مجلة التربوي

مجلة علمية محكمة تصدر عن

كلية التربية

جامعة المرقب

العدد الحادي عشر

يوليو 2017م

هيئـــــــة التحريـــر

رئيس التحرير: د. عطية رمضان الكيلاني

مدير التحرير: د. علي أحمد ميلاد

سكرتير المجلة: م. عبد السلام صالح بالحاج

المجلة ترحب بما يرد عليها من أبحاث وعلى استعداد لنشرها بعد التحكيم .
المجلة تحترم كل الاحترام آراء المحكمين وتعمل بمقتضاها .
كافة الآراء والأفكار المنشورة تعبر عن آراء أصحابها ولا تتحمل المجلة تبعاتها .
يتحمل الباحث مسؤولية الأمانة العلمية وهو المسؤول عما ينشر له .
البحوث المقدمة للنشر لا ترد لأصحابها نشرت أو لم تنشر .
حقوق الطبع محفوظة للكلية .

بحوث العدد

- العمل بالحديث المعنعن
- الإدراك الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة
- التدخل العلاجي والتأهيلي المبكر وعلاقته بتحسين بعض مجالات النمو المختلفة للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون ودور الأسرة
- ظاهرة الهروب من المدرسة الأسباب – العوامل المساعدة على حدوثها – الأساليب الإرشادية المقترحة لمعالجة هذه الظاهرة ضمن الواقع التعليمي الحديث
- الذكاء الاجتماعي (2005 –2015)
- الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للحرب على الأطفال
- الفنون الجميلة وأقسامها عند كانط
- تقدير معايير جودة المياه السطحية والجوفية لوادي كعام
- استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية في مرحلة المراهقة
- من الجارة
- تقييم مشاريع التخرج بأقسام الحاسوب بمؤسسات التعليم العالي بمنطقة الخمس باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)
- منهج ابن الحنبلي واختياراته النحوية في شرح ميمية أبي السعود
- صَرْفُ الممنُوعِ مِنَ الصَّرفِ ومنعُ المَصروفِ
- استخدام تقنيات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية في تقدير استنزاف الغطاء النباتي وأثره على معدل درجات الحرارة بمنطقة الخمس
- تقييم دور الانترلوكين –2 كوسيلة للكشف عن سرطان المتانة البولية
- آثر الصادرات في النمو الاقتصادي في ليبيا خلال الفترة (2005 – 2015)

- Arabic Diacritics and Their Influence on Word Recognition
- The Effect of Exposure Frequency on Intermediate Language Learners' Incidental Vocabulary Acquisition and Retention through Reading
- Investigating the Students' Real Problems in Forming the Different Types of Adverbial Clauses (Case Study: the Third Year Students in the Faculty of Education
- The best fitted regression line procedure for analytic rotation in factor analysis
- A CASE STUDY OF LIBYAN AND SERBIAN TEACHERS`ATTITUDES TOWARDS INCLUSION EDUCATION
- DIFFERENTIAL SANDWICH THEOREMS FOR CERTAIN SUBCLASSES OF ANALYTIC FUNCTIONS
- Common Fixed Point Theorem For Sub-Compatible Mappings of Type A In Fuzzy 2-Metric Space
- Automorphisms of Groups That are Isomorphic to (Z_n+_n) with One Orbit
- Certain Conditions for Strongly Starlike and Strongly Convex Functions
- Environmental Impacts of Libyan Man Made River on The Nearby Region

د. أحمد عبدالسلام إبشيش
كلية التربية-جامعة المرقب

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين.

أما بعد....

فقد حرص المحدثون على سلامة أحاديث رسول الله ﷺ من أدنى ما يشوبها من ضعف ، ويظهر حرصهم في وضعهم للقواعد والأصول التي بها يقبل الحديث أو يرد ، وإن اختلفوا في بعض المسائل فاختلافهم إنما هو من قبيل الاختلاف المغتفر للمصيب أجران وللمخطئ أجر اجتهاده ، ومن المسائل التي اختلف فيها المحدثون ، اختلافهم في العمل بالحديث المعنعن ، وأكثر المحدثين يرون العمل به بشروط ، والمخالف لهم قد اعتمد على أدلة قوى بها مذهبه في صحة العمل بالحديث المعنعن ، وفي المقابل لهذا المذهب ، مذهب ثالث لا يرى بالعمل بالحديث المعنعن إطلاقا ، فنتج عن هذا الاختلاف ثلاثة أقوال ، الأول : قول جمهور المحدثين وهو العمل به بشروط ، القول الثاني العمل به بشرط إمكانية اللقاء بين المعنعن ومن عنعن عنه ، وبراءة الرواة من التدليس . القول الثالث : عدم العمل به مطلقا . ولكل وجهته . وأضعف هذه الأقوال هو القول الثالث ، ومن يرى العمل بالحديث المعنعن يشترط سلامة الرواة من التدليس ، واختلافهم في ثبوت اللقاء . وعلى هذا فستكون الدراسة في هذا البحث في مبحثين الأول في معنى الحديث المعنعن والتدليس. والثاني في أقوال المحدثين في العمل بالحديث المعنعن

أهمية البحث

الدراسات الحديثية جميعها تهدف إلى تمييز الصحيح من غيره ، خشية أن يأتي المستدل بالسنة بحديث لم تثبت صحته ، فيكون الاستدلال به ضعيفا ، سواء عارضه حديث غيره أم لا ؛ لأن الأصل ألا يستدل إلا بالصحيح الثابت فالحديث المعل لا يستدل به على انفراده في الأحكام وغيرها ، ولو كان معنى الحديث صحيحا ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى أن المستدل بالسنة يثبت أحكاما يترتب عليها فعل الشيء أو تركه تدينا ، وفي هذا استدراك على الشريعة إذا لم يعرف المستدل صحة ما استدل به ؛ لأن الأصل في هذا ألا يأتي بدليل حتى يعرف درجته ، ودراسة الحديث . وفي هذا البحث بيان لسبب اختلاف المحدثين في العمل بالحديث المعنعن والوقوف على غزارة علمهم وتمسكهم بالقواعد والأصول الموضوعة لقبول الرواية أو ردها ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى عدم ترك شيء من السنة الثابتة ، فقول

الجمهور من المحدثين والأصوليين ، أن الحديث المعنعن لا يعمل به حتى يعلم السماع بين الراويين ، وهذا من شدة تمسكهم بأصول قبول الرواية ، ومن خالفهم وافقهم في هذا ، إلا أن خبر الثقة عنده مقبول إذا أمكن اللقاء بين الراويين ، ولا يشترط العلم بالسماع ما دام الراوي ثقة .

قال ابن تيمية :" وخبر الواحد المتلقى بالقبول يوجب العلم عند جمهور العلماء من أصحاب أبي حنيفة ومالك والشافعي وأحمد ."[1]

الدراسات السابقة

أقتصر في هذه البحث على ذكر بعض الدراسات الحديثية المعاصرة ، والتي أظهر الباحث فيها صحة مذهب الإمام مسلم في صحة العمل بالحديث المعنعن حيث قرر أن العمل بالحديث المعنعن هو إجماع المحدثين فسمى كتابه ب (إجماع المحدثين على عدم اشتراط العلم بالسماع في الحديث المعنعن بين المحدثين) وهو كتاب معاصر[2] صوب فيه مذهب الإمام مسلم بالاحتجاج بالحديث المعنعن ، وقد حرر المؤلف مذاهب المحدثين في هذا الجانب ومن بينهم مذهب الإمام مسلم ودافع عنه بشدة ولم ينكر على مخافيه مثل انكار مخالفي مسلم لمسلم ، إلا أنه أنكر التقليد ودعا فيه إلى اعتماد الدليل ، ورد فيه على بعض المحدثين بردود كافية ، ومن بين هذه الردود اختلاف نسبة القول بالعلم بالسماع للإمام البخاري وقد حرر في كتابه شرط البخاري ونسبة هذا الشرط أليه وبطلان نسبة ذلك للبخاري وغيره وبيان صحة وصواب مذهب مسلم في مسائل ذكرها في مقدمة كتابه .[3]

المبحث الأول معنى الحديث المعنعن والتدليس

معنى الحديث المعنعن وشروط العمل به

عنعنة مصدر عنعن الحديث إذا رواه بلفظ "عن" من غير تصريح بالسماع أو التحديث أو الإخبار . والحديث المعنعن ــ أي المروي بهذه الصيغة ــ يحتمل الاتصال وغيره ، حتى يقوم دليل على أيهما .[4]

---

(1) مجموعة الفتاوى 26/18

(2) انظر قائمة المصادر والمراجع

(3) انظر إجماع المحدثين 5/1

(4) معجم مصطلح الحديث ص 53

لا يختلف معنى الحديث المعنعن عند المحدثين عما هو في المعجم مع ذكر بعض أحكامه ، إلا أن ما في المعجم عدم ترجيح أحد الاحتمالين ، وعند بعض علماء الحديث ترجيح الاتصال ، وذكر لبعض الشروط .

قال السخاوي :" الحديث المعنعن هو الذي يرد فيه لفظ عن ، من غير بيان للتحديث أو السماع " (5)

وقال ابن الصلاح : "الإسناد المعنعن هو الذي يقال فيه فلان عن فلان ، عده بعض الناس من قبيل المرسل ، والمنقطع ، حتى يتبين اتصاله بغيره ، والصحيح ــ والذي عليه العمل ــ أنه من قبيل الإسناد المتصل ، وإلى هذا ذهب الجماهير من أئمة الحديث وغيرهم ، وأودعه المشترطون للصحيح في تصانيفهم فيه وقبلوه ، وكاد أبو عمر بن عبد البر الحافظ يدعي إجماع أئمة الحديث على ذلك ، وادعى أبو عمرو الداني المقرئ الحافظ إجماع أهل النقل على ذلك ، وهذا بشرط أن يكون الذين أضيفت العنعة إليهم قد ثبتت ملاقاة بعضهم بعضا ، مع براءتهم من وصمة التدليس ، فحينئذ يحمل على ظاهر الاتصال ، إلا أن يظهر فيه خلاف ذلك. "(6)

وفي نخبة الفكر " عنعة المعاصر محمولة على السماع إلا من المدلس ، وقيل يشترط لقائهما ولو مرة واحدة وهو المختار " (7)

قال ابن عبد البر في مقدمة كتابه التمهيد : " اعلم وفقك الله أني تأملت أقاويل أئمة أهل الحديث ، ونظرت في كتب من اشترط الصحيح في النقل منهم ، ومن لم يشترطه فوجدتهم أجمعوا على قبول الإسناد المعنعن ، لا خلاف بينهم في ذلك إذا جمع شروطا ثلاثة ، وهي : عدالة المحدثين في أحوالهم ، وملاقاة بعضهم بعضا مجالسة ومشاهدة ، وأن يكونوا براء من التدليس ... والإسناد المعنعن فلان عن فلان عن فلان عن فلان ... قال شعبة : فلان عن فلان ليس بحديث ... إلا أن يكون الرجل معروفا بالتدليس فلا يقبل حديثه حتى يقول : حدثنا أو سمعت "(8)

قال النووي : "فصل في الإسناد المعنعن وهو فلان عن فلان ، قال بعض العلماء : هو مرسل ، والصحيح الذي عليه العمل وقاله الجماهير من أصحاب الحديث والفقه والأصول أنه

---

(5) فتح المغيث 163/1

(6) علوم الحديث ص61

(7) نخبة الفكرفي مصطلح أهل الأثر ص 68

(8) التمهيد 18/1

متصل بشرط أن يكون المعنعن غير مدلس وبشرط إمكان لقاء من أضيفت العنعنة إليهم بعضهم بعضا ، وفي اشتراط ثبوت اللقاء وطول الصحبة ومعرفته بالرواية عنه خلاف " (9)

لم يذكر النووي شرط عدالة الرواة ، وكأن الأمر عنده أنه من آكد الشروط ؛ لأن الإمام مسلم رحمه الله اعتمد على عدالة الرواة في مذهبه بالعمل بالحديث المعنعن ، بمعنى أن فقد هذا الشرط ينفي القول بالعمل به مطلقا تحققت الشروط الأخرى أم انتفت

شروط الحديث المعنعن

وضع علماء الحديث شروطا للعمل بالحديث المعنعن اتفقوا على بعضها واختلفوا في البعض الآخر ، وهذه الشروط هي :

ــ عدالة الرواة ، إماكنية الملاقاة ، براءتهم من التدليس وهذه متفق عليها ، ثبوت اللقاء وهذا شرط البخاري وعلي بن المديني . قال النووي : وهو الصحيح . ومن الشروط المختلف فيها ، طول الصحبة ، كون المعنعن معروفا بالرواية عمن عنعن عنه . (10) وأحيانا يعبر بالمعاصرة والمراد بها إمكانية اللقاء .

ولما كانت سلامة الرواة من التدليس شرطا متفقا عليه ، وعليه يدور قبول الرواية أو ردها . كان من اللازم بيان معنى التدليس

التدليس

اشترط جميع العلماء في العمل بالحديث المعنعن براءة المعنعن من التدليس ، وذلك لقوة التقارب بين الحديث المعنعن وحديث المدلس الذي يذكر فيه العنعنة عن فلان كما يظهر من تعريف التدليس عند العلماء بعد بيان معنى التدليس في اللغة .

معنى التدليس لغة

قال ابن منظور في لسان العرب : "(دلس) الدلس بالتحريك : الظلمة ، وفلان لا يدالس أي لا يخادع ، ولا يغدر ... والمدالسة المخادعة ... وفلان لا يدالسك : لا يخادعك ولا يخفي عليك الشيء ، ودلس في البيع وفي كل شيء إذا لم يبن عيبه . "(11)

توسع المؤلف في بيان معنى التدليس ، وذكر معنى تدليس الحديث عند المحدثين وهو ما سيذكر بعد .

---

(9)صحيح مسلم بشرح النووي 38/1

(10) انظر صحيح مسلم بشرح النووي 38/1 و115

(11) لسان العرب 86/6

وفي معجم مصطلح الحديث : تدليس : لغة الإخفاء والخديعة ، وأصله من الدلس وهو الظلمة ، يقال دلس البائع ، أي كتم عيب السلعة . واصطلاحا هو : رواية توهم غير الواقع . وأكثرها شيوعا نوعان ، الأول : تدليس الإسناد ، وهو أن يروي عمن لقيه أو سمع منه ، أو لقيه ولم يسمع منه ، أو عمن عاصره ولم يلقه ، ما لم يسمع منهم ، بلفظ يوهم السماع ، مثل قال فلان أو عن فلان ، أما إذا صرح بالسماع في هذه الحالة فهو كذب لا تدليس ... والآخر تدليس الشيوخ . وهو : أن يأتي باسم شيخه أو كنيته على خلاف المشهور به تعمية لأمره ، وأشنعه أن يكون الشيخ غير ثقة ، فيدلسه لئلا يعرف حاله ، أو ليوهم أنه رجل آخر من الثقات . (12)

معنى التدليس عند المحدثين

قال ابن عبد البر : "وأما التدليس فمعناه عند جماعة أهل العلم بالحديث : أن يكون الرجل قد لقي شيخا من شيوخه فسمع منه أحاديث لم يسمع غيرها منه ، ثم أخبره بعض أصحابه ممن يثق به عن ذلك الشيخ بأحاديث غير تلك التي سمع منه ، فيحدث بها عن الشيخ دون أن يذكر صاحبه الذي حدثه بها ، فيقول فيها عن فلان ، يعني ذلك الشيخ . وهذا لا يجوز إلا في الإسناد المعنعن ، ولا أعلم أحدا يجيز للمحدث أن يقول أخبرني أو حدثني أو سمعت من من لم يخبره أو يحدثه ولم يسمع منه ."(13) وهذا هو تدليس الإسناد وفيه أن يقول الرجل عن فلان وهو شيخه الذي سمع منه غير الأحاديث التي ذكرها ولم يذكر صاحبه الذي حدثه بتلك الأحاديث فيقول عن فلان ، يخفي الرجل الذي سمع منه ويسند الرواية لشيخه . وأما تدليس فقد أنكره المحدثون إذا كان الشيخ الذي أخفاه ضعيفا .

المبحث الثاني العمل بالحديث المعنعن

اختلف العلماء في العمل بالحديث المعنعن وسبب الخلاف أن لفظ "عن" في اللغة لا يدل على الاتصال ، ومن شروط الحديث الصحيح اتصال السند ... فذهب مسلم إلى صحة الاحتجاج به بشرط إمكانية اللقاء والسلامة من التدليس ، وذهب شعبة إلى عدم الاحتجاج به ، وذهب جمهور المحدثين إلى العمل به إذا جمع شروطا ذكر ابن عبد البر أهم هذه الشروط ، وهي عدالة الرواة ، وثبوت اللقاء ، وسلامتهم من التدليس ، وممن اشترط ثبوت اللقاء علي بن المديني ، والبخاري . (14) واكتفى مسلم بإمكانية اللقاء إذا كان المعنعِن والمعنعَن عنه قد

---

(12) معجم مصطلح الحيث النبوي ص 23و24

(13) التمهيد 25/1

(14) انظر فتح المغيث 165/1

تعاصرا ، أما عدالة الرواة وسلامتهم من التدليس فمحل اتفاق جميع المحدثين ، وقد بوب الإمام مسلم في مقدمة صحيحه بابا قال فيه : باب صحة الاحتجاج بالحديث المعنعن ، وفي هذا المبحث ذكر لأقوال العلماء في الاحتجاج به

مذهب الإمام مسلم في الاحتجاج بالحديث المعنعن

شنع الإمام مسلم رحمه الله على من لا يرى العمل بالحديث المعنعن حتى يعلم لقاء من عنعن بمن عنعن عنه فقال : " ومن ذهب هذا المذهب [15] وسلك هذا الطريق فلا نصيب له فيه ، وكان بأن يسمى جاهلا أولى من أن ينسب إلى علم ." [16]

قال النووي : " حاصل هذا الباب أن مسلما ــ رحمه الله ــ ادعى إجماع العلماء قديما وحديثا على أن المعنعن ــ وهو الذي فيه فلان عن فلان ــ محمول على الاتصال والسماع إذا أمكن لقاء من أضيفت العنعنة إليهم بعضهم بعضا مع براءتهم من التدليس ." [17] ذكر مسلم ما يقوي به مذهبه أن خبر الثقة تقوم به الحجة ، وفيه الرد على مخالفه فقال : " فيقال لمخترع هذا القول الذي وصفنا مقالته أو للذاب عنه قد أعطيت في جملة قولك أن خبر الواحد الثقة عن الواحد الثقة حجة يلزم به العمل ، ثم أدخلت فيه الشرط بعد ، فقلت حتى نعلم أنهما قد كانا التقيا مرة فصاعدا أو سمع منه شيئا ، فهل تجد هذا الشرط الذي اشترطته عن أحد يلزم قوله ؟ وإلا فهلم دليلا على ما زعمت ." [18]

إلزام الإمام مسلم هذا مبني على أن خبر الثقة تقوم به الحجة ، واعتبر رد روايته طعنا في الإسناد ، وقد استدل بعنعة هشام بن عروة عن أبيه عن عائشة . قال : " فإن كانت العلة في تضعيفك الخبر ، وتركك الاحتجاج به إمكان الإرسال فيه ، لزمك ألا تثبت إسنادا معنعنا حتى ترى فيه السماع من أوله إلى آخره ، وذلك أن الحديث الوارد علينا بإسناد هشام بن عروة عن أبيه عن عائشة ، فبيقين نعلم أن هشاما قد سمع من أبيه ، وأن أباه قد سمع من عائشة ، كما نعلم أن عائشة سمعت من النبيء " [19]

---

(15) يعني عدم الاحتجاج بالحديث المعنعن حتى يثبت اللقاء

(16) مقدمة صحيح مسلم

(17) صحيح مسلم بشرح النووي 115/1

(18) مقدمة صحيح مسلم باب صحة الاحتجاج بالحديث المعنعن

(19) المصدر نفسه

فلما كان الراوي ثقة ، كانت عنعنته محمولة على السماع . والثقة في مصطلح الحديث هو العدل الضابط [20] قال ابن عبد البر : وكل حامل علم معروف العناية به فهو عدل محمول في أمره أبدا على العدالة حتى تتبين جرحته في حاله أو في كثرة غلطه" [21]

قال النووي : " هذا الذي قاله مسلم ــ رحمه الله ــ تنبيه على القاعدة العظيمة التي ينبني عليها معظم أحكام الشرع ، وهو وجوب العمل بخبر الواحد ... قال : وأما خبر الواحد فهو ما لم يوجد فيه شروط المتواتر سواء كان الراوي له واحدا أو أكثر، واختلف في حكمه ، فالذي عليه جماهير المسلمين من الصحابة والتابعين فمن بعدهم من المحدثين والفقهاء ، وأصحاب الأصول أن خبر الواحد الثقة حجة من حجج الشرع يلزم العمل بها ." [22]

قال مسلم في مقدمة صحيحه : " وذلك أن القول الشائع المتفق عليه بين أهل العلم بالأخبار والروايات قديما وحديثا أن كل رجل ثقة روى عن مثله حديثا ، وجائز ممكن له لقاؤه والسماع منه لكونهما جميعا كانا في عصر واحد ، وإن لم يأت في خبر قط أنهما اجتمعا ولا تشافها بكلام ، فالرواية ثابتة ، والحجة بها لازمة ، إلا أن يكون هناك دلالة بينة ، أن هذا الراوي لم يلق من روى عنه أو لم يسمع منه شيئا ، فأما والأمر مبهم على الإمكان الذي فسرنا ، فالرواية على السماع أبدا ، حتى تكون الدلالة التي بينا . [23]

قال النووي : " وهذا الذي صار إليه مسلم قد أنكره المحققون ، وقالوا هذا الذي صار إليه ضعيف ، والذي رده هو المختار الصحيح الذي عليه أئمة هذا الفن علي بن المديني والبخاري وغيرهما ، وقد زاد جماعة من المتأخرين على هذا ، فاشترط القابسي أن يكون قد أدركه إدراكا بينا ، وزاد أبو مظفر السمعاني الفقيه الشافعي فاشترط طول الصحبة بينهما ، وزاد أبو عمرو الداني المقرئ فاشترط معرفته بالرواية عنه ." [24]

تلخص مذهب الإمام مسلم في الاحتجاج بالحديث المعنعن بالشروط الآتية :

الشرط الأول : المعاصرة . الشرط الثاني : ألا يكون الراوي المعنعن مدلسا .

الشرط الثالث : ألا يكون هناك دليل وبينة على عدم السماع .

---

(20) ثقة : لغة هو المؤتمن على كل شيء . واصطلاحا : هو العدل الضابط المؤتمن على الرواية . معجم مصطلح الحديث النبوي ص 26

(21) التمهيد 27/1

(22) صحيح مسلم بشرح النووي 118/1

(23) مقدمة صحيح مسلم

(24) صحيح مسلم بشرح النووي 115/1

قال العوفي : أما الشرطان الأولان فظاهران لا خلاف فيهما ، ولا غموض ، وأما الشرط الثالث ، فقد وقع فيه خلاف ويحتاج إلى بيان ... لقد صرح مسلم بهذا الشرط عندما قال ــ كما سبق ــ إلا أن يكون هناك دلالة بينة أن هذا الراوي لم لم يلق من روى عنه أو لم يسمع منه شيئا ، فهذا نص صريح أن المعاصرة قد تحصل بين الراويين لكن يمنع من الحكم بالاتصال ــ عند مسلم ــ وجود دلالة واضحة تنفيه ، وتمنعه ." [25]

والأدلة المانعة من الاتصال هو عدم العلم من أخبارهما أنها لم يجتمعا في بلد قط ، ولا كانت بينهما مكاتبة ولا إجازة ، وكذلك نفي الراوي عن نفسه أنه لم يلق الراوي الذي عنعن عنه فمثل هذه الأدلة لا تحتاج إلى تنصيص وشرط مسلم متحقق بها . [26]

قال رُشيد الفهري حول الشرط الذي حصل فيه الخلاف ، وجنح إلى ما نسب للبخاري : جرت لي مفاوضة مع من أثق بجودة نظره ، وأتحقق صحة تصوره ، وهو صاحبنا الفقيه المتفنن الأبرع أبو القاسم القاسم بن عبد الله الأنصاري ــ حفظه الله ــ وأبقاه لإفادة العلوم وإظهار ما بطن من الفهوم في المحاكمة بين الإمامين أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري أمير أمراء صنعة الحديث الموقر حظه المجزل قسطه من من فهم دقائق المعاني الفقهية والحديثية وغوامضهما ومبهماتهما في المشهور المأثور عنه وعن غيره من أئمة الصنعة من ثبوت اللقاء ، أو السماع في حمل الإسناد المعنعن على الاتصال ، ونفي الانقطاع والإرسال ، وتلاه تلميذه أبو الحسن مسلم بن الحجاج النيسابوري خليفته في هذه الصناعة والحامل فيها بعده لواء البراعة ــ رحمهما الله ــ وجزاهما عن نصحهما للإسلام خير الجزاء ، وقسم لهما من مذخور الأجر أوفر الجزاء ، وما تولاه أبو الحسن في مقدمة مسنده الصحيح من رد هذا المذهب [27] والمبالغة في إنكاره وتجهيل قائله وأنه قول محدث لم يقله أحد من أهل العلم سلف ويستنكره من بعدهم خلف ، فذهب صاحبنا [28] ــ حفظه الله ــ إلى أن الذي لا إشكال في انتهاض الأدلة على قبوله من مسند الحديث ما علم اتصاله ب سمعت أو حدثنا أو أخبرنا أو قال لنا أو ما في معناه مما هو صريح في الاتصال ، وأنه أعلى رتب النقل ، ويلحق بحكمه ويجري مجراه معنعن من علم من مذهبه انه لايقول " عن " إلا فيما سمع ، ويتلوه في

---

(25) إجماع المحدثين 19/1

(26) انظر المصدر نفسه

(27) يعني شرط ثبوت اللقاء

(28) يعني أبا القاسم الأنصاري

الرتبة الإسناد المعنعن الذي لم يعلم ذلك فيه[29] من قائله وليس مدلسا ، ولا تسع المسامحة في أن تشترط فيه أقل من صحة سماع الراوي الثقة من المروي عنه الثقة في الجملة مع السلامة من وصمة التدليس .[30]

ذكر الأنصاري أن أعلى رتب النقل ما صرح فيه الراوي بالسماع أو التحديث أو الإخبار وهذا لا خلاف فيه ثم معنعن لم يصرح الراوي فيه بالسماع ، ولكن المعلوم من مذهب هذا الراوي أنه لا يأتي بلفظ عن إلا فيما سمع ، أي أنه معلوم عند المحدثين أن عن عند هذا الراوي محمولة على السماع ، ثم الرتبة الثالثة وهي : الإسناد المعنعن الذي لم يعلم فيه سماع الراوي ممن عنعن عنه فهذه الرتبة هي محل الخلاف فالأنصاري يعتبرها أدنى رتب النقل بشرط سلامة الراوي من التدليس ، أما رشيد فإن هذه الرتبة لا تحصل بها صحة الرواية ، وذلك لنصرة مذهب البخاري من ثبوت اللقاء وقد قرر ذلك بقوله " وفلجت حجة أبي عبد الله على أبي الحسين ، وثلجت النفس بها ووضحت محجة قوله وانزاح ما استدل به خصمه من الشبه بحيث لو عرض ذلك على الإمام أبي الحسين ــ يرحمه الله ــ ووقف على النقض الوارد عليه من كلامه لم يسعه إلا الإقرار به والإذعان له [31].

الإمام مسلم رحمه الله من أئمة الحديث خلافه معتبر ، وأقواله لديه ما يقويها ،

وقد أنكر بشدة الرواية عن الضعفاء والكذابين فبوب في مقدمة صحيحه بابا ترجم فيه بوجوب الرواية عن الثقات وترك الكذابين ، وفي باب آخر ترجم له بالنهي عن الرواية عن الضعفاء والاحتياط في تحملها ، وفي باب آخر ترجم له أن الإسناد من الدين ، فهذه التراجم وغيرها تفيد شدة اعتناء الإمام مسلم بحديث رسول الله سواء في الاحتياط من رواية الضعفاء أو في رواية الثقات فالمسألة عنده من شقين ترك رواية الضعفاء ووجوب رواية الثقات ، والذين نسبوا القول إلى البخاري باشتراط العلم بالسماع ، اختلفوا فيما بينهم بنسبة هذا القول له ، مما جعل المهتمين بصحة مذهب مسلم في احتجاجه بالحديث المعنعن يتتبعون هذه الأقوال من بينهم العوفي في كتابه إجماع المحدثين على عدم اشتراط العلم بالسماع بين المتعاصرين ، تتبع أقوال المحدثين وناقش أدلتهم بما تطمئن به النفس ، وحرر في هذا الكتاب شروط المحدثين المتعلقة بالحديث المعنعن وجعلها في مسائل ، قال فيه : المسألة الأولى : تحرير

---

(29) يعني العلم السماع وقد ألف الشريف حاتم العوني كتاب سماه إجماع المحدثين على عدم اشتراط العلم بالسماع بين المتعاصرين ، وفيه الرد على رشيد

(30) السنن الأبين والمورد الأمعن في المحاكمة بين الإمامين في السند المعنعن 29-31

(31) المصدر نفسه ص 32

شرط البخاري المنسوب إليه ، وتحرير شرط مسلم ، وشرط أبي المظفر السمعاني . أولا : تحرير الشرط المنسوب إلى البخاري قال : " نسب عامة أهل العلم ممن جاء بعد القاضي عياض ت 544 هـ ــ أخذا من القاضي عياض[32] إلى البخاري أنه يخالف مسلما في الحديث المعنعن ، وأنه لا يكتفي بالشرط الذي بينه مسلم في صحيحه ، بل يزيد شرطا زائدا عليه ، ثم اختلفوا في ذلك ، فذهب ابن رُشيد ت 721 هـ في كتابه السنن الأبين[33] إلى أن البخاري لا يكتفي بالمعاصرة مثل مسلم ، بل لا يكتفي أيضا بما يدل على اللقاء بين الراويين ، وإنما يشترط أن يقف على ما يدل على السماع ... وذهب ابن رجب ت795 هـ في شرحه لعلل الترمذي [34] إلى أن الإمام أحمد وأبا زرعة وأبا حاتم الرازيين يشترطون العلم بالسماع بخلاف البخاري وابن المديني ، فإن المحكي عنهما كما يقول ابن رجب الاكتفاء باللقاء ... ومع ان ابن رشيد تشدد ذلك التشدد إلا أنه عاد في آخر كتابه المذكور إلى الاكتفاء بالمعاصرة دون العلم بالسماع أوالملاقاة ... فتلخص من هذا أن شرط البخاري في الحديث المعنعن بعد السلامة من وصمة التدليس اختلف فيه إلى أربعة أقوال :

القول الأول : أن البخاري يشترط أن يقف على ما يدل على السماع نصا .

القول الثاني : أن البخاري يشترط أن يقف على ما يدل على اللقاء نصا .

القول الثالث : أن البخاري يشترط أن يقف على ما يدل على اللقاء ، وأنه يكتفي بالمعاصرة أحيانا إذا وجدت قرائن قوية تدل على السماع أو اللقاء .

القول الرابع : أن البخاري يشترط أن يقف على ما يدل على اللقاء أو السماع في كتابه الصحيح ولا يشترط ذلك القول خارج كتابه . [35] "يضاف إلى هذه الشروط ما اشترطه غير البخاري كما ذكرها النووي [36] وقد مر تلخيص شروط مسلم[37] فلا داعي لذكرها ، وقد

---

(32) قال القاضي عياض : " وذكر مسلم كلام بعض الناس في المعنعن ، وهوقولهم فلان عن فلان ، ولا يقول حدثنا ولا أخبرنا ولا سمعت ، لا يحمل منه على المسند إلا ما كان بين متعاصرين يعلم أنهما التقيا من دهرهما مرة فصاعدا ، وما لم يعرف ذلك فلا تقوم به الحجة ، ولم يشترط غير التعاصر ، والقول الذي رده مسلم ــ أي العلم بالسماع ــ هو الذي عليه أئمة أهل العلم علي بن المديني والبخاري وغيرهما . إكمال المعلم 132/1

(33) انظر السنن الأبين ص 54و55

(34) انظر شرح علل الترمذي 592/2

(35) إجماع المحققين 15/1

(36) انظر صحيح مسلم بشرح النووي ص

(37) انظر ص

صوب العوفي مذهب مسلم في صحة الاحتجاج بالحديث المعنعن، ورد بشدة على خصوم مسلم ، وبنى تصويبه هذا على أصلين أحدهما نقلي والآخر تأصيلي فقال : " أما الدليل النقلي فهو الإجماع المتضمن إطباق أئمة الحديث على عدم اشتراط الوقوف على نص صريح على السماع بين كل متعاصرين .

وأما الدليل التأصيلي فينبني على أصلين .

الأصل الأول : أن "عن " في عرف المحدثين دالة على الاتصال [38] ، ومن نازع في ذلك ... يلزمه ألا يقبل العنعة مطلقا .

الأصل الثاني أن رواية الراوي عمن عاصره ولم يلقه بالصيغة الموهمة ، تدليس وفاعل ذلك مكثرا من فعله التدليس ... فما دامت رواية الراوي عمن عاصره ولم يلقه تدليسا ، وما دام أن مذهب مسلم قد تضمن صراحة ألا يكون الراوي المعنعن مدلسا ، فلا يصح إيراد احتمال أن يكون هذا الراوي غير المدلس عندما عنعن عمن عاصره قد روى عنه مع عدم اللقاء لأن روايته كذلك تدليس والأصل فيه عدم فعل ذلك لكونه ليس مدلسا . [39]

أطال النفس في هذا الأصل وأتى بإيرادات ألزم بها خصوم الإمام مسلم وبيانه لصحة مذهبه في الاحتجاج بالحديث المعنعن إذا سلم الراوي من التدليس وأمكن اللقاء ، وبين في هذا الأصل أن الصيغة الموهمة وهي "عن" تدليس إذا لم يحصل لقاء بين الراويين ، وهذا من فعل المكثرين من التدليس ، أما إذا أمكن اللقاء ــ وهذا شرط مسلم ــ وسلم الراوي من التدليس فإن " عن " تفيد الاتصال عند المحدثين كما قرره في الأصل الأول ، وفي الثاني نفى أن يكون الراوي مدلسا ، وإذا كان غير مدلس فالأصل فيه عدم فعل ذلك لكونه غير مدلس ، فتقبل روايته . وهذا تحصيل جيد، إضافة لاختيار الإمام مسلم لقبول رواية المعنعن غير المدلس مع إمكانية اللقاء .

قال العوفي : " فالنتيجة أن اشتراط انتفاء التدليس في الحديث المعنعن اشتراط كاف للحكم بالاتصال ، واستبعاد احتمال الانقطاع فيه ؛ لأنه تضمن احترازا من قبول عنعنة من يستحق أن ترد عنعنته دون من لا يستحق ذلك من عامةالرواة الذين لم يثبت عنهم التدليس مطلقا ... وبذلك جميعه وبعد بيان الأصلين اللذين بنى مسلم رده عليهما تتضح حقيقة قوة مذهب مسلم ، بل مذهب جميع أئمة الحديث بمن فيهم البخاري ." [40]

---

(38) قال ابن عبد البر: "عن" ظاهرها الاتصال حتى يثبت فيها غير ذلك . التمهيد 19/1

(39) إجماع المحققين 148/1-153

(40) إجماع المحدثين 156/1

الخاتمة

الحمد لله الذي بحمده تتم الصالحات ، والصلاة والسلام على نبينا محمد وآله وصحبه . وبعد ,,, فهذا بحث مختصر لمسألة ظهر الخلاف فيها قديما ، ولا زال . وسبب الخلاف كما مر يرجع إلى شدة احتياط المحدثين بأحاديث رسول الله فمن ذهب إلى عدم العمل بالحديث المعنعن إنما هو لشدة احتياطه في قبول الرواية ، ومن ذهب إلى العمل بالحديث المعنعن فإنما هو لشدة أخذه بأحاديث النبي حتى لا يترك منها شيء ، وهو خلاف معتبر مرجعه واحد ، وهو حفظ السنة التي حماها الله بجهود هؤلاء الجهابذة ، والمتتبع لأقوال العلماء فيها تظهر له أن النتيجة واحدة وهي حماية السنة والذب عنها ، ومن مظاهر حمايتها أخذ كل ما ثبت عن رسول الله ورد ما لا يثبت ، وفي رواية المعنعن ــ غير المدلس ــ هذا وهذا ، والذي تطمئن إليه النفس وتؤيده الأدلة قبول روايته ؛ لأن ردها كما ذكر مسلم طعن في الإسناد .

والله أعلم وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم .

المصادر والمراجع

أولا: القرآن الكريم

ثانيا : المدونات الحديثية

ــ صحيح مسلم لأبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري ت 261 هـ. ط دار الحديث القاهرة 1422هـ- 2002 م

ثالثا : شروح الحديث

ــ صحيح مسلم بشرح النووي " المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج " للإمام أبي زكرياء يحيى بن شرف النووي الدمشقي ت 676 هـ. ط دار الفكر 1424هـ-2004 م

ــ التمهيد لما في الموطأ من المعاني والمسانيد للإمام الحافظ أبي عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر ت 436 هـ ط دار الكتب العلمية بيروت الطبعة الأولى 1419 هـ ــ 1999م

رابعا : الكتب الحديثية

ــ إجماع المحدثين على عدم اشتراط العلم بالسماع في الحديث المعنعن بين المتعاصرين للشريف حاتم بن عارف العوفي ط دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع السعودية الطبعة الأولى 1421 هـ

ــ السنن الأبين والمورد الأمعن في المحاكمة بين الإمامين في السند المعنعن لأبي عبد الله محمد بن عمر بن محمد بن عمر رشيد الفهري ت 721 هـ الناشر مكتبة الغرباء الأثرية المدينة المنورة 1417 هـ

ــ علوم الحديث لابن الصلاح أبي عمرو عثمان بن عبد الرحمن ت 643 هـ ط دار الفكر بيروت لبنان1425 هـ-2004 م.

ــ فتح المغيث شرح ألفية الحديث لشمس الدين محمد بن عبد الرحمن السخاوي ت 902 هـ ط دار الكتب العلمية بيروت لبنان الطبعة الأولى 1403هـ

ــ مجموعة الفتاوى لشيخ الإسلام تقي الدين أحمد بن تيمية الحراني ت هـ728. ط دار الوفاء القاهرة الطبعة الثانية 1421هـ-2001 م

ــ معجم مصطلح الحديث النبوي ــ مجمع اللغة العربية ــ جمهورية مصر العربية 1422 هـ ــ 2002م

ــ مقدمة ابن الصلاح معرفة أنواع علوم الحديث يعرف بمقدمة ابن الصلاح لأبي عمرو بن عبد الرحمن الشهرزوري المعروف بابن الصلاح ت 643 هـ ط دار الفكر 1406هـ- 1986م

ــ نخبة الفكر في مصطلح أهل الأثر للإمام الحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ت 852 هـ ط الفرقان القاهرة الطبعة الأولى 1420هـ - 2009 م

ــ لسان العرب محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري ط دار صادر بيروت الطبعة الأولى

أ. مها المصري أبورقيقة
كلية التربية–جامعة المرقب

المقدمة

إن الحياة وما فيها من متغيرات وأحداث وما تحمله في طياتها من صعوبات واحتياجات تتطلب الكثير والكثير من القائمين على التربية والإرشاد والتوجيه والتأهيل والعمل الجاد لحماية الكيان النفسي والاجتماعي للفرد، وإن الكثير من الاخفاق والأخطاء الاجتماعية والسلوكية والنفسية والتربوية التي يقع فيها الفرد ما هي إلا نتاج لسوء الإدراك أو إدراك خاطئ للمواقف والأحداث التي تحدث.

وإننا نستطيع الوقوف على معرفة نوعية الحياة من خلال السياق والكيفية التي نطبقها ونتعايش بها، وهذا ما أكده أحمد محمد سنة 2010م في دراسة له بأن نوعية الحياة ترتبط بعدد من المفاهيم الأساسية مثل الإدراك والقيم والاتجاهات والحاجات والطموح ومستويات الرضا الخاصة بجوانب الحياة المختلفة والتي منها الأسرة والعمل والزملاء ومن ثم فإن نوعية الحياة ما هي إلا تعبير عن الإدراك الذاتي، فالحياة بالنسبة للإنسان هو ما يدركه منها (محمد، 2010: 15).

وعليه فالإدراك من الأشياء التي يجب ألا يستهان بها؛ لأن أغلب المشاكل والقضايا النفسية يعد سبباً فيها، ولذا فعلى القائمين على التربية والمختصين بها والمعالجين والمرشدين النفسيين والتربويين الأخذ في الاعتبار مدى أهمية الإدراك وكل ما يتعلق به كوسيلة لبلوغ الحياة الجيدة والسليمة للفرد.

فالإدراك يترتب عليه أمور عدة تتمثل في فهم الإنسان لذاته وقدراته ومن ثم اتخاذه سلوكاً وتصرفاً معيناً باتجاه الأشياء والمواقف من حوله، وكيف يتصرف الفرد مع الآخرين وكيف يفسر سلوكهم وكيف يحكم ويتعامل معهم.

فالسلوك الذي هو موضوع علم النفس وعموده الفقري يعد أهم وأخطر الأشياء التي برقيها ونجاحها ينجح الفرد والمجتمع معاً وبإخفاقها يخفق الفرد ومن تم المجتمع، والسلوك الحسن ما هو إلا نتاج لإدراك حسن وهو مقوم من المقومات التي تقود إلى حياة تتميز بالجودة والحسن.

مشكلة البحث:

يعتبر الإدراك الاجتماعي محصلة نهائية للظروف والأحداث النفسية والاجتماعية والعقلية والتربوية التي يحدث أثنائها؛ لأن الفرد وفي ظل المتغيرات المتسارعة وفي زمن

الأحداث والصراعات والصعوبات والتكنولوجيا يقع عليه عبئاً من حيث قوة صموده وقدرة تحمله وإمكانية تقبله لهذه الأحداث، ولذا فإن مخلفات كل ما سبق من شأنه أن يوقع الفرد في عثرات الاضطرابات النفسية والاجتماعية، وهو ما يؤثر بدوره على حياته ومستقبله.

ولذا فإن الباحثة رأت أنه من المهم أخذ مثل هذا الموضوع وهو الإدراك الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة بعين الاعتبار من حيث الدراسة والتقصي والبحث لما له من أثر على مدى جودة وسلامة وصحة الفرد نفسياً واجتماعياً ومهنياً، وقد تبلورت مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:-

تساؤلات البحث :

1- التعريف بمتغيري البحث (الإدراك الاجتماعي، جودة الحياة) ؟

2- ما هي مؤشرات جودة الحياة ؟

3- ما أبرز الآثار الناجمة عن سوء الإدراك الاجتماعي ؟

4- ما العوامل التي تؤثر في عملية الإدراك الاجتماعي ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى جملة من الأهداف نجملها في الآتي :-

1- التعرف على معنى الإدراك الاجتماعي وجودة الحياة.

2- التعرف على مؤشرات جودة الحياة.

3- الوقوف على أبرز الآثار الناجمة عن سوء الإدراك الاجتماعي.

4- معرفة العوامل التي تؤثر في عملية الإدراك الاجتماعي.

5- عرض تفسير وآراء بعض النظريات التي فسرت عملية الإدراك الاجتماعي والتي تناولت جودة الحياة.

أهمية البحث :

1- ترجع أهمية البحث إلى أهمية المتغيرات التي يتناولها، فالإدراك الاجتماعي من أقوى مواضيع النفس الاجتماعية، كما تعد جودة الحياة من الأمور الإيجابية التي هي مؤشر من مؤشرات الصحة النفسية.

2- المساهمة في تزويد المكاتب الليبية وإمدادها ببحث علمي حديث يتناول جانباً حيوياً وهو الإدراك الاجتماعي كمدخل لتحسين جودة الحياة.

3- العمل على توجيه الاهتمام من حيث الدراسة والتقصي على موضوع الإدراك الاجتماعي لما له من أهمية بالغة ومؤثرة على حياة الفرد بشكل خاص وعلى المجتمع بشكل عام.

4- الخروج ببعض التوصيات والمقترحات للعمل على نشر الوعي بمدى أهمية وخطورة الإدراك الاجتماعي وعلاقتها بجودة الحياة.

مصطلحات البحث :

1- الإدراك : عرفت ''زهران'' الإدراك بأنه : (لغة يُقال أدرك الشيء يعقله أي فهمه وتصوره، وفي علة النفس يقال أن الإدراك يعطي للموجودات من حولنا معنى كلياً متجانساً) [زهران، 2004 : 25].

عرفت الباحثة الإدراك اجرائياً بأنه عملية نفسية عقلية مركبة تتم عن طريق الحواس وعن طريقها يتحدد سلوك الفرد ونشاطه الذي سيؤديه.

2- الإدراك الاجتماعي : هو (تكوين انطباعات عن الآخرين واصدار أحكام حول سلوكهم وخصائصهم الشخصية مثل نواتهم وشخصيتهم واستعداداتهم وهو يتضمن تصنيف الأشخاص في فئات ذات معنى مثل تصنيف الفرد في ضوء مظهره الجسمي أو تغييراته الوجهية أو سماته الشخصية كالعداوة والكراهية مقابل التسامح والحب) [أميمن، 2007 : 271].

وعرفت الباحثة الإدراك الاجتماعي اجرائياً : هو الطريقة التي يتم بها إدراك الفرد للأحداث والأشياء ولذاته وللآخرين من حوله ومن خلال هذا الفهم والإدراك يتلقى طرق التصرف والتعامل واتخاذ القرارات في المواقف والأحداث والأشياء من حوله.

3- الجودة لغة : الجودة في أصل اللغة العربية تأتي من الفعل (جود) أي شيء جيد، والجمع جياد وجيائد بالهمزة ومنها أجاد الشيء أي أحسنه، وجوده تجويداً أي قدمه على أكمل وأحسن وجه ممكن. [أبي الفضل ابن منظور في لسان العرب، 1993 : 215].

جودة الحياة: عرف محمد جودت الحياة بأنها (هي بالمعنى مجموعة المفاهيم والمدركات الواعية التي من شأنها أن ترشد الانسان لتحقيق أهدافه فهي تجعله يثري حياته ويخاطر فيها باجتهاداته وانجازاته ومن ثم يكون المعنى وتحقيق الهدف من الحياة كما يرى أن معنى الحياة تحدده مجموعة من القيم الإنسانية تتبلور في درجة ابتكارية الفرد ودرجة واقعيته ثم درجة رؤيته للمستقبل) [محمد، 2008 : 17].

وعرفت الباحثة جودة الحياة اجرائياً بأنها: (هي السعادة الرضا والتفاؤل والتقدير الإيجابي وهي قدرة الفرد على توظيف كل ما لديه من قدرات وامكانيات لتحقيق هذه الجودة وتحقيق الأهداف المرغوبة والقيام بالمهام الحياتية بصورة التي ترضيه وتشبع حاجاته بما لا يتفق مع القيم والمعايير.

الإطار النظري:

أولاً : جودة الحياة.

تمهيـــــــــــد:

إن التغير السريع الذي حدث في المجتمع بمختلف مجالاته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية أدى إلى تعقد وتباين أساليب التوافق والإدراك في المواقف الحياتية وظهور مفاهيم عديدة من أهمها جودة الحياة التي هي إحساس الفرد بالرضا وشعوره بالاطمئنان وإشباع الحاجات وتقبل الذات والآخرين.

ولأن جودة الحياة مطمح يسعى إليه كل فرد في كافة الثقافات والمجتمعات، ولكلاً من الجنسين وفي مختلف الأعمار، فقد أصبح دراسة هذا الجانب يحظى باهتمام الكثير من الباحثين والمهتمين بمجال علم النفس بفرعيه الاجتماعي والإيجابي.

وبما أن الإحساس بالرضا عن الحياة وجودتها من القضايا المهمة في حياة الفرد؛ ولأن فقدانها يُعد نقطة البداية لكثير من المشكلات التي يمكن أن يعانيها ويعايشها ويشكو منها الفرد. فإحساس الفرد بانخفاض مستوى جودة الحياة أو عدم الرضا عن الحياة يترتب عليه اضطرابات ومشاكل عدّة كالاكتئاب وسوء الإدراك والعزلة الاجتماعية والإحباط والوحدة.

وقد أشار (محمد وآخرون : 2005) في دراسة أن جودة الحياة هي وعي الفرد بتحقيق التوازن بين الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية لتحقيق الرضا عن الحياة والاستمتاع والتقبل والوجود الإيجابي، فجودة الحياة تعبر عن التوافق النفسي كناتج للظروف المعيشية الحياتية للأفراد وعن الإدراك الذاتي للحياة حيث ترتبط جودة الحياة بالإدراك الذاتي، فالإدراك يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة كالتعليم والعمل ومستوى المعيشة والعلاقات الاجتماعية من ناحية وأهمية هذه الموضوعية بالنسبة للفرد في وقت معين وفي ظروف معينة من ناحية أخرى. [محمد وآخرون، 2005 : 369].

إن جودة الحياة لدى الفرد لا ترتبط بمحدداته الشخصية فقط، ولا بالمجالات، والموضوعات الحياتية المختلفة وإنما أيضاً بالمتغيرات المرتبطة بالأفراد الذين يكونون في مجال إدراكه الشخصي مثل الآباء والأمهات والأخوة والأقارب والأصدقاء وغيرهم، وذلك من حيث مهاراتهم في مواجهة مشكلات الحياة والتواصل والدعم الاجتماعي الذي يوفرونه له.

ويُعد تعريف اليونسكو لجودة الحياة مفهوماً شاملاً يشير إلى (أن جوانب الحياة كافة كما يدركها الأفراد، وتضم في طياتها مكونات موضوعية، ومكونات ذاتية، من حيث درجة اشباعها وتحقيقها وتوفيرها) [العارف بالله، 1999 : 27].

وتحتوي جودة الحياة مكونات عدة، وهذه المكونات تشير إلى مجموعة من العوامل التي تؤلف السعادة الشخصية، كما تتمثل في كيفية الإدراك، وأن يعرف الفرد ما يهمه وما يحتاجه وكيف يتعامل مع المواقف الحياتية، وتشير بعض الدراسات والأبحاث إلى أن هناك مؤشرات ارتبطت بمجالات جوهرية وتتمثل في الآتي:

1- الناحية الذاتية:- التقييم الشخصي من خلال الرضا والسعادة والشعور بإشباع الحاجات والراحة العامة.

2- الناحية الموضوعية:- التقييم الوظيفي – الرضا عن التعليم والمهنة.

3- الظروف الخارجية:- المنبهات الاجتماعية كالمستوى المعيشي ومستوى العمل وتوقعات الحياة المستقبلية.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن للعوامل الذاتية الدور الكبير في مدى شعور واحساس الفرد بجودة الحياة لأنها بداية الانطلاقة للرضا عن باقي النواحي ولكن يجب ألا نهمل المؤشرات والجوانب الأخرى التي تؤدي بالفرد لبلوغ الحياة الجيدة وتشعره بالرضا وتحسه بالراحة والاطمئنان.

وهذا ما أكدت عليه دراسة (Veenhoun : 1991) حيث وجد أن هناك علاقة طردية بين مستوى الرضا وبين العوامل الموضوعية حيث أكد في دراسته أن أكثر الأفراد سعادة هؤلاء الذين يعيشون في مجتمعات ميسورة ومستقرة ويتمتعون بصحة جيدة ومستقرون في حياتهم الأسرية ويتمتعون بالنشاط والتحكم في حياتهم.

وهذا ما يؤكد على أن جودة الحياة مفهوم شامل يعني الرضا والسعادة والراحة والتقبل والإشباع في الجانبين المادي واللامادي في جوانب الحياة كافة.

وأكد الله عزّ وجل في كتابه الكريم على أن هناك طبيعة لمن عمل صالحاً في قوله تعالى {مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُواْ يَعْمَلُون}[سورة النحل: الآية 97]

فعندما يدرك قيمة العمل الصالح والإيمان بالله يحيا حياة طيبة وهذا ما يدل على أثر الإدراك في كيفية اتخاذ القرارات والتعامل الذي يقدر الإنسان إلى أن ينعم بالحياة الطبيعية التي ينعم بها الفرد بالراحة والحسن والجودة والقيمة.

ثانياً: الإدراك الاجتماعي.

برغم من حداثة وقلة ما كتب عن نوعية الحياة من المنظور النفسي فإن المدقق في مباحث علم النفس الاجتماعي يجد أن له السبق في فهم وتحديد المتغيرات المؤثرة على نوعية الحياة، ويرجع ذلك بالدرجة الأولى لكون نوعية الحياة في النهاية هي تعبير عن الإدراك

الذاتي لنوعية الحياة، فالحياة بالنسبة للفرد هي ما يدركه منها وتقييم الفرد للمؤشرات الموضوعية في حياته كالدخل والمسكن والعمل ونوعية التعليم ...الخ يمثل في أحد مستوياته انعكاساً مباشراً لإدراك هذا الفرد لنوعية الحياة في جودة هذه المتغيرات والذي يتوقف بدرجة على مدى أهمية كل متغير من هذه المتغيرات بالنسبة لهذا الفرد ويظهر ذلك واضحاً في مستوى السعادة والشقاء الذي يكون عليه الفرد والذي يؤثر بدوره على تعامل هذا الفرد مع كافة المتغيرات الأخرى التي تدخل في نطاق تفاعلاته بما في ذلك أسلوبه في حل المشكلات ومواجهة المواقف الضاغطة.

وبما أن الإدراك يعني فهمنا وتفسيرنا وتحليلنا لم يأتينا من العالم الخارجي عن طريق الحواس الخمس فلا بد أن تتأثر ردود أفعالنا واستجاباتنا وأوجه نشاطنا بعملية الإدراك تلك، وأكدت على هذا [هند سليم : 2008] في دراسة لها على أن الإدراك يساعد على التوافق فمن خلاله تستطيع أن تقول أن الحياة جميلة أو قبيحة فإدراك الفرد لكل شيء على أنه جيد يجعل نوعية حياته مرتفعة وجيدة، فالأفراد المتفائلون يدركون الضغوط التي حولهم على أنها غير ضاغطة أما المتشائمون فدائماً يرون ما حولهم ضاغط [سليم ، 2008 ، 77].

وهذا ما يدلل على أن لكل فرد نوعية حياة تتوقف على ادراكه للحياة التي يعيشها.

مخاطر سوء الإدراك والآثار الناجمة عنها :-

أشارت بعض الدراسات والمباحث إلى أن عدم السواء في عملية الإدراك الاجتماعي تعيبه عوامل وتحدثه أشياء عدّة كالانطباع الأول والهالة والاستشفاف الوجداني والخبرات السابقة، ومدى سلامة الحواس التي تستقبل المثيرات والكيفية التي تفهم بها هذه المثيرات وطرق الاستجابة للأحداث من حولنا، هذه وغيرها من العوامل تؤثر في عملية الإدراك، وهذا ما أكده (بيلون 1950) في دراسته التي أجراها على عدد من الطلبة يدرسون في الجامعة حيث تعرضوا إلى مواقف أدت بهم لسوء عملية الإدراك وهي:-

1- موقف الصداقة – العداوة.

2- موقف الصداقة – الحياد.

3- موقف الصداقة – التسلط.

وسميت هذه المواقف بمواقف الإثارة وقام الباحث بتحليل سلوك الأفراد في كل موقف من هذه المواقف التجريمية معتمداً في تحليله على مفهوم علاقة الإدراك الاجتماعي كعملية متعلقة بالسلوك الانساني، وأكد في دراسته على علاقة الموقف المثير بكمية عدم السواء التي تصيب عملية الإدراك الاجتماعي، [نقلاً عن زهران : 2004 ، 45]

فالإدراك الاجتماعي Social Perception هو عملية انتقاء وتفسير للمعلومات والأحداث والأشياء والأشخاص والمثيرات من حولنا كما يتأثر بالتفاعلات المعرفية الانسانية وهي عملية في غاية التعقيد فخيالنا وقيمنا واتجاهاتنا وبداية أحكامنا اشياء لا يمكن التحكم فيها وضبطها والسيطرة عليها وتحديدها وتركها أو تحييدها عن كيفية ادراكنا للأشياء من حولنا، وهذا ما أكده [أميمن : 2007] في أن الإدراك يتأثر بعوامل ومتغيرات منها ما يتعلق بالثقافة السائدة، ومنها ما يتعلق بالمتغيرات الشخصية [أميمن: 2007 : 274].

فالإدراك تبعاً لذلك ليس شيئاً مفصولاً ومجرداً، فهو له ميزة التأثير وله صفة التأثر، ومن خلال اطلاع الباحثة على عدد من المباحث النفسية في هذا المجال ومن خلال واقع إحساسها وخبرتها المتواضعة أدركت واستشفت أن الإدراك عملية معقدة ذات أهمية بالغة لما لها من وقع على تشكيل حياة الفرد وفيما يلي عرض للعوامل التي تأثر في الإدراك حسب وجهة نظر الباحثة:

1- إن الفرد يدرك ويستجيب وفقاً لطبيعة الحياة السائدة في مجتمعه وثقافته ومستوى تعليمه وطبيعة الحياة التي يعيشها ووفقاً لخبراته التي مرّ به.

2- تؤثر الانطباعات على تكوين الإدراك، وهذا ما أشار إليه [أميمن 2007] على أن الانطباع الأول الذي يكونه الشخص يصبح حقيقة عندما يرتبط بما يحققه ولو كان ذلك صدفة فنحن مثلاً: ننعت شخص ما بأنه شرير أو طيب من خلال جمع الصفات الطيبة والشريرة فيه وثم نأخذ متوسطها وبناءً على ذلك يمكننا أن نسمي شخصاً ما بانه طيب أو شرير. [أميمن، 2007 : 275].

3- إن الفرد يتأثر إلى حد كبير في عملية إدراكه بالشيء المدرك وطبيعته، فالإدراك هو عملية تفاعل بين الْمُدْرِك والشيء الْمُدْرَك، فالإدراك يحدث ضمن ظروف ومتغيرات تؤثر فيه لا يمكن التقليل في أثرها على طريقة التفكير، كذلك للإطار المرجعي للفرد الْمُدرَك دور في كيفية التي يتم بها الإدراك، فالشخص عند تعرضه للمثيرات فإنه يستجيب لها ضمن مقارنات يقارن بها تلك المثيرات.

4- للعلاقات الاجتماعية والجماعة التي ينتسب لها الشخص دور في عملية الإدراك، كما يلعب المستوى التعليمي ونوع المهنة بصورة مباشرة أو غير مباشرة في تكوين الإدراك.

5- سمات شخصية المُدرَك ومفهوم الشخص عن ذاته والتصور الذي يضعه لنفسه وصفاته الشخصية وخصاله النفسية ومكوناته الشعورية واللاشعورية لها أثر بالغ في تكوين الإدراك وهذا ما أكدته دراسة (سكوول 1953) والتي أجراها على مجموعتين لقياس مستوى السيطرة

لديهم ويثبت أن المسيطرين ذو الدرجات العالية في مقياس السيطرة يدركون الآخرين على أنهم مسيطرون بدرجة عالية مثلهم والعكس صحيح بالنسبة لذوي الدرجة المنخفضة.

6- الافكار النمطية والقوالب الجامدة والتي تعني اصدار أحكام مطلقة وقطعية والتعميم في إدراكنا للآخرين الأمر الذي يترتب عنه مشاكل في ردود أفعالنا تجاه الأشخاص والمثيرات المختلفة ويؤثر في عملية الإدراك وفي مدى توافقنا وتعاملنا مع هذه المثيرات

إن هذه العوامل وغيرها من المؤثرات تؤثر بصورة أو بأخرى، وتحدث أثراً بالغاً في عملية الإدراك، ولذا كلما سلمت هذه العملية وكانت الصور والكيفية والخلقية والمعتقدات والبيئة والنفسية والعقلية التي ندرك بها سليمة وحسن أدت إلى سلامة ورقي عملية إدراكنا الاجتماعي.

وهذا ما أكده (الهادي : 2013) على أن الإدراك البشري عملية معقدة وهو عبارة عن مجموعة من الظواهر المعقدة حيث أصبحت ميدان عام للتخصص في علم النفس، وأن ما يدركه الفرد في مواقف مثيرة يعتمد على العديد من العوامل النفسية والفسيولوجية، وما يدركه شخص معين في موقف معين يعتمد على العديد من العوامل النفسية والفسيولوجية من خلال الأحاسيس وسرعة التعلم ومستويات التعلم وأنماط الإدراك [الهادي، 2013 : 63].

وكل ما سبق يؤكد على خطورة عملية الإدراك وأثرها البالغ في كيفية تصرف الشخص، والطريقة التي يتخذ بها قراراته، والكيفية التي يشبع بها حاجاته، ويحقق بها طموحاته وآماله، وفيما يلي عرض لبعض النظريات التي تناولت الإدراك الاجتماعي:-

أولاً : نظرية الغزو :-

إن واحداً من أكثر خصائص السلوك الإنساني إثارة للدهشة هو امكانية أن يفسر المرء أي شيء، ومهما تكون الأسباب الكامنة وراء هذا السلوك فإننا نجد أنفسنا مدفوعين بحاجة قوية إلى أن نفهم ونفسر ما يحدث حولنا في العالم (ويُعد العالم هايدر هو أول من آثار مفهوم نظرية الغزو واهتم بالكيفية التي نفسر بها سلوكنا وسلوك الآخرين وعرّف الغزو على أنه تلك الاستنتاجات التي يستنتجها الأفراد حول أسباب الأحداث والسلوكيات التي يقوم بها الأفراد أنفسهم وكذلك سلوكيات الآخرين) [زهران، 2004:42].

ثانياً: نظرية تكوين الانطباعات :-

إن النقطة المحورية الثانية هي عملية فهم وتفسير الآخر وفقاً للانطباع الذي يصلنا منه ومدى تأثير ذلك علينا وعلى كيفية ادراكنا، فالانطباع عملية تنشأ من خلال التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، وفيه يقوم الفرد بحصر المعلومات ومن ثم تسليمها وترتيبها نحو

الآخرين والأحداث والأشياء للخروج بصورة كلية متكاملة ومتناسقة وهذه العملية تتم بصورة شعورية ولا شعورية.

ثالثاً: نظرية الحدس:-

هذه النظرية تفترض أن عملية الإدراك الاجتماعي فطري موروث، كما تشير على أن الإدراك الاجتماعي ذو طبيعة كلية حيث يدرك الفرد الآخرين ككل وليس كأجزاء مستقلة ذلك لأن الفرد يميل لتنظيم انطباعاته والربط بين أنواع مختلفة من المعلومات.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات التي تناولت الإدراك الاجتماعي:

1) دراسة سماح زهران بعنوان: علاقة الإدراك الاجتماعي ببعض العمليات العقلية، دراسته بين أطفال المرحلة الابتدائية (2001).

تهدف هذه الدراسة لمعرفة العلاقة وفهم تفسير سلوكيات الذات والآخر (الإدراك الاجتماعي) وعلاقتها ببعض المتغيرات العقلية وهي (التذكر – التفكير التباعدي) مع الأخذ في الاعتبار علاقة هذين النوعين من الذكاء بمتغيرات الإدراك الاجتماعي – النوع – العمر، ووجدت الباحثة أن العلاقة تختلف بين التذكر وابعاد الادراك الاجتماعي من جهة والتفكير التباعدي والادراك الاجتماعي من جهة أخرى باختلاف سن الأطفال وباختلاف الجنس وباختلاف الذكاء الوجداني للأطفال.

2) دراسة بيتون (1950).

حيث ناقش فيها العوامل التي تؤدي إلى عدم سواء عملية الادراك الاجتماعي وقد توصل إلى وجود علاقة مؤكدة بين نوعية الموقف والمثير ودرجة عدم السواء التي تصيب عملية الادراك الاجتماعي.

3) دراسة فيدلو ومعاونوه (1956) بعنوان: (أثر الاتجاهات اللاشعورية على الاختبارات الاجتماعية).

وفيها طلب الباحث من مجموعة من الشباب تعيين أحب وأبغض الأفراد إلى نفسه من بين أعضاء جماعته مع وصف الصورة ذاته وصورة ذات الأفراد الآخرين، وكانت نتائجها تتمثل في الآتي:

1- عملية الإدراك الاجتماعي نتاج فهم الناس لذواتهم وللآخرين.

2- يدرك الفرد الآخرين ممن يحبهم ويفضلهم كما لو كانوا أكثر شبهاً به وبصورة ذاته والعكس صحيح بالنسبة لمن لا يفضلهم.

3- يدرك الفرد الآخرين ممن يفضلهم كما لو كانوا أكثر شبهاً بذاته المثالية.

4- ليس هناك دليل على أن الخصائص الشخصية للأفراد تتشابه مع الخصائص الشخصية لمن يختارونهم ويفضلونهم وليس هناك دليل على العكس.

5- هناك فرق بين التشابه الحقيقي لخصائص الأفراد وبين التشابه غير الحقيقي وسماه فيدلي (التشابه المفترض).

4) دراسة (دافيتز) سنة 1955: حول العلاقة بين عملية الادراك الاجتماعي عند الأطفال وبين اختياراتهم السوسيومتمرية وتوصل إلى:

1- الطفل يميل إلى أن يدرك من يفضلهم سيوسومترياً كما لو كانوا أكثر شبها بذاته.

2- الطفل يميل أن يدرك من يفضلهم سيوسومترياً أكثر شبهاً لصورة ذاته مما هم في الحقيقة فعلاً.

ثانياً: الدراسات التي تناولت جودة الحياة :

1- دراسة (أحمد السيد فهمي محمد ، 2010 ، بعنوان : نوعية الحياة لدى الشباب الجامعي وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المستقبل).

هدفت الدراسة إلى التعرف على نوعية الحياة لدى الشباب الجامعي وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المستقبل وذلك على عينة قوامها (107) من الذكور و (107) من الإناث من طلاب الجامعة وقد قام الباحث بتطبيق مقياس نوعية الحياة (الصيغة المختصرة) الذي أعدته منظمة الصحة العالمية وكشفت الدراسة على أنه هناك قياس بين الجنسين فيما يتعلق بآمالهم ومخاوفهم نحو المستقبل وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في نوعية الحياة ومجالاتها وكذلك في الرضا عن الحياة وفي التوجه المستقبلي نحو الزواج والأسرة، في حين كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين الجنسين في التوجه نحو الحياة والتوجه المستقبلي نحو المهنة في اتجاه الذكور كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين نوعية الحياة ومجالاتها ومعظم متغيرات الدراسة لدى الجنسين.

2- دراسة عبد محمد أبوعمرة 2014، بعنوان : الإرشاد النفسي الديني كمدخل لتحسين جودة الحياة لدى طلاب الجامعة.

الهدف من الدراسة التعرف على مدى فاعلية الارشاد النفسي الديني كمدخل لتحسين جودة الحياة، لدى طلاب الجامعة وذلك من خلال معرفة الفروق بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج وأثناء فترة المتابعة في جودة الحياة واستخدام الباحث المنهج التجريبي على عينة قوامها (20) طالب في المستوى الأول وتتراوح أعمارهم بين (19 – 20) سنة وقسمها إلى مجموعة ضابطة (10) وتجرمية (10)

وتوصلت نتائجها إلى فاعلية الارشاد النفسي الدين في تحسين جودة الحياة لدى طلاب الجامعة.

3- دراسة شاهر خالد سليمان، بعنوان : قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها.

هدفت الدراسة لمعرفة مستوى جودة الحياة بالمملكة العربية السعودية في ضوء متغير التخصص (إنساني – علمي) والتقدير الدراسي للطالب (جيد جداً فما أكثر – جيد – مقبول) وطبيعة العلاقة بين أبعاد جودة الحياة وكل من دخل الأسرة الشهري على عينة عددها (649) منها (319 أدبي) – (320 علمي) وأشارت النتائج إلى أن مستوى جودة الحياة منخفض في بعدين هما: جودة الحياة التعليمية وجودة إدارة الوقت، ومتوسط في بعد جودة الصحة العامة وأشارت الدراسة أيضاً إلى وجود تأثير دال احصائياً في متغير التخصص مع جميع أبعاد جودة الحياة باستثناء بعد جودة ادراك الوقت.

التعليق عن الدراسات السابقة :

بناءً على ما تم عرضه من دراسات سابقة تستشف الباحثة أن الدراسات التي تناولت جانب الإدراك الاجتماعي قديمة نسبياً ونظراً؛ لأن الإدراك عملية معقدة وخطيرة يجب الانتباه إليها ودراستها وذلك للأثر البالغ الذي يلحقه الإدراك بحياة الفرد في كافة مجالاتها، وهذا ما دعا الباحثة للتطرق لدراسة هذا الجانب، وهذا ما اكدته دراسة كلاً من زهران 2001، بيتون 1950، قيدلو 1956، على أن الإدراك له علاقة بالعمليات العقلية والمتمثلة في التفكير والتذكر، وأن الإدراك يتأثر من حيث السواء وعدم السواء فيه بعوامل منها المواقف والمثيرات التي تحدثه وأن الإدراك يؤثر بصورة واضحة في القياس النفسي للأفراد وهذا ما أكدته دراسة دافيتز 1955، والباحثة في هذه الدراسة حاولت التطرق إلى علاقة الإدراك الاجتماعي بجودة الحياة؛ ولأن جودة الحياة هدف أساسي يرنوا إليه الأفراد جميعاً في مختلف الأعمال والأجناس وفي كافة الشرائح وفي مختلف الثقافات والمجتمعات، فإن الأمر الذي يقود لهذا المطمح أو يعيق الحصول عليه يُعد أمر ذو أهمية بالغة، فمفهوم جودة الحياة مفهوم نسبي يختلف من شخص لآخر كما أنه يتأثر بمعايير منها إدراك الفرد والكيفية التي يتم بها، وأشارت الدراسات السابقة التي تناولت جانب جودة الحياة في مجملها إلى أن جودة الحياة يتأثر بمتغير الجنس والعمر وهذا ما أوضحته دراسة (أحمد السيد 2010) كما دلت نتائج هذه الدراسة بتأثر هذا الجانب المستوى التعليمي للفرد ونوع التخصص وهذا ما أكدته دراسة (شاهر سليمان) التي أكدت إلى أنه وجود تأثير دال احصائياً في متغير التخصص مع جميع أبعاد جودة الحياة بعد جودة ادارة الوقت، كما أدكت دراسة (ابوعمره، 2014) على أن

للإرشاد النفسي الديني فاعلية في مدى تحسين مستوى جودة الحياة لدى أفراد العينة، وبناءً عليه نجد من خلال العرض السابق أن جودة الحياة تتأثر بجوانب نفسية وعقلية وثقافية وبمتغيرات العمر والجنس والباحثة في هذا الصدد حاولت الإشارة للعلاقة بين الإدراك الاجتماعي الذي هو احدى العمليات التي تنجم من تفاعل الفرد مع الآخرين بحيث يطور أنماط سلوك وطرق تفكير فالإدراك هو الذي يكسب الفرد المعرفة حول البيئة التي يعيش فيها وبذلك يؤثر بصورة أو بأخرى بنمط الحياة التي يعيش الفرد من حيث الجودة وعدم الجودة.

ملخص البحث:

ترى الباحثة أن المؤثر الأساسي الذي يقود الفرد على أن ينعم بالحياة الجيدة هو مدى قوة وسلامة إدراكه الاجتماعي بالأطياف الاجتماعية ومتطلباتها ومتغيراتها ومآخذها، وأن قوة الإدراك والعلاقة الطيبة بين الفرد ومجتمعه هي بمثابة حجر الأساس لقواعد حياة تسودها الثقة والشعور بالقيمة.

كما أن هذا الأمر بدوره يجعل الفرد يكدح ساعياً وبشتى إمكانياته لكل ما هو جيد وقيم لذاته ولمجتمعه، فكلما شعر الفرد بقيمته وأهميته للمجتمع وللآخرين، وشعر بإنجازاته وبمواهبه وأن غيابه يسبب نقصاً وافتقاداً للآخرين له أدى ذلك إلى إحساسه بجودة الحياة.

وعليه فإن الباحثة تقدم جملة من التوصيات والمقترحات التي تحصلت عليها واستنتجتها من خلال الدراسة والبحث في هذا الجانب:

أهم التوصيات:

1- تنبيه ذو الشأن كلاً حسب مجاله بالأسرة ومؤسسات المجتمع بما يمثله الفرد على اختلاف عمره وجنسه وانتمائه ودوره من قيمة فعلية يجب عدم إهدارها ولذلك وجب العناية التامة بمجاله النفسي والاجتماعي ومحاولة الرقي بحياته.

2- الوعي التام بمعنى الحياة من أهم الجوانب التي تقود إلى جودة الحياة فكلما أدرك الفرد قيمته وقيمه وجودة حياته وقيمة الدور الذي يؤديه كلما شعر بالمسؤولية اتجاه المجتمع والآخرين من حوله.

3- التأكيد على أهمية الإدراك وما يحويه من خطر وفائدة في آن واحد فكلما زاد الإدراك السليم زادت إمكانية التخلص من العقبات والمشاكل على كل أصعدة الحياة، وكلما قلّ الإدراك زادت كمية المشاكل والأخطاء التي من المحتمل وقوع الأفراد فيها.

4- حث القائمين على التربية على عدم إغفال التربية الاجتماعية وتنمية قدرات الأبناء ومساعدتهم على كيفية التفاعل الإيجابي، والتفكير البناء والتخلص من الأفكار والأنماط الفكرية والسلوكية السلبية، والرقي بالأفراد من خلال نشر الوعي والتطبع بالطابع الحسن.

أهم المقترحات:

❖ استناداً للآية الكريمة {وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلا}[الإسراء:70] صدق الله العظيم التي تعتبر أكبر دليل على قيمة الإنسان ومدى عظمة الله في خلقه وتصويره، ولذا يجب علينا نحن بني البشر كافة والمتخصصين في المجال النفسي والاجتماعي والتربوي المحاولة الجادة لتقديم أهم السبل التي تحمي هذا الحق للإنسان الذي أوجده الله تعالى له، والعمل على الرقي بجميع الجوانب الحياتية للفرد والمجتمع.

❖ إعداد برامج توعية للمربين، وكيفية التغلب على المصاعب، وتدليلها أمام الأبناء ومحاولة إكسابهم أفضل الطرق للتعامل بحيث يضمن حصول الفرد على حياة جيدة.

❖ إبراز جماليات الحياة ومدى قيمة ودور الفرد على اختلاف الأعمار والأجناس والقدرات والإمكانيات كلاً حسب دوره وقدرته ومكانته وأنه يمكن أن يقدم شيئاً يفيد ويستفيد منه هو والآخرين.

❖ كما تقترح الباحثة القيام بورش عمل داخل المدارس ومراكز التأهيل والإعداد لمحاولة الرقي بجودة حياة الفرد والمجتمع معاً وعلى حد سواء.

❖ نظراً لما عانته الباحثة من نقص ملحوظ في الدراسات الحديثة عربياً ومحلياً في جانب الإدراك الاجتماعي، تقترح الباحثة إجراء دراسات أخرى في هذا الجانب لما يمثله من مكانة هامة نظراً لتدخله المباشر وغير المباشر في كيفية تعامل الفرد وكيفية اتخاذ القرارات.

قائمة المراجع

1- القرآن الكريم.

2- لسان العرب لابن منظور.

3- أبوعمرة، عيد محمد، الإرشاد النفسي الديني كمدخل لتحسين جودة الحياة لدى طلاب الجامعة، 2014.

4- أميمن، عثمان علي سالم، علم النفس الاجتماعي، 2007، دار الكتب الوطنية.

5- زهران، سماح، الإدراك الاجتماعي كيف تفهم نفسك وتفهم الآخر، 2004 – ط1 – دار الفكر العربي.

6- زهران، سماح، علاقة الإدراك الاجتماعي ببعض العمليات العقلية، دراسة بين أطفال المرحلة الابتدائية، 2001.

7- سليم، هند، 2008، جودة الحياة وعلاقتها بالرهاب الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية – جامعة حلوان.

8- سليمان، شاهر خالد، قياس جودة الحياة لدى عينة من طلاب جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية وتأثير بعض المتغيرات عليها، 2010.

9- عبدالهادي، نبيل، 2013، تشكيل السلوك الاجتماعي، عمان الأردن – دار البازوري للطباعة والنشر.

10- الغندور، العارف بالله، 1999، أسلوب حل المشكلات وعلاقتها بنوعية الحياة، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي السادس لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

11- محمد، أحمد السيد فهمي علي، نوعية الحياة لدى الشباب الجامعي وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المستقبل – 2010 رسالة ماجستير – جامعة الاسكندرية.

12- محمد، أحمد السيد، نوعية الحياة لدى الشباب الجامعي وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المستقبل، 2010، كلية الآداب جامعة الاسكندرية.

13- محمد، نجوى ابراهيم، معنى الحياة وعلاقتها بتحقيق الذات لدى عينة من الشباب الجامعي، 2008 – رسالة ماجستير، صحة النفسية، جامعة عين شمس.

د. حواء بشير أبوسطاش د. صالحة التومي الدروقي

د. أمنة محمد العكاشي

كلية التربية – جامعة المرقب

المقدمة:

إن الأطفال المعوقين إعاقة بسيطة لا يجدون صعوبة في التدريب على المهارات الأساسية الاجتماعية، الحركية، واللغوية بينما نجد أن الأطفال المعوقين إعاقة شديدة أو حادة يجب تدريبهم على تلك المهارات بجانب مهارة الاعتماد على النفس حيث أنها تمثل الأساس للمهارات اللاحقة والتكيف مع المجتمع المحيط به. بالنسبة لتحديد أولويات هذه المهارات للتدريب عليها واختيار المهارات الأكثر أهمية بالنسبة للطفل فيتم تحديده بناء على احتياجات الطفل أولاً، احتياجات الأسرة ثانيًا، والتقييم المناسب لحالة الطفل وعلى أساس ذلك يتم اختيار برنامج التدخل المبكر المناسب للطفل.

كما إن الطفل المتأخر ذهنيًا يمر بنفس مراحل النمو الارتقائي التي يمر بها الطفل الطبيعي، إلا أن الطفل المتأخر ذهنيًا يحتاج إلى مجهود أكبر وفترة أطول للتدريب على اكتساب المهارات المختلفة لمراحل النمو التي يمر بها الطفل الطبيعي ، ويجب أن نشير إلى أن تدريب الطفل المتأخر ذهنيًا على هذه المهارات في مرحلة مبكرة من العمر يساعد على اكتساب تلك المهارات في وقت مبكر وبالتالي تقليل الفجوة بينه وبين الطفل الطبيعي عن طريق التعرف على احتياجاته وتوفيرها له مما ينعكس على قدرة الطفل على الاعتماد على نفسه والتفاعل مع المجتمع المحيط به وبالتالي تقبل الأسرة والمجتمع له. (نجوى عبد المجيد محمد، 2004، 20-21).

ومن هنا تأتي أهمية التدخل المبكر في أنه يساعد الأطفال الذين يعانون من تأخر في النمو على تحقيق مستويات متقدمة من الوظائف الإدراكية والاجتماعية، كما أنه يمنع أيضًا العيوب الثانوية عند الأطفال ذوي الإعاقة. (فيوليت فؤاد إبراهيم، 2004، 88).

وللتدخل المبكر تأثير هام على الوالدين والأخوة وكذلك الطفل المعوق فالأسرة التي لديها طفل معوق دائمًا ما تشعر بالإحباط والعزلة عن المجتمع ويزيد توترها ويأسها وإحساسها بالعجز. فالضغط الناتج عن وجود طفل معوق يؤثر على مدى مساعدة الأسرة له ويؤثر على تقدم ونمو الطفل. والتدخل المبكر ينتج ويسبب تحسين معاملة الوالدين تجاه أنفسهم وأطفالهم مما يكسبهم المعلومات والمهارات اللازمة لتعليم أطفالهم بالإضافة إلى قضاء وقت الفراغ معهم بجانب العمل،

كما أن المجتمع هو المستفيد فالطفل الذي ينمو ويتعلم يكتسب القدرة على الاعتماد على النفس ويقلل من الاعتماد على المؤسسات الاجتماعية وهذا يحقق فائدة اجتماعية واقتصادية. (سماح وشاحي،2007 ، 80) .

ويهدف التدخل العلاجي المبكر إلى تنمية قدرات ومهارات الطفل ذو الاحتياجات الخاصة في نفس المجالات التي ينمو فيها الطفل العادي وهي المجال المعرفي، الاجتماعي، الانفعالي، الحركي، اللغوي، والدراسي وإشباع حاجاته وحاجات أسرته والاستفادة من الطفل كعضو نافع في المجتمع وتوفير الرعاية الصحية والخدمات الاجتماعية والتربوية له عن طريق فريق من الأخصائيين الاجتماعيين، النفسيين، المعلمين والأطباء وذلك من خلال التشخيص المبكر للحالات وتقديم الرعاية المتكاملة والبرامج المتخصصة (كمال مرسي، 2008، 225).

وزملة داون حالة من حالات الضعف العقلي، وقد أطلق عليها الطبيب "لانجدون داون" هذه التسمية على الأطفال المنغوليين عام 1866 حيث اكتشف أن هؤلاء الأطفال يتشابهون في الشكل والمظهر، والسمات العامة وملامح الوجه والشعر، وتتواجد بنسبة حالة لكل (600) حالة ولادة في جميع بلدان العالم، وتظهر في التكوين الجسمي والمظهر العام للأطفال المصابين بها والتي تظهر في (25) عرضًا حددته منظمة الصحة العالمية والتي أكدت على أن توافر عشرة أعراض منها يكفي لتصنيف الطفل ضمن هذه الفئة (فيوليت إبراهيم، 2004، 222).

وبالرغم من أن أعراض داون معروفة منذ أكثر من قرن إلا أنها لم تفسر حتى 1959 وتظهر هذه الأعراض بسبب وجود كروموزوم إضافي وهو رقم 21 مما يؤدي إلى ولادة طفل داون، ولقد أُطلق عليها قديمًا اسم المنغولية ولكنه استبدل الآن بمتلازمة داون بناء على قرار من منظمة الصحة العالمية، كما يطلق عليها أيضًا ثلاثي الكروموزوم 21. (نجوى عبد المجيد، 2004، 5).

مشكلة الدراسة:

أكدت البحوث والدراسات على أهمية المراحل العمرية المبكرة لنمو الأطفال فالخبرات التي يحصل عليها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة لها تأثيرات هامة في نموه وتعلمه ومن هنا تتضح الأهمية الخاصة لهذه المرحلة بالنسبة للأطفال المعوقين الذين يعانون من تأخر في مجالات النمو مما يتطلب أهمية توفير برامج التدخل المبكر الخاصة بكل حالة لاستثمار هذه الفترة الهامة في حياة الطفل لتنمية مهاراته المختلفة الإدراكية، الحركية، الاجتماعية، واللغوية.

نتيجة لذلك اهتم الباحثون والعاملون في مجال التربية الخاصة ببرامج التدخل العلاجي المبكر للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والإعاقات المختلفة وبإعداد معلمي وأخصائي الفئات الخاصة قبل العمل في هذا المجال وتطوير أدوات التقويم والقياس لهذه الفئة في المراحل العمرية المبكرة.

ومن خلال عمل الباحثات في مجال التعليم والتي أتاح لهن فرصة للتعرف على عدد كبير من الأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون واستخدام برامج التدخل المبكر والتنبيه الذهني لتنمية قدراتهم وتعليمهم المهارات المختلفة وفق إمكانيات كل منهم، ومن هنا جاءت الأهمية لقيام بهذه الدراسة حيث يلاحظ قلة عدد الدراسات في هذا الموضوع كما أن الدراسات المتاحة لم تتعرض لموضوع الدراسة الحالية بالصورة التي تتعرض لها الدراسة فقد اهتمت الدراسات السابقة بتأثير مرض داون ومظاهره على استجابة الأطفال لبرامج التدخل المبكر كما أنها لم تتعرض لهذه الفئة العمرية بالتحديد. كما تعكس الدراسة الحالية أهمية التدخل المبكر والتنبيه الذهني للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون وبالتالي أهمية الكشف المبكر عن الإعاقة العقلية حتى يتم التعامل معها في وقت مبكر والعمل على منع تدهور النمو العقلي لهؤلاء الأطفال وتحسين مجالات النمو المختلفة لهم.

من خلال هذه الدراسة يتم الإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما أهمية التدخل المبكر والتنبيه الذهني للأطفال المصابين بمتلازمة داون من سن 5 إلى 6 سنوات؟

2- ما أثر برنامج التدخل المبكر على تحسين مجالات النمو المختلفة للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون؟

3- ما دور الأسرة والمعلمين تجاه الأطفال المصابين بمتلازمة داون؟

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة فيما يلي:

1- الأهمية العلمية: تكمن الأهمية العلمية للدراسة في أهمية التدخل العلاجي المبكر بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حيث أن تدريب هؤلاء الأطفال على المهارات المختلفة لمجالات النمو في مرحلة مبكرة من العمر يساعد على سهولة اكتسابها في وقت مبكر وبالتالي تقليل الفجوة بينه وبين الطفل العادي عن طريق التعرف على احتياجاته وتوفيرها له مما ينعكس على قدرة الطفل على الاعتماد على نفسه والتفاعل مع المجتمع المحيط به وبالتالي تقبل الأسرة والمجتمع له.

2- الأهمية التطبيقية: والتي تكمن في محاولة نشر برنامج التدخل العلاجي المبكر (بورتيدج) وخدماته بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على أساس علمي سليم بعد التأكد من مدى فعاليته في تحسين معدلات ذكاء الأطفال وتنمية مهاراتهم مع العمل على تعديل البرنامج كي يتناسب مع البيئة الليبية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- تنمية مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون باستخدام برنامج بورتاج.

2- التعرف على مدى فاعلية هذا البرنامج في تحسين مجالات الذات والمجالات الاجتماعية لهؤلاء الأطفال.

3- التعرف على أثر برنامج بورتاج في تنمية مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية في ثبات التعلم لدى الأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون.

مفاهيم الدراسة:

التدخل المبكر:

ما يطلق على كل الأطفال المعرضين للمخاطر الخاصة بالنمو أو العجز عن النمو، والتدخل يكون في الفترة ما بين لحظة التشخيص قبل الولادة والفترة التي يصل فيها الطفل لسن المدرسة، وهذا يتضمن العملية كلها ابتداء من إمكانية التعرف المبكر والتتبع حتى لحظة التدريب والإرشاد. (سماح وشاحي،2007 ، 20) .

برنامج بورتاج: Portage program

هو برنامج تدريبي يساعد الأطفال في سن ما قبل المدرسة على تعلم مهارات جديدة بحيث تمكنهم مستقبلاً من الحصول على وظائف تتلاءم مع قدراتهم . (سهير توفيق، 2008 ، 30) .

كما يعرف بأنه: طريقة لتعليم الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في سن ما قبل المدرسة، سواء في المراكز التدريبية الخاصة بهم، أو في منازلهم وذلك من خلال جعل والديهم أكثر فاعلية كالمعلمين، وتؤكد هذه الطريقة على أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لن يتعلموا كثيرًا من الأشياء فجأة وبسرعة، ولكن يحتاجون على تعليم منظم ومحكم من أجل تحقيق مظاهر نمائية شاملة بطريقة مسلية. (شيرين صبحي، 2006 ، 68).

وتعرفه الدراسة الحالية بأنه "مجموعة من الأنشطة التي يمارسها أطفال متلازمة داون من سن 5–6 سنوات؛ بهدف تنمية مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية في فترة زمنية معينة".

مهارات مساعدة الذات: Self Help Skills

تعرف بأنها: "قدرة الطفل على الاعتماد على نفسه بمعنى التصرف بمسئولية وبمفرده ودون تدخل من الآخرين بالمهارات اللازمة للحياة اليومية (الطعام والشراب، قضاء الحاجة، الاغتسال، ارتداء الملابس). (عفاف دانيال، 2005، 15)

وتعرفه الدراسة الحالية بأنها: "قدرة الطفل على الاعتماد على نفسه في أداء الأمور الحياتية من الإطعام والشراب وارتداء الملابس ودخول الحمام والقيام ببعض المهام اليومية".

المهارات الاجتماعية: Social Skills

تعرف بأنها المهارات التي يغلب عليها الأداء الاجتماعي، والتي تسعى أن يكتسبها الأطفال من خلال عملية التعلم كمهارات العمل مع جماعة، ومهارات التحدث والتفاعل مع الآخرين والمشاركة في المناقشة، والتعاون مع الزملاء لإنجاز الأعمال المكلفين بها. (أحمد اللقاني، علي الجمل، 2003، 306)

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف (أحمد حسين، وعلي أحمد) للمهارات الاجتماعية لأنه يعبر عن متغيرات الدراسة الحالية.

متلازمة داون: Down Syndrome

هي حالة جينية ناتجة عن وجود كروموزوم زائد في الخلية وهو يعني أن صاحبها لديه 47 كروم وسوم بدلاً من 46 كروم وسوم، وهي تحدث نتيجة خلل جيني في نفس وقت حدوث الحمل، وليست حالة مرضية، ولا يمكن علاجها وعادة تكون مصحوبة بتخلف عقلي. (مؤسسة داون سندوم، 2001، 6).

الأسرة : Family

هي الخلية الأولى في جسم المجتمع والنقطة الاولى التي يبدا منها التطور والوسط الطبيعي الاجتماعي الذي ترعرع فيه الفرد ، وتعتبر نظام اساسي وعام يعتمد على وجودها بقاء المجتمع ، فتمده بالأعضاء الجدد وتقوم بتنشئتهم وإعدادهم للقيام بأدوارهم وإقامة أسر جديدة خاصة بهم . (سهير محوص ، 2009 ، 23) .

– **حدود الدراسة :** تقتصر حدود هذه الدراسة على دراسة بعض الأطفال الذين لديهم ضعف في تنمية مهارات الذات والمهارات الاجتماعية لطفل متلازمة داون (القابلين للتعلم) وتكون لفئة عمرية من 5–6 سنوات ويكون ملتحقين باحد مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة .

أدوات الدراسة :

1– تقتصر الدراسة على استخدام الأدوات التالية:

- برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة "البورتاج".
- مقياس مهارات مساعدة الذات .
- مقياس المهارات الاجتماعية .

2– تستخدم الدراسة الأساليب الإحصائية التالية::

- معامل ارتباط بيرسون وسيبرمان لقياس ثبات مقياس المهارات الاجتماعية . ومقياس مساعدة الذات .
- اختبار مان – ويتني Mann-Wethney، لاختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

الدراسات السابقة: دراسة "كاميرون" (Cameron & et al., 2004)، بعنوان: "التدخل المبكر للصغار ذوي التأخر في النمو (مدخل بورتاج)": وهدفت الدراسة إلى استخدام نموذج بورتاج للتعليم المنزلي الذي يمكن الآباء من تنفيذ إجراءات تعليمية مباشرة مع أطفالهم الذين يعانون من التأخر في النمو في سن ما قبل المدرسة من حيث: الصحة النفسية، والبدنية، ومطالب الرعاية، والشعور بالعزلة الاجتماعية، واستخدمت الملاحظة، وجمع بيانات الزيارات المنزلية في الدراسة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن خدمات بورتاج كانت مؤثرة في مساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وضعف اللغة، والمشاكل الانفعالية والسلوكية. **ودراسة "سامرس" و"تايل" وآخرين (Summers & Nill, et al., 2006)، بعنوان: "برامج تأهيلية لدعم الأسر التي لديها أطفال لديهم صعوبات تعلم بإنجلترا"**: وهدفت الدراسة إلى اختبار تأثير برنامج بورتاج للتدخل المبكر الذي صُمم لمساعدة الآباء في طرق التعامل مع الأطفال المعاقين تعليميًا، ولتحقيق هدف الدراسة أجريت على عينة مكونة من 47 من الآباء الذين لديهم أطفال لديهم صعوبات تعلم، واستخدم في الدراسة أسئلة وجهت للآباء بشأن منظورهم عن أطفالهم المعاقين، والدعم الذي يمكن الحصول عليه من برنامج بورتاج والبرامج الأخرى. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن معظم الآباء أيدوا برنامج بورتاج لأنه ذو إطار جيد وفعال، كما أشارت النتائج إلى أن هناك اختلافًا طفيفًا بين رأي الآباء نحو اتجاه تنوع أنشطة

الدعم التي تمنح إلى العائلات التي لديها أطفال معاقون عقليًا. **كما جاءت دراسة (شيرين صبحي، 2006)، بعنوان: "فاعلية برنامج بورتاج للتنمية الشاملة للطفولة المبكرة لزيادة النمو الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة"**: وهدفت الدراسة إلى إحداث نمو اجتماعي بالنسبة لطفل ما قبل المدرسة لمواجهة أهم متطلبات هذه المرحلة وأحداث النمو الاجتماعي من خلال تطبيق برنامج بورتاج لما يجب أن يكون عليه التعامل مع طفل ما قبل المدرسة، ولتحقيق هدف الدراسة تكونت العينة من 280 طفل وطفلة تتراوح أعمارهم من 4-5 سنوات، واستخدم في الدراسة برنامج بورتاج الجزء الخاص بالنمو الاجتماعي، مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن هناك وجود فروقًا بين كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج من حيث درجة النضج الاجتماعي. **ودراسة "ريتا لين" (Rita Lynn, 2008)، بعنوان: "استخدام علاج فن المجموعة لتعزيز المهارات الاجتماعية لأطفال التوحد ومتلازمة داون"**: وهدفت الدراسة إلى استخدام علاج فن المجموعة لتعزيز المهارات الاجتماعية لأطفال التوحد ومتلازمة داون، ولتحقيق هدف الدراسة طبق على عينة تكونت من أربعة أطفال ثلاثة منهم لديهم مستويات متنوعة لاضطرابات التوحد، وواحد منهم لديه متلازمة داون. تم إجراء ثمانية وثلاثون جلسة علاج فن المجموعة مرة كل أسبوعين، وتم استخدام المقاييس النوعية لما قبل وما بعد فن العلاج. وكان مقياس السلوك بمثابة مقياس كمي لقياس مجموعة المهارات الاجتماعية وتفاعل الأقران الإيجابي، واحترام الذات والسلوك السلبي. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن الطلاب الذين يعانون من اضطرابات التوحد ومتلازمة داون حسنوا من مهاراتهم الاجتماعية عن طريق مشاركتهم في جلسات فن العلاج مرة كل أسبوعين. وقد استفادت الدراسة الحالية من ذلك في تدريب أطفال متلازمة داون بشكل جماعي لتنمية المهارات الاجتماعية لديهم. **ودراسة (سماح نور محمد وشاحي، 2007)، بعنوان: "التدخل المبكر وعلاقته بتحسين مجالات النمو المختلفة للأطفال المصابين بأعراض داون"**: وهدفت الدراسة إلى تقييم برنامج التدخل المبكر والتنبيه الذهني للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون، وتعرف مدى فاعلية هذا البرنامج في تحسين مجالات النمو المختلفة لهؤلاء الأطفال ومنع تدهور نموهم العقلي، ولتحقيق هدف الدراسة تكونت العينة من 90 طفلاً أعمارهم الزمنية بين شهر و48 شهرًا مقسمين إلى مجموعتين: 50 طفلاً مجموعة تجريبية، و40 طفلاً مجموعة ضابطة، واستخدم في الدراسة برنامج بورتاج، ومقياس النضج الاجتماعي ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي، واستمارة تسجيل التقييم. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعة التجريبية والضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج في مجالات النمو المختلفة لصالح التطبيق البعدي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مجالات النمو المختلفة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. **وفي دراسة (سهير محمد توفيق، 2008)، بعنوان: "مدى فاعلية برنامج بورتاج في التنمية اللغوية والمعرفية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة ممن يعانون من أعراض داون"**: جاء التعرف على كفاءة وفاعلية برنامج بورتاج في تنمية المجالات الآتية (المجال اللغوي والمجال المعرفي) لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة ممن يعانون من أعراض داون، ولتحقيق هدف الدراسة أجريت على عينة تكونت من 73 أطفال من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة ممن يعانون من أعراض داون، واستخدم في الدراسة مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة (عبد العزيز الشخص 1995)، ومقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة، وبرنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة 1999، ومقياس النمو النفسي لطفل ما قبل المدرسة 2-6 سنوات. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات بعض الوظائف اللغوية والمعرفية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة ممن يعانون من أعراض داون قبل وبعد تطبيق البرنامج في صالح القياس البعدي. **ودراسة (زيزت أنور محمد، 2010)، بعنوان: "مدى فاعلية برنامج البورتاج في تنمية مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة من 5 إلى 6 سنوات"**: وهدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة من خلال تطبيق برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة (بورتاج)، وإعداد مقياس يساعد معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات مساعدة الذات لدى أطفال روضتهم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق البرنامج على عينة تكونت من 60 طفلاً من سن 5 إلى 6 سنوات، وقد استخدم المنهج التجريبي، والقياس القبلي والبعدي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، من خلال استخدام استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي، واختبار رسم الرجل، ومقياس المهارات الاجتماعية .، ومقياس مساعدة الذات. **وتوصلت الدراسة إلى وجود** فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة على أداء قياس مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية . قبل وبعد التطبيق. **ودراسة "مولي سوليفان" (Molly Sullivan, 2010)، بعنوان: "وصف سلوك التكيف لأطفال متلازمة داون الذين حصلوا على التدخل المبكر المقاس بواسطة مقاييس السلوك التكيفي لفينلاند"**: وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على الاتجاهات عبر المجالات التنموية لمجموعة محددة من الأطفال الذين يعانون من متلازمة داون والذين حصلوا على التدخل في وقت مبكر

لبرنامج التدخل المتكامل. ولتحقيق هدف الدراسة طبقت على عينة تكونت من 81 طفلاً من متلازمة داون تتراوح أعمارهم بين 18 شهرًا و6 سنوات، من ثلاثة مدارس مختلفة للتدخل المبكر لمرحلة ما قبل المدرسة، وحصل كل مشارك على ثلاث سنوات من إحرازه للاختبارات التنموية في هذه الدراسة والتي تسمح بقياس تلك النتائج على ثلاث سنوات، وتم استخدام مقياس السلوك التكيفي لفينلاند لجمع الدرجات التنموية المطلوبة. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن مجال المهارات الحركية أقل بكثير من الاتصالات، ومهارات الحياة اليومية، والمجالات الاجتماعية.

ودراسة "روس" (Rouse, 2012)، بعنوان: "فاعلية طريقة الصور المرئية البنائية لتعليم المهارات العددية للأطفال الذين يعانون من متلازمة داون": وهدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية الطريقة متعددة الحواس وتدعى (Numicon) في تدريس المهارات العددية، ولتحقيق هدف الدراسة طبقت على عينة تكونت من ثلاثة أطفال يعانون من متلازمة داون في مدرسة ابتدائية. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن (Numicon) هو برنامج بنائي فعال لتدريس الأجزاء والترتيب والعد والقيمة المكانية والجمع البسيط والطرح البسيط لهؤلاء الأطفال الثلاثة، وتدعم هذه الدراسة أهمية تأثير أساليب التدريس لهؤلاء الأطفال من أجل تلبية الاحتياجات التعليمية الفريدة.

المنطلقات النظرية للدراسة:

المحور الأول: التدخل المبكر (المفهوم والأهمية):

يمكن تعريف التدخل المبكر للطفولة على أنه اتساق الجهود النظامية المدعمة لإعانة الأطفال الصغار المعوقين والأطفال المعرضين للخلل في النمو منذ فترة الولادة وحتى سن الخامسة وأيضًا مساعدة أسرهم. (زينب شقير، 2002، 85)

والتدخل المبكر في رعاية التخلف العقلي هو الجهود التي تبذل في تحديد الأطفال المعرضين لخطر التخلف أو التأخر العقلي قبل وأثناء وبعد الولادة وجهود الأخصائيين في تشخيص الأطفال المتخلفين عقليًا في مرحلة الرضاعة وتوفير الرعاية لهم ولأسرهم في سنوات الطفولة المبكرة وبخاصة في سن من الولادة وحتى الخامسة. (كمال مرسي، 2008، 213)

ويمكن القول أن التدخل المبكر هو تلك الإجراءات أو الجهود أو البرامج التي تنفذ في سبيل الحيلولة دون حدوث نتيجة ضارة أو التقليل من شدتها أو زيادة فاعلية هذه الجهود أو الإجراءات أو البرامج عن طريق التدخل في وقت أسبق بدرجة كافية عن الوقت الذي اعتاد معظم الناس أن يبحثوا فيه عن مساعدة. (محمد الشناوي، 2009، 559)

يؤكد تعريف آخر على أن التدخل المبكر هو مجموعة الجهود التي تبذل في تحديد الأطفال الذين يكونون أكثر تعرضًا لخطر التخلف أو الإعاقة قبل وأثناء وبعد الولادة وفي تشخيص حالاتهم منذ مرحلة الرضاعة مع توفير الرعاية لهم ولأسرهم في سنوات الطفولة الأولى. (زينب شقير، 2002، 141)

أهمية التدخل المبكر:

أكد تحليل نتائج الدراسات العملية أن التدخل المبكر له آثاره الإيجابية على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأنه كلما كان التدخل مبكرًا كانت فعاليته أكبر بالنسبة للأطفال وأسرهم، وفيما يلي أهم مبررات التدخل المبكر:

1- تشير نتائج الدراسات والأبحاث إلى وجود فترات نمائية حرجة خاصة في السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل حيث يكون الطفل أكثر عرضة وحساسية وتأثرًا بالخبرات المحيطة، وبالتالي فإن تقديم خدمات مبكرة يمكن أن يطور الأنماط الأولى من التعليم والسلوكيات التي تعتبر في حد ذاتها قاعدة رئيسية لجميع مهارات النمو اللاحقة. (أسماء الجابري، 2010، 03).

مرحلة عملية التدخل المبكر:

تتكون عملية التدخل المبكر من عدة مراحل هي: التعرف، الاكتشاف، التدريب، الإرشاد وهي كالاتي :

- **التعرف (التحقق):**

ملاحظة العلامات الأولى أو الإشارات التي تنبه أن الطفل معرض لخطر النمو أو أنه في تقدم شاذ.

- **الاكتشاف:**

عن طريق بحث هذه العلامات والإشارات بطريقة منظمة لكافة السكان والتي تتضمن برامج مسحية مثل تحليل " الفينيل كيتونوريا " واختبارات كشف الإعاقة السمعية واضطرابات النمو ولا تمثل مخرجات هذه الاختبارات التشخيص بل يتم تحويل الأطفال المختارين لعمل فحوصات تشخيصية أخرى.

- **التشخيص:**

ويكون نتيجة وجود الإعاقة في النمو بجانب معرفة الأسباب المسببة لها، والتشخيص يأخذ مكانه في الترتيب بعد التعرف على العلامات والإشارات التي تعتبر الطفل معرض لخطر أو انحراف النمو.

- **التدريب:**

كل الأهداف المباشرة للأنشطة المؤثرة في الطفل وبيئته صممت لخلق ظروف أفضل للنمو. هذه الأنشطة تتضمن تنبيه وتنمية مجالات النمو، الأنشطة التعليمية وخدمات إضافية عن طريق أخصائيين في الطب، العلاج المهني، العلاج الطبيعي، التخاطب، السمعيات والتغذية.

- **الإرشاد:**

وهو كل أشكال التدريب والاستشارة المتاحة للآباء، الأسرة، الأسرة المفككة والإمداد بالمعلومات عامة. (روبرت، ج. مايرز، 2008، 15) .

الأسرة ودورها الإرشادي في عملية التدخل المبكر:

إن التدخل المبكر الفعال لن يتحقق دون تطوير علاقات مع أولياء الأمور تكون أساسها المشاركة في تخطيط الخدمات واتخاذ القرارات بشأنه ، مما يتطلب تعود الأخصائيين المهنيين العمل مع الأسرة، فإدراك الأخصائيون لصدق المنظور الأسري يجعلهم يتنازلوا عن جزء من هيمنتهم على الأسرة والعمل على المشاركة الفعالة للأسرة في برامج التدخل المبكر. (زيزت أنور محمد، 2010 ، 107) .

وتتضح أهمية دور الأسرة في برامج التدخل المبكر فيما يلي:

- لا يؤخذ في الاعتبار أي برنامج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلا مع وجود تأثير فعال للوالدين في تعليم أبنائهم.
- تؤكد برامج التدخل المبكر على أهمية اشتراك الأسرة مع الأخصائيين في تقييم قدرات وإمكانيات الطفل وتحديد الأهداف الخاصة بالبرامج مما يزيد من فاعلية البرامج.
- يشترك الوالدين مع الأخصائيين في وضع أولويات الاحتياجات سواء للطفل أو الأسرة.
- مشاركة الأسرة في تخطيط التدخل ورقابة التقدم بناء على المعلومات القائمة على الملاحظة والتدخل في الأنشطة اليومية.
- بعض برامج التدخل المبكر تعتمد بشكل كبير على التدريب في المنزل والمشاركة الأساسية للأسرة وهي من أفضل برامج التدخل المبكر.

- دور الأم في تدريب أمهات آخرين وتعديل اتجاهاتهم نحو طفلهم ذو الاحتياجات الخاصة ومساعدتهم على تقبله. (روبرت، ج. مايرز، 2008، 90-91) .

المبادئ التي يقوم عليها التعاون بين فريق التدخل المبكر والأسرة:

1- توجيه التقويم والتدخل يتم عن طريق مصالح الأسرة وأولوياتها.

2- على الأخصائيين المهنيين تزويد الأسرة بالمعلومات التي تساعدها على القيام بدورها في صنع القرار.

3- حساسية التقويم والتدخل للاختلافات الفردية من حيث احترامه قيم الأسرة ومعتقداتها وأنماط حياتها.

4- للطفل ذو الاحتياجات الخاصة حاجات كبيرة إلا أن حاجات أسرته أكبر.

5- تكيف الطفل ذو الاحتياجات الخاصة يعتمد بدرجة كبيرة على دعم الأسرة له وتفهمها لحاجاته وخصائصه.

6- وراء كل طفل ذو حاجات خاصة أسرة ذات حاجات خاصة، كما أن هناك فروق فردية كبيرة بين الأطفال وفروق كبيرة بين الأسرة والأخصائيون غالبًا ما يهتمون بتلبية حاجات الطفل ولا يهتمون بتلبية حاجات الأسرة.

المحور الثاني: متلازمة داون وبرنامج بورتاج للتدخل المبكر:

تنتج أعراض داون نتيجة لعيوب بالكروموزومات فتصبح عدد الكروموزومات 47 بدلاً من العادي 46 كروموزوم، ويتم التعرف عليهم وتشخيص حالاتهم منذ الولادة، ويزداد معدل التعرض للمرض بتقدم عمر الأم الحامل (35 سنة فأكثر)، وتكون النسبة الموجودة من (1-35) مولود، ونسبة وجود الأشخاص "الداون" هي من 1-2 بين كل 1000 مولود، وعادة يكون لدى المصابين بأعراض "داون" إعاقة عقلية بسيطة أو متوسطة وأحياناً شديدة، وكذلك عدة مشاكل أخرى مختلفة سواء في السمع، أو في القلب، أو في الهيكل العظمي، والعيوب الخلقية في المعدة تمثل 12%، وخمول الغدة الدرقية بنسبة 30%، مما يلفت الانتباه التشابه العجيب بين هؤلاء الأطفال في ملامح الوجه وبعض الاضطرابات، والأمراض الأخرى. وتعتبر الوراثة من الأسباب التقليدية والشائعة للإصابة بزملة داون، ووجد في بعض الدراسات أثر عوامل الأيض في الإصابة بزملة داون، فقد تحدث الإصابة بزملة داون نتيجة لعدم توازن الإفراز الهرموني للغدد الصماء، وخاصة الغدة النخامية. (عمر خليل، 2008، 38).

وهناك ملامح خارجية مميزة للأطفال ممن لديهم متلازمة داون كالتالي:

الوجه: غالبًا يكون الوجه أصغر مقارنة بحجم الجسم، وعندما تنظر إلى الوجه من الأمام تجد الطفل وجهه دائري ومن الجنب يميل وجهه إلى أن يكون مسطحًا، ودخول في بداية الأنف، وضيق في فتحات الأنف، وارتفاع في جفون العين (لوزية الشكل)، وجلد زائد في زوايا العين الداخلية. كما أن الأذن في الغالب صغيرة وملتصقة بالرأس، ويلاحظ أن أفواه هؤلاء الأطفال غالبًا ما تكون مفتوحة 65% وأن اللسان بارز 88%، ويعتقد أن سبب بروز اللسان هو زيادة حجمه وصغر حجم الفم. والرقبة عريضة وقصيرة، وجلد طري.

- تشخيص حالات متلازمة داون أثناء الحمل:

وتؤكد العديد من البحوث والدراسات أنه يمكن اكتشاف الطفل المنغولي قبل ولادته باستخدام جهاز يطلق عليه "سيتو سكان" ويعتمد على فحص الكروموزومات المسئولة في تحديد الصفات الوراثية للوالدين، وبالنسبة للطفل المتخلف والمصاب بأعراض داون فإنه يتم اكتشافه قبل ولادته بأخذ عينة من السائل الذي يحيط بالجنين وتزرع تلك الخلايا في مزرعة حتى تتكاثر ثم تأخذ منها شريحة لوضعها تحت الميكروسكوب وتحتوي على عناقيد كروموزمية تمثل الخلايا في لحظة الانقسام وعند ظهور كروموزوم زائد (رقم 21) فإن ذلك يعني أن الطفل سيولد منغوليًا. (فيوليت إبراهيم ، 2004، 984-985).

خصائص وسمات الأطفال المصابين بمتلازمة داون:

يتصف هؤلاء الأطفال بالهدوء والابتسامة الدائمة ومن السهل اقتياد هؤلاء الأطفال، كما يتسمون بالانضباط والالتزام بإطاعة الأوامر، كما يتميز هؤلاء بحبهم للسباحة والقدرة على تعلم الرقص وكذلك سماع الموسيقى. (عواطف إبراهيم، ومنال الهندي، 2011، 42-44).

كما نجدهم كذلك يقومون بتنفيذ الطلبات السهلة، وبعض التعليمات البسيطة وتقليد من حولهم وإعادة الحركات والإيماءات التي يقوم بها المحيطون بهم، والطفل المنغولي يبدو كطفل ظريف وديع.

ومن أهم المظاهر الاجتماعية لدى الطفل الداون القصور في الكفاية الاجتماعية والعجز عن التكيف مع البيئة التي يعيش فيها ، ويلاحظ على هذا الطفل ميله إلى مشاركة الأصغر منه سناً أنشطتهم وألعابهم أو مخالطة من هم أكبر منه.

الخصائص العقلية:

ومن أهم الخصائص العقلية لطفل متلازمة داون، ما يلي:

- تكون الإعاقة العقلية عند الأطفال المصابين بأعراض داون خفيفة أو معتدلة أو حادة، ويمكن تصنيف هؤلاء الأطفال ضمن فئة الإعاقة العقلية المتوسطة والتي تتراوح ما بين (40–55) أو ضمن فئة الإعاقة العقلية البسيطة، والتي تتراوح نسبة ذكائهم ما بين (55–75).

وأما بالنسبة للخصائص المعرفية فتتفق نتائج العديد من البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال على عدم اكتمال نضج بعض العمليات العقلية كالتركيز والإدراك والانتباه، وعدم القدرة على التواصل اللفظي الصحيح، والصعوبة البالغة في التعبير عن رغباتهم الذاتية بشكل صحيح.

كما يتصفون ببطء كبير وواضح في النمو اللغوي، وبعدم القدرة على التعبير اللفظي السليم بل إنهم يصدرون أصوات غريبة غير متجانسة ويجدون صعوبة كبيرة في التعبير عن رغباتهم الذاتية لتشابه مخارج الحروف التي ينطقونها؛ وذلك لأن حديثهم يغلب عليه صوتًا واحدًا يميل إلى الصراخ، أو الرنين الواحد ذي الإيقاع المتجانس الغريب، وهذا يعكس مستوى قدراتهم على الف هم حيث أنهم لا يحسنون الاستماع إلى ما يروى عليهم، أو يوجه إليهم من مثيرات. (فوليت إبراهيم، 2004 ، 10–13) .

برنامج بورتاج وعلاج متلازمة داون:

تعرفه "أسماء الجابري" بأنه "مجموعة الممارسات والمعلومات والأنشطة والخبرات المهمة والمخططة التي يقوم بها طفل ما قبل المدرسة، والمحددة بخطة زمنية والمصممة لتحقيق هدف معين" (أسماء الجابري، 2010، 19).

وتعرفه "سعدية بهادر" البرنامج بأنه: "مجموعة من الأنشطة والألعاب والممارسات العلمية التي يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه من جانب المشرفة التي تعمل على تزويده بالخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات، وتدريبه على أساليب التفكير السليم وحل المشكلات التي ترغبه في البحث والاكتشاف" (سعدية بهادر، 2006، 94).

كما تعرفه " نجوى عبد المجيد " بأنه: نظام تقييمي موثوق فيه يشمل خمس مهارات اجتماعية ولغوية ومساعدة الذات وتنمية إدراكية وحركية ويسهل استخدامه للأشخاص الغير متخصصين . (نجوى عبد المجيد ، 2004 ، 18–19) .

ومما سبق تستخلص الدراسة الحالية بأن برنامج بورتاج هو برنامج تعليمي للتنمية الشاملة المبكرة، يساعد الأطفال في سن ما قبل المدرسة على تنمية المهارات الاجتماعية واللغوية والحركية ومهارات مساعدة الذات والمهارات المعرفية، باستخدام أنشطة مصاحبة له، ويسهل تطبيقه من قبل الأشخاص العاديين والمتخصصين في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويعرف برنامج بورتاج في هذه الدارسة بأنه "مجموعة من الأنشطة التي يمارسها أطفال متلازمة داون من سن 5–6 سنوات؛ بهدف تنمية مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية في فترة زمنية معينة".

ويهدف برنامج بورتاج إلى: مساعدة المتخصصين في مجال التربية، وعلم النفس، ومصممي برامج التدخل المبكر، والمتخصصين في مجال الطفولة في كيفية التخطيط للنمو، وتوظيف هذا التخطيط في تقديم الخدمات اللازمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، ويسعى نموذج بورتاج لتحقيق التكامل بين مدخل النظم الأسرية، وبين برنامج التدخل الخاص بعلاج طفل يوجد في بيئة معيقة لتطوره، ويقوم هذا النموذج على أربعة مبادئ رئيسية، هي:

(أ) أن الأسرة هي التي توجه عملية التدخل.

(ب) أن جوهر عملية التدخل هو التفاعل بين الوالدين والطفل.

(ج) أن النظام اليومي، وعادات الأسرة، واللعب تشكل أنماط حياة الأسرة، وهي الوسيط الذي يتم التدخل من خلاله.

(د) أن تسجيل الملاحظات والحوارات الدائرة بين الوالدين وفريق العمل، هو أساس القرارات التي تتخذ في عملية التدخل.

ومن مجالات النمو المختلفة:

– النمو اللغوي – مهارات الاجتماعية –النمو المعرفي –النمو الحركي –مهارات مساعدة الذات، وهي مهارات مساعدة الذات، هي:

- مهارات الاستقلال الذاتي.
- مهارات الأمن والسلامة.
- الاستقلالية.
- الاعتمادية (عفاف عبد الفادي دانيال، 2009، 15).

وهي حالة الاعتماد على الآخرين؛ لإشباع الحاجات والحصول على الدعم، ومنها الميل إلى الاعتماد على الآخرين وهي طبيعية في مرحلة الطفولة، ولكنها تصبح عصابية إذا ظهرت في مرحلة الرشد. (عبد المجيد نيازي، 2002، 4–5).

المهارات الاجتماعية: وتعتبر المهارات الاجتماعية رابطة قوية بين الأطفال وأقرانهم، بالإضافة إلى الأفراد الكبار الذين يتفاعلون معهم، وتركز المهارات الاجتماعية على بناء الأسرة، والمحافظة عليها، كما تركز على النجاح المهني وعلى جماعة الأصدقاء.

فتعلم الطفل المهارات الاجتماعية يعتمد على النشاط الذاتي الذي يعتبر الركيزة الأساسية لخبرات المنهج في الروضة (عواطف إبراهيم، ومنال الهندي، 2011، 11).

ويساعد نجاح الطفل في اكتساب وتنمية مهاراته الاجتماعية على زيادة قدراته على إقامة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية الناجحة والسليمة، والاندماج مع جماعات الأقران والاقتراب من جماعات الكبار في طمأنينة وألفة؛ مما يؤدي إلى المزيد من التقدم في اكتساب الخبرات الاجتماعية وتحقيق النمو الاجتماعي بصورة سليمة وصحية (محمد السيد عبد الرحمن، 2009، 12).

وتعرف المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة من السلوكيات التي تمكن الفرد التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطريقة تعد مقبولة اجتماعيًا، ويمكن من خلالها أن يكتسب الفرد ومن يتعامل معه كثير من الفوائد ومن أمثلتها: مهارات التحدث بلباقة مع الغير، وحسن الاستماع لهم ومساعدة ومشاركة الآخرين في إنجاز الأعمال. (عمر خليل، 2008، 305).

ومن أهم المهارات الاجتماعية:

- مهارة دخول الطفل في مجموعات اللعب.
- مهارة التعاون.
- مهارة المشاركة.
- مهارة تحمل المسئولية.
- مهارة التقبل والتأييد.
- مهارة الاتصال.
- مهارة المناقشة.
- مهارة الثقة.

- الإجراءات المنهجية للدراسة:

- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي المقارن، وهو المنهج المناسب حيث قامت الباحثات بتقسيم العينة إلى مجموعتين مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية.

- عينة الدراسة: تحددت الدراسة بعينة من أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة " متلازم داون " التابعين لمركز القدرات الذهنية بالخمس في الفترة 20-2-2016 الى 20 -4 -2016 وتم اختيار العينة بالطريقة العمدية " أطفال قابلين للتعلم " وتم استبعاد الاطفال الذين لم تتجاوز فترة دراستهم بالمركز سنة واحدة، وبهذا بلغ عدد المستهدفين في الدراسة 16 طفل وطفلة ومتوسط العمر من 5-6 سنوات ومنهم 8 مجموعة ضابطة ومنهم 8 مجموعة تجريبية.

أدوات الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على عدة أدوات، تتمثل في:

1- برنامج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة بورتاج.

2- مقياس المهارات الاجتماعية ، إعداد الباحثات. ملحق (2).

3- مقياس مهارات مساعدة الذات ، إعداد الباحثات. ملحق (3).

أولاً: برنامج بورتاج التنمية الشاملة للطفولة المبكرة:

وتقوم الدراسة الحالية بتطبيق برنامج بورتاج في مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية فقط، ويتم عرض الأهداف الإجرائية لكل مهارة التي يتم تحقيقها من خلال تطبيق البرنامج، وهي:

1- **مهارات مساعدة الذات، وتشمل على:** 1- الأكل والشرب. 2- دورات المياه. 3- النظافة والترتيب. 4- ارتداء الملابس وخلعها. 5- حماية الذات.
2- **المهارات الاجتماعية، وتشتمل على:** 1- تنمية التفاعل الاجتماعي. 2- تنمية مهارات التعاون والنظام والمشاركة وتحمل المسئولية. 3- تنمية مفهوم الذات.

كيفية استخدام برنامج البورتاج:

ويقدم هذا البرنامج في الدراسة الحالية للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون (القابلين للتعليم) في المجال الاجتماعي، ومجال مساعدة الذات، لعمر من 5–6 سنوات وملتحقين بأحد مركز ذوي الاحتياجات الخاصة. كما يستخدم البرنامج في تنمية مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية لطفل متلازمة داون من 5–6 سنوات، حيث يتضمن هذا البرنامج مجموعة من الأنشطة والخبرات من الألعاب الفردية والجماعية وبعض الأنشطة التكوينية، والأنشطة الفنية.

جلسات برنامج البورتاج :

يتكون البرنامج الحالي من ثلاثة وحدات وتسعة وعشرون جلسة موزعة على النحو التالي :

الوحدة الاولى : التمهيدية وتتكون من 5 جلسات وهي التعارف والعلاقات الودية بالإضافة الى جلستين للمعلمات وجلسة للأمهات .

الوحدة الثانية : وهي تتكون من تسعة جلسات عن تنمية التفاعل الاجتماعي وتنمية مهارات التعارف وتحمل المسؤولية والمشاركة وتنمية مفهوم الذات لدى الطفل .

الوحدة الثالثة : وتتكون من 15 جلسة وهي كيفية مهارات الاكل والشرب ومهارات دورات المياه ومهارات النظافة والترتيب وارتداء الملابس وخلعها وحماية الذات .

تطبيق برنامج البورتاج :

لتطبيق برنامج البورتاج تم القيام بالخطوات الاتية :

- اعداد دليل للبرنامج ، ويشمل : محتوى جلسات البرنامج تمهيدا لتوزيعها على افراد في الجلسة الاولى .

- اعداد الادوات الخاصة لكل جلسة من : نماذج الواجبات المنزلية ، أوراق ، أقلام ، جهاز dvd ، وقطع موسيقية واناشيد .
- اعداد مستلزمات الانشطة للجلسات التي تحتوي على انشطة مثل الانشطة الرياضية والأنشطة الفنية .
- تطبيق البرنامج على عينة الدراسة التجريبية ، وذلك على مدى 29 جلسة ويصل زمن الجلسة الواحدة الى 45 دقيقة وذلك لمدة 8 اسابيع .

ثانيًا: مقياس المهارات الاجتماعية . للأطفال من 5–6 سنوات:

لما كان أحد أهداف الدراسة إعداد مقياس للمهارات الاجتماعية لطفل متلازمة داون القابل لتعلم من 5–6 سنوات فقد قامت الباحثات بعدة خطوات لبناء المقياس وتحكيمه؛ حتى صار صالحًا للتطبيق.

وحدات مقياس المهارات الاجتماعية طبقًا لبرنامج البورتاج من 5–6 سنوات:

1– تنمية التفاعل الاجتماعي (أداءين)

2– تنمية مهارات التعاون والتعاون والمشاركة وتحمل المسئولية (6 أداءات)

3– تنمية مفهوم الذات.

صدق المقياس:

صدق المقياس هو قدرته على قياس ما وضع من أجله، أو السمة المراد قياسها، واعتمدت الباحثات في الدراسة الحالية على صدق المحكمين. فقامت الباحثات بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين، وذلك للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال إبداء الرأي حول:

– مدى ملاءمة الصورة للعبارة. – مدى وضوح العبارة. – مدى وضوح الصورة.

وقد قام المحكمون باقتراح بعض التعديلات على المقياس، مثل:

– النصح بعدم استخدام أدوات حادة عند التطبيق.

– تغيير بعض الصور.

– تغيير بعض العبارات لتلائم الصور.

وقد قامت الباحثات بإجراء جميع التعديلات التي يتفق عليها 40% من المحكمين وأكثر، وبذلك أصبح المقياس صادقًا، وصالحًا للتطبيق.

ثبات المقياس:

تم الاعتماد في حساب ثبات مقياس المهارات الاجتماعية .ة من 5–6 سنوات باستخدام طريقة إعادة التطبيق، حيث قامت الباحثات بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة بيرسون، ومعادلة سبيرمان.

ويوضح جدول (1) معامل ثبات المقياس.

جدول (1)

معامل ثبات مقياس المهارات الاجتماعية .

معامل ثبات بيرسون	معامل ثبات سبيرمان
0.903	0.875

باستقراء النتائج في جدول (1) يتضح أن معامل ثبات مقياس المهارات الاجتماعية . مرتفع وهو معامل يشير إلى أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات، الأمر الذي جعل الباحثات مطمئنة إلى استخدامه كأداة للقياس، حيث يعني ذلك أن المقياس يمكن أن يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على العينة نفسها في نفس الظروف.

مقياس مهارات مساعدة الذات . للأطفال من 5–6 سنوات:

لما كان أحد أهداف الدراسة إعداد مقياس لمهارات مساعدة الذات لطفل متلازمة داون القابل للتعلم من 5–6 سنوات فقد قامت الباحثات بعدة خطوات لبناء المقياس وتحكيمه؛ حتى صار صالحًا للتطبيق. ويعتبر من المقاييس الحديثة في مجالات القياس لذوي الاحتياجات الخاصة؛ نظرًا لاعتماده على التقنيات الحديثة. كما يتضمن المقياس أنشطة تنسجم مع الطفل في هذه المرحلة طبقًا لبرنامج بورتاج، ويتميز بسهولة تطبيقه. كما أنه يتم تطبيقه بصورة فردية أو في مجموعات صغيرة.

وحدات مقياس مهارات مساعدة الذات طبقًا لبرنامج البورتاج من 5–6 سنوات:

1– مهارات الأكل والشرب (6 أداءات)

2– مهارة دورات المياه (أداء واحد)

3– النظافة والترتيب (3 أداءات)

4– ارتداء الملابس وخلعها (أداءان)

5– حماية الذات (3 أداءات)

صدق المقياس:

صدق المقياس هو قدرته على قياس ما وضع من أجله، أو السمة المراد قياسها، واعتمدت الباحثات في الدراسة الحالية على صدق المحكمين، فقامت الباحثات بعرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين، وذلك للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال إبداء الرأي حول: – مدى ملاءمة الصورة للعبارة. – مدى وضوح العبارة. – مدى وضوح الصورة.

وقد قام المحكمون باقتراح بعد التعديلات على المقياس، مثل:

– النصح بعدم استخدام أدوات حادة عند التطبيق. – تغيير بعض الصور – تغيير بعض العبارات لتلائم الصور.

وقد قامت الباحثات بإجراء جميع التعديلات التي يتفق عليها 40% من المحكمين وأكثر، وبذلك أصبح المقياس صادقًا، وصالحًا للتطبيق.

ثبات المقياس:

تم الاعتماد في حساب ثبات المقياس مهارات مساعدة الذات . من 5–6 سنوات باستخدام طريقة إعادة التطبيق، حيث قامت الباحثات بحساب معامل الثبات باستخدام معادلة بيرسون، ومعادلة سبيرمان.

ويوضح جدول (2) معامل ثبات المقياس.

جدول (2)

معامل ثبات مقياس مهارات مساعدة الذات .

معامل ثبات بيرسون	معامل ثبات سبيرمان
0.821	0.581

باستقراء النتائج في جدول (2) يتضح أن معامل ثبات مقياس مساعدة الذات . مرتفع وهو معامل يشير إلى أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات، الأمر الذي يجعل الباحثات مطمئنات إلى استخدامه كأداة للقياس، حيث يعني ذلك أن المقياس يمكن أن يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على العينة نفسها في نفس الظروف.

فروض الدراسة:

– **الفرض الأول:** وهو لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في أداء مقياسي مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية .ين قبل تطبيق برنامج البورتاج.

- **الفرض الثاني:** وهو توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في أداء مقياسي مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية .بين بعد تطبيق برنامج البورتاج لصالح المجموعة التجريبية.

- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج بورتاج في تنمية بعض مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون. ولذلك طبقت الباحثات أداتي الدراسة: مقياس مهارات مساعدة الذات، ومقياس المهارات الاجتماعية على عينة الدراسة قبليًا؛ وذلك للوقوف على تجانس أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، والتأكد من صحة فروض الدراسة من عدمها، وقد استخدمت الباحثات لتحليل نتائج التطبيق اختبار مان – ويتني، لاختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك لصغر حجم العينة حيث بلغت (8) أطفال لكل مجموعة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (3)

نتائج تطبيق مقياس مهارات مساعدة الذات على المجموعتين التجريبية والضابطة قبليًا

مهارات مساعدة الذات	المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مربع الرتب	قيمة (u)	دلالة (z)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة الإحصائية
1- يكون مسئولاً عن أحد المهام المنزلية الأسبوعية وعمله عندما يطلب منه.	تجريبية	8	6.63	53.00	17.00	1.725-	0.084	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	10.38	83.00				
2- يختار الملابس المناسبة للجو أو مناسبة ما	تجريبية	8	8.06	64.50	28.50	0.413-	0.680	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	8.94	71.50				
3- يتوقف على الرصيف وينظر في كلا الاتجاهين ويعبر الشارع دون تذكيره بذلك	تجريبية	8	7.00	56.00	20.000	1.464-	0.143	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	10.00	80.00				
4- يغرف لنفسه على مائدة الطعام ويمرر طبق التقديم للآخرين	تجريبية	8	7.63	61.00	25.000	0.810-	0.418	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	9.38	75.00				
5- يجهز وجبة بسيطة	تجريبية	8	7.31	58.50	22.500	1.120-	0.263	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	9.69	77.50				
6- يكون مسئولاً عن إحدى المهام المنزلية اليومية	تجريبية	8	6.88	55.00	19.000	1.554-	0.120	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	10.13	81.00				
7- يضبط درجة حرارة المياه حسب الحاجة	تجريبية	8	7.50	60.00	24.000	0.968-	0.333	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	9.50	76.00				

مهارات مساعدة الذات	المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مربع الرتب	قيمة (u)	دلالة (z)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة الإحصائية
8- يجهز السندويتش الخاص به	تجريبية	8	8.13	65.00	29.000	0.387-	0.699	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	8.88	71.00				
9- يذهب ماشيًا إلى المدرسة أو محل قريب لمنزله بمفرده	تجريبية	8	7.44	59.50	23.500	0.955-	0.340	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	9.56	76.50				
10- يقطع الطعام اللين باستخدام السكين	تجريبية	8	8.38	67.00	31.000	0.113-	0.910	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	8.63	69.00				
11- يتعرف على دورة المياه المناسبة لجنسه	تجريبية	8	8.50	68.00	32.000	0.000	1.000	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	8.50	68.00				
12- يفتح كرتونة اللبن الصغيرة	تجريبية	8	7.88	63.00	27.000	0.598-	0.550	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	9.13	73.00				
13- يلتقط صينية التقديم ويحملها ويضعها	تجريبية	8	6.63	53.00	17.000	1.725-	0.084	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	10.38	83.00				
14- يربط غطاء الرأس المثبت بالمعطف	تجريبية	8	8.00	64.00	28.000	0.514-	0.608	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	9.00	72.00				
15- يربط حزام مقعد السيارة	تجريبية	8	6.88	55.00	19.000	1.554-	0.120	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	10.13	81.00				
إجمالي مهارات مساعدة الذات	تجريبية	8	7.523	60.16	24.16	0.926-	0.423	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	9.482	75.83				

يتضح من خلال جدول (3) ما يلي:

تراوحت قيمة مستوى الدلالة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات مساعدة الذات على المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع المهارات الخمسة عشر بين (1.00، 0.084) مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين: التجريبية والضابطة في هذه المهارات، وقد تراوحت متوسطات الرتب لأطفال المجموعة التجريبية بين (8.50، 6.63)، وتراوح مربع الرتب بين (68.00 ، 53.00)، بينما تراوحت متوسطات الرتب لأطفال المجموعة الضابطة بين (10.38 ، 8.50)، وتراوح مربع الرتب بين (83.00، 68.00)، الأمر الذي يدل على تجانس أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مستوى مهارات مساعدة الذات.

جدول (4)

نتائج تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية على المجموعتين التجريبية والضابطة قبليًا

مهارات مساعدة الذات	المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مربع الرتب	قيمة (u)	دلالة (z)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة الإحصائية
1- يعبر عن مشاعره الخاصة	تجريبية	8	8.50	68.00	32.000	0.000	1.000	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	8.50	68.00				
2- يلعب مع 4-5 أطفال في نشاط تعاوني دون إشراف دائم	تجريبية	8	8.06	64.50	28.500	0.449-	0.653	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	8.94	71.50				
3- يشرح قواعد لعبة أو نشاط للآخرين	تجريبية	8	7.38	59.00	23.000	1.019-	0.308	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	9.63	77.00				
4- يقلد أدوار الكبار	تجريبية	8	7.19	57.50	21.500	1.356-	0.175	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	9.71	78.50				
5- يشترك في الحوار أثناء لقائه مع أسرته	تجريبية	8	5.94	47.50	11.500	2.321-	0.020	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	11.06	88.50				
6- يتبع قواعد لعبة لفظية	تجريبية	8	8.19	65.50	29.500	0.278-	0.781	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	8.81	70.50				
7- يواسي زملاء اللعب في وقت الضيق	تجريبية	8	7.63	61.00	25.000	0.802-	0.423	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	9.38	75.00				
8- يختار أصدقائه	تجريبية	8	7.88	63.00	27.000	0.579-	0.563	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	9.13	73.00				
9- يخطط ويبني باستخدام أدوات بسيطة	تجريبية	8	6.50	52.00	16.000	2.000-	0.046	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	10.50	84.00				
10- يحدد أهدافًا لنفسه ويقوم بالنشاط المناسب	تجريبية	8	9.13	73.00	27.000	0.598-	0.550	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	7.88	63.00				
11- مثل أجزاء من قصة ما، يؤدي دورًا أو يستعمل العرائس للعب	تجريبية	8	7.00	56.00	20.000	1.861-	0.063	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	10.00	80.00				
إجمالي المهارات الاجتماعية	تجريبية	8	7.58	60.63	23.72	26.27-	0.416	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	9.412	75.363				

يتضح من خلال جدول (4) ما يلي:

* بلغ مستوى الدلالة في تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية على المجموعتين: التجريبية والضابطة، في المهارتين (5-9)، وهما: يشترك في الحوار أثناء لقائه مع أسرته، يخطط ويبني باستخدام أدوات بسيطة، بلغت (0.020 ، 0.046)، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في هاتين المهارتين في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث تراوحت متوسطات الرتب لأطفال المجموعة التجريبية بين (5.94، 6.50)، وتراوح مربع الرتب بين (52.00 ، 47.50)، في حين تراوح متوسط رتب أطفال المجموعة الضابطة في نفس المهارتين بين (11.06، 10.50)،

وتراوح مربع الرتب بين (88.50، 84.00)، الأمر الذي يدل على عدم تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في هاتين المهارتين فقط.

* تراوحت قيمة مستوى الدلالة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية على المجموعة التجريبية في المهارات (1-2-3-4-5-6-7-8-10-11)، بين (10.00، 0.063) مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين: التجريبية والضابطة في هذه المهارات، وقد تراوحت متوسطات الرتب لأطفال المجموعة التجريبية بين (9.13، 7.19)، وتراوح مربع الرتب بين (73.00، 56.00)، بينما تراوحت متوسطات الرتب لأطفال المجموعة الضابطة بين (1.000، 7.88)، وتراوح مربع الرتب بين (80.00، 63.00)؛ الأمر الذي يدل على تجانس أفراد المجموعتين على مستوى هذه المهارات.

جدول (5)

نتائج تطبيق مقياسي مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية على المجموعتين التجريبية والضابطة قبليًا

مهارات مساعدة الذات	المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مربع الرتب	قيمة (u)	دلالة (z)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة الإحصائية
1- مهارات مساعدة الذات	تجريبية	8	7.523	60.16	24.16	0.926-	0.423	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	9.482	75.83				
2- المهارات الاجتماعية	تجريبية	8	7.58	60.63	23.72	26.27-	0.416	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	9.412	75.363				
الإجمالي	تجريبية	8	7.551	60.395	23.94	13.59-	0.419	غير دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	9.447	75.59				

يتضح من خلال الجدول (5) ما يلي:

أن قيمة مستوى الدلالة بالنسبة لإجمالي مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة بلغت (0.419) مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في هذه المهارات، وقد بلغ متوسط الرتب عند أطفال المجموعة التجريبية (7.551)، وبلغ مربع الرتب (60.395)، بينما تراوح متوسط الرتب عند أطفال المجموعة الضابطة (9.447)، وبلغ مربع

الرتب (75.59)؛ الأمر الذي يدل على تجانس أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بشكل كبير جدًا على مستوى مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية.

جدول (6)

نتائج تطبيق مقياس مهارات مساعدة الذات على المجموعتين: التجريبية والضابطة بعديًا

مهارات مساعدة الذات	المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مربع الرتب	قيمة (u)	دلالة (z)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة الإحصائية
1- يكون مسئولاً عن أحد المهام المنزلية الأسبوعية وعمله عندما يطلب منه.	تجريبية	8	8.00	64.00	28.000	1.000-	0.317	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	9.00	72.00				
2- يختار الملابس المناسبة للجو أو مناسبة ما	تجريبية	8	9.50	76.00	24.000	1.118-	0.264	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	7.50	60.00				
3- يتوقف على الرصيف وينظر في كلا الاتجاهين ويعبر الشارع دون تذكيره بذلك	تجريبية	8	10.50	84.00	16.000	1.887-	1.000	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	6.50	52.00				
4- يغرف لنفسه على مائدة الطعام ويمرر طبق التقديم للآخرين	تجريبية	8	8.50	68.00	32.000	0.000	0.143	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	8.50	68.00				
5- يجهز وجبة بسيطة	تجريبية	8	9.50	76.00	24.000	1.464-	0.535	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	7.50	60.00				
6- يكون مسئولاً عن إحدى المهام المنزلية اليومية	تجريبية	8	9.00	72.00	28.000	0.620-	0.535	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	8.00	64.00				
7- يضبط درجة حرارة المياه حسب الحاجة	تجريبية	8	10.00	80.00	20.000	1.464-	0.143	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	7.00	56.00				
8- يجهز السندويتش الخاص به	تجريبية	8	9.00	72.00	28.000	0.522-	0.602	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	8.00	64.00				
9- يذهب ماشيًا إلى المدرسة أو محل قريب لمنزله بمفرده	تجريبية	8	9.50	76.00	24.000	0.920-	0.358	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	7.50	60.00				
10- يقطع الطعام اللين باستخدام السكين	تجريبية	8	9.00	72.00	28.000	0.522-	0.606	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	8.00	64.00				
11- يتعرف على دورة المياه المناسبة لجنسه	تجريبية	8	10.00	84.00	16.000	2.000-	0.046	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	6.50	52.00				
12- يفتح كرتونة اللبن الصغيرة	تجريبية	8	9.50	76.00	24.000	1.118-	0.264	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	7.50	60.00				
13- يلتقط صينية التقديم ويحملها ويضعها	تجريبية	8	9.00	72.00	28.000	0.620	0.535	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	8.00	64.00				
14- يربط غطاء الرأس المثبت	تجريبية	8	9.50	76.00	24.000	0.920-	0.358	دالة عند

مهارات مساعدة الذات	المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مربع الرتب	قيمة (u)	دلالة (z)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة الإحصائية
بالمعطف	ضابطة	8	7.50	60.00				مستوى 0.05
15- يربط حزام مقعد السيارة	تجريبية	8	10.13	81.00	19.000	2.000-	0.114	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	6.88	55.00				
إجمالي مهارات مساعدة الذات	تجريبية	8	9.375	75.26	24.2	0.995-	0.388	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	7.592	60.73				

يتضح من خلال الجدول (6) ما يلي:

- بلغ مستوى الدلالة في تطبيق مقياس مهارات مساعدة الذات بعديًا على المجموعتين: التجريبية والضابطة، في المهارة (11)، وهي: يتعرف على دورة المياه المناسبة لجنسه، حيث بلغت (0.046)، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في هذه المهارة في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط الرتب لأطفال المجموعة التجريبية (10.00)، وبلغ مربع الرتب (84.00)، في حين بلغ متوسط رتب لأطفال المجموعة الضابطة في نفس المهارة (6.50)، وبلغ مربع الرتب (52.00).
- تراوحت قيمة مستوى الدلالة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات مساعدة الذات على المجموعة التجريبية في المهارات (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-12-13-14-15)، بين (1.00، 0.114)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين: التجريبية والضابطة في هذه المهارات، وقد تراوحت متوسطات الرتب لأطفال المجموعة التجريبية بين (10.50 ، 8.00)، وتراوح مربع الرتب بين (84.00 ، 64.00)، بينما تراوحت متوسطات الرتب لأطفال المجموعة الضابطة بين (9.00 ، 6.50)، وتراوح مربع الرتب بين (72.00، 52.00).

جدول (7)

نتائج تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية على المجموعتين: التجريبية والضابطة بعديًا

مهارات مساعدة الذات	المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مربع الرتب	قيمة (u)	دلالة (z)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة الإحصائية
1- يعبر عن مشاعره الخاصة	تجريبية	8	9.00	72.00	28.000	1.000-	0.317	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	8.00	64.00				
2- يلعب مع 4-5 أطفال في نشاط تعاوني دون إشراف دائم	تجريبية	8	10.00	80.00	20.000	1.464-	0.143	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	7.00	56.00				

مهارات مساعدة الذات	المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مربع الرتب	قيمة (u)	دلالة (z)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة الإحصائية
3- يشرح قواعد لعبة أو نشاط للآخرين	تجريبية	8	9.50	76.00	24.000	1.000-	0.317	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	7.50	60.00				
4- يقلد أدوار الكبار	تجريبية	8	9.50	76.00	24.000	1.118-	0.264	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	7.50	60.00				
5- يشترك في الحوار أثناء لقائه مع أسرته	تجريبية	8	10.00	80.00	20.000	1.567-	0.117	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	7.00	56.00				
6- يتبع قواعد لعبة لفظية	تجريبية	8	9.00	72.00	28.000	0.620-	0.535	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	8.00	64.00				
7- يواسي زملاء اللعب في وقت الضيق	تجريبية	8	10.50	84.00	16.000	2.000-	0.046	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	6.50	52.00				
8- يختار أصدقائه	تجريبية	8	8.00	64.00	28.000	1.000-	0.417	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	9.00	72.00				
9- يخطط ويبني باستخدام أدوات بسيطة	تجريبية	8	11.00	88.00	12.000	2.440-	0.015	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	6.00	48.00				
10- يحدد أهدافًا لنفسه ويقوم بالنشاط المناسب	تجريبية	8	10.63	85.00	15.000	2.003-	0.045	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	6.38	51.00				
11- مثل أجزاء من قصة ما، يؤدي دورًا أو يستعمل العرائس للعب	تجريبية	8	11.25	90.00	10.000	2.578-	0.010	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	5.75	46.00				
إجمالي المهارات الاجتماعية	تجريبية	8	9.85	78.81	20.45	1.526-	0.202	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	7.14	57.18				

يتضح من خلال الجدول (7) ما يلي:

- بلغ مستوى الدلالة في تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية بعديًا على المجموعتين: التجريبية والضابطة، في المهارات (7-9-10-11)، وهي: يواسي زملاء اللعب في وقت الضيق، يخطط ويبني باستخدام أدوات بسيطة، يحدد أهدافًا لنفسه ويقوم بالنشاط المناسب، يمثل أجزاء من قصة ما، يؤدي دورًا أو يستعمل العرائس للعب، بلغت (0.010، 0.046، 0.045، 0.015)، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في هذه المهارات في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث تراوحت متوسطات الرتب لأطفال المجموعة التجريبية بين (11.00، 10.50)، وتراوح مربع الرتب بين (84.00،

90.00)، في حين تراوح متوسط رتب أطفال المجموعة الضابطة في نفس المهارات بين (6.50، 5.75)، وتراوح مربع الرتب بين (46.00، 52.00).

- تراوحت قيمة مستوى الدلالة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية على المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات (1-2-3-4-5-6-8)، بين (10.00، 8.00) مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين: التجريبية والضابطة في هذه المهارات، وقد تراوحت متوسطات الرتب لأطفال المجموعة التجريبية بين (10.50، 8.00)، وتراوح مربع الرتب بين (64.00، 80.00)، بينما تراوحت متوسطات الرتب لأطفال المجموعة الضابطة بين (9.00، 7.00)، وتراوح مربع الرتب بين (72.00، 56.00).

جدول (8)

نتائج تطبيق مقياسي مهارات مساعدة الذات، والمهارات الاجتماعية على المجموعتين: التجريبية والضابطة بعديًا

مهارات مساعدة الذات	المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مربع الرتب	قيمة (u)	دلالة (z)	مستوى الدلالة	نوع الدلالة الإحصائية
1- مهارات مساعدة الذات	تجريبية	8	9.375	75.26	24.2	0.995-	0.388	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	7.592	60.73				
2- المهارات الاجتماعية	تجريبية	8	9.85	78.81	20.45	1.526-	0.202	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	7.14	57.18				
الإجمالي	تجريبية	8	9.612	77.03	22.325	1.260-	0.295	دالة عند مستوى 0.05
	ضابطة	8	7.366	58.955				

يتضح من الجدول أن قيمة مستوى الدلالة بالنسبة لإجمالي مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة بلغت (0.295) مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في هذه المهارات، وقد بلغ متوسط الرتب عند أطفال المجموعة التجريبية (9.612)، وبلغ مربع الرتب (77.03)، بينما تراوح متوسط الرتب عند أطفال المجموعة الضابطة (7.366)، وبلغ مربع الرتب (58.955).

من نتائج الجداول (6-7-8) تبين صحة الفرض الأول والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في أداء مقياسي مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية ، قبل تطبيق برنامج البورتاج"، وأما الفرض الثاني والذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة

الضابطة والمجموعة التجريبية في أداء مقياسي مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية ، بعد تطبيق برنامج البورتاج لصالح المجموعة التجريبية .

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة فإن الباحثات توصي بالآتي:

1- أهمية توعية أولياء أمور أطفال متلازمة داون بالتواصل مع مراكز التأهيل الشاملة، وأهمية برنامج بورتاج في تنمية المهارات المتنوعة لدى أبناءهم.

2- الاهتمام بمهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية وزيادة البحث فيها بالنسبة لأطفال متلازمة داون، حيث أن هذه الفئة بحاجة حقيقية لمثل هذا البرنامج، مع إتاحة الوقت الكاف لممارسة المهارات بما يتواءم مع طبيعة أطفال متلازمة داون.

3- تطوير أنشطة برنامج بورتاج للمهارات المتنوعة بما يتلاءم مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

4- توظيف التكنولوجيا الحديثة والكمبيوتر في الأنشطة المتنوعة التي تقدم لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام، وأطفال متلازمة داون بشكل خاص، حيث لوحظ إقبال الأطفال على مشاهدة والتفاعل مع الكمبيوتر.

قائمة المراجـــع:

أولاً: المراجع العربيـــة:

1- أسماء عبد العال الجبري (2010): تصميم برنامج لإكساب أطفال ما قبل المدرسة مهارات التعاون، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

2- روبرت ج. مايزر (2008): نحو بداية عادلة للأطفال، مشروع الطفولة المبكرة والبيئة الأسرية، ورشة الموارد العربية للرعاية الصحية وتنمية المجتمع، اليونسكو، قبرص.

3- زيزت أنور محمد (2010): مدى فاعلية برنامج البورتاج في تنمية بعض مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة من 5 إلى 6 سنوات، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

4- زينب محمود شقير (2002): خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

5- سعدية محمد بهادر (2003): المرجع في علم نفس النمو، الطبعة العاشرة، مطبعة مدني.

6- سماح نور محمد وشاحي (2007): التدخل المبكر وعلاقته بتحسين مجالات النمو المختلفة للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون – دراسة ارتقائية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة.

7- سهير محمد محمد توفيق (2008): مدى فاعلية برنامج بورتاج في التنمية اللغوية والمعرفية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة ممن يعانون من أعراض داون، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

8- سهير أحمد سعيد محوص (2009) : علم الاجتماع الأسري ، مطبعة نور الخيرية ، لبنان .

9- شرين صبحي صالح (2006): فاعلية برنامج بورتاج للتنمية الشاملة للطفولة المبكرة لزيادة معدل النمو الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

10-عبد المجيد بن طاش محمد نيازي (2002): مصطلحات ومفاهيم إنجليزية في الخدمة العامة، الطبعة الأولى، مكتبة العبيكان، الرياض.

11-عفاف عبد الفادي دانيال (2009): تطبيق برنامج لتنمية مهارات العمل الاستقلالي والنضج الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقليًا من 9 إلى 11 سنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

12-عمر بن الخطاب خليل (2008): منحى تقييم المتخلفين عقليًا، مستقبل خدمة المعاق في مصر وخاصة المعاق عقليًا، مركز سيتي للتدريب والدراسات في الإعاقة العقلية.

13-عواطف إبراهيم محمد، منال عبد الفتاح الهنيدي (2011): المهارات اليدوية والفنية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

14-فوليت فؤاد إبراهيم (2004): مدى فاعلية برنامج لتعديل سلوك الأطفال المتخلفين عقليًا والمصابين بأعراض داود من فئة القابلين، المؤتمر السنوي الخامس للطفل المصري، رعاية الطفل في عقد حماية الطفل المصري (28-30) إبريل 2004.

15-كمال إبراهيم مرسي (2008): مرجع في علم التخلف العقلي، دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة، دار القلم، الكويت.

16-محمد محروس الشناوي (2008): التخلف العقلي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

17-مؤسسة داون سيندروم (2001): كيف نساعد أولادنا حاملي متلازمة داون – التخاطب والسمع والكلام، الجزء الأول، المجموعة الاستشارية لنظم المعلومات، القاهرة.

18-نجوى عبد المجيد محمد (2004): دورة تدريبية في الوراثة والتدخل المبكر للطفل المنغولي، المركز القومي للبحوث، قسم الوراثة البشرية، القاهرة.

الملاحق:

ملحق (1)

مقياس مهارات مساعدة الذات . من 5 إلى 6 سنوات طبقًا لبرنامج بورتاج

الرقم	الأداء أو النشاط	نعم	لا	أحيانًا
1	يكون مسئولاً عن أحد المهام المنزلية الأسبوعية ويعمله عندما يطلب منه			
2	يختار الملابس المناسبة للجو أو مناسبة ما			
3	يتوقف على الرصيف وينظر في كلا الاتجاهين ويعبر الشارع دون تذكيره بذلك			
4	يغرف لنفسه على مائدة الطعام ويمرر طبق التقديم للآخرين			
5	يجهز وجبة بسيطة			
6	يكون مسئولاً عن إحدى المهام المنزلية اليومية			
7	يضبط درجة حرارة المياه حسب الحاجة			
8	يجهز السندويتش الخاص به			
9	يذهب ماشيًا إلى المدرسة أو محل قريب لمنزله بمفرده			
10	يقطع الطعام اللين باستخدام السكين			
11	يتعرف على دورة المياه المناسبة لجنسه			
12	يفتح كرتونة اللبن الصغيرة			
13	يلتقط صينية التقديم ويحملها ويضعها			
14	يربط غطاء الرأس المثبت بالمعطف			
15	يربط حزام مقعد السيارة			

ملحق (2)

مقياس المهارات الاجتماعية. من 5 إلى 6 سنوات طبقًا لبرنامج بورتاج (إعداد الباحثات)

الرقم	الأداء أو النشاط	نعم	لا	أحيانًا
1	يعبر عن مشاعره الخاصة			
2	يلعب مع 4–5 أطفال في نشاط تعاوني دون إشراف دائم			
3	يشرح قواعد لعبة أو نشاط للآخرين			
4	يقلد أدوار الكبار			
5	يشترك في الحوار أثناء لقائه مع أسرته			
6	يتبع قواعد لعبة لفظية			
7	يواسي زملاء اللعب في وقت الضيق			
8	يختار أصدقائه			
9	يخطط ويبني باستخدام أدوات بسيطة			
10	يحدد أهدافًا لنفسه ويقوم بالنشاط المناسب			
11	مثل أجزاء من قصة ما، يؤدي دورًا أو يستعمل العرائس للعب			

أ. زهرة المهدي فتح الله أبوراس
جامعة المرقب–كلية التربية

المقدمـــــــة:

إن التطور العلمي الهائل في مجتمعاتنا المعاصرة أصبح مدعاة لظهور بعض المشكلات السلوكية التي تستدعي قيام المختصين والمهتمين بالبحوث والدراسات العلمية ومعرفة الأسباب وطرق العلاج، ومنها ظاهرة هروب بعض الطلبة من المدارس بشكل ملحوظ ورهيب، ومع أن هذه الظاهرة خطيرة وتشكل وباءً يصل إلى حد يصعب السيطرة عليه، لكنه أصبح اليوم أمراً يمر على الأسماع ويمضي كما لو كان أمراً طبيعياً على الرغم من خطورته، وقد أوعز البعض حدوث هذه الظاهرة إلى الضغط المدرسي الكبير على الطلبة المتمثل في: كثرة المقررات الدراسية، وخاصة في المرحلة الثانوية التي تحتاج إلى جهد وتحضير واستعداد يومي؛ بسبب الضغط الدراسي والضجر، ويساهم في هروب البعض من المدرسة وإخفاقاته التحصيلية وانحرافاته السلوكية، وتزداد هذه الظاهرة إن كانت هناك مشاكل متراكمة أدت إلى خروج الطلبة من ذلك الواقع وهروبهم منه[1].

ولا يتوقف ضرر الهروب من المدرسة على الطلبة فقط، بل يتعداه إلى المجتمع بأسره، ومادام الأمر كذلك؛ ونظراً لآثار هذه الظاهرة على الفرد والأسرة والمجتمع على حد سواء، لابد من عملٍ جادٍّ مفيدٍ نستنهض فيه الهمم بهدف حصر الأسباب والعوامل المسببة لها والمرتبطة بها والعمل على الحد منها[2].

وصدق رسول الله – صلى الله عليه وسلم – حيث قال: (كلكم راعٍ وكلكم مسؤول عن رعيته).

ولما كان وجود القوى البشرية المؤهلة شرطاً ضرورياً لأي مجتمع وتقدمه، فإن الهروب من المدرسة هو أحد العوامل المعيقة لتأهيل الثروة البشرية، وتعد ظاهرة مرضية في ميدان التربية، ولها آثارها الخطيرة في تخفيض العمل التربوي.

ولابد من التنويه هنا أن الهروب من المدارس ظاهرة عالمية معروفة، ففي إيطاليا أوردت وكالة الأنباء الليبية أنه تم الكشف عن تقرير لوزارة التعليم الإيطالية عن تفاقم ظاهرة الهروب

(1) عبد الخالق الفرا، ظاهرة الهروب من المدارس، أسبابها وطرق علاجها، سنة 2009م، ص3.

(2) محمد حسن العمايرة، المشكلات النفسية، السلوكية، التعليمية، الأكاديمية، دار أتيراك للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، سنة 2002م، ص15.

بين الطلبة من التعليم، وعزا التقرير أسباب ظاهرة انقطاع الطلبة عن المدرسة، وهروبهم منها؛ إلى عجز التعليم الإيطالي في جذب اهتمام الطلبة وإتمام دراستهم، حتى المراحل الجامعية، وذكر التقرير أن

حوالي مليون طالب يهربون ويتركون المدارس سنوياً، و أن أغلبية هؤلاء الطلبة ينتهي به الأمر إلى الانضمام إلى طوابير العاطلين عن العمل خاصة في مناطق الجنوب **الإيطالي**[1].

مشكلة الدراســـــة:

تتلخص مشكلة البحث في إلقاء الضوء على بعض المشكلات السلوكية، التي يعاني منها الطلاب في الواقع التعليمي الحديث، نتيجةً لازدياد عدد الطلاب الهاربين من المدارس في جميع المراحل التعليمية لسبب أو لآخر، ونتيجة لتدهور الأنظمة والقوانين التعليمية، والتربوية على ضوء الظروف والتوترات والأزمات التي تشهدها بلادنا اليوم، وعدم القيام بتنفيذ خطة تعليمية من قبل المسؤولين والتربويين القائمين على وضع الخطط والبرامج التعليمية، وتنفيذها على الوجه المطلوب والصحيح، بما يتفق مع هذا التزايد الرهيب لعدد الهاربين من المدارس، أو أخذ التدابير التربوية اللازمة للحد منها وضمان سير العملية التعليمية في مسارها الصحيح؛ من خلال وضع خطط وبرامج سائدة وأساليب وقائية وعلاجية، للتقليل والحصر من تفشي هذه الظاهرة الخطيرة في واقعنا التعليمي في ظل الانفلات الأمني الذي تشهده البلاد.

تساؤلات البحـــــث:

1- ما هي الأسباب المؤدية إلى الهروب من المدرسة؟

2- ما هي العوامل المساعدة على حدوث ظاهرة الهروب من المدرسة؟

3- ما هي الآثار السلبية المترتبة على ظاهرة الهروب من المدرسة؟

4- ما هو دور واقع التعليم الحديث في تفاقم ظاهرة الهروب من المدرسة؟

5- ما هي الأساليب الإرشادية لمعالجة ظاهرة الهروب من المدرسة؟

أهمية البحـــــث:

تتجلى أهمية البحث في تناوله مشكلة الهروب من المدرسة، والتي تعتبر من أهم المشكلات السلوكية التي يعاني منها واقعنا التعليمي الحديث، والتي قلَّما حظيت باهتمام التربويين والمسؤولين في التعليم، وهي مشكلة خطيرة ومعقدة ذات أشكال وأساليب متعددة، وتعد عاملاً

(1) موقع وكالة الأنباء الليبية على شبكة الانترنت العالمية.
www.jamahiriy.anews.com

سلبياً حاسماً يهدد سير العملية التعليمية بالشكل الأمثل، ويؤثر سلباً على شخصية الطلاب وسلوكياتهم وإنجازهم العلمي والأكاديمي، وتكيفهم التعليمي بشكل عام، ويسهم هذا البحث في تمكين اطلاع المسؤولين في التربية والتعليم، والآباء والمؤسسات التربوية في المجتمع، على انتشار هذه الظاهرة الخطيرة

وأسبابها، ودور الواقع التعليمي الحديث في استثمارها، وبذلك يسهم هذا البحث في تحقيق فهم معمق لهذه الظاهرة، بناءً على معرفة الأسباب والعوامل المؤدية لها، وهذا البحث له أهميته العلمية التي تمثل في تناول هذه الظاهرة وانعكاساتها الاجتماعية والدينية والثقافية على الطلاب، والتي يكون لها آثارها الوخيمة في تدهور المجتمع وعدم تقدمه.

أهداف البحـــــث:

الهدف العام:

اقتراح بعض الأساليب الإرشادية لمعالجة ظاهرة الهروب من المدرسة في الواقع التعليمي الحديث، بناءً على التساؤلات والمفاهيم المرتبطة بالبحث (أدبيات البحث) وتتحدد أهداف البحث في الآتي:

1- التعرف على الأسباب المؤدية لظاهرة الهروب من المدرسة.
2- التعرف على العوامل المساعدة على حدوث ظاهرة الهروب من المدرسة.
3- التعرف على الآثار السلبية المترتبة على ظاهرة الهروب من المدرسة.
4- التعرف على دور واقع التعليم الحديث في تفاقم ظاهرة الهروب من المدرسة.
5- التعرف على الأساليب الإرشادية لمعالجة ظاهرة الهروب من المدرسة.

الدراسات السابقـــة:

أشارت الدراسات والأبحاث السابقة المتعلقة بظاهرة الهروب من المدرسة إلى وجود ارتباط بين ظاهرة الهروب وانخفاض القدرة العقلية للهاربين، ومن هذه الدراسات السابقة ما يأتي:

1 – دراسة (عثمان أميمن، سنة 1999):

وهي بعنوان: العوامل المؤدية لهروب تلاميذ الصف التاسع بمدارس التعليم الأساسي بالخمس، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها 100 مفردة، ثَمَّ اختيارها بأسلوب العينة العرضية من أصل 4 مدارس للتعليم الأساسي، بمدينة الخمس 1998–1999م.

وأسفرت النتائج: فيما يتعلق بالعوامل المدرسية المسؤولة عن الهروب من المدرسة تبين أن 79% من أفراد العينة يوافقون على عدم أداء الواجبات المدرسية، ووافق 85% من أفراد العينة على أن المدرسة تهمل الأنشطة المدرسية، ووافق 75% من أفراد العينة على أن تلقي

التلميذ للعقاب يدفعه للهروب من المدرسة، ووافق 65% من أفراد العينة على إساءة الإدارة المدرسية لمعاملة التلاميذ، ووافق 55% من أفراد العينة على سوء العلاقة بين الأستاذ والتلميذ.

وبصدد العوامل الأسرية وافق 70% من أفراد العينة على إهمال الأسرة لأبنائها وعدم متابعتهم في المدرسة، ووافق 58% من أفراد العينة على بعد السكن عن المدرسة، ووافق 40% من أفراد العينة على تأثر التلميذ بظروف الأسرة الاقتصادية.

وفيما يتعلق بالعوامل الذاتية، وافق 81% من أفراد العينة على هروب التلاميذ لعدم الرغبة في الدراسة، ووافق 76% من أفراد العينة على أن السهر يمنع التلميذ من الرغبة في الدراسة، ووافق 76% من أفراد العينة على أن السهر يمنع التلميذ من القيام المبكر والحضور إلى المدرسة، ووافق 74% من أفراد العينة على عجزهم عن متابعة الدراسة، ووافق 51% من أفراد العينة على أن ضعف التحصيل يؤدي إلى هروب التلميذ من بعض الحصص.

وبصدد أماكن قضاء وقت الهروب، وافق 70% من أفراد العينة على أن التلميذ يقضي وقت هروبه على شاطي البحر، ووافق 60% من أفراد العينة على أن التلميذ يقضي وقت هروبه في الأندية الرياضية.

وفيما يتعلق بأوقات الهروب، وافق 86% من أفراد العينة على أن الكثير من الطلاب يهربون أثناء الحصص الأخيرة، ووافق 70% من أفراد العينة على أن الكثير من الطلاب يهربون بعد فترة الاستراحة، ووافق 58% من أفراد العينة على هروب الكثير من الطلاب منذ بداية الحصة الأولى، وقد اقترحت الدراسة بعض التوصيات للحد من انتشار ظاهرة الهروب من المدرسة.

2 – دراسة (عثمان أميمن، سنة 2000):

وهي بعنوان: ظاهرة الهروب من المدارس الثانوية العامة والمعاهد الفنية الأسباب والحلول، أجريت الدراسة على 326 طالباً هارباً.

وقد توصلت الدراسة إلى أن 84.7% من أفراد العينة يهربون من المدرسة بسبب شعورهم بالقلق والملل من طول اليوم الدراسي، ووافق 72.7% من أفراد العينة على هروبهم من المدرسة بسبب تعرضهم للشتم والعقاب أمام الزملاء، وأكد 75.5% من أفراد العينة على أنهم يهربون من المدرسة، بسبب عدم الرغبة في الحصول على التقدير المرتفع، ووافق 83.4% من أفراد العينة على أنهم يهربون بسبب العجز عن التركيز في بعض الحصص الدراسية، ووافق 74% من أفراد العينة على أنهم يهربون؛ لتفادي العقاب المدرسي، ووافق 73.6% من أفراد العينة بسبب كراهيتهم لبعض المواد الدراسية، ووافق 68.1% من أفراد العينة هروبهم

بسبب ظنّ كراهية المدرسين لهم، ووافق 68.4% من أفراد العينة على هروبهم؛ لقناعهم بقلة الاستفادة من التقليدية، ووافق 58.9% من أفراد العينة على كراهيتهم لبعض المدرسين، ووافق 63.5% من أفراد العينة على شعورهم بالفراغ وقلة جدوى الحياة، وأكد 57.1% من أفراد العينة على اقتناعهم بأن المدرسة لا تلبي حاجاتهم واهتماماتهم، ووافق 68.1% على اقتناعهم بعجز الدراسة عن تحقيق طموحاتهم، وأكد 68.7% على عبارة بالإمكان تحقيق أفضل طموحات حتى بدون الدراسة والتعليم، ووافق 67.8% من أفراد العينة على عبارة: المهم هو اجتياز الامتحانات وليس الانتظام في الدراسة، ووافق 71.5% من أفراد العينة على الاقتناع بأن فائدة الدروس الخصوصية تفوق فائدة التعليم المدرسي، وأكد 67.8% من أفراد العينة على عبارة أنه بالإمكان تعويض الهروب من المدرسة بالدروس الخصوصية.

3 – دراسة الجمعيات الأهلية بمصر سنة 2002م:

أَجرتْ الجمعيات الأهلية بمصر هذه الدراسة عن الهروب من المدرسة وقد أفادت من خلال تتبع العام الدراسي للخروج بنتائج حقيقية، ومن المحاولات التي تمت لقياس الهروب من التعليم الأساسي خلال تتبع العام الدراسي في الفترة ما بين 1987 – 1994م؛ اتضح أنه حدث هروب مقداره 51.1%[1] بين صفوف التعليم الأساسي، من الصف الأول حتى الصف الثاني، وأن هروب الإناث كان أقل من الذكور حيث بلغت نسبة الإناث 49.4% مقابل 52.6% من الذكور، وأن الهروب يتركز في الصفوف التي يتم بها امتحانات رسمية، مثل: الصف الثاني والرابع والخامس الابتدائي، وهذا يشير إلى حقيقتين هما:

1 – أن نسبة إلتحاق الإناث بالصف الأول الابتدائي أقل من الذكور، ولكن عندما تلتحق الأنثى بالتعليم فإن هربهنّ منها يخضع لنفس المؤثرات التي تدفع بالذكر إلى التهرب كانخفاض مستوى التحصيل.

2 – أن الرسوب في الامتحان يعد من أهم دوافع الهروب خاصة بين أبناء الأسر الفقيرة، بين أوجه الحرمان المتعددة التي تعانيها الفئات الدنيا في المجتمع.

حيث أشارت خبرات الدول المتقدمة النامية على حد سواء عن وجود ارتباط قوي بين الفشل والهروب من التعليم.

(1) محمد حسن العمايره، مرجع سابق، ص156.

فقد أفادت دراسة أجريت في تسع دول أوروبية، أن الأطفال الذين يهربون من مراحل التعليم الأولى ينتمون لأسر تعيش تحت خط الفقر في تلك المجتمعات[1].

4 – دراسة (فهد اليحيا، سنة 2007):

قام بدراسة حول مشكلة الهروب من المدرسة للتعرف على حجم خطورة هذه الظاهرة، وقد أجريت هذه الدراسة ووضعت بين شريحة كبيرة من طلاب الثانوية العامة بمختلف مناطق المملكة العربية السعودية؛ حيث أخرجت من أعماق الطلاب ما يحتاج داخل نفوسهم وعبروا من خلاله عن صدمتهم المدرسية، وشيء من الحزن!. حيث أشارت الدراسة إلى أن:

- 33% من الطلاب ينتظرون الخروج بفارغ الصبح من (الحصص).
- 44% من الطلاب يخافون من الاختبارات.
- 15% فقط يستمتعون بالمقررات الدراسية[2].

ومع كل ما ذكر وما أوضحته الدراسات السابقة عن ظاهرة الهروب من المدرسة، فإن هذا لا يعني أن نجد العذر لك أيها الطالب لتهرب من المدرسة، لما في ذلك من المخاطر والآثار السلبية عليك[3].

أدبيـــــات البحـــــث

طبيعة ومفهوم ظاهرة الهروب من المدرسة:

من المهم بداية أن نقف عند طبيعة مفهوم الهروب من المدرسة ليقترب المفهوم بصورة أوضح؛ والمغزى من ذلك إدراك أولياء الأمور والمدرسة والمجتمع بأسره مدى خطورة هذه الظاهرة، فطبيعة الهروب من المدرسة كما أوضحتها أمل فاران سنة 2002:

(هي غياب الطالب عن المدرسة وعدم تواجده بها خلال الدوام الرسمي أو جزء منه بشكل متواصل سواء أكان هذا الغياب من بداية اليوم الدراسي، أي: قبل وصوله إلى المدرسة أم كان بعد وصوله إلى المدرسة والانتظام بها ثم مغادرته لها قبل نهاية الدوام دون عذر مشروع[4].

ومن هنا لابد أن ننظر للظاهرة بمنظور الواقع التعليمي الحديث وهو:

1 – المنظور الأول:

(1) إقبال الأمير السمالوطى الاتجاهات الحديثة في الخدمة الاجتماعية المدرسة، القاهرة، الطبعة الأولى، سنة 2004، ص301.

(2) فهد اليحيا، التسرب من المدارس والهروب من المدرسة، المنتديات العلمية، سنة 2007م، ص7.

(3) محمد حسن العمايرة، مرجع سابق، ص157.

(4) الهروب من المدرسة، سلسلة مشاكل المنتدى العلمي لشبكة العلوم العربية، سنة 2002.

الهروب هو (الغياب بدون عذر أو عدم المجيء إلى المدرسة).

2 – المنظور الثاني:

الهروب هو (الحضور للمدرسة ولكن هروب داخل المدرسة).

ويجب الإشارة إلى أن هناك خلط بين الهروب والتسرب من المدرسة كما أوضحه محمد حسن العمايرة سنة 2002.

ويجب أن نشير إلى أنه يوجد ضمن الواقع التعليمي الحديث مفهومان يخلط التلاميذ بينهما:

. بأن التسرب: (هو ترك الطالب للمدرسة لعامل أو مجموعة من العوامل).

. أما الهروب: (هو غياب أو خروج الطالب يوميًّا بشكل كامل من المدرسة أو الحصص ضمن مادة دراسية أو أكثر بأسلوب غير تربوي مرفوض[1].

مصطلحـــات البحـــث:

سنتعرض في هذا البحث لمجموعة من التعريفات ذات العلاقة بموضوع البحث؛ وذلك تسهيلاً للقارئ في معرفة المراد بكل تعريف ورد في البحث، ومن هذه التعريفات لظاهرة الهروب من المدرسة ما يأتي:

1 – يعرفه (أحمد أبو سيف، محمد الناشري سنة 2009) على أنها مشكلة تربوية واجتماعية واقتصادية تثير قلق الآباء والمدرسة والمجتمع ككل، وتمثل هذه المشكلة سلوكاً مرفوضاً من قبل الأسرة المتمثلة في الوالدين والمدرسة الممثلة في مدرسيها وإداراتها، وقد يتخذ سلوك الهروب أشكالاً مختلفة، فقد يكون الهروب فردي أو جماعي)[2].

2 – عرّفه (مالك العتامرى سنة 2009): على أنها خروج الطالب من اليوم الدراسي أو بعض الحصص الدراسية لأسباب نفسية تخص الطالب وحده منها: (عدم ارتياحه للمادة أو المعلم أو المدرسة، وربما المبنى الدراسي أو مجموعة طلاب فصله)[3].

3 – عرّفه (محمد حسن عمايرة سنة 2002): على أنه انقطاع الطالب عن المدرسة أو بعض المواد الدراسية بصورة منتظمة.

4 – عرّفه الدكتور جابر عبد الحميد جابر سنة 1997 بأنه انقطاع عن الذهاب إلى المدرسة دون وجود عذر قانوني[1].

---

(1) أمل فاران، ظاهرة الهروب من المدارس، منتدى علمي، سنة 2002، ص4.

(2) حسام أحمد أبوسيف، أحمد محمد الناشري، الصحة النفسية، إشراك للنشر والتوزيـــع، القـــاهرة، الطبعـــة الأولى، سنة 2002، ص302.

(3) محمد حسن العمايرة، مرجع سابق، ص157.

5 – عرّف الدكتور زياد حمدان ظاهرة الهروب من المدرسة سنة 1988: بأنها غياب التلميذ يومياً بشكل متقطع أو غيابه عن حصص مادة دراسية أو أكثر بشكل متواصل أو متقطع بلفت النظر[2].

يتبين مما سبق أن تدني مستوى التعليم للطلبة وما جعلهم غير قادرين على البقاء والاستمرار في المدرسة لنهاية الدوام الرسمي، وهم لا يميزون بذلك ما هو ضار وما هو نافع عند القيام بمثل هذه السلوكيات الخاطئة حتى أنهم قد يؤذون أنفسهم بعض الأحيان، مثل: السقوط من الأعلى، غيابهم عن الحصص، وعدم الأخذ بالتوجيهات الإدارية، وتبني القيم المخالفة لقيم التعليم السائدة في المجتمع، مما يعود بالضرر على الطلبة أنفسهم[3].

وبناء على ما سبق فإن هروب الطلبة ممكن أن ينقسم إلى عدة أقسام نذكر منها:

1 – القسم الأول:

الهروب أوقات الفسح (الاستراحة)، يقصد به خروج الطالب من المدرسة في أوقات الفسح أو الاستراحة بغير إذن من الإدارة ويسبب ذلك:

1) الإحساس بالضغط الذهني في الثلاث حصص التي تسبق الفسحة، كأن تكون جميعها مواد علمية، فبعض الطلاب قليلي الصبر لا يتحملون هذا الضغط فيلجئون إلى الهروب.

2) عدم توفير الجو المناسب للطلبة أوقات الفسحة، مثل: ممارسة بعض الأنشطة الرياضية، مما يؤدي إلى مغادرتهم للمدرسة والشعور بالملل والضجر.

2 – القسم الثاني: الخروج من الفصل بالاستئذان في وقت الحصص:

وهذا النوع هو أشهرها؛ إذ لا يخلو فصل من المدرسة إلا و يخرج منه الطلبة ذاهبين إلى الإرشاد أو للشرب أو لإدارة طالبين الإذن من المعلم والسبب في ذلك:

هو التوتر العصبي الناتج عن بعض العادات السيئة لدى الطالب، مثل: (السهر أو التدخين أو بعض العادات الاجتماعية السيئة، مثل: كثرة الزيارات والمناسبات والظروف المعيشية الصعبة)، وكذلك الأسلوب الذي يتبعه المعلم أحياناً.

(1) جابر عبد الحميد جابر، المهارات التدريسية، دار النهضة العربية للنشر، القاهرة، سنة 1997م.

(2) زياد حمدان، تعديل السلوك الصفي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، سنة 1988م، ص307.

(3) مالك الضامري، قضية الهروب من المدرسة، المنتدى التربوي، سنة 2009، ص4.

3 – القسم الثالث: الهروب قبل الحصة الأخيرة:

وهذه عادةٌ ما تكون بسبب الضغوط المنزلية التي تخلق عادات سلوكية انحرافية لدى الطالب، وطبعاً هذا النوع يعود إلى أسلوب التربية في المنزل بالدور الأول.

4 – القسم الرابع: الهروب للشعور والإحساس بالملل:

يتعرض بعض الطلبة أثناء تواجدهم في المدرسة للإحساس بالملل والضجر أثناء الدوام اليومي في المدرسة، والسبب في ذلك:

1) زيادة الشعور بالروتين اليومي أثناء التواجد في المدرسة.

2) عدم تنويع أساليب التدريس من المعلم، شرح المواد الدراسية.

3) إثقال كاهل الطلبة بالمواد الدراسية الصعبة التي لا تتناسب وقدراتهم العقلية واهتماماتهم النفسية[1].

أنواع الطلبة الهاربين من المدرسة:

ويتمثل الطلبة الهاربين من المدرسة فيما يلي:

1 – الطلبة الأذكيـــاء:

رغم استقامة هؤلاء إلاَّ أن بعضهم قد يهرب من الحصص؛ إذا لم يجد منها جديداً أو كان أسلوب المدرس يعتمد على تكرار بعض المعلومات عدة مرات أو عدم ملاءمة ما يوجد داخل المدرسة من (مواد – معلمين – معامل – طلبة) لمستوى قدراتهم.

2 – الطلبة ذوي المستويات المتدنية:

هؤلاء الطلاب يهربون لعدم جذب الدرس لاهتماماتهم، أو لقلة وعيهم، أو بسبب تصرفات بعض المعلمين الذين يتعمدون السخرية منهم، وتذكير هؤلاء الطلبة بمستويات متدنية في كل وقت أمام زملائهم في الفصل.

3 – الطلبة الضعفاء:

هؤلاء الطلاب يخرجون امتثالاً لأوامر الجماعة المرجعية (في حالة الخروج الجماعي) أو بسبب ضعفهم الفصلي وضعف مستوياتهم التعليمية عن زملائهم في الفصل[2].

أشكال الهروب من المدرسة:

تتمثل أشكال الهروب من المدرسة في الآتي:

---

(1) ترانيم الصباح، ظاهرة هروب الطلبة من المدارس، منتدى التوصية المهني، سنة 2008م، ص6.

(2) أمل الفاران، مرجع سابق، سنة 2002، ص5.

1 – الهروب الفردي:

هو تغيب الطالب بشكل فردي عن المدرسة بالتماس الأعذار الواهية أو باتباع طرق غير تربوية للخروج ومغادرة المدرسة.

2 – الهروب الجماعي:

هو تسلل لخروج الطلبة بشكل جماعي أثناء اليوم الدراسي باتباع طرق غير مشروعة[1].

والجدير بالذكر أن ظاهرة الهروب من المدرسة، هي ظاهرة أو مشكلة اجتماعية في جوهرها، قبل أن تكون مشكلة تدور حول الطالب أو مجموعة من الطلاب، ويجب على الجميع الاهتمام والانتباه لهذه الظاهرة غير التربوية الدخيلة على مجتمعنا قبل أن تتفشى وتصبح وباءً يستفحل

داخل مؤسساتنا التعليمية، بمعنى آخر يجب على الأسرة تحمل جزء من المسؤولية والآخر يقع على عاتق المدرسة ولا يستبعد المجتمع عن المسؤولية بسبب هروب الطلبة من المدارس.

(1) محمد حسن العمايره، مرجع سابق، ص152.

مكانة الطلاب وأهميتهم في المجتمع:

ترى الباحثة أن الطلاب يحتلون مكانة رفيعة في وسطهم الاجتماعي والتعليمي، سواءً من حيث الكم أو الكيف، أي: من حيث العدد أو دورهم في الحياة الاجتماعية أو التعليمية؛ لما يتمتعون به من حيوية أو مكانة علمية، وبخاصة في هذا العصر الذي يمكن أن نطلق عليه عصر الطلاب، لما للطلاب من مساهمات في التقدم التكنولوجي والتقني من خلال العلم أو العمل، وغير ذلك من سبل التأثر بوسائل العصر أو الإتقان لمكوناته.

ويمثل المجتمع الطلابي مجتمعاً متميزاً؛ نظراً لتركيبته المتميزة لأفراده الذين تربطهم علاقات خاصة، وتجمعهم أهداف موحدة في ظل مجتمع تربوي لحكمة أنظمة وقوانين تنظم مسيرة العمل داخله، وعلى الرغم من ذلك فقد زخر هذا المجتمع بالكثير من المشكلات المختلفة التربوية والتعليمية التي أقلقت مضاجع المسؤولين والتربويين من تلك المشكلات، مشكلة الهروب من المدرسة التي تؤثر في حياة الطالب، وقد تؤثر سلباً على مسيرته الدراسية[1].

نسبة انتشار وخطورة هذه الظاهرة في الواقع التعليمي بالبيئة الدراسية:

تتمثل نسبة خطورة هذه الظاهرة فيما يأتي:

1- مازالت هذه الظاهرة موجودة لاسيما في مدارس المرحلة الثانوية، ويزداد حدوثها ونسبتها في فترة ما قبل الإجازات أو اختبارات نهاية الفصل؛ لاعتقاد كثير من الطلاب أن إدارة المدرسة سوف تتعاطف مع الطلبة في نهاية العام أكثر من تعاطفها معهم في باقي الأيام أثناء العام الدراسي، وهذا ما يوجد في الواقع التعليمي الحديث بالفعل.

(1) مشكلة نمط التسويق الأكاديمي وأسبابه لدى طلاب الدراسات العليا، جامعة المرقب، مجلة التربوي، العـــدد السابع، سنة 2015، ص

2- كانت هذه الظاهرة بالأمس تنحصر على البنين ولكن الآن تفشت في شرائح الطالبات (البنات) لأسباب قد تكون معلومة أو مجهولة، فأصبحت المدرسةُ مكاناً يقضي فيه الطالب ربع يومه، والباقي يكون في البيت أو الشارع أو غير ذلك من الأماكن.

3- الطالبُ في التعليم العام مرشح للهروب أكثر من طالب التعليم الخاص، بصفة عامة، والطلاب في التعليم العام يحتاجون للاهتمام والتقدير، وتنظيم البرنامج التعليمي وفق أسس علمية وتربوية، وقد أكدت الدراسات نسبة انتشار هذه الظاهرة تقع بين المرحلة العمرية ما بين (15–18) سنة للتعليم العام والسبب يعود إلى أن الطلاب في هذه المرحلة يمرون بمرحلة مراهقة، حيث إن الطالب يحاول أن تكون له شخصيته المستقلة ويظهر نفسه ولو على حساب تعلمه[1].

4- قد تختلف نسبة انتشار ظاهرة الهروب من المدرسة من طالب إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى، ويمكن حصر خطورة انتشار هذه الظاهرة في الآتي:

أ- حدوثها في مراحل عمرية حرجة مثل مرحلة المراهقة المتأخرة من (15–18) سنة، والتي يعطي فيها الطلاب لمصلحتهم العلمية والتعليمية وعيًا تامًا.

ب- انعدام الهدف الواضح والرؤية الواضحة، وضعف نظر الطالب المراهق للمستقبل وعدم فهمه لمتطلبات الحياة.

ج- خضوع الطالب (المراهق) لإغراء زملاء وأصدقاء السوء ويتمثل ذلك في:

1- الرغبة في الذهاب إلى المجمعات التجارية والأسواق للاستمتاع مع أصدقائه مع الحصول على مبلغ كبير من المال لشراء ما يشتهون.

2- رغبة الطالب للذهاب للتسلية واكتشاف المغريات الموجودة خارج المدرسة، مثل: اللعب بالألعاب الجديدة الموجودة على الانترنت.

3- مشاهدة أحدث أنواع الهواتف والجوّالات[2].

الأسباب المؤدية لظاهرة الهروب من المدرسة:

تتمثل أسباب هذه الظاهرة فيما يلي:

الأسباب التربوية:

ويندرج تحتها ما يأتي:

(1) سارة الحراج، الهروب من المدرسة، منتدى تربوي، عمان، 2006م، ص2.

(2) سارة الجراح، مرجع سابق، ص2.

1- عدم تلبية المناهج لرغبات وقبول حاجات الطلبة مما يؤدي إلى عدم رغبة الطلبة في الدراسة والمدرسة.

2- ضعف التواصل بين المدرسة وأولياء أمور الطلبة.

3- عدم قيام أولياء الأمور بدورهم في متابعة أبنائهم في المدارس.

4- عدم توافر الهيئة التدريسية المؤهلة علميًا وتربويًا، التي تحسن التعامل مع الطلبة وتشعرهم بالفائدة التي تعود عليهم من وجودهم في المدرسة.

5- طريقة تعامل إدارة المدرسة التسلطية مع الطلبة تؤدي إلى دفعهم للتغيّب والهروب عن المدرسة.

6- عدم ملائمة المبنى المدرسي، مثل: عدم توفر الإضاءة والتدفئة وغير ذلك.

7- عدم مناسبة بعض أساليب التدريس التي يستعملها المعلمون مما ينفر الطلبة من بعض الدروس وهروبهم بالتالي من المدرسة.

الأسبـــاب النفسيـــة:

ويندرج تحتها ما يأتي:

1 – إثقال كاهل الطالب بالواجبات المدرسية.

2 – استخدام أسلوب العقاب من قبل المدرس وما يتركه من آثار سلبية تجاه المدرسة بالنسبة للطالب.

3 – اتجاه الطلاب السلبي نحو المدرسة والمعلمين.

4 – عدم ثقة الطالب بنفسه وضعف الحافز لديه للمدرسة نتيجة ضعف تحصيله وفشله المتكرر؛ ممّا يؤدي إلى فقدان متعة وجوده في المدرسة[1].

الأسباب الاجتماعية والاقتصادية والصحية:

ويندرج تحتها ما يأتي:

1 – انخفاض المستوى الأسري الاجتماعي والصحي والاقتصادي.

2 – خبرة الطالب بمشكلة أسرية أو شخصية أو اجتماعية أو اقتصادية أو نفسية.

3 – حاجة الأب لأولاده وذلك لمساعدته في متجره أو مزرعته لتوفير الأموال أو توفير أجرة العمال.

4 – انخراط بعض الطلبة في مجتمع رفاق السوء.

(1) محمد حسن العمايرة، مرجع سابق، ص 152، 151.

5 – اتجاه الأب أو الأم السلبي نحو المدرسة والتعليم.

6 – عدم قدرة الأب على تغطية نفقات الأسرة المعيشية.

تشير هنا إلى أنه من الصعب الفصل في بعض الأحيان بين الأسباب الثلاثة المذكورة أعلاه نتيجة ارتباط الصحة العقلية والنفسية للطلبة بالأسباب التربوية التي توفرها المدرسة بالنواحي الاجتماعية والاقتصادية والصحية للطلبة[1].

العوامل المساعدة على حدوث المشكلة:

يُشير عبد الخالق الفرّا سنة 2009م للعوامل المساعدة لحدوث المشكلة وتتمثل في:

أولاً: العوامل الذاتيـــة:

ونقصد بالعوامل الذاتية المكونات البيولوجية والعقلية والاجتماعية للطالب من حيث:

1 – شخصية الطالب وتركيبته النفسية بما يمتلكه من استعدادات وقدرات وميول تجعله لا يتقبل الصف المدرسي ولا يقبل عليه.

2 – الإعاقات والعاهات الصحية والنفسية الملازمة للطالب، والتي تمنعه عن مسايرة زملائه؛ فتجعله موضعاً لسخريتهم، فتصبح المدرسة بالنسبة له خبرة غير سارة مما يدفعه إلى البحث عن وسائل يحاول عن طريقها إثبات ذاته.

3 – عدم قدرة الطالب على استغلال وتنظيم وقته وجهده بأفضل الطرق للاستذكار مما يسبب له إحباطاً وإحساساً بالعجز عن مسايرة زملائه تحصيلياً.

4 – الرغبة في تأكيد الاستقلالية وإثبات الذات فيظهر الاستهتار والعناد وكسر الأنظمة والقوانين التي يضعها الكبار (المدرسة والأسرة) عن مسايرة زملائه تحصيلياً.

5 – ضعف الدافعية وهي حالة تتدنى فيها دوافع العلم، فيفقد الطالب مواصلة التقدم ما يؤدي إلى الإخفاق المستمر وعدم تحقيق التكيف الدراسي والنفسي.

6 – رغبة الطالب في البحث عن مغامرة وجذب انتباه الآخرين؛ لإثبات مكانه وإشباع حب التفاخر أمام زملائه.

ثانياً العوامل البيئية:

تتمثل العوامل البيئية المساعدة على حدوث المشكلة في الآتي:

أولاً المدرســـة:

(1) محمد حسن العمايرة، مرجع سابق، ص 153.

تعتبر المدرسة عاملاً مساعداً على حدوث ظاهرة الهروب من المدرسة وتتحمل المسؤولية عن ذلك من عدة جوانب منها:

1 – المبنى المدرسي:

قد يكون المبنى المدرسي نفسه عاملاً مساعداً في هروب الطالب من المدرسة وذلك بأن يكون غير مناسب من حيث:

أ – البنيان العام حيث الأسوار الغير مرتفعة؛ ممّا يسهل على ضعاف النفوس من الطلبة تسلقها، والصفوف المزدحمة بعدد الطلاب وغير المهيئة بشكل جيد لعملية التعلم، والمرافق الضرورية بالمدرسة الغير مكتملة أو غير صالحة كدورات المياه مثلاً، والشكل الخارجي غير المريح للنفس؛ لانعدام الصيانة الدورية إضافةً إلى عدم وجود أماكن للترويح عن النفس كالحديقة وصالة الألعاب وصالة الأنشطة الفنية والترفيهية عامة مثلاً[1].

2 – المعلـــــم:

حيث يتحمل المعلم مسؤولية هروب الطلبة من صفه، وبالتالي من المدرسة وذلك من حيث:

أ – إتّباع المعلم الأساليب غير التربوية (كالضرب والشتم) في تعامله مع الطلبة.

ب – عدم مقدرة المعلم على ضبط الصف وإدارته بالشكل السليم، وبالتالي يشعر الطالب أن وجوده في الصف مضيعة للوقت.

ج – عدم مقدرة المعلم على تجديد معلوماته وخبراته من الناحية التربوية، وعدم التنويع في طرق تدريسه بما يتلاءم مع كل الطلبة في الصف.

د – ضعف المعلم في مادته العلمية؛ وبالتالي تهتز ثقة طلابه به فينصرفون عنه.

هـ – قد يتوفر في المعلم كل الإيجابيات إلا أنه يفقد الإخلاص فلا يتواصل الطلاب معه.

3 – المنهـــــج:

قد يكون ما بالمنهج من صعوبة وعدم توافق مع ميول واتجاهات الطلبة وتحقيق رغباتهم وتحفيز لقدراتهم، وكثرة الحشو غير المفيد عاملاً لنفورهم من المادة وبالتالي هروبهم من المدرسة.

4 – الإدارة:

تتحمل الإدارة مسؤولية أكبر من غيرها في مسألة هروب الطالب من المدرسة وتعتبر من العوامل المساعدة الأكثر حدوثاً لهذه الظاهرة، وتكمن جوانب هذه المسؤولية من حيث:

(1) عبد الخالق الفرا، مرجع سابق، ص2.

أ – قد يكون مدير المدرسة من النوع التسلطي، فلا يجيد التعامل التربوي في مؤسسته التربوية (معلمين، طلاب)؛ لذا سوف نجد أن الجميع يهرب منه، وقد يكون من النوع صاحب الإدارة الفوضوية، فيدع الحبل على الغارب ولا يسأل عمّن هرب ولما هرب.

ب – عدم الاهتمام بالغياب وإهمال تطبيق اللوائح والقوانين الخاصة بذلك.

ج – غياب المدير القدوة، فللأسف يأتي المدير للمدرسة آخر القادمين ويغادر أول المغادرين.

ثانياً: الأســـرة:

تقسم الأسرة مسؤولية هروب الطلبة من المدرسة مع المدرسة وتعتبر عاملاً مساعداً والأكثر خطورة من غيره من حيث:

أ – انعدام التوجيه والإرشاد بخطورة هذه الظاهرة على المستقبل الدراسي للأبناء.

ب – انعدام الرقابة والمتابعة للأسرة في تعليم أبنائها داخل المنزل وخارجه.

ج – انخفاض مستوى الطموح لدى الوالدين أو أحدهما مما ينعكس سلباً على مستوى الطموح لدى الأبناء وبالتالي اللاّمبالاة بالمدرسة.

د – غياب القدوة والمثل الأعلى.

هـــ – تدني المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة[1].

ثالثاً: جماعة الرفاق والأصدقاء:

تعتبر جماعة الرفاق والأصدقاء من العوامل المساعدة على حدوث المشكلة من حيث:

1 – تأثير الفرد بجماعة الرفاق ودرجة ولائه لها ومدى تقبله لمعاييرها وقيمها واتجاهاتها.

2 – رفقاء السوء وما لهم من دور خطير في التأثير على الطالب وجذبهم إليه كأن يصوروا له المدرسة أداة للتعذيب وبأنها مضيعة للوقت.

3 – مصاحبة أصدقاء السوء الذين يشغلون الطالب عن هدفه الأساسي من الحضور إلى اليوم الدراسي.

4 – تشجيع رفقاء السوء (الطالب) على ممارسات العادات السيئة غير الصحية، مثل: التدخين وتعاطي المخدرات.

5 – عدم المحافظة على الواجبات الشرعية والتكاليف الدينية من صلاة وصيام وغيرها، فمن ترك هذه التكاليف فمصيره اليأس والإحباط.

(1) عبد الخالق الفرا، مرجع سابق، ص3.

6 – تسليط رفقاء السوء على الطالب فكرة أن مدة التعلم طويلة للحصول على مكسب مادي أو وظيفة، وبالتالي تشجيعه على الهروب واكتشاف مغريات خارج المدرسة والإنخراط في أعمال خطيرة للحصول على الأموال.

7 – التبعية وهي مشكلة غالباً ما تظهر على الطلبة ضعفاء الشخصية؛ حيث يتخذُ أصدقاءَهُ قدوة في أسلوبه وطريقة تفكيره، فتراهم يسيرون بنفس الطريقة ونفس الأسلوب ونفس الجهل ونفس الشخصية؛ وذلك يعود إلى شخصية القدرة، فإن كانت شخصيته قوية بشكل يسيطر على من حوله من أصدقاء فهذا لا يستطيع أن يهدم ما بناه الآباء لعشرات السنين.

8 – الركون وراء المحرمات وتتبع العورات مما يؤدي بصاحبه إلى متاهات الإجرام فلا يستطيع الخروج منها وتؤثر على حياته النفسية والاجتماعية فيما بعد[1].

رابعاً: وسائل الإعـــــلام:

تعتبر وسائل الإعلام عاملاً مساعداً على حدوث المشكلة من حيث:

1 – قد يكون للإعلام الدور الرئيسي في تعليم الطلاب هذه الحركات، مثل: المسلسلات، الأفلام، ومقاهي الإنترنت، مثل: مسرحية مدرسة المشاغبين.

2 – دوره المتواضع أو المفقود في معالجة هذه الظاهرة في البرامج الإعلامية.

3 – قلّة تسليط الضوء عند تنفيذ البرامج الإعلامية الثقافية على خطورة مثل هذه الظاهرة على مستقبل أبنائنا.

الآثار السلبية الناتجة عن هروب الطلبة من المدارس:

أولاً: على الفرد.

تتمثل الآثار السلبية على الفرد في الآتي:

1- التعرض لمشاكل من الأسرة والمجتمع.

2- الشعور بالملل والضجر لعدم وجود هدف واضح في حياته.

3- تدني مستواه التحصيلي والتعليمي نتيجة فقدان الحصص الدراسية.

4- دخول الطالب متاهات الإجرام والانحراف.

5- زيادة وقت الفراغ، ممّا يؤدي إلى ضياع مستقبل الطالب.

6- يفوته الفهم والاستيعاب وسيكون لديه صعوبة في الاستمرار مع أقرانه في تحصيل العلم وبالتالي ضياع مستقبله.

(1) ترانيم الصباح، مرجع سابق، ص4.

7- التعرض لسلوكيات ومشكلات أخلاقية وتحرشات جنسية تعرضه للمساءلة القانونية.

8- يصبح فرد غير سوي في المجتمع.

9- يشعر بفقدان الأمل والإحباط الدائم لعدم تحقيق أهدافه في الحياة.

ثانياً: على المجتمـــع:

تتمثل الآثار السلبية على المجتمع في الآتي:

1- ظهور بعض الظواهر غير المرغوب فيها داخل المجتمع.

2- وجود شريحة تكون عِبْئاً على المجتمع.

3- القيام بالممارسات والسلوكيات الخاطئة التي يرفضها الدين والمجتمع.

4- زيادة نسبة الباحثين عن العمل نتيجة عدم امتلاكهم الشهادات الجامعية أو شهادات تؤهلهم للعمل.

5- كثرة الجرائم والسرقات والجهل في البيئة.

6- انتشار الأمية بين شريحة الشباب في المجتمع.

7- تعرض المجتمع للفساد والضياع وتخريب المؤسسات والمرافق العامة[1].

دور الواقع التعليمي الحديث في تفاقم ظاهرة الهروب من المدرسة:

يعد الواقع التعليمي الحديث هو الإطار العام الذي يغطي جميع الأدوار الخدمية والاجتماعية المختلفة، التي يلعبها الفرد في الحياة، وهو الأساس الذي يحيط باستجابات الفرد المختلفة تجاه بيئته التي يعيش فيها، ومن أبرز المؤسسات الاجتماعية العاملة في مجال الضبط التربوي والتعليمي الجماعة الأولية التي يبدأ منها الطالب حياته بعد الأسرة.

ولكن تبين ضعف هذا الواقع وتراجعه في الآونة الأخيرة، السبب الذي زاد من تفاقم وانتشار ظاهرة الهروب من المدارس وتفشيها بين الطلاب بسبب الفوضى وعدم الانضباط الأمني على جميع المراحل الحياتية التي تشهده بلادنا، والمؤشر الأول للمشكلات السلوكية التي يعاني منها الطلاب مستقبلاً، كما يعد تزايده بداية السير على دروب الجريمة والجنح، ومن ثَمَّ خيبة أملهم وكرههم للوطن، ولهذا يجب علينا أن نبين تعريفاً للهروب من المدرسة ضمن هذا الواقع التعليمي الحديث.

يمكن تعريف ظاهرة الهروب من المدرسة ضمن هذا الواقع:

(1) الهروب من المدرسة، مرجع سابق، سنة 2009م، ص4.

كما وضعه المشروع القانوني وفي ضوء التعريف القانوني للانحراف، وكما أوضح أحمد معوال سنة (2009) ما أشار إليه (Galloway) سنة 1985 إلى أن زينولدزو – ميرقانرويد يعتبر أن الطفل الهارب من المدرسة هو المتغيب عن الدراسة لأي سبب كان.

فالهروب من المدرسة: هو الذي يعتبر الطفل بموجبه هارباً، فمتى ما يغيب عن الدراسة بدون إذن مشروع ولا يتضمن ذلك تغيب الطفل سبب مرضه أو سبب حصوله على إذن رسمي[1].

ويعد الواقع التعليمي الحديث اليوم هو الفترة التي يعد فيها المواطن الإعداد الجاد وبناء الأطر الفنية المتوسطة التي تحتاجها التنمية وتساهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسية للمجتمع في الرقي والتطور الحضاري.

ويقع ضمن هذا الواقع التعليمي الحديث التعليم الثانوي الذي يمتاز عن غيره من المراحل الأخرى التي تقع ضمنه، بأن المشكلات التي يعانيها الطلاب المتعلمون هي نفسها انعكاساً لمشكلات المجتمع الكبير، فالانحرافات السلوكية التي يمارسها طلاب المرحلة الثانوية هي في الواقع انعكاساً للانحرافات التي تمارس في المجتمع[2].

ولهذا فإن العملية التعليمية ضمن هذا الواقع التعليمي الحديث يعتبر عملية تواصل بين المدرسة والمدرس والطالب، ولذلك بقدر ما يسود التقدير والاحترام بين المدرسين وطلابهم بقدر ما يتعلق الطلاب بمدرسيهم ويحبون المدرسة وحصصهم الدراسية، والعكس صحيح، فالطالب الذي يشعر بكره مدرسيه، قد يهرب منها؛ لأنها واقعاً تمثل له خبرةً مرة وواقعاً أليماً موجوداً به، يقلل من هيبته واحترامه، ومن هذا يُقَدِّمُ الطالبُ أعذاراً لإدارة مدرسته أو أحد مدرسيه؛ لكي يمنحه إذناً مشروعاً يسمح له بالتغيب عن بعض الحصص أو من المدرسة.

وهكذا يعتبر الهروب من المدرسة ضمن الواقع التعليمي الحديث أهم المشكلات السلوكية المنحرفة التي تلعب دوراً كبيراً في فشل التعليم الحديث، والإدارة المدرسية بكل أنواعها تسهم في انتشار هذه الظاهرة، وقد تؤدي إلى انهيار ثقافة المجتمع واعوجاج الكثير من المعايير الاجتماعية السليمة[3].

وبناءً على ما سبق يتضح دور الواقع التعليمي الحديث في تفاقم ظاهرة الهروب من المدرسة من عدة جوانب أهمها:

(1) أحمد محمد معوال، مرجع سبق ذكره، ص46.

(2) عثمان اميمن، مرجع سبق ذكره، ص63.

(3) أحمد محمد معوال، مرجع سابق، ص96.

أولاً: التعليـــم:

يلعب التعليم ضمن الواقع الحديث دوراً مهماً من حيث وجود المعلم ضمن هذا الواقع وهو ما يماثل دور الوالدين في الأسرة بالطريقة التي يوجهون بها تصرفات أبنائهم، ممَّا يحتاج إلى دراسة نفسية الأطفال، وأساليب تربيتهم من قبل المعلمين والمرشدين، هذا ويعزى انتشار الهروب بين الطلاب إلى نقص الإمكانيات الموجودة في المدرسة، والنقص في أعداد المعلم، وإهمال العناية الفردية بالطلاب والازدحام داخل الفصول وتدهور وضع المدارس، ذلك وأَنَّ تصرفات الطالب المنحرفة لن تشكل حاجزاً في وجه المد الانحرافي المتزايد بين جموع الطلاب، والمعلم هو المحور الرئيسي في عملية التعليم والتنشئة داخل المدرسة، والمعلم ليس مهمته الأساسية منع الانحراف، ولكن يدخل في نطاق مهامه تلقين الطلاب الأحداث القيم والأخلاق التي يقبلها المجتمع الذي يتمثل في احترام الطالب للقوانين والأنظمة في المدرسة وتقليل من ظاهرة الهروب[1].

ثانياً: المنهـــج:

يعد المنهج بمثابة الجسر ضمن الواقع التعليمي الحديث الذي يصل بين الطالب واكتساب المعرفة، ويربط بين المتعلم والمدرسة، وهو الوسيلة التي تنمي معلومات الطالب ومهاراته وإذا ما انقطع هذا الجسر فإن المدرسة تصبح بالنسبة للطالب بيئة غير مريحة ومكاناً يدعو للملل.

ويرى "القيادي" أن المناهج الدراسية التي تتميز بغلبة الطابع النظري عليها قد تحتم على بعض المدرسين شرحها في إطار نظري أيضاً، وعدم الاهتمام بالجوانب التطبيقية، واستغلال الإمكانات المتاحة في البيئة وربط المؤسسة التعليمية بمراكز الإنتاج المختلفة في المجتمع[2].

ويشير (اميمن) إلى أن المناهج الحالية التي يتميز بها الواقع التعليمي الحديث تتميز بصعوبتها، وبقلة مراعاتها للفروق بين الطلاب مما تسبب في عجزهم عن مذاكرتها وفهمها بأنفسهم، وفي كراهيتهم لها، وفي تدني تحصيلهم الدراسي[3].

ويتضح ممَّا سبق أن المناهج الحالية في الواقع التعليمي الحديث، لا تتناسب مع مستويات الطلاب الثقافية، ولا تتعلق بنشاطهم اليومي المعتاد، ولا تتماشى مع تفكيرهم ويصعب فهمها واستيعابها وغير ذلك، بسبب اعتمادها على التلقين والإلقاء، والتي تركز على الحفظ فقط

(1) علي محمد جعفر، الأحداث المنحرفون، دراسة مقارنة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشـــر والتوزيـــع، ط2، لبنان، 1990، ص75–77.

(2) أحمد محمد معوال، مرجع سابق، ص94.

(3) عثمان اميمن، مرجع سابق، 1996، ص63.

وإغفال الجوانب الأخرى من التعلم؛ كل هذا يؤدي إلى سخط وتمرد الطلاب على النظام التعليمي المتمثل في المدرسة والهروب منها.

ثالثاً: الإدارة المدرسيـــــة:

تعد الإدارة المدرسية ضمن الواقع التعليمي الحديث، أحد الأسباب التي تؤدي إلى الانحراف السلوكي المتمثل في هروب الطالب من المدرسة، بسبب تهاون الإدارة المدرسية في تطبيق العقوبات الرادعة على الطلاب الهاربين، وتوجيه الإنذارات العابرة إليهم، مِمَّا يشجع غيرهم من الطلاب على الهروب، وفي هذا الصدد يقول: "ويليم بو" يقلُّ احتمال انخراط الأفراد عامة في الانحراف كلما زادت خطورة المخالفات بين الناس، إذ يبدو أن الفردَ أكثرُ استعداداً للتأثر في سلوكه بمشاعر من حوله، وكلما زادت خطورة المخالفة كثر عدد المعارضين، وبذلك تنخفض درجة احتمال انخراط الفرد في هذا الشكل من السلوك المنحرف[1].

وهكذا يلعب فشل الإدارة المدرسية دوراً كبيراً في تحديد الأنماط السلوكية المنحرفة التي لها أثر كبير على سلوك الطلاب داخل المدرسة، وذلك بسبب عدم وضع القوانين والنظم الرادعة لطلابه داخلها، مما يؤدي إلى ازدياد ظاهرة الهروب من المدرسة بين الطلاب داخلها، وبالتالي يؤدي إلى انهيار ثقافة المجتمع واعوجاج الكثير من القيم والأخلاق والعديد من المعايير الاجتماعية السليمة.

رابعاً: صغر حجم المبنى المدرسي:

تعد المدارس ضمن الواقع التعليمي الحديث وما تعانيه من صغر حجم مبانيها مقارنة بحجم الطلاب الدارسين بها فضلاً عن فوضة التعليم ومجانيته وفي ظل انفجار السكان الهائل وكثرة النجاح وسهولته يلتحق سنوياً بالتعليم الكثير من الطلاب، ولوحظ ضمن هذا الواقع التعليمي الحديث أن الكثير من مرافق المبنى المدرسي حورت وعدلت على شكل فصول لكي تقابل الأعداد المتزايدة من الطلاب بالحي الذي تقع فيه دائرته المدرسية.

وفي دراسة أجراها المركز القومي للبحوث الاجتماعية والتربوية مع البنك الدولي عام 1986 تبين أن حالة الأبنية التعليمية وصغر حجم المدرسة، وعدم وجود التجهيزات اللازمة للعملية التعليمية، ومستوى أداء المعلم، وارتفاع كثافة الفصول، وتقلص ساعات الدراسة،

(1) عثمان اميمن، مرجع سابق، 1996، ص66.

ومحتوى المناهج كلها عوامل تؤثر على ضعف نوعية التعليم وبالتالي ضعف أداء الطلاب ومن ثَمَّ هروبهم من المدرسة[1].

وممَّا سبق يتبين أن هناك دوراً للتعليم الحديث في تفاقم ظاهرة الهروب من المدرسة، في كل البلاد النامية والمتخلفة، ولكن ثمة دورٌ للتعليم الحديث وأساليبه، وبالأخص في البلاد النامية، حيث تكمن وراء ظاهرة الهروب من المدرسة، لأن الطالب في البلاد النامية يطمح أن يرفع مستواه التعليمي، وأن تحب مدرسته ويتحصل على الشهادة اللازمة لتحقيق حراكه الأفقي والرأسي، بيد أن رغبة الطالب القوية في التعليم تضعف أمام تقليدية المناهج وأساليب التدريس والتقويم والإدارة وسبل التواصل والتفاعل الإنساني ونحوهما.

لهذا الدور يهرب الطالب في كثير من البلاد النامية من مدرسته بسبب شعوره بقلة الاستفادة من المدرسة، وسوء معاملته من قبل الإدارة، ومن قبل مدرسيه، وضعف تدريسه وتقويمهم، وقلة الاهتمام بسبب التفاعل الإنساني وما إلى ذلك، وهكذا فإن واقع التعليم الحديث له دور كبير وحيوي ومن أهم وأحد أكبر العوامل التي تساهم بإحداث أقصى معدلات تزايد عدد الطلاب الهاربين من هذا الواقع الذي يقدم لهم أدنى أنواع التعليم ومستلزمات العلم ويكون فيه الطالب أقل فاعلية، ولا يستطيع استغلال إمكانياته في المستقبل، فيما تضعه له الدولة من خطط وبرامج لتنمية المجتمع.

الأساليب الإرشادية لمعالجة ظاهرة الهروب من المدرسة:

اعتمدتُ في وضع أساليب إرشادية لمعالجة ظاهرة الهروب من المدرسة واستندتُ على تطبيق مرتكزات النظرية السلوكية التي رأيتها مناسبة؛ لأنها تعتمد على تغيير السلوك غير المرغوب إلى سلوك جديد مرغوب، لأنّ الطالب يتعلم السلوك السوي والسلوك غير السوي في نفس الظروف، والسلوك المتعلم يمكن تغييره وتعديله.

ولهذا اعتمدتُ عند وضع الأساليب الإرشادية لمعالجة ظاهرة الهروب من المدرسة على أهم مرتكزات النظرية السلوكية المتمثلة في الآتي:

1 – تعزيز السلوك المتوافق.

2 – مساعدة الطالب في تعلم سلوك جديد مرغوب فيه والتخلص من السلوك الغير مرغوب فيه.

(1) محمد سيد فهمي، أطفال الشوارع، مآسة حضارية في الألفية الثالثة، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 2000، ص19.

3 – تغيير السلوك غير السَّوي أو غير المتوافق وذلك بتحديد السلوك المراد تغييره والظروف التي يظهر فيها وتخطيط مواقف يتم فيها تعلم ومحو تعلم لتحقيق التغير المنشود ويتضمن ذلك إعادة تنظيم ظروف البيئة[1].

وتتمثل الأساليب الإرشادية العلاجية لظاهرة الهروب من المدرسة في الآتي:

أولاً: الإجراءات الذاتية (الخاصة بالطالب):

دراسة ظاهرة الهروب من المدرسة والتعرف على أسبابها مع مراعاة عدم التركيز على أعراض المشكلة وظواهرها (وإغفال جوهرها) واعتبار كل مشكلة حالة لوحدها منفردة بذاتها[2] ويتضمن ذلك تغيير العوامل الذاتية المتعلقة بالطالب ومنها:

العوامل النفسية (الخاصة بالطالب):

تتضمن الأساليب الإرشادية والعلاجية تهيئة الظروف المناسبة لتحقيق المزيد من التوافق النفسي والتربوي للطلبة عن طريق ما يأتي:

1 – تهيئة الفرص للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن.

2 – تقديم حوافز مناسبة يمكن أن تثير دافعية الطالب للدوام في المدرسة.

3 – تحدد للطالب بوضوح المكافأة التي تترتب على ذهابه للمدرسة والعقوبات التي تنتج على عدم ذهابه.

4 – الكشف على قدرات وميول واستعدادات الطلاب وتوجيههم بشكل جيد.

5 – إثارة الدافعية لدى الطلبة نحو التعليم.

6 – تعزيز الجوانب الإيجابية في شخصية الطالب والتعامل بحكمة مع الجوانب السلبية.

7 – الموازنة بين ما تكلف به المدرسة طلابها وما يطيقون تحمله.

8 – إثارة التنافس والتسابق بين الطلبة وتشجيع التعاون والعمل الجماعي بينهم.

9 – إيجاد المزيد من عوامل الضبط عن طريق وضع نظام مدرسي مناسب يدفع بالطلبة إلى مستوى معين من ضبط النفس، ممَّا يساعد على التقليل من هذه الظاهرة وتلاشيها وأن يكون منضبطاً ذاتياً نابعاً من الطلبة أنفسهم وليس ضبطاً عشوائياً تفرضه تعليمات وأوامر شديدة.

---

(1) عبد الحميد بن أحمد النعيم، أسس التوجيه والإرشاد النفسي، دار النشر بدون، الطبعة بدون، سنة 2000م، ص31.

(2) قضية الهروب من المدرسة – مرجع سابق – ص2.

10 – تلبية الحاجات النفسية للطلبة من أمن وأمان وطمأنينة وحب ونجاح حتى يجدوا المتعة في الوقت الذي يقضونه في المدرسة ويلتمسون الفائدة من وجودهم بين جدرانها.

ثانياً: الإجراءات الإدارية الخاصة بـــ (المدرسة – المعلم المنهج):

تتمثل في تغيير أو تعديل الإجراءات الإدارية المدرسية؛ بالنظر إلى تحسين وضع المدرسة، والاجتماع مع المعلم، ومناقشته لنوع المعاملة ومظاهرها أو الصفة غير المستحبة فيه تجاه أو نحو الطلاب، ومحاولة تغيير المناهج الدراسية والنظر لنوعيتها من حيث مناسبتها لمستوى الطلبة، ويتضمن ذلك المقترحات والأساليب الإرشادية والعلاجية الجوانب الآتية:

أولاً: المدرســـــة:

تتمثل المقترحات والأساليب الإرشادية والعلاجية بالنسبة للمدرسة في الإجراءات الآتية:

1 – المبنى المدرسي:

وتتمثل الأساليب الإرشادية والعلاجية للمبنى المدرسي فيما يأتي:

- الاهتمام بالمبنى المدرسي بصورته المتكاملة ومراعاة النواحي النفسية والفسيولوجية للطالب مما يتماشى مع مراحل عمره وعدم إغفال الجوانب الترويحية في المبنى المدرسي.
- تحسين الظروف الشكلية للمدرسة من ضوء وتهوية وتدفئة وساحات عامة، وإدخال معدات حديثة للأنشطة التعليمية والترويحية داخل المدرسة.
- إيجاد المناخ التعليمي المناسب في غرفة الصف؛ لأن معظم العوامل النفسية التي تدفع بالطالب للهروب ناتجة عن كون البيئة والمناخ التعليمي غير مناسب ومنفر للطلبة وغير مشجع، الأمر الذي يدفعهم إلى الهروب عنها[1].

2 – الإدارة:

تتضمن الأساليب الإرشادية والعلاجية بالنسبة للإدارة الإجراءات الآتية:

- يجب على مدير المدرسة أن يكون ديمقراطياً في تعامله مع المعلمين والطلبة، وأن يطبق اللوائح والقوانين التربوية بما يتناسب مع المصلحة العامة، وأن يكون القدوة التي يحتذي بها الطالب.
- وضع نظام واضح للطلبة لتعريفهم بالنتائج الوخيمة التي تعود عليهم؛ بسبب هروبهم من المدرسة مع توضيح الإجراءات التي تترتب على هروب الطلبة من المدرسة وإعلامهم بأن تطبيق تلك الإجراءات من قبل الإدارة لا يمكن التساهل فيها أو التغاضي عنها.

(1) عبد الخالق الفرا، مرجع سابق، ص2.

- التأكيد على ضرورة تسجيل الغياب في كل حصة عن طريق المعلمين المشرفين على ذلك، وأن يتم بشكل دقيق وداخل الحصص دون الاعتماد بشكل كامل على عرفاء الفصول الذين قد يستغلون علاقاتهم بزملائهم.
- إبلاغ ولي أمر الطالب بهروب ابنه بشكل فوري وفي نفس الوقت هروبه مباشرة، لكي يكون على بينة بهروب ابنه، وبالتالي إمكانية متابعته للتعرف على حالته والتأكيد على ولي الأمر بضرورة الحضور إلى المدرسة لمناقشة حالة ابنه مع الإدارة والأخصائي النفسي إذا تطلب الأمر ذلك[1].
- التأكيد على الطالب الهارب بالالتزام وعدم تكرار هروبه وكتابة تعهدات خطية عليه وعلى ولي أمره مع التأكيد بتطبيق اللوائح في حالة تكرار هروبه.
- إتّباع إجراءات العقاب المعنوي للطلبة لمن يتكرر هروبه من المدرسة كالحرمان من الدعوة للرحلات المدرسية أو المشاركة في الحفلات المدرسية أو الزيارات الخارجية.
- تنفيذ التعليمات والتنظيمات التي تضمنتها اللائحة الداخلية لتنظيم المدارس على بعض القرارات التي يلزم العمل بها عند التعامل مع حالات الهروب من المدرسة من قبل الطلبة[2].

3 – المعلـــــم:

تتضمن الأساليب الإرشادية والعلاجية بالنسبة للمعلم الإجراءات الآتية:

- الدعم العاطفي من قبل المعلم نَحْوَ الطلبة يعتبر عاملاً مهماً وحاسماً ويزيد في رغبة الطلبة الذين يعانون من ظروف اجتماعية وتعليمية واقتصادية صعبة في الأخذ بأيديهم لمواصلة دراستهم.
- المعلم قد يكون له دور كبير وفعال في قبول ورفض الطلبة للذهاب إلى المدرسة، ولهذا يجب أن يكون المعلم محبوباً من للطلبة مراعياً لخصائصهم النفسية والعقلية والاجتماعية والاقتصادية فكلما كان المعلم محبوباً من طلبته كانت المادة الدراسية سهلة وسلسة ويتقبلها الطالب، وبذلك يحبون أجواء المدرسة ويستمرون بالبقاء داخلها.
- إعداد المعلم لدروسه بشكل جيد والتنويع في الأساليب التدريسية والأنشطة الصفية وإعداد بدائل لها حتى تناسب جميع قدرات وميول الطلبة في الصف.

(1) قضية الهروب من المدرسة، مرجع سابق، ص 2.

(2) قضية الهروب من المدرسة، مرجع سابق، ص2.

- على المعلم أن يساعد الطلبة وذلك بالتعرف على مستوياتهم المختلفة وأن يتقبل ويحترم الطلبة الضعفاء.[1]
- إخلاص المعلم في التدريس نظاماً وتطبيقاً، وذلك بدخوله وخروجه من الحصة في الموعد وحرصه على استغلال الوقت بما يفيد تعلم الطلبة ونمو شخصيتهم.
- التحضير الملم للمادة التدريسية واطِّلاعه المستمر بكل جديد من الأساليب التعليمية في تخصصه، واشتراكه كلما أمكن في دورات تدريسية مناسبة، التي تنظمها الجهات التربوية الرسمية وقد يضيف هذا على شخصيته التدريسية نوعاً من القوة والتأثير تجذب معها احترام الطلبة له وانتباههم إليه.
- مقابلة المعلم للطالب والتعرف على أسباب معارضته أو ميوله السلبية تجاهه مع مراعاة المعلم الأمانة والإنسانية والموضوعية في إجرائه للمقابلة مع الطالب ليتمكن من الوصول إلى الأسباب الحقيقية لهروبه، وأن يتبين أن السبب يرجع إلى سمة في شخصية المعلم، عندئذ يتحتم عليه المحاولة الذاتية المخلصة لتعديل ذلك والتغلب على مشاعر التلميذ السلبية، ولتكوين قبول نفسي للمعلم لتعليماته ومسؤولياته[2].
- مقابلة المعلم للطالب والتعرف على أسباب مخالفته لتعليماته وأوامره، وإذا كان السبب يرجع إلى عدم رغبته في المادة الدراسية لصعوبتها أو لشعوره بعدم أهميتها لحياته، حينئذ يتجه المعلم إلى تطبيق الإجراءات الإرشادية الآتية:

1 – تحديد مواطن الصعوبة في المادة الدراسية واستجابة المعلم لها تربوياً وإنسانياً وفي الغالب يشعر الطالب بصعوبة المادة لعدم استيعابه لبعض المفاهيم والمبادئ الأساسية التي تخص ناحية أو مرحلة لديه.

2 – تحديد المعلم مواطن الصعوبة في المادة الدراسية لدى الطالب ثم العمل على تعليمه المبادئ الأساسية المتعلقة بها وبناء قدرته الإدراكية بصيغة سليمة منتظمة ومستقرة.

3 – إقناع الطالب بأسلوب إنساني، وبأمثلة واقعية ومنطقية بفائدة المادة الدراسية وفائدة قيامه بالأنشطة المتعلقة بها، والتي يطلبها عادة المعلم، وفائدة التعليم بصفة عامة في حياته الشخصية والوظيفية.

---

(1) محمد حسن العمايرة، مرجع سابق، ص 186–187.

(2) محمد حسن العمايرة، مرجع سابق، ص187.

4 – على المعلم أن يحاول باستمرار إقناع الشخص الذي يعاني من هذه الظاهرة بأن التعلم والتعليم هو الأساس في نمو شخصيته وتقدمه وازدهار مجتمعه[1].

4 – المنهـــــج:

يتضمن المنهج الأساليب الإرشادية والعلاجية الإجراءات الآتية:

– أن يراعي واضعوا المناهج الدراسية الأساليب التربوية الحديثة في إعداد المناهج الدراسية من حيث تماشيها مع متطلبات العصر، ومراعاة النواحي النفسية والعقلية للطلبة، وأن يقللوا من الحشو غير المفيد.

– تطوير مناهج وطرق التدريس بحيث تعطي البرامج التعليمية أحسن النتائج التربوية.

– توفير وسائل الإيضاح ومعينات التدريس والمعامل الخاصة بالمناهج الدراسية[2].

ثالثاً: الإجراءات الاجتماعية الخاصة بـــ (الأسرة – الإعلام – المجتمع):

تمثل النواحي الاجتماعية الوسط البيئي الذي يعيش فيه الطالب، ويتأثر به ويؤثر فيه ولهذا يجب وضع إجراءات إرشادية وعلاجية تتضمن عدّة جوانب منها ما يأتي:

1 – الأســـــرة:

تتمثل الأساليب الإرشادية والعلاجية بالنسبة للأسرة في الإجراءات الآتية:

– على الأسرة الانتباه لضرورة التوجه والإرشاد الدائم لأبنائها بخطورة هذه الظاهرة غير التربوية ومردودها السلبي على حياتهم المستقبلية.

– التنسيق بين الأسرة والمدرسة للعمل على مساعدة الطالب الضعيف دراسياً في التغلب على المشكلات الدراسية التي تواجهه.

– أن تقوم الأسرة بتشجيع أبنائها على متابعة الدراسة والحرص عليها.

– متابعة الأسرة لأبنائها سواء داخل المدرسة أو خارجها والتقليل من المشاجرات والمشكلات التي تحدث بينهم أمام أبنائهم وإبعادهم عنها على الأقل.

– التحفيز المستمر من قبل الأسرة لأبنائها وتوضيح أهمية التعليم والتعلم لهم ومردوده الإيجابي عليهم.

– على كل فرد في الأسرة أن يكون قدوةً حسنةً وخيرَ مثلٍ يحتذي به الطالب دائماً.

2 – الأصدقـــــاء:

(1) عبد الخالق الفرا – مرجع سابق – ص3

(2) محمد حمدان – مرجع سابق – ص86.

تتمثل الأساليب الإرشادية والعلاجية بالنسبة للأصدقاء في الإجراءات الآتية:

- نصح الطالب من قبل الوالدين على ضرورة الابتعاد عن رفقاء وأصدقاء السوء الذين يشكلون خطراً عليه أكثر من أنفسهم ويجب على الوالدين معرفة أصدقاء أبنائهم والتعرف على سلوكياتهم وتوجيه أبنائهم في كل وقت وحين[1].
- حث الوالدين أبنائهم على اختيار أصدقاء يشجعونهم على الذهاب إلى المدرسة.

2- الإعـــــلام:

تتضمن الأساليب الإرشادية والعلاجية بالنسبة للإعلام الإجراءات الآتية:

- تقوية دور الإعلام من خلال التوعية المستمرة بخطورة هذه الظاهرة عبر الإذاعة المرئية والصحف والمجلات.
- عدم التركيز أثناء إعداد المشاهد للمسلسلات والأفلام على مثل هذه الظاهرة وتدعيمها من قبل نجوم هذه المسلسلات والأفلام لخطورتها على أبنائنا ومستقبلهم التعليمي.
- إعداد برامج إعلامية ثقافية واعية لتوضيح خطورة هذه الظاهرة على أبنائنا ومناقشتها مع خبراء وأساتذة في التربية وعلم النفس.

3 – المجتمـــــع:

يقع على عاتق كل فرد في المجتمع النصح والإرشاد والقيام بذات الدور الذي تقوم به الأسرة والمدرسة للتصدي ومحاربة هذه الظاهرة المتفشية في أبنائنا لخلق مجتمع متكامل في كافة جوانبه، وأنْ يعطَ كل ذي حق حقه؛ لذا مازال الطلبةُ الهاربون من المدرسة يقلقون المجتمع ويحيرون صفو الوسط التربوي، فمن يعيدهم إلى داخل حصصهم ليتلقوا دروسهم كغيرهم من الطلبة المنتظمين؟ وبالأخص الدارسين في المرحلتين الإعدادية والثانوية العامة من مدارسهم، تقلق المجتمع والمسؤولين عن التعليم ورجال التربية ومازالت المؤتمرات تعقد والندوات تناقش القضية من دون إيجاد حلول ناجحة، تقوم على دراسة الظروف الأسرية وطبيعة المراحل العمرية للطلاب الهاربين والعوامل السلوكية والنفسية، فضلاً عن بحث سلبيات المجتمع المدرسي والمجتمع المدني وغيرها من الأمور التي تتسبب في هروب الطلبة[2].

---

(1) عبد الخالق الفرا، مرجع سابق، ص3.

(2) فاطمة حسن عبد الله: التدريب على أنموذج الممارسة العامة وأثره في تحسين الأداء المهني مع الحـــالات الفردية دراسة شبه تجريبية، ماجستير، جامعة السلطان قابوس، 2008م.

قائمـــــة المراجـــــــع:

1- أحمد محمد الناشري، حسام أحمد أبو سيف، الصحة النفسية، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، سنة 2009م.

2- أحمد محمد معوال، بعض العوامل النفسية والاجتماعية المؤدية إلى هروب الطلاب من المدارس الثانوية العامة بمدينتي الخمس وطرابلس، بحث غير منشور، كلية الآداب والعلوم، الخمس، جامعة المرقب، سنة 2003م.

3- إقبال الأمير السمالوطي، الاتجاهات الحديثة في الخدمة الاجتماعية، دار النشر، القاهرة، الطبعة 2، 2004م.

4- جابر عبد الحميد جابر، المهارات التدريسية، دار النهضة العربية للنشر، القاهرة، سنة 1997م.

5- زياد حمدان، تعديل السلوك الصفي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، سنة 1988م.

6- عبد الحميد أحمد النعيم، أسس التوجيه والإرشاد النفسي، دار النشر، بدون الطبعة، 2000م.

7- عثمان علي اميمن، دراسة ظاهرة الغش في الامتحان، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة طرابلس، كلية العلوم الاجتماعية والتطبيقية، طرابلس، سنة 1996م.

8- عثمان علي اميمن، دراسة لبعض العوامل المؤدية لانتشار ظاهرة الغش في الامتحانات بين طلاب الشهادة الثانوية العامة للبنين، بلدية طرابلس، جامعة طرابلس، كلية العلوم الاجتماعية والتطبيقية، طرابلس، سنة 1993م.

9- علي محمد جعفر، الأحداث المنحرفون، دراسة مقارنة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، لبنان، سنة 1990م.

10- فاطمة بنت حسن عبد الله، التدريب على أنموذج الممارسة العامة وأثره في تحسين الأداء المهني مع الحالات الفردية، دراسة ماجستير تجريبية منشورة، جامعة السلطان قابوس، 2008.

11- محمد حسن العمايرة، المشكلات النفسية، السلوكية، التعليمية، الأكاديمية، دار أتيراك للنشر والتوزيع، ط1، سنة 2002م.

12- محمد سيد فهمي، أطفال الشوارع، مأساة حضارية في الألفية الثالثة، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، سنة 2000م.

أ. عائدة سلامة السوداني العربي

جامعة المرقب – كلية التربية – قسم علم الاجتماع

المقدمة:

ظهر الاهتمام حديثا بموضوع الذكاء الاجتماعي باعتباره يمثل الكفاءة والفعالية في مواقف الحياة اليومية، ويعتبر جانباً هاماً من التفاعل الاجتماعي، لا سيما وأنه قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين وأفكارهم وسلوكهم، مما يساعد الفرد على الاندماج الاجتماعي والتواصل مع الآخرين بما يسهل الحياة اليومية للأفراد والجماعات.

وكانت الأسباب الرئيسة لهذا الاهتمام نابع من أهمية الذكاء الاجتماعي لدى الفرد والجماعة، لا سيما وأنه يساعد على نقل الثقافات، وتناول المعلومات بشكل مفيد , ويساعد الفرد على التعامل مع الآخرين .

وتعتبر القدرة على التفاعل مع الآخرين بنجاح حاجه اجتماعية، لاسيما وأن العلاقات الاجتماعية تعتبر جزءاً هاماً من حياة الفرد، ويتوقف نجاحه في الأسرة، والعمل، والحياة الاجتماعية بصفة عامة على قدرته على تكوين علاقات اجتماعية، كما أن التفاعل الاجتماعي الناجح يضمن للفرد السعادة والالتزام بأخلاقيات وعادات المجتمع والمعايير الاجتماعية وقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغيرات الاجتماعية (سالم، 301:2003)

ولقد نال الذكاء نصيباً وافراً من البحث لسنوات طويلة لاعتقاد الباحثين انه يقف وراء نجاح الفرد , غير أنه في السنوات الأخيرة ,بدأ التحول إلى أنواع الذكاء والتي ربما يكون لها تأثيرٌ في حياة الفرد ونجاحه , ومن أهمها الذكاء الاجتماعي , فالمعرفة الإنسانية بشكل عام يمكن النظر إليها على أنها منتج اجتماعي , فهي تنشأ نتيجة لتفاعل الفرد مع الآخرين, ويتعامل مع موضوعات اجتماعية , ويشارك الفرد فيها بأفكاره ,ومهارته, وخبراته, وقدراته , ويمكن نقلها عبر الاتصال الشخصي , كما أن الأبنية والعمليات العقلية داخل عقولنا تؤثر في الطريقة التي يسلك بها اجتماعياً , ومعنى ذلك أن العلاقة بين المعرفة والسلوك الاجتماعي, علاقة تأثير وتأثر (عطار , 39:2005)

والشخص الذي يمتاز بالقدرة على إقامة العلاقات الجيدة ,قادر على التكيف مع ما يحيط به وما يواجهه بشكل فعال , قادر على أن يفهم نفسه ,وأن يتفاعل معها, وإحساس الفرد بذاته وفهمه لها كما هو من أكثر ما وقع عليه الإنسان وابتكره (عدس, 58: 1997).

وانطلاقاً مما سبق يعتبر الذكاء الاجتماعي نوعاً من أنواع الذكاء, وهو الأكثر تعقيداً, لاسيما وأن البيئة الاجتماعية أكثر تعقيداً من غيرها , كما أن الذكاء الاجتماعي يسبق الذكاءات

الأخرى, ويساهم في تنميتها, وتفعيلها, ويؤدى إلى تنمية قدرات الفرد على التفاعل مع الآخرين, وفهم آرائهم, ومواقفهم حول حدث معين, أو ظاهرة ما .

مشكلة الدراسة :

يؤدي الذكر الاجتماعي دوراً هاماً في حياة الإنسان، فعلى أساسه يبني أماله ومستقبله، فهو مزيج من الفهم للآخرين ومجموعة من المهارات اللازمة للتفاعل معهم, ولا شك أن امتلاك الفرد للذكاء الاجتماعي يمكنه من التأثير على أداء وسلوك الجماعة ككل ,سواء في الأسرة ,أو خارجها , ويظهر الاتصال واضحاً بين الذكاء الاجتماعي, ومهارات الاتصال بالآخرين , لأن الاتصال هو العملية التي تتم بها نقل المعلومات, والمعاني, والأفكار من شخص لآخر أو آخرين بصورة تحقق الأهداف المنشودة في الأسرة أو في أي جماعة من الناس, ذات نشاط اجتماعي , فمن خصائص الذكي اجتماعياً القدرة على التواصل مع الآخرين والتأثير فيهم بشتى الوسائل .

ومن خلال ما سبق ذكره ,وجب علينا الاهتمام بالذكاء الاجتماعي, والتعرف على مظاهره وأبعاده, لأنه يشكل عنصر هام لنجاح حياة الفرد في مختلف المجالات .

وبناء على ما تقدم, فقد تحددت مشكلة البحث في التساؤلات الآتية :

1- ماهي مكونات الذكاء الاجتماعي؟

2- فيم تتمثل مظاهر الذكاء الاجتماعي؟

أهمية البحث:

1- تنبع أهمية البحث من كونه يهتم بالذكاء الاجتماعي , لاسيما وأن الذكاء الاجتماعي عاملٌ مهم في حياة الفرد, حيث يرتبط الذكاء الاجتماعي بقدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين ويكون علاقات ناجحة .

2- إثراء المكتبة بالمادة العلمية بهذا النوع من الدراسات التي تتعلق بالذكاء الاجتماعي, وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى .

3- ضرورة التأكيد على دور الذكاء الاجتماعي في العلاقة, والانسجام بين أعضاء الجماعة من أجل المساهمة في التنمية الشاملة .

أهداف البحث:

1- التعرف على مكونات الذكاء الاجتماعي.

2- التعرف على مظاهر الذكاء الاجتماعي.

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على المنهج الاستنباطي الذي يعتمد على القراءات الموسعة للمراجع العلمية ذات العلاقة بالموضوع المطروح للدراسة, والبحوث, والدراسات المتعلقة بالموضوع, ودراسة الخلفية العلمية, دراسة وصفية تحليليه تقويمية, واستنباط الآراء والاتجاهات الفكرية في المجال المحدد لهذا البحث, وهو الذكاء الاجتماعي لدى الفرد .

الإطار النظري للبحث:

المبحث الأول: مفهوم الذكاء الاجتماعي وأهميته:

يعتمد الذكاء الاجتماعي على سلامة البناء النفسي, والصحة النفسية للفرد وديناميات شخصيته وقدراته على التوافق النفسي أكثر مما يعتمد على الذكاء العام , ولهذا فقد اختلف الباحثون والمختصون في تعريف الذكاء الاجتماعي منها ما يلى:-

- عرف ابو حطب (376:1996) الذكاء الاجتماعي على انهٌ قدرة تتضمن عمليات معرفية عن الأشخاص الآخرين فيما يتصل بمدركاتهم ,وأفكارهم ,ومشاعرهم ,واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية, وله أهمية قصوى عند أولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين على نحو من الأنحاء كالمعلم ,والطبيب, والأخصائي ,ورجل السياسة, ورجل التسويق ورجل الأعلام وغيرهم .

- وعرفه جابر (49,1997) الذكاء الاجتماعي على أنه: أحد مجالات المستوى السلوكي للذكاء يشمل السلوك الذي يؤديه الفرد في تفاعلاته مع الآخرين, والقدرة على حل المشكلات.

بينما عرفه الدسوقي (216:2003) بأنه قدرة عقليه لدى الفرد تتعلق بعلاقته بالآخرين وتظهر في فهمه للمشاعر والاحساسات الداخلية أو الحالات الوجدانية والعقلية لهم , وحسن تعامله معهم والتأثير فيهم والتأثر بهم , وبناء العلاقات الناجحة , وإضافة إلى معرفة الآداب العامة للسلوك, والعادات والتقاليد الاجتماعية ,وحسن التصرف في المواقف والمشكلات التي تواجه الفرد خاصة الاجتماعية منها .

وفي موسوعة علم النفس 1997 تم تعريف الذكاء الاجتماعي بأنه ذلك النوع من الذكاء الذي يظهره الفرد في معاملته مع الآخرين وفي ممارساته للعلاقات الاجتماعية حتى أن كان الذكاء الاجتماعي العالي هو مرادف لمفهوم البراعة واللباقة فهو القدرة على التكيف وسط البيئة الاجتماعية والتصدي بصورة فعالة للعلاقات الاجتماعية الجديدة (غبارى واخرون 247:2009,)

ويعرفه زهران بأنه قدرة الفرد على إدراك العلاقات الاجتماعية, وفهم الناس والتفاعل معهم وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية مما يؤدى إلى التوافق الاجتماعي , ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية (زهران,1984:225).

أهمية الذكاء الاجتماعي:

يتصل الذكاء الاجتماعي اتصالاً مباشراً بحياة الإنسان, وتفاعله مع الآخرين, وتفكيره المستمر بكل ما يدور حوله من مشكلات المجتمع, وابتكاره للحلول المناسبة لها, وبالتالي هذا يساعد في توجيه كل فرد حسب قدراته واستعداداته.

والإنسان الذى لا يتمتع بذكاء اجتماعي مرتفع, يثور ويغضب لأتفه الأسباب, ويرفض النقد, ويفضل العمل الفردي على الجماعي , كما تظهر أهمية الذكاء الاجتماعي من خلال دوره الإيجابي في السيطرة على الانفعالات (العريان , 2010:61).

ويعد اكتساب المهارات الاجتماعية وتنميتها من ضرورات العصر الحالي, لأنها تساعد الأفراد على الاستفادة الكاملة من إمكانياتهم البيولوجية وموروثاتهم الاجتماعية, فضلاً عن كونها المفتاح الأساسي لمساعدة الفرد على أن يصبح أكثر قدرة على مقاومة الإغراءات السلوكية غير المرغوبة ,واكتساب الاتجاهات ,والقيم ,والخبرات الدافعة لمقاومة السلوكيات الهدامة , وتجعله أكثر تحملاً للمسؤولية, وتعطيه قدرات لاتخاذ القرارات السليمة في حياته اليومية (عبد الحميد, 2004:104).

كما يعد الذكاء الاجتماعي من الجوانب الهامة في شخصية الفرد, كونه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين, وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة , وتتضح أهمية الذكاء الاجتماعي في كونه يمثل نوعاً من القدرات المعرفية الضرورية للتفاعل الاجتماعي الكفء والخلاق بين الفرد, وأفراد المجتمع من حوله , وللتفاعل الإنساني بشكل عام ,والتفاعل التربوي بشكل خاص (الغرابية والعتوم, 2012:274).

و الذكاء الاجتماعي على درجة بالغة من الأهمية, لارتباطه بقدرة الفرد على بناء علاقات اجتماعية , فالعلاقات الاجتماعية تعتبر جزءًا مهمًا في حياة كل فرد , حيث يتوقف نجاحه في الأسرة والعمل والحياة الاجتماعية على قدرته على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة (سالم , 2003:301).

وترى الباحثة أن الذكاء الاجتماعي يشمل عددًا من القدرات العقلية التي يكون لها دور كبير في تكيف الفرد مع نفسه, ومع بيئته الاجتماعية , فالذكاء الاجتماعي, يمثل متغيرًا وسيطاً بين دوافع الفرد ورغباته ,وتحقيق التوافق الاجتماعي, والصحة النفسية من جهة أخرى .

النظريات المفسرة للذكاء الاجتماعي:

هناك العديد من النظريات التي قدمت تفسيرات للذكاء الاجتماعي , ولقد اختلفت نظرتهم للذكاء الاجتماعي , وترى الباحثة أن هذا الاختلاف نابع من طبيعة وتعقيدات وديناميات الذكاء الاجتماعي , وتأثير البناء العقلي فيه , وفيما يلى تلخيص لبعض النظريات التي حاولت تفسير الذكاء الاجتماعي:-

نظرية ثورنديك (Thorondik,1920)

وهي من أولى المحاولات التي اهتمت بالذكاء الاجتماعي , واعتبرته نوعاً من أنواع الذكاء العام , وتنقسم هذه النظرية إلى ثلاثة مستويات ,أو ثلاثة أقسام أساسية وهي :-

1- الذكاء الميكانيكي : وهو مهارات العملية اليدوية الميكانيكية .

2- الذكاء الاجتماعي : فهم الناس والتفاعل معهم , والقدرة على فهم المواقف وتفسيرها.

نظرية جيلفورد (GUIFOrd ,1955)

فسر الذكاء الاجتماعي من خلال نموذج بناء العقل , ويرى بأن هناك ستة عوامل أساسية للتكوين المعرفي للذكاء الاجتماعي عبارة عن معارف سلوكية تتمثل فيما يلى (المغازى , 79:2003)

1- معرفة الوحدات السلوكية .

2- معرفة الفئات السلوكية .

3- معرفة العلاقات السلوكية.

4- معرفة التحولات السلوكية .

5- معرفة التضمينات السلوكية .

ولقد أكد أن الذكاء الاجتماعي نوعٌ مستقلٌ من الذكاء الأكاديمين , ويختلف عن الجوانب المعرفية الأخرى, وله ثلاثة أبعاد أساسية وهي : بعد العمليات , بعد المحتوى , بعد النتائج (المنابرى ,33:2010).

ويصف الداهرى (82:2008) هذه الأبعاد بما يلي :

1- بعد العمليات : أنواع التجهيز المستخدم , ويتعلق بعوامل التفكير التقاربي وعوامل التفكير التباعدي.

2- بعد المحتوى : أنواع المعلومات المجهزة , ويتعلق بنوع المادة المتضمنة في المشكلة, أو الموقف, ومن عوامله الأشكال والرموز.

3- بعد النتائج: هي أشكال مهام المعلومات , ويتعلق بنوع الشيء الذي ينصب على النشاط, بصرف النظر عن العملية العقلية, ويتعلق هذا البعد بالعلاقات بين الألفاظ والأشكال .

نظرية جرينسان (1979)

قدم جرينسيان نموذجاً يرى من خلاله بأنه يوجد ثلاثة أنواع من الذكاء ذكرها بما يلي :

1- الذكاء التصوري أو المفاهيمي: يتعلق بحل المشكلات المجردة وثمتله قدرات لغوية , قدرات التفكير .

2- الذكاء الأدائي: وهو مشابه للذكاء الميكانيكي , ويتعلق بمهارات العملية اليدوية الميكانيكية.

3- الذكاء الاجتماعي: ويمثل القدرة على فهم الآخرين, والتواصل معهم, وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة.

نظرية جاردنر(Gardner 1983)

ويرى جاردنر بأن هناك مجموعة من الذكاءات يمكن أن تعمل وتنمو , واشتق ثمانية ميادين مختلفة للذكاء , كل منهما مستقل عن الآخر , وذلك باستخدامها واستعمالها , والجدير بالذكر أن في بداية دراسته أكد على أنها ستة أنواع , وفي نهاية الأمر طورها إلى ثمانية , ثم إلى تسعة أنواع , ويرى بأنها قد تتعدى التسعة أنواع , وأكد على أن الذكاء الاجتماعي واحدٌ ونوعٌ مستقلٌ من الأنواع التي ذكرها(هلال,2004: 99-101).

وحسب نظرة جادنر بأن الذكاء لا يرتبط بالحواس, لاسيما وأنه قد يكون الفرد أعمى ولديه ذكاء مكاني , أو أصم ولدية ذكاء موسيقي, ولذا فهو يرى أن الذكاء ليست أشياء يمكن رؤيتها أو عدها , بل هو عبارة عن إمكانيات من المفترض أنها عصبية يمكن تنشيطها بالاعتماد على القيم الثقافية , الفرص المتاحة في تلك الثقافة , والقرارات الشخصية المتخذة.

ومن أهم الملامح الرئيسية لنظرية جاردنر:-

1- كل فرد يمتلك عدد من الذكاءات.

2- معظم الناس يستطيعون تنمية كل ذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة .

3- الذكاءات عادات تعمل معاً بطريقة مركبة.

4- هناك طرق كثيرة يكون الفرد بها ذكياً في كل نوع .

5- وجود ذكاءات أخرى, أي لايزال هناك أنواع من الذكاء لم يتم التعرف عليها ولم يستوف الباحثون محكاتها العلمية .

مظاهر الذكاء الاجتماعي :

يتسم الذكاء الاجتماعي بعدة مظاهر منها:

1- كفاءة التصرف في المواقف الاجتماعية:- فالشخص في تفاعله مع الآخرين يواجه مواقف مختلفة ,وعليه أن يسلك فيها سلوكيات معينة، وبناءً على هذا السلوك نصنفه بأنه على درجة من الذكاء الاجتماعي أو اللباقة.

2- فهم الحالة النفسية للمتكلم : وذلك لأن الأفراد يختلفون من حيث القدرة على فهم وإدراك مشاعر الآخرين , والتعرف على حالتهم النفسية من حيث حديثهم , فالفرد الناجح ,هو الأقدر على إدراك هذه الحالة الاجتماعية هذه.

3- الإدراك الاجتماعي: ويتجلى في قدرة الشخص على معرفة التغيرات في المعنى السلوكي, , والقدرة على تفسير السلوك الصادر عن الآخرين , ودلالته الخاصة تبعا للسياق الذي صدر في هذا السلوك .

4- فهم التغيرات الإنسانية : وتعني قدرة الشخص على معرفة الحالة النفسية للآخرين من خلال إدراك دلالات بعض لمعايير الوجه , وايماءات اليد , وأوضاع الجسم , أو غير ذلك من المؤشرات التعبيرية.

5- فهم السلوك الاجتماعي : ويتمثل في القدرة على ملاحظة السلوك الإنساني , والتنبؤ به من خلال بعض المظاهر, أو الأعراض المحددة , فلذلك الشخص الذكي اجتماعيا, يستطيع أن يتعرف على حالة المتحدث من خلال بعض الإشارات البسيطة التي تصدر عنه مثل تغيرات معينة على وجهه, او مفردات في حديثه , أو من خلال بعض صور السلوك التي تصدر عنه , أو أوضاع معينة لجسمه(المطيري ,56:2010).

وكما يتمثل الذكاء في القدرة على ملاحظة الأفراد الآخرين , ومراقبة حالاتهم المزاجية, واستيعاب حاجاتهم ,وفهم دوافعهم, ومقاصدهم, ومشاعرهم , والتنبؤ بسلوكهم في المواقف الجديدة, ومن ثم التفاعل على هذا الأساس (عامر,28:2008).

بينما يرى زهران بأن الذكاء الاجتماعي: عبارة عن سلوك, وأن هذا السلوك مركب يتضمن قدرات تعبر كل منها على مجموعة مظاهر عامة ,وأخرى خاصة بذكاء الفرد اجتماعياً ,وحدد تلك المظاهر بما يلى:

أولاً- المظاهر الخاصة:

1- مظهر التصرف في المواقف الاجتماعية, فالشخص الذي يحسن التصرف تبعاً لمعايير معينة, هو الشخص الذي يتمتع بالقدرة على التفاعل مع الآخرين, أو الشخص الناجح في معاملته مع الآخرين.

2- مظهر التعرف على الحالة النفسية للمتكلم, أي القدرة على فهم الآخرين, والتعرف على حالاتهم النفسية من خلال حديثهم .

3- مظهر القدرة على تذكر الوجوه والأسماء فإذا كان الشخص مهتم بالآخرين, فهو يتذكر اسماؤهم ووجوههم.

4- مظهر القدرة على ملاحظة السلوك الاجتماعي والتنبؤ به من بعض المظاهر, أو الأدلة البسيطة, فالشخص الذكي اجتماعياً يلاحظ سلوك الأخرين , فمثلاً من خلال تغيرات وجه المتكلم ينتبه إلى حالة المتكلم النفسية.

5- مظهر روح الدعابة والمرح , والقدرة على فهم النكتة والاشتراك مع الآخرين في مرحهم أو دعابتهم, وهذا يعني التعامل الناجح مع الآخرين .

ثانياً- المظاهر العامة :

1- التوافق الاجتماعي: ويعني السعادة مع الآخرين, والالتزام بأخلاقيات المجتمع, ومسايرة المعايير الاجتماعية, والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي, وتقبل التغير الاجتماعي, والتفاعل الاجتماعي السليم, والعمل الخير للجماعة هي السعادة في الحياة.

2- الكفاءة الاجتماعية: ويتضمن الكفاح الاجتماعي, وبذل كل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية, وتحقيق التوازن بين الفرد وبيئته الاجتماعية, لإشباع الحاجات الشخصية و الاجتماعية.

3- المسايرة: وتتضمن الالتزام سلوكياً بالمعايير الاجتماعية في المواقف والمناسبات المختلفة.

4- آداب السلوك الأخلاقي: وهو يسمى بالإتيكيت, ويتضمن اتباع السلوك المرغوب اجتماعياً, وأصول المعاملة والتعامل السليم مع الآخرين , وأساليب وفعالياته , ويتضح ذلك في قول الرسول صلى الله عليه وسلم (الدَّين المعاملة)(زهران , 226:1984).

ابعاد الذكاء الاجتماعي :

نظراً لأهمية الذكاء الاجتماعي في حياة الفرد, اهتم العديد من الباحثين بالتعرف على الأبعاد المرتبطة به , وفيما يلى عرض لتلك الأبعاد :

أولاً: الأبعاد المعرفية:

اعتمد علماء النفس في تحديد الأبعاد المعرفية للذكاء الاجتماعي على تحديد معايير مختلفة وهي :

1- القدرة على تفسير التلميحات غير اللفظية: وهي ما استخدمها سميت وسترسنبرج .

2- الإدراك الاجتماعي: وهو القدرة على ترجمة السلوكيات اللفظية وغير اللفظية للآخرين .

3- المهارات المعرفية فقد حددها مارلوا (1986) من خلال (الاتجاه الاجتماعي , والمهارات الاجتماعية , مهارات التعاطف, الانفعالية , القلق الاجتماعي).

4- الاتصال الجماعي: اهتم به ريجيو وزملائه (1991) من خلال دراسة المهارات الأساسية للاتصال الجماعي وهي: (مهارة التعبير الانفعالي , مهارة الحساسية الاجتماعية , مهارة التحكم الاجتماعي).

5- المعرفة الاجتماعية: اهتم جوبزودى (1997-1996) بتحديد الأبعاد المعرفية للذكاء الاجتماعي بقدرة الفرد على استخدام المعرفة الاجتماعية, والمرونة في إيجاد الاستراتيجيات الفعالة من مواجهة المواقف, أو المشكلات الاجتماعية الجديدة أو غير المألوفة من خلال عاملين أساسين هما :(المعرفة الاجتماعية المتبلورة , ومرونة المعرفة الاجتماعية).

ثانياً : الأبعاد السلوكية:

أ- الفاعلية السلوكية:-

ركز فورد وتيسك (1983) في دراستهما للذكاء الاجتماعي على مدى الفعالية السلوكية, والتي يتحدد بقدرة الفرد على إحراز الأهداف الاجتماعية المناسبة في سياقات اجتماعية محددة ,مستخدماً وسائل تؤدي إلى مخرجات إيجابية , وقد استخدم الملاحظة السلوكية ونموذج تحديد الكفاءات الاجتماعية التي تعتمد على وصف أداء الأفراد في المواقف المختلفة .

ب- فاعلية التفاعلات مع الجنس الأخر:-

فقد حدد ونج وزملاؤه (1995) الجانب السلوكي للذكاء الاجتماعي بفاعلية التفاعلات مع الجنس الآخر.

ج- الكفاءة الاجتماعية :

اتفق فورد وتيسك (1983) على تعريفها بأنها (قدرة الفرد على تحقيق الأهداف الاجتماعية المناسبة, وتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية لتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية بإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية .

أما مارلو فقد اقترح (1986) أن الكفاءة الاجتماعية تتحدد منها: (الدافعية – الكفاءة الذاتية – كفاءة الفرد – السماء الشخصية)(رجيعة, 2009: 185- 188) .

أما مارلو Marlowe فقد حدد أبعاد الذكاء الاجتماعي في خمسة أبعاد , كالآتي :

1- الاهتمام الاجتماعي : يشير إلى مستوى ميول ,واهتمامات الشخص في أي مجموعة بشرية.

2- المهارات الاجتماعية : يشير إلى قدرة الفرد على استخدام مهارات التفاعل الاجتماعي الكفء مع الآخرين

3- مهارة التعاطف :تشير إلى فهم أفكار ومشاعر الآخرين ,والتعاطف معهم .

4- القلق الاجتماعي: يشير إلى مستوى قلق الفرد وخبرته في مختلف المواقف الاجتماعية .

5- المشاعر الوجدانية: تشير إلى قدرة الشخص على الإدراك أو التنبؤ بردود أفعال الآخرين على سلوك مانحوهم (الدسوقى ,85:2003)

- أما المغازى فأجرى دراسة لبناء مقياسٍ للذكاء الاجتماعي, وحدد أبعاده بأربعة أبعاد أساسية تتمثل فيما يلى :

1- البعد الخاص بالقدرة على المواجهة ,وحل المواقف الاجتماعية الصعبة .

2- البعد الخاص بالقدرة على بث روح الدعابة والمرح والنكتة .

3- البعد الخاص بالقدرة على فهم السلوك الاجتماعي بالأمثلة الشعبية, والحكم النفسية.

4- البعد الخاص بالقدرة على فهم الجوانب النفسية للمواقف الاجتماعية .

أما المنابري فتوصلت إلى أن أبعاد الذكاء الاجتماعي يمكن حصرها في ثلاثة أبعاد وهى :

1- المعرفة الاجتماعية: وهى الآداب العامة للسلوك ,والعادات ,والتقاليد الاجتماعية ,والقيم والقوانين , فعن طريق المعرفة يستطيع الفرد أن يكتسب الفعالية الاجتماعية .

2- الفعالية الاجتماعية وهي :فهم المشاعر والاحساسات الداخلية ,والحالات الوجدانية والعقلية للآخرين, فعن طريق الفعالية يستطيع الفرد أن يصل للكفاءة الاجتماعية ,

3- الكفاءة الاجتماعية هي : حسن التصرف مع الآخرين في المواقف والمشكلات , والتأثير فيهم والتأثر بهم , وبناء علاقات اجتماعية ناجحة معهم (المنابري , 38:2010)

مكونات الذكاء الاجتماعي:

لقد حاول العلماء اثبات أن للذكاء الاجتماعي مكونات خاصة به مما يثبت استقلاليته عن باقي الأنواع الأخرى, كالذكاء اللفظي, والذكاء العام, فقد توصل مارلو Marlowe إلى أن الذكاء الاجتماعي عبارة عن مكونين هما :

1- الأداء الاجتماعي : وهو السلوك الفعلي في المواقف الاجتماعية, الذي طبيعته المنفعة المتبادلة .

2- الكفاءة الاجتماعية : وهى القدرة الخاصة للشخص على التعامل مع الآخرين بطريقة ملائمة, كالقدرة على التعرف بشكل فعال اجتماعياً.

- ويوضح مارلوا أن للكفاءة الاجتماعية ثلاثة مكونات :
- الفعالية الذاتية الاجتماعية : وهي الشعور بالثقة , والتمكن من النجاح والتفاعل الاجتماعي
- المهارات الاجتماعية : وتتكون من عنصرين هما : المهارات السلوكية والمعرفية والاجتماعية
- الاهتمام الاجتماعي ويتناول الدافع الدي يوجه السلوك للهدف , ويعكس اهتمام الشخص بالهدف واهتمام الناس به(الدسوقي 85,2003).

أما مكونات الذكاء الاجتماعي حسب ما أشار إليها جولمان فتتضمن بعدين رئيسين هما : الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات الاجتماعية, وفيما يلي عرض للمكونات الفرعية لكل منهما:

أولاً : الوعي الاجتماعي:

والذي يعني إدراكنا تجاه الآخرين ويتكون من:

أ- التعاطف الأولي: وهو احساسنا بالإشارات العاطفية الأولية غير اللفظية التي تظهر من خلال نبرة الصوت, ولغة أجساد الآخرين .

ب- الإصغاء مع التقبل الكامل : والذي يعني الاستماع بعناية وانتباه للآخرين .

ج- التعاطف الدقيق والمضبوط : وهو فهم أفكار, ومشاعر, ونوايا الآخرين بدقة.

د- المعرفة الاجتماعية : التي تعني فهم كيف يعمل العالم الاجتماعي المحيط بنا, وكيف تبنى العلاقات فيه .

ثانياً: إدارة العلاقات الاجتماعية:

وهي الإحساس بما يشعر به الآخرون وبنواياهم, وأفكارهم ,والتي تعتمد في تكوينها على الوعي الاجتماعي, الذي يكونه الفرد خلال تفاعلاته الاجتماعية عبر الزمن , ويتضمن هذا البعد الأبعاد الفرعية التالية :

أ- التفاعل غير اللفظي السلس.

ب- تقديم فعاليتنا الذاتية للآخرين .

ج- الاهتمام بحاجات الآخرين والتصرف وفقاً لها .

د- التأثر الذي يعني الاستفادة من مخرجات التفاعلات الاجتماعية التي يمر بها الفرد

في حين أشار كامبل إلى أن الدكاء الاجتماعي بين الأشخاص يتكون من ثلاث مهارات أساسية هي:

1- فهم دوافع الآخرين.

2- فهم حاجات الآخرين.

3- العمل بشكل جيد مع الفريق . (قطامي, وآخرون,63).

نتائج البحث :

من خلال استقراء الآراء النظرية الخاصة بمظاهر الذكاء الاجتماعي, توصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

أولا: الإجابة عن التساؤل الأول وهو (ماهي مكونات الذكاء الاجتماعي)؟

1- الأداء الاجتماعي . 2- الكفاءة الاجتماعية .

3- الوعي الاجتماعي . 4- إدارة العلاقات الاجتماعية .

ثانياً: الإجابة عن التساؤل الثاني وهو(فيم تتمثل مظاهر الذكاء الاجتماعي)؟

1- كفاءة التصرف في المواقف الاجتماعية .

2- معرفة الحالة النفسية للمتكلم .

3- الإدراك الاجتماعي .

4- التوافق الاجتماعي .

5- فهم السلوك الاجتماعي للآخرين والتنبؤ به.

التوصيات :

من خلال الدراسة النظرية للذكاء الاجتماعي يمكن التوصية بالآتي:

1- ضرورة الاهتمام بمباحث وموارد دراسية, تستهدف تنمية الذكاء بشكل عام, والذكاء الاجتماعي بشكل خاص, سواء لدى الأفراد بصفة عامة, أو الطلبة بصفة خاصة .

2- ضرورة أن تتكاثف جهود الأسرة, ووسائل الأعلام, ومؤسسات المجتمع المدني في إعداد أجيال تتمتع بذكاء اجتماعي مناسب, لكي يستطيع مواجهة صعاب الحياة وحل المشكلات الاجتماعية الي تواجه المجتمع , وخصوصاً أن العديد من الدراسات أكدت بأن التنشئة الاجتماعية لها تأثير في الذكاء الاجتماعي .

3- إتاحة الفرصة للتلاميذ في المشاركة في المناسبات الاجتماعية, والمناسبات الوطنية ,لما له تأثير في مستوى الذكاء الاجتماعي .

4- ضرورة إعداد برامج تدريبية تساعد الفرد على اكتشاف ذاته, والتعرف على قدراته لمواجهة مصاعب الحياة .

5- اهتمام الأسرة برعاية الذكاء الاجتماعي, وتنميته لدى الأطفال, والشباب عن طريق تعليمهم كيفية التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة في ضوء المعايير السليمة .

المراجع :

1- ابراهيم محمد المغازى: الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين , ط1 , مكتبة الإيمان , مصر ,2003

2- ابراهيم محمد المغازى , الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالأصالة والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية , مجلة كلية التربية , جامعة طنطا, المجلد 32, العدد الأول , 2003

3- جابر عبد الحميد جابر , نحو تعلم أفضل وإنجاز أكاديمي, وتعلم اجتماعي, وذكاء وجداني, دار الفكر العربي' القاهرة , مصر , 2004

4- جابر عبد الحميد جابر, الذكاء وقياسه , ط1, دار النهضة العربية , القاهرة , مصر , 1997

5- حامد عبد السلام زهران , علم النفس الاجتماعي , ط5 عالم الكتب ' القاهرة , مصر, 1984.

6- رانيا محمد هلال , بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية الفارقة بين المستويات المختلفة للذكاء الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية , رسالة ماجستير , معهد الدراسات والبحوث التربوية, جامعة القاهرة , مصر , 2004.

7- رجيعة , عبد الحميد عبد العظيم (2009) , التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلاب كلية التربية بالسويس , مجلة كلية التربية, مجلد 9, عدد1.

8- سالم على سالم الغرابية والعتوم , فعالية برنامج تدريبي في كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي , مجلة العلوم التربوية والنفسية , المجلد 13, العدد الأول , مارس 2012.

9- سميرة عطية العريان , عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعي في القرن الحادي والعشرين, مجلة التربية وعلم النفس , المجلد الرابع عشر , العدد الثالث, 2010

10- عصام اسماعيل الدسوقي, السيد عبد السلام , البناء العاملي للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات , مجلة كلية التربية , جامعة الأزهر , العدد 16.

11- غبارى وأبو شعيرة, علم النفس التربوي وتطبيقاته , ط1, مكتبة المجتمع العربي, الأردن, 2009م

12- فاطمة بنت عبد العزيز المنابري , الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية ,والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة أم القرى , مكة المكرمة , رسالة ماجستير.

13- فؤاد ابو حطب , القدرات العقلية , ط5 , مكتبة الأنجلو المصرية , القاهرة , مصر,1996م

14- قطامي , يوسف وآخرون (2010) الذكاء الاجتماعي للأطفال , النظرية والتطبيق , دار المسيرة , ط الأولى .

15- محمد عبد لسلام سالم , المحتوى السلوكي للذكاء الاجتماعي, وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة, مجلة كلية التربية , جامعة حلوان , مصر , 2003م

16- المطيري , خالد شخير (2010) الذكاء الاجتماعي , ط1, دار المسلة : الكويت.

رويده رمضان الفتني

جامعة المرقب-كلية التربية

قسم الدراسات النفسية والاجتماعية

المقدمـــــــة:

الطفل إنسان ينمو ويتطور على الأصعدة النفسية والاجتماعية والثقافية والأخلاقية والتربوية والروحية، والتجارب التي يمرّ بها خلال مراحل نموه تحدد الطبيعة التي سيكون عليها عند البلوغ، حيث أن تحقيق نمو متوازن في شخصية الطفل يتطلب أن يعيش ضمن عائلة تؤمن بجميع حاجاته الفيزيولوجية الأساسية، بيئة مليئة بالحب والمرح والنظام.

ولكن عندما يتعرض الأطفال إلى صدمات فإن حاجاتهم الأساسية على الصعيدين الفيزيولوجي والنفسي تتهدد؛ مما يؤدي إلى زعزعة النمو المتجانس عندهم؛ وربما يؤثر عليهم مدى الحياة، ومن أهم هذه الصدمات التي يتعرض لها بعض الأطفال هي (صدمة الحرب).

حيث تترك الحروب ولاسيما ذات الصبغة العدوانية الكثير من الكوارث والجرائم بحق الأبرياء، ومن تدمير يلحق بالعمران والبيئة، ولكن أكثر نتائجها المأساوية والتي تبصمها لدى الأطفال وما تتركه من أثار سلبية قد ترافقهم طيلة حياتهم.

فالعديد من الدول العربية تشهد حرباً مروعة ترمي بظلها الأسود على الأطفال، لتحفر في ذاكرتهم صوراً لا تنسى تؤثر على صحتهم النفسية والاجتماعية، وقد تسبب آفات يصعب علاجها والتي قد تتحول إلى آفات نفسية مزمنة، وبالطبع تتنوع آثار الحرب وتتعدد ميادينها، فلم تقتصر على الأخطار الأمنية وما تسببه من صدمات، بل تتجاوز ذلك لتصيب البنية الشخصية وعملية التنشئة الاجتماعية، وإذا كانت الصدمات النفسية المتولدة عن الأخطار الأمنية الناجمة عن الحرب قابلة للعلاج ضمن ظروف ملائمة، فإن الأضرار النفسية الخفية والاجتماعية والتربوية تهدد بترك آثار دائمة قد يتعذر تعويضها إذا استمرت الحرب.

وبالتالي لابد من دق ناقوس الخطر في هذا الصدد، وبما أن أعداد كبيرة من الأطفال قد تعرضت للضغوط والاستغلال والقهر، فإن من الأولوية تقديم المساعدة لهؤلاء الأطفال والأسر بالسرعة الممكنة، وينبغي على كافة العاملين في مجال حقوق الإنسان العمل على حماية الأسرة والمجتمع ومساعدتهم للاضطلاع على مسؤوليتهما اتجاه الأطفال وذلك باعتبارهم الوحدة الأساسية للمجتمع.

مشكلة البحـــــــث:

لا شك أن للحروب والعدوان آثاراً هدامة وبعيدة المدى على الصحة النفسية، والوظائف الاجتماعية والعقلية للفرد، بل وعلى الشخصية كلها، فإلى جانب الآثار المباشرة التي يتعرض لها الفرد أثناء الحرب إلا أن آثارها تظهر فيما بعد متخذة أشكالاً من الاضطرابات النفسية والاجتماعية والتربوية والانحرافات السلوكية.

ومما لاشك فيه أن للحرب والنزاعات المسلحة أحداثاً ضاغطة تجسدت بصورة مأساوية على الأفراد والأسر، وبما يمكن أن يؤدي إلى اضطرابات شديدة يعاني منها الأبناء والآباء والأمهات، نتيجة للضغوط الانفعالية التي يتعرض لها جميع أبناء المجتمع دون استثناء، كما تكون هناك ردود فعل لدى الأطفال نتيجة لهذه الحرب الشرسة، كعدم الشعور بالأمن، وزيادة الشعور بالعجز والإحباط، والعديد من ردود الفعل الأخرى، ونخص بالذكر الكوارث والفوضى التي تعيشها ليبيا، وما نتج عنها من آثار نفسية واجتماعية وما يعانيه الأطفال الليبيون من اضطرابات سلوكية؛ تتمثل في العنف والتخريب والميل إلى الانفراد، بالإضافة إلى تعاطي المخدرات وغيرها، والتي لا تزال أغلب المدن الليبية بعيدة عن يد المتخصصين والمنظمات الإنسانية والحقوقية، بسبب فقدان الأمن وانتشار الجريمة وفوضى السلاح، مما يجعل أطفالها أطفال حرب بامتياز.

ومن خلال هذا البحث تحاول الباحثة الكشف عن ردود الفعل المترتبة على صدمة الحرب وآثارها النفسية والاجتماعية والتربوية على الأطفال، ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

س/ ما هي الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للحرب على الأطفال؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

س1 / ما هي الآثار النفسية للحرب على الأطفال؟

س2 / ما هي الآثار الاجتماعية للحرب على الأطفال؟

س3 / ما هي الآثار التربوية للحرب على الأطفال؟

س4 / ما مدى خطر تجنيد الأطفال من قبل الجماعات المسلحة؟

س5 / ما دور القانون الدولي الإنساني اتجاه حقوق الطفل؟

هدف البحـــــــث:

يهدف البحث إلى تسليم الضوء على آثار الحرب على الأطفال، وكيف ينعكس النزوح على حياتهم، ومدى تأثرهم بالعنف المنتشر حولهم، كما يتأثر بعضهم بفقدان أعزائهم بسبب

أحداث الحرب، بالإضافة إلى ذلك تخلق لديهم ردود فعل نفسية واجتماعية وتربوية خطيرة، تحد من قدرتهم على عيش حياة طبيعية، وتؤدي الانتهاكات الممارسة في حقهم إلى حرمانهم من حقوقهم غير المنجزة أصلاً، وبناءً على ما سبق يهدف البحث للتعرف عن الحرب وأثارها النفسية والاجتماعية والتربوية على الأطفال.

أهمية البحـــــث:

إذا كان الأطفال هم المشروع الحياتي لأي مجتمع فإن خسارتهم هي خسارة للحياة ذاتها، فالطفل قبل أن يبلغ سن الرشد على وجه الخصوص ينبغي أن يتعلم وأن يحظى بعناية أسرية وصحية، وأن يقيم مع أقرانه علاقات تتسم بالتسامح والتعاون، وأن يرسم لمستقبله صورة غنية بالإنجازات والإبداع والقدرة على التعامل مع المشكلات بعقلانية وبمضمون أخلاقي.

أولاً: من الناحية النظرية:

1- يعد هذا البحث إثراء للمعرفة النظرية لمجموعة البحوث حول المشكلات المترتبة على الحرب لدى الأطفال.

2- إن دراسة المشكلات النفسية والاجتماعية قد تلقي الضوء على أسباب هذه المشكلات التي تعتري بعض الأطفال دون الأخرين، بحيث تصبح وسيلة تشخيصية تنبؤية بما يمكن أن يكون عليه سلوك الطفل.

3- يفيد المرشدين في المدارس لتجاوز العقبات التي تحول دون أداء عملهم على النحو الجيد المطلوب.

4- يفيد الجهات المشرفة على المدارس الحكومية في مجال الإرشاد النفسي في التخطيط لنشاطات جماعية وفردية.

ثانياً: من الناحية العملية (التطبيقية)

1- يزود هذا البحث المربيين والمرشدين على أساليب إرشادية نوعية، وإكساب أطر نظرية للمشاكل النفسية والسلوكية الناجمة من الحرب.

2- يتيح هذا البحث المجال لاستحداث برامج ذات فعالية في مجال المشكلات النفسية والسلوكية والاجتماعية.

3- يساهم هذا البحث بالقائمين على العملية التربوية والباحثين النفسيين، في مراعاة الحالة النفسية والاجتماعية التي يكون عليها الطفل، وذلك من جانب وقائي، ووضع الخطط العلاجية المناسبة للعلاج إذا لزم الأمر.

4- يساعد أولياء الأمور على التعرف عن الجوانب النفسية والعقلية والاجتماعية والسلوكية، بالإضافة إلى ذلك معرفة حاجات ومطالب المراحل التي يمر بها الطفل، ومن تم العمل على تلبية كل المطالب العمرية وتحقيقها من أجل أن يمر الطفل بمراحل عمره وهو يشعر بحالة نفسية وعصبية هادئة ومريحة.

5- يفيد هذا البحث المشرفين التربويين والموجهين العاملين في الصحة النفسية.

6- يفيد الباحثين في الجامعات والباحثين في المجال التربوي بشكل عام.

منهج البحـــــــث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في جمع واستنباط المعلومات والحقائق عن هذه الظاهرة، وإعطاء التفاسير اللازمة للإجابة عن تساؤلات البحث، بما يضمن محاولة الوصول إلى نتائج وإجابات علمية، والخروج بتوصيات مفيدة في أغلب الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية والسلوكيات.

المفاهيم والمصطلحات الإجرائية:

1 – العنـــــف:

هو الاستخدام غير المشروع للقوة المادية بأساليب مختلفة، لإلحاق الأذى بالأشخاص أو الإضرار بالممتلكات، ويتضمن ذلك معاني العقاب والاغتصاب والتدخل في حريات الآخرين (بدوي، 1978: 441)

2 – الضغط النفسي إجرائياً:

الحالة الوجدانية التي يخبرها الطفل، والناتجة عن أحداث وأمور تتضمن تهديداً لإحساسه بالحياة السوية، وتشعره بالقلق فيما يتعلق بمواجهتها.

3 – الحرب إجرائياً:

أعمال عدائية مسلحة بحجم كبير، وبدرجة كبيرة أو صغيرة بين أمتين أو دولتين أو حكومتين أو جماعتين أو أكثر، ويهدف من ورائها كل فريق إلى ممارسة حقوقه ومصالحه في مواجهة الطرف الآخر.

4 – الطفـــــــل:

لغوياً: الصغير، الشيء الرخص الناعم، وهو أيضاً: مرحلة عمرية من دورة حياة الكائن الإنساني، تمتد من الميلاد إلى بداية المراهقة. (الريماوي، 1997: 47)

يُعرّف الطفل طبقاً للقانون واتفاقيات حقوق الطفل، بأنه: كل من يبلغ من العمر أقل من ثمانية عشر عاماً، وهذا ما يؤكده ولا يختلف عليه التشريع الدولي (قنديل، 2006: 250)

5 – الحرمـــــان:

هو موقف ضاغط على الإنسان، وهو حالة شعورية داخلية عند الإنسان تنشأ من عدم تمكنه من إشباع حاجة أو أكثر من حاجاته الأساسية أو الشخصية، نتيجة لذلك يستشعر بعوز نفسي (الشنطي، أبوسنينة، 1989: 58)

6 – النزاعـــــات:

هي حالة انفعالية مؤلمة تنشأ من الإحباط الموصول لدافع أو أكثر من الدوافع (ربيع، 2000: 83)

تُعرّف النزاعات بأنها: حدث خارجي فجائي وغير متوقع يتسم بالحدة، ويفجر الكيان الإنساني، ويهدد حياته، بحيث لا تستطيع وسائل الدفاع المختلفة أن تسعف الإنسان للتكيف معه.

صدمة الحرب وهي: معايشة الفرد لأحداث الحرب، من غزو وتدمير، وما ارتبط بها من خبرات سلبية. (الديب، 1992: 301)

الصدمة النفسية تشير إلى حوادث شديدة أو عنيفة، تعد قوية ومؤذية ومهددة للحياة، بحيث تحتاج هذه الحوادث إلى مجهود غير عادي لمواجهتها والتغلب عليها.

7 – اضطراب ما بعد الصدمة:

هو اضطراب وقلق ينجم عن التعرض إلى شدة بيئية قاهرة ساحقة راضّة، ويتسم بعوارض متكررة، تتضمن تكرار الشعور بالخبرة أو الحادثة الراضة، ولامبالاة وإثارة عامة وقلق. (شتيوي، 2007: 95)

8 – اللاجـــئ:

هو الشخص الذي يضطر إلى ترك بلده لسبب ما، والإقامة ببلد آخر.

9 – الآثار النفسية إجرائياً:

هي تلك الاستجابات النفسية التي تحدث للأفراد، والناتجة عن تعرضهم للضغط والإهانة واليأس، وتجعله ذاتي التفكير، مستسلماً لوساوس قهرية لديه، تتعلق بمستقبله وحياته وحياة من حوله، فيكون عاجزاً عن المساهمة في بناء مجتمعه، متأثر بالعديد من الإحاطات التي تورثها كوارث الحرب.

10 – الأثار الاجتماعية إجرائياً:

هي تلك الآثار السلبية البالغة للحرب على الظروف المعيشية للأسرة، ولاسيما التراجع في مستوى الدخل وتقطع سبل المعيشة، وارتفاع معدلات البطالة، وتراجع المستويات الصحية والتعليمية للأسرة.

11 – الآثار التربويـــــة:

وهي تلك الآثار السلبية الناجمة عن الحرب، والتي تتمثل في تدمير المدارس وتحويل البعض منها إلى مراكز إيواء للنازحين، وإلى الغياب المتكرر، والشرود، وقلة التركيز، وكره المدرسة، والميل إلى العدوانية.

المنطلقات النظرية والدراسات السابقة:

أولاً/ الآثار النفسية للحرب:

تنقسم الآثار النفسية للحرب على الأطفال إلى فئتين: تتعلق أولاهما بالأخطار والإصابات الأمنية، ونبحثها تحت عنوان (صدمة الحرب)، وتنتج الثانية عن عالم الحرب وخصائصه الأسرية والحياتية والاجتماعية، وهي آثار قد تطال ببنية شخصية الطفل، ويكون لها نتائج أكثر دواماً.

وقد درجت العادة على الاهتمام بالأولى دون الثانية، نظراً لطابعها الصدمي الملفت للنظر والمقلق، إلاَّ أن هذه على ما تولده من قلق لدى المحيط قد تظل أقل خطراً في بعض الأحيان من التأثيرات الخفية التي تطال البنية الشخصية والنظرة إلى الذات والآخرين والوجود.

وفي الحالتين تتفاوت شدة هذه الآثار تبعاً لمدى وطأة الأخطار الأمنية، واحتمالات التعرض للإصابات المباشرة، وتبعاً لمدى اضطراب النمط الحياتي بسبب ظروف الحرب.

1) صدمات الحرب:

تأخذ الآثار الناجمة عن أخطار الحرب شكل الاضطرابات النفسية والسلوكية التي تصل حد الصدمة، بما لها من أعراض.

ويتوقف مقدار الاضطراب النفسي على العوامل، إضافة إلى شدة الخطر بحد ذاته ومدى استمراره، ومن هذه العوامل:

أ. فقدان الطفل لوسائل الدفاع ضد الصدمات، والطفل غير مسلح ذاتياً بما يكتفي للاستيعاب الملائم للقلق المصاحب عند تعرضه للأخطار الأمنية، ولذلك فإن استجابته قد تكون أشد أو أكثر اضطراباً من استجابة الراشد.

ب. عدم قدرة الطفل على الاستيعاب العقلاني لما يجري، سؤال مثلاً ((لماذا يضربوننا أو يُغيرُون علينا طالما أننا لم نفعل لهم شيئاً؟)).

ج. تتوقف آثار الأخطار الأمنية على الأطفال على مدى قدرة الأهل على تحملها واستيعابها، فالطفل يتخذ له من موقف أهله مرجعاً لتقدير استجابته للخطر، فإذا شعر أن الأهل مستوعبون الموقف، تحمل الخطر بسهولة نسبياً، إلاَّ أنه يصدم ويستسلم للقلق حين يرى أنهم خائفون بدورهم (الحجازي: 65)

وقد أثبتت العديد من الدراسات لمدى تقدير الآثار النفسية للحرب على الأطفال، في أن الاضطرابات السلوكية ومظاهر القلق تظهر عند البنات أكثر منها عند الأولاد، وتظهر بوضوح عند الأطفال المنفصلين عن أسرهم أكثر مما تظهر عند الأطفال الذين يعيشون مع أسرهم، بل أن أشد ما يقلق الأطفال هو خشيتهم من فقدان أهليهم في الحرب.

وتصيب أيضاً صدمة الحرب أكثر الأطفال الذين يعيشون في مناطق الاشتباكات المسلحة الشديدة والمستمرة، وبالطبع كلما وقع ضحايا من الأسرة، كانت الصدمة أكبر، خصوصاً إذا شهد الطفل وقوع هذه الضحايا وما حل بها.

أما أبرز مظاهر الاضطراب النفسي المصاحبة لصدمات الحرب هي:

أ- تغييرات في الدورة الطبيعية للنوم أي في النعاس الطبيعي، خوف أو هلع ليلي مثل كوابيس وهلوسات ليلية، وكل هذه من دلائل استعادة المعاناة وعيش التجربة من جديد، وتجعل الشخص عرضة للحزن المبالغ به لدى وفاة أحد الأقارب أو الأصدقاء.

ب- الاضطرابات المرتبطة بالتغذية، مثل رفض الطعام وانخفاض الوزن، وعدم القدرة على هضم الأطعمة بشكل جيد لأسباب نفسية مرضية، فقدان الشهية، بالإضافة لأضرار في الدماغ تحدث بسبب سوء التغذية.

ج- اضطرابات معدية ناتجة عن الآثار النفسية الجسمانية، أوجاع حادة بالمعدة، تقيؤ، أوجاع حادة بالرأس، وأنواع من الحساسية.

د- تغييرات بالقدرة على النطق، ترافق الطفل حتى سن المراهقة مثل التأتأة.

هـ- تغييرات واضطرابات عاطفية، شعور بالكبت واللامبالاة، والحزن الشديد، الاتكال على الآخرين، عدوانية، القلق، الخوف الناجم عن مؤشرات معينة في البيئة التي يعيش فيها الشخص (صوت صفارة الانذار مثلاً) نقص التركيز.

و- اضطرابات في سلوك المراهقين مرتبطة مباشرة بالصدمة مثل سرقات، مشاجرات، إدمان، الكحول. (حمودة، 2007، 203)

وتتصعد هذه الآثار في حالة العيش في الملاجئ لفترات طويلة وتقييد حرية الحركة وانحسار المجال الحيوي، حيث يزداد التوتر والهياج والقلق والمخاوف والسلوك العدواني.

أما التهجير الذي يقتلع الأسرة من مجالها الحيوي نتيجة لموجات إرهاب وعنف وقصف ينصب على مجموعات سكانية بأكملها وخصوصاً إذا رافقتها فإن هذا يشكل أشد حالات صدمات الحرب، فهنا تضاف صدمة الاقتلاع إلى صدمة التهديد الأمني.

وأخطر ما في صدمة الاقتلاع الإحساس بالعجز والهزيمة، أي أن إحساس الطفل ويقينه بأن والديه عاجزان عن حمايته من الأخطار الخارجية وعاجزان عن الدفاع عن مجالهما الحيوي يسبب حرجاً نفسياً لدى الطفل، فالإنسان يقوى بمجاله الحيوي المألوف له شأنه شأن بقية الكائنات الحية، فإذا ما أخرج من هذا المجال الحيوي فإنه يفقد كل إحساسه بالمتعة والحصانة، فالمنزل ليس مجرد مكان للإيواء بل أنه مجال التاريخ الذاتي الحميم وهو مكان الخصوصية ومعقد الكيان الذاتي، وإذا اقتلع الإنسان من منزله عنوة أو ترهيباً فإن ذلك يحمل معنى الاعتداء على نواة الذات عينها وتهديدها وإفقادها إحساسها بالحصانة الداخلية والمتعة والراحة.

وفيما تتعدى الصدمات النفسية المباشرة والتي قد تكون قابلة للعلاج والتعويض فإن ما يجب أن يشغل البال في هذه الوضعية هو الآثار الدائمة التي تتركها صورة الوجود، فهناك فقدان لمعنى الحياة المدنية العادية، وهناك فقدان لصورة العالم الواعد الزاخر بالفرص والامكانيات وهناك طغيان لصورة العالم الخارجي المهدد الذي يفتقر إلى عناصر الأمان والطمأنينة.

2) عالم الحرب وتأثيراته:

تتخذ الآثار النفسية على هذا الصعيد طابعاً خفياً، ولكن أكثر دواماً لأنه يحدد مقومات بناء الشخصية ونموها، وتتظافر على هذا الصعيد عوامل المحيط الحيوي الذي يعيش فيه الطفل، مع التغييرات التي تطرأ على نمط العلاقات الأسرية نظراً لما تتعرض له من ضغوطات.

أما على صعيد المجال الحيوي، فإن أبرز المؤثرات إضافة إلى صورة العالم الخارجي المهدد، تتمثل في تحديد المجال الحيوي، حيث يفقد الطفل بسبب الأخطار المتنوعة كل فرص الانطلاق، ويفرض عليه التحرك ضمن دائرة قد تصبح مفرطة في ضيقها، مما يؤدي إلى عالم فقير ونكوص. (رزيج، 2003: 96)

كما أن المجال الحيوي الذي يتحرك فيه الطفل خلال أوقات السلم، قد أصبح مصادراً من قبل العديد من العناصر والتنظيمات المسلحة، حيث أصبحت معظم المؤسسات التي تساعد على الانطلاق، والانفتاح على العالم الآخر، وممارسة النشاطات التنموية، إما مصادرة أو متوقفة عن العمل، نتيجة الانهيار في مقومات الحياة المدنية ذاتها، حتى أن شبكة العلاقات وفرص التفاعل تتضاءل لتقتصر على الجيران المباشرين، إن النتيجة المباشرة لهذه الحالة هي الارتداد إلى السلوك النكوصي، يلازمه افتقار ثقافي وحياتي، وحرمان من تفتح الامكانات الذهنية، وتتكرس هذه الحالة من خلال هذه حياة السلبية التي تفرض على معظم الأطفال أن يمكثوا فترات طويلة في منازلهم، وليس لديهم من تنفيس إلاَّ الأفلام أو البرامج ذات النوعية الرذيلة، فهذه البرامج التي يقضي الطفل مدفوعاً إلى ذلك برغبة أهله في الحد من هيجانه وانزعاجه أن يقضي جل وقته متفرجاً عليها، وبالتالي تلقى به في السلبية، وهذا الموقف يحرمه من التعامل مع الحياة واكتشافها والسيطرة عليها واستغلالها. (قنديل، 200: 72)

ثانياً: الآثار الاجتماعية للحرب:

لا تقتصر آثار الحرب على خصائص المجال الحيوي العام وحده، بل تضاف إليه خصائص المجال الحيوي الأسري، ويتفاعل معها الجو الأسري ونوع العلاقات أصبح يشكل عنصراً حاسماً في تحديد الآثار النفسية والاجتماعية للحرب على الأطفال.

وتترك الحرب بصماتها على تكوين الأسرة وحياتها ووجودها، وتتراوح المسالة ما بين انهيار الأسرة وتفككها، نتيجة لظروف الحرب وضغوطاتها، وما يستتبع ذلك من انعكاسات على توازن الأولى، وبين تراخي الأسرة في القيام بالوظائف النفسية والتربوية والاجتماعية، وما يستتبعه من تعثر في عمليات التنشئة السليمة والنمو السليم، وبين تشتت الأسرة وانفصال أعضائها عن بعضها البعض لمدة تطول أو تقصر، أو من خلال تسرب الصراعات الخفية إليها، والطغيان والقلق والتوتر. (حمودة، 2007: 203)

إن أضرار الحرب لا تقتصر على الصدمات فقط، بل تتوقف في المقام الأول على مدى الضرر اللاحق بالحياة الأسرية، وإذا كانت الصدمات التي تصيب الأسرة من التهجير وإصابات وأضرار أو تفكك وتشتت، وما يترتب على آثارها السلبية على الأطفال، فإن الضغوطات والأزمات التي تنصب عليها تحتاج إلى إبراز فعلها الخفي، فهناك حالات القلق الأمني الذي يحاول الأهل إخفاءه بشكل أو بآخر، إلا أنه ينتقل إلى الأولاد من خلال التواصل

الخفي، ومن خلال ما يولده لدى الأهل من توترات تنعكس على تصرفاتهم وردود فعلهم، والتي يمتلك الطفل حساسية شديدة لها، ويتأثر بها بعمق وبصمت. (العطار، 2004: 69)

وهناك حالات الصراع والنزاعات الزوجية الناتجة عن حالة الضغط والتوتر التي يعيشون فيها، والتي تنصب على الأبناء، وهناك حالة التدخل المفرط من قبل الوالدين وخصوصاً الأب، نتيجة لبقائه في المنزل لفترات طويلة، بسبب الظروف الأمنية، مما يربك عالم الطفل ويفقده تلقائيته وخصوصيته، وهناك حالات الانهيار العصبي الخفي الذي يسود جو الأسرة بوطأتها، وتؤدي إلى انحسار التفاعل وبرودته وعدم التسامح مع الأطفال أو تحتملهم. (الشنطي، أبو سنينة، 1989: 107)

وهناك حالات الاضطراب والاختلال في قيام الأسرة بوظائفها، وإدارة حمايتها، وتخطيط مستقبلها، والوقوع في حالة الانتظار، والشعور بالقلق في حالة عدم التأكد أو فقدان وضوح الرؤية، لما سيأتي مع ما يحمله ذلك من تذبذب ما بين الإفراط في التفاؤل والإفراط في التشاؤم، مما يفقد الأسرة طابعها المستقر والمنسجم، وهناك الخوف المتزايد من المستقبل وما سيحمله من تحديات وتهديدات. وبهذا يتضح أن الآثار الاجتماعية للحرب تمثل مرحلة متقدمة من الخطورة الفعلية على الأطفال على مستوى الانتماء والتنشئة، والتوجه المستقبلي، الذي يمثل المؤشر الأبرز على التكيف الاجتماعي، فهذه الناشئة المعرّضة للأخطار الخلقية الراهنة، هي ناشئة بلا غد؛ لأن دروب الإعداد للمستقبل ليست مفتوحة أمامهم، وبالتالي فهم مدفوعون دفعاً إلى واقع اجتماعي هامشي وإلى سوء التكيف الاجتماعي.

ثالثا: الآثار التربوية للحرب:

إن آثار الحرب على التربية ليست هيّنة والتي تتجلى في نقص المدارس على المناطق التي تضررت من الحرب، وتدمير المؤسسات التعليمية وانخفاض عدد المعلمين المؤهلين، بل وأن أكثر المدارس تأثيراً بالحرب هي تلك الواقعة على خطوط التماس، وأماكن الاشتباكات، فهي التي تُصَاب بأكبر نسبة من الأضرار في المباني والتجهيزات التربوية، وقد تصل إلى إغلاق المدارس وسرقتها، ولم تقتصر الأضرار على المباني فقط، بل شملت أيضاً المناهج والبرامج، حيث تعرضت للانحسار والافتقار هي أيضاً، واقتصرت العملية التعليمية علي المواد الأساسية، كما انخفض عدد ساعات التدريس، بل وأصبحت المناهج لا تدرس الأجزاء منها، وما يدرس منها لا يستوعب، مما يجعل العديد من التلاميذ في حالة أمية، هذا إضافة إلى كثرة الغياب، وترك المدرسة. (عطية، 1985: 92)

ومن هذا يتضح أن المشكلة تبرز بوضوح في المواقف من التعلم والتراخ في أداء الواجبات المدرسية، وتشتت الانتباه، والعجز عن التركيز، وصعوبة الاستيعاب، وتراخي احترام المسؤولية، وكثرة الغياب، وتدني احترام المعلمين، وازدياد محاولات الغش.

أما مؤهلات الهيئة التعليمية فلقد حل بها الضرر أيضاً، حيث ترك أكثر المعلمين العمل التعليمي، إما لأسباب أمنية، أو نتيجة للتحول إلى مصادر أخرى لكسب الرزق، ولسد الاحتياجات المادية.

وتبقى المشكلة الأبرز على صعيد المهجرين فأبناء هؤلاء قد حرموا فرصة الاستقرار، والانتظام الدراسي، والنسبة الكبرى منهم تظل بلا مدارس، فالعديد من المدارس الرسمية تعرضت للإقفال والتخريب بسبب الغارات، والدمار الناتج عن الحرب، كما أن العديد من المدارس أصبحت مراكز لإيواء المهجرين، وبالتالي أصبح الأطفال في وضع أمي، وفي حالة من سوء الاستعداد للدراسة بعد تأخر الدراسة سنة أو أكثر، ويؤدي إلى سوء التكيف المدرسي.

تجنيد الأطفال من قبل الجماعات المسلحة:

بالرغم من أن الأطفال هم عادة ضحايا الحرب، فهم يشاركون أحياناً في النزاعات المسلحة، ويجرى تجنيد عشرات الآلاف من الأطفال أو استخدامهم من قبل الجماعات المسلحة، وهكذا حَوَتْ هذه الممارسة مصطلح "الأطفال الجنود" أو "الأطفال المرتبطين بالقوات المسلحة"، ومهما كانت التسمية المختارة، فهؤلاء الأطفال يجازفون بحياتهم وصحتهم، ويعانون في الغالب من إصابات خطيرة، ومن الإعاقة، ومن ندوب جسدية ونفسية، تظل آثارها فترات طويلة، ويبقى مستقبلهم غامضاً بعد انتهاء النزاع.

ويلتحق الأطفال بالجماعات المسلحة لأسباب مختلفة، ومنها التجنيد القصري أو الاختطاف الصريح: (مصطفى، 989: 41)

ولكن هناك العديد من الأطفال الذين ينضمون إلى الجماعات المسلحة طوعاً، ومن بين بعض الأسباب التي يمكن أن تدفعهم إلى الانخراط في هذه الجماعات انتشار التفاوت الاجتماعي المجحف، والانهيار الاجتماعي الذي تخلفه الحرب، والانفصال عن القائمين برعايتهم من الكبار، وانعدام فرص التعلم والنزوح. وقد تساهم أيضاً المعتقدات الإيديولوجية في انضمام الأطفال طوعاً إلى الجماعات المسلحة، خاصة عندما تحظى القضية التي يدافعون عنها بتأييد قوى من المجتمع المحلي، أو عندما يكون أحد أفراد الأسرة من المقاتلين. (ربيع، 2000: 64)

ومن الأسباب الأخرى التي قد تُغري الأطفال بالانضمام إلى الجماعات المسلحة، القوة والمنزلة، اللتان يتمتع بهما حاملو الأسلحة، ثم إن الرغبة في الانتقام لموت أحد الأقرباء قد تكون هي الأخرى من الدوافع، وكثيراً ما تجتمع هذه العوامل وترتبط ببعضها البعض لتزداد قوة.

ويمتلك الأطفال قيمة لا تقدر بثمن بالنسبة إلى الجماعات المسلحة، فهم أكثر خضوعاً وانقياداً من الكبار، ويسهل استمالتهم والتأثير عليهم، فضلاً عن أنهم أقل وعياً – حسب سنهم – بالمخاطر التي تحدق بهم، وتجبرهم أحياناً الجماعات المسلحة على ارتكاب جرائم فظيعة ضد أسرهم، أو افراد من جماعاتهم لضمان ولائهم وطاعتهم العمياء، واقتلاعهم عن جذورهم، ومع ذلك يجب ألا تحجب عنا هذه الجرائم بتاتاً، لأنهم ضحايا في المقام الأول.

مما يصعب – حتى في ظل ظروف أقل قسوة – إعادة إدماج هؤلاء الأطفال في المجتمع؛ لأن الأسر والمجتمعات المحلية قد ترهب عودة الشخص وتعتبره جانياً أكثر مما تعتبره ضحية، وقد يؤدي ذلك إلى الوصم والتمييز أو حتى إلى الرفض المطلق لعودتهم، وغالباً ما يحرم هؤلاء الأطفال من التعليم؛ لأن المجتمع قد لا يمنح أي قيمة للمهارات التي اكتسبوها خلال فترة بقائهم مع الجماعات المسلحة مثل القيادة والقدرة التنظيمية.

مراقبة علامات الصدمة العاطفية النفسية للأطفال:

إن ردود الفعل القوية على الأحداث المأساوية طبيعي، ومع مرور الوقت ينبغي أن تتلاشى، ومعظم الأطفال يعودون إلى طبيعتهم المعتادة، إذ لاحظت أن أي من هذه الأعراض يستمر لبضعة أسابيع، أو أن لها تأثيراً شديداً على أنشطة الطفل، ومن هنا يستلزم الدعم النفسي:

1 – راقب النزاعات مع الزملاء أو الأصدقاء.

2 – العلاقات المتوترة مع الأسرة، وزيادة المشكلات السلوكية، والغضب، والرفض للقيام بالعمل الروتيني.

3 – انخفاض في الأداء المدرسي.

4 – التحدث بسلبية عن نفسه.

5 – الشكاوي الجسدية مع عدم وجود سبب واضح.

6 – الخوف الشديد أو الانشغال بموضوع الموت والعنف.

7 – الكوابيس، واضطرابات في النوم أو النوم لتفرة طويلة، صعوبة في العودة إلى النوم بعد الاستيقاظ.

8 – تغيرات في المزاج.

9 – نقص الطاقة ونقص الاهتمام بالأشياء، التي كان الطفل يستمتع بها.

10 – زيادة في التصرفات غير اللائقة، وكسر القواعد.

11 – تغيرات في الشهية. (عطية، 1985: 93)

كيفية التحدث والتواصل مع الأطفال المصدومين خلال الظروف الصعبة والنزاعات:

يمكن أن تخلِّف الحروب وحالات الطوارئ وراءها آلافاً من الأطفال الذين يحتاجون إلى الدعم المعنوي والمساعدة العلمية والعملية، الأطفال الذين يفقدون أهلهم بصورة خاصة بحاجة إلى كبار يدعمونهم ويقدمون المشورة لهم، بل وحتى الأطفال الذين لم يفقدوا عائلاتهم قد لا يجدون من يُسِّرون إليه بما يشعرون، ومن هنا تكمن أهمية الحديث عن كيفية التحدث والتواصل مع الأطفال المصدومين في ظل مناطق النزاعات المسلحة.

1 – يجب أن نعبر عن اهتمامنا الصادق بالتواصل مع الأطفال، وذلك عبر الجلوس معهم في المستوى نفسه، والإصغاء إليهم بانتباه، والمحافظة على التواصل البصري معهم، كذلك يجب أن نعزز محاولات الأطفال للتعبير عن أنفسهم، بالاستعانة بالأصوات المشجعة، والإيماءات والابتسامات.

2 – يجب أن نتكلم بصوت هادئ، ونطرح أسئلة واضحة، وندلى بتصاريح واضحة، كذلك يجب أن نتجنب دفع الأطفال إلى الإجابة، وأن نمنحهم الوقت ليعبروا عن أنفسهم.

3 – يجب أن نطرح كل سؤال على حدة، وإلا ارتبك الطفل.

4 – يجب أن نشجع الأطفال على التكلم من خلال طرح الأسئلة المفتوحة (كيف؟ من؟ ماذا؟ أين؟ متى؟)، والإدلاء بتعليقات بسيطة داعما عما يخبرنا به الأطفال.

5 – يجب أن نلخص وسائل الأطفال بصفتنا الخاصة، فعندما نفعل ذلك نلاحظ ما إذا كنا قد فهمنا هذه الرسائل بشكل سليم أم لم نفهمها.

6 – إظهار الاهتمام بكل ما يقال.

7 – عدم إصدار الأحكام أو النقد أو اللوم.

8 – تقبل المشاعر كما هي دون جدال أو نقاش.

9 – تفهمنا لمشاعره وعكسها له "ويكون ذلك من خلال أن نعيد عليه ما فهمناه نحن مما يقول، لنتأكد من أننا فهمنا تماماً ما يقصد".

ويدرك الأطفال أننا كنا نصغي إليهم، ونفهمهم جيداً، وهذا الأمر سيشجعهم على التكلم أكثر.

إذا لاحظنا أن الأطفال يعانون للتعبير عن أنفسهم، فيجب أن نقول لهم كلمات تعبر عما يريدون وصفه، إلا أننا يجب أن نفسح لهم المجال ليختاروا التعبير الذي يرتؤونه مناسبا لهم.

دور الأهل في التعامل مع الأطفال في وقت أزمات الحرب:

في الظروف الصعبة ووقت أزمة الحرب، يكون الهدف الأول بالنسبة إلى الأهل والبالغين الآخرين هو العمل قدر المستطاع على بناء نوع من الإحساس بالأمان، وفي أثناء محاولة تأمين عنصر الأمان هذا، يتعين على البالغين المحافظة على هدوئهم وتوفير جو من الهدوء والاسترخاء في بيئة الطفل، إذا كان ذلك ممكنا بأي شكل من الأشكال.

ولكن إذا عجز هؤلاء عن تأمين مثل هذا الهدوء؛ لأن المسألة تعنيهم شخصياً، عندئذ، يكون من المهم أن يشرحوا للطفل عن سبب استيائهم، إن تقديم نماذج من الهدوء أمام الأطفال يمكن أن يشكل إشارة عاطفية بالنسبة للأطفال، كذلك يجب على البالغين أن يؤكدوا للأطفال أنهم يحاولون بأقصى إمكاناتهم التأكد من أنهم آمنون في المنزل، ويمنحهم مزيداً من العناق والدعم من التقائهم والتعاطف الوجداني.

ما دور القانون الدولي الإنساني لحقوق الأطفال؟

ينص القانون الدولي الإنساني على توفير الحماية للأطفال في زمن الحرب في حالتين مختلفتين:

أولهما: إذا وقع الأطفال في أيدي قوات العدو، فيجب حمايتهم ضد القتل وجميع أشكال الإساءة: التعذيب وغيره من أشكال سوء المعاملة، والعنف الجنسي، والاحتجاز التعسفي، وأخذهم كرهائن، أو النزوح القسري.

ثانيهما: ألا يكونوا في أي حال من الأحوال هدفاً للهجمات، ويجب تجنب تعريض حياتهم للخطر وحمايتهم، وهناك العديد من قواعد القانون الدولي الإنساني التي تشكل قانوناً عرفياً، ومن ثم فهي ملزمة لأطراف النزاع المسلح بصرف النظر عما إذا كانت هذه الأطراف قد صدقت على المعاهدات ذات صلة أو لم تصدق عليها. (حمزة، 2008: 22)

وعلاوة على ذلك يشير قانون حقوق الإنسان معالجة الأسباب الأساسية لانفصال أفراد الأسر عن بعضهم البعض، فهو يحظر جميع أشكال التصرفات التي من شأنها تهديد وحدة الأسرة مثل: النزوح القسري للمدنيين، أو الهجمات المباشرة ضدهم، وحين يتسبب النزاع في تشتت أفراد العائلة، يسعى القانون الدولي الإنساني إلى تيسير الاتصال فيما بينهم ولم شملهم لاحقاً.

فضلاً عن توفير الرعاية الملائمة للأطفال المتضررين، ويمكن نقل الأطفال مؤقتاً من منطقة النزاع حفاظاً على سلامتهم، شريطة توافر بعض الشروط المحددة، وفقط بصحبة أشخاص يتحملون مسؤولية أمنهم ورفاههم. (يعقوب، يعقوب، 1990: 119)

ويهدف القانون الدولي الإنساني بشأن مشاركة الأطفال في النزاعات المسلحة، وتجنيدهم إجبارياً، أن تتخذ جميع التدابير الممكنة عملياً لضمان عدم اشتراك أفراد قواتها المسلحة الذين لم يبلغوا سن الثامنة عشرة على نحو مباشر في الأعمال العدائية.

وينص القانون الإنساني أيضاً على أن الجماعات المسلحة من غير القوات التابعة للدول، لا يجوز لها "أن تقوم في أي ظرف من الظروف بتجنيد أو استخدام الأشخاص دون سن الثامنة عشرة في الأعمال الحربية"، وينبغي أن يتلقى الأطفال الذين تم تسريحهم كل المساعدات المناسبة من أجل تعافيهم جسدياً ونفسياً، وإعادة إدماجهم في المجتمع. (عباس، 1991ك 119)

كما يشير القانون الدولي الإنساني إلى ضرورة معاملة المحرومين من حريتهم معاملة إنسانية في جميع الظروف، ويحظر ارتكاب أفعال مثل القتل، والتعذيب، والمعاملة القاسية أو اللاإنسانية، والعقوبات البدنية والتشوية، سواء ارتكبت ضد الأطفال أو الكبار سناً، وينص أيضاً على ضرورة إيلاء الأطفال المحرومين من حريتهم حماية ومعاملة خاصتين، تتناسبان مع سنتهم، بصورة خاصة أن يفصلوا عن الكبار، باستثناء تلك الحالات التي يكون فيها أفراد العائلة الواحدة محتجزين معاً، كما ينص القانون الدولي الإنساني على إصدار الحكم بالعقوبة على كل من يرتكب أي شكل من أشكال الانتهاكات للأطفال والنساء والأشخاص المدنيين.

كما ينص القانون الدولي الإنساني على ضرورة تقديم الإغاثة العاجلة، حين يحرم المدنيون مما هو ضروري لبقائهم على قيد الحياة، مثل الحصول على ما يكفي من الغذاء، والماء والعلاج الطبي، ويتوجب على كل طرف في النزاع المسلح السماح بالقيام بهذه العمليات وتيسيرها، إذا كانت عمليات إنسانية، وغير متحيزة، وتجرى دون أي تمييز ضار.

بالإضافة يشير إلى ضرورة احترام الجرحى والمرضى وحمايتهم ومعاملتهم معاملة إنسانية، وتزويدهم بالرعاية الطبية والعناية اللازمة، فضلاً عن احترام أفراد الخدمات الطبية، والإغاثة الإنسانية، وحمايتهم.

كما ينص قانون حقوق الطفل على ضرورة اتخاذ "الدول" كل الأطراف التدابير المناسبة لتشجيع التأهيل البدني والنفسي، وإعادة الاندماج الاجتماعي للطفل، الذي يقع ضحية أي شكل

من أشكال الإهمال أو الاستغلال أو الإساءة أو التعذيب، أو أي شكل آخر من أشكال المعاملة، أو العقوبة القاسية، أو اللاإنسانية، أو المهنية.

ويجرى هذا التأهيل وإعادة الاندماج هذه، في بيئة تعزز صحة الطفل واحترامه لذاته، وكرامته، وحماية الأطفال من التجنيد في القوات أو الجماعات المسلحة، أو إجبارهم على المشاركة في الأعمال العدائية. (النابلسي، 1991، 66)

الدراسات السابقة:

تناول هذا البحث العديد من الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع البحث الحالي، وفيما يلي بعض هذه الدراسات:

1) دراسة إدارة الخدمة النفسية في وزارة التربية والتعليم الكويتية 1992:

بعنوان "انعكاسات العدوان العراقي على الحالة النفسية لطلبة المرحلة الثانوية بالكويت"، بهدف التعرف على الآثار النفسية التي ترتبت على غزو العراق للكويت لدى الطلاب الكويتيين في المدارس الثانوية، وأجريت الدراسة على عينة من (1012) طالب وطالبة، وبتطبيق قائمة مقاييس الشخصية على أفراد العينة، توصلت الدراسة إلى أن هؤلاء الطلاب أصبحوا أقل حيوية وابتهاجاً، وأقل ثقة بالآخرين، وقد أصبحت الطالبات أكثر ميلاً للتمركز حول الذات، وأكثر انطواء، وأصبح الطلاب أكثر ميلاً إلى التسلط، كما أوضحت الدراسة أن 90% من أفراد العينة كان يشعر بالحزن والأسى...الخ.

2) دراسة راشد السهل 1992:

بعنوان "الآثار النفسية والاجتماعية التي خلفها العدوان العراقي على أطفال الكويت"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الآثار التي تركها العدوان العراقي، على الجوانب النفسية والاجتماعية لدى الأطفال الكويتيين، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (428) طفلاً وطفلة، تتراوح أعمارهم بين (3–11 سنة)، وبحساب تقدير أولياء أمور الطلاب، توصلت الدراسة إلى أن بعض المظاهر الاضطرابية ارتفعت لدى الأطفال، من أهمها اضطرابات النوم، والأحلام المزعجة، والتبول اللاإرادي، والتلعثم في الكلام، والمخاوف المرضية، والعدوانية، والعناد، والتسلط، وقد كانت العدوانية واضطرابات النوم عند الذكور أكثر منها من الإناث، وكشفت الدراسة عن وجود بعض السمات الإيجابية كالثقة بالنفس، والتطور في العلاقات الاجتماعية بين الأسر الكويتية، وعدم الاستسلام للفشل والإحباط.

3) دراسة أميرة عبد العزيز الذيب 1993:

بعنوان "ردود الفعل المتأخرة لصدمة الحرب"، دراسة إكلينيكية بهدف محاولة الكشف عن التغيرات، وأنواع الصراعات، والمشكلات التي تصيب الفرد، كردود فعل لخبرة صدمات الحرب، والوصول إلى مؤشرات مناسبة للتشخيص والعلاج، وقد أجريت الدراسة على حالة فردية واحدة، وهي مواطنة كويتية، واستخدمت الباحثة اختبار الجوانب النفسية والاجتماعية للطلبة الكويتيين من إعدادها، ومذكرات خاصة بالحالة، واختبار تفهم الموضوع الاسقاطي، ومقابلات إكلينيكية حرة، ودراسة تاريخ الحالة، وقد توصلت الباحثة إلى أن الحالة التي تعيش خبرات سلبية، ومعاناة من أعراض سيكوسوماتية (صراع منقطع، اضطرابات في المعدة، وحشرجة في الصوت عند الانفعالات الشديدة)، وظهور المخاوف – خاصة الخوف من الاغتصاب – والقلق، وفقدان الثقة في الذات والآخرين، والرغبة في رد العدوان، والإحساس باليأس، والاكتئاب...الخ.

4) دراسة بشير الرشيدي 1994:

هدفت هذه الدراسة للتعرف عن الخريطة النفسية والاجتماعية للشعب الكويتي بعد حرب الخليج، والتي أجريت على عينة من المواطنين الكويتيين قوامها (1000) مواطن ذوي الأعمار 15 سنة فأكثر، نصفهم من الذين كانوا داخل الكويت أثناء فترة الحرب، والنصف الآخر من الذين كانوا بالخارج، وقد أعدت استبانة خصيصاً لتحقيق أهداف الدراسة، بحيث تحتوي على ثلاثة أبعاد (الرعب، أساليب الحرب النفسية، المشاعر السلبية) وقد أسفرت نتائج الدراسة عن معاناة أفراد العينة، وبالتحديد ممن كانوا في داخل الكويت أثناء فترة العدوان من الخوف من القتل، الخوف من الأسر، الخوف من الاختطاف، ونهب الممتلكات، وتدمير المنازل، والخوف من نقص الأموال، والمياه، والمواد الغذائية، والخوف من الاعتداء.

5) دراسة الجامعة اللبنانية 2003:

أجريت دراسة تأثير الحرب على الجوانب النفسية لأطفال لبنان من قبل الجامعة اللبنانية في نوفمبر 2003 على (279) طفلاً، خضعوا للتأهيل النفسي في مركز التأهيل النفسي، والمساعدة السيكولوجية، وكان 9.8% من الأطفال قد شاهد موت أحد أفراد العائلة، وظهر أن 70% من الأطفال يعانون من الضغوط ما بعد الصدمة، ويعانون من القلق، وبعض المشاكل الاجتماعية، اضطرابات في الصحة العقلية، وانخفاض مستوى التحصيل، وأعراض الاضطرابات النفسية، والعصبية، والإعاقة، والأمراض المزمنة.

6) دراسة أبوليلة بعنوان: "الآثار النفسية والاجتماعية لأسر ضحايا الحروب" سوريا 2007.

تألفت الدراسة من أربعة أقسام، تناول القسم الأول، سياقات النزاعات المسلحة وأطرافها، وتناول القسم الثاني، الأسرة في ساحة النزاعات المسلحة، أما القسم الثالث فقد خصص للبحث في تأثير الحروب، والنزاعات المسلحة على أوضاع المرأة اجتماعياً ونفسياً، والقسم الرابع الآثار النفسية والاجتماعية التي تتعرض لها الأسرة من جراء عمليات التهجير والهجرة، هرباً من صعوبات الحياة في مناطق الحرب، ومن أبرز هذه الآثار ما حدث في العراق، إذ هاجر حتى عام 2005 نحو 35500 أسرة، من مناطق داخل العراق إلى مناطق أخرى، فضلاً عن الأسر التي هاجرت إلى المجتمعات العربية الأخرى كسورية ومصر ولبنان والأردن وغيرها، من الدول العربية، وأشار في دراسته إلى زيادة معدلات الحرمان والصعوبات الاقتصادية التي يكون لها آثارها الاجتماعية والنفسية على أعضاء الأسرة، من ذلك ارتفاع سن الزواج وزيادة معدلات العنوسة، وذلك يرجع إلى أن الحروب تؤدي إلى وفاة الذكور بمعدلات أعلى من الإناث، الأمر الذي يخلّ بالتوازن الديمغرافي للمجتمع، كما يزيد من معدلات الفقر.

7) دراسة بعنوان "أثر الحروب والنزاعات المسلحة في الحياة المعيشية للأسرة العربية" :2007

أشار الباحث في دراسته إلى ما تعرّض له الوطن العربي مع نهاية القرن التاسع عشر، وفي القرن العشرين، والقرن الحادي والعشرين، من حروب منها 1948 – 1967، وحرب الخليج 1990، واحتلال العراق من قبل الولايات المتحدة الأمريكية 2003، وبيّن مخاطر هذه الحروب وما تنطوي عليه من مخاطر كبيرة من تهجير وقتل وتدمير البنى التحتية، وما تتركه من آثار على الظروف المعيشية للأسرة العربية، ولا سيما أثرها في دخل الأسرة والبطالة، وفي الظروف الصحية والتعليمية للأسرة العربية، وما يطرأ عليها من تغيير في الأدوار وخاصة دور المرأة.

وقد بينت الدراسة الآثار البالغة للحروب على الظروف المعيشية للأسرة، ولا سيما تراجع مستوى الدخل، وتقطع سبل المعيشة، وارتفاع معدلات البطالة، وتراجع المستويات الصحية والتعليمية للأسرة، وآثارها في المجتمع بشكل عام من خلال مؤشرات التنمية البشرية وغيرها من المقاييس.

التعقيب عن الدراسات السابقة:

اهتمت هذه الدراسات بما تسببه الحرب من خسائر بشرية ومادية، وأظهرت جملة من الحقائق منها:

1- أخطار الحرب التي تهدد المجتمع بكامله.

2- أثر الحرب في الأسرة العربية.

3- الحرب وما تتركه من آثار نفسية صعبة على الأطفال.

4- ما يرتكبه العدو من جرائم بحق المجتمع والأطفال وتهديم البنية التحتية.

لم تعتمد الدراسات السابقة على اتفاقية حقوق الطفل، إنما اعتمدت على آراء الباحثين أنفسهم بحسب مرجعياتهم الثقافية والفكرية والاجتماعية، ومن هنا تأخذ الدراسة الحالية بالتركيز على مظاهر انتهاك حقوق الطفل في ضوء اتفاقية حقوق الطفل التي أقرها القانون الدولي الإنساني، مع الإشارة إلى أن حقوق الطفل مصونة في التراث العربي الإسلامي بدرجات تفوق ما ورد في الاتفاقية المذكورة، وفي الوقت الذي تنتقد المؤسسات الدولية المجتمع العربي في ممارسات اجتماعية تربوية تتعلق بالطفل، وغير مستساغة من وجهة نظر تلك المؤسسة الدولية، نجد أن هذه المؤسسات تغض النظر عن انتهاك العدو لحقوق الإنسان بشكل عام، وحقوق الأطفال بشكل خاص، فكيف يحق لمن يقترف أبشع المجاز والإرهاب بحق الإنسان أن يتحدث عن حقوق الإنسان، ويطالب المجتمعات الأخرى بالالتزام بها؟

لذلك حاول البحث الحالي إظهار ما تقترفه الجماعات المسلحة من أفعال تخترق فيها الحقوق الإنسانية عامة، وحقوق الأطفال خاصة، وتمارس عملها الإرهابي على الأطفال، وبهذا حاول البحث أفكاراً جديدة لتناول أثر الحرب في الأطفال بشكل عام، والأطفال في الوطن العربي بشكل خاص.

المقترحـــــــات:

1- ضرورة العمل على توضيح المخاطر التي تنجم عن الحرب بأشكالها المختلفة.

2- ضرورة أن تتجه وسائل الإعلام لتوضيح حجم المعاناة التي يعيشها الأطفال بسبب الحرب، وما يرافقها من مظاهر الاضطرابات النفسية والاجتماعية، علاوة على المخاطر المادية والصحية، التي يسببها العدوان في مستقبل الأطفال، ومستقبل المجتمع بصورة عامة.

3- ضرورة الاهتمام بالأطفال النازحين بسبب الحرب، والعمل على زيادة الدعم المادي لهم، وتقديم احتياجاتهم الصحية والمدرسية والسكنية، وتوثيق العلاقات مع المنظمات الإنسانية والمعنية بحقوق الطفل، وحقوق الإنسان بصورة عامة.

4- ضرورة الاهتمام بالأطفال المتضررين صحياً من النواحي العضوية والنفسية بسبب الحرب، والعمل على تقديم المساعدات الطبية والصحية المناسبة والعلاجية التي تعيد تأهيلهم بالشكل اللائق بهم، وفقاً لما تقرره المبادئ الأخلاقية والإنسانية في التراث الإنساني عامة، والتراث العربي بشكل خاص.

5- تأمين ظروف العمل لأرباب الأسر الذين يواجهون صعوبات في تأمين فرص العمل المناسبة لهم، وذلك لما يترتب على توفير العمل من عوامل استقرار ورفع مستوى المعيشة.

6- توفير الظروف المناسبة لعودة اللاجئين إلى منازلهم وإلى وطنهم، وتهيئة السبل التي تكفل آمنهم وأمانهم واستقرارهم، وتأمين الظروف المساعدة للأطفال لمتابعة دراستهم.

7- أن يكون للمؤسسات الدينية دورها الفعال في تغيير اتجاهات الناس، وأفكارهم، ومعتقداتهم، حول نبذ العنف بكل أشكاله، وصياغة منظومة من الأخلاقيات تتماشى مع عروبتنا، وتعاليم الدين الإسلامي.

8- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتعلق بالآثار النفسية وانعكاساتها على نفسية الأطفال، وذلك لوضع البرامج الوقائية والعلاجية.

المراجـــــــع

1- بدوي، أحمد زكي: معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بيروت، 1978.

2- الحجازي، مصطفى: الحرب وآثارها النفسية والاجتماعية والتربوية على الأطفال، لبنان.

3- حمودة، منتصر سعيد: حماية الطفل في القانون الدولي العام والإسلامي، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007.

4- حمزة، كريم محمد، مشكلات الطفولة في الأزمات، العراق، 2008.

5- ربيع، محمد شحاته: الصحة النفسية، مؤسسة الكوثر للطباعة، القاهرة، ط3، 2000.

6- رزيج، فهيمة كريم: عسكرة حياة الطفل دراسة في العنف المؤسسي، بغداد، 1991.

7- الريماوي، محمد: علم النفس الطفل، دار الشروق، عمان، ط2، 1997.

8- زهران، حامد عبد السلام: علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1972.

9- الشنطى، أبوسنينة، راشد، عودة: سيكولوجية الطفولة الرائدة العلمية، ط1، 1989.

10- عباس، فيصل: التحليل النفسي وقضايا الإنسان والحضارة، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1991.

11- العطار، محمد محمود: هموم الطفل الفلسطيني من منظور تربوي، القاهرة، 2004.

12- عطية، علي سعود: مشكلة الطلبة في الأراضي العربية المحتلة إلى ندوة الآثار التربوية للصراع العربي الصهيوني، الكويت،1985.

13- قنديل، محمد متولي: مدخل إلى رعاية الطفل والأسرة، دار الفكر، عمان، ط1، 2006.

14- مصطفى، منى محمود: القانون الدولي لحقوق الإنسان، دار النهضة، القاهرة، 1989.

15- النابلسي، محمد أحمد: الصدمة النفسية علم نفس الحروب والكوارث، دار النهضة العربية، بيروت، 1991.

16- يعقوب، يعقوب، غسان، ليلى دمعه: أطفال الحرب في لبنان، دار النهار، بيروت، 1990.

د.نور الدين سالم ارحومة قريبع
كلية التربية-جامعة المرقب

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين.

وبعد..،

فيتناول هذا البحث موضوع "الفنون الجميلة" وهو من الموضوعات التي آولها العديد من الفلاسفة والمفكرين في العصر الحديث اهتماماً كبير وأبرز هؤلاء الفلاسفة الفيلسوف الألماني ايمانويل كانط (1724-1804)الذي خصص كتابه الثالث "نقد ملكة الحكم لدراسة الفن, ولما كان كانط قد شرع في بناء رؤية للفن بوجه عام حتى يتمكن من بناء رؤيته الفلسفية الكاملة في الفن لذلك ذهب إلى تخليص مفهوم الفن من جملة ما يحيط به من التباس وغموض نتيجة الخلط بين العلم والفن, ويمكن تحديد إشكالية البحث من خلال مجموعة من الأسئلة لعل أهمها: كيف نظر كانط إلى الفن بوجه عام؟ وما هو مفهوم الفن الجميل؟ وكيف قسم الفنون الجميلة؟ ثم ماهي علاقة الفن بالطبيعة من وجهة نظر كانط؟ هذه الأسئلة وغيرها هي التي سيحاول البحث الإجابة عنها. ويهدف البحث إلى إبراز أهم إسهامات كانط في الفن والفنون الجميلة. وقمت بتقسيم البحث إلى مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة, تناولت في المبحث الأول مسألة الفن والفنون الجميلة, اما المبحث الثاني تناول تقسيم الفنون الجميلة, وتناول المبحث الثالث مقارنة القيمة الفنية للفنون الجميلة بعضها ببعض, أما الخاتمة فقد تضمنت ما توصل اليه الباحث من نتائج وأفكار تخدم موضوع البحث.

المبحث الأول: الفن والفنون الجميلة

يتحدث كانط عما يسمونه عادة باسم " الفنون الجميلة " فيقول: إنه ليس هناك علم للجمال، بل هناك فقط نقد للجمال، كما أنه ليس ثمة علم جميل بل هناك فقط فنون جميلة " (1) ولو كان في الامكان قيام علم للجمال، لكان في وسعنا أن نحدد بطريقة علمية، أعني بالالتجاء إلى بعض البراهين أو الحجج، ما إذا كان من الواجب اعتبار هذا الشي أو ذاك جميلاً أو قبيحا كما إننا لو اعتبرنا الحكم على الجميل حكماً علمياً لاستحال علينا أن نقول عنه أنه حكم ذوقي.

وفضلاً عن ذلك فإنه لا معنى على الإطلاق للتحدث عن علوم جميلة مادام العلم يقوم أولاً وبالذات على المبادئ والبراهين، لا على العبارات الجميلة والألفاظ المنمقة. والظاهر أن الذين يتحدثون عن " العلوم الجميلة " إنما يقصدون بهذا الاصطلاح: الإشارة إلى بعض

(1) ايمانويل كانط : نقد ملكة الحكم ،ترجمة غانم هنا، وزيع مركز دراسات الوحدة العربية ،ط1،سبتمبر2005م،ص 229.

المعارف الضرورية للفنانين، كمعرفة اللغات القديمة، وقراءة الكتاب الكلاسيكيين ودراسة التاريخ، والإلمام بعلوم الآثار القديمة...الخ فنحن هنا بإزاء مجموعة من العلوم التاريخية، أو المعارف الضرورية لبعض الفنون الجميلة، ولكننا لسنا على الإطلاق بإزاء علوم جميلة (2).

ويفرق كانط بين ((الفن الميكانيكي)) الذي يستند إلى معرفة بالموضوع الممكن تحقيقه، من اجل تنفيذ الأفعال الضرورية اللازمة لتحقيق هذا الموضوع وبين ((الفن الجمالي)) الذي ليس له من غاية مباشرة سوى الشعور باللذة أو الاستمتاع بالجمال. وينقسم " الفن الجمالي " بدوره إلى نوعين: فنون ملائمة وفنون جميلة. أما الفنون الملائمة فهي التي تكون غايتها مجرد الاستمتاع مثل كل ما يمكن أن يجذب جماعة تجلس إلى مائدة الطعام: كحسن الحديث، والبراعة في إدارة حوار شائق وحي، وإشاعة الحبور بالمُلح والفكاهات، بحيث يمكن – كما يقال تبادل القيل والقال أثناء المأدبة من دون أن تقع المسئولية على أحد لأن لا علاقة له إلا بحديث اللحظة وليس معداً لان يكون مادة دائمة للتفكير أو لتكرار لاحق. " ومن بين هذه الأمور أيضاً طريقة تجهيز المائدة للاستمتاع، أو موسيقي المأدبة في حالة مآدبة كبيرة: وهي شيء رائع ، يقصد منها فقط أن تكون اصواتاً مريحة ، تشيع الفرح في نفوس الضيوف ، من دون أن يعير احد أي اهتمام بتأليفها وتشجع على الحديث الحر بين الجليس وجاره ". ومن هذا الباب أيضاً جميع تلك الألعاب التي لا فائدة ترجى منها سوى إنها تساعد على أن يمر الزمن من دون الشعور به . (3) وأما الفنون الجميلة فإنها – على العكس – فنون جدية تتسم بطابع غائي "وان لم تكن لها غاية محددة " ، وتسهم إلى حد كبير في تثقيف الذهن وتربية ملكات النفس فضلاً عن إنها تزيد من درجة حساسيتنا الاجتماعية ، وتقوي من روحنا الجماعية . وما دام في وسعنا أن ننقل إلى الآخرين ما نستشعره من لذة فنية فان هذا وحده دليل قاطع على إننا هنا لسنا بإزاء لذة حسية خالصة ، وإنما نحن أيضاً بإزاء لذة تأملية " أو فكرية ". (4)

ولهذا يقرر كانط أنّ مقياس الفنون الجميلة ليس هو الإحساس، بل الحكم التأملي(5) وإذا انتلقنا إلى دراسة الصلة بين الفن والطبيعة فسنجد أن الفن الجميل عند كانط يختلف عن الفن الميكانيكي "الآلي" من حيث أنه لا يخضع لأي مفهوم ولا لأية قاعدة ."كما قدمنا".

ولكن كيف يمكننا أن نتمثل نتاج هذا الفن إذا لم يفترض قواعد تقوم أساساً له ؟ يجيبنا كانط قائلاً إن " كل فن يفترض قواعد تقوم أساساً له تمكننا من إن نتمثل النتاج بوصفه

(2) عبد الرحمن بدوي : امانويل كانط ، فلسفة القانون والسياسة ، وكالة المطبوعات الكويت ،د.ط، 1979م ،ص 385

(3) امانويل كانط :" نقد ملكة الحكم" مصدر سبق ذكره ، ص230.

(4) زكريا إبراهيم: كانط أو الفلسفة النقدية،ط3 ،د.ت ص196-197.

(5) امانويل كانط: " نقد ملكة الحكم "، مصدر سبق ذكره، ص230 .

ممكنا " (6) وهذا معناه أن الفن الجميل يفترض قواعد. ولكن كانط يرى أن هذا الفن لايمكن أن يخترع بذاته القاعدة التي وفقاً لها يكمل نتاجه ، ويذهب إلى القول بأن الطبيعة هي التي تقدم القاعدة للفن . إنها تتكفل بإملاء قواعدها الفنية على الذات البشرية التي ستقوم بعملية الإبداع . وتقوم الطبيعة بهذه المهمة عن طريق قدرة عقلية فطرية. هذه القدرة هي "العبقرية" (7) ويقرر كانط أنه لا يمكن أن يصدق لفظ " الفن " على أي إنتاج جمالي كائناً ما كان، اللهم إلا إذا كان له مظهر الطبيعة. حقاً إننا حينما نكون بإزاء " أعمال فنية " فانه لابد لنا بالضرورة من أن نشعر بأننا بإزاء " فن " لا بازاء " نتاج طبيعي" ولكن من الضروري للغائية الفنية أن تبدو حرة خالصة من كل قيد اصطناعي قد تفرضه عليها بعض القواعد التعسفية المحضة وحتى تكون جديرة حقاً بلقب "الفن" (8).

ومعنى هذا – بعبارة أخرى – أنه لابد لقوانين الفن من أن تكون هي بعينها قوانين الجمال الطبيعي . كما أن الطبيعة لا تكون جميلة ، إلا إذا استطعنا أن نكشف فيها ضرباً من الغائية ، بحيث تبدو لنا وكأنها هي تحمل طابع الفن ، فكذلك لا يكون الفن جميلاً اللهم إلا إذا كان يحمل مظهر الطبيعة ، مع كونه في الوقت نفسه " فنا" وسواء تحدثنا عن الجمال الفني أم عن الجمال الطبيعي ، فإن في استطاعتنا أن نقول بصفة عامة أن الجميل هو ما يروقنا في الحكم فقط لا في الإحساس ، ولا عن طريق التصور العقلي ولو كان هدف الفن هو مجرد إحداث استثارة حسية ، لكانت المتعة الجمالية ذاتية محضة كما انه لو كان هدفه إمدادنا بمفهوم أو تصور عقلي ، لما كان الانطباع الذي يتركه في نفوسنا سوى مجرد صورة المعرفة .

أما السمة الحقيقية التي ينبغي أن يتسم بها الفن، فهي أن تكون له صورة خاصة من صور الحكم يحددها التوافق الانسجامي القائم بين المخيلة والفهم. ولابد للغائية في العمل الفني – كما هو الحال في الطبيعة –من أن تظل مستترة مخفية. حقاً إن الغائية التي تتميز بها منتجات الفنون الجميلة هي بطبيعتها مرادة أو مقصودة ولكنها لا ينبغي أن تبدو كذلك، إذ لابد للفن من أن يظهر بمظهر الطبيعة. ولا يبدو الإنتاج الفني طبيعياً اللهم إلا إذا جاء مراعياً لقواعد الجمال الفني دون أن يشوبه أدنى أثر من أثار التكلف أو التصنع أو الافتعال. فالفنان الحقيقي إنما هو ذلك الذي يبدع بشكل تلقائي يعيد إلى أذهاننا صورة التلقائية الطبيعية نفسها.

وأما حينما تكون مراعاة الفنان للقواعد الفنية، مدرسية مفتعلة، واضحة التكلف، شديدة العسر، فهنالك لابد من أن تحل محل قدرته الفنية الإبداعية نزعة مدرسية متعثرة تضع القاعدة

(6)محمود سيد أحمد: مفهوم الغائية عند كانط ، دار الثقافة والطبع والتوزيع,القاهرةد.ط،1988 م ، ص 105.
(7)المرجع نفسه ، ص 105
(8) زكريا إبراهيم : كانط أو الفلسفة النقدية ، مرجع سبق ذكره ، ص 197

نصب عينيها، فلا يكون هناك بالتالي إبداع تلقائي بل مراعاة متكلفة لبعض الأشكال المدرسية الجامدة. (9)

واضح إذاً أن الفن الجميل يتضمن غائية، ولكن هذه الغاية ليست غاية مقصودة، بمعنى أن اللذة التي نجدها هي لذة تأملية فقط. ويترتب على هذا أن إنتاج الفن الجميل لا يمكن أن يحكم عليه بواسطة مفهوم محدد أو قاعدة محددة. أنه يجيء مراعياً لقواعد الجمال الفني دون أن يشوبه أثر من آثار التصنع أو الافتعال "كما أسلفنا ".

وبالتالي فإنّ الفنان الحقيقي هو الذي يبدع بشكل تلقائي يعيد إلى الأذهان صورة التلقائية " الطبيعة ذاتها". وبالجملة إن الفن الجميل لابد أن يظهر بمظهر الطبيعة أي لابد أن يتحرر تماماً من جميع المفاهيم والقواعد.

ويبدو أن قول كانط بأن الفن الجميل لابد أن يظهر بمظهر الطبيعة، هو ترديد للاتجاه الذي كان سائداً في القرنين السابع عشر والثامن عشر. ففي القرن السابع عشر – تحت تأثير نيوتن – ظهر اتجاه في الجمال يهدف إلى وضع الطبيعة كنموذج للفنان وفي القرن الثامن عشر أصبحت الطبيعة مرادفة للعقل بل أنهما – الطبيعة والعقل – ليسا إلا تعبيراً عن شيء واحد.

وأكد مفكرو وفلاسفة هذا القرن أن الطبيعة هي مصدر كل شيء، فمنها يستمد كل شيء وينتمي إليها كل شيء. وبذلك لا يستطيع الفنان أن ينافس ما تخلقه الطبيعة ولا يستطيع أن يسبغ الحقيقة الواقعية على صوره إذا لم يعرف قوانين هذا النظام، وإذا لم يهتد بهذه القوانين. ومن ثم ذهب " بوالوه " إلى القول بأن القانون الذي يحكم الفن من حيث هو كذلك ليس مستمداً من الخيال بل انه بالأحرى قانون موضوعي، عليه يمكن اكتشافه في طبيعة الأشياء . وذهب " بومجارتن " إلى أن الفنان يجب عليه أن يحاكي الطبيعة ، لأنها في نظره أعلى درجة من الكمال ولا يتأتى ذلك إلا بواسطة ملكة الحساسية التي تختص بإدراك الكمال والتمام الحسي في الطبيعة .

وذهب استطيقو النزعة التجريبية إلى أن الطبيعة هي مصدر كل خير ومعقولية وجمال وجلال، فعلت دعوة الأخذ بالطبيعة قبل كل شيء، فالطبيعة عاقلة والعقل طبيعي وظهر هذا القول جلياً عند " شافتسبرى " الذي كان يرى أن الفن مقيد بالطبيعة ولا يمكنه تحقيق شيء يجاوزها. (10) إلى ذلك، فهناك صلة قربى بين الطبيعة الجميلة والفن الجميل. فالطبيعة جميلة حين تبدو وكأنها تظهر قصدية الفن.

(9) زكريا إبراهيم : كانط أو الفلسفة النقدية ، مرجع سبق ذكره ، ص 198.

(10) أ . نوكس : النظريات الجمالية (كانط-هيجل-شوبنهاور) عربه وقدم له الدكتور محمد شفيق شيا ، منشورات بحسون الثقافية-بيروت-لبنان، د.ط ،1985م ،ص 70.

الفن جميل حين يقارب الطبيعة في ابتعاده عن التصورات المقيدة ة المحددة يقول كانط : " الطبيعة هي جميلة لأنها تبدو كما الفن ، والفن جميل فقط حين ندرك انه فن مع انه يبدو كما الطبيعة . وفي الحالين، جمال الطبيعة وجمال الفن، يمكن القول عموماً إن الجميل هو ذلك الذي يسر بمجرد الحكم عليه " وليس بواسطة الإحساس sensationأو التصور Concept (11) ما يعنيه كانط بالعلاقة بين الطبيعة الجميلة والفن الجميل هو أن الفن يصبح أكثر جمالاً حين يقترب من الطبيعة وينعتق من الأفكار العقلانية ، وحين ينسج وفق قاعدة تخصه هو لا وفق تصور عقلاني . كانط لا يسعى بالتأكيد إلى إلغاء المسافة التي تفصل بين الفن والحياة، ولا هو يحاول تأكيد الحاجة إلى تناسق منطقي – خيالي في الفن أو في الأعمال الفنية. " هو ذا المعنى العميق والهام في ما ذهب إليه أرسطو (12) من إن التراجيديا يجب أن تتضمن بداية ووسطاً وخاتمة وهو كذلك مفهوم ألاكوني للتكامل في، العمل الفني "أما كانط فهو، على العكس من ذلك كله، يبدي كرها لكل فلسفة، في الفن تذهب إلى اعتباره ترجمة لشعور محدد أو إبلاغاً عن تجربة فيها مضمون ومعنى. لكن الفن هو في الواقع شيء أخر. هو على نقيض موقف كانط ، تواصلٌ وتعميمٌ لتجربة غنية متكاملة .

إن عقلانية الفن لا تعني بالضرورة تصورية مجردة أو تحليلاً قاصراً جزئياً . هي منطق وضع نوعي وتجربة خيالية. أما تكامل العمل الفني فيقوم بما فيه من تبرير انطولوجي، أي في كينونته الكاملة. كذلك فان غياب التكامل الفني يشير إلى تمزق داخلي بتأثير اعتبارات خارجية معينة ، أو انه يشير ببساطة إلى نقص في الموهبة والحدس .التكامل الجمالي هو الشمول ،هو الامتلاء الداخلي والانسجام النوعي هو ما يسميه "بروفسور ديوي" في مقالة له حول الفكر الكيفي :" حضور كلي لخاصية ما في موقف ما " في العمل الفني على كل تفصيل أو معطى ، أكان خطاً ، لوناً نغمة لفظة، إيقاعاً ، شكلاً ، فكرة ، حدثاً ، أم شخصية ، أن ينسجم مع الهوية العامة الموجهة للعمل الفني والسائدة فيه ، وأن يصبح بعضاً من النسيج الجمالي الشامل والهام وذلك تحت هدي العقل المتخيل وسيطرته . (13) .

وأخيراً ، للفنون الجميلة مظهر الطبيعة وينبغي أن ننتبه ونحن ننظر في الآثار الفنية إلى أنها من نتاج الإنسان وليس من نتاج الطبيعة.

(11) محمود سيد احمد : الغائية عند كانط ، مرجع سبق ذكره ، ص 104

(12) أرسطو (384ق.م – 322ق.م) – فيلسوف يوناني كادت مؤلفاته تشتمل على معارف عصره ، تأرجح في الفلسفة بين المادية والمثالية ، مؤلفاته الأساسية : "الارغانون "، " الميتافيزيقا "" ما بعد الطبيعة ".

" السياسية "" المعجم الفلسفي المختصر" ترجمة توفيق سلوم، دار التقدم موسكو ،ط4 ،1986، ص 551 .

(13) أ. نوكس : النظريات الجمالية ، مرجع سبق ذكره ، ص71 .

المبحث الثاني: تقسيم الفنون الجميلة

يستند كانط في تقسيمه للفنون الجميلة إلى أسلوب التعبير المستخدم في كل فن من أجل توصيل الانطباعات الجمالية إلى الآخرين. ولما كان الناس يلجأون في تعبيراتهم المختلفة أما إلى (الكلمة) أو إلى (الحركة) أو إلى (النغمة) ، فان كانط يصنف الفنون بحسب هذه الأساليب الثلاثة في التعبير فيقسمها إلى : فنون القول ، وفنون الحركة وفنون الصوت أو النغم . وكانط يشير إلى إمكان تقسيم الفنون إلى نوعين: فن يعبر عن الأفكار وفن يعبر عن الحدوس أو العيانات الحسية، مع تقسيم هذا النوع الثاني بدوره إلى قسمين فن يعبر عن الصورة، وفن يعبر عن المادة، ولكنه يرى أن هذا التقسيم الثنائي مغالٍ في التجريد، فضلاً عن أنه لا يتلاءم مع التصنيفات العادية للفنون. (14) ولهذا نراه يأخذ بالتقسيم الثلاثي فيورده على النحو التالي: فن الكلمة ويتمثل بالشعر والخطابة " فنون القول أو الفنون الكلامية ".

2- فن الصورة ويتمثل بالنحت والتصوير " الفنون التشكيلية ".

3- فن الصوت ويتمثل بالموسيقى (15)" فنون التلاعب الحر بالأحاسيس " .

ويمكن أن تمتزج هذه الفنون مع بعضها لتتولد فنون جديدة، ويقول كانط: ويمكن أن يجتمع فن أو أكثر في نتاج فن واحد. فالبلاغة قد تجتمع مع التصوير في مسرحية والشعر يمكن أن يجتمع مع الموسيقى في الغناء، والغناء يمكن أن يجتمع مع العرض التصويري " المسرح " في الأوبرا، ولعبة الاحساسات قد تجتمع مع الموسيقى ومع لعبة الأشكال في الرقص.

وعرض السامي من حيث ينتسب الى الفنون الجميلة، يمكن أن يجتمع مع الجمال في تراجيديا منظومة شعراً، وفي قصيدة تعليمية وفي الأوراتوريو oratorio (16)، وفي هذه التركيبات تكون الفنون الجميلة أكثر فناً ، ولكن يمكن أن يشك في بعض الأحوال في أنها أكثر جمالاً لأن ثَمَّ تقاطعاً بين أشكال مختلفة للإمتاع. وفي كل الفنون الجميلة الشيء الجوهري هو "الشكل "، وهو الغاية للمشاهدة ولفعل الحكم، وفيه اللذة هي في الوقت نفسه ثقافة وتهيئ النفس للأفكار، جاعلاً إياها قادرة على كثير من اللذات والملاهي من هذا النوع، وليس الجوهري هو مادة الإحساس " السحر أو الانفعال " حيث يتعلق الأمر بالمتعة فقط، المتعة التي لا تترك مجالاً للفكرة، وتثلم الذكاء، وتثير الاشمئزاز من الموضوع، وتجعل النفس ساخطة على نفسها.

(14) زكريا إبراهيم: كانط أو الفلسفة النقدية ، مرجع سبق ذكره ،ص202

(15) علي أبو ملحم : نحو رؤية جديدة إلى فلسفة الفن ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت،د.ط ،1991 ص 59.

(16) الاوراتوريو : هو تأليف موسيقي درامي يدور حول موضوع ديني .

وهذا هو مصير الفنون الجميلة إذا لم ترتبط – عن قرب أو بعد – بالأفكار الأخلاقية الكفيلة وحدها بإيجاد رضا مستقل. وهنالك لن تفيد إلا في التلهية وشرود الذهن وبوجه عام ، ألوان الجمال في الطبيعة هي الأنسب للغرض المقصودة ، حينما يكون المرء متعوداً منذ نعومة أظفاره على ملاحظتها، والحكم عليها ، والإعجاب بها. (17) وهكذا لا يوجد في الأصل سوى ثلاثة أنواع من الفنون الجميلة، فلنأخذ في بيان كل نوع منها:

أ – فنون القول أو الفنون الكلامية:

وتشمل البلاغة والشعر. والبلاغة عند كانط هي الفن الذي يعالج مسائل الفهم كما لو كانت لهواً حراً للمخيلة. وأما الشعر فهو الفن الذي يحقق للمخيلة لهواً حراً في صورة مسألة من مسائل الفهم. ومعنى هذا أن الخطيب يتصدى للحديث عن مسألة جدية فيعالجها كما لو كانت مجرد تلاعب سار بالأفكار وبذلك يستثير إعجاب المستمعين في حين أن الشاعر لا يعدنا بأكثر من إتحافنا بصورة سارة من التلاعب بالأفكار، فإذا بفهمنا يجد نفسه بإزاء دور ذهني قد أراد الشاعر أن يقوم بأدائه ولكن لابد في كلتا الحالتين من توافق ملكتي المعرفة ، ألا وهما: الحساسية والفهم ، بطريقة تلقائية لا قسراً فيها ولا افتعال، حتى نكون بإزاء فنون جميلة بمعنى الكلمة ولهذا فان الخطيب والشاعر في حاجة دائماً إلى تجنب التكلف والعزوف عن الافتعال، حتى يجيء فهمنا حراً خالياً تماماً من كل آلية أو اصطناع . وعلى حين أن الخطيب يعطينا أقل مما وعدنا به، لأنه لا يستثير اهتمام ذهننا بقدر ما يقدم لنا لهواً مشوقاً يستميل مخيلتنا نجد أن الشاعر يعطينا أكثر مما وعدنا به، لأنه يقدم لنا عملاً جدياً يستخدم فيه التلاعب بالأفكار كمجرد وسيلة لإحياء مفاهيم الذهن فيوفر بذلك لفهمنا غذاء روحياً حياً ، أسهمت المخيلة في زيادة قيمته ومضاعفة قوته.

ب– الفنون التشكيلية:

وهي الفنون التي تعبر عن الأفكار بحدوس حسية وهي تنقسم إلى قسمين: فنون تجسيمية تعبر عن الحقيقة الحسية، كالنحت والمعمار وفنون تصويرية تعبر عن المظهر الحسي، كفن التصوير " بالمعنى الدقيق" وفنون تجميل البساتين. ونحن ندرك النوع الأول من الفنون التشكيلية بواسطة حاستين، ألا وهما: البصر واللمس، في حين أننا لا ندرك النوع الثاني إلا بواسطة حاسة واحدة فقط، إلا وهي البصر.

ولئن كان النحت والمعمار فنين تجسيمين، إلا أن ثمة فارقاً أساسياً يفصل بينهما (18)، لأن النحت يقدم لنا بطريقة مادية " أو جسمية" موضوعات يمكن أن توجد في الطبيعة، في

(17) ايمانويل كانط : " نقد ملكة الحكم " ، مصدر سبق ذكره ، ص256 .
(18) زكريا إبراهيم : كانط أو الفلسفة النقدية ، ص 203 -204

حين أن المعمار يقدم لنا موضوعات ليست ممكنة إلا بفعل الفن نفسه وبالتالي فان مبدأها المحدد ليس هو الطبيعة بل الغاية التعسفية التي يريد الفنان.

وبينما نلاحظ أن المثال يقتصر على التعبير عن بعض الأفكار الجمالية فيقدم لنا تماثيل للبشر أو الآلهة، أو الحيوانات، نجد أن المهندس المعماري يقدم لنا موضوعات فنية ذات استعمال خاص كالمعابد، والمتاحف، وأقواس النصر، والمقابر، والهياكل والأبنية العامة، وما إلى ذلك.

والمهم في العمل المعماري هو أن يجيء مطابقاً للاستعمال الخاص الذي أُنشئ من أجله في حين أن المهم في العمل النحتي أن يحقق ضرباً من التوافق بين الأفكار الجمالية التي يعبر عنها من جهة ، والحقيقة المحسوسة التي ينقل عنها من جهة أخرى بحيث لا يكون مجرد محاكاة عمياء للطبيعة ، بل يكون عملاً فنياً إنسانياً هو ثمرة لإنتاج الإرادة البشرية الحرة (19) والتصوير ، وهو النوع الثاني من الفنون التشكيلية ويمثل المظهر المحسوس مرتبطاً بالأفكار ارتباطاً فنياً – يمكن أن يشمل فن المحاكاة الجميلة للطبيعة ، وفن الترتيب الجميل لمنتجات الطبيعة . والأول هو التصوير بالمعنى الدقيق، والثاني هو فن البساتين. والأول لا يعطي إلا مظهر الامتداد الجسمي، بينما الثاني يعطي مظهر الاستعمال والانتفاع من أجل غايات أخرى غير لعب الخيال في تأمل أشكاله. وفن البساتين ليس شيئاً أخر غير فن تزيين التربة بنفس التنويع (الأعشاب، الأزهار، الشجيرات، الأشجار، قنوات المياه الروابي والأودية) الذي عليه تتبدى الطبيعة للعيان لكن مع ترتيبه وفقاً لأفكار معينة.

والترتيب الجميل للأشياء المادية لا يوجد إلا بالنسبة إلى العين، أما حس اللمس فلا يمكن أن يدرك مثل هذا الترتيب. ويدخل كانط في فن التصوير بالمعنى الواسع: تزيين الغرف بالبساطات والأغشية الجدرانية وكل أثاث مخصص للنظر فقط، وكذلك فن اللباس بذوق " ويدخل في ذلك زينات السيدات! " تشكل في لمعان الاحتفال لوحة تشبه لوحة التصوير: ولا مدعاة لها هناك إلا لتكون متعة للناظرين، ومحركاً للخيال في تلاعبه الحر بالأفكار وقد تكون صناعة كل ألوان الزينات هذه مختلفة من الناحية الميكانيكية ونفترض فنين مختلفين كل الاختلاف، لكن حكم الذوق على ما هو جميل في هذا الفن محدد دائما على نحو مطرد. (20) بمعنى أن الأشكال وحدها " من دون اعتبار أية غاية " هي التي يحكم فيها كما تعرض ذاتها للعين – مفردة أو مجتمعة مع غيرها – وفق التأثير الذي تحدثه في المخيلة.

(19) المرجع نفسه ، ص 204.

(20)عبد الرحمن بدوي : ايمانويل كانط : فلسفة القانون والسياسة ، مصدر سبق ذكره ،ص 338

أما كيف يمكن أن نضم الفن التشكيلي " إلى الإيحاءات في اللغة" بحسب التمثيل" فله ما يبرره في أن روح الفنان هي التي تهب، عبر هذه الأشكال تعبيراً جسمانياً لما فكر فيه، وكيف تم ذلك، فجعل الشيء نفسه يتكلم إيحائياً: وهذه لعبة مألوفة جداً يلعبها خيالنا يضفي على الأشياء الجامدة، كل حسب شكله، روحاً يتكلم إلينا بواسطته (21).

جـــ – أما فن اللعب الجميل بالإحساسات المعبر عنها في الخارج: فلا يمكن أن يكون شيئاً أخر غير نسبة الدرجات المختلفة لتوتر الحواس، أعني نغمة الحس. فإذا أخذنا هذا التعبير بمعنى واسع أمكن أن نقسم هذا الفن إلى اللعب الفني بالإحساسات السمعية و"اللعب الفني بالإحساسات " البصرية، أي إلى الموسيقى، وفن الألوان (22).

ويلاحظ كانط أن هاتين الحاستين, فيها عدا قابليتهما لتقبل الانطباعات بالقدر الضروري لكسب مفاهيم عن الأشياء الخارجية ، هما أيضاً قادرتان على تقبل إحساس خاص مرتبط بهما لا نستطيع أن نقرر بدقة هل هو قائم على حس أم على تفكير ، وقد تكون هذه القابلية للتأثر مفقودة أحياناً على الرغم من أن الحس ، من جهة أخرى لا يكون مفقوداً على الإطلاق في ما يتعلق باستعماله لمعرفة الأشياء ، بل على العكس مرهفاً جداً وهذا يعنى إننا لا نستطع تأكيد ما إذا كان لون أو صوت " نغم " ليس أكثر من إحساسٍ مُرضٍ أم أنه يشكل بذاته لعبة جميلة من الاحساسات ، وعلى هذا الأساس تحتوي على رضا بالشكل في الحكم الجمالي.

فلو أخذنا بالاعتبار سرعة اهتزاز الضوء، أو الهواء في الحالة الثانية هذه السرعة التي تفوق من دون أدنى شك كثيراً قدرتنا تناسب التقسيمات الزمنية التي تسببها هذه الاهتزازات أثناء إدراكنا لها، لكان ينبغي علينا أن نظن أن الشيء الوحيد الذي تشعر به الأجزاء المطاطية من جسمنا هو تأثير هذه الاهتزازات لا غير، أما تقسيم الزمان الناجم عنها فلا يلاحظ ولا يؤخذ في الحسبان في الحكم، ومن هنا لا يصح أن نلحق بالألوان والأصوات سوى صفة الملاءمة وليس صفة جمال تركيبها (23).

وفي المقابل لو اعتبرنا أولاً الجانب الرياضي لتناسب هذه الاهتزازات في الموسيقى والحكم المتعلق به ، وحكمنا في تباين الألوان كما نفعل ذلك عادة تمثيلاً بالاهتزازات الصوتية ، ثانياً ، لو أخذنا العبرة من الأمثلة حتى وان كانت نادرة – عن أناس موهوبين بأفضل نظر وأفضل سمع، لكنهم لا يستطيعون التمييز بين الألوان ولا بين الأصوات ، ولو اعتبرنا أيضاً بتغير كيفي" وليس "فقط بتغير درجة في الإحساس" هو بالنسبة إلى القادرين

(21)امانويل كانط (نقد ملكة الحكم) مصدر سبق ذكره ، ص 245
(22)عبد الرحمن بدوي : ايمانويل كانط ، فلسفة القانون والسياسة ، مصدر سبق ذكره ، ص 289
(23) ايمانويل كانط : نقد ملكة الحكم مصدر سبق ذكره ص 254- 255

على القيام بمثل هذه التمييزات محدد بمختلف " درجات" القوة في سلم الأصوات والألوان كما هو عدد هذه التغيرات النوعية محدد أيضاً إذا كان على هذه الفروقات أن تدرك ، وعندئذ يمكننا بالفعل أن نجد أنفسنا مضطرين إلى اعتبار الاحساسات السمعية والبصرية ليس كمجرد انطباعات حسية وإنما كنتائج جاءت عن حكم على الشكل في لعبة أحساسات كثيرة لن يكون للاختيار بين الخيار الأول أو الثاني في الحكم المتعلق بأساس الموسيقى أكثر من نتيجة واحدة تطال تعديلاً في تعريفها : فإما أن نعتبرها – كما فعلنا ذلك – لعبة جميلة بالإحساسات " بواسطة السمع " أو " لعبة " إحساسات مرضية.

ويختم كانط تحليله فيقول " بموجب التعريف الأول فقط تعتبر الموسيقى جميلة على أكمل وجه، أما بموجب التعريف الثاني فتعتبر فناً مرضياً " على الأقل جزئياً ". (24)

وخلاصة القول: إن فنون التلاعب الحر بالأحاسيس، تشمل الموسيقى من جهة، وفن مزج الألوان من جهة أخرى. والموسيقى هي الفن الذي يقوم على التلاعب بالا حساسات السمعية، لأنها تنحصر في إقامة بعض علاقات رياضية بين الأنغام، في حين أن فن تأليف الألوان إنما يقوم على التلاعب بالإحساسات البصرية.

المبحث الثالث: مقارنة القيمة الفنية للفنون الجميلة بعضها إلى بعض:-

إذا قارنا الفنون الجميلة بعضها ببعض من حيث المكانة، لوجدنا أن للشعر المقام الأول، إذ يرجع بأصله الى العبقرية، وهو أقل الفنون التزاماً للقواعد والشواهد. والشعر يشرح الصدر ويوسع أفق الروح لأنه يطلق الحرية للخيال، وفي داخل حدود تصور معطى وتنوع للأشكال بغير حدود يعطي شكلاً يربط عرض هذا التصور بملاء من الأفكار لا يكافئه أي تعبير لغوي، ويسمو جماليا إلى المثل. ويهب النفس قوى جاعلاً إياها تستشعر قدرتها الحرة، التلقائية، المستعملة عن الحرية الطبيعة، قدرتها على تأمل الطبيعة والحكم عليها من وجهات نظر مختلفة عديدة لا تتجلى لنفسها في التجربة الواقعية لا للحس ولا للذهن(25).

ويلعب "الشعر" بالوهم الذي ينتجه هو كما يشاء ، ولكن ليس بهدف الخداع من ورائه ، فهو يعلن عن نشاطه بأنه مجرد لعب ، حتى ولو كان بإمكان الفهم أن يستخدمه لغرضه استخداماً غائيا (26) .

أما البلاغة ، بالقدر الذي به نفهم من ذلك فن الإقناع ، اعني فن الخداع بواسطة مظهر جميل ، وليس فقط حسن القول " الفصاحة والأسلوب " فإنها منطق خداع ديالكتيك لا يستعير من الشعر إلا ما هو ضروري لاكتساب النفوس للخطيب قبل إصدار الحكم ، وسلبها حريتها .

(24)ايمانويل كانط : نقد ملكة الحكم مصدر سبق ذكره ، ص255 – 256

(25) عبدا لرحمن بدوي : امانويل كانط ، فلسفة القانون و السياسة ، مصدر سبق ذكره ، ص 390

(26) امانويل كانط : " نقد ملكة الحكم " مصدر سبق ذكره ، ص258

ولهذا ننصح بعدم استعمال البلاغة في المحاكم ولا في المنابر لأنه إذا تعلق الأمر بالقوانين المدنية ، وحقوق الأشخاص ، أو بتعليم النفوس واجباتها وضرورة مراعاتها بدقة. فلا يجدر في مثل هذه الأمور المهمة أن نبقي ظاهراً أقل أثراً لاندفاع الروح أو الخيال، أو أن نستخدم فن الإغواء لصالح شخص ما وإذا أمكن أحياناً استعمال هذا الفن بنية محمودة في ذاتها مشرعة، فإنه مع ذلك خليق بالتنديد، لأن القواعد والنوايا تفسد عن هذا الطريق، حتى لو كان الفعل من الناحية الموضوعية مطابقاً للقانون، إذ لا يكفي أن نفعل ما هو حق، بل لا اريد أيضاً أن نفعل ذلك لأنه حق (27) .

ومن جهة أخرى إن المفهوم البسيط الواضح عن هذه الأنواع من الشؤون البشرية حينما يكون مرتبطاً بعرض حي من الأمثال ومن دون أن يتصادم مع قواعد رخامة اللغة أو لباقة التعبير عن أفكار العقل " وهما الشرطان اللذان يشكلان معاً البلاغة " له في ذاته ما يكفي من التأثير على النفوس البشرية بما يغنيه فوق ذلك عن اللجوء إلى تشغيل آليات الإقناع التي بما أنها قد تستخدم لتبرير الرذيلة والخطأ أو للتغطية عليهما على حد سواء فانه ليس بوسعها أن تبدد الشك الخفي الذي يحمل على اتهامها بأنها فكر الفن (28). أما في الشعر فكل شيء يكشف عن أمانة ونزاهة وإخلاص، لأنه يؤكد أنه لا يريد أن يفعل غير اللعب بالخيال، ولا يقتضي أبداً إخضاع الذهن وسحره بالعرض المحسوس(29) ويعترف كانط بذلك، فيقول :عليّ أن أعترف بأن قصيدة جميلة كانت تسبب لي دائماً متعة خالصة، بينما يبدو لي أن قراءة أفضل خطاب لخطيب شعبي روماني ، أو لخطيب برلمان أو منبر من المعاصرين تختلط عندي دائماً بالشعور غير المريح بالاستنكار تجاه فن مخادع ، انه فن يعرف كيف يحرك البشر كآلات لإصدار حكم في أمور مهمة لابد أن تفقد كل وزن لديهم بمجرد ما راحوا يفكرون فيها بتمعن .

إن الفصاحة والبلاغة " وهما تشكلان معاً الريطوريقا" تنتسبان إلى الفن الجميل أما الخطابة فهي – كفن – استخدام ضعف البشر لغايات شخصية "بغض النظر عما إذا كانت هذه الغايات حسنة في نواياها، أو حسنة بالفعل " لا تستحق أي احترام . ويلاحظ أن هذا الفن لم يبلغ أوجه ، إن كان في أثينا أو في روما إلا في زمن كانت تتهاوى فيه الدولة نحو خرابها وكان الفكر الوطني الحقيقي قد ضُهد كلياً . إن الرجل الذي يمتلك بالإضافة إلى فهم واضح للأمور، ناحية اللغة ونقاءها ويشارك بكل قلبه بنشاط في ما هو خير حقيقي ، ويتمتع بمخيلة خصبة قادرة على عرض أفكاره هذا هو الرجل الذي يسمي بحق ماهرًا، الخطيب من

(27) عبدا لرحمن بدوي : امانويل كانط ، فلسفة القانون والسياسة ، مصدر سبق ذكره ، ص391
(28) امانويل كانط : " نقد ملكة الحكم" ، مصدر سبق ذكره ، ص-258 - 259 هامش رقم (19)
(29) عبد الرحمن بدوي : امانويل كانط ، فلسفة القانون والسياسة ، مصدر سبق ذكره ، ص 391

دون فن، لكنه بالغ الوقع في النفس، كما يريده شيشرون(30) الذي هو نفسه، مع ذلك لم يكن دوماً وفقاً لمثال الكمال ، الذي يطلبه.

4- الموسيقي:-

إن الفن الذي هو أقرب إلى فنون القول ويمكن أن يجتمع وإياها على شكل طبيعي جداً إذا تعلق الأمر باجتذاب النفس وحركتها ، آلا وهو : الموسيقى .فالموسيقى على الرغم من أنها لا تتكلم إلا بواسطة أحساسات محضة من دون مفهوم ، وبالتالي لا تدع شيئاً مثل الشعر ، للتأمل، فإنها مع ذلك تهز النفس على نحو أكثر تنوعاً ، وأشد عمقاً وان كان عابراً وقتياً لكن من الحق أيضاً كما يقول كانط " أن الموسيقى أكثر متعة منها ثقافة " وحركة الفكر التي تثيرها ليست إلا أثر تجميع ميكانيكي إن صح هذا التعبير " وإذا حكم عليها بحسب العقل فان قيمتها أقل من قيمة أي فن أخر من الفنون الجميلة " (31) ولهذا شأنها شأن كل استمتاع ، تقتضي تغيرات عديدة ولا تحتمل التكرار المستمر دون أن تبعث على الملل .

وسحر الموسيقى، الذي يمكن أن يبلغ للجميع ، يبدو أنه يقوم على كون كل تعبير لغوي يملك في السياق نغمة مناسبة لمعناه ، وهذه النغمة تدل على الانفعال للشخص المتكلم وتثيره أيضاً لدى السامع ، وهذا الانفعال يوقظ فيه الفكرة المعبر عنها بمثل هذه النغمة في اللغة, والتنغيم هو إذاً لغة عالمية الاحساسات مفهومة لكل إنسان والموسيقى وحدها هي التي تستعملها بكل قوتها ، أي كلغة للانفعالات ، مبلغة هكذا تبليغاً كلياً وفقاً لقوانين ترابط "الأفكار" الجمالية المرتبطة فيها طبيعياً، لكن لما كانت هذه الأفكار الجمالية ليست تصورات ولا أفكاراً محددة فان شكل مزج هذه الاحساسات "الانسجام والميلوديا "- بدلاً من شكل اللغة – يفيد – بفضل الترتيب المتناسب الاحساسات – وهو ترتيب يمكن اخضاعه رياضياً لقواعد معينة لأنه يقوم على النسبة العددية لذبذبات الهواء في زمن مساوٍ ، بالقدر الذي به ترتبط الأصوات معاً أو على التوالي – نقول إن شكل مزج هذه الاحساسات يفيد في التعبير عن " الفكرة " الجمالية للمجموع المنسجم لمليء ، من الأفكار التي لا يبلغ مداها التعبير الملائم لموضوع معين يُكون الانفعال السائد في القطعة الموسيقية(32) .

ويتعلق الرضا بهذا الشكل الرياضي وحده، حتى ولو أنه لا يتم تمثله بواسطة مفاهيم معينة، وهو الذي يوحد مجرد التفكير حول كم كهذا من الأحاسيس الموافقة للعبها أو المتتالية

(30) شيشرون ، ماركوس توليوس (Marcus TuLLius Cicero 106 – 43 ق.م) سياسي ، كاتب وخطيب روماني له مجموعة خطب اعتبرت نموذجاً لفن الخطابة اللاتينية وله أيضاً بعض المقالات الفلسفية .

(31) ايمانويل كانط " نقد ملكة الحكم " ، مصدر سبق ذكره , ص259 –.

(32) عبد الرحمن بدوي : امانويل كانط ، فلسفة القانون والسياسة ، مصدر سبق ذكره ، ص392 .

عليه كشرط لجماله يكون صالحاً لكل إنسان، وهذا الشكل وحده هو الذي يسمح للذوق بأن يدعي لنفسه الحق بإبداء الرأي في حكم إنسان أخر(33) .

ولكن ليس للرياضيات أي نصيب في اجتذاب النفس وحركتها الناشِئَينِ عن الموسيقى، إنما هي الشرط الذي لا غنى عنه لتناسب الانطباعات في ارتباطها وفي تغيرها، وبفضله يمكن ادارك المجموع ومنع الانطباعات من أن يدمر بعضها بعضاً والتوفيق بينها لإحداث انفعال وانتعاش للنفس متواصلين وفقاً للانفعالات المناظرة وبالتالي إحداث متعة شخصية لذيذة (34) .

أما إذا قدرنا قيمة الفنون الجميلة من حيث الثقافة التي تجلبها للنفس، واتخذنا معياراً توسيع الملكات المتفقة مع المعرفة، فان الموسيقى تحتل المكانة الدنيا بين الفنون الجميلة لأنها لا تفعل غير التلاعب بالإحساسات.

ومن وجهة النظر، هذه فان الفنون التشكيلية " التصوير، النحت، الخ " تتقدم عليها بمراحل عديدة، لأنها مع قيادتها للخيال إلى لعب حر فإنها مع ذلك تأتي بما يناسب الذهن ، وتقوم بعمل جاد ، لأنها – أي هذه الفنون التشكيلية – تحقق إنتاجاً يفيد تصورات الذهن أداة إبلاغ باقية. إن الموسيقى تمضي من الاحساسات إلى الأفكار غير المحددة، أما الفنون التشكيلية فتمضي من الأفكار المحددة إلى الاحساسات. وهذه الأخيرة تجلب انطباعات باقية، أما الموسيقي فلا تجلب إلا انطباعات عابرة (35).

ثم أن الموسيقى تفتقر إلى بعض التهذيب الاجتماعي لأنها تمتد إلى ابعد مما يراد لها وتفرض بنفسها على الجيران، وبهذا تكون وكأنها تنتهك حرية الآخرين الذين هم خارج الجمعية الموسيقية وهذا أمر لا تحدثه الفنون التي تخاطب العيون إذ يكفي صرف العيون إذا أراد أن لا يخضع للتأثير ، وهذا يشبه تقريباً ما يحدث في حالة الاستمتاع برائحة انتشرت بصورة واسعة : إن الشخص الذي أخرج من جيبه منديله المعطر ، يستميل جميع من حوله وبالقرب منه رغم أرادتهم ويلزمهم في الوقت نفسه – إذا أرادوا التنفس – على الاستمتاع بالرائحة ، ولهذا السبب بطلت هذه العادة (36).

(33) امانويل كانط : " نقد ملكة الحكم " مصدر سبق ذكره ، ص260 .

(34) المصدر نفسه ، ص261 .

(35) عبد الرحمن بدوي: ايمانويل كانط ، فلسفة القانون والسياسة ، مصدر سبق ذكره ، ص392 .

(36) إن أولئك الذين أوصوا بترتيل أغان روحية حتى أثناء تمارين العبادة التي تقام في المنازل، قد تجاهلوا أنهم بالتوصية بعبادة كهذه (وبهذا بالذات غالباً ما تكون العبادة فريسة) إنما يفرضون على الجمهور معاناة، إذا أنهم يرغمون الجوار أما على الترتيل مع المغنين أو على الأعراض عن عملية تفكيرهم الخاصة بهم .

لقد عانى كانط مثل هذه التمارين التي فرضت على المساجين في جوار داره. وقد عبر عن استيائه في رسالة إلى عمدة المدينة واقترح أن تغلق نوافذ السجن طيلة الغناء. (ايمانويل كانط :((نقد ملكة الحكم)) مصدر سبق ذكره ص 262 – هامش رقم (20)

ويفضل كانط التصوير على سائر الفنون التشكيلية لأنه يفيد كأساس من حيث هو رسم لتلك الفنون التشكيلية، ولأنه يمكنه أن ينفذ نفوذا أعمق في منطقة "الأفكار"" المثل" وأن يوسع – تبعاً لذلك – مجال العيان أكثر مما تستطيع ذلك سائر الفنون. (37)

وأخيراً يشير كانط إلى فنون أخرى صغرى كبعض ألعاب التسلية، والفكاهة، وفن النكتة ، بما سبق له أن سماه باسم " الفنون الملائمة " نظراً لأنها لا تتمتع بقسط وافٍ وكاف من الجدية والكرامة (38).

وهكذا فان الموسيقى هي الفن الذي يقوم على التلاعب بالإحساسات السمعية، لأنها تنحصر في إقامة بعض علاقات رياضية بين الأنغام، في حين أن فن تأليف الألوان إنما يقوم على التلاعب بالإحساسات البصرية . وحينما تنضاف الموسيقى إلى الشعر فإننا نجد أنفسنا بإزاء فن الدراما، وبصفة خاصة فن الأوبرا وكانط يؤمن بإمكان اتحاد الفنون الجميلة كلها في إنتاج واحد بعينه. ولكننا نراه مع ذلك يقيم موازنة بين مختلف أنواع الفنون الجميلة فيقرر أن أعظمها جميعاً هو "الشعر " وتليه الموسيقى ثم التصوير.

ولئن كان فيلسوفنا قد نظر إلى الفنون الجميلة من وجهة نظر صورية صرفة فحكم عليها من حيث الشكل لا من حيث الموضوع، إلا إننا نراه مع ذلك يدخل في حسابه عند الحكم على القيمة الجمالية لكل فن من الفنون بعض الاعتبارات الأخلاقية والنفسية . فهو يقرر مثلاً أن الشعر يربى المخيلة، ويوسع من آفاق الذهن ويمدنا بما لا حصر له من الأفكار... الخ. وهو يقول في موضع آخر إننا لو حكمنا على قيمة الفنون بالاستناد إلى " الثقافة " التي يزودنا بها كل فن، أو مدى الترقي النفسي الذي يصيب ملكاتنا من جراء ممارسة هذا الفن أو ذاك، لكانت الموسيقى آخر الفنون جميعاً ، نظراً لأنها تكاد تقتصر على استثارة وجداننا أو التلاعب بأحاسيسنا. ومن هذه الناحية قد تكون الفنون التشكيلية أعظم فائدة من الموسيقى لأنها تقدم لنا أعمالاً جدية لا تقتصر على استثارة مخيلتنا، بل تولد لدينا أيضاً نشاطاً ذهنياً ملائماً . وعلى حين أن الموسيقى تبدأ من الاحساسات لكي تنتهي إلى أفكار غير محددة ، نجد أن الفنون التشكيلية تبدأ من أفكار محددة ، لكي تنتهي إلى إحساسات الاحساسات التي تولدها الفنون التشكيلية تمثل انطباعات دائمة ، في حين أن الاحساسات التي تولدها الموسيقى لا تعدو أن تكون مجرد انطباعات عابرة– وأخيراً يشير كانط إلى فنون أخرى صغرى كبعض ألعاب التسلية ، والفكاهة وفن النكتة وشتى فنون الكوميديا فلا يدخلها في عداد " الفنون

(37) عبد الرحمن بدوي: ايمانويل كانط، فلسفة القانون والسياسة، مصدر سبق ذكره، ص393 .
(38) زكريا إبراهيم: " كانط أو الفلسفة النقدية، مرجع سبق ذكره، ص 204 .

الجميلة " بل يلحقها بما سبق له أن سماه باسم " الفنون الملائمة " نظراً لأنها لا تتمتع بقسط كافٍ من الجدية والكرامة (39).

وقبل أن نختم هذا البحث نرى لزاماً علينا أن نشير الى المأخذ الكثيرة التي وجهها بعض علماء الجمال إلى فهم (كانط) لصلة الفن بالطبيعة ، وتقسيمه للفنون الجميلة وتقديمه لفن الشعر على غيره من الفنون الأخرى... الخ. فمن الناحية الأولى يلاحظ البعض أن كانط قد سلم ضمناً بنظرية "التقليد" أو "المحاكاة" في الفن وأن كنا نراه لا يقتصر على القول بأن الفن يصبح جميلاً حينما يشبه الطبيعة، بل يضيف إلى هذه العبارة أن الطبيعة أيضاً لا تصبح جميلة إلا حين تشبه الفن! ومن الناحية الثانية، نرى الكثيرين يأخذون عليه أن تصنيفه للفنون ناقص خصوصا وأنه قد أغفل تماماً كل الفنون اللمسية العضلية "كالرياضة البدنية والرقص".

وأخيرًا، يأخذ البعض على كانط انه حط من شأن الموسيقى بدعوى أنها عاجزة عن أن تعبر عن نفسها بوضوح كالشعر. وأنها لا تكاد تعدو في تصويرها بعض الحالات النفسية الغامضة المختلطة، في حين أن الموسيقى تخاطبنا بلغة عميقة دقيقة ألا وهي لغة القوى الوجدانية الباطنة في أعماق ذواتنا. وما دام المهم في" الحالة الجمالية" هو شدة الوجدان ورقته، لا وضوح الفكرة، أو تحديد المعنى فسيظل فن الموسيقى – كما قال باش – هو الفن الأسمى أو الفن بالذات.(40).

الخاتمة:

مما سبق يمكن استخلاص مجموعة من الآراء والأفكار حول موضوع "الفنون الجميلة وأقسامها عند الفيلسوف الألماني ايمانويل كانط "

ان الفن عند كانط هو خلق واعٍ للموضوعات تشعر من يتأملها بأنها خُلقت مثل الطبيعة بغير هدف, وخاصية الفن المميزة له تكمن في العبقرية التي لا تسلك في الفن مسلكها في العلم.

يستند كانط في تقسيمه للفنون الجميلة إلى أسلوب التعبير المستخدم في كل فن من أجل توصيل الانطباعات الجمالية إلى الأخرين فنجده يصنف الفنون إلى فنون القول, وفنون الحركة, وفنون الصوت أو النغم.

يفرق كانط بين الفن(الميكانيكي أوالفن الآلي) الذي يستند إلى معرفة بالموضوع الممكن تحققه وبين الفن(الجمالي) الذي ليس له غاية مباشرة سوى الشعور باللذة أو الاستمتاع بالجمال .

(39) زكريا إبراهيم: كانط أو الفلسفة النقدية، مرجع سبق ذكره، ص 204 .
(40) المرجع نفسه، ص 210 .

يقرر كانط ان مقياس الفنون الجميلة هو الحكم التأملي وليس الإحساس.

الطبيعة عند كانط تقدم القاعدة للفن وتقوم بإملاء قواعدها الفنية على الذات البشرية التي تقوم بعملية الابداع الفني عن طريق قدرة عقلية فطرية أو ما يسميه كانط "العبقرية"

ان الإنتاج الفني لا يكون طبيعياً إلا إذا جاء مراعياً لقواعد الجمال الفني دون أن يشوبه أدنى أثر من أثار التكلف أو التصنع أو الافتعال, فالفنان الحقيقي هو الذي يبدع بشكل تلقائي ويعيد إلى اذهاننا صورة التلقائية الطبيعية ذاتها, فالفن لابد أن يظهر بمظهر الطبيعة.

ان ما يعنيه كانط بالعلاقة بين الطبيعة الجميلة والفن الجميل هو أن الفن يصبح أكثر جمالاً حين يقترب من الطبيعة وينعتق من الأفكار العقلانية.

المصادر والمراجع:

- ايمانويل كانط, نقد ملكة الحكم, ترجمة غانم هنا, توزيع مركز دراسات الوحدة العربية,ط1 2005م.
- عبد الرحمن بدوي" ايمانويل كانط ,فلسفة القانون والسياسة" وكالة لمطبوعات الكويت,د.ط,1979م.
- زكريا إبراهيم, كانط او الفلسفة النقدية,ط3, د.ت.
- محمود سيد أحمد, مفهوم الغائية عند كانط, دار الثقافة والتوزيع, د.ط, 1988.
- أ.نوكس, النظريات الجمالية,(كانط, هيجل, شوبنهاور) عربه وقدم له الدكتور محمد شفيق شيا, منشورات بحسون الثقافية, بيروت, لبنان,د.ط,1985.
- علي أبو ملحم, نحو رؤية جديدة إلى فلسفة الفن, المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر, بيروت, د.ط,1991م.
- المعجم الفلسفي المختصر, ترجمة توفيق سلوم حداد, دار التقدم, موسكو, ط4, 1986.

أ. ربيع مصطفى أبوراوي أ. فاروق مصطفى أبوراوي

كلية التربية-بجامعة المرقب المعهد العالي للعلوم والتقنيه/الخمس

الملخص:

تحتوي المياه السطحية والجوفية بمنطقة كعام على كميات كبيرة من المياه لأيتم استغلالها بشكل جيد ويفقد معظمها إما بالجريان إلى البحر أو التبخر، وقد أجريت هذه الدراسة لغرض تقييم إمكانية الاستفادة من هذه المياه وذلك عبر تحديد خصائصها الفيزيائية والكيميائية حيث أخذت 5 عينات مياه من أربع مناطق مختلفة لكل من سد وادي كعام وعين وادي كعام والوادي بالإضافة إلى الآبار الجوفية بالمنطقة،وتم اختبارها معمليا لغرض دراسة المكونات الكيميائية بها، فبالإضافة إلى الأس الهيدروجيني تم تحديد تركيز كل من الأملاح الذائبة الكلية والكبريتات والكلوريد والكربونات والصوديوم والكالسيوم والمغنيسيوم بجميع العينات.

أظهرت نتائج التحاليل تردي نوعية المياه الموجودة بالمنطقة سواء بسبب تركز الأملاح بالمياه المتجمعة خلف السد عبر عمليات إذابة الأملاح وتبخر المياه، أو بسبب التداخل مع مياه البحر في المنطقة القريبة مع مياه الوادي، والعينات المأخوذة من الآبار الجوفية كانت ذات تصنيف Na–Cl يسود فيها الصوديوم والكلوريد،بينما عينات المياه المأخوذة من سد كعام كانت ذات تصنيف Na–SO4 مما يعني سيادة أيونات الكبريتات مع الصوديوم بها،كما كان تصنيف عينات مياه عين كعام من النوعCa–HCO3 والذي تسود فيه ايونات الكالسيوم مع البيكربونات.

المقدمة:

إن المياه أساس استمرار الحياة فبدونها لا يستطيع أي كائن حي أن يعيش،قال تعالى:(وجعلنا من الماء كل شيء حي)الأنبياء الآية [30]،ومن هذا المنطلق ومن حقيقة أن مصادر الثروة المائية محدودة بخاصة في ليبيا لذا يجب أن تستغل مواردنا المائية أحسن استغلال ولكي نستغلها الاستغلال الأمثل فإنه يجب علينا أن نهتم بمواصفات هذه المياه حيث تختلف استخدامات المياه تبعا لخصائصه المختلفة، ومنذ منتصف القرن الحالي تزايد الاهتمام العالمي بموضوع جودة المياه الصالحة للشرب الآدمي ومحاولة وضع معايير ومؤشرات كدلائل استرشاديه يمكن استخدامها كحد أدنى لحماية صحة الإنسان من المخاطر المحتملة من تلوث مصادر المياه العذبة، وفي الحقيقة فإن دول العالم وبصفة خاصة الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة والمملكة المتحدة وكذلك ألمانيا قد أنفقت أموالا طائلة ومازالت تنفق لإجراء البحوث الأكاديمية العلمية والإحصائية الشاملة بهدف دراسة كميات المياه وتأثير العناصر والمركبات الكيمائية الذائبة في تلك المياه الطبيعية على صحة الإنسان على كل من المدى

القصير والمدى الطويل ونظرا لأهمية وخصوصية هذا الموضوع على المستوى العالمي وبعقد عدد كبير من المؤتمرات العالمية المتخصصة تمكنت منظمة الصحة العالمية (WHO)من إصدار أول دليل إرشادي عام 1971 ف،لوصف وتحديد بعض المعايير الخاصة بنوعية وجودة المياه الصالحة للشرب الآدمي،وفي عام 1974ف جرى أول تعديل للمعايير الاسترشادية ثم صدرت تعديلات أخرى للمعايير عام 1978ف،1982ف إلى أن أستقر الأمر على القائمة الصادرة عام 1984ف والتي أعيد إصدارها 1988ف بدون تعديل،وقد واكب إصدارات منظمة الصحة العالمية (WHO) عدد كبير من المعايير الاسترشادية الأخرى جرى إعدادها ذاتيا من جانب بعض الدول مثل الولايات المتحدة ودول أوروبا وكذلك الدول العربية،وفي العام 1992ف صدرت المواصفات الليبية لمياه الشرب عن المركز الوطني للمواصفات والمعايير القياسية.

أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل بعض الخصائص الفيزيائية والكيميائية للمياه الجوفية والسطحية بمنطقة كعام؛ وذلك للتعرف على مدى تأثر هذه المياه بالمصادر المختلفة للأملاح مثل التداخل مع مياه البحر وإمكانية استخدام هذه المياه في الأغراض المنزلية وصلاحيتها للشرب والزراعة.

وصف عام لمنطقة الدراسة (وادي كعام)

- الموقع الجغرافي والمناخ السائد:

يقع وادي كعام بعد التقاء وادي ترغلات مباشرة، وتبلغ متوسط كمية الأمطار والسيول التي كانت تذهب إلى البحر بواسطته حوالي 15 مليون متر مكعب من المياه سنويا والتي كانت تذهب إلى البحر دون الاستفادة منها.

وتقع هذه المنطقة بين خطي عرض 32^{-} 45^{0}و 2232^{0-}شمالا وخطي طول 14 00 1430^{0} شرقا، وتتأثر المنطقة بمناخ البحر الأبيض المتوسط حيث يتراوح معدل سقوط الأمطار فيها ما بين 50-250مم.

1-وصف عام لسد وادي كعام:

هو سد ترابي مع نواة عريضة نسبيا تقع في قلب جسم السد ومحاطة من الأمام والخلف بالتكوين الترابي العشوائي، وتحافظ على السد من التآكل والانجراف، وتوجد مرشحات السد الناعمة والخشنة خلفها مباشرة، وتقوم هذه المرشحات بصرف المياه التي تصرف من خلال النواة إلى المرشحات الأفقية الخلفية ومنه إلى المصرف الذي يتولى بدوره صرف هذه المياه إلى المجرى العلوي بالخلف.

أما أساس السد فهو مؤسس على طبقة ترسيب الوادي الزلطية الرملية لمنع تسرب المياه أسفل السد وتوجد ستارة حقن في كل من الكتف الأيمن والأيسر، كما يوجد خندق قاطع للمياه بعمق يمتد إلى طبقة الصخور الغير منفذة تحت الجزء الأوسط من جسم السد، وتبلغ سعة السد الإجمالية حوالي(110) مليون متر مكعب.

2-وصف عام لعين وادي كعام:

العين هي نقطة التقاء مستوى سطح الماء الجوفي مع مستوى سطح الأرض، ويحدث هذا نتيجة عدة ظواهر جيولوجية، وهيدرولوجية (كالتعرية والتشقق والفوالق.... الخ).

وخلال عملية قياس تصريف العين تبين بأن المياه بها ساكنة ولا يوجد بها تدفق وذلك لوجود الهدار عند القاع، فأصبحت العين عبارة عن بحيرة مقفلة وأصبح الهدار كحائط فاصل بين العين ومياه البحر، إلا أنه وفي السنوات الأخيرة أسقط الهدار مما أدى إلى تحول مجرى العين إلى جداول صغيرة بها كميات محدودة من المياه؛ وذلك بسبب تدفق المياه من المنطقة خلف الهدار إلى المنطقة التي سنطلق عليها اسم الوادي ومنها إلى البحر.

المواد وطرق البحث

أولا: موقع الدراسة:

تم جمع العينات وبواقع خمس عينات من كل من منطقة السد والوادي وعين كعام والآبار الجوفية المجاورة للوادي كما هو موضح بالجدول (1) والذي يوضح أماكن نقاط تجميع العينات، وقد جمعت العينات في قنينات بلاستيكية سعة كل منها واحد لتر في فصل الصيف وفي وقت واحد.

جدول رقم (1): أماكن تجميع العينات لغرض تحليلها في المعمل

رقم العينة	نوعها	مكان التجمع
1	السد	على يسار السد على بعد متر.
2	السد	على يسار السد على بعد 3مترمن الأولى.
3	السد	على يسار السد على بعد 3مترمن الثانية.
4	السد	على يسار السد على بعد3 متر من الثالثة.
5	السد	على يسار السد على بعد 3مترمن الرابعة.
1	العين	على يمين الجسر بمسافة 2/1متر.
2	العين	على يمين الجسر تبعد عن الأولى 5أمتار.
3	العين	على يسار الجسر بمسافة 1متر.
4	العين	على يسار الجسر تبعد عن الأولى 5أمتار.
5	العين	على يسار الجسر تبعد عن الثانية 5أمتار.
1	الوادي	بالقرب من الهدار.

2	الوادي	شرقا على بعد10 متر من الهدار.
3	الوادي	يسارا على بعد 8متر من الهدار.
4	الوادي	يسارا على بعد 15 متر من الهدار.
5	الوادي	يمينا على بعد 12 متر من الهدار.
1	الآبار	بئر مدرسة النهضة الزراعية.
2	الآبار	بئر مسجد علي بن أبي طالب. بئر
3	الآبار	من مزرعة رقم 21.
4	الآبار	بئر من مزرعة أقرب نقطة لها وادي كعام.
5	الآبار	بئر مزرعة أقرب نقطة لها العين.

ثانيا: طرق التحليل

1-تقدير اللون والطعم والرائحة

قدر اللون والطعم والرائحة مباشرة في الموقع باستخدام الحواس العادية، كما تم قياس الأس الهيدروجيني PH[3] مباشرة في المعمل باستخدام جهاز تقدير الأس الهيدروجين PHmetarمن نوعHannaموديلHI8014.

2-الاختبارات الكيميائية:

أ / الأملاح الذائبة الكلية:

تم قياس كمية الأملاح الذائبة حسب طريقة (1992) APHA.AWWA and WPCرقم208Aبتبخر 200مل من العينة عند درجة حرارة105°Cحتى الجفاف وثبات الوزن.

ب / الكالسيوم والمغنيسيوم:

تم تقدير كل منهما بالمعايرة مع محلول Ethylene Damien Tetra Acetic acid (EDTA)حسب الطرق المذكورة في (1992) APHA.AWWA and WPC رقم203Bللعسرة الكلية (303C،313C)للكالسيوم والمغنيسيوم على التوالي.

ج / الكلوريد:

استخدمت طريقة المعايرة[8]Argent Metric Method باستخدام نترات الفضة والمذكورة في(1992)APHA.AWWA and WPC رقم408A.

د- الكبريتات:

لقياس الكبريتات استخدمت طريقة درجة التعكير المذكورة في(1992) and WPCAPHA.AWWAرقم 427 وذلك باستخدام جهاز التحليل الضوئي[1] من نوع JENWAY موديل 6300.

هـ – القلوية :

تم تقدير القلوية[7] على شكل كربونات وبيكربونات وهيدروكسيد بالمعايرة بحامض الهيدروكلوريك تركيزه 0.01عياري حسب الطريقة في (1992) APHA.AWWA and WPCرقم320B وذلك باستخدام دليلي الفينول فيثالين وأخضر الكريزول بدلا عن الميثيل البرتقالي.

و – الصوديوم:

استخدم **لقياس** الصوديوم في الماء، جهاز انبعاث اللهب[2]Flame Photometer من نوعJENWAY موديلPFP7 وذلك حسب الطريقة المذكورة في (1992) andWPC APHA.**AWWA**رقم**230A** على التوالي.

جدول رقم (2):يبين المواصفات القياسية الليبية لمياه الشرب عن المركز الوطني للمواصفات والمعايير القياسية[5]

الخاصية	أقصى تركيز مسموح به	الخاصية	أقصى تركيز مسموح به
الطعم	مقبول	الرصاص ملجم /لتر	0.050
الرائحة	مقبولة	الكروم ملجم /لتر	0.050
PH	8.5-6.5	حديد ملجم /لتر	0.300
النترات ملجم /لتر	45	البيكربونات ملجم /لتر	150
الكلوريدات ملجم /لتر	250	منجنيز ملجم /لتر	0.1
التركيز الكلي للأملاح الذائبة ملجم /لتر	1000	نحاس ملجم /لتر	1.00
الكادميوم ملجم /لتر	0.005	باريوم ملجم /لتر	1.00
الزئبق ملجم /لتر	0.001	الالومنيوم ملجم /لتر	0.2
الماغنيسيوم ملجم /لتر	150	الكبريتات ملجم /لتر	400
الكالسيوم ملجم /لتر	200	الصوديوم ملجم /لتر	200

جدول رقم (3): يبين المواصفات لمياه الشرب تبعا لمنظمة الصحة العالمية[4]

الخاصية	أقصى تركيز مسموح به	الخاصية	أقصى تركيز مسموح به
الطعم	مقبول	الرصاص ملجم /لتر	0.050
الرائحة	مقبولة	الكروم ملجم /لتر	0.050
PH	8.5-6.5	حديد ملجم /لتر	0.300
النترات ملجم /لتر	50-25	البيكربونات ملجم /لتر	200
الكلوريدات ملجم /لتر	200-25	منجنيز ملجم /لتر	0.1
التركيز الكلي للأملاح الذائبة ملجم /لتر	1500-300	نحاس ملجم /لتر	1.00
الكادميوم ملجم /لتر	0.005	باريوم ملجم /لتر	1.00
الزئبق ملجم /لتر	0.001	الزنك ملجم /لتر	5
المغنيسيوم ملجم /لتر	150-30	الكبريتات ملجم /لتر	250-25
الكالسيوم ملجم /لتر	200-100	الصوديوم ملجم /لتر	175 -20

النتائج والمناقشة

- مواصفات المياه التي تم تحليلها:

تشير نتائج التحاليل التي أجريت على عينات المياه السطحية والجوفية التي أخذت من منطقة وادي كعام إلى تباين واضح في الخصائص الكيميائية والفيزيائية لهذه العينات المختبرة بالرغم من اتفاق جميع العينات في كونها مياه غير صالحة للشرب حسب المعايير الدولية والليبية لمياه الشرب وسنتطرق فيما يلي إلى دراسة لكل اختبار على حده للوقوف على مستواه بشكل أكثر دقة ومدى انتشاره في المنطقة والأماكن التي يتجاوز فيها الحدود المسموح بها.

جدول رقم (4): الخصائص الفيزيائية والكيميائية للمياه السطحية والجوفية بمنطقة كعام

العينة	الطعم	اللون	الرائحة	PH	TDS mg/l	HCO_3^- mg/l	CL^- mg/l	SO_4^- mg/l	Na^+ mg/l	Ca^{++} mg/l	Mg^{++} mg/l
السد1	حلو	ترابي	لا رائحة	7.13	7000	410	1579	2889	1783	100	237
السد2	حلو	ترابي	لا رائحة	7.12	7200	566	1652	2781	1923	100	176

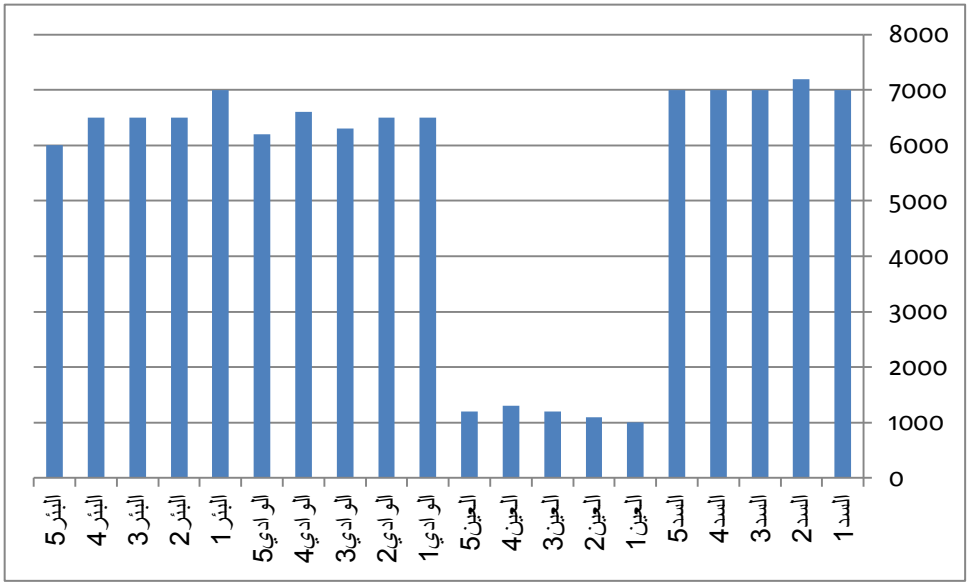
السد3	حلو	ترابي	لا رائحة	7.11	7000	663	1704	2318	2016	110	187
السد4	حلو	ترابي	لا رائحة	7.13	7000	605	1153	2232	1728	90	191
السد5	حلو	ترابي	لا رائحة	7.11	7000	468	2485	1795	1883	104	264
العين1	حلو	ترابي	لا رائحة	7.14	1000	429	177	104	79	204	6
العين2	حلو	ترابي	لا رائحة	7.11	1100	440	166	201	80	196	16
العين3	حلو	عادي	نفاذة	7.10	1200	435	155	284	91	208	18
العين4	حلو	عادي	كريهة	7.10	1300	444	166	232	89	192	22
العين5	حلو	متسخ	متعفنة	7.12	1200	466	155	216	88	200	24
الوادي1	ملح ثقيل	شفاف	لا رائحة	7.77	6500	488	2195	1628	2080	90	18
الوادي2	ملح ثقيل	شفاف	لا رائحة	7.78	6500	507	2293	1513	2073	100	12
الوادي3	ملح ثقيل	شفاف	لا رائحة	7.80	6300	468	2220	1470	2026	90	24
الوادي4	ملح ثقيل	شفاف	لا رائحة	7.75	6600	507	2153	1708	2116	100	13
الوادي5	ملح ثقيل	شفاف	لا رائحة	7.65	6200	527	2029	1338	2093	110	12
البئر1	ملح مر	شفاف	لا رائحة	7.65	7000	529	1908	1644	2000	104	103

البئر2	ملح مر	شفاف	لا رائحة	7.60	6500	509	1831	1738	2033	96	101
البئر3	ملح مر	شفاف	لا رائحة	7.50	6500	390	1901	1819	2056	106	116
البئر4	ملح مر	شفاف	لا رائحة	7.55	6500	561	1866	1739	2063	102	102
البئر5	ملح مر	شفاف	لا رائحة	7.63	6000	468	1863	1540	1908	94	94

- المجموع الكلي للأملاح المذابة:

يتضح من النتائج في الشكل (1)، والجدول (4) أن العينات المأخوذة من مياه السد والوادي والآبار القريبة منه كانت مياه مالحة وكان بها تراكيز من الأملاح الذائبة الكلية في حدود ستة إلى سبعة أضعاف الحدود المسموح بها حسب النشرة الدولية لمياه الشرب وكذلك المواصفات الليبية وقد كان أعلي تركيز للأملاح الذائبة الكلية هو 7200 ملجم/لتر وكان في العينة رقم (2) المأخوذة في منطقة السد،وهذا الارتفاع في كميات الأملاح بمياه السد يعزى إلى كون المياه تتجمع من المنطقة المجاورة بما تحمله من أملاح ثم تحجز خلف السد مما يؤدي إلى عملية تركز الأملاح بها نتيجة التبخر،بينما يمكن أن يكون ارتفاع تركيز الأملاح بعينات مياه الوادي والآبار ناتج عن التداخل مع مياه البحر، وقد كانت العينات المأخوذة من عين كعام تقترب من الحدود المسموح بها وتراوحت معظم هذه التركيزات بين 1000و1200 ملجم /لتر وأقل تركيز كان في العينة رقم (1) وهي ضمن المسموح بها لتركيز الأملاح

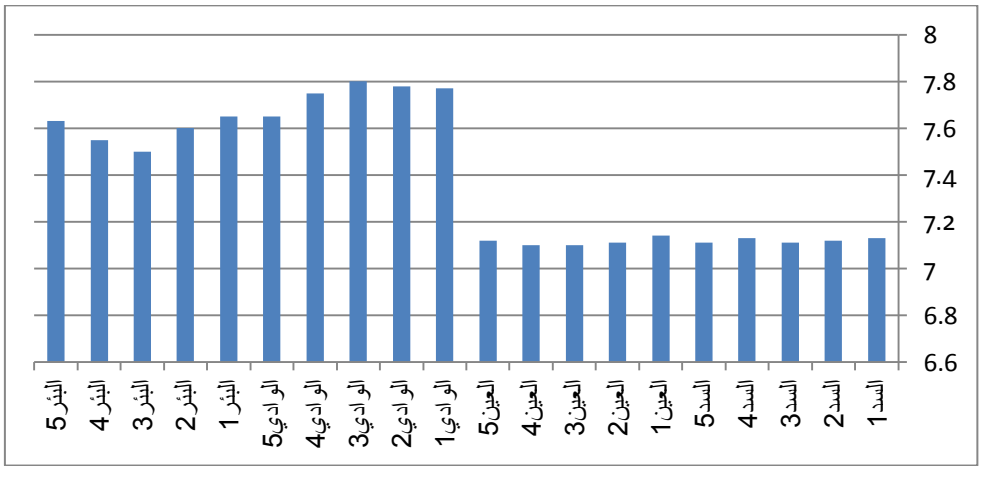
الذائبة في مياه الشرب حسب المواصفات الليبية للمياه.



شكل رقم (1): يبين تركيزات الأملاح الذائبة الكلية بملجم /لتر.

- الأس الهيدروجيني:

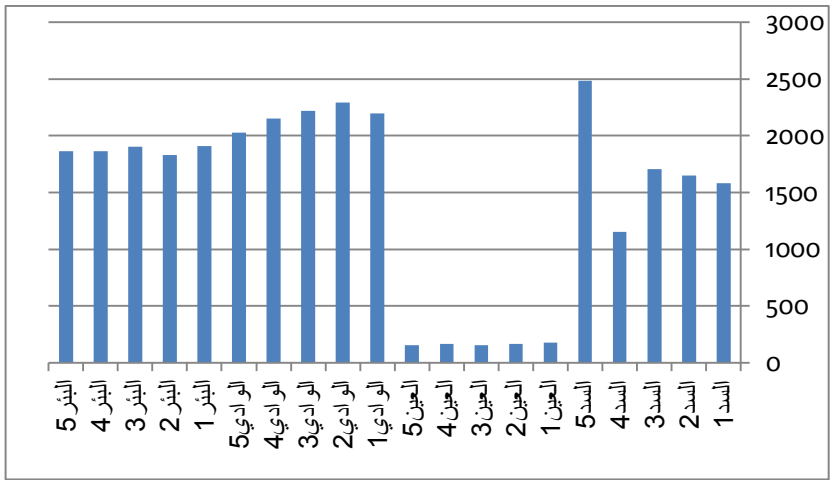
من خلال الشكل (2)، والجدول (4) والذي يمثل نتائج تحليل عينات المياه في منطقة الدراسة أن قيم الأس الهيدروجيني PHكانت في جميع العينات متعادلة حيث تراوحت قيمه بين 7.1و7.8ويمكن أن يعزى هذا الارتفاع البسيط لقيم الأس الهيدروجيني في منطقة الدراسة إلى التركيب الجيولوجي لصخور المنطقة والتي يغلب عليها وجود بعض خامات كربونات الكالسيوم والمغنيسيوم ذات التأثير القاعدي كالدولوميت[10].



شكل (2): درجات الأس الهيدروجيني PH في جميع العينات التي تم تحليلها.

- الكلوريد:

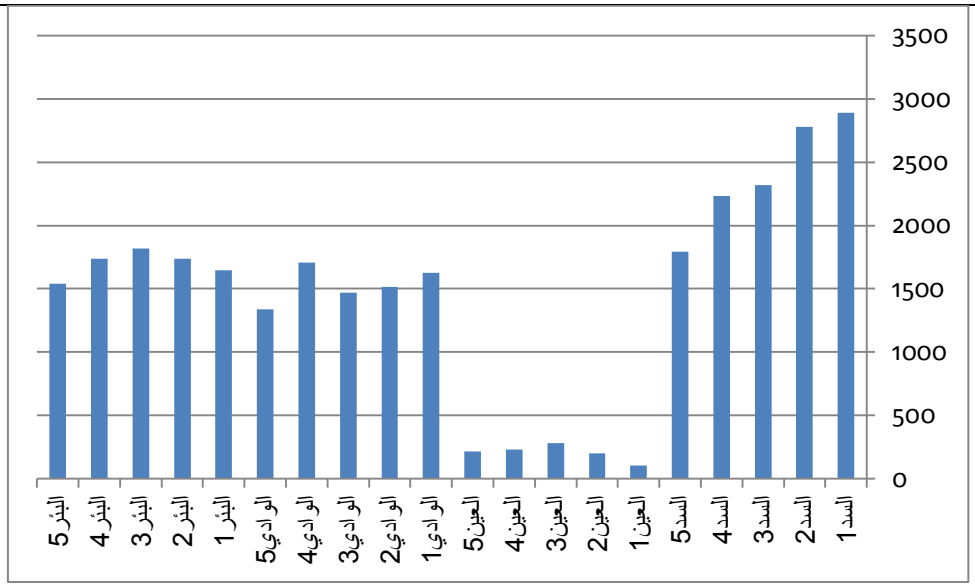
من خلال نتائج تحليل عينات المياه لمنطقة الدراسة والمبينة في الشكل (3)،والجدول (4) أن العينات المأخوذة من مياه السد ووادي كعام والمياه الجوفية كان بها تراكيز من الكلوريد أعلي من النسبة المسموح بها في النشرة الدولية والمواصفات الليبية لمياه الشرب حيث بلغ أعلى تركيز للكلوريد في العينة رقم(5) المأخوذة من مياه سد كعام حيث بلغ تركيز الكلوريد بها 2485 ملجم/لتر ولهذا ينصح بعدم استخدام هذه المياه في شرب الإنسان والحيوانات و الأغراض الزراعية،كما أن تركيز الكلوريد في العينة المأخوذة من مياه العين كان يتراوح من 155ملجم/لتر إلى 177ملجم/لتر وكانت ضمن التركيز المسموح به حسب المواصفات الدولية والليبية لمياه الشرب.



شكل (3) يبين تركيزات الكلوريد في جميع العينات التي تم تحليلهابملجم /لتر.

- الكبريتات :

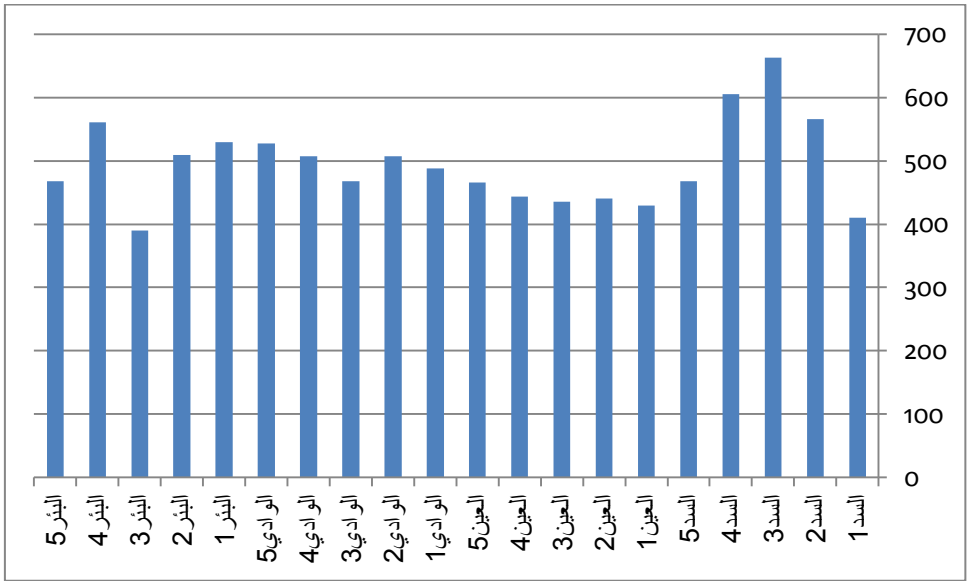
أشارت نتائج هذه الدراسة إلى التفاوت الكبير في تركيز الكبريتات في هذه المنطقة حيث اختلف تركيز الكبريتات في العينات المأخوذة بين 104 ملجم/لتر في العينة رقم (1) المأخوذة من مياه عين كعام و2889 ملجم /لتر في العينة رقم (1) من مياه سد كعام، كما يظهر من الشكل (4) أن جميع تراكيز الكبريتات في منطقة السد ووادي كعام والمياه الجوفية كانت اعلي من الحدود المسموح بها أي أنها أكبر من أقصى تركيز مسموح به لتواجد الكبريتات في مياه الشرب حسب النشرة الليبية والنشرة الدولية،وكان تركيز الكبريتات في العينات المأخوذة من منطقة عين كعام ضمن التركيز المسموح به لتواجد الكبريتات في مياه الشرب كما أوصت به النشرة الدولية.



شكل (4): يبين تركيزات الكبريتات في جميع العينات التي تم تحليلها بملجم/لتر.

- البيكربونات :

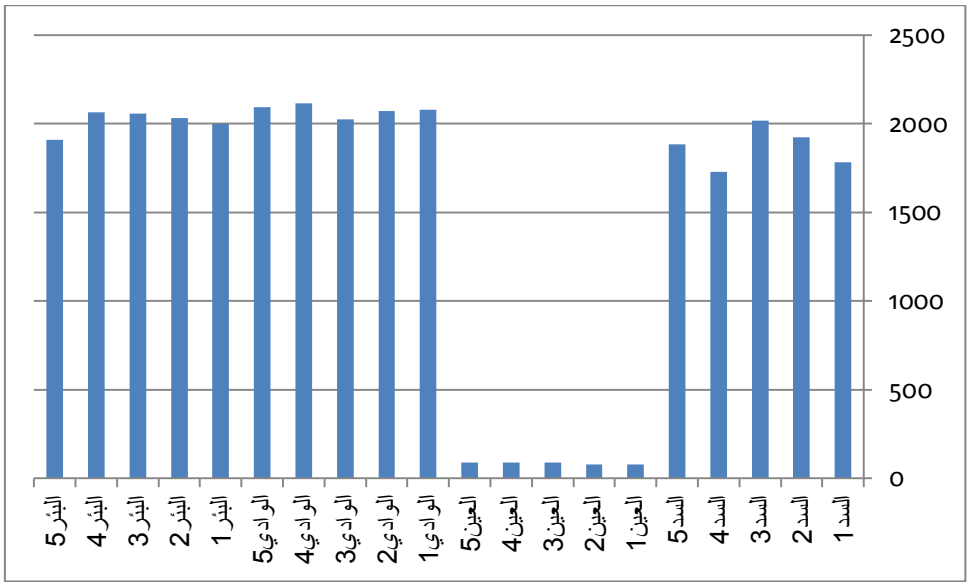
يلاحظ من الشكل (5)، والجدول (4) أن تركيز البيكربونات في عينات المياه بمنطقة وادي كعام كانت تتراوح بين 390ملجم/لتر في العينة المأخوذة من البئر رقم (3)و663ملجم /لتر في العينة رقم (3) المأخوذة من مياه سد كعام، وهذه التراكيز العالية للبيكربونات في عينات المياه ترجع بشكل أساسي إلى وجود خامات الكربونات في الصخور المكونة للطبقات الجيولوجية بالمنطقة.



شكل (5): يبين تركيزات البيكربونات في جميع العينات التي تم تحليلها بملجم/لتر.

- **الصوديوم :**

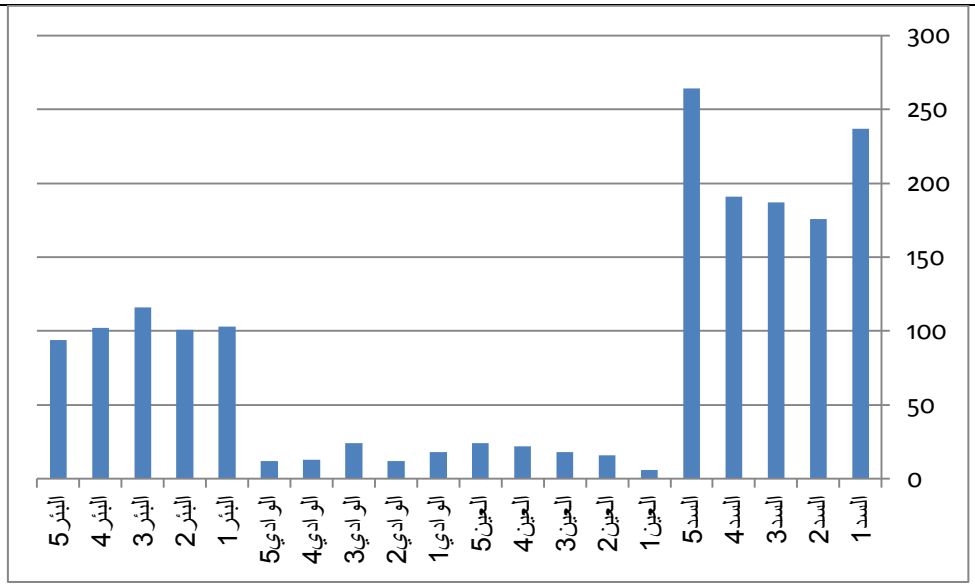
أظهرت نتائج تحليل عينات المياه في منطقة الدراسة والمبينة في الشكل (6)،والجدول (4) نجد أن العينات المأخوذة من مياه السد والوادي وعينات الآبار، بها تراكيز من الصوديوم أعلى من 1700 ملجم/لتر وهي أعلى من التراكيزات المسموح بها في النشرة الليبية والدولية لمواصفات مياه الشرب، وقد كان أعلى تركيز للصوديوم في عينة المياه الجوفية المأخوذة من البئر رقم (4) حيث بلغ حوالي 2116 ملجم/لتر، أما العينات المأخوذة من عين كعام فقد كان تركيز الصوديوم في الحدود المسموح بها حسب المعايير الدولية والليبية لمياه الشرب حيث تراوحت تركيزات الصوديوم بين 79و 91 ملجم /لتر.



شكل(5):يبين تركيزات الصوديوم في جميع العينات التي تم تحليلها بملجم/لتر.

- **المغنيسيوم:**

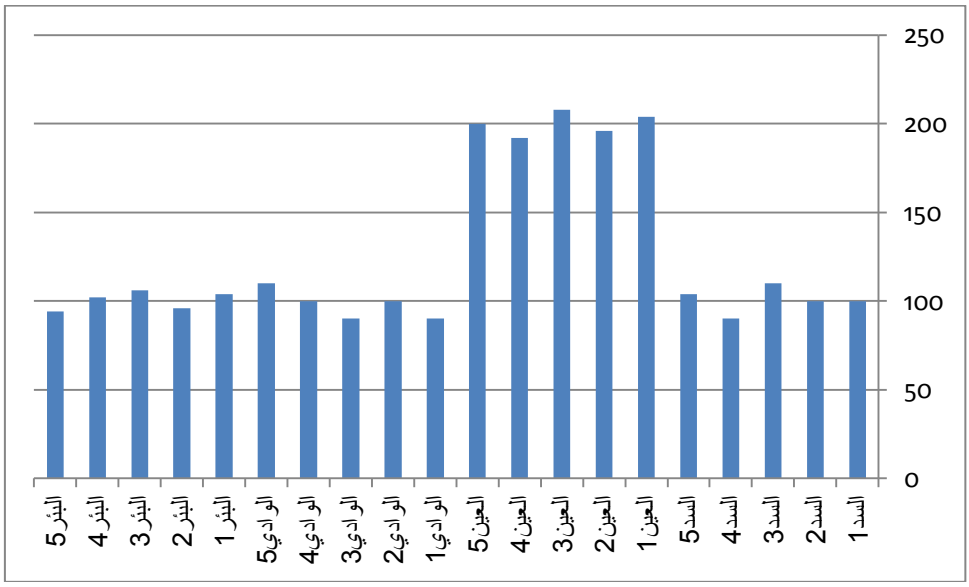
من نتائج تحليل عينات المياه في منطقة الدراسة وجد أن تركيز المغنيسيوم يتراوح بين 6 و 116ملجم/لتر في العينات المأخوذة من مياه العين ووادي كعام والمياه الجوفية كما هو موضح في الشكل (6) وجميعها كانت تركيزها ضمن الحدود المسموح بها حسب المواصفات الليبية لمياه الشرب بينما كانت جميع العينات المأخوذة من سد كعام أعلى من الحد الأمثل الموصي به في النشرة الليبية والدولية لمياه الشرب وتراوحت بين 176و264 ملجم /لتر.



شكل (6): يبين تركيزات المغنيسيوم في جميع العينات التي تم تحليلها بملجم/لتر.

- الكالسيوم:

من نتائج تحليل عينات المياه وجد أن تركيز الكالسيوم في جميع العينات التي تمت دراستها والموضحة في الشكل(7)، والجدول (4) كانت ضمن الحدود المسموح بها، حيث كان تركيز الكالسيوم في معظم العينات أقل من 200 ملجم/لتر ويستثنى من ذلك العينتين رقم 1و3 لمياه عين كعام حيث كان تركيز الكالسيوم بهما 204و208 ملجم/اللتر على التوالي.



شكل(7): يبين تركيزات الكالسيوم في جميع العينات التي تم تحليلها بملجم/لتر.

الخلاصة والتوصيات

أظهرت نتائج التحاليل التي أجريت على عدد من العينات المأخوذة من مياه السد والوادي والآبار القريبة منها أن هذه المياه كانت مياها غير صالحة للاستخدامات العادية كالشرب

أوري الحيوانات أو الاستخدامات الزراعية وذلك لارتفاع تركيز عدد من المكونات الكيميائية لهذه المياه عن الحدود التي تسمح باستخدامها في هذه التطبيقات وعليه فإننا نوصي بضرورة إجراء المزيد من الدراسات لغرض دراسة إمكانية استخدمها مع بعض المعالجات في التطبيقات الزراعية.

المصادر والمراجع:

1- د.محمد يمن سمرة ، د. خليل محمود طبيل، مبادئ الكيمياء التحليلية،منشورات عمر المختار 1998ف.

2- أ.د/إبراهيم زامل، كتاب الكيمياء التحليلية (التحليل الآلي)، الفصل الخامس، سنة 02-03-2008 ف.

3- دونالد.ج. بيترزيك، وكلايدو. فرانك، الكيمياء التحليلية، منشورات مجمع اللغة العربية الأردني1984 م.

4- المواصفات لمياه الشرب تبعا لمنظمة الصحة العالمية الاثنين نوفمبر 2015ف.

5- المركز الوطني للمواصفات والمعايير القياسية (1992):"المواصفات القياسية الليبية رقم 82 لمياه الشرب ".

6- الشريف حمزة خليفة (2005):"تقييم ومراقبة جودة مياه الشرب في شبكة مدينة بنغازي، "مؤتمر جودة المياه، 2005، مركز البحوث الصناعية، تاجوراء.

7- الدوفاني ليلى (2006): دراسة تحليلية لمياه الأمطار والمياه الجوفية بمنطقة الخمس، رسالة ماجستير، قسم الكيمياء، كلية العلوم بالخمس، جامعة المرقب.

8- د.مؤيد قاسم العباجي، د.أنور ذيب محمود الذيب، السيد محمد صالح الحافظ، كتاب أسس الكيمياء التحليلية، الطبعة الأولى 2001ف -1422هجري.

9- الساحلي ناصر أمحمد، والهواري سالم مسعود (2005): "جودة مياه مشروع النهر الصناعي "، مؤتمر جودة المياه،2005، مركز البحوث الصناعية، تاجوراء.

المراجع الأجنبية:

10-**Okasha**, A.Y.(2011),"SEAWATER INTRUSION ALONG THE COASTAL AREA BETWEEN WADI AND WADI KAAM,NORTHWES LIBYA, "Electrical J. of Environmental, Agricultural and food Chemistry (EJEAFCHE) ,10(7) ,[2426-2438] .

11-American Public Health Association (APHA), American Water Works Association (AWWA) And Water Pollution Control Federation

(WPCF).(1992),STANDARD METHODS FOR THE EXAMINATION OF WATER AND WASTE WATER,12 Edition York.

أ. سعاد مفتاح مرجان

جامعة المرقب – كلية التربية

ملخص البحـــــث:

يهدف هذا البحث والذي بعنوان: (استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية في مرحلة المراهقة) إلى دراسة أهم المصطلحات المرتبطة به، والتعرف على مفهوم الضغوط النفسية والمراهقة، وكذلك التعرف على مفهوم استراتيجيات مواجهة الضغوط في مرحلة المراهقة، وقد اعتمدت الباحثة في بحثها على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على جمع المعلومات وتحليلها لتحقيق أهداف البحث، وأوضحت النتائج تعدد الرؤى حول مفهوم استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية واختلافها بين العلماء والمفكرين.

وقد عرَّفتْ الباحثة مفهوم الاستراتيجية بأنها الطريقة أو الوسيلة التي يستخدمها الفرد في حلّ المشكلة، أو التخلص من التوتر الناتج عن الحدث الضاغط في محاولة منه لاستعادة توافقه واتزانه النفسي، وقد أوردت الباحثة مجموعة من المقترحات لمواجهة الضغوط النفسية في مرحلة المراهقة التي ترى أن الأخذ بها سوف يمكن المراهق من مواجهة الضغوط باستراتيجيات إيجابية، أو الأخذ بها سوف يعزز من مواجهة الضغوط النفسية في مرحلة المراهقة، وهي:

1- توعية المراهق بالتغيرات الجسمية التي يمر بها، وما تتركه من انعكاسات نفسية من قبل الأسرة والمدرسة حتى يتمكن من تقبل هذه المتغيرات واستيعابها، والتأقلم معها عن طريق التوعية والوعظ والإرشاد دون فرض الرأي والتعصب له، لأنه سيؤدي إلى المزيد من التمرد.

2- إتاحة الفرصة للمراهق لإثبات وجوده كشخص يستطيع أن يفكر في ذاته، وأن يخطط لمستقبله بمناقشة وعون من الوالدين، وذلك من شأنه أن يزيد ثقته بنفسه، وتقديره لذاته، ودافعيته للإنجاز.

3- أن يقوم الآباء والأمهات بالاهتمام بالمراهقين، وإعطائهم القدر الكاف من الاهتمام والمساندة حتى يتمكنوا من التغلب على مشاكلهم النفسية، والأحداث الضاغطة التي تواجههم في حياتهم العملية.

4- ضرورة تقديم الخدمات الإرشادية والتوجيهية للمراهق، وتدريبهم على كيفية التعامل مع الضغوط النفسية ومتغيرات الحياة المختلفة، واستخدام استراتيجيات إيجابية في مواجهتها بدلاً من التجنب والهروب.

المقدمـــــــة:

تعد الدافعية بمثابة المحرك الأساسي للحياة، ومن عناصر الدافعية الضغوط النفسية التي يتعرض لها الإنسان في حياته، فمن خلالها تتكشف الإمكانات والقدرات الإنسانية الكامنة التي تدفع الفرد إلى العمل والمثابرة، وتفرض عليه التحدي والمواجهة، فالضغوط لا يمكن النظر إليها من الزاوية السلبية فقط من حيث تأثيرها على الصحة النفسية للفرد وتوافقه، بل ينبغي أن ننظر إليها أيضاً من الناحية الإيجابية من حيث قدرتها على استثارة همم الأفراد، ودفعهم نحو المزيد من العمل لتحقيق حالة من التوافق النفسي والاجتماعي التي يرتضيها الفرد لنفسه ويرضى عنها مجتمعه، فالضغوط بعضها سلبي وبعضها إيجابي، والضغط الإيجابي يزيد من دافعية الفرد للإنجاز، ويزيد من قدرته على مواجهة تحديات الحياة اليومية، ومن أمثلة هذه الضغوط الإيجابية "الترقيات، النجاح بتفوق" ... الخ، في حين أن الضغوط السلبية تجعل الفرد غير قادر على تحمل صعوبات الحياة بعد أن أصبحت تفوق طاقته ولم يبادر الفرد إلى تحقيقها أو علاجها، ومثل هذه الضغوط تختلف حسب مصادرها فقد تأتي من المنزل أو الأسرة، وتختلف متطلباتها بحسب المواقف والظروف الطارئة.

وتعد مرحلة المراهقة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان، ويتعرض خلالها إلى مواقف ضاغطة ومؤثرات شديدة من مصادر عديدة كالبيت والمجتمع، حيث أطلق بعض الباحثين على هذا العصر عصر القلق والضغوط النفسية. ويعود ذلك إلى تعقيد أساليب الحياة والمواقف الأسرية الضاغطة، وطبيعة الحياة الاجتماعية، ويكون هؤلاء المراهقون عرضة للوقوع تحت تأثير الضغوط النفسية حيث ينتج عن هذه الضغوط الكثير من الأمراض، مثل: القلق والصراع والإحباط، وهذه بدورها تؤدي إلى تأثيرات وأضرار نفسية واجتماعية بالغة الخطورة.

وتتمثل أسباب الضغط النفسي الذي يعاني منه المراهقون في القلق من الدراسة والنتائج المدرسية، والقلق من شأن دخل الأسرة، والخلافات الأسرية، والعلاقات مع الأصدقاء، والشعور بالإهمال، والتجاهل من قبل الأسرة أو المعلمين، والتعرض لضغوطات الرفاق، إضافة إلى اتخاذ القرارات الخاصة باختيار المسار التعليمي المناسب، فضلاً عن الضغوط النفسية والجسدية المرتبطة بتحولات فترة المراهقة والنمو النفسي والجسدي، واختلاف المراهقين في درجات التأثر بالضغوط النفسية لا يشير فقط إلى اختلافهم في كيفية التفكير في الأحداث بل يشير أيضاً إلى اختلاف الطرق التي يستجيبون بها لمصادر التوتر والقلق، وهذا ما يدفعنا لطرح مفهوم استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لتوضيح العلاقة بين الموقف

الضاغط والأثر الناجم عنه، ووفق ذلك فإن استراتيجيات المواجهة هي مجموعة من الاستجابات التي يلجأ إليها المراهق أمام وضعية ضاغطة سواء كان الهدف منها تخفيف الموقف وحله أو محاولة التخفيف من الأثر الانفعالي الناجم عنه.

ومن هنا تأتي هذه الدراسة التي تهدف الباحثة من خلالها إلى إلقاء الضوء على مفهوم استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية في مرحلة المراهقة.

مشكلة البحـــــث:

يتعرض المراهقون إلى ضغوط أكاديمية ونفسية واجتماعية، وضغوط حياتية توثر سلباً على سلوكهم وبناء شخصياتهم وإنجازاتهم العلمية، ويستخدم المراهقون استراتيجيات مختلفة للتعامل مع الضغوط التي تواجههم، لهذا سعت الباحثة إلى تناول هذا الموضوع بالبحث من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

1– ما المقصود بالضغوط النفسية؟

2– ما المقصود بالمراهقة؟

3 – ما هي استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية في مرحلة المراهقة؟

أهداف البحـــــث:

1–التعرف على مفهوم الضغوط النفسية.

2 – التعرف على مفهوم المراهقة.

3–التعرف على مفهوم استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية في مرحلة المراهقة.

أهمية البحـــــث:

1 –تنبع أهمية هذا البحث من كونه يتناول فئة عمرية تقع ضمن مرحلة هامة من مراحل النمو وهي مرحلة المراهقة، وفيها يتعرض المراهقون للعديد من الضغوط النفسية أو الأكاديمية، والأسرية والاجتماعية.

2 – تسليط الضوء على ظاهرة الضغط النفسي، وانعكاساته على البيئة النفسية للمراهقين، للتقليل من آثاره السلبية بقدر الإمكان.

3 – يمكن الاستفادة من هذه الدراسة في توجيه فئة المراهقين، ووضع البرامج الوقائية والعلاجية لحمايتهم من الوقوع تحت تأثير الضغوط النفسية، وذلك باقتراح مجموعة من الاقتراحات لمواجهة تلك الضغوط.

4 –التعرف على الاستراتيجيات التي يستخدمها المراهقون لمواجهة الضغوط النفسية.

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على جمع المعلومات وتحليلها للإجابة عن تساؤلات البحث.

حدود البحـــــث:

تحدد هذا البحث خلال العام (2017م).

مصطلحات البحـــــث:

وردت في هذا البحث بعض المصطلحات التي ترى الباحثة أنها تحتاج إلى التعريف وهذه المصطلحات هي:

المراهقـــــة:

هي المرحلة التي تسبق الرشد، وتصل بالفرد إلى اكتمال النضج، فهي تبدأ منذ البلوغ وحتى سن الرشد في (21) سنة تقريباً، فالمراهقة هي المرحلة النمائية والطور الذي يمر فيه الناشئ، وهو الفرد غير الناضج جسمياً وعقلياً واجتماعياً نحو بدء النضج الجسمي والعقلي والاجتماعي. (صالح، 1972: 193)

الضغوط النفسيـــــة:

هي مجموعة من المصادر الخارجية والداخلية الضاغطة التي يتعرض لها الفرد في حياته وينتج عنها ضعف قدراته على أحداث الاستجابة المناسبة للموقف، وما يصاحب ذلك من اضطرابات انفعالية وفسيولوجية تؤثر على جوانب الشخصية الأخرى لدى الفرد. (شقير، 2002: 166)

الاستراتيجية:

هي الطريقة أو الأسلوب الذي ينهجه الشخص في التعامل مع الواقع الذي يعيش فيه ضمن فهمه وتصوراته الخاصة. (اليماني، الزعبي، 2013: 219)

أولاً: المراهقـــة:

تعريف المراهقة:

المراهقة لغة مشتقة من الفعل رهق أي: لحق واقترب ودنا، والمراهق هو الفتى الذي يدنو من الحُلُم واكتمال الرشد، ويقابل هذا المصطلح في اللغة الفرنسية مصطلح (adolescence) المشتق من الكلمة اللاتينية (Adolescere) التي تعنى التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والانفعالي.

والمعنى اللغوي للمراهقة هو المقاربة، وراهق الشيء قاربه، وهي تعني الاقتراب من الحُلُم، وتختلف كلمة المراهقة عن كلمة البلوغ Puberty التي تعني التدرج نحو النضج الجنسي فقط. (اللزاوم، 1997: 14-15)

أما المراهقة اصطلاحاً: فيطلقها علماء نفس النمو على الفترة الزمنية التي تتوسط مرحلة الطفولة والرشد، أو هي المرحلة التي يقترب فيها الطفل غير الناضج من النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي. (الهندي، 1999: 19)

وقال ابن منظور في (لسان العرب) في مادة رهق:"ومنه قوله: غلام مراهق أي: مقارب للحلم وراهق الحلم: قاربه، والمراهقة كلمة مشتقة من فعل رهق، بمعنى قارب فترة الحلم والبلوغ، وقد تدلُّ المراهقة على العظمة والقوة والظلم". (ابن منظور، 2003: 323)

وعُرِّفتْ المراهقة في علم النفس: "الاقتراب من النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، ولكنه ليس النضج نفسه؛ لأن الفرد في هذه المرحلة يبدأ بالنضج العقلي والجسمي والاجتماعي ولكنه لا يصل إلى إكمال النضج إلاَّ بعد سنوات، ويشير (حامد زهران) إلى أن المراهقة مرحلة انتقال من الطفولة إلى الرشد، وهي مجموعة من التغيرات في نمو الفرد الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، فهي مرحلة الانتقال التي يصبح فيها المراهق رجلاً، والمراهقة امرأة. (زهران، 1986: 289)

كما عرَّفها (جيرزلد) تعريفاً وظيفياً بأنها امتداد في السنوات التي يقطعها البنون والبنات متجاوزين مدراج الطفولة إلى مرافقي الرشد حيث يتصفون بالنضج العقلي والانفعالي والاجتماعي والجسمي. (الجسمانى، 1994: 192)

ويشير إليها (غيث) بأنها فترة من التحول الفسيولوجي نحو مرحلة النضج، وتقع بين بداية سن النضوج وبداية مرحلة البلوغ: (غيث، 1988: 18)

وبمعنى آخر فالمراهقة فترة مرور وعبور وانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد والرجولة، وبالتالي فهي مرحلة الاهتمام بالذات، ومرحلة اكتشافها، واكتشاف غيرها والعالم.

ومن ثم تتخذ المراهقة أبعاداً ثلاثة: بعداً بيولوجياً (البلوغ)، وبعداً اجتماعياً (الشباب)، وبعداً نفسياً (المراهقة)، ومن ثم تبدأ المراهقة بمظاهر البلوغ، وبداية المراهقة ليست دائماً واضحة، ونهاية المراهقة تأتي مع تمام النضج الاجتماعي، دون تحديد ما قد وصل إليه الفرد من هذا النضج الاجتماعي. (معوض، 1971: 27)

أما (هدى قناوي) فتعرف المراهقة سيكولوجياً بأنها المرحلة التي تتشكل فيها هوية المراهق لتحقيق الإحساس بالذات مما يمكن المراهقين من تخطي مرحلة الطفولة والدخول

في مرحلة الرشد، وتتميز هذه المرحلة بالتوتر الشديد بسبب الضغوط التي تكون في المراهقة المبكرة. (قناوي، 1992: 4)

وترى الباحثة أن المراهقة هي مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد تبدأ مع البلوغ، وتتسم بأنها فترة يعيش فيها المراهق مجموعة من التحولات والتغيرات في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والنفسية.

أهمية مرحلة المراهقـــــة:

بالرغم من أن مرحلة المراهقة تعتبر مرحلة مليئة بالمشكلات والاضطرابات المختلفة التي يتعرض لها المراهق، إلا أنها مرحلة هامة في حياة الفرد، حيث تظهر أهميتها من خلال:

- أن المراهق في هذه الفترة يحاول التخلص من اعتماده على والديه، ويتحمل مسؤولية نفسه.
- يسعى إلى الاستقلالية بالرغم من حاجته الملحة للمساعدة.
- يسعى إلى تحقيق ميولاته، وإشباع حاجاته المختلفة وفق معايير معينة.
- الوصول إلى التفكير في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بمستقبله وتحديد اتجاهات حياته المهنية والشخصية.
- يحاول تحقيق الذرية على الرغم من وقوفه أمام صراعات انفعالية تعرقل تفكيره.
- كما تظهر أهميتها من حيث النمو الجسمي، والعقلي والمعرفي، والاجتماعي، والجنسي التي تطرأ على حياة المراهق، والتي تساعد على أن يكون راشداً مهيئاً للخروج إلى مجتمعه يفيد ويستفيد. (معوض، 1994: 327)

ولأهمية مرحلة المراهقة اهتم بها العديد من العلماء والباحثين وعلى رأسهم "أرنولد جازل A. Gessell" ومعاونوه، وقد اهتم بها أيضاً عالم كبير من علماء النفس هو "ستانلي هول Stanley Hall"، وقد نظر "هول" لمرحلة المراهقة على أنها مولد جديد للفرد، أو هي فترة عواطف وتوتر وشدة، ولذا فقد سُمِّيت نظرية هول "بالعاطفة" أو "الأزمة" فهي تتضمن في نظرهتغيرات ضخمة في الحياة، فهي نوع جديد من الميلاد مصحوب بتوترات ومشكلات لا يمكن تجنب أزمانها والضغوط الاجتماعية والنفسية المحيطة به. (Hurlock, 1956,P 178-179)

الاتجاهات المفسرة لمرحلة المراهقة:

من أبرز الاتجاهات التي فسرت مرحلة المراهقة ما يلي:

1 – الاتجاه البيولوجي:

يركز هذا الاتجاه على المحددات الداخلية للسلوك "المحددات البيولوجية"، وظهر هذا الاتجاه على يد (ستانلي هول) 1904 الذي اعتبر المراهقة مرحلة عواطف وضغوط تولد فيها شخصية الإنسان من جديد، وقد اعتبر أنّ المتغيرات السلوكية التي تحدث خلال المراهقة تخضع لسلسلة من العوامل الفسيولوجية التي تحدث نتيجة إفرازات الغدد (عسيري، 1993: 30)

كما اعتبر (هول) المراهقة ميلاداً جديداً يحدث في شخصية الفرد، فالتغيرات السريعة التي تحدث في هذه المرحلة تحول شخصية الطفل إلى شخصية جديدة مختلفة تماماً عما كانت عليه، ويعزو "هول" هذه التغيرات للنضج الجنسي، والتغيرات الفسيولوجية التي تطرأ على الغدد، والنتائج النفسية لهذه التغيرات تكون متشابهة عند جميع المراهقين، ولكون هذه التغيرات سريعة ومفاجئة فقد وصفها "هول" بأنها فترة عواطف وتوتر، فالمراهق يكون فيها شارد الذهن، سريع الانفعال ومن الصعب التنبؤ بسلوكه. (حسين وآخرون، 1982: 126)

وبعد "هول" ظهرت نظريات كثيرة عن المراهقة، وأجريت الكثير من الأبحاث على المراهقين أشارت إلى إمكانية اضطرابهم وقلقهم في هذه المرحلة الحرجة من حياتهم، فقد أشارت كتابات علماء التحليل النفسي من أمثال (بوهلرBuhler، وودي Woodie) وغيرهما إلى أن المراهقين يعانون من الشك، والتوتر، والقلق، والشعور بالذنب، وعدم الاستقرار، والصراع، والانفعالية الزائدة، والعداوة، وعدم الثقة بالنفس. (عسيري، 1993: 30 – 31)

2 – الاتجاه الاجتماعي "الأنثروبولوجي":

يركز هذا الاتجاه على المحددات الخارجية للسلوك "المحددات الاجتماعية والثقافية والقيم المكتسبة"، وقد تزعمت (روت بندكت وميد BenedictMead) هذا الاتجاه. (عقل، 1997: 321)

فالأنماط الخاصة بالسلوك تختلف باختلاف البيئات الاجتماعية والثقافات، حيث ظهرت أهمية البيئة والثقافة في تنويع دوافع السلوك التي تم تحديدها بيولوجياً في ميدان الدراسات الانثربولوجية، فالدراسات التي قامت بها (مرجريت ميد) 1925 على قبائل السامو أوضحت أن المشكلات التي تواجه المراهقين تختلف من ثقافة إلى أخرى، لذلك لابد من التفكير بمشكلات المراهق على ضوء بيئته الاجتماعية والثقافية.(حسين وآخرون، 1982: 126–127)

وتختلف أزمة المراهقة في شكلها وحدتها ومضمونها من مجتمع لآخر، ومن حضارة لأخرى، ويعكس المراهق في أزمته ظروفاً اجتماعية وحضارية معينة لا ظروف بيولوجية ونفسية، فالأزمة لا تكون استجابة لتغيرات داخل الفرد نفسه وإنما تكون نتيجة لاستجابة المجتمع والحضارة التي يعيش فيها وللتغيرات التي تطرأ عليها.

3 – الاتجاه الثالث: التفاعل المتبادل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية.

يركز هذا الاتجاه على التفاعل بين المحددات الداخلية والخارجية للسلوك، وقد تزعم هذا الاتجاه (ليفين)، حيث أرجع المشكلات التي يعاني منها المراهق إلى التغير في الانتماء الاجتماعي لدى المراهق، فبعد أن كان ينتمي إلى جماعة الأطفال أصبح ينتمي إلى جماعة الراشدين من حيث السلوك، وأن هذا الانتقال يشكل صعوبة بالنسبة للمراهق؛ لأنه ينتقل من عالم معروف إلى عالم جديد غير معروف لديه من الناحية النفسية، لذلك يشعر المراهق بالحيرة، فلا يستطيع اللعب كما اعتاد أو التحرك كما يشاء، بل إنه أصبح مرتبطاً بقيم وعادات جماعة جديدة تمثل مستوى أرقى من المستوى الطفولي الذي كان ينتمي إليه، كما يشير (ليفين) إلى أن جسم المراهق وما يتناوله من ثورة في النمو والتغيرات الكيماوية تجعل المراهق حائراً لا يدري كيف يستجيب لها خصوصاً تلك التي تتصل بالنضج الجنسي، فالمراهق قد يتعرض إلى موقف مجهول يجعله متردداً وحائراً مما يسبب له المشكلات، كما يتعرض المراهق إلى مجال جديد مجهول بالنسبة إليه، حيث يبدأ مجاله الزمني بالاتساع ويطلق في التفكير إلى مستقبله البعيد، ففي الطفولة لا يهتم إلا في الحاضر ومطالبه. (الطحان، 1981: 8–9)

ومعظم علماء النفس الذين يدرسون المراهقة يفضلون الاتجاه التفاعلي بين العوامل البيولوجية والاجتماعية، حيث يفسر هذا الاتجاه ماهية شخصية المراهق على ضوء التفاعل بين التأثيرات البيولوجية الاجتماعية.(قناوى، 1992: 29)

ونخلص من ذلك إلى عدة نتائج أصبحت مقبولة عند المشتغلين بالمراهقة، وهي كالآتي:

1- أن فترة المراهقة ليست أزمة بالضرورة لجميع المراهقين، فقد يجتازها بعضهم دون معاناة تذكر، في حين يواجه البعض الآخر توترات ومشكلات عديدة.
2- يتعرض المراهقون إلى عددٍ من المشكلات والتوترات والصراعات، وقد يختلفون في طرق التصدي والاستجابة لها.
3- المشكلات التي تواجه المراهقين ترجع إلى طبيعة النمو، وإلى الظروف البيئية المحيطة بالمراهق.

4- قد تتشابه بعض مشكلات المراهقين، وذلك نتيجة للتغيرات التي تطرأ عليهم، في حين تختلف بعض المشكلات التي يتعرضون لها، وذلك من حيث النوع والحدة مما ينبه الأذهان إلى أهمية المجال الاجتماعي للمراهق. (عقل، 1997: 325-326)

مفهوم الضغط النفسي:

يكون الفرد تحت الضغط النفسي عندما يشعر بأنه أمام حدث جديد يغمره، وعليه مواجهته، ويظهر الضغط النفسي عندما لا توافق المتطلبات التي تفرضها الوضعية الجديدة كما يدركها الفرد، مع الفكرة الممكنة التي يعتقد أنها كاستجابة (التي يستجيب لها)، والنتيجة هي الإحساس بفقدان التحكم. (بودارن، 2005: 8)

ويشير المعجم الوجيز إلى أن الأصل اللغوي لكلمة الضغط هو "ضغطة" ضغطاً، ويرجع "سميثSmith" (1993) المعنى الاشتقاقي للمصطلح إلى الأصل اللاتيني، فكلمة الضغط Stress مشتقة من الكلمة اللاتينية Stictus وهي تعني الصرامة، وهي تدل ضمنياً على الشعور بالقلق والتوتر وإثارة الضيق، والذي يرجع في أصله إلى الفعل Stringere والذي يعني "تشيد Tiglten"، ومعنى هذا أن الضغط يشير إلى مشاعر الضيق الداخلية التي يتعرض لها الكثيرون في ظروف ما.(حسين وآخرون، 2006: 16-17)

وكلمة الضغط النفسي من الكلمات الشائعة والمتداولة بين الأفراد العاديين والمهنيين، لدى يعد مصطلح الضغط أساسياً في العديد من العلوم والتخصصات ومن هذا المنطلق تعددت وتباينت تعريفات الضغط النفسي وفقاً للانتماءات الفكرية لأصحاب التعريفات، ومن بين الأوائل الذين ساهموا في أبحاث عن الضغط العالم الفيزيولوجي "هانز سيلي" 1939 حيث كانت مناقشته في البداية لمفهوم الضغط من منظور تجريبي طبي، انصب اهتمامه على ردود الفعل الجسيمة للضغوط الخارجية".

ويعرفه "هانزسيلي" 1979 "هو استجابة غير نوعية يقوم بها الجسم لأي مطلب أو حدث خارجي، لحدوث تكيف مع متطلبات البيئة عن طريق استخدام أساليب جديدة لجهاز المناعة".(جميل، 1998: 10)

كما يعرفه "مونتا لازاروس" (بأنه حالة نتنج عن عدم حدوث توازن بين المطالب البيئية والداخلية، والموارد التكيفية للفرد).

ويذكر "هاروث توفيق الرشيدي": أن هناك ثلاثة مصطلحات وردت في اللغة الإنجليزية هي "الضواغط – الضغط – الانضغاط، فأما الضواغط فتشير إلى تلك القوى والمؤثرات التي توجد في المجال البيئي والاجتماعي والنفسي، أما كلمة الضغط فتعبر عن الحادث ذاته، أي

وقوع الضغط بفاعلية الضواغط ويشير مصطلح الانضغاط إلى حالة الفرد الذي يعاني من وقوع الضغط، والتي يعبر عنها في الشعور بالإعياء والإنهاك. (الرشيدي، 1999: 15-16)

وبمعنى آخر فالضغط هو استجابة داخلية لما يدركه الفرد من مؤثرات داخلية أو خارجية، تسبب تغييراً في توازنه الحالي، وهناك نوعان من الضغوط:

ـ **الضغط الإيجابي:** ويتمثل في مستوى الاستجابة الداخلية التي تحرك أداء الفرد السليم لوظائفه، ويوجد في جميع أشكال النشاط البيولوجي، وهو مفيد في زيادة نشاط الفرد في أسلوب الحياة والمحافظة على حياته وزيادة سعادته.

ـ **الضغط السلبي:** ويتمثل في مستوى الاستجابة الداخلية التي تجعل الفرد أقل قدرة على أداء وظائفه. (علي، 1999: 75)

ويعرف "كفافى" الضغط النفسي بأنه "حالة الإجهاد الفيزيقي أو السيكولوجي التي لها مقتضياتها التوافقية ومطالبها عند الفرد فتؤدي إلى كرب أو ضغط جسمي أو انفعالي". (كفافى، 1997: 38)

وتعرف الباحثة الضغط النفسي بأنه حالة توتر تحدث للمراهق نتيجة لتعرضه لموقف ضاغط يهدد توازنه النفسي ويشعره بالانزعاج والقلق.

مصادر الضغط النفسي:

تتعدد مصادر الضغط النفسي بتعدد البيئات التي يتفاعل معها الفرد، فهو يتأثر بحدث في أسرته أو بما يعتري مجتمعه من تغيرات.

ويمكن تقسيم مصادر الضغوط النفسية إلى:

1 – مصادر خارجية للضغط النفسي:

ـ **الضغوط الأسرية:** وتتمثل في الصراعات العائلية، مثل: كثرة الشجارات، والتغيير المفاجئ في العائلة كوفاة أحد الوالدين، أو الأخوة، أو ميلاد طفل جديد، أو طلاق الوالدين أو عدم التفاهم بينهما.

ـ **الضغوط الاجتماعية:** وتشمل العزلة، والصراع بين التقبل الاجتماعي من جهة والحاجة لتأكيد الذات، الانحرافات السلوكية، والصراع الناجم عن الحاجة لتحقيق الذات وتحقيق المستقبل.

ـ **الضغوط الاقتصادية:** تتمثل في سوء الوضعية الاقتصادية للعائلة، وضيق السكن، والفقر.

ـ **ضغوط المتغيرات الطبيعية والكوارث،** مثل: الزلازل، والبراكين.

ـ **الضغوط الانفعالية:** كالصراعات، والإحباط، والقلق، والمخاوف المرضية، والاكتئاب.

ـ **الضغوط التربوية الدراسية:** مثل كثرة المواد التي يدرسها الطالب المراهق، ونقص الدافعية، والصعوبات التي تواجه المراهق خلال مشواره الدراسي مثل صعوبات التعلم، والتأخر الدراسي، وضغوطات الأقران، وطرق التدريس التقليدية، ونظام الامتحانات، والتقييم المدرسي، وازدحام الفصول، وبعض الصراعات بين الإدارة والطالب أو بين الأساتذة.

2 – مصادر داخلية للضغوط النفسية: وتشمل ما يلي:

- قابلية أو الاستعداد النفسي لقبول المرض.
- شخصية الفرد نفسها.
- ضعف المقاومة الداخلية للفرد.
- الضغط النفسي المزمن. (جدو، 2014: 80-81)

النظريات المفسرة للضغوط النفسية:

اختلفت النظريات التي اهتمت بدراسة الضغوط لاختلاف الأطر النظرية التي تتبناها والوحدة التفسيرية التي اتخذت منها أساساً لهذا الإطار، كما اختلفت هذه النظريات فيما بينها بناء على ذلك من حيث مسلمات كل منها، وهو ما يتضح من العرض التالي:

ـ النظرية المعرفية في الضغوط والمواجهة:

حيث ينظر للضغوط بأنها علاقة معينة بين الفرد وبيئته، وعلاقة تفاعلية ومتغيرة باستمرار، وعلاقة تأثير وتأثر بين الفرد وبيئته:(Folkman 480, 1984)

ويُعرّف كل من (Lazarus, Folkman. 1984)الضغوط بأنها علاقة محدودة بين الفرد والبيئة، والتي يقيمها بأنها ترهق وتفوق إمكاناته وتشكل خطر على رفاهيته.

وتعتبر عملية التقييم المعرفي للتهديد لدى "لازاروس"، المفهوم المركزي لفهم طبيعة الضغوط، حيث تكون عملية التقدير المعرفي، وتوقعات المستقبل، والعمليات المعرفية شاملة للإدراك والتعلم والذاكرة والحكم (Lazarus,1966:301).

ويرى "لازاروس" أن تقديركم التهديد ليس مجرد إدراك مبسط للعناصر المكونة للموقف، ولكنه علاقة خاصة من التفاعل الدينامي بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية مع الضغوط، ويعتمد تقييم الفرد للموقف الضاغط على عوامل عديدة منها: العوامل الشخصية والاجتماعية، والعوامل المتصلة بالموقف الضاغط نفسه وما يعتبر ضاغطاً لفرد ما قد لا يعتبر ضاغطاً لآخر.(عثمان، 2001: 10).

2 – نظرية العجز المكتسب:

طور العالم "سيلجمان" هذه النظرية حين أكد على أن تعرض الفرد لحالة العجز يجعل سلوكه غير تكيفي، إذ أن عزوف الفرد عن القيام بأية محاولة أو استجابة تخلصه من الوضع المزعج القائم يمثل ردة فعل غير تكيفية، وترى هذه النظرية أن الضغط النفسي ناتج عن الشعور بالعجز للمتعلم.

ويرى "ملير وسيلجمان" (1975) أن الفرد إذا أرجع النقص في قدراته إلى عوامل ثابتة يصعب تغييرها، فسوف يعتقد أن جهده الشخصي لن يعدل الموقف، ولذا فإن مصادره الذاتية ستكون غير كافية لمجابهة الضغط النفسي، مما يولد لديه مزيداً من الشعور الذاتي بالضغط النفسي، وأن حالة عجز المتعلم تؤدي إلى آثار تعليمية ودافعية وانفعالية، ويتمثل الأثر الدافعي بعزوف الفرد على المبادرة والمحاولة، أما الأثر التعليمي فيتمثل في أن الفرد يتعلم أن سلوكه غير ذي جدوى، وأن النتائج التي يرغب فيها لا تعتمد على سلوك يقوم به، فالفرد يتعلم هنا أن النتائج التي يتعرض لها اتخذت بشكل مستقل عن أفعاله، أما الأثر الانفعالي فيتمثل في فقدان القدرة على التحكم والسيطرة على مجريات الأمور ويؤدي إلى العجز عن القيام بأي نشاط أو سلوك في مواقف لاحقة مما يحتم عليه الاستسلام للضغوط النفسية الناتجة عن العمل.(اكتيبي، 2004: 39).

3 – نظرية الضغوط لـــ "سيلى":

تنطلق نظرية "سيلي" من مسلمة ترى أن الضغط متغير غير مستقل، وهو استجابة عامل ضاغط يميز الشخص ويصفه على أساس استجابته للبيئة الضاغطة، وأن هناك استجابة أو أنماط معينة من الاستجابات يمكن الاستدلال منها على أن الشخص يقع تحت تأثير بيئي مزعج، ويعتبر "سيلي" أن أعراض الاستجابة الفيزيولوجية للضاغط عالمية، وهدفها هو المحافظة على الكيان والحياة، وفي صدد الدفاع ضد الضغط حدد "سيلي" ثلاث مراحل تمثل عنده مراحل التكيف العام، وهي:

1 – الفزع: وفيه تظهر تغييرات واستجابات تتميز بها درجة التعرض المبدئي للضاغط، ونتيجة لهذه التغيرات تقل مقاومة الجسم، وعندما يكون الضاغط شديداً فإن مقاومة الجسم تنهار وتحدث الوفاة.

2 – المقاومة: وتحدث هذه المرحلة حين يكون التعرض للضاغط متلازماً مع التكيف عندما تختفي التغيرات التي ظهرت على الجسم في المرحلة الأولى وتظهر تغيرات واستجابات أخرى تدل على التكيف.

3 –الإجهاد: وهي المرحلة التي تعقب مرحلة المقاومة ويكون فيها الجسم قد تكيف غير أن الطاقة الضرورية تكون قد استنفذت وإذا كانت الاستجابات الدفاعية شديدة ومستمرة لفترة طويلة قد ينتج عنها أمراض التكيف.(الرشيدي، 1999: 49)

4 – النظرية الإدراكية لسبيلبرجير:

يعتمد سبيلبرجير (1979) في تفسيره للضغوط على نظرية الدوافع حيث يرى أن الضغوط تلعب دوراً هاماً في إثارة الاختلافات على مستوى الدوافع، كل حسب إدراكه للضغوط، وتتحدد نظريته في ثلاثة محاور هي: الضغط، والقلق، والتعليم، وتتبلور هذه المحاور كما يلي:

- التعرف على طبيعة وأهمية الضغوط في المواقف المختلفة.
- قياس مستوى القلق الذي ينتج عن الضغوط في المواقف المختلفة.
- قياس الفروق الفردية في الميل للقلق.
- توفير السلوك المناسب للتغلب على القلق الناتج من الضغوط.
- توضيح تأثير الدفاعات السيكولوجية لدى الأفراد الذين تجرى عليهم برامج التعليم لخفض مستوى القلق.
- قياس ذكاء الأشخاص الذين تجرى عليهم برامج تعليمية ومعرفة قدرتهم على التعلم. (حجو، 2002: 27)

مفهوم استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية:

استخدم مصطلح المواجهة قبل عام 1960 في الأدبيات الطبية والاجتماعية ليشير إلى الاستجابات الإيجابية نحو الضغوط، وحتى عام 1960 لم تكن البحوث في مجال المواجهة قد بدأت، والجدير بالذكر أن مصطلح المواجهة لم يظهر في علم النفس حتى عام 1967، ولقد اشتقت النماذج الأولية لمصطلح المواجهة من البحوث التي أجريت على الحيوانات، ومن أدبيات التحليل النفسي.

واستخدمت المواجهة في التحليل النفسي تحت عنوان ميكانيزمات الدفاع اللاشعورية، وفي القواميس الأجنبية منها قاموس اكسفورد ظلّت تنظر إلى المواجهة على أنها استجابة إيجابية تصدر عن الكائن نحو مواقف التهديد، وفي الثمانينات بدأ اهتمام الباحثين بالمواجهة، ودراسة عدد استجابات المواجهة، وذلك من خلال الأعمال والأبحاث التي قام بها "لازاروس" و"قولكمان" التي أسفرت عن تحديد نوعين من استراتيجيات المواجهة وهما المواجهة التي

تركز على المشكلة والمواجهة التي تركز على الانفعال بوصفهما مفاهيم مركزية في إدارة الضغوط.

ويعرف "لازاروس" و"فولكمان" 1984 المواجهة بأنها "الجهود السلوكية والمعرفية المتغيرة باستمرار، التي يتخذها الفرد في إدارة مطالب الموقف والتي تم تقديرها من جانب الفرد على أنها مرهقة وشاقة، وتتجاوز مصادر الشخص وإمكاناته".

ويعرف "برر" وآخرون (1993) المواجهة بأنها "عبارة عن الإجراءات والسلوكيات التي يستخدمها الفرد للتكيف مع الضغوط، فالمواجهة هي شيء ما يفعله الشخص عندما يواجه موقفاً ضاغطاً". (غطاس، 2012: 44-45)

وتعرف الباحثة استراتيجيات مواجهة الضغوط بأنها "مجموعة السلوكيات التي يستخدمها الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة في حياته، أي الآليات التي يستخدمها للتوافق مع المواقف المختلفة، سواء كانت إيجابية أو سلبية".

خصائص استراتيجيات المواجهة للضغط النفسي:

- خصائص يتبناها الفرد ذاته أي لا يمليها عليه أحد غيره ولا ينوب عنه في مواجهة الضغط الذي يشعر به.
- سلوك يستهدف التكيف مع الموقف الضاغط.
- قابلية التغير والتعديل مادامت المواقف الضاغطة متغيرة في شدتها وفي الزمن وفي المكان.
- تتمركز حول المشكلة أو التحكم في الانفعال.
- قد تكون ظاهرة كالابتعاد عن المشكل، أو تكون ضامرة كالتفكير الإيجابي في المشكلة.
- متنوعة فهي تكون ذات طابع معرفي أو سلوكي، أو انفعالي. (بن زروال، 2010: 84)

تصنيفات استراتيجيات المواجهة:

1 -يصنف "بيلجنس" "موس" استراتيجيات مواجهة الضغوط إلى استراتيجيات مواجهة إقدامية، وأخرى إحجامية، ويرى أن الاستراتيجيات المواجهة الإقدامية تتضمن القيام بمحاولات معرفية لتغيير أساليب التفكير لدى الفرد عن المشكلة ومحاولات أخرى سلوكية، وذلك بهدف حل المشكلة بشكل مباشر، أما استراتيجيات المواجهة الإحجامية فهي تتضمن القيام بمحاولات معرفية وذلك بهدف الإنكار أو التقليل من التهديدات التي يسببها الموقف،والقيام بمحاولات سلوكية لتجنب التحدي مع المواقف الضاغطة، وأن استراتيجيات

المواجهة الإحجامية تتكون من استراتيجيات فرعية، مثل: الإنكار، والكبت، والقمع، والتقبل، والاستسلام.

وتشمل الأساليب الإقدامية: التحليل المنطقي للموقف الضاغط ونتائجه، وإعادة التقييم الإيجابي للموقف، أي إعادة بناء الموقف معرفياً بطريقة إيجابية، والبحث عن المعلومات، والمساندة من الآخرين، واستخدام أسلوب حلٍّ للمشكلات.

وتتضمن الأساليب الإحجامية: تجنب التفكير الواقعي في المشكلة،وتقبل المشكلة، والاستسلام لها، والتنفيس الانفعالي لخفض التوتر والانفعالات السلبية المصاحبة للموقف الضاغط. (طه وآخرون، 2006: 94-95)

2 – يصنف "جراشا" أساليب المواجهة إلى نوعين هما:

- **أساليب مواجهة لا شعورية:** ويتمثل ذلك في الحيل الدفاعية اللاشعورية التي تستخدم لخفض القلق والتوتر والصراعات النفسية لدى الفرد.
- **أساليب مواجهة شعورية:** التي يستخدمها الفرد في التعامل مع الضغوط من خلال القيام بمحاولات سلوكية ومعرفية للتغلب على الضغوط.

أما في البيئة العربية صنف "حسين عبد المعطي" استراتيجيات التعامل مع الضغوط إلى عدة أنواع، هي:

العمل من خلال الحدث،والتجنب، والإنكار،والإلحاح، والاقتحام القهري، وتنمية الكفاءة الذاتية،والالتفاف إلى اتجاهات وأنشطة أخرى،وطلب المساندة،والعلاقات الاجتماعية. (طه وآخرون، 2006: 105-106)

النظريات المفسرة للاستراتيجيات المواجهة:

هناك العديد من النظريات والنماذج التي تُعنى بمفهوم المواجهة، من حيث الدور الذي يسهم به كسلوك في التخفيف أو التقليل من التوتر والقلق الناتج عن مصادر الضغط التي نواجهها في حياتنا، ومن أهم هذه النظريات ما يلي:

نظرية "فرويد" في الشخصية:

لقد قسّم فرويد الشخصية الإنسانية إلى ثلاث بنيات، وهي:

البنية الأولى: اللهو يختص بكل ما هو موروث وغريزي، ويُعدُّ اللهو أساس الشخصية ومصدر طاقة هذا النظام، حيث تسعى هذه الغرائز الناتجة عن المصادر الحيوية والجسمية للإشباع من خلال مصدر خارجي، وذلك لتقليل التوتر الناتج عنها، وينتج التوتر وعدم الراحة مع زيادة هذه الطاقة الناتجة عن تنبيه داخلي والتي لا يستطيع اللهو تحمله، وبالتالي

يبحث اللهو عن الخفض الفوري لهذا التوتر دون اهتمام بقيم المجتمع ومعاييره، ويسمى هذا الميل نحو الإشباع الفوري بمبدأ اللذة، وقسّم فرويد هذه الغرائز إلى الغزيرة الجنسية، وغريزة الموت، وغريزة العدوان، ومع محاولات اللهو للإشباع الفوري يتطور وينشأ الأنا.

البنية الثانية: الأنا يعتبر الأنا الوصلة المباشرة مع العالم الخارجي، ويسعى لتحقيق التوازن بين العالم الخارجي بمعاييره وضوابطه وبين عالم اللهو الغريزي برغباته واندفاعاته، وهذه المهمة من وجهة نظر فرويد من أصعب المهام، ويتحكم في وظائف الأنا مبدأ الواقعية الذي يعمل على إشباع وتفريغ التوتر الناشئ عن الغرائز في ضوء ظروف بيئية واجتماعية وأخلاقية مناسبة.

البنية الثالثة: الأنا الأعلى يُعدُّ الأنا الأعلى بمثابة القاضي والحاكم على صحة الأشياء من خطئها، فهو يسعى إلى المثالية والمعايير والأخلاق التي تصبح فيما بعد جزءاً من العالم الداخلي للفرد أثناء تطوره الشخصي، فبينما يطلب اللهو المتعة الفورية فإن الأنا يختبر الواقع، ويطلب الأنا الأعلى إلى الكمال،ومن هنا ينشأ الصراع الناتج عن التفاعل المستمر والصدمات المتتالية بين هذه المكونات الثلاثة، وتُسمَّى هذه التفاعلات بمصطلح الديناميات، أما الآليات التي يستخدمها الأنا لتحقيق التوافق بين اللهو، والأنا، والأنا الأعلى، فهي تتمثل فيما يلي:الكبت،والإنكار، والتبرير، والتحويل، والتسامي، والتثبيت.(جدو، 2014: 103-104)

2 – النظرية المعرفية (النموذج التفاعلي)

ارتبط هذا النموذج بإسهامات وبحوث كل من "لازاروس"و"فولكمان" (1984)، حيث أكد هذا الاتجاه بأن الفرد يتمكن من حل مشاكله كلما كانت ميكانيزمات التكيف مع البيئة بعقلانية وشعورية بدلاً من أن تكون لا شعورية ولا إرادية.

أكد هذا النموذج أن استجابة الضغوط تظهر كنتيجة التفاعل بين مطالب البيئة وتقييم الفرد لهذه المطالب حسب المصادر الشخصية لديه، حيث تمثل عملية التقسيم المعرفي مفهوماً مركزياً في هذا النموذج.

ففي عملية المواجهة يستخدم الفرد ثلاثة أنواع من التقييم هي:

- **التقييم الأول (المبدئي):** فيه يقيم الفرد المواقف من حيث هو مهدد أولاً.
- **التقييم الثانوي:** فيه يحدد خيارات المواجهة والمصادر المتاحة لديه للتعامل مع الموقف.
- **إعادة التقييم:** فيه يقوم الفرد بإعادة تقييم كيفية إدراكه ومواجهته للموقف الضاغط نتيجة حصوله على معلومات جيدة تخص الموقف الضاغط. (ايت حمودة، 2006: 96)

الدراسات السابقـــــة:

1-دراسة كومار وروما ميرتي Kumar& Rama Maurti 1990:

وهي بعنوان الضغوط النفسية وأساليب التعامل معها لدى طلبة الجامعة في الهند، واستهدفت هذه الدراسة التعرف على خبرات الضغوط وأساليب التعامل معها لدى طلاب الجامعة، وشملت عينة الدراسة (360) طالباً وطالبةً، واستخدم الباحث في دراسته مقياس أساليب مواجهة الضغوط، ومقياساً للحصول على بيانات خاصة للطلاب، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يستخدمون أساليب متعددة منها: البحث عن المعلومات، وحل المشكلات، والتحليل المنطقي، وقد استخدم الذكور أساليب إعادة البناء المعرفي أكثر من الإناث، واستخدم كلاً من الذكور والإناث أسلوب التقبل الاستسلامي بدرجة متساوية.(العوضي، 45:2012)

2-دراسة رضا عبد الله أبوسريع رمضان محمد رمضان (1993):

وهي بعنوان الضغط النفسي وعلاقته بالتوافق لدى طلاب الجامعة، واستهدفت هذه الدراسة التعرف على مستويات الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة من الجنسين، والكشف عن نوعية العلاقة بين الضغط النفسي لدى طلاب الجامعة وتوافقهم النفسي(منزلي، صحي، اجتماعي، انفعالي) وتكونت عينة الدراسة من (236) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية والرابعة من كلية التربية، واستخدم الباحثان مقياس الضغط النفسي في حياة الطلاب من إعداد الباحثين، ومقياس التوافق النفسي (1960)، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائياً بين الضغط النفسي لدى الطلاب وبين توافقهم المنزلي والصحي والاجتماعي والانفعالي، وتشير هذه النتيجة إلى أن ارتفاع مستوى الضغط يؤدي إلى سوء توافق الطلاب بالمنزل أي أن الضغط النفسي يدفع الطالب إلى حالة من انعدام الانسجام في جميع جوانب حياته.(أبوسريع ورمضان محمد، 1993: 20)

3-دراسة كيرن Kern (1996):

وهي بعنوان تحمل الضغط ونمط الحياة وأثرهما السلبي والإيجابي على الحالة الجسدية للأفراد لدى طلاب الجامعة، واستهدفت هذه الدراسة الكشف عن تحمل الضغط ونمط الحياة ومعرفة أثرهما السلبي والإيجابي على الحالة الجسدية للأفراد وأهميتهما البالغة في نمط تكيف الكائن، وأن الضغوط عبارة عن قوة خارجية تؤثر على الفرد وينتج عنها شد عصبي يؤثر تأثيراً سالباً وسيئاً على الوظائف النفسية والعضوية والفسيولوجية لدى الكائن، واعتمد الباحث في دراسته قائمة المعتقدات الخاصة بالعلاقات من إعداد اديلسونوابستين، ومقياس

لقياس الضغوط النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (130) طالباً، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأسر لهم دور مهم وقوى في قوة تحمل الضغوط، وأن طبيعة بيئة الأسرة تختلف من فرد لآخر، كما توصلت إلى أن للضغوط مستويين: ضغوط من منظور سلبي تؤدي إلى اختلال وظيفي لتكيف الكائن، أما المستوى الآخر للضغوط فهو من منظور إيجابي وتعتبر حافزاً يدفع الكائن نحو الأداء الأفضل، وتساعده على الإبداع.(Kern, 1996, p.900-907)

4-دراسة مايسة "النيال،وهشام عبد الله" (1997):

وهي بعنوان أساليب مواجهة ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها ببعض الاضطرابات الانفعالية لدى عينة من طلاب جامعة قطر، واستهدفت هده الدراسة بحث العلاقة بين أساليب مواجهة ضغوط الحياة وبعض الاضطرابات النفسية، ومعرفة مدى تأثير أساليب المواجهة بمتغيرات الجنس والعمر والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (244)طالباً من الطلاب الجامعيين في المجتمع القطري، وطبقت عليهم استبانة استراتيجيات مواجهة ضغوط الحياة، واستبانة الاضطرابات الانفعالية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين بعض أساليب مواجهة ضغوط الحياة، وهي أسلوب التوجه الانفعالي، والتوجه التجنبي، وأسلوب التوجه نحو الأداء، وبين القلق، والاكتئاب، والوسواس القهري.

وكانت مجموعة مرتفعة الضغوط أكثر ميلاً لاستخدام أسلوب التوجه الانفعالي، في حين كانت مجموعة منخفضة الضغوط أكثر ميلاً لاستخدام أسلوب التوجه نحو الأداء.(النيال، عبد الله، 1997: 223-224)

5-دراسة ميليزوشابمان (2000) Mullis&Chapman:

وهي بعنوان: تقدير الذات والعمر والجنس وأساليب التعامل مع الضغوط لدى المراهقين، واستهدفت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والعمر والجنس بأساليب التعامل مع الضغوط لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة (361) من الذكور والإناث، واستخدم الباحثان مقياس أساليب التعامل مع الضغوط ويتكون من ثلاثة عوامل (التركيز على المشكلة، والتركيز المعرفي، والتعامل الانفعالي)، وبينت نتائج الدراسة أن المراهقين ذوو الدرجات المرتفعة في تقدير الذات يستخدمون أسلوب التركيز على المشكلة في التعامل مع الضغوط، كما أنهم أقل استخداماً لأسلوب التعامل الانفعالي الذي يستخدمه المراهقون ذوو الدرجات المنخفضة في تقدير الذات، وتؤكد نتائج الدراسة على أهمية الاعتبار الموجب للذات ودوره في إدارة ضغوط الحياة بكفاءة.(Mullis, Shapman, 2000, p.539-541)

6-دراسة منى محمود عبد الله (2002):

وهي بعنوان: أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية دراسة مقارنة بين الريف والحضر، واستهدفت هذه الدراسة المقارنة بين الريف والحضر في المرحلتين الإعدادية والثانوية في أساليب مواجهة الضغوط، وتكونت عينة الدراسة من (1073) طالباً وطالبة من المرحلتين بمحافظتي القاهرة والمنوفية، واعتمدت الباحثة مقياس أساليب مواجهة الضغوط من إعداد الباحثة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأساليب السلبية في مواجهة الضغوط قد احتلت المركز الأول في الترتيب العام لأساليب مواجهة الضغوط (الإنكار، والاستسلام، ولوم الذات، والتنفيس الانفعالي).(عبد الله، 2002: 10)

7-دراسة سلطان العويضة (2003):

وهي بعنوان: مصادر الضغوط وأساليب التدبر وعلاقتها بمتغيرات الجنس والجنسية والمستوى الدراسي لدى طلبة الجامعات، واستهدفت هذه الدراسة الكشف عن أكثر أساليب التعامل مع الضغوط لدى طلاب الجامعات، وتكونت عينة الدراسة (184) طالباً وطالبة، حيث طبقت عليهم استبانة الضغوط النفسية واستبانة أساليب التدبر، وبينت الدراسة أن أكثر أساليب التعامل مع الضغوط شيوعاً هو التدبر النشط، والتخطيط، وإعادة التشكيل الإيجابي، ولوم الذات، والدعم الاجتماعي. (العويضة، 2003: 225)

8- دراسة دلال العلمي (2003):

وهي بعنوان: مقارنة في متغيرات التوتر والضغوط النفسية والاكتئاب ومهارات التعامل مع الضغوط بين طلبة الجامعات الفلسطينية والأردنية، واستهدفت هذه الدراسة الكشف عن التوتر والضغط النفسي والاكتئاب ومهارات التعامل مع الضغوط لدى طلبة الجامعات الفلسطينية والأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (696) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة مقاييس عدة للتوتر والاكتئاب والضغط النفسي ومهارات التعامل مع الضغوط، وبينت نتائج الدراسة تعرض الطلبة في الجامعات الفلسطينية إلى ضغوط نفسية شديدة، بينما يتعرض الطلبة في الجامعات الأردنية إلى ضغوط نفسية متوسطة القوة، وتعد أكثر وسائل التكيف شيوعاً لدى الطلبة الفلسطينيين هي الرجوع إلى الله، ثم المواجهة النشطة، ثم الدعم الاجتماعي، والضبط الذاتي.(العلمى، 2003: 224)

9-دراسة عبد الله الضريبي (2004):

وهي بعنوان: أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة ذمار وعلاقتها ببعض المتغيرات، واستهدفت هذه الدراسة الكشف عن أكثر أساليب التعامل مع الضغوط استخداماً مع المراهقين، وتكونت عينة الدراسة (733) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث استبانة أساليب

التعامل مع الضغوط، وتوصلت النتائج إلى أن كلاً من متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والتخصصي له تأثير على أساليب مواجهة الضغوط، وتوصلت إلى أن أكثر الأساليب شيوعاً لمواجهة الضغوط النفسية هو أسلوب الهروب والتجنب. (الضريبي، 2004: 44)

10-دراسة أمل أبو عرام (2005):

وهي بعنوان: أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لطلاب المرحلة الثانوية، واستهدفت هذه الدراسة الكشف عن أكثر الأساليب شيوعاً في مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (434) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس أساليب مواجهة الضغوط من إعداد "منى محمود" ومقياس سمات الشخصية، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن أهم الأساليب التي اعتمد عليها الطلاب هي اللجوء إلى الله، والمواجهة وتأكيد الذات، وتحمل المسؤولية، ومواجهة المواقف الصعبة. (أبو عرام، 2005: 54)

نتائج البحـــــث:

سيتم فيما يلي تقديم الاستنتاجات التي توصلت لها الباحثة فيما يتعلق باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية في مرحلة المراهقة.

أولاً: الاستنتاجات الخاصة بالإجابة على السؤال الأول للبحث والذي مفاده:

ـ ما المقصود بالضغوط النفسية؟

من خلال عرض وتحليل العديد من التعريفات للضغوط النفسية نلاحظ تعدد الرؤى حول مفهوم الضغوط النفسية واختلافها بين العلماء، فمنهم من رأى أنها استجابة غير نوعية يقوم بها الجسم لأي مطلب خارجي، ومنهم من رأى أن الضغط ينتج عن عدم حدوث التوازن بين المطالب البيئية والداخلية للفرد، ومنهم من رأى بأن الضغط النفسي هو حالة الإجهاد السيكولوجي والفيزيقي، أي نتيجة لتغيرات داخلية أو خارجية.

ثانياً: الاستنتاجات الخاصة بالإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي مفاده:

ـ ما المقصود بالمراهقة؟

من خلال عرض وتحليل العديد من التعريفات للمراهقة نلاحظ تعدد الرؤى حول مفهوم المراهقة واختلافها بين العلماء، فمنهم من رأى أنها مجموعة التغيرات في النمو الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، ومنهم من رأى أنها الاقتراب من النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، ولكنه ليس النضج نفسه؛ لأن الفرد في هذه المرحلة يبدأ بالنضج العقلي والجسمي والاجتماعي ولكنه لا يصل إلى اكتمال النضج إلا بعد سنوات، ومنهم من

رأى أنها امتداد في السنوات متجاوزين مدارج الطفولة، ومنهم من رأى بأنها فترة التحول الفسيولوجي نحو مرحلة النضج.

ثالثاً: الاستنتاجات الخاصة بالإجابة عن السؤال الثالث للبحث والذي مفاده:

ـ ما هي استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية في مرحلة المراهقة؟

من خلال عرض وتحليل الأدبيات المتعلقة بالبحث وانطلاقاً مما توصلت إليه من استنتاجات يمكن تحديد الاستراتيجيات التي يستخدمها المراهقون في مواجهة الضغوط النفسية في النقاط التالية:

1- يستخدم المراهقون لمواجهة الضغوط النفسية استراتيجيات مواجهة إقداميه، وتتمثل في التحليل المنطقي للموقف الضاغط، وإعادة التقييم الإيجابي، وإعادة بناء الموقف، والبحث عن المعلومات، والمساندة من الآخرين، واستخدام أسلوب حل المشكلات.

2- يستخدم المراهقون استراتيجيات مواجهة إحجاميه، وتتمثل في الإنكار، والكبت، والقمع، والاستسلام، وتقبل المشكلة، وتجنب التفكير الواقعي في المشكلة.

المراجـــــع

أولاً: المراجع العربية.

1- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين (2003): لسان العرب، دار صادر للنشر والطباعة، بيروت.

2- أبوسريع، رضا عبد الله، رمضان محمد رمضان (1993): الضغط النفسي وعلاقته بالتوافق لدى طلاب الجامعة، بحث منشور، جامعة الزقازيق، كلية التربية.

3- أبوعرام، أمل علاء الدين (2005): أساليب مواجهة الضغط وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

4- اكتيبي، ليلى (2004): الضغوط النفسية وعلاقتها بالقلق النفسي والاغتراب النفسي والاحتراق النفسي والضعف العصبي لدى طلاب جامعة المرقب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المرقب.

5- ايت حمودة، حكيمة (2006): دور سمات الشخصية واستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية والصحة الجسدية، دراسة ميدانية، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة الجزائر.

6- بن زروال فتيحة (2010): الإجهاد على مستوى المنظمة، المصادر، والتأثيرات واستراتيجيات المواجهة، مجلة دراسات جامعة عمار الثليجي، العدد 14.
7- جدو، عبد الحفيظ (2014): استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين، رسالة ماجستير، جامعة سطيف.
8- الجسماني، عبد العالي (1994): سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية، ط1، الدار العربية للعلوم، الكويت.
9- جميل، سمية طه (1998): التخلف العقلي واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأسرية، ط1، بيروت.
10- حجو، مسعود عبد الحميد (2002): الضغوط النفسية لدى المعلم الفلسطيني في ضوء نظرية ماسلو، رسالة ماجستير غير منشورة.
11- حسين، طه عبد العظيم، وحسين، سلامة عبد العظيم (2006): استراتيجيات إدارة الضغوط النفسية والتربوية، دار الفكر، الأردن.
12- حسين، منصور زيدان، محمد مصطفى (1982): الطفل والمراهق، ط1، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
13- الرشيدي، هارون توفيق (1999): الضغوط النفسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
14- زهران، حامد عبد السلام (1986): علم نفس النمو، دار المعارف، مصر.
15- شقير، زينب محمود (2002): الشخصية السوية والمضطربة، ط2، القاهرة، النهضة المصرية.
16- صالح، أحمد زكي (1972): علم النفس التربوي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
17- الضريبي، عبد الله (2004): أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة ذمار وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ذمار، اليمن.
18- الطحان، محمد خالد (1981): مشكلات المراهق وطرق معالجتها.
19- عبد الله، منى محمود (2002): أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية، رسالة دكتوراه، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.
20- عثمان، فاروق السيد (2001): القلق وإدارة الضغوط النفسية، القاهرة، دار الفكر العربي.

21- عسيرى، أحمد حسين (1993): مقارنة بين فئتين عمريتين من المراهقين في تغير مفهوم الذات باستخدام برنامج إرشادي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
22- عقل، محمود عطا حسين (1997): النمو الإنساني الطفولة والمراهقة، ط4، الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع.
23- العلمي، دلال (2003): دراسة مقارنة في متغيرات التوتر والضغوط النفسية والاكتئاب ومهارات التعامل مع الضغوط بين طلبة الجامعات الفلسطينية والأردنية، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
24- علي، إسماعيل علي (1999): استراتيجيات الخدمة الاجتماعية المدرسية التدخل في مواقف الضغوط والأزمات، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
25- العوضى، إسراء نظمي نجيب (2012): أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بزملة التعب المزمن لدى معلمي المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، قسم التربية إرشاد نفسي، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
26- العويضة، سلطان (2003): العلاقة بين مصادر الضغوط وأساليب التدبر لدى عينة من الطلبة المغتربين والطلاب غير المغتربين "دراسة غير منشورة".
27- غطاس، مجوجة (2012): استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المرأة العاملة.
28- غيث، عاطف (1988): قاموس علم الاجتماع، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
29- قناوى، هدى محمد (1992): سيكولوجية المراهقة، ط1، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
30- كفافي، علاء الدين (1997): الصحة النفسية، ط4، القاهرة، هجر للطباعة والتوزيع.
31- اللزاوم، خالد محمد سليمان (1997): مقارنة بين دور كل من الوالدين والأصدقاء في قرارات المراهقين من وجهة نظر المراهق، رسالة ماجستير كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الملك سعود.
32- معوض، خليل معوض (1994): سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة، ط3، دار الفكر العربي.
33- معوض، خليل ميخائيل (1971): مشكلات المراهقين في المدن والريف، دار المعارف، مصر، القاهرة.

34- النيال، مايسه وهشام عبد الله (1997): أساليب مواجهة ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها ببعض الاضطرابات الانفعالية لدى عينة من طلاب جامعة قطر، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة.

35- الهندي، صالح عبد الله (1999): المسئولية الوالدية لتربية الأبناء في سن المراهقة، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة الملك سعود.

36- اليماني، عبد الله الرؤوف، نزار محمد الزعبي، استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى عينة من طلبة البكالوريوس في كليات التربية في الجامعات الأردنية الرسمية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد الأول، العدد 2، 2013.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

37- Folkman, S. (1984). Personal control and stress coping pyocesses: atheoretical analysis. Journal of personality and social psychologr. Vol.47,(1),156-163.

38- Hurlock, EB: Adolescent Development. Mc. Grawhill, Book company. N.e. London, 1956.

39- Kern (1996) changing Highbrow Taste: from shob to omnivore, American soclological Review,61,1996, pp.900-907.

40- Lazarus, R. (1966). Psychological Stressand the coping Process. New york, McGraw Hill Book company.

41- Mullis, R shapman, p(2000): Age,Gender, self-esteen differences adoleseent coping styles, the j.ofsoc. Psych, 2000, 140 (4) 539-541.

أ. حواء بشير بالنور أ. زينب امحمد أبوراس

جامعة المرقب – كلية التربية – قسم اللغة العربية

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وأفصح العرب أجمعين، نبينا محمد، وعلى آله وصحبه، ومن سار على نهجه، واقتفى أثره إلى يوم الدين.

أما بعد:

فإنه لا شك أن الذي عنده علم باللغة العربية وأسرارها يعلم دقة هذه اللغة وقدرتها الهائلة على توليد المعاني، وعلى التوسع في المعنى وتفوقها الفني حتى تصل إلى درجة الإعجاز، وأن لمعاني حروف الجر أهمية كبيرة في اللغة العربية لما لها من توضيح ومعرفة غامض المعاني، وأن الكلام يتغير معناه بتغير حرف الجر الداخل عليه، ولهذا رأينا أن يكون موضوع بحثنا الحديث عن أحد هذه الحروف وهو "من " الجارة.

ونسأل الله أن يغفر هفواتنا، وأن يسددنا إلى ما فيه عز ديننا وجلال لغتنا العربية الشريفة، وآخر دعوانا أن الحمد الله رب العالمين.

"من" الجارة

الحرف لغة:الحرف من حروف الهجاء، والحرف: الأداة التي تسمى الرابطة؛ لأنها تربط الاسم بالاسم،والفعل بالفعل كـــــــ " عن، على "ونحوهما، والحرف في الأصل:الطرف والجانب،وبه سمي الحرف من حروف الهجاء[1].

واصطلاحاً: قال الزمخشري [2] ((الحرف ما دل علي معنى في غيره ومن لم ينفك من اسم أو فعل يصحبه إلا في مواضع مخصوصة حذف منها الفعل واقتصر على الحرف فجري مجرى النائب نحو قولهم: ((نعم، وبلى، وأي، وإنه، ويا، وزيد قد في قوله: وكأن قد))[3].

(1)انظر: لسان العرب (حرف) 4 /88 – 89 .

(2) هو: محمود بن عمر بن محمد، النحوي اللغوي الفقيه، أبو القاسم جار الله، الشهير بالزمخشري،ت538ه، انظر ترجمته في: نزهة الألباء 338، وطبقات المفسرين 314/2، وهدية العارفين 402/6، وشذرات الذهب 188/4

(3) المفصل في صناعة الإعراب .54/1.

وبما أن "من" الجارة من حروف المعاني كان لابد لنا من الإشارة إلى سبب تسميتها بحروف المعاني والدور الذي تقوم به هذه الحروف.

حروف المعاني:

وهي ما يقابل حروف المباني، وسميت بحروف المعاني لدورها في إيصال معاني الأفعال إلى الأسماء، أو لدلالتها على معنى، كالإلصاق لـــــــــــــ (الباء)، والاستعلاء لـــــــــــــ (على)، وابتداء الغاية لـــــــــــــ (من)، وأطلق عليها لفظ الحروف بطريق التغليب؛ لأن بعض ما ذكر في هذا الباب أسماء، مثل: (كل، متى، من، إذا) وغيرها[1].

الدور الذي تقوم به حروف المعاني:

تقوم حروف المعاني بدور أساسي في الكلام، ويمكن القول إن لها وظيفتين أساسيتين:

الأولى: وظيفة نحوية، وهي تحقيق الترابط بين مكونات الجملة أو الكلام، سواء كانت عاملة أو غير عاملة.

الثانية: وظيفة دلالية معنوية، وهي المساهمة في تحديد دلالة السياق، ومن حروف المعاني ما يعرف بحروف الجر، والتي أسماها الكوفيون بحروف الإضافة، وذلك لأنها تضيف معاني الأفعال وتربطها بما بعدها[2].

وعدد حروف الجر عشرون حرفا، قال ابن مالك[3]:

هـــــــــــاك حـــــــــــــــــروف الجـــــــــــــــــــــر وهي

من إلى حتى، خلا حاشا في على

مـــــــذ منذ رب اللام كي واو وتاء والكـــــــــــــــــــــاف

والبـــــــــــــاء ولعـــــــــــــــــل ومـــــــــــــــــتى[4].

(1) انظر: معجم حروف المعاني لمحمد حسن الشريف 1/ق.

(2) انظر: شرح التصريح بمضمون التوضيح 630/1

(3) هو محمد بن عبدالله بن عبدالله بن مالك، العلامة جمال الدين أبو عبدالله الطائى الجياني، الشافعي النحوي، ت672ه، انظر ترجمته في: بغية الوعاة 130/1، وشذرات الذهب 339/8، وهدية العارفين 130/6 .

(4) انظر: شرح ابن عقيل 7/2.

وبعد أن مهدنا بكلام موجز عن معنى الحرف لغة واصطلاحاً،وبما أن "من" الجارة من حروف المعاني كان لابد لنا من الإشارة إلى سبب تسميتها بحروف المعاني والدور الذي تقوم به بالتحديد، لذا سنشرع بإذن الله في موضوعنا وهو معاني"من" الجارة، ولها عدة معاني:

(1) ابتداء الغاية:

قال الأزهري[1]: ابتداء الغاية باتفاق من البصريين والكوفيين، بدليل انتهاء الغاية بعدها، نحو قوله تعالى: ((**سُبْحَانَ الَّذِي أَسْرَى بِعَبْدِهِ لَيْلًا مِنَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ إِلَى الْمَسْجِدِ**))[2].

(2). التبعيض:

قال ابن مالك:وإنما تكون للتبعيض إذا لم يقصد عموم وحسن في موضعها "بعض" نحو قوله تعالى: ((**وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَقُولُ آَمَنَّا بِاللَّهِ وَبِالْيَوْمِ الْآَخِرِ وَمَا هُمْ بِمُؤْمِنِينَ**)) [3]((**مِنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ**))[4].

وقد صرح سيبويه[5] بهذا المعنى فقال:وتكون للتبعيض نحو: هذا منهم، وكأنك قلت بعضهم، ويبطل كون هذه للتبعيض أمران: أحدهما: عدم صلاحية بعض في موضعها، والثاني:صلاحية كون المجرور بها عاماً، كقوله: الله أعظم من عظيم، وأرحم من كل رحيم[6].

(3). بيان الجنس:

نحو قوله ((**فَاجْتَنِبُوا الرِّجْسَ مِنَ الْأَوْثَانِ**))[7] قالوا:وعلاقتها أن يحسن جعل"الذي" مكانها، لأن المعنى فاجتنبوا الرجس الذي هو وثن، ومجيئها لبيان الجنس مشهور في كتب المعربين، وقال به قوم، وأنكره

---

(1) هو زين الدين، خالد بن عبدالله بن أبي بكر الأزهري المصري النحوي، ت905ه، انظر ترجمته في: شذرات الذهب 26/8، وهدية العارفين 343/5.

(2) سورة الإسراء الآية 1.

(3) سورة البقرة الآية 7.

(4) سورة آل عمران، الآية: 109.

(5) هو عمر بن عثمان بن قنبر بن بشر، مولى بني الحارث بن كعب المشهور بسيبويه، ومعناها: رائحة التفاح، ت177ه، وقيل: 178ه، انظر ترجمته في: نزهة الألباء60، ومعجم الأدباء 499/4، ووفيات الأعيان 463/3.

(6) شرح التسهيل 136/3.

(7) سورة الحج الآية30.

أكثر المغاربة، وقالوا هي في قوله تعالى: ((من الأوثن)) لابتداء الغاية وانتهائها، لأن الرجس ليس هو ذاتها، فـــــــــــــــ"من"في الآية كـــــــــــــــ "من" في نحو: أخذته من التابوت[1].

(4) التعليل: نحو قوله تعالى: ((**مِمَّا خَطِيئَاتِهِمْ أُغْرِقُوا فَأُدْخِلُوا نَارًا**))[2]، وقوله من البسيط:

يغضى حياء ويغضى من مهابته فما يكلم إلا حين يبتسم [3]

فالشاهد هاهنا "من مهابت" حيث جاءت من للتعليل[4].

(5) البدل: نحو قوله تعالى: ((**أَرَضِيتُمْ بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا مِنَ الْآخِرَةِ**))[5] أي بدل الآخرة، وقول الشاعر من الكامل يصف عامل الزكاة بالجور:

أخذوا المخاض من الفصيل غلبة ظلما ويكتب للأمير أفيلا[6]

أي: بدل الفصيل[7].

(6) تأتي "من" متضمنة معنى "عن": وتسمى للمجاوزة نحو قول القائل: لا ترحلوا من هنا حتى يؤذن لكم[8] ومنه قوله تعالى: ((**يَا وَيْلَنَا قَدْ كُنَّا فِي غَفْلَةٍ مِنْ هَذَا بَلْ كُنَّا ظَالِمِينَ**))[9]، ومنه قوله تعالى: ((**فَوَيْلٌ لِلْقَاسِيَةِ قُلُوبُهُمْ مِنْ ذِكْرِ اللَّهِ أُولَئِكَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ**))[10].

---

(1) انظر: الجنى الداني 309/1،ومغنى اللبيب 420/1.

(2) سورة نوح الآية 26 .

(3) البيت للفرزدق في ديوانه 512، وفي حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية بن مالك 781/2، ومغني اللبيب اللبيب 145/4

(4) انظر: همع الهوامع 2/ 378 .

(5) سورة التوبة الآية 38.

(6) البيت للراعي النميري في حاشية الدسوقي 260/2،

(7) انظر: شرح التسهيل 3/ 134، وهمع الهوامع 378/2 .

(8) المستقصي في معاني الأدوات النحوية 255.

(9) سورة الأنبياء الآية 96.

(10) سورة الزمر الآية 21.

(7) أن تكون مرادفة لـــــــ"على" أو الاستعلاء:

قال بهذا المعنى الأخفش[1] والكوفيون الذين يجيزون نيابة حروف الجر بعضها عن بعض، وذلك نحو قوله تعالى: ((**وَنَصَرْنَاهُ مِنَ الْقَوْمِ**))[2] وخرجها المانعون على التضمين، أي: منعناه بالنصر من القوم[3].

(8) الظرفية:

عند الكوفيين مكانية أو زمانية، فالأول نحو قوله تعالى: ((**مَاذَا خَلَقُوا مِنَ الْأَرْضِ**))[4]أي: في الأرض، الأرض، والثاني: نحو قوله سبحانه: ((**إِذَا نُودِيَ لِلصَّلَاةِ مِنْ يَوْمِ الْجُمُعَةِ**))[5] أي: في يوم الجمعة[6] .

(9) موافقه "الباء":

عند بعض البصريين، وقيل بعض الكوفيين، نحو قوله تعالى: ((**يَنْظُرُونَ مِنْ طَرْفٍ خَفِيٍّ**))[7] أي: بطرف خفي[8].

(10) موافقة "عند"(9):

نحو قوله تعالى: ((**لَنْ تُغْنِيَ عَنْهُمْ أَمْوَالُهُمْ وَلَا أَوْلَادُهُمْ مِنَ اللَّهِ شَيْئًا**))[10].

(11) الفصل:

هي الداخلة على ثاني المتضادين[1]، نحو قوله تعالى: ((**وَاللَّهُ يَعْلَمُ الْمُفْسِدَ مِنَ الْمُصْلِحِ**))[2]، وقوله تعالى: ((**حَتَّى يَمِيزَ الْخَبِيثَ مِنَ الطَّيِّبِ**))[3] .

---

(1) هو سعيد بن مسعدة، أبو الحسن البصري، الفقيه المعروف بالأخفش الأوسط، قرأ النحو على سيبويه، اختلف في وفاته وفاته فقيل: 210 هـ وقيل: 221 هـ، انظر ترجمته في: نزهة الألباء 120، وإنباه الرواة 36/2، وبغية الوعاة 590/1.

(2) سورة الأنبياء الآية 77.

(3) انظر شرح التصريح 64/1، ومغنى اللبيب 4/ 64.

(4) سورة فاطر الآية 40.

(5) سورة الجمعة الآية 9.

(6) شرح التصريح 640/1.

(7) سورة الشورى الآية 42.

(8) شرح التصريح 641/1.

(9) حاشية الدسوقي على مغني اللبيب 262/2.

(10) سورة آل عمران 10 .

(12) الانتهاء:

قال ابن مالك:ومجيء "من" للانتهاء كقولك: قربت منه، فإنه مساو لقولك قربت إليه، وقد أشار سيبويه إلى أن معاني "من" الانتهاء فقال: " ونقول رأيته من ذلك الموضع فجعلته غاية رؤيتك كما جعلته غاية حين أردت الابتداء قال ابن السراج[4] -رحمه الله-: وحقيقة هذه المسالة أنك إذا رأيت الهلال من موضعي، فمن لك،وإذا قلت: رأيت الهلال من خلال السحاب "من" فمن للهلال، والهلال غاية لرؤيتك، فلذلك جعل سيبويه "من" غاية في قولك: رأيته من ذلك الموضع[5] .

13:- مرادفة "ربَما "

وذلك إذا اتصلت بـــــــــــ"ما"،كقول الشاعر من الطويل:

وإنا لممَا نضرب الكبش ضربة على رأسه تلقى اللسان من الفم [6]

ولقد علق ابن هشام على هذا البيت بقوله والظاهر أن "من" فيه ابتدائية، و "ما" مصدرية[7].

(14) زائدة:

قال المرادي[8]:من لا تكون زائدة عند سيبويه وجمهور البصريين إلا بشرطين: الأول أن يسبقها نفي أو شبهه نحو قوله تعالى: ((**هَلْ مِنْ خَالِقٍ غَيْرُ اللَّهِ**))[9] والنهي نحو: لا يقم من أحد، والاستفهام نحو:هل من خالق غير الله، ولا يكون الاستفهام إلا في "هل " وأجاز بعضهم زيادتها في الشرط، نحو: إن قام من رجل فأكرمه.

---

(1) ارتشاف الضرب من لسان العرب 1720.

(2) سورة البقرة الآية 220.

(3) سورة آل عمران الآية 179.

(4) هو محمد بن السَري المعروف بابي بكر بن السراج، اخذ النحو عن المبرد وغيره توفي سنه 316 هجري، انظر ترجمته في: نزهة الألباء، وشذرات الذهب 273/2.

(5) شرح التسهيل 135/3.

(6) البيت لأبي حية النميري في المغني 158/4، والمستقصي في معاني الأدوات 255.

(7) مغني اللبيب 159/4.

(8) هو الحسن بن قاسم بن عبد الله بن علي المرادي، النحوي، اللغوي، الفقيه، توفي سنة 749 هجري، انظر ترجمته في: بغية الوعاة 517/1، وطبقات المفسرين 142/1، وشذرات الذهب 160/6.

(9) سورة فاطر الآية 3.

وأما الكوفيون فيشترطون لزيادتها كون مجرورها نكرة، قلت: نقل بعضهم هذا المذهب عن الكوفيين، وليس هو مذهب جميعهم؛ لأن الكسائي[1] وهشاما[2] يريدان زيادتها للاشتراط، وهو مذهب الأخفش، وإليه ذهب ابن مالك، قال لثبوت السماع بذلك[3]، ومنه قوله: ((**يُحَلَّوْنَ فِيهَا مِنْ أَسَاوِرَ مِنْ ذَهَبٍ**))[4] .

وبعد استعراض معاني "من" الجارة نستخلص الآتي:

أن لـــــــــــــــ"من" الجارة العديد من المعاني وصلت إلى قرابة أربعة عشر معنى.

أن الكوفيين يجيزون نيابة حروف الجر بعضها عن بعض، عكس البصريين الذين يقولونأن حروف الجر لا ينوب بعضها عن بعض بقياس، وما أوهم ذلك عندهم إما مؤول، وإما على تضمين الفعل معنى فعل يتعدى بذلك الحرف، وإما شذوذ إنابة كلمة عن أخرى.

والحمد لله أولا وأخيرا، والصلاة والسلام على المبعوث هادياً ومبشراً ونذيراً .

المصادر والمراجع:

- القران الكريم على رواية قالون عن نافع.

(1) ارتشاف الضرب من لسان العرب – لأبى حيان الأندلسي ت 745، تحقيق وشرح ودراسة د. رجب عثمان محمد، مراجعة: د. رمضان عبد الثواب. مكتبة الخانجي– القاهرة – ط الأولى 1998.

(2)إنباه الرواة على أنباه النحاة للقفطي، تحقيق: محمد أبو فضل إبراهيم، دار الفكر العربي. القاهرة، مؤسسة الكتب الثقافية بيروت، ط الأولى1986.

(3) الإنصاف في مسائل الخلاف، لابن الأنباري، تحقيق: محمد محي الين عبد الحميد، المكتبة العصرية صيدا بيروت ط 1987.

(4) الإنصاف في مسائل الخلاف، لابن الأنباري، تحقيق: محمد أبو فضل إبراهيم، دار الفكر العربي القاهرة 1998.

(1) هو على بن حمزة بن عبد الله بن عثمان، أبو الحسن، المعروف بالكسائي، إمام الكوفة في النحو واللغة، وأحد القراء السبعة، توفي سنة 189 هجري، انظر ترجمته في: نزهة الألباء 66، وإنباه الرواة 256/2.

(2) هو هشام بن معاوية، أبو عبد الله الضرير، النحوي الكوفي، أخذ عن الكسائي، توفي سنة 309، انظر ترجمته في: الفهرست 104 وهدية العارفين 6/ 509.

(3) انظر الجنى الداني: 318/1، والإنصاف 310/1، وشرح التسهيل 138/3.

(4) سورة الكهف الآية 31.

(5) بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، للسيوطي تحقيق:محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر ط الثانية 1979.

(6) الجنى الداني في حروف المعاني للمرادي، تحقيق: فخر الدين قباوة، ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية –بيروت، ط الأولى 1992 .

(7) حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية بن مالك ومعه شرح الشواهد للعيني، دار الفكر، ط الأولى 1999.

(8) حاشية العلامة الشيخ مصطفى محمد عرفة الدسوقى على مغني اللبيب عن كتب الأعاريب– للإمام جمال الدين بن عبدالله بن هشام الأنصاري – ضبطه و صححه ووضع حواشيه عبد السلام محمد أمين – منشورات محمد بيضون، دار الكتب العلمية بيروت لبنان. ط الأولى 2000.

(9) ديوان الفرزدق شرحه وضبطه وقدم له الأستاذ على فاعور، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، 1987م.

(10) شذرات الذهب في أخبار من ذهب للحنبلي، دار الكتب العلمية، بيروت.

(11) شرح الأشموني لألفية بن مالك، تحقيق عبد الحميد السيد محمد عبد الحميد، المكتبة الأزهرية للتراث.

(12) شرح التسهيل لابن مالك، تحقيق عبد الرحمن السيد، ومحمد بدوي، محر، والنشر، طالأولى 1990.

(13) شرح التصريح على التوضيح، للشيخ خالد عبدالله الأزهري، تحقيق: محمد باسل عيون السود، منشورات محمد على بيضون، دار الكتب العلمية بيروت، ط الأولى 2000.

(14) شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تحقيق محمد محي الدين المكتبة العصرية بيروت ط.

(15) طبقات المفسرين للداوودي، راجعها وضبط أعلامها لجنة من العلماء، دار الكتب العلمية، بيروت، ط الأولى 1983.

(16) الفهرست لابن النديم دار المعرفة بيروت 1978.

(17) لسان العرب لابن منظور، دار صادر، بيروت، ط الأولى، 2000 م.

(18) المستقصي في معاني الأدوات النحوية، د. مسعد زياد – جامعة الخرطوم للنشر والتوزيع ط الأولى 2009.

(19) معجم حروف المعاني لمحمد حسن الشريف.

(20) مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد المكتبة العصرية، صيدا، بيروت ط 1992.

(21) المفصل في علم العربية للزمخشري، وبذيله المفصل في شرح أبيات المفصل للسيد محمد بدر الدين الحلبي دار الجيل –بيروت .

(22) نزهة الألباء في طبقات الأدباء، لأبي البركات الأنباري، تحقيق محمد أبو الفضل.

(23) هدية العارفين،لإسماعيل باشا البغدادي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1992.

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

تقييم مشاريع التخرج بأقسام الحاسوب بمؤسسات التعليم العالي بمنطقة الخمس باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)

العدد 11

أ. طارق عبد السلام الاعوج
كلية الاقتصاد – جامعة المرقب

أ. سالم مسعود الدرقي
كلية التربية – جامعة المرقب

أ. ميلاد محمد الحوات
كلية الاقتصاد – جامعة المرقب

1. الملخص

يتلخص هذا البحث في إجراء دراسة تهدف إلى تقييم مخرجات أقسام الحاسوب بمؤسسات التعليم العالي بمدينة الخمس وذلك من خلال مشاريع التخرج التي ينفذها الطلاب في المرحلة النهائية من دراستهم، حيث يغطي هذا البحث مشاريع الطلبة في أقسام الحاسب الآلي بالمؤسسات التالية (كلية الاقتصاد والتجارة، كلية العلوم، كلية التربية، المعهد العالي للمهن الشاملة) وفي هذه الدراسة تم التركيز على كل الجوانب التي من شأنها تقييم عمل الطالب ومدى المهارات التي اكتسبها لإنجاز المشروع، وقد أستخدم في هذا البحث النوع الكمي من التقييم وذلك بالاعتماد على بيانات رقمية تحلل بطرق إحصائية توضح إيجابيات وسلبيات مخرجات هذه الأقسام، وقد خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات التي تفتح باباً لمجموعة من التساؤلات التي تحتاج إلى المزيد من البحث والاهتمام.

الكلمات الرئيسية : مشاريع التخرج، أقسام الحاسوب، مخرجات التعليم العالي.

2. المقدمة:

تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى الوصول بمخرجاتها إلى أقصى درجات التأهيل والتدريب لتلبية متطلبات سوق العمل من خلال تأهيل كوادر مؤهلة عمليا ونظريا لتكون قادرة على الدخول في معترك الحياة العملية بالإضافة إلى التأهيل الأكاديمي لخريجي الجامعات ليكون لبنة أولى في لبنات دخولها إلى الحياة البحثية والأكاديمية وهذا يتطلب مواصفات معينة من المهارات والخبرات التي يجب أن تكون في خريجي هذه المؤسسات، ولهذا تتزايد أهمية المادة العلمية التي يدرسها الطلاب في هذه المؤسسات في إعداد كوادر من البحاث والأكاديميين والتقنيين المهرة والتي يمكن أن نعتمد عليها في مشاريع التنمية المستقبلية، ويعتبر بحث التخرج أو ما يعرف "بمشروع التخرج" من أهم المواد العلمية التي تساهم في تقييم مدى استيعاب واستفادة الطلاب من المعلومات والمهارات التي اكتسبوها خلال فترة دراستهم، كما يعتبر مشروع التخرج تطبيقا عمليا للأسس والمفاهيم التي درسها الطلاب والتي تساهم في نقل مسئولية التفكير واتخاذ القرارات والتنفيذ من مشرف المشروع إلى الطالب لمعالجة حالة معينة يُصب فيها الكثير من المعلومات والمهارات التي اكتسبها خلال مراحل دراسته، ومشروع التخرج في حد ذاته هو موضوع بحثي تطبيقي عملي يتم اختياره لكي يتعلم الطلاب أثناء إعداده أهم مهارات وطرق إعداد البحث العلمي، بحيث يكتسبون من واقع الممارسة الخبرة العملية المهمة [1].

ويعزو سبب اختيار أقسام الحاسب الآلي دون غيرها من الأقسام نظراً لخبرة البُحاث في هذا المجال وما يمكن أن يقدموه من تقييم دقيق لمشاريع التخرج، وقد استخلصت الدراسة مجموعة من الاستنتاجات والتي يمكن أن تطرح العديد من الأسئلة لكي تفتح الباب أمام المهتمين لوضع الدراسات والحلول اللازمة لمعالجتها.

وفي إطار منهجيات التقييم يوجد العديد منها وأهمها نماذج التقييم المعتمدة في تقييم المناهج التدريبية والتي تتبنى النظام النموذجي System Model التي تركز على المنهج بكل عناصره وجوانبه من أهداف ومدخلات وعمليات ومخرجات، ومن أمثلة هذه المنهجية نموذج ستفلبيم (Stufflebeam Model) وهو يضم أربعة أنواع من التقييم هي تقييم الإطار العام Context Evaluation، تقييم المدخلات Input Evaluation، تقييم العمليات Process Evaluation وتقييم النتائج (المخرجات) Product Evaluation [1]، وعلى ضوء هذا النموذج فإن هذه الدراسة تأتي تحت إطار تقييم العمليات حيث نهدف إلى :

- إجراء عملية تقييم فاعلية طرق التدريس.
- تحديد مدى تكامل الجانب النظري مع العملي.
- كفاءة إدارة عمليات تنفيذ المنهج.

3. مشكلة البحث :

تكمن مشكلة البحث في الآتي :

1- عدم استخدام مشاريع التخرج في الحياة العملية.

2- عدم وجود دراسات سابقة تحدد آلية تقييم العملية التعليمية في أقسام الحاسوب مما يوضح عدم وجود رابط بين مناهج أقسام الحاسوب ومتطلبات سوق العمل.

3- عدم وجود آليات ومعايير ثابتة في تنفيذ مشاريع التخرج توظف مهارات البحث العلمي فيما يخص المشرف والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.[2]

4. أهداف البحث :

إن الهدف الرئيسي لهذا البحث يتجلى في تقييم مخرجات أقسام الحاسوب بمؤسسات التعليم العالي بمدينة الخمس وذلك من خلال مشاريع التخرج التي ينفذها الطلاب في المرحلة النهائية من دراستهم، ويتحقق ذلك من خلال الآتي :

1- مراقبة أداء أقسام الحاسوب في مؤسسات التعليم العالي بمدينة الخمس من خلال تقييم مشاريع التخرج.

2- استكشاف الأخطاء ومواطن الخلل لطرحها أمام متخذي القرار لتساعد في وضع التخطيط المناسب في عملية تطوير آليات عمل تلك المؤسسات التعليمية.

5. أهمية البحث:

أهمية هذه الدراسة تأتي من أهمية تقويم وتقييم مخرجات مؤسسات التعليم العالي كونه يركز على شريحة مهمة من المجتمع وهي شريحة الطلاب التي تعتبر أحد أعمدة تنمية المجتمع، ومن أهداف هذه المؤسسات إعداد كوادر مهرة يمكن أن تخوض غمار العمل بكل سهولة، وعلى هذا الأساس من الضروري أن نلفت الانتباه إلى تقييم عمل الأقسام العلمية بتلك المؤسسات وما مدى قربها أو بعدها عن الأهداف التي أسُست من أجلها.

كما تتمثل في أهمية تطوير التعليم العالي والذي يستهدف الطلاب وضرورة اكتسابهم القدرات والمهارات العلمية والتقنية بالدرجة الأولى وما يفرضه الواقع العلمي والعملي للعصر من إعتماد مباشر على تلك القدرات في مختلف المجالات [2]، وبناءاً على أهمية التعليم والتدريب المهني تأتي الأهمية لتقييم مخرجات هذا النوع من التأهيل ويصنف المختصين التقييم إلى عدة أنواع حيث يمكن أن يركز على التقييم الإقتصادي أو التقييم الخارجي أو التقييم الداخلي [3]، وتأتي هذه الدراسة ضمن التقييم الداخلي والذي يقصد به تحديد مدى تحقيق مخرجات البرنامج التعليمي للأهداف الأدائية الموضوعة له، ويرى كثيراً من الباحثين أن أغلب نظم التعليم في الوطن العربي تعتبر نظماً أكاديمية نظرية بعيدة عن ميادين التعليم التطبيقي والتدريب العملي المتقدم.

6. منهجية البحث:

المنهجية المتبعة في هذه الدراسة منهجية النوع الكمي وقد تم إختيار مجموعة من الأقسام العلمية بمؤسسات التعليم العالي داخل مدينة الخمس والتي تُعنى بتدريس تخصص "الحاسوب" كمجتمعات لعينات البيانات، وقد تم إختيار مشاريع التخرج المنجزة بهذه الأقسام في الفترة ما بين (2003-2015) كمصادر للبيانات، وقد تم جمع البيانات من واقع سجلات تقييم المشاريع بالإضافة إلى مراجعة وثائق المشاريع والتي تتمثل في الأطروحة (وثيقة مشروع التخرج) التي تضم تفاصيل العمل مع إجراء مراجعة لتلك الوثائق بشكل دقيق ومفصل وتقييم مدى مطابقتها لمنهجيات وأساسيات البحث العلمي اثناء اعدادها.

الجدول(1) يبين أهم البيانات التي تم جمعها عن كل مشروع في العينات التي استهدفت مع توضيح الترميز الذي أستخدم في تحليل البيانات:

الجدول(1) وصف بيانات العينات

وصف البيان	نوع البيان	الترميز	نوع المتغير (مستقل- تابع)
اسم المؤسسة	اسمي	1- المؤسسة أ 2- المؤسسة ب 3- المؤسسة ج 4- المؤسسة د	مستقل
المشرف	اسمي	أسماء المشرفين	مستقل
المؤهل العلمي للمشرف	متغير يمثله مجموعة محددة من البيانات	1- دبلوم عالي 2- بكالوريوس 3- ماجستير 4- دكتوراه	مستقل
عدد صفحات وثيقة المشروع	قيمة قياسية		تابع
المعدل العام للمشروع (التقدير)	متغير يمثله مجموعة محددة من البيانات	1- ضعيف. 2- مقبول. 3- جيد. 4- جيد جداً. 5- ممتاز.	تابع
عدد طلبة المشروع	قيمة قياسية		مستقل
جنس فريق المشروع	اسمي	1- ذكور 2- اناث 3- مجموعة مختلطة (ذكور و اناث)	مستقل
المدة الزمنية للمشروع بالأشهر	قيمة قياسية		مستقل
الفصل الدراسي – العام الجامعي	اسمي	1- فصل الربيع 2- فصل الخريف 3- العام الجامعي	مستقل
سنة المناقشة	قيمة قياسية		مستقل
المجال العلمي للمشروع	اسمي	1- نظم المعلومات وقواعد البيانات 2- التعليم الإلكتروني 3- تصميم المواقع الإلكترونية 4- تجارة إلكترونية 5- شبكات الحاسوب 6- هندسة الحاسوب 7- الوسائط المتعددة	مستقل

		8- تشفير البيانات 9- مترجمات لغات البرمجة 10-أنظمة معالجة الصور 11-أنظمة المعلومات الجغرافية.	
عدد الأخطاء التي تم اكتشافها بعد مراجعة الوثيقة	قيمة قياسية		تابع
عدد النواقص في التوثيق	قيمة قياسية		تابع
وجود أخطاء في التنسيق	متغير يمثله مجموعة محددة من البيانات	1- ضعيف 2- مقبول 1- جيد 2- جيد جداً 3- ممتاز	تابع
وجود أخطاء إملائية	اسمي	1- لا 2- نعم	تابع
نوع فكرة المشروع	اسمي	1- فكرة جديدة 2- فكرة مكررة 3- تطوير لمشروع سابق	مستقل
نوع الإنتاج النهائي للمشروع	اسمي	1- عرض تجريبي 2- إنتاج عملي ملموس 3- أي نوع أخر	تابع
نوع الزبون	اسمي	1- زبون حقيقي للمشروع 2- لا يوجد زبون حقيقي للمشروع	مستقل

وقد بلغ عدد العينات من هذه المؤسسات (105) مشروع تخرج، وبعد الانتهاء من عملية جمع البيانات تم إستخدام برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (**SPSS**) في إجراء عمليات تحليل البيانات، ومن الطرق الإحصائية في تحليل البيانات تم إختبار عامل الإرتباط بين المتغيرات المستقلة والتابعة Correlation ومعدل التباين بين المتغيرات مثل اختبار T-Test و ANOVA، في عملية التحليل تم تبني مستوى الثقة 95% وهو ما يعبر عنه بمستوى الدلالة أو مستوى المعنوية، هذا يعني أننا نسمح بالوقوع في خطأ تقديري لا يتجاوز 5% و كذلك مستوى الدلالة 1% [4].

1.6 ثبات الأداة (الاعتمادية Reliability):

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معامل Cronbach's alpha وفي عملية التحليل تم تبني مستوى الثقة 95% وهو ما يعبر عنه بمستوى الدلالة أو مستوى المعنوية، هذا يعني أننا نسمح بالوقوع في خطأ تقديري لا يتجاوز 5% وكذلك مستوى الدلالة 1% ولقياس مستوى الدقة في العينة الجداول رقم (2) يبين قياس مستوى الدقة الداخلية من العينة التي تضم 19 عنصر من البيانات (أسئلة الاستبيان) والتي اشتملت 105 وثيقة بحث تخرج ضمن عينة الدراسة، اختبار Cronbach's alpha سجل ما قيمته 0.87 وهذا مستوى أعلى من المستوى الأدنى المقبول الذي اقترحه Bryman & Cramer [5] ، وهي على أن يكون 0.80 ، وعليه يمكن أن نسجل أن مستوى الدقة المطلوبة في هذه العينة وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة ثبات عالية يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة .

الجدول رقم (2) اختبار ثبات الأداة Friedman's

Sig	Friedman's Chi-Square	Mean Square	Df	Sum of Squares		
		.911	36	32.780	بين المشاركين في العينةBetween People	
.000	290.976	93.948	13	1221.330a	Between Items بين عناصر الاستبيان	Within People
		1.704	468	797.598	Residual	
		4.197	481	2018.929	الإجماليTotal	
		3.968	**517**	**2051.708**	**Total**	

مستوى غراند Grand Mean = 2.83
عدد عناصر الأسئلة N of Items=18
مستوى الدقة Cronbach's Alpha = 0.87

7. فرضيات البحث:

وبناءً على ما تقدم فإن الدراسة تعتمد على مجموعة من الفرضيات التي سيتم عليها التحليل الاحصائي للوصول إلى النتائج والاستنتاج السليم والذي يخدم الهدف العام للدراسة، وتتلخص الفرضيات في النقاط التالية:

الفرضية الأولى: احصائيا لا يوجد فرق بين المؤسسات التعليمية التي استهدفتها الدراسة في مستوى مخرجات مشاريع التخرج.

الفرضية الثانية: احصائيا لا يوجد فارق في عدد "نواقص توثيق المشروع" بين المؤسسات التعليمية.

الفرضية الثالثة: احصائيا لا يوجد تأثير للمستوى العلمي للأستاذ المشرف على المستوى العام لمشروع التخرج.

الفرضية الرابعة: احصائيا لا يوجد تأثير لعدد أفراد فريق المشروع (الطلبة) على المستوى النهائي للمشروع.

الفرضية الخامسة: لا يوجد فرق في المستوى العام للمشروع باختلاف نوع الجنس لفريق المشروع.

الفرضية السادسة: احصائيا لا يوجد فرق بين المستوى النهائي للمشاريع التي كان لها زبون حقيقي ومستوى المشاريع التي ليس لها زبون حقيقي.

الفرضية السابعة: لا يوجد فارق في عدد "نواقص توثيق المشروع" باختلاف المؤهلات العلمية للمشرفين.

الفرضية الثامنة: لا يوجد فارق في عدد "نواقص توثيق المشروع" باختلاف نوع الجنس لفريق المشروع.

الفرضية التاسعة: إحصائيا لا يوجد تأثير (ارتباط) للمتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة.

8. تحليل البيانات ونتائج البحث:

الفرضية الأولى: إحصائيا لا يوجد فرق بين المؤسسات التعليمية التي استهدفتها الدراسة في مستوى مخرجات مشاريع التخرج.

الجدول رقم (3) الوصف الاحصائي للمتغيرات

Descriptive Statistics					
Maximum	Minimum	Std. Deviation	Mean	N	
5	1	.875	2.75	105	المعدل العام للمشروع
4	1	1.127	2.53	105	اسم المؤسسة

الجدول رقم (4) اختبار التباين ANOVA في تقيم المشروع بين المؤسسات

Test Statistics[a,b]	Ranks			
Asymp. Sig.	Mean Rank	N	اسم المؤسسة	
.462	52.22	29	المؤسسة أ	المعدل العام للمشروع
	62.17	15	المؤسسة ب	
	53.55	37	المؤسسة ج	
	47.35	24	المؤسسة د	
		105	**الاجمالي**	

من خلال الجدول (3) نلاحظ نتائج التحليل أنه احصائياً لا يوجد اختلاف او فوارق بين المؤسسات التعليمية المستهدفة بالدراسة في المستوي العام للمشروع حيث إن مستوى الدلالة سجل قيمة أعلى من (0.05) ولهذا فإن الفرضية مقبولة.

الفرضية الثانية: لا يوجد فارق في عدد "نواقص توثيق المشروع" بين المؤسسات التعليمية.

الجدول رقم (5) :الوصف الاحصائي للمتغيرات

	العدد N	المتوسط الحسابي Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation
المؤسسة أ	29	3.66	2.409
المؤسسة ب	15	4.67	2.024
المؤسسة ج	37	5.30	2.570
المؤسسة د	24	3.08	1.932
الاجمالي	**105**	**4.25**	**2.460**

الجدول رقم (6) اختبار التباين Tukey HSD في نواقص توثيق المشروع بين المؤسسات

	(I) College Name	(J) College Name	الاختلاف في المتوسط الحسابي Mean Difference (I-J)	الانحراف المعياري للأخطاء Std. Error	مستوى الدلالة الاحصائية Sig.
Tukey HSD	المؤسسة أ	المؤسسة ب	-1.011	.738	.520
		المؤسسة ج	-1.642*	.575	.026
		المؤسسة د	.572	.640	.808
	المؤسسة ب	المؤسسة أ	1.011	.738	.520
		المؤسسة ج	-.631	.710	.811
		المؤسسة د	1.583	.763	.169
	المؤسسة ج	المؤسسة أ	1.642*	.575	.026
		المؤسسة ب	.631	.710	.811
		المؤسسة د	2.214*	.608	.002
	المؤسسة د	المؤسسة أ	-.572	.640	.808
		المؤسسة ب	-1.583	.763	.169
		المؤسسة ج	-2.214*	.608	.002

*معدل التباين ذو دلالة في مستوى 0.05

من خلال الجدول (6) نلاحظ نتائج التحليل أنه إحصائيا يوجد اختلاف أو فوارق بين المؤسسات التعليمية المستهدفة بالدراسة في "عدد نواقص توثيق المشروع" وبالتحديد بين المؤسسة "أ" والمؤسسة "ج" والذي سجل فيها مستوى الدلالة قيمة (Sig = 0.026) وكذلك بين المؤسسة "ج" والمؤسسة "د"، والذي سجل فيها مستوى الدلالة قيمة (Sig = 0.002) ولهذا فإن الفرضية مرفوضة.

الفرضية الثالثة: احصائيا لا يوجد تأثير للمستوى العلمي للأستاذ المشرف على المستوى العام لمشروع التخرج.

الجدول رقم (7) الوصف الاحصائي واختبار التباين Kurskal–Wallis بين المتغيرات

Test Statistics	Ranks				
Asymp. Sig	Std.Deviation	Mean Rank	N	المؤهل العلمي للمشرف	
.31	.	26.00	1	BSc	Project Evaluation
	.89	54.08	98	MSc	
	.52	39.83	6	PhD	
	.88		**105**	**Total**	

من خلال الجدول (7) نلاحظ نتائج التحليل أنه إحصائيا لا يوجد تأثير للمستوى العلمي للأستاذ المشرف على المستوى العام لمشروع التخرج وقد سجل مستوى الدلالة الاحصائية قيمة (Sig = 0.462) وهده القيمة اعلي من (0.05) ولهذا فإن الفرضية مقبولة.

الفرضية الرابعة: احصائيا لا يوجد تأثير لعدد افراد فريق المشروع (الطلبة) على المستوى النهائي للمشروع.

الجدول رقم (8) الوصف الاحصائي للمتغيرات

Maximum	Minimum	Std. Deviation	Mean	N	
5	1	.875	2.75	105	المعدل العام للمشروع
7	1	1.287	3.87	105	عدد طلبة المشروع

الجدول رقم (9) اختبار معدل التباين Kurskal–Wallis بين المتغيرات

Test Statistics	Ranks			
Asymp. Sig.	Mean Rank	N	عدد طلبة المشروع	
.58	57.13	4	1	المعدل العام للمشروع
	63.75	10	2	
	58.40	26	3	
	49.09	32	4	
	48.40	25	5	
	42.60	5	6	
	62.17	3	7	
		105	**Total**	

من خلال الجدول (9) نلاحظ أن نتائج التحليل إحصائيا لا يوجد تأثير لعدد أفراد فريق المشروع على المستوى النهائي للمشروع وقد سجل مستوى الدلالة الإحصائية قيمة (Sig = 0.58) ولهذا فإن الفرضية مقبولة.

الفرضية الخامسة: لا يوجد فرق في المستوى العام للمشروع باختلاف نوع الجنس لفريق المشروع.

الجدول رقم (10) الوصف الاحصائي للمتغيرات

Descriptive Statistics					
Maximum	Minimum	Std. Deviation	Mean	N	
5	1	.875	2.75	105	المعدل العام للمشروع
3	1	.612	2.01	105	جنس فريق المشروع

الجدول رقم (11) اختبار معدل التباين Kurskal–Wallis بين المتغيرات

Test Statistics[a,b]	Ranks			
Asymp. Sig.	Mean Rank	N	جنس فريق المشروع	
	53.24	19	ذكور	المعدل العام للمشروع
	50.62	66	أناث	
	60.63	20	مجموعة مختلطة	
		105	**الاجمالي**	

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Students Gender

من خلال الجدول (11) نلاحظ نتائج التحليل أنه إحصائيا لا يوجد فرق في المستوى العام للمشروع باختلاف نوع الجنس لفريق المشروع وقد سجل مستوى الدلالة الإحصائية قيمة (Sig = 0.38) ولهذا فإن الفرضية مقبولة.

الفرضية السادسة: إحصائيا لا يوجد فرق بين المستوى النهائي للمشاريع التي كان لها زبون حقيقي ومستوى المشاريع التي ليس لها زبون حقيقي.

الجدول(12) اختبار Mann–Whitney لمعدل التباين بين المتغيرات

Test Statistics[a]	Ranks				
Asymp. Sig. (2-tailed)	Sum of Ranks	Mean Rank	N	نوع الزبون	
.76	2587.50	53.91	48	Real	المعدل العام للمشروع
	2977.50	52.24	57	Not Real	
			105	**Total**	

a. Grouping Variable: Customer Type

من خلال الجدول (12) نلاحظ نتائج التحليل أنه إحصائيا لا يوجد فرق بين المستوى النهائي للمشاريع التي كان لها زبون حقيقي ومستوى المشاريع التي ليس لها زبون حقيقي وقد سجل مستوى الدلالة الاحصائية قيمة (Sig = 0.76) ولهذا فإن الفرضية مقبولة.

الفرضية السابعة: لا يوجد فارق في عدد "نواقص توثيق المشروع" باختلاف المؤهلات العلمية للمشرفين.

الجدول (13) الوصف الاحصائي للمتغيرات

95% Confidence Interval for Mean		Std. Error	Std. Deviation	Mean	N	
Upper Bound	Lower Bound					
.	.	.	.	2.00	1	BSc
4.71	3.72	.248	2.459	4.21	98	MSc
7.86	2.48	1.046	2.563	5.17	6	PhD
4.72	**3.77**	**.240**	**2.460**	**4.25**	**105**	**Total**

الجدول (14) اختبار التباين ANOVA

Sig.	F	Mean Square متوسط المربعات	Df	Sum of Squares مجموع المربعات	
.43	.842	5.114	2	10.229	Between Groups بين المجموعات
		6.072	102	619.333	Within Groups داخل المجموعات
			104	**629.562**	**Total**

من خلال الجدول (14) نلاحظ نتائج التحليل أنه إحصائيا لا يوجد فارق في عدد "نواقص توثيق المشروع" باختلاف المؤهلات العلمية للمشرفين والذي سجل فيها مستوى الدلالة قيمة (Sig = 0.43) ولهذا فإن الفرضية مقبولة.

الفرضية الثامنة: احصائياً لا يوجد فارق في عدد "نواقص توثيق المشروع" باختلاف نوع الجنس لفريق المشروع.

الجدول رقم (15) الوصف الاحصائي للمتغيرات

95% Confidence Interval for Mean		Std. Error	Std. Deviation	Mean	N	
Upper Bound	Lower Bound					
5.45	3.39	.492	2.143	4.42	19	ذكور
4.74	3.47	.318	2.585	4.11	66	أناث
5.67	3.43	.535	2.395	4.55	20	مجموعة مختلطة
4.72	**3.77**	**.240**	**2.460**	**4.25**	**105**	**Total**

الجدول (16) اختبار التباين ANOVA

Sig.	F	Mean Square	Df	Sum of Squares	
.74	.303	1.861	2	3.723	Between Groups بين المجموعات
		6.136	102	625.839	Within Groups داخل المجموعات
			104	**629.562**	**Total**

من خلال الجدول (16) نلاحظ نتائج التحليل أنه إحصائيا لا يوجد فارق في عدد "نواقص توثيق المشروع" باختلاف نوع الجنس لفريق المشروع والذي سجل مستوى الدلالة الإحصائية قيمة (Sig = 0.74) ولهذا فإن الفرضية مقبولة.

الفرضية التاسعة: إحصائيا لا يوجد تأثير (ارتباط) للمتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة.

من خلال اختبار الارتباط والمبين في الجدول من (17) الى (19) نلاحظ وجود عدد من الارتباطات بين المتغيرات المستقلة والتابعة والتي نوضحها في النقاط التالية:

1- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (اسم المؤسسة) والمتغير التابعة (عدد صفحات وثيقة المشروع) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط ضعيف (0.24) عند مستوى دلالة إحصائية (0.02) ويفسر هذا الارتباط الضعيف على أن المؤسسات التعليمية "ج" و "د" سجلت عدد صفحات أكثر في وثيقة التخرج من المؤسسات الأخرى (يفسر هذا الارتباط الضعيف على أن وثائق التخرج في بعض المؤسسات التعليمية اقل صفحات من وثائق التخرج في المؤسسات الأخرى).

2- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (اسم المؤسسة) والمتغير التابعة (المدة الزمنية للمشروع) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط قوي (0.65-) عند مستوى دلالة إحصائية (0.00) ويفسر هذا الارتباط القوي على أن المؤسسات التعليمية "أ" و "ب" تطول فيها مدة المشروع أكثر من المؤسسات الأخرى.

3- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (الفصل الدراسي/العام الجامعي) والمتغير التابعة (المدة الزمنية للمشروع) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط ضعيف (0.48) عند مستوى دلالة إحصائية (0.00) ويفسر هذا الارتباط على ان مدة المشروع تكون أطول في النظام العام الجامعي من النظام الفصلي.

4- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (الفصل الدراسي/العام الجامعي) والمتغير التابعة (عدد النواقص في وثيقة المشروع) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط ضعيف جداً (0.22-) عند مستوى دلالة إحصائية (0.02) ويفسر هذا الارتباط على ان عدد نواقص المشروع تكون اكثر في النظام الفصلي منها في النظام العام الجامعي.

5- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (سنة مناقشة المشروع) والمتغير التابعة (عدد النواقص في وثيقة المشروع) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط ضعيف (0.39-) عند مستوى دلالة إحصائية (0.00) ويفسر هذا الارتباط على أن عدد النواقص في وثيقة المشروع قل في السنوات الأخيرة.

6- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (المجال العلمي للمشروع) والمتغير التابعة (عدد صفحات وثيقة المشروع) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط ضعيف جداً (0.20) عند مستوى دلالة إحصائية

(0.04) ويفسر هذا الارتباط على أن عدد صفحات وثيقة المشروع تزيد في مجال التجارة الالكترونية وتصميم المواقع الالكترونية أكثر منها في مجال نظم قواعد البيانات والتعليم الالكتروني.

7- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (المجال العلمي للمشروع) والمتغير التابعة (المدة الزمنية للمشروع) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط ضعيف جداً (0.22-) عند مستوى دلالة إحصائية (0.02) ويفسر هذا الارتباط على أن زمن مدة المشروع تقل في المشاريع مجال التجارة الالكترونية وكذلك تصميم المواقع الالكترونية أكثر المجالات الأخرى (مجال نظم قواعد البيانات والتعليم الالكتروني).

8- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (المجال العلمي للمشروع) والمتغير التابعة (عدد نواقص المشروع) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط ضعيف جداً (0.23-) عند مستوى دلالة إحصائية (0.02) ويفسر هذا الارتباط على أن عدد النواقص أكثر في وثائق المشاريع التي في مجال (مجال نظم قواعد البيانات والتعليم الالكتروني) من المشاريع التي في مجالات (التجارة الالكترونية وكذلك تصميم المواقع الالكترونية) وهذا يؤكد الارتباط السابق في النقطة 6.

الجدول (17) وصف إحصائي لتحليل الارتباط للمتغيرات

		عدد صفحات وثيقة المشروع	المدة الزمنية للمشروع بالأشهر	عدد النواقص في التوثيق
اسم المؤسسة	درجة الترابط Pearson Correlation	.24*	-.65	
	مستوى الدلالة Sig. (2-tailed)	.015	.000	
	عدد عناصر العينة N	105	105	
الفصل الدراسي/العام الجامعي	درجة الترابط Pearson Correlation		.477	-.223*
	مستوى الدلالة Sig. (2-tailed)		.000	.022
	عدد عناصر العينة N		105	105
سنة المناقشة	درجة الترابط Pearson Correlation			-.390
	مستوى الدلالة Sig. (2-tailed)			.000

	عدد عناصر العينة N			105
المجال العلمي للمشروع	درجة الترابط Pearson Correlation	.197*	-.221	-.227
	مستوى الدلالة Sig. (2-tailed)	.044	.024	.020
	عدد عناصر العينة N	105	105	105

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

9- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (اسم المؤسسة) والمتغير التابعة (الأخطاء الاملائية) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط (0.54-) عند مستوى دلالة إحصائية (0.00) ويفسر هذا الارتباط على أن المؤسسات التعليمية "ج" و"د" سجلت أخطاء املائية في وثائق مشاريع التخرج عن المؤسسات "أ" و "ب".

10- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (اسم المؤسسة) والمتغير التابعة (أخطاء في تنسيق المشروع) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط ضعيف جداً (0.19) عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) ويفسر هذا الارتباط على أن المؤسسات التعليمية "ج" و"د" سجلت أفضل مستوى في تنسيق وثائق مشاريع التخرج منها في المؤسسات الاخرى "أ" و "ب".

11- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (اسم المؤسسة) والمتغير التابعة (نوع الإنتاج النهائي للمشروع) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط ضعيف جداً (0.30-) عند مستوى دلالة إحصائية (0.00) ويفسر هذا الارتباط على أن المؤسسات التعليمية "ج" و"د" كان نوع الإنتاج لمشاريع التخرج عبارة عن عرض تجريبي أو انتاج عملي ملموس أكثر منها في المؤسسات التعليمية الأخرى "أ" و "ب".

12- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (الفصل الدراسي/العام الجامعي) والمتغير التابعة (الأخطاء الاملائية) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط قوي (0.61) عند مستوى دلالة إحصائية (0.00) ويفسر هذا الارتباط على أن وثائق مشاريع طلاب النظام العام الجامعي أكثر تحتوي على أكثر أخطاء املائية منها في وثائق مشاريع طلاب النظام الفصلي.

13- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (الفصل الدراسي/العام الجامعي) والمتغير التابعة (نوع الإنتاج النهائي للمشروع) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط ضعيف (0.30) عند مستوى دلالة

إحصائية (0.00) ويفسر هذا الارتباط على أن طلاب النظام الفصل لهم أكثر تركيز على مشاريع العرض التجريبي أو تنفيذ مشاريع انتاج علمية وهذا يؤكد الارتباط المذكور في نقطة (11) حيث أن المؤسسات "ج" و"د" تتبع النظام الفصلي.

14- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (سنة مناقشة المشروع) والمتغير التابعة (الأخطاء في تنسيق مشاريع التخرج) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط ضعيف (0.28) عند مستوى دلالة إحصائية (0.00) ويفسر هذا الارتباط على أن وثائق مشاريع التخرج في السنوات الأخيرة أكثر تنسيقاً منها في السنوات الماضية.

15- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (سنة مناقشة المشروع) والمتغير التابعة (نوع الإنتاج النهائي للمشروع) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط ضعيف (0.23) عند مستوى دلالة إحصائية (0.02) ويفسر هذا الارتباط على أن مشاريع التخرج في السنوات السابقة كانت معظمها عرض تجريبي ولكن في السنوات الأخيرة كانت أكثر تنوعاً.

16- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (المجال العلمي للمشروع) والمتغير التابعة (نوع الإنتاج النهائي للمشروع) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط جيد (0.53-) عند مستوى دلالة إحصائية (0.00) ويفسر هذا الارتباط على أن مشاريع التخرج التي كانت في مجال أنظمة المعلومات الجغرافية وأنظمة معالجة الصور والمترجمات عبارة عن عرض تجريبي منها في المجالات الأخرى (أنظمة قواعد البيانات وأنظمة التعليم الالكتروني التي كانت أغلبها انتاج ملموس.

17- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (نوع الزبون) والمتغير التابعة (المدة الزمنية للمشروع) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط ضعيف جداً (0.21-) عند مستوى دلالة إحصائية (0.03) ويفسر هذا الارتباط على أن مشاريع التخرج التي كان لها زبون حقيقي تستغرق وقت أطول من المشاريع التي ليس لها زبون حقيقي.

الجدول (18) وصف إحصائي لتحليل الارتباط للمتغيرات

		أخطاء املائية	أخطاء في التنسيق	نوع الإنتاج النهائي للمشروع	المدة الزمنية للمشروع بالأشهر
اسم المؤسسة	درجة الترابط Pearson Correlation	-.535	.192	-.298	
	مستوى الدلالة Sig. (2-tailed)	.000	.050	.002	
	عدد عناصر العينة N	105	105	105	
الفصل الدراسي/العام الجامعي	درجة الترابط Pearson Correlation	.606**		.300**	
	مستوى الدلالة Sig. (2-tailed)	.000		.002	
	عدد عناصر العينة N	105		105	
سنة المناقشة	درجة الترابط Pearson Correlation		.284**	.232	
	مستوى الدلالة Sig. (2-tailed)		.003	.017	
	عدد عناصر العينة N		105	105	
المجال العلمي للمشروع	درجة الترابط Pearson Correlation			-.534	
	مستوى الدلالة Sig. (2-tailed)			.000	
	عدد عناصر العينة N			105	
نوع الزبون	درجة الترابط Pearson Correlation				-.209
	مستوى الدلالة Sig. (2-tailed)				.032
	عدد عناصر العينة N				105

18- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (نوع فكرة المشروع) والمتغير التابعة (عدد الأخطاء في وثيقة المشروع) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط ضعيف (0.34-) عند مستوى دلالة إحصائية (0.04) ويفسر هذا الارتباط على أن مشاريع التخرج التي كانت لأفكار جديدة أكثر أخطاء من المشاريع التي كانت لتطوير مشاريع سابقة.

19- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (نوع فكرة المشروع) والمتغير التابعة (نوع الإنتاج النهائي للمشروع) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط ضعيف (0.32) عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) ويفسر هذا الارتباط على أن مشاريع التخرج التي ذات أفكار جديدة كانت عبارة عن عرض تجريبي أكثر منها في المشاريع التي عبارة عن تطوير مشاريع سابقة.

20- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (نوع الزبون) والمتغير التابعة (نوع الإنتاج النهائي للمشروع) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط قوي جداً (0.91-) عند مستوى دلالة إحصائية (0.00) ويفسر هذا الارتباط على أن المشاريع التي كانت عبارة عن عرض تجريبي لا يوجد لها زبون حقيقي.

21- يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (جنس فريق المشروع) والمتغير التابعة (عدد الأخطاء في وثيقة المشروع) حيث سجل الاختبار معدل ارتباط ضعيف (0.39) عند مستوى دلالة إحصائية (0.02) ويفسر هذا الارتباط على أن المشاريق التي يكون فيها أعضاء الفريق خليط من الاناث والذكور له أكبر عدد أخطاء منها في المشاريع الغير مختلطة.

الجدول (19) وصف إحصائي لتحليل الارتباط للمتغيرات

		عدد الاخطاء	نوع الإنتاج النهائي للمشروع
نوع فكرة المشروع	درجة الترابط Pearson Correlation	-.344	.323
	مستوى الدلالة Sig. (2-tailed)	.037	.048
	عدد عناصر العينة N	37	38
نوع الزبون	درجة الترابط Pearson Correlation		-.910
	مستوى الدلالة Sig. (2-tailed)		.000**
	عدد عناصر العينة N		105

جنس فريق المشروع	درجة الترابط Pearson Correlation	.390	
	مستوى الدلالة Sig. (2-tailed)	.017	
	عدد عناصر العينة N	37	

9. الاستنتاجات:

1- من خلال نتائج تحليل البيانات للفرضية الأولى نستنتج أنه لا يوجد فارق بين مستويات مخرجات مشاريع التخرج بين المؤسسات التعليمية وهذا يرجع لوجود المؤسسات في نفس البيئة الجغرافية وكذلك بسبب التعاون بين المؤسسات من حيث الأساتذة نتيجة لسبب العجز القائم في هذا التخصص وتبادل نفس الكوادر العلمية (أعضاء هيئة التدريس).

2- من خلال نتائج تحليل البيانات للفرضية الثانية نستنتج أنه لا يوجد فارق في عدد "نواقص توثيق المشروع" بين المؤسسات التعليمية والذي نستطيع تفسيره بنفس ما ورد في الاستنتاج الأول.

3- من خلال الفرضية الثالثة والتي تنص على أنه لا يوجد تأثير للمستوى العلمي للأستاذ المشرف على المستوى العام لمشروع التخرج وقد أكدت النتائج صحة الفرضية والذي يعتبر مؤشر على أن معظم الأساتذة كانوا من حاملي درجة الماجستير وبذلك فإن تقارب المستوى العلمي أدى إلى صحة الفرضية.

4- من خلال الفرضية الرابعة والتي تنص على أنه لا يوجد تأثير لعدد أفراد فريق المشروع (الطلبة) على المستوى النهائي للمشروع والذي يمكن أن يشير إلى مدى تعاون أعضاء فريق عمل الطلبة في اعداد مشروع التخرج.

5- من خلال الفرضية الخامسة والتي تنص على أنه لا يوجد فرق في المستوى العام للمشروع باختلاف نوع الجنس لفريق المشروع رغم أن نتيجة مقارنة التباين بين الأنواع الثلاثة (ذكور ، اناث ، مجموعة مختلطة) أظهرت عدم وجود اختلاف في المستوى العام للمشروع إلا أن تحليل الترابط أظهر أن هناك ارتباط بين نوع الجنس وعدد الأخطاء في مشروع التخرج والتي يكون فيها أعضاء الفريق الخليط من الإناث والذكور له أكبر عدد أخطاء منها في المشاريع الغير مختلطة.

6- من خلال الفرضية السادسة والتي تنص على أنه لا يوجد فرق بين المستوى النهائي للمشاريع التي كان لها زبون حقيقي ومستوى المشاريع التي ليس لها زبون حقيقي وهو ما أكدتها النتائج والتي يمكن تفسيرها على أن معظم مشاريع التخرج كانت عبارة عن عرض تجريبي ولم تستهدف عمل مشروع

لزبون حقيقي وهذا ما أكده تحليل الترابط (أنظر الفقرة 17 في التحليل الترابط)، كذلك أظهر تحليل الترابط أنه يوجد ارتباط بين المتغير المستقل (نوع الزبون) والمتغير التابعة (المدة الزمنية للمشروع) حيث يفسر على أن مشاريع التخرج التي كان لها زبون حقيقي تستغرق وقت أطول من المشاريع التي ليس لها زبون حقيقي.

7- من خلال الفرضية السابعة والتي تنص على أنه لا يوجد فارق في عدد "نواقص توثيق المشروع" باختلاف المؤهلات العلمية للمشرفين وهذا ما أكدته نتائج التحليل الاحصائي ويرجع إلى أن معظم المشرفين من حاملي درجة الماجستير.

8- من خلال الفرضية الثامنة والتي تنص على أنه لا يوجد فارق في عدد "نواقص توثيق المشروع" باختلاف نوع الجنس لفريق المشروع وقد أكدت النتائج على صحة الفرضية ولكن التأثير الوحيد للمتغير المستقل (نوع الجنس لفريق المشروع) كان له تأثير على عدد الأخطاء في مشروع التخرج.

9- من خلال الفرضية التاسعة والتي تنص على أنه لا يوجد تأثير (ارتباط) للمتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة فقد تم تحليل الترابط مع ذكر تفسير لكل منها في الجزء الخاص بتحليل الفرضية التاسعة.

10. الخاتمة:

من المهم جدا الاهتمام بالدراسات التي تركز على تقييم العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، فيما يخص مشاريع التخرج في أقسام الحاسوب، حيث تعتبر واجهة مهمة جدا توضح المستوي العام لمخرجات أقسام الحاسوب يجب تطويرها والاهتمام بها.

وبعد أن تم التركيز على كل الجوانب التي من شأنها تقييم عمل الطالب ومدى المهارات التي اكتسبها لإنجاز المشروع خلصت هذه الدراسة إلى أنه لا يوجد رابط بين مخرجات أقسام الحاسوب ومتطلبات سوق العمل تجلت في عدم وجود مشاريع تخرج تم تنفيذها لزبائن أو مستفيدين حقيقين في سوق العمل.

11. التوصيات:

1- مواصلة البحث في أبعاد النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة خاصة في العلاقة بين مشروع التخرج وعناصر العملية التعليمية الأخرى مثل المناهج الدراسية.

2- ضرورة تبادل الخبرات في مجال التعليم العالي وذلك للوصول إلي منهجيات عمل ومقاييس موحدة ومعتمدة فيما يخص تطوير مشاريع التخرج.

3- ضرورة منح الطالب في النظام الفصلي فترة زمنية أطول لكي يتمكن من اعداد مشروع التخرج بشكل جيد.

4- نأمل دعم مشاريع التخرج التي تلبي متطلبات المؤسسات الخدمية حسب ما يتطلبه سوق العمل.

12.المراجع

1. طارق العاني وأكرم الجميلي " طرائق التدريس والتدريب المهني" المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين ، 2000.

2. علي محمد رحومة" فصول في تكنولوجيا المعلومات وقضايا المجتمع الإلكتروني" الدار الأكاديمية، طرابلس-ليبيا، 2007.

3. منذر واصف المصري " التعليم والتدريب المهني في الوطن العربي" المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين 2006، ص(61-66).

4. عدنان عو " مناهج البحث العلمي. الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات" 2008.

5. Bryman, A., & Cramer, D. (2001). Quantitative Data Analysis with SPSS Release 10 for Windows : A Guide for Social Scientists. Hove: Routledge.

د. إمحمد علي سليمان أبوسطاش

كلية الآداب – جامعة المرقب

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد الصادق الأمين، أفضل من نطق بالضاد، المبعوث رحمة للعباد.

أما بعد، فهذه ورقة تلقي الضوء على أحد أعلام النحو في القرن العاشر الهجري، وهو رضي الدين ابن الحنبلي محمد بن إبراهيم (971 هـ)، وتكشف اللثام عن منهجه واختياراته النحوية في كتابه الموسوم: المنثور العودي على المنظوم السعودي، وهو شرح للقصيدة الميمية التي أنشأها أبو السعود (982هـ) صاحب التفسير المشهور.

مشكلة البحث: يحاول الباحث في هذه الورقة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما منهجه العلمي الذي اتبعه في شرحه؟
- ما أهم اختياراته النحوية فيه؟

حدود البحث: اقتصرت هذه الورقة على الجوانب الآتية: الشواهد القرآنية، والأحاديث الشريفة، والأمثال ولغات العرب وأقوالهم، والشواهد الشعرية.

أهداف البحث: تهدف هذه الورقة إلى ما يأتي:

- معرفة منهجه العلمي الذي اتبعه في شرحه.
- معرفة اختياراته النحوية فيه.

أهمية البحث: تهدف هذه الورقة إلى ما يأتي:

- كشف النقاب عن إبراز نتاج علم من أعلام النحو.
- بيان طريقته في شرح الشواهد.

المنهج المتبع: سيتبع الباحث المنهج الوصفي الاستقرائي لمعرفة منهج ابن الحنبلي وطريقته في شرح الشواهد.

وتنقسم هذه الورقة على هذه المقدمة، ثم خاتمة تتضن أهم النتائج، ومبحثين هما:

المبحث الأول: منهج ابن الحنبلي الذي اتبعه في كتابه المنثور العودي على المنظوم السعودي في الجوانب الآتية:

- الاستشهاد بالقرآن الكريم.
- الاستشهاد بالأحاديث الشريفة.
- الاستشهاد بالأمثال، ولغات العرب وأقوالهم.
- الاستشهاد بالشواهد الشعرية.

المبحث الثاني: اختياراته النحوية.

الخاتمة، وثبت المصادر والمراجع.

المبحث الأول:منهج ابن الحنبلي الذي اتبعه في كتابه المنثور العودي على المنظوم السعودي.

1- الاستشهاد بالقرآن الكريم:

ما من شك في أن الاحتجاج بالقرآن الكريم هو المقدم لإثبات القواعد النحوية؛ لأنه وحي منزل من عند الله عز وجل، على أفصح من نطق بالضاد، محمد ﷺ محفوظ بحفظ الله له من التحريف أو التبديل، متعبد بتلاوته، بقراءاته المتعددة، ولو كانت شاذة؛ إذ إن القراءة حجة على اللغة، وليست اللغة حجة على القراءة، فـ«كل قراءة وافقت العربية ولو بوجه، ووافقت أحد المصاحف العثمانية ولو احتمالا، وصح سندها، فهي القراءة الصحيحة التي لا يجوز ردها، ولا يحل إنكارها، بل هي من الأحرف السبعة التي نزل بها القرآن، ووجب على الناس قبولها»[(1)].

وقد انعقد الإجماع على الاحتجاج به في اللغة والنحو، إذ هو حجة لا تضاهيها حجة، ولو كانت القراءة شاذة -كما مر- لأنها أقوى سندًا، وأصح رواية ونقلا من كل ما عداه من نصوص احتج بها العلماء على مر العصور، «وقد أطبق الناس على الاحتجاج بالقراءات الشاذة في العربية إذا لم تخالف قياسًا معلومًا، بل ولو خالفته يحتج بها في مثل ذلك الحرف بعينه»[(2)].

وعلى هذا جرى ابن الحنبلي في شرحه، فقد بلغ عدد الآيات التي استشهد بها أربعين آية، يتكرر بعضها في أكثر من موضع، فلا يكاد تخلو مسألة لغوية أو نحوية إلا وتتلوها آية من كتاب الله أو قراءة لها.

ومن نماذج استشهاده بالقرآن الكريم، استشهاده بقوله تعالى: ﴿ فَوَقَاهُمُ اللَّهُ شَرَّ ذَلِكَ الْيَوْمِ وَلَقَّاهُمْ نَضْرَةً وَسُرُورًا﴾[(3)] بتخفيف القاف، وقال: «وإِنْ قُرِئَ قَوْلُهُ تَعَالَى: بالوَجْهَيْنِ[(4)]»[(5)]،

---

(1)النشر في القراءات العشر 9/1.

(2)الاقتراح ص68.

([3]) الإنسان: 11.

([4]) قرأ الجمهور ﴿فوقاهم﴾ بتخفيف القاف، وأبو جعفر بتشديدها. انظر: البحر المحيط في التفسير 362/10.

([5]) المنثور العودي ص26.

واستشهاده بقوله تعالى:﴿ وَإِنَّهُ لَقَسَمٌ لَوْ تَعْلَمُونَ عَظِيمٌ ﴾[6]، على أن الاعتراض وقع بدون الواو والفاء[7]، واستشهاده بالقراءة الشاذة[8]﴿وَإِذَا وَقَعَ الْقَوْلُ عَلَيْهِمْ أَخْرَجْنَا لَهُمْ دَابَّةً مِنَ الْأَرْضِ تُكَلِّمُهُمْ أَنَّ النَّاسَ كَانُوا بِآيَاتِنَا لَا يُوقِنُونَ﴾ [9]، على أن "الكِلام" بكسر الكاف جمع "كَلم" بفتحها وهو الجراحة[10]، ومنها استشهاده[11] على نقل حركة الهمزة إلى الساكن قبلها ثم حذف الهمزة بقوله تعالى: ﴿قَدَ افْلَحَ﴾[12].

واستشهاده بقراءتي التخفيف والتشديد للزاي في قوله تعالى ﴿ إِذْ أَرْسَلْنَا إِلَيْهِمُ اثْنَيْنِ فَكَذَّبُوهُمَا فَعَزَّزْنَا بِثَالِثٍ فَقَالُوا إِنَّا إِلَيْكُمْ مُرْسَلُونَ﴾ [13]، على أن معنى "عززنا" قوينا[14]، وبقوله تعالى"﴿ وَلَقَدْ آتَيْنَا بَنِي إِسْرَائِيلَ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى الْعَالَمِينَ﴾ [15]، على أن اهل كل زمان عالَم[16]، وبقوله تعالى:﴿ إِذْ هُمْ عَلَيْهَا قُعُودٌ ﴾[17]، على مجيء فعول جمعًا لفاعل[18]، وبقوله تعالى:﴿ وَاضْرِبْ لَهُمْ مَثَلَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَاءٍ أَنْزَلْنَاهُ مِنَ السَّمَاءِ فَاخْتَلَطَ بِهِ نَبَاتُ الْأَرْضِ فَأَصْبَحَ هَشِيمًا تَذْرُوهُ الرِّيَاحُ وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُقْتَدِرًا

([6]) الواقعة: 76.

([7]) المنثور العودي ص25.

([8]) بفتح التاء وتخفيف اللام، وهي قراءة ابن عباس وسعيد بن جبير ومجاهد والجحدري وأبي زرعة. انظر: مختصر في شواذ القرآن، ص110، والمحتسب 2/144-145.

([9]) النمل: 82.

([10]) انظر: المنثور العودي ص27.

([11]) انظر: المنثور العودي ص28.

([12]) المؤمنون: 1.

([13])يس: 14.

([14]) انظر: المنثور العودي ص37.

([15]) الجاثية: 16.

([16]) انظر: المنثور العودي ص37.

([17]) البروج: 6.

([18]) انظر: المنثور العودي ص38.

﴾[19]، على أن المضارع من ذرته الريح تذروه ويصح تذريه، ورجح "تذروه"[20] بهذه الآية والآية الأخرى:﴿ وَالذَّارِيَاتِ ذَرْوًا ﴾[21].

ومنها استشهاده بقوله تعالى:﴿ قَالَتْ أَنَّى يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَلَمْ يَمْسَسْنِي بَشَرٌ وَلَمْ أَكُ بَغِيًّا ﴾[22]، على حذف نون "أكون"[23]، وبقوله تعالى:﴿ وَإِذَا رَآكَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنْ يَتَّخِذُونَكَ إِلَّا هُزُوًا أَهَذَا الَّذِي يَذْكُرُ آلِهَتَكُمْ وَهُمْ بِذِكْرِ الرَّحْمَنِ هُمْ كَافِرُونَ ﴾[24]، على أن الاستفهام للتحقير[25]، واستشهاده على الفرق بين الهَوْن والهُون بآيتين[26]: الأولى قوله تعالى:﴿ وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا ﴾[27]، والأخرى قوله تعالى:﴿ الْيَوْمَ تُجْزَوْنَ عَذَابَ الْهُونِ بِمَا كُنْتُمْ تَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ غَيْرَ الْحَقِّ وَكُنْتُمْ عَنْ آيَاتِهِ تَسْتَكْبِرُونَ﴾ [28]، واستشهاده بقوله تعالى:﴿ وَآتُوا النِّسَاءَ صَدُقَاتِهِنَّ نِحْلَةً فَإِنْ طِبْنَ لَكُمْ عَنْ شَيْءٍ مِنْهُ نَفْسًا فَكُلُوهُ هَنِيئًا مَرِيئًا﴾ [29]، على أن قوله "هنيئا" إما حال وإما دعاء[30]، واستشهاده على حذف العاطف والمعطوف بقوله تعالى:﴿ وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمْ مِمَّا خَلَقَ ظِلَالًا وَجَعَلَ لَكُمْ مِنَ الْجِبَالِ أَكْنَانًا وَجَعَلَ لَكُمْ سَرَابِيلَ تَقِيكُمُ الْحَرَّ وَسَرَابِيلَ تَقِيكُمْ بَأْسَكُمْ كَذَلِكَ يُتِمُّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تُسْلِمُونَ﴾[31]، على تقدير: "والبرد"[32]، واستشهاده على أن المقاليد الخزائن أو المفاتيح[33] لقول المفسرين بهما في تفسير قوله تعالى:﴿ لَهُ مَقَالِيدُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالَّذِينَ كَفَرُوا بِآيَاتِ اللَّهِ أُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ﴾ [34].

([19]) الكهف: 45.

([20]) انظر: المنثور العودي ص42.

([21]) الذاريات: 1.

([22]) مريم: 20.

([23]) انظر: المنثور العودي ص48.

([24]) الأنبياء: 36.

([25]) انظر: المنثور العودي ص50.

([26]) انظر: المنثور العودي ص51-52.

([27]) الفرقان: 63.

([28]) الأنعام: 93.

([29]) النساء: 4.

([30]) انظر: المنثور العودي ص55، 56.

([31]) النحل: 81.

([32]) انظر: المنثور العودي ص56.

ومنها قوله تعالى:﴿ **قُلْ مَا يَعْبَأُ بِكُمْ رَبِّي لَوْلَا دُعَاؤُكُمْ فَقَدْ كَذَّبْتُمْ فَسَوْفَ يَكُونُ لِزَامًا** ﴾[35]، على أن "فِعَال" بمعنى فاعل[36]، ومنها قوله تعالى:﴿ **أَوْ كَصَيِّبٍ مِنَ السَّمَاءِ فِيهِ ظُلُمَاتٌ وَرَعْدٌ وَبَرْقٌ يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ مِنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ وَاللَّهُ مُحِيطٌ بِالْكَافِرِينَ** ﴾[37] على إطلاق الكل وإرادة الجزء[38]، ومنها قوله تعالى:﴿ **إِلَّا عَجُوزًا فِي الْغَابِرِينَ**﴾ [39] على أن لفظ "الغابرين" يأتي بمعنى الماضين والباقين، فهو من الأضداد[40]، ومنها قوله تعالى: ﴿ **إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلْكَافِرِينَ سَلَاسِلَ وَأَغْلَالًا وَسَعِيرًا** ﴾[41] على أن التنوين في "سلاسلا" للتمكين على لغة من يصرف جميع ما لا ينصرف[42]، ومنها قوله تعالى:﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا بِطَانَةً مِنْ دُونِكُمْ لَا يَأْلُونَكُمْ خَبَالًا وَدُّوا مَا عَنِتُّمْ قَدْ بَدَتِ الْبَغْضَاءُ مِنْ أَفْوَاهِهِمْ وَمَا تُخْفِي صُدُورُهُمْ أَكْبَرُ قَدْ بَيَّنَّا لَكُمُ الْآيَاتِ إِنْ كُنْتُمْ تَعْقِلُونَ** ﴾[43] على مجيء "دون" بمعنى "غير"[44].

هذه بعض النماذج التي استشهد بها ابن الحنبلي من القرآن الكريم، بقراءاته المتواترة والشاذة، أيد بها حججه، ولم ينتقد فيها القراء ولا القراءات على نحو ما وقع من بعضهم، فأولئك «توقف نفر منهم إزاء أحرف قليلة في القراءات، لا تتجاوز أصابع اليد الواحدة، وجدوها لا تطرد مع قواعدهم، بينما تطرد معها قراءات أخرى آثروها، وتوسع في وصف ذلك بعض المعاصرين، فقالوا: إنهم كانوا يردون بعض القراءات ويضعفونها، كأن ذلك كان ظاهرة عامة عند نحاة البصرة مع أنه لا يوجد في كتاب سيبويه نصوص صريحة مختلفة تشهد لهذه التهمة الكبيرة، وسنرى الأخفش الأوسط يسبق الكوفيين المتأخرين إلى التمسك

([33]) انظر: المنثور العودي ص61.

([34]) الزمر: 63.

([35]) الفرقان: 77.

([36]) انظر: المنثور العودي ص62.

(37) البقرة: 19.

([38]) انظر: المنثور العودي ص64.

([39]) الشعراء: 171.

([40]) انظر: المنثور العودي ص69.

(41) الإنسان: 4.

([42]) انظر: المنثور العودي ص70.

([43]) آل عمران: 118.

([44]) انظر: المنثور العودي ص37.

بشواذ القراءات والاستدلال عليها من كلام العرب وأشعارهم، وفي الحق، إن بصريي القرن الثالث هم الذين طعنوا في بعض القراءات، وهي أمثلة قليلة لا يصح أن تتخذ منها ظاهرة ... وقد كانوا يصفونها بالشذوذ ويؤولونها ما وجدوا إلى التأويل سبيلا»[45].

2- الاستشهاد بالأحاديث الشريفة:

الحديث النبوي مرادف للسنة التي هي في اصطلاح المحدثين أقوال النبي ﷺ وأفعاله وتقريراته، وصفاته الخلقية والخلقية، وزاد بعضهم: وأقوال الصحابة والتابعين وأفعالهم، «ويرى بعض العلماء أن الحديث خاص بقوله فعله، والسنة تشمل الأقوال والأفعال والتقريرات، والصفات والسكنات والحركات في اليقظة والمنام والهم، وعلى هذا فالسنة أعم من الحديث»[46].

والمقصود المهم هنا قول النبي ﷺ إذ لا يعني النحاة في باب الاحتجاج غيره، والخلاف بينهم مشهور في قضية الاحتجاج به على قواعد اللغة والنحو، ومن الباحثين من أفرده بمؤلفات خاصة[47].

والعلماء في هذه القضية على قسمين: مجيز، ومانع، وقسم آخر يجمع بينهما، فمن المجيزين ابن السكيت (ت244هـ) وابن الطراوة (ت528هـ) والسهيلي (541هـ) وابن خروف (ت609هـ) وابن مالك (ت672هـ) والرضي (ت586هـ) وابن هشام (ت761هـ) والدماميني (ت828هـ) والبغدادي (ت1093هـ)، ومن أشهر المعترضين أبو الحسن بن الضائع (ت680هـ) وأبو حيان الأندلسي (ت745هـ) وتابعهما السيوطي (ت911هـ)؛ وعلة منعهم الاحتجاج بالحديث سببان: الأول أن الرواة جوزوا النقل بالمعنى، والآخر: وقوع اللحن في كثير مما روي عن النبي ﷺ لأن كثيرًا من الرواة كانوا غير عرب،

(45) المدارس النحوية ص19.

(46) الوسيط في علوم ومصطلح الحديث، ص16.

(47) من هذه المؤلفات: الحديث النبوي في النحو العربي، د. محمود فجال، والسير الحثيث إلى الاستشهاد بالحديث، له أيضًا، والنحاة والحديث النبوي، د. حسن موسى الشاعر، وموقف النحاة من الاحتجاج بالحديث، د. خديجة الحديثي، والحديث النبوي وأثره في الدراسات اللغوية والنحوية، د. محمد ضاري حمادي، وعصور الاحتجاج في النحو العربي، د. محمد إبراهيم عبادة، والاستشهاد والاحتجاج باللغة، د. محمد عيد، وموقف النحاة من القراءات القرآنية، د. شعبان صلاح. انظر: الجهود النحوية لبدر الدين الزركشي، ص65.

قال السيوطي: «إن غالب الأحاديث مروي بالمعنى، وقد تداولتها الأعاجم والمولدون قبل تدوينها، فرووها بما أدت إليه عبارتهم فزادوا ونقصوا، وقدموا وأخروا، وأبدلوا ألفاظًا بألفاظ، ولهذا ترى الحديث الواحد في القصة الواحدة مرويًّا على أوجه شتى بعبارات مختلفة، ومن ثم أنكر على ابن مالك إثباته القواعد النحوية بالألفاظ الواردة في الحديث»[48]، ورد هذا الكلام بأن الأصل الرواية باللفظ، وعلى فرض وقوع رواية بعض الأحاديث بالمعنى فالراوي عربي فصيح محتج بكلامه[49]، وبأن المحدثين تشددوا في نقل حديث رسول الله ﷺ وشرطوا على الراوي ألا يحدث إلا على اللفظ الذي سمعه من غير تغيير[50].

أما ابن الحنبلي فقد بلغ عدد الأحاديث الشريفة في شرحه عشرة أحاديث، وكانت مواضع الاستشهاد بها على النحو الآتي:

- استشهد[51] في تفسير لفظ الحمى على أنه المكان المحظور الذي لا يقرب بقول النبي ﷺ:«لاَ حِمَى إِلاَّ للهِ ولِرَسُولِهِ»[52].
- وعلى أن الحوم هو الدوران[53] بحديث النبي ﷺ:«مَنْ حَامَ حَوْلَ الحِمَى، يُوشِكُ أَنْ يُوَاقِعَهُ»[54].
- واستشهاده بقوله ﷺ:«مَنْ كَانَ لَهُ ثَلَاثُ بَنَاتٍ، فَصَبَرَ عَلَى لَأْوَائِهِنَّ، كُنَّ لَهُ حِجَابًا مِنَ النَّارِ»[55]، في تفسير لفظ اللأواءبمعى الشدة[56].

---

(48) الاقتراح في أصول النحو ص43.

(49) انظر: خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب 14/1، وفي أصول النحو ص50-51.

(50) انظر: مقدمة ابن الصلاح ص322.

([51]) انظر: المنثور العودي ص5.

([52]) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: المساقاة، باب: لا حمى إلا لله ولرسوله ﷺ، برقم 2370، ص427.

([53]) انظر: المنثور العودي ص32.

([54]) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الإيمان، باب فضل من استبرأ لدينه، برقم 52، ص25-26، ولفظه: «... وَمَنْ وَقَعَ فِي الشُّبُهَاتِ كَرَاعٍ يَرْعَى حَوْلَ الحِمَى يُوشِكُ أَنْ يُوَاقِعَهُ»، وفي كتاب البيوع، باب الحلال بيِّنٌ والحرام بيِّنٌ وبينهما مشبِّهات، برقم 2015، ص370، ولفظه: «... مَنْ يَرْتَعْ حَوْلَ الحِمَى يُوشِكْ أَنْ يُوَاقِعَهُ».

- وبقوله ﷺ:«مَنْ كَذَبَ عَلَيَّ مُتَعَمِّدًا فلْيَتَبَوَّأْ مَقْعَدَهُ مِنَ النَّارِ»[57]، في تفسير المباءة بمعنى منزل القوم في كل موضع.
- وبحديث الاستسقاء:«اللَّهُمَّ ارْحَمْ بَهَائِمَنَا الحَائِمَةَ»[58]، على أنا الحائمة هي التي تحوم على الماء أي: تطوف عليه فلا تجد ماء ترده[59].
- وبحديث الضب الذي جاء فيه:«فَأَجِدُنِي أَعَافُهُ»[60]،في شرح لفظ "عفته" وأنه بمعنى كرهته[61].
- واستشهد[62] على جمع حِجَّة على حِجَج بحديث:«التُّرَابُ طَهُورُ المُسْلِمِ، ولَوْ إِلَى عَشْرِ حِجَجٍ»[63].

([55]) أخرجه الزمخشري بهذا اللفظ في الفائق في غريب الحديث 182/3، وورد في المسند 310/8 بلفظ: «مَنْ كَانَ لَهُ ثَلَاثُ بَنَاتٍ، فَصَبَرَ عَلَى لَأْوَائِهِنَّ، وَضَرَّائِهِنَّ، وَسَرَّائِهِنَّ، أَدْخَلَهُ اللهُ الْجَنَّةَ بِفَضْلِ رَحْمَتِهِ إِيَّاهُنَّ...»، وفي مصنف ابن أبي شيبة 222/5 بلفظ: «مَنْ كَانَ لَهُ ثَلَاثُ بَنَاتٍ فَصَبَرَ عَلَى لأَوَائِهِنَّ وَسَرَّائِهِنَّ وَضَرَّائِهِنَّ أَدْخَلْنَهُ الْجَنَّةَ بِفَضْلِ رَحْمَتِهِ إِيَّاهُنَّ...».

([56]) انظر: المنثور العودي ص22.

([57]) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الجنائز، باب ما يكره من النياحة على الميت، برقم 1291، ص239 ولفظه: «إِنَّ كَذِبًا عَلَيَّ لَيْسَ كَكَذِبٍ عَلَى أَحَدٍ، مَنْ كَذَبَ عَلَيَّ مُتَعَمِّدًا ...» الحديث، ومسلم في صحيحه، في المقدمة، باب تغليظ الكذب على رسول الله ﷺ، برقم 3، ص12.

([58]) أخرجه الزمخشري في الفائق في غريب الحديث 277/2، وابن الجوزي في غريب الحديث 254/1، وابن الأثير في النهاية في غريب الحديث والأثر ص465.

([59]) انظر: المنثور العودي ص33.

([60]) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الذبائح والصيد والتسمية على الصيد، باب الضب، برقم 5537، ص1035 عن خالد بن الوليد: أنه دخل مع رسول الله ﷺ بيت ميمونة فأتي بضب محنوذ، فأهوى إليه رسول الله ﷺيده، فقال بعض النسوة: أخبروا رسول الله ﷺ بما يريد أن يأكل، فقالوا: هو ضب يا رسول الله، فرفع يده، فقلت: أحرام هو يا رسول الله؟ فقال:«لاَ، ولَكِنْ لَمْ يَكُنْ بِأَرْضِ قَوْمِي، فَأَجِدُنِي أَعَافُهُ»، قال خالد: فاجتررته فأكلته، ورسول الله ﷺ ينظر. وأخرجه مسلم في صحيحه، كتاب الصيد والذبائح وما يؤكل من الحيوان، باب إباحة الضب، برقم 1945، ص774.

([61]) انظر: المنثور العودي ص56.

([62]) انظر: المنثور العودي ص58.

([63]) أخرجه أحمد في المسند 483/15، 485 برقم 21201، 21202 ولفظه في الأول: «إِنَّ الصَّعِيدَ الطَّيِّبَ طَهُورٌ مَا لَمْ تَجِدِ المَاءَ ولَوْ إِلَى عَشْرِ حِجَجٍ، فَإِذَا وَجَدْتَ المَاءَ فَأَمِسَّ بَشَرَتَكَ»، ولفظه في الثاني: «يَا أَبَا ذَرٍّ، إِنَّ الصَّعِيدَ الطَّيِّبَ طَهُورٌ مَا لَمْ تَجِدِ المَاءَ ولَوْ فِي عَشْرِ حِجَجٍ، فَإِذَا قَدَرْتَ المَاءَ فَأَمِسَّهُ بَشَرَتَكَ».

- وعلى أن الإمام واحد الأئمة[64] بحديث:«الأَئِمَّةُ مِنْ قُرَيْشٍ»[65].
- وعلى النهي عن التشاؤم[66] بحديث:«لاَ صَفَرَ، وَلاَ هَامَةَ»[67].
- وعلى أن الجَبَّ بمعنى القطع[68] بحديث النبي ﷺ:«إِنَّ الإِسْلَامَ يَجُبُّ مَا قَبْلَهُ، والتَّوْبَةَ تَجُبُّ مَا قَبْلَهَا»[69].

3- الاستشهاد بالأمثال ولغات العرب وأقوالهم:

اتفق النحاة على الاستشهاد بالمنثور من كلام العرب، لا سيما الأمثال، ويشترطون في ذلك ثبوت فصاحة من يروى عنه، قال السيوطي (911ه): «وأما كلام العرب فيحتج منه بما ثبت عن الفصحاء الموثوق بعربيتهم»[70].

وابن الحنبلي لم يشذ عن هؤلاء -وإن كان مقلًّا في ذلك- فقد ورد استشهاده بالأمثال ولغات العرب وأقوالهم في شرحه هذا في بضعة مواضع على النحو الآتي:

- استشهاده بالمثل الذي رواهابن دريد[71] (321ه): «لاَ يَضُرُّ الحُوَارَ وَطْءُ أُمِّهِ» في شرح لفظ الحوار[72].
- واستشهاده بالمثل:«جَاوَزَ الحِزَامُ الطُّبْيَيْنِ»[73]، على أن الطُّبْيَيْن مثنى طُبْيٍ، وهو لذوات الحافر والسباع كالضرع لغيرها[74].

([64]) انظر: المنثور العودي ص61.

([65])أخرجه ابن الأثير في النهاية 116/1، 126/4 ولفظه «الْأَئِمَّةُ مِنْ قُرَيْشٍ، أَبْرَارُهَا أُمَرَاءُ أَبْرَارِهَا، وفُجَّارُهَا أُمَرَاءُ فُجَّارِهَا».

([66]) انظر: المنثور العودي ص67.

(67) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: الطب، باب: لا صفر وهو داء يأخذ البطن، برقم 5717، ص1064، ولفظه: «لاَ عَدْوَى، وَلاَ صَفَرَ، وَلاَ هَامَةَ»، ومسلم في صحيحه، كتاب السلام، باب: لا عدوى ولا طيرة ولا هامة ولا صفر ولا نول ولا غول ولا يورد ممرض على مصح، برقم 2220، ص876.

([68]) انظر: المنثور العودي ص18-19.

([69]) النهاية في غريب الحديث 234/1.

(70) الاقتراح في أصول النحو 90.

([71]) في جمهرة اللغة 146/2 (ح ر و)، ويروى: «لاَ يَضُرُّ الحُوَارَ مَا وَطِئَتْهُ أُمُّهُ»، أي: وطؤها لإشفاقها عليه، يضرب للمشفق الذي لا يؤذيك وإن همَّ بك. انظر: مجمع الأمثال 220/2، والمستقصى في أمثال العرب 271/2.

([72]) انظر: المنثور العودي ص21.

- أما المثل:رَجَعَ بِخُفَّيْ حُنَيْنٍ[75]، فقد شرحه وذكر مضربه، وقصته[76]، لوروده في البيت الثامن والستين من الميمية المشروحة في قول أبي السعود (982ه):

رَجَعْتَ وَقَدْ ضَلَّتْ مَسَاعِيكَ كُلُّهَا
بِخُفَّيْ حُنَيْنٍ لاَ تَزَالُ تُلَامُ

- ومن لغاتهم[77] أغار في غار عند الفراء (207ه).
- ومن أقوال العرب: هنأني الطعام ومرأني[78].
- إهمال "ما" بمعنى "ليس" على اللغة التميمية[79].
- رجوع إلى "ما" الحجازية[80].
- لغة من يصرف جميع ما لا ينصرف[81].

4- الاستشهاد بالشواهد الشعرية:

تأتي الشواهد الشعرية في المرتبة الثانية في الاحتجاج بها، بعد القرآن الكريم، وتأتي من حيث الكم في المرتبة الأولى عند ابن الحنبلي في شرحه هذا، إذ بلغت واحدًا وسبعين شاهدًا، يستشهد بها على مسائل لغوية، أو نحوية،أو بلاغية، تعرض له يدلل بها على وجه إعراب، أو شرح لفظ، ويمكن تقسيم شواهده الشعرية على النحو الآتي:

أ- شواهد على شرح ألفاظ لغوية.

ب-شواهد على مسائل نحوية.

ج-شواهد على مسائل صرفية.

([73]) جمهرة الأمثال 180/1، 249، 291، ومجمع الأمثال 166/1، 209/2.

([74]) انظر: المنثور العودي ص58.

([75]) انظر: جمهرة الأمثال 351/1، ومجمع الأمثال 256/1، 296، 67/2، والمستقصى في أمثال العرب 105/1.

([76]) انظر: المنثور العودي ص58.

([77]) انظر: المنثور العودي ص15، 16.

([78]) انظر: المنثور العودي ص16.

([79]) انظر: المنثور العودي ص45، 55.

([80]) انظر: المنثور العودي ص45.

([81]) انظر: المنثور العودي ص70.

أ – شواهد على شرح ألفاظ لغوية.

بلغ عدد هذه الشواهد خمسة وعشرين شاهدًا، ويمكن عرض بعضها على النحو الآتي:

- استشهد في شرح لفظ "المنى" بقول الرماح بن ميادة(139ه):

مُنًـــــى إِنْ تَكُـــــنْ حَقًّـــــا تَكُـــــنْ أَحْسَـــــنَ المُنَـــــى
وَإِلاَّ فَقَـــــدْ عِشْـــــنَا بِهَـــــا زَمَنًـــــا رَغْـــــدَا[82]

- وفي شرح لفظي "عراه، واعتراه" بقول أبي صخر الهذلي(80ه):

وَإِنِّـــــي لَتَعْرُونِـــــي لِـــــذِكْرَاكِ هِـــــزَّةٌ
كَمَـــــا انْـــــتَفَضَ العُصْـــــفُورُ بَلَّلَـــــهُ القَطْـــــرُ[83]

- وعلى ألف الإشباع المتولدة من إشباع الفتحة بقول عنترة (22 ق ه):

يَنْبَـــاعُ مِـــنْ ذِفْـــرَى غَضُـــوبٍ جَسْـــرَةٍ[84]

- وعلى مجيء "غار" التي معناها أتى الغور وأن فيه لغتين، بقول الأعشى (7ه):

نَبِـــيٌّ يَـــرَى مَـــا لاَ تَـــرَوْنَ وَفِعْلُـــهُ
أَغَـــارَ لَعَمْـــرِي فِـــي البِلَـــادِ وَأَنْجَـــدَا[85]

- وعلى لفظ "الكلام" من المثلثات بقول الشاعر[86]:

تَعَلَّـــــلْ بِالرَّجَـــــاءِ وَبِالكَلَـــــامِ
لِمَـــــا تَلْقَـــــاهُ مِـــــنْ أَلَـــــمِ الكِلَـــــامِ
وَلاَ تَجْـــــزَعْ مِـــــنَ الأَرْضِ الكُلَـــــامِ
فَبَعْـــــدَ العُسْـــــرِ يَلْقَـــــى المَـــــرْءُ يُسْـــــرَا

- وفي شرح لفظ "الأعلام" بقول الخنساء (24ه):

([82]) انظر: المنثور العودي ص7، والبيت من الطويل، في شعر ابن ميادة ص245.

([83])انظر: المنثور العودي ص8، والبيت من الطويل، في: شرح أشعار الهذليين للسكري 957/2.

([84])انظر: المنثور العودي ص10، وهو صدر بيت من الكامل، وعجزه:

زَيَّافَـــــةٍ مِثْـــــلِ الفَنِيـــــقِ المُكْـــــدَمِ

في شرح ديوانه ص122.

([85])انظر: المنثور العودي ص16، والبيت من الطويل، في شرح ديوانه ص102.

([86])انظر: المنثور العودي ص27، والبيت من الوافر، لعبد العزيز بن أحمد الديريني، في مربع في مثلثات قطرب اللغوية، منشور بمجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد 81، الجزء 3، ص610.

وَإِنَّ صَخْرًا لَتَأْتَمُّ الهُدَاةُ بِهِ
كَأَنَّهُ عَلَمٌ فِي رَأْسِهِ نَارُ[87]

- وفي شرح لفظ "الرامسات" ببيت النابغة (18 ق ه):

كَأَنَّ مَجَرَّ الرَّامِسَاتِ ذُيُولَهَا
عَلَيْهِ قَضِيمٌ نَمَّقَتْهُ الصَّوَانِعُ[88]

- وفي شرح لفظ "الضيم" بقول المتلمس الضبعي (50 ق ه):

وَلاَ يُقِيمُ عَلَى ضَيْمٍ يُرَادُ بِهِ
إِلاَّ الأَذَلاَّنِ عَيْرُ الحَيِّ والوَتِدُ[89]

- وفي شرح لفظ "مهند" بقول كعب (26ه):

إِنَّ الرَّسُولَ لَسَيْفٌ يُسْتَضَاءُ بِهِ
مُهَنَّدٌ مِنْ سُيُوفِ اللهِ مَسْلُولُ[90]

- وفي شرح لفظ "العتب" ببيت الغطمشالضبي:

أَخِلَّايَ لَوْ غَيْرُ الحِمَامِ أَصَابَكُمْ
عَتَبْتُ وَلَكِنْ مَا عَلَى المَوْتِ مَعْتَبُ[91]

- وفي شرح لفظ "الحتوم" بقول أمية بن أبي الصلت (5ه):

عِبَادُكَ يُخْطِئُونَ وَأَنْتَ رَبٌّ
بِكَفَّيْكَ المَنَايَا والحُتُومُ[92]

ب-شواهد على مسائل نحوية.

بلغت هذه الشواهد ثمانية عشر شاهدًا، ويمكن عرض بعضها على النحو الآتي:

- استشهد على زيادة "أل" للضرورة بقول ابن ميادة (139ه):

([87]) انظر: المنثور العودي ص35، والبيتمن البسيط، في ديوانها ص40.

([88])انظر: المنثور العودي ص41، والبيت من الطويل، في ديوانه ص43.

([89])انظر: المنثور العودي ص43، والبيت من البسيط، في ديوان شعره ص208، باختلاف يسير في روايته.

([90])انظر: المنثور العودي ص46، والبيت من البسيط، في ديوانه ص67.

([91])انظر: المنثور العودي ص48، والبيت من الطويل، في: المقاصد النحوية 1964/4، وشرح التصريح 422/2.

([92])انظر: المنثور العودي ص61، والبيت من الوافر، في ديوانه ص124.

رَأَيْـــتُ الوَلِيـــدَ بْـــنَ اليَزِيـــدِ مُبَارَكًـــا[93]

- وعلى تخفيف "كأن" بقول الشاعر:

كَـــأَنْ لَـــمْ يَكُـــنْ بَـــيْنَ الحَجُـــونِ إِلَـــى الصَّـــفَا

أَنِـــيسٌ وَلَـــمْ يَسْـــمُرْ بِمَكَّـــةَ سَـــامِرُ[94]

- وعلى مجيء "عاد" بمعنى "صار" بقول المتنبي(354):

وَعَـــادَ بَهَـــارًا فِـــي الخُـــدُودِ الشَّـــقَائِقُ[95]

- وعلى مجيء الجملة حالا بعد استيفاء "كان" معموليها بقول الحريري (516ه):

كَـــأَنِّي بِـــكَ تَـــنْحَطُّ

إِلَـــى القَبْـــرِ وتَـــنْغَطُّ

وقَـــدْ أَسْـــلَمَكَ الـــرَّهْطُ

إِلَـــى أَضْـــيَقَ مِـــنْ سَـــمِّ[96]

- وعلى الاعتراض بالجملة الدعائية بين اسم "إن" وخبرها، بقول عوف بن محلم السعدي:

إِنَّ الثَّمَـــانِينَ وَبُلِّغْتَهَـــا

قَـــدْ أَحْوَجَـــتْ سَـــمْعِي إِلَـــى تَرْجُمَـــانْ[97]

- وعلى الاعتراض بالفاء بين العامل ومعموله بقول الشاعر:

---

(93)انظر: المنثور العودي ص9، وهوصدر بيت من الطويل، وعجزه:

شَـــدِيدًا بِأَحْنَـــاءِ الخِلَافَـــةِ كَاهِلُـــهْ

في ديوانه ص192.

([94])انظر: المنثور العودي ص10، والبيت من الطويل، ينسب إلى مضاض بن عمرو الجرهمي، والحارث بن مضاض الجرهمي، وعمرو بن الحارث الجرهمي، وهو في: جمهرة أشعار العرب للقرشي ص66، وشرح القصائد السبع الطوال الجاهليات ص256.

([95])انظر: المنثور العودي ص14، وهو عجز بيت من الطويل، وصدره:

وَقَـــدْ صَـــارَتِ الأَجْفَـــانُ قَرْحَـــى مِـــنَ البُكَـــا ...

في شرح ديوانه 82/3.

([96])انظر: المنثور العودي ص20، والبيت من الهزج، في مقاماته ص97.

([97]) انظر: المنثور العودي ص25، والبيت من السريع، وهو في: مغني اللبيب 63/5، 93، وخزانة الأدب لابن حجة للحموي 375/1، 280/2، وخزانة الأدب للبغدادي 58/9.

وَاعْلَمْ فَعِلْمُ المَرْءِ يَنْفَعُهُ
أَنْ سَوْفَ يَأْتِي كُلَّ مَا قُدِرَا[98]

- وعلى إفراد الضمير ومرجعه جمع، بقول الشاعر:

فِيهَا سَوَادٌ مِنْ خُطُوطٍ وبُلُقْ
كَأَنَّهُ فِي الجِسْمِ تَوْلِيعُ البَهَقْ[99]

- مجيء "ربَّ" حرفية، بقول الشاعر:

إِنْ يَقْتُلُوكَ فَإِنَّ قَتْلَكَ لَمْ يَكُنْ
عَارًا عَلَيْكَ وَرُبَّ قَتْلٍ عَارُ

- جواز قولك: الأيام فعلن وفعلت، بقول البحتري (284ه):

وَكَمْ ذُدْتَ عَنِّي مِنْ تَحَامُلِ حَادِثٍ
وَسَوْرَةِ أَيَّامٍ حَزَزْنَ إِلَى العَظْمِ[100]

- وعلى مجيء "ثم" للترتيب الذكري، بقول أبي نواس (198ه):

إِنَّ مَنْ سَادَ ثُمَّ سَادَ أَبُوهُ
ثُمَّ قَدْ سَادَ قَبْلَ ذَلِكَ جَدُّهُ[101]

ج- شواهد على مسائل صرفية:

- استشهاده على مجيء فُعُول جمعا لفَاعِل بقول الشاعر:

أَنَا ابْنُ الَّذِي لاَ تُنْزِلُ النَّارُ قِدْرَهُ

([98]) انظر: المنثور العودي ص25، والبيت من السريع، مجهول القائل، وهو في: شرح التسهيل لابن مالك 377/2، ومغني اللبيب 101/5، وتمهيد القواعد 2350/5، وشرح شواهد المغني 828/2، وشرح أبيات مغني اللبيب 231/6.

([99])انظر: المنثور العودي ص26، والبيتان من مجزوء الرجز، لرؤبة بن العجاج، في ديوانه ص104.

([100]) انظر: المنثور العودي ص29، والبيت من الطويل، للبحتري في ديوانه ص124.

([101])انظر: المنثور العودي ص42، والبيت من الخفيف، في ديوانه ص493، وروايته:

قُلْ لِمَنْ سَادَ ثُمَّ سَادَ أَبُوهُ قَبْلَهُ ثُمَّ قَبْلَ ذَلِكَ جَدُّهُ

وأبو نواس لا يحتج بشعره في اللغة، غير أن هذا البيت ورد في مصادر متعددة، واعتذر البعض بأن وروده فيها للتمثيل لأمر معنوي، وليس القصد الاستشهاد، ومن هذه المصادر: نتائج الفكر ص196، وشرح الرضي على الكافية 390/4، والجنى الداني ص428، وتوضيح المقاصد والمسالك 999/2، ومغني اللبيب 223/2، وتمهيد القواعد 3444/7، 3446، وهمع الهوامع 236/5.

وَإِنْ نَزَلَـــــــــتْ يَوْمًـــــــــا فَسَـــــــــوْفَ تَعُـــــــــودُ

تَـــــــرَى النَّـــــــاسَ أَفْوَاجًـــــــا إِلَـــــــى بَـــــــابِ دَارِهِ

فَمِـــــــــنْهُمْ قِيَـــــــــامٌ حَوْلَهَـــــــــا وَقُعُـــــــــودُ[102]

- وعلى أن الفعل "هب" غير متصرف، ويستعمل في المفرد وغيره، بقول الشاعر:

وَهَـــــــــبْكُمْ مَنَعْـــــــــتُمْ أَنْ أَلُـــــــــمَّ بِرَبْعِهَـــــــــا

فَهَـــــــــلْ تَمْنَعُـــــــــونِي أَنْ أَقُـــــــــولَ القَوَافِيَـــــــــا[103]

- وعلى إبدال النون ميمًا من لفظ "البنان" بقول رؤبة (145ه):

وَكَفِّـــــــــكِ المُخَضَّـــــــــبِ البَنَـــــــــامِ[104]

المبحث الثاني: اختياراته النحوية.

من خلال تتبع ما أورده ابن الحنبلي في كتابه المنثور العودي على المنظـــوم الســـعودي، تُلحظ اختياراته وآراؤه، كغيره من العلماء، وهو في ذلك إما أن يكون موافقًا للبصريين، أو الكوفيين، أو المتأخرين، أو لعَلَم معيّن، فمنها:

- اختياره مذهب الكوفيين في كون "كأن" للتقريب.
- اختاره مذهب البصريين في حرفية "ربّ" وعدم اسميتها.
- ارتضاؤه مذهب أبي عمرو الشيباني الكوفي في نصب "أجدّك؟" على المصدرية.

هذاويمكن حصرالمسائل النحوية والصرفية في شرحه مرتبة حسب ورودها فيه على النحو الآتي:

- الجملة المعترضة بين اسم "إن" وخبرها.
- عطف المغاير على مغايره، والعطف التفسيري.

([102]) انظر: المنثور العودي ص39، والبيت من الطويل، ذكر ابن قتيبة الدينوري في عيون الأخبار 201/2 عن المدائني أنه «قال: أتي العريان بن الهيثم بغلام سكران، فقال له: من أنت؟ فقال:

أَنَـــا ابْـــنُ الَّـــذِي لاَ تَنْـــزِلُ الـــدَّهْرَ قِـــدْرُهُ وَإِنْ نَزَلَـــــتْ يَوْمًـــــا فَسَـــــوْفَ تَعُـــــودُ

تَرَى النَّـــاسَ أَفْوَاجًـــا إِلَـــى ضَـــوْءِ نَـــارِهِ فَمِـــــنْهُمْ قِيَـــــامٌ حَوْلَهَـــــا وَقُعُـــــودُ

فظنّ أنه من بعض أشراف الكوفة فخلّاه، ثم ندم على ألاّ يكون سأله من هو، فقال لبعض الشُّرط: سل عن هذا، فسأل، فقالوا: هو ابن بيّاع الباقلّى»، أي: الفول المطبوخ. وانظر البيتين في: العقد الفريد 298/2، ونهاية الأرب في فنون الأدب 150/3، وخزانة الأدب للحموي 259/2، وزهر الأكم في الأمثال والحكم 234/2.

([103])انظر: المنثور العودي ص60، والبيت من الطويل، ولم أقف على قائله فيما توفر عندي من مصادر.

([104])انظر: المنثور العودي ص64، والبيت من مجزوء الرجز، في ديوانه ص183.

- الإضافة من باب لجين الماء.
- تعدية الفعل "انهمك" بفي وعلى.
- إسقاط "أل" وزيادتها.
- اطراد فِعال في فَعَل.
- إلام يضاف الظرف "حين"؟
- عاد فعل ناقص بمعنى صار.
- زيادة الواو في خبر "كان" الناقصة.
- اطراد الفعال كالمفاعلة.
- مجيء "كأن" للتقريب.
- مجيء "ما" مشبهة بليس.
- مجيء الاعتراض بالفاء والواو وبدونهما.
- نقل حركة الهمزة إلى الساكن قبلها.
- معاملة غير العاقل معاملة العاقل.
- هل يصح: اشتعل الاشتعال؟
- مجيء "ثم" للترتيب الذكري.
- يأتي الفعل "قال" على ثمانية مصادر.
- مجيء "ما" مهملة على لغة تميم.
- النسب إلى الجمع.
- حذف نون "يكون" و"أكون".
- علام انتصب قولك: أجدك؟
- علام انتصب قولك: هنيئًا؟
- "ما" حجازية أو تميمية أو موصولة.
- "هب" فعل أمر غير متصرف ولا ماضي ولا مستقبل له.
- لا اختصاص للبدل بالأسماء.
- مجيء أمسى وأصبح بمعنى صار.
- صرف الممنوع من الصرف.

الخاتمة:يخلص الباحث في هذه الورقة إلى النتائج والتوصيات الآتية:

أولا- النتائج:

- غزارة مادة هذا الشرح–على صغر حجمه– متمثلة في جوانب اللغة والنحو والصرف، إضافة إلى جوانب أخرى لم تُعْنَ بها هذه الورقة، كالبلاغة والعروض.
- تنوع شواهده وكثرتها، لاسيما القرآن الكريم والشعر، إلا أن الأمثال ولغات العرب وأقوالهم كانت أقل.
- يؤخذ عليه استشهاده بشعر أبي نواس والمتنبي والحريري في مسائل لغوية؛ لعدم انطباق الضوابط المتعارف عليها عند علماء هذا الفن.

ثانيًا– التوصيات: في نهاية هذه الورقة يوصي الباحث بما يأتي:

- لفت اهتمام الجامعات والمراكز العلمية في بلادنا إلى نشر كتب التراث المحققة، ومنها هذا الكتاب الذي دارت حوله هذه الورقة، خدمة لتراثنا ولغتنا لغة القرآن الكريم.
- دراسة المسائل النحوية في هذا الشرح دراسة تحليلية وافية.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم الكوفي.

- الاقتراح في أصول النحو، جلال الدين السيوطي، قرأه وعلق عليه: محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2006م.
- البحر المحيط في التفسير، أبو حيان الأندلسي، طبعة جديدة بعناية: الشيخ زهير جعيد، دار الفكر، بيروت، إعادة طبع 1992م.
- تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، ناظر الجيش، دراسة وتحقيق: د. علي محمد فاخر وآخرين، دار السلام، القاهرة، الطبعة الأولى، 2007م.
- توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، المرادي، شرح وتحقيق: د. عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، 2001م.
- جمهرة أشعار العرب، أبو زيد القرشي، شرحه وضبطه: أ. علي فاعور، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الثانية، 1992م.
- جمهرة اللغة، ابن دريد، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة.
- الجنى الداني في حروف المعاني، الحسن بن قاسم المرادي، تحقيق: د. فخر الدين قباوة والأستاذ محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1992م.
- الجهود النحوية لبدر الدين الزركشي، د. عادل فتحي رياض، دار البصائر، القاهرة، 2006م.

- خزانة الأدب وغاية الأرب، ابن حجة الحموي، شرح: عصام شعيثو، دار ومكتبة الهلال، بيروت، الطبعة الثانية، 1991م.
- خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، عبد القادر بن عمر البغدادي، تحقيق: د. محمد نبيل طريفي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1998م.
- ديوان أبي نواس، الحسن بن هانئ، حققه وضبطه وشرحه: أحمد عبد المجيد الغزالي، دار الكتاب العربي، بيروت.
- ديوان البحتري، مطبعة الجوائب، قسطنطينية، الطبعة الأولى، 1300ه.
- ديوان الخنساء، شرح وتحقيق: عبد السلام الحوفي، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ديوان رؤبة بن العجاج، اعتنى بتصحيحه وترتيبه: وليم بن الورد البروسي، دار الآفاق الجديدة، بيروت، الطبعة الثانية، 1980م.
- ديوان شعر المتلمس الضبعي رواية الأثرم وأبي عبيدة عن الأصمعي، عني بتحقيقه وشرحه والتعليق عليه: حسن كامل الصيرفي، معهد المخطوطات العربية، 1970م.
- ديوان النابغة الذبياني بتمامه، صنعة ابن السكيت، تحقيق: د. شكري فيصل، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثانية، 1990م.
- زهر الأكم في الأمثال والحكم، الحسن اليوسي، تحقيق: د. محمد حجي ود. محمد الأخضر، دار الثقافة، الدار البيضاء، الطبعة الأولى، 1981م.
- شرح أبيات مغني اللبيب، عبد القادر بن عمر البغدادي، تحقيق: عبد العزيز رباح، وأحمد يوسف دقاق، دار المأمون للتراث، دمشق، الطبعة الأولى، 1978م.
- شرح أشعار الهذليين للسكري، أبو سعيد السكري، مكتبة دار التراث، القاهرة.
- شرح التسهيل، ابن مالك، تحقيق: د. عبد الرحمن السيد، ود. محمد بدوي المختون، هجر للطباعة والنشر، الجيزة، الطبعة الأولى، 1990م.
- شرح التصريح على التوضيح، خالد الأزهري، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 2000م.
- شرح ديوان الأعشى الكبير ميمون بن قيس، قدم له ووضع هوامشه: د. حنا نصر الحتي، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الثانية، 1994م.
- شرح ديوان عنترة، دار الكتب العلمية، بيروت، 1995م.
- شرح ديوان المتنبي، وضعه: عبد الرحمن البرقوقي، دار الكتابالعربي، بيروت، 1986م.

- شرح الرضي على الكافية، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، جامعة قاريونس، بنغازي، الطبعة الثانية، 1996م.
- شرح شواهد المغني، جلال الدين السيوطي، منشورات دار ومكتبة الحياة، بيروت.
- شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات، أبو بكر محمد بن القاسم الأنباري، تحقيق وتعليق: عبد السلام هارون، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الخامسة.
- شعر ابن ميادة، جمعه وحققه: د. حنا جميل حداد، مجمع اللغة العربية، دمشق، 1982م.
- صحيح البخاري، الإمام أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، ضبط النص: محمود محمد نصار، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 2001م.
- صحيح مسلم، الإمام أبو الحسن مسلم بن الحجاج، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، 2001م.
- العقد الفريد، أحمد بن محمد بن عبد ربه الأندلسي، تحقيق: د. عبد المجيد الترحيني، دار الكتب العلمية، بيروت، 1997م.
- عيون الأخبار، أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، إعادة طبعة دار الكتاب العربي، بيروت، مصورة عن طبعة دار الكتب المصرية، 1925م.
- غريب الحديث، ابن الجوزي، تحقيق: د. عبد المعطي أمين قلعجي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1985م.
- الفائق في غريب الحديث، الزمخشري، وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1996م.
- في أصول النحو، سعيد الأفغاني، مطبعة جامعة دمشق، الطبعة الثالثة، 1964م.
- مجمع الأمثال، أبو الفضل الميداني، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا– بيروت، 1992م.
- المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق: علي النجدي ناصف، ود. عبد الفتاح إسماعيل شلبي، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، 1999م.
- مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع، ابن خالويه، عني بنشره: ج. برجستراسر، المعهد الألماني للأبحاث الشرقية، بيروت، طبعة جديدة، 2009م.
- المدارس النحوية، شوقي ضيف، دار المعارف.

- مربع في مثلثات قطرب اللغوية، عبد العزيز الديريني، تحقيق: عدنان الخطيب، منشور بمجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، المجلد 81، الجزء 3.
- المستقصى في أمثال العرب، جار الله الزمخشري، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، الهند، الطبعة الأولى، 1962م.
- المسند، أحمد بن محمد بن حنبل، شرحه وصنع فهارسه: أحمد محمد شاكر، دار الحديث، القاهرة، الطبعة الأولى، 1995م.
- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام الأنصاري، تحقيق وشرح: د. عبد اللطيف محمد الخطيب، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، الطبعة الأولى، 2002م.
- المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية المشهور بـــشرح الشواهد الكبرى، بدر الدين محمود بن أحمد بن موسى العيني، تحقيق: د. علي محمد فاخر وآخرَيْن، دار السلام، القاهرة، الطبعة الأولى، 2010 م.
- مقامات الحريري، دار صادر، بيروت، 1980م.
- مقدمة ابن الصلاح= معرفة أنواع علوم الحديث، عثمان بن عبد الرحمن، أبوعمرو، تقي الدين المعروف بابن الصلاح، تحقيق: عبد اللطيف الهميم وماهر ياسين الفحل، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 2002 م.
- المنثور العودي على المنظوم السعودي، رضي الدين بن الحنبلي، تحقيق: د. إمحمد علي أبوسطاش، تحت النشر.
- نتائج الفكر في النحو، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله السهيلي، حققه وعلق عليه: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1992م.
- النشر في القراءات العشر، أبو الخير محمد بن محمد الدمشقي الشهير بابن الجزري، قدم له: علي محمد الضباع، خرج آياته: زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 1998م.
- نهاية الأرب في فنون الأدب، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب النويري، تحقيق: د. حسن نور الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، 2004م.
- النهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، ومحمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، 1979م.

- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي، تحقيق وشرح: د. عبد العال سالم مكرم، دار البحوث العلمية، الكويت، 1979م.
- الوسيط في علوم ومصطلح الحديث، محمد بن أحمد أبو شهبة، دار الفكر العربي.

أ. عبير إسماعيل الرفاعي
كلية الآداب–جامعة المرقب

المقدمـــــــة:

أحمده تعالى وبه استعين وأصلي وأسلم على أشرف الخلق أبي القاسم محمد بن عبد الله وعلى صحبه وآل بيته ومن تبع هداه بإحسان إلى يوم الدين....

وبعد.....

فلقد كرم الله لغتنا العربية بأن جعلها لغة القرآن الكريم المعجزة الإلهية الخالدة الـــذي أنزله الله تعالى على نبيه الكريم ليكون إماما للناس ومرشدا لهم إلى الطريق المستقيم حيث قال تعالى: ﴿ إنا أنزلناه قرآنا عربيا ﴾ فضمن للغة العربية القوة والخلود.

إن مواضيع النحو كثيرة ومتشعبة وتحتاج إلى تأمل ودراســـة حتـــى يمكـــن إدراكهـــا وفهمها لذلك اخترت موضوع بحثي هذا وهو **(صرف الممنوع من الصرف ومنع المصروف)** الذي يعد أهم الموضوعات في العربية والتي يقع فيه كثير من الجدل حول كيفيته كمـــا يجـــد بعض الدارسين للعربية صعوبة في مسائله فحاولت أن أقدم هذا الموضـــوع بأســـلوب ميســـر يساعد في تيسيره وفهمه وإدراكه.

وقد اهتم العرب القدماء بجمع ما سمعوه عن فصحاء القبائل العربية فجُمعت الأمثـــال والحكم وضروب الأدب بأنواعها إلى جانب ألفاظ اللغة. ولذلك مثلت هذه الأمور بداية عصـــر التدوين بجمع اللّغة ومن تم دراستها وتقرير ما أطلق عليه (نحو العربية)

وآخر دعواي أن الحمد لله رب العالمين

والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

الاسمُ في اللغة العربية هو ما دلَّ على معنًى في نفسه غير مقترن بزمن، مثل: محمد، ومدينة، وقد يكون معربًا، مثل: محمد، ومسجد، وطائرة، وقد يكون مبنيًّا، مثل: هذا، وأنتَ، والَّذي.

وقد جَمَعَ ابنُ مالك[1] مواضعَ بناءِ الاسمِ في قوله:

1. هو محمد بن عبد الله بن عبد الله ب مالك العلامة جمال الدين أبو عبد الله الطائي النحوي، إمام النحاة وحافظ اللغة، من مؤلفاته: الألفية، والكافية الشافية وشرحها، والتسهيل وشرحه، توفيسنة672هـــ. ينظر: بغية الوعاة 130/1، وشذرات الذهب 482/5، والأعلام 233/6.

والاســـــــــــمُ منـــــــــــــهُ مُعـــــــــربٌ
ومبنِـــــــــــــــيلِشَبَـــــهٍ مِنَ الحُـــــــروفِ مُدنِـــــــــــــــــي
كالشَّبهِ الوضعِي في اسْمَي جِئْتَناوالمعنوي في متى وفي هنـــــــــا
وكنيابـــــــــــــــةٍ عنِ الفعـــــــــــــــــلِ
بـــــــــــــــــلاتـــــــــأثـــــــــرٍ وكـــــــــافتقـــــــــــــارٍ
أُصِّـــــــــــــــــــــلا

والأصلُ في الاسمِ الإعرابُ، كما أنَّ الأصلَ في الفعل البناءُ، وهذا مذهبُ البصريين، ومذهبُ الكوفيين أنَّ الإعرابَ أصلٌ فيهما معًا[1].

والأصلُ في الاسم أن يكونَ معربًا بالحركات، الضمة للرفع، والفتحة للنصب، والكسرة للجر[2].

وقد يشابه الاسمُ الفعلَ فيُبنى للأسباب الواردة في قول ابن مالك السابق، ومشابهةُ الاسم للفعل على ثلاثةِ أوجهٍ:

الأول: وهو الأقوى، حيث يُبنى الاسمُ مثلُ الفعلِ، ويُعطى حكمَهُ، وذلك بأن يكون معنى الاسم هو معنى الفعل تمامًا، مثل أسماء الأفعال، نحو: صهٍ، وحيَّهلْ، فـ (صَهٍ) معناه (اُصْمُتْ)، و (حَيَّهلْ) معناه (أَقْبِلْ)[3].

والثاني: وهو الأوسط، وذلك بأن يكون الاسمُ مثلَ الفعل من حيث تركيبُ الحروف الأصلية، ويأخذُ منه شيئًا من معناه، وهنا لا يُعطى لهُ حكمُ الفعل كاملا، وإنَّما يُعطى عملُهُ فقط، ولا يكون مبنيًّا مثلَه، مثل: أسماء الفاعلين، وأسماء المفعولين، والصفة المشبهة[4].

والثالث: وهو الأضعفُ، حيثُ يكون الاسمُ غيرَ مشابهٍ للفعلِ في الصورةِ، ولا متضمنًا لمعناه، وإنَّما تكونُ بينهما مشابهةٌ بعيدةٌ من حيث كونُ الاسم فرعًا لأصلٍ، والفعلُ أيضًا فرعٌ عنِ الاسمِ، وهذه المشابهةُ هي التي تنزعُ عن الاسم علامةَ الإعرابِ، فيكونُ اسمًا معربًا ولكنْ

1.ينظر: شرح ابن الناظم ص28.
2.ينظر: شرح ابن الناظم ص31.
3. ينظر: شرح الرضي على الكافية1/ 103.
4. ينظر: شرح الرضي على الكافية1/ 103.

دونَ علامةِ إعراب، وهي التنوين، ثم يتبعُ هذا انتزاعُ الكسرِ، وهو علامةُ الجرِّ، أو يَنتزَعُ التنوينُ والكسرُ معًا، كما هو رأيُ الزجّاج[1] وهذا هو الاسم الممنوع من الصرف[2].

ومنَ البَدَهيِّ أنَّ الاسمَ عندما شابَهَ الفعلَقد أصبحَ الفعلُ مشابهًا للاسمِ أيضا، ولكنْ لماذا أُعطِيَ الاسمُ حُكمَ الفعلِ ولم يتمَّ العكسُ؟

أو: لماذا كانَ إعطاءُ الاسمِ حُكمَ الفعلِ أولى منْ إعطاءِ الفعلِ حُكمَ الاسم؟

إنَما شابَهَ الاسمُ الفعلَ وأُعطيَ حكمَه فمُنِعَ منَ الصرفِ، ولم يشابهِ الفعلُ الاسمَ ولم يُعطَ حكمُه؛ لأنَّ الاسمَ قد تطفَّلَ على الفعلِ في شيءٍ هو خاصٌّ بالفعل وليس لأنَّهما متناسبانِ مثلًا، فلذلك أُعطِيَ حكمَهُ لأنَّهُ هو المتطفلُ، مثلُهُ في ذلك مثلُ اسمِ الفعلِ حين أشبَهَ الفعلَ في المعنى، فقد أُعطِيِ حكمُهُ، وهو البناءُ والعملُ، ومثلما تطفَّل الاسمُ على الحرفِ باحتياجه إلى غيره، مثل الأسماء الموصولة، فبُنِيَتْ هذه الأسماءُ لتطفُّلِها على الحرفِ فيما يخُصُّهُ، وهو الاحتياجُ أو الافتقارُ إلى غيره، فأُعطِيَ الاسمُ هنا حُكمَ الحرفِ، ولم يحدُثِ العكسُ، وكذلك مثلما شابه الفعلُ الحرفَ بلُزُوم معنى الإنشاء الذي هو أصلٌ للحرف، أُعطِيَ الفعلُ حُكمَ الحرفِ في الجُمُودِ وعدمِ التصرُّفِ، مثل الأفعال الجامدة: نِعْمَ، وبِئْسَ، وعَسَى، ولَيْسَ[3].

والأصلُ في إعرابِ الاسمِ أن يكونَ بالحركاتِ، الضمةُ للرفعِ، والفتحةُ للنصبِ، والكسرةُ للجرِّ، وقد تنوبُ حركاتُ الإعراب الأصليَّة منابَ الحروفِ في إعراب بعض الأسماء، كالأسماء الستة، والمثنى، وجمع المذكر السالم، كما تنوب الحركات عن بعضها في إعراب بعض الأسماء، كما نابت الكسرة عن الفتحة في نصب جمع المؤنث السالم، وكنيابة الفتحة عن الكسرة في جر الاسم الممنوع من الصرف.

والأصلُ في الاسمِ المعربِ بالحركات الصَّرفُ، وقد اختلف العلماءُ في أصل اشتقاق (الصَّرف) هل هو من الصِّرف وهو الخالص من اللَّبن؟ والمنصرِفُ خالصٌ من شبه الفعل؟ أو: من الصَّريف، وهو الصوتُ؛ لأن الصرف– وهو التنوين– صوتٌ في الآخِر؟ أو: من الانصراف، وهو الرجوع؟

وقيل: هو من الانصراف إلى جهات الحركاتِ[4].

---

1. هو إبراهيم بن السري بن سهل أبو إسحاق النحوي، كان يخرط الزُّجاج ثم اشتهى النحو فلزم المبرِّد لتعلمه، من مؤلفاته: معاني القرآن، وكتاب الاشتقاق، وما ينصرف وما لا ينصرف، توفي سنة 311هـ. ينظر: إنباه الرواة 194/1، وبغية الوعاة 411/1، وشذرات الذهب 449/2.
2. ينظر: شرح الرضي على الكافية 1/ 103، 104.
3. ينظر: شرح الرضي على الكافية 1/ 104.
4. ينظر: شرح التصريح على التوضيح 2/ 315.

ومعنى الصّرف عند الزجّاج: (التَّمام)، "ومعنى التمام: أنْ يدخُلَهُ مع الرفعِ والنصبِ الخفضُ، ومع الحركاتِ التنوينُ"[1].

وقد أشار ابنُ مالك إلى معنى الصرفِ بقوله:

الصَّـــرفُ تنويـــنٌ أَتَـــى مُبيّنَـــا مَعْنًـــى بـــهِ يَكُـــونُ الاسْـــمُ أَمْكَنَـــا

ويُفهَمُ منهُ أنَّ الاسمَ غيرَ المنصرفِ هو المعربُ الفاقدُ لهذا التنوين، ولكن ينبغي تخصيصُ (التنوين)؛ لأنَّ نحو: مؤمنات غيرُ داخل في هذا التعريف؛ لأنَّهُ منصرفٌ، مع أنَّهُ منوَّن، فهو فاقدٌ لهذا التنوين، وتنوينُه تنوينُ مقابلة النون في جمع المذكر السالم[2].

ولهذا قال ابنُ عقيل[3] في شرحه لقول ابن مالك السابق موضِّحًا المراد من قوله التنوين بأنَّهُ:"التنوين الذي لغير مقابلة، أو تعويضٍ، الدَّالُّ على معنًى يستحقُّ بِهِ الاسمُ أنْ يُسمَّى أَمْكَنَ"[4].

وقد مُنِع الاسمُ الممنوعُ منَ الصَّرف منَ التنوينِ، كما مُنِعَ منَ الجرِّ بالكسرة، ويرى الجمهورُ أنَّ الاسمَ عندما مُنِعَ منَ التنوينِ مُنِعَ الجرَّ تبعًا له[5]، وذكر الرضيُّ[6] أنَّ هذا الرأيَ هو الأقربُ؛ وذلك أنَّ التنوينَ إنَّما سقَطَ منَ الاسمِ الممنوعِ منَ الصَّرفِ لمشابهةِ الفعل؛ لأنَّ التنوين يُحذفُ لأجلِ الوقفِ، والألِفِ واللامِ، والإضافةِ، والبناءِ أيضًا، وليس هُنا لأجلِ منعِ الصرفِ، وإنَّما لمشابهة الفعل، وبما أنَّ التنوينَلا يدخُلُ على الفعلِ، سقط تبعًا لهُ الكسرُ؛لأنَّهُ لا

1. ما ينصرف وما لا ينصرف ص3.
2. ينظر: شرح التصريح على التوضيح 2/ 315.
3. هو عبد الله بن عبد الرحمن بن عبد الله بن محمد بن محمد بن عقيل، القرشي الهاشمي العقيلي، كان إمامًا في العربية والبيان، من مؤلفاته: المساعد في شرح التسهيل، وشرح على الألفية، والجامع النفيس في الفقه، توفي سنة 769هـ. ينظر: بغية الوعاة 47/2، وشذرات الذهب 412/6، والأعلام 96/4.
4. شرح ابن عقيل 3/ 144.
5. ينظر: شرح الرضي على الكافية 1/ 102.
6. هو رضي الدين محمد بن الحسن الأستراباذي، يلقب بـ(نجم الأئمة) من مؤلفاته: شرح كافية ابن الحاجب، وشرح شافية ابن الحاجب، توفي سنة 688هـ. ينظر: بغية الوعاة 567/1، وهدية العارفين 134/6، الأعلام 86/6.

يدخُلُ على الفعلِ أيضًاوليس بأدلَّ على هذا من جَلْبِ نونِ الوقاية، أو نون العماد حسب تسميةِ الكوفيين، للفعل في نحو: جَعَلَنِي، و اِجْعَلْنِي؛ حمايةً لهُ من الكسر[1].

بينما يرى الزجَّاجُ أنَّ العلَّتين، التنوينَ والجرَّ، اقتضتا الحذفَ معًا، حيثُ قال: "فَأمَّا الجرُّ، وهو الخفضُ، فإنَّما امْتنَعَ فيما لا ينصرفُ من قِبَلِ أنَّ ما لا ينصرفُ فرعٌ في الأسماءِ، كما أنَّ الأفعالَ فرعٌ عنِ الأسماءِ؛ لأنَّ الاسمَ قبلَ الفعلِ، فقد أَشْبَهَ ما لا ينصرفُ الفعلَ، فلا يكونُ في أنحاءِ إعرابِهِ ما لا يدخُلُ الفعلَ، فلذلكَ جُعِلَ المخفوضُ فيهِ مفتوحًا، فالفتحُ فيه بناء، إذْ لم يُمكنْ أنْ يدخُلَهُ إعرابٌ لا يدخُلُ في الفعلِ مثلُهُ، فأبدَلَ منَ الكسرِ بناءَ الفتحِ"[2]. وقد نُسِبَ هذا الرأي إلى الرُّمَّاني[3] أيضا.

والعِلَلُ المانعةُ للاسم منَ الصرفِ تسعٌ، جمعَهَا ابنُ النحَّاس[4] في قوله:

موانعُ الصَّرفِ تسعٌ إن أَردتَ بِهَا عونًا لتبلُغَ في إعرابك الأَمَـــــلاَ

اِجْمَعْ وَزِنْ عَادِلا أَنِّثْ بِمعرِفَـــةٍ رَكِّبْ وَزِدْ عُجْمَةً فَالوَصْفُ قد كَمُلا[5]

وعدَّها ابنُ الحاجب[6]في بيتين، هما قوله:

عَدْلٌ وَوَصْفٌ وَتَأْنِيثٌ وَمَعْرِفَة وَعُجْمَـــةٌ ثُـــمَّ جَمْـــعٌ ثُمَّ تَرْكِيـــب

والنُّونُ زائِـــدَة مِـــنْ قَبْلِهَـــــا أَلِـــــف وَوَزْنُ فِعْلٍ وهَذَا القَولُ تَقْرِيبُ[7]

1. ينظر: شرح الرضي على الكافية 1/ 102، 103.

2. ما ينصرف وما لا ينصرف ص4.

3.هو علي بن عيسى بن علي بن عبد الله أبو الحسن الرماني، كان إمامًا في العربية، علامًا في الأدب في طبقة الفارسي والسيرافي، معتزليًّا، من مؤلفاته: التفسير، وشرح أصول ابن السراج، وشرح المقتضب، توفي سنة 384هـ. ينظر: بغية الوعاة 2/180،181.

4. هو محمد بن إبراهيم بن محمد بن أبي نصر الإمام أبو عبد الله بهاء الدين بن النحاس الحلبي، شيخ الديار المصرية في علم اللسان، قيل إنَّه لم يُصنف شيئًا إلاَّ ما أملاه شرحًا لكتاب (المقرب)، توفي سنة 698هـ. ينظر: بغية الوعاة 13/1، وشذرات الذهب 114/6، والأعلام 297/5.

5. ينظر: شرح شذور الذهب ص 588.

6. هو عثمان بن عمر بن أبي بكر بن يونس أبو عمرو بن الحاجب، برع في الأصول والعربية، كان من أذكياء العالم، من مؤلفاته: الكافية في النحو، والشافية في الصرف، والأمالي في النحو، توفي سنة 646هـ. ينظر: العقد الثمين للذهبي ص 45، وبغية الوعاة 134/2، وشذرات الذهب 359/5.

7. شرح الرضي على الكافية 1/ 101.

فالاسم يُمنَعُ مِنَ الصَّرفِ إنِ اجتمعت فيه علَّتانِ من هذه العِلِ، أو وُجِدَتْ فيهِ علةٌ واحِدةٌ تقُومُ مقامَ علَّتَيْنِ، وما يقومُ مقام علتينِ: الجمعُ على صيغة منتهى الجموع (مفاعل، ومفاعيل)، وألفُ التأنيث (المقصورة والممدودة)[1].

والقياس يقتضي أن لا يُمنعَ الاسمُ من الصرفِ إلا إذا وُجدت فيه علتان أو علة واحدة تقوم مقامهما.

وتجدرُ الإشارةُ إلى أنَّ الاسم الممنوع من الصرف إذا دخلت عليه الألف واللام، أو أُضِيفَ انصرفَ، نحو: اجتمعَ المُصَلُّونَ في المساجِدِ، ونحو: مررتُ بِأَحمَدِكُم، ولكنَّ السؤال: لماذا انصرف؟

والجواب: إنَّ دخولَ الألفِ واللامِ على الاسم قد زالت عنهُ شَبَهَ الفعل الذي هو علةُ منعهِ منَ الصرفِ؛ لأنَّ الألف واللام لا تدخلان على الفعل، فلمَّا دخلتا على الاسم هنا زال شبهُهُ بالفعل، فزالت علةُ منعه من الصرف، وكذلك الإضافة؛ فالفعل لا يُضافُ، فلمَّا أُضِيفَ الاسمُ المشابهُ له زال عنه هذا الشبه[2].

وإطلاقُ كلمة (علة) أو (سبب) على أحد موانع الصرف التسع، أو الفروع كما يطلق عليها بعض النحويين، إنَّما هو مجاز؛ لأنَّ كلَّ واحدٍ من هذه الفروع لا يمنع الصرفَ بمفرده، وإنَّما هو جزء منَ العلة وليس علةً تامةً، فإذا اجتمع مع غيره تكتملُ العلة ويحصل الحكم، ويُمنعُ الاسمُ منَ الصرفِ[3].

وإذا أُرِيدَ تجويزُ إطلاقِ لفظ علة على أحد الفروع، فلا يجوز إلا مع ألف التأنيث، أو صيغة منتهى الجموع؛ لأنَّ كلًا منهما تمنعُ الصرفَ وحدَها، أمَّا الباقي فلا بُدَّ من اجتماعِ اثنتين منها معًا حتَّى تُسمَّى علة وتمنعَ الصرفَ.[4]

فالأصلُ هو الصرفُ، والمنع فرع عنه، وقد أجمع النحويون على جواز ترك الفرع والرجوع إلى الأصل بصرف ما لا ينصرف وذلك في ضرورة الشعر، قال سيبويه[5]: "اِعْلَمْ

1. ينظر: شرح المفصل لابن يعيش 58/1، وشرح الرضي على الكافية 100/1، وشرح قطر الندى 311، وشرح الأشموني 229/2.
2. ينظر: ما ينصرف وما لا ينصرف ص9.
3. ينظر: شرح الرضي على الكافية 1/ 101.
4. ينظر: شرح الرضي على الكافية 1/ 101.
5. هو عمرو بن عثمان بن قَنْبَر، أبو بشر، ويقال له: أبو الحسن، إمام البصريين، أخذ عن الخليل ويونس بن بن حبيب، صنف كتابه الوحيد المعروف بكتاب سيبويه، واختُلف في مكان وفاته وتاريخه، والأشهر أنَّه مات

أنَّهُ يجوزُ في الشعر ما لا يجوزُ في الكلامِ من صرفِ ما لا ينصرفُ، يشبِّهُونَهُ بما ينصرفُ منَ الأسماءِ؛ لأنَّها أسماءُ كما أنَّها أسماء".[1]

واختلفوا في عكسهِ، وهو جوازُ منع الاسم المصروف من الصرف في ضرورة الشعر، فمنعه سيبويهِ وأكثرُ البصريين، وعَدُّوهُ إخراجًا للاسم عن أصله؛ لأنَّ الأصلَ في الأسماءِ المعربةِ أن تكونَ مصروفةً، وإنما يجوزُ في الضرورة ردُّ الكلمة إلى أصلها لا إخراجُها عن ذلك الأصل[2].

قال المبرِّدُ[3]: "واعلَمْ أنَّ الشاعرَ إذا اضْطُرَّ صَرَفَ ما لا ينصرف، جاز له ذلك؛ لأنَّه إنَّما يرُدُّ الأسماءَ إلى أصولها، وإنِ اضطُرَّ إلى تركِ صرفِ ما ينصرف لم يجُز له ذلك؛ وذلك لأنَّ الضّرورةَ لا تُجَوِّزُ اللحنَ، وإنما يجوزُ فيها أن ترُدَّ الشيءَ إلى ما كان له قبل دخولِ العلة"[4]. وهو رأي ابن جني[5] أيضًا، حيث قال: "الشاعرُ له مع الضرورةِ أنْ يصرفَ ما لا ينصرفُ، وليس له تركُ صرفِ ما ينصرفُ للضرورة، هذا مذهبنـــا، وذلك أنَّ الصرفَ هو الأصلُ، فإن اضْطُرَّالشاعرُ رَجَعَ إليه، وليس له أن يتركَ الأصلَ إلى الفرعِ"[6].

بالبصرة سنة 180هـــ. ينظر: إنباه الرواة 346/2، والعقد الثمين للذهبي 217، 218، وبغية الوعـــاة 229/2، 230.

1. الكتاب: 53/1.

2. ينظر رأيهم في شرح المفصل لابن يعيش 68494/1، وضرائر ابن عصفور ص 78، وشـــرح الرضـــي على الكافية 106/1، 107، وخزانة الأدب للبغدادي 147/1.

3. هو محمد بن يزيد الأزدي النحوي الملقب بالمبرِّد، أخذ عن المازني، والسجستاني، من مؤلفاته: الكامـــل في اللغة والأدب، والمقتضب، وكتاب البلاغة، توفيسنة 285هـــ. ينظر: إنباه الرواة 241/3، وبغيـــة الوعـــاة 269/1، وشذرات الذهب 361/2.

4. المقتضب 292/3.

5. هو عثمان أبو الفتح بن جني، عالم بالنحو والتصريف، لزم أبا علي الفارسي أربعين سنة يتعلم منه التصريف، من مؤلفاته: الخصائص، وشرح تصريف المازني، والمحتسب، توفي سنة 392هـــ. ينظر: إنباه الرواة 335/2، والعقد الثمين للذهبي ص77، وبغية الوعاة 132/2.

6. سر صناعة الإعراب 198/2.

وذكرَ الأشموني[1] أنَّ قومًا أجازوا منعَ صرفِ المنصرفِ في اختيارِ الكلامِ، منهم ثعلب[2].

بينما أجازه الكوفيون، وبعضُ البصريين كالأخفش،(3) وأبي علي الفارسي(4)، وجماعة من المتأخرين، منهُم أبو القاسم بن بَرهان[5]، حيث أجازوا منعَ المصروفِ منَ الصّرفِ في ضرورةِ الشعر[6]، ولكنّ إجازتَهم هذه ليست مطلقةً على ما ذكره الرضيُّ من أنّهم اشترطوا العلمية؛ لأنَّها شرط لكثير من الأسباب كالتأنيث، والتركيب، والعُجمة، فهذه الأسباب الثلاثة لا تمنعُ الاسمَ منَ الصرفِ إلا إذا وُجِدَتْ معها العلميةُ، وقد نُسِبَ هذا التخصيصُ إلى بعضِ المتأخرين من الكوفيين[7].

---

1. هو علي بن محمد بن عيسى، أبو الحسن نور الدين الأشموني، نحوي من فقهاء الشافعية، أصله من (أشمون) بمصر، من مؤلفاته: شرح ألفية ابن مالك، ونظم في الفقه وشرحه، ونظم جمع الجوامع، توفي سنة 900هـ، وقيل: سنة 918هـ. ينظر: هدية العارفين 739/5، والأعلام 10/5.

2. ينظر: شرح الأشموني 274/2.

وثعلب هو أحمد بن يحيى بن يسار الشيباني، إمام أهل الكوفة في النحو و اللغة، ولازم ابن الأعرابي، وروى عنه اليزيدي، والأخفش الأصغر، ونفطويه، من مؤلفاته: معاني القرآن، وما ينصرف وما لا ينصرف، والوقف والابتداء، توفي سنة 291هـ. ينظر: إنباه الرواة 173/1، وبغية الوعاة396/1، وشذرات الذهب 380/2.

3. هو سعيد بن مسعدة أبو الحسن البصري، المعروف بالأخفش الأوسط، أخذ عن الخليل ولزم سيبويه، توفي سنة 211هـ، وقيل: سنة 215هـ.ينظر: إنباه الرواة 36/2، وبغية الوعاة 590/1، وشذرات الذهب 126/2.

4. هو الحسن بن أحمد بن عبد الغفار بن محمد بن سليمان، أخذ عن الزجاج وابن السراج ومبرمان، وتخرَّج وتخرَّج على يديه ابن جني وعلي بن عيسى الربعي، من مؤلفاته: الإيضاح ، والتكلمة، والمسائل العسكريات، والمسائل البصريات، توفي سنة 377هـ. ينظر: إنباه الرواة 308/1، وبغية الوعاة 496/1، وشذرات الذهب 207/3.

5. هو عبد الواحد بن علي بن عمر بن إسحاق بن إبراهيم بن بَرهان أبو القاسم الأسدي العكبري النحوي، صاحب العربية والتواريخ وأيام العرب، توفي سنة456 هـ.ينظر: العقد الثمين للذهبي ص71، وبغية الوعاة 120/2، وشذرات الذهب 478/3.

6. ينظر رأيهم في: الإنصاف في مسائل الخلاف 493/2، وشرح المفصل لابن يعيش 68/1، وضرائر ابن عصفور 78، وشرح ابن الناظم 661، وشرح الرضي على الكافية 107/1، وخزانة الأدب للبغدادي 147/1.

7. ينظر: شرح الرضي على الكافية 107/1، وشرح الأشموني 274/2، وخزانة الأدب للبغدادي 147/1.

ولم يذكرِ ابنُ الأنباري[1] التخصيصَ بالعلمية لدى الكوفيين، بل جعل تركَ صرفِ ما ينصرفُ للضرورة عامًّا، وذكر أنَّه تابعٌ لمذهبِ الكوفيين؛ "لكثرة النقلِ الذي خرجَ عن حُكمِ الشذوذِ لا لقوتهِ في القياسِ"[2].

واستأنس الأشموني بما ذكره الرضي قائلًا: "ويؤيده أنَّ ذلك لم يُسْمَعْ إلا في العَلَمِ"[3].

وعزا البغداديُّ[4] القولَ باشتراطِ العلميةِ إلى السُّهيليّ[5]، حيثُ ذكر أنَّ الكوفيين يُجوِّزُون يُجوِّزُون تركَ الصَّرفِ مطلقًا في الأعلامِ وغيرِها، وقد ذكر السُّهيليُّ هذا حيث قال: "فإن رأيت علمًا منونًا فَلِعِلَّةٍ، على أنَّ الشعراءَ كثيرًا ما يتركون صرفَ العَلَمِ، كانت فيه تلكَ العلّةُ أو لم تكُنْ"[6].

كما أنَّ الكوفيينَ استشهدوا على مذهبهم بأبيات شعرية لم يكن موضعُ الشاهدِ فيها علَمًا، وذلك نحو استشهادهم بقول الفرزدق[7]، وقيل: ابن أحمر[8]:

---

1. هو عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله بن أبي سعيد، أبو البركات كمال الدين الأنباري، عالم نحوي، قرأ الأدب أيضًا، كما كان إمامًا ثقة، وفقيهًا مُناظرًا، من مؤلفاته: الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، والإغراب في جدل الإعراب، ونزهة الألباء في طبقات الأدباء، توفي سنة 577هـ. ينظر: إنباه الرواة 169/2، وبغية الوعاة 86/2، وشذرات الذهب 443/4.

2. الإنصاف في مسائل الخلاف 514/2.

3. شرح الأشموني 274/2.

4. هو عبد القادر بن عمر البغدادي، علاَّمة بالأدب والتاريخ والأخبار، ولد وتأدب ببغداد، من مؤلفاته: خزانة خزانة الأدب ولُبُّ لُبابِ لسانِ العرب، وشرح أبيات مغني اللبيب، وشرح شواهد الشافية، توفي سنة 1093هـ. ينظر: هدية العارفين 602/5، والأعلام 41/4.

5. هو عبد الرحمن بن عبد الله بن أحمد بن أصبغ بن حُبيش أبو زيد السهيلي الخثعمي المالقي، كان عالمًا بالعربية واللغة والقراءات، من مؤلفاته: الروض الأنف في شرح السيرة، ونتائج الفكر، وشرح الجُمل، توفي سنة 581هـ.ينظر: إنباه الرواة 162/2، وبغية الوعاة 81/2، وشذرات الذهب 457/4.

6. أمالي السهيلي: 26.

7. هو همام بن غالب بن صعصعة بن ناجية بن عِقال بن محمد بن سفيان بن مجاشع، والفرزدق لقبه سُمي به تشبيهًا لوجهه بالفرزدقة وهو العجين الذي يُسوى منهُ رغيف الخبز لاستدارة وجهه وغلظه، وهو شاعر إسلامي ذكره ابن سلام في الطبقة الأولى من طبقات شعراء الإسلام بعد جرير، توفي سنة 110هـ. ينظر: طبقات فحول الشعراء 298/2، والشعر والشعراء 462/1، وخزانة الأدب للبغدادي 217/1.

8. هو عمرو بن أحمر بن العمرد بن عامر أبو الخطاب الباهلي، وقد اختلف كثيرًا في اسمه، قال ابن قتيبة: هو عمرو بن أحمر بن فرَّاص بن معن أعصر، وهو شاعر مخضرم، عده ابن سلام في الطبقة الثالثة من

إِذَا قَالَ غَاوٍ مِنْ تنُوخَ قَصِيدةً بِهَا جَرَبٌ عُدَّتْ عَلَيَّا بِزَوْبَرَا[1]

فترك صرف (زوبر) وهو مُنْصرِف، وهو ليس علمًا؛ ومعناه: نُسبت إليَّ بكمالها، من قولهم: أخذ الشيء بزوبره، إذا أخذه كلَّه، وقيل: إن المعنى كذبًا وزورًا[2].

وقد نقل ابنُ جني عن أبي عليٍّ الفارسيّ ما يفيدُ أنَّ منعَ صرفِ (زوبر) في هذا البيت جارٍ على القياسِ، قال ابنُ جني: "سألت أبا عليٍّ عن ترك صرف (زوبر)، فقال: علَّقه علمًا على القصيدة فاجتمع فيه التعريف والتأنيث كما اجتمع في (سبحان) التعريف والألف والنون"[3].

كما كان من شواهدهم قول الشاعر:

فَأَوْفَضَ عَنْهَا وَهْيَ تَرْغُو حُشاشةً بِذِي نَفْسِهَا وَالسَّيفُ عُريانُ أَحْمَرُ[4]

حيث ترك صرف (عُريان) وهو منصرفٌ، وليس علمًا، وكونُهُ وصفًا مزيدًا بالألف والنون لا يوجِب منعَهُ؛ لأنَّ مؤنثه (فعلانة) وليس (فعلى) كما أنَّ أوله ليس مفتوحًا كما هو الشرط في المنع من الصرف[5].

ومما استشهدوا به على منع المصروف من الصرف قول الشاعر:

فَإِلى اِبنِ أُمِّ أُنَاسَ أَرْحَلُ ناقَتي عَمرٍو فَتُبْلِغُ حاجَتي أَو تُزْحِفُ[6]

حيث ترك صرف (أناس) وهو مصروف، فجره بالفتحة من غير تنوين مع أنَّه ليس فيه إلا علةٌ واحدةٌ وهي العلميةُ (أُم أُناس)، وهي لوحدِها لا تقتضي المنعَ منَ الصرفِ إلا إذا انضمَّت إليها علةٌ أخرى كالتأنيثِ، أو العدلِ، أو زيادةِ الألف والنونِ، أو وزنِ الفعل[7].

وقد وردتْ للبيت روايةٌ أخرى، هكذا:

فحول الإسلام، وقال عنه: "صحيح الكلام كثير الغريب". ينظر: طبقات فحول الشعراء 570/2، 580، والشعر والشعراء 344/1، والأعلام 72/5.

1. البيت من بحر الطويل، وهو للفرزدق في ديوانه 206/1. ولابن الأحمر في لسان العرب(زبر) 10/7. ولأحدهما في خزانة الأدب للبغدادي 148/1. وللطرماح في شرح المفصل لابن يعيش 38/1. وبلا نسبة في الخصائص 3/2، 274.
2. ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف 495/2، 496.
3. الخصائص 4/2.
4. البيت من بحر الطويل، وهو بلا نسبة في الإنصاف في مسائل الخلاف 497/2، وخزانة الأدب للبغدادي 148/1.
5. ينظر:الانتصاف من الإنصاف 498/2 بهامش الإنصاف في مسائل الخلاف، الشاهد رقم 315.
6. البيت من بحر الكامل، وهو لبشر بن أبي خازم في ديوانه ص171.
7. ينظر:الانتصاف من الإنصاف بهامش الإنصاف في مسائل الخلاف 497/2، الشاهد رقم 313.

فَإلى اِبنِ أُمِّ أُنَاسٍ اَرْحَلُ .... [1]

بصرف (أناسٍ) وجرّه بالكسرة مع التنوين، وهي رواية سيبويه في كتابه، حيث أنشد البيت مع بيت بعده:

مَلِكٍ إذا نــزَلَ الوفُود بِبَابِهِ عَرَفُوا مَوارِد مُزْبِدٍ لا يُنْزَفُ

واستدل به على إبدال (ملك)، وهو نكرة من المعرفة وهو قوله (عمرو)[2].

كما رُوِي:

قال ابنُ أُمِّ إياسٍ .... [3]

ونُسبت هذه الرواية إلى ابن منظور[4]؛ إلا أنَّ روايته في لسان العرب:

فَإلى اِبنِ أُمِّ أُنَاسَ .... [5]

و(أُم أُناس): بعض جدّات الشاعر، وهي من بنت ذُهل بن شيبان[6]، و(ابن أُم أُناس) هو عمرو عمرو بن حجر الكندي[7].

ويُروى أوله بالواو:

وَإلى ابن أُمّ أُناس..... .....[8]

وبالفاء:

فإلى ابن أُمّ أُناس .... [1]

---

1. البيت بهذه الرواية في: الكتاب 6/2، والنكت 217/1، والدرر اللوامع 405/2.
2. ينظر: الكتاب 6/2.
3. الرواية في الانتصاف من الإنصاف بهامش الإنصاف في مسائل الخــلاف 496/2 الشــاهد رقــم 313، ومسالك النحاة ص201.
4. ينظر:الانتصاف من الإنصاف بهامشالإنصاف في مسائل الخلاف 496/2 الشاهد رقم 313.

وابنُ منظور هو محمد بن مكرم بن علي بن أحمد بن أبي القاسم بن حقة بن منظور الأنصاري الإفريقي، كان عارفًا بالنحو واللغة والتاريخ والكتابة، صاحب لسان العرب في اللغة، توفي سنة 711هــ. ينظر: الــدرر الكامنة 161/4، وبغية الوعاة 248/1، والأعلام 108/7.

5. لسان العرب (زحف) 19/7 .
6. هو ذُهل بن شيبان بن ثعلبة بن عكابة: جد جاهلي بنوه بطن من بكر بن وائل، منهم الأمير أبو الهيثم خالد خالد بن أحمد. ينظر: الأعلام 8/3.
7. ينظر: خزانة الأدب للبغدادي 149/1، ومسالك النحاة ص201.=

=وعمرو هو عمرو بن المنذر بن ماء السماء، والدته أم أناس بنت عوف بن محلم بن ذهل بن شيبان. ينظر: خزانة الأدب للبغدادي: 14/1.

8. هذه الرواية في: الأصول في النحو 99/2، وخزانة الأدب للبغدادي 149/1.

وبدونهما:

إلى ابن أُمّ أُناس .... (2)

ومن شواهد الكوفيين أيضًا قولُ الشاعر:

وَقائلَةٍ مَا بالُ دَوْسَرَ بَعدَنا صَحَا قَلبُهُ عَن آلِ لَيلى وَعَن هِندِ(3)

حيث منع (دوسر) من الصرف، وليس فيه علةٌ إلا العلمية.

وقد رُويَ هذا البيتُ:

وَقائلَةٍ مَا لِلقُرَيعِيِّ بَعْدَنَـــا ..... (4)

وهي رواية البصريين، ويرى ابنُ عصفور (5) أنَّها هي الرواية الجيدة والصحيحة(6).

كما استدلَّ الكوفيونَ بقولِ الشاعرِ:

وَمَا كَانَ حِصْنٌ ولا حَابِسٌ يَفُوقانِ مِرداسَ في مَجْمَعِ[7]

حيث تركَ صرفَ (مرداس) وليس فيه إلاَّ علةٌ واحدةٌ وهي العلميةُ، وقد نُقِلَ عن المبِّرد أنَّه ردَّ هذه الروايةَ، وروى البيتَ:

فَما كَانَ حِصْنٌ ولا حَابِسٌ يَفُوقانِ شَيخي في مَجْمَعِ[1]

---

1. هذه الرواية في: الكتاب 6/2، والنكت 217/1، ولسان العرب (زحف) 19/7، وشرح التصريح 688/1، والدرر اللوامع 145/2، 405، ومسالك النحاة ص201 .
2. هذه الرواية في: الإنصاف في مسائل الخلاف 496/2. وعليها يكون البيتُ مخرومًا بحذف أول الوتد المجموع من (فعولن)، ومعلومٌ أنَّ علةَ الخرمِ من عللِ النَّقصِ الجارية مجرى الزحاف. ينظر:جامع الدروس العروضية ص36، 39.
3. البيت من بحر الطويل، وهو لدوسر بن دُهبل القُريعي في الإنصاف في مسائل الخلاف 500/2، وضرائر ابن عصفور ص 79، والمقاصد النحوية 332/3. وبلا نسبة في شرح ابن الناظم 662، وشرح الأشموني 273/2، وخزانة الأدب للبغدادي 149/1، 150.
4. البيت بهذه الرواية في: الإنصاف في مسائل الخلاف 50/2، وضرائر ابن عصفور 79، والمقاصد النحوية 332/3، وخزانة الأدب للبغدادي 150/1.
5. هو علي بن مؤمن بن محمد بن علي أبو الحسن بن عصفور الإشبيلي، حامل لواء العربية في زمانه بالأندلس، من مؤلفاته: الممتع في التصريف، والمقرب، وثلاثة شروح على الجمل، توفي سنة 663هـ. ينظر: بغية الوعاة 210/2، وشذرات الذهب 472/5، والأعلام 27/5.
6. ينظر: ضرائر ابن عصفور ص 79.
7. البيت من بحر المتقارب، وهو للعباس بن مرداس في الأصول في النحو 437/3، والإنصاف في مسائل الخلاف 499/2، وأمالي السهيلي 72، وشرح المفصل لابن يعيش 68/1، وضرائر ابن عصفور ص 78.

قال ابنُ جني: "فأمَّا ما روَوهُ من قول الشاعر:

فما كَانَ حِصْنٌ ولا حَابِسٌ يفوقان مِرداسَ في مَجْمَعِ

فإنَّ أبا العباسِ رواهُ غيرَ هذه الروايةِ، وهي قولهُ:

..... يفُوقانِ شيخي في مَجْمَعِ"[2].

قال الرضي: "والإنصافُ أنَّ الروايةَ لو ثَبَتَتْ عَن ثِقةٍ لَمْ يَجُزْ رَدُّها وإنْ ثَبَتَتْ عِندَكَ روايةٌ أُخرى"[3].

ويرى ابنُ عصفور أنَّه لا دليل للكوفيين في هذا البيت؛ "لأنَّ حذفَ التنوين لا يكون دليلا على منعِ الصرفِ إلاَّ بشرطِ أن يُستعملَ الاسمُ مع ذلك في موضع الجرّ مفتوحًا"[4]، مع أنَّه قد اختار مذهب الكوفيين من جواز منع صرف المصروف للضّرورة، حيث قال: "والصحيح عندي ما ذهب إليه الكوفيون"[5].

ولذلك فهو يرى أن البيتَ السابقَ لهذا البيت، وهو قولُهُ:

وقائلة ما بال دوسر ....

هو الدليل على صحة مذهبهم؛ لأنَّ الاسمَ جاء في موضعِ خفضٍ، ومع ذلك وَرَدَ مفتوحًا غيرَ منون، فدلَّ هذا على صحة مذهبهم[6].

ويرى ابنُ مالك أنَّ ردَّ المبرِّدِ لروايةِ الكوفيين جُرأةً منه، وقد ندَّد بهذه الجُرأةِ قائلًا: "وللمبرِّدِ إقدامٌ في ردَّ ما لمْ يروِ ... مع أنَّ البيتَ بذكر (مرداس) ثابتٌ بنقلِ العدلِ عنِ العدلِ

1. البيت بهذه الرواية في: الأصول في النحو 438/3، وسر صناعة الإعراب 198/2، والإنصاف في مسائل الخلاف 500/2، وشرح المفصل لابن يعيش 68/1، وضرائر ابن عصفور ص 78، وشرح التسهيل لابن مالك 430/3، وشرح الرضي على الكافية 108/1، وخزانة الأدب للبغدادي 148/1.
2. سر صناعة الإعراب 198/2.
3. شرح الكافية: 108/1.
4. ضرائر ابن عصفور ص 79.
5. ضرائر ابن عصفور ص 80.
6. ينظر: ضرائر ابن عصفور ص 80، 81.

في صحيح البخاري[1]وغيره، وذِكْرُ (شيخي) لا يُعْرَف له سندٌ صحيحٌ، ولا سندٌ يُدنِيهِ منَ التسويةِ، فكيفَ منَ الترجيحِ!"[2].

كما أوردها ابنُ هشام[3] في كتاب السيرة النّبويّة، حيث قال: "قال ابن إسحاق[4]: "وأُعطي عبّاسُ بنُ مرداسٍ أباعرَ فسخطها، فعاتب فيها رسول الله ﷺ فقال عباس بن مرداس يعاتبُ رسول الله ﷺ :

وكَانَتْ نهابًا تلافيتُـــــها بِكَرّي عَلَى المهرِ في الأَجْرعِ

وإيقـــــاظِي القوم أن يرقُدُوا إِذَا هَجَعَ النَّاسَ لَمْ أَهْجَـــــعِ

إلى أن قال:

وَمَا كَانَ حِصْنٌ ولا حَابِسٌ يَفُوقانِ شيخي في المَجْمَـــــعِ

وقال ابن هشام:أنشدني يونس النحوي:

وَمَا كَانَ حِصْنٌ ولا حَابِسٌ يَفُوقانِ مِرداسَ في المَجْمَعِ"[5]

ومِن شواهدِ الكوفيين أيضًا قولُ الشاعر:

أُؤَمِّلُ أَن أَعِيشَ وأنّ يومي بِأَوَّلَ أَو بِأَهْوَنَ أَو جُبَـــــارِ

---

1. هو محمد بن أبي الحسن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة بن الأحنف أبو عبد الله البخاري، حافظ أحاديث رسول الله ــ ﷺ ــ من كتبه: الجامع الصحيح المعروف بصحيح البخاري، والتاريخ، وخلق أفعال العباد، توفي سنة (256هـ). ينظر: وفيات الأعيان 188/4، وتهذيب التهذيب 41/9، والأعلام 34/6.

2. شرح التسهيل لابن مالك 430/3، 431. وتجدرُ الإشارةُ إلى أنَّ هذا البيتَ لم يردْ في صحيح البخاري، وإنَّما هو في صحيح مسلم، باب إعطاءِ المؤلَّفةِ قلوبُهُم على الإسلامِ وتصبُّرِ مَنْ قَوِيَ إِيمانُهُ، رقم الحديث (2490).

وهذه الواقعة مذكورة في صحيح البخاري في باب ما كان النبي ﷺ يعطي المؤلفة قلوبهم، ولكن لم يردْ فيها بيت الشعر ولا غيره، والذي فيها: كان النبي يعطي المؤلفة قلوبهم وغيرَهُم مِنَ الخُمُسِ ونحْوِهِ، رقم الحديث (3150).

3. هو عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري أبو محمد البصري، مُهذِّب السيرة النبوية، من مؤلفاته: السيرة، وأنساب حِمْيَر وملوكها، وشرح ما وقع في أشعار السيرة من الغريب، توفيسنة 213هـ. ينظر: إنباه الرواة 211/2، وبغية الوعاة 115/2، وشذرات الذهب 139/2.

4. هو محمد بن إسحاق بن يسار بن خيار أبو بكر وقيل أبو عبد الله المطلبي بالولاء المديني صاحب المغازي والسير، ومن كتبه أخذ عبد الملك بن هشام سيرة رسول الله ﷺ، توفي سنة 151هـ. ينظر: وفيات الأعيان ص4276، والأعلام28/6.

5. السيرة النبوية لابن هشام 92/4.

أَوِ التالي دُبارَ، فَإِنْ أَفُتْــهُ فَمُؤْنِسَ أَو عُرُوبةَ أَو شِيَارِ[1]

حيثُ منَعَ صرفَ (دُبار)، و(مُؤنِس)، وهما مصروفان، وليس فيهما علةٌ مانعةٌ للصرف غيرَ العلمية، فهما عَلَمَانِ على يومينِ من أيام الأسبوع في الجاهلية[2].

إلاَّ أنَّ ابنَ منظور قد روى الشاهد بصرف (دُبار) و(مُؤنس) حيث جرهما بالكسرة مع التنوين، فقد جاء في كل من مادة: (أنس)، و(جبر) و(دبر) و (شير) بجر (دُبار) منونًا بالكسر ولم تضبط نهاية (مؤنس) فيها[3]، بينما ورد (مؤنس) مجرورًا بالكسرة مع التنوين في مادة (هون) [4].

ومثلما جاز صرفُ الممنوع للضرورة، أجازوه أيضًا للتناسب، قال ابنُ الحاجب: "ويجوزُ صرفُهُ للضرورة، أو التناسب"[5].

والمقصود بالتناسب أنْ يُصْرَفَ الممنوعُ ليناسبَ المنصرفَ الذي يليه، وذلك نحو قوله تعالى:﴿ إِنَّا أَعتَدْنَا لِلْكَافِرِينَسَلَاسِلاً وأَغلالًا وَسَعِيرًا﴾[6]، حيث صرف (سَلاسلاً) لمناسبة ما بعده[7].

الخاتمـــــــــــة:

الحمد لله الذي بنعمته تتمُّ الصالحات، والصلاة والسلام على سيِّد الكائنات، سيدنا محمدٍ بنِ عبد الله، وأصحابِهِ السادات، وأزواجِهِ الطاهرات، ومن سار على هديهم إلى يوم أن يبعثَ الله من مات.

إنَّ القاعدة العربيةَ النحويةَ غيرُمُطَّردةٍ في جُلِّ أبوابِ علمِ النحو وموضوعاتِه، فهي تشذُّ في كثيرٍ من المواضعِ، وأكثرُ ما يبيّنُ لنا أوجهَ شذوذها واستعمالاتِ العرب لهذه الأوجه الشاذة هو ما نُقِلَ إلينا من كلام العرب، شعرِه ونثرِه.

والنحويّون في أخذهم عن العرب وروايتهم عنهم لم يجعلوا ذلك مطلقًا من دون قيد، بل وضعوا له قواعد صارمة لبيان أحوال الرواة، ومعرفة مَن يَصلحُ للأخذ منه والرواية عنه،

---

1. البيتان من بحر الوافر، وهما لشاعر جاهلي في لسان العرب (هون) 113/15، والدرر اللوامع 29/1.=
=وبلا نسبة في جمهرة اللغة 1311/3، والإنصاف في مسائل الخلاف 497/2، ولسان العرب (أنس)172/1، (جبر) 69/3، و(دبر) 213/5، و(شير) 174/8.
2. ينظر: الانتصاف من الإنصاف بهامش الإنصاف في مسائل الخلاف 497/2، الشاهد رقم 314.
3. ينظر: لسان العرب 172/1، 69/3، 213/5، 174/8.
4. ينظر: لسان العرب 113/15.
5. شرح الرضي على الكافية 108/1.
6. سورة الإنسان الآية 4.
7. ينظر: شرح الرضي على الكافية 108/1.

والغرضُ من ذلك إدراكُ الفصيحِ من الكلام والصحيحِ من المرويَّات التي يصلحُ الاحتجاجُ بها دون غيرها، فاشترطوا على أنفسهم لسلامة اللغة أن لا يحتجوا إلاَّ بنقل الثقة.

المصادر والمراجع

1. الأعلام، خير الدين الزركلي، قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين، نافع– يوهنس، دار العلم الملايين، بيروت، ط11، 1995م.

2. أمالي السُّهيليّ، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله الأندلسي، تحقيق: محمد إبراهيم البنا، المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة، مصر، ط 2002 .

3. إنباه الرواة على أنباه النحاة، جمال الدين أبو الحسن علي بن يوسف القفطيّ، تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ومؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط1، 1986م.

4. الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين, أبو البركات عبد الرحمن بن الأنباريّ, ومعه كتاب الانتصاف من الإنصاف, محمد محيي الدين عبد الحميد, المكتبة العصرية, صيدا ــ بيروت, 1987 م.

5. بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة, الحافظ جلال الدين عبد الرحمن السيوطي, تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم, دار الفكر, ط2، 1979م.

6. تفسير التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس. 1997م.

7. تهذيب التهذيب، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، دار الفكر، بيروت، ط1، 1984م.

8. جامع الدروس العروضية، الدوكالي محمد نصر، جامعة ناصر، الخمس، ط1، 1997م.

9. حاشية الصّبّان على شرح الأشمونيّ على ألفية ابن مالك ومعه شرح الشواهد للعينيّ، دار الفكر، بيروت، ط1، 1999م.

10. خزانة الأدب ولب لباب العرب، عبد القادر بن عمر البغدادي، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط4، 1997

11. الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جنّي، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2001م.

12. الدُّرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة، الإمام الحافظ شهاب الدين أحمد بن علي بن محمد بن حجر العسقلاني، ضبطه وصححه: الشيخ عبد الوارث محمد علي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان ط1، 1418هـــ 1997م.

13. الدُّرر اللَّوامع على هَمع الهوامع شرح جَمع الجوامع، أحمد بن الأمين الشنقيطي، وضع حواشيه: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1 ، 1999.

14. ديوان بشر بن أبي خازم الأسدي، عني بتحقيقه د. عزَّة حسن، دار الشرق العربي، بيروت، ط2، 1995م.

15. ديوان الفرزدق، تحقيق وشرح: كرم البستاني، دار صادر بيروت.

16. سر صناعة الإعراب، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، وأحمد رشدي شحاتة عامر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000م.

17. السيرة النبوية لابن هشام، أبي محمد عبد المالك بن هشام المعافري، تحقيق: وليد محمد بن سلامة، وخالد بن محمد بن عثمان، مكتبة الصفا، ط1، 2001م.

18. شذرات الذهب في أخبار من ذهب، شهاب الدين أبي الفلاح عبد الحي بن أحمد بن محمد بن العماد الحنبلي، دراسة وتحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار القلم، بيروت.

19. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، دار مصر للطباعة، ط20، 1980م.

20. شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، ومعه شرح الشواهد للعيني، دار إحياء الكتب العربية، فيصل عيسى البابي الحلبي.

21. شرح التّسهيل،ابن مالك جمال الدين محمد بن عبد الله بن عبد الله الطائي الجياني الأندلسي، تحقيق: د. عبد الرحمن السيد، د. محمد بدوي المختون، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ط1، 1990م.

22. شرح التّصريح على التّوضيح أو التّصريح بمضمون التّوضيح في النحو, خالد الأزهريّ, تحقيق: محمد باسل عيون السود, دار الكتب العلمية, بيروت ــ لبنان, ط1، 2000م.

23. شرح الرّضي على الكافية، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ط2، 1996م.

24. شرح ألفية ابن مالك، ابن الناظم أبو عبد الله بدر الدين محمد، حققه وضبطه وشرح شواهده ووضع فهارسه د. عبد الحميد السيد محمد عبد الحميد، 1998م.

25. شرح المفصّل، موفّق الدين يعيش بن علي بن يعيش، توزيع مكتبة المتنبي، القاهرة.

26. شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب, ابن هشام الأنصاريّ, ومعه كتاب منتهى الأرب بتحقيق وشرح شذور الذهب، لمحمد محيي الدين عبد الحميد، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير.

27. شرح قطر الندى وبل الصدى، محمد محيي الدين عبد الحميد.
28. الشعر والشعراء، ابن قتيبة، تحقيق وشرح: أحمد محمد شاكر، دار الحديث، القاهرة، 2003.
29. صحيح البُخاري، أبو عبد الله بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة بن بردزبة البخاري الجعفي، ضبط النص: محمود محمد محمود حسن نصَّار، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 2002م.
30. صحيح مُسلم، مسلم بن الحجّاج أبو الحسين القشيريّ النيسابوريّ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
31. ضرائر الشعر،أبو الحسن علي بن مؤمن بن محمد الحضرميّ الإشبيليّ، المعروف بابن عصفور، وضع حواشيه: خليل عمران المنصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1999.
32. طبقات فحول الشعراء، محمد بن سلام الجمحي، قرأه وشرحه: أبو جعفر محمود محمد شاكر، الناشر: دار المدني، جدة– السعودية.
33. العقد الثمين في تراجم النحويين، الحافظ شمس الدين محمد أحمد بن عثمان الذَّهبيّ، تحقيق وإعداد: د. يحيى مراد، دار الحديث، القاهرة، 2004م.
34. كتاب جمهرة اللغة، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد، حققه وقدَّم له الدكتور: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1988م.
35. الكتاب، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر الملقب بسيبويه، علّق عليه ووضع حواشيه وفهارسه: د. أميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1999م.
36. لسان العرب، ابن منظور، طبعة مراجعة ومصححة بمعرفة نخبة من السادة الأساتذة المتخصصين، دار الحديث، القاهرة، 2003م.
37. ما ينصرف وما لا ينصرف، أبو إسحاق الزجّاج، تحقيق: الدكتورة هدى محمود قراعة، كلية البنات، جامعة عين شمس، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط3، 1420هـ، 2000م.
38. مسالك النحاة في وجوه الرِّوايات. عرض ودراسة لشروح أبيات الكتاب، الدكتور: محمد خليفة الدناع، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، ط1، 1996م.
39. المقاصد النحوية في شرح شواهد شروح الألفية، المشهور بـ(شرح الشواهد الكبرى)، بدر الدين محمود بن أحمد بن موسى العينيّ، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2005م.
40. المُقتضب، أبو العباس محمد بن يزيد المبرِّد، تحقيق: حسن حمد، مراجعة: إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1999م.

41. النُّكَت في تفسير كتاب سيبويه وتبيين الخفي من لفظه وشرح أبياته وغريبه، أبو الحجاج يوسف بن سليمان بن عيسى الأعلم الشنتمري، ضبط نصه: د. يحيى مراد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1: 2005م.

42. هديَّة العارفين، أسماء المؤلِّفين وآثار المصنِّفين من كشف الظُّنون، إسماعيل باشا البغداديّ، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، 1414هـ – 1992م.

43. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزَّمان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر بن خلِّكان، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1994م.

د. عبد اللطيف بشير المكي الديب د. رجب فرج سالم اقنيبر

قسم الجغرافيا –كلية التربية–جامعة المرقب

الملخص

الهدف من هذه الدراسة هو معرفة مدى تدهور الغطاء النباتي الطبيعي ومدى تأثيره على معدلات درجات الحرارة بمنطقة الخمس ؛ حيث تم الاعتماد في هده الدراسة على تحليل صورتين فضائيتين من القمر لاندسات تم التقاطهما في فترتين مختلقتين هما (1986_2015) بالإضافة إلى نموذج التضرس الرقمي DEM استخدمت المرئيات الفضائية بهدف تحديد حجم التدهور التي تعرضت له الغطاءات النباتية الطبيعية بمنطقة الدراسة ومعرفة اتجاهاته , ومدى تأثير ذلك على زيادة معدلات الحرارة , كذلك لقد تم استخلاص بيانات مؤشر الغطاء النباتي درجات الحرارة والارتفاع عن مستوى سطح البحر واستخدام معامل الارتباط للتعرف على العلاقات بين هذه المتغيرات في منطقة الدراسة . وأشارت نتائج الدراسة إلى أن منطقة الدراسة تعرضت إلى تدهور بيئي في الغطاء النباتي في عام 2015 على حساب الأراضي التي كانت تتميز بغطاء نباتي جيد في عام 1986.

وفيما يتعلق بالتحليلات الإحصائية فقد تبين وجود علاقة موجبة 0.245 بين الغطاء النباتي ودرجات الحرارة بالنطاق الساحلي عام 1986 مما يؤكد تأثير البحر عليها ، بينما تغيرت العلاقة في عام 2015 لتصبح علاقة ضعيفة سالبة بواقع (0.052–) ، بالنسبة للجزء الغربي تبين أن العلاقة أخذت نفس الاتجاه حيث كانت سالبة , وأخذت تقريبا نفس الحدة في كلتا الفترتين بحوالي (0.211 –) عام 1986 و (0.113–) في عام 2015 مما يؤكد تأثر المنطقة بالتدهور الحاصل في الغطاء النباتي ، وأظهرت النتائج أن العلاقة بين الغطاء النباتي ودرجات الحرارة في الجزء الجنوبي من منطقة الدراسة ضعيفة و ليست ذات دلالة إحصائية خلال الفترتين .

ABSTRACT

This paper aims to explore the degradation of natural vegetation and its impact on land surface temperatures in plain of Alkhums, Libya. The data of Global Digital Elevation Model (DEM) Landsat 8 OLI , and Landsat 5 Thematic Mapper (TM 5) are available in Earth Explorer website at free of cost. The images were already rectified to WGS-1984-UTM-Zone_33N. Images acquired at two different years (1986-2015)from Global Digital Elevation Model, Landsat 8, and Landsat 5 were used as main data sources in order to determine the current situation

of vegetation and its impact on increasing the rates of temperature in observatory area.

The correlation has been calculated to examine the relationship between the three variables of Normalized Difference Vegetation Index (NDVI), Land Surface Temperature (LST), and the elevation for the region, which were extracted from the images. The results have showed that a significant increase in a very weak vegetation in 2015 at the expense of lands, which were categorized by a weak and moderate vegetarian in 1986. Regarding to land surface temperature, the result indicated that there were significant increases in land surface temperatures particularly in southern areas. A significant positive correlation (0.245) between the NDVI and LST in the coastal region in 1986, which further indicated the effect of the sea breeze, while it showed weak negative correlation (-0.052) in 2015. Relatively, a weak significant correlation was found between NDVI and LST in the negative direction in the western region in (1986-2015) with (-0.211 and -0.113) respectively, indicating the effects of decreasing the natural vegetation in this area. The southern part of the study area presented that the relationships between vegetation and temperatures were weak and not statistically significant during the two periods.

المقدمة:

يعتبر وجود الغطاء النباتي الطبيعي مسألة مهمة جدا للحفاظ على المكونات الأساسية للنظام الإيكولوجي التي تساهم في استمرار دورة الحياة على سطح الأرض. وعليه فإن تدهور الغطاء النباتي أو تعرضه للتناقص سوف يؤدي إلى اختلال التوازن البيئي، نتيجة ارتفاع معدلات غاز ثاني أكسيد الكربون في الجو، وزيادة معدلات درجات الحرارة وسيادة مظاهر الجفاف والتصحر مما يُعد تهديدًا خطيرًا للحياة النباتية الطبيعية في تلك المناطق1.

ومن خلال تقنيات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية RS، GIS تم مراقبة تغير ورصد قيم الغطاء النباتي ودرجات الحرارة وإعداد خرائط التغير للخروج بما يسمى استكشاف التغيرات Change Detection التي حدثت خلال هذه الفترة، وتجدر الإشارة إلى إن استعمال تقنيات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية تملك أهمية كبيرة حيث

[1] آمال بنت يحيى عامر الشيخ، أهمية الصور الفضائية والخرائط الرقمية في تنمية الغطاء النباتي وأثره على السياحة البيئية في منطقة جازان، اللجنة العليا لأنظمة المعلومات الجغرافية بالمنطقة الشرقية، الملتقى الوطني الخامس لنظم المعلومات الجغرافية بالمملكة العربية السعودية، جامعة الملك عبد العزيز، 26–28 ابريل، 2010، ص3

توفر الصور الفضائية التغطية الكاملة والشاملة والدائمة للأراضي المتدهورة والمتصحرة مما يساعد على مراقبة التغيرات الطارئة على منطقة الدراسة1.

مشكلة الدراسة:

من خلال رصد التغيرات الزمنية والمكانية للتصحر في منطقة الخمس , تعد مشكلة تدهور الغطاء النباتي من أهم المشاكل البيئية التي تنتج عن وجود خلل في النظام البيئي الذي يسهم في بروز ظاهرة التصحر ومن تم تغيير معدلات درجات الحرارة .

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى قياس حجم تدهور الغطاء النباتي الطبيعي وأثره على ارتفاع درجات الحرارة بمنطقة الخمس خلال الفترة من 1986_2015, وقياس معامل الارتباط لمعرفة حجم العلاقة التي تربط بين تدهور الغطاء النباتي وارتفاع درجات الحرارة في منطقة الدراسة .

فرضية البحث:

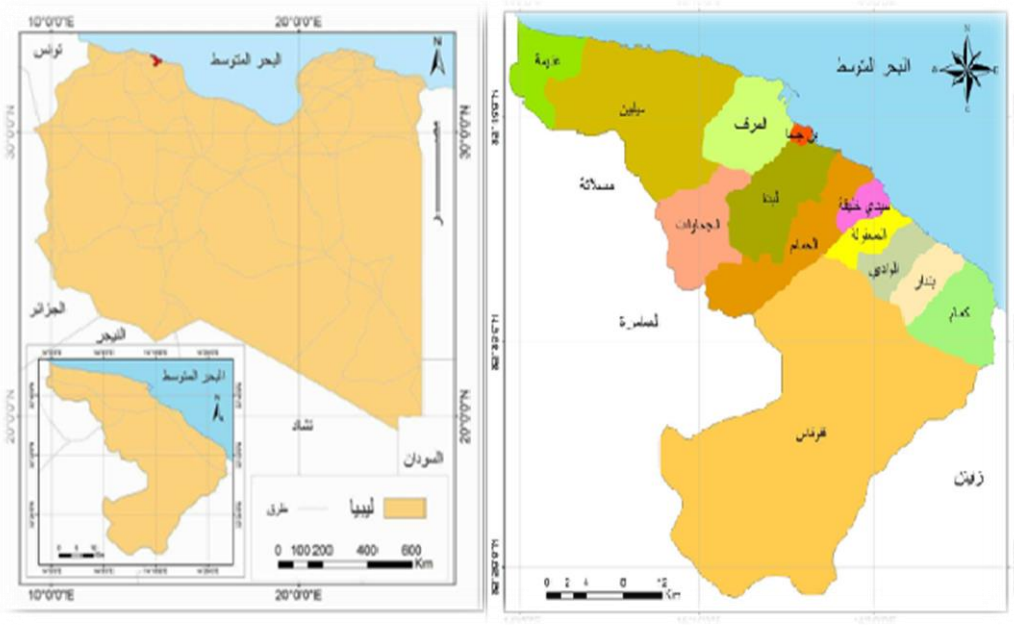
هناك علاقة بين تدهور الغطاء النباتي وحدوث تغيرات في درجات الحرارة بمنطقة الدراسة.

موقع منطقة الدراسة:

تقع منطقة الخمس في الجزء الشمالي الغربي لليبيا شرق مدينة طرابلس بحوالي 120 كم. وتمتد من وادي كعام شرقا الى وادي غنيمة غربا, وتمتد جنوبا حتى منطقة العمامرة مسلاته, وهى بشكل عام تنحصر بين دائرتي عرض 25 ° و 43 °32 شمالا وبين خطي طول °14 و 26 °14 شرقا كما هو مبين في الخريطة رقم (1).. وتقع مدينة الخمس في وسط منطقة الدراسة وتحيط بها عدة ضواحي من أشهرها المناطق الزراعية (الساحل–سوق الخميس –كعام– سيلين– الجحاوات– غنيمة) وتقع لبدة الكبرى في الناحية الشرقية لوسط المدينة.

[1] السامرائي , سحاب خليفة , عبيد , سعد صالح خضر , (2013) , " استعمال تقنيات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية في تقدير ظاهرة التصحر في قضاء البعاج في محافظة نينو" , العدد 12 , جامعة بابل ' ص 415.

شكل رقم (1) يوضح موقع منطقة الدراسة



المصدر: بالاعتماد على المرئيات الفضائية وبرنامج Google Earth

مصادر البيانات:

لدراسة حالة التدهور في الغطاء النباتي و أثره على التغيرات بدرجات الحرارة اعتمدت الدراسة على ثلاث مرئيات فضائية، فضائيتين منها بدقة مكانية 30 * 30متر و 60 * 60 متر من خلال الموقع الماسح الجيولوجي الأمريكي (USGS) United States Geological Survey's[1] , حيث التقطت الأولى بتاريخ 1986/8/29م بواسطة Landsat TM5, والثانية التقطت بواسطة القمر Land sat OLI8 بتاريخ 2015/7/28م , بإضافة إلى نموذج التضرس الرقمي (DEM) Digital Elevation Model جدول رقم (1).

وتم تحليل المرئيات الفضائية باستخدام تقنيات الاستشعار عن بعد(RS) ونظم المعلومات الجغرافية (GIS)، بالاعتماد على ما يعرف بـــ (دليل الاختلافات الخضرية الطبيعي (NDVI) Normalized Differences Vegetation Index.

1 https://earthexplorer.usgs.gov

جدول رقم (1) يوضح بيانات المرئيات الفضائية المستخدمة في الدراسة

نوع القمر	تاريخ الالتقاط	التوقيت	الدقة	السحب %	الاستخدام
Land sat 5 TM	29/08/1986	12:40:50	60 30	0	NDVI, LST
Land sat 8 OLI	28/07/2015	11:20:00	30	0	NDVI, LST
Digital elevation model (DEM)	2011	12:50:55	30	0	الارتفاع

هذا، وتم استخدام برنامج ENVI 4.7 Environment for Visualizing Images لغرض استخلاص البيانات الرقمية من المرئيات الفضائية بعد إجراء التصحيح الهندسي (Geometric Correction)والتصحيح الإشعاعي(Radiometric Correction لتقليل تباين الانعكاسية للمعالم الأرضية للمرئية الفضائية المستخدمة[1].

استخلصت قيمة دليل الاختلافات الخضرية الطبيعي بواسطة المعادلة التالية :

NDVI= (NIR-RED) / (NIR+RED)

كما استخدمت المعادلة التالية لاستخراج قيم درجات الحرارة بمقياس فهر نهايتي باستخدام المعادلة التالية :

32+1.8* (273-1م)

حيث أن م1 تعبر عن قيم الموج الطولي تحت الحمراء الحرارية المصححة إشعاعيا. كما يتم تحويل درجة الحرارة من درجة فهرنهايتية إلى درجة مئوية بالمعادلة التالية:

9/5*(درجة الحرارة-32)

تم إجراء معامل الارتباط الإحصائي ما بين المتغيرات باستخدام برنامج (SPSS) الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية[2].

[1] Agapiou,thos, Diofantos G. Hadjimitsis, Christiana Papoutsa, Dimitrios D. Alexakis, and George Papadavid. 2011. The Importance of Accounting for Atmospheric Effects in the Application of NDVI and Interpretation of Satellite Imagery Supporting Archaeological Research: The Case Studies of Palaepaphos and NeaPaphos Sites in Cyprus. Vol. 3 MDPI Publishing. doi:10.3390/rs3122605. P. 2606-2609

[2] حسين , هشام بركات بشر , (2007) تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية , دار النشر الالكتروني , القاهرة . ص 40

المنهجية المتبعة.

تستند هذه الدراسة على إتباع المنهج التحليلي الذي يعتمد على تحليل صور الأقمار الصناعية وعلى مراجعة أحدث طرائق حساب التغير بواسطة صور الأقمار الصناعية، وقد تم استعمال تقنية الاستشعار عن بعد (Remote Sensing) ونظم المعلومات الجغرافية (Geographic Information System) والتي تعتبر من أهم تقنيات تحليل البيانات الرقمية المستمدة من المرئيات الفضائية. وتم الاستعانة بصورتين فضائيتين الأولى ملتقطة في سنة 1986 والثانية ملتقطة في سنة 2015 للقمر الصناعي Land sat وبدرجة وضوح مكاني (قدره تمييزية) 30متر.

مناقشة النتائج:

يشكل تدهور الغطاء النباتي مشكلة حقيقية موجودة على الأرض ظهرت حديثا لأسباب متعددة أهمها التوسع السكاني في بعض المناطق مما أدى إلى تحويل عدد من الأراضي ذات غطاء نباتي كثيف وجعلها مناطق سكنية، وأيضا التلوث الجوي الذي نتج عن المصانع الموجودة بمنطقة الدراسة مما تسبب في الإضرار المباشر على الغطاء النباتي.

ويترتب على تدهور الغطاء النباتي حدوث بعض التغيرات في الخصائص الطبيعية والتي بدورها تؤدي إلى تطرف مناخي متمثلا في التغيرات في درجات الحرارة كنتيجة حتمية لتناقص مساحات الغطاءات النباتية الطبيعية وسيادة مظاهر الجفاف والتصحر[1]. ومن خلال تحليل الصور الفضائية لفترتين زمنيتين مختلفتين ودراسة مدى درجة العلاقة التي تربط بين تدهور الغطاء النباتي وارتفاع درجات الحرارة من خلال إيجاد معامل الارتباط بينهما لمنطقة الخمس توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج.

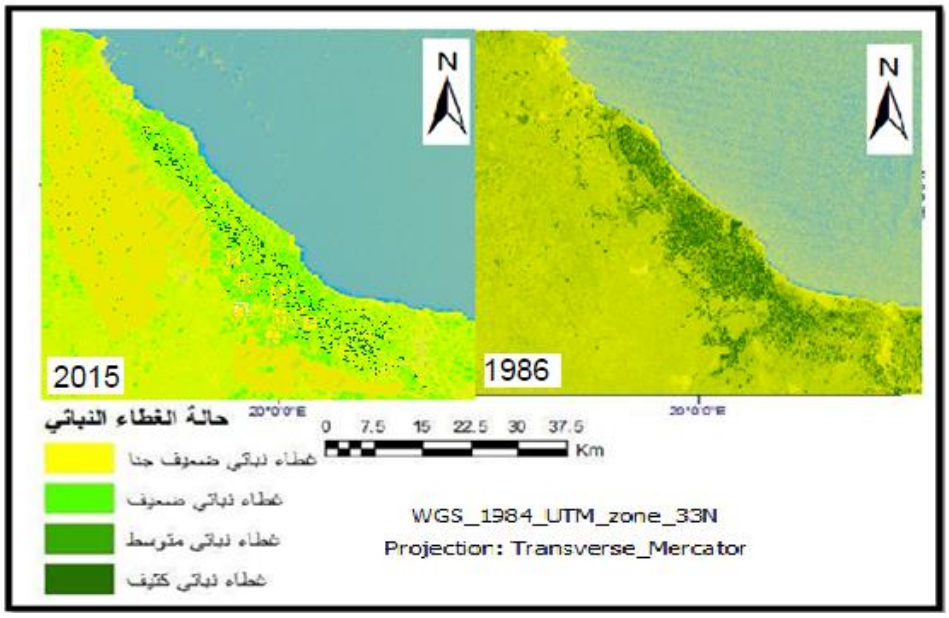
أ-حالة الغطاء النباتي الطبيعي بمنطقة الدراسة في الفترة من 1986 -2015م :

من خلال الشكل رقم (2) يتبين أن هناك زيادة بسيطة في مساحات الغطاء النباتي الضعيف جدًا على حساب الغطاء النباتي الضعيف والمتوسط؛ حيث يلاحظ أنه في عام 1986م لم تتجاوز مساحة الأراضي

[1] الشهري , علي عبد الله مبارك, (2009) , مخاطر الاستغلال الجائر للغطاء النباتي الطبيعي على الأمن البيئي " دراسة تطبيقية على المملكة السعودية , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية , كلية الدراسات العليا , قسم العلوم الشرطية. ص 19

ذات غطاء نباتي ضعيف جداً ما نسبته 1.9% من إجمالي الغطاء النباتي الطبيعي الجدول رقم (2) وبمساحة بلغت 131 كم^2 ،وقد تركز وجود الغطاء النباتي الضعيف جدا ضمن النطاق الساحلي والنطاق الجنوبي وذلك بسبب طبيعة التربة إضافة لتذبذب معدلات سقوط الأمطار .

شكل رقم (2) يوضح حالة الغطاء النباتي في منطقة الخمس لعامي (1986-2015)



المصدر: بالاعتماد على المرئيات الفضائية و برنامج (ENVI 5.1 , Arc Map 10.2.2)

أما بالنسبة للمناطق ذات الغطاء النباتي الضعيف في العام 1986 فقد تركز تواجدها بالأجزاء الجنوبية والجنوبية الشرقية؛ حيث بلغت مساحتها ما يقارب 2210 كم^2 وبنسبة 32.5 % من إجمالي منطقة الدراسة، وربما يرجع السبب وراء ضعف الغطاء النباتي إلى طبيعة مظاهر السطح وعدم وجود عوائق أمام تقدم الرياح الجافة القادمة من المناطق الصحراوية والتي تكون في الغالب محملة بالغبار والأتربة مما لم يشجع على قيام أنشطة زراعية كثيفة باستثناء بعض المزارع الصغيرة التي تميزت بمحدودية إنتاجيتها.

جدول رقم (2) يوضح حالة الغطاء النباتي في منطقة الخمس لعامي (1986-2015).

حالة الغطاء النباتي	1986 المساحة كم2	%	2015 المساحة كم2	%
غطاء نباتي ضعيف جدًا	131	1.9	2050	30.2
غطاء نباتي ضعيف	2210	32.5	1716	25.2
غطاء نباتي متوسط	3600	52.9	2650	39
غطاء نباتي كثيف	855	12.6	380	5.6
إجمالي المساحة	6796	100	6796	100

وبسبب العوامل البشرية والطبيعية فقد تقلصت مساحة الأراضي ذات الغطاء النباتي الضعيف لصالح الغطاءات النباتية الضعيفة جدًا حيث انخفضت نسبتها في عام 2015م إلى 25.2 % من إجمالي مساحة الغطاء النباتي بمنطقة الدراسة أي بفارق بلغ 7.3% عن عام 1986م ، مما يوضح حجم التدهور في الغطاء النباتي خصوصًا وأن منطقة الدراسة توصف أنها الأمطار بأنها متذبذبة لا تزيد عن 250 ملم في السنة والتي تعتبر كمية قليلة لا تصلح إلا لنمو بعض النباتات البرية الفقيرة .

كما يلاحظ من الجدول رقم (2) أن الأجزاء الشمالية الشرقية والشمالية الغربية تتميز بغطاء نباتي متوسط الكثافة ولعل وجود أنواع متنوعة من الترب الصالحة للزراعة[1], إلى جانب خزانات المياه الجوفية التي تتميز تلك الأجزاء من منطقة الدراسة إضافة لسقوط كميات مناسبة من الأمطار , كل هذه العوامل شجعت على إقامة نشاط زراعي ساهم إلى حد ما في الحفاظ على الغطاء النباتي في تلك الأجزاء ؛ حيث أظهرت النتائج أن مساحة الغطاء النباتي المتوسط بلغت 3600كم^2 في عام 1986م وبنسبة 52.9% من إجمالي مساحة منطقة الدراسة , وانخفضت المساحة عام 2015م حوالي 2650 كم^2 أي بفارق بلغ 1050 كم^2 عن عام 1986م, وقد يرجع هذا الانخفاض إلى زيادة نسب الاستهلاك للمياه الجوفية مما تسبب في انخفاض مستوياتها إضافة إلى بروز مشكلة الملوحة في معظم الآبار الجوفية.

لاشك أن وجود غطاء نباتي كثيف في أي منطقة يُعد مؤشرًا على وجود ظروف طبيعية مناسبة خصوصًا فيما يتعلق بمعدلات سقوط الأمطار ونوعية التربة ففي عام 1986م نجد أن الغطاء النباتي الكثيف في منطقة الدراسة تركز في الجزء الشمالي بالقرب من الشريط

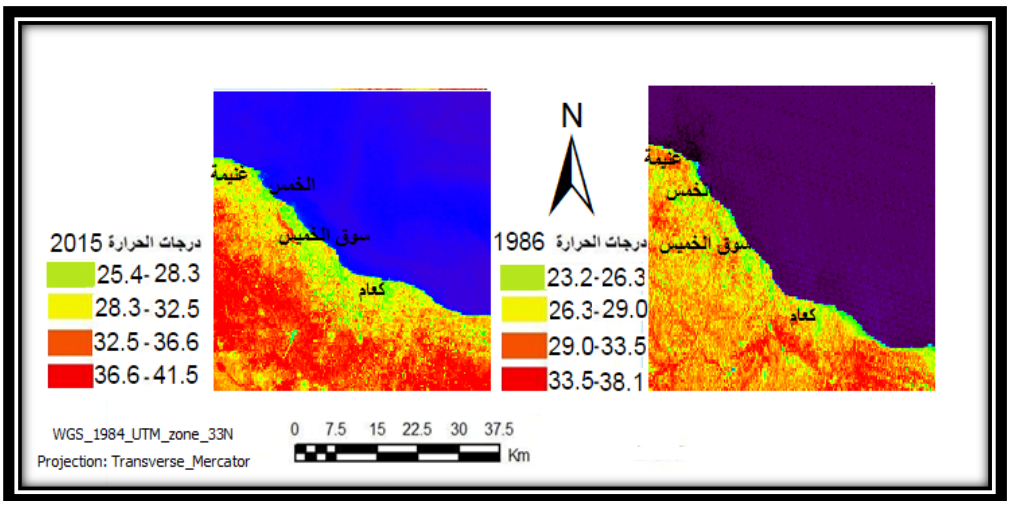
[1] الحداد , صلاح محمد, (2004), مقدرة الغطاء النباتي الطبيعي على التجديد بعد تعرضه للحرائق بمنطقة الجبل الأخضر, رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الدراسات العليا فرع بنغازي, قسم علوم وهندسة البيئة، ص 83.

الساحلي ؛ حيث وصلت مساحته حوالي 855 كم^2 وبنسبة بلغت 12.6 % من إجمالي مساحة الغطاء النباتي بمنطقة الدراسة , ويرجع ذلك إلى توفر تربة جيدة واستقبال كميات كبيرة من الأمطار التي ساهمت بدورها في كثافة الغطاء النباتي الطبيعي في هذا الجزء بالتحديد , أما في عام 2015 م فقد انخفضت نسبة الغطاء النباتي الكثيف لحوالي 5.6 % وبمساحة 380 كم2 من إجمالي مساحة الغطاء النباتي بالمنطقة أي بفارق لم يتجاوز 7% عن عام 1986م ويمكن إرجاع هذا الانخفاض إلي عمليات الأنشطة المختلفة التي يقوم بها الإنسان , والتي تتمثل في عمليات الجرف للأراضي وقطع الأشجار بهدف إقامة مشاريع صناعية وعمرانية تلبي الاحتياجات المتزايدة لسكان المنطقة.

تغيرات درجات الحرارة في منطقة الدراسة في الفترة من 1986 –2015م :

هناك تباين ملحوظ في درجات الحرارة في منطقة الدراسة تبعًا لعدة عوامل تتعلق بالموقع الجغرافي, وعامل الارتفاع عن سطح البحر والتأثيرات البحرية 1؛ حيث يؤثر هذا الاختلاف بشكل كبير في توزيع الغطاء النباتي وكثافته من منطقة إلى أخر تبعًا لتلك العوامل, ومن خلال تحليل المرئيات الفضائية لمنطقة الدراسة تبين أن درجات الحرارة شهدت تغيرات واضحةً؛ حيث ارتفعت معدلاتها بشكل ملحوظ خلال الفترة من 1986 –2015 م وفقًا لعامل القرب والبعد عن البحر وعامل الارتفاع , فمن خلال الشكل (3) يمكن استنتاج جملة من الحقائق التي تتمثل في الآتي:

شكل رقم (3) يوضح التغيرات في درجات الحرارة لمنطقة الدراسة لعامي 1986 –2015م



المصدر: بالاعتماد على المرئيات الفضائية و برنامج (ENVI 5.1 , Arc Map 10.2.2)

[1] لآمه , محمد عبد الله , (2003) , سهل بنغازي " دراسة في الجغرافيا التطبيقية , منشورات جامعة قاريونس , بنغازي ليبيا. ص 113

1-تراوحت درجات الحرارة في الأجزاء الساحلية من منطقة الدراسة في عام 1986م ما بين 23.2° -38.1°، ولعل عامل القرب من ساحل البحر ساهم بصورة واضحة في تلطيف درجات الحرارة، غير أنه في عام 2015م ارتفعت درجات الحرارة على كامل المنطقة لتتراوح ما بين 25.4° -41.5° ويرجح السبب في ذلك للتغيرات المناخية التي يشهدها العالم بسبب ارتفاع معدلات ثاني أكسيد الكربون في الجو، إضافة للاستغلال الجائر للموارد النباتية الطبيعية من قبل الإنسان وما تتعرض له من راعي جائر وقطع للأشجار.

2 -نلاحظ في عام 1986م أن هناك تدرج واضح في درجات الحرارة تبعًا لعامل الارتفاع عن مستوي سطح البحر؛ حيث تراوحت درجات الحرارة ما بين 23.2° و38.1° أي بفارق لم يتجاوز 14°.

3-شهد عام 2015م ارتفاعًا ملحوظا في معدلات درجات الحرارة؛ حيث نجدها تراوحت ما بين 25.4° و41.5° أي بفارق بلغ 15.9°، مما يدل على تعرض المنطقة لظروف مناخية متطرفة قد تكون سببًا وراء تدهور الغطاء النباتي الطبيعي وسيادة ظواهر الجفاف والتصحر وتقلص مساحة الأراضي الزراعية وبالتالي تدني قدرتها الإنتاجية.

قياس درجة الارتباط بين تدهور الغطاء النباتي وارتفاع درجة الحرارة:

استخدم معامل الارتباط في قياس درجة الارتباط بين تدهور الغطاء النباتي وارتفاع درجات الحرارة، عليه فقد تم تقسيم المنطقة الدراسية إلى ثلاث نطاقات رئيسه هي (النطاق الساحلي والنطاق الأوسط والنطاق الجنوبي) وبعد تطبيق معادلة ارتباط على هذه النطاقات الثلاثة الجدول رقم (3) تم التوصل إلى النتائج التالية:

1-هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين تدهور الغطاء النباتي وارتفاع درجة الحرارة للنطاق الساحلي ,إذ بلغ معامل ارتباط في عام 1986م حوالي 0.245, أما في عام 2015 م فقد كانت العلاقة ضعيفة وسالبة إذا بلغت درجة الارتباط حوالي 0.052- ,وهي نسبة ضعيفة جدًا إذا مقارنة بعام 1986م , ويرجع هذا الانخفاض إلى وجود عوامل أخرى أكثر تأثيرًا على ارتفاع معدلات الحرارة أهمها زيادة عدد المنشآت الصناعية وما تنتجه من غازات مثل غاز ثاني أكسيد الكربون المسبب الرئيس في تأكل طبقة الأوزون وارتفاع درجات الحرارة .

جدول رقم (3) نتائج تحليل الارتباط بين الغطاء النباتي و درجة الحرارة بالنطاقات المدروسة

الموقع	1986	2015
النطاق الساحلي	0.245	-0.052
النطاق الأوسط	-0.211	-0.113
النطاق الجنوبي	-0.467	-0.103

2 -بالنسبة للنطاق الأوسط فكانت العلاقة ضعيفة وسالبة خلال الفترتين , مما يدل على ضعف العلاقة بين تدهور الغطاء النباتي وارتفاع درجة الحرارة.

3-وفيما يتعلق بالنطاق الجنوبي فقد سجل معامل ارتباط معدلات متدينة جدًا، حيث بلغت درجة معامل الارتباط في عام 1986م تقريبا 0.467-، بينما بلغت درجة معامل الارتباط في عام 2015م حوالي 0.103-، وهي نسب ضعيفة وليست ذات دلالة إحصائية خلال الفترتين، ويمكن تفسير ضعف العلاقة بينهما إلى أن ارتفاع معدلات درجات الحرارة متعلق بالتغيرات المناخية التي يشهدها العالم ككل.

النتائج:

1- إن المنطقة تعاني من تدهور بيئي واضح من جراء الاستغلال الجائر للغطاء النباتي الطبيعي.

2- هناك تدهور ملحوظ في الغطاء النباتي خلال الفترتين.

3- طبيعة مظاهر السطح في منطقة الدراسة لم يشجع على قيام أنشطة زراعية كثيفة.

4 - وجود أنواع متنوعة من الترب الصالحة للزراعة في الأجزاء الشمالية الشرقية والشمالية الغربية في منطقة الدراسة شجعت إلى حد ما على إقامة أنشطة زراعية ساهمت في الحفاظ على الغطاء النباتي في تلك الأجزاء.

5 - هناك تدرج واضح في درجات الحرارة تبعًا لعامل الارتفاع عن مستوي سطح البحر.

التوصيات والمقترحات:

1- توصي الدراسة باعتماد؛ تقنيات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية في البحوث العلمية وذلك لكفاءتهما في التصنيف والمراقبة.

2-الاعتماد على المرئيات الفضائية ذات القدرة التمييزية الأعلى من القدرات التمييزية المستخدمة في البحث كمرئيات سبوت وإيكونوس لكي يتم تكملة مفردات المنهج التصنيفي المستعمل في الدراسة.

3 - إن من الأمور الضرورية جعل منطقة الدراسة محمية طبيعية وإعادة النبات الطبيعي فيها.

4- توعية المواطنين وإشعارهم بخطورة الاستغلال الجائر للغطاء النباتي الطبيعي, وحجم الأخطار المترتبة عن تدهوره.

5- ضرورة العمل على حماية النبات الطبيعية المهددة بالانقراض وحماية موئلها الطبيعي, وتطبيق القوانين البيئية على المخالفين.

6- التأكيد على أهمية دراسة العوامل المؤثرة في ارتفاع درجة الحرارة في المستقبل من خلال إجراء الدراسات والأبحاث العلمية.

المراجع والمصادر

1- آمال بنت يحيى عامر الشيخ، أهمية الصور الفضائية والخرائط الرقمية في تنمية الغطاء النباتي وأثره على السياحة البيئية في منطقة جازان، اللجنة العليا لأنظمة المعلومات الجغرافية بالمنطقة الشرقية، الملتقى الوطني الخامس لنظم المعلومات الجغرافية بالمملكة العربية السعودية، جامعة الملك عبد العزيز، 26-28 ابريل، 2010، ص3..

2- حسين, هشام بركات بشر, (2007) تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية , دار النشر الالكتروني , القاهرة .

3- الحداد , صلاح محمد , (2004) , مقدرة الغطاء النباتي الطبيعي على التجديد بعد تعرضه للحرائق بمنطقة الجبل الأخضر , رسالة ماجستير غير منشورة , أكاديمية الدراسات العليا فرع بنغازي , قسم علوم وهندسة البيئة .

4- الشهري, علي عبد الله مبارك, (2009), مخاطر الاستغلال الجائر للغطاء النباتي الطبيعي على الأمن البيئي "دراسة تطبيقية على المملكة السعودية , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية , كلية الدراسات العليا , قسم العلوم الشرطية

5-محمد , مختار عبد السلام ' جعودة ' أحمد محمد ' (2016) ' قياس تدهور الغطاء النباتي الطبيعي وأثره على ارتفاع درجات الحرارة بمنطقة سهل بنغازي باستخدام نظم المعلومات الجغرافية ' منشورات جامعة عمر المختار.

6- لآمه , محمد عبد الله , (2003) , سهل بنغازي " دراسة في الجغرافيا التطبيقية , منشورات جامعة قاريونس, بنغازي ليبيا

7- السامرائي, سحاب خليفة, عبيد, سعد صالح خضر , (2013) , " استعمال تقنيات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية في تقدير ظاهرة التصحر في قضاء البعاج في محافظة نينو", العدد 12 , جامعة بابل.

المراجع الأجنبية:

1- Abdelatif, E. (2013). Assessing the equity implications of greenspace distribution in an arid region. (Ph.D., The University of Texas at El Paso). ProQuest Dissertations and Theses, Retrieved from http://gradworks.umi.com/36/09/3609480.html.

2- Agapiou,thos, Diofantos G. Hadjimitsis, Christiana Papoutsa, Dimitrios D. Alexakis, and George Papadavid. 2011. The Importance of Accounting for Atmospheric Effects in the Application of NDVI and Interpretation of Satellite Imagery Supporting Archaeological Research: The Case Studies of Palaepaphos and NeaPaphos Sites in Cyprus. Vol. 3 MDPI Publishing. doi:10.3390/rs3122605.

3- Mancino, G., Nolè, A., Ripullone, F., & Ferrara, A. (2014). Landsat TM imagery and NDVI differencing to detect vegetation change: assessing natural forest expansion in Basilicata, southern Italy. Iforest - Biogeosciences& Forestry, 7(2), 75-84. doi:10.3832/ifor0909-007.

د. عطية رمضان الكيلاني أ. محمد أحمد عامر

جامعة المرقب – كلية التربية– قسم الأحياء

الملخص:

تعتبر المتانة البولية من أهم الأعضاء التي تنشأ بها الأورام ضمن الجهاز البولي وتكون من فئة أورام الخلايا الطلائية.

ويمكن لدلالات الأورام أن تساهم في تشخيص السرطان وفي معرفة شدة المرض وخطورته ووجدوه من عدمه وكذلك لتعرف على مدى انتشار المرض في الجسم.

تهدف هذه الدراسة إلى قياس قيمة الإنترلوكين-2 للكشف عن سرطان المتانة البولية بأعلى مستوى من الدقة استخدمت فيها 164 عينة دم من 90 مريض بسرطان المتانة و39 عينة من مرضى بأمراض المسالك البولية "غير السرطان" و35 عينة من أفراد طبيعيين "أصحاء" أجريت لها اختبارات مناعية معتمدة الادمصاص المناعي لقياس الإنترلوكين-2 وبحساب تركيز كل العينات وجد أن هناك فرق بين متوسط قيم المجموعات المختلفة وسجلت اصغر قيمة متوسط في مجموعة الطبيعيين فقط (10.9 ± 0.7) واكبر قيمة متوسط في مجموعة مرضى السرطان (29.7±2.8) وكذلك من ناحية معنوية الفروق بين مجموعة مرض السرطان والمجموعات القياسية وجد أن هناك فورقاً معنوية بين جميع المجموعات عند المستوى المعنوي1%كما دلت نتائج تحليل الانترلوكين -2 كدالة للحالة المناعية لمرضى سرطان المتانة البولية على أن هناك اختلاف في مستواها مميز لمرضى سرطان المتانة البولية.

المقدمة:

السرطان ينشأ عن تغيرات داخل الخلية ونتيجة لهذه التغيرات تتصرف الخلية بحرية تامة وتتمرد على قوانين النمو النظامي وتصبح خلية متغيرة لتعرف باسم الخلية السرطانية التي تكون الورم ويطمح الباحثون دوماً في الوصول إلى أدق التفاصيل عن السرطان ليصلوا إلى كيفية تشخيصه قبل ظهور الأعراض السريرية لتحقيق الوقاية للمجموعات المعروضة لمخاطر الإصابة به.

وتعتبر المتانة البولية من أهم الأعضاء التي تنشأ بها الأورام ضمن الجهاز البولي، وبما أن المتانة عضو أجوف وتغطيه من الداخل طبقة من الخلايا الطلائية فإن الأورام التي تنشأ بها تكون من فئة أورام الخلايا الطلائية سواء كانت حميدة أو خبيثة، وتظهر حوالي (75%)من أورام المثانة بالرجال في أعمار تقع بين (50–70عاماً). مما يؤكد ذلك: أن نسبة حدوث هذا المرض في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1990 على سبيل المثال كانت (54ألف حالة) وكان عدد الوفيات منه حوالي 12 ألف حالة بما بشير إلى خطورة المرض.

ويبدأ التطور السرطاني عندما تصاب خلية ضمن مجموعة من الخلايا الطبيعية بطفرة تزيد من قدرتها على الانقسام بدلاً من أن تكون في حالة راحة وتستمر هذه الخلية ونسائلها في الانقسام أكثر وبمعدل أعلى وفي نفس الوقت تحافظ على مظهرها السوي وتُعرف هذه الحالة "بفرط تنسج" ، فخلية واحدة من كل مليون خلية من هذه الخلايا تصاب بعد سنين عديدة بطفرة أخرى تزيد من عدم سيطرتها على النمو وتستمر في الانقسام ولكن نسائل هذه الخلية تبدو شادة في شكلها ووضعها غير الطبيعي وتسمى في هذه المرحلة "خلل التنسج"، وبعد فترة أخرى من الزمن تصاب خلية من هذه المجموعة بطفرة أخرى نادرة تبدل من سلوكها وتزيد شذوذها من حيث النمو والمظهر غير السوي وإذا بقي النسيج دون تطور سمي سرطان لابد إلى مالا نهاية.

بعض الخلايا يكتسب طفرات أخرى تمكنه من غزو والتنسج القاعدي وتحرير بعض الخلايا في الدم أو الليمفو تسبب أورام جديدة في مختلف إنحاء الجسم وينتشر السرطان في أعضاء أخرى للجسم وتسمى " نقائل".

وفي سرطان المتانة البولية ينشأ الورم نتيجة التغيرات في النسيج الطلائي المكون لجدار المتانة البولية بشكل طفرات وتغيرات تؤدي إلى عدم استقرار في المادة الوراثية. اغلب سرطان المتانة البولية من نوع الخلية الانتقالية وتنشأ في النسيج الطلائي المكون لجدار المتانة البولية بعد تعرضه للعديد من العوامل المسرطنة بالإضافة لتعرض خلايا جدار المتانة المباشر لبعض المواد الكيميائية التي تخرج عن طريق البول، ويمكن تقسيم هذه العملية إلى ثلاث مراحل: الابتدائية والتي تتحول فيها الخلايا الطبيعية إلى خلايا سرطانية خامدة ، المرحلة التنشيطية والتي تنبه فيها إلى الانقسام ومرحلة التقدم والانتشار نحو أورام خبيثه .

دلالات الأورام:

تم اكتشاف دلالات الأورام عند قياس ارتفاع لمستوى إنزيم الفوسفاتيز الحمضي عند الإصابة بسرطان البروستاتا وتأسس بذلك مفهوم دلالات الأورام

ويمكن تعريف دلالات الأورام على أنها مواد تظهر نتيجة للتحول السرطاني للخلايا وهذه المواد إما أن تكون ناشئة من الورم نفسه يفرزها الورم أو تكون مرتبطة بوجود الورم أي يفرزها الجسم كرد فعل لوجود الورم.

وبمعنى عام فإن دلالات الأورام تعد مؤشرات للعملية السرطانية كما يمكن وصفها بالمحبس الذي يمكن بواسطته تحديد السرطان وبشكل دقيق فإنها مكونات تظهر في النسيج السرطاني وفي السؤال الحيوية لمرضى السرطان والتي يمكن تحديدها بالطرق المعملية.

وتصنف دلالات الأورام بناء على الهدف من قياسها على النحو التالي:-

دلالات تشير إلى قابلية الإصابة بالسرطان أو وجوده، دلالات تستخدم لتقييم حالة الورم وتكاثره ودلالات تستخدم لتقييم الاستجابة للعلاج.

وتشمل بعض أنواع دلالات الأورام لسرطان المتانة البولية من النوع الانتقالي مسضدات الفصائل الدموية، التحليل الكروموسومي عوامل مرتبطة مع الأحماض النووية والمستضذ السرطاني الجيني. كما يضاف إليها دلالات أخرى مثل نواتج تكسير الفيبرين ،الكراتين الخلوي، العامل الروماتزمي، ونواتج هضم التريتوفان، البروتين النسيجي المخصص (النوعي) عديد الببتيدات والأمينات المتعددة وعوامل التفاعل المتبادل "الإنترلوكينات".

الانترلوكين-2 وسبب اختياره كدالة للكشف عن سرطان المتانة البولية؟

أثبتت الدراسات أن التنبيه المناعي يؤدي إلى تحسين كشف وتدمير الأورام بغض النظر عن آلية الهروب التي يتبعها هذا الورم، لذا تم استعمالا لانترلوكين -2 في تطبيقات عديدة وذلك لدوره الأساسي كمنبه للمناعة. حيث وجد أن إعطاء الانترلوكين-2يحفز الخلايا القاتلة الطبيعة على تدمير الخلايا الورمية، كما أن الخلايا السامة للخلية والمحرضة بالانترلوكين-2أظهرت قدرة كبيرة على قتل الخلايا الورمية وبالتالي تراجع الأورام بشكل كلي أو جزئي.

ينتمي الإنترلوكين-2 إلى مجموعة تسمى السيتوكينات وهي مجموعة واسعة من البروتينات التي تنتج مؤقتاً بعد التنشيط الخلوي. عُرف الانترلوكين-2 أصلا بأنه عامل نمو الخلايا المناعية التائية ويتم إنتاجية بواسطة الوظيفة المنشطة، وللأغراض المعملية ينتج من خلايا الطحال أو خلايا العقد الليمفاوية السابقة التنبيه بمنشطات الانقسام أو من خطوط الخلايا التائية المنماة داخل الزجاجيات المنتجة له. الإنترلوكين-2 هو بروتين يتكون من 133 حمض أمني له أسس هيدروجيني قاعدي ويصنع من بروتين يتكون من 153 حمض امني ويحتوي على رابطة كبريتية ثنائية واحدة ضرورية لعمله الحيوي.

وتراجع أهمية الإنترلوكين-2 في حفاظه على تكاثر عدد من أنواع خلايا الجهاز المناعي بما في الخلايا القاتلة الطبيعية والخلايا القاتلة المنبسطة بالليمفوكين وكذلك يسبب إفراز بعض المواد المناعية الأخرى مثل الانترفيرون وعامل الخلايا البائية.

كما يسبب الانترلوكين-2 تراجع وضمور عدد من الأورام والخلايا السرطانية ويعتبر مضاد للفيروسات والبكتريا وأيضا يشجع المناعة الذاتية ويشجع مقاومة الإمراض الطفيلية كما له دور هام في القضاء على الالتهابات.

الهدف من الدراسة:

تهدف الدراسة إلى استخدام الانترلوكين-2 للكشف عن سرطان المتانة البولية بأعلى مستوى من الدقة وكذلك معرفة هل يمكن الاعتماد عليه كدالة للكشف عن الإصابة بالمرض؟

الدراسات السابقة:

1- في دارسة لتقييم دور الانترلوكين2- ودلالات أورام أخرى في متابعة مرضى السرطان المتانة الخاضعون للعلاج الموضعي أجريت على 121 عينة أظهرت النتائج مستويات عالية من الانترلوكين-2 والانترلوكين-8.

2- وفي دراسة أخرى تم تجميع 20 عينة وقيس لهم مستوى الانترلوكين-2 بواسطة الادمصاص المناعي اتضح أنه مقياس جيد لتتبع كفاءة العلاج وتوقع عودة ظهور الورم مرة أخرى.

3- وفي دراسة لتحديد مستويات الانترلوكين-2 ومستقبلاته في مرضى سرطان المتانة السطحي والتي شملت عدد 34 مريض أظهرت النتائج ارتفاع هذه المستويات بعد العلاج .

المواد والطرق المستخدمة

العينات المستخدمة:

أجريت هذه الدراسة على 164 فرداً (90 مريض بسرطان المتانة البولية و39 فرد من المصابين بأمراض المسالك البولية غير سرطان المتانة و35 فرد من الأصحاء ليس لديهم أي أعراض جمعت من كل منهم عينة دم لإعداد المصل.

قياس الانترلوكين -2:

يجب أن تكون عينات المصل قيد الدراسة نقية وخالية من أي أثر للتحلل الدموي، ويتم فصلها بواسطة جهاز الطرد المركزي عند قوة 1000 وحدة جذب ثم يجرى الاختبار مباشرة والتخزين عند الضرورة يجب أن يكون عند درجة أقل أو تساوي -40o م مع تجنب تكرار التجميد والإذابة استخدمت المجموعة المتكاملة لقياس قيمة الانترلوكين-2 البشري في المصل سابقة الإنتاج تحليل الإليزا(The enzyme-linked immunosorbent assay (ELISA). تترك جميع المكونات التي ستستخدم في درجة حرارة الغرفة لمدة 30 دقيقة.

تذاب عبوة واحدة من الكشف القياسي المجفد (مجفف تحت التجميد) حسب الحجم المدون على العبوة لتحضير تركيز 500 بيكوجرام/مليليتر(picograms/milliliter) pg/mL بمخفف المحلول القياس والعينات. يترك الكشف القياسي لمدة 15 دقيقة على الأقل قبل تحضير التخفيفات المطلوبة منه ثم يخلط جيداً.

توزع كميات من 300 ميكروليتر من مخفف المحلول القياسي والعينات إلى 6 أنابيب اختبار دقيقة. تحضر تركيزات قياسية متتابعة باستخدام المحلول القياس السابق) تحضير هو تكون قيمها كالتالي: 250، 125، 62.5، 31.3، 15.6، 7.8، بيكوجرام/ مليلمتر. الكاشف القياسي غير المخفف يعمل ككاشف قياسي عالي التركيز (500بيكوجرام/مليليترpicograms/mLpg/milliliter/).أما المحلول مخفف المحلول القياسي والعينات فيعمل ككاشف قياسي قيمته صفر. تضاف كمية 100 µL ميكروليتر من كل المحاليل

القياسية والعينات بشكل مزدوج لأبار الاختبار وتمزج جيداً بالهز الهادئ لمدة 5 توان ثم يتم الحضن لمدة ساعتان عند درجة الحرارة الغرفة.

يحضر محلول الغسيل بنسبة 19:1 من مركز الغسيل والماء المقطر على التوالي وتحضر على الأقل 500 مليليتر عند استخدام 96 بئر اختبار. كما يحضر المخلوط الكاشف قبل 15 دقيق فقط من الاستعمال بمزج 12 مليليتر من الجسم المضاد الكاشف مع 48µL ميكروليتر من الإنزيم الكاشف المركز (250 ضعف) وتمزج جيداً. وتكفي هذه الكمية للاستخدام مع 96 بئر اختبار. ويجب الحرص على عدم إطالة التعرض للضوء أو لمس المخلوط للمعادن لتفادي تكون لون.

تفرغ محتويات لآبار ثم تغسل بملئها بما لا يقل عن 300 µL ميكروليتر من محلول الغسيل ويكرر ذلك أربع مرات وبعد آخر غسيل يستعمل الورق الماص لإزالة محلول الغسيل المتبقي. تضاف 100µL ميكروليتر من المخلوط الكاشف لكل بئر وتغطى الآبار ويتم الحضن ساعة واحدة عند درجة حرارة الغرفة.

بعد انتهاء مدة الحضن يعاد الغسل كما سبق ويكرر 6 مرات. تضاف 100µL من محلول الركيزة لكل بئر ويعاد الحضن بدون تغطية الصفيحة لمدة نصف ساعة عند درجة حرارة الغرفة في مكان مظلم.

تضاف 50µLمن محلول إيقاف التفاعل لكل بئر. تقرأ درجة الامتصاص الضوئي عند طول موجة 450 .nmنانوميتر خلال نصف ساعة من إيقاف التفاعل. تحسب متوسطات درجة الامتصاص لكل من مجموعة الكاشف القياسي والعينات وتطرح متوسط درجة امتصاص الكشف الصفري من كل منها . يرسم المنحى العياري دالتي تركيز الانترلوكين-2 على المحور السيني ومتوسط درجة امتصاص الضوء على المحور الصادي وتحسب من تركيزات العينات.

الحسابات والتحليل الإحصائية:

تجرى الحسابات الأساسية لتحديد المتوسط الحسابي والخطأ القياسي بالإضافة إلى تحديد القيمة الصغرى والكبرى لكل مجموعة من مجموعات العينات قيد الدراسة كما تحسب الفروق الإحصائية باستخدام اختبار (تي) وذلك باستخدام برنامج اكسل (إصدار2000 ، شركة ميكروسوفت الأمريكية)

جدول 1 المجموعات الرئيسية قيد الدراسة وبيانتها الأساسية

المجموعات	العدد	متوسط السن	ذكور: إناث
الطبيعيين	35	39 ± 0.4	14:21
القياسيين	39	43 ± 1.1	26:13

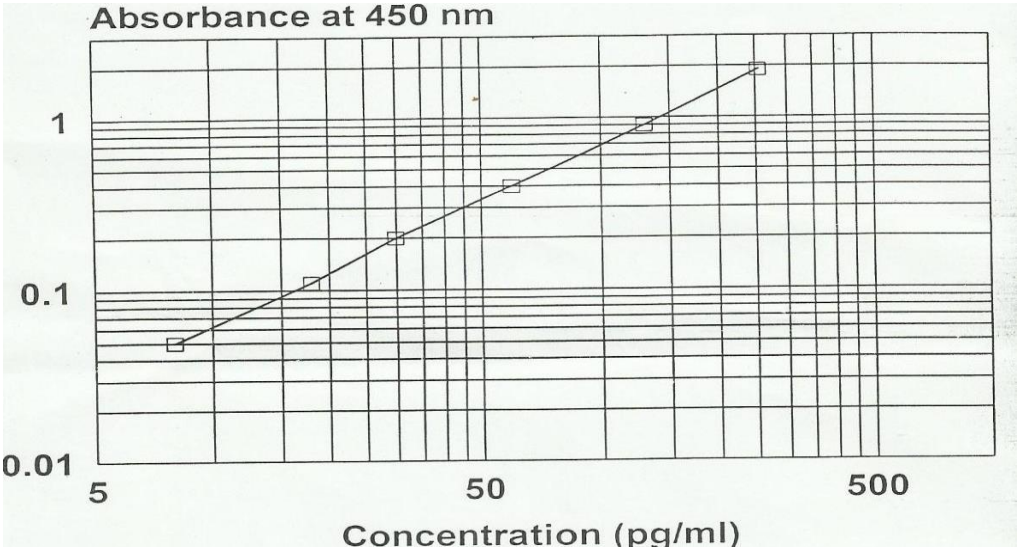
مرضى السرطان	90	49 ± 0.8	25:65

النتائج:

لقياس الانترلوكين-2 رسم المنحنى القياسي باستخدام العينات القياسية حسب إرشادات الشركة المنتجة لمجموعة القياس.

وقد رسمت العلاقة بين التركيز وقيمة الامتصاص الضوئي باستخدام مقياس لوغاريتمي لكلاهما شكل (1) .وبحساب تركيز كل العينات وجد أن هناك فرق بين متوسط قيم المجموعات المختلفة (جدول 2) وسجلت اصغر قيمة متوسط في مجموعة الطبيعيين فقط (10.9 ± 0.7) واكبر قيمة متوسط في مجموعة مرضى السرطان(29.7 ± 2.8)

اما من ناحية معنوية الفروق بين المجموعات المختلفة قيد الدراسة فلم توجد أي فروق معنوية بين المجموعات القياسية بعضها البعض. وعند حساب معنوية الفروق بين مجموعة مرضى السرطان والمجموعات القياسية وجد أن هناك فروقاً معنوية بين جميع مجموعة مرض السرطان والمجموعات القياسية وجد أن هناك فروقاً معنوية بين مجموعات عند المستوى المعنوي المجدول عن نسبة 1% جدول (3).



شكل (1) المنحى العياري للإنترلوكين-2

جدول رقم (2) البيانات الحسابية الأساسية للإنترلوكين-2 بالبيكوجرام لكل مليملمتر

المجموعة	عدد العينات	اصغر قيمة	اكبر قيمة	المتوسط الحسابي	الخطأ القياسي
الطبيعيين	35	7.0	22.0	10.9	0.7
القياسيين	39	7.0	27.8	13.15	0.8

كل القياسيين	74	7.0	27.8	12.3	0.6
مرضى السرطان	90	7.0	114.8	29.7	2.8

جدول 3 بيانات الفروق المعنوية بين متوسط قيم الانترلوكين-2

المجموعات المقارنة	قيمة الفروق المحسوبة	الفروق المعنوية عند1%*
الطبيعيين مع القياسيين	0.02234	لا توجد فروق معنوية
الطبيعيين مع كل القياسيين	0.16229	لا توجد فروق معنوية
القياسيين مع كل القياسيين	0.21681	لا توجد فروق معنوية
السرطان مع الطبيعيين	$10X4.11627^{-5}$	توجد فروق معنوية
السرطان مع القياسيين	0.00017	توجد فروق معنوية
السرطان مع كل القياسيين	$10X5.53960^{-8}$	توجد فروق معنوية

القيمة المحسوبة للفروق بين المجموعات = أو < القيم المجدولة عند نسبة 1%

المناقشة:

تم اكتشاف انترلوكين-2 سنة 1976 ووصف بأنه عامل نمو الخلايا التائية والذي يمكن أن يحافظ على نمو الخلايا التائية السامة خلويا لفترات طويلة نسبياً.

وفيما بعد توسع التأثير المباشر للانتركوين-2 بشكل كبير ليشمل نمو وتخصص الخلايا التائية وكذلك الخلايا القاتلة الطبيعية والخلايا القاتلة النشطة لليمفوكينات والخلايا الأحادية البلعمية وجميعها ذات أهمية كبيرة في رد الفعل المناعي على الخلوي المضاد للسرطان .كما إن التأثير الحيوي للإنترلوكين-2 يتم خلال الارتباط الكامل مستقبلات معينة على الأهداف الخلوية.

وفي هذه الدراسة تم قياس قيمة الانترلوكين-2 كدالة للحالة المناعية لمرضى سرطان المثانة البولية. وقد دلت نتائج تحليل هذه الدالة على أن هناك اختلاف في مستواها مميز لمرضى سرطان المتانة البولية الأمر الذي لا تتاح لمقارنته على أي دراسات سابقة للإنتروكين-2 كدالة أورام لحد عملي بذلك غير انه يتفق مع نتائج دراسات مناعية أخرى وخاصة تلك المتعلقة بقياس الانترلوكيانت كوسيلة لمتابعة العلاج المناعي لسرطان المتانة البولية

كما لوحظ استمرارية النتائج الإيجابية خلال مجموعة القياسيين (مرضى الإصابات البولية غير السرطان) مما يرجع وجود ردود فعل مناعية خلوية لديهم في مواجهة إصاباتهم المرضية واغلبها عدوى المسالك البولية، التهابات حوض الكلى. ويمكن تفسير ذلك بالرجوع إلى وظائف الإنترلوكين-2 التي تتلخص في الآتي: أثره على الخلايا الليمفاوية التائية ثم توثيق الأثر التكاثري للإنترلوكين-2 على الخلايا الليمفاوية التائية المساعدة وهذه الخلايا تستجيب له بشكل ضعيف عندما تكون في حالة راحة. أثره

المزدوج على الخلايا الليمفاوية البائية تكاثريا وتخصصياً، فإنه يمكن أن يحدث كلا من زيادة إنتاج الأجسام المضادة والتكاثر ولكن لا يحدث ذلك إلا عند تضاعف من 3:2 أضعاف. أثره على خلايا أخرى مثل أثره على الليمفاوية الحبيبية الكبيرة بجعلها تتكاثر لتنتج لمفوكينات أخرى ويشجع نشاط الخلايا القاتلة الطبيعي وأثره على المونوسيتات (الخلايا الأحادية) والبلاعم مما يؤدي إلى نمو مستقبلات الإنترلوكين-2 عالية القبالية.

التوصيات:

يعتبر الإنترلوكين-2 مقياس جيد ولكن يجب استخدام دوال أخر مع الانترلوكين-2 لتأكيد النتائج الغير قاطعة وكاختيار مكمل وكذلك ينبغي أن تكون دراسات اكتر لتأكيد من دقة الاختبار.

المـــــراجـــــع:

- أبو غرارة ، فوزي عبدالقادر (1990) الأورام . الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان : الطبعة الأولى ، الفصل الأول ص 13 .
- Balimore , L.(1998) : American cancer society (Report) : Fact and figures.
- Gutman , A. B. and Gutman , E. B. (1938): An acid phosphates occurring in the serum of patients with metastasized carcinoma of the prostatic gland .J .clinic. Invest ., 17: 473.
- Dearnaley , D. P. and coombs, R. C.(1981): Tumour markers, their role in clinicalmedicine. The practitioner, 225:839.
- Goldenberg , D. M. (1994): New developments in monoclonal antibodies for cancer and therapy CA cancer J. Clin., 44:43.
- seddek , M. N. , Ahmed , A. I., Tarabay , M. A.., Abol-enin, H. and, H. and
- Ghoneim , M. A. (1998): Immunological evaluation of TPA M_3specific epitope level in the urine of bladder carcinoma patients. J. union Arab Biol., Cairo,9(A),Zoology:151.
- Nistieo, G. (1993): Communications among central nervous system, neuroendocrine and immune system : Interleukin-2. Prog. Neurobiol., 40:463.
- Taniguchi ,T., Minami Taniguchi ,T. and minami , Y. (1993):The IL2/IL2 Receptor system: A current overview . call ,73:5.
- Von Rohr, A. and Thatcher , N. (1992): Clinical applications of interleukin-2. Prog. Growth Factor Res., 4:229.
- Sanchez-Rbayo, M., Urrutia, M., Romani, R., Herrero, M., Gonzalez de buitrago,. J., M., and Navajo, J. A. (2001): Serial urinary IL-2, IL-6,IL-8, TNF alfa, UBC. CYFRA 21-1 and NMP22 DURING follow up patients with bladder cancer eceivingintravesical BCG. Anticancer Res., 21(4B):3041.
- Watanabe, E., Matsuyama , H., Matsuda, k.,Matsude., Ohmi, C., Tei, Y., Yoshihiro, Y. and Naito, k., (2003) urinary interleukin-2 may predict

Clinicaloutcome of intravesical bacillus calmette-guerin immunotherapy for carcinoma in situ of the bladder., Cancer immunol. Immunoher., 52(8):481 .

- Balbay , D., Ozen, H., Ozkardes< H., Barut, A., Bakkaloglu, m., Tasar , C. and Remez ,D.(1994): Detection of urinary interleukin-2, interleukin-2 receptor , and tumor necrosis factor levels in patients with super facial bladder tumors after intravesical BCG immunotherapy. Urology 43(2): 187.
- Gillis, S., Ferm, M.M., Ou, W. and smith, K.A. (1978): T cell growth factor parameters of production and a quantitative microassay activity .j. immunol., 120: 2027.
- Taniguchi T., Takaoka C., Kashima N., Yoshimoto R. and Hamuro J. (1983): Structure and expression of a cloned cDNA for interleukin-2 Nature(Lond), 302 : 305.
- Smith, K. A. (1988): Interleukine-2 inception , impact, and implication science, 240: 1969.
- Stern A.S., Pan Y.C.E., Urdal D.L., Mochizuki D.Y., DeChiara S., R., Wideman J. and Gillis S. (1984) : Purification to homogeneity and partial characterization of interleukin 2 from a human T-cell leukemia. Proc. Nat. Acad. Sci., 81: 871.
- Prussin C. and Metkalife D. D. (1995): Detection of intracytoplasmic cytokineusingflowcytometry and directly conjugated anti-cytokine antibodies. J. Immunol. Meth., 188: 117 .
- Cruickshank S.M., Southgate j., Selby, P.J. and trejdosiewicz , L.K(1998) Expression and cytokine regulation of immune recognition elements by normal human biliary epithelial and epithelial and established liver cell lines in vitro .J. Hepatol., 29,550-558.
- Cruickshank S. M. Southgate J.,Se;by P.J . and Trejdosiewiez L, k.(1999): Inhibition of T cell activation by normal human biliary epithelial cells. J, Hepatol. 31: 1062.
- Browning M. C. K. and MeFarlane, N. P. (1992): Serum TPS concentrations in malignant disease. In: Tumor associated antigens oncogenes , receptors,cytokines in tumor diagnosis and therapy at the beginning of the ninetiesKLapdor, R(ed), W, ZuckschwerdtVerlag GmbH Munchen, Germany,p 208.
- Sheryka E., Wheeler M. A., Hausladen D. A. and Weiss R. M.(2003): Urinaryinterleulkin-8 levels are elevated in subjects with transitional cell carcinoma Urology, 61 (1):162.
- Balbay D.,Ozen H., OZkardes H., Barut A., Bakkaloglu M., Tasar C. and

Remzi D. 1994): Detection of urinary interlay-ukin-2, interlay-ukin-2 receuking, and tumor necrosis factor levels in patients with superficial zbladdertumors after intravesical BCG immunotherapy. Urology. .43(2) :187.

- Thelmann G.N., Semier A., RentschMohrle K., Cecchini M. G. and studer U. E. (2000): Urinary interleukin-8 and 18 predict the response of superficial bladder cancer to intravesical therapy with bacillus Calmette Guerin .J. Urol. 164(6): 2129.

د. وسام إبراهيم عواز د. عمار سالم غريبة
كلية الاقتصاد-جامعة المرقب

الملخص:

تأتي أهمية التجارة الخارجية في دفع النمو الاقتصادي من خلال الدور الخاص الذي يقوم به قطاع التصدير، فالصادرات هي مصدر التمويل الأساسي سواء كانت لأغراض التنمية أو لأغراض الاستهلاك المباشر. وفى ليبيا يلعب قطاع التجارة الخارجية دورًا كبيرًا في حركة النشاط الاقتصادي، وذلك لتأثيره الفعال في مختلف الأنشطة الاقتصادية والإنتاجية ومن ثم في الناتج المحلي الإجمالي.

يحاول هذا البحث إبراز أهمية الصادرات الليبية و تبيان دورها الأساسي في الاقتصاد من خلال إبراز العلاقة بين النمو الاقتصادي و الصادرات الليبية، و التعرف على تطور الصادرات الليبية، ومعدلات انكشاف الاقتصاد الليبي، ومعدل تغطية الصادرات للواردات، ومساهمة الصادرات الليبية في الناتج المحلي الإجمالي، والتعرف على التركيب السلعي والتوزيع الجغرافي للصادرات الليبية. و توصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها: أن الصادرات الليبية غير النفطية لا تخضع لمفهوم الميزة النسبية للتجارة الخارجية، و ذلك بسبب اعتمادها على عناصر إنتاج مستوردة ذات تكلفة عالية وهو ما يفقدها القدرة التنافسية في الأسواق الخارجية. و جود علاقة قوية و طردية بين نمو الناتج المحلي الإجمالي بالأسعار الجارية و معدل النمو في الصادرات الليبية. وكان من أهم التوصيات التي توصلت لها الدراسة: الاهتمام بالصناعات الصغرى و المتوسطة ذات الجدوى الاقتصادية و الاستفادة منها في السوق المحلي و التي تملك ليبيا ميزة نسبية تنافسية في إنتاجها وتصديرها مثل الصناعات البتروكيماوية والصناعات الأخرى ذات العلاقة بالقطاع النفطي.

المقدمة:

يحظى قطاع التجارة الخارجية بأهمية بالغة بالنسبة للاقتصاديات المتقدمة والنامية على حد سواء، فهو من أهم وسائل استغلال الموارد الاقتصادية المتاحة وتوفير مستلزمات التشغيل اللازمة لإنتاج السلع وتصريفها في السوق المحلي والأسواق الخارجية ، وتحقيق قيمة مضافة للدخل القومي تساهم في زيادة متوسط دخل الفرد.

كل صادرات الدول المتقدمة تتميز أساسا بالتنوع بحيث لا تمثل سلعة واحدة أو سلعتين أهمية نسبية كبيرة في حجم الصادرات الكلي، ويعني هذا التنوع أن أي اضطرب يصيب السوق الدولية لسلع من السلع الداخلة في صادراتها لن يترتب علية تأثير يذكر لا على

حجم الصادرات الكلية و لا على اقتصادها القومي، ولكن الوضع بالنسبة لهيكل صادرات العالم الثالث يختلف تماماً بحيث تمثل سلعة واحدة (سلعة أولية) الأهمية النسبية الكبرى في جملة صادراتها، و من ثم فإن أي اضطراب في السوق الدولية يصيب السلعة الأولية المصدرة ، تترتب عليه أثار تمس بالحجم الكلي للصادرات، و ذلك يرجع إلى ظروف تاريخية معينة تم فيها اندماج اقتصاديات دول العالم الثالث في السوق الرأسمالي العالمي في القرن التاسع عشر، وقد استتبع هذا الاندماج قيام نوع من التخصص الدولي بموجب تخصص دول العالم الثالث في إنتاج المواد الأولية ، أما إنتاج السلع الصناعية فقد تخصصت فيه الدول المتقدمة .

وفى ليبيا يلعب قطاع التجارة الخارجية دورًا كبيرًا في حركة النشاط الاقتصادي، وذلك لتأثيره الفعال في مختلف الأنشطة الاقتصادية والإنتاجية ومن ثم في الناتج المحلي الإجمالي، من خلال توفير السلع النهائية ومستلزمات الإنتاج من مواد أولية وسلع وسيطة ورأسمالية .وقد أولت السياسات الاقتصادية أهمية خاصة لهذا القطاع، من خلال رسم وتحديد السياسات التجارية المناسبة التي تعمل على تطوير وتنويع نشاط التصدير بهدف تحسين شروط التبادل التجاري لصالح الاقتصاد الوطني، والتخلص التدريجي من هيمنة قطاع النفط على معظم الأنشطة الاقتصادية، وإحلال المنتجات المحلية محل المستوردة وتحقيق الاكتفاء الذاتي في العديد من السلع والخدمات.

مشكلة الدراسة:

يعتمد الاقتصاد الوطني بشكل كبير على مورد طبيعي ناضب و هو النفط كمصدر أساسي للدخل، و الذي بدورة يتأثر بالتطورات التي تحدث في السوق العالمية للنفط، الأمر الذي يجعله عرضة للتأثيرات الايجابية والسلبية التي تطرأ على الاقتصاد العالمي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية :

1- أنها تبرز أهمية ودور الصادرات الليبية في الاقتصاد الوطني .

2- تسليط الضوء على أهمية تنويع الصادرات السلعية ، فمن المعلوم أن الاقتصاد الليبي يعتمد على تصدير النفط الخام (مصدر الدخل الرئيسي).

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في النقاط التالية:

1- التعرف على الواقع الحالي للصادرات الليبية.

2- محاولة التعرف على سبل دعم وتطوير الصادرات الليبية.

3- اقتراح بعض الحلول للمشاكل التي تواجه الصادرات الليبية.

4- دراسة اثر الصادرات الليبية على النمو الاقتصادي.

فرضية الدراسة:

1- يعاني الاقتصاد الوطني من اختلال قطاعه الخارجي بسبب عدم تنوع صادراته.

2- يعاني الاقتصاد الوطني من درجة انكشاف عالية تجاه العالم الخارجي.

3- وجود علاقة قوية بين الصادرات الليبية و النمو الاقتصادي.

حدود الدراسة:

الحدود الزمنية: من 2005 إلى 2015 .الحدود المكانية: محل الدراسة الاقتصاد الليبي.

منهجية الدراسة:

سيتم الاعتماد بشكل أساسي على المنهج الوصفي و التحليلي و التاريخي في دراسة وتحليل واقع الصادرات الليبية و استخدام بعض المؤشرات والأساليب الإحصائية مثل (معدلات النمو، معدلات الانكشاف).

الدراسات السابقة:

1- التجارة الخارجية والتنمية الصناعية في ليبيا، إعداد مصطفى عبد الله اليوسفي، إشراف الدكتور عبد الفتاح عبد الرحمن عبد المجيد، رسالة دكتوراه، كلية التجارة، جامعة المنصورة، 1999م.

ركزت هذه الرسالة على دور التجارة الخارجية في تحقيق التنمية الاقتصادية بصفة عامة و التنمية الصناعية بصفة خاصة، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها هو تأثر عميلة التنمية الاقتصادية بالتقلبات في عائدات النفط خلال فترة الدراسة (1970-1997).

2- واقع الصادرات الصناعية الليبية- مشاكلها وآفاق تطويرها (دراسة تحليلية وصفية خلال الفترة (1980-1996)، إعداد إمحمد علي صالح أبوغالية، رسالة ماجستير ، كلية الاقتصاد، جامعة السابع من ابريل، 2000.

ركزت هذه الرسالة على المشاكل التي تعاني منها الصادرات الليبية الصناعية و سبل تطويرها، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هو زيادة التركيز على دراسات الجدوى الاقتصادية للمشروعات الصناعية و إعطاء أولويات الاستثمار في القطاع الصناعي إلى الصناعات التي تعتمد على المواد الخام المحلية.

3- واقع وسمات الاقتصاد الليبي في ظل التطلع لعضوية منظمة التجارة العالمية، إعداد د. محمد علي الماقوري، أ. حسين فرج الحويج ، ورقة بحثية قدمت لندوة (الاقتصاد الليبي و منظمة التجارة العالمية، الفرص و التحديات) طرابلس 2007.

وقد ركزت هذه الورقة على دراسة واقع وسمات الاقتصاد الليبي في ظل التطلع لعضوية منظمة التجارة العالمية، و أوصت هذه الورقة بضرورة ترشيد دور الدولة في النشاط الاقتصادي من أجل تعظيم الاستفادة من انضمام ليبيا إلى منظمة التجارة العالمية.

تقسيم الدراسة:

بناءً على ما تقدم تناولت الدراسة تحليل النقاط الآتية:

أولاً: أهمية العلاقات الاقتصادية الدولية .

ثانياً: تطور الصادرات الليبية.

ثالثاً: معدلات الانكشاف الاقتصادي ومعدل تغطية الصادرات للواردات .

رابعاً: مساهمة الصادرات الليبية في الناتج المحلي الإجمالي.

خامساً: التركيب السلعي للصادرات الليبية.

سادساً: التوزيع الجغرافي للصادرات الليبية .

سابعاً: العلاقة بين النمو الاقتصادي و الصادرات الليبية.

ثامناً: النتائج.

تاسعاً: التوصيات.

أولاً: أهمية العلاقات الاقتصادية الدولية:

العلاقات الاقتصادية الدولية التي تربط البلدان هي عبارة عن تدفق السلع والخدمات و رؤوس الأموال والقوى العاملة عبر الحدود من بلد لأخر[1].

وتأتي أهمية التجارة الدولية من حاجة الدول المختلفة إلى الحصول على سلع مادية أو غير مادية أو غير مادية من الدول الأخرى، ويرجع ذلك إلى عاملين أساسيين[2]:

– **يتمثل العامل الأول:** في عدم استطاعة أي دولة مهما بلغت قوتها الاقتصادية أن تقوم بإنتاج كل السلع التي تحتاجها محليا بسبب عدم توفر المواد الأولية أو عدم توفر الظروف الطبيعية أو الجغرافية اللازمة و الملائمة لإنتاج هذه السلع داخليا.

– **و يتمثل العامل الثاني:** في اختلاف تكاليف إنتاج نفس السلعة بين الدول المختلفة.

كذلك تعتبر التجارة الخارجية سلاح ذو حدين فهي يمكن أن تكون أداة لتكريس الواقع الحالي، بما يعنيه من التخلف والتبعية، عندما توجه نحو استنزاف المزيد من الموارد القومية المتاحة وتصديرها إلى الخارج، قبل معالجتها (في شكلها الخام) في الوقت الذي يتم فيه توجيه المزيد من الإنفاق على الواردات الاستهلاكية أو الأقل ضرورة للاقتصاد القومي،

[1] د.عطيه المهدي الفيتوري ،الاقتصاد الدولي ،منشورات مركز بحوث العلوم الاقتصادية ، بنغازي ،1988 ، ص19.
[2] أ.د عبد الرحمن يسري،أ.د إيمان محب زكي ، الاقتصاد الدولي ، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2006، ص6.

وعلى النقيض فهي يمكن أن تشكل أداة حاسمة في تغيير هذا الواقع عندما توجه نحو ترشيد عوائد الصادرات لصالح توفير السلع الأكثر ضرورة للمتطلبات ومرحلة التنمية[1].

وتأتي أهمية التجارة الخارجية في دفع النمو الاقتصادي من خلال الدور الخاص الذي يقوم به قطاع التصدير، فالصادرات هي مصدر التمويل الأساسي للواردات سواء كانت لأغراض التنمية أو لأغراض الاستهلاك المباشر، بمعنى آخر إن نمو قطاع التصدير يؤدي إلى زيادة الحصيلة من الصرف الأجنبي لدفع قيمة الواردات من المعدات الإنتاجية أو الرأسمالية والسلع الوسيطة التي تحتاجها الدول وخاصة النامية منها في برامج التنمية من جهة و لتغطية الطلب المحلي المتزايد على السلع الاستهلاكية نتيجة زيادة الدخول التي تحدث عند تحقيق النمو الاقتصادي من جهة أخرى، ولقطاع التصدير دورا أخر في غاية الأهمية، إذ يساهم هذا القطاع بماله من روابط أمامية وأخرى خلفية في تحقيق النمو الاقتصادي في بعض الأنشطة الاقتصادية الأخرى التي لا يمكنها التجديد والتوسع في غياب قطاع التصدير، ومن هنا وصف قطاع التصدير بالقطاع القائد أو الرائد في مرحلة الانطلاق إلى التنمية الذاتية، و لكي يكون قطاع التصدير قطاعاً قائداً للنمو الاقتصادي ومؤثرا فيه لابد أن تكون مدخلاته أو اغلبها على الأقل محلية، وبالتالي يمكن أن يتسرب النمو في بقية الأنشطة الاقتصادية المرتبطة به .

ثانياً- تطور الصادرات الليبية:

ومن خلال البيانات الواردة بالجدول رقم (1) بالملحق يلاحظ بأن الصادرات الليبية شهدت تطوراً ملحوظاً خلال الفترة (2005-2015) إذ ارتفعت من 42.8 مليار دينار ليبي في عام 1997 لتصل إلى 77 مليار دينار ليبي في عام 2008، في حين شهدت الصادرات الليبية تذبذب بين الارتفاع و الانخفاض خلال الفترة (2009-2015) و سجلت الصادرات أقل قيمه لها في 2015 بقيمة 14.9 مليار دينار ليبي. و بمعدل نمو متوسط بلغ 10.7%، وقد بلغ أدنى معدل نمو في عام 2011 بنسبة 62.3% بالسالب، و قد بلغ أعلى معدل نمو للصادرات الليبية في عام 2012 بنسبة 230.7%.

ثالثاً: معدلات الانكشاف الاقتصادي ومعدل تغطية الصادرات للواردات :

وللوقوف على مدي أهمية قطاع التجارة الخارجية في الاقتصاد الوطني ، يتم استخدام مؤشر نسبة التجارة الخارجية إلى الناتج المحلي الإجمالي ، وهو ما يعرف بدرجة الانكشاف الاقتصادي ، فكل ارتفاع في هذه النسبة تؤدي إلى زيادة درجة ارتباط معدلات نمو الناتج المحلي الإجمالي

[1] د.عبد الوهاب حميد رشيد ، التجارة الخارجية وتفاقم التبعية العربية ، معهد الإنماء العربي ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 1983، ص28 .

بالتغيرات في حركة التجارة الخارجية ، وزيادة حساسية الاقتصاد الوطني للتقلبات في الأسواق الدولية وهو ما يعرف بالتبعية الاقتصادية و تعتبر الدولة منكشفة، إذا بلغت نسبة إجمالي التجارة إلى الناتج المحلي الإجمالي 40% أو أعلى .

وتشير البيانات المتاحة عن التجارة الخارجية والناتج المحلي الإجمالي بالأسعار الجارية الواردة بالجدول رقم (1) إلى أن الاقتصاد الوطني يعاني من درجة انكشاف عالية تجاه العالم الخارجي ، وذلك من خلال ارتفاع وتباين نسب التجارة الخارجية إلى الناتج المحلي الإجمالي في أغلب سنوات الدراسة وكانت في المتوسط 102.6% خلال فترة الدراسة، و قد بلغت أدنى نسبة نحو 77.6% عام 2011 ، في حين بلغت أعلى نسبة 146.7% في عام 2015 ، و ترجع هذه التغيرات في نسبة إجمالي التجارة الخارجية إلى إجمالي الناتج المحلي الإجمالي إلى التقلبات في أسواق النفط الدولية ، إضافة إلى سياسة الحماية التجارية التي تم إتباعها في الاقتصاد الوطني المتمثلة في فرض قيود كمية وإدارية على التجارة الخارجية.

وتجدر الإشارة إلى أن درجة الانكشاف التي يعاني منها الاقتصاد الوطني، تعود بالأساس إلى محدودية القدرة الإنتاجية للاقتصاد الليبي ، بحيث انعكس ذلك في زيادة الواردات لسد العجز في الإنتاج المحلي من السلع و الخدمات ، واستحواذ الصادرات النفطية على النصيب الأوفر من إجمالي الصادرات التي تتأثر بظروف الأسواق النفطية الدولية.

ويعتبر صدور بعض التشريعات ومن بينها القانون رقم (4) لعام 1997 بشأن تنظيم استيراد وتوزيع السلع ، والقانون رقم (5) لعام 1997 بشأن تشجيع استثمار رؤوس الأموال الأجنبية ، والقانون رقم (9) لعام 2000 بشأن تجارة العبور والمناطق الحرة ، وقانون الوكالات التجارية رقم (6) لعام 2004 ، واللائحة التنفيذية للقانون رقم (21) لعام 2001 بشأن مزاولة الأنشطة الاقتصادية ، وقرار تخفيض الرسوم الجمركية وغيرها ، هي من بين العوامل التي سيكون لها اثر ايجابي على حركة التجارة الخارجية الليبية ، خاصة ما يتعلق منها بدور القطاع الخاص في هذا الخصوص.

و إذا تتبعنا مقدرة الصادرات الليبية على الوفاء بالاحتياجات الاستيرادية مقاسه بمعدل تغطية الصادرات للواردات[1] بوصفه مؤشر تركيبي هام تقيس به فجوة التبادل التجاري ، نجد أن هذه المقدرة تزيد عن 100% طوال الفترة قيد البحث باستثناء عامي 2014 و 2015 ، حيث يوضح الجدول رقم (1) أن معدل تغطية الصادرات للواردات خلال الفترة قيد البحث قد تراوح بين 63.4% و 297% خلال فترة البحث، و بمتوسط سنوي قدرة 202.4% ، وهذا

[1] معدل تغطية الصادرات للواردات= (إجمالي قيمة الصادرات /إجمالي قيمة الواردات) x 100

يعني أن إيرادات الصادرات تزيد في المتوسط عن قيمة الواردات بمقدار أكبر من مرتين خلال هذه الفترة .

رابعاً: مساهمة الصادرات الليبية في الناتج المحلي الإجمالي :

من خلال البيانات الواردة بالجدول رقم (1) بالملحق نلاحظ تذبذب مساهمة الصادرات الإجمالية في الناتج المحلي الإجمالي بالأسعار الجارية بالارتفاع و الانخفاض، و عموماً فقد اتصفت هذه المساهمة بالتذبذب بين الزيادة و الانخفاض في اغلب سنوات الدراسة، و قد تراوحت بين 48.9% و 75.3% ، و قد بلغت أعلى نسبة مساهمة للصادرات في الناتج المحلي الإجمالي في عام 2008 ، و أدني نسبة كانت في عام 2011 ، و في المتوسط بلغت نحو 65.8%، و تدل النسب السابقة على ارتفاع مساهمة الصادرات الإجمالية الوطنية في الناتج المحلي الإجمالي و على أهمية الصادرات الوطنية و دورها في الاقتصاد الليبي.

خامساً: التركيب السلعي للصادرات الليبية:

إن المتتبع لإحصائيات التجارة الخارجية الليبية يلاحظ من الوهلة الأولى إن الاقتصاد الليبي يعاني من اختلال قطاعه الخارجي بسبب عدم تنوع صادراته نتيجة هيمنة صادرات النفط الخام على كامل الصادرات تقريبا، إذ يتضح من البيانات أن الصادرات النفطية تشكل معظم الصادرات الوطنية، حيث تشكل الصادرات النفطية نسبة تتجاوز 90% من إجمالي الصادرات[1]. و بقدر ما تشير هذه البيانات إلى ارتفاع درجة التركيز السلعي في الصادرات الليبية لصالح سلعة واحدة فقط وهي النفط، فهي تشير بالقدر نفسه إلى تدني نسبة مشاركة الصادرات غير النفطية في إجمالي الصادرات، و تجدر الإشارة إلى أن هذا الوضع يجعل الاقتصاد الليبي أكثر تأثرا بالتقلبات التي تحدث في أسواق النفط العالمية والتي تنعكس على مجمل المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية في ليبيا، و هذا الأمر جعل السلطات الاقتصادية و السياسية في ليبيا تعيد النظر في هيكلة الاقتصاد الوطني خوفا من الوقوع في أمور لا تحمد عقباها و أن إمكانية الخروج من هذا الاختلال هو تنويع الصادرات الليبية قدر الإمكان و عدم التركيز على سلعة واحدة أو سلعتين، و بالتالي فإن أي اختلال يحدث في سوق أي سلعة سوف لن يكون له تأثير يذكر على الاقتصاد الوطني و ذلك لانخفاض النسبة في مجموع الصادرات الليبية، وهذا عكس ما إذا كانت الصادرات تعتمد على سلعة واحدة فقط أو سلعتين، مما يشير إلى عدم تنوع الصادرات في الاقتصاد الوطني ،نتيجة ضعف هيكل الإنتاج المحلي، وعدم حرية انتقال عوامل الإنتاج.

[1] التقرير السنوي، مصرف ليبيا المركزي، 2014

سادساً: التوزيع الجغرافي للصادرات[2]:

توزعت الصادرات الليبية خلال العام 2014 إلى البلدان في مختلف القارات، إلى مجموعة الدول العربية و بلدان أوربا الغربية و الشرقية ودول شمال وجنوب أمريكا ودول قارة أسيا و استراليا. إلا أن الأهمية النسبية للصادرات الليبية لهذه البلدان تباينت تباينا واضحا، فبالنظر إلى هيكل الصادرات الليبية نجد أنها كانت و لا تزال تعتمد و بشكل رئيسي على سلعة واحدة وهي النفط الخام، لذا فإنه من الطبيعي أن تتجه جل هذه الصادرات جغرافياً نحو أسواق الدول الصناعية المتقدمة باعتبارها المستخدم الرئيسي للمنتجات النفطية، خصوصاً دول الاتحاد الأوربي والولايات المتحدة الأمريكية، و يلاحظ الأهمية النسبية الكبيرة التي تحظى بها الصادرات الليبية للدول المتقدمة من إجمالي الصادرات، إذ بلغت نسبة 84.2% من إجمالي الصادرات للعام 2014 تحصلت بلدان منطقة اليورو (الاتحاد الأوروبي) على النصيب الأوفر من الصادرات الليبية بنسبة 63.5% من إجمالي الصادرات للدول المتقدمة ويعود سبب الارتفاع في الأهمية النسبية للصادرات الوطنية لدول الاتحاد الأوروبي ، إلى اعتماد اقتصاديات هذه الدول على النفط.

فيما شكلت الصادرات للبلدان النامية نسبة 15.8% من إجمالي الصادرات في العام 2014، تأتي في مقدمتها بلدان الشرق الأوسط و شمال أفريقيا و باكستان حيث شكلت 51% من إجمالي الصادرات للدول النامية، يليها الدول الأسيوية بنسبة 29.5% من إجمالي الصادرات للدول النامية، في حين شكلت الصادرات لبلدان أفريقيا جنوب الصحراء و بلدان نصف الكرة الغربي، و بلدان أوربية أخرى نسبة 19.5% من إجمالي الصادرات للدول النامية. و يرجع انخفاض حجم التبادل التجاري بين أقطار الوطن العربي بصفة عامة، إلى ضعف القاعدة الإنتاجية لأغلب هذه الدول وتشابه منتجاتها.

سابعاً: العلاقة بين النمو الاقتصادي و الصادرات الليبية:

كان (**دنيس** روبرتسون) أول من أشار إلى أن الصادرات هي محرك للنمو و ذلك في مقالة نشرها عام 1940 ، و بعدها حاول (نوركسه) أن يثبت أن زيادة الصادرات كانت محرك للنمو في الأقطار المنتجة للمواد الخام في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، و في وقت مبكر من السبعينات من القرن الماضي أوضح Balassa (1971) و غيره من الاقتصاديين درجة الارتباط بين التجارة و النمو الاقتصادي، و أظهرت الدراسات بأن نمو الصادرات كان ذا ارتباط كبير مع الناتج المحلي الإجمالي، و كان من الواضح درجة الارتباط بين الصادرات و التنمية الاقتصادية و بينت الدراسات بأن الدول التي تنمو بسرعة تميل إلى تصدير المزيد من السلع، و

[2] التقرير السنوي، مصرف ليبيا المركزي، 2014

أن زيادة الصادرات تؤدي لنمو سريع في الاقتصاد، كما أن الأقطار التي تنمو صادراتها بسرعة تميل إلى أن تنمو مستورداتها بسرعة أيضاً.

والجدول التالي رقم (1) يوضح النماذج و الدراسات الحديثة التي تناولت العلاقة بين الصادرات و النمو الاقتصادي:

جدول رقم (1)

أهم النماذج و الدراسات الحديثة للعلاقة بين الصادرات و النمو الاقتصادي

الرقم	صاحب الدراسة	البيانات المستخدمة	النموذج الاقتصادي	المتغيرات الأخرى	النتائج.
1	Emery 1967	بيانات عن 50 دولة نامية خلال فترة واحدة من 1953إلى1963	تأثير التغير في الصادرات على التغير في الناتج الوطني.	–	النتائج تدعم انتهاج استراتيجية تنمية الصادرات.
2	Maizels 1968	سلسلة زمنية تشمل تسع دول خلال الفترة من 1950إلى 1962.	تأثير التغير في الصادرات على التغير في الناتج المحلي الإجمالي.	–	النتائج في صالح استراتيجية تنمية الصادرات.
3	Voivodas 1973	سلسلة زمنية تشمل اثنتي عشرة دولة خلال الفترة من1956 إلى1967	تأثير الصادرات على الناتج الإجمالي.	–	النتائج تؤكد على أهمية استراتيجية تنمية الصادرات.
4	Michaely 1977	بيانات إحدى و أربعين دولة خلال الفترة من 1950إلى 1973.	اختبار الارتباط بين نمو متوسط دخل الفرد من الناتج الوطني الإجمالي.	–	النتائج تؤكد على أهمية استراتيجية تنمية الصادرات
5	William 1978	سلاسل زمنية تمثل بيانات 22 دولة خلال فترة من 1960إلى 1974	تأثير التغير في الصادرات على التغير المحلي الإجمالي	الاستثمارات المباشرة و رأس المال الأجنبي	النتائج تؤكد على أهمية استراتيجية تنمية الصادرات

6	Fajana 1979	سلاسل زمنية لبيانات عشرين دولة خلال فترة من 1954 إلى 1974.	تأثير التغير في معدل نمو الصادرات على التغير في معدل نمو الناتج المحلي الإجمالي.	الميزان التجاري و الحسابات الجارية	النتائج في صالح استراتيجية تنمية الصادرات.
7	Schenzler 1982	سلاسل زمنية لثلاثين دولة خلال الفترة من 1950– 1979	تأثير نمو الصادرات على نمو الناتج المحلي الإجمالي	الاستثمارات و النفقات الحكومية والمعونات الخارجية و الاستثمارات المباشرة	أهمية استراتيجية تنمية الصادرات
8	Chakraborty	بيانات أربع دول في جنوب شرق آسيا) تايوان، كوريا، ماليزيا، سيريلانكا)	تأثير نمو الصادرات على نمو الناتج	–	النتائج تؤكد على أهمية استراتيجية تنمية الصادرات.
9	Kavoussi	بيانات ثلاث و سبعين دولة نامية	تأثير نمو الصادرات على نمو الناتج	–	أهمية استراتيجية تنمية الصادرات

المصدر: بهلول مقران، علاقة الصادرات بالنمو الاقتصادي خلال الفترة 1970 – 2005 ، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 2011، ص7.

و انطلاقا من الدور المهم الذي تلعبه الصادرات في الاقتصاد الليبي و كمحدد من محددات الناتج، فإن الاهتمام بالصادرات في واقع الحال راجع إلى كون الصادرات الليبية تشكل نسبة معتبرة من الناتج المحلي الإجمالي، تسعى هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين الصادرات الليبية و النمو الاقتصادي للاقتصاد الليبي.

و يقاس النمو الاقتصادي عن طريق قياس التغير الحاصل في حجم النشاط الاقتصادي و يكون ذلك من خلال دراسة مؤشرات الاقتصاد الوطني و عادةً ما يتم قياس النمو الاقتصادي باستخدام البيانات المنشورة سنوياً و ذلك باستخدام العملات المحلية.

و عند قياس معامل الارتباط بين معدل النمو في الصادرات الليبية و معدل النمو في الناتج المحلي بالأسعار الجارية خلال فترة الدراسة، وجدت أن قيمته بلغت 0.99% مما يعني وجود علاقة طردية و قوية بينهما، و ان 99% من التغيرات الحاصلة في الناتج المحلي الإجمالي في ليبيا ترجع إلى التغيرات الحاصلة في الصادرات الليبية.

ثامناً: النتـــــــائج:

يمكن تلخيص النتائج المستخلصة من هذه الدراسة في النقاط التالية:

1- بلغت مساهمة الصادرات النفطية نسبة تتجاوز 90%من إجمالي الصادرات الوطنية للفتـــرة موضوع الدراسة، و من ثم تأثيرها على الأنشطة الاقتصادية المحلية. كما شـــكلت الصـــادرات النفطية نسب مرتفعة من الناتج المحلي الإجمالي بالأسعار الجارية إذ تصل هـــذه النســـبة فـــي المتوسط إلى نحو69.7 % خلال فترة الدراسة، وهو ما يعكس مدى أهميـــة العائـــدات النفطيـــة للاقتصاد الوطني.

2- وجود علاقة قوية و طردية بين نمو الناتج المحلي الاجمالي بالأسعار الجاريـــة و معـــدل النمو في الصادرات الليبية.

3- الصادرات الليبية غير النفطية لا تخضع لمفهوم الميزة النسبية للتجارة الخارجيـــة، و ذلـــك بسبب اعتمادها على عناصر إنتاج مستوردة ذات تكلفة عالية وهو ما يفقدها القدرة التنافسية فـــي الأسواق الخارجية.

4- ارتفاع درجة انكشاف الاقتصاد الليبي تجاه العالم الخارجي خلال فترة الدراسة، الناجمة عـــن ارتفاع حجم التجارة الخارجية بالنسبة إلى الناتج المحلي الإجمالي ، إذ وصلت في المتوسط إلـــى نسبة 49.4%، مما يدل على أن الاقتصاد الليبي يتأثر بدرجة كبيرة بأية تغيـــرات و ظـــروف خارجية.

5- عدم مرونة الصادرات الوطنية أي لا يمكن التحكم فيها و زيادتها لأنهـــا تخضـــع لظـــروف وتغيرات أسواق النفط الدولية .

6- النمو في الناتج المحلي الإجمالي هو نمو غير مستقر، لاعتماده على إيرادات الصـــادرات النفطية.

تاسعاً: التوصيـــــات

من خلال الاستنتاجات التي تم التوصل إليها، يقترح ما يلي:

1- الاهتمام بالصناعات الصغرى و المتوسطة ذات الجدوى الاقتصادية و الاستفادة منها فـــي السوق المحلي و التي تملك ليبيا ميزة نسبية تنافسية في إنتاجها وتصديرها مثـــل الصـــناعات البتروكيماوية والصناعات الأخرى ذات العلاقة بالقطاع النفطي.

2- البحث عن الموارد الإنتاجية المحلية العاطلة ذات الميزة النسبية وتنميتها، مثل الثروة البحرية والسياحة و الموقع الجغرافي بهدف تنويع مصادر الدخل.

3- الاهتمام بالصناعات الصغرى والمتوسطة ذات الجدوى الاقتصادية، بهدف التسويق المحلي، و لتصبح فيما بعد أساساً للصناعات التصديرية.

4- الانضمام إلى التكتلات الاقتصادية الكبيرة، يدعم شروط التبادل التجاري الخارجي، ويحد من قوة الصدمات الاقتصادية المفاجئة وغير المفاجئة الخارجية الراهنة والمستقبلية.

5- الاهتمام بسياسات التكامل الاقتصادي العربي والإفريقي .

6- التركيز الجغرافي لتجارة ليبيا الخارجية، يجعل الاقتصاد الليبي اقتصاد شديد الحساسية تجاه الاضطرابات والمشاكل الاقتصادية الدولية.

المراجـــــــــــــــــع

أولاً: الكتـــــــــب

1- د. علي عبد الفتاح ابوشرار ،الاقتصاد الدولي نظريات وسياسات، دار المسيرة، عمان، 2007.

2- أ.د عبد الرحمن يسري، أ.د إيمان محب زكي ، الاقتصاد الدولي ، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2006.

3- د. محمد عبدالمنعم عفر، د. أحمد فريد مصطفى ،الاقتصاد الدولي، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 1999.

4- مالكوم جبلز و آخرون ،اقتصاديات التنمية، تعريب طه عبد الله منصور و عبد العظيم مصطفى ، دار المريخ للنشر ، الرياض، 1995.

5- فرانسيس جيرونيلام ، الاقتصاد الدولي ، ترجمة د . محمد عزيز ، د. محمود سعيد الفاخري، بنغازي ، منشورات جامعة قاريونس،1991.

6- د.عطيه المهدي الفيتوري ،الاقتصاد الدولي ،منشورات مركز بحوث العلوم الاقتصادية ، بنغازي ،1988.

7- د.أحمد الصفتي ، الاقتصاد الدولي، مكتبة نهضة الشرق ، بيروت ، 1986.

8- د.عبد الوهاب حميد رشيد ، التجارة الخارجية وتفاقم التبعية العربية ، معهد الإنماء العربي ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 1983.

9- د.والترايلكن ،مقدمة في التنمية الاقتصادية، ترجمة د.محمد عزيز ،منشورات جامعة قاريونس،1983.

ثانياً: الدوريات

1- الهيئة العامة للمعلومات، نشرة الأرقام القياسية للتجارة الخارجية (1998-2002).

2- الهيئة العامة للمعلومات، السلسلة الزمنية لإحصاءات التجارة الخارجية (1954-2003).

3- مصرف ليبيا المركزي، النشرة الاقتصادية – أعداد متنوعة. (4)الهيئة العامة للمعلومات، الكتاب الإحصائي – أعداد متنوعة.

الملحـــــــــــق

جدول رقم (2)

معدل نمو الصادرات و درجة الانكشاف الاقتصادي و معدل تغطية الصادرات للواردات و مساهمة الصادرات في الناتج المحلي في ليبيا خلال الفترة (1997–2008)

السنة	الصادرات	الواردات	التجارة الخارجية	الناتج المحلي الإجمالي بالأسعار الجارية	الناتج المحلي من انشطة استخراج النفط والغاز و المنتجات النفطية		معدل نمو الصادرات الإجمالية	درجة الانكشاف الاقتصادي	معدل تغطية الصادرات للواردات	نسبة الصادرات في الناتج المحلي
					القيمة	النسبة				
2005	42,836.0	15,683.0	58,519.00	66,450.70	46,205.70	69.5	-	88.1	273.1	64.5
2006	56,126.0	16,659.0	72,785.00	80,729.90	58,358.10	72.3	31.0	90.2	336.9	69.5
2007	61,726.0	21,698.0	83,424.00	89,260.30	61,834.20	69.3	10.0	93.5	284.5	69.2
2008	77,027.0	25,938.0	102,965.00	102,242.90	80,490.7	78.7	24.8	100.7	297.0	75.3
2009	46,319.0	27,503.0	73,822.00	70,493.30	46,795.7	66.4	-39.9	104.7	168.4	65.7
2010	61,658.0	31,881.0	93,539.00	92,978.20	67,803.5	72.9	33.1	100.6	193.4	66.3
2011	23,254.0	13,664.0	36,918.00	47,549.50	29,761.7	62.6	-62.3	77.6	170.2	48.9
2012	76,893.0	32,243.0	109,136.00	112,591.00	85,670.1	76.1	230.7	96.9	238.5	68.3
2013	58,442.6	43,242.9	101,685.50	79,952.60	57,970.4	72.5	-24.0	127.2	135.1	73.1
2014	24,511.0	38,631.7	63,142.70	43,030.20	24,499.4	56.9	-58.1	146.7	63.4	57.0
2015	14,996.9	22,684.5	37,681.40	غير منشور	-	-	-38.8	-	66.1	-

المصدر: النشرة الاقتصادية الربع الرابع، مصرف ليبيا المركزي، 2016 . درجة الانكشاف و معدل نمو الصادرات و معدل تغطية الصادرات للواردات من إعداد الباحث

Arabic Diacritics and Their Influence on Word Recognition

Muftah B. Eldeeb
English Department, College of Arts, Elmergib University

Abstract

This article is meant to explore the effectiveness of diacritic markers on Arabic words when they are taken out of context. To further the discussion, isolated words cannot be recognized unless these diacritics are applied. For instance, if the root /ʃ hr/ is taken out of its context, it will not be identified unless a paradigm is added. In her dissertation, Heintz (2010:12) states that, " A root alone is not a fully formed word; it has no parts of speech, and is usually ambiguous in its meaning". In that sense, Arabic morphemes are bound, which require additional morphemes to be fully defined. Therefore, these morphemes should be drawn from the paradigms that Arabic has: patterns and vocalism. In fact, there are 14 paradigms in Arabic where roots can fit in any one of them, derived into different stems, and then a vocalism is added based on the utterance of the selected pattern. To illustrate, the stem /ʔ a:ʃ hr/ in the data is derived from the root /ʃ hr/- this stem is built by the chosen pattern [ʔ a:fʕ l] to form the word [a:ʃ hara]. Now, upon the addition of the vocalic signs, a word is both phonologically and grammatically defined in terms of tense, aspect, case and gender. Accordingly, this article strongly advocates the application of short vowels one words because they facilitate the way a word is read and identified.

Keywords: diacritics, root, diagrams, phonology,

Introduction

Arabic, spoken commonly in Middle East and North African countries, belongs to the Semitic language family, where it has different characters from Latinized languages. According to Aman (1984:11), Latinized European languages are thoroughly distinct from the way Arabic orthography is, which Farsi and Urdu use as well. Arabic orthography has 28 letters in addition to eight vowels and it is written and read from right to left. Likewise, these letters have more than one shape depending on their position in a word. Letters can be positioned initially, medially or finally in Arabic orthography. Arabic letters are conjoined together to create a word with the exception of some small number of letters that can only join the preceding letter in the word due to irregularities. Also, each phoneme receives a vowel sign that helps recognize the way the letter is phonologically produced. Due to Arabic sophisticated structure, this research examines its effective short vowel system in Arabic orthography.

Arabic Vowels

Vowels are separated from the alphabet and are placed either on top or beneath a letter to give the phonemes different sounds. In their view, Al-Muhtaseb, Mahmoud, Qahwahi (2009:146) argue that the definition of a word can be altered by simply adding, deleting or moving a vowel sign. Hence, in regard of the researchers' perspective, I realize the importance of these diacritics on letter or word identification. Likewise, now

that Arabic words can have many senses and are identical when unvowelized, these words will be unclear for the Arabic reader when they are devowelized in columns (Abu-Rabia 1999:96). Essentially, almost all these diacritics are applied to every letter in Arabic with minor irregularities. This can be noticed through the application of these signs on letters either in separate shapes or in a word form. In fact, Arabic has eight vowels, among of which two diphthongs, three short vowels and their equivalent longer vowels. However, the longer ones are included in Arabic orthography.

The shapes of Arabic short vowels are different from the way they are transcribed according to the IPA. Yet, these signs still have similar sounds to even latinized vowels. To clarify, Arabic short vowel names and their placement are presented here in order for nonnative speakers clearly draw an image of these diacritics: [Fatha], a sign on top of a letter sounds as short /a/, [Kasra], a sign beneath a letter sounds as /i/, have a dash-like marker (-), and [Dummah], a sign placed above a letter and has a comma-like sign sounds as /u/. Therefore, these markers enable speakers and learners of the language to accurately read and deduce the exact meaning of the given word either in a context or out of context. Interestingly, either vowels are sometimes completely omitted or with little use of the essential ones from written texts, such as daily newspapers, articles and even books, and readers have to count on both linguistic knowledge contextual cues to figure out the meaning. Thus, this paper strongly supports the use of vowels with both when a word is taken out of context and with materials presented to learners at early stages of acquisition so as to avoid complexity.

Word formation and identification process

Isolated words cannot be recognized unless vowels are added. In Arabic orthography, when diacritics are not assigned on words out of context, words will be roots and are ambiguous to recognize. In her dissertation, Heintz (2010:12) claims that, “A root alone is not a fully formed word; it has no parts of speech, and is usually ambiguous in its meaning.” In my argument, vowels must be applied along with roots so that words are fully identified. Abu- Rabia (1999:94) states that three or four letters are commonly the structure of an Arabic root. According to Heintz (2010:12) (see MaCharty 1981), a root is being categorized as a type of morpheme. Accordingly, Arabic roots are bound morphemes that require extra morphemes to be well recognized. These morphemes should be drawn from the paradigms (templates) Arabic morphology has: patterns and vocalisms. There are roughly 14 paradigms in Arabic, where a root can fit in one of them, derive into different stems, and then vocalisms (vowels) are added to the selected conventional template. These patterns have existing predictable sounds and native speakers can easily recognize them when applied to words. The definition of the word and also its form is governed by the selection of the existing paradigms (Heintz:13). Upon the application of diacritics, a word is both phonologically and grammatically defined.

Data

The data discussed in Heintz (2010:16) from the perspective of Arabic morphology is used in this study as a model to run the exploration. Only five verb-noun templates are used in this article for the argument. To further the discussion of word identification, this secondary data will be investigated in details below. The interpretation of the data is meant to argue over the importance of vowel signs over Arabic words, and how these signs facilitate the task of reading and assist to recognize separate words for the readers.

Descriptive analysis is the core of this paper. Following is the secondary data set:

	Stem	Pattern	Pronunciation	Gloss
1.	/ʃ hr/	[fʕ l]	[ʃ ahara]	‘to make well-known, famous, renowned, notorious’
2.	/ ʃ hhr/	[fʕ :l]	[ʃ ahhara]	‘to revile publicly, expose, pillory, denounce’
3.	/ ʃ a:hr/	[fa:ʕ l]	[ʃ a:hara]	‘to engage on a monthly basis, rent by the month’
4.	/ʔ a:ʃ hr/	[ʔ a:fʔ l]	[a:ʃ hara]	‘to make known, proclaim, announce; tounsheathe’
5.	/ʔ iʃ thr/	[ʔ ifʕ l]	[ʔ iʃ tahara]	‘to be or become well-known, famous, notorious’
6.	/ʕ lm/	[fʕ l]	[ʕ alama]	‘he knew’
7.	/ʕ l:m/	[fʕ :l]	[ʕ al:ama]	‘he taught’
8.	/ʃ hr/	[fʕ l]	[ʃ ahr]	‘announcement, declaration, new moon; month’
9.	/ʔ a:ʃ hr/	[ʔ a:fʕ l]	[ʔ a:ʃ hur]	‘months’

Results and Discussion

The data set presented above is to be clarified according to the common process that any Arabic word should go through to have its own phonological, grammatical and semantic information. The data numbered from (1 through 5), and (8 and 9) is derived from the same root that only contains three letters. The basic structure of verbs in Arabic consists of three radicals (consonants) and three vowels (CVCVCV). The root of the verb is made by the three consonants, and that is why they are called radicals. The root of every verb should be crucially recognized, because all the various structures of the verb as well as most nouns, adjectives and adverbs and many prepositions are the complete basis of the root. Therefore, the relevant root is the entry for most words and word forms in Arabic dictionaries alphabetically (Abu-Chacra, 2007:79). Now, let us look at how these components are combined to form fully words.

The stem in (1) /شهر/ /ʃ hr/ in the data is derived from the root that only comprises three letters /ʃ hr/ to form the word "شَهَرَ" [ʃ ahara]. This word is formed that way due to the form of the existing predictable pattern [fʕ l]. Now after patterns and diacritics are added to the existing paradigms, an Arabic word is phonologically and grammatically determined. Heintz (2010:13) argued that grammatical features and phonological information are analytically gained through the addition of the third morpheme- vowel

patterns. [ʃ ahara] takes third person singular, masculine and either in the past or perfect tense meaning ‘to make well known, famous, renowned, notorious.’

In (2) the stem is derived from the root /ʃ hr/, too in order to have the word "شَهَّرَ" [ʃ ahhara], but with different pattern and structure that has a gemination sign positioned on the letter. The pattern [fʕ :l] is chosen to give the word its full attributions and becomes [ʃ ahhara]. This word can stand-alone and make sense owing to the application of diacritics; it takes third person singular, masculine in either past or perfect tense, meaning ‘to revile publicly, expose, pillory, denounce.’ The only difference between instances in (1) and (2) is the gemination that is noticeable in the doubling of the second consonant /h/ of the word. This distinction causes the word to have a different meaning from the previous example regardless the root similarities.

In (3) the stem is also being derived from the same root (1) and (2) copied. This stem is built by the chosen of the third pattern [fa:ʕ l], which has different structure from others to form the word "شَاهَرَ" [ʃ a:hara]; this pattern has a long vowel that makes it distinct from its previous ones. In Arabic long Vowels are letters. Thus, this addition of an infixed long vowel changes the word meaning and form. Thus, [ʃ a:hara] is defined as ‘to engage on a monthly basis, rent by the month’, and its subject should be third person singular, masculine, and the tense can be in both past and perfect.

In data set (4) the stem /ʔ a:ʃ r/ is derived from the root /ʃ hr/ based on the form of the pattern [ʔ a:fʕ l] to construct the content word "اشهَرَ" [a:ʃ hara]. A long vowel is prefixed to the root /ʃ hr/ so that another different word is created meaning ‘to make known, proclaim, announce; to unsheathe, draw’ that agrees with third person singular subject, masculine, and its tense can be in both past and perfect aspect. In (5) the stem has gone through the same process as the previous data set to construct the word "اشتَهَرَ" [ʔ iʃ tahara], meaning ‘to be or become well-known; to be widespread, common’. The difference is in fronting the vowel and inserting the consonant /t/ right after the /ʃ / sound, that supposedly receives the stop sign. In (4) and (5), the stop sign Sukun, a small circle like-o placed on top of a letter, is not inserted and this irregularity, the author believes, accounts for two main reasons: first, the importance of short vowels over the other vowels. Second, the stop sign is predictable when preceded by short vowels since it cannot be pronounced alone in Arabic and short vowels are always associated with it. In Arabic language, speakers cannot produce a phoneme that has a stop sound standing alone. A letter with any of these short vowels must precede the Sukun (Adly 2008:21).

In addition, if readers look at the vowels applied to the root /علم/ /ʔ lm/, they can realize the distinction of the words from both phonological and semantic perspective. In terms of recognition, this root is written in Arabic context without vowels sometimes and skilled readers still can read and grasp the meaning through context no matter how many forms this root may derive. Nevertheless, language users will not be able to accurately read or give the exact meaning of this root out of context, and that is due to its extra forms as this can lead to confusion. In his paper, Abu-Rabia argues that accurate

pronunciation and precise meaning of the root presented can be achieved through the application of specific short vowels (1999:94). As a result, the stem /ʔ lm/ is derived from the root that comprises of three letters, too. The form of the stem is formed by the existing pattern [fʕ l] to create the word [عَلَمَ] [ʕ alama] meaning 'he knew'. Moreover, from the same root, we have different word meaning and pronunciation because of vowel change in the second letter of the word. [عَلَّمَ] [ʕ al:ama] is the word derived from the stem [ʕ l:m] that has its structure from the existing pattern [fʕ :l] meaning 'he taught'. Hence, the diacritics in Arabic help readers grasp the features of words in the language.

Furthermore, vowels perform other roles in Arabic morphology when applied on words. Heintz (2010:14) believed, "Other vocalisms ... can change the word either inflectionally or derivationally". For instance, from the root /ʃ hr/, the noun [شَهر] [ʃ ahr] is derived, meaning 'announcement, declaration, new moon; month etc'. Similarly, because of vowel change, we can inflect the plural form of the root / ʃ hr/, to be [اشهُر] [ʔ a:ʃ hur] through the insertion of the glottal stop and replacing the vowel sign on the consonant /h/, meaning 'months'.

For further discussion, the presented roots and many others can have more additional forms in Arabic and this should be elaborated under Arabic morphology. This discussion is on how vowels can facilitate the way an out of context word is read and defined since more Arabic words are homographic without diacritics. Because of homographic forms of Arabic and roots, learners and weak readers can encounter challenges reading Arabic characters without diacritics (Abu-Rabia, 1999:94).

In support of the data discussed above towards the importance of vowels, Abu-Rabia conducted several studies on vowels and their influence on reading accuracy and comprehension. Based on his findings in different reading conditions, Abu-Rabia (1999:96) concludes that word identification in Arabic script is significantly based on Arabic diacritic markers (see Abu-Rabia 1996). Likewise, in another study, where different styles of reading, such as vowelized, unvowelized and wrongly vowelized texts are presented to participants, Abu-Rabia (1999:96) found out that, "vowels had a significant effect on reading accuracy of poor and skilled readers in each reading condition" (see Abu-Rabia 1998). Also, in his article, "The Role of Vowels in Reading Semitic Scripts: Data from Arabic and Hebrew", Abu-Rabia stresses that the reading of qualified mature L1 Arabic readers is developed through the use of Arabic diacritics; their reading precision turned out to be much better once texts and out of context words were totally introduced with vowel signs (2001:52). Finally, the researcher supports this claim and adds that vowels in Arabic are necessarily placed on both words in isolation and in texts especially for beginners.

Conclusion

In conclusion, throughout this paper, the researcher has looked at some of Arabic vowel features and their roles on word recognition. In my argument, the light was shed on the way vowels influence Arabic word Definition. After I cast an eye on vowels in the

data presented above, I found out those diacritics in Arabic have an essential impact in giving the word its full characteristics to stand-alone and be fully recognized. Meanwhile, I realized that vowels could enable starter level readers to read words and texts efficiently either in context or out of context.

Therefore, diacritics should always be applied along with words in and out of texts. Also learners of Arabic should always be introduced to vowelized words and texts. I highly recommend more research to be carried out in this area and in others, where vowels play tremendous roles, such as in Arabic morphology and grammar.

References

- Aman, M. M. 1984. "Use of Arabic in Computerized Information Interchange," *Journal of the American* Society *for Information Science*, Vol. 35, No. 4:204-210
- Abu-Rabia, S. 1996. "The Role of Vowels and Context in Reading of Highly Skilled Native Arab Readers," Journal *of Psycholinguistics Research*, Vol. 25, 629-641
- Abu-Rabia, S. 1998. "Reading Arabic Texts: Effects of Text Type, Reader Type, and Vowelization. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal,* Vol. 10, 105-119
- Abu-Rabia, S.1999. "The Effect of Arabic Vowels on the Reading Comprehension of Second-and Sixth-Grade Native Arab Children," *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 28, 93-101
- Abu-Rabia, S. 2001. "The Role of Vowels in Reading Semitic Scripts: Data from Arabic and Hebrew," *An Interdisciplinary Journal*, Vol.14, 39-59
- Abu-Chacra, F. 2007. Arabic: An Essential Grammar. Routledge, London and New York: Taylor and Francis Group
- Adly, Muhammad S. 2009. Arabic for Beginners. Columbia, SC: Aldly Publications
- Al-Muhtaseb, Husni A., Mahmoud, Sabri A., and Qahwahi, RamiS. 2009. " A Novel Minimal Script for Arabic Text Recognition Database and Benchmarks," *International Journal of Circuits, Systems and Signal Processing,* Vol. 3, No. 3: 145-153
- Alotaaibi, Y., & Hussain, A. 2010. "Comparative Analysis of Arabic Vowels Using formants and an Automatic Speech Recognition System." *International Journal of Signal Processing,* Image *Processing and Pattern Recognition,* Vol. 3, No. 2: 11-21
- Heintz, Ilana. 2010. Arabic Language Modeling with Stem-Derived Morphemes for Automatic Speech Recognition. (Unpublished Doctoral Dissertation). The Ohio State University, USA
- McCarthy, J. 1981. "A Prosodic Theory of Nonconcatenative Morphology." *Linguistic Inquiry*, vol. 12, 3, 373-418.

The Effect of Exposure Frequency on Intermediate Language Learners' Incidental Vocabulary Acquisition and Retention through Reading

Mrs. Aisha Mohammed Ageal, Mrs. Suad Husen Mawal, Mrs. Najat Mohammed Jaber
Faculty of Education, Elmergib University

Abstract

It is generally accepted that knowing a large number of vocabulary in foreign language can help students from different levels especially learners who are going to learn the language for academic purposes. Reading is one essential key to vocabulary acquisition. However, research on vocabulary acquisition through reading large quantities of comprehensible texts has shown vocabulary growth, especially from the incidental learning of vocabulary. In an attempt to investigate more word gain from reading extensively and to overcome the problem of gaining small amounts of words as in previous studies of incidental acquisition, a case study has been conducted on an adult learner of English and he was given a whole lengthy comic book story for reading treatment. He also was tested on 146 target words from the selected story to know his ability to acquire second language vocabulary items gained through reading. The learner was tested once a week over a six-week period and he used a binary known/unknown format of tests to assess his knowledge of the target words after each reading. To test whether repetition may have contributed to increase word retention, the words were mixed between different frequencies of occurrence. A series of tests were used to assess learner's word knowledge after each reading. Outcomes detail the need for repetitions in order for an item to be retained. It seems clear that the learner's receptive vocabulary uptake was higher than his productive vocabulary uptake. Also, a long reading gave a good score of vocabulary acquisition and dictionary use affected reading comprehension. The more repeated words in the text were more likely to be known by a lower intermediate learner. The learner did not have a large vocabulary size but he could gain more words as he read the text. A binary known unknown test indicated a good result in acquiring new items, so it is a valid test that gives scores.

Introduction

Vocabulary acquisition is a very important element in any language aimed to be learned. Reading seems to be a good factor in gaining more words in any aimed language. In spite of the fact that there are many studies about acquiring words from the main skills in English, the main source of gaining vocabulary is still a topic of investigation. According to Schmitt (2000), reading is the most important skill for intermediate and advanced learners for learning words beyond the 3000 word make, and also beginners can gain large quantities of vocabulary by reading books including controlled words and grammatical structure. Schmitt also said that learners can acquire words from reading only and there is plenty of evidence, especially through incidental learning approaches, which support this claim.

The most important reason for doing this study is that vocabulary is considered as a key area of language knowledge. It has been briefly noted that, "Without grammar very little can be conveyed, [but] without vocabulary nothing can be conveyed" (Wilkins, 1972, p: 111 cited in Milton, 2009). According to Nation (2001, p: 151) research in incidental vocabulary learning through extensive reading is highly significant for some reasons. First, reading is an individual task that enables different levels of learners to read at their own level without being locked into class instruction. Second, learners can choose an interesting piece of work for them to read and therefore becoming highly motivated in learning. Third, it gives a chance for learning to happen outside the classroom. This study has been done to support the claim that incidental vocabulary learning through reading is more effective in getting more words than reading them individually. That one can measure the uptake of productive and receptive vocabulary from reading task. Furthermore if a learner wants to read, a reader must know words as well as to become a better reader, you must learn more words.

Literature review- historical background

Most words in first and second languages are likely to be learned incidentally by doing more extensive reading and listening (Nagy, Herman & Anderson, 1985 cited in Richards & Renandya, 2002). There are many studies which prove learning L2 vocabulary incidentally through reading such as Chun & Plass (1996); Omura & Hiramatsu (1991) ; Hulstjin, Hollander & Greidanus (1996); Knight (1994); Zimmerman (1997) , all cited in Richards & Renandya (2002). In addition, It is clear that learning vocabulary from context is processed gradually by native speakers of English with only one encounter of the new word and there was approximately a ten per cent opportunity to understand the meaning; therefore L2 learners need more than a single exposure to any new word in the context before comprehending its meaning (Nagy, Herman & Andrson, 1985 cited in Richards & Renandya, 2002). Nation (2001) has said that the research on learning words in second language through reading refers to small amount of incidental vocabulary learning gained by learners. Learning a large number of words is possible if learners read large quantities of extensive text. Before investigating some studies about vocabulary and reading, it is crucial to consider the meaning of vocabulary and the aspects knowing it. Milton (2009) said that we might refer to some specialist definitions of the word such as types, tokens, lemmas, word families and even the term hapax legomena. Words are called tokens or running words if we count each separate word in a sentence. For example, *the boy stood on the burring deck*: it has seven separate words and this kind of definition is better if we want to know the number of words in a passage or the length of student's essay. The other term is called type and refers to the number of different words in a sentence such as the example above. It contains only six types. It

seems that researchers are more interested in types than tokens for measuring the vocabulary knowledge of learners. A word family, on the other hand, includes "a headword, its inflected forms, and its closely related derived forms" (Nation, 2001, p.: 8). It consists of suffixes and prefixes such as –ly, -ness and un-. The main problem in using word families in counting is what should be involved in a word family and what should not. According to Milton (2009), using the word family as a unit of measurement enables us to build tests which tell us how words are learned, which ones are being learned and when they are being learned. In order to decide what words will be counted; a lemma can be used as the unit of counting the words. For Nation (2001), the lemma consists of a headword as well as some of its inflected forms. Lemmas also separate linked items, for instance, the adjective and noun uses of vocabularies such as 'original', and the noun and verb uses of words like 'display'. The problem with lemmas is what does the head word mean- the stem or the most frequent form? Using the lemma for counting words shortens the number of units in a corpus.

It has been suggested that vocabulary is a requisite for learning the main language skills. As Krashen (1989, p: 439) points out, " a large vocabulary is, of course, essential for mastery of a language" The skills based approach views vocabulary as one of the sub-skills involved in the major language skills. It also holds that vocabulary involves many micro-skills such as pronunciation, spelling, word structure, etc. In contrast, the whole language approach views vocabulary as word meaning within context, that is, meaning which is more than the sum of individual words. Research indicates that both the skills-based approach and the whole-language approach increase vocabulary achievement. It is not surprising that vocabulary knowledge, or knowledge of word meanings, is critical to reading comprehension. Many studies found that incidental learning of words enhances students' ability to determine the meanings of unknown words from the context. Vocabulary is an essential component of language and we would be totally mistaken if we ignore teaching it. According to Nation & Gu (2007) words are first learned and the knowledge of words are strengthened and enriched by later encountering with the word. Vocabulary knowledge is essential for understanding the spoken and written language. Furthermore, translation to our first language is one of the ways for learning the meaning. Learning other forms of the word as well as using it in sentences and phrases sometimes is important in understanding the word. It seems that the teaching and learning of vocabulary requires analyzing words into units of meaning, i.e., base words, affixes and inflection as well as dividing compound words into free and bound morphemes which can stand alone and which cannot respectively. Also knowing a word needs to know forming adverbs from adjectives and forming past and past participle from root words. Knowing a word includes forming plurals from singular nouns and adding affixes to words to make ones agree with the given definitions such

as 'joy = full of joy'. Nation (2001, p: 27) lists the different aspects of knowing a word in the table below. In the table R= receptive knowledge, and P= productive knowledge.

Table 1: what is involved in knowing a word?

Form	Spoken	R P	What does this word sound like? How is the word pronounced?
	Written	R P	What does the word look like? How is the word written and spelled?
	Word forms	R P	What parts are recognizable in this word What word parts are needed to express the meaning?
Meaning	Form and meaning	R P	What meaning does this word form signal? What word form can be used to express this meaning?
	Concept and references	R P	What is included in the concept? What items can the concept refer to?
	Associations	R P	What other words does this make us think of? What other words could we use instead of this one?
Use	Grammatical functions	R P	In what patterns does the word occur? In what patterns must we use this word?
	Collocations	R P	What words or types of words occur with this one? What words or types of words must we use with this one?
	Constraints on use (register, frequency)	R P	Where, when and how often would we expect to meet this word? Where, when and how often can we use this word?

Schmitt (2000) has suggested that tests are made as a tool to encourage students to study, to manifest learners' achievement in learning new words, and to make the words more clear on a test. Also Schmitt related the purpose of the test is to measure the size of learners' lexicon, that is how many words learners know and what they know about them. This is sometimes indicated as breadth of knowledge or depth of

knowledge. Nation (1990) said that tests used on assessing vocabulary size consist of matching the word with multiple- meanings or interpretations, vocabularies in non-defining texts, and checklist tests. Research has shown that there is a correlation between word knowledge and reading comprehension. Horst & Meara (1999) found an evidence for predicating second language lexical growth through reading a comic book. It would seem from the research that incidental vocabulary acquisition through reading is needed for vocabulary growth (e.g., Huckin & Bloch, 1993; Hulstijn, 1992; Paribakht & Wesche, 1993, 1997; Pitts, White, & Krashen, 1989 all cited in Fraser,1999). However, opinions differ as to whether the demonstrated retention rates represent low or high learning outcomes (Hulstijn, 1992; Krashen, 1989) respectively.

According to Nation (2001) foreign languages develop as a result of teacher and learner's continued effort. He says that their role is to increase the vocabulary size that a learner needs for a specific purpose. Also, he points out that the type of vocabulary should be taken into consideration as this will affect learner's vocabulary growth in his or her major. However, he indicates to some essential points for teaching words. Initially, the most important role for teachers is to make a plan, give strategic training, and teaching and testing words. Their duty also is to present sufficient opportunities for learning to take place and to train learners and provide them with some strategies of how to use dictionaries, guessing from text and word parts. Testing vocabulary is another important job that helps teachers to know learner's vocabulary growth. Once a teacher knows his students' ability, then he can provide them with the kind of items that they may need for their studying area. Nation (2001) points out some types of words that should be focused by learners and teachers in terms of learning them or teaching process. There is no doubt among writers to say that reading a comic book and repeated readings lead to increased word knowledge gains. Horst and Meara (1999) found out that reading can increase vocabulary growth but increasing the size of reading treatment can make incidental reading more effective to gain many new items. In this study, a long text with many unknown words was chosen for the learner who was set a task of rereading over a six week period. It appeared that the participant gained new words after each reading. Longer reading and not brief texts appeared to refer higher uptake and not small. This proved the assumption that reading many times the same text will result in many word knowledge gains. It is generally accepted that learners who knew a large number of words would find it easier to comprehend the context and learn new items from it than the learners with just few sizable words. Many researchers (such as Milton, 2009) have also claimed it that the more words you know, the better you can understand and be understood.

One of the previous studies about vocabulary uptake from a comic book is Horst and Meara study in 1989. In Horst & Meara's case study, one native speaker of English was given a comic book in Dutch named (Lucky Luke) and the learner was

required to read it only once a week for eight weeks. The learner was at upper intermediate level and could understand the text. The text appeared with pictures, no interpretations or explanations of the unknown words. The text contained 6000 tokens and was a significant read and thereby took the learner nearly an hour as he reported. A pre-test on the words was designed in order to establish the unknown words from known ones. The focus of the study was on the 615 types that appeared once only in the passage and the participant was tested on 300 types only. The learner evaluated his knowledge of the leis by using a Vocabulary Knowledge Scale (VKS) and was from 0 to 3 as follows: (0= do not know, 1= not sure, 2= think I know, 3= sure I know). The outcomes of the study were as following, at first reading 82 words were known and increased to 223 after 8 readings of the text. A translation test proposed that more than 90% words interpreted and were completely comprehended. The findings demonstrate how effective the incidental learning with sufficient frequency is.

A research demonstrated that incidental vocabulary during reading produced a small but statistically reliable increase in word knowledge (Nation, 2001). In this study, the evidence that support measuring vocabulary acquisition growth through incidental learning would be seen. The research questions on this study were the following:

1- Does reading a simplified story lead to increased word knowledge?
2- Are words that occur more frequently in the text more likely to be learned?
3- Does the use of dictionary lead to a significant retention of the target words?
4- Do learners with large vocabulary sizes learn more words?
5- Is binary known/unknown a valid and reliable test for measuring a foreign language learner receptive and productive vocabulary growth?

Materials and Methodology

The current study used a case study tool to collect the required data. It involved a 31-year-old native speaker of Arabic whom I would refer to as K. The student was from Libya and he studied English as an intermediate learner. He was doing a language course at CSL (City School of Language) in the UK in order to improve his language for academic purposes.

The text used as the reading treatment was an English version of Beowulf and it was chosen because it contained a lot of familiar and unknown words as well as it was a story written for children. It was a 3600-word comic book story. The text was illustrated in frames and it had many picture supports for vocabulary learning. The study had a pre-test and a post test. To make a list of target words that appeared only once in the text, the whole text was typed into a computer and entered into a frequency-count program for Paul Nation. The analysis found 1181 word that occurred only once; 322 of these unknown were chosen randomly for use in the study.

The experiment aimed to investigate the uptake of receptive and productive vocabulary from reading a task as well as the effect of the test. Therefore, the learner had to read the book and made test once a week for 6 weeks. The study consisted of three stages. The first stage allowed the participant to answer the X-Lex vocabulary test in order to know the learner's level. During that stage a pre-test had been done on the English lexis to identify the number of known and unknown words; 322 separate lemmatized types were unknown to the subject and sixty-one of these were selected for testing. The other words which were not included in the test would be tested at the end of the experiment as a post-test. The second phase was the 6-week treatment period for testing. During that stage, the learner had to go through the vocabulary test by using a binary known/ unknown format (Milton, 2008) rather than the VKS (Vocabulary Knowledge Scale). The final stage tested the learner's knowledge of words that did not appear in the second stage test by doing a translation test. To see whether a dictionary use affect reading comprehension, a learner was asked to use a dictionary while reading to help him predicting the meanings of unfamiliar words. The data obtained from this study was analyzed by using quantitative analysis (i.e. SPSS or Excel to interpret the data).

Results and discussion

Numbers of words assigned to the knowledge levels over the course of the study are demonstrated in the table below. As it can be seen from the table, the learner's knowledge of the 146 items increased as he read and reread the whole book of Beowulf text. The first column shows the number of words gained for the first reading and the score was 30 words out of 146. This figure of known words grew and showed a steady increase in the amounts of words with each reading until it reached 104 over the six-week period. The overall word knowledge gain was good: by the sixth reading, the number of items the participant reported as being known had raised steadily since the first reading, from 30 to 104.

Table 2: vocabulary growth through reading Beowulf

Weeks	**Tests**	**ɒres of known Words**	**Percentages**	**Word gained estimate**
	Pre-test	0	%0	0
Week1	1st reading	30	20.5%	91
Week2	2nd reading	75	51.4%	229
Week3	3rd reading	84	57.5%	256
Week4	4th reading	102	70%	311
Week5	5th reading	103	70.5%	315
Week6	6th reading	104	71.2%	318
	Translation test	66	45.2%	202

	Recognition test	33	45.2%	202
	Delayed post-test	58	40%	177

The results obtained from this study confirm that learners can comprehend many new words that were picked up from repeated readings. With regards to the uptake of passive words , it seemed clear from the immediate test that the learner understood and knew many new items that became known by using a dictionary with rereading the text for six times. At first the learner knew 30 items and by the end of week six he knew 104 words. Thirty words were gained after the initial reading but more considerable gains after the second reading by 45 words and then became a slight increase by a moderate gains. Nevertheless, the delayed post-test tested the target words after two weeks later of the last reading session. It measured the learner's retention from doing this test and the learner was tested on the same words tested in the immediate test. In the delayed post-test some words were lost from the learner after being known. He only retained 58 words and the word gained estimate was about 177 items from 446 unknown words.

In the translation test, active vocabulary was measured by calculating the number of translated words made by the learner. The learner was asked to translate the target words in his first language (Arabic) or his second language (English). The student translated 66 words and these items were the only really known words as he can give a translation to them. The most surprising thing was that the learner was given a recognition test and the selected words were from the other remaining unknown words. He recognized 33 words and the percentage was about 45.2% and this gave estimated word gains of about 202. There was not any difference or significant point between the translation and the recognition test and this result demonstrated that the learner can translate and recognize words at the same level. It seems clear that the scores were the same on two tests, the translation and recognition tests. The tables below show the scores of these two tests which were conducted during the study.

Table 3: results from the translation test

Translation words	Not translated words
66	80

Table 4: results obtained from the recognition test

Known words	Unknown words
33	40

From what have been discussed above it revealed that vocabulary can be acquired even by the informal learning or the incidental vocabulary acquisition. Learners can also obtain many new words through repeated encounters with a word they need through direct teaching of words or vocabulary instruction. Words gained receptively first and then became productively. For example, a tested word 'flee' was not known at first weeks on the test but became known at the end so the learner then can give a translation to it (i.e. productive knowledge). This confirms the assumption that made by many scholars that receptive vocabulary gained first and then became productive later. Furthermore, the words which became known were affected by the frequency of occurrence, so the number of words gained was the most frequent words or the more repeated in the text. For example, words "hall, battle" were repeated more than ten times and therefore learnt quickly. This point leads us to explain the second research question that if items that occur more frequently in the context more likely to be learned. These above results proposed that the more an item was repeated in the context, the more it was to be recognized and learned. All the vocabularies that repeated many times were known by the end of the readings. The frequency of occurrence was expected to be an affecting factor in the size of word gains the learner made. This agrees with Milton's findings (2008) that the more a word repeated in the text, the more likely it was to be recognized and learned.

In the current case study, a learner was asked to use a dictionary while reading to help him predicting the meanings of unfamiliar words. To see whether a dictionary use affect reading comprehension, the learner used a dictionary to know the meaning of some words. It seems clear from the test after each reading that the targeted words became known after the second session but in the first reading very few words were known. The study's significant outcomes were firstly showed increasing the learner's vocabulary knowledge and K succeeded in knowing most of the target words. Obviously, many researchers agree about using a bilingual dictionary in helping students predicting vocabulary items from a context. According to Ronald (2009) looked-up targeted items while reading the text became better known than not looked-up words. Some difficult words were not known for the learner at first, but using a dictionary with repeated readings helped in inferring their meanings. The current experiment showed clear and increased benefits for the participant in acquiring his knowledge of items looked up in a dictionary through rereading the text many times. The learner also reported his uptake of the whole story by the end of reading with the help of the dictionary. The learner was interviewed after finishing the test and asked if he can give a general idea of what he understood of the text. He then showed a good understanding of the selected text. Most of the tested words were not known at the first week but in the following weeks became known because of dictionary use as the learner reported and it was expected from the beginning as well. Thus, this above

explanation answers the third question that if using a dictionary affect reading comprehension. To investigate the relationship between the number of words a learner knows and learning gains, a low intermediate level student with few academic words was chosen to be tested on 146 targeted words and the scores demonstrated a good vocabulary growth until the end of reading sessions. This growth was found due to the fact that a learner who knows few words learns many new items and makes good vocabulary growth. This confirms the results obtained from the replication of A Clockwork Orange conducted by Horst et al (1998, p: 219). They concluded that "if a learner's vocabulary is large, learning gains may also be small because there are few new words available in the text to learn". Furthermore, Meara (1997) claimed that if the number of words a learner knows is small, then he/she cannot know most of the items in the context to be able to deduce the meanings of unknown vocabularies. The connection between those two factors might not be right as Meara (1997) points out that because of the ways certain readers interact with particular passages. If the learner knows a large number of words, his gains may not be large because there are very few unknown items in the text for him to know. However, if student's words are small, he may not know an adequate number of the text items to be able to deduce the meanings of unknown items. Therefore, incidental uptake may be high in a learner with small items due to an effect that have detected from Mondria and Wit-de Boer (1991) that when the text is easy to comprehend, new items are often not observed and therefore not learned. In this current experiment of low proficiency learner, vocabulary growth appears to be very limited by knowing few amounts of targeted words.

The last aim was to answer whether a binary known/unknown test was a valid and reliable test for measuring a foreign language learner vocabulary growth. A binary known/unknown format test in this study provided data about learner's level and his vocabulary knowledge development. The test asked the learner whether he knows the intended word or not. The learner knew most of the words and this test showed a good vocabulary growth. Milton (2009) also said that the test that can provide us with data is likely to be a reliable test.

General Conclusion

The investigation reported here gives an empirical evidence for the claim that a foreign language learner can learn many target words from reading. It can be claimed that this is a support to encourage students to reread texts many times in order to help new words to be learned and to understand texts. It is commonly accepted that reading can give opportunity to learn many new vocabularies especially for low intermediate level learner who has few words. Lower level learner seemed to improve his knowledge of words in a moderate rate through rereading the text over a six-week period in which some words repeated many times. In addition, it seems to have

become clear, from this study and previous studies, that one of the most important skills affecting progress in the L2 vocabulary gains is the reading task when the learner spends time rereading in the target language.

To sum up, one way to increase vocabulary growth and help students picking up a large amount of words is that when the student meets unfamiliar words in a text, he or she should reread the text again and again or when the teacher feels that the meaning of a word is not clear, (he should ask the students to reread the context again). A carefully controlled book-length reading treatment resulted in more incidental word learning than in previous experiments with shorter tasks. The longer context made it possible to explain incidental learning growth in terms of items occurrence frequency within the context.

Recommendations

Learners should be provided with good materials that can help them acquiring many new words that make their understanding very effective in the target language. One of the most important skills is the reading task and teachers should encourage learners to do more reading that offer students chances for making the most progress in the L2. Learners also should be encouraged to practice reading in and outside the classroom and reread contexts until the comprehension take place. They should be advised to keep their bilingual dictionary with them while reading in case a difficult word encountered and they also should be encouraged to read the same text many times.

Further research in this area using a more long reading treatment and testing hundreds of target items may well yield interesting and useful data. Clearly more practical research needs to be done to define whether this method holds right for other learners in other instructional environments. As our study assumes, rereading the same context has even higher gains than reading the text only once time, the implication for the teaching of reading are obvious: to optimize word learning gains, ways require to be established to motivate language learners to reread the same text more than one time. This may occur quite normally in courses where a text is read for preparing for class and then later is read in studying for an exam on the subject. Another possible way is also to present learners with some similar texts instead of just asking them to reread the same context several times. In addition, some learners used to reread the same text more than one time on their own without any instruction from the teacher. Furthermore, it is essential for teachers to let their learners in a foreign language to choose a topic or material that they want to read. This may lead to adequate comprehension of the selected material. Then teachers should test their students of their second language development and comprehension.

References

- Fraser, C. A. (1999). 'Lexical Processing Strategy Use and Vocabulary Learning through Reading'. *Studies in Second Language Acquisition Journal*, 21(2), 225-241.
- Horst, M. & Meara, P. (1999). *Test of a model for predicating second language lexical growth through reading*. Canadian Modern Language Review, 56(2),309-30.
- Horst, M., Cobb, T. & Meara, P. (1998) Beyond a Clockwork Orange: Acquiring Second Language Vocabulary through Reading, *Reading in a Foreign Language*, 11(207-223).
- Hulstijn, J. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. In P. Arnaud & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (pp. 113–125). London: MacMillan.
- Krashen, S. (1989) We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis, *the Modern Language Journal* (73)4, 440- 464.
- Meara, P. (1997) Models of vocabulary acquisition. In N. Schmitt & McCarthy, M. (Eds.) *Vocabulary: Description, acquisition, and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milton, J. (2008). Vocabulary uptake from informal learning tasks. *Language Learning Journal*, 36(2), 227-237.
- Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition.* Bristol: Multilingual Matters.
- Mondria, J. A., & Wit-de Boer, M. (1991) The effects of contextual richness on the Guessability and retention of words in a foreign language. *Applied Linguistics, 12* (3), 249-267.
- Nation, I.S.P. (1990) *Teaching and learning vocabulary*, New York: Newbury House Publishers .
- Nation, I. S.P. (2001). *Learning Vocabulary In Another Language.* Cambridge: Cambridge Univerity Press.
- Nation, P. & Gu, P. (2007). *Focus On Vocabulary*. Sydney: Macquarie University.
- Richards, J. C. & Renandya, W. A. (2002). Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ronald, J. (2009) Repeated L2 Reading With and Without A Dictionary. In Fitzpatrick, T. & Barfield, A. (Eds.) *Lexical Processing In Second Language*

Learners: Papers And Perspectives in Honor of Paul Meara, Bristol: Multilingual Matter.

- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary In Language Teaching.* Cambridge: Camdridge University Press.

Investigating the Students' Real Problems in Forming the Different Types of Adverbial Clauses (Case Study: the Third Year Students in the Faculty of Education)

Saif Islam Muftah Marie, M.A
English Department, Faculty of Education, Elmergib University

1.1 Introduction

This research seeks to investigate some problems that the third year students of English language department in the faculty of education at Elmergib University face when forming the different forms of the adverbial clause. This investigation aims to check whether the use of tense and aspect within the main and the subordinate clause, word order within the main and the subordinate clause, the agreement of the subject and the verb in the main and the subordinate clause, and the use of adverbial subordinates are the main reasons that make the students commit mistakes when forming adverbial clauses. Thus, a study was made in order to find and analyze the students' mistakes in forming the different types of adverbial clause and to provide some solutions to such mistakes.

1.2 Literature review

English clause structure puts the study of English clauses into the meaningful perspective provided by the broad essentials of structuralism and functionalism.
When learning or teaching adverbial clause, there are two perspectives that may simplify the complexity of adverbial clause. These perspectives are the structure and the function.

Concerning the importance of explaining the clause structure and the elements of the clause, Quirk et al (1974: 60) divide the elements of clause structure into two categories: main and subordinate clauses. According to Greenbaum and Quirk (1993: 203) adverbial clauses function mainly as adjuncts and disadjuncts. In those functions they are like adverbial phrases, but in their potentiality for greater explicitness, they are more often like prepositional phrases.

Like adverbials, adverbial clauses are the most productive of clause types in English. They serve primarily as adjuncts or disadjuncts in the main clause. Dowing and Locke (2006: 279) distinguish two kinds of relationship between clauses in a multiple sentence: the relationship is either of equivalence (the clauses have the same syntactic status) or the relationship is one of non-equivalence (the clauses have different status). When clauses are linked in a relationship of equivalence, we say that the relationship is paratactic. This type of linking is often treated as equivalent of coordination. On the other hand, when units of unequal status are related, we say that the relationship is hypotactic. In hypotactically related clauses, one clause is syntactically and semantically subordinated to another or to a series of clauses. It is the nature of the adverbial clause that the whole process involved in forming such a clause is the subordination process. It means that the adverbial clause contains a main clause and a subordinate clause in which the adverbial clause must be

stated. The adverbial clause must contain an adverbial subordinator which occupies the initial position of the adverbial clause. The adverbial clause is that clause which functions syntactically and semantically as an adverb. Semantically, the adverbial clauses are classified as a clause of time, place, cause, condition, concessive, adversative, purpose, result, comparison, and manner.

1.3 State of the Problem

This study seeks to check the reasons that make students form incomplete, meaningless, and ungrammatical adverbial clauses. Specifically, the study attempts to check whether the use of tense and aspect within the main and the subordinate clause, word order within the main and the subordinate clause, the agreement of the subject and the verb in the main and the subordinate clause, and the use of the adverbial subordinators are the main reasons that make the students commit such mistakes.

1.4 Significance of the Study

The following points are seen to indicate the importance of this study:1) students must learn the different forms and functions of the simple sentence; 2) students must learn the different functions of tense and aspect in the simple sentence and compound sentence before they are taught how to form and to use the complex and compound-complex structures; 3) students must be familiar with the meaning and function of the adverbial subordinators.

1.5 The Methodology of the Study

The researcher of this study examined the difficulties of forming and using the adverbial clauses faced by the third year students of English language department in the faculty of education at Elmergib University during the academic year 2016-2017. This study involved 40 randomly selected students from the given location. The approach adopted in this study was to check the students' real competence and ability of using the different forms of the adverbial clause in a form of a test, which contained a broad spectrum of questions designed to reveal the problematic aspects and areas of weakness and reasons for such shortcomings on the part of the learners. The researcher used four scales to measure which are: tense and aspect, word order of the elements within the clauses, subject-verb agreement, and the use of the adverbial subordinators.

1.6 Results and Discussions

The results of this study were as follows:

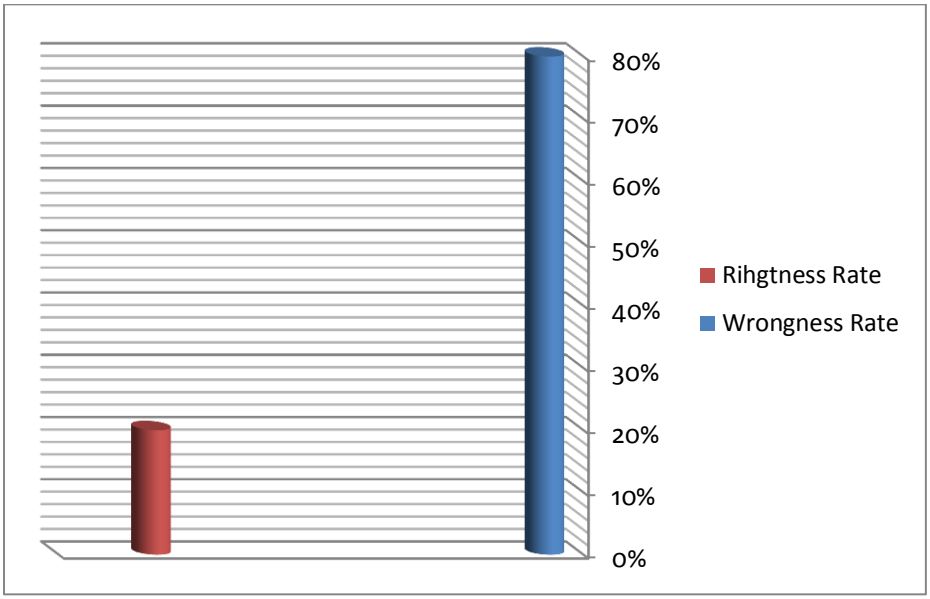


Figure 1, the Correct Uses of Tense and Aspect

In figure 1, the correct use of tense and aspect were the great difficulty for most of the students to use. Thirty of the students misused the exact tense and aspect, so the percentage of the difficulty was 80%; whereas, ten of the students used tense and aspect correctly. Thus, the percentage of correct answer was 20%. The following example shows such mistakes that students committed when they were subject to the test of the study:

He say that he will ***does*** all his duty.

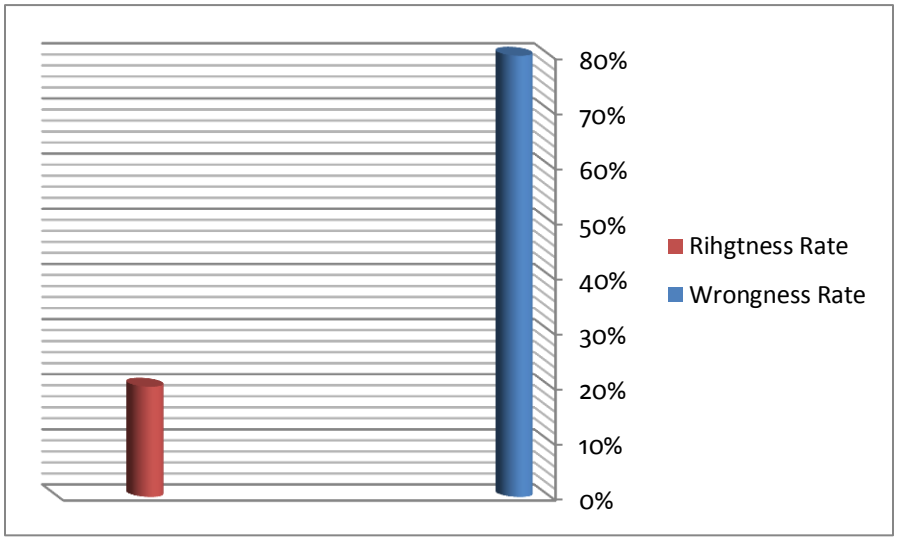


Figure 2, Word Order within Clauses

In figure 2, word order was another big difficulty for the students. Thirty of the students committed mistakes with the percentage of 80%; whereas, ten of the students committed mistakes with the percentage of 20%.

For example:

*She doesn't know where **does** he live.*

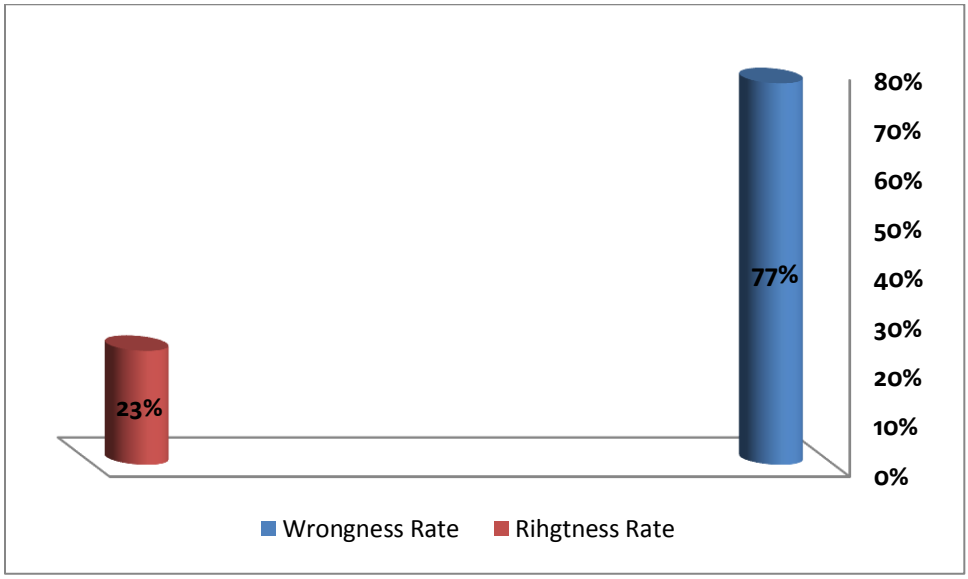


Figure 3, Subject-Verb Concord

In figure 3, subject-verb agreement constituted a major problem for the students. Twenty-eight of the students made mistakes with the percentage of 77%; whereas, twelve of the students had no difficulties with the percentage of 23%. For Example: *He **have** play for them.*

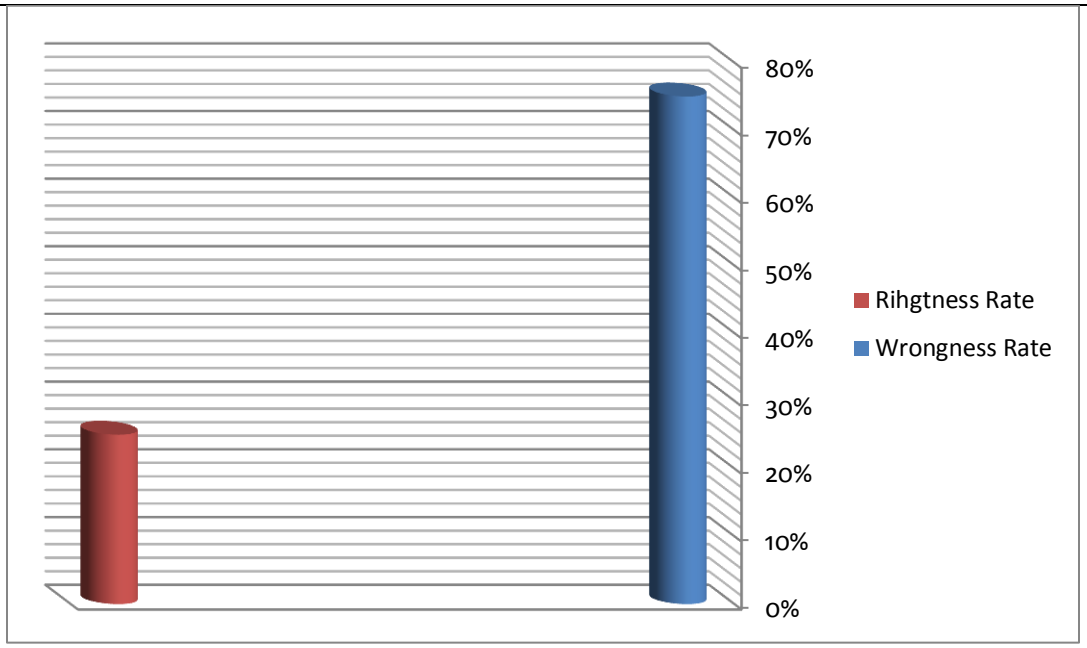


Figure 4, the Use of the Adverbial Subordinators

In figure 4, the use of the adverbial subordinators was also a big challenge for students. Twenty-five of the students had problems with the percentage of 75%; whereas, fifteen of the students gave correct answers with the percentage of 25%.

For Example: *This is the same class **when** I studied English*.

1.7 Conclusion

Having checked the difficulties against the students' mistakes, the researcher concludes that the findings of the study showed that the third year students of English Language Department in the Faculty of Education at Elmergib university during the academic year 2016/2017 encountered a wide range of difficulties informing the different types of adverbial clause. The students' mistakes can be attributed to the complexity of the complex structure of the adverbial clause, interference of the students' mother tongue, and overgeneralization.

1.8 Recommendations

In the light of the implications drawn from the study, the following recommendations are offered:

1- The different types of adverbial clause are taught after the students acquire and master the different forms of the simple sentence and the compound sentence.

2- There are a lot of different subordinate conjunctions and each one has a different form and function. Consequently, students should be given comprehensive exercises on the uses and the functions of these different subordinate conjunctions.

3- Students should do a lot of practice on English tenses and the notion of aspect in the

simple and compound structures before they are taught how to form and to use the complex and compound-complex structures .

References

Dowing, A and Locke, P. A University course in English grammar. UK: Prentice Hall: Longman. (2006)

Eckersley, C. E and Eckersley, J. M. A comprehensive English grammar. London: Longman (1974)

Frank, Marcella. Modern English. New Jersey: practice Hall. (1985)

Graver, B. D. Advanced English practice. Hong Kong: Oxford UP. (1986)

Greenbaum, S. An introduction to English grammar. England: Longman(1993)

Greenbaum, S. and Quirk, R. A student's grammar of the English language. Hong Kong: Longman(1993)

Murphy, R. English grammar in use. New York: Cambridge University press. (1989)

The best fitted regression line procedure for analytic rotation in factor analysis

العدد 11

Nadia B. Gregni and Adel Ewhida
Tripoli University, Faculty of Science, Department of Statistics, P.O. Box 13219, Tripoli, Libya

Abstract

Factor analysis (FA) sometimes show complicated patterns, and they are not easy to interpret. When the coefficients of a given (FA) are all with similar sizes, or when a few are large and the remainders are small, the factor looks easy to interpret. When there are intermediate loadings, as well as large and small ones, the factor is more difficult to interpret. To overcome this problem one can perform a rotation on the factors to produce some new factors. In this paper a new method of rotation is proposed, depends on the best fitted regression line.

Key words**:** Factor analysis, Interpretability of factors, Rotation of axes, Regression.

1- Introduction

Thurstone (1947) presents most of the rationales for rotating factors, while Cattell (1978) defended its use. They confirm that this procedure simplifies the factor structure. Therefore, makes its interpretation easier. Carroll (1953) presented the first analytic criterion for determining psychologically interpretable factors.

The most popular rotation method is the varimax rotation developed by Kaiser (1958). Clarkson and Jennrich (1988) have unified this approach in rotation programs. The rotation methods are usually employed to rotate the factors to factors whose coefficients are as close to 0 or 1 as possible. These methods are designed to attain the properties of what Thurstone (1947) and Cattell (1978) called simple structure. The objective of simple structure is to produce a new set of vectors, each one involving primarily a subset of the original variables with as little overlap as possible so that the original variables are divided into groups somewhat independent of each other. Note that, ideal simple structure is difficult to obtain and the rotated variables are no longer uncorrelated.

2- Orthogonal Rotation

Suppose that the first m factors account for most of the variation in a $p-$dimensional data set $\underline{X} = [X_1, X_2, \dots, X_p]'$. Then it can be argued that, it is more important to interpret simply the $m - dimensional$ space defined by these m factors than interpreting each individual factor. One way to tackle this objective is to rotate the axes within this $m - dimensional$ space in a way that simplifies the interpretation of the axes as much as possible. The $p - factor$ analyses have the form $\underset{p\times 1}{\underline{Z}} = \underset{p\times p}{U'}\ \underset{p\times 1}{\underline{X}}$. This transformation transform the p correlated variables $X_1, X_2, \dots, X_p$ into p new uncorrelated variables $Z_1, Z_2, \dots, Z_p$. The coordinate axes of these new variables are described by the characteristic vectors $\underline{u_i}$, which make up the matrix U of direction cosines used in the transformation. Since the transformation is one to one, then the inverse is given by

$$\underset{p\times 1}{\underline{X}} = \underset{p\times p}{U}\ \underset{p\times 1}{\underline{Z}} \qquad (1)$$

When considering the first factors we get

$$\underset{p\times 1}{\underline{\hat{X}}} = \underset{p\times p}{U}\ \underset{p\times 1}{\underline{Z}}$$

Now given that $\underset{m\times m}{T}$ is an orthogonal matrix, i.e., $\underset{m\times m}{T}\ \underset{m\times m}{T'} = \underset{m}{I}$,

Then equation (1) can be rewritten as

$$\underset{p\times 1}{\hat{\underline{X}}} = \underset{p\times m}{U}\ \underset{m}{I}\ \underset{m\times 1}{\underline{Z}}$$

Then

$$\underset{p\times 1}{\hat{\underline{X}}} = \underset{p\times m}{U}\ \underset{m\times m}{T}\ \underset{m\times m}{T'}\ \underset{m\times 1}{\underline{Z}}$$

Therefore

$$\underset{p\times 1}{\hat{\underline{X}}} = \underset{p\times m}{U^*}\ \underset{m\times 1}{\underline{Z^*}} \qquad (2)$$

Where $\underset{p\times m}{U^*} = \underset{p\times m}{U}\ \underset{m\times m}{T}$, and $\underset{m\times 1}{\underline{Z^*}} = \underset{m\times m}{T/}\ \underset{m\times 1}{\underline{Z}}$

Here the orthogonal matrix T is a rotation matrix that rotates U and results in the rotated matrix, U^*. When using the $V-$ vectors instead of the U $-$ vectors in equation (1), equation (2) can be written as

$$\underset{p\times 1}{\hat{\underline{X}}} = \underset{p\times m}{V^*}\ \underset{m\times 1}{\underline{Y^*}}$$

Where $\underset{p\times m}{V^*} = \underset{p\times m}{V}\ \underset{m\times m}{T}$, and $\underset{m\times 1}{\underline{Y^*}} = \underset{m\times m}{T/}\ \underset{m\times 1}{\underline{Y}}$, (since $V = U\Delta^{\frac{-1}{2}}$, $\underline{Y} = \Delta^{\frac{-1}{2}}\underline{Z}$)

Here the orthogonal matrix T is a rotation matrix that rotates V and results in an rotated matrix, V^* . The orthogonal matrix T has the form

$$T = \begin{bmatrix} \cos\theta_{11} & \cos\theta_{12} & \dots & \cos\theta_{1m} \\ \cos\theta_{21} & \cos\theta_{22} & \dots & \cos\theta_{2m} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ \cos\theta_{m1} & \cos\theta_{m2} & \dots & \cos\theta_{mm} \end{bmatrix}$$

Where θ_{ij} is the angle of rotation between the old axis i and the new axis j. After rotation the new rotated variables are no longer uncorrelated. We can prove this as follows:
Consider $\underline{Z^*}$ of equation (2), i.e.,

$$\underline{Z^*} = T'\underline{Z}$$

where $(Z_j^*) = \sum_{k=1}^{m} \lambda_k cos^2\theta_{kj}$, $\quad j = 1, 2, \dots., m,$
and $(Z_j^*, Z_h^*) = \sum_{k=1}^{m} \lambda_k \cos\theta_{kj}\cos\theta_{kh}$, $\quad j, h = 1, 2, \dots., m, \quad j \neq h.$
So the correlation coefficient between the rotated variables and is given by

$$corr(Z_j^*, Z_h^*) = \frac{\sum_{k=1}^{m} \lambda_k \cos\theta_{kj}\cos\theta_{kh}}{\sqrt{(\sum_{k=1}^{m} \lambda_k cos^2\theta_{kj})(\sum_{k=1}^{m} \lambda_k cos^2\theta_{kh})}} \text{ , } j, h = 1, 2, \dots., m, \quad j \neq h \qquad (3)$$

Clearly $corr(Z_j^*, Z_h^*) \neq 0$ except if θ_{kj} or θ_{kh} is equal to 90° or λ_j is equal to zero for all $k = 1, 2, \dots., m$, which are impossible. It is clear from equation (3) that $corr(Z_j^*, Z_h^*)$ is a function of $\lambda's$ and $\theta's$. This means that the correlation between Z_j^* and Z_h^* can be computed easily by using equation (3), without the need to compute the covariance matrix of the new rotated variables.

1. The Best Fitted Regression Line Procedure

The angle of rotation θ can be determined in optimal way if we use the regression line that passes through most of the points. The regression method for determining the angle of rotation θ goes as follows:

i. Plot the points (v_{i1}, v_{i2}), $\quad i = 1, 2, \dots, p.$

ii. From the plot, consider the points that show linear relationship between $\underline{V_1}$ and $\underline{V_2}$. Then partition the matrix V into two submatrices $V^{(1)}$ and $V^{(2)}$ such that $V = \begin{bmatrix} V^{(1)} \\ V^{(2)} \end{bmatrix}$, where $V^{(1)}$consists of points look to be linearly related, $i = 1, 2$.

iii. Fit the best regression line to the points in each matrix. For example the regression line of $\underline{V_2^{(1)}}$ on $\underline{V_1^{(1)}}$ can be given as $\underline{V_2^{(1)}} = \hat{a} + \hat{\beta}\underline{V_1^{(1)}}$, where $\hat{\beta}$ in the least squares estimate of the slope of the regression line. Consider the regression line of the submatrix of high coefficient of multiple determination, R^2.

iv. Determine the angle θ of rotation as $\theta = \tan^{-1}(\hat{\beta})$.

v. Compute the rotation matrix T.

vi. The new rotated vectors can be obtained as $E = VT$.

Note that:

This procedure cannot be applied if the pairs of data are not linear. We can use this procedure when m is greater than two. We rotate only two factors, which have no easy interpretation while we fix remaining factors. For example when $m = 3$ we fix one factor and rotate the other two. Since $\theta_{11} = 0.0$and $\theta_{21} = \theta_{31} = \theta_{12} = \theta_{13} = 90$. So the rotation matrix T can be given as

$$T = \begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 0 & \cos\theta_{22} & \cos\theta_{23} \\ 0 & \cos\theta_{32} & \cos\theta_{33} \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 0 & \cos\theta & -\sin\theta \\ 0 & \sin\theta & \cos\theta \end{bmatrix}$$

Where $\theta = \theta_{22}, \theta_{23} = 90 + \theta, \theta_{32} = 90 - \theta$ and $\theta_{33} = \theta$.

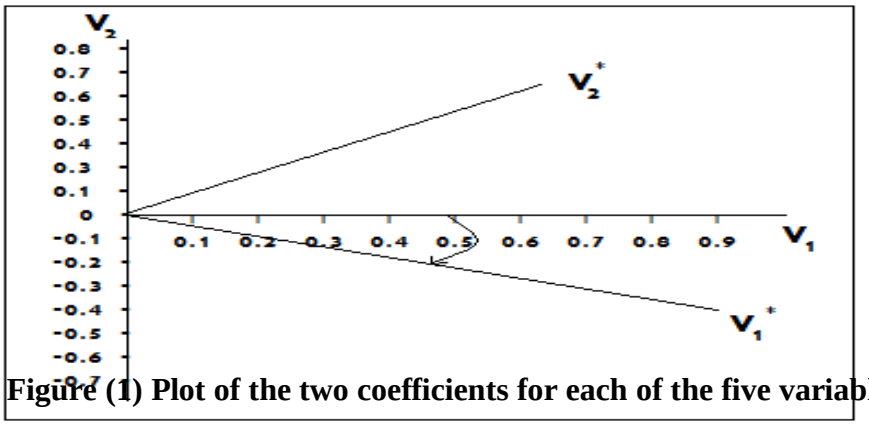


Figure (1) Plot of the two coefficients for each of the five variables

3- Example Rencher (2004)

This example is given to illustrate the best fitted regression line procedure. A data consists of a 12-year old girl made five ratings on a nine-point semantic differential scale for each of seven of her acquaintances. The ratings were based on the five adjectives "kind", "intelligent", "happy", "likeable" and "just".

Following the steps of the best fitted regression line procedure, we proceed as follows:

i. Plot the points (v_{i1}, v_{i2}), $i = 1,2,3,4,5$. The plot is shown in figure (1).

ii. Partition V into two submatrices,

$$V^{(1)} = \begin{bmatrix} 0.519 & 0.807 \\ 0.704 & 0.667 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} \underline{v_1^{(1)}} & \underline{v_2^{(1)}} \end{bmatrix} \quad and \quad V^{(2)} = \begin{bmatrix} 0.969 & -0.231 \\ 0.785 & -0.587 \\ 0.971 & -0.210 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} \underline{v_1^{(2)}} & \underline{v_2^{(2)}} \end{bmatrix}$$

Since the number of points in $V^{(2)}$ are higher than that in $V^{(1)}$, so we will use the submatrix $V^{(2)}$

iii. Fit the best regression line of $\underline{v_2^{(2)}}$ on $\underline{v_1^{(2)}}$. Using the Minitab program it is found that the $\underline{v_2^{(2)}} = -2.14 + 1.98\underline{v_1^{(2)}}$

Also the coefficient of multiple determination of $\underline{v_2^{(2)}}$ on $\underline{v_1^{(2)}}$ is $R^2 = 99.80\%$.

iv. So $\theta^* = \tan^{-1}(1.98) = 63.20^\circ$ then $\theta = -26.80$.

v. See Table (1)

vi. See Table (1)

From Table (1) we observe that:

1) When $\theta = -26.8$ the interpretation become clearer than that of original factors as well as the graphical procedure.
2) The amount of variability obtained from the rotated factors is same as that of original factors.
3) The variance of the first rotated factor using the regression method is higher than that of graphical rotated factor and very close to that of first factor analysis.

Table (1) presents the coefficients of the first two original and rotated factors using $V-vectors$, coefficients of graphically rotation of factors analysis and coefficients of best fitted regression line procedure. The amount of variability explained in each variable by the first two factors for each variable $\left(\boldsymbol{R^2_{X_j/Z_1,Z_2}}\right)$ is given in the last column of Table (1). Considering (v_{i1}, v_{i2}) the coefficient pairs, $i = 1,2,3,4,5$ as points and plotting $\left(\underline{V_1}, \underline{V_2}\right)$ space, we obtain the scatter plot shown in Figure (1), an orthogonal rotation through -35° (see Rencher (2004)) would bring the axes closer to two of the points (variables) i.e., Intelligent close to V_2^* while Happy close to V_1^* .

Table (1) Coefficients of graphical rotated FA, regression rotation and $\boldsymbol{R^2_{X_j/Z_1,Z_2}}$.

Method / Variables	Coefficients of factors		Graphical rotated factors $\theta = -35$		Regression rotated factors $\theta = -26.8$		$R^2_{X_j/Z_1,Z_2}$
	V_1	V_2	V_1^*	V_2^*	E_1	E_2	
Kind	0.969	-0.231	0.927	o.367	0.970	0.231	0.993
Intelligent	0.519	0.807	-0.037	0.959	0.099	0.955	0.921
Happy	0.785	-0.587	0.980	-0.031	0.966	-0.170	0.960
Likeable	0.971	-0.210	0.916	0.385	0.962	0.250	0.987
Just	0.704	0.667	0.194	0.950	0.328	0.913	0.940
Cumulative Proportion	0.653	0.960	0.539	0.960	0.583	0.960	

Now the interpretation of the rotated coefficients is clear. The first factor is associated with variables 1, 3 and 4; Kind, Happy and Likeable. The second factor is associated with the a parson's perceived humanity or amiability, while the second involves more rational practices.

4- Conclusion

From these studies, we conclude that: the interpretation of best fitted regression line procedure as well as the graphical procedure is the same.

5- References

Carroll JB. 1953. An analytical solution for approximating simple structure in factor analysis. Psychometrika 18: 23-38

Cattell RB. 1978. The Scientific Use of Factor Analysis in Behavioral and Life Sciences. New York: Pleenum Press.

Clarkson DB. and Jennrich RJ. 1988. Quartic rotation criteria and algorithms. Psychometrika 53: 251-259.

Kaiser HF. 1968. The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. Psychometrika 23: 187-200.

Rencher AC. 2004. Methods of Multivariate Analysis. 2^{nd} Edition, Wiley, New York.

Thurstone LL. 1947. Multiple factor analysis. University of Chicago Press.

A CASE STUDY OF LIBYAN AND SERBIAN TEACHERS`ATTITUDES TOWARDS INCLUSION EDUCATION

Saleh Muftah Alyasir & Mufida Abduallah Alhaseek
Faculty of Education, Elmergib University

Abstract

The purpose of this study was to examine teachers' attitudes toward including students with special needs in general education classrooms in two schools: one of them Libyan school , and the other school is Serbian. This study examined the general attitudes of teachers toward inclusion and the variables that are believed to be associated with these attitudes. The study sample was formed by full-time Libyan school teachers, who teach in Serbian school, namely Ds Milan D Milicevic. There were eighty teachers; forty from Libyan school and forty from Serbian school too.The inclusive attitudes of these teachers were measured using multidimensional attitudes toward Inclusive Education Scale which has 18 items.IES which is used in this study had been developed by Marian Mahat (2008). One- way between subjects ANOVA, T-test, and Person correlation were used to investigate from the study hypotheses, results showed that all teachers expressed positive attitudes toward all statements of behavioral dimension, and all of them believe in the general concept of inclusive the students with special needs in general education classrooms from behavioral dimension too.

This paper reveals that the majority teachers expressed more negative attitudes toward the inclusion of student with mental retardation, and Visual impairments than they did toward other disabilities, including students with emotional and behavioral disorders, but their attitudes were positive toward inclusive about learning disabilities, emotional and behavioral disorders, visual impairment, and physically disability.

Key words: Attitudes, Inclusion, Visual, emotional and behavioral disorders, learning disabilities, emotional and behavioral disorders, Hearing impairment, physically disability.

الملخص

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على اتجاهات عينة من المعلمين الليبيين و الصرب نحو دمج التلاميذ ذوي الفئات الخاصة في مدراس التعليم العام, تكونت عينة الدراسة من 80 معلم ومعلمة , 40 منهم ليبيون يدرسون بالمدرسة العربية بجمهورية صربيا, و 40 منهم من الصرب يدرسون بمدرسة صربية في بلغراد, تم استخدام مقياس الاتجاهات نحو الدمج الذي طورته ماريانا ماتا (2008) و الذي يتكون من 18 عبارة تقيس 3 جوانب من الاتجاهات و هي الجانب المعرفي و السلوكي و الأخلاقي, وا ستخدم الدراسة اختبارات كل من تحليل التباين الأحادي (Anova), و اختبار ت للفروق (T test) للتحقق من فرضيات الدراسة. و كانت أهم نتائج الدراسة هي وجود اتجاهات إيجابية للمعلمين نحو دمج فئات كل من ذوي صعوبات العلم، و ذوي الصعوبات السلوكية و الانفعالية, و ذوي الإعاقات السمعية, و ذوي الإعاقات البدنية في مدارس التعليم العام, في حين كانت اتجاهاتهم سلبية نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقات العقلية و الإعاقات البصرية.

Introduction

Inclusive is allowing all students, typically developing and those with special needs, to learn in the same environment with fair but not equal opportunities. The "fair" in this statement is that each child should have the opportunity to learn at its own level, and modifications should be available to those who need them. This is different from Least Restrictive Environment (LRE), which is a requirement of the law. LRE requires students to be educated in the environment most suitable for them and their needs.Inclusion has many benefits for students with and without special needs(Berry, 2006). Research also demonstrates benefits for teachers that work in inclusive environments (Boling, 2007).

1.1 Definition of inclusive education

Inclusive education is, very simply, a statement of everyone's fundamental right to access education and not be excluded(Dixon, 2005; Ellis, Tod, & Graham-Matheson, 2008; Stubbs & Alliance, 2002), it was first introduced from an international perspective at the Salamanca World Conference in 1994 in Spain which included international papers about children with special needs (Ainscow & César, 2006). In some countries, inclusive education is thought of as an approach to serve special educational needs children within general education settings. Internationally, however, inclusive education is seen as a system which caters for the needs of a diverse range of learners and supports diversity, effectively eliminating all forms of discrimination (UNICEF, 2007).Over the years the terms "inclusive education" and "integrated education" have been used interchangeably in some countries (e.g. the United Kingdom), and the term "mainstreaming" has been used in the United States of America(Eagly & Chaiken, 1993).

In the United States, inclusive education is defined as the education of children with disabilities with their non-disabled peers to the maximum extent appropriate. Some other countries use the term "integration", but the term "inclusive education" is broader than „integration‟ (Long, Wood, Littleton, Passenger, & Sheehy, 2010)."Integrated education" generally refers to an approach in which children with disabilities and learning difficulties are placed in a mainstream setting and given help to fit in, but in an inclusive education system school and school practices were developed to support a diverse range of learners in mainstream settings which made schools more flexible and child-centred ((Long et al., 2010)). In recent years, the concept of inclusive education has expanded to allow all manner of disadvantaged children to be educated such as working children ((Milačić-Vidojević, Glumbić, & Kaljača, 2010).

1.2 Attitude and Theory of Planned Behavior.

Historically, Campbell, (1963) has defined attitude that terms of an acquired behavioral disposition, As defined by (Allport, 1935 is degree of positive or negative evaluation, or "a mental ,,and neural state of attitude readiness exerting a dynamic influence upon" behavior(Eagly&Chaiken,1993) says that one widespread conceptualization of attitude is the tripartite model. According to the tripartite model, an attitude is comprised of three correlated, but distinct, components: affect, cognition, and behavior. Affective measures of attitude include self-report measures of feelings about attitude objects and physiological measures such as blood

pressure and heart rate. Cognitive measures may include beliefs about attitude objects and judged evaluative favorability toward attitude objects. (Farley &Stasson 2003).

Ajzen,1987 Confirms that according to the Theory of Planned Behavior (TPB) , the factors have effects to relationships between attitudes toward behavior's, normative beliefs, perceived behavioral control, intention and behavior. According to the theory, the most important determinant of a person's behavior is behavior intent and it specifically puts forward three conceptually independent determinants of intentions(Mahat, 2008). The Theory of Planned Behavior is the theory that it will be based on the researcher to measure teacher's attitude toward inclusive students with special needs in general schools.

1.3 Teacher's Attitudes Toward Inclusion.

In this research, the attitudes of teachers in general and special education towards inclusive were explored. Specifically, this research was designed to determine the attitudes of educators towards students with special needs. How do the attitudes of general education teachers and special education teachers differ? Do teachers believe in the idea of full inclusive?

1.4 What are attitudes and perceptions?

As this review seeks to be inclusive, broad and widely accepted definitions are preferred. An attitude is defined in the Oxford Dictionary of Psychology (2003) as "an enduring pattern of evaluative responses towards a person, object or issue. According to a frequently quoted classical definition, it is a more or less consistent pattern of affective, cognitive, and conative or behavioral responses towards a psychological object, but the consistency implied by this definition is a supposition that is frequently unmatched by reality, and it is possible to have an attitude towards something without ever having the opportunity to express it in behaviour" (p.63). To perceive something on the other hand is to "become aware or gain knowledge or understanding of something through the senses, or to comprehend or grasp a stimulus" (p.514) and a perception is therefore "the act, process, or product of perceiving, the ability or capacity to perceive, or a particular way of perceiving" (p.543). Sorrentino and Higgins (1986) provide a model which links attitudes and perceptions and suggest that "the influence of attitudes on behaviour occurs as a result of the impact that attitudes have on perceptions of the attitude object in the immediate situation and on definitions of the event, […] without such selective perception, attitudes would not affect behavior" (p.223).

The Research suggests that negative attitudes may affect teachers behavior in their ability to deal with students with learning difficulties (Garmon, 2004) and in the quality of their interactions(Cook, 2001). The views and expectations held by a teacher may therefore not only affect the success of S&L interventions, but also the child's performance (Sadler, 2005).

1.5 Teachers' attitudes towards the inclusive of students with special needs.

Research suggests that teachers' attitudes towards inclusive can have a profound effect on the success of inclusive programmers. However, teachers' attitude towards the inclusive of special need students appears to have been neglected in previous research. Drawing on Eagly&Chaiken's (1993) investigates the cognitive (thoughts), affective (feelings) and conative (intentions towards action) components of teachers' attitudes towards the inclusive of

children with SM into mainstream settings. It also attempted to investigate whether teachers who associated more favourable characteristics with a child with SM would have more positive attitudes towards their inclusive. Finally, it sought to ascertain whether teacher-related variables (gender, age, years of teaching experience) were associated with teachers' attitudes.

1.6 What are influences attitudes towards inclusive education?

A systematic literature review of factors influencing teachers' attitudes towards integration/inclusive by Avramidis and Norwich (2002) identified three key variables. They are child-related variables, teacher-related variables and educational environment-related variables. Whilst this study appears to remain the most detailed international review of this topic, subsequent research findings generally link to the variables identified by Avramidis and Norwich (2002). Each variable will be discussed in relation to up-to-date research.

1.7 Student-related variables

Child-related variables as defined by Avramidis and Norwich (2002) refer to the nature and severity of the presenting difficulty. Specifically, in their review Avramidis and Norwich (2002) suggested that attitudes towards integration were influenced by whether a child's difficulty was physical and sensory, cognitive or behavioral in nature. Indeed, subsequent research by Avramidis and Kalyva (2007) found that teachers felt that children with sensory impairment (visual or hearing), Autism, brain injury or a neurological disorder were the most challenging to accommodate in a mainstream setting, followed by children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), challenging behaviour or emotional difficulties and lastly children with mild or specific difficulties, moderate learning difficulties, physical or motor problems. Hastings and Oakford (2003) however, found less positive attitudes were associated with children with emotional and behavioral difficulties as opposed to purely learning difficulties. This was supported by Ellins and Porter (2005) who noted, "Pupils with behaviour problems were not the most popular of students with special educational needs" (p. 192). In terms of the severity of the presenting difficulty, Sharma and Chow (2008) found that Principals' attitudes were more positive when associated with children with less severe disabilities.

Historically, the link between contact experience and attitudes tended to point to increased exposure to student with SN resulting in more positive attitudes, In line with this, subsequent research studies have found that increased teaching experience (Avramidis & Kalyva, 2007; Sharma & Chow, 2008) and social contact with a child with SEN (Parasuram, 2006) tend to be associated with more positive attitudes.

2 Child with disability.

(a) General. Child with a disability means as having mental retardation, a hearing impairment (including deafness), a speech or language impairment, a visual impairment (including blindness), a serious emotional disturbance (referred to in this part as "emotional disturbance"), an orthopedic impairment, autism, traumatic brain injury, the other health impairment, a specific learning disability, deaf-blindness, or multiple disabilities, and who, by reason thereof, needs special education and related services.

(b) - Children aged three through nine experiencing developmental delays. Child with a disability for children aged three through nine (or any subset of that age range, including ages three through five) include who is experiencing developmental delays, as defined by the State and as measured by appropriate diagnostic instruments and procedures, in one or more of the following areas: Physical development, cognitive development, communication development, social or emotional development, or adaptive development; and Who, by reason thereof, needs special education and related services.

(c) Definitions of disability terms. The terms used in this definition of a child with a disability are defined as follows:

1- Autism means a developmental disability significantly affecting verbal and nonverbal communication and social interaction, generally evident before age three, that adversely affects a child's educational performance. Other characteristics often associated with autism are engagement in repetitive activities and stereotyped movements, resistance to environmental change or change in daily routines, and unusual responses to sensory experiences.

2- Deaf-blindness means concomitant hearing and visual impairments, the combination of which causes such severe communication and other developmental and educational needs that they cannot be accommodated in special education programs solely for children with deafness or children with blindness.

3- Deafness means a hearing impairment that is so severe that the child is impaired in processing linguistic information through hearing, with or without amplification that adversely affects a child's educational performance.

4- Emotional disturbance means a condition exhibiting one or more of the following characteristics over a long period of time and to a marked degree that adversely affects a child's educational performance:

(A) An inability to learn that cannot be explained by intellectual, sensory, or health factors.

(B) An inability to build or maintain satisfactory interpersonal relationships with peers and teachers.

(C) Inappropriate types of behavior or feelings under normal circumstances.

(D) A general pervasive mood of unhappiness or depression.

(E) A tendency to develop physical symptoms or fears associated with personal or school problems.

(ii) Emotional disturbance includes schizophrenia. The term does not apply to children who are socially maladjusted, unless it is determined that they have an emotional disturbance..

5- Hearing impairment means an impairment in hearing, whether permanent or fluctuating, that adversely affects a child's educational performance but that is not included under the definition of deafness in this section.

6- Mental retardation means significantly subaverage general intellectual functioning, existing concurrently with deficits in adaptive behavior and manifested during the developmental period, that adversely affects a child's educational performance.

7- Multiple disabilities means concomitant impairments (such as mental retardation-blindness or mental retardation-orthopedic impairment), the combination of which causes such

severe educational needs that they cannot be accommodated in special education programs solely for one of the impairments. Multiple disabilities does not include deaf-blindness.

8- Orthopedic impairment means a severe orthopedic impairment that adversely affects a child's educational performance. The term includes impairments caused by a congenital anomaly, impairments caused by disease (e.g., poliomyelitis, bone tuberculosis), and impairments from other causes (e.g., cerebral palsy, amputations, and fractures or burns that cause contractures).

9- Other health impairment means having limited strength, vitality, or alertness, including a heightened alertness to environmental stimuli, that results in limited alertness with respect to the educational environment, that—(i) Is due to chronic or acute health problems such as asthma, attention deficit disorder or attention deficit hyperactivity disorder, diabetes, epilepsy, a heart condition, hemophilia, lead poisoning, leukemia, nephritis, rheumatic fever, sickle cell anemia, and Tourette syndrome; and (ii) Adversely affects a child's educational performance.

10- Specific learning disability (i) General. Specific learning disability means a disorder in one or more of the basic psychological processes involved in understanding or in using language, spoken or written, that may manifest itself in the imperfect ability to listen, think, speak, read, write, spell, or to do mathematical calculations, including conditions such as perceptual disabilities, brain injury, minimal brain dysfunction, dyslexia, and developmental aphasia. (ii) Disorders not included. Specific learning disability does not include learning problems that are primarily the result of visual, hearing, or motor disabilities, of mental retardation, of emotional disturbance, or of environmental, cultural, or economic disadvantage.

11- Speech or language impairment means a communication disorder, such as stuttering, impaired articulation, a language impairment, or a voice impairment, that adversely affects a child's educational performance.

(12) Traumatic brain injury means an acquired injury to the brain caused by an external physical force, resulting in total or partial functional disability or psychosocial impairment, or both, that adversely affects a child's educational performance. Traumatic brain injury applies to open or closed head injuries resulting in impairments in one or more areas, such as cognition; language; memory; attention; reasoning; abstract thinking; judgment; problem-solving; sensory, perceptual, and motor abilities; psychosocial behavior; physical functions; information processing; and speech. Traumatic brain injury does not apply to brain injuries that are congenital or degenerative, or to brain injuries induced by birth trauma.

(13) Visual impairment including blindness means an impairment in vision that, even with correction, adversely affects a child's educational performance. The term includes both partial sight and blindness. (Authority: 20 U.S.C. 1401(3); 1401(30)) [71 FR 46753, Aug. 14, 2006, as amended at 72 FR 61306, Oct. 30, 2007]

3 Aim Study

The aim of the study is to examine teachers' attitudes toward including students with disabilities in general education classrooms in Libya and Serbia. With the use of the contextualized version of the Principal and Inclusion Survey, the researcher was able to determine factors that affect teachers‟ attitudes toward inclusive education as well as the attitudes of primary school teachers toward inclusion in Belgrade District. Several research hypotheses guided this study. They are as follows:

H1- Based on teacher's nationality; there are no differences in attitudes towards inclusive specific types of disabilities between teachers who participated in the study.

H2- Based on teacher's gender; there are no differences in attitudes toward inclusive specific types of disabilities between teachers who participated in the study.

H3-Based on teacher ages, there are no differences in attitudes towards inclusive specific types of disabilities between teachers who participated in the study.

H4-There is no relation between teacher'sattitudes towards inclusive students with special needs in general education classrooms and teaching experience about teachers who participated in the study.

4 Methodology

4.1 The study sample

The sample chosenin this study was teachers'attitudes from different backgrounds towards inclusive education. They were full- time teachers. The number of the participants was eighty teachers from both Libyan schools in Serbia and Serbian schools. Each group of teachers was forty.

4.2 Descriptive percentages statistics: Group's dispersion

The descriptive statistics tables that follow present the full distribution of frequencies and percentages of the study sample according to the age, the gender, and the teaching experience about teachers who participated in the study.

(Table 1) Respondents
by groups study sample according to gender and nationality.

Nationality / Gender	Libyan		Serbian		Total	
	Frequency	Percent	Frequency	Percent	Frequency	Percent
Male	16	20%	6	7.5%	22	27.5%
Female	24	30%	34	42.5%	58	72.5%
Total	40	50%	40	50%	80	100%

The above table reveals gender differences of participated respondents in this project, the participated respondents in this project are 27.5 % males, 20% Libyan males, and 7.5 % are Serbian males. While of participated respondents in this project are 72.5 % are females, 30 % are Libyan females are, and 42% are Serbian females.

(Table 2) Respondents
Teachers' mean scores and standard deviations subdivided by teaching experience.

Nationality / Gender	Libyan		Serbian		Total	
	Mean	Std	Mean	std	Mean	std
Male	12.81	6.94	12.33	7.33	12.68	6.88
Female	10.08	6.55	16.76	9.03	14.00	8.69
Total	11.17	6.76	16.10	8.86	13.63	8.21

The results indicated that, on average teaching experience are (M = 13.63, SD = 8.21). Teachers expressed attitudes that are more negative. Serbian females have highest average, it was (M = 16.76, SD = 9.03), the second was Libyan males, it was (M = 12.81, SD = 6.94), the third average was Serbian males, they have (M = 12.33, SD = 7.33), finally, Libyan females, their average was (M = 10.08, SD = 6.55).

4.3 The Research Instrument.

The researcher used multidimensional attitudes toward Inclusive education Scale which has 18 items. Marian Mahat (2008) developed that's scale. The purpose of her study was to develop a multidimensional instrument that could effectively measure affective, cognitive and behavioral aspects of attitudes, Models within Item Response Theory and Classical Test Theory were used for calibrating the subscales.The scale has also criteria: Brevity - administration would not be a deterrent for its use; Ease of administration - requiring no extensive instructions or trained examiners; Flexibility - for use with different groups of educators; Valid–fulfill sufficient evidence of validity; and Reliable – fulfill sufficient evidence of reliability, so ranged the Cronbach reliability for each subscale was substantial, returning alpha coefficients between 0.77 and 0.91(Mahat, 2008).

4.4 Validity of the Instrument

Convergent validity is the extent to which scores on the measure in question are related to scores on other measures of the same construct or similar constructs (COZBY,2011;p104).

In this research, validity subscale from Scale, convergent validity has used. Correlation between subscales was examined to explore relations between them. The analysis, presented in Table (3), showed that the subscales independently form constructs. As the response continuum was reversed for a number of items, the correlation between the subscales indicated positive correlation. There was a medium positive correlation between the affective and cognitive variables; and high positive correlation between affective and behaviour and between cognitive and behaviorvariables. This means that high levels of one dimension of attitudes are associated with high levels of another dimension of attitudes; particularly positive affective and cognitive attitudes are associated with positive behavioral intentions in inclusive education. This indicates Scale the attitudes toward inclusive has validity.

Table 3
Inter-subscale correlations

	Cognitive	Affective	Behavioral
Cognitive	1.00		
Affective	0.26*	1.00	
Behavioral	0.25*	0.38**	1.00

4.5 Reliability of the Instrument

Cronbach'sAlpha is indicator of reliability based on internal consistency, provides us with the average of all possible split-half reliability coefficients. To actually perform the calculation, scores on each item are correlated with scores on every other item. A large number of correlation coefficients are produced; you would only want to do this with a computer! The value of Cronbach's alpha is based on the average of all the inter-item correlation coefficients and the number of items in the measure. Again, you should note that more items will be associated with higher reliability.(COZBY ,2011;p99).

Reliability analysis of the questionnaire continuous study variables reveals Cronbach'sAlpha value 0.82, this is above 0.7, and it indicates this research instrument's continuous study variables have internal consistency reliability.

To answer research hypotheses the following statistical procedures will be used, Pearsoncorrelation, t-test procedure, and two-way between-subjects analysis of variance (ANOVA).

5 The Results of the study.

After changing negative phrases degrees of scale, degrees of the scale has been modified to reflect the attitudes truth for teachers, so, have gave (-2= strongly disagree, -1 = disagree, 0 = neutral, 1 = agree, 2 = strongly agree).The total score of the scale range become from -36 to 36, and the zero is the degree which separates between who has positive attitude, and who has negative attitude from inclusive the students with special needs in general education classrooms.To finding degrees of the subscales from scale, items about the subscales have been collected. Sum of items from 1 to 6 reflect cognitive dimension, the sum of items from 7 to 12 reflect affective dimension, and sum of items from 13 to 18 reflect behavioral dimension. In addition, Item No. 15 from behavioral dimension was used to measure the attitude of the sample towards the integration of physically disability (PD)in the parte three which measure attitudes teachers toward specific types of disabilities (i.e., learning disabilities (LD), emotional and behavioral disorders (E&BD, hearing impairment (HI), visual impairment (VI), mental retardation (MR), and physically disability (PD) too).this chapter will explored Libyan and Serbian teachers' attitudes toward the inclusive students with special needs in general education classrooms and variables associated with these attitudes. This chapter will include the results of this study.

5.1 Firstly, investigation hypothesis one.

(Based on teacher's nationality, there are no differences in attitudes toward inclusive specific types of disabilities between teachers who participated in the study). To investigate this hypothesis, the table 4 was used.

Table (4)

Numbers Analyses of Variance: Between participants based on nationality for specific types of disabilities

	LIBYAN		SERBIAN				
	Mean	Std. d	Mean	Std. d	T test	DF	Sig
Learning Disabilities	-0.13	1.36	-0.54	1.06	1.09	38	0.28
Emotional and Behavioral Disorders	-0.13	1.09	0.58	1.02	-2.10	38	0.06
Hearing Impairment	0.25	1.24	0.29	1.04	-0.11	38	0.91
Visual Impairment	0.13	1.41	0.13	1.12	0.00	38	1.00
Mental Retardation	1.38	1.02	1.54	0.83	-0.57	38	0.58
Physically Disability	0.31	1.25	0.50	1.25	-0.46	38	0.64

The t-test procedure revealed that non-significant mean difference between Libyan and Serbian teachers attitudes for specific types of disabilities based on nationality. So, hypothesis one (Based on nationality, there are no differences in attitudes toward specific types of disabilities between teachers who participated in the study) had reject.

5.2 Secondly, investigation hypothesis two.

Based on teacher's gender, there are no differences in attitudes toward inclusive specific types of disabilities between teachers who participated in the study).To investigate this hypothesis, table 5 was used.

Table (5)

Numbers Analyses of Variance: Between participants based on gender for specific types of disabilities

	Male		Female				
	Mean	Std. d	Mean	Std. d	T test	DF	Sig
Learning Disabilities	-0.18	1.33	-0.41	1.14	0.78	78	0.44
Emotional and Behavioral Disorders	-0.09	1.06	0.07	1.21	-0.54	78	0.59
Hearing Impairment	0.23	1.45	-0.16	1.25	1.17	78	0.25
Visual Impairment	0.14	1.55	0.17	1.35	-0.10	78	0.92
Mental Retardation	1.45	0.96	1.40	1.09	0.22	78	0.83
Physically Disability	0.59	1.22	0.59	1.03	0.02	78.00	0.99

The t-test procedure revealed that non-significant mean difference between males and females teachers' attitudes for specific types of disabilities. So, secondly hypothesis (Based on gender, there are no differences in attitudes toward specific types of disabilities between teachers who participated in the study) unfulfilled.

5.3 Thirdly, investigation hypothesis three.

(Based on teacher ages, there are no differences in attitudes toward inclusive the students with special needs in general education classrooms between teachers who participated in the study).To investigate this hypothesis, the tables 22, was used.

Table (6)
Analyses of Variance: Between participants with age on dimensions of attitudes.

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Cognitive	Between Groups	4.98	2.00	2.49	0.09	0.91
	Within Groups	2132.5	77.00	27.70		
Affective	Between Groups	85.33	2.00	42.67	1.44	0.24
	Within Groups	2287.1	77.00	29.70		
Behavioral	Between Groups	8.65	2.00	4.33	0.27	0.76
	Within Groups	1225.1	77.00	15.91		
Attitude	Between Groups	92.21	2.00	46.10	0.35	0.71
	Within Groups	10244.1	77.00	133.04		

At the teachers groups, the ANOVA results, found no significant differences between teachers based on their ages toward inclusive for all dimensions of attitudes. Accordingly reject the hypothesis three.

5.4 Fourthly, investigation hypothesis four

(There is no relation between attitudes toward inclusive education the students with special needs in general education classrooms and teaching experience about teachers who participated in the study).To investigate this hypothesis, the table was used.

Table (7)
Correlation between attitudes toward inclusive types of disabilities and teaching experience

	L D	E&B D	HI	V I	M R	P D
Pearson Correlation	.205	-.076	.052	.227*	.110	.034
Sig. (2-tailed)	.068	.506	.645	.042	.332	.762

At the teachers experience, the Pearson Correlation results didn't demonstrate that a significant correlation was found about teachers attitude toward inclusive for all specific types of disabilities except their attitude from students with visual impairment (VI) which has significant at p = 0.04 as table 26 has showed. The table indicated positive correlation between the teachers experience and attitude toward inclusive for students with visual impairment (VI). This means that high levels of attitudes are associated with high levels of teacher experience. And possibly, teachers whom have long experience they realize that student who has visual impairment (VI), he can adaptation with normal students more than other types of disabilities which we Search about. Based on results in table 26, hypothesis 4 was rejecting about students with visual impairment (VI), versus acceptance it for the other types of disabilities, which we Search about.

6 Conclusion

The factors that affect teacher's attitudes toward inclusive education are perplexing and although existing literature establishes that there are several factors that affect teacher's attitudes toward inclusion, only two of these factors affect teachers in district studying. The aim of this study was to examine factors influencing " attitudes toward inclusive education. The study also sought to determine the effect of specific variables on the attitudes of teachers toward inclusive education. In summation based on the related literature in inclusive education and teachers' attitude and the research findings of this study, it was concluded that:

1- All teachers have expressed positive attitudes toward all statements of behavioral dimension to measure attitudes toward inclusive the students with special needs in general education classrooms.
2- All of teachers believe in the general concept of inclusive the students with special needs in general education classrooms from behavioral dimension.
3- The majority teachers expressed more negative attitudes toward the inclusion of student with mental retardation, and Visual impairments than they did toward other disabilities, including students with emotional and behavioral disorders.
4- The teachers attitudes were positive toward inclusive about learning disabilities, emotional and behavioral disorders, visual impairment, and physically disability.
5- There are differences in attitudes toward inclusive education the students with special need in general education classrooms between teachers who participated in the study on cognitive attitudes and sum of attitudes based on nationality.
6- The male teachers had positive attitude more than femalesteachers on cognitive and behavioral attitudes toward inclusive education of the students with special needs in general education classrooms, but there are no differences in attitudes toward inclusive education whit specific types of disabilities between teachers who participated in the study.
7- The study found significant differences between teachers based on their ages toward inclusive for all dimensions of attitudes.
8- Teacher experiences have no effects for attitudes toward inclusive education of the students with special needs in general education classrooms.

7 Limitations and Recommendations for Future Research

There are several limitations that should be addressed in the present study. Given these limitations, results should be interpreted with caution. However, these limitations may provide insight for future research efforts. One of these limitations is that the present study investigated the attitudes of a selected group of teachers in two schools located in the part of Belgrade. Moreover the study utilized a relatively small sample size of 80 teachers, it is important to note that all participants were drawn from two schools. Therefore, generalizability of results may be limited due to the sampling method. Thus, one of the questions that should be raised in future research is to what extent do the attitudes of the teachers who participated in this study regarding inclusion compare to the attitudes of teachers in other teacher education programs in different regions. Similar studies should be

conducted in other areas of Serbian and Libya. The following are a list of additional recommendations:

1- Better inclusive services need to be established.
2- More funding should be a priority for inclusion across the country and not in selected areas.
3- More scholarship opportunities should be made available for general educators to get training.
4- School buildings should be mandated by law to be structurally safe and accommodating for children with diverse needs.
5- More and better awareness should be established as it relates to inclusive education and the different levels of inclusivity.

8 Bibliography

1- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education, 21*(3), 231-238.
2- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*(4), 367-389.
3- Berry, R. A. W. (2006). Inclusion, power, and community: Teachers and students interpret the language of community in an inclusion classroom. *American Educational Research Journal, 43*(3), 489-529.
4- Boling, E. (2007). "Yeah, but I still don't want to deal with it". Changes in a Teacher Candidate's Conceptions of Inclusion. *Teaching Education, 18*(3), 217-231.
5- Cook, B. G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education, 34*(4), 203-213.
6- Dixon, S. (2005). Inclusion–not segregation or integration is where a student with special needs belongs. *Journal of Educational Thought, 39*(1), 33-53.
7- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
8- Ellis, S., Tod, J., & Graham-Matheson, L. (2008). Special Educational Needs and Inclusion: Reflection and Renewal. *Birmingham: NASUWT*.
9- Long, M., Wood, C., Littleton, K., Passenger, T., & Sheehy, K. (2010). *The psychology of education*: Routledge.
10- Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education, 23*(1), 82-92.
11- Milačić-Vidojević, I., Glumbić, N., & Kaljača, S. (2010). Attitudes of Belgrade University students towards people with intellectual disabilities. *Pedagogija, 65*(4), 601-612.
12- Sharma, U., & Chow, E. W. (2008). The attitudes of Hong Kong primary school principals toward integrated education. *Asia Pacific Education Review, 9*(3), 380-391.
13-Stubbs, S., & Alliance, A. (2002). *Inclusive education: where there are few resources*: Atlas Alliance.
14- UNICEF, U. (2007). A human rights-based approach to education for all. *New York*.

DIFFERENTIAL SANDWICH THEOREMS FOR CERTAIN SUBCLASSES OF ANALYTIC FUNCTIONS

Somia M. Amsheri

Department of Mathematics, Faculty of Science, Elmergib University, AL Khums, Libya

Abstract

In the present paper, we derive some subordination and superordination results for p-valent functions in the open unit disk by using certain fractional derivative operatore. Some special cases are also considered.

Keywords: p-valent function, Differential subordination, Differential superordination, fractional derivative operators.

Mathematics subject classification: 30C45, 26A33

1. Introduction and Preliminaries

Let $\mathcal{H}(\mathcal{U})$ denote the class of analytic functions in the open unit disk $\mathcal{U} = \{z : |z| < 1\}$ and let $\mathcal{H}[a,p]$ denote the subclass of the functions $f \in \mathcal{H}(\mathcal{U})$ of the form:

$$f(z) = a + a_p z^p + a_{p+1} z^{p+1} + \cdots \qquad (a \in \mathbb{C}, p \in N)$$

Also, let $A(p)$ be the class of functions $f \in \mathcal{H}(\mathcal{U})$ of the form

$$f(z) = z^p + \sum_{n=1}^{\infty} a_{p+n} z^{p+n} \qquad , p \in N \tag{1.1}$$

and set $A \equiv A(1)$.

Let $f, g \in \mathcal{H}(\mathcal{U})$, we say that the function f is subordinate to g, if there exist a Schwarz function w, analytic in $\mathcal{U}$, with $w(0) = 0$ and $|w(z)| < 1$, $(z \in \mathcal{U})$, such that $f(z) = g(w(z))$ for all $z \in \mathcal{U}$.

This subordination is denoted by $f \prec g$ or $f(z) \prec g(z)$. It is well known that, if the function g is univalent in $\mathcal{U}$, then $f(z) \prec g(z)$ if and only if $f(0) = g(0)$ and $f(\mathcal{U}) \subset g(\mathcal{U})$.

Let $p(z), h(z) \in \mathcal{H}(\mathcal{U})$, and let $\Phi(r,s,t;\, z) : \mathbb{C}^3 \times \mathcal{U} \to \mathbb{C}$. If $p(z)$ and $\Phi(p(z), zp'(z), z^2 p''(z);\, z)$ are univalent functions, and if $p(z)$ satisfies the second-order superordination

$$h(z) \prec \Phi(p(z), zp'(z), z^2 p''(z); z) \tag{1.2}$$

then $p(z)$ is called to be a solution of the differential superordination (1.2). (If $f(z)$ is subordinatnate to $g(z)$, then $g(z)$ is called to be superordinate to $f(z)$). An analytic function $q(z)$ is called a subordinant if $q(z) \prec p(z)$ for all $p(z)$ satisfies (1.2) . An univalent subordinant $\tilde{q}(z)$ that satisfies $q(z) \prec \tilde{q}(z)$ for all subordinants $q(z)$ of (1.2) is said to be the best subordinant.

Recently, Miller and Mocanu [5] obtained conditions on $h(z), q(z)$ and Φ for which the following implication holds true:

$$h(z) \prec \Phi(p(z), zp'(z), z^2\, p''(z); z) \Longrightarrow q(z) \prec p(z)$$

with the results of Miller and Mocanu [5], Bulboaca [2] investigated certain classes of first order differential superordinations as well as superordination-preserving integral operators[3]. Ali et al. [1] used the results obtained by Bulboaca [3] and gave the sufficient conditions for certain normalized analytic functions $f(z)$ to satisfy

$$q_1(z) \prec \frac{zf'(z)}{f(z)} \prec q_2(z)$$

where $q_1(z)$ and $q_2(z)$ are given univalent functions in $\mathcal{U}$ with $q_1(0) = 1$ and $q_2(0) = 1$. Shanmugam et al. [8] obtained sufficient conditions for a normalized analytic functions to satisfy

$$q_1(z) \prec \frac{f(z)}{zf'(z)} \prec q_2(z)$$

and

$$q_1(z) \prec \frac{z^2 f'(z)}{(f(z))^2} \prec q_2(z)$$

where $q_1(z)$ and $q_2(z)$ are given univalent functions in $\mathcal{U}$ with $q_1(0) = 1$ and $q_2(0) = 1$.

Let ${}_2F_1(a, b; c; z)$ be the Gauss hypergeometric function defined for $z \in \mathcal{U}$ by, (see Srivastava and Karlsson [9])

$${}_2F_1(a, b; c; z) = \sum_{n=0}^{\infty} \frac{(a)_n\, (b)_{n\ z^n}}{(c)_n\, n!} \tag{1.3}$$

where $(\lambda)_n$ is the Pochhammer symbol defined, in terms of the Gamma function, by

$$(\lambda)_n = \frac{\Gamma(\lambda + n)}{\Gamma(\lambda)} = \begin{cases} 1 & , \quad n = 0 \\ \lambda(\lambda+1)(\lambda+2) \ldots . (\lambda+n-1) & , \quad n \in \mathbb{N} \end{cases} \tag{1.4}$$

for $\lambda \neq 0, -1, -2, \ldots$

We recall the following definitions of fractional derivative operators which were used by Owa [6], (see also [7]) as follows:

Definition 1.1. *The fractional derivative operator of order λ is defined,*

$$D_z^{\lambda} f(z) = \frac{1}{\Gamma(1-\lambda)} \frac{d}{dz} \int_0^z \frac{f(\xi)}{(z-\xi)^{\lambda}} d\xi \tag{1.5}$$

where $0 \leq \lambda < 1, f(z)$ *is analytic function in a simply- connected region of the z-plane containing the origin, and the multiplicity of* $(z-\xi)^{-\lambda}$ *is removed by requiring log* $(z-\xi)$ *to be real when* $z-\xi > 0$.

Definition 1.2. *Let* $0 \leq \lambda < 1$, *and* $\mu, \eta \in \mathbb{R}$. *Then, in terms of the familiar Gauss's hypergeometric function* ${}_2F_1$, *the generalized fractional derivative operator* $J_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta}$ *is*

$$J_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z) = \frac{d}{dz}\left(\frac{z^{\lambda-\mu}}{\Gamma(1-\lambda)}\int_0^z (z-\xi)^{-\lambda} f(\xi)\, {}_2F_1\left(\mu-\lambda, 1-\eta; 1-\lambda; 1-\frac{\xi}{z}\right) d\xi\right) \quad (1.6)$$

where $f(z)$ *is analytic function in a simply- connected region of the z-plane containing the origin with the order* $f(z) = O(|z|^{\varepsilon})$, $z \to 0$, *where* $\varepsilon > max\{0, \mu-\eta\} - 1$, *and the multiplicity of* $(z-\xi)^{-\lambda}$ *is removed by requiring* $log(z-\xi)$ *to be real when* $z-\xi > 0$.

Definition 1.3. *Under the hypotheses of Definition 1.2, the fractional derivative operator* $J_{0,Z}^{\lambda+m,\mu+m,\eta+m} f(z)$ *of a function* $f(z)$ *is defined by*

$$J_{0,z}^{\lambda+m,\mu+m,\eta+m} f(z) = \frac{d^m}{dz^m} J_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z) \quad (1.7)$$

Notice that

$$J_{0,z}^{\lambda,\lambda,\eta} f(z) = D_z^{\lambda} f(z), \qquad 0 \leq \lambda < 1 \quad (1.8)$$

With the aid of the above definitions, we define a modification of the fractional derivative operator $M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)$ by

$$M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z) = \frac{\Gamma(p+1-\mu)\Gamma(p+1-\lambda+\eta)}{\Gamma(p+1)\Gamma(p+1-\mu+\eta)} z^{\mu} J_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z) \quad (1.9)$$

for $f(z) \in A(p)$ and $\lambda \geq 0$; $\mu < p+1$; $\eta > \max(\lambda, \mu) - p - 1; p \in N$. Then it is observed that $M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)$ maps $A(p)$ onto itself as follows:

$$M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z) = z^p + \sum_{n=1}^{\infty} \delta_n(\lambda, \mu, \eta, p)\, a_{p+n} z^{p+n} \quad (1.10)$$

where

$$\delta_n(\lambda,\mu,\eta,p)=\frac{(p+1)_n(p+1-\mu+\eta)_n}{(p+1-\mu)_n(p+1-\lambda+\eta)_n} \tag{1.11}$$

It is easily verified from (1.10) that

$$z\left(M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta}f(z)\right)'=(p-\mu)\,M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1}f(z)+\mu\,M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta}f(z) \tag{1.12}$$

Notice that

$$M_{0,z}^{0,0,\eta}f(z)=f(z),$$

and

$$M_{0,z}^{1,1,\eta}f(z)=\frac{zf'(z)}{p}$$

The object of this paper is to derive several subordination and superordination results for p-valent functions involving certain fractional derivative operator.

In order to prove our results we mention to the following known results which shall be used in the sequel.

Lemma 1.4. [7] *Let $\lambda,\mu,\eta\in\mathbb{R}$, such that $\lambda\geq 0$ and $k>max\{0,\mu-\eta\}-1$. Then*

$$J_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta}z^k=\frac{\Gamma(k+1)\Gamma(k-\mu+\eta+1)}{\Gamma(k-\mu+1)\Gamma(k-\lambda+\eta+1)}z^{k-\mu} \tag{1.13}$$

Definition 1.5. [5] *Denoted by Q the set of all functions f that are analytic and injective in $\bar{\mathcal{U}}-E(f)$ where*

$$E(f)=\left\{\xi\in\partial\mathcal{U}:\lim_{z\to\xi}f(z)=\infty\right\}$$

and are such that $f'(\xi)\neq 0$ for $\xi\in\partial\mathcal{U}-E(f)$.

Lemma 1.6 [4] *Let the function q be univalent in the open unit disk $\mathcal{U}$, and θ and φ be analytic in a domain D containing $q(\mathcal{U})$ with $\varphi(w)\neq 0$ when $w\in q(\mathcal{U})$. Set $Q(z)=zq'(z)\varphi(q(z))$ and $h(z)=\theta(q(z))+Q(z)$. Suppose that*

1. *Q is starlike univalent in $\mathcal{U}$, and*
2. *$Re\left(\frac{zh'(z)}{Q(z)}\right)>0$ for $z\in\mathcal{U}$*

If

$$\theta\big(p(z)\big)+zp'(z)\varphi(p(z))\prec\theta\big(q(z)\big)+zq'(z)\varphi(q(z))$$

then $p(z)\prec q(z)$ and q is the best dominant.

Lemma 1.7. [2] *Let the function q be univalent in the open unit disk $\mathcal{U}$, and θ and φ be analytic in a domain D containing $q(\mathcal{U})$ with $\varphi(w) \neq 0$ when $w \in q(\mathcal{U})$. Suppose that*

1. $Re\left(\frac{\theta\prime(q(z))}{\varphi(q(z))}\right) > 0$ *for* $z \in \mathcal{U}$
2. $zq'(z)\varphi\big(q(z)\big)$ *is starlike univalent in* $\mathcal{U}$.

If $p(z) \in \mathcal{H}[q(0),1] \cap Q$ with $p(\mathcal{U}) \subseteq D$, and $\theta\big(p(z)\big) + zp'(z)\varphi(p(z))$ is univalent in $\mathcal{U}$, and

$$\theta\big(q(z)\big) + zq'(z)\varphi(q(z)) \prec \theta\big(p(z)\big) + zp'(z)\varphi(p(z))$$

then $q(z) \prec p(z)$ and q is the best subordinant.

2. Subordination and superordination for p-valent functions

We begin with the following result involving differential subordination between analytic functions.

Theorem 2.1. *Let* $\frac{z^p\, M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)}{\left(M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)\right)^2} \in \mathcal{H}(\mathcal{U})$ *and let the function $q(z)$ be analytic and univalent in $\mathcal{U}$ such that $q(z) \neq 0, (z \in \mathcal{U})$. Suppose that* $\frac{zq'(z)}{q(z)}$ *is starlike and univalent in $\mathcal{U}$. Let*

$$Re\left\{1 + \frac{\xi}{\beta} q(z) + \frac{2\delta}{\beta}\big(q(z)\big)^2 - \frac{zq'(z)}{q(z)} + \frac{zq''(z)}{q'(z)}\right\} > 0 \qquad (2.1)$$

$$(\delta, \xi, \beta \in \mathbb{C};\ \beta \neq 0)$$

If $f(z) \in A(p)$, and

$$F_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z) = \alpha + \xi\left(\frac{z^p\, M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)}{\left(M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)\right)^2}\right) + \delta\left(\frac{z^p\, M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)}{\left(M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)\right)^2}\right)^2 +$$

$$\beta\left[(p-\mu-1)\frac{M_{0,z}^{\lambda+2,\mu+2,\eta+2} f(z)}{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)} - 2(p-\mu)\frac{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)}{M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)} + (p+1-\mu)\right] \qquad (2.2)$$

If q satisfies the following subordination:

$$F_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z) \prec \alpha + \xi q(z) + \delta\big(q(z)\big)^2 + \beta\frac{zq'(z)}{q(z)}$$

$$(\lambda \geq 0;\ \mu < p+1;\ \eta > \max(\lambda,\mu) - p - 1;\ p \in N;\ \alpha, \delta, \xi, \beta \in \mathbb{C};\ \beta \neq 0)$$

then

$$\frac{z^p\, M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)}{\left(M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)\right)^2} \prec q(z) \tag{2.3}$$

and q is the best dominant.

Proof. Let the function $p(z)$ be defined by

$$p(z) = \frac{z^p\, M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)}{\left(M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)\right)^2}$$

So that, by a straightforward computation, we have

$$\frac{zp'(z)}{p(z)} = p + \frac{z\left(M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)\right)'}{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)} - \frac{2z\left(M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)\right)'}{M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)}$$

By using the identity (1.12) we obtain

$$\frac{zp'(z)}{p(z)} = (p-\mu-1)\frac{M_{0,z}^{\lambda+2,\mu+2,\eta+2} f(z)}{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)} - 2(p-\mu)\frac{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)}{M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)} + (p+1-\mu)$$

By setting $\theta(w) = \alpha + \xi w + \delta w^2$ and $\varphi(w) = \frac{\beta}{w}$, it can be easily verified that θ is analytic in $\mathbb{C}$, φ is analytic in $\mathbb{C}\setminus\{0\}$, and that $\varphi(w) \neq 0,\ (w \in \mathbb{C}\setminus\{0\})$. Also, by letting

$$Q(z) = zq'(z)\varphi\big(q(z)\big) = \beta\frac{zq'(z)}{q(z)}$$

and

$$h(z) = \theta\big(q(z)\big) + Q(z) = \alpha + \xi q(z) + \delta\big(q(z)\big)^2 + \beta\frac{zq'(z)}{q(z)}$$

we find that $Q(z)$ is starlike univalent in $\mathcal{U}$ and that

$$Re\left\{\frac{zh'(z)}{Q(z)}\right\} = Re\left\{1 + \frac{\xi}{\beta}q(z) + \frac{2\delta}{\beta}\big(q(z)\big)^2 - \frac{zq'(z)}{q(z)} + \frac{zq''(z)}{q'(z)}\right\} > 0$$

The assertion (2.3) of Theorem 2.1 now follows by an application of Lemma 1.6.

Remark 1. For the choices $q(z) = \frac{1+Az}{1+\mathrm{Bz}}$, $-1 \le B < A \le 1$ and $q(z) = \left(\frac{1+z}{1-z}\right)^{\varepsilon}$, $0 < \varepsilon \le 1$ in Theorem 2.1, we get the following results (Corollary2.2 and Corollary 2.3) below.

Corollary 2.2. *Assume that* (2.1) *holds. If* $f \in A(p)$, *and*

$$F_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z) \prec \alpha + \xi\left(\frac{1+Az}{1+\mathrm{Bz}}\right) + \delta\left(\frac{1+Az}{1+\mathrm{Bz}}\right)^2 + \frac{\beta(A-B)z}{(1+Az)(1+Bz)}$$

$$(\lambda \ge 0;\ \mu < p+1;\ \eta > \max(\lambda,\mu) - p - 1;\ p \in N;\ \alpha,\delta,\xi,\beta \in \mathbb{C};\ \beta \neq 0)$$

where $F_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z)$ *is as defined in* (2.2), *then*

$$\frac{z^p\, M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)}{\left(M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)\right)^2} \prec \frac{1+Az}{1+\mathrm{Bz}}$$

and $\frac{1+Az}{1+Bz}$ *is the best dominant.*

Corollary 2.3. *Assume that* (2.1) *holds. If* $f \in A(p)$, *and*

$$F_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z) \prec \alpha + \xi\left(\frac{1+z}{1-\mathrm{z}}\right)^{\varepsilon} + \delta\left(\frac{1+z}{1-\mathrm{z}}\right)^{2\varepsilon} + \frac{2\beta\varepsilon z}{1-z^2}$$

$$(\lambda \geq 0;\ \mu < p+1;\ \eta > \max(\lambda,\mu) - p - 1;\ p \in N;\ \alpha,\delta,\xi,\beta \in \mathbb{C};\ \beta \neq 0)$$

where $F_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z)$ *is as defined in* (2.2), *then*

$$\frac{z^p\, M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)}{\left(M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)\right)^2} \prec \left(\frac{1+z}{1-\mathrm{z}}\right)^{\varepsilon}$$

and $\left(\frac{1+z}{1-\mathrm{z}}\right)^{\varepsilon}$ *is the best dominant.*

Next, by appealing to Lemma 1.7 of the preceding section, we prove the following.

Theorem 2.4. *Let* q *be analytic and univalent in* $\mathcal{U}$ *such that* $q(z) \neq 0$ *and* $\frac{zq'(z)}{q(z)}$ *be starlike and univalent in* $\mathcal{U}$. *Further, let us assume that*

$$Re\left\{\frac{2\delta}{\beta}\left(q(z)\right)^2 + \frac{\xi}{\beta}q(z)\right\} > 0\,, \qquad (\delta,\xi,\beta \in \mathbb{C};\ \beta \neq 0) \quad (2.4)$$

If $f(z) \in A(p)$,

$$\frac{z^p\, M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)}{\left(M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)\right)^2} \in \mathcal{H}[q(0),1] \cap Q$$

and $F_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z)$ is *univalent in* $\mathcal{U}$, *then*

$$\alpha + \xi q(z) + \delta\left(q(z)\right)^2 + \beta\frac{zq'(z)}{q(z)} \prec F_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z)$$

$$(\lambda \geq 0;\ \mu < p+1;\ \eta > \max(\lambda,\mu) - p - 1;\ p \in N;\ \alpha,\delta,\xi,\beta \in \mathbb{C};\ \beta \neq 0)$$

implies

$$q(z) \prec \frac{z^p\, M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)}{\left(M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)\right)^2} \quad (2.5)$$

and q *is the best subordinant where* $F_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z)$ *is as defined in* (2.2).

Proof. By setting $\theta(w) = \alpha + \xi w + \delta w^2$ and $\varphi(w) = \frac{\beta}{w}$, it can be easily verified that θ is analytic in $\mathbb{C}$, φ is analytic in $\mathbb{C} \setminus \{0\}$, and that $\varphi(w) \neq 0$, $(w \in \mathbb{C} \setminus \{0\})$. Since q is convex (univalent) function it follows that,

$$Re\left\{\frac{\theta'(q(z))}{\varphi(q(z))}\right\} = Re\left\{\frac{2\delta}{\beta}\big(q(z)\big)^2 + \frac{\xi}{\beta}q(z)\right\} > 0$$

$$(\delta, \xi, \beta \in \mathbb{C};\ \beta \neq 0)$$

The assertion (2.5) of Theorem 2.4 now follows by an application of Lemma 1.7.

Combining Theorem 2.1 and Theorem 2.4, we get the following sandwich theorem.

Theorem 2.5. *Let q_1 and q_2 be univalent in $\mathcal{U}$ such that $q_1(z) \neq 0$ and $q_2(z) \neq 0$, $z \in \mathcal{U}$ with $\frac{zq_1'(z)}{q_1(z)}$ and $\frac{zq_2'(z)}{q_2(z)}$ being starlike univalent. Suppose that q_1 satisfies* (2.4) *and q_2 satisfies* (2.1). *If $(z) \in A(p)$,*

$$\frac{z^p\, M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)}{\left(M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)\right)^2} \in \mathcal{H}[q(0), 1] \cap Q$$

and $F_{\lambda,\mu,\eta}(\xi, \beta, \delta, f)(z)$ is *univalent in $\mathcal{U}$, then*

$$\alpha + \xi q_1(z) + \delta\big(q_1(z)\big)^2 + \beta\frac{zq_1'(z)}{q_1(z)} \prec F_{\lambda,\mu,\eta}(\xi, \beta, \delta, f)(z)$$

$$\prec \alpha + \xi q_2(z) + \delta\big(q_2(z)\big)^2 + \beta\frac{zq_2'(z)}{q_2(z)}$$

$$(\lambda \geq 0;\ \mu < p+1;\ \eta > \max(\lambda, \mu) - p - 1;\ p \in N;\ \alpha, \delta, \xi, \beta \in \mathbb{C};\ \beta \neq 0)$$

implies

$$q_1(z) \prec \frac{z^p\, M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)}{\left(M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)\right)^2} \prec q_2(z) \tag{2.6}$$

and q_1 and q_2 are respectively the best subordinant and the best dominant where $F_{\lambda,\mu,\eta}(\xi, \beta, \delta, f)(z)$ is as defined in (2.2).

Remark 2. For $\lambda = \mu = 0$ in Theorem 2.5, we get the following result.

Theorem 2.6. *Let q_1 and q_2 be univalent in $\mathcal{U}$ such that $q_1(z) \neq 0$ and $q_2(z) \neq 0$, $z \in \mathcal{U}$ with $\frac{zq_1'(z)}{q_1(z)}$ and $\frac{zq_2'(z)}{q_2(z)}$ being starlike univalent. Suppose that q_1 satisfies* (2.4) *and q_2 satisfies* (2.1). *If $f(z) \in A(p)$,*

$$\frac{z^{p+1}f'(z)}{pf^2(z)} \in \mathcal{H}[q(0),1] \cap Q$$

and let

$$F_1(\xi,\beta,\delta,f)(z) = \alpha + \xi\left(\frac{z^{p+1}f'(z)}{pf^2(z)}\right) + \delta\left(\frac{z^{p+1}f'(z)}{pf^2(z)}\right)^2 + \beta\left[\frac{zf''(z)}{f'(z)} - \frac{2zf'(z)}{f(z)} + p + 1\right]$$

is *univalent in* $\mathcal{U}$, *then*

$$\alpha + \xi q_1(z) + \delta\big(q_1(z)\big)^2 + \beta\frac{zq_1'(z)}{q_1(z)} \prec F_1(\xi,\beta,\delta,f)(z)$$

$$\prec \alpha + \xi q_2(z) + \delta\big(q_2(z)\big)^2 + \beta\frac{zq_2'(z)}{q_2(z)}$$

$$(p \in N;\ \alpha,\delta,\xi,\beta \in \mathbb{C};\ \beta \neq 0)$$

implies

$$q_1(z) \prec \frac{z^{p+1}f'(z)}{pf^2(z)} \prec q_2(z) \tag{2.7}$$

and q_1 and q_2 are respectively the best subordinant and the best dominant.

Theorem 2.7. *Let* $\frac{M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta}f(z)}{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1}f(z)} \in \mathcal{H}(\mathcal{U})$ *and let the function* $q(z)$ *be analytic and univalent in* $\mathcal{U}$ *such that* $q(z) \neq 0, (z \in \mathcal{U})$. *Suppose that* $\frac{zq'(z)}{q(z)}$ *is starlike and univalent in* $\mathcal{U}$. *Assume that* (2.1) *holds and* $f(z) \in A(p)$, *and*

$$T_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z) = \alpha + \xi\left(\frac{M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta}f(z)}{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1}f(z)}\right) + \delta\left(\frac{M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta}f(z)}{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1}f(z)}\right)^2 +$$

$$\beta\left[(p-\mu)\frac{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1}f(z)}{M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta}f(z)} - (p-\mu-1)\frac{M_{0,z}^{\lambda+2,\mu+2,\eta+2}f(z)}{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1}f(z)} - 1\right] \tag{2.8}$$

If q *satisfies the following subordination:*

$$T_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z) \prec \alpha + \xi q(z) + \delta\big(q(z)\big)^2 + \beta\frac{zq'(z)}{q(z)}$$

$$(\lambda \geq 0;\ \mu < p+1;\ \eta > \max(\lambda,\mu) - p - 1;\ p \in N;\ \alpha,\delta,\xi,\beta \in \mathbb{C};\ \beta \neq 0)$$

then

$$\frac{M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta}f(z)}{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1}f(z)} \prec q(z) \tag{2.9}$$

and q *is the best dominant.*

Proof. Let the function $p(z)$ be defined by

$$p(z)=\frac{M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta}f(z)}{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1}f(z)}$$

So that, by a straightforward computation, we have

$$\frac{zp'(z)}{p(z)}=\frac{z\left(M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta}f(z)\right)'}{M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta}f(z)}-\frac{z\left(M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1}f(z)\right)'}{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1}f(z)}$$

By using the identity (1.12) we obtain

$$\frac{zp'(z)}{p(z)}=(p-\mu)\frac{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1}f(z)}{M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta}f(z)}-(p-\mu-1)\frac{M_{0,z}^{\lambda+2,\mu+2,\eta+2}f(z)}{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1}f(z)}-1$$

By setting $\theta(w)=\alpha+\xi w+\delta w^2$ and $\varphi(w)=\frac{\beta}{w}$, it can be easily verified that θ is analytic in $\mathbb{C}$, φ is analytic in $\mathbb{C}\setminus\{0\}$, and that $\varphi(w)\neq 0,\ (w\in\mathbb{C}\setminus\{0\})$. Also, by letting

$$Q(z)=zq'(z)\varphi\big(q(z)\big)=\beta\frac{zq'(z)}{q(z)}$$

and

$$h(z)=\theta\big(q(z)\big)+Q(z)=\alpha+\xi q(z)+\delta\big(q(z)\big)^2+\beta\frac{zq'(z)}{q(z)}$$

we find that $Q(z)$ is starlike univalent in $\mathcal{U}$ and that

$$Re\left\{\frac{zh'(z)}{Q(z)}\right\}=Re\left\{1+\frac{\xi}{\beta}q(z)+\frac{2\delta}{\beta}\big(q(z)\big)^2-\frac{zq'(z)}{q(z)}+\frac{zq''(z)}{q'(z)}\right\}>0$$

The assertion (2.9) of Theorem 2.7 now follows by an application of Lemma 1.6.

Remark 3. For the choices $q(z)=\frac{1+Az}{1+\mathrm{Bz}}$, $-1\leq B<A\leq 1$ and $q(z)=\left(\frac{1+z}{1-\mathrm{z}}\right)^{\varepsilon}$, $0<\varepsilon\leq 1$ in Theorem 2.7, we get the following results (Corollary 2.8 and Corollary 2.9) below.

Corollary 2.8. *Assume that* (2.1) *holds. If* $f\in A(p)$, *and*

$$T_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z)\prec\alpha+\xi\left(\frac{1+Az}{1+\mathrm{Bz}}\right)+\delta\left(\frac{1+Az}{1+\mathrm{Bz}}\right)^2+\frac{\beta(A-B)z}{(1+Az)(1+Bz)}$$

$$(\lambda\geq 0;\ \mu<p+1;\ \eta>\max(\lambda,\mu)-p-1;\ p\in N;\ \alpha,\delta,\xi,\beta\in\mathbb{C};\ \beta\neq 0)$$

where $T_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z)$ *is as defined in* (2.8), *then*

$$\frac{M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta}f(z)}{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1}f(z)}\prec\frac{1+Az}{1+\mathrm{Bz}}$$

and $\frac{1+Az}{1+Bz}$ *is the best dominant.*

Corollary 2.9. *Assume that* (2.1) *holds. If* $f\in A(p)$, *and*

$$T_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z) \prec \alpha + \xi\left(\frac{1+z}{1-\mathrm{z}}\right)^{\varepsilon} + \delta\left(\frac{1+z}{1-\mathrm{z}}\right)^{2\varepsilon} + \frac{2\beta\varepsilon z}{1-z^2}$$

$$(\lambda \geq 0;\ \mu < p+1;\ \eta > \max(\lambda,\mu) - p - 1;\ p \in N;\ \alpha,\delta,\xi,\beta \in \mathbb{C};\ \beta \neq 0)$$

where $T_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z)$ *is as defined in* (2.8), *then*

$$\frac{M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)}{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)} \prec \left(\frac{1+z}{1-\mathrm{z}}\right)^{\varepsilon}$$

and $\left(\frac{1+z}{1-\mathrm{z}}\right)^{\varepsilon}$ *is the best dominant.*

Next, by appealing to Lemma 1.7 of the preceding section, we prove the following.

Theorem 2.10. *Let* q *be analytic and univalent in* $\mathcal{U}$ *such that* $q(z) \neq 0$ *and* $\frac{zq'(z)}{q(z)}$ *be starlike and univalent in* $\mathcal{U}$. *Assume that* (2.4) *holds and* $f(z) \in A(p)$,

$$\frac{M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)}{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)} \in \mathcal{H}[q(0),1] \cap Q$$

and $T_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z)$ is *univalent in* $\mathcal{U}$, *then*

$$\alpha + \xi q(z) + \delta\big(q(z)\big)^2 + \beta\frac{zq'(z)}{q(z)} \prec T_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z)$$

$$(\lambda \geq 0;\ \mu < p+1;\ \eta > \max(\lambda,\mu) - p - 1;\ p \in N;\ \alpha,\delta,\xi,\beta \in \mathbb{C};\ \beta \neq 0)$$

implies

$$q(z) \prec \frac{M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)}{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)} \tag{2.10}$$

and q *is the best subordinant where* $T_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z)$ *is as defined in* (2.8).

Proof. By setting $\theta(w) = \alpha + \xi w + \delta w^2$ and $\varphi(w) = \frac{\beta}{w}$, it can be easily verified that θ is analytic in $\mathbb{C}$, φ is analytic in $\mathbb{C}\setminus\{0\}$, and that $\varphi(w) \neq 0$, $(w \in \mathbb{C}\setminus\{0\})$. Since q is convex (univalent) function it follows that,

$$Re\left\{\frac{\theta'(q(z))}{\varphi(q(z))}\right\} = Re\left\{\frac{2\delta}{\beta}\big(q(z)\big)^2 + \frac{\xi}{\beta}q(z)\right\} > 0$$

$$(\delta,\xi,\beta \in \mathbb{C};\ \beta \neq 0)$$

The assertion (2.10) of Theorem 2.10 now follows by an application of Lemma 1.7.

Combining Theorem 2.7 and Theorem 2.10, we get the following sandwich theorem.

Theorem 2.11. *Let q_1 and q_2 be univalent in $\mathcal{U}$ such that $q_1(z) \neq 0$ and $q_2(z) \neq 0$, $z \in \mathcal{U}$ with $\frac{zq_1'(z)}{q_1(z)}$ and $\frac{zq_2'(z)}{q_2(z)}$ being starlike univalent. Suppose that q_1 satisfies* (2.4) *and q_2 satisfies* (2.1). *If $(z) \in A(p)$,*

$$\frac{M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)}{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)} \in \mathcal{H}[q(0),1] \cap Q$$

and $T_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z)$ is *univalent in $\mathcal{U}$, then*

$$\alpha + \xi q_1(z) + \delta\big(q_1(z)\big)^2 + \beta \frac{zq_1'(z)}{q_1(z)} \prec T_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z)$$

$$\prec \alpha + \xi q_2(z) + \delta\big(q_2(z)\big)^2 + \beta \frac{zq_2'(z)}{q_2(z)}$$

$$(\lambda \geq 0;\ \mu < p+1;\ \eta > \max(\lambda,\mu) - p - 1;\ p \in N;\ \alpha,\delta,\xi,\beta \in \mathbb{C};\ \beta \neq 0)$$

implies

$$q_1(z) \prec \frac{M_{0,z}^{\lambda,\mu,\eta} f(z)}{M_{0,z}^{\lambda+1,\mu+1,\eta+1} f(z)} \prec q_2(z) \tag{2.11}$$

and q_1 and q_2 are respectively the best subordinant and the best dominant where $T_{\lambda,\mu,\eta}(\xi,\beta,\delta,f)(z)$ is as defined in (2.8).

Remark 4. For $\lambda = \mu = 0$ in Theorem 2.11, we get the following result.

Theorem 2.12. *Let q_1 and q_2 be univalent in $\mathcal{U}$ such that $q_1(z) \neq 0$ and $q_2(z) \neq 0$, $z \in \mathcal{U}$ with $\frac{zq_1'(z)}{q_1(z)}$ and $\frac{zq_2'(z)}{q_2(z)}$ being starlike univalent. Suppose that q_1 satisfies* (2.4) *and q_2 satisfies* (2.1). *If $f(z) \in A(p)$,*

$$\frac{pf(z)}{zf'(z)} \in \mathcal{H}[q(0),1] \cap Q$$

and let

$$T_1(\xi,\beta,\delta,f)(z) = \alpha + \xi\left(\frac{pf(z)}{zf'(z)}\right) + \delta\left(\frac{pf(z)}{zf'(z)}\right)^2 + \beta\left[\frac{zf'(z)}{f(z)} - \frac{zf''(z)}{f'(z)} - 1\right]$$

is *univalent in $\mathcal{U}$, then*

$$\alpha + \xi q_1(z) + \delta\big(q_1(z)\big)^2 + \beta \frac{zq_1'(z)}{q_1(z)} \prec T_1(\xi,\beta,\delta,f)(z)$$

$$\prec \alpha + \xi q_2(z) + \delta\big(q_2(z)\big)^2 + \beta \frac{zq_2'(z)}{q_2(z)}$$

$$(p \in N;\ \alpha,\delta,\xi,\beta \in \mathbb{C};\ \beta \neq 0)$$

implies

$$q_1(z) \prec \frac{pf(z)}{zf'(z)} \prec q_2(z) \qquad (2.12)$$

and q_1 and q_2 are respectively the best subordinant and the best dominant.

References

[1]Ali, R. M., Ravichandran, V., Hussain, K. M., and Subramaniant, K. G., 2005, "Differential Sandwich Theorems for Certain Analytic Functions", Far East J. Math. Sci. 15(1), pp. 87-94.

[2]Bulboaca, T. A., 2002, "Classes of First-Order Differential Superordinations", Demonstr. Math. 35(2), pp. 287-292.

[3]Bulboaca, T. A., 2002, "A Class of Superordination-Preserving Integral Operators", Indag. Math. New Ser. 13(3), pp. 301-311.

[4]Miller, S. S., and Bulboaca, T. A., 2000, "Differential Subordinations: Theory and Applications", Pure and Applied Mathematics, No. 225, Marcel Dekker, New York.

[5]Miller, S. S., and Mocanu, B. T., 2003, "Subordinations of Differential Superordinations", Complex Variables, 48(10), pp. 815-826.

[6]Owa, S., 1978, "On The Distortion Theorems- I", Kyungpook. Math. J. 18, pp. 53-59.

[7]Raina, R. K., and Srivastava, H. M., 1996, "A Certain Subclass of Analytic Functions Associated With Operators of Fractional Calculus", Computers & Mathematics with Applications, 32, pp. 13-19.

[8]Shanmugam, T. N., Ravichandran, V., and Sivasubramanian, S., 2006, "Differential Sandwich Theorems for Some Subclasses of Analytic Functions", Austral. J. Math. Anal. Appl. 3(1), pp. 1-11.

[9]Srivastava, H. M., and Karlsson, P. M., 1985, "Multiple Gaussian hypergeometric Series", Halsted Press (Ellis Horwood Limited, Chichester), Wiley, New York/ Chichester/ Brishane/ Toronto.

Common Fixed Point Theorem For Sub-Compatible Mappings of Type *A* In Fuzzy 2-Metric Space

العدد 11

Amal Abdulsalam Shamila, Soad Muftah Abdurahman and **Fatma Mustafa Omiman**
Department of Mathematics, Faculty of Sciences, ElMergib University, Al-Khums, Libya

Abstract

The aim of this paper is to prove the existence and uniqueness of a common fixed point theorem for eight self mappings, which are sub-compatible of type *A* in a fuzzy 2-metric space, using the concept of coincidentally commuting.

Keywords: *Fuzzy 2-metric space, sub-compatible of type A mappings, coincidence point and common fixed point.*

1. Introduction

In 1963, the concept of 2-metric space was initially proposed by Gähler [8], he investigated the properties of 2-metric spaces in a series of his papers [9], [10], [11], after that many authors investigated contraction mappings in 2-metric spaces. The concept of fuzzy set was introduced by Zadeh [6] in 1965. With the concept of fuzzy sets Kramosil and Michalek [7] introduced the fuzzy metric space in 1975. Fixed point theorems for fuzzy metric spaces was first obtained by Helpern [18] in 1981. Later in 1994, by generalizing the concept of probabilistic metric space to fuzzy situation George and Veeramani [1] modified the notion of fuzzy metric space with the help of t-norm. After that, some fixed point theorems in metric space were generalized to fuzzy metric space by several authors. In 2008, Kumar [16] defined the concept of fuzzy 2-metric space akin to 2-metric space introduced by Gähler and obtained a generalization of Banach contraction principle in fuzzy 2-metric spaces. Recently, many authors [2], [4], [5], [12], [13], [15],[17] have studied the fixed point theory in fuzzy 2-metric space. The concept of compatible mappings of type *A* in metric space was introduced by Jungck et al. [3] and they proved fixed point theorems by using this concept. Subsequently, Wadhwa et al. [5] introduced the concept of sub-compatibility in Fuzzy metric spaces, extending this concept Chauhan and Utreja [14] introduced the new version of sub-compatibility with the name sub-compatible mapping of type *A* and proved a common fixed point theorem for six self-maps in a fuzzy 2-metric space. In this paper, we prove the existence and uniqueness of a common fixed point theorem for eight mappings, which are sub-compatible of type *A* in fuzzy 2-metric space. Motivated by Chauhan and Utreja [14], we prove our theorem by employing the notion of coincidentally commuting, of which we can widen the scope of many interesting fixed point theorems in fuzzy 2-metric space.

2. Preliminaries

Definition 2.1. Let X be any non empty set. A fuzzy set M in X is a function with domain X and values in [0,1].

Definition 2.2. A binary operation $*: [0,1] \times [0,1] \rightarrow [0,1]$ is a continuous t-norm if it satisfies the following conditions:

(1) $*$ is associative and commutative,
(2) $*$ is continuous function,
(3) $a * 1 = a$ for all $a \in [0,1]$,
(4) $a * b \leq c * d$ whenever $a \leq c$ and $b \leq d$ for all $a, b, c, d \in [0,1]$.

Examples of t-norms are $a * b = ab$ *and* $a * b = min\{a, b\}$.

Definition 2.3. The 3-tuple $(X, M, *)$ is called a fuzzy metric space if X is an arbitrary set, $*$ is a continuous t-norm and M is a fuzzy set in $X \times X \times [0, \infty)$ satisfying the following conditions: for all $x, y, z \in X$ and $t, s > 0$

(1) $M(x, y, t) > 0$,
(2) $M(x, y, t) = 1$ for all $t > 0$ if and only if $x = y$,
(3) $M(x, y, t) = M(y, x, t)$,
(4) $M(x, z, t + s) \geq M(x, y, t) * M(y, z, s)$,
(5) $M(x, y, .): [0, \infty) \rightarrow [0, 1]$ is a left continuous function.

***Note that**, the function value $M(x, y, t)$ can be considered as the degree of nearness between x and y with respect to t.*

Example: Let $X = \mathbb{R}$. Define $a * b = ab$ for all $a, b \in [0,1]$ and

$$M(x, y, t) = \left[exp \frac{|x - y|}{t}\right]^{-1}$$

for all $x, y \in X$ and $t \in (0, \infty)$. Then $(X, M, *)$ is a fuzzy metric space.

Remark: Every metric $d(x, y)$ induces a fuzzy metric $M(x, y, t)$ by the relation $M(x, y, z, t) = \frac{t}{t + d(x, y)}$ such a fuzzy metric is called standard fuzzy metric.

Definition 2.4. Let X be a nonempty set and d be a positive real valued function on $X \times X \times X$ satisfies the following conditions:

(1) For distinct points $x, y \in X$, there exists a point $z \in X$ such that $d(x, y, z) \neq 0$,
(2) $d(x, y, z) = 0$ if at least two of x, y and $z \in X$ are equal,
(3) $d(x, y, z) = d(x, z, y) = d(y, z, x) \quad \forall x, y, z \in X$,

(4) $d(x,y,z) \leq d(x,y,w) + d(x,w,z) + d(w,y,z) \quad \forall\, x,y,z,w \in X.$

Then the ordered pair (X,d) is called 2-metric space. *Geometrically*, a 2-metric $d(x,y,z)$ represents the area of a triangle with vertices x,y and z in the Euclidean space.

Example: Let $X = \mathbb{R}^3$ and let $d\,(x,y,z)$ the area of the triangle spanned by x,y and z, which may be given explicitly by the formula,

$$d(x,y,z) = |x_1(y_2z_3 - y_3z_2) - x_2(y_1z_3 - y_3z_1) + x_3(y_1z_2 - y_2z_1)|$$

Where $x = (x_1,x_2,x_3),\ y = (y_1,y_2,y_3),\ z = (z_1,z_2,z_3)$. Then (X,d) is a 2-metric space.

Definition 2.5. An operation $*\colon [0,1] \times [0,1] \times [0,1] \to [0,1]$ is called a continuous t-norm if the following conditions are satisfied: for all $a,b,c,d,e,f \in [0,1]$

(1) $*\,(a,1,1) = a \quad , \quad *\,(0,0,0) = 0,$

(2) $*\,(a,b,c) = *\,(a,c,b) = *\,(b,a,c),$

(3) $*\,(*\,(a,b,c),d,e) = *\,(a,*\,(b,c,d),e) = *\,\big(a,b,*\,(c,d,e)\big),$

(4) $a * b * c \leq d * e * f$ whenever $a \leq d, b \leq e$ and $c \leq f$.

Examples of t-norm are $a * b * c = abc$ and $a * b * c = min\{a,b,c\}$.

Definition 2.6. The 3-tuple $(X,M,*)$ is called a fuzzy 2-metric space if X is an arbitrary set, $*$ is a continuous t-norm and M is a fuzzy set in $X \times X \times X \times [0,\infty)$ satisfying the following conditions: for all $x,y,z,w \in X$ and $t_1,t_2,t_3 > 0$

(1) $M(x,y,z,0) = 0,$

(2) $M(x,y,z,t) = 1$ for all $t > 0$ if and only if at least two of the three points are equal,

(3) $M(x,y,z,t) = M(x,z,y,t) = M(y,z,x,t)$ for all $t > 0,$

(*Symmetry about first three variables*)

(4) $M(x,y,z,t_1 + t_2 + t_3) \geq M(x,y,w,t_1) * M(x,w,z,t_2) * M(w,y,z,t_3),$

(*This corresponds to tetrahedron inequality in 2-metric space*)

(5) $M(x,y,z,\cdot)\colon [0,\infty) \to [0,1]$ is left continuous .

***Note that**, The function value $M(x,y,z,t)$ may be interpreted as the probability that the area of triangle formed by the three points x,y,z is less than t.*

Example: Let (X,d) be 2-metric space. For all $x,y,z \in X$ and $t > 0$ define

$$M\,(x,y,z,t) = \frac{t}{t + d(x,y,z)}$$

Then $(X,M,*)$ is a fuzzy 2-metric space. Such a fuzzy 2-metric space is known as induced fuzzy 2-metric space.

Lemma 2.7. Let $(X,M,*)$ be a fuzzy 2-metric space. Then $M(x,y,z,.)$ is non-decreasing

function for all $x, y, z \in X$.

Definition 2.8. A sequence $\{x_n\}$ in a fuzzy 2-metric space $(X, M,*)$ is said to converge to x in X if and only if $lim_{n\to\infty} M(x_n, x, z, t) = 1 \quad \forall z \in X$ and $t > 0$.

Definition 2.9. Let $(X, M,*)$ be a fuzzy 2-metric space. A sequence $\{x_n\}$ in X is called a Cauchy sequence if and only if $lim_{n\to\infty} M(x_{n+m}, x_n, z, t) = 1 \ \forall z \in X, m \in \mathbb{N}$, and $t > 0$.

Definition 2.10. A fuzzy 2-metric space $(X, M,*)$ is said to be complete if and only if every Cauchy sequence in X is convergent in X.

Definition 2.11. Self-mappings S and T of a fuzzy 2-metric space $(X, M,*)$ are said to weakly commuting if $M(STx, TSx, z, t) \geq M(Sx, Tx, z, t) \quad \forall x \in X \ and \ t > 0$.

Definition 2.12. Self-mappings S and T of a fuzzy 2-metric space $(X, M,*)$ are said to be compatible if and only if $M(STx_n, TSx_n, z, t) \to 1 \ \forall t > 0$ whenever $\{x_n\}$ is a sequence in X such that $Tx_n, Sx_n \to p$ for some p in X as $n \to \infty$.

Definition 2.13. Suppose S and T be self-mappings of a fuzzy 2-metric space $(X, M,*)$. A point x in X is called a coincidence point of S and T if and only if $Sx = Tx$. We shall call $w = Sx = Tx$ a point of coincidence of S and T.

Definition 2.14. Self-mappings S and T of a fuzzy 2-metric space $(X, M,*)$ are said to be weakly compatible (or coincidentally commuting) if they commute at their coincidence points that is if $Sp = Tp$ for some $p \in X$ then $STp = TSp$.

Remarks: Two compatible mappings are weakly compatible but the converse is not true.

Definition 2.15. Self-mappings S and T of a fuzzy 2-metric space $(X, M,*)$ are said to be occasionally weakly compatible if and only if there is a point x in X which is coincidence point of S and T at which they commute.

Definition 2.16. Self-mappings S and T of a fuzzy 2-metric space $(X, M,*)$ are said to sub compatible if there exists a sequence $\{x_n\}$ in X such that $lim_{n\to\infty} Sx_n = lim_{n\to\infty} Tx_n = a$, $a \in X$ and satisfy $lim_{n\to\infty} M(STx_n, TSx_n, z, t) = 1$.

Definition 2.17. Self-mappings S and T of a fuzzy 2-metric space $(X, M,*)$ are said to be sub-compatible of type A if there exists a sequence $\{x_n\}$ in X such that

$$\lim_{n\to\infty} Sx_n = \lim_{n\to\infty} Tx_n = a$$

where $a \in X$ and satisfy

$$lim_{n\to\infty} M\ (STx_n, TTx_n, z, t) = 1 \text{ and } lim_{n\to\infty} M\ (TSx_n, SSx_n, z, t) = 1$$

Lemma 2.18. Let $(X, M, *)$ be a fuzzy 2- metric space. If there exists $k \in (0,1)$ such that $M(x, y, z, kt) \geq M(x, y, z, t)$ for all $x, y, z \in X$ with $z \neq x$, $z \neq y$ and $t > 0$, then $x = y$.

3. Main Results

Theorem 3.1. Let A, B, P, Q, S, G, F, and T be eight self-mappings of a fuzzy 2-metric space $(X, M, *)$ with continuous t-norm defined by $h * h \geq h$ for all $h \in [0,1]$. If the pairs (AB, SG) and (PQ, TF) are sub-compatible of type A having the same coincidence point and $AB = BA,\ SG = GS,\ PQ = QP,\ TF = FT,\ BSG = SGB,\ ASG = SGA,\ SAB = ABS,$ $GAB = ABG,\ PTF = TFP,\ QTF = TFQ,\ TPQ = QPT\ , FPQ = PQF$, then

$$M(SGx, TFy, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M(SGx, PQy, z, t) * M(SGx, ABx, z, t) \\ * M(PQy, TFy, z, t) * M(ABx, PQy, z, t) \\ * M(ABx, TFy, z, t) \end{Bmatrix}$$

for all $x, y, z \in X, k \in (0,1),\ t > 0$ and A, B, P, Q, S, G, F and T have a unique common fixed point in X.

Proof: Since the pairs (AB, SG) and (PQ, TF) are sub-compatible of type A then there exist two sequences $\{x_n\}, \{y_n\}$ in X such that

$$\lim_{n\to\infty} ABx_n = \lim_{n\to\infty} SGx_n = a$$

where $a \in X$ and satisfy

$$lim_{n\to\infty} M(ABSGx_n, SGSGx_n, z, t) = 1 \text{ and } lim_{n\to\infty} M(SGABx_n, ABABx_n, z, t) = 1$$

Thus we have

$$\lim_{n\to\infty} M(ABa, SGa, z, t) = 1\ ,\quad \lim_{n\to\infty} M(SGa, ABa, z, t) = 1$$

and

$$\lim_{n\to\infty} PQy_n = \lim_{n\to\infty} TFy_n = b$$

where $b \in X$ and satisfy

$$lim_{n\to\infty} M(PQTFy_n, TFTFy_n, z, t) = 1 \text{ and } lim_{n\to\infty} M(TFPQy_n, PQPQy_n, z, t) = 1$$

then we have

$$lim_{n\to\infty} M(PQb, TFb, z, t) = 1 \text{ and } lim_{n\to\infty} M(TFb, PQb, z, t) = 1$$

therefore $ABa = SGa \; and \; PQb = TFb$. Hence we have '$a$' is coincidence point of AB and SG, 'b' is coincidence point of PQ and TF.

Now we are going to prove that $a = b$. For this take $x = x_n$ and $y = y_n$

$$M(SGx_n, TFy_n, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M(SGx_n, PQy_n, z, t) * M(SGx_n, ABx_n\, z, t) \\ * M(PQy_n, TFy_n, z, t) * M(ABx_n, PQy_n, z, t) \\ * M(ABx_n, TFy_n, z, t) \end{Bmatrix}$$

by taking the limit as $n \to \infty$ we get

$$M(a, b, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M(a, b, z, t) * M(a, a, z, t) * M(b, b, z, t) \\ * M(a, b, z, t) * M(a, b, z, t) \end{Bmatrix}$$

this implies $M(a, b, z, kt) \geq M(a, b, z, t)$ for all $t > 0$, so by lemma 2.18 we have $a = b$ which shows that AB, SG, PQ, TF have the same coincidence point.

Next we will prove that $ABa = SGa = PQa = TFa = a$. First take $x = a$ and $y = y_n$

$$M(SGa, TFy_n, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M(SGa, PQy_n, z, t) * M(SGa, ABa, z, t) \\ * M(PQy_n, TFy_n, z, t) * M(ABa, PQy_n, z, t) \\ * M(ABa, TFy_n, z, t) \end{Bmatrix}$$

by taking the limit as $n \to \infty$ we get

$$M(SGa, b, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M(SGa, b, z, t) * M(SGa, ABa, z, t) * M(b, b, z, t) \\ * M(ABa, b, z, t) * M(ABa, b, z, t) \end{Bmatrix}$$

as $a = b$, $ABa = SGa$ we get $M\,(SGa, a, z, kt) \geq M\,(SGa, a, z, t)$ which gives $SGa = a$.

Now take $x = x_n$ and $y = a$,

$$M(SGx_n, TFa, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M(SGx_n, PQa, z, t) * M(SGx_n, ABx_n, z, t) \\ * M(PQa, TFa, z, t) * M(ABx_n, PQa, z, t) \\ * M(ABx_n, TFa, z, t) \end{Bmatrix}$$

by taking the limit as $n \to \infty$ we get

$$M(a, TFa, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M(a, PQa, z, t) * M(a, a, z, t) * M(PQa, TFa, z, t) \\ * M(a, PQa, z, t) * M(a, TFa, z, t) \end{Bmatrix}$$

as $PQa = TFa$ we get $M(a, TFa, z, kt) \geq M(a, TFa, z, t)$ which gives $TFa = a$.
Therefore $ABa = SGa = TFa = PQa = a$.

Next we will prove that $Ba = Aa = Sa = Ga = a$. Put $x = Ba$ and $y = y_n$

$$M(SGBa, TFy_n, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M(SGBa, PQy_n, z, t) * M(SGBa, ABBa, z, t) \\ * M(PQy_n, TFy_n, z, t) * M(ABBa, PQy_n, z, t) \\ * M(ABBa, TFy_n, z, t) \end{Bmatrix}$$

as A, B and SG commute thus $ABBa = BABa = Ba$ and $SGBa = BSGa = Ba$ then

$$M(Ba, a, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M(Ba, a, z, t) * M(Ba, Ba, z, t) * M(a, a, z, t) \\ * M(Ba, a, z, t) * M(Ba, a, z, t) \end{Bmatrix}$$

which implies $M(Ba, a, z, kt) \geq M\ (Ba, a, z, t)$, therefore $Ba = a$.

Now Put $x = Aa$ and $y = y_n$

$$M(SGAa, TFy_n, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M(SGAa, PQy_n, z, t) * M(SGAa, ABAa, z, t) \\ * M(PQy_n, TFy_n, z, t) * M(ABAa, PQy_n, z, t) \\ * M(ABAa, TFy_n, z, t) \end{Bmatrix}$$

as A, B and SG commute we have $ABAa = AABa = Aa$ *and* $SGAa = ASGa = Aa$ then

$$M(Aa, a, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M(Aa, a, z, t) * M(Aa, Aa, z, t) * M(a, a, z, t) \\ * M(\ Aa, a, z, t) * M(Aa, a, z, t) \end{Bmatrix}$$

which implies $M(Aa, a, z, kt) \geq M(Aa, a, z, t)$, then $Aa = a$.

Now put $x = Sa$ and $y = y_n$

$$M(SGSa, TFy_n, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M(SGSa, PQy_n, z, t) * M(SGSa, ABSa, z, t) \\ * M(PQy_n, TFy_n, z, t) * M(ABSa, PQy_n, z, t) \\ * M(ABSa, TFy_n, z, t) \end{Bmatrix}$$

as S, G and AB commute we have $SGSa = SSGa = Sa$ and $ABSa = SABa = Sa$ then

$$M(Sa, a, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M(Sa, a, z, t) * M(Sa, Sa, z, t) * M(a, a, z, t) \\ * M(Sa, a, z, t) * M(Sa, a, z, t) \end{Bmatrix}$$

which implies $M(Sa, a, z, kt) \geq M\ (Sa, a, z, t)$, therefore we obtain Sa= a.

Now put $x = Ga$ and $y = y_n$

$$M(SGGa, TFy_n, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M(SGGa, PQy_n, z, t) * M(SGGa, ABGa, z, t) \\ * M(PQy_n, TFy_n, z, t) * M(ABGa, PQy_n, z, t) \\ * M(ABGa, TFy_n, z, t) \end{Bmatrix}$$

as S, G and AB commute we have $ABGa = GABa = Ga$ and SGGa = GSGa = Ga then

$$M(Ga, a, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M(Ga, a, z, t) * M(Ga, Ga, z, t) * M(a, a, z, t) \\ * M(\ Ga, a, z, t) * M(Ga, a, z, t) \end{Bmatrix}$$

which implies $M(Ga, a, z, kt) \geq M(Ga, a, z, t)$, thus $Ga = a$.

Now we are going to prove that $Pa = Qa = Ta = Fa = a$. Put $x = x_n$ and $y = Pa$

$$M(SGx_n, TFPa, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M(SGx_n, PQPa, z, t) * M(SGx_n, ABx_n, z, t) \\ * M(PQPa, TFPa, z, t) * M(ABx_n, PQPa, z, t) \\ * M(ABx_n, TFPa, z, t) \end{Bmatrix}$$

as P, Q and TF commute we have $TFPa = PTFa = Pa$ and $PQPa = PPQa = Pa$ then

$$M(a, Pa, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M\ (a, Pa, z, t) * M(a, a, z, t) * M(Pa, Pa, z, t) \\ * M(a, Pa, z, t) * M(a, Pa, z, t) \end{Bmatrix}$$

which implies $M(a, Pa, z, kt) \geq M\ (a, Pa, z, t)$, hence Pa = a.

Now put $x = x_n$ and $y = Qa$

$$M(SGx_n, TFQa, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M(SGx_n, PQQa, z, t) * M(SGx_n, ABx_n, z, t) \\ * M(PQQa, TFQa, z, t) * M(ABx_n, PQQa, z, t) \\ * M(ABx_n, TFQa, z, t) \end{Bmatrix}$$

as P, Q and TF commute we have $TFQa = QTFa = Qa$ and $PQQa = QPQa = Qa$ then

$$M(a, Qa, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M(a, Qa, z, t) * M(a, a, z, t) * M(Qa, Qa, z, t) \\ * M(a, Qa, z, t) * M(a, Qa, z, t) \end{Bmatrix}$$

which implies $M(a, Qa, z, kt) \geq M(a, Qa, z, t)$, therefore $Qa = a$.

Now Put $x = x_n$ and $y = Ta$

$$M(SGx_n, TFTa, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M(SGx_n, PQTa, z, t) * M(SGx_n, ABx_n, z, t) \\ * M(PQTa, TFTa, z, t) * M(ABx_n, PQTa, z, t) \\ * M(ABx_n, TFTa, z, t) \end{Bmatrix}$$

as T, F and PQ commute we have $TFTa = TTFa = Ta$ and $PQTa = TPQa = Ta$ then

$$M(a, Ta, z, kt) \geq \begin{Bmatrix} M(a, Ta, z, t) * M(a, a, z, t) * M(Ta, T\ a, z, t) \\ * M(a, Ta, z, t) * M(a, Ta, z, t) \end{Bmatrix}$$

which implies $M(a,Ta,z,kt) \geq M\ (a,Ta,z,t)$.Therefore $Ta = a$.

Now put $x\ = x_n$ and $y = Fa$

$$M(SGx_n,TFFa,z,kt) \geq \begin{Bmatrix} M(SGx_n,PQFa,z,t) * M(SGx_n,ABx_n,z,t) \\ * M(PQFa,TFFa,z,t) * M(ABx_n,PQFa,z,t) \\ * M(ABx_n,TFFa,z,t) \end{Bmatrix}$$

as F,T and PQ commute thus $TFFa = FTFa = Fa$ and $PQFa = FPQa = Fa$, then

$$M(a,Fa,z,kt) \geq \begin{Bmatrix} M(a,Fa,z,t) * M(a,a,z,t) * M(Fa,Fa,z,t) \\ * M(a,Fa,z,t) * M(a,Fa,z,t) \end{Bmatrix}$$

which implies $M(a,Fa,z,kt) \geq M\ (a,Fa,z,t)$, then $Fa = a$.Therefore we obtain that

$$Ba = Aa = Sa = Ga = Pa = Qa = Ta = Fa = a.$$

In order to prove the uniqueness of the fixed point. Suppose that there is another point w such that

$$Bw = Aw = Sw = Gw = Pw = Qw = Tw = Fw = w,$$

and let $x = a\ ,\ y = w$. Then we get

$$M(SGa,TFw,z,kt) \geq \begin{Bmatrix} M(SGa,PQw,z,t) * M(SGa,ABa\ z,t) \\ * M(PQw,TFw,z,t) * M(ABa,PQw,z,t) \\ * M(ABa,TFw,z,t) \end{Bmatrix}$$

which implies $M(a,w,z,kt) \geq M(a,w,z,t)$.Therefore $a = w$.

References

[1] A. George, P. Veeramani, **On some results in fuzzy metric spaces**, *Fuzzy Sets and Systems*, **64**(1994), 395-399.

[2] G. S. Sao, **Fixed Point Theorem of Type (P) in Fuzzy 2-Metric Space**, *International Journal of Innovative Studies in Sciences and Engineering Technology*, 2(**2**), (2016), 6-7.

[3] G. Jungck, P .P. Murthy & Y .J. Cho, **Compatible mappings of type (A) and common fixed points**, *Math. Japonica*, **38** (1993), 381-390.

[4] K. Namdeo, S. S. Rajput & R. Shrivastava, **Fixed point theorem for fuzzy 2-metric spaces**, *nternational Journal of Theoretical & Applied Sciences*, 2(**2**), (2010), 16-18.

[5] K. Wadhwa, F. Beg & H. Dubey, **Common Fixed Point Theorem For Sub**

Compatible and Sub Sequentially Continuous Maps in Fuzzy Metric Space using Implicit Relation, *IJRRAS*, 9 (**1**), (2011), 87-92.

[6] L. A. Zadeh, **Fuzzy sets**, *Inform and Control*, **8**(1965), 338-353.

[7] O. Kramosil & J. Michalek, **Fuzzy metric and statistical metric spaces**, *Kybernelika*, **11** (1975), 326-334.

[8] S. Gähler, ***2-metricsche Räume und ihre topologische strukture***, *Math. Nachr*. **26** (1963), 115- 148.

[9] S. Gähler, **Linear 2-normierte Räume**, *Math. Nachr*, **28** (1964). 1- 43.

[10] S. Gähler, **Ü ber die Uniformisierbarkeit 2-metricsche Räume**, *Math. Nachr*. **28** (1965), 235- 244.

[11] S. Gähler, **Zur geometric 2-metricsche Räume**, *Revne Roumaine der Mathem. Pures et Ap- pliques*, **11** (1966), 665-667.

[12] S. Paul & S. Chetia, **Extensions of some fixed point results in fuzzy 2-metric spaces,** *International Journal of Engineering Science and Computing***, 6(3),** (2016), 2917-2919**.**

[13] S. Paul & N. R. Das, **Banach's and Kannan's fixed point results in fuzzy 2-metric spaces**, *Proyecciones Journal of Mathematics*, 4(**32**), (2013), 359-375.

[14] S.S. Chauhan & K. Utreja, **A Common Fixed Point Theorem in Fuzzy 2-Metric Space,** *Int. J. Contemp. Math. Sciences***, 8**, (2013), 85 – 91.

[15] S. S. Chauhan & K. Utreja, **Fixed Point Theorem In Fuzzy-2 Metric Space Using Absorbing Maps,** *Research Journal of Pure Algebra*, 2(**2**), (2012), 77-81

[16] S. Kumar, **Common Fixed Point Theorem In Fuzzy 2-Metric Spaces**, *Universitatea Din Baca□U Studii S□I Cerceta□Ri S□Tiint□Ifice*, **18**, (2008), 111 – 116.

[17] S.T. Patel, P.J.Bhatt & A. B. Patel, **Fixed Point Theorems in Random Fuzzy 2 and 3 Metric Space through Rational Expression for Integral type,** *International Journal of Modern Science and Engineering Technology*, 2(**8**), (2015), 30-43.

[18] S. Helpern, **Fuzzy mappings and fixed point theorems**, *J.Math.Anal.Appl.* **83**(1981), 566-569.

Automorphisms of Groups That are Isomorphic to $(\mathbb{Z}_n, +_n)$ with One Orbit

العدد 11

AMNA M. ABDELGADER AHMED
Department of Mathematics, Faculty of Sciences, Elmergib University, AlKhums.

Abstract
Let X be a countable set and $f: X \to X$ be a bijection. We consider the following problem: Can we define a binary operation on X with respect to which X is isomorphic to $(\mathbb{Z}_n, +_n)$ and f is a group automorphism? In this paper, we give an answer to this question in the case when $f: X \to X$ is a bijective function with a fixed point and one orbit.

1. Introduction

Abstract dynamical systems is used in several areas of mathematics. Let $f: X \to X$ be a function on a non-empty set X. In [4], the following question was addressed: If $f: X \to X$ is a function and P is some topological property, when can we put a topology on X that satisfies P and makes f continuous? There were some answers to this question with different meanings of the topological property P, see for example [2], [3], [5], [7] and [10]. In [1], a different question was addressed by considering P to mean order isomorphic to a special countable sets and f to mean ordere-preserving map.

In this paper, we consider P to mean " isomorphic to $(\mathbb{Z}_n, +_n)$" and f to mean a group automorphism; so the question is: when can one endow X with a binary operation with respect to which f is a group automorphism and X is isomorphic to $(\mathbb{Z}_n, +_n)$?. Moreover, we consider the case when P means " isomorphic to $(\mathbb{Z}, +)$" and f to mean a group automorphism.

2. Preliminaries

In this section, we give some preliminary definitions and results that will be used throughout our paper.

Definition 2.1. [4] Let $f: X \to X$ be a function and let $\sim$ be a relation on X defined as:

$$x \sim y \Leftrightarrow \text{there exist } m, m \in \mathbb{N} \text{ with } f^n(x) = f^m(y).$$

The relation $\sim$ is an equivalence relation, whose equivalence classes are the orbits of f or f -orbits.

Definition 2.2. [4] Let $f: X \to X$ be a function and O be an orbit of the function f.

1) O is an n-cycle, for some $n \in \mathbb{N}$ if there are distinct points $x_0, \dots, x_{n-1}$ in O such that $f(x_i) = x_{i+1}$, where i is taken modulo n.

2) O is a $\mathbb{Z}$-orbit if there are distinct points $\{x_i : i \in \mathbb{Z}\} \subseteq O$ such that $f(x_i) = x_{i+1}$ for all $i \in \mathbb{Z}$.

3) O is a $\mathbb{N}$-orbit if there are distinct points $\{x_i : i \in \mathbb{N}\} \subseteq O$ such that $f(x_i) = x_{i+1}$ for all $i \in \mathbb{N}$. In other words, O is $\mathbb{N}$ -orbit if it is neither an n -cycle for some $n \in \mathbb{N}$, nor a $\mathbb{Z}$-orbit.

The set $S = \{x_i : i \in M\}$ which witnesses that O is an n-cycle, $\mathbb{Z}$ -orbit or $\mathbb{N}$ -orbit, where M is an appropriate indexing set, is called a spine for O [4].

Definition 2. 3. [4] Let O be an orbit of a function $f: X \to X$. We say that O is a simple orbit if $f|O$ is one-to-one, so that O consists only of a spine.

The following figure illustrates the n-cycle and the $\mathbb{Z}$-orbit

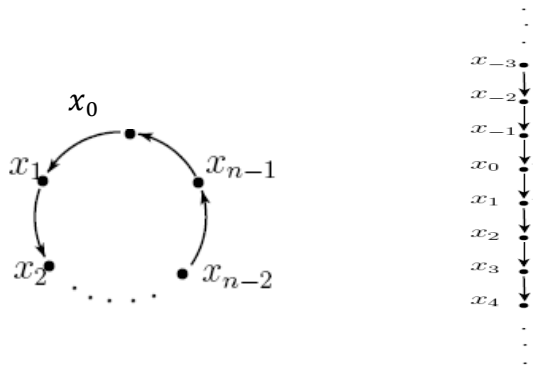


Figure (2-1)

Definition 2.4. [11] Let $(G,*)$ and $(H,\circ)$ be groups. A bijective function $f: G \to H$ with the property that for any two elements $a, b \in G$

$$f(a * b) = f(a) \circ f(b)$$

is called an isomorphism from G to H. In this case, we say that G is isomorphic to H and we symbolise this fact by writing $G \cong H$. An automorphism is an isomorphism $f: G \to G$ from a group G to itself.

Definition 2.5. [11] Let $(G,*)$ be a group and $a \in G$, the order of a is the smallest positive integer n such that $a^n = e$, where e is the identity.

Cauchy's Theorem. If *G* is a finite group and p is a prime number dividing the order of *G*, then *G* contains an element of order *p.*

3. Automorphisms of Groups That are Isomorphic to $(\mathbb{Z}_n, +_n)$ with One n-Cycle

Let X be a finite set and $f: X \to X$ be a bijective map which have, in addition to the identity element, one $(n-1)$-cycle for some $n \in \mathbb{N}\{1\}$. In this section, we will study in which cases we can endow X with a binary operation such that f is a group automorphism and X is a isomorphic to $(\mathbb{Z}_n, +_n)$. Recall that the group $(\mathbb{Z}_n, +_n)$ means the set $\mathbb{Z}_n = \{0,1,2, \dots, n-1\}$ with the modular arithmetic $+_n$, so any $k + m$ is taken modulo n.

Now, we have the following observations, they may be known but we include different proofs for completeness.

Observation 3.1. If $f: X \to X$ is a group automorpism and e is the identity element, then $f(e) = e$, so e is a fixed point.

Observation 3.2. Let $f: X \to X$ be a group automorpism with only a fixed point e and an n-cycle $O = \{x_i: 0 \le i < n\}$. If $x_k^{-1} = x_{k+p}$ for some $x_k \in O$, then $x_{(k+p)+p} = x_k$. (i.e., if $f^p(x_k) = x_k^{-1}$, then $f^p(x_k^{-1}) = x_k$).

Proof. Let $f: X \to X$ be a group automorpism with a fixed point e and one n-cycle O, where $O = \{x_i: 0 \le i < n\}$. Let $x_k \in O$ with $x_k^{-1} = x_{k+p}$, so we have $x_{k+p} * x_k = e$. Since f is an automorphism (so it preserves the operation), then we have

$$x_{k+p} * x_k = e$$
$$x_{k+p+1} * x_{k+1} = e$$
$$\dots \quad \dots \quad \dots$$
$$x_{k+p+p} * x_{k+p} = e.$$

So, from the first and the last equations we have $x_{(k+p)+p} = x_k$.

Lemma 3.1. Let $f: X \to X$ be an automorphism with a fixed point and one $(n-1)$-cycle O, where $X \cong \mathbb{Z}_n$. If $x \in O$ then the order of x is n.

Proof. Let $O = \{x_i : 0 \le i < n-1\}$ so that $f(x_i) = x_{i+1}$ where i is taken modulo $n-1$. Since $X \cong \mathbb{Z}_n$, so there is an isomorphism $I: X \to \mathbb{Z}_n$. Let $I(x_0) = 1$, so they have the same order n. Hence, $x_0^n = \underbrace{x_0 * x_0 \dots * x_0}_{n} = e$. Since f is an automorphism, it follows that $x_1^n = \underbrace{x_1 * x_1 \dots * x_1}_{n} = e$ and

$x_i^n = \underbrace{x_i * x_i \dots * x_i}_{n} = e$ for all $1 \le i < n$. Therefore, the order of any element of O is n.

Lemma 3.2. Let X be a finite group and $f: X \to X$ be an automorphism with a fixed point and one $(n-1)$-cycle, $n \in \mathbb{N} - \{1\}$, where $X \cong \mathbb{Z}_n$. Then n is a prime number.

Proof. Let $O = \{x_i : 0 \le i < n-1\}$ so that $f(x_i) = x_{i+1}$ where i is taken modulo $n-1$. Suppose, for a contradiction, that $n > 1$ is not a prime number, so n has at least one prime factor p such that $1 < p < n$. So, by Cauchy's Theorem above, there is at least an element $x_j \in O$ such that the order of x_j is p, and this is a contradiction by Lemma 3.1.

Now, we will give the proof of the main theorem of this paper.

Theorem 3.1. Let $f: X \to X$ be a bijective map from a finite set to itself with, in total, a fixed point and one $(n-1)$-cycle. There is a binary operation defined on X with respect to which f is a group automorphism and X is isomorphic to $(\mathbb{Z}_n, +_n)$ if and only if n is a prime number.

Proof. If $f: X \to X$ is an automorphism and X is isomorphic to $\mathbb{Z}_n$ then, by Lemma 3.2, we have n is a prime number.

Conversely, suppose that f has, in total, a fixed point and an $(n-1)$-cycle, O, where n is a prime number. Let O be indexed as $O = \{x_i : 0 \le i < n-1\}$ so that $f(x_i) = x_{i+1}$ where i is taken modulo $n-1$.

First, we prove that there is an automorphism h from the group $(\mathbb{Z}_n, +_n)$ to itself with a fixed point and one $(n-1)$-cycle, where n is a prime number.

Let $h: (\mathbb{Z}_n, +_n) \to (\mathbb{Z}_n, +_n)$ be the bijection defined by $h(x) = qx$, where $q \in (\mathbb{Z}_n, +_n)$ is chosen to be a solution of the congruence equation

$$q^{(n-1)/2} = (n-1) (\mathrm{mod}\, n) \qquad \dots\dots\dots (1)$$

This equation, by Euler's criterion, always has a solution when n is a prime number (see [6, p298], [9]). It is well-known that h is an automorphism of $\mathbb{Z}_n$ (see [11]), so we need only to prove that h has, in addition to 0, one $(n-1)$-cycle.

Now, we have $h(1) = q, h^2(1) = q^2, h^3(1) = q^3 \dots$ and from (1) we have

$$h^{\frac{n-1}{2}}(1) = q^{(n-1)/2} = n-1,$$

so there are $\frac{(n-1)}{2}$ elements:

$$\{1, h(1), h^2(1), \dots, n-1\}. \qquad \dots\dots\dots (2)$$

Since $(n-1)^{-1} = 1$ in the group $\mathbb{Z}_n$, and by Observation 3.2, we have $h^{\frac{(n-1)}{2}}(n-1) = 1$, so there are other $\frac{(n-1)}{2}$ elements:

$$\{ h(n-1), h^2(n-1), \dots, h^{\frac{(n-1)}{2}}(n-1) = 1\} \quad \dots (3)$$

Since $(n-1)^{-1} = 1$, i.e., $1 +_n (n-1) = 0$, then we have

$$h(1) +_n h(n-1) = 0 \ ,$$

and

$$h^k(1)+_n h^k(n-1) = 0\ ,\ k = 1, \dots, \frac{(n-1)}{2}, \quad \dots\dots (4)$$

since h is an automorphism. From (4), it follows that elements in (2) and (3) are pairwise distinct. Thus, we have, in total, $n-1$ pairwise distinct elements lie in the same cycle. Hence, h has, in addition to 0, one $(n-1)$-cycle.

Finally, we will define a binary operation on X so that $X \cong \mathbb{Z}_n$ and f is an automorphism. We define a bijection $g: X \to \mathbb{Z}_n$ as

$$g(x_i) = h^i(1) \text{ for all } 0 \leq i < n-1;$$

and

$$g(e) = 0\ .$$

Define a binary operation on X as follows: for all , $y \in X$,

$$x * y = g(x)+_n g(y).$$

It is routine to verify that g is an isomorphism between $(X,*)$and $\mathbb{Z}_n$, and $f: (X,*) \to (X,*)$ is a group automorphism.

4. Functions with One $\mathbb{Z}$-Orbit or $\mathbb{N}$-Orbit

In this section, we consider X to be an infinite countable set and the function $f: X \to X$ to have only a fixed point and one $\mathbb{Z}$-orbit or $\mathbb{N}$-Orbit.

The following result shows that if X is a group that are isomorphic to the group $\mathbb{Z}_n$ then f cannot be an automorphism.

Theorem 4.1. Let $f: X \to X$ be a bijective map from an infinite countable set to itself with a fixed point and one $\mathbb{Z}$-orbit. There is no a binary operation on X with respect to which f is an automorphism and X is isomorphic to $(\mathbb{Z}_n, +_n)$.

Proof. It is sufficient to prove that there is no an automorphism $f: \mathbb{Z}_n \to \mathbb{Z}_n$ with a fixed point an one $\mathbb{Z}$-orbit.

Suppose, for a contradiction, that there is an automorphism $f: \mathbb{Z}_n \to \mathbb{Z}_n$ which has, in addition to 0, one $\mathbb{Z}$-orbit. Let the $\mathbb{Z}$ -orbit be indexed as $O = \{n_i : i \in \mathbb{Z}\}$ so that $f(n_i) = n_{i+1}$ for all $\in \mathbb{Z}$. Notice that $n_i \neq n_j$ for all $i, j \in \mathbb{Z}$. Let $n_p \in O$ and $-n_p = n_q$ such that $q = p + r, \in \mathbb{Z}$, so we have

$$n_p +_n n_q = 0 \text{ .....(1)}$$

Since f is an automorphism (so it preserves the addition), we have $n_{p+r} +_n n_{q+r} = 0$, which means that

$$n_q +_n n_{q+r} = 0 \text{ .....(2)}$$

From (1) and (2) we have $n_p = n_{q+r}$, which is a contradiction since O is a $\mathbb{Z}$ -orbit. Therefore, there is no an automorphism $f: \mathbb{Z}_n \to \mathbb{Z}_n$ with a fixed point an one $\mathbb{Z}$-orbit.

The proof of the following result follows directly from Theorem 4.1, since the $\mathbb{N}$-orbit in bijective maps is a restriction of the map $f: X \to X$ with a $\mathbb{Z}$-orbit $O = \{n_i : i \in \mathbb{Z}\}$ to the set $O' = \{n_i : i \in \mathbb{N}\}$.

Corollary 4.1. Let $f: X \to X$ be a bijective map from a infinite countable set to itself with a fixed point and one $\mathbb{N}$-orbit. There is no a binary operation on $X$with respect to which f is an automorphism and X is isomorphic to $\mathbb{N}$.

Conclusion

The study has characterised automorphisms of groups that are isomorphic to $(\mathbb{Z}_n, +_n)$ when a map has, in total, a fixed point and one orbit.

Interesting future studies and more cases can be investigated. Automorphisms with more than one orbit on $(\mathbb{Z}_n, +_n)$ can be characterised. In the general case, automorphisms on any set *X* might also be studied in terms of orbit structures of the map concerned.

References

[1] Amna M. A. Ahmed and C. Good. The abstract structure of order preserving maps. to appear.

[2] J. de Groot and H. de Vries. Metrization of a set which is mapped into itself. *Quart. J. Math. Oxford Ser*. (2), 9:144–148, 1958.

[3] D. Ellis. Orbital topologies. *Quart. J. Math., Oxford Ser.* (2), 4:117–119, 1953.

[4] C. Good, S. Greenwood, R. W. Knight, D. W. McIntyre, and S. Watson. Characterizing continuous functions on compact spaces. *Adv. Math.*, 206(2):695–728, 2006.

[5] Chris Good and Sina Greenwood. Continuity in separable metrizable and Lindel¨of spaces. *Proc. Amer. Math. Soc.*, 138(2):577–591, 2010.

[6] M. Hazewinkel (Ed.). *Encyclopaedia of Mathematics*. Vol. 9 (Sto–Zyg), Kluwer, 1993.

[7] A. Iwanik. How restrictive is topological dynamics? . *Comment. Math. Univ. Carolin.* 38(3):563–569, 1997.

[8] Nathan Jacobson. *Basic Algebra I:second edition*. Dover Publications, Inc. Mineola, New York, 2009.

[9] William J. LeVeque. *Elementary Theory of Numbers*. Dover Publications, Inc., New York, 1990.

[10] Peter M. Neumann. Automorphisms of the rational world. J. *London Math. Soc.* (2), 32(3):439–448, 1985.

[11] Charles. C Pinter. *A Book of Abstract Algebra.* McGraw Hill Publishing Company, Inc., New York, 1990.

Ebtisam Ali Eljamal

Elmergib University, Faculty of Science, Department of Mathematics
Al-Khoms, Libya, Ebisamwa82@gmail.com

Abstract

In the present paper, we introduce generalized differential operator of functions which are analytic and P- univalent in the unit disk $U = \{z: z \in \mathbb{C}\ and\ |z| < 1\}$. Also we use this operator to introduce new classes of suitably normalized strongly close-to-convex functions and strongly starlike univalent functions with positive coefficients. Also we study a differential subordination involving generalized differential operator in a sector. As special cases of our work,
we derive some simple sufficient conditions for members of the class univalent functions to be strongly starlike and strongly convex functions. We shall need some lemmas to prove our main result. Further some applications of our results are obtained.

Key Words and phrases: P-valent functions, differential operator, strongly starlike functions, strongly convex functions.

1. Introduction and definitions

Let H be the class of functions which are analytic in the open unit disk $U = \{z: z \in \mathbb{C}\ and\ |z| < 1\}$ and for $a \in \mathbb{C}$ and $n \in \mathbb{N} = \{1,2,\dots\}$. Let $H[a,k]$ be the class of analytic functions of the form

$$f(z) = z + \sum_{k=2}^{\infty} a_k z^k,\ (z \in U)$$

let A be the class of functions which are analytic in U and normalized.we say f is normalized if it satisfied the following conditions $f(0) = f'(0) - 1 = 0$.
Let f, g be functions which are analytic in U. We say f is subordinate to g, if there exists a Schwarz function $w(z)$, which (by definition) is analytic in U with $w(0) = 0$ and $|w(z)| < 1,\ (z \in U)$, such that $f(z) = g(w(z)), (z \in U)$, and symbolically written as the following:

$$f \prec g, (z \in U) or\ f(z) \prec g(z), (z \in U).$$

It is known that $f(z) \prec g(z),\ (z \in U) \Rightarrow f(0) = g(0)$ and $f(U) \subset g(U)$. Further, if the function g is univalent in U, then we have the following equivalent

$$f(z) \prec g(z), (z \in U) \Leftrightarrow f(0) = g(0).$$

A function $f \in A$ is said to be strongly starlike of order , $(0 \leq \alpha < 1)$, if it satisfied following condition

$$\left|\arg \frac{zf(z)'}{f(z)}\right| < \frac{\alpha\pi}{2},$$

equivalently

$$\frac{zf(z)'}{f(z)} \prec (\frac{1+z}{1-z})^{\alpha}.$$

A function $f \in A$ is said to be strongly convex of orderα , $(0 \leq \alpha < 1)$, if it satisfied the following condition

$$\left|\arg \frac{1 + zf(z)''}{f(z)'}\right| < \frac{\alpha\pi}{2},$$

equivalently

$$\frac{1+zf(z)''}{f(z)'} \prec (\frac{1+z}{1-z})^{\alpha}.$$

Let A_p denote the class of p-valen functions of the form

$$f(z) = z^P + \sum_{k=p+1}^{\infty} a_k z^k \quad (p \in \mathbb{N} = \{1,2, \dots\})$$

which are analytic and p-valent in the open unit disk U. We note that $A_1 = A$. For $f \in A_p$, we define the following generalized differential operator $D_{p,\lambda}^n f^q(z)$

$$D_{p,\lambda}^n f^q(z) = \frac{p!}{(p-q)!} z^{p-q} + \sum_{k=p+1}^{\infty} \frac{k!}{(k-q)!} (\frac{k+\lambda-q}{k+\lambda-p})^n a_k z^{k-q} ,$$
$$(q \epsilon \mathbb{N}0 = \mathbb{N} \cup \{0\}, \lambda \geq 0, p > q),$$

which has been studied by (Ebtisam Eljamal & Maslina Darus). The operator $D_{p,\lambda}^n f(z)$ has been studied by (Aghalary et al, 2005). Earlier, the operator $D_{1,\lambda}^n f(z)$ was studied by (Cho & Kim , 2003) and (Cho & Srivastava, 2003). $D_{1,0}^n f(z)$ has been studied by (Salagean, 1983)
In this paper, we will study a differential subordination of p-valent functions involving generalized differential operator in a sector. As special cases to our work,

we shall study some sufficient conditions for a functions of the class A to be strongly starlike and strongly convex functions. To prove our main result, we need the following lemma.

2. Preliminary Results:

Lemma 2.1 (Miller & P. T Mocanu,1987***).*** Let $\mu > 0$ be real number and let $\beta_0 = \beta_0(\mu, n), n \in \mathbb{N}$ be

the root of the equation $\beta\pi = \frac{3\pi}{2} - arctan\,(n\mu\beta)$.

Let $\alpha = \alpha(\beta, \mu, n) = \beta + \frac{2}{\pi}\arctan\,(\beta\mu n), 0 < \beta \leq \beta_0.$ (2.1)

If $P \in H[a;\ k];\ then\ P(z) + \mu z P'(z) \prec \left(\frac{1+z}{1-z}\right)^{\alpha}\ implies\ P(z) \prec (\frac{1+z}{1-z})^{\beta}.$

3. Main Results

Theorem 3.1. If $f \in A_p$ satisfies

$$(1-\gamma)\frac{D_{p,\lambda}^{n} f^{q}(z)}{z^{p-q}} + \gamma\frac{D_{p,\lambda}^{n+1} f^{q}(z)}{z^{p-q}} \prec \left(\frac{1+z}{1-z}\right)^{\alpha} \tag{3.1}$$

then

$$\frac{D_{p,\lambda}^{n+1} f^{q}(z)}{D_{p,\lambda}^{n} f^{q}(z)} \prec \left(\frac{1+z}{1-z}\right)^{\gamma},$$

and

$\alpha = \alpha(\frac{\gamma}{p+\lambda-q}, \delta)$ satisfies the following equation

$$2arctan\left[\frac{\gamma}{p+\lambda-q}(\delta-\alpha)\right] + \pi(\delta - 2\alpha) = 0 \tag{3.2}$$

where $\gamma,\ \delta$ be real numbers such that $\gamma \geq 1\ , 0 < \delta \leq 1.$

Proof. We can write

$$\frac{D_{p,\lambda}^{n} f^{q}(z)}{z^{p-q}} = u(z), \qquad z \in U \tag{3.3}$$

Differentiate (3.3) we get

$$\frac{z(D_{p,\lambda}^{n} f^{q}(z))'}{D_{p,\lambda}^{n} f^{q}(z)} - p + q = \frac{z u'(z)}{u(z)}, \qquad z \in U. \tag{3.4}$$

By using the fact that

$$z(D_{p,\lambda}^{n} f^{q}(z))' = (p+\lambda-q) D_{p,\lambda}^{n+1} f^{q}(z) - \lambda D_{p,\lambda}^{n} f^{q}(z).$$

Thus (3.4) reduces to

$$\frac{D_{p,\lambda}^{n+1}f^q(z)}{D_{p,\lambda}^{n}f^q(z)} = 1 + \frac{zu'(z)}{(\lambda+p-q)u(z)}$$

equivalently

$$u(z) + \frac{\gamma}{p+\lambda-q} zu'(z) = (1-\gamma)\frac{D_{p,\lambda}^{n}f^q(z)}{z^{p-q}} + \gamma\frac{D_{p,\lambda}^{n+1}f^q(z)}{z^{p-q}}.$$

Therefore, in view of (3.1), we have

$$u(z) + \frac{\gamma}{p+\lambda-q} zu'(z) \prec \left(\frac{1+z}{1-z}\right)^{\alpha} \tag{3.5}$$

We can see for $\alpha+\beta=\delta$ and $\mu = \frac{\gamma}{p+\lambda-q}$ the equation (3.2) corresponds to the condition of Lemma 2.1. then we have

$$u(z) \prec \left(\frac{1+z}{1-z}\right)^{\beta} \tag{3.6}$$

and

β satisfies the equation (2.1), we can write

$u(z) + \frac{\gamma}{p+\lambda-q} zu'(z) = v(z)$ and we get

$$\frac{D_{p,\lambda}^{n+1}f^q(z)}{z^{p-q}} = \left(1-\frac{1}{\gamma}\right)u(z) + \frac{1}{\gamma}v(z).$$

Obviously, $\frac{D_{p,\lambda}^{n+1}f^q(z)}{z^{p-q}}$ is a convex combination of $u(z)$ and $v(z)$. In view of equation (2.1), we have

$$\frac{D_{p,\lambda}^{n+1}f^q(z)}{z^{p-q}} \prec \left(\frac{1+z}{1-z}\right)^{\alpha} \tag{3.7}$$

4. Applications of Univalent Functions.

In view of Theorem 3.1, we get certain sufficient conditions for strongly starlike and strongly convex functions.

By putting $p = 1,\ \lambda = 0\ and\ q = 0$ in Theorem 3.1. we get the following corollary.

Corollary 4.1 **.** If $f \in A$ and satisfies

$$(1-\gamma)\frac{D^n f(z)}{z} + \gamma\frac{D^{n+1}f(z)}{z} \prec \left(\frac{1+z}{1-z}\right)^{\alpha}$$

then

$$\frac{D^{n+1}f(z)}{D^n f(z)} \prec \left(\frac{1+z}{1-z}\right)^{\gamma},$$

and

$\alpha = \alpha(\gamma,\delta)$ satisfies the following equation

$$2arctan[\gamma(\delta-\alpha)]+\pi(\delta-2\alpha)=0$$

where γ, δ be real numbers such that $\gamma \geq 1$, $0 < \delta \leq 1$.
When we take $p = 1, n = 0, \lambda = 0$ and $q = 0$ in Theorem 3.1. We get the following corollary of (Oros, 1999).

Corollary 4.2 . If $f \epsilon A$ and satisfies

$$(1-\gamma)\frac{f(z)}{z}+\gamma\frac{f'(z)}{z} \prec \left(\frac{1+z}{1-z}\right)^{\alpha}$$

then

$$\frac{f'(z)}{f(z)} \prec \left(\frac{1+z}{1-z}\right)^{\gamma},$$

and
$\alpha = \alpha(\gamma, \delta)$ satisfies the following condition

$$2arctan[\gamma(\delta-\alpha)]+\pi(\delta-2\alpha)=0$$

where γ and δ be real numbers and $\gamma \geq 1$, $0 < \delta \leq 1$.

Corollary 4.3. If $f \epsilon A$ and satisfies

$$f'(z)+\gamma z f''(z) \prec \left(\frac{1+z}{1-z}\right)^{\alpha}$$

then

$$1+\frac{f''(z)}{f'(z)} \prec \left(\frac{1+z}{1-z}\right)^{\gamma},$$

and
$\alpha = \alpha(\gamma, \delta)$ satisfies following condition

$$2arctan[\gamma(\delta-\alpha)]+\pi(\delta-2\alpha)=0$$

where γ and δ be real numbers and $\gamma \geq 1$, $0 < \delta \leq 1$.

By putting $p = 1$, $n = 0$, $\lambda = 1$ and $q = 0$ in Theorem 3.1. We get the following corollary.

Corollary 4.4. If $f \epsilon A$ and satisfies

$$\left(1-\frac{\gamma}{2}\right)\frac{f(z)}{z}+\frac{\gamma}{2}\frac{f'(z)}{z} \prec \left(\frac{1+z}{1-z}\right)^{\alpha}$$

then

$$\frac{1}{2}\left(1+\frac{zf'(z)}{f(z)}\right) \prec \left(\frac{1+z}{1-z}\right)^{\gamma},$$

and
$\alpha = \alpha(\frac{\gamma}{2}, \delta)$ satisfies the following condition

$$2arctan[\frac{\gamma}{2}(\delta-\alpha)]+\pi(\delta-2\alpha)=0$$

where γ and δ be real numbers and $\gamma \geq 1$, $0 < \delta \leq 1$.

References

S-S Miller and P. T Mocanu,Marx, Strohhacker di_eretail subordination, Proc. Amer. Math. Soc., 99(1987), 527-534.

Gh. Oros, A Condition for Starlikeness, General Mathematics, 7(1999), 1-6.

E. Eljamal and Maslina Darus, The Univalence Conditions for GeneralizedIntegral Operator (submited).

E. Eljamal and Maslina Darus, Certain Problems for P-Valent Functions (submited).

R. Aghalary, R. M. Ali, S. B. Joshi and V. Ravichandran, Inequalities for analytic functions defined by certain linear operators, Int. J. Math. Sci, 4(2005), 267-274.

N. E. Cho and T. H. Kim, Multiplier transformations and strongly closeto-convex functions,Bull. Korean Math. Soc, 40(2003), 399-410.

G. S. S_al_agean, Subclasses of univalent functions, Lecture Notes in Math, 1013(1983), 362-372.

N. ECho and H. M. Srivastava, Argument estimates of certain analytic functions de_ned by a class of multiplier transformations, Math. Com-put.Modelling, 37(2003), 39-49.

Environmental Impacts of Libyan Man Made River on The Nearby Region

Rajab, E. Abujnah, Elhadi A. Hadia, Sadek, B. Khomiara, Hassan, M. Sharif
Earth & Environmental Science Department College of Science Elmergib University
Email: reabujnah@elmergib.edu.ly

Abstract

The Libyan Great Man Made River Project (GMMRP) has been constructed to transfer fossil ground water from the south to the north where good quality water is lacking, and the cost of desalinating sea water was high at that time. It did not consider the technological change and improvement in sea water desalination processes and reduction of the cost. More importantly, it did not take into account the possible negative environmental, social and geological impacts of such huge project. The first consideration has been recently addressed by many scientific researchers and economic evaluators, the second could include water sustainability, reduction of surface water level, loss of vegetation and dry of oasis, increase land subsidence and seismic activities, increase water pollution, and the social aspects of immigrating people to coastal cities which could directly rise many environmental issues such as (air and water pollution, waste disposal, and destruction of cropped land). Even though there is a rising concern in the literature about these impacts, there is no any single article that addresses in full details these environmental effects. This paper was intended to address the overseen environmental and geological impacts as it related to the project, based on the information gained from real world practices. Without an in-depth understanding of the social, economic, geological and environmental consequences of such large-scale projects it is difficult to make integrated, holistic, adaptive, and sustainable water resources management programs.

1 Introduction

The relationship between man and his environment in North African countries had been balanced all over the past centuries by the conception of simple way of life. Food production systems and socio-political structures were all based on subsistence economics. The discovery of oil in the second half of the last century and the

introduction of misguided modern technologies from highly developed countries have changed this concept and destroyed that balance. This situation has led to new mode of economic activities based on resource exploitation, and environmental destruction. Libya is one of the North African countries that have experienced that change and witnessed high differences in its economic activities. Its' population has risen from 1.45 million in 1962 to more than 6.0 million in 2005. With a growth rate of 2.26, it is expected to reach 12 million in 2025 (UN, 2006). Agricultural, commercial, industrial, and social activities have expanded as a result. Its' available renewable water supplies were not able to accommodate the insatiable water demands, for the vastly growing population and the present modes of economic activities. Non-conventional water resources have not received the significant thought they deserve for their full potential development (Pallas, 1980, and FAO, 2005).

The search for alternative water supplies has led to mining of nonrenewable groundwater aquifers that are presently threatened by pollution and depletion. Most of the significant groundwater resources of North Africa are located in the southern Saharan and Sub-Saharan regions far away from dense population centers and important socioeconomic activities. This situation raised the question of whether to move people and their socioeconomic activities to where groundwater can be explored and economically exploited or to pump water and mass transfer it to where most people live. Libya has responded to both alternatives in varying degrees with time and political circumstances. In mid 1970s it starts developing agricultural projects in both Kofra, and Sirir basins, but due to the lack of modern active transportation systems these projects have failed to provide agricultural products with competitive prices, (Briginshaw, 2001) In the early 1980 Libyan authorities have taken the second alternative which undertaken by huge mass water transfer schemes through its Great Man-Made River project (Brown and Root 1990). The decision was mainly based on the economic value of transferring water from the south to the north against the cost of desalinating sea water. Although it

sounds more environmentally friendly, due to the air pollution issues associated with desalination processes, it does not take into account the future technological development and improvement in this process (Bindra, and Walid Abosh, 2001, Saad A. Alghariani 2003, Abdulmonem, Elhassadi, 2008, and Edmunds, W.M, and Wright. 1989b). Moreover the project has also shown to have negative environmental and geological impacts. Even though there is a rising concern in the literature about these impacts, there is no any single article that addresses in full details these environmental effects. This paper was intended to address the overseen environmental and geological impacts as it related to the project and make recommendation to the decision making bodies of how to minimize them.

2 THE STUDY AREA

2.1 Climate and hydrology

Within Libya there are two dominant climatic influences, Mediterranean and Saharan. In most of the coastal lowland, the climate is Mediterranean, with warm summers and mild winters. Rainfall is scarce, and the dry climate results in a year-round 98-percent visibility. The weather is cooler in the highlands, and frosts occur at maximum elevations. In the desert interior the climate has very hot summers and extreme diurnal temperature ranges (FAO, 2005).

Less than 2 percent of the Libyan national territory receives enough rainfall for settled agriculture, the heaviest precipitation occurring in the Jabal al Akhdar zone, where annual rainfall of 400 to 600 millimeters is recorded (NOAA, website). All other areas of the country receive less than 400 millimeters, and in the Sahara 50 millimeters or less occurs (Zekai, Geath, , 1999). Rainfall is often unpredictable, and a pronounced drought may extend over two seasons. Deficiency in rainfall is reflected in an absence of permanent rivers or streams and groundwater therefore, represents the main source of water supply in Libya.

2.2 Ground Water Resources

Ground water resources of Libya fall under two main categories, namely renewable and nonrenewable groundwater

resources. The renewable aquifers are those located in the northern zones and fall under relatively high precipitation rates. They range in age from Quaternary to Cretaceous and it contributes to about 2400 million m^3/yr of water supply, against an annual recharge of less than 650 million m^3 (FAO,2003, Omar, 2007).It is extracted through wells ranging from few meters to more than 1000 m in depth (Omar Salem, 2007). This imbalance introduced continuous lowering of groundwater levels accompanied by deterioration in water quality due to seawater intrusion and invasion of saline water from adjacent aquifers (Suleiman S. El-Baruni, 1995, Rajab M. El Asswad, 1995, Abdulmonem Elhassadi, 2008). The non-renewable ground water resources are located in the central and southern parts of Libya and contribute large quantities of fresh water.

2.3 Shared Water Resources

The Sahara desert in the northern half of Africa is well known for the existence of large sedimentary basins extending over thousands of square kilometers crossing through international boundaries (UNESCO, 2008). These basins consist of several aquifer systems, which belong to different geological ages. Most common are the Mesozoic aquifers, namely the Jurassic and Lower Cretaceous, which are made of thick sandstone and clay layers and are widely known as the Nubian Sandstone (Shukri, 1945, Shazly, Milloslav. 1973, Francoise, Gasse, 2000, and CEDARE, 2001).This aquifer is shared between Libya, Egypt, Sudan and Chad. The other main sandstone aquifer is the Northwestern Sahara Aquifer System shared between Libya, Algeria and Tunisia. These basins also contain other aquifers of great importance such as the Post Eocene in Libya and Egypt (Sarir basin) and the Complex Terminal of Upper Cretaceous in, Algeria and Tunisia. Although the latter group is of lower water quality, they enjoy great local importance and are widely developed to meet the increasing water requirements (Omar, 2007).

2.4 The Nubian Sandstone Basin

The Nubian Sandstone Aquifer system (NSAS) is found in the Phanerozoic sedimentary sequences (sandstones, clays, and carbonates) its saturated thickness ranges from 100-650 m

(Edmunds, 1979). This basin, in its broad definition, includes the Paleozoic and Mesozoic aquifers in the south and the Neogene aquifers in the north. It extends over a surface area of more than 2.2 million km^2 of which, more than 760 000 km^2 are in Libya (Bill Wallin, et al 2005, CEDARE, 2001). It is locally known as the Kufra and Sarir basin, and is used since the late sixties and early seventies in the supply of local water requirements and the irrigation of major agricultural projects in Kufra and Sarir. It also supplies water for oil production activities, and more recently for GMRP conveyance system (CEDARE, 2001). In Egypt the area of the Nubian basin is in the order of 828 000 km^2 while it is limited to only 376 000 km^2 in the Sudan and 235 000 km^2 in Chad.

2.5 Northwestern Sahara Aquifer System

The Northwestern Sahara Aquifer System extends over much of Algeria (700,000 km^2), Libya (250,000 km^2), and Tunisia (80,000 km^2) and is today an arid region with rainfall mainly ranging from 100 to 200 mm/year. Several studies have been carried out to provide basis for the characterization of the geology and the hydrogeology of the basin (see, for example, Pallas 1980; Edmunds, et al 1979, BGS, 1997). The basin encompasses three sub-basins: the Western basin dominated by the Grand Erg Occidental and foggaras sector (in Algeria), the Central basin (in Algeria, Libya, and Tunisia) differentiate to the west by the M'zab dorsal and to the east by the el Hamra plateau, and the Eastern basin characterized by the collapse of the graben de Hun in Libya and the accumulation of tertiary sediments. The NWSAS contains two principal aquifers: the Continental Intercalaire (CI) and the Complexe Terminal (CT), as well as shallow phreatic aquifers of Quaternary age. The CI aquifer is located within a succession of clastic sediments of Mesozoic age, the thickness and lithology of which varies laterally. The aquifer is continuous from north to south from the Saharan Atlas to the Tassilis of the Hoggar and west to east from western Algeria to the desert of Libya. The ground water is divided in two basins, the Occidental and Oriental basins, by the M'zab dorsal that constitutes a bridge between the Saharan Atlas and the Tademaı¨t plateau in the south. The aquifer system of

the CT covers the major part of the northern Sahara Basin over an area of 500,000 km^2. It groups under the same denomination aquifers located in Senonian and Eocene carbonates and in Miopliocene sands.

3 Project description

The GMMRP was designed to transfer underground fossil water from the south into the north. It consists of five phases, when completed it will transfer a total of 6.5 million m^3 of water daily from the south into the north. In total it will require the laying of a total 4000 km of 4 meter diameter pipeline. It will require a digging of more than 1300 wells (GMMRP Authority website) see figure 1.

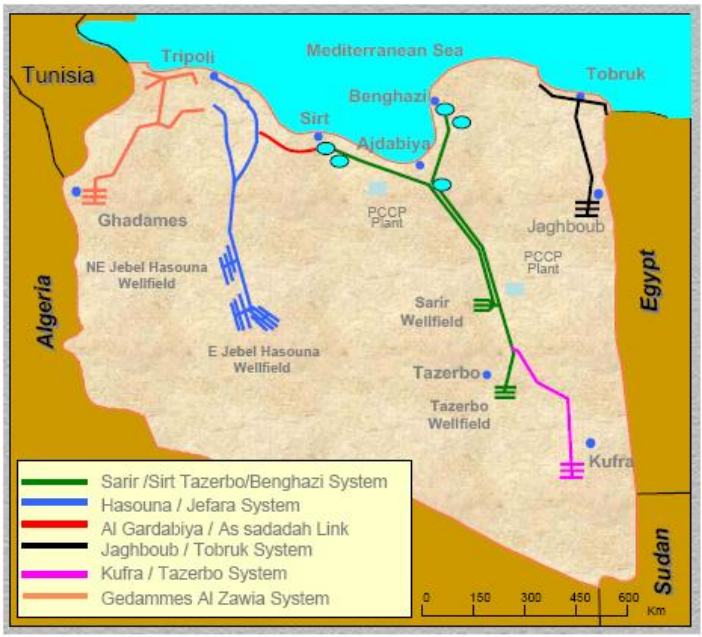


Figure1 GMMRP map source; GMMRP website

Phase I

The first and largest phase was formally launched in August 1993 and aimed to provide 2 million m³/day water along a 1,200 km pipeline from As-Sarir and Tazerbo to Benghazi and Sirt, via the Ajdabiya reservoir (see figure 1).The Tazerbo well-field consists of both production and piezometric observation wells and

yields around 1 million m³/day at a rate of 120L/s per well. A further 1 million m³ is produced here, using 114 of the 126 production wells, at an average flow rate of 102L/s per well. The wells at both Tazerbo and Sarir are about 450 m deep and are equipped with submersible pumps at a depth of 145m.

Phase II

Phase II delivers 1 million m³/day from the Fezzan region to the Jeffara plain in the western coastal belt and also supplies Tripoli. The system starts at a well-field at Sarir Qattusah, consisting of 127 wells distributed along three east-west collector pipelines and ultimately feeds a 28 million m³ terminal reservoir at Suq El Ahad. This phase was completed in 1996 and water now flowing.

PHASE III

Phase III falls into two main parts. Firstly, it will provide the planned expansion of the existing Phase I system, adding an additional 1.68 million m³/day along with 700km of new pipeline and new pumping stations to produce a final total capacity to 3.68 million m³/day. Secondly, it will supply 138,000m³/day to Tobruk and the coast from a new well field at Al Jaghboub. This will require the construction of a reservoir south of Tobruk and the laying of a further 500 km of pipeline.

Phase IV and V

The last two phases of the project involve the extension of the distribution network together with the construction of a pipeline linking the Ajdabiya reservoir to Tobruk and finally the connection at Sirt of the eastern and western systems into a one single network.

4 Possible Environmental impacts

The possible environmental impacts that may result from GMMRP are similar to environmental impacts of groundwater overdraft. Groundwater overdraft develops when long-term groundwater extraction exceeds aquifer recharge, producing declining trends in aquifer storage and hydraulic head. In conjunction with overdraft, land subsidence, declines in surface-water levels and stream flow, reduction or elimination of vegetation, and seawater intrusion are well documented in many

aquifers of the Southwestern United States and other parts of the World (Zektser. et al 2005, Teatini, et al 2005). The GMMRP was designed to extract fossil water from aquifers that have no or very low recharge. The following discussion will only address the most probable ones that may relate to the project which may include, water sustainability, land subsidence, increase seismic activities, dryness of oasis, and lose of vegetations and concentration of people in big cities.

4.1 Water sustainability

One of the most important issues related to the GMMRP is sustainability. The millions of cubic meters of water that will be transferred by the GMMRP are not renewable, if not used wisely even in agricultural activities it will eventually be vanished and wasted. Water resources sustainability is the ability to use water in sufficient quantities and quality, critically meeting the needs of humans and ecosystems to sustain life, and to protect humans from the damages brought about by natural and human-caused disasters that affect sustaining life. The UN released its third World Water Development Report at the 5th World Water Forum (UNASCO, 2009). According to the report, population growth, climate change, reckless irrigation and chronic waste are placing the world's water supplies at serious risk.

Maintaining water resources and optimizing their use could be achieved through water demand management (WDM), a package of measures to urge individuals to regulate the quantity and price of water, the way they access it and the way they dispose of it. It is necessary to adopt a comprehensive view of water as an essential component of any good governance strategy. Libya is mining water in much the same way as oil and in doing so adds a new twist to an old debate: what are the risks of relying on a non-renewable resource? With every liter used today lost for tomorrow, what about generations to come? You don’t only inherit resources from your parents, say conservationists; you borrow them from your children.

Non-conventional sources of water		
Produced wastewater 10^6 m3/yr	1999	546
Treated wastewater 10^6 m3/yr	1999	40
Reused treated wastewater 10^6 m^3/yr	1999	40
Desalinated water produced 10^6 m3/yr	1998	18
Reused agricultural drainage water 10^6 m^3/yr		-
Depletion of renewable groundwater resources 10^6 m3/yr	1998	600
Use of fossil water 10^6 m3/yr	1998	3708

Source FAO (Food and Agricultural Organization of the United Nations 2005)

A closer look to the non-conventional water resources data of Libya (table 1) shows that only 0.07% of wastewater produced in 1999 was treated and reused. This is very low amount in a country suffers from huge deficit in its renewable water resources. Precisely treated wastewater can be a good source of water that can be used in many activities such as watering of gardens, irrigation of golf courses and to grow certain types of crops. In some developed countries, with most advanced technology they use it to reduce seawater intrusion by recharging it into underground aquifers where extensive water withdrawal is occurring (Vandenbohede, A. 2009). Water issues in Libya must be incorporated into school curricula and become a subject of scientific research and knowledge transfer activities. Increasing the country's investment in advanced wastewater treatment systems and environmentally friendly sea water desalination processes such as solar and nuclear power desalination processes is very essential.

4.2 Land subsidence

Water in an aquifer is under great pressure from the weight of soil and water above it. When an aquifer is over-pumped, the water that was supporting the soil above it is removed, and the structural integrity of the aquifer is reduced. Without water pressure to support it, the land surface begins to settle and compress in a process called subsidence. When an aquifer collapses, the pore spaces that once held water are eliminated, meaning that the storage capacity of that aquifer is lost forever. Subsidence can appear as a small local collapse or as broad regional lowering of the land's surface height (Zektser, et al 2005). Land subsidence caused by water extraction are well documented in many parts of the world in Italy (Teatini, et al 2005) in Saudi Arabia (Ammar et al 1997) in Iran (Karim, 2008) and in the USA (Zektser. et al 2005).

Land subsidence causes extensive damage to structures such as buildings, roads, and buried pipes. Additionally, subsidence can disrupt water conveyance structures, leading to poor drainage and possible flooding. The USA National Research Council estimates the annual costs due to increased flooding and structural damage from land subsidence to be in excess of $125 million. This total does not include the estimated loss of property value due to subsidence or related increases in farm operating costs. According to USGS a more realistic estimate would be closer to $400 million a year (Bertoldi et al 1993, Zektser, et al 2005, Chatterjee, et al 2006). According to published article in GMMR authority website land subsidence in Kofra and Sirir basins was already come into view. On the other hand, in an interview published in New York Times 2004 see (Patrick. 2004), with a Libyan engineer trained at the University of Texas who has worked in the project, he described what had happened repeatedly on the first 500-mile segment of the pipeline system as a big mess, pointing out to the breakage of the GMMRP pipelines which has occurred many times in the area where water mining has started in 1970s. Could these cracks of the conveyance system of the project caused by this land subsidence?

4.3 Increased Seismic activities

"*Earthquakes can be triggered by any significant perturbation of the hydrologic* regime. *In areas where potentially active faults are already close to failure, the increased pore pressure resulting from fluid injection, or, alternatively, the massive extraction of fluid or gas, can induce sufficient stress and/or strain changes that, with time, can lead to sudden catastrophic failure in a major earthquake"* (Nicholson, 1992). Earthquakes triggered by well activities injection and/or withdrawal are well documented throughout the world (Yerkes and Castle, 1976; Pennington et la 1986; Wetmiller, 1986; Segall, 1989; Doser et al., 1991; Mcgarr, 1991; and Torild, et al 2006) a 2 to 6 magnitude were recorded in these studies. Based on these historical cases, it is clear that, the preexisting stress conditions in the upper crust, in certain areas tend to have higher probabilities of exhibiting such induced seismicity.

One of the best documented examples induced earthquakes related to fluid withdrawal occurred near Los Angeles, California. The massive withdrawal of oil from the Wilmington oil field resulted in significant subsidence within the city limits of Long Beach. Up to 8.8 m of surface subsidence was observed over an elliptically-shaped area of 5.7 km^2 between 1928 and 1970. This rapid subsidence, which reached a maximum rate of 71 cm/yr in 1951, resulted in several damaging earthquakes, specifically in the years 1947, 1949, 1951, 1954, 1955, and 1961 (Kovach, 1974). In most cases, the earthquakes were unusually shallow and generated high intensities for their size. The largest earthquake occurred in 1949, and caused nearly 200 wells to go off production, many of them permanently (Richter, 1958). Damage was estimated to be in excess of $9 million. This would correspond to an earthquake of a magnitude of 5.1 estimated from the unusually well developed surface waves generated by the event (Kovach, 1974).

Libya was not commonly a country of active seismically. Its seismicity risks were considered at low to intermediate (Ben-Suleman, 2006). In the past, most of the seismic activities in Libya were found in the northern part of the country especially in Hun Graben, offshore of Tripoli and Al Jabal Al Akhdar areas (Bossu.

et al, 2007). However, in most recent investigations of the Libyan seismicity indicate that Libya has experienced earthquakes of varying magnitudes and that there is definitely a certain amount of seismic risk involved (Ben-Suleman, 2009). Some of the new seismicity data were discovered in the southern part of the country, which was not discovered in the past published data. The author of the article attributed that the involved risk has no connection to the well known faults, and probably was the result of engineering projects. However, in an article published by (Skobelev,. et al 2004) with an attempt to locate the main active faults of Africa, in connection to the World Active Faults Project, show that the south Saharan part of Libya, where most of water mining activities of the GMMRP took place has an active faults (see figure 2). The question now; is this increased seismicity involved has a connection to GMMRP? Without a comprehensive study that include frequency, epicenter location, and depth of such seismic activities as well as comprehensive geological survey of the locations it is difficult to judge about the causes of this recently discovered seismicity. Seismic activity may also affect the withdrawal system itself. In the worst-case scenario, a fault or fracture causes the rupture of the withdrawal well casing and containment is lost.

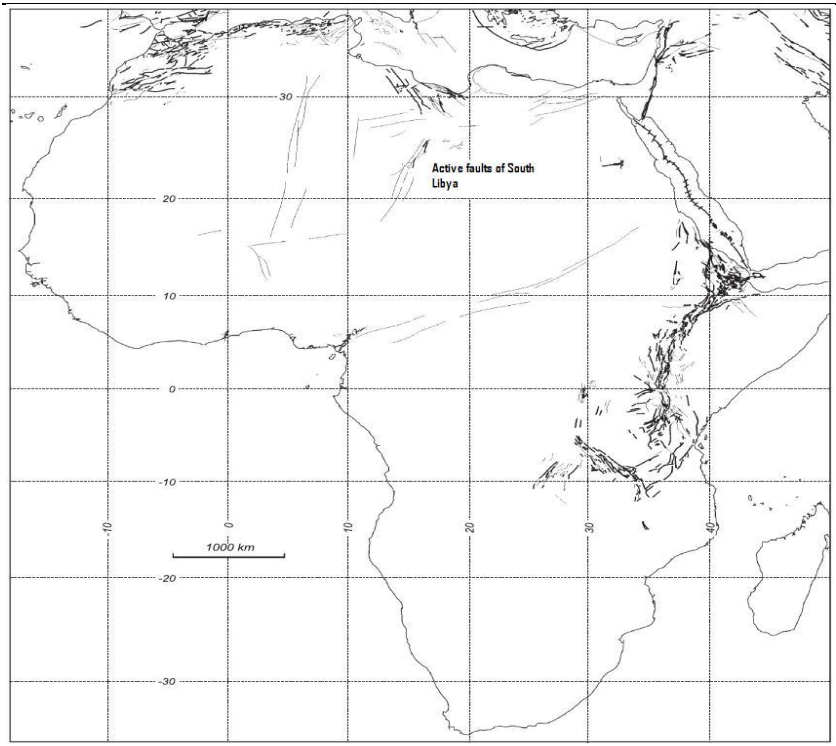


Figure 2. Africa Active Faults Map Source: (S. F. Skobelev et al 2004) thicker lines inferred active faults and lineaments thinner lines.

4.4 Decline of water table and lose of vegetation

Groundwater is an important source of water for plants, animals and humans, especially in arid and semiarid regions. In those regions, shallow water tables support a greater density of vegetation than in areas with deep water tables by providing additional water for plant growth and transpiration. In the Great Sahara Desert region of Libya, where most of the GMMRP water mining took place groundwater recharge is very low, and thus extraction will certainly decrease groundwater levels, vegetation in this region may experience more frequent, rapid, and extended groundwater table declines and fluctuations than in undisturbed systems. This eventually will lead to loss of vegetation, decline of

biodiversity and damage to the ecosystems of the region. Similar scenarios exist in other semiarid regions of the world, e.g., Australia (Hatton et al 1998, Groom et al 2001), South Africa (Le Maitre, et al 1999), China (Zhu et al 2004), and the Mediterranean (Bernaldez et al 1989).

Biodiversity is very important in keeping life in our earth. It is the key issue in keeping the planet running smoothly. In this sense, each part is related. If a lot of those parts suddenly vanish, then the machine that is Earth can't function properly. Even some of our own modern advances in technology depend on nature. Modern medicine owes much to the properties found naturally in plants and bacteria. Medications like painkillers, penicillin and inoculations are based on natural organisms. The structure of these living things has been analyzed and synthesized to produce some medications, but others like antibiotics still use the actual organisms. What's more, if the Earth suddenly lost its hearty biodiversity, drugs that have yet to be discovered would also be lost.

According to the available data, extraction of ground water in 2000, from the Northwestern Sahara Aquifer System (NWSAS) was estimated as volume of 2.2 billion m^3 of fresh water supply, agriculture, and other industrial purposes including tourism. Ground water withdrawals from the NWSAS increased from about 14 m^3/s in 1950 to 82 m^3/s in 2000, resulting in decreases in the natural water flows of many lakes and springs in the region, the foggaras in Algeria (23%) and of the springs in Chott Fedjej in Tunisia (70%) and in Ain Tawargha in Libya (11%) as well as the drying up of the springs of the Djerid and Kebili in Tunisia (OSS, 2008). Decline in productivities of these oases are also recorded (Kevin, 2006).

Viewing the available data on endangered species of Libya, found that as of 2001, 11 of Libya's mammal species, 2 of its bird species and 41 of its plant species were endangered. The Endangered species list of Libya includes the Mediterranean monk seal, the leopard, and the slender-horned Gazelle. The Bubal hartebeest and Sahara Oryx are extinct (IUCN, 2001). As the

ground water extraction continues in this region, more and more species will extinct.

4.5 Increase urbanization

With a total area of more 1.750 million square km, Libya's population had just concentrated in 10% of the land. The urban concentrations of Tripoli and Benghazi dominated the country. These two cities and the neighboring coastal regions contained more than 90 percent of Libya's population and nearly all of its urban centers, but they occupied less than 10 percent of the land area. Several factors accounted for their dominance; one of them is long-term internal migration (Kezeiri, 1987).

Urbanization in Libya has increased rapidly in recent years; it was estimated by the Population Reference Bureau that 88% of the population lived in urban areas in 2001 (UN, 2006). In a period of six years the capital city, Tripoli, had almost doubled its population from 990,000 in 1984 to 1,773,000 in year of 2001 (UN 2007). According to the United Nations, the Libyan urban population growth rate for 2000–2005 was 2.6% which considered one of the highest rates in North African Countries. The GMMRP will probably worsen this condition. As the water table in the Southern part decline people will immigrate into the already populated Northern part.

Urbanization has many environmental and social negative impacts. Concentration of people in big cities will increase their susceptibility to risk when a natural disaster strikes (Toya, 2007). It will also increase the consumption of energy and creation of heat islands (Lotfy 2007), increase the mental health and crime rates (Mckenzie, 2008, Charles, 1976). Moreover it will increase land degradation and fertile land consumption (Jorge, 2000) this particularly will have a great impact on Libya, since its fertile land is very limited and located on the northern region.

Conclusion

The Libyan GMMRP has shown to have many environmental, social and geological impacts some of them are already happened and the other may appear on the long run. Precise monitoring of seismic activities, land subsidence and groundwater levels are very

essential at this time. Careful groundwater management will be essential to sustain further development in Libya and other neighboring countries. Desalination of seawater is likely to be required more and more to make up deficiencies in supplies of water from other sources. Water-resources planning studies in arid regions, especially in developing countries in North Africa, must consider the following strategic development alternatives:

- Water conservation, including the diversion of existing water systems from one use to another; maintaining fossil or non-renewable groundwater resources at strategic reserves, with the exception of emergency or short-time use for specified purposes.
- Non-conventional water-resources development, including desalination and reuse of treated sewage; inter-state water transfer.

Marginal waters in the surface-water system such as waste water and irrigation return flow are major sources of water reclamation. The probability that the results will be economically feasible is high, but this will depend on advanced waste-water-treatment technologies to be applied. The increasing demand for water supply, especially in urban centers, may create an increasing potential for water reclamation. Such water will be used mainly for secondary purposes such as garden/landscape irrigation and irrigation of specific crops (Wesner and Herndon 1990).Continuing a genuine cooperation and share of information and knowledge between the region's countries for best management of shared aquifers are very essential to avoid any future conflicts.

ACKNOWLEDGMENT

The authors wish to thank Earth and Environmental Science staff and water authority of Libya.

References

- Abdulmonem Elhassadi, 2008. Sea water intrusion in Derna located in the Green Mountain region, Libya a threatening recurrent phenomenon calling for desalination, Desalination 220 (2008) 189–193.

- Abdulmonem Elhassadi,Views on Libyan national plan (LNP) to resolve water shortage problem (WSP). Part Ib: Great Man-Made

River (GMMR) project — capital cost with interest rates Desalination 220 (2008) 184–188

- Ammar Amin and Khalid Bankher. Causes of Land Subsidence in the Kingdom of Saudi Arabia.Natural Hazards 16**:** 57–63, 1997.

- Ben-Suleman and A. Elmeladi.2006. Active tectonics and related stress fields of northern Libya. Geophysical Research Abstracts, Vol. 8, 08954, 2006.

- Ben-Suleman A. and A Elmeladi. Reassessment of the Seismicity and seismic hazards of Libya.Geophysical Research Abstracts, Vol. 11, EGU2009-4462, 2009

- Bernaldez, F. G., J. M. R. Benayas, C. Levassor, and B. Peco.1989. Landscape ecology of uncultivated lowlands in central Spain. Landscape Ecology 3:3–18.

- Bertoldi and Leake: 1993, Land subsidence from ground-water pumping. United States Geological Service.

- Bindraa, S.P. Walid Aboshb, Recent developments in water desalination. Desalination 136 (2001) 49–56

- Bill Wallin, Cheikh Gaye, Laurence Gourcy, Pradeep Aggarwal Isotope Methods for Management of Shared Aquifers in Northern Africa Ground Water Special Issue: September 2005 - Transboundary Ground Water - Vol. 43 Issue 5**,** Pages 744 – 749.

- Bossu R., Davila J. M. and van Eck T. Earthquake monitoring and Earthquake Risk for Western Mediterranean (EERWEM): An EC-funded project to coordinate seismological networks in the Western Mediterranean European-Mediterranean Seismological Centre Newsletter 2007

- British Geological Survey (BGS). 1997. Recharge characteristics and ground water quality of the Grand Erg Occidental. Final Report EC (Avicenne) CT93AVI0015

- Briginshaw, David. Libya's First Two Railway Lines Start To Take Shape. International Railway Journal January 1, 2001

- Brown and Root (Overseas) Limited, 1990. "Estimate of Cost of Water." Report No.(F1321A), The Management and Implementation Authority of the Great Man- made River Project, Benghazi, Libya, January 1990.

- CEDARE. 2001. Regional Strategy for the Utilization of the Nubian Sandstone Aquifer System—Volume II. Hydrogeology. Cario, Egypt: Centre for the Environment and Development for the Arab Region and Europe.

- Charles Korte, 1976. The Impact of Urbanization On Social Behavior: A Comparison of the United States and The Netherlands Urban Affairs Review, Sep 1976; vol. 12: pp. 21 - 36.

- Chatterjee, R.S. Benedicte Fruneau, J.P. Rudant, P.S. Roy, Pierre-Louis Frison, R.C. Lakhera, V.K. Dadhwal and Ranajit Saha. Subsidence of Kolkata (Calcutta) City, India during the 1990s as observed from space by Differential Synthetic Aperture Radar Interferometry (D-InSAR) technique. Remote Sensing of Environment Volume 102, Issues 1-2, 30 May 2006, Pages 176-185

- Doser, D. I., Baker, M. R., and Mason, D. B. (1991), Seismicity in the War-Wink Gas Field, Delaware Basin, West Texas, and its Relationship to Petroleum, Bull. Seismol, Soc. Am. 81, 971-986.

- Edmunds, W.M., and E.P. Wright. 1979. Ground water recharge and paleoclimate in the Sirte and Kufra basins, Libya.Journal of

Hydrology, 40, *Issues 3-4, February 1979* 215–241.

- Edmunds, W.M, Wright E.P. 1989b. Technical Aspect of Reducing Desalting Water Cost by Distillation Methods. Proceedings of the Fourth World Congress on Desalination and Water Reuse, Kuwait. International Desalination Association. Desalination *76 (4): 306-22.*

- Elkashouty, M. and Elsayed. E. 2007. Groundwater modeling of Nubian sandstone aquifer, Darb El Arbaein area, Western Desert, Egypt. Geophysical Research Abstracts, Vol. 9, 04817, 2007
FAO 2005, Irrigation in Africa in Figures AUASTAT Survey-2005 Food and Agricultural Organization Land and Water Development Division Water Report 29
\
- FAO2003.The Libyan Arab Jamahiriya AQUASTAT country profile, http://www.fao.org/countryprofiles/index.asp?lang=en&iso3=LBY&subj=2

- Francoise Gasse, 2000. Hydrological changes in the African tropics since the Last Glacial Maximum Quaternary Science Reviews 19 (2000) 189-211

- GMMRP Authority website http://www.gmmra.org/en/

- Groom, P.K., R.H. Froend, E. M. Mattiske, and R. P. Gurner. 2001. Long-term changes in vigour and distribution of Banksia and Melaleuca over story species in the Swan Coastal Plain. Journal of the Royal Society of Western Australia 84:63–69.

- Hatton, T., R. Evans, and S. Knight Merz. 1998. Dependence of ecosystems on groundwater and its significance to Australia. Occasional Paper 12/98. Land and Water Research and Development Corporation, Canberra, Australia, 77 pp.

- IUCN 2000. IUCN Red List of Threatened Species. The International Union for Conservation of Nature.

- Jorge Morello, Gustavo D. Buzai, Claudia A. Baxendale, Andrea F. Rodríguez, Silvia Diana Matteucci, R. E. Godagnone, and R. R. Casas**.** Urbanization and the consumption of fertile land and other ecological changes: the case of Buenos Aires Environment and Urbanization, Oct 2000; vol. 12: pp. 119 – 131

- Karim Solaimani and S. Mostafa Mortazavi, 2008. Investigation of the Land Subsidence and its Consequences of large Groundwater Withdrawal in Rafsanjan, Iran. Pakistan Journal of Biological Sciences 11 (2): 265-269, 2008

- Kevin White. Monitoring Oasis Degradation Using Coarse Resolution Remotely Sensed Vegetation Index Data. Challenges for earth observation- scientific, technical and commercial RSPSoc Annual Conference 2007,11th -14TH September 2007 Newcastle University

- Kezeiri SK. Population growth of small towns in Libyan Arab Jamahiriya. Popul Bull ESCWA. 1987 June;(30):69-82

- Kovach, R. L. (1974), Source Mechanisms for Wilmington Oil Field, California, Subsidence Earthquakes,Bull. Seisrnol. Soc. Am. 64, 699-711

- Le Maitre, D. C., D. F. Scott, and C. Colvin. 1999. A review of information on interactions between vegetation and groundwater. Water SA 25:137–152.

- Lotfy Azaz, 2007 Multi-Variables Analysis of Urban Heat Islands in Alexandria,
Egypt using Remote Sensing and GIS Challenges for earth observation- scientific, technical and commercial RSPSoc Annual Conference 2007,11th -14TH September 2007 Newcastle University

- Mcgarr, A. (199l), On a Possible Connection between three Major Earthquakes in California and Oil Production, Bull Seismol. Soc. Am. 8l, 948-970.

- Mckenzie, 2008 Urbanization, Social Capital and Mental Health Global Social Policy.2008; 8: 359-377

- Metro Manila, Philippines Isidoro R. Malaque, III and Makoto Yokohari. Urbanization process and the changing agricultural landscape pattern in the urban fringe of Environment and Urbanization, Apr 2007; vol. 19: pp. 191 - 206.

- Nicholson Craig and Robert L. Wesson. Triggered Earthquakes and Deep Well Activities Pure and Applied Geophysics 139:3-43-4, 561-578, Springer, 1992.

- Omar Salem, 2007 Management of Shared Groundwater Basins in Libya. African Water Journal, volume 1 No, 1 pages 106-117 UN-Water/Africa.

-OSS,2006
http://www.afdb.org/awf/en/www.afdb.org/pls/portal/docs/PAGE/AWF_ADMIN/AWFDOCUMENTS/EVALUATION_OSS_AQUIFER_POST_IDWG_GECL_FINAL.PDF

- OSS 2008 The North-Western Sahara Aquifer System: joint management of a transponder water basin\OSS. Synthesys collection No1. OSS: Tunis, 2008. 48pp.

- Pallas, P.1980. Water resources of the Socialist People's Arab Libyan Republic. In: The Geology of Libya, vol II. ed. Salem and Busrewille. Academic Press.

- Patrick E. Tyler. The New York Times Science, Tuesday, March 2, 2004 Libya's Vast Pipe Dream Taps Into Desert's Ice Age Water.

- Pennington, W. D., Davis, S. D., Carlson, S. M., Dupree, J., and Ewing, T, E. (1986), The Evolution of Seismic Barriers and Asperities Caused by the Depressuring of Fault Planes in Oil and Gas Fields of South Texas, Bull. Seismol. Soc. Am. 76, 939 948.

- Rajab M. El Asswad, 1995. Agricultural Prospects and Water Resources in Libya. Ambio vol. 24 No.6 Royal Swedish Academy of Sciences.
Richter, C. F., Elementary Seismology W. H. Freeman and Co., San Francisco and London 1958) 768 PP.

- Saad A. Alghariani Water transfer versus desalination in North Africa: sustainability and cost comparison. Occasional Paper 49 SOAS Water Issues Study Group School of Oriental and Africasn Studies (SOAS)/King's College London University of London March 2003.

- Satterthwaite, David. 1993. "The Impact on Health of Urban Environments." Environment and Urbanization 5, No. 2, October.

- Segall, P. (1989), Earthquakes Triggered by Fluid Extraction, Geology 17, 942-946.

- Shazly E. M. EL, and Milloslav K. 1973. Paleogeography and Paleomagnetism of the Nubian Sandstone Eastern Desert of Egypt. International Journal of Earth Sciences Volume 62, Number 1 / January, 1973

- Shukri, N. M. 1945.Geology of the Nubian Sandstone. Nature Vol. 156 July 28, 1945, page 116.

- Skobelev, S.F. , Hanon, M. Klerkx, J. Govorova, N.N.. Lukina, N.V. Kazmin V.G
Active faults in Africa: a review. Tectonophysics 380 (2004) 131–137

- Skobelev, S.F. M. Hanon, J. Klerkx, N.N. Govorova, N.V. Lukina, V.G. Kazmin
Active faults in Africa: a review. Tectonophysics 380 (2004) 131–137

- Suleiman S. El-Baruni. Deterioration of quality of groundwater from Suani well field, Tripoli, Libya 1976-93 . Hydrogeology journal, v. 3, no.2, 1995

- Teatini, P. M. Ferronato,G. Gambolati, W. Bertoni and M. Gonella. A century of land subsidence in Ravenna, Italy. Environmental Geology (2005) 47: 831–846

- Torild van Eck, Femke Goutbeek, Hein Haak, Bernard Dost.Seismic hazard due to small-magnitude, shallow-source, induced earthquakes in The Netherlands Engineering Geology, Volume 87, Issues 1-2, 19 September 2006, Pages 105-12*1*

- Toya, H. and Skidmore, M. (2007).Natural disaster death and socio-economic factors in selected Asian countries: A panel data analysis Economic development and the impacts of natural disasters. Economics Letters, 94, 20-25.

- UN 2003 Review of World water Resources by Country, Food and Agricultural Organization of the United Nations, Rome 2003. Publication Series: Water Report 23 (2003) ISSN 1020-1203 AQUASTAT Publications.

- UN 2006, World Population Prospects: The 2006 Revision, vol. I, Comprehensive Tables (United Nations publication, Sales No.E.07.XIII.2).

- UN 2007,United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2008). World Urbanization Prospects: The 2007 Revision. CD-ROM Edition, data in digital form (POP/DB/WUP/Rev.2007).

- UNASCO 2008 Map "Groundwater Resources of the World - Transboundary Aquifer Systems 1 : 50 000 000" (ed. 2006) (PDF, 2.6 MB)

- UNASCO 2009.The 3rd United Nations World Water Development Report: Water in a Changing World (WWDR-3) presented at the 5th World Water Forum in Istanbul, Turkey on March 16, 2009.

- Vandenbohede A Emmanuel Van Houtte. Sustainable groundwater extraction in coastal areas: a Belgian example. Environ Geol (2009) 57:735–747

- Wesner, G.M., and R.L. Herndon. 1990. Water Reclamation and Seawater Intrusion Barrier Project. Engineering Report. Orange County Water District, State of California, USA. Pp. 46.

- Wetmiller, R. J. (1986), Earthquakes near Rocky Mountain House, Alberta, and their Relationship to Gas Production Facilities, Canadian J. Earth Science 23, 172-181.

- Yerkes, R. F., and Castle, R. D. (1976), Seismicity and Faulting Attributed to Fluid Extraction, Engineering Geology. 10, 151-167.

- Zekai Sen and Geath Eljadid A. Rainfall distribution function for Libya and rainfall prediction.
Hydrological Sciences Journal-des Sciences Hydrologiques, 44(5) October 1999

- Zektser, S, Loaiciga, HA & Wolf, JT (2005) 'Environmental impacts of groundwater overdraft: selected case studies in the southwestern United States', Environmental Geology, vol. 47, pp. 396-404.

- Zhu, Y., Y. Wua, and S. Drake. 2004. A Survey: Obstacles and strategies for the development of ground-water resources in arid inland river basins of western China. Journal of Arid Environments 59:351–367.

الفهـــــــــرس

ر.ت	عنوان البحث	اسم الباحث	الصفحة
1	العمل بالحديث المعنعن	د. أحمد عبدالسلام إبشيش	5
2	الإدراك الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة	أ. مها المصري أبورقيقة	18
3	التدخل العلاجي والتأهيلي المبكر وعلاقته بتحسين بعض مجالات النمو المختلفة للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون ودور الأسرة	د. حواء بشير أبوسطاش د. صالحة التومي الدروقي د. أمنة محمد العكاشي	32
4	ظاهرة الهروب من المدرسة الأسباب – العوامل المساعدة على حدوثها – الأساليب الإرشادية المقترحة لمعالجة هذه الظاهرة ضمن الواقع التعليمي الحديث	أ. زهرة المهدي فتح الله أبوراس	64
5	الذكاء الاجتماعي (2005 –2015)	أ. عائدة سلامة السوداني	93
6	الآثار النفسية والاجتماعية والتربوية للحرب على الأطفال	أ.رويده رمضان الفتني	106
7	الفنون الجميلة وأقسامها عند كانط	د.نور الدين سالم قريبع	127
8	تقدير معايير جودة المياه السطحية والجوفية لوادي كعام	أ.ربيع مصطفى أبوراوي أ. فاروق مصطفى أبوراوي	143
9	استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية في مرحلة المراهقة	أ. سعاد مفتاح مرجان	158

10	من الجارة	أ. حواء بشير بالنور أ. زينب امحمد أبوراس	182
11	تقييم مشاريع التخرج بأقسام الحاسوب بمؤسسات التعليم العالي بمنطقة الخمس باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)	أ. طارق عبد السلام الاعوج أ. سالم مسعود الدرقي أ. ميلاد محمد الحوات	191
12	منهج ابن الحنبلي واختياراته النحوية في شرح ميمية أبي السعود	د. إمحمد علي سليمان أبوسطاش	212
13	صَرْفُ الممنُوعِ مِنَ الصَّرفِ ومنعُ المَصروفِ	أ. عبير إسماعيل الرفاعي	233
14	استخدام تقنيات الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية في تقدير استنزاف الغطاء النباتي وأثره على معدل درجات الحرارة بمنطقة الخمس	د. عبد اللطيف بشير المكي الديب د. رجب فرج سالم اقنيبر	252
15	تقييم دور الانترلوكين–2 كوسيلة للكشف عن سرطان المتانة البولية	د. عطية رمضان الكيلاني أ. محمد أحمد عامر	265
16	آثر الصادرات في النمو الاقتصادي خلال الفترة (2005 – 2015) في ليبيا	د. وسام إبراهيم عواز د. عمار سالم غريبة	275
17	Arabic Diacritics and Their Influence on Word Recognition	Mr. Muftah B. Eldeeb	288

294	Mrs. Aisha Ageal Mrs. Suad Mawal Mrs. Najat Jaber	The Effect of Exposure Frequency on Intermediate Language Learners' Incidental Vocabulary Acquisition and Retention through Reading	18
307	Mr. Saif Islam Muftah Marie	Investigating the Students' Real Problems in Forming the Different Types of Adverbial Clauses (Case Study: the Third Year Students in the Faculty of Education)	19
313	Nadia B. Gregni & Adel Ewhida	The best fitted regression line procedure for analytic rotation in factor analysis	20
318	Saleh Muftah Alyasir & Mufida Abduallah Alhaseek	A CASE STUDY OF LIBYAN AND SERBIAN TEACHERS`ATTITUDES TOWARDS INCLUSION EDUCATION	21

331	Somia M. Amsheri	DIFFERENTIAL SANDWICH THEOREMS FOR CERTAIN SUBCLASSES OF ANALYTIC FUNCTIONS	22
344	Amal Shamila Soad Muftah Fatma Omiman	Common Fixed Point Theorem For Sub-Compatible Mappings of Type A In Fuzzy 2-Metric Space	23
354	AMNA M. AHMED	Automorphisms of Groups That are Isomorphic to (Zn,+_n) with One Orbit	24
359	Ebtisam Ali Eljamal	Certain Conditions for Strongly Starlike and Strongly Convex Functions	25
365	Rajab, E. Abujnah, Elhadi A. Hadia, Sadek, B. Khomiara, Hassan, M. Sharif	Environmental Impacts of Libyan Man Made River on The Nearby Region	26
389	الفهـــــــــــرس		27

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 research articles undergo to the policy of the editorial board regarding the priority of publication.

3- The published articles represent only the authors' viewpoints.