مجلة التربوي

مجلة علمية محكمة تصدر عن

كلية التربية الخمس

جامعة المرقب

العدد الثالث

يوليو 2013م

هيئة التحرير

رئيس الهيئة

د/ صالح حسين الأخضر

أعضاء الهيئة

1 – د . ميلود عمار النفر

2 – د . عبد الله محمد الجعكي

3 – أ . سالم حسين المدهون

4 – أ . سالم مفتاح الأشهب

بحوث العدد

- تكوين وتأهيلها .
- أثر الإيقاع الصوتي في المعنى " التعبير القرآني أنموذجا .
- العنف الأسري وآثاره النفسية على الطفل .
- اتجاهات الشباب نحو التعليم المهني في منطقة ترهونة .
- السجع في القرآن الكريم .
- اختلاف النحاة في خروج سوى عن الظرفية . استعرض المذاهب وأدلتها
- فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة المرقب .
- تدريس الفنون في الجامعات الليبية بين النشأة والتطور .
- عدم الاستمرار في التدريب الرياضي وأثره على بعض المتغيرات البدنية وتركيب لدى لاعبي منتخب جامعة المرقب لكرة القدم .
- المكتبات الرومانية .
- الفراغ الثقافي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لطلبة المرحلة الجامعية
- تقنية المعلومات والاتصالات ودورها في تطوير طرق تدريس الفيزياء الجامعية .

- تغيير المعاملات التكنولوجية وتأثيره على الحل الأمثل لمسألة البرمجة الخطية .
- النص الشرعي بين الغلو والجفاء. قراءة في منهجية الاستدلال وآليات الفهم.
- **Incidence of *Escherichia coli* in Raw Cow's Milk**
- Optimal Performance of Disk Drive Read System Using Classical Controller

الافتتاحية

الحمد لله الذي رفع قدر العلم والمعلمين ، وأعلى من شأن التربية والمربين ، وعظم أثرهما في نفوس العالمين ، وجعلهما متلازمين ، فلا علم بلا تربية ، ولا تربية بلا علم ، وصلى الله علي سيدنا محمد معلم البشرية ، ومربيها على مكارم الأخلاق ، نبراس الهداية والإرشاد ، وعلى آله وأصحابه أجمعين ، وعلى من سار على دربهم إلى يوم الدين .

وبعد : تغتنم هيئة التحرير بمجلة التربوي إصدار عددها الثالث ، وبثوبها الجديد تخطو خطوة أخرى إلى أسمى الغايات التي يطمح إليها الباحثون نشرا لأبحاثهم ، أو قراءة لمجهودات الباحثين ، متمسكة بعون بكل المبادئ والقيم العلمية والأخلاقية ، جادة في السير نحو الهدف المنشود ، يشد من أزرها أهل العلم والثقافة ، والفكر والأدب من أصحاب الأقلام البارعة ، والكلمات الساحرة ، يثرون صفحاتها بما فتح الله عليهم من نفائس العلوم وفروع المعرفة ، فهم أصحاب المجلة الحقيقيون ، فقد ميزهم الله بمزية العلم ، وأعلى قدرهم بانتسابهم إليه ، وأوجب عليهم في مقابل ذلك إنفاقه ببث ما علموه بين الناس ، فمن أوتي العلم لا يضنن به على غيره ، لقول رسول الله صلى الله عليه وسلم في الصدقة الجارية "أو علم ينتفع به" ، والمجلة بدورها ستمضي قدما – إن شاء الله تعالى – في نشر أبحاث الباحثين إثراء لمكتبتنا العربية .

إن أعضاء هيئة التحرير بالمجلة ، وأسرة تدريس كلية التربية الخمس تتوجه بالشكر الجزيل لكل من أسهم ويسهم في مساعدة المجلة في تحقيق الهدف المنشود ، وبخاصة الأساتذة الفضلاء الذين استقطعوا من وقتهم الثمين لقراءة البحوث فأفادوا الباحثين والمجلة بملحوظاتهم القيمة ، التي تثري البحث ، وترفع من قيمة المجلة في الوسط العلمي .

وبما أن المجلة في أولى خطواتها فهي جديرة بأن تحظى من قرائها بالتسامح والتناصح ، وإبداء الرأي والمعونة في سد الخلل ، والقائمون عليها مفتوحة قلوبهم ، متسعة صدورهم لكل رأي وملحوظة من شأنها أن ترتقي بالمجلة وبحوثها ، ولنا في كرم أخلاقهم التشجيع والتحفيز ، وفي حسن مقصدنا العذر فيما وقع منا من أخطاء فلا ندعي الكمال ، والنقص سمة كل البشر وما التوفيق إلا من عند الله .

هيئة التحرير

د . جمعة محمد بدر

جامعة المرقب / كلية التربية – الخمس

مقدمة :

تسعي المجتمعات كافة إلي التطور والتقدم في مختلف متطلبات الحياة معتمدة في ذلك على ما تقدمه المؤسسات التربوية النظامية وغير النظامية من أساليب ناجحة تتماشى مع مراحل النضج ، ومبدأ الفروق الفردية بين الأفراد .

هذا وينبغي الإشارة إلى أن أساسيات تكوين الشخصية الإنسانية السوية في بداية عمر الطفل موكولة إلى المدرسة العائلية ، التي تعد من أهم الوسائط التربوية بحكم صلة القرابة وتواجد الطفل كل الوقت داخل العائلة ، وبين أبوية وإخوته. ومن أكثر أفراد العائلة تأثيرا في حياة الأطفال . الأم . بحكم المرافقة المستمرة للطفل ، وباعتبارها المصدر الأساسي للغذاء وهو داخل الرحم ، وكذلك بعد الولادة ، فضلا عن التكوين العاطفي الذي ينتقل من الأم إلى الأبناء .

إن أساسيات التربية في المجتمعات البدائية كانت تعتمد كليا على العائلة بحكم بساطة الحياة الاجتماعية ، وعدم توافر المؤسسات التربوية النظامية ، أما المجتمعات المعاصرة على خلاف المجتمعات البدائية بحكم تعدد متطلبات الحياة وتطورها وتعقدها الأمر الذي استوجب وجود المدرسة النظامية فضلا عن المحافظة على دور العائلة في التربية .

بناء على ما تقدم وبناء على تعدد متطلبات الحياة وتعقد الثقافة وتعدد وسائطها ، وتباين محتوى هذه الوسائط بين ما هو مفيد ، وبين ما هو غير مفيد ، فإن تكوين الأم المربية وتأهيلها لأداء دورها التربوي بفعالية أصبح مطلبا

حضاريا ينبغي أن يتم وفق خطة علمية متطورة ، عناصرها الأساسية الأم المراد تكوينها وتأهيلها ، والمعلم المعد إعدادا مهنيا متكاملا ، فضلا عن المحتوى المعرفي المناسب والطريقة الناجحة التي تناسب المتعلم وقدراته وإمكاناته ، مع توافر الميل والرغبة .

إن المتابع والمدقق في المناهج التربوية المعمول بها في مختلف المراحل التعليمية ، وعبر الوسائط التربوية المتعددة يلاحظ بوضوح عدم وجود ما يفيد بتكوين الأم وتأهيلها ، وترك الأمر في هذا المجال إلى الثقافة العامة المكتسبة عن طريق التقليد والمحاكاة ، أو ما يفهم من خلال وسائل الإعلام المرئية والمسموعة. ورغم أهمية هذا الأمر في تكوين الأم المربية وتأهيلها إلا أنه لا يفي بالمطلوب في هذا العصر.وبذلك فإن المؤسسات التربوية النظامية وفي مقدمتها الجامعات أصبحت ملزمة اجتماعيا بضرورة المساهمة الفعالة في تكوين الأم المربية وتأهيلها عبر برامج تعليمية تربوية معدة لهذا الغرض

إن دراسة شؤون الأسرة من الدراسات المهمة في الوقت المعاصر وذلك انطلاقا من أهمية العائلة في بناء مقومات الشخصية السوية في الأطفال من بداية حياتهم ، فضلا عن عدم تفهم العديد من الأمهات للأصول التربوية الصحيحة التي تتماشى مع مستجدات الثقافة ، حيث تكتسب الأمهات الجدد أساليب التربية عن طريق تقليد أمهاتهن ، وفي كثير من الأحيان تترك الأم الجديدة متابعة ابنها وتربيته لغيرها من الأمهات القدامى ، الأمر الذي يؤّدي إلى مضاعفة المشكلة وذلك من خلال اعتماد الأم الجديدة على غيرها في تربية أبنائها ومتابعتهم .

إن اكتساب أساليب تربية الأطفال عن طريق التقليد يؤّدي إلى العديد من الأخطاء بسبب الأخطاء الموجودة لدى العديد من الأمهات القدامى مصدر

اكتساب هذه الأساليب . كما أن أساليب التربية متجددة ومتغيرة من فترة زمنية إلى أخرى بسبب تطور العلم في كافة المجالات . وبذلك فإن اكتساب الأساليب التربوية الحديثة لا يمكن أن تكتسب عن طريق التقليد ، بل تكتسب عن طريق الإعداد والتأهيل العلمي النظامي عن طريق المؤسسات المتخصصة في هذا المجال .

بناء على ما تقدم فإن الاهتمام بالدراسات التي تتناول شؤون العائلة أصبحت ضرورة لازمة تماشيا مع متطلبات التطور العلمي في كافة المجالات ، وخاصة في المجال التربوي الذي يهتم بتربية الطفل في بداية حياته . ودراسة الأم المربية وتأهيلها لممارسة دورها التربوي بفاعلية من ضمن هذه الدراسات .

مشكلة البحث :

من خلال متابعة الأساليب التربوية السائدة في الوسط الاجتماعي ، والخاصة بالمرحلة الأولى من عمر الطفولة والتي عادة ما تتحمّل الأم النصيب الأكثر بحكم التصاق الطفل بأمه ، عن طريق التغذية والملبس والرعاية . يلاحظ القصور في أساليب التربية ، وارتكاب بعض الأخطاء مثل : الضرب الضار والشتم والنعت بأوصاف غير لائقة .

إن القصور المشار إليه قد يرجع إلى عدم إلمام العديد من الأمهات للأساليب التربوية الصحيحة نتيجة لعدم دراسة هذه الأساليب والأصول التربوية في المؤسسات التربوية النظامية ، والاعتماد على تقليد الأساليب السائدة في الماضي رغم ما بها من أخطاء .

ويمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات الآتية :

1 – ما مفهوم التربية ؟ .

2 – ما أساسيات التربية ؟ .

3 – ما واقع أساليب التربية العائلية السائدة ؟ .

4 – كيف يمكن تكوين الأم المربية وتأهيلها ؟ .

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث في صورة مجملة إلى إعداد تصور عملي لتكوين الأم المربية . ويتفرع من هذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية :

1 – التعرف على مفهوم التربية ودلالاتها ؟ .

2 – التعرف على الأساسيات التربوية التي ينبغي أن تقوم بها الأم .

3 – التعرف على واقع أساليب التربية العائلية السائدة .

4 – إعداد مقترح لتكوين الأم المربية وتأهيلها .

منهج البحث :

يمثل البحث العلمي نتاج تطبيق أصول وأساسيات الطريقة العلمية المتعارف عليها في مجال البحوث والدراسات العلمية ، وبذلك فإن بحث تكوين الأم المربية وتأهيلها من ضمن الإطار التربوي والاجتماعي الذي يخضع لأصول وقواعد البحث العلمي .

عليه اعتمد الباحث المنهج الاستنباطي التحليلي الذي يعتمد على جمع المعلومات من مصادرها المختلفة عن طريق القراءة والاطلاع على المعلومات المتداولة في أدبيات البحوث ، ومناقشتها وتحليلها بما يفيد الإجابة عن تساؤلات البحث .

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث فيما يتوصل إليه من نتائج قد تفيد في الآتي :

1 – تنبيه المؤسسات التربوية النظامية وخاصة الجامعات بضرورة إقرار المقررات الدراسية التي تفيد الطالبات في مجال إعداد الأم المربية إعدادا يمكنها من التعامل الإيجابي مع تربية الجيل الجديد .

2 – يفيد الأمهات بصفة عامة في التعرف على الأساليب التربوية الخاطئة وانعكاساتها السلبية على تكوين أساسيات الشخصية في الأبناء ، وكذلك التعرف على الأساليب التربوية الإيجابية التي ينبغي على الأمهات التعامل معها من أجل تأسيس المقومات المثلى في شخصية الأبناء من بداية الطفولة .

3 – يفيد مؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات التربوية في المجتمع بضرورة العمل على إنشاء مركز التكوين والتأهيل العائلي لما له من فوائد في إعداد وتأهيل وتهيئة أمهات المستقبل لممارسة الدور التربوي بنجاح .

4 – يفيد وسائل الإعلام كافة من خلال متابعة برنامج تكوين وتأهيل الأم المربية والمساهمة الفعّالة في هذا المشروع عن طريق برامج التوعية والتثقيف العائلي ، والعمل على علاج السلبيات التربوية المنتشرة في الوسط الاجتماعي .

عرض النتائج ومناقشتها

الإجابة عن السؤال الأول : ما مفهوم التربية ؟

مفهوم التربية :

إن المطلع على ما كتب في مفهوم التربية يلاحظ التباين والاختلاف بين تعريفات التربية ، وقد يرجع هذا الاختلاف إلي الفروق الفردية بين العديد من المهتمين بشؤون التربية، فضلا عن التطورات الفكرية عبر العصور ، بمعنى أن مفهوم التربية يختلف باختلاف الزمان والمكان. وهناك من يربط التربية والتنشئة كمفهوم واحد. إن هذا التباين والاختلاف في مفهوم التربية أدى إلى تعدد تعريفاتها

، فهناك من ينظر إليها من خلال الأساليب المطبقة على المتربي ، وهناك من ينظر إليها على أساس التغيرات التي تحدث في شخصية المتعلم بعد المرور بموقف تربوي ، وهناك من ينظر إليها من زاوية كونها عملية تعليمية تزود المتعلم بالعلوم والمعارف من أجل منحه مؤهلا علميا .

وفي مجال مفهوم التربية يمكن استعراض بعض التعريفات في الآتي :.

1 –"التربية تعنى العملية الواعية المقصودة وغير المقصودة لإحداث نمو وتغير وتكيف مستمر للفرد، من جميع جوانبه الجسمية ، والعقلية ، والوجدانية ، من زوايا مكونات المجتمع ، وإطار ثقافته وأنشطته :الاجتماعية ، والاقتصادية والسياسية والثقافية والعلمية ، على أساس من خبرات الماضي ، وخصائص الحاضر ، واحتمالات المستقبل" .(أحمد الحاج،2003 ،ص 14) .

2 - هناك من يرى بأن التربية هي التنشئة الاجتماعية التي تعنى "عملية تعلم قائم على تعديل أو تغير في السلوك نتيجة التعرض لخبرات وممارسات معينة خاصة بما يتعلق بالسلوك الاجتماعي لدى الإنسان ، وبذلك فهي عملية تفاعل يتم عن طريقها تعديل سلوك الشخص بحيث يتطابق مع توقعات أعضاء الجماعة التي ينتمي إليها" . (عكاشة،1997،ص 41) .

3 – " التربية قدرة مكتسبة عن طريق التعليم والتعلم والممارسة والخبرة تتكون في شخصية الإنسان لتصل بها إلي النمو الشامل المتكامل المتوازن وبما يمكنها من التفاعل والتكيف مع عناصر البيئة ومتغيراتها المتجددة وفقا للأساسيات والأصول الحقيقية التي تتفق مع طبيعة الأشياء ، وذلك بهدف التمتع بالحياة السعيدة" . (جمعة بدر،2007،ص 28) .

إن المدقق في هذه التعريفات وغيرها يمكنه أن يصل إلي مكونات العملية التربوية

في المحددات الآتية:

1 - خطة علمية محددة المعالم والمتطلبات في صورة فلسفة وأهداف تربوية ، فضلا عن متطلبات الجانب التنفيذي وفقا للأصول الصحيحة الهادفة .

2 - سلوكيات عملية إجرائية صادرة من المتخصصين وفق برنامج منظم ومحدد وموجهة إلي المتعلمين بهدف تحقيق الأهداف المحددة .

3.ناتج سلوكي ايجابي يتحقق في شخصية المتعلم ، يلاحظ عليه من خلال ملاحظة أساليب حياته الخاصة ، وحياته المهنية ، ومدى قدرته على التفاعل والتكيف الايجابي مع متطلبات الحياة ومستجدات الثقافة ، وهكذا تتبين التربية من خلال الجمع بين الخطة والعملية الإجرائية التي تطبق على المتعلمين في الموقف التعليمي ، والناتج السلوكي المتحقق في شخصية الفرد المتمثل في الآداب العامة والأخلاق التي تتماشي مع الأصول الدينية والاجتماعية ، فضلا عن الإلمام بأصول المهنة والالتزام بأصولها وأخلاقياتها وبنود دستورها .

بعد هذا العرض المختصر لمفهوم التربية يتطلب الأمر ضرورة التعرض إلى أهداف التربية في صورة محددات مختصرة تمثل البنود العامة التي تندرج تحتها العديد من الأهداف الفرعية التي تتماشى مع المرحلة التعليمية ونوع المعرفة .

أهداف التربية :

تتحدد أهداف التربية من خلال المسلمة التي مفادها : أن الإنسان هو الموضوع الأساسي للتربية وقضيتها الذي ينبغي أن ينظر إليه نظرة شاملة متكاملة متوازنة . وبذلك ينبغي أن تتحدد أهداف التربية في الآتي :

1 - تحقيق النمو الشامل المتكامل المتوازن في شخصية المتعلم ، المتمثل في النمو الجسمي ، العقلي، الروحي ، الوجداني ، الاجتماعي ، وبما يمكن الإنسان

من التفاعل الإيجابي مع عناصر البيئة ومستجدات الثقافة .

2 - تحقيق إنسانية الإنسان التي تميز الإنسان باعتباره أفضل المخلوقات على الكرة الأرضية ، بما يحقق التربية الدائمة والسلم العالمي والتعاون الدولي وسيادة الأصول والمبادئ والقيم الإنسانية .

3 - التعرف على محددات ومتطلبات التعلم المعرفي ، وذلك من خلال تحديد مكونات الجانب العقلي في شخصية المتعلم ، فضلا عن تحديد الغذاء المناسب لهذه المكونات في صورة معارف وعلوم ومهارات وقيم واتجاهات .

4 - تحقيق التفاعل والتكيف الايجابي ، الذي يحقق تفهم الإنسان للمجتمع ، ودوره تجاه هذا المجتمع، وكيفية التفاعل والتكيف الإيجابي بين الإنسان وعناصر البيئة الفكرية والمادية .

5 - تحقيق الهوية المهنية التي تعمل على إعداد الإنسان وتكوينه وتأهيله لمزاولة عمل مهني يتماشى مع ميوله وقدراته ، يحقق أهداف الفرد والمجتمع .

إن تحقيق الأهداف المشار إليها سابقا يتطلب مجموعة من الإجراءات والمتطلبات التي تحتاجها العملية التربوية الناجحة ، في مقدمة هذه المتطلبات . المعلم - الذي يمثل العنصر الفعال وخاصة في مراحل التعليم الأولي ، ويقصد بالمعلم في هذا السياق كل من يقدم خدمة تربوية ناجحة للمتعلمين بطريقة مباشرة كما في البيوت والمدارس أو بطريقة غير مباشرة كما في وسائل الأعلام . هذا وينبغي الإشارة إلي أن بداية التربية بالمفهوم المتعارف عليه اعتبارا من ميلاد الطفل حيث يمثل الطفل عنصر المتعلم ، وتمثل الأم عنصر المعلم ، ويمثل البيت عنصر المدرسة . وبهذا أصبحت الأم تمثل المعلم الأول في حياة الطفل وهذه حقيقة لا جدال حولها.

ومن أولويات اهتمامات المجتمع ضرورة الاهتمام بتأهيل الأم بحكم موقعها الطبيعي والمهم في العملية التربوية ، وفي مقدمة متطلبات هذا التأهيل ضرورة تفهم مفهوم التربية وأساسياتها ومتطلباتها.

أساسيات التربية :

تنطلق أساسيات التربية من أهدافها التي تعني تحقيق النمو الشامل لمكونات الشخصية الإنسانية ، وبما يمكن الإنسان من التفاعل والتكيف الايجابي مع عناصر البيئة ومستجدات الثقافة . إن تحقيق الهدف المشار إليه يتطلب مجموعة من الإجراءات التربوية التي ينبغي أن تقوم بها المؤسسات التربوية النظامية وغير النظامية . ومن هذه الإجراءات التي ينبغي أن تقوم بها الأم المربية منفردة أو مشتركة مع غيرها من أفراد العائلة ما يلي :

الأساس الأول : الغذاء الصحي :

يقصد بالغذاء في هذا المجال عناصر المأكولات والمشروبات التي ينبغي أن تقدم إلى الأم من بداية الحمل وأثناء الولادة ، فضلا عن ما يقدم إلى الطفل من عناصر غذائية بصورة تدريجية حسب متطلبات مراحل عمره . ومن أفضل وأهم غذاء ينبغي أن يقدم إلى الطفل في بداية عمره هو الحليب الطبيعي المعد بقدرة الله سبحانه وتعالى ، ووجد في صدر الأم مع ولادة المولود ، الغذاء المناسب للبنية الجسمية ، والمناسب للبيئة الطبيعية من حيث الحرارة والبرودة ، وبذلك فإن التخلي عن هذا الغذاء يعنى التخلي عن حقوق الطفل إلا إذا كانت الحالة الصحية للأم تمنع من ذلك بناء على الرأي الطبي .

هذا وينبغي الإشارة إلى أن طريقة تناول الغذاء المشار إليه تعمل على النمو الاجتماعي والعاطفي من خلال التصاق الطفل بصدر الأم ، ومن خلال مسك

الطفل بأيدي الأم . كل هذا له أثاره النفسية الإيجابية على حياة الطفل ، فضلا عن غرس أساسيات المحبة والاطمئنان في شخصية الطفل .

أما بعد تجاوز الطفل مرحلة الطفولة المعتمدة على حليب الأم فينبغي التدرج في تقديم الغذاء الصناعي بما يتوافق مع طبيعة نمو الطفل، مع ضرورة تفهم عناصر الغذاء المناسب للمرحلة العمرية والمناسب للوقت، والمناسب للجهد. فهناك نوع من الغذاء المناسب للفترة الصباحية ، ونوع مناسب لوسط النهار، وأخر مناسب لوقت الليل ، كما ينبغي تفهم الحاجة الأساسية للغداء بعدد الساعات .

إضافة إلى ما تقدم ينبغي التأكيد على ضرورة متابعة الأم لأسلوب تناول وجبة الأكل، بحيث تعّود الطفل آداب الأكل والطريقة الصحيحة لتناول الأكل، وكيف يتعامل الطفل مع عناصر الغذاء من حيث الحرارة والبرودة والعناصر المصاحبة للغذاء مثل : الماء والمشروبات هذا على مستوى الغذاء المادي . كما أن الطفل يحتاج إلى الغذاء المعنوي المتمثل في الإشباع العاطفي "حيث يحتاج أن يشعر بإشباع أمه لحاجاته كما يحتاج إلى لمس وجهها ويدها ليستقبل من خلالها العالم الخارجي ، و بذلك نجد أن للأم دورين مزدوجين دورا بيولوجيا وآخر وجدانيا، ويتحول الطفل عبر العلاقة بأمه من الدور البيولوجى إلى الدور الوجداني ، الذي يمثل أول علاقة اجتماعية وجدانية بآخر وهو أمه ، ثم يتدرج منها إلى المرحلة التالية، حيث تتطور العلاقات الاجتماعية للطفل" .(أنسي،قاسم،2002 ص 20)

الأساس الثاني : اكتساب اللغة .

بعد الاهتمام بالغذاء ، وبعد نمو الطفل إلى مرحلة عمرية متقدمة ، ينتقل

اهتمام الأم إلى ضرورة معرفة الحاجات الأساسية للطفل وذلك بما يتماشى مع خصائصه ومطالب نموه والمتمثلة في :الغذاء ، الهواء ، الماء ، الأمن . هذه الأساسيات ملازمة بعضها لبعض ، وهي المكون الأساسي الأول لمتطلبات الحياة . إن حصول الطفل على هذه الأساسيات ليس بالأمر الهين ، بل يحتاج الأمر من الأم إلى تفهم هذه الأساسيات وأهميتها للطفل ، وكيف يمكن أن تصل إلى الطفل بطريقة صحيحة ومفيدة . بالإضافة إلى ما تقدم يتطلب من الأم ضرورة مساعدة الطفل على تفهم هذه الأساسيات وأهميتها وكيف يتعامل معها بطريقة صحيحة .

إن تفهم الطفل لما ذكر يحتاج إلى لغة ينبغي أن يكتسبها حتى يتمكن من التعامل مع غيره" إن من أهم الجوانب المميزة للسلوك البشرى هو اكتساب اللغة . فالطفل العادي يتعلم معظم الأصوات في لغته قبل العمر- 3سنوات - ويستخدم معظم أنماطها القواعدية قبل العمر -5 - سنوات . إن نظريات اكتساب اللغة تضم تفسيرات اجتماعية وبيولوجية . وباختصار ، فإن بعض علماء اللغة يقولون بأن اللغة يتم تعلمها بنفس الطريقة التي نتعلم بها أنواع السلوك الأخر ، وبوجه خاص من خلال التقليد والتعزيز "(عدس،1999،ص 119) .

وهكذا فإن من اهتمامات الأم في هذا المجال الاهتمام بلغة الطفل ، " لأن اللغة تشكل مظهرا هاما من مظاهر الحياة اليومية ، وعنصرا بارزا في الحياة . فبالإضافة لكونها وسيلة التعبير والتخاطب ، وهى تدخل في كافة فروع المعرفة والعلوم . ويمكن النظر إليها على أنها نبض الحضارة البشرية لأنها الوسيلة الوحيدة التي تتواصل من خلالها الأجيال ، وتنتقل عبرها

الخبرات والمعارف" (الزغلول، 2003،ص 219) .

الأساس الثالث : التفاعل والتكيف مع البيئة :

يتطلب هذا الأساس من الأم ضرورة تفهمه جيدا، وكيفية التعامل معه ، وكيف يمكن وضع الطفل فيه بطريقة صحيحة ؟ وهذا الأمر ليس سهلا، بل يحتاج إلى جهود من قبل الأم حتى تتمكن من أداء دورها بفعالية وجدية تجاه الوصول بالطفل إلى القدرة على التفاعل والتكيف مع عناصر البيئة الطبيعية المتمثلة في الأشياء التي لا دخل للإنسان فيها ، مثل : البحار، الأمطار ، الحرارة ، الجبال ، النجوم ، الكواكب إلى غير ذلك من المخلوقات . والبيئة الصناعية المادية المتمثلة في كل ما صنعه الإنسان لنفسه ، فضلا عن البيئة الفكرية . و في مجال تحقيق التفاعل والتكيف بين الطفل وبيئته يتطلب من الأم العمل بالمحددات الآتية :

1 - تمكين الطفل من التعرف على العناصر الطبيعية المتمثلة في الليل والنهار ،الشمس ، القمر ، الرياح ، الأمطار ، البحار...إلى غير ذلك من العناصر، وكذلك العناصر المادية المحيطة بالطفل والتي يحتاجها في حياته اليومية مثل : المأكولات والمشروبات والملابس والألعاب ومعدات البيت... إلي غير ذلك من الموجودات حسب إدراك الطفل وقدراته .

إن الطفل مطالب بالاندماج مع هذه العناصر والتعامل معها بإيجابية وفقا لفطرته وقدرته ، فضلا عن ضرورة التكيف معها . حيث يعني التكيف: " محاولة الفرد إحداث نوع من التواؤم والتوازن بينه وبين البيئة المادية والاجتماعية ويكون ذلك عن طريق الامتثال للبيئة أو التحكم فيها أو إيجاد حل وسط بينه وبينها ، هو قدرة الفرد على تغيير سلوكه أو بيئته بما يناسب الظروف والمواقف الجديدة"

(راجح،1995،ص 32) .

وهكذا يتبين سلوك الطفل تجاه البيئة في صورة أقوال وأفعال في صورة صحيحة أو خاطئة، وهذا يرجع إلى أساسيات التربية التي وضع الطفل فيها . هذا وينبغي الإشارة إلى أن من المبادئ في تفسير سلوك الطفل ضرورة فهم عالم الطفل كما يعرفه هو" فلكي نفهم سلوك شخص معين يجب أن نبحث عن عالمه كما يراه هو لا كما نراه نحن ، فالطفل قد يسرق من أبيه لأنه يكره أباه ، ولا يسرق من أمه لأنه يحبها " (راجح،1995،ص 31)) .

2 - إن معرفة عناصر البيئة كمسميات لا يفيد الطفل شيئا ، بل ينبغي معرفة أهمية كل عنصر من عناصر البيئة يتعرف عليه الطفل ، لأن ذلك يدفع الطفل إلى محبة هذه العناصر وتقديرها في حياته .فمعرفة البقرة مثلا لا يفيد الطفل شيئا ، بل الذي يفيده هو تفهم أهمية البقرة في حياته ، باعتبارها مصدرا للحليب واللحم ، وينطبق هذا على كل ما يحيط بالطفل من موجودات .

3 - إن معرفة الطفل لعناصر البيئة وأهميتها ينبغي أن يواكبه قدرة الطفل على التعامل الصحيح مع العناصر التي تم التعرف عليها ، لأن التعامل الصحيح هو الناتج التربوي المطلوب . وفي هذا المجال يتطلب الأمر من الأم ضرورة تربية الطفل على هذا التعامل . ولا يمكن أن يتحقق هذا في غياب عدم تفهم الأم لهذه الأمور لأن فاقد الشيء لا يعطيه . هذا وينبغي الإشارة إلى أن تعامل الطفل مع عناصر البيئة ينبغي أن يكون في حدود قدراته وإمكاناته، ولا يجبر على التعامل مع أشياء تفوق إمكاناته ومراحل نضجه .

الأساس الرابع : تفهم أساسيات الدين .

يعتبر الدين من الأساسيات التربوية المهمة في بداية تربية الطفل في المجتمعات

المتدينة ، فالدين مصدر المعتقدات الروحية ، ومصدرا للقيم والأصول التي تنظم حياة الناس . ويقصد بالدين "الإيمان بوجود قوى عليا مسيطرة ، أي موضوع الدين هو الإيمان ، وهدفه النشاط المرتب به . أما في قاموس اللغة العربية فقد جاء مصطلح الدين بمعان كثيرة ، ومن أبرزها : القهر ، والسلطة ، والحكم والأمر ، والطاعة والعبودية ، والشريعة والقانون ، والمذهب والملة والعادة والتقاليد وكذا الجزاء والمكافأة والقضاء والحساب"(محمد عاطف،بدون،ت،ص 390) .

إن تفهم الدين وأصوله يصعب على الطفل في بداية عمره ، وما ينصح به في هذا المجال هو محاولة تحفيظ الطفل سور القرآن الكريم ، وبعض الأحاديث النبوية فضلا عن تعويده سلوكيات الصلاة وبعض السلوكيات التأديبية التي تتماشي ومراحل عمره . ويتم الاعتماد في ذلك على أسلوب القدوة والتقليد والتشجيع المستمر لمزاولة بعض السلوكيات الدينية ، وهذا ما ينبغي أن تتفهمه الأم حتى تتمكن من تربية الطفل تربية دينية صحيحة .

الأساس الخامس : توفير البيئة المناسبة للعب .

بداية ينبغي الإشارة إلى أن مفهوم اللعب يعني :" مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها الطفل في حياته اليومية ، مستخدما بعض الأدوات التي تقع بين يديه ، وفي قدرة إدراكه ، وذلك بهدف تصريف النشاط الزائد المتوافر لديه تلقائيا في شخصيته ، فضلا عن محاولة التعامل مع بعض عناصر البيئة "وبذلك فإن اللعب يساعد الطفل على إدراك العالم الذي يعيش فيه ، والتحكم فيه والتمكن منه لتطويعه لاحتياجاته المتطورة بالقدر الذي يسمح به سنه وقدراته ، حيث يكون اللعب بهذا المعنى هو رحلة اكتشاف تدريجي لهذا العالم المحيط بالطفل ، يعيشها

بواقعــه وخيالــه ، يتوحــد مــع عناصــره وأدواتــه ويســتجيب لرمــوزه ومعانيــه" (النحلاوي،1983،ص 14) .

الأساس السادس : الحاجات العاطفية والوجدانية .

تتعدد الحاجات وتتباين من فرد إلى آخر بناء على اختلاف الثقافة ومراحل العمر ، فهناك حاجات أولية تحافظ على الحياة المادية الجسمية ، وهناك حاجات عاطفية وجدانية تحافظ على استقرار النفس .وفي هذا المجال ينبغي الإشارة إلي هرم ماسلو للحاجات المعروف في نظريات الدوافع البشرية الشمولية حيث قسّم ماسلو الحاجات إلى محورين كما جاء في مرجع :(عدس،1999،ص 365) .

1 - حاجات تمثل النقص :

تتمثل هذه الحاجات في البقاء :الجوع والعطش ، السلامة ، الخوف من الغرباء ، الرغبة في الراحة، التبعية والانتماء ، الحاجة إلى الحب والأصدقاء ، الحاجة إلى تقدير الذات ، الحاجة إلى الاحترام والاعتراف .

2 - حاجات تمثل النمو.

تتمثل هذه الحاجات في : المعرفة ، الرغبة في الفهم ، الجمال ،الرغبة في الأمور الفنية السارة ، تحقيق الذات ، الرغبة في الوصول إلي أقصي مستوى ممكن ، إن هذا الإشباع يؤدي إلي النمو الطبيعي وفقا لاستعداداته وقدراته ، وتعد هذه الحاجات الأساس في بناء المقومات المثلي في شخصية الطفل .

هذا وينبغي الإشارة إلي أن التنشئة الاجتماعية السليمة تتركز على طورين أساسيين في حياة الطفل هما.(عكاشة،1997،ص 42) .

أ - الطور الأول: التكيف الاجتماعي أي تكيف الفرد مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية وفقا لدوره الاجتماعي والمعايير الاجتماعية السائدة، وهذه العملية

تحوى جملة من الخصائص تميز عملية التكيف وهى المرونة ، والاستمرارية ، والتغير.

ب - الطور الثاني: التبعية الداخلية وتتمثل في إدخال المعايير والظروف الاجتماعية إلى العالم الداخلي للإنسان ، ولا يتصور أن الفرد يذوب في البيئة الاجتماعية ، بل هو يتفاعل معها كوحدة كلية مستقلة .

الأساليب التربوية الخاطئة :

تتباين الأساليب التربوية الخاطئة من إنسان إلي آخر ، ومن مجتمع إلي مجتمع ، وذلك بناء على التباين والاختلاف في ثقافة المربين ، وبذلك يمكن الإشارة إلى بعض محددات الأساليب التربوية الخاطئة الأكثر انتشارا عند العديد من الآباء . ويعرف الأسلوب بأنه السلوك المتمثل في القول والعمل المتصف باللين والعطف والحكمة والمهارة الفنية الراقية التي تعمل على توصيل المطلوب إلى المتعلم عن طريق المربى ، والذي يهدف إلى تحقيق القيم الصحيحة والمقومات المثلي في شخصية الفرد.هذا الأسلوب يعرف بالأسلوب الإيجابي ، وعكس هذا يعرف بالأسلوب السلبي المتمثل في القسوة والشدة وسوء التصرف مع الأطفال. ومن هذه الأساليب ما يلي :

الرضاعة الصناعية :

أصبحت الرضاعة الصناعية مظهرا من مظاهر هذا العصر ، حتى وصل الحال إلى التفاخر بهذا العمل من قبل العديد من الأمهات ، وفى هذا المجال يجد الإنسان نفسه أمام مجموعة من التساؤلات ، مثل:هل تعلم الأم أضرار الرضاعة الصناعية ؟،هل تعلم الأم بمركبات الحليب الصناعي ؟ ،هل تعلم الأم بمركبات الحليب الطبيعي ؟ ، هل تعلم الأم أهمية الطريقة المتبعة في تقديم الحليب

الطبيعي ؟ ،إلى غير ذلك من التساؤلات في هذا المجال .

أسباب انتشار الرضاعة الصناعية :

بداية ينبغي الإشارة إلى أن انتشار ظاهرة الرضاعة الصناعية سادت في الآونة الأخيرة مع انتشار المؤهلات العلمية لدى الأمهات . حيث لم تعرف هذه الظاهرة في المجتمعات القديمة وعند الأمهات غير المتعلمات . وإن الإنسان يستنتج بأن التربية السائدة في المؤسسات التربوية غير ذات جدوى في هذا الميدان ، ولم تعمل على تكوين الأم وتأهيلها لمهنة الأمومة ، حتى وصل الأمر بالأم إلى الاعتماد على التقليد .

وقد تكمن أسباب انتشار ظاهرة الرضاعة الصناعية في المحددات الآتية :

1 - عدم تفهم العديد من الأمهات لمكونات الحليب الصناعي ، وما به من مواد حافظة فضلا عن عدم تفهم الأضرار الجسمية والنفسية والاجتماعية التي قد تصيب الطفل ، وخاصة في بداية حياته .

2 - عدم تفهم العديد من الأمهات لمكونات الحليب الطبيعي ، وفوائده وأهميته في حياة الطفل وخاصة في بداية حياته ، فضلا عن الجهل بطبيعة الحليب الطبيعي وما به من مزايا ، وطبيعة الحليب الصناعي وما به من عيوب .

3- انشغال بعض الأمهات بالعمل خارج البيت : وجود الأم خارج البيت لساعات طويلة لمزاولة عمل وظيفي في مؤسسات الدولة وحاجة الطفل إلى تناول الوجبة الغذائية في مواعيدها ، يدفع الأم إلى ضرورة التعامل مع الحليب الصناعي . وهذا الأمر يحتاج إلى إيجاد حلول علمية تتوافق مع حق الأم في العمل ، وحق الطفل إلى الغذاء الطبيعي .

4 - تعدد المناسبات الاجتماعية : تعددت المناسبات الاجتماعية حتى أصبحت

تثقل كاهل العديد من الأمهات لأنها زادت عن الحد المقبول ، ومن هذه المناسبات المأتم ، النجاح ،الزفاف، دخول بيت جديد ، شراء مركبة ، شراء أثاث جديد ، المرض ، إلى غير ذلك من المناسبات التي لا حصر لها ، الأمر الذي أدّى بالأم إلى أن تكون في استقبال الزوار ، أو الاستعداد للزيارة.

5 - ومن أسباب الاعتماد على الرضاعة الصناعية كراهية هذا الأمر من بعض الأمهات بحجة أن تقديم الغذاء الطبيعي عن طريق الرضاعة الصناعية قد يتعارض مع الاهتمام بالمظهر العام للأم وزينتها .

المبالغة في الشدة واللين :

تتباين الآراء والاتجاهات بين العديد من الآباء في فهم أسلوب الشدة واللين ، فهناك من يؤمن بالشدة وهناك من يؤمن باللين ، وهناك فئة تؤمن بالوسطية ، أي الجمع بين الشدة واللين حسب متطلبات الموقف ، إن التربية عبر العصور لا تنكر وجود الشدة واللين والوسط بينهما ، بل تنكر المبالغة في هذه الأساليب بما ينعكس سلبا على شخصية الطفل.

ويمكن توضيح كل أسلوب منفردا في الآتي :

1 - أسلوب الشدة :

يرى عديد من الآباء بضرورة استعمال أسلوب الشدة والعقاب البدني في كثير من الأوقات ، ويبالغون في ذلك بالضرب بمختلف الوسائل وفي كل المواقف وأمام إخوة الطفل أو أقرانه ، ويجهلون أو يتجاهلون تماما الانعكاسات السلبية التي تلحق بالطفل وخاصة في مراحل العمر الأولى ، وقد يصل الحال في بعض الأحيان إلي إعاقة الطفل نتيجة إصابة بعض أعضاء جسمه بسبب المبالغة في العقاب البدني .

ينبغي أن يتفهم الآباء بأن أسلوب الشدة لا يعني استعمال الضرب البدني ، بل ينبغي استعمال أسلوب العقاب البعيد عن استعمال الضرب ، مثل حرمان الطفل من رحلة ،أو حرمانه من لعبة محببة إليه ، أو عدم مصاحبته في زيارة معينة ، إلى غير ذلك من الأساليب التي تعالج قضايا الطفل وتعمل على تقويم سلوكه دون إلحاق الضرر به ، كما ينبغي اختيار الأسلوب العقابي المناسب للموقف مع مراعاة البيئة المحيطة بالطفل ، بمعني عدم استعمال أساليب العقاب أمام الكبار أو الرفاق .

2 . أسلوب اللين :

يري عديد من الآباء ضرورة استعمال أسلوب التساهل واللين والمبالغة في ذلك كثيرا ، وبذلك يطلق العنان للطفل لعمل ما يريد والتعامل مع الأساليب التي يرغبها وفي كل الأوقات وأمام أفراد العائلة وغيرهم . إن استعمال أسلوب المبالغة في اللين وإهمال الطفل دون عقاب قد يكون أخطر من أسلوب الشدة المشار إليه سابقا ، لأن المبالغة في اللين والإهمال تفقد الطفل الاعتماد على نفسه وتخلق منه شخصية تعتمد على الغير ، وقد يصعب علاج ذلك مستقبلا .

3 . أسلوب الوسطية :.

يعد أسلوب الوسطية أسلوب العدل الذي يتماشى مع طبيعة الطفل بصفة خاصة والكائنات الحية بصفة عامة ، فالوسطية تعني التعامل مع الطفل على أساس الثواب والعقاب ، وتعنى الوسطية لا عقاب مستمر ولا إهمال مستمر ، فالموقف الذي يحتاج إلى عقاب يطبق العقاب غير الضار بدنيا ، والموقف الذي يحتاج إلى ثواب يطبق وفي حدود المعقول .

وما ينصح به في هذا المجال ضرورة التعامل مع تطبيق الوسطية بين الثواب

والعقاب بمعنى استعمال الثواب حسب الموقف وبوسطية الثواب بمعنى لا ينصح بالثواب المطلق الذي يعنى توفير كل ما يراه الطفل ويرغب فيه ،ولا ينصح بمنع الثواب عن الطفل . فهناك مواقف يحتاج فيها الطفل إلى الثواب ولكن بدون مبالغة ، كما ينصح باستعمال الوسطية في العقاب ،إذ لا ينصح بالمبالغة في العقاب ولا ينصح بإهمال العقاب ،فهناك مواقف تحتاج إلى العقاب ولكن ليس البدني فهناك أنواع كثيرة من العقاب رادعة ومهمة .

خلاصة القول ينبغي اعتماد الوسطية في التربية ، فلا شدة ولا لين مطلق ، بل استعمال أسلوب الوسطية بين الشدة واللين ، فالمواقف الحياتية تتطلب الشدة أحيانا ، وتتطلب اللين أحيانا أخرى ، كما ينبغي استعمال الوسطية داخل أسلوب الشدة ، فلا مبالغة في الشدة المطلقة ، ولا إهمال في الشدة واستعمال الوسطية في اللين ، فلا مبالغة في اللين ولا إهمال في اللين .

4 - الحرمان من اللعب :

هناك تباين واختلاف بين المهتمين بتربية الطفل والمهتمين بشؤون اللعب من حيث المفهوم والأهداف والوسائل ، إلا أن الجميع يتفق على أن اللعب شيء مهم في حياة الناس وخاصة الأطفال .

"على الرغم من أهمية وقيمة اللعب بالنسبة للأطفال ، إلا أنه لمن المحير والمثير للدهشة أن نجد كل هذا التباين وعدم الاتفاق على طبيعة اللعب ووظيفته وحتى في أهدافه لدى المدارس وقد لا نجد سوى اتفاق واحد مؤداه أن تلقائية الأطفال التي يمكن أن تكون لعبا هي في حقيقة الأمر ، لغة قابلة للفهم والتفسير "(خالد السيد،2001،ص 19) .

إن اللعب حاجة ضرورية للطفل لأنه يتماشى وطبيعته ، ويمكن تعريف اللعب

بأنه نشاط سلوكي فطري في طبيعة الطفل يعمل على وصل الطفل بعناصر البيئة فضلا عن تنمية المهارات وتحقيق الذات وتفريغ الشحنة الزائدة من الإثارة الداخلية في شخصية الطفل .

إن حرمان الطفل من اللعب يعنى حرمانه من حقه الطبيعي . وحرمانه من النمو الطبيعي الشامل وتمكينه من ممارسة حقه في اللعب يعنى المساهمة في تكوين الشخصية السوية . إلاّ أن تمكين الطفل من اللعب لا يمكن أن يترك بدون متابعة وأشراف من الكبار سواء ،على مستوى العائلة أو المدرسة. فاللعب يحتاج إلى اختيار وسائل ومعدات مناسبة ، ويحتاج إلى وقت مناسب ، ومدة من الزمن مناسبة. أما واقع التعامل مع هذا الأسلوب يعتمد على التلقائية أي ترك الأطفال للشارع هو الذي يشرف عليهم ويختار نوع الألعاب . فكل إنسان بإمكانه ملاحظة ما يجرى في الشارع ، أطفال يلعبون بدون متابعة ولا إشراف ، يلعبون بأشياء خطرة ، يقضون الساعات الطوال في البرد أو الحر . إلى غير ذلك من الأنواع والأساليب التي تضر بالطفل أكثر مما تفيد. أما البيت الليبي بصفة خاصة رغم التباهي في تصميمه وتعدد حجراته وأدواره وأجنحته ، إلا أنه عادة ما يخلو من ساحة مجهزة لألعاب الأطفال، ويخلو من وجود حجرة مصممة لألعاب الأطفال ومجهزة بالأدوات المناسبة وبجدول لعب منظم يشرف عليه ويتابعه الآباء ، وخلوه أيضا من مكان مخصص لممارسة الشعائر الدينية من صلاة وغيرها .

5 - التسيب والإهمال ونعت الأطفال بألقاب غير لائقة :

لا أحد ينكر وجود نوع من التسيب والإهمال لدى العديد من الآباء .فان الإهمال وخاصة في المناسبات الاجتماعية ، حتى وصل الحال إلى فقدان أطفال في عمر الزهور ، أو وجودهم في حالة إعاقة جزئية أو كلية ، إن الحرص لا

يكلف شيئا والإهمال غالي الثمن . أما في مجال نعت الأطفال بألقاب غير لائقة فحدث ولا حرج ، فهناك كثير من الأمهات يصفن أبناءهن بأوصاف لا تليق بإنسانية الإنسان مثل وصف الطفل بأسماء الحيوانات .فضلا عن وصفه بالوساخة أو لعنه ، وغير ذلك من الأوصاف والألقاب المدمرة للشخصية الإنسانية . إن من يستعمل هذه الأساليب يجهل بالتأكيد الآثار السلبية التي سوف تنعكس على شخصية الطفل ، وتكسبه أساليب حياتية غير صحيحة ،كما أنه سوف ينقل هذه الأوصاف والألقاب إلى غيره من الأطفال ، وقد يعيدها إلى الآباء أنفسهم في بعض الأحيان وخاصة في بداية عمر الطفولة.

6 - ثقافة المستجدات :

من الأساليب التربوية الخاطئة التعامل مع المستجدات بطريقة خاطئة فالمستجدات كثيرة جدا في هذا العصر . هناك ماديات لا حصر لها في المأكولات والمشروبات والملبوسات والمقتنيات المنزلية ، وغير ذلك مما يحيط بالإنسان ، وهذه المستجدات بها المفيد و بها غير المفيد ، وما يلاحظ على العديد من الناس في هذا المجال وخاصة الإناث هو سيادة الثقافة السلبية تجاه هذه المستجدات ، وبداية هذه الثقافة تنطلق من البيت ، حيث يلاحظ بوضوح حرص العديد من الأمهات على التعامل مع ما يعرف بالموضة ، وذلك من خلال ضرورة تقديم المشروبات متعددة الألوان عند الضيافة فضلا عن الحلويات بالمقابل يتنكر العديد لتقديم الحليب والتمر واعتبار ذلك من مظاهر التخلف ، كما أن هناك من لا يستعمل الملابس إلاّ مرة واحدة في المناسبات الاجتماعية وإذا تكررت المناسبات فكل مناسبة بملابسها ، وغير ذلك من السلوكيات الضارة بالعائلة وبالمجتمع ، ومن خلال هذه السلوكيات يكوّن الطفل ثقافته تجاه

المستجدات المتعددة .

7 – أدبيات الحياة :

هناك دستور أخلاقي وأدبيات محددة لحياة الإنسان على مستوى ذاته وعلى مستوى العائلة والمجتمع، فضلا عن الأساس الأول المتمثل في أدبيات الإنسان تجاه خالقه . ومن خلال متابعة الواقع الاجتماعي يلاحظ عدم اهتمام العديد من الآباء بهذه الأدبيات الأخلاقية التي ينبغي أن يكتسبها الطفل من بداية حياته. فهناك العديد من الأطفال لا يتعاملون مع تحية الإسلام في الصباح والمساء ، لا يعرفون الاستئذان عند دخول بيوت الجيران ، لا يعرفون احترام بيوت الناس ، بالمقابل يعتدون على ممتلكات غيرهم وربما يصل بهم الحال إلى السرقة والكذب وغير ذلك من السلوكيات المخالفة لأدبيات الحياة وأخلاقياتها . وإذا نشأ الطفل على مثل هذه السلوكيات قد يصعب العلاج مستقبلا ، وقد تتكون في شخصية الطفل أساسيات غير سوية ومخالفة للأصول الدينية الصحيحة ، والأصول الاجتماعية المرغوبة .

أساسيات تكوين الأم المربية

إن تكوين الأم المربية وتأهيلها ليس أمرا سهلا ، بل يحتاج إلى تخطيط وتفهم من كافة القطاعات الاجتماعية على مستوى العائلة ، وعلى مستوى التربية النظامية المتمثلة في المؤسسات التربوية النظامية ، والتربية غير النظامية المتمثلة في الإعلام والمساجد ومؤسسات شؤون المرآة . وبداية هذا التخطيط ينطلق من تفهم متطلبات الأمومة وتفهم الدور الحقيقي للأم في البيت تجاه الزوج وتجاه الأطفال وهل هذا الدور اجتماعي عام أو عائلي خاص؟ .

تتباين الآراء والاتجاهات حول مفهوم الأم ، فالمفهوم السائد والمتعارف عليه

لدى عديد من الناس أن الأم هي الأنثى التي تحمل وتلد حملها بعد مرور الوقت المحدد . وهذا المفهوم يطلق على أجناس الكائنات الحية كافة حيث تلتقي جميعها في طريقة تقديم الغذاء الأولى في بداية الميلاد إلى المولود، حسب طبيعة كل كائن . وبالرغم من أن جنس الإنسان أرقي هذه الكائنات والمميز بنعمة العقل ، إلا أنه الوحيد الذي تنازل عن حق الطفل في هذا الغذاء الطبيعي المخصص له من الله سبحانه وتعالى واستبداله بالحليب الصناعي إنتاج المصانع ، وسبق الإشارة إلى هذه الموضوع في موقع سابق من هذا البحث .

إن المدقق في مصطلح الأم أو الوالدة يمكنه القول بأن الوالدة تتماشى مع الحمل والإنجاب والرضاعة ، والأم تتماشى مع فطرة الأمومة التي تتسم بالحنان والعطف واللين والمحبة وكل ما له علاقة بخصائص الطفولة ، بمعنى الجمع بين أصل التكوين البيولوجي والتكوين العاطفي الوجداني الاجتماعي وذلك بحكم إنسانيتها .

ويمكن تعريف الأم الإنسانية المربية في كونها : أنثى بني الإنسان التي لها الاستعداد والقدرة على الحمل والإنجاب ، والتي تتفهم خصائص الطفولة واحتياجاتها ، والتي لها الميل والرغبة لممارسة مهنة الأمومة ، فضلا عن تفهم الأصول التربوية الصحيحة والعمل على ترجمتها في صورة سلوكيات هادفة تعمل على التربية الصحيحة للأبناء مع الرغبة في تنمية ذاتها في المجال التربوي عن طريق وسائط التربية كافة.

أهمية تكوين الأم المربية وتأهيلها :

بداية ينبغي الإشارة إلى أن التكوين خاص بالإناث المقبلات على الزواج والأمومة ، والتأهيل خاص بالمتزوجات واللاتي لهن أطفال وذلك انطلاقا من مبدأ

الحاجة المستمرة للتكوين الأولى ومواصلة التأهيل والتدريب المستمر بسبب تطور الظروف المحيطة بالطفل وتطور العلوم التربوية والنفسية .

إن الواقع الاجتماعي يثبت باهتمام المجتمع بتكوين الناس وتدريبهم لمختلف المهن مهما كان نوعها ، ولا يوجد ما يشير إلى الاهتمام بتكوين وتأهيل الأنثى لمزاولة مهنة الأمومة التي قد تكون من أفضل المهن والأعمال لأنها تتعهد الطفل من بداية الحمل .

هذا ويمكن تحديد أهمية تكوين الآم وتأهيلها في المحددات الآتية:

1 - من شأن برنامج إعداد وتكوين الأم لممارسة مهنة الأمومة تبصير الأمهات بأساسيات وأصول التربية الصحيحة التي ينبغي أن تقدم إلى الأطفال .

2 - من خلال برنامج التكوين والتأهيل تصبح الأم قادرة على معرفة احتياجات الطفولة في مختلف مكونات الشخصية ، وكيفية إشباع هذه الحاجات بطريقة صحيحة .

3 - يفيد برنامج تكوين وتأهيل الأم في تنمية مهارات الأم في مجال اللغة والتخاطب والسلوكيات الأخلاقية مما ينعكس إيجابا على تربية الأطفال وإكسابهم السلوك القويم .

4 - يعمل برنامج التكوين والتأهيل على تمكين الأم من معرفة أهم المشكلات التي تواجه الأطفال حسب مراحل نموهم .فضلا عن الكيفية الصحيحة في التعامل مع هذه المشكلات

5 - يفيد برنامج التكوين والتأهيل في تنمية الحس المهني لمتطلبات الأمومة والثقة بالنفس ،فضلا عن الاستعداد لمواصلة النمو باستمرار الحياة .

أساسيات التأهيل :

الجميع يعرف أن بداية تكوين وتأهيل الأم للحياة العامة بما في ذلك مهنة الأمومة من بداية مرحلة الطفولة الأولى ، وعبر المحيط العائلي للطفولة وذلك عن طريق التربية العفوية العشوائية المعتمدة على المشاهدة والتقليد .فالطفل في بداية حياته الأولى يبدأ في تكوين أساسيات ثقافته العامة عن عناصر البيئة التي تحيط به عن طريق المشاهدة والتقليد والتجريب ، وبذلك ينبغي على الأم ضرورة استغلال هذه الفرص وتنمية روح الأمومة في شخصية الطفلة ، ومحاولة توفير بعض الاحتياجات اللازمة لممارسة اللعب التي من شأنه أن يعرف الطفلة ببعض سلوكيات ومتطلبات الأمومة .

هذا ويمكن تناول أساسيات تكوين وتأهيل الأم المربية في المجالات الآتية :

أولا : أساسيات التكوين والتأهيل علي مستوى العائلة .

تعتبر العائلة المدرسة الأولى في تربية الطفل سواء على مستوى بناء مقومات الشخصية بصفة عامة ، أو على مستوى الميل المهني الذي قد يتبين في شخصيته من السنوات الأولى من عمره . حيث يلاحظ على الطفلة تقليد أمها في الأمومة ومتطلباتها من خلال اعتبار نفسها أما ، واعتبار لعبتها ابن لها وتتعامل معه على هذا الأساس. يمكن أن تسهم العائلة في مجال تكوين وتأهيل الأم في الآتي.

1 - : التكوين والتأهيل عن طريق التقليد :

أصبح أسلوب العدوى أو التقليد من الأساليب المهمة والفعالة في التربية بصفة عامة ، وفي التكوين والتأهيل المهني بصفة خاصة . وبذلك ينبغي أن

يعتمد هذا الأسلوب بين الأم وبناتها من بداية طفولتهن، حيث يتطلب من الأم ضرورة اتباع أفضل الأساليب التربوية داخل نطاق العائلة وتحثّ البنات على الاستفادة من هذه الأساليب . ومن أساليب التقليد ما يأتي :

2 – التوجيه الهادف :

يعد أسلوب التوجيه الهادف من الأساليب الناجحة وخاصة في نطاق العائلة بحكم تأثير القرابة .وبذلك ينبغي على الأم ضرورة العمل على توجيه بناتها عند وصولهن إلى مرحلة النضج إلى الدور الصحيح والتربوي للأم. مع تبيان الأساليب غير الصحيحة والعمل على اجتنابها ، وأن يكون هذا التوجيه بطريقة منظمة وكلما تطلب الأمر كذلك .

3 - حلقات الحوار :

إن حلقات الحوار التي ينبغي أن تسود في الحياة العائلية مطلبا حضاريا ينبغي اعتماده في الحياة لما له من فوائد إيجابية تنعكس على الجميع بحيث تعقد الجلسات الحوارية بطريقة مستمرة ووفق خطة معدة من قبل إدارة العائلة . إن هذه الحلقات الحوارية ذات فوائد متعددة منها : إشاعة روح الحوار لدى أفراد العائلة ، معالجة قضايا العائلة ، تنمية القدرات الإبداعية والتفكيرية، تنمية الثقة بالنفس ، إلى غير ذلك من الفوائد . وينبغي استغلال هذه الفرص لإضافة بند تكوين وتأهيل البنات لمستقبلهن كأمهات ، وذلك من خلال مشاركة جميع أفراد العائلة بما لديهم من معلومات وخبرات في هذا الميدان.

4 - من الأساليب الحضارية العالمية تنمية روح القراءة الحرة الموسعة خارج نطاق المناهج الرسمية، وهذا ما تفتقده العديد من العائلات إن لم يكن الأغلبية. وبذلك فإن تكوين المكتبة العامة الثقافية وتوفير المتطلبات اللازمة لها من كتب

وصحف ومجلات أصبح أمرا ضروريا في هذا العصر، ومع توفير المكتبة ينبغي أن يرسخ نظام القراءة المنظمة التي ينبغي أن يتبعها كل فرد في البيت حسب ظروف عمله ووقته ، وتصبح القراءة مطلبا من متطلبات الحياة اليومية . ومن خلال هذا النظام ينبغي توجيه البنات إلى القراءة والإطلاع على أساسيات ومتطلبات الأمومة .

5 – الممارسة العملية :

من الأساليب المهمة والفعالة في تكوين الأم وتأهيلها لدورها التربوي تجاه أطفالها أسلوب الممارسة العملية ، الأسلوب الذي يعمل على تحويل المعلومات النظرية إلى تطبيقات عمليه . وفي هذا المجال ينبغي على الأم الخبيرة أن تتيح الفرصة لبناتها بعد وصولهن إلى مرحلة النضج من المشاركة الفعالة في التدريب على بعض أساسيات ومتطلبات الأمومة من خلال التعامل مع أخوتهن الصغار وتقمص دور الأم ، مع ضرورة اتباع ذلك تحت إشراف الأم ومتابعتها . كل ذلك من أجل وضع أم المستقبل في المحك العملي المباشر في التعامل مع الأساليب التربوية الصحيحة .

ثانيا :أساسيات التكوين والتأهيل على مستوى التربية النظامية :

تعد التربية النظامية المطبقة من خلال وسائط التربية المتمثلة في المدارس والمعاهد والجامعات من أفضل أنواع التربية بحكم فلسفتها العامة المتمثلة في تكوين وتأهيل الإنسان لدوره العائلي والاجتماعي والمهني ، وبحكم توافر الكوادر البشرية المتخصصة في مختلف ميادين ومتطلبات الحياة. إن المدقق في الخطط التعليمية السائدة والمعمول بها حاليا ، يمكنه القول بأن المناهج بصفة عامة تركز على تنمية جزء من الجانب العقلي وهو الحفظ ، وبذلك فإن التأثير الإيجابي لهذه

المقررات في مجال التربية والسلوك الأخلاقي ليس بالقدر المطلوب ، لأن التركيز على اكتساب المعلومات من أجل الحصول على المؤهّل الذي يعتبر من شروط التعيين .

هذا وينبغي الإشارة إلى ضرورة مساهمة المؤسسات التربوية في المجتمع في تزويد جميع أفراد المجتمع بالمقررات التربوية التي تعدهم لحياتهم العامة ، ولممارسة مهنة الأبوة والأمومة ، حيث أن هذه المهنة سوف يصل إليها كل مواطن مهما كان تخصصه ، وبذلك فإن العلوم التربوية والنفسية ينبغي أن تعمم على جميع التخصصات العلمية وخاصة في التعليم الجامعي .

ثالثا :. أساسيات التكوين والتأهيل على مستوى الإعلام .

الجميع يعرف أن وسائل الإعلام ذات تأثير فعال في تغيير اتجاهات الناس وإكسابهم اتجاهات جديدة ، وتعديل ما لديهم من قيم واتجاهات ومهارات ، وبذلك تقع على الإعلام بمختلف أنواعه المسؤولية الوطنية في المساهمة في تكوين وتأهيل الأم. وذلك من خلال المسلسلات المعدة لهذا الغرض والندوات الحوارية المفتوحة التي تستضيف المتخصصين في مجال التربية والتنشئة الاجتماعية .

الخلاصة والتوصيات :

من خلال العرض السابق لبرنامج تكوين الأم المربية وتأهيلها ، ومن خلال خبرة الباحث في تدريس مقرر أصول التربية ، فضلا عن متابعة الثقافة الاجتماعية السائدة والتعايش معها في المجال العائلي يمكن عرض الآتي :

1. ضرورة إقرار ودراسة المقررات التربوية اللازمة لتكوين وتأهيل الأم المربية مثل :أصول التربية، علم نفس النمو ، علم النفس الاجتماعي ،علم النفس التربوي ، أساسيات التربية العائلية، علم الاجتماع العائلي. وغير ذلك من المقررات التي

يتم الاتفاق عليها ، على أن توزع على سنوات الدراسة الجامعية .

1. ضرورة التوسع في البحث العلمي والاهتمام به ، البحث الذي يتناول أساسيات التربية العائلية ، فضلا عن دراسة المشكلات المتعلقة بالحياة العائلية ، وذلك بهدف تحديد هذه المشكلات والعمل على علاجها بالطرق العلمية . ومساهمة الإعلام والمساجد في معالجة العديد من قضايا الأسرة .

2. من المتطلبات المهمة والفعالة في تكوين وتأهيل الأم إنشاء مركز تكوين وتأهيل ورعاية الأم على مستوى المناطق ، وذلك من خلال خطة علمية مدروسة وقابلة للتنفيذ .

المـــــراجع

1- أحمد عزت راجع ، أصول علم النفس. القاهرة: دار المعارف، 1995.

2 - أحمد على الحاج ، أصول التربية. الطبعة الثانية ، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع **والإعلان، 2003 .**

3 - أنسي محمد أحمد قاسم،أطفال بلا أسر .الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب ،2002.

4 - جمعة محمد بدر،المدخل إلى التربية العائلية. غريان : ليبيا،دار غريان للنشر والتوزيع والطباعة، 2007.

5 - خالد عبد الرزاق السيد،سيكولوجية اللعب. الإسكندرية: مركز إسكندرية للكتاب، 2002.

76 - رافع النصير الزغلول،عماد عبد السلام الزغلول،علم النفس المعرفي. عمان:الأردن دار الشروق للنشر ،التوزيع،2003 .

7 - سيد عثمان،عن محمود عكاشة ومحمد شفيق،المدخل إلى علم النفس الاجتماعي. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث ،1997 م.

8 - نقلا عن عبد الرحمن النحلاوي،أصول التربية الإسلامية.ط 2 دمشق: دار الفكر 1983 م.

9 - عبد الرحمن عدس،علم النفس التربوي.الطبعة الثانية، عمان:الأردن دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،1999.

10 - عبد الرحمن عدس،علم النفس التربوي.ط 2، عمان:الأردن دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،1999.

11 - محمد عاطف غيث،قاموس علم الاجتماع. القاهرة : الهيئة المصرية العامة

للكتاب بدون ت.

12 - محمـــود فتحـــي عكاشـــة،محمد شـــفيق،المدخل إلـــي علـــم الـــنفس الاجتماعي.الإسكندرية المكتب الجامعي الحديث ،1997 .

إعداد: د/ علي عبد السلام بالنور

قسم اللغة العربية وآدابها/ الخمس

المقدمة:

الحمد لله ربِّ العالمين الذي جعل القرآن معجزة نبيه العظمى، وحجة على المنكرين المعاندين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد - ﷺ - وعلى آله وأصحابه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

فإنَّ أشرف ما يقدمه الباحثون، وأسمى ما يسعى إليه المؤلفون في بحوثهم وتآليفهم ما كان في كتاب الله - ﷻ - هذا البحر الزاخر بكل أنواع العلوم والمعارف،أو في العلوم الجليلة المتصلة به، وبخاصة بلاغة القرآن الكريم التي لن يزيدها البحث العلمي إلاَّ تنوعاً في وجوه إعجازه.

ولما كانت مباحث البيان في البلاغة العربية: التشبيه والتمثيل، والاستعارة، والكناية، والمجاز أدواتاً لرسم الصورة، وعناصر التصوير فيها، مع ما يوَّلده التفكر من صور الخيال بكل إمكاناته في هذا البناء الفني، فإنَّ الإيقاع في الصوت، أو العبارة الموسيقية(الجرس) بكل ما فيها من حسّ، ودقة في النظم، وحُسن توليف اللفظ مع المعنى، بعد سلامته من العيوب البلاغية؛ كالتعقيد أو التنافر، عنصر مهم أيضاً في بناء الصورة الفنية، ومدى تأثيرها النفسي العميق لدى متذوقي الفن القولي الرفيع.

من هنا يقف الباحث على سبب إطلاق العرب في بداية نزول الوحي اسم (الشِعر) على القرآن الكريم؛ لأنَّهم لم يعهدوا حساسية هذا القول، وهذا النغم إلاَّ في الشِعر. فلمَّا قاسوه على أوزان الشعر المعهودة لديهم، وجدوه قد فاق روعة شعرهم، من حيث نغمه، وتآلف كلماته، واستخدامه التصوير البارع في التعبير، والمنطق الساحر في الإقناع، ولم يتقيد بقيود الشِعر كتوحيد القافية، والالتزام بالتفعيلة فعرفوا أنَّه مَلَكَ وسائل التعبير الكاملة، وأبدع بفواصله الإيقاع الخاص به، فلم يملك سفيرهم إلاَّ أنْ قال: إنَّ له لحلاوة، وإنَّ عليه لطلاوة، وإنَّ أسفله لمُغدق، وإنَّ أعلاه لمُثمر، وإنَّه يعلو ولا يعلى عليه، وإنَّه ليحطم ما تحته.

ومن أهم الدوافع التي وجهتني إلى البحث في هذا الموضوع ما يأتي:

- ارتباطه باللغة العربية من حيث الإيقاع الصوتي للكلمة، باعتباره قرينة لفظية تعبيرية عن المعاني النفسية، من خلال التعبير بمستويات الصوت المختلفة عن المعاني، والوقوف على سرِّ الجَمال الفني فيه.

- اتصاله بالنص القرآني المبين الذي يصوّر المعاني بكل دقة وتفصيل؛ لأنَّه كلام خالق هذا الكون الذي اختار اللغة العربية لغة كتابه، ومعجزة نبيه.

ومنهجي في بحث الموضوع وصفياً استقرائياً، يستمد مادته من مصادر ومراجع متنوعة، منها كتب تراثية قديمة: كتب البلاغة العربية، والبلاغة القرآنية، وكتب علوم القرآن، والمراجع الحديثة.

وقد راعيت الاختصار في توثيق بيانات المصادر والمراجع في هامش البحث، ناقلاً تفاصيل البيانات في ثبت المصادر والمراجع.

كونت المادة العلمية التي جمعتها لبناء البحث جواباً عن سؤال.هل للإيقاع الصوتي في القرآن أثر في المعني؟ فكان في مقدمة، وموضوع، وخاتمة. وبعنوان:

أثر الإيقاع الصوتي في المعنى(التعبير القرآني أنموذجاً).

في المقدمة حددت أهمية دراسة الإيقاع الصوتي من اللفظ في الدلالة على المعنى، والدوافع التي دفعتني إليها، والمنهج الذي سأسلكه فيها، وعنوانها.

أمَّا الموضوع فتناولت فيه: تعريف الإيقاع لغة واصطلاحاً، ودلالة الإيقاع الصوتي، وأهميته في الدلالة على المعنى، وتنبيه القرآن للتلاوة وأثرها على السامعين من حيث الجرس الموسيقي، وما يتركه من انسجام، وتناسق، كما استعرضت رأي العلماء القدامى، والباحثين المحدثين، والفلاسفة، في أثر الإيقاع في الدلالة، كما تناول البحث القيمة التعبيرية للصوت؛ لأنَّه العنصر الأساس في الأسلوب متمثلاً بنصوص من القرآن الكريم، كما كشف البحث عن خصائص فنية للإيقاع الصوتي في القرآن ظهرت من خلال النظم، والتكرار في سرعة الإيقاع، وهدوئه، وبطئه، وشدته.

وللتلاؤم ومفهومه، وعلاقته بالإيقاع الصوتي، وأثره في المعنى، وللفاصلة القرآنية ومفهومها، واعتبارها مظهراً من مظاهر الإعجاز اللغوي في القرآن، ولتقسيمها من حيث الحروف المتجانسة، والمتقاربة.

أما الخاتمة فلخصت أهم النتائج.

الموضوع:

الإيقاع لغة: هو((حركات متساوية الأدوار لها عَوْدات متوالية، واللحن صوت

يُنْتَقل من نغمة إلى نغمة أشدّ، وأحط. والطبقة حدٌّ مختار للصوت، منها ما يُبْكِي ويرقق، ومنها ما يطرب، ومنها ما يشجّع في الحرب والغارات))[1].

والإيقاع الصوتي اصطلاحاً: هو ((قيمة جوهرية في الألفاظ، وهو أداة التأثير الحسي بما يوحيه إلى السامع باتساق اللفظة، وتوافقها مع غيرها من الألفاظ في التعبير الأدبي))[2].

ومن المفهوم اللغوي والاصطلاحي للإيقاع الصوتي يتضح اتفاقهما في الناحية الصوتية من الأسلوب باعتباره صوتاً ونغماً، وأصوات الحروف وجرس الكلمات لها نغمات وحدود مختلفة، فمنها ما يلمس السمع برقة ولين فَيَسْتَحْلِيْه، ومنها ما يقرع السمع بغلظة وخشونة فيمجُّه كارهاً له، نافراً منه، ومنها ما يؤدي وظائف أهمها الكشف عن المواقف النفسية للمتكلم مثل: الفرح، والغضب، والاستفهام، والتعجب، والإنكار، والتحذير، والتحضيض.

وللإيقاع الصوتي دلالة تظهر في تغييرات موسيقية تتماوج مع الصوت من صعود إلى هبوط، أو من انخفاض إلى ارتفاع، تدل على غاية مرتبطة بالمشاعر والأحاسيس التي تعتري منشئ النص من رضى وغضب، ويأس وأمل، وتأثر ولا مبالاة، وإعجاب واستغراب واستفهام، وشك ويقين، ونفي وإثبات، فيستعين بهذا التغير في طبقات الصوت إلى التفريق بين الأساليب في معناها، والغاية منها.

ونبَّه القرآن الكريم إلى أهمية الإيقاع الصوتي وأثره في السامعين، فقال:﴿وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا﴾[المزمل:4]. والترتيل كما قال الزمخشري ((قراءته على ترسل وتؤدة

---

[1] المخصص، لابن سيدة ج4: 9.

[2] جرس الألفاظ ودلالتها في البحث البلاغي والنقدي عند العرب، ماهر مهدي هلال:19 - 20.

بتبيين الحروف وإشباع الحركات، حتى يجيء المتلوّ منه شبيها بالثغر المرتل: وهو المفلج المشبه بنور الأقحوان، وألا يهذّه هذًّا ولا يسرده سرداً))[1]. أي: تلبث في قراءته، وافصل الحرف من الحرف الذي بعده، ولا تتعجل فتدخل بعض الحروف في بعض.

والتلاوة مدّ الصوت للاستعانة على التدبر والتفكر، وتذكير من يتذكر، وليس الإطالة للتطريب المجرد، وهذا الوصف هو الذي يأتي منه الغرض من التلاوة، وهو التدبر والتأمل، قال تعالى:﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾[النساء:82]. كما أنَّه الوصف الذي يتأتى معه الغرض المتمثل في خشوع القلب كما في قوله تعالى:﴿اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُتَشَابِهًا مَثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ ذَلِكَ هُدَى اللَّهِ يَهْدِي بِهِ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُضْلِلِ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ هَادٍ﴾[الزمر :23]، ولا تتأثر به القلوب، ولا تقشعر منه الجلود إلاَّ إذا كان مرتلاً.

وإطلاق مدلول التغني على تحسين الصوت، والقراءة بالألحان وفق الطبقات الصوتية المناسبة من الأمور المتعلقة بالتلاوة، وأصل المسألة ما رواه الإمام مسلم(ت261هـ) عن أبي هريرة أن النبي_ ﷺ _ قال:((ما أذن الله لشيء كإذنه لنبي حسن الصوت يترنم بالقرآن))[2]. ووجه الدلالة في الحديث أن قوله(أذن) معناه الاستماع، أي أنَّ الله - ﷻ - ما استمع لشيء كاستماعه لقراءة نبي يجهر بقراءته، ويتغنى بها.

---

[1] الكشاف، ج4: 637.

[2]صحيح مسلم، 2:192.(باب استحباب تحسين الصوت بالقرآن).

ومما يوفر للقرآن جرسه وموسيقاه الذاتية ذلك الانسجام، والتناسق بين ألفاظه، وجرس هذه الألفاظ من طرق كثيرة، مثل: حذف ياء المنقوص، كقوله تعالى:﴿ الْكَبِيرُ الْمُتَعَالِ﴾[الرعد:9]. ومثل: حذف ياء الفعل غير المجزوم، كقوله تعالى:﴿وَاللَّيْلِ إِذَا يَسْرِ ﴾[الفجر: 4]. ومما يظهر للقرآن إيقاعه وموسيقاه ما جاء في ختم فواصل آياته بحروف المدِّ، واللين، وإلحاق النون، قال السيوطي:((كثر في القرآن ختم الفواصل بحروف المد واللين وإلحاق النون وحكمته وجود التمكن من التطريب بذلك كما قال سيبويه: إنهم إذا ترنموا يلحقون الألف والياء والنون؛ لأنهم أرادوا مدَّ الصوت ويتركون ذلك إذا لم يترنموا، وجاء في القرآن على أسهل موقف وأعذب مقطع))[1].

وللقرآن سحره الخاص به من خلال نغمه وإيقاعه وهيئة أدائه، حتى إنَّه ليؤثر في الذين لا يعرفون معانيه، وقد التفت إلى هذه الظاهرة الجاحظ(ت:255هـ) فقال:((وقد بكى سرجويه من قراءة أبي الخوخ، فقيل له: كيف بكيت من كتاب الله ولا تصدق به؟. قال: إنَّما أبكاني الشجا))[2]. ويورد الجاحظ في كتابه عنواناً لأثر الأصوات في الحيوان قائلاً:((والإبل تصرُّ آذانها إذا حدا في آثارها الحادي، وتزداد نشاطاً، وتزيد في مشيها... والصفير تسقى به الدواب الماء، وتنفَّرُ به الطير عن البذور))[3].

---

[1] الإتقان في علوم القرآن للسيوطي، ج3: 359.

[2] الحيوان، تح: فوزي عطوي ج4: 192.

[3] الحيوان، ج4: 193.

ويوضح الزركشي الترتيل لمن أراد أن يقرأ القرآن بكمال الترتيل موضحاً أثر جرسه في السامعين قائلاً:((فليقرأه على منازله، فإنْ كان يقرأ تهديداً، لفظ به لفظ المُتهدِد، وإنْ كان يقرأ لفظ تعظيم، لفظ به على التعظيم))[1]. ويعلل السيوطي استحباب الترتيل في القرآن؛ لأنَّه ((للتدبر؛ ولأنَّه أقرب إلى الإجلال والتوقير، وأشد تأثيراً في القلب))[2].

والله - ﷻ - أمر به، وهذه إشارة إلى أهمية الصوت عند قراءة القرآن، وضرورة الإفادة منه في التأثير في كلِّ من يسمعه؛ لأنَّ القرآن نزل مسموعاً لا مكتوباً. وأنَّ لقراءته خاصية، ينبغي أن تكون وفق (علم التلاوة أو التجويد) حتى عدَّ العلماء قراءته بغير تجويد لحناً[3].

والإيقاع الصوتي في الأسلوب يولد من أصوات الحروف والحركات في الكلمة، وما فيها من مدَّات متناسقة مع مواقع الكلمات عند التركيب، ومن طول الجُمل وقصرها، ومقاطعها، وفواصلها.

ومن العلماء القدامى الذين خصصوا مؤلفاً لدراسة الأصوات ابن جني في كتابه (سرّ صناعة الإعراب) الذي قال في مقدمته: ((أضع كتاباً يشتمل على جميع أحكام حروف المعجم، وأحوال كل حرف منها، وكيف مواقعه في كلام العرب))[4] ذكر فيه ((أحوال هذه الحروف، في مخارجها ومدارجها، وانقسام أصنافها، وأحكام مجهورها ومهموسها، وشديدها ورخوها، وصحيحها ومعتلها ،

---

[1] البرهان في علوم القرآن للزركشي،ج1: 450.

[2] الإتقان ج1: 368.

[3] ينظر الإتقان ج1: 266.

[4] سرَّ الصناعة،ج1:1.

ومطبقها ومنفتحها، وساكنها ومتحركها... إلى غير ذلك من أجناسها))[1].

وبذلك حاز ابن جني قصب السبق في إفراد الدراسة الصوتية[2] دراسة مستقلة عن غيرها من الدراسات اللغوية والقرآنية، وسجَّل السبق في تسمية دراسة الأصوات عِلماً، حيث أطلق عليه اسم: (علم الأصوات والحروف)، وهذا البحث له تَعلُّق ومشاركة للموسيقى، لما فيه من صنعة الأصوات والنغم[3].

وقد هُدي عبد القاهر الجرجاني أيضاً إلى أثر اختيار مواقع الكلمات في البيان، وهو بصدد التقديم لباب التقديم والتأخير في كتابه فقال:((هو باب كثير الفوائد، جمُّ المحاسن، واسع التصُرف، بعيد الغاية، لا يزال يفترُّ لك عن بديعة، ويُفْضي بك إلى لطيفة، ولا تزال ترى شعراً يروقك مسمعُهُ، ويَلْطُف لديك موقعُهُ، ثم تنظر فتجد سبب أنْ راقك ولطُف عندك، أنْ قُدِّم فيه شيء، وحُوِّل اللفظ عن مكانٍ إلى مكانٍ))[4]

وتنبَّه الفلاسفة إلى ظاهرة الإيقاع الصوتي ودورها في الكلام - فعلى سبيل المثال لا الحصر - قسَّم الفارابي الألحان الإنسانية على ثلاثة أصناف: صنف يكسب النفس لذاذة، وصنف يفيد النفس في التخيل والصور والأشياء، وصنف يكون عن انفعالات وعن أحوال ملذّة مؤذية[5].

---

[1] سر صناعة الإعراب ،ج1:3.

[2] تنظر الدراسات الصوتية عند علماء التجويد:81.

[3] سرُّ الصناعة،ج1:10. وهذا المصطلح الذي ابتكره ابن جني بهذا التركيب يقابل المصطلح الأوربي المعاصر(phonetics)الذي هو: علم دراسة، وتحليل، وتصنيف الأصوات.

[4] كتاب دلائل الإعجاز، للجرجاني، قرأه وعلق عليه (أبو فهر) محمود محمد شاكر:106.

[5] ينظر الموسيقي الكبير، الفارابي، تح: غطاس خشبة، مراجعة وتصدير الخفني:62،63.

وعن أحوال النغم والجرس ونبر الصوت وإيقاعه، قال ابن سينا:((وربما أعطيت هذه النبرات بالحدة والثقل هيئات تصير بها دالة على أحوال أخرى من أحوال القائل أنه متحير، أو غضبان، أو تصير به مستدرجة للمقول معه بتهديد، أو تضرع أو غير ذلك. وربما صارت المعاني مختلفة باختلافها، مثل أن النبرة قد تجعل الخبر استفهاماً، والاستفهام تعجباً وغير ذلك. وقد تورد للدلالة على الأوزان والمعادلة، وعلى أن هذا شرط، وهذا جزاء، وهذا محمول، وهذا موضوع))[1].

ومن المحدثين العرب الذين تناولوا الإيقاع الصوتي أوموسيقى الكلام، إبراهيم أنيس الذي يرى أنَّ الإيقاع في الصوت هو موسيقى الكلام؛ لأنَّ الإنسان حين ينطق بجميع الأصوات التي يتكون منها المقطع الواحد قد تختلف درجة الصوت عنده، وكذلك الكلمات، وتختلف معاني الكلمات تبعاً لاختلاف درجة الصوت عند النطق بالكلمة[2].

ويضيف أحمد مختار عمر بأنَّ الإيقاع والتنغيم هو الذي يغيّر الجملة من خبر إلى استفهام، إلى توكيد، إلى انفعال، إلى تعجب في شكل الكلمات المكونة، ثم يمايز بين صفتين من اللغات النغمية، وغير النغمية بما تؤديه درجة الصوت من دور في تميز المعنى الأساسي للكلمة أو الجملة[3].

واللغة العربية لغة تعتمد على الأداء، والتنغيم، وقد يمنح الإيقاع في الصوت، والتنغيم التعبيـر المصَّدر بالأداة تلويناً مختلفاً يجعل الأداة والجملة المركبة معها

---

[1] المنطق، ابن سينا،ج2: 246.

[2] ينظر الأصوات اللغوية إبراهيم أنيس:124.

[3] ينظر دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار عمر:310.

يعبران عن أكثر من حالة، وبذلك يخرج الأسلوب المُعبَر به بقرينة التنغيم إلى أساليب متعددة أعظم أثراً من القرينة اللفظية(الأداة). كما تعتمد في رسمها للكلمة على المعنى المقصود.

وفي العربية – على سبيل المثال -كثير من الجُمل ليس فيها (أداة استفهام)، ولكنها تحمل معناه، يستقبلها السامع، ويتعين الاستفهام من خلال الإيقاع الصوتي، أو الجرس والتنغيم. مثل القول: **(أنت طالب)**. فظاهر الجملة المكتوبة يوحي أنها جملة خبرية. ولكنها باستعمال (الجرس والتنغيم) تكون جملة إنشائية استفهامية، وإنْ لم يتصدرها استفهام مكتوب. وفي حديث الناس اليومي كثير من هذا .

قال العجاج:

حتى إذا جنَّ الظلام واختلط جاؤوا بمذق، <u>هل رأيت الذئب قط</u>

وظاهر جملة(هل رأيت الذئب قط)((جملة استفهام نعت لمذق، أي: جاءوا بلبن مخلوط بالماء مقول عند رؤيته. هل رأيت الذئب قط...والأصل: بمذق مثل لون الذئب...والمذق - بفتح الميم، وسكون الذال المعجمة - مصدر قولك: مذقت اللبن، إذا مزجته بالماء، والمراد به هنا الممذوق مبالغة. والمعنى: جاءوا بلبن سمار فيها لون الورقة التي هي لون الذئب، والسمار: اللبن الرقيق. والورقة: بياض يضرب إلى سواد))[1]. فجملة، **(هل رأيت الذئب قط)**، خبرية تقريرية، تفيد المجيء بمذق يشبه لون الذئب، ويفهم هذا من الجرس والتنغيم في الجملة.

[1] شرح التصريح على التوضيح، خالد الأزهري، ج2: 117.

ومن الأساليب التي تظهر فيها أداة الاستفهام وليس فيها استفهام قول الله - ﷻ - ﴿هَلْ أَتَى عَلَى الْإِنْسَانِ حِينٌ مِنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُنْ شَيْئًا مَذْكُورًا﴾ [الإنسان:1].

فالظاهر من النص أن الآية متصدرة باستفهام، بناء على القرينة اللفظية المكتوبة، ولكن(هل)((بمعنى «قد» ... على التقرير والتقريب جميعا، أي: أتى على الإنسان قبل زمان قريب حِينٌ مِنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُنْ فيه شَيْئاً مَذْكُوراً، أي: كان شيئا منسيا غير مذكور))[1].

وقد تسقط أداة الاستفهام من الأسلوب كتابة ويبقى الأسلوب استفهامياً، قال عمر بن أبي ربيعة [2]:

ثُمَّ قَالُوا: تُحِبُّها ؟ قُلْتُ: بَهْراً عَدَدَ النَّجْمِ وَالحَصَى والتُّرَابِ

وفي قوله:(**تُحِبُّها**) خلاف في كونه استفهام من عدمه، فيرى المبرد في قوله ((تحبها إيجاب عليه، غير استفهامٍ؛ إنما قالوا: أنت تحبها، أي: قد علمنا ذاك))[3].

وكقول الرسول - ﷺ - :(يا أبا ذر عَيَّرْتَهُ بأمِّه)[4] أراد. أعيرته؟. ومن ذلك ما رواه ابن عباس من أنَّ رجلاً قال: إنَّ أمي ماتت وعليها صوم شهر. فأقضيه. أي: أفأقضيه؟[5].

---

[1] الكشاف، ج4: 665.

[2] ديوان عمر بن أبي ربيعة:431.

[3] الكامل في اللغة والأدب للمبرد،ج2:181.

[4] أخرجه البخاري - باب المعاصي من أمر الجاهلية. وأخرجه مسلم –باب إطعام المملوك مما يأكل. رقم 1661.

[5] شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح، ابن مالك، طه محسن: 148 -149.

وروي أن الحسن أو الحسين(عليهما السلام) أخذ تمرة الصدقة، فجعلها في فيه. فنظر رسول الله - ﷺ - فأخرجها من فيه، قال:(ما علمت...)، أي: أما علمت...؟

ولابن مالك رأي في حذف حرف الاستفهام في الحديث يقول فيه:((ومن روى ما علمت، فأصله، أما علمت؟. وحذفت همزة الاستفهام؛ لأنَّ المعنى لا يستقيم إلاَّ بتقديرها))[1].

والإيقاع الصوتي قرينة صوتية تكشف وتحدد المدلول المراد من الجملة، ففي قول جميل بن مَعْمر:

لا لا أبوح بحبِّ بثينة إنَّها أخذتْ عليَّ مواثقاً وعهوداً[2]

فعند قراءة البيت دون الوقوف بعد(لا) الأولى باعتبار(لا) الثانية حرف توكيد، أو الوقوف بعد النطق بها. يعطي دلالة لكل نطق من خلال إيقاعه الصوتي.

فإنَّ الفرق بين كون(لا) الأولى حرفاً مُؤَكَداً توكيداً لفظياً. أو أنَّها جملة كاملة مستقلة يحسن السكوت عليها، يوَّلده الإيقاع الصوتي في حالة الوصل للتوكيد، والفصل لكونها جملة مفيدة. تتطلب وقفاً ثم استئنافاً، فالإيقاع الصوتي هو المسؤول عن تحديد مدلول الجملة من خلال التنغيم والصوت[3].

القيمة التعبيرية للصوت:

---

[1] شواهد التوضيح:146.

[2] ديوان جميل بثينة، جمع وتحقيق وشرح، حسين نصار :79.

[3] ينظر اللغة العربية معناها ومبناها، حسان تمام:228.

يعد الصوت أهم وحدة في اللغة؛ لأنَّه العنصر الأساس في الأسلوب، والدراسات اللغوية لم تقتصر في بحثها للصوت من حيث المخارج والصفات ، بل امتد البحث لأثره في المعنى، كما هو الحال في اختلاف القراءات القرآنية في لفظ(ملك يوم الدين) و(مالك يوم الدين).

قال صاحب الكشف عن وجوه القراءات وعللها:((إنَّ للصوت دلالة؛ لأنَّ هذه الرموز، أي: الأصوات هي ألفاظ تعبر عن المعاني، فـ(مالك) بالألف يدل على الاختصاص بالملك. و(ملك) بغير ألف يدل على السيادة، والربوبية))[1]، ويؤكد - قول القيسي عن وجوه القراءات وعللها - الشيخ الطاهر بن عاشور في مقدمة تفسيره وهو يشير إلى فائدة تعدد القراءات قائلاً:((إنَّ اختلاف القُراء في حروف الكلمات مثل: مالك، وملك...من هذه الجهة لها مزيد تعلق بالتفسير؛ لأنَّ ثبوت أحد اللفظين في قراءة قد يبين المراد من نظيره في القراءة الأخرى، أو يثير معنى غيره؛ ولأنَّ اختلاف القراءات من ألفاظ القرآن يُكْثر المعاني في الآية الواحدة))[2].

ويظهر أثر القيمة التعبيرية للصوت في المعنى كما في قول الله - ﷻ - ﴿ فَلَمَّا أَنْ جَاءَ الْبَشِيرُ أَلْقَاهُ عَلَى وَجْهِهِ فَارْتَدَّ بَصِيرًا﴾[يوسف:96].

فالنحاة يعربون لفظة(أنْ) في الآية حرفاً زائداً[3]، مع((أنَّ في هذه الزيادة لوناً من التصوير، لو حذف من الكلام، لذهب بكثير من حسنه وروعته))[4]، والمراد

---

[1] الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها، لأبي محمد مكي القيسي، ج1 :26.

[2] التحرير والتنوير،1 :55.

[3] ينظر: أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، لابن هشام،4: 159.

[4] إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، مصطفى صادق الرافعي:163.

من التصوير رصد الفصل بين قيام البشير ومجيئه، للبعد الذي كان بين يوسف ويعقوب - عليهما السلام - وفي ذلك يرتسم ((كأنَّه كان منتظراً بقلق واضطراب، تؤكدهما وتصف الطرب لِمَقْدَمِهِ واستقراره غُنَّةُ هذه النون في الكلمة الفاصلة، وهي(أنْ) في قوله:﴿أنْ جاء﴾))[1].

وتتعدد وتتنوع القيم الصوتية في القرآن الكريم بتعدد نصوصه مع مستويات اللغة كلها، ففيما يتعلق بجانب حكاية الصوت لمعناه، ودلالته، مثل:﴿يصطرخون﴾ في قوله - ﷻ -:﴿ وَالَّذِينَ كَفَرُوا لَهُمْ نَارُ جَهَنَّمَ لَا يُقْضَى عَلَيْهِمْ فَيَمُوتُوا وَلَا يُخَفَّفُ عَنْهُمْ مِنْ عَذَابِهَا كَذَلِكَ نَجْزِي كُلَّ كَفُورٍ وَهُمْ يَصْطَرِخُونَ فِيهَا رَبَّنَا أَخْرِجْنَا نَعْمَلْ صَالِحًا غَيْرَ الَّذِي كُنَّا نَعْمَلُ أَوَلَمْ نُعَمِّرْكُمْ مَا يَتَذَكَّرُ فِيهِ مَنْ تَذَكَّرَ وَجَاءَكُمُ النَّذِيرُ فَذُوقُوا فَمَا لِلظَّالِمِينَ مِنْ نَصِيرٍ﴾[فاطر :36 -37].

فلو أبدلت كلمة (يصطرخون) بكلمة أخرى مثل: يصيحون، أو يستغيثون، أو يصرخون لن يأتي المعنى الدقيق الذي تنقله وتدل عليه كلمة (يصطرخون)، وذلك لأنَّ دلالتها من إيقاعها صراخ بجهد ومشقة، واستعملت في الاستغاثة لتدل على جهد المُستغِيث بصوته بغاية ما يقدر عليه من الجَهد في الصياح بالبكاء والنواح[2]،وأنَّ الكلمة بهذا التركيب تصوّر بإيقاعها الصوتي غلظ الصراخ المختلط المتجاوب في كل الاتجاهات، الصادر من الحناجر التي أُهْمِلَ أصحابها المعذبون، فلا هُم بالعذاب يموتون ، ولا يخفف عنهم فيستريحون، فهم في النار

---

[1] إعجاز القرآن والبلاغة النبوية:163،164.

[2] ينظر نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، البقاعي ج6: 333.

يصطرخون[1].

والتعبير بكلمة﴿ صرصراً﴾ في قوله تعالى:﴿كَذَّبَتْ عَادٌ فَكَيْفَ كَانَ عَذَابِي وَنُذُرِ إِنَّا أَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ رِيحًا صَرْصَرًا فِي يَوْمِ نَحْسٍ مُسْتَمِرٍّ ﴾[القمر:18 -19].

والصرصر: هي الريح الشديدة الهبوب التي يسمع لهبوبها صوت شديد. وهي باردة تهلك بشدة بردها، وتنزع الناس بشدة صوتها، ونكرت الريح في الآية لقلة وقوعها، وَعُرِّفَتْ في قوله تعالى:﴿وَفِي عَادٍ إِذْ أَرْسَلْنَا عَلَيْهِمُ الرِّيحَ الْعَقِيمَ ﴾ [الذاريات: 41]؛ لأنَّ (العقم) في الريح أظهر من البرد والصوت الشديد في(الصرصر)[2]. وقيل شبهوا بأعجاز النخل في قوله تعالى:﴿كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ مُنْقَعِرٍ﴾[القمر:20]؛ لبيان شدة الريح (الصرصر) في النزع فكانت تقطع رؤوسهم فتبقى أجساداً بلا رؤوس[3].

وفي سورة التوبة جاءت كلمة﴿ اثَّاقَلْتُمْ﴾ في قوله - تعالى -:﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمُ انْفِرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ اثَّاقَلْتُمْ إِلَى الْأَرْضِ أَرَضِيتُمْ بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا مِنَ الْآخِرَةِ فَمَا مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فِي الْآخِرَةِ إِلَّا قَلِيلٌ﴾[التوبة:38].فلم يقل (تباطأتم، أو تقاعستم، أو أخلدتم)، ولو قال لاختل إيقاع الصوت، وفسدت طبقته، ولضاع الأثر المنشود من الكلمة في السياق المتعلق بالمناسبة؛ لأنَّ﴿ اثَّاقَلْتُمْ﴾ تصور بإيقاعها، وجرسها المناسبة تصويراً دقيقاً فتدل من خلال مخاطبتهم إلى الإقامة بالأرض والوطن، وإلى الأرض حين أَخْرَجَتْ الثمر والزرع ؛ لمصادفته

---

[1] التصوير الفني في القرآن، سيد قطب: 74.

[2] ينظر التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب، للرازي ج29: 40.

[3] الكشاف، ج4: 436.

وقت الدعوة للجهاد كانت((أيام إدراك النخل، ومحبة القعود في الظل))[1]، والاطمئنان إلى الدنيا، فسماها أرضاً؛ لأنَّها فيها.

وفي قصة نوح - عليه السلام - وردت كلمة(أنلزمكموها) قال تعالى:﴿ قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَآتَانِي رَحْمَةً مِنْ عِنْدِهِ فَعُمِّيَتْ عَلَيْكُمْ أَنُلْزِمُكُمُوهَا وَأَنْتُمْ لَهَا كَارِهُونَ﴾[هود:28].

أماً فقوله:﴿أَنُلْزِمُكُمُوهَا ﴾ فقد أتى بالضميريْن متصلين، وتقدم ضمير الخطاب؛ لأنَّه أخص، وأجاز الزمخشري أن يكون الضمير الثاني منفصلاً كقوله:(أنلزمكم إيَّاها)[2]. والإيقاع الناتج من اتصال المفعولين يصوّر جوّ الإكراه بكل دقة من خلال دمج الضمائر بعضها في بعض كما يدمج الكارهون مع ما يكرهون، ويشدون إليه وهم منه نافرون.

وفي سورة الناس قال تعالى: ﴿ قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ النَّاسِ * مَلِكِ النَّاسِ * إِلَهِ النَّاسِ * مِنْ شَرِّ الْوَسْوَاسِ الْخَنَّاسِ * الَّذِي يُوَسْوِسُ فِي صُدُورِ النَّاسِ * مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ﴾[الناس:1 -6].سهم الإيقاع الصوتي من تكراره في تصوير المواقف، وقوة الإيحاء، ودقة التجسيم؛ إبرازاً للمعنى المراد، فتكرار حرف السين في كلمة (الوسواس) يعطي دلالة بأنَّ الاستعادة من كلِّ شرِّه.

ووصفه بأعظم صفاته وأشدها شرّاً، وأقواها تأثيراً، وأعمها فساداً، وهي الوسوسة التي هي مبادئ الإرادة، فإن القلب يكون فارغاً من الشرِّ، والمعصية فيوسوس إليه، ويخطر الذنب بباله، فيصوره لنفسه ويمنيه ويشهيه، فيصير شهوة.

---

[1] النكت والعيون، أبو الحسن الماوردي ج2: 362.

[2] الكشاف، ج2: 369.

ويزينها له ويحسنها ويخيلها له في خيال تميل نفسه إليه، فيصير إرادة ثم لا يزال يمثل ويخيل ويمني ويشهي وينسي علمه بضررها، ويطوي عنه سوء عاقبتها فيحول بينه وبين مطالعته، فلا يرى إلا صورة المعصية والتلذذ بها فقط، وينسى ما وراء ذلك فتصير الإرادة عزيمة جازمة، فيشتد الحرص عليها من القلب، فيبعث الجنود في الطلب، فيبعث الشيطان معهم مدادا لهم وعونا، فإن فتروا حركهم، وإن ونوا أزعجهم، كما قال تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّا أَرْسَلْنَا الشَّيَاطِينَ عَلَى الْكَافِرِينَ تَؤُزُّهُمْ أَزًّا﴾[مريم:83]. أي تزعجهم إلى المعاصي إزعاجا، كلما فتروا أو ونوا أزعجتهم الشياطين، وأزتهم، وأثارتهم، فلا تزال بالعبد تقوده إلى الذنب، وتنظم شمل الاجتماع بألطف حيلة وأتم مكيدة.

وأفاد إيقاع السورة الحكمة والجلالة في كيفية وقوع الاستعادة من شرِّ الشيطان الموصوف بأنَّه الوسواس الخناس الذي يوسوس في صدور الناس، وقد دلَّ(حرف السين) بصوته الاحتكاكي الهامس على تصوير حالة الهمس الخفي[1]. ولم يقل من شرّ وسوسته؛ لتعم الاستعادة من شرِّه جميعه، وتصفه بأعظم صفاته ضرراً، وأشدها شراً، وأقواها تأثيراً، وأعمَّها فساداً.

وقال تعالى في سورة البقرة ﴿فَإِنْ آمَنُوا بِمِثْلِ مَا آمَنْتُمْ بِهِ فَقَدِ اهْتَدَوْا وَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّمَا هُمْ فِي شِقَاقٍ فَسَيَكْفِيكَهُمُ اللَّهُ وَهُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ﴾[البقرة:137].

فإيقاع حرف السين في كلمة﴿ فَسَيَكْفِيكَهُمُ﴾ في الآية يؤكد((أنَّ ذلك كائن لا محالة، وإنْ تأخر إلى حين، وذلك أن معنى التوكيد لوقوعها في مقابلة لن))[2].

---

[1]مباحث في علوم القرآن، صبحي الصالح:335.

[2]غرائب القرآن ورغائب الفرقان، حسن بن محمد النيسابوري، ج1: 222.

ومن الإيقاع المهموس بالسين تستشعر العظمة، وتشعر الخفة من خلال التقسيم المنتظم كما في قوله تعالى:﴿فَلَا أُقْسِمُ بِالْخُنَّسِ *الْجَوَارِ الْكُنَّسِ * وَاللَّيْلِ إِذَا عَسْعَسَ * وَالصُّبْحِ إِذَا تَنَفَّسَ﴾[التكوير :15 - 18].

ومن الإيقاع المنذر المتوعد المختوم بالدال المسبوقة بالياء في لفظة(قعيد، عتيد، تحيد، وعيد، شهيد، حديد) في قوله تعالى: ﴿ إِذْ يَتَلَقَّى الْمُتَلَقِّيَانِ عَنِ الْيَمِينِ وَعَنِ الشِّمَالِ قَعِيدٌ * مَا يَلْفِظُ مِنْ قَوْلٍ إِلَّا لَدَيْهِ رَقِيبٌ عَتِيدٌ * وَجَاءَتْ سَكْرَةُ الْمَوْتِ بِالْحَقِّ ذَلِكَ مَا كُنْتَ مِنْهُ تَحِيدُ * وَنُفِخَ فِي الصُّورِ ذَلِكَ يَوْمُ الْوَعِيدِ * وَجَاءَتْ كُلُّ نَفْسٍ مَعَهَا سَائِقٌ وَشَهِيدٌ * لَقَدْ كُنْتَ فِي غَفْلَةٍ مِنْ هَذَا فَكَشَفْنَا عَنْكَ غِطَاءَكَ فَبَصَرُكَ الْيَوْمَ حَدِيدٌ ﴾ [ق:17 - 22].

والشواهد كثيرة في القرآن الكريم على أثر القيمة التعبيرية للصوت، وما أوردته رأيته كافياً لإظهار المراد.

الخصائص الفنية للإيقاع الصوتي في القرآن:

يتمثل الإيقاع الصوتي في القرآن في تلك الظاهرة التي تقوم على النظم، والتكرار المنتظم، وتنساب انسياباً متناسقاً من الآيات ، وهي ظاهرة جعلته متميزاً في جوهره عن النصوص الأدبية الأخرى، في كونه يعبر بأنماط إيقاعية متنوعة تعتمد على الحركة، والحرف، والكلمة تبعاً لاختلاف النصوص من حيث مضامينها، وأشكالها، تميزه بصفته معجزاً. وأنَّه نسيج واحد بلاغته وسحر بيانه، غير أنَّ موسيقاه متنوعة بتنوع الأحداث والظروف. فكان جامعاً بين فني المنظوم، والمنثور((فقد أعفى التعبير من قيود القافية الموحّدة، والتفعيلات التامّة، فنال بذلك حرية التعبير الكاملة عن جميع أغراضه العامة، وأخذ في الوقت ذاته من الشعر الموسيقى الداخلية، والفواصل المتقاربة في الوزن التي تغني عن التفاعيل،

والتقفية التي تغني عن القوافي))[1]. وله في ألفاظه خصائص صوتية فنية توافقت وتناسقت مع معانيه في الآيات. منها: الإيقاع، والتلاؤم، الفواصل.

أولاً: الإيقاع:

- الإيقاع السريع:

وتتمثل سرعة الإيقاع في أغلب آيات القسم، كقوله تعالى: ﴿وَالذَّارِيَاتِ ذَرْوًا * فَالْحَامِلَاتِ وِقْرًا * فَالْجَارِيَاتِ يُسْرًا * فَالْمُقَسِّمَاتِ أَمْرًا * إِنَّمَا تُوعَدُونَ لَصَادِقٌ * وَإِنَّ الدِّينَ لَوَاقِعٌ﴾[الذاريات:1 -6].

وقوله تعالى:﴿وَالضُّحَى*وَاللَّيْلِ إِذَا سَجَى﴾[الضحى:1 -2]. وقوله تعالى:﴿وَالطُّورِ * وَكِتَابٍ مَسْطُورٍ * فِي رَقٍّ مَنْشُورٍ * وَالْبَيْتِ الْمَعْمُورِ * وَالسَّقْفِ الْمَرْفُوعِ * وَالْبَحْرِ الْمَسْجُورِ * إِنَّ عَذَابَ رَبِّكَ لَوَاقِعٌ * مَا لَهُ مِنْ دَافِعٍ﴾[الطور:1 -8].

والملاحظ أنَّ أغلب الآيات ذات الإيقاع السريع تناسبت مع إشارات الأمور العظيمة، أو تعلقت بها، كالجزاء في سورة الذاريات، وإظهار الحقِّ، وإزهاق الباطل في قصة موسى والسحرة من خلال القَسَم بالضحى الذي كلَّم الله فيه موسى، وفيه سجود سحرة فرعون لربِّ العالمين، والعذاب في سورة الطور.

- الإيقاع الهادئ:

ويأتي هدوء الإيقاع منسجماً مع أحوال المخاطبين في ذلك النداء الخفي بكلِّ صوره: قياماً، وقعوداً، وعلى الجنوب، مع التفكر والتدبر والتأمل فيما خلق الله -ﷻ

[1] التصوير الفني في القرآن، سيد قطب:86.

قال تعالى في حكاية دعاء نبينا الكريم - ﷺ -:﴿رَبَّنَا إِنَّكَ مَنْ تُدْخِلِ النَّارَ فَقَدْ أَخْزَيْتَهُ وَمَا لِلظَّالِمِينَ مِنْ أَنْصَارٍ * رَبَّنَا إِنَّنَا سَمِعْنَا مُنَادِيًا يُنَادِي لِلْإِيمَانِ أَنْ آمِنُوا بِرَبِّكُمْ فَآمَنَّا رَبَّنَا فَاغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا وَكَفِّرْ عَنَّا سَيِّئَاتِنَا وَتَوَفَّنَا مَعَ الْأَبْرَارِ * رَبَّنَا وَآتِنَا مَا وَعَدْتَنَا عَلَى رُسُلِكَ وَلَا تُخْزِنَا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّكَ لَا تُخْلِفُ الْمِيعَادَ﴾[آل عمران:192 - 194].

إنَّ تكرار لفظة(ربنا) يرقق القلب، ويلمسه بلمس الإيمان والسكينة والهدوء، كما في الوقوف على الراء الساكنة المسبوقة بالألف اللينة ما يظهر الترنيم، وهذا شكل من أشكال الدعاء فيه مناجاة بين المخلوق الضعيف، والخالق القوي.

فإنَّ للدعاء شكل آخر كدعاء نوح - عليه السلام -بعد أن دأب في دعوة قومه للحق ليلاً ونهاراً مراراً وتكراراً، وهم في لجاجة وكفر وعناد، وفراراً من الهدى، ولم يزدهم دعاءه إلاَّ ضلالاً واستكباراً، فما كان منه إلاَّ أن دعا عليهم. قال تعالى:﴿وَقَالَ نُوحٌ رَبِّ لَا تَذَرْ عَلَى الْأَرْضِ مِنَ الْكَافِرِينَ دَيَّارًا* إِنَّكَ إِنْ تَذَرْهُمْ يُضِلُّوا عِبَادَكَ وَلَا يَلِدُوا إِلَّا فَاجِرًا كَفَّارًا *رَبِّ اغْفِرْ لِي وَلِوَالِدَيَّ وَلِمَنْ دَخَلَ بَيْتِيَ مُؤْمِنًا وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَلَا تَزِدِ الظَّالِمِينَ إِلَّا تَبَارًا﴾[نوح:26 - 28].

فمن الإيقاع الصوتي العنيف لنداء نوح - عليه السلام - في كلماته الثائرة الغضبى بموسيقاها الرهيبة:(تذر)، (ديارا)، (تذرهم)، (فاجراً)، (كفاراً). بعد طول صبر، واحتمال، لا يصل القارئ للآيات إلاَّ لغضب الله - ﷻ - عليهم من دك للجبال، وسماء منهمرة، وأرض مزلزلة، وبحار هائجة مدمرة، وهذا مضمن للهلاك والتبور الذي دعا به نوح عليهم.

وفي قوله - ﷻ -: ﴿ قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا وَلَمْ أَكُنْ بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيًّا (4) وَإِنِّي خِفْتُ الْمَوَالِيَ مِنْ وَرَائِي وَكَانَتِ امْرَأَتِي عَاقِرًا فَهَبْ

لِي مِنْ لَدُنْكَ وَلِيًّا (5) يَرِثُنِي وَيَرِثُ مِنْ آلِ يَعْقُوبَ وَاجْعَلْهُ رَبِّ رَضِيًّا﴾ [مريم:4 - 6].

جاء الإيقاع في هدوء تام أيضاً من مناجاة الخالق بالدعاء ذلك النشيد الصاعد إلى السماء، الذي تحلو أنغامه المنتقاة في نفس المتضرع المبتهل إلى الخالق - ﷻ - ففي دعاء زكرياء - - ((مسحة من رهبة، وشعاع من نور...نتأجج العاطفة، متهدج الصوت، طويل النفس، ما تبرح أصداء كلماته تتجاوب في أعماق قلوبنا شديدة التأثير، بل إنَّ زكرياء في دعائه ليحرك القلوب المتحجرة بتعبيره الصادق...وهو قائم يصلي))[1].

- الإيقاع البطيء:

تمثل بطء الإيقاع في آيات الأحكام؛ للفصل بين أمور العبادات والمعاملات، ويتصف هذا النوع من الأسلوب بالتمهل في الإيقاع، مراعاة لتعليم الأحكام، وتفصيل الأمور المتعلقة بها. كما في قوله تعالى في الميراث:﴿يوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ لِلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنْثَيَيْنِ فَإِنْ كُنَّ نِسَاءً فَوْقَ اثْنَتَيْنِ فَلَهُنَّ ثُلُثَا مَا تَرَكَ وَإِنْ كَانَتْ وَاحِدَةً فَلَهَا النِّصْفُ وَلِأَبَوَيْهِ لِكُلِّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا السُّدُسُ مِمَّا تَرَكَ إِنْ كَانَ لَهُ وَلَدٌ فَإِنْ لَمْ يَكُنْ لَهُ وَلَدٌ وَوَرِثَهُ أَبَوَاهُ فَلِأُمِّهِ الثُّلُثُ فَإِنْ كَانَ لَهُ إِخْوَةٌ فَلِأُمِّهِ السُّدُسُ مِنْ بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصِي بِهَا أَوْ دَيْنٍ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ لَا تَدْرُونَ أَيُّهُمْ أَقْرَبُ لَكُمْ نَفْعًا فَرِيضَةً مِنَ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا حَكِيمًا﴾[النساء:11].

وفي قوله تعالى: ﴿ وَلَا تَنْكِحُوا مَا نَكَحَ آبَاؤُكُمْ مِنَ النِّسَاءِ إِلَّا مَا قَدْ سَلَفَ إِنَّهُ كَانَ فَاحِشَةً وَمَقْتًا وَسَاءَ سَبِيلًا * حُرِّمَتْ عَلَيْكُمْ أُمَّهَاتُكُمْ وَبَنَاتُكُمْ وَأَخَوَاتُكُمْ وَعَمَّاتُكُمْ

[1] مباحث في علوم القرآن، صبحي الصالح:337.

وَخَالَاتُكُمْ وَبَنَاتُ الْأَخِ وَبَنَاتُ الْأُخْتِ وَأُمَّهَاتُكُمُ اللَّاتِي أَرْضَعْنَكُمْ وَأَخَوَاتُكُمْ مِنَ الرَّضَاعَةِ وَأُمَّهَاتُ نِسَائِكُمْ وَرَبَائِبُكُمُ اللَّاتِي فِي حُجُورِكُمْ مِنْ نِسَائِكُمُ اللَّاتِي دَخَلْتُمْ بِهِنَّ فَإِنْ لَمْ تَكُونُوا دَخَلْتُمْ بِهِنَّ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ وَحَلَائِلُ أَبْنَائِكُمُ الَّذِينَ مِنْ أَصْلَابِكُمْ وَأَنْ تَجْمَعُوا بَيْنَ الْأُخْتَيْنِ إِلَّا مَا قَدْ سَلَفَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ غَفُورًا رَحِيمًا:22﴾[النساء -23].

يظهر إيقاع(حرفي: الكاف والميم) في أغلب الكلمات من الآيتين:(آباؤكم، عليكم، أمهاتكم، أرضعنكم، وأخواتكم، نسائكم، وربائبكم، حجوركم، أبنائكم، أصلابكم) ليفيد الحكم المفصل، والتحريم القطعي المستوجب التنفيذ من الله الخالق؛ لأنَّه يعلم ضرر فساد العلاقة في الجاهلية وما يترتب عليها.

- الإيقاع الشديد:

وتتمثل الشدة والقوة في الإيقاع في ظواهر النظم في الأسلوب؛ كالأمر في(قُلْ إِنَّ الْأَوَّلِينَ وَالْآخِرِينَ)، والنداء في(أَيُّهَا الضَّالُّونَ)، والالتفات من المخاطبة إلى الغيبية ثم الرجوع إلى المخاطبة في(ثُمَّ إِنَّكُمْ)، والتحضيض في(فَلَوْلَا تُصَدِّقُونَ)، والاستفهام في ختام الآية في(لَآكِلُونَ مِنْ شَجَرٍ مِنْ زَقُّومٍ * فَمَالِئُونَ مِنْهَا الْبُطُونَ * فَشَارِبُونَ عَلَيْهِ مِنَ الْحَمِيمِ * فَشَارِبُونَ شُرْبَ الْهِيمِ *)، والتأكيد بأن واللام في(قُلْ إِنَّ الْأَوَّلِينَ وَالْآخِرِينَ * لَمَجْمُوعُونَ إِلَى مِيقَاتِ يَوْمٍ مَعْلُومٍ * ثُمَّ إِنَّكُمْ أَيُّهَا الضَّالُّونَ الْمُكَذِّبُونَ * لَآكِلُونَ مِنْ شَجَرٍ مِنْ زَقُّومٍ)، في الآيات[49 -59] من سورة الواقعة. قال تعالى:﴿قُلْ إِنَّ الْأَوَّلِينَ وَالْآخِرِينَ * لَمَجْمُوعُونَ إِلَى مِيقَاتِ يَوْمٍ مَعْلُومٍ * ثُمَّ إِنَّكُمْ أَيُّهَا الضَّالُّونَ الْمُكَذِّبُونَ * لَآكِلُونَ مِنْ شَجَرٍ مِنْ زَقُّومٍ * فَمَالِئُونَ مِنْهَا الْبُطُونَ * فَشَارِبُونَ عَلَيْهِ مِنَ الْحَمِيمِ * فَشَارِبُونَ شُرْبَ الْهِيمِ * هَذَا نُزُلُهُمْ يَوْمَ الدِّينِ * نَحْنُ خَلَقْنَاكُمْ فَلَوْلَا تُصَدِّقُونَ * أَفَرَأَيْتُمْ مَا تُمْنُونَ * أَأَنْتُمْ تَخْلُقُونَهُ أَمْ نَحْنُ الْخَالِقُونَ ﴾[الواقعة:49 -59].

وهذا يدلل على أنَّ القرآن الكريم ((يمتاز بأسلوب إيقاعي غني بالموسيقى ملائم لما فيه من المعاني دون أن يطغى هذا على ذلك))[1]، في تلاؤم يجمع مكونات أهمها: المكون الصوتي، والمكون الدلالي، والمكون التركيبي، وهذا ما تعتمده الألسنية[2] الحديثة التي تدرس التركيب من خلال عدة مكونات.

ثانياً: التلاؤم:

التلاؤم في الكلمة ائتلاف الأصوات، وجَمال إيقاعها، وفي الأسلوب تناسق نظمه، وتناسب فقراته، وحسن جرسه وموسيقاه[3]. وتظهر قيمته في الألفاظ من جهة استجابة المتلقي سواء أكان مستمعاً، أو قارئاً، وتتولّد هذه الاستجابة عنده من توالي طبقات الإيقاع في الحروف والأصوات التي يتألف منها نطق الكلمات والجُمل، وتقع في مسامعه.

والتلاؤم وجه من وجوه إعجاز القرآن الكريم، عرَّفه الرُّمَّاني فقال: هو ((تعديل الحروف في التأليف))[4] ، وتعريفه للتلاؤم مرتبط - عنده - بإيصال المعنى إلى القلب في أحسن صورة من اللفظ، وهذا قائم - عنده - على ثلاثة أوجه من التعبير: ((متنافر، ومتلائم في الطبقة الوسطى، ومتلائم في الطبقة العليا))[5].

---

(1) التصوير الفني في القرآن:823.

(2) الألسنية: ألسني: متعلق باللغة. لغوي: علم الألسنة: علم اللغات. المنجد في اللغة العربية المعاصرة(لسن).

(3) قضايا النقد الأدبي، بدوي طبانة:175.

(4) النكت للرُّمَّاني(ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن):87.

(5) المصدر نفسه 87.

وهذا التقسيم الثلاثي لأوجه التأليف عند الرُّمَّاني الذي قسَم فيه البلاغة في القول إلى ثلاث طبقات، يصنف النظم القرآني في المرتبة العليا، والكلام البليغ في المرتبة الوسطى، والمتنافر في المرتبة الدنيا، قال: ((والمتلائم في الطبقة العليا القرآن كله، وذلك بيّن لمن تأمله))[1].

ويعزو الرُّمَّاني التلاؤم في الأسلوب إلى الموهبة والسجية في الناس، وبه يتمايزون كلّ حسب طبيعته وقدرته، كاختلافهم في الصور والأخلاق، ويرى أنَّ التأليف المتلائم الذي تظهر سهولته على اللسان، وحسنه في الأسماع، وتقبله الطباع عائداً إلى((التعديل من غير بُعْدٍ شديد، أو قرب شديد))[2]، فإذا ما امتزج التأليف المتلائم بين الألفاظ، وحُسن البيان، والصحة في البرهان، نتج القول البليغ الرائع الذي يظهر به الإعجاز.

والجدير بالذكر في هذا المقام((ملاحظة الرُّمَّاني لصلة الجَمال اللفظي بسهولة حركة اللسان...إذ خرج الرُّمَّاني عن حدود الأقوال إلى التجربة والملاحظة...ليعلل سبب التنافر، والتلاؤم، وسلامة اللفظ، ورقته، وطلاوته))[3].

وفي بحث الرُّمَّاني للتلاؤم في القرآن الكريم حقق أنَّ الإيقاع الصوتي الذي يُسمع من القرآن بكل طبقاته في تمازجه، وتموجه، وتهاديه، خارق لِمَ تألفه الأسماع، فلو تركنا معاني الكلمات والجُمل، واستنشدناه نغما صافياً، ولحناً

---

[1] النكت للرُّمَّاني(ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن 88.

[2] النكت للرُّمَّاني89.

[3] أثر القرآن في تطور النقد العربي إلى آخر القرن الرابع الهجري، محمد زغلول سلام:241،242.

خالصاً، لوجدناه شيئاً ليس من كلام البشر، وهذا شيء يعرف بالطبع[1]. وهذا ما أكَّده قول الإعرابي - وهو غير مسلم - بسليقته عندما سَمِعَ قول الله تعالى:﴿ فَلَمَّا اسْتَيْأَسُوا مِنْهُ خَلَصُوا نَجِيًّا﴾[يوسف:80].قال:((أشهد أنَّ مخلوقاً لا يَقْدِرُ على مثل هذا الكلام))[2].

وبيان ذلك أنَّ اتصال الكلمة بالكلمة في التعبير القرآني يوَّلد درجات من التلاؤم، تنقطع دونها إمكانات البشر اللغوية، ويدلل الرُمَّاني على هذا من بحثه في المقارنة بين قول الله تعالى: ﴿ وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾[البقرة:179]. والمثل العربي(القتل أنفى للقتل)، مبيناً تفاوت لفظ الآية بوجوه أربعة:((أنَّه أكثر في الفائدة، وأوجز في العبارة، وأبعد من الكلفة بتكرير الجملة، وأحسن تأليفاً بالحروف المتلائمة))[3].

وحكمه بأنَّها أكثر في الفائدة؛ أنَّ لفظ القَصاص يحمل كلَّ ما في معنى القتل[4]، إذ المراد من الإنسان أنْ يعلم أنَّه متى قَتَلَ قُتِلَ، فيكون هذا داعياً قوياً لعدم القتل، فيرتفع بالقتل الذي هو القَصاص كثير من قتل الناس بعضهم بعضاً، فيكون ارتفاع القتل حياة لهم.

وما عُرِّفَ(القصاص) بأل الجنسية إلاَّ لإبانة العدل بقيام حياة كريمة مصونة،

---

[1] ينظر الإعجاز البلاغي دراسة تحليلية لتراث أهل العلم. محمد محمد أبو موسى:144.

[2] إعجاز القرآن، لأبي بكر الباقلاني، تح: محمد عبد المنعم خفاجي:30.

[3] النكت:71.

[4] وتفسير ذلك فليس القتل وحده سبب القصاص، ولكن ينتظم فيه جميع الجروح، والشجاج؛ لأنَّ الجارح إذا عَلِمَ أنَّه إذا جَرَحَ جُرِحَ، صار ذلك سبباً لبقاء الجارح والمجروح. إعراب القرآن الكريم وبيانه لمحيي الدين الدرويش.ج1: 230.

مُرَغَّبٌ فيها، مشوق إليها بحتمية القَصاص. وما تنكيره للفظ(حياة) إلاَّ دلالة على أنَّها حياة محفوظة بتشريع القصاص؛ لأنَّ القاتل مُرْتدِعٌ فيها بالقتل.

ثالثاً: الفواصل:

من مظاهر الإعجاز اللغوي في القرآن الفواصل التي أغنى الله بها العرب عن ولعهم بالقوافي والأسجاع، وعشقهم لموسيقى الألفاظ، فوجدوا خيراً من ذلك في القرآن الكريم، الذي استعمل فيها حروفاً ذات وقع نغمي، ووضوح سمعي لتظهر للسمع حين الوقف عليها.

والوقف على آخر الآيات من سنن القراءة، وقد سئلت أم سلمة - رضي الله عنها - عن قراءة رسول الله - ﷺ - فقالت: كان يقطّع قراءته آية آية، وقرأتْ:﴿بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ * الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ وهي تقف على كلِّ آية[1].

والفاصلة هي لفظ آخر الآية، ينتهي بصوت قد يتكرر محدثاً إيقاعاً مؤثراً في صورة السجع، وقد لا يتكرر مثل:﴿ الْقَمَرُ﴾ و﴿ مُسْتَمِرٌّ﴾و ﴿ مُسْتَقِرٌّ﴾ في قوله تعالى: ﴿ اقْتَرَبَتِ السَّاعَةُ وَانْشَقَّ الْقَمَرُ * وَإِنْ يَرَوْا آيَةً يُعْرِضُوا وَيَقُولُوا سِحْرٌ مُسْتَمِرٌّ * وَكَذَّبُوا وَاتَّبَعُوا أَهْوَاءَهُمْ وَكُلُّ أَمْرٍ مُسْتَقِرٌّ﴾[القمر:1 -3]و تحتفظ الفاصلة دائماً بإحدى صور التوافق الصوتي مع الفواصل السابقة واللاحقة[2]. فالفاصلة تقابل القافية في بيت الشِعر بوصفها نقطة ارتكاز صوتي، وهي متآلفة تمام التآلف مع آياتها، مؤدية دورها في إتمام المعنى، وإيصاله على نحو بديع، وقد يراد بالفاصلة حرف الروي، أو السجع، كالراء في سورة (القمر)، وعلى هذا قال

---

[1] البرهان للزركشي، ج1: 98.

[2] المصدر نفسه ج1: 98.

الرُمَّاني:((الفواصل متشاكلة في المقاطع))[1].

- تقسيم الفواصل:

تقسمت الفواصل في القرآن الكريم على قسمين: الأول: بحسب حروف الفواصل، والثاني: بحسب المقاطع.

الأول: بحسب حروف الفواصل، وهي نوعان:

1- ما كان على حروف متجانسة: وهو تكرار الحرف الأخير، مثل قوله تعالى:﴿وَالطُّورِ * وَكِتَابٍ مَسْطُورٍ * فِي رَقٍّ مَنْشُورٍ * وَالْبَيْتِ الْمَعْمُورِ﴾ [الطور :1 -4]، فقد تكررت(الراء المكسورة) في الفاصلة، فكان التجانس في الفاصلة. وكقوله تعالى:﴿طه * مَا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لِتَشْقَى * إِلَّا تَذْكِرَةً لِمَنْ يَخْشَى * تَنْزِيلًا مِمَّنْ خَلَقَ الْأَرْضَ وَالسَّمَاوَاتِ الْعُلَى﴾ [طه:1 - 4]، فقد تكررت (الألف) في الفاصلة، فكانت متجانسة.

2- ما كان على حروف متقاربة كالميم والنون: وهو تكرار الحرف الأخير، مثل قوله تعالى:﴿الرَّحْمَنُ * عَلَّمَ الْقُرْآنَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ * عَلَّمَهُ الْبَيَانَ * الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ * وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ * وَالسَّمَاءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ الْمِيزَانَ * أَلَّا تَطْغَوْا فِي الْمِيزَانِ * وَأَقِيمُوا الْوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلَا تُخْسِرُوا الْمِيزَانَ * وَالْأَرْضَ وَضَعَهَا لِلْأَنَامِ * فِيهَا فَاكِهَةٌ وَالنَّخْلُ ذَاتُ الْأَكْمَامِ * وَالْحَبُّ ذُو الْعَصْفِ وَالرَّيْحَانُ * فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ﴾[الرحمن:1 - 13].

إنَّ تكرار الآية﴿فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ﴾المنتهي بنغمة النون المتجانسة مع أواخر الآيات السابقة لها، في السورة لتمهيد رائع بعد آيات متحدة الفواصل، فقد

[1]النكت: 89.

تكررت فيه كلمات مختومة (بالنون)، وغيرها مختومة (بالميم): ﴿ وَالسَّمَاءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ الْمِيزَانَ* أَلَّا تَطْغَوْا فِي الْمِيزَانِ* وَأَقِيمُوا الْوَزْنَ بِالْقِسْطِ وَلَا تُخْسِرُوا الْمِيزَانَ﴾ وهذا التمهيد قد ولَّد لحناً صوتياً عذباً بمثابة مقدمة طبيعية لتلائم التكرار، حتى تألفه النفس ، وتستأنس به ، والقرآن يراعي في فواصل المقدمة نسق التمهيد للفكرة التي انبنت عليها فواصل الآيات المكررة، قال الزركشي:((اعلم أن من المواضع التي يتأكد فيها إيقاع المناسبة مقاطع الكلام وأواخره وإيقاع الشيء فيها بما يشاكله فلا بد أن تكون مناسبة للمعنى المذكور أولا وإلا خرج بعض الكلام عن بعض وفواصل القرآن العظيم لا تخرج عن ذلك لكن منه ما يظهر ومنه ما يستخرج بالتأمل للبيب))[1].

ومن العرض يتضح أن تقسيم الفاصلة القرآنية بحسب الحروف أوسع من السجع؛ لأنَّه يندرج تحت الحروف المتجانسة فقط، ولكنها تشمل النوعين(المتجانسة والمتقاربة)، وهذا يخرج القرآن في إيقاعه وموسيقاه عن السجع في الشِعر.

أما القسم الثاني من تقسيم الفواصل فبحسب المقطع، وهو على نوعين: ما يختص بوزن الفاصلة، وحرفها، وما يختص بطول المقطع، وفيه أنواع، وبالتالي يربط الائتلاف بين الفواصل والمعنى. وهذه تحتاج إلى بحث مستقل وحده.

وفي ختام البحث رأيت أن اختمه بنص فيه ملخص للموضوع قال صبحي الصالح:((فذلك شأن الإيقاع في القرآن: ليست الفاصلة فيه كقافية الشِعر تقاس بالتفعيلات والأوزان، وتضبط بالحركات والسكنات، ولا النظم فيه يعتمد على

[1] البرهان ج1: 78.

الحشو والتطويل، أو الزيادة والتكرار، أو الحذف والنقصان، ولا الألفاظ تحشد حشداً، وتلصق إلصاقاً، ويلتمس فيها الإبهام والإغراب، بل الفاصلة طليقة من كلِّ قيد، والنظم بنجوة من كلِّ صنعة، والألفاظ بمعزل عن كلِّ تعقيد: إن هو إلاَّ أسلوب يؤدي غرضه كاملاً غير منقوص، يلين أو يشتدّ ، ويهدأ أو يهيج! ينساب انسياباً كالماء إذ يسقي الغراس، أو يعصف عصفاً كأنَه صرصر عاتية تبهر الأنفاس!))[1].

الخاتمة:

في نهاية هذا البحث، قد يسَّر الله لي جملة من النتائج أوجزها على النحو الآتي:

1. اللغة العربية لغة تعتمد في دلالاتها على الأداء والتنغيم، ويمنح الصوت فيها بكل طاقاته، ومكوناته القدرة عن التعبير بكل ما يكابده المتكلم.
2. إنَّ دراسة الصوت وأثره ملفت لها من العلماء القدامى، كابن جني، ومن الفلاسفة، كابن سينا، والفارابي، وعلماء اللغة المحدثين.
3. إنَّ للقرآن إيقاع صوتي يؤثر في سامعيه - حتى لو كانوا من غير العرب المسلمين - وإنَّ التغني بتلاوته وفق الطبقات الصوتية من الأمور التي أقرها الشارع الحكيم، والسنة النبوية.
4. يستعمل القرآن الأنماط الإيقاعية المتنوعة في التعبير عن الأحداث والظروف بتناسب بين الحركة، والحرف، والكلمة، وبخصائص إيقاعية فنية:

[1] مباحث في علوم القرآن، صبحي الصالح: 340.

إيقاع سريع، وهادئ، وبطيء، وشديد.

5. للتعبير القرآني خصائص صوتية فنية تتوافق، وتتناسق مع معاني آياته منها: الإيقاع، والتلاؤم، والفواصل.

6. إنَّ سحر القرآن عائد إلى نظمه الجامع بين مزايا النثر والشعر، والموسيقى الداخلية والخارجية، وللتلاؤم بين ألفاظه، وفواصله المتقاربة المتناسقة التي تغني عن التفاعيل، والقوافي.

فهرس المصادر والمراجع

القرآن الكريم(برواية حفص عن عاصم).

-الإتقان في علوم القرآن، عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط/1974م. الهيئة المصرية للكتاب.

-أثر القرآن في تطور النقد العربي إلى آخر القرن الرابع الهجري، محمد زغلول سلام - ط/1/ مكتبة الشباب.

-الأصوات اللغوية، إبراهيم أنيس، دار النهضة العربية القاهرة 1961م.

-الإعجاز البلاغي دراسة تحليلية لتراث أهل العلم. محمد محمد أبو موسى، ط/1/1984م. مطابع المختار الإسلامي.

-إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، مصطفى صادق الرافعي، منشورات محمد علي بيضون - دار الكتب العلمية - بيروت لبنان - ط/1/2000م.

-إعجاز القرآن، لأبي بكر الباقلاني، شرح وتعليق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل بيروت. ط/1/ 1991م.

-إعراب القرآن الكريم وبيانه: تأليف محيي الدين الدرويش - دار اليمامة دمشق - بيروت ط/8/2001م.

-أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك - لابن هشام - الناشر دار الجيل بيروت - ط/5/1997م.

-البرهان في علوم القرآن بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط/1/1957م.دار إحياء الكتب العربية.

-البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها - تأليف وتأمل عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، دار القلم دمشق، ط/1/1996م.

-التصوير الفني في القرآن. سيد قطب. ط/1/ القاهرة 1945م.

-التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب، فخر الدين محمد الرازي (ت:604هـ) بيروت لبنان 2000م.

-الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم، أبو الحسين مسلم النيسابوري - تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.

-جرس الألفاظ ودلالتها في البحث البلاغي والنقدي عند العرب، ماهر مهدي هلال 1980م. دار الرشيد - بغداد.

-دراسة الصوت اللغوي أحمد مختار عمر، عالم الكتب مصر القاهرة - 1976م.

-ديوان جميل بثينة، جمع وتحقيق وشرح، حسين نصار، دار مصر للطباعة. ط/2/1967م.

-ديوان عمر بن أبي ربيعة، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، القاهرة 1965م

-سرّ صناعة الإعراب، تح: مصطفى السقا وجماعة، مطبعة الحلبي، ط/1/1954م.الجزء الأول. وطبعة دار القلم تح: حسن هنداوي - دمشق، ط/2/1993م. الجزء الثاني.

-شرح التصريح على التوضيح، أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، تأليف خالد بن عبد الله الأزهري، دار الكتب العلمية - بيروت لبنان - ط/1/2000م.

-شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح، ابن مالك، طه محسن، ط/2/ 1413هـ.

-غرائب القرآن ورغائب الفرقان، حسن بن محمد النيسابوري، دار الكتب العلمية بيروت – لبنان.

-قضايا النقد الأدبي، بدوي طبانة، مكتبة الأنجلو العربية - القاهرة - 1972م.

-الكامل في اللغة والأدب محمد بن يزيد المبرد، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي القاهرة .ط/3/1997م.

- كتاب الحيوان للجاحظ. حققه وقدم له فوزي عطوي دار صعب بيروت، ط/3/1982م.

-كتاب دلائل الإعجاز تأليف الشيخ أبي بكر عبد القاهر الجرجاني(ت:471هـ)، قرأه وعلق عليه أبو فهر محمود محمد شاكر، الناشر: مطبعة المدني بالقاهرة، دار المدني بجدة. ط/3/1992م.

-الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، جار الله أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري، دار الكتاب العربي –بيروت - 1407هـ.

-الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها لأبي محمد مكي بن أبي طالب القيسي(ت:437هـ).تح: محيي الدين رمضان، ط/4/مؤسسة الرسالة1407هـ - 1989م.

-اللغة العربية معناها ومبناها، حسان تمام، الشركة الجديدة دار الثقافة، الدار البيضاء1985م.

-مباحث في علوم القرآن، صبحي الصالح. دار العلم للملايين. بيروت لبنان. 1983م

-المخصص - أبو الحسن علي بن إسماعيل الأندلسي، تح: خليل إبراهيم جفال، دار إحياء التراث العربي، ط/1996/1م.

-المنجد في اللغة العربية المعاصرة. صبحي حموي - المراجعة مأمون الحموي - أنطوان غزال - ريمون حرفوش - دار المشرق. بيروت - لبنان.

-نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، برهان الدين أبو الحسن إبراهيم البقاعي، دار الكتب العلمية - بيروت، ط/2002/2م.

-النكت في إعجاز القرآن(ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن) للخطابي، والرُّمَّاني، وعبد القاهر الجرجاني، تح: محمد خلف الله، ومحمد زغلول سلام، دار المعارف بمصر.

-النكت والعيون، أبو الحسن علي بن محمد الماوردي البصري، تح: السيد بن عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلمية - بيروت لبنان.

د/ عبد السلام عماره إسماعيل
جامعة المرقب / كلية الآداب والعلوم

مقدمة البحث:

يرد الاهتمام بظاهرة العنف إلى أزمنة مضت، بحكم أنها ليست ظاهرة وليدة العصر. غير أنه في القرن الحالي أظهر توثيق حجم العنف وأثره على الأطفال بوضوح في أن هناك مشكلة عالمية هامة وخطيرة ، ألا وهي ظاهرة العنف الممارس ضد الأطفال.فالاهتمام الكبير الذي توليه الدول والأبحاث العلمية بظاهرة العنف في يومنا هذا يعود إلى زيادة انتشارها بصورة رهيبة. خاصة في زماننا هذا ، مع ازدياد الحروب والنزاعات الدولية ،وما تمخضت عنه من سلوكيات عنيفة ومظاهر وأشكال مختلفة للعنف على مستوى المجتمعات والأفراد. حيث إن الإحصائيات تدل على زيادة خطورة الوضع خاصة خلال السنوات الأخيرة، حيث يشير التقرير العالمي للأمم المتحدة بشأن العنف ضد الأطفال إلى أن هناك أكثر من 100 بلد يعاني أطفال المدارس فيها من الضرب أو التهديد بالضرب المسموح به، ولا تزال عقوبة ضرب الأطفال بالسياط أو بالعصي تحدث في ما لا يقل عن 30 بلدا في ظل نظمها العقابية.ناهيك عن ممارسة العنف ضد الأطفال في البيوت وداخل الأسر وفي الشوارع بعيدا عن رصد أعين الباحثين وتقارير الأمم المتحدة ، وهذه الأفعال التي تمارس ضد الأطفال لا يمكن أن تعود

بأي نتيجة إيجابية، سوى التحكم في الطفل والتخلص من نشاطه الزائد في بعض الأحيان ، لكن النتائج الأكثر ظهورا وتأثيرًا على حياة الطفل النفسية والجسدية هي نتائج سلبية لا يمكن التنبؤ بها من قبل الآباء أو القائمين على تربية الطفل.

مشكلة البحث:

لاشك أن ظاهرة العنف ضد الأطفال على مستوى العالم تمثل ما يشبه رواية من روايات الرعب التي تقشعر منها الأبدان ، إذ يُستَخدم العنف وعن قصد سافر ضد أضعف أفراد المجتمع وأعجزهم عن حماية أنفسهم ، وهم الأطفال في البيوت والمدارس والملاجئ والشوارع ومخيمات اللاجئين ومناطق الحروب والمعتقلات والحقول والمصانع.

ومن حين لآخر تتداعى إلى مسامعنا من بعض القنوات الإذاعية ،ونقرأ في بعض الصحف كثيرا أخبار عنف أسري غريبة بعضها محلي والبعض الآخر عربي ،فعلى سبيل المثال لا الحصر: أب يعذب بناته تعذيباً شديداً ويمارس عليهن أشد صنوف القهر الأسري لمدة عشر سنوات دون أن يدري أحد ، وكانت الصدفة وحدها هي التي كشفت هذه المأساة حينما توسلت إحدى الفتيات لمعلمتها بأن تبقى في المدرسة عقب نهاية الدوام ، وتبين أن والدة الطفلة قد انفصلت عن والدها وبقيت وأخواتها تحت كنف الأب ، الذي كان يقوم بممارسة صنوف التعذيـب الجسدي عليهن. وذلك الأب الذي يدس السم لطفليه في ساندويتش (تن)

ويحقنهم بإبرة مملوءة بالمبيد الحشري(البايجون) ويقتلهم نكاية بأمهم التي تركته ، والأب الذي اعتقل ابنته في الحمام لمدة ثمان سنوات ، كذلك الأب الذي حبس ابنه الذي لم يتجاوز السابعة ليلة كاملة في الحمام دون أي شفقة ولا رحمة وأمام أعين أمه بسبب أن شيخ الكتاتيب اشتكى من أن هذا الطفل لم يتمكن من حفظ القرآن الكريم. وأخيراً الأم التي قتلت ابنها ذو العشر سنوات وابنتها ذات السبع سنوات ، التي بررت فعلتها بادعاء أنها مريضة نفسيا. هذه كانت أشبه بالصدمات التي روعتنا وهزت ضمائرنا والتي تشكل انتهاكًا صريحًا لحقوق الطفل.

فالأطفال وعلى الرغم من أنهم يشكلون ما يزيد على أكثر من نصف سكان الوطن العربي ، فإن كثيرًا منهم يواجهون أنماطًا من العنف الذي قد يصل إلى الوحشية والجريمة والتي تعتبر أسوأ وجوه العنف ضد الأطفال ، حيث يكون مرتكب جريمة العنف في حق الطفل هو الأب أو الأم أو أقرب الناس إليه.

إن الحديث عن العنف ضد الأطفال سواء كان بالضرب أو اللفظ أو التعرض بفعل منافي للآداب والحياء اتجاه الأطفال يزداد يوما بعد يوم ، بل لا يمر بوم دون أن تحدث جريمة بحق طفل أو طفلة بشكل تقشعر له الأبدان! .. وهكذا فان هذا الحوادث يبقى اكتشافها وليد الصدفة بعد أن تصل إلى حد الجريمة بالمفهوم القانوني.

ويبقى المجتمع بكافة مؤسساته الرسمية وغير الرسمية عاجزا ومتفرجا على مثل هذه الممارسات من العنف الجسدي أو النفسي الذي يمارس ضمن إطار الأسرة الواحدة سواء من قبل الأب أو الأم أو الإخوة، حيث لا يوجد أي قانون أو عرف اجتماعي يمنع الأبوين من ممارسة الضرب أو أي شكل من أشكال العنف الجسدي في إطار ما يتبنيانه من أساليب تربوية. وليس القصد بالضرب هنا الضرب التربوي (أو التأديبي كما يصطلح عليه البعض) وإنما العنف الجسدي كالضرب المبرح سواء باليد أو باستخدام أدوات معينة .ورغم أن البعض يحاول إلصاق مثل هذا الفعل بالأسر غير المتعلمة أو غير المثقفة أو الفقيرة دون سواها، إلا أن ذلك غير دقيق، حيث تثبت الوقائع أن مثل هذه الممارسات تتم حتى بين الأسر المثقفة والمتعلمة وغيرها دون استثناء ، ما يعكس وجود ثقافة تربوية غير صحيحة بوجه عام. كذلك هو الحال بالنسبة للعنف اللفظي كالشتم والتوبيخ الحاد أو التحقير أو الحبس في مكان مغلق كالحمام مثلاً لساعات طويلة، أو غير ذلك من أساليب التعذيب النفسي التي تفوق أحياناً ما يبتدعه أكثر المجرمين والمعذبين تمرساً. كذلك من بين أشكال العنف الأسري تقرير مستقبل الأطفال باختيار الدراسة أو العمل الذي قد لا يتناسب مع ميولهم وقدراتهم وكذلك إجبارهم على العمل وترك الدراسة وما إلى ذلك من أمور. ويعتبر الخزاعي العنف الأسري "أشد" أنواع العنف الموجه للأطفال، لأن هؤلاء ينظرون لذويهم بكونهم مصدرا للأمن والأمان والحب والعاطفة.

وهذا يدعو الباحث إلى الاهتمام بهذه المشكلة البحثية ، والتي تتحدد في التعرف

على الآثار النفسية المترتبة على العنف الأسري على الطفل وما يرتبط به من أسباب.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث في كون المشكلة تتعلق بأهم وأضعف شريحة اجتماعية هي أساس بناء المجتمع ،وهو الطفل وما يتعرض له من أساليب قمعية وعنف يصل إلى حد الجريمة تحت ستار الأسرة وحقوقها في تربيته ،وغياب دور المؤسسات الاجتماعية والضبطية عن ممارسة دورها في حماية الطفل من هذه الممارسات ، وما يترتب على ذلك من نتائج على الجسد والحالة الصحية والنفسية للطفل وما يمكن أن يترتب على هذه المشكلة في سلوك الطفل وحياته مستقبلاً .

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1 -تسليط الضوء علي ماهية العنف وأنواعه وأسبابه .

2 - تسليط الضوء على الآثار النفسية المترتبة على العنف الأسري للطفل .

3 - الخروج ببعض التوصيات للحد من ظاهرة العنف ضد الأطفال.

تعريف العنف

عرف كما هو وارد في المادة 19 من اتفاقية حقوق الطفل بأنه " كافة أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنيــة والنفسية و الإهــمال أو المعاملة المنطوية

على الإهمال، وإساءة المعاملة أو الاستغلال، بما في ذلك الإساءة الجنسية. وحسب التقرير العالمي حول العنف والصحة (2002) يُعرف العنف على أنه الاستخدام المتعمد للقوة أو الطاقة البدنية، سواء ضرر فعلي أو محتمل لصحة الطفل أو بقائه على قيد الحياة أو نمائه أو كرامته"(بينهيرو،2007، (http://www.moheet.com

وعرفه جورج جنبر " يعتبر العنف على أنه التعبير الصريح عن القوة البدنية ضد الذات أو الآخرين ، أو إجبار الفعل ضد رغبة شخص على أساس إيذائه بالضرر أو قتل النفس و إيلامها وجرحها. (أعمال الملتقى الدولي الأول، 2003 ، 86)

ويعرفه الشربينى بأنه " الإكراه المادي الواقع علي شخص لإجباره علي سلوك أو التزام ما وبعبارة أخري هو سوء استعمال القوة ، ويعني جملة الأذى والضرر الواقع علي السلامة الجسدية للشخص (قتل – ضرب – جرح) ، كما قد يستخدم العنف ضد الأشياء (تدمير – تخريب – إتلاف) حيث تفترض هذه المصطلحات نوعا معينا من العنف والعنف مرادف للشدة والقسوة. (bafree.net)

أما التير فقد جاء بتعريف للعنف الأسري بأنه" هو الأفعال التي يقوم بها أحد أعضاء الأسرة أو العائلة ويعني هذا بالتحديد الضرب بأنواعه وحبس الحرية ، والحرمان من حاجات أساسية ، والإرغام علي القيام بفعل ضد رغبة الفرد والطرد والتسبب في كسور أو جروح ، والتسبب في إعاقة ، أو قتل" .(التير،1997 ، 122) .

ويعرف علماء النفس العنف: بأنه نمط من أنماط السلوك الذي ينبع عن حالة إحباط مصحوب بعلامات التوتر، ويحتوي على نية سيئة لإلحاق ضرر مادي أو معنوي بكائن حي أو بديل عنه. ومن أحد أشكاله الإساءة للأطفال من خلال القيام بأي فعل يعرض حياة الطفل وأمنه وسلامته وصحته الجسدية والجنسية والعقلية والنفسية للخطر، كالقتل، والإيذاء، والإهمال والاعتداءات الجنسية، وهذا يشير إلى أن العنف له معنى واحد لا يختلف " إيذاء شخص وإلحاق الضرر به" ، و يغرس العنف في نفس الطفل منذ صغره بما يؤكد علي اتجاهنا في هذا التقرير بأن العنف سلوك يكتسب وينشأ مع الطفل خطوة بخطوة ليصل إلي ذروته في فترة الشباب والمراهقة، وعموما يمكننا أن نتوصل إلى أن العنف ممارسة القوة أو الإكراه ضد الغير عن قصد، وعادة ما يؤدي العنف إلى التدمير أو إلحاق الأذى أو الضرر المادي وغير الماديّ بالنفس أو الغير.

ومن خلال ما سبق كله يمكن تعريف العنف: بأنه أي سلوك يؤدي إلي إيذاء شخص لشخص آخر قد يكون هذا السلوك كلاميا يتضمن أشكالاً بسيطة من الاعتداءات الكلامية أو التهديد ، وقد يكون السلوك فعليا حركيا كالضرب المبرح والاغتصاب والحرق والقتل وقد يكون كلاهما وقد يؤدي إلي حدوث ألم جسدي أو نفسي أو إصابة أو معاناة أو كل ذلك.

أنواع العنف الأسري على الطفل:

أولاً: العنف اللفظي:

ويتمثل في جميع الممارسات اللفظية مثل : السباب والشتائم واللعن والاستهزاء والسخرية والتحقير والتعيير واستخـدام ألـفاظ فاحشة ومحطة للكرامـة الإنسانـية

وتشبيه الطفل بالحيوان ومناداته بألفاظ وأسماء مخلة بالآداب ومنافية لتعاليم الدين والأخلاق الرفيعة وذلك للجهل بضوابط وحدود التأديب في الإسلام ، أي بان الأصل في كل مسلم ومسلمة أنه ليس طعانا ولا لعانا ولا سبابا ولا فاحشا ولا بذيئا لقول الرسول صلى الله عليه وسلم (ليس المؤمن بالطعان ولا اللعان ولا الفاحش ولا البذيء) ، فيحرم على كل مسلم أن يتلفظ بهذه الألفاظ لأي شخص بعينه سواء كان هذا الشخص مسلما أو غير مسلم بل إن الإسلام أمر بالرفق واللين مع الآخرين وتعليمهم فقد قال صلى الله عليه وسلم (يسرا ولا تعسرا وعلما ولا تنفرا) وجاء في الحديث (عليك بالرفق وإياك والعنف والفحش) . إن هذه الأحكام للمسلمين عامة فإنه من باب أولى أن تكون للآباء خاصة في معاملتهم مع أبنائهم فيحرم على الأب أن يلجأ إلى شتم ولعن أبنائه بحجة التربية والتعليم ، فالتربية والتعليم ليس بالسباب والشتائم والأخلاق البذيئة وإنما تكون بالتوجيه الصحيح الذي أرشدنا إليه الدين الإسلامي الحنيف.

وهذا كله يعرف بالإساءة الانفعالية:وهي إحدى صور الإيذاء النفسي الذي يظهر في الأشكال الآتية:

الازدراء :

وهو نوع من التصرف يجمع بين الرفض والذل فمثلا يرفض أحد الوالدين مساعدة الطفل ويرفض الطفل نفسه، وقد ينادي الطفل بأسماء تحـــط من قــدره وتنتقص من شأنه.

الإهمال لردود الأفعال العاطفية :

ويتضمن إهمالا لمحاولات الطفل التفاعل مع الكبار مثل اللمس والكلام والتقبيل ، والوالدان هنا يشعران الطفل أنه غير مرغوب فيه .

ثانياً:العنف الجسدي:

1. وهي أية إصابة للطفل لا تكون ناتجة عن حادث وقد تتضمن الإصابة بالكدمات أو الخدوش أو آثار ضربات أو لكمات بالجسم أو الخنق والعض بالأسنان على منطقة أو أكثر من جسم الطفل والدهس والمسك بعنف وشد الشعر والقرص والبصق أو استعمال العصا والحبال والأسلاك، والحرق بأدوات ساخنة كهربائية أو مكواة أو ما شابهها على جسم الطفل أو الماء الساخن ، والتعذيب كالجلد المتكرر بالسوط والعصي وخراطيم المياه أو استخدام مواد وبهارات حارة،و حروق بالسجائر على مناطق مختلفة من جسم الطفل وخاصة قاع القدم أو الكف أو الظهر أو البطن وكدمات لا مبرر لها في مناطق مختلفة من جسم الطفل كالوجه أو الشفتين . . وتكسير في العظام أو إصابات داخلية أو خارجية أو الإصابة المفضية إلى الموت.

- الاستغلال والإفساد :

ويتضمن تشجيع الطفل على الانحراف مثل تعليمه سلوكا إجراميا أو تركه مع خادم أو تشجيعه على الهروب من المدرسة أو الاشتراك في أعمال جنسية .

- الإهمال:

وهو في حالة ما يترك الطفل غالبا وحيدا لمدة طويلة أو يهمله الوالدان بما يتسبب فيه حدوث مشكلات انفعالية أو صحية للطفل.

- الإساءة الصحية:

ويتمثل في معاناة الطفل من الجوع والبنية الهزيلة والتقمل والملابس غير المناسبة ويشعر الطفل نتيجة لذلك بعدم وجود أحد يرعاه.

- الإرهاب والتخويف :

ويتمثل بالتهديد والإيذاء الجسدي للطفل أو التخلي عنه إذا لم يسلك سلوكا معينا أو بتعريض الطفل للعنف أو التهديد من قبل أشخاص يحبهم أو تركه بمفرده في حجرة مظلمة .

- العزلة:

وهي عزل الطفل عن من يحبهم أو أن يترك بمفرده لفترات طويلة وربما يمنع من التفاعلات مع الزملاء أو الكبار داخل وخارج العائلة.

الأسباب التي تؤدي إلى العنف

أولا: الأسباب الاجتماعية والنفسية:

- العادات والتقاليد التي اعتادها هذا المجتمع والتي تتطلب من الرجل حسب مقتضيات هذه التقاليـــد قدراً من الرجولـــة بحيث لا يعتمد في قيادة أسرته

بغير العنف والقوة وذلك أنهما المقياس الذي يمكن من خلاله معرفة المقدار الذي يتصف به الإنسان من الرجولة، وإلا فهو ساقط من عند الرجال (النموذج الأبوي المتسلط).وهذا النوع يتناسب طردياً مع الثقافة التي يحملها المجتمع على درجة الثقافة الأسرية ،فكلما كان المجتمع على درجة عالية من الثقافة والوعي، وكلما تضاءل دور هذه الدوافع حتى ينعدم في المجتمعات الراقية، وعلى العكس من ذلك في المجتمعات ذات الثقافة المتدنية، إذ تختلف درجة تأثير هذه الدوافع باختلاف درجة انحطاط ثقافات المجتمعات .

- كما يحدد البعض أسباب العنف الأسري الموجه نحو الأطفال بأنها ذات جذور قديمة نابعة من مشكلات سابقة أو عنف سابق سواءً من قبل الآباء أو أحد أفراد الأسرة.
- ضعف قدرة رب الأسرة على تحمل الإحباط والضغط النفسي .
- ضعف الإحساس بالمسئولية تجاه أفراد الأسرة .
- فقدان الإشباع العاطفي والمعاناة من القلق للشخص العنيف.
- اضطراب الشخصية للممارس للعنف والشك بتصرفات من حوله .
- أما السبب الحاضر فتكون جذوره مشكلة حالية على سبيل المثال فقدان الزوج أو الأب لعمله، قد يدفعه لممارسة العنف على أولاده وبالتالي فإن الشخص الذي ينحدر من أسرة مارس أحد أفرادها العنف عليه ففي أغلب الأحيان، فإنه سوف يمارس الدور نفسه ، لذا فمن الضروري معرفة شكل علاقة الأم المعتدية على أبنائها بوالدتها في صغرها. وفي الغالب تكون تعرضت هي نفسها للعنف لذا

فبالنسبة لها تعتقد أن ما تقوم به من عنف تجاه أولادها هو أمر عادي كونه مورس عليها ومن حقها اليوم أن تفعل الشيء نفسه.

- عدم إمكانية الأم القدرة على التوافق النفسي والاجتماعي مع مجتمع غريب عنها ، فإذا كانت الأم غير متأقلمة فهي لا تستطيع التأقلم مع المجتمع الجديد وتتحول حياتها إلى كتلة من الضغوط النفيسة والاجتماعية وتتحول إلى ممارسة العنف كونها لا تستطيع أن تعبر عن حزنها وغمها فتفجر الأزمة في أولادها، وفي غالبية الأمر يكون الضحية الطفل البكر، وفي بعض الحالات يتجه عنف الأم إلى ابنة محددة، لأن حماتها تخص تلك البنت بمودة كبيرة، في حين لا تكون الأم على وفاق مع حماتها فتصب غضبها على هذه الفتاة.
- التزام الأم الصمت غالبا عن عنف زوجها ضدها، وتسلحها بثقافة التحمل، يفضي في النهاية إلى أن يمارس الزوج العنف ضد الأطفال.
- الخلافات الزوجية والصراع بين الزوجين على الأدوار الاجتماعية..
- ارتفاع عدد أفراد الأسرة الذين يعيشون في منزل واحد .
- المعاملة التمييزية بين أفراد الأسرة .

ثانيا الأسباب المتعلقة بالطفل:

هناك بعض العوامل التي تتعلق بالطفل كالجانب الجسمي أو البيولوجي الوراثي ، والجانب النفسي خاصة المرحلة التي يعيشها وما تتميز به من خصائص دقيقة

ومتطلبات معقدة ومتداخلة.مثل معاناته من اضطراب سلوكي مثل تشتت الانتباه والنشاط الحركي الزائد أو حالة من حالات التخلف العقلي أو العناد أو اضطرابات الإخراج مثل التبول اللاإرادي و التغوط اللاإرادي أو إعاقة حسية حركية تجعله دائم الإحباط والعدوانية اتجاه الآخرين مما تدفع الكبار إلى معاملته بقسوة وعنف ، وتؤدي لإحساسه بالنقص مقارنة بأقرانه أو بسبب احتقار الآخرين له،أو لاتصافه بصفات غير مرغوبة فيها اجتماعيا كالطول أو الوزن أو اللون أو التشوهات الخلقية. ، وكذلك التاريخ النفسي للطفل و طريقة تعامله مع أفراد أسرته ومع أفراد المجتمع ككل.التي تجعله في بعض الأحيان مرفوضا من قبلهم. كل هذه العوامل وغيرها كثيرا ما تزيد من احتمال وقوع الأطفال ضحايا للعنف الأسري أو هم من يمارس العنف اتجاه الآخرين والمجتمع ككل.

ثالثا: الأسباب المادية:

- تشير أغلب الدراسات إلى أن المناطق الحضرية الفقيرة هي الأماكن التي يتعرض فيها الأطفال للعنف بشكل يفوق ما يتعرض له أقرانهم في المناطق الأخرى. وهذا بسبب ما تختص به هذه المنطق من انتشار ظاهرة البطالة والاكتظاظ السكاني، وتدني أوضاع المعيشة، وتدني نوع الخدمات التي تقدمها المرافق العامة.

- المناطق الريفية هي الأخرى ينال فيها الأطفال نصيبهم من العنف الأسري خاصة الفتيات ، فيتعرضن للاعتداء بمختلف أنواعه وذلك للنظرة

المتخلفة تجاه الأنثى .

- الفقر الذي تعانى منه الأسرة .
- بطالة رب الأسرة أو بعض أفرادها .
- التبعية الاقتصادية التامة للمرأة .

رابعا: الأسباب الثقافية:

الأسباب التي شجعت على زيادة العنف هو عدم التبليغ عليه بحجج مختلفة منها :

- الثقافة الاجتماعية السائدة في المجتمعات العربية والتي تعطي الحق للآباء والإخوة الذكور في معاقبة أبنائهم وخاصة الإناث متى شاءوا وعن أي سبب وبأي طريقة التي قد تصل لحد القتل في جرائم الشرف.
- لا يمكن للطفل في كثير من الأحوال الإبلاغ عن أهله خوفا من أن يطرد أو يعاقب بشدة أكثر.
- ليس من السهل التبليغ عن الوالدين لما يحمله الطفل لهما من قيمة عاطفية واجتماعية.
- روح السلبية من بعض أفراد الأسرة وخاصة الأم تجاه ممارسات العنف ضد الطفل من طرف آخر في الأسرة مثل الأب أو الأعمام أو الجد أو الأبناء الكبار.

- ضعف الروابط الأسرية والاجتماعية بين الأقارب والجيران وعدم رغبتهم في التدخل في شؤون الأسر التي تمارس العنف ضد أطفالها.
- عدم وجود قوانين وضعية فاعلة تمكن من الحد من مثل هذه الظواهر والقضاء عليها.
- عدم وجود مؤسسات اجتماعية تراقب كيفية تعامل الأسر مع الأطفال.
- ابتعاد المجتمعات العربية عن المنهاج الإسلامي الرباني في حفظ الحقوق وتوزيع الوجبات وتحمل المسؤولية اتجاه أطفالنا التي نؤجر عليها عكس كل ما جاءت به القوانين الوضعية.

الآثار النفسية للعنف

1 -الآثار النفسية للعنف اللفظي:

إن الآثار النفسية للإساءة اللفظية يختلف باختلاف الألفاظ التي توجه للأطفال فالألفاظ التي تمس الذات الإلهية تهدد النمو الديني للطفل وتشوه مفهوم الإيمان الحقيقي بالإضافة إلى تشجيعها للخروج على الأنظمة والقوانين في حين أن ألفاظ الشتم والمساس بالكرامة المعنوية ورفض الطفل والتمني له بالموت تؤدي إلى رفضه للواقع الذي يعيشه وللحياة وتقليل الدافعية والطموح عنده وانحرافه عن الأعراف الاجتماعية وتنمي عنده انعدام الثقة في النفس والآخرين وتعتبر هجوماً كاسحاً على النمو العاطفي والاجتماعي للطفل وهو تهديــد خطير للصحة النفسية

للطفل .

2 - الآثار النفسية للعنف الجسدي:

العنف الجسدي قد يؤدي إلى الوفاة أو الإعاقة المستديمة أو الإصابات البليغة كالكسور في العظام أو التشوهات في الجسم أو حالات من التخلف العقلي التي تؤدي إلى حالة من الاضطرابات النفسية ومنها القلق والاكتئاب والعزلة النفسية والعدوان والتخلف العقلي و التبول اللاإرادي، وثورات الغضب، وعدم الاستقرار وزيادة الحركة، وانخفاض تقدير الذات، وظهور مشكلات تتعلق بالتعلم المدرسي ، والانسحاب، والعناد والتمرد، وزيادة الترقب، والسلوك القهري وفقدان الشهية العصبي وانخفاض تقدير الذات، وتكوين شخصية مضطربة تفتقد الإحساس بالأمان بين كل الناس وتنعدم عندها الثقة بالنفس ونقص القابلية للاستمتاع بالحياة، واضطرابات النوم والكلام وعدم الاندماج في نشاطات اللعب وصعوبة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين والخجل ومفهوم الذات السلبي وتعطيل طاقات الإبداع والابتكار لدى الطفل وعدم القدرة على تحمل المسؤولية، والشعور بالضعف والعدوانية المفرطة والسرقة والكذب والسلوك التخريبي والهجومي على الآخرين والإجرام .

التوصيات

توصيات عامة:

1 . إقامة أنشطة إثارة الوعي والدعم والتعريف بحقوق الطفل لدى الآباء والمربين .

2 . تعديل النظم والتشريعات لضبط أسلوب التعامل مع الأطفال في المجتمع وسن القوانين الرادعة التي تحمي أضعف فئتين في المجتمع وهما المرأة والطفل.

3 . التعاون بين المؤسسات المجتمعية للدفع بروح المسؤولية الاجتماعية تجاه حماية الطفل مع دعم العمل التطوعي ومتابعته .

4. تشجيع الأفراد على التدخل المباشر لمساعدة الضحايا وتقديم يد العون لهم

5 . حملات التوعية العامة بالحقوق المدنية والإنسانية لكافة أفراد المجتمع.

6 . تنظيم الاجتماعات والمؤتمرات الجادة و الاستفادة منها في الخروج ببرامج فاعلة لحماية الطفل من جور الأهل أو من يتولوا تربيته.

7 . طباعة الكتيبات والمنشورات والملصقات الإعلامية للتوعية بأضرار العنف الأسري على الطفل.

8 . أن تقوم المؤسسات الإعلامية بتوعية المجتمع نحو المظاهر السلبية ، ومن بينها العنف على الأطفال .

توصيات للوالدين:

1 - لا تتعامل مع طفلك وأنت في حالة غضب ، تمهل حتى تهدأ.

2 - فكر مليئاً قبل أن تعاقب طفلك.

3 - تذكر أن التربية الهادفة ليست بالعقاب وأن تعديل سلوك ابنك لا يمكن أن يأتي بالقسوة.

4 - لا تتلفظ بألفاظ أمام طفلك غير لائقة .

5 - لا تشتم أو تسخر أو تحقر طفلك في ما يقوم به من محاولات لتوكيد ذاته.

6 -استمع جيدا لشكوى أطفالك فهم بحاجة لمن يستمع إليهم.

7 -أيها الوالد ، أنت القدوة الحسنة في نظر ابنك فلا تجعل هذه الصورة تتشوه.

8 -اعدل في معاملتك بين أطفالك فلا تفرق في معاملتك بين ولد وبنت ولا بين الأولاد ولا بين البنات ، فهذا السلوك يترك جرحا في نفس أطفلك لا يمكن أن يندمل .

9 - كن والداً حنونا وعطوفا وبرهن لأطفالك أن الحل في الحوار والإنصات وليس في الصراخ والعنف.

10 - اغرس في نفوس أطفالك الحنان والمحبة وثق جيداً أنك ستجني ثمارها عندما تشيخ وتهرم ، ففاقد الشيء لا يعطيه.

المراجع والمصادر

-

www.moheet.com/show_news.aspx.26/2/2009.-1//:http

- أعمال الملتقى الدولي الأول ، العنف والمجتمع: مداخل معرفية متعددة، ، 2003، جامعة محمد خيضر بسكرة،ص 86 .

- التير ،مصطفي ، العنف العائلي – الرياض – أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية،1997،ص122

- الجلبي ، سوسن شاكر ، "أثار العنف و إساءة معاملة الأطفال على الشخصية المستقبلية"، جامعة بغداد، ،2003

sawsanshakir@yahoo.com

- الحلبوسي، سعدون سليمان وآخرون ، "التوجيه التربوي والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق"، بغداد،، جامعة بغداد،منشورات ELGA، 2002.

- السيد، صالح حزين ، "إساءة معاملة الأطفال (دراسة إكلينيكية)' ، مجلة دراسات نفسية ، القاهرة ، ج3ع4، اكتوبر1993 ، ص ص(499 -524).

- بركات، إيمان ،" العنف ضد الأطفال" ، سوريا ،العربي للنشر والتوزيع، 2004

- بينهيرو، باولو سيرجيو ، التقرير العالمي بشأن العنف ضد الأطفال ، (2007)، www.moheet.com .

- زهران ، حامد عبدالسلام،" الصحة النفسية والعلاج النفسي"، القاهرة، عالم الكتب ،ط2 ، 1977.

- عامر، طارق عبدالرؤوف ،ومحمد ربيع،" تدريب الأطفال ذو الاضطرابات السلوكية"، الأردن ،دار اليازوري ، 2008.

- عبد الرحمن، أميرة ،" العنف إزاء الأطفال أنواعه وأسبابه وخصائصه والمتعرضين له" ، جامعة الأمير نائف للعلوم الأمنية ، الرياض،2005 .

- عسكر، عبدالله ، "الاضطرابات النفسية للأطفال" ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، 2005.

- مصادر الصور : forum.roro44.com ، lahona.com ، kayanegypt.com،

د.جمعة عمر فرج الأحمر

جامعة الزيتونة / كلية الآداب ترهونة - قسم علم الاجتماع

مقدمة

يعتبر النظام التعليمي أساس التطور والتقدم في كافة مجالات الحياة،فمخرجات النظام التعليمي تشكل أساسا لرفعة المجتمع أو تخلفه في كافة الأصعدة والمجالات،فليس غريبا أن نجد المجتمعات المتقدمة تهتم اهتماماً كبيراً بتطوير أنظمتها التعليمية وترصد ميزانيات كبيرة للنهوض بها، وحينما نتحدث عن مخرجات النظام التعليمي فإننا نعني بذلك تغطية لكافة متطلبات تطور المجتمع،فمخرجات النظام التعليمي يجب ألا تقتصر على جوانب محددة كإعداد الأطباء والمهندسين والمعلمين،بل يجب أن تمتد تلك المخرجات لتشمل الجوانب المهنية والتقنية، ومن هنا نتبع أهمية التعليم المهني فلا غنى لأي مجتمع عن التعليم المهني لضمان وجود الكفايات البشرية المؤهلة والمدربة التي تستطيع القيام بكل ما تحتاجه الخطط التنموية فيها، والتعليم المهني يشكل أحد البرامج التربوية التي تعنى بإعداد وتأهيل الكوادر البشرية اللازمة لتنفيذ خطط التنمية في المجتمع، ولقد عانى التعليم المهني خلال تاريخه الطويل من أثار النظرة الاجتماعية المتدنية،وانعكست هذه النظرة على معاهد التعليم الأكاديمي أو من لم يستطيع إكمال دراسته الأكاديمية بسبب ضعفه التحصيلي ، حيث أصبح ينظر لهذا النوع من التعليم باعتباره نوعاً من التعليم لا يحتاج مستوى عال من الذكاء

ولا قدرة عالية من التحصيل الدراسي، وزاد من هذه النظرة وأكدها تزايد الطلب على التعليم الأكاديمي بحيث أصبحت أعداد الطلبة الملتحقين بالتعليم الأكاديمي عبء على الدولة،مما حد بكثير من الدول اعتماد معايير للانتقاء يتم على أساسها اختيار أصحاب التحصيل العالي للتعليم الأكاديمي،بينما يوجه الباقون للمدارس المهنية مما أثر على نوعية القوى العاملة التي يخرجها التعليم المهني(1)

وتأتى هذه الدراسة لغرض معرفة اتجاهات الشباب في منطقة ترهونة بالمجتمع الليبي نحو التعليم المهني في ضوء بعض المتغيرات والعوامل التي يمكن أن تؤثر في هذه الاتجاهات.

أهداف الدراسة

1- التعرف على اتجاهات الشباب نحو التعليم المهني في المجتمع الليبي .

2- التعرف على العوامل المؤثرة في تلك الاتجاهات.

أهمية الدراسة

1- الاستفادة من نتائج الدراسة في تقدير التوجهات الإيجابية نحو التعليم المهني .

2- أن التعليم المهني له دور أساسي في العملية التعليمية والاقتصادية ويمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في وضع الحلول والخطط التي تزيد من الإقبال على التعليم المهني .

3- أهمية هذه الدراسة تدرج ضمن الاهتمام بفئة الشباب في المجتمع،فلانشغال بقضايا الشباب يعبر عن الاهتمام بمستقبل المجتمع

تساؤلات الدراسة

1- ما هو واقع اتجاهات الشباب نحو التعليم المهني في المجتمع الليبي.؟

2- ما العوامل المؤثرة في اتجاهات الشباب نحو التعليم المهني .؟

مفاهيم الدراسة

الاتجاه: حالة وجدانية للفرد التي تتكون بناء على ما يوجد لديه في معتقدات أو تصورات فيما يتعلق بموضوع ما أو أشخاص معينين،تدفعه هذه الحالة في معظم الأحيان إلى القيام بعدد من الاستجابات أو السلوكيات،ويتحدد من خلال هذه الاستجابات مدى رفض الفرد أو قبوله لهذا الموضوع.(2)

وإجرائيا الاتجاه نحو التعليم المهني هو إجمالي استجابات كل فرد من أفراد العينة بقبوله أو رفضه للتعليم المهني .

التعليم المهني :هو ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي وإكساب المهارات والمعرفة المهنية والذي تقوم به مؤسسات تعليمية نظامية لغرض إعداد عمال ماهرين في مختلف التخصصات ،ولهم القدرة على التنفيذ والإنتاج.

الشباب: هي المرحلة التي تبدأ باكتمال النضج الجنسي ويحدث ذلك عند سن 25 سنة وهي السن التي تحدث فيها تغيرات هامه في حياة الفرد.(3)

وأجرائيا الشباب هي مرحلة من مراحل حياة الإنسان تبدأ من 18سنة إلى 30 سنة يكون الشاب لديه الاستعداد والإمكانية والقدرة على مواجهة متطلبات الحياة.

الدراسات السابقة

1_دراسة سليمان ملكاوى1995 حول أسباب عزوف الطلاب عن الالتحاق في برامج التعليم المهني وهدفت إلى التعرف على أسباب عزوف الطلبة عن الالتحاق بالتعليم المهني وأثر التغيرات الاجتماعية والاقتصادية على الاتجاهات وقد توصل الباحث إلى جود قيم اجتماعية سلبية تجاه التعليم المهني ، وتأثير اتجاه الطلبة نحو التعليم المهني برغبة آبائهم وعدم توافر فرص عمل لخريجي التعليم المهني.(4)

2_دراسة عيسى فيصل1998،اتجاهات الخرجين المعلمين وأرباب العمل حول التعليم الفني في البحرين ، وقد هدفت إلى معرفة الاتجاهات نحو التعليم الفني والمناهج والتدريس،واستخدم الباحث استمارة البيانات لجمع المعلومات قد توصل إلى مجموعة من النتائج منها :- أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات بين خريجي ومعلمي التعليم الفني وأصحاب العمل حول برامج التعليم الفني ،وعدم وجود صلة بين خريجي التعليم الصناعي و وظائفهم الحالية.(5)

3_دراسة صالح المنيف98 19ف حول اتجاهات طالبات المعاهد الثانوية نحو التعليم والتدريب الفني في السعودية هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات طالبات المعاهد الثانوية نحو التدريب المهني ومعرفة العوامل التي أسهمت في تشكيل اتجاهات الطالبات واستخدم الباحـث المنهج الوصفي التحليلي

وتوصل إلى مجموعة من النتائج منها ظهور اتجاه إيجابي عام لدى طالبات المعاهد الثانوية نحو التعليم والتدريب المهني .(6)

4_دراسة عبد العزيز عبد الصمد2000 حول التعليم الفني ودوره في تحقيق متطلبات سوق العمل في مصر وهدفت إلى وضع تصور لتقدير التعليم الفني لرفع كفاءته بدءا من البعد الفلسفي إلى المضمون والمبررات وصولا إلى ما ينبغي أن يكون علية التعليم الفني ليتواءم مع متطلبات سوق العمل واستخدم الباحث المنهج الميداني وتوصل إلى أن عدم الاتساق مع متطلبات سوق العمل ووجود عدد من المهن المستحدثة التي لا تجد من يشغلها.(7)

5_دراسة سعيد الملة2002 حول اتجاهات خريجي المرحلة الثانوية الملتحقين بالكليات التقنية نحو الالتحاق بها،وهدفت إلى بيان الأسباب التي دعت خريجي المرحلة الثانوية إلى الالتحاق بالكلية التقنية،وتوصل الباحث إلى جملة من النتائج منها يرى الطلاب الحاصلين على تقدير جيد أن سبب التحاقهم بالكليات التقنية هو عدم حصولهم على قبول من جهة تعليمية أخرى،وجود رغبة في مواصلة الدراسات العليا في مجال التعليم التقني كانت أكثر لدى خريجي الثانوية العامة.(8)

6_دراسة كلثم الغانم2004 نحو اتجاهات الشباب نحو العمل الفني الصناعي في المجتمع القطري، وهدفت إلى الكشف عن اتجاهات الشباب القطري نحو العمل الفني الصناع ،ومعرفة دور بعض العوامل الاجتماعية المؤثرة في تلك الاتجاهات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في تحليل نتائج الدراسة الميدانية التي استخدمت الاستمارة في جمع البيانات ، وتوصلت إلى

مجموعة النتائج منها، عزوف نسبة كبيرة من أفراد العينة عن المهن الفنية الصناعية، وأن العمل الفني لا يحقق الطموحات والمكانة الاجتماعية المناسبة، وعزوف نسبة كبيرة من أفراد العينة عن الالتحاق بالتعليم الفني(9)

الإطار النظري

التعليم المهني

يعتبر التعليم المهني نوعا من أنواع التعليم النظامي يتم في مؤسسات ترتبط بهياكل التعليم بصورة مباشرة أو غير مباشرة، والذي يتم فيه إكساب المهارات العملية وإعطاء المعارف النظرية بصورة تتناسب مع متطلبات العمل،بحيث يستطيع الفني بعد إكمال برنامج الإعداد المقرر في الفترة الزمنية المحددة،الانتقال إلى سوق العمل المنتج ضمن مجموعات القوى العاملة التي تختلف مستويات مهاراتها ومعارفها باختلاف الأعمال والمهام التي تتوافر في الصناعة والزراعة والخدمات المختلفة.

وتبرز أهمية التعليم المهني بما تحتاجه البلد من تقدم ونمو في مختلف مجالات الحياة يتم تحقيقه عن طريق عناصر مختلفة منها العلم والصناعة والتكنولوجيا، لأن مثل هذه العناصر تمثل المجتمع المتقدم والمتطور. ولتحقيق مثل هذا المجتمع الذي يطمح إليه كل فرد يجب وضع الخطط العلمية والموضوعية لإعداد وتدريب القوى العاملة والفنية كماً وكيفاً، وتظهر أهمية التعليم المهني من خلال البعد الاجتماعي والبعد الفردي، فالبعد الاجتماعي يشكل دور التعليم المهني في تنمية الصناعة، وتقدم المجتمع ورفع الكفاية الإنتاجية،ودور هذه العوامل في تنمية وتطور المجتمع(10).أما أهم أهداف هذا التعليم فقد أشارت

التوصية المعدلة الخاصة بالتعليم المهني التي أقرها المؤتمر العام لليونسكو عام1973، إلى ضرورة جعل التعليم المهني عنصرا أساسيا في العملية التربوية،حتى يسهم في (11):

1. تحقيق أهداف المجتمع في مجال تحقيق مزيد من الديمقراطية والتقدم الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، مع تنمية طاقات الفرد الكامنة تمهيدا لمشاركته الإيجابية في تحديد هذه الأهداف والسعي لتحقيقها.

2. أن يقود إلى التعرف على جوانب العلمية والفنية للحضارة المعاصرة، بحيث يتفهم الناس بيئتهم ويقدرون على التأثير فيها باتخاذ موقف نقدي من المضامين الاجتماعية والسياسية والبيئية للتقدم العلمي المهني .

3. أن يكون عنصراً من عناصر نظام التربية المستديمة،والتعليم المستمر يلائم احتياجات كل قطر على حدة.

غير أنه من الملاحظ أن نظم التعليم في الأقطار العربية تتسم بوجود حواجز ظاهرة بين الأنماط المختلفة للتعليم المهني والتدريب المهني في القطر الواحد، وبين هذه الأنماط من ناحية،والتعليم العام من ناحية أخرى وقد ساهم ذلك في إيجاد التفاوت بين المكانة الاجتماعية التي تعطى لمختلف أنواع التعليم، من حيث إعلاء قيمة بعضها والحط من قيمة البعض الآخر. وقد ضعف القنوات الاتصال الأفقية بين مختلف أنواع التعليم الثانوي بحيث يصعب الانتقال من نوع إلى آخر بموجب معايير يمكن وضعها لهذا الغرض.

وتشير التوجهات العالمية والتربوية، بشكل عام إلى ضرورة تخفيف الحواجز أو إزالتها بين أنواع التعليم الثانوي، بما يساهم في إلغاء النظرة التقليدية التي تعتبر التعليم المهني أقل مكانة من التعليم العام.مثل:توفير عنصر التوازن في جميع أنواع التعليم بأن يشتمل التعليم العام في مراحله المختلفة على جوانب مهنية وتكنولوجية، لتعريف الطالب بمجالات الاستخدام،ولتوسيع مداركه وزيادة ارتباطه بميادين العمل، وتدريبه على مهارات عملية وتطبيقية ذات أبعاد اجتماعية نافعة. كما يستدعي أن يشتمل التعليم المهني على نسبة كافية ومناسبة من التعليم العام، في مجالات العلوم الطبيعية الإنسانية. ومن الضروري توفير القنوات الأفقية، بقدر الإمكان بين مختلف أنواع التعليم الثانوي، بأن يصمم النظام التعليمي بحيث يصبح من الممكن الانتقال من نوع معين من التعليم إلى نوع آخر، في ضوء قدرات الطالب وميوله، فضلا عن ضرورة توفير التكامل بين النظم المختلفة للتعليم والتدريب المهني، وتوفير الارتباط بينها وبين مستويات العمل المهني، بحيث تنعكس متطلبات المهنة ومضمون العمل الذي سيمارسه الخريج على مضمون البرنامج التعليمي .(12)

النظريات المفسرة للاتجاهات الاجتماعية.

نظرية التفاعل الرمزي : ترى أن الحقيقة الاجتماعية يحياها الإنسان في حالة تغير مستمر، الحقيقة تنبثق عن التفاعل،ثم يصبح لها استقلال وسيطرة في توجيه التفاعل اللاحق،ومن خلال التفاعل اللاحق يطرأ التغير مرة أخرى على الحقيقة الاجتماعية،وتهتم هذه النظرية بالوسائط الرمزية إلى الحقيقة الاجتماعية الطارئة في عملية التفاعل على أنها موجودة للإنسان،ولها طبيعة رمزية (13) ، وينحصر

تأثير البناء الاجتماعي والثقافي في هذه النظرية في التأثير في المواقف التي يتفاعل فيها الأفراد،أو أنهم يأخذون هذا البناء في حسبانهم،عندما يقومون بالتأويل الذاتي ،وإعطاء تعريفات للمواقف المختلفة.(14)

وتحاول نظرية جنزبرج في النمو المهني تفسير أسس وعوامل الاختيار والتوجيه المهني للأفراد، ومن بين هذه الأسس و العوامل المعطيات الموجودة في الواقع الاجتماعي والاقتصادي ومتطلبات سوق العمل، والتي تمارس تأثيرا على الفرد لاتخاذ القرارات المتعلقة باختياراته المهنية المستقبلية. وتأثير الأفراد في اختياراتهم المهنية بما يحصلون عليه من معلومات وحقائق حول المهن المتوفرة ومزاياها ومضارها وأسس تعلمها، فبقدر ما تتوفر للفرد معلومات دقيقة وكافية في هذا المجال تزداد قدراته على الاختيار المهني المتوازن.وتؤثر حاجات الأفراد ودوافعهم على توجهاتهم المهنية المستقبلية،وكذلك تؤثر القيم السائدة والمواقف و الاتجاهات التي يكونها الأفراد حول المهن في اختياراتهم المهنية، حيث تمر الاختيارات المهنية للأفراد بثلاث مراحل نمو رئيسية هي:(15)

1- مرحلة التوجيه الخيالي لمهنة من المهن: وتقع هذه المرحلة في بداية حياة الإنسان وطفولته، وتتميز بكونها ذات أبعاد خيالية،وقد يلجأ الأطفال إلى لعب أدوار مهنية من خلال تخيل أنفسهم كأطباء أو مدرسين أو سائقي سيارات، أو قائدي طائرات أو سواهم، ويرى جنزبرج أن الأطفال يظهرون اختيارات مهنية في سن مبكرة من طفولتهم.

2- مرحلة الاختيار المبدئي التجريبي: وتحدث فعاليات هذا النوع من الاختيار من

بداية مرحلة المراهقة،وتوجد فروق فردية بين الأفراد في بداية هذه المرحلة من الاختيار المهني.وفيها يكون الاختيار المبدئي للمهنة متأثرًا بالعديد من العوامل والمتغيرات التي يتفاعل معها الفرد في الوسط الذي يعيش فيه،وتبرز في هذه المرحلة مراحل فرعية مثل الميل والقدرة والقيمة والانتقائية.

3- مرحلة الاختيار الواقعي: وتبدأ مع بلوغ الإنسان سن السابعة عشرة وتستمر حتى العشرينات من العمر، وهي مرحلة مهمة وتلعب الفروق الفردية دوراً هاماً في بداية ونهاية هذه المرحلة، وترى نظرية النمو المهني بأن نمو الاختيار المهني من خلال فاعليات وعمليات التواصل الاستكشافي والتبلور والتخصص المحدد والتدقيق، وفي هذه المرحلة من الاختيار المهني كما يرى جنزبرج تبرز مقدرة الفرد على التوفيق بين قدراته واستعداداته وميوله وبين مجالات العمل المهني وبين الاشتراطات والمطالب الاجتماعية والمكانة الاجتماعية والاقتصادية للمهنة أو العمل وهنا تلعب الأسرة ووسائل الإعلام والموجهون والمرشدون المهنيون وشبكات المعلومات دورًا مهما في تحديد الاختيارات المهنية للفرد.

4- لا يوجد ثبات كلى في الاختيارات المهنية فبعض الأفراد قد يختار مهنة معينة ويستقر فيها، والبعض الآخر يغير من اختياراته المهنية لاعتبارات بعضها ذاتي يرجع للفرد نفسه وبعضها بيئي يرجع لعوامل اجتماعية واقتصادية ودينية وسياسية وتكنولوجية وغيرها.

وفي نظرية التفاعل الاجتماعي ركز المتخصصون في علم النفس الاجتماعي على تفسير عمليات التفاعل الاجتماعي وكيفية حدوثها ، ويرى هؤلاء

المتخصصون أن التفاعل الاجتماعي حقيقة واقعة كلية وشاملة،تلزم الفرد وتؤثر سلًبا وإيجابًا في سلوكه. والتفاعل الاجتماعي على حد تعبير ماكس فيبر يكون اجتماعيًا بمقدار ما يأخذ في حسبانه سلوك الآخرين، وبمقدار ما يتأثر بهم ويؤثر فيهم، ويضع"جى روشي" ثلاث مؤشرات لكي يوصف الفعل أو التفاعل بأنه اجتماعي، وذلك على النحو التالي(16)

1- ينبغي على الشخص وهو يقوم بأي سلوك أن يأخذ في اعتباره أفعال وتصرفات الآخرين المتواجدين ضمنيا أو فعلًيا معه.

2- لا بد من وجود دلالة، بمعنى أن السلوك أو الفعل الاجتماعي لأحد الأطراف المتفاعلة له قيمة دلالية أو رمزية عند الطرف الآخر، وهذا يعنى أن على الفرد ألا يكتفي بأخذ الطرف الآخر في حسبانه حتى يكون فعله اجتماعيا، بل إن عليه أن يبين له بأنه قد أدرك واستوعب رغباته وتوقعاته، وأن ما قام به من فعل هو نوع من الاستجابة الممكنة له أو عدم الرغبة في الاستجابة.

3- لابد أن يسلك الأفراد بطريقة تدل على إدراكهم الصحيح للرموز والدلالات.

وترى نظريات الشخصية أن سلوك البحث عن مهنة هو جهد للحصول على مهنة تتماثل خصائصها مع خصائص الفرد. أما الافتراض الكائن وراء هذا الاتجاه فهو أن الناس يختارون وظائفهم لأن فيها قابلية لإشباع حاجاتهم،وأن الوظيفة تعدل خصائص المنتسبين إليها تدريجيًا، الأمر الذي يفسر وجود التشابه بين أعضاء المهنة الواحدة. ويعد كل من"أن رو" و"جون هولاند" من أشهر رواد

هذا الاتجاه،وترى"أن رو" أن هناك علاقة بين الخبرات المبكرة وطريقة التنشئة الأسرية وإشباع حاجات الطفل من جهة، وبين الاتجاهات والقدرات والاهتمامات، وخصائص الشخصية من جهة أخرى، بينما يقترض هولاند أن الاختيارات المهنية للأفراد محكومة بمجالات وأوساط العمل التالية:(17)

1- الوسط الواقعي الآلي: ويتمثل هذا الوسط في المهن والأعمال الحرفية والميكانيكية.

2- الوسط العقلي والفكري: ويرتبط هذا الوسط بالأعمال والمهن التي تتطلب كفاءات عقلية معينة كالرياضيات والهندسية والطب وغيرها.

3- الوسط المساعد: ويغلب على هذا الوسط المهني خصائص تقديم الخدمة الإنسانية والاجتماعية كالتعليم والخدمة الاجتماعية والتوجيه والإرشاد.

4- الوسط الضبطي: ويغلب على هذا الوسط أبعاد التقيد بالتعليمات والضبط والامتثال، مثل عمل السكرتارية، وأمانات السر، والمحفوظات، والمخازن، والمحاسبة.

5- وسط الإقناع والاستمالة: وفيها يتركز المجال حول الإقناع والتأثير اللغوي والتفاعلي، مثل العمل السياسي والدبلوماسي، والإعلام والتجارة، فهو مجال أوسط يعتمد على قدرات ومهارات الحوار والخطاب اللغوي .

6- الوسط الجمالي والفني: وفيه تكون الاختيارات المهنية ذات الصلة بمجالات العمل الفنى، كالرسم والموسيقى،والغناء والتمثيل، ويرى هولاند أن الأفراد

يسعون إلى الوسط الذي يمكنهم من تحقيق طموحاتهم،وينسجم مع قدراتهم واستعداداتهم،وكل وسط تكون له درجة من الجاذبية للأشخاص الذين لهم خصائص تنسجهم ومتطلبات الوسط. وتبعًا لهذه الأوساط المهنية طوَّر هولاند أنموذجًا لتصنيف الأفراد حسب توجهاتهم المهنية مثل أصحاب التوجه المهني الواقعي وأصحاب التوجه المهني العقلي والاجتماعي والتقليدي واللغوي وغيرها.

أما نظرية الاختيار المهني المبنية على العامل سوسيولجي و ثقافي واقتصادي ترى أن الناس يكتسبون أنماطا معينة من السلوك تتصل بأنواع الطبقات الاجتماعية التي ينتمون إليها أو أسلوباً محدداً في الحياة عن طريق الخبرات التي يتزودون بها، فالتحليل السوسيولوجي الحديث يفترض أن الطبقة الاجتماعية لا ترجع أهميتها إلى مجرد أنها تؤثر في المستوى التربوي أو المهني أو أي عدد آخر من التغيرات المرتبطة بذلك، بل ترجع فائدتها لتأكيدها الحقيقية القائلة بأن التفاعل المعقد لكل هذه المتغيرات مجتمعه يخلق ظروفاً أساسية في مختلف جوانب الحياة وفي المستويات المختلفة للنظام الاجتماعي(18) كما كشف بعض الباحثين عن أهمية الوضع الاقتصادي و الاجتماعي ودوره في المهن وارتباطها بعملية الاختيار، فالمجتمع تسوده أفكار مسبقة حول صلاحية الفروع التقليدية للمهن،فتحقيق التطابق الاجتماعي ليس في الواقع إلا مواقف ملائمة مرتبطة بقيم وعادات اجتماعية(19) .

الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الذي يساعد عن الكشف في تشكل اتجاهات الشباب نحو التعليم المهني من خلال الأداة المستخدمة إلى تقيس استجابات الشباب عن العبارات المتضمنة فيها.

أداة جمع البيانات: قد تم استخدام الاستمارة التي تعد من أكثر أدوات جمع البيانات استخداما وشيوعا في البحوث الاجتماعية،ويرجع ذلك إلى الميزات التي تحققها هذه الأداة سواء بالنسبة إلى اختصار الجهد أو التكلفة أو سهولة معالجة بياناتها الإحصائية.

منهج الدراسة:اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الذي يساعد في الكشف عن تشكل اتجاهات الشباب نحو التعليم المهني من خلال الأداة المستخدمة إلى تقيس استجابات الشباب عن العبارات المتضمنة فيها.

أداة جمع البيانات: قد تم استخدام الاستمارة التي تعد من أكثر أدوات جمع البيانات استخداما وشيوعا في البحوث الاجتماعية،ويرجع ذلك إلى الميزات التي تحققها هذه الأداة سواء بالنسبة إلى اختصار الجهد أو التكلفة أو سهولة معالجة بياناتها الإحصائية.

العينة: - قد تم الاعتماد على العينة العمدية بسبب عدم وجود إطار عام لمجتمع البحث وقد تم اختيار123 مفردة بالطريقة العمدية.

خصائص العينة: -

بلغت عدد الذكور في العينة 85 مفردة بنسبة 69% والأنات 28 مفردة بنسبة 31%،أما من حيث نوع التعليم فقد بلغ عدد من يدرسون بالتعليم المهني45

بنسبة 37% والتعليم الأكاديمي 78 بنسبة 63% ،أما من حيث تعليم الأب فالمستوى الجامعي بلغ 15 بنسبة 12% ومستوى التعليم المتوسط بلغ 65 بنسبة 53% ومستوى التعليم الأساسي بلغ 43 بنسبة 34% ،أما تعليم الأم فقد بلغ مستوى التعليم الجامعي 11 بنسبة 9% والتعليم المتوسط 52 بنسبة 42% والتعليم الأساسي 60 بنسبة 49%.

مجالات الدراسة

المجال المكاني -تم إجراء الدراسة في منطقة ترهونة

المجال الزمني -في الفترة الزمنية من 1 -12 -2012 إلى15 -3 -2013

المجال البشرى -هم فئة الشباب في منطقة ترهونة

تحليل البيانات وتفسيرها

جدول رقم (1) يوضح اتجاهات الشباب نحو التعليم المهني.

الرقم	الفقرة	أوافق	لا أوافق	لا أعرف	الوسط الحسابي	الوسط النسبي
1	هناك نظرة إيجابية نحو التعليم المهني في أسرتك	**23**	**75**	**24**	**2.42**	**.485**
2	التوجه نحو التعليم المهني هو مؤشر للفشل الأكاديمي	**78**	**34**	**11**	**3.58**	**.715**
3	التعليم المهني مجرد شهادة في	**47**	**48**	**28**	**3.03**	**.607**

	ظل غياب البدائل					
4	الأصدقاء من حولك يشجعون التعليم المهني	**62**	**36**	**25**	**3.27**	**.654**
5	التعليم المهني مستقبله مضمون	**66**	**11**	**46**	**3.57**	**.714**
6	التعليم المهني له مجالات عديدة في سوق العمل	**111**	**7**	**5**	**4.13**	**.826**
7	مشكلة التعليم المهني أنه لا يمكنه التطور أكاديمياً	**73**	**38**	**12**	**3.35**	**.670**
8	التعليم المهني يحقق دخلاً مضمونا للمستقبل	**72**	**27**	**24**	**3.46**	**.693**
9	أعتقد أن الجهل بأهمية الدراسة المهنية تقلل الاتجاه نحوها	**100**	**11**	**12**	**4.10**	**.820**
10	يحرز الإقبال على التعليم المهني توافر فرص العمل للخرجين	**77**	**32**	**14**	**3.38**	**.676**
11	أعتقد أن أولياء الأمور يجدون التوجه نحو التعليم المهني	**30**	**72**	**14**	**3.38**	**.676**
12	الرغبة في العمل المبكر تقوى الاتجاه نحو التعليم المهني	**83**	**28**	**11**	**3.67**	**.774**
13	التعليم المهني يحرز الوصول إلى مكانة اجتماعية مرموقة	**47**	**55**	**21**	**2.93**	**.587**
14	أرى ضرورة توعية المجتمع بأهمية التعليم المهني	**96**	**9**	**18**	**3.87**	**.774**

15	وسائل الأعلام مقصرة في نشر الوعي المهني	47	46	30	2.98	.595
16	أرى أن التعليم الجامعي أكثر أهمية من التعليم المهني	78	20	25	3.57	.714
17	أرى أن الطلب على الوظائف الإدارية أكثر من الوظائف المهنية	60	54	9	2.96	.592
18	أن التقاليد والعادات تتعارض مع النظرة الإيجابية للتعليم المهني	76	28	19	3.53	.706
19	مناهج التعليم مقصرة في نشر ثقافة التعليم التقني والمهني	18	86	19	2.22	447
20	الوضع المادي للأسرة له دور في تعزيز الاتجاه نحو التعليم المهني	13	98	12	1.94	.389

يرى العديد من أفراد العينة أن التعليم المهني له العديد من المجالات في سوق العمل وأن الجهل بأهمية الدراسة المهنية يقلل من الاتجاه الإيجابي نحو التعليم المهني فقد حصلت على وزن نسبي 82% كما أن العمل المبكر والتوعية بأهمية التعليم المهني تقوي الاتجاه الإيجابي نحوه فقد حصلت على وزن نسبي77% كما أن الفقرة التي ترى أن التوجيه نحو التعليم المهني هو مؤشر للفشل في الدارسة والتعليم الأكاديمي فقد حصلت على وزن نسبي 71% وهذا مؤشر خطير لمستقبل التعليم المهني والاتجاه الإيجابي نحوه في المجتمع، كما اتضح أن التوجه إلى التعلم الجامعي والعادات والتقاليد في المجتمــع لها تأثــير سلبي نحو الاتجاه نحو

التعليم المهني فقد تحصلتا على وزن نسبي71%، وقد حصلت النظرة الايجابية نحو التعليم المهني في الأسرة والعلاقة بين الوضع المادي للأسرة تعزيز الاتجاه نحو التعليم المهني أقل درجة في الوزن النسبي44%،38%،ويرى العديد من أفراد العينة أن الاتجاه نحو التعليم المهني له دور هام في العمل المستقبلي فقد تراوحت الأوزان النسبية في الفقرات5،6،8،10،12،مابين77%و67% وإجمالا يوجد اختلاف في اتجاهات أفراد العينة بين القضايا العامة المتعلقة بالتعليم المهني مثل أن له مستقبلاً مضمونًا ومجالات عديدة في سوق العمل والحصول على العمل مبكراً،أما القضايا الشخصية فيظهر الاتجاه السلبي نحو التعليم المهني كنظرة المجتمع وأولياء الأمور من الأسباب والمبررات التي تحول دون الالتحاق بالتعليم المهني .

جدول رقم(2) يوضح العوامل المؤثر في التعليم المهني من وجهة نظر الشباب في العينة

العوامل	ك	النسبة
تعدد الفرص	41	%33ا
تشجيع الأهل	20	%16
المكانة الاجتماعية	10	%08
الرغبة في التعليم المهني	13	%11

تشجيع الأصدقاء	24	%20
الوعي المهني	15	%12
المجموع	123	%100

يوضح الجدول العوامل المؤثرة على الشباب في عينة الدراسة في توجهاتهم نحو العمل المهني،فتعدد فرص ومجالات التعليم المهنية بلغت نسبة 33%، ويليها تشجيع الأصدقاء بنسبة 20% ثم تشجيع الأهل بنسبة 16% وعامل الوعي المهني حصل على نسبة12%

جدول رقم (3)يوضح العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم المهني والنوع

الجنس	ك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
ذكر	85	98.13	7.675	2.824	دالة إحصائيا
أنثى	38	70.35	11.220		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو التعليم المهني فالذكور أكثر إيجابية نحو التعليم المهني من الإناث اللاتي لا يفضلن التعليم المهني.

جدول رقم(4) يوضح العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم المهني ونوع التعليم في ضوء

نوع التعليم	ك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
تعليم مهني	45	94.75	8.96	1.722	غير دالة إحصائيا عند .05
تعليم أكاديمي	78	96.23	7.71		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نوع التعليم و الاتجاه نحو التعليم المهني،وهذا يرجع إلى أن الشباب في التعليم المهني قد انخرطوا به مع عدم وجود قناعة تامة به ، إنما مجرد الانخراط في الدراسة.

جدول رقم(5) يوضح العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم المهني ومستوى تعليم الأب.

مستوى تعليم الأب	ك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
تعليم جامعي	15	90.15	9.65	.2.1	غير دالة إحصائيا عند .05
تعليم متوسط	65	88.07	9.12		
تعليم أساسي	43	99.06	8.32		

اتضح من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم المهني ومستوى تعليم الأب عند مستوى0.5 وهذا يعنى أن متغير مستوى تعليم الأب لم يكن له أثر جوهري في اتجاهات الشباب نحو التعليم المهني.

جدول رقم(6) يوضح العلاقة بين الاتجاه نحو التعليم المهني ومستوى تعليم الأم

مستوى تعليم الأب	ك	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	الدلالة الإحصائية
تعليم جامعي	11	9.06	8.27	2.4	غير دالة إحصائيا عند .05
تعليم متوسط	52	96.54	9.85		
تعليم أساسي	60	97.23	9.23		

اتضح من الجدول أنه لا توجد علاقة بين الاتجاه نحو التعليم المهني ومستوى تعليم الأم عند مستوى 05. وهذا يعنى أن متغير تعليم الأم ليس له دور في تحديد اتجاه الشباب نحو التعليم المهني.

نتائج الدراسة

- وجود نظره سلبية للتعليم والعمل المهني في مجتمع الدراسة.

- وجود اتجاه عام لدى أفراد العينة أن التعليم المهني مؤشر للفشل الأكاديمي ومجرد الحصول على شهادة مهنية في ظل غياب البدائل.
- أن الجهل بالتعليم وعدم توعية المجتمع وتقصير وسائل الإعلام له دور في الحد من الاتجاه الإيجابي نحو التعليم المهني.
- وجود اتجاه عام لدى أفراد العينة أن التعليم المهني له العديد من مجالات العمل ومع ذلك الاتجاه نحو التعليم الجامعي أعلى من الاتجاه نحو التعليم المهني الذي يعتبر أحد البدائل في حالة عدم القدرة على دخول التعليم الجامعي.
- يرى أفراد العينة أن من العوامل المؤثرة في الالتحاق بالتعليم المهني هي تعدد فرص ومجالات العمل وتشجيع الأصدقاء والأهل والوعي المهني
- الإناث في العينة أكثر سلبية اتجاه التعليم المهني من الذكور.
- مستوى تعليم الأب والأم ليس لها تأثير على اتجاهات الشباب نحو التعليم المهني
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الشباب في التعليم المهني والشباب في التعليم الأكاديمي.

- وجود اتجاه نحو تفضيل الوظائف الإدراية عن الوظائف المهنية بسبب وجود قيم اجتماعية سلبية اتجاه التعليم المهني متمثلة في بعض العادات والتقاليد في المجتمع.

توصيات الدراسة

- توعية الشباب بماهية التعليم وأهميته من خلال وسائل الإعلام المختلفة.
- تشجيع عمليات الاستثمار في التعليم المهني وتقديم الحوافز المادية له.
- زرع قيم الاحترام والتقدير للعمل المهني،والاهتمام بغرس الاتجاهات الإيجابية لدى الشباب نحو التعليم المهني .
- بناء نظام تعليمي يضمن خلق فرص تعليم عالي للتخصصات المهنية.
- تطوير برامج التوجيه والإرشاد المهني لتحسين عمليات الاختيار للتخصصات المهنية
- العمل على تحسين أساليب التقدير المادي والمعنوي لمخرجات التعليم المهني .
- دراسة معوقات التعليم المهني،والعمل على إيجاد ترابط بين ما تقدمه مؤسسات التعليم المهني واحتياجات المجتمع.

- تغير معايير توجيه الطلاب إلى التعليم المهني بحيث لا تقتصر على الذين لا ترقى درجاتهم للاستمرار في التعليم العام.

الهوامش

1- محمود أمين مضر، الاتجاه نحو التعليم المهني وعلاقته ببعض المتغيرات ،مؤتمر التعليم التقني والمهني، فلسطين،2008،ص206.

2- عبد اللطيف خليفة، سيكلولوجية الاتجاهات، دار غريب للطباعة القاهرة،1990،ص130.

3- مصطفى حجازي،التخلف الاجتماعي (سكيولوجية الإنسان المقهور) معهد الاتحاد العربي،1986،لبنان ص17.

4- سليمان ملكاوي،عزوف الطلاب عن الالتحاق ببرامج التعليم المهني ، رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية،1995.

5- عيسى فيصل،اتجاهات الخرجين المعلمين وأرباب العمل حول التعليم الفني في البحرين،كلية العلوم الاجتماعية،الكويت،العدد3،1998.

6- صالح المنيف،اتجاهات طالبات المعاهد الثانوية نحو التعليم والتدريب المهني ،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،جامعة الملك سعود،1998.

7- عبد العزيز عبد الصمد،التعليم الفني ودوره في تحقيق متطلبات سوق العمل في مصر ،رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية،جامعة الإسكندرية 2000.

8- سعيد الملة،اتجاهات خريجي المرحلة الثانوية و الملتحقين بالكليات التقنية نحو الالتحاق بها،رسالة الخليج العربي،العدد79،2002.

9- كلثم غانم ، اتجاهات الشباب نحو العمل الفني في المجتمع القطري، حوليات كلية الآداب والعلوم الاجتماعية،الحولية24،جامعة الكويت2003.

10- محمد عليمات،التعليم والتدريب المهني في الأردن، مجلة الباحث، العدد2، السنة11،ص111.

11- هاشم عبد الوهاب،التعليم المهني في الوطن العربي،مطبعة مؤسسة المعاهد الفنية،1984،ص71.

12- منذر واصف المصري،التعليم والتدريب المهني في الوطن العربي،منظمة العمل العربية،ليبيا،1992،ص115.

13- شاكر حسين الخشالي،نظريات معاصره في علم الاجتماع،الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك،ص42

14- نفس المرجع،ص45.

15- وليد عبدا لله حماد،اتجاهات الشباب السعودي نحو التعليم الفني،مركز البحوث ،السعودية،1426هـ،ص36.

16- نفس المرجع ص40

17- على ليلة،الشباب في المجتمع،سلسلة علم الاجتماع المعاصر، مكتبة الحرية الحديثة القاهرة،1990،ص114.

18- سناء الخول، الأسرة والحياة العائلية،دار المعرفة الجامعية،القاهرة 1984،ص238

19- سيد عبد الحميد مرسى،سيكولوجيا المهن،دراسة عملية تطبيقية للمهن وأثرها في الفرد والمجتمع،دار النهضة العربية،القاهرة،1962،ص121.

د. بشير إبراهيم أبوشوفة
جامعة مصراتة / كلية التربية

لم يلق أي من أنواع البديع أي اهتمام ودراسة بقدر ما لقيه السجع ، سواء من حيث أنواعه ، أو من حيث اختلاف علماء البلاغة فيما ورد من القرآن الكريم مسجوعاً ، فقد تناول العلماء هذا الموضوع من جوانب عديدة ومن زوايا مختلفة كل حسب رؤيته واتجاهه الأدبي والفكري ، وقد تأثر بعضهم ببعض وبخاصة فيما يتعلق بالسجع في القرآن الكريم مما شكل اتجاهين متوازيين متعارضين ، أحدهما يرى أن في القرآن سجعاً، والآخر يسمى ما ورد من ذلك في القرآن فواصل، وقبل الحديث في هذا الموضوع يجدر بنا الحديث عن ماهية السجع وأنواعه.

المبحث الأول السجع وأنواعه:

السجع مأخوذ من الأصل الثلاثي (س.ج.ع) وقد أشارت المعاجم العربية إلى أن السجع من سَجَعَ يَسْجَعُ سَجْعاً : استوى واستقام وأشبه بعضه بعضاً ، قال ذو الرمة :

قطعتُ بها أرْضاً ترى وجهَ ركبها إذا ما عَدَوْها مُكْفأً غيْرَ سَاجِعِ

والسجع :الكلام المقفى ، والجمع أسجاع وأساجيع ، وسَجَعَ يَسْجَعُ سَجْعًا ، وسَجَّع تَسْجيعاً: تكلم بكلام له فواصل كفواصل الشعر من غير وزن ، وصاحبه سَجَّاعة وهو من الاستواء والاستقامة والاشتباه كأن كل كلمة تشبه صاحبتها ، قال ا بن جني: سمي سجعاً لاشتباه أواخره وتناسب فواصله ، وسجع بالشيء نطق به على

هذه الهيئة ، وسَجَعَ الحمام يَسْجَعُ سَجْعاً هَدَلَ على جهة واحدة ، وفي المثل: لا آتيك ما سجع الحمام يريدون الأبد ، وحمام سُجُوعٌ : سواجع ، وسجْع الحمامة موالاة صوتها على طريق واحد ، تقول العرب: سجعت الحمامة إذا دعت وطرَّبتْ في صوتها، وسجعت الناقة سَجْعًا: مدت حنينها على جهة واحدة ، يقال ناقة ساجع ، وسجعت القوس كذلك ، قال يصف قوساً:

وَهْي إذا أَنْبَضْتَ فيها تسْجَعُ تَرَ ثُّمَ النَّحلِ أباً لا يَهْجَعُ

قوله تسجع يعني حنين الوتر لإنباضه ، يقول كأنها تحن حنينا متشابها ، وكله من الاستواء والاستقامة، وسجع له سجعا قصد ، وكل سجع قصد، والساجع القاصد ، ([1]) ويرى الرماني أن السجع إنما أخذ من سجع الحمامة ، وذلك لأنه ليس فيه إلا الأصوات المتشاكلة كما ليس في سجع الحمامة إلا الأصوات المتشاكلة. ([2])

ويظهر أن أول تعريف اصطلاحي للسجع قد ورد على لسان الخليل بن أحمد ، إذ يقول في معجم العين"سجع الرجل إذا نطق بكلام له فواصل كقوافي الشعر من غير وزن كما قيل: لِصُّها بَطَلٌ ، وتمرها دَقَلٌ ، إن كثُر الجيش بها

(1) ينظر لسان العرب ابن منظور دار صادر بيروت لبنان مادة سجع.

(2) ينظر: النكت في إعجاز القرآن علي بن عيسى الرماني،ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن،تحقيق محمد خلف الله أحمد و د. محمد زغلول سلام،الطبعة الخامسة ،2008م،دار المعارف ،مصر ،ص 98.

جاعوا، وإن قلّوا ضاعوا" ، ([1]) أما ابن سنان الخفاجي فعرفه بقوله "تماثل الحروف في مقاطع الفصول" ،([2]) وعرفه فخر الدين الرازي متأثراً بالخليل بن أحمد على ما يبدو " تكلف التقفية من غير تأدية الوزن" ،([3]) وليس بعيدا عن ذلك تعريف السكاكي " ومن جهات الحسن الأسجاع وهي في النثر كما في القوافي في الشعر" ، ([4]) أما ابن الأثير فقال " تواطؤ الفواصل في الكلام المنثور على حرف واحد "، ([5]) ويكرر القزويني التعريف نفسه تقريبا فيقول عن السجع: " وهو تواطؤ الفاصلتين من النثر على حرف واحد " ، ([6]) وقد جعل العلوي

(1) معجم العين الخليل بن أحمد الفراهيدي ،تحقيق عبد الله درويش،1967م، مطبعة العاني ، بغداد ، مادة سجع.

(2) سر الفصاحة ، ابن سنان الخفاجي ، الطبعة الأولى ،1982م ،دار الكتب العلمية،بيروت ، لبنان ،ص171.

(3) نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز ، فخر الدين الرازي ، تحقيق نصر الله حاجي، الطبعة الأولى ،2004 م ، دار صادر ،بيروت ، لبنان،ص 68.

(4) مفتاح العلوم،أبو يعقوب السكاكي، تحقيق حمدي قابيل ،الطبعة الأولى ،(ب - ت) ، المكتبة التوفيقية ، القاهرة مصر، ص 371.

(5) المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر،ضياء الدين ابن الأثير،تقديم وتعليق د.أحمد الحوفي ود.بدوي طبانة،الطبعة الأولى ،(ب - ت) ، دار نهضة مصر، القاهرة ،مصر،ص 210.

(6) الإيضاح في علوم البلاغة،جلال الدين القزويني،تقديم وشرح د.علي بوملحم، الطبعة الثانية ،1991م،دار ومكتبة الهلال ،بيروت ، لبنان،ص325.

الوزن عنصرا أساسيا في السجع ، فقال : هو اتفاق الفواصل في الكلام المنثور في الحرف أو في الوزن أوفي مجموعهما ، ويظهر أنه كان يقصد بالوزن الوزن الصرفي ، من ذلك كله يتضح أن السجع هو بنية بلاغية بديعية تمتلك القدرة على نقل الكلام المنثور من حالة النثرية الخالصة إلى حالة جديدة ذات طابع إيقاعي مميز.([1])

أقسام السجع

للسجع أقسام عديدة ذكرها علماء البلاغة في كتبهم منها:

1 - المطرَّف : وهو ما اختلفت فيه الفاصلتان في الوزن واتفقتا في الحرف الأخير ،([2]) وذلك بأن يرد في أجزاء الكلام سجعات غير موزونة عروضيًا ويشترط أن يكون رويها روي القافية ، كقوله تعالى ﴿ مَا لَكُمْ لا تَرْجُونَ لِلَّهِ وَقَاراً وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَاراً﴾ سورة نوح الآية 13، 14، وكقوله تعالى ﴿ أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ مِهَاداً وَالْجِبَالَ أَوْتَاداً﴾ سورة النبأ الآية 6 - 7 ، وكقول أبي تمام :

تَجلَّى بهِ رُشْدِي وأَثْرَتْ بِهِ يَدِي وفَاضَ بهِ ثَمْدِي وأَوْرَى بهِ زَنْدِي ([3])

2 - الترصيع : وهو مقابلة كل لفظة من فقرة النثر أو صدر بيت بلفظة أخرى

---

(1) ينظر: السجع القرآني دراسة أسلوبية،هدى عطية عبد الغفار، رسالة ماجستير كلية الآداب جامعة عين شمس ،مصر، ص35.

(2) ينظر: الإيضاح ،القزويني ، ص325.

(3) شرح ديوان أبي تمام ، راجعه راجي الأسمر، الطبعة الثانية، 1994 م، دار الكتاب العربي ،بيروت، لبنان،ج 1 ص 268.

على وزنها ورويها،([1]) وهو مأخوذ من قولهم رصعت العقد إذا فصلته ، وهو أن يكون حشو البيت مسجوعا،([2]) كقوله تعالى ﴿ إِنَّ الْأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ وَإِنَّ الْفُجَّارَ لَفِي جَحِيمٍ ﴾ سورة الانفطار:13 -14، وقوله تعالى﴿ إِنَّ إِلَيْنَا إِيَابَهُمْ ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا حِسَابَهُمْ﴾ سورة الغاشية:25 -26، وكقول أبي فراس الحمداني:

وَأَفْعَالُهُ للرَّاغِبينَ كَرَامَةٌ وَأَمْوَالُهُ للطَّالبينَ نِهَابُ ([3])

وكقول الحريري" وهوَ يطْبَعُ الأسْجاعَ بجواهِرِ لفظِهِ، ويقْرَعُ الأسْماعَ بزَواجِرِ وعْظِهِ " ([4])

3- المتوازي : وهو أن تتفق اللفظة الأخيرة من الفقرة مع نظيرتها في الوزن والروي ،([5]) كقوله تعالى ﴿فِيهَا سُرُرٌ مَرْفُوعَةٌ وَأَكْوَابٌ مَوْضُوعَةٌ﴾ سورة الغاشية:13 -14 ، وكقوله صلى الله عليه وسلم (اللهمَّ أعطِ مُنفقاً خلفاً، وأعْطِ مُمسكاً تلفاً) ، وقول الحريري في مقاماته " ألجأني حكمُ دهرٍ قاسط إلى أن أنتجعَ

(1) ينظر: علم البديع ، د. عبد العزيز عتيق ،الطبعة الأولى ،1985م، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ،لبنان، ص218.

(2) ينظر: القافية والأصوات اللغوية، د. محمد عوني عبد الرءوف، (ب - ت) ، مكتبة الخانجي، مصر ،ص106.

(3) ينظر :ديوان أبي فراس الحمداني، شرح د.خليل الدويهي،الطبعة الثانية،1994م،دار الكتاب العربي،بيروت ،لبنان،ص47.

(4) شرح مقامات الحريري، تحقيق يوسف بقاعي،الطبعة الأولى،1981م، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان،ص19 -20.

(5) ينظر: علم البديع ،د.عبد العزيز عتيق،ص219.

أرض واسط" ([1]) ومن أمثلته من الشعر قول المتنبي :

فَنَحنُ في جَذَلٍ وَالرومُ في وَجَلٍ وَالبَرُّ في شُغُلٍ وَالبَحرُ في خَجَلِ ([2])

4 - المشطور: وهو "أن يقسم الشاعر بيته شطرين، ثم يصرع كل شطر من الشطرين، لكنه يأتي بكل شطر مخالفاً لقافية الآخر ليتميز من أخيه ، فيوافق فيه الاسم المسمى" ، ([3]) وذلك كقول مسلم بن الوليد:

موفٍ على مُهجٍ في يومِ ذي رهجٍ كأنه أجلٌ يسعى إلى أملِ ([4])

وكقول أبي تمام :

تَدْبيرُ مُعْتَصِمٍ بِاللهِ مُنْتَقِمٍ للهِ مُرْتَقِبٍ في اللهِ مُرْتَغِبِ ([5])

وأحسن السجع وأفضله ما جاء على النحو الآتي:

1 - ما تساوت فقراته في عدد الكلمات ،([6]) كقوله تعالى ﴿ فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلا تَقْهَرْ

(1) مقامات الحريري، ص218.

(2) العرف الطيب في شرح ديوان أبي الطيب ، ناصيف اليازجي، الطبعة الأولى ،19881م ، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت ، لبنان،ج 2 -ص132.

(3) تحرير التحبير، ابن أبي الأصبع المصري ، تحقيق د.حفني محمد شرف ، (ب - ت) ، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ،مصر ، ص308 .

(4) ينظر :شرح ديوان صريع الغواني، تحقيق د. سامي الدهان ، الطبعة الثالثة ، 1985م ، دار المعارف، القاهرة ، ص9.

(5) ينظر: شرح ديوان أبي تمام ، ص41.

(6) ينظر: علم البديع ، عبد العزيز عتيق، ص 220.

وَأَمَّا السَّائِلَ فَلا تَنْهَرْ﴾ سورة الضحى:9 -10، وقوله تعالى ﴿ فِي سِدْرٍ مَخْضُودٍ وَطَلْحٍ مَنْضُودٍ وَظِلٍّ مَمْدُودٍ﴾ سورة الواقعة:28 - 30، وقوله تعالى ﴿ وَالْعَادِيَاتِ ضَبْحاً فَالْمُورِيَاتِ قَدْحاً فَالْمُغِيرَاتِ صُبْحاً ﴾ سورة العاديات:1 -3 .

وبين العلوي أن السجع كلما كان قصيراً كان أوعر مسلكاً ، وأصعب مدركاً، وأكثر خفة على القلب ، وأطيب مسمعاً ، فالألفاظ إذا كانت قليلة فهي أحسن وأرق لأنها إذا كانت ألفاظها متقاربة لذت على الآذان لقرب فواصلها ولين معاطفها، وأقل ما يكون القصير من كلمتين لا غير لأن ما نقص عن ذلك فليس مؤلفاً مسجوعاً.([1])

2 - ما طالت به الفقرة الثانية عن الأولى طولاً لا يخرج بها عن الاعتدال كثيراً حتى لا يبعد على السامع وجود القافية فتذهب اللذة ([2])، ﴿ وَالنَّجْمِ إِذَا هَوَى مَا ضَلَّ صَاحِبُكُمْ وَمَا غَوَى ﴾ سورة النجم:1 -2، وقوله تعالى﴿ وَقَالُوا اتَّخَذَ الرَّحْمَنُ وَلَداً لَقَدْ جِئْتُمْ شَيْئاً إِدّاً تَكَادُ السَّمَاوَاتُ يَتَفَطَّرْنَ مِنْهُ وَتَنْشَقُّ الْأَرْضُ وَتَخِرُّ الْجِبَالُ هَدّاً ﴾ سورة مريم:88 -90، فالفقرة الأولى ثمان لفظات والثانية تسع،

3 - ما طالت فقرته الثالثة ،([3]) كقوله تعالى ﴿ خُذُوهُ فَغُلُّوهُ ثُمَّ الْجَحِيمَ صَلُّوهُ ثُمَّ فِي سِلْسِلَةٍ ذَرْعُهَا سَبْعُونَ ذِرَاعاً فَاسْلُكُوهُ﴾ سورة الحاقة:30 -32.

---

(1) ينظر: الطراز، يحي العلوي، مراجعة محمد عبد السلام شاهين ، الطبعة الأولى ،1995م ، دار الكتب العلمية ، بيروت ،لبنان، ص409.

(2) ينظر: علم البديع عبد العزيز عتيق ص220.

(3) ينظر: المصدر نفسه ،ص221.

المبحث الثاني السجع في القرآن الكريم:

ظهر خلاف عميق بين علماء البلاغة فيما ورد من سجع في القرآن الكريم ، ومرد هذا الخلاف يرجع إلى الطبيعة التحسينية للسجع باعتباره محسناً بديعياً يزخرف اللفظ ويحسِّنه ، ولعل أصل الاعتراض على تسمية ما ورد في القرآن الكريم سجعاً حديث الرسول صلى الله عليه وسلم ، فقد روي عن مكرمة عن ابن عباس قال : كانت امرأتان ضرَّتان وكان بينهما سخب ، فرمت إحداهما الأخرى بحجر فأسقطت غلاماً قد نبت شعره ميتاً، وماتت المرأة ، فقضى على العاقلة الدية ، فقال عمها إنها قد أسقطت يا رسول الله غلاماً قد نبت شعره، فقال أبو القاتلة:إنه كاذب ،إنه والله ما استهل ولا عقل ولا شرب ولا أكل فمثله يطل، فقال النبي صلى الله عليه وسلم أسجع الجاهلية وكهانتها ، أرى في الصبي غرة . ([1])

وعلماء البلاغة في هذا الأمر فريقان:

الفريق الأول: أنكر وجود السجع في القرآن الكريم ، منهم أبوبكر الباقلاني الذي خصص باباً كاملاً في كتابه إعجاز القرآن أسماه نفي السجع من القرآن ، ومن أهم ما ذكره فيه ما يلي: ذهب أصحابنا كلهم إلى نفي السجع من القرآن،وذكره أبو الحسن الأشعري في غير موضع من كتبه، وذهب كثير ممن يخالفهم إلى إثبات السجع في القرآن ، وزعموا أن ذلك مما يبين به فضل الكلام ، وأنه من الأجناس

(1) ينظر: السنن الكبرى ، الإمام البيهقي ، تحقيق محمد عبد القادر عطا، الطبعة الأولى ،1999م ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، مجلد8 ص 199 - 200.

التي يقع فيها التفاضل في البيان والفصاحة كالتجنيس والالتفات وما أشبه ذلك من الوجوه التي تعرف بها الفصاحة ، وأقوى أدلتهم على ذلك اتفاق الكل على أن موسى أفضل من هارون عليهما السلام، ومراعاة للسجع قيل في موضع (هارون وموسى) ولما كانت الفواصل في موضع آخر بالواو والنون قيل (موسى وهارون) وجاء في القرآن سجع كثير فلا يصح أن يتفق كله غير مقصود إليه ، وهم يحددون معنى السجع أنه موالاة الكلام على وزن واحد ، مأخوذ من قولك "سجعت الحمامة "أي رددت صوتها ، كقول الشاعر:

طربتَ فأبكتك الحمام السواجعُ تميل بها ضحواً غصونٌ نوائعُ

وهذا الذي يزعمونه غير صحيح ، ولو كان القرآن سجعاً لكان غير خارج عن أساليب كلامهم ، ولو كان داخلاً فيها لما يقع بذلك إعجاز ، ولو جاز أن يقولوا :هو سجع معجز لجاز لهم أن يقولوا شعر معجز . والسجع مما كان يألفه الكهان من العرب ، ونفيه من القرآن أجدر بأن يكون حجة من نفي الشعر ، لأن الكهانة تنافي النبوات ، وليس كذلك الشعر ، ثم استدل الباقلاني بحديث الرسول صلى الله عليه وسلم في ذم سجع الكهان، وبين أن ذلك السجع مذموم لم يصح أن يكون في دلالته ، وقال إن الذي يقدرونه أنه سجع فهو وهم لأنه قد يكون الكلام على مثال السجع وإن لم يكن سجعاً، لأن ما يكون به الكلام سجعاً يختص ببعض الوجوه دون بعض ، لأن السجع من الكلام يتبع المعنى فيه اللفظ الذي يؤدي السجع ، وليس كذلك ما اتفق مما هو في تقدير السجع ، لأن اللفظ يقع فيه تابعاً للمعنى ، وفصل بين أن ينتظم الكلام في نفسه بألفاظه التي تؤدي المعنى

المقصود فيه، وبين أن يكون المعنى منتظماً دون اللفظ ، ومتى ارتبط المعنى بالسجع كانت إفادة السجع كإفادة غيره ، ومتى انتظم المعنى بنفسه دون السجع كان مستجلباً لتحسين الكلام دون تصحيح المعنى، وقال: لو كان الذي في القرآن على ما تقدرونه سجعاً لكان مذموماً مرذولاً ، لأن السجع إذا تفاوتت أوزانه واختلفت طرقه كان قبيحاً من الكلام ، وللسجع منهج مرتب محفوظ وطريق مضبوط متى أخلَّ به المتكلم وقع الخلل في كلامه ونسب إلى الخروج عن الفصاحة كما أن الشاعر إذا خرج عن الوزن المعهود كان مخطئاً وكان شعره مرذولاً وربما خرج عن كونه شعراً.([1])

وتحدث عن السجع علي بن عيسى الرماني في رسالته النكت في إعجاز القرآن ، وبدأ في سرد أدلته على نفي السجع من القرآن ، فقال:" وإنما أخذ السجع في الكلام من سجع الحمامة، وذلك أنه ليس فيه إلا الأصوات المتشاكلة ، كما ليس في سجع الحمامة إلا الأصوات المتشاكلة ، إذ كان المعنى لما تُكُلِّف من غير وجه الحاجة إليه والفائدة فيه لم يعتد به فصار بمنزلة ما ليس فيه إلا الأصوات المتشاكلة "([2]) ، ووضع الرماني مصطلح الفاصلة عوضاً عن السجع ، فقال "...والفواصل بلاغة والأسجاع عيب، وذلك أن الفواصل تابعة للمعاني ، وأما الأسجاع فالمعاني تابعة لها ، وهو قلب ما توجبه الحكمة في الدلالة ، إذ كان

(1) ينظر: إعجاز القرآن ، أبو بكر الباقلاني ،تحقيق السيد أحمد صقر،(ب -ت) ، دار المعارف ، مصر، ص86- 89.

(2) النكت في إعجاز القرآن ،علي الرماني ، ص 98.

الغرض الذي هو حكمة إنما هو الإبانة عن المعاني التي الحاجة إليها ماسة ، فإذا كانت المشاكلة وصلة إليه فهو بلاغة ، وإذا كانت المشاكلة خلاف ذلك فهو عيب ولُكنة ، لأنه تكلف من غير الوجه الذي توجبه الحكمة ، ومثله من وضع تاجاً ثم ألبسه زنجيّاً ساقطاً، أو نظم قلادة در ثم ألبسها كلباً، وقبح ذلك وعيبه بيّنٌ لمن له أدنى فهم ، فمن ذلك ما يحكى عن بعض الكهان : " والأرض والسماء ، والغراب الواقعة بنقعاء ، لقد نفر المجد إلى العُشَراء"، ومنه ما يحكى عن مسيلمة الكذاب : "يا ضفدع نقي كم تنقين ، لا الماء تكدرين ولا النهر تفارقين"، فهذا أغث كلام وأسخفه ، وقد بينا علته ، وهو تكلف المعاني من أجله ، وجعلها تابعة له من غير أن يبالي المتكلم بها ، وفواصل القرآن كلها بلاغة وحكمة لأنها طريق إلى إفهام المعاني التي يحتاج إليها في أحسن صورة يدل بها عليها.([1])

وقد أكد فريق نفي السجع عن القرآن على مصطلح الفاصلة دون السجع ووجدوا ما يؤكد هذا الاتجاه من القرآن الكريم في قوله تعالى ﴿كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ﴾ سورة فصلت: من الآية 3 ، وقالوا إن الله عز وجل وصف آيات كتابه بقوله (فُصِّلَتْ) ولم يقل (سُجِّعَتْ) وتأدباً مع الله تعالى وتعظيماً للرسول صلى الله عليه وسلم يلزم أن لا نطلق على ما في القرآن الكريم صفة السجـــع ، بل نقول

(1) النكت في إعجاز القرآن ،علي الرماني ص 97 -98.

الفواصل القرآنية ،([1]) ولعلهم يريدون بذلك استقصاء كل أبعاد التشاكل الصوتي وهو متوفر في الفاصلة أكثر منه في السجع يقول الرماني : " وإنما حسن في الفواصل الحروف المتقاربة لأنه يكتنف الكلام من البيان ما يدل على المراد في تمييز الفواصل والمقاطع ، لما فيه من البلاغة وحسن العبارة ، وأما القوافي فلا تحتمل ذلك لأنها ليست في الطبقة العليا من البلاغة وإنما حسَّن الكلام فيه إقامةُ الوزن ومجانسة القوافي ، فلو بطل أحد الشيئين خرج عن نلك المنهاج ، وبطل ذلك الحسن الذي له في الأسماع ، ونقضت رتبته في الأفهام" .([2])

الفريق الثاني: وهذا الفريق يختلف عن سابقه تماماً فهو يقر بالسجع في القرآن الكريم ويؤكد عليه ، ومنهم أبو هلال العسكري ، فقد خصص باباً للسجع والازدواج قال فيه : " ...وكذلك جميع ما في القرآن مما يجري على التسجيع والازدواج مخالف في تمكين المعنى وصفاء اللفظ وتضمن الطلاوة والماء لما يجري مجراه من كلام الخلق ، ألا ترى قوله عز اسمه ﴿وَالْعَادِيَاتِ ضَبْحاً فَالْمُورِيَاتِ قَدْحاً فَالْمُغِيرَاتِ صُبْحاً فَأَثَرْنَ بِهِ نَقْعاً فَوَسَطْنَ بِهِ جَمْعاً﴾ سورة:العاديات1 -5 ، قد بان عن جميع أقسامهم الجارية هذا المجرى من مثل قول الكاهن والسماء والأرض ، والقرض والفرض، والغمر والبرض. ومثل هذا من

(1) ينظر: البلاغة العربية في ثوبها الجديد علم البديع .د. بكري شيخ أمين،الطبعة الرابعة ،1996، دار العلم للملايين ،بيروت،لبنان،ص 120.

(2) النكت في إعجاز القرآن للرماني، ص98 -99.

السجع مذموم لما فيه من التكلف والتعسف، ولهذا قال النبي صلى الله عليه وسلم لرجل قال: أندي من لا شرب ولا أكل ولا صاح فاستهل فمثل ذلك يُطَل أسجعاً كسجع الكهان. لأن التكلف في سجعهم فاش ، ولو كرهه عليه الصلاة والسلام لقال أسجعاً ثم سكت وكيف يذمه ويكرهه وإذا سلم من التكلف وبريء من التعسف لم يكن في جميع صنوف الكلام أحسن منه ، وقد جرى عليه كثير من كلامه عليه الصلاة والسلام فمن ذلك ما حدثنا به يوسف الإمام بواسط قال حدثنا محمد ابن خالد بن عبد الله أبو شهاب عن عوف عن زرارة بن أوفى عن عبد الله بن سلام ، قال لما قدم النبي صلى الله عليه وسلم المدينة إنْجَفَلَ الناس قِبلَه فقيل قدم رسول الله فجئت في الناس لأنظر إليه فلما تبينت وجهه عرفت أنه ليس بوجه كذاب ، فكان أول شيء تكلم به أن قال :أيها الناس أفشوا السلام ، وأطعموا الطعام ، وصلوا الأرحام ، وصلوا بالليل والناس نيام ، تدخلوا الجنة بسلام . وكان صلى الله عليه وسلم ربما غير الكلمة عن وجهها للموازنة بين الألفاظ وإتباع الكلمة أخواتها، كقوله صلى الله عليه وسلم أعيذه من الهامّة والسامّة وكل عين لامّة ، وإنما أراد ملمّة ، وقوله ارجعن مأزورات غير مأجورات ، وإنما أراد موزورات من الوزر، فقال مأزورات لمكان مأجورات قصداً للتوازن وصحة التسجيع ، فكل هذا يؤذن بفضيلة التسجيع على شرط البراءة من التكلف والخلو من التعسف "([1]) ، إن أبا هلال العسكري لم يمانع من تسمية ما ورد في القرآن

(1) كتاب الصناعتين الكتابة والشعر ، أبو هلال العسكري ، تحقيق د.مفيد قميحة ، الطبعة الثانية ،1989 م ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، ص 285 -286.

سجعاَ، بل استدل ببعض الأحاديث النبوية ما يؤكد الاتجاه إلى السجع ، وقد وجَّه حديث ذم السجع بما يناسب هذا الاتجاه ، ولعل اهتمام أبي هلال بالبديع كان سبباً كبيراً في تأكيده على السجع في القرآن وبخاصة أنه قد عاش في بداية نشأة فن البديع على يد عبد الله بن المعتز وشعراء العصر العباسي. ومن مؤيدي السجع في القرآن ابن سنان الخفاجي، يقول في كتابه سر الفصاحة: "ومن المناسبة بين الألفاظ في الصيغ السجع والازدواج ، ويحد السجع بأنه تماثل الحروف في مقاطع الفصول ، وبعض الناس يذهب إلى كراهية السجع والازدواج في الكلام ، وبعضهم يستحسنه ويقصده كثيراً، وحجة من يكرهه أنه ربما وقع بتكلف وتعمّل واستكراه ، فأذهب طلاوة الكلام وأزال ماءه ، وحجة من يختاره أنه مناسبة بين الألفاظ يحسنها ، ويظهر آثار الصنعة فيها ، ولولا ذلك لم يرد في كلام الله تعالى وكلام النبي صلى الله عليه وسلم ، والفصيح من كلام العرب ، وكما أن الشعر يحسن بتساوي قوافيه كذلك النثر يحسن بتماثل الحروف في فصوله ، والمذهب الصحيح أن السجع محمود إذا وقع سهلاً متيسراً بلا كلفة ولا مشقة ، وبحيث يظهر أنه لم يُقصد في نفسه ، ولا أحضره إلا صدق معناه دون موافقة لفظه ، ولا يكون الكلام الذي قبله إنما يتخيل لأجله ، وورد ليصير وصلة إليه ، فإنا متى حمدنا هذا الجنس من السجع كنا قد وافقنا دليل من كرهه وعملنا بموجبه ، لأنه إنما دل على قبح ما يقع من السجع بتعمل وتكلف ونحن لم نستحسن ذلك النوع ووافقْنا أيضاً دليل من اختاره لأنه إنما دل به على حسن ما ورد منه في كتاب الله تعالى وكلام النبي صلى الله عليه وسلم ، والفصحاء من

العرب ، وكان يحسن الكلام وبين آثار الصناعة ويجري مجرى القوافي المحمودة ، والذي يكون بهذه الصفات هو الذي حمدناه واخترناه وذكرنا أنه يكون سهلاً غير مستكره ولا متكلف " ، ([1]) ثم قال مفرقاً بين الفواصل والسجع: " وأما الفواصل التي في القرآن فإنهم سموها فواصل ولم يسموها أسجاعاً، وفرقوا فقالوا: إن السجع هو الذي يقصد في نفسه ثم يحمل المعنى عليه ، والفواصل التي تتبع المعاني ولا تكون مقصودة في نفسها ، وقال علي بن عيسى الرماني : إن الفواصل بلاغة ، والسجع عيب، وعلل ذلك بما ذكرناه من أن السجع تتبعه المعاني ، والفواصل تتبع المعاني ، وهذا غير صحيح ، والذي يجب أن يحرر في ذلك أن يقال: إن الأسجاع حروف متماثلة في مقاطع الفصول على ما ذكرناه ، والفواصل على ضربين: ضرب يكون سجعاً، وهو ما تماثلت حروفه في المقاطع ، وضرب لا يكون سجعاً، وهو ما تقاربت حروفه في المقاطع ولم تتماثل ، ولا يخلو كل واحد من هذين القسمين - أعني المتماثل والمتقارب - من أن يكون يأتي طوعاً سهلاً وتابعاً للمعاني ، وبالضد من ذلك ، حتى يكون متكلفاً يتبعه المعنى ، فإن كان من القسم الأول فهو المحمود الدال على الفصاحة وحسن البيان ، وإن كان من الثاني فهو مذموم مردود ، فأما القرآن فلم يرد فيه إلا ما هو من القسم المحمود ، لعلوه في الفصاحة ، وقد وردت فواصله متماثلة متقاربة ، فمثال المتماثلة قوله تعالى : ﴿ وَالطُّورِ وَكِتَابٍ مَسْطُورٍ فِي رَقٍّ مَنْشُورٍ وَالْبَيْتِ الْمَعْمُورِ﴾ سورة الطور :1 -4 ، وقوله عز اسمه ﴿ طه مَا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لِتَشْقَى إِلَّا تَذْكِرَةً لِمَنْ

(1) سر الفصاحة ، ابن سنان الخفاجي ، ص171.

يَخْشَى تَنْزِيلاً مِمَّنْ خَلَقَ الْأَرْضَ وَالسَّمَاوَاتِ الْعُلَى الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ استوى ﴾ سورة طه: 1 -5 ، وقوله تبارك وتعالى : ﴿ وَالْعَادِيَاتِ ضَبْحاً فَالْمُورِيَاتِ قَدْحاً فَالْمُغِيرَاتِ صُبْحاً فَأَثَرْنَ بِهِ نَقْعاً فَوَسَطْنَ بِهِ جَمْعاً ﴾ سورة العاديات:1 - 5 ، وقوله تبارك وتعالى: ﴿ وَالْفَجْرِ وَلَيَالٍ عَشْرٍ وَالشَّفْعِ وَالْوَتْرِ وَاللَّيْلِ إِذَا يَسْرِ هَلْ فِي ذَلِكَ قَسَمٌ لِذِي حِجْر ﴾ سورة:الفجر 1 -5 ، وقوله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِعَادٍ إِرَمَ ذَاتِ الْعِمَادِ الَّتِي لَمْ يُخْلَقْ مِثْلُهَا فِي الْبِلادِ وَثَمُودَ الَّذِينَ جَابُوا الصَّخْرَ بِالْوَادِ وَفِرْعَوْنَ ذِي الْأَوْتَادِ الَّذِينَ طَغَوْا فِي الْبِلادِ فَأَكْثَرُوا فِيهَا الْفَسَادَ ﴾ سورة :الفجر 6 - 12 ، وحذفوا الياء من (يسري والوادي) طلباً في الموافقة في الفواصل ، وقوله تعالى﴿ اقْتَرَبَتِ السَّاعَةُ وَانْشَقَّ الْقَمَرُ وَإِنْ يَرَوْا آيَةً يُعْرِضُوا وَيَقُولُوا سِحْرٌ مُسْتَمِرٌّ ﴾ سورة:القمر 1 -2 ، وجميع هذه السورة على هذا الازدواج ، وهذا جائز أن يسمى سجعاً لأن فيه معنى السجع ، ولا مانع في الشرع يمنع من ذلك ، ومثال المتقارب في الحروف قوله تبارك وتعالى: ﴿ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ ﴾ سورة:الفاتحة3 -4 ، وقوله تعالى: ﴿ ق وَالْقُرْآنِ الْمَجِيدِ بَلْ عَجِبُوا أَنْ جَاءَهُمْ مُنْذِرٌ مِنْهُمْ فَقَالَ الْكَافِرُونَ هَذَا شَيْءٌ عَجِيبٌ ﴾ سورة: ق 1 -2 ، وهذا لا يسمى سجعاً ، لأنا قد بينا أن السجع ما كانت حروفه متماثلة " .([1])

ثم علق على رأي الرماني بنفي السجع عن القرآن فقال: فأما قول الرماني إن السجع عيب والفواصل بلاغة على الإطلاق فغلط ، لأنه أراد بالسجع ما يكون تابعاً للمعنى وكأنه غير مقصود، فذلك بلاغة والفواصل مثله ، وإن كان يريد

(1) سر الفصاحة ، ابن سنان الخفاجي ص172 -173.

بالسجع ما تقع المعاني تابعة له وهو مقصود متكلف فذلك عيب والفواصل مثله ، وكما يعرض التكلف في السجع عند طلب تماثل الحروف ، كذلك يعرض في الفواصل عند طلب تقارب الحروف، وأظن أن الذي دعا أصحابنا إلى تسمية كل ما في القرآن فواصل ، ولم يسموا ما تماثلت حروفه سجعاً رغبة منهم في تنزيه القرآن عن الوصف اللاحق بغيره من الكلام والمروى عن الكهنة وغيرهم وهذا غرض في التسمية قريب ، فأما الحقيقة فما ذكرناه ، لأنه لا فرق بين مشاركة بعض القرآن لغيره من الكلام في كونه مسجوعاً وبين مشاركة جميعه في كونه عرضاً وصوتاً وحروفاً وكلاماً عربياً ، وإن قال قائل: إذا كان عندكم أن السجع محمود فهلا ورد القرآن كله مسجوعاً، وما الوجه في ورود بعضه مسجوعاً وبعضه غير مسجوع ؟ قيل: إن القرآن أنزل بلغة العرب وعرفهم وعاداتهم ، وكان الفصيح من كلامهم لا يكون كله مسجوعاً لما في ذلك من إمارات التكلف والاستكراه والتصنع ، لاسيما فيما يطول من الكلام فلم يرد مسجوعاً جرياً به على عرفهم في الطبقة العالية من كلامهم.([1])

وكان كلام ابن سنان عن السجع مبنياً على حجج واقعية ، فقد تعرض لكل الاحتمالات التي قد يجنح إليها العقل ، فقد فرق بين السجع والفواصل ورد على كلام الرماني بأسلوب علمي رصين.

ومن فريق مؤيدي السجع في القرآن ضياء الدين بن الأثير، فقد عقد فصلاً خاصاً بالسجع قال فيه " ... وقد ذمه بعض أصحابنا من أرباب هذه الصناعة ،

(35) ينظر: سر الفصاحة ، ابن سنان الخفاجي ص173 -174.

ولا أرى لذلك وجهاً سوى عجزهم أن يأتوا به ، وإلا فلو كان مذموماً لما ورد في القرآن الكريم ، فإنه قد أتى منه بالكثير ، حتى أنه ليؤتى بالسورة جميعاً مسجوعة ، كسورة الرحمن ، وسورة القمر وغيرهما ، وبالجملة فلم تخل منه سورة من السور ، فمن ذلك قوله تعالى ﴿ إِنَّ اللَّهَ لَعَنَ الْكَافِرِينَ وَأَعَدَّ لَهُمْ سَعِيراً خَالِدِينَ فِيهَا أَبَداً لا يَجِدُونَ وَلِيّاً وَلا نَصِيراً ﴾ سورة الأحزاب64 -65 ، وكقوله تعالى ﴿ طه مَا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لِتَشْقَى إِلَّا تَذْكِرَةً لِمَنْ يَخْشَى تَنْزِيلاً مِمَّنْ خَلَقَ الْأَرْضَ وَالسَّمَاوَاتِ الْعُلَى الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَي لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا وَمَا تَحْتَ الثَّرَى وَإِنْ تَجْهَرْ بِالْقَوْلِ فَإِنَّهُ يَعْلَمُ السِّرَّ وَأَخْفَى اللَّهُ لا إِلَهَ إِلَّا هُوَ لَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى ﴾سورة طه:1 -8 ، وكذلك قوله ﴿ بَلْ كَذَّبُوا بِالْحَقِّ لَمَّا جَاءَهُمْ فَهُمْ فِي أَمْرٍ مَرِيجٍ أَفَلَمْ يَنْظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِنْ فُرُوجٍ وَالْأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ ﴾ سورة ق:5 -7 ، وقد ورد على هذا الأسلوب من كلام النبي صلى الله عليه وسلم شيء كثير أيضاً ، فمن ذلك ما رواه ابن مسعود رضي الله عنه ، قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "استحيوا من الله حق الحياء ، قلنا : إنا لنستحي من الله يا رسول الله قال : ليس ذلك ، ولكن الاستحياء من الله أن تحفظ الرأس وما وعى ، والبطن وما حوى ، وتذكر الموت والبلى ، ومن أراد الآخرة ترك زينة الحياة الدنيا "فإن قيل : إن النبي صلى الله عليه وسلم قال لبعضهم منكراً عليه وقد كلمه بكلام مسجوع : " أسجعاً كسجع الكهان" ولولا أن السجع مكروه لما أنكره النبي صلى الله عليه وسلم ، فالجواب عن ذلك أنا نقول : لوكره النبي صلى الله

عليه وسلم السجع مطلقاً لقال :أسجعاً ثم سكت ، وكان المعنى يدل على إنكار هذا الفعل لِمَ كان ، فلما قال : أسجعاً كسجع الكهان صار المعنى معلقا على أمر ، وهو إنكار الفعل لِمَ كان على هذا الوجه، فعلم أنه إنما ذم من السجع ما كان مثل سجع الكهان لا غير، وانه لم يذم السجع على الإطلاق ، وقد ورد في القرآن الكريم ، وهو صلى الله عليه وسلم قد نطق به في كثير من كلامه ، حتى أنه غير الكلمة عن وجهها إتباعا لها بأخواتها من أجل السجع ، فقال لابن ابنته عليهما السلام : " أعيذه من الهامة والسامة ، وكل عين لامة" وإنما أراد "ملمة" لأن الأصل فيها "أَلَمَّ" فهو "مُلِمّ" ، وكذلك قوله صلى الله عليه وسلم" أرجعن مأزُورَاتٍ غير مأجُوراتٍ" ، وإنما أراد "مَوْزُورَات" من الوِزْر ، فقال "مأزُورَاتٍ " لمكان "مأجُوراتٍ "طلباً للتوازن والسجع ، وهذا مما يدلُّك على فضيلة السجع ".([1])

ولابن الأثير وجهة نظر فيما يخص حديث نفي السجع عن القرآن :" ...على أن هذا الحديث النبوي الذي يتضمن إنكار سجع الكهان عندي فيه وجهة نظر ، فإن الوهم يسبق إلى إنكاره ، يقال: فما سجع الكهان الذي يتعلق الإنكار به ونهى عنه رسول الله صلى الله عليه وسلم ؟ والجواب عن ذلك أن النهي لم يكن عن السجع نفسه ، وإنما النهي عن حكم الكاهن الوارد باللفظ المسجوع ألا ترى أنه لما أمر رسول الله صلى الله عليه وسلم في الجنين بغرة عبد أو أمة قال الرجل: أأدي من لا شرب ولا أكل ، ولا نطق ولا استهل ، ومثل ذلك يطل؟ فقال رسول الله

(1) المثل السائر ،ابن الأثير، ص 210 -211.

صلى الله عليه وسلم " أسجعاً كسجع الكهان "أي أتبع سجعاً كسجع الكهان؟ وكذلك كان الكهنة كلهم فإنهم كانوا إذا سئلوا عن أمر جاءوا بالكلام مسجوعاً ...فالسجع إذاً ليس بمنهيٍّ عنه ، وإنما المنهيُّ عنه هو الحكم المتبوع في قول الكاهن ، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " أسجعاً كسجع الكهان" أي أحكماً كحكم الكهان ، وإلا فالسجع الذي أتى به ذلك الرجل لا بأس به لأنه قال: "أأدي من لا شرب ولا أكل ، ولا نطق، ولا أستهل ، ومثل ذلك يطل" وهذا كلام حسن من حيث السجع ، وليس بمنكر لنفسه وإنما المنكَر هو الحكم الذي تضمنه في امتناع الكاهن أن يَدِي الجنين بغُرَّة عبد أو أمَة..." . ([1])

وبين ابن الأثير أن أكثر سور القرآن جاءت مسجوعة ، وما منع أن يأتي القرآن كله مسجوعاً إلا أنه سلك به مسلك الإيجاز والاختصار ، والسجع لا يُوَاتي في كل موضع من الكلام على حد الإيجاز الاختصار ، ولهذا السبب ترك استعماله في جميع القرآن.([2])

ويمكن القول أن تناول ابن الأثير للسجع القرآني كان أكثر وضوحاً ونضجاً من غيره ، ويظهر أنه قد استفاد مما كتبه غيره في هذا الموضوع ، وقد وجَّه حديث ذم السجع إلى نحو لا يتعارض مع السجع القرآني، وأضاف أدلة جديدة دعَّمت موقف الفريق الثاني.

ومن مؤيدي السجع القرآني أيضاً صاحب الطراز يحيى بن حمزة العلوي ، فقد

(1) المثل السائر ،ابن الأثير ص211 -212.

(2) ينظر: المصدر نفسه ص214.

عقد هو الآخر فصلاً للسجع سمَّاه التسجيع تحدث فيه عن السجع بشكل عام والسجع في القرآن بشكل خاص، وذكر أن في استعمال السجع مذهبين:" الأول جوازه وحسنه وهذا هو الذي عوَّل عليه علماء البيان ، والحجة على ذلك هي أن كلام الله تعالى والسنة النبوية وكلام أمير المؤمنين مملوء منه وكلام البلغاء أيضاً..فلو كان مستكرهاً لما ورد في هذا الكلام البالغ في الفصاحة كل مبلغ ، ولأجل كثرته في السنة الفصحاء لا يكاد بليغ من البلغاء يرتجل خطبةً ولا يُحَرِّرُ موعظةً إلا ويكون أكثره مبنياً على التسجيع في أكثره وفي هذا دلالة قاطعة على كونه مقُولاً مستعملاً في ألسنة الفصحاء في المقامات المشهورة والمحافل المعهودة ، المذهب الثاني استكراهه وهذا شيء حكاه ابن الأثير ولم أعرف قائله ولا وجدته فيما طالعت من كتب البلاغة ، ولعل الشبهة لهم في استكراهه ما ورد عن الرسول صلى الله عليه وسلم لما أوجب في الجنين غُرَّة عبداً أو أمةً ، فقال الذي أوجبها عليه كيف نَدِي من لا شرب ولا أكل ، ولا نطق ولا استهلَّ ، ومثل ذلك يطل ، فقال صلى الله عليه وسلم: أسجعاً كسجع الكهان ، فأنكر السجع على من تكلم به، وفي هذا دلالة على استكراهه، والجواب أنا نقول أنه لم ينكر السجع مطلقاً ، وإنما أنكر سجعاً مخصوصاً وهو سجع الكهان ، لأن أكثر أخبارهم عن الأمور الكونية ، والأوهام الظنية ، على جهة السجع وتطابق أعجاز الألفاظ كما تراه يحكي عن شِقّ وسَطِيح ، وغيرهما من الكهان ، والمختار قبوله ، ولو لم يكن جائزاً في البلاغة لما أتى عليه أفصح الكلام وهو التنزيل ، ولما جاء في كلام سيد البشر وكلام أمير المؤمنين ، لأن هذه هي أعظم الكلام بلاغة وأدخلها في

الفصاحة ، فلا يمكن ترك هذا الأسلوب من الكلام لقصة عارضة من جهة الرسول صلى الله عليه وسلم يمكن حملها على وجه لائق كما أشرنا إليه.([1])
وصاحب الطراز يكرر ما ذكره ابن الأثير بإقراره السجع في القرآن ، بل إنه يذكر أنه لم يقف على منكري السجع في القرآن فيما قرأ من كتب.
وبعد استعراض رأي الفريقين يمكن تحديد النقاط الآتية:
1 - كان للحديث النبوي في ذم سجع الكهان دور كبير في رفض السجع لأنه يعد منقصة يجب تنزيه القرآن عنه ، غير أن فريق مؤيدي السجع فسَّروا حديث النبي صلى الله عليه وسلم بأن الذم خاص بسجع الكهان وليس بالسجع كله .
2 - استبدل فريق معارضي السجع في القرآن السجع بمصطلح الفاصلة لأنه في نظرهم أليق وأنسب ، فسموا ما ورد في القرآن مسجوعاً فاصلة، وآخر الآية سميت فاصلة، وعندما تتوالى الآيات على نمط واحد تسمى فواصل أو أسجاع غير أن الفواصل أعم.([2])
3 - السجع موجود في غالبية سور القرآن بنسب متفاوتة ، بل إن بعض السور وردت كلها مسجوعة مثل سور: القمر، الأعلى ، البلد ، الشمس ، العاديات، وغيرها، وعدد السور التي ورد فيها السجع (212) سورة من (214) سورة ، فلم تخل من السجع إلا سورتان: قريش ، والنصر ، وبلغ عدد السور التي نسبة

(1) الطراز ،يحي العلوي،ص407 -408.
(2) ينظر: فواصل الآيات القرآنية ، د.كمال الدين عبد الغني مرسي ، الطبعة الأولى ، 1999، الإسكندرية ، مصر، ص41.

السجع فيها أكثر من (50%) ، (100) سورة ، وإجمالي عدد الآيات المسجوعة من القرآن الكريم (4827) آية ، من إجمالي عدد آيات القرآن البالغ (6236) آية ، وهو ما نسبته (77,59) تقريباً.([1])

لأجل ذلك كله اعترف غالبية علماء البلاغة بالسجع في القرآن الكريم ، ولا يمكن تسمية كل هذا العدد من السجع بالفواصل لاختلافهما في كثير من الأحيان .

4 - لم ير علماء البلاغة مانعاً شرعياً من اعتبار ما ورد في القرآن سجعاً، فقد كان نهيه صلى الله عليه وسلم عن سجع الكهان فحسب ، وإلا لقال: أسجعاً ثم سكت ولم يضفه إلى سجع الكهان ، أضف إلى ذلك أنه صلى الله عليه وسلم استخدم السجع في أحاديثه وغيَّر في بعض الحروف مراعاة للسجع ، وأما قوله تعالى﴿ كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ سورة فصلت:3 ، فلم ترد كلمة فصلت بمعنى الفاصلة فيما وقع بين يدي من كتب التفسير.

5 - أكثر علماء البلاغة يؤيدون السجع في القرآن الكريم ويعتبرونه محسناً لفظياً مهمًّا ، ولم يخالفهم في ذلك فيما أعلم إلا الباقلاني والرماني .

والذي يبدو أن رفض السجع قد انبثق من أصل عقائدي ، حاول بعض البلاغيين والنقاد والمفسرين التماس ما يؤيد مذهبهم ، بيد أنهم تعسفوا نتيجة لهذا البعد العقائدي فلم يتجهوا إلى النص مباشرة للمقارنة بين ما ورد فيه وما هو من السجع ، ولكنهم سلكوا طريقاً آخر باعد بينهم وبين العمق في إثارة القضية بشكل

(1) ينظر: السجع القرآني دراسة أسلوبية ، هدى عبد الغفار، ص115.

علمي موضوعي ،([1]) والذي يظهر أن كل الأدلة التي ساقها معارضو السجع في القرآن لا ترقى إلى درجة تجعل السجع محرماً في القرآن ، وما يراه المجيزون للسجع من أمثال أبي هلال وابن سنان وغيرهما هو ما تطمئن النفس إليه لحسن موقعه في السمع وتأثيره في النفس ، وخلابته للعقل ، وسهولته في الحفظ ، ولا يوجد مانع من إطلاق تسمية السجع على ما في القرآن من فواصل ، مادام لم يرد نص صريح يمنع ذلك .([2])

(1) ينظر : المرجع نفسه ص86.

(2) ينظر : فواصل الآيات القرآنية ، د.كمال الدين مرسي ، ص40.

المصادر والمراجع:

1 - القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

2 - إعجاز القرآن ، أبوبكر الباقلاني ، تحقيق السيد أحمد صقر،(ب - ت) ، دار المعارف ، مصر.

3 - الإيضاح في علوم البلاغة ، جلال الدين القزويني، تحقيق د.علي بوملحم، الطبعة الثانية ،1991م، دار ومكتبة الهلال ، بيروت ، لبنان.

4 - البلاغة العربية في ثوبها الجديد "علم البديع" .د. بكري شيخ أمين ، الطبعة الرابعة1996 ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان.

5 - تحرير التحبير، ابن أبي الأصبع المصري ، تحقيق د.حفني محمد شرف، (ب -ت)، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ، مصر.

6 - ديوان أبي فراس الحمداني، شرح د.خليل الدويهي، الطبعة الثانية،1994م ، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.

7 - السجع القرآني دراسة أسلوبية ، هدى عطية عبد الغفار، رسالة ماجستير، كلية الآداب ، جامعة عين شمس مصر.

8 - سر الفصاحة ، ابن سنان الخفاجي ، الطبعة الأولى ،1982م ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان.

9 - السنن الكبرى ، الإمام البيهقي ، تحقيق محمد عبد القادر عطا، الطبعة الأولى ، 1999م ، دار الكتب
العلمية ، بيروت، لبنان.

10 - شرح ديوان أبي تمام ، راجعه راجي الأسمر، الطبعة الثانية ، 1994 م، دار الكتاب العربي ، بيروت، لبنان.
11 - شرح ديوان صريع الغواني ، تحقيق د. سامي الدهان، الطبعة الثالثة، 1985م، دار المعارف، القاهرة.
12 - شرح مقامات الحريري، تحقيق يوسف بقاعي ، الطبعة الأولى،1981م، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان.
13 - الطراز، يحي العلوي ، مراجعة محمد عبد السلام شاهين ، الطبعة الأولى،1995م، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان.
14 - العرف الطيب في شرح ديوان أبي الطيب ، ناصيف اليازجي، الطبعة الأولى ،19881م ، دار بيروت للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان.
15 - علم البديع ، د. عبد العزيز عتيق ، الطبعة الأولى1985 م، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ، لبنان.
16 - فواصل الآيات القرآنية ، د.كمال الدين عبد الغني مرسي ، الطبعة الأولى ،1999،الإسكندرية، مصر.
17 - القافية والأصوات اللغوية ، د. محمد عوني عبد الرءوف، (ب - ت) ، مكتبة الخانجي ، مصر.
18 - كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، أبو هلال العسكري، تحقيق د.مفيد قميحة ، الطبعة الثانية ،1989م، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
19 - لسان العرب ، ابن منظور ، دار صادر، بيروت ، لبنان .

20 - المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر،ضياء الدين ابن الأثير ، تقديم وتعليق د.أحمد الحوفي ود.بدوي طبانة ، الطبعة الأولى ،(ب - ت)، دار نهضة مصر، القاهرة ، مصر.
21 - معجم العين الخليل بن أحمد الفراهيدي ، تحقيق عبد الله درويش،1967م، مطبعة العاني ، بغداد.
22 - مفتاح العلوم ، أبو يعقوب السكاكي ، تحقيق حمدي قابيل ، الطبعة الأولى ،(ب - ت)، المكتبة التوفيقية، القاهرة ، مصر.
23 - النكت في إعجاز القرآن علي بن عيسى الرماني ، ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن ، تحقيق محمد خلف الله أحمد و د. محمد زغلول سلام ، الطبعة الخامسة2008م ، دار المعارف ، مصر.
24 - نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز ، فخر الدين الرازي ، تحقيق نصر الله حاجي ، الطبعة الأولى، 2004 م ، دار صادر ، بيروت ، لبنان.

د. محمد إمحمد أبوراس
جامعة المرقب / كلية التربية الخمس

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد:

فالباحث في قضايا الخلاف بين النحاة في الدرس النحوي يجد أنها متعددة حتى أنهم خصوها بمؤلفات جمعوا فيها مسائل خلافية كثيرة، بعضهم خاض غمار الحكم والترجيح بينها، وبعضهم توقف عند ذكر الآراء وأدلة أصحابها دون تأييد أو اعتراض، ومن بين هذه المسائل التي تناولتها كتب مسائل الخلاف خروج "سوى" عن الظرفية أو أنها ملازمة لها، وسأتناول في هذا البحث -إن شاء الله – هذه المسألة ؛ للوقوف على آراء النحاة حول هذه المسألة من خلال مؤلفات الخلاف النحوي ، وما تفرق في ثنايا كتبهم كابن مالك، وأبي حيان، والمرادي، وابن هشام، والأشموني وغيرهم، وما أوردوه من آراء وردود ومناقشات حولها منثورا في ثنايا مؤلفاتهم، بغية تكوين صورة مكتملة عن المسألة، وذلك بجمع متفرِّقها من ثنايا كتبهم ، وضمه إلى ما تناوله السابقون في مؤلفاتهم ومؤلفات مسائل الخلاف.

والمتتبع لهذه لمسألة يجد أن العلماء كانوا في ذلك على ثلاثة مذاهب، نعرضها – بإذن الله - خلال هذا البحث مذيلة بآراء أصحابها وأدلتهم، وردود واعتراضات العلماء عليها، ثم الترجيح بينها، وذلك وفق التأصيل الآتي:

المذهب الأول :

"سوى" ظرف مكان ملازم للظرفية، فلا يخرج عنها، فإن وقعت في استعمال العرب اسماً غير ظرف فذلك ضرورة ، وهو مذهب الخليل[1] وسيبويه [2] وجمهور البصريين[3]، قال سيبويه : ((ومن ذلك أيضاً: هذا سواءَك، وهذا رجل سواءَك، فهذا بمنزلة مكانك إذا جعلته في معنى: بَدَلَك، ولا يكون اسماً إلا في الشعر))[4].

وقد نُسِبَ هذا الرأي للفراء[5] ، قال ابن عقيل[6]: ((ومذهب سيبويه

(1) هو: الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيدي عالم بالعروض والنحو واللغة، ت 170هـ، وقيل: 175هـ، انظر ترجمته في: إنباه الرواة 376/1، وبغية الوعاة 577/1.

(2) هو: عمرو بن عثمان بن قنبر بن بشر، المشهور بسيبويه، ت 177 هـ. ينظر: نزهة الألباء 60، وإنباه الرواة 346/2.

(3) ينظر: أوضح المسالك 49/2، وشرح الدماميني على المغني 17/2، والمقاصد الشافية 397/3، وشرح الآجرومية للسنهوري 632/2، وشرح الأشموني 267/2، والهمع 118/2.

(4) الكتاب 407/1.

(5) هو يحيى بن زياد بن عبد الله، أبو زكرياء الفراء، ت 207 هـ، ينظر: نزهة الألباء 90، وإنباه الرواة 7/4.

(6) هو عبد الله بن عبد الرحمن بن عبد الله، قاضي القضاة، بهاء الدين، أبو محمد، المشهور بابن عقيل، ت 672 هـ، ينظر: بغية الوعاة 42/2، وشذرات الذهب 215/6.

والفراء وأكثر النحويين أنه لازم الظرفية؛ إذ معنى قولك: مررتُ برجلٍ سواك: مررت برجل مكانك، أي بَدَلَك، و"مكان" بمعنى "بدل" لا يتصرف)) [1].

وبه أخذ المبرد[2] حيث قال: ((ومما لا يكون إلا ظرفاً، ويقبح أن يكون اسماً: "سوى"، و"سواء" ممدودة بمعنى "سوى"، وذلك أنك إذا قلت: عندي رجلٌ سوى زيدٍ، فمعناه: عندي رجلٌ مكان زيدٍ، أي يسدُ مسدَّه ويغني غناءه))[3]، أي أن "سوى" ظرف بمعنى "مكان"، ويقبح أن يكون اسماً.

وصححه ابن الحاجب[4] في الكافية ونصه: ((وإعراب "سوى" و"سواء" النصب على الظرف، على الأصح))[5]، قال السُّنْهُوري[6]: ((صححه ابن الحاجب وطائفة))[7].

(1) المساعد 594/1، وينظر: الارتشاف 1547/3، وتوضيح المقاصد والمسالك 679/2.

(2) هو محمد بن يزيد، أبو العباس المبرِّد، ت 285 هـ، ينظر: إنباه الرواة 241/3.

(3) المقتضب 349/4.

(4) هو: عثمان بن عمر بن أبى بكر بن يونس، العلامة جمال الدين أبوعمرو ابن الحاجب، ت646↑. ينظر: بغية الوعاة 134/2، وشذرات الذهب 234/5 .

(5) شرح الرضي على الكافية 131/2.

(6) هو علي بن عبد الله بن علي نور الدين السُّنهوري ت 889 هـ، ينظر: هدية العارفين 737/5.

(7) شرح الآجرومية للسنهوري 632/2.

وعلى هذا المذهب ابن السراج[1] ، والفارسي[2]، وابن جني[3]، والجرجاني[4]، وكثير من النحويين[5].

أدلة المذهب الأول:

احتج من قال بلزوم "سوى" الظرفية بالأدلة الآتية:

(1) ينظر: الأصول في النحو 287/1.

- وابن السراج هو: محمد بن السري البغدادي، أخذ عن المبرد، وأخذ عنه الزجاجي والفارسي والرماني، ت316هـ . ينظر: إنباه الرواة: 145/3، وبغية الوعاة 109/1.

(2) ينظر: التعليقة على كتاب سيبويه 76/2.

- والفارسي هو: الحسن بن أحمد بن عبد الغفار، المعروف بأبي علي الفارسي ت 377هـ. ينظر: إنباه الرواة 308/1.

(3) ينظر: اللمع في العربية 57.

- وابن جني هو: أبو الفتح عثمان بن جِنِّي ت 392 هـ ، ينظر: نزهة الأدباء 287، وإنباه الرواة 335/2.

(4) ينظر: المقتصد في شرح الإيضاح 656/1.

- والجرجاني هو: عبد القاهر بن عبد الرحمن، الشيخ أبو بكر الجرجاني، من كبار أئمة العربية والبيان، ت 471 هـ، انظر ترجمته في: نزهة الألباء 314، وإنباه الرواة 188/2.

(5) منهم ابن الأنباري، وابن خروف، وابن يعيش، وابن الحاجب، وابن عصفور، وابن أبي الربيع. ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف 297/1، وشرح جمل الزجاجي لابن خروف 965/2 ، وشرح المفصل لابن يعيش 83/2، والإيضاح في شرح المفصل 320/1، وشرح جمل الزجاجي 263/2، والبسيط في شرح الجمل 883/2، والارتشاف 1547/3، والمساعد 594/1.

1. استقراء كلام العرب، فلم تستعمل "سوى" عندهم في اختيار الكلام إلا ظرفاً، وإن استعملت في موضع غير ظرف فهي فيه متأولة، ولو كانت مما يستعمل اسماً غير ظرف لكثُر ذلك في استعمالهم، وفي عدم ذلك دليل على أنها لا تستعمل إلا ظرفاً.[1]

2. وقوع "سوى" ظرفاً بلا خلاف، وهو إما أن يكون ذلك وضعها، واستعمالها في غير ذلك مجاز .أو هي عكس ذلك، أو أنها في كل ذلك حقيقة. قال العكبري[2] : ((لا وجه إلى الثاني؛ إذ لا قائل به، ولا وجه إلى الثالث؛ لأنه يؤدي إلى الاشتراك، والأصل عدمه، فتعيَّن الأول))[3].

3. وقوع "سوى" صلة للموصول، قال السنهوري: ((والدليل على ظرفيتها وصل الموصول بها، نحو: جاء الذي سِواءَك، وبيان الدلالة أن الصلة إما جملة اسمية أو فعلية أو جار ومجرور أو ظرف، وحين انتفت الثلاثة الأولى تعين الرابع))[4].

وإلى هذا الدليل أشار سيبويه فقال: ((ويدلك على أن سوَاءَك وكزيدٍ بمنزلة الظروف، أنك تقول: مررتُ بمن سواءَك، وعلى من سواءَك، والذي كزيدٍ، فحَسُنَ

(1) ينظر: الإنصاف 297/1، والتبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين 419، وشرح شذور الذهب للجوجري 488/2.

(2) هو عبد الله الحسين بن عبد الله، أبو البقاء العكبري، ت 616 هـ. ينظر: نزهة الألباء 27.

(3) التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين 420.

(4) شرح الآجرومية للسنهوري 631/2.

هذا كحُسْنِ: من فيها، والذي فيها، ولا تحسن الأسماء ههنا ولا تكثُر في الكلام. لو قلتَ: مررتُ بمن فاضلٌ، أو الذي صالحٌ. فهكذا مَجْرَى كزَيدٍ وسواءَك)) [1].

وأوضح الفارسي ما استدل به سيبويه بقوله: ((يدُل قولك: مررتُ بمن سِواءَك، على أن "سواءَك" ظرف؛ لأن الأسماء الموصولة يوصل بها الجُمل، فإذا وصل بها الظرف فعلى أن الظرف متعلق بجملة من فعل وفاعل محذوفة، وكأنك قلت: مررتُ بمن استقر سواءَك، فالضمير يرجع إلى الموصول من "استقر"، إلا أنه لما حُذفَ قام الظرف مُقامه، وعلى ذلك قولك: الذي كزيدٍ)) [2].

ونص عليه الشيخ خالد الأزهري [3] موضحاً له بقوله: ((بدليل وصل الموصول بها كـ"جاء الذي سواءك"، فليست هنا بمعنى "غير"؛ لأن "غيراً" لا تدخل ههنا إلا على الضمير قبلها، ويقولون: جاء الذي هو غيرك، فلما وصلوا "سوى" بغير ضمير ادعى بأنها ظرف، والتقدير: جاء الذي استقر مكانك)) [4].

4. تخطِّي العامل لـ"سوى" وعمله فيما بعدها، ولا يكون ذلك إلا في الظروف.

---

(1) الكتاب 409/1.

(2) التعليقة على كتاب سيبويه 215/1.

(3) هو زين الدين خالد بن عبد الله بن أبي بكر الأزهري ت 905 هـ، ينظر: شذرات الذهب 26/8.

(4) شرح التصريح 559/1،

قال ابن يعيش[1]: ((ومما يدل على ظرفيتها أن العامل يتخطاها ويعمل فيما بعدها، ولا يكون ذلك في شيء من الأسماء إلا ما كان ظرفاً، قال لبيد:

وابْذُل سَوَامَ المَالِ إن ∴ ن سواءَها دُهْماً وَجُونا [2]

فنصب "سواءَها" على الظرف، و"دُهماً" اسم "إنَّ"، وتخطاها العامل إلى ما بعدها، كما تقول: إنَّ عندكَ زيداً))[3]، أي أن "سواء" ظرف متعلق بمحذوف خبر "إنَّ" و"دُهماً" اسمها، ولو لم تكن ظرفاً وكانت اسما لما جاز تقدمها على اسم "إنَّ"، ولكانت هي الاسم لـ"إنَّ" وما بعدها الخبر؛ لأن اسم "إنَّ" لا يتأخر عن خبرها إلا أن يكون ظرفاً أو جاراً ومجروراً.

5. عدم تصرف "سوى"، قال ابن أبي الربيع[4]: ((والذي دعا سيبويه أنْ جعلها ظرفاً... عدم تصرفها، وعدم التصرف إنما يوجد في الظروف، وفي المصادر والأسماء المبهمة، فإن جعلنا "سوى" ظرفاً فيكون عدم تصرفه له نظير، وإن جعلناه غير

(1) هو يعيش بن علي بن يعيش، موفق الدين أبو البقاء، المشهور بابن يعيش، ت643 ، ينظر: بغية الوعاة 351/2، وشدرات الذهب 228/5 .

(2) البيت من مجزوء الكامل للبيد في: الإنصاف 296/1، وشرح المفصل لابن يعيش 83/2، وخزانة الأدب 406/3.

(3) شرح المفصل لابن يعيش 83/2.

(4) هو: عبد الله بن أحمد بن عبد الله بن عبيد الله، الإمام أبو الحسن بن أبي الربيع الإشبيلي، إمام أهل النحو في زمانه، ت 688هـ. ينظر: بغية الوعاة 125/2، وهدية العارفين 649/5.

ظرف لم يكن لذلك نظيـر، وبلا شكَّ أنَّ ما له نظيــر أولى في الظــنِّ مما لا نظير له))[1].

6. أنها في الأصل صفة ظرف مكان، قال الرضي[2]: ((إنما انتصب "سوى"؛ لأنه في الأصل صفة ظرف مكان وهو "مكاناً"، قال الله تعالى: ﴿ مَكَانًا سِوًى ﴾ [3]، أي مستوياً، ثم حذف الموصوف وأقيمت الصفة مقامه مع قطع النظر عن معنى الوصف، أي معنى الاستواء الذي كان في "سوى" فصار "سوى" بمعنى: "مكاناً" فقط، ثم استعمل "سوى" استعمال لفظ "مكان" لما قام مقامه في إفادة معنى البدل،تقول: أنت لي مكان عمرو، أي: بدله؛ لأن البدل سدَّ مسدَّ المبدل منه وكائن مكانه، ثم استعمل بمعنى البدل في الاستثناء؛ لأنك إذا قلت: جاءني القوم بدل زيدٍ، أفاد أنَّ "زيدا" لم يأت، فجرد عن معنى البدلية أيضاً لمطلق الاستثناء. فـ"سوى" في الأصل: مكان مستوٍ، ثم صار بمعنى مكان، ثم بمعنى بدل، ثم بمعنى الاستثناء)) [4].

مناقشة المذهب الأول:

نوقش أصحاب هذا المذهب في أدلتهم بالآتي:

---

(1) البسيط في شرح جمل الزجاجي 883.

(2) هو محمد بن الحسن الاسترابادي، رضي الدين السمناكي نزيل نجف الأشراف، قيل وفاته 684 ، . وقيل 688 ، ، ينظر: بغية الوعاة 567/1 ، وهدية العارفين 134/6 .

(3) طه 58.

(4) شرح الرضي على الكافية 131/2.

1. اعترض على استدلالهم بأن وقوع "سوى" ظرفا لا خلاف عليه، بأن هناك من النحاة من قال بأن "سوى" اسم كـ"غير" وساق الشواهد لإثبات صحة ما ذهب إليه، كما سيأتي في المذهب الثاني، وأن هناك من ذهب إلى أن "سوى" تكون ظرفاً وغير ظرف، ولهم في ذلك شواهد لا يمكن إنكارها كما سيأتي في المذهب الثالث.

2. أن استدلالهم على ظرفية "سوى" بوقوعها صلة في نحو: رأيتُ الذي سواك، معترض عليه، قال ابن مالك [1]: ((فإن تعلق في ادعاء الظرفية بقول العرب: رأيتُ الذي سواك، فوصلوا الموصول بـ"سواك" وحده كما وصلوه بـ"عند" ونحوه من الظروف. فالجواب أن يقال: لا يلزم من معاملته معاملة الظرف كونه ظرفاً، فإنَّ حرف الجر يعامل معاملة الظرف ولم يكن بذلك ظرفاً، وإن سمي ظرفاً فمجاز، وإن أُطلق على "سوى" ظرف إطلاقاً مجازياً لم يمتنع، وإنما يمتنع تسميته ظرفاً بقصد الحقيقة، وإن كان ذلك مع عدم التصرف فامتناعه أحق)) [2].

ويرى ابن مالك أن "سوى" بعد الموصول لا تعرب ظرفاً، قال: ((فإن قيل: فما موضع "سوى" من الإعراب بعد الموصول ؟ قلت: يحتمل أن يكون موضعه رفعاً على أنه خبر مبتدأ مضمر، ويحتمل أن يكون موضعه نصباً على أنه حال،

(1) هو محمد بن عبد الله بن عبد الله بن مالك، ت 672 هـ، ينظر: بغية الوعاة 130/1.

(2) شرح التسهيل 316/2، وينظر: توضيح المقاصد والمسالك 680/2، والمقاصد الشافية 400/3.

وقبله "ثبت"...، ولنا أن نجعل "سواك" بعد الموصول خبر مبتدأ محذوف، على أن يكون مبنياً لإبهامه وإضافته إلى مبني كما فعل بـ"غير"...)) [1] .

ويَرد على هذا بأن "سوى" وقعت صلة دون "غير" وهما بمعنى واحد. قال ابن مالك: ((فإن قيل: فلم استُجيز الوصل بـ"سوى" ولم يُستَجز بـ"غير" وهما بمعنى واحد، فعن ذلك جوابان:

أحدهما: أن هذا من النوادر كنصب "غُدْوة" بعد "لَدُن"، وكإضافة "ذي" إلى "تسلم" في قولهم: اذهبْ بذي تَسلَم.

والثاني: أن "سوى" لازمة الإضافة لفضاً ومعنى، فشبِّه بـ"عند" و"لدى" في ذلك مع كثرة الاستعمال، فعُومل بالوصل به معاملتهما، ولم تعامل "غير" هذه المعاملة؛ لأنها قد تنفك عن الإضافة لفضاً)) [2].

وجوابه هذا يدل على جواز الوصل بـ"سوى"، وإن كان كذلك فبه يسقط ردَّه - في اعتراضه السابق - على من استدل على ظرفية "سوى" بقول العرب: رأيتُ الذي سواك.

المذهب الثاني

أن "سوى" اسم غير ملازم للظرفية فهي كـ"غير" معنى وإعراباً، أي يجوز

(1) شرح التسهيل 316/2، وينظر: توضيح المقاصد والمسالك 680/2.

(2) شرح التسهيل 316/2، وينظر: المقاصد الشافية 400/3.

التصرف فيها رفعاً ونصباً وجراً كـ"غير"، وهو مذهب الكوفيين، قال ابن الأنباري[1]: ((ذهب الكوفيون إلى أن "سوى" تكون اسما وتكون ظرفاً))[2]، وقال الرضي: ((وعند الكوفيين يجوز خروجها عن الظرفية، والتصرف فيها رفعاً ونصباً وجراً كـ"غير")) [3].

ونسب إلى الزجاجي [4]، وبه أخذ ابن مالك ، قال أبو حيان[5]: ((ما ذهب إليه الزجاجي أنها اسم لا ظرف، وتابعه ابن مالك فزعم أنها بمعنى "غير")) [6]، ورجحه ابن هشام [1] في المغني بقوله: ((هو عند الزجاجي وابن مالك كـ"غير" في المعنى والتصرف، فتقول: جاءني سواك، بالرفع على الفاعلية،

([1]) هو: محمد بن القاسم بن محمد، أبو بكر بن الأنباري، ت 327 هـ، ينظر: أنباه الرواة 201/3.

(2) الإنصاف 1/ 294، وينظر: شرح المفصل لابن يعيش 84/2، والارتشاف 1546/3، وشرح التصريح 560/1،

(3) شرح الرضي على الكافية 132/2.

(4) هو عبد الرحمن بن إسحاق، أبو القاسم الزجاجي، ت 340 ، ينظر: نزهة الألباء 227، وإنباه الرواة 160/2.

([5]) ينظر: البحر المحيط 218/9.

- هو محمد بن يوسف بن علي بن حيَّان، أثير الدين أبو حيان الأندلسي، ت 745هـ، ينظر: بغية الوعاة 280/1 .

(6) الارتشاف 1546/3، وينظر: المساعد 594/2، وشرح شذور الذهب للجوجري 2488، والهمع 118/2.

ورأيتُ سواك، بالنصب على المفعولية، وما جاءني أحدٌ سواك، بالنصب، والرفع، وهو الأرجح)) [2]، وزاد في التوضيح:: ((ويؤيدهما حكاية الفراء: أتاني سِوَاكَ)) [3].

قال الشاطبي[4] عند شرحه لقول ابن مالك:

ولسِوى سُوى سَواءٍ اجْعَلا ∴ على الأصَحِّ ما لـ"غير" جُعِلا

:((يريد: أنَّ "سوى" بجميع لغاتها من أدوات الاستثناء، ولها في الاستثناء من الحكم ما تقرَّر لـ"غير"؛ فتقول: قام القوم سِواك، وما قام سَواؤُكَ بالرفع، وما قام أحدٌ سواؤُكَ، وما مررتُ بأحدٍ سوائِكَ، كما تقول: ما قام غيرُك، وما قام أحدٌ غيرُكَ، وما مررت بأحدٍ غيرِكَ، وكذا "سِوى" و"سُوى")) [5].

---

(1) هو عبد الله بن يوسف بن أحمد، الإمام جمال الدين ابن هشام الأنصاري، ت 761 هـ، ينظر: بغية الوعاة 68/2.

(2) مغني اللبيب 235/2، وينظر: شرح الدماميني على المغني 17/2.

(3) أوضح المسالك 49/2، وينظر: شرح التسهيل 315/2، وشرح الآجرومية للسنهوري 631/2، وشرح الأشموني 266/2.

(4) هو إبراهيم بن موسى بن محمد، أبو إسحاق الشاطبي، الغرناطي، المالكي، ت 790هـ، ينظر: هدية العارفين 18/5.

(5) المقاصد الشافية 395/3، وينظر: شرح الكافية الشافية 321/1، وشرح التسهيل 314/2، وتوضيح المقاصد والمسالك 679/2.

أدلة المذهب الثاني:

1. استدل ابن مالك على صحة ما ذهب إليه بأمرين:

أحدهما: إجماع أهل اللغة على أن معنى قول القائل: قاموا سواكَ، وقاموا غيرك، واحد، وأنه لا أحد منهم يقول: إن "سوى" عبارة عن مكان أو زمان، وما لا يدل على زمان أو مكان فبمغزل عن الظرفية .

الثاني: أن من حكم بظرفيتها حكم بلزوم ذلك، وأنها لا تتصرف؛ والواقع في كلام العرب نثراً ونظماً خلاف ذلك؛ فإنها قد أضيف إليها وابتدئ بها، وعمل فيها نواسخ الابتداء وغيرها من العوامل اللفظية. (1)

وأورد لذلك الشواهد الكثيرة نظما ونثراً.

فمن وقوعها مجرورة بالحـــرف قول رسول الله ـ صلى الله عليه وسلـــم: ((دعوتُ ربي ألا يُسلط على أمتي عدوًا من سوى أنفسهم)) (2)، وقوله عليه الصلاة والسلام: ((ما أنتم في سِواكم من الأمم إلا كالشــعرة البيـضاء في جلد

(1) ينظر: شرح الكافية الشافية 321/1، وشرح التسهيل 314/2، وتوضيح المقاصد والمسالك 679/2.

(2) الحديث في صحيح مسلم باب هلاك هذه الأمة بعضهم ببعض 2215/4، مع اختلاف في اللفظ، وهو بهذا اللفظ في: شرح التسهيل 314/2، وشرح الكافية الشافية 321/1، وشرح ابن الناظم على الألفية 222، وشرح الأشموني 261/2،

الثور الأسود ...)) [1].

وقول الشاعر:

وكلُّ منْ ظَنَّ أَنَّ المَوْتَ مُخْطِئُهُ ∴ مُعَلَّلٌ بِسَوَاءِ الحَقِّ مَكْذُوب [2]

وقول الشاعر:

ولا ينطق الفَحْشَاءَ من كَانَ مِنْهُمُ ∴ إِذَا قَعَدُوا مِنَّا وَلاَ مِنْ سِوَائِنَا [3]

ومجرورة بالإضافة قول الشاعر:

فَإِنَني والذي يحُجُّ لَهُ الذ ∴ ـناسُ بِجَدوَى سِوَاك لَمْ أَثِقِ [4]

ومن وقوعها مرفوعة بالابتداء قوله:

(1) الحديث في صحيح مسلم كتاب الإيمان، باب كون هذه الأمة نصف أهل الجنة 201/1 ، مع خلاف في اللفظ. وينظر: شرح التسهيل 314/2، وشرح الكافية الشافية 321/1، وشرح ابن الناظم على الألفية 223، وشرح الأشموني 261/2.

(2) البيت من البسيط لأبي دُؤاد الأيادي في ديوانه 294، وهو من شواهد: الإنصاف 295، وشرح المفصل لابن يعيش 84/2، وشرح الكافية الشافية 322/1.

(3) البيت من الطويل للمرَّار بن سَلامة العِجلي في: الكتاب 31/1، 408، والمقتضب 350/4، والإنصاف 294/1، وشرح الأشموني 261/2.

(4) البيت من النسرح لم أقف على قائله، وهو من شواهد: الكافية الشافية 323/1، وشرح الأشموني 263/2.

وَإِذَا تُبَاعُ كَرِيمَةٌ أَو تُشْتَرَى ∴ فَسِوَاكَ بَائِعُهَا وأنت المُشْتَرِي [1]

ومرفوعة بالناسخ قوله:

أَأَتْرُكَ لَيلَى، لَيْسَ بَيْنِي وَبَيْنُهَا ∴ سِوَى لَيْلَةٍ ؟ إِنِّي إِذاً لَصَبُورُ [2]

وبالفاعلية من النظم قول الشاعر:

وَلَمْ يَبْقَ سِوَى الْعُدْوَا ∴ نِ دِنْاهُمْ كَمَا دَانُوا [3]

ومن النثر رواية الفراء عن بعض العرب: أَتانِي سِوَاك. [4]

ومنصوبة بـ"إِنَّ" قوله:

لَدَيْكَ كَفِيلٌ بِالْمُنَى لِمُؤمِّلِ ∴ وَإِنَّ سِوَاكَ مَنْ يُؤمِّلُهُ يَشْقَى [5]

---

(1) البيت من الكامل لابن المولى في: المقاصد النحوية 125/3، وشرح الأشموني 264/2.

(2) البيت من الطويل لمجنون ليلى في ديوانه 108، وهو من شواهد الأشموني 265/2، والهمع 119/2، ولأبي دهبل الجمحي أو للمجنون في أمالي المرتضي 118/1.

(3) البيت من الهزج للفند الزماني في: المقاصد النحوية 122/3، وشرح شواهد المغني 945/2، وبلا نسبة في: شرح التسهيل 315/2، وأوضح المسالك 49/2، والهمع 119/2.

(4) ينظر: شرح التسهيل 314/2، وشرح الكافية الشافية 321/1، وشرح الدماميني على المغني 18/2.

(5) البيت من الطويل لم أقف على قائله وهو من شواهد: شرح التسهيل 315/2، والمساعد 595/1، والمقاصد الشافية 396/3، وشرح الأشموني 266/2.

2. مما استُدِلَّ به أيضاً أنَّ "سواء" أصلها الوصف كقوله تعالى: ﴿ قُلْ يَأَهلَ الْكِتَبِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ ﴾ [1] ، وقوله: ﴿ فِي أَرْبَعَةِ أَيَّامٍ سَوَاءٌ ﴾[2] ، وإذا كانت غير ظرف في أصلها بل صفة متصرفة، فالأصل بقاؤها على ما كانت عليه من التصرف حتى يقوم الدليل على عدم التصرف، ولم يقم بعد. [3]

3. أن تضمُّن "سوى" معنى حرف الاستثناء لا يوجب لها عدم التصرف، ولو كان ذلك كذلك لوجب ألاَّ تتصرف "غير" حين ضمنت معنى حرف الاستثناء، فلما لم يكن ذلك موجبا في "غير" لم يكن موجبا في سواء. [4]

4. أن معنى "سوى" و"سواء" معنى "غير"، وقد ثبت تصَرف "غير" في باب الاستثناء وغيره، فكذلك يجب فيما كان في معناها، وقد أقرَّ سيبويه بموافقتها لـ"غير" في المعنى حيث قال في باب ما يحتمل الشعر: ((فعلوا ذلك لأنَّ معنى "سوى" معنى "غير"))[5] ، وتصريحه يستلزم انتفاء الظرفية عنها كما هي منتفية

(1) آل عمران: 64.

(2) فصلت: 10

(3) ينظر: المقاصد الشافية 398/3.

(4) ينظر: المقاصد الشافية 398/3.

(5) الكتاب 32/1.

عن "غير". [1]

5. أن "سوى" لو كانت ظرفاً لأعطيت معنى "في" الذي كانت تتضمنه؛ إذ معنى الظرف ما ضُمِّنَ معنى "في" من أسماء الزمان أو المكان، و"سوى" ليس فيها معنى "في"، ولا هي اسم زمان ولا مكان، فلا ظرفية فيها البتةَ، فهي و"غير" سواء. [2]

مناقشة المذهب الثاني:

اعتُرض على ابن مالك فيما استدل به على مذهبه في خروج "سوى" عن الظرفية، بالآتي:

1. أن استدلاله بإجماع أهل اللغة على أن "سوى" بمعنى "غير" وأنه ليس هناك أحد يقول بأن "سوى" مكان أو زمان، مردود بما نقله سيبويه عن الخليل حيث قال: ((وأما أتاني القومُ سِواك، فزعم الخليل - رحمه الله - أن هذا كقولك: أتاني القومُ مكانك، وما أتاني أحدٌ مكانك، إلا أن في "سِوَاك" معنى الاستثناء)) [3]، فكيف له أن يدَّعي الإجماع على ما ذكر. [4]

(1) ينظر: شرح التسهيل 315/2، والمقاصد الشافية 398/3.

(2) ينظر: المقاصد الشافية 399/3.

(3) ينظر: الكتاب 350/2.

(4) ينظر: توضيح المقاصد والمسالك 681/2.

2. أن الاستشهاد بالنظم ليس بدليل على خروجها عن الظرفية؛ لأن من قال بلزوم ظرفيتها - سيبويه ومن وافقه - معترفٌ بتصرفها في الشعر [1]، قال سيبويه: ((واعلم أن هذه الأشياء كلها قد تكون غير ظروف بمنزلة "زيد" و"عمرو"...، ومن ذلك أيضاً: هذا سَواءَك، وهذا رجلٌ سَوَاءك، فهذا بمنزلة "مكانك" إذا جعلته في معنى "بَدَلكَ"، ولا يكون إلا في الشعر، قال بعض العرب لما اضطُّرَ في الشعر جعله بمنزلة "غير" قال الشاعر وهو رجل من الأنصار:

وَلاَ يَنْطِق الفَحْشَاءَ مَن كَانَ مِنْهُم ∴ إِذَا قَعَدُوا مِنَّا وَلاَ مِنْ سِوَائِنَا)) [2]

3. أن اعتماده على الشعر مجرداً من نثر شهير يُضافُ إليه، أو يوافقُ لغةً مستعملة يُحْمَلُ عليها. فليس بمعتمد عند أهل التحقيق؛ لأنَّ الشعرَ محل الضرورات [3]، وهو لم يذكر من تصرف "سوى" في النثر إلا جره بـ"من" في الحديث، أو قول بعض العرب: أتاني سواك، فيما رواه الفراء .

فأما جره بـ"من" في الحديث فلا يعتد به في إخراج الظرف عن عدم التصرف؛ لأن "مِن" يكثر زيادتها فلا يعتد بها، وهو ما ذكره في التسهيل عند الكلام على تصرف الظرف وعدمه ونصه: ((.. .فإن جاز أن يخبر عنه أو يجر

(1) ينظر: توضيح المقاصد والمسالك 681/2.

(2) الكتاب 31/1.

(3) ينظر: المقاصد الشافية 405/3.

بغير"من" فمتصرف، وإلا فغير متصرف)) [1].

وأما ما رواه الفراء "أتاني سواك" فقد جعله البصريون من الشاذ فلا يحتج به، قال المرادي [2]: ((قال في البسيط: قال البصريون هذا من الشاذ)) [3]، وقال ابن الأنباري: ((وأما ما رواه عن بعض العرب أنه قال: أتاني سواؤُك، فرواية تفرد بها الفراء عن أبي ثَرْوان، وهي رواية شاذة غريبة، فلا يكون فيها حجة)) [4].

وسياق رواية الفراء له يدل على قلته أيضاً، قال المرادي: ((قلت: وكلام حاكيه أعني الفراء يدل على قلته، فإنه قال: في "سواك، ومكانك، وبَدَلك، ونحوك، ودونك": لا تستعمل أسماء مرفوعة. ثم قال: وربما رفعوا، قال أبو ثروان: أتاني سواك)) [5].

4. قال الأشموني[6]: ((لا ينهض ما استدل به الناظم حجة؛ لأن كثيراً من ذلك ، أو بعضه لا يخــرج الظـرف عن اللـزوم ، وهو الجر ، وبعضه قابــل

(1) شرح التسهيل 200/2، وينظر: توضيح المقاصد والمسالك 661/2.

(2) هو الحسن بن قاسم بن عبد الله بن على المرادي، النحوي اللغوي الفقيه، المعروف بابن أم قاسم، ت749 هـ، ينظر: بغية الوعاة 517/1، وشذرات الذهب 160/6.

(3) توضيح المقاصد والمسالك 681/2، وينظر: شرح الرضي على الكافية 133/2.

(4) الإنصاف 298/1.

(5) توضيح المقاصد والمسالك 681/2.

(6) شرح الأشموني 144/1.

- هو نور الدين، علي بن محمد الأشموني، ت 929 هـ، ينظر: شذرات الذهب 165/8.

للتأويل)) [1] .

المذهب الثالث

أن "سوى" تستعمل ظرفاً كثيرا وكـ"غير" قليلاً، أي أنها تستعمل ظرفاً على الأصل، وقد تخرج عن ذلك الأصل فتكون اسماً كـ"غير".

وهو مذهب الرماني[2] والعكبري، قال ابن هشام: ((قال الرماني والعكبري: تستعمل ظرفاً غالباً، وكـ"غير" قليلاً، وإلى هذا أذهب)) [3]، وأورد في المغني بأنه مذهب الكوفيين وجماعة [4].

وحكاه ابن الضائع[1] عن ابن عصفور [2]، قال أبو حيان: ((وهو قول الرماني والعكبري وابن عصفور فيما حكاه ابن الضائع، والذي في تآليف ابن عصفور أنه ظرف لا ينصرف كقول الجمهور)) [3] .

---

(1) شرح الأشموني على الألفية 268/2.

(2) هو علي بن عيسى بن علي بن عبد الله، أبو الحسن الرماني، ت 384 هـ ، ينظر: إنباه الرواة 294/2، وبغية الوعاة 180/2.

(3) أوضح المسالك 50/2، وينظر: المتبع في شرح اللمع 364/1، وشرح الأشموني 268/2، وشرح شذور الذهب للجوجري 2/ 487، وشرح التصريح 560/1، والهمع 118/2، والبهجة المرضية 185.

(4) ينظر: مغني اللبيب 235/1.

وذكر الأشموني بأنه الأعدل؛ لأنه - كما أوضح الصبان [4] - لا يحوج إلى تكلف في موضع من المواضع [5].

وبه أخذ ابن الشجري[6] حيث قال: ((وأما "سوىٰ" فإنَّ العرب استعملتها استثناء، وهي في ذلك منصوبة على الظرفية ؛ بدلالة أن النصب يظهر فيها إذا مُدَّتْ، فإذا قلتْ: أتاني القومُ سواك، فكأنك قلت: أتاني القوم مكانك...، واستدل الأخفش[7] على أنها ظرف بوصلهم الاسم الناقص بها نحو: أتاني الذي سِوَاك، والكوفيون يرون استعـمالها بمعنى "غير". وأقـول: إدخال الجار عليها في قول

(1) وهو على بن محمد بن علي بن يوسف الكَتَامي الإشبيلي، تلميذ الشَّلَوْبِين، وشيخ أبى حيان، ت680 ↑، ينظر: بغية الوعاة 204/2 ، وهدية العارفين 713/5 .

(2) هو علي بن مؤمن بن محمد بن علي، أبو الحسن بن عصفور الحضرمي الإشبيلي، ت 663 ↑ ، وقيل 669 ↑ . ينظر: بغية الوعاة 210/2، وشذرات الذهب 330/5.

(3) الارتشاف 1547/3.

(4) هو محمد بن علي، أبو العرفان المصري، المعروف بالصبان، ت 1206 هـ ، ينظر: هدية العارفين 149/6.

(5) ينظر: حاشية الصبان على شرح الأشموني 701/2.

(6) هو هبة الله بن علي بن محمد بن علي بن عبدالله، أبو السعادات المعروف بابن الشجري، ت542↑ . ينظر: نزهة الألباء 348، وإنباه الرواة 356/3.

(7) هو: سعيد بن مسعدة، أبو الحسن البصري المعروف بالأخفش الأوسط، ت210 هـ، ينظر: إنباه الرواة 36/2.

الأعشى [1]:

..... ∴ وما قَصَدَتْ مِن أهلها لِسِوائكَا [2]

يُخْرِجُها من الظرفية، وإنما استجازتْ العربُ ذلك فيها تشبيهاً لها بـ"غير" من حيث استعملوها استثناء، وعلى تشبيهها بـ"غير" قال أبو الطيب [3]:

أَرْضٌ لهَا شَرَفٌ سِوَاهَا مِثْلُهَا ∴ لوْ كَانَ مِثْلُكَ في سِوَاهَا يُوجَدُ [4]

رفع "سوى" الأولى بالابتداء، وخفض الثانية بـ"في" فأخرجهما من الظرفية، فمن خطأه فقد خطَّأ الأعشى في قوله "لسوائكا"، ومن خطأ الأعشى في لغته التي جُبل عليها وشعره يستشهد به في كتاب الله، فقد شهد على نفسه بأنه مدخول العقل ضارب في غمرة الجهل)) [5].

(1) هو ميمون بن قيس بن جَندل، من بني قيس بن ثعلبة، وكان أعمى، ويكني أبا بصير، ويسمى: صنَّاجة العرب، عدَّه ابن سلام في الطبقة الأولى من طبقات فحول الجاهلية، ينظر: طبقات فحول الشعراء 52/1، والشعر والشعراء 178/1.

(2) البيت من الطويل في ديوانه 128، وهو من شواهد: الكتاب 32/1، 408، والإنصاف1/ 295، وشرح الرضي على الكافية 133/2.

(3) هو عبد الواحد بن علي، أبو الطيب اللغوي الحلبي، ت 350 هـ، ينظر: بغية الوعاة 120/2.

(4) البيت من الكامل للمتنبي في ديوانه 49.

(5) الأمالي الشجرية 372/2.

وأشار إليه ابن الناظم بقوله: ((ولا شك أن "سوى" تستعمل ظرفاً على المجاز، فيقال: رأيتُ الذي سواك، كما يقال: رأيتُ الذي مكانك، ولكن هذا الاستعمال لا يلزمها، بل تفارقه، وتستعمل استعمال "غير"، كما أنبأت عنه الشواهد المذكورة، فليس الأمر في "سوى" كما قال سيبويه، فلذلك جعل الشيخ – رحمه الله – خلافه هو الأصح)) [1].

ورجحه المرادي حيث قال: ((وقد اتضح بذلك صحة القول بالظرفية إلا أن الظاهر هو عدم لزومها، لكثرة تصرفه في الشعر، ولما حكاه الفراء. فهو إذاً ظرف متصرف مستعمل ظرفاً كثيراً وغير ظرف قليلاً، وهو مذهب قوم منهم الرماني والعكبري)) [2]، وكما سبق بيانه ذهب إليه ابن هشام في التوضيح، ووصفه الأشموني بأنه الأعدل، وقال الخضري: ((وهذا أعدل المذاهب، لعدم تكلفه في بعض المواضع)) [3].

أدلة المذهب الثالث:

وحجة أصحاب هذا المذهب السماع والقياس، فالسماع لورود الشواهد - التي سبق ذكرها - على تصرفها نظماً ونثرً، وأما القياس فعلى أن الأصل فيها أن

(1) شرح ابن الناظم على الألفية 224.

(2) توضيح المقاصد والمسالك 682/2.

(3) حاشية الخضري على شرح ابن عقيل 475/1.

تكون ظرفاً. وأن "سوى" بمعنى "مكان"، وكما أن مكاناً يكون ظرفاً وغير ظرف، كذلك "سوى". (1)

الرأي والترجيح

من خلال استعراض المذاهب وأدلتها يتبين أن الأدلة تكاد تتكافأ، ولذلك سكت كثير من العلماء عن الترجيح واكتفوا بعرض الآراء والأدلة دون التصريح برأي يرجح مذهب على مذهب، وبعضهم رجح المذهب الأول كابن الحاجب كما سبق ذكره، وبعضهم رجح المذهب الثاني، كابن مالك، وساق لذلك الأدلة والحجج والردود، ومنهم من انتصر إلى المذهب الثالث، كالمرادي وابن هشام والأشموني والخضري (2).

ويميل الباحث إلى ترجيح ما رجحه المرادي واختاره ابن هشام ومال إليه الأشموني والخضري تبعاً للرماني وأبي البقاء العكبري، وهو أن "سوى" تستعمل ظرفاً غالباً وغير ظرف قليلاً، وذلك للآتي:

1- أن هذا المذهب هو الأقرب إلى جميع الأدلة والحجج المساقة، قال عنه الصبان بأنه لا يحوج إلى تكلف في موضع من المواضع. (3)

(1) ينظر: التبيين عن مذاهب النحويين 421.

(2) هو محمد بن عبد الله الدمياطي، الشهير بالخضري، صاحب الحاشية على شرح ابن عقيل، ت 1288هـ، ينظر: هدية العارفين 379/6.

(3) ينظر: حاشية الصبان على شرح الأشموني 701/2.

2 - أن هذا المذهب فيه مراعاة للأصل؛ إذ الأصل في "سوى" أنها استعملت ظرفاً كثيراً.

3 - أن هذا المذهب فيه مراعاة للسماع؛ إذ المسموع نظماً ونثراً أنها خرجت عن الظرفية، ولا يمكن إهمال ذلك المسموع.

والله أعلم .

ثبت المصادر والمراجع

- القرآن الكريم على رواية حفص عن عاصم .

1. ارتشاف الضرب من لسان العرب، لأبي حيان، تحقيق: رجب عثمان محمد، مراجعة رمضان عبدالثواب، مكتبة الخانجي ـ القاهرة، ط الأولى 1998.
2. الأصول في النحو، لابن السراج، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، ط الرابعة 1999 .
3. أمالي المرتضى، للشريف المرتضي، تحقيق: أبو الفضل: إبراهيم، دار الفكر العربي القاهرة، ط1998.
4. إنباه الرواة على أنباه النحاة، للقفطي، تحقيق: محمد أبو فضل إبراهيم، دار الفكر العربي ـ القاهرة، مؤسسة الكتب الثقافية ـ بيروت، ط الأولى 1986 .
5. الإنصاف في مسائل الخلاف، لابن الأنباري، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية صيدا بيروت، ط1987.
6. أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، لابن هشام، تحقيق: هادي حسن حمودي، دار الكتاب العربية بيروت، ط الثالثة 1996 م.
7. بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، للسيوطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر، ط الثانية 1979 .
8. البهجة المرضية للسيوطي، تحقيق: على سعد السينوي، منشورات كلية الدعووة الإسلامية طرابلس، ط الأولى.

9. التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين للعكبري، تحقيق: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، مكتبة العبيكان، ط الأولى 2000.

10. توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، للمرادي، تحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، ط الأولى 2001.

11. حاشية الخضري على شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، شرح وتعلق: تركي المصطفى، منشورات محمد بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط الأولى 1998.

12. حاشية الصبان على شرح الأشموني، ومعه شرح الشواهد للعيني، دار الفكر، ط الأولى 1999.

13. خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، للبغدادي، قدم له ووضع هوامشه: محمد نبيل، منشورات: محمد بيضون، دار الكتب العلمية بيروت، ط الأولى 1998.

14. شذرات الذهب في أخبار من ذهب، للحنبلي، دار الكتب العلمية، بيروت .

15. شرح الآجرومية، للسنهوري، تحقيق: محمد شرف، دار السلام، ط الأولى 2006.

16. شرح الأشموني لألفية ابن مالك، تحقيق: عبد الحميد السيد محمد عبد الحميد، المكتبة الأزهرية للتراث .

17. شرح التسهيل لابن مالك، تحقيق: عبد الرحمن السيد، ومحمد بدوي، هجر للطباعة والنشر، ط الأولى 1990.

18. شرح التصريح على التوضيح ، للشيخ خالد بن عبد الله الأزهري ، تحقيق : محمد باسل عيون السود، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط الأولى 2000 .

19. شرح الدماميني على مغني اللبيب، صححه وعلق عليه: أحمد عزو عناية، مؤسسة التاريخ العربي بيروت لبنان، ط الأولى 2007م.

20. شرح جمل الزجاجي، لابن خروف، تحقيق: سلوى محمد عرب، منشورات جامعة أم القرى، ط الأولى.

21. شرح جمل الزجاجي، لابن عصفور، تحقيق: فواز الشعار، دار الكتب العلمية . بيروت، ط الأولى 1998 .

22. شرح الرضي على الكافية، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قاريونس، ط الثانية 1996 .

23. شرح شذور الذهب، للجوجري، دراسة وتحقيق: نواف بن جزاء الحارثي، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، عمادة البحث العلمي، ط الأولى 2004

24. شرح الكافية الشافية، لابن مالك، تحقيق: علي محمد معوض، وعادل أحمد عبد الموجود، منشورات محمد بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، ط الأولى2000.

25. صحيح مسلم، لأبي الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم، دار الجيل . بيروت.

26. الكتاب، لسيبويه، تحقيق: عبد السلام هارون، عالم الكتب، ط الثالثة 1983

27. اللمع في العربية لابن جني، تحقيق: سميح أبو مُغلي، دار مجدلاوي للنشر، ط1980.

28. المتبع في شرح اللمع للعكبري، تحقيق: عبد الحميد الزوي، منشورات جامعة قاريونس بنغازي، ط الأولى 1994.

29. المساعد على تسهيل الفوائد، لابن عقيل، تحقيق: محمد كامل بركات، جامعة أم القرى، مكتبة المدني 1984 .

30. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية ـ صيدا بيروت، ط 1992 .

31. المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الشافية، لأبي إسحاق إبراهيم بن موسي الشاطبي، تحقيق: د.عبدالرحمن سليمان العُثيمين، مركز إحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، ط الأولى 2007.

32. نزهة الألباء في طبقات الأدباء، لأبي البركات الأنباري، تحقيق: محمد أبو الفضل.

33. هدية العارفين، لإسماعيل باشا البغدادي، دار الكتب العلمية ـ بيروت 1992.

34. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع للسيوطي، تحقيق: أحمد شمس الدين، منشورات محمد بيضون، دار الكتب العلمية ـ بيروت، ط الأولى 1987.

د/ أحمد محمد معوال
جامعة المرقب /كلية لآداب

Abstract:

This study aimed to investigate the relationship between the effectiveness of self-motivation, achievement, and knowledge of the differences in the level of awareness of the effectiveness of self between males and females, and knowledge of the differences in the level of awareness of achievement motivation between males and females, and the researcher used in this study descriptive analytical method, which provides clarification of the relationships between different phenomena and the interpretation, analysis and conclusions and recommendations, which helps to understand the factors affecting these phenomena. The study sample consisted of (300) male and female students from the Faculty of Education at the University Observatory Balkhms. The researcher used the measure of the effectiveness of the self, and the measure of achievement motivation, the study revealed a relationship statistically significant at the level of significance (0.01) between the effectiveness of self and achievement motivation, study also found that there are significant differences between the average scores of males and females to measure the effectiveness of self in favor of males , and the presence of statistically significant differences between the average scores of males and females on the

measurement of achievement motivation and the differences were in favor of males And ended this search suggestions and recommendations aimed at further studies are descriptive and relational to examine the relationship between the ffectiveness of self-motivation and achievement at school and university students, and conduct empirical studies contribute to improving the effectiveness of self-motivation and achievement among males and females.

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين فاعلية الذات المدركة ودافعية الإنجاز، ومعرفة الفروق في مستوى إدراك فاعلية الذات المدركة بين الذكور والإناث، ومعرفة الفروق في مستوى إدراك دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث، واستخدم الباحث في إجراء هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ الذي يقدم توضيحاً للعلاقات بين الظواهر المختلفة، ويقوم بتفسيرها وتحليلها، واستخلاص النتائج والتوصيات؛ مما يساعد على فهم العوامـل التي تؤثر على هذه الظواهر . وتألَّفت عيِّنة الدراسة من (300) طالب وطالبة من كلية التربية في جامعة المرقب بالخمس. واستخدم الباحث مقياس فاعلية الذات المدركة، ومقياس دافعية الإنجاز، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين فاعلية الذات المدركة ودافعية الإنجاز، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور والإنـاث على مقياس فاعلية الذات المدركة

لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور والإناث على قياس دافعية الإنجاز، وكانت الفروق لصالح الذكور.

انتهت هذه الدراسة باقتراحات وتوصيات تهدف إلى إجراء المزيد من الدراسات الوصفية والارتباطية لفحص العلاقة بين فاعلية الذات المدركة ودافعية الإنجاز على مستوى طلبة المدارس والجامعات، وإجراء دراسات تجريبية تسهم في تحسين مستوى فاعلية الذات المدركة ودافعية الإنجاز لدى الذكور والإناث .

المقدمة:

تعتبر فاعلية الذات المدركة أحد أهم محددات التعلم المهمة، والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام؛ لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وإنها نتاج للمقدرة الشخصية، وتمثل مرآة معرفية للفرد؛ تشعره بقدرته على التحكم في البيئة (Bandura,1983:464) . ولقد ظهر مفـــهوم الفعالية الذاتية على يد باندورا (Bandura,1977) عندما نشر مقالة له بعنوان: "فاعلية الذات المدركة أو كفاءة الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك". حيث خضع هذا المفهوم للعديد من الدراسات عبر مختلف المجالات والمواقف، فلقي دعما متناميا ومطَّرداً من العديد من نتائج هذه الدراسات، وباتت فاعلية الذات المدركة بؤرة اهتمام الدراسات. ثم طوَّر باندورا المفهوم؛ بحيث ربطه بمفهوم الضبط الذاتي للسلوك في نظريته الاجتماعية المعرفية، من خلال ما نشره عن الأسس الاجتماعية للتفكير والفعل، ومن خلال هذه النظرية طوَّر الفكرة القائلة "بأن الأفراد يملكون معتقدات تمكنهم من ممارسة ضبـط لأفكارهم ومشاعـــــرهم

وأفعالهم، وهذا الضبط القياسي يمثل الإطار المعياري للسلوكيات التي تصدر عنهم؛ من حيث مستواها ومحتواها" (Bandura,1983). ويذكر باندورا أن فاعلية الذات المدركة تعبر عن فاعلية الفرد التنبؤية لمسار الأنشطة التي يتطلبها السلوك، وأنها وحدها لا تحدد السلوك على نحو كافٍ؛ بل لابد من وجود قدر من الاستطاعة؛ سواء أكانت فسيولوجية أم عقلية أم نفسية، بالإضافة إلى توافر الدافعية في الموقف. ويضيف باندورا إن المصدر الرئيس للدافعية الإنسانية متأصل في النشاط المعرفي، فالناس يوجِّهون أفعالهم المتوقعة من خلال التدريب على التفكير المسبق؛ حيث يتوقعون النتائج المحتملة للأفعال المقبلة، ويحددون أهدافهم الخاصة بهم، وخطة طريقة الأداء للتحقق من القيم المستقبلية، وبواسطة التمثيلات المعرفية التي تتحقق في الحاضر، فإن الأحداث المدركة يمكن أن تتحول إلى حوافز وأفعال من خلال الميكانزمات المساعدة للتنظيم الذاتي، وبالتالي فإن تحديد الهدف يرفع من مستوى الدافعية وإنجاز الأداء (Bandura,1988).

كما تعتبر فاعلية الذات المدركة، والتي تشير إلى معتقدات الناس حول مقدرتهم على التحكم في الأحداث؛ التي تؤثر في حياتهم، من أهم الميكانزمات أو القوى الشخصية، والتي تعمل كفئة هامة من محددات الدافعية وراء السلوك الإنساني. إنها تؤثر في الحدث من خلال عمليات دافعية معرفية وجدانية، وتعتبر بعض هذه العمليات؛ مثل الإثارة العاطفية، وأنماط التفكير، ذات أهمية خاصة في حد ذاتها، وليس فقط كمؤثرات عارضة في الأحداث (عبد الرحمن، 1988). ويشير كازدن (Kazdin) إلى أن طبيعة أو ماهية إدراك الأفراد لفعاليتهم الذاتية

تؤثر مباشرة على الأهداف والخطط التي يطورونها مسبقاً؛ بشأن أدائهم المستقبلي. فالأفراد ذوو فاعلية الذات المدركة المرتفعة؛ يطورون ويرسمون خططا فعَّالة وناجحة؛ إذ يتحقق خلال تلك الخطط توضيح الخطوط الإيجابية المؤدية للإنجاز العالي الناجح، بينما يميل الأفراد ذوو فاعلية الذات المدركة المتدنية إلى رسم وتطوير خطط ضعيفة، وغير فعَّالة؛ تؤدي إلى الفشل؛ لذا فإن فاعلية الذات المدركة، والتي تشير إلى معتقدات الأفراد حول دواتهم، وإمكاناتهم الشخصية، ومقدرتهم على السيطرة، والتحكم في الأحداث؛ تعمل كمحدد للدافعية نحو السلوك الإنجازي (Goddard, 2001).

ويرى كثير من الباحثين أن معتقدات الناس حول فاعلية ذاتهم تحدد مستوى دافعية إنجازهم، فالكثير من السلوك الإنساني ينظم من خلال الأهداف التي تعد مسبقاً بطريقة معرفية، وتتأثر مواقف الأهداف الذاتية بالتقويم الذاتي للقدرات، فكلما زادت فاعلية الذات المدركة (تقويم إيجابي للذات) لدى الفرد زادت فاعلية الأهداف التي يضعها لنفسه، وزاد كذلك إصراره على تحقيق تلك الأهداف. (Aguirre and Speer,2000).

وأكد باندورا على أن تصورات الأفراد لفاعليتهم الذاتية هي أكثر التصورات مركزية، وتأثيرا في حياتهم اليومية، فالإدراكات الذاتية تؤثر في اختيار الأفراد للمهمات الإنجازية؛ حيث إنهم يختارون ما يتفق وكفاءتهم الذاتية المدركة، ويعزفون عما يعتقدون أنه يتجاوز قدراتهم. وهذه الاختيارات بالتالي تحدد المجالات التي تتطـور فيها كفاءتهم الذاتية ، كما أن التقييم الذاتي للكفاءة يحدد

مقدار الجهد الذي يبذله الأفراد، ومدى مثابرتهم في وجه العقبات، ومحاولتهم التغلب عليها. ويرى باندورا أن إدراكات الأفراد لقدراتهم تؤثر في عمليات التفكير لديهم، وفي ردود أفعالهم الانفعالية في المراحل المختلفة للانغماس في النشاط، فهي تؤثر في توقعاتهم قبل البدء في النشاط، وفي تفسيرهم للعوامل المسببة لنجاحهم أو فشلهم، وما يصاحب هذه من اتجاهات عاطفية نحو الذات، ونحو المهمة التي يأخذون على عاتقهم إنجازها (Bandura,1997).

أما سيرفون وبيك (Cervone & Peake, 1986) فأشارا إلى أن معتقدات الأشخاص حول فاعلية الذات هي التي تحدد مستوى دافعيتهم، وتنعكس من خلال المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم، والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة العوائق. فكلما زادت ثقة الأفراد في فاعلية ذواتهم زادت مجهوداتهم، وزاد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عوائق وعقبات، أما الأفراد الذين لديهم شكوك في مقدرتهم الذاتية عندما يواجهون المشكلات التي تعترضهم؛ فإنهم يقللون من مجهوداتهم، ويحاولون حلَّ هذه المشكلات بطريقة غير ناضجة، بينما يبدي ذوو الدرجة المرتفعة من الفاعلية مجهوداً عظيماً في السيطرة على موقف الصراع (سحلول، 2005). ويتضح مما سبق أن هناك علاقة بين فاعلية الذات، ودافعية الإنجاز؛ حيث يعد كلاهما من محددات السلوك الإنساني بصوره المختلفة، كما أن فاعلية الذات تقف وراء دافعية الأفراد، حال أداء سلوكهم الذي يظهر في كيفية الجهد المبذول، والمدة التي يصمد فيها الأفراد؛ حتى يتمكنوا من إنجاز سلوكهم، وتحقيق أهدافهم، وعلى افتراض أن الدافعية موجودة لدى المتعلم؛ فإنها تنشط عن

طريق الإدراكات الذاتية للفاعلية؛ عند القيام بمهمة معينة. فالأفراد الذين لديهم اعتقاد قوي في قدراتهم يحاولون زيادة جهودهم بصورة كبيرة للسيادة على التغيير، حيث إن المثابرة القوية تؤدي إلى إنجاز الأداء.

مشكلة الدراسة ومسوغاتها:

يحتل مفهوم فاعلية الذات المدركة مركزاً رئيسًا في تفسير القوة الإنسانية، ففاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات، والاستثارة الانفعالية، وكلما ارتفع مستوى فاعلية الذات ارتفع بالتالي الإنجاز، وانخفضت الاستثارة الانفعالية. فعندما يعتقد الشخص في فاعليته الذاتية فإنه يميل إلى أن يكون أكثر إنجازاً وتقديراً لذاته، وتكون قدرته على التحكم في الضغوط التي يواجهها مرتفعة، وتكون أكثر دقة في أنماط قراراته التي تمسه وتمس الآخرين (المشيخي،30:2009). ويرى الباحث أن الأفراد الذين تسيطر عليهم الشكوك الذاتية يتوقعون فشل جهودهم لتعديل المواقف التي يمرون بها، ويقومون بتغيير طفيف في بيئتهم، في حين أن من يمتلكون اعتقاداً راسخاً في فاعليتهم الذاتية؛ عن طريق الإبداع والمثابرة يتوصلون إلى طريقة لممارسة السيطرة على بيئتهم، ويضعون لأنفسهم أهدافاً مليئة بالتحدي، ويستخدمون التفكير التحليلي، وهذا يرتبط بمدى اعتقاد الفرد بقدراته على ممارسة السيطرة على البيئة؛ من خلال درجة الفاعلية الذاتية لإحداث التغير عن طريق الجهد المستمر، والاستخدام الإبداعي للقدرات والمصادر.

ونظراً لأن الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض بفاعلية الذات يبتعدون عن المهام الصعبة ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية ويمتلكون مقدرة ضعيفة في تحقيق أهدافهم، والأداء بنجاح لديهم يتوقف على العقبات التي تواجههم حيث يعزون الإخفاق إلى نقص قدراتهم وضعف مجهوداتهم في المواقف الصعبة مما يؤخر استرداد الإحساس بفاعلية الذات عقب الإخفاق، وعلى العكس فإن الأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات يقتربون من المهام الصعبة كتحدي وترتفع مجهوداتهم في المواقف الصعبة ولديهم سرعة في استرداد الإحساس بفاعلية الذات عقب الاخفاق.

وعليه فقد تحددت مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

س1/ ما هي طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات المدركة ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة المرقب ؟

س2/ هل يختلف مستوى فاعلية الذات المدركة طبقاً للجنس لدى أفراد عينة الدراسة ؟

س3/ هل يختلف مستوى إدراك دافعية الانجاز طبقاً للجنس لدى أفراد عينة الدراسة ؟

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة بالأمور التالية:

1- تتناول الدراسة متغير فاعلية الذات المدركة؛ الذي يعد أحد موجِّهات سلوك الفرد؛ فعندما يثق الفرد في فاعلية ذاته؛ فإنه يميل إلى أن يكون أكثر إنجازاً، وتقديراً لذاته، وثقة بنفسه، وتكون قدرته على التحكم في الضغوط التي يواجهها مرتفعة، ويكون أكثر دقة في أنماط قراراته؛ التي تمسه وتمس الآخرين.
2- التأكيد على الدور الإيجابي البناء لفاعلية الذات في رفع مستوى الدافعية للإنجاز حتى يتمكن طلاب الجامعة من النجاح في الحياة والقدرة على مواجهة تحديات الحضر والمستقبل.
3- الدراسة منصبة على طلبة الجامعة؛ الذين تؤثر كفاءتهم العلمية، وسلوكهم الإنجازي، وتحصيلهم العلمي على حياتهم ومستقبلهم.
4- تكمن أهمية الدراسة فيما تقدمه من حلول لمحددات المشكلة قد تسهم في المعالجة العلمية الصحيحة مما ينعكس إيجاباً على مجتمع الدراسة.
5- تعد الدراسة الحالية من الدراسات النادرة؛ في حدود علم الباحث؛ في البيئة الجامعية الليبية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة التعرف إلى:

1- تحديد العلاقة بين فاعلية الذات المدركة، ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

2- تحديد الفروق في مستوى فاعلية الذات المدركة بين الذكور والإناث أفراد عينة الدراسة.
3- تحديد الفروق في مستوى دافعية الإنجاز بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

. فاعلية الذات المدركة: Self - Efficacy

عرف باندورا ,Bandura (1989) فاعلية الذات المدركة بأنها: "أحكام الأفراد على قدراتهم؛ لتنظيم الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء وإنجازها" (Bandura, 1989, P: 39)

. وتعرَّف إجرائياً بأنها:

مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على مقياس فاعلية الذات المدركة المستخدم في الدراسة.

. مستوى إدراك فاعلية الذات المدركة:

ويعني إدراك الفرد للمهمة التي يريد الاضطلاع بها على أنها تمثل له فرصة، أو تهديداً، وبذلك تؤثر على قرار الفرد المتعلق بالقيام بالعمل، أو الامتناع عنه، كما تؤثر في سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد في مواقف التحصيل والإنجاز .(Krueger& pickson, 1993)

. دافعية الإنجاز: Achievement Motivation

(هي عبارة عن بناء افتراضي متعدد الأبعاد يوجه الفرد ويدفعه إلى القيام بواجباته بدقة ونظام واستقلالية، والعمل على تخطي العقبات التي تصادفه، والتغلب عليها؛ مما يبث الثقة والطمأنينة في نفسه، بهدف بلوغ معايير الامتياز، وتحقيق الأهداف المستقبلية القريبة منها والبعيدة). (أبوشقة،11:2007)

وتحدد دافعية الإنجاز إجرائيا في الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز.

الدراسات السابقة:

1 – دراسة بمبينيللي (Pimpinelli, 1989): بعنوان (برنامج تجريبي للمساعدة في تحسين درجة الاكتئاب، والقلق، وفاعلية الذات، وتقدير الذات؛ المتدني لدى عينة من طلبة جامعة Polk).

هدفت الدراسة إلى تحسين درجة الاكتئاب، والقلق، وفاعلية الذات، وتقدير الذات؛ المتدني لدى عينة من طلبة جامعة بولك، وتكونت عينة الدراسة من (41) مشاركاً، واستخدم الباحث اختبار الشخصية، ومقياس الاكتئاب لـ"بيك"، واختبار القدرة، أو الكفاءة الذاتية، وقائمة تقدير الذات للراشدين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية؛ التي تعرضت للبرنامج الإرشادي؛ على كل من متغيرات الدراسة التابعة، وهي: الاكتئاب، والقلق، وفاعلية الذات، وتقدير الذات.

2 – دراسة النجداوي (1991): بعنوان (أثر مركز الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي ودافع الإنجاز على الدوافع المدرسية).

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مركز الضبط، ومفهوم الذات الأكاديمي، ودافع الإنجاز، وبين الدوافع المدرسية. وتكوَّنت عينة الدراسة من (300) طالب من طلاب المدارس الإعدادية، واستخدم الباحث مقياس الدوافع، و مقياس مركز الضبط (داخلي . خارجي)، ومقياس مفهوم الذات للقدرة الأكاديمية، ومقياس دافع الإنجاز، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ للمتغيرات المستقلة الثلاثة؛ على الدوافع المدرسية.

3 – دراسة الفحل (2000): بعنوان (تقدير الذات، ودافعية الإنجاز؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية).

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى العلاقة؛ بين تقدير الذات، ودافعية الإنجاز؛ لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتكوَّنت عينة الدراسة من (120) طالبًا، (60) طالبًا سعوديًا، و(60) طالبًا مصريًا. واستخدم الباحث مقياس تقدير الذات للكبار، مقياس الدافع للإنجاز؛ للأطفال والراشدين. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز، وتقدير الذات لدى الطلبة المصريين والسعوديين، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين تقدير الذات، ودافعية الإنجاز.

4 – دراسة الشعراوي (2000): بعنوان (فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية).

هدفت الدراسة إلى بحث الفروق بين الجنسين، وبين الصفين الأول والثاني الثانوي؛ في فاعلية الذات، وتأثير تفاعل الجنس، والصف الدراسي؛ في تباين درجات الطلاب؛ على مقياس فاعلية الذات، وتحديد علاقة فاعلية الذات بالدافع للإنجاز الأكاديمي، والتوجه الشخصي، وتحقيق الذات، والاتجاه نحو التعلم الذاتي. وتألفت عينة الدراسة من (467) من الطلاب؛ بالصفين الأول والثاني الثانوي. واستخدم الباحث مقياس فاعلية الذات، والدافع للإنجاز الأكاديمي، واختيار التوجه الشخصي، وقياس تحقيق الذات، ومقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي. وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين، وكذا الصفين الأول والثاني الثانوي في متوسطات فاعلية الذات، كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات، وكل من الإنجاز الأكاديمي، والتوجه الشخصي، وتحقيق الذات والاتجاه نحو التعلم الذاتي.

5 – دراسة رولاند تشابان Chaplain Roland (2000): بعنوان (دافعية الإنجاز وعلاقتها بكل من الضغوط والمهارات الشخصية وفاعلية الذات).

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على دافعية الإنجاز لدى الطلاب، وعلاقتها بكل من المتغيرات التالية: الضغوط، والمهارات الشخصية، وفاعلية الذات، وإدراك الأهداف، والجنس، وتكوَّنت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة؛ في الصف التاسع بإنجلترا، واستخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز، و قائمة المهارات الشخصية، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات العينة (الذكور والإناث) الإيجابية نحو المدرسة والمدرسين؛ ترتبط بارتفاع درجات العينة على

مقياس دافعية الإنجاز، و أن الذكور كانوا أكثر حرصًا على التحكم في حياتهم، وأسلوب النجاح؛ مقارنة بالإناث؛ على مقياس دافعية الإنجاز، وكان الذكور أكثر اتجاهًا في أسلوب حل المشكلات عن الإناث؛ على قائمة المهارات الشخصية.

6 – دراسة: باجارس وآخرون (Pajars et al , 2000) بعنوان (تقصي العلاقة بين معتقدات الذات والأهداف التحصيلية لدى طلبة المدارس المتوسطة في مادتي الكتابة والعلوم).

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين معتقدات الذات، والأهداف التحصيلية لدى طلبة المدارس المتوسطة؛ في مادتي الكتابة والعلوم، وتكونت عينة الدراسة (497) طالبًا؛ تراوحت أعمارهم بين (12. 15) سنة، واستخدم مقياس فاعلية الذات، ومقياس مفهوم الذات، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أهداف الاتجاه نحو الأداء، ومفهوم الذات؛ في حين كانت العلاقة سلبية بين أهداف تجنب الأداء، ومفهوم الذات، وفاعلية الذات.

7 . دراسة سومرفيلد وواطسون (sommerfeld and watson,2000) العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية، وفاعلية الذات الأكاديمية من جهة، والتوقع المستقبلي للنجاح والتحصيل من جهة أخرى.

هدفت الدراسة إلى البحث عن أكثر المتغيرات المستقلة تأثيرًا على توقعات النجاح، وتكونت عينة الدراسة من (34) طالبًا وطالبة؛ حيث شملت العينة (29) طالبة، و(5) طلاب؛ من مستوى سنة أولى من جامعة ستانفورد،

واستخدم مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي العام، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي التخصصي؛ وفقًا للحقل التخصصي، وتوصلت الدراسة إلى أن مفهوم الذات الشامل هو الأفضل؛ كمتنبئ لتوقع التحصيل، يليه متغير فاعلية الذات.

8 . دراسة: باجارس وآخرون (Pajars et al , 2000) بعنوان (تقصي العلاقة بين معتقدات الذات والأهداف التحصيلية لدى طلبة المدارس المتوسطة في مادتي الكتابة والعلوم).

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين معتقدات الذات والأهداف التحصيلية لدى طلبة المدارس المتوسطة؛ في مادتي الكتابة والعلوم، وتكوَّنت عينة الدراسة (497) طالبًا؛ تراوحت أعمارهم بين (12 . 15) سنة، واستخدم مقياس فاعلية الذات، ومقياس مفهوم الذات، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة؛ بين أهداف الاتجاه نحو الأداء ومفهوم الذات؛ في حين كانت العلاقة سلبية بين أهداف تجنب الأداء، ومفهوم الذات، وفاعلية الذات.

9 – دراسة حسيب (2001): بعنوان (المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيًّا، وعلاقة الجنس والعمر بفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية).

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الجنس والعمر؛ بفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية. وتكوَّنت عينة الدراسة من (188) طالبًا وطالبة؛ من أقسام مختلفة بكلية التربية بجامعة قناة السويس. واستخدم الباحث اختبار المهارات

الاجتماعية، واختبار الفاعلية العامة للذات، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية، ووجود فروق دالة بين طلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيًّا في المهارات الاجتماعية، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين الطلاب المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيًّا في الفاعلية العامة للذات.

التعليق على الدراسات السابقة:

تعدّ الدراسات التي تم استعرضت إطاراً علمياً مفيداً جداً؛ لما توصل إليه علماء النفس؛ فيما يختص بفاعلية الذات المدركة، ودافعية الإنجاز، ولا سيما أن الباحثين الذين استعرضت دراساتهم ينتمون إلى مدارس تربوية ونفسية متنوعة، ومن خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة، وجد تنوع في أهميتها، وأهدافها، ومنهجيتها، وأدواتها، وأساليبها الإحصائية، ونتائجها، ومدى علاقتها بالدراسة الحالية، وفيما يلي عرضاً لذلك:

1) اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها؛ تبعاً لأهداف الباحثين، فمنها ما ركزت على دراسة العلاقة بين مركز الضبط ومفهوم الذات ودافع الإنجاز. ومنها ما ركزت على دراسة العلاقة بين الضغوط النفسية والمهارات الشخصية وفاعلية الذات، بينما تناولت الدراسة الحالية العلاقة بين فاعلية الذات المدركة ودافعية الإنجاز.

2) تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لمتغيري فاعلية الذات المدركة ودافعية الإنجاز، كدراسة الفحل (2000)، حسيب (2001)، رولاند تشابان (2000).
3) لقد تباينت عينات الدراسات السابقة بين طلاب الجامعة المتفوقين والعاديين؛ طلاب المدارس الإعدادية، طلاب المدارس الثانوية، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة حسيب (2001)، بمبينيللي (1989)، سومر فيلد وواطسون (2000)؛ في تناولها لعينات الدراسة من طلبة الجامعة.
4) تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بيئة التطبيق؛ حيث تنوعت البيئات التي طبقت فيها الدراسات السابقة مابين دراسات عربية، وأجنبية، إلا أن الدراسة الحالية تختلف معها؛ حيث لم تتناول أية دراسة من الدراسات السابقة بيئة التطبيق التي اعتمدها الباحث، وهي البيئة الليبية.

وعليه يمكن القول إن الدراسات السابقة لها دور مهم في تعزيز الدراسة الحالية؛ رغم وجود بعض الاختلافات في الأهداف، والأدوات، وغيرها، فتنوع الدراسات السابقة، وتناولها جوانب كثيرة؛ أكسب الباحث سعة الاطلاع؛ فيما يتعلق بفاعلية الذات المدركة من جهة، ودافعية الإنجاز من جهة أخرى.

الإطار الميداني:

منهج الدراسة:

وفقاً لطبيعة الدراسة الحالية، ومشكلة الدراسة، وتساؤلاتها استخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، حيث إنّ هذا المنهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، ويعتبر هذا الأسلوب الأكثر استخداماً في الدراسات الإنسانية. (عبيدات وآخرون، 2004).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية التربية في جامعة المرقب بالخمس، في مستوى السنة الأولى والثانية والثالثة لمرحلة الليسانس وفي تخصصات (علم النفس، رياض الأطفال، ومعلمة صف) المنتظمين بالدوام الرسمي للعام الدراسي (2009 – 2010)، والبالغ عددهم (1023) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة:

تكونت من (300) طالب وطالبة؛ من طلاب كلية التربية بمدينة سوق الخميس بجامعة المرقب في تخصص علم النفس ورياض الأطفال ومعلمة الصف. أي ما نسبته (34%) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبَقِية؛ حيث قسمت العينة إلى طبقات أو فئات؛ تمثل كل منها طلاب السنة الدراسية الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة، وقد اختير أفراد العينة من جميع الطلاب في كل

السنوات الدراسية بطريقة عشوائية، ومن الأقسام الثلاثة سالفة الذكر وذلك لسهولة التواصل مع أفراد العينة في الفترة التي قام فيها الباحث بجمع البيانات. وقد اتبع الباحث عند اختياره لعينة الدراسة أسلوب العينة العشوائية الطبَقِية؛ للاعتبارات الآتية:

. تفادي احتمالات التحيز.

. الحصول على نتائج دقيقة.

. التوزيع العادل بالنسبة لإطار المجتمع.

الجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للجنس والتخصص

التخصص	الأولى		الثانية		الثالثة		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
علم نفس	15	20	10	25	12	18	100
رياض أطفال	13	27	15	15	10	20	100
معلمة صف	10	11	14	26	15	24	100
المجموع	**38**	**58**	**39**	**66**	**37**	**62**	**300**

حدود الدراسة:

1 – الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على موضوع فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز عينة من طلبة كلية التربية بجامعة المرقب بمدينة الخمس . ليبيا.

2 – الحدود الزمانية:

طبقت أدوات هذه الدراسة خلال العام الدراسي(2009 – 2010).

3 – الحدود المكانية:

اقتصر تطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من (300) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة المرقب بمدينة الخمس . ليبيا.

4 – الحدود البشرية:

وتتمثل في طلبة كلية التربية بجامعة المرقب . ليبيا.

5 – الصدق والثبات لأدوات الدراسة.

أدوات الدراسة:

أ) مقياس فاعلية الذات المدركة: تعريب عبد الرحمن (1998):

صدق المقياس:

لقد استخرجت دلالات صدق هذا المقياس من خلال ارتباطه بمقياس المثابرة، ومقياس تحقيق الأهداف، ووجود فروق دالة لصالح مرتفعي فاعلية الذات المدركة في المقياسين السابقين. ويتمتع المقياس في صورته العربية بدرجة جيدة من الصدق؛ بالإضافة إلى استخدامه في دراسات عربية عدة.

ثبات المقياس:

حسب ثبات المقياس بتطبيقه على عينة قوامها (171) فردا؛ بواقع (73) من الذكور، (98) من الإناث، وذلك بالطرق الآتية:

أ) **إعادة التطبيق:** وذلك بعد فترة زمنية قدرها ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وقد وجد أن معامل الارتباط بين التطبيقين يساوي (0.87).

ب) معامل ألفا: حيث وجد أنه يساوي (0.88).

جـ) اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين: (تعريب موسى، 1987).

صدق الأداة وثباتها:

مرت أداة الدراسة بعدة مراحل حتى وصلت إلى صورتها النهائية، فللتأكد من صدق المحتوى للأداة، عرضت على مجموعة من المحكمين من أساتذة قسم التربية وعلم النفس بكلية التربية بمدينة سوق الخميس . جامعة المرقب، وعددهم (5) وقد طلب منهم إبداء الرأي حول:

1- مدى ملائمة العبارات لمستوى أفراد العينة المستهدفة.
2- مدى توافق العبارات والمحاور مع أهداف البحث وتساؤلاته.
3- سلامة الصياغة اللغوية.

واتضح من تقديرات المحكمين أن جميع فقرات الاختبار تقيس الدافع للإنجاز؛ من حيث إن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين بلغت (85.3). وفي ضوء آراء المحكمين تم عدلت بعض الفقرات. وقد أخذ الباحث بعين الاعتبار ملحوظات المحكمين ومقترحاتهم؛ لأدوات الدراسة.

ثبات الأداة:

استخرج معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الثبات (0.827)، كما بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (0.805)، وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة.

والجدول رقم (3) يوضح معامل الثبات لمقياس دافعية الإنجاز

	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
الثبات	0.827	0.805

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول:

س1/ ما هي طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات المدركة ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة المرقب ؟

والجدول رقم (4) يوضح العلاقة بين فاعلية الذات المدركة ودافعية الإنجاز

المتغيرات	**معامل الارتباط**	**مستوى الدلالة**
فعالية الذات المدركة ودافعية الإنجاز	0.98	0.01

يتبين من الجدول السابق وجود ارتباط دال موجب؛ حيث بلغت قيمة ارتباط بيرسون (0.98)، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يدل على وجود علاقة بين المتغيرين لدى أفراد عينة الدراسة، وهذا يؤكد ما توصلتْ إليه نتائج العديد من الدراسات؛ مثل دراسة حبيب(200)، ودراسة الفحل (2000)، ودراسة

الشعراوي (200) ودراسة حسيب (2001). ذلك أن الإدراكات الذاتية للطلاب تؤثر في اختيارهم للمهمات الإنجازية؛ حيث إنهم يختارون ما يتفق وكفاءتهم الذاتية المدركة، ويعزفون عما يعتقدون أنه يتجاوز قدراتهم وإمكاناتهم، وهذه الاختيارات بالتالي تحدد المجالات التي تتطور فيها كفاءتهم الذاتية، كما أن التقييم الذاتي للكفاءة يحدد مقدار الجهد الذي يبذله الأفراد، ومدى مثابرتهم في مواجهة العقبات، والتغلب عليها. كما أن فاعلية الذات المدركة تؤثر على السلوك والدافعية وعلى الأداء، وبالتالي فالإحساس المرتفع بفاعلية الذات المدركة يمكن أن يسهم بصورة قوية في رفع مستوى دافعية الإنجاز، كما أن مرتفعي فاعلية الذات المدركة غالباً ما يتوقعون النجاح؛ مما يزيد من مستوى دافعيتهم لتحقيق أفضل أداء ممكن، والوصول إلى حلول فعالة وجيدة؛ لما قد يعترضهم من مشكلات. كما أنه كلما زادت فاعلية الذات المدركة لدى الفرد زادت فاعلية الأهداف التي يضعها لنفسه، وزاد كذلك إصراره على تحقيق تلك الأهداف. ويرى الباحث كذلك أن إيمان الفرد بقدراته وإمكاناته يمثل الأساس الذي يبني عليه طموحاته، ويحدد أيضاً دافعيته للإنجاز للعمل على تحقيق هذه الطموحات.

إجابة السؤال الثاني للدراسة:

س2/ هل يختلف مستوى فاعلية الذات المدركة طبقاً للجنس لدى أفراد عينة الدراسة؟

والجدول رقم (5) يوضح الفروق في مستوى فاعلية الذات حسب متغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة.

المتغير	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فاعلية الذات المدركة	ذكور	146.05	4.1	298	4.54	0.01
	إناث	139.45	10.4			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث؛ على مقياس فاعلية الذات لصالح الذكور؛ حيث بلغت قيمة (ت) 4.54، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01). ويعلل الباحث ذلك بأن أفراد العينة من الذكور أكثر إيجابية في إدراكهم لدواتهم؛ حيث ينظر الطلاب الذكور إلى دواتهم بصورة إيجابية، وبتفاؤل، وهذا يزيد إحساسهم بالنجاح، وأنهم قادرون على إنجاز الأعمال الصعبة، وحل المشكلات، والاعتماد على النفس في تحقيق الأهداف بالمثابرة والإصرار؛ مما يزيد ثقتهم بأنفسهم، وبالتالي الإحساس بالقيمة الذاتية؛ إضافة إلى أن فرص العمل في البيئة الليبية متوافرة ومتنوعة أمام الذكور أكثر من الإناث، كذلك فإن البيئة الاجتماعية الليبية تشجع الذكور على الثقة بالنفس وإثبات الذات. وهذا يتفق مع دراسة حسيب (1999)، والتي توصلت

إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في فاعلية الذات لصالح الذكور، ودراسة عبد القادر (2003)، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات لصالح الذكور، ودراسة Smith (2004) والتي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في فاعلية الذات المدركة لصالح الذكور.

إجابة السؤال الثالث للدراسة:

س3/ هل يختلف مستوى إدراك دافعية الإنجاز طبقاً للجنس لدى أفراد عينة الدراسة؟

والجدول رقم(6) يوضح الفروق بين أفراد العينة في مستوى دافعية الإنجاز حسب متغير الجنس.

المتغير	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
دافعية الإنجاز	ذكور	210.42	16.72	298	3.367	0.05
	إناث	202.60	23.45			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز ،

وكانت الفروق لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة (ت) 3.367 وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05). وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة عبد الرحمن الطريري 1988، محي الدين حسين 1988، الشناوي 1989، رشاد موسى 1990، سحر الشعراوي 1994، ويرجع الباحث تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للإنجاز إلى مجموعة من العوامل منها ما يتصل بظروف وعملية التنشئة الاجتماعية، ذلك أن التنشئة الاجتماعية في المجتمع الليبي تنمي في الذكور سلوكيات التنافس، والتحدي، بينما تشجع الإناث على تنمية المهارات الاجتماعية. بينما يتأثر الانتماء بالدافع للانتماء بمعنى حاجة الأنثى في ليبيا لأن تكون مرغوبة ومقبولة اجتماعياً، ذلك أن القبول الاجتماعي يوفر لها إتاحة فرصة الزواج مستقبلاً.

التوصيات:

بناءً على نتائج هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

1- ضرورة التعاون مع أعضاء هيئة التدريس في الكليات، وخاصة في أقسام التربية وعلم النفس لإعطاء دورات تدريبية حول فاعلية الذات ودورها في زيادة الدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الجامعية، وأن تأخذ الدورات صفة الاستمرارية والمتابعة الجادة.

2- ضرورة التعامل مع الشباب على أنهم جزء لا يتجزأ من المجتمع فمشكلات الشباب جزء لا يتجزأ من مشكلات المجتمع، ولسلامة المجتمع حاضره

ومستقبله ينبغي للقائمين على قضايا الشباب وضع خطط منهجية تساهم في تحقيق التلاحم بين الشباب والمجتمع.

3- تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فيما تسفر عنه من نتائج يمكن من خلالها توجيه المسئولين والآباء والمربين في اتخاذ قراراتهم ومراعاة فاعلية الذات ودافعية الإنجاز.

4- معرفة العلاقة بين متغيرات الدراسة قد تساهم في زيادة الفهم والوعي بتأثير كلا منهما في الآخر.

المقترحات:

لما كان ميدان البحث يفتقر إلى البحوث والدراسات التي تتناول موضوعات مماثلة لموضوع هذا البحث، وسعياً إلى إثراء هذا الميدان بالبحوث ذات الصلة فإن الباحث يقترح ما يلي:

1- إجراء المزيد من الدراسات لفحص العلاقة بين فاعلية الذات المدركة ودافعية الإنجاز على مستوى طلبة المدارس والجامعات.

2- إجراء دراسات تجريبية تسهم في تحسين مستوى فاعلية الذات المدركة ودافعية الإنجاز لدى الطلاب.

3- الاهتمام بإدارة الجامعات والمدارس الليبية والتركيز على مفهومي دافعية الإنجاز وفاعلية الذات المدركة لدى الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتدني.

4- توجيه طلبة الدراسات العليا في أقسام التربية وعلم النفس في جامعة المرقب، لإجراء المزيد من البحوث والدراسات النوعية حول علاقة فاعلية الذات بدافعية الإنجاز.

المراجـع

1- أبو شقة، سعده أحمد (2007): دافعية الانجاز دراسة تنموية، جامعة كفر الشيخ . كلية التربية، مصر .

2- الأعسر، صفاء وإبراهيم قشقوش ومحمد سلامة (1983): دراسات في تنمية دافعية الانجاز، قطر، مركز البحوث التربوية، المجلد الثاني.

3- ابن منظور(بدون تاريخ): لسان العرب، ج8، بيروت، دار صاد.

4- بني يونس، محمد محمود (2007): سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، الجامعة الأردنية . كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، دار المسيرة، الأردن.

5- حسيب، عبد المنعم عبد الله (1999): الاستقلال النفسي عن الوالدين وعلاقته بفاعلية الذات والسلوك التوكيذي لطلبة الجامعة. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، العدد (14).ص 40 – 52، القاهرة.

6- حسيب، عبد المنعم عبد الله (2001): المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا، مجلة علم النفس، العدد 59، ص134 – 139، القاهرة.

7- حسيب، عبد المنعم عبد الله (2001): تحري شكل العلاقة بين القلق ودافعية الإنجاز والتحصيل لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس لواء القصر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك. الأردن.

8- حسين، محيي الدين أحمد (1988): دراسات في الدوافع والدافعية، القاهرة، دار المعارف.

9- الحنفي، عبد المنعم (1978): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، الجزء الثاني، القاهرة: مكتبة مدبولي.

10- الشعراوي، سحر محمد (1994): أثر برنامج في تنمية دافعية الانجاز على بعض المتغيرات الشخصية والمهنية لدى عينة من المدرسين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عبن شمس، القاهرة، مصر.

11- الشعراوي، علاء (2000): فاعلية الذات وعلاقته ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (44) سبتمبر ،ص:287 – 325، مصر.

12- الطراونة، نايف (2005): أثر برنامج إرشاد جمعي عقلاني – انفعالي معرفي في تحسين مستوى دافعية الإنجاز وفاعلية الذات المدركة لدى طلبة جامعة مؤتة ذوي التحصيل المتدني، رسالة دكتوراه غير منشوره، الجامعة الأردنية – كلية الدراسات العليا، الأردن.

13- الطريري، عبد الرحمن (1988): العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية والديموغرافية، حولية كلية التربية، العدد السادس، السنة السادسة، جامعة قطر، ص ص553 – 569.

14- العبدلي، هشام محمد (2009): الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات و التوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة

المكرمة، رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة أم القرى – كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

15- عبد القادر، صابر سفينة (2003). فاعلية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس، القاهرة.

16- عبيدات، نوفان وعدس و عبد الرحمن وعبد الخالق، كايد (2004):"البحث العلمي مفهومه أدواته وأساليبه"، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

17- العتيبي، بندر بن محمد (2007): اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى – كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

18- الفحل، نبيل محمد (2000): دراسة تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية (دراسة ثقافية)، مجلة علم النفس، العدد54، ص 6 – 24، القاهرة.

19- الفقي، إبراهيم (2000): قوة التحكم في الذات، المركز الكندي للبرمجة اللغوية العصبية، كندا.

20- قشقوش، إبراهيم وطلعت منصور (1979): دافعية الإنجاز وقياسها، ط1، القاهرة: الأنجلو المصرية.

21-موسى، رشاد عبد العزيز، صلاح الين أبوناهية (1988): الفروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الخامس، ص ص 83 – 91، القاهرة.

22- موراي، إدواردج (1988): الدافعية والانفعال، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، مراجعة محمد عثمان نجاتي، مكتبة أصول علم النفس الحديث: دار الشروق، القاهرة.

23-المشيخي، غالب بن محمد (2009): قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، رسالة دكتوراه غير منشوره جامعة أم القرى – كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

24-النجداوي، محمود أحمد (1991): أثر دافع الانجاز ومفهوم الذات الأكاديمي وموقع الضبط على الدوافع المدرسية لدى طلاب الصف التاسع في مدينة عمان، رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

25- Atknison, J.W. (1964): "An Introduction to Motivation" Princenton: Van Nostrand Company.

26- Bandura.A.(1983): Self – Efficacy Determinints of Anticipated Fear And Calamities, Journal of Personality And Social Psychology, 45.2, 464- 469.

27- Bandura, A. (1989): Human Agency In Social Cognitive Theory, American Psychologist, 14.9, 1175- 1184.

28- Bandura. A. (1997). Self –Efficacy: The Exercise Of Control, WH Freeman and Company, New York

29- Bandura, A. (1995): Self – Efficacy In Changing., Cambridge University Press, New York.

30- Chaplain ,Roland ,(2000). Achievement motivation as a dynamical system: Dancing on the "Edge of Chaos" with "serious Fun". Paper present at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

31- Goddard. R. (2001). Collective Efficacy: Arreglected construct In the study of Schools and student

Achievement, Journal of educational Psychology, Vol. 93(3). PP467- 476.

32- Jinks. J.. Lorsbach, A., and Morey, M. (2001), Students Efficacy Beliefs And Success In School: Implications For Science Teachers, The Electronic Journal of Science Education, www..Jinksmor. com

33- Jackon, D.N. (1971): 'The Dynamic of Structured Personality Tests. Psychological Review, Vol. 78, pp. 229- 248. "

34- Krueger, N. and Dickson, P.(1993). Perceived Self-Efficacy and percept ions of Opportunlty and theat Psychological Reports, 72,pp.1235- 1240.

35- Hermans, H.M. (1970): "A Questionnaire Measure 0f Achievement Motivation. Journal of Applied psychology", 54 pp. 353- 363.

36- Lau. Sh., Rosier, W. and Kuperminz, H. (2000). Abilities And Motivational Processes In Student's Science Engagement And Achievement: A Mulitidimen Siond Approach To Achievement Validar Lon, www.looksmart.com

37- Pajares, F., Britner, Sh., and Valiante, G. (2000). Relationship Between Achievement Goals and Self – Beliefs' of Middle School Student In Writing and Science,, www.upspiral.com

38- Pajares, F.(2002). Self-Efficacy Beliefs in Academic Contexts.

39- An outline, www.emory.edu Education mfp efftalk.html.

40- Pimpinelli, A. (1989). Effects of New Beginning Program At Polk Community College On Depression, Anxiety and Self teem, Educational And Psychological Measurement. 50 (12). Pp.3901 3902.

41- Smith, R.L. (1972): "An investigation of the effects of experiments using achievement training concept."

42- Sharf.R. (2000).Theory of Psychotherapy and Counseling Concept and Cases, 2 .Ed., Wadswarth ,U.S.A.

43- Sommerfeld,M., and Watson, C. (2000). Academic self-Efficacy and self-Concept Differential Impact on Performance Expectations. www.Quike.Com.

44- Smith, B. (2004). The Relationship Between Metacog native Skill level and Academic Self-Efficacy in Adolescents.

45- Vernon, M.D. (1973): 'Human Motivation" Cambridge Combos Press.

حسن مولود الجبو

جامعة الزاوية / قسم الفنون

المقدمة

يعتبر تعليم الفنون الجميلة في أي مجتمع من المجتمعات جزءاً من التربية العامة من خلال مفهوم التربية الفنية ، وتعتبر جزءًا رئيسيا في تكوين تلك المجتمعات؛ لأنها ضرورية لكل من له صلة بإعداد الأجيال القادمة والتي ينتظر منها أن تنهض بمسببات التطور في المستقبل ، ومصطلح التربية الفنية لم يكن معروفا حتى الربع الأول من القرن العشرين ، وما كان معروفا قبل ذالك التاريخ هو تعليم الرسم ممثلاً للفنون الجميلة ، وتعليم الأشغال اليدوية أو الفنية ممثلاً للفنون التطبيقية (1)، وكان لهذين النوعين من الفنون أنصار يدافعون عن كيان مادتهم داخل المؤسسات التعليمية ، بل كان تعليم الرسم منفصلاً تماماً عن تعليم الأشغال (2) .

إن تعليم فن الرسم أخذ أبعاداً وتطورات داخل التعليم العام ، فكان في البداية يسمى علم الرسم ، ويعلّم كأمشق هندسية، ويسمى بالرسم النظري والذي يطبق في رسم الزخارف وإنشاء الأشكال ، ثم أخذ شكلاً جديدا وهو التعبير الفني عن موضوعات خيالية ، أو أحداث جارية وغيرها ، ورغم التطورات المختلفة في تعلم الرسم إلا أن الفكر الأساسي له يتمثل في تعليم الفن بمفاهيم مختلفة.

فالفنون التشكيلية، لغة غالباً ما تبدأ وتسبق اللغة اللفظية عند الإنسان ، فالطفل في سن مبكرة وحتى قبل أن يبدأ النطق الصحيح أو أن يكوّن جملة مفيدة يستطيع إذا ما تواجد أمامه قلم أو أي أداة يخطط بها أيَّ سطح يجده ، ويكون ذلك التخطيط بالنسبة له لغة بصرية يبلغ من خلالها ما يود أن يعبر عنه، بعكس الكبار الذين غالبا ما يراودهم إحساس فطري بالتخطيط إذا ما تواجدت أمامهم أوراق وأقلام دون مقصد واعتزام مسبق لما سوف يخططونه ، وكثير منا يرسمون وهم لا يدرون أنهم يرسمون ، وغالباً ما تكون رسومات الأطفال مجرد تخطيطات وبما لا تحمل معني ، ولكنها في حقيقتها تمثل انعكاسات لنفسيات صانعيها كما يفسر السيكولوجيون (3) ،والرسم لا يمكن الاستغناء عنه بالنسبة للإنسان ترجمة لأفكاره التصويرية والفكرية حينما تتحول لتتخذ أشكالاً بصرية ، حيث إنه لا يخلو مجال معرفي من استخدام الفنون ، وبالذات الرسم الذي يلعب دورا هاماً في تكامل المعرفة والإيضاح والتفهم ، فنجده في مجال العلوم والطب والهندسة والجغرافيا والتاريخ وغيرها ، الأمر الذي نراه بكل يسر ووضوح عند بروز التفاصيل والمعارف والمعلومات ، ولعل استخدام الرسم كلغة له أهمية بالغة ربما لا يدركها الكثيرون ، فرسام الكاريكاتير يستطيع برسومه أن يؤثر في من حوله تأثيراً بالغاً وخطيراً ، حينما يتناول قلمه ويخطط برسومه علي الورق معلنا رأيه أو رأي ما حوله ، ربما لا تجود الكلمات بهذه الطلاقة في التعبير ، بل إن هناك من رسامي الكريكاتير من كانت رسومهم أقوى وأصلب من الرماح لما تبديه هذه الرسومات من أفكار جريئة وعظيمة .

*** المشكلة:**

تبرز النظرة الطبيعة في التقديم لدراسة الفنون في المجتمعات العربية ووصولاً إلي أهمية تدريسها بالجامعات الليبية معاً لإظهار الدور الكبير الذي تتميز به في النهوض بالمجتمع والمساهمة الفعالة في تكوين المجتمعات وتطورها نحو الرقي والتقدم .

أهمية البحث:

1 - يسلط الضوء على موضوع طال إهماله من قبل الباحثين الليبيين وبخاصة أن كون الفنون موضوع هامشيّ حسب ما يتصوره البعض.

2 - يمكن أن يستفيد من نتيجة هذا البحث طلبة الفنون عامة والمتخصصين بهذا المجال خاصة.

3 - يعتبر هذا البحث إضافة معرفية ميدانية للدراسات التي أجريت في ميدان الفنون .

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى الكشف عن التطور الحاصل في تدريس الفنون بالجامعات الليبية من حيث عدد أعضاء هيئة التدريس والطلبة والتخصصات الفنية المختلفة.

*** أهمية تدريس الفنون في التعليم الجامعي وعلاقته بالمجتمع :**

كان الفن ولا يزال هو الواجهة الحضارية والمرآة العاكسة لكل نواحي المجتمع الذي يسعى نحو الرقي والتقدم ، فهو يعبر عن مضمون التركيبة الأساسية للمجتمع (4) والمتمثلة في النواحي الاجتماعية والعقائدية والثقافية والسياسية والعلمية ، شاملة تراث الأجداد وتاريخهـم وتفاعله مع الحاضر ، فقد

تعرف المجتمعات من خلال لغتها أو لهجتها ، ولكنها أيضا تعرف من خلال فنونها وتراثها وآثارها ، فقد أبدعت إلي اليوم وما زالت تشهد بمستوى تقدم الإنسان ورقيه في هذا البلد أو ذلك ، فالفنون عبارة عن بنية نسيجية متنوعة الأشكال والأساليب تعود بمضمونها للتعبير عن أفكار مختلفة المواقع والأهداف في كل مجتمع ، ولهذا كانت الفنون علي صلة دائمة ووثيقة بالعصور التي نشأت فيها ، ثم انتشارها خارج ثورة نشأتها الأساسية ، إلي أماكن مختلفة من البلاد ، فهي وسيلة فاعلة ومؤثرة في بنية المجتمع وتنظيمه ، تحمل داخل طياتها تلك القدرة الثقافية والفكرية (5) التي تسهم في تنوير الشعوب وزيادة معارفها وتراكم تراثها وتتأثر الفنون بأفكار المجتمع الذي تنشأ فيه ، إذ لا يمكن لفن أن ينهض بنفسه بمعزل عن مجتمعه ، فقد نجد تجارب سبقت عصرها ، ولكن المعنى الصحيح للتجربة الفنية هو تواصل الفنان مع المجتمع في الحياة المعاصرة التي تستمد قوتها الحضارية من مورثوها الشعبي ، فالفن يستطيع أن ينحرف عن دوامة ما يحدث في العالم من تغيرات تؤثر علي الهوية والاستقلالية وكذلك القدرة علي اتخاذ موقف من كل هذا معبرا عن ذاته وعن عصره ومجتمعه بكل صدق مهما كانت الظروف ، وأشكال الفن الذي يعبر عنه ، وأقسام الفنون في ليبيا والعالم لها دورها القيادي والهام في تحديد طريق الفن ، فهي تطوره وتنميه وتحركه لتحقيق ذات المبدعين ، وتصقل مواهبهم ، وتمكنهم من أدوات وحرفية التعبير الفني عندهم.

إن الفلسفة ومثاليات هذه الأقسام لا تتأثر بحدوث خلل ما نتيجة لسوء الفهم أو خطأ التطبيق ، ويجب ألا تتخلي في أي لحظة عن القيام بدورها كاملاً وتطوره

وتنميه، وتحركه لتحقيق تخريج وتدريب المواهب الفنية المتخصصة التي تخدم الفن أولا ثم المجتمع ثانيا .

يشير ماركس : أنه رأى في الفن الذي أنتجه مجتمع من المجتمعات في مرحلة مختلفة من مراحل التطور لحظة من لحظات الإنسانية ، حيث أدرك أنه في هذا يكمن سر قدرة التأثير في فترات أبعد من اللحظة التاريخية التي نشأ فيها ، وبذلك كان له سحره الدائم.

إن كل من هو وليد عصره ، يمثل الإنسانية بقدر ما يتلاءم مع الأفكار السائدة في وضع تاريخي محدد ، ومع مطامح هذا الوضع ومع حاجاته وآماله، لكن الفن يمضي إلى أبعد من هذا المدى . فهو يجعل كذلك من اللحظات التاريخية المحددة لحظة من لحظات الإنسانية ، لحظة تفتح الأمل نحو تطور متصل ، فتاريخ الإنسانية شأنه شأن العالم ذاته ليس مجرد طفرات وتناقضات ، وإنما هو أيضا اتصال واستمرار، إذ أكد أرسطو من قديم الزمن أنه يمكن إدراك معني الفن علي خير وجه إذا قورن بالطبيعة ، وأن الفن ذكاء إنساني يقوم بدوره فوق مسرح الطبيعة ويحركها في صدق وإخلاص إلي تحقيق أهداف إنسانية.(6)

إن الفن التشكيلي مهما اختلف النقاد في تحليله ، ما هو إلا وسيلة من وسائل التعبير عن انفعالات الإنسان وعواطفه وخبراته واستثماراته في الحياة في قالب تشكيلي معماري ، تحسب فيه العلاقات بين الخطوط والمسافات ، والألوان ، وأنواع التوافق والتباين ، والاتزان التي تعكس صلة الإنسان بالكون وإدراكه لقيمته ، وكل إنسان يعتبر من زاوية ما فنانا إذا كان قادرا علي صياغة أفكاره ومادته التعبيرية في قالب يستطيــع المشاهـــد بدوره أن يعي ما فيها ويتقبله ، والفنانون

مستويات ، فمنهم من يستطيع أن يعير عن أفكاره ويصوغها في جمل موسيقية ، أو تشكيلية ، أو شفوية أو نشريه ، بحيث تحتوي خبرته ، وتؤديها في إيجاز محكم يحمل مقدار قدرته وكفاءته في الأداء . ومن الفنانين من يستطيع أن يكتشف في الشمس التي يرسمها - كجزء من منظره - بقعة لونية جميلة تتمشى مع بقية العلاقات اللونية في الصورة ، أي: يرى فيها قيمة جمالية تخدم بقية العلاقات التي تستند إليها الصورة ، وهناك فنانون آخرون يعتمدون في تكوين صورهم على أسس هندسية ، ويحولون هذه العناصر الهندسية إلي أشكال ذات معان ، فالدائرة يمكن أن تصبح شمساً أو وجهاً ، أو سطح منضدة ، سواء اكتست الخطوط والمساحات والأشكال بمدلولات بصرية أو لا (7) من هذا تنطلق عملية الفنون التشكيلية في المستوى الجامعي إلى ارتباطها بجميع الاختصاصات التي تتضمنها الجامعات ، وهذا الارتباط يكشف عن مدى تفاعل تدريس الفنون مع تلك الاختصاصات ، ويمكن تلخيص دور الفنون وأهميتها في هذا المستوى الجامعي إلي أن تدريس الفنون بصفة عامة وفي كل المراحل الدراسية (9) وبالشكل العلمي المطلوب يجب أن يتم من خلال هذه العملية التربوية إلي تحقيق الكثير من القيم النبيلة (10) تذكر منها ما يلي :

1 ـ تنمية الناحية العاطفية أو الوجدانية

يقصد بها أن الطالب إذا ما انخرط في ممارسة العمل الفني يساعده هذا علي تنمية وعيه الحسي أو الوجداني الذي يساعده علي التوسع في عملية الإدراك والتنظيم الشامل ، وإلي جانب هذا فإن الناحية الوجدانية تزيد من ترابط الأفراد وتوطيد الصلة بينهم .

من الملاحظ أن الناس يختلفون كثيراً في المشاكل والأمور التي طابعها وجداني ، والسر في هذا أن طبيعة الإنسان تغلب عليها الناحية العاطفية ، لهذا نجد الناس يتحدون سريعاً في الأمور التي طابعها الفكر أو الخيال ، بينما يقل اختلافهم في المشاكل والأمور التي طابعها وجداني .

والاتحاد منعناه الترابط والألفة ، والاختلاف معناه الفرقة ، فإذا كنا ننشد الترابط بين الناس ـ وهذا من غير شك له قيمة كبيره ـ فعلينا بتنمية الناحية الوجدانية أو العاطفية لدى الطلبة ، ولا يتأتي هذا إلا بممارسة الطلبة للأعمال الفنية .

2 ـ تدريب الحواس علي الاستخدام غير المحدود :

يقصد بهذا الهدف انطلاق الطالب في كيفية استخدامه للحواس وتدريب الطلبة علي استخدام حواسهم استخداماً غير محدود في مجالات كثير منها التربية الفنية . إذ عن طريق ممارسة الطلبة للأعمال الفنية تنطلق حواسهم من أسلوبها الذاتي المحدود إلي أسلوب موضوعي الذي لا يعرف حدوداً.

3 ـ التدريب علي أسلوب الاندماج في العمل والتعامل :

ويقصد بهذا الهدف أن يكتسب الطالب الأسلوب الذي يجعله يندمج في كل ما يأتيه من أعمال أو يصادفه من مواقف اجتماعية دون سيطرة أو تهاون من جانبه، لأن السيطرة أسلوب جامد يحد من إنتاج الطالب ويسئ لتعامله مع غيره من باقي أفراد المجتمع ، أما الأسلوب السلمي فهو الأسلوب الوسيط الذي يجمع بين السيطرة والتهاون ، كـــما هو الحال في أسلوب العازف فـــي الفريق

الموسيقي، الذي ينفرد بلحنه عن ألحان الآخرين. وبالفرد الذي ينفرد بلحنه عن زملائه، إنما هو مع الجميع كجزء متمم لهم .

4 ـ العمل من أجل العمل :

المقصود بهذا العمل أن يكتسب الطالب الاتجاه الذي يجعل من كل أعماله هوايات يمارسها من أجل نفسها ، ومن أجل التمتع بها فيؤدي هذه الأعمال خير تأدية ، ويكتسب من ورائها قيما أكثر مما لو تعمد تحقيق هذه القيم منذ البداية .

إن الأعمال التي نقوم بها ونحن متعمدون بعض القيم ، سواء كانت هذه القيم كثيرة أو قليلة ، ماديه أو معنوية . يكون هذا علي حساب سير الأعمال وعلي حساب متعتنا بها .

5 ـ التنفيس عن بعض الانفعالات والأفكار :

المقصود بهذا الهدف أن ممارسة الطلبة للأعمال الفنية (10) تهيئ أمامهم فرص التنفيس عن بعض انفعالاتهم وأفكارهم فيتحقق لهم نوع من الاستقرار والاتزان النفسي ، فالفرد باعتباره كائناً حياً يمتلك ناحيتين: الناحية الأولى أنه يتأثر بما حوله ، والناحية الثانية أنه يؤثر فيما يحيط به ، وحفظ التوازن بين الناحيتين يضمن له الاستقرار والراحة النفسية .

6 ـ تأكيد الذات والشعور بالثقة فيها :

من هذا الهدف يكتسب الطالب الثقة والاعتزاز بنفسه الأمر يجعله يشعر بالكيان والشخصية حتى يستطيع أن يجعل من وظيفته كائنا حيا له استعداد وميول خاصة به ، وفي نفس الوقت تكون مرتبطة مع باقي أفراد المجتمع ، فإذا

لم ير نفسه علي هذه الصورة اهتزت شخصيته واختل توازن حياته ، فيجد نفسه في ملل مستمر وعزلة عن المجتمع .

7 ـ الترابط الاجتماعي وتوحيد مشاعر الناس :

يكون هذا الهدف في ممارسة التلاميذ للأعمال الفنية ، ثم استمتاع الآخرين أو المشاهدين بها ، فيه توحيد لمشاعرهم مما يؤدي إلي ترابط الجميع وتآلفهم ، والوحدة والترابط بين الناس في القيم التي ينشدها كل مجتمع يريد لنفسه التطور والتقدم .

8 ـ التدريب علي استخدام بعض المواد والأدوات:

إن استخدام الطالب لبعض المواد والأدوات والتدريب عليها يكسبهم المهارة والخبرة اللازمة لتكون لهم الأساس المهني في حياتهم الوظيفية فينفعوا أنفسهم وغيرهم في حاضرهم ومستقبلهم علي السواء .

9 ـ الإلمام بالمصطلحات المهنية والصناعية والقدرة علي التحدث بها :

لكل تخصص مصطلحات خاصة به ، والتي تساعدهم علي التعبير بلغة الصناعة في إزالة الفرق بينهم وبين طائفة من الناس. فمن الملاحظ أن كثيراً من الأفراد لا يستطيعون التحدث مع رجال الحرف والصناعات ، وبالتالي لا يستطيعون قضاء حاجاتهم مع هؤلاء الأفراد ، والسبب هو عدم إلمامهم بالمصطلحات المهنية التي تمكنهم من التعبير عما هم في حاجة إليه.

10 ـ شغل وقت الفراغ في صوره نافعة :

إن تحقيق هذا الهدف الذي يسعى إليه الأستاذ في التربية الفنية يكون عن طريق ممارسة الطلبة للأعمال الفنية في أوقات فراغهم ، إذ أن مشكلة وقت

الفراغ والتغلب عليها ليست بالمشكلة اليسيرة. وإذا ما نجح معلم التربية الفنية في الوصول إلي حل مشكلة الفراغ يكون قد جنب الطلبة بعضاً من الأزمات النفسية والتي في الغالب السبب الرئيسي للفشل.

11 ـ احترام العمل اليدوي ومن يقومون به :

إذا كان للفنون هدف خير ، فهو احترام الأعمال اليدوية ومن يقومون بها . بمعني أن الطالب إذا ما احترم ممارسة النشاط الفني والمهني استطاع أن يلمس ما تحتاج إليه هذه الخبرة من مهارة ودقة في الأداء وما يحتاج إليه من تفكير وذكاء عند التنفيذ والتكوين. فيكن للخبرة نفسها احتراماً وإكباراً . وبالتالي لمن يقومون بها ، فيكون الاحترام والإكبار لنفسه.

*** نشأة تدريس الفنون في ليبيا :**

تؤكد لنا الرسوم والنقوش الموجودة علي جدران الكهوف أن الفن قد لازم الإنسان منذ بداية وجوده ، حيث قام الإنسان البدائي بتسجيل مشاهداته وتأملاته علي جدران الكهوف (8)، بعد ذلك بدأ بتسجيل ممارساته اليومية والمتمثلة في الصيد والرعي حتى إنه بدأ في صنع أدوات بشكل فني واقتصادي إلي أن توسع أكثر فأكثر حتى صار ذلك التسجيل والتوثيق من الضروريات الملازمة لحياته اليومية ، ثم ابتكر مجالات أوسع في الرسم متداخلا في أكثر من موضوع مع فنون أخرى متمثلة في الخزف والنحت والعمارة والنجارة وأعمال الديكور والطباعة والنسيج والزخرفة والتصميم ، وغيرها مما له صلة بحياته اليومية .

من خلال تبتعنا الدراسي لنشأة تدريس الفنون في ليبيا نجد أنها بدأت في مدرسة الفنون والصنائـــــع بطرابلس والتي كانت في بدايتها هو إيجاد مهن فنية

حرفية للأطفال الأيتام حتى تضمن لهم سبل الحياة الكريمة في المستقبل ، فاشتهرت هذه المدرسة بسبب أهدافها وأهميتها وحاجة المجتمع لها ولتخريجها لأن أفراد المجتمع في ذلك الوقت كانوا بحاجة ماسة للابتكار والإبداع في كل المجالات وبخاصة مجال المهن الحرفية والتي كان الشرط الأساسي للقبول لا سيما الموهبة أولاً ، ثم تنميتها بدراسة الجانب العلمي لها بمواكبة التطور العالمي في هذا الجانب ، ثم انتشرت عملية الاهتمام بتدريس الفنون التشكيلة في الجامعات والمعاهد الليبية تحت مسمى التربية الفنية في العديد من المعاهد والجامعات الخاصة بإعداد المعلمين والمعلمات ، وفتحت أقسام تخصصية في الفنون بمعاهد عالية متعددة في ليبيا مثل معهد ابن منظور ، ومعهد متخصص بالفنون في زاوية الدهماني بطرابلس ، وأقسام فتحت في معاهد المعلمين ، ثم شرعت بعض كليات التربية في الجامعات الليبية بفتح أقسام تخصصية في الفنون تجمع بين التربية والفن ، وهي أقسام التربية الفنية وبخاصة في كلية التربية بجامعة المرقب وهناك أقسام علمية في هذه الكليات اعتمدت تدريس التربية الفنية كجزء من تخصصاتها مثل أقسام رياض الأطفال ، وأقسام معلم الفصل فيها ، والمهن الشاملة بمختلف أنحاء ليبيا علي مستوى الجامعات والكليات .

بدأ تدريس الفنون بأسس علمية في معهد الأشغال بطرابلس سنة 1958م تحت إشراف منظمه اليونيسكو ، ثم تطور الأمر فيما بعد في معهد السيد المهدي للمعلمين بطرابلس حيث تم افتتاح قسم التربية الفنية سنة 1960م بعدد تسعة من الطلبة ، وعدد اثنين من الأساتذة الليبيين ألا وهما : الدكتور/ خليفة الشارف برفقة الدكتور/ مفتاح الشـــيباني ، وتقريبا أربعة أساتذة أجانب ، ثـــم ازداد التطور في

مجال تدريس الفنون متجها نحو جامعة طرابلس في سنة 1977م وذلك بافتتاح قسم التربية الفنية والتربية الموسيقية بكلية التربية بعدد سبعة من الطلبة وعدد اثنين من الأساتذة الليبيين وهما ، د/ خليفة الشارف ، و د/ مفتاح الشيباني وعدد 4 من الأساتذة الأجانب ، ثم تحول في سنة 1989م إلى مركز عالي للفنون الجميلة والتطبيقية لمدة سنة تقريبا ، ثم تطور بعد ذلك إلى قيام كلية الفنون والإعلام بقرجي سنة 1990م بأقسام مختلفة وهي :

1 - قسم التربية الفنية.

2 - قسم الفنون التطبيقية بشعبه الثلاثة.

1 - شعبة التصميم الداخلي.

2 - شعبة النسيج والطباعة.

3 - شعبة الطباعة والحفر.

3 - قسم الرسم والتصوير.

4 - قسم الخزف.

5 - قسم النحت.

6 - قسم الموسيقى.

7 - قسم المسرح.

ومن جهة أخرى أنشئ بجامعة بنغازي سنة 2000 م قسماً للتربية الفنية بكلية التربية، وكذلك تأسس قسم الفنون بجامعة الأقسام صبرا ته آنذاك في سنة 2003 م مستقلاً بشعبة واحدة وهي الرسم والتصوير متطورا فيما بعد بشعبتي التصميم الداخلي وعلم الآثار وشعبة الخزف وشعبة التربية الفنية ، حتى انفصاله

عنه سنة 2006 م ، ليصبح قسماً مستقلاً وهو قسم الفنون الجميلة بشعبة الرسم والتصوير وشعبة التصميم الداخلي ، وكذلك الحال بجامعة الزاوية في بداية التأسيس كانت البداية شعبة بقسم الإعلام والفنون وهي شعبة الرسم والتصوير ، ثم تطور بإنشاء شعبة التصميم الداخلي.

*** المعارض وأهميتها في تدريس الفنون:**

تعمل المعارض بشكل عام في مجال الفنون كافة علي توحيد مشاعر الطلبة وأفكارهم (9) وتوحيد المشاعر والأفكار سهلت الألفة والترابط الوثيق في تبادل المعلومات بين المشاركين والمشاهد لتلك المعروضات، ومن ثم تنتج القيمة الأساسية للمعارض الفنية ، أما عن القيم الأخرى فالمعارض من الوسائل التي تعمل علي الارتقاء بالذوق الفني بين الطلبة علي ممارسة الأعمال الفنية والتعلق بها، ولا سيما إذا كانت الأعمال الممتازة التي لها اتجاهات بارزة.

وتعمل المعارض علي تأكيد ذات الطلبة فتزيدهم ثقة في أنفسهم مما يجعل ممارستهم في اتجاهات سليمة، وأفكار حديثة، واكتشافات مبتكرة في فروع المادة وخاماتها المختلفة ، فعن طريق المعارض يقف المهتمون بالتربية الفنية علي أقصى ما وصلت إليه المادة من تقدم وتطور، وإذا كان الصلة بين كيانات أقسام الفنون والبيئة الخارجية من الأمور التي تلجأ إليها مؤسسات الفنون أيا كان نوعها إلي تأكيدها بكل الوسائل ، فالمعارض هي أحدى هذه السبل ، فعن طريقها يمكن دعم الوسائل بين الاثنين فتفق الجامعة علي آراء الآخرين في نشاطها الفني ، ويقف الآخرون علي رأي الجامعة فيهم ، فتزداد الأهداف المشتركة بين الاثنين وضوحاً ، وهي الارتقاء بالذوق الجمالي للطلبة داخل الجامعة أو القسم وخارجها ،

وإقامة المعارض الفنية فرصة للتعرف علي ذوي المواهب الفنية ، مما يدفع المسئولين إلي العناية بهم ، وتمهيد سبل التقدم والنجاح لهم ، فتستفيد البلاد منهم في المستقبل ، وإذا كانت هناك قيمة أخرى للمعارض ، فهي بث روح التعاون والتنافس بين الطلبة والأقسام والكليات ، وبالتالي الجامعات وتدريبهم علي تحمل المسئولية فإقامة المعارض تتطلب عملاً مشتركاً بين الطلبة مما يشعر كل منهم بقيمة زميلة ، فينشأون علي حب التعاون وتحمل المسئولية في الأعمال الموحدة.

*** أنواع المعارض :**

هذه هي أهم القيم التي تعود علي الطلبة من إقامة المعارض . أما من حيث أنواعها فهي كثيرة تذكر منها علي سبيل المثال الأنواع التالية: (10)

1 ـ معرض السنة الدراسية الواحدة

والغرض من هذا المعرض تبصير الطلبة ذات السنة الدراسية الواحدة بالمستويات التي وصلوا إليها في أعمالهم ، ومقارنتها بأعمال السنوات الأخرى ومستوياتها ، فيتسنى لكل سنة دراسية أن تقف علي أعمال السنة الأخرى ، فتستمر أعمال الجميع في طريق سليم ممهد .

2 ـ معرض القسم أو الكلية

الغرض منه الوقوف علي ما وصلت إليه الكلية أو القسم ككل لتحقيق أهدافها في التربية الفنية (11) ففي هذا النوع من المعارض تعرض الكلية أو القسم خلال العام الدراسي إنتاجها الفني ، كذالك جميع الدراسات التي قامت بها من أجل تحقيق أهدافها ، مما يساعد الآخرين علي معرفة مستوى الكلية أو القسم ومدى الجهد الذي بذل مع الطلبة .

3 ـ معرض المنطقة

وهذا النوع من المعارض يكون علي جانب من الأهمية حيث تعرض كل كلية أو قسم اتجاهاتها الخاصة ، ومحاولاتها المتنوعة ، فيقف الزائر على المستوى الخاص بكل كلية أو قسم ، وتستفيد الكليات والأقسام في الوقت نفسه من هذا الاختلاف ، فتعمل من أجل خدمة نفسها حتى يصبح لها طابع معين عن طابع الكليات والأقسام بالمناطق الأخرى .

4 ـ معرض عام البلاد :

وهذا النوع من المعارض يتيح للكثيرين الوقوف علي ما وصلت إليه التربية الفنية في الجامعات (12) ويشير إلي أي مدى تسير المادة في الاتجاه السليم ، وبطبيعة الحال يعين المسئولين علي رسم ما يلزم لتدريس التخصص والمعاونة في اختيار أفضل الخطط للنهوض بها ، كما تعمل علي إشعار الرأي العام بقيمة التربية الفنية وأثرها في تربية الأجيال .

5 ـ معرض علي مستوى عالمي :

وفي هذا النوع من المعارض فرصة للوقوف علي الاتجاهات العالمية في تدريس الفنون فتستفيد كل دولة مشتركة من الدول الأخرى حتى يصبح للتربية الفنية اتجاه عالمي تسترشد به الدول عند وضع خططها في مادة التربية الفنية.

*** الأسس العامة لإقامة المعارض :**

1 . ينبغي أن يكون للمعرض هدف أو عدة أهداف ، فلا يكون مجرد عرض لبعض الأعمال أو لبعض الاتجاهات ، إنما تكون هناك فكرة أو عدة أفكار تدور حولها المعروضات أو الاتجاهات الموجودة بالمعرض.

2 . يجب أن يكون المعرض صورة صادقة لمستويات الطلبة فلا يكون معرضاً لمستوى دون مستوى آخر ، إلا إذا كان الغرض من المعرض عرض مستويات معينة بالذات .

3 . يجب أن يؤكد المعرض الفروق الفردية لدى الطلبة ، كذلك الاتجاهات المتباينة بينهم ، فلا يكون معرضاً يغلب عليه اتجاه واحد بقدر ما يكون معرضاً شاملاً يشمل جميع الاتجاهات باختلافاتها المتعددة .

4 ـ ينبغي أن يكون للمعرض كتيب صغير للزائرين والغرض منه التعريف بأسماء المعروضات والعارضين وأعمالهم المختلفة .

5 . ينبغي أن يشترك الأساتذة والطلبة في إقامة المعرض ، فلا يستأثر الأستاذ وحده باختيار المعروضات وتنظيمها ، ولا يترك الطلبة وحدهم للقيام بهذه المهمة ، إنما يجب التعاون بين الأساتذة والطلبة عند إقامة المعارض الفنية واختيار معروضاتهم .

6 . ينبغي أن تؤكد المعارض خطوات السير في الإعمال أكثر من عرض الأعمال كنتائج منتهية ، ففي هذا الاتجاه تبصير للزائر أو المشاهد بخطوات الأعمال ومدى الجهد الذي بذل فيها.

7 . ينبغي أن يكون المعرض مثالاً سليماً من الناحية الجمالية ، فيراعى تنظيم المعروضات وتنسيقها ، كذلك كيفية توزيع الإضاءة بحيث يخرج المعرض في النهاية صورة مناسبة من الناحية الجمالية .

*** دور الخريج في الفنون:**

1 . إسعاف سوق العمل وسد الاحتياجات الخاصة في الملاكات التدريسية

والقطاعات الأخرى والتي لها علاقة بتطور المجتمع والنهوض به .

2 . المساهمة في تنمية التذوق الفني لدى كافة شرائح المجتمع من خلال الدور الذي يقدمه الخريجون في المؤسسات التي يعملون بها سواء كانت تعليمية أو ثقافية أو إعلامية.

3 . إقامة النشاطات والمعارض المتخصصة في الفنون التي من شأنها أن تربط الحركة الثقافية في هذا المجال مع حركة التطور العلمي في المجتمع.

4 . المساهمة في تنفيذ خطط التحول الاقتصادي والاجتماعي، وذلك فيما يتعلق بتطوير الفنون الجميلة المختلفة.

5 . المساهمة في إبراز التراث الفني وتطويره والتعريف به والمحافظة عليه.

6 . نشر التربية الفنية بغية ترسيخ الرؤية الجمالية بين أفراد المجتمع .

7 . استغلال وسائل الاتصال السمعية والبصرية في التصدي للغزو الثقافي الأجنبي والمحافظة علي التراث الثقافي الأصيل .

*** واقع أقسام الفنون في ليبيا :**

تقوم كليات وأقسام الفنون ضمن هيكلها البنائي القليل من التخصصات ،حيث أن معظمها يعتمد على تدريس شعبة أو شعبتين علي الأكثر عدا كلية الفنون والأعلام فهي تحتوي علي معظم التخصصات الفنية متمثلة في الرسم والتصوير والتصميم الداخلي والنسيج والطباعة والنحت والخزف والطباعة والحفر والمسرح والموسيقى وذلك بسبب ندرة الأساتذة المتخصصين.

وفيما يلي مسحاً ميدانياً لتلك الأقسام :

الرقم	اسم الجامعة	اسم الكلية	اسم القسم	التخصصات
1	طرابلس	الفنون والإعلام	الفنون التشكيلية	التربية الفنية الفنون الجميلة الفنون التطبيقية الخزف النحت الموسيقي المسرح
2	بنغازي	التربية	التربية الفنية	تربية الفنية
3	الأقسام صبراته	الآداب والعلوم	الفنون والإعلام	التربية الفنية الخزف النحت التصميم الداخلي الآثار الرسم والتصوير
4	الزاوية	الآداب	الفنون	الرسم والتصوير التصميم الداخلي
5	عمر المختار	الفنون والعمارة درنة	الفنون	العمارة والإنشاء الخزف

				الرسم والتصوير
6	المرقب	التربية	التربية الفنية	تربية فنية
7	مصراتة	لم تتوافر البيانات بسبب الأحداث		

*** المناهج المعتمدة بتدريس الفنون في ليبيا :**

تتباين الكليات والأقسام المعنية بتدريس الفنون في المناهج الدراسية حسب اختلاف التخصصات في كل كلية أو قسم أو معهد وفيما يلي وصفاً

لأنموذج من المناهج الدراسية المعتمدة في أقسام الفنون في الجامعات الليبية فوقع الاختيار على قسم الفنون بكلية الآداب جامعة الزاوية ، وذلك بسبب سهولة توفير البيانات وكذلك لأنه مأخوذ عن جامعة طرابلس.

الرقم	اسم المقرر	في النظري	في العملي
1	اللغة العربية	2	
2	اللغة الانجليزية	2	
3	تاريخ الحضارة	2	
4	تاريخ الفن القديم	2	
5	علم النفس	2	
6	الرسم الهندسي		2
7	أعمال النجارة		3

8	أسس تصميم		2
9	النحت		3
10	الرسم الحر		3
11	الخزف		3
12	النسيج		3
13	طباعة منسوجات		3
14	الثقافة الإسلامية	2	
15	طرق بحث	2	
16	علم الجمال	2	
17	علم المتطور	1	2
18	تقنيات مواد الرسم	1	2
19	عناصر الفن التشكيلي	1	2
20	التشريح		2
21	الرسم التخطيطي		4
22	تصوير ألوان زيتية		4
23	تاريخ فن عصر النهضة	2	
24	التذوق الفني	2	
25	المصطلحات الفنية	2	
26	الرسم التخطيطي		4
27	تصوير ألوان زيتية		4

28	التكوين		4
29	الجرافيك		4
30	دراسات حره		4
31	تاريخ الفن المعاصر	2	
32	النقد الفني	2	
33	أعلام الفن العربي	2	
34	تصوير جداري		4
35	تصوير جداري		4
36	تصوير زيتي		4
37	دراسات حرة		4
38	مشروع تخرج		8
39	الثقافية الإسلامية	2	
40	طرق بحث	2	
41	تاريخ الفن الوسيط	2	
42	تاريخ الفن الوسيط	2	
43	مصطلحات فنية	2	
44	تقنيات مواد	2	
45	علم المتطور	1	2
46	مبادئ حاسوب	1	2
47	التصميم الداخلي		4

48	الرسم الصناعي		4
49	الرسم المعماري		4
50	علم الجمال	2	
51	التذوق الفني	2	
52	تاريخ الفن الإسلامي	2	
53	كميات ومقايسات	2	
54	تطبيقات حاسوب	2	
55	تنسيق حدائق	1	
56	تصميم داخلي	1	
57	مجسمات		3
58	تصميم زخرفي		2
59	تاريخ الفن الحديث	2	
60	النقد الفني	2	
61	تصميم الأثاث		4
62	تصميم داخلي		4
63	مكملات داخلي		4
64	مشروع تخرج		6

*** الجدول التالي يوضح البيانات الخاصة بالنشأة والتطور بالجامعات الليبية :**

القسم والكلية		البيانات عند النشأة والتأسيس				البيانات بعد التطور"أي في سنة" 2011 – 2012 م		
1		عدد الطلبة	عدد أعضاء هيئة التدريس التخصص في	التخصصات	سنة الإنشاء والتأسيس	عدد الطلبة	عدد أعضاء هيئة التدريس في التخصص	التخصصات
1	كلية الفنون والإعلام طرابلس قسم التربية الفنية جامعة طرابلس	7	2 ليبين 4 أجانب	قسم التربية الفنية والموسيقية	1977م	500	25	قسم التربية الفنية قسم الفنون الجميلة قسم الفنون التطبيقية قسم الموسيقى قسم المسرح
2	قسم التربية الفنية ببنغازي جامعة بنغازي	25	4	تربية الفنية	2000	70	7	قسم التربية كلية التربية
3	قسم الفنون الجميلة كلية الآداب والعلوم صبراته جامعة الزاوية	30	8	رسم وتصوير النحت الخزف التربية	2001	45	17	رسم وتصوير وتصميم داخلي

4	قسم الفنون الجميلة كلية الآداب جامعة الزاوية	12	5	رسم وتصوير	2004	48	19	رسم وتصوير وتصميم داخلي
5	كلية الفنون والعمارة درنة	42	7	العمارة الخزف الرسم والتصوير	2006	50	9	قسم العمارة قسم الإنشاء قسم الخزف قسم الرسم والتصوير قسم النحت قسم الموسيقي قسم المسرح
6	قسم التربية الفنية كلية التربية الخمس جامعة المرقب	24	2	التربية الفنية	2007	55	11	التربية الفنية

7	المجموع	173	45			768	81	

إن مؤشرات التطور التي طهرت في هذا الجدول تشير إلي التطور النسبي في متغيرات البحث مما يدل علي ضعف عملية تدريس الفنون في الجامعات الليبية نسبياً والحاجة إلي التوسع في التخصصات وفي عدد مخرجات الكليات المعنية بتدريس التخصص .

*** يتضح لنا من خلال الجدول قراءة بيانات الجدول السابق النتائج التالية**

1 . إن أعداد الطلبة صارت في تطور ملحوظ حيث كانت علي درجة بمعدل أربعة أمثال ونصف العدد المقبول عند نشأة الكليات والأقسام المتخصصة بالفنون .

2 – إن أعداد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الفنون قد صار في تطور أيضاً حيت بلغ معدل الضعف تقريباً ، وبهذا تكون نسبة أعضاء هيئة

التدريس في هذا المجال لا تتناسب مع أعداد الطلبة التي أظهرت تطوراً ملحوظاً في التوزيع .

أما فيما يتعلق بالتخصصات والتوسع أو التطور الحاصل فيها يتضح في الجدول أن هناك زيادة نسبية في عدد التخصصات وبخاصة في كلية الفنون والإعلام / طرابلس ، وقسم الفنون الجميلة / الزاوية ، وكلية الفنون والعمارة / بدرنة لفتح تخصصات ترتبط وطبيعة المناطق التي شهدت التطور ، إلا أن الباحث يرى أن هذا التطور لا يرقى إلي مستوى الطموح .

المراجـــع والمـصـادر

1 . جمال عبد الرزاق أبو الخير : تخطيط برامج للتربية الفنية في المدرسة الابتدائية . المصرية في ضوء البحوث والنظريات المعاصرة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الفنية ـ جامعة حلوان ، 1981 . ص123

2 . مايكل م . كايزر . التخطيط في الفنون ، دار شرقيات للنشر والتوزيع ، القاهرة 2007 ، ص 89

3 . صلاح الدين خضر : بناء منهج التربية الفنية للصفين الخامس والسادس من المرحلة التعليم الأساسي في ضوء الهيكل البنائي لبرنامج سيمر يل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة حلوان 1984 / 1985 م ، ص 62

4 . محمود البسيوني : أسس التربية الفنية ، القاهرة دار المعارف المصرية ، 1972 م / ص 55 .

5 . أرنت فيشر : ترجمة أسعد حليم مصطفي حبيب ،ضرورة الفن الهيئة للكتاب ، للكتاب 1998 ، ص 13 .

6 . إروين إدمان : الفنون الإنسانية ، ترجمة مصطفى حبيب ، مكتبة مصر ، القاهرة ص34 .

7 . إسماعيل شوقي : مدخل إلي التربية الفنية ، دار الدفعة للنشر والتوزيع ، الرياض ،2002 ، ص123 .

8 . عياد هاشم : مبادئ الرسم ، المركز الوطني للتخطيط والتدريب والتعليم ، ط 2 2003 م ص6 .

9 . مصطفي الرزاز وآخرون : التربية الفنية ، برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي ،وزارة التربية والتعليم جامعة عين شمس ، 1988 م ص 103 .

10 - حمدي خميس : طرق تدريس الفنون ، المركز العربي للثقافة والعلوم ، بيروت لبنان 1961 ص243 .

11 . لطفي محمود ذكي : المفهوم المعاصر للتربية الفنية ، دار المعارف القاهرة 1967 م ، ص46 .

12 . دليل كلية الآداب ، مطبعة المغرب العربي .

13 . حمدي خميس : المرجع السابق.

14 . محمود البسيوني : طرق تعليم الفنون ، دار المعارف مصر ، القاهر 1964 ص292 .

15 . فتح باب عبد الحليم : البحث في الفن والتربية الفنية ، القاهرة عالم الكتب 1983 ص78 .

د/ميلود عمار محمد النفر
د/ عطية المهدي أبو الأجراس
د/ مصطفي العويمري

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

حيث إن كرة القدم تحتل مركزا متميزا بين الألعاب التي يُتنافس عليها أولمبيا وعالميا وقاريا ومحليا فقد تطورت تطورا كبيرا من الناحية الفنية ، الخططية ، القانونية ، بالإضافة لما لها من إثارة في الأداء ، ومن الطبيعي أن يتطلب هذا التطور تطورا مماثلا في مستوى إعداد الناشئ الذي يعتبر دعامة من دعائم الوصول إلى أعلى المستويات في لعبة كرة القدم .

يري الباحثون في الراحة النشيطة استعادة الاستشفاء لأجهزة اللاعب الحيوية من أثر الجهد البدني والعصبي الشديد للأحمال التدريبية لفترتي الإعداد والمسابقات ، علي أن يتم ذلك مع الاحتفاظ النسبي بالحالة التدريبية لضمان الأمثل للاعب ف الموسم التالي .

ويري عماد الدين عباس (2009) إن من أكبر الأخطاء في هذه الفترة هو توقف اللاعب كلياً عن ممارسة التدريب إذ أكدت الأبحاث عكس ذلك ، حيث اعتبرت هذه الفترة راحة ايجابية يمارس فيها الرياضي نشاطات مختلفة يغلب عليها طابع المرح والتسلية والحذر ، حيث لا تزيد شدة أداء التمارين في هذه المرحلة عن 30 % يعمل من خلالها الرياضي على المحافظة على لياقته البدنية

العامة ، مع عدم السماح للرياضي باللجوء إلى الراحة السلبية ويمكن استخدام مثل هذه الفترة في ثلاث حالات منها :

1 - بعد فترة السباقات

2 - بعد إصابة الرياضي

3 - أثناء ظهور أعراض الحمل الزائد(4 : 76).

ويؤكد ميلود عمار النفر بالنسبة للتخطيط السنوي لعملية التدريب الرياضي تقسيم شهور السنة إلى عدة فترات تتباين وتختلف بالنسبة للأهداف والواجبات التي تسعى إلى تحقيقها ، وبالتالي تختلف في مكوناتها ومحتوياتها ، وتقسيم خطة التدريب السنوية إلى فترات تهدف أساسا إلى محاولة الوصول بالفرد الرياضي إلى أقصى مستوى في فترة معينة ومحددة من العام(1: 65).

ويؤكد مجيد جاسب حسين (2010) أن الفترة الانتقالية تأتي بعد فترة المنافسات يكون هدفها الاسترخاء البدني والعصبي والنفسي ، نظرا لشدة العبء الذي كان على أجهزة وأعضاء الجسم المختلفة جراء التدريب بالشدة القصوى أو لأقل من القصوى ، والمسابقات المتعبة خلال فترة المنافسات الرياضية ، والتي يختلف طولها باختلاف طبيعة النشاط المؤدي وشروط الفعالية الرياضية (2: 55) .

يري الباحثون أن الهدف من الفترة الانتقالية استعادة الاستشفاء لأجهزة اللاعب الحيوية من أثر الجهد البدني والعصبي الشديد للأحمال التدريبية لفترتي

الإعداد والمسابقات ، علي أن يتم ذلك مع الاحتفاظ النسبي بالحالة التدريبية لضمان الأمثل للاعب للموسم التالي .

ويذكر أحمد محمود إبراهيم ويوسف عبد الرسول (2001) : إن تلك الفترة تهدف إلى التخلص من التعب الناتج عن الموسم التدريبي وذلك من خلال استخدام المدرب وسائل عديدة يهدف من خلالها إلى استعادة اللاعب إلى إمكاناته والتخلص من مقادير التعب نتيجة للتحميل المتكرر للأحمال التدريبية ابتداء من فترة الإعداد بقسميه ونهاية بفترة المنافسة والمشاركة في البطولات المختلفة ، ومن أساليب الراحة المستخدمة خلال فترة الانتقال التدليك ، وحمامات البخار والساونا والأنشطة الترويحية المتنوعة**(7: 98) .**

يشير ملحم (1999) إلى أن التدريب الرياضي يحدث تكيفات فسيولوجية في أجهزة الجسم مناسبة لطبيعة الأداء، وهذه التكيفات الفسيولوجية يمكن أن تحدث خلال فترة زمنية تتراوح ما بين (6 -10) أسابيع من التدريب البدني المناسب من حيث النوع والكم ، كما أن عملية التكيف تختلف من إنسان إلى آخر، وهي كذلك محدودة، لذلك فإن كثرة التدريب يمكن أن تؤدي إلى تطور قليل، وفي بعض الحالات، يمكن أن تعيق عملية التكيف الفسيولوجي، ومن هنا فإن حجم التدريب يعتبر من المثيرات لتحسين الأداء البدني، وهذا الحجم قد يزداد، وبالتالي يمكن أن يحدث مشاكل ومتاعب لهذا اللاعب ومن هذه المتاعب الإرهاق والتعب وأعراض فرط التدريب أو انخفاض الأداء البدني.

من هنا لا بد من معرفة ماذا يحدث للرياضيين بعد التوقف عن عملية التدريب البدني، إما بسبب الإصابة أو بسبب خضوعهم للعمليات الجراحية، أو بسبب نهاية الموسم الرياضي وغيرها، وهذا ما يسمى بالانقطاع عن التدريب (77: 8).

ويشير فليك (Fleck, 1994) إلى أن الانقطاع عن التدريب (Detraining) يؤدي إلى تغير في تكيفات الجسم الفسيولوجية والبدنية ونقص في الإنجاز البدني والرياضي، ينتج عنه هبوط في مستوى الأداء الرياضي في الفعاليات المختلفة (17: 43).

ويتفق مع هذا الاستنتاج موجيك وآخرون (Mujika ettl, 2000) (23)إلى أن الانقطاع عن التدريب سواء أكان انقطاعاً كلياً أو جزئيا يؤدي إلى فقدان التكيفات التشريحية والفسيولوجية والإنجازية المرتبطة بالأداء الرياضي. وكلما زادت فترة الانقطاع عن التدريب زادت نوعية التكيفات الفسيولوجية والبدنية المفقودة وكميتها، وهناك الكثير من الدراسات التي اهتمت بموضوع الانقطاع عن التدريب وتأثيره في المتغيرات الفسيولوجية والبدنية مثل دراسة: هوستلر (Hostler, 2002)، وروبلي وآخرين (Rubley ettl, 2001)، ودراسة كوستيل وآخرين(Costill ettl, 1994) وفليك (Fleck, 1994)، ودراسة المومني (2003)، وسالم (1988)، وهناك دراسات اهتمت بالانقطاع عن التدريب وعلاقته بنسبة الدهن والوزن وحجم القلب مثل دراسة كل من: سركيج (Sergej, 2003)، وفرناكو (Franco, 1998) ، وسبارلينج وآخرين (Sparling ettl, 1998) ،

وموريس وآخرين (Morris ettl, 1996)، ولكن عند الاطلاع علي هذه الدراسات نجد أن جميع هذه الدراسات تناولت موضوع أثر الانقطاع عن التدريب في المتغيرات الفسيولوجية التحمل البدني النفسي، والسرعة، والمرونة، والقوة العضلية، والحد الأقصى للاستهلاك الشخصي (VO2max) ومتغيرات أخرى، ويري الباحثون أنه من الضروري في هذه الدراسة الحالية أن تبحث في موضوع أثر عدم الاستمرار في التدريب لمنتخب جامعة المرقب لكرة القدم علي المتغيرات البدنية وتركيب الجسم والمتمثلة في: نسبة الدهن (Fat %)، ومؤشر كتلة الجسم (MBI)، ووزن العضلات (LBW)، والتمثيل الغذائي خلال الراحة (RMR)، وبعض المتغيرات البدنية (السرعة 50م، وقوة عضلات الرجلين) لدى لاعبي كرة القدم في منتخب جامعة المرقب ، وتعد هذه القياسات من القياسات الحيوية المرتبطة بالصحة، وتلعب دوراً هاماً في تقييم الحالة الصحية لهؤلاء اللاعبين وتوجيه التغذية لهم.

وهناك دراسات كثيرة اهتمت بدراسة هذه المتغيرات منها:

دراسة القدومي (2003) التي هدفت التعرف إلى مؤشر كتلة الجسم والتمثيل الغذائي وتطوير معادلة لقياس التمثيل الغذائي، ولتحقيق ذلك أجريت العينة على (186) لاعباً للأندية المشاركة في الدورة العربية في عمان ، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى مؤشر كتلة الجسم وصل إلى (23.38كغم/م2)، كذلك كان المستوى جيداً بالنسبة للتمثيل الغذائي حيث وصل المتوسط إلى (2.67.7

سعر/يومياً) كذلك تم تطور معادلة لقياس التمثيل الغذائي بدلالة طول القامة (5 : 41).

ودراسة شاكر (1999) التي هدفت إلى تحديد كتلة الجسم لدى طلاب وطالبات جامعة النجاح الوطنية، إضافة إلى بناء معايير لمؤشر كتلة الجسم، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة (2071) طالباً وطالبة عليهم مشاركة مؤشر كتلة الجسم = الوزن (كغم) / (الطول بالمتر)^2، وأظهرت النتائج أن متوسط مؤشر كتلة الجسم عند الطلاب (22.50 كغم/م2) وعند الطالبات (21.30)كغم/م2، وفيما يتعلق بالمعايير كان أفضل مستوى عند الطلاب (19.32) كغم/م2، وعند الطالبات (18.36)كغم/م2، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في مؤشر كتلة الجسم بين الطلاب والطالبات ولصالح الطلاب (9 : 56).

ويشير آدمز (Adams, 1990) أن مؤشر كتلة الجسم يعتبر من المؤشرات الهامة لتحديد السمنة عند الأفراد، وزاد الاهتمام به في السنوات الأخيرة، وذلك لارتباط السمنة بالعديد من الأمراض مثل تصلب الشرايين، وضغط الدم، وألم أسفل الظهر، وقد أصبح قياس مؤشر كتلة الجسم من القياسات الرئيسية في جميع الأبحاث المرتبطة بالصحة ويمكن قياسه عن طريق جهاز تانتا الإلكتروني. وفي دراسة لورنز وآخرين (Lorenzo etal, 1999) وصل متوسط مؤشر كتلة الجسم عند لاعبي كرة الماء (24.2) كغم/م2، وعند لاعبي الجودو إلى (52.6)كغم/م2، وعند لاعبي الكاراتيه إلى (23.9) كغم/م3(12 : 33).

وفي ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بمؤشر كتلة الجسم للرياضيين، فإن هذه الدراسات أشارت إلى أنه كلما كان مؤشر كتلة الجسم أقل كلما كان أفضل، بشرط أن لا يقل عن (18) كغم/م2 لأن ذلك يكون في الحالة المرضية ، وفيما يتعلق بالدراسات التي اهتمت بالتمثيل الغذائي (RMR): فهناك دراسة قام بها جلايبتر وآخرون (Geliebter ettl, 1997) (18) بهدف التعرف إلى أثر تدريبات القوة والتدريبات الأوكسجينية في بنية الجسم والتمثيل الغذائي أثناء الراحة والحد الأقصى لاستهلاك الأوكسجين (VO2 max) عند أصحاب السمنة، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (56) شخصاً بواقع (25) ذكور و(40) إناثاً، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين: الأولى تمارس باستخدام الأثقال، والأخرى تمارس التمارين الأوكسجينية من خلال التبديل بالذراعين (Arm Cycling) لمدة (8) أسابيع، وبواقع تدريبي (3) أيام أسبوعياً. أظهرت نتائج الدراسة وجود تراجع في (RMR) عند كلتا المجموعتين نتيجة لنقص الوزن (9كغم) بعد (8) أسابيع عند العينة ككل، ولم تكن الفروق دالة إحصائياً في (RMR) بين أفراد المجموعتين، وحدث تحسن في (VO2 max) عند المجموعة الثانية التي مارست التمرينات الأوكسجينية بدرجة أفضل من المجموعة التي مارست التمارين بالأثقال .

وفي دراسة قام بها أرميلاين وآخرون (Armellini ettl, 2000) بهدف التعرف إلى أثر تسلق المرتفعات في بنية الجسم والتمثيل الغذائي أثناء الراحة ، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (12) شخصاً ، ثم قياس الدهن

والوزن لهم و(RMR) قبل وبعد (16) يوماً من التسلق، وأظهرت نتائج الدراسة حدوث نقص في الدهن وصل إلى (2.2كغم) ووزن العضلات (1.1كغم) والتمثيل الغذائي أثناء الراحة وصل إلى (19 سعراً/يومياً) (13 : 55).

وفي دراسة قام بها ثومبسون ومانور (Thompson & Manore, 1996) بهدف التعرف إلى أفضل المتنبئات لقياس التمثيل الغذائي أثناء الراحة (RMR) عند لاعبي ولاعبات التحمل، لتحقيق ذلك أجريت الدراسة على (24) لاعباً للتحمل و(13) لاعبة للتحمل، وتم قياس (RMR) باستخدام المعادلات التي تم التوصل إليها عن طريق معامل الانحدار (R^2)، وتوصلت الدراسة إلى أن أفضل المتنبئات لقياس (RMR) عند الذكور والإناث كان حجم الدهون الحرة، والطول، والوزن، والعمر، وأفضل متنبئ عند الذكور كان حجم الدهون الحرة (Fat-Free Mass) (FFM)، بينما كان أفضل متنبئ عند الإناث حجم الطاقة المتناولة (30: 80).

قام ثومبسون وآخرون (Thompson ettl, 1996) بتحليل (22) دراسة اهتمت بدراسة أثر التمرين والحمية معاً، والحمية بمفردها على (RMR) وخلصت الدراسة إلى وجود نقص في (RMR) عند كلاهما، لأن الحمية بمفردها، والحمية والتمرين معاً، يؤثران في نقص الوزن، ويعد الوزن من المكونات الأساسية في المعادلات المستخدمة لقياس (RMR) (30 : 44).

وفي دراسة قام بها توث وآخرون (Thompson ettl, 1996) حول الوضع التدريبي ، والتمثيل الغذائي أثناء الراحة وأمراض القلب لدى متوسطي

العمر من الرجال، لتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (86) شخصياً تراوحت أعمارهم بين (36 -59 سنة)، وتم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات: تمرينات المقاومة (الأثقال) وعددهم (19) شخصاً، والتمرينات الأوكسجينية وعددهم (37) شخصاً، ومجموعة لا تمارس أي نوع من التمرينات وعددها (30) شخصاً. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في (RMR) بين التمرينات الأوكسجينية و(تمرينات المقاومة، ولا يوجد تمرينات) لصالح التمرينات الأوكسجينية، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً بين تمرينات المقاومة وغير الممارسين (22:29).

وفيما يتعلق بالدراسات المتعلقة بالمتغيرات البدنية والانقطاع عن التدريب: ففي دراسة المومني (2003) والتي هدفت إلى معرفة أثر الانقطاع عن التدريب عن بعض المتغيرات الفسيولوجية والبدنية لدى لاعبي ألعاب القوى، تكونت عينة الدراسة من (20) لاعباً، وتم خضوع المجموعة إلى القياسين القبلي والبعدي بعد الخضوع للتدريب لمدة (4) أسابيع، والانقطاع عن التدريب لمدة (4) أسابيع، أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين، حيث بينت النتائج أن الانقطاع عن التدريب له علاقة بانخفاض كل من القدرة الأوكسجينية ، وله علاقة بانخفاض زمن العدو (50م) والمرونة ، وأن الانقطاع عن التدريب ليس له علاقة ملحوظة على زيادة نسبة الدهن ووزن الجسم(66:6).

وفي دراسة هوستلر (Hostler, 2002) والتي هدفت إلى معرفة تأثير التدريب والانقطاع عن التدريب على البناء العضلي بعد (10) أسابيع من تدريب التحمل على الدرجة الثانية ويتبعها أسبوعان من الانقطاع عن التدريب ، لتحقيق

ذلك تم أخذ جرعات (Muscle Biopsy) عضلية قبل التدريب وبعده ، خمس جرعات عضلية خلال أسبوعين من الانقطاع عن التدريب لمراقبة التغيرات في النسيج العضلي، أظهرت النتائج إلى زيادة نسبة مساحة الألياف العضلية السريعة نوع (Fta) وخفض نسبة الألياف العضلية السريعة نوع (FTb)، كما أظهرت خلال أسبوعين من الانقطاع عن التدريب في نسبة مساحة الألياف العضلية السريعة بنوعية (Fta) و (FTb) ، ولم يلاحظ أي تأثير على صفة التحمل (21: 72).

وفي دراسة روبلي وآخرين (Rubley ettl, 2001) والتي هدفت إلى معرفة تأثير الانقطاع عن التدريب لمدة (25) يوماً بعد أداء تمرينات المرونة لمدة (5) أيام للمحافظة على المرونة ، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة مكونة من (33) طالباً تم إخضاعهم للقياس القبلي والبعدي للمرونة، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي ، وعدم فقدان صفة المرونة خلال فترة الانقطاع والتي دامت 25 يوماً(25 :53).

وفي دراسة ميجكا (Myjika, 2000) والتي هدفت إلى معرفة تأثير الانقطاع عن التدريب في الجهاز الدولي التنفسي والميزات الأيضية، أظهرت نتائج الدراسة انخفاضاً في الحد الأقصى للاستهلاك الأكسجيني لدى الرياضيين ذوي المستوى العالي، كما أوضح أن أبعاد القلب تنخفض أيضاً، بعد الانقطاع عن التدريب لفترة (4) أسابيع (24 : 76).

وفي دراسة كريستوفرسون (Ckristopherson, 1998) والتي هدفت إلى معرفة تأثير الانقطاع عن التدريب في تخزين الدهن في الفئران، ولتحقيق ذلك أجريت العينة على (23) فأراً تم تقسيمها إلى (3) مجموعات تجريبية (8) فئران تسبح (70) دقيقة، 4 مرات/أسبوعياً ولمدة (21) أسبوعاً، المجموعة الثانية تجريبية (8) فئران تسبح (70) دقيقة، 4 مرات/أسبوعياً لمدة (16) أسبوعاً ثم يليها (5) أسابيع انقطاع عن التدريب، والمجموعة الثالثة ضابطة (7) فئران لا تفعل شيئاً ، أظهرت النتائج أن فئران المجموعة التجريبية الأولى أقلهم في تخزين الدهن (4.6%) والمجموعة الضابطة أعلاها بنسبة (40.4%)، في حين أن مجموعة الانقطاع عن التدريب أظهرت زيادة في الوزن بنسبة (50%) خلال الـ (3) أسابيع الأولى من الانقطاع عن التدريب، بينما فئران المجموعة الضابطة بنسبة (20%) في الفترة نفسها(15 :33).

وفي دراسة كوستل وآخرين (Costill ettl, 1994) والتي هدفت إلى معرفة تأثير الانقطاع عن التدريب في صفة القوة العضلية والقدرة لفترة سنة واحدة تقريباً، ولتحقيق ذلك تم إخضاع المجموعة إلى (12) أسبوعاً إلى برنامج تدريبي لنية اللياقة البدنية بشكل عام ، والقدرة العضلية بشكل خاص، ثم تم الانقطاع عن التدريب لمدة سنة واحدة تقريباً، أظهرت النتائج أن (45%) من القوة العضلية قد فقدت، في حين أن القدرة قد انخفضت بنسبة (8-13%) (20 : 99).

أما دراسة فليك (Fleck, 1994) التي هدفت إلى معرفة أثر الانقطاع عن التدريب في المتغيرات البدنية مثل التحمل والقوة العضلية، ولتحقق ذلك

أجريت التجربة على مجموعة من الرياضيين، فقد توصلت إلى أن الانقطاع عن التدريب يؤدي إلى انخفاض كفاءة الجهاز البدني التنفسي، حيث وجد أن التوقف عن التدريب لمدة (15) يوماً يؤدي إلى انخفاض عن الحد الأقصى للاستهلاك الأوكسجيني بنسبة (25%) لدى رياضي التحمل ذوي التدريب الممتاز، وأن الانقطاع عن التدريب له علاقة بانخفاض القوة العضلية، وهذا يعتمد على مدة التوقف فكلما زادت مدة التوقف، زاد الانخفاض والعكس صحيح (17 : 87).

وفيما يتعلق بالدراسات المتعلقة بتركيب الجسم والانقطاع عن التدريب:

دراسة رويال Rowel (1974) (11):

وموضوعها : - "تأثير الانقطاع عن التدريب على الكفاءة البدنية".

وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير الانقطاع عن التدريب على الكفاءة البدنية إلى جانب التعرف على أهمية الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين .

واختيرت عينة البحث من اللاعبين حيث بلغ قوامها (15) لاعبا مقسمين إلى مجموعتين ، المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية .

استخدم الباحث **المنهج التجريبي** لملاءمته لطبيعة البحث ، وكانت أدوات جمع البيانات القياسات الفسيولوجية .

ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث .

أن الانقطاع عن التدريب طول فترة الراحة تؤدى إلى الانخفاض في معدلات استهلاك الأكسجين ، وأن التدريب المستمر يؤدى إلى زيادة هذه المعدلات .

دراسة كونفرتينو وآخرين Convertion , etal (1982) (10):

وموضوعها : - تأثير الانقطاع عن التدريب على بعض المتغيرات الفسيولوجية .

وتهدف هذه الدراسة إلى : - التعرف على تأثير الانقطاع عن التدريب لمدة أسبوعين على بعض المتغيرات الفسيولوجية (الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين ، ضربات القلب ، ضغط الدم) ، واختيرت عينة البحث من اللاعبين من متوسطي العمر حيث بلغ قوامها (20) لاعبا .

استخدم الباحث **المنهج التجريبي** لملاءمته لطبيعة الدراسة . وكانت أدوات جمع البيانات الاختبارات البدنية ، القياسات الفسيولوجية .

ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث : -

وجود انخفاض بنسبة (1، 15) في الحد الأقصى لاستهلاك الأكسجين وزيادة بنسبة (7، 5) في ضربات القلب ، (9، 5) في ضغط الدم، وأضافوا أن الانقطاع عن التدريب ولو لوقت قصير له الأثر السلبي على مستوى الكفاءة البدنية .

ففي دراسة سركيج (Sergej, 2003) والتي هدفت إلى التعرف على التغيرات الموسمية في تركيب الجسم وسرعة الأداء لدى لاعبي كرة القدم من الدرجة الممتازة ، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة مكونة من (30) لاعباً، أجريت لهم قياسات سمك ثنايا الدهن ، وتم حساب نسبة الدهن في الجسم في بداية الموسم الرياضي وفي وسطه وفي نهايته، وبعد الانقطاع عن التدريب في الفترة الانتقالية توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين نسبة الدهن ، وزمن العدو

(50م) لصالح نسبة الدهن الأقل في وسطه ونهاية التدريب ، أما بالنسبة للرياضيين في فترة الانقطاع عن التدريب فكانت العلاقة عكسية كلما زادت نسبة الدهن زاد زمن العدو (50م) (24 : 54).

وقام فرناكو (Franco, 1998) بدراسة كان هدفها التعرف على التكيفات في تركيب الجسم في حالة التدريب المستمر والانقطاع عن التدريب عند الرياضيين الشباب وكبار السن، وتكونت عينة الدراسة من (12) رياضياً من راكبي الدراجات من الفئة العمرية (19 -25) سنة، و(12) رياضياً من راكبي الدراجات من الفئة العمرية (50 -65) سنة، وتم إخضاع العينة إلى الفحص خلال التدريب ، وبعد شهرين من الانقطاع عن التدريب، وخلال فترة تدريب كلا المجموعتين أظهرت قيم عالية للحد الأقصى للاستهلاك الأوكسجيني (MVO2)، وفي مجموعة كبار السن كان تكيف القلب للتدريب الهوائي (Qerobic) يميل للحصول عليه بشكل رئيسي من خلال الزيادة المرتفعة في (Diastolic Pilling) للبطين الأيسر، وبعد الانقطاع عن التدريب لمدة شهرين، تقلصت سماكة جدار البطين الأيسر فقط وذلك عند أفراد الفئة العمرية (الشباب)، في حين نقصت كتلة البطين الأيسر والـ (end-diastolic diameter and volume) عند الرياضيين من الفئة العمرية الكبيرة (18: 12).

وقام سبارلينج وآخرون (Sparling ettl, 1998) بدراسة هدفت إلى التعرف على كثافة المعادن في العظام، وعلى تركيب الجسم لدى لاعبات الهوكي في الولايات المتحدة الأمريكية ، أجريت الدراسة على عينة من لاعبات الهوكي

أعضاء الفريق الوطني للعام (1996). حيث تم قياس وزن العضلات ونسبة الدهن عند اللاعبات بطريقة الإزاحة (hydrostatic weighing)، أظهرت الدراسة **أن وزن العضلات وزيادة نسبة الدهن لدى لاعبات الهوكي أعلى من لاعبات الفرق الأخرى (28 : 77).**

وقام موريس وزميله (Monnis ettl, 1996) بدراسة حول التغيرات الموسمية في تركيبة الجسم للأشخاص المصنفين من الوزن الخفيف في أنواع رياضات مختلفة، تكونت العينة من (6) لاعبات بمتوسط عمر (23.1) سنة وطول (170.8)سم ، و(12) لاعباً بمتوسط عمر(23.5) سنة وطول (180.5) سم ، وتم قياس وزن الدهن بوساطة استعمال الطاقة المزدوجة والاقتصاص، وكذلك نسبة الدهن بوساطة ملقط الدهن (Shinfold) من سبع مناطق في الجسم ، أظهرت النتائج أن تركيب الجسم (نسبة الدهن) انخفضت عند اللاعبات بنسبة (5.9%) أما عند اللاعبين فقد انخفضت بنسبة (7.8%) (23 :88).

وقام هاردمان (Hardman ettl, 1994) بدراسة هدفها معرفة أثر التدريب لمدة (12) أسبوعاً في دهنيات الدم، ولتحقيق ذلك أجريت التجربة على (10) بنات ممن مارسن رياضة المشي سابقا، وتم إخضاع العينة إلى (12) أسبوعاً من تمرين المشي السريع، ومن ثم (12) أسبوعاً انقطعن فيها عن التمرين تماماً، أظهرت النتائج أن تركيب الجسم وبخاصة نسبة البروتين الدهني والكولسترول (HDL) عالي الكثافة قد ارتفعت عند البنات أثناء فترة المشي السريع ، كذلك بينت النتائج تحسناً ملحوظاً في التحمل العام عندهن أثناء فترة

المشي (20 : 32).

وفي دراسة سالم (Salam,1988) والتي هدفت إلى معرفة تأثيرات الانقطاع عن التدريب في سرعة السباحة وبعض متغيرات تركيب الجسم مثل نسبة الدهن ووزن الجسم ونسبة تركيز حامض اللاكتيك تكونت عينة الدراسة من فريق السباحة الجامعي لجامعة شمال ميسوري الأمريكية ، أظهرت النتائج انخفاضاً واضحاً في سرعة السباحة لكلا الجنسين وتغيراً ملحوظاً لتركيز حامض اللاكتيك خلال وقت الانقطاع عن التدريب، إضافة إلى ارتفاع بشكل ملحوظ لمتغير نسبة الدهن ووزن الجسم لدى الذكور، ولم يتغير لدى الإناث (26: 69).

وفي دراسة بوركي وآخرين (Burke ettl, 1986) والتي هدفت إلى معرفة التغيرات الموسمية في تركيب الجسم لدى لاعبي كرة القدم، لتحقيق ذلك أجريت التجربة على عينة من (89) لاعباً من فرق أندية الدرجة الممتازة لكرة القدم طوال الموسم الرياضي من البداية وفي النهاية، وتم تقسيمهم إلى ثلاثة مستويات (عال، متوسط، منخفض)، وتم إجراء قياسات قبلية لنسبة الدهون ووزن الجسم لهؤلاء اللاعبين قبل بداية الموسم، وقياسات بعدية بعد نهاية الموسم، أظهرت النتائج أن لاعبي المستوى العالي قد انخفض معدل نسبة الدهن بـ (0.9كغم) دون تغير في كتلة الجسم، أما في المستوى المتوسط لهؤلاء اللاعبين فلم يلاحظ أي تغير ملموس في نسبة الدهن وكتلة الجسم، أما المستوى المنخفض لهذه المجموعة من اللاعبين فقد لوحظ فقدان نسبة الدهن خلال الموسم إلى (1.8) كغم ولكن دون تغير في كتلة الجسم (14: 82).

أهداف الدراسـة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- معرفة تأثير عدم الاستمرار في التدريب علي متغيرات تركيب الجسم (الوزن، ونسبة الدهن، ومؤشر كتلة الجسم، ووزن العضلات، والتمثيل الغذائي خلال الراحة) لدى لاعبي منتخب الجامعة لكرة القدم.

2- معرفة تأثير عدم الاستمرار في التدريب علي بعض المتغيرات البدنية (عدو 50 م ،وقوة عضلات الرجلين) لدى لاعبي منتخب الجامعة لكرة القدم.

فرضيـات الدراسـة:

سعت الدراسة إلى فحص الفرضيات الآتية:

1- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين القياسين القبلي والبعدي لعدم الاستمرار في التدريب علي متغيرات تركيب الجسم لدى لاعبي منتخب الجامعة لكرة القدم.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين القياسين القبلي والبعدي لعدم الاستمرار في التدريب علي بعض المتغيرات البدنية لدى لاعبي منتخب الجامعة لكرة القدم.

تعريف المصطلحات:

1- التدريب الرياضي:

"العمليات (الإجراءات) المبنية على أسس علمية وتربوية خاصة، والتي

تـؤدي إلـى بنـاء الرياضـي بنـاءً متكـاملاً مـن جميـع الجوانـب البدنيـة والمهاريـة والخططية والنفسية، والتي تقوده وتوجهه نحو رفع مستواه، وإنجازه الرياضي بشكل مستمر في الرياضـة التخصصية بهدف الوصول إلى المستوى العالي" ، ماتفيف (Matveev, 1998) (22 : 44).

2-عدم الاستمرار في التدريب :

التغير الذي يحصل في تكيفات الجسم الفسيولوجية والبدنية مما يؤدي إلى نقص في الإنجاز الرياضي وهبوط في مستوى الأداء، ماتفيف (Mtveev, 1998) (22: 45).

3- مؤشر كتلة الجسم :

هو أحد القياسات التي تستخدم لقياس السمنة لدى الأفراد، حيث يعتبر الشخص سميناً إذا زاد مؤشر كتلة الجسم لديه من (27) كغم/م2. (De Lorenzo ,1999) (16 :76)

4- كمية الطاقة :

كمية الطاقة التي يستخدمها الفرد أثناء الراحة وذلك لقيام أجهزة الجسم بالوظائف المختلفة حيث تتراوح هذه النسبة بين (60% - 70%) من الطاقة المستهلكة يومياً عند الأشخاص غير الممارسين للأنشطة الرياضية، ولمور (Wilmore, ettl, 1994) (31 : 29).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة باستخدام الاختبار القبلي والبعدي.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمرية من لاعبي منتخب جامعة المرقب لكرة القدم والبالغ عددهم (20) لاعباً بعد انتهاء الموسم التدريبي للعام الدراسي 2012/2011 وذلك بسبب العطلة الصيفية، ويشير الجدول (1) إلى خصائص عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الطول والوزن والعمر.

جدول رقم (1)

خصائص أفراد عينة الدراسة

(ن =20)

الرقم	المتغير	وحدة القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	العمر	سنة	21.200	1.60
2	الطول	م	1.77	0.068
3	الوزن	كغم	72.66	11.62

محددات الدراسة:

- المحدد المكاني: جامعة المرقب – مختبر القياس لقسم التربية الرياضية، وملاعب المدينة الرياضية لاختبار العدو.
- المحدد الزماني: نهاية الفصل الدراسي الثاني 2011/6/1 -2012/8/1 للعام 2012/2011.
- المحدد البشري: لاعبو منتخب جامعة المرقب لكرة القدم.

الأدوات والأجهزة المستعملة:

1- الميزان الطبي لقياس وزن الملابس وقياس الطول **(Seca Scala).**

2 - جهاز تانتا **(Tanita TBF-410)** لقياس تركيب الجسم، حيث يتم من خلال هذا الجهاز قياس متغيرات (الوزن، ومؤشر كتلة الجسم، ونسبة الدهن، ووزن العضلات، والتمثيل الغذائي خلال الراحة)، أما بالنسبة للوزن فيكون لأقرب (10)غم.

مكونات جهاز تانتا (Tanita TBF-410):

- قاعدة الجهاز حيث يوجد أعلاها قطعتان معدنيتان لوضع القدمين بدون ارتداء الحذاء الرياضي والجرابات أثناء القياس.
- قائم يوصل بين القاعدة ولوحة المعلومات للجهاز (الشاشة).
- شاشة الجهاز والتي تشتمل على معلومات حول (وزن الملابس، والجنس، والعمر، والطول (سم).
- طابعة للنتائج المقاسة.

- وصلة تيار كهربائي، والملحق (1) يبين الجهاز بالتفصيل.

خطوات القياس على الجهاز:

- تزويد الجهاز بالمعلومات وهي (وزن الملابس، والجنس، والعمر بالسنة، والطول (سم)).
- يصعد المفحوص على الجهاز بوضع القدمين على قاعدة الجهاز.
- يبدأ الجهاز بالعمل على إجراء التحليل لمدة (30) ثانية.
- يبقى المفحوص على الجهاز حتى يتم طباعة النتائج على الطابعة إلكترونياً دون تدخل من قبل الفاحص.
- تستغرق عملية القياس (1 -2) دقيقة.

3 - **القياسات البدنية:**

تم استخدام جهاز (Leg-Back Dynomometer) لقياس قوة عضلات الرجلين، وتم استخدام ساعة التوقف لقياس سرعة 50م.

عرض ومناقشة النتائج:

الفرضية الأولى:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين القياسين القبلي والبعدي لعدم الاستمرار في التدريب علي متغيرات تركيب الجسم لدى لاعبي منتخب الجامعة لكرة القدم.

من أجل فحص الفرضية الأولى استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للقياسين القبلي والبعدي لعدم الاستمرار في التدريب علي

متغيرات تركيب الجسم لدى لاعبي منتخب الجامعة لكرة القدم، ونتائج الجدول رقم (3) تبين ذلك.

الجدول رقم (3)

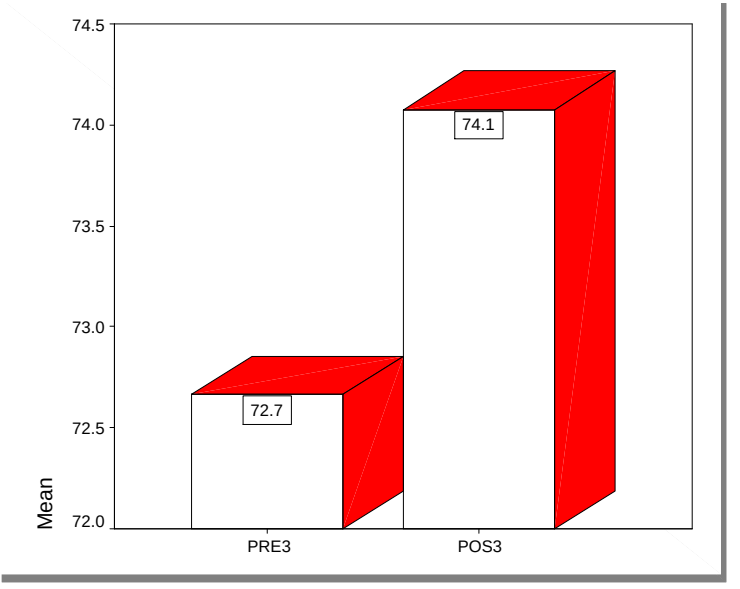
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للقياسين القبلي والبعدي لعدم الاستمرار في التدريب على متغيرات تركيب الجسم لدى لاعبي منتخب الجامعة لكرة القدم

ت الجد ولية = (1.72) ، بدرجات حرية (19)

الرقم	المتغيرات	القياس القبلي (ن=20)		القياس البعدي (ن=20)		ت	النسبة المئوية للتغير	مستوى الدلالة
		المتوسط	ع	المتوسط	ع			
1	الوزن (كغم)	55.66	11.62	74.07	11.66	5.82	% 1.94	*0.0001
2	مؤشر كتلة الجسم (كغم/م2)	21.83	2.55	23.53	2.54	4.46	% 2.66	*0.0001
3	نسبة الدهن (%)	7.60	4.13	8.56	4.23	10.47	% 12.63	*0.0001
4	وزن العضلات (كغم)	66,83	9.07	66.81	9.06	0.086	% 0,03	0.093
5	التمثيل الغذائي (RMR) سعراً / يومياً	1713..4	184.94	1753.40	163.35	4.94	% 3.35	*0.0001

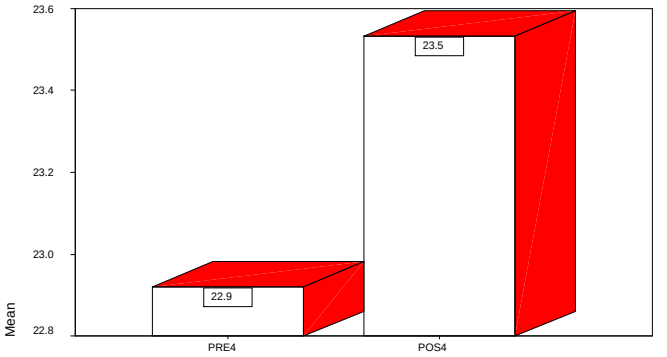
يتضح من الجدول (3) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي تبعا"لمتغيرات العمر والطول ووزن العضلات، بينما توجد

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) لصالح القياس القبلي على متغيرات تركيب الجسم (الوزن، ومؤشر كتلة الجسم، ونسبة الدهن، والتمثيل الغذائي خلال الراحة) لدى لاعبي منتخب الجامعة لكرة القدم، حيث وصلت المتوسطات على التوالي (55.66 ، 21.83 ، 7.60، 1713.4) وهذا واضح من خلال الأشكال (1،و2،و3،و4) .



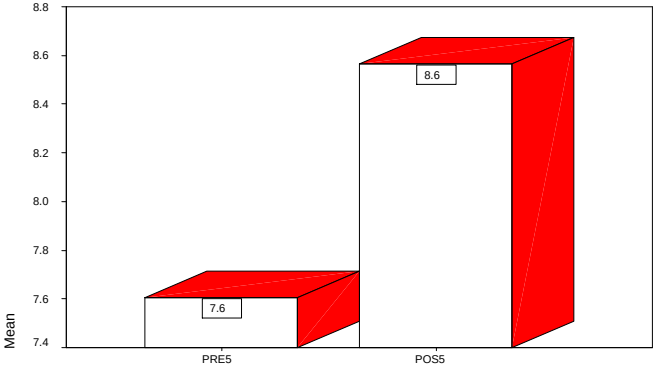
الشكل رقم (1)

المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي لعدم الاستمرار في التدريب على متغير الوزن لدى لاعبي منتخب الجامعة لكرة القدم



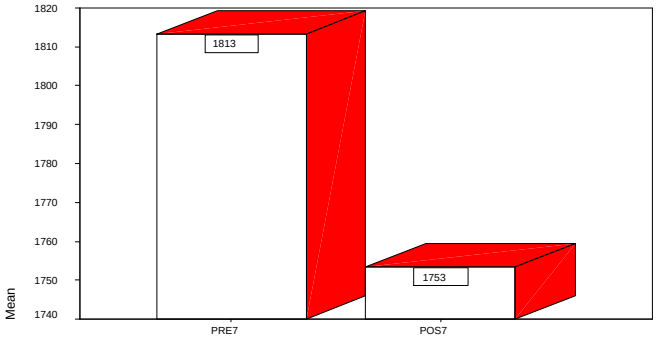
الشكل رقم (2)

المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي لعدم الاستمرار في التدريب على متغير مؤشر كتلة الجسم لدى لاعبي منتخب الجامعة لكرة القدم



الشكل رقم (4)

المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي لعدم الاستمرار في التدريب على متغير نسبة الدهن لدى لاعبي منتخب الجامعة لكرة القدم



الشكل رقم (4)

المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي لعدم الاستمرار في التدريب على متغير التمثيل الغذائي خلال الراحة لدى لاعبي منتخب الجامعة لكرة القدم

يتضح من خلال عرض النتائج والأشكال أن عدم الاستمرار في التدريب أثر تأثيراً ملحوظاً في متغيرات تركيب الجسم (الوزن، ومؤشر كتلة الجسم، ونسبة الدهن، والتمثيل الغذائي) خلال الراحة لدى لاعبي منتخب جامعة المرقب لكرة القدم، حيث حدث تغير في هذه المتغيرات، ووصلت النسبة المئوية للتغير لها على التوالي (1.94 %، 2.66 %، 0.03 %، 3.35 %)، حيث يتضح من الجدول رقم (3) والأشكال (1، 2، 3، 4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين القياسين القبلي والبعدي تبعا" لمتغير وزن العضلات، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) لصالح القياس القبلي على متغيرات تركيب الجسم (الوزن، ومؤشر كتلة الجسم، ونسبة الدهن، والتمثيل الغذائي) خلال الراحة لدى لاعبي منتخب الجامعة لكرة القدم بعد الانقطاع عن التدريب لمدة شهرين، حيث نلاحظ زيادة الوزن عند

اللاعبين من (72.62) كغم إلى (74.7) كغم ، وارتفاع مؤشر كتلة الجسم من (22.92) كغم/م2 إلى (23.53) كغم/م2، وارتفاع نسبة الدهن من (7.60%) إلى (8.56 %)، وكذلك التمثيل الغذائي خلال الراحة حيث قل من (1813.30) سعراً حرارياً إلى (1753.53) سعراً حرارياً ، تتفق نتائج هذه الدراسة مع مراجعة علمية لدراسة كل من أرميلاين وآخرين (Armellini ettl, 1997)، ودراسة ثومبسون وآخرين (Thompson ettl, 1996)، ودراسة كريستوفرسون (Ckristopherson, 1999)، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات حدوث زيادة في الوزن ونسبة الدهن والتمثيل الغذائي خلال الراحة بعد الانقطاع عن التدريب لفترة زمنية معينة ، في حين لم تتفق الدراسة الحالية مع دراسة المومني (2003) في أثر الانقطاع عن التدريب في زيادة الوزن ، أما بالنسبة لمتغير تركيب الجسم نسبة الدهن، فإن الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة سركيج (Sergej, 2003) والتي هدفت إلى التعرف على التغيرات الموسمية في تركيب الجسم وسرعة الأداء لدى لاعبين كرة القدم من الدرجة الممتازة، حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين نسبة الدهن والانقطاع عن التدريب ، وكذلك اتفقت مع دراسة هاردمان (Hardman ettl, 1994)، ودراسة بوركي وآخرين (Burke ettl, 1986)، بينما لم تتفق الدراسة الحالية مع دراسة المومني (2003) على متغير تركيب الجسم نسبة الدهون، حيث لم تظهر نتائج دراسة المومني (2003) أية فروق معنوية بين القياسين القبلي والبعدي لهذا المتغير ومتغير وزن الجسم.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين القياسين القبلي والبعدي لعدم الاستمرار في التدريب علي بعض المتغيرات البدنية لدى لاعبي منتخب الجامعة لكرة القدم.

من أجل فحص الفرضية الثانية استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للقياسين القبلي والبعدي للانقطاع عن التدريب في بعض المتغيرات البدنية لدى لاعبي منتخب الجامعة لكرة القدم، ونتائج الجدول رقم (4) تبين ذلك.

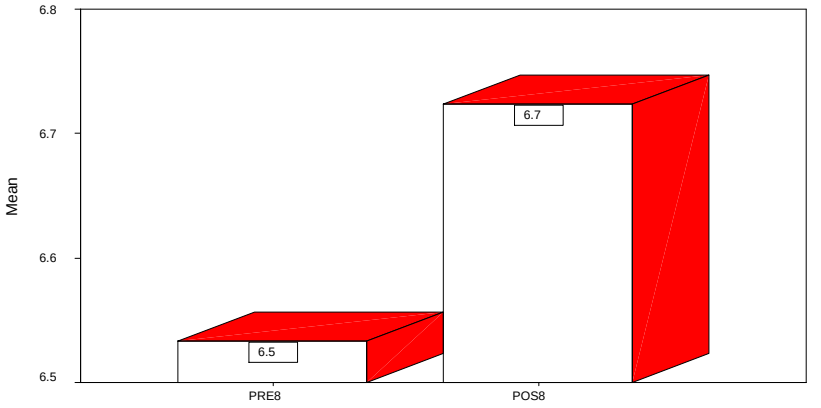
الجدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للقياسين القبلي والبعدي لعدم الاستمرار في التدريب في بعض المتغيرات البدنية لدى لاعبي منتخب الجامعة لكرة القدم

المتغيرات	القياس القبلي(ن=20)		القياس البعدي(ن=20)		ت	النسبة المئوية للتغير	مستوى الدلالة
	المتوسط	ع	المتوسط	ع			
السرعة (50 م)	6.53	0.12	6,72	0.17	8.66	%2.90	*0.0001
قوة عضلات الرجلين (كغم)	66.65	3.34	65.35	3.40	5.71	% 1.95	*0.0001

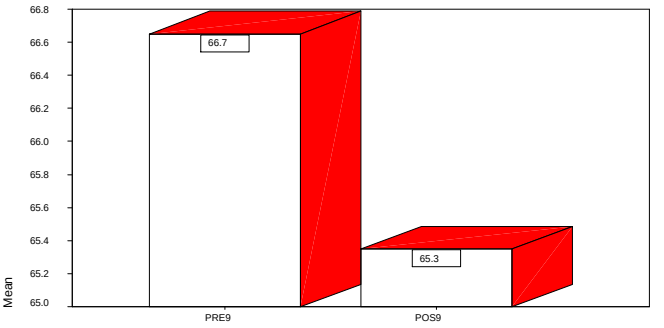
ت الجد ولية = (1.72) ، بدرجات حرية (19)

يتضح من الجدول (4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) بين القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس القبلي على المتغيرات البدنية (السرعة 50م، وقوة عضلات الرجلين) لدى لاعبي منتخب الجامعة لكرة القدم، حيث وصل المتوسط الحسابي إلى (6.53، 66.65) على التوالي، وهذا واضح من خلال الشكلين رقم (5، 6) .



الشكل رقم (5)

المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي لعدم الاستمرار في التدريب علي على متغير السرعة 50م لدى لاعبي منتخب الجامعة لكرة القدم



الشكل رقم (6)

المتوسطات الحسابية للقياسين القبلي والبعدي لعدم الاستمرار في التدريب علي على متغير قوة عضلات الرجلين لدى لاعبي منتخب الجامعة لكرة القدم

يتضح من خلال عرض النتائج والأشكال (5، 6) أن عدم الاستمرار في التدريب أثر تأثيراً ملحوظاً في المتغيرات البدنية (السرعة 50م، وقوة عضلات الرجلين) لدى لاعبي منتخب جامعة المرقب لكرة القدم ، حيث حدث تغير في هذين المتغيرين، ووصلت النسبة المئوية للتغير لهما على التوالي (2.90 %، 1.95 %)، ويتضح من الجدول رقم (4) والأشكال (5،6) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) لصالح القياس القبلي على المتغيرات البدنية (السرعة 50م، وقوة عضلات الرجلين) لدى لاعبي منتخب الجامعة لكرة القدم بعد الانقطاع عن التدريب لمدة شهرين، حيث نلاحظ انخفاض السرعة من (6.53) ث إلى (6.72) ث في زمن العدو (50) م، وقلة القوة العضلية للرجلين من (66.65) كغم إلى (65.35) كغم بعد الانقطاع عن التدريب.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع مراجعة علمية لدراسة المومني (2003) حيث

أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي لصالح القبلي، حيث بينت النتائج أن الانقطاع عن التدريب له علاقة بانخفاض زمن العدو (50م) لدى لاعبي ألعاب القوى ، كما اتفقت هذه النتائج مع دراسة كوستل وآخرين (Costill ettl, 1994) والتي هدفت إلى معرفة تأثير الانقطاع عن التدريب في صفة القوة العضلية والقدرة ، حيث أظهرت النتائج أن (45%) من القوة العضلية قد فقدت، في حين أن القدرة قد انخفضت بنسبة (8 - 13%) وذلك بسسبب الانقطاع عن التدريب، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل له فليك (Fleck, 1994) في دراسته التي هدفت إلى معرفة أثر الانقطاع عن التدريب في المتغيرات البدنية مثل التحمل والقوة العضلية، حيث أظهرت نتائجه أن الانقطاع عن التدريب له علاقة بانخفاض القوة العضلية، وهذا يعتمد على مدة التوقف، فكلما زادت مدة التوقف زاد الانخفاض والعكس صحيح.

ويرى الباحثون أن نتائج الفرضية الأولى بالنسبة لمتغير نسبة الدهن بسبب عدم الاستمرار في التدريب، ونتائج الفرضية الثانية بالنسبة للمتغير البدني السرعة واتفقت كذلك مع نتائج دراسة سركيج (Sergej, 2003) والتي هدفت إلى التعرف إلى التغيرات الموسمية في تركيب الجسم وسرعة الأداء لدى لاعبي كرة القدم من الدرجة الممتازة ، حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين نسبة الدهن وزمن العدو (50م) لصالح نسبة الدهن الأقل، أما بالنسبة للرياضيين في فترة الانقطاع عن التدريب ، فكانت العلاقة عكسية، فكلما زادت نسبة الدهن زاد زمن العدو (50م) ، ونتائج دراسة كل من سبارلينج وآخرين (Sparling ettl,

1998)، و دراسة سالم (1988)، حيث إن لزيادة نسبة الدهن بسبب الانقطاع عن التدريب أثر في سرعة السباحة وسرعة لاعبي الهوكي لدى الطلبة الجامعين لكلا الجنسين.

الاستنتاجات:

في ضوء أهداف الدراسة وعرض نتائجها ومناقشتها يستنتج الباحث ما يلي:

1- يؤثر عدم الاستمرار في التدريب علي متغيرات تركيب الجسم (الوزن، ونسبة الدهن، ومؤشر كتلة الجسم، والتمثيل الغذائي) خلال الراحة لدى لاعبي كرة القدم.

2- يؤثر عدم الاستمرار في التدريب علي بعض المتغيرات البدنية (عدو 50م ، وقوة عضلات الرجلين) لدى لاعبي كرة القدم.

3- إن الانقطاع عن التدريب له علاقة ملحوظة على زيادة وزن العضلات وهذا يؤثر سلباً علي مستوي الأداء.

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة وعرض نتائجها ومناقشتها يوصي الباحث بما هو آت:

1- ضرورة الاهتمام بتدريب المستمر لفرق الجامعة وذلك بتوفير المدربين لكل الألعاب الرياضية وإبرام العقود بينهم وبين الجامعة

2- إجراء دراسة حول أثر عدم الاستمرار في التدريب في بيوكيمائية الدم لدى لاعبي كرة القدم والألعاب الجماعية الأخرى.

3- ضرورة إجراء دراسات مقارنة بين الممارسين وغير الممارسين لمعرفة تأثير الانقطاع عن التدريب لديهم.

4- ضرورة ممارسة تمرينات بدنية معتدلة الشدة ، ووضع برامج ترفيهية وترويحية أثناء عدم الاستمرار في التدريب ، أو في المرحلة الانتقالية مثل السباحة والجري الكرة الطائرة الشاطئية والتنس الطاولة، وذلك من أجل الحفاظ على الجانب الصحي المرتبط بتركيب الجسم ومستوى اللياقة البدنية

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير عدم الاستمرار في التدريب الرياضي علي بعض المتغيرات البدنية (السرعة 50م، وقوة عضلات الرجلين)، وتركيب الجسم (الوزن، ومؤشر كتلة الجسم، ونسبة الدهن، وزن العضلات، والتمثيل الغذائي)خلال الراحة لدى لاعبي منتخب جامعة المرقب لكرة القدم، لتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة مكونة من (20) لاعباً من منتخب جامعة المرقب لكرة القدم، حيث تم أخذ العينة بالطريقة العمدية من مجتمع الدراسة، وتم إجراء القياس القبلي لبعض المتغيرات البدنية وتركيب الجسم قبل الانقطاع عن التدريب، وبعد الانقطاع عن التدريب لمدة (8) أسابيع، تم إجراء القياس البعدي لنفس المتغيرات وبنفس الظروف للاختبار القبلي.

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي ولصالح القبلي على متغيرات تركيب الجسم (الوزن، ومؤشر كتلة

الجسم،والتمثيل الغذائي خلال الراحة، ونسبة الدهن) ، وعلى المتغيرات البدنية (السرعة 50م، وقوة عضلات الرجلين) في حين لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي في متغير (وزن العضلات).

المراجع العربية:

1- ميلود عمار النفر (2012) تأثير برنامج ترويحي مقترح خلال الفترة الانتقالية علي بعض المتغيرات البدنية والنفسية والاجتماعية لدى ناشئين الكرة الطائرة بليبيا ، رسالة دكتوراه جامعة الإسكندرية.

2 - مجيد جاسب حسين (2011) تقويم أداء لاعبي كرة اليد مهاريا خلال الفترة الانتقالية .

3- مجيد جاسب حسين (2010) تقويم بعض المكونات الأداء البدني للاعبي كرة القدم خلال الفترة الانتقالية .

4- عماد الدين عباس (2009) التخطيط والأسس العلمية لبناء وإعداد الفريق في الألعاب الجماعية ، نظريات وتطبيقات ، منشأة المعارف .

5- القدومي عبد الناصر، (2003): مؤشر كتلة الجسم (BMI) والتمثيل الغذائي خلال الراحة (RMR) للاعبي الكرة المشاركة في البطولة العربية العشرين لكرة الطائرة للرجال في الأردن، مجلة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية، المجلد (17`) عدد (1).

6- المومني طارق مصطفى، (2003): أثر الانقطاع عن التدريب على بعض المتغيرات الفسيولوجية والبدنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

7- أحمد محمود إبراهيم ويوسف عبد الرسول (2001) الأسس العليمة والتطبيقية لنظريات التدريب الرياضي ، الطبعة الأولي .

8- ملحم، عايد، فضل، (1999): الطب الرياضي والفسيولوجي، قضايا ومشكلات معاصرة، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

9- مالك إسماعيل شاكر: (1999). مؤشر كتلة الجسم (BMI) لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، المجلد (13)، العدد (2).

المراجع الأجنبية المترجمة

10- دراسة كونفرتينو وآخرين (1982) . تأثير الانقطاع عن التدريب على بعض المتغيرات الفسيولوجية .

11- دراسة رويال (1974). تأثير الانقطاع عن التدريب على الكفاءة البدنية ".

المراجع الأجنبية:

12-Adams, G (1990): Exercise physiology Lapontary Manual, Wmc, Brown Publishers.

13-Armellini, F, Zamboni M, Mine A & et.al, (2000). Post absorptive resting metabolic rate and thermic of food in relation to body composition and adipose tissue distribution, Metabolism, (44), (1). Pp. 6-10.

14-Burke L.M., Gollan R.A., Read R.S. (1986): Seasonal changes in body composition in australian rules footballers. British journal of sports medicine, vol.20, p69-71.

15- Ckristopherson, J, Volkan S, Don K, (1998): Effect of exercise Detraining on lipid storage in rats. Illionis state university.

16-De Lorenzo. A, Bertini I, Candeloro N, (1999): Anew predictive equation to calculate resting metabolic rate in athletes. The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, vol, (39). No (3), pp. 213-219.

17-Fleck S. J. (1994): Detraining: its effect on endurance strength. Strength Condi. Sport Science Technology Division U.S. Olympic Committee.

18-Franco Giada, Emanuele bertaglia, (1998): Cardiovascular adaptations to endurance training and detraining in young and oldee athletes. Internation Journal of Caroliology, V. 65, p. 149-155.

19-Geliebter. A, Maher MM, Gerace L, (1997): Effects of strength or aerobic training on body composition, resting metabolic rate, and peak oxygen consumption in obese dieting subjects, Am. J. Clin. Nutr, 66, (3). Pp.557-563.

20-Hardman, H.E., Hudson A, (1994): Brnisk walking and serum lipid and lipoprotein variables in previously sedentary women – effect of (12) weeks of negular brisk walking followed by (12) weeks of detraining, British Journal of Sports Medicine, V. (28). P. 261*266.

21-Hostler, David Paul,(2002): The effect of high intensity cycle training muscle structure and gene expression. OHIO UNIVERSITY.

22-Matveev, L.B. (1998): Ot teorii sportivnoi trenirovki – k obzsei teorii sporta.Teoriya I praktika fisicheskoi kulturi: n.5., ctr.5-8.

23-Morris Payne, F. M., Payne (1996): Seasonal rariations in the body composition of lightreight rotrers. British yournal of sports Medicine, vol. 30, p. 301-304.
24-Mujika I, (2000): Dtraining: loss of training-Induced part I short trem insufficient training stimulut. Sport Med.
25-Rubly, M. Brucker, J. Knight, K. Ricard, M. (2001): Flesibility retention 3 weeks after a 5-day training. J Sport Rehabil.
26-Salam, Andrew Joseph, (1988): The effect of detraining on college swimmers swim velocity, stroke rate, distance per stroke, work output, lactate, concentration, exercise heart rate, maximum strength and anthropometric evaluation. North east Missouri state university.
27-Sergei, M. O. (2003): Seasonal alteractions in body composition and sprint performance of elite soccee players, an international electronic journal, V.G., N.3.
28-Sparling P.B., Snotr T.K. (1998): Bone mineral density and body composition of united states Plympic womens' field hockey team. British yournal of Sports Medicine, vol.32, P.315-318.
29-Thompson, J & Manore, M, (1996): Predicted and measured resting metabolic rate of male and female endurance athletes, J. Am. Diet. Assoc, 96, (1). Pp. 30-34.
30-Thompson. J. L, Manore, M, (1996): Effects of diet and deit-plus-exercise program on resting metabolic rate: ameta-analysis, Int. J. Sport Nutr**,** 6, (1), pp.41-61.

31-Wilmore JH, Costill DL, (1994): Physiology of sports and exercise Champaign, ILL: Human Kinetics .

د/ أحمد محمد انديشة

جامعة مصراتة / كلية الآداب – قسم التاريخ

- **ظهور المكتبات :**

كشفت الكتابات المتفرقة على أنه لم تكن هناك في القرون الخمسة الأولى من نشأة مدينة روما أية مكتبات، إذ شغل الرومان أنفسهم بالزراعة، والحرب، والفتوحات، ولم يكن لديهم الوقت للتعلم والتثقف[1] ؛ لكن نتيجة لانتشار التعليم في المجتمع الروماني بدأ الرومان في إنشاء مكتبات خاصة بهم، وقد تكونت مكتباتهم في أول الأمر من الغنائم والأسلاب التي ظفروا بها من الإغريق[2] وغيرهم من الشعوب الأخرى التي انتصروا عليها.

فقد أحضر القائد ايميليوس باولوس (Aemilius Paulus) الملقب بالمقدوني؛ - لأنه أنهى الحرب المقدونية الثالثة في موقعة بودنا (Pydna) عام 168 ق.م، - المجلدات التي كانت في مكتبة الملك بيرسيوس (Perseus)، وكون أول مكتبة عامة في روما [3]

---

(1) شعبان عبد العزيز خليفة ، الكتب والمكتبات في العصور القديمة ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 1997، ص217 .

(2) بول مترو ، المرجع في تاريخ التربية / ج 1 ، ت. صالح عبد العزيز ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، 1949، ص201 .

(3) Pluarchus; Aemilius Paulus;28; Trans. By B.Perrin; L.C.L.;

الكسندر ستيبتشفيتش ، تاريخ الكتاب ، ت. محمد الأرناؤط ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، 1980، ص 132 .

وأثناء وجود سُلَّا (Sulla) في بلاد الإغريق عام 84 ق.م، تصادف أن توفي رجل من تيوس(Teos) كان يدعي أبلليكون (Apellicon) وكانت لديه مكتبة تضم أغلب رسائل أرسطو(Aristo - 384 -322 ق.م) وثيوفراستوس (Theophrastus - 371 -287 ق.م) حيث حصل سُلَّا على هذه المكتبة، وكانت هذه الرسائل القيمة قد انتقلت بالإرث من شخص إلى آخر، ونُقلت إلى سكيبسيس (Scepsis) بآسيا الصغرى، حيث أخفاها أصحابها خوفاً من أن يعرف بأمرها ملوك برجام ويستولوا عليها لضمها إلى مكتبتهم المشهورة [1].

وعندما نال العطب من الرسائل بسبب إخفائها تحت الأرض، باعها أصحابها إلى أبيلليكون الذي نقلها إلى أثينا، وعندما استولى سُلّا على مكتبة هذا الرجل نقلها إلى روما، حيث نشرها النحوي تيرانيون الأكبر(Tyrannio) في أوائل القرن الأول قبل الميلاد، ثم عاد أندرونيكوس(Andronicus) فرتب مؤلفات أرسطو وألف دراسة من خمسة كتب عن ترتيب هذه المؤلفات حوالي العام 40 ق.م [2].

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تيرانّيو الأكبر كان في الأصل أسيراً إغريقياً أُحضر إلى روما عام 72 ق.م تم حصل على حريته ومارس التدريس[3]،

---

(1) جورج سارتون ، تاريخ العلم ، ت. لفيف من العلماء ، ج 3 ، الطبعة الثانية ، دار المعارف ، القاهرة 1970م .، ص161 .

(2) Strabo; Gegrphy;608-609; Trans; by H.L. Jones; L.C.L; Plutarchus; sulla; 26 .

(3) أحمد عبد اللطيف ، لمحات من تاريخ المكتبات ، د.ن ، بيروت 1970 / ص99.

واستخدمه شيشرو (Cicero - 106 -43 ق.م) لتنظيم مكتبته الخاصة[1] ، وتصفه موسوعة سويداس بأنه أصبح رجلاً غنياً وجامعاً شغوفاً للكتب حتى أن مكتبته ضمت حوالي ثلاثين ألف لفافة بردية [2] .

أما القائد لوكولّوس (Lucullus) فقد استولى على مكتبة ميثريدات السادس (mitheridate VI) التي كانت موجودة في عاصمة بلاده بونتوس، ونقلها إلى روما حوالي عام 70 ق.م[3] ، وقد كانت هذه المكتبة غنية بشكل خاص بكتب الطب[4] .

وسمح لوكولّوس لمن شاء باستعمال كتبه، كما سمح لهم بالاستعارة الخارجية مما يشاءون من الكتب[5] ، وأنه كان شديد الحدب على فلاسفة الإغريق وأدبائهم[6] ، وقد أصبحت المكتبة مركزاً أدبياً جذب إليه العلماء في روما[7] .

---

(1). Cicero ; ad Atticum; XII; 13 Trans.by J.E . King; L.C.L

(2) أحمد عبد اللطيف ، مرجع سابق ص 100 .

(3) . Plutarchus; Lucullus; 42;

(4) الحسين إبراهيم أبو العطا ، مكتبات العصر الهللينستي البداية والنهاية 323 -30 ق.م ، عين للدراسات التاريخية والبحوث الإنسانية والاجتماعية ، القاهرة 2002، ص11 .

(5) Plutarchus ; Lucullus; 42

(6) إبراهيم نصحي ، تاريخ الرومان من 133 -44ق.م ، منشورات الجامعة الليبية ، 1973 ، ص 739 .

(7) ج. و .د .ف ، تاريخ الأدب الروماني ، ت. محمد سليم سالم / ج1 ، مركز كتب الشرق الأوسط ، 1963، ص138 .

أما يوليوس قيصر(Julius Caesar ـ 100 -44 ق.م) فكانت لديه خطة لإقامة أول مكتبة إغريقية ولاتينية عامة ضخمة في روما تضم عدداً من دور الكتب، تحت إشراف الكاتب الموسوعي ماركوس فارو(116- 27 ق.م) الذي أُسندت إليه مهمة جمع وتصنيف الكتب اللازمة لهذا الموضوع، لكن الموت لم يمهله لتنفيذ مشروعه فقد أُغتيل عام 44ق.م. على يد أعضاء من مجلس الشيوخ الروماني فمات قبل أن ينفذ خطته[1] .

وقد تمكن القائد أسينيوس بوليّو (Asinius Pollio ـ 76 ق.م - 5م) من تحقيق هذه الفكرة وأسس أخيراً أول مكتبة على تل الأفينتينوس[2] ، في النصف الثاني من القرن الأول قبل الميلاد خلال سنوات 39 -33 ق.م وكان هو نفسه واحد من أبرز الشخصيات الأدبية، فقد كان ناقداً أديباً لاذعاً بقدر ما كان خطيباً بارعاً [3] ، وتتألف هذه المكتبة من قسمين:

قسم للكتب الإغريقية، وقسم للكتب اللاتينية[4] ، ولم تعمر هذه المكتبة طويلاً لأسباب لا نعرفها.

- المكتبات العامة:

مع بداية العصر الإمبراطوري تجمع في روما عدد كبير من رجالات الفكر والأدب والمثقفين القادمين من جميع مناطق البحر المتوسط، الأمر الذي دفع

(1) إبراهيم نصحي ، مرجع سابق ، ج2 ص676 ، 715 .

(2) Pliny; Natural; History vll; Trans; by H. Rackham; L. C .L .

(3) Quintilian ; Institutio Oratoria ; XII; 10; Trans; by Frees; L.C.L. .

(4) عبد اللطيف ، مرجع سابق / ص 112 .

الأباطرة إلى إنشاء مكتبات كبيرة غنية بالكتب، فبني الإمبراطور أوغسطس (Augustus ـ 27 ق.م -14م) مكتبتين كبيرتين، بنى الأولى عام 28 ق.م في معبد الإله أبوللو على تل البلاتينوس بالقرب من منزل ليفيا زوجته، ولذلك أصبحت تسمي مكتبة بالأتينا[1]، ومعبد أبوللو هو أول بناء ضخم يبني في روما من الرخام بكامله وفي هذا المعبد وضعت الكتب السيبلينية بعد أن نقلت من معبد جوبيتر على تل الكابيتول[2]، وقد احترقت المكتبة جزئياً عندما أحرق الإمبراطور نيرون (Nero ـ 54 -68 م) روما عام 64 م[3]، ودمرت كلياً عندما شب حريق ليلة وفاة الإمبراطور جوليان الملحد(360 -363 م) في عام 363 م[4].

وأنشأ أغسطس المكتبة الثانية على شرف أخته أوكتافيا وحملت اسم رواق أوكتافيا، وتقع في ساحة الإله مارس[5]، وقد دمرت مكتبة اوكتافيا هي الأخرى في حريق هائل في زمن الإمبراطور تيتوس(Titus) (79 -81 م) ولم يبق منها سوى بضعة أعمدة بالقرب من مسرح ماكيللوس كشاهد على تلك المباني الفخمة العظيمة[6].

---

(1) Suetonius ; Divus Augustus ; XXIX; 3; Trans; by Rolfe; L.C.L. .

(2) حسين الشيخ ، مرجع سابق ، ص 168.

(3) شعبان عبد العزيز خليفة ، مرجع سابق ، ص 219 .

(4) دونالد دولي ، حضارة روما ، ت. جميل يواقيم الذهبي ، دار نهضة مصر للطباعة والنشر ، القاهرة ، ص 252 .

(5) Dio Cassius ; Roman History; XL; Trans; by E. Cary; L.C.L. .

(6) شعبان عبد العزيز خليفة ، مرجع سابق ، ص219 .

واستمر الأباطرة الذين خلفوا الإمبراطور أوغسطس في بناء المكتبات، فقد أنشأ الإمبراطور تبيريوس(Tiberius- 14 -37م) مكتبة عامة [1] ، أما الإمبراطور فسباسيانوس (Vespasianus - 69 -79م) فقد أقام مكتبته في معبد السلام الذي بناه بعد انتصاره على اليهود في عام 70م [2] .

كما أن الإمبراطور دوميتيانوس(Domitianus) (81 -96م) فقد أعاد فتح المكتبات العامة ودعمها بالكتب والوثائق[3].

لكن أهم مكتبة عامة في روما هي تلك التي بناها الإمبراطور تراجانوس (Traianus)(98 -117م) وحملت اسم مكتبة أولبيا (شكل1) ومركز هذه المكتبة ساحة تراجانوس بالقرب من ساحة الفورم الروماني، وكشفت الحفريات الأثارية أنها كانت تتكون من بناءين متقابلين يقوم بينهما عمود تراجانوس الضخم[4] ، وقد زين العمود برسومات تبين غزواته ضد أهل داكيا، حيث يمكن التفرج عليه من شرفات المكتبات التي بناها حوله[5].

---

(1) Pliny; Natural History ; XXXIV; 43.

(2) Pliny; Natural History ; XXXIV; 43. بول مترو ، مرجع سابق ، ص201 .

(3) سيد أحمد علي الناصري ، تاريخ الإمبراطورية الرومانية السياسي والحضاري ،ط3، دار النهضة العربية ، القاهرة 1998م ، ص 297 .

(4) أحمد عبد اللطيف ، مرجع سابق ، ص 105 .

(5) سيد أحمد علي الناصري مرجع سابق ، ص327 .

وشيد الإمبراطور أنطونيوس بيوس(Antoninus pius) (138-161م) العديد من المكتبات العامة في كثير من المدن الإيطالية[1] من أجل نشر الثقافة والمعرفة بين المواطنين الرومان ليساهموا في النهوض بالإمبراطورية.

وفي المقاطعات والولايات الرومانية كانت هناك مكتبات عامة حتى في المدن الصغيرة، فقد وجد بليني الأصغر(pliny) (62-114م) في إحدى هذه المكتبات في مدينته مسقط رأسه كومو(Como) وكانت الأموال ترصد لصيانتها واستمرارها[2]، وذكر أيضاً أن تأسيس المكتبة لم يجعل منحه لمدينة إلا إذا عملت البلدية على صرف منح سنوية للمتفوقين، أو لمن يستخدم المكتبة ويستغلها استغلالاً حسناً[3]. ويذكر أولوس جيلوس (Aulus Gellius) (123_169م) مكتبة شاملة إلى حد كبير باللغتين اللاتينية والإغريقية في مدينة تريفولي (Trivoli) التي كان أعيان الرومان يقضون الصيف بها ، وكانت مكتبة إعادة في زمن غلب عليه مكتبات الإصلاح الداخلي فقط [4] .

وكانت هناك مكتبة الإسكندرية أشهر مكتبة في العصور القديمة[5] ، على الرغم من الكارثة التي لحقت بها عام 48 ق.م عندما دمرت كلياً نتيجة للحريق

---

(1) المرجع نفسه ، ص38 .

(2) Pliny The Letters; V;12; Trans; By W. H.S Jones; L.C.L.

(3) بول متري ، مرجع سابق ، ص202 .

(4) Aulus Gellius; Noctes Atticae ; VI 34; Trans . by A.G. Way ; L.C.L.

(5) عائدة سليمان عارف ، مدارس الفن القديم . دار صادر ، بيروت 1972م ، ص 359 ؛ جورج سارتون ، تاريخ العلم ، ترجمة مجموعة من الباحثين ، ج4، ط2 ، دار المعارف ، =

الذي أحدثه يوليوس قيصر وأُحرقت فيه المكتبة[1] ، واستمرت المؤلفات الموجودة في هذه المكتبة في الازدياد والازدهار حتى في العصر الروماني، ويؤكد ذلك قرار الإمبراطور دوميتيانوس بإرسال فريق من النسّاخ إلى مكتبة الإسكندرية لكي يعيدوا نسخ المؤلفات التي فقدت في الحريق الذي شب عام (80م) في المكتبة التي أسست على شرف أوكتافيا أخت الإمبراطور أوغسطس[2].

وهناك أيضاً مكتبة برجام التي كانت مركزاً للدراسة والبحث ، وكان لها أثر مهم في تطوير التعليم في روما نفسها التي كانت تربطها ببرجام علاقات سياسية قوية[3] ، وظلت المكتبة مزدهرة حتى جاء ماركوس انطونيوس وأخذ 200 ألف مجلد من مكتبة برجام وأهداها إلى كليوباترا السابعة (Cleopatra vii) ملكة مصر كتعويض عن الضرر الذي ألحقه يوليوس قيصر بمكتبة الإسكندرية في عام 48 ق.م [4] (كما سبق ذكره).

= القاهرة 1970م ، ص257 ؛ سعد بن عبد الله الضبيعان ،"مكتبة الإسكندرية لمحة تاريخية "مجلة العصور ، مج4 ، ج1 ، دار المريخ ، لندن 1989م ص7 .

(1) K VIIk ; 17 Plutarchus; Caesar ; 49 Dio Cassus ; XLII ;38 : Ammianus Aulus Gellius.

Marcelinus XXII; 16 Trans; by J.C. Rolfe .L.C.L .

(2) الحسين إبراهيم أبو العطا ، مظاهر الحضارة البطلمية الرومانية ، مكتبة نانسي ، دمياط 2007م ، ص232 .

(3) عبد اللطيف أحمد علي ، مصادر التاريخ الروماني ، دار النهضة العربية ، بيروت 1970م ، ص162 .

(4). Plutarchus ; Antonios ; 51

في عهد الإمبراطور تراجانوس أسس تيتوس فيلافيوس بانتاينوس (Titus Flavius Pantainos) حوالي عام 100م مكتبة عامة في أثينا وفي السوق العامة (Agora) وتمكن رجال الآثار أخيراً من تحديد موقعها ودراستها. ومن المكتشفات الأثرية المهمة التي كُشف عنها لوحة منقوشة على جدران المكتبة تحتوي على قواعد الاستفادة من المكتبة وضمن هذه القواعد الأولى نقرأ مثلا غير "مسموح بإخراج أي كتاب خارج المكتبة".

وفي عهد تراجانوس يرجع تاريخ إنشاء مكتبة إفيسوس (كيلسوس ـ Celsus) على ساحل آسيا الصغرى تكريماً لتيبريوس يوليوس كيلسوس (Tiberius Julius Celsus) وقد تمكن علماء الآثار من اكتشاف بقاياها في بداية القرن العشرين (شكل 2)، وكان بناء المكتبة ضخماً، وواجهته مزينة بصفين من الأعمدة والتماثيل، أما من الداخل فقد كانت تتميز بوجود قاعة مستطيلة يتوسطها تمثال الإلهة أتينا، هذا بالإضافة إلى حجرتين جانبيتين كانتا تستخدمان كمخزنين للكتب[1].

- عبد اللطيف أحمد علي ، مرجع سابق ، ص 162 ؛ هـ. ج . ولز ، معالم تاريخ الإنسانية في تاريخ الإغريق والرومان ومن عاصرهما ، ت . عبد العزيز جاويد ، مج2 ، ط3 ، لجنة التأليف والترجمة والنشر 1969م ، ص456 ؛ عبد اللطيف الصوفي ، لمحات من تاريخ الكتاب والمكتبات ، دمشق ، طلاس للدراسات والترجمة والنشر ، دمشق 1987م ، ص 159 .

(1) الحسين إبراهيم أبو العطا ، مظاهر الحضارة البطلمية الرومانية ، ص232 .

أنشأ تراجانوس مدينة ثاموجادى (Thamugadi) في الجزائر(تمجاد) الحالية (Timgadi) التي تحولت إلى حاضرة رومانية عامرة بالأسواق، والحمامات، والمعابد، والمسارح، كما أنشأ فيها مكتبة ثاموجادى (شكل 3) بلغ عدد المجلدات فيها 23.555 مجلد ، وأصبحت ثاموجادى فخر الحضارة الرومانية في شمال إفريقيا[1] .

وفي إقليم المدن الثلاث انتشر عدد من المكتبات الملحقة بالحمامات العامة، والفيلات، مثل مكتبة حمامات الإمبراطور هدريانوس (Hadrianus ـ 117 - 138م) بمدينة لبتيس ماجنا (مدينة لبدة الحالية) ومكتبة فيلا سلين إلى الغرب من مدينة الخمس ، ومكتبة دار بوك عميرة بزليطن[2] ، وكانت بمدينة لبتيس ماجنا أيضاً مكتبة ضمت عدداً من الكتب الفينيقية والرومانية، وذلك في عهد الإمبراطور سبتيميوس سيفيروس (Septimus Severus) (193_211م)[3]

أماكن بيع الكتب:

ونظراً لازدياد إنتاج الكتب في روما بسبب حاجة الأفراد إليها في نشاطهم العلمي والأدبي، فقد انتشرت في روما متاجر الكتب، وكانت تقع في أحسن

(1) سيد أحمد علي الناصري ، مرجع سابق ، ص331 .

(2) أحمد محمد انديشة ، الحياة الاجتماعية في الموانئ الليبية وظهيرها في ظل السيطرة الرومانية ، منشورات جامعة التحدي ، سرت 2008م ص160 .

(3) أبو بكر محمد ، دراسات في المكتبات ، المنشأة الشعبية العامة للنشر ، طرابلس 1981م ، ص15 .

المناطق وأكثرها ازدحاماً، وكانت المكتبات أماكن الالتقاء للمثقفين والباحثين وهواة جمع الكتب[1].

ويشير جيليوس إلى أن تجار كتب الرومان - كالإغريق - كان يسمحون بقراءة الكتب النادرة والقيمة مقابل أجرُ وإلى جانب تجار الكتب العاديين كان هناك الكتابيون الذين كانوا يبيعون كتبهم بسعر أرخص في الساحات، والميادين، والأسواق، وعلى قارعات الطرق وفي ميناء بروندیزیوم (Brundisum) اشترى جيليوس ربطة كاملة من المجلدات الإغريقية الخاصة بالأغاني ، ويبدو أن الكتب غير الناجحة في المدن كان يُدفع بها إلى الأقاليم[2] .

كانت هناك متاجر كتب أولى في المدن الكبيرة بالأقاليم، فقد كان بليني الأصغر يتجول في متاجر الكتب في ليون ويسعد كثيراً لأن كتبه كانت تباع هناك[3].

كان الاتجار في الكتب النادرة أحد فروع تجارة التجزئة، وهذا الفرع جلب معه ممارسات شيطانية. إذ كانت تخزن مع أكياس الذرة حتى تكتسب اللون الأصفر الصناعي، بما يوحى أنها قديمة فيرتفع ثمنها، وعلى سبيل المثال طُرحت نسخ للأوديسة من هذا النوع على أنها النسخ الأصلية[4] .

(1) شعبان عبد العزيز خليفة ، مرجع سابق ،ص 215 .

(2) المرجع نفسه ، ص216 .

(3). Pliny ; The Lrtters ; V ; 30

(4) ألكسندر ستيبتشيفيتش ، مرجع سابق ، ص93 .

- المكتبات الخاصة:

ويبدو أنه في ذلك الوقت أصبحت المكتبة جزءاً أساسياً في بيت أي عظيم في روما، ثم بعد ذلك ترفاً وتقليعة في بيوت التجار والعامة حتى عند الأميين، من ذلك كان لشيشرو الخطيب المعروف مكتبة خاصة، وقام بمساعدة من ناشره اتيكوس والباحث تيرانيون بإعداد مكتبة في فيلا أنتيوم (Antium) [1].

أيضاً تحدث أبوليوس (Apuleius) عن وجود مكتبة في منزل صديقه الحميم بونتيانوس أحد سكان مدينة أويا[2] (مدينة طرابلس حالياً) ولعل ما يؤكد ذلك ما كشف عنه علم الآثار من بقايا الكثير من المكتبات في مناطق متعددة من ليبيا، فعلى سبيل المثال وجدت آثار لعدد من المكتبات ملحقة بمباني الفيلات التي انتشرت على طول الساحل في العصر الروماني، منها فيلا سلين غرب مدينة الخمس التي لازالت ظاهرة لكل من يزور هذه الفيلا[3] كما يتضح من الشكل(4) وفي فيلا دار بوك عميرة بمدينة سوقولين(زليتن الحالية) توجد بقايا مكتبة كانت ملحقة بالفيلا[4] كما يتضح من الشكل (5) كما ألحقت المكتبات

---

(1). Cicero; XIII; 13 .

(2) أبوليوس ، دفاع صبراتة ، ت. علي فهمي خشيم ، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان ، طرابلس ، د.ت، ص139 ؛ أحمد انديشة ، مرجع سابق ، ص161 .

(3) أحمد محمد انديشة ، مرجع سابق ، ص160 ؛ للمزيد من المعلومات عن فيلا سيلين وما تميزت به ينظر: عباس رجب عبد الرحيم (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة المرقب ، كلية الآداب والعلوم الخمس ، قسم الآثار 2007م ، ص 11 وما بعدها .

(4) أحمد انديشة ، مرجع سابق ، ص 160 – 161 ؛ الشكل 13 .

بالحمامات العامة، فقد أكد علماء الآثار وجود مكتبة ملحقة بحمامات هادريانوس بمدينة لبدة الكبرى[1] الأمر الذي يدل على اهتمام الرومان بالتعليم والثقافة.

ولم يتبق من هذه المكتبات الخاصة إلا مكتبة واحدة فقط، كانت في استراحة أحد الأغنياء في إحدى ضواحي مدينة هركولانيوم، التي غطتها تماماً حمم بركان فيزوف عام 79م، وهو ما أدى إلى حفظ عناصر الحياة اليومية على ما هي عليه عند حدوث البركان، واكتشف فيها ما يقرب من 800 لفافة بردية ومعظمها بالإغريقية وقليل منها باللاتينية، تحتوي على مؤلفات فلسفية عن الطبيعة لايبيكورس (Epicurus-341-271 ق.م) والفيلسوف الأبيقوري فيلوديموس (Philodemus) (110_35 ق.م) الذي وُلد في مدينة جدارا في سوريا، وتوفي في هركولانيوم، وكان صديقاً ومعلماً لكالبورنيوس بيسوء صهر يوليوس قيصر، وزميل جابينيوس في القنصلية عام 58 ق. م، وخصم شيشرو. ويرجح أن اللفائف البردية هي جزء من مكتبة القصر الذي كان يملكه في هركولانيوم حيت أهدى أستاذه أيضاً منزلاً ريفياً أنيقاً، ولم يكن فيلوديموس فيلسوفاً فقط، بل كان شاعراً نظم قصائد في الغزل والابيجرامة ومع أن فيلوديموس لا يُعد فيلسوفاً مبتكراً؛ إلا أنه كان ذا تأثير كبير على المثقفين من الرومان في عصره، ولم يكن لدينا شيء من مؤلفاته الفلسفية قبل اكتشاف برديات هركولانيوم ولما كانت هذه البرديـــات

(1) أحمد انديشة ، مرجع سابق ؛ ص160 .

مشوهة داكنة السواد كالفحم النباتي بسبب الاحتراق. فما يزال نشرها يسير ببطء[1] .

إلا أن بعض الأفراد الرومان بالغوا في الاهتمام بجمع الكتب النفيسة تمشياً مع الاتجاه في المجتمع الروماني الراقي، وينتقد الفيلسوف سينيكا(Seneca) (2 ق.م - 66 م) بقوله " إن إنفاق المال على الدراسات أمر حميد، فليس له ما يبرره أن تخطى الحدود المعقولة، فما فائدة امتلاك كتب ومكتبات لا حصر لها لا يستطيع أصحابها طوال سني عمرهم سوي أن يقرءوا بالكاد عناوينها"[2] ، وبعض الشخصيات كانت تقتنى الأغلفة فقط دون الكتب نفسها لمجرد الديكور.

لقد كشفت المكتبات الشخصية عن هوس حقيقي بالكتب في العصر الروماني ليس فقط بين الطبقات الراقية بل أيضاً بين الطبقات المتوسطة، فلم يكن هناك بيت إلا وفيه مكتبة فاخرة أو عادية، والأغنياء الجدد محاكاة للطبقة الراقية كانوا يشترون كتباً كثيرة تغطى كل الجدران في البيت، رغم أن هذا النوع من جامعي الكتب غير المتعلمين كانوا مادة لسخرية الكتاب مثل سينيكا[3] .

(1) عبد اللطيف أحمد علي ، مرجع سابق ؛ ص146 .

(2) Seneca , De Animi Tranquillitate, IX,4, Trans .by Rolfe, L.C.L .

(3) Idem .

هذه المكتبات جميعاً من خاصة وعامة كانت تقترب من نهايتها مع مطلع القرن الخامس الميلادي، فقد بدأ الو ندال مع عام400 م يدفعون روما إلى العصور المظلمة، ولم تأت نهاية ذلك القرن حتى اختفت تلك المكتبات، حيث اشتعلت النار والحرب، وغلف الإهمال والخراب اللفافات والمجلات، ودمرت المباني والتجهيزات عن آخرها و أصبحت أثراً بعد عين.

قائمة المصادر والمراجع :

أولاً – المصادر :

- أبوليوس، دفاع صبراتة، ت. علي فهمي خشيم، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، د.ت.
- Ammians marcelinus, Trans. By Rolfe, J.C., L.C.L.
- Aulus Gellius, Noctes Atticae, Trans.by Way A.G., L.C.L
- Cicero, ad Atticum, Trans. by King J.E., L.C.L.
- Dio Cassius, Roman History, Trans. by Cary E., L.C.L.
- Pliny, Natural History, Trans. by Rackham H., L.C.L.
- Pliny, The Letters, Trans. by Jones W.H.S., L.C.L.
- Plutarchus, Aemilius Paulus; Luculus; Sulla, Trans. by Prrin B., L.C.L.
- Quintilian, Institutio Oratoria, Trans. by Frees, L.C.L.
- Seneca, De Animi Tranquilitate, Trans. by Rolfe J.C., L.C.L.
- Suetonius, Divus Augustus, Trans. by Rolfe J.C., L.C.L.

ثانياً – المراجع:

- إبراهيم نصحي، تاريخ الرومان من 133 – 44 ق.م، ج2، منشورات الجامعة الليبية، 1973.

- أبوبكر محمد، دراسات في المكتبات، المنشأة الشعبية العامة للنشر، طرابلس،1981.
- أحمد عبد اللطيف، لمحات من تاريخ المكتبات، د.ن. بيروت،1970.
- أحمد محمد انديشة، الحياة الاجتماعية في المرافئ الليبية وظهيرها في ظل السيطرة الرومانية، منشورات جامعة التحدي، سرت، 2008 م.
- الكسندر ستيبتشفيتش، تاريخ الكتاب، ت. محمد الارناؤوط، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،1980.
- بول مترو، المرجع في تاريخ التربية، ت. صالح عبد العزيز، ج1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1949.
- ج.و.دف، تاريخ الأدب الروماني، ت. محمد سليم سالم،ج1، مركز كتب الشرق الأوسط، 1963.
- جورج سارتون، تاريخ العلم، ت. لفيف من العلماء، ج3، الطبعة الثانية، دار المعارف، القاهرة، 1970.
- تاريخ العلم، ت. مجموعة من الباحثين، ج4، دار المعارف، القاهرة، 1970.
- حسن الشيخ، الرومان، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2005.
- الحسين إبراهيم أبو العطا، مكتبات العصر الهللينستى البداية والنهاية 323-30 ق.م، عين للدراسات التاريخية والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة،2002.
- مظاهر الحضارة البطلمية الرومانية، مكتبة نانسي، دمياط،2007.

- دونالد دولي، حضارة روما ت. جميل يواقيم الذهبي، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، د.ت.
- سعد بن عبد الله الضبيعان، "مكتبة الإسكندرية لمحة تاريخية"، "مجلة العصور"،مج4، ج1، دار المريخ، لندن،1989.
- سيد أحمد علي الناصري، تاريخ الإمبراطورية الرومانية السياسي والحضاري، ط3، دار النهضة العربية، القاهرة، 1998.
- شعبان عبد العزيز خليفة، الكتب والمكتبات في العصور القديمة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،1997.
- عائدة سليمان عارف، مدارس الفن القديم، دار صادر، بيروت، 1972.
- عبد اللطيف أحمد علي، مصادر التاريخ الروماني، دار النهضة العربية، بيروت، 1970م.
- عبد اللطيف الصوفي، لمحات من تاريخ الكتاب والمكتبات، دمشق، طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق،1987.
- هـ.ج، ولز، معالم تاريخ الإنسانية في تاريخ الإغريق ومن عاصروهما، ت. عبد العزيز جاويد، مج2، ط3، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1969.

ثالثاً - الرسائل العلمية:

- عباس رجب عبد الرحيم، فيلا سلين (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة المرقب، كلية الآداب والعلوم/الخمس، قسم الآثار، 2007م.

الملاحق

شكل رقم (1)

رسم يوضح البهو الجنوبي

الغربي لمكتبة تراجان

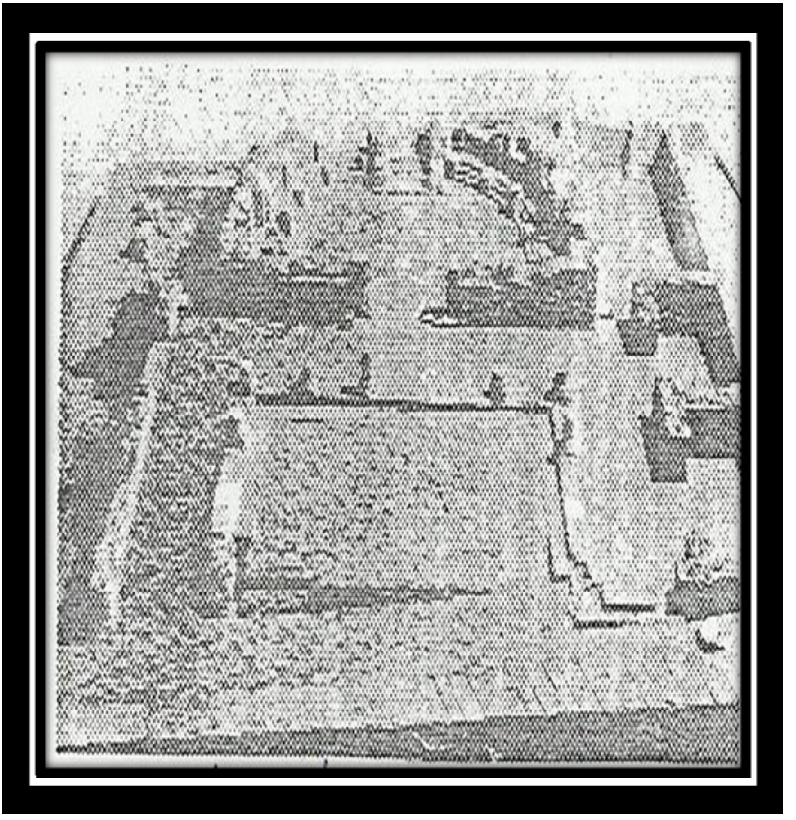
حسين أبو العطا/مظاهر الحضارة البطلمية الرومانية، ص 230

شكل رقم(2)

صورة تبين بقايا مكتبة كيلسوس بآسيا الصغرى

المرجع نفسه، ص 234

شكل رقم(3)

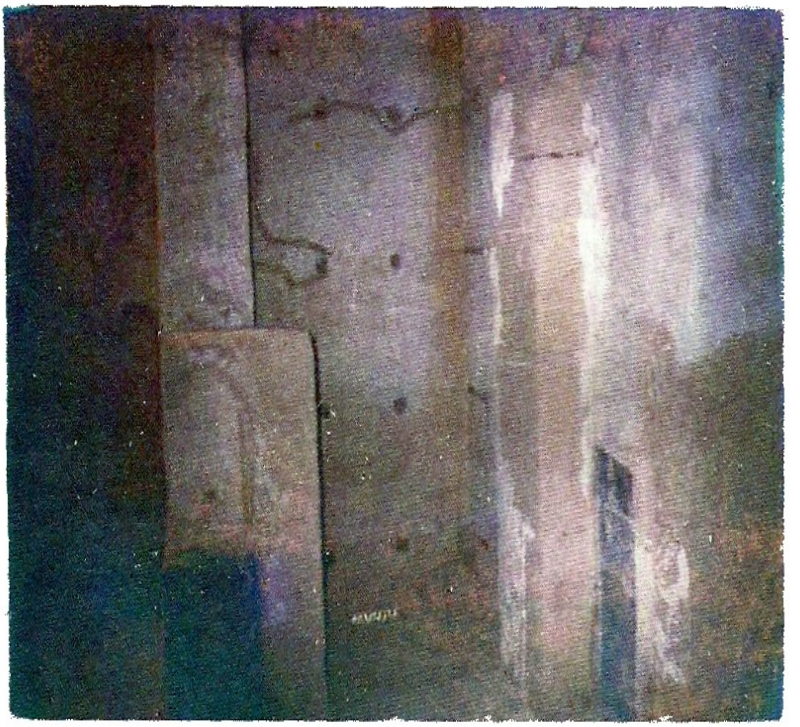


صورة تبين بقايا مكتبة

ثاموجادى بشمال إفريقيا

نفسه، ص 234

شكل رقم(4)



مبنى مكتبة فيلاسلين

غرب مدينة الخمس

شكل رقم(5)

بقايا مكتبة دار بوك عميرة

بمدينة زليتن

المرجع نفسه، ص161

الفراغ الثقافي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لطلبة المرحلة الجامعية

العدد 3

أ/مريم يونس قريرة

أ/نجاح عبد المجيد الطبيب

كلية التربية / جامعة طرابلس

المقـدمة

ثقافة الفرد هي إحدى الثقافات الفرعية لأي مجتمع، وهي تنفرد بخصائص وسمات مميزة، ولهذا الفرد مواقف واتجاهات وأساليب خاصة في التعبير عن انفعالاته وقدراته العقلية والاجتماعية الخاصة به.

والبيئة الثقافية لها تأثير قوي في تكوين هذه القدرات بل تعتبر عامل أساسي في تحديد سلوكياتنا في الحياة بمعنى أن الفرد تتحدد شخصيته بفضل ما يستدمجه في داخله من عناصر الثقافة.

وبالتالي فإن للفراغ الثقافي دور كبير في تحديد مستوى توافقنا النفسي والاجتماعي، فمن مظاهر التوافق النفسي مثلا الشعور بالأمن وثبات الانفعالات والإقبال على الحياة بوجه عام والقدرة على تحمل الإحباطات والانبساطية وهذه المظاهر هي تشكيل لنوع وطبيعة انفعالاتنا اتجاه المواقف التي تتعرض لها . وبما أن الانفعال هو استجابه يبديها الفرد لما يتعرض له من مثيرات واستجابه الفرد الانفعالية لها تحدد نوع السلوك الذي نسلكه إزاء الموقف. فنحن نتخذ من انفعالاتنا معيارا نقيم على أساسه بعض المواقف.

وبالتالي فإن كل مايكتنف الثقافة من ظروف كالخوف أو الفراغ أو القلق له تأثير سلبي في نمونا النفسي، وبالتالي على توافقنا النفسي، أما تأثير الثقافة

على توافقنا الاجتماعي يتمثل في البيئة الاجتماعية التي نعيشها فنحن نتفاعل مع عناصر (الأب . الأم . الأخوة . الأصدقاء . الجيران . الغرباء)، ونكتسب بعض عاداتهم وقيمهم وأفكارهم. ولهذا فنحن نكتسب أنماطا سلوكية جديدة وتفاعلنا مع نماذج ثقافية إيجابية أو سلبية سيؤثر بشكل أو بآخر على علاقتنا مع الآخرين.

- مشكلة البحث:

دراسة العلاقة بين الفراغ الثقافي والتوافق النفسي والاجتماعي تأتي تلبية لحاجة ذاتية عند الفرد و حاجة اجتماعية عند المجتمع، فمن حق أي فرد أن يعيش واثقا بثقافته التي ينتمي إليها وتدفعه هذه الثقة إلى الإقبال على الحياة مطمئنا فيكون إنسانا ذا إيجابية. أما من حيث حاجة المجتمع لهذه الدراسة فمن حقه أن يستلم فردا راشدا سويا. مهتديا بقيم علية نابعة من ثقافة هذا المجتمع للمساهمة في تقدمه ورقيه.

لذا فمشكلة الدراسة الحالية تتحدد في التساولات التالية:

1: هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين مستوى الفراغ الثقافي والتوافق النفسي والاجتماعي لذى طلبة الفصل

المرحلة الجامعية لقسمي التربية الخاصة ورياض الأطفال؟

2: هل توجد علاقة فروق دالة إحصائيا في مستوى الفراغ الثقافي بين طلاب قسم التربية الخاصة وطلاب رياض الأطفال بالمرحلة الجامعية؟

3: هل توجد علاقة فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بين طلاب قسم التربية وطلاب رياض الأطفال بالمرحلة الجامعية؟

لذلك جاءت فكرة هذه الدراسة من أجل إلقاء الضوء على الفراغ الثقافي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لطلبة كليةالتربية . طرابلس.

أهمـية الدراسة:

إن ما يتعرض له الإنسان من مظاهر للفراغ الثقافي قد تجعله غير قادر على مواجهة أي ثقافات آخرى قادمة من الخارج، والتي قد تطمس شخصيته الثقافية وذلك لأنه لا يمتلك وسائل الدفاع عن ثقافته بسبب فراغه الثقافي وبالتالي ستكون هذه الثقافات أقوى من قدرته على المواجهة، فيستلف من أفكار هذه الثقافات الحديثة لتعبئة النقص أو الفراغ الذي تعاني منه ثقافته، وبمرور الوقت تختفي الشخصية الثقافية المميزة لهذا الفرد بحيث يتحول وضع هذه الثقافات الحديثة من علاقة تأثير وتأثر إلى علاقة سلب واعتماد كامل على الثقافات الواردة ، وكل هذه الضغوظ ستؤدي بدرجة أو بأخرى إلى صراع نفسي نتيجة تصارع حضاري بين أساليب الحياة والعادات القديمة ، وبين أساليب الحياة والعادات الواردة ، وهذا إن دل فإنه يدل على عدم ثقة الفرد بثقافته وإعلامه الذي ينتمي إليه ، وشعور الفرد بعدم وجود مرجعية يرجع إليها عند الحاجة ، هو أهم أسباب اضطرابات الشخصية ، لذلك يعد الشعور بالثقة في ثقافتنا من أهم المظاهر التي تدل على التوافق النفسي والاجتماعي لدينا.

إن الفرد المتوافق نفسيا واجتماعيا هو الذي يستطيع أن يشبع حاجاته الذاتية ويحقق الانسجام بينه وبين الافراد الآخرين وبخاصة ماتقتضيه عاداته وتقاليده ،

وأن يخضع في ذلك للالتزامات الاجتماعية الخاصة بمجتمعه. وعليه تبدو أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1: الكشف عن العلاقة بين متغيرين هامين هما الفراغ الثقافي والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب الجامعة.

2: إنها تركز على طلاب المرحلة الجامعية، وذلك للتعرف على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي والفراغ الثقافي لدى هذه الفئة من فئات المجتمع الذين هم عماد المستقبل.

3: إنها دراسة مقارنة بين تخصصي التربية الخاصة ورياض الأطفال في متغير الفراغ الثقافي والتوافق النفسي والاجتماعي ، وهي الدراسة الأولى في هذا المجال على حد علم الباحتثان في هذا المجتمع.

4: من الممكن الاستفادة من النتائج التي ستسفر عنها هذه الدراسة في مجال التخطيط التربوي وتربية الشباب وإدارة الإعداد الجيد.

أهد اف الدراسـة:

تكمن أهداف الدراسة في:

1: التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة دالة بين مستوى الفراغ الثقافي ومستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الجامعية لقسمي التربية الخاصة ورياض الأطفال؟

2: التعرف على ما إذا كانت هـناك فروق دالة إحصـــــائيا على مستوى الفراغ

الثقافي بين طلاب قسم التربية الخاصة وطلاب رياض الأطفال بالمرحلة الجامعية؟

3: التعرف على ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بين طلاب قسم التربية الخاصة وطلاب رياض الأطفال بالمرحلة الجامعية؟

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

أولا : المجال الجغرافي:

تمثل في طلبة مرحلة التعليم الجامعي في جامعة طرابلس ،كلية التربية . بمنطقة سوق الجمعة .

ثانيا: المجال البشري :

تتضمن طلبة الفصل النهائي (الثامن والتاسع لقسمي التربية الخاصة ورياض الأطفال في المرحلة الجامعية.

ثالثا: المجال الزمني:

الفترة الزمنية للدراسة تنحصر بين العام الدراسي 2011 . 2012.

مصطلحات الدراسة:

تستخدم الباحتثان في هذه الدراسة مجموعة من المصطلحات والمفاهيم ، الأمر الذي يتطلب تحديدا لها في إطار استخدامها في هذه الدراسة وأهـــم تلك المفاهيم ما يأتي:

الفراغ الثقافي:

الفراغ الثقافي هو: كل ما يمر به الشباب من صراع نفسي نتيجة تصارع حضاري، يتمثل في الصراع بين أساليب الحياة والعادات القديمة، وبين أساليب الحياة والعادات الأجنبية الحديثة. (على الحوات، 1980: 78)

التوافق النفسي والاجتماعي:

إنه" شعور الفرد بالرضا عما يقوم به من أعمال بحيث يحقق من خلالها مطالبه الذاتية، خاليا من أي اضطرابات أو توثرات نفسية، واثقاً من نفسه،وتجمعه علاقات طيبة مع الآخرين".(مريم قريرة،2009: 27)

مرحلة الشباب:

تعرف بأنها فترة العمر التي تقع بين سن الخامسة عشر والثلاثين. (عمر الشيباني، 1973: 35)

الفصل الثاني : الاطار النظري:

أولا:الفراغ الثقافي:

يعد الفراغ الثقافي من أبرز المشكلات ذات الخطورة على شبابنا وعلى مستقبل الأمة العربية بصفة عامة ، لذى يجدر بنا التعرف على مفهوم الفراغ الثقافي. وأهم مظاهره، والأسباب الكامنة وراء هذا الفراغ لندرك مدى خطورته.

أولا: تعريفات الفراغ الثقافي: ومنها:

إنه"الفجوة العلمية المثمثلة في ثوره التعليم الناقصة وتزايد الأمية في وقت واحد، أو قد يكون هو نتاج الفجوة الثقافية التكنولوجية وتكون متداخلة مع الفجوة العلمية وناجمة عنهاوتشـكل بدورها من فجوة ثنائيــة ، يتعلق جانب منها بعجز المعرفة

والمعلومات والجانب الآخر بالقصور الصناعي".(مسارع الراوي،1990، 17: 18) ، وعرف بأنه تقصير الشباب في التزود بالعلم والثقافة الجادة . (فؤاد زكريا، 70:1975)

ويذكر حليم بركات في تعريفه للفراغ الثقافي بإنه كل ما يتعرض إليه الشباب في المجتمع من ضغوطات وتحديات بفعل الثقافة القديمة وتصادمها مع الثقافة الجديدة. (حليم بركات،2000: 25)

وتشير نجاح عبد المجيد الطبيب في تعريفها للفراغ الثقافي بأنه ذلك الاختلاف أو التغاير في المفاهيم والقيم والسلوك والنظرة العامة إلى الحياة ، والذي ينشأ ويلاحظ بين جيل إلى آخر ، ويمس هذا الموضوع مجالات حساسة وهامة في حياتنا، كمجالات الاقتصاد والسياسة والتعليم والإعلام ، و بين الشباب وإمكاناتهم ومفاهيمهم وتطلعاتهم وأفكارهم الجديدة.(نجاح الطبيب،2007: 79)

ومن وجهة نظر الباحتثان فإن الفراغ الثقافي هو عدم القدرة على الملاءمة بين كل ما هو جديد من معلومات وخبرات ومهارات ومعارف ، وما هو قديم من عادات وتقاليد وخبرات سابقة وذلك نتيجة لوجود فجوة معرفية تؤدي إلى عدم قدرة الشباب إلى إحداث الانسجام بين القديــم والجديد الوارد بسبــب عدم تزويد هؤلاء

الشباب بالعلم والمعرفة والثقافة الجادة، وذلك بعجز ثقافتهم على مواكبة التطور وتلبية حاجاتهم مما يضطره إلى أخذ كل ما هو وارد من ثقافات خارجية بل قد يعتمد عليها كل الاعتماد.

مظاهر الفراغ الثقافي:

تتنوع مظاهر الفراغ الثقافي في مجتمعنا فبعضه هو من صنع مجتمعنا نفسه ، وبعضها الآخر يرجع إلى أسباب خارجية ، ومن هذه وتلك نذكر ما يلي :

1: عدم كفاية الإنتاج الثقافي والإعلامي على مستوى الوطن العربي بصفة عامة وليبيا بصفة خاصة ، فعلى سبيل المثال، لو أخذنا توزيع الصحف واستهلاك أوراق الصحف ، وإنتاج الكتب نجد نسبة توزيع الصحف في الوطن العربي هي "33 نسخة لكل ألف مواطن ، بينما تصل في أوربا إلى" 324"نسخة لكل ألف مواطن، وفي البلاد النامية" 35' نسخة لكل ألف مواطن . والوطن العربي لا ينتج سوى"1.1"% من الإنتاج العالمي للكتب. (أبوبكر الهوش، 1983 : 102)

والدول العربية تعاني مشكلة النقص في مصادر المعرفة المؤلفة والمترجمة، كما وأن الوطن العربي يعاني من نقــص في إمكانيات الطباعة ومؤسسات النشر والأساليب الحديثة في توزيع الكتاب وتسويقة .(عبدالله الشريف ، 1983 : 303) ، وعلى مستوى استفتاء الأنباء فإن"80%' مما تنشره وسائل الأعلام العربية والأفريقية منقول عن وكالات الأنباء الأجنبية.(مصطفى المحمودي، 1985 : 301)

2: الصياح الإعلامي والشعارات الجوفاء:" إن ألفاظنا تعبر في كثير من الأحيان عن أكثر مما نقصده وأكثر مما نستطيعه -ونحن طلاب حقا - نستطيع أن نشد الدنيا إلى ما نناضل من أجله ، لكننا نصدها عنه إذا حولنا المشهد النضالي المجيد إلى مجرد حمام دم ، إننا لا نحسن عرض قضيانا أمام غيرنا فنتصور أن وضوح الحق في جانبنا يكفي لإقناع غيرنا به فإذا لم يقتنعو ا على الفور ، فهي النيه السيئة من جانبهم وبعدها نصبح عصبيين، الأمر الذي يسهل تصويره على إنه التعصب .(محمد هيكل، 1980 : 215)

3: تراكم حملات التشوية والتشويش، لأحداث فراغ ثقافي في الساحة العربية عامة وجيل الشباب بصفة خاصة، وهذا يتجسد في :

1: رفض الشاب العربي لتراثه.

2: التشكيك بقيمة وجدوى ما قدمه إعلام ثقافة عصر النهضة العربية وسواهم .

3: تسويغ وتلميع تجارب و (تقليعات) فكرية وأدبية لاتحمل سلامة اللغة ولا أصالة الثقافة.

4: عدم تحقيق تقدم فعلي في مجالات إيجاد البنية الاجتماعية المتصورة ونزوع أنظمة الحكم العربيةإلى إهمال الجماهير، وإلى اعتماد ديمقراطيات شكلية .

5 :حملات إعلامية دعائية (عربية) لاتحترم العقل ولا العلاقات الإسرية العربية عامة.

6.تراكم حملات الإعلام المضاد(امبريالي – صهيوني – استعماري) ضد الإنسان العربي .

7: فقدان الكلمة لمصداقيتها أو لبعض مقومات مصداقيتها في الحياة العربية .

ثانيا: التوافق النفسي والأجتماعي:

التوافق النفسي يعد مظهرا من مظاهر الصحة النفسية التي يسعى كل فرد لأن يحققها في ذاته. لكي يستطيع تحقيق الرضا و السعادة لنفسه ولمجتمعه.

أولا: تعريفات التوافق النفسي: ومنها:

إنه: " مجموعة من الاستجابات المختلفة التي تدل على تمتع الفرد وشعوره بالأمن النفسي، كما يمثل في اعتماده على نفسه، وإحساسه بقيمته، وشعوره بالحرية في توجيه السلوك دون سيطرة الآخرين، والشعور بالانتماء والتحرر من الميل إلى الانفراد، والخلو من الأعراض العصابية، وكذلك شعوره بذاته، أو برضاه وبخلوه من علاقات الانحراف النفسي". (أديب الخالدي ،2003: 92)

وإنه: " رضا الفرد عن نفسه، أي أن تكون حياته النفسية خالية من التوترات والصراعات النفسية التي تقترن بمشاعر الذنب والقلق والنقص" (محمود أبو النيل ،1984: 53)

ويعرف وجدي أحمد محمد عبد الله التوافق النفسي بأنه: " قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقا يرضيها جميعا إرضاء متزنا".(وجدي عبدالله ،1998: 246)

مظاهر التوافق النفسي: ومنها مايلي:

1: الشعور بالأمن والثقة بالنفس: يعد شعور الفرد بالأمن والثقة بالنفس من المظاهر التي تدل على التوافق النفسي لديه، حيث إنه دليل على خلو حياته من

مثيرات الخوف، مايؤدي إلى الاستقرار النفسي ، ويقلل من احتمال إصابته بالأمراض النفسية في المستقبل.(أنديش الفقهي، 1999 : 18)

2: ثبات الانفعالات: ثبات الاستجابة الانفعالية في المواقف المتشابهة هو علامة الصحة النفسية والاستقرار الانفعالي، وإن تباينت الانفعالات في هذه الحالة فهذا دليل على الاضطراب الانفعالي، والمقصود بالثبات هنا هو ثبات الاستجابة الانفعالية الإيجابية، فاستجابة الخوف مثلا في موقف يستدعي الخوف هي استجابة معقولة، فإذا تكرر الموقف ذاته وأبدى الفرد خوفا مرة، ولا مبالاة مرة أخرى دل ذلك على عدم ثبات الانفعالات لديه. (مصطفى الشرقاوي، 1983: 40)

فالثبات الانفعالي هو شرط من شروط الصحة النفسية والتوافق للفرد بل يراه البعض مرادفا للصحة النفسية.(أحمد راجح، 1991 : 177) .

3: نجاح الفرد في عمله ورضاه عنه: يحاول الفرد دائما أثناء نشاطه أن يتحصل على حالة مرضية أو حالة تمكنه من إشباع دوافعه، وهذه الحالة هي ما يطلق عليها التوافق الشخصي. (عبد المنعم المليجي،حلمي المليجي، 1981 : 25)

إلا أن هناك بعض الأشخاص يقومون بأعمال يكرهونها أو هي لا تتماشى مع ميولهم وقدراتهم وإمكانياتهم ، وبالتالي لن تكون هذه الأعمال مشبعة لحاجاتهم النفسية ولن يكون راضيا عنها، والشخص الغير راضيٍ عن العمل الذي يقوم به لا يمكن أن يكون مبدعاً ولن تدفعه أي رغبة في العمل، ولن يهمه ما ينجزه من

أعمال وهذا سيكون واضحاً في عدم نجاح الفرد في عمله والذي سيكون نتيجة لعدم توافقه النفسي.

4: اتساع أفق الحياة النفسية: ويكمن في اتساع اهتمامات الفرد وميوله لتشمل نواحي الحياة المختلفة، وتوزيع اهتماماته ما يجعل أمامه فرصة العمل من أجل تحقيق العديد من الأهداف، وحتى فشله في هدف من هذه الأهداف لا يعني توقف حياته، بل عليه أن يسعى من أجل هدف آخر، وهذا بحد ذاته يساعد على مواجهة الإحباطات الحياتية المتعددة، وهو ما ينمي لديه روح المثابرة ويزيد من قدرته على تحقيق أهدافه وتوافقه النفسي. (أنديش الفقهي، 1999 : 20)

5: قدرة الفرد على تحمل الإحباطات والصدمات: إن الإنسان يسعى دائما ويرحب بما يبعث على السعادة ويتضايق دائما ويشقى بما يسبب له الضيق والألم، فيحاول أن يتجنبه،ويعرف هذا في علم النفس بمبدأ اللذة والألم، وهذا المبدأ القائل بأن الإنــسان ينزع في سلوكه إلى الحصول على أكبر قدر من اللذة وتفادي أكبر قدر من الألم، ولهذا يكون من أهم علاقات السواء النفسي ومعايير قدرة الشخص على تحمل الإحباط والصدمات دون أن يزعزع هذا من كيان الشخصية أو يفقدها توازنها، ومن هنا كانت القدرة على الصبر من الصفات الشخصية المرغوبة، واللازمة لتوازننا النفسي. (فرج طة، 1997 : 59)

6: الانبساطية: تعد الانبساطية من أبرز خصائص الشخصية اتساقاً في ارتباطها بشعور الفرد بالرضا ،وإن هذه العلاقة الارتباطية القوية تجعل من الانبساط منبئاً للسعادة، فالأفراد الذين يتصفون بالانبساطية يمتلـــكون مشاعر واضحة بالبهجة

والسرور، وقد أكدت العديد من الدراسات في نتائجها على أن اتساع العلاقات الاجتماعية يرتبط ارتباطا دالا بالرضا والسعادة، وهذا ما أكدته دراسة هيدري ويردج(1986) على عينة قوامها (600) فرد، وقد وجد أن الانبساط يهيئ الناس وبخاصة صغار السن لأن يمروا بأحداث جديدة وسعيدة وبخاصة في مجالات الصداقة والعمل، وقد يؤدي إلى الشعور بالهناء والسعادة وسلامة الصحة النفسية. (أديب الخالدي ،2002 :72)

ثانيا: تعريفات التوافق الاجتماعي:

يعد التوافق الاجتماعي مظهرا من مظاهر الصحة النفسية التي يمكن أن نلاحظها من خلال سلوكيات الشخص وقد عرف التوافق الاجتماعي بعدة تعريفات من بينها:

يعرف التوافق الاجتماعي بأنه: " قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية راضية . أي يرضي بها الفرد نفسه . مرضية . أي يرضى عنها الناس . علاقات تتسم بالتعاون والتسامح والإيثار".(عباس عوض ،1984: 29)

ويعرف بأنه: " الشعور بالسعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي، وتقبل التغير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة والسعادة. ممايؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية". (حامد زهران ،1978: 29)
وهو أيضاً: " قدرة الفرد على تحمل المسؤولية، وفهمه لطبيعة الأدوار الاجتماعية

التي يقوم بها، وفي قدرته على عقد علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين، وفي امتثاله لقيم المجتمع الذي يعيش فيه".(رقية اليعقوبي ،2004: 7)

وتعرفه مريم يونس قريرة بأنه: " قدرة الفرد على مواجهة مواقف الحياة والتعامل معها بمرونة وفقاً للتغيرات التي تطرأ عليها، بحيث لا يتعارض الفرد مع قواعد وقوانيين مجتمعه. وأن يتسم الفرد بقدرته على إقامة علاقات اجتماعية متفاعلة بين أفراد مجتمعه ، والتي هي أساس شعور الفرد بالأمن الاجتماعي".
(مريم قريرة ،2009، 64)

مظاهر التوافق الأجتماعي:

يمتاز التوافق الاجتماعي بمجموعة من المظاهر السلوكية الواضحة والتي تدل على النضج الاجتماعي للفرد (الإنسان) ، وفيما يلي نذكر أهم تلك المظاهر السلوكية:

1: وضوح فكرة المرء عن نفسه ، ولا شك أن هذا الوضوح مرتبط ارتباط كبيرا بفكرة الآخرين عن الفرد وسط الجماعة، وهذا يفسر لنا الطبيعة الاجتماعية للذات ويؤكد الفكرة التي تقول بأن الذات هي نتاج التفاعل الاجتماعي بين الفرد وغيره من الأفراد.

2:أن تكون أهداف الفرد متمشية مع أهداف الجماعة،فإذا كانت أهداف الجماعة تقوم أساسا على احترام حقوق الآخرين، فمعنى هذا أن أهداف الفرد الشخصية يجب ألا تتعارض مع هذا الهدف الإنساني الكبير، وإلا لحدث التناقض

والتضارب بين أهداف الفرد وأهداف الجماعة، فينشأ الصراع بين الفرد والجماعة، فتضطرب عملية التوافق الاجتماعي بينه وبين بقية الجماعة.

3: ومن أهم نتائج التوافق الاجتماعي بين الفرد وجماعته، ما يشاهد من تماسك الجماعة هو نتاج ما يتمتعون به من توافق اجتماعي.

4: ومن مظاهر التوافق الاجتماعي، شعور الفرد بالمسئولية الاجتماعية بين أفراد الجماعة الآخرين، ونقصد بذلك رغبة الفرد في التعاون مع أفراد الجماعة والتشاور معهم عند حل أو مناقشة مايواجههم من مشكلات اجتماعية أو مشكلات تنظيمية تخص أمور احترام الفرد لآراء الآخرين والمحافظة على سمعتهم.

5: وتتضح قدرة الفرد على التوافق الاجتماعي، بالإضافة إلى ما سبق في ميله إلى مسايرة الجماعة والإحساس بالألفة والمودة والميل إلى التفاني في كل أمر يهم الجماعة، وكذلك في التضحية بالمصالحه في سبيل المصلحة العامة للجماعة.

6: يترتب عن التوافق الاجتماعي للفرد مع الجماعة شعوره بالتوافق الشخصي ، ذلك أنه كلما شعر الفرد بأنه موفق متآزر مع جماعته، كلما شعر بالسعادة والتوافق الشخصي. (مصطفى فهمي ،1979، 25 ، 27)

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت الفراغ الثقافي:

1: دراسة بارك"1982 "هدفت هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين التوافق الثقافي والتحصيل الدراسي، وهدفت لإيجاد فروق بين الأنات والذكور في التوافق الثقافي على عينة من الشباب الأمريـــكي الكوري في لوس انجلوس ،وكان قـوام

العينة (127) فرداً، وأسفرت نتائجها على أن الطلاب الأعلى تحصيلا كانوا أكثر توافقاً ، وأظهر الذكور توافقاً ثقافياً أكثر من الإناث. (مدحت عبد اللطيف، 1999 ، 141)

2: دراسة محمد عبد الرؤوف كامل"1992 " التي هدفت إلى التعرف على مظاهر الفراغ الثقافي والإعلامي ، ومدى خطورته والأسباب الكامنة وراءه، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن أكثر الفئات العمرية تعرضت للفراغ الثقافي هم فئة الشباب، كما بينت أثر الثقافة الوافدة على المجتمع في ارتفاع ظاهرة الفراغ.
(محمدعبد الرؤوف كامل، 1992 ، 55:50)

3: دراسة نجاح عبد المجيد الطبيب"2007 "التي هدفت إلى التعرف على مفهوم الفراغ الثقافي وتوضح أبعاده وخطورته، وبلغت العينة (565) طالبا وطالبة لمرحلتي التعليم الثانوي والجامعي.وتوصلت هذه الدراسة إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي طلبة التعليم الجامعي وطلبة التعليم الثانوي في الفراغ الثقافي لصالح التعليم الجامعي. (نجاح الطبيب، 2007 ، 182 : 184)

ثانياً: الدراسات التي تناولت التوافق النفسي والاجتماعي:

1: دراسة فتحية عبد القادر الطويلة "2003 " التي هدفت إلى التعرف على الفروق الفردية بين أفراد العينة من حيث التوافق النفسي والاجتماعي وفقا لمتغير الجنس(ذكور وأناث)، لدى طلبة جامعة عمر المختار وتكونت العينة من(200) طالباً وطالبة ،وتوصلت هذه الدراسة إلى وجـود فروق دالـة إحصـــائيا بين أفراد

العينة من حيث التوافق النفسي والاجتماعي وفقا لمتغير الجنس (ذكور،إناث) لصالح عينة الذكور ، كما تناولت الفروق في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بين التخصص(العلمي، الأدبي) و توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد العينة من حيث التوافق النفسي والاجتماعي وفقا لمتغير التخصص . (فتحية الطويلة، 2003 :106، 108،109)

2: دراسة عمر علي عمر القماطي"2004 " هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في أبعاد التوافق مع الحياة الجامعية لعينة قوامها(239)طالبا وطالبة يمثلون طلبة كلية الآداب والعلوم وكلية الطب البشري،والقانون بجامعة غريان ،وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والانات في مستوى التوافق. (عمر القماطي،2004 : 128،131)

3: دراسة مريم يونس قريرة"2009 " والتيهدفت إلى التعرف على الفروق بين طلاب الريف وطلاب الحضر من المرحلة النهائية للتعليم الثانوي التخصصي لتحديد مستوى التوافق النفسي والاجتماعي،و تكونت العينة من (200) طالباً وطالبة، وتوصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الريف وطلاب الحضر في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي، كما هدفت إلى التعرف على الفروق الفردية بين الذكور والإنات لدى قطاعي الريف والحضر، و توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في القطاعين الريفي والحضري. (مريم قريرة، 2009 : 224 ، 227،229)

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً: فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت متغير الفراغ الثقافي:

لقد تناولت الدراسات الثلاث مرحلة الشباب ، فالدراسة الأولى والثالثة اهتمت بطلاب مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي ومحاولة إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير الثقافة، أما الدراسة الثانية فاهتمت بالتعرف على مظاهر الفراغ الثقافي والأخطار الكامنة وراءه لدى فئة الشباب بصفة عامة، وبذلك فإن الدراسات الثلاثة لم تهتم بأي نوع من العلاقات بين الفراغ الثقافي وأي متغير آخر من متغيرات الشخصية كالتوافق النفسي والاجتماعي مثلا وهذا مادفع الباحتثان لإجراء هذه الدراسة.

ثانياً: فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت متغير التوافق النفسي والاجتماعي:

لقد تناولت الدراسات الثلاثة مراحل تعليمية مختلفة فالدراسة الثالثة تناولت التعليم الثانوي التخصصي والأولى والثانية تناولت التعليم الجامعي جميعهم تناولوا مقارنات سواء من حيث الجنس (ذكر. أنثى) ، أو من حيث التخصص (أدبي . علمي) فنجد كلا من الدراسة الأولى والثانية والثالثة تناولت مقارنات بين الذكور والإناث في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي. فتوصلت الدراسة الثانية والثالثة إلى عدم وجود فروق في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بين الذكور والإناث، أما الدراسة الأولى فأكدت على وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بين الذكور والإناث ، إلا أن هذه الدراسات السابقة

التي تناولت متغير التوافق النفسي والاجتماعي لم تهتم بمقارنات للمرحلة الجامعية في تخصصات مختلفة ، وهذا أيضا ما دفع الباحتثان لإجراء هذه الدراسة.

الفصل الثالث:

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

لقد اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وذلك لأنه المنهج المناسب لمثل هذه الدراسات.

ويعرف بأنه " المنهج الذى يتطلب جمع البيانات حول مجتمع الدراسة للإجابة عن تساؤلات موضوع الدراسة، ويقوم بوصف الظاهرة وتحليل العلاقات بين المتغيرات وتفسيرها وذلك بما يتلائم مع طبيعة الدراسة وأهدافها.

(حنان البصير، 2008 : 74)

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الفصل الثامن والتاسع لقسم التربية الخاصة وقسم رياض الأطفال ، فكان العدد الكلي لمجتمع الدراسة (59) طالبة من قسمي (التربية الخاصة ورياض الأطفال)، منهم (33) في قسم التربية الخاصة و (26) بقسم رياض الأطفال.

تم استبعاد (23) استمارة نظرا لعدم مصداقيتها. وعليه أصبحت عينة الدراسة تتكون من (36) طالبة من القسمي موزعين على مجموعتين:

أ: عينة قسم التربية الخاصة وعدد أفرادها (15) طالبة.

ب: عينة قسم رياض الأطفال وعدد أفرادها (21) طالبة.

ثالثاً: عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

شملت عينة الدراسة طالبات الفصل الثامن والتاسع لقسمي التربية الخاصة ورياض الأطفال بكلية التربية جامعة طرابلس وقد اختيرت هذه العينة بالطريقة القصدية للأسباب التالية:

1 : يعتبر هذان القسمان من الأقسام حديثة النشأه في كلية التربية (جامعة طرابلس) مقارنة بالأقسام الأخرى.

2 : ندرة البحوث النفسية والتربوية التي تطبق على هذه الأقسام.

3 : تم اختيار الفصول النهائية (الثامن . التاسع) باعتبار أن هؤلاء الطلبة على أبواب التخرج وسيندرجون في مجال العمل كلا وفقا تخصصه.

رابعاً: أداة الدراسة:

قامت الباحتثان في هذه الدراسة بإعداد استبيانيين ، الأول استبيان الفراغ الثقافي ويهدف إلى التعرف على مستوى الفراغ الثقافي لدى طلبة الجامعة ، والاستبيان الثاني فيهدف التعرف على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة الجامعة .

اعتمدت الباحتثان الخطوات التالية في بناء أداتي الدراسة في صورتهما المبدئية ، حيث تم الاطلاع على الدراسات السابقة والأبحاث والأدبيات النظرية التي تناولت موضوعي الفراغ الثقافي والتوافق النفسي والاجتماعي ، واستعانت الباحتثان بآراء المتخصصين في هذا المجال لبناء أداة الدراسة.

أولا: استبيان الفراغ الثقافي:

إعداد الباحتثان يتكون من (35) فقرة ، وهي فقرات تعكس ألوانا من السلوك تحدد درجة اهتمام الفرد بثقافته ودرجة انتمائه لها ، ويطلب من المفحوص أن يحدد اجابته وفق مقياس متدرج لكل عبارة ، ويتكون هذا الاستبيان من خمس نقاط (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا ، أبدا) ، وتتكون الدرجة الكلية للفرد من مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص في تقديراته للمجموع الكلي لعناصر الاستبيان.

ثبات الاستبيان:

لقد تم حسابه بطريقة إعادة الاختيار حيث تم تطبيق الاختبار على عدد"10 "من المفحوصين فتم تكرار تطبيقه على نفس المجموعة بعد مرور 15 يوما وبعد رصد درجات التطبيقين في المرة الأولى والثانيــة قامتا الباحتــثان بحساب معامل الارتباط باستخدام معادلة (بيرسون) للأداة والذي بلغ معامل ثباته "0 0.9 " ،وهو معامل ثبات مرتفع.

صدق الاستبيان:

للتحقق من صدق مقياس الفراغ الثقافي استخدمت الباحتثان طريقة صدق المحكمين وهذا النوع من الصدق يبحث عما يبدو أن الاختبار يقيسه، حيث تم عرض هذا الاستبيان على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في مجالات علم النفس التربوي والصحة النفسية. وبعد رصد آرائهم وملاحظاتهم، اتضح أن هناك اتفاقا بين المحكمين في عدد كبير من الفقرات ، وقد تم إعطاء بعض الملاحظات والتعديلات التي تم الأخذ بها .

ر.م	الاسـم	الصفة
1	علي محمد عيس	عضو هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس - جامعة طرابلس
2	هانم محمد الشريف	عضو هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس - جامعة طرابلس
3	فاطمة محمد عثمان	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة - جامعة طرابلس
4	هالة علي الحراري	عضو هيئة التدريس بقسم رياض الأطفال - جامعة طرابلس

ثانيا: استبيان التوافق النفسي والاجتماعي:

إعداد الباحتثان يتكون من (56) فقرة يهدف لمعرفة مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلبة ، وأمام كل فقرة خمسة خيارات (دائما، غالـــبا،

أحيانا، نادرا، أبدا) ، وبذلك تتكون الدرجة الكلية للفرد من مجموع الدرجات التي يتحصل عليها المفحوص في تقديراته للمجموع الكلي لعناصر الاستبيان.

ثبات الاستبيان:

لقد تم حسابه بطريقة إعادة الاختيار على عدد"10 " من المفحوصين وبتكرار الاختبار مرة أخرى بعد مرور 15 يوما ، تم حساب معامل الارتباط باستخدام معادلة (بيرسون) بين الدرجتين والذي بلغ معامل ثباته"0 0.8 "وهو معامل ثبات مرتفع.

صدق الاستبيان:

تم حساب صدق هذا الاختبار باستخدام طريقة صدق المحكمين و بعرض على محكمين متخصصين في مجالات التربية وعلم النفس والصحة النفسية. وبعد رصد آرائهم وملاحظاتهم، اتضح أن هناك اتفاقا كبير على فقرات هذا الاستبيان

ر.م	الاسـم	الصفة
1	علي محمد عيس	عضو هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس - جامعة طرابلس
2	هانم محمد الشريف	عضو هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس - جامعة طرابلس
3	فاطمة محمد عثمان	عضو هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة - جامعة طرابلس

4	هالة علي الحراري	عضو هيئة التدريس بقسم رياض الأطفال - جامعة طرابلس

خامساً: المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثتان في هذه الدراسة الأساليب الآتية:

1 : اختبار(T) وذلك للكشف عن الفروق بين متوسط المجموعتين.

2 : معامل ارتباط (بيرسون) والغرض منه معرفة العلاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي والفراغ الثقافي لطلبة الجامعة.

نتائج الدراسة:

1 : الإجابة على التساؤل الأول والذي كان نصه" هل هناك علاقة دالة بين مستوى الفراغ الثقافي والتوافق النفسي والاجتماعي عند طلاب المرحلة الجامعية بجامعة طرابلس كلية التربية قسمي التربية الخاصة ورياض الأطفال؟

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثتان بإيجاد العلاقة بين مفهومي الفراغ الثقافي والتوافق النفسي والاجتماعي عند طلاب المرحلة الجامعية للفصل الثامن والتاسع لقسمي التربية الخاصة ورياض الأطفال باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) فكان معامل الارتباط بين المفهومين هو (0.20) وهو غير دال.

ومن هنا نجدأن العلاقة بين المفهومين غير دالة إحصائيا، ويمكن تفسير ذلك إلى عدم وجود صلة قوية بين أجهزة الإعلام المرئية وبين أساليب التنشئة الاجتماعية والتربية. (عباس محجوب،1985 : 70 ،71)

وعدم وجود علاقة بين مفهوم الفراغ الثقافي والتوافق النفسي والاجتماعي قد يرجع إلى ما ذكره علي الطاهر عريبي 2007 إلى أن ثقافتنا الإسلامية تختص

بأن قيمها ثابتة غير قابلة للتغيير لأن رؤيتها للإنسان والكون والمجتمع تختلف عن الرؤية الغربية التي ترى أن المصلحة هي التي تحدد القيمة في أن ثقافتنا ثقافة إسلامية ومعيار الدخول والخروج في ميدان ثقافتنا، والقبول والرفض فيها هو المعيار الإسلامي. (علي عريبي،2007 : 80)

2 : الإجابة على التساؤل الثاني والذي كان نصه" هل هناك توجد فروق بين مستوى الفراغ الثقافي بين طلاب قسم التربية الخاصة وطلاب قسم رياض الأطفال؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم تطبيق مقياس الفراغ الثقافي على أفراد العينتين (التربية الخاصة ورياض الأطفال) والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات العينتين:

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
التربية الخاصة	15	127	9.033
رياض الأطفال	21	112.57	14.30

ولمعرفة الفروق بين العينتين (تربية خاصة . رياض الأطفال) في مستوى الفراغ الثقافي تم تطبيق اختبار (T) والجدول التالي يوضح نتائج التحليل:

العينة	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التربية الخاصة	15		127	9.033		دالة
رياض الأطفال	21	34	112.57	14.30	11.92	

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة طلاب التربية الخاصة بلغ (127) والانحراف المعياري (9.033) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب رياض الأطفال (112.57)

والانحراف المعياري (14.30) وباستخدام اختبار (T) لعينتين غير متساويتين ومتوسطين غير مرتبطين لأجل المقارنة بينهما وجد أن القيمة المحسوبة (11.92) دالة عند مستوى (0.01) وتشير النتائج إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى الفراغ الثقافي بين أفراد العينتين (طلاب التربية الخاصة . طلاب رياض الأطفال) وعليه كان طلاب التربية الخاصة أعلى مستوى في الفراغ الثقافي من طلاب رياض الأطفال.

وقد يرجع وجود فروق في مستوى الفراغ الثقافي بين طلاب قسم التربية الخاصة وطلاب قسم رياض الأطفال إلى طبيعة المقررات الدراسية التي يتناولها كلا من القسمين.

وقد يرجع سبب انخفاض مستوى الفراغ الثقافي عند طلاب قسم رياض الأطفال مقارنته بطلاب قسم التربية الخاصة ، إن معظم مقررات هذا القسم تؤكد على ضرورة اتباع أساليب التنشئة الاجتماعية القائمة على أساس التوعية والالتزام الديني وغرس كل ما هو إيجابي في سلوك الطفل ، وهذا بالضرورة يؤثر على أفكار وثقافة وشخصية معلمة الروضة .

وهذا ما يؤكده أهداف رياض الأطفال في أنها تهدف إلى اكتساب الطفل القيم والمباديء الدينية السامية لما يناسب المرحلة العمرية وغرس روح الانتماء لوطنه وأمته. (السيد شريف،2007 : 225)

3 : الإجابة على التساؤل الثالث والذي كان نصه" هل هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بين طلاب قسم رياض الأطفال وطلاب قسم التربية الخاصة ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم تطبيق مقياس التوافق النفسي والاجتماعي على أفراد العينتين (رياض الأطفال والتربية الخاصة) والجدول التالي سيوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات العينتين:

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
رياض الأطفال	21	210.23	11.58
التربية الخاصة	15	209.4	11.06

ولمعرفة الفروق بين العينتين(طلاب رياض الأطفال . طلاب التربية الخاصة) في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي تم تطبيق اختبار (T) والجدول التالي سيوضح نتائج التحليل:

العينة	العدد	درجة الحرية	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
رياض الأطفال	21		210.23	11.58		غير
التربية الخاصة	15	34	209.4	11.06	0.71	دالة

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة طلاب رياض الأطفال بلغ (210.23) والانحراف المعياري (11.58) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة طلاب التربية الخاصة (209.4) والانحراف المعياري (11.06) وباستخدام اختبار (T) لعينتين غير متساويتين ومتوسطين غير مرتبطين لأجل المقارنة بينهما ، وجد أن القيمة المحسوبة (0.71) غير دالة إحصائيا بمقارنتها بالجدولية عند مستوى (0.05) ، وتشير هذه النتيجة إلى أنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا في درجة التوافق النفسي والاجتماعي بين أفراد العينتين (طلاب رياض الأطفال . طلاب التربية الخاصة).

وقد يرجع عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين العينتين (طلاب قسم رياض الأطفال وطلاب قسم التربية الخاصة) في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي إلى تقارب أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة داخل المجتمع الليبي والتي هي قائمة على أساس واحد وهو الثقافة الإسلامية.

وتتميز الثقافة الإسلامية عن غيرها من الثقافات الأخرى بأنها ثقافة أمة واحدة وهي ثقافة إيمانية بالنظر إلى مصادرها ، وهي ثقافة أخلاقية لعدم فصلها بين القيم والمجتمع، وهي عالمية لمخاطبتها للجميع. (زكي جابر،1983 : 102)

المـراجع

أولا: المراجع والكتب العربية:

1: أبوبكر محمد الهوش، 1983 ، الاستعمار الجديد وقضية النشر،مجلة الناشر العربي، العدد(1).

2: أحمد عزت راجح،1991 ،أصول علم النفس،الأسكندرية:دار المعارف.

3: أديب الخالدي،2003 ،سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي،عمان ،الأردن:دار وائل للنشر.

4: أديب الخالدي،2002 ،المرجع في الصحة النفسية،ط2،الربان:المكتبة الجامعية.

5: السيد عبد القادر شريف، 2007 ، إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها،عمان: دار المسيرة،ط2 .

6: أنديش الظاهرالفقهي،1999، تحديد بعض العوامل ذات العلاقة بالتوافق النفسي لدى تلاميذ الشق الأول من التعليم الأساسي ببني وليد،رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية.

7: حامد زهران،1978، الصحة النفسية والعلاج النفسي،ط2 ، القاهرة: عالم الكتب.

8: حليم بركات2000 ، المجتمع في القرن العشرين (بحث في تغير الأحوال والعلاقات)،بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية.

9: حنان محمد شعبان البصير،2008،أنماط اللعب السائدة لدى أطفال مرحلة ماقبل المدرسة، رسالة ماجستير"غير منشورة"، قسم العلوم الاجتماعية ، أكاديمية الدرسات العليا.

10: رقية محمد حامد اليعقوبي،2004،التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي الثانويات التخصصية في مدينة بني وليد، ماجستير"غير منشورة".

11: زكي جابر،1983،الثقافة العربية في معركتها ضد الأغتراب ، مجلة الناشر العربي، العدد(1).

12: عباس محجوب،1985،مشكلات الشباب (الحلول المطروحة والحل الإسلامي)،الدوحة :مطابع الدوحة الحديثة .

13: عباس محمود عوض،1984،الموجز في الصحة النفسية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

14: عبد الله محمد الشريف،1983،مقومات حركة نشر الكتاب،مجلة الناشر العربي،العدد (1).

15: عبدالمنعم المليجي،حلمي المليجي،1981 ،النموالنفسي،بيروت :دار النهضة العربية،ط2.

16: علي الحواث،1980،دراسة عن الشباب الليبي وبعض مشكلاته الاجتماعية، جامعة طرابلس.

17: علي الظاهر عريبي،2007،اشكاليات الثقافة والمعرفة ومدى تأثير العولمة عليها، مجلة علمية محكمة "الجامعي"،العدد(14).

18: عمر التومي الشيباني،1973،الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، بيروت: دار الثقافة.

19: عمر علي القماطي،2004،العلاقة بين مستوى الدافع للإنجاز الدراسي والتوافق مع الحياة الجامعية، رسالة ماجستير"غير منشورة"جامعة السابع بن أبريل.

20: فؤاد زكريا ،1975، آراء نقدية في مشكلات الفكر والثقافة، القاهرة:الهيئة المصرية العامة للكتاب .

21: فتحية عبد القادر الطويلة،2003، التوافق النفسي . الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة عمر المختار،رسالة ماجستير"غير منشورة"كلية الآداب جامعة عمر المختار.

22: فرج عبد القادر طه ،1997، علم النفس الصناعي والتنظيمي، دار العين للدرسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية ،ط8.

23: محمد حسين هيكل،1980،الإعلام ودوره في التنمية،ليبيا:المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلام.

24: محمد عبد الرؤوف كامل،1992،الفراغ الثقافي والإعلامي في الوطن العربي،مجلة البحوث الإعلامية العدد(2).

25: محمود ابوالنيل،1984، الأمراض السيكوسوماتية(الأمراض الجسمية النفسية المنشأ،القاهرة:الخانجي.

26: مدحت عبدالحميد عبداللطيف،1999،الصحة النفسية والتفوق الدراسي، الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

27: مريم يونس قريرة،2009، العلاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طلاب الثانويات التخصصية في الريف والحضر ،رسالة ماجستير"غير منشورة"كلية الآداب جامعة طرابلس.

28: مسارع حسن الراوي،1990،الخطة الشاملة للثقافة العربية،تونس:إدارة الثقافة.

29: مصطفى الشرقاوي، 1983 ، علم الصحة النفسية، بيروت: دار النهضة العربية.

30: مصطفى المحمودي،1985،النظام الإعلامي الجديد،الكويت:منشورات عالم المعرفة.

31: مصطفى فهمي،1979،التوافق الشخصي والاجتماعي،القاهرة:مكتبة الخانجي.

32: نجاح عبدالمجيدالطبيب،2007،غياب النموذج الثقافي في المدارس والجامعات الليبية وآثاره في تبني بعض الاتجاهات السلبية،رسالة ماجستير"غير منشورة"كلية الآداب جامعة طرابلس.

33: وجدي أحمد عبدالله،1998،علم النفس العام، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

ملخص الدراسة

المقـدمة

ثقافة الفرد هي إحدى الثقافات الفرعية لاي مجتمع، وهي تنفرد بخصائص وسمات مميزة ولهذا الفرد مواقف واتجاهات واساليب خاصة في التعبير عن انفعالاته وقدراته العقلية والاجتماعية الخاصة به.

والبيئة الثقافية لها تأثير قوي في تكوين هذه القدرات بل تعتبر عامل أساسي في تحديد سلوكياتنا في الحياة بمعنى أن الفرد تتحدد شخصيته بفضل ما يستدمجه في داخله من عناصر الثقافة.

وبالتالي فإن للفراغ الثقافي دور كبير في تحديد مستوى توافقنا النفسي والاجتماعي فمن مظاهر التوافق النفسي مثلا الشعور بالامن وتباث الانفعالات والاقبال على الحياة بوجه عام والقدرة على تحمل الاحباطات والانبساطية وهذه المظاهر هي تشكيل لنوع وطبيعة إنغعالاتنا اتجاه المواقف التي تتعرض لها . وبما أن الانفعال هو استجابه يبديها الفرد لما يتعرض له من مثيرات واستجابه الفرد الانفعالية لها تحدد نوع السلوك الذي نسلكه إزاء الموقف. فنحن نتخذ من انفعالاتنا معيارا نقيم على أساسه بعض المواقف.

وبالتالي فإن كل مايكتنف الثقافة من ظروف كالخوف أو الفراغ أو القلق له تأثير سلبي في نمونا النفسي، وبالتالي على توافقنا النفسي، اما تأثير الثقافـــة

على توافقنا الاجتماعي يتمثل في البيئة الاجتماعية التي نعيشها فنحن نتفاعل مع عناصر (الأب . الأم . الأخوة . الأصدقاء . الجيران . الغرباء) ، ونكتسب بعض عاداتهم وقيمهم وافكارهم. ولهذا فنحن نكتسب أنماطا سلوكية جديدة ، وتفاعلنا مع نماذج ثقافية إيجابية أو سلبية سيؤثر بشكل أو بآخر في علاقتنا مع الآخرين.

- مشكلة البحث:

إن دراسة العلاقة بين الفراغ الثقافي والتوافق النفسي والاجتماعي تأتي تلبية لحاجة ذاتية عند الفرد وحاجة اجتماعية عند المجتمع، فمن حق أي فرد أن يعيش واثقا بثقافته التي ينتمي إليها وتدفعه هذه الثقة إلى الإقبال على الحياة مطمئنا فيكون إنسانا ذا إيجابية. أما من حيث حاجة المجتمع لهذه الدراسة فمن حقه ان يستلم فردا راشدا سويا. مهتديا بقيم عليا نابعة من ثقافة هذا المجتمع للمساهمة في تقدمه ورقيه.

لذا فمشكلة الدراسة الحالية تتحدد في التساولات التالية:

1: هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين مستوى الفراغ الثقافي والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة الفصل

المرحلة الجامعية لقسمي التربية الخاصة ورياض الأطفال؟

2: هل توجد علاقة فروق دالة إحصائيا في مستوى الفراغ الثقافي بين طلاب قسم التربية الخاصة وطلاب

رياض الأطفال بالمرحلة الجامعية؟

3: هل توجد علاقة فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بين طلاب قسم التربية الخاصة

وطلاب رياض الأطفال بالمرحلة الجامعية؟

لذلك جاءت فكرة هذه الدراسة من أجل القاء الضوء على الفراغ الثقافي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لطلبة كليةالتربية ـ طرابلس.

أهمـية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحاليةفي الآتي:

1: الكشف عن العلاقة بين متغيرين هامين هما الفراغ الثقافي والتوافق النفسي والاجتماعي لذى طلاب الجامعة.

2: إنها ترتكز على طلاب المرحلة الجامعية، وذلك للتعرف على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي والفراغ الثقافي لذى هذه الفئة من فئات المجتمع الذين هم عماد المستقبل.

3: إنها دراسة مقارنة بين تخصصي التربية الخاصة ورياض الأطفال في متغير الفراغ الثقافي والتوافق النفسي والاجتماعي وهي الدراسة الأولى في هذا المجال على حد علم الباحتثان في هذا المجتمع.

4: من الممكن الاستفادة من النتائج التي ستسفر عنها هذه الدراسة في مجال التخطيط التربوي وتربية الشباب و إدارة الإعداد الجيد.

أهد اف الدراسـة:

تكمن أهداف الدراسة الحالية في:

1: التعرف على ما إذا كانت هناك علاقة إيجابية دالة بين مستوى الفراغ الثقافي ومستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الجامعية لقسمي التربية الخاصة ورياض الأطفال؟

2: التعرف على ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى الفراغ الثقافي بين طلاب قسم التربيةالخاصة وطلاب رياض الأطفال بالمرحلة الجامعية؟

3: التعرف على ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بين طلاب

قسم التربيةالخاصة وطلاب رياض الأطفال بالمرحلة الجامعية؟

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

أولا : المجال الجغرافي:

تمثل في طلبة مرحلة التعليم الجامعي في جامعة طرابلس ،كلية التربية . بمنطقة سوق الجمعة.

ثانيا: المجال البشري :

تتضمن طلبة الفصل (الثامن . التاسع) لقسمي التربية الخاصة ورياض الأطفال في المرحلة الجامعية.

ثالثا: المجال الزمني:

الفترة الزمنية للدراسة تنحصر بين العام الدراسي 2011 . 2012.

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة على طالبات الفصل الثامن والتاسع لقسمي التربية الخاصة ورياض الأطفال بكلية التربية جامعة طرابلس موزعيين على النحو التالي:

أ: عينة قسم التربية الخاصة وعدد أفرادها (15) طالبة.

ب: عينة قسم رياض الأطفال وعدد أفرادها (21) طالبة.

أداة الدراسة:

لقد أستخدمت الباحثتان:

أ: استبيان الفراغ الثقافي من إعداد الباحثتان.

ب: استبيان التوافق النفسي والاجتماعي من إعداد الباحثتان.

المعالجة الإحصائية:

قامت الباحثتان باستخدام الاساليب الاحصائية التالية:

أ: اختبار (T) وذلك للكشف عن الفروق بين متوسطي مجموعتين.

ب: معامل ارتباط "بيرسون"والغرض منه معرفة العلاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية.

نتائج الدراسة:

أسفرت الدراسة الحالية على النتائج التالية:

1: لا توجد علاقة إيجابية دالة بين مستوى الفراغ الثقافي ومستوى التوافق النفسي والاجتماعي عند طلاب المرحلة الجامعية للفصل الثامن والتاسع لقسمي التربية الخاصة ورياض الأطفال.

2: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب قسم رياض الأطفال ومتوسطات درجات طلاب قسم التربية الخاصة في مستوي الفراغ الثقافي بالمرحلة الجامعية.

3: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب قسم رياض الأطفال ومتوسطات درجات طلاب قسم التربية الخاصة في مستوي التوافق النفسي والاجتماعي بالمرحلة الجامعية.

أ.عمـــاد الشـــريف
جامعة المرقب/ كلية التربية ـ الخمس

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التركيز على مفهوم تقنية المعلومات والاتصالات (**ICT**) وما يقصد به والدور الذي يمكن أن يلعبه في تعزيز استخدام الطرق الحديثة في تدريس الفيزياء الجامعية وذلك من خلال العديد من التطبيقات التربوية التي أمكن فيها استخدام هذه التقنيات لتحسين العملية التعليمية وتطويرها وفق أنماط واستراتيجيات مختلفة ومتنوعة منها طريقة المحاكاة بالحاسب.

كما هدفت هذه الدراسة إلى توضيح الأهمية التعليمية لطريقة المحاكاة بالحاسب في تعزيز التعلم بالاكتشاف لدى الطالب من خلال بعض الدراسات والأبحاث التي تؤكد ذلك ، وكذلك تم إبراز إمكانيات تقنيات المعلومات والاتصالات في توفير أدوات إنتاج التمارين التعليمية التي يمكن الحصول عليها مباشرة من شبكة الإنترنت وتعديلها وفق حاجة المستخدم. كما تم استعراض عدداً من التمارين التعليمية الفيزيائية التي تم إعداد بعض منها وترجم بعضها الآخر بمساعدة أدوات **Physlets** وفق الأهداف التربوية

المطلوب تحقيقها التي تؤكد إمكانية نجاح هذه االتمارين في تحقيق هذه الأهداف عند اختيار الوقت والمقرر المناسبين لتقديمها للطلاب.

- **مقدمة:**

هدف النظام التعليمي كان وما زال في معظم جامعات العالم هو توفير فرص التعليم والتعلم للطلاب الراغبين في ذلك ونقل المعرفة إليهم وتطوير قدراتهم ومهاراتهم بما يمكنهم من دخول الحياة ومجالات العمل بدور أكبر وإنتاجية أعلى تنعكس على مسيرة التنمية الشاملة والتقدم الواسع للمجتمع . ورغم إنشاء العديد من الجامعات والكليات والمعاهد في معظم البلدان العربية خلال السنوات الماضية، فإن هذا النظام لا زال يعاني من مشاكل عديدة، وهذا ما أكدته كثير من الندوات والمؤتمرات التي عقدت خلال الفترة الماضـــية(حكمي ،1431هـ ،35) (عبدالجـــابر،1987، 78)، (التـو يجري، 1999)، (النعيمي،1999) ومن أبرز هذه المشاكل :

- الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة المقبولين في الجامعات العربية بدون أن يكون هناك معايير منضبطة للقبول، وتحول في الكثير منها إلى التركيز على التدريس أكثر من البحث العلمي ، وعلى الدراسات الأولية أكثر من الدراسات العليا .

- زيادة النصاب التدريسي لعضو الهيئة التدريسية العربي مما أثر سلبا على قيامه بالأبحاث العلمية الرصينة .
- ضعف الإمكانات وشح الموارد لمسايرة المستجدات في مجال توفير المراجع العلمية وتطوير المعامل وتحديث الأجهزة المختبرية .
- افتقار معظم الجامعات للبنية التحتية الأساسية في مجال تكنولوجيا المعلومـــات والاتصالات (ICT). وعدم توفر شبكة عربية تربط أجهزة الحاسوب في هذه الجامعات تساعد في تبادل مصادر المعلومات بينها، مما أدى إلى عدم اهتمام الطلبة بهذا الجانب المهم في البحث العلمي.
- ضعف الخلفية العلمية لدى معظم أعضاء الهيئة التدريسية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) .
- عدم ملاءمة المناهج الدراسية في عدد من هذه الجامعات لمتطلبات سوق العمل والبطء الشديد في تطويرها .

ويلاحظ هنا أن هذه المشاكل لم تتغير بل زادت خلال الفترة (1987 - 1999) (العمودي،2001) مما يدل على عمق المشكلة و ضرورة البحث عن حل جذري لا يعتمد على الحلول الفردية بقدر ما يعتمد على تعاون الجامعات العربية جميعاً للتصدي لها. كما أن هذه المشاكل عكست نفسها على أساليب التدريس في هذه الجامعات حيث أوضحت العديد من الدراسات العربية ومنـها

(عبد الجابر ، 1987، 78)، (UNESCO,1998, 12)، (الصرايرة، 1999، 87) ، (مجموعة من المختصين ، 2000، 32)، شيوع استخدام طرق التلقين في هذه الجامعات كما أن أساليب التدريس والتعليم غير كافية لتأهيل الطالب ولا تنمي قدراته على التعلم الذاتي الأمر الذي انعكس على تدني مستوى التحصيل العام لدى الطالب الجامعي.

والمتتبع لطرق التدريس في أغلب الجامعات العربية يرى أن الاتجاه التقليدي في التدريس الجامعي يعتمد على التلقين من جانب المدرس وعلى الحفظ والاستذكار من قبل الطالب. وشيوع هذا النوع من التدريس (طريقة التلقين) دون غيره من الطرق التدريسية في الجامعات العربية يمكن تفسيره في ضوء مشكلة الأعداد الكبيرة من الطلاب والقاعات الدراسية الكبيرة وزيادة نصاب المدرس وقلة المراجع الدراسية وضعف تجهيزات المختبرات الفنية . ووفقا لـ(العمودي ،2001) أن كل هذه العوامل تجعل المدرس يفضل هذه الطريقة لأنها تجعله سيد الموقف التعليمي والمصدر الوحيد للمعرفة دون الاهتمام بالجوانب الأخرى من هذه العملية التعليمية، ألا وهي إكساب الطالب المهارات الفنية وتنمية ميوله واتجاهاته وقدراته على التعلم الذاتي، فالمهارة تحتاج لإتقانها إلى تمرين وتدريب يقوم به الطالب مما يساعده على اكتساب المهارة اللازمة والسلوك المطلوب.

يرى الخوالدة ضرورة إعادة النظر في أساليب التدريس التقليدية هذه والأخذ بالأساليب الحديثة التي تثير الفضول العلمي والفهم والاستقصاء في التعلم

الذاتي (الخوالدة 1989 ،7). ومنها إدخال الحاسوب في التعليم الجامعي كوسيلة تعليمية جديدة لما يتميز به من كفاءة عالية وفرها للنظام التعليمي للتغلب على مشكلاته وتطوير أساليبه للحصول على نتائج تعليمية متقدمة (العيسي، 1990 ،98) كما أن له دور فعال وأهمية في تنمية المهـارات العقلية والعمل الإبداعي (حمود ، 1998 ،23).

وذكر (أبو خطوة ، 2009) أن ثورة الاتصالات فتحت آفاقاً جديدة لتطوير التعليم ، والمساهمة في حل كثير من مشكلاته ، مثل : كثرة عدد الطلاب ، وقلة المباني ، والفصول الدراسية ، وقلة أعداد المعلمين ، كما ساعدت على إيجاد بيئات تعليمية جديدة لم تكن نعهدها من قبل مثل : الواقع الافتراضي ، والمدارس الافتراضية ، والجامعات الافتراضية ، والفصول الذكية ، مما أدى إلى تطوير مجال التربية و التعليم .

كما يرى **لويتنر leutner** المذكور في (Gokhale ، 1996 ,36-46) أن هذا الاتجاه التقليدي في التدريس الجامعي غير مناسب لطلبة الجامعة، الذين يأتون إلى الجامعة ولديهم مهارات حية وقدرة على التفكير والمناقشة ، وأن الأفضل في هذه الحالة للطالب أن يتحمل مسؤولية تعلمه وأن الطريقة المناسبة لنقل المسؤولية من المدرس إلى الطالب هي طريقة التعلم بالاكتشاف الموجه (guided discovery).كما أن تقنية المعلومات والاتصالات تضيف قيمة لعمليات التعلم ، وفي تنظيم وإدارة المؤسسات التعليمية (اليونسكو 2002م) .

- **مفهوم تقنية المعلومات والاتصالات**

تقنية المعلومات اختصارا (IT) اختصاص واسع يهتم بالتقنية و نواحيها المتعلقة بمعالجة و إدارة المعلومات ، خاصة في المنظمات الكبيرة ، نجد أن توم فورستر يعرّف تقنية المعلومات بأنها " العلم الجديد لجمع وتخزين واسترجاع المعلومات " .

أما سميث وكامبل فيعرفان تقنية المعلومات بأنها: " علم معالجة المعلومات خاصة بوساطة الحاسوب واستخدامه للمساعدة في توصيل المعرفة في الحقول الفنية والاقتصادية والاجتماعية ".

يعرّف (الموسى ، 1428هـ) تقنية المعلومات بأنها : هي أوجه الاستفادة من تقنية الحاسب الآلي بكل إمكاناته ومعداته من وحدات إدخال وإخراج ، أو شبكات سلكية أو لا سلكية أو عالمية ، لإنجاز وتسهيل المهام المطلوب إنجازها من قبل الإنسان في مختلف المجالات .

وجاء تعريف منظمة اليونسكو لتقنية المعلومات (اليونسكو2002م) : " التحكم العلمي، والتقني، والهندسي، والأسلوب الإداري المستخدم في معالجة وإدارة المعلومات، وتطبيقاتها، والحواسيب وتفاعلها مع البشر والآلات، وعلاقتها بالشؤون الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ".

وعلى ذلك يمكن وصف تقنية المعلومات والاتصالات بأنها " مزيج من تقنيات المعلوماتية مع عدد من التقنيات ذات العلاقة ، وبشكل محدد تقنيات الاتصال " .

كما عرف قنديلجي (2003) تقنية المعلومات و الاتصالات بأنها (تفاعل بين نظم الحوسبة من أجهزة و برمجيات ، وبين الاتصالات المحلية و الاتصالات بعيدة المدى ، وبين البيانات و المعلومات بمختلف أنواعها و المطلوب معالجتها الكترونياً عن طريق نظم الحوسبة وتناقلها عبر وسائل الاتصال الحديثة ، بالإضافة إلى نظم الشبكات المحلية و شبكة الانترنت الدولية) .

ويرى زيتون (2004م) أن تقنية المعلومات و الاتصالات (تشير إلى الأدوات و الأجهزة و الأنظمة التي تستخدم في معالجة المعلومات ونقلها وتخزينها و التواصل من خلال وسائط الكترونية ، ومن هذا يمكن اعتبار أجهزة الحاسوب والشبكات و العمليات المتصلة من تناقل المعرفة عبارة عن عناصر تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات) .وخلاصة القول إن مفهوم " تقنيات المعلومات والاتصالات" مفهوم جديد ولا يوجد تعريف محدد له حتى الآن وإنما يمكن وصفه بأنه " القدرة للوصول إلى مصادر المعلومات المختلفة بكل سهولة ويسر وبما يوفر الوقت والمال"، أو" الاستخدام الفعال Interactive لهذه التقنيات لتطوير وتحسين نظام التعليم التقليدي وخلق أشكال جديدة من أنظمة التعليم الحديثة بحيث تجعل الطالب يشارك بدور أكبر في عملية التعلم".(العمودي ،2001)

- **تقنيات المعلومات والاتصالات ودورها في تطوير طرق تدريس الجامعي:**

أدى استخدام الحاسوب في التعليم الجامعي إلى ثورة تعليمية ليس في تطوير طريقة التدريس التقليدية وتحسينها فقط ، ولكن أيضا في تغيير محتوى المناهج الجامعية التي كانت تأخذ في الحسبان سابقاً مدى درجة استيعاب الطلاب

لاشتقاقات المعادلات الرياضية الداخلة في مناهجها .(Jack M.,1989, 34) على أن المقصود بطرق التدريس الحديثة : هي تلك الطرق التي تبتعد شيئا ما عن طرق التدريس التقليدية وذلك باستخدامها لأحد الوسائل العلمية الحديثة كالحاسوب وتقنية المعلومات وتقنية الاتصالات وغيرها في عملية التعليم لما تتضمنه هذه الوسائل من إمكانيات مفيدة في إفهام الطالب وتسهيل عملية التعلم.

ولذا يلاحظ مثلاً أن إعداد واختيار مواضيع الفيزياء التمهيدية (Introductory Physics) وتدريسها في السنوات التمهيدية في الجامعة اعتمد على مدى فهم الطلاب لهذه المعادلات الرياضية. وأصبحت بعض هذه المواضيع الفيزيائية تدرس باختصار (off- limits) مثل دراسة حركة البندول البسيط (بزاوية صغيرة) ودراسة سقوط الأجسام الحرة (إهمال مقاومة الهواء لها) مما سبب للطالب قصوراً في فهم الظواهر الفيزيائية على طبيعتها (William.M.,1988, 23). ولكن مع تطور قدرات الحاسوب الفنية ودخوله مجال التعليم الجامعي - كوسيلة تعليمية جديدة بما يوفره من مميزات تعليمية كثيرة لا تتوفر في أي وسيلة تعليمية أخرى، حاول عدد من المربين منذ سنوات عديدة (Jack M.,1989, 34),(William M.,1988,14), الاستفادة من هذه الوسيلة التعليمية الجديدة لتحسين كفاءة العملية التعليمية ورفعها وذلك من خلال:

- تحسين عرض محتوى المادة العلمية باستخدام الوسائط المتعددة (Multi-Media)

- تبسيط محتوى المادة العلمية عن طريق تصوير المفاهيم العلمية المجردة (Visualization).
- تعميق محتوى المادة العلمية بواسطة محاكاة الحاسب للأنظمة المعقدة (Computer- Simulation).
- إيجاد طرق تدريس جديدة (On- Line Learning) .

وتم إيجاد العديد من التطبيقات التربوية التي أمكن فيها استخدام الحاسب لتطوير العملية التعليمية وتحسينها على أنماط واستراتيجيات مختلفة ومتنوعة مثل: برامج التدريب والممارسة (Drill and Practical)، المحاكاة بالحاسب (Computer- Simulation)، حل المشكلة(Problem Solving) ، التعلم الذاتي (Self- Study) .

كما أجريت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية التي تؤكد فاعلية هذه التطبيقات في تأكيد الاتجاهات التربوية الحديثة القائمة على التعلم الذاتي (الفار،1996)، تعلم كيفية التعـــلم (الخوري،1996) وزيادة مسؤولية الفرد عن تعلمه هذا بالإضافة إلى تزايد الحاجة إلى تفريد التعلم ليتماشى مع قدرات الفـرد واحتيـــاجاته ومراعـــاة الفروق الفردية بين المتعلمين(سلامة،516،1998).

يعرف الدليمي وناهل " الوسائط المتعددة - **Multi –Media** " بأنـــها تقنية حديثة تعمل على الجمع بين الصوت والصورة والفيديو والرسم والنص المكتوب لتقديم برنامج معين بما يحقق نوعا من التحاور **Interactive** بين المتعلم والحاسوب (الدليمي وناهل،1،1998 -3).

أشار كوبلان في إحدى دراساته (Kaplan ,1997) إلى أن الأفكار الخاطئة حول بعض المفاهيم الفيزيائية يمكن التغلب عليها باستخدام الفيديو والرسوم المتحركة " Animation ". كما أن الطالب الذي يستخدم مصادر الوسائط المتعددة في دراسة المقرر النظري تكون نتيجة اختباره أفضل من الطالب الذي درس نفس المقرر ولكن دو ن استخدام الوسائط المتعددة.

كما أكدت مها عاشور (Ashoor M.,1998) أن استخدام تقنيات الوسائط المتعددة في العملية التعليمية مفيدة في الحالات التعليمية التالية:

- إثارة فاعلية الطلاب من خلال تنويع أساليب التعلم (شفوي ، مرئي ، صوت، ...) .
- الطلاب الذين يحتاجون لتكرار الشرح لفهم بعض القوانين .
- الطلاب الذين لديهم إعاقات أو عاهات جسدية أو صعوبات في التعلم
- الطلاب الذين لا يستطيعون حضور المحاضرات في أوقات معينة نتيجة العمل أو رحلة طويلة الخ..

وقد قيم Men (1993) المذكور في (Gokhale,1996) تأثير عدد من الوسائط التعليمية في مدى بقاء "المعلومات المحصلة" في ذاكرة الطالب، حيث وجد إن الطالب يتذكر 10% من القراءة، 20% مما يسمعه، 30% مما يشاهده ويسمعه، 50% عندما يراقب شخصاً ما يقوم بشرح عمل يقوم به، ولكنه

يتذكر 90% إذا قام بعمل الشيء بنفسه حتى لو كان هذا الشيء الذي يعمله عبارة عن محاكاة (Simulation).

وقد حدد Bodendorf الهدف الأساس من استخدام طريقة المحاكاة بالحاسب بأنه " اكتساب المتعلم، أنموذجاً (تصوراً) عقلياً للموضوع الحقيقي أو الظاهرة الطبيعية وذلك من خلال التطبيق الخلاق ومعالجة هذا النموذج واختباره.

إن تحقيق هذه الإمكانية (التعلم بالاكتشاف ومعالجة المعلومات المكتسبة) تميز طريقة المحاكاة عن طريقة التعلم الذاتي الخالص" (Bodendorf,1990,64).

كما أشار Gokhale في دراسته التي هدفت إلى المقارنة بين فاعلية محاكاة الحاسب وبين فاعلية طريقة المعمل الاعتياديـة في القدرة على تعزيز حل المسألة عند الطالب، إلا أن هناك فروقاً إحصائية في حل المسألة لصالح المجموعة التجريبية التي اسـتخدمت طـريقة المحـاكاة بالحاسب (Gokhale,1996).

يؤكد Bellinger أن المحاكاة تسمح لنا بتحليل الأنظمة المعقدة والصعبة التي لا يمكن تحليلها حسابيا (Bellinger, 1998)، كذلك يشير Fichwick إلا أن المحاكاة أساسية في الظواهر ذات المتغيرات العشوائية (Fichwick,1995).

وتتميز طريقة المحاكاة (Wolfgang,2001,xix)عن التطبيقات التربوية الأخرى بأنها :

- تساعد الطالب في إدراك النظام الفيزيائي من خلال فهم العلاقات بين الأنواع المختلفة لتمثيل المعلومات.
- تساعد الطالب في فهم المعادلات الفيزيائية كعلاقات فيزيائية وذلك من خلال عمل القياسات لهذه العلاقات.
- تساعد الطالب في بناء نموذج عقلي (تصور عقلي) للنظام الفيزيائي.
- تسمح للطالب بمشاركة مباشرة وبفعالية في عملية التعلم.
- تسمح للطلاب بالمشاركة في التعلم وذلك من خلال مناقشة نتائج أعمالهم مع بعضهم بعضا.

أدت التطورات المتسارعة في السنوات القليلة الماضية في مجالات تقنيات الحاسوب والوسائط المتعددة(Multi- Media) وشبكة الإنترنت والتكامل بينهما إلى نشوء ما يسمى اليوم " بتقنيات المعلومات والاتصالات (ICT) ". وأدى استخدامها إلى اكتشاف إمكانيات جديدة لم تكن معروفة من قبل، ظهر أثرها بوضوح في جميع مجالات الحياة اليومية ومنها مجال التعليم الجامعي لما لها من مميزات عديدة في توفير الجهد والوقت والمال، إلى جانب ما تتمتع هذه التقنيات من إمكانية في التحاور "Interactivity " مع الطالب، الذي هو محور العملية التعليمية وبالتالي إعطاؤه دوراً أكبر في تنفيذها وأصبح من المألوف على

شبكة الإنترنت مشاهدة نوعيـــات عديدة وجديدة من هـــذه التقنيات (Java , Director , Shockwave , ActiveX , Live Audio, etc) والتي توفر الصوت، الفيديو، المحاكاة ويمكن تحميلها بسهولة على جهاز الكمبيوتر واستخدامها وتعديلها وفق رغبة المستخدم.

وهناك اتجاه متزايد في الأوساط العلمية والتعليمية يؤكد على أن هذه التقنيات الجديدة سوف تحدث تحولا جذريا في أساليب وأنماط وإدارات ؛ بل وأشكال التعليم الجامعي وذلك خلال السنوات القليلة القادمة ؛ بل إن هذا التحول قد حدث فعلا وبدأ يترسخ في الكثير من الجامعات الأجنبية مثل : تجربة جامعة ألينوى منذ عام 1996 في إعداد مقرر تعلمي متكامل في الميكانيكا (محاضرات ، اختبارات، تمارين، أمثلة، إعلانات) على شبكة الإنترنت (http://e2.tam.uiuc.edu) وكذلك تجربة جامعة British Columbia في إعداد مقررات تعلمية باستخدام برنامج webCT منذ عام 1995 (http:// homebrew.cs.ubca) .

وقد ساعدت هذه التقنيات الجديدة بما توفره من مميزات فنية (سهولة الحصول والتحديث والاستخدام والتعديل والإضافة) إلى نشوء بيئة تعليمية جديدة بحيث يصبح المتعلم أكثر قدرة على التحكم في عملية التعلم(Kaplan, 1997).

كما أدت بالتالي إلى إعادة تعريف مفهوم المعلم والطالب ودورهما في العملية التعلمية تبعا لهذا المتغيرات ، فالعملية التعليمية أصبحت عملية توجيه لا

تلقين والمعلم أصبح موجها لهذه العملية، مهيئا لظروف بيئية التعلم الجديدة ، منظما ومحركا للمناقشات ومطوراً ومنتجا للبرامج التعليمية ، والطالب أصبح محور العملية التعليمية بحيث أصبح يتحمل عملية تعليمه سواء بالبحث عن المعلومات المطلوبة الموجودة في المقرر الدراسي أو في مصادر المعلومات الأخرى الموجودة على الشبكة ، كما أصبح قادرا على التحكم فيها وكذا تقيم عمله بنفسه (العبد الله، 1998، 68 -74).

أمثلة لبعض التمارين التعليمية:

لنأخذ مثلا ماقام به فريق الوسائط المتعددة في إحدى جامعاتنا العربية في كلية التربية/ جامعة عدن خلال عام 2000 حيث قام هذا الفريق بإعداد مجموعة من التمارين التعليمية باللغة العربية واستخدمت في تأليف مقرر تعليمي إلكتروني **(**محاضرات في الميكانيكا -**Lectures on Mechanics)** لطلبة الفيزياء/ أولى جامعة باستخدام أدوات **WebCT** (العمودي وآخرون،2000).

تتميز هذه التمارين التعليمية باستخدام الوسائط المتعددة كجزء من طريقة إعدادها، فقد تم استخدام طريقة (Physlets Problems) حيث صيغت الأسئلة بطريقة دمج المعلومات المطلوبة للإجابة ضمن المحاكاة (Simulation) بحيث يلاحظ الطالب أولا المحاكاة بعد تشغيلها، يقوم بعدها بعمل القياسات التي يحتاج إليها للإجابة على السؤال المطلوب .

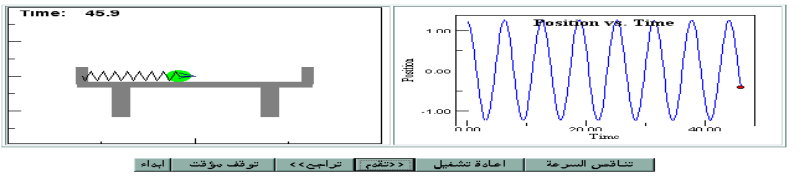
سوف نستعرض مجموعة من هذه التمارين المعدة من قبل فريق الوسائط المتعددة أو المترجمة مباشرة من برنامج **Physlets** وفق الأهداف التربوية التالية.

- **تدريب الطالب على المفاهيم التي درسها في المحاضرة (استيعاب المعلومات):**

يهدف هذا التمرين لتدريب الطالب على المفاهيم التي درسها في المحاضرة (التردد، السعة، الزمن الدوري) ويمكن تقديم هذا التمرين بعد الانتهاء من المحاضرة لتثبيت هذه المفاهيم (العمودي وآخرون،2000) .

يبدأ التمرين بوصف الحالة الفيزيائية، يطلب بعدها من الطالب تشغيل المحاكاة وملاحظة الحالة وشكل الخط البياني الممثل لها. يقوم بعدها بعمل القياسات التي يحتاج إليها لتحديد مفهوم السعة والتردد والزمن الدوري.

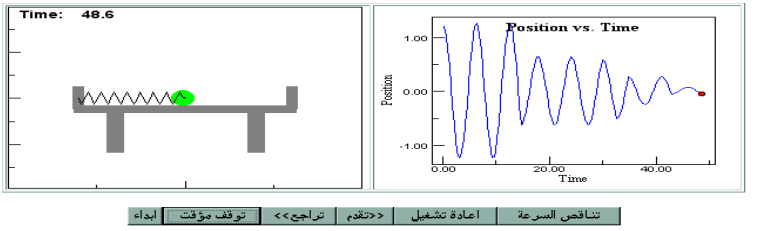
يشغل الطالب المحاكاة بالضغط على " إبداء" ويلاحظ حركة الجسم وشكل الخط البياني للحركة مع الزمن ومنها يحاول تحديد مفهوم السعة **A** و مفهوم الزمن الدوري **T** للحركة كما في التمرين (1) التالي.



(تمرين 1)

وللإجابة على سؤال التمرين وهو " هل يعتمد الزمن الدوري والتردد على السعة؟ ولماذا".

يبدأ الطالب بالتفكير في الإجابة من خلال إعادة التشغيل ثم الضغط على "تناقص السرعة" عدة مرات متتالية و ملاحظة الخط البياني الناتج، بعدها يحدد الطالب العلاقة بين T, A كما في التمرين (2) التالي.



(تمرين 2)

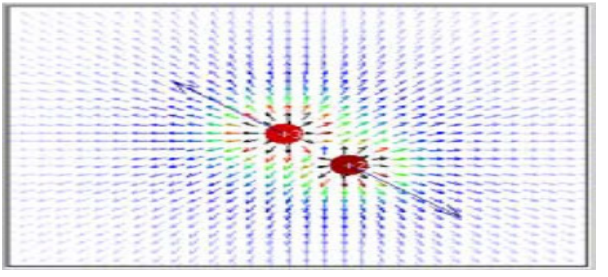
- **إكساب الطالب أنموذجاً عقلياً (تصوراً ذهنياً) للظاهرة المراد دراستها:**

نستعرض هنا مثالاً من النظرية الكهرومغناطيسية (Anne J. Cox, 2001, 49) حيث يساعد هذا التمرين الطالب في تطوير حدسه لبناء تصور عقلي للمفهوم الفيزيائي (المجال الكهربائي والمغناطيسي) وذلك من خلال مشاهدة الشحنات الكهربائية والمجال الكهربائي الذي ينشأ بينهما. فكما هو معروف فإن فهم أساسيات المجالات الكهرومغناطيسية يعتمد بشكل كبير على فهم المجال الذي

يعاني كثير من الطلاب صعوبة في تصوره أو تخيله فإن تقنية Physlets تعينه إلى حد بعيد على فهم هذا المجال.

ففي هذا المثال الموضح في الشكل أدناه لدينا شحنتان نقطيتان والمطلوب هو إفهام الطالب مقدار القوة التي تنشأ بين الشحنتين ، بالإضافة إلى رسم خطوط المجال التي تنشأ بين الشحنتين .

باستخدام تقنية Physlets فإننا نستطيع محاكاة المجال المتجهي ، وكذلك فإن الطالب يستطيع أن يرى الأثر الذي يمكن أن يحدث نتيجة لتغير قيمة الشحنتين أو المسافة بينهما ، وبهذا يزول عدم الفهم الذي يمكن أن ينشأ عند الطالب من صعوبة تخيل المجال الناشئ بين الشحنتين.



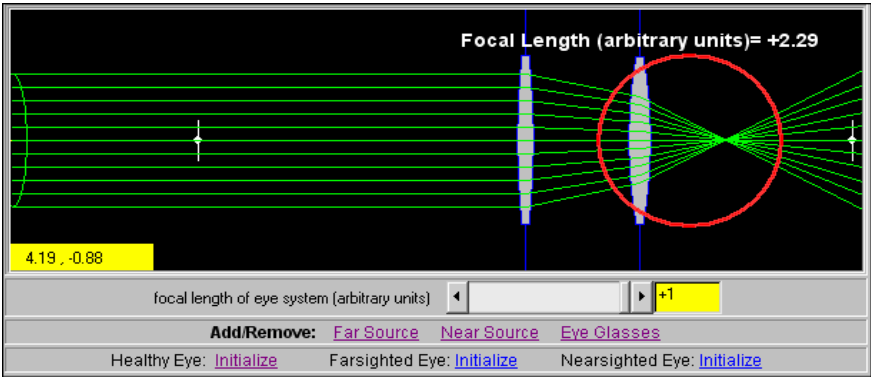
(تمرين 3)

- **تدريب الطالب على المفاهيم التي درسها في المحاضرة (التركيز على الامثلة الواقعية):**

يجد الطالب في كثير من الأحيان أنه من الممتع له تطبيق ما يتعلمه على أرض الواقع وغالبا ما يتوفر الدافع لديه من المسائل التي يرى أنها ذات صلة بحياتهم اليومية، وهذا يساعد الطالب على الفهم والتذكر.

فالطالب مثلا حسب (Anne J. Cox, 2001, 57) يجد أن نموذج العين المعد بواسطة Physlet هو أنموذج مثير وذو صلة، وكثير من الطلاب يرى أنها ساعدتهم على تصور وفهم أداء العين.

و Physlet يسمح للطالب محاكاة العين بوضعها الطبيعي، و قصر النظر ، أو بعد النظر. كم يمكنه ملاحظة تكوّن الصورة في العين سواء أكان الجسم مبتعدا أو مقتربا من العين ويمكن استخدام شريط التمرير في أسفل لمحاكاة الوضع الطبيعي للعين. وأخيرا، فإنه يمكن إضافة النظارات للعين وتغيير البعد البؤري للعدسة بحيث يستطيع أن "يصف" النظارات .



- **الملخص:**

من خلال استعراض التمارين السابقة يتضح لنا جليا مدى أهمية تقنيات المعلومات والاتصالات في تطوير طرق التعلم لطلاب الفيزياء في السنوات التمهيدية وتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة، وتذليل الصعاب التي قد تواجه المبتدئ منهم.

إن استخدام الطالب لهذه التقنيات التعليمية تنمي فيه مهارة الملاحظة والاستنتاج والتحليل مما يساعد في تكوين شخصية الطالب الذي يتبع الأسلوب العلمي في البحث في مجال الفيزياء، كما تساعده على تصور المفاهيم المجردة وتوفر له بيئة متعددة الاستخدامات.

ولعل من أهم فوائد هذه التقنيات التعليمية تقليص نفقات إعداد التجارب الحقيقة في المختبرات سواء من ناحية الوقت أو الكلفة المالية أو تعويض لبعض التجارب الحقيقية التي لا يمكن عملها في المختبر إما لخطورتها أو تكلفتها العالية جداً أو لصعوبتها.

إن توفر هذه التقنيات التعليمية على الإنترنت في الوقت الحاضر ومزاياها العديدة (سهولة الإعداد ، سهولة التحميل والتعديل، مجانية الاستخدام) وسهولة تعريبها واستخدامها للطلاب في الجامعات العربية، لا تتطلب من المدرس سوى الإلمام ببعض التقنيات ومنها لغة **JavaScript** عند التأليف وهى لغة يمكن تعلمها بسهولة، إضافة لوجود الكثير من البرامج التي تدعم اللغة العربية مثل برامج Ms- Office وبرنامج Internet- Explorer وغيره من البرامج الأخرى.

على أن نجاح هذه التقنيات التعليمية في تحقيق الأهداف التربوية المختلفة يعتمد على مدى اختيار المدرس لهذه التمارين التعليمية المبنية على فهم كامل لقوانين التعلم والمعدة على الطرق التربوية والنفسية كذلك يتطلب من المدرس اختيار الزمن واللحظة المناسبة لتقديم هذه البرامج للطالب سعياً إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

• المراجع العربية:

1. التويجري، عبد العزيز (1999) كلمة المدير العام للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة في المؤتمر السابع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، الرياض 17 -1999/4/21.

2. الخوالدة،محمد محمود (1989)؛" بعض مشكلات نظام التعليم العالي العربي ومسوغات تجديده"، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد العاشر

3. الدليمي،حيدر مخلف وناهل كمال خليل(1998):" الدورة التدريبية العربية في استخدام الحاسوب في التعليم المنعقدة في عدن في الفترة من 2 -11 مايو.

4. العبد لله ، فواز (1998) مفهوم التقنيات التعليمية و الدور الجديد للمعلم في عصر التكنولوجيا / مجلة بناة الأجيال السنة السابعة العدد الثامن والعشرون.

5. الصرايرة،ياسين ويونس، أحمد (1999) " طرق التعليم الجامعي:- بين التلقين والتطبيق /دراسة اختبارية على عينة من طلبة قسم الإدارة العامة بجامعة اليرموك"، أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية" المجلد 15،العدد 1 ،1999.

6. العيسى، السيد أحمد محمد(1990):" هل الحاسب الآلي (كتقنية تربوية) غير محايد ثقافياً"، رسالة الخليج العربي، العدد 34 السنة العاشرة.

7. النعيمي، طه (1999): كلمة رئيس الاتحاد العربي لمجالس البحث العلمي في المؤتمر السابع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، الرياض 17 -1999/4/21.

8. جابر، محمد(1998):" الدورة التدريبية العربية في استخدام الحاسوب في التعليم المنعقدة في عدن في الفترة من 2 -11 مايو.

9. حمود، رفيقة(1998): " مساهمة التعليم العالي في تطوير الأنظمة التعليمية"، وثيقة عمل مقدمة في المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي المنعقد في بيروت في الفترة 2 -5 .

10. عبد الجابر، تيسير (1987) "دور التعلم عن بعد في ديمقراطية التعليم في الوطن العربي"، ندوة التعلم عن بعد ، جامعة القدس المفتوحة.

11. مجموعة من المختصين(2000) :" انجازات الحاضر و تطلعات المستقبل"، / ص 32 ، الندوة التقييمية 2000/1995 / الدورة الأولى/ كلية التربية/ جامعة عدن/ . يونيو 2000 .

12. الخوري، زياد (1996):" الحاسوب مفتاح التعليم في المستقبل" ، بناة الأجيال، العد التاسع عشر

13. سلامة،عبد الحافظ محمد:وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم،ط2 عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع (1998) ص 516.

14. العمودي، محمد (2001): اتجاهات طلبة الفيزياء نحو استخدام الحاسوب والبرامج التعليمية الجاهزة في تعلم الفيزياء، مجلة كلية التربية - العدد الثالث- أغسطس 2001، ص 125.

15. العمودي محمد، باعبيد محمد ، نديم عوض (2000):المقرر التعليمي الوبي كأداة واعدة لنموذج جديد في التعلم/ المؤتمر الكيميائي العربي الحادي عشر / عدن 6 -8 نوفمبر 2000 ، ص 91 .

16. الفار، إبراهيم عبد الوكيل(1996):" تربويات الحاسوب بواعث الفلسفة ودواعي التطبيق" ، آفاق تربوية، العدد التاسع.

17. قنديلجي ، عامر إبراهيم (2003م) : المعجم الموسوعي لتكنولوجيا المعلومات و الاتصالات ، عمان : دار المسيرة للنشر .

18. الموسى ، عبد الله بن عبد العزيز؛ المبارك، أحمد بن عبد العزيز(2005 م) : التعليم الإلكتروني الأسس و التطبيقات . الطبعة الأولى . مؤسسة شبكة البيانات . الرياض

19. حكمي ، تهاني بنت طلال صالح حكمي (1430 هـ -1431 هـ) : واقع ثقافة و استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى لتقنية المعلومات و الاتصالات في التدريس ، بحث لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

المراجع الأجنبية:

1. Bellinger. G (1998): Modeling and Simulation, Simulation Made Easy. Out Sight, Promodel Corporation.

2. Bodendorf. F (1990): Computer in der Fachlichen und Universitaten Ausbildung ,R. Oldenbourg verlag, Muenchen, Wien 1990,64.

3. Fishwick. P.A. (1995): Computer simulation: The art and Digital World Construction , USA, University of Florida.

4. Gokhale, A.(1996)/ A. Effectiveness of computer simulation for enhancing higher order thinking. Journal of Industrial Teacher Education, 33(4).

5. Kaplan, Howard (1997) / Interactive Multimedia and the World Wide Web / Anew Paradigm for University Teaching and learning http://www.Educause.edu/pub/er/review/ review Articles/ 32 148. Html.

6. Jack M. Wilson and Edward F. Redish. / Using Computers is teaching Physics/ Physics Today Jan. (1989) 34.

7. William J. Thompson. / Introducing Computation to physics students/ Computer in physics education July/Aug. (1988) 14.
8. William M MacDonald, Edward F. Redish and Jack M. Wilson. / The M.U.P.P.E.T Manifesto/ Computer in Physics education July/ Aug. (1988) 23.
9. Anne J. Cox, Melissa H. Dancy/ Instructors Guide for Physlet Physics/(2001)49,57.

د/ مناف عبد المحسن عبد العزيز
جامعة المرقب / كلية التربية ـ الخمس

ملخص البحث

في هذا البحث نهتم بدراسة تأثير تغير قيم المعاملات التكنولوجية (a_{ij}) على صيغة الحل الأمثل وتأثيره على قيمة دالة الهدف .

وما هي العلاقة ما بين تغير (a_{ij}) وتغير ميل الخط المستقيم الذي يمثل قيد من قيود مسالة البرمجة الخطية، وعندما يتغير الميل ما هو تأثير ذلك على الحل الأمثل.

وما هي العلاقة التي تربط ميول قيود المسالة وميل دالة الهدف وكيفية تأثير كل واحد منهم على الآخر.

وعند دراسة تغير كل معامل من المعاملات التكنولوجية علينا أن نقرر من هو المعامل الذي تغيره حتى يعطي أفضل قيمة لدالة الهدف لكي نختاره في الخطة الموضوعة لتحسين الحل.

وفي هذه الدراسة سنعالج مسائل برمجة خطية 2×2 أي: المسائل التي تحتوي على قيدين (بأشكال مختلفة) وكل من القيدين يحتوي متغيرين للاستفادة من الطريقة البيانية التي تساعد كثيرا في الوصول إلى توضيح الفكرة .

1.1 المقدمة :-

تغير (a_{ij}) في مسائل $(2x2)$ (الحالة العامة) :

إن الصيغة الرياضية لمسألة البرمجة الخطية $(2x2)$ هي كالآتي :

عظم $Z = c_1 x_1 + c_2 x_2$

تحت القيود

$$\left.\begin{array}{l} a_{11}x_1 + a_{12}x_2 (*) b_1 \\ a_{21}x_1 + a_{22}x_2 (*) b_2 \\ x_1 \geq 0, x_2 \geq 0 \end{array}\right\} \quad \boxed{1}$$

ليكن

a_{11} , a_{12} = المعاملات التكنولوجية للقيد الأول.

a_{21} , a_{22} = المعاملات التكنولوجية للقيد الثاني.

إن الرمز $(*)$ يمكن أن يمثل العلامة $(\geq)$ أو $(\leq)$.

سنرمز ل $(S_1 = b_1 / a_{11})$ ، $(S_2 = b_2 / a_{21})$، $(V_1 = b_1 / a_{12})$ ، $(V_2 = b_2 / a_{22})$.

وسنرمز لميل القيد الأول ب $(M_1 = a_{11} / a_{12})$ ولميل القيد الثاني ب $(M_2 = a_{21} / a_{22})$.

كما سنرمز لمنطقة الحلول الممكنة بالرمز (S)وسنرمز للنقاط الطرفية في المنطقة (S) ب و $G(S_1,0)$ و $H(p_1, p_2)$

وسنرمز لنقاط طرفية أخرى ب $F(0,V_2)$ و $F1(0,V_1)$ و $G1(S_2,0)$ ماعدا نقطة الأصل $O(0,0)$.وسنفرض أن القيدين متقاطعين.

ملاحظة 1 : - في المسألة الأصلية سنفرض أن الحل الأمثل هو نقطة تقاطع القيدين H ، وهذا صحيح إذا كان ميل دالة الهدف وسنرمز له ب(R) يحقق العلاقة$(M_1<R<M_2)$ أو $(M_2<R<M_1)$ والتي سنشير لها ب (العلاقة1) وسيبقى هذا صحيحا حتى لو تغيرت قيمة المعاملات التكنولوجية .

ملاحظة 2 : - نظريا يمكن أن تزيد قيمة S_2 او V_1 بشكل غير محدد ولكن من الناحية التطبيقية تصبح بعض القيم الكبيرة غير مقبولة مقارنة بالقيم الأخرى في المسألة.

وسنجد القيم التي يمكن أن تصل إليها a_{21} او a_{12} لتبقى العلاقة 1 متحققة .

ملاحظة 3: - إذا تحركت النقطة H نزولا على القيد الأول أو الثاني فإن قيمة p_1 (الأحداثي السيني للنقطة H) ستزيد وتقل قيمة p_2 (أحداثيها الصادي) .

ملاحظة 4: - إذا تحركت النقطة H صعودا على القيد الأول أو الثاني فإن قيمة p_1 ستقل وستزيد قيمة p_2 .

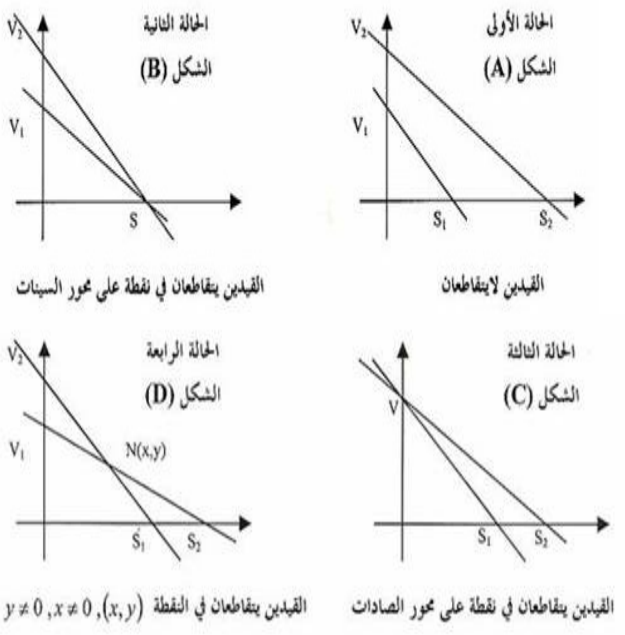
وسندرس الحالة التالية

عظم $Z = C_1 X_1 + C_2 X_2$

تحت القيود

$$\left.\begin{array}{l} a_{11} X_1 + a_{12} X_2 \le b_1 \\ a_{21} X_1 + a_{22} X_2 \le b_2 \\ X_1 \ge 0, X_2 \ge 0 \end{array}\right\} \longrightarrow (A1)$$

ملاحظة: المسألة في $(A1)$ يمكن أن يكون تمثيلها البياني أحد الأشكال الأربعة الموضحة في الشكل A, B, C, D .



والآن سندرس المسألة في (*A*1) بالتفصيل حيث إن أي مسالة برمجة خطية 2*2 يمكـــن أن تحـــل بالطريقـــة المبســـطة أو تســـمى (*طريقـــة الســـمبلكس*) (*Simplex..Method*) والتـي سنرمز لها ب(S.M) أو بالطريقة البيانية.وإن المعاملات التكنولوجية لمسألة البرمجة الخطية 2*2 يمكن أن تمثل بالمصفوفة $\begin{bmatrix} a & b \\ c & d \end{bmatrix}$ حيـــــــــــــــث $a = a_{11}, b = a_{12}$، $d = a_{22}, c = a_{21}$

، $b_1 = k_1, b_2 = k_2$ وإن أي من المعاملات التكنولوجية يمكن أن يكون (موجب أو سالب) وعليه فإن المسالة في (*A*1) سينشأ منها(15) حالة ثانوية وسنعالج هذه الحالات جميعا ب(S.M) أو بالطريقة البيانية والحالات 15 الثانوية

ستقسم إلى (4) مجاميع (وسندرس المجموعة الأولى والرابعة) وهي كما موضحة أدناه :

(1) المجموعة الأولى : - جميع عناصر المصفوفة تكون موجبة

$$\begin{bmatrix} + & + \\ + & + \end{bmatrix}$$

(2)المجموعة الثانية : - واحد فقط من عناصر المصفوفة يكون موجبة

الحالة2 -1 الحالة2- 2 الحالة2 -3 الحالة2 -4

$$\begin{bmatrix} + & - \\ - & - \end{bmatrix} \quad \begin{bmatrix} - & + \\ - & - \end{bmatrix} \quad \begin{bmatrix} - & - \\ + & - \end{bmatrix} \quad \begin{bmatrix} - & - \\ - & + \end{bmatrix}$$

(3)المجموعة الثالثة : -اثنان فقط من عناصر المصفوفة تكون موجبة

$$\begin{bmatrix} + & + \\ - & - \end{bmatrix} \quad \begin{bmatrix} + & - \\ + & - \end{bmatrix} \quad \begin{bmatrix} + & - \\ - & + \end{bmatrix}$$

الحالة3 -1 الحالة3 -2 الحالة3- 3

$$\begin{bmatrix} - & - \\ + & + \end{bmatrix} \quad \begin{bmatrix} - & + \\ + & - \end{bmatrix} \quad \begin{bmatrix} - & + \\ - & + \end{bmatrix}$$

الحالة3 -4 الحالة3 -5 الحالة3- 6

(4) المجموعة الرابعة : - ثلاثة فقط من عناصر المصفوفة تكون موجبة

$$\begin{bmatrix} + & + \\ - & + \end{bmatrix} \quad \begin{bmatrix} + & + \\ + & - \end{bmatrix} \quad \begin{bmatrix} + & - \\ + & + \end{bmatrix} \quad \begin{bmatrix} - & + \\ + & + \end{bmatrix}$$

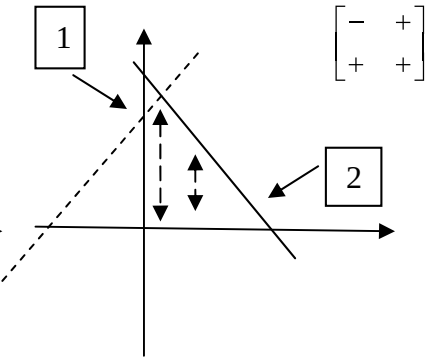
الحالة4 -1 الحالة4 -2 الحالة4 -3 الحالة4 -4

2.1- الطريقة البيانية:-

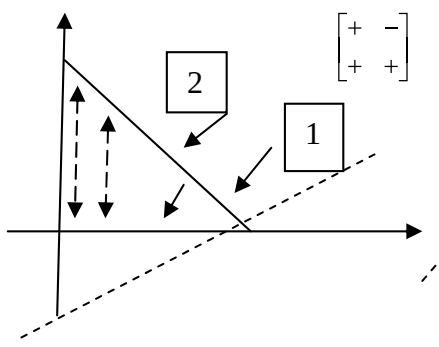
إن القيدين يحددان شكل منطقة الحل ونقاطها الطرفية ومنها يتم تحديد الحل الامثل.

1.2.1- المجموعة الرابعة-

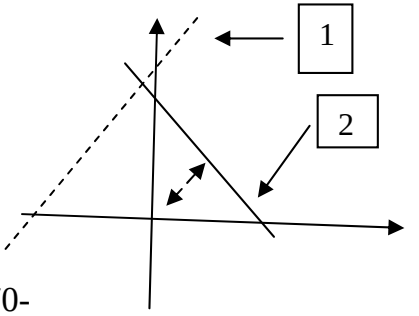
الحالة 4 -1



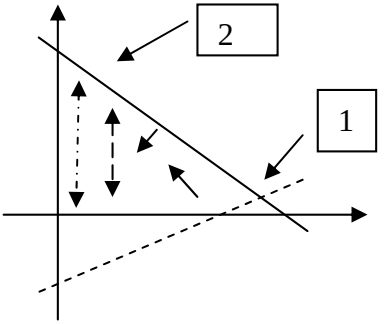
الحالة 4-2



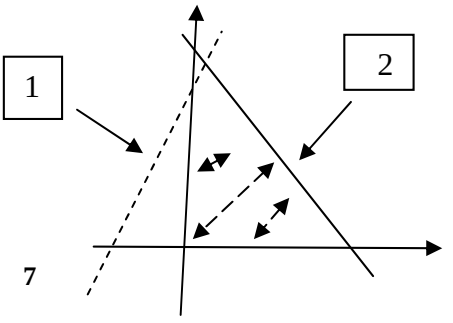
الحالة4 -1



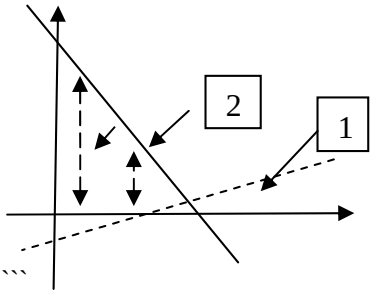
الحالة4 -2



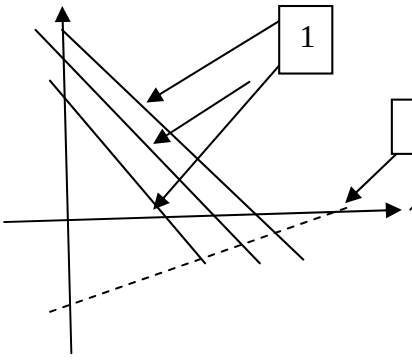
الحالة4 - 1



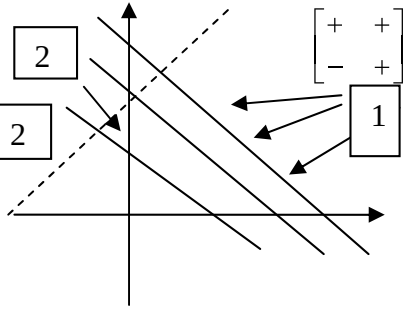
الحالة 4-2



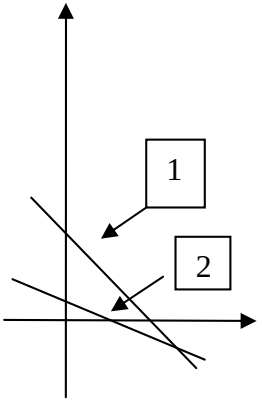
الحالة4-3

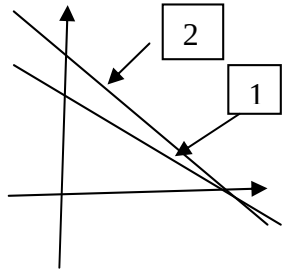


الحا لة 4- 4

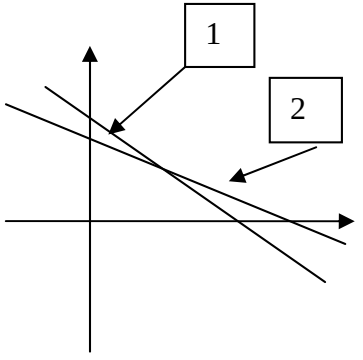


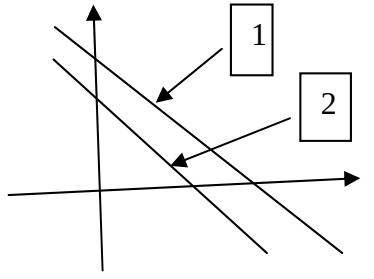
2.2.1 - المجموعة الاولى

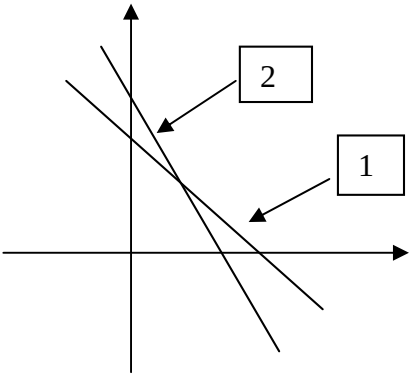


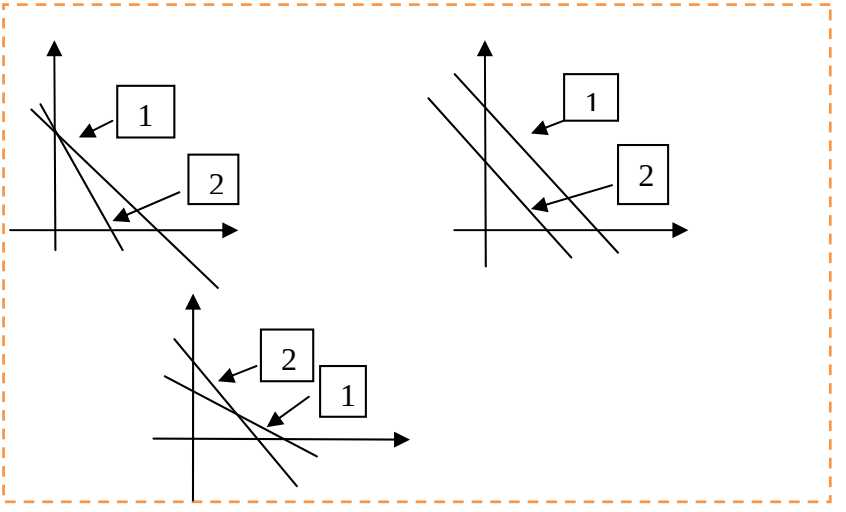


المجموعة الاولى $\begin{bmatrix} + & + \\ + & + \end{bmatrix}$









ملاحظة

رقم القيد

المربع يشير الى القيد

منطقة الحل

هي الجزء من الربع الأول والتي تحدد من تقاطع ا لقيدين

3.1 - ***الجزء النظري:-***

سنستخدم الطريقة المبسطة لحل المسالة 2^{*2} ولجميع حالات المجموعة الأولى والمجموعة الرابعة .

1.3.1- المجموعة الأولى: جميع المعاملات a_{ij} موجبة أي أن مصفوفة المعاملات هي $\begin{bmatrix} + & + \\ + & + \end{bmatrix}$

إذا كان $v \geq w$ ، هذا(الجدول 1) سيستعمل نفسه في جميع الحالات التالية مع بعض الملاحظات التي تخص كل حالة بعينها ولهذا لن يذكر إلا مرة واحدة فقط .

(الجدول 1)

x_1	x_2	s_1	s_2	b	Q
a	b	1	0	k_1	$k_1/a \leftarrow$
c	d	0	1	k_2	k_2/c
$-v \uparrow$	$-w$	0	0	0	

سنرمز ل $e=ad-cb>0$ ، و e سيمثل محدد مصفوفة المعاملات.

(الجدول 2)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
1	b/a	$1/a$	0	k_1/a
0	e/a	$-c/a$	1	$(k_2a-ck_1)/a \leftarrow$
0	$(vb-aw)/a \uparrow$	v/a	0	$v.k_1/a$

(الجدول 3)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
1	0	d/e	$-b/e$	$(k_1d-k_2b)/e$
0	1	$-c/e$	a/e	$(k_2a-ck_1)/e$
0	0	$(vd-cw)/e$	$(aw-vb)/e$	$v.(k_1d-k_2b)+w(k_2a-ck_1)/e$

الجدول 3 يمثل الحل الأمثل.

من الجدول 2 ،إذا كان $V_2 \geq V_1$ فسنحصل على جدول الحل الأمثل التالي :

(الجدول 2*)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
a/b	1	$1/b$	0	k_1/b
$-e/b$	0	$-d/b$	1	$(k_2b-dk_1)/b$
$(aw-vb)/b$	0	w/b	0	$w.k_1/b$

في الجدول 2 إذا كان $M_1 < M_Z$ فالحل الأمثل سيكون $x_1 = k_1/a$ $z = v.(k_1/a)$.

شروط الإتاحة والأمثلية : (النوع الأول-1)

1- $v \geq w$

2- $k_1/a \leq k_2/c \leftarrow S_1 \leq S_2$.

3- $k_1/b > k_2/d \leftarrow V_1 > V_2$.

4- $v/w \leq a/b \leftarrow M_1 \geq M_Z$ **(ميل القيد الاول اكبر من ميل دالة الهدف).**

5- $v/w \geq c/d \leftarrow M_2 \leq M_Z$ **(ميل القيد الثاني اقل من ميل دالة الهدف).**

في الجدول (1) أعلاه إذا كان $S_2 < S_1$ و $v \geq w$ فسنجد الحل الأمثل كالتالي :

(الجدول 2)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
0	e_1/c	1	$-a/c$	$(k_1c-k_2a)/c \leftarrow$
1	d/c	0	$1/c$	k_2/c
0	$(vd-cw)/c \uparrow$	0	v/c	$v.k_2/c$

سنرمز ل $e_1 = cb - ad > 0$ **و** e_1 **سيمثل محدد مصفوفة المعاملات.**

(الجدول 3)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
0	1	c/e_1	$-a/e_1$	$(ck_1 - ak_2)/e_1$
1	0	$-d/e_1$	b/e_1	$(k_2b - dk_1)/e_1$
0	0	F	G	$.v(ck_1 - ak_2)/e_1 + w.(k_2b - dk_1)/e_1$

الجدول 3 يمثل الحل الأمثل. وفيه $F=(cw-vd)/e_1$ ، $G=(bv-aw)/e_1$

من الجدول 2، إذا كان $V_1 > V_2$ **فسنحصل على جدول الحل الأمثل التالي:**

(الجدول 2*)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
$-e_1/d$	0	1	$-b/d$	$(dk_1 - bk_2)/d$
c/d	1	0	$1/d$	k_2/d
$(cw-vd)/d$	0	0	w/d	$w.k_2/d$

في الجدول 2 إذا كان $M_2 < M_Z$ **فالحل الأمثل سيكون** $x_1 = k_2/c$ **و** $z = v.(k_2/c)$ **.**

شروط الإتاحة والأمثلية : (النوع الثاني-1)

1- $w \le v$.

2- $k_2/c < k_1/a \leftarrow S_2 < S_1$.

3- $c/d > a/b \leftarrow M_1 < M_2$.

4- $k_1/b \le k_2/d \leftarrow V_1 \le V_2$.

5- $v/w \ge a/b \leftarrow M_1 \le M_Z$.

6- $v/w \le c/d \leftarrow M_2 \ge M_Z$.

المجموعة الأولى : إذا كان $v < w$ ، $S_2 \le S_1$ **فسنجد الحل الأمثل كالتالي :**

(الجدول 2)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
a/b	1	$1/b$	0	k_1/b
e_1/b	0	$-d/b$	1	$(bk_2-dk_1)/b\leftarrow$
$(aw-bv)/b$	0	w/b	0	$w.k_1/b$

سنرمز ل $e_1 = cb - ad > 0$

(الجدول 3)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
0	0	c/e_1	$-a/e_1$	$(ck_1-ak_2)/e_1$
1	1	$-d/e_1$	b/e_1	$(k_2b-dk_1)/e_1$
0	0	F	G	$w(ck_1-ak_2)+v(k_2b-dk_1)/e_1$

الجدول 3 يمثل الحل الأمثل. وفيه $G=(bv-aw)/e_1$ ، $F=(cw-vd)/e_1$

من الجدول 2 ،إذا كان $S_1<S_2$ **فسنحصل على جدول الحل الأمثل التالي :**

(الجدول 2*)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
1	b/a	$1/a$	0	k_1/a
0	$-e_1/a$	$-c/a$	1	$(ak_2-ck_1)/a$
0	$(bv-aw)/a$	v/a	0	vk_1/a

في الجدول 2 إذا كان $M_1>M_Z$ **فالحل الأمثل سيكون** $x_2=k_1/b$ **و** $z=w.(k_1/b)$.

شروط الإتاحة والأمثلية: (النوع الثاني-1)

1- $v < w$.

2- $k_1/b \le k_2/d \leftarrow V_1 \le V_2$.

3- $c/d > a/b \leftarrow M_1 < M_2$.

4- $k_2/c \le k_1/a \leftarrow S_1 \ge S_2$.

5- $v/w > a/b \leftarrow M_1 < M_Z$.

6- $v/w \le c/d \leftarrow M_2 \ge M_Z$.

المجموعة الأولى :إذا كان $v<w$ ، $S_1>S_2$ **فسنجد الحل الأمثل كالتالي :**

(الجدول 2)

x_1	x_2	s_1	s_2	b	
e/d	0	1	$-b/d$	$(dk_1-bk_2)/d \leftarrow$	
c/d	1	0	$1/d$	k_2/d	
$(cw-dv)/d \uparrow$	0	0	w/d	wk_2/d	

سنرمز ل $e=ad-cb>0$

(الجدول 3)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
1	0	d/e	-b/e	$(dk_1-bk_2)/e$
0	1	$-c/e$	a/e	$(k_2a-ck_1)/e$
0	0	F	G	$v(dk_1-bk_2)+w(k_2a-ck_1)/e$

الجدول 3 يمثل الحل الأمثل، وفيه $F=(dv-cw)/e$ و $G=(aw-bv)/e$

من الجدول 2،إذا كان $S_2<S_1$ **فسنحصل على جدول الحل الأمثل التالي**

(الجدول 2*)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
0	$-e/c$	1	$-a/c$	$(k_1c-ak_2)/c$
1	d/c	0	$1/c$	k_2/c
0	$(dv-cw)/c$	0	k_1/c	$v.k_2/c$

في الجدول 2 إذا كان $M_Z<M_2$ **فالحل الأمثل سيكون** $x_2=k_2/d$

و $Z=w.(k_2/d)$

شروط الإتاحة والأمثلية : (النوع الأول-1)

1- $w < v$ **4-** $v/w \le a/b \rightarrow M_Z \le M_1$.

2- $k_2/c \ge k_1/a \rightarrow S_1 \le S_2$. **5-** $v/w > c/d \rightarrow M_2 < M_Z$.

3- $k_1/b \ge k_2/d \rightarrow V_1 \ge V_2$. **6-** $a/b > c/d \rightarrow M_1 > M_2$.

1- المجموعة الرابعة:تضم أربعة حالات،في كل حالة مصفوفة المعاملات فيها ثلاثة من المعاملات a_{ij} تكون موجبة.

1.2.3.1- المجموعة الرابعة (الحالة 4-1) إذا كان $a>0$ فقط إذا كان $w \le v$ ، $S_2 > 0$ فقط فسنجد الحل الأمثل كالتالي :

(الجدول 2)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
0	e_2/c	1	$-a/c$	$(k_1c-k_2a)/c$ ←
1	d/c	0	$1/c$	k_2/c
0	$(vd-cw)/c$ ↑	0	v/c	$v.k_2/c$

سنرمز ل $e_2 = cb - ad > 0$

(الجدول 3)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
0	1	c/e_2	$-a/e_2$	$(ck_1-ak_2)/e_2$
1	0	$-d/e_2$	b/e_2	$(k_2b-dk_1)/e_2$
0	0	F	G	$.w(k_2b-dk_1)/e_2$ $.v(ck_1-ak_2)/e_2+$

الجدول 3 يمثل الحل الأمثل.،وفيه $F=(cw-vd)/e_2$ ، $G=(vb-wa)/e_2$

من الجدول 2،إذا كان $V_1 > V_2$ **فسنحصل على جدول الحل الأمثل التالي:**

(الجدول 2*)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
$-e_2/d$	0	1	$-b/d$	$(dk_1-bk_2)/d$
c/d	1	0	$1/d$	k_2/d
$(cw-vd)/d$	0	0	w/d	$w.k_2/d$

في الجدول 2 إذا كان $M_2 \le M_Z$ **فالحل الأمثل سيكون** $x_1 = k_2/c$ **و** $z = v.(k_2/c)$

شروط الإتاحة والأمثلية : (النوع الثاني-5)

1- $w \le v$. **2-** $c/d > a/b$ ← $M_1 < M_2$.

3- $k_1/a \le k_2/c \leftarrow S_1 \le S_2$.

4- $v/w \ge a/b \leftarrow M_1 \le M_Z$.

5- $k_1/b \le k_2/d \leftarrow V_1 \le V_2$.

6- $v/w \le c/d \leftarrow M_2 \ge M_Z$.

المجموعة الرابعة (الحالة 4-1) إذا كان $a > 0$ فقط
وإذا كان $v < w$ ، $S_1 \le S_2$ فسنجد الحل الأمثل كالتالي

(الجدول 2)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
a/b	1	$1/b$	0	k_1/b
e_1/b	0	$-d/b$	1	$\leftarrow$ $(bk_2-dk_1)/b$
$(aw-bv)/b \uparrow$	0	w/b	0	$w.k_1/b$

سنرمز ل $e_1 = cb - ad > 0$

(الجدول 3)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
0	1	c/e_1	$-a/e_1$	$(ck_1-ak_2)/e_1$
1	0	$-d/e_1$	b/e_1	$(k_2b-dk_1)/e_1$
0	0	F	G	$w(ck_1-ak_2)+v(k_2b-dk_1)/e_1$

الجدول 3 يمثل الحل الأمثل.و فيه $G=(bv-aw)/e_1$ ، $F=(cw-dv)/e_1\,(bv-aw)/e_1$

من الجدول 2 ،إذا كان $S_1 \ge S_2$ **فسنحصل على جدول الحل الأمثل التالي :**

(الجدول 2*)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
1	b/a	$1/a$	0	k_1/a
0	$-e_1/a$	$-c/a$	1	$(ak_2-ck_1)/a$
0	$(bv-aw)/a$	v/a	0	$v.k_1/a$

في الجدول 2 إذا كان $M_1 > M_z$ **فالحل الأمثل سيكون** $x_2 = k_1/b$ **و** $z = w.(k_1/b)$

شروط الإتاحة والأمثلية: (النوع الثاني-5)

1- $v < w$. **5-** $a/b < 0$

2- $c/d > a/b \leftarrow M_1 < M_2$. **6-** $k_2/c \geq k_1/a \leftarrow S_1 \leq S_2$.

3- $v/w < c/d \leftarrow M_Z < M_2$. **7-** $k_1/b \leq k_2/d \leftarrow V_1 \leq V_2$.

4- $v/w > a/b \leftarrow M_1 < M_Z$.

المجموعة الرابعة (الحالة 4-1) اذا كان $a < 0$ **فقط**

وإذا كان $v < w$ ، $S_1 > S_2$ **فسنجد الحل الامثل كالتالي**

(الجدول 2)

x_1	x_2	s_1	s_2	b	Q
e/d	0	1	$-b/d$	$(dk_1 - bk_2)/d$	---
c/d	1	0	$1/d$	k_2/d	←
$(cw - dv)/d \uparrow$	0	0	w/d	$w.k_2/d$	

سنرمز ل $e = ad - cb < 0$

(الجدول 2*)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
0	$-e/c$	1	$-a/c$	$(k_1c - ak_2)/c$
1	d/c	0	$1/c$	k_2/c
0	$(dv - cw)/c$	0	v/c	$v.k_2/c$

الجدول 2* يمثل جدول الحل الأمثل.

في الجدول 2 إذا كان $M_Z \leq M_2$ **فالحل الأمثل سيكون** $x_2 = k_2/d$

و $Z = w.(k_2/d)$

شروط الاتاحة والأمثلية : (النوع الثالث-1)

1- $v < w$.

2- $c/d > a/b \leftarrow M_1 < M_2$. **4-** $k_1/b > k_2/d \leftarrow V_1 > V_2$.

$S_1 \le S_2 \leftarrow \quad k_2/c \ge k_1/a$ **-5** . $M_2 < M_Z \leftarrow \quad v/w > c/d$ **-3**

2.2.3.1- المجموعة الرابعة (الحالة 4-4) إذا كان $c > 0$ **فقط**
وإذا كان $v \ge w$ ، $S_1 > 0$ **فقط فسنجد الحل الأمثل كالتالي**

(الجدول 2)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
1	b/a	$1/a$	0	k_1/a
0	e_3/a	$-c/a$	1	$(k_2a-ck_1)/a \leftarrow$
0	$(vb-aw)/a \uparrow$	v/a	0	vk_1/a

سنرمز ل $e_3 = ad - cb > 0$

(الجدول 3)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
1	0	d/e_3	$-b/e_3$	$(k_1d-k_2b)/e_3$
0	1	$-c/e_3$	a/e_3	$(k_2a-ck_1)/e_3$
0	0	F	G	$[k_1(vd-cw)+k_2(wa-vb)]/e_3$

الجدول 3 يمثل الحل الأمثل. وفيه $F=(dv-cw)/e_3$ ، $G=(wa-bv)/e_3$

من الجدول (2) إذا كان $V_1 \le V_2$ **فسنحصل على جدول الحل الأمثل التالي:**

(الجدول 2*)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
a/b	1	$1/b$	0	k_1/b
$-e_3/b$	0	$-d/b$	1	$(k_2b-dk_1)/b$
$(aw-vb)/b$	0	w/b	0	$w.(k_1/b)$

في الجدول 2 إذا كان $M_1 \le M_Z$ **فان الحل الأمثل سيكون** $x_1 = k_1/a$

و $z = v.(k_1/a)$

<u>شروط الإتاحة والأمثلية</u> : (النوع الأول-7)

1- $v \geq w$.

2- $k_1/a \geq k_2/c \leftarrow S_1 \geq S_2$.

3- $k_1/b > k_2/d \leftarrow V_1 > V_2$.

4- $v/w \geq c/d \leftarrow M_2 \leq M_Z$.

5- $a/b > c/d \leftarrow M_1 > M_2$.

6- $v/w \leq a/b \leftarrow M_1 \geq M_Z$.

المجموعة الرابعة (الحالة 4-4) إذا كان $0 > c$ فقط

وإذا كان $v < w$ فسنجد الحل الأمثل كالتالي $V_2 \geq V_1$

(الجدول 2)

x_1	x_2	s_1	s_2	b	
a/b	1	$1/b$	0	k_1/b	←
e_1/b	0	$-d/b$	1	$(bk_2 - dk_1)/b$	ـــ
$(aw-bv)/b \uparrow$	0	w/b	0	$w.k_1/b$	

سنرمز ل $e_1 = cb - ad < 0$

(الجدول 2*)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
1	b/a	$1/a$	0	k_1/a
0	$-e_1/a$	$-c/a$	1	$(ak_2 - ck_1)/a$
0	$(bv - aw)/a$	v/a	0	vk_1/a

الجدول 2* يمثل جدول الحل الأمثل.

في الجدول 2 إذا كان $M_1 > M_Z$ فان الحل الأمثل سيكون $x_2 = k_1/b$

و $z = w.(k_1/b)$

شروط الإتاحة و الأمثلية: (النوع الثالث-4)

1- $v < w$.

2- $k_1/b \leq k_2/d \leftarrow V_1 \leq V_2$.

3- $k_2/c \leq k_1/a \leftarrow S_1 \geq S_2$.

4- $a/b > c/d \leftarrow M_1 > M_2$.

5- $v/w \geq a/b \leftarrow M_Z \geq M_1$.

المجموعة الرابعة (الحالة 4-4) إذا كان $0 > c$ فقط

وإذا كان $v < w$ ، $V_1 > V_2$ فسنجد الحل الأمثل كالتالي :

(الجدول 2)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
e/d	0	1	$-b/d$	$\leftarrow (dk_1 - bk_2)/d$
c/d	1	0	$1/d$	k_2/d
$F\uparrow$	0	0	w/d	wk_2/d

سنرمز ل $e = ad - cb > 0$ ، $F = (cw - dv)/d$

(الجدول 3)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
1	0	d/e	$-b/e$	$(dk_1 - bk_2)/e$
0	1	$-c/e$	a/e	$(k_2 a - k_1 c)/e$
0	0	F	G	$v(dk_1 - bk_2) + w(k_2 a - k_1 c)/e$

الجدول 3 يمثل الحل الأمثل. وفيه $F = (dv - cw)/e \quad G = (wa - bv)/e$

في الجدول 2 إذا كان $M_2 \geq M_Z$ **فان الحل الأمثل سيكون** $x_2 = k_2/d$ **و** $Z = w.(k_2/d)$

شروط الإتاحة و الأمثلية : (النوع الأول-7)

1- $w < v$.

2- $a/b > c/d \leftarrow M_2 < M_1$.

3- $k_1/b > k_2/d \leftarrow V_1 > V_2$.

4- $v/w \leq a/b \leftarrow M_Z \leq M_1$.

5- $k_2/c \leq k_1/a \leftarrow S_1 \geq S_2$.

6- $v/w > c/d \leftarrow M_2 < M_Z$.

3.2.3.1- المجموعة الرابعة (الحالة4-3) إذا كان $d > 0$ فقط

وإذا كان $S_1 \leq S_2$ ، $v \geq w$ **فسنجد الحل الأمثل كالتالي**

(الجدول 2)

x_1	x_2	s_1	s_2	b	Q
1	b/a	$1/a$	0	k_1/a	$\leftarrow$
0	e/a	$-c/a$	1	$(k_2 a - ck_1)/a$	---
0	$(vb - aw)/a\uparrow$	v/a	0	$v.k_1/a$	

سنرمز ل $e = ad - cb < 0$

(الجدول 2*)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
a/b	1	$1/b$	0	k_1/b
$-e/b$	0	$-d/b$	1	$(k_2b-dk_1)/b$
$(aw-vb)/b$	0	w/b	0	$w(k_1/b)$

الجدول2* يمثل جدول الحل الأمثل.

في الجدول 2 إذا كان $M_1 \le M_Z$ **فالحل الأمثل سيكون** $x_1 = k_1/a$ **و** $z = v.(k_1/a)$

شروط الإتاحة والأمثلية : (النوع الثالث-2)

1- $v \ge w$ ،

2- $a/b \ge c/d \leftarrow M_1 \ge M_2$.

3- $k_1/a \le k_2/c \leftarrow S_1 \le S_2$.

4- $v/w \le a/b \leftarrow M_1 \ge M_Z$.

5- $k_1/b > k_2/d \leftarrow V_1 > V_2$.

المجموعة الرابعة (الحالة 4-3) إذا كان $d>0$ **فقط**

في الجدول (1) أعلاه إذا كان $S_1 \ge S_2$ **و** $v \ge w$ **فسنجد الحل الأمثل كالآتي**

(الجدول 2)

x_1	x_2	s_1	s_2	b	
0	e_1/c	1	$-a/c$	$(k_1c-k_2a)/c$	←
1	d/c	0	$1/c$	k_2/c	---
0	$(vd-cw)/c\uparrow$	0	v/c	vk_2/c	

سنرمز ل $e_1 = cb - ad > 0$

(الجدول 3)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
0	1	c/e_1	$-a/e_1$	$(ck_1-ak_2)/e_1$
1	0	$-d/e_1$	b/e_1	$(k_2b-dk_1)/e$
0	0	F	G	$v(ck_1-ak_2)/e_1 + w(k_2b-dk_1)/e_1$

الجدول 3 يمثل الحل الأمثل. وفيه $F=(cw-vd)/e$ ، $G=(vb-wa)/e_1$

في الجدول 2 إذا كان $M_2 \geq M_Z$ **فالحل الأمثل سيكون** $x_1 = k_2/c$ $(z = v.(k_2/c)$

شروط الإتاحة والأمثلية : (النوع الثاني-6)

1- $v \leq w$ ،

2- $k_2/c < k_1/a \leftarrow S_2 < S_1$.

3- $k_1/b \geq k_2/d \leftarrow V_1 \geq V_2$.

4- $v/w \geq a/b \leftarrow M_1 \leq M_Z$.

5- $v/w \geq c/d \leftarrow M_2 \leq M_Z$.

6- $a/b \geq c/d \leftarrow M_1 \geq M_2$.

المجموعة الرابعة (الحالة 4-3) إذا كان $d > 0$ **فقط**

وإذا كان $v < w$ ، $V_1 > 0$ **فقط فسنجد الحل الأمثل كالتالي**

(الجدول 2)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
a/b	1	$1/b$	0	k_1/b
e_1/b	0	$-d/b$	1	$(bk_2 - dk_1)/b \leftarrow$
$(aw-bv)/b \uparrow$	0	w/b	0	wk_1/b

سنرمز ل $e_1 = cb - ad > 0$

(الجدول 3)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
0	1	c/e_1	$-a/e_1$	$(ck_1 - ak_2)/e_1$
1	0	$-d/e_1$	b/e_1	$(k_2b - dk_1)/e_1$
0	0	F	G	$w(ck_1 - ak_2) + v(k_2b - dk_1)/e_1$

الجدول 3 يمثل الحل الأمثل.وقيه $F = (cw - dv)/e_1$ ، $G = (bv - aw)/e_1$

من الجدول 2 ،إذا كان $S_1 \leq S_2$ **فسنحصل على جدول الحل الأمثل التالي:**

(الجدول 2*)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
1	b/a	$1/a$	0	k_1/a
0	$-e_1/a$	$-c/a$	1	$(ak_2 - ck_1)/a$
0	$(bv-aw)/a$	v/a	0	vk_1/a

في الجدول 2 إذا كان $M_1 > M_z$ **فالحل الأمثل سيكون** $x_2 = k_1/b$ **و** $(z = w.(k_1/b)$

شروط الإتاحة والأمثلية: (النوع الثاني-6)

1- $v < w$.

2- $k_1/b \geq k_2/d \rightarrow V_1 \geq V_2$.

3- $k_2/c < k_1/a \rightarrow S_2 < S_1$.

4- $v/w > a/b \rightarrow M_1 < M_Z$.

5- $a/b > c/d \rightarrow M_1 > M_2$.

6- $v/w \geq c/d \rightarrow M_2 \leq M_Z$.

4.2.3.1- المجموعة الرابعة (الحالة 4-2) إذا كان $0>b$ فقط
وإذا كان $v < w$ ، $V_2 > 0$ فقط فسنجد الحل الأمثل كالتالي

(الجدول 2)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
e/d	0	1	$-b/d$	$(dk_1 - bk_2)/d$
c/d	1	0	$1/d$	k_2/d
$(cw-dv)/d \uparrow$	0	0	w/d	$.w.k_2/d$

سنرمز ل $e = ad - cb > 0$

(الجدول 3)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
1	0	d/e	-b/e	$(dk_1 - bk_2)/e$
0	1	$-c/e$	a/e	$(k_2a - ck_1)/e$
0	0	F	G	$v(dk_1 - bk_2) + w(k_2a - ck_1)/e$

الجدول 3 يمثل الحل الأمثل. وفيه $F = (dv - cw)/e \quad G = (wa - bv)/e$

من الجدول 2، إذا كان $S_2 < S_1$ **فسنحصل على جدول الحل الأمثل التالي:**

(الجدول 2*)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
0	$-e/c$	1	$-a/c$	$(k_1c - ak_2)/c$
1	d/c	0	$1/c$	k_2/c
0	$(dv - cw)/c$	0	v/c	$v.k_2/c$

في الجدول 2 إذا كان $M_Z \le M_2$ **فالحل الأمثل سيكون** $x_2 = k_2/d$ **و** $Z = w(k_2/d)$

شروط الإتاحة والأمثلية : (النوع الأول-8)

1- $w < v$.

2- $k_1/b \le k_2/d \leftarrow V_1 \le V_2$.

3- $c/d > a/b \leftarrow M_1 < M_2$.

4- $k_1/a < k_2/c \leftarrow S_1 < S_2$.

5- $v/w > c/d \leftarrow M_2 < M_Z$.

6- $v/w \ge a/b \leftarrow M_1 \le M_Z$.

المجموعة الرابعة (الحالة 4-2) إذا كان $b > 0$ **فقط**

وإذا كان $v \ge w$ ، $S_1 \le S_2$ **فسنجد الحل الأمثل كالتالي:**

(الجدول 2)

x_1	x_2	s_1	s_2	b	Q
1	b/a	$1/a$	0	k_1/a	---
0	e/a	$-c/a$	1	$(k_2a-ck_1)/a$	←
0	$(vb-aw)/a$ ↑	v/a	0	vk_1/a	

سنرمز ل $e = ad - cb > 0$

(الجدول 3)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
1	0	d/e	$-b/e$	$(k_1d-k_2b)/e$
0	1	$-c/e$	a/e	$(k_2a-ck_1)/e$
0	0	F	G	$k_1(vd-cw)+k_2(wa-vb)/e$

الجدول 3 يمثل جدول الحل الأمثل.وفيه $F=(dv-cw)/e$, $G=(wa-bv)/e$

في الجدول 2 إذا كان $M_1 \ge M_Z$ **فالحل الأمثل سيكون** $x_1 = k_1/a$ **و** $z = v.(k_1/a)$

وإذا كان $a/b > c/d$ **فلا يوجد حل للمسالة.**

شروط الإتاحة والأمثلية : (النوع الأول-8)

1- $v \ge w$.

2- $k_1/a \le k_2/c \leftarrow S_1 \le S_2$.

3- $k_1/b \le k_2/d \leftarrow V_1 \le V_2$.

4- $c/d \ge a/b \leftarrow M_1 \le M_2$.

5- $v/w \ge a/b \leftarrow M_1 \le M_Z$.

6- $v/w \ge c/d \leftarrow M_2 \le M_Z$.

المجموعة الرابعة (الحالة 4-2) إذا كان $b > 0$ فقط

في الجدول (1) أعلاه إذا كان $S_1 \geq S_2$ و$v \geq w$ فسنجد الحل الأمثل كالتالي

(الجدول 2)

x_1	x_2	s_1	s_2	b	Q
0	e_1/c	1	$-a/c$	$(k_1c-k_2a)/c$	---
1	d/c	0	$1/c$	k_2/c	←
0	$(vd-cw)/c$ ↑	0	v/c	vk_2/c	

سنرمز ل $e_1 = cb - ad < 0$

(الجدول 2*)

x_1	x_2	s_1	s_2	b
$-e_1/d$	0	1	$-b/d$	$(dk_1 - bk_2)/d$
c/d	1	0	$1/d$	k_2/d
$(cw-vd)/d$	0	0	w/d	$.wk_2/d$

هذا جدول الحل الأمثل

في الجدول 2 إذا كان $M_2 \leq M_Z$ فالحل الأمثل سيكون $x_1 = k_2/c$ و $z = v.(k_2/c)$.

شروط الاتاحة والامثلية : (النوع الثالث-3)

1- $w \leq v$ ،

2- $c/d > a/b \leftarrow M_1 < M_2$. **3-** $k_2/c < k_1/a \leftarrow S_2 < S_1$.

4- $v/w \leq c/d \leftarrow M_2 \geq M_Z$. **5-** $k_1/b \leq k_2/d \leftarrow V_1 \leq V_2$.

4.1- المعالجة العددية: -

الآن سنعالج المسألة التي جميع معاملاتها التكنولوجية (a_{ij})موجبة :

(المجموعة الأولى) عدديا في صيغتها الابتدائية (انظر الشكل D) والتي يكون فيه القيدين متقاطعين و $S_1 < S_2$ و$V_2 < V_1$، وبالاستفادة من شروط الإتاحة والأمثلية

لطريقة **(S.M)**سنعالج التغيرات التي ستحصل على الصيغة الابتدائية وهي كما يلي :

نقصان a_{11} **: -**

إذا قلت قيمة a_{11} فقط أي: (إذا زادت قيمة S_1) فان :

1 -النقطة G ستتحرك باتجاه النقطة $G1$ ، وهذا يعني توسع المنطقة S – **راجع الملاحظة3**.

2 - إذا كانت H هي الحل الأمثل للمسألة الأصلية فسنرمز لقيمة دالة الهدف عند H بالرمز**T** وسنجد أن القيمة T ستزيد كلما تحركت النقطة H نزولا .

ويمكن إثبات ذلك بيانيا أو باستعمال طريقة (S.M) ولكي تبقى النقطة H هي الحل الأمثل للمسألة فهذا مرتبط بكون (العلاقة1) متحققة. **(راجع الملاحظة1)**

3 -إذا أصبحت$S_2 = S_1$ فالمنطقة S ستكون لها نقطتان طرفيتان رئيسيتان F و $G1$ و $G1$ هي الحل الأمثل. والقيد الثاني سنرمز له ب (O2) سيحدد منطقة الحل ، والقيد الأول سنرمز له ب(O1) سيشترك مع (O2) **بنقطة واحدة فقط. (انظر الشكل B)**

4 - إذا أصبحت$S_2 = S_1$فقيمة a_{11} ستكون $a_{11} = (a_{21}.b_1)/b_2$.

5 - إذا أصبحت$S_1 > S_2$فالقيدين سيكونان كما في الشكل **A.**

6 - قيمة M_1 ستقل كلما قلت قيمة a_{11}**لكن المهم أن تبقى الملاحظة 1 صحيحة .**

زيادة a_{11} : -

إذا زادت قيمة a_{11} فقط أي: (إذا قلت قيمة S_1) فإن :

1 - النقطة G ستتحرك باتجاه نقطة الأصل، وهذا يعني تقلص مساحة المنطقة S.

2 - راجع الملاحظة 4، (القيد الثاني) وستصبح S_1 صغيرة جدا .

3 - إن القيمة T ستقل كلما تحركت النقطة H صعودا .

4 - قيمة M_1 ستزيد كلما زادت قيمة a_{11} .

نقصان a_{21} : -

إذا قلت قيمة a_{21} فقط أي: (إذا زادت قيمة S_2) فإن

1 - النقطة $G1$ ستتحرك مبتعدة عن النقطة G ، وهذا يعني توسع منطقة الحل.

2 - راجع الملاحظة 4، (القيد الأول).

3 - إن القيمة T ستزيد كلما تحركت النقطة H صعودا **(راجع الملاحظة 1).**

4 -**(راجع الملاحظة 2).**

زيادة a_{21} : -

إذا زادت قيمة a_{21} فقط أي: (إذا قلت قيمة S_2) فإن

1 - النقطة $G1$ ستتحرك مقتربة من النقطة G وهذا يعني تقلص منطقة الحل.

2 -**(راجع الملاحظة 3).** (القيد الأول) وستصبح $S_2 = S_1$.

3 - إن القيمة T ستقل كلما تحركت النقطة H نزولا **(راجع الملاحظة 1)** .

4 -إذا أصبحت $S_2=S_1$ فالمنطقة S ستكون لها نقطتان طرفيتان رئيسيتان F و G و G هي التي ستكون الحل الأمثل. **(انظر الشكل B)** .

5 - إذا أصبحت $S_2 = S_1$ فقيمة a_{21} ستكون $a_{21} = (a_{11} . b_2)/b_1$.

6 -إذا أصبحت $S_1 > S_2$ فالقيدين سيكونان كما في الشكل **A** والقيد (O1) سيصبح **(قيد زائد).**

7 - قيمة M_2 ستزيد كلما زادت قيمة a_{21} **لكن المهم أن تبقى الملاحظة1 صحيحة .**

نقصان a_{12} : -

إذا قلت قيمة a_{12} فقط أي: (إذا زادت قيمة V_1) فإن

1 - النقطة $F1$ ستتحرك مبتعدة عن النقطة F وهذا يعني توسع منطقة الحل.

2 - **(راجع الملاحظة3).** (القيد الثاني)، H هي النقطة التي سيتغير موقعها في منطقة الحل.

3 - إن القيمة T ستزيد كلما تحركت النقطة H نزولا. **(راجع الملاحظة1).**

4 - **(راجع الملاحظة2).**

زيادة a_{12} **: -**

إذا زادت قيمة a_{12} فقط أي (إذا قلت قيمة V_1) فإن

1 - النقطة $F1$ ستتحرك مقتربة من النقطة F وهذا يعني تقلص منطقة الحل.

2 - **(راجع الملاحظة4).**(القيد الثاني)،إلى أن تصبح $V_2 = V_1$.

3 - إن القيمة T **ستقل** كلما تحركت النقطة H نزولا(**راجع الملاحظة 1)** .

4 - إذا أصبحت $V_1 = V_2$ فالمنطقة S ستكون لها نقطتان طرفيتان رئيسيتان F والنقطة G هي ستكون الحل الأمثل.**(انظر الشكلc)**

5 - إذا أصبحت $V_2 = V_1$ فقيمة a_{12} ستكون $a_{12} = (b_1.a_{22}) / b_2$.

6 - إذا أصبحت $V_2 > V_1$ فالقيدين سيكونان كما في الشكل **A**و (O2) سيصبح **(قيد زائد)** .

7 - قيمة M_1 ستزيد كلما قلت قيمة a_{12} **لكن المهم أن تبقى الملاحظة 1 صحيحة**.

نقصان a_{22} : -

إذا قلت قيمة a_{22} فقط أي (إذا زادت قيمة V_2) فإن :

1 - النقطة F ستتحرك مقتربة من النقطة $F1$وهذا يعني توسع منطقة الحل.

2 - **(راجع الملاحظة4).** (القيد الأول) إلى أن تصبح $V_2 = V_1$.

3 - إن القيمةT ستزيد كلما تحركت النقطة H صعودا**(راجعالملاحظة1) .**

4 -إذا أصبحت$V_2=V_1$فمنطقة الحل ستكون لها نقطتان طرفيتان رئيسيتان F والنقطة G هي ستكون الحل الأمثل **(انظر الشكل C).**

5 -إذا أصبحت$V_2=V_1$ فقيمة a_{22} ستكون $a_{22} = (a_{12}.b_2) / b_1$.

6 -إذا أصبحت$V_2 > V_1$فالقيدين سيكونان كما في الشكل **A** والقيد (O2) سيصبح **(قيد زائد).**

7 - قيمة M_2ستزيد كلما قلت قيمة a_{22} **لكن المهم أن تبقى الملاحظة1 صحيحة**

ويمكن أن نجد حدا أدنى لقيمة a_{22} **.**

زيادة a_{22} **:** - إذا زادت قيمة a_{22} فقط أي (إذا قلت قيمة V_2) فإن :

1 - النقطة F ستتحرك مقتربة من نقطة الأصل وهذا يعني أن منطقة الحل ستتقلص.

2 - **(راجع الملاحظة3).**(القيد الأول).

3 - إن القيمة Tستزيد كلما تحركت النقطة H نزولا **(راجع الملاحظة 1).**

4 - قيمة M_2 ستقل كلما زادت قيمة a_{22} **لكن المهم أن تبقى الملاحظة1 صحيحة ويمكن أن نجد حد أعلى لقيمة** a_{22} **.**

1.4.1 -مثال عددي : - لدينا مسالة البرمجة الخطية التالية

عظم $Z = 4X_1 + 3X_2$

تحت القيود

$$\begin{matrix} 2X_1 + 2X_2 \le 40 \\ 2X_1 + 4X_2 \le 24 \\ X_1 \ge 0, X_2 \ge 0 \end{matrix} \quad (1)$$

باستعمال الطريقة **(S.M)** أو الطريقة البيانية وجدنا بأن الحل الأمثل للمسألة الأصلية هو الممثل بالنقطة $H(4,4)$ وقيمة دالة الهدف هي (28) ووجدنا أن: -

$$M_1 = 4 \; M_2 = 1/2 \; R = 4/3$$

تغير a_{11} : -

والآن إذا جعلنا a_{11} متغير وحلت المسألة الأصلية باستعمال الطريقة (S.M) سنحصل على الحل الأمثل لكل قيمة من قيم a_{11} المبينة في الجدول**(1)** أدناه أن

صيغة الحل الأمثل الذي حصلنا منه على بيانات الجدول **(1)** هي كالأتي:

$$Z = \frac{(52 + 18\,a_{11})}{a_{11} - 1} \quad X_1 = \frac{28}{a_{11} - 1} \quad \text{و} \quad \ldots\ldots\ldots X_2 = \frac{(6a_{11} - 20)}{a_{11} - 1},$$

والشرط الأساسي هو $(a_{11} > 10/3)$**.(ح1) وإذا كان** $(a_{11} \le 10/3)$ **فالحل الأمثل هو** $Z = 48$, $X_1 = 12$ **(ح2)**

(الجدول 1)

b_1 / a_{11}	M_1	a_{11}	Z	X_1	X_2
11.428	**1.75**	**3.5**	**46**	**11.2**	**0.4**
10	**2**	**4**	**41.33**	**9.33**	**1.333**
8	**2.5**	**5**	**35.5**	**7**	**2.5**
6.6666	**3**	**6**	**32**	**5.6**	**3.2**
5.714	**3.5**	**7**	**29.666**	**4.666**	**3.6666**
5	**4**	**↑ 8**	**28**	**4**	**4**
4.4444	**4.5**	**9**	**26075**	**3.5**	**4.25**
4	**5**	**10**	**25.77**	**3.111**	**4.444**
3.6363	**5.5**	**11**	**25**	**2.8**	**4.6**
3.3333	**6**	**12**	**24.36**	**2.54**	**4.7**
2	**10**	**20**	**21.684**	**1.4736**	**5.2631**

ملاحظة عن علاقة الميول : -

لدينا $(M_1 = a_{11}/2)$ ،إذا جعلنا قيمة $(a_{11} = 10/3)$ **فان** $(M_1 = 5/3)$

ووجدنا بأن $b_1/b_2 = 5/3 = M_1$.

وهذا يعني وجود علاقة بين قيمة M_1 **و** b_1/b_2 **عند الحد الفاصل لقيمة** a_{11} **.**

وعندما تصبح $(a_{11}=8/3)$ فستكون قيمة $(M_1=4/3=R)$ وعندها وجدنا أن نقطة تقاطع القيد $O1$ مع محور السينات هي $(15,0)$وعند هذه النقطة يصبح القيد $O1$ (**قيد زائد)** والحل الأمثل هو الممثل بالنقطة $(12,0)$ و $Z = 48$ ، وهذا تأكيد للجزء النظري.

ومما سبق نلاحظ أن :

إذا كان $M_2 \le M_1 \le R$ **فالحل الأمثل هو** **(ح2).**

أما إذا كان $M_1 > R$ **أو** $M_2 > M_1$ **فالحل الأمثل هو** **(ح1).**

ملاحظات عن القيم الجندولية:

إن القيمة المؤشرة بالسهم هي القيمة الابتدائية ل a_{11}

A1) كلما زادت قيمة a_{11} نجد أن :

1- قيمة دالة الهدف ستقل **2 -** قيمة X_2 ستزيد

3- قيمة X_1 ستقل **4-** قيمة M_1 ستزيد .

A2) يمكن أن تزيد قيمة a_{11} بشكل غير محدود، فمثلا يمكن أن تصبح قيمة $a_{11}=80$ ومنـــــها نجد أن $M_1 = 40$ $S_1 = 0.5$ ، والحـــل الأمثـــل

سيكون $X_2 = 5.822 \quad Z = 18.884$ ، ولكن من الناحية التطبيقية هذه القيم لا تتناسب مع القيم الأخرى (انظر الجدول1).

تغير a_{12} : -

والآن إذا جعلنا a_{12} متغير وحلت المسألة الأصلية باستعمال الطريقة **(S.M)**

سنحصل على الحل الأمثل لكل قيمة من قيم a_{12} المبينة في الجدول **(2)** أدناه .

إن صيغة الحل الأمثل الذي حصلنا منه على بيانات الجدول **(2)** هي الآتي :

$$X_1 = (80-12a_{12})/(16-a_{12}) \quad X_2 = 56/(16-a_{12})$$

$$Z = (488-48a_{12})/(16-a_{12})$$

3)ح $(6 > a_{12})$ **(بشرط إن**

(ح4) $(a_{12} \geq 6)$**إما إذا كان : فالحل الأمثل هو** $z = 20 \ldots X_1 = 5,$

(الجدول 2)

b_1 / a_{12}	M_1	a_{12}	Z	X_1	X_2
6.779	**1.355**	**5.9**	**20.277**	**0.910**	**5.544**
7.2727	**1.454**	**5.5**	**21.333**	**1.532**	**5.3**
8	**1.6**	**5**	**22.5454**	**1.818**	**5.090**
8.88	**1.7777**	**4.5**	**23.652**	**2.260**	**4.869**
10	**2**	**4**	**24.666**	**2.666**	**4.666**
11.428	**2.2857**	**3.5**	**25.6**	**3.04**	**4.48**
13.333	**2.6666**	**3**	**26.461**	**3.384**	**4.307**

16	**3.2**	**2.5**	**27.259**	**3.703**	**4.148**
20	**4**	**↑ 2**	**28**	**4**	**4**
26.666	**5.333**	**1.5**	**28.689**	**4.275**	**3.862**
40	**8**	**1**	**29.333**	**4.533**	**3.733**
80	**16**	**0.5**	**29.935**	**4.774**	**3.6129**

***ملاحظة عن علاقة الميول* : -**

لدينا $(M_1=8/a_{12})$ و $(R=4/3)$، إذا جعلنا قيمة $(a_{12}=6)$ **فان** $(M_1=4/3=R)$

ووجدنا أن الحل الأمثل هو (ح4).

إذا سنجد أن هناك علاقة بين قيمة M_1 **وقيمة ميل دالة الهدف حيث إننا سنحصل على الحل الأمثل المطلوب عند الحد الفاصل لقيمة** a_{12} **.**

إذا كانت قيمة $(a_{12}=40/6)$ فان $(M_1=6/5)$ والذي يبين بان $b_1/b_2=M_1$.

ومن ما سبق نلاحظ أن :

إذا كان $M_1 \le R$ **فالحل الأمثل هو (ح 4) .**

أما إذا كان $M_1 > \mathrm{R}$ **فالحل الأمثل هو (ح 3) .**

ملاحظات عن القيم الجدولية:

إن القيمة المؤشرة بالسهم هي القيمة الابتدائية ل a_{12}

B1) كلما قلت قيمة a_{12} نجد أن :

1 - قيمة دالة الهدف ستزيد **2** - قيمة X_2 ستقل

3 -قيمة X_1 ستزيد **4** -قيمة M_1 ستزيد.

B2) يمكن أن تقل قيمة a_{12} بشكل غير محدود، فمثلا يمكن أن تصبح قيمة $a_{12} = 0.25$

ومنها نجد أن $V_1 = 160$ و $M_1 = 32$ والحل الأمثل سيكون $X_1 = 5$,.... $Z = 20$.

ولكن من الناحية التطبيقية هذه القيم لا تتناسب مع القيم الأخرى (انظر الجدول2).

تغير a_{21} : -

والآن إذا جعلنا a_{21} متغير وحلت المسألة الأصلية باستعمال الطريقة (S.M) سنحصل على الحل الأمثل لكل قيمة من قيم a_{21} المبينة في الجدول**(3)** أدناه .

إن صيغة الحل الأمثل الذي حصلنا منه على بيانات الجدول (3) هي كالأتي:

$X_1 = 56/(16 - a_{21})$ $X_2 = (96-20a_{21})/(16-a_{21})$

$Z = (512-60a_{21})/(16-a_{21})$

5) ح $(a_{21} \le 4.8)$ **(بشرطان**

أما إذا كان $(4.8 < a_{21} < 5.333)$ **فالحل الأمثل هو :**

$x_1 = 24 / a_{21}$..... $z = 96 / a_{21}$ **(ح6)**

أما إذا كان $(a_{21} \ge 5.333)$ **فالحل الأمثل هو** $X_2 = 6$....$z = 18$.**(ح7)**

(الجدول 3)

b_2 / a_{21}	M_2	a_{21}	Z	X_1	X_2
5	**1.2**	**4.8**	**20**	**5**	**صفر**
5.33	**1.125**	**4.5**	**21.043**	**4.869**	**0.521**
5.85	**1.025**	**4.1**	**22.352**	**4.705**	**1.176**

6	1	4	22.666	4.666	1.333
6.857	0.875	3.5	24.16	4.48	2.08
8	0.75	3	25.538	4.307	2.769
9.6	0.625	2.5	26.814	4.148	3.407
12	0.5	↑ 2	28	4	4
16	0.375	1.5	29.103	3.862	4.551
24	0.25	1	30.133	3.7333	5.066
48	0.125	0.5	31.096	3.612	5.548

ملاحظة عن علاقة الميول : -

إذا كان $M_2 \leq 1.2$ **فالحل الأمثل هو (ح5).**

أما إذا كان $1.2 < M_2 < R$ **فالحل الأمثل هو (ح6) .**

وإذا كان $M_2 > R$ **فالحل الأمثل هو (ح7) .**

ملاحظات عن القيم الجدولية:

إن القيمة المؤشرة بالسهم هي القيمة الابتدائية ل a_{21}

C1) كلما قلت قيمة a_{21} نجد أن

1- قيمة دالة الهدف ستزيد **2-** قيمة X_1 ستقل

3- قيمة X_2 ستزيد **4 -** قيمة M_2 ستقل .

C2) يمكن أن تقل قيمة a_{21} بشكل غير محدود، فمثلا يمكن أن تصبح قيمة

$$a_{21} = 0.0625$$

ومنها نجد أن $S_2 = 384$ ، $M_2 = 0.015625$.

والحل الأمثل سيكون $X_1 = 3.5137$ $X_2 = 5.94509$ $Z = 31.8901$

(التغير في قيمة a_{21} كبير إلى حد ما ولكن التغير في قيمة X_1, X_2, Z بطي جدا) ولكن من الناحية التطبيقية هذه القيم لا تتناسب مع القيم الأخرى (انظر الجدول3).

تغير a_{22} :-

والآن إذا جعلنا a_{22} متغير وحلت المسألة الأصلية باستعمال الطريقة**(S.M)** سنحصل على الحل الأمثل لكل قيمة من قيم a_{22} المبينة في الجدول**(4)** أدناه .

إن صيغة الحل الأمثل الذي حصلنا منه على بيانات الجدول (4) هي كالأتي:

$$X_1 = (10a_{22} - 12)/(2a_{22} - 1) \quad X_2 = 28/(2a_{22} - 1)$$

$$Z = 20 + [56/(2a_{22} - 1)]$$

(ح8) $(a_{22} \geq 3/2)$ **بشرط أن**

أما إذا كان $(6/5 \leq a_{22} < 3/2)$

فالحل الأمثل هو $X_2 = 24/a_{22} \ldots\ldots Z = 72/a_{22}$ **(ح9).**

وإذا كان $(a_{22} < 6/5)$ **فالحل الأمثل هو** $X_2 = 20 \ldots\ldots Z = 60$ **(ح10).**

(الجدول 4)

b_2/a_{22}	M_2	a_{22}	Z	X_1	X_2
16	**1.333**	**1.5**	**48**	**1.5**	**14**
15	**1.25**	**1.6**	**45.45**	**1.8181**	**12.7272**
12.6315	**1.05263**	**1.9**	**40**	**2.5**	**10**
12	**1**	**2**	**38.666**	**2.666**	**9.333**

9.6	**0.8**	**2.5**	**34**	**3.25**	**7**
8	**0.666**	**3**	**31.2**	**3.6**	**5.6**
6.857	**0.571**	**3.5**	**29.333**	**3.833**	**4.666**
6	**0.5**	**↑ 4**	**28**	**4**	**4**
5.33	**0.444**	**4.5**	**27**	**4.125**	**3.5**
4.8	**0.4**	**5**	**26.22**	**4.222**	**3.11**
4.363	**0.366**	**5.5**	**25.6**	**4.3**	**2.8**
4	**0.333**	**6**	**25.09**	**4.363**	

ملاحظة عن علاقة الميول : **-**

إذا كان $M_2 \le R$ **فالحل الأمثل هو (ح8) .**

أما إذا كان $R < M_2 \le 1.6666$ **فالحل الأمثل هو (ح9) .**

وإذا كان $1.6666 < M_2$ **فالحل الأمثل هو (ح10) .**

ملاحظات عن القيم الجدولية:

إن القيمة المؤشرة بالسهم هي القيمة الابتدائية لa_{22}

D1) كلما زادت قيمة a_{22} **نجد أن :**

1 - قيمة دالة الهدف ستقل **2** - قيمة X_1 ستزيد

3 - قيمة X_2 ستقل **4** - قيمة M_2 ستقل.

D2) يمكن أن تزيد قيمة a_{22} بشكل غير محدود، فمثلا يمكن أن تصبح قيمة $a_{22} = 20$ ومنها **نجد أن** $V_2 = 1.2$ ، $M_2 = 0.1$ **والحل الأمثل سيكون**

$$Z = 21.435 \quad X_2 = 0.717 \quad X_1 = 4.820$$

(التغير في قيمة a_{22} كبير جدا ولكن التغير في قيمة X_1, X_2, Z بطي جدا)

ولكن من الناحية التطبيقية هذه القيم لا تتناسب مع القيم الأخرى (انظر الجدول4).

5.1-*الاستنتاجات*

من جداول طريقة (S.M) (الجزء النظري) وبالاستفادة من شروط (الأمثلية والإتاحة) وجدنا :

1 - أن الحل الأمثل الذي صيغته هي

$$x_1=(k_1d-k_2b)/e \quad \text{و} \quad x_2=(k_2a-ck_1)/e \qquad \textbf{(1)}$$

يمكن الحصول عليه بتوفر أي مجموعة من شروط الإتاحة والأمثلية التالية

	النوع	الحالة	الشروط
1	الأول-1	جميع المعاملات موجبة	إذا كان $v \geq w$ أو $v < w$ ، $S_1 \leq S_2$ ، $V_2 < V_1$ $M_2 \leq M_Z \leq M_1$ ، $M_2 \leq M_1$ ، $M_1 \geq M_2$.
2	الأول-7	إذا كان $0>c$ فقط	إذا كان $v \geq w$ أو $v < w$ ، $S_1 \geq S_2$ ، $V_2 < V_1$ $M_2 \leq M_Z \leq M_1$ ، $M_1 \geq M_2$
3	الأول-8	إذا كان $0>b$ فقط	إذا كان $v \geq w$ أو $v < w$ ، $S_1 \leq S_2$ ، $V_2 \geq V_1$ $M_Z \geq M_1$ ، $M_Z > M_2$ ، $M_2 > M_1$

2 - إن الحل الأمثل الذي صيغته هي

$$x_1=(k_2b-k_1d)/e \quad \text{و} \quad x_2=(ck_1-k_2a)/e \qquad \textbf{(2)}$$

يمكن الحصول عليه بتوفر أي مجموعة من شروط الإتاحة والأمثلية التالية

	النوع	الحالة	الشروط
1	الثاني -1	جميع المعاملات موجبة	إذا كان $v \geq w$ أو $v < w$ ، $S_1 > S_2$ ، $V_2 \geq V_1$ $M_1 \leq M_Z \leq M_2$ ، $M_1 \leq M_2$.
2	الثاني -5	إذا كان $0 > a$ فقط	إذا كان $v \geq w$ أو $v < w$ ، $S_1 \leq S_2$ ، $V_2 \geq V_1$ $M_1 \leq M_Z \leq M_2$ ، $M_1 < M_2$
3	الثاني -6	إذا كان $0 > d$ فقط	إذا كان $v \geq w$ أو $v < w$ ، $S_1 \geq S_2$ ، $V_2 \leq V_1$ $M_1 \geq M_2$ ، $M_1 \leq M_Z$ ، $M_2 \leq M_Z$

الحلول التابعة للحل (1) أو (2)

	النوع	الحالة	الشروط	
1	$v \geq w$	جميع المعاملات موجبة– (تابع الأول -1)	إذا كان $V_2 \geq V_1$ ، $S_1 \leq S_2$ ، $M_1 \geq M_Z$ ، $M_1 \geq M_2$	$x_2 = k_1/b = V_1$
1	$v \geq w$	جميع المعاملات موجبة– (تابع الأول -1)	إذا كان $M_1 \leq M_Z$	$x_1 = k_1/a = S_1$
4	$v < w$	جميع المعاملات موجبة– (تابع الأول -1)	إذا كان $V_2 < V_1$ ، $S_1 < S_2$ ، $M_2 < M_Z$ ، $M_2 < M_1$	$x_2 = k_2/d = V_2$
4	$v < w$	جميع المعاملات موجبة– (تابع الأول -1)	إذا كان $V_2 < V_1$ ، $S_1 > S_2$ ، $M_2 \leq M_Z$ ، $M_2 < M_1$	$x_1 = k_2/c = S_2$
2	$v \geq w$	جميع المعاملات موجبة– (تابع الثاني -1)	إذا كان $S_1 > S_2$ ، $M_1 < M_2$ $M_2 \leq M_Z$ ،	$x_1 = S_2$
2	$v \geq w$	جميع المعاملات موجبة– (تابع الثاني- 1)	إذا كان $V_2 < V_1$ ، $S_1 > S_2$ ،	$x_2 = V_2$

			$M_2 \geq M_Z$ ، $M_1 < M_2$	
3	$v < w$	**جميع المعاملات موجبة– (تابع الثاني- 1)**	**إذا كان** $V_2 \geq V_1$ ، $M_1 < M_2$ ، $M_1 \geq M_Z$	$x_2 = V_1$
3	$v < w$	**جميع المعاملات موجبة– (تابع الثاني- 1)**	**إذا كان** $V_2 \geq V_1$ ، $S_1 \leq S_2$ ، $M_1 < M_2$ $M_1 < M_Z$	$x_1 = S_1$

3- في الحالات التالية الحل الأمثل مختلف عن الحل في (1) و(2)

	النوع	الحالة	الشروط	الحل
1	**تابع الثالث -1 (الحل الأمثل)**	**إذا كان** $a > 0$ **فقط**	إذا كان $v < w$، $V_2 \leq V_1$، $S_1 \leq S_2$ $M_Z \geq M_2$، $M_1 < M_2$	$x_1 = S_2$
1	**تابع الثالث -1**	**إذا كان** $a > 0$ **فقط**	**إذا كان** $M_1 < M_2$، $M_Z < M_2$	$x_2 = V_2$
2	**تابع الثاني- 5**	**إذا كان** $a > 0$ **فقط**	**إذا كان** $M_Z < M_2$، $V_2 < V_1$ $w \leq v$ ، $M_1 < M_2$ ،	$x_2 = V_2$
2	**تابع الثاني- 5**	**إذا كان** $a > 0$ **فقط**	إذا كان $M_2 \leq M_Z$ ،	$x_1 = S_2$
3	**تابع الثاني- 5**	**إذا كان** $a > 0$ **فقط**	**إذا كان** $v < w$ **لا يتحقق**	
3	**تابع الثاني- 5**	**إذا كان** $a > 0$ **فقط**	**إذا كان** $v < w$ **لا يتحقق**	

4- في الحالات التالية الحل الأمثل مختلف عن الحل في (1) و(2

	النوع	الحالة	الشروط	
2	تابع الأول-7	إذا كان $0>c$ فقط	إذا كان $M_1 \geq M_Z$ ، $V_1 \leq V_2$ ، $v \geq w$ ، $M_1 \geq M_2$	$x_2 = V_1$
2	تابع الأول-7	إذا كان $0>c$ فقط	إذا كان $M_1 < M_Z$ ، $v \geq w$	$x_1 = S_1$
3	تابع الأول-7 (333)	إذا كان $0>c$ فقط	الشرط $M_Z < M_2$ **لا يتحقق** $v < w$ ، $V_2 < V_1$ ، $M_1 \geq M_2$	$x_2 = V_2$
4	الثالث-4	إذا كان $0>c$ فقط	**إذا كان** $M_1 \leq M_Z$ ، $M_1 \geq M_2$ $v < w$ ، $V_1 \leq V_2$ ، $S_1 \geq S_2$	$x_1 = S_1$
4	تابع الثالث-4	إذا كان $0>c$ فقط	**إذا كان** ، $M_1 \geq M_2$ ، $v < w$ ، $M_Z < M_1$	$x_2 = V_1$

5- في الحالات التالية الحل الأمثل مختلف عن الحل $d > 0$ **في (1) و(2)**

	النوع	الحالة	الشروط	الحل
1	تابع الثالث-2 (الحل الأمثل)	إذا كان $0 > d$ فقط	**إذا كان** $w \leq v$ ، $V_2 \leq V_1$ ، $S_1 \leq S_2$ ، $M_1 \geq M_Z$ ، $M_1 \geq M_2$	$x_2 = V_1$
1	تابع الثالث-2	إذا كان $0 > d$ فقط	**إذا كان** ، $M_1 \geq M_2$ ، $S_1 > S_2$ $M_Z > M_1$	$x_1 = S_1$
2	تابع ثاني-6	إذا كان $0 > d$ فقط	**إذا كان** $M_Z < M_1$ ، $M_1 \geq M_2$ $v < w$ ،	$x_2 = V_1$
2	تابع ثاني-6	إذا كان $0 > d$ فقط	**إذا كان** $M_Z \geq M_1$ ، $M_1 \geq M_2$ $v < w$ ،	$x_1 = S_1$
3	تابع ثاني-6	إذا كان $0 > d$ فقط	**إذا كان** $w \leq v$ **لا يتحقق**	
3	تابع ثاني-6	إذا كان $0 > d$ فقط	**إذا كان** $w \leq v$ **لا يتحقق**	

6- الحالات التالية الحل الأمثل مختلف عن الحل في (1) و(2)

	النوع	الحالة	الشروط	الحل
1	الثالث-3	إذا كان $b>0$ فقط	إذا كان $S_1 > S_2$ ، $V_1 \le V_2$ ، $M_1 < M_2$ ، $M_2 \ge M_Z$ ، $v \ge w$	$x_2 = V_2$
1	تابع الثالث-3	إذا كان $b>0$ فقط	إذا كان $S_1 > S_2$ ، $M_2 < M_Z$ ، $M_1 < M_2$ ، $v \ge w$	$x_1 = S_2$
2	تابع الأول-8	إذا كان $b>0$ فقط	إذا كان $S_1 > S_2$ ، $M_Z \ge M_2$ ، $M_1 < M_2$ ، $v < w$	$x_1 = S_2$
2	تابع الأول-8	أذا كان $b>0$ فقط	إذا كان $M_Z < M_2$ ، $v < w$	$x_2 = V_2$
3	تابع الأول-8	إذا كان $b>0$ فقط	إذا كان $M_1 < M_Z$ ، $S_1 \le S_2$ ، $M_1 < M_2$ ، $v \ge w$	لا يوجد حل للمسالة
3	تابع الأول-8	إذا كان $b>0$ فقط	الشرط $M_1 \ge M_Z$ لا يتحقق ، $v \ge w$	

المراجع العربية

1 - بنية الحاسب / المبادئ النظرية لبرمجيات نظم التشغيل
ترجمة وإعداد المهندس فادي حجار. الطبعة الأولى 1999.
2- أساسيات بحوث العمليات/نماذج وتطبيقات.
ا.د. محمد محمد كعبور / كلية المحاسبة/ غريان / 1992 .

المراجع الأجنبية

REFERENCES

1- Taha, Hamdy . A . (1976). Operations Research An Introduction . Macmillan Publishing Co.INC .
2-H.W.LENSTRA.JR.[November 83]
"Integer Programming with fixe number of variables"
Operations Research,Vol 8 <No 4. Mathematics of [1963]:
3 -R.E.Gomory All-Integer Integer Programming Algorithm"
"In J.F.Muth and Thompson,Industrial Scheduling
Pp 193-206
Prentice-hall, Englewood Cliff,new jersy
R.S.Garfinkel and .L.Nemhauser [1972
4 - "Integer Programming" **John Wiley and Sons, Inc ,New York. John .P .Hayes[1993]**
5 - Design Introduction To Digital Logic "
By Addison.Wesley. Publishing Company.Inc.

أ /علي عبد السلام اشميلة
الجامعة الأسمرية

(1) أسباب النزول وأثرها في فهم النص

يكتسي البحث في منهجية الاستدلال بالنص الشرعي أهمية بالغة لسببين اثنين :
الأول : ما يمكن تسميته لوازم الخاتمية والخلود[1] (السعة والمرونة – الخفاء والوضوح):

فقد اقتضى كون شريعة محمد ﷺ هي الشريعة المهيمنة الخاتمة الخالدة إلى أن يرث الله الأرض ، المستوعبة لمتغيرات الزمان والمكان والبيئات والوقائع أن تتسم بالسعة في ألفاظها ومعانيها ، والمرونة في أحكامها و نظمها ، تلك السمة جعلت النص الشرعي (قرآناً وسنة) يسمح وبقدر كبير من التسامح والانفتاح بالاختلافات المتعددة من الألف إلى الياء في الفهم والتأويل ، ومن ثم الاستنباط والاستدلال .

هذه الطبيعة ، وعلى الرغم من كونها وجهاً من وجوه إعجاز النص القرآني (كتاب أحكمت آياته ثم فصلت من لدن حكيم خبير)[2] ومظهرا من مظاهر سمو النص النبوي وبلوغه المستوى الأعلى بشريا في الفصاحة والبيان (أنا أفصح العرب بيد أني من قريش)[3] (أوتيت جوامع الكلم)[4] ، على الرغم من هذا كله فإن هذه الحال – حال الاكتناز والمرونة – فتحت الباب واسعاً أمام اجتهادات كثيرة بعضها له ما يستند عليه ويقوم به ، وبعضها ما هو إلا تفسيرات غثة ، وتأويلات رثة ، وفهوم فاسدات .

هذا من جهة ، ومن الجهة الأخرى فإن تنوع مسائل الشريعة ما بين جلي صريح ، إما لوضوح معناه وظهور دلالته ، أو لتوارد أدلة قاطعة على بيانه ، مما يزيل كل إشكال ويذهب كل لبس ، وخفي غامض يحتاج إلى فهم ووعي ودقة استنباط ؛ هذا التنوع أدى إلى تنوع في الآراء وتعدد في أوجه النظر واختلاف في تحديد المعاني المرادة وضبطها [5] ، يقول الشاطبي [6] - رحمه الله - مشيراً إلى هذا : (الشريعة اشتملت على ما تعرفه العرب عامة ، وما يعرفه العلماء خاصة، وما لا يعلمه إلا الله تعالى ، وذلك المتشابهات ، فهي شاملة لما يوصل إلى فهمه على الإطلاق ، و ما لا يوصل إليه على الإطلاق ، وما يصل إليه البعض دون البعض) [7] .

وإذا كان هذا هو واقع حال الشريعة وما عليه أمرها، فإن معرفة المنهج الضابط للاستدلال والآليات التي يحصل بها الفهم والإفهام أمران في غاية الأهمية ، لتبيّن ما يقبل وما يرد من الأقوال والأفهام والاجتهادات.

السبب الثاني :

حالات التلقي : (بين العدالة وتحريف الكلم)

يشير قول النبي ﷺ (يحمل هذا العلم من كل خلف عدوله، ينفون عنه تأويل الجاهلين ، وانتحال المبطلين ، وتحريف الغالين) [8] إلى ما يمكن وصفه بحالات التلاعب بفهم النص ، ويحصرها في التأويل و الانتحال والتحريف ، أما أحوال المتلقين أنفسهم فبين جهل وإبطال وغلو ، و في ذات المعنى يصف النبي ﷺ حامل القرآن الذي ينفي عنه ما ينفيه العدول عن علم الشريعة بأنه غير الغالي ولا الجافي [9] ، فهذه الحالات والأحوال القائدة إلى إفراغ النص من قيمته

، وتوظيفه للأغراض والأهواء ، وإبطاله من داخله بالتلاعب به أو التشكيك فيه ، ينبغي حراسة مدلولات النص منها، وصيانته عنها [10]، وتلك مهمة كلف بها الشارع وشرف من سماهم الرسول ﷺ (العدول) ، أي أهل العدالة والإنصاف والتوسط والاعتدال ؛ يقول الشاطبي رحمه الله : (ربما أخذ تفسير القرآن على التوسط والاعتدال ، وعليه أكثر السلف المتقدمين ، بل ذلك شأنهم ، وبه كانوا أفقه الناس فيه ، وأعلم العلماء بمقاصده وبواطنه ، وربما أخذ على أحد الطرفين الخارجين عن الاعتدال ، إما على الإفراط ، وإما على التفريط، وكلا طرفي قصد الأمور ذميم) [11].

والحق أن ظاهرة تحريف الكلم ليست بجديدة ولا حادثة ، بل هي قديمة واكبت نزول الكتب السماوية نفسها ، فقد بين القرآن ما كان عليه الغابرون من تغيير لكتبهم ، وتبديل لشرائعهم ، وانتقائية في الإيمان والكفر، وتحريف للكلم عن مواضعه ، وكثيراً ما ترد نصوص في الوحيين تحذر من الوقوع فيما وقع فيه أهل الكتاب ، وتضع منهج الوقاية والمعالجة ، وركنه الأساس قائم ودائر حول كلمة واحدة (الفقه) المعبر عنه بألفاظ مختلفة (فقه ، تدبر ، وعي ، حفظ ، فهم) (فلولا نفر من كل فرقة منهم طائفة ليتفقهوا في الدين)[12] (أفلا يتدبرون القرآن) [13] (فمال هؤلاء القوم لا يكادون يفقهون حديثا)[14] (نضر الله امرأً سمع مقالتي فوعاها، فأداها كما سمعها فرب مبلغ أوعى من سامع)[15] (أو فهم أعطيه رجل مسلم)[16] ، ولأهمية الأمر وأثره على الشريعة وحاكميتها ذكره القرآن مراراً وتكراراً بأساليب متنوعة ، فتارة يجعله تعقيبا على قصص السابقين ، وأخرى يقصد إليه بالخطاب في توجيه مباشر ، وثالثة يشير إليه بأمر غير هذين.

كذلك بينه الرسول ﷺ غاية البيان بأقواله وأفعاله ومواقفه إقراراً أو إنكاراً، وحرص الصحابة -رضي الله تعالى عنهم - الحرص كله على معرفته، بسؤال الرسول عنه ، أو بتلمس آثاره فيه وتتبع أحواله معه ، وهم من هم شهوداً وحضوراً ، فهماً وإدراكاً .

لكن ومع هذا كله فقد ظهرت بوادر الانحراف في فهم النص ورسول الله ﷺ بين ظهراني القوم ، وكان القسطاس المستقيم حكمَه ﷺ في ذلك ، فقد فرق صلوات ربي وسلامه ورحمته وبركاته عليه وعلى آله بين مستويين من مستويات الاختلاف في فهم النص :

* مستوى مقبول لقيامه على مرتكزات مما اعتد به الشارع وجعله طريقاً لتبين أحكامه ، ومثاله ما وقع من الصحابة لما أمرهم الرسول الكريم بصلاة العصر في بني قريظة ، فعلى الرغم من اختلافهم بين مصل لها في وقتها قبل الوصول متأولٍ الأمر بأنه حث على المسارعة ، وبين متمسك بظاهر النص مؤخرٍ الصلاة عن وقتها المعتاد ، فإن رسول الله قبل من الفريقين ، ورضي الاجتهادين ، ولم يعنف أحداً من المُمتثلَين [17].

* مستوى مردود لانبنائه على أوهام وظنون ليس لها مما اعتبره الشارع أي مستند أو مرجع ، كما وقع مع عدي بن حاتم[18] لما حمل قوله تعالى : (حتى يتبين لكم الخيط الأبيض من الخيط الأسود)[19] على ظاهره ، فوصف بأنه عريض القفا [20] ، وكما وقع مع الركب الذين أفتوا صاحبهم الجريح بالاغتسال من الجنابة مع مرضه فمات ، فأنكر عليهم الرسول ﷺ بقوله : (قتلوه قتلهم الله ، هلا سألوا إذ لم يعلموا، فإنما شفاء العي السؤال) [21].

وكإنكاره ﷺ على من أمّره على قوم فلما اختلف معهم طلب منهم إشعال نار والدخول فيها، فامتنعوا عن ذلك قائلين : إنما اتبعنا رسول الله ﷺ لنخرج من النار لا لندخل فيها ، فقال لهم النبي ﷺ لما رجعوا إليه محتكمين : (لو دخلوا فيها ما خرجوا منها ، إنما الطاعة في المعروف) [22].

لكن هذا الخلل في الفهم قد يعذر صاحبه لجهله ، وأمرُ معالجته سهل ميسر لا يقتضى إلا بيان الحكم ، فيزول الجهل ويعاد إلى المحجة ، بعد إقامة الحجة ، أما ما لا يعذر مقترفه ،ولا مسوغ لمرتكبه ، فذلك الذي يقع عن سوء قصد، وتعمد تحريف باطل وتأويل فاسد، غلواً أو جفاءً، إفراطاً أو تفريطاً ، عبثاً أو استهزاء ، وهو ما سماه الصحابة (جدال منافق بالقرآن)[23] ، وقد كان هذا شأن المنافقين أيام الرسول ﷺ والفرق التي ضلت بعدُ عن سواء السبيل .

فالخوارج عمدوا إلى آيات في الكفار فجعلوها في المسلمين ، مع أنهم كثيرو صلاة وصيام و قراءة قرآن لم يجاوز حناجرهم[24] ، والقدرية كانوا يقرأون القرآن ويتفقّرون العلم وقالوا ما قالوا[25].

وقد حاول هؤلاء وغيرهم من الظاهرية والباطنية القدامى والجدد إثبات مشروعيتهم وتسويغ اجتهاداتهم بنصوص من الوحيين خاصة القرآن الكريم ؛لأن القرآن كما قال علي -كرم الله وجهه- : (حمّال أوجه).[26]

أما أهل زماننا فالحال معهم بين حرفي لا يرى من الشريعة إلا ألفاظاً مجردة منفصلة عن سياقاتها ومقاصدها وقواعدها الكلية ، ومدعٍ عقلانيةً يتعامل مع نصوص الشرع على أنها وثيقة إعلان مبادئ ، والخطورة اليوم كامنة في أن خلاف الرأي لم يعد يكتفي بإفساد قضية الود ويديرُ ظهره ، بل صار يأتي على

أصل الحياة ذاتها ، ويهدد كل قيم التعايش فضلاً عن التراحم والتوادد والتعاطف ، فصار لزاماً أمام هذا الوضع الخطر جداً أن نرجع فنتحصن بمستويين من المعرفة : أولهما يتعلق بفقه النص ، أي: فهمه على ما أراد منزله بالحق والميزان ، وفق منهجية تضبط الاستدلال وآليات تنفي كل فهم سقيم ، وثانيهما يتعلق بفن إدارة الخلاف.

أي أننا محتاجون إلى فقه النص وفن الإدارة ،(كيف نفهم ، وكيف نتعايش) ، وعند التدقيق يظهر جلياً أن ثاني المستويين لاحق بأولهما وتبع له ، لأن فقه النص وفهمه فهم الراسخين المستنبطين يقود ضرورة إلى حسن إدارة الخلاف ، وذلك من وجهين :

الوجه الأول : إدراك أن الخلاف سنة إلهية وطبيعة بشرية ، وأنه لا سبيل إلى جمعٍ على الهدى ، ومبتغي ذلك داخل فيمن سماهم القرآن (الجاهلين)، وإذا كان ذلك كذلك فليس من مهمة أحد - مهما علا شأنه ،وبلغت منزلته ،ولو كان نبياً يتلقى وحي السماء -أن يهدى القلوب ،أو يدفع الإعراض ، إنما واجبه البيان والتبليغ برفق وتلطف ، ورأفة هي دليل الحرص وميزانه .

الثاني : إدراك ما سبقت إليه إشارة من كون هذه الشريعة بها من السعة والتنوع ما يجمع بين اتجاهات متعددة وآراء كثيرة ، فيقبل كل فريق ويتقبل غيره ، ويدير معه الخلاف انطلاقا من هذه القاعدة ، شريطة أن تكون الآراء والمذاهب مهما تعددت واختلفت منضبطة بضوابط الفهم السليم.

كل الذي سبق وغيره دعاني إلى محاولة الإسهام بجهد متواضع من أجل غرس فسيلة عساها تؤتي أكلها بعد حين كل حين ، والذي بين يدي القارئ الكريم هو

البحث الأول من سلسة بحوث تحاول الجواب عن سؤالِ كيف نفهم النص الشرعي ، وهو متعلق بأسباب النزول وأثرها في فهم النص.

معنى أسباب النزول :

الأسباب جمع سبب والمقصود بها هنا أن تحدث حادثة وقت حياة النبي صلى الله عليه وآله وسلم فتنزل آية أو آيات تبين حكم الله فيها، كالحادثة التي كانت سببا في نزول سورة أبي لهب [27]، أو أن يسأل الرسول صلى الله عليه وآله عن شيء فينزل القرآن ببيان الحكم فيه ،كما في آية الظهار[28] .

طرق معرفتها :

طريق معرفة أسباب النزول الرواية الصحيحة عن رسول الله صلى الله عليه وآله أو عن الصحابي ؛ إذ إخباره عن السبب له حكم الرفع ، فإن أخبر بذلك تابعي فحديث مرسل[29] ، يقول ابن الصلاح[30] : (ما قيل إن تفسير الصحابي حديث مسند فإنما ذلك في تفسير يتعلق بسبب نزول الآية يخبر به الصحابي أو نحو ذلك)[31] ويقول الواحدي[32] : (ولا يحل القول في أسباب نزول الكتاب إلا بالرواية والسماع ممن شاهدوا التنزيل ،ووقفوا على الأسباب ، وبحثوا عن علمها، وجدوا في الطلاب)[33] ثم ينقل عن ابن سيرين[34] قوله :(سألت عبيدة [35] عن آية من القرآن فقال : اتق الله وقل سدادا ، ذهب الذين يعلمون فيما أنزل القرآن) [36] يؤكد هذا ماروي عن ابن عباس [37] رضي الله عنهما أنه قال لعمر بن الخطاب [38] رضي الله عنه لما تعجب من اختلاف الأمة، ونبيها واحد، وقبلتها واحدة فقال له ابن عباس : (يا أمير المؤمنين إنا أنزل علينا القرآن فقرأناه

وعلمنا فيم نزل ، وإنه سيكون بعدنا أقوام يقرؤون القرآن ولا يدرون فيم نزل ، فيكون لهم فيه رأي ، فإذا كان لهم فيه رأي اختلفوا، فإذا اختلفوا اقتتلوا)[39]

أقسامها:

يقسم الإمام ابن عاشور[40] أسباب النزول بعد استقراء وتصفح ما صح إسناده منها إلى خمسة أقسام :

الأول : ما كان مقصودا من الآية بحيث يتوقف فهم المراد منها على علمه ، ومنه تفسير مبهمات القرآن مثل قوله تعالى :(قد سمع الله قول التي تجادلك في زوجها)[41] وقوله : (يا أيها الذين آمنوا لا تقولوا راعنا وقولوا انظرنا)[42] وما فيه قوله :(ومن الناس)[43] .

الثاني : حوادث كانت سببا في تشريع أحكام ، وصور تلك الحوادث لا تبين مجملا ،ولا تخالف مدلول الآية بوجه تخصيص أو تعميم أو تقييد ، ولكنها إذا ذكرت أمثالها وجدت مساوية لمدلولات الآية النازلة عند حدوثها ، ومثالها حديث عويمر العجلاني[44] الذي نزلت عنه آية اللعان[45] .

الثالث : حوادث تكثر أمثالها تختص بشخص واحد، أي يكون وقوعها منه سببا لنزول النص فتنزل الآية لإعلانها، وبيان أحكامها ،وزجر من يرتكبها، ومثالها الآيات النازلة في المنافقين في سورة براءة ، وما نزل في الأشعث بن قيس[46] من قوله تعالى : (إن الذين يشترون بعهد الله وأيمانهم ثمنا قليلا)[47] .

الرابع : حوادث حدثت وفي القرآن آيات تناسب معانيها سابقة أو لاحقة ، فيقع ما يوهم أنها سبب نزول تلك الآيات والمقصودة بها ، مع أن المراد على ما يرى الشيـــخ - رحمه الله - أنها مما يدخل في معـنى الآية لا سبب نزولها ،

ويضرب لذلك مثلا سبب نزول قول الله تعالى: (ولا تقولوا لمن ألقى إليكم السلام لست مؤمنا)[48] ففي البخاري[49] أن ابن عباس قرأها بألف بعد اللام (السلام) وقال : كان رجل في غُنيمة له ، فلحقه المسلمون فقال : السلام عليكم ، فقتلوه وأخذوا غنيمته ، ظنا منهم أنه مشرك يتقيهم بالسلام ، فأنزل الله الآية [50] ؛ يقول الشيخ -أكرمه الله بالجنان -: (فالقصة لابد أن تكون وقعت ؛ لأن ابن عباس رواها، لكن الآية ليست نازلة فيها بخصوصها، لكن نزلت في أحكام الجهاد، بدليل ما قبلها وما بعدها ، فإن قبلها (يا أيها الذين آمنوا إذا ضربتم في سبيل الله فتبينوا)[51] ، وبعدها (فعند الله مغانم كثيرة كذلك كنتم من قبل)[52].

لكن ما أشار إليه -رحمه الله - ليس بمانع أن تكون تلك الحوادث هي المقصودة بالمنزل ابتداء ، وإنما يجيء العموم مما هو مقرر من أن العبرة بعموم اللفظ لا بخصوص السبب ، أما ما قبل الآية وما بعدها فليس دليلا على ما سيق إليه ؛ إذ لا يبعد أن يكون الترتيب لاحقا نزول الآية ذات السبب ، فليس بمستبعد ولا مستغرب أن تنزل آية لسبب خاص ، ثم يكون موقعها في سورتها عند الترتيب اللاحق للنزول بين ما يناسبها من الآيات ، بل ذلك هو شأن القرآن الذي به وجه من وجوه إعجازه . وعليه فإن تقسيم الشيخ - رحمه الله - قد لا يكون من الدقة بما يطابق واقع الحال . والله تعالى أعلم .

الخامس : قسم يبين مجملات ويدفع متشابهات مثل قوله تعالى : (ومن لم يحكم بما أنزل الله فأولئك هم الكافرون)[53] فهي نازلة في النصارى ، وعلم ذلك يدفع الإشكال الناشئ من ظن أن (من) في الآية للشرط المترتب عنه أن الجور في الحكم كفر ، لكن بمعرفة سبب النزول يعلم أن (من) هنا موصولة ، وأن

الذين تركوا الحكم بالإنجيل لا يتعجب منهم أن يكفروا بمحمد صلى الله عليه وآله[54].

ومن هذا القسم ما يبين وجه تناسب الآي بعضها مع بعض ،كقوله تعالى : (وإن خفتم ألا تقسطوا في اليتامى فانكحوا ما طاب لكم من النساء مثنى وثلاث ورباع)[55] ، فمعرفة سبب النزول توضح وجه الملازمة بين الشرط والجزاء ؛ وبيانه ما أجابت به عائشة [56] -رضي الله عنها - ابن أختها عروة [57] لما سألها عن الآية فقالت :(هذه اليتيمة تكون في حجر وليها تَشركه في ماله فيريد أن يتزوجها بغير أن يقسط في صداقها، فنهوا أن ينكحوهن إلا أن يقسطوا لهن في الصداق ، فأمروا أن ينكحوا ما طاب لهم سواهن) [58]

أثر معرفة الأسباب في بيان النص وظهور المعنى :

يقول ابن مسعود [59] – رضي الله عنه : (والذي لا إله غيره ما أنزلت سورة من كتاب الله إلا أنا أعلم أين أنزلت ، ولا أنزلت آية من كتاب الله إلا وأنا أعلم فيم أنزلت ، ولو أعلم أحدا أعلم مني بكتاب الله تبلغه الإبل لركبت إليه)[60] ويعلق عليه الشاطبي بأن : (علم الأسباب من العلوم التي يكون العالم بها عالما بالقرآن)[61] ويورد عقبه قول الحسن [62] رحمه الله : (ما أنزل الله آية إلا وهو يحب أن يعلم فيما أنزلت وماذا أراد بها)[63] والقول وما عُقّب به عليه دالان على أثر الأسباب في بيان مراد الله من كلامه على الجملة ، ويوضح شيئا من إجماله ما يورده ابن عاشور في تحريره إذ يقول في هذا : (إن من أسباب النزول ما ليس المفسر بغنى عن علمه؛ لأن فيها بيان مجمل ، وإيضاح خفي وموجز ، ومنها ما يكون وحده تفسيرا ، ومنها ما يدل المفسرَ على طلب الأدلة

التي بها تأويل الآية)[64] وقوله هذا مع زيادته على ما جاء في كلام الحسن ببعض إيضاح ، لا يعدو أن يكون تفسيراً لمجمل بمجمل ،وإن خالفه في الدرجة ، أما التفصيل فيمكن تلمسه في الآتي :

أولا :

معرفة أسباب النزول قائمة مقام معرفة مقتضيات الأحوال والقرائن الدالة التي قد لا تقترن بالكلام المنقول ، فيقوم السبب مقامها في بيان المعنى ، وبدونه يفوت فهمه جملة أو بعضه ؛ يقول الشاطبي رحمه الله : (معرفة أسباب النزول لازمة لمن أراد علم القرآن ، والدليل على ذلك أمران : أحدهما أن علم المعاني والبيان الذي يعرف به إعجاز نظم القرآن فضلا عن معرفة مقاصد كلام العرب إنما مداره على معرفة مقتضيات الأحوال حال الخطاب من جهة نفس الخطاب أو المخاطِب أو المخاطَب أو الجميع ، إذ الكلام الواحد يختلف فهمه بحسب حالين وبحسب مخاطبين وبحسب غير ذلك ... ولا يدل على معناها المراد إلا الأمور الخارجة ، وعمدتها مقتضيات الأحوال ،وليس كل حال ينقل ، ولا كل قرينة تقترن بنفس الكلام المنقول ، وإذا فات نقل بعض القرائن الدالة فات فهم الكلام جملة أو فهم شيء منه . ومعرفة الأسباب رافعة لكل مشكل في هذا النمط ، فهي من المهمات في فهم الكلام بلا بد ، ومعنى معرفة السبب هو معنى معرفة مقتضى الحال)[65].

وما يفيده كلامه -أعلى الله منزلته - ما تقدم من أن السبب قائم مقام مقتضى الحال والقرينة الدالة التي قد لا تقترن بالكلام المنقول ، فيقوم السبب مقامها في بيان المعنى، وبدونه يفوت فهمه جملة أو بعضه .

ثانيا :

من فوائد معرفة أسباب النزول دفع الشبه والإشكالات التي يوقع فيها الجهل بالسبب ، وذلك بمعرفة معنى المنزل على الخصوص دون تطرق أي احتمال ، يقول الواحدي : (لا يمكن معرفة تفسير الآية دون الوقوف على قصتها وبيان سبب نزولها)[66] ويقول ابن دقيق العيد[67] : (بيان سبب النزول طريق قوي في فهم معاني القرآن)[68] ويؤكد ابن تيمية[69] هذا المعنى بقوله : (معرفة سبب النزول يعين على فهم الآية ، فإن العلم بالسبب يورث العلم بالمسبب)[70] ، وقد جعله كثير من العلماء من شروط المجتهد[71].

أما ما يدل عليه وقوعا فما جرى مع مروان بن الحكم [72] لما قرأ قول الله تعالى : (لا يحسبن الذين يفرحون بما أتوا ويحبون أن يحمدوا بما لم يفعلوا فلا تحسبنهم بمفازة من العذاب) [73] إذ أشكل عليه هذا فأرسل إلى ابن عباس مستفهما (لئن كان كل امرئ فرح بما أوتي ، وأحب أن يحمد بما لم يفعل معذبا لنعذبن أجمعون) فقال له ابن عباس : مالكم ولهذه الآية ؟ إنما دعا النبي صلى الله عليه وآله يهود فسألهم عن شيء فكتموه إياه وأخبروه بغيره ، فأروه أن قد استحمدوا إليه بما أخبروه عنه فيما سألهم ،وفرحوا بما أوتوا من كتمانهم [74] .

فمروان أجرى اللفظ على حقيقته مجردا عن سببه القائم مقام القرينة الحالية ، فوقع له الإشكال واللبس، فلما عرف سببه بطل عجبه كما يقولون .

ثالثا :

معرفة السبب يزيل اللبس الواقع من توهم عموم النص أو إرادة الظاهر ويعيّن المقصود به ، ومن أمثلته قوله تعالى :(ولله المشرق والمغرب فأينما تولوا

فثم وجه الله) [75] ، فظاهر الآية يفيد أن للإنسان أن يصلي إلى أي جهة ، لكن معرفة سببها يوضح أن المراد بها نافلة السفر، أو من خفيت عليه القبلة فصلى باجتهاده ؛ وذلك أنها نزلت لما صلى النبي صلى الله عليه وآله وهو مسافر من مكة إلى المدينة على راحلته حيث توجهت به ، فعلم أن المراد بها ذلك [76] .

رابعا :

معرفة سبب النزول تبين تاريخ نزول الآية أو ورود الحديث ، فيعرف المتقدم عليه والمتأخر عنه من النصوص الأخرى ، وبه يعرف الناسخ من المنسوخ [77] .

خامسا :

من فوائد معرفة أسباب النزول امتناع إخراج صورة السبب عن العموم بالاجتهاد ؛ لأن دخول السبب قطعي ، إذ يدل العام عليه بطريقين [78] .

سادسا:

معرفة السبب تبين ما هو معتبر من الشروط والقيود في النص مما هو ملغى؛ من ذلك قوله تعالى :(واللائي يئسن من المحيض من نسائكم إن ارتبتم فعدتهن ثلاثة أشهر)[79] فسبب نزولها ارتياب الصحابة في أمر عدة الصغار من النساء والكبار منهن لما نزلت آيتا البقرة في بيان عدة المطلقات والمتوفى عنهن ، وسكت عن هؤلاء؛ فقال الصحابة : قد بقي عدد من النساء لم يذكرن : الصغار والكبار ، فنزلت هذه الآية (واللائي يئسن)[80]

فمعرفة سبب النزول بين أن قوله :(إن ارتبتم) لم يقصد بها لا قيد ولا شرط كما توهم أهل الظاهر[81] ، فزعموا أن الآيسة لا عدة لها ما لم ترتب ، وإنما

المقصود به وصف حال المخاطبين ممن لم يَعلم حكمهن وارتاب في أمرهن ، أي وصفه حال نزول الخطاب ، وهذا المراد إنما دل عليه معرفة السبب [82] .

سابعا :

معرفة أسباب النزول مانعة من القول في النص بالرأي المذموم الذي لا دليل عليه ، ومن الخروج عن مراد الحكيم من الخطاب ؛ ومن أمثلته : أن رجلا جاء إلى ابن مسعود رضي الله عنه فقال : تركت في المسجد رجلا يفسر القرآن برأيه يفسر هذه الآية : (يوم تأتي السماء بدخان مبين)[83] قال : يأتي الناسَ يوم القيامة دخانٌ فيأخذ بأنفاسهم حتى يأخذهم كهيئة الزكام ، فقال ابن مسعود : من علم علما فليقل به ، ومن لم يعلم فليقل :الله أعلم ، فإن من فقه الرجل أن يقول لما لا علم له به: الله أعلم ؛ إنما كان هذا لأن قريشا استعصوا على النبي صلى الله عليه وآله فدعا عليهم بسنين كسني يوسف، فأصابهم قحط وجهد حتى أكلوا العظام ، فجعل الرجل ينظر إلى السماء فيرى بينه وبينها كهيئة الدخان من الجهد ، فأنزل الله (فارتقب يوم تأتي السماء بدخان مبين)[84] .

ويوضحه كذلك ما وقع من قدامة بن مظعون [85] عامل عمر على البحرين لما شرب ،فأراد عمر جلده ،فاحتج قدامة بقول الله تعالى : (ليس على الذين آمنوا وعملوا الصالحات جناح فيما طعموا إذا ما اتقوا وآمنوا وعملوا الصالحات ثم اتقوا وآمنوا ثم اتقوا وأحسنوا والله يحب المحسنين) [86] قال قدامة : فأنا من الذين آمنوا وعملوا الصالحات ثم اتقوا وآمنوا ثم اتقوا وأحسنوا، شهدت مع رسول الله صلى الله عليه وآله بدرا وأحدا والخندق والمشاهد ، فبين له ابن عباس أن الآية إنما نزلت فيمن لقي الله قبل أن تحرم الخمر ، فهي عذر لمن مضى وغبر ، أما

من بقي فالحجة عليه قول الله تعالى : (يا أيها الذين آمنوا إنما الخمر والميسر والأنصاب والأزلام رجس من عمل الشيطان فاجتنبوه)[87] فإن كان ممن ذَكر فإن الله قد نهى أن يشرب الخمر [88] .

ثامنا :

معرفة أسباب النزول معين على معرفة عادات العرب حال التنزيل ،وفي ذلك بيان للمراد، وإعانة على فهم المقصود ؛ يوضحه سبب نزول قوله تعالى : (وأتموا الحج والعمرة لله)[89] فقد جاء الأمر بالإتمام ، لا بأصل الحج ؛ لأن الحج والعمرة كانا معروفين عند العرب قبل الإسلام ، مع تغيير ونقص في بعض الشعائر كالوقوف بعرفة والتلبية[90] .

تاسعا :

معرفة أسباب النزول معين على تبين بعض الأحكام الفقهية ؛ كمعرفة سبب نزول قوله تعالى : (وأتموا الحج والعمرة لله)[91] المتقدم ، إذ به يعرف حكم العمرة وأنها غير واجبة ؛ لأن الآية لم تنزل لبيان حكم الحج أو العمرة ، وإنما نزلت لبيان كيفيتيهما ، أما بيان أصل الحكم فقد نزلت به آية آل عمران (ولله على الناس حج البيت من استطاع إليه سبيلا) [92] ، وفي هذا يقول الشاطبي بعد ذكره سبب نزول آية البقرة : (وإذا عرف هذا تبين هل في الآية دليل على إيجاب الحج أو إيجاب العمرة أم لا)[93] .

ومما يدل على هذا كذلك استدلال الشافعي [94] - رحمه الله - بسبب نزول قوله تعالى : (قل لا أجد فيما أوحي إلي محرما على طاعم يطعمه إلا أن يكون ميتة أو دما مسفوحا أو لحم خنزير فإنه رجس أو فسقا أهل لغير الله به) [95]

استدلاله بسبب النزول على عدم إرادة الحصر ، وذلك أنها نزلت لما حرم الكفار ما أحل الله وأحلوا ما حرم ، وكانوا على المضادة والمحاداة ، فجاءت الآية مناقضة لغرضهم ، فليس مقصودها النفي أو الإثبات على الحقيقة ، فكأنه تعالى قال : لا حرام إلا ما أحللتموه من الميتة والدم ولحم الخنزير ، ولم يقصد حل ما وراءه ؛ إذ قصده إثبات التحريم، لا إثبات الحل ، فالحصر في الآية صوري سيق لمعاملة الكفار بنقيض مقصودهم [96] .

ولعل الحصر في الآية إنما هو في مقابلة ما ادعاه الكفار من تحريم البحيرة والسائبة والوصيلة والحام ، فما هنا تأكيد لما في آية المائدة (ما جعل الله من بحيرة ولا سائبة ولا وصيلة ولا حام)[97] فكأنه يقول لهم : إنه ليس محرما في ملتي وديني إلا هذه ، لا ما حرمتم .

عاشرا :

من فوائد معرفة أسباب النزول :معرفة حكم المنزل ، وهل هو على العموم والإطلاق أم يراد به المتبادر منه دون غيره،؟ أي هل المقصود جميع ما يحتمله اللفظ من معان أو المقصود بعضها مما هو غالب فيه؟ ومثاله تحريم الخمر (فاجتنبوه) فلفظه يحتمل أن يراد به عصير العنب بعينه ، وأن يراد به كل ما خامر العقل، وسبب النزول يدل على أن المراد من الاحتمالين ثانيهما، وبيانه ما رواه البخاري عن أنس [98] رضي الله عنه قال : (كنت أسقي أبا عبيدة [99] وأبا طلحة[100] وأبيَّ بن كعب [101] من فضيخ زهوٍ وتمر ، فجاءهم آت أن الخمر قد حرمت ، فقال طلحة : قم يا أنس فأهرقها فأهرقتها) [102] وعنه كذلك

قال :(حرمت علينا الخمر حين حرمت وما نجد ـ يعني بالمدينة ـ خمر الأعناب إلا قليلا ، وعامة خمرنا البسر والتمر)[103] .

نعم قد بينت السنة حكم هذا وفصلته، لكن سبب النزول كاف في الدلالة عليه ، وبيان السنة تأكيد وزيادة تحقق ، ويقابله حكم متروك التسمية النازل فيه قوله تعالى : (ولا تأكلوا مما لم يذكر اسم الله عليه)[104] فعلى الرغم من اختلاف الفقهاء في حكم متروك التسمية فإن سبب النزول يقوي مذهب الشافعية القائلين بحل متروكها عمدا ما لم يهل به لغير الله ، لأن الآية نزلت فيما يذكر عليه اسم غير الله ، وهو ما كان شأن المشركين وما سماه القرآن فسقا ، ولم تنزل في ترك التسمية على إطلاقه [105].

حادي عشر :

معرفة أسباب النزول مانعة من القول في النص بالهوى والتشهي ، وفيها رد على تلبيسات الملبسين ، ودحض لشبههم ، يوضح ذلك ما تقدم ذكره من بيان سبب نزول قول الله تعالى : (وإن خفتم ألا تقسطوا في اليتامى فانكحوا ما طاب لكم من النساء مثنى وثلاث ورباع) [106] ففي بيان ذلك السبب أبلغ الرد على من ادعى أن التعدد محصور بحالة واحدة فقط هي الخوف من عدم القسط في اليتامى ، وذلك بالزواج تعددا من أمهاتهم دون غيرهن من النساء، بمعنى أنه لا يجوز على رأي من ادعاه أن تكون ثانية الأزواج فما فوقها إلا أرملة مات عنها ولها منه أيتام ، معللا بأن المقصد من إباحة التعدد حفظ الأيتام وأمهاتهم ، يقول أحدهم في ذلك : (نحن هنا أمام أيتام فقدوا آباءهم، يريدنا تعالى ويأمرنا أن نبرَّهم ونقسط فيهم ونرعاهم وننمي لهم أموالهم وندفعها إليهم بعد أن يبلغوا أشدهم. فكيف

يتحقق ذلك؟ وهل نأخذ الأيتام القاصرين من أمهاتهم إلى بيوتنا، ونربيهم بعيداً عنها؟ هل نتردد عليهم في بيوتهم ونؤمن لهم حاجياتهم؟ يبدو الأمر وكأنه ممكن. ولكن يبقى احتمال ألا نتمكن من تنفيذ أمر الله كاملاً. في هذه الحال، حالة الخوف من عدم النجاح بالإقساط إلى اليتامى على الوجه المطلوب وإن خفتم ألا تقسطوا في اليتامى، جاءت الآية بالحل أي بالزواج من أمهاتهم الأرامل فانكحوا ما طاب لكم من النساء والخطاب هنا موجه إلى المتزوجين من واحدة وعندهم أولاد، إذ لا محل في التعددية لعازب يتزوج أرملة واحدة عندها أولاد أيتام، بدلالة أن الآية بدأت بالاثنتين وانتهت بالأربع مثنى وثلاث ورباع)[107] ولا يكتفي الرجل في مذهبه هذا بحصر إباحة التعدد في هذه الحالة الوحيدة دون غيرها ، بل يجعله أمرا واجبا وحكما لا خيار للمكلف الذي تنطبق عليه شروطه فيه ، يقول في ذلك : (إن الله تعالى لا يسمح فقط بالتعددية سماحاً، بل يأمر بها في الآية أمراً، لكنه يشترط لذلك شرطين: الأول أن تكون الزوجة الثانية والثالثة والرابعة أرملة ذات أولاد، والثاني أن يتحقق الخوف من عدم الإقساط إلى اليتامى، وطبيعي أن يلغى الأمر بالتعددية في حال عدم تحقق الشرطين.

أما من أين جاءت هذه الشرطية التي نذهب إليها ونقول بها، فإنها من البنية القواعدية التي صاغ تعالى قوله فيها وإن خفتم ألا تقسطوا في اليتامى فانكحوا ما طاب لكم من النساء مثنى وثلاث ورباع) . ثم يردف زيادة في التلبيس :(لكن هذا التوجه الإنساني في الآية، قد يبعث الحماس في قلوب البعض فيبالغ في التماس مرضاته تعالى، وهو لا يملك ما يقيم به أود أولاده وأسرته الأولى، إضافة

إلى الوافدين الجدد من زوجة ثانية وأيتامها، فيقع في العول، ويصبح موزع النفس بين أولاده وبين واجبه تجاه اليتامى الوافدين، مما قد يوقعه في عدم العدل بينهم ، وجاء الحل بقوله تعالى: (فإن خفتم ألا تعدلوا فواحدة أو ما ملكت أيمانكم ذلك أدنى ألا تعولوا) ، وهنا جاء الأمر الإلهي بعدم التعددية والاكتفاء بالزوجة الأولى في حالة الخوف من العول والوقوع فيما أشرنا إليه من عدم العدل) [108].

هذا الكلام رغم ما يبدو عليه ظاهره من منطقية وإنسانية فيه من التلبيس وخلط الباطل بالحق والمخادعة الكثير ؛ لأنه يلغي تماما كل العوامل والقرائن والأحوال والملابسات التي من شأنها أن تؤدي إلى فهم صحيح للنص ، وأهم تلك العوامل فيما نحن فيه سبب نزول الآيات المتقدم ذكره ، ففيه إشارة إلى خلاف ما ذكره صاحب هذا الرأي ؛ إذ يبين سبب النزول أن المقصود بما طاب من النساء ، ما حل منهن من غير اليتيمات اللاتي يخشى عدم القسط فيهن ، فإذا خشي من تحته يتيمات في حال زواجه منهن ألا يقسط فيهن أذن له في أن ينكح من غيرهن ما طاب مثنى وثلاث ورباع ، فالمقصود باليتامى اليتيمات ، والحديث عن الزواج بهن لا بالأرامل .

ثم إن هذا التحليل والاستنتاج المدعى يهمل تماما واقع الحال التي كان عليها رسول الله صلى الله عليه وآله والصحابة رضوان الله عليهم ومن جاء بعدهم ؛ فهل استقراء ذلك الواقع واستقصاء تلك الحال يوصل إلى ما ذكره ، أم أن الأمر على خلافه ؟ إذ عدَّد الرسول وصحابته ومن جاء بعدهم ولم يكن ذلك مشروطا عندهم بما اشترطه صاحب هذا الرأي ، فإن قيل عن فعله صلى الله عليه وآله: إنه خصوصية ، كعادة القوم في أمثاله ، فما المخرج من فعل الصحابة ومن جاء

بعدهم ؟وما الجواب عنه ؟ لا مخرج إلا الرجوع إلى الحق وترك الباطل والهوى ، وصدق الفاروق : (ثلاثة يهدمن الدين زلة عالم ، وجدال منافق بالقرآن ، وأئمة مضلون)[109].

بقي سؤالان :

أولهما أن ما ذكر من سبب النزول في الآية لا يلغي التقييد، وغاية ما فيه مع الرأي الآخر خلاف حول التفاصيل ، فهذا يقيد إباحة التعدد بمن تحته يتيمات ، وذلك بالأرامل ذوات الأولاد ؛ فمن أين جاء العموم ؟ .

والجواب : أن العموم جاء من بيان السنة وواقع الحال المشار إليه قريبا ، وهو ما يوضح أن سبب النزول لا ينبغي أن يؤخذ بمعزل عما يعين على فهم النص من قرائن ودلائل أخرى، وأول ذلك السنة المبينة، فكلا الأمرين مكمل للآخر، إذ لا تعارض فالمصدر واحد.

أما السؤال الثاني فعن الزواج بالأرامل ذوات الولد ،وهل يمنع ما ذكر حول ذلك الرأي من الزواج بهن على الهيئة المدعاة .

والجواب : أن النص لم يمنع من ذلك مطلقا، فما قدم من تصوير الموضوع على أنه مسألة إنسانية الغاية منها حفظ اليتامى والأرامل وصونهم بهذا التفسير ، هو تلبيس ومخادعة ، إذ غايته الإيماء إلى أن التفسير الموافق لسبب النزول مانع من هذا الحفظ وتلك الصيانة ، وهو خلاف الواقع ، لأن الزواج بالأرامل - تعددا أو انفرادا - وكفالة أولادهن من الأمور المقررة الثابتة ، والتفسير وفق ما بينه سبب النزول ودلت عليه السنة غير مانع منه ، وليس الخلاف حوله ، بل

محل النزاع ادعاء أن نص التعدد خاص به ، ودعوى أن الحالة المذكورة هي شرطه ، ففي ذلك مرمى القوس ومربط الفرس .

مشاركة القرآن السنة في هذا المعنى :

كثير من الأحاديث الشريفة تشارك القرآن في كونها وقعت على أسباب لا تفهم إلا بمعرفتها ؛ من ذلك ما ذكره الشاطبي من همّه صلى الله عليه وآله بإحراق البيوت لمن تخلف عن صلاة الجماعة [110] ، فهذا إنما يتعلق بالمنافقين وليس على عمومه أو على إطلاقه ، يبيِّنه قول ابن مسعود: ولقد رأيتنا وما يتخلف عنا إلا منافق [111].

وقد يستنبط من معرفة السبب هنا فائدة أخرى لم يشر إليها الشاطبي رحمه الله ، وهي بيان حكم صلاة الجماعة ، ففيه دليل على ضعف مذهب من قال بوجوبها مستدلا بحديث الهمّ بالإحراق ؛ لأن السبب يبين أن ذلك إنما كان في المنافقين خاصة ، إذ التخلف عنها كان شعارهم وديدنهم وما عليه أمرهم وعادتهم المضطردة ، فليس النص هنا مساقا لبيان حكم صلاة الجماعة وإنما لتوعد المنافقين وتحذيرهم ، خاصة وأن ذلك التخلف من شأنه أن يحدث شرخا في نسيج البنيان المتراص المتماسك ، وأن يكوّن قاعدة انطلاق نحو تفكيك وإقامة مجتمعات مضادة داخل كيان المجتمع الواحد، تنخر جسده وتفضي به إلى الاضمحلال والتلاشي أو الضعف والهوان ، وهذا يفهم في ضوء النصوص النبوية الدالة على معنى التمسك بالجماعة وعدم الخروج عنها أو الشذوذ دونها [112] ، مع الاستئناس بالسبب ، أو العكس ، أي: فهم النص بناء على ما تقرر بالسبب

مع الاستئناس بما يفيد معناه في الجملة من النصوص ، ويمكن أن يكون الدليل مجموع الأمرين معا ، مع التنبيه على كفاية كل حال الانفراد ، ومن أمثلته كذلك قول النبي صلى الله عليه وآله : (إنما الخالة أم) وفي رواية (الخالة بمنزلة الأم) [113] فإن السبب الذي جاء الحديث في سياقه يبين أن ذلك خاص بالحضانة دون غيرها من أحكام الأمهات كأحكامهن في الميراث والنكاح وما شابه ، فليست بنت الخالة مثلا بمحرم كما هو الشأن مع بنت الأم (الأخت) ، فإن تساوت أحكام الخالة والأم في غير سبب الحديث فبدليل آخر لا بهذا ، والحديث المشار إليه (إنما الخالة أم) فيه أن النبي صلى الله عليه وآله لما خرج من مكة بعد عمرة الحديبية تبعته ابنة حمزة منادية يا عم يا عم ، فتناولها علي [114] فأخذها بيدها وقال لفاطمة [115]: دونك ابنة عمك احمليها ، فاختصم فيها علي وزيد [116] وجعفر [117] ، فقال علي : أنا أحق بها وهي ابنة عمي ، وقال جعفر : ابنة عمي وخالتها تحتي ، وقال زيد : ابنة أخي ؛ فقضى بها النبي لخالتها وقال : الخالة بمنزلة الأم ، وقال لعلي : أنت مني وأنا منك ، وقال لجعفر : أشبهت خَلقي وخُلقي ، وقال لزيد : أنت أخونا ومولانا[118] . فسبب الحديث يظهر بما لا مجال لريبة أو تأول أن النص وارد في أمر الحضانة ، وفيه زيادة على هذا تطييب الخواطر واستلال ما قد يقع من ضغائن .

ومما يدخل في هذا مشاركة السنة القرآن في أثر معرفة عادات العرب حال صدور النص أو الحكم المدلول به عليه ،من ذلك قول النبي صلى الله عليه وآله: (خالفوا اليهود ، وفي رواية خالفوا المشركين ،وفي أخرى خالفوا المجوس، قصوا الشوارب، أو احفوا الشوارب واعفوا اللحى) [119] فالحديث يبين حالة معروفة عند

الأقوام الثلاثة (اليهود ، المشركين ، المجوس) فيما يتعلق بالمظهر ، ويأمر المسلمين بمخالفتهم ، لتكون لهم شخصيتهم المستقلة وهيئتهم الخاصة ، وليس دالا فيما يبدو بمفرده على ما فوق ذلك من حكم الشوارب واللحى مجردا عن العلة التي تعلم من معهود القوم حال الخطاب ، والتي لأجلها كان الحكم ؛ وقد جعل الشاطبي رحمه الله حديث الأعمال بالنيات[120] مما هو واقع عن سبب لا يفهم معناه إلا بمعرفته [121] ، ولا نزاع في وقوع الحديث المذكور عن سبب هو أن رجلا هاجر لأجل امرأة أراد نكاحها ، تسمى أم قيس حتى بات يعرف بمهاجرها (مهاجر أم قيس) [122] ، لكن ادعاء عدم إمكان فهم هذا الحديث وبيان معناه إلا بمعرفة سببه فيه من البعد ما فيه، فهذا وأشباهه كاف في الدلالة على معناه وإرادة عمومه نصه ، خاصة وأن هذا المعنى تظاهر عليه من الأدلة ما يرفع أي توهم ،ويذهب أي لبس، ويزيل كل إشكال ؛ نعم قد يكون للسبب أثر في مزيد البيان ، لكنه ليس على شاكلة ما تقدم مما قد يتغير ببيانه حكم متوهم ، أو يزال إشكال واقع .

الهوامش

1 -استعمل هذه التسمية عمر عبيد حسنه في تقديمه كتاب ضوابط في فهم النص للدكتور عبد الكريم حامدي .انظر مقدمته للكتاب المذكور ص16 ، كتاب الأمة عدد 108 رجب 1426 السنة 25 ط1 / 2005م

2 -سورة هود ،الآية (1)

3 -البدر المنير في تخريج الأحاديث والآثار الواقعة من الشرح الكبير لسراج الدين أبي حفص عمر بن علي المصري تحقيق مصطفى أبو الغيط وغيره ،جـ 8 ص 281 . الهجرة للنشر الرياض، ط 1 / 1425 هـ - 2004 م

4 -أخرجه مسلم في صحيحه برقم 1108جـ 2 ص 64 ، كتاب الصلاة انظر المسند الصحيح لمسلم بن الحجاج القشيري ، ط دار الجيل بيروت ، وهي مصورة من الطبعة التركية المطبوعة عام 1334 هـ ، وترقيم الأحاديث والأبواب موافق لطبعة عالم الكتب ؛ لأن التركية غير مرقمة ، وأخرجه البزار في مسنده (البحر الزخار) لأبي بكر أحمد بن عمرو البزار، تحقيق محفوظ الرحمن زين الله وغيره ، حديث رقم 8674 جـ 15 ص 236 مكتبة دار العلوم والحكم ،ط 1 / 1988 م . وأخرجه البيهقي في شعب الإيمان انظره لأبي بكر أحمد بن الحسين البيهقي ، تحقيق محمد سعيد بسيوني ،حديث رقم 1366جـ 2 ص 160 دار الكتب العلمية ،ط 1 / 1410 هـ .

5 -انظر: فقه النص لحامدي ص32 ، وانظر النصوص الشرعية بين جمود الظاهرية وخيارات المتعمقة للدكتور نادر السنوسي العمراني، وهو بحث منشور بمجلة الهدى الإسلامي ،العدد الثالث السنة الثانية رمضان 1433 أغسطس 2012 م، ص 24 .

6 - إبراهيم بن موسى اللخمي الغرناطي ، أصولي حافظ من أئمة المالكية، له المجالس شرح به كتاب البيوع من صحيح البخاري ، والإفادات والإنشاءات ،وهو رسالة في الأدب وأصول النحو والاعتصام وغيرها ، وأشهر كتبه الموافقات في أصول الفقه .توفي سنة 790 هـ .

انظر: الأعلام لخير الدين الزركلي جـ 1 ص 75 ، دار العلم للملايين، ط / 7 – 1967 م.

7 -الموافقات في أصول الأحكام لأبي إسحاق إبراهيم بن موسى اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي ، بتعليق محمد الخضر حسين ، جـ 2 ص 60 ، دار إحياء الكتب العربية.

8 -أخرجه البزار في مسنده برقم 9423 ج . 16 ص 247

9 -مصنف ابن أبي شيبة (المصنف في الأحاديث والآثار) لأبي بكر عبد الله بن محمد بن أبي شيبة ، تحقيق كمال يوسف الحوت ،حديث رقم 30258 جـ 6 ص 150 ، وشعب الإيمان للبيهقي حديث رقم 9017 جـ 6 ص 491

ونص الحديث (إن من إكرام الله إكرام ذي الشيبة المسلم ،والإمام المقسط ،وحامل القرآن غير الغالي فيه ولا الجافي عنه ولا المستكثر به).

10 - قارن بفقه النص ص 17 ، 19 ،24 ، 41

11 - الموافقات جـ 3 ص 247

12 - سورة التوبة، الآية (122)

13 - سورة النساء ،الآية (82) وسورة محمد، الآية (24)

14 - سورة النساء ،الآية (78)

15 - أخرجه الترمذي في سننه حديث رقم 2657 جـ 4 ص 331 بلفظ نضر الله امرأ سمع منا شيئا فبلغه كما سمع وقال :حسن صحيح . انظر الجامع الكبير سنن الترمذي لمحمد بن عيسى الترمذي تحقيق بشار عواد معروف ، دار الغرب الإسلامي بيروت 1988 م . والوعي الأول في الحديث (فوعاها) بمعنى الحفظ

بأن يكون لها كما الوعاء لما بداخله حافظا محيطا ، أما الثاني فهو بمعنى الفهم (أوعى) أي أقدر على الفهم والتأمل .

16 - الموافقات جـ 3 ص 220 وهو من كلام علي كرم الله وجهه لما سئل هل عندكم كتاب؟ قال : لا إلا كتاب الله ، أو فهم أعطيه رجل مسلم إلخ. وقد أخرجه البخاري في صحيحه برقم 111 جـ 1 ص 33 باب كتابة العلم . يراجع صحيح البخاري الجامع المسند الصحيح لمحمد ابن إسماعيل البخاري، تحقيق محمد زهير الناصر، دار طوق النجاة ، ط 1 – 1422 هـ

17 - أخرج الحديث البخاري في صحيحه حديث رقم 4119 جـ 5 ص 112 باب مرجع النبي من الأحزاب ، وأخرجه مسلم برقم 4624 جـ 5 ص 162 كتاب البيوع باب الصلاة في بني قريظة...

18 - ابن حاتم الطائي ، وفد على النبي سنة تسع فأسلم وكان نصرانيا ، وروى أحاديث كثيرة ، قدم على أبي بكر بصدقة قومه زمن الردة ، كان جوادا شريفا في قومه معظما عندهم وعند غيرهم ،شهد صفين مع علي ، ومات سنة سبع وستين، وقيل ثمان ، وقيل تسع . انظر ترجمته في أسد الغابة ترجمة رقم 3604 جـ 3 ص 505 .

19 - الآية (187) من سورة البقرة

20 - راجع مستخرج أبي عوانة يعقوب بن إسحاق النيسابوري ،تحقيق أيمن بن عارف الدمشقي ، حديث رقم 2776 جـ 2 ص 183، دار المعرفة بيروت ط 1/ 1419 هـ - 1998 م .

21 - انظر: مسند أحمد بن حنبل ،تحقيق شعيب الأرناؤوط وآخرين ، حديث رقم 3056 جـ 5 ص 173، مؤسسة الرسالة ط 1 / 1421هـ - 2001 م .

22 - أخرجه البخاري في صحيحه برقم 7145 جـ 9 ص 63 ، ومسلم برقم 4793 جـ 6 ص 15 .

23 - انظر: الموافقات جـ 3 ص 181 وهو مروي عن عمر وسلمان ومعاذ وأبي الدرداء.

24 - يدل عليه قول الرسول –صلى الله عليه وآله - : (يخرج في هذه الأمة قوم تحقرون صلاتكم مع صلاتهم يقرأون القرآن لا يجاوز حناجرهم ، يمرقون من الدين مروق السهم من الرمية).

أخرجه البخاري في صحيحه برقم 6931 جـ 9 ص 16 باب قتل الخوارج والملحدين بعد إقامة الحجة ، ومسلم برقم 2419 جـ 3 ص 112 باب أبواب الجمعة .

25 - يقول يحيى بن يعمر : (خرجت أنا وحميد بن عبد الرحمن حاجين أو معتمرين ،فقلنا : لو لقينا أحدا من أصحاب رسول الله فسألناه عما يقول هؤلاء في القدر، فوفق لنا عبد الله بن عمر داخلا المسجد، فاكتنفته أنا وصاحبي، أحدنا عن يمينه والآخر عن شماله، فظننت أن صاحبي سيكل الكلام إلي ،فقلت : أبا عبد الرحمن أنه قد ظهر بالبصرة قبلنا أناس يقرأون القرآن ،ويتقفرون العلم ،وذكر من شأنهم، وأنهم يزعمون أن لا قدر ، وأن الأمر أنف .

صحيح مسلم الحديث الأول جـ 1 ص 28.

26 - انظر: فقه النص ص 26 .

27 - فتح الرحمن في أسباب نزول القرآن .د محمد محمد محيسن ص 8 ، دار الآفاق العربية ، ط 1 ، 1999م .

أما سبب نزول سورة أبي لهب فما رواه ابن عباس - رضي الله عنهما –أنه لما نزلت (وأنذر عشيرتك الأقربين) خرج النبي - صلى الله عليه وآله – حتى صعد الصفا ، فهتف يا صباحاه ، فاجتمعوا إليه فقال : أرأيتكم لو أخبرتكم أن خيلا تخرج بسفح الجبل ، أكنتم مصدقي ؟ قالوا : ما جربنا عليك كذبا، قال : فإني نذير لكم بين يدي عذاب شديد ؛ فقال أبو لهب : تبا لك ألهذا جمعتنا ؟! فنزلت تبت يدا أبي لهب.

انظر: فتح الباري شرح صحيح البخاري حديث رقم 4971 كتاب التفسير ، باب خسران تتبيب : تدمير جـ 8 ، ص 838 ، وأخرجه مسلم في صحيحه برقم 428 جـ 1 ص 133 كتاب الإيمان ، باب في قوله تعالى :وأنذر عشيرتك الأقربين .

28 - انظر: الصحاح المسند من أسباب النزول لمقبل بن هادي الوادعي ، ص 16 ، دار ابن حزم ومكتبة دار القدس ، ط 2 - 1994 م ، وانظر أسباب النزول عن الصحابة والمفسرين لعبد الفتاح عبد الغني القاضي ص 5 ، دار السلام ط 2 ، 2005 م ، وانظر مباحث في علوم القرآن لمناع القطان ص 71 ، مؤسسة الرسالة ، ط 35 – 1985 م.

أما سبب نزول آية الظهار فملخصه أن خولة بنت ثعلبة ظاهر منها زوجها أوس بن الصامت ، وكان الظهار في الجاهلية طلاقا ، فاشتكت إلى رسول الله –

صلى الله عليه وآله – فأنزل الله (قدسمع الله قول التي تجادلك في زوجها).
يراجع صحيح البخاري حديث رقم 4881 ،جـ 6 ، ص 147، باب قوله : (وظل ممدود) الواقعة ، وجـ 9 ص 117 باب قول الله تعالى : (وكان الله سميعا بصيرا) الحديث بدون رقم ، وما قبله رقمه 7385.وانظر الجامع الكبير سنن الترمذي لمحمد بن عيسى الترمذي حديث رقم 3299 جـ 5 ص 259، باب ومن سورة المجادلة ، دار الغرب الإسلامي بيروت 1988 م . وانظر سنن ابن ماجة لأبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني ، كتب حواشيه محمود خليل ، حديث رقم 2063 جـ 3 ص 214 باب الظهار مكتبة أبي المعاطي.

29 - مرسل الحديث هو : ما سقط منه الصحابي ، كقول نافع قال رسول الله كذا أو فعل كذا أو فعل بحضرته كذا ونحوه .
انظر علوم الحديث ومصطلحه للدكتور صبحي الصالح ص 166 دار العلم للملايين ، ط 11 – سبتمبر 1979 م .

30 - هو : عثمان بن عبد الرحمن (صلاح الدين) أبو عمرو (تقي الدين) أحد الفضلاء المقدمين في التفسير والحديث والفقه وأسماء الرجال ، له كتاب معرفة أنواع علوم الحديث يعرف بمقدمة ابن الصلاح ، والأمالي ، والفتاوى، مات عام 643 هـ انظر: الأعلام جـ 4 ص 207 .

31 - ويضرب له مثلا حديث جابر بن عبد الله (كانت اليهود تقول : من أتى امرأة من دبرها في قبلها جاء الولد أحول، فأنزل الله عز وجل نساؤكم حرث لكم) الآيات.

علوم الحديث لأبي عمرو عثمان بن عبد الرحمن المشهور بابن الصلاح ص 50 ، دار الفكر المعاصر ط 2004 م ، وفي المعنى ذاته ينقل السيوطي في إتقانه عن ابن تيمية إجماع أهل المسانيد على اعتبار قول الصحابي من الأخبار المسندة إذا ذكر سببا نزلت عقبه الآيات مع اختلافهم في قوله : نزلت هذه الآية في كذا دون ذكر السبب ، إذ يجعل البخاري هذا من المسند ، وأكثر أهل المسانيد لا يدخلونه فيه .

ينظر: الإتقان للسيوطي جـ 1 ص 93 مسألة 363 ط دار الفكر ، ويقارن بالتحرير والتنوير للإمام محمد الطاهر ابن عاشور جـ 1 ص 49 الدار التونسية والدار الجماهيرية.

وحديث جابر المذكور أخرجه البخاري في صحيحه برقم 4528 جـ 6 ص 29 باب نساؤكم حرث لكم بلفظ من ورائها.

32 - أبو الحسن علي بن أحمد النيسابوري ،كان أشعري العقيدة شافعي المذهب ، من مصنفاته :الوجيز والوسيط والبسيط في التفسير ، وكتب تفسير النبي - صلى الله عليه وآله – ونفي التحريف عن القرآن الشريف ، وشرح ديوان المتنبي ، وغيرها ، توفي سنة 468 هـ.

انظر: ترجمته في مقدمة كتابه أسباب النزول لمحققه كمال بسيوني زغلول ص 5 وما بعدها ، دار الكتب العلمية بيروت ، ط 2001 م .

33 - أسباب النزول للواحدي، تحقيق كمال بسيوني ص 10 .

34- ابن سيرين بصري تابعي ،كان من أفاضل التابعين ،ومن الرواة الثقة ، اشتهر بتعبير الرؤيا ، مات سنة 110 هـ . انظر ترجمته في طبقات الشيرازي ص 88

35- عَبيدة بالفتح ابن عمرو السلماني، فقيه جليل ،صحب ابن مسعود ثم صحب عليا، وروى عنهما وعن عمر - رضي الله عنهم - أسلم قبل وفاة النبي – صلى الله عليه وآله – بسنتين ولم يلقه ، وكان ابن سيرين من أروى الناس عنه .

راجع أسد الغابة ترجمة رقم 3526 جـ 3 ص 448 ط دار الفكر

36- أسباب النزول للواحدي ص 11

37- ابن عباس عبد الله بن عباس بن عبدالمطلب القرشي الهاشمي حبر الأمة الصحابي الجليل ، ولد بمكة ونشأ في بدء عصر النبوة ، فلازم النبي – صلى الله عليه وسلم - وروى عنه الأحاديث، وشهد مع علي الجمل وصفين ،وسكن في أواخر عمره الطائف ،وتوفي بها عام 68هـ .

انظر الاستيعاب لابن عبدالبر ،تحقيق علي محمد البجاوي جـ 3 ص 933 مكتبة النهضة مصر ، و الأعلام جـ 4 ص 95 .

38- عمر بن الخطاب هو عمر بن الخطاب القرشي ، ثاني الخلفاء الراشدين، وأول من لقب بأمير المؤمنين ،الصحابي الشجاع الحازم صاحب الفتوحات ، يضرب بعدله المثل ، افتتحت في أيامه بلاد كثيرة ، من أعماله إنشاء الدواوين ،والتأريخ بالهجرة ،قتل عام 23 هـ .:

انظر: الاستيعاب جـ 3 ص 1444 و الأعلام جـ 5 ص 45 .

39 - الموافقات جـ 3 ص 202 .

40 - ابن عاشور هو الشيخ محمد بن الطاهر من علماء جامع الزيتونة ،توفي سنة 1973م .

41 - سورة المجادلة ،الآية (1)

42 - سورة البقرة ،الآية (104)

43 - مثل قوله (ومن الناس من يعجبك قوله في الحيوة الدنيا) ، وقوله: (ومن الناس من يشتري لهو الحديث) الخ .

44 - هو عويمر بن الحارث بن زيد، اختلف في اسم أبيه فبعضهم يقول :هو ابن أبيض ، وقال غيره :هو ابن أشقر ، وعن الطبراني أن أبيض لقب لأحد آبائه، ووقع في الموطأ رواية العقنبي أنه عويمر ابن أشقر العجلاني وهو خطأ على ذكر ابن حجر ، وعويمر هذا هو صاحب عاصم بن عدي الذي قال له : أرأيت يا عاصم لو أن رجلا وجد مع امرأته رجلا أيقتله فتقتلونه أم كيف يفعل ؟ سل لي يا عاصم عن ذلك رسول الله ، فسأل عاصم رسول الله ،فكره الرسول المسائل وعابها ، فلما رجع جاءه عاصم فقال : ماذا قال لك رسول الله ؟ فقال عاصم : لم تأتني بخير ، قد كره رسول الله المسألة وعابها ، فقال عويمر : والله لا أنتني حتى أسأله عنها ، وأقبل عويمر حتى أتى رسول الله فسأله ، فأنزل الله آية اللعان فتلاعنا . انظر أسد الغابة جـ 4 ص 17 ترجمة 4133.

45 - وبيان ذلك أن رجلا أتى رسول الله – صلى الله عليه وآله – فسأله فقال : لو أن رجلا وجد مع امرأته فتكلم جلدتموه ، أو قتل قتلتموه ، أو سكت سكت على غيظ ، فقال : اللهم افتح ، وجعل يدعو ، فنزلت آية اللعان : (والذين يرمون

أزواجهم) الآية ،فابتلي به الرجل بين الناس ، فجاء هو وامرأته إلى رسول الله وتلاعنا .

انظر: صحيح البخاري حديث رقم 2671 جـ 3 ص 178 باب إذا ادعى أو قذف فله أن يلتمس البينة ، وانظر صحيح مسلم لمسلم بن الحجاج القشيري ، حديث رقم 3736 جـ 4 ص 205 وما بعدها، كتاب اللعان ، وانظر سنن الترمذي حديث رقم 3179 باب ومن سورة النور جـ 5 ص 184 ، وسنن النسائي حديث رقم 5660 جـ 3 ص 371 باب بدء اللعان ،ط دار الكتب العلمية، وانظر أسباب النزول للواحدي ص 328 ، وفيه وفي غيره أنها نزلت في هلال بن أمية كذلك .

46 - الأشعث بن قيس بن معدي كرب ،وفد إلى النبي سنة عشر من الهجرة في وفد كندة وكانوا ستين راكبا فأسلموا ثم ارتد بعد النبي وأسر وأحضر إلى أبي بكر فقال له : استبقني لحربك وزوجني أختك فأطلقه وزوجه أخته ، ثم شهد اليرموك والقادسية وغيرهما، وسكن الكوفة ، وشهد مع علي صفين ،ومات سنة 40 هـ . انظر ترجمته في أسد الغابة برقم 185 جـ 1 ص 118، و الإصابة برقم 205 جـ 1 ص 240

47 - الآية 77 من سورة آل عمران .

وسبب نزولها أن الأشعث بن قيس خاصم يهوديا في أرض فجحده فأتى النبي - صلى الله عليه وآله – فقال للأشعث : ألك بينة ؟ فقال : لا ، فقال لليهودي : أتحلف ؟ فقال الأشعث : يارسول الله إذن يحلف فيذهب مالي ، فنزلت الآية .

انظر: أسباب النزول للواحدي ص 113 ، وقد أخرجه البخاري في صحيحه برقم 4549 و 4550 ، وفيه أن خصمه ابن عمه ، وأن الخصومة في بئر .انظر فتح الباري جـ 8 ص 240 كتاب تفسير القرآن باب إن الذين يشترون بعهد الله ، دار القلم للتراث .

48- سورة النساء، الآية رقم (94)

49- محمد بن إسماعيل بن إبراهيم البخاري، أبو عبد الله ،حبر الإسلام والحافظ لحديث رسول الله – صلى الله عليه وسلم – صاحب الجامع الصحيح المعروف بصحيح البخاري والتاريخ والضعفاء والأدب المفرد وخلق أفعال العباد، توفي عام 256 هـ

انظر وفيات الأعيان لابن خلكان تحقيق إحسان عباس جـ 3 ص 329 دار الثقافة ، وتاريخ بغداد جـ 2 ص4 ،وشذرات الذهب جـ 2 ص 134 ، و الأعلام جـ 6 ، ص 34 .

50- أخرجه البخاري في صحيحه برقم 4591 انظر الفتح جـ 8 ص 291 كتاب تفسير القرآن ،باب ولا تقولوا لمن ألقى إليكم السلام لست مؤمنا ، ومسلم في كتاب التفسير ، انظره بشرح النووي جـ 18 ص 161 المطبعة المصرية ومكتبتها، وقارن بأسباب النزول للواحدي ص 175 ولباب النقول في أسباب النزول للسيوطي ص 66 والصحيح المسند من أسباب النزول للوادعي ص 84، وفتح الرحمن في أسباب نزول القرآن لمحمد محيسن ص 65

51- سورة النساء ، الاية (94)

52 - التحرير والتنوير جـ 1 ص 49، والآية (94) من سورة النساء .

53 - سورة المائدة ،الآية (44)

54 - ينظر: التحرير والتنوير جـ 1 ص 49

55 - سورة النساء ،الآية (3)

56 - هي أم المؤمنين عائشة بنت أبي بكر الصديق ، أفقه نساء المسلمين وأعلمهمن بالدين والأدب ،كانت تكنى بأم عبد الله تزوجها النبي – صلى الله عليه وسلم - في السنة الثانية بعد الهجرة، كان أكابر الصحابة يسألونها عن الفرائض فتجيبه، وكانت أكثر نساء النبي رواية للحديث عنه، توفيت سنة 58 هـ بالمدينة. انظر الإصابة كتاب النساء ترجمه 107 ، و الأعلام جـ 3 ص 243 ،

57 - ابن الزبير بن العوام ،تابعي جليل ،وأحد الفقهاء السبعة بالمدينة ،كان ثقة كثير الحديث، فقيها عالما ثبتا، وأمه أسماء بنت أبي بكر الصديق ، توفي سنة 92 هـ وقيل 93 وقيل 99هـ والأصح الأول .

انظر وفيات الأعيان جـ 2 ص 218 وحلية الأولياء جـ 2 ص176 ، وشذرات الذهب جـ 1 ص 103 .

58 - أخرجه البخاري في صحيحه برقم 4574 انظر الفتح جـ 8 ص 269 كتاب التفسير باب وإن خفتم ألا تقسطوا في اليتامى ، ومسلم في كتاب التفسير ، انظره بشرح النووي جـ 18 ص 154 ، وقارن بأسباب النزول للواحدي ص 147 ، وأسباب النزول للقاضي ص 64 ، وانظر التحرير والتنوير جـ 1 ص 50

59 - عبد الله بن مسعود بن غافل الهذلي أبو عبد الرحمن ،صحابي من أكابرهم فضلا وعقلا وقربا من رسول الله _ صلى الله عليه وسلم _ ، وهو من أهل مكة،

ومن السابقين إلى الإسلام ،وأول من جهر بقراءة القرآن بمكة ،توفي بالمدينة سنة 32هـ

انظر: أسد الغابة لابن الأثير جـ 3 ص 280 ترجمة 3177 ، و انظر الأعلام جـ 4 ص 137 .

60 - الموافقات جـ 3 ص 204

61 - السابق الصفحة نفسها

62 - الحسن البصري تابعي من مشاهير الثقات ،ولد في المدينة ،وأقام بالبصرة، وفيها توفي ، لقي عثمان وابن عباس ، كان فريدا في معرفة الأحكام الشرعية والوعظ والحديث. انظر وفيات الأعيان جـ 1 ص 236 ، والمنجد في الأعلام ص 236 دار المشرق بيروت ط/ 22 .

63 - الموافقات جـ 3 ص 204 .

64 - التحرير والتنوير جـ 1 ص 47 .

65 - الموافقات جـ 3 ص 201 .

66 - لباب النقول للسيوطي ص 3 .

67 - محمد بن علي بن وهب تقي الدين القشيري المنفلوطي إمام صاحب تصانيف قال عنه الذهبي : (كان إماما متفننا مدققا أصوليا مدركا أديبا نحويا ذكيا ،غواصا على المعاني، وافر العقل ،كثير السكينة ،تام الورع) له أشعار حسنة محكمة قوية المعاني ، من مصنفاته :إحكام الأحكام والاقتراح في بيان الاصطلاح وغيرها كانت وفاته سنة 702 هـ .

انظر: البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع جـ2 ص 221

68- لباب النقول ص 3 ، والإتقان جـ 1 ص 88 مسألة 344

69- أحمد بن عبد الحليم الحراني الدمشقي الحنبلي أبو العباس، تقي الدين شيخ الإسلام ، كان كثير البحث في فنون الحكمة ، داعية من المصلحين ، آية في التفسير والأصول ، فصيح اللسان ، قلمة ولسانه متقاربان ، له تصانيف كثيرة، قيل إنها تبلغ ثلاثمائة مجلد ،توفي عام 728 هـ .

انظر الأعلام جـ 1 ص144 و معجم المؤلفين لعمر كحالة جـ 1 ص 261 ، مكتبة المثنى ودار إحياء التراث بيروت

70- لباب النقول ص 3 ، والإتقان جـ 1 ص 88 مسألة 345

71- انظر: التحبير شرح التحرير في أصول الفقه لعلاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان المرداوي الحنبلي ،تحقيق الدكتور عبد الرحمن الجبرين وغيره، جـ 8 ص 3875 مكتبة الرشد بالرياض ط 1 – 1412 هـ - 2000 م.

72- قرشي أموي يكنى أبا عبد الملك بابنه عبد الملك، وهو ابن عم عثمان بن عفان، استعمله معاوية على المدينة ومكة والطائف ، ولما مات معاوية بن يزيد بايعه بعض الناس بالشام بالخلافة، توفي سنة 65 هـ .انظر أسد الغابة جـ 4 ص 368 ، ترجمة رقم 48 41 .

73- سورة آل عمران، الآية (88)

74- أخرجه البخاري في صحيحه برقم 4568 انظر الفتح جـ8 ص 263 كتاب التفسير، باب قوله تعالى : (لا يحسبن الذين يفرحون بما أتوا) ، ومسلم برقم 7135 كتاب الآداب جـ 8 ص 122 ، والترمذي برقم 3014 جـ 5 ص 83

باب ومن سورة آل عمران.وقارن بأسباب النزول للواحدي ص 141 ، والوادعي ص 69 والقاضي ص 62 ، وانظر الموافقات جـ3 ص 202.

75 - الآية(115) من سورة البقرة.

76 - أخرجه البخاري في صحيحة برقم 1096 جـ 2 ص 44 باب الإيماء على الدابة ، ومسلم برقم 1556 جـ 2 ص 148 باب صلاة النافلة على الدابة في السفر حيث توجهت ، والترمذي برقم 2958 جـ 5 ص 55 ، والنسائي حديث رقم 743 جـ 2 ص 61 ، وأبوداود برقم 1224 وما بعده جـ1 ص 391 باب التطوع إلى الراحلة ط دار الفكر.

77 - راجع أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله للدكتور عياض بن نامي السلمي جـ 1 ص 248 .

78 - انظر: الإحكام في أصول الأحكام لعلي بن محمد الآمدي، تحقيق سيد الجميلي جـ 2 ص 258، المسألة السادسة ،دار الكتاب العربي بيروت ط 1 – 1404 هـ ، وقارن بالإبهاج في شرح المنهاج لتاج الدين السبكي جـ 3 ص 272 ،دار الكتب العلمية بيروت 1416 هت – 1995 م ، وراجع روضة الناظر وجنة المناظر لموفق الدين عبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي، تحقيق شعبان بن محمد إسماعيل جـ 2 ص 39، ط 2 مؤسسة الريان 1423 هـ - 2002 م.

79 - سورة الطلاق، الآية (4)

80 - أخرجه لحاكم في المستدرك عن أبي بن كعب برقم 3821 جـ 2 ص 534.

المستدرك على الصحيحين لأبي عبد الله محمد بن عبد الله النيسابوري تحقيق مصطفى عبد القادر عطا دار الكتب العلمية بيروت ط 1 / 1411 هـ - 1990 م

81- نسب الدكتور القاضي هذا إلى أهل الظاهر معتمدا على ما قاله السيوطي في الإتقان جـ 1 ص 88 مسألة 348 ، لكن الذي في المحلى لا يشير إليه ، بل يدل على أن مذهبهم في الآيسة المطلقة أن عدتها كما جاء في النص ثلاثة أشهر ، وإنما خالفوا في الاعتداد من الفسخ ومن النكاح الفاسد ، وما حملوا عليه الارتياب هو ما قال به غيرهم من أنه ارتياب في الحكم لا في الحمل ، يقول ابن حزم : (ومعنى قوله : إن ارتبتم إنما هو إن ارتبتم كيف يكون حكمها - يعني الآيسة - ... لأن اللائي يئسن من المحيض لا يشك أحد في أنه لا يرتاب فيها بحمل) المحلى بالآثار لعلي بن حزم جـ 10 ص 256 مسألة رقم 1988 ط دار الفكر.

82- انظر: أسباب النزول للقاضي ص 9

83- سورة الدخان الآية (10)

84- انظر: لباب النقول ص 173، والموافقات جـ 3 ص 203 ،وأسباب النزول للقاضي ص 201 ،والوادعي 206 ، والحديث رواه البخاري في صحيحه بأرقام من 4821 إلى 4823 وليس فيه ذكر قصة الرجل . انظر الفتح جـ8 ص649 وما بعدها كتاب التفسير ، سورة الدخان.

85- قرشي جمحي يكنى أباعمرو ، وهو أخو عثمان بن مظعون ،وخال حفصة

وعبد الله ابني عمر بن الخطاب ،من السابقين ،هاجر إلى الحبشة وشهد بدرا وأحدا وسائر المشاهد، حده عمر في الخمر ،وتوفي سنة 36 هـ .انظر ترجمته في أسد الغابة برقم 4277 جـ 4 ص 94 .

86- سورة المائدة ،الآية (93)

87- سورة المائدة ،الآية (90)

88- انظر: الموافقات جـ 3 ص 203

89- سورة البقرة ،الآية (196)

90- انظر: الموافقات جـ 3 ص 205

91- البقرة ،آية (196)

92- سورة آل عمران ،الآية(97)

93- الموافقات جـ 3 ص 205

94- أبو عبد الله محمد بن إدريس ،هاشمي قرشي مطلبي، أحد الأئمة الأربعة عند أهل السنة ، ولد بغزة سنة 150 هـ وأخذ عن مسلم بن خالد الزنجي ومالك بن أنس وطبقتهما ، ثم قدم بغداد سنة 195 هـ وخرج إلى مكة ثم رجع إلى بغداد وبعدها قصد مصر سنة 199 هـ وتوفي بها عام 204 هـ.

انظر ترجمة في وفيات الأعيان جـ 3 ص 305 ، وتاريخ بغداد جـ 2 ص 56 وشذرات الذهب جـ 2 ص 9.

وانظر الشافعي للشيخ محمد أبي زهرة .

95- سورة الأنعام، الاية (145)

96- انظر: الرسالة لمحمد بن إدريس الشافعي ،بتحقيق أحمد شاكر جـ 1 ص 206 وما بعدها، مكتبة الحلبي مصر ط 1 / 1358 هـ - 1940م ، وقارن بأسباب النزول للقاضي ص 7

97- سورة المائدة ،الآية (103)

98- خادم رسول الله - صلى الله عليه وسلم - أنس بن مالك بن النضر الأنصاري النجاري ،خدم رسول الله - صلى الله عليه وسلم - عشر سنين روي عنه أنه قال :" ما مسست ديباجا ولا حريرا ألين من كف رسول الله - صلى الله عليه وسلم - ولا شممت رائحة قط أطيب من رائحة رسول الله - صلى الله عليه وسلم - ولقد خدمت رسول الله صلى الله عليه وسلم عشر سنين فما قال لي أف قط ، ولا قال لشيء فعلته لم فعلته ؟ ولا لشيء لم أفعله ، ألا فعلت كذا "وهو من المكثرين للرواية فقد روي أن له (1286)حديثا ، مات سنة ثلاث وتسعين وقد جاوز المائة بالبصرة وهو آخر الصحابة موتا بها وغسله ابن سيرين .

انظر: ترجمته في أسد الغابة جـ 1 ص 151 ترجمة رقم 258 ،وانظر محاضرات في علم الحديث لطلاب السنة النهائية بكلية أصول الدين لعبد الحميد الشاذلي ص 160 ط 2 / 1958 م مطبعة الاعتماد ، منشورات الجامعة الأزهرية كلية أصول الدين .

99- عامر بن عبد الله بن الجراح القرشي الأمير القائد فاتح الديار الشامية والصحابي أحد العشرة المبشرين ، من السابقين إلى الإسلام ، شهد المشاهد كلها ، وولاه عمر قيادة الجيش الزاحف إلى الشام ، كان رفيقا بالناس متواضعا ، توفي بطاعون عمواس عام 18 هـ . انظر الأعلام جـ 3 ص 252

100 -زيد بن سهل بن الأسود ، أبو طلحة الأنصاري الخزرجي النجاري ، عقبي بدري نقيب ، وهو زوج أم سليم بنت ملحان أم أنس بن مالك ، آخى رسول الله - صلى الله عليه وسلم - بينه وبين أبي عبيدة بن الجراح ، قال عنه النبي :- " صوت أبي طلحة في الجيش خير من فئة "، وكان يرمي يوم أحد بين يدي رسول الله ويقول : نحري دون نحرك " ، اختلف في وفاته على أقوال أصحها أنه توفي سنة إحدى وخمسين .

انظر ترجمته في: أسد الغابة جـ 2 ص 137 ترجمة رقم 1843 .

101 -صحابي أنصاري شهد العقبة وبدرا، وكان عمر يقول أبيّ سيد المسلمين ، روي عنه عبادة بن الصامت وابن عباس وعبد الله بن خباب وابنه الطفيل بن أبي ، قال له النبي – صلى الله عليه وآله - :(إن الله أمرني أن أقرأ عليك لم يكن الذين كفروا فقال أبى : آالله سماك لي ؟ قال : نعم ، فجعل يبكي) وفي الحديث : (وأقرؤهم أبي بن كعب) ، اختلف في وفاته ،والصحيح أنها سنة 30 هـ في خلافة عثمان . انظر ترجمته في: أسد الغابة جـ 1 ص 61 ترجمة رقم 34

102 -أخرجه البخاري في صحيحه برقم 5582 جـ 7 ص 105 باب الخمر من العنب، ط دار طوق النجاة.

103 - صحيح البخاري برقم 5580 جـ 7 ص 105، باب الخمر من العنب .

104 -سورة الأنعام، الآية (121)

105 -انظر: أصول الفقه الذي لا يسع الفقيه جهله جـ 1 ص 248 .

106 -سورة النساء، الاية (3)

107 -نحو أصول جديدة للفقه الإسلامي للدكتور محمد شحرور، الفصل الرابع

(التعددية الزوجية) ،وهو منشور على موقعه الرسمي بشبكة المعلومات ،وصفحاته غير مرقمة .

108 - المصدر السابق، الصفحات نفسها .

109 - الموافقات جـ 3 ص ،181 وهو مروي كذلك عن أبي الدرداء وسلمان ومعاذ بن جبل

110 - في الحديث الذي رواه مسلم برقم 1425 جـ2 ص123 ،كتاب الصلاة ،ط دار الجيل .

111 -الموافقات جـ 3 ص 206

112 -من ذلك قول النبي – صلى الله عليه وآله : (يد الله مع الجماعة ومن شذ شذ في النار) أخرجه الترمذي برقم 2167 جـ 4 ص 36 ط دار الغرب ، وقوله : (عليكم بالجماعة ،وإياكم والفرقة ؛فإن الشيطان مع الواحد وهو من الاثنين أبعد ، من أراد بحبوحة الجنة فليزم الجماعة) أخرجه الترمذي برقم 2165 جـ 4 ص 35

113 -أخرجه البخاري برقم 2699 جـ3 ص 184 ،باب كيف يكتب هذا ما صالح فلان بن فلان ، وحديث رقم 4251 جـ 5 ص 141 باب عمرة القضاء .

114 -هو علي بن أبي طالب الهاشمي القرشي، أبو الحسن ،أمير المؤمنين رابع الخلفاء الراشدين وأحد العشرة المبشرين وأول المسلمين ، كان من أكابر الخطباء والعلماء والقضاة ولي الخلافة بعد عثمان ووقعت في زمانه فتن بين المسلمين ، قتله عبد الرحمن بن ملجم غيلة عام أربعين هجري .

انظر: الاستيعاب لابن عبد البر، ج 3 ص 10 ، ترجمة رقم 1089 ، و انظر: الأعلام جـ 4 ص 295 ، 296 ،

115 -بنت رسول الله - صلى الله عليه وسلم -، سيدة نساء العالمين، أمها خديجة بنت خويلد، وأم السبطين، وزوج علي ،كانت تكنى أم أبيها،وكانت أحب الناس إلى رسول الله - صلى الله عليه وسلم -، انقطع نسله إلا منها ، وعندما نزلت " إنما يريد الله ليذهب عنكم الرجس أهل البيت " أرسل النبي إلى فاطمة وعلي والحسن والحسين وقال :" هؤلاء أهلي ، وعن جميع بن عمير التميمي قال : دخلت مع عمي على عائشة فسألت (أي الناس كان أحب إلى رسول الله - صلى الله عليه وسلم -؟ قالت : فاطمة ، قيل: من الرجال ؟ قالت : زوجها . إن كان ما علمت صواما قواما ، توفيت رضي الله عنها بعد أبيها بستة أشهر .

انظر أسد الغابة جـ 6 ص 220 ترجمة رقم 7175 .

116 -مولى رسول الله - صلى الله عليه وسلم - ،،، وحبه ، وهبته خديجة للنبي - صلى الله عليه وسلم - فأعتقه وتبناه ، وكان يدعى زيد بن محمد حتى أنزل الله "ادعوهم لآبائهم "وآخى الرسول بينه وبين حمزة ، أمره الرسول - صلى الله عليه وسلم - على جيش مؤتة فاستشهد فيها عام ثمان للهجرة .

انظر ترجمته في أسد الغابة جـ 2 ص 129 ترجمة رقم 1829 .

117 -ابن عم رسول الله - صلى الله عليه وسلم - وأخو علي لأبويه ، وهو جعفر الطيار، أشبه الناس برسول الله خلقا وخلقا ،هاجر إلى الحبشة ثم إلى المدينة ، مات شهيدا يوم مؤتة سنة ثمان للهجرة .

انظر: ترجمته في أسد الغابة جـ 1 ص 34 ترجمة رقم 759.

118 - انظر: السنة النبوية وأثرها في اختلاف الفقهاء، لعلي بن نايف السمود جـ 1 ص253 ،دار المعمور ط 1 – 1430 هـ - 2009 م

119 - أخرجه البخاري برقم 5892 جـ 7 ص 160 ،باب تقليم الأظافر ، ومسلم برقم 523و524 جـ 1 ص 152 كتاب الإيمان.

120 - قوله صلى الله عليه وآله : (إنما الأعمال بالنيات، وإنما لكل امرئ ما نوى ، فمن كانت هجرته إلى الله ورسوله فهجرته إلى الله ورسوله ، ومن كانت هجرته إلى دنيا يصيبها أو امرأة ينكحها فهجرته إلى ما هاجر إليه).افتتح به البخاري صحيحه جـ 1 ص 6 ، باب بدء الوحي

121 -انظر: الموافقات جـ3 ص 206

122 -المصدر السابق ، الصفحة نفسها.

ELTAWEEL MOHAMED ABDALLAH

University of Misurata, Faculty of Science, Microbiology Department

Abstract

This study was designed to determine the incidence of opportunistic pathogen, *E. coli*, in raw cow's milk (Four farms and vending shops). Fourteen raw milk samples were randomly collected from different localities/sources of Misurata city and were inoculated with the relevant bacteriological media. The results revealed that 50% of the samples were contaminated with coliforms. Three samples of them were *E. coli* positive. It is concluded that some of the raw were unfit for consumption.

Keywords: Milk; Hygiene; Coliforms

Introduction

Raw or processed milk is a well-known good medium that supports the growth of several microbes with resultant spoilage of the product or infections/ intoxications in consumers (Murinda *et al*., 2004; Oliver *et al*., 2005). Different microorganisms present in raw milk include *Pseudomonas, Acinetobacter, Moraxella, Flavobacterium, Micrococcus, Streptococcus, Corynebacterim, Lactobacillus* and coliforms (Cousins and Bramley, 1981). Although milk and dairy products are important components of a

healthy diet, if consumed unpasteurized, they also can present a health hazard due to possible contamination with pathogenic bacteria. However, numerous pathogens can contaminate dairy products and cause illness and death. Milk borne infections were relatively common before the advent of pasteurisation in the late 19th century. Outbreaks of disease in humans have been traced both to the consumption of unpasteurised and pasteurised milk (Hosein, 2008). The process of pasteurisation is aimed at killing all of the pathogenic organisms in milk, and also to reduce the natural microbial flora of milk (Altekruse *et al*. 1998). The other bacteria that frequently encounter the milk causing disease are *Salmonella* spp. (Greenwood and Hooper, 1983; Halpin-Dohnalck and Marth, 1989; D'Aoust, 1991), *Staphylococcus* and *Escherichia coli* (LeChevallier *et al*., 1996; Shinoda *et al*., 1997; Stark, 2000). *Listeria monocytogenes* and *Escherichia coli* O157:H7 are among the most dangerous food borne bacterial pathogens in terms of human health and disease (Olsen *et al*. 2000). Thus, the objective of this study was planned to investigate the occurrence of the opportunistic pathogen *E. coli* in some cow's milk farms as well as vendor shops in Misurata city.

Material and methods

Collection of samples

Fourteen samples of raw milk were collected for this study. Four of these samples were collected from dairy farms chosen randomly from three areas located at Misurata city (Two of them located at Zaweiat Almahjob area, the third one located at Alghiran area and the fourth located at Alseket area). Samples were collected

aseptically from each zone (in triplicate) randomly and were taken in sterilized 500 mL screw caped bottles and placed in ice bucket to keep temperature below 10^{o}C during transportation. The other 10 samples were bought from different local shops randomly at the this city which are normally sold raw milk at plastic bottles (size of one or two liters). The samples were collected during the period from February to April 2012.

For total coliform detection, Mac conkey broth purple was used. Aliquots of 9 mL of Mac conkey broth purple were sterilized in a test tube containing an inverted gas vial. After that, 1 mL of raw milk samples was added, mixed well and incubated at 37^{o}C for 24 h to detect total coliforms. Tubes showing gas production were considered as the presumptive test for total coliforms. *Escherichia coli* bacteria was confirmed by using eosin methylene blue agar (EMB) plates.

Completed test is the final analysis of the raw milk samples. It is used to examine positive colonies appeared on EMB agar. A part of isolated colony is picked from EMB agar plate and inculcated into a tube of lactose broth and the another part of the same colony was streaked on a nutrient agar slant to perform a Gram stain later. Cultures were incubated for 24h at 37^{o}C. Lactose broth cultures examined for gas formation and Gram stain slide was made from the slant and examined under the microscope.

Results and discussion

The results of the present study are summarized in the Table 1. Three of the raw milk samples (2,6 and 13) of the total (21.3%)

samples examined on Mac Conkey broth purple after 48 hours were positive for the presence of coliforms. They showed color changes and gas forming. These phenomenas gave an evidence of the presence of coliforms at these raw milk samples. Lactose is the fermentable carbohydrate source. Lactose-positive bacteria produce acid and build gas. Ali and Abdelgadir (2011) reported that high numbers of tested samples were contaminated with Coliform bacteria and heavily loaded with *E. coli*. The color change from purple to yellow is definite indication of acid production. Four samples (1,3,5 and 9) out of the total (28.7%) showed only changes in the medium color to the yellow. These changes gave an evidence that these bacteria were not able to ferment the lactose. This phenomenon suggested a doubtful result for the presence of the *Escherichia coli* bacteria. Soomro *et al*. (2002) reported that 57% of total samples of milk and milk products sold under market conditions at Tandojam were contaminated with *E.coli.*

The rest of the samples (4,7,8,10,11 and 14) which presenting 50% of the samples examined in this study showed neither color changing nor gas forming, which gave an indication as no bacterial contamination.

Positive results obtained from the presumptive test plated on EMB agar showed different results. Three samples (2,,6 and 13) out of seven produced small and greenish metallic sheen colonies. This reaction is characteristic for *Escherichia coli*, the major indicator of fecal pollution. *E. coli* is the more reliable sewage indicator since it is a normal flora of human and animal intestine, and it is not normally present in soil (Benson, 1976). Presence of faecal coliforms confirmed the faecal contamination in raw milk. The possible source of faecal coliforms is sewage contaminated water.

Farmers use the contaminated water for washing of their utensils and also for milk adulteration. These findings are similar with those of Reuben *et al*. (2003), Jayarao and Wang (1999) and Hoogkamp-Korstanje (2003). High incidence of *E. coli* was found in different types of milk by many researchers (Ahmed and Sallam, 1991; Sharma and Joshi, 1992; Adesiyun, 1994). It has also been detected in pasteurised milk worldwide, including Australia (Jensen *et al*. 2001), Bulgaria (Kaloianov and Gogov 1977) and Scandinavia (Persson *et al*. 1980).

Table1. Summarizes of the milk samples contamination with coliforms.

Sample	Acid production	Gas production	*EMB agar
1	+	-	-
2	+	+	+
3	+	-	-
4	-	-	-
5	+	-	-
6	+	+	+
7	-	-	-
8	-	-	-
9	+	-	-
10	-	-	-
11	-	-	-
12	-	-	-
13	+	+	+
14	-	-	-

* EMB: Eosin methylene blue

Conclusion

A bout 50% of the raw milk in this study is highly contaminated and do not meet the international raw milk standards. Contamination of milk and milk products, with pathogenic bacteria is largely due to processing, handling, and unhygienic conditions. Presence of faecal coliform confirmed the mixing of contaminated water in raw milk. It is recommended that water free of faecal coliform should be used for cleaning animal surfaces, utensils and equipment. Programs like ‘good hygiene practices’ and ‘good farm practices’ should be adopted at every step in milk handling and processing. Moreover, raw milk should not be used without processing (at least boiling).

References

Adesiyun, A.A. (1994). Bacteriological quality and associated public health risk of pre-processed bovine milk in Trinidad. *International Journal of Food Microbiology*. 21: 253-261.

Ahmed, A.M. and Sallam, S.S. (1991). Prevalence of *E. coli* serotypes in raw milk and some dairy products. *Assiut Veterinary Medical Journal*. 25: 93-97.

Ali, A. A. and Abdelgadir, W. S. (2011). Incidence of *Escherichia coli* in Raw cow's milk in Khartoum state. *British Journal of Dairy Sciences* 2(1): 23-26.

Altekruse, S. F, Timbo, B. B, Mowbray, J. C, Bean, N. H, Potte,r M. E. (1998). Cheese-associated outbreaks of human illness in the

United States, 1973 to 1992: Sanitary manufacturing practices protect consumers. *Journal of food protection*. 61(10): 1405–1407.

Benson, H., J. (1976). Microbiological applications. A laboratory manual in general micro biology. Second ediation. pp 166-173. Brown Company Publisher. California- USA.

Cousins, C.M. and Bramley, A. L. (1981). The microbiology of raw milk, *In*: Robinson, R.K. (ed.), *Dairy Microbiology (The Microbiology of Milk)*. Vol. 1. Applied Science Publishers, London**.**

D'Aoust, Y.L., (1991). Pathogenicity of food borne *Salmonella*. *International Journal of Food Microbiology*. 12: 17–40**.**

Greenwood, M. H. and Hooper, W. L. (1983). Chocolate bars contaminated with *Salmonella napoli*: an infective study. *British Medical Journal.* 286: 1394.

Halpin-Dohnalck, M.I. and E.H. Marth, (1989). *Staphylococcus aureus* production of extracellular compounds and behavior in foods. *Journal of Food Protection*. 52: 267–82**.**

Hoogkamp-Korstanje, J. A. (2003). Nutrition and health infections caused by food. *Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde*. 147: 590–4**.**

Hosein, A., Mu?oz, K., Sawh, K. and Adesiyun, A. (2008). Microbial load and the prevalence of *Escherichia coli*, *Salmonella* spp. and *Listeria* spp. in ready-to-eat products in Trinidad. *The Open Food Science Journal.* 2, 23-28.

Jayarao, B.M. and Wang, L. (1999). A study of prevalence of gram-negative bacteria in bulk-tank milk. *Journal of Dairy Science.* 82: 2602–4**.**

Jensen, N., Varelism P., Whitfieldm F. B. (2001). Formation of guaiacol in chocolate milk by the psychrotrophic bacterium Rahnella aquatilis. *Letters in Applied Microbiology*. 33(5): 339-343.

Kaloianov, I, Gogov, I. (1977). Coliform bacteria in raw and pasteurized milk. *Veterinarno-meditsinski nauki* . 14(10): 46-52.

Le Chevallier, M. W., Werch, N. J. and. Smith, D. B (1996). Full-scale studies of factors related to Coliform regrowth in drinking water. *Applied and Environmental Microbiology*. 62: 689–93**.**

Murinda, S. E.,. Nguyen, L. T., Man, H. M. and Almedia, R. A. (2004). Detection of sorbitol negative and sorbitol-positive shiga toxin-producing *Escherichia coli*, *Listeria monocytogenes*, *Campylobacter jejuni* and *Salmonella* species in dairy farm environments. *Food-borne Pathogens and Disease*. 1: 97-104.

Oliver, S.P., Jayarao, B. M. and Almedia, R. A. (2005). Food borne pathogens in milk and the dairy environment food safety and public health implications. *Food borne Pathogens and Disease*. 2: 1115-1129.

Olsen, S. J., MacKinnon, L. C., Goulding, J. S., Bean, N. H., and Slutsker, L., (2000). Surveillance for Foodborne-disease outbreaks—United States, 1993–1997. In: Surveillance summaries, Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR);49 (SS-1):1-64.

Persson, L., Olsson, B., Franklin, A. (1980). Antibiotic resistance patterns of coliform bacteria isolated from food. Scand J Infect Dis . 12(4): 289-94.

Reuben, A., Treminio, H., Arias, M. L. and Chaves, C. (2003). Presence of *Escherichia coli, Listeria monocytogen* and *Salmonella* spp. in food from animal origin in Cost Rica. *Archivos Latinoamericanos de Nutricion.* 53: 389–92.

Sharma, D.K. and Joshi, D.V. (1992). Bacteriological quality of milk and milk products with special reference to Salmonella and its public health significance. *Journal of Food Science and Technology*. 29: 105-107.

Shinoda, S., Yamamoto, S., Tomochika, K. and Miyoshi, S. (1997). Enterohemorrhagic *Escherichia coli* infection. *Japanese Journal of Toxicology and Environmental Health*. 43: 1–14.

Soomro A.H., Arain, M.A., Khaskheli M. and Bhutto B. (2002). Isolation of *Escherichia Coli* from Raw Milk and Milk Products in Relation to Public Health Sold under Market Conditions at Tandojam . *Pakistan Journal of Nutrition* 1(3): 151-152.

Stark, K. D., (2000). Food safety achieved through herd management. *Schweizer Archiv für Tierheilkunde*. 142: 673–8.

أ. سائد سليمان موسى الأسطل جامعة المرقب
Mr. Sead Sulaiman Mousa Alasttal
أ. سالم حسين علي المدهون جامعة المرقب
Mr. Salem Husein Ali Almadhun

الملخص

يمكن تطبيق طرق التحكم التقليدية (تناسبي ، تناسبي تفاضلي ، تناسبي تفاضلي تكاملي .....الخ) على نظام مشغل قراءة الأقراص. الهدف من مشغل قراءة الأقراص هو وضع رأس القراءة في الموضع المناسب لقراءة البيانات المخزنة في المسار الموجود على القرص. قارئ مشغل الأقراص يستخدم محرك تيار مستمر لتحريك ذراع القارئ.

الهدف من استخدام المتحكمات التقليدية هو جعل رأس القراءة في مشغل الأقراص من التحرك على القرص من المسار (أ) إلى المسار (ب) لانجاز عمليات القراءة والكتابة في اقل زمن ممكن.

Mr. Saed Sulaiman mousa alasttal
Faculty of Art and Science Zliten
Almargeb University

Mr. Salem Husein Ali Almanhun
Faculty of Education Al-khoms
Almargeb University

Abstract

The classical control methods (P, PD, PID, control low,……,etc) of dynamic control will be applied to the disk drive read system. The goal of the disk drive reader device is to position the reader head in order to read the data stored on a track on the disk.

The disk drive reader uses a permanent magnet DC motor to rotate the reader Arm.

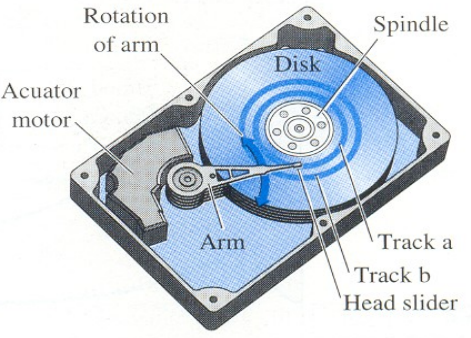
The objective is to accelerate the reader head of the disk drive in order to move the head from track A to track B within minimum period.

1. Introduction

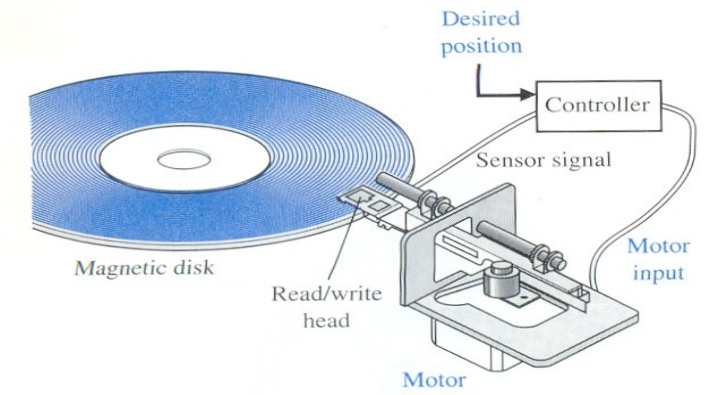
Information can be readily and efficiently stored on magnetic disks. Disk drive is used in notebook computers and larger computers of all sizes. The disk rotates at a speed of between 1800 and 7200 rpm, and the head “flies” above the disk at a distance of less than 100 nanometers. Advanced disks have as many as 5000 tracks per cm.

These tracks are typically 1 micrometers wide. Thus there are stringent requirements on the accuracy of the reader head position and of the movement from one track to another.

Consider the basic diagram of a disk drive shown in fig (1) thus, an initial system configuration is established as shown in fig (2), the proposed closed-loop system uses a motor to actuate (move) the arm to the desired location on the disk.



(a)



(b)

Fig.(1) (a) diagram of a disk drive
(b) Disk drive control

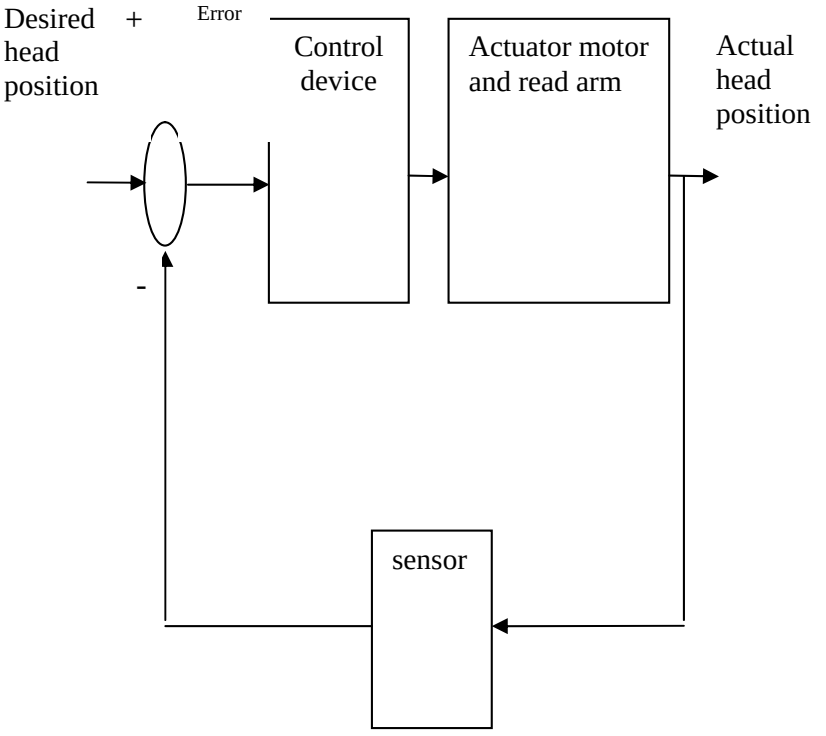


Fig.(2) Closed-loop control system for disk drive

2.Two mass model

The disk drive reader uses a permanent magnet dc motor to rotate the reader arm. The dc motor is called a voice coil motor in the disk drive industry. The read head is mounted on slider device, which is connected to the arm as shown fig.(3). A flexure (spring metal) is used to enable the head to float above the disk at a gap of less than 100 nanometers.

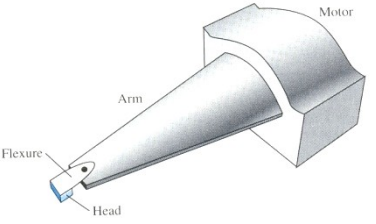


Fig.(3) Head mount for reader, showing flexure

A transfer function of disk drive system can be developed to include the effect of the flexure mount.

Since we want a light weight arm and flexure for rapid movement, the effect of the flexure must considered , which is a very thin mount made of spring steel.

Let us obtain the transfer function model of the simplified system of fig.(4b).

We will attempt to derive a model for the system shown in fig.(4a). Here, we identify the motor mass as M_1 and the head mount mass as M_2.

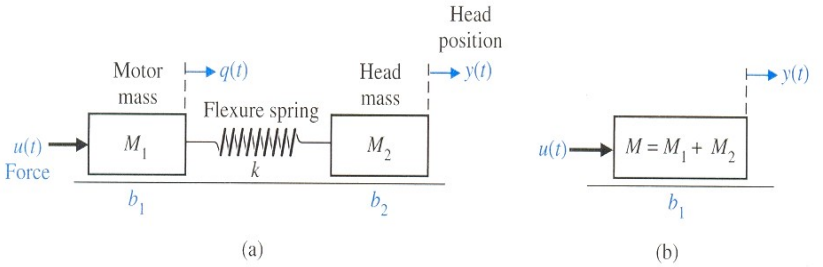


Fig (4) a) Model of the two-mass system with spring flexure.
b) Simplified model with a rigid spring.

The flexure spring is represented by the spring constant K. The force u(t) to drive the mass M_1 is generated by the dc motor. If the spring is absolutely rigid (non-springy) we obtain the simplified model shown in fig.(4b).

Let us obtain the transfer function model of the simplified system of fig.(4b). Typical parameters for the two-mass system are given in table(1).

$$M\frac{d^2y}{dt^2} + b_1\frac{dy}{dx} = u(t) \dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots (1)$$

Therefore the transfer function model is

$$\frac{Y(s)}{U(s)} = \frac{1}{s(Ms + b_1)} \dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots (2)$$

Where $M = M_1+M_2$

Table(1) Typical parameters of the Two-Mass Model[1]

parameter	symbol	value
Motor mass	M_1	20g = 0.02 kg
Flexure spring	k	$10 \leq k \leq \infty$
Head mounting	M_2	0.5 g = 0.0005 kg
Head position	$X_2(t)$	Variable in mm
Friction at mass1	b_1	$410 * 10^{-3}$ kg/m/s
Field resistance	R	1Ω
Field inductance	L	1mH
Motor constant	K_m	125 N. m/A
Friction at mass2	b_2	$4.1 * 10^{-3}$ kg/m/s

For the parameters of table (1) we obtain

$$\frac{Y(s)}{U(s)} = \frac{1}{s(0.0205s + 0.410)} \simeq \frac{48}{s(s + 20)} \ldots\ldots(3)$$

The transfer function model of the head reader, including the effect of the motor coil, is shown in fig.(5). we obtain

$$G(s) = \frac{Y(s)}{V(s)} = \frac{K_m}{s(Ms + b_1)(Ls + R)} \ldots\ldots\ldots\ldots(4)$$

3. Mathematical models of disk drive read system

we will develop a transfer function of disk drive system that will include the effect of the flexure mount. As good approximation, the model of the armature-controlled dc motor are used

Typically parameters for the disk drive system are given in table(2). Thus, we have

$$G(s) = \frac{K_m}{s(Js + b)(L_a s + R_a)} \dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots (5)$$

When K_m=5 N.m/A, we obtain

$$G(s) = \frac{5000}{s(s + 20)(s + 1000)} \dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots (6)$$

Table (2) Typical parameters for Disk Drive[1]

parameter	symbol	Typical value
Inertia of arm and Read head	J	1 N.m.S^2/rad
Friction	b	20 Kg/m/S
Amplifier	K_a	10-100
Armature resistance	R_a	1 Ω
Motor constant	K_m	5 N.m/A
Armature inductance	L_a	1 mH

We can also write G(s) as

$$G(s) = \frac{K_m/_{bR}}{s(\tau_L s + 1)(\tau s + 1)} \dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots (7)$$

Where τL= J/b =50 ms and τ = L/R = 1 ms. Since τL >> τ, we often neglect τ, then, we would have

$$G(s) \approx \frac{K_m/_{bR}}{s(\tau_L s + 1)} = \frac{0.25}{s(0.05\, s + 1)} \dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots (8)$$

We can write the transfer function of system as

$$G(s) = \frac{5}{s(s+20)} \dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots\dots (9)$$

Controller Design of Disk Drive Read System

The compensations are considered as one of the most important methods to improve the performance of dynamic control systems. The design of a control system is concerned with the arrangement, of the system structure and the selection of suitable component and parameters. It is done by redesigning the system by modifying the structure or addition devices or components to change the overall behavior then the system behaves as desired.

The design of a disk drive system is an exercise in compromise and optimization. The disk drive must accurately position the head reader while being able to reduce the effects of parameter changes and external shocks and vibrations.

The goal of the study is to achieve the fastest response to a step input r(t) while :

1. Limiting the overshoot and oscillator nature of the response.
2. Reducing the effect of a disturbance on the output position of the read head.

   The specifications are summarized in table (3) as follows:

Table (3) Specifications for the Transient Response

Performance Measure	Desired Value
Percent Overshoot	Less than 5%
Settling Time	Less than 200ms
Rise Time	Less than 70ms
Maximum value of response to a unit step disturbance	Less than $5*10^{-3}$

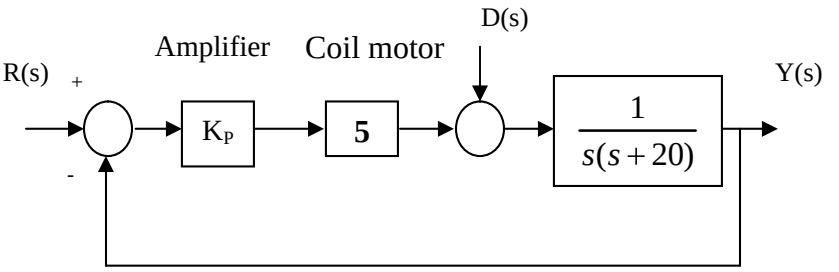


Fig.(6) Control system model with a second-order model of the motor and load.

Consider the second-order model of the motor and arm, which neglects the effect of the coil inductance. We then have the closed-loop system shown in Fig.(6). Then the output when D(s)=0 is

$$Y(s) = \frac{5k_p}{s(s+20)+5k_p}\ R(s)$$

$$= \frac{5k_p}{s^2+20s+5k_p}\ R(s) \qquad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots (10)$$

The characteristic equation is written as follows:

$S^2 + 20S + 5kp=0$ ……..……(11)

Therefore, $\omega_n^2 = 5k_p$, and $2\zeta wn = 20$. (see reference [1]). The MATLAB is used to evaluate the response of the system as shown in Fig (7). Table (4) shows the performance measures for selected values of K_P.

Table (4) Response for Second-Order Model for a Step Input.

Gain K_P	20	40	60	80	100
Damping ratio ζ	1	0.707	0.577	0.500	0.447
w_n	10.000	14.142	17.320	20.000	22.360
Percent overshoot OP%	0	4.321	10.845	16.303	20.788
Settling time T_s	0.400	0.400	0.400	0.400	0.400
Rise time T_r	0.276	0.150	0.106	0.084	0.070
Rise time T_r	0.330	0.181	0.129	0.102	0.085
Peak time T_P	Infinity	0.314	0.222	0.181	0.157
Maximum value of the response y(t) to a unit disturbance	$-10*10^{-3}$	$-5*10^{-3}$	$-3.3*10^{-3}$	$-2.5*10^{-3}$	$-2*10^{-3}$

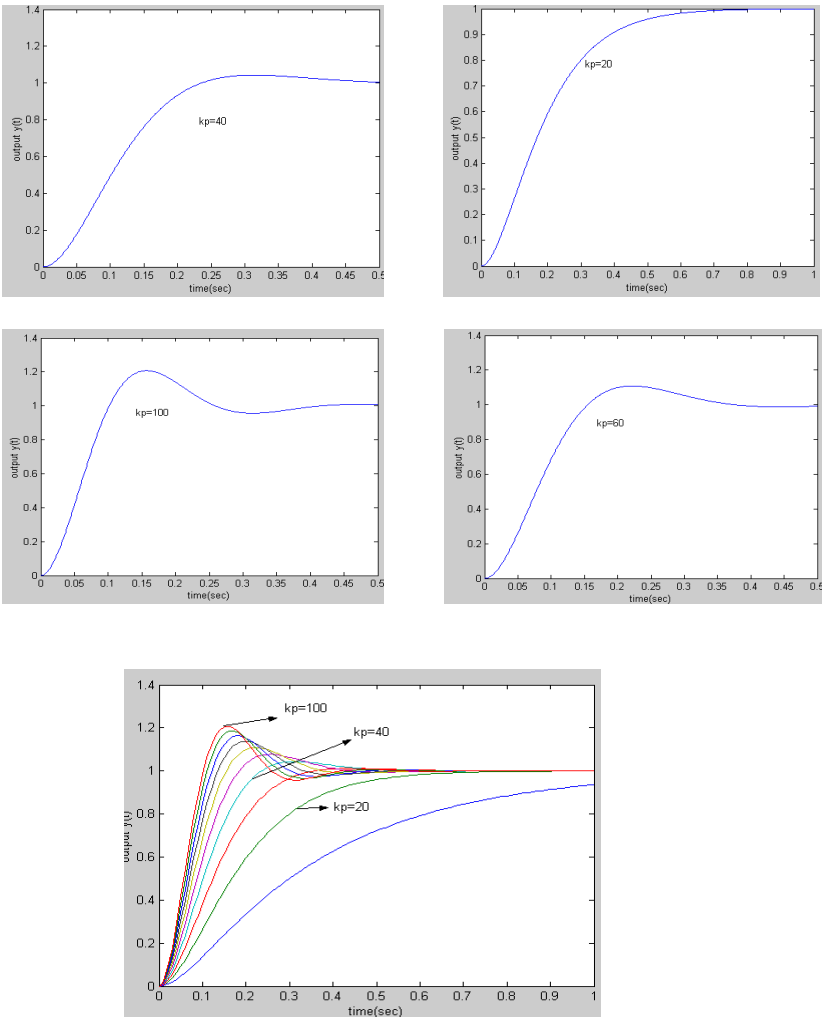
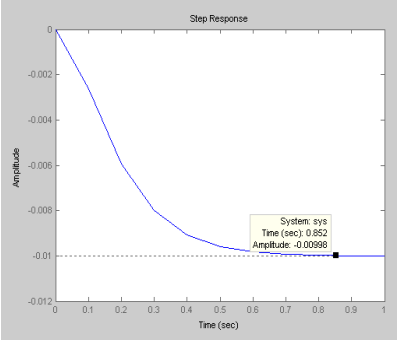
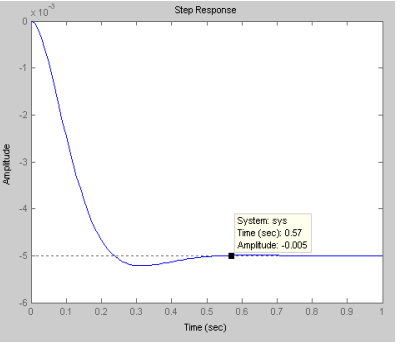


Fig. (7) Response of the system to a unit step input

When K_P is increased to 60, the effect of a disturbance is reduced by a factor of 2. This can be shown by plotting the output y(t) as a result of a unit step disturbance input , as shown in Fig. (8).

Clearly, to make the goals the requirement of this system, a compromise gain need to be selected. In this case we select (K_P = 40) as the best compromise, (see fig.(7)). However, this compromise does not meet all the specifications.





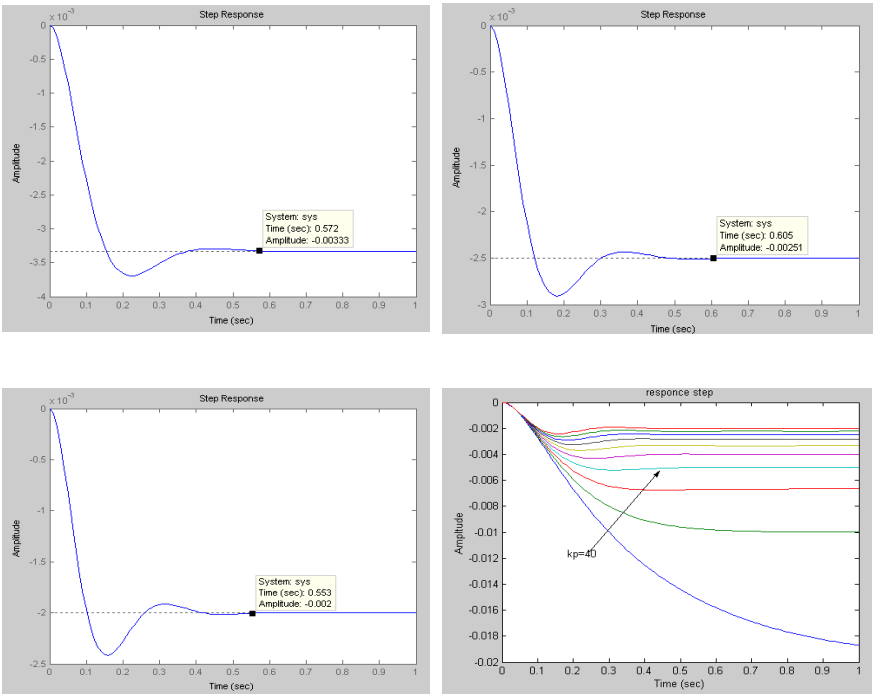


Fig (8) Response of the system to a unit step disturbance, D(s) =1/s.

- **Design with the PD controller**

The controller has been typically a simple amplifier with a constant gain K_P. This type of control action is formally

known as proportional control, since the control signal at the output of the controller is simply related to the input of the controller by a proportional constant. Intuitively, one should also be able to use the derivative or integral of the input signal, in addition to the proportional operation. Therefore, a more general continuous-data controller can be considered as one that contains such components as adders (addition or subtraction), amplifiers, attenuators, differentiators, and integrators. The designer's task is to determine which of these components should be used, in what proportion, and how they are connected. [2]

Fig.(9) shows the block diagram of feedback control system. The series controller is a proportional-derivative (PD) type with the transfer function

$$Gc(s) = K_P + K_D s \quad \text{.....(12)}$$

where K_P and K_D are the proportional and derivative constant, respectively.

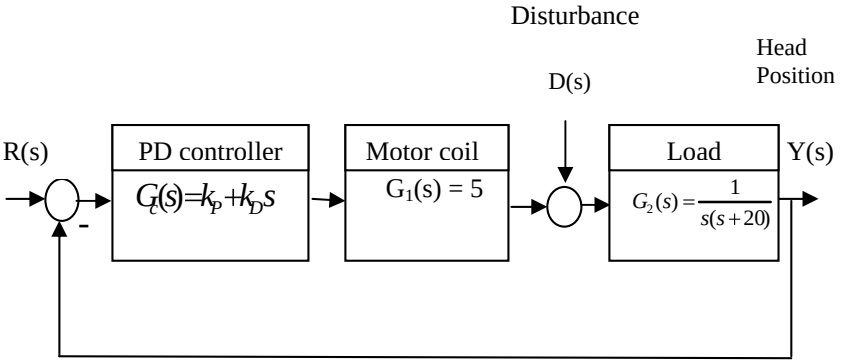


Fig.(9) Disk drive control system with PD controller.

To achieve the specified response to a unit step input a proportional-derivative controller (PD) can be designed. The specifications are given in table (3). The closed-loop system is shown in fig.(9). Then the output

$$Y(s)=\frac{5(k_P+k_Ds)}{s(s+20)+5(k_P+k_Ds)}R(s)$$

$$=\frac{5(k_P+k_Ds)}{s^2+(20+5k_D)s+5k_P}R(s) \quad \text{.....(13)}$$

the characteristic equation is written

$$s^2 + (20 + 5k_D)s + 5k_P = 0 \quad \text{.....(14)}$$

Therefore, $w_n^2 = 5k_P$, and $2\xi w_n = 20 + 5k_D$. The ramp-error constant is

$$k_v = \lim_{s \to 0} sG(s) = \frac{5k_P}{20} = 0.25k_P \quad \text{.....(15)}$$

The steady-state error due to a unit-ramp input is

$$e_{ss} = 1/k_v = 4/k_P \leq 0.0005 \quad \text{.....(16)}$$

We can arbitrarily set $K_P \geq 800$ which is acceptable from the steady-state error requirement. Equation (13) shows that the effects of the PD controller are to:

- Add zero at $s = -K_P/K_D$ to the closed-loop transfer function.
- Increase the "damping term" which is coefficient of the s term in the denominator from 20 to $20+5K_D$.

  The damping ratio of the system is

$$\xi = \frac{20 + 5k_D}{2w_n} \quad \text{.....(17)}$$

which clearly shows the positive effect of K_D on damping. If we wish to have critical damping $\zeta = 1$, and $K_P = 80$, 800, 1500 and 2800, Eq(17) gives $K_D = 4$, 21.3, 30.64, 43.3 respectively. We then determine the response of the system with $K_P =$

constant and K_D varies, using MATLAB as shown in fig.(10) for K_P = 800, 1500 and 2800.

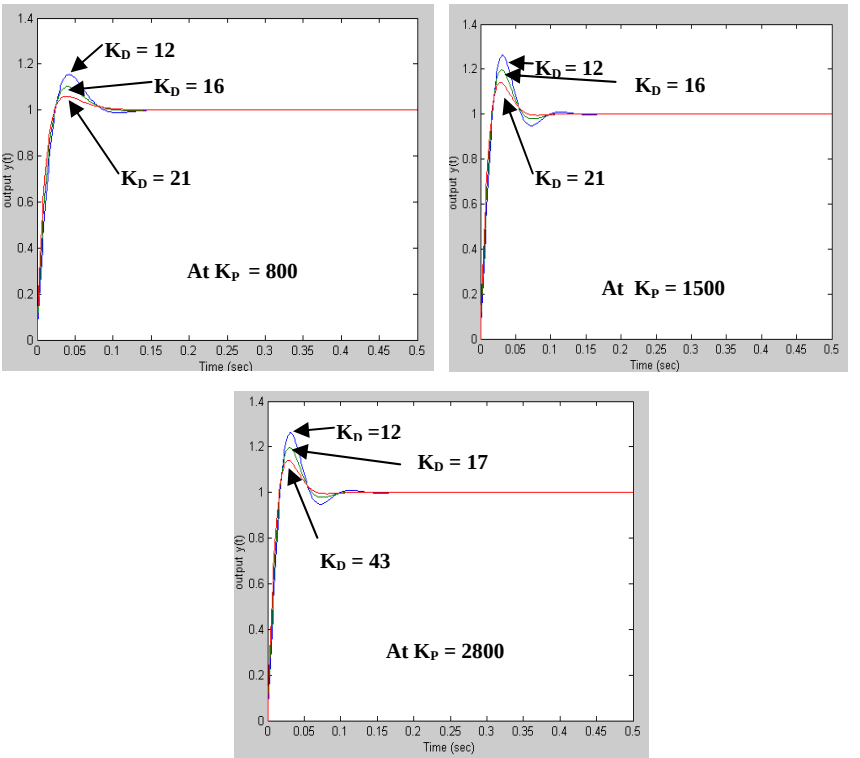
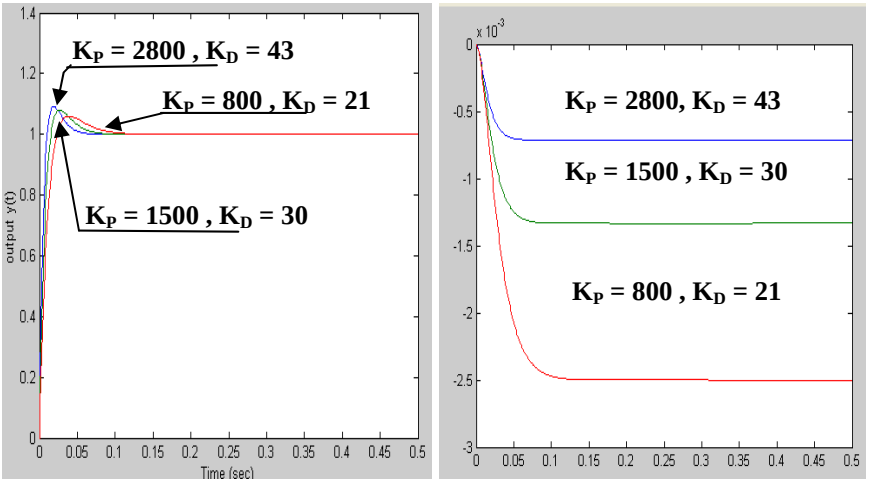


Fig.(10) Unit-step responses of system.

When K_P = 2800 and K_D in increased to 12, the effect of a disturbance in reduced by a factor of 0.0000147. We can show this by plotting the output y(t) as a result of a unit step disturbance input, as shown in fig.(11b).



(a) (b)

Fig.(11) (a) Unit step responses of the system with PD controller. (b) Response of the system to a unit step disturbance, D(s) =1/s.

Clearly, if we wish to meet our goals with this system, we need to select a compromise K_P and K_D. Then obtaining

the system response using MATLAB, we achieve the actual response measures as listed in table (3). The system as designed meets all the specifications. The settling time 34 ms is the time it takes the system to "practically" reaches the final value. In this case we select $K_P = 2800$ and $K_D = 43$ as the best compromise , as shown in figs. (10,11).

Table (5) Attributes of the Unit-step Responses of the system with PD controller: $K_P = 80$.

K_D	Damping ratio ζ	w_n	Percent overshoot OP%	Setting time T_s	Rise time from 10% to 90% T_{r1}	Rise time T_r	Peak time T_P	Maximum value of the response y(t) disturbance
0	0.5000	20.0000	16.3034	0.4000	0.0840	0.1025	0.1814	-0.00251
0.5	0.5625	20.0000	11.7967	0.3556	0.0907	0.1103	0.1900	-0.00251
1	0.6250	20.0000	8.0840	0.3200	0.0975	0.1181	0.2012	-0.00251
1.5	0.6875	20.0000	5.1086	0.2909	0.1043	0.1259	0.2163	-0.00251
2	0.7500	20.0000	2.8375	0.2667	0.1110	0.1337	0.2375	-0.00251
2.5	0.8125	20.0000	1.2543	0.2462	0.1177	0.1416	0.2695	-0.00251
3	0.8750	20.0000	0.3420	0.2286	0.1245	0.1494	0.3245	-0.00251
3.5	0.9375	20.0000	0.0211	0.2133	0.1313	0.1572	0.4514	-0.00251
4	1.0000	20.0000	0	0.2000	0.1380	0.1650	infinity	-0.00251

Table (6) Attributes of the Unit-step Responses of the system with PD controller: $K_P = 800$.

K_D	Damping ratio ζ	w_n	Percent overshoot OP%	Settling time T_s	Rise time from 10% to 90% T_{r1}	Rise time T_r	Peak time T_P	Maximum value of the response y(t) disturbance
0	0.1155	86.603	69.4048	0.4000	0.0098	0.0126	0.0365	-0.000134
5	0.2598	86.603	42.9445	0.1778	0.0134	0.0167	0.0376	-0.000133
10	0.4042	86.603	24.9545	0.1143	0.0170	0.0209	0.0397	-0.000133
12	0.4619	86.603	19.4745	0.1000	0.0184	0.0226	0.0409	-0.000133
14	0.5196	86.603	14.7980	0.0889	0.0199	0.0242	0.0425	-0.000133
16	0.5774	86.603	10.8442	0.0800	0.0213	0.0259	0.0444	-0.000133
18	0.6351	86.603	7.5541	0.0727	0.0228	0.0276	0.0470	-0.000133
20	0.6928	86.603	4.8874	0.0667	0.0242	0.0292	0.0503	-0.000133
22	0.7506	86.603	2.8198	0.0615	0.0256	0.0309	0.0549	-0.000133
24	0.8083	86.603	1.3391	0.0571	0.0271	0.0326	0.0616	-0.000133
26	0.8661	86.603	0.4331	0.0533	0.0285	0.0342	0.0726	-0.000133
28	0.9238	86.603	0.0511	0.0500	0.0300	0.0359	0.0947	-0.000133
30	0.9815	86.603	0	0.0471	0.0314	0.0376	0.1896	-0.000133

Table (7) Attributes of the Unit-step Responses of the system with PD controller: $K_P = 1500$.

K_D	Damping ratio ζ	w_n	Percent overshoot OP%	Settling time T_s	Rise time from 10% to 90% T_{r1}	Rise time T_r	Peak time T_P	Maximum value of the response y(t) disturbance
0	0.1581	63.2456	60.4681	0.4000	0.0149	0.0189	0.0503	-0.00025
5	0.3558	63.2456	30.2442	0.1778	0.0216	0.0267	0.0531	-0.00025
8	0.4743	63.2456	18.4017	0.1333	0.0257	0.0314	0.0564	-0.00025
10	0.5534	63.2456	12.4023	0.1143	0.0284	0.0345	0.0596	-0.00025
12	0.6325	63.2456	7.6914	0.1000	0.0311	0.0376	0.0641	-0.00025
14	0.7115	63.2456	4.1541	0.0889	0.0338	0.0408	0.0707	-0.00025
16	0.7906	63.2456	1.7323	0.0800	0.0365	0.0439	0.0811	-0.00025
18	0.8696	63.2456	0.3952	0.0727	0.0392	0.0470	0.1006	-0.00025
20	0.9487	63.2456	0.0081	0.0667	0.0419	0.0501	0.1571	-0.00025
21	0.9882	63.2456	0	0.0640	0.0432	0.0517	0.3244	-0.00025

Table (8) Attributes of the Unit-step Responses of the system with PD controller: $K_P = 2800$.

K_D	Damping ratio ζ	w_n	Percent overshoot OP%	Settling time T_s	Rise time from 10% to 90% T_{r1}	Rise time T_r	Peak time T_P	Maximum value of the response y(t) disturbance
0	0.0845	118.322	76.6082	0.4000	0.0066	0.0085	0.0266	-0.0000714
10	0.2958	118.322	37.8013	0.1143	0.0105	0.0130	0.0278	-0.0000714
12	0.3381	118.322	32.3522	0.1000	0.0112	0.0139	0.0282	-0.0000714
15	0.4014	118.322	25.2331	0.0842	0.0124	0.0152	0.0290	-0.0000714
17	0.4437	118.322	21.1098	0.0762	0.0132	0.0161	0.0296	-0.0000714
19	0.4860	118.322	17.4326	0.0696	0.0139	0.0170	0.0304	-0.0000714
21	0.5282	118.322	14.1657	0.0640	0.0147	0.0179	0.0313	-0.0000714
23	0.5705	118.322	11.2802	0.0593	0.0155	0.0188	0.0323	-0.0000714
26	0.6339	118.322	7.6181	0.0533	0.0166	0.0202	0.0343	-0.0000714
29	0.6972	118.322	4.7086	0.0485	0.0178	0.0215	0.0370	-0.0000714
32	0.7606	118.322	2.5198	0.0444	0.0190	0.0228	0.0409	-0.0000714
35	0.8240	118.322	1.0366	0.0410	0.0201	0.0242	0.0469	-0.0000714
38	0.8874	118.322	0.2363	0.0381	0.0213	0.0255	0.0576	-0.0000714
42	0.9719	118.322	0.0002	0.0348	0.0228	0.0273	0.1128	-0.0000714
43	0.9931	118.322	0	0.0340	0.0232	0.0277	0.2256	-0.0000714

5. Calculation

The design of linear control systems can be carried out in either the time or the frequency domain. For instance, steady-state accuracy is often specified with respect to a step input, a ramp input, or a parabolic input, and the design to meet a certain requirement is more conveniently carried out in the time domain. Other specifications, such as maximum overshoot, rise time, and settling time, are all defined for a unit-step input, and therefore are used specifically for time-domain design. The design of system controllers is very important for enhancing the system performance.

The Read Drive system has been selected as a plant to make a controller for it to enhance its performance. Before using the PD controller, the optimization of the gain has been done. From the optimization, it is found that, the value of K_P equal 40 as shown in fig. (7) to obtain the best performance. The PD controller has been used after the optimization of the gain and the parameters of the PD controller (K_P , K_D) give

the best values of performance of the Read Drive System at K_P=2800 and K_D= 43 as shown figs.(10 ,11).

Tables (5-8) gives the results on maximum overshoot, rise time, settling time, peak time, and maximum value of response to a unit step disturbance for $K_P = 80$; $K_D \leq 4$, $K_P = 800$; $K_D \leq 21.3$, $K_P = 1500$; $K_D \leq 30.64$, and $K_P = 2800$; $K_D \leq 43.3$, respectively.

References

[1] Richard C. Dorf, and Robert H. Bishop" Modern Control Systems", 9th Edition, New Jersey, 2001 by Prentic-Hall

[2] Benjamin C. Kuo, "Automatic Control System", 7th Edition, New York 1995 by John Wiley & Sons

[3] K. G. Ashar, " Magnetic Disk Drive Technology", IEEE Press, Piscataway, N.J., 1997.

[4] WILLIAM STALLINGS, " Computer Organization And Architecture" 4th edition, New Jersey, 1996

[5] K. D. Fisher and W. L. Abbott, " PRML Detection Boosts Hard Disk Drive Technology", IEEE Spectrum, November 1996, pp. 70-76.

الفهرس

ر.ت	عنوان البحث	مقدم البحث	الصفحة
.1	الافتتاحية		5
.2	تكوين الأم المربية وتأهيلها	د/ جمعة محمد بدر	7
.3	أثر الإيقاع الصوتي في المعنى " التعبير القرآني أنموذجا"	د/ علي عبد السلام بالنور	39
.4	العنف الأسري وآثاره النفسية على الطفل	د/ عبد السلام عمارة إسماعيل	73
.5	اتجاهات الشباب نحو التعليم المهني في منطقة ترهونة	د/ جمعة عمر فرج الأحمر	94
.6	السجع في القرآن الكريم	د/ بشير إبراهيم أبو شوفة	120
.7	اختلاف النحاة في خروج "سوى"عن الظرفية–استعراض المذاهب وأدلتها	د/ محمد إمحمد أبواس	147
.8	فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة كلية التربية بجامعة المرقب	د/ أحمد محمد معوال	176
.9	تدريس الفنون في الجامعات الليبية بين النشأة والتطور	أ/ حسن مولود الجبو	213
.10	عدم الاستمرار في التدريب الرياضي وأثره على بعض المتغيرات البدنية وتركيب الجسم لدى لاعبي منتخب جامعة المرقب لكرة القدم	د/ميلود عمار النفر د/عطية المهدي أبو الأجراس د/مصطفى العويمر	240

ت	عنوان البحث	مقدم البحث	الصفحة
11	المكتبات الرومانية	د/ أحمد محمد انديشة	278
12	الفراغ الثقافي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لطلبة المرحلة الجامعية	أ/ مريم يونس قريرة أ/ نجاح عبد المجيد الطبيب	301
13	تقنية المعلومات والاتصالات ودورها في تطوير طرق تدريس الفيزياء الجامعية	أ/عماد الشريف الحسيني	340
14	تغيير المعاملات التكنولوجية وتأثيره على الحل الأمثل لمسألة البرمجة الخطية	د/ مناف عبد المحسن عبد العزيز	365
15	النص الشرعي بين الغلو والجفاء قراءة في منهجية الاستدلال وآليات الفهم	أ/ علي عبد السلام اشميلة	409
16	Incidence of Escherichia coli in Raw Cow's Milk	د/ محمد عبد الله الطويل	453
17	Optimal Performance of Disk Drive Read System Using Classical Controller	أ/ سائد سليمان موسى الأسطل أ/ سالم حسين علي المدهون	463
18	الفهرس		495

يشترط في البحوث العلمية المقدمة للنشر أن يراعى فيها ما يأتي :

- أصول البحث العلمي وقواعده .
- ألا تكون المادة العلمية قد سبق نشرها أو كانت جزءا من رسالة علمية .
- يرفق بالبحث المكتوب باللغة العربية بملخص باللغة الإنجليزية ، والبحث المكتوب بلغة أجنبية مرخصا باللغة العربية .
- يرفق بالبحث تزكية لغوية وفق أنموذج معد .
- تعدل البحوث المقبولة وتصحح وفق ما يراه المحكمون .
- التزام الباحث بالضوابط التي وضعتها المجلة من عدد الصفحات ، ونوع الخط ورقمه ، والفترات الزمنية الممنوحة للعديل ، وما يستجد من ضوابط تضعها المجلة مستقبلا .

تنبيهات :

- للمجلة الحق في تعديل البحث أو طلب تعديله أو رفضه .
- يخضع البحث في النشر لأوليات المجلة وسياستها .
- البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها ، ولا تعبر عن وجهة نظر المجلة .

Information for authors

1- Authors of the articles being accepted are required to respect the regulations and the rules of the scientific research.
2- The research articles or manuscripts should be original, and have not been published previously. Materials that are currently being considered by another journal, or is a part of scientific dissertation are requested not to be submitted.
3- The research article written in Arabic should be accompanied by a summary written in English.
And the research article written in English should also be accompanied by a summary written in Arabic.
4- The research articles should be approved by a linguistic reviewer.
5- All research articles in the journal undergo rigorous peer review based on initial editor screening.
6- All authors are requested to follow the regulations of publication in the template paper prepared by the editorial board of the journal.

Attention

1- The editor reserves the right to make any necessary changes in the papers, or request the author to do so, or reject the paper submitted.
2- The accepted research articles undergo to the policy of the editorial board regarding the priority of publication.
3- The published articles represent only the authors viewpoints.