلكان أسطولا حربيا لمواجهة ذلك الغزو.

ورث العثمانيون الدولة المملوكية عام 1517م وحملوا لواء الحرب ضد البرتغاليون وقد رأى العثمانيون أن سيطرتهم على اليمن ستحقق أهدافهم بحكم إشرافها على مضيق باب المندب في السيطرة على البحر الأحمر والخليج العربي وفي عام 1612م وصل الكابتن (ورجون) إلى ميناء (المخا) وتوالت رحلات السفن البريطانية إلى الموانئ اليمنية ثم عاد العثمانيون إلى اليمن عام 1872م دون أن يتمكنوا من احتلال عدن التي سبق وأن احتلها البريطانيون عام 1838م[4] أما الفرنسيون واهتماماتهم بالبحر الأحمر فبدأت بوصول سفينتان بقيادة (دي ميرفيل) إلى (المخا) في يناير عام 1709م وعقدوا معاهدة مع الإمام المهدي تعطي الحق للفرنسيين القيام بالتجارة أثناء النهار وغادر

الفرنسيون والهولنديون وكالاتهم في اليمن عام 1762م وانفرد الإنجليز بتجارة التصدير منها.

وتصاعد التنافس بين الفرنسيين والبريطانيين على البحر الأحمر ومضيق باب المندب في القرن الثامن عشر عندما أخذت كل من الدولتين تهدد مصالح الأخرى.
ثم اشتد قلق البريطانيين بعد استيلاء محمد علي على عدن عام 1839م لتنفيذ سياساتهم في منطقة البحر الأحمر ومضيق باب المندب، واشتد صراع القوى الاستعمارية في المنطقة بعد فتح قناة السويس عام 1869م حيث سعت كل من بريطانيا وفرنسا وايطاليا إلى تثبيت أقدامها في البحر الأحمر ومضيق باب المندب بعد أن تضاعفت الأهمية الاستراتيجية لهما، ثم عقد اتفاق بين الدول الثلاثة عام 1908م لتحديد مصالحها في البحر الأحمر واستخدمت بريطانيا عدن لتوسيع استراتيجيتها فيه فاحتلت مصر عام 1882م ثم (زيلع وبربرة) عام 1884م والسودان (1899م) [5] وقامت فرنسا بترسيخ أقدامها على الساحل الإفريقي بالقرب من باب المندب من خلال احتلالها مينائي (أو بوك وتاجورا وجيبوتي) التي استخدمها الفرنسيون كمنطقة إمداد لسفنهم المارة عبر مضيق باب المندب وحاولت ايطاليا عدة مرات احتلال إثيوبيا ولكنها فشلت، ولم يتم لها ذلك إلا في عام 1941م.

واحتلت إسرائيل قرية أم الرشراش عام 1947م في الأردن وبنت عليها ميناء (إيلات) الحالي، وفي عام 1967م طلبت إسرائيل من بريطانيا الإبقاء على قوات عسكرية في جزيرة بريم الاستراتيجية بهدف إبقاء السيطرة على مضيق باب المندب ثم حاولت إسرائيل التوغل في بعض الدول الإفريقية من خلال إغمارها بالمساعدة وفي مقدمتها إثيوبيا التي تم الاتفاق معها على وضع قوات عسكرية في جزر (دهلك) وغيرها وتم بناء المطارات ومحطات الرادار وفي حرب أكتوبر 1973م تم إغلاق مضيق باب المندب في وجه الملاحة الإسرائيلية بالتنسيق بين الحكومتين اليمنية والمصرية واستطاع الأمريكيون الحصول على قواعد عسكرية في المحيط الهندي واستأجروا جزيرتي (دهلك وستيان) القريبتين من باب المندب في إثيوبيا[6]، وقع الاتحاد السوفيتي سابقاً معاهدة صداقة مع

الصومال عام 1974م وحصل بموجبها على تسهيلات بحرية في مينائي (بربرة ومقديشو)، وفي اليمن حصلت على تسهيلات بحرية كبيرة في سوقطرة و عدن وبعد إعلان الاشتراكية في إثيوبيا عام 1974م حصل الاتحاد السوفيتي سابقاً على تسهيلات بحرية في (عصب ومصوع) وبهذا تكون البحرية السوفيتية وقد وطدت أركان وجودها في الجزء الاستراتيجي الجنوبي للبحر الأحمر، ثم تراجع نفوذها عام 1985م مما شجع الانظمة المناوئة للماركسية من الانقضاض على الأنظمة في الصومال والحبشة وجنوب اليمن، وبهذا انفتح المجال أمام القوى الأخرى للسيطرة على البحر الأحمر والمحيط الهندي.

ثانيا: الجغرافية السياسية (التاريخية) لمضيق باب المندب:

لعب مضيق باب المندب أدوارا مختلفة في تاريخ الشعوب المطلة عليه وكذلك في التاريخ السياسي العالمي و هذه الأدوار المختلفة تعود إلى تميز البحر الأحمر بين بحار العالم بموقعه الفريد فهو يقع عند التقاء قارات العالم الثلاث (آسيا– أفريقيا – أوربا)، يعتبر الشريان الحيوي المهم للمواصلات بين أوروبا وبلاد الشرق بوجه عام[7] ومضيق باب المندب يوفر طريقاً مختصراً لحركة التجارة العالمية فالإبحار من لندن إلى عبدان عبر رأس الرجاء الصالح يحتاج إلى قطع 21 ألف كم في حين تصبح المسافة عبر البحر الأحمر 12 ألف كم ومن هنا يمكن تحديد ملامح الأدوار التي لعبها مضيق باب المندب في تاريخ الشعوب المطلة عليه[8]، ويمكن القول بأن منطقة باب المندب قد مرت بثلاث مراحل هي:

- **المرحلة الأولى:** كان فيها المدخل منفذا وحيدا للبحر داخلي شبه مغلق ولذا فإن شخصية هذا المدخل لم تكن واضحة المعالم.
- **أما المرحلة الثانية:** ترتبط أحداثها بحدوث تطور في استخدام الحاجز البري الذي يغلق البحر الأحمر من ناحية الشمال، الأمر الذي أدى إلى تحول هذا الحجز من عقبة إلى عتبة يمكن القفز منها إلى حوض البحر المتوسط شمالا فأصبح طريق البحر الأحمر همزة وصل بين البحار الشرقية والغربية، أما منطقة باب المندب

أصبحت تحتل موقعاً متوسطاً من الطريق البحري الممتد من الهند إلى مصر بصفة رئيسية مما أعطى لهذه المنطقة الفرصة لكي تلعب دور محطة تموين رئيسية للسفن العابرة ما بين الهند ومصر ، وبعد اكتشاف البرتغاليين لطريق رأس الرجاء صالح أصبحت منطقة باب المندب ميدانا لتنافس القوى الأجنبية.

- **أما المرحلة الثالثة:** فهي المرحلة التي ترتبط بشق قناة عبر برزخ السويس وتحقيق الاتصال المائي البحت بين البحار الشرقية والبحار الغربية وهنا تزداد أهمية بساب المندب حيث تختنق الشريان البحري مما يزيد من فرصة التحكم في الحركة الملاحية[9].

ويمكن تحديد الملامح التاريخية التي لعبها مضيق باب المندب في النقاط التالية[10]:

1- لمضيق باب المندب دور فعال في ربط شعوب البلدان المطلة على البحر الأحمر ببعضها البعض، وساعد على سهولة الاتصال بالعالم الخارجي.

2- يعتبر مضيق باب المندب في كل مراحل التاريخ من المناطق الساخنة في السياسة الدولية، ومن ضمن الأهداف الاستراتيجية في مناطق العالم القديم الأمر الذي جعله هدفا مستمرا للغزو والتدخل الخارجي، ومع ذلك لعبت مصر واليمن دوراً مهماً بحكم سيطرتهما على مدخله ومخرجه[11].

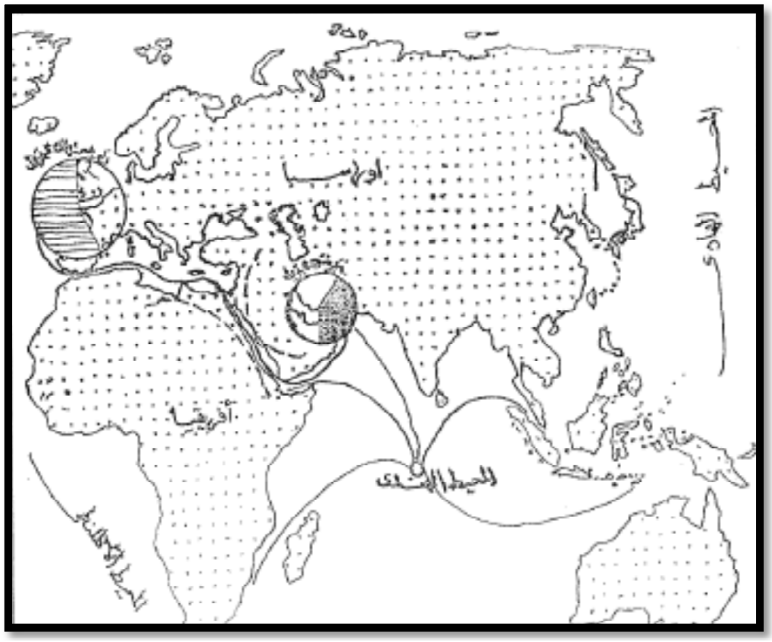
وبذلك تحددت ملامح الوضع التاريخي للبحر الأحمر ومضيق باب المندب من خلال مؤشرات الأهمية الجغرافية الموقعية السياسية والاقتصادية في الماضي والحاضر.

المحور الثاني:الوصف الجغرافي لمضيق باب المندب يستمد المدخل الجنوبي أهميته من موضعه كنقطة اختناق يكتنف الشريان البحري العالمي، ومن موقعه في نهاية الطرف الجنوبي للبحر الأحمر الذي يعد أقصر وأسرع طريق بحري يربط بين الشرق والغرب بحكم خصائصه الجغرافية المتميزة لذا فإن أهميته ترجع إلى تحكمه في التجارة العالمية بشكل عام كما توضحه الخريطة(1).

يُكون باب المندب المياه الإقليمية لثلاث دول حيث تطل الجمهورية اليمنية على ساحل الشرقي وتطل أرتيريا وجيبوتي على الساحل الغربي، وتسميته (المندب أو المندم) ويطلقه

الجغرافيون على جزئه الصالح للملاحة الدولية[12]. ويبلغ اتساع مضيق باب المندب نحو 23.2 كم فيما بين رأس باب المندب شرقة ورأس سيعانSiane غربا [13] وتقوم جزيرة بريم (ميون) التي تبلغ مساحتها 12.8كم^2 بتقسيم المضيق إلى ممرين أحدهما شرقي صغير يطلق عليه أحيانا اسم (باب اسكندر) ويبلغ عرضه 3.8 كم وآخر غربي كبير يسمى أحيانا (ممر ميون) ويبلغ اتساعه 21.1 كم وجزيرة بريم (ميون) هي الموقع الأكثر أهمية استراتيجية لكونها يمكنها من السيطرة على الملاحة في المنطقة داخل المضيق نفسه نظرا لتحكمها في مدخل البحر الأحمر الجنوبي وقربها من الأراضي اليمنية إذ لا تبعد عنه سوى

الخريطة (1) موقع البحر الحمر ومضيق باب المندب (في المفهوم الجغرافي السياسي)



المصدر: محمود توفيق محمود، المدخل الجنوبي للبحر الأحمر، دراسة في الجغرافيا السياسية والجيوبوليتكس، دار المريخ النشر، 1983، ص 88.

4.8 كم وتبعد عن الساحل الإفريقي 33كم وهي الآن تحت سيادة اليمن ويبلغ طولها 5كم ويسكنها الآن السكان الذين يزاولون مهنة التجارة والصيد البحري وبالإضافة إلى جزيرة

بريم توجد مجموعة جزر سيبا وعددها 6 جزر في داخل المضيق الكبير وعلى مقربة من الساحل الغربي وإذا وضعنا في الاعتبار هذه الجزيرة الصغيرة فإن اتساع المضيق الكبير لن يزيد عن 17.7 كم أما الشعاب المرجانية فهي أيضا تشغل جزء من مضيق باب المندب بحيث تجعل الاتساع الحقيقي للمضيق الشرقي الكبير لا يتجاوز 17 كم، كما أنها تكاد تسد المضيق الشرقي الصغير أمام حركة السفن الكبيرة خاصة أن التيارات البحرية في المضيق الصغير تتميز بقوة غير عادية[14] ويقدر طول مضيق باب المندب بحوالي 55.5 كم أو 30 ميلا بحرية وقد حددته البحرية البريطانية من جزيرة (دباب) شمالا في الساحل الشرقي ورأس (باهان) من الساحل الغربي ومن الجنوب يحده سيعان[15] وقاع مضيق باب المندب غير منتظم تتخلله أخاديد صدعية ثانوية، كما تغطي بعض أجزاء القاع تلال بعضها يقترب من سطح المياه والبعض الآخر يظهر فوقه على شكل جزر، وبصفة عامة إن متوسط العمق في المضيق الشرقي لا يتجاوز 8.1م في حين يصل في المضيق الغربي الكبير إلى نحو 63م ، وهذه الأعماق المتوسطة نسبية نراها مستمرة بنفس المستوى تقريبا في الأجزاء الشمالية حتى خط عرض 17 شمالا الذي يمثل الحد الجنوبي للأخدود الصدعي الأوسط الذي يمتد شمالا، حتى خط عرض 25 شمالا تقريبا والذي يصل عمقه إلى نحو 2000م[16]، كما ينحدر القاع بصورة سريعة نحو خليج عدن حيث يمتد أخدود صدعي مماثل يصل عمقه إلى 1000م، وبذلك فإن قاع بوغاز باب المندب يشكل ارتفاعا يفصل بين مياه خليج عدن والبحر الأحمر ويفرق بينهما في الخصائص الطبيعية من حيث الحرارة و الملوحة و الكثافة، وعلى الرغم من أهمية مضيق باب المندب في السياسة الدولية إلا أن تركيبته الجغرافية تحول دون تواجد قوة بحرية بسبب الصخور المرجانية التي تعوق الملاحة ووجود قناة واحدة للمرور في وسطه تتطلب مهارة عالية في قيادة السفن ومن خصائص هذا المضيق أيضا وقوعه عند قرية الأشعري في رأس مضيق باب المندب (جبل الشيخ سعيد) الذي يقع على ارتفاع 180متر والذي يوفر الحماية الطبيعية للمضيق ، وإلى الشرق من المضيق تقع شبه جزيرة باب المندب وعرضها يتراوح حوالي من 4-6ميل وساحلها مليء بالأعشاب المرجانية [17]،

ومن خلال النظر إلى الأعشاب المرجانية التي وفرتها المقومات الطبيعية فإنها تلعب دورا بارزا في تنمية وتطور السياحة ولاسيما في منطقة الأهوار إذ تتميز هذه المنطقة بمميزات جغرافية تختلف عن بقية مناطق اليمن الأخرى حيث هيأت هذه البيئة المائية للأهوار الظروف المناسبة لوجود ثروة سمكية أكسبت المنطقة قوة جاذبية لأنواع عديدة من الطيور والأحياء البحرية الأخرى وأصبحت مصدرا مهماً لجذب السياح، كما توجد ثروات معدنية وبترولية تقدر بعدة مليارات من الدولارات والتي يجب استغلالها بواسطة الدول العربية المطلة على البحر الأحمر.

مستويات التحكم والارتباط للمضيق: يمكن التمييز بين مستويين من مستويات التحكم والارتباط

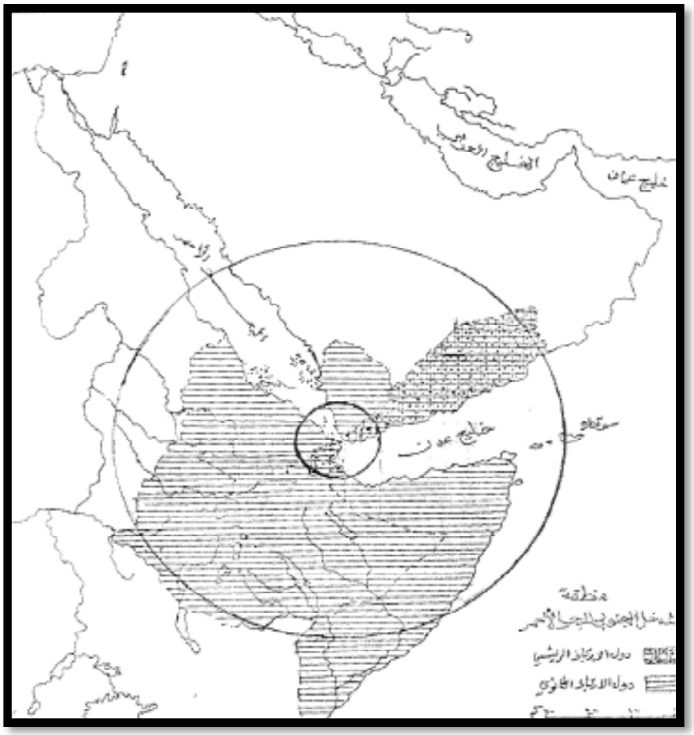
المستوى الأول: ويتمثل في المنطقة التي تتحكم وترتبط بصورة رئيسية ومباشرة بمضيق باب المندب أو نقطة الاختناق الأساسية وأهم ما يميز هذه المنطقة أن اليابس يبدأ فيه عملية التحول من حالة الانفراج إلى حالة الاقتراب والضغط بقوة على مياه البحر إلى حد الاختناق المتمثل في مضيق باب المندب ويمكن أن نصطلح على تسمية هذه المنطقة باسم (المنطقة اللامة) والتي تتمثل شمالا في ذلك الجزء الممتد من مضيق باب المندب إلى خط عرض 13–14 شمالا وهو الخط الذي يمثل الحد الشمالي لمجموعة الجزر التي تقع في الطرف الجنوبي للبحر الأحمر وهذه الجزر تكاد تتوسط المجرى الملاحي له، كما توضحه الخريطة (2).

الخريطة (2) الموقع الجغرافي لمضيق باب المندب

المصدر: عمل الباحثة استنادا على: مازن مغايري، موسوعة أطلس العالم، دار الرضوان، حلب، ص 27.

وعلى ذلك يمكن القول بأنه من يسيطر على هذه المجموعة من الجزر سيتاح له أن يسيطر على المنطقة اللامة الشمالية ومن يسيطر على المنطقة اللامة الشمالية يستطيع أن يسيطر على مضيق باب المندب، أما المنطقة اللامة جنوبا فهي تمتد تقريبا بين الخط الواصل بين عدن وجيبوتي شرقا ومضيق باب المندب غرباً، ويتدرج الاتساع في هذه المنطقة بين 180 كم بين عدن وجيبوتي ونحو 32.2 كم وهي المسافة التي تمثل اتساع مضيق باب المندب أي الاتساع في المنطقة اللامة الجنوبية يضيق بالتدريج بمعدل 2.06 كم لكل كيلو متر واحد.[18] والخلاصة أنه يمكن القول بأن من يسيطر على عدن بالدرجة الأولى وجيبوتي بالدرجة الثانية يسيطر على مضيق باب المندب كما توضحه الخريطة (3).

الخريطة (3)دول الإرتباط الرئيسي والثانوي لمضيق باب المندب



المصدر: محمود توفيق محمود، مرجع سابق، ص 19.

المستوى الثاني: وهي منطقة الارتباط الثانوية فهي ترتبط بالموقع أكثر من ارتباطها بالموضع كما هو الحال بالنسبة لمنطقة التحكم الرئيسية فالموقع الحاكم له أهمية خاصة في مجال الجغرافية السياسية فهو يتيح لمن يسيطر عليه أن يبسط سيطرته ونفوذه على مساحات شاسعة وقد تكون بعيدة دون الحاجة إلى الإمكانيات الهائلة التي تتطلبها السيطرة المباشرة، فالموقع الحاكم هنا يحقق اختلالا في السيطرة وهو ما يمكن أن نسميه بالسيطرة الاستراتيجية تميزا عن السيطرة الجغرافية وصفة الموقع الحاكم تتوفر شمال المضيق في مجموعة من الجزر التي يمكن أن نطلق عليها اسم (البوابات) وهي تقع على بعد 265كم شمال المضيق وتنتشر بكثافة عالية نسبياً في القطاع البحري الممتد من جيزان على الساحل السعودي ومصوع على الساحل الأريتري وهي تتمثل بصفة أساسية في كل من

جزر (فرسان – دهلك – الطير – قمران – الزبير) ، ويمكننا القول أن هذه الجزر تمثل البوابة الشمالية لمضيق باب المندب وبالتالي فإنه من يسيطر على هذه البوابة فإنه يستطيع أن يتحكم في مضيق باب المندب ويسيطر عليه[19].

المحور الثالث: مضيق باب المندب دراسة مقارنة مع المضايق الأخرى.

مضيق باب المندب المدخل الجنوبي للبحر الأحمر على وجه التحديد)– وهو نقطة انقطاع حاد لليابس بواسطة مياه البحر نتج عنها اختناق الشريان البحري في نهاية الطرف الجنوبي للبحر الأحمر وهذا البحر هو في النهاية جزء من الطريق البحري الداخلي الذي يربط بين الشرق والغرب، والطريق البحري الداخلي التقليدي يبدأ من ناحية الغرب بأوروبا الغربية إلى جبل طارق فالبحر المتوسط فقناة السويس فالبحر الأحمر وخليج عدن والمحيط الهندي إلى جزر الهند الشرقية فالصين ثم اليابان ارتبط مساره بتدفق البترول في منطقة الخليج العربي والذي أدى إلى أن يصبح هذا الخط الملاحي شريان نفطي بالدرجة الأولى ، ولذا يمكن القول بأن ظهور البترول في منطقة الخليج العربي أدى إلى (كسر) الخط الملاحي بين الشرق والغرب عند منطقة الخليج وجذب الأطراف المنكسرة شمالا نحو حقول البترول ، وأصبح كل طرف منها بداية جديدة للطريق المتجه ما بين الشرق والغرب فظهور هذه السلعة الاستراتيجية جعل منطقة الخليج بمثابة المركز الجديد للحركة الملاحية بين الشرق والغرب[20] إن الطريق البحري الداخلي من موقع منطقة الدراسة – يعني ذلك الطريق الذي يربط بالدرجة الأولى بين الخليج العربي شرقا وأوروبا غربا عبر قناة السويس، ويبلغ هذا الطريق حوالي 14200كم، وذلك فيما بين ستوكهولم على بحسر البلطيق وعبدان على الخليج العربي ويزيد هذا الطول عن 27300كم إذا أضفنا المسافة على بالتا) على البحر الأسود. ويكتنف هذا الشريان (البحر العالمي) ما يقرب من ثمان نقاط اختناق رئيسية بعضها مصطنع وأكثرها طبيعي هذه (المخانق) تقيد حركة الملاحة وتضبطها على طول الطريق الذي يعد من أقصر وأسرع الطرق بين الشرق والغرب، ودور هذه المخانق يمتد أيضا ليشمل تشكيل نمط النقل البحري وتحدي مواصفاته خاصة فيما يتعلق بتأثيرها المباشر على نظام اتجاهات بناء السفن من حيث الحجم والغاطس

اللذان تتوقف عليهما في الوقاية طاقة استيعاب السفن وحمولتها[21] غالبا ما يؤدي إلى ضيق السطح المائي عبر هذه المخانق إلى ارتفاع نسبي في كثافة حركة القطع البحري عبر هذا الجزء من البحر، الأمر الذي يترتب عليه سهولة مراقبة حركة السفن بل ومهاجمتها إذا اقتضى الأمر، ولا يسري ذلك على الملاحة السطحية فقط بل يشمل أيضا ملاحة الأعماق، خاصة مع التطور الملموس الذي طرأ على وسائل الرصد والاكتشاف، والسيطرة على أحد هذه المخانق الثمانية يعني بالضرورة إمكانية التحكم والسيطرة في أجزاء أو بعض الأجزاء من الشريان البحري وهو ما أطلق عليه أسم السيطرة الاستراتيجية وكلما جنح الاختناق بموقعه نحو التوسط على الطريق كلما زادت قيمته الاستراتيجية وكلما اتسعت دائرة نفوذه وتحكمه في الطريق، وفيما يلي عرض موجز للخصائص العامة لكل من هذه المخانق الرئيسية وذلك إذا تتبعناها من الشمال الغربي إلى الجنوب الشرقي:

1- اختناق كييل: يربط هذا الاختناق من الناحية القانونية بين بحار عامة، فهو يربط بحر البلطيق وبحر الشمال، أما من الناحية الجغرافية فهو يعد بمثابة المنفذ الرئيسي لبحر داخلي. واختناق كييل عبارة عن اختناق اصطناعي عبر الأراضي الألمانية وجاء اصطناعه بغرض توفير ما يقرب من 960كم هي جملة المسافة التي يستغرقها الدوران حول شبه جزيرة الدنمارك عبر سوند[22].

2- اختناق دوفر: يربط هذا الاختناق بين البحار العامة لبحر الشمال والمحيط الأطلنطي وهو يعد من أهم مداخل المحيط الأطلنطي الأوروبية من الجهة الاقتصادية ويقع هذا الاختناق بين الساحل الجنوبي الشرقي لإنكلترا والساحل الشمالي لفرنسا، ويبلغ طول هذا الاختناق حوالي 40كم بينما يتراوح العرض ما بين 44كم بين رأس كريس دو نجتر وحوالي 33.6 كم بين دوفر وكالية ،أما العمق فيبلغ في المتوسط نحو 27.8م[23].

3- اختناق جبل طارق: وهو يربط بين مياه البحر المتوسط والمحيط الأطلنطي العالية، وهو يعد المدخل الغربي لحوض البحر المتوسط ولكنه يكاد يكون المنفذ الرئيسي وأحيانا الوحيد للبحر المتوسط خاصة في تلك الفترات التي تتعرض فيها قناة السويس للإغلاق

ويبلغ طول مضيق جبل طارق حوالي 63.3 كم تقريبا بينما يتراوح عرضه بين 46كم (فيما بين الطرف الأغر شمالا ورأس سبارتل جنوبا) وحوالي 14.40 كم (غرب سبته)[24].

4- اختناق صقلية: ويقع بين جزيرة صقلية وتونس ، وهو يربط بين مياه الحوض الشرقي والحوض الغربي للبحر المتوسط، لذا فإن اختناق صقلية يبدو كخاصرة للبحر المتوسط يتحكم في الحركة بين الحوضين ويبلغ اتساعه في أضيق مسافة 128كم ولذا فالشق المائي واسع بحيث يصعب على قوى البر غلقه، بينما يتراوح العمق بين 10م 360م[25].

5- اختناق الدردنيل والبوسفور: الأول يربط بين مياه البحر المتوسط و بحر مرمرة أما الثاني فيربط بين مياه بحر مرمرة والبحر الأسود وكلاهما بالاشتراك مع بحر مرمرة- يربطان بين مياه البحر الأسود والبحر المتوسط وهم أيضا من الضيق بحيث يمكن اجتيازهما بكباري عائمة. واختناق الدردنيل الذي يربط بين البحر المتوسط وبحر مرمرة يبلغ طوله 57كم بينما العرض يتراوح ما بين كيلو متر و6 مترات، ويربط بين المضيقين بحر مرمرة الذي يبلغ طوله 240كم[26].

6- اختناق السويس: وهو اختناق اصطناعي يربط بين جزأين من البحار المفتوحة وهما البحر المتوسط والبحر الأحمر. ويبلغ طول اختناق السويس حوالي 186كم وذلك فيما بين بور سعيد وبين بور توفيق بما في ذلك البحيرات المرة وبحيرة التمساح (40كم) أما العرض فيتراوح عند السطح ما بين 180 – 200م، أما قاع القناة فهو رملي منبسط ومنتظم ويبلغ العمق نحو 14.61 م[27].

7- اختناق هرمز: وهو يربط بين مياه عامة تتمثل في كل من خليج عمان والخليج العربي ويقع هذا الاختناق بين إيران في الشمال الشرقي وسلطنة عمان في الجنوب الغربي بين الجانب الشمالي الغربي لشبه جزيرة مسندم من ناحية والجانب الشرقي لجزيرة قشم وجزيرتي هينجهام من ناحية الشمال ويبلغ طول اختناق هرمز حوالي 26 كم وذلك فيما بين الخط الممتد بين جزيرة سلامة وبناتها وجزيرة لاراك من ناحية الشرق

والخط الواصل بين رأس مسندم والساحل الشرقي لجزيرة قشم من ناحية الغرب أما الاتساع فيتراوح ما بين 33.6 كم بين لارك وصخرة القبوين الكبرى وحوالي 44.8 كم فيما بين رأس مسندم وجزيرة هينجام[28] وبصورة عامة يمكن القول بأن الطريق البحري الداخلي يتميز بصفة عامة بارتفاع كثافة نقط الاختناق التي تتخلله والتي من بينها اختناق باب المندب، ويبلغ معدل التباعد بين نقط الاختناق على الطريق الرئيسي بدون البحر الأسود حوالي 2028كم، وهذا يتفق مع الطبيعة الداخلية للطريق الذي يخترق كتلة اليابس التي تشكل قارات العالم القديم الثلاث أوروبا وآسيا وإفريقيا وبصفة عامة يمكننا أن نميز بين ثلاث مجموعات من نقاط الاختناق كما سبقت الإشارة إليه في المحور الثاني.

المحور الرابع: تقويم جيوبولتيكي للدول المتشاطئة على البحر الأحمر ومضيق باب المندب.

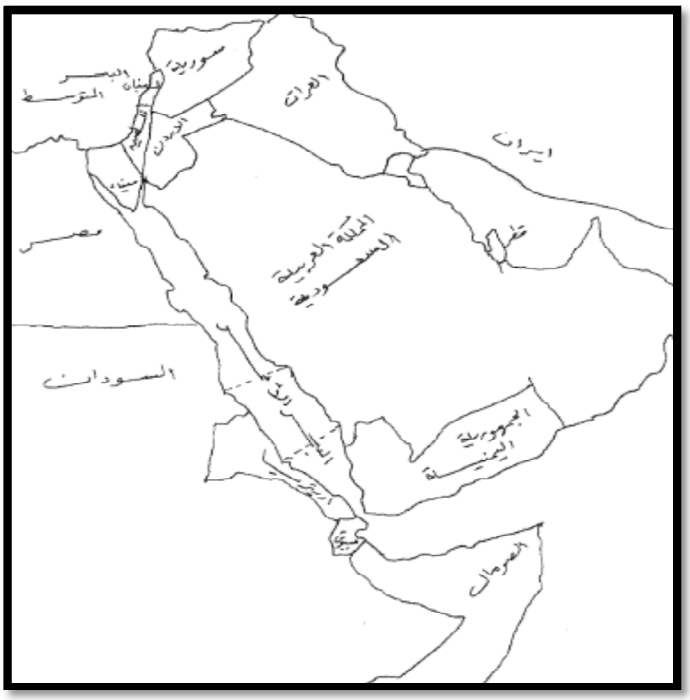
تكتنف الدول المتشاطئة العديد من التحديات الداخلية والخارجية تمثلت في الصراعات الحدودية بينها أو مع بقية دول الجوار الجغرافي، وكل ذلك انعكس على طبيعة أهدافها ومواقعها وقدرتها إزاء التعاون والتنسيق والشراكة الاستراتيجية في هذه المنطقة البحرية المهمة التي تمثل الشريان الرئيسي للملاحة البحرية العالمية ولذلك يتضمن هذا المحور نقطتين الأولى: مشكلات الدول المتشاطئة والصراعات الناتجة عنها في الماضي والحاضر، والنقطة الثانية الآثار السلبية التي تركتها هذه الصراعات على الدول المتشاطئة وانعكاس ذلك على تفاوت إمكانياتها وقدراتها على مستوى التنسيق والتعاون الإقليمي والشراكة الاستراتيجية.

أولا: المشكلات:

عانت الدول المتشاطئة على البحر الأحمر ومدخله الجنوبي (مضيق باب المندب ومنطقة القرن الإفريقي) من مشكلات داخلية وخارجية سواء كانت بينها ومع دول الجوار الأخرى والمقصود بالقرن الإفريقي هو ذلك الرأس النائية من اليابسة الناطح في البحر على شكل قرن يشق الماء إلى شطرين الشمالي منه ويشكل البحر الأحمر والجنوبي ويمثل المحيط الهندي، وعليه فإن القرن الإفريقي من الناحية الجغرافية يشمل أثيوبيا واريتريا والصومال

وجيبوتي وأيضا كينيا والسودان وهي تمثل أهمية كبيرة في علاقاتها بأن البحر الأحمر إضافة إلى اليمن والسعودية ومصر والأردن: كما توضحه الخريطة (4).

الخريطة (4)الدول الشاطئية للبحر الأحمر ومضيق باب المندب



المصدر: مازن مغايري، موسوعة أطلس العالم، دار رضوان، ص 32.

وقد شهدت هذه المنطقة ولا تزال صراعات مريرة وصلت إلى حد الحروب المسلحة لمدة قاربت العقدين وخصوصا في منطقة القرن الإفريقي وبرز واضحا في هذا الصراع تفاعل كل من المؤثرات المحلية الداخلية والمؤثرات التي تطرحها قوى فاعلة خارجية تنطلق من مصالحها الذاتية وأثرت على طبيعة المنطقة وأضعفت التنسيق والتعاون فيها وتتمثل هذه الصراعات بالآتي:

1- الصراع الصومالي الإثيوبي:

ملخص الصراع هو نتيجة لظهور أثيوبيا الإمبراطورية ووصفها في المنطقة كدولة كبرى قامت بتوسيع ممتلكاتها فقد استطاعت بالوسائل السلمية أن تضيف المزيد إلى حدود الإمبراطورية بأجزاء من الصومال الفرنسي عام 1954م ثم اريتريا والسيطرة على الأوغادين ونتيجة للتكالب الاستعماري على إفريقيا وتقسيمها بين القوى الاستعمارية الكبرى في أواخر القرن التاسع عشر، تم تقسيم ارض الصومال إلى خمسة أجزاء وتوزيعها على ثلاث إمبراطوريات هي: بريطانيا وفرنسا وايطاليا إضافة إلى الإمبراطورية الإثيوبية التي انحاز لها الاتحاد السوفيتي السابق في حرب الأوغادين و واستمرت هذه المشاكل لعشرات السنوات إلى أن انتهت حالة الحرب بين إثيوبيا والصومال بتوقيع اتفاقية بين البلدين وعودة العلاقة الدبلوماسية بينهما ولكن لا يزال الصومال يعاني من مشاكل داخلية ناجمة من عدم استقرار السلطة فيه إضافة للمشاكل الحدودية مع جيرانه نتيجة لتركه الماضي القريب فيه.

2- الصراع الإرتيري الإثيوبي:

وهو أطول الصراعات الإقليمية المسلحة في تاريخ إفريقيا الحديثة، وترتبط القضية الإرتيرية باعتبارها قضية دولية ارتباطا وثيقا بمشكلات القرن الإفريقي بشكل عام والتي تتضمن إثيوبيا والصومال وجيبوتي والسودان إضافة إلى دور القوى و الأطراف الدولية الأخرى والبعد الأكثر أهمية في هذا الصراع يتعلق بمدى أهمية السواحل الإرتيرية لبقية الأراضي الإثيوبية فأريتريا منذ فجر التاريخ تساهم في الإشراف على المدخل الجنوبي للبحر الأحمر[29] أما إثيوبيا فهي لا تمتلك أي منافذ بحرية سوى مينائي (عصب ومصوع) الاريتريين ويمكن القول أن جوهر الصراع الإرتيري الإثيوبي يدور أساسا حول هوية اريتريا.

فإثيوبيا تدعي أن اريتريا جزء لا يتجزأ من الناحية التاريخية منها على اعتبارها (أي اريتريا) كانت جزءا من إمبراطورية (أكسوم) وان ايطاليا هي التي فصلت اريتريا عن إثيوبيا عام 1885م ولم يكن لاريتريا وجود مستقل قبل ذلك التاريخ وبالتالي فإن اريتريا من وجهة النظر الأثيوبية ترتبط ارتباطا وثيقا بمصالح الأمن القومي الأثيوبي لكونها

تشكل منفذا لها على البحر الأحمر من خلال مينائي (عصب – ومصوع) ومن ثم فإن استقلالها يجعل أثيوبيا دولة حبيسة، إضافة إلى الخطر الذي يداهمه بتحويل البحر الأحمر إلى بحر عربي[30].

أما وجهة النظر الإرتيرية ترى أن المشكلة هي أساسا مشكلة استعمارية وليس مسألة انفصال واستقلال عن أثيوبيا علما أن الأخيرة طول فترة الاحتلال الإيطالي ظلت صامتة ولم تطالب قط بأي أراضي لها في أرتيريا[31]، وبعد التغيرات السياسية التي حدثت في أثيوبيا نتج عنها اتفاقية أغسطس عام 1991م التي اعترفت بحق الشعب الأريتيري في تقرير مصيره من خلال استفتاء شعبي، كما نصت الاتفاقية على إبقاء ميناء عصب الأريتيري منطقة حرة مفتوحة تستطيع أثيوبيا استخدامها كمنفذ إلى البحر الأحمر وجرى استفتاء في أرتيريا عام 1993م وبموجبه نالت استقلالها كاملامن أثيوبيا بعد صدام دام أكثر من 30 عام[32].

3- الحروب الأهلية في السودان:

من ضمن الأهمية الجيوبولتيكية للسودان أن أطراف خارجية تمارس دوراً فاعلا في تطور مشكلاته الداخلية وبخاصة الحروب الأهلية ودعم الحركات الانفصالية بالسلاح والمعدات والخبرات والتدريب، وفي مطلع عام 2005م تم الاتفاق بيت الجيش الشعبي السوداني والحكومة السودانية لحل أزمة الجنوب الذي استمرت عشرات السنوات خسرت السودان فيها 70 ألف قتيل، ونأمل خيرا في استمرار هذه الحلول وصولا إلى حل مشكلة دار فور والمشاكل الأخرى بما يضمن وحدة الشعب السوداني وتحقيق الأمن والاستقرار في ربوع بلاده.

4- الخلافات الحدودية البحرية بين اليمن واريتريا:

ويتمثل باحتلال اريتريا لأرخبيل (حنيش) الواقع في البحر الأحمر في عام 1995م ونشأ خلاف يمني أرتيريا وصل إلى حد الصراع المسلح مما دعى اليمن أن يقدم طلبا إلى مجلس الأمن الدولي لغرض التحكيم الدولي في هذه القضية وقد أيدت اريتريا

هذا الطلب واتفقت على مبدأ التحكيم والذي انتهى الحكم بعائدية جزر حنيش الجمهورية اليمنية في 1998/10/15م[33].

ثانيا: أثر المشكلات على أهداف وقدرات الدول المتشاطئة:

أ- جمهورية مصر العربية:

1- إن موقعها على البحر الأحمر وسيادتها على قناة السويس وخليج العقبة زاد من أهمية موقعها الجغرافي المتميز في قلب الوطن العربي.

2- يمثل مضيق باب المندب والبحر الأحمر أهمية خاصة لأمن مصر وذلك لوجود الجزء الأكبر من السواحل المصرية عليه كما أن المدخل الرئيسي إلى قناة السويس أحد المصادر الرئيسية للدخل القومي لمصر.

3- تهدف السياسة المصرية في هذه المنطقة إلى حماية السواحل و عمق مواني مصر و منابع البترول في خليج السويس واستمرار الملاحة في قناة السويس وعدم تهديد منابع النيل في الهضبة الأثيوبية وأن يصبح البحر الأحمر بحيرة سلام بإنهاء التوترات الإقليمية وتقليل هذه الصراعات في البحر الأحمر ومضيق باب المندب للمحافظة على المصالح المصرية[34].

ب- السودان:

1- يشكل السودان عمقاً استراتيجيا لمصر كما أن سواحله على البحر الأحمر والتي تبلغ طولها 800كم تعد امتدادا طبيعياً للسواحل المصرية على البحر الأحمر.

2- على الرغم من طول السواحل السودانية على البحر الأحمر إلا أن السودان منشغل في مشاكل الأمن الداخلي ومشاكل الحدود مع الجوار لذا يجئ اهتمامه من ناحية توظيف قدراته وشراكته الاستراتيجية بمشكلات البحر الأحمر في أسبقية تالية.

ج- أرتيريا:

1- تطل أرتيريا على البحر الأحمر من ناحية الغرب بسواحل يصل طولها 800 كم تقع عليه مينائي (عصب ومصوع) اللتان كانتا منفذين وحيدين لأثيوبيا قبل نيل أرتيريا الاستقلال عام 1993م[35].

2- أرتيريا لديها مشاكل داخلية وأخرى اقتصادية ومشاكل مع دول الجوار سواء كانت البرية مع أثيوبيا أو البحرية مع اليمن حول جزر حنيش كما ذكرنا، وكل ذلك يجعل دورها محدود في التعاون والتنسيق بين دول المنطقة وبالذات في مضيق باب المندب.

د- جيبوتي:

1- تمثل جيبوتي موقعا فريدا على المشارف الجنوبية للبحر الأحمر ويبلغ طول سواحلها عليه حوالي 300كم وتسيطر على الممر الغربي لمضيق باب المندب.

2- على الرغم من انضمام جيبوتي إلى جامعة الدول العربية عام 1997م الذي جاء تطلعاً إلى المساعدات الاقتصادية العربية إليها إلا أنه ولضعف قدرات الدولة وارتباطاتها الخارجية يبقى دورها محدود في التنسيق والدعم حول مشكلات البحر الأحمر وتعزيز التعاون الاستراتيجي فيه.

هـ- الصومال:

1- يشكل موقع الصومال الجغرافي أهمية استراتيجية في منطقة البحر الأحمر لقربه من المدخل الجنوبي للبحر الأحمر وطول سواحله علية والتي تبلغ 3200 كم وهي أطول سواحل لدولة من تلك المطلة عليه ويدخل الصومال في نطاق وحزام التنسيق والشراكة الاستراتيجية للدول المطلة على البحر الأحمر.

2- يسعى الصومال إلى تعاون الدول العربية معه في تأمين مداخل البحر الجنوبية ودعم استقراره السياسي لما سيعود عليه من فائدة تتمثل في العون الاقتصادي وضمان تأييدها في مواجهة مشاكله الداخلية ومشاكل الحدود مع جيرانه.

و- المملكة الأردنية الهاشمية:

1- يطل الأردن على الطرف الشمالي الشرقي لخليج العقبة على ساحل محدود الطول ويقع المنفذ الوحيد للأردن على البحر الأحمر من خلال ميناء العقبة والذي يمثل أهمية بالغة له.

2- ونظرا لموقع الأردن الجغرافي وجواره لإسرائيل و ارتباطاته الخارجية وقدراته البحرية المحدودة كل ذلك يجعل دوره محدود في منطقة البحر الأحمر.

ن – المملكة العربية السعودية:

1- تمتلك المملكة العربية السعودية أطول السواحل الشرقية لدولة من دول الساحل الشرقي يبلغ طولها 1800كم تقريبا والذي يتميز بندرة السكان وعليه يقع مينائي (جدة – وينبع) السعوديين.

2- أزداد اهتمام السعودية بالمنطقة بعد ارتفاع أسعار البترول ووجود مشروع خط أنابيب (ينبع) الذي يمتد لنقل البترول من حقول (أبقيق) إلى ميناء (ينبع) على البحر الأحمر والذي يقلل اعتمادها في تصدير بترولها على الخليج العربي والاعتماد بشكل اكبر على البحر الأحمر.

3- تتصدر السعودية دعوة التنسيق والشراكة الاستراتيجية بين الدول المطلة على البحر الأحمر منذ عام 1972م حيث بد اهتمامها به منذ انعقاد المؤتمر الأول للبحر الأحمر في 15 يوليو عام 1972م.

4- تنادي السعودية بجعل البحر الأحمر منطقة أمن وسلام وأبعاده عن مناطق الصراع بما فيه المضايق والخلجان المرتبطة به.

ح- الجمهورية اليمنية:

1- تحتل اليمن موقعاً استراتيجياً مسيطراً على المشارف الجنوبية للبحر الأحمر وكذلك الطرف الشمالي والشرقي والغربي على المضيق والجزر المتحكمة فيه وهذا يمكنه من السيطرة على المدخل الجنوبي للبحر الأحمر ويتيح له فرصة السيطرة على خليج عدن وأجزاء كبيرة من البحر العربي عن طريق جزيرة سوقطرة اليمنية.

2- ونظرا لأهمية المضيق في الملاحة الدولية فإن اليمن لم يرفض الملاحة فيه لأي دولة على الرغم من أن الممر المفضل للملاحة لمضيق باب المندب يقع بكامله ض من مياهه الإقليمية.

3- تتفق اليمن مع العربية السعودية في الرأي القائل بجعل البحر الأحمر منطقة أمن وسلام بعيداً عن الصراعات الدولية والإقليمية وكانت اليمن أول الدول المشاركة في الإجراءات الكفيلة بالحفاظ على ذلك والالتزام بمبدأ حرية الملاحة في باب المندب وعدم السماح لأي دولة خارجية الاقتراب من المضيق عن طريق الجزر المحيطة به[36].

4- دعت اليمن الدول العربية المطلة على البحر الأحمر ومدخله الجنوبي لتفعيل الشراكة الاستراتيجية وتنظيم وتنسيق الملاحة والتعاون بينهما وعقد المؤتمرات والاجتماعات التي تحقق ذلك؛ ابتداء من المؤتمر الأول عام 1977م المنعقد في محافظة تعز اليمنية وصولا إلى انبثاق (تجمع صنعاء لإقليم جنوب البحر الأحمر والقرن الأفريقي) عام 2003م واجتماعاته وفعالياته المختلفة.

من خلال ما تقدم يتضح أن الدول العربية المتشاطئة على البحر الأحمر والذي يتحكم مضيق باب المندب فيمدخله الجنوبي وقناة السويس في مدخله الشمالي وعلى الرغم من تفاوت إمكانياتها العسكرية والاقتصادية وقدراتها السكانية واختلاف أطوال سواحلها ومشاكلها الداخلية والحدودية والخارجية مع دول الجوار جميعها لتجعل إقليم البحر الأحمر والقرن الأفريقي منطقة أمن وسلام والإلزام بقوانين المرور في المضيق الدولية وتنفيذ القوانين الصادرة من الهيئات العالمية الخاصة بالبحار والمحيطات وإتاحة الفرصة للناقلات والبواخر (بالمرور البريء) الذي يعد غير ضار بسلامة ونظام الدول المشاطئة، وحق المرور في المضايق والسماح أيضا لهذه الناقلات (بالمرور العابر) الذي لا يختلف عن المرور البريء سوى التزام السفن بالمرور بسرعة دون تأخير وامتناعها من استخدام القوة أو التهديد ضد سلامة واستقلال الدول المطلة على المضيق وأن تلتزم بما تحدده الدول الشاطئية من ممرات العبور[37].

الخاتمـــــــــــة

لكل ما تقدم يتلخص الأمر الأول بأهمية هذا المضيق الحيوي الذي يربط بين الشرق والغرب والذي أكسب المنطقة الواقع فيها أهمية جيوستراتجية متميزة على المستويين

الإقليمي والعالمي لكونه همزة الوصل البحرية والتجارية و النفطية على وجه الخصوص،لمرور النقالات والسفن التجاريةعلى حدٍ سواء كانت قادمة من المحيط الأطلسي عبر مضيق جبل طارق لتدخل البحر المتوسط مخترقة قناة السويس لتدخل في البحر الأحمر ثم تخترق مضيق باب المندب وصولا إلى خليج عدن والبحر العربي والخليج العربي أو المحيط الهندي والدول المطلة عليه أو لتتجه صوب ميناء سنغافورة التي تلقب (ببوابة المحيط الهادي) عند الطرف الجنوبي لشبة جزيرة الملايو وصولا إلى دول جنوب شرق وشرق أسيا والعكس صحيح بمرور الناقلات والسفن من تلك المناطق عبر مضيق باب المندب وصولا للمحيط الأطلسي ودول أوروبا أو عبوراً إلى قناة بنما بأمريكا الوسطى حتى المحيط الهادي، وتصب في هذا الخط الرئيسي شبكة ضخمة من الطرق الملاحية عبر كل محيطات العالم.

أما الأمر الثاني: سيظل البحر الأحمر ومضيق باب المندب كما كان في الماضي محور الاهتمامات الإقليمية والدولية نتيجة الأهمية الاستراتيجية التي يتمتع بها على مر العصور. فقد كان منطقة عبور ونقطة لقاء لتجارة الشرق والغرب في العصور القديمة ونقطة صراع بين القوى الاستعمارية منذ القرن الرابع عشر حتى العقد الأول في النصف الثاني للقرن العشرين ومنذ نهاية الحرب العالمية الثانية وبداية الحرب الباردة بين القطبين سابقا، مما زاد من أهميته الجيوبولتيكية أنه ممراً مائياً رئيسياً لمرور ناقلات النفط من منطقة الخليج العربي الذي يعد بتكوينه الجيولوجي يطفو فوق بحيرة من النفط ويمثل 60% من الاحتياط العالمي، ويمر عبر مياه مضيق باب المندب أكثر من نصف نفط الخليج العربي إلى أوروبا واليابان والولايات المتحدة.

أما الأمر الثالث: أن المنطقة ولأهميتها كانت عرضة للتهديد بحروب شاملة وهذا ما حصل أثناء حرب أكتوبر عام 1973م أو بحروب إقليمية محدودة مثل التي نشبت بين أثيوبيا والصومال والحرب الإرتيرية والأثيوبية والحروب المحدودة التي حدثت فسي اليمن قبل إعادة اللحمة الواحدة أو بحملات عسكرية محسوبة ومحدودة الهدف والغاية وقد سبب البحر الأحمر ومدخله الجنوبي جلب المتاعب والمشاكل للدول المطلة على سواحله

فبينما يمثل المضيق شرياناالحياة التجارية والثراء للأخريين فأنه لعب دور درب الألآم للدول التي تتحكم في مداخله مثل اليمن وتحكمها في مدخله الجنوبي الاستراتيجيالمهم، "باب المندب" أو مصر التي تتحكم في قناة السويس وخليج العقبة عند مدخله الشمالي.

أما الأمر الرابع: ومن أجل جعل البحر الأحمر ومضيقه وقناته منطقة استقرار وسلام ضمان حرية الملاحة البحرية بعيدا عن سجل ويلات الماضي وباعتبار الدولتين (اليمن ومصر) جناحي البحر الأحمر يحتم عليها صياغة رؤية مستقبلية تحدد أفاق التعاون وتعزيز مبادئ الشراكة الإستراتيجية لهما ولكل الدول المتشاطئة بما يضمن حرية المرور الحر فيه انسجاما مع القانون الدولي للملاحة في البحار والمحيطات وحل المنازعات والخلافات بين الدول المتشاطئة بالطرق السلمية وتعزيز اللقاءات والاجتماعات والمبادرات التي يتربع فوقها (تجمع صنعاء) المنبثق عام 2003م كخطوة على هذا الطريق الذي يخدم المنطقة ودول العالم بشكل عام والذي يهدف إلى إيجاد آلية للتعاون الإقليمي والدولي في مجال الملاحة بالبحر الأحمر ومضيق باب المندب والله الموفق.

الهوامش والمصادر

(1) عبد الله عبد المحسن سلطان، البحر الأحمر والصراع العربي الإسرائيلي، والتنافس بين استراتيجيتين، مركز الدراسات الوحدة العربية، بيروت، بدون سنة طبع، ص 39.

(2) يوسف فضل حسن، الصراع حول البحر الأحمر منذ أقدم العصور حتى القرن الثامن عشر، مجلة حائل، 1979م، ص 24.

(3) المصدر نفسه، ص 109.

(4) فاروق عثمان أباظة، عدن والسياسة البريطانية في البحر الأحمر،القاهرة، 1976، ص 53.

(5) المصدر نفسه، ص 109.

(6) د. جاد طه سياسة بريطانيا في جنوب الجزيرة العربية، دار الفكر العربي، مصر، ص 122.

(7) فاروق عثمان أباظة، عدن والسياسة البريطانية في البحر الأحمر، مصدر سابق،18.

(8) صالح علي باصرة، البحر الأحمر، التاريخ والأفاق المستقبلية لأمنه واستقراره، مجلة سبأ، العدد 6، 1992م، جامعة عدن، ص 93.
(9) محمود توفيق محمود، المدخل الجنوبي للبحر الأحمر، دراسة في الجغرافية السياسية والجيوبولتيكس، دار المريخ للنشر، الرياض،1983، ص 79-81.
(10) أحمد فخري، اليمن ماضيها، العدد الأول، بيروت، لبنان، 1988م، ص106.
(11) المصدر نفسه، ص 94.
(12) حمزة على لقمان، تاريخ الجزر اليمنية، مطبعة يوسف، وفيليب الجميل، بيروت، 1972، ص19.
(13) .Encyclopaedia Britonca, 1976. Macrpoaedia ,Voi.19, P1079
(14) محمود توفيق محمود، المدخل الجنوبي للبحر الأحمر، مصدر سابق، ص79-81.
(15) صالح عبد ربه، جزيرة حنيش وأبعاد العدوان الإرتيري، دار المعرفة للطباعة والنشر، صنعاء، 1997م،ص22.
(16) Dobersct, L. Review Of stracraral Geology of the Red Sea andSarroanding areas Phili Trans. Soc. Lodon.a.267m9-20,1970.
(17) حسين على الحبيشي، اليمن والبحر الأحمر (الموضع والموقع)، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، 1992م، ص196.
(18) محمود توفيق محمود، المدخل الجنوبي للبحر الأحمر، مصدر سابق، ص18.
(19) حمدي الطاهري، جيبوتي، أمن البحر الأحمر المطبعة العربية الحديثة، القاهرة، 1977م، ص11.
(20) حسين على الحبيشي، اليمن والبحر الأحمر (الموضع والموقع)، مصدر سابق، ص 196.
(21) فاروق عثمان أباظة، عدن والسياسة البريطانية في البحر الأحمر، مصدر سابق، ص 129.
(22) .Encyclopaedia Britanica, 1968. Macrpoaedia ,Voi.13, P.737
(23) .World Atlas- Oxford University Press, 1968, P.119
(24) محمد صفي الدين، توازن القوى في منطقة البحر المتوسط، جامعة الدول العربية، محاضرات الموسم الثقافي الأول، القاهرة، 1977م ، ص55-75.

(25) محمود الحافظ ، مبادئ القانون الدولي العام، دار النهضة العربية، القاهرة، 1964م، ص143.

(26) هيئة قناة السويس، النشرة السنوية، 1978م، ص14.

(27) إبراهيم صقر، نقل البترول عبر قناة السويس، مجلة الأكاديمية العربية للنقل البحري، المجلد 9، العدد 17 يوليو، القاهرة، 1983م، ص4-19.

(28) محمود ربيع، جغرافية النقل البحري، (مترجم)، الأكاديمية العربية للنقل البحر الإسكندرية، 1978م، ص 61.

(29) حمدي عبد الرحمن حسن، الصراع في القرن الأفريقي وانعكاسه على الأمن القومي العربي، المستقبل العربي، العدد 157، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1979م، ص 77.

(30) د. محمد إبراهيم حسن، دراسات في جغرافية مصر العربية وحوض البحر الأحمر، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 1998م،ص 39.

(31) د. السيد رجب، الأصول التاريخية للمشكلة الأرتيرية، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، مصر، 1977، ص 51-57.

(32) عبد الله إدريس، أرتيريا ومسؤولية ما بعد الاستقلال رؤية مستقبلية، بيروت، 1993م، ص 55.

(33) محمد أحمد العبادي، الحدود السياسية للجمهورية اليمنية، النشرة الدورية الجغرافي، الجمعية الجغرافية اليمنية، العدد السادس، أكتوبر 2003م، ص23.

(34) صلاح الدين حافظ، القوى العظمي حول القرن الأفريقي، الكويت، 1982م،ص 84.

(35) عبد الله إدريس، أرتيريا ومسؤولية ما بعد الاستقلال رؤية مستقبلية، مصدر سابق، ص 25.

(36) صبري فارس الهيتي، الأهمية الجغرافية لمضيق باب المندب في الملاحة العربية والموصلات في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1982م، ص14.

(37) علي أحمد هارون، أسس الجغرافية السياسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998، ص 122-129.

مدخل إلى علم النفس الإعلامي

د. إبراهيم محمد سليمان
كلية الآداب/ جامعة الزاوية

علم النفس الإعلامي
مفهومه، أهميته، أهدافه ، ومراحل تطوره

المقدمة:

لم يعد العالم قرية صغيرة كما وصفه رجل الاتصالات الكندي الشهير (ماك لوهان)، لقد اقترب العالم من بعضه أكثر وأكثر، واصبحنا نعيش في غرفة واحدة، بل لقد تم إلغاء المكان والزمان معا بما حققته تكنولوجيا الاتصال، وما أفرزته من وسائل الاتصال الأكثر تقدما.[1] ومن هنا يمكن القول بأن طبيعة عالم اليوم الذي نعيشه، هي طبيعة اتصالية بالدرجة الاولى، وبأن الانسان مخلوق اتصالي كما يقول (شكري) وأن العالم الذي نعيشه يستحق أن يطلق عليه ذات الوصف، فهو عالم اتصالي يقوم على الاتصال، أي تقوم حضارته ذاته على الاتصال، عالم تتفجر فيه المعلومات، انه عصر المعلومات وعصر الجمهور المتنوع الذي لا نعرف على وجه اليقين حقيقة افراده الذين ينتشرون في أماكن متفرقة قد يبتعد فيها البعض عن البعض الاخر بمئات الاميال، انها وسائل الاتصال الحديثة هي التي جعلت كل ذلك أمراً ممكناً، وهكذا اتخذت العمليات الاتصالية أسماء عديدة لعل ابرزها هو الاتصال الاعلامي [2].

ومن جهة اخرى نرى بأن هذه الوسائل الإعلامية المختلفة بقدر ما لها من أهمية في شد انتباه المتلقي، وتزويده بالأخبار، والافكار، والمعلومات العامة، وتسليته، وتعليمه، إلا انها ايضا لها من التأثيرات السلبية على نفسية هذا المتلقي وبالتالي كانت الحاجة ماسة لظهور علم جديد مصاحبا لظهور الدراسات الإعلامية الا وهو علم النفس الإعلامي والذي يعد احد فروع علم النفس يهتم بدراسة تأثير الاتصال على سلوك الافراد، والجماعات اتجاه العملية الإعلامية والاتصالية.

وترى (السامرائي) بأن هذا العلم هو فرع تطبيقي من فروع علم النفس الذي يعتمد على المنهج العلمي السليم الذي لا يغفل التجريب والقياس الكمي الدقيق مع عدم إنكار الفروق

الفردية في الذكاء والقدرات والاستعدادات والمواهب، والكفاءة الجسمية والعقلية، والنسية، والاتزان الانفعالي، الامر الذي يتطلب من الاخصائي في علم النفس الإعلامي استخدام مقاييس وأدوات سيكولوجية مقننة وموضوعية لخدمة الإعلام والاهتمام بالكفاية المهنية[3].

لقد اضح التأثير النفسي لوسائل الإعلام امر لا مفر منه شئنا أم أبينا فلم يعد الفرد في هذا الزمان أن يستغنى إلا ما ندر عن وسائل الإعلام سواء كان الإعلام التقليدي أو الإعلام الجديد، لأنه اصبحت هذه الوسائل قادرة على ربط الفرد بكل ما يجري في مجتمعه المحلي أو العالمي.

لقد لاحظ الباحث من خلال تدريسه لمقرر علم النفس الإعلامي بقسم الإعلام قلة المراجع في المكتبة العربية ، ونذرتها في المكتبة الليبية، ومن هنا جاءت فكرة هذا البحث لتسليط الضوء على العلم هذا الذي يعد من العلوم الحديثة وذلك من خلال التعريف به، والتعرض لبعض المفاهيم الاساسية له، وعرض لمحة سريعة عن نشأته

ويهدف هذا البحث على التعرف على مفهوم علم النفس الإعلامي وعلاقته ببعض العلوم الاخرى، واهمية دراسته، ووظائفه. ومراحل نشأته، واهم موضوعاته.

ويعد هذا البحث من البحوث المكتبية التي تعتمد اساساً على جمع البيانات والمعلومات من المراجع والمصادر ذات العلاقة لبناء الاطار النظري للبحث، واعتمدت منهجية البحث على الاستقراء والوصف فيما يتعلق بماهية علم النفس الإعلامي كونه علما متكاملاً أم مفهوماً أم عنواناً لبعض الموضوعات والقضايا التي يهتم بها الباحثون والعلماء في غلم النفس العام أو علم النفس الاجتماعي، وهذه المنهجية تهدف إلى الوصول إلى استنتاجات تدعو إلى وضع حدود لهذا العلم بين مجموعة العلوم المتداخلة معه.

تعريف علم النفس:

عرف علم النفس بأنه العلم الذي يدرس سلوك الانسان، أي يصف هذا السلوك ويحاول تفسيره.[4] وعرف أيضا بأنه العلم الذي يدرس السلوك الظاهر دراسة نظامية ويحاول تفسير علاقته بالعمليات غير المرئية التي تحدث داخل العضوية سواء العقلية منها أم الحسية من جهة، وعلاقته بالحوادث الخارجية في البيئة من جهة أخرى.[5]

والسلوك هو ذلك النشاط الحركي الذي يمكن لنا مشاهدته، مثل الاكل والشرب ، والمشي، والكلام، وكذلك النشاط الباطن كالتفكير والتذكر والشعور والانفعال...

ويؤكد ذلك (الجبالي) والذي يرى بأن مصطلح السلوك يشير إلى كل ما يصدر عن الفرد من استجابات تنتج عن تفاعله مع البيئة . وتكون طبيعة هذه الاستجابات حسية، أو حركية، أو عقلية، أوجدانية، أو غير ّذلك.(6)

وبالتالي يمكن القول بأن السلوك هو كل ما يصدر عن الفرد من استجابات مختلفة إزاء مواقف يواجهها، أو امام مشكلة يحلها، أو خطر يهدده، أو فرار يتخذه، أو برنامج تلفزي أو مسموع يعده ، أو يقدمه...

أهداف علم النفس:

مثله مثل العلوم الاخرى، فعلم النفس له ثلاث اهداف تتمثل في الاتي:

- فهم السلوك وتفسيره.
- التنبؤ بما سيكون عليه هذا السلوك.
- ضبط السلوك والتحكم فيه.

تعريف الإعلام:

مثله مثل بقية العلوم الاخرى من حيث تعدد تعريفاته واختلافاتها نتيجة لاختلاف ثقافة وهدف واختصاص من يعرفه، وبالتالي وجدت العديد من التعريفات لعلم الإعلام نذكر بعضا منها:

هناك من عرف الإعلام على انه عملية دينامية تهدف إلى تزويد الناس بالأخبار الصحيحة والمعلومات الدقيقة والحقائق الثابتة والتي تساعدهم على تكوين رأي صائب في واقعة ما. وهناك من يرى الإعلام بأنه تقديم الأخبار والمعلومات الدقيقة الصادقة للناس، والحقائق التي تساعدهم على إدراك ما يجري حولهم، وتكوين اراء صائبة في كل ما يهمهم من امور.(7)

وظائف وسائل الإعلام:

تتعدد وظائف وسائل الإعلام في المجتمع إلى درجة عدم وجود اتفاق اساسي جول هذه الوظائف، ويمكن عرض بغض منه على النحو التالي:

يرى ماكسويل بأن الوظائف الاساسية للإعلام تتمثل في الاتي:

1- الإعلام ويعني به نشر المعلومات الخاصة بالوقائع والاحداث التي تقع داخل المجتمع وخارجه.
2- تحقيق التماسك الاجتماعي: وذلك من خلال الشرح والتفسير والتعليق على الافكار والاحداث والمعلومات.
3- تحقيق التواصل الاجتماعي .
4- الترفيه
5- التعبئة

في حين يرى (المسلمي) بأن الوظائف الرئيسية لوسائل الإعلام تتمثل في الآتي:[8]

1- الإعلام.
2- التعليم.
3- الترفيه.
4- الاقناع.

ويحدد (مكاوي والسيد) وظائف وسائل الإعلام للفرد في سبع وظائف رئيسية وهي: [9]

1- مراقبة البيئة أو التماس المعلومات
2- تطوير مفاهيمنا عن الذات.
3- تيسير التفاعل الاجتماعي.
4- بديل للتفاعل الاجتماعي.
5- المساعدة في التحرير العاطفي.
6- المساعدة في الهروب من التوتر والاغتراب
7- خلق طقوس يومية تمنحنا الاحساس بالنظام والامن.

تعريف علم النفس الإعلامي:

يعرفه (أبونقيرة) بأنه العلم الذي يهتم اساساً بتأثير العملية الاتصالية الانسانية على الشخصية الانسانية من ناحيه، وتأثير الشخصية الانسانية على العملية الاتصالية من ناحية اخرى، في إطار منظومة متكاملة تشمل مثلثاً متساوي الاضلاع يتضمن الرسالة،

والوسيلة، والجمهور المتلقي.[10]وتوضح (السامرائي) بأن علم النفس الإعلامي هو فرع من فروع علم النفس الذي يطبق مختلف النتائج والنظريات والقوانين التي توصل إليها علماء النفس في مختلف التخصصات المهنية عامة والإعلام خاصة لفهم المشكلات التي تظهر في هذا الميدان ويسعى إلى حلها حلاً علمياً لرفع الكفاءة الإعلامية بما يحقق للكاتب والجمهور الرضا والفائدة.[11]

ويذهب (ختانة) إلى أن علم النفس الإعلامي هو دراسة العقل والسلوك البشري سواء كان فرداً أو جماعة في تفاعله مع العملية الإعلامية (الاتصالية) لغرض كشف وفهم وتفسير هذا السلوك و التنبؤ بما سيكون عليه وضبطه والتحكم فيه باستخدام مناهج البحث العلمي النفسي والإعلامي.[12]

في حين ترى (عمارة) بأن علم النفس الإعلامي هو ذلك العلم الذي يهتم بتطبيق مبادئ وقوانين علم النفس في إعداد الرسالة الإعلامية وتقديمها بما يتناسب مع طبيعة المستقبل لها، طفلاً كان أو مراهقاً أو راشداً، ذكراً كان أو أنثى متعلماً كان أو أمياً، مثقفاً كان أو غير ذلك، بهدف التأثير فيه ومساعدته في الوقت نفسه على تطوير سلوكه وتغيير اتجاهاته وحل مشكلاته بما يتلاءم مع أهداف المجتمع الراهنة وتطلعاته المستقبلية.[13]

وتضيف (عمارة) بأنه هناك علاقة تلازميه بين الإعلام وعلم النفس، وبأن هذه العلاقة ذات أوجه متنوعة تمتد لتشمل كل عناصر العملية الاعلامية، بدءاً من صانع الرسالة وخصائصه العقلية، والشخصية، مروراً بخصائص الرسالة الاعلامية، وانطلاقاً الى القناة الحامة للرسالة، سواء كانتا قناة مصنوعة أو كانت بشرياً أو ما يصدر عنه من نشاط ، وانتهاءَ بالمتلقي المستهدف بالعملية الإعلامية من حيث كونه شخصاً له خصائص وسمات وارتباطات معينة توضح في الاعتبار عند صنع وتوجيه الرسالة.[14]

أما (القليني) فتعرفه بأنه العلم الذي يهتم أساسا بتأثير العملية الاتصالية على الشخصية الانسانية من ناحية، وتأثير الشخصية الانسانية على العملية الاتصالية من ناحية اخرى، في إطار منظومة متكاملة تشمل مثلث متساوي الاضلاع، يتضمن الرسالة والوسيلة والجمهور المتلقي.[15]

ويؤكد (عامر) على أن علم النفس الإعلامي يربط بين عناصر العملية الاتصالية المتمثلة في الرسالة الإعلامية والوسيلة التي تنقل الرسالة والجمهور المتلقي للرسالة الإعلامية، كما يتم في الواقع الفعلي للحياة ومن هنا تبرز اهمية دراسة علم النفس الإعلامي في العملية الاتصالية بين الافراد. [16]ويذهب (جبارة) إلى أن علم النفس الإعلامي بأنه عملية استقصاء واخرج المعلومات والحصول عليها، ثم اعطاء وبث هذه المعلومات إلى الاخرين.[17]

ويتميز علم النفس الإعلامي كمجال بحثي هو كونه علم يهتم بتطبيق النظريات النفسية المتعلقة بالعمليات العقلية والسلوكية لدى البشر في دراسة وسائل الإعلام وعلم النفس الإعلامي يتميز عن غيره من فروع علم النفس هو انه نشأ في غير رحم المدرسة النفسية، وترعرع في غير محيطها، اذ تم أخذ البذرة من المدرسة النفسية، وتم غرسها وتنميتها في إطار الدراسات الإعلامية، وهي حالة لم تتوافر لأي فرع آخر

ومن خلال التعريفات السابقة لعلم النفس الإعلامي نستخلص بأنه لا يوجد تعريف محدد له، ولكن يمكن استخلاص خصائص هذا العلم من خلال هذه التعريفات وذلك على النحو التالي:

1-علم النفس الإعلامي هو فرع من فروع غلم النفس الذي يطبق النتائج والنظريات والقوانين التي توصل اليها علماء النفس في مختلف التخصصات المهنية بشكل عام والاعلامية بشكل خاص.

2-يهتم علم النفس الإعلامي بتطبيق مبادئ وقوانين علم النفس في إعداد الرسالة الإعلامية وتقديمها بما يتناسب مع طبيعة المستقبل لها، بهدف التأثير فيه لتعديل سلوكه وتغيير اتجاهاته بما يتلاءم مع اهداف المجتمع.

3-ينصب اهتمام علم النفس الإعلامي إلى دراسة السلوك البشري، وبالتالي فهو علم سلوكي لغرض كشف، وفهم، وتفسير هذا السلوك، والتنبؤ بما سيكون عليه، وضبطه، والتحكم فيه باستخدام مناهج البحث العلمي النفسي، والإعلامي.

4-يركز علم النفس الإعلامي على دراسة تأثير العملية الاتصالية على الشخصية، وتأثير الشخصية على العملية الاتصالية، وربط العناصر الاتصالية المتمثلة في المرسل، والرسالة، والوسيلة، والجمهور المتلقي للرسالة الاعلامية.

5-يؤكد علم النفس الإعلامي على وجود علاقة تلازميه بين الإعلام وعلم النفس تشمل جميع عناصر العملية الاتصالية.

علاقة علم النفس الإعلامي بفروع علم النفس

1-علم النفس الإعلامي وعلاقته بعلم النفس العام

يدرس علم النفس العام سلوك الفرد كما يتشكل من خلال العملية التفاعلية بينه وبين المنبهات لغرض الكشف عن القوانين التي تفسر سلوكه، في حين أن علم النفس الإعلامي يستعين بهذه القوانين ليفسر السلوك الإعلامي من خلال تحليل اتجاه هذا السلوك والتنبؤ به.

2-علم النفس الاعلامي وعلاقته بعلم النفس التجاري

يهتم علم النفس التجاري بدراسة دوافع الشراء وحاجات المستهلك غير المشبعة وتقدير اتجاهاتهم النفسية نحو الخدمات، كما يرس فن الاعلان وطرق معاملة القراء وكيفية جلبهم للشراء، وعلم النفس الإعلامي يسعى إلى جذب القراء لشراء الخدمات الإعلامية[18]

3-علم النفس الإعلامي وعلاقته بعلم النفس الاجتماعي

يدرس علم النفس الاجتماعي السلوك الاجتماعي للقر والجماعة من حيث كون الفرد مؤثر ويتأثر بما يحيط به من افراد وجماعات، وعلم النفس الإعلامي يدرس سلوك الافراد العاملين في المجال الإعلامي، وأيضا الجمهور المتابع لوسائل الإعلام المختلفة.

4-علم النفس الإعلامي وعلاقته بعلم النفس الاداري

يدرس علم النفس الاداري السلوك الاداري للعاملين، وتأثيره على الانماط السلوكية المختلفة للعاملين في انجاز اعمالهم، وعلاقة علم النفس الإعلامي بعلم النفس الاداري علاقة صلبة لأنه يستند إلى المفاهيم الادارية والاستفادة منها في اداء العمل الإعلامي وتحسينه وزيادة مهاراته حتى يتسنى له القيام بمهامه على اكمل وجه.

أهمية دراسة علم النفس الإعلامي:

تتعدد أهمية دراسة علم النفس الإعلامي في العديد من الجوانب المختلة يمكن ايجازها في الاتي:[19]

1- دراسة علم النفس الإعلامي تساعد على التعرف على مدى اعتماد الجمهور على وسائل الإعلام التي اصبحت نتيجة انتشارها الكبير وتأثيرها في المجتمع تشكل ثقافة المجتمع بأكمله.

2- التعرف على استخدام الجمهور لوسائل الإعلام، لأن الجمهور عادة يستخدم الوسيلة التي تشبع احتياجاته ورغباته، وتحقق له الإشباعات الإعلامية المختلفة ، وتختلف هذه الإشباعات التي تحققها وسائل الإعلام للأفراد نتيجة اختلاف خصائص كل وسيلة، وكذلك إلى اختلاف شخصية افراد الجمهور الذي يتعرض لها، وبالتالي فإن دراسة علم النفس الإعلامي تمكننا من التعرف على هذه الاستخدامات الإشباعات المتحققة منها.

3- تلعب العوامل النفسية للجمهور دوراً كبيراً في توجيه دوافع الفرد نحو الاتصال، وبالتالي فإن التعرف على دور العوامل النفسية يساعد علماء الاتصال على التنبؤ بدوافع الاتصال لدى الجمهور.

4- التعرف على اساليب تمثيل المعلومات من حيث إدراك المعلومات من وسائل الإعلام واستيعابها، واسترجاعها، وتذكرها يفيد في التعرف على كيفية اكتساب الجمهور للمعلومات من وسائل الإعلام والتأثير بها.

5- تفيد دراسات علم النفس الإعلامي في التعرف على تأثير وسائل الإعلام على ترتيب أولويات الجمهور والقضايا التي يهتم بها سواء داخلياً أو خارجياً، وأهم القضايا التي يجعلها في بؤرة شعور الجمهور.

6- تعلم وسائل الإعلام جمهورها (فيما يفكر ولا تعلمه كيف يفكر)، ولذلك فهي تشكل اهتمامات الجمهور العامة والخاصة، ومن هنا تستطيع من خلال تأثيراتها المتعددة تشكيل رأي عام تجاه أو ضد بعض القضايا العامة.

7- التعرف على استخدام وسائل الإعلام في فترة المراهقة ، وخاصة الإعلام الجديد.

8- التعرف على التأثيرات والنفود النفسي للإعلام من خلال عرض تأثيرات العنف بوسائل الإعلام المختلفة.

9- تساعد القائمين بالاتصال من صياغة الرسالة بما يناسب مع فئات الجمهور.

10- تؤهل القائم بالاتصال من التواصل الفعال مع الجمهور.

11-تمكن من التعرف على اتجاهات الجمهور نحو وسائل الإعلام، ورسم السياسات والاستراتيجيات لجذب واستثارة اهتمامات هذا الجمهور.

اهداف علم النفس الإعلامي:[20]

أولاَ-الأهداف العامة: تتمثل في وصف وضبط حركة الظاهرة الإعلامية والتي تتسم بالطبيعة الحركية المتغيرة ، وبالدفق المستمر، لأنها تعمل وفق ونظم الاجتماعية وتتأثر بها، وبالتالي فإن الاهداف تشمل : الوصف، والضبط، التوقع، والتنبؤ والتي هي في الاساس أهداف علم النفس.

ثانياَ-الاهداف الخاصة: تتركز على وضع الاسس النفسية والمبادئ العامة التي تدرس سلوك المتلقي عند حدوث الظاهرة الإعلامية والاحداث المفاجئة وعملية تفاعلهم وتناغمهم معها

وتسعى المؤسسات الإعلامية المتخصصة في تحقيق الاهداف الخاصة لعلم النفس الإعلامي، وذلك على النحو التالي:

1-الآهتمام بتأثير الشخصية في السلوك الإعلامي، وعملية اتخاذ القرار.

2-تقديم المساعدة في عملية التوجيه المهني على صعيد التنمية وفق اسس علمية وموضوعية للإعلامي.

3-التدريب الإعلامي وخلق حالة من التوازن النفسي والسلوكي لدى العاملين في مجال الإعلام.

4-التأكيد على مفهوم الصحة النفسية في العملية الإعلامية.

5-تنشيط وتوجيه السلوك أو الدافع نحو هدف معين.

6-اكتشاف الفروق الفردية في كافة مجالاتها سواء كانت جسمية، نفسية، عقلية، او انفعالية وتأثير ذلك على السلوك الإعلامي.

7-معرفة أهمية الاختيار والتعيين وتقييم الاداء اثناء تأدية العمل الإعلامي.

8-معرفة اسباب الضغوط النفسية المؤثرة في سلوك الإعلامي وتشخيصها، ومحاولة علاجها.

9-رفع مستوى تقديم الخدمات الإعلامية من خلال توفير الرضا الوظيفي للإعلامي وتحفيزه على تقديم الاداء الافضل.

10-تحقيق الجذب الإعلامي للمؤسسة الإعلامية

وظائف علم النفس الإعلامي:

- حددت (السامرائي) [21] عدة وظائف لعلم النفس الإعلامي يمكن تلخيصها على النحو التالي:
- وظيفة سيكولوجية أو نفسية تتمثل في المساهمة الفعالة في توفير الاستقرار والامن والحماية لكافة أفراد البناء الاجتماعي.
- تعديل أو تدعيم أو تغيير اتجاهات معينة تحدد السلوك العام.
- إرضاء حب الاستطلاع لدى الجمهور من خلال العلاقة التأثيرية مرسلاً ومادة ووسيلة.
- التأكيد على الشعور بالانتماء وتوفير الاستجابات المتبادلة الضرورية.
- تدريب وتأهيل العاملين نفسياً على التوافق مع انفسهم وقدراتهم وكيفية التكيف مع زملائهم.

مراحل تطور علم النفس الإعلامي:

من خلال التتبع التاريخي للدراسات الإعلامية والنفسية التي مرت بها والتي حددتها (عمارة) لتطور علم النفس الإعلامي بأربع مراحل رئيسية[22]، يمكن نلخصها في التالي:

- **مرحلة البزوغ والظهور:** بدأت هذه المرحلة في سنة 1930 وحتى 1950م حيث طهرت ثلاثة كتب ودراسة كان لها الاثر الكبير على علم النفس الاعلامي بشكل خاص، والدراسات الإعلامية بشكل عام. ويعد كتاب " الرأي العام" للصحفي الامريكي (والتر ليبمان) أول هذه الكتب والذي اهتم فيه على مفهوم الصورة النمطية وكيفية تأثيرها على سلوك البشر، ومركزاً على دور وسائل الإعلام في تكوين هذه الصورة، وتأثيراتها السلبية فى الفكر والسلوك. أما الكتاب الثاني في هذه المرحلة

فكان للكاتبين (البورت، وكانتريل) اللذين كانا من اشهر علماء النفس في ذلك الزمن، حيث الفا هذا الكتاب تحت مسمى " سيكولوجية الراديو" في سنة 1935م، وقد أهتم هذا الكتاب بعملية غسيل الادمغة، والدعاية السياسية وما تمثله من اخطار على مستمعيها خلال الحربين الاولى والثانية.

في حين كان الكتاب الثالث يتحدث عن سيكولوجية الامم تحت مسمى " غزو من المريخ" في سنة 1938م. وقد تحدث هذا الكتاب عن الحالة النفسية المرعبة التي سيطرت على المجتمع الامريكي وذلك بعد إذاعة برنامج " غزو من المريخ" والذي تناول قصة هبوط كائنات من المريخ على سطح الارض وقيامهم بتدمير امريكا الامر الذي احدث خوفاً ورعباً شديدين في المجتمع الامريكي.

أما الدراسة فكانت(لهير تزوج وزملائها) في سنة 1949م وعنوانها " دوافع استماع المرأة إلى الراديو" وتعد هذه الدراسة البداية الحقيقية لمدخل الاستخدامات الإشباعات بأبعدها ومتغيراتها النفسية والاجتماعية. ومن هنا يمكن القول بأن هذه المرحلة تشكل فيها اهم المراحل الاساسية لهذا العلم الجديد من خلال الكتب والدراسة المذكرين سابقاً.

- **مرحلة التكوين والتأصيل:** بدأت هذه المرحلة في سنة 1950م وحتى 1970م، وقد تميزت بوجد عدة ظواهر بحثية كان لها بالغ الأثر في تطور علم النفس الإعلامي، وأهم هذه الظواهر: التحول إلى دراسة التأثيرات قصيرة المدى، دراسة العنف التلفزيوني وتأثيراته على الاطفال والمراهقين، مثل دراسات (باندورا وزملائه)، والتي كانت لها الفضل الكبير في تأسيس عدة نظريات، مثل نظرية التعلم الاجتماعي، نظرية النموذج، ونظرية التوحد الاجتماعي، وغيرها والتي ربطت بين العنف والميول العدوانية لدى الاطفال والشباب من ناحية والتلفزيون من ناحية اخرى. كما زخرت هذه المرحلة ايضا بظهور النظريات المعرفية وانتشارها في المجالات النفسية والاجتماعية بل وسيطرتها على اغلب التوجهات البحثية.
- **مرحلة الازدهار والانتشار:** وبدأت هذه المرحلة في سنة 1970م وحتى 1990م. وتعد هذه المرحلة من اغزر المراحل السابقة من حيث الانتاج العلمي، والتنوع في الابحاث.

وقد تميزت هذه المرحلة ايضا بالاهتمام وبتركيز شديد على المتغيرات والعوامل النفسية السابقة على عملية التعرض لوسائل الاعلام، وعلى السمات الشخصية وعلاقتها بأنماط التعرض، وكذلك إلى الاهتمام بالعمليات النفسية المصاحبة للتعرض لوسائل الإعلام والمتداخلة مع هذه العملية. ونشير ايضا في هذه المرحلة إلى بروز العديد من النظريات منها : نظرية الغرس الثقافي وصاحبها (جورج جوبنر)، نظرية الاستخدامات الإشباعات والتي أسسها (كاتز وزملائه) ، ونظرية الاعتماد ومؤسسها (ميلفين دوفلور)، وغيرها.

- مرحلة إعادة التفكير في الاصول: بدأت هذه المرحلة في سنة 1990م وحتى الان.

وتتميز هذه المرحلة عن سابقاتها بعدة خصائص من:

1- الميل إلى إعادة النظر في الاصول والاسس النظرية لكثير من النظريات الإعلامية وذلك وصولاً إلى أسسها النفسية والاجتماعية، مثل نظريه الغرس الثقافي حيث بدأ الاهتمام بالنماذج النفسية والمعرفية المهيأة لعملية الغرس والدافعة إليها، ومن ذلك نموذج العملية العقلية لشروم، والذي يتناول فيه كيفية حدوث الغرس من الناحية النفسية والمعرفية، وغيرها.

2- ظهور المداخل التوافقية والتكاملية في دراسة التأثيرات النفسية والاجتماعية لوسائل الإعلام. فعلى سبيل المثال حدث تداخل وتكامل بين نظريتي الغرس والاستخدامات الإشباعات، وظهرت نظرية النظريات، التأثيرات، وغيرها من نظرية مشتركة.

3- بروز نظريات جديدة تهتم بسيكولوجية الرأي العام بعيداً عن نماذج التأثيرات المألوفة، ومن هذه النظريات ، ونظريات الجهل الجمعي، ونظرية دوامة الصمت، وغيرها.

والجدير بالذكر هنا الاشارة إلى أنه لا توجد نقاط زمنية محددة وفاصلة يمكن القول عندها لقد انتهت مرحلة من المراحل الاربعة في هذه السنة، وبدأت مرحلة أخرى، فالبدايات والنهايات متداخلة للغاية ومستمرة، فوجود مرحة جديدة لا يعني انتهاء المرحلة التي تسبقها وانما يعني سيادته وبرزها النسبي. كما ان موضوع علم النفس الاعلامي وقضيته الاساسية منذ بداية هذا العلم ونشأته هي التأثير ات السلبية فقط أي لا وجود للتأثير ات الايجابية والصحية وهذا عكس ما نراه في علم النفس العام الذي يدرس النفس البشرية في

حالتي الصحة والمرض، وحالة السواء وحالة الشواذ، وأن موضوع علم النفس الإعلامي هو الآثار المرضية والتأثيرات الشاذة.

كما أن موضوعات هذا العلم كانت في السابق يعبر عنها بمصطلح التأثيرات والذي كان مرادفاً لكلمة الاثار النفسية للميديا، لذلك لا نجد غرابة في عدم ذكر كلمة علم النفس الإعلامي في مرحلة معينة ، ولا يجب علينا الاندهاش إن وجدنا مصطلح التأثيرات بارزاً في كل هذه المراحل، فهما مترادفان حتى وان لم يتم الاشارة بشكل صريح على ذلك.

موضوعات علم النفس الإعلامي:

يتطرق علم النفس الإعلامي للعديد من الموضوعات التي تدخل من ضمن اهتماماته لتحقيق اهدفه نذكر منها التالي:

1- السلوك الإنساني، والدوافع
2- الشخصية في الإعلام.
3- الجماعة في العمل الإعلامي
4- الرأي العام والاتجاهات النفسية في علم النفس الإعلامي.
5- الإعلام والصورة الذهنية.
6- الإعلام والصورة النمطية.
7- سيكولوجة الاتصال الإعلامي
8- لإعلام والحرب النفسية.
9- التأثيرات النفسية لوسائل الإعلام.
10-نظريات تأثير وسائل الإعلام.
11-التأثرات النفسية. للإعلام الجديد.

الخاتمة

من خلال ما تقدم في هذا البحث يمكن استخلاص أهم النتائج التالية:

1-يعد علم النفس الاجتماعي احد فروع علم النفس الحديث ، والذي يهدف إلى دراسة السلوك البشري، وذلك لكشفه، وفهمه ، وتفسيره ، والتنبؤ بما سيكون عليه، والتحكم فيه من خلال تطبيق مبادئ وقوانين علم النفس.

2-يتميز علم النفس الإعلامي عن فروع علم النفس الاخرى بأنه نشأ وترعرع في كنف الدراسات الإعلامية.

3-لقد ظهر علم النفس الإعلامي تاريخيا مع بداية ظهور الدراسات الإعلامية وكان يشار اليه بمصطلح التأثيرات والذي كان مرادفاً لكلمة الاثار النفسية.

4-تعرض هذا البحث للمعالم الرئيسية لهذا العلم من خلال تسليط الضوء على بعض تعريفات علم النفس، والاعلام ثم الوصول إلى التعريفات المتعددة لعلم النفس الاجتماعي والتي اختلفت في شكل صياغتها إلا أن مضمونها يكاد يقترب من بعضه، والذي يؤكد على تطبيق مبادئ وقوانين علم النفس في إعداد الرسالة الإعلامية، وتقويمها بما يتناسب مع طبيعة المستقبل لهذه الرسالة بهدف التأثير فيه لغرض تعديل سلوكه، واتجاهاته بما يتلاءم مع أهداف المجتمع.

5-تعرض هذا البحث ايضا إلى خصائص هذا العلم، وعلاقته بفروع غلم النفس، واهمية دراسته في المؤسسات التعليمية بالمجتمع . واهدافه، ووظائفه ثم الوصول إلى مراح نطوره، واهم موضوعات دراساته.

5-اصبح الإعلام التقليدي والإعلام الجديد (الإعلام الالكتروني) مسيطراً على حياتنا اليومية' واشغلنا على اعمالنا اليومية ، الامر الذي يستدعي اقامة الدراسات والبحوث لدراسة هذه الظاهرة المنتشرة في بلادنا والعالم الاخر، وهنا يكمن دور علم النفس الاعلامي.

هوامش البحث

(1)عبدالمجيد شكري، تكنولوجيا الاتصال انتاج البرامج في الراديو التلفزيون (القاهرة: دار الفكر العربي، 1996م) ص 14.

(2)المرجع السابق، ص 53.

(3)نبيه صالح السامرائي علم النفس الإعلامي،(عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع،2007م)ص13.

(4) احمد عزت رابح، اصول علم النفس، (القاهرة: دار المعارف، 1991م) ص20.

(5)عبدالرحمن عدس ونايفه قطامي، مبادئ علم النفس،(عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،2002م) ص13.

(6) حسني ألجبالي ، علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق،(القاهرة: مكتبة لأنجلو المصرية، 200)ص 10.

(7)فاطمة حسين عواد، الإعلام الفضائي(عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع،2010م) ص 13.

(8) إبراهيم عبدالله المسلمي، نشأة وسائل الإعلام وتطورها، ط2(القاهرة، دار الفكر العربي،2005م) ص 39.

(9) حسين عماد مكاوي و ليلى حسين السيد، الاتصال ونظرياته المعاصرة، ط 3(القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2002م) ص 8.

(10) ايمن خميس أبونقيرة، مساق علم النفس الإعلامي،
متاح 2019/8/20م
Site iguanids/anoquaira

(11) نبيه صالح السامرائي علم النفس الإعلامي، مرجع سابق،ص16.

(12) سامي محسن ختانة، و احمد عبد اللطيف ابوسعد، علم النقس الإعلامي،(عمان: دار المسرة،2010م)،ص 19.

(13)نائلة عمارة، علم النفس الإعلامي ،(القاهرة: دار النهضة العربية، 2008م) ص19

(14)المصدر السابق، ص 20.

(15) سوزان القليني، علم النفس الإعلامي، (القاهرة، د.ن، 2007م) ص 10.

(16) فتحي حسين عامر، علم النفس الإعلامي،(القاهرة: العربي للنشر والتوزيع، 2012م)، ص18.

(17)جبارة عطية جبارة، علم الاجتماع الإعلامي، (الرياض: عالم الكتب، 1985م) في نبيهة السامرائي، مرجع سابق، ص 16.

(18) نبيهة صالح السامرائي، علم النفس الإعلامي، مرجع سابق، ص 20.

(19)سوزان القليني، مرجع سابق، ص14.

(20) تأثيرات وسائل الاعلام bazhngafiles.s3.us-west-2. Amazonaws.com
متاح 2919/8/15. ص 11

(21)نبيهة صالح السامرائي، علم النفس الإعلامي، مرجع سابق، ص 23.

(22) نائلة عمارة، علم النفس الإعلامي، مرجع سابق، ص 23.

الحرفُ العربيُّ الأصالةُ... والجمالُ

أ.د.خليفة عبدالله حسن
كلية الآداب جامعة غريان

المستخلَصُ

بسمِ اللهِ الرحمنِ الرحيمِ وبِهِ نستعينُ، وصلَّى اللهُ على رسولِهِ الكريمِ، فهذا البحثُ يُلقِي الضوءَ على الحرفِ العربيّ بوصفِهِ وسطًا كتابيًّا قيّدَ حضارةَ ومجدَ الأمّةِ العربيّةِ، وهوَ الحرفُ المعجزُ؛ إذْ تقعُ بِهِ العبادةُ، والحرفُ العربيُّ خلقَ ظروفَ تكوّنِهِ، فظهرتْ مصطلحاتُه ظهورًا غزيرًا، وبذلكَ لبسَ ثوبَ العلمِ، وانتشرَ انتشارًا واسعًا في جميعِ أرجاءِ المعمورةِ، وقدْ ساعدَهُ على ذلكَ ارتباطُهُ بالدينِ الإسلاميِّ الحنيفِ، وبلغَ مِنَ الجمالِ ما لمْ يبلغْهُ حرفٌ في أيّةِ لغةٍ منْ لغاتِ العالمِ الحيّةِ، وانبهرَتْ بِهِ البشريّةِ، وافتتنَ بِهِ العربُ والعجمُ، وإنْ تأخّرَفي مواكبةِ الميكنةِ لجمالِهِ المعجزِ الذي منعَ وصلُ حروفِهِ منْ هندستِهِ الأمرُ الذي جعلَ هذهِ التعقيداتِ سببًا لا يدركُهُ إلّا المختصُّون، والباحثُ تابعَ الإشكاليّاتِ التي طرحَها باهتمامٍ، ووصلَ إلى نتائجَ يراها إيجابيّةً منها أنَّ الحرفَ العربيَّ راسخٌ بعلمٍ متينٍ، ولَهُ مصطلحاتُهُ القويّةُ التي تجعلُ لَهُ أحكامًا معياريّةً، وأنّ الدينَ الإسلاميَّ يأخذُ الدورَ الأكبرَ في إبرازِ جمالِهِ في العالَمِ أجمعَ.

مقدّمةٌ:

الحمدُ للهِ الذي علّمَ بالقلمِ، علّمَ الإنسانَ مالمْ يعلمْ، والصلاةُ والسلامُ على أشرفِ منْ نطقَ بالضّادِ، وقالَ: أنا عربيٌّ مِنَ العبادِ محمّدٍ (عليهِ أفضلُ الصلاةِ وأزكى السلامِ) وبعدُ فيعدُّ الخطُّ العربيُّ المرآةَ التي ينعكسُ بها تراثُ الأمّةِ بوضوحٍ ما يجعلُها تتبوّأُ مكانةً مرموقةً بينَ الأممِ،والخطُّ لسانُ اليدِ، وترجمانُ العقلِ، سبحانَه جعلَ الخطَّ العربيَّ مقدّسًا؛ حيثُ أنزلَ بِهِ القرآنَ الكريمَ رحمةً للعالمينَ، وجَعَلَ النطقَ بِهِ عبادةً، وأوْدَعَ فيهِ مِنَ الأسرارِ ما لايُحصى مِنَ الإعجازِ والآياتِ الباهراتِ في جمالِهِ، فتسابَقَ في علمِهِ العلماءُ، والفنّانونَ، وسجّلوا فيهِ أسمى آياتِ الفنِّ والجمالِ، مِنْ خِلالِ الأشكالِ والصّورِ الناطقةِ بالحيويّةِ، علاوةً على أنّهُ وسطٌ كتابيٌّ يحملُ دلالاتِ المعاني على اختْلافِ أنواعِها، وإنِ

افْتتَنَبجمالِهِ محبّو العربيّةِ إلا أنّهُ حافظَ على وظيفتِهِ الأصليّةِ المتمثّلةِ في نقلِ وحفظِ الرسائلِ، والدواوينِ، والأدبِ، ومختلفِ العلومِ، فحازَ جمالًا على جمالٍ، وبهذاالجمالِ حفظَ التراثَ، ونَقَلَ العلومَ، وجمالَ الصورةِ التي تهزُّ المُشاهِدَ إعجابًا وتيهًا.

ويأملُ الباحثُ أنْ يُطلَّبهذا البحثِ على القارئِ الكريمِ مِنْ خلالِ إشكاليّاتٍ يراها كافيةً لتكوينِ فكرةٍ على هذا الوسطِ الكتابيِّ المميَّزِ.

الإشكاليّاتُ:

- ما هيَ جذورُ الخطِّ العربيِّ ومنْ همْ سادتُهُ؟
- كيفَ انتشرَ الخطُّ العربيُّ؟
- هلْ للخطِّ العربيِّ جمالٌ؟
- هلْ واكبَ الخطُّ العربيُّ الميكنةَ؟

المنهجُ المستخْدَمُ:

يستخدمُ الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ؛ لأنّهُ الأنسبُ في وصفِ المعلوماتِ المتعلّقةِ بجزئيّاتِ البحثِ والباحثُ يستخدمُ النّظامَ العربيَّ في الإحالةِ على الهامشِ، بذكرِ المصدرِ أو المرجعِ، ثمَّ ذكرِ المؤلِّفِ إن لّمْ يُذكرْ في المتنِ، مرجئاً التّعريفَ بالمصادرِ إلى قائمةِ المصادروالمراجعِ، ويأملُ الخروجَ بنتائجَ جيّدةٍ.

منظومةُ الحرفِ العربيِّ:

الألفُ، الباءُ، التّاءُ، الثّاءُ، الجيمُ، الحاءُ، الخاءُ، الدّالُ، الذّالُ، الرّاءُ ، الزّايُ، السّينُ،

ا ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س

الشّينُ، الصّادُ، الضّادُ، الطّاءُ، الظّاءُ، العينُ، الغينُ، الفاءُ، القافُ، الكافُ، اللّامُ.

ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل

الميمُ، النّونُ، الهاءُ، الواوُ، الياءُ، الهمزةُ.

م ن ه و ي ء.

الحروفُ المهملةُ:

ا (ى) ح د ر س ص ط ع ك ل م ه و ء.

الحروفُ المعجمةُ:

ب ت (ة) ث ج خ ذ ز ش ض ظ غ ف ق ن ي.

الأحرفُ التّي لا يتّصلُ بِها ما بعدَها في أبنيةِ الكَلِمِ:

ا د ذ ر ز و ء.

الأحرفُ التّي لا تتّصلُ ببعضِها في أبنيةِ الكَلِمِ سابقةً كانتْ أوْ لاحقةً:

د ذ ر ز و ء.

الحروفُ التّي تتّصلُ بما بعدَها:

كلُّ الحروفِ تتّصلِ بما بعدَها إلّا سبعةَ أحرفٍ(ا د ذ ر ز و ء).

الحرفُ الذي لا يتّصلُ بغيرِهِ إلّا بوسيطٍ:

الهمزةُالحرفُ الوحيدُ الذي لا تتّصلُ بغيرِها ولا يتّصلُ بِها غيرُها منَ الحروفِ إلّا بما يتّصلّ بِهِ أحدُ كراسيِّها (الألفُ، والواوُ، والياءُ) أ ؤ ئ ئـــ.

عِدَّةُ الحَرَكاتِ:

الحركاتُ في اللغةِ العربيّةِ هي: الفتحةُ وهْيَ ألفٌ قصيرةٌ مضطجعةٌ فوقَ الحرفِ هكذا (بَ) والكسرةُ مثلُها تحتَ الحرفِ (بِ) والضمّةُ واوٌ صغيرةٌ فوقَ الحرفِ (بُ).

علمُ الخطِّ وسادتُهُ:

ما لا شكَّ فيهِ أنَّ المسلمينَ اعتنَوْا بالخطِّ عنايةً كبيرةً، ويمكنُ أنْ يكونَ عزوفُهُمْ عَنِ الرسمِ والنّحتِ قدْ زادَ منْ اهتماماتِهمْ بالحرفِ العربيِّ، وقدْ تنافستِ المدنُ الإسلاميّةُ، كالحيرةِ والكوفةِ والبصرةِ وواسطَ وبغدادَ والمدينةِ المنوّرةِ ومكّةَ المكرّمةِ وقرطبةَ والقيروان ومصرَ ما أدّى إلى أنْ زادَ الإبداعُ في تقنيّاتِهِ، وأصبحَ يجاري التيّارتِ الحضاريّةَ المعاصرةَ، ويشقُّ طريقَهُ بكلِّ جمالٍ. والنّبيُّ (صلّى اللهُ عليهِ وسلّمَ) يُدركُ قيمةَ الكتابةِ وفائدتَها، ويفهمُ الجهلَ وخطورَتَهُ، ومنْ أبرزِ اهتماماتِهِ أنْ بنى مسجدًا، وعيّنَ فيهِ أساتذةً وعلى رأسِهِمْ كتّابُ الوحيِ الذينَ بلغُوا أربعينَ كاتبًا، نذكرُ منهُمْ: أبابكرٍ وعمرَ وعثمانَ وعليًّا وأباسفيانَ وابْنيهِ معاويةَ ويزيدَ وزيدَا بنَ ثابتٍ والزبيرَ بنَ العوّامِ.[1]والخطّاطونَ فنّانونَ قدّمُوا جهودَهمُ الكبيرةَ منْ خلالِ لوحاتٍ فنّيةٍ يقفُ الإنسانُ

منبهرًا أمامَها منْ دقّةِ الكتابةِ، وروعةِ وعبقريّةِ الخطّاطِ، فغدتْ هذهِ اللوحاتُ تُحَفًا يعجزُ عنْ نحتِها وتصويرِها النُّحّاتُ والمصوّرونَ، فلا تقلُ أعمالُهمْ درجةً عنْ إبداعاتِ الشعراءِ واللغويّينَ في صياغاتِهمْ، وما تفيضُ بهِ منْ صورٍ ومعانٍ فريدةٍ تأسرُ العقلَ، فينحني إجلالًا لهؤلاءِ المبدعينَ، فمنهمُ ابنُ مقلةَ (تــ 328 هــ) الذي يُعدُّ شيخَ الخطّاطينَ في بغدادَ لمْ يسبقْهُ أحدٌ في طواعيةِ القلمِ، ومنهُمُ ابنُ البوّابِ (تــ 423 هــ) كانَ فريدَ عصرِهِ جودةً وقْد ورِثَ إبداعَ ابنِ مقلةَ، ومنهمْ ياقوتُ المستعصميُّ (تــ 698 هــ) وهوَ خطّاطٌ مبرَّزٌ منْ مشاهيرِ الخطّاطينَ العظامِ، ومنهمْ هاشمٌ البغداديُّ (تــ 1393 هــ) وحامدٌ الآمديُّ (تــ 1403هــ) وغيرُهمْ كثيرٌ.

ولمّا كانَ الخطُّ العربيُّ عِلمًا فإنّهُ يقتضي أنْ يكونَ لهُ قواعدُ وفروعٌ وأنواعٌ محدّدةٌ، كلُّ نوعٍ يمتازُ بخواصِّهِ الإشاريّةِ التي تجعلُ منه خطًّا محايدًا عنْ غيرِهِ مِنَ الخطوطِ وموسومًا باسْمٍ يكونُ عليهِ عَلَمًا، فظهرتِ الخطوطُ : الخطُّ الكوفيُّ، وخطُّ الرقعةِ، وخطُّ النسخِ، وخطُّ الثلثِ، والخطُّ الفارسيُّ، وخطُّ الإجازةِ، والخطُّ الديوانيُّ، وخطُّ الطّغراءِ، وخطُّ التّاجِ، والخطُّ المغربيُّ[2]، وتبعاً لذلك ظهرتْ أدواتُ الخطّاطينَ بدايةً بالقلمِ وأنواعِهِ، والحِبْرِ وصناعتِهِ، وسكّينِ الكشطِ، وقدْ ظهرتْ للخطِّ مصطلحاتُهُ منها القطُّ، والمطُّ، والقطُّ: من " قططتُ الشيءَ أقطُّهُ، إذا قطعتُهُ عُرْضًا، ومنْهُ قطُّ القلمِ، والمقطّةُ: ما يُقَطُّ عليهِ القلمُ "[3]، والمَطّةُ: الجرّةُ، وهيَ المسافةُ التي يمدُّها الخطّاطُ بعدَ الحرفِ[4]، وظهرَ اهتمامُ الخطّاطينَ بلوازمِ الخطِّ، وأكثرُوا عنْها السؤالَ، فقدْ كتبَ جعفرُ بْنُ يحيى إلى محمّدِ بنِ الليثِ يستوضحُهُ أمورًا في الكتابةِ وأدواتِها فكتبَ إليهِ الليثُ: أمّا بعدُ " فليكنْ قلمُكَ مجريًا، لا سمينًا ولا رقيقًا، ما بينَ الرِّقّةِ والغلظِ، ضيِّقَ النَّقَبِ، فابْرِهِ بريًا ميثويًّا كمنقارِ الحمامةِ، واعطفْ قُطّتَهُ، ورقّقْ شفرتَهُ، وليكنْ مدادُكَ صافيًا خفيفًا إذا استمددتَّ منْهُ، فانْقعْهُ ليلةً ثمَّ صيِّغْهُ في الدواةِ، وليكنْ قرطاسُكَ رقيقًا مستويَ النسجِ، تخْرُجُ السحاةُ مستويةً منْ أحدِ الطرفينِ إلى الآخرِ، فليستْ تستقيمُ السطورُ إلا فيما كانَ كذلكَ، وليكنْ أكثرُ تمطيطِكَ في طرفِ القرطاسِ الذي في يسارِكَ، وأقلُّهُ في الوسطِ، ولا تمطَّ في الطرفِ الآخرِ، ولا تمطَّ كلمةً ثلاثةَ أحرفٍ أوْ أربعةً، ولا تتركْ الأخرى بغيرِ مطٍّ، فإنّكَ إذا فرّقْتَ القليلَ كانَ قيّمًا،

وإذا جمعتَ الكثيرَ كانَ سَمِجًا"[5] إنّها وصيّةٌ جامعةٌ استهدفتِ القلمَ من حيثُ الشكلُ والحجْمُ، كما نصحَه بهيئةِ الحِبرِ وأنّ القلمَ إذا كانتْ مادّتُهُ مِنَ القصبِ خفيفةً فيلزمُ نقعُهُ في الحبرِ حتّى يرتويَ مِنَ الحِبرِ فتمتلئُ مسامُّهُ، فيكونُ حينئذٍ مطاوعًا لليدِ بجريانِهِ بالقدَرِ اللازمِ، وهذِهِ وصيّةٌ مازلْنَا نذكرُها حينَ كنّا نتعلمُ كتابةَ القرآنِ الكريمِ وقراءتَهُ في المسجدِ بإملاءِ الفقيهِ، كما أوصاهُ بتنسيقِ الكتابةِ على القرطاسِ، وهذا الأمرُ واضحٌ مِنْ خلالِ متابعتِنا المخطوطاتِ وفهارسَها؛ حيثُ وجدنا تحديدَ الهوامشِ وعددَ الأسطرِ بكلِّ لوحٍ، وعددَ الكلماتِ في كلِّ سطرٍ ونوعَ الخطِّ.

مراحلُ الخطِّ العربيِّ :

اهتدى العربُ إلى معرفةِ الخطِّ منذُ أمدٍ بعيدٍ، وقبلَ الأبجديّةِ التي عُثِرَ عليها في أوغاريتَ (رأسُ شمرا) بآلافِ السنينَ، وتمَّ العثورُ في الجزيرةِ العربيّةِ على كتاباتٍ عربيّةٍ مدوّنةٍ بخطِّ المسندِ، وقدْ عدَّهُ المؤرّخونَ القلمَ العربيَّ الأوّلَ، وهُوَ خطُّ أهلِ اليمنِ الأصيلُ، ويسمّونَهُ خطَّ حِمْيَرٍ، ولمّا جاءَ الإسلامُ كانَ أهلُ مكّةَ يكتبونَ بقلمٍ خاصٍّ بهِمْ، تختلفُ حروفُهُ عَنِ المسندِ وسمَّوهُ القلمَ العربيَّ أو الخطَّ العربيَّ؛ تمييزًا لَّهُ على خطِّ المسندِ معَ بقاءِ أهلِ اليمنِ على الكتابةِ بخطِّ المسندِ بعدَ الإسلامِ، ولمّا كَتَبَ كتّابُ الوحيِ الكتابَ المنزّلَ (القرآنُ الكريمُ) بقلمِ مكّةَ فقدْ حُكِمَ على خطِّ المسندِ بالموتِ ثمَّ أحياهُ المستشرقونَ؛ ليترجمُوا بِهِ الكتاباتِ العاديّةَ التي كُتِبتْ بِهِ، وجاءَ بعدَ خطِّ المسندِ الخطُّ الإرميُّ نسبةً إلى قبيلةِ إرمَ، وهُوَ الخطُّ الذي دخلَ الجزيرةَ مَعَ المبشّرينَ بالنصرانيّةِ، وصارَ قلمُ الكنائسِ الشرقيّةِ، وهناكَ القلمُ الثموديُّ نسبةً إلى قومِ ثمودَ، والقلمُ اللحيانيُّ نسبةً إلى قبيلةِ لحيانَ، والقلمُ الصفائيُّ نسبةً إلى أرضِ الصفاةِ، وهِيَ الأرضُ التي عُثِرَ فيها على أوّلِ كتابةٍ بهذا القلمِ[6].

ويمكنُ القولُ بأنَّ" أهلَ الحيرةِ والأنبارِ كانوا يتقارضونَ التعليمَ معَ أبناءِ عمومتِهِمْ مِنْ كندةَ والنبطِ واللخميّينَ"[7] وشاعَ هذا بينَ الأوسِ والخزرجِ وثقيفَ في الإسلامِ؛ إذْ كانَ الرسولُ محمّدٌ صلّى اللهُ عليهِ وسلّمَ يحثُّ المسلمينَ على التعلّمِ فهُوَ القائلُ إنَّما بعثتُ معلّمًا، وتسابقَ الناسُ في ذلكَ حتّى عمَّ انتشارُ الكتابةِ في الجزيرةِ العربيّةِ، وليسَ

أدلَّ على ذلكَ مِنْ حادثةِ افتداءِ أسرى بدرٍ بأنْ يعلّمَ كلُّ واحدٍ مِنَ الأسرى عشرةً منْ صبيانِ المدينةِ المنوّرةِ[8]، وجاءتِ الكوفةُ بخطِّها المنسوبِ إليها (الخطُّ الكوفيُّ) وهُوَ يرجِعُ إلى أصلينِ هما التقويرُ والبسطُ، والفرقُ بينَ هذينِ الأصلينِ أنَّ المقوَّرَ " تنخسفُ وتتقوّسُ عرافاتُهُ كالصّادِ والجيمِ وما شابَهَهُما، أمّا الثاني المبسوطُ فلا تحديبَ ولا تقويسَ في رسومِه، وإنَّما هو مستقيمٌ كأنَّهُ خطٌّ بمسطرةٍ"[9] ويُعدُّ الخطُّ المقوّرُ هوَ الذي رافقَ الخطَّ المبسوطَ المسمّى باليابسِ، وقدْ أطلقَ عليهِ الغربيّونَ (angalar) وقد نما وتطوّرَ الخطُّ الكوفيُّ حتّى صارتْ لهُ اثنتا عشرةَ قاعدةً هيَ: (الإسماعيليُّ والمكيُّ، والمدنيُّ، والأندلسيُّ، والشاميُّ، والعراقيُّ، والعباسيُّ، والبغداديُّ، والمشعّبُ، والريحانُ والمجوّدُ والمصريُّ)[10] ويلاحظُ على هذهِ التسمياتِ أنَّها إقليميّةٌ تجتمعُ فيها الخواصُّ التي تَميزُها، وتَنسِبُ كلَّ خطٍّ إلى إقليمِهِ.

كلُّ ذلكَ يصبُّ في خانةِ تقدُّمِ العربِ وعلوِّ كعبِهم في الحضارةِ، وحقيقٌ أنَّ القرآنَ الكريمَ قدْ وصفَ أمَّةَ العربِ بالأمّيّةِ، كما وُصِفَ النبيُّ صلّى اللهُ عليهِ وسلَّمَ بالنّبيِّ الأمّيِّ إلا أنّهُ لا يعني التعميمَ، وإنّما يمكنُ أنْ يُفهمَ منهُ الأغلبيّةُ ، وأنّ أمّيّةَ النبيِّ ليستْ أمّيّةَ الجهالةِ والتخلّفِ، وإنّما يعني الاعتزازَ والإبداعَ والثناءَ على رجلٍ أمّيٍّ لا يعرفُ القراءةَ والكتابةَ، ولم يقفْ أمامَ معلّمٍ متقنٍ، ولكنَّهُ استطاعَ أنْ يبنيَ أمّةً متعلّمةً عالمةً داعيةً للعلمِ آخذةً بأسبابِهِ، ولا يمكنُ للعقلِ أنْ يستوعبَ أنَّ مصطلحَ العصرِ الجاهليِّ بمعنى الجهالةِ؛ لعدمِ معرفتِهِمُ القراءةَ والكتابةَ؛ إذْ كيفَ يستسيغُ العقلُ أنَّ حضارةَ مأربٍ وغيرَها مِنْ حضاراتِ العربِ جاءتْ مِنْ أمّةٍ جاهلةٍ، فالعربُ قبلَ الإسلامِ وبعدَهُ قدْ ضنَّ عليهمُ الباحثونَ والمؤرّخونَ بهذا المصطلحِ، فمَنْ مسكَ المسطرةَ والفرجارَ وبنى قصرَ الحمراءِ في الأندلسِ لا يكونُ إلا صاحبَ إرثٍ حضاريٍّ أساسُهُ القراءةُ والكتابةُ.

وفي عصرِ الخلفاءِ الراشدينَ تطوّرَ المجتمعُ العربيُّ الإسلاميُّ تطوّرًا واضحًا وجليًّا، وقد قضتْ سيادةُ الدولةِ على زعامةِ شيخِ القبيلةِ وصارَ القانونُ محلَّ العُرْفِ، وهذا يتطلّبُ الدواوينَ والسجلاتِ، وبالتّالي إلى الكتّابِ والوسطِ الناقلِ الذي بِهِ يتمُّ تسجيلُ الأحداثِ والأدبِ وجملةِ الفنونِ، كلُّ ذلكَ أسهمَ إلى حدٍّ كبيرٍ في نشرِ الخطِّ العربيِّ؛ حيثُ

وصلَ إلى جمالٍ زخرفيٍّ لمْ يصلْ إليهِ خطٌّ آخرُ في تاريخِ الإنسانيّةِ[11]، وقدْ كانتْ بداياتُ النهضةِ العربيّةِ في زمنِ الخلفاءِ الذينَ أرسَوْا قواعدَ الدولةِ وواكبُوا التطوّرَ والتغييرَ، ولعلَّ باكورةَ الانتشارِ كانتْ معَ الفتوحاتِ الإسلاميّةِ في عهدِ عمرَ بنِ الخطّابِ، ثمّ قفزَ في عهدِ عثمانَ بنِ عفّانَ بخواصِّ الرسمِ العربيِّ، وبخواصِّهِ النّبطيّةِ في كتابةِ المصحفِ الشّريفِ، ثمَّ زاد انتشارُ الحرفِ العربيّ معَ ما حدثَ فيهِ منِ ابتكارٍ وإبداعٍ في الكوفة، وما امتازتْ بهِ منِ ازدهاراتٍ في خلافةِ عليِّ بنِ أبي طالبٍ، ونظرًا لتعلُّقِ النّفسِ البشريّةِ بالدينِ الإسلاميِّ الحنيفِ ازدهرَ معَهُ الحرفُ العربيُّ بشكلٍ منقطعِ النظيرِ في العهدِ اللأمويِّ في الشامِ[12]. ولمّا تغيرتِ الحياةُ فقد تغيّرُوا بما يتطلّبُهُ العصرُ الجديدُ عصرُ الحداثةِ، وحينَ انتشرَ اللحنُ سارعُوا إلى ضبطِ اللغةِ العربيّةِ، وكانُوا قبلَها أهلَ سليقةٍ لا يحتاجونَ إلى ذلكَ فأعزَوْا إلى أبي الأسودِ الدؤليِّ أنْ ينهضَ بمهمّةِ ضبطِ المصحفِ الشريفِ، وحينما انطلقتِ الجيوشُ إلى الفتوحاتِ الإسلاميّةِ انطلقَ معَها الخطُّ العربيُّ في مختلفِ أصقاعِ المعمورةِ، ولمّا تطوّرتِ الحياةُ في المدينةِ كان لابدَّ منْ ظهورِ بصمةٍ فنّيّةٍ للخطِّ العربيِّ يُنْسَبُ إليها، فظهرَ الخطُّ المدنيُّ نسبةً إلى المدينةِ المنوّرةِ وسُمّيَ بالمحقّقِ والورّاقيِّ والمكيِّ،وفي ألفاتِ الخطِّ المكيِّ والمدنيِّ تعويجًا إلى يمنةِ اليدِ، وأعلى الأصابعِ وفي شكلِهِ انضجاعٌ يسيرٌ وذكرُوا أنَّ قلمَ المحقّقِ لا يُقوى على الكتابةِ بهِ، وهذا دليلٌ على أنَّهُ موجودٌ في ذلكَ الزمنِ، وللخطِّ المدنيِّ أنواعٌ :(المدوّرُ والمثلّثُ والتّئمُ) والتّئمُ في الأصلِ: التوأمُ، وترجعُ هذهِ التسميةُ إلى حصولِ مزاوجاتٍ معَ خطٍّ آخرَ يشبهُهُ، وقدْ كُتِبَتِ المصاحفُ بهذهِ الخطوطِ، وأُرسِلَتْ إلى الشامِ، والبصرةِ، والكوفةِ، وسائرِ الأمصارِ.[13]

" والخطُّ العربيُّ كقوّةٍ تاريخيّةٍ قدْ خلقَ ظروفَ تطوُّرِهِ وتنوُّعِهِ ونموِّهِ وقدْ أَدخلَ عليهِ أساطينُ العلمِ منْ قبلُ النقطَ والشكلَ على صورٍ متفاوتةٍ حتّى انتهتْ إلى حركاتِ الشكلِ عندَ الخليلِ بنِ أحمدَ الفراهيديِّ التي خُلّدتْ إلى يومِنا هذا في المصاحفِ والخطوطِ المشكولةِ زيادةً في الوضوحِ".[14] ففي نهايةِ القرنِ الثالثِ الهجريِّ ظهرَ العبقريُّ الوزيرُ ابنُ مقلةَ الذي نهضَ الخطُّ على يديْهِ، فتركَ الآثارَ الرائعةَ في أصولِ حروفِ العربيّةِ هندسةً وضبطًا ووزنًا، فقدْ بلغَ بالثلثِ والنسخِ مبلغَ الكمالِ والإعجازِ، حتّى فاقتْ كتابتُهُ كتابةَ ابنِ البوّابِ الذي أتَى بعدَهُ معَ أنَّ ابْنَ البوّابِ لا يُوجَدُ منْ يكتبُ مثلَهُ علاوةً على أنْ

يُتَفوَّقَ عليهِ[15]، وإذا كانَ ابْنُ مقلةَ رائدَ الإبداعِ والإعجازِ إلا أنَّ هذا لا يمنعُ منْ ذيوعِ شُهرةِ ابْنِ البوّابِ وجهودِهِ في سبيلِ الدفعِ بحركةِ التطوّرِ والرقيِّ؛ حيثُ لمْ يُوجَدْ منَ المتقدّمينَ ولا المتأخّرينَ مَنْ كتبَ ولا قاربَهُ أُبَيُّ ابْنُ مقلةَ، ولكنَّ ابنَ البوّابِ هذّبَ طريقتَهُ ونقّحَهَا وكساهَا طلاوةً وبهجةً، وقدْ أتقنَ ابْنُ البوّابِ، شأنُهُ في هذا شأنُ مَنْ سبقَهُ؛ حيثُ أتقنَ عددًا هائلًا مِنْ أقلامِ الخطِّ العربيِّ، فأتقنَ الأقلامَ: النرجسَ، والريحانَ، والمنثورَ، والمُرصّعَ، واللؤلؤيَّ، والعريشيَّ، والحواشيَّ، والمقترنَ، والمديحَ، والمعلّقَ، والقصصَ، والمسلسلَ، والحوائجيَّ[16]ومرورًا بالعصرِ الأمويِّ، والعصرِ العباسيِّ، فقدْ بلغَ الخطُّ العربيُّ شأوًا كبيرًا، فتنوَّعتْ أقلامُهُ؛ لتزيينِ القصورِ، والمساجدِ، والخاناتِ، وسجلاتِ الدولةِ الفتيّةِ، ودواوينِها الحديثةِ، فظهرتْ آياتٌ باهراتٌ تشعُّ سحرًا مِنْ خلالِ القبابِ، والمآذنِ التّي زُخْرِفَتْ بالفُسيفساءِ والخشبِ المحفورِ، والمطعّمِ بالفضّةِ والمعادنِ والزّجاجِ في دمشقَ وبغدادَ، وفي الثغورِ البعيدةِ ولا تعجبُ أيُّها القارئُ الكريم مِنْ أنَّ أقلامَ الخطِّ العربيِّ في أواخرِ العصرِ العباسيِّ وصلتْ ثمانينَ قلمًا[17]، وكما تفنّنَ الرجالُ في هندسةِ الخطِّ العربيِّ تفنّنتِ النساءُ في هذا الميدانِ؛ فهذا أحمدُ بْنُ صالحٍ وزيرُ الخليفةِ المعتضدِ يكتبُ عنْ براعةِ امرأةٍ تجيُد الخطَّ العربيَّ فقالَ:" كأنَّ خطَّها كجمالِ شكلِها، وحِبرَها كمؤخّرِ شعرِها، ورقَّها كبشرةِ وجهِها، وقلمَها كأنملةٍ من أناملِها، وطِرازَها كفتنةِ عينيْها، وسكّينَها كوميضِ لمحتِها، ومقطّتَها كقلبِ عاشقِها"[18]، حقًّا إنَّ الخطَّ العربيَّ أينَما ظهرَ بهرَ.

إرثٌ حضاريٌّ تركَهُ الأوّلونَ وأظهرَ حبَّهُمْ لهُ فأبدعُوا فيهِ حتّى الإعجازِ، وتفنّنُوا بِهِ في الزخرفةِ، فكانُوا خيرَ مهندسينَ مبدعينَ، ليثَ الزمانَ يجودُ بِهِمْ مرّةً أخرى سبحانَكَ وجّهْتَ مَهَرَةً مبدعينَ؛ ليدوّنُوا كتابَكَ المعجزَ بوسطٍ كتابيٍّ معجزٍ.

انتشارُ الخطِّ العربيِّ:

انتشرَ الخطُّ العربيُّ بانتشارِ الفتوحاتِ الإسلاميّةِ، وكما اعتنقَ الكثيرونَ الإسلامَ فقدْ أسرَ الخطُّ العربيُّ القلوبَ، ونالَ إعجابَ الجميعِ، فدخلَ السِّندَ بدخولِ جيوشِ فاتحِهِ محمّدِ بْنِ القاسمِ الثقفيِّ 94هـ، وأخذَ الإسلامُ ينتشرُ في البنجابِ والهندِ، وتبعًا لذلكَ ازدهرَ الخطُّ العربيُّ فيها وحَظِيَ بالإعجابِ بتزويقِ وزخرفةِ المخطوطاتِ والمصاحفِ التي مازالتْ

تنطقُ بعظمةِ هذا الفنِّ، ففي سجستانَ مصحفٌ مكتوبٌ سنةَ 505هـ، وأخرى في مُتحفِ سالارْجنك بالهندِ[19]، ولمّا دخلتْ جيوشُ المسلمينَ الأندلسَ انتشرَ بالطبعِ الخطُّ العربيُّ في هذهِ البلادِ التي صارتْ جنّةَ الدنيا، وبإعجازِهِ وبدائعِ هندسةِ زخارفِهِ أصبحَ آيةَ الجمالِ والذوقِ الفنيِّ في إسبانيا ما شجّعَ الإسبانيّينَ على التخلّي عنْ لغتِهِمُ الأمِّ، والإقبالِ على اللغةِ العربيّةِ بشغفٍ وحرصٍ كبيرينِ؛ لأنَّها أصبحتْ لغةَ الثقافةِ العالميّةِ. هذا الشغفُ جعلَهُمْ يتركونَ قراءةَ الكتبِ المقدّسةِ بغيرِ لغةِ العربِ فكانتِ اللغةُ اللاتينيّةُ اللغةَ الثانيةَ؛ فبدخولِ الإسلامِ إسبانيا دخلَ الحرفُ العربيُّ مرافقَ الحياةِ كافّةً، فهُوَ في سطورِ الكتابِ وزخارفِ اللوحاتِ وفي البيوتِ والمساجدِ، وفي مراكزِ الولايةِ وقصورِ الحكّامِ والأمراءِ والسلاطينِ وهُوَ في الكنائسِ، بِهِ يقرأُ المسلمُ القرآنَ الكريمَ في صلاتِهِ، والنصرانيُّ في إنجيلِهِ واليهوديُّ في توراتِهِ فضلًا عَنِ الشعراءِ والمؤرّخينَ والفنّانينَ، واستمرَّ الحرفُ العربيُّ ثمانيةَ قرونٍ كانَ خلالَها مثالًا يُحتذى للنهضةِ العلميّةِ الرائعةِ التّي صنعَها المسلمونَ في الأندلسِ.

ابتكاراتٌ كثيرةٌ واختراعاتٌ عجيبةٌ، ولا أدلَّ على ذلكَ منْ قصرِ الحمراءِ زمرّدةِ الفنِّ بروحِ الإسلامِ في تركيا[20]، ومنْهُمُ الخطّاطُ الحافظُ عثمانُ الملقّبُ بجلالِ الدينِ.

ومعَ سيطرةِ الدولةِ العثمانيّةِ على العالمِ العربيِّ فقدْ سيطرَ الحرفُ العربيُّ على قلوبِ الأتراكِ العتمانيّينَ، فأبدعَ خطّاطوهُمْ في خطِّ المصاحفِ الأمرُ الذي جعلَ الأتراكَ يفهمونَ القرآنَ الكريمَ بسهولةٍ ويسرٍ، ونالَ الخطّاطونَ احترامَ الخلفاءِ، ولذلكَ نبغَ الخطّاطونَ في هندسةِ الحرفِ العربيِّ فكَثُرَ الخطّاطونَ، وكانَ شيخُهُمْ حمدهِ الأماسيِّ الذي يعدُّ إمامَ الخطّاطينَ في تركيا، ومنهُمُ الخطّاطُ الحافظُ عثمانُ الملقّبُ بجلالِ الدينِ الذي كتبَ خمسةً وعشرينَ مصحفًا[21]، ويُعدُّ العصرُ العثمانيُّ عصرَ نضوجِ الخطِّ العربيِّ؛ لاتساعِ رقعةِ الدولةِ العثمانيّةِ وأكثرُوا الجنسيّاتِ وطولَ حُكمِ الدولةِ العثمانيّةِ الذي بلغَ أربعةَ قرونٍ؛ ونظرًا إلى تحريمِ التصويرِ في الإسلامِ فقدْ وجدَ المبدعونَ في رسمِ الحرفِ العربيِّ متنفّسًا لهُمْ، ولا يقلُّ تقريبُ الخطّاطينَ مِنَ الخلفاءِ واستمالتُهُمْ بالعطايا شأنًا في نضجِ وترسيخِ أصولِ الخطِّ العربيِّ[22]

ولا ننسى الفُرْسَ وحربَهُمْ معَ المسلمينَ ما أدَّى إلى انتشارِ الإسلامِ وانتشارِ اللغةِ العربيّةِ بحرفِها الذي أبدعَ فيهِ الإيرانيّونَ أيّما إبداعٍ فقدِ اخترعُوا الخطَّ الفارسيَّ الذي يحملُ بصمةَ الفنِّ الفارسيِّ، فابتكرُوا خطَّ النَّسْتعْليق مِنَ الخطِّ الفارسيِّ والنسخِ والتعليق، وكادتْ مدينةُ مشهدَ الإيرانيّةِ تسبقُ غيرَها مِنَ المدنِ الإيرانيّةِ في جمالِ الخطِّ، وعظمتِهِ فأينما وقفتَ وجدتَ هندسةَ النستعليق تشدُّكَ وتحرِّكُ وجدانَكَ في القبابِ والمساجدِ والمآذنِ، ولا تقلُّ أصفهانُ عاصمةُ الدولةِ الصفويّةِ التي خلّفتْ خطوطًا وزخارفَ، تتربّعُ على عرشِ الحضارةِ العالميّةِ بروحٍ إسلاميّةٍ، فجُسُورُ إيرانَ وقبابُها مازالتْ ناطقةً بالحياةِ تفيضُ تيهًا على المعمورةِ.

وهذهِ أوروبا قدْ دخلَها الخطُّ العربيُّ عنْ طريقِ آسيا الوسطى، وبعدَ دخولِ العثمانيّينَ مدينةَ القسطنطينيّةِ، وعنْ طريقِ الحملاتِ الصليبيّةِ في المشرقِ العربيِّ، وعنْ طريقِ صقّليةَ حينما دخلَ العربُ المسلمونَ إيطاليا، وبهذا أصبحتْ أوروبا مدينةَ العربِ بِما نقلوهُ إليها منْ حضارةٍ؛ حيثُ طغتْ النقوشُ على واجهاتِ الكنائسِ بالحرفِ العربيِّ وتشهدُ متاحفُ روما وباريسَ وفينَّا وأمستردامَ بعظمةِ المخطوطاتِ والمصاحفِ إلى يومنا هذا.[23]

جمالُ الخطِّ العربيِّ:

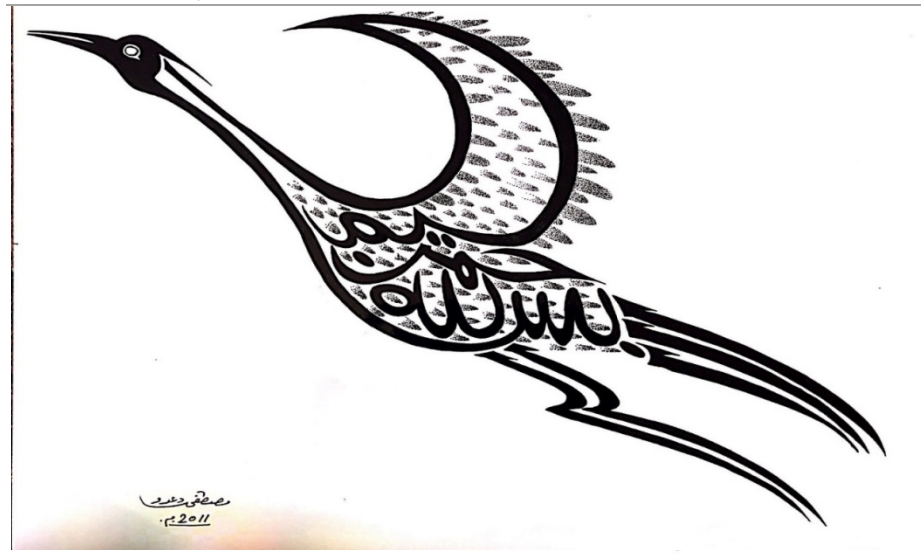
الخطُّ العربيُّ أينَما ظهرَ بهرَ بحسنِهِ ورونقِهِ حتّى يطغى جمالُهُ على قارئِهِ؛ فينسى أنَّهُ وسطٌ كتابيٌّ فكمْ منْ صورةٍ حرّكتِ الهوى في ناظرِها، وأُخرى بهرتْ شاهدَها بسحرِ عينِها أو بجودةِ زخارفِها.

وكما ظهرتِ الخطوطُ العربيّةُ بمسمّياتِها ظهرتْ أسسُ الخطِّ الجميلِ، ويقولُ في ذلكَ أبو حيّانٍ: "والكاتبُ يحتاجُ إلى إتقانِ سبعةِ معانٍ : الخطُّ المجرّدُ بالتحقيقِ، والمحلَّى بالتحذيقِ، والمجمّلُ بالتحويقِ، والمزيّنُ بالتخريقِ، والمحسّنُ بالتشقيقِ، والمجادُ بالتدقيقِ، والمميّزُ بالتفريقِ"[24]، ويقصدُ بالتحقيقِ إبانةُ الحروفِ كلِّها، وبالتحديقِ إقامةُ الحاءِ والجيمِ والخاءِ، وبالتحويقِ إدارةُ الواواتِ والفاءاتِ والقافاتِ، وبالتخريقِ تفتيحُ وجوهِ الهاءِ والعينِ والغينِ، وبالتعريقِ إبرازُ النونِ والياءِ، وبالتشقيقِ تناسبُ واستواءُ الصادِ، والضادِ، والكافِ، والطاءِ، والظاءِ، وبالتنسيقِ تعميمُ الحروفِ كلِّها بالتصفيةِ وحياطتِها مِنَ التفاوتِ في

التأديةِ، ونفضِ العنايةِ عليها بالتسويةِ وبالتفريق حفظُ الاستقامةِ في السطورِ من أوائِلِها، وأواسِطِها، وأواخِرِها، وأسافِلِها، وأعاليها، وبالتدقيق تجديدُ أذنابِ الحروفِ بإرسالِ اليدِ واعتمالِ سنِّ القلمِ، وبالتفريق حفظُ الحروفِ من مزاحمةِ بعضِها بعضًا[25].

وفي محاسنِ الخطِّ ذكرَ النويريُّ أنَّهُ سُئِلَ بعضُ الكتّابِ عَنِ الخطِّ، متى يستحقُّ أنْ يوصفَ بالجودةِ؟ قالَ: إذا اعتدلتْ أقسامُهُ، وطالتْ ألفُهُ ولامُهُ، واستقامتْ سطورُهُ وضاهى صعودُهُ حدودَهُ، وتفتّحتْ عيونُهُ، ولمْ تشتبهْ راؤُهُ ونونُهُ، وانفتحتْ محاجرُهُ، وقامَ لكاتبِهِ مقامَ النسبةِ والحليةِ، وخُيِّلَ إليهِ أنَّهُ يتحرّكُ وهُوَ ساكنٌ. والحروفُ العربيّةُ جميلةٌ، والكلماتُ المكتوبةُ بها جميلةٌ، والمعاني بداخلِها أجملُ وأجملُ بِها يتوشّحُ القلبُ بالصفاءِ الروحيّ والرؤيةِ اليانعةِ المبدِعةِ، والتاريخُ مليءٌ بالعبقريّاتِ الفذةِ واللوحاتِ الجميلةِ سُطّرتْ بالمدادِ الأسودِ على القرطاسِ والجدرانِ، وأظهرتْ عصارةَ الفنّانِ وما اعتلجَ بِهِ خاطرُ المبدعينَ المهرةِ، وليسَ أدلَّ على إكرامِ واحترامِ الخطّاطينَ، فهذا السلطانُ العثمانيُّ بايزيدُالثاني يحملُ المحبرةَ للخطّاطِ الشيخِ حمدالله الأماسيِّ ويقومُ على مساعدتِهِ[26].

وهكذا حازتْ حروفُ الخطِّ العربيِّ حسنًا في النظرِ شبيهًا بحسنِ مخارجِ الصوتِ العذبِ في السمعِ، ولمّا كانتْ حروفُ الخطِّ طيِّعةً زادتْ جماليتُهُ وانبهرتِ البشريّةُ بلوحاتِهِ، كلُّ ذلكَ ساعدَ على أنْ يتركَ هذا الخطُّ المعجزُ الأحكامَ المعياريّةَ في كلِّ قلمٍ منْ أقلامِهِ؛ ليظهرَ في ثوبِ الفنونِ التشكيليّةِ منذُ آلافِ السنينَ، واستمرَّ الإبداعُ إلَ يومِنا هذا، ومنهمْ على سبيلِ الأستاذ مصطفى عليّ دعدو الأستاذُ المتعاونُ في الجامعاتِ الليبيّةِ بما يقدّمُهُ منْ لوحاتٍ فنيّةٍ تأسرُ مشاهدَها، منْ خلالِ المعارضِ التي قدّمَها في جامعةِ الزاويةِ وجامعةِ غريانَ، وقدِ اخترنا منْها:


بسم الله الرحمن الرحيم

النجم والشجر يسجدان

مرونةُ الحرفُ العربيُّ مع الميكنةُ:

نظرًا لدورِ الدينِ في انتشارِ الحرفِ العربيِّ في مختلفِ أصقاعِ المعمورةِ، ومنْها أوروبا؛ حيثُ كانَ للنمساويِّ (برايدنْ) جهودٌ في الطباعةِ باستخدامِ الحرفِ العربيِّ 1489 م بمدينةِ ليون الفرنسيةِ ما أدّى إلى انتشارِ الكتبِ، ثمَّ كانَ العام 2514 م؛ حيثُ تأسَّسَتْ مطبعةٌ كبيرةٌ في (فانو) بإيطاليا، وطُبِعَ فيها عددٌ كبيرٌ منَ الكتبِ العلميّةِ والدينيةِ، وفي مُستهلِّ القرنِ السابعَ عشرَ انتشرتِ الطباعةُ بالحرفِ العربيِّ في العديدِ منَ العواصمِ الأوروبيّةِ، وتنافستْ أوروبّا تنافسًا كبيرًا إلى درجةِ الاحتدامِ، ثمَّ وصلتِ الطباعةُ إلى تركيا في أواخرِ القرنِ الخامسَ عشرَ، وكانَ لسعيدٍ أفندي ابنِ السفيرِ التركيِّ بفرنسَا؛ حيثُ أنشأَ معَ رجالِ الفنِّ والأدبِ مطبعةً 1728 م، وكانَ لإبراهيمَ آغا إنْكروسْ الدورُ الأكبرُ في سبكِ الحرفِ العربيِّ وفي عام 1610م عرفَ لبنانُ الطباعةَ بالحرفِ العربيِّ، ثمَّ كانَ في عامِ 1702 م طباعةُ الكتبِ بالحرفِ العربيِّ في سوريا، ثمَّ في 1821 م كانتِ الطباعةُ

في مصرَ ثمَّ المغربِ في 1947 م؛ حيثُ كانتْ أولُ جريدةٍ في طرابلسَ عامَ1866 م ثمَّ في ليبيا عام 1827[27].

ومعَ اهتماماتِ أوروبّا بطباعةِ الكتابِ بالحرفِ المطبعيِّ العربيِّ مرَّ الحرفُ العربيُّ بصعوباتٍ كثيرةٍ، وأكبرُها مايعرفُ بالتنضيدِ، وهو التراصفُ. [28] وسببُ صعوبةِ التنضيدِ هيَ جماليّاتُ الخطّاطِ باليدِ في ما يحدثُهُ منْ تعرُّجاتٍ وانحناءاتٍ وما يحدثُ فيها منَ التغويرِ والتحويقِ الأمرُ الذي يجعلُ تحديدَ الحدودِ الفاصلةِ بينَ الحرفِ السابقِ واللاحقِ خصّيصَى أنَّ الكتابةَ العربيّةَ تكتبُ على اتصالٍ في الأغلبِ، وبعضُ أحرفِها لا يتّصلُ، وبعضُها لا ينفصلُ، فالحرفُ يأخذُ شكلًا يختلفُ معَ اختلافِ الخطوطِ وما يحملُهُ كلُّ خطٍّ منْ خواصَّ إشاريةٍ تجعلُهُ ينفردُ عنْ غيرِهِ منَ الخطوطِ، وقصّةُ وصلِ وفصلِ الحروفِ وشكلِ الحرفِ على اختلافِ مكانِهِ يُعدُّ منَ التعقيداتِ في صناعةِ الحرفِ وطريقةِ التنضيدِ، فكلمةُ (يستفهِمُهما) أو كلمةُ (إجراءاتٌ) أوِ (ادّارأتْ) ففي الانفصالِ يحتاجُ صانعُ الأحرفِ إلى ما يسُدُّ البياضَ الذي بينهما كما يحتاجُ إلى علاجِ الحدودِ الفاصلةِ للحرفِ حتّى يتّصل بغيرِهِ، وإنْ كانتْ منظومةُ الحروفِ العربيّةِ (29) حرفًا ووقوعُها أوّلًا ووسطًا وآخر، فإنَّ 29 ×29×3= 2523 شكلًا معَ شكلِ الحرفِ المتنوّعِ يزيدُ منَ النتائجِ السابقةِ، ثمَّ إنَّ ضبطَ الكلمةِ صرفيًا يأخذُ مساحةً كبيرةً منَ التنوّعاتِ بينَ الفتحِ، والكسرِ، والضمِّ، علاوةً على التنوينِ، وعلامةِ الإدغام، ثمَّ ضبطَ الإعرابِ بالرفعِ، والنصبِ، والجرِّ، والجزمِ، والأرقامَ كذلكَ، كلُّ ذلكَ زادَ منَ الصعوباتِ التي وقفتْ أمامَ تطوُّرِ طباعةِ الحرفِ أسوةً باللغاتِ الأجنبيّةِ (اللاتينيّةِ) التّي تطوّرتْ بسرعةٍ فائقةٍ ذلكَ أنَّ رجالَها تشجّعُوا في فصلِ الحروفِ وهندستِها؛ لتوافقَ الحاسبَ الآليَّ؛ حيثُ أخذُوا الأرقامَ العربيّةَ 1 ، 2 ، 3 وطوّرُوا الصفرَ العربيَّ (o) فجعلُوهُ كبيرًا في حجمِ وارتفاعِ الأرقامِ والحروفِ الأجنبيةِ (0) ومعَ كلِّ هذِهِ الصعوباتِ ومعَ هذِهِ الأعدادِ الهائلةِ لمختلفِ صورِ الحرفِ العربيِّ، فقدِ استطاعَ المهتمّونَ بفنونِ الطباعةِ بتنضيدِ الحرفِ العربيِّ بجعلِ هذِهِ الحروفِ في صناديقَ خشبيةٍ أمامَهُ، وتحقّقتْ نجاحاتٌ كبيرةٌ في هذا الميدانِ، ثمَّ استطاعَ المستشرقُ الأمريكيُّ (عالي سميتْ) في لبنان 1849 بمعاونةِ بعضِ الخطّاطينَ إلى اختزالِ أشكالِ الحرفِ

العربيِّ إلى (900) شكلٍ اعتمدتْ على تقليدِ خطِّ النسخِ، وقدْ ساعدَ على هذا الاختزالِ وجودُ بعضِ الكلماتِ التّي تتلازمُ حروفُ مبانيها، مثل: (إلا، لم، لن، عن، من، إلى، في ... إلخ) ومهما كانَ نجاحُ الحرفِ العربيِّ في ميدانِ الطباعةِ إلّا أنّهُ لمْ يستطعْ أنْ يحوّلَ الحرفَ المخطوطَ إلى مطبوعٍ بالجمالِ نفسِهِ.[29] ويرجعُ هذا إلى عدمِ قدرةِ علماءِ العربِ على هندسةِ الحرفِ العربيِّ، وفصلِ حروفِهِ عنْ بعضِها كما هُوَ الحالُ في اللغاتِ اللاتينيّةِ ومعَ عدمِ قدرةِ آلاتِ التنضيدِ على استيعابِ أكثرَ منْ 125 شكلًا يجعلُ الحرفَ العربيِّ عقدةَ الميكنةِ بما يشكّلُهُ منْ عددِ أشكالِ الحرفِ العربيِّ التّي كانتْ ما بينَ (600 : 900) وهذا يفرضُ على علماءِ العربِ بذلَ قصارى جهدِهِمْ حتّى استطاعَ الصحافيُّ اللبنانيُّ (سلومْ مكرزلْ) اختزالَ أشكالِ الحرفِ العربيِّ إلى (122) بما في ذلكَ الأرقامَ والفواصلَ، ثمَّ توصّلتْ شركةُ عربيّةٌ إلى اختزالِهِ إلى (96) حرفًا، بذلكَ دخلَ الحرفُ العربيُّ مرحلةً جديدةً انتعشَ فيها بعضَ الشيءِ، هذِهِ جهودُ علماءِ المهجرِ. أمّا العلماءُ بداخلِ الوطنِ فقدِ استطاعَ اللبنانيُّ اختزالَ الحرفِ العربيِّ في (88) شكلًا، وكانَ له ذلكَ بالتخلّي عنْ فكرةِ تقليدِ الحرفِ العربيِّ المخطوطِ، ودمجِ الحرفِ أوّلَ الكلمةِ معَ الحرفِ وسطَها والنهائيِّ والمستقلِّ في تصميمٍ واحدٍ، ومعَ هذا بقيَتْ صعوباتٌ بسيطةٌ وهْيَ أربعُ صورٍ للياءِ (يـــ ، ـــيـــ ، ي ،ـي) [30] واستمرّتِ الجهودُ؛ حيثُ جاءَ جيلٌ جديدٌ منْ آلاتِ التنضيدِ وهْيَ تسمّى (المونوتايبْ) وهْيَ آلةٌ لا تحتاجُ إلى مخازنَ لأمهاتِ الحروفِ وتُسبَكُ فيها الحروفُ بصورةٍ مستقلّةٍ وهذا فتحَ آفاقًا جديدةً؛ حيثُ صارتْ تستوعبُ 250 شكلًا، بينما لا تستطيعُ سابقتُها استيعابَ أكثرَ منْ 122 شكلًا وأحسَّ القارئُ بجماليّةِ الحرفِ العربيِّ ، واستمرَّ التطوُّرُ حتّى ظهرتْ آلةُ (البرفوريترْ) (perforator) وإنْ قدَّمتْ هذِهِ الآلةُ جهدًا إلّا أنَّ بِها عيبًا، وهوَ وضعُ علاماتِ الترقيمِ باليدِ في تنضيدِ حرفِ الصحفِ، ويأتي جهدُ هذِهِ الآلةِ وما قدّمتْهُ أنّهُ يمكنُ زيادةُ أشكالِ الحروفِ دونَ زيادةِ عددِ المفاتيحِ، وتمَّ تطويرُها بحيثُ تمَّ الوصولُ إلى الفاصلةِ، والفاصلةِ الكبرى، والنقطتينِ، وعلامةِ الاستفهامِ، وعلامةِ التعجُّبِ، ثمَّ تطوَّرَ رسمُ الحرفِ العربيِّ بما وصلَ إليهِ العلمُ منْ تجميعِ الحروفِ مرئيًّا وهوَ ما يسمّى بالتصنيفِ الفوتغرافيِّ؛ حيثُ تمّتْ سباكةُ الحرفِ العربيِّ بجميعِ أشكالِهِ وهذا يعدُّ قفزةً على عددٍ غيرِ محدودٍ منْ أنماطِ الحرفِ العربيِّ، وبمختلَفِ

مواصفاتِهِ، ولمْ يبقَ إلّا وضعُ الشكلِ ذلكَ أنَّ الحركاتِ (vowels) عارضةٌ على الحرفِ العربيِّ خلافًا لما هوَ في اللغاتِ اللاتينيّةِ، وهكذا استمرَّ التطوُّرُ واستفادتِ العربُ منْهُ؛ حيثُ صارتِ الطباعةُ لا تقتصرُ على الطباعةِ التصويريّةِ وتحسينِ الحرفِ، وسرعةِ إنجازِ العملِ ودقّتِهِ وإنّما فُتِحتْ أبوابُ الابتكارِ، فرأى الطبّاعونَ استعمالَ الحاسباتِ الالكترونيّةِ معَ التصنيفِ الفوتغرافيِّ؛ حيثُ تمكنَ الطبّاعُ منْ تقليدِ يدِ الخطّاطِ في رسمِهِ الحرفَ العربيَّ بجميعِ أشكالِهِ، وصورِهِ منفردًا ومركّبًا وتناسق الحروفِ، وتحقّقتْ بصماتٌ كثيرةٌ في مجالِ الطباعةِ بالحرفِ العربيِّ،[31] ومعَ هذا التطورِ إلّا أنَّ التعقيدَ مازالَ موجودًا لِمَا ذكرناهُ منْ أسبابٍ، وخيرُ دليلٍ على ذلكَ أنَّ الحاسبَ الآليَّ الآنَ لمّا يستطعْ رسمَ الشدّةِ فوقَ علامةِ المدِّ (~) في، نحو: سآل (سأّال) ورآل (رأّال) كلُّ ذلكَ يرجعُ إلى عدمِ الوصولِ إلى هندسةِ الحرفِ العربيِّ؛ ذلكَ أنَّ الحاسبَ الآليَّ قامَ على الهندسةِ في الطباعةِ.

الخاتمةُ:

بعد حمدِ اللهِ والصلاةِ والسلامِ على سيّدِنا محمّدٍ أشرفِ الأنبياءِ والمرسلينَ. فيعدُّ هذا البحثُ إلماحةً عن مَّنظومةِ الحرفِ العربيِّ وطواعيتِهِ ما أدّى إلى جمالِهِ علاوةً على قدرتِهِ على تركِ أحكامِهِ المعياريّةِ المتنوعةِ، وتفرّدِهِ بجمالِهِفي الفنِّ التشكيليِّ، ويمكنُ صياغةُ النقاطِ التاليةِ:

- الخطُّالعربيُّ ضاربةٌ جذورُهُ في أعماق التاريخِ.
- الخطُّ العربيُّ علمٌ دقيقٌ لهُ بصمتُهُ ومصطلحاتُهُ الكثيرةُ.
- الجمالُ منَ الصفاتِ البارزةِ على الحرفِ العربيِّ.
- يمتازُ الحرفُ العربيُّ بقدرتِهِ على التطويع والتّأقلمِ ما جعلَهُ يفوقُ غيرَهُ منَ الخطوطِ.
- للإسلامِ دورٌ بارزٌ في انتشارِ ما أكسبَهُ صفة العالميّةِ.
- الإفراطُ في وجودِ العشراتِ منْ أشكالِ الحرفِ العربيِّ جعلَهُ يفقدُ الطواعية معَ المَيكنةِ.

الهوامش

[1]ينظر الحرف العربيّ لعبدالغزيز الصويعيّ،ص63
[2]ينظر رحلة الخط العربي من المسند إلى الحديث لأحمد شوحان، ص46.
[3]تاج اللغة وصحاح العربيّة للجوهريّ، مادّة (قطط) ص 951.
[4]ينظر المصدر السابق نفسه، مادة (مطط) ص 1086.
[5]العقد الفريد لابن عبد ربه، ج 4، ص 196
[6]ينظر رحلة الخط العربي من المسند إلى الحديث لأحمد شوحان، ص19.
[7]بدائع الخط العربي لناجي زين الدين المصرف، ص32.
[8]ينظر المصدر السابق نفسه، ص،32
[9]المصدر السابق نفسه، ص33.
[10]ينظر المصدر السابق نفسه، ص34.
[11]تاريخ الخطّ العربيّ وآدابه، محمّد طاهر عبدالقادر الكرديّ، ص25.
[12]ينظر الحرف العربيّ لعبد العزيز سعيد الصويعيّ ص66
[13]ينظر بدائع الخط العربي لناجي زين الدين المصرّف، ص34
[14]المصدر السابق نفسه، ص34
[15]ينظر المصدر السابق نفسه، ص35.
[16]ينظر المصدر السابق نفسه، ص35.
[17]ينظر رحلة الخط العربي من المسند إلى الحديث لأحمد شوحان، ص31.
[18]الخطّ العربيّ الإسلاميّ، تركي عطيّة الجبوريّ، ص114.
[19]ينظر بدائع الخطّ العربيّ لناجي زين الدين المصرّف، ص40.
[20]ينظر رحلة الخطّ العربيّ من المسند إلى الحديث لأحمد شوحان، ص34.
[21]ينظر المصدر السابق نفسه، ص34.
[22]ينظر المصدر السابق نفسه، ص40.
[23]تاريخ الخطّ العربيّ وآدابه، محمّد طاهر عبدالقادر الكردي المكيّ، ص25.
[24]جمالية الفن العربي دكتورعفيف بهنسي، ص122.

[25]ينظر جمالية الفن العربي، دكتور عفيف بهنسي ص122،123.

[26]ينظر تاريخ الخط العربي بين الماضي والحاضر، لحسان صبحي مراد، ص539.

[27]ينظر الحرف العربي لعبدالعزيز سعيد، ص154 ومابعدها.

[28] ينظر تاج اللغة وصحاح العربية للجوهري مادة (نضد)، ص1145.

[29] ينظر الحرف العربي لعبدالعزيز سعيد الصويعيّ، ص 167 وما بعدها.

[30]ينظر المصدر السابق نفسه، ص171 وما بعدها.

[31]ينظر المصدر السابق نفسه، ص 180، 181.

المصادر والمراجع:

- بدائع الخط العربي لناجي زين الدين المصرف، طبعة بغداد، 1971م.
- تاج اللغة وصحاح العربيّة،للجوهريّ، دار الحديث، القاهرة 2009م.
- تاريخ الخطّ العربيّ بين الماضي والحاضر، لحسّان صبحي مراد، الدار الجماهيريّة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى،2003م.
- تاريخ الخطّ العربيّ وآدابه، محمّد طاهر عبدالقادر الكردي المكيّ، القاهرة، بلاتخ
- جمالية الفنّ العربيّ دكتورعفيف بهنسيّ، سلسلة كتب ثقافيّة يصدرها المجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب، الكويت فبراير، 1979م.
- الحرف العربيّ لعبدالعزيز سعيد الصويعيّ،الطبعة الأولى، الدار الجماهيريّة للنشر والتوزيع 1989م.
- رحلة الخط العربي من المسند إلى الحديث، لأحمد شومان، منشورات اتّحاد العرب دمشق، 2001م.
- العقد الفريد لابن عبد ربه، الطبعة الثانية، القاهرة 1928.
- الخطّ العربيّ الإسلاميّ، تركي عطيّة الجبوريّ، بغداد، 1975م.

واقع تطبيق استراتيجيات التعلم النشط للشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي العلوم بمدينة الزاوية

د. آمنة حسين بركات
كلية الآداب بالجميل جامعة صبراتة

مقدمة البحث:

معظم الدراسات والبحوث الحديثة والتطورات في المجال التربوي التعليمي، تركز على الطرائق التي تعتمد على المتعلم، وتدور حوله، ويشترك فيها بشكل كبير، وجعلته محور العملية التعليمية وإمكانية تعلم كل متعلم والوصول به إلى مستوى الإتقان إذا توفر له أسلوب التعلم الذي يتناسب وقدراته وذكاءاته وأنماط تعلمه، فأغلب المتعلمين يفضلون هذه الطرائق والاستراتيجيات النشطة أكثر من الطرائق التقليدية القديمة، فأصبح ضرورياً لكل من يتخذ التدريس مهنة أن يلم بجميع مهارات هذه المهنة، فهناك العديد من الطرائق التي تحث على التعلم النشط الذي يعطي المتعلمين الفرصة للتفاعل مع موضوعات المقررات الدراسية وتشجيعهم على الابتكار أكثر من تلقي المعرفة وعدم المشاركة، ويعتبر المعلم له دور أساسي في تطبيق استراتيجيات التعلم النشط لأنه عنصر أساسي في العملية التعليمية، وبالتالي لابد أن يكون لديه قدرات تمكنه من التكيف مع المستجدات التربوية وتنمية ذاته وتحديث معلوماته باستمرار.

من أجل أن يكون المتعلم عنصراً نشطاً فعالاً، فلابد من الأخذ بالمبادئ البنائية التي تركز على التعلم بأنه عملية نشطة، وغرضيه، ومستمرة.

ويتضمن العمل النشط من جانب المتعلم في تكوين أو إعادة بناء معرفته، فعندما يشجع المتعلمون على المشاركة في الأنشطة التي تؤدي بهم إلى المناقشة وطرح الأسئلة والتوضيحات الخاصة لمحتوى المقرر، فذلك يساهم في تنمية قدرات التفكير لديهم بجانب الاحتفاظ بأكبر قدر من المعلومات، ولكي يحدث التعلم في الصف النشط لابد من توفر بيئة تعلم نشط(1) فاستخدام بعض المعلمين لاستراتيجيات تعتمد على الحفظ والتلقين أدَّت إلى عدم تفاعل المتعلمين داخل الحجرات الدراسية، وتعمل عناصر التعلم النشط على

اكتساب المتعلم عدة مهارات تفيده في حياته وتعالج عدة مشكلات قد يتعرض لها، ويعتمد التعلم النشط فلسفته من المتغيرات العالمية والمحلية المعاصرة وهو يعد تلبية لهذه المتغيرات وهو ينادي بنقل بؤرة الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، فهو تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم والتي ينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والايجابية في الموقف التعليمي التعلمي.

وأشار المربون إلى أربعة عناصر لاستراتيجيات التعلم النشط تتمثل في:

الحديث والإصغاء، القراءة، الكتابة، التأمل والتفكير، وهذه العناصر تتطلب أنشطة معرفية مختلفة تسمح للمتعلم بتوضيح بعض الأمور وطرح الأسئلة عليها، واكتشاف المعرفة المناسبة ودعمها، وهي مهارات يحتاجها المتعلم لفهم ما يتم عرضه واستيعابه والاستفادة منه في تنمية تفكيره والقدرة على حل المشكلات والعمل التعاوني(2).

مشكلة البحث:

يعتمد التعليم في المناهج القديمة على التلقين والحفظ والمحاضرة، وفي المناهج الحديثة المطورة على التفكير والتأمل والإصغاء والحديث والقراءة والكتابة وتنمية المهارات والاتجاهات؛ وبالتالي لابد من استخدام المعلم لأساليب وطرائق تدريسية تعتمد على تنمية المهارات، والتوجه إلى تطبيق استراتيجيات التعلم النشط الذي يركز على المتعلم و يعتبره محور العملية التعليمية وقد لاحظت الباحثة من خلال الزيارات الميدانية لطالبات التربية العملية لكلية التربية بجامعة الزاوية أن أغلب المعلمين يعتمدون على الطرائق التقليدية والقديمة للتعليم وقلة من يدعمها بالطرائق المطورة للتعلم النشط؛ من هنا انبثقت فكرة هذا البحث والتي تتحدد مشكلته في الإجابة عن السؤال التالي:

ما واقع تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في مادة العلوم للشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي العلوم؟.

أهمية البحث:

تعد طريقة التدريس من العناصر الأساسية للعملية التعليمية وركن أساسي لإنجاح العملية التربوية، بالتالي لابد أن تكون الطريقة مناسبة للموقف التعليمي لتحقيق الأهداف التعليمية

التربوية ويتم ذلك بالتنوع في طرائق التدريس، والاعتماد على طرائق تدور حول المتعلم ويشترك فيها ويقوم بالأنشطة التعليمية، ويكون نشطاً ومتفاعلاً فيها ويساهم بأغلب حواسه حتى ترتسخ لديه المعلومات وتساعده على التخيل والتفكير والإبداع، بدلاً من متلقي ومستقبل للمعلومات، وللأهمية البالغة لهذه الطرائق فلابد من استخدامها في التعليم بجميع مراحله وتخصصاته. كذلك يفيد هذا البحث في توجيه المعلمين والمعلمات لأهمية استخدام الأساليب الحديثة لتدريس مادة العلوم، ومعالجة الأساليب غير النشطة التقليدية المستخدمة في التدريس ويسهم هذا البحث في توضيح أهمية التعليم النشط كأحد أكبر أساليب التعلم حداثة وتأثيراً، في كونه محاولة للتعرف على واقع تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي.

أهداف البحث:

1- التعرف عن واقع تطبيق استراتيجيات التعلم النشط للشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي مادة العلوم.
2- التعرف عن مدى استخدام المعلمين لعنصر الحديث والإصغاء في طرائق التعلم النشط من وجهة نظر معلمي مادة العلوم.
3- التعرف عن مدى استخدام المعلمين لعنصر القراءة في طرائق التعلم النشط من وجهة نظر معلمي مادة العلوم.
4- التعرف عن مدى استخدام المعلمين لعنصر الكتابة في طرائق التعلم النشط من وجهة نظر معلمي مادة العلوم.
5- الكشف عن مدى استخدام المعلمين لعنصر التأمل والتفكير في طرائق التعلم النشط من وجهة نظر معلمي مادة العلوم.

فروض البحث:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في استخدام المعلمين استراتيجيات التعلم النشط في الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الزاوية حسب وجهة نظر معلمات العلوم.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لاستخدام المعلمين عنصر الحديث والإصغاء في طرائق التعلم النشط من وجهة نظر معلمي العلوم.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لاستخدام المعلمين عنصر القراءة في طرائق التعلم النشط من وجهة نظر معلمي العلوم.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لاستخدام المعلمين عنصر الكتابة في طرائق التعلم النشط من وجهة نظر معلمي العلوم.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لاستخدام المعلمين عنصر التأمل والتفكير في طرائق التعلم النشط من وجهة نظر معلمي العلوم.

مصطلحات البحث:

1- التعلم النشط: هو التعلم الذي يجعل التلميذ يشارك بفاعلية في الموقف التعليمي من خلال ما يقوم به من قراءة وكتابة في عدة موضوعات تحت إشراف المعلم وإجراءاته(3)

2- ويعرفه سعادة جودت وآخرون: هو عبارة عن طريقة تعلم حيث يشارك الطلاب في الأنشطة والتمارين بفاعلية كبيرة من خلال بيئة تعليمية غنية ومتنوعة مع وجود معلم يشجعهم على تحمل المسؤولية تحت إشرافهم ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف المرغوبة للمنهج(4).

فالتعلم النشط هو مجموعة من طرائق التدريس التي يشترك فيها المتعلمون لدفعهم إلى تنمية المهارات بصورة فعالة.

3- مرحلة التعليم الأساسي: هي المرحلة التي تشكل الأساس التي تقوم عليه مراحل التعليم الأخرى ومدتها ست سنوات. ويقتصر هذا البحث على الصفوف (الرابعة، الخامسة، السادسة) ابتدائي التي يدرس خلالها مقرر العلوم ويعتبر من المقررات الأساسية.

4-استراتيجيات التعلم النشط (تعريف إجرائي):

هي الإجراءات والخطوات التي يتبعها المعلم، والمخطط لها مسبقاً، والتي تتطلب التفكير، والقراءة، والكتابة، والاستماع، والبحث، والمناقشة.

المبحث الأول: الإطار النظري

التعلم النشط:

اهتم العلماء بالتعلم النشط واستراتيجياته، لما يوفره من بيئة نشطة يقوم بها التلميذ بالدور الايجابي أثناء التعلم، وتساعده في تنمية المهارات وتحصله الدراسي، وبالتالي للمتعلم دور في عملية التعلم النشط وليس كما في التعلم التقليدي.

فالتعلم النشط أصبح ركناً أساسيًّا من أركان العملية التعليمية لابد من ممارسته، فالتعلم السائد غالباً لا يحدث فيه اندماج المعلومات في أذهانهم وواقعهم وحياتهم عكس التعلم النشط الذي يحث على الاندماج بين البيئة التعليمية والواقع، وهو عملية دائمه تحصل في جميع الأماكن في البيت، المدرسة، الحي، وتركز على تشجيع التفاعل والتعاون بين التلميذ و المعلم التي تعتني بجميع مراحل نموه وتطوره، وتتضمن عناصر التعلم النشط الحديث و الإصغاء، القراءة، الكتابة، التأمل و التفكير فهذه العناصر لابد أن يستخدمها التلميذ ويتفاعل معها، لأن يكون مجرد مستمع سلبي، فالمعلم هو من يجعل التلاميذ مشاركين في النشاطات، ويدخلهم في حوار مع زملائهم ويضعهم في مواقف تجبرهم على القراءة، والتحدث والاستماع، والكتابة، والتأمل، والتفكير العميق. لتحقيق ذلك يركز التعلم النشط على:

1- أهمية الأركان التعليمية التي تتيح من خلال اللعب فرص لاكتشاف وتعميق المفاهيم والاستقلالية.
2- المناقشة والحوار حيث يناقش الطفل أحاسيسه ومشاعره حيال مواقف من حياته اليومية.
3- لعب الأدوار لتسهيل عملية التواصل والشعور بالآخرين.

4- التعلم بالاكتشاف: هنا يستفيد الطفل من حواسه وجسده لبناء مفاهيم وملاحظة الحياة من حوله فالتعلم النشط يحدث في المنزل والمدرسة والحي فهو عملية دائمة، تحفز جميع نواحي النمو لدى الطفل.

مفهوم التعلم النشط: التعلم النشط هوعمل إجرائي يمارسه وينفذه الطلبة داخل الفصل الدراسي، وتيسير التعلم يتم بواسطة المعلم الميسر، ويختلف عن الإصغاء السلبي لما يقوله المعلم بحيث يشمل العمل والخبرات الايجابية التي تساعدهم على الفهم وما يسمعونه من معارف ومعلومات، وكتابة أهم الأفكار والتعامل مع تمارين المجموعات وأنشطتها، بشكل يتم فيه تطبيق ماتعلموه في مواقف حياتية مختلفة، وحل المشكلات المتنوعة(5).

ويعرف جودت وآخرون(2006) التعلم النشط أنه طريقة للتعلم والتعليم في آن واحد يشترك فيها الطلاب بأنشطة متنوعة تسمح لها بالإصغاء الايجابي، والتفكير الواعي، والتحليل السليم لمادة الدراسة، إذ يشارك المتعلمون في الآراء بوجود المعلم الميسر لعملية التعلم مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلم(6).

وعرفه المهدي(2001) بأنه إجراءات يتبعها المعلم داخل مجموعة تعلم بعد تخطيط مسبق لها، وإنها استراتيجيات أبعد من الاستراتيجيات الموجهة نحو التعلم بالحفظ الذي تكون فيه الأفكار الموجودة بالبيئة المعرفية للمتعلم غير مرتبطة بالأفكار المقدمة له، وبالتالي يحفظها من خلال الاستماع إلى الكتاب المقرر أما استراتيجيات التعلم النشط فيشترط أن تكون الأفكار الموجودة بالبيئة المعرفية للمتعلم مرتبطة بالأفكار المقدمة له، وأن يدركها المتعلم بنفسه، وأن يحل المشاكل المعرفية التي تواجهه عن طريق المشاركة والتحاور والتفاعل الصفي في مجموعات منظمة ومن خلال أنشطة تعليمية موجهة تعتمد على المناقشات الصفية(7).

من التعريفات السابقة يتضح دور المتعلم في العملية التعليمية وأن التعلم يهدف لتوفير بيئة تربوية غنية بالمثيرات التي تتيح للمتعلم مسؤولية التعلم بنفسه باستخدام القدرات العقلية العليا والوصول إلى المعرفة بإشراف المعلم.

مبادئ التعلم النشط :

حددت كريمان بدير مبادئ التعلم النشط في عدة نقاط تتمثل في(8):

1- التعلم النشط يقدم تغذية راجعة سريعة.
2- يشجع على النشاط.
3- يشجع التفاعل بين المعلم والمتعلم.
4- يشجع على التعاون بين المتعلمين.
5- التعلم النشط يضع توقعات عالية.
6- يوفر وقتاً كافياً للمتعلم.
7- يبنى على أساسيات الذكاءات المتعددة لذلك يستخدم طرقا متعددة في التعلم.

فضروري من التأكد من أنَّ أنشطة التعلم ذات المعنى؛ أي الأنشطة التي تساعد المتعلم على صنع معنى للمعلومات التي تقدم له، وتربط المعلومات المقدمة للمتعلم بالمعلومات السابقة الموجودة عنده عن طريق التأمل والتفكير والكتابة والقراءة والاستماع.

فوائد التعلم النشط:

توجد عدة فوائد للتعلم أشارت لها الزايدي تتمثل في الآتي(9):

1- ـــــ يتوصل المتعلمون خلال التعلم النشط إلى حلول ذات معنى عندهم للمشكلات لأنهم يربطون بين المعارف الجديدة بإجراءات وأفكار مألوفة عندهم.

2- ـــــ يحصل المتعلمون على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة.

3- ـــــ تشكل خبرات ومعارف المتعلمين السابقة خلال التعلم النشط قاعدة أساسية للانطلاق لمعارف جديدة.

4- الحاجة إلى التوصل للتعبير عن فكرة تجبر المتعلمين على استرجاع معلومات من الذاكرة ثم ربطها ببعضها.

5- يبين التعلم النشط للمتعلمين قدرتهم على التعلم وتعزيز ثقتهم بذاتهم والاعتماد عليها.

مما سبق يتضح أن التعلم النشط للمتعلمين من أهم أنواع التعلم، يبتعد عن التلقين والحفظ، ويركز على التفكير والإبداع، والقدرة على حل المشكلات.

فالتعلم النشط لابد أن يرتبط بحياة التلميذ وواقعه واحتياجاته، واهتماماته؛ ويحدث ذلك من خلال تفاعل التلميذ مع كل مايحيط به في البيئة أي في جميع الأماكن التي ينشط فيها المتعلم (البيت، المدرسة، الحي). فالبيئات التعليمية الجيدة هي التي تحوي المتعلم وتتيح له الفرصة ليتفاعل مع معلمه وقرينه داخل غرفة الصف، والتعبير عن نفسه بطريقة حرة مباشرة، فكلما تفاعل المتعلم بنشاط في الموقف التعليمي كانت النتائج التعليمية فعالة ومؤثرة.

المواصفات الرئيسية لبيئة التعلم النشط:

تعتبر بيئة التعلم النشط المناخ المحيط بعملية التعلم وهي إحدى العناصر الهامة في بناء عمليات التعلم وتعزيزها ونجاحها في تحقيق تعلم فعال.

تعتبر بيئة التعلم هي الركيزة الثالثة من ركائز التعلم النشط بعد المعلم والمتعلم، والبيئة الصفية لها أهمية بالغة في تفعيل تفكير المتعلمين، وهذا لايتوفر إلا في بيئة تعليمية تختص بالتعلم النشط، ومن المواصفات الرئيسية لبيئة التعلم النشط (10):

- تلبي احتياجات واهتمامات المتعلمين.
- محفزة للتعلم.
- التواصل الشفهي يظهر الاهتمام بالأفراد داخل الكثافة العالية.
- إعطاء فرصة المبادرة للمتعلمين.
- تخاطب مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين.
- تراعي الاختلافات الفردية بين المتعلمين وتساعدهم على بذل جهد.
- بناء علاقات ايجابية بين المعلمين والمتعلمين.
- وجود حوار بين المعلم والمتعلم لأن هذا يشعرهم بالتقدير.
- بيئة آمنة تسودها عاطفة ايجابية.
- التفاعل الايجابي يعزز التعلم عندما يكون مصحوباً بخبرة ايجابية.

أسس التعلم النشط:

- اشتراك المتعلمين في إطار نظام العمل.

- تنوع مصادر التعلم.
- استخدام استراتيجيات تتمحور حول المتعلم.
- الاعتماد على تقويم أنفسهم وزملائهم.
- خلق جو من الطمأنينة والمرح أثناء التعلم.

عناصر التعلم النشط:

لابد من توفر عناصر لعملية التعلم النشط ليصبح فعالاً، وتزداد ايجابية المتعلم بزيادة دافعتيه للتعلم ورغبته في الاكتشاف والتفاعل مع الظواهر التي حوله وتفسيرها واكتساب المهارات الأساسية؛ ليستمر التعلم مع المتعلم خارج المدرسة.

هناك أربع عناصر تمثل دعائم أساسية لاستراتيجيات التعلم النشط وتتمثل في:

1- عنصر الحديث والإصغاء.
2- عنصر القراءة.
3- عنصر الكتابة.
4- عنصر التأمل والتفكير.

في هذا البحث اعتمدت الباحثة هذه العناصر في كتابة فقرات الاستبيان للبحث والدراسة، ورُبطتْ بموضوع البحث.

وتوجد عناصر أخرى يعتمد عليها التعلم النشط منها العمل المباشر بالأشياء، التعلم بالممارسة، الدافعية الداخلية، حل المشكلات(11).

استراتيجيات التعلم النشط:

مع تقدم العلم وتطوره أصبح إلزاما تغيير الاستراتيجيات القديمة في التدريس التي كانت تعتمد على التلقين، فأصبحت الأمم تولي التعليم اهتماماً بالغاً لما له من أهمية فاعلة في النهضة والتقدم.

فظهرت العديد من استراتيجيات التعليم التي طورت من مفهوم التعليم، وحسنت نوعيته وغيرت طريقة التفكير لدى الطلبة، ولتطبيق التعلم النشط لابد من تنوع في استراتيجياته للزيادة من دافعية المتعلم نحو التعلم.

وعند استخدام استراتيجيات التعلم النشط لابد أن تراعي أثناء تنفيذها الآتي(12):

1- الإصغاء للمتعلمين.

2- تشجيع المناقشة المفتوحة.

3- تقبل أفكار المتعلمين.

4- السماح بوقت للتفكير.

5- توفير تغذية راجعة.

6- تنمية الثقة في المتعلمين.

ومن هذه الاستراتيجيات التي تراعي ماسبق ذكره في دور المتعلم في التعلم إستراتيجية العصف الذهني، وإستراتيجية العمل الجماعي، وإستراتيجية المناقشة وإستراتيجية حل المشكلات، وإستراتيجية الحقيبة التعليمية، وإستراتيجية تقييم الأقران، وإستراتيجية القصة، وإستراتيجية التفكير الناقد والتدريب، واستراتيجية التعلم باللعب، واستراتيجية التعلم الذاتي، واستراتيجية لعب الأدوار.

ومهما تنوعت استراتيجيات التعلم النشط واختلفت، فإن نوعية وطبيعة الحصة التعليمية، والهدف منها، ومحتواها، ومستوى المتعلمين، وخصوصية كل بيئة فصلية دراسية تبقى المحدد لأي إستراتيجية تستخدم وهو أمر يرجع بطبيعة الحال إلى المعلم؛ لأنه الأكثر معرفة بمتطلبات فصله الدراسي.

الدراسات السابقة:

1- دراسة انتصار عشا وفريال شلبي، الأردن، عمان (2012):

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي، بلغ عدد أفراد عينة الدراسة(59) طالباً وطالبة في الأردن مدينة عمان، اختيروا من طلبة السنة الثانية كلية العلوم التربوية الجامعية تخصص معلم صف ، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس في الفاعلية الذاتية واختبار تحصيلي في مادة الإرشاد التربوي، وتم التحقق من صدق المقياس وثباته بالطرق المناسبة.

كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجموعتي الدراسة في الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية(13).

2- دراسة رحاب شبول، سوريا، دمشق(2013):

هدفت الدراسة على التعرف على واقع تطبيق التعلم النشط في مرحلة التعليم الأساسي، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. حيث طبقت الدراسة على عينة حجمها (600) معلماً ومعلمة، في سوريا مدينة دمشق واستخدمت الباحثة في الدراسة استبانة لتعرف وجهات نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو تطبيقهم التعلم النشط وصعوبات تطبيقه، وبطاقة ملاحظة لرصد واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للتعلم النشط من خلال ممارستهم التعليمية في المواقف التعليمية المختلفة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا نحو تطبيق التعلم النشط تعزى لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة(14).

3- دراسة خالد بن عايد، السعودية، مكة المكرمة(2016):

هدفت الدراسة على التعرف على واقع تطبيق استراتيجيات التدريس النشط من وجهة نظر المعلمين والمشرفين لمادة اللغة الانجليزية، ولتحقيق الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي حيث طبقت الدراسة على عينة حجمها (220) معلماً و(10) مشرفين في السعودية مدينة مكة المكرمة، واستخدم الباحث استبانة مكونة من (65) عبارة تم توزيعها على أفراد العينة.

توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة عند مستوى(0.05) حول درجة الموافقة على محاور أداة الدراسة في ضوء المتغيرات (سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي)(15).

تتم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء أدبيات البحث، وصياغة مشكلة البحث، وإعداد الفرضيات ، وتحديد الخطوات والإجراءات المناسبة للبحث والتعرف على المراجع التي تخدم البحث.

المبحث الثاني: اجراءات الدراسة الميدانية

أولا- منهج البحث:

إن عملية اختيار المنهج تتأثر بطبيعة الموضوع الذي تناوله البحث ونوع البحث والهدف منه، كما أن مناهج البحث تتفق على إن أسلوب التفكير المنظم الذي يعتمد على الملاحظة العملية وجمع الحقائق والأرقام في دراسة البحث. من هذا المنطلق اعتمدت الباحثة في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي وهو ممثل جيد للعينات وأساليب المعاينة وهو من المناهج واسعة الاستخدام في الدراسات النفسية التي تهدف إلى معرفة واقع تطبيق استراتيجيات التعلم النشط للشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي.

ثانيا- حدود البحث:

الحد الموضوعي: اقتصر هذا البحث على مدى تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة العلوم للمرحلة الابتدائية.

الحد المكاني: اجري هذا البحث في مدينة الزاوية.

الحد البشري: اجري هذا البحث على عينة من معلمي مادة العلوم بمدينة الزاوية؟

الحد الزمني: سنة 2017م – 2018م.

ثالثا- مجتمع البحث:

المجتمع الأصلي يشير إلى مجتمع البحث المشتمل على مدارس الشق الأول للتعليم الأساسي بالزاوية وعددها (10) وعدد معلمي العلوم التابعة لتلك المدارس (100) معلمة.

رابعا- اختيار نوع وحجم العينة:

اختيرت عينة البحث من المجتمع الأصلي وعدده (100) معلم للبحث والمتمثلة بنسبة 30% تحصلنا على عينة عشوائية بسيطة تتكون من 30 معلم.

تم إعداد استبيان مكون من 30 فقرة متعلقة بفروض البحث تم إعداده من قبل الباحثة وتحصلت الباحثة على مقياس الصدق بنسبة 0.986 وهو مقياس عالي الثبات وجيد جدا في الدراسة.

المبحث الثالث: عرض النتائج وتحليلها

تم استخدام التحليل العملي (factor analysis) وذلك لتقسيم البيانات المتحصل عليها من استمارة الاستبيان الخاصة بالمبحوثين إلى مجموعة من العوامل، وبتنفيذ هذا الاختبار على كافة الفقرات عن طريق برنامج الحاسوب الإحصائي spss فقد جاءت النتائج طبقاً لما تم تقسيمه وعليه سوف نستخدم الاختبار الإحصائي الآتي:

- اختبار ألفا لصدق وثبات الأسئلة الخاصة بتساؤلات الدراسة:

من أجل اختبار مصداقية وثبات الاستبيان وللتأكد من مصداقية المبحوثين في الإجابة لفقرات الاستبيان، ولكل متغير على حدة، فقد تم استخدام معامل ألفا لتحقيق الغرض المطلوب، حيث إن معامل ألفا الذي تقع قيمته ما بين (0 – 1) يبين مدى الارتباط مابين الإجابات ، فعندما تكون قيمته صفر فان ذلك يدل على عدم وجود ارتباط مطلق مابين الإجابات، أما إذا كانت القيمة (1) فإن ذلك يدل على إن الإجابات كاملة حيث أنها مرتبطة مع بعضها البعض ارتباطاً تاماً، والقيمة المقبولة إحصائياً لمعامل ألفا هي 60% أو أكثر، نلاحظ أن معامل ألفا للاستبانة هو 0.986 وهو مؤشر ممتاز وقيمته تقترب جداً من 1 وعليه تتم دراسة كل أسئلة الاستبيان .

الفقرات	معامل ألفا
30	.986

جدول (1) اختبار ألفا لصدق وثبات فقرات الأسئلة في الاستبيان

Item-Total Statistics

	متوسط درجات المقياس	تباين المقياس	مؤشر الصدق	مؤشر الثبات
س1	55.9667	349.068	.844	.986
س2	55.9333	344.754	.830	.986
س3	55.6000	344.662	.930	.985
س4	55.2667	337.857	.912	.985
س5	56.2333	357.564	.627	.986

س6	56.0333	350.033	.811	.986
س7	56.2667	359.651	.660	.986
س8	54.9667	344.378	.797	.986
س9	54.8333	350.626	.785	.986
س10	54.6667	357.126	.551	.986
س11	55.1667	341.385	.890	.985
س12	55.4333	339.289	.958	.985
س13	55.5000	338.466	.941	.985
س14	55.2333	337.978	.896	.985
س15	55.6333	339.757	.923	.985
س16	54.6333	358.861	.556	.986
س17	55.9333	344.754	.830	.986
س18	55.3333	338.092	.935	.985
س19	55.0000	343.034	.803	.986
س20	55.8333	342.420	.870	.985
س21	55.2333	338.944	.905	.985
س22	56.1333	353.016	.711	.986
س23	55.3000	339.183	.927	.985
س24	54.9333	345.789	.793	.986
س25	56.1333	352.326	.676	.986
س26	55.5333	339.361	.939	.985
س27	55.7667	341.909	.901	.985
س28	55.9333	345.926	.839	.986
س29	55.4333	339.289	.958	.985
س30	55.7000	341.872	.923	.985

- عرض ومناقشة النتائج :

اختبار الفرض الإجرائي الأول ونتائجه :

تمت صياغة فرضين رئيسيين صفريين، وفيما يلي اختبار هذين الفرضين.

الفرضية الرئيسية:

Ho: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) يساوي لا الوسط الفرضي .

H1 : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) يساوي الوسط الفرضي .

تم اختبار هذه الفروض في الأساس على مقارنة المتوسطات هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند $\alpha = 0.05$ مع المتوسط المعياري دال إحصائيا أم لا؟.

ونظراً لكون فقرات الدراسة قد تم قياسها على المقياس :

(بدرجة منخفضة، بدرجة متوسطة، بدرجة عالية) فيكون المتوسط المعياري هو (3/3+2+1) = 2 ومن ثم فقد تمت صياغة الفرض كما يلي :

$2 \neq M$:Ho

$2 = M$:H1

تم اختبار الفروض الفرعية من خلال اختبار(ت) لعينة واحدة، والذي تقوم فكرته على تحديد الفروق بين كل زوج مكون من المتوسط الحسابي والمعياري أو الفرضي (2)، وبين بيانات كل إجابة من إجابات المبحوثين عن كل محور من محاور المقياس.

و تجدر الإشارة إلى أن الاختبار له دلالة إحصائية مهما صغرت قيمة " ت " حيث إن قيمة "P–Value" (مستوى المعنوية المشاهد) يساوي صفراً حتى عند أصغر قيمة لمستوى المعنوية و التي عندها نرفض الفرض الصفري.

وفيما يلي عرض نتائج الفروض الفرعية :

جدول رقم (2)

اختبار (ت) لعينة واحدة لمقارنة متوسط العينة حيث يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستخدام المعلمين.

(استراتيجيات التعلم النشط – عنصر الحديث والإصغاء في طرائق التعلم النشط – عنصر القراءة في طرائق التعلم النشط – عنصر الكتابة في طرائق التعلم النشط – عنصر التأمل والتفكير في طرائق التعلم النشط) بمتوسط مجتمع معروف (معيار) وهذا يمثل محاور المقياس ككل .

- **عينة الدراسة الإحصائية:**

المحاور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط انحرافات الخطأ
عنصر التأمل والتفكير	30	10.7333	3.95608	0.72228
عنصر الحديث والإصغاء في طرائق التعلم النشط	30	20.8333	6.03486	1.10181
عنصر القراءة في طرائق التعلم النشط	30	11.1333	4.16664	0.76072
عنصر الكتابة في طرائق التعلم النشط	30	14.7333	5.59515	1.02153
المقياس ككل	30	57.4333	19.21688	3.50851

نلاحظ أن كل المتوسطات في المحاور أكبر من الوسط الفرضي 2 وأكبر تأثير في هذه المحاور؛ عنصر الحديث والإصغاء بأعلى متوسط يساوي 20.8333

توزيع (ت) للعينة الواحدة

المحاور	T	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الفرق بين المتوسطات	القيمة الصغرى	القيمة الكبرى
عنصر الحديث والإصغاء	18.863	29	0.000	20.78333	18.5299	23.0368

عنصر القراءة	14.570	29	0.000	11.08333	9.5275	12.6392
عنصر الكتابة	14.374	29	0.000	14.68333	12.5941	16.7726
عنصر التأمل والتفكير	14.791	29	0.000	10.68333	9.2061	12.1606
المقياس ككل	16.355	29	0.000	57.38333	50.2076	64.5590

بما أن قيمة (α= 0.05) نرفض الفرض الصفري إذا كان مستوى الدلالة أصغر من 0.05 وعليه نلاحظ أن مستوى الدلالة اصغر من 0.05 في كل المحاور وكذلك المقياس ككل تم فيها رفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرض البديل وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب توزيع (ت) لاستخدام المعلم عنصر الحديث والإصغاء، وعنصر القراءة والكتابة، وعنصر التأمل والتفكير.

النتائج: توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

1- توجد فروق دالة إحصائياً لاستخدام المعلمات لاستراتيجيات التعلم النشط في محاور(الحديث والإصغاء، القراءة، الكتابة، التأمل والتفكير).

2- أعلى متوسط وأكبر تأثير في المحاور السابقة عنصر الحديث والإصغاء.

3- أقل متوسط تأثير في المحاور السابقة عنصر التأمل والتفكير.

الخاتمة:

هدف البحث التعرف على واقع تطبيق استراتيجيات التعلم النشط لمرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر معلمي العلوم، فمن خلال زيارات الباحثة لمدارس الشق الأول من التعليم الأساسي في التربية العملي، لاحظت قصوراً من قبل المعلمين في استخدام استراتيجيات

التعلم النشط؛ وتوصلت الباحثة من خلال محاور البحث والإجابة عن فروض البحث إلى مجموعة من النتائج منها أن عنصر الحديث والإصغاء هو الأكثر استخداماً من قبل معلمي العلوم في تدريس المادة العلمية، ويأتي عنصر التأمل والتفكير في المرتبة الأخيرة من اهتمام المعلمين في استخدامه في عملية التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم النشط، وهذا العنصر من العناصر المهمة التي ترتكز عليها عملية التعلم النشط، من خلال نتائج البحث فإنَّ عنصر التأمل والتفكير لا يحظى بالأهمية البالغة في استخدامه.

توصيات البحث:

من خلال النتائج السابقة توصلت الباحثة إلى التوصيات الآتية:

* ضرورة تدريب وتوعية معلمي العلوم لاستراتيجيات التعلم النشط من خلال الدورات التدريبية.
* توفير الأدوات والمعدات والوسائل اللازمة للتعلم النشط داخل المدارس.
* إجراء بحوث ودراسات حول الصف النشط في المراحل التعليمية المختلفة.
* تنظيم بيئة تعليمية أساسها التشويق والإثارة في تدريس دروس العلوم.

المراجع:

1- ختام محمد صقر، أثر استخدام إستراتيجية الصف النشط على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في الرياضيات، رسالة ماجستير،جامعة النجاح الوطنية، غير منشورة، كلية الدراسات العليا، نابلس:2016، ص30.

2- جودت أحمد وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر، عمان: 2011،ص74.

3- عبد الهادي عبد الله، فاعلية تنوع استخدام إستراتيجية التعلم النشط في تدريس الاقتصاد على التحصيل،رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا، 2011، ص65.

4- جودت سعادة وآخرون، مرجع سابق، ص:14.

5- عقيل الرفاعي، التعلم النشط، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية: 2012، ص: 30.

6 – جودت سعادة وآخرون، مرجع سابق، ص: 65.
7– محمود سالم المهدي، أثر استخدام التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل الاستيعابي لمفاهيم الفيزياء، مجلة التربية العلمية، المجلد الرابع، العدد الثاني، يونيو،2001،ص120.
8– كريمان محمد بدير، التعلم النشط، دار المسيرة، عمان، الأردن:2012 ص.37
9– فاطمة خلف الله الزايدي، أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، 2010، ص142.
10– كريمان محمد بدير، مرجع سابق، ص.45
11– وحيد جبران، التعلم النشط كمركز تعلم حقيقي، منشورات مركز الإعلام، فلسطين:2002، ص18.
12– عماد طعمه الساعدي، أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الثالث ثانوي المتوسط في الرياضيات، مجلة البحوث التربوية، جامعة القاهرة، كلية التربية، العدد30،ص:290 ،2009م.
13– انتصار عشا، فريال شلبي، أثر استخدام التعلم النشط في تنمية التفكير الرياضي لدى طلبة كلية العلوم التربوية نحو الرياضيات، اربد للبحوث والدراسات، الأردن، عمان،2013م،ص68.
14– رحاب شبول، واقع تطبيق التعلم النشط، من وجهة نظر المعلمين، جامعة دمشق، كلية التربية،2013،ص98.
15– خالد بن عايد القارصي، واقع استراتيجيات التدريس من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة الانجليزية، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، 2016،ص135.

مدى تبنى جامعة الزاوية مفهوم المسؤولية الاجتماعية
من وجهة نظر عمداء الكليات بالجامعة

د : عبدا لله الفيتورى المرابط
كلية الاقتصاد – جامعة الزاوية

الملـــخص.
هدفت الدراسة إلى إبراز دور الجامعات الليبية في مدى تبنيها للمسؤولية الاجتماعية في ضل وظائفها الأساسية لخدمة المجتمع ، ورغم من تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة حول مفهوم المسؤولية الاجتماعية من اجل مواجهة المشكلات التي زاد تفاقمها وتأثيرها على مختلف المجالات ، إلا أن مستوى هذا الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية مازال يسير بخطى بطيئة وغير واضحة المعالم ، يشوبها نوعا من الغموض وعدم الوضوح حيث أن الجامعة لا تزال عاجزة عن بناء علاقة تفاعلية قوية مع مجتمعها بانعزالها عن المجتمع وقضاياه ، ويظهر ذلك جليا في ضعف إسهام الجامعة في توثيق علاقاتها بالمجتمع من وجهة نظر قياداتها الأكاديمية
وبالتالي للدراسة أهمية خاصة لان معيار نجاح الجامعات ورسالتها اليوم أصبح محددا في مدى إقامة العلاقة وتوثيقها من اجل ربط الجامعة بالمجتمع من خلال تبنيها وتحملها للمسؤولية الاجتماعية وحتمية مشاركتها في مختلف المناسبات ،لتكون صوت أفراد المجتمع الواعي التي تتحمل همومه وقضياه وفى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج قدم الباحث عددا من التوصيات أهمها . انه يقتضى على الجامعة اعتماد العديد من الإجراءات التي من شانها ترسيخ هذا المفهوم بما يحققه من ربط الجامعة بالمجتمع من خلال وضع حلول لمشاكله وقضاياه ، من خلال تضمين المسؤولية المجتمعية ضمن الخطة الإستراتيجية للجامعة .

المقدمة

لقد تزايد في السنوات الأخيرة وفى ضل الثورة المعلوماتية الحديث حول مفهوم المسؤولية الاجتماعية ، بعد ما أصبح العالم يتطلع إليها لمواجهة المشكلات التي زاد تفاقمها وتأثيرها

على المجتمعات .وأصبحت كما عرفتها منظمة التعاون الاقتصادي بأنها التزام بالمساهمة في التنمية الاقتصادية والحفاظ على البيئة والعمل مع العمال والمجتمع ككل لتحسين مستوى المعيشة على نحو مفيد للشركات والمؤسسات (فخري محمود 2016م) ،وهذا ما أكدت عليه المفوضية الأوربيةُ بأنه التطوع الذاتي للمؤسسات في المساهمة في خلق مجتمع وبيئة أفضل. ولا شك أن واقع ممارسة المسؤولية الاجتماعية في موئساتنا يتطلب مزيدا من العمل والجهد لتكون هذه الممارسة جزءا أصيلا وممارسة واعية لدعم وتحسين أداء هذه المؤسسات وتطويرها .

وتعد الجامعات احد أهم هذه المؤسسات التعليمية التي يقع علي عاتقها مسؤولية اجتماعية كبيرة تجاه المجتمع ، الأمر الذي يتطلب من الجامعات أن تضع المسؤولية الاجتماعية في صلب إستراتيجيتها من خلال تناول المشكلات والتحديات التي تواجه المجتمع والمساهمة في إيجاد الحلول لها ، فهي مطالبة اليوم بتطبيق مفهوم المسؤولية الاجتماعية تطبيقا كاملا ، من خلال برامجها الدراسية وأبحاثها وجهود أعضاء هيئة التدريس وطلابها والموظفين فيها ،حتى يصبح مفهوم المسؤولية الاجتماعية مفهوما ،من الصعب على الجميع التغاضي عنه داخل المجتمع ،(بن جيمة 2015م) وترى الدراسة الحالية أن المؤسسات جميعها ،حكومية كانت أو خاصة ينبغي أن تقوم بمسؤوليتها تجاه المجتمع وخاصة في ضل ما يفرضه مجتمع المعرفة من تحديات عديدة في هذه الأوقات ،لهذا لابد أن تتجدد وتتطور صيغ المشاركة بين الجامعة والمجتمع، خلال تطوير ما هو موجود حتى يُلبي احتياجات ومتطلبات هذا التطور، من تحملا للمسؤولية وحداثة في البحث العلمي الذي يعد وسيلة أساسية لقيادة المجتمع (عبد المجيد واخرون 2018م)

ليصبح شريكاً ومنتجاً وفاعلاً أساسيا من اجل الكشف على أهم المجالات التي يتم من خلالها تبنى مفهوم المسؤولية الاجتماعية وإدراك المهام الرئيسية للجامعات بصورة عامة لا سيما فيما يرتبط بالبحث العلمي الداعم لمفهوم المسؤولية الاجتماعية من اجل تقوية الروابط ألإبداعه والتنسيق فيما بينها لتحقيق غايات وأهداف مشتركة، تعود بالفائدة

والمنفعة على جميع الأطراف للوصول إلى مجتمعات مشاركة في القرارات الإستراتيجية .ومبتعدة على كل ما يعيق مفهومها.

مشكلة البحث :

يعد التعليم الجامعي احد منارات العلم التي تقوم أساسا على رقى المجتمعات فكريا وأخلاقيا ، والمسؤولية الاجتماعية تأتى من خلال التزام التعليم الجامعي بالمسؤولية ضمن أولويات التخطيط الاستراتيجي ، إلا أن مستوى الاهتمام بالمسؤولية الاجتماعية مازال يسير بخطى بطيئة وغير واضحة المعالم إضافة إلى عدم وجود خطط إستراتيجية منظمة وشامله تحدد أولويات المسؤولية الاجتماعية رغم وجود أسباب عديدة حقيقة تدعو المؤسسات والجامعات إلى زيادة الاهتمام بالعمل على تعزيز دور المسؤولية الاجتماعية تجعل من تحقيقها وخدمتها واجبا وطنينا وعلميا . وفى ضوء ما سبق تتبين أهمية دور الجامعات في تبنيها للمسؤولية الاجتماعية

وبالتالي فان مشكلة الدراسة تكمن في التعرف على مدى الاهتمام التي وصلت إليه الجامعات الليبية من تبني لمفهوم المسؤولية الاجتماعية وأثره في خلق خطط إستراتيجية مبنية على التركيز الدائم في حاجة المجتمع وترسيخ مفهوم الشراكة الاجتماعية ، والربط المستمر للأبحاث العلمية بمشاكل المجتمع ، في الوقت الذي لا زالت فيه المسؤولية الاجتماعية تتسم بالغموض وعدم الوضوح بالشكل الإجرائي الذي يجعل منها قابله لتطويرها في ضوء المستجدات العلمية الحديثة ،مما يزيد من فاعلية الجامعات في المجتمع ، وقدرة هذه الجامعات على الاستجابة لمتطلبات ألاتصال المباشر بمحيطها المجتمعي ، وتنمية وتعزيز الإحساس بأهمية القضايا والمشاكل الاجتماعية لترشيد العملية التعليمية لحلها.

وفى ضوء ما سبق من تحديد مشكلة الدراسة فان الدراسة تسعى إلى الإجابة على السؤال الرئيسي الذي هو مفاده : ما مدى درجة تبنى جامعة الزاوية لمفهوم المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر عمداء الكليات العاملين بها.والذين يمثلون أساس العملية الإدارية والأكاديمية ،ومن اجل فهم الدور الذي تلعبه الجامعات لتبنيها المسؤولية

الاجتماعية يجب ضرورة الارتكاز على مفاهيم أساسية تشكل **محورا لفرضية** الدراسة مفادها : أن تحديد الأهداف التي تقوم عليها الجامعات يتطلب ترتيب نظام متكامل مستقل للتعليم العالي يضمن الإصلاح المتجدد والمستمر يؤدى إلى الاندماج مع المجتمع يتحقق من خلاله المسؤولية الاجتماعية .

تساؤلات الدراسة

تعد هذه الدراسة استمرار للعديد من الدراسات التي أجريت على المسؤولية الاجتماعية للجامعات والمؤسسات والمنظمات العامة والخاصة في قطاعات مختلفة، إلا أن محور اهتمام هذه الدراسة تركز على مدى تبنى هذه الجامعات لمفهوم المسؤولية الاجتماعية لما لهذا التبني للمسؤولية الاجتماعية من أهمية بالغة للمجتمع من الناحية العلمية والاقتصادية. وقد حاولت الدراسات أن تصف الواقع كما هو عليه من خلال ،هذه الإشكاليات المطروحة و الإجابة على تساؤلات عديدة يمكن أن تسهم في إثارة مزيدا من الجهود البحثية حول المسؤولية الاجتماعية وأهمية تسليط الضوء والتركيز عليها وقد انطلقت هذه الدراسة للإجابة على التساؤل العام التالي ما درجة تبنى جامعة الزاوية لمفهوم المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر عمداء الكليات العاملين بها.والذين يمثلون أساس العملية الإدارية والأكاديمية .يتفرع من هذا التساؤل العام الأسئلة الآتية.

– هل تلتزم الجامعة بإجراء البحوث العلمية التي من شانه خدمة محيطها الاجتماعي في إطار وظائفها وخططها الإستراتيجية ؟

– ما دور القيادات الأكاديمية بالجامعة في تبنى المسؤولية الاجتماعية من خلال التواصل المستمر، مع أفراد المجتمع علميا ومعرفيا ؟

– ما هي المعوقات الأساسية التي تعيق الجامعة في مشاركة محيطها الاجتماعي وأدائها لمسؤوليتها الاجتماعية ؟

الإطار العام للدراسة :

تمهيد:

يُبرزُ دور الجامعة كمؤسسة اجتماعية، وإلى حد كبير تأثيرها بالجو الاجتماعي المحيط بها ، كغيرها من المؤسسات التي تحتاج إلى التغير والتطوير وتحمل مسؤوليتها الاجتماعية وعلى جميع المستويات بداء من أعضاء التدريس إلي روسا الأقسام وعمداء الكليات فرئيس الجامعة ، فهولا القيادات يمكن أن تفعل شيئا كثيرا في تهيئة أفضل الشروط للتعلم والتعليم وخدمة مجتمعهم كونهم قادرين على تنمية مناخ أكاديمي ايجابي للتحصيل المعرفي من خلال قيامهم بمسؤوليتهم الاجتماعية .

مفهوم المسؤولية الاجتماعية :

إن المسؤولية الاجتماعية أمر ليس بجديد في مضمونه ، لكنه مطروح عالميا في هذا الوقت باعتباره امرأ يجب إبرازه ومأسسته وتضمينه بشكل ملموس في مناهج الجامعات ومخرجاتها ،ويستدعى هذا من كافة مؤسسات التعليم ومنها الجامعات أن تضع المسؤولية في خططها الإستراتجية ، حتى يكون للجامعات دور رئيس في التأسيس لفكر استراتيجي تنافسي يخدم المجتمع وقضاياه ، فهي بالتالي التزام الجامعات بمعالجة تأثيرها في المجتمع الذي توجد فيه بما يعزز التنمية المستدامة في إطار من الفهم والإدراك ، (الثبيتى ، 2014 م)

ومن هنا فان مفهوم المسؤولية الاجتماعية مفهوم قديم في عدد كبير من جامعات العالم ومن الصعب في أحيان كثيرة تحديد تعريف جامع شامل لمفهوم معين أو ظاهرة ما وخاصة فيما يتعلق بالعلوم السلوكية ، وعلى الرغم من أن المسؤولية الاجتماعية أصبحت جزء من استراتجيات المؤسسات الحديثة ، إلا أن الفكر الإداري لم يقدم مفهوم واضح يتسم بالقبول والعمومية ، حيث أن مفهوم المسؤولية الاجتماعية مازال يحيط به الكثير من الغموض وعدم وضوح الرؤية إلا أنها عرفت المسؤولية الاجتماعية من منظور الجامعات بأنها (التزام الجامعة قولا وعملا بمجموعة مبادي وقيم من شانها تحسين

نوعية الحياة لموظفيها وطلبتها وللمجتمع بأكمله ،وتنفيذها من خلال وظائفها الأساسية المتمثلة بالتعليم ، والبحث العلمي ، والتفاعل المجتمعي ، (سفيان ،2011 م)

كما عرفت بأنها (الترجمة الفعلية للوظيفة الثالثة من وظائف الجامعة والمتمثلة في خدمة المجتمع من اجل تكيف الأفراد مع المتغيرات السريعة في العالم مع ضمان الاحتياجات الاجتماعية التي تشتمل الأبعاد الثلاثة الاجتماعي ، والاقتصادي ، والبيئي (24) احاندو2016م

وبالتالي ، فان المسؤولية الاجتماعية (هو ذلك الشعور بالتزام أو الواجب تجاه متطلبات المهنة أو أي نشاط أخر ، بمعنى أن يقوم الشخص بجميع أدوارة الاجتماعية على أحسن وجه ، وهذا يعنى أن المسؤولية الاجتماعية مرتبطة أساسا بصحوة الضمير ، والتي من شواهدها ، الإخلاص والجدية في العمل ، والانضباط والاستقامة في المعاملة ، والاتصاف بالأمانة في الحفاظ على ممتلكات المؤسسات . (بوشدوب ،نعاب 2016 م)

المسؤولية المجتمعية للجامعات

تعرف المسؤولية الاجتماعية في إطارها الواسع على أنها إي نشاط تقوم به المؤسسات الحكومية أو الأهلية لخدمة المجتمع ، فقد بُنى مفهوم المسؤولية الاجتماعية على نظرية أخلاقية تركز على أن لكل كيان في المجتمع دورا يجب أن يقوم به لخدمة هذا المجتمع ، والكيان قد يكون جهة حكومية أو غير حكومية ، وحتى أفراد المجتمع أنفسهم من خلال المواطنة الصالحة ، وتكون بذلك الجامعات كمؤسسات اجتماعية مطالبة أكثر من غيرها بتبني المسؤولية الاجتماعية في رؤيتها ورسالتها وخططها وبرامجها وان تتخطى مفهوم الخدمة التطوعية للوصول إلى مفهوم اشمل وأوسع يقوم على تبنى مفهوم المسؤولية الاجتماعية . (جونى 2016 ، 2017 م)

ويشير الأدب الفكري للمسؤولية الاجتماعية ، إلى أن هناك ثلاث جوانب من الأدوار للجامعة في خدمة محيطها وهى .التعليم والتدريب لمواجهة احتياجات المجتمع / و البحث العلمي الهادف ، والذي من خلاله يجمع التراث العلمي لتسجيله / والبحوث التطبيقية التي

تستهدف الإسهام في مشكلات المجتمع لتحقيق الكفاية الاجتماعية والاقتصادية . (الرويشدى 2011 م)

لهذا يمكن القول بان خدمة المجتمع هي الجهود التي يقوم بها الأفراد أو الجماعات أو المنظمات أو بعــض أفراد المجتمع لتحسين الأوضاع الاجتماعية أو الاقتصادية عن طريق تحديد الاحتياجات المجتمعية للأفراد والجماعات والمؤسسات، وتصميم الأنشطة والبــرامج التــي تلبي هذه الاحتياجات عن طريق الجامعة وكلياتها ومراكزها البحثية المختلفة بغية إحداث تغيرات تنموية وسلوكية مرغوب فيها، كما أن الجامعة تخدم المجتمع عن طريق حلّ مشكلاته، وتحقيــق التنمية الشاملة في المجالات المتعددة، وتهدف إلى تمكين أفراد المجتمع ومؤسساته وهيئاتــه مــن تحقيق أقصى إفادة ممكنة من الخدمات المختلفة التي تقدمها الجامعة بوسائل وأســاليب متنوعــة تتناسب مع ظروف المستفيد وحاجاته الفعلية . (عطار عبد المجيد ،وآخرون 2018م) فهي نشاط ونظام تعليمي موجه إلى غير طلاب الجامعة، ويمكن عن طريقه نشر المعرفة خارج جدران الجامعة، وذلك بغرض إحداث تغييرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة بالجامعة ووحدتها الإنتاجية والاجتماعية المختلفة ولهذا ، فإن معرفــة الاحتياجــات العامــة للمجتمع وترجمتها إلى نشاط تعليمي في المجتمع الذي تخدمه الجامعة يعتبر من الأسس الأساسية ، كما تسعى الجامعة أيــضاً،إلى نشر إشاعة الفكر العلمي المرتبط ببيئة الكليات وبتغيير الرأي العام، بما يجري فــي مجــال التعليم فكراً، أو ممارسة، كما تقيّم مؤسسات المجتمع وتقدم المقترحات لحل قــضاياه ومــشكلاته، وتقترح تصورات وبدائل تثير وتشيع فكراً تربوياً داخل المجتمع ، فالجامعة تقدم خدمات تعليمية وأبحاث تطبيقية وتقوم باستخدام مواردها لمساعدة احتياجات الشباب غير الجامعي واهتماماتهم بغض النظر عن العمر أو الجنس أو الخبرات التعليمية وتستقطب الجامعة من المجتمع أعلى فئاته علماً وثقافة، وكل تغيير يطرأ علــى المجتمــع ينعكس على الجامعة، وكل تطور يصيب الجامعة يصاحبه تغيير في المجتمع الذي نعــيش فيــه.

فالجامعة لا تنفصل عن المجتمع، وعلاقتها بالمجتمع كعلاقة الجزء بالكل ، والأزمة التي تعيــشها الجامعات في الوطن العربي نشأت نتيجة لما يلي:

– أن الدور الذي تقوم به الجامعة بالفعل لا ينسجم تماماً مع ما يجب أن تحرص عليــه لتحافظ على كونها جامعة.

– سيطرة سياسة الدولة على سياسة الجامعة والمجال واسع النطاق للمركزية إضافتا لضعف الموارد المالية الداعمة للأبحاث العلمية والتطبيقية.

– تجاهل الدور الذي يحتاجه المجتمع بالفعل، والبعد عن حاجاته ومشكلاته. وعزل الجامعة عن مجتمعاتها، وحصر نقل المعرفة داخل جدران الجامعة دون ارتباط وثيق بالمجتمع وقضاياه.

– ضعف العمل التطوعي، وضعف العلاقة بين هيئة التدريس في الجامعة والمؤســسات المحلية من مكتبات ومتاحف وأندية ومؤسسات صناعية .، (باكير 2016م)

فوائد تبني مفهوم المسؤولية الاجتماعية للجامعات :

تعدّ الجامعات مظلة تغطي باهتماماتها جوانب المجتمع. وقد أدى الإسراع في توسيع الجامعــات إلى الاتجاه نحو إيجاد تخصصات أكاديمية تقليدية دون التأكد مسبقاً مــن ملاءمتهــا الاســتثنائية للمرحلة التنموية التي يمر بها المجتمع لهذا يجب على الجامعات الإطلاع بدور الحافز في مجال الحفاظ على الذاتيــة الثقافيــة للمجتمع المحيط بها ، وقد أكد (عواد ، 2010 م)

على جوانب من المكاسب التي يمكــن للجامعــات أن تجنيها من تبني المسؤولية المجتمعية، وهي كما يلي:

– .تعزز موقعها وسمعتها داخل المجتمع، وزيادة الإحــساس الواضــح بأهــداف الجامعــة ورسالتها.

– .تحقق عوائد طويلة الأجل في الاستثمار الاجتماعي، وإتاحة الفرصة للابتكار واختبارها لمنتجات وخدمات جديدة.

– .تطوير مهارات السكان المحليين بحيث يصبح لديهم روافد يحتاجونها لدخول سوق العمل.

– .تزيد من انتماء المجتمع والمتعاملين لهـا وتعزيـز روح فريـق العمـل فـي المؤسـسة،

مما يبقي الجامعة مركز إشعاع حضاري واجتماعي يهدف إلى تنمية المجتمـع اقتـصادياً وثقافياً وعلمياً، من خلال البحث المستمر في أفضل السبل التي تساعد على تنفيذ الأهداف وتحقيقها، واستيعاب منجزات التقدم التقني، وإنجاز الاختراعات المباشرة لعمليات إنتـاج فعلية للتكنولوجيا وغيرها بالاعتماد على إمكاناتها الذاتية. كما أكد (مخلوف ،2011 م) ولقد أثبتت الدراسات والأبحاث أن الناس ترغب بالعمل والتعامل مع المؤسسات الأخلاقية والتي تتبنى مبادرات مجتمعية، كما أثبتت الدراسات أن الكثير من المؤسسات الناجحة تضمن إستراتيجيتها الكثير من المبادرات وتتحمل المسؤولية بالإضافة إلى الهدف الأساسي وهو الحصول على أرباح توصف بأنها أرباح نظيفة "استثمارات أخلاقية .(الحمورى ،2009م)

وتأسيسا على ما سبق ، يمكن القول أن المؤسسات إذا ما تبنت فلسفت المسؤولية الاجتماعية ، فان ذلك سيعزز من سمعتها وعلاقتها التجارية ، كما أن ذلك سيعزز درجة الرضا لدى أصحاب المصالح من خلال الاستماع لآراء ووجهات نظر الجمهور .وبالتالي فإن جزء كبير من المسؤولية يقع على النخب المثقفة أساتذة الجامعات باعتبار الجامعات مصانع العقول وحاضنات الإبداع ومنابر التميّز. إن المسؤولية الاجتماعية لأساتذة الجامعات في هذا المجال ذات أبعاد ومضامين أخلاقية اجتماعية وطنية وإنسانية وتقتضي من كل فرد منهم القيام بواجباته على أكمل وجه في التدريس والبحث العلمي وخدمة وتنمية المجتمع المحلي.(بنى سلامة 2011م) وبالتالي هناك مجموعة مبادئ أساسية تشكل مع بعضها البعض كل نشاط المسؤولية الاجتماعية وهي الاستدامة والمسائلة ،والشفافية و السلوك الأخلاقي واحترام مصالح الأطراف و حقوق واحترام الآخرين والقانون وسيادة الاحترام .(ابراهيم 2015م)

معوقات أداء الجامعات للمسؤولية الاجتماعية :

تواجه الجامعات اليوم مجموعة من التحديات تختلف عن تلك التي كانت تواجهها في الماضي ،عند تطبيق مفهوم المسؤولية الاجتماعية ، مما يتطلب من الجامعات إيجاد استراتجيات تؤمن ببناء علاقات جديدة بمجتمعها المحيط ، ومن بين هذه التحديات التي تعيق الجامعات لتبنيها مفهوم المسؤولية الاجتماعية ما يلي .

-عدم توافر معايير أو مؤشرات واضحة يتم من خلالها تقيم أداء الجامعات لمسؤوليتها الاجتماعية .

- ضعف الثقافة المجتمعية لدى قيادات الجامعات ،لعدم وضوح مفهومها ، مما أدى إلى ضعف تبنى مفهوم الجامعات لمسؤوليتها الاجتماعية بالشكل الصحيح .

- عدم وجود آليات واضحة لنظام التحفيز ،يكافئ من خلاله القائمين بالإعمال المنوط بها المسؤولية الاجتماعية .

- عدم توافر كوادر ووحدات إدارية متخصصة ومؤمنة ومؤهلة بتنفيذ برامج المسؤولية الاجتماعية . (القطرانى ، 2007 م)

- عدم وجود قنوات اتصال بين القيادات الإدارية في الجامعة والقيادات السياسية في المجتمع يزيد الأمر تعقيدا لدى الجامعات لتحملها مسؤولياتها الاجتماعية .

- وجود فجوة بين الحياة الجامعية من ناحية ، والمجتمع ومتطلباته من ناحية أخرى يجعل الجامعة جاهلة بكل ما يحدث في المجتمع ، وتكون النتيجة فشل الجامعة في توطيد علاقتها بالمجتمع وحل مشاكله . (حسن ، 2007 م)

-عدم وضوح المفهوم فما زال هناك خلط بين مفهوم المسؤولية الاجتماعية والعمل الخيري فمعظم الأعمال الاجتماعية للمؤسسات تنحصر في أعمال خيرية تطوعية دون الوصول إلى مستوى المشاريع التنموية.

شح الإمكانيات المادية لدى الجامعات وارتفاع تكلفة تنفيذ برامج المسؤولية الاجتماعية يجعل الأمر غاية في الصعوبة في توثيق العلاقة وتخصيص الموارد المالية الكافية لتنفيذها ، (ابو نجمة ، ، 2014 م)

آليات تطبيق المسؤولية الاجتماعية في الجامعات :

يمكن تطبيق المسؤولية الاجتماعية في الجامعات من خلال الأتي :

-تضمين المسؤولية الاجتماعية في الخطة الإستراتيجية للجامعة وتحديد مجالات التدخل بحسب ثلاث إبعاد : هي : البعد الاجتماعي والبعد الاقتصادي والبعد البيئي بحيث تكون الجامعة بيت خبره في مجال المسؤولية الاجتماعية .

-وضع إجراءات إجبارية في الجامعات تعنى بالمسؤولية الاجتماعية ، بحيث تضمن الإحاطة الشاملة بهذا الموضوع من زاويتين .

الأولى : نظرية ، والثانية : تطبيقية ميدانية .

-إدراج مفهوم المسؤولية الاجتماعية ومبادئها وإبعادها في المناهج الدراسية ، مع إجراء الدراسات والأبحاث المتعلقة بالمسؤولية الاجتماعية لتحيد نقاط الضعف والعمل على تلافيها وتعزيز نقاط القوة الكامنة في السياسات الخاصة بذلك .

-توفير مؤشرات دقيقة تتعلق بمعايير واضحة تحدد نتائجها برامج الجامعات للمسؤولية الاجتماعية وذلك من خلال تبنى مفهوم التنمية المستدامة في جميع إعمالها وتعزيز المسؤولية الاجتماعية للجامعات من خلال كوادر متخصصة بذلك .

- ارتباط الجامعات بما يجري حولها ، وذلك من خلال انغماسها في تقديم الاستشارات الفنية والمهنية . ،(نصر الدين ، وآخرون ، 2012 م)

التعقيب على الدراسة

تأسيسا على ما سبق ، يتضح ومن خلال الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة والتي أمكن الوصول إليها ، أهمية الموضوع باعتبار أن للمسؤولية الاجتماعية دورا مهما تسعى جميع مؤسسات التعليم إلى تفعيلة وذلك للقيام بادوار مهمة وحديثة للرفع من رضاء المجتمع على هذه المؤسسات.

لهذا اتفقت هذه الدراسة مع اغلب الدراسات السابقة في أهمية هذا الموضوع واستخدام المنهج الوصفي لها ، إلا انه ومع هذا الاتفاق اختلفت هذه الدارسة مع غيرها في الهدف حيث هدفت هذه الدراسة إلى قياس درجة تبنى مفهوم المسؤولية الاجتماعية من قبل

الجامعات ، لتصبح سلوكا اجتماعيا يتم من خلاله ترسيخ القيم والمبادئ للإفراد والمجتمع والمؤسسات ،ويصبح سلوكا علميا يمارس عبر مؤسسات عليمة يدركها الجميع وليس البعض ، إلا أن هذا يحتاج إلى وقت ليس بالقصير تتحول من خلاله الثقافة للمسؤولية الاجتماعية إلى ثقافة عامة للجميع ، وليس لفئة دون الأخرى ، بمعنى أن تنعكس ثقافة المسؤولية الاجتماعية على سلوك جميع إفراد المجتمع بكل فئاته .

لهذا سعت هذه الدراسة لسد بعض الفجوات البحثية والتي لم يتم تناولها في تلك الدراسات من حيث الهدف والحدود حيث تعتبر هذه الدراسة الأولى في موضوعها من حيث مدى تبيني هذا المفهوم من قبل الجامعات .

الإطار العملي للدراسة استهدفت الدراسة الميدانية الوقوف على أراء القيادات الأكاديمية في جامعة الزاوية لمعرفة درجة تبنى الجامعة لتطبيق المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظرهم ، كذلك الاستفادة من أرائهم في كيفية تنمية هذا المفهوم لكافة المستويات الإدارية والأكاديمية بالجامعة

أولا: مجتمع وعينة الدراسة :

يمثل مجتمع الدراسة جامعة الزاوية

عينة الدراسة :

تم تحديد عينة الدراسة كافة عمداء الكليات التابعة لجامعة الزاوية بمختلف أنواع تخصصاتها والبالغ عدها بواقع (24) مفردة.

أداة جمع البيانات :

تم تصميم صحيفة استبيان لخدمة أهداف الدراسة وتساؤلاتها وللتحقق من صدق العبارات الواردة بها ، ولقياس صدق الاستبيان استخدم الباحث صدق المحكمين بعرضها على بعض الأساتذة المتخصصين لتحكيمها ، وقد تم جمع كافة الملاحظات التي قدمت على بعض الفقرات والأخذ بها ، بحيث أصبحت في صورتها النهائية مكونة من قسمين :

القسم الأول تضمن : البيانات العامة والبيانات الشخصية.

القسم الثاني تضمن : بيانات تتعلق بالمسؤولية الاجتماعية.

منهجية الدراسة:

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي بالاعتماد على دراسة الحالة لكل عمداء الكليات التابعة لجامعة الزاوية للوقوف على واقع الجامعة من تبنيها للمسؤولية الاجتماعية باعتبارهم يمثلون القيادات التي لديهم القدرة في تبني المسؤولية الاجتماعية بالجامعة ونظرا لآن هذه الدراسة تصف الواقع كما هو الحال وقت إجرائها ، فقد تم تصميم صحيفة استبيان لجمع المعلومات ، للإجابة على التساؤلات التي انطلقت منها هذه الدراسة .

-أسلوب تحليل البيانات:

تم الاعتماد على أساليب التحليل الإحصائي للمنهج الوصفي لتحليل البيانات التي تم الحصول عليها، وذلك باستخدام النسبة المئوية للوصول إلى استنتاجات يمكن من خلالها الإجابة على التساؤلات التي وردت فيها وتحقيق أهدافها.

جدول رقم (1) عدد الاستمارات التي تم توزيعها والتي تم استرجاعها وتحليلها حسب العينة

	الاستبيانات التي تم توزيعها	الاستبيانات المفقودة	الاستبيانات المسترجعة وتم تحليلها	النسبة٪
عمداء الكليات	24	2	22	٪91.6
المجموع	24	2	22	٪ 100

بلغ مجموع الاستبيانات التي تم توزعها وعددها (24) استبانة، وقد بلغ عدد الاستبيانات التي تم استردادها

والقابلة للتحليل (22) استبانة من مجموع الاستبيانات التي تم توزيعها وهي تمثل نسبة (91.6 ٪)، وتعد هذه النسبة مؤشر جيد لاستجابة مفردات المجتمع المستهدف بالدراسة .

عرض النتائج واختبار الفرضيات وصف خصائص العينة

يتناول هذا الجزء النتائج المتعلقة بخصائص عينة الدراسة من حيث المؤهل العلمي والخبرة العملية و العمر .

جدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
أستاذ	**1**	**4.5**
أستاذ مشارك	**5**	**22.7**
أستاذ مساعد	**9**	**40.9**
محاضر	**6**	**27.3**
محاضر مساعد	**1**	**4.5**
المجموع	**22**	**100.0**

يظهر من الجدول رقم (1) أن عينة الدراسة توزعت من حيث المؤهل العلمي على خمس فئات، إذ احتلت فئة الأستاذ المساعد المرتبة الأولى إذ بلغ عددهم 9 مفردة إحصائية وبنسبة 40.9 % واحتل فئة محاضر المرتبة الثانية إذ بلغ عددهم 6 مفردة إحصائية وبنسبة 27.3 % ، بينما احتل المرتبة الثالثة فئة الأستاذ المشارك إذ بلغ عددهم 5 مفردة إحصائية وبنسبة 22.7 % بينما احتل فئتي الأستاذ والمحاضر المساعد المرتبة الرابعة والرابعة مكرر إذ بلغ عددهم 1 أفراد وبنسبة 4.5 % وتشير هذه النتائج إلى أن إجمالي عينة الدراسة هم من حملة الدرجة العلمية التي يخولها القانون لمثل هذه الوظائف وخاصة أستاذ مشارك و أستاذ مساعد و محاضر مما يزيد من مصداقية نتائج هذه الدراسة.

جدول (3) توزيع عينة الدراسة حسب العمر

العمر	التكرار	النسبة
أقل من 25	0	0.00
من 25 إلى اقل 35	0	0.00
من 35 إلى اقل من 50	8	36.4
من 50 سنة فما فوق	14	63.6
المجموع	22	100.0

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (3) أن عينة الدراسة توزعت من حيث العمر

المجال	معال كرونباخ
مفهوم المسؤولية الاجتماعية	0.915
من خلال البحث العلمي	0.863
من خلال إعداد الفرد علميا ومعرفيا	0.838
من خلال المشاركة الفعالة مع أفراد المجتمع	0.738

على أربع فئات، إذ احتلت فئة الذين أعمارهم من 50 سنة فما فوق المرتبة الأول إذ بلغ عددهم (14) وبنسبة (63.6 %) ، وجاءت في المرتبة الثانية و فئة الذين أعمارهم من 35 إلى اقل من 50 سنة إذ بلغ عددهم (8) وبنسبة (36.4 %) ، واحتلت المرتبة الأخيرتين فئتي الأعمار أقل من 25 و من 25 إلى اقل 35 إذ بلغ عددهم (0) وبنسبة (0 %) وتشير هذه النتائج إلى أن ذوى الأعمار الأكبر هم من يسيرون كليات الجامعة لما للخبر من دور في تسيير الكليات مما يزيد من مصداقية نتائج هذه الدراسة.

صدق وثبات أداة الدراسة:

جدول (4) درجة ثبات في استجابات عينة الدراسة

صدق الأداة:

اختبر الباحث صدق أداة الدراسة إذ تم استخدام أسلوب الصدق وذلك من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة في مجال الدراسة وقد أخذ الباحث بغالبية ملاحظات المحكمين لوضعها في صيغتها النهائية.

ثبات الأداة:

من أجل اختبار ثبات أداة الدراسة تم استخدام اختبار التجزئة النصفية لاختبار الاتساق الداخلي للأداة، حيث تشير النتائج الواردة إلى درجة ثبات في استجابات عينة الدراسة كانت 91.5 % وهي نسبة مقبولة.

اختبار مقياس الاستبانة

لقد تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale of five points) لتحديد درجة الأهمية النسبية لكل بند من بنود الاستبانة وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (5) قيم ومعايير كل وزن من أوزان المقياس الخماسي المعتمد من الدراسة مقياس الأهمية النسبية للمتوسط الحسابي

تم وضع مقياس ترتيبي للمتوسط الحسابي وفقا لمستوى أهميته وذلك لاستخدامه في تحليل النتائج وفقا لما يلي:

المقياس	غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة
الدرجة	1-1.79	1.8-2.59	2.6-3.4	3.4-4.2	4.2-5

جدول (6) مقياس الأهمية النسبية للمتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية
1-1.79	منعدمة
1.8-2.59	منخفضة
2.6-3.4	متوسطة
3.4-4.2	عالية
4.2-5	عالية جدا

المحور الأول:

السؤال الرئيسي: ما درجة تبني جامعة الزاوية مفهوم المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر عمداء الكليات التابعين لها .

المقياس	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

يتم الإجابة على السؤال الرئيسي من خلال الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما مدى التزام جامعة الزاوية في إطار وظائفها الاجتماعية وخططها الإستراتيجية من خلال توجيه بحوثها العلمية بما يخدم محيطها الاجتماعي .

جدول رقم (7) : يبين إجابات عينة الدراسة حول مدى التزام الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية من خلال توجيه البحث العلمي

من الجدول السابق نلاحظ أن ستة فقرات كانت إجابة المبحوثين لها متوسطة أي إجابتهم

الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	مدى الالتزام	الترتيب
1	2.8182	0.85280	56.36%	متوسطة	2
2	2.7273	0.82703	54.55%	متوسطة	4
3	2.5909	0.79637	51.82%	منخفضة	5
4	2.5455	0.73855	50.91%	منخفضة	6
5	2.7273	0.82703	54.55%	متوسطة	4
6	3.0000	0.87287	60.00%	متوسطة	1
7	2.7727	0.86914	55.45%	متوسطة	3
8	2.4091	0.73414	48.18%	منخفضة	7
9	3.0000	0.81650	60.00%	متوسطة	1

كانت بدرجة موافقة محايدة أما الفقرات الثلاثة الأخرى وهي (تعمل الجامعة على

تشجيع الباحثين من أبناء المجتمع وتكريم المتميزين منهم والفقرة تعمل الجامعة على إطلاع وتوجيه أبناء المجتمع على مستجدات نتائج مختلف البحوث والفقرة بيئة العمل تساعد على تحسين الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس في أنجاز بحوثهم أتت في المراتب الأخيرة حيث كانت إجابة المبحوثين لها منخفضة أي إجابتهم كانت بدرجة غير موافق بشدة ويعزو الباحث ذلك إلى أن الجامعة تعمل على ذلك ولكن في نطاق ضعيف جدا وكذلك توجيه أبناء المجتمع للإطلاع على مستجدات البحوث ونتائجها وذلك لان معظم الخريجين بمجرد تخرجهم يبتعدون عن الجامعة ومحيطها و يقل أو ينعدم التواصل معهم نظرا للظروف التي تمر بها البلاد نجد أن بيئة العمل من الصعب توقرها بالصورة الصحيحة لأداء العمل .

اختبار ما إذا كانت الجامعة ملتزمة بالمسؤولية الاجتماعية من خلال توجيه البحث العلمي بما يخدم محيطها الاجتماعي

الفرضية الصفرية: التزام الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية من خلال توجيه البحث العلمي بما يخدم محيطها الاجتماعي يعتبر منخفض إلى متوسط (متوسط الإجابات أقل من أو يساوي 3)

الفرضية البديلة: التزام الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية من خلال توجيه البحث العلمي بما يخدم محيطها الاجتماعي يعتبر عالي (متوسط الإجابات أكبر من 3)

جدول رقم (8) يوضح نتائج اختبار الفرضية المتعلقة بمدى التزام الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية من خلال توجيه البحث العلمي .

التزام الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	القرار
من خلال البحث العلمي	2.731	0.565	2.23	0.982	لا ترفض الفرضية الصفرية

أي أن التزام الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية من خلال توجيه البحث العلمي بما يخدم محيطها الاجتماعي منخفض إلى متوسط .

السؤال الثاني: ما مدى التزام جامعة الزاوية بالمسؤولية الاجتماعية من خلال إعداد الفرد علميا ومعرفيا بما يتناسب مع احتياجات المجتمع

جدول رقم (9) : يبين إجابات عينة الدراسة حول مدى التزام جامعة الزاوية بالمسؤولية الاجتماعية من خلال إعداد الفرد علميا ومعرفيا .

الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	مدى الالتزام	الترتيب
1	2.7273	0.82703	%54.55	متوسطة	6
2	2.7727	0.86914	%55.45	متوسطة	5
3	2.3636	0.72673	%47.27	منخفضة	10
4	2.8636	0.83355	%57.27	متوسطة	4
5	3.0000	0.87287	%60.00	متوسطة	3
6	2.6818	0.94548	%53.64	متوسطة	7
7	2.6818	0.77989	%53.64	متوسطة	7
8	3.1364	0.94089	%62.73	متوسطة	2
9	2.6818	0.71623	%53.64	متوسطة	7
10	3.2273	1.02036	%64.55	متوسطة	1
11	2.7273	0.82703	%54.55	متوسطة	6
12	2.7727	0.86914	%55.45	متوسطة	5

من الجدول السابق نلاحظ أن الفقرات في مجملها كانت إجابة المبحوثين لها متوسطة أي إجابتهم كانت بدرجة موافقة محايدة أما الفقرة العمل على التواصل مع خريجي الجامعة بعد تخرجهم لدعم أواصر المحبة والانتماء المؤسسي أتت في المراتب الأخيرة حيث كانت إجابة المبحوثين لها منخفضة أي إجابتهم كانت بدرجة غير موافق بشدة ويعزو الباحث ذلك إلى أن معظم الخريجين بمجرد تخرجهم ينهمكون في إعمالهم وبناء مستقبلهم وتكون الأهمية الوحيدة التي ترعاه الجامعة للمعيدين لأنهم باقون في الجامعة .

اختبار ما إذا كانت الجامعة ملتزمة بالمسؤولية الاجتماعية من خلال إعداد الفرد علميا ومعرفيا .

الفرضية الصفرية: التزام الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية من خلال إعداد الفرد علميا ومعرفيا بما يتناسب مع احتياجات المجتمع يعتبر منخفض إلى متوسط (متوسط الإجابات أقل من أو يساوي 3)

الفرضية البديلة: التزام الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية من خلال إعداد الفرد علميا ومعرفيا بما يتناسب مع احتياجات المجتمع يعتبر عالي (متوسط الإجابات أكبر من 3)

جدول رقم (10)يوضح نتائج اختبار الفرضية المتعلقة بمدى التزام الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية من خلال إعداد الفرد علميا ومعرفيا .

التزام الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	القرار
إعداد الفرد علميا ومعرفيا	2.814	0.547	1.60	0.937	لا ترفض الفرضية الصفرية

أي أن التزام الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية من خلال إعداد الفرد علميا ومعرفيا بما يتناسب مع احتياجات المجتمع يعتبر منخفض إلى متوسط ويعزو الباحث ذلك إلى أن رغبات الطلاب لها دور في الاتجاه المحبب لهم كذلك عدم وجود خطة متكاملة من جهات ذات الاختصاص لاحتياجات سوق العمل وميل الطلاب إلى التخصصات التي لها مردود

مادي وبأ أسرع وقت كان له الدور الأكبر بحيث تكون الإجابات من متوسط إلى منخفض**والسؤال الثالث ما مدى التزام جامعة الزاوية بالمسؤولية الاجتماعية من خلال المشاركة الفعالة مع أفراد المجتمع**

جدول رقم (11) : يبين إجابات عينة الدراسة حول مدى التزام الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية من خلال المشاركة الفعالة

الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	مدى الالتزام	الترتيب
1	3.3182	0.89370	66.36%	متوسطة	5
2	3.5000	0.91287	70.00%	عالية	4
3	3.8182	1.00647	76.36%	عالية	2
4	4.2273	0.92231	84.55%	عالية جدا	1
5	3.2273	0.92231	64.55%	متوسطة	6
6	3.7727	0.86914	75.45%	عالية	3
7	2.7727	0.75162	55.45%	متوسطة	8
8	2.7727	0.75162	55.45%	متوسطة	8
9	3.0909	0.61016	61.82%	متوسطة	7

من الجدول السابق نلاحظ أن الفقرة (تسمح الجامعة لأفراد المجتمع بتقديم أفكار جديدة ومتطورة من شانها مساعدة إدارة الجامعة في الخطط المستقبلية) كانت في المرتبة الأولى و بدرجة موافقة عالية جدا ويعزو الباحث ذلك إلى اهتمام الجامعة بمحيطها الاجتماعي ومشاركته الفعالة . أما الفقرات تمتلك الجامعة الخبرات والمهارات اللازمة بمعالجة العديد من المشاكل الاجتماعية والفقرة لا توجد رؤية واضحة من قبل الجامعة لتبني مفهوم المسؤولية الاجتماعية والفقرة تفتقر الجامعة للتمويل اللازم للاهتمام ببرنامج المسؤولية الاجتماعية كانت في المرتبة الثانية والثالثة والرابعة و بدرجة موافقة عالية ويعزو الباحث ذلك إلى أن الجامعة تمتلك الخبرات التي لها مكانة اجتماعية بالإضافة إلى أن أعضاء هيئة التدريس بها هم قادة العلم والإلمام باهتين الصفتين يؤهل الجامعة على أن تقوم بمعالجة العديد من المشاكل الاجتماعية مع هذا كله الاهتمام رغم شح التمويل بل

افتقاره للقيام بهذا الواجب مما جعل كذلك الجامعة تفتقر لرؤية واضحة وكاملة للاهتمام ببرنامج المسؤولية الاجتماعية أما باقي الفقرات كانت درجة الموافقة لها بدرجة متوسطة ويعزو ذلك الباحث . لضعف الرؤى للقوانين واللوائح المعمول بها في وزارة التعليم من تبنى الجامعات لمفهوم المسؤولية الاجتماعية .

اختبار ما إذا كانت الجامعة ملتزمة بالمسؤولية الاجتماعية من خلال المشاركة الفعالة مع أفراد المجتمع

الفرضية الصفرية: التزام الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية من المشاركة الفعالة مع أفراد المجتمع يعتبر منخفض إلى متوسط (متوسط الإجابات أقل من أو يساوي 3)

الفرضية البديلة: التزام الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية من المشاركة الفعالة مع أفراد المجتمع يعتبر عالي (متوسط الإجابات أكبر من 3)

جدول رقم (11) يوضح نتائج اختبار الفرضية المتعلقة بمدى التزام الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية من خلال المشاركة الفعالة مع أفراد المجتمع

أي أن التزام الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية من المشاركة الفعالة مع أفراد المجتمع يعتبر

التزام الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة	القرار
من خلال المشاركة الفعالة	3.389	0.488	3.74	0.001	ترفض الفرضية الصفرية

عالي ويعزو الباحث

ذلك إلى أن الجامعة بها الكوادر المؤهلة لتحمل المسؤولية وتقديم كل ما من شانه المشاركة الفعالة في ذلك مع أفراد المجتمع .

النتائج والتوصيات

أولا: النتائج

ومن خلال آداب البحث وتحليل تساؤلاته خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج. ساهمت في تحقيق الأهداف التي انطلقت منها هذه الدراسة والإجابة على التساؤلات التي اعتمدة عليها الدراسة على النحو التالي.

1- مدى التزام الجامعة بالمسؤولية الاجتماعية من خلال توجيه البحث العلمي

أظهرت نتائج الجدول رقم (7) أن الجامعة تعمل على تبنى المسؤولية الاجتماعية من خلال توجيه البحث العلمي لما يخدم المجتمع وكذلك تعمل على توجيه أبناء المجتمع للإطلاع على مستجدات هذه البحوث ونتائجها وإنها تعمل على إيجاد بيئية مناسبة لتحسين الأداء لدى أعضاء هيأة التدريس لانجاز بحوثهم ولكن في نطاق ضعيف جدا

2- مدى التزام جامعة الزاوية بالمسؤولية الاجتماعية من خلال إعداد الفرد علميا ومعرفيا

أظهرت نتائج الجدول رقم (9) أن الجامعة تعمل على تبنى المسؤولية الاجتماعية من خلال إعداد الفرد علميا ومعرفيا **من حيث** مواكب الجامعة لما يحدث من تطورات في مختلف مجالات الحياة كالاقتصاد والصحة وتعمل على تطوير النظام التعليمي بشكل مستمر من خلال المتابعة والتصحيح والعمل على التواصل مع خريجي الجامعة بعد تخرجهم لدعم أواصر المحبة والانتماء المؤسسي و تشجيع الطلاب في كيفية معالجة المشاكل التي تواجههم في الحياة العملية ولكن في نطاق ضعيف جدا

3- مدى التزام جامعة الزاوية بالمسؤولية الاجتماعية من خلال المشاركة الفعالة مع أفراد المجتمع

أظهرت نتائج الجدول رقم (11) أن الجامعة تسمح لأفراد المجتمع بتقديم أفكار جديدة ومتطورة من شانها مساعدة إدارة الجامعة في الخطط المستقبلية وهذا يدل على مدى اهتمام الجامعة بمحيطها الاجتماعي ومشاركته الفعالة . وان لديها الخبرات والمهارات اللازمة بمعالجة العديد من المشاكل الاجتماعية لا أنها لا يوجد لدية رؤية واضحة في تبني مفهوم المسؤولية الاجتماعية وذلك لافتقارها التمويل اللازم للاهتمام ببرامج المسؤولية الاجتماعية .

التوصيات

وفى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج قدم الباحث عددا من التوصيات أهمها .

يقتضى تحقيق المسؤولية المجتمعية في الجامعة اعتماد العديد من الإجراءات التي من شانها ترسيخ هذا المفهوم بما يحققه من ربط الجامعة بالمجتمع من خلال وضع حلول لمشاكله وقضياه وعلى الجامعة أن تلتزم بتحمل مسؤوليتها العامة في تفعيل دور المسؤولية الاجتماعية وتطبيق جودتها من خلال توسيع القاعدة الاجتماعية والاقتصادية وتوفير البرامج الأكاديمية التي تسهم في عجلة التخطيط لتبنى المسؤولية الاجتماعية ونشر ثقافتها والاقتناع بتطبيق جودة المسؤولية الاجتماعية وتعزيز العمل الجماعي وجودة المحتوى التعليمي للجامعات التي تلبي الاحتياجات المجتمعية ، بحسب الأتي.

*-تضمين المسئولية المجتمعية ضمن الخطة الإستراتيجية للجامعة .

*- طرح بعض المقررات الإجبارية في الجامعات تعنى بالمسئولية المجتمعية بحيث يتم الإحاطة التامة بهذا المفهوم من جميع زواياه النظرية والتطبيقية .

*- زيادة الاهتمام بإجراء الدراسات والأبحاث المتعلقة بالمسئولية الاجتماعية لتحديد نقاط الضعف والعمل على تلافيها و نقاط القوة والعمل على تعزيزها.

*- نشر ثقافة المسئولية الاجتماعية للجامعات عند مختلف شرائح العاملين بالجامعة عبر برامج منظمة وأنشطة ممنهجة وعبر مواقع الجامعات الالكتروني.

*-عقد المؤتمرات وورش العمل والندوات واللقاءات الداعمة للمجتمع ومناصرة قضياه في مختلف المجلات وعلى الأصعدة كافة مثل المواطنة ومكافحة الفساد بحيث يدعى فيها بعض المسئولين من القطاعات المختلفة يناقش فيها بعض احتياجات أفراد المجتمع ...

*- تعزيز الكفاءات العلمية معنويا وماديا لتحقيق اعلي درجات التقدم والرقى بما يزيد من تبنى مفهوم المسؤولية المجتمعية للجامعات .

قائمة المراجع

أولا:الكتب والرسائل العلمية

– غربي ، صباح (دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلى ، دراسة تحليلية لاتجاهات القيادات الإدارية) ، رسالة دكتوراه ، جامعة محمد خضير ببسكرة ، الجزائر ، 2013 ، 2014 م ص 52 .

– قدري عثمان ا براهيم (اثر المسؤولية الاجتماعية في الأداء :دراسة تطبيقية على الشركات المساهمة) رسالة دكتوراه ، جامعة دمشق ، سورية ، 2016م ،ص 44

– إسلام ، عصام خضر هللو،(دور الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية)، (رسالة ماجستير في إدارة الإعمال) ، الجامعة الإسلامية ، غزة 2013 م ص 42

–يعقوب عادل نصر الدين ، وآخرون ، (درجة تحمل الجامعات الأردنية الخاصة للمسؤولية المجتمعية من وجهة نظر قادة المجتمع المحلى)،(رسالة ماجستير ، جامعة الشرق الأوسط ، المملكة الأردنية الهاشمية ، عمان ،2012 م ص 16

– شادية ، مخلوف (ضمان جودة المسؤولية المجتمعية للتعليم الجامعي الفلسطيني) ،(رسالة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة ، رام الله ، فلسطين ، 2010 م

ثانيا :المؤتمرات والمجلات العلمية

– رحال عمر ،2011 المسؤولية الاجتماعية للجامعات بين الربحية والطوعية ، مؤتمر المسؤولية الاجتماعية للمجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة، أيام: 24–25 –26 سبتمبر

–حمادة أبو نجمة (المسؤولية الاجتماعية لمؤسسات القطاع الخاص ، مؤتمر العمل العربي ، الدور الخامسة والاربعون ، القاهرة 8/15 /2014 م ص 18

– غادة ، جونى (الالتزام المدني في الجامعات العربية ، الجامعة اللبنانية) ، مجلة إضافات، العددان 36 ، 37 ، خريف ، 2016 ، 2017 / ص 55

– كمال ، سفيان (الشروط الداخلية لنجاح الجامعة فى القيام بمسؤوليتها المجتمعية) ، (مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية ، جامعة القدس المفتوحة ، نابلس) 26/9/ 2011 م ص154.

– سيسي ، احاندو (متطلبات جودة المسؤولية الاجتماعية في التعليم الجامعي لخدمة المجتمع) جامعة السلطان زين العابدين ،ماليزيا ، مجلة دارسات جامعة الاغواط ،العدد 42 ، ماى ، 2016 م

– شهرزاد ، بوشدوب ، وآخرون (مفهوم المسؤولية الاجتماعية واستراتيجيات تفعيلها ، المؤتمر الدولي الثالث عشر ، حول دور المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة ، في تدعيم إستراتيجية التنمية المستدامة ، يومي 14 ، 15 ، نوفمبر ، 2016 م)

–مرتجى ، زكى رمزي (دور كليات التربية فى المجتمعات الفلسطينية في توجيه طلبة الدرسان العليا نحو قضايا خدمة المجتمع بمحافظة غزة ، الجامعة الإسلامية نموذجا) ، أبحاث ودرسات المؤتمر العلمي ، الجامعة الإسلامية ، قطاع غزة 2011 م

–مريم ، نصيرة بن جيمة (المسؤولية الاجتماعية و أخلاقيات الإدارة)، الملتقى الدولي الثالث (منظمات الأعمال و المسؤولية الاجتماعية) 16/9/2015 م ص3 .

–عطار، عبد المجيد ،وهيبة بوربعين (الجامعة وخدمة المجتمع نحو مقاربة وظيفية في تنمية وتطوير المسؤولية المجتمعية جامعة تلمسان نموذجا) (مجلة التنمية البشرية والتعليم للأبحاث التخصصية العدد 4 ،المجلد 1 ، أكتوبر 2018م.

–خالد عوضي عبدالله الثبيتى ، (دور أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية) ، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية ، المجلد 10 ، العدد 1 ، سنة 2015 م ص 51، 52

– الجبر ، سليمان (الجامعة والمجتمع دراسة لكلية التربية ، جامعة الملك سعود فى خدمة المجتمع ،مجلة التربية المعاصرة ،الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية 1993 م

– عائدة ، باكير ، (مقال) تطور دور الجامعات في خدمة المجتمع في ضوء المسؤولية المجتمعية والاتجاهات العالمية الحديثة .

ثالثا :المواقع الالكترونية

– بنى سلامة ، محمد تركى (2011)المسؤولية المجتمعية لأساتذة الجامعات .متوفر على موقع http/ www.allofjo.net

–الحمرونى ،صالح ،(2009م) المسؤولية المجتمعية للمؤسسات بين النظرية والتطبيق ، متوفر على موقع ، http/www.arabvoluneering.org

السادة / عمداء الكليات

السلام عليكم و رحمة الله تعالى و بركاته .

كجزء هام من الدراسة التطبيقية يقوم الباحث بمسح استبياني بهدف التعرف على آراء الأطراف ذات الصلة بالجامعة ، ويضع بين أيديكم استمارة خاصة بدراسة : (درجة تبنى جامعة الزاوية مفهوم المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر عمداء الكليات التابعة للجامعة). ولعلم الباحث التام بإيمانكم بأهمية ودعم وتشجيع البحث العلمي ودوره في تطوير الفرد والمؤسسة والمجتمع فإنه يرجو منكم التكرم ، بالإجابة على الأسئلة الواردة فيها ،

بهدف اعتمادها كمصدر للبيانات اللازمة لإعداد هذا البحث العلمي في العلوم الإدارية بكلية الاقتصاد جامعة الزاوية لذا يتمنى الباحث من سيادتكم التكرم بقراءة العبارات الآتية ، و الإجابة عنها وفق ما ترونه مناسب ، علما بأن هذه البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي و ستكون إجابتكم و مساهمتكم ، عونا كبيرا في التوصل إلى نتائج موضوعية لهذه الدراسة .

وأخيراً لا يسع الباحث إلا أن يشكركم جزيل الشكر على حسن تعاونكم وتخصيص جزء من وقتكم للإجابة على أسئلة الاستبيان .

الباحث

القسم الأول : معلومات شخصية

(أ) يرجى وضع إشارة (✓) أمام المكان المناسب وفقاً للمؤهل العلمي :

أستاذ	
أستاذ مشارك	
أستاذ مساعد	
محاضر	
محاضر مساعد	

(ب) يرجى وضع إشارة (✓) أمام المكان المناسب وفقاً لفئات العمر :

اقل من 25 سنة	
من 25 –اقل من 35	
من 35 – اقل من 50	
من 50 سنة فأكثر	

القسم الثاني : معلومات تتعلق مفهوم المسؤولية الاجتماعية

المحور الأول : معلومات مرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية من خلال توجيه البحث العلمي بما يخدم محيط الجامعة الاجتماعي :

الرجاء وضع إشارة (✓)أمام الإجابة التي تراها مناسبة للأسئلة التالية .

ر–م	درجة / الموافقة	درجة الموافقة				
		غير موافق	غير	موافق إلى	موافق	موافق

	البحث العلمي	بشدة	موافق	حدما		بشدة
1	تسعى الجامعة لتوجيه البحوث العلمية لحل المشاكل التي تواجه المجتمع .					
2	العمل على إفادة المجتمع من نتائج البحوث والدراسات بطريقة علمية ومفيدة .					
3	تعمل الجامعة على تشجع الباحثين من أبناء المجتمع وتكريم المتميزين منهم .					
4	تعمل الجامعة على إطلاع وتوجيه أبناء المجتمع على مستجدات نتائج مختلف البحوث .					
5	التنسيق مع مؤسسات المجتمع المدني في إجراء البحوث والدراسات التي تخدم المجتمع.					
6	العناية بإجراء البحوث العلمية التي من شانها الاهتمام بمواضيع التنمية المجتمعية .					
7	تمنح الجامعة فرص متكافئة للعاملين فيها للخضوع للبرامج التكوينية .					
8	بيئة العمل تساعد على تحسين الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس في انجاز بحوثهم .					

9	**تتصف عمليات إجراء البحوث العلمية بالجامعة بالنزاهة والمصداقية .**					

المحور الثاني : معلومات مرتبطة – بدور القيادات الأكاديمية بالجامعة في تبنى المسؤولية الاجتماعية من خلال التواصل مع المجتمع علميا ومعرفياً ؟

الرجاء وضع إشارة (✓)أمام الإجابة التي تراها مناسبة للأسئلة التالية .

ر–م	**درجة الموافقة** / **درجة التواصل**	درجة الموافقة				
		غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حدما	موافق	موافق بشدة
1	تواكب الجامعة ما يحدث من تطورات تخدم أبناء المجتمع في مختلف مجالات الحياة كالاقتصاد والصحة .					
2	تنظم الجامعة دورات تدريبية لطلابها كجزء عملي من البرنامج الدراسي كل حسب تخصصه .					
3	العمل على التواصل مع خريجي الجامعة بعد تخرجهم لدعم أواصر المحبة والانتماء المؤسسي.					
4	العمل على توجيه الطلاب للتخطيط السليم لاستثمار أوقات فراغهم وتوجيه طاقتهم الإبداعية					
5	مساعدة إفراد المجتمع في كيفية إدارة المشاريع المختلفة من خلال التوجيه المستمر .					
7	تعمل الجامعة على توفير الخدمات التكنولوجية باستمرار لتسهل انتشار المعرفة بين العاملين .					

9	العمل على تشجيع الطلاب لمعالجة المشاكل التي تواجههم في الحياة العملية .					
10`	تقوم الجامعة بدورات تدريبية للعاملين فيها لتعزيز مفهوم المسؤولية الاجتماعية لديهم .					
11	تنظم الجامعة زيارات ميدانية لمواقع عمل مشابه لخلق روح التنافس بين العملين.					
12	تسهم الجامعة في تطوير النظام التعليمي بشكل مستمر من خلال المتابعة والتصحيح .					

لمحور الثالث :معلومات مرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية من خلال ما يعيق المشاركة الفعالة مع محيط الجامعة الاجتماعي .

الرجاء وضع إشارة (✓)أمام الإجابة التي تراها مناسبة للأسئلة التالية .

ر-م	درجة الموافقة / درجة المشاركة	درجة الموافقة				
		غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حدما	موافق	موافق بشدة
1	تعمل الجامعة على تفعيل المراكز الاستشارات لجميع إفراد المجتمع .					
2	تحرص الجامعة على مشاركة إفراد المجتمع في المناسبات المختلفة بالجامعة.					
3	تفتقر الجامعة للتمويل اللازم للاهتمام ببرامج المسؤولية الاجتماعية .					
4	تمتلك الجامعة الخبرات والمهارات الأزمة بمعالجة العديد من المشاكل الاجتماعية .					
5	تسمح الجامعة لإفراد المجتمع بتقديم أفكار جديدة ومتطورة من شانها مساعدة إدارة					

	الجامعة في الخطط المستقبلية .					
6	تسعى الجامعة لتفعيل مختلف قنوات الاتصال بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المدني .					
7	لا توجد رؤية واضحة من قبل الجامعة لتبنى مفهوم المسؤولية الاجتماعية .					
8	تساهم القوانين واللوائح المعمول بها في وزارة التعليم في الحد من تبنى الجامعات لمفهوم المسؤولية الاجتماعية .					
9	الحرص على مشاركة أفراد الجامعة لحل بعض المشاكل مثل القضاء على البطالة .					

أي ملاحظات أخري يرغب المبحوث إضافتها بشان البيانات المتعلقة بهذا الموضوع

التمثيل السياسي والمشاركة الشعبية ورقابة الإعلام.
انتخابات الرئاسة الأمريكية 2016والانتخابات الروسية 2018)أنموذجا
دراسة تحليلية

د. محمد الغرباوي
كلية الآداب / جامعة الزاوية

- مقدمة :

يتجلى المتغير الأساسي في هذا البحث وهو " التمثيل السياسي " بصفته أحد أهم الأعمدة في نظرية السياسة المقارنة ، وأيضاً كأحد الآليات والمعايير العلمية التي يمكن من خلالها تقييم النظم السياسية الحاكمة في عالم اليوم على اختلاف مرجعياتها القانونية أو الأيديولوجية ، ووسائلها المختلفة أيضاً في اختيار حكوماتها وإعطائها شرعية وسلطات إدارة شئون مجتمعاتها، ويطلعنا تاريخ نشأة الكثير من نظم الحكم في عالمنا اليوم على بداياتها الثورية المختلفة من أول " إنجلترا " في العام 1215 " ثورة الماجناكارتا " ، الثورة الأمريكية - إن جاز التعبير - في العام 1776 والثورة الفرنسية 1789 ، والحديث من هذه الثورات في القرن العشرين ، الأولى منها كانت في " روسيا " في العام 1917 والتي عرفت " بالثورة البلشفية " كانت ثورة أيديولوجية وقادتها كانوا تلامذة للفكر الاشتراكي ونظريته الماركسية[1] والثانية كانت في إيران في فبراير 1979 والتي عرفت " بالثورة الإسلامية " والتي أنشأت نظام حكم وحكومة إسلامية تحت مبادئ ثورية مرجعيتها الإمام الفقيه . . وبعد انهيار " الاتحاد السوفيتي " وصعود تيار الثورات الملونة في دول شرق أوربا تغيرت الخريطة السياسية تماماً في المعسكر الاشتراكي وظهور نظم حكم جديدة تحاكي الحكومات في المجتمعات الغربية الحديثة، كانت مقدمة لتغيرات جادة وعميقة في القطاع الدولى والتي أصابت الكثير من الثوابت والقواعد والقيم المعمول بها سواء في العلاقات بين الدول أو حتى داخل الدولة الواحدة من خلال التنافس على السلطة بين الأجنحة السياسية في النظم الداخلية للدولة . . كل هذه العوامل والتغيرات يجعلنا في حاجة إلى أن نراجع الكثير من المفاهيم وربما النظريات السائدة في العلوم السياسية ومدى مصداقيتها وثباتها بعد ما يزيد على ثلاثة عقود وحالة من عدم الاستقرار وعدم التوازن

في النظام الدولي والتدخل غير القانوني في الشئون الداخلية للدول اعتمادا على أسباب واهية وملفقة في أغلب الأحيان وأول هذه المفاهيم والنظريات وأبرزها تلك المتعلقة بشرعية نظم الحكم في كثير من دول العالم سواء دول كبرى تدّعي بأنها عواصم ومدارس للديمقراطية أو دول ضعيفة أنهكتها عواصف التغيير وفككت من قدراتها تلك الثورات الملونة والمفتعلة في شرق أوربا وربما في إقليمنا العربي ، هذا البحث يتعلق بالقاعدة الأساسية الأولية للديمقراطية المتفق عليها في معظم النظم والمدارس الفكرية السياسية في العالم المعاصر وهي " التمثيل السياسي للشعوب " أي أن الشعوب هي صاحبة السلطة الشرعية في اختيار حكامها وممثليها بكل حرية وبطريقة سلسلة وشفافة يتفق عليها الجميع .

– مشكلة البحث :

مشكلة هذا البحث إذاً هو " التمثيل السياسي " أي العملية التي يتم من خلالها اختيار أو توكيل أو تكليف الشعب لمن يمثله في إدارة شؤون الحكم داخل النظام الاجتماعي كله وكيف تمت هذه هي أهدافه، وما هي الآليات والوسائل المتاحة من قبل النظام القانوني والدستوري داخل المجتمع والتي تسمح للشعب أن يذهب بإرادته لاختيار ممثليه. . وما هي المعوقات والعراقيل والأسباب التي تحول دون قيام الشعب بواجبه وحقه في الذهاب لاختيار من يثق فيهم لإدارة شئونه والسهر على مصالحه . . وما هي الجهات التي تتدخل للتأثير على قطاعات واسعة من الشعب لاستمالته أو للتأثير على رأيه وهو في طريقه لاختيار حكامه ومسئوليه.. ؟ ؟؟

مشكلة هذا البحث تقوم على سؤال أساس أو لنقل على فرض نظري جوهري قائم على نظرية التمثيل السياسي – أن الشعب هو مصدر السلطات وهو من يختار هذه السلطة التي تمثله بوسائل وإجراءات ومبادئ تجعل هذه العملية دقيقة وشفافة، وحرية الشعب في الاختيار مطلقة ومحاولات التدخل للتأثير على خيارات الشعب من أي طرف يمكن أن تجعل هذه العملية في النهاية غير شرعية وغير صحيحة، كذلك أي تقاعس أو كسل أو إهمال أو عدم اكتراث من قبل الشعب في الذهاب والمشاركة بنسبة حضور كافية – مهما كانت الأسباب – يجعل شرعية التمثيل محل شك كبير .

- **أهمية البحث وأهدافه :**

ثانياً: ما من شك في أهمية البحث عن واستقراء مدى الشرعية التي يكتسبها حكام هذه الأيام والحكومات التي تدير شئون الناس وتقدم نفسها على أنها الممثل لإرادة الشعب، ولأن الشعب كيان أو ركن هام من أركان بناء الدولة وهو صاحب السلطة وهو مانح الشرعية لكنه في بعض الأحيان يكون غير قادر على الرد على المدّعين بأنهم الممثلين لإرادة الشعوب.

ثانياً :كذلك فإن أهمية هذا البحث من أهمية التسرّع في استخدام كلمة الشرعية في الكثير من المواقف والحالات التي لا تمثل أي شرعيةٍ ولا تمثل رغبة أو إرادة أو سلطة الشعوب..

وما أكثر هذا الاستخدام في حالة الفوضى، وضعف الدول والمجتمعات، والشعوب في دول كثيرة في العالم فالكل يتحدث ليقول :شعب، والكل يدعي أنه ممثل للشعب.

إن ضعف الشعوب واستكانتها وخوفها في غياب الأمن وتهديد الناس وترويعه او عوامل كثيرة أخرى حالت دون خروج الشعب ليقول :لا ليس هذا من اخترته ولا ذاك من يدعي الشرعية ،لذلك فدراسة أدواته "التمثيل السياسي " بطريقة واقعية وأيضاً في دول يفترض أنها مستقرة سيجعلنا نفهم كيف أن التمثيل السياسي في مجتمعاتنا العربية يعاني من شك عميق وكبير في صحة اختيارات الناس ودقتها وخاصة حينما يأتي الحاكم ويتقلد السلطة ويتستر بالشرعية يأتي بسياسات وبرامج وخطط عكس ما ترغب الشعوب وعكس ما قال لهم وهم في طريقهم إلى الاختيار.

ثالثاً :يهدف هذا البحث إلى إثبات الفرض الرئيسي الذي قامت عليه إشكالية البحث أو عدم إثباته والذي يقول بأن عملية " التمثيل السياسي " ليست العملية الدقيقة والصحيحة والشفافة بالقدر الذي يمنح الشرعية الحقيقية لنظم الحكم في كثير من الدول حتى الدول الكبرى والعظمى والتي تقول بأنها أمهات وآباء الديمقراطية عبر التاريخ.

- **منهج البحث وأدواته :**

يعتمد هذا البحث على منهجية علمية قائمة على عمليتين أساسيتين هما " التجريد والتحليل " ضمن سياق منهج عام وشامل وهو " المنهج الاستقرائي " وقد يكون الاستقراء* مأخوذاً عليه أنه يميل إلى التعميم دون التأكد من دقة النتائج الجزئية، وجواز تعميمها لتكون القانون العام للظاهرة في مجملها، وجواز التعميم في الاستقراء يتم في حالتين.

الأولى: إما أن يكون التعميم نتيجة إحصاء شامل بأن تستقرئ كل الأفراد في مجموعة محددة العدد ونجد صفة مشتركة بينهم، **والثانية:** أن يكون الاستقراء بالانتقال من عدد محدود من الأحوال إلى حكم يشمل كل الأحوال المشابهة، وأدوات الاستقراء في تفادي المبالغة في التعميم هما " التجريد والتحليل " والمقصود بهما المقارنة بين مختلف الوقائع التي تم ملاحظتها أو حتى من مقارنة الواقعة مع نفسها في مختلف لحظات حدوثها ويمكن استبعاد كل الظروف المتغيرة التي تبدو عرضية أو ثانوية[2].

– مفاهيم البحث :

- **التمثيل السياسي:**

أحد أهم أعمدة نظرية السياسة المقارنة باعتباره عنصراً هاماً ومرتكزاً من مرتكزات العملية الديمقراطية، وباعتباره تطبيقاً لمفهوم حكم الشعب نفسه بنفسه، وبأنه الوسيلة لتحقيق ذلك الفهم ويقدم بالشعبية "لرز " وهو عالم ألماني الجنسية له مساهمات ومشاركات بحثية عديدة، وهو خبير قدير في قضايا الانتخابات مع تركيزه على قضايا " التمثيل السياسي " في دول أوربا بشكل عام، يقدم تعريفاً لمفهوم التمثيل السياسي بأنه:" العملية التي يقوم بها فرد أو مجموعة من الأفراد لتمثيل أو التقرير باسم أفراد وجماعات أخرى في مجال صنع القرارات والسياسات وقوانين الحكم، ويبين أن " التمثيل السياسي " يمكن تحقيقه بطرق عديدة وفي ظروف مختلفة، وبأن التمثيل بتوليفته الديمقراطية يشمل التمثيل البرلماني، والتمثيل في السلطة التنفيذية " ومن أهم نتائج دراسة هذا المفكر الألماني أنه اعتبر " التمثيل السياسي " عملية متعددة المستويات وعنصراً محورياً متعدد الأوجه في الديمقراطيات الليبرالية، وأشار إلى أنه " إذا لم يكن هناك درجة مقبولة من التمثيل سيكون هناك أسئلة على شرعية الحكومة الديمقراطية[3].

- **المشاركة الشعبية :**

والمقصود مشاركة كافة فئات الشعب في أهم العمليات السياسية وهي: " التمثيل السياسي " ومن أهم مظاهر التمثيل السياسي وحيويته ونشاط الناس وجديتهم في السعي لاختيار ممثليهم هي مستوى " المشاركة الشعبية " التي تظهر في إعطاء المواطنين الفرص المتكافئة لصياغة وتحديد شكل الحكم، وسلطاته، والإسهام في تقرير مصير دولتهم ومجتمعهم على النحو الذي يناسبهم ويطالبون به، والمشاركة السياسية أيضاً هي حرص الفرد على أن يكون له دوراً ايجابياً في الحياة السياسية من خلال المزاولة الإدارية في التصويت والترشّح للهيئات المنتخبة، أو مناقشة القضايا السياسية والاجتماعية مع الآخرين، وكذلك بالانضمام إلى المنظمات الوسيطة إن كانت مناسبة لتكثيف عنصر المشاركة وزيادة فعاليته وعن " المشاركة السياسية " فهي ترتبط بالحرية الشخصية للمواطن وسيادة قيم المساواة وبإقرار الحاكمين بحق المحكومين بأن لهم حقوقاً دستورية وقانونية تمنحهم الحق في اتخاذ القرارات وأن من واجب الحاكمين إتاحة الفرص أمام المواطنين لممارسة حقهم في المشاركة السياسية[4]، وتمثل الإعلام: لاجتماعية داخل الدول التي تتم فيها عمليات التمثيل السياسي على اختلافها أحد أهم المؤشرات على مدى صحة وشفافية وشرعية اختيارات الشعوب لنظمها وحكامها وقادتها ، وتسمى هذه الرقابة بالرقابة الشعبية ممثلة في الرأي العام للمجتمع واحتياجات التكتلات السكانية والقبلية والاقتصادية والحزبية وهي عشوائية غير منتظمة لكنها تطابق الأهداف الحقيقية للمجتمع، ويبدو أن المؤسسات المعنية بالشأن الثقافي والمعرفي العام داخل هذه المجتمعات هي المعنية بملاحظة سيرورة هذه العملية وما يماثلها ، وفي المقدمة منها وسائل الاتصال عامة، ووسائل الإعلام خاصة بأشكالها وقدراتها ومضامينها واتجاهاتها وطرق إدارتها وسياساتها التحريرية المختلفة . . [5]

- **رقابة الإعلام:**

من أكثر النظم الإعلامية حضوراً وتأثيراً ليس فقط في مجتمعاتها بل استطاعت بوسائلها وتقنياتها ومضمونها المبهر استطاعت النظم الإعلامية الغربية عامة وفعاليتها التأثير على نطاق واسع في كل أنحاء العالم، والتأثير ليس فقط للموضوعات التقليدية

المتناولة في وسائل الإعلام بل تعدتها إلى وسائل صنع الثقافة والمعرفة على اختلافها . . لكن ما هو دور هذه النظم في الرقابة والمتابعة والنقل المهني والأمين لوقائع المشهد الذي تتم فيه عملية " التمثيل السياسي " ومستوى المشاركة السياسية وفعاليتها . . وهنا سنذكر فقط عنواناً كتب فيه الكثيرون من الباحثين وأصحاب النظريات والأفكار الكبرى حول الإعلام الأمريكي، والعنوان هو " الأثر السلبي للإعلام الأمريكي في محيطه الاجتماعي " ربما يكون " أفلاطون " هو الذي قدم الجولة الافتتاحية في النقاش الجدلي حول الخسائر والمكاسب الاجتماعية للثقافة الجماهيرية. . وفي تعليقه على تدريب الأطفال ليتولوا الزعامة والقيادة في جمهوريته المثالية، كانت وجهة نظر "أفلاطون" هي أن الثقافة الجماهيرية في أيامه خطراً على عقول الصغار. . . [6]

لقد أنفق معظم كتاب القرن التاسع عشر في أمريكا في وقت ما من عملهم المهني وقتاً طويلاً في نقد وإدانة الصحافة بسبب سطحيتها وتشويهها للحقائق وهذه نماذج لآراء كتاب القرن التاسع عشر في الصحافة الأمريكية.

- "ديفيد ثورد" 1850 قال: أنني لم أقرأ أبداً أي أخبار تستحق أن يحتفظ بها في الذاكرة.
- "صمويل كليمينز" 1873 قال: يوغيرهم:أي العام لهذه الأمة جماعة من السذج الجهلة ممن فشلوا في صناعة الأحذية. ومن الأقوال المأثورة لدى هؤلاء وغيرهم: " الصحيفة سوق تبيع فيها الحكمة حريتها".[7]

وبالطبع فإن طريقة مراقبـــة أو رقابة الإعلام الغربـــي والأمريكـــي تحديداً لمواقف " التمثيل

السياسي " والمشاركة السياسية غنية بالملاحظات الجديرة بالتسجيل والمتابعة والاستقراء. . النظام الإعلامي الأمريكي في مجمله مملوك للقطاع الخاص أو للنخبة الاقتصادية والرأسمالية في المجتمع الأمريكي وهؤلاء كبار أصحاب المصالح وعينهم على من تختارهم الشعوب لتمثيلهم في سلطة الحكم وإدارة شئون المجتمع لذلك فإن ما قيل في القرن التاسع عشر عن الإعلام الأمريكي ربما يحتاج إلى أكثر من ذلك، وسوف نتعرض لطبيعة هذه الرقابة سواء في الإعلام الأمريكي أو نظم إعلامية أخرى.

نلاحظ أن أهم النظريات الحديثة في الإعلام التي حققها وأثبتها بالعديد من الدراسات والبحوث الميدانية علماء وباحثون أمريكيون، هذه النظريات على جدليتها لدى بعض الباحثين وقبولها لدى بعضهم الآخر هي نتائج تمت في أكثر فترات الإعلام الأمريكي زخماً ونشاطاً وهي فترات الانتخابات الرئاسية . . أي لحظة التمثيل السياسي الذي نتحدث عنه.

- **حالة الدراسة:**

كانت حالة الانتخابات الأمريكية والروسية الأخيرة هي المعنية في هذا البحث، الأولى كانت الانتخابات الأمريكية في نوفمبر من العام 2016م والثانية الانتخابات الروسية في مارس 2018م، وقد تم اختيار هاتين الحالتين لأسباب كثيرة وذات دلالة في المقارنة وفي أسلوب " التمثيل السياسي" والمشاركة الشعبية والاختلافات العميقة بين المجتمعين الروسي والأمريكي في الجربة السياسية وفي العقائد الأيديولوجية وأيضاً عوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية متعددة.

" الولايات المتحـــدة " هي القــوة العظمى على رأس ما يسمى " النظام العالمي الجديد" منذ عام 1991م، وربما إلى الأن، " وروسيا الاتحادية " هي الجمهورية الأكبر ضمن الجمهوريات الثلاثة عشر التي كانت جمهوريات " الاتحاد السوفيتي "، من ناحية المساحة فجمهورية " روسيا الاتحادية " أكبر في مساحتها من " الولايات المتحدة " مرة ونصف تقريباً، 14 مليون كيلو متراً مربعاً في حالة روسيا 9.5 مليون كيلو متراً مربعاً في الحالة الأمريكية، عدد سكان روسيا حوالي 145[8] مليون نسمة والولايات المتحدة ما يزيد عن 323[9] مليون نسمة . . . الخ.

تم اختيار الحالتين الروسية والأمريكية لأن نظام الحكم السياسي هو النظام الرئاسي في كلا البلدين، وهو النظام الذي تتم فيه عملية التمثيل السياسي بطريقة مباشرة وواضحة حيث يذهب جموع المواطنين في طول البلاد وعرضها لاختيار شخصاً واحداً من بين المرشحين وهذه هي بجلاء تعبر عن خروج الشعب كله ليمنح السلطة والشرعية لشخص واحد، غير عمليات التمثيل الأخرى غير المباشرة سواء في اختيار نواب في الأقاليم ليكونوا أعضاء في مجالس سلطاتها محدودة سواء برلمانات تمثل السلطة التشريعية وأحياناً

التنفيذية للدولة أو مجالس للأقاليم أو للمناطق البلدية والمحلية – وهناك عمليات تمثيل سياسي أخرى يتم فيها حتى اختيار وسطاء يعبرون في سياساتهم وخياراتهم – كما يدّعون – يعبرون عن سلطة أو شرعية الشعب والمقصود هنا الأحزاب السياسية التي تدّعي بأنها هي الأخرى ممثلاً أو كيلاً عن الشعب .

الانتخابات الأمريكية والروسية ومستوى التمثيل السياسي والمشاركة الشعبية:

يمكن توضيح معنى " التمثيل السياسي" بأنه الطريقة التي يختار بها الشعب من يمثله في إدارة شئون المجتمع أو الدولة، وهي الوسيلة البديلة للديمقراطية المباشرة التي يمارس فيها الشعب السلطة مباشرة لعدم نجاعتها وحتى واقعيتها في عصر الدولة الحديثة ذات الأقاليم الجغرافية الواسعة وأعداد البشر من مواطني هذه الدولة المتزايدة.

مثل هذه النظم السياسية التي تقوم على الديمقراطية غير المباشرة " ويقال عنها النظم أو " الحكومات النيابية " والتي كانت بدايتها التاريخية عام 1215 في " إنجلترا " وهو عام صدور وثيقة " العهد الأعظم" أوالماجنا كارتا ويقوم النظام النيابي في أساسه على مقولة " بما أن النظام الديمقراطي المباشر غير ممكن التطبيق في الدولة الحديثة فلا مفر من اللجوء إلى نظام الممثلين[10]، وربما يعوزنا أن نقدم مفاهيم للدولة والشعب والأمة حتى يتضح صعوبة البديل عن النظام النيابي، فالدولة هي التشخيص القانوني لأمة ما، والشعب هو أهم أركان الدولة لأنه مادتها البشرية. . والأمة هي جماعة من البشر ترتبط بروابط مادية وروحية عبر تاريخ طويل تميزها عن غيرها من الأمم . .[12] ولا ننسى أن الأساس الفلسفي لمفهوم " التمثيل السياسي " لعله واضح وجليّ في كتابات ونظريات أهمها " نظرية العقد الاجتماعي " وأعمدتها " جون لوك " مع "جان جاك روسو" مع "توماس هوبز" وهي نظرية تقوم على حالة مفترضة فطرياً قبل نشأة الدولة . . [13].

- **الانتخابات الأمريكية:**

يقر الدستور الأمريكي الموعد المحدد لإجراء أهم عمليات التمثيل السياسي في النظام الأمريكي وهي الانتخابات الرئاسية في يوم الثلاثاء الذي يلي الأثنين الأول من شهر نوفمبر كل أربع سنوات وحدد موعد تقليد رئيس الدولة مهام منصبه بعد أن يحلف اليمين الدستورية في يوم 20 من يناير التالي، ويتفرد النظام الأمريكي عن بقية دول العالم في

أن الرئيس ونائبه يتم اختيارهما من قبل الشعب الأمريكي كله وفي يوم واحد بالانتخاب الحر المباشر، لكن هناك هيئة أخرى يجب أن يحصل الرئيس على موافقتها وهي الأهم في تحديد مصير الرئيس المنتخب، تسمى هذه الهيئة بالمجمّع الانتخابي " Electoral College " ومنذ العام 1964 يتكون هذا المجمّع الانتخابي الأمريكي من 538 ممثلاً عن الشعب – وهم 535 نفس عدد أعضاء الكونجرس بمجلسيه النواب والشيوخ وثلاثة أعضاء عن مقاطعة " كولومبيا "العاصمة " واشنطن " DC – والرئيس يجب أن يحصل على 270 صوتاً من إجمالي عدد المجمع الانتخابي. . .[14]

أي أن رئيس الدولة ينتخب من خلال عمليتين متوازيتين2016): تمثيلاً سياسياً مباشراً من الشعب وتمثيل آخر أهم وغير مباشر من " المجمّع الانتخابي "، ويتم اختيار أعضاء هذا المجمّع بالتعيين من الأحزاب أو بالانتخابات التي تقررها كل ولاية حسب نظامها الداخلي ، أي أن اختيار هؤلاء الناخبين تتم بطريقة غير محددة دستورياً ..

- **أهم مؤشرات الانتخابات الأمريكية الأخيرة (نوفمبر 2016) :**

القاعدة الأساسية التي يتم على أساسها عملية " التمثيل السياسي " في الولايات المتحدة هي الأحزاب وتحديداً الحزبين الكبيرين المسيطرين على النشاط السياسي والمشاركة والتمثيل في كل مستوياته، وهما الحزب الجمهوري والحزب الديمقراطي، ودائماً ما تكون المعركة الانتخابية الرئاسية بين مرشحين عن كلا الحزبين، وكانت الانتخابات الأخيرة بين المرشح" دونالد ترامب " عن الحزب الجمهوري و" هيلاري كلينتون " عن الحزب الديمقراطي وهما الأبرز وكانت النتائج النهائية لهذه المعركة التي خاضها ثمان مرشحين منهم عن أحزاب أخرى صغيرة ومنهم المستقلون، كانت نسبة المشاركة من الأمريكيين الذين يحق لهم الإدلاء بأصواتهم55.6% حصلت المرشحة الديمقراطية " هيلاري كلينتون " ونائبها على عدد 65 مليوناً و844 ألف صوت بنسبة 48.1 % وحصل المرشح الجمهوري " دونالد ترامب " ونائبه على عدد 62 مليوناً و979 ألفاً من الأصوات بنسبة 46 % أي أن " كلينتون " تفوقت على " ترامب " بثلاثة ملايين صوت تقريباً – وكلا المرشحين لم يحصلا على نسبة 50 % من عدد الذين أدلوا بأصواتهم كما هو مقرر في معظم دول العالم – وأصبح " ترامب " هو الرئيس المنتخب

لأنه حصل على العدد الأكبر من أصوات المجمع الانتخابي أو المنتخبين الكبار كما يسميهم الأمريكيون ولم تفلح " كلينتون" في الحصول على العدد المطلوب وهو 270 صوتاً من أصل 538 حصل " دونالد ترامب "على 306 صوتاً مقابل 232 " لهيلاري كلينتون "من أصوات المجمّع الانتخابي .

الأحزاب التي قدمت مرشحين في هذه الانتخابات هم " الديمقراطي – الجمهوري– حزب الخضر– الحزب الليبرالي – حزب الاصلاح –حزب الدستور– ومرشحين مستقلين "[15].

- **رقابة الإعلام للانتخابات الأمريكية**

اتسمت تغطية وسائل الإعلام لحملات الدعاية في الانتخابات الأمريكية بالتحيز، وأكدت صحيفة " Wallstreet journal " هذه الحقيقة بأن معظم وسائل الإعلام الأمريكية تريد له الهزيمة لكنها أشارت إلى أن " ترامب " سهل لها ذلك مع خصومه بسبب تصريحاته المتهورة. وكان ترامب قد أتهم وسائل إعلام أمريكية بالانحياز ووصفها بالفاسدة والمثيرة للاشمئزاز وقال على " توتير" أنها لا تغطي حملته بشكل صحيح وأنها فقط تحمي منافسته "هيلاري كلينتون"[16].

وآخر حلقات التراشق 2018:امات التي توجه للمرشحين بإعاقة مسار عملية " التمثيل السياسي" كانت في الدعوى التي رفعتها " اللجنة الوطنية في الحزب الديمقراطي" تتهم فيها " روسيا" و" ويكيليكس" ومسئولين في حملة ترامب الانتخابية بالتآمر لجعل الانتخابات الرئاسية 2016 لصالح الجمهوريين ومن بين الأسماء المشمولة بالدعوى نجل وصهر " ترامب"[17]،والدليل على تورط وسائل الإعلام الأمريكية وعدم توازنها في مهمة الرقابة على الانتخابات أن التحقيقات مازالت مستمرة في اتهامات للرئيس وللفريق المساعد له خلال الانتخابات في مخالفات يمكن أن تؤدي إلى محاكمته .

- **الانتخابات الروسية 2018 :**

تنظم الانتخابات الروسية الرئاسية في ظل مجموعة من الوثائق القانونية التي تضع الضوابط وتحدد الإجراءات الواجب إتباعها، تتمثل هذه الوثائق في " الدستور الاتحادي الروسي " حيث نظم طبقاً لآخر تعديلاته التي جرت في العام 2014م – في فصله الرابع كافة الترتيبات المتعلقة برئيس الجمهورية، أيضاً القانون الفيدرالي بشأن " الضمانات

الأساسية للحقوق الانتخابية " الصادر في يونيو 2002م، كذلك القانون الفيدرالي بشأن " انتخابات الاتحاد الروسي" الصادر في يناير 2003م، ويمكن للمستقلين ولأعضاء الأحزاب السياسية البالغ عددهم 67 حزباً التقدم بمرشح لمنصب رئيس الجمهورية.

تضمنت خريطة المرشحين في هذه الانتخابات ثمانية مرشحين عن أحزاب " الحزب الشيوعي – حزب النمو – الحزب الليبرالي الديمقراطي – حزب المبادرة الاجتماعية – حزب الاتحاد الشعبي العام – حزب شيوعيو روسيا – حزب يابلوكو" والمرشح المستقل الوحيد " فلاديمير بوتين " ورغم تمتعه بتأييد الحزب الحاكم "روسيا الموحدة" وحزب " روسيا العادلة" إلا أنه أصر على أن يكون مستقلاً وهي الأصعب والتي يحتاج بمقتضاها إلى 300 ألف توقيع من الشعب الروسي في كل أنحاء روسيا.

عوامل الشفافية في الروسية كانت في وقوف أجهزة الدولة المختلفة على الحياد التام تجاه كل المرشحين، والسماح للقنوات الإعلامية الروسية وكذلك مراسلي الصحف الروسية من تغطية الانتخابات، منع أية تدخلات خارجية بشأن التأثير في العملية الانتخابية ووضع نظام محكم لتمويل حملات المرشحين(18).

- **نتائج الانتخابات الروسية :**

كانت نسبة المشاركة في عملية " التمثيل السياسي " في " روسيا" حسب تقرير البعثة الدولية لمراقبة الانتخابات التابعة لمنظمة الأمن والتعاون في أوروبا وهي منظمة مستقلة بلغت 87.47 % وبلغ عدد المراقبين لهذه الانتخابات 1513 عضواً ممثلين عن 50 دولة من جميع القارات غطوا كل مناطق روسيا تقريباً من أقصى الشمال " سخالين " لأقصى الغرب " لينجراد "، وحصل " بوتين" على أعلى الأصوات بنسبة 76.67% وبفارق كبير عن منافسه عن الحزب الشيوعي "جرودينين" الذي حصل على 11.79%.

وعن التدخلات الداخلية والخارجية الروسية للتأثير في عملية "التمثيل السياسي " صدر بيان عن الداخلية الروسية يقول: " لم يسجل أية انتهاكات يمكنها التأثير على نتائج الانتخابات الرئاسية، والآن بدأ الكشف عن تقرير "مجلس الاتحاد الروسي" عن التدخل في الانتخابات الروسية حيث أعلن رئيس "لجنة الشئون الدولية في مجلس الاتحاد للبرلمان الروسي " أن اللجنة أعدت تقريراً يتضمن وقائع محاولات للتدخل في الانتخابات الروسية

حيث جرت محاولات لعرقلة الانتخابات بدعم عدد من المنظمات غير الربحية من الخارج، للتمويل والدعم المعلوماتي الذي لم يتم التحقق منه سيتم ذكره في التقرير والذي وصف هذا التمويل والدعم أنه كان مرئياً بالعين المجردة..[19].

- **الإعلام الروسي ورقابته للانتخابات الرئاسية :**

يكشف المناوئون لروسيا وأغلبهم من المنظمات الأمريكية غير الحكومية ومن يعملون لديها من المواطنين الروس، وأهمهم "مركز كارينجي" الأمريكي ويعمل فيه مدير برنامج المؤسسات السياسية "أندريه كوليسنيلوف " يكشف المشهد الإعلامي الروسي ويصفه بأنه عملية تحول روسيا إلى دولة تسلطية بعد مرور نحو عقدين على تولي " فلاديمير بوتين " زمام السلطة ونجاح الدولة في بسط السيطرة شبه الكاملة على وسائل الإعلام الروسية، ويصفه المؤرخ الروسي – الأمريكي " يورى ميلشتيسنكى" قائلاً: " السيطرة على الإعلام انتقلت في عهد "بوتين" من قبضة طواغيت المال " الاوليجارشية الروسية" إلى سيطرة الكرملين، ويضيف بأن شركة " غازبروم ميديا " تحولت اليوم إلى إمبراطورية إعلامية متكاملة تضم إلى جانب "إن تي في " عدداً من القنوات الترفيهية والرياضية والمحطات الإذاعية بما فيها إذاعة "ايخوموسكوفى" أو صدى موسكو ذات التوجهات الليبرالية[20].

وقد بلغ عدد وسائل الإعلام المسجلة رسمياً في روسيا في عام 2017م 80 ألفاً وتضم قائمة وزارة الاتصالات الروسية 20 قناة فيدرالية عامة وإخبارية وترفيهية ورياضية، ومنها القنوات الرسمية مثل الأولى "روسيا 1" و" روسيا24" و" زفيزود1" التابعة لوزارة الدفاع الروسية" والقناة شبه الرسمية مثل " إن تي في" المملوكة لـــ "غازبروم" وفي العام 2005م شهد الإعلام الروسي تعزيز ودعم من الرئيس الروسي حيث تأسست شبكة قنوات " أر تي " الموجهة إلى الخارج وترأس تحريرها الإعلامية الشهيرة " مارجريتا سيمونيان" وتحولت وكالة "نوفوستي" إلى وكالة " روسيا سيفودنيا" في نهاية العام 2013م.

وفي كلمته أمام منتدى " فالداي " بعد فوزه بالرئاسة يقول الرئيس "بوتين" نحن لا نحجب أي شخص يعمل في الإعلام وهذا يعني أننا نفوز، نحن لسنا محتكرون في مجال

المعلومات ليس لدينا وسائل إعلام عالمية، لدينا في "أر تي" وسيلة إعلام متواضعة إلى حد ما حتى لو كانت تسبب الخوف من التأثير على العقول . . . [21]

كانت مداخلات وسائل الإعلام الروسية أثناء وقبل الانتخابات الروسية متوازنة إلى حد كبير، لم نلحظ مساحات أوسع للمرشح الرئاسي "فلاديمير بوتين" المرشحون يدخلون في دائرة الإعلان للانتخابات في مستوى واحد حتى الرئيس " بوتين " لم يكن ترتيبه الأول في الصور المنشورة ضمن هذه الدعاية، ويمكن رصد التدخلات الأجنبية من وسائل إعلام غربية وخاصة البريطانية وكذلك الإعلام الإسرائيلي . . . تدخلت الصحافة الاسرائيلية في الانتخابات الروسية بشكل غير مباشر حيث بثت تقارير صحفية قبيل الانتخابات تحدثت عن استطلاعات سلبية بشأن نسبة المشاركة ودعاية سلبية بين السطور ضد الرئيس "بوتين"، ودخلت بريطانيا أيضاً على الخط وفي توقيت غاية في الدقة وفي أجواء الانتخابات الروسية وحملات الدعاية أعلنت " بريطانيا " عن تسميم الجاسوس الروسي " سكريبال " وأبنته بمادة مشعة وقاتلة وأتهمت الحكومة الروسية بأن المادة التي تم استخدامها لا تصنع إلا في " روسيا " ، وكانت نفس الحملة بالتوازي مع استمرار التحقيقات الأمريكية عن التدخل الروسي في الانتخابات الرئاسية الأمريكية[22].

بعد العرض الاستقرائي لحالتى الانتخابات الروسية والأمريكية وتحليل بعض المؤشرات الكمية والموضوعية ومن خلال "ريد" والتحليل اللازمتين ضمن فرض استقرائي أساسي قائم على التشكيك في شفافية عملية "التمثل السياسي " في بعض الحالات التي تدعي الديمقراطية... يمكن استخلاص بعض الملاحظات والنتائج الأتية:

الخلاصة :

أولاً– الملاحظة الأهم والاستخلاص الأبرز لهذه الدراسة أن الديمقراطية وأدواتها وشفافيتها وشرعيتها وتعبيرها عن تمثيل شعبي حقيقي موضوعي ليست في كل الأحوال موجودة في الدول التي اعتدنا على فهمها وإدراك أدواتها في التعبير والحرية وتداول السلطة على أنها مجتمعات ديمقراطية، بل في بعض الحالات العكس هو الصحيح، لكن الدعاية ووسائلها وإمكانياتها ونفوذها في الداخل والخارج هو الذي يشوش على هذه الظواهر.

ثانيا– الحقائق التي تعكسها المؤشرات الكمية تؤكد على أن " التمثيل السياسي " يكون شرعياً وحقيقياً حينما تكون نسبة مشاركة الشعوب وذهابها لاختيار ممثليها لا تقل عن ثلثي عدد الذين يحق لهم التصويت، حتى لو حاولت بعض النظم إرغام الناس للذهاب وتهديدهم بفرض غرامات مالية ربما تقرها بعض القوانين، وعلى أقل تقدير يكون نجاح المرشح في انتخابات الدورة الواحدة شرط حصوله على أكثر من نصف عدد الأصوات وهو ما لم يحدث في الانتخابات الأمريكية الأخيرة.

ثالثاً– يلاحظ في حالات كثيرة غير حالتى هذه الدراسة أن فعالية عملية " التمثيل السياسي" وخروج الناس طواعية وبإرادتهم لاختيار ممثليهم غالباً ما تكون لأسباب متعلقة بالأشخاص المرشحين لهذه المهمة وهم في نظر شعوبهم زعماء يجمع عليهم الكثيرون والمثال هنا فقط " باراك أوباما" الذي كسر النسبة المعتادة في معظم الانتخابات الأمريكية من 50 – 58% لتسجل مع " أوباما " ما يقرب من 66%وهي نسبة غير مسبوقة في حضور من يحق لهم التصويت .

رابعاً– الانتخابات الأمريكية والتمثيل السياسي فيها وتفاصيلها ومرجعياتها الدستورية والقانونية جعلت الفرض الأساسي في هذه الدراسة فرضاً مقبولاً. . كيف تكون نتائج تصويت الشعب الأمريكي معطلة وملغاة بسبب مجموعة من النخبة الأمريكية " المجمع الانتخابي " لهم رأي أخر، أي أن شرعية النظام السياسي الحالي في الولايات المتحدة محل شك حقيقي . . طبقاً لما تقرره نظرية " التمثيل السياسي".

خامساً– ضعف المشاركة الشعبية في بعض الحالات قد تكون لأسباب موضوعية حينما يغيب الأمن، حينما تكون الحكومة القائمة لا تعمل لصالح حاجات ومطالب ومشاغل الكتلة الأكبر من مواطنيها، حينما تكون المرجعية القانونية للنشاط السياسي غير معبرة عن رغبات الناس ومن الخطأ تضييع المزيد من الوقت لدى الكتاب والباحثين في المبالغة في أسباب عدم المشاركة أو ضعف المشاركة الشعبية.

سادساً– قدمت الحالة الروسية النموذج المعبّر عن شرعية حقيقية من خلال مؤشرات كمية في نسبة التمثيل السياسي وفي نسبة التأييد للمرشحين بالرغم من حداثة هذا النظام على مدى تاريخ الشعب الروسي الحديث، وهو ما يقدم النموذج على أن سلطة الشعب يمكنها أن

تتحقق مهما كانت الطريقة أو الوسيلة دون أن تعيقها نظريات أو أيديولوجيات مازالت تفرض إرادتها على المجتمعات الغربية.

سابعاً– هذه الملاحظة معنية مباشرة بالمقارنة بين الحالتين الأمريكية والروسية حيث التاريخ الطويل للممارسة الديمقراطية في الولايات المتحدة وخاصة المتعلقة بعملية "تداول السلطة" والمرجعية الدستورية العريقة لهذا النظام وهو " الدستور الأمريكي " أقدم دستور مكتوب منذ العام 1789م لكن التشوهات الحقيقية في عملية التمثيل السياسي منذ العام 1964 وربما من قبلها تجعل نموذج الديمقراطية في الولايات المتحدة مطابقاً لما أتفق عليه الآباء المؤسسون لهذا النظام وهو مبدأ " خطر الديمقراطية الشعبية" أو ما يسمى في أدبيات هؤلاء الآباء " بالخطر الديمقراطي " أما في روسيا وهي الدولة الوريثة " للاتحاد السوفيتي" النظام السياسي القائم على النظرية الاشتراكية والشيوعية التي تعتبر أن الديمقراطية الاجتماعية هي الهدف والمقصد، فليست مسألة التمثيل السياسي مهمة إلا من خلال ومن داخل الحزب الواحد وهو الحزب الشيوعي الحاكم بصورة شبه كاملة في روسيا منذ العام 1992م بعد انهيار الاتحاد السوفيتي وها هي الانتخابات الروسية الرئاسية الأخيرة تظهر تفوقاً عميقاً على النظام الانتخابي الأمريكي في الأسس والقيم التي تقوم عليها الديمقراطية وكيف يتم اختيار الشعب لحكامه وممثليه، وليست الولايات المتحدة فقط التي يشوب نظامها السياسي قدراً من الشك في تعبيره بدقة عن خيارات الشعب الأمريكي بل هناك نظماً كثيرة في العالم الثالث بالطبع لكن في دول ديمقراطية عظمى وكبرى أيضاً، حتى " المملكة المتحدة " نفسها وربما تكون هي موضوعاً للبحث في القريب العاجل.

ثامناً–الملاحظة الأخيرة والأبرز أيضاً وهي محاولة للاستنباط وللتوصية بعد التعمق في الحالتين الأمريكية والروسية وهي إجابة على سؤال لماذا لا يوجد تمثيل سياسي حقيقي في مجتمعاتنا العربية . . ؟ والإجابة هي نفس السؤال لو طرح بطريقة آخري، من الذي يحاول أن يعطل التمثيل السياسي الحقيقي في الحالتين الأمريكية والروسية؟ إنه التدخل الأجنبي وتحديداً من قوى وتيارات غربية استعمارية تريد السيطرة والاستحواذ على مقدرات الآخرين ولو قامت مجتمعات ديمقراطية حقيقية في بلاد العرب لانكشفت عورة

الديمقراطية المزعومة في الغرب، و" بوتين " في روسيا أعطاهم درساً في الديمقراطية بالرغم من أنه عاش وتربى في مجتمع اشتراكي شمولي لقرن من الزمن. . .

المراجع

1.)نخبة من أساتذة الجامعات العربية، بهجة المعرفة " موسوعة علمية مصورة "، مسيرة الحضارة، المجلد الثالث، المجموعة الثانية، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان،1974م، س 240 – 241.

*يقول عبد الرحمن بدوى إن الاستقراء هو تعميم من حالات جزئية تتصف بصفة مشتركة .

2.)عبد الرحمن بدوى: مدخل جديد إلى الفلسفة،ط2، وكالة المطبوعات، الكويت، 1978، ص 101، ص 105.

(Webels ,Bernhard : " political Representation and Democracy " I: Russell J . Dalton and Hans – Dieter Kling man , The Oxford Hand book of political Behavior (New york: oxford universily prss, 2009) pp 833-849.

3. داود الباز : حق المشاركة في الحياة السياسية ، ط1 ، دار الفكر الجامعي ، القاهرة ، 2000 ، ص : 358.

4. [5]https//www.manhal.net/5/4719.

5. [6]The Republic of Plato , trans , Frances M . Cornford (london : Oxford niversity Press , 1954) pp .68-69 .

6. [7]Quoted in Milton Ellis , Louise pond and George W spohn , A college book of American Literature (New york A merican book. 1939) 1 : 704 .

7. بيانات رسمية صادرة عن " نشرة الإحصاء الروسية " حول عدد سكان روسيا 2018 م

8. بناء على آخر الإحصائيات التي صدرت في الولايات المتحدة في مارس 2016 م
9. روبرت دال ، ترجمة عباس مظفر ، الديمقراطية ونقادها ، دار فارس للنشر ، بدون تاريخ، ص 51.
10.محمد كامل ليلة ، المرجع السابق ، ص 38 .
11.إبراهيم أبو خزام ، الوسيط في القانون الدستوري ، ط2 ، دار الكتاب الجديد المتحدة ، بيروت ، 2002 ، ص 170 .
12.في انتخابات عام 2000 فاز " جورج بوش " الأبن على الرغم أن الأصوات التي حصل عليها منافسه " آل جور " تزيد عنه 540 ألف صوت لأن بوش حصل على 271 صوت في المجمع الانتخابي .
13.https: // arm.Wikipedia.org.and, https : // www . nytimes.com / elections/results/president.
14.آخر تحديث بتاريخ 15 – 8– 26) www. frane24 . com.
15.المصدر : وكالة الأنباء الفرنسية وقناة فرنسا 24، تاريخ النشر 20– 4– 2018 .
16.أحمد حسن : الانتخابات الرئاسية الروسية ، 2018 ، مجلة الديمقراطية ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، العدد 69، مارس 2018م .
17.أنظر في ذلك : https://arabic.sputniknews.com/russia–elections الانتخابات الرئاسية الروسية https://ar:wlkipedia.org/wiki/2018 .
18.()https : // www . alaraby . com uk . investigations
وأخر تحديث 31 – 3 – 2018 .
19.()المصدر السابق .
20.وكالة الأنباء الفرنسية – القناة الفرنسية ، فرنسا 24 ، www.france 24، وأخر تحديث 31-3-2018 م .

مستقبل الترتيبات الأمنية بمنطقة الخليج العربي

د. البشير على المبروك الفراح
جامعة صبراتة – كلية الاقتصاد والعلوم السياسية – صرمان

المقدمة

تعد أبرز التساؤلات والمشكلات الأمنية والتي نشأت في خضم الاضطراب الكبير الذي تشهده منطقة الخليج العربي ، على مستوى الدول او النظام الاقليمي بالمنطقة والتي تتمثل في الى أي مدى حقق النظام الأمني استقراراً أمنياً بها ، وتهدف هذه الدراسة الى الوقوف على مدى النجاحات التي تحققت في مجال الأمن، ومدى امكانية التوافق بين دول المنطقة والاطراف المعنية على وضع تصور مشترك لكيفية مواجهة التهديدات الأمنية على المستوى الإقليمي، حيث يعد النظام الأمني الذي يمكنه تحقيق الأمن والاستقرار بين دول الخليج وايران احد أبرز الإشكاليات ، في ظل الاضطراب الكبير بالمنطقة، وبخاصة إذا نظرنا الى العلاقات بين الطرفين ، بحيث تبرز جملة من التحولات الهيكلية على مستوى دول المنطقة والاقليم بصفة عامة، بحيث سيتم الاعتماد على المنهج التاريخي لسرد بعض التطورات التي مر بها الخليج العربي في النواحي الأمنية ، بالإضافة للمنهج الوصفي التحليلي لا مكانية تحليل كافة المعلومات التي سيتم تناولها والمتعلقة بالموضوع

أما فيما يتعلق بالمصادر المعتمد عليها في هذه الدراسة ، فأنها تتمثل في الادبيات العربية من كتب ودوريات ، وشبكة المعلومات الدولية كما نحاول استشراف ما هيئة الترتيبات الأمنية التي يمكن أن تشهدها منطقة الخليج العربي ، ومدى امكانية أن يتم التوافق من قبل الاطراف المعنية ، بهذه الترتيبات حول ايجاد تصور مشترك يكون من شأنه وضع كيفية مناسبة لمواجهة التهديدات الأمنية على المستوى الإقليمي ، وبحيث يمكن من خلال هذا النظام تحقيق الأمن والاستقرار بين دول الخليج وايران ، وبما يساهم في وضع الحلول لأبرز الاشكاليات ، في ظل الاضطراب الكبير بالمنطقة.

عليه، نحاول في هذه الدراسة الوقوف على ابراز شكل أو ماهية الترتيبات الأمنية بمنطقة الخليج العربي، ومدى توافق الأطراف على هذه الترتيبات بما يساهم في ايجاد أرضية مشتركة لخدمة امن المنطقة،وفقاً للمحاور الآتية:

أولاً: التهديدات التي تواجه أمن المنطقة.

ثانياً: القوى الفاعلة في الخليج ومسألة الأمن "ايران ودول مجلس التعاون".

أ. الرؤية الخليجية.

ب. الرؤية الايرانية.

أولاً – التهديدات التي تواجه المنطقة :

يمكن هنا أن نشير إلى المفهوم الاستراتيجي للتهديد الذي يعني "وصول تعارض المصالح والغايات الوطنية ، إلى مرحلة يتعذر معها ايجاد حل سلمي ، يوفر للدولة الحد الأدنى من أمنها ، السياسي والاقتصادي والاجتماعي والعسكري ، مع عدم قدرة الدولة على موازنة الضغوط الخارجية ، مما قد يضطر الأطراف المتصارعة ، أو أحدهما ، إلى اللجوء إلى استخدام أداة القوة المسلحة ، معرضة الأمن الوطني لأطراف أخرى للخطر"[(1)].

يمكن هنا التطرق الى ابرز التهديدات التي تواجه المنطقة ومن شأنها التأثير في أمنها ولعل أبرزها ما يلي :-

1. فالشيعة هم ورقة ضغط اساسية يمكن لإيران استخدامها في زعزعة الاستقرار في البلدان الخليجية ، ولقد استطاعت ايران تقوية نفوذها في الأقطار الخليجية من خلال الوجود الايراني والشيعي داخل تلك الدول ، والذي يمثل مصدراً للتهديد المحتمل للأمن والاستقرار الخليجي ، وهو ما يؤثر بالسلب على توجهات بعض الدول الخليجية عند صياغتها لعلاقتها مع ايران، ويعتبر المذهب الشيعي مذهباً دخيلاً ووافداً على معظم المجتمعات العربية المسلمة في الدول الخليجية ، حيث تدين القبائل العربية في هذه الدول بالمذهب السني سواء كانوا على المذهب المالكي أو الشافعي أو الحنبلي أو الحنفي[(2)]، ويبقى التطرف الديني والإرهاب ، وبصورة محددة أنشطة تنظيم القاعدة وفروعه وتنظيم الدولة الاسلامية "داعش" والتنظيمات الشيعية الأخرى هما يشكلان مؤثراً أمنياً رئيساً لدول الخليج العربي [(3)]، ولايقتصر التطرف الذي يؤدي إلى العنف السياسي في دول الخليج على التنظيمات الراديكالية السنية فقط بل يشمل جماعات شيعية متطرفة ينسب اليها معظم أعمال العنف أيضاً ، وقد مثل

الربيع العربي تهديداً جدياً للوضع الاقليمي الراهن ، وتوازنات القوى الاقليمية في المنطقة العربية والشرق الأوسط ، وهو ما حدث في البحرين وعمان ، وما يفضي اليه ذلك من تأثيرات خطرة جداً في الاستقرار السياسي ونظم الحكم الملكية والتنمية الاقتصادية في دول مجلس التعاون الخليجي[4].

يتضح مما سبق بأن مصادر عدم الاستقرار في النظام الأمني الخليجي كثيرة ومتنوعة ، وبعضها تقليدي ، والبعض الآخر له وجه جديد متمثلاً في دور التنظيمات الارهابية والتطرف ، والذي من شأنه تقويض الأمن واضعافه ، وزيادة على تنامي النزعات الطائفية والمذهبية .

2. انتشار التنظيمات الارهابية في المنطقة، وتطور أهدافها من حيث الطبيعة والنطاق، فلم تعد تقتصر على مجرد التأثير في قرار سياسي في دولة ما، أو زعزعة نظام الحكم فيها، بل اتسعت لتشمل السيطرة على الأرض، واقامة دولة، مهددة بذلك وجود العديد من الدول القائمة في المنطقة، وفاتحة المجال أمام تغيير جذري في الخريطة الجيوسياسية للمنطقة، كما تطورت مقدراتها المادية والتكنولوجية فباتت تمتلك تسليح جيوش نظامية، بل والقدرة على ادارة شئون الدولة، والأنظمة الاقتصادية، وأخيراً، فقد تطورت علاقاتها ، سواء مع دول بعينها تتوافق مصالحها مع أهداف التنظيمات الارهابية، او تعاون هذه التنظيمات مع بعضها بعضاً ، بل وتكاملها تنظيمياً وفكرياً، عبر نطاقات جغرافية ممتدة.
3. تعقد شبكة تدخلات القوى الخارجية في شئون المنطقة ودولها ولعل هذا يعود لعدة أمور ، أهمها :-

- ارتفاع حدة التشاحن والتنافس بين القوى الاقليمية الفاعلة ، والتي بات كل منها يعول بدرجة أكبر على قوى دولية كبرى لتدعيم مكانته ومصالحه الاقليمية ، مما يفاقم الاختراق الخارجي للمنطقة.
- اهدار كثير من قواعد القانون الدولي في ادارة التدخلات الدولية الراهنة في المنطقة.
- التحول في اهمية المنطقة على اجندات عدد من القوى الدولية الكبرى، حيث أدى ظهور النفط في منطقة الخليج العربي إلى ازدياد حجم المصالح الدولية في الاقليم

ونتج عن ذلك أن أصبحت السيطرة على منابع النفط ، وطرق نقله وأسعاره هدف للدول الغربية ، المهيمنة على النظام الدولي ، خصوصاً أن هذه المنطقة تمتلك احتياطياً عالمياً كبيراً من هذه الثروة ، اضافة الى محاولات لأطراف دولية عدة الدخول الى المنطقة ومحاولة ملء الفراغ الأمني فيها.

4. تفاقم ظواهر ذات انعكاسات سياسية وامنية سلبية على المستوى الاقليمي ، مثل انتشار الجريمة المنظمة، وعمليات الاتجار بالبشر والهجرة غير الشرعية.[5]

وتفرز هذه الظواهر تهديدات للأمن الاقليمي تتجاوز حدود الدول.[6]

ثانياً : القوى الفاعلة بالمنطقة ومسألة الأمن:

يهدف الأمن الإقليمي بالمنطقة الوصول إلى نوع من الاستقرار ، ولعل الاختلاف في الرؤى لدى دول المنطقة من شأنه العمل على عدم وجود الاستقرار المنشود، عليه من المهم هنا التطرق للرؤيتين الخليجية والايرانية بهدف الوقوف على مدى الاتفاق أو الاختلاف بين هاتين الرؤيتين فيما يتعلق بالترتيبات الأمنية بها:

أ. الرؤية الخليجية للأمن بالمنطقة :

لقد شغلت مسألة أمن الخليج الدول الخليجية منذ فترة السبعينات حيث كانت دول الخليج تراقب مسلك الدولتين العظمتين وصراعهما حول الخليج ووسائلهما في هذا الصراع، ونتيجة لذلك تعالت النداءات الصحفية والشعبية والرسمية طوال حقبة السبعينات تطالب دول الخليج باتخاذ موقف عربي للحفاظ على مصالحها عن طريق قيام الوحدة الخليجية، وفي ذلك الوقت كانت المخاطر التي تهدد الأمن الخليجي ممثلة في صراع القوتين العظميين حول المنطقة ، وتصارع نظريتي الأمن السوفيتية والأمريكية للمنطقة، وذلك بالإضافة الى ذلك الخطر المتربص بالأمة العربية وهو الكيان الصهيوني.[7] وانطلاقاً من التوترات وحالة عدم الاستقرار التي شهدتها منطقة الخليج العربي خلال العقد الأخير من القرن الماضي، سادت لدى مجلس التعاون الخليجي قناعة مؤداها أن أمن الخليج أصبح شأناً دولياً يجب المحافظة عليه بكافة الوسائل، بما في ذلك اللجوء الى القوة في ظل ترسيخ توافق دولي بأن هناك تشابكاً متيناً بين أمن دول مجلس التعاون الست وبين صحة وسلامة الاقتصاد العالمي. ففي مقابل الرؤية الايرانية ، انتهجت دول الخليج العربية خيار

التحالف مع الدول الكبرى في النظام العالمي انطلاقاً من أمرين ، الأول : تعد دول الخليج من الدول الصغرى التي لا يمكنها الدفاع عن ذاتها، لكونها دولاً نفطية يحيط بها جيران لديهم قوة أكثر تفوقاً كماً ونوعاً والأمر الآخر : الخبرة السلبية لبعض الدول الخليجية، ومنها الغزو العراقي للكويت عام 1990، الا ان ذلك لا يعني أن دول الخليج العربية ترفض المشاركة الايرانية في أية ترتيبات أمنية مستقبلية في منطقة الخليج، لكن ذلك يتعين أن يكون ضمن حسابات بناء الثقة، وقد تعددت المقترحات الخليجية في هذا الشأن منها على سبيل المثاللا الحصر، دعوة رئيس الوزراء ، ووزير الخارجية القطري السابق حمد بن جاسم أمام المؤتمر الأول لتجمع العالم العربي والعالم في الكويت 11 فبراير 2013 ، لتأسيس منظمة الدول المطلة على الخليج للتعاون ، لتضم دول مجلس التعاون الخليجي الست الى جانب ايران الا ان السياسات الايرانية تجاه دول مجلس التعاون ، أوجدت فجوة بين الأقوال والأفعال. [8] لقد تبنت دول مجلس التعاون نظام الدوائر الأمنية ، التي تبدأ بدائرة الدفاع الذاتي لكل دولة، ثم دائرة الأمن الجماعي مع دول الخليج، ثم الدائرة العربية، تليها دائرة الحلفاء ، واخيراً دائرة الأصدقاء، لكن التقارب الايراني – الامريكي وما يعانيه من تراجع الثقة في ضمانات القوى الدولية الكبرى لأمن الخليج ، يفرض على الخليجيين إعادة انتاج مشروعهم الأمني بالكامل وعلى الرغم من وجود بعض الترتيبات الامنية الخليجية المشتركة من قبيل انشاء قوات الانتشار السريع الخليجية، وتطوير قوات درع الجزيرة ، وتوقيع اتفاقية الدفاع الخليجي المشترك ومشاريع التعاون الامني والاستخباراتي الخليجي وغيرها، الا انها كانت فاقدة الفاعلية في الدفاع عن دول المجلس، ومرد ذلك الى الخلافات الثنائية بين هذه الدول على نحو ترتب عليه تفكك الرؤية الموحدة ، حيث اصبحت كل دولة من دول المجلس معنية ببناء قوتها الذاتية، وتحقيق أمنها الوطني، بغض النظر عن أمن بقية دول المجلس الأخرى، أو الامن الجماعي الخليجي وفي هذا الاطار تتحدد رؤية دول مجلس التعاون لأمن المنطقة في ثلاث بدائل[9]:

- البديل الاول يتمثل في اجماع دول مجلس التعاون الخليجي الست على أهمية الوجود الاجنبي في المنطقة، وفقاً لاتفاقيات تم توقيعها بين الجانبين في اعقاب حرب تحرير الكويت عام 1991 ، وان تباينت منطلقات كل طرف بشأن هذا الوجود.
- البديل الثاني يتمثل في عملية التنسيق الدفاعي الجماعي الخليجي كأحد البدائل المهمة في الحفاظ على أمن واستقرار منطقة الخليج.
- وأمام البديلين السابقين قبل الاعتماد على البديل الثالث ، وهو اعلان دمشق باعتباره خياراً عربياً للحفاظ على أمن منطقة الخليج ولكنه لا زال قائماً.(10)

وقد طرحت دول مجلس التعاون الخليجي محاور ثلاثة كأساس للأمن الاقليمي العربي على النحو الآتي :

- تحسين القدرات الدفاعية المحلية لكل دولة من دول مجلس التعاون كي تستطيع كل منها على حدة تحمل المسئولية الأساسية للدفاع عن أمنها.
- تعزيز الدفاعات الاقليمية الجماعية بين دول مجلس التعاون لتمكين هذه الدول من التعاون معاً خلال فترة التوتر الشديد في المنطقة.
- تعزيز الوجود العسكري الامريكي في الخليج .

وقد تراجعت دول مجلس التعاون بعد حرب الخليج عن دعوة الامن الجماعي وعن إطار إعلان دمشق واستبعدت ايران عن اطار الامن الجديد، واكتفت بتوقيع اتفاقات امنية ثنائية مع الولايات المتحدة الامريكية، مع اعطاء الاولوية للبناء الذاتي للقوة العسكرية لكل دولة اعتماداً على الدعم الأمريكي، وخلق قنوات واليات للتعاون المشترك فيما بينها باعتبارها خطوة أولى نحو اقامة ما يسمى "بحزام أمني دفاعي" يحيط بدول المجلس(11) من خلال ما سبقت الاشارة اليه في تناولنا للرؤية الخليجية للأمن بمنطقة الخليج العربي يمكن الوصول إلى أن دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي تسعى جاهدة الى ان يكون الخليج العربي مرتبطاً بالمصالح الدولية والاقليمية ، وذلك باعتمادها على الدول الغربية في حمايته ، وذلك بالعمل على ترسيخ الوجود العسكري الأجنبي ، والذي يعتمد على القوات الأمريكية والبريطانية ، بحيث تنظر اليه بأنه الحل الوحيد لتوفير الأمن في الخليج وبالمقابل فإيران ترفض هذا الوجود من أساسه، ويجدر هنا فهم الطريقة التي يمكن أن

تصوغ بها دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية رؤيتها الأمنية الجماعية الراسخة ، والآلية التي ستواجه بها تحديات النظام الاقليمي الجديد الذي يجري تشكيله في الوقت الراهن ، ولابد لدول مجلس التعاون مبدئياً من تحديد الديناميات المؤثرة في أمنها ، وسيطلب ذلك مراجعة الطريقة التي بمكن بها اعادة هيكلة قوة ردع شبه الجزيرة بالشكل الذي يجعلها فاعلة ، ولأهم من ذلك هو مدى التزام دول الخليج بتنفيذ اتفاقات أمن اقليمية جماعية .

ب. **الرؤية الايرانية لأمن المنطقة :** تدعو إيران الى حل يقوم على أمن مشترك عربي خليجي ايراني بعيداً عن التدخل الاجنبي، ولكن هذا الحل لا يبدو مقبولاً في المرحلة الحالية من الطرف المقابل، سواء بسبب المعاهدات الموقعة مع الولايات المتحدة بشأن وجود هذه القوات، او بسبب غياب الثقة بين ايران والعرب، او بسبب الرفض الامريكي لأي تعاون عربي ايرانيفي مجال الامن في منطقة الخليج، طالما لم تحل عقدة العلاقات الامريكية الايرانية، ويرى الايرانيون أنهم أصحاب الحق الشرعي منذ أقدم العصور، في وضع نظرية الأمن في منطقة الخليج، الأول عقدي ، والثاني جيبوليتيكي، يتمثل في الموقع الجغرافي، والوجود السكاني الايراني المؤثر في منطقة الخليج، ولهذا يسمونه الخليج الفارسي. (12)

في هذا السياق ترى ايران أن الاتحاد والتضامن والتعاون بين دول المنطقة ووحدتها أو الترابط هو الاساس الذي يمكن ان يقوم عليه أمن الخليج ، فضلاً عن العمل على تكوين قوة عسكرية من دول المنطقة ، اعتماداً على كافة الامكانات المتاحة للحيلولة دون وجود قوى أجنبية. (13) ومن جانبها تطرح إيران فكرة منظومة الأمن الجماعي، باعتبارها أكثر الأساليب فاعلية بالنسبة للترتيبات الأمنية الاقليمية في المنطقة، والقائمة على اساس الاستقلال ، والاعتماد على الذات والامتناع عن عقد أية اتفاقات مع القوى خارج المنطقة، والتي تهدد بصورة مباشرة أمن سائر البلدان الأعضاء، وبعبارة أخرى تتبنى ايران مبدأ "أمن الخليج مهمة دول الخليج" وهو الطرح الذي تبنته في مواجهة اعلان دمشق الذي كان يفترض أن يمنح لكل من سوريا ومصر دوراً في الأمن الخليجي. (14)، وينصب الخلاف الامني لدول مجلس التعاون الخليجي وإيران حول رؤى الطرفين للأمن في منطقة الخليج

العربي، وبامتلاك إيران للسلاح النووي سوف تزداد حدة هذا الخلاف وتزداد صعوبة التوصل الى صيغة مشتركة لأمن الخليج العربي، وتطالب إيران بأن يكون لها دور في الترتيبات الأمنية الخاصة بمنطقة الخليج العربي، على أن يكون هذا الدور رئيساً، وتعتبر هذه الرؤية أحد أكبر العوائق، أمام التقارب الايراني مع دول مجلس التعاون الخليجي، وينطلق التصور الامني الإيراني بمنطقة الخليج العربي من عدة مبادئ:-

أولاً : الرفض التام للتواجد الأجنبي بمنطقة الخليج، وأن تتكفل إيران بالدفاع عن أمن المنطقة ومواردها النفطية.

ثانياً : الرفض التام لأي تغيير يطرأ على الحدود السياسية في منطقة الخليج العربي، حيث أن ذلك يؤثر على الوضع الإيراني من الناحية الجغرافية والاستراتيجية.

ثالثا :ترى إيران أن الأمن في الخليج العربي هو من مسئولية الدول الواقعة على شواطئه، حيث ترى أنه لابد من ترتيبات أمنية اقليمية من خلال اطار من التحالف الايراني الخليجي.

رابعاً : رفض أية مشاركة لأية عناصر خارجية ، ولو كانت عربية في الترتيبات الأمنية لمنطقة الخليج العربي.

خامساً: زيادة التعاون الاقتصادي بين جميع دول منطقة الخليج العربي على اعتبار أنه بدون ذلك التعاون لا يمكن إقامة أمن في هذه المنطقة.

سادساً : السعي لنسف اتجاهات تسوية الصراع العربي الاسرائيلي، والرفض الكامل لاتفاقيات السلام بين العرب واسرائيل، وهو ما ترفضه دول المجلس، باعتباره سيؤدي الى بسط النفوذ الإيراني والهيمنة على منطقة الخليج العربي، لاعتبارات تتعلق بقدرة ايران الاستراتيجية والعسكرية. (15)

إضافة الى ذلك فان الخلاف الأمني بين إيران والدول العربية المطلة على الخليج العربي حول تواجد القواعد العسكرية الأجنبية، وبخاصة القواعد الأمريكية في منطقة الخليج العربي، حيث تطالب إيران بإخلاء منطقة الخليج العربي من هذه القواعد والتي تعتبرها إيران أحد مصادر تهديد أمنها القومي، في الوقت الذي ترى فيه الدول العربية في هذا التواجد على أراضيها عاملاً مهماً لضمان أمنها ، ولتعديل ميزان القوى المختل بينها

وبين إيران. [16] استمرت ايران في التبشير باستراتيجيتها التقليدية، التي تنادي باستبعاد الوجود الأجنبي من منطقة الخليج، وأصرت على أن أمن الخليج هو مسؤولية الدول المطلة عليه، إذ أدركت إيران أن الوجود الغربي لن يهدد وضع الدول الصغرى بالمنطقة، لكنه سوف يمثل تحدياً لدورها بصفتها القوة الاقليمية الكبرى من حيث حجمها وعدد سكانها ، والدعوة الى استبعاد وجود القوى العظمى ليست مجرد رد فعل إيراني إزاء الأحداث الدائرة، ولكنها مماثلة لرد فعل القوى الإقليمية الأخرى، مثل الهند، وإندونيسيا تجاه أوضاعهما الأمنية، وكان من الطبيعي أن تعبر الزعامة الإيرانية عن احتجاجها إزاء استبعادها من النقاش حول الترتيبات الأمنية بمنطقة الخليج العربي. [17]

الخاتمة :

استعرضنا في هذا البحث مستقبل الترتيبات الأمنية بمنطقة الخليج العربي وبخاصة بين دول مجلس التعاون الخليجي وإيران حيث برز الينا بأن هناك جملة من التهديدات الأمنية بمنطقة الخليج العربي، وأتضح أيضاً بأنه هناك خلافاً جوهرياً بين الرؤية الإيرانية للأمن الخليجي ورؤية دول مجلس التعاون الخليجية لهذا الأمر، فإيران تريد خليجاً مغلقاً تقود فيه صيغة الأمن رغبة منها في تعزيز هيمنتها في المنطقة وقد أكدت تطورات الأحداث ذلك وبخاصة في سوريا، فدول مجلس التعاون تريد خليجاً مرتبطاً بالمصالح الدولية أي بالغرب أساساً ، وبالأحرى الولايات المتحدة الأمريكية، لأن دول المجلس ترى في إيران خطراً عليها ولهذا تبحث عن حليف لوقف النفوذ الإيراني، والخلاف الثاني حول الوجود العسكري الأجنبي الغربي، فإيران ترفضه من الأساس، ودول المجلس ترى فيه الضامن المباشر للأمن في الخليج، ومن جهة أخرى ترى إيران أن العلاقات الأمنية التي تربط بين الولايات المتحدة ودول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، تشكل تهديداً لأمنها ، وتزيد من فقدان الثقة بين إيران ودول الخليج، وهذا يرتبط بمفهوم إيران لأمن المنطقة ، وقضية التواجد الأجنبي بها، وما نصل اليه بأنه ستبرز تحالفات على المستوى الثنائي بين القوى الإقليمية بالمنطقة والقوى الدولية، وبخاصة الولايات المتحدة الأمريكية وحلفائها بالمنطقة، كما اتضح ان القوى الاقليمية الفاعلة في منطقة الخليج تختلف في تقديراتها لعوامل الاستقرار الاقليمي الى حد التعارض احياناً ، ومن ثم يصعب التوصل

لنظام أمني تتوافق حوله جميعها ، كذلك فإنه رغم وجود مصالح استراتيجية لجميع القوى الدولية الفاعلة في الاقليم ، ويتضح ذلك من خلال الاتفاقيات الثنائية والجماعية ، وبخاصة مع الولايات المتحدة لحماية مصالحها ، كما أن دول المنطقة تلتزم بالتوجهات الامريكية لحد كبير ، ويرجح أن يكون سعي الولايات المتحدة لا عادة نظام أمني جديد وبديل يواءم مع المعطيات الجديدة في المنطقة بما يحقق مصالحها وهو النموذج الأقرب للتحقق على المدى البعيد.

الهوامش:

1. ترتيبات الأمن في منطقة الخليج العربي على الرابط :
Moqatel.com/openshare/Behoth/Iraqkwit/301sec
باريخ2019/7/21.
2. رياض زكي قاسم ، "الثقافة المشتركة في حوار دول مجلس التعاون وايران ، ندوة أفاق جديدة للعلاقات بين دول مجلس التعاون وإيران ، المستجدات الاقليمية ، الكويت" ، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية ، الجزء الثاني ، الطبعة الأولى، 2000 ، ص212.
3. شادي عبد الوهاب ، "توظيف أمننة الارهاب في هيمنة القوة وانتهاك الحقوق"، مجلة السياسة الدولية ، ملحق اتجاهات نظرية ، العدد207، القاهرة، مركز الاهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية ، يناير 2017 ، ص33.
4. مواجهة الارهاب في دول الخليج العربي ؛ الآليات والتحديات ، على الرابط : 2019/7/23 مواجهة الارهاب kitabat.com/cultural.
5. دلال محمد السيد، "السيناريو الغائب، مستقبل الترتيبات الأمنية في الشرق الأوسط"، ملحق تحولات استراتيجية، مجلة السياسة الدولية، القاهرة ، العدد 203، يناير 2016، ص 19-20.
6. تقرير التنمية البشرية الصادر عن المكتب الانمائي للأمم المتحدة لعام 2014 على الرابط

http://www.arabstatee.undp.org/content/dam/rbas/report/HDR2014.Arabic.pdf

7. عزت عبد الواحد سيد، الادارة المصرية لأزمة الخليج 90-91، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، 1998، ص289.
8. أشرف محمد كشك، "معضلة متجددة أمن الخليج في الرؤية الايرانية"، مجلة السياسة الدولية، القاهرة ، العدد196، ابريل 2014، ص 82-83.
9. ظافر محمد العجمي، أمن الخليج تطوره واشكالياته من منظور العلاقات الاقليمية والدولية، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2007، ص20.
10. محمد بدري عيد، أثر احداث 11 سبتمبر على الترتيبات الأمنية في منطقة الخليج 1990-2007، جامعة القاهرة ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، 2012، ص82.
11. أشرف محمد كشك، "أمن الخليج بعد حرب العراق"،مجلة السياسة الدولية، القاهرة،العدد 155، يناير 2004، ص 149-150.
12. محمد عز العرب، "انتخاب أحمدي نجاد والقضايا العالقة في العلاقات العربية الايرانية" ، مجلة مختارات ايرانية، القاهرة ، العدد 61، أغسطس2005، ص100.
13. سركيس أبو زيد، إيران والمشرق العربي، مواجهة أم تعاون ، ب د ن ، 2010، ص 216-217.
14. محمد السعيد عبد المؤمن، "الحلف الأمني مع ايران"، مجلة مختارات ايرانية، العدد748، يناير2007، ص76.
15. محمد عز العرب، مرجع سبق ذكره، ص101.
16. زكريا حسن، "اسس التطورات الايرانية لأمن الخليج"، مجلة السياسة الدولية، القاهرة، العدد137، يوليو1999، ص ص 285-286.
17. أشرف محمد كشك، مرجع سبق ذكره، ص149.
18. جمال السويدي، ايران والبحث عن الاستقرار ، ابو ظبي، مركز الامارات والبحوث الاستراتيجية، 1998، ص204.

أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي وعلاقتها بتكوين شخصية الطلاب ورفع معدل تحصيلهم العلمي

أ . منى سالم أحمد العوجزي
جامعة طرابلس – كلية التربية – جنزور

ملخص

سعت الدراسة إلى التعرف على أخلاقيات مهنة الأستاذ في المؤسسات التربوية وأثرها في تنمية شخصية الطلاب وتحصيلهم العلمي، وتناولت الدراسة مفهوم الأخلاق والمهنة وحددت أنواع المسؤولية الملقاة على عاتق عضو هيئة التدريس، ومصادرها، كما أوضحت دور أخلاقيات مهنة التدريس في تنمية شخصية الطلاب معرفياً ووجدانياً ومهارياً، وأيضاً تناولت دور أخلاقيات مهنة التدريس في التحصيل العلمي للطلاب، من خلال إيضاح قواعد مهنة التدريس وأسسها ودورها، وهي الكفاءة الثقافية، والكفاءة الأكاديمية أو التخصصية، من خلال القراءة الفاحصة والمتبصرة لأخلاقيات المهنة في المؤسسات التربوية واثرها على تنمية شخصية الطلاب و الرفع من معدل تحصيلهم العلمي .

Abstract

The study examined the concept of ethics and profession and determined the types of responsibility placed on the faculty member, and its sources. It also explained the role of the ethics of the teaching profession in the development of students' personality, cognitive, It also dealt with the role of ethics in the teaching profession in the educational achievement of students, by clarifying the rules of the teaching profession and its foundations and role, namely cultural competence, academic or specialized competence, all of which will be read by the reader through reading and insightful reading.

المقدمة:

تعد مهنة التدريس من المهن المهمة، والأساسية في حياة المجتمع كله، فعليها يتوقف تقدمه أو تخلفه، بنجاح التعليم أو فشله؛ لأن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، والبعض لا يدرك أهمية الدور الفعال للعملية التعليمية في تكوين شخصية الفرد داخل المجتمع ،وعليه فأن الأستاذ يقع على عاتقه عبء كبير، ومسئولية واسعة، تجاه طلابه ومجتمعه، وتجاه العملية التعليمية ، فهو المسئول عن تكوين شخصية المتعلم وتنميته علمياً، واجتماعياً وخلقياً، ومسئول عن الإسهام الفعّال في تقدم مجتمعه في مجال تخصصه، وهو أمام هذه المسئوليات الجسيمة يحتاج إلى أن يدرك بدقة أخلاقيات مهنة التدريس، ويعمل على تفعيلها كي تساعده على أداء تلك المسئوليات المختلفة على الوجه المطلوب.

ومن هنا يمكن القول: أن الذي يُقحم نفسه في ميدان التعليم بدون إعداداً أخلاقياً متكاملاً، يعد غريباً على مهنة التدريس، غير مفيد لنفسه، ولا لأمته، وليس هذا فحسب، بل يُعد مسئولاً ومحاسب على تخلف المجتمع، وعدم جدوى العملية التعليمية في النهوض بالمجتمع؛ لأنه دخل مجالاً لم يكن مؤهلاً له، فهو ضامن لكل ما حدث منه من أخطاء، وما يترتب عليها من آثار سلبية على التعليم والمنهج والمجتمع.

واخلاقيات المهنة هي مجموعة المبادئ التي تمثل القيم الأخلاقية التي تعد بمثابة مقاييس مثالية للسلوك المهني، ومجموعة قواعد تمثل الصفات السلوكية التي يتعين على الأستاذ الجامعي التحلي بها عند ممارسته لمهنته، فلم يعد دور الأستاذ مجرد تلقين والقاء للمادة العلمية، بل يتطلب منه أن يقوم بأدوار شتى تؤثر في شخصية الطلاب وفي الرفع من مستوى تحصيلهم العلمي.

-مشكلة الدراسة:

لكل مهنة أخلاقيات مستمدة من طبيعة عملها وأهدافها، والأستاذ لا رقيب عليه؛ سوى الضمير المهني، والسلوك الخالي من الهوى، والمصالح الفردية الضيقة، ولذا عليه أن يلتزم بأخلاقيات مهنته؛ ذلك أن الأساتذة هم الذين يؤثرون في شخصية طلابهم بإكسابهم المثل والقيم السامية وبالتالي العمل على زيادة معدل تحصيلهم العلمي، ومن هنا فإن أي محاولة لتطوير التعليم تتوقف على كفاءة أعضاء هيئة التدريس ومدى امتلاكهم لأخلاقيات

المهنة لذا فإن الباحثة تسعى في هذه الدراسة إلى معرفة أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي وأثرها في تكوين شخصية الطلاب والرفع من مستوى تحصيلهم العلمي.

ويمكن بلورة مشكلة الدراسة حول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أهمية أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي، وعلاقتها بتكوين شخصية الطلاب والرفع من معدل تحصيلهم العلمي؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1- ما مفهوم الأخلاق؟ وما مفهوم المهنة؟ وما هي أخلاقيات المهنة؟

3- ما علاقة أخلاقيات مهنة الأستاذ في تكوين شخصية الطلاب؟

4-ما علاقة أخلاقيات مهنة الأستاذ في الرفع من مستوى التحصيل العلمي للطلاب؟

-أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

1-التعرف على أهمية أخلاقيات الأستاذ في العملية التعليمية.

2-التعرف على مفهوم الاخلاق، ومفهوم المهنة ، ، واخلاقياتها.

3- التعرف على دور الأستاذ في نجاح العملية التعليمية.

4- التعرف على أبرز أخلاقيات مهنة التدريس ، وعلاقتها بتكوين شخصية الطلاب والرفع من معدل تحصيلهم العلمي.

-أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة فيما يلي:

1- مسألة أخلاقيات مهنة التدريس من الموضوعات الضرورية والمهمة التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ والمعلم لكافة المراحل التعليمية.

2- حاجة القائمين على المؤسسات التعليمية إلي بيان وإبراز مدى التزام الأساتذة بأخلاقيات مهنتهم، ليتسنى لهم وضع الخطط والبرامج العلاجية لجوانب القصور فيهم، وتعزيز الجوانب الإيجابية لديهم.

3- تطوير وتحسين أداء أهم عناصر العملية التعليمية (الاستاذ).

4- يمكن أن توفر هذه الدراسة خلفية نظرية للمعنيين بتخطيط السياسات التربوية، لاسيما حين يحددون الأنشطة العلمية التي من شأنها أن تسهم في بناء شخصية الطالب في الجوانب موضوع الدراسة.

5- لفت انتباه المعنيين في الهيئات التعليمية بوزارة التعليم إلى الاهتمام ببناء شخصية الطالب بالمستوى الذي يهتمون به في تحصيله العلمي، بحيث يتمتع الخريجون فيها بالشخصية المتكاملة المتزنة.

-حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على دراسة أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي وعلاقتها بتكوين شخصية الطلاب والرفع من معدل تحصيلهم العلمي، من خلال المحور النظري.

-منهج الدراسة:

اتبع في هذه الدراسة المنهج الاستقرائي التام، وهو الانتقال من الخاص إلى العام، ومن النتائج إلى المبادئ، أو من الظواهر إلى قوانينها، وسوف تقوم الباحثة فيه بملاحظة أخلاقيات مهنة الأستاذ بشكل كليّ تفصيليّ، لإبراز مدى مساهمتها في تنمية شخصية الطلاب وتحصيلهم العلمي.

-الدراسات السابقة:

- البابطين (2007) [1]. بعنوان "ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية كما يراها طلاب كلية الجامعة بجامعة الملك سعود".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية من وجهة نظر طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود، ومعرفة مدى اختلاف آراء طلاب كلية التربية في درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية باختلاف متغيرات الدراسة وهي: القسم الأكاديمي، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي. تكون مجتمع الدراسة من المجموع الكلى لطلاب المستويات الأربعة في كلية التربية وهي: (المستوى الخامس، السادس، السابع، الثامن) الذي يبلغ (888) طالباً، وبلغ عدد أفراد العينة (417) طالباً، وقد أظهرت الدراسة أن درجة ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية مع طلابه، بشكل عام متوسطة.

– الحوراني وطناش (2007) [2] بعنوان: الأخلاقيات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية".

هدفت إلى تحديد السلوك الخلقي للأستاذ الجامعي في لمجال الأكاديمي، كما يراها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، ومعرفة ما إذا كان تقدير السلوك الخلقي للأستاذ الجامعي يختلف باختلاف جنسهم، ورتبهم الأكاديمية، وكلياتهم، وأعمارهم، والجامعة التي حصل منها على الدكتوراه، تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس ممن هم برتبة أستاذ وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد وعددهم (741) عضواً. أما عينة الدراسة فقد بلغت (432) عضو هيئة التدريس، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود (14) سلوكاً تمثل أكثر أنماط السلوك الخلقية، وتمحورت حول: عدم احترام الطلبة وتقدير آرائهم ووجهات نظرهم، عدم اللياقة أو سوء التصرف، أو عدم مراعاة الآداب العامة، واستغلال الجامعة أو الطلبة، والعلاقات الغرامية مع الطلبة، والتعاملات المالية مع الطلبة أو مع ذويهم أو قبول الهدايا منهم، وعدم مراعاة خصوصية الطلبة والمحافظة عليها، وعدم المحافظة على الزمالة، وعدم التقييم الصحيح لأداء الطالب، وعدم احترام تعليمات الجماعة أو إيذاء الطلبة، ووجود فروق إحصائية دالة فيما يتعلق بأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي تعزى إلى متغيرات الجنس، والكلية، والرتبة الأكاديمية، وعدم وجود فروق إحصائية دالة فيما يتعلق بأخلاقيات السلوك الأكاديمي للأستاذ الجامعي تعزى إلى متغيرات العمر، والجامعة التي تخرج منها.

– دراسة الفالح (2007) بعنوان[4].: "اتجاهات المعلمين في مدينة الرياض نحو أهمية ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية ومستوى تطبيقهم له " (دراسة مسحية).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهمية الدور الأخلاقي للمعلم، الذى يستمد أخلاقيات مهنته من عقيدته الإسلامية، فالرسول صلى الله عليه وسلم القدوة والمعلم في هذا الشأن، واتجاهات المعلمين نحو أهمية الميثاق ومستوى تطبيقه وإفادة متخذ القرار من نتائجه في تفعيل ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم؛ لتكون مدخلاً من مدخلات إعداد المعلم المهني القبلي، والبعدي، وقد استخدم الباحث الاستبانة المستمدة من الميثاق، وقد توصلت الدراسة غلى

عدة نتائج أهمها: أن أفراد العينة يرون أن من المهم جداً أن يلم المعلمون بمواد الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم، وأن يسعوا إلى تطبيقه في حياتهم العملية. وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) فأقل بين الذكور والإناث حول أهمية الأخلاقيات اللازمة للمعلم في أدائه المهني، وفى علاقته بالمجتمع، وبالأسرة وفقاً للميثاق لصالح الذكور. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل بين الذكور والإناث حول تطبيق الأخلاقيات اللازمة للمعلم في أدائه المهني، وفى علاقته بالمجتمع المدرسي وفقاً للميثاق. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل بين اتجاهات أفراد عينة البحث الأصغر عمراً (أقل من 30 سنة) وبقية أفراد عينة البحث حول تطبيق الأخلاقيات اللازمة للمعلم في أدائه المهني، وفى علاقته بطلابه وبالمجتمع، وبالمجتمع المدرسي وبالأسرة، وفقاً للميثاق لصالح أفراد عينة البحث الأكثر عمراً (أكبر من 30 سنة).

– دراسة أبو حميدان وسواقد (2008) [5]. بعنوان : الصفات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس كما يراها طلبة جامعة مؤتة".

هدفت إلى استقصاء الصفات التي يرغب طلبة جامعة مؤتة توافرها في عضو هيئة التدريس، لتكون مرجعاً لبناء أداة يمكن استخدامها لتقييم الطلبة لعضو هيئة التدريس. تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة بكلية التربية وعددهم (1204) طلاب وطالبات، وبلغت عينة الدراسة (298) طالباً وطالبة وقد أظهرت نتائج الدراسة، وجود ثلاثة عوامل تمحورت حولها الصفات المرغوبة في عضو هيئة التدريس وهذه الصفات: العامل الشخصي، والكفاءة التربوية، والعلاقة مع الطلبة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب فقرات كل عامل حسب درجة أهميتها بالنسبة للطلبة، ولا في رغباتهم في توافر الصفات أو العوامل تعزى إلى كل من الجنس، والمستوى الدراسي، والكلية.

– دراسة القرني (2008) بعنوان[6].: "قيم العمل الواردة في ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم من المنظور الإسلامي وآلية تفعيلها لدى المعلمين".

هدفت الدراسة إلى: التعرف على قيم العمل الواردة في ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم ثم اقتراح وسائل وأساليب لتنميتها لدى المعلمين، وكان منهج الدراسة المنهج الوصفي،

واشتملت الدراسة على ستة فصول: مفهوم العمل في التربية الإسلامية وأهدافه ومجالاته وضوابطه وثمراته، ثم بيان مفهوم قيم العمل وأهميتها وتصنيفها والعوامل المؤثرة في اكتساب قيم العمل، وعلاقة قيم العمل بالتربية. وتأصيل قيم العمل في التربية الإسلامية ثم بيان قيم العمل المتعلقة بالجوانب: العقدي، والخلقي، والاجتماعي، والمهني، والنفسي ثم بيان آلية تفعيل قيم العمل لدى المعلمين ودور كل من المعلم والمؤسسات التعليمية والتربوية، دور في ذلك، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها ما يلى: عندما يعتنق العاملون في أي مجال من مجالات الحياة قيم إيجابية تجاه العمل فإن ذلك يضمن تحسين نوعية الأداء وزيادة في كمية الإنتاج. الرقابة الذاتية للعامل أساسها استشعار الخوف من الله وأنه مطلع عليه في كل أحواله وأفعاله لذا تجده حريصاً على إرضاء ربه وإرضاء من يتعامل معه.

– دراسة المطيري (2009) [7]. بعنوان: درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطلاب".

هدفت إلى التعرف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل بأخلاقيات التعليم من وجهة نظر الطلاب، وتكون مجتمع الدراسة من كافة الطلاب المسجلين في جامعة حائل في المملكة العربية السعودية من العام الدراسي (2008–2009) والبالغ عددهم (4178) طالباً، وتكونت عينة الدراسة من (811) طالباً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي من وجهة نظر الطلاب على المستوى الكلى ومستوى كل مجال جاءت بدرجة متوسطة. وقد احتل مجال العلاقات الإنسانية المرتبة الأولى، وجاء بالمرتبة الثانية مجال التعلم والتعليم، واحتل مجال الصفات الشخصية المرتبة الثالثة والأخيرة، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلبة لدرجة التزام أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات التعليم الجامعي تعزى لمتغير (الكلية) ولصالح طلبة الكليات العلمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلبة تعزى لمتغير (التقدير) وكانت الفروق لصالح الطلبة من ذوى التقدير الأعلى، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلبة لدرجة التزام أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات التعليم.

– دراسة الشاهين (2011م) بعنوان[8]: "العلاقة بين صورة عضو هيئة التدريس لدى الطلاب بين مستوى تحصيلهم الدراسي في مؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت".

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الخصائص والأبعاد المكونة للصورة الكلية لعضو هيئة التدريس لدى الطلاب، وقياس طبيعة الاتجاهات المتكونة لدى عضو هيئة التدريس نحو المحتوى الدراسي الذى يقدمه، وتعرفهم لمدى استفادتهم من المقرر الدراسي في حالة دراسته معه، وتحليل أبعاد تقييمهم للصفات التي يتميز بها، ودراسة نوعية العلاقة بين صورته لدى الطلاب وتقييمهم لصفاته واتجاههم العام نحوه، تعرف علاقة المتغيرات الديموغرافية والمتغيرات الدراسية بصورة عضو هيئة التدريس لدى الطلاب ومستوى تحصيلهم الدراسي. واعتمدت الدراسة على منهج المسح الذى يمكن من خلاله التوصل إلى توصيف دقيق للظاهرة محل الدراسة من خلال استخدام استبانة. وتم اختيار عينة قوامها (69) طالباً وطالبة من الطلاب المقيدين بكلية التربية جامعة الكويت و (152) من طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب خلال العام الجامعي 2010/2009. ونتج عن هذه الدراسة، وجود علاقة إيجابية بين الصورة الكلية لعضو هيئة التدريس وبين كل من اتجاه الطالب نحو المحتوى الدراسي، بين اتجاه الطالب نحو المحتوى الدراسي الذى يقدمه عضو هيئة التدريس وبين كل من مستوى الاستفادة من المقرر، بين مستوى استفادة الطالب من المقرر الدراسي وبين كل من صفات عضو هيئة التدريس، ووجود علاقة سلبية بين توقع مستوى الاستفادة من المقرر الدراسي في حالة دراسته مع عضو هيئة تدريس آخر وبين كل من تقييم الطالب لصفات عضو هيئة التدريس.

– دراسة الشاهين (2012م) بعنوان[9]. "مدركات الطالبات المعلمات للقيم العلمية والأخلاقية في مؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت وتأثير بعض المتغيرات الديموغرافية والدراسية عليها ".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر المتغيرات الديموغرافية (الحالة الاجتماعية–مكان الدراسة–محافظة السكن) والمتغيرات الدراسية (التخصص–معدل التحصيل الدراسي)، في تشكيل مدركات الطالبات المعلمات في مؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت للقيم العلمية

والأخلاقية. تم اختيار عينة الدراسة بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، وبلغ قوامها 756 طالبة مقيدة بمؤسستي إعداد المعلم بدولة الكويت، كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب للعام الدراسي 2008-2009. وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية: جاء تأثير المتغيرات الديموغرافية في الدراسة أكثر شيوعاً وضوحاً على القيم العلمية (فيما يتعلق بمتغير الحالة الاجتماعية) في حين لم يكن مؤثراً على مدركات القيم العلمية، كما كان للمتغيرات الدراسية (مكان الدراسة، المعدل الدراسي) تأثير واضح على مدركات الطالبات لكل من القيم العلمية والأخلاقية.

- دراسة التل (2012م) [10]. "مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة جازان بالسعودية لدور طلبة الجامعات في عملية تقييم الأداء التدريسي".

هدف هذا البحث إلى معرفة درجة تقبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة جازان بالسعودية لدور طلبة الجامعات في عملية تقييم الأداء التدريسي من خلال الإجابة على السؤالين التاليين: ما درجة تقديرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة جازان بالسعودية لتقبلهم لدور الطلبة في عملية تقييم الأداء التدريسي؟ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أعضاء التدريس في جامعة جازان بالسعودية لتقبلهم لدور الطلبة في عملية تقييم الأداء التدريسي تعزى إلى: الجنس، والتخصص العلمي، والرتبة الأكاديمية، وسنوات العمل في التدريس الجامعي؟ وللإجابة عن هذين السؤالين: تم إعداد استبانة من (33) فقرة طبقت على عينة عشوائية من هيئة التدريس بالجامعة بلغت (183) عضواً. بينت نتائج البحث تقبل أفراد العينة بشكل عام بدرجة متوسطة لمضامين مجالي (أهمية دور الطلبة في عملية تقييم الأداء التدريسي) و (جودة استمارة تقييم الطلبة للأداء التدريسي)، وتقبلهم بشكل عام بدرجة منخفضة لمضامين مجالي (إشراك الطلبة في عملية تقييم الأداء التدريسي) و (توظيف نتائج تقييم الطلبة للأداء التدريسي)، ووجود أثر لمتغير الجنس بين متوسطات درجات تقديراتهم لصالح الأعضاء الذكور، وعدم وجود أثر لبقية المتغيرات. أوصى البحث بعدة توصيات، منها: تثقيف الطلبة بطبيعة عملية تقييم الأداء التدريسي وأهدافها وأهميتها وأهمية مشاركتهم فيها، وتنمية اتجاهات إيجابية لدى

هيئة التدريس نحو دور الطلبة في عملية تقييم الأداء التدريسي، وتطوير استمارة تقييم الطلبة للأداء التدريسي.

– دراسة الزعبي (2013م) [11]. بعنوان: معتقدات أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت لأخلاقيات بعض الممارسات التدريسية ومدى انتشارها بينهم.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف معتقدات أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية العلوم التربوية بجامعة أل البيت لأخلاقية بعض الممارسات التدريسية، ومدى انتشارها. تكونت عينة الدراسة من (32) من أعضاء هيئة التدريس، و (230) من الطلبة الذين أجابوا عن استبانة أعدها الباحث، تتضمن أربعاً وعشرين ممارسة من الممارسات المحتملة في مهنة التدريس. وأشارت نتائج الدراسة إلى اعتقاد أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بأخلاقية ممارسات التدريس قيد الدراسة بأنها معقولة، ويعرف أغلبية أعضاء التدريس والطلبة معظم الممارسات بأنها معقولة، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اعتقادها بأخلاقية أو عدم أخلاقية عدد محدود من الممارسات، وأن المجموعتين تعتقدان أن أخلاقية الممارسات ومدى انتشارها في الكلية متقاربة إلى حد ما، ويعتقد أعضاء هيئة التدريس والطلبة معاً أن المناخ الأخلاقي لكليتهم مثالي، ومعظم الممارسات لا تشاهد أبداً في مناخ الكلية، وتعتقد المجموعتان أن أخلاقية عدد محدود جداً من الممارسات قيد الدراسة بطريقة مختلفة، وقد قدمت بعض التوصيات والمقترحات التي يؤمل أن تعالج مشكلة الدراسة.

–تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها عنيت بمدى التزام التربويين من أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات مهنة التعليم، وأظهرت بعض الدراسات أن الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم لا علاقة له بالنوع، في حين أبانت البعض الآخر من الدراسات أثراً دالاً يعزى لمتغير المؤهل السلوكي والمركز الوظيفي، والنوع الثالث من الدراسات بحث في التزام المعلمين بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين

والطلاب، وأظهرت هذه الدراسات نتائج متفاوتة في مدى التزام الأساتذة بأخلاقيات المهنة.

وفي ضوء ما جاء في هذه الدراسات وغيرها، حول أخلاقيات مهنة الأستاذ وأثرها في تكوين شخصية الطلاب والرفع من معدل تحصيلهم العلمي، يمكن القول: إن الباحثة استفادت منها في إعداد الإطار العام لهذه الدراسة، وكذلك استفادت منها في صياغة التوجه النظري للدراسة، وإجراءاتها، ونتيجة لعدم وجود دراسة تتناول مجال أخلاقيات مهنة التدريس بكليات التربية، فقد برزت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة، على النحو التالي:

أولاً: مفهوم الأخلاق والمهنة.

1-مفهوم الأخلاق:

أ- في اللغةً: جاء في لسان العرب: الخلق بضم اللام وسكونها هو الدين والطبع والسجية، وحقيقته صورة الإنسان الباطنة، وهي نفسه وأوصافها ومعانيها المختصة بمنزلة الخلق لصورته الظاهرة وأوصافها ومعانيها، ولهما أوصاف حسنة أو قبيحة[12].

ب- في الاصطلاح: تباين مفهوم الأخلاق من حقل معرفي لآخر، فقد عرفوا الأخلاق بأنها "مجموعة من الآراء والأفكار والعادات التي تعمل على احترام الحقوق المتبادلة والواجبات المشتركة بين الافراد في حياتهم كأعضاء في المجتمع، أي أنها مجموعة القواعد التي تضبط معاملاتنا مع الأخرين، ويرى بعض علماء الاجتماع أن الأخلاق شكل من أشكال الوعي الاجتماعي يستهدف في جوهره ضبط سلوك الأفراد[13]. بذلك يربط علماء الاجتماع الأخلاق بالمجتمع أو النظام الاجتماعي.

في حين يركز علماء النفس على الفرد دون النظر إلى العلاقات الاجتماعية، فالأخلاق عندهم صفة نفسية أو داخلية، أي أنها غلبة ميل من الميول على غيره بصورة مستمرة. (14)

وعلى أية حال، فإن بعض الباحثين يروا أن الأخلاق معيارية، فهي مجموعة من القواعد والمبادئ المجردة التي يخضع لها الفرد في تصرفاته، ويحتكم إليها في تقييم سلوكه وسلوك الآخرين، وتلك القواعد والمبادئ مستمدة من تصور فلسفي شامل، يرتكز على

العقل أو الدين أو كليهما، وعليه؛ فأنه يمكن تعريف الأخلاق بأنها "مجموعة من القيم والمعايير التي تحدد السلوك الصحيح والخاطئ [15].

2- مفهوم المهنة:

أ- في اللغة: المِهَنَة، والمِهنة، والمهّنة، والمِهنَةُ، كله: الحذق بالخدمة، والعمل نحوه[16]. وأمتهنه: استعمله للمهنة[17]، والمراد بها: العمل الذى يمارسه الشخص لكسب رزقه، وعيشه، ومنه الوظيفة في الحكومة.

ب- في الاصطلاح: المهنة هي عبارة عن وظيفة يشغلها الفرد، في أي مجال غير المجالات اليدوية، سواء في الزراعة، أو في الصناعة، أو في التجارة، وغيرها... [18].

كما تعرف بأنها: "العمل الذي يقوم به الفرد بإخلاص، وتفرغ، مع اعتقاد في مكانه الصحيح في الخطة العامة للحياة[19]. ومع اقتناع بأنه العمل المخصص للفرد الذى يقوم به"، والمهنة هي: ذلك الذى يتفرغ له الإنسان على أنه واجبه الشخصي وفرصته للخدمة العامة، ولتحقيق ذاته[20].

من وجهة نظر الباحثة، فإن الوظيفة المقصود منها نوعية العمل الخاص الذي يقوم به الإنسان، وقد يُعد له مهنياً، ويتفرغ له علمياً، وترتبط به جملة من الحقوق والواجبات، ويؤجر عليه، ويتعيش منه. فالوظيفة في إطلاقها العام: مرادفة لكلمة المهنة، وفى معناها الخاص قد تكون الوظيفة مرتبة من مراتب المهنة، أو تخصصاً نوعياً من تخصصاتها أو درجة من درجات سلمها الوظيفي.

فالعمل الوظيفي الذي يقوم به الأستاذ، عمل محدد، يختلف في طبيعة متطلباته، وما يصحبه من وضع أدبي، ومركز مهني عن أعمال أخرى داخلة في إطار هيئة العاملين في الحقل التعليمي، وعليه؛ يمكن الخروج بخلاصة، أن التدريس مهنة، ورسالة، وفن، له أصوله، وقواعده، ووسائله، وأدواته المختلفة.

3-أخلاقيات المهنة:

تعددت تعريفات الباحثين لأخلاقيات المهنة، فهناك من عرفها بأنها "مجموعة من القواعد والأصول المتعارف عليها عند أصحاب المهنة الواحدة تستلزم سلوكاً معيناً يقوم على الالتزام بالمهنة وعدم الإخلال بأعرافها"[21]. وقد عرفها باحثين آخرين بأنها: "مجموعة

المبادئ والأسس التي يجب على المهني التمسك بها والعمل بموجبها؛ ليكون ناجحاً في تعامله مع الناس، ومهنته، ما دام قادراً على اكتساب ثقة زبائنه وزملائه ورؤسائه"[22].

ويبدو للباحثة، أن التعريفات السابقة تشير إلى مفهوم المسئولية، وبتطويع هذا المفهوم على أخلاقيات المهنة، فإن الأخيرة تعني أن ثمة مسؤولية تكون ملقاة على عاتق الأفراد العاملين في المهنة الواحدة، وتكون هذه المسؤولية موضوعية أو ذاتية، وتلك المسؤولية الموضوعية تعني مسؤولية العامل أو الموظف إزاء التزامه بمتطلبات العمل بما يحقق أهدافه، وتجسيد رسالة المؤسسة التي يعمل فيها، أي أن معايير المسؤولية الموضوعية خارجية، أما المسؤولية الذاتية فتتعلق بالولاء والانتماء والإخلاص والالتزام بالقواعد الأخلاقية السائدة في عمله، أي تتصل بمسؤولية الفرد إزاء ضميره وقيمه والمعايير الأخلاقية المرتبطة بالعمل، أي أن معايير المسؤولية الذاتية داخلية، ويمكننا القول: أن المسئولية الموضوعية والذاتية هما مسؤوليتان متداخلتان وتشكلان معاً مفهوم أخلاقيات المهنة.

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحثة تعريف أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي بأنها: "مجموعة المبادئ والأسس والمثل التي يجب أن يلتزم بها العضو المشارك في العملية التعلمية، والتي تحكم سلوكه أثناء تأدية مهنته". أي تلك المبادئ التي تقع على عاتق الأستاذ وتمثل مسؤوليته تجاه طلابه والعملية التعليمية بكاملها.

وقد حدد أحد الباحثين أنواع المسؤولية، وهي[23]:

أ-المسؤولية الأخلاقية: وتتعلق بالأفعال التي يكون فيها المرء مسؤولاً أمام ضميره ومعاييره الخاصة.

ب-المسؤولية المدنية: وتتعلق بالأفعال الظاهرة، وتتحدد هذه المسؤولية وفقاً للقوانين الوضعية الإنسانية دون النظر للقانون الأخلاقي.

ج-المسؤولية الاجتماعية: وتتعلق بالمجتمعات التي ينسب إليها الأفراد، وتهدف هذه المسؤولية إلى الانصياع للسلطة المجتمعية بما يحقق الصالح العام.

وخلص (KRIENTER) إلى أن هناك عدة مبادئ أخلاقية عامة لابد من الاهتمام بها عند القيام بأي مهنة مهما كان نوعها، وهي: احترام الحياة البشرية، والاستقلالية، والصدق، والعدالة والمساواة، والاهتمام بالصالح العام(24).

ومن هنا يمكن القول: إن الأخلاقيات المهنية للأستاذ تشير في مضمونها إلى مجموعة من القيم المتعلقة بالوظيفة، سواء أكانت قيم اجتماعية، أم اقتصادية، أم دينية، أم جمالية؛ لأن الوظيفة في أصلها ظاهرة اجتماعية يمكن ملاحظتها ووصفها وتحليل عناصرها، وسنتحدث بإيجاز عن المصادر التي يستمد منها الأستاذ أخلاقيات المهنة تبعاً:

-المصدر الديني: فهو اهم مصادر لأخلاقيات الأفراد بشكل عام، ففي المجتمع الليبي- كمجتمع إسلامي-يتحتم على الأستاذ النأي عن الكثير من التصرفات التي ينهي عنها الدين، ويتطلب هذا الأمر أن يراقب الأستاذ " المربي "نفسه ذاتياً، وذلك بخلاف باقي أنواع الرقابة، كالرقابة الاجتماعية، أو الإدارية إلى غير ذلك.

-المصدر السياسي: من الطبيعي أن يتأثر سلوك الأستاذ بخصائص وطبيعة البيئة السياسية في المحيط الذي يزاول مهنته فيه، حيث ينعكس الجو السياسي السائد عليه، فإذا كان جواً ديمقراطياً، فإن إرادته سوف تحترم؛ لأن الصالح العام غاية سياسية، أما إذا كانت السلطة السياسية وفق نظام الحكم الفردي، فإن هذا الاستبداد سيجد نفاقاً اجتماعياً.

-المصدر الاجتماعي: لا شك أن الهيئات التدريسية مجتمع صغير داخل مجتمع كبير، وللأخير قيم وعادات، أي أن نظامه الأخلاقي سيؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة في الأستاذ المعلم المربي، فإنهم جاءوا من هذا المجتمع بكل إيجابيه وسلبياته.

-المصدر الاقتصادي: يعيش الاستاذ في حياة تتحكم فيها الأنشطة الاقتصادية التي تخضع للقيم المادية، ومن المعروف أن الأخلاق تزدهر في ظل استقرار سياسي واقتصادي واجتماعي ومؤسسي، وعليه، فإن تدهور الأوضاع الاقتصادية من شأنها أن تجعل الأساتذة يتبنون جملة من المبادئ التي تتعارض مع أخلاقيات المهنة، ولكنها تستجيب للأوضاع الاقتصادية السيئة، كالغش والرشوة إلى غير ذلك.

-المصدر الإداري: لا جدال في أن القيادة الإدارية الجيدة في الهيئة التدريسية، سواء كانت مدرسة أو معهد أو كلية أو جامعة، تسهم إلى حد كبير في إرساء قيم أخلاقية مهنية

إذا كانت ديمقراطية، حيث تجسد مبدأ الحوار والمساواة وتضمن الحقوق لأصحابها، وتشجع على الالتزام بالواجبات وأدائها بأمانة متناهية[25].

ثانياً: دور أخلاقيات مهنة الأستاذ في تكوين شخصية الطلاب.

عرف (Sredharm) بناء الشخصية بأنه الكيفية التي تشكل شخصية الفرد وتجعل منه شخصا متميزا ومثيرا للاهتمام[26]. وتقصد بها الباحثة ممارسات الأساتذة المخططة لبناء وتكوين شخصية الطالب من الجوانب: المعرفية، والوجدانية، والمهارية، وقد بين أحد الباحثين أن ما يمكن أن يؤثر في هذا الأمر هو المعتقدات التي تعد أساسا للشخصية، وهي التي تساعد الفرد على التكيف، كما أنها تسهم في تشكيل ذاته، وترفع من القبول الاجتماعي للفرد مقابل الرفض، وإن تغير المعتقدات والأفكار يسهم في تغير الشخصية أو إعادة تشكيلها.

ومن هنا تظهر خطورة المهمة التي يمكن أن تقوم بها المؤسسات التربوية في تشكيل شخصيات طلابها، من خلال ما تطرحه في مناهجها، فقد توصل أحد الباحثين إلى أن الهيئات التدريسية هي المفصل الرئيس في المجتمعات، ولذا عليها القيام بالمسؤولية على أكمل وجه، وإن مهمة المناهج الدراسية مهمة عظيمة في تكوين وتنمية جيل قيادي، لكونها السبيل الوحيد الذي تقدم من خلاله الخبرات والمعارف والعلوم والمهارات[27].

وبينت(Walters) أن على المؤسسة التعليمية أن تهتم بالتنمية الفكرية للطلبة، وتقوم بدور فاعل في تحفيز دافعيتهم للتعلم، كما أن عليها الاهتمام بتثقيف الطالب من جميع النواحي، وأن تكون وسيلة للتنشئة الاجتماعية له، وأن تعمل على تعديل شخصيته بما يمكنه من اتخاذ وضعه كمواطن يتحمل المسؤولية في مجتمعه[28].

وقد أشار المستشار والمدرب التربوي الأمريكي (Sridharan) إلى أن موضوع التنمية الشاملة للشخصية، وتعليم المهارات الحياتية لم ينل الاهتمام الكافي من مؤسسات التربية من مدارس وجامعات، غافلين عن أن النجاح الحقيقي للتعليم لا يكمن في الدرجة أو الشهادة فقط، بل في نوع الشخصية الناتجة عنه . [29].

ومع أن شخصية الإنسان هي كل متكامل يصعب تجزئتها ، إلا أنه ولأغراض الدراسة ستحاول الباحثة تناول مجالات الشخصية الرئيسة:

أولاً: دور الأستاذ في تكوين شخصية الطالب معرفياً.

الأصل في الحياة الدراسية أن يتحصل الطالب من خلال برامج الهيئات التدريسية وأنشطتها عبر سنوات الدراسة على قدر من المعارف يساعده في الاعتماد على نفسه لاحقا، للتوصل إلى معارف أكثر تقدما. وتجدر الإشارة إلى أن الفلسفة التربوية التي يُفترض أن تتبناها تلك الهيئات في ضوء عقيدة المجتمع وقيمه وتقاليده، والتي ينبغي أن تضع الخطط التدريسية التفصيلية الكفيلة بتنفيذ هذه الفلسفة العامة بصورة قابلة للتطبيق، تحقق الهدف الذي وضعت من أجله، وبما يتلاءم مع إمكانيات الطالب المعرفية والعقلية، ويتناسب مع المرحلة العمرية التي هو فيها، وينبغي عليها أن تأخذ بعين الاعتبار تزويد الطالب بأحدث المعلومات العلمية والتكنولوجية التي توصل إليها العلم في شتى بقاع العالم، والاهتمام بإنجازات العلم وبصورة مبسطة وميسرة له، كي يستطيع استيعابها والإفادة منها لخدمة مجتمعه، من خلال استخدام مختلف الطرائق التدريسية المشوقة والممتعة، والتي تجذب انتباه الطالب أثناء المحاضرة وتزيد من دافعيته للتعلم، والاهتمام بالدراسة والاستزادة من هذه المعلومات، وأن تعلمه طريقة التفكير العلمي كي يستطيع من خلالها حل المشكلات التي تواجهه بأسلوب علمي دقيق، ومخطط له للوصول إلى نتائج صحيحة. وبالتالي اتخاذ القرارات المناسبة بهذا الخصوص، وأن توفر أحدث المصادر العلمية الأصلية، وترفد بها المكتبات الجامعية، وأن تجعلها متاحة لجميع الطلبة بصورة مجانية وميسرة[30].

وتؤكد الباحثة على أن من العناصر الأساسية لتحقيق هذا الغرض؛ عضو هيئة الأستاذ "المعلم المربي "، الذي ينبغي أن يكون له الدور الكبير والمميز في تكوين شخصية الطالب المعرفية، وتنمية مواهبه العلمية والثقافية بدرجة كبيرة ومؤثرة، لأن الطالب يتأثر كثيراً بشخصية أستاذه الذي ينهل منه المعلومات العلمية، وبذلك قد يجعله قدوه حسنة يقتدي بها ويهتم بما يقوله له ويزوده به من معلومات أثناء الدرس، فالطالب ينظر إلى أستاذه كأحد مصادر المعلومات التي ينبغي الإفادة منها، واستثمارها بأفضل صورة بما يسهم في بناء شخصيته في الجانب المعرفي.

ومن هنا يأتي دور الأستاذ في تحقيق ذلك من خلال استقامته واستخدامه طرائق تدريسية كفؤة وفاعلة ومشوقة، والإفادة من التقنيات التربوية الحديثة وأحدث الابتكارات العلمية التي تساعد في إيصال المادة العلمية إلى ذهن الطالب بأفضل صورة وأسرعها، ومساعدته في الاحتفاظ بها لأطول مدة ممكنة، وإمكانية الإفادة منها في حل المشكلات المستقبلية التي تواجهه، إضافة إلى مساعدته في الكشف عن معارف لاحقة يقوم بها بنفسه.

ثانيا: دور الجامعة في تكوين شخصية الطالب وجدانيا

يعد الجانب الوجداني – أو ما يسمى بالجانب النفسي العاطفي والانفعالي – من الجوانب الأساسية في شخصية الطالب، التي ينبغي الاهتمام بها وتنميتها في الاتجاه الصحيح، بغرض تعديل سلوكه وتطويره بما يتماشى مع العقيدة الصحيحة، والعادات والتقاليد الاجتماعية الصالحة في المجتمع. ويتمثل الجانب الوجداني بأفكار الطالب وآرائه واتجاهاته وميوله ومعتقداته، ونظرته إلى مختلف القضايا التي يتعايش معها بصورة مستمرة، أو التي تصادفه بين فترة وأخرى، والتي تتطلب منه إعطاء رأي فيها أو تكوين اتجاه نحوها[31].

هذا الجانب مهم جدا في شخصية الطالب، لأنه هو الذي يستطيع من خلاله أن يكون فرداً صالحاً وإنساناً ملتزماً وفاضلاً، أو خلاف ذلك، ويقع جزء مهم في بناء هذا الجانب وتوجيهه الاتجاه الإيجابي على عاتق مؤسسات التربية عامة، بما في ذلك الأساتذة و المعلمين .

وقد أشار (Tosevski, Milovancevic,Gaijc) إلي أن الطلبة يمثلون رأس المال الوطني، وهم عدة الاستثمار في المستقبل سواء لأسرهم أو لمجتمعهم بشكل عام، وأنهم يتأثرون بالعوامل السياسية، والاجتماعية، والثقافية التي تحيط بهم، وانه يلزم التركيز على صحتهم النفسية، والعناية بشخصياتهم للحاضر والمستقبل، مع توفير مناخ جيد ومناسب لهم. وقد جاءت هذه النصيحة بناء على ما خلصوا إليه من نتائج تمثلت في قلق الشباب على مستقبلهم، وما يعانونه من قلق، واضطرابات أثرت في شخصياتهم، وقد أوصى الباحثون بضرورة وجود مراكز في الجامعات مهمتها تحقيق رفاهيتهم الشخصية، ونجاحهم الأكاديمي، من خلال القيام بحملات توعية نشطة بين الطلبة، ومساعدتهم في حل

مشكلاتهم النفسية، وتقديم المشورة والتثقيف النفسي لهم، ومساعدتهم في تحديد أهدافهم الشخصية والأكاديمية والمهنية، وكيفية تحقيقها، ولا شك في أن علاج ذلك متوافر في ظل العقيدة الصحيحة للفرد المسلم[32].

ثالثا: دور الجامعة في بناء شخصية الطالب مهاريا.

إن المجالات المعرفية والوجدانية في شخصية الإنسان تمثل الجانب النظري لديه، وهي تبقى على حالها ما لم يتم تطبيقها وتوظيفها عملياً، من خلال المجال المهاري، الذي يتعلق بقدرة الطالب على التعامل مع المواقف التي ينبغي أن يتعاطى معها بصورة عملية ماهرة. وقد عاب أحد الباحثين على واقع الأنشطة الطلابية في الجامعات فوصفها بأنها تغط في سبات عميق، ولا تلقى الاهتمام والدعم المناسب، وأن بعضها لا يزال تلفه الضبابية حول أهدافها وبرامجها، كما أن الطلاب المتفاعلين مع الأنشطة لا يجدون التحفيز الكافي، هذا بالإضافة إلى أن كثيرا من الأنشطة لا تشجع الطلاب في الانضمام إليها نظراً لما يجدونه من صعوبة في تطبيقها أو الحصول على الموافقة بها أو الحصول على دعمها[33]..

ويبرز دور الأستاذ المهم والكبير في تنمية المهارات العملية للطالب، من خلال البرامج التدريبية التي تكون موازية للتدريس النظري ومكملة له، لتزويد الطالب بالمعلومات العملية والنظرية التي تفيده في مجال اختصاصه، وتنمي معلوماته النظرية والعملية العامة. وهذا يتطلب من الأستاذ أن يساير التطور العلمي والتكنولوجي في العالم بدرجة كبيرة، وأن توفر أحدث المستلزمات التدريبية من الأجهزة والمعدات وفي مختلف التخصصات العلمية، وأن يضع خططاً منظمة ودقيقة لتطوير البناء المهاري للطالب أثناء الدراسة فهكذا تكون الحياة الدراسية تجربة متكاملة يعيشها الطالب خلال سنوات دراسته فيها بكل تفاصيلها، متفاعلا مع أنشطتها، ومستفيدا من برامجها، لينقل ذلك إلى مجتمعه الكبير، عندما ينخرط في الحياة العملية بعد التخرج أو في أثناء الدراسة.

رابعاَ: دور أخلاقيات مهنة الأستاذ في الرفع من مستوى تحصيل الطلاب العلمي.

للأستاذ دور بارز وهام في تحصيل الطلاب العلمي، وفي خدمة العملية التعليمية برمتها، وذلك من خلال: توظيف المحتوى الدراسي، وتفعيله في واقع الطلاب، والمجتمع، وأيضاً الاستفادة منه والاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية المتاحة، وتدريب الطلاب على

الفهم الدقيق لكل ما يتلقاه من معلومات وخبرات ، وسأحاول إيضاح هذا الدور على النحو الآتي:

1- إيضاح مفردات المقرر الدراسي أو المحتوى: إذا كان الغالب على المحتوى الدراسي: احتواءه على معلومات، فإن ذلك لا يعنى أن المحتوى يقتصر على المعلومات وحدها، ذلك أن المحتوى عبارة "عن المعرفة التي تتمثل في القراءة، والكتابة، والتفكير الناقد، وصنع القرار، وأنه عبارة عن القيم التي تتمثل في المعتقدات[34].، ودور الأستاذ في هذا المحتوى، التخطيط الجيد لمحتوى التدريس، والاهتمام بكل المهارات اللازمة. ذلك أن المعلم الناجح يكون ملماً بمهارة تحليل المحتوى، وعدم التركيز على الجانب المعرفي وحده فقط، بل عليه أن يضع محتوى مهارى يزود المتعلم بالمفاهيم، والحقائق والتعليمات والمبادئ كما أن على الأستاذ توظيف المحتوى أو المقرر الدراسي، وذلك من منطلق أن أدب العلم توظيف محتواه، وتفعيله في واقع الطلاب ثم في واقع المجتمع، هذه مسألة مهمة، وهي التي تجعل للعلم روحاً وجسداً، أي تجعله كائناً حياً يتحرك ويشعر، لا كياناً من المادة الجامدة[35].كما ينطلق من أن ما يتعلمه الطالب لا يتم بصورة جيدة إلا إذا تم ربط المعلومات الواردة في كل موضوع بحياة الطلاب الواقعية، والإكثار من الأمثلة في هذا المجال، مع التأكيد على ناحية العمل والتنفيذ[36] ومهما تحدثنا عن تطوير العملية التعليمية والتربوية، فإن الأستاذ الجيد يمثل شرطاً رئيسياً فيها، إن "أحسن المناهج الدراسة قد تموت في يد معلم لا يقدر على تدريسها، والمنهج الميت قد تعود إليه الحياة إذا ما وجد معلماً قديراً متفتحاً"[37].

2- الاستفادة من الوسائل التعليمية المتاحة: لما كان التدريس علماً وفناً في آن واحد، فإن من المهم ألا يقتصر الأستاذ على طرائق التدريس وحدها، فإن طرائق التدريس مهما بلغ تنوعها إلا أنها لا تكفى، إذ لابد أن يستخدم معها أساليب التدريس. وعلى الرغم من أن الأستاذ لابد أن يستخدم أسلوباً معيناً في تدريسه، إلا أنه لابد أن يعرف كل الأساليب الجيدة الجديدة التي تحفز المتعلم على ممارسة المهارات المهمة وتساعده على التحصيل العلمي السليم.

ويمكن للأستاذ المعلم الناجح استغلال كل الوسائل المتاحة في تنمية المهارات في المادة التي يقوم بتدريسها لدى المتعلمين. فالوسيلة التعليمية على الرغم مما تؤدى إليه من تبسيط الموضوع، وتقريب المعاني بشكل سهل ويسير، فإنه يمكن أيضاً الاستفادة من كل الوسائل التعليمية المتاحة، من خلال إتاحة الفرصة للمتعلم للمشاركة في إعداد هذه الوسائل، وأن يمارس المتعلم بعض المهارات. فوسيلة الرسوم الإيضاحية يمكن أن يمارس المتعلم من خلالها: مهارة الرسوم الإيضاحية، والمتعلم بحاجة الي أن يمتلك مثل هذه المهارة كمهارة عملية مهمة. ومهارة الرسوم الإيضاحية لها مجالات كثيرة، ومن ذلك رسم الخرائط، ويبين عليها المواقع، والأماكن التي يريد أن يفهمها غيره، كأن يرسم خريطة ويحدد عليها أهم المعارك الإسلامية[38]. كما يمكن للأستاذ أن يدرب المتعلم في إعداد الوسائل التعليمية والاستفادة منها، وتدريبه حتى يتمكن من مهارة رسم الصورة والأشكال التوضيحية التي تبين مضار الربا والخمور، والمخدرات[39]. وأيضاً التمكن من الاستخدام الأمثل للسبورة، وللتليفزيون، والفيديو، والتمكن من الوسائل المعينة، مثل العينات وغيرها.

إن تمكن المتعلم من الاستخدام الأمثل لكل الوسائل التعليمية، يعد من المهارات العلمية المهمة، لما لها من دور فعال في تدريب المتعلم على تحليل المفاهيم التي يتعلمها، ثم معرفة العلاقات التي تربط بينهم، الأمر الذي يساعده على تطبيق المفاهيم التي يتعلمها على الوجه الأمثل.

3- تدريب الطلاب على الفهم الدقيق، والصواب في التلقي والتقديم: على الأستاذ ان يقوم بإفادة وإكساب الطلاب كثيراً من المهارات الأساسية في مجال التحصيل العلمي، مثل: مهارة القراءة والكتابة، والحفظ، ومهارة الاستماع، ومهارة صياغة السؤال، ومهارة الحوار، وتنمية اللغة، ومهارة البحث، كما يقوم بإكساب الطلاب مهارات التفكير السليم، ومنها: مهارة الفهم التي تمثل الأساس المهم للتفكير السليم عند المتعلم.

والفهم هو: تصور المعنى من لفظ المخاطب[40].ومهارة الفهم تمكن المتعلم من الوقوف بوضوح على ما يريد أن يتعلمه مما يساعده على ترجمة ما يتعلمه إلى مواقف سلوكية، وعملية في حياته. وعلى هذا الأساس يمكن القول: أن لتمكن المتعلم من الفهم الدقيق له

أثر كبير في إفادته من العلم الذى يتعلمه، وصار من الأمور المجمع عليها عند المربين الأوائل، إن حد العلم التبين، وإدراك العلوم على ما هو به، فمن بان له الشيء فقد علمه وكان الفهم عند العلماء معياراً للحكم على كثير من القضايا

إن الفهم من المهارات التي لا يمكن للمتعلم أن يتطور تفكيره بدونها، وبدون توظيفها، والاهتمام بها، ذلك أن مهارة الفهم يحتاجها المتعلم في جميع العمليات العقلية التي يقوم بها، فهي تساعد المتعلم على أن يكون مستقلاً في تفكيره، كما تجنبه الوقوع في التقليد الأعمى، كما تساعده على تنمية كافة المهارات الأخرى التي يحتاجها، مثل: مهارة الإدراك التي ترتبط بأنواع المعرفة، وبمستويات الإدراك لديه، مثل: الحفظ، والترداد، والتطبيق، والتحليل، والترتيب، والتقويم، أو الحكم.

وتأسيسا على ما سبق فأن هذه الدراسة توصلت إلى مجموعة من النتائج، لعل أهمها وأبرزها ما يلي:

1 – مهنة التدريس مهمة في حياة الأمم والشعوب، ورسالة عظيمة، ووظيفة من أشرف الوظائف التي يقوم بها المعلم.

2– للأستاذ الجامعي أهمية واسعة في الحياة بشكل عام، وفى الحياة الفكرية والثقافية، بشكل خاص.

3– للأستاذ دوره الفعال في زيادة الوعي الثقافي لدى طلابه، وفى التنمية الثقافية، والحضارية في المجتمع.

4– للأستاذ الجامعي دور كبير في خدمة العملية التعليمية، من حيث خدمة المحتوى الدراسي، والاستفادة من الوسائل التعليمية المتاحة، وإكساب الطلاب مهارات مختلفة.

5– مهنة التدريس لها خصائص عديدة، تميزها عن بقية المهن.

6– إن من أهم أخلاقيات مهنة التدريس الفعالة والمنتجة، الكفاءة الثقافية، والكفاءة الأكاديمية، أو التخصصية.

7– ضرورة توافر القواعد المهنية في الأستاذ الجامعي حتى يتمكن من خدمة المنهج أو المقرر الدراسي، وخدمة الطلاب، وإكسابهم كل المهارات اللازمة.

8- صلاحية مهنة التدريس ليست أمراً ميسوراً، أو سهلة المنال، بل هي نتاج لبذل علمي وتحصيل معرفي، وخبرات متراكمة، لم يتمكن منها إلا القليل من العلماء.

هوامش البحث:

1. البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب (2007)، "ممارسة الأستاذ الجامعي للعلاقات الإنسانية كما يراها طلاب كلية الجامعة بجامعة الملك سعود"، الجمعية العلمية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، العدد 29، ص ص 145-169.
2. الحوراني، غالب وطناش، سلامة (2007)، بعنوان: الأخلاقيات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، مجلة الدراسات، مج 34، العدد 2، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
3. الفالح، عبد العزيز، (2007)، اتجاهات المعلمين في مدينة الرياض نحو أهمية ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في المملكة العربية السعودية ومستوى تطبيقهم له " (دراسة مسحية)، رسالة دكتوراه، كلية التربية، الجامعة البريطانية، ص ص 4-29..
4. أبو حميدان، يوسف وساري، سواقد (2008)، الصفات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس كما يراها طلبة جامعة مؤتة، مجلة دمشق للعلوم التربوية، المجلد 24، العدد 1، جامعة دمشق، سوريا.
5. القرني، عبد الله (2008)، قيم العمل الواردة في ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم من المنظور الإسلامي وآلية تفعيلها لدى المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القري، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية، والمقارنة، المملكة العربية السعودية.
(1) المطيري، خالد (2009)، درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطلاب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة.
6. الشاهين، غانم عبد الله (2011م)، "العلاقة بين صورة عضو هيئة التدريس لدى الطلاب بين مستوى تحصيلهم الدراسي في مؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، مج 16، ع1، ج2.

7. الشاهين، غانم عبد الله (2012م)، "مدركات الطالبات المعلمات للقيم العلمية والأخلاقية في مؤسسات إعداد المعلم بدولة الكويت وتأثير بعض المتغيرات الديموغرافية والدراسية عليها، المجلة التربوية، مجلد 26، العدد 102.".
8. التل، وائل عبد الرحمن (2012م) "مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة جازان بالسعودية لدور طلبة الجامعات في عملية تقييم الأداء التدريسي"، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد 16، العدد 103.
9. الزعبي، إبراهيم محمد (2013م)' معتقدات أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت لأخلاقيات بعض الممارسات التدريسية ومدى انتشارها بينهم، مجلة العلوم التربوية، المجلد 40، ملحق رقم 4.
10. ابن منظور، لسان العرب، ص889.
11. ياغي، محمد عبد الفتاح، قياس مواقف المديرين من بعض الظواهر المسلكية المحظورة على الموظف(دراسة ميدانية)، 1991، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم الإدارية، الرياض، مجلد 3، عدد 4، ص 241-279.
12. Winch, C, Gingell, J, Key concept the philosophy of Education Routledge, London, 1999.
13. الغالبي، طاهر، و العامري، صالح، المسؤولية الاجتماعية وأخلاقيات الأعمال، 2005، دار وائل للنشر، ص15.
14. محمد بن مكرم بن منظور: لسان العرب، ط د. ت دار صادر، بيروت، ج3 ص424.
15. ابن منظور: المرجع نفسه، ج13 ص425.
16. نادية جمال الدين وآخرون: المعلم ومهنة التعليم، ط1986م، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ص132.
17. فيليب. ه. فينكس: الفلسفة التربية، ترجمة/ محمد لبيب النجيحى، ط1965م، دار النهضة العربية، القاهرة، ص385.
18. فيليب.. فينكس: فلسفة التربية، ص385.

19. الهواش، أبو بكر محمد، نحو ميثاق أخلاقي لمهنة المعلومات في الوطن العربي، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية، مجلد 2، ع1، ص192.
20. عبد الحميد، رشيد، والحياري، محمود، أخلاقيات المهنة، دار الفكر، ط2، عمان، ص34.
21. المصري، عبد الغني، أخلاقيات المهنة، ط1، مكتبة الرسالة، الأردن، ص24.
22. Krientuer, Organizational Behavior, Mcgraw-hill publishing co, Londan, pp 21-22.
23. الشخلي، عبد القادر، أخلاقيات الأستاذ الجامعي، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التعليم العالي في الأردن من الواقع إلى الطموح، جامعة الزرقاء الأهلية، أيار، ص ص16-18.
24. Sridharan, N. C. (2010). Personality development labs: need of the hour. Retrieved April 2014 from: http://www.thehindu.com/features/education/personality development-labs-need-of-the-hour/article617441 .ece
25. الجادعي، يحيي صالح حسين، المناهج الجامعية ودورها في تكوين وتنمية الشخصية القيادية . 2010، موقع جامعة طيبة،
26. Walters, Annette. (1956). The role of the school in personality development. Education, 77 (4),p 214.
27. Sridharan, N. C. (2010). Op.cit.
28. عيسى، ميشال ، البحث العلمي وإنماء المجتمع، ضمن أبحاث المؤتمر الثامن عشر للإنماء، ، دار النهضة، بيروت العربية، 2002، ص13.
29. عويدات، عبد الله، إعداد الطالب لمواجهة القرن الحادي والعشرين، ورقة عمل مقدمة في منتدى عبد الحميد شومان الثقافي، المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين، عمان، 1999.

30. Tosevski, Dusica L., Milovancevic, Milica P. and Gajic, Saveta I). (2010). Personality and psychopathology of university students. Current Opinion in Psychiatry, 23 (1), 48-52.

31. الجادعي، يحيي صالح حسين ، المناهج الجامعية ودورها في تكوين وتنمية الشخصية القيادية.، 2012، موقع جامعة طيبة،

32. جودت أحمد سعادة، وزميله: المنهج الدراسي في القرن الحادي والعشرين، ط د. ت، مكتبة الفلاح، الكويت، ص323.

33. السيد أحمد فرح أسعد: مهارات المعلم الناجح، ط2 140ه ، دار الفكر العربي، بيروت ص113.

34. حسن ملا عثمان: تربية الإنسان المسلم، ط1406ه ، دار الصحوة، القاهرة، ص154.

35. محمد منير مرسى: إدارة وتنظيم التعليم العام، ط د.ت ، النهضة العربية، القاهرة، ص183-184.

36. عبد الرحمن سالح عبد الله، وآخرون: مدخل إلى التربية، ط1417ه، دار الفيصل الثقافية، الرياض، ص77.

37. زين محمد شحاتة: المرشد في تعليم التربية الإسلامية، ط1413، مكتبة كنوز المعرفة، جدة ص65.

38. على بن محمد بن على الجرجاني: التعريفات، تحقيق/ ابراهيم الإبيارى، ط1413ه، دار الكتاب العربي، بيروت، ص217.

39. يوسف بن عبد البر: جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله، ط1402ه، دار الكتب الإسلامية، القاهرة، ص449.

40. محمود السيد سلطان/ مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ، ط1403 ه، دار الشروق، جدة، ص114.

أبو المحاسن مهذب الدين مهلب بن الحسن بن بركات المهلبي ونماذج من آرائه النحوية والصرفية(تُوُفي تقريبًا583هـ):

د.ناصر مولود الأمين الجبو

*** مقدمة:**

الحمد لله شرَّف الإنسان بتعليم البيان، وفضله على سائر الحيوان بتقويم اللسان، والصلاة والسلام على المخصوص بالفرقان، المؤيد بالبيان الذي أُمِرَ باتباعه الثقلان، وخُوطب بلسانه الإنس والجانُّ، أما بعد:

فالواجب على كل مسلمٍ فَهْمُ معاني القرآن الكريم وتدبرُها، وفهمُ كلام رسول الله صلى الله عليه وعلى آله وسلم، لأنَّ تعلم النحو مأمور به أمر إيجاب أو أمر استحباب حتى يفهم المراد ويعرف المقصود؛ وحتى لا يقع في اللحن والخطأ والبُعدِ عن الصواب، فقد كان السلف الصالح يؤدبون أولادهم إذا وقع أحدهم في اللحن .

وبناء على ذلك فإني أشارك بهذا البحث خدمة للغة القرآن، وشكرًا لله على هذه النعمة، وإظهارًا لعالم لم تظهر شهرته في الآفاق، فمثل هذه البحوث تساهم في التعريف بمثل هذا العالم، وهو المهلبي: أبو المحاسن مهذب الدين مهلب بن الحسن ابن بركات المهلبي البهنسي المصري النحوي، الذي هو من علماء القرن السادس ، وبيان بعض آرائه وقيمتُها وكيف ناقش غيره لنستفيد منها، ومعرفة ما اختلف فيه النحاة من هذه المسائل المدروسة المعروضة، وأنَّ لديه اختيارًا وترجيحًا، إلى غير ذلك مما هو في طيات هذا البحث، والله ولي التوفيق، وبالله نستعين، والحمد لله رب العالمين

*** اسمه:**

أبو المحاسن مهذب الدين مهلب بن الحسن بن بركات المهلبي البَهْنَسي المصري النحوي اللغوي الأديب(541هـ – ت583هـ)، يدعى المهذّب من أهل البَهْنَسا، وهي مدينة بمصر من الصعيد الأدنى غربي النيل[1] .

*** حياته العلمية:**

تعلم مبادئ العلوم في بلده بَهَنْسَا، ثم دخل مصر(القاهرة) وقرأ النحو على جماعة؛ منهم أبو محمد بن برّى، وهو آخر شيوخه، وقرأ الفقه وتولى حكم بلده، وأقام به إلى أن دخل

الغزّ البلاد، وزالت دولة العلويين، فتولى الأحكام رجل كردىّ يعرف بالصدر عبد الملك بن درباس المارانىّ؛ وكان حافظا، فصرف أكثر قضاة مصر، واستناب جماعة من الأكراد وغيرهم من الشاميين، القادمين مع الغزّ، وكان أبو المحاسن ممّن صُرف عن عمله، ودخل إلى مصر، وتصدّر بها لإقراء الأدب، وانتفع به جماعة من أولاد رؤسائها، وتأدّب به ناس كثير فى المدة القريبة، وعمل أبياتاً حصر فيها العوامل حصرًا جميلاً[2].

وقد أثنى عليه علماء التراجم، قال العماد الأصفهاني:"من أهل المعرفة والبدائع المستطرفة، والوشائع المفوقة، كان قاضيًا بالبَهْنَسة حاظيًا بالأُنسة"[3] .

وقال القفطي: "دخل مصر وتصدّر بها لإقراء الأدب وانتفع به جماعة من أولاد رؤسائها، وتأدب به ناس كثير في المدة القريبة"[4] .

*** خصائص المدرسة النحوية في العصر الذي عاش فيه الإمام المُهلَّبي في مصر:**

تأثر الإمام المُهلَّبي بهذه المدرسة النحوية في مصر والشام، وأثَّر في غيره ويمكن إجمال الخصائص النحوية لهذه المدرسة في الخصائص الآتية:

مزج النحو بالفلسفة والمنطق:

فقد غلبت الفلسفة والمنطق على نحو ابن الحاجب، وذلك بتميز ابن الحاجب في كتبه باستعمال الجدل والمنطق، قال عنه الرواة: "إنه خالف النحاة في مواضع، وأورد عليهم إشكالات وإلزامات تتعذر الإجابة عنها"[5] .

وضع المتون:

تنافس علماء المدرسة المصرية في مصر والشام في وضع العديد من المتون النحوية كابن معطي وابن الحاجب وابن مالك وغيرهم، خدمة للناشئة وتسهيلاً لقواعد النحو وجمعها في أوراق مختصرة شعرًا أو نثرًا، ومن أشهر هذه المتون: كافية ابن الحاجب، وألفية ابن مالك، وألفية ابن معطٍ، ونظم المفصل لأبي شامة الدمشقي، وأيضًا لأبي نصر الخضراوي، وأيضًا قام أبو العباس أحمد بن علي بن معقل الأزدي الحمصي بنظم الإيضاح والتكملة لأبي علي الفارسي، ووضع المنظومات لم يكن معروفًا قبل هؤلاء[6] .

كثرة الشروح:

اشتهر علماء هذه المدرسة بكثرة شروح المؤلفات النحوية التي ألَّفها مشاهير النحاة السابقين كسيبويه، وابن عصفور، والجرجاني، والزجاجي، وأبي علي الفارسي، وابن بابشاذ، والجُزُولي، والزمخشري، وغيرِهم .

وكذلك شروح المؤلفات النحوية التي وضعها النحاة المعاصرون أمثال: ابن الحاجب، وابن مالك، وابن هشام، وغيرهم[7] .

4- التدريب على الإعراب:

اهتم علماء المدرسة المصرية بتدريب الطلاب على الإعراب، وبلغ ذروته عند ابن هشام، الذي كان مهتمًا بعرض الآيات القرآنية والشعر والأمثلة كأدلة للاستشهاد ولا يكتفي بهذا العرض، وإنما يوجه همه إلى إعرابها وذِكر وجوه هذا الإعراب، وحبه للإعراب جعله يُخصِّص الباب السابع من كتابه (مغني اللبيب) للإعراب، خلافًا لبقية المدارس، التي كان همها منصبًا على المسائل النحوية وذِكر الخلاف[8] .

5-الاهتمام بشواهد الشعر النحوية:

ارتكز اهتمام علماء هذه المدرسة بالشواهد الشعرية التي تُبنَى عليها القواعد النحوية، ولمكانتها عندهم اهتموا بها شارحين ومعلّقين، وأقدم نحْوي مصري قام بهذا المجهود هو أبو جعفر النحاس في شرْحه لأبيات كتاب سيبويه، وأيضًا أسهم السيوطي بشرح شواهد الغني، كما أسهم البغدادي بشرح شواهد الكافية التي وردت في شرح الرضي، وغيرهم[9]

6- الاستشهاد بالقراءات:

اختلفت هذه المدرسة عن المدرسة البصرية التي كانت تتشدّد في الأخذ بها، والتحري في وضع قواعد النحو على أساسها، فهذا شيخ المدرسة المصرية في عصره، الإمام ابن مالك توسع في الاستشهاد بالقراءات، قال عنه السيوطي:"أخذ بالقراءات الشاذة، وردّ على النحويين المتقدمين الذين يَعيبون على حمزة وابن عامر قراءات بعيدة في العربية، ويَنسبونها إلى اللحن، وهم مخطئون في ذلك؛ فإنّ قراءاتهم ثابتة بالأسانيد المتواترة الصحيحة التي لا مطعن فيها، وثبوت ذلك دليل على جوازه في العربية"[10] .

وقد أكثر ابن هشام من الاستشهاد بالقراءات أو الاحتجاج بها في كتبه .

فكثرة الاستشهاد بالقرآن والقراءات خصيصة من خصائص المدرسة النحوية في مصر والشام[11] .

7- الاستشهاد بالحديث:

يُعد ابن مالك أول نحوي يستشهد بالحيث على وجه الاستدلال؛ لأنه يرى أنّ الحديث أقوى في الاستشهاد وأعظم في الاحتجاج من غيره بعد القرآن وقراءاته[12].

8- الموازنة والاختيار:

امتازت هذه المدرسة بترك التعصب لفلان أو لرأي معين بصري أو كوفي أو غير ذلك، وإنما المهم أن يكون لهذا الرأي دليل يُصاحبه وحجة تسانده وبرهان يؤيده، كما فعل السيوطي الذي اختار لنفسه من مذاهب النحويين ما يتجه مع تعليله وما يراه أكثر صوابًا، ولهذا جمع في كتابه (همع الهوامع) آراء كثير من النحاة ومن مدراس مختلفة[13] .

9- الاجتهاد:

نضجت عقلية هذه المدرسة نحويًا فاستعملوها في نمو النحو وتطوره، فيأتون بالقول ويناقشونه ويحتجون له بالقرآن الكريم أو بالحديث الشريف أو بالشواهد الشعرية أو بالقياس والتعليل، بل من توفيق الله لهم أنهم كانوا يأتون بآراء جديدة ومسائل ينفردون بها، وبحوث لم يسبقهم أحد إليها، وليس هذا جحودًا منهم، لا بل نسبوا الفضل إلى من سبقهم، وإنما هم أكملوا علم النحو وطوّروه ونظّمُوه وقعّدوه، فرحم الله كل علمائنا وجمعَنا بهم في الجنة[14] .

*** شيوخه:**

1- الإمام ابن بَرِّي (ت582هـ):

أبو محمد عبد الله بن أبي الوَحْش بَرِّي بن عبد الجبار المقدسي المصري النحوي اللغوي .

وهو أبرز شيوخه، وكان يحبه كثيرًا ويُجله ويُقدّره، وكان يصوِّب مؤلفاته على يديه، ويسأله كثيرًا عما أشكل عليه، وذكر ذلك في كتابيه الجواهر المنثورة ونظم الفرائد، وكان يدعو له ويُثني عليه خيرًا[15] .

قال في نظم الفرائد: "ثم وَقَّفْتُ عليه شيخنا أبا محمد عبد الله بن بري – أيّده الله – وتأمله حرفًا حرفًا، وتكلَّم في مواضعَ أنا ذاكرُها إن شاء الله ..."[16] .

2 – الإمام المَعَافِرِي (ت566هـ):

عبد الجبار بن محمد بن علي المَعَافري الأندلسي أبو طالب النحوي الأديب، أصله من الأندلس ورحل إلى مصر ومات فيها سنة (566هـ)، روى المقامات الحريرية عن عبد الله بن القاسم الحريري عن أبيه وشرح مشكلاتها، روى عنه المهلبي المقصورةَ لابن دريد بمصر المحروسة في سنة (552هـ)[17] .

3 – الإمام ابن العَصَّار (ت576هـ):

مهذب الدين أبو الحسن علي بن عبد الرحيم بن الحسين بن عبد الملك بن إبراهيم بن عبد الملك السُّلمي الرَّقي العراقي، أخذ عن أبي منصور الجواليقي ولازمه، وقال عنه: انتهت إليه رئاسة النحو، روى عنه المهلبي مقصورة ابن دريد أيضًا[18] .

*** تلاميذه:**

ذكر علماء التراجم أنَّ المُهَلَّبيَّ تصدَّر للإفادة والتدريس، ومن هؤلاء:

1 – الإمام الجُزُولي (ت609هـ):

أبو موسى عيسى بن يَلَلبخت الجُزولي عالم جليل، مؤلف كتاب (الجُزُولية)، المقدمة المعروف باسمه، والتي تُسمَّى(القانون) و(الكراسة)و(الطُّرر)،إمام مغربي مشهور، دخل مصر وقرأ بها على الإمام ابن بري، وروى في مصر عن الإمام المُهَلَّبي: أبي المحاسن مهذب الدين مهلب بن الحسن صاحبنا في هذه الدراسة[19] .

2 – نبيه الدين أبو علي حسن بن علي بن حسن المهلبي، وهو ابن أخي المؤلف، وهو راوي كتاب (نظم الفرائد) عن عمه[20] .

وله تلاميذ آخرون ولكن اكتفيت بذكر هذين العالمَين فقط .

*** مصنفاته:**

لأبي المحاسن مهذب الدين مهلب بن الحسن بن بركات المهلبي مصنفاتٌ في النحو ولكن يبدو أنها مفقودة، ولم يذكر العلماء المترجمون إلاّ كتابين، وهما:

الجواهر المنثورة في شرح الدُّرَيْدِيَّة المقصورة [21].

وهو كتاب شرح فيه مقصورة ابن دريد الأزدي وأعربها، وهو شرح مختصر جدًا، اقتصر فيه على ذكر الغريب من لغاتها وإعرابُها، وأفاد فيه كثيرًا من كلام شيخه الإمام ابن بَرِّي، وفيه مادة جيدة صالحة لاختلاف البصريين والكوفيين فيما يُكتب بالألف والياء من ألفاظ المقصور والممدود، وقد راعى في هذا المصنَّفِ الاختصارَ والإيجازَ، فلم يُكثر فيه مِن ذِكر الشواهد وأقوال العلماء واجتهاداتهم[22] .

نظم الفرائد وحصر الشرائد[23] .

وكان منهج المؤلف فيه أنه ذَكر تسعة وأربعين مسألة نظمها في تسعة وتسعين بيتًا، وطريقته أنه يورد عنوان المسألة، ويعلق قليلًا ثم يَنظم هذه المسألة، ثم يشرحها، وقد احتج بكثير من الشواهد من القرآن والقراءات المختلفة والحديث وفصيح كلام العرب من الشعر والرجز والنثر، لتثبيت الحكم، وهذا الكتاب له أهمية عظيمة تظهر في أنّ الإمام المُهلَّبي أورد فيه المسائل التي يحتاجها الطالب المتخصص، وذلك لكونها مشكلة، أو لأنَّه وقع فيها الخلاف بين العلماء، أو لأنَّ دوران الكلام عليها كثير، أو لوجود تشابه أو تضاد في معانيها وألفاظها، والغايةُ من هذه المنظومة حصرُ أقوال النحاة في مواضيعَ متعددة، وأبوابٍ معينة، يؤلِّف بينها ويلم شعثها، ويجمع متفرقها، في أبيات كثيرة المعاني قليلة الألفاظ ، كحصره (مواضع ضرورة الشعر)، و(شروط الحال وأقسامها)، ومواضع (من)، ومواضع (ما)، ومواضع (الواو)، ومواضع (الفاء)[24] .

وأيضًا تأتي أهمية هذا الكتاب في أنَّ المؤلف تولى بنفسه شرح هذه المنظومة؛ فهو أدرى بمقاصد كلامه ومعاني ألفاظه، ففَسَّرَ ألفاظَه الغريبة، وحَلَّ رموزَ ألفاظِه، وتَرَكَ التطرقَ للخلافات النحوية، ولم يتعرض للقياس والعلل، بل جعل شرحه مُيَسَّرًا مختصَرًا لمَن أراد حفظ النظم ومعرفة شيء من معانيه وأحكامه، لأنَّ لمثل هذه المباحث كتبًا خاصة[25] .

*** شعره:**

له أشعار كثيرة يظهر فيها التكلف وقلة الجمال الأدبي، فهو يهتم بتضمين البيت للقاعدة النحوية بأي وجه يستقيم عليه الوزن، دون مراعاة لجودة التعبير وحسن الأداء وجمال التناغم؛ لأنه لم يستطع التخلص من تأثير القواعد النحوية على شعره، بينما نرى ابن مالك

وابن معطي لم يتأثرا في نظمهما بالقواعد النحوية تأثراً يضر بجمال الرجز، بل تجد جمال النظم وحسن الأسلوب، وبراعة التناغم في أرجوزة ابن مالك وابن معطٍ .

ومن أشعاره :

إنَّ زيـدًا فَـإنَّ عَمْر والكريما إنَّ مُـسْـتَهْـتـرًا وَإنّ حَـلِـيمًا
إنَّ قـلـبِـي لـفي غرامٍ كليـمـا إنَّ وَصْلا بِأَنَّ يشـفي سقيمَا
أصـــــدودٌ لأنـــنـــي ذبـــتُ أَنا فمُحالٌ أَنّى الْخَلَاص رميمَا[26]

وقال أيضًا:

صُرِفْتُ أنى صُرِفْتُ مِن عِلَل تِـسـع وأني أُعْـرِبُ الحَرْفَا
فـلـيـتَ لى خصلتين: مـعـرفةً وعُـجـمة تـمـنعـانيَ الصَّرْفا[27]

وقال أيضًا:

تفاءلتُ بالأحكار والوقفِ والحبسِ وكـوني في رزقـي أُحـالُ عـلى طـرسـي
وكـان كـمـثل الحـكـر رزقي دائرا وفي الوقف موقوفا وفي الحبس في حبس
فـجـاري في كـل الـمـذاهب حامـد ولـكـن أنا الـجـاري عـليـه إلى رمـسـي[28]

*** وفاته:**

"مات شابًا، وكان عمره يوم موته اثنتين وأربعين سنة؛ وكان سبب موته أنه قصد عبد الرحيم بن على المدعو بالفاضل وزير الدولة الغزّية، وأعطاه قصّة يطلب فيها رزقاً، فوعده ذلك، ثم إنه استدعاه بعد أيام، فظنّ أنَّ حاجته قد قُضيت، فلما حضر عنده قال: خذ هذه الكلمات من التّذكرة لأبى علي واحتل لي في إتمامها، ولم يذكر له شيئا من أمر رزقه، فأخذ المجلّدات، وخرج عنه مغضباً حَنِقاً على الزمان"[29].

قال المجد ولده: "وقد كنّا عند توجّهه إليه ننتظر عوده بما يسره من أمر رزقه، قال: فلما عاد سألناه عن أمره، فألقى المجلدات من كمّه، فقال: لهذه طُلبت؛ ورفع وجهه ويديه إلى السماء وقال: اللهم عَجّل الموت، فقد كَرِهت الحياة- وكان صائمًا- ثم إنه أفطر ونام، ولا شك أنه وطئ في تلك الليلة أهله، وأصبح إلى الحمام، وعاد إلى المنزل، وقد تغيّر مزاجه فمات، وذلك في سنة اثنتين وسبعين وخمسمائة"[30].

* آراؤه:

1- اسم الإشارة (ذا) وزنه وأصله ومَدُّه:

هو محصور فلا يحتاج إلى حد، ولا رسم، وهو لمفرد قريب مذكر (ذا)، وألفه منقلبة عن أصل عند البصريين، وقال بعضهم: عن ياء، فالمحذوف ياء، فالعين واللام ياءان، وقال بعضهم: عن واو فالمحذوف ياء، وهو من باب طَوَيْتُ، وقيل المحذوف اللام، وقيل: العين، وهذه الألف هي اللام، ووزنه في الأصل: فَعَلٌ بتحريك العين، وهو قول ابن الأخضر، وابن أبي العافية، وقيل: فَعْل بسكون العين، وهو قول ابن مهلب، والثلاثة من نحاة الأندلس، وزعم الكوفيون أن ألف (ذا) زائدة، ووافقهم السهيلي، وذهب قوم منهم السيرافي: إلى أنَّ (ذا) ثنائي الوضع كـــ «ما» فالألف أصل ليست منقلبة عن شيء، ويقال: (ذاء) ممدودًا، بهمزة مكسورة، وذائه بهمزة بعدها هاء مكسورة، وفي كتاب أبي الحسن الهيثم: الهاء ساكنة، وهَذَاؤُهُ قال:

هَذَاؤُهُ الدَّفْتَرُ خَيْرُ دَفْتَرِ في يَدِ قَرْمٍ ماجِدٍ مُصَوِّرِ[31] .

2- نعت (ما) الموصولة :

اختلف علماء النحو في نعت (ما) الموصولة على النحو الآتي:

أ – ذهب نحاة البصرة إلى جواز وصفها، مثل: نظرت إلى ما اشتريتُ الحسنَ[32] ، ونقل ابن السراج عن الفراء قولَه:" مَن نعت (مَن وما) على القياس لم نردد عليه، ونخبره أنه ليس من كلام العرب، قال: وإنما جاز في القياس؛ لأنه إذا ادَّعى أنه معرفة لزمه أن ينعته "[33] .

وهو أيضًا اختيار المهلب بن الحسن المهلبي، وشاهده قول ابن دريد في المقصورة:

واستأنف السَّبْعَ وسبعًا بعدَها والسَّبْعُ ما بين العِقَابِ والصُّوى[34] .

قال المهلب بن الحسن المهلبي:"و(ما) ههنا صفة للسَّبْع، تقديره: والسبع التي بين"[35] .

ب – ذهب نحاة الكوفة إلى أنه لا يجوز وصف (ما) وهو مذهب ابن السراج، والسهيلي، وابن بري[36] .

ولعل الراجح جواز الوصف بـــ (ما) لأنَّ اللغة مطلوب فيها التخفيف والتيسير لا التضييق والعنت .

3 – تخفيف كأنَّ:

للنحاة في إعمال (كأنَّ) إذا خُفِّفَتْ ثلاثة أقوال:

أ – جواز إعمالها في الظاهر والمضمر[37] .

ب – الجواز في المضمر دون البارز، ولا يلزم أنْ يكون ضمير الشأن[38].

جـ – منع إعمالها، وهو مذهب الكوفيين[39] .

والراجح – وهو اختيار المهلبي – فيما يظهر القول بجواز عمل (كأنَّ) في الظاهر والمضمر، لأننا كيف نُلغيها وهي باقية على اختصاصها الموجب لعملها، ولأنَّ الفعل قد يعمل محذوفًا أو فيه حذف، كما في: لم يَكُ زيدٌ قائمًا، فالنون محذوفة من الفعل، ولم يتأثر الفعل بحذفها، بل بقي على قوته، فنصب اسمه ورفع خبره[40] .

4 – (إنْ) بمعنى (إذْ):

وقع الخلاف في جواز مجيء (إنْ) بمعنى (إذْ) على قولين:

الأول: جواز مجيئها (إنْ) بمعنى (إذْ)، وهو قول الكوفيين[41]، وهو اختيار مهلب بن الحسن المهلبي، حيث يقول: "إنّ (إنْ) المكسورة الخفيفة تأتي بمعنى (إذْ) كما في قوله تعالى: (وذروا ما بقي من الربا إن كنتم مؤمنين)(البقرة:278)، معناه عند بعضهم: إذْ كنتم مؤمنين[42] .

الثاني: لا يجوز مجيء(إنْ) بمعنى (إذْ)، وهو قول البصريين[43] .

5 – فتحة ما لا ينصرف في الجر:

اختلف نحاتنا في حركة الممنوع من الصرف حال جره على رأيين:

الأول: أنها حركة إعراب، وهو قول سيبويه، والمبرد، وابن السراج، والسيرافي، وأبي علي الفارسي، وهو قول ابن بري وتلميذه مهلب ابن الحسن المهلبي وذكرا: غير أنَّ فيها شبهًا من حركة البناء[44] .

الثاني: أنها حركة بناء، وهو قول الأخفش، والزجاج، وعللوا لذلك بأنّ الاسم الممنوع من الصرف أَشْبَهَ الفعل في التعري من الجر[45] .

والذي يترجح – فيما يظهر – أنّ فتحةَ ما لا ينصرف في حال الجر حركةُ إعراب، لأنَّ البناءَ لزومُ حالٍ واحدة، وليس في الاسم الممنوع من الصرف شَبَهٌ بالحرف حتى يُبْنَى،

ولأنّ حركة الممنوع من الصرف في حالة الجر إنما وجبت بعامل، والحركات التي تجب بعامل لا تكون حركات بناء، ولو جاز مع الجر بها بالعامل أنْ تكون حركة بناء لجاز ذلك في سائر حركات الإعراب، فامتنع ذلك في غير هذا الموضع دلالةٌ على أنَّ الحكم به ههنا فاسد[46] .

6 – مصطلح (الإقحام):

استعمل مهلب بن الحسن المهلبي مصطلح الإقحام، فقال:"معنى الإقحام: أنْ يكون دخول الحرف كخروجه، لا يختل معنى بإسقاطه، كتب لي شيخنا أبو محمد ابن بري – أيده الله – ههنا عند تأمله، الإقحام: إعادة شيء قد دل الكلام الأول عليه ولأنه لا يكون إلا بين شيئين"[47] .

وقد مثّل ابن بري للإقحام بقول جرير:

يا تيمَ تيمَ عديٍّ لا أَبالكُمُ لا يُلقِيَنَّكُمُ في سَوْءَةٍ عُمَرُ[48]

وبنحو: يا ويحَ لزيدٍ، ويا طلحةَ فقد أُقْحِمَتِ التاءُ بين الحاء وحركتها وهي الفتحة، وبنحو: لا أبا لك، فأُقحم (تيم) الثاني بين المضاف والمضاف إليه، وكذلك (يا ويح لزيد، ولا أبالك) فإنَّ اللام مُقْحَمَةٌ زائدة[49] .

واستعمل الزجاجي، والسيرافي، وأبو علي الفارسي، وابن جني، والهروي، وغيرُهم: مصلح (الزيادة) لا مصطلح (الإقحام)[50] .

7 – المصدر المقصور قياسًا:

ذكر المهلبي أنَّ مصادر فِعْلٍ (صَدْيَان)، و(أَعْشَى)، و(هَوٍ) مقصورة كلها، تقول في مصدر فِعْل (صَدْيَان)، وبابه صَدِيَ يَصْدَى صَدَىً، وفي (أَعْشَى) وبابه: عَشِيَ يَعْشَى عَشًى، وفي (هَوٍ) وبابه: هَوِيَ يَهْوَى هَوًى، فهي متفقة في مصادرها، مختلفة في أسماء فاعليها [51] .

وقد ذكر نحاتنا أنَّ المقصور القياسي ما يكون قبل آخرِ نظيرِه مِن الصحيح فتحة، ومن ذلك ما كان مصدرًا لـــ (فَعِلَ يَفْعَلُ)، والحرف الثالث منه ياء أو واو، واسم الفاعل منه على (فَعِل) كـــ (هَوِيَ يَهْوَى هَوًى فهو هَوٍ)، ونظيرُهُ مِن صحيح اللام (فَرِقَ يَفْرَقُ فَرَقًا فهو فَرِقٌ)، أو على (أَفْعَل) كـــ (عَشِيَ يَعْشَى عَشًى فهو أَعْشَى)، ونظيرُهُ مِن صحيحِ اللامِ

(صَلِعَ يَصْلَعُ صَلَعًا فهو أَصْلَع)، أو على (فَعْلان) كـ (صَدِيَ يَصْدَى صَدىً فهو صَدْيَان)، ونظيرُهُ مِن صحيحِ اللامِ (عَطِشَ يَعْطَشُ عَطَشًا فهو عَطْشَان)[52] .

وبَيَّنَ الرضي أنَّه ليس كل مصدر من (فَعِلَ) الناقص الذي نعته على أحد الثلاثة الأوجه بمقصور، ألاَ ترى إلى قولهم: (خَزِيَ يَخْزَى خِزْيًا فهو خَزْيَان)، و(رَوِيَ يَرْوَى رِيّاً فهو رَيَّان)، بل يجب أنْ يكونَ مقصورًا إذا كان مفتوح الفاء والعين[53] .

8 – جمع الاسم على (فَوَاعِل) مع مخالفته للقياس:

اختلفت كلمة الصرفيين في صحةِ جَمْعِ (حاجة) على (حوائج) على قولين: الأول : جواز جمع (حاجة) على (حوائج)، وهو قول الخليل(ت175) والجوهري(ت398هـ)، ومُهلَّب بن الحسن المهلبي(ت572هـ) وابنِ منظور(ت711هـ)وغيرِهم، ودليلُهم على ذلك كثرةُ ما سُمِعَ عن العرب مِن الشعر والنثر[54] .

الثاني: عدم جواز جمع (حاجة) على (حوائج)، وجعلوا ذلك خطأً مِن كلام المولدين، وعللوا ذلك بسبب مخالفتها القياس؛ لأنَّ ما كان على (فَعْلَة) لا يُجْمَعُ على (فَوَاعِل)[55]، وهو قول الأصمعي (ت216هـ)، والمبرد(ت285هـ)، والسيوطي(ت911هـ)، وحُجَّتُهُمْ في ذلك أنَّه من كلام المولدين، وهو مخالف للقياس، فما كان على وزن (فَعْلَة) لا يُجْمَعُ على (فَوَاعِل)[56] .

وقال المرادي: " وحَوائجُ جَمْعُ حاجةٍ على فَعْلَة، وقياسُها – في القلة – الجَمْعُ بالألفِ والتاءِ – وفي الكثرة – حَاجٌ – بحذفِ التاء – وقياسُ حَوائجَ أنْ يكونَ واحِدُهُ: حائجة، وقد سُمِع: حائجة ، فجاز أنْ يكونَ: حَوائجُ جمعًا لها استُغْنِيَ به عن جَمْعِ : حَاجَة " [57] .

والقياسُ في (حوائجَ) أنها جَمْعُ (حَائِجَة) مثلَ (ضَارِبَة) و(ضَوَارِب) ، وقياسُ حَاجَةٍ: حَاجٌ وحَاجَاتٌ وهما مُسْتَعْمَلانِ[58] .

والراجحُ جَوازُ جَمْعِ (حاجة) على (حوائج) وذلك لما يأتي:

أولاً – لكثرة الشواهد على ذلك مثل:

أ – عن ابن عباس رضي الله عنهما قال قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم – : (ما مِن عبدٍ أَنْعَمَ الله عليه نِعْمَةً فأَسْبَغَها عليه ثم جَعَلَ مِن حوائجِ الناسِ إليه فَتَبَرَّمَ فقد عَرَّضَ تلكَ النعمةَ للزوال)[59] .

ب – قول أبي سَلَمَةَ المُحاربي: (الوافر)

ثَمَمْتُ حَوَائِجِيْ، وَوَذَأْتُ بِشْرًا فبئسَ مُعَرَّسُ الرَّكْبِ السِّغَابِ ![60]

ثَمَمْتُ: أَصلَحْتُ، قال ابنُ بَرِّي: وفي هذا البيتِ شاهدٌ على أنَّ حَوَائجَ جَمْعُ حاجة، ومنهم مَنْ يقولُ جَمْعُ حائجةٍ لُغَةً في الحاجة[61] .

جـ – وقال الشَّمَّاخُ: (الوافر)

تَقَطَّعُ بيننا الحاجاتُ إلاَّ حَوَائجَ يَعْتَسِفْنَ مع الجَرِيءِ[62]

د– وقال الأعشى: (مجزوء الكامل)

النـــــاسُ حـــــــــــولَ قِبَابِهِ أهلُ الحَوَائجِ والمَسَائلْ[63]

هـ – وقال الفرزدقُ: (الطويل)

ولي ببلادِ السِّنْدِ عندَ أَمِيرِها حَوَائجُ جَمَّاتٌ وعِنْدِي ثوابُها[64]

ثانيًا – أنَّ أهلَ اللغةِ والفصاحةِ والبيانِ قدِ استعملوها في كتبهم، ومنهم:

أ – الخليل (ت175هـ) الذي يَرَى جوازَ جَمْعِ (حاجة) على (حوائج) وأنَّ (حاجة) مُخَفَّفَةٌ مِنْ (حائجة) فقال: " وكما خَفَّفُوا الحائِجَة: فقالوا : حاجَة، ألاَ تراهُ جُمِعَ على الحوائجِ " [65] .

ب– وقد استَعْمَلَ الفراءُ لفظةَ (حَوَائِجَ) في تفسيرِهِ لقوله تعالى: ﴿وَلِيَ فِيهَا مَآرِبُ أُخْرَى﴾(سورة طه، جزء من الآية: 18) يَعني حَوَائجَ جَعَلَ أخرى نَعْتاً للمآرِبِ وهي جَمْعٌ[66]

ج – وكذلكَ استَعْمَلَ ابنُ جني كلمةَ (حَوَائجَ) في كتابه الخصائص فقال: " ألاَ تَرَى أنَّ مِن حَوَائجَ (مِنًى) أشياءَ كثيرةً غيرَ ما الظاهرُ عليه، والمعتادُ فيه سواها؛لأنَّ منها التلاقي، ومنها التشاكي، ومنها التخلِّي، إلى غيرِ ذلكَ مِمَّا هو تالٍ له ومَعْقُودُ الكونِ بِه " [67].

ثالثًا– أنه مِنْ شواهدِ الأنباري(ت577هـ)، والرضي(ت686هـ)، وأبي حيان الأندلسي(ت745هـ)، حيث جاء فيها: (الخفيف)

لِتَقُمْ أنتَ يا بْنَ خيرِ قريشٍ فَتُقَضَّى حَوَائجُ المُسْلِمِينَا[68] .

رابعًا – أنه حُكِيَ تراجعُ الأصمعي عن قوله، قال ابنُ منظور: " وكثيرًا ما يقولُ ابنُ السِّكِّيتِ: إنهم كانوا يَقْضُونَ حَوائجَهُمْ في البَسَاتينِ والرَّاحَاتِ، وإنما غَلَّطَ الأصمعيَّ في

هذه اللفظةِ كما حُكِيَ عنه، حتى جعلها مُوَلَّدَةً، كونُها خارجةً عن القياس، لأنَّ ما كان على مِثْلِ الحاجةِ مِثْلُ غَارَةٍ وحَارَةٍ، لا يُجْمَعُ على غَوَائِرَ وحَوَائِرَ، فَقَطَعَ بذلك على أَنّهَا مُوَلَّدةٌ غيرُ فَصِيحَة، على أنه قد حَكَى الرَّقَاشِيُّ والسَّجِسْتَانيُّ عن عبد الرَّحمن عن الأَصمعيّ أنه رَجَعَ عن هذا القَوْل، وإنما هو شَيءٌ كانَ عَرَضَ له من غير بَحْثٍ ولا نَظَرٍ، قال: وهذا الأَشْبَهُ بهِ، لأَنَّ مِثلَه لا يَجْهَلُ ذلك، إِذْ كَانَ مَوْجُوداً في كلامِ النبيّ صلَّى الله عليه وسلّم، وكلامِ العربِ الفُصْحَاءِ، وكأَنَّ الحَرِيريَّ لم يَمُرَّ به إِلاَّ القَولُ الأَوّلُ عن الأَصمعيِّ دونَ الثاني، واللهُ أَعلم " [69].

9 – قصر مصدر (فَعِلَ يَفْعَلُ فَعَلا) معتل اللام والاسم منه على (أَفْعَل):

قال مهلب بن الحسن المهلبي: "(الجَلَى): انحسار الشعر عن مُقَدَّم الرأس ....، وقصره مسموع، قال الشيخ – رحمه الله – ويجوز قصره قياسًا؛ لأنه يقال: (جَلِيَ يَجْلَى جَلَىً فهو أَجْلَى)، مثل: (عَشِيَ يَعْشَى عَشَىً فهو أَعْشَى)[70] .

وذكر سيبويه أنَّ المقصور منه ما هو سماعي، ومنه ما هو قياسي، فأما ما يُعلَم بقياس فيُعرَفُ بأنَّ نظيره من الصحيح قبل آخره حرفٌ مفتوحٌ[71]، ومن ذلك ما كان مصدرًا مفتوح الفاء والعين لـــ (فَعِلَ يَفْعَلُ) والحرف الثالث منه ياءٌ أو واوٌ، واسم الفاعل علَى (أَفْعَل)، وذلك نحو:(عَشِيَ يَعْشَى عَشَىً فهو أَعْشَى)، (عَمِيَ يَعْمَى عَمَىً فهو أَعْمَى)، ونظيرُهُ من الصحيح (حَوِلَ يَحْوَلُ حَوَلاً فهو أَحْوَلُ)، (وعَوِرَ يَعْوَرُ عَوَرًا فهو أَعْوَرُ)[72] .

10 – قصر مصدر (فَعِلَ يَفْعَلُ فَعَلاً) معتل اللام والاسم منه على (فَعِلٌ):

وهذه المسألة تُشبه المسألة التاسعة(السابقة)، قال مهلب بن الحسن المهلبي: "و(الأذى) ... وقصره مسموع، قال شيخنا – رحمه الله تعالى – قَصْرُ(الأذى) قياسٌ، وهو مصدر (أَذِيَ يَأْذَى أَذَىً فهو أَذٍ)"[73] .

الاسم المقصور: هو الاسم المتمكن الذي حَرْفُ إعرابه ألفٌ لازمة كـــ: الفتى والعصا، بخلاف: إذا، ورأيتُ أخاك، فلا يُسمَّى مقصورًا.

والممدود: هو الاسم المتمكن الذي آخره همزةٌ بعد ألف زائدة كـــ : كساء، ورداء، بخلاف: أولاء ورَشَاء، فلا يُسمَّى ممدودًا .

وقصر الأسماء ومدُّها ضربان: قياسي، وهو وظيفة النحوي، وسَماعي، وهو وظيفة اللغوي .

وهنا جاء المهلبي بلفظة (أذِيَ يَأْذَى أَذَىً) على وزن (فَعِلَ يَفْعَل فَعْلاً) نحو: هَوِيَ يَهْوَى هَوَىً، وعَمِيَ يَعْمَى عَمَىً، وقد ذكر الصرفيون أنَّ الاسم المعتل بالألف ثلاثة أقسام:

أحدُها: ما له نظير من الصحيح الآخر، فهذا يجب فتْحُ ما قبل آخرِهِ قياسًا، ونظيره من الصحيح: فَرِحَ فَرَحًا، وبَطِرَ بَطَرًا، وأَشِرَ أَشَرًا، وفَتْحُ ما قبلَ آخرِها واجب مطّرِد؛ لأنَّ (فَعِلَ) اللازم قياسٌ مصدره (فَعَلَ) بفتحتين[74] .

11- قياس جَمْعِ ما كان واحِدُهُ (فَعْلَة):

قال مهلب بن حسن المهلبي: "قَصْرُ (القُرَى) مَقِيس، قال ابن بري: قَصْرُ (القُرَى) مسموع؛ لأنَّ قياس ما كان واحدُهُ (فَعْلَة) أنْ يكونَ جمعُه ممدودًا نحو: (غَلْوَة)[75] و(غِلاء)، و(رَكْوَة)[76]، و(رِكَاء)، و(قَشْوَة)[77] و(قِشَاء)، وكذلك كان قياس (قَرْيَة) أنْ يُقال جَمْعُها (قِراء)، فلمّا جُمِعَتْ على (قُرَى) عُلِمَ أنَّ ذلك شاذٌّ مسموع، ومثلُها في الشذوذ (كَوَّة) و(كُوَى)"[78] .

تكلَّمَ الصرفيون عن الممدود القياسي، فقالوا منه ما كان جمْعًا لـــ (فَعْلَة) مِن ذوات الياء والواو، ومثلوا له بـــ (غَلْوَة) و(غِلاء)، و(رَكْوَة) و(رِكَاء)، و(قَشْوَة) و(قِشَاء)،ونظيره من الصحيح (صَحْفَة)، و(صِحَاف)، و(جَفْنَة)، و(جِفَان)، وقد نبَّه أكثر الصرفيين لشذوذ (قَرْيَة)، و(قُرَى)[79] ، قال الفراء: "ومِن نادره (قَرْيَة)، و(قُرَى)، جاءت على غير القياس بضم القاف، وكان ينبغي أنْ تُجْمَعَ (قِرَاء)"[80] .

*** خاتمة البحث:**

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، حمدًا لله رب العالمين بجميع محامده كلِّها على جميع نعمه علينا وعلى جميع خلقه، حمدًا يوافي نِّعَمه، ويكافئ مزيده، والصلاة والسلام على نبيِّنا محمد، وعلى آله وصحبه، وسلم، وبعد:

فبعد انتهاء هذه الأوقات الطيبة مع عالمنا النحوي: (المُهَلَّبي) وموضوع: (أبو المحاسن مهذب الدين مهلب بن الحسن بن بركات المهلبي ونماذج من آرائه النحوية

والصرفية(ت572هـ)): يُسعدني أنْ أَعْرِضَ في خاتمة هذه الدراسة، أبرز النتائج التي تم التوصل إليها، وهي:

– المُهلَّبي: شخصية نحوية قوية لها رأيها وانفرادها واستقلاليتها، وإن كان يأخذ بقول شيخه ابن بَرِّي فلأنَّ رأيه ملازمٌ للصواب غالبًا.

– قلة آرائه في كتب النحو لأنَّ كتبه مفقودة، فجميع مؤلفاته مازالتْ مفقودة، فلم يذكر العلماء المترجمون إلاّ كتابين، وهما:

(الجواهر المنثورة في شرح الدُّرَيْدِيَّة المقصورة)، و(نظم الفرائد وحصر الشرائد) .

– تميز الفكر النحوي عند المهلبي بالدقة لأنه استفاد من علماء كبار في النحو كشيخه ابن بري، الذي أفاده كثيرًا في حياته العلمية، حيث كان يَعرض عليه ما يؤلف من كتب، فيعلّق عليها شيخه ابن بَرِّي، ويرتضيها المهلبي ويستحسنها ويأخذ بها .

– جَمَعْتُ له بعض المسائل، التي تدل على قدرته العلمية القوية وترجيحه الصائب، ولست مبالغًا إذا قلتُ إنَّ مثل هذه الشخصية جديرة بتناول دراستها في رسالة علمية لمن استطاع الحصول على آرائه من خلال كتابيه وغيرهما، فأين المشمِّرُونَ لهذا ؟

ويمكن ذكر بعض ترجيحاته واختياراته والتي وردت في البحث كالآتي:

– رجح واختار القول بجواز عمل (كأنَّ) في الظاهر والمضمر.

– اختار القول بـــجواز مجيء (إنْ) بمعنى (إذْ)، حيث يقول: "إنّ (إنْ) المكسورة الخفيفة تأتي بمعنى (إذْ) كما في قوله تعالى: (وذروا ما بقي من الربا إن كنتم مؤمنين)(البقرة:278)، معناه عند بعضهم: إذْ كنتم مؤمنين .

– اختلف نحاتنا في حركة الممنوع من الصرف حال جره على رأيين، ورجح المهلبي أنها حركة إعراب وذكر أنَّ فيها شبهًا من حركة البناء .

– استعمل مصطلح (الإقحام)(لا مصلح (الزيادة) .

– رَجَّح جوازَ جمع (حاجة) على (حوائج).

وفي الختام أرجو أن أكون قد وُفقتُ في كتابة هذا البحث، وأن يكون عملي هذا خاصًا لوجه الله تعالى، وأن يتقبله مني، وأن يوفقني وكل مَن قرأ وأعان على إخراج هذا البحث لما يحبه ويرضاه، وأن يجزي الجميع خير الجزاء وأعظمَه، وغفر لنا ولوالدينا ولجميع

المسلمين الأحياء منهم والميتين، والحمد لله أولاً وآخرًا وظاهرًا وباطنًا، كما يحب ربنا ويرضى، ربنا أوزعْنا أنْ نشكر نعمتك التي أنعمتَ علينا وعلى والدينا وأنْ نعملَ صالحًا ترضاه، وأدخلنا برحمتك في عبادك الصالحين وصلى الله وسلم وبارك على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

هوامش البحث ومصادره:

1- ينظر: إنباه الرواة للوزير جمال الدين أبي الحسن علي بن يوسف القِفطي (ت624هـ)، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي بالقاهرة، ومؤسسة الكتب الثقافية ببيروت، ط 1، 1406هـ، 1986م،333/3، وبغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، للحافظ جلال الدين عبد الرحمن السيوطي (ت911هـ)، تحقيق: محمد أبوالفضل إبراهيم، دار الفكر، ط 2، 1399هـ - 1979م، 304/2، و هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين من كشف الظنون، إسماعيل باشا البغدادي، المجلد الخامس، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، د ط، 1413هـ ، 1992م، 485/6 .

2 – ينظر: إنباه الرواة على أَنباه النحاة 33/3 – 334 .

3 – إنباه الرواة 334/3 .

4 – إنباه الرواة 334/3 .

5 – شذرات الذهب في أخبار من ذهب، لأبي الفلاح عبد الحي بن العماد الحنبلي، مكتبة القدسي بالقاهرة، 1350 هـ ، 234/5، وينظر: إنباه الرواة 333/2 – 334 ، وبغية الوعاة 304/2 ، والمفيد في المدارس النحوية، للدكتور إبراهيم عبود السامرائي، دار المسيرة بعمان، الأردن،ط 1 ، 1427هـ ، 2007م، ص 237 .

6 – ينظر: المفيد في المدارس النحوية، ص 237 .

7 – ينظر: المفيد في المدارس النحوية، ص 238 ، والنحو والنحاة المدارس والخصائص، لخضر موسى محمد حَمُّود، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط 1، 1423هـ ، 2003م، ص 257 .

8 – ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

9 – ينظر: المرجع نفسه ، الصفحة نفسها .

10 – الاقتراح، لجلال الدين السيوطي، حيدر آبار الدكن، 1359هـ، والطبعة المصرية، 1396م، ص 7 .

11 – ينظر: المفيد في المدارس النحوية ، ص 239 .

12 – ينظر: المفيد في المدارس النحوية ، ص 239 .

13 – ينظر: المصدر نفسه ، الصفحة نفسها، والنحو والنحاة المدارس والخصائص، ص 257 .

14 – ينظر: المفيد في المدارس النحوية ، ص 240 .

15 – ينظر: نظم الفرائد وحصر الشرائد، ص 18، وآراء ابن بري 19/1 .

16 – نظم الفرائد وحصر الشرائد، ص 19 .

17 – ينظر: نظم الفرائد وحصر الشرائد، ص 19 – 20 .

18 – ينظر: نظم الفرائد وحصر الشرائد، ص 20 .

19 – ينظر: إنباه الرواة 378/2 ، والبلغة، ص 179 ، وبغية الوعاة 236/2 .

20 – ينظر: نظم الفرائد وحصر الشرائد، ص 22 .

21 – ينظر: هدية العارفين 485/6، وآراء ابن بري النحوية، د. فرَّاج بن ناصر بن محمد الحمد، مطبوعات جامعة محمد بن سعود الإسلامية عمادة البحث العلمي، ط 1، 1429هـ، 2008م ، 20/1 .

22 – ينظر: نظم الفرائد وحصر الشرائد، ص 29 .

23 – ينظر: هدية العارفين 485/6، وبغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة304/2، وآراء بن بري 20/1 .

24 – ينظر: نظم الفرائد وحصر الشرائد، ص 39.

25 – ينظر: نظم الفرائد وحصر الشرائد، ص 39 – 40 .

26 – ينظر: بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة 305/2 .

27 – ينظر: إنباه الرواة 334/3 .

28 – ينظر: البلغة في تراجم أئمة النحو واللغة، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادى (ت 817هـ)
، دار سعد الدين للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1، 1421هـ، 2000م، 300/1 .

29 – إنباه الرواة 334/3 .

30 – إنباه الرواة 334/3 .

31 – ارتشاف الضرَب من لسان العرب، أبو حيان الأندلسي(ت745هـ)، تحقيق وشرح: الدكتور: رجب عثمان محمد، ومراجعة الدكتور: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط1، 1418هـ، 1998م، 974/2 ، وشرح التصريح على التوضيح ، لخالد بن عبد الله الأزهري (ت905هـ) ، تحقيق : محمد باسل عيون السود ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط 1 ، 1421هـ ، 2000 م، 142/1 .

32 – ينظر: همع الهوامع 178/5 .

33 – الأصول في النحو، ابن السراج، تحقيق: عبد رب الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ط 1، 1405هـ ، 1985م ، 342/2 .

34 – ابن دريد: محمد بن الحسن بن دريد الأزدي (ت321هـ)، من أئمة اللغة والأدب، قيل ابن دريد أشعر العلماء وأعلم الشعراء، صنّف الجمهرة، والمقصور والممدود . ينظر: فَيَات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر(ت681 هـ)، تحقيق: د. إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1977م، 322/4 – 329 .

35 – آراء ابن بري النحوية477/1 .ومعنى البيت: يطوف بالبيت سبعة أشواط، ثم يسعى بين الصفا والمروة سبع مرات، والمراد بالعِقاب: جمع عقبة، وهي الطريق في الجبل، والصُّوى: جمع صُوَّة: وهو ما ارتفع من الأرض وغلظ . ينظر: شرح مقصورة ابن دريد، الخطيب التبريزي، تحقيق: فخر الدين قباوة، المكتبة العربية بحلب، ط 1، 1398هـ ، 1978م، ص 55 .

36 – ينظر: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي(ت911هـ)، تحقيق الدكتور: عبد العال سالم مكرم، والأستاذ عبد السلام محمد هارون، دار البحوث، الكويت، 1394هـ، 1975م، 178/5، والأصول 341/2 – 342 ، ونتائج الأفكار في النحو، أبو القاسم السهيلي، تحقيق الدكتور: محمد إبراهيم البنا، دار الاعتصام، 1404هـ ، 1984 م، ص 180 .

37 – ينظر: معاني القرآن ، الأخفش الأوسط، تحقيق: هدى محمود قراعة، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط 1، 1411هـ ، 1990 م، 369/1 – 370، الأصول 238/1 – 239، 245 – 246 ، ومعاني الحروف ، أبو الحسن علي الرماني، تحقيق: عبد الفتاح إسماعيل شلبي، مكتبة الطالب الجامعي، مكة، ط 2، 1407هـ ، 1986 م، ص 120 – 122، والنكت في تفسير كتاب سيبويه، الأعلم الشنتمري، تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، منشورات معهد المخطوطات العربية للتربية والثقافة والعلوم، ط 1، 1407هـ ، 1987 م، 513/1 – 514، وأمالي ابن الشجري، تحقيق: محمود الطناحي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 1، 1413هـ ، 1992 م، 178/2، وشرح المفصل، ابن يعيش، عالم الكتب، بيروت، ومكتبة المتنبي بالقاهرة، 82/8، وشرح ألفية ابن معطي، ابن القواس، تحقيق: علي موسى الشوملي، مكتبة الخريجي، الرياض، ط 1، 1405هـ ، 1985 م ، 924/2، وهمع الهوامع 187/2 .

38 – ينظر: شرح ألفية ابن معطي، لابن القواس 924/2، وارتشاف الضرب 153/2، والهمع 188/2 .

39 – ينظر: الإيضاح في شرح المفصل، لابن الحاجب النحوي، تحقيق: موسى العليلي، مطبعة العاني، بغداد، 197/2، وشرح الكافية، لرضي الدين الاستراباذي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 3، 1402هـ ، 1982م، 360/2، والارتشاف 153/2، والهمع 187/2.

40 – ينظر: آراء ابن بري النحوية 1041/2 .

41 – ينظر: معاني القرآن، للفراء، عالم الكتب، ط 3، 1403هـ ، 1983م، 27/3 – 28 ، وأمالي ابن الشجري 151/3، والإنصاف في مسائل الخلاف، للأنباري، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 1407هـ ، 1987م، 632/2، والبحر المحيط ، لأبي حيان الأندلسي، المكتبة التجارية، مكة المكرمة، 712/2، والجني الداني في حروف المعاني، للمرادي، تحقيق:فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فضل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1413هـ ، 1992 م، ص 212، وائتلاف النصرة في اختلاف نحاة الكوفة والبصرة، لعبد اللطيف بن أبي بكر الشرجي الزبيدي، تحقيق: د. طارق الجنابي، ط 1، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية، بيروت، 1407هـ ، 1987م، ص 154 .

42 – ينظر: آراء ابن بري النحوية 1218/2 .

43 – ينظر: الإنصاف 632/2 ، وائتلاف النصرة، ص 154 .

44 – ينظر: آراء ابن بري النحوية 111/1 – 112 .

45 – ينظر: ما ينصرف وما لا ينصرف، لأبي إسحاق الزجاج، تحقيق: هدى محمود قراعة، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط 2 ، 1414هـ ، 1994 م ، ص 4، وشرح الكتاب، للسيرافي، تحقيق: رمضان عبد التواب، ومحمود حجازي، ومحمد هاشم عبد الدايم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 240/1، وشرح المفصل لابن يعيش 58/1، وشرح الكافية للرضي 38/1 .

46 – ينظر: المسائل العسكريات في النحو العربي، لأبي علي الفارسي، تحقيق: شيخ الراشد، منشورات وزارة الثقافة، دمشق، 1986 م ، ص 153، وآراء ابن بري 112/1 – 113 .

47 – نظم الفرائد وحصر الشرائد، للمهلبي، تحقيق: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، مكتبة الخانجي بالقاهرة، مكتبة التراث بمكة، ط 1، 1406هـ ، 1986م، ص 98، وآراء ابن بري النحوية 1225/2 .

48 – ينظر: ديوان جرير، دار بيروت، 1406هـ ، 1986م، ص 219، والكتاب، لسيبويه، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، عالم الكتب، ط 3، 1403هـ ، 1983م،

53/1، 205/2، والكامل، لأبي العباس المبرد، تحقيق: محمد أحمد الدالي، مؤسسة الرسالة، ط1، 1406هـ، 1986م، 669/2، 1140/3، والمقتضب، للمبرد، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت، 229/4، والأصول 343/1 .

49 – ينظر: نظم الفرائد وحصر الشرائد، ص 98 – 99 ، وآراء ابن بري النحوية 1225/2 – 1226.

50 – ينظر: اللامات، للزجاجي، تحقيق: مازن المبارك، دار الفكر للطباعة، ط 2، 1405هـ، 1985م، ص 102 – 103، وشرح الكتاب، للسيرافي 402/2، والمسائل المنثورة، لأبي علي الفارسي، تحقيق: مصطفى الحدري، مطبوعات مجمع اللغة العربية ، دمشق، ص 90، والخصائص، لاب جني، تحقيق: محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، ط 2، 106/2، والأزهية في علم الحروف، للهروي، تحقيق: عبد المعين الكلوحي، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، 1401هـ ، 1981م ، ص 234، ورصف المباني في شرح حروف المعاني، للمالقي، تحقيق: أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، ط 2، 1405هـ، 1985م، ص 318، والجني الداني، ص 107، والبرهان في علوم القرآن، للزركشي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر، ط 3، 1400هـ، 1980م،70/3 .

51 – ينظر: آراء ابن بري التصريفية جمعًا ودراسة، د. فرّاج بن ناصر بن محمد الحمد، مكتبة منشورات جامعة محمد بن مسعود،1427هـ ، 2006م، 496/1 .

52 – ينظر: الكتاب 537/3 – 538 ، والمقتضب 79/3 – 81 ، وشرح المفصل 39/6 .

53 – ينظر: شرح شافية ابن الحاجب، لرضي الدين الاستراباذي، تحقيق: محمد نور الحسن، ومحمد الزفزاف، ومحمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، 1402هـ ، 1982 م، 326/2 – 327 .

54 – ينظر: معجم كتاب العين 293/3 ، والكامل 369/1 ، والصحاح، مادة (حوج)، وشرح تسهيل الفوائد 814/2 ، ولسان العرب، مادة (حوج)، والأشباه والنظائر 229/7 ، والمزهر307/1، وآراء ابن بري التصريفية 745/2.

55 – ينظر: الأشباه والنظائر 229/7، ولسان العرب، (حوج)

56 – ينظر: الكامل 369/1 ، واللسان ، مادة (حوج) ، 1039/2، والأشباه والنظائر229/7، والمزهر في علوم اللغة وأنواعها، للسيوطي (ت911هـ)، تحقيق : فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ط 2 ، 1399هـ ، 307/1.

57 – شرح تسهيل الفوائد814/2 .

58 – ينظر: اللباب في علل البناء والإعراب ، لأبي البقاء عبد الله بن الحسين العكبري (ت616هـ) تحقيق : عبد الإله نبهان ، دار الفكر المعاصر ، بيروت ، لبنان ، ودار الفكر ، دمشق ، سورية ، ط 1 ، 1955م ، وإعادة طبعه : 1422هـ ، 2001 م، 190/2 ، وإيضاح شواهد الإيضاح، لأبي علي الحسن بن عبد الله القيسي (من علماء القرن السادس الهجري)، تحقيق: محمد بن حمود الدعجاني ، دار الغرب الإسلامي، بيروت ، ط 1 ، 1408هـ ، 1987م، 791/2 – 792 .

59 – رواه الطبراني بإسناد جيد. ينظر: صحيح الترغيب والترهيب ، لمحمد ناصر الدين الألباني ، مكتبة المعارف – الرياض، طـ 5 ، 358/2 .

60 – معنى (ثَمَمْتُ) : (جَمَعْتُ)، و(وَذَأْتُ) وَذَأَهُ: عابه وحقره وزجره. ينظر: الصحاح، مادة (ثمم) ، ولسان العرب، مادة (حوج)، والأشباه والنظائر223/7 .

61 – ينظر: لسان العرب ، مادة (حوج) ، 1039/2 .

62 – وهو للشماخ في ديوانه ، ص 463 ، وهو بلفظ (الجريِّ) مكان (الجريء) ولسان العرب، مادة (حوج) ، والأشباه والنظائر223/7 .

63 – ينظر: ديوان الأعشى، ص 389 ، ولسان العرب ، مادة (حوج)، والأشباه والنظائر224/7.

64 – وهو في ديوان الفرزدق 85/1 ، ولسان العرب، مادة (حوج)، والأشباه والنظائر224/7.

65 – معجم كتاب العين293/3 .

66 – ينظر: معاني القرآن، للفراء 177/2 .

67 – الخصائص218/1 .

68 – وهو بلا نسبة في الإنصاف 525/2 ، وشرح الرضي على الكافية 85/4 ، وهو في تفسير البحر المحيط عند تفسيره لسورة الزخرف 9/8 .

69 – لسان العرب، مادة (حوج) 1039/2 .

70 – آراء ابن بري التصريفية 853/2 ، والمقصود بقال شيخنا رحمه الله: أي ابن بَرِّي .

71 – ينظر: الكتاب 536/3 .

72 – ينظر: الكتاب 537/3، والمقصور والممدود، لأبي زكريا يحيى بن زياد الفراء، تحقيق: ماجد الذهبي، مؤسسة الرسالة بمصر، ط1، 1403هـ، 1983م ، ص7، وشرح المفصل لابن يعيش 39/6، وشرح الشافية للرضي326/2 – 327 .

73 – آراء ابن بري التصريفية 854/2 .

74 – ينظر: شرح التصريح على التوضيح 500/2 .

75 – الغَلْوَة: مقدار رمية سهم، وتُقدر بثلاث مئة ذراع إلى أربعمائة، والجمع: غِلاءٌ ، وغَلَوَاتٌ . ينظر: لسان العرب (غَلاَ) والمعجم الوسيط (الغَلْوة) .

76 – رَكْوَة: إناء صغير من جلد يُشرب فيه الماء، والدلو الصغيرة، جمع: (رِكَاء) بكسر الراء. ينظر: لسان العرب (ركا)، والمعجم الوسيط (الرَّكوة)، وقد ضُبطتْ بكسر الراء فيه، ولكن فيَ لسان العرب هي مثلثة الراء.

77 – القَشْوَة: قُفَّةٌ تَجعل فيها المرأة طِيبَها وحاجتَها، جمع(قَشَوَات)، و(قِشَاء). ينظر: لسان العرب(قَشَا)، والمعجم الوسيط (القَشْوَةُ) .

78 – آراء ابن بري التصريفية855/2 .

79 – ينظر: المقصور والممدود، للفراء، ص 8، وكتاب حروف الممدود والمقصور لابن السكيت، ص50، والمقصور والممدود، لأبي الطيب الوشاء، ص 34، والمخصص110/15، وشرح الجمل 364/2، وارتشاف الضرب516/2، وشرح التصريح على التوضيح501/2 –502 .

80 – المقصور والممدود، للفراء، ص 8 – 9 .

التكوين الموسيقي في شعر بن صوفية

د. شمسي عبد الغني دعوب
الجامعة الأسمرية . كلية الآداب

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم ، وبه نستعين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

أما بعد:

فلقد حظي أدب المشرق بدرس وافٍ وتحليل ضافٍ ، لم يلقه صنوه في المغرب العربي، وفي القطر الليبي على وجه الخصوص ، وذلك ما حدا بي إلى التفكير في دراسة الأدب الليبي .

فأخذت أبحث عمن أوجه له العناية وأخصه بالدرس ، وأعلام ليبيا المغمورون كثيرون ، ونتاجهم المطمور قد يكون غزيراً ، وكان أقربهم إليّ الدكتور المرحوم الفاضل (محمد مصطفى صوفية) فهو من بلدي زليتن وقد أشرف عليّ في رسالة الماجستير ، ونهل من علمه وأدبه طلاب كلية اللغة العربية في أغلب الجامعات الليبية ،وليس الانتماء الوطني هو الدافع لهذا البحث ، بل إن الرغبة في استكشاف القيمة الأدبية لهذا الشاعر دفعتني إلى البحث في تفاصيل شعره نتاج هذه الحياة يحدوني في ذلك ثقتي في الأهمية العلمية التي يكتسبها الكشف عن مواطن الشاعرية في شعر أي شاعر، والتعريف به وبحياته الحافلة بالنشاط العلمي ، كما هو الشأن في حياة الشاعر(محمد مصطفى صوفية) هذا عن دواعي البحث ، أما أهدافه فمن أهمها

- محاولة الارتقاء ــ من خلال الدراسة والتحليل في أدب (البيئتين الشامية والمصرية).
- محاولة إظهار المعالم المطموسة ، وإجلاء الغموض الذي يكتنف الأدب الليبي بخاصة
- محاولة إنصاف علم من أعلام الشعر العربي الليبي الحديث ، وقلم من أقلام الأدب المغمورة التي حاولت أن تجدد في أدب هذه البيئة بعامة وفي الأدب الليبي بخاصة .
- سد ركن من الأركان الشاغرة في المكتبة العربية.

ومن العناصر التقليدية في مقدمات البحث أن يتطرق الباحثون إلى سرد الصعوبات التي واجهتهم في أثناء البحث ، فيطنبون في ذكرها وكأنهم يكتشفون جديداً لم يكونوا يتوقعونه عند بداية البحث ، إذ من الجائز ــ بل من المفروض ــ في نظرهم أن يتم البحث دون صعوبات أو عراقيل .

أنا لا أذكر الصعوبات لا لأنني لم أتعرض إليها بل على العكس تماماً ، فإن دراسة هذه الشخصية يعد جديداً (بكراً) لم يدرس سابقاً ــ فيما أعلم ــ .

أما المنهج الذي توخيته في هذا العمل فقد اخترت أن أجعله منهجاً يشمل الدراسة التي تفيد من المناهج النقدية الحديثة المعتمدة على الكشف والتحليل وما يعرف بالمنهج الوصفي التحليلي، وكان الهدف من هذا البحث هو التعرف على التكوين الموسيقي في شعر بن صوفية.

فطبقت ذلك في دراسة الديوان الشعري (لمحمد مصطفى صوفية)، وقد أعقبت هذا البحث بخاتمة بينت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال البحث .

التكوين الموسيقي في شعر بن صوفية

كل متذوق للأدب العربي ينظر إلى الشعر العربي على أنه كلام ذو اتساق لفظي ، مفعم بالموسيقى والإيقاع ،مدعم بالعاطفة والإحساس،حامل في طياته مضامين وجدانية مرتبطة بنفسية الشاعر.

وتأخذ هذه العلمية الترابطية في أدبنا العربي شكلها الثابت والظاهر في أوزان البحور الشعرية ، لكن علينا أن نعي حقيقة منذ البداية مفادها أن هذه الأوزان والبحور التي ميزت الشعر العربي هي في واقع الأمر زخارف وهياكل صحت بأن تكون أطراً موسيقية للشعر إلا أنها لا تجعل من الكلام أو الكتابة شعرا ،إذ الأمر متوقف على الإيقاع والرنين المنبعث من الشعر نفسه ، فللشاعر "ملكة منحها الله إياه هي المقدرة على التعبير بالرنين والإيقاع والوزن بالبحر والقافية كالإطار للإيقاع كله"[1]، وقد أشار إلى ذلك(لامبرون) في كتابه أسس النقد إذ يقول:" توجد موسيقى داخلية في الشعر هي أوسع من الوزن والنظم المجردين"[2].

وبالرغم من الدور الذي يشكله الوزن والقافية في إضفاء القيمة الفنية علي القصيدة وفي بناء الوحدة الموسيقية ،فإن الشاعر يستطيع أن يحقق بالوزن مع مادة القصيدة عملا فنيا...، هذا العمل يحتاج إلىوزن داخلي يسمى الإيقاع ، يحس ولا ينظر يستشف من خلاله تجربة الشاعر وحركته النفسية ، فإذا كان الوزن هو جسد القصيدة فالإيقاع روحها ،ومن هنا صدق الرأي القائل بأن "الوزن والقافية لا يجعلان من الرجل شاعراً"[3].

أي أن الإيقاع الداخلي صنو الوزن في تشكيل موسيقى الشعر، وللشعر ألوان عدة من الموسيقى التي تعكس الجانب الروحي، حيث إنه لا ينحصر في القصائد بل هو أكبر من ذلك ،هو تلك "المرآة التي تعكس بصدق وصفاء الظواهر المحسة والمدركة،تعكس ما في باطن الحياة مما لا يظهره إلا فن القول الشاعر"[4]وهذه الانعكاسات ما هي إلا الروح الموسيقية والتلوينات الإيقاعية متجاوبة مع نقاء المضمون وحركة الوجدان "فليس الشعر في الحقيقة إلا موسيقى تتفاعل لموسيقاه النفوس،وتأثر بها القلوب"[5].

ومن المسلم به أن الشاعر عند قول الشعر يخضع لأحاسيسه ويتحرك مع أهازيج نفسه ومن تم يخرج الشعر ففي إطار أي وزن من بحور الشعر،فالوزن المجرد لا يمنحنا تلوينا موسيقياً، ولا يمكن أن نحس فيه بأي خصائص نفسية فإن صح التعبير: الوزن المجرد موسيقى بدون معنى.

وشعر محمد صوفية شعر خليلي لم يتعد البحور الستة عشر ، وكان يعجب ببعض الدواوين الحديثة والموشحات .

وللوقوف على طبيعة الموسيقى في شعره لابد من العودة إلى نصوصه الشعرية نفسها على الرغم من أن تحليل البنية الموسيقية يكتسي صعوبة فائقة يحدثنا عنها الدكتور عز الدين إسماعيل قائلاً : " إن الغموض الذي يكتنف الصورة المكانية ، وما يحدثه فينا من آثار أقل بكثير من تلك الأسرار المحيطة بالصور الموسيقية ، بل ربما كان من السهل الآن دراسة العناصر المؤثرة في الصور المكانية أو هي على الأقل أكثر طواعية لمن يريد أن يتفهمها من طبيعة الصورة الموسيقية وآثارها " [6].

والمتأمل في شعر صوفية يرى أن البحر البسيط هو الأكثر استعمالاً من قبل الشاعر فيما استعمله من بحور ، في حين جاء الكامل في المرتبة الثانية ، والرمل في المرتبة الثالثة .

وديوان محمد صوفية يشمل ألف ومائة وثلاثة وسبعين بيتاً شعرياً ، موزعة على تسعة أبحر هي : البسيط ، والكامل ، والرمل ، والطويل ، والوافر ، والمتقارب ، والهزج ، والرجز ، والمتدارك ، وقد وردت في ثمانية وأربعين قصيدة استعمل فيها الشاعر إحدى عشر حرفاً في القافية ، وانحصر في عدة أغراض هي : المدح ، والرثاء ، والوطنية ، والعاطفية ، والوصف.

أما بالنسبة للقافية فإن حرف الراء يحتل أكبر نسبة في شعر صوفية فقد ورد في القصائد:(7).

1- صليبية العشرين
2- صمود شعب
3- رثاء في المرحوم صالح المصراتي
4- رثاء في المرحوم الشيخ أحمد الشارف
5- الله أكبر
6- المعلم والجائزة
7- تتيناي
8- أبي
9- خاطر بحرية

يليه في ذلك الباء ، وورد في القصائد :

1- البيان
2- منتدى زليتن
3- ليلة الأنس
4- همسة
5- فراق الأحبة
6- حسناء

والميم وردت في القصائد :

1- الدوحة المخضلة الفينانة
2- صراع الحياة
3- رسالة شعرية " غربة ، دمعة ، همسة"
4- المعلم
5- البيت الحرام منبع الهدى والنور
6- رباط الفتح

واللام وورد في القصائد :

1- مذبحة الهرم الإبراهيمي
2- رثاء فقيد العلم
3- أيها الساقي
4- البيت السعيد
5- عتل
6- تهنئة في يوم تكريم الخريجين

يليه الهاء في المرتبة الثانية مع الباء والميم واللام ، ووردت في القصائد :

1- الشمس 2- القزم والعملاق

3- الجاني المسعور 4- تحية لشعب فلسطين

5- لا في الجمال أبيض ولا في الرجال خليفة 6- الأيام والإنسان

والنون وهي في القصائد :

1- في الطريق إلى بني وليد 2- نداء الشباب

3- من وحي الريف 4- عد إلينا

5- حفيد المتطلينين

ثم الدال وردت في القصائد:

1- من حيث الذكرى 2- خسئ اللئام

3- أمي

ثم الياء وردت في القصائد

1- ذكريات 2- ذكريات لا تنسى

3- من وحي المسجد

ثم الثاء وردت في قصدتي :

1- رثاء في المرحوم مخزوم الشحومي 2- عباءتي

ثم العين ووردت في قصيدة :

1- في ذكرى المولد النبوي الشريف

أما القاف فقد ورد مرة واحدة قافية له ، في قصيدة " نفحات من شهر الصيام" [8].

وهي دينية تتناسب من الناحية الصوتية مع مضامين الروحانيات اللطيفة، لذا جاءت قافيته ملائمة لهذه القصيدة في قوله:

رمضان شهر فيضه يتدفق *** والمسك فواح ذكي يعبق

إن موسيقى القصيدة صدى لمعناها ولانفعالات الشاعر ، فلكل قصيدة موسيقاها الخاصة بحيث لا تتطابق مع موسيقى أي قصيدة أخرى ، وإن تشابهت أحياناً ، لأن أساسها الحالات الشعورية ، وهذه تتشابه ولا تتطابق ، فهل يصدق ذلك على شعر محمد صوفية

؟ ، وهل تتحقق فيه مقولة بوب (Alexanche pop) من أن " الجرس يجب أن يكون صدى للمعنى " ؟ [9] .ولمعرفة هذا لا مناص من دراسة أكثر من قصيدة ثم مقارنة الصور الموسيقية الخاصة بكل منها لمعرفة مدى تحقيق تلك الموسيقى الالتحام والانسجام مع مضمون القصيدة وحالة الشاعر النفسية .

النص الأول : " خسئ اللئام قصيدة نظمها بتاريخ : 20 – 2– 2003م رداً على الرسوم الساخرة في حق الرسول ــ صلى الله عليه وسلم ــ ودفاعاً عنه وعن الإسلام ، يقول فيها :

خسئ اللئام وقبحت افعالهم	***	حق الوعيد فبئس ذاك الموعد[10]
كذب اللئام فمالهم من مقصد	***	إلا العداوة والخنا المتعمد
تباً لذاك الوغد قبح فعله	***	ياويله مما جنت تلك اليد
ياويل من نصر الضلال وأهله	***	فغدا لتلك الساخرات يؤيد
حقد تأجج في قلوب حثالة	***	نفثته أفئدة وسم أسود
هل يرتضي الفحشاء إلا أهلها ؟	***	لؤم الطباع عن الفضيلة أبعد
هذي فضائحهم تعذر حصرها	***	يبكي لها الصخر الأصم الجلمد

جاءت هذه القصيدة على البحر الكامل ، حركي الأجزاء المعبر عن انفعال النفس التي أثّر عليها الحدث المزري فاستجابت له ، وتفاعلت معه باندفاع قوي ، تبرز هذه القصيدة الروح الدينية والأخلاقية بالدفاع عن رسول الله ــ صلى الله عليه وسلم ــ ورد كيد الحاقدين الذين ضاقت بهم الأرض بما رحبت يريدون القضاء على الإسلام ، ولكن خسئ اللئام ، وقبح الله أفعالهم ، فهذا خاتم رسله، دانت له الدنيا وشعشع نوره.

نلمح أن مضمون القصيدة هو مضمون قوة وتهكم ، بل إنه أبعد ما يكون عن التذمر والأنين ، بذلك سيطر على النص طابع هجائي مندفع ، وتميزت ألفاظ النص بقوة واضحة ظهرت في حروفه وصيغه ، فأغلب الحروف انفجارية مفخمة (القاف، العين، الصاد، الطاء الباء) [11] وهي الأكثر تردداً في ألفاظها (قبحت، بئس، مقصد، المتعمد، الساخرات، تباً، الطباع).

ومن المعروف عروضياً ولغوياً أن كل وزن يتكون من حركات وسواكن[12]، والسواكن في هذه القصيدة جاء أغلبها على شكل حروف مشددة ، وجلي أنها توحي بالقوة والتشديد[13]. (اللئام ، المتعمد، حق ، الضلال.....).

ومن السهولة ملاحظة القوة التي يستشعرها متذوق الشعر أو منشده في نفسه عندما يتلفظ بالحروف المشددة " إن الألفاظ تجري من السمع مجري الأشخاص من البشر، فالألفاظ الجزلة تتخيل في السمع كأشخاص عليها مهابة ووقار ، والألفاظ الرقيقة كأشخاص ذوي لين ولطافة مزاج" [14] .فإن في القصيدة من الألفاظ ما يعبر عن عظمة الحدث ، وما يمثله من معانٍ ، إذ شحنت بقوة صوتية تنسجم مع المضمون لتصبح الأصوات بذلك وسيلة للتعبير والتصوير ، تنقل إلى القارئ انفعالا وتصويراً عن طريق الإيقاع الذي يعبر عن المعنى فيتأثر به. النص الثاني : " فقيد العلم " : وهي مرثية صاغها صوفية في 9-7-2000م ، في كل من فقده العلم من العلماء الذين أفنوا حياتهم في هذا الميدان الشريف ، يقول الشاعر :

أرأيت ما جعل الأنام ذهولاً *** وأصاب من هول المصاب عقولاً ؟[15]
خطب المنون سرى فأيقظ نوماً *** وأذاق من مر الفراق ثكولاً
نفس الكريم وقد وفت ما عاهدت *** وعن الهدى ما بدلت تبديلاً
فارحل إلى رب دعاك ملبياً *** واسكن جنان الخالدين بديلاً
لبست عليك من الثياب سوادها *** وبكتك بالدمع الهتون طويلاً
وبكتك من بين الرجال مآثر *** عزت وكانت قد أتتك ذلولاً
رحماك ربي للفقيد ومنة *** واجعله أحسن منزلا ومقيلاً

وهذه المرثية نابضة بالصدق والتأثر ، حافلة بالنفس المأساوي الذي أحاط بها ، صاغها بنفس حزين متهالك وبإيقاع معبر عن هذه اللوعة كان الشاعر في النص السابق مندفعاً متعصباً ، أما في هذا النص فهو باكٍ متألم ، لذلك طبع النص الأول بطابع الهجاء ، والثاني مطبوعاً بالتفجع واللوعة ، ولا يشمل هذا الطابع المعنى فحسب بل يمتد إلى الصورة الموسيقية ولكي يتضح التباين الموسيقي نجري هذه المقارنة :

خسئ اللئام أعداء الإسلام	فقيد العلم

– موسيقى مدوية صوتياً	– موسيقى هادئة وإيقاع حزين
– حروف مشددة	– حروف اللين
حروف انفجارية وإطباقيه	– حروف رخوة ولين
(الطاء ، القاف ، الباء)	(ياء ، ميم ، واو)
–حرف الروي الدال	–حرف الروي اللام مسبوقه(بالياء – والواو)
– نغم هجائي مندفع	نغم حزين

تشكل هذه المقارنة المتواضعة مدخلاً لتوضيح التباين الموسيقي بين القصيدتين، وقد اخترتهما لتباعد المسافة بينهما من جهة ، ولشدة ارتباط الجانب النغمي فيها بالجانب المعنوي من جهة أخرى .

فإن تحقيق الموسيقى الداخلية في نص شعري يكتسي صعوبة بالغة إذ يتطلب شروطاً لا تتاح لكل مبدع وأهم هذه الشروط :

- المستوى الإبداعي العالي عند الشاعر .
- الشعور الصادق بالتجربة ، إذ لا يمكن تكلف التجربة ، ولا اصطناع الموسيقى .
- المدة الزمنية الفاصلة بين التجربة الفعلية ، والتجربة الشعرية لنقل التجربة من طور الانفعال الأولى إلى طور المعايشة الوجدانية ، وهي مرحلة نقلها إلى الآخرين عن طريق اللغة ، فليس بمقدور الشاعر أن ينقل التجربة الشعورية بنجاح وصدق لحظة معايشته إياها ، لأن الانفعال يشل الملكات العقلية كما يرى علماء النفس . [16]

وفي هذا البحث رأيت من المفضل أن أغير المسار المعهود فبدلا من الاقتصار على الموسيقى الخارجية، سيتم البحث عن الروح الموسيقية الموزعة في القصيدة ككل ، والتي ترفض بأن تبقى أسر الأوزان الشعرية وحكرا لها ؛ فهي تتجاوز نظام الحركة والسكون في التفعيلة ، وتبث الحياة في كل شيء، وتغير من مفهوم الحركة والسكون وتلونهما بإيقاعات مختلفة ، فالسكون يصبح له نغمة ويأخذ إيقاعا خاصا،" إذ لا نستطيع أن نتجاهل تلك القيم الصوتية التي صاحبت النصوص الأدبية ....والتي اقترح أن يسميها شوقي ضيف الموسيقى الداخلية هذه الموسيقى التي تؤلف الجانب الأكبر من موسيقى القصيدة،وتشارك في إبراز القيم الإيقاعية فيها"[17].

هذه قصيدة من بحر الرمل جاءت بعنوان (من وحي الريف)

في هدوء الريف لا ضوضا المدن	***	تطرب النفس وتشدو بالأغن
تذكر الباري بما في صنـــع	***	من بديع الصنع في ذاك الفـــتن
فـــي زهور برياض غانـــية	***	في نخيل زانها طـــلع حسن
في رمال ذات حقـــف هـــادى	***	عجز الغادة يبدو إن سكن
زقزقـــات الطيـــر إما طرب	***	نغمات العـــود أو هي أغن
جاوبت أوتـــار قلبي وروت	***	عطشا منه بتغـــريـــد حسن
غاديات رائحات في شـــذى	***	ضامنات الرزق من رب المنن
إن روحي عشقت تلك الحياة	***	فهي طهـــر وحيـــاء وأمـــــن
تعشق الأرواح إما طـــربـــت	***	ما جلا الأحـــزان أو زوال الإحـــن

يخبر الشاعر في تعليق له على هذه القصيدة بالمناسبة التي قيلت ،وهو نظام درج عليه كل قصائده –عندما وجد نفسه وسط مناظر الطبيعة الخلابة ذات الجو المعتدل والنسيم العليل والزهور الصفراء المتفتحة وقد افترشتها قطرات الماء استقرت عليها والفراشات من فوقها تطوف بها والطيور تغني وتزقزق لها وأشجار النخيل مرتسمة واقفة والعراجين تتدلى منها كأنها الثريات في الحسن والبهاء ، كل هذا شكل ظاهرة فنية أثرت في الشاعر تأثيراً جميلاً وطربت روحه لها، فترجم لنا أحاسيسه شعراً تمازج فيه الإيقاع الموسيقي المطرب بالإحساس المرهف ،ولننظر الآن كيف جاء هذا التمازج من خلال البحث في التكوين الموسيقي بمستوييه الخارجي والداخلي.

1.التمازج بين الإيقاع الخارجي والداخلي:

يفرغ الشاعر في هذه القصيدة ما تهيج به نفسه في جو من الملاينة وإيقاع مطرب بحيث جعل النغم يتصاعد والجرس يعلو وعرف كيف يوظف اللغة الإيحائية توظيفا جميلاً من خلال عدة مستويات :

- مند الوهلة الأولى نرى كيف استطاع الشاعر أن يبدأ بداية موفقة، فحسن المطلع الذي توّج القصيدة به ، تمثل في ابتدائها ببيت مصرع شغل هذا التصريع وظيفة إشاعة الجو الموسيقي الرنان مند البداية...
- من ناحة القافية ، فقد تفنن الشاعر في اختيار قافية(ن) ذات الرنين الإيقاعي ، فأبو نصر الفارابي عدّ النون من الحروف الممتدة بامتداد النغم ولا تشبعه[18] وهذه الخاصية ناسبت النغمات المنبعثة من بحر الرمل ؛ لأن موسيقي الرمل خفيفة رشيقة فيها رنة [19] فكان حظ القافية وإن كانت كلمة واحدة أرفع من حظ سائر البيت[20].
- من ناحية الألفاظ :فاتفاق القافية مع الألفاظ الموضوعة ذات الإيقاع الموسيقي والدلالي ،أحدثت تجانسا مع بحر الرمل اللين الذي استجاب لموضوع الشاعر وتقبل الأصوات المختلفة فيه مع المدركات الحسية المتعددة، إذ الشاعر ابتدأ القصيدة بحرفين سهلين رخوين هما (الفاء والهاء)مع صوت الواو اللينة ، فقال:

فـــــي هدوء الريف لا ضوضا المدن تطرب النفس وتشدو بالأغن

فالشاعر من خلال خصائص هذه الأحرف عرف كيفية الدخول في عالم اللحظة الشعرية بكل ما فيها من خصوصية فنية، مما يجعلنا ننجذب إلى الإيقاع الطربي الذي نحسه منبثقا عن المستوى الموسيقي للكلمات.

حيث إن الموسيقى الداخلية يشخصها جانبان هما: اختيار الكلمات وترتيبها من جهة،ثم المشاكلة بين أصوات هذه الكلمات والمعاني التي تدل عليها من جهة أخرى حتى تحدث هذه الصناعة الغريبة[21] .

ولننظر إلى هذه المشاكلة الرائعة التي تضمنها هذا البيت :

غاديات رائحات في شدى *** ضامنات الرزق من رب المنن

فقد برع الشاعر في توظيف التماوج الصوتي الذي تحدثه المدود في البيت ، مع الحالة الشعورية للنفس وهي تميل افتتانا بالطبيعة ميلا مجانسا لحركة الطير وهي تموج في السماء.

اتضح مما سبق أن التآلف الصوتي ينبع من تآلف الحروف وتكريرها ،وإشاعتها في النسيج الشعري ويتوقف ذلك التوافق علي مقدرة الشاعر في إحداث أصوات بعينها يخلق معه التوافق الصوتي والموسيقي.

نخلص من عرضنا هذا إلى أن الشاعر قدم تجربة شعرية ناجحة حيث توأم بين مضمون القصيدة الذي تمثله حالة الفرح ، وإيجاد الحركة الموسيقية فقد كانت حركة حرة متجاوبة مع نقاء المضمون وحركية الوجدان .

2. التلوين الإيقاعي

لا تكتمل بنية التشكيل الإيقاعي في الشعر إلا إذا ارتبطت بإيقاع نفسي يتمثل في النشاط النفسي الذي ندرك من خلاله ما للأبيات الشعرية من معان ومشاعر. وما دام وعي الإنسان وإحساسه يتغير فلا بد من أن الإيقاع هو الآخر يتغير بتغير الحالات النفسية والمواقف التعبيرية وبالتالي يأخذ الإيقاع قيم نفسية وجمالية ،وهذا يتطلب معرفة الإيقاع بكل أطيافه التي يظهر بها داخل العمل الأدبي ففي الشعر نجده في الألفاظ من حيث هي أصوات ترتبط في إيقاع أو انسجام وقافية ونغم فعدم وجوده يلغي صفة الفن الجميل مهما كانت المعاني المتصلة به[22] ، ولنأخذ قصيدة (رثاء) أنموذجا لبيان كيفية التجاوب النفسي مع الإيقاع الموسيقي داخل القصيدة :

رثـــــــــــــــــــاء[23]

واصالحاه أرى ما أعجز البشرا	***	سقاك كأسا فلا تجـــــــــــزع وكن صبرا
كأس الممنون سقت كل الذين مضوا	***	فمن علي الأرض جنّا كأن أم بشرا
سيلحقون بركب لا مفر لهم	***	من المسير إلى ما كان قد قدرا
إنا لنصبر صبر المؤمنين به	***	فالأجر يعظم مادام الفتى صبرا
نرضى بحكم قضاء الله في رجل	***	باتت خلائقه للناس معتبرا
سمح كريم تراه حين تبصره	***	يهدي إليك حديثا طيبا عطرا
وفي النوائب لا يبدي له جزعا	***	قلب صبور إذا ما خطبها استعرا
مجالس العلم أضحت بعد غيبته	***	تبكي عليه بدمع بات منهمرا

وللصحاب حنين نحو مجلسه	***	فيه الصفاء وفيه ينثر الدررا
ما للحوادث لا ترمي سوى علم	***	من الرجال كريم بالعلا ظفرا
صارت مآثره علما ومعرفة	***	على الشفاه حديث القوم والخبرا
مشيئة الله لا ندري لها سببا	***	فالله يقضي بما قد كان أو قدرا
فارحم عبيدك ربي رحمة وسعت		أهل الفضائل واجعل وجهه نضرا

إلى جانب الإيقاع الجميل الناتج عن التصريع ،والتعرف من خلاله على حرف روي القصيدة فإنه توافق مع مضمون الرثاء،الذي ابتدأه الشاعر بمفتاح موسيقي تمثل في (وا) التفجع أو الندبة، فرفع من وتيرة النغم الموسيقي للبيت لتناسب وتتواءم مع مشاعر الحزن والأسى التي تعتري الشاعر لفقده....بحيث اتخذ من التصريع ملجئاً يلقي من خلاله بكل مشاعره دفعة واحدة في البيت الأول من القصيدة كما أفادت (العين)تجزع مرارة الحزن والتوجع منطلقة من أعماق الشاعر بها نبرة القوة ومشاعر الألم، إلا أن شاعرنا ذو نفس مؤمنة فجاء بالقافية التي كسرت من حدة التوتر، وتمازج فيها التسليم بقضاء الله ، دلت عليه القافية (صبرا)، والتوجع من خلال المد الصوتي الذي حققه حرف الروي، فظهرت زفرات الحزن الولوع في نفس الشاعر.

غير أن هذه النفس المليئة بالحزن والجزع ما لبثت أن هدئت عندما يتغير الموضوع من الندبة والتفجع إلى ذكر قضاء الله وقدره والتأبين، فيغلب عليها السكون عندما تذكر الإيمان بالله، فنجد أنفسنا نبتعد عن أصوات التفجع والندبة ونحاط بأصوات اللين والسكون ...وحتى صوت العين هنا جاء لتفخيم الأجر كما دل عليه معنى الكلمة "وهنا نحس ما يصنعه التوافق الصوتي بين الحروف والكلمات من صلة في العبارات "[24] فعندما دفع ألم الحزن بالشاعر إلى الاستنكار حيث قال :

ما للحوادث لا ترمي سوى علم *** من الرجال كريم بالعلا ظفرا!!

تولد الاستفهام في هذا العرض(=الرثاء) من خلال تأملات الشاعر في الحياة والموت ، وتقلبات الحياة به ،مما يكشف عن عقلية متشبعة بفلسفة الحياة وتجاربها ، والصورة النابعة من هذه التأملات لابد أن تأخذ نصيبها من هذه الحالة النفسية ، فتكتسي بشيء من الهدوء،"أغلب أساليب الاستفهام تنبع من حالة التأمل التي تقضي إلى الحيرة والقلق

والتوتر ، وتتفرغ بعد ذلك في معان جزئية تدل على الحسرة أو الاستنكار أو التهديد"[25].

فالإيقاع الموسيقي متجاوب مع العامل النفسي "ومن تم كانت خطورة تشكيل الصورة الموسيقية للقصيدة، لأن الشاعر إن لم يوفق من خلال هذه الصورة إلى خلق حالة التوافق بين الحركة التي تموج بها النفس، والحركة تموج في الأشياء وإن يكن ذلك على نحو غاية في الجفاء فإن الصورة الموسيقية عندئذ مهما يكن فيها من تناسق ونظام خاص تفشل في تحقيق غايتها الفنية وتبقى تشكيلا صوتيا من جانب واحد ، أي أنها لا تعنينا على ربط نفوسنا بالوجود الخارجي وتنسيق المختلط من ذبذبات هذه النفوس وفقا للإيقاع الخفي في ذلك الوجود"[26]

التجاوب النفسي على مستوى حرف الروي

حقق حرف الروي قيمة موسيقية أو إيقاعية من حيث أنه صوت مجهور ودلق، ساعد بوضوحه وقوته على رفع الصوت الذي يناسب غرض الرثاء فيكون علو الصوت بمثابة الإعلان عن المصاب وفسحة لتفريغ شحنة الحزن والألم ، " ولعل ارتعاد اللسان، وتذبذب الوترين عند النطق به يتناسب مع رعشة الحزن والألم المتعجلة في النفس"[27]فحمل ضلالا من نفسية الشاعر ، لذا وفق الشاعر في اختيار حرف الروي لهذه المرثية النائحة بعواطف ومشاعر الفقد ،فجاء بحرف روي (الراء) يحمل توقيعه على هذه القصيدة.

مـــن هنا نجد (ت .س.إليوت)يقول: "القصيدة ذات الطول يجب أن يكون فيها صعود وهبـــوط في درجتها من الحدة حتى طـــابق ما يحدث فعلا للعاطفة الإنسانية من تراوح "[28] وهذا ما أكدته الدراسات اللغوية الحديثة "حين أظهرت إمكانية الوحدة والتنوع في آن واحد داخل النسق أو النظام الإيقاعي الذي يتضمن عناصر الثبات وعناصر الانتهاك معا ،مما يخلق حركة ناتجة عن الصراع بين عناصر الثبات والانتهاك داخل البنية ، وهذا كفيل بأن يولد مجموعة من التحولات البنائية ، ومن ثم الدلالية التي تشارك في بناء النظام الإيقاعي الواسع"[29].

الخاتمة :

لقد تم لهذا البحث الوقوف على أهم ما يميز (محمد مصطفى صوفية) شاعراً، والتعرف على أهم الخصائص المميزة لشاعريته من خلال ما تناولته في هذا البحث من خصائص فنية، وكما التزم البحث بالمصطلحات العلمية التي استقاها من البلاغة العربية وذلك خلال دراسة التكوين الموسيقي ، كما تم رد كل هذه المصطلحات إلى مرجعيتها وتوثيقها ، لتكون النتائج المتوصل إليها مبنية على أسس علمية ومنهجية ، وقد كانت النتائج المتوصل إليها فيما يتصل بشعر صوفية على النحو التالي :

أولاً : أن منهج شاعرنا كان على النهج التقليدي ــ الشعر الجاهلي ــ كغيره من الشعراء.

ثانياً : إن الصورة في شعر صوفية غالباً مستوحاة من القرآن الكريم والتراث العربي القديم لدرجة اقتباسهما والتماهي معهما .

ثالثاً : إن التكوين الموسيقي عند شاعرنا صوفية قد كان بارعاً وذلك في توظيف التماوج الصوتي الذي تحدثه المدود في النص مع الحالة الشعورية للنفس .

رابعاً : إن الشاعر قد قدم تجربة شعرية ناجحة حيث توأم بين مضمون القصيدة وإيجاد الحركة الموسيقية .

خامساً : كانت الموسيقى للنص الشعري قد اكتسبت عند شاعرنا بطرق متنوعة وكثيرة تختلف حسب المقدرة الفنية للشاعر والطرق التي يوظف بها المادة اللغوية ويتعامل بواسطتها مع الخصائص الصوتية للكلمات ليحدث إيقاعاً داخلياً خاصاً كتكرار كلمات معينة أو المجانسة بينهما.

هوامش البحث

(1) عبد الله الطيب، المرشد إلى فهم أشعار العرب، ط2 ، مطبعة حكومة الكويت ، الكويت،1989م ص:34.

(2) شوقي ضيف، الفن ومذاهبه في الشعر العربي ، ط11 ، دار المعارف ، بيروت ، ص:78.

(3) عزيز السيد جاسم، دراسات نقدية في الأدب الحديث، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، مصر ، 1985م، ،ص35.

(4) محمد مصطفي صوفية ، البيان ، مجلس الثقافة العام ، ليبيا ، 2008م ،ص:7.

(5) إبراهيم أنيس ،موسيقى الشعر ، مكتبة الأنجلو المصرية ،ط2 ،مصر، 1952 ، ص:17.

(6) عز الدين إسماعيل ، التفسير النفسي للأدب ، دار العودة والثقافة ، بيروت ، د.ت، د.ط ، لبنان ص64.

(7) ينظر في مطالع هذه القصائد كل قصيدة حسب البحر التي نسبت إليه من هذا المبحث.

(8) محمد مصطفي صوفية ، البيان ، مجلس الثقافة العام ، ليبيا ، 2008م ،ص:81.

(9) اليزابيت ادرو ، الشعر كيف نفهمه ونتذوقه ، دار العودة والثقافة ، بيروت ، د. ت، د.ط ، ص43.

(10) محمد مصطفي صوفية ، البيان ، مجلس الثقافة العام ، ليبيا ، 2008م ،ص:146.

(11) كمال بشر ، علم اللغة العام ، دار المعارف ، ط7 ، بيروت 1980م ، ص100-101.

(12) محمد سعيد اسبر ، الخليل معجم في علم العروض ، دار العودة ، بيروت ، ط1 ، 1982م، ص6.

(13) ابن الجزري، متن الجزرية في معرفة تجويد الآيات القرآنية ، باب المخارج والصفات ، مطبعة محمد صبحي وأولاده، د.ت، د.ط، ص 26-27.

(14) ابن الاثير ، المثل السائر ، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد ، المكتبة العصرية ، بيروت ، د.ط ، 1990م، ص181.

(15) محمد مصطفي صوفية ، البيان ، مجلس الثقافة العام ، ليبيا ، 2008م ،ص:100

(16) سيجموند فرويد ، خمس دورس في التحليل النفسي، ترجمة: جورش طرابيش ، دار الطليعة ، بيروت، ط ، 1986، ص116.

(17) ابتسام أحمد حمدان ، الأسس الجمالية للإيقاع البلاغي في العصر العباسي ، دار القلم العربي ، ط1 ، 1997، حلب ، سوريا ، ص:7 ، وينظر: شوقي ضيف، الفن ومذاهبه في الشعر العربي، دار المعارف ، ط11 ،ص:77- 79.

(18) عبدالله الطيب، المرشد إلى فهم أشعار العرب، ط2 ، مطبعة حكومة الكويت ، الكويت،1989م ص:32.

(19) عبدالله الطيب، المرشد إلى فهم أشعار العرب، ط2 ، مطبعة حكومة الكويت ، الكويت،1989م ص:158.

(20) عمرو بن بحر بن محبوب الكناني الليثي ، أبو عثمان ، الشهير بالجاحظ ، البيان والتبيين
دار ومكتبة الهلال ، بيروت ، 1423ه ، ج3: ص112

(21) شوقي ضيف، الفن ومذاهبه في الشعر العربي ، ط11 ، دار المعارف ، بيروت ، ص:80.

(22) ابتسام أحمد حمدان ، الأسس الجمالية للإيقاع البلاغي في العصر العباسي ، دار القلم العربي ،ط1 ، 1997، حلب ، سوريا ،ص:7 ، عز الدين إسماعيل، الأسس الجمالية ، دار الفكر العربي ، ط3، بيروت ، 1974 ،ص:115

(23) محمد مصطفي صوفية ، البيان ، مجلس الثقافة العام ، ليبيا ، 2008م ،ص:70

(24) شوقي ضيف، الفن ومذاهبه في الشعر العربي ، ط11 ، دار المعارف ، بيروت ، ص:85.

(25) صلوح مصلح السريحي، الصورة في شعر الرثاء الجاهلي ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية للبنات ، جدة ، 1998م، ص:309.

(26)عز الدين إسماعيل ، التفسير النفسي للأدب،دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ، 1993م، ،ص:64.

(27) صلوح مصلح السريحي، الصورة في شعر الرثاء الجاهلي ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية للبنات، جدة ، 1998م، ص:270.

(28) محمد النويهي، قضية الشعر الجديد، معهد الدراسات العربية العالية ، جامعة الدول العربية ، مصر ، 1964م، ص22.

(29) ابتسام أحمد حمدان،الأسس الجمالية للإيقاع البلاغي في العصر العباسي، دار القلم العربي،ط1،1997، حلب، سوريا، ص:23.

الأخذ بالراجح أصل من أصول المذهب المالكي

د محمد سالم العقربي،
جامعة طرابلس

المقدمة

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

فالأحكام الفقهية مستنبطة من أدلتها الشرعية، وهذا متفق عليه عند عامة فقهاء المذاهب، فضلاً عن فقهاء المذهب المالكي. ولكن وللأسف مر على المذهب المالكي زمن تبدلت فيه موازينه وانقلبت معاييره، وتصدر للفتوى فيه رجالات اعتمدوا على ما اشتهر على ألسنة فقهائهم، وجعلوا شهرة القول دليلاً على صحته وقدموه على ما ترجح دليله؛ لشهرته.

وفي المقابل نهض بالأخير (الراجح) رجال انتصروا فيه للدليل الشرعي، وجعلوه القائد في تقديم الراجح على مقابله مما اشتهر حكمه واعتمد في المذهب فقهه؛ لكنهم كالشعرة البيضاء في الثور الأسود وسرعان ما أُضرِمت نارُ الحرب عليهم، ووجهت سهام التهمة إليهم ؛ لقلة الناصر والمعين. وأضحى لأصحاب القول المشهور صولة وجولة، استطاعوا أن يحملوا العامة عليه، ويشهروه في أغلب بلاد المغرب ومصر والعراق. وأصبحت كتب المذهب المالكي غارقة في بحر المشهور.

ولم يزل العلماء المحققون المتحررون من ربقة التقليد مثل ابن عبد البر وابن العربي ينتصرون للدليل حتى نصرهم الله، فظهرت كتبهم وانتشر في أرجاء المعمورة فقههم.

لكن مع ذلك لا تزال نعرة التقليد مؤثرة، وكتب المقلدة منتشرة، جعلت من المشهور ديناً، ومن الكثرة دليلاً، إلى زماننا هذا.

فهذه الكتب في حاجة ملحة إلى جهد كبير من المهتمين بالفقه المالكي؛ لتخليصها من شوائب المشهور، والرجوع بها إلى ما رجحه الدليل الصحيح، الداعي إلى الحكم الصحيح وهذا ضرب من الجهاد بالكلمة والبنان يسدي إلى المذهب محاسن شرعية جمة؛ لتعليق مسائله بالأدلة، وتقديم القول للدلالة عليه من الكتاب والسنة، لا لكثرة رجاله، فالرجال يستدل لهم لا يستدل بهم وقام بهذا العمل بعض الفقهاء في عصرنا ولم يوفقوا في كثير من

المسائل؛ لعلوق رواسب التعصب في عقولهم فالفقه المالكي محتاج لعلماء تنصلوا من عوالق التعصب للمذهب، وتجردوا لحل مسائله بالدليل القائد إلى الصواب.

ومن الأسباب للكتابة في هذا البحث بيان أن هذا التعصب المذهبي قد تخلص منه كثير من علماء المالكية، مثل ابن عبد البر، وابن العربي وابن خويز والشاطبي وغيرهم.

فمسائل المذهب قائمة على الدليل الشرعي من الكتاب والسنة وما آل إليهما، في كتب هؤلاء المحققين والقائمين على نصرة الدليل وتقديمه على المشهور.

ولكن الكتب المتعصبة للمذهب، وبخاصة كتب المتأخرين منهم هي الكتب المنتشرة بين أيدي العلماء وطلاب العلم، وهي المتناولة في الدرس الفقهي كما هو الحال في مؤسساتنا التعليمية.

لذا كان من الواجب أن أبين هذا الأصل، وهو وجوب الأخذ بالراجح، وأنه أصل للإمام مالك وأصحابه؛ حتى يوضع كل شيء في نصابه.

وأنقض دعوى اعتماد المذهب المالكي على المشهور فقط، وتقديمه على الراجح، وأنَّما حصل من بعض المتأخرين في اعتمادهم على المشهور لتعصبهم المذهبي الذي غيبهم عن الدليل.

ومن تلكم الأسباب تنقيحي لمفهوم المشهور، وبيان مدى اضطرابه، واختلاف فقهاء المذهب في حده، فضلاً عن كونه متأخراً عن الراجح.

فهذه الأسباب ونحوها دعتني لكتابة بحثي الموسوم بـــ(الأخذ بالراجح أصل من أصول المذهب المالكي)، وذكرت من النصوص للإمام مالك وبعض تلاميذه، وبعض التطبيقات الفقهية للإمام مالك ما يدعو المنصف للاعتراف بهذا الأصل والتصديق به.

الراجح في اصطلاح المذهب المالكي(1):

لفقهاء المذهب في تعريف الراجح قولان:

أحدهما أن الراجح: ما قوي دليله؛ والآخر: ما كثر قائله(2).

اعتبارات ترجيح التعريف الأول:

وللمتأمل أن يرجّح الأول دون الثاني للاعتبارات التالية:

أولاً: هو الأنسب للمعنى اللغوي.
ثانياً: اعتبار الراجح بقوة الدليل معتمده الدليل الشرعي الناهض السالم عن المعارضة الراجحة أو المساوية.
ثالثا: هو الذي عليه جمهور فقاء المالكية.
رابعاً: مرادف لأغلب بدائله الاصطلاحية في المذهب مثل: الأصح والأصوب، والظاهر(3).
خامساً: موافق لما دل عليه الشرع من وجوب الترجيح بدلائل الكتاب والسنة، وما يؤل إليهما.
ملحظ : بعض الفقهاء يطلقون على ما قوي دليله لقب المشهور من غير اعتبار كثرة القائلين، فيكون مرادفاً للراجح(4). ويكون الأخذ به أخذاً بالراجح وإن تغير اللقب، فالعبرة بالمعاني لا المباني.
الاعتراض على التعريف الثاني:
أما أن يُعرّف الراجح بما كثر قائله. فيعترض عليه بما يلي:
أولاً: تعريف الراجح بهذا النحو يكون مرادفاً للمشهور عند من قال به من المالكية، أو يكون قسيماً للمشهور على تعريف غيرهم؛ فتنتفي المعارضة بينهما، مع أنها ثابتة لغة وشرعاً.
ثانياً: تعريف الراجح بما كثر قائله، خاص عند كثير من فقهاء المالكية بالمقلد الذي لا يجاوز حكاية المشهور في المذهب والإفتاء به. يقول أبو العباس القرافي: (إن الحاكم إن كان مجتهداً فلا يجوز له أن يحكم أو يفتي إلا بالراجح عنده، وإن كان مقلداً جاز أن يفتي بالمشهور في مذهبه، وأن يحكم به، وإن لم يكن راجحاً عنده، مقلداً في رجحان القول المحكوم به أمامه الذي يقلده، كما يقلده في الفتيا)(5) فيخرج بهذا التعريف المجتهد – كما ذكر القرافي–، ويكون قاصراً عن استيعاب فئام الناس بحسب أحوالهم من التفقه وعدمه.

ثالثاً:لو كان الراجح ما كثر قائله –عند من عرفه بذلك–، لكان مصادماً لما تواتر من نصوص الكتاب والسنة وإجماع الأمة التي تبين أن الراجح ما رجحه الدليل الشرعي، لاالمفتي به أو المعتمد في المذهب فالقول المعتمد في المذهب(6)يسمى راجحاً ومشهوراً سواء بسواء، من غير تمييز بين قوة ودليله وكثرة قائله –كما هو قول المهدي الوزاني ومن وافقهم ومن وافقوه(7)– مساواة بين مختلفين وجمع بين متضادين.

فالحاصل: أن الراجح: ما قوي دليله وسلم من المعارضة.

ويقابله المرجوح: وهو ما كان ضعيفاً إما في نفسه؛ لمخالفته النص أو الإجماع أو القياس الجلي، وإما بالنسبة إلى ما هو أقوى منه عند المعارضة.

والمرجوح باعتباره ضعيفاً لا يعمل به عند المالكية إلا في حالة الضرورة الملجئة(8).

تمييز الراجح عن المشهور(9) في اصطلاح فقهاء المالكية:

ذكرنا فيما سبق أن معنى الراجح راجع إلى قوة الدليل المعتضد به الناهض السالم عن المعارضة المساوية أو الراجحة.

أما المشهور في المذهب المالكي، فقد اختلف فقهاء المذهب في حده على قولين:

الأول: أن المشهور ما قوي دليله.

ذكره الونشريسي، وبه قال ابن خويز منداد وابن بشير وابن عبد السلام والعقباني، وأبو الحسن التسولي(10).

الثاني: أن المشهور ما كثر قائله حقيقة أو حكماً.

فالكثرة الحقيقية: هي الكثرة العددية، بأن كانوا أربعة فأكثر.

قال به أكثر فقهاء المذهب لموافقته للمعنى اللغوي، ومخالفته لمعنى الراجح(11).

والكثرة الحكمية: هي الكثرة المعنوية المتمثلة في قول ابن القاسم في المدونة.

وقال بهذا القول الباجي وابن اللباد واللخمي وابن أبي زيد والقابسي، وغيرهم من شيوخ الأندلس والمغرب(12)؛ لاعتبارات منها:

1. رواية المدونة عنه واحتواؤها على أقوال الإمام مالك وبعض تلاميذه(13).

2. ملازمة ابن القاسم للإمام مالك وصحبته الطويلة له، التي استغرقت عشرين سنة حتى وفاة الإمام.
3. أجل من روى عن مالك.

اضطراب مصطلح المشهور عند المالكية:

والمتأمل يلاحظ اضطراب مصطلح المشهور بين فقاء المذهب المالكي واختلافهم في حده. وعند البحث عنه في بطون كتب المذهب لوحظ تداخله بغيره مما لا يصلح أن يكون من البدائل الاصطلاحية له، كالراجح والصواب والظاهروالمفتي به والذي عليه العمل، وغير ذلك. مما يبين ضعفه وتميع دلالتهوعدم صموده أما مصطلح الراجح كما يأتي.

وملامح الاضطراب تكمن فيما يلي:

أولاً: تقييد المشهور بقوة الدليل:

يجعل المشهور مرادفاً للراجح، والقائل به لا يفرق بينهما، ويعود بمعنى المشهور إلى معنى الراجح.

ومعلومٌ أن المعاني تختلف لاختلاف المباني وهي قاعدة أغلبية، وحمل المشهور على الراجح في كل وقت وعلى أية حال بحيث يكون هو هو غير ممكن؛ لأن القول الراجح قد لا يشتهر – وإن كان هو الأولى بالاشتهار–؛ لأسباب تعود لفشو الجهل أو التعصب و نحوهما.

ثم إن مستند المشهور كثرة القائلين، ومستند الراجح الدليل الشرعي. فشتان بين المستندين، وبهما يُميَّز بين التعريفين.

ثانياً :تقييد المشهور بالكثرة الحقيقية أو الحكمية:

وملامح الاضطراب فيه على نوعيه:

النوع الأول: تقييد المشهور بالكثرة الحقيقية أو العددية:

يلاحظ اضطرابه بسبب تداخله بغيره من البدائل الاصطلاحية له في المذهب، كالراجح والظاهر، والصواب، والمفتي به، والذي عليه العمل، والمعتمد في المذهب. وبعض هذه

البدائل قد لا تتفق مع معنى المشهور بالمعنى المقيد، مثل الراجح: ما ترجح دليله، لا ما كثر قائله، وهذا قد يكون مشهوراً وقد لا يكون كما سبق بيانه، وكذا في غيره من البدائل.

ولو تحرر المشهور بهذا المعنى من هذه البدائل لاتضح معناه وظهر وتخلص من الاضطراب الواقع فيه، وطابق المعنى الاصطلاحي مطابقة تامة.

النوع الثاني:تقييد المشهور بالكثرة المعنوية الكائنة في قول ابن القاسم في المدونة.اعترض عليه بما يلي:

(1)قول ابن القاسم في المدونة وجه من وجوه المشهور، ولا يمكن حصر المشهور فيه وحده(14).

قال أحمد الهلالي: (وقيل المشهور هو قول ابن القاسم في المدونة. قلت ولا يخفى قصور هذا التفسير الأخير للمشهور؛ لاقتضائه أنه إذا لم يكن الحكم مذكوراً في المدونة، وكان مذكوراً في غيرها، وقال فيه الإمام وأصحابه قولاً، وشذ بعضهم فقال مقابله فلا يسمى الأول مشهوراً، ولا أظن أحداً ينفي عنه اسم المشهور)(15).

(2) أما طول الصحبة والملازمة، فابن نافع أطول صحبة وملازمة من ابن القاسم، فإن استغرقت ملازمة ابن القاسم عشرين سنة، فقد استغرقت ملازمة ابن نافع أربعين سنة، وانتصب للإفتاء بعد مالك في المدينة. وسئل مالك: من لهذا الأمر بعد؟ فقال ابن نافع. ذكر ذلك غير واحد من أهل العلم(16).

(3) وأما ملازمة ابن القاسم مالكاً حتى وفاته، فهو معارض لما تواتر في كتب التاريخ من أن ابن القاسم ترك مالكاً في حياته ونزل مصر، وبما قال سحنون: (كنت عند ابن القاسم، وأجوبة مالك ترد عليه)(17).

(4) وأما أنه أجل من روى عن مالك؛ فهو معارض بأن أجل أصحاب مالك عبد الله بن وهب، وأجل من روى عن مالك الشافعي، وأثبتهم في الموطأ القعنبي*.

فالمشهور بالكثرة المعنوية لا يمكن أن يكون راجحاً لمعارضته للأمور السابقة، ولمصادمته النصوص الصحيحة الصريحة في الترجيح بالدليل لا الأشخاص فضلاً عن واحد كما سيأتي. قال ابن عبد البر: (لا يرجح القول لفضل قائله، وإنما يرجح بدلالة

الدليل عليه)[18] الحاصل: أن المشهور عند المالكية غير منضبط في حده بالمعنى الأول والثالث،ومضطرب في معناه بالمعنى الثاني، ومختلف في تعريفهوتشهيره بين أئمة المذهب، يقول خليل: (وحيث قلت: خلاف فذلك للاختلاف في التشهير)[19]. فتشهير العراقيين ليس كتشهير المدنيينوالمصريين والمغاربة، وكذا القول في تشهير المدنيين أوالمصريين أو المغاربة[20].

ونتج عن كثرة الاختلاف في التشهير الاختلاط بين المشهور عن مالك والمشهور عن المالكية، الأمر الذي يدعو إلى تكثيف الجهود من فقهاء المذهب لتخليص كلٍّ منالمشهورين عن الآخر والتوثق من مشهوريتهما، والنظر في صحة سندهما، وعدالة ممن يُعتَد بتشهيره، وعدم قصره علي رواية ابن القاسم دون غيره، ممن هو أعلى منه عدداً أو رتبة، ومراجعة الأقوال التي شهرت بناءً على مدرك ضعيف، والنقل عن مصادر فقهية مالكية ذات قيمة علمية معتبرة؛ كي يفتى بما هو معتمد في المذهب وجار العمل به. وكل هذه الجهود على فرضية جواز الأخذ بالمشهور؛ وإلا فالحق اطِّراحه، كما سيأتي.

أثر الاجتهاد والتقليد في العمل بالراجح والمشهورعند المالكية:

العمل بالراجح أو المشهور–عند المالكية– متوقف على حال الشخص من حيثكونه مقلداً أو مجتهداً. وإليك البيان:

أولاً: حال المجتهد عند المالكية في العمل بالراجح والمشهور:

العمل بالراجح مختصبه دون غيره، وهو الذي من شأنه استفراغ الوسع في الموازنة بين الأدلة واصطفاء الأرجح منها وفق المعايير المعتبرة[21].

فالواجب في حق المجتهد هو اتباع ما صح دليله وقوي مدركه ولو خالف المشهور. يقول أبو العباس القرافي: (إن الحاكم إن كان مجتهداً فلا يجوز له أن يحكم أو يفتي إلا بالراجح عنده)[22].

بيد أنه لا بد من إعادة النظر في تحقيق بعض المسائل التي تم فيها ترجيح بعض المجتهدين؛ بناءً على مصلحة معتبرة، أو ضرورة ملجئة، أو عرف جارٍ؛ لأن الوقائع لا

تتكرر بأعيانها وذواتها، ويحتاج فيها إلى إعمال نظر، وتجديد تنقيح؛ لربطها بأصولها وإلحاقها بنظائرها وإدراجها ضمن كلياتها، والحكم يدور مع علتهوجوداً وعدماً.

ثانياً: حال المقلد عند المالكية في العمل بالراجح والمشهور:

المقلد عند كثير من المالكية –وبخاصة المتأخرين منهم–لا يتجاوز ما رجحه إمامه الذي يقلده، أو شهره وإن صح مقابله، ومن نصوص فقهاء المالكية في ذلك قول القرافي:(إن كان –أي: الحاكم– مقلداً جاز أن يفتي بالمشهور في مذهبه، وأن يحكم به، وإن لم يكن راجحاً عنده، مقلداً في رجحان القول المحكوم به أمامه الذي يقلده، كما يقلده في الفتيا)(23). وقول أبي الحسن التسولي: (المقلد لا يعدل عن المشهور وإن صح مقابله، وأنه لا يطرح نص إمامه للحديث، وإن قال إمامه وغيره بصحته)(24).

قلت: وهذا من المبالغة في التضييق على المقلد وحجره على الأخذ بالقول المشهور دون الراجح.

والمقلد لا يعدو أن يكون عامياً، جاهلاً بالفتوى ومداركها،عاجزاً عن معرفة الأدلة وفهمها، وغاية ما يقال فيه: إنه يشرع له أن يقلد واحداً من الأئمة من غير تعيين. أما أن يقلد معيناً فهذا من الجهل والضلال(25).

وأما من كان يقدر على معرفة الدليل وفهمه ولم يبلغ رتبة الاجتهاد، فيجب عليه أنيأخذ بالفتوى التي رجحها الدليل الصحيح عنده، وإن خالفت فتاوى إمامه ومذهبه.

وهذا الفعل يلائم حاله من العلم والفهم، ويوافق نصوص الشريعة الدالة على ذلك، ويشهد له قول المحققين من العلماء من جميع المذاهب، ويسمون هذه المرتبة من العلم والفهم والأخذ بالدليلبمرتبة الاتباع . وإليك بيان موجز لها:

غياب مرتبة الاتّباع عن متأخري المالكية، وبيان أثر الجهل بها في إنزال المتبع منزلة المقلد وإلزامه بالأخذ بالمشهور، وإثبات وسطيتها بين الاجتهاد والتقليد.

العلم بهذه المرتبة واجب شرعي في حق العلماء وطلبة العلم؛ لسد باب الجمود والتعصب لأراء الرجال، وما لا يتم الواجب إلا به، فهو واجب.

ولقد جهلها كثير من فقهاء المالكية وبخاصة المتأخرين منهم، بل بعضهم قد ردها ولم يقبلها؛ لذا فإن مقتضى الجهل بها ورفضها من مقلدة المذهب انبنى عليه تصنيف الناس في العلم إلىصنفين: مجتهد ومقلد، ونزل طلبة العلم والعلماء الذين لم يبلغوا منزلة الاجتهاد، نزلوا منزلة المقلد، أي: منزلة العامي الذي لا يبصر الأدلة ولا يفهم المراد منها، وهذا من الجور والقسمة الطيزى المذمومة شرعاً، ترتب عليهاإلزام هذا النوع من الناس بالأخذ بالمشهور وإغلاق باب الاجتهاد بالنظر في الأدلة واختيار الراجح من الأقوال بمقتضى الدليل المرجح.

وإليك بيان مختصر في حقيقة هذه المرتبة، ودلائل إثباتها:

تعريفها: مرتبة الاتباعمرتبة متوسطة بين مرتبتي الاجتهاد والتقليد. وهي أخذ أقوال أهل العلم مع البصيرة بالأدلة(26).

فكل من أوجب عليك الدليل اتّباع قوله فأنت متبعه، والاتباع في الدين مسوغ، والتقليد ممنوع. كما حكى ذلك ابن عبد البر(27).

إثباتها،ووسطيتها بين الاجتهاد والتقليد:

أُستُدل لذلك بقوله تعالى: ﴿اتَّبِعُواْ مَا أُنزِلَ إِلَيْكُم مِّن رَّبِّكُمْ وَلاَ تَتَّبِعُواْ مِن دُونِهِ أَوْلِيَاء قَلِيلاً مَّا تَذَكَّرُونَ﴾[الأعراف: 3]، وقوله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَكْفِهِمْ أَنَّا أَنزَلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ يُتْلَى عَلَيْهِمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَرَحْمَةً وَذِكْرَى لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴾[العنكبوت: 51].

يقول ابن خويز منداد: (كل من اتبعت قوله من غير أن يجب عليك قبول قوله بدليل يوجب قبول قوله فأنت مقلده. والتقليد في دين الله غير صحيح. وكل من أوجب الدليل عليك اتباع قوله فأنت متبعه. والاتباع في دين الله مسوغ، والتقليد ممنوع)(28).

ويقول الشاطبي: (المكلف بأحكامها –أي الشريعة– لا يخلو من أحد أمور ثلاثة:

أحدها: أن يكون مجتهداً فيها، فحكمه ما أداه إليه لاجتهاده فيها.

والثاني: أن يكون مقلداً صرفاً خالياً من العلم الحاكم جملة، فلا بد له من قائد يقوده.

والثالث: أن يكون غير بالغ مبلغ المجتهدين، لكنه يفهم الدليل وموقعه ويصلح فهمه للترجيح بالمرجحات المعتبرة فيه تحقيق المناط ونحوه)[29].

قال راقمة: (والمرتبة الثالثة التي أثبتها الشاطبي هي: منزلة الاتباع، وهي التي عسر على بعض من عاش ردحاً من الزمان مقلداً أن يقبلها، وردها بأوهام متناقضة وحجج واهية).

ويقول محمد بن هادي: (فالواجب على كل مكلف إذا بلغه الدليل من كتاب الله وسنة رسول الله ﷺ، وفهم معنى ذلك أن ينتهي إليه ويعمل به، وإن خالفه من خالفه)[30].

وببيان هذه المرتبة يتبين قصور القول بتقديم المشهور بنوعيهعلى غيره، واعتباره مصدراً أصيلاً للفتوى في المذهب، فالرجال يستدل لهم لا يستدل بهم.

الخطوات اللازمة عند فقهاء المذهب المالكي للأخذ بالقول الراجح:

ينبغي عند الوقوف على أرجحية القول في المذهب مراعاة الأمور التالية:

أولاً: النظر في أهلية المرجِّح وكفايته العلمية.

ثانياً: الوقوف على الدليل المرجِّح، والتأكد من قوة مأخذه وصحة متمسكه.

ثالثاً: التمييز بين الراجح والمشهور في اصطلاح المالكية درءاً لكل خلط أو التباس.

التعارض بين الراجح والمشهور في المذهب المالكي:

التعارض عند الأصوليين والفقهاء يكون بين دليلين شرعيين، أما التعارض عند السادة المالكية فقد تجاوزه إلى تعارض الراجح في المذهب مع القول المشهور؛ واختلفوا في أيهما يقدم على قولين:

القول الأول: يقدم المشهور على الراجح.

وممن قال بهذا القول أبو الحسن علي بن أحمد العدوي في حاشية الخرشي[31]. وجرى العمل به عند جماعة من المالكية كالمازري والمهدي الوزاني.

القول الثاني: تقديم الراجح على المشهور.

وممن قال به أبو بكر بن العربي(32)، وابن عبد البر(33)، وأبو العباس أحمد الهلالي(34)، ومحمد المكي بن عزوز(35)، وشهر هذا المعنى أحمد الونشريسي(36)، وصححه ابن بشير وابن خويز منداد(37)، والعقباني(38)، وغيرهم. وهو مذهب جمهور المالكيةومذهب الجماهير من الفقهاء والأصوليين، بل هو أصل من أصول الإمام مالك، كما سيأتي.

والقول بتقديم الراجح على المشهور عند جمهور المالكية نشأ بناء على الحجج والبراهين والأدلة الشرعية التي تقضي بذلك، وهذا هو المعتبر شرعاً، وليس كثرة القائلين فحسب؛ فاكتسب الراجح قوته من الدليل الناهض، فقدم على المشهور الذي اكتسب قوته من كثرة القائلين به. ونحن نعلم أن الحجة في الدليل لا في قول الأكثرين.

وإليك قول الأمام مالك وبعض مواقفه في فتاويهونصوص بعض المحققين في المذهب المالكي، ليتضح لك أن الأخذ بالقول الراجح أصل من أصول المذهب المالكي:

أقوال الإمام مالك بوجوب الأخذ بالراجح الذي رجحه الدليل وبيان أن الأخذ به أصل من أصوله:

اعتمد الإمام مالك الترجيح للأحكام بقوة دليلها لا باشتهارها وكثرة القائلين لها من خلال أقواله وفتاواه؛وذلك لأن الأخذ بالمشهور من الأحكام بدون الوقوف على الدليل المستنبط منه الحكم هو التقليد المذموم شرعاً.

يقول الشيخ محمد الأمين الشنقيطي: (وهو(أي: التقليد) في اصطلاح الفقهاء: قبول قول الغير من غير معرفة دليله)(39).

هذا وإن ساغ التقليد في حق من لا بصر له بالأدلةأومن عجز عن الاجتهاد لغرض صحيح شرعاً، فجوازه يكون في نطاق ضيق وبشرط لا بد منه: وهو أن يسأل أي واحد من العلماء المشهورين بالعلم والصلاح، من غير تقيد برأي أو مذهبواحد منهم. وإلا لحق بزمرة المقلدين المذمومين شرعاً(40).

لذا نجد الإمام مالك في نصوص كثيرة ينهى عن التقليد؛ ويدعو الناس أن يأخذوا القول مدعماً بالدليل الشرعي الناهض السالم من المعارض. ونجده في بعض فتاويه يترك قوله للقول الذي دل عليه الدليل الشرعي:

يقول: (إنما أنا بشر أخطئ وأصيب، فانظروا في رأيي، فكل ما وافق الكتاب والسنة فخذوه، وكل ما لم يوافق فاتركوه)(41).

ويقول: (ليس أحد بعد النبي ﷺ إلا يؤخذ من قوله ويترك إلا النبي ﷺ)(42).

ويقول: (ليس كل ما يقول الرجل وإن كان فاضلاً يتبع ويجعل سنة ويذهب به إلى الأمصار، قال تعالى: ﴿فَبَشِّرْ عِبَادِ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ﴾[الزمر:17، 18])(43).

وقال مالك لما أراد أبو جعفر المنصور العباسي أن يجمع الناس على كتاب الموطأ، قال له: (يا أمير المؤمنين؛ لا تفعل فإن الناس قد سبقت لهم أقاويل، وسمعوا أحاديث ورووا روايات، وأخذ كل قوم بما سبق إليهم، وعملوا به ودانوا به من اختلاف أصحاب رسول الله ﷺ وغيرهم. وإنَّ ردّهم عما اعتنقوه شديد، فدع الناس وما هم عليه، وما اختار أهل كل بلد لأنفسهم)(44).

أدرك مالك مآل هذا الصنيع وما فيه من التعصب والتعنت من تقديم قوله على بعض السنن والآثار التي لم يدركها فرفضه، وبين للمنصور أن الرجل وإن كان عالماً لا يمكنه الإحاطة بالشريعة كاملة، وإن الحجة الكاملة لايمكن أن تكون في شخص من المسلمين، وإنما في مجموعهم، فلا يمكن حمل الناس على قول عالم معين لخفاء الحق عليه في بعض أقواله، وإلا تحصل المخالفة للنصوص الغائبة عنه. فأقواله ليست دليلاً شرعياً ، وإنما الدليل في نصوص الشريعة فالأخذ بها يجب أن يقدم على كل قول.

مواقفه في بعض فتاويه:

مواقف الإمام مالك في التمسك بالسنةوالأخذ بالدليل الشرعي عند الاختلاف في فتاويه كثيرة، وهي مبثوثة في بطون المصنفات التي اعتنت بفقهه. نذكر جملة منها حتى يتضح

لكل باغٍ للحق منهج الإمام في فتاويه، وأنه كان مبنياُ على اتباع دلائل الشرع والأخذ بالقول الذي رجحه الدليل.

وإليك بعض النماذج من فتاويه:

سأل رجل يريد التنسك الإمام مالك فقال: يا أبا عبد الله ؛ من أين أحرم؟ قال: من ذي الحليفة من حيث أحرم سول الله ﷺ ، فقال: إني أريد أن أحرم من المسجد. فقال: لا تفعل. قال: إني أريد أن أحرم من المسجد من عند القبر. قال: لا تفعل، فإني أخشى عليك الفتنة. قال: وأي فتنة في هذا؟ إنما هي أميال أزيدها. قال: وأي فتنة أعظم من أن ترى أنك سبقت إلى فضيلة قصر عنها رسول الله ﷺ ؟ إني سمعت الله تعالى يقول: ﴿فَلْيَحْذَرِ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَنْ أَمْرِهِ أَن تُصِيبَهُمْ فِتْنَةٌ أَوْ يُصِيبَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾[النور: 63])(45).

ويقول ابن وهب: سمعت مالكاً سئل عن تخليل أصابع الرجلين في الوضوء. فقال: ليس ذلك على الناس. قال: فتركته حتى خف الناس، فقلت له: عندنا في ذلك سنة. قال: وما هي؟ قلت حدثنا الليث بن سعد وابن لهيعة وعمرو بن الحارث عن يزيد بن عمرو المعافري عن أبي عبد الرحمن الحبلي عن المستورد بن شداد القرشي قال: رأيت رسول الله ﷺ يدلك بخنصره ما بين أصابع رجليه. فقال: إن هذا حديث حسن، وما سمعت به قط إلا الساعة. ثم سمعته بعد ذلك يُسأل، فيأمر بتخليل الأصابع(46).

ويقول ابن عبد السلام: إن الذي تشهد له مسائل المذهب، كإباحة أكل الصيد عند مالك، وإن أكلت منه الكلاب، مع أن الجمهور على خلافه، مما ينبئ بوضوح وجلاء عن أن المعول عنده على الدليل المرجَّح لا كثرة القائل(47).

قال ابن عزوز المالكي: (في الفرق بينهما: أن المشهور ما كثر قائله، والراجح ما قوي دليله، كما اعتمده القرافي، وقال بعده: وكان مالك يراعي ما قوي دليله لا ما كثر قائله، ومثله قاله ابن عبد السلام. فهذا أصل مهم من أصول الإمام مالك ينبغي أن لا يغفل عنه في الخلافيات؛ ولهذا قال المحققون: إذا تعارض الراجح والمشهور فالواجب العمل بالراجح)(48).

جاء في المدونة برواية ابن القاسم: (وقال مالك في وضع اليمنى على اليسرى في الصلاة قال: لا أعرف ذلك في الفريضة، ولكن في النوافل إذا طال القيام، فلا بأس بذلك يعين به على نفسه)(49). وعند التأمل تجد أن هذه الرواية عن مالك تبين عدم علمه بسنية القبض في الصلاة المفروضة، ولا تشهد له صراحة على سنية القبض في صلاة النافلة، بل بجوازه للإعانة على طول القيام فحسب. وهذا ما تنبَّه له الفقيه أحمد بن الصديق، وعزاه لجماعة من أصحاب المذهب، حيث قال: (أما رواية ابن القاسم التي هي منشأ غلط من عزا إلى مالك القول بالإرسال، وكذلك رواية العراقيين الموافقة لها، فليست هي واردة في سنية وضع اليمين على الشمال أصلاً، بل هي واردة على الاعتماد على اليدين للاستراحة والاستعانة على طول القيام، كما قال القاضي عبد الوهاب والباجي والطرطوشي وعياض وابن رشد وجماعة كثيرون، وحينئذ فليست هي مخالفة لنص الإمام في الموطأ والعتبية والواضحة ولا لرواية الجمهور من أصحابه حتى تعد قولاً ثانياً في المسألة، بل مورد القولين مختلف، ومعنى الروايتين متباين. وبإيراد نص المدونة يتضح الحال، ويرتفع الإشكال)(50).

وعلى فرضية فتواه بالسدل في الصلاة ، فإن هذه الفتوى لم تمنعه للانقياد للدليل عند سماعه إياه والتمسك به وترجيحالقول به، وترك قوله الأول العاري عن الدليل.

فقد روى أشهب عن مالك أنه قال: لا بأس به في الفريضة والنافلة؛ للحديث(51). يعني ما رواه في الموطأ عن عبد الكريم بن أبي المخارق البصري أنه قال: من كلام النبوة إذالم تستح فافعل ما شئت، ووضع اليدين أحداهما على الأخرى في الصلاة يضع اليمنى على اليسرى..."(52). ومارواهمن طريق أبي حازم بن دينار عن سهل بن سعد: " كان الناس يؤمرون أن يضع الرجل يده اليمنى على ذراعه في الصلاة، قال أبو حازم لا أعلمه إلا ينمي ذلك إلى النبي ﷺ"(53).

أقوال بعضعلماء المالكية المحققين في المذهب بوجوب الأخذ بالراجح الذي رجحه الدليل:

بعد سرد أمثلة من أقوال وفتاوى للإمام مالك، والتي ظهر فيها بوضوح انتصار مالك للدليل الشرعي وتقديمه له على الأقوال والفتاوى العارية عنه، وبعد أن تبين من خلال أقواله وفتاويه أن الأخذ بالراجح أصل من أصوله. نورد بعض أقوال أتباعه ومؤيديه والسائرين على مذهبه والتي تؤيد منهجه في الأخذ بالراجح، وتبين أن الأخذ بالراجح أصل من أصول المذهب المالكي:

يقول ابن عبد البر: (لا يرجح القول لفضل قائله، وإنما يرجح بدلالة الدليل عليه)(54).

ويقول الهلالي المالكي: (ومقتضى نصوص الفقهاء والأصوليين أن العمل بالراجح واجب)(55).

ويقول ابن الحاج الفاسي: (لو قلت لأحدهم مثلاً السنة كذا وكذا قابلك بما لا يليق، فيقول: كان شيخي يفعل كذا وكذا، وما هذا طريق شيخي، ويصادم بذلك السنة الواضحة)(56).

ويقول القرافيمبيناً منهجه في الذخيرة أن ما رجحه الدليل أولى بالأخذ من غيره-: (فإن الحق ليس محصوراً في جهة، فيعلم الفقيه أي المذهبين أقرب للتقوى وأعلق بالسبب الأقوى)(57). يعني الدليل الناهض السالم من المعارضة.

ويقول الشاطبي: (ولقد زل بسبب الإعراض عن الدليل والاعتماد على الرجال أقوام خرجوا بذلك عن جادة الصحابة والتابعين، واتبعوا أهواءهم بغير علم فضلوا عن سواء السبيل)(58).

قلت: بهذا العرض الملخص نصل إلى حقيقة غائبة عن أذهان المقلدة وهي: أنمن المقرر عند الإمام مالك وأتباعه منعلماء المذهب المحققين أن الدليل إذا كان ثابتا لا معارض له واضح الدلالة على الحكم الشرعي،وقابله قول جماهير أهل العلم من سائر

المذاهب فالحجة في الدليل، فكيف بمخالفة الدليل لجمهرة علماء مذهب من المذاهب فقط ؟! فتأمل.

وهذه أهم النتائج التي توصل إليها الباحث، وهي ما يلي:

1: الراجح في اصطلاح جمهور المالكية مارجحه الدليل الشرعي؛ لاعتماده عليه، ومناسبته لمعناه اللغوي، ومرادفته لبدائله.

وأما المشهور في المذهب المالكي فمختلَف في تعريفه وتشهيره، ومضطرِب في معناه، ومختلط بين المشهور عن مالك والمشهور عن المالكية؛ فهو مصطلح غير منطبط، ومتداخل مع غيره مما لا يصلح أن يكون من بدائله؛ الأمر الذي يبين ضعفه وتميعه وعدم صموده أمام مصطلح الراجح.

2: العمل بالراجح عند المالكية مختص بالمجتهد دون غيره، أما المقلد فلا يتجاوز عندهم ما رجحه أمامه، أو شهره وإن صح مقابله، وهذا من المبالغة في التضييق على المقلد، مذموم شرعاً، وإن ساغ في حالات خاصة،فلا يقلد واحداً بعينه.

وغاب عن مقلدة المذهب أنه يجب علىمن له مقدرة على معرفة الدليل وفهمه، ولميبلغ رتبة الاجتهاد أن يأخذ بالفتوى التي رجحها الدليل الصحيح عنده، وإن خالفت فتوى إمامه ومذهبه. ويطلق العلماء المحققون على من هذه حاله لقب: المتبع؛ تفريقاً له عن المقلد والمجتهد، وينزلونه مرتبةالاتباع.

وبسبب الجهل بمرتبة الاتباع ورفضها من متعصبة المذهب المالكي أنزل المتبع منزلة المقلد وأُلزِم بالأخذ بالمشهور.

3: مرتبة الاتباع مرتبةمتوسطة بين الاجتهاد والتقليد ثابتة بنصوص الشرع. يقصد بها أخذ المتبع أقوال العلماء مع البصيرة بالأدلة.

4: التعارض عند الأصوليين والفقهاء يكون بين دليلين شرعيين، أما التعارض عند المالكية فقد تجاوزه إلى تعارض الراجح مع القول المشهور في المذهب، واختلفوا في أيهما يقدم.

5: دعا الإمام مالك من خلال أقواله وفتاويه إلى وجوب الأخذ بالقول الراجح الذي رجحه الدليل، وأكد من خلالها أن الترجيح للأحكام بقوة دليلها لا باشتهارها وكثرة القائلين لها، وأن ذلك أصل من أصول الشريعة لا ينفك عنها.

وسار العلماء المحققون في المذهب المالكي سيرة أمامهم، وبينوا من خلال أقوالهم أن الأخذ بالراجح أصل من أصول الإمام مالك ودعوا إليه.

قائمة الهوامش

1) الراجح في اللغة:الوازن. ومنه رجح الميزان: مال؛ أي: مال بالموزون؛ لثقله. ومن دلالاته: القوة والمتانةينظر لسان العرب، لابن منظور، دار صادر، بيروت، لبنان، ط: السادسة، 2008م، 445/2، والقاموس المحيط، للفيروزآبادي، دار الفكر بيروت، طبعة جديدة ومنقحة 1983م 229/1.
2) رفع العتاب والملام عمن قال العمل بالضعيف اختياراً حرام، لمحمد القادري، محمد المغتصم بالله البغدادي، دار المتاب العربي، بيروت 1985م، ص19.
3) منار السالك إلى مذهب الإمام مالك، لأحمد الرجراجي، المطبعة الجديدة، فاس 1940م، ص44.
4) ينظر المعيار المعرب،لأحمد الونشريسي، تحقيق: جماعة من الأساتذة، تحت إشراف: د. محمد حجي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الرباط، 1981م، 37/12.
5) الإحكام في تمييز الفتاوى عن الأحكام، لبدر الدين القرافي، يحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، مطبعة المطبوعات الإسلامسة، حلب، ص79.
6) وكذا قولهم: المفتى به، وقولهم: العمل على كذا.
7) ينظر رسالة في استحباب السدل، للمهدي الوزاني، ص76.
8) ينظر مراقي السعود، لعبدالله العلوي الشنقيطي، 275/2.
9) المشهور لغة: ظهور الشيء في شُنْعةٍ حتى يشهره الناس، والشهرة: وضوح الأمر. لسان العرب، لابن منطور الأفريقي المصري، دار صادر، بيروت، لبنان، ط:

السادسة، 2008م، 154/8.

10) ينظر المعيار للونشريسي 37/12، والبهجة في شرح التحفة، لأبي الحسن التسولي، دار الفكر، بيروت، 21/1، والعذب السلسبيل في حل ألفاظ خليل، لمولاي عبد الحفيظ العلوي، مطبعة أحمد يمني، فاس، 1366 هـ، ص46.

11) ينظر رفع العتاب والملام، للقادري، ص17، والحاشية على شرح الخرشي، لعلي العدوي، دار الفكر، ط: لا توجد، 39/1، والحاشية، للدسوقي ص24 .

12) ينظر المصدر نفسه.

13) ينظر تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام، لإبراهيم ابن فرحون، مكتبة الكليات الأزهرية، مصر، ط: الأولى، 1406ه، 1986م، 65/1، ومنار السالك، للرجراجي، ص44.

14) ينظر نور البصر، لأبي العباس أحمد الهلالي، طبعة حجرية، فاس، 1333ه، ص120.

15) المصدر نفسه ص120.

16) ينظر توالي التأسيس لمعالي محمد بن إدريس، لابن حجر العسقلاني، تحقيق أبي الفضل عبد الله القاضي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1406ه، 1986م، ص91، وتدريب الراوي للسيوطي، تحقيق أحمد عمر هاشم، دار الكتاب العربي، بيروت، ط: الأولى، 1985م، 57/1، وتنوير الحوالك، له، ص11.

17) الصوارم والأسنة في الذب عن السنة، لمحمد بن أبي مدين الشنقيطي، مطبعة الأمنية، الرباط، 1959م، ص32.

* وهذه قاصمة ظهر أصحاب التعصب للمذهب، لم تُبق لهم متمسكاً بابن القاسم ألبتة.انظر في ذلك شرح الزرقاني على الموطأ ص10،وسير أعلام النبلاء، للذهبي 285/10، وتنوير الحوالك، للسيوطي ص10 فإنهم نقلواهذا عن أئمة جبال في الدين والعلم.

18) جامع بيان العلم وفضله، لابن عبد البر 78/1.

19) مواهب الجليل لشرح مختصر خليل، لمحمد الحطاب، مطبعة السعادة، القاهرة، 1328ه، 36/1.
20) ينظر كشف النقاب الحاجب من مصطلح ابن الحاجب، لإبراهيم بن فرحون، تحقيق: حمزة أبو فارس، وعبد السلام الشريف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط: الأولى 1990م، ص 67، والحاشية على الخرشي، للعدوي 35/1.
21) ينظر أصول الفتوى والقضاء في المذهب المالكي، لمحمد رياض، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، ط: الأولى، 1416ه، 1996م، ص474.
22) الإحكام في تمييز الفتاوى عن الأحكام، للقرافي، ص79.
23) المصدر نفسه.
24) البهجة في شرح التحفة
25) ينظر التقليد وحكمه في ضوء الكتاب والسنة والآثار السلفية، للدكتور وصي الله بن محمد عباس، دار الاستقامة، القاهرة، ط: الأولى، 1431ه، 2010م، ص50.
26) ينظر ينظر الإقناع بما جاء عن أئمة الدعوة من أقوال في الاتباع، لمحمد بن هادي، دار الإمام أحمد، القاهرة، ط: الثانية، 1426ه، 2005م، ص92، والتقليد وحكمه، لوصي الله عباس ص18.
27) ينظر جامع بيان العلم وفضله 993/2.
28) جامع بيان العلم وفضله، لابن عبد البر 2/ 993.
29) الاعتصام، لبي إسحاق إبراهيم بن موسىاللخمي الشاطبي، تعليق: مشهور بن حسن آل سلمان، مكتبة التوحيد، المنامة، ط" الأولى، 1421ه، 2000م، 343/2.
30) الإقناع بما جاء عن أئمة الدعوة من أقوال في الاتباع ص31.
31) شرح مختصر خليل للخرشي 36/1.
32) ينظر أحكام القرآن، لأبي بكر بن العربي، تحقيق: محمد علي البجاوي، دار المعرفة، بيروت لبنان، ط: لا توجد241/1، 276.
33) جامع بيان العلم وفضله، لابن عبد البر 78/1.

34) ينظر نور البصر في شرح خطبة المختصر، لأبي العباس الهلالي، طبعة حجرية، فاس، 1333ه،ص117، 118.
35) ينظر هيئة الناسك في أن القبض في الصلاة هو مذهب الإمام مالك، ص 128..
36) ينظر المعيار المعرب، للونشريسي 37/12.
37) ينظر المصدر نفسه .
38) ينظر البهجة في شرح التحفة للتسولي 21/1.
39) مذكرة أصول الفقه، للشيخ محمد الأمين الشنقيطي، دار العلوم والحكم، مكتبة العلوم والحكم بالمدينة المنورة، ط: الرابعة، 1425ه، 2004م، ص 490.
40) ينظر مجموع فتاوى ابن تيمية 204/2، والتقليد وحكمه، للدكتور وصي الله عباس ص29.
41) ينظر الجامع، لابن عبد البر 32/2، وشرحي مختصر خليل، للأجهوري والخوش، وأصول الأحكام، لابن حزم 149/6.
42) ينظر إرشاد السالك ، لابن عبد الهادي 1/ 277، والجامع، لابن عبد البر 91/2، وأصول لأحكام، لابن حزم 145/6.
43) الموافقات، للشاطبي 289/4.
44) ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، للقاضي عياض، تحقيق جماعة من الأساتذة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب، 1403ه، 1983م،
45) ترتيب المدارك 40/2.
46) مقدمة الجرح والتعديل، لابن أبي حاتم، ص31، 32 ورواها تامة البيهقي في السنن 76/1.
47) ينظر المعيار المعرب، للونشريسي 37/12.
48) هيئة الناسك، لابن عزوز المالكي ص133.
49) المدونة من رواية سحنون عن ابن القاسم، دار الفكر، بيروت، 1406ه، 1986م، 74/1.

50) رفع شأن المنصف السالك وقطع لسان المتعصب الهالك بإثبات سنية القبض في الصلاة على مذهب الإمام مالك، لأحمد بن الصديق ص8.
51) المنتقى، شرح الموطأ، لسليمان الباجي، مطبعة السعادة، القاهرة، 1331ه، 281/1.
52) رواه مالك في الموطأ، باب وضع اليدين إحداهما على الأخرى في الصلاة. ص104 برقم 377.
53) رواه مالك في الموطأ، باب وضع اليدين إحداهما على الأخرى في الصلاة ص104 برقم 378. وانظر رواية البخاري له 180/1.
54) جامع بيان العلم وفضله، لابن عبد البر 78/1.
55) نور البصر ص156.
56) المدخل، لابن الحاج 30/1.
57) الذخيرة، لبدر الدين القرافي، تحقيق جماعة من الأساتذة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط: الأولى، 1994م، 35/1.
58) الاعتصام، للشاطبي 302/2.

موقف السلاطين العثمانيين من يهود الأندلس في القرنين الخامس والسادس عشر الميلاديين

د. نزيهة ابوالقاسم الرجيبي

توطئة:

انطلقت سياسة السلاطين العثمانيين تجاه غير المسلمين، الخاضعين لسلطتهم، من مبادئ الشريعة الإسلامية، عندما عامل القرآن الكريم هؤلاء معاملة حسنة ضمن ضوابط، وشروط معينة، وجاء في قوله تعالى ﴿وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا آمَنَّا بِالَّذِي أُنْزِلَ إِلَيْنَا وَأُنْزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَهُنَا وَإِلَهُكُمْ وَاحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ﴾[1] والإسلام أقر لأهل الذمة التمتع بالحرية في ظل مجتمع يسوده التسامح والعدل، والمساواة، وحرية الديانة، وممارسة الشعائر بكل حرية، في أماكن العبادة، إضافة إلى حرية ممارسة الأنشطة. وكان اليهود من ضمن هذه الملل، التي استفادت وتحصلت على العديد من الامتيازات من خلال نظام الملل[*] الذي نظم في عهد السلطان محمد الثاني، وكفل لهم هذا النظام، الحماية في الدولة، وحرية التنقل، والتجارة وممارسة الأنشطة المختلفة، وكما راع سلاطين ال عثمان لليهود بأداء شعائر ملتهم، بقيادة الحاخام الأكبر في إسطنبول ومن الطوائف اليهودية كانت طائفة أو جماعة يهود الأندلس (إسبانيا والبرتغال) الذين طردوا من الأندلس أو اضطروا للفرار هرباً من الاضطهاد المسيحي هناك اختص البحث بدراسة موقف سلاطين العثمانيين من طائفة من طوائف اليهود إلا وهم اليهود القادمون من شبة الجزيرة الأيبيرية يهود الأندلس في القرنين الخامس والسادس عشر الميلاديين واتسم موقف السلاطين العثمانيين بالتعاطف الواضح، مع هؤلاء، حيث فتحت لهم البلاد على مصرعيها، فتمتعوا بقدر كبير من الاستقلال الذاتي وتتوارد بعض التساؤلات التي نحاول الإجابة عليها من خلال الاطلاع على ما ورد في الوثائق والكتب التي اهتمت بهذا الموضوع، ومن هذه التساؤلات:

- هل كان ثمة احتكاك سابق للعثمانيين باليهود؟
- لماذا تعاطف السلاطين العثمانيون مع اليهود في حين عوملوا عكس ذلك في أوروبا؟

- ما الذي دفع السلاطين العثمانيين لاستقبال هؤلاء اليهود؟
- ما مدى استفادت يهود الاندلس من هذا الموقف؟

وللوصول إلى إجابة على هذه التساؤلات ثم تناول البحث بالشكل الآتي

بدايات الوجود اليهودي في الدولة العثمانية.

سيطرت الدولة العثمانية التي عمرت أكثر من ستة قرون وتربعت على القارات الثلاث وقادت وحوت بين رعاياها مختلف القوميات العرقية والملل الدينية والثقافات المختلفة. وتميزت الدولة العثمانية بمعاملتها الجيدة لأهل الذمة، ذلك بأن عدتهم أصحاب ديانات سماوية، لهم مطلق الحرية في ممارسة شعائرهم وممارسة أنشطتهم من عمل، وتنقل، وبيع وشراء، إضافة إلى تمتعهم بالحصانة القضائية، وهذا بشرط عدم المساس بالدين الإسلامي، فكانت بذلك الملاذ الآمن لهذه العناصر والطوائف، فكان أول لقاء للعثمانيين باليهود على أراضي الدولة البيزنطية، بعد سيطرتهم عليها، وكان هؤلاء اليهود يتحدثون اللغة الروسية، وعرفوا باسم "الرومانيون"(*). وبدأت الهجرات اليهودية بصفة عامة إلى أراضي الدولة العثمانية بعد فتح بورصة عام 1324م حيث بلغ عدد المهاجرين اليها حوالي عشرة بالمئة من عدد السكان[2] ولما فتح سليمان القانوني صربيا والمجر انضمت اعداد كبيرة من اليهود تحت رعايته، إضافة إلى الأعداد الأخرى من اليهود الذين كانوا يقيمون في العراق، وقفاقاسيا، والذين اضطروا في السابق للفرار من البطش البيزنطي في شمال البحر الأسود، وكما انتقل الكثير من اليهود، من أغلب انحاء أوروبا، واستقروا في الأراضي العثمانية، كأزمير، وبلغاريا، وصربيا، وقبرص، ومصر، وبورصة[3].

وتجمع الكثير من المصادر التاريخية على أن اعداد اليهود، ضمن أراضي السلطة العثمانية أخذ في التزايد فأخذت تتراوح أعدادهم بين المئة ألف، والمئتين وخمسين ألفا، وتركز هؤلاء في مراكز الدولة المهمة، فكانت من أكبر التجمعات وأغناها[4].

ومما زاد من اعداد ونفوذ اليهود، الحق الذي منحه لهم السلطان محمد الثاني، ومن بعده السلطان مراد الثاني، ألا وهو حق التملك للأراضي، وذلك اثر تقدم بعض حاخامي اليهود، للأخير بطلب بالسماح لهم بالهجرة من أوروبا، دون قيد او شرط، واثنت الكثير من المصادر التاريخية على هذا السلطان ولقبوه بالرجل الإنساني[5].واضافة الى ذلك

تمكن امير البحر خيرالدين بربروسا من نقل اعداد كبيرة من المسلمين واليهود من السواحل الاسبانية، الى أراضي الدولة العثمانية، واسكنهم في ثغورها[6].

وصول يهود الأندلس للأراضي العثمانية:

على الرغم من ان اتفاقات الاستسلام ضمنت للأندلسيين، من مسلمين، ويهود ومولدين، الاحتفاظ بدينهم، ومؤسساتهم الدينية، فان الملكين نقضا هذه المعاهدات، ومعها نموذج التعايش السابق، وشرعا في تنصير هؤلاء واولهم اليهود حيث تم تنصيرهم قصرا، فخير هؤلاء بين التعميد او النفي مع وضع عراقيل شديدة امام الخيار الثاني وبالفعل نصر عشرات الالاف من اليهود في أشهر قليلة. وحتى بعد ان نصرو، لم يسلم اليهود من الأذى، اذ استصدر الملك فرناندو وزوجته في عام 1477م مرسوما بابويا أجاز تشكيل محكمة تفتيش خاصة باسم محكمة التفتيش الاسبانية، في قشتالة، وكان الغرض منها القضاء على الهرطقة في مهدها. فظلت تلاحق المنصرين اليهود حتى قضت على كل اثر لليهودية في اسبانيا، والبرتغال. في 30مارس 1492م، وقع الملك الكاثوليكي فرناندو، وزوجته إيزابيلا مرسوم نفى اليهود، والذي جاء فيه، على جميع اليهود الموجودين في البلاد، غير المعمدين، اين كانت أحوالهم، وأعمارهم، ترك اسبانيا في موعد أقصاه 31 يوليو 1492. أي أربعة أشهر، ولا يسمح لهم بالعود، ومن يخالف ذلك تكون عقوبته الإعدام، وعليهم التخلص من أمتعتهم ولهم الحق في أخذ الامتعة المنقولة، والصكوك الخاصة بالمعاملات، دون النقد من الذهب، والفضة[7] ولم يستطع اليهود ثني الحكام، عن قرارهم، وإلغاء مرسوم طرد اليهود، من اسبانيا، رغم محاولاتهم دفع أموال باهظة للملكين حيث حاول كلا من ابراهام سنيور واسحاق ابرابائل تقديم مبلغ كبير من المال لسحب المرسوم[8] وقام الاسبان المسيحيون بتحويل المعابد اليهودية إلى كنائس، ومدافنهم إلى مراعٍ، وكما نشطت محاكم التفيش في تعقبهم. وفي عام 1497م أمر ملك البرتغال بطرد اليهود من مملكته بعد تفشي الطاعون، حيث اتهم هؤلاء بأنهم كانوا سبب ذلك، فأمر الملك بانتزاع أولادهم، دون سن الرابعة عشر ليتم تنشئتهم تنشئة مسيحية[9]، وإزاء هذا القمع، والاضطهاد الديني لم يتردد حاخامات اليهود في التواصل مع السلطان العثماني

مراد الثاني، للسماح لهم بالهجرة إلى الدولة العثمانية، والتي عدت كطوق النجاة، الذي عثر عليه اليهود الهاربون والمبعدون من اسبانيا حيث وافق السلطان على ذلك دون قيد أو شرط، ففتحت لهم الدولة العثمانية أبوابها مرحبة بهم.

وفي البداية كان اليهود الاندلسيون يأتون بشكل غير منتظم، عبر البحر التوسط، او عبر اليابسة. وخرج هؤلاء من جميع المقاطعات الاسبانية.

وفي عهد السلطان بايزيد استطاع أمير البحر كمال ريس، نقل اعداد كبيرة من اليهود، إلى سواحل الدولة العثمانية، حيث هرب هؤلاء مع من استطاع الهروب من المسلمين، وقال ول ديورانت، واصفاً ذلك "هرب اليهود الاسبان المضطهدون في جموع هائلة، فلم يلجئوا إلا إلى تركيا"[10] وكان أول اليهود القادمين إلى الدولة العثمانية من اسبانيا هم اليهود الذين يطلق عليهم أسم "المارانوا" وبعدها أطلق عليهم اسم طائفة السفارديم[*].

وفي نهاية القرن الخامس عشر حدث هجرة أخرى لليهود، الذين استقروا في وسط أوروبا، وقبرص، وجزر ايجه، بعد خروجهم من اسبانيا، وآثرو بعدها الهجرة إلى أراضي الدولة العثمانية، بعد تعرضهم للاضطهاد في تلك المناطق، فاسكنوا في المدن الرئيسية، واستوطنوا أحياءً كثيرة قرب موانئ، ومداخل استانبول وسكن عدد كبير منهم في مدينة سيلانيك، والقرن الذهبي، زد على ذلك استقرار اعداد كبيرة هاجرت الى مصر وليبيا وتونس الجزائر، وبلاد الشام التي وصل اليها المهاجرين، في سنة 1492م، التي أصبحت في عهد السلطان سليم الأول تابعة للدولة العثمانية، فوفدت عليها اعداد كبيرة بعد الضم واصبحوا تجارا، وحرفيين وانتعشت مؤسساتهم الدينية والثقافية، وسكنوا في الأماكن المقدسة كالخليل، وصفد، والقدس، وطبريا، وتم منحهم الأمان من قبل السلطان سليم الأول ومن جاء بعده، وعوملوا معاملة حسنة. فيما استقر قسم آخر في جزيرة ساقز، بالبحر المتوسط، وبعد فتح العثمانيون لجزيرة رودس عام 1522م، انتقلوا اليها، وقدمت لهم التسهيلات في الإقامة واعطوا حق امتياز الكبريت، فيما وجهت مجموعات كبيرة متعاقبة إلى إسطنبول فوصل عدد اليهود فيها نحو عشرين ألف شخص[11].

وفي بداية منتصف القرن السادس عشر الميلادي، هاجر يهود من إسبانيا وأواسط أوروبا إلى البوسنة وأقاموا في المدن المركزية كسراييفو وطرافتيك وبعدها لمناطق

صغيرة جداً مثل الهرسك ولوقا وبانجا. ولم تنته موجة الهجرة المتجهة إلى الأراضي العثمانية بنفي إسبانيا عام 1492م. فنتيجة الاضطهاد المسيحي لليهود في أوروبا اتجه عدد كبير من اليهود الأندلسيين الذين استقروا قبل ذلك في إيطاليا عام 1542م إلى الأراضي العثمانية وتمثل ذلك الاضطهاد في فرض ضرائب باهضه على الجماعة اليهودية، مقابل امتلاكهم بشكل دائم لمعابدهم، زد على ذلك تجميعهم في اماكن منعزلة في روما، وكذلك الثورات التي قامت في وسط أوروبا صاحبتها هجرة كبيرة لهؤلاء اليهود، الذين اتجهوا عن طريق البحر إلى الدولة العثمانية [12].

وقبل هؤلاء وصل عدد ضخم من يهود البرتغال سنة 1506م واستوطنوا مدينة سالونيكا، وأقاموا بها العديد من المعابد. فضمت هذه المدينة أكبر تجمع لليهود، حيث ألف اليهود اغلبية سكانها. وهكذا جاء الكثير من اليهود بجميع فئاتهم أغنياء وفقراء من كل أنحاء أوروبا إلى الأراضي العثمانية فأقاموا في بلغاريا وقبرص، ورومانيا والمجر ويخمن بعض المؤرخين أن عدد سكان اليهود الأندلسيين في أي مركز يهودي في السلطنة العثمانية يتراوح بين 100,000 و250,000 في منتصف القرن السادس عشر، وهذا ما جعل هذه الجماعة اليهودية أكبر جماعة يهودية. إضافة إلى أنها أغنى جماعة، في بداية القرن السادس عشر والسابع عشر [13].

موقف السلاطين العثمانيون من يهود الأندلس:

بدأت هجرة اليهود من اسبانيا، والذين اطلق عليهم المارون بشكل بطئ بسبب صعوبة المواصلات وخطورتها[14]، في حين شهد حكم السلطان بايزيد الثاني (1447-1512م)، وصول افواج كبيرة، من يهود الأندلس، إلى أراضي الدولة العثمانية، بعد طردهم من اسبانيا، وبدل هذا السلطان جهود كبيرة لسحب اكبر عدد من يهود الاندلس الي أراضي دولته، حيث كتب خطابات وارسل موظفين خاصين لتوضيح ان هؤلاء سيتم استقبالهم بشكل لطيف، ولن يتعرضوا لأي أدى من قبل الولاة التابعين له، فأصدر أوامر لقائد بحريته في البحر المتوسط، كمال ريس، بالتحرك إلى السواحل الأندلسية، لنجدة المهجرين، والفارين، من المسلمين واليهود، فتمكن كمال ريس، من جلب مئة وخمسين

ألف يهودي، رحب السلطان بايزيد بقدومهم، وامر بان يعمل الموظفون العثمانيون كل ما بوسعهم لتسهيل دخولهم الى الحدود العثمانية، وتم تسكينهم في مناطق متفرقة من الأراضي العثمانية، فسكنوا أولاً في إسطنبول، وأدرنه وسيلانيك، ثم في أزمير، ومانيصا، وبورصة، وأماصيا، وباتروس، وكورفو، ولاريسا، ومانستر، وجاليبولي، وغيرها من المدن الخاضعة للحكم العثماني(15). وعلى الرغم من التعصب الديني للسلطان بايزيد الا انه أراد قبول اليهود الاندلسيين في سلطنته بنفس الامتيازات المعروفة زمن سلفه، محمد الثاني فتم منح هؤلاء حق المواطنة وتمكينهم من امتلاك العقارات، والأراضي وممارسة التجارة، والصناعة، وأصدر السلطان أوامره لولاته في الولايات العثمانية في مرسوم جاء فيه "عدم رفض اليهود، ومنعهم من دخول الإمبراطورية العثمانية، أو خلق العراقيل امامهم، بل استقبالهم بحفاوة، ومن يفعل خلاف ذلك أو يعاملهم معاملة سيئة أو يسبب لهم أي ضرر عقابه الموت"(16)، وفي مقام آخر قال بايزيد "كيف يمكنكم أن تقولوا هذا الملك مشيراً إلى فرديناند، العاقل الحكيم فبينما يفقر بلاده، ويثري دوليتي"(17).

وبالإمكان تحليل الموقف الذي اتخذه السلطان بايزيد، من هؤلاء اليهود. فمرده الى حاجته لخبرات هؤلاء فمن المعلوم أن الدولة العثمانية كانت في حاجة إلى استقطاب مجموعات لتدعيم اقتصادها وقتها، ومن المعروف أن اليهود الأندلسيين كانت لهم حضارتهم وخبراتهم التي لامجال للشك فيها، والتي جلبوها معهم من بلاد الاندلس. فحاول السلطان بايزيد الاستفادة منها، ففتح المجال واسعاً أمامهم، فاشتغلوا بالتجارة والصناعة والحرف، حيث نقل هؤلاء معهم خبراتهم ووظائفهم، فكان اليهود السفا رديم يعدون أنفسهم الأكثر تحضراً عن غيرهم من الطوائف اليهودية، وكان هؤلاء يدفعون الجزية للدولة فكانوا مصدر يغذي خزائن الدولة، مقابل تقديم الحماية التي لم يجدوها في المناطق الأخرى(18).

وفي عهد السلطان سليم الأول والذي تم في عهده السيطرة على مصر وبلاد الشام، لم تتوقف هجرة اليهود الأندلسيون، سواء من اسبانيا، والبرتغال، أو وسط وجنوب أوروبا، إلى أراضي الدولة العثمانية، واستقر الكثير منهم في مصر، والقدس، وصفد التي احتلت مكانة قرطبة، حيث أصبحت مركزاً لممارسة طقوسهم الدينية، فازداد عدد السكان اليهود،

فتشكلت في مدينة اسطنبول مؤسسة تمثل هذه الجالية، وعين السلطان سليم الأول الحاخام باشبي سالتيل، كأول رئيس لهذه المؤسسة، وفي عهد هذا السلطان حصل اليهود، على مناصب هامة في الدولة، ومن ذلك ان احدهم كان وزيرا للمالية، ومسئولا عن سك العملة في مصر، واستخدم ولاة مصر في عهده، يهود من الاندلس للقيام بالأعمال البنكية. (19)

وكما وصلت جماعة أخرى في عهد السلطان سليمان القانوني في القرن السادس عشر، وسمح لهم كسابقيه بالاستقرار في المناطق الخاضعة للدولة العثمانية، بناء على طلب زوجته اليهودية، فاستقر أغلبهم في أزمير، والمناطق الشمالية، والغربية من الأناضول. واتجه اليهود، للهجرة الموسعة الى سيناء، فاصدر سليمان القانوني ومن قبله ابيه فرمانات تمنع اليهود من الهجرة الى سيناء، فيجمع بعض المؤرخين على أن السلطان سليمان القانوني، منع اليهود من سكن المدن المقدسة كالقدس وصفد والخليل(20) في حين أصدر سنة 1561م فرمانا ينص على اقتطاع، طبرية وسبع قرى حولها لتوطين اليهود، لصالح اليهودي الثري من أصل اندلسي برتغالي، وهو يوسف ناسي، ونص الفرمان ببناء مستوطنة ومدرسة تلموديه (21).

ويمكن القول أن موقف السلاطين العثمانيين من هذه الطائفة، كان يتوقف على هواء هؤلاء السلاطين، فإذا أطلعنا على أوامر السلطان مراد الثالث، حيث أمر اليهود ألا يعيشوا بالقرب من المساجد أو يتعالوا في البنيان، في حين كان بعض السلاطين أكثر تسامحاً، فتمتعت هذه الطائفة بالاستقرار، والذي تحصلت عليه من خلال قانون الملل غير الإسلامية، الذي أقره السلطان محمد الثاني، وسار عليه أغلب السلاطين من بعده، واعتمدوه في تعاملهم معهم. ولم تضع السلطات العثمانية أية شروط على النشاطات المهنية العائدة للأقليات الدينية. أما الحظر الوحيد فكان الالتحاق بالجيش أو الدخول إلى السلطة وإلى المؤسسات الإداريّة. وتمتّع الذميون بحرية تامة في هذا الإطار ولم تكن السلطات تتدخّل في السياسة الاقتصادية والحياة التجارية إلا فيما يتعلق بتحديد أسعار المواد الأولية للمنتجات الغذائية الأساسيّة. وأدى تنوّع النشاطات إلى بروز تباين اجتماعي ضمن المجتمع اليهودي وإلى تعزيز العلاقات مع المجتمعات غير اليهودية. أما النشاطات

الأكثر رواجا فكانت في جباية الضرائب والرسوم الجمركية وتوريد الأحجارالكريمة والأقمشة والتوابل وضرب النقد فضلا عن العمل في القطاع المصرفي والديبلوماسيّ. وتمتّع اليهود بمركز مهم في عملية التجارة مع شمال إيطاليا عبر البلقان والأدرياتيك [22].

ونستطيع القول أن يهود الأندلس، لم يتم استقبالهم من قبل سلاطين العثمانيين اعتباطاً، بل لأن الدولة كانت في بداية بنائها، وكانت في حاجة إلى من يقوم بذلك، فوجدت في هؤلاء العنصر الذي سيقوم بهذه المهمة، ذلك لأنهم كانوا كثيرين جداً، ومتعلمين وأحوالهم المادية مزدهرة، رغم أن الكثير منهم خرج من إسبانيا لا يملك قوت يومه لما تعرضوا له من الاضطهاد والسلب والنهب، ولكن سرعان ما ازدهرت أوضاعهم المادية والمعنوية. فرأى السلاطين العثمانيون في هجرة اليهود المتزايدة الى بلادهم، امرا عاديا جاء بفعل العوامل السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، التي عاشها اليهود في البلاد التي رحلوا عنها، ولا نستطيع اغفال الدور الذي لعبه منح الامتيازات للدول الاوربية في النصف الأول من القرن السادس عشر الميلادي، والتي كانت عاملا مساعدا في تعزيز الوجود اليهودي وتثبيته في الدولة العثمانية، لاسيما اليهود من رعايا الدول الاوربية، فتحرك هؤلاء بهامش واسع داخل الدولة ومارسوا فيها كل ألوان النشاطات المالية ن بيع وشراء وتصنيع. لدرجة انهم استلموا بعض الصناعات الحساسة كالمنسوجات التي لأغنى للدولة عنها. وسبب هذا التميز والخصوصية يعود الى القدرة المالية التي تمتعوا بها، حيث استطاعوا الانخراط في البنية الاقتصادية، للدولة العثمانية، فكانوا فيها جزاء رئيسيا لا يمكن اغفاله او تجاوزه، أو الاستغناء عنه[23]. ومن جانب اخر كان لحرية التنقل التي أتيحت لليهود ما بين الدول الاوربية لاسيما الدول الحاضنة للنهضة، مكنتهم ن نقل التقنيات المختلفة وتوظيفها لصالحهم، في قلب السلطة العثمانية، ومن خلال هذه التطورات نصل الى فلسفة عثمانية مفادها ان موقف سلاطينها من اليهود بنى على دعامتين رئيسيتين، الأولى الجانب الأخلاقي والإنساني للمهجرين واتباع تعاليم الشريعة الإسلامية، والثانية استخدام اليهود وتوظيفهم بما يحقق مصالحها العليا وقد اعترف اليهود أنفسهم بحسن تعامل سلاطين ال عثمان، فعلى سبيل المثال قال : أنني أفضل عدم اقتراف الظلم لان العالم الإسلامي،

يعامل اليهود بقدر كبير من التسامح، فقد فتحت الإمبراطورية العثمانية، أبوابها لليهود عندما طردتهم اسبانيا، ويجب على اليهود ألا ينسوا ذلك"[24].

ومن جهة أخرى قال احد المؤرخين الغربيين وهو المؤرخ برنارد لويس، ".... وقد ازداد عدد اليهود أيضا... وازداد هؤلاء في استانبول منذ نهاية القرن الخامس عشر الميلادي، بصورة خاصة. إذ جاء الكثيرون منهم من اسبانيا والبرتغال، والبلاد الأوربيةالأخرى، باحثين عن مكان اللجوء إزاء اضطهاد المسيحيون لهم، إلى حكم السلاطين العثمانيين المتسامح، وتمتع اليهود والمسيحيون على السواء بحرية العبادة في استانبول في ظل واقع التاريخ الإسلامي، والعثماني بهذا الخصوص، ومنحوا قدرا كبيرا من الحرية القومية[25].

نتائج موقف السلاطين العثمانيين من يهود الاندلس.

أدت معاملة السلاطين العثمانيين الحسنة لليهود إلى ازدهار أوضاعهم في أنحائها المختلفة، حيث منحوا استقلالية كبيرة، مع حقوق مختلفة منها حق شراء العقارات، والقيام بالتجارة في جميع أنحاء الدولة، بكل حرية. فنتج من خلال ذلك أن ازداد عدد اليهود في المنطقة، فشكلت الجالية اليهودية في إسطنبول الأكثر عدداً لليهود القادمين من إسبانيا، وأضحت منطقة القرن الذهبي، وبالأخص مدينة سالونيك المركز الرئيسي لهذه الطائفة، وأصبح عدد اليهود الإسبان أكثر من أي طائفة أخرى يهودية كانت أو تابعة لديانة أخرى. وكما ازداد عدد السكان اليهود في القدس من 70 عائلة في عام 1488 أي ألف وخمسمائة 1500 عائلة، في بداية القرن السادس عشر، وكما ارتفع عددهم في مدينة صفد من 300 عائلة إلى 2000 عائلة، ووصل عدد اليهود الأندلسيين في دمشق إلى 5000 عائلة [26].

وفي الكثير من المناطق التي حل فيها هؤلاء طغت ثقافتهم وحلت محل ثقافة الطوائف اليهودية الأخرى، فأصبحت ثقافة اليهود الأندلسيين، هي الصبغة العامة لليهود الذين يعيشون في البلدان الإسلامية [27].

وأضافت مهارات هؤلاء المهاجرين إلى الامبراطورية العثمانية التجارية والصناعية ورأس مالهم الكثير من الثروة الذي أدى إلى التوسع العثماني، ووصلت ثروات التجار اليهود في القرن السادس عشر إلى درجة إقراض القصر العثماني، فأكسبهم هذا قوة تمكنهم من النفوذ إلى السلطة السياسية [28].

وأجمعت أغلب المصادر على أن يهود الأندلس، عاشوا في الامبراطورية العثمانية جنباً إلى جنب مع معظم التجمعات الأخرى، وتمتعوا بمستوى معين من الازدهار، فكانوا ذوي قوة مهيمنة على التجارة وميدان التبادل التجاري، وكذلك في الدبلوماسية والمناصب العليا [29]. كيوسف ناسي سالف الذكر، والذي حاز على مكانة مرموقة، وحظوة لدى سليمان القانوني، وكان له تأثير كبير على الدولة، في الأمور المالية و الاقتصادية، إضافة الى دوره السياسي في تحسين علاقات السلطان سلميان مع الدول الاوربية.

كما استلم بعضهم مناصب كمستشارين وأمناء خزانة مثل الدون أبراهام سينور، ويساك، برافائيل. و سمح لبعض اليهود الأندلسيين بشغل وظائف سك العملة والصرافة، وبعض الوظائف المالية.

ومن جهة أخرى استخدم الكثير من السلاطين أطباء من هذه الطائفة كالسلطان سليم الأول، الذي اسند وظيفة رئيس الأطباء لطبيب يدعى جوزيف هامون الذي ولد في غرناطة سنة 1450م، والذي خدم كطبيب خاص للسلطان سليم الأول وابنه بايزيد الثاني، من بعده. وأصبح ابنه موسى هامون الطبيب الخاص للسلطان سليم الثاني، وسليمان القانوني، واستغل هذا الطبيب نفوده، لخدمة مصالح أبناء طائفته. وكما جلب يهود الاندلس معهم الطباعة والتي استأثروا بها اول الامر، حيث اوجد كلا من ديفيد وصموئيل ابن نهماس، اول مطبعة عربية، في استانبول، منذ سنة 1493م.

والجدير بالذكر أن يهود الأندلس لم يجدوا في الدولة العثمانية المأوى فقط، بل وجدوا الرفاهية والحرية التامة، التي افتقدوها قبل وصولهم الى أراضيها، فبعد ان كفلت لهم حرية العبادة، والديانة، وامنوا على ارواحهم، واصبح له كيان خاص في الدولة، مما أكسبهم تسلسل هرمي في الدولة، إذ تغلغلوا في المراكز الحساسة فيها، وتمتع هؤلاء بشيء كبير من الاستقلال وأصبح رئيس الحاخامين مخول له السلطة في الشؤون الدينية

والحقوق المدنية بحيث أن مراسم وقرارات هذا الحاخام كانت تصدق من قبل الحكومة إلى درجة تحولت إلى قانون يخص اليهود. فكان الحاخام (باشي) ممثل اليهود امام الحكومة، العثمانية، وزد على ذلك السماح لهم باختيار رؤسائهم، الروحيين بحرية تامة، فضلا عن حل الخلافات فيما بينهم من خلال المحكة اليهودية، التي تحكم بينهم بموجب شريعتهم، والنظر في القضايا المدنية. كالزواج، والطلاق، والنفقة مع استثناء الجرائم الكبرى، والقضايا المتعلقة بأمن الدولة، التي كانت من اختصاص الدولة[30] إضافة الى ذلك تمتعت مدارسهم الطائفية باستقلال ثقافي ذاتي من خلال عدم التدخل بالأموال التي تجمع لمؤسساتهم الخيرية. والتعليمية، حتى وصف نهوضهم في القرن السادس عشر بأنه لا نظيرله، وعاشوا في كنف سلاطين ال عثمان، ذروة مجدهم وقوتهم، المادية والمعنوية.

الخاتمـــــــــــــــة:

من خلال ما سبق نتوصل إلي إن الدولة العثمانية دولة إسلامية في تشريعاتها وتطبيقاتها السلطانية، واتحدت من الدين مرجعية حقيقية نصا وتطبيقا ومن مظاهر هذه الروية أحكام التعامل مع غير المسلمين المستمدة من أحكام الدين وقد تميزت بصون الحقوق وتنظيم الواجبات وتوفير الحريات.

وبهذا نستخلص إن السلاطين العثمانيون قد سجلوا صورة ناصعة في التسامح سيما حين فتحوا أبوابهم وصدورهم لاستقبال ضحايا الاضطهاد الديني، في أوربا، حيث نبذتهم مراسم الطرد خارج حدود اسبانيا، منذ عام 1492م.

ولم يكتفي السلاطين العثمانيون بالسماح لليهود بالإقامة في بلادهم بل ومنحوهم الحرية القومية، وأتاحوا لهم في كثير من مجالات الحياة السياسية والاقتصادية، والثقافية، فتقلدوا أعلى المناصب، فكان منهم المستشارون، والأطباء، والتجار، والأدباء. فوجد اليهود في أراضي الدولة العثمانية، الملاذ الأمن، فتمتعوا على مدار التاريخ في الدولة العثمانية، بالاستضافة والحماية بعد هروبهم من الظلم والاضطهاد، فعاشوا في ربوعها امنين في كافة شؤون حياتهم واستقر يهود الأندلس، في العديد من الولايات العثمانية، وشكل هؤلاء 90% من يهود الدولة العثمانية تقريبا. وشكل هؤلاء تكتلات تجارية بالغة القوة، والثراء

في المدن والولايات العثمانية، وبتشجيع من السلاطين العثمانيون أنفسهم حقق السلاطين العثمانيون مكاسب كثيرة، من استقبالهم لهذه الجماعة، واحتوائهم لها، فاستطاعوا استقطاب اليهود الذين حملوا معهم خبراتهم التي تعلموها في الأندلس.

هوامش البحث :

(1) سورة الكهف، آية 46.

(*) المقصود بنظام الملة أو مليت نظامي، ذلك النظام الذي يقوم على تصنيف رعايا الدولة العثمانية غير المسلمين على أساس المذهب الديني الذي يدين به هؤلاء الرعايا، وليس على أساس الجنس أو القومية أو اللغة، وكان يطلق على كل مذهب ديني "ملة" والمصطلح يشير إلى الذميين من النصارى واليهود، وقد وردت كلمة الملة في السجلات من خلال اشارتها إلى ما يسمى بـــ "فخر الله المسيحية" وهو الطابع العام للسجلات، ولكن المصطلح لم يستخدم للإشارة إلى عصر أو أي طائفة بعينها مع أن السجلات ذكرت كلمة طائفة واستخدمتها للدلالة على طائفة معينة كطائفة الروم أو طائفة الافرنج على سبيل المثال، وقد ظهرت كلمة ملة في القرن الثالث عشر الهجري بمعنى الطائفة التي تعتنق غير دين الإسلام، وتطلق على الذمين من رعايا الدولة العثمانية، وكانت الملك الموجودة بعد فتح القسطنطينية ثلاث ملل ملة الروم، ملة الأرمن، ملة اليهود، فيليب فارج ويوسف كرباج، المسيحيون واليهود في التاريخ الإسلامي العربي والتركي ترجمة تيسير السماعي، سينا للنشر، القاهرة، 1994م، ص148- 149.

(*) تستخدم كلمة رومانيوت للإشارة إلى الحماية اليهودية داخل الامبراطورية البيزنطية في أسيا الصغرى، وشبه جزيرة البلغان، وتستخدم كذلك للإشارة إلى تسلمهم من ورثوا تراثهم اللغوي والثقافي، وتأثروا بعمق بالتراث واللغة اليونانية، وأصبحت لغة الصلاة في المعبد، عبدالوهاب المسيري، موسوعة اليهود واليهودية والصهيونية، دار الشروق، القاهرة، 2003م.

(2) أحمد نوري النعيمي، اليهود والدولة العثمانية، دار البشير، عمان، 1998، ص16، 18.

(3) ستانفورد، ج، شو، يهود الدولة العثمانية، والجمهورية التركية، ترجمة الصنعاني أحمد، القضوري، دار البشير للثقافة والعلوم، مصر، 2015، ص80، 81.

(4) علي حسون، تاريخ الدولة العثمانية، الكتب الإسلامي، بيروت، ط3، 1994، ص241.

(5) إبراهيم الحارثي، الصهيونية من بابل إلى بوش، دار البشير للثقافة والعلوم، ص87، 88.

(6) احمد راسم، التاريخ العثماني، المجلد الثالث، ص 217

(7) كارديال، المورسكيون الاندلسيون والمسيحيون، ترجمة عبدالجليل التميمي، منشورات مركز الدراسات المورسكية، والعثمانية، زغوان، تونس1976م، ص21-22.

(8) ماثيو كار، الدين والدم إبادة شعب الاندلس، ترجمة مصطفى قاسم، دار كلمة، ابوضبي، 2013م، ص 13.

(9) ول. ديورانت، قصة الحضارة، ترجمة عبدالحميد يونس، ج2، المجلد السادس، الإصلاح الديني، ص 91-93.

(10) ن. و. ارنولد، الدعوة الى الإسلام، ترجمة حسن ابراهيم حسن واخرون، ط3، القاهرة، 1947م، ص138.

(*) السفارديم، السفرد او السفرديون، وبالعبرية سفار ديم، هم في الأصل ن يهود الاندلس، وحوض البحر المتوسط وتدل هذه الكلمة دلالة دينية الى جانب دلالتها الاجتماعية لان الطقوس الدينية السفردية هي استمرار للتقاليد اليهودية التي نشأت في بابل وتستخدم كلة سفاردي، او يهودي شرقي لدلالة على مفهوم واحد. الموسوعة الفلسطينية، إيطاليا، 1984م، ج2، ص554.

(11) احمد نوري النعيمي، رجع سابق، ص 30–31؛ لوثروب ستودارد، حاضر العالم الإسلامي، تعريب عجاج نويهض، تعليق شكيب أرسلان، ط4، بيروت، دار الفكر، 1993م، ج2، ص75.

(12) على إبراهيم عبده، خيرية قاسمية، يهود البلاد العربية، مركز الأبحاث، منظمة التحرير الفلسطينية، بيروت، 1971، ص32.

(13) عبدالعزيز محمد ناجي، حقيقة أبناء صهيون، جلة احياء التراث العربي، الإسلامي، العدد14، أغسطس، ص311؛ إبراهيم بك حليم، تاريخ الدولة العثمانية العلية، (التحفة الحلبية)، بيروت، مؤسسة الكتب الثقافية، 1988م، ص21–22.

(14) Sokir, Zeya , turkey Yahudier, millet mecumasi, Sayi. 91,Ekim, 1947, s15.

(15) ستانفورد ج. شو، يهود الدولة العثمانية والجمهورية التركية، مرجع سابق، ص80.

(16) محمد ناجي، المفسدون في الأرض، او جرائم اليهود السياسية والاجتماعية عبر التاريخ، مطبعة الرشاد، دمشق، ص310–311.

(17) ماثيو كار، الدين والدم إبادة شعب الاندلس، ترجمة مصطفى قاسم، رجع سابق، ص140.

18علي إبراهيم عبده وخيرية قاسيمية، يهود البلاد العربية، مرجع سابق، ص24؛ طاهر شاوش، التطرف الإسرائيلي جذوره وخصائصه، القاهرة، دار الشروق، 1997م، ص28–29.

(19) خليل اينالجك، التاريخ الاقتصادي والاجتماعي للدولة العثمانية، ترجمة قاسم عبده قام، ج1، بيروت، 2007م، ص321

(20) حسان على حلاق، موقف الدولة العثمانية من الحركة الصهيونية، 1897–1909، دار الهدى، بيروت، 1978، ص28

(21) هدى درويش، العلاقات التركية اليهودية واثرها على البلاد العربية، ج1، دشق، 2002م، ص158.

(22)ستانفورد ج. شو، يهود الدولة العثمانية والجمهورية التركية، مرجع سابق، ص113

(23)زياد أبوغنيمة، جوانب معينة في تاريخ العثمانيين الأتراك، ط2، عمان، دار الفرقان، 1986، ص86-87.

(24) احمد عبد الله الزغبي، العنصرية اليهودية وأثارها في المجتمع الإسلامي والموقف منها، الرياض، مكتبة العبيكان، ج2، 1998، ص 615.

(25) برنارد لويس- استانبول وحضارة الخلافة الإسلامية، تعريب سيد رضوان علي، ط2، الرياض، الدار السعودية للنشر، 1982م، ص135.

(26) هدى درويش، العلاقات التركية اليهودية واثرها على البلاد العربية، ج1، ص156.

(27) فيليب فارج، المسيحيون واليهود في التاريخ، مرجع سابق، ص147-150.

(28) احمد النعيمي، مرجع سابق، ص 187-188.

(29) ستانفورد ج. شو، يهود الدولة العثمانية والجمهورية التركية، مرجع سابق 253.

(30) هدى درويش، العلاقات التركية اليهودية واثرها على البلاد العربية، مرجع سابق، ص161.

دور الاسرة في نشر ثقافة حماية البيئة

منى الصغير ابوحربة
كلية التربية – جامعة الزاوية

المقدمة :

العلاقة بين الإنسان والبيئة علاقة متداخلة حتمية ومترابطة منذ ان وجد الانسان على الأرض وذات تأثير لكليْهما، وبهذا المعنى لا يمكن النظر إلى الإنسان بمعزل عن البيئة ،إذْ أن هناك تفاعلا إيجابيا أو سلبيا بين السيرورة الاجتماعية–الاقتصادية والتوازنات البيئية الأساسية، ولا يمكن للمرء أن يكون جديا في تناول موضوع الحقوق الإنسانية، والرفاه، والسعادة دون أن يضع نصب عينيه النتائج الكارثية لبعض المشكلات البيئية التي فرضت نفسها حديثا على الإنسان المعاصر أينما تواجد، وصارت تهدد حياته، وتدمر مكتسباته.

لهذا تُعتبر حركةً سياسيّةً وأخلاقيّةً تسعى إلى تحسين وحماية البيئة الطبيعية من أفعال البشر الضارّة، من خلال اعتِماد أشكال من التنظيم السياسي والاقتصادي والاجتماعي التي تُعتبر ضروريّةً أو على الأقل تساعد في بداية مُعالجة البيئة من قبل الإنسان ومن خلال إعادة تقييم العلاقة الإنسانيّة مع الطبيعة، وهذا نتاج الثقافة مجتمعية من دين و بيت ومسرح وفن و مدرسة وجامعة، وكل هذه العناصر تصب باتجاه ان نعيش في بيئة نظيفة ومنظمة تعكس الوجه الحضاري الذي نريده بتعليم أطفالنا قيمة النظافة ومدى تأثيرها على سلوكنا الحضاري، المرتبط بالبيئة ولعل دخول ما أصبح يُعرف اليوم بالثقافة البيئية جاء محصّلة لغياب الوعي الفردي والجماعي في التعامل مع البيئة كوسط طبيعي تحيا فيه الكائنات بما فيها الإنسان، وكمحصن يوفر له الصحة البيولوجية، والتوازن النفسي، والتوافق مع محيطه هذه الثقافة غائبة لدى أغلب مواطنينا يعتبر الاهتمام بحماية البيئة وتحقيق أهداف التنمية البيئية من بين الأولويات الّتي تسعى إلى تحقيقها الدول والحكومات والمؤسسات على حد سواء، وهذا بعد أن تغيّرت النظرة إلى الحماية والتنمية في السنوات الأخيرة في مجتمعنا ، حيث أضحى البعد البيئي أحد أهم الأبعاد الّذي يفرض نفسه وهو ما يصب في اتجاه الحفاظ على حقوق الأجيال القادمة ويسهم في تحقيق مفهوم حماية البيئة

ولأن تطوير اي مجتمع يبدا من تطوير بيئته وأصبح من الواضح لدى الكثيرين أن فهم الإنسان بشكل جيد يتحقق من خلال فهم علاقته بالبيئة، ومعرفة ديناميكية التأثير المتبادل بينهما هذه المعرفة التي يفترض بها أن تؤدي إلى جعل الطبيعة أكثر قرباً للإنسان، وتجعله أكثر تفهماً لها، وأنه جزء ومكون مهم من مكوناتها، وليس سيدها، أو أن سيادته فيها نسبية تتجلى بالمقارنة بينه بوصفه كائنا حيا عاقلا وهبه الله إمكانية معرفة قوانين الطبيعة، وفهمها وحسن التعامل معها، وبين الكائنات الحية الأخرى التي لا تملك مثل هذه الإمكانات ولكن الواقع بعكس ذلك.

-التساؤلات:

ما هو الدور الذي تلعبه الاسرة في حمايه البيئة؟.

ما السبب الذى دعا الي التركيز على الاسرة كعامل من عوامل الحفاظ على البيئة؟

أن البيئة الطاردة للإنسان هي بيئة قاتلة للمجتمع وبقدر ما نحب بيوتنا وحينا وحديقتنا يزيد من استقرارنا وعطائنا لبيئتنا والوطن، لذا نسعى في اي محاولة لتوعيه بقيمة المحافظة على ما يحيط بنا وذلك بالتعرف على الدور الذي تلعبه الاسرة في حماية البيئة من خلال مقدار الوعي الذي يحملونه ومن المعروف ان الأسرة تمثل الجماعة الإنسانية الأولى التي يتعامل معها الشخص منذ طفولته، والتي يعيش معها السنوات التشكيلية الأولى من عمره، هذه السنوات التي لها دور محوري في كم وتراكم ثقافة حماية ما يحيط بنا من عدمه ، من هنا وددنا التعرف والبحث عن:

أ. كيفية الدور الذي تلعبه الاسرة في خلق محيط بيئي سليم.

ب. يمتل الموضوع احد المحاولات لتثقيف بأهمية الوعي بين افراد المجتمع بالتفاعل البيت مع المحيط الذى يعيش فيه.

والعمل على المساهمة في نشر الوعي لمفهوم حماية البيئة، وايضاح دور الاسرة في نشر الوعي لدي ابنائها وعلاقتها في نشر ثقافة البيئية.

-المفاهيم الأساسية للبحث:

البيئة:

مصطلح يُطلق على مجموعة العناصر الفيزيائيّة، والكيميائيّة، والحيويّة، التي تحيط بالكائنات الحيّة وغير الحيّة، والحاضنة لها.[1]

علم البيئة (Ecology) :

فهو العلم الذي يختص بفهم العلاقات المتبادلة بين الكائنات الحيّة بعضها ببعض ضمن نطاق البيئة نفسها من جهة، وبين الكائنات الحيّة والعوامل غير الحيّة المحيطة بها من جهةٍ أخرى، وطريقة التفاعل فيما بينها، وتأثير هذا التّفاعل على البيئة، مفهوم الوعي البيئي الوعي البيئي يعني مدى احترام الإنسان لمكوّنات وعناصر البيئة الحيّة وغير الحيّة، ومسؤوليّته تجاه الحفاظ عليها من التدهور[2].

التلوث : يُعرّف التلوث بأنّه العملية التي تجعل الأرض، أو الهواء، أو الماء غير آمنة للاستخدام.[3]

التربية البيئية: هي العملية يتم من خلالها توعية الأفراد والجماعات ببيئتهم وتفاعل عناصرها البيولوجية والفيزيائية والاجتماعية، والثقافية.

الثقافة: هي مجموعةٌ من العقائد والقيم والقواعد التي يقبلها أفرادُ المجتمع، وأيضاً تُعرفُ الثّقافةُ بأنّها المعارف والمعاني التي تفهمها جماعةٌ من النّاس، وتربطُ بينهم من خلال وجود نُظُمٍ مُشتركة.

الوعي: هو الخطوة الأولى التي توصلنا لتوفير بيئة سليمة وصحية تسعد الأسرة بالعيش بها والانتماء لها، وتأخذ بأسباب الرقي للمجتمع من خلال الجوانب التالية الاهتمام بالغذاء والمنزل.

الوعي البيئي: هو إدراك الفرد لمتطلبات البيئة وتنمية السلوكيات الصحيحة لديه تجاه البيئة، ويكون ذلك من خلال تعريفه بمكوّنات البيئة والعلاقة التي تربط هذه المكوّنات معاً، ومعرفة المشكلات الناجمة عن الإخلال بتوازنها، وطرق حلّ هذه المشكلات للعودة إلى مربع التوازن البيئي السليم.

المبحث الأول: مفهوم ثقافة حماية البيئة. الاهداف .والاهمية. والدور.

مفهوم الثقافة البيئيّة مصطلح يُطلق على امتلاك الفرد للسلوكيّات المعرفيّة والانفعاليّة التي يستطيع من خلالها التفا عل مع البيئة بطريقةٍ صحيحة وغير سلبيّة، وذلك من خلال

جعل مهمة حماية البيئة مسؤوليّة كلّ فرد في المجتمع وبكافة. فقد عرّف مؤتمر استوكهولم عام 1972 ومؤتمر تبليسي عام 1978 البيئة بأنها «مجموعة من النظم الطبيعية والاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الإنسان والكائنات الأخرى».[4]

أمّا تعريف الثقافة البيئية لدى مؤتمر التعليم النوعي، جامعة الإسكندرية 2006، فهو مفهوم يعبّر عن اكتساب الفرد للمكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية، من خلال تفاعله المستمر مع بيئته، التي تسهم في تشكيل سلوك جيد يجعل الفرد قادراً على التفاعل بصورة سليمة معها، ويكون قادراً على نقل هذا السلوك إلى الآخرين من حوله.

أهداف الثقافة البيئيّة:

حماية وحفظ صحّة الإنسان والكائنات الحية من نباتات وحيوانات بالإضافة إلى المظاهر الطبيعية المختلفة قبل القيام بأيّ تصرّف أو عمل من شأنه الإضرار بأحد مظاهر الطبيعة، الحماية والرعاية المستديمة والمستمرّة للنظام الطبيعيّ، والحيوانيّ، والنباتيّ بهدف حفظ الاستقرار والمنظر الطبيعيّ العام، حماية المصادر الطبيعية وعناصر البيئة الأساسية المتمثلة بالماء، والهواء، والتراب، والمناخ العام، بهدف المحافظة على البيئة الجيدة اللازمة لحياة الإنسان والكائنات الحية، استبدال المصادر الأحفورية بمصادر أخرى أفضل ولا تسبب التلوث البيئيّ مثل مصادر الطاقة البديلة معالجة وإزالة الأضرار البيئيّة الموجودة والتخلص منها، التقليل والحد من المشاكل البيئيّة الموجودة كالتصحّر والاحتباس الحراريّ، الوقاية من المشاكل البيئيّة المتوقعة في المستقبل القريب والحدّ من حدوثها.

أهمية الثقافة البيئيّة:

النمو العالي والمتزايد لسكان العالم، وسعيهم الدائم للحصول على الغذاء والحياة الكريمة، وقد يكون ذلك أحياناً باتباع طرقٍ من شأنها التأثير بشكلٍ سلبيٍ على البيئة. خراب المساحات الزراعية وتحولها إلى أراضي قاحلة، وهو ما يعرف باسم التصحّر. زيادة نسبة ثاني أكسيد الكربون في الهواء، ما يؤثّر سلباً على حياة البشر والكائنات الحيّة. ظهور مشكلة انجراف التربة بالإضافة إلى زيادة الزحف العمراني باتّجاه المناطق التي تحتوي على المظاهر الطبيعيّة للبيئة مثل: الجبال، والتلال و اختفاء وانقراض العديد من الكائنات البرية والبحرية نتيجة الصيد والرعي غير المنظم استخدام المبيدات الحشرية

بشكلٍ غير منظم ومدروس ما أدى إلى موت العديد من الكائنات الحية التي تساعد على إحداث التوازن البيئيّ، تلوث المسطحات المائية والبحار والأنهار والمحيطات نتيجة إلقاء النفايات الصناعية ومخلفات المصانع الكيماويّة والنوويّة فيها، بالإضافة إلى تسرّب النفط من الناقلات العملاقة والتي تعتبر بمثابة قنابل ببيئيّة تسير في المحيطات. زيادة الهجرة من الريف إلى المدن. الزيادة الكبيرة في أعداد السيارات والمصانع والمعامل والورشات.

والتثقيف البيئي يتجه عادة الى حل المشكلات محدودة في البيئة عن طريق مساعدة الناس على ادراك هذه المشكلات و تحليل أسبابها و تقييم الطرق و الوسائل الكفيلة بحلها و هي تهدف الى اشراك الفرد في وضع تحديد اجتماعية للطرق والأنشطة الرامية الى حل المشكلات التي تؤثر على البيئة.

التثقيف البيئي يتميز بطابع الاستمرارية والتطلع الى المستقبل و ذو طابع كلي في توجهاته، ويضمن الفعل في تعامله مع مشكلات البيئية ويسعى الى تبني المدخل القيمي الذي يعني تلازم بناء أنماط سلوكية تساعد بالمحافظة على البيئة ويهتم بأسس الاختيار بين بدائل الحالات البيئية.

كيفية نشر الثقافة البيئيّة:

من خلال توعية الاسرة وإضافة مواد دراسية إلى النظام التعليميّ للأطفال منذ الصغر بحيث تتناول هذه المواد كيفيّة المحافظة على البيئة وبناء صداقة مع البيئة المحيطة. وضع التشريعات والحوافز بهدف الحفاظ على مظاهر البيئة. مشاركة مؤسسات المجتمع المدني بالحفاظ على البيئة من خلال نشر المنشورات والدورات التوعوية بالإضافة إلى عمل الورشات البيئيّة والوعي البيئي ليس بالأمر الفطريّ عند الكثير من الناس، وإنّما هو من السلوكيات المكتسبة التي يمكن غرسها فيهم وتعديل سلوكياتهم تجاه البيئة.

للبيئة أكثر من مفهوم أو تعريف، فهناك من يفسرها بمحيطنا الذي نعيش فيه والعوامل والموارد الطبيعية المؤثرة، وهناك من يتعمق بكل جانب منها مختارا التفسير الأقرب لميوله، سواء كانت علمية أو مادية أو إنسانية ، مع هذه الاختلافات بتعريف البيئة من حالة إلى أخرى يتفق الجميع على أن الحفاظ على الموارد الطبيعية والمستوى المعيشي أمر بغاية الأهمية، ويقع على عاتق الجميع، فلا يمكن أن تتحمل جهة معينة مسؤولية

التدهور البيئي في البلاد، بل يجب على الجميع المساهمة في الحفاظ عليها، فهي تؤثر في مستوى معيشتنا بالمقام الأول، كون مقاييس جودة الحياة في أي دولة أو مدينة، تتضمن الصحة العامة والنظافة وسلامة البيئة التي يعيش فيها البشر، على عكس ما يظنه الكثير من الناس بأن المستوى المعيشي يقاس بالماديات فقط وبالدخل السنوي للفرد، فما فائدة الدخل المرتفع إن كانت الأمراض المزمنة منتشرة بكثرة وتستنزف ميزانية الأسر نتيجة تلوث بيئتهم؟ وما فائدة القيام بأنشطة صناعية كبيرة تستهلك الموارد الطبيعية بشكل غير مستدام لتحقيق ربحية لفترة محدودة من الزمن وتستنزفها، ومن ثم تهجر مواقعها تاركة خلفها الحسرة والملوثات ليتقاسمها أبناؤنا بالمستقبل؟ الموارد الطبيعية كثيرة وقد ننسى العديد منها، كوننا اعتدنا على وجودها، بينما هناك دول أخرى تحسدنا عليها. مثال على ذلك نظافة الهواء وخلوه من السموم الصناعية، ففي المدن الصناعية الكبرى يعاني مئات الآلاف من البشر من تلوث الهواء، فنرى جموعا من البشر تذهب للعمل في هذه المصانع العملاقة بكمامات هواء للتخفيف من ضرر هذه السموم المسببة لأمراض كثيرة كضيق التنفس وسرطان الرئة وفشل الجهاز التنفسي وغيره، في النهاية، الجميع يتأثر بالتلوث البيئي، لذلك حماية البيئة مسؤولية الجميع، ويجب علينا عدم استصغار أبسط الأمور المتعلّقة بالبيئة كالتدخين في الأماكن العامة وعدم الالتزام بالأماكن المخصصة للنفايات، فلكل تصرف ثمن إن لم تدفعه أنت سيدفعه غيرك اليوم، وربما تكون أنت متضرر من أفعال غيرك في يوم آخر، لذلك لا بد من جميع أبناء المجتمع أن يحرصوا على، وطرق الحفاظ على البيئة إنّ المحافظة على البيئة إحدى أهم الأهداف التي تطمح حكومات الدول لتحقيقها، ولتجنُّب بيئة مليئة بالمخلفات والفضلات، هنالك بعض الطرق الممكن اتّبعاها، ومن هذه الطرق ما يلي:

1- **تجنُّب حرق القمامة؛** لأنّ الدخان والغازات الناتجة تؤثّر بشكل كبير على الغلاف الجوي والهواء.

2- **تجنُّب رمي المخلفات في أماكن عشوائية،** بل يجب وضعها في المكان المخصص لذلك.

3- **تجنُّب تشغيل الأجهزة الكهربائية غير المستخدمة؛** لما لذلك دور في توفير الطاقة.

4- **إعادة التدوير**؛ هذه الصناعة أصبحت منتشرة في جميع البلدان، وهي من أفضل الوسائل لاستغلال المُخلّفات وإعادة صنعها مرة أخرى.

إنّ للإنسان دوراً كبيراً في هذه البيئة، فهو يُؤثّر ويتأثر بما حوله سواء أكان ذلك بشكل إيجابي أو سلبي، وتحتوي البيئة على عناصر مهمة لا يمكن الاستغناء عنها، فهي أساسيات ضرورية للحياة، فمثلاً التربة هي إحدى أهم عناصر البيئة التي لا يمكن الاستغناء عنها، فبها تحيا النباتات وتنمو؛ وذلك لاحتوائها على الماء والأملاح المهمة لحياة النباتات، كذلك الهواء، فمنه يُستمَدّ غاز الأكسجين لتنفس الإنسان والحيوان، وغاز ثاني أكسيد الكربون للنباتات، وغيرها من الغازات كالنيتروجين وغيرها، أما الماء فهو أساس كل شيء؛ حيث لا استمرارية للحياة من غير وجوده، وكل هذه العناصر وغيرها تتحرّك مع بعضها لتُشكّل توازن بيئي.

شكل (1) يبين كيف يؤدى عدم الوعي بأهمية البيئةالي تشويه منظرها

شكل (2)يبين السلوك الصحيح كي تضل البيئة نظيفة

منظومة النظام البيئي:

النظام البيئي: هو عبارة عن تفاعل دوري بين جميع الكائنات الحية (الإنسان، الحيوانات، النباتات، الجمادات) لتُشكّل نظاماً متوازناً بين جميع العناصر.

مكونات النظام البيئي.

إنّ للنظام البيئي مجموعة من العناصر التي ترتبط فيما بينها بشكل مُتسلسِل لتشكل النظام البيئي، ومن بعض هذه العناصر المُكوّنة للنظام البيئي ما يلي:

1- **العناصر غير الحية:** وهي كل المكونات التي لا تظهر عليها مظاهر الحياة كالهواء والماء والضوء والحرارة والتربة والمعادن.

2- **العناصر الحية:** هي جميع الكائنات التي تتمتع بمظاهر الحياة من حركة وتنفس وتكاثر:

أ. **المنتجة:** وهي النباتات؛ حيثُ إنّها تبني غذاءها بشكل ذاتي، فهي تأخذ ثاني أكسيد الكربون من الهواء، والماء من التربة، والضوء من أشعة الشمس؛ لتصنع بهذه المكونات غذاءها الذي يساعدها في النمو. (5)

ب. **المستهلكة:** وهي الكائنات التي لا تبني غذاءها بنفسها، بل إنّها تستهلك الغذاء باعتمادها على غيرها، كآكلات الأعشاب التي تتغذى على النباتات والأعشاب مثل المواشي، وآكلات اللحوم التي يُعتبَر غذاءها الرئيسي اللحوم كالحيوانات المفترسة، والكائنات الحية التي تأكل كلا النوعين (اللحوم والأعشاب) مثل الإنسان.

ج. **المحللات:** وهي الكائنات الحية القادرة على التّأقلم بأي بيئة حتى لو كانت تخلو من الأكسجين؛ حيثُ تستمدّ غذاءها من التحلُّل الذي يحدث للكائنات الحية بعد موتها، مثل البكتيريا والفطريات .التلوث هو إحداث خلل واضطرابات ضخمة في التوازن الموجود بين عناصر النظام البيئي، ونتيجة لهذه التغيرات الهائلة والسلبية، فقد تعجز العناصر البيئية من تغطية هذا الخلل لأنّه يفوق مدى طاقتها على تحمل التغيرات؛ ممّا يؤثر بشكل سلبي على حياة الإنسان والكائنات الحية، فهو من أشد المخاطر التي تؤثّر على المدى البعيد، كما وأنّ للإنسان دوراً كبيراً في إحداث هذا الخلل، فتصرّفاته غير العقلانية مع البيئة قد يُفقِدها توازنها.

د. **اختلال التوازن البيئي:** إنّ اختلال التوازن البيئي وملوثات البيئة في ازدياد، وذلك يعود لعدة عوامل وأسباب، منها ما يلي:

بعض الأساليب الخاطئة للإنسان:

1- الرعي الجائر.

2- وقطع الأشجار.

3- الكثافة السكانية الهائلة، وبالأخص في الدول النامية وغير المنتجة؛ ممّا يؤدّي إلى حدوث خلل بين بين أعداد السكان والموارد الطبيعية غير القادرة على تلبية احتياجاتهم.

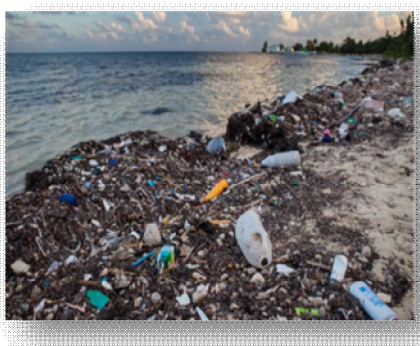
4- التطور الصناعي الذي أدّى بدوره لاستخدام طاقات هائلة تستنزف البيئة، كما أدت إلى إنتاج مواد صعبة التركيب لا تتحلّل ببساطة.

5- النفط والكوارث التي تُسبّبها الناقلات سواء أكان ذلك بتسرب النفط الذي يؤدي إلى قتل الكائنات البحرية، أو بالأشعة الضارة التي تخترق الغلاف الجوي وتؤثّر عليه بشكل سلبي.

6- المبيدات الكيميائية والأسمدة غير الطبيعية (الكيميائية)؛ حيثُ تُستخدَم لتحسين الإنتاجية الزراعية، لكن في حال استُخدِمَت بكميات تفوق الحد الطبيعي وبشكل غير صحيح، فإنّ ذلك يؤدي إلى إتلاف المزورعات.

7- عدم التخلُّص من المُخلّفات الصناعية بشكل صحيح ومدروس؛ ممّا يؤدي إلى زيادة مشكل التلوث بشكل مُضاعَف.

شكل (3) يبين تضرر البيئة من قطع الأشجار خاصة في المناطق الجافة وشبه الجافة.



شكل (4) يبين تشويه الشاطيء بالمخلافات.

دور مؤسسات المجتمع في الحفاظ على البيئة.

لقد أصبحت قضية التلوث البيئي أمراً يؤرّق العالم بأكمله؛ لما لها من تبعات على المدى القريب والبعيد، لذلك؛ على جميع المؤسسات التكاتف للحد من هذا التلوث وتوعية الناس لمدى خطورة هذا الأمر، وفي ما يلي دور بعض هذه المؤسسات:

1- **دور مراكز الأبحاث:** يجب أن يكون لهذه المراكز دور مهم في تقديم الأبحاث التي تصب في صالح البيئة، ويكون ذلك بوضع طرق بديلة عن المواد الضارة بالبيئة بمواد أخرى تكون صديقة للبيئة.

2- **دور الهيئات الإعلامية:** ويكمن دور الإعلام في توعية الناس لمضار التلوث البيئي وخطورته على الصحة، وعرض برامج توعوية يعي من خلالها الناس كيفية التعامل مع البيئة بشكل صحيح، وكيفية التخلص من المخلفات وإعادة تدويرها.

3- **تُدرّيس مفهوم البيئة وكيفية المحافظة عليها:** وغيرها من الأنشطة المنهجية واللامنهجية التي تزيد من وعيهم ومسؤوليتهم اتجاه البيئة.

4- **دور الجهات الإدارية:** وهو دور كافة المؤسسات الإدارية بما فيها الحكومات؛ وذلك بوضع قوانين صارمة ونظام مراقبة لطبيعة المواد الكيميائية المُستخدَمة في الصناعات، كما هو الحال في الدّول المتقدمة التي تُشرّع قوانين بمنع استعمال المواد الكيميائية السامة التي تؤثّر سلباً على البيئة.

المبحث الثاني: دور الاسرة في نشر الثقافة البيئية

دور الثقافة كنتاج إنساني في الحماية والتنمية البيئية من خلال عدة محاور تبين قضايا ومفاهيم لها أهميتها في علاقة الثقافة بالبيئة، وكيفية العمل على حماية البيئة واستثمار مواردها بالشكل الصحيح، معتمدين منظوراً ثقافياً يأخذ بعين الاعتبار فكرة المحافظة على البيئة والعمل على استدامتها. يضم هذا العمل بتناول علاقة الإنسان بالبيئة، والتأثير المتبادل بين البيئة والتنمية، والتربية البيئية وأهميتها التنموية، بالإضافة إلى لتناولها لبعض المفاهيم والقضايا كالتعايش مع البيئة، التوازن البيئي، والمجتمعات المستدامة إن الثقافة البيئة لا تقتصر على التلوث باختلاف اشكاله، ومشاكل التغيّر المناخي، والاحتباس الحرارى.. إلخ، بل هي جزء لا يتجزأ من الثقافة العامة فالأسرة هي العمود الفقري الذي يشكل اللبنات الأولى لأي جماعة إنسانية فدور البيئة الأسرية مهم في تشكيل وعي الفرد

وإدراكه، عندما تزرع بذره في التربة عليك ان تنتظر الشمس والمطر والعناصر المغذية في التربة نفسها لكي تعطي مفعولها. فالبذرة لا تنبت كما السحر في دقائق معدودة بل أكثر وكل محاوله لتسريعها ودعمها يبكر ازهارها [6]، من خلال التنشئة الاجتماعية للطفل التي يكتسب من خلالها العادات والتقاليد والمعايير، وأهمية توافر الحرية والتشجيع المستمر للأبناء، وتنمية الوعي بذواتهم والبيئة المحيطة بهم. أمّا البيئة التعليمية فتعد منظومة متكاملة تهدف الى التعليم وتنمية الطالب فكرياً وتربوياً وثقافياً وبيئياً، معتمدة على مناهج تعليمية متطورة وبيئة صحية وهيئة تدريسية على وعي تام بأساليب التقنية الحديثة للتعليم والتربية. ولا يمكن العمل كل على حدا البيت والتعليم منظومة تكاملية وإن تجاهل أهمية الثقافة البيئية، التي تعتبر البيئة الحاضنة الرئيسية للإرث البشري، وعدم الوعي بها من قبل أفراد المجتمع سيؤديان إلى تدمير كل مظاهر الحياة على سطح هذا الكوكب فالثقافة البيئية تجعلنا ندرك أهمية التعايش وقيمته، فنحن لا نعيش بمعزل عن العالم، والضرر الذي يتسبّب فيه الفرد بسبب أنانيته أو عدم وعيه وإدراكه سيضر كمّاً هائلاً من البشر؛ لأن الخلل بأحد النظم البيئية في مكان ما يتسبب في تأثيرات في أماكن أخرى قريبة أو بعيدة تضر بالتوازن البيئي الذي يؤثر بدوره في العناصر البيئية، سواء كان هذا العنصر كائناً حياً أو مكوناً طبيعياً.

والاسرة هي من تشكل شخصية الطفل تشكيلا يبقى معه بشكل من الأشكال وعلى مدى طويل، فهي التي تحدد له الطرق والقواعد التي تساعده على التوافق مع وسطه الطبيعي والاجتماعي.

الأسرة أهم مؤسسات المجتمع في تهيئة الأفراد للحفاظ على البيئة وحمايتها ودرء المخاطر عنها، ومنها يكتسب الأبناء المُثل العليا وقيم النظافة وترشيد الاستهلاك مما ينعكس إيجابياً على البيئة إن ما يكتسبه الأبناء من سلوكيات إنما يأتي من خلال تعايشهم اليومي مع أسرهم حيث تتشكل اتجاهاتهم من خلال مشاهداتهم اليومية لما يمارسه الأبوان وتكاد تكون التربية بالتقليد والمحاكاة من أهم وسائل التربية التي يمكن أن تلجأ لها الأسرة لبناء اتجاهات إيجابية فعالة عند الأبناء نحو البيئة وتعزيز قيم المحافظة عليها.. فإذا كان دور الأسرة في وقاية البيئة من الأخطار التي تتهددها أمراً أساسياً فإن دورها في معالجة

ما يعتري البيئة من مشكلات لا يقل أهمية عن دورها الوقائي في التصدي لكل ما يعتري البيئة من مشاكل تلوث لا يمكن الجزم بأنها لا تحدث. لا يتوقف دور الاسرة علي تعليم الأولاد سلوكيات معينة بل يتوجب عليها أدوار اخري كغيرها من المؤسسات والتي تتمحور هذه الأدوار في الدور الوقائي أي قبل الوقوع في المشكلة والدور العلاجي والذي ينتج عن حدوث مشكلة.

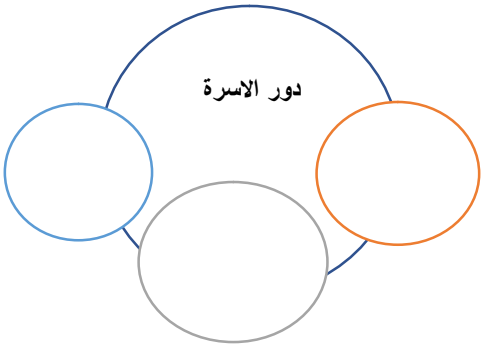
وتكاد تكون التربية بالتقليد من أهم وسائل التربية التي يمكن أن تلجأ إليها الأسرة لبناء اتجاهات إيجابية عند الأبناء نحو البيئة، وتعزيز قيم المحافظة عليها. وإذا كان دور الأسرة في وقايتها من الأخطار التي تهددها أساسا، فان دورها في معالجة ما اعتراها من مشكلات لا يقل أهمية عن دورها الوقائي وفي مجال التصدي لمشكلة التلوث بكافة أشكالها كتلوث الهواء والماء، والتربة، والغذاء، والتلوث الكهرومغناطيسي، والتلوث السمعي الأسرة تعد عملياً نقطة الارتكاز في معالجة قضايا البيئة وفي مقدمتها التصدي لمشكلة التلوث وعلى عاتقها تقع مسئولية بث الوعي البيئي لدى الأبناء حيال قضايا البيئة ، فعلى سبيل المثال تذكيرهم بمشكلة الماء وكيف أن الإنسان قد انحرف عن المنهج السليم في التعامل مع الماء فأسرف وتلوث واستنزف ، ولن يكون هناك حل لهذه القضايا إلا من خلال الإنسان نفسه..

التوعية بالعادات الصحية السليمة واتباع السلوك البيئي السليم ،كرمي المخلفات في أماكنها المخصصة، وعدم رمي القاذورات في الطرق العامة إلى غير ذلك من أساليب التوعية والتطبيق العملي لخلق عادات صحية سليمة في بيئة عامة يعيش فيها الجميع. ومن هنا تتضح لنا خطورة الدور الذي تؤديه الأسرة تجاه الأبناء، والمنبثق أصلاً عن أنها البيئة الاجتماعية الأولى التي يتعامل معها الطفل، وتمثل له مصدر الأمن والطمأنينة والاستقرار وإشباع معظم الحاجات بهذا تصبح الأسرة أهم مؤسسات المجتمع في تهيئة الأفراد للحفاظ على البيئة، وحمايتها من كل مكروه، وبناء الاستعداد لديهم للنهوض بها.

إن عملية التطبيع الاجتماعي للطفل تتم من خلال كل مؤسسات المجتمع التي يتفاعل معها الطفل، إلا أن أكثر هذه المؤسسات تأثيراً هي مؤسسة الأسرة. وتتضح أهمية الأسرة

في تشكيل شخصية الطفل إذا ما تذكرنا المبدأ البيولوجي العام الذي يقول بازدياد قابلية التشكيل أو ازدياد المطاوعة كلما كان الكائن صغيراً.

أن تربية الطفل بيئيا من الأمور الهامة والضرورية الملحة، حتى يشعر بالانتماء لبيئته وحتى يكون سلوكه الإيجابي تجاهها نابعا من ذاته، فلايحتاج لمن يوجهه أو يذكره بواجباته نحو البيئة، والطفل عندما يتعرف على البيئة المحيطة به، ويتعلم أنها جزء لا يتجزأ منه، يبدأ في الشعور بكيفية تقدير مواردها، ثم يصبح بيئيا بشكل تلقائي، مما يولد لديه الدافع القوي والمحفز لاتخاذ الإجراءات اللازمة لوقف أي تدهور يصيبها، مثل اقتلاع النباتات والزهور والأشجار وإهدار المياه وإلقاء النفايات في غير مكانها. فكل ما يحيط بالطفل من مثيرات يؤثر بطبيعة الحال على تكوين وتنمية الوعي البيئي لديه، لذا يمكن ملاحظة أنه ينتبه للسلوكيات الصادرة ممن حوله، خاصة ممن يمثلون القدوة مثل الأب والأم، ثم يحول تلك السلوكيات التي شاهدها إلى صور تحفظ في ذاكرته، وبالتالي يقوم بتقليدها لاحقا، ومن هنا يتضح أن للقدوة دورا هاما في حياة الطفل، وهي التي تجعل الأطفال مختلفين في تصرفاتهم تجاه المواقف البيئية المختلفة، فالأسرة تعتبر مؤسسة تربوية قد تكون ناجحة في منهجها وقد تكون فاشلة، ولكنها تخرج في النهاية للمجتمع أفرادا متأثرين بما قدمته لهم من مناهج حياتية، والتوجيه داخل هذه المؤسسة يجب ألا يتم بصورة عشوائية مع الطفل المتلقي، وعلى الآباء المربين أن يقوموا بهذه العملية بصورة متكاملة، ووفق سلسلة من التقديرات والتقييمات، وعليهم الالتزام بالوضوح مع الأبناء خاصة فيما يتعلق بالقضايا المحورية، أو المفاهيم التوجيهية للحدث، كطريقة فهمهم وممارستهم للعادات الخاصة ولأدوارهم في الحياة ونحو بيئتهم.



شكل رقم (5) يبين حجم الدور الذى تلعبه الاسرة مقارنه بأدوار المؤسسات الأخرى

أهم الأساليب التي يمكن للأسرة استخدامها في سبيل بث الوعي البيئي لدى الأطفال حيال حماية المحيط البيئي تعامل الإنسان غير العقلاني مع هذه الموارد البيئية قد أفسد بعضها، ولوث مجموعة أخرى، وتسبب في انقراض بعض أنواع الكائنات الحية، وقلل من العمر الافتراضي لكثير من مصادر الطاقة والمعادن. وليس من شك أن للأسرة دور كبير في التصدي لمشكلة استنزاف موارد البيئة بكافة إشكالها: الدائمة، والمتجددة، وغير المتجددة. فالأسرة تسهم في بناء اتجاهات إيجابية عند أطفالها نحو البيئة ومكوناتها، وتدعم قيم النظافة، والمشاركة والتعاون، وترشيد الاستهلاك، وغيرها، ذلك ان الأسرة تعتبر مفتاح عملية التعلم لدى الأطفال والمنزل يعتبر من الأماكن المثالية للتطبيق العملي لمفاهيم البيئة وعندما تمارس إحدى الأسس البيئية في نطاق الأسرة فإنها ترتبط بعد ذلك بأسلوب حياة الفرد، وثمة كثير من مفاهيم التربية البيئية تعلم في المنزل ، فعندما يوضح الآباء للأبناء كيفية التخلص من النفايات الصلبة، ومكافحة الحرائق،[7] أو الاعتناء بنباتات الحديقة، او بالحيوانات الأليفة، أو الحفاظ على الطاقة الكهربائية، فهم بذلك يقدمون لأبنائهم قيما بيئية تستهدف حماية موارد البيئة

أن يتعامل الأبوان بإيجابية، فلا يسرفان، ولا يلوثان وعدم الملل من النصح والإرشاد الى مواطن الخلل في قضايا البيئية، غرس في نفوس الأبناء قيمة النظافة في كل شيء، والعمل على التوعية في مشكلة استنزاف موارد البيئة والتي تعتبر موارد البيئة بأنواعها ينابيع خير للإنسان فهي التي تمنحه الحصول على مقومات حياته وللأسف نحن نفتقد هذا الدور داخل الأسرة بشكل عام رغم في المحاكاة تجد الاغلب يؤيد هذا الدور ومقتنع به.

الوعي البيئي

ان معظم الاكتشافات العلمية لم تقم على فرد واحد ان العلم يتبع من عمليات الجماعة وعندما ابتكرت التجارب والبحوث عمل العلماء على تأسيس البنية الهائلة للمعرفة واسهموا فيه على مستوى العالم وكذلك من هدف العلوم التربوية هو اعداد مواطنين ملمين بالعلم التربوي ليتمكنوا من المساهمة في حل المشكلات اليومية والتي ترتبط بالمشكلات ومنها التلوث والدفء العالمي لما[8].

اتسمت به الممارسات البشريّة في الآونة الأخيرة بالخطورة على النّظام البيئي للأرض، وسبّبت الكثير من المشاكل البيئيّة التي نحياها في الوقت الرّاهن. فالوعي البيئي يتعدّى أنانيّة الأفراد بالاهتمام بحياتهم الحاليّة فقط، إلى الاهتمام بحياة الأجيال القادمة، فالأرض ليست ملكًا للجيل الحالي، بل هي مسؤوليته في المحافظة عليها، لتوفير عالم صحّي خالٍ من المشاكل البيئيّة للأجيال النّاشئة، واتّخاذ الإجراءات الضروريّة لمواجهة التحدّيات البيئيّة الرّاهنة، والمتوقّع حصولها في المستقبل نتيجة الممارسات البيئيّة الحاليّة، إلى جانب أنّ الوعي البيئي يشتمل على غرس قيم احترام الإنسان للبيئة، من خلال جعلها ممارسات روتينيّة يوميّة من قبل الوالدين والأهل، والمدرسة، والثّقافة المجتمعيّة ككل، لتترسّخ في عقول الأجيال النّاشئة وتكون جزءًا من ثقافتهم وأسلوب حياتهم ولان البيئة ليست ملك لا أحد.

طرق تحقيق الوعي البيئي لدى الاسرة.

عملية تحقيق الوعي البيئي ليست بالمهمة السهلة وإنما تحتاج إلى المثابرة والمواصلة والصبر لتحقيق النتائج المرجوّة، كما تحتاج إلى تكاتف جهود الحكومات مع الأسرة والمراكز التعليمية معاً، والابن ليس بالضرورة ان يكون صالحا وايجابيا بل هو سلاح ذو حدين يتوقف صلاحه او فساده على نوع التربية والرعاية التي يتلقاها من اسرته ومجتمعه فعلى قدر ما يوجه له من عنايه ورعاية يكون صلاحه وصلاح مجتمعه [9] لأنه في الاخر هو من سيكون المواطن، ومن الطرق التي يمكن اتباعها لتحقيق الوعي:

- تنمية الإيمان في قلوب المواطنين بأهمية البيئة، وذلك لأن جميع الديانات السماوية تنادي بضرورة المحافظة على البيئة وعدم إلحاق الضرر بها أو استنزافها أو استخدام مواردها بالطرق الخاطئة.
- غرس الانتماء الصادق للبيئة في نفوس المواطنين من خلال التركيز على عمق العلاقة بين الإنسان والبيئة، ومدى تأثير هذه البيئة في الإنسان وحياته.
- استخدام الوسائل المختلفة لإيصال المعلومات البيئية الصحيحة وأهمية مكونات البيئة، ومن هذه الوسائل المنشورات والمحاضرات التوعوية والبرامج التلفزيونيّة.

توضيح الفوائد التي يجنيها المواطن من اهتمامه بالبيئة ومحافظته عليها، مثل حمايته وأفراد الأسرة من الأمراض.

- دفع الاسرة إلى تبني السلوكيات الإيجابية نحو ترشيد استهلاك مصادر الطبيعة، والمحافظة عليها من التلوث والدمار، وتوضيح الطرق التي يمكن من خلالها المحافظة على هذه المصادر، وترشيد استهلاك الماء وغيرها. استغلال المدرسة لترسيخ قواعد الوعي البيئي في نفوس الأطفال مما يُنشئ جيلاً قادراً على حماية البيئة والمحافظة عليها.
- التركيز على الأفلام والمواد الوثائقيّة التي توضّح نهاية كوكب الأرض في حال استمرار الممارسات الخاطئة تجاه البيئة، التي تُعرض في مختلف وسائل الإعلام سواء المرئيّة، أو المسموعة، أو المقروءة. الاهتمام بحملات التوعية البيئيّة المحليّة، وضمان وصولها إلى الفرد، من خلال المنظّمات الحكوميّة أو غير الحكوميّة، ومحاولة تثقيف الأفراد حول القضايا البيئيّة.
- دمج التثقيف البيئي في المناهج المدرسيّة، من خلال تطوير مناهج ترسّخ في وعي الطلاب أهميّة ممارساتهم الفرديّة على النّظام البيئي لكوكب الأرض، وتعليمهم السلوكيات الصّحيحة في التّعامل مع ما يحيط بهم من نبات أو حيوان، أو طريقة التصرّف مع النّفايات، بالإضافة إلى تعزيز التفاعل بينهم وبين الطّبيعة، و النّشاطات الزّراعيّة في الحديقة المنزليّة أو المدرسيّة، وكذلك مسؤوليّتهم تجاه المحافظة على نظافة مدرستهم، وحيّهم، ومنطقتهم، بالإضافة إلى تدريب المعلّمين على برامج التعليم البيئي وكيفيّة تناولها بالشّرح النّظري والتطبيق العملي لدى الطلاب، وتعليمهم كيفيّة التفكير فيما يخص القضايا البيئيّة المعقّدة، وربط المواضيع الدّراسيّة بالمصالح البيئيّة، كلٌ حسب مرحلته الدّراسيّة. التّعريف بعناصر البيئة، وأنّها كل متكامل، وأنّ أي سلوكيّات خاطئة بحق أحد عناصر البيئة يظهر أثره السّلبي على جميع عناصر البيئة الأخرى، وهي المناخ، والتّربة، والنّباتات، والماء، والحيوانات، والموارد والثروات الطّبيعيّة.

- ضرورة استخدام الصّوت السّياسي لخدمة البيئة، وانتخاب المرشّحين الذي يملكون رؤية بيئيّة سليمة، تضمّن اقتراح مشاريع بيئيّة صحيّة مستدامة، سواء على مستوى وسائل النّقل، أو مخرجات المصانع، أو المجالات الزراعيّة، والتجاريّة ان تضمين المناهج الدراسية معارف تزود الطلبة بالمهارات تكامل الأسرة والمدرسة في حماية البيئة.
- التركيز على تنمية الجانب الإيماني بالبيئة عند الإنسان، إذ إن هذا الجانب يؤكد على ضرورة تعامل الإنسان معها من منطلق إيماني خالص يُربي الإنسان على أهمية احترام هذه البيئة وحسن التعامل مع مكوناتها. [10].

يتطلع الإباء في كل مكان الى طرق تعليم المسؤولية للأطفال بطرق وفي كثير من البيوت يستخدمون الاعمال اليومية في حل هذه المشكلة. فيعتبر التخلص من النفايات وطرق التعامل مع جامع القمامة امالا توتر على تحمل المسؤولية والمساعدة في الاعمال اليومية ولكن يجب ان تكون بدون فرض لان المسؤولية تنمو لا تفرض وتغدى وتوجه بواسطة القيم المستوعبة في البيت وكذلك المحيط[11] إن مسألة تحقيق الوعي البيئي عند الإنسان ليست أمراً فطرياً في جميع الأحوال، ولكنها مسألةٌ تُكتسب وتُنمى وتحتاج إلى بذل الكثير من الجهود المشتركة لمختلف المؤسسات الاجتماعية التي عليها أن تُعنى بهذا الشأن وأن توليه جانباً كبيراً من عنايتها.(12) وعلى وجه العموم فإنه يقع على عاتق كل فرد في المجتمع مسؤوليات تتمثل في النقاط الآتية:

عدم ترك صنابير المياه مفتوحة، وترشيد استخدامها، والمساهمة في نشر الوعي بين أفراد المجتمع، والتعاون مع السلطات المختصة في المحافظة عليها لضمان استمرارية تدفقها،وإطفاء الأضواء في الغرف غير المستعملة، حيث إنّ تركها مضاءة دون دواع لذلك يترتب عليه إهدار طاقة هائلة من الكهرباء دون مبرر والمحافظة الدائمة على نظافة الأجسام والثياب والأماكن.

كذلك إسهام أطفال بلعب الكرة بين الأزهار، وعدم إشعال النار للشواء على العشب الأخضر في الحدائق ،منع الأطفال من العبث في الأشجار وأزهارها ،منع الأطفال من

الكتابة على الجدران ،توجيههم إلى الحفاظ على الأثاث المنزلي وعلى المرافق العامة وتوجيههم إلى الحفاظ على كتبهم وعدم تمزيقها وإلقائها في الطرقات.

إضافة الي تعويدهم إلقاء الفضلات في الأماكن المتخصصة، ووضع الفضلات في أكياس خاصة وإلقائها في حاويات مغلقة.

كذلك إسهامهم في غرس الأشجار في الأراضي الخاصة والعامة.

وفي خاتمة البحث نجد ان التفاعل الاجتماعي هو الاسم الذي يطلق على أي علاقة بين الافراد والجماعات تغير في سلوك الطرفين ومن خلاله يكتسب الأطفال ثقافة المجموعة وقد يصبح أي تفاعل جزء من التربية مادام يغير السلوك الاتجاه الذي يرغب فيه المربي[13].

لذلك يجب على كافة المؤسسات والجهات باختلاف مجالاتها وتخصصاتها بدءاً من الأسرة بلورة الوعي البيئي فواجب الأسرة تربية أطفالها على روح الانتماء وتعليمهم أن النظافة من الإيمان وهي واجب وطني، وواجب المدرسة أن تزرع فيهم أن النظافة حضارة؛ وواجب المؤسسات تنظيم أعمال تطوعية للمحافظة على النظافة، وتعمل المؤسسات البيئية على رفع مستوى الوعي البيئي، ومن هنا نؤمن بأن هذا المجتمع يجب أن تتعاون فيه المؤسسات الأهلية والحكومية والخاصة بعضها مع بعض، وليس فقط ترك المسؤولية على المؤسسات المعنية في مجال البيئة بل أن تكمل كاف المؤسسات بعضها بعضاً لأن كلا له خبرته الخاصة، وبالاندماج تتوافر الشمولية ونكمل بعضنا بعضاً ويصبح لدينا جسد واحد وعقل واحد وقدرة على استيعاب تعددية الأفكار في المجتمع الواحد وتحدي هذه المشكلة التي تواجه المجتمع عامة في عدم الوعي بأهمية مشكلات البيئة الاهتمام والرعاية أكثر خاصة مع تقدم الوعي بأهمية هذه القضية التي هي في الأساس مسؤولية جماعية تستدعي مشاركة جميع أفراد المجتمع ومؤسساته، ولا يقتصر التدخل فقط على وزارة البيئة أو المؤسسات الناشطة في هذا المجال حيث تتواصل الجهود لترسيخ هذه القيم وتجنب أزمة ومخاطر التلوث البيئي على صحة الإنسان وحياته ،ومن خلال هذه الدراسة نشير الي بعض التوصيات التالية :

الثقافة البيئية تساهم في تكوين انسان لديه شعور بالاهتمام بالبيئة وتكسبه سلوكا بيئيا حضاريا يتصرف من خلاله برقي تجاه البيئة فيحافظ على مكوناتها في اطار المنزل وخارجه ولعل اهم ما يوصى به.

إثارة وعي المربين والمدربين بمشكلات البيئة في إطار التنمية البشرية عامة غرس وتنمية المهارات التي تتيح إجراء حوار مع سائر التخصصات

تنسيق أنشطته الخاصة مع أنشطة غيره من المربين الذين يسهمون في جهود التربية البيئية والأنشطة العملية الميدانية المؤسسات الإعلامية دورها.

التشجيع بنشر المعارف عن حماية البيئة وصيانتها عن طريق الصحافة والإذاعة والتلفزيون والانترنيت وغيرها و عقد ندوات التوعية لمختلف شرائح المجتمع لبيان المخاطر الناجمة عن التلوث البيئي وسبل حمايتها من تلك الملوثات.

اعتماد أسلوب المسابقات البيئية سواء عن طريق الصور الفوتوغرافية او الرسوم والمقالات والبحوث العلمية لإظهار المشكلات البيئية.

الكثير من الممارسات البيئية والتي نصادفها في الكثير من الأحيان والصادرة من الأفراد في المجتمع سواء في بيئات العمل أو المرافق العامة والتي تصدر أحياناً من أفراد متعلمين واكاديميين و توحي بحالة الفوضى التي يعاني منها مجتمعنا، وتكمن المشكلة في قلة الوعي بأهمية المحافظة علي البيئة.

أن قضية البيئة مرتبطة بضمير الإنسان وعقيدته فهو سلوك يعكس الانتماء والحس الوطني لكل فرد ومسؤوليته في الحد من التجاوزات السلبية تجاه البيئة التي ينتمي إليها ليعكس بذلك حبه وهويته الوطنية.

لطالما المشاكل البيئية تدرج في آخر قائمة اهتماماتنا! ليطرح سؤال نفسه هل لأنها بالفعل ليست بتلك الأهمية، أم لقلة الوعي بنتائج تلك السلبية الجاثمة على الاغلب ؟.....

المراجـــــــــع

1. منى قاسم ،التلوث البيئي والتنمية الاقتصادية ، الدار المصرية اللبنانية ،القاهرة ،1997م،ص35-36.

2. عبدالقادر المحيشي ،حسين الاعظمي ،علوم البيئة والانواء الجوية ،منشورات الهيئة العامة للبيئة ،المكتبة العربية ،2002م ،ص17
3. عبدالقادر المحيشي ،حسين الاعظمي ،نفس المرجع ،ص31
5- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، « محاربة تغير المناخ: التضامن الإنساني في عالم منقسم »، تقرير التنمية الإنسانية 2008/2007، نيويورك ولبنان: شركة الكركرى للنشر، 2007.
6- أحمد زهير، التلوث وحماية البيئة ونشاط حركات الخضر، الحوار المتمدن، المحور الطبيعية، عدد 1360، 2005، منشور في الأنترنيت على الرابط:
4. http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=48965
5. علم النفس في حياتنا اليومية ،سمير شيخاني ،دار الافاق الجديدة، بيروت ط6 ،1986م.ص165
7- الوقاية والتقليص من مخاطر الكوارث الطبيعية، ترجمة م ظريفة، مجلة الجيش الوطني الشعبي، مؤسسة المنشورات العسكرية، عدد 555، الجزائر، 2008
8- علم النفس الاجتماعي التربوي محمد مصطفي الديب، كلية التربية جامعة الازهر، عالم الكتاب. الطبعة الأولى 2003م.ص93
9- الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، د. عمر محمد التومي الشيباني، الدار العربية للكتاب ،ط3، 1987، ص 21.
10- أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، أمن وحماية البيئة، الندوة العلمية الثانية والأربعون، مركز الدراسات والبحوث، الرياض 1998، ص44.
11- بين الإباء والابناء ترجمة صبري الفضل ،مكتبة الدار العربية للكتاب، الطبعة الاولي،1994،ص 67.
12- محمد علاء عبد المنعم، مستقبل التعاون الدولي في ضوء قمة الأرض، مجلة السياسة الدولية، العدد 150، أكتوبر 2002، ص 254.
6. 13-الرعاية المتكاملة للأطفال، د .كريمان بدير، عالم الكتاب، قسم التربية جامعة عين شمس، الطبعة الأولى، 2004م،ص272.

مواقف الإدارتين البريطانية والفرنسية في ليبيا من مسيرة استقلال البلادفي 24 ديسمبر 1951م

فاطمـــة محمد طالب — **محمد رمضان السريتي**
كلية الآداب، جامعة الزيتونة. — **جامعة طرابلس**

المقدمة: رأينا أن نعرض، في هذا البحث، المواقف التي اتَّخذتها الإدارتان، البريطانية والفرنسية، من استقلال ليبيا الذي كاد أن يتعرَّض للإنتكاس في أروقة الجمعية العامة للأمم المتحدة،ومن بعد،بدأت مسيرته بصدور قرارها رقم 289 (4) في 22 نوفمبر 1949م والقاضي بضرورة حصول ليبيا على الاستقلال كدولة موحدة في موعد أقصاه 1 يناير 1952م[1]. وبذلكبرزت أهم هذه المواقف خلال المناقشات التي جرت في الجمعية العامة ولجانها المختلفة، وكذلك من خلال محاولة تأثير الإدارتان على الخطوات التي اتخذها أدريان بلت، الذي عُيِّن مندوباً للأمم المتحدة في ليبيا في 10 ديسمبر 1949م، للوصول بالبلاد إلى الاستقلال[2]، وأيضاً تأثيرهما، من خلال مندوبيهما، على مجلس ليبيا (council for libya)الذي أقرت تشكيله الجمعية العامة للأمم المتحدة ليعملكهيئة استشارية للمندوب[3].

وبذلك، فإن هذه الدراسة تطرح التساؤل، الذي حاولنا الإجابة عليه بكل حيادية، وهو، هل كانت مواقف بريطانيا وفرنسا داعمة أو معرقلة لمسيرة استقلال ليبيا ووحدتها؟ وهل كانت بريطانيا تسعى بشتى الطرق، حتى لو كانت على حساب وحدة البلاد، للحصول على قواعد عسكرية لها في ليبيا؟

اعتمد هذا البحث، على مراجع أساسية، أهمها، الكتاب الذي ألَّفه ونشره أدريان بلت باللغة الانجليزية[4] وتضمَّن الصعوبات التي واجهته، بما فيها تلك التي أبدتها الإدارتان البريطانية والفرنسية في ليبيا، والدور الذي قام به في محاولته الناجحة

للوصول بليبيا إلى الاستقلال. كما إننا رجعنا إلى عديد المراجع والمصادر الأساسية ذات العلاقة بفترة الدراسة[5] والتي اعتمد جُلُّها، وبشكل كبير، على التقارير السنوية والإضافية حول ليبيا التي أرسلها السيد بلت إلى الأمم المتحدة، وعلى بعض وثائق الأمم المتحدة. هذا، وقد استعنا، أيضاً، ببعض الوثائق البريطانية ذات العلاقة بموضوع البحث.آملين أن تضيف هذه الدراسة، ولو قليلاً من السطور، في صفحات التاريخ الليبي الحديث.

مواقف الإدارتين البريطانية والفرنسية من مسيرةاستقلاللليبيا كدولة موحدة:

أولاً- العراقيل التي أبدتها الإدارتان خلال مناقشات القضية الليبية في الجمعية العامة للأمم المتحدة:

عُقِد أول اجتماع لوزراء خارجية الدول الكبرى، المنتصرة في الحرب العالمية الثانية، لمناقشة مصيرالمستعمرات الإيطالية السابقة وعَقْد اتفاقية سلام، في لندن في سبتمبر 1945م. وقد أُتفِق، في هذا الاجتماع، على أن ليبيا يجب أن توضع تحت الوصاية، إلا إنه لم يتم الاتفاق على شكل هذهالوصاية، فبريطانيا، أرادت أن تبقى برقة تحت وصايتها لدعم تواجدها في قناة السويس، أما فرنسا، فأرادت الوصاية على فزان لربط مستعمراتها في شمال افريقيا بمستعمراتها في أواسط القارة. كما أرادت فرنسا أن تكون الوصاية على طرابلس لإيطاليا لمعادلة التواجد البريطاني في المنطقة ولكي ترضى

عليها إيطاليا التي تحاول إرجاع مركزها كقوة كبرى. أما الاتحاد السوفييتي، فأراد منع التواجد الغربي في ليبيا، ولذلك طلب أن تكون له الوصاية على طرابلس. ولكن، مصر، رأت أنه إذا كان لابد من وجود وصاية على ليبيا فيجب أن تكون لها أو لجامعة الدول العربية. أما الولايات المتحدة، فقد طلبت، في

البداية، وصاية الأمم المتحدة على ليبيا، ثُمَّ فيما بعد، طالبت بمنح ليبيا الاستقلال حتى تتمكَّن من الحصول على قاعدة جوية فيها(6).

أدى تضارب المصالح بين الدول إلى عدم الوصول إلى اتفاق وفشل مؤتمر السلام في لندن. وأستمرَّ الخلاف في المؤتمر الذي عُقد في باريس في أوائل عام 1947م، حول مستقبل المستعمرات الايطالية السابقة، فتقرَّر إرسال لجنة تحقيق رباعية في 10 فبراير 1947م إلى المناطق المحررة من الايطاليين والتي من ضمنها ليبيا. تكوَّنت هذه اللجنة من ممثلين عن الدول الأربع الكبرى (بريطانيا وفرنسا والولايات المتحدة الامريكية والاتحاد السوفييتي)، والغرض منها الاطلاع على آراء سكان هذه المناطق والوقوف عند تطلُّعاتهم وأمانيهم(7).

وقد قدَّم المؤتمر الوطني البرقاوي مذكَّرة، في 30 أبريل 1948م، لهذه اللجنة، تضمَّنت آراء البرقاويين. وقد كانت تقارير أعضاء اللجنة الثلاث- البريطاني والفرنسي والامريكي- متقاربة واحتوت على أن الغالبية العظمى من أهل برقة يريدون استقلال برقة تحت إمارة إدريس السنوسي، وبقيَّتهم راضية عما يراه إدريس مناسباً لهم. كما يَعتقد البرقاويين- حسب التقارير الثلاث- أن إمارة برقة، بعد أن تتكون، في حاجة لمساعدة دولة أجنبية كبرى، وفي الغالب، هي بريطانيا. كما أشارت تلك التقارير إلى اهتمام قليل من طرف البرقاويين، بالاتحاد مع طرابلس وإلى رفض عام لرجوع ليبيا تحت الوصاية الايطالية. هذا، وقد أتَّفق التقرير السوفييتي مع التقارير المذكورة على مطالبة أهل برقة باستقلال برقة التام تحت إمارة إدريس السنوسي ولم يذكر التقرير السوفييتي شيء عن حاجة برقة لمساعدة دولة أجنبية(8).

أما رأي الطرابلسيين الذي قدَّمته هيئة تحرير ليبيا[9]، حسب ما ورد في كل التقارير المعنية، فقد كان مطالباً باستقلال ليبيا الموحدة، تحت الإمارة السنوسية، وعضويتها في الجامعة العربية وعدم

السماح بأن تكون طرابلس تحت الوصاية الايطالية. وكذلك، ادَّعت التقارير جميعها أن الفزانيين يريدون الحكم الفرنسي ولم يتكلَّموا، إطلاقاً، عن الوحدة مع بقية أجزاء ليبيا[10].

بيد أن الخلافات التي نشبت بين الدول الكبرى ووصولها إلى طريق مسدود، نتيجة لتضارب مصالحها، أدَّت إلى تحويل المسألة الليبية، في سبتمبر 1948م، إلى الجمعية العامة للأمم المتحدة. وفي اجتماع الجمعية العامة، في أبريل 1949م، تمَّت مناقشة المسألة الليبية في اللجنة الأولى (السياسية الأمنية)، التي استمعت إلى آراء المندوب الايطالي وممثلي مختلف المجموعات السياسية في ليبيا[11].

وبعد حوالي شهر من المداولات، أوصت اللجنة بحل وسط تقدَّمت به بريطانيا وايطاليا، وهو ما يعرف بخطة بيفن–سفورزا (biven–sforza). تتضمَّن هذه الخطة منح ليبيا الاستقلال في غضون عشرة سنوات، توضع خلالها برقة تحت الوصاية البريطانية وطرابلس تحت الوصاية الايطالية وفزان تحت الوصاية الفرنسية. أيَّدت هذه الخطة بريطانيا وفرنسا والولايات المتحدة الامريكية وايطاليا ودول أمريكا اللاتينية، وعارضها الاتحاد السوفييتي والدول العربية والآسيوية. وعند سماع الليبيين بهذه الخطة، قامت التظاهرات في كل أنحاء البلاد، خاصة في طرابلس، مما إضطر الإدارة البريطانية فيها لإعلان حالة الطوارئ[12].

وعندما قُدِّمت الخطة للتصويت عليها، فقرة بفقرة، في الجمعية العامة، رُفِضَت الفقرة التي نصَّت على وضع طرابلس تحت الوصاية الايطالية بصوت واحد وهو صوت هاييتي[13]، وبالتالي، رُفِضت الخطة. وكانتأحد نتائج هذا الرفض، تَغَيُّر في

الموقف الايطالي الذي صار يطالب بمنح ليبيا الاستقلال الفوري، ومن مبررات هذا التَّغَيُّر، أن ايطاليا تريد المحافظة على مصالحها الاقتصادية في ليبيا والحصول على ميزات للأقلية الايطالية فيها[14].

سهَّل تنازل ايطاليا عن مطالبتها بالوصاية على طرابلس الوصول إلى حل، حيث تمَّ، في 12 أكتوبر 1949م، التصويت، في اللجنة الفرعية، في الجمعية العامة، على منح ليبيا الاستقلال في موعد أقصاه 1 يناير 1952م. وكانت نتيجة التصويت: تمانية عشر صوتاً مع إعطاء الاستقلال، بما فيها صوتي بريطانيا وفرنسا، وثلاثة فقط ضد الاقتراح، وهي أصوات الاتحاد السوفييتي وتشيكوسلوفاكيا وبولندا، لأنها كانت تطالب باستقلال ليبيا الفوري[15].

وفي 21 نوفمبر 1949م، مرَّرت الجمعية العامة، في دورتها الاعتيادية الرابعة التي انعقدت في ليك سكسس في نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، بأغلبية ساحقة، القرار رقم 289 (4)، الذي يوصي بمنح ليبيا، المكوَّنة من برقة وطرابلس وفزان، الاستقلال في موعد أقصاه 1 يناير 1952م، على أن يوضع دستور للبلاد، من قبل ممثلين عن برقة وطرابلس وفزان، يجتمعون ويتشاورون في الجمعية الوطنية الليبية. كما أوصى القرار بتعيين ممثِّل للأمم المتحدة في ليبيا وتشكيل مجلس استشاري له، على أن يتكوَّن هذا المجلس من عشرة أعضاء، ستة منهم يمثلون الدول ذات الاهتمام بليبيا، وهي، بريطانيا وفرنسا وأمريكا وايطاليا ومصر وباكستان. أما الأربع أعضاء الآخرين فهم من الليبيين (واحد عن كل منطقة وواحد عن الأقليات). كما طلب القرار من سلطات الإدارتين، البريطانية والفرنسية، بأن تتخذ الخطوات اللازمة التي من شأنها نقل السلطات لحكومة ليبية مشكَّلة، وأن تدير المناطق الليبية بالشكل الذي يؤدي، في النهاية، إلى الوصول إلى ليبيا المستقلة الموحدة[16].

عَيَّنت الجمعية العامة أدريان بلت، الهولندي الجنسية، مندوباً للأمم المتحدة في ليبيا، لتطبيق قرارها رقم 289 (4)، القاضي بحصولها على الاستقلال، كدولة موحدة، مكونة من ثلاث مناطق، طرابلس وبرقة وفزان[17].

ومنذ دخول الجيش الثامن البريطاني لبرقة، كان أهلها يطالبون، مراراً، بالاستقلال التام، لكن الحكومة البريطانية لم تضمنه لهم متعلِّلة ، في البداية، بأنها لا تستطيع التصرُّف في برقة، إلا بعد عقد معاهدة السلام مع ايطاليا. ثُمَّ، بعد فشل مؤتمر السلام، تحوَّلت المسألة الليبية إلى الجمعية العامة للأمم المتحدة، فسارعت بريطانيا بإعطاء برقة الحكم الذاتي، في 16 سبتمبر 1949م، حوالي 10 أسابيع قبل صدور قرار الأمم المتحدة رقم 289 (4)، في 21 نوفمبر 1949م[18].

وفي هذا الصدد، برَّر ممثل بريطانيا في اللجنة الأولى التي شكَّلتها الجمعية العامة، في إحدى اجتماعاتها بتاريخ 30 ديسمبر 1949م، إعطاء برقة الحكم الذاتي، بأن حكومته لم تعد تستطيع رفض حق أهل برقة، المشروع، في الحصول على الحكم الذاتي المتمشي مع الالتزامات الدولية للحكومة البريطانية. وعليه، أعطت الحكومة البريطانية السلطات المطلقة، فيما يخص الشئون الداخلية في برقة، لأميرها إدريس السنوسي، في إطار الحدود التي لا تؤثِّر على الوحدة الليبية. وبمقتضى قرار الحكومة البريطانية وبموافقتها ورغبة من أهل برقة، أعلَن إدريس السنوسي عن دستور لبرقة ووقَّع عليه، في 18 سبتمبر 1949م، تشكَّلت بمقتضاه حكومة لها.وفي جلسة أخرى للجنة الأولى، ذكر الممثل البريطاني أن حكومته لها الحق، شرعياً، بمقتضى القرار 289 (4)، مع التقيُّد ببعض الشروط، في إعطاء برقة الحكم الذاتي وحتى الاستقلال التام[19].

غير أن القرار 289 (4) لم يميِّز بين المناطق الثلاث، ولم يتحدَّث عن كل منطقة على حدة، وإنما تضمَّن إعطاء ليبيا، التي تتكون من برقة وطرابلس

وفزان، الاستقلال موحَّدة في موعد أقصاه 1 يناير 1952م. ومن الناحية الأخرى، فإن القرار المذكورأهمل الحكم الذاتي القائم في برقة والذي أُعلن عنه قبل صدور القرار، ولم يطالب هذا القرار بإلغاء أو استمرار الحكم الذاتي لبرقة، وبذلك نشأ بعض الغموض في تفسير القرار[20].

وكذلك، فإن صدور قرار الأمم المتحدة لم يثني البرقاويين ولا البريطانيين عن الاستمرار في اتخاذ الإجراءات التي ترتَّبت عن إعطاء برقة الحكم الذاتي، من حيث نقل بقية السلطات وصدور الدستور، والسبب هو إلتقاء مصالحهما ورغباتهما التي تقتضي هذا الإجراء. فالبرقاويون لا يُلامون لأنهم ينتظرون الاستقلال، من اللحظة التي دحر فيها الجيش البريطاني، خلال الحرب العالمية الثانية، الجيش الألماني والإيطالي في برقة، واعتبروا أن الحكومة البريطانية ملزمة أخلاقياً بإعطائهم الاستقلال، نظراً للوعود التي أعطتها لهم، ومع هذا فقد تأخَّر هذا الاستقلال، حيث مرَّت سنتان بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية حتى إبرام معاهدة السلام مع إيطاليا، وبعدها مرَّت سنة في مداولات الدول الكبرى الأربع، بشأن مصير المستعمرات الإيطالية السابقة، ثم مرَّت سنة أخرى في مداولات الجمعية العامة للأمم المتحدة بشأن المسألة الليبية، ثم إشترط القرار 289 (4) مرور سنتين قبل حصول ليبيا على الاستقلال[21].

وعلى الجانب الآخر، فإن تصرُّف الحكومة البريطانية في الاستجابة لمطالب البرقاويين وإصرارهم على الاستقلال، كان- أيضاً- واضحاً، في ضوء الاعتبارات الإستراتيجية للحكومة البريطانية التي كانت تريد الإسراع في إنشاء قواعد عسكرية لها في برقة، مستغِلَّة حاجة برقة الماسة للدعم المالي ومتذرِّعة بالوعود التي أعطتها لإدريس السنوسي عندما كان في مصر[22].

ثانياً- وجهات النظر التي أبداها مندوبي بريطانيا وفرنسا في مجلس ليبيا الإستشاري:

كانت موافقة بريطانيا وفرنسا على قرار الأمم المتحدة تعني قبولهما بإدارة المناطق الثلاث (بريطانيا تدير كل من برقة وطرابلس، وفرنسا تدير فزّان) ابتداء من 21 نوفمبر 1949م، تاريخ صدور القرار 289 (4)، إلى أن تنتهي الجمعية الوطنية التأسيسية (أي لجنة الستين) من وضع الدستوروتشكيل الحكومة الليبية المؤقتة وتتكوَّن الدولة الليبية وتصبح مستقلة. وبموجب القرار المذكور، أصبح،لزاماً، على هذه السلطات البريطانية والفرنسية مساعدة مندوب الأمم المتحدة في ليبيا في تكوين ليبيا المستقلة الموحَّدة وعدم القيام بأي شيء يعيق هذا الهدف. ومن الناحية الأخرى، لا يحق لمندوب الأمم المتحدة التدخُّل في الإدارة اليومية للمناطق الثلاث، من قبل هاتين الدولتين[23].

وضع المندوب خطة عمل تحتوي على جدول يتضمَّن فترات زمنية محددة[24] لإنتخاب مجالس تشريعية لبرقة وطرابلس وفزان ولجنة تحضيرية، تحدد الطريقة التي تؤسَس بها اللجنة الوطنية التأسيسية. عندما عرض بلت خطته هذه على مجلسه الاستشاري (مجلس ليبيا)، لأول مرة، في 4 مايو 1950م، تمحور النقاشعلىنقاطها الأساسية، والتي أهمها، هل يُنتخب أعضاء اللجنة التحضيرية ومن بعدها اللجنة الوطنية التأسيسية أو يُختاروا؟ هل يكون تمثيل المناطق الثلاث في هذه اللجان نسبياً (يتناسب مع عدد السكان) أو متساوياً للمناطق الثلاث، رغم الفارق الكبير في عدد السكان؟ كذلك، هل تُمثَّل الأقليات في هذه اللجان أم لا؟ كانت، كل هذه التساؤلات، مثار جدلٍ، لدرجة أن العضو الفرنسي في المجلس، طلب تأجيل النقاش حول الخطة. ولكن المندوب رأى أن العضو الفرنسي يُراهن على مرور الوقت والتأخير في سير النقاش، الأمر الذي يتوافق مع سياسة حكومته

التي تريد السيطرة على فزان لربط مستعمراتها في شمال أفريقيا بمستعمراتها وراء الصحراء[25]، ولتعزل فزان عن بقية أنحاء ليبيا، قامت بغلق الطرقات بينه وبين طرابلس، في محاولة منها لتحويل تجارة فزان مع طرابلس إلى تونس[26]. هذا وقد كان هناك دعم لخطة عمل بلت من قبل عضوي المملكة المتحدة والولايات المتحدة[27].

وبعد نقاشات مستفيضة ومقترحات عديدة، صوَّت المجلس بالموافقة على إقتراح تقدَّم به العضو الباكستاني في المجلس تضمَّن أن يتقدَّم أمير برقة بسبعة أسماء ليمثلوا برقة في اللجنة التحضيرية، وبأن يتشاور المندوب مع رؤساء الأحزاب في طرابلس ويقترح سبعة أسماء من الشخصيات المعروفة في طرابلس، بالتشاور مع المجلس، ليكونوا ممثلي طرابلس في اللجنة التحضيرية، أما ممثلي فزان السبعة فيقترحهم رئيس الإدارة فيها، أحمد سيف النصر، وأن تجتمع اللجنة التحضيرية المشكَّلة في موعد أقصاه 1 يوليو 1950م، لتضع خطة لطريقة اختيار اللجنة الوطنية التأسيسية وعدد أعضائها، ومن تمَّ يجتمع ممثلو المناطق الثلاث في اللجنة الوطنية التأسيسية لتنفيذ ما جاء في الفقرة (3) من قرار الأمم المتحدة رقم 289 (4)[28].

احتجَّت وزارة الخارجية البريطانية للمندوب وذكَّرته أنه كان يجب أن يتم التشاور معها في اختيار أعضاء طرابلس، حسب ما نصَّ عليه القرار 289 (4) في الفقرة 7، وقدَّمت وزارة الخارجية البريطانية مسودة لقائمة من 7 أسماء كان على رأسهم اسم مفتي طرابلس، الشيخ محمد أبوالأسعاد العالم، الاسم الذي لم يرد في القوائم المقترحة التي قدَّمتها الأحزاب والمنظمات للمندوب بناءً على المقترح الباكستاني الذي اعتمده مجلس ليبيا الإستشاري[29].

ليُرضي الإدارة البريطانية، وحتى لا يُضيِّع الوقت، تَبنَّى المندوب قائمة الإدارة مع استبدال بعض الأسماء التي وردت فيها بأسماء أخرى ورد بعضها في قائمة الأحزاب(30)، محاولة منه لخلق نوعاً من التوازن بين قائمته وقائمة الإدارة البريطانية، لتفادي الانتقادات من كافة الأطراف.

وقد أُنتُقِدت قائمة المندوب المختلطة في اجتماع مجلس ليبيا الاستشاري، الذي أُنعُقِد في 10 يوليو 1950م، من قبل عضوي مصر وباكستان اللذان احتجا على تضمين اسمين في قائمة أعضاء طرابلس في اللجنة التحضيرية من خارج قوائم الأحزاب، إلا أنهما رضيا بتضمين اسم الشيخ محمد أبوالأسعاد العالم مقابل إجراء بعض التعديلات في القائمة، ومن تمَّ قبلها مجلس ليبيا الإستشاري(31).

جاءت مشكلة، من يعتمد قائمة أعضاء طرابلس في لجنة الواحد والعشرين؟ هذا وقد إتخذت وزارة الخارجية البريطانية موقفاً أكثر تصلباً ومُتَّبِعاً للأُطر الرسمية، حيث طلبت من مدير الإدارة البريطانية في طرابلس، المُكلَّف، عرض القائمة على مجلس طرابلس الإداري لمناقشتها، وكذلك، مناقشة اعتمادها، الأمر الذي قد أدى إلى اقتراح قائمة أخرى غير التي قبلها مجلس ليبيا الاستشاري، مما أحدِث تناقض وخلاف بين المجلسين(32).

ولرأب الصدع وحتى تسير الأمور، اقترح المندوب على الإدارة البريطانية عدم عرض القائمة على مجلس طرابلس الإداري واعتمادها بطريقة لا تُظهر الإجراءات الرسمية مع إمكانية أن تضع الإدارة تحفُّظاً عن الطريقة التي اتبعها المندوب ومجلسه الاستشاري لاختيار القائمة، وربما، ذِكر أنه كان من الممكن أن تكون القائمة أفضل تمثيلاً لو كانت بالانتخابات(33).

استلم المندوب، يوم 21 يوليو 1950م، رسالة من رئيس الإدارة البريطانية في طرابلس، المكلَّف، تتضمَّن فحوى التشاور الذي تمَّ بينه وبين مجلس طرابلس

الإداري، حيث جاء فيها: أن مجلس طرابلس الإداري يشجب، بالإجماع، الطريقة التي استَخدمها المندوب ومجلسه الاستشاري في اختيار أعضاء طرابلس السبعة في لجنة الواحد والعشرين ويعتبرهم المجلس غير ممثلين للشعب، ويَعتَقد، مجلس طرابلس الإداري، أنه كان من الأفضل اختيار اللجنة من مجموعة منتخبة مثل المجالس البلدية في طرابلس، وبهذه الطريقة كان يمكن تنفيذ أماني الشعب. وقد اتَّفق أعضاء مجلس طرابلس الإداري، بالإجماع، على أنه على الإدارة البريطانية الامتناع عن اعتماد قائمة المندوب ومجلسه الإستشاري. كما اقترح مجلس طرابلس الإداري قائمة من 7 أسماء ليبيين، وفيها اختلافان فقط عن قائمة المندوب ومجلسه الاستشاري، ولا تحتوي على أي ممثل عن الأقليات، لأن معظم أعضاء مجلس طرابلس الإداري يعارضون أي تمثيل أجنبي في لجنة الواحد والعشرين، هذا وقد وافقا العضوين، الإيطالي واليهودي، في مجلس طرابلس الإداري، على القائمة مع مطالبتهم بأن يُرجَّع إسم العضو عن الأقليات التي تمَّ اقتراحه من احدى الأحزاب[34].

وعندما عُرِضت رسالة رئيس الإدارة البريطانية في طرابلس، المكلَّف، التي احتوت فحوى النقاش الذي دار في مجلس طرابلس الإداري حول قائمة طرابلس في اللجنة التحضيرية، على مجلس ليبيا الاستشاري، رُفض وضعها على جدول الأعمال لأنها عُنونِت باسم المندوب الذي لم يُقدِّم أي ملاحظة للمجلس عليها، وبذلك استمر المجلس الاستشاري في قبول القائمة التي اقترحها سابقاً. ونتيجة لهذا الخلاف بين المجلسين، لم يُعتَمد أو يُعيَّن أعضاء طرابلس في لجنة الواحد والعشرين من قبل أي سلطة، وبهذا، ربما، لم يتمتَّعوا بما تمتَّع به نظرائهم في اللجنة من برقة وفزان، حيث اعتمد أمير برقة، إدريس السنوسي، قائمة برقة واعتمد أحمد سيف النصر، الحاكم الإداري لفزان، قائمة فزان. إلا أن هذا

الاختلاف لم يؤثِّر، قانونياً أو عملياً، في عمل لجنة الواحد والعشرين، حسب رأي المندوب، الذي يرى أن هذه اللجنة بدأت تقوم بالأعمال المكلَّفة بها، والتي من بينها تحديد الطريقة التي ستُكوَّن بها اللجنة الوطنية التأسيسية وعدد أعضائها[35].

ثالثاً- العراقيل التي واجهها مندوب الأمم المتحدة من الإدارتين البريطانية والفرنسية في ليبيا:

بالرغم من الرغبات التي كانت متبادلة بين أهل برقة والحكومة البريطانية في إعطاء برقة الاستقلال، فإن أدريان بلت، مندوب الأمم المتحدة في ليبيا، أعتبر أن هذا التصرُّف يمثِّل عقبة كبيرة في طريق تنفيذ مهام المرحلة الانتقالية التي أُلقتعلى عاتقه، بموجب القرار 289 (4)[36].

وكانت بريطانيا تتآمر على وحدة ليبيا وتسعى لتجزئتها. فقد سلَّمت الحكومة البريطانية لمندوب الأمم المتحدة، وهو في نيويورك وقبل مجيئه إلى ليبيا مباشرةً، مذكرة تقترح فيها إعطاء طرابلس الحكم الذاتي، على غرار الحكم الذاتي الذي أُنشئ في برقة. كما جاء في المذكرة أن الحكومة البريطانية، وبناء على رغبة إدريس السنوسي، سوف تسلِّم له المزيد من السلطات، إلا أن المندوب تسائل عما إذا قامت السلطات البريطانية بمناقشة موضوع إعطاء الحكم الذاتي لطرابلس معالطرابلسيين، واعتبر أن إعطاء برقة الحكم الذاتي كان بناء على طلب البرقاويين ولقي ترحيباً منهم،في حين أن الطرابلسيين انتقدوا إعطاء برقة الحكم الذاتي، وهم يفضِّلون إقامة ليبيا الموحدة. وكذلك،

فإن المندوب تسائل عما إذا تشاورت بريطانيا بخصوص إعطاء طرابلس الحكم الذاتي مع السلطات الفرنسية، لأن اختلاف التصرُّف- على حدِّ رأيه- في المناطق الثلاث قد يؤدي إلى عدم التعاون بين سلطات الانتداب البريطانية

والفرنسية وعدم التوازن بين الخطوات المتخذة في المناطق الليبية الثلاث، للوصول إلى ليبيا المستقلة الموحدة[37].

وتأكيداً على رغبة الإدارة البريطانية على منح طرابلس الحكم الذاتي، تشاور بلاكلي، رئيس الإدارة البريطانية في طرابلس، مع بعض زعماء الأحزاب في طرابلس وأخبرهم أن بلاده ستُقدِّم مقترحات لهيئة الأمم المتحدة تشتمل على إعطاء برقة وطرابلس وفزان الاستقلال- بقدر الإمكان- وبدون فترة انتقالية تحت الوصاية. وفسَّر بلاكلي ذلك بأن الإدارة البريطانية تستمر في البلاد بدون وصاية إلى أن تحصل البلاد على استقلالها بالتدريج. وقد تضمَّنت المقترحات، أيضاً، أن تكون إدارة المناطق الثلاث على هيئة اتحاد فيدرالي وليست كدولة موحدة، كما احتوت على إعطاء بعض الامتيازات للإيطاليين[38]، الأمر الذي رفضه بعض زعماء طرابلس، من بينهم بشير السعداوي، الذي كان مؤيداً لإعطاء طرابلس الحكم الذاتي وإنشاء حكومة محلية، ولكن ليس أن تنشأ هذه الحكومة في ظل الإدارة البريطانية[39].

غير أن مندوب الأمم المتحدة في ليبيا قد اكتشف أن بلاكلي، رئيس الإدارة البريطانية في طرابلس، أعطى تعليمات محددة بتطبيق الاقتراحاتالبريطانية السابقة الذكر، على وجه السرعة،

وبالتأكيد على إعطاء طرابلس الحكم الذاتي، على غرار ما هو موجود في برقة. كما وجد المندوب أن بلاكلي قد تشاور في هذا الخصوص مع بعض زعماء الأحزاب السياسية في طرابلس وتقرَّر أن يُكوَّن المجلس التنفيذي لطرابلس قبل فبراير 1950م[40].

بيد أن السيد بلت، مندوب الأمم المتحدة في ليبيا، رأى أن تكوين مجلس تشريعي أو تنفيذي قد يؤدي إلى إصدار قرارات تتعارض مع ما يقوم به مجلسه

الاستشاري، وإلى تدخُّل سلطات الانتداب في وظيفة الجمعية الليبية الوطنية التأسيسية المنتظر تكوينها، فيما بعد، لسن الدستور الليبي وإقراره. وعليه، اقترح المندوب أن يكوَّن مجلس إداري، بدلاً من المجلس التشريعي والتنفيدي، يقوم بمساعدة

رئيس الإدارة البريطانية في طرابلس في الشئون التي تخص إدارتها الداخلية، بما في ذلك الاقتصاد، ولا يتدخَّل في الشئوون التي من شأنها أن تؤثِّر على تكوين الدولة الليبية الموحدة. كما رأى المندوب أن تكوين المجلس الإداري يعطي الفرصة للطرابلسيين للتدريب واقتناء خبرة إدارية[41].

قدَّم بشير السعداوي، رئيس حزب المؤتمر الوطني، مذكرة لبلاكلي، وأخرى لمندوب الأمم المتحدة تضمَّنتا رفض مشروع الإدارة البريطانية بإعطاء طرابلس الحكم الذاتي، للأسباب الآتية:

1-أن أعضاء المجلس التشريعي، المقترح لطرابلس، لن يستطيعوا فرض أي سلطة تشريعية أو تنفيدية على الدولة الليبية، التي ستتكوَّن فيما بعد.

2-أن المجلس يحتوي على أعضاء غير ليبيين، ويقصد بذلك الإيطاليين.

3-لأن المجلس سيكون تحت السيطرة المباشرة لوزارة الخارجية البريطانية.

4-لن يتمكَّن الطرابلسيون- بإنشاء هذا المجلس- من اكتساب الخبرة في إدارة شئونهم، قبل نقل السلطات للحكومة الليبية، كما جاء في قرار الأمم المتحدة 289 (4)[42].

وفي الوقت ذاته، اقترح السعداوي تشكيل مجلس إداري فوراً، على أن يستمر في العمل حتى قيام حكومة وطنية لليبيا الموحدة، على أن يكون رئيسه ليبياً، وأن تتضمَّن وظيفته كل المسائل الإدارية، بما في ذلك هجرة الايطاليين من طرابلس

وإليها. كما إقترح السعداوي أن يعطى المجلسحق إصدار مشاريع القوانين المتعلِّقة بالاقتصاد والتطوُّر الاجتماعي والحفاظ على الأمن والعدل

والحريات الفردية وحرية التفكير والرأي والديانة، وأن يكون له الحق في مناقشة كل القرارات الصادرة عن رئيس الإدارة البريطانية في طرابلس، والذي يحق له رفض أي اقتراح صادر عن المجلس الإداري(43).

رأى المندوب أن الأمور أصبحت أكثر صعوبة وأقتنع بأنه لو أراد الوصول إلى حل مع السلطات البريطانية فإن عليه الاجتماع بموظفي وزارة الخارجية بلندن، فسافر إليها وقضى فيها الفترة من 20 إلى 23 فبراير 1950م، حيث اجتمع بموظفي القسم الإفريقي بوزارة الخارجية البريطانية. وبعد كثير من المناقشات،وافقت الحكومة البريطانية على تشكيل مجلس إداري لطرابلس،- حسبما اقترح المندوب بدلاً من المجلس التنفيدي الذي كانت الإدارة البريطانية تنوي تكوينه- يُقدِّم النصيحة

لرئيس الإدارة البريطانية في طرابلس، فيما يختص بالشئون الإدارية الداخلية لطرابلس وتكوين هيئة تشريعية تقوم بتشريع القوانين التي تخص إدارتها، فضلاً عن الإشراف على تليبب الخدمة المدنية فيها. كما اتَّفق الطرفان على أن يضم هذا المجلس الإداري السكرتير العام للإدارة البريطانية في طرابلس وسكرتيرها القانوني وسكرتيرها المالي (أي ثلاثة بريطانيين) وثمانية من الليبيين وعضواً واحداً إيطالياً وعضواً واحداً يهودياً. واتُّفق أيضاً على أن تسود الأغلبية الليبية على المجلس، على أن يتم اختيار الأعضاء الليبيين، بناءً على قدرتهم الشخصية وليس على انتمائهم الحزبي(44).

ويبدو أن الغرض من النقطة ألأخيرة، المشار إليها اعلاه، أن يُختار الأشخاص الذين يناسبون الإدارة البريطانية واستبعاد الأشخاص ذوي الانتماء الحزبي الذين

ترى الحكومة البريطانية أنهم لا يتمشون مع سياستها وحتى لا تطغى الخلافات الحزبية على مداولات المجلس. وللوصول إلى هذا الاتفاق مع الحكومة البريطانية، كان على مندوب الأمم المتحدة أن يقبل الحلول الوسط التي تَوصَّل إليها معها، حتى يحقق الهدف الذي كلَّفته به الجمعية العامة للأمم المتحدة، وهو الوصول بليبيا إلى الاستقلال قبل يناير 1952م.

واتَّضح لمندوب الأمم المتحدة، خلال أول زيارة له لبرقة في نهاية يناير 1950م، أن إدريس السنوسي كان، حقاً، يضغط على الحكومة البريطانية مطالباً بتسليمه المزيد من السلطات، كما وجدالمندوب، من خلال حديثه مع المعتمد البريطاني في برقة "دي كندول"، أن الحكومة البريطانية

متعاطفة مع هذا المطلب(45).

وفي هذا الشأن، طلب مندوب الأمم المتحدة من الخارجية البريطانية، عن طريق معتمدها في برقة، أن تؤجِّل تسليم أي سلطات إلى إدريس السنوسي إلى ما بعد سفره إلى لندن، مرة أخرى، للتباحث معها في هذا الأمر. وفي نهاية فبراير 1950م، زار المندوب لندن وهو في طريقه إلى نيويورك. وأثناء مباحثاته مع موظفي القسم الأفريقي، وجد أن بريطانيا تعتبر وضع برقة مختلفاً عن وضع طرابلس، لأنها تتعامل مع إدريس السنوسي الذي نصَّبته أميراً عليها، كرئيس دولة، ولأنه لا توجد مشكلة أقلِّيات في برقة على العكس من طرابلس التي تعتبر الإدارة البريطانية وجود الأقليات فيها مشكلة، خاصة الإيطالية التي جعلت لها حقوق مماثلة لليبيين. وأخبرت الخارجية البريطانية المندوب بأن إدريس السنوسي يطالب، ولفترة من الزمن، باستقلال برقة التام، وظلَّ يجادل بأن وحدة ليبيا يمكن مناقشتها فيما بعد، على أساس تكوين دولة فيدرالية، وأنه لا يوافق على أي نوع آخر من الاتحاد مع طرابلس وفزان قد يؤدي إلى بروز التأثير الإيطالي في ليبيا،

كما أن برقة لا تستطيع أنتتقبَّل السيطرة العددية للطرابلسيين عليها[46].هذا وقد أكَّد كيركبرايد، أول سفير لبريطانيا في ليبيا بعدالاستقلال، في رسالة بعث بها لوزارة الخارجية البريطانية، أن الأمير إدريس السنوسي يفضِّل أن يكون أميراً على برقة على أن يكون ملكاً على ليبيا[47].

وعليه، إتَّضح للمندوب أن بريطانيا كانت على استعداد لنقل بقية السلطات لإدريس السنوسي، بشرط أن يتعهَّد لها بأنه سيتصرَّف وفق القرار 289 (4) ويؤكِّد أن برقة ستصبح جزءً من ليبيا الموحدة قبل 1 يناير 1952م[48].

وذكر المندوب للخارجية البريطانية، خلال اجتماعه بموظفي القسم الأفريقي، أن نقل السلطات لإدريس السنوسي يجب أن يتمشى مع قرار الأمم المتحدة، على الرغم من اقتناعه بوجود بعض الغموض في هذا القرار، حتى لا يؤدي الأمر إلى فتح الباب أمام التفسيرات المختلفة للقرار والتي قد تستغلّها الإدارة البريطانية وإدريس السنوسي، مما قد يؤثِّر على تنفيذ هذا القرار[49].

وعلم المندوب خلال وجوده في لندن بأن خططاً تُرسم لمنح برقة الاستقلال التام في وقت قريب، وعلى هذا الأساس، طلب من الخارجية البريطانية إمكانية إطلاعه على تلك الخطط قبلرجوعه إلى ليبيا من نيويورك، في منتصف مارس 1950م. وفي هذا الخصوص، فقد أُخبِر المندوب

بأنه، بناء على طلب جديد من إدريس السنوسي بإعطاء برقة الاستقلال التام، قررت الحكومة البريطانية البدء في مفاوضات، في وقت قريب، حول معاهدة تَعطي بريطانيا علىضوئها برقة الاستقلال التام وتزوِّدها بدعم مالي، في مقابل السماح للقوات البريطانية بالتواجد فيها. غير أن، الخارجية البريطانية أكَّدت للمندوب بأن أي اتفاق يُعقد سوف ينتهي مفعوله بحلول 1 يناير 1952م (آخر

موعد لإعطاء ليبيا الاستقلال)، وسوف يكون هذا الاتفاق متمشياً مع قرار الأمم المتحدة رقم 289 (4)[50].

وفي الوقت ذاته، ظهرت الخطة الفرنسية الرامية لإعطاء فزان الحكم الذاتي وانتخاب رئيس ليبي لها، قبل 12 فبراير 1950م. وكان الفرنسيون قد أخطروا المندوب، في 29 يناير 1950م، بأن الفزانيين لا يريدون الاتحاد مع بقية أجزاء ليبيا، وربطوا هذه المشاعر، كما يرى الفرنسيون، بالذكريات المؤلمة التي عاناها الفزانيون من قيام الجمهورية الطرابلسية (1918- 1923م)، حيث، لم يحسوا بوجود الجمهورية إلا من خلال جباية الضرائب وفشلها في المحافظة على الأمن، مما أدخل المنطقة في حالة من الفوضى[51].

وللحيلولة دون إعطاء الحكم الذاتي لفزان، طلب المندوب من حاكمها الفرنسي تأجيل هذا الموضوع حتى يتمكَّن من دراسته مع الخارجية الفرنسية في باريس، والتي اتَّصل بها عن طريق سفيرها في طرابلس في يناير وفبراير 1950م، طالباً منها تأجيل انتخاب رئيساً لفزان. لكن، الانتخابات جرت في موعدها وأُنتُخِب أحمد سيف النصر رئيساً، وأعلن المتحدِّث الرسمي الفرنسي أن رئيس المنطقة سيكون الرئيس التنفيذي لها. فاحتجَّ المندوب عما جرى وأعتبر أن إقامة حكومة في فزان سيؤثِّر على إنشاء ليبيا المُستقِّلة الموحدة في المستقبل وعلى تشكيل الجمعية الوطنية التأسيسية وقراراتها. كما اعتبر المندوب هذا الإجراء منافياً لقرار الأمم المتحدة رقم 289 (4) الذي ينص على نقل السلطات إلى حكومة ليبية مستقلة وليس إلى حكومة أو حكومات محلية[52].

جادل المتحدث باسم الحكومة الفرنسية بأن القرار 289 (4) لم يحدد نوعية الحكومة الليبية، ولم يمنع إقامة حكومات محلية، بدليل أن حكومة برقة كانت قائمة

وقت صدوره ولم يُطالب بإلغائها، وعليه، يمكن إقامة حكومات محلية في فزان وطرابلس ثم إقامة اتحاد فيدرالي بين المناطق الثلاث فيما بعد(53).

ورغم قرار الحكومة البريطانية بإعطاء الحكم الذاتي لطرابلس وقرار الحكومة الفرنسية بإعطاء فزان الحكم الذاتي، فإن المندوب اعتبر أن مشكلة إعطاء الاستقلال التام لبرقة أصبحت أكثر إلحاحاً، وهي التي يمكن أن تعيق، بشكل كبير، تطبيق القرار 289 (4). ولذلك كان عليه، معتمداً على دعم الجمعية العامة له، أن يُخطِر بريطانيا وإدريس السنوسي بأنهما يسيران في اتجاه مجافي لقرار الجمعية العامة المذكور، وبالتالي، نصحهما بتغيير موقفهما بالخصوص. ولكن، المندوب كان يعرف أن إدريس السنوسي لا يهمه قرار الأمم المتحدة بقدر ما يهمه استقلال برقة التي يتطلَّع أن يكون أميراً عليها. ويعرف المندوب- أيضاً- أنه لا يستطيع منع إدريس السنوسي من عقد اتفاق مع بريطانيا لو أراد، وكل ما يستطيع المندوب فعله هو أن يُقدِّم له النصيحة(54).

وفي ضوء هذا الوضع، قرر المندوب أن يزور لندن مرة أخرى، وهو في طريق عودته إلى ليبيا من نيويورك. وهناك، وجد أن تفسير الخارجية البريطانية لقرار الأمم المتحدة يختلف عن تفسيره له. فهي ترى أن القرار يعطي الحق لبريطانيا وفرنسا أن يديرا المناطق الثلاث لغرض المساعد على تكوين ليبيا المستقلة الموحدة، بالتعاون مع مندوب الأمم المتحدة. كما تعتقد أنها، هي وفرنسا، تملكان الحرية، للوصول إلى هذا الهدف، بإقامة، أولاً، ثلاث حكومات محلية مستقلة تستطيع أن تتحد، فيما بعد، إذا أرادت، لتكوِّن دولة موحدة مستقلة. غير أن وجهة النظر هذه تتناقض مع وجهة نظر المندوب الذي كان يعتقد أن الفقرة 10 (أ) من القرار تنص على أن تبدأ الإدارتان، البريطانية والفرنسية، فوراً، بالتعاون معه، في اتخاذ الخطوات اللازمة لنقل السلطات إلى حكومة ليبية مستقلة، وليس

حكومات إقليمية. وأضاف أن القرار، في الفقرة 10 (ب)، قد نصَّ على أن المناطق تدار من قبل الإدارتين لغرض الوصول إلى استقلال ليبيا ووحدتها، الأمر الذي يعني أن تفكير الجمعية العامة ينصب على تكوين حكومة ليبية واحدة وليس ثلاث، أي أن وحدة ليبيا لا يتمُّ الوصول إليها بتقسيم البلاد إلى ثلاث مناطق أولاً ثم السماح لهذه المناطق بأن تتوحَّد في دولة واحدة، فيما بعد. بل على العكس، فإن تفكير الجمعية العامة يقول بأن يعمل مندوب الأمم المتحدة، بالتعاون مع دول الإدارة، على توحيد ليبيا منذ البداية(55).

بيد أن المندوب كان يعرف جيداً أنه لا يستطيع أن يُملي خِططاً على دولتي الإدارة البريطانية والفرنسية لكنه يأمل في الوصول إلى اتفاق عملي مع الحكومة البريطانية، بخصوص برقة. أما إذا رأى أنه من غير الممكن الوصول إلى هذا الاتفاق وأن إستراتيجية بريطانيا واهتماماتها بالمنطقة

تتطلَّب إعطاء برقة الاستقلال التام، فإن المندوب كان يرى ضرورة إبلاغ الجمعية العامة بتعذُّر إمكانية تطبيق القرار 289 (4).ولحسن حظ المندوب، أن بريطانيا لم تَعطي وعداً نهائياً لإدريس السنوسي بمنح برقة الاستقلال التام، وعليه، حاول المندوب إقناع الحكومة البريطانية بأنه من مصلحتها أن تتعاون في تطبيق قرار الأمم المتحدة أولاً، ثم بعدها تبدأ في التفاوض ليس مع برقة فقط، بل مع الحكومة الليبية المؤقتة حول حصولها على متطلَّباتها بالنسبة لليبيا بأسرها. وعدَّد المندوب للحكومة البريطانية المشاكل التي قد تترتَّب عن إعطاء برقة الاستقلال والتي منها:

1-قيام بعض أعضاء المجلس الاستشاري للمندوب بموجة من الاحتجاجات تُرفع له وتنتشر لتصل إلى الجمعية العامة.

2- قد تُجادل الأمم المتحدة في أن نقل سلطات إضافية لأمير برقة، حتى لو كانت لا تؤدي إلى الاستقلال التام، لا تتَّفق مع القرار 289 (4). وبالتأكيد، فإن نقل أي سلطات، قبل أن تتكون دولة ليبيا المستقلة بواسطة الجمعية الوطنية التأسيسية سيكون معارضاً للقرار المذكور وشروطه.

3- إن هذا التصرُّف سوف يعطي العذر للحكومة الفرنسية بأن تقيم في فزان نفس ما قامت به بريطانيا في برقة، وبالتالي، سيقع اللوم في انتهاك شروط القرار على بريطانيا(56).

ولكي تتفادى الحكومة البريطانية كل هذه المخاطر، نصحها المندوب بتأجيل موضوع إعطاء برقة الاستقلال التام إلى أن تتشكَّل الجمعية الوطنية الليبية التأسيسية وتُقرِّر الشكل الذي ستكون عليه الدولة الليبية. أما إذا رفضت الحكومة البريطانية وإدريس السنوسي التأجيل، فإن المندوب يرى أن عليه أن يطلب الاستشارة من مجلسه الاستشاري، وبعدها يحيل الموضوع للجمعية العامة للأمم المتحدة للنظر فيه ومناقشته(57).

وعلى الرغم من أن الخارجية البريطانية لم تُغيِّر رأيها خلال نقاش المندوب معها، فإنه أحسَّ بأنها في الطريق لعرض نوع من التفاهم. ولإكمال حلقة التداول، قرَّر المندوب الذهاب إلى بنغازي للاجتماع بإدريس السنوسي، فوصلها في 20 مارس 1950م. وقبل اجتماعه به، أجتمع بالمعتمد البريطاني "دي كاندول" في برقة الذي أشتكى له أن الصحافة في برقة تهاجم، باستمرار، السياسةالبريطانية نظراً لعدم إعطاء برقة الاستقلال التام(58).

زار المندوب لندن من جديد في أبريل 1950م للتباحث مع الخارجية البريطانية بخصوص البديل، عن الاتفاق الذي يمكن تقديمه للبرقاويين، وذكر أنه بقبوله تقديم البديل قد ذهب إلى أقصى حد ممكن من التنازلات في سبيل إنقاذ خطة

الأمم المتحدة ولصالح مستقبل ليبيا. كان رأي الخارجية البريطانية أن الأمر يعتمد على إدريس السنوسي، فإن كان، وبعد أن استمع إلى نصائح المندوب، مازال مصرًّاً على نقل بقية السلطات إليه والاعتراف ببرقة المستقلة، فإن الحكومة البريطانية قد وعدته بالتنفيذ، في إطار يتمشى مع قرار الأمم المتحدة[59].

اقترح المندوب على الخارجية البريطانية، كخطوة أولى، أن يتباحث إدريس السنوسي مع ممثلي المناطق الأخرى بشأن تكوين اللجنة التحضيرية التي أقترحها المندوب، لتقوم بوضع تصوُّر لتشكيل الجمعية الوطنية التأسيسية[60].

فيما يختص بنقل بقية السلطات من المعتمد البريطاني إلى إدريس السنوسي، رأى المندوب أنه إذا ما وجدت اللجنة التحضيرية أن نقل السلطات، قبل حصول ليبيا على الاستقلال، لا يتعارض مع قرار الأمم المتحدة، وإذا تعهَّد إدريس بقبول الشرط الرئيسي في القرار، ألا وهو، تأسيس دولة ليبيا

الموحدة المستقلة المتكوِّنة من ثلاث مناطق قي موعد أقصاه 1 يناير 1952م، فإن الجمعية العامة للأمم المتحدة لن تُعارض نقل بقية السلطات إليه[61].

وطالب المندوب الحكومة البريطانية بأن تنصح إدريس السنوسي بأنه من الأفضل له، في الوضع الراهن، أن يتَّبع نصيحة المندوب، إلا أنه من الممكن أن تُبدي الحكومة البريطانية له أنها على استعداد للاعتراف باستقلال برقة وأن توقِّع معاهدة معها، إذا ما أصرَّ إدريس على هذا. أما إذا كان إدريس قد قبل نصيحة المندوب، فإن الموضوع سيُعلَّق في هذه الفترة ويبقى خاضعاً لإعادة النقاش إذا ما فشلت اللجنة التحضيرية في الاتفاق على الأسس الرئيسية لإقامة ليبيا الموحدة خلال فترة زمنية مناسبة[62].

فقد اتَّفق المندوب مع الحكومة البريطانية على أن معاهدة الحصول على تسهيلات عسكرية طويلة الأجل يمكن أن تبدأ المفاوضات بشأن مسودتها مع

الحكومة الليبية المؤقتة، بعد إنشائها، وبعلمه، على أن يُعلَن عنها بعد نقل كافة السلطات إلى الدولة الليبية المستقلة، مباشرةً، وأن تُركِّز على ما تتحصَّل عليه ليبيا، مقابل هذه التسهيلات، في الميدان التقني والمالي. كما أن هذه الاتفاقية يمكن أن تُشكِّل نموذجاً لاتفاقيات شبيهة مع دول أخرى. فإذا ما تمَّت هذه الاتفاقيات مع الحكومة الليبية المؤقتة، وفقاً لهذه المعايير، فإن المندوب يرى أنها تتمشى مع ميثاق الأمم المتحدة وأنه سوف يدعمها أمام الجمعية العامة. وكذلك، تَمَّ الاتفاق بين المندوب والحكومة البريطانية على أن يكون نظام الدولة الليبية فيدرالياً، لأنه يتمشى مع التكوين الجغرافي والميول السياسي للبلاد وأن يُشار إلى إدريس السنوسي بأنه رئيس الدولة المحتمل(63).

ومن رأي المندوب، أن اتفاق الحكومة البريطانية مع إدريس السنوسي لم يكن مثالياً، ولكن إذا ما أُخِذ بنصيحته، فإن عدم توقيع الاتفاقية مع بريطانيا من شأنه أن يؤجِّل أو يُجنِّب الإضرار بخطة الأمم المتحدة بشأن ليبيا لعدة أشهر أو ربما يمتد إلى كل الفترة الانتقالية(64).

رابعاً: موقف الإدارة البريطانية من تعيين الهيئات واللجان الليبية وصياغة الدستور الليبي:

بعد نقاشات مطوَّلة جرت بين المندوب من جهة والحكومة البريطانية وإدريس السنوسي من الجهة الأخرى، والقبول بالحلول الوسط التي تقدَّم بها المندوب، تكوَّنت اللجنة التحضيرية من 21 عضواً، سبعة أعضاء عن كل منطقة، برقة وطرابلس وفزان، ولذلك عُرِفت بلجنة الواحد والعشرين(65).

وقد تمَّ الاختيار، النهائي، للأعضاء السبعة الطرابلسيين في اللجنة التحضيرية من قبل مندوب الأمم المتحدة في ليبيا، غير أنه أخذ في الإعتبار رأي الإدارة البريطانية في من تم إختيارهم(66).

أقامت اللجنة التحضيرية (لجنة الواحد والعشرين) أول إجتماع لها في طرابلس يوم 9 أكتوبر 1950م، وتكونت من 60 عضواً، 20 عضواً عن كل منطقة، برقة وطرابلس وفزان، وقد قاممحمد أبو الأسعاد العالم، مفتي طرابلس، باختيار ممثلي طرابلس العشرين في اللجنة، واختار أحمد سيف النصر ممثلي فزان وإدريس السنوسي ممثلي برقة(67).

أقامت الجمعية الوطنية التأسيسية اجتماعها الافتتاحي يوم 25 نوفمبر 1950م(68)، وأعلنت في يوم 2 ديسمبر 1950م تنصيب إدريس السنوسي ملكاً على ليبيا، فور حصولها على الاستقلال، على أن يكون نظام الدولة اتحاداً فيدرالياً، وتقرَّر تشكيل لجنة من ثمانية عشرة عضواً لوضع مسودة الدستور الليبي(69).

وفي 21 فبراير 1951م، قدَّمت الجمعية الوطنية التأسيسية، بالتنسيق مع الإدارة البريطانية، طلباً لإدريس السنوسي بأن تُشكَّل الحكومة الليبية المؤقتة، فوافق على هذا الطلب(70).

وأثناء هذه الفترة، وفي غياب قانون انتخابات في طرابلس، قامت الإدارة البريطانية بتعيين حكومة مؤقتة (مجلس وصاية) في طرابلس، نظراً لعدم وجود حكومة فيها على غرار برقة وفزان، لتُشرف على الانتقال إلى الاستقلال والوحدة وحفظ الأمن والنظام وتسيير الخدمات المدنية والتعليم، وعُيِّن، في 8 مارس 1951م، محمود المنتصر رئيساً لها، أما بلاكلي، رئيس الإدارة البريطانية في طرابلس، فقد أصبح المعتمد البريطاني فيها. وبعد إعلان تعيين مجلس الوصاية هذا، قام مؤيِّدو حزب المؤتمر الوطني بمظاهرة ضده، إحتجاجاً على طريقة إختياره(71).

وبقرارٍ من اللجنة الوطنية التأسيسية، في 29 مارس 1951م، عُيِّن محمود المنتصر رئيساً للحكومة الليبية المؤقتة، وسَلَّمت له الإدارة البريطانية، بالتدريج، كافة السلطات، ما عدا الشئون الخارجية والدفاع[72]. وكان من أهم مهام هذه الحكومة، التنسيق مع مندوب الأمم المتحدة في ليبيا لتطبيق القرار الذي صدر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ 17 نوفمبر 1950م، والذي تضمَّن نقل السلطات من دولتي الإدارة في ليبيا، بريطانيا وفرنسا، إلى هذه الحكومة، بالتدريج، علماً بأن القرار يَشترط أن تُمارس هذه الحكومة السلطات المنقولة إليها، بما يتمشَّى مع توزيع السلطات- الذي سيحدده الدستور الصادر من الجمعية الوطنية التأسيسية- بين الحكومة المؤقتة والحكومات المحلية[73].

وقد نصح مندوب الأمم المتحدة في ليبيا الحكومة المؤقتة وشجَّعها على الدخول في مفاوضات مع دول أجنبية لإنشاء قواعد عسكرية لها في ليبيا على أن تُعلَن الاتفاقيات، التي تمَّت الموافقة عليها من قَبل، في يوم استقلال ليبيا. وعلَّل المندوب تجاوزه لصلاحياته هذا بأنه لا يوجد منيسدي النصح للحكومة الليبية المؤقتة، خاصة وأنها كانت عديمة الخبرة. كما علَّل ضرورة إعلان الاتفاقيات يوم الاستقلال بأنه جاء لتفادي أن تُولد الدولة الليبية مفلسة وحتى تُؤمِّن لها هذه الاتفاقيات سبل البقاء[74].

قُدِّمت لجنة الثمانية عشر مسودة الدستور الليبي إلى الجمعية الوطنية التأسيسية (لجنة الستين) للتصديق عليه، بعد الإنتهاء من كتابته.وفي يوم 7 أكتوبر 1951م، تمَّ التصديق على الدستور الليبي من قبل الجمعية الوطنية التأسيسية. وقد نصَّ هذا الدستور على تسمية عاصمتين لليبيا، هما طرابلس وبنغازي، لإرضاء البرقاويين[75]، كما وافقت الحكومة الليبية المؤقتة، بالإجماع، في اليوم نفسه، على

الدستور الذي نَصَّعلى أن يكون نظام الحكم فيدرالياً ملكياً وراثياً له حكومة برلمانية[76].

هذا وقد أدَّت الخلافات بين ممثلي المناطق الثلاث، في الجمعية الوطنية التأسيسية (لجنة الستين)، إلى وجود ثغرات عديدة في الدستور الليبي، خاصة وأنه كان حصيلة من دساتير أنظمة اتحادية أخرى، كما كان للممثِّل البريطاني في لجنة تحضير الدستور تأثيراً قوياً على صياغته وجعله يَتمشَّى مع المصالح البريطانية. ولذلك، فإن الدستور وُضع ليوازن بين الاختلافات القائمة بين المناطق الثلاث المكوِّنة للدولة الليبية وتخوُّفاتها[77].

خامساً: محاولة بريطانيا الحد من دور الأمم المتحدة في ليبيا بعد الإستقلال:

كانت بريطانيا تخشى من استمرار تواجد الأمم المتحدة في ليبيا بعد الإستقلال، الذي أُعلن في 24 ديسمبر 1951م، حتى لا تكون تحت رقابة القوانين الدولية، الأمر الذي قد يتيح للدول الأعضاء المُعارِضةللتواجد البريطاني في المنطقة، عدم الموافقة على إبرام معاهدات الصداقة والتحالف بين بريطانيا وليبيا، ولذا ساند كيركبرايد، السفير البريطاني الذي عُيِّن بعد استقلال ليبيا، موقف محمود المنتصر، رئيس الوزراء الاتحادي، الرافض لأي تدخُّل من طرف الأمم المتحدة في الشئون الليبية الداخلية[78].

الخاتمة:

لقد كان واضحاً، من الوهلة الأولى، أن بريطانيا كانت تركِّز على إقليم برقة التي كانت ترى فيه موقعاً استراتيجياً لإنشاء قواعد عسكرية فيه عوضاً عن قواعدها التي فقدتها في فلسطين والأردن وعن قواعدها في السويس التي كانت مهددة بفقدانها. وقد استغلَّت بريطانيا حاجة برقة للمال وتخوُّف البرقاويون من الإتحاد مع طرابلس، فشجَّعت إدريس السنوسي على المطالبة بإستقلال برقة

بمعزل عن طرابلس وفزان، حتى تتاح لها فرصة إقامة قواعد عسكرية فيها مقابل دعماً مالياً زهيداً.

هذا وقد ركَّزت السياسة البريطانية في ليبيا على اختيار من يمثلون الليبيين في المجالسوالهيئات واللجان الليبية المختلفة، خاصة الطرابلسيين لأنها ضمنت البرقاويين الذين أختارهم إدريس السنوسي، من الأشخاص الموالين لها أو على الأقل الغير معارضين لسياستها. وكذلك، استطاعت أن تُقنع مندوب الأمم المتحدة بأن يتم اختيار أعضاء اللجان المختلفة من قبل الإدارة والمندوب نفسه، وعدم ترك الأمر للشعب الليبي ليختار من يمثِّله ديمقراطياً.

هذا ومن الواضح أن السياسة البريطانية كانت تتسم بالمرونة إتجاه استقلال ليبيا، وكانت تحوِّر بناءً على مجريات الأحداث، الأمر الذي جعلها تقتنع في النهاية بإعطاء ليبيا الإستقلال على أن يكون حليفها إدريس السنوسي على رأس الحكم وأن يكون نظام الحكم فيدرالياً حتى تستطيع أن تتحصل على مطالبها المثمثلة في إنشاء قواعد عسكرية بسهولة ويسر.

أما فرنسا، فقد حاولت أن تعزل إقليم فزان عن طرابلس وإجباره على التعامل تجارياً مع تونس وحرَّضت على النزعة الإنفصالية بين سكان الإقليم لغرض ضمِّه وجعله حلقة وصل بين مستعمراتها في شمال أفريقيا وتلك الموجودة في عمق القارة وراء الصحراء. غير أن الحكومة البريطانية لم تكن تقبل أن تشاطرها فرنسا السيطرة على ليبيا، فلم تستعمل مكانتها لدى إدريس السنوسي وبعض القادة الليبيين في إقناعهم، مثل ما فعلت في حالة الولايات المتحدة الأمريكية، بأن يقبلوا بإبرام إتفاقيات عسكرية مع فرنسا التي كانوا يعتبرونها دولة استعمارية يجب عدم التعامل معها.

وفي الختام، نرجو أن نكونوا قد وفقنا في إلقاء الضوء على فترة مهمة من تاريخ ليبيا الحديث وأضفنا ولو قليلاً إلى ما هو معلوم عن هذه الحقبة وأن نكونوا قد مهدنا الطريق لمزيد من البحث في هذا المجال.

هوامش البحث:

1- القرار الصادر في 21 نوفمبر 1949م من الجمعية العامة للأمم المتحدة في جلستها الاعتيادية الرابعة (4) التي انعقدت في ليك سكسيس (lake success) بضواحي نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، والتي كانت المقر المؤقت للأمم المتحدة خلال الفترة التي كان يُشيَّد فيها مقرها الرئيسي في مدينة نيويورك.

2- عُيِّن أدريان بلت مندوباً للأمم المتحدة في ليبيا في10 ديسمبر 1949م، حيث عمل على حصولها على الاستقلال كدولة موحدة مكونة من ثلاث مناطق، طرابلس وبرقة وفزان، وساعد اللجنة الوطنية التأسيسية الليبية على وضع الدستور للدولة التي حصلت على استقلالها في 24 ديسمبر 1951م.

3- المجلس الذي نصَّ قرار الأمم المتحدة على تكوينه ليُقدِّم الإستشارة لمندوب الأمم المتحدة ويتكون من 10 أعضاء من بريطانيا وفرنسا والولايات المتحدة ومصر وباكستان وإيطاليا وبرقة وطرابلس وفزان وعضو عن الأقليات (pelt op. cit., p119).

4- قام السيد بلت بتأليف كتاب بعنوان " libyan independence and the united nations, a case of planned decolonization"جاء الكتاب في 1016 صفحة، ونشر في طبعته الأولى سنة 1970م عن طريق (new haven:yaleuniversity press). وتضمن الكتاب 13 ملحقاً، احتوت على العديد من النصوص التي تخص قرارات الأمم المتحدة بشأن ليبيا وتقارير

الإدارتين البريطانية في برقة وطرابلس والفرنسية في فزان وتقارير مندوب الأمم المتحدة في ليبيا ومداولات مجلسه الاستشاري.

5- هذا وقد تناول العديد من الكتاب هذه المرحلة من تاريخ ليبيا، نذكر منهم:

- محمد رجائي الريان، دراسات في تاريخ ليبيا الحديث والمعاصر(مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، إربد الأردن، الطبعة الأولى،**2001**) ص113-118، ص192-197، .

- أمال السبكي، استقلال ليبيا بين الأمم المتحدة وجامعة الدول العربية 1943-1952 (مكتبة مدبولي، **1990**) ص69-142.

- نيكولاي إليتش بروشين، تاريخ ليبيا من نهاية القرن التاسع عشر حتى عام 1969، ترجمة د. عماد حاتم، مراجعة د. ميلاد المقرحي(منشورات مركز دراسة جهاد الليبيين ضد الغزو الإيطالي، سلسلة الدراسات المترجمة-11، طرابلس، **1988**) ص264-326.

- هنري أنيس ميخائيل، العلاقات الإنجليزية الليبية، مع تحليل للمعاهدة الإنجليزية الليبية(الهيئة المصرية للتأليف والنشر، **1970**) ص224-243.

- سامي حكيم، حقيقة ليبيا(مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، **1970**) ص44-49.

- صلاح العقاد، ليبيا المعاصرة(معهد البحوث والدراسات العربية، قسم البحوث والدراسات التاريخية والجغرافية، **1970**) ص77-91.

- محمود الشنيطي، قضية ليبيا(مكتبة النهضة المصرية، 1951) ص296-356.

- مجيد خدوري، ليبيا الحديثة، دراسة في تطورها السياسي، ترجمة الدكتور نقولا زيادة، مراجعة الدكتور ناصرالدين الأسد(دار الثقافة بيروت، 1966) ص150-205.

(majid khadduri, modern libya: a study in political development (new york: the johns hopkins press, **1963**)).

- john wright, libya, nations of the modern world(london, ernest benn limited, first edition, **1969**) p191-227.

6- villard, h.s., libya: the new arab kingdom of north africa (new york: cornell university press, 1956), p23.

7- adrian pelt, libyan independence and the united nations: a case of planned decolonization, new haven: yale university press, 1970, p45.

8- ibid, p46.

9- أنشئت هيئة تحرير ليبيا في القاهرة في مارس 1947م، واعترفت بأن يكون إدريس السنوسي ملكاً على ليبيا المستقلة الموحدة (مجيد خدوري، ليبيا الحديثة (دراسة في تطورها السياسي، ترجمة الدكتور نيقولا زيادة، مراجعة د. ناصرالدين الأسد، دار الثقافة، بيروت، 1966)، ص33).

10- pelt, op. cit., p47.

11- خدوري،مجيد، ليبيا الحديثة (دراسة في تطورها السياسي، ترجمة الدكتور نيقولا زيادة، مراجعة الدكتور ناصر الدين الأسد، دار الثقافة، بيروت، 1966) ص150، 158.

– محمد محمد خلف، المشاريع الاستعمارية لتقسيم ليبيا، مشروع التسوية البريطاني الإيطالي (بيفن–سفورزا)، مجلة كلية الآداب بجامعة الزاوية، جزء 2، عدد 17، يونيو، 2014، ص178.

12- new york times, may 12–18, 1949.

13- صوَّت إميل سانت لوت (emile saint lot)، ممثِّل هاييتي، ضد الخطة بعكس موقف حكومته. وقد وُضع لموقفه هذا عدة تفسيرات، منها:

– أنه جاء نتيجة لمحادثة مؤثِّرة مع أحد أعضاء الوفد الليبي الذي أقنعه بحاجة ليبيا الماسة للاستقلال، حيث استطاع علي نورالدين العنيزي، الذي كان في سكرتيرية جامعة الدول العربية وفي نفس الوقت عضو في بعثة المجلس الوطني لتحرير ليبي، الذي تكوَّن بمساعدة جامعة الدول العربية في مارس 1947م ومقره القاهرة بغية توحيد كلمة الطرابلسيين والبرقاويين في الأمم المتحدة، ثم صار العنيزي عضواً في الوفد الليبي للأمم المتحدة، واستطاع بمساعدة رفيق عشة عضو الوفد السوري اقناع سانت لو بأن خطة بيفن–سفورزا ستمنع ليبيا من الحصول على الأستقلال (pelt, op. cit., p84). وبذلك برهن علي العنيزي، عضو الوفد الليبي، بأنه عنصر فعال بإقناعه إميل سانت لوت بأن يدلي بصوته إلى جانب ليبيا (خدوري،مرجع سابق، ص56).

– قيل أيضاً أن مندوب جمهورية هاييتي تأثر بعرض الوفد الليبي لقضيته، كما قيل أن وجود جالية عربية بها هو الذي جعله يتخذ هذا الموقف ((صلاح العقاد، ليبيا المعاصرة، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم البحوث والدراسات التاريخية والجغرافية، 1970) ص77).

– علل مندوب هاييتي في تصريح له أنه وضع في موقف حرج، فكيف له وهو من أصول أفريقية أن يصوت لصالح اعادة الحكم الإيطالي على بني جنسه السود

في الصومال وإريتريا دون تحديد موعد للاستقلال (خلف، مرجع سابق، ص178).

- قد يكون إميل سانت لوت تأثر بمقررات المؤتمر السري الذي عقده قادة الزنوج في أمريكا تحت اسم الحركة الوطنية للوحدة الافريقية (united africa national movement, uanm) بتاريخ 4 مايو 1949م بنيويورك، وقد حضرته عدة وفود أفريقية من بينهم أعضاء من الوفد الليبي (منصور بن قدارة، علي العنيزي، محمد فؤاد شكري) والذي أكد على ضرورة خروج إيطاليا من أفريقيا وإنهاء الاستعمار الأوروبي وأن أفريقيا للأفريقيين وعدم قبول الوصاية الأوروبية (خلف، مرجع سابق، ص178).

14- new york times, june 3rd, 1949.

15- pelt, op. cit., p 91,103-104.

16- ibid, p104-105.

17- ibid, p111.

18- ibid, p158.

19- ibid.

20- ibid.

21- ibid.

22- ibid, 133-140.

23- ibid, p111-130.

24- ibid, p 223.

25- ibid, p56.

26- ibid, p87.

27- ibid, p224.

28- ibid, p252-253.

29- ibid, p277.

30- ibid, p278.

31- ibid, p278-279.

32- ibid, p281.

33- ibid, p282.

34- جياكومو مارشينو (giacomo marchino) (pelt, op. cit., p282-283).

35- ibid, p283.

36- ibid, p133-140.

37- ibid, p133-159.

38- قسم التاريخ، كلية الآداب، جامعة عين شمس (ملف غير مصنَّف)، مذكرات د. محمد فؤاد شكري.

39- جامعة قاريونس، بنغازي، المكتبة المركزية، قسم ليبيا، 961/203 ه.ي.د. هيئة تحرير ليبيا: مذكرة عن أسباب الخلاف بين هيئة تحرير ليبيا والسيد بشير السعداوي، ص3.

40- pelt, op. cit., p133-134.

41- ibid, p133, 135-136.

42- ibid, p135.

43- ibid, p135-137.

44- ibid, p133, 135-137.

ibid, p160. -45

ibid. -46

fo 371/97268, jt 1015/9, confidential letter (10113/52), -47 from a. kirkbride, britishlegation in libya, tripoli, to sir r.j. bowker, k.c.m.g., african department, foreign office, london, 14th jan.,1952.

pelt, op. cit., p160. -48

ibid. -49

ibid, p 162. -50

ibid, p145-146. -51

ibid, p148. -52

ibid, p162. -53

ibid. -54

ibid. -55

ibid, p164. -56

ibid, p 163-164. -57

ibid, p165. -58

ibid, p167. -59

ibid, p168. -60

ibid, p169. -61

ibid. -62

ibid, p170. -63

ibid, p168. -64

65- مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، قسم الوثائق المعاصرة (ملف غير مصنف). british administration in tripolitania, comprehensive report no. 2 for month of june, 1950, p 1, (appendix 8).

66- مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، قسم الوثائق المعاصرة (ملف غير مصنف). british administration in tripolitania, comprehensive report no. 3 for month of july, 1950, (appendix 10), op. cit.

67- مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية،قسم الوثائق المعاصرة (ملفغير مصنف). comprehensive report no. 6 for month of october, 1950, tripolitania, op. cit., p1.

pelt, op. cit., p299-300. -

68- مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، قسم الوثائق المعاصرة (ملف غير مصنف). comprehensive report no. 7 for month of november, 1950, tripolitania, op. cit., p1.

69- مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، فرع بنغازي، ملف رقم 3129، محاضر جلسات الجمعية الوطنية التأسيسية، طرابلس الغرب، جلسة 4، ديسمبر 1950، ص13-14.

70- مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، قسم الوثائق المعاصرة (ملف غير مصنف). comprehensive report no. 10 for month of february, 1951, tripolitania, op. cit., p1.

u.n. second pelt report, 1951, p14-15. -71

72- مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، قسم الوثائق المعاصرة (ملف غير مصنف). comprehensive report no. 11 for month of march, 1951, tripolitania, page 1, op. cit.

73- pelt, op. cit., p733-734.

74- ibid, p170.

75- مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، قسم الوثائق المعاصرة (ملف غير مصنف). comprehensive report, for month of october, 1951, tripolitania, page 1, op. cit.

76- الطاهر أحمد الزاوي، جهاد الليبيين في ديار الهجرة، من سنة 1924م إلى سنة 1952م (لندن: دار ف المحدودة، 1985)، ص406.

77- hayford, e.r., the politics of the kingdom of libya in historical perspective. ph.d. in modern history, tufts university, 1971, u.s.a., p186,191.

78- fo 371/ 97280, jt 1022/ 6, confidential telegram, no. 14, from sir a. kirkbride, tripoli, to foreign office, 5th jan., 1952.

The Value of Applying the Theoretical Knowledge of Reading inside the Classroom in EFL Context

University of Zawia Department of English
Dr. Abdussalam SalehTantani

قيمة تطبيق المعرفة النظرية للقراءة داخل الفصل الدراسي في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

نبذة مختصرة

وصلت أهمية مهارات القراءة في اللغة الإنجليزية إلى آفاق جديدة في السياق الحالي للعالم. تقدم هذه الدراسة الوصفية رؤية قيمة لتعزيز النظرية وممارسة تدريس استراتيجيات قراءة اللغة الإنجليزية في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. كما تهدف إلى أن تكون مفيدة للمتعلمين والمعلمين لمساعدتهم على التغلب على صعوباتهم في تدريس القراءة. وبالتالي ، فإن اكتشاف أفضل الأساليب والتقنيات لتحقيق القراءة بطلاقة مع الفهم الكافي ، وتحديد التقنيات أو العمليات التي يختار المتعلمون الوصول إليها ، هو هدف البحث في استراتيجيات القراءة. من أجل تحسين وضع مهارات التدريس والتعلم في البلاد ، يجب اتخاذ بعض التدابير لتحديد المشاكل ومعالجتها وتحسين الوضع. وبعبارة أخرى ، يعد البحث في هذا المجال مهمًا جدًا لليبيا ، لأن مستوى التعليم في البلاد يعتمد على إجادة قراءة الطلاب للغة الإنجليزية. بالنسبة للتعليم الهادف ، من المهم للغاية تحسين كفاءة القراءة للمتعلمين باللغة الإنجليزية

Abstract

The importance of the reading skills of English has reached new heights in the present context of the globalized world.This descriptive study presents valuable insight to enhance the theory as well as practice of teaching English reading strategies in EFL context. Italso aims to be useful for teachers in Libya to help them overcome their difficulties in teaching reading. Thus, discovering the best methods and techniques for achieving fluent reading with adequate comprehension, and identifying what techniques or processes the learners choose to access, is the goal of research in reading strategies. In order to improve the situation of teaching and learning reading skills in the country, some measures must be taken to identify the problems, address them, and improve the situation.

1. Introduction

The literature review reveals that the teaching of reading in a second language is not an easy task for teachers and learners and that it is still a controversial issue (Grabe&Stoller, 2002). Moreover, the effectiveness of teaching reading strategies has been the subject of over 500 studies in the last twenty five years and what these studies have concluded is that strategy instruction improves comprehension (Grellet,1996).In addition, during my experience of being an EFL teacher in Libya since a long time, I have observed that EFL teachers of reading in Libya are not very well exploited in our educational institutions. Most university teachers are still unfamiliar with most of the common reading techniques and other teachers could not apply their knowledge in a reading lesson. Therefore, to improve teachers' teaching reading ability seems crucial for many universities in Libya.

For the right focus in the teaching of reading, it is important to define it and closely examine what problems teachers face while teaching reading in English. It is difficult to define reading in a word. Many thinkers have defined and analysed it in many different ways. The perspective of reading differs from person to person depending on the person's individual attitude and aims towards printed words, from language to language considering the cause of reading and the content of the text. Therefore, various approaches and different types of reading techniques for teaching reading are also examined. This is followed by a discussion regarding the different classroom procedures for teaching reading that are used when conducting reading practice activities.This study is significant to provide insight into teachers' classroom practice, which could be used to develop their knowledge about learning and teaching reading. In other words, research in this field is very significant for Libya, because standard of education of the country depends on students' reading proficiency in English. For

meaningful education, it is very important to improve the reading proficiency of learners in English.

2. Definition of Reading

Reading as a skill is specific abilities which enable meaningful language to read anything written with independence, comprehension and fluency, and to mentally interact with the message. This skill just means how well you read and what type of words you understand, how well you understand grammar, and how well you understand the meaning of the entire piece that you read. Reading is one of the methods of the continuous learning and thus answers the needs that occur in time (Odabaş et al. 2008). Reading itself can be described in terms of "a combination of text input, appropriate cognitive processes, and the information that we already know" (Grellet, 1996: 74). Researchers such as Grellet (1996) indicates that reading is crucial in our lives, especially independent reading. Reading can be also considered as a favourite activity in the EFL classroom (Borg, 2003). Being able to read is one of the most significant goals for foreign language learners and for study purposes. Thus, Libyan teachers should know and understand value of the reading definitions mentioned above in order to improve their classroom practice.

3. **Importance of reading**

Reading is an important skills because it develops the mind. The mind is a muscle. It needs exercise understanding the written word. It is one way the mind grows in its ability. Via reading we discover new things, books, magazines and even the internet are great learning tools a person who knows how to read can educate himself in any area of life he interested in. We live in an age where we overflow with information, but reading is the main way to take advantage. It also develops imagination with reason, reading can take you around the world while you are staying in your place. Martin et al, (2008) stated that reading comprehension is one of the most important factors in

language learning. It can be argued that when younger person starts reading they become not only better but also they develop mature thinking which makes them wise.Thatis not all about the benefit of reading but it is sufficient for this research.

Furthermore, reading serves multifaceted purposes. People read books for a variety of reasons. They read to comprehend a text and answer comprehension check questions, to do grammar activities, to solve language problems, to improve language ability, to achieve pleasure and information, to know the instruction of using a particular tool, to be familiar with a particular country or place, to decode message from a printed document, to get idea from inscription from any objects etc. Doff (1997: 170) states, "We usually have a purpose in reading: there is something we want to find out, some information we want to check or clarify, some opinion we want to match against our own etc." The reasons and purposes of reading a text differ from person to person because of their different opinions, backgrounds and experiences and schemata (Nuttall, 1996: 18). Thus, a same text may be a source of diverse interests depending on the person concerned. According to the purposes of and reasons for reading, Grellet (1996: 4) has divided non-academic reading into two main criteria. They are (a) reading for pleasure and (b) reading for information.

4. Approaches to Reading

Moorman and Ram (1994) state that although much of the research has been carried out on teaching reading, "yet no theories exist which sufficiently describe and explain how people accomplish the complete task of reading real-world texts" (p. 646). The teachers' role in the poor reading of the students is worth considering. Many teachers of numerous colleges and educational institutions in Libya, even today, stick to the traditional teaching system. In the classroom they ask the students some selected questions conjoined a particular text. The students, in their turn, get the answers memorized, and in the class,

they just vomit them on the exercise books. However, there are various different approaches to reading, such as top-down, bottom-up and interactive methods (Grellet,1996). These are discussed below.

4.1. Top-down Approach

It was proposed by Goodman (1967). The main feature of this process is that "the reader comes to the text with a previously formed plan, and perhaps, omits chunks of the text which seem to be irrelevant to the reader's purpose" (Nuttall, 1996: 16).View on top-down approach is

We draw on our own intelligence and experience the predictions we can make, based on the schemata we have acquired to understand the text. … We make conscious use of it when we try to see the overall purpose of the text, or get a rough idea of the pattern of the writer's argument, in order to make a reasoned guess at next step (ibid, 1996:16).

Expectations of the reader playa crucial, even dominant role in this process. The reader brings his/her personal experiences and views with him/her, and those aspects largely affect the way of interpreting a text.

Features of top-down Approach

- Readers can comprehend a selection even though they don't recognize each word.
- Readers should use meaning and grammatical cues to identify unrecognized words.
- Reading for meaning is the primary objective of reading, rather than mastery of letters, letters/sounds relationship and words.
- The primary focus of instruction should be the reading of sentences, paragraph, and whole selection.
- The most important aspect about reading is the amount and kind of information gained through reading.

-The interaction of the text is central to the process and the reader brings to his interaction his/her knowledge of the subject at hand, his/her knowledge and expectations about how language works, interest, motivation and attitude towards the subject or context of the text.

- Top-down model also employs a linear text processing approach.
- This model is also known as inside-out model, concept-driven model and whole-to-part model.

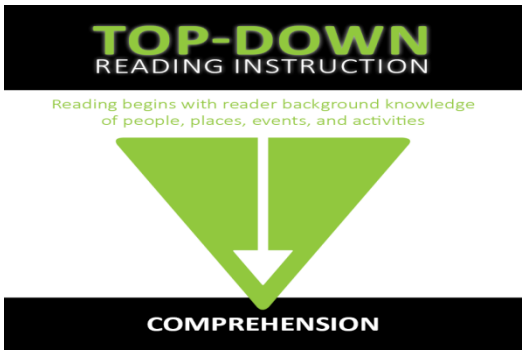


Figure.1. Top-down Approach

Adopted from (Nuttall,1996: 16)

4.2. Bottom-up Approach

The bottom-up model is based on the assumption that "the reader begins the reading process by analyzing the text in small units," and "these units are built into progressively larger units until meaning can be extracted" (Grelle, 1996).Bottom-up approach was proposed by Gough (1972). It begins with the stimulus, i.e.the text, or bits of the text. In bottom-up approach, according to Nuttall (1996: 17),"the reader builds up a meaning from the black marks on the page: recognizingletters and words, working out sentence structure". Readers use this processconsciously when they are confused with an initial reading. In this approach, thereader is entirely dependable on the contextual meaning, and s/he does not need anybackground knowledge since it is text-driven.

Features of Bottom-up Approach

Believes the reader needs to:--

-identify letter features

-Link these features to recognize letters.

-Combine letter to recognize spelling pattern.

-Link spelling patterns to recognize words.

-proceed to sentence, paragraph, and text-level processing.

-Emphasize a single direction.

-Emphasize the written or printed texts.

-Part to whole model.

-Reading is driven by process that results in meaning.

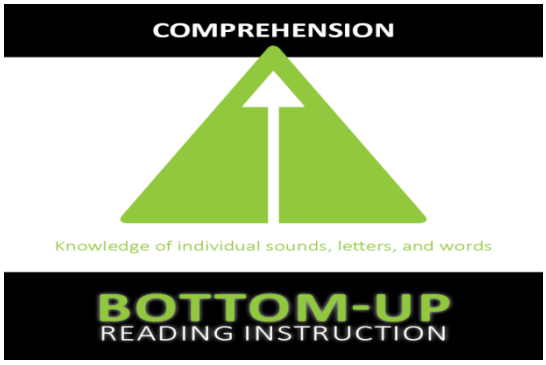


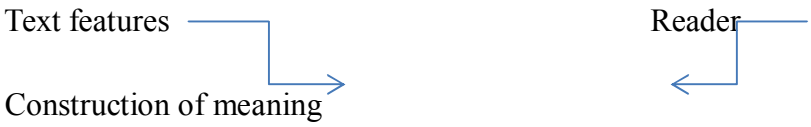
Figure.2. Bottom-up Approach

Adopted from (Nuttall, 1996: 17)

4.3. Interactive Reading Approaches

The most effective approach is the interactive approach which is a combination of both bottom-up and top down elements (Anderson, 1999). Interactive reading skills allow readers to read and think at the same time. Readers build meaning through the interplay of the details in the text, their own experiences and their knowledge of how skilled readers think. In other words, an interactive approach to reading means combining both bottom-up and top-down approaches.Abraham (2002) states that an interactive approach "demands that the teachers activate the students' schema" during the pre-reading phase by

helping "students recognize the knowledge that they already have about the topic of a text" (p. 6),Greenwood (1998) stated that reading is an interactive process of both bottom-up and top-down processes, while reading readers follow both of these two approaches simultaneously. If learners come across unfamiliar vocabulary terms while reading, they use bottom-up processes to decode them. Likewise, readers utilize their prior experience to recognize the text. It seems that there is no perfect approach to reading passages. Analysing approaches in depth could be helpful to comprehend a passage, and it is the general thought that helps the learners to understand the text better. The subsequent figure is a graphical model of the interactive approach:



Source: Nuttall (1996: 17)

The model above shows that the usage of the interactive approach depends not only on the type of text itself, but also on the learner. This is clear from Nuttall's (1996) example: If someone attempts to follow the top-down approach to read a scientific journal, he will not understand the journal. He has to follow the bottom-up approach as he needs to understand every detail. The interactive approach seems to satisfy the majority of researchers and teachers. The purposes of reading are defined, as well as the extent to which bottom-up or top-down handling is applied (Grabe&Stoller, 2002). Therefore, in this study, the focus is on the reasons why readers would choose one of the several types of reading, an issue which will be considered in depth in this paper.

5. Types of Reading

Reading, according to purpose and utility, can be basically of two categories. They are Academic reading and Non-academic reading. It

is important to know how to teach reading to the students. Teachers should adopt the appropriate technique considering previous performance of the students, their linguistic level, and ability to perceive new items or vocabulary.

5.1. Intensive Reading

Intensive reading is dealing with the structure of text. However, usually done with difficult texts with many unknown words that require the learner to use dictionary, this means reading is slow and there are a few opportunities for the learner to read smoothly, because s/he has stop every few second to work on something s/he can not understand. This slows or prevents the development of fluent eye movements that are so necessary to improve one's reading skill. This is a process for reading shorter texts in order to extract specific information. Grellet (1996: 4) terms it "an accuracy activity" that involves reading in details.Bright and McGregor (1970: 80) remark, "…it is not whole lessons but parts oflessons that may properly be so divided. In the middle of a chapter, we may stop todwell on one word. Moreover, intensive reading occurs when the learner is focused on the language rather than the text, the learner may concentrate on learning new vocabulary, studying the grammar and expression in the text, or translating the passage. The aim of intensive reading, according to Nuttall (1996: 38), is to arrive at an understanding, not only of what the text means, but of how the meaning isproduced. The 'how' is as important as the 'what', for the intensive lesson is intendedprimarily to train strategies which the student can go on to use with other texts.Intensive reading is much effective for the development of the reading skills ofstudents since "most of the reading skills are trained by studying shortish texts indetail" (Nuttall, 1996: 38). Barry (2002: 4) argues that intensive reading is moreuseful than extensive reading. He has advised that the students make their reading'meditative, reflective, and personal. He goes on to say that "nothing of any

interestcan happen in this subject ['English Studies'] without close reading."

Furthermore, Paran (2003:40) clearly characterises the type of intensive reading texts and processes teachers need to focus on to maximise the familiar three phases of pre-, during and post-reading with better language presentation, retention and activation strategies to improve learning. He also adds that extensive reading alone is not sufficient for developing reading skills, and a more focused (intensive reading) approach, including explicit instruction, is also needed. Pressley (2006) concluded that effective comprehension instruction includes teaching a small repertoire of strategies, modeling and explaining, and facilitating scaffolded practice.

In addition, Reading has been the skill most emphasised in traditional EFL teaching, and even today is the mainstay of EFL instruction in many countries (Ahmadi&Hairul, 2012). In Libya, for example, reading instruction at university stage is usually involves an intensive reading procedure, which implies close study of short passages, including syntactic, semantic, and lexical analyses and translation into the L1 to study meaning. In addition, reading, in its broad sense, is defined as "a combination of text input, appropriate cognitive processes, and the information that we already know" (Grabe, 2009:74). In trying to define the process of reading in a more detailed way, researchers have increasingly come to agree on a view of reading as involving a set of common underlying processes and knowledge bases (ibid).

5.2. Extensive Reading

In contrast, extensive reading is commonly related to getting a general idea and comprehending the overall meaning of the passage, which is usually a large piece of text. Davis (1995: 329) defines an extensive reading as-

> …a supplementary class library scheme, attached to an English course, in which pupils are given the time, encouraged, and materials to read pleasurably, at their own level, as many books as are only competing against themselves.

Williams (1984: 10) describes extensive reading as the "relatively rapid reading of long texts." According to Nuttall (1996: 142), extensive reading, is essentially a private activity, and the reader dwells in his/her private world of reading for his/her own interest. Nuttall has pointed out two reasons for extensive reading. The first reason is that extensive reading is the 'easiest and most effective' way of improving the reading skills of the students. The second reason is that being an educational tool extensive reading not only serves a favourite climate for the students but also provides them with enjoyment. As a result, students feel interested, and they acquire desired progress in developing their reading skills. However, the purpose of extensive reading is solely to enjoy a text, and in this reading programme students need not answer questions on the text they have read.

Furthermore, they can select their own books and read a great deal at their own pace. In order to make extensive reading really enjoyable and fruitful to the students, they should be encouraged to read easy and interesting books and to stop reading a book if it is too hard, too easy, or boring. In other words, the reading is individualized, what means that students choose books they want to read, they read it independently of the teacher and they are not required to do any tasks after reading. Moreover, they are encouraged to stop reading whenever they consider the material not interesting or too difficult. Extensive reading can be introduced to any kind of EFL class whatever the content, intensity, age of students or their language level, the only condition is that students already have a basic knowledge of foreign language and are literate in it.

6. Reading and Classroom Practice

Classroom activities are very important for the development of teaching reading skills (Greenwood, 1998). Therefore, teachers in Libyan context should help and encourage the students to read effectively in the class. To perform the job, teachers have to design effective activities for teaching reading in the class, because, a successful teaching of reading in the class depends largely on the proper planning of reading lessons. They also should use different texts in order to make an effective transfer to new areas. Moreover, teaching techniques should be designed according to the level of the perception of the students. An experienced and efficient teacher knows well when a particular technique should be followed and how. However, in the teaching of reading, there are some tested teaching techniques by recommended experts, and these techniques can be followed in the classroom.

Grellet (1996: 10) states that practising reading in the classroom is 'a silent activity'. He, therefore, suggests that students should not read aloud in the class, because, "it is an extremely difficult exercise, highly specialized (very few people need to read aloud in their profession) and it would tend to give the impression that all texts are to be read at the same speed." Moreover, reading aloud tends to prevent the students from developing 'efficient reading strategies'. In order to develop effective reading skills among the students, the teacher should help the class how to approach a text meaningfully. The following procedure, according to Grellet (1996: 10-11), is 'very helpful' for the students:

a) Considering the text as a whole, its title, accompanying picture(s) or diagram(s), the paragraphs, the typeface used, and making guesses about what the text is about, who wrote it, who it is for, where it appeared, etc.

b) Skimming through the text a first time to see if the learners' hypotheses were right and then asking a number of questions to themselves about the contents of the text.

c) Reading the text again, more slowly and carefully this time, trying to understand as much as possible and trying to answer the questions asked by the learners themselves.

Greenwood (1998) has suggested that for effective teaching of reading in the classroom, the lesson should be divided into three consecutive phases. They are pre-reading, while-reading and post-reading phases. Rice (2009) also supports the claim by enlisting various types of pre-reading, while-reading and post-reading strategies a reader might use.

6.1. Pre-reading

Pre-reading is the strategy where the students skim through the assigned reading and write down question they accept to answer or outline statement that correspond to the reading. This stage is the step that we do before start reading. It makes the passage that you read easier, it rates the reader's understanding of certain terms or concepts one of the way that can be used in. Pre-reading is making a list of new words, notes, ideas, and of course not the whole of the concepts and ideas you read in the article because you are just skimming. Pre-reading stage is important because it can 'whet' the students' appetites to read. Greenwood (1998: 15) states that it can provide a "*need* to read to complete an activity or confirm an idea; and it can persuade the students that as far as perception or hypothesis is concerned there are no right or wrong answers, only different ones."

In pre-reading stage, teacher should carefully design the activities that prepare the students mentally to accept what he/she is going to teach in the next stage. Urquhart and Weir (1998: 184) have suggested some pr-reading activities. They are thinking about the title:

- checking the edition and date of publications
- reading appendices quickly

- reading indices quickly
- reading the abstract carefully
- reading the preface, the forward and the blurb carefully.

Aims of this phase, according toWilliams (1996: 38), are to introduce and arouse interest in the topic, to motivate learners by giving a reason for reading and to provide some language preparation for the text. In pre-reading you don't go deeply, another tip for this strategy is creating a list of key terms and phrases that may come across during reading, then after try to evaluate your work.

6.2. While-reading

There are some keys that helps the students to read well, connect text to prior knowledge, moreover provides meaningful study guide later that may be based on note-taking method. In the while-reading phase, "Students must be taught how to read and respond to books" (Greenwood, 1998: 59). During this phase students should be involved in activities which enable them to respond cognitively, emotionally and imaginatively to imaginative writing. The teacher should conduct some useful activities in this phase for the better output from the students in the next stage. The activities in this stage should be designed according to the level and standard of the students. Shahidullah (1995-96) has suggested some of the while reading activities. They are-

- guessing meaning from context,
- analysing sentences,
- surveying text structure,
- extracting specific information,
- getting detailed information, answering pre-set questions,
- matching texts with picture, diagrams etc.,
- guessing meaning of unfamiliar words,

The while-reading phase is significant. It is the most active stage among the three, because, proper activities in this phase, according to

Williams (1996: 38), enable the students to understand the writer's purpose, to understand the text structure and to clarify text content.It can be argued also thatknowing what is understood and not understood while reading and then applying the appropriate strategy to repair meaning are vital for comprehension to occur. Good readers monitor while reading to see if things make sense, and they use strategies to repair the meaning when things stop making sense. However, the problem is that some students suffer from lack of concentration which is another mentionable reason for students' poor reading because concentration is an important factor for a good and effective reading. The situation results in the frustration and unwillingness, and prevents them to read further.

6.3. Post-reading

This stage is designed to evaluate what the teacher has taught in the while-reading stage. In the post reading stage the teacher may ask the students to know their reaction to the text, for example, the students may answer whether they have liked and enjoyed it, or found it useful or not. If the text is found useful, the meaning and content of it may be extended to the students' known social phenomena, personal interests and knowledge or experience. In short, activities at this stage do not refer directly to the text, but 'grows out' of it. This stage is also important since this stage is supposed to evaluate and examine the output of and feedback from the students.

In addition, post-reading phase enables the students, according to Greenwood (1998), to consolidate or reflect upon what has been read and to relate the text to the learners' own knowledge, interest, experience or views.However, the real problem especially in Libyan contextseems to be that many students are ignorant of the social custom and culture of English. This might be why some students find some texts are not interested. The more a student is familiar with the concerned culture of a text, the more effective reader s/he will be. If

the author and the reader cannot share a common cultural assumption, text may seem difficult to the reader. As a result, in spite of being able to translate the word or sentence or text, they cannot sometimes understand the implied meaning of the text as a whole. Therefore, this issue should be considered in order to improve students' abilities of reading.

Nuttall (1996: 32-33) describes as responsibilities of the teachers to do their job in the right way: He suggests that:

- Helping students to enjoy and value reading, including making sure there is an attractive extensive reading programme;
- Finding out what the students can and cannot do, and working out a programme to develop the skills they lack;
- Choosing suitable texts to work on;
- Choosing or devising effective tasks and activities;
- Preparing the students to undertake the tasks;
- Making sure that everyone works productively and to their full potential by encouraging students, promoting text-focused discussion and providing 'scaffolding' to enable them to interpret the text themselves, rather than having to rely on the teacher;
- Monitoring progress to make sure that everyone in the class improves steadily according to their own capabilities.

To conclude, reflecting on the findings of all the studies mentioned above, EFL teachers recommended using the modern techniques and methods of teaching reading. It is possible to use the activities discussed in this research as a model. It is also important for researchers and educationists to start by addressing the issue of teaching reading in Libyan EFL classrooms from different perspectives include teachers, students' beliefs in order to develop reading. To make the picture very clear about teaching and learning

reading, this study offered some other important applications which are presented below.

7. Implications and Applications

This paper offers many implications for teaching English reading. One implication is that teaching reading traditionally does not help teachers to transfer their teaching knowledge of reading into practice. In order to resolve this issue, teachers should adopt enjoyable activities where students do not get bored or lose concentration, which is otherwise easy for some students. Using many activities in teaching reading can help students to understand better because they may have different proficiency levels, and desires. Therefore, teachers in Libya should include a variety of activities to attract students' attention to make their teaching task more interesting and beneficial. Moreover, teachers of reading should be fully aware of what they actually do in classrooms when they teach reading because their knowledge of what they do in the classroom may not always be reflected in their actions (Borg, 2003). To be more beneficial for students, teachers should know why, when and how to conduct any activity in teaching reading. Thus, lessons teaching reading should be well structured and prepared in advance.

The second implication concerns the fact that build and activate prior knowledge is an important factor for creating meaning, and teachers in Libya should help students to activate prior knowledge before reading so that information connected with concepts or topics in the text is more easily accessible during reading students need to develop a schema of the reading process that includes the idea that reading is more than translating reading is thinking. It can be argued that they also need to employ top-down processes effectively by learning to make connections between what they already know and what they are reading. Moreover, students required to enhance bottom-up processing by acquiring the most useful vocabulary and by learning strategies for

guessing meaning in context. They should learn reading and thinking skills that fluent readers of English employ unconsciously to strengthen both top down and bottom-up processing abilities (Nation, 2001).

Moreover, another implication was related to have students engage in reading extensively, selection of reading materials is one of the important tasks for teachers. Therefore, teachers in Libya should make an effort to make students realize the pleasure of reading. Second, the rate enhancement issue should be given a higher priority not only because examinations always involve time constraint so a rapid reader can gain more benefit, but because working memory is a key to fluent reading process. Third, vocabulary building is indispensable for high school students to improve their reading ability. Teachers should exploit every opportunity where students can acquire new vocabulary. Fourth, enhancement of different reading strategies depending on the purpose of reading should be emphasised. Teachers should clarify the purpose of reading all the time so that students can use appropriate strategies for reading. It seems to be that mental translation is very important (Grabe and Stoller, 2002); however, teaching only using traditional methods seldom leads to improve reading strategies.

In order to help students to read in English best in a class, they should be involved in focused, interactive lessons on specific reading skills, with opportunities for them to explain their thinking, and direct instruction on applying the skills strategically to a variety of texts (Coxhead, 2000). Moreover, teachers in Libya should help students to practice in fluency development (skimming, scanning, previewing) and reading rate improvement. Vocabulary activities also needed to be concerned, that include direct instruction in high-frequency words, multiple opportunities for exposure to and manipulation of the target words, and plenty of extensive reading (Nation, 2001).

Furthermore, students in Libya need to practice of how they guess the meaning of unknown words from the context. Using such clues as knowledge of word parts, syntax, and relationship patterns may help to know the meaning as a whole. They should know the process of reading such as 'skimming', when they quickly get the gist or overview of a passage or book (Mikulecky, 1990). Paraphrasing also is important strategy of reading, which aims to re-state texts in the reader's own words in order to monitor one's own comprehension. This strategy is also recommended. Summarizing the texts and drawing conclusions are also important for students to know as other reading strategies. Mikulecky also focuses on reading critically, and he suggests that students should understand how they judge the accuracy of a passage with respect to what the reader already knows; distinguishing fact from opinion. Putting this all together, it is clear that students in Libya will learn to read in English best in a class that includes, on a regular basis.

It was obvious that in order for the students to develop their reading comprehension skills in Libya, they need to developmetacognitive strategies. In both of the approaches, mental imagery, imagination and developing emotional images are of great importance. In this context, to be able to develop learning and study strategies depends on development level of some features such as mental imagery, dream images, and development of emotional images. For this reason, metacognition strategies and learning and study strategies are directly linked to each other. it can be argued that visual reading skills has a direct effect on reading comprehension skills and there is a direct correlation between these skills. The fact that the teacher candidates have a high level of comprehension of the text in their courses requires them to know the processes of reading comprehension and follow them (Çogmen, 2008).

In addition, good readers use strategies to support their understanding of text. Therefore, Libyan teachers should provide explicit instruction of useful comprehension strategies. Teachers help students become good readers by teaching them how to use the strategies of monitoring, predicting, inferring, questioning, connecting, summarizing, visualizing, visualizing, and organizing. Besides, says Grabe (2009: 105), "models of reading based on component skills assumptions, argue that each component skill can be a source of reading problems, and each needs to be considered in planning for well-developed reading curricula". Moreover, the teachers themselves can be considered as a model fluent of reading by reading aloud to students daily so that they realize what fluent reading sounds like. Some research indicates that reading aloud to students is the single most effective way to increase comprehension.

8. Conclusion

Like other EFL/ESL contexts, it is very important for Libya to produce graduates of an international standard in today's globalized world; it is necessary to improve students' reading proficiency in English for that. Though it may take time to bring about changes in the present state of teaching and learning reading skills, it is not altogether impossible. If recent pedagogical approaches are used, if proper materials and tests are designed, the situation will improve significantly. This study, therefore, will prove very useful for the country.

9. Recommendations for Further Research

It is clear that there is a need for further research in this area. Studies still needed which might be helpful in overcoming some of the problems that face teachers of English reading in EFL contexts around the world. Similar studies to this one on teaching other language skills

could be conducted by using different methods in order to explore the extent to which different aspects and methods of teaching are influential in different types of teaching. This paper also offersa glimpse into teaching and learning practices in Libya. It has always been the researcher's main intention to improve teaching performance in Libya as well as student achievements in learning English reading.

References

Ahmadi, M. R., &Hairul, N. I. (2012). Reciprocal teaching as an important factor of improving reading comprehension. *Journal of studies in education*, 2, 4, p. 153-173.

Anderson, N. (1999). *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Boston:Heinle.

Barry, P. (2002). *Beginning Theory an Introduction to Literal and Cultural Theory.* New York: Manchester University Press.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers, think, know and do. *Language Teaching*, Vol. 36, (81-109).

Bright, J. A. and McGregor, C.P. (1970). *Teaching English as a Second Language*, London. Longman Publication.

Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, Vol. 34 (2): 213-238.

Davis, C. (1995). "Extensive reading: an expensive extravagance?" *ELT Journal.* vol. 49. p. 329

Goodman, K.S. (1967). "Reading a psychological guessing game" in Frederick V.

Gough, P.B. (1972). One Second of Reading. In Kavonagh, J.F. and Mattingly, I.G. (ed.). *Language by Ear and by Eye.* Cambridge: MIT Press.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language*. Cambridge:
Cambridge University Press.

Grabe, W. and Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Longman.

Greenwood, J. (1998). *Class Readers.* Hongkong: Oxford University Press.

Grellet, F. (1996). *Developing Reading Skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge University Press.

Kamil ML (1986). Reading in the Native Language. In: *Listening, Reading, and Writing: Analysis and Application,* edited by Wing BH (VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages) Middlebury 71-91.

Kothari, C. R. (2006). *Research Methodology: Methods and Technique.* New Delhi: New Age International (P) Limited Publishers.

Martin Chang, S. Y., & Gould, O. N. (2008). Revisiting print exposure: Exploring differential links to vocabulary, comprehension and reading rate. *Journal of Research in Reading*, 31, p. 273–284.

McNamara, D. S. (2001). Reading both high and low coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, *55*, 51–62.

Mikulecky, Beatrice S. (1990). *A Short Course in Teaching Reading Skills.* Longman.

Moorman , Kenneth and Ram, Ashwin. (1994). Integrating Creativity and reading: A functional approach. Proceedings of the Sixteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society: Cognitive Science Program. Georgia Institute of Technology. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language.*Cambridge University Press.

Nuttall, C. (1996). Teaching reading skills in a foreign language. London: Heinemann Educational Books.

Odabaş H, Odabaş ZY, Polat C. (2008). ÜniversiteÖğrencilerinin Okuma Alışkanlığı (Reading Habits of the University Students): Ankara University Sample. Knowledge World. 9(2):431- 465.

Paran, A. (2003), Intensive Reading. *English Teaching professional*, 28,p. 40.

Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works:* The case for balanced teaching 3rd. New York: The Guilford Press.

Shahidullah, M. (1995-96). "Product and Process View of Reading and Their Pedagogical Implications". *Rajshahi University Studies*. Part-A. Vol. 23-24. pp. 209-230.

Urquhart, A. H., and Weir, C. J. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. London and New York: Longman.

Williams, E. (1996). *Reading in the language classroom*. Malaysia: Modern English Publications.