12

مجلةُ كلية الآداب

مجلة علمية محكمة نصف سنوية
تصـــدر عـــن
كلية الآداب بمصراتة

تنشر البحوث والدراسات العلمية
في العلوم الإنسانية

العدد الثاني عشر، ديسمبر، 2018م

مجَلةُ كليَّةِ الآدَاب

مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن
كلية الآداب بجامعة مصراتة

تنشر البحوث والدراسات العلمية في
العلوم الإنسانية

العدد الثاني عشر– ديسمبر– 2018م

الإيداع

جامعة مصراتة –كلية الآداب

مجلة كلية الآداب

رقم الإيداع المحلي: 421–2014م

دار الكتب الوطنية بنغازي – ليبيا

رقم الهاتف: 0614791002

البريد المصور: 0619097074

جميع الحقوق محفوظة لمجلة كلية الآداب

المشرف العام

د. محمد عمر الغزال

رئيس التحرير

د. خالد محمد المدني

مدير التحرير

أ. مصطفى سالم ابريك

التصحيح اللُّغوي

اللغة العربية: أ. محمد أبو الناصر أبو غولة

اللغة الانجليزية: د. عائشة فتحي أبوغرسة

أعضاء هيئة التحرير

د. سليمان مختار إسماعيل

د. مفتاح سليمان أبوشحمة

د. عبد الحكيم صالح غيث أحمد

الهيئة الاستشارية

أ.د. بشير محمد الشاوش	ليبيا
أ.د. الطاهر المْحمد بن طاهر	ليبيا
أ. د. مصطفى مفتاح الشقماني	ليبيا
أ. د. هاشم إسماعيل الأيوبي	مصر
أ. د. خالد إبراهيم الفخراني	مصر
د. صالح أمين عبابنة	الاردن
د. مفتاح علي حسين بالحاج	ليبيا

المراسلات: كلية الآداب بجامعة مصراتة، شارع الدكتور صالح الطالب المتفرع من شارع بنغازي

هاتف: 051-2626185 051-2615778

صندوق البريد: 2161

الموقع الإلكتروني للمجلة:

http://www.misuratau.edu.ly/scientific-journals/arts-journal/

البريد الإلكتروني للمجلة: sjo@art.misuratau.edu.ly

ضوابط النشر في مجلة كلية الآداب

مجلة كلية الآداب مجلة علمية محكمة، تهتم بنشر البحوث والدراسات العلمية في العلوم الإنسانية على وَفْق للآتي:

1. يكون البحث مبتكرا غير منشور من قيل، ولا يكون تحت المراجعة في الوقت نفسه في أي جهة أخرى، ولا تنشر المجلة الأبحاث المستلة من بحوث أو رسائل مجازةٍ سابقا.
2. يجب على الباحثين أن يقدموا أوراقهم وأبحاثهم الأصيلة دون أي انتهاك لحقوق النشر والطباعة، على وَفْق القالب المحدد للنشر، كما أنهم مسؤولون عن جميع القضايا، والدعاوى المتعلقة بحقوق النشر، والملكية الفكرية التي قد تثار من كل ذي مصلحة ضد المجلة بسبب أبحاثهم، وهم ملزمون بتحمل جميع التبعات القانونية المترتبة بالخصوص، دون أدنى مسؤولية للمجلة.
3. يجب أن يُسْرد أسماء الباحثين المساهمين في الورقة العلمية أو البحث اعتمادا على نسبة الإنجاز، بحيث يكون الاسم الأول للباحث الأكثر مساهمة، ثم الباحث الذي يليه، وهكذا.
4. إذا كان البحث ممولا من قبل جهة ما، يجب الإشارة إلى ذلك، وذكره داخل الورقة.
5. يجب أن يلتزم الباحث بأصول البحث العلمي وضوابطه ومنهجه.
6. بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة العربية؛ تكون المسافة بين السطور (1.15) بنوع خط (Traditional Arabic)، وبحجم (15)، وتكتب العناوين الرئيسة والفرعية بالخط نفسه، ولكن بحجم (16)، وبشكل غامق (Bold).

7. بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة الانجليزية أو الفرنسية، أو الإيطالية؛ تكون المسافة بين السطور (1.15) بنوع خط (Times New Roman)، وبحجم (12)، وتكتب العناوين الرئيسية والفرعية بالخط، ولكن بحجم (14)، وبشكل غامق (Bold).
8. توضع الجداول والأشكال بأماكنها الصحيحة، على أن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، وبحجم خط (12) للكتابة باللغة العربية أو غيرها.
9. تكون هوامش الصفحة (2.50) سم، لجميع الجهات، ويترك في كل فقرة جديدة مسافة بادئة للسطر الأول، بمقدار (1سم).
10. يكون ترقيم الصفحات في وسط الصفحة من أسفل الورقة، ويكون الخط من نوع Times New Roman، حجم (12).
11. يُسلِّم الباحثُ ثلاث نسخ ورقية، مع نسخة مطبوعة على قرص.
12. تعتمد المجلة التوثيق المتبع لدى الجمعية الأمريكية لعلم النفس (النسخة السادسة) (American Psychological Association, APA 6th).
13. يُحكم البحث من قِبل محكِّميْنِ علميَّيْنِ، ويستعان بثالث عند تعارض نتيجة التحكيم.
14. يلتزم الباحث بتعديل بحثه إذا طلب منه تعديل، كحذف، أو زيادة، أو إعادة صياغة.
15. لا يجوز النقل أو الاقتباس من البحث المنشور، إلا مع الإشارة إلى المجلة.
16. الأعمال العلمية المقدمة للنشر في المجلة تصبح من حق المجلة نشرت أم لم تنشر، والمجلة غير ملزمة بردها لأصحابها، ويؤول إليها حق النشر والطباعة، ويحق للباحثين الاقتباس منه بشرط الإشارة إلى المصدر، ولكن لا يجوز إعادة نشره في مجلة أخرى.
17. لا تزيد عدد صفحات البحث عن 25 صفحة، بما فيها قائمة المراجع والملاحق.

قائمة البحوث باللغة العربية

الموضوع	الصفحة
تقنين اختبار الذكاء المصور على أطفال ليبيين من مدينة مصراتة..... **د. خالد محمد المدني أ. رويدا اسماعيل الدلنسي**	8
الكتابة الصوتية..... **د. فرحة مفتاح بشر**	32
مدلولات الوجود الحقيقي بين هيرقليطس وبارمنيدس..... **د. مفتاح سليمان أبوشحمة**	52
المنهج التاريخي قيمته وآلية توظيفه .....**د. سليمان مختار إسماعيل**	76
التوفيق بين العقل والنقل عند الكندي: دراسة تحليلية..... **أ. محمد علي امحمد عبد الصادق**	92
الغزالي والقاعدة الذهبية: أخلاقيات المعاملة بالمثل في أعمال حكيم مسلم..... **جاستن باروت – ترجمة: د. خالد مختار السباعي**	116
اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس بمدينة مصراتة..... **أ. أحمد محمد الشوكي و أ. ربيعة أحمد كريم**	139

تقنين اختبار الذكاء المصور على أطفال ليبيين من مدينة مصراتة

د. خالد محمد المدني[1] **أ. رويدا إسماعيل الدلنسي**

كلية الآداب– جامعة مصراتة أكاديمية الدراسات العليا– فرع مصراتة

ملخص البحث:

يهدف اختبار الذكاء المصور في نسخته الليبية إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأطفال من (8) إلى (14) سنة، وأظهر استعماله فائدة كبيرة في حالات التشخيص الأولى لاضطراب التأخر الذهني، ويتميز بأنه اختبار غير لفظي، يمكن تطبيقه بشكل جماعي، ولفائدة هذا الاختبار والحاجة إليه، يهدف البحث الحالي إلى تقنين الصورة الليبية لاختبار الذكاء المصور على أطفال ليبيين من مدينة مصراتة، بلغت (702) تلميذ وتلميذة، من مرحلة التعليم الأساسي، في مدينة مصراتة، من خلال اختبار الخصائص السيكومترية للاختبار على عينة التقنين، واشتقاق معايير محلية تصلح للاستخدام في المجتمع المحلي، وقد وفر البحث الحالي مؤشرات جيدة لصدق المقياس وثباته من خلال اختبار الصدق البنائي للمقياس، حيث استطاع الاختبار إبراز الفروق بين الأطفال ذوي الدرجات العليا من الذكاء، والأطفال ذوي الدرجات المنخفضة، وأظهر التحليل الاحصائي أن ما نسبته (76%) من التباين بين درجات المجموعتين يمكن أن يعزى إلى الفروق بينهما في القدرات العقلية (r = .87)، بينما بلغ معامل ثبات الاختبار للعينة الكلية باستخدام معامل الفا كرونباخ (.82)، كما وفر البحث الحالي معايير مئينية، ودرجات معيارية، ونسب ذكاء انحرافية، متوسطها يساوي (100)، وانحرافها المعياري يساوي (15)، وفقا لمتغيري الجنس والعمر تصلح للاستخدام في مدينة مصراتة.

[1] Khalidelmadani@misuratau.edu.ly

الكلمات المفتاحية: *اختبارات الذكاء، الذكاء المصور، المعايير، تقنين الاختبارات.*

Abstract

The current study aimed to examine the psychometric properties of the visual intelligence test (VIT) in the Libyan environment for the age group (8-14) years. In addition, it also aimed to develop local norms for VIT. The study sample included (702) subjects who were students living in Misurata and their age ranged from (08) to (14) years. Using the Statistical Package for Social Science (SPSS) software, the findings confirmed the validity of VIT. Moreover, Cronbach's alpha reliability values of the VIT scales were acceptable and robust. Finally, the study derived local norms from the sample scores for the VIT based on age variables.

Keywords: intelligence, IQ tests, standardization, the visual intelligence test.

1. المقدمة

إن الهدف الأساسي لعملية تقنين الاختبارات النفسية هو إيجاد معايير مناسبة تشتق من عينة التقنين التي يفترض فيها تمثيل مجتمع الدراسة، حيثُ تكون الدرجات المحولة بطرق إحصائية معينة لدرجات أفراد العينة الخام مصدرا لهذه المعايير، ويعد مفهوم معايير الاختبارات من المفاهيم الأساسية المتعلقة بتفسير وفهم درجات الأفراد على الاختبار، فلا معنى للدرجة التي يتحصل عليها الفرد على الاختبار إلا إذا قورنت بمعيار أو محك معين، وهذه إحدى خصائص القياس النفسي المعروفة بخاصية النسبية، بمعنى أن الدرجة الخام لا معنى لها إلا إذا نسبت إلى معيار معين.

ولأهمية المعايير ودورها في فهم وتفسير درجة المفحوص على الاختبارات والمقاييس النفسية، تفقد الكثير من الاختبارات التي يتم بناؤها أهميتَها على رغم التحليل الدقيق

لفقراتها، وحساب خصائصها السيكومترية؛ وذلك لعدم عمل القائمين على هذه الاختبارات على اشتقاق معايير محلية لها، مما يدفع بمستخدمي هذه الاختبارات من الأخصائيين النفسيين إلى استخدام معايير الاختبارات المشتقة من عينات في بيئات عربية قريبة من المجتمع المحلي المراد تطبيق المقياس عليه، معتمدين في ذلك على التشابه والتقارب الكبيرين بين المجتمعات العربية والمحلية، معتبرين أن ذلك مسوغ لاستخدام هذه المقاييس، دون التأكد من عدم تأثير الاختلافات الثقافية بين المجتمعات العربية– حتى لو كانت يسيرة– على أداء الأفراد على الاختبارات النفسية والعقلية، وهذا يعد تجاوزا علميا وأخلاقيا، وأي قرار يبنى علي أساس نتائج هذه الاختبارات هو قرار محل شك (Anastasi & Urbina,1997).

وقد عمل الباحثان في بحث سابق (انظر: المدني، والدلنسي،2017) على اختبار صلاحية فقرات اختبار الذكاء المصور على عينة محلية من مدينة مصراتة، من خلال تحليل مفرداته، واختبار صلاحية كل فقرة، وحذف الفقرات غير الصالحة، واختبار الخصائص السيكومترية للاختبار على عينة تحليل المفردات، ويأتي هذا البحث تأسيسا على نتائج البحث السابق، واستكمالا له، ويستمد أهميته من أهمية موضوعه، وهو اختبار الذكاء المصور الذي أعده أحمد زكي صالح (1972) للاستخدام في المجتمع المصري، ويهدف إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد، في الأعمار من (8) إلى (17) سنة، ويعتمد على إدراك العلاقة بين مجموعة من الأشكال، وانتقاء الشكل المختلف من بين وحدات المجموعة، حيث أظهر استعمال الاختبار فائدة كبيرة في حالات التشخيص الأولى لاضطراب التأخر الذهني، وتزداد فائدة الاختبار في أنه اختبار غير لفظي، لا يعتمد على اللغة في الإجابة عليه، وبالتالي يمكن تطبيقه دون اعتبار للمستوى الثقافي للأفراد، كما أنه يمتد في مرحلة زمنية كبيرة؛ إذ يصلح للتطبيق من سن الثامنة إلى ما بعدها (17)، وهو

اختبار جماعي– مع إمكانية تطبيقه بشكل فردي– مما يوفر الجهد، والوقت، والتكلفة في التطبيق (المدني، والدلنسي، 2017، ص148).

ويهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف البحثية التالية:

- اختبار الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء المصور على عينة التقنين من مدينة مصراتة.
- اشتقاق معايير محلية لاختبار الذكاء المصور من أداء عينة التقنين من مدينة مصراتة.

2. المنهج والإجراءات

2. 1 عينة التقنين:

تم اختيار عينة التقنين بالطريقة العشوائية الطبقية النسبية حسب الجنس والعمر، وقد بلغ عددها (702)، منهم (351) من الذكور و(351) من الإناث، تتراوح أعمارهم ما بين (8- 14) سنة، وقد اختيرت العينة عشوائيا من (10) مناطق تمثل المساحة الجغرافية لمدينة مصراتة، بواقع مدرسة من كل منطقة، وبنسبة (0.014) من العدد الإجمالي لمجتمع البحث، وبشكل يعكس عدد الطلاب في مجتمع البحث وفقا لمتغير الجنس (ذكور، وإناث) ومتغير العمر (7 مجموعات عمرية، من عمر 8 سنوات إلى 14 سنة)، والمنطقة التعليمية (10 مناطق تعليمية)، وقد حرص الباحثان على ألا تشمل عينة البحث الحالات التي تعاني من مشكلات في السمع، البصر، الذاكرة، أو لديهم إعاقة بدنية تؤثر على أدائهم، وقد طُبِّقت أداة البحث جماعيًّا داخل المعامل الدراسية بالمدارس، والجدول (01) يوضح عينة التقنين حسب الجنس، والعمر، والمنطقة.

جدول 01 عينة التقنين حسب العمر، والجنس، والمنطقة.

المتغير		طمينة	9 يوليو	رأس الطوبة	ذات الرمال	الرميلة	الغيران	الزروق	قصر أحمد	الحجوب	الدافنية	المجموع	
العمر	الجنس											ذكور	إناث
8	ذكور	4	6	4	8	8	6	7	3	6	4	56	
	إناث	4	7	3	7	10	6	7	3	4	3		54
9	ذكور	4	6	4	7	8	5	7	3	6	4	54	
	إناث	4	7	4	7	10	5	8	3	5	3		56
10	ذكور	4	5	4	6	8	5	6	3	5	4	50	
	إناث	4	6	3	6	8	5	6	2	4	3		47
11	ذكور	5	6	5	7	8	5	7	3	6	4	56	
	إناث	4	7	4	7	10	5	7	4	4	4		56
12	ذكور	3	5	4	7	7	5	6	3	5	4	49	
	إناث	3	6	3	7	9	4	6	3	4	3		48
13	ذكور	3	4	3	6	6	4	6	3	5	3	43	
	إناث	3	6	2	7	8	4	5	3	4	2		44
14	ذكور	3	5	2	6	6	5	6	3	4	3	43	
	إناث	3	6	3	7	8	4	6	3	4	2		46
المجموع		51	82	48	95	114	68	90	42	66	46	702	

2. 2 أداة البحث: اختبار الذكاء المصور

يتكون اختبار الذكاء المصور في نسخته المحلية من (43) فقرة، إضافة إلى (6) فقرات تجريبية؛ لغرض التأكد من فهم الطفل لطريقة الإجابة، تتضمن كل فقرة خمسة أشكال، والفكرة الأساسية التي يقوم عليها بناء هذا الاختبار هي فكرة التصنيف، أي: ينظر الفرد إلى الأشكال الخمسة في كل فقرة، ثم يحدد علاقة التشابه بينهما، وينتقي أحد

الأشكال من حيث إنه الشكل المختلف عن الأشكال الأربعة الأخرى، ويصحح الاختبار بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وبهذا تكون الدرجة القصوى للاختبار في نسخته الأصلية (43) درجة.

أظهرت الدراسة التي أجراها المدني والدلنسي (2017) بهدف اختبار الخصائص السيكومترية، لاختبار الذكاء المصور، في مدينة مصراتة، مؤشرات ثبات وصدق جيدة للاختبار (N = 336)، حيث بلغ معامل الثبات باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (.78) على عينة بلغت (n= 152) تلميذ وتلميذة، متوسط أعمارهم (10.84)، بينما بلغ ثبات الاختبار باستخدام معامل الفا كرونباخ (.83)، وعدد العينة (N= 336))، وهو معامل جيد جدًّا، يوفر دليلا قويًّا على ثبات اختبار الذكاء المصور في البيئة المحلية (المدني والدلنسي، 2017، ص ص. 158-159).كما حسب صدق الاختبار بأكثر من أسلوب، منها صدق المحك باستخدام محكي التحصيل الدراسي، والأداء على اختبار آخر مشابه، وهو مصفوفات ريفن الملونة، وصدق البناء باستخدام طريقة الفروق بين المجموعات، وقد بلغ معامل صدق الاختبار باستخدام محك التحصيل (r = 0.58, n = 308)، بينما بلغ معامل صدق الاختبار باستخدام محك الأداء على اختبار ريفن للذكاء (r = 0.47, n = 136)، وهي معاملات في العموم جيدة، وتعطي الثقه في صلاحية اختبار الذكاء المصور لقياس ذكاء أطفال مدينة مصراتة، وأيضا استطاع الاختبار إبراز الفروق بين الأفراد ذوي الدرجات العليا من الذكاء، والأفراد ذوي الدرجات المنخفضة (N =336)، حيث أظهر التحليل الاحصائي فروقًا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين المجموعتين، وأن ما نسبته (0.81) من التباين بين درجات المجموعتين يمكن أن يعزى إلى الفروق بينهما في القدرات العقلية (r = .90)، مما يدلل

على قدرة المقياس على التمييز بين ذوي درجات الذكاء المختلفة (المدني والدلنسي، 2017، ص ص. 156-157).

2. 3 إجراءات التقنين:

حرص الباحثان على أن يكون تطبيق المقياس في الفترة الصباحية بين الحصة الأولى والحصة الرابعة؛ لضمان نشاط التلميذ وحيويته، وتم التطبيق داخل المعامل الدراسية والمكتبات، وكذلك الفصول الدراسية عن طريق الباحث الثاني حسب إمكانيات كل مدرسة، بحيث لا يتجاوز عدد المفحوصين داخل كل قاعة (15- 20) مفحوص، وتم التطبيق بشكل جماعي لجميع الفئات العمرية المستهدفة (8 إلى 14) سنة، وتم توزيع كراسات الاختبار وورقات الإجابة على المفحوصين، وطلب منهم ألا يتم فتح الكراسة إلا بعد أن يطلب منهم ذلك، وطُلب من كُل مفحوص أن يكتب اسمَهُ، والسنة الدراسية، وتاريخ ميلاده بخط واضح، وعند التأكد من كتابة البيانات لكل المفحوصين، طلب منهم فتح كراسة الاختبار على الصفحة الأولى من التعليمات، وبدأ الباحث الثاني في قراءة التعليمات وشرح الاختبار، والهدف منهُ توضيح كيفية الإجابة عليه من خلال شرح المثال للفقرة رقم (01)، ويطلب من المفحوصين الإجابة عن المثال الأول، ثم نناقش الإجابة الصحيحة وأسبابها، ومن ثم ننتقل إلى المثال في الفقرة رقم (02)، ونناقش الاجابة وأسبابها كذلك، ثم ننتقل إلى المثال في الفقرة رقم (03)، ونناقش الإجابة الصحيحة، ويشرح سبب اختيارها، والهدف من هذا الشرح هو التأكد من فهم المفحوصين لطبيعة أسئلة الاختبار، ينتقل المفحوص بعد ذلك إلى أمثلة الفقرات (4- 5- 6)، ويطلب من المفحوصين الإجابة عليها دفعة واحدة، ثم نناقش الإجابات الصحيحة، وتُشرح طريقة الإجابة إذا استدعى الأمر، بعد الانتهاء من شرح الأمثلة يطلب من الجميع أن يمسكوا الأقلام،

ويطلب منهم البدء في الإجابة، والتي تتم في ورقة مخصصة للإجابة بأرقام متسلسلة لكي يسهل على المفحوص نقلُ حرف الشكل المختلف من كراسة الاختبار إلى ورقة الإجابة.

إحصائيًّا، استخدم الباحثان أسلوب المجموعتين المتطرفتين؛ لحساب الصدق البنائي للمقياس على عينة التقنين عن طريق اختبار قدرة الاختبار على إبراز الفروق بين من يكون أداؤهم عاليًا، أعلى (27%) من درجات عينة البحث، واعتبارها مجموعة تمثل الدرجات العليا على الاختبار، وبين من يكون أداؤهم منخفضًا، أقلَّ (27%) من الدرجات، واعتبارها تمثل الأفراد ذوي الدرجات الدنيا (Nandy, 2012)، باستخدام الاختبار التائي، كذلك تم اختبار حجم التأثير (Effect Size) لمعرفة قوة الفروق وحدّتها، باستخدام مربع معامل بيرسون (r^2)، وتشير القيمة (0.01)، إلى تأثير بسيط و(0.09) تأثير متوسط، و(0.25) تأثير كبير (المدني، 2014، ص. 44)، كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد استُخْدِم البرنامج الإحصائي (SPSS) في حساب معظم العمليات الإحصائية السابقة.

3. النتائج

لتحقيق الهدف الأول للبحث– وهو اختبار الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء المصور على عينة التقنين– قام الباحثان أولا باختبار خصائص عينة التقنين للتأكد من حسن تمثيل العينة لمجتمع الدراسة، ثم قاما بحساب صدق الاختبار وثباته على عين التقنين.

1.1.3 خصائص عينة التقنين:

من المؤشرات التي يتم من خلالها اختبار حسن تمثيل العينة لمجتمع الدراسة، هو المقارنة بين قيم كل من المتوسط الحسابي والوسيط والمتوسط المعدل[1]، وكلما كانت قيم هذه المؤشرات قريبة من بعضها، دل هذا على حسن المطابقة بين توزيع درجات عينة البحث والتوزيع الاعتدالي، كذلك كلما كانت درجة تفرطح والتواء توزيع عينة البحث أقرب إلى الصفر دل ذلك أيضا على حسن تمثيل العينة (Brace, Kemp & Snelgar, 2006)، وكما يظهر في الجدول رقم (02)، فإن درجات المتوسط الحسابي والمتوسط الحسابي المعدل والوسيط متقاربة سواءً لدى عينة البحث الكلية، أو لدى عينة الذكور وعينة الإناث، كذلك درجة كل من التفرطح والالتواء ليست كبيرة، وبشكل خاص عينة الإناث، فرغم وجود درجة من الالتواء السالب إلا أنه ليس كبير، الأمر الذي يعطي ثقة أكبر في حسن تمثيل عينة الدراسة للمجتمع الأصلي التي اشتقت منه، وبالتالي إمكانية تعميم نتائج الدراسة، وإمكانية استخدام الإحصاء البارامتري لتحليل بيانات هذا البحث.

جدول 02 *بعض الخصائص الإحصائية لعينة التقنين*

	المتوسط الحسابي	المتوسط المعدل	الدرجة الوسيط	الالتواء	التفرطح
العينة الكلية	29.93	30.3	31	-1.15	2.22
الذكور	29.40	29.71	30	-0.730	1.04
الإناث	30.50	31.06	32	-1.5	2.66

[1] المتوسط المعدل هو المتوسط الحسابي بعد حذف 5% من الدرجات المتطرفة 5% Trimmed mean

2.1.3 صدق التكوين (البناء) Construct Validity

رغم أن الاختبار أظهر مؤشرات جيدة تشير إلى صدق المقياس في مدينة مصراتة (انظر: المدني والدلنسي، 2017)، وبهدف تأكيد صدق الاختبار لقياس الذكاء في المجتمع المحلي، قام الباحثان بحساب الصدق البنائي للمقياس على عينة التقنين عن طريق حساب الفروق بين المجموعات Group Differences، فإذا استطاع الاختبار إبراز الفروق بين من يكون أداؤهم عاليًا على الاختبار، وبين من يكون أداؤهم منخفضًا، فسيكون تقدير الاختبار بأنه صادق (فرج، 1980، Brace, Kemp & Snelgar, 2006)، وقد تحقق الباحثان من الصدق البنائي لاختبار الذكاء المصور باستخدام هذه الطريقة من خلال تطبيق الاختبار التائي على عينة البحث؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة العليا (أعلى 27% من الدرجات)، ومتوسط درجات المجموعة الدنيا (أدنى 27% من الدرجات) على العينة الكلية للاختبار، ورصدت النتائج في الجدول رقم (03).

جدول03 *حساب دلالة الفروق بين أعلى 27% وأدنى 27% من درجات عينة التقنين على اختبار الذكاء المصور*

المقياس	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	Effect size r
المجموعة العليا	36.66	2	376	**34.33	0.87
المجموعة الدنيا	21.90	5.56			

** $p < .01$ (2-tailed).

يظهر الجدول رقم (03) أن هناك فروقًا دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا من الذكاء، وأن ما نسبته (76%) من التباين

بين درجات المجموعتين يمكن أن يعزى إلى الفروق بينهما في القدرات العقلية (r = .87)، مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين ذوي درجات الذكاء المختلفة.

3.1.3 ثبات المقياس

قام الباحتان باستخدام معامل الفا كرونباخ Cronbach's alpha، لحساب ثبات الاختبار على عينة التقنين (N = 702)، وذلك لسهولة حسابه، وشيوع استخدامه في البحوث والدراسات النفسية، ويشير معامل ألفا إلى المتوسط العام لثبات المقياس الممكن الحصول عليه بجميع طرق التجزئة النصفية المحتملة (Henson,2001)، وكما هو واضح في الجدول رقم (04) فإن معاملات ألفا كرونباخ لاختبار الذكاء المصور جيدة جدًّا، ويوفر دليلا قويًّا على ثبات هذا الاختبار.

جدول04 *معامل ألفا كرونباخ لاختبار الذكاء المصور على عينة التقنين*

العينة	العينة الكلية	الذكور	الإناث
معامل ألفا	.82	.80	.84

2.3 معايير اختبار الذكاء المصور على عينة مدينة مصراتة

تهدف هذه الخطوة إلى تحقيق الهدف الثاني للبحث، وهو اشتقاق معايير محلية لاختبار الذكاء المصور من أداء عينة التقنين في مدينة مصراتة، ولتحقيق ذلك– وبناءً على الفروق الدالة إحصائيا بين الأعمار(8، 9، 10)، والأعمار الأكبر سنا (أنظر: المدني والدلنسي، 2017)– قام الباحثان بتحويل الدرجات الخام إلى درجات مئينية لكل من الذكور والإناث، موزعين على مجموعتين عمريتين: الأولى تضم الأعمار من (11– 14) سنة، والمجموعة الثانية تضم الأعمار من(8– 10) سنوات، ورصدت النتائج في الجدول

رقم (05) ورقم (06) على التوالي، تم حُوّلت الدرجات المئينية إلى درجات معيارية، وبعد ذلك حُولت الدرجات المعيارية إلى نسبة ذكاء انحرافية، متوسطها يساوي (100)، وانحرافها المعياري يساوي (15)، ورصدت النتائج في الجدول رقم (07).

جدول05 *الدرجات الخام و ما يقابلها من مئينيات لاختبار الذكاء المصور على عينة مدينة مصراتة وفقا لمتغير الجنس* **للعمر من 11– 14 سنة**.

الدرجة الخام	المئينيات		الدرجة الخام	الدرجة الخام	المئينيات		الدرجة الخام
	ذكور	إناث			ذكور	إناث	
11		1	27	11	16	8	27
12		1	28	12	21	11	28
13		1	29	13	27	15	29
14		1	30	14	37	23	30
15	1	1	31	15	45	30	31
16	1	1	32	16	52	35	32
17	1	1	33	17	61	52	33
18	1	1	34	18	67	61	34
19	1	2	35	19	72	70	35
20	2	2	36	20	77	77	36
21	3	2	37	21	82	85	37
22	4	2	38	22	90	92	38
23	4	2	39	23	95	95	39
24	6	2	40	24	97	97	40
25	9	3	41	25	98	98	41
26	13	6	42	26	99	-	42

جدول (06) *الدرجات الخام وما يقابلها من مئينيات لاختبار الذكاء المصور على عينة مدينة مصراتة وفقا لمتغير الجنس* **للأعمار (8، 9، 10) سنوات.**

الدرجة الخام	ذكور			إناث			الدرجة الخام
	8	9	10	8	9	10	
6	1			1	1		6
7	4			3	3		7
8	5	1		3	6		8
9	6	2		3	7		9
10	6	2		5	7		10
11	7	3		7	7		11
12	9	3	1	9	8	1	12
13	9	4	2	10	8	2	13
14	10	5	2	14	9	2	14
15	17	6	2	14	10	2	15
16	18	6	2	15	11	2	16
17	19	7	3	15	12	3	17
18	20	9	3	16	14	3	18
19	21	14	3	19	15	3	19
20	26	16	3	23	19	3	20
21	27	17	5	25	21	3	21
22	36	18	7	32	22	3	22
23	45	25	11	34	24	4	23
24	50	29	13	41	26	6	24
25	55	34	19	45	29	10	25
26	70	40	23	50	35	16	26
27	80	55	35	56	40	18	27
28	87	63	40	67	52	24	28
29	90	69	50	75	59	33	29
30	92	81	58	83	65	45	30

31	52	75	89	62	87	92	31
32	62	85	92	65	90	96	32
33	75	87	95	75	95	98	33
34	80	92	98	82	96		34
35	89	94		92	98		35
36	95	95		96			36
37	97	97		97			37
38	98	98		98			38

جدول (07) *تحويل المئينيات الى نسبة ذكاء انحرافيه (IQ)*

الدرجة المئينية	نسبة الذكاء	الدرجة المئينية	نسبة الذكاء
1	65	50	100
2	69	52	101
3	72	55	102
4	74	59	103
5	75	60	104
6	77	61	104
7	78	65-62	105
8	79	67	107
9	80	70	108
11-10	81	72	109
12	82	75	110
13	83	77	111
15-14	84	81-80	113
17-16	85	82	114
18	86	83	114
20-19	87	85	116
22-21	88	87	117
24-23	89	89	118
26-25	90	90	119
28-27	91	92	121
30-29	92	94	123
33-32	93	95	125
35-34	94	96	126
37-36	95	97	128
40	96	98	131
45	98	99	135

ملاحظة: متوسط نسبة الذكاء = 100، والانحراف المعياري = 15.

نَلْحَظ من الجدول رقم (07) عدم وجود بعض من الدرجات المئينية، والسبب في ذلك هو عدم إمكانية الحصول عليها بأي حال من الأحوال؛ فعلى سبيل المثال المِئُون (38- 39- 91- 93) لا توجد أي درجة خام تقابلها، سواء من الذكور أو الإناث، وبهذا يصبح الاختبار جاهز للاستخدام.

جدول (08) مستويات الذكاء وفقًا لتصنيف وكسلر

نسب الذكاءIQ	+130	120 -129	110-119	90-109
التصنيف	متفوق جدًّا	متفوق	متوسط مرتفع	متوسط
نسب الذكاءIQ	80- 89	70-79	69 وأقل	
التصنيف	متوسط منخفض	منطقة حدية	منخفض جداً	

المصدر (مليكة، 1996)

4. مناقشة النتائج

قام المدني والدلنسي (2017) بتحليل فقرات اختبار الذكاء المصور الأصلية، وتم حذف الفقرات غير الصالحة وإعادة ترتيب الفقرات المتبقية حسب صعوبتها من السهل إلى الصعب، وحساب الخصائص السيكومترية للاختبار، وفي البحث الحالي، ثم اشتقاق درجات مئينية، ونسب ذكاء انحرافية من أداء أطفال ليبيين من مدينة مصراتة، وبهذا أصبح الاختبار جاهزا للتطبيق على أطفال مدينة مصراتة، وينبغي للمستخدم القيام بالتالي:

1.4. إجراء الاختبار:

يفضل أن يجرى اختبار الذكاء في الصباح حين يكون الفرد نشطًا، ويتيسر لهُ أن يعطي أفضل أداء عقلي ممكن، وفي حالة تطبيق الاختبار على تلاميذ المدارس، فخير وقت لذلك هي الفترة بين الحصة (الأولى) حتى نهاية الرابعة، حتى نضمن إزالة عوامل الطريق ونضمن أن التلميذ قد بدأ ينشط ذهنهُ، ويمكن تلخيص خطوات إجراء الاختبار فيما يلي:

- توزع الكراسات على التلاميذ، ولا يسمح لأي فرد أن يفتح كراسته وينظر فيها، أو يقرأ ما بها.
- يطلب من كل فرد أن يكتب اسمهُ بخط واضح على كراسة الأسئلة، ثم يكتب تاريخ يوم الاختبار، ثم يكتب عمرهُ أو تاريخ ميلاده.
- يتأكد الفاحص من كتابة البيانات الأساسية، وهي الاسم، والتاريخ، والعمر.
- يطلب من الأفراد الممتحنين فتح كراسة الاختبار على الصفحة (2)، ويبدأ في قراءة التعليمات، وشرح الهدف من الاختبار.
- يطلب من الممتحنين الإجابة عن المثال الأول، ثم نناقش الإجابة الصحيحة وأسبابها، ثم ينتقل إلى المثال الثاني، وتناقش الإجابة الصواب وأسبابها، ثم ينتقل إلى الثالث، وتناقش الإجابة الصحيحة، ويشرح أسبابها.
- السبب في شرح الإجابة الصحيحة هو التأكد من فهم المفحوصين لطبيعة أسئلة الاختبار.
- ينتقل بعد ذلك إلى الأمثلة (4-5-6)، ويطلب من المفحوصين الإجابة عليها دفعة واحدة، ثم تناقش الإجابات الصحيحة، وتشرح طريقة الإجابة إذا استدعى الأمر ذلك.

بعد الانتهاء من شرح الأمثلة يطلب من الجميع أن يضعوا الأقلام، ويقول الفاحص: سنبدأ الاختبار الآن، إذا انتهيت من صفحة انتقل إلى الصفحة التالية مباشرة، ولا تضيع وقتًا طويلاً على سؤال واحد، الآن ابدأ الإجابة.

2.4. طريقة التصحيح واستخراج المعايير:

إن طفل الثامنة، من كان عمره ثمانيَ سنوات، وأقل من تسع، والتاسع من كان عمره تسع سنوات، وأقل من عشر أي: أن السنة الزمنية تمتد من أول السنة إلى نهايتها،

أي: أن طفل العاشرة هو من كان عمره عشر سنوات وشهرا أو شهرين، حتى عشر سنوات وأحد عشر شهرًا، والطريقة التي تستخرج بها نسبة ذكاء الفرد، أو درجته المئوية كما يلي:

1) يصحح الاختبار على وَفْق المفتاح الخاص بالاختبار.

2) يحسب الصواب بدرجة، والخطأ أو المتروك بصفر.

3) تجمع الإجابات الصحيحة.

4) لاستخراج نسبة الذكاء المقابلة للدرجة الخام التي نالها الفرد في الاختبار يُحدد العمر الزمني للفرد في ضوء ما جاء في الفقرة السابقة، ثم تحويل الدرجة الخام إلى درجة مئينية من الجدول رقم (05) للأعمار (11 –14) سنة، والجدول(06) للأعمار (8 –10) سنوات، مما يُمَكّن من مقارنة المفحوص بعينة التقنين، ثم تحول الدرجة المئينية إلى نسبة ذكاء (IQ) لتحديد مستوى ذكاء الفرد بالاستعانة بالجدول رقم (07)، فعلى سبيل المثال: إذا تحصل طفل ذكر عمرهُ (10) سنوات على درجة خام تساوي (34)، فإننا بالاستعانة بالجدول (06) نجد أن درجته تقابل المئين (82)، مما يعني أن (82%) من أطفال عينة التقنين من الذكور تحصلوا على درجة أقل من درجته (34)، ولتحديد مستوى ذكائه فإننا نستعين بالجدول رقم (07) بالبحث عن نسبة الذكاء المقابلة للمئين (82)، وهي كما يظهر الجدول (07) تساوي (114)، واستنادًا إلى تصنيف (وكسلر) لمستويات الذكاء جدول رقم (08)، تضعه هذه الدرجة ضمن فئة الذكاء المتوسط المرتفع.

5. الاستنتاجات والتوصيات

نظرا لأن معايير اختبار الذكاء المصور مشتقة من أداء أطفال ليبيين من مدينة مصراته، يوصي الباحثان مستخدمي الاختبار بعدم استخدام المعايير التي توصل إليها

البحث الحالي للحكم على طفل من مدينة أخرى، حيثُ إن هذه المعايير هي خاصة بمدينة مصراتة، وإن استخدامها خارج المدينة يحتاج أولاً إلى اختبار صلاحيتها بمقارنة أداء عينة البحث الحالي (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات عينة البحث) بأداء عينة من المنطقة المراد استخدام الاختبار فيها. كما يقترح الباحثان إجراء دراسة على عينة من الأطفال المعاقين ذهنية لاشتقاق معايير تخص هذه الفئة، وتمكن مستخدم المقياس من تصنيف الأطفال ذوي القدرات الذهنية المنخفضة وفقا لنسب ذكائهم، كما يقترح الباحثان إجراء دراسة مقارنة بين أداء عينة هذا البحث وعينات من مدن ليبية أخرى؛ لمعرفة مدى إمكانية توحيد المعايير لهذه المدن.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

صالح، أحمد زكي (1972). *اختبار الذكاء المصور: كراسة التعليمات*. القاهرة: المطبعة العالمية.

فرج، صفوت (1980). *القياس النفسي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

المدني، خالد محمد (2014). تقنين مصفوفات ريفن الملونة على أطفال ليبيين في مدينة مصراتة. *مجلة كلية الآداب جامعة مصراتة*، 1، 34-60.

المدني، خالد محمد والدلنسي، رويدا إسماعيل (2017). الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء المصور على عينية ليبية. *مجلة كلية الآداب جامعة مصراتة*، 10، 141-168.

مليكة، لويس (1996). *مقياس وكسلر – بليفيو لذكاء المراهقين والراشدين: دليل المقياس*. القاهرة: دار النهظة المصرية.

ثانيا: المراجع الإنجليزية:

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997*). Psychological testing* (7th ed). New Jersy: Prentice-Hall, Inc.

Brace, N., Kemp, R., & Snelgar, R. (2006). *SPSS for psychology*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Henson, R. K. (2001). Understanding internal consistency reliability estimates: A conceptual primer on coefficient alpha. *Measurement & Evaluation in Counselling & Development*, 34(3), 177-189

Nandy, K. (2012). *Understanding and quantifying effect sizes*, available at: http://nursing.ucla.edu/workfiles/research/Effect%20Size%204-9-2012.pdf

الملاحق

ملحق 01: بعض فقرات اختبار الذكاء المصور[1]

تعليمات

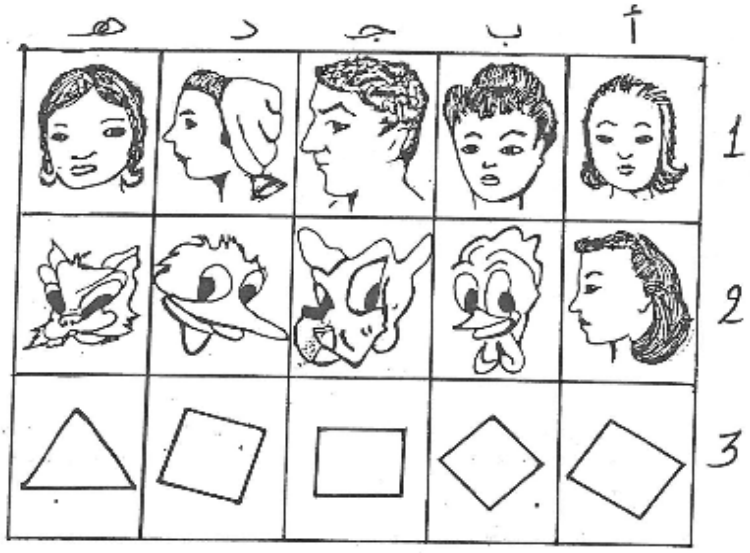
يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء.

ويوجد في هذا الاختبار مجموعات من الصور، كل مجموعة تتكون من خمس صور أو خمسة أشكال، أربعة منها متفقة أو متشابهة في أمر واحد أو أكثر وشكل واحد فقط هو المختلف عن الباقين.

والمطلوب منك في هذا الاختبار أن تبحث عن هذا الشكل المخالف بين أفراد المجموعة الواحدة وتضع علية علامة (×).

والآن فلنتدرب على بعض الأمثلة حتى نتأكد من فهمنا لهذا النوع من المشاكل:

ابحث عن الشكل المخالف في كل مجموعة من المجموعات الآتية، وضع عليه (×).



ماهو الشكل المخالف في المجموعة رقم (1) ؟

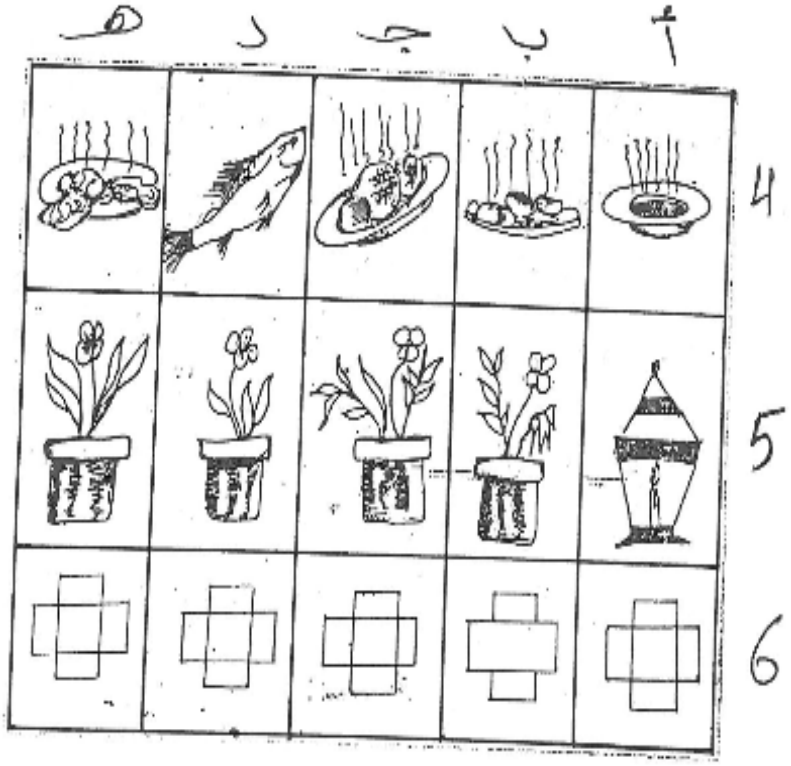
لاحظ أن كل الصور تعبر عن «سيدة» ماعدا الصورة (جـ) فهي تعبر عن رجل ، ولذلك يجب أن نضع عليها علامة (×).

أما في المثال رقم(2) فإن الشكل المخالف هو(أ)، لماذا ؟

أما في المثال رقم (3) فإن الشكل المخالف هو (هـ) ، لماذا ؟

[1] للحصول على كامل الاختبار، يرجى الاتصال بالباحثين.

والآن أجب عن الاسئلة التالية بنفسك وحينما تنتهي منها ضع القلم .



الإجابة الصحيحة في المثال رقم (4) هي (د) لماذا ؟

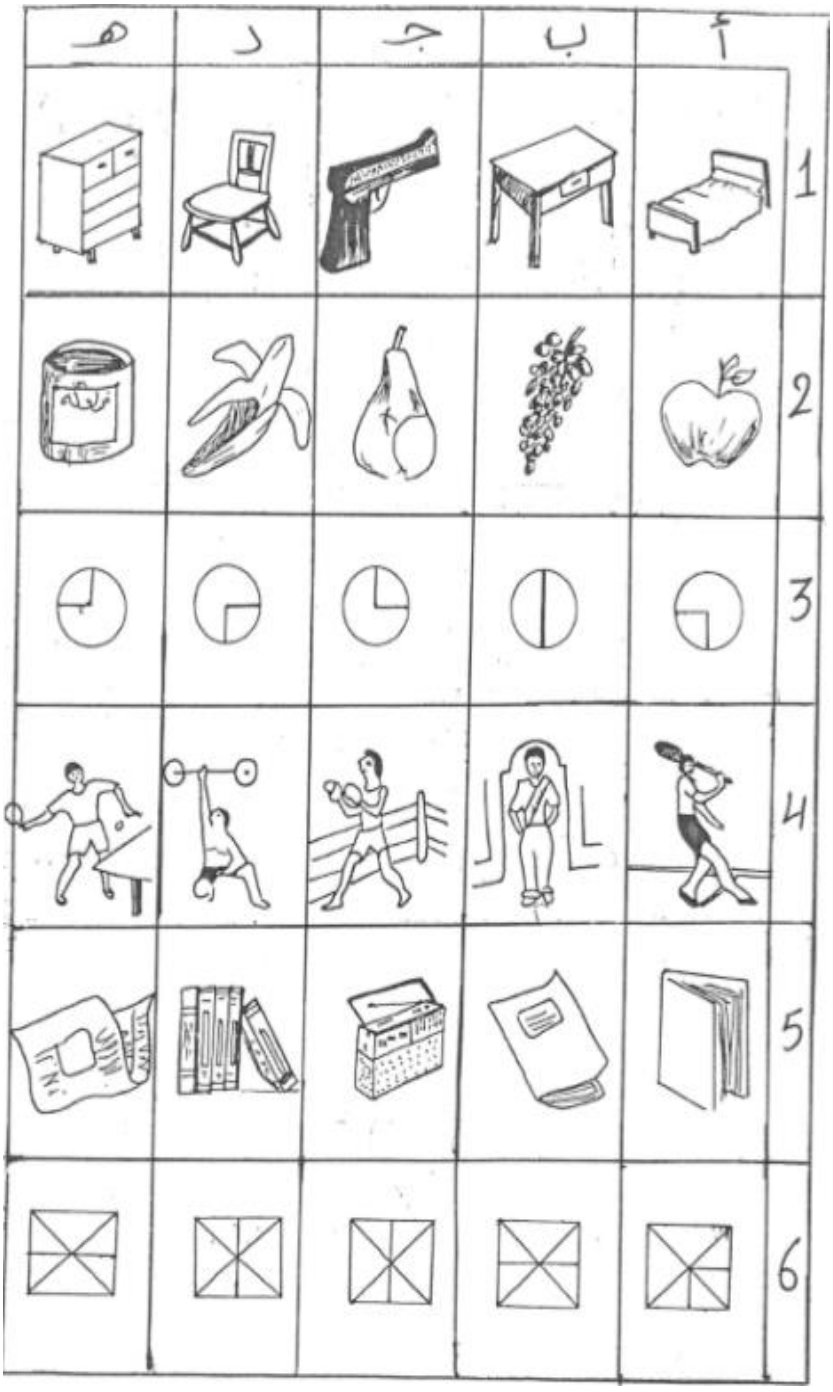
والإجابة الصحيحة في المثال رقم (5) هي (أ) لماذا ؟

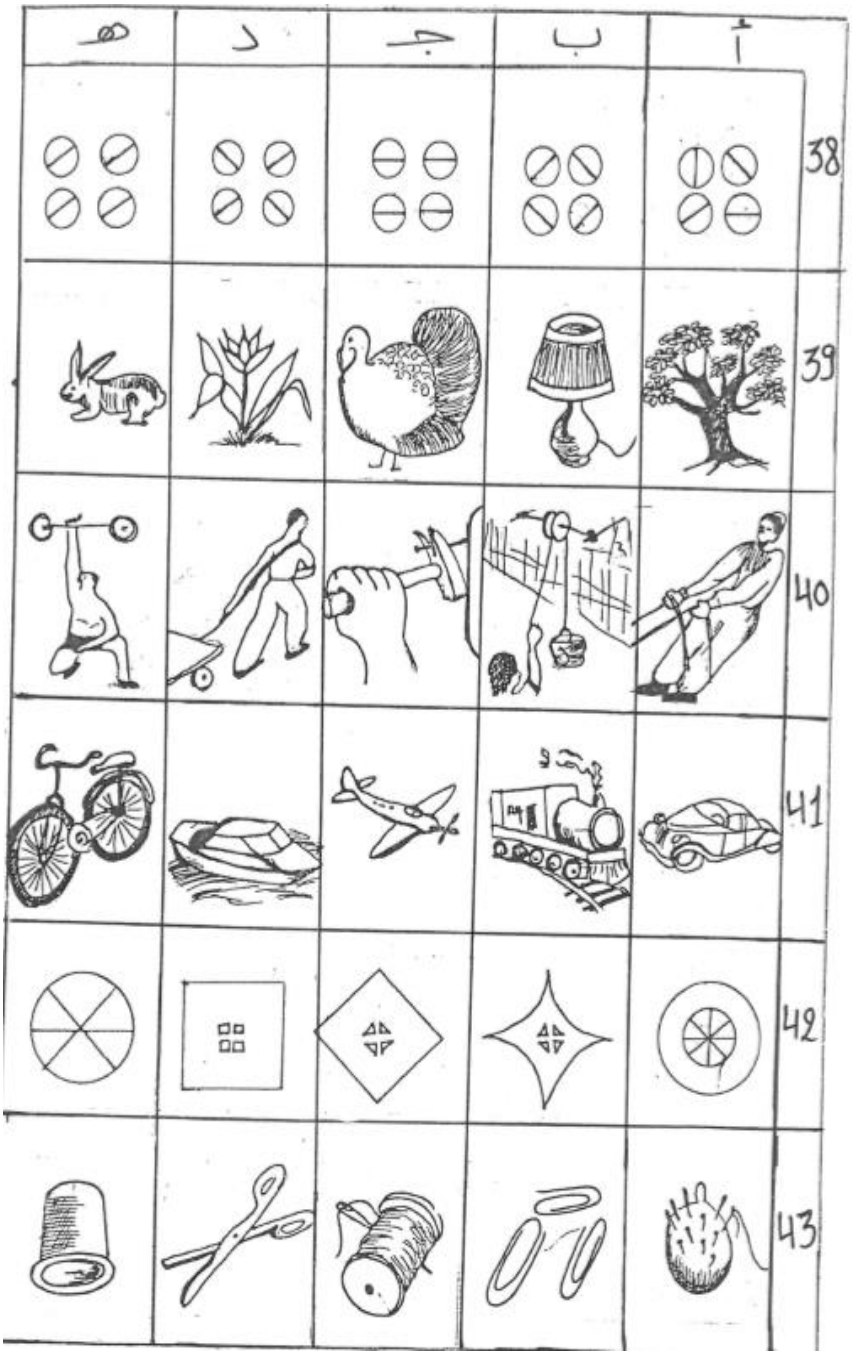
و الاجابة الصحيحة في المثال رقم (6) هي (ب) لماذا ؟

والآن قد فهمت هذا النوع من المشاكل . المطلوب منك الآن أن تعمل بسرعة و دقة كي لا ترتكب أخطاء . ولا تضيع وقتا طويلا في سؤال واحد ،ويوجد في هذا الاختبار ستون سؤالاً . ليس من المفروض أن تحل كل الاسئلة . لا تضيع وقتاً طويلا في سؤال واحد .

حالما تعطى تعليمات بالإجابة ابدأ واستمر في الاجابة عن أسئلة الاختبار حتى يطلب منك أن تضع القلم .

لا تقلب هذه الصفحة قبل أن يؤذن لك .


أ
ب
ج
د
هـ
1
2
3
4
5
6


أ
ب
جـ
د
هـ
38
39
40
41
42
43

الكتابة الصوتية

د. فرحة مفتاح بشر[1]
كلية الآداب – جامعة سرت

ملخص البحث:

يتناول هذا البحث موضوع الكتابة الصوتية الذي حظي بالاهتمام والدراسة من قِبَل العديد من الباحثين منذ فترة، ويتناول عددًا من المواضيع ذات العلاقة المتمثلة في ماهية لغة الفكر، وكيفية التعبير عنها، وما مدى اختلاف اللغات؟ وعلاقة ذلك بلغة الفكر، ثم ماهية نظرية الفونيم، واختلاف الآراء العلمية حوله قديمًا وحديثًا، وماهية الكتابة الصوتية، وما المقصود بالكتابة الصوتية الدولية والخاصة؟ ويُختم بالإجابة عن سؤال مهم، ألا وهو: هل يمكن وضع رموز للأصوات العربية واعتمادها رموزاً خاصةً؟

[1] farhaalshreedi@gmail.com

Abestract

The current research deals with the subject of sound writing in Arabic Languge which has been studied by many researchers for a while. It discussess a number of related topics, namely the nature of the language of thought, how it is expressed, how different the languages are and how they are related to the language of thought. In addition, the meanings of international and private sound writing are discussed. At the end of this study, an attempt is made to answer an important question, which is whether it is possible to set symbols for Arabic sounds and adopt them as special symbols.

1. المقدمة

اللغة هي وحدات فكرية يدركها العقل البشري، وتشمل الوحدات المطلقة، والمتمثلة في الصفات التي لها صدور ذهنية، مثل الحركة، والسكون، والحياة، والموت، والشجاعة، والجُبن... إلخ، إضافة للوحدات المقيدة المتمثلة في الذوات المحسوسة التي تمتلك صور ذهنية، مثل الإنسان، والشجرة، والسمكة... وإلخ.

وتلعب الجملة الفكرية دورا مهمًّا في التمييز بين الذوات وصفاتها، وتتسم هذه اللغة بالذاتية، بمعنى أن اللغة الفكرية لكل إنسان هي نتيجة محصلة ثقافته اللغوية من وحدات مطلقة ووحدات مقيدة، وتنسحب هذه الصفة على اللغات العامة، بمعنى أن لغات المجتمعات الإنسانية هي لغات خاصة بها، تعبر عن وحداتهم المطلقة والمقيدة التي تؤدي أغراضهم هم.

وبما أن لغة الفكر هي وحدات فكرية، منها ما هو مطلق، ومنها ما هو مقيد، فإن الإنسان هو بحاجة إلى التعبير عن هذه الوحدات، وقد مرت مرحلة التعبير عن لغة

الفكر بمراحل، فكانت البداية باستخدام الإشارات للتعبير عن تلك الوحدات إلهامًا أو محاكاة[1]، ثم انتقل العقل البشري بعد ذلك إلى مرحلة التعبير عن لغة الفكر بالصور، والنقش، والنحت[2]، وقد خلقت هذه المرحلة العديد من الآثار التي تُعد اليوم دلائل على حضارات أمم انتهت منذ زمن، وإشارة إلى معالم لغات غدت ميتة اليوم، ثم جاءت بعد ذلك مرحلة التعبير بالكتابة، واستخدام الحرف ليدل على الوحدات الفكرية المطلقة والمقيدة التي رسخت في ذهن الفرد، بمعنى أن الإنسان قد وصل إلى مرحلة يرمز إلى تلك الوحدات بأصوات يصدرها هو؛ ليكون فيما بعد وسيلة للتواصل الإنساني داخل جماعة معينة، سواءً بقصد، أو بدون قصد؛ ولذلك فإن اللغة هي "أصوات يُعبر بها كل قوم عن أغراضهم" [3].

إن دراسة الكتابة الصوتية موضوع يُلح على الذهن منذ فترةٍ لما تلقته هذه الظاهرة من أهمية، ومن بحث وتحليل في جوانبها المختلفة، ولربما هذا السبب الذي دعاني للكتابة فيها من خلال طرح عدة مواضيع، أرى أنها هي أساس الخوض في موضوع الكتابة الصوتية، ومن هذه الدراسة تدخل في إطار المنهج الوصفي لهذه الظاهرة والتاريخي من خلال التتبع العلمي للأطوار التي مرت بها الظاهرة.

ويتناول البحث في هذا البحث عددًا من المواضيع، متمثلة في ماهية لغة الفكر، وكيفية التعبير عنها، وما مدى اختلاف اللغات؟ وعلاقة ذلك بلغة الفكر، ثم ماهية نظرية الفونيم، واختلاف الآراء العلمية حوله قديمًا وحديثًا، وماهية الكتابة الصوتية، وما

(1) ينظر: الدراسات اللهجية عند ابن جني، 269-275.

(2) ينظر: تاريخ اللغات السامية، ص25.

(3) الخصائص، ابن جني،22/1

المقصود بالكتابة الصوتية الدولية والخاصة، وأختم بالإجابة عن سؤال مهم، ألا وهو: هل يمكن وضع رموز للأصوات العربية، واعتمادها كرموز خاصة؟

وتكمن أهمية هذا البحث في كونه دراسة وصفية لظاهرة الكتابة الصوتية، التي أصبحت مطلبا ضروري في مستويات التحليل اللغوي الحديث، إضافة إلى أنه محاولة لفتح باب الحوار من أجل إمكانية اعتماد رموز صوتية خاصة بلغتنا العربية، تتمشى وقواعدها، وتحافظ على حليها، وجمالها، وتمكننا من إيصال معانيها للآخر.

2. المنهج والإجراءات

فرضت طبيعة البحث استخدام المنهج الوصفي، وذلك من خلال استعراض بعض القضايا اللغوية ذات العلاقة المباشرة بالكتابة الصوتية، إضافة للمنهج التاريخي والمتجسد في التتبع التاريخي لنشأة العلاقة بين اللغة والفكر، وترجمتها لأصوات لغوية، إضافة لتتبع مراحل الاهتمام العامي والعربي بنشأة الكتابة الصوتية.

3. النتائج ومناقشتها

3. 1 اختلاف اللغات وعلاقته بلغة الفكر:

يعود اختلاف لغات البشر إلى اختلاف لغة فكر كل إنسان عن الآخر، وبالتالي اختلاف لغات المجتمعات الإنسانية، كلٌّ بحسب موقعه الجغرافي، والزمني، والظروف الاجتماعية، والاقتصادية، والدينية، والتاريخية، والسياسية التي يعيشها.

عليه، فإنه لا يمكن أبدًا عقد مقارنة بين كلمة (cat) و (قطة)، والسبب هو اختصاص كل مجتمع أو أمة بأصوات معينة، تستخدم للدلالة على الوحدات المطلقة والوحدات المقيدة[1]، إضافة إلى وجود تباين في استخدام الأصوات داخل اللغة الواحدة، ومن ذلك أن صوت (السين) في قوله– تعالى–: ﴿ واستعينوا بالصبر والصلاة﴾ (البقرة، الآية: 45) غير استخدام (السين) في قوله– تعالى–: ﴿لست عليهم بمسيطر﴾ (الغاشية الآية: 22)، حيث تحولت الثانية إلى الصاد على وَفْق قانون المماثلة الصوتية، إضافة إلى وجود صور الرمز في اللفظ، وانعدامها في الصوت، والعكس، كما في (أل) الشمسية، والقمرية، وهمزة الوصل، كما في (الكتاب) و(الناس) و(اذهب).

وهذا الاختلاف من حيث نوعية الأصوات المستخدمة في كل أمة أو مجتمع، يؤدي إلى اختلاف دلالات تلك الأصوات، ومن ثمَّ الألفاظ، وهذا ما أدى إلى اختلاف لغات البشر[2].

والخلاصة: أن كل مجتمع يختار أصوات دالة على احتياجاته، فأحيانًا تضاف أصوات قديمة، وأحيانًا أصوات جديدة، وأحيانًا يتم استبدالها بأصواتٍ أخرى، وأحيانًا تنحرف مخارج الأصوات عن موضعها الأساسي، وقد يمر صوت بأكثر من تغير واحد، إلا أن الرسم أو الخط يبقى كما هو في النطق، على أنه الخط الجامد الذي لا يتغير، وهذا ما حدث مثلاً مع القاف في العربية.

(1) الكتابة الصوتية، د. حسام سعيد النعيمي، ص6.

(2) علم اللغة، عبد الواحد وافي، ص275

ويدخل في هذا الاختلاف قضية الاختلاف في رسم الصوائت أيضًا، والتي تلعب دورًا مهمًّا جدّا في اختلاف اللغات بين الأمم، وبالتالي فإن لغات المجتمعات هي لغات تُعبر عن احتياجاتهم، حتى وإن اختلفت تلك الأصوات مع اللغة الأدبية الموجودة، أو المثالية التي ارتضاها جمهور العرب لأدبهم؛ ولذلك قال ابن جني: "اختلاف اللغات وحكمها حجة"[1].

وينسحب هذا على الصوائت أيضًا، انظر في هذه الجملة، وتمعن

ذهب سالم إلى الجامعة

فحين كتابتها بالضبط القديم لوضعت رموز الصوائت القصيرة، كأن يكون رمز الفتحة (ا)، والكسرة (ي)، والضمة (و)

وتكتب هكذا

(ذا هابا ساليمون إيلاى الجاميعاة)

3. 2 ظاهرة التحريف والتصحيف:

ومن ظواهر الاختلاف بين اللغات، ظاهرة التحريف والتصحيف التي يعود سبب انتشارها إلى إغفال الإعجام قديمًا، وأما حديثًا، فيتمثل في ذلك الكم الهائل من الأخطاء المطبعية أثناء النقل عن القدماء، إضافة إلى الاختلاف في القيمة الصوتية، والصرفية للصوت الواحد، نحو قولك:

(وعد، ويقول، ويد، وليس)

(1) الخصائص، ابن جني، 12/2

والاختلاف هنا اختلاف بين الصامت والصائت، فالواو في (وعد) هي صوت احتكاكي، في حين أنها في (يقول) جاءت صائتًا طويلاً (صوت مد)، وكذلك الحال في الياء في (يد) و(ليس).

إلا أن هذا الاختلاف لا يؤثر كثيرًا على آلية نطق الصوت إلا في المساحة الزمنية التي يستغرقها حدوث المد، وهذا لا يحدث إلا في العربية، إضافة إلى حالة حدوث الاحتكاك من عدمه[1].

أما من حيث الرسم، فإنه لا يوجد فرق في رسم الواو الصائتة والواو الصامتة، وكذلك الياء في العربية، وإنما الاختلاف فقط في الكتابة الدولية حيث يرمز للواو الصامتة بالرمز (W)، والصامتة بالرمز (uu).

في حين أنه في الإنجليزية يحدث فرقًا وتغيرًا كبيرًا، حيث يمكن التعبير عن الواو الاحتكاكية أي الصوت الصامت برمزين (w)، و(o) كذلك (one– wat)، وكذلك الحال مع الواو الصائتة؛ إذْ يمكن التعبير عنها برمزين (oo– w) كقولك (food– two)[2].

3. 3 نظرية الفونيم:

اختلف العلماء حول مفهوم الفونيم الذي هو الصوتيمة، وهي أصغر وحدة في اللغة لا تحمل معنى، وتقوم بوظيفة التمييز بين الكلمات، ولا يمكن لها أن تتحلل إلى

(1) ينظر: الكتابة الصوتية، حسام سعيد النعيمي، ص12

(2) ينظر: الأصوات اللغوية، إبراهيم أنيس، دار الانجلو، مصر، 42، وعلم اللغة، محمود السعران، 1678–185–198، وعلم اللغة العام (الأصوات)، كمال بشر، 89، والكتابة الصوتية، حسام سعيد النعيمي، 12.

وحدات أصغر تقوم بالوظيفة نفسها، أي وظيفة التميز بين الوحدات التي تحمل معنى[1].

هذه الصوتيمة تحمل أشكالاً مختلفة بحسب استعمال المجموعات اللغوية لها، وبحسب عدة عوامل تؤثر في ذلك، منها: اختلاف أعضاء النطق بين البشر، والثقافة، والسن، والنفسية، والبيئة الجغرافية إلخ[2].

وهو الصورة العقلية للصوت[3]، وأصل كلمة فونيم (فرنسي)، استعملها لأول مرة العالم (بودوان دي كورينتي) عام 1992م (دفريش دسكنيت) في اجتماع الجمعية اللغوية الفرنسية في أذار 1973م[4]، ثم استعمله (لوي هافي) ثم (دي سوسير) الذي ربط بين النطق والسمع، واعتبره الحصيلة النهائية للانطباعات السمعية وحركات النطق[5].

وهو "الأثر المتبادل للوحدات السمعية، والوحدات المنطوقة، فهي إذن وحدة مركبة، لها جدار في السلسلة المنطوقة، وآخر في السلسلة السمعية"، ويعد أحمد مختار عمر من بين علماء العرب الذين اهتموا باستخدام الفونيم باللفظ في كتابه (دراسته الصوت اللغوي)[6]، كما ذكره كل من تمام حسان[1]، وعبد الصبور شاهين[2]، ومحمد

([1]) مدخل إلى اللسانيات رضوان القضماني، مديرية الكتب والمطبوعات، جامعة البعث كلية الآداب، سوريا، 1988-1989، ص74.

([2]) ينظر: دراسات لغوية، سمح عبد الله أبو مغلي، دار مجد الأولى للنشر، الأردن، ط1، 2004، ص55.

([3]) الأصوات اللغوية، إبراهيم أنيس، ص 97.

([4]) ينظر: دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار عمر، ص151.

([5]) ينظر: الكتابة الصوتية، حسام النعيمي، ص14.

([6]) ينظر: دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار عمر.

الحناش[3]، وميشال زكريا[4]، والتهامي الراجحي الهاشمي[5]، وعبد القادر القرمادي[6]، والطيب البكوش[7].

ويرى آخرون استخدام لفظة (صوتيمة) بدل الفونيم [8]، كما استخدم غيرهم لفظ (صويتة)[9]، وتنقسم الفونيمات إلى نوعين؛ الأول: الرئيسية Primary"، وهي التي تكون جزءا من أبسط صيغة لغوية ذات معنى منعزلة عن السياق، والآخر: ثانوي (Secondary)، وهي تلك الظاهرة، أو الصفة الصوتية التي تحمل معنى في الكلام المتصل، كالنبر، والتنغيم، والمفصل [10].

3. 4 الكتابة الصوتية:

تنقسم الكتابة الصوتية إلى قسمين، لاهتمامها بدراسة الأصوات اللغوية، حيث تجعل لكل صوت لغوي رمزًا كتابيًّا خاصًّا به[11].

([1]) ينظر: مناهج البحث اللغوي، تمام حسان، ص17.

([2]) علم اللغة العام، عبد الصبور شاهين، ص56–58..

([3]) البنيوية في اللسانيات، محمد الحناش، ص124.

([4]) الألسنية مبادئها وأعلامها، ميشال زكريا، ص199.

([5])الثنائيات اللسانية، التهامي الراجحي الهاشمي، ص82–83، وبعض مظاهر التطور اللغوي، التهامي الراجحي الهاشمي، ص110.

([6]) دروس في علم أصوات العربية،جان كانتينو، ترجمة عبد القادر القرمادي، ص12–13.

([7])مفاتيح الألسنية، جورج مونان، ترجمة، الطيب البكوش، ص220.

([8]) ينظر مدخل اللسانيات، القضماني، ص74.

([9]) الكتابة الصوتية، حسام، النعيمي، ص15.

([10]) ينظر: الأصوات اللغوية عند ابن سينا، عيوب النطق وعلاجه، نادر أحمد جرادات، ط1، 2009، ص125.

([11]) ينظر: دراسة في الصوت اللغوي، ص127.

أولهما: الكتابة الصوتية الأولية، وهو نظام يمكن به التعبير عن أصوات أية لغة في العالم، تكون رموزا، تمثل إمكانيات أصوات الكلام[1]، ويطلق اسم (Phonetie Alphabet)، وتوضع رموزها بين معكوفين[ ].

والآخر: الكتابة الصوتية الخاصة، وهو نظام خاص بلغة معينة، ويطلق عليه اسم الأبجدية الصوتية (phonemie Alphahet)، وتوضع رموزها بين خطين مائلين / /.

وقد ظهرت الكتابة الصوتية الدولية في القرن السادس عشر على يد اللغوي الإنجليزي (هنري سويت) (ت1912م) الذي أنشأ الجمعية الصوتية الدولية عام 1986م، وكان رئيسًا فخريًّا لها.

وتبنت هذه الجمعية الرموز التي وضعها (سويت) مستخدمًا فيها الرموز الرومانية، مع إدخال بعض التعديلات، كما تطلب التطور اللغوي ذلك، ومن المبادئ التي نادت بها الجمعية:

1– حين يوجد صوت واحد في عدة لغات، فلا بد أن يرمز له بنفس الرمز.

2– يجب أن تشتمل الأبجدية على أكبر قدر ممكن من رموز الألفبائية على اختلاف يسير في شيء منها[2]، وتعد النسخة التي وردت لهذه الكتابة سنة 1951م، هي آخر صورة معدلة[3].

(1) ينظر: دراسة في الصوت اللغوي، أحمد مختار، ص72، والكتابة الصوتية حسام سعيد النعيمي، 15.

(2) ينظر: الكتابة الصوتية، د. حسام سعيد النعيمي، ص16.

(3) ينظر: دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار، ص61.

"إلا أن الجمعية خرجت على المبدأ حين وجدت الرموز الرومانية غير كافية لتمثل الإمكانيات الصوتية الموجودة في مختلف اللغات"[1]، مثل صوت الثاء في العربية ث/ [ ] في الإنجليزية /th/، وكذلك الذال في العربية /ذ/ [ ]، أما الضاد /ض/ ، والظاء/ ظ/.

حيث رمزت لهما بناءً على النطق اللهجي المصري، حيث تنطق /ض/ دالا مفخمة، فرمزت لها / /، والظاء {Ž}، أي: زاي مفخمة، وهذا يتعارض والمبادئ العامة للجمعية الصوتية.

وأشار (دي سوسير) إلى أن استعمال الكتابة الصوتية يجب أن يكون ضمن الدرس اللغوي الصوتي، بمعنى أن لا تكون بديلة عن الرموز الكتابية المألوفة[2]، وهذا ما يهمنا، بمعنى أنه يجب أن توضع رموزٌ صوتية علمية للغة العربية، تكون غير رموز الكتابة المألوفة تحت رعاية الجمعية الصوتية الدولية.

ويقول (دي سوسير) في ذلك "علينا أن نرسم لكل لغة ندرسها نظامًا صوتيًّا، أي للأصوات التي تعمل بها تلك اللغة، فكل لغة تعتمد في عملها على عدد من اللغويات"[3].

([1]) دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار عمر، ص72، والكتابة الصوتية، د. حسام النعيمي،16.

([2]) ينظر: علم اللغة العام، دي سوسير، ترجمة يوفيل يوسف عزيز، ط1، بغداد،1985، ص52.

([3]) علم اللغة العام، دي سوسير، ص52-53.

وأضاف النعيمي "أن يكون الرسم بالرموز الكتابية التي يستخدمها أهل تلك اللغة، مع الإفادة من الرموز العالمية في الرموز التنوعات الصوتية (Allo Phones) بإمالة الخطوط، أو زيادة الخطيطات، أو التنقيط، أو قلب صورة الرمز، وغير ذلك.

ويمكن استخدام الصوائت القصيرة برموزها المألوفة على السطر باستخدام خطيط؛ لتكون الرموز الصوتية في مستوى أفقي واحد، نحو: الفتحة ـــَـــ، الكسرة ـــِـــ، الضمة ـــُـــ، الألف ـــَـَ، الياء ـــِـــ، الواو ـــُـــ [1].

وقد ظهرت أصوات عربية كثيرة تنادي بتغيير الرموز المستخدمة في الكتابة الصوتية الحالية برموز عربية، ومن هؤلاء الدكتور عبد العزيز فهمي الذي نادى سنة 1943م في مجمع اللغة العربية بتيسير الكتابة العربية، واستبدال الحرف اللاتيني بالحرف العربي[2].

ثم اقترح الدكتور تمام حسان سنة 1958م طرح الرموز العربية، والأخذ من الإغريقية واللاتينية معًا، وكتابة العربية من اليسار إلى اليمين[3].

ويرى النعيمي إمكانية اشتقاق رموز عربية من الأبجديتين؛ الإغريقية واللاتينية، بحسب حاجة اللغة العربية، ثم استكمال ما يبقى من الرموز الإغريقية، وتكتب من الشمال إلى اليمين، ولعل ذلك يساعد على مواكبة التيار الفكري العالمي.

([1]) ينظر: الكتابة الصوتية، د. حسام النعيمي،ص 17

([2]) ينظر: تاريخ الدعوة إلى العامية وآثارها في مصر،..... ص144، والكتابة والصوتية، النعيمي، ص17.

([3]) ينظر: اللغة المعيارية والوصفية، تمام حسان، ص150-152، والكتابة الصوتية، النعيمي، ص7.

أما الألماني (براجسترسر) فهو أول من استخدم الحروف اللاتينية للتعبير عن الأصوات العربية في محاضراته التي طبعت عام 1929م، بعنوان (التطور النحوي للغة العربية)[1].

ولم يحاول ذلك في الحرف العربي، ويمكننا هنا عرض بعض من الأبجدية اللاتينية التي استخدمها بزيادة بعض الإشارات المتممة التي زادها المستشرقون لتأدية الحروف السامية الخاصة[2]، نحو:

الصاد	S	التاء	T
الحاء	H	السين	Š
القاف	K	الجيم	Ğ
الذال	D	الغين	Y
الخاء	H	الهمزة	د
الألف	A	العين	C
الظاء	D	الضاد	đ

3. 5 تعبير الرموز وأشكال الحركات:

تجدر الإشارة إلى أن علماء العربية كانوا قد وضعوا رموزًا للصوائت العربية قبل ألف وثلاثمائة عام[3]، إضافة إلى الصوامت، حيث رمز أبو الأسود الدؤلي (ت69هـ)

(1) الكتابة الصوتية، حسام سعيد النعيمي،ص 18.

(2) المرجع السابق،ص18

(3) ينظر تاريخ الخط العربي وآدابه، محمد طاهر الكردي، ص60.

إلى الحركات بالنقاط، ثم أبدلها الخليل (ت175هـ) بحجرات علوية وسفلية للدلالة على الفتح والكسر، ويرأس واو للدلالة على الضم.

ويدرك العقل العربي حقيقة أن اللغة العربية لا يمكن أن تبتدئ لصامتين دون صائت يفصل بينهما؛ ولذلك فإن عدم وجود الحركات على الصوامت لا يغير من معنى الكلمة كون العقل يقدر وجودها، وإضافة رمز للحرف خارج رسم الحرف أمر طبيعي، نحو وضع نقطة على الفاء ونقطتين على القاف.

3. 6 إشكالية الرموز الصوتية العربية:

يمكن القول بأن الرموز الصوتية الدولية لا تحمل من الصفة العالمية سوى الاسم، كون هذه الرموز جميعها مصطنعة من الحرف الروماني، ولا أثر فيها للحرف العربي، أو السامي، أو غير السامي.

واختلفت آراء العلماء حول استخدام هذه الرموز الدولية، فمنهم المؤيد لاستخدامها في صوتي الإمالة والتفخيم، ومنهم المؤيد لاستخدامها بالحرف اللاتيني، ومنهم من استخدم رموز المستشرقين، ونذكر– على سبيل المثال– أحمد مختار، الذي استخدم الرموز الدولية عند حديثه عن الصوتيات (فونيمات) العربية رسم الأصوات ومخارجها استخدام الرموز العربية اللاتينية[1]

أما عبد الصبور شاهين، فقد استخدم رموز المستشرقين في كتابة المنهج الصوتي للبنية العربية[2]، واستخدم الراجحي الهاشمي الرمز العربي، ومع ذلك فقد استخدم النظام

(1) ينظر: دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار عمر، ص275.

(2) ينظر: دراسة المنهج الصوتي للبنية العربية، شاهين، ص27.

المعياري في مواضع الإمالة العربية[1]، واستخدم رمضان عبد التواب الرمز العربي، إلا أنه لجأ إلى الحركات المعيارية عند حديثه عن التفخيم والإمالة.

أما داود عبده فاستخدم الرمز العربي دون أن يخلطه بغيره، وقد فرق بين رمز الياء المدية وغير المدية / ي/ المدية /ـــِـ/ غير المدية، والألف / ا / المدية، / ـَـ / غير المدية، والواو /و/ المدية، و/ ـُـ/ غير المدية [2].

ويعد تمام حسان أكثر من استخدم الرمز اللاتيني[3]، وأورد حسام سعيد النعيمي اقتراحاً للرموز الصوتية العربية[4] موضحا بالجدول رقم (01):

جدول (01) *الرموز الصوتية العربية*

الصوت	الرمز	الصوت	الرمز	الصوت	الرمز
الهمزة	/ء/	الخاء	/خ/	الضاد الفصيحة	/ض/
الهاء	/ه/	القاف	/ق/	الضاد المصرية	/د/
العين	/ع/	الكاف	/ك/	اللام المرققة	/ل/
الحاء	/ح/	الجيم	/ج/	اللام المفخمة	/ل/
الغين	/غ/	الشين	/ش/	النون المظهرة	/ن/
النون المحققة	/ /	الدال	/د/	الذال	/ذ/
النون المدغمة بغنة	/ن/	التاء	/ت/	الثاء	/ث/

(1) ينظر: بعض مظاهر التطور اللغوي، التهامي الراجحي ص102.

(2) ينظر: ترتيب تطبيق القواعد الصوتية في اللغة العربية، مكتب في مجلة العربية للدراسات اللغوية، ع1، آب 1982، ص109-126.

(3) ينظر: مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، ص161.

(4) ينظر: الكتابة الصوتية، حسام سعيد النعيمي، ص24-25

الراء المرتفعة	/ء/	الصاد	/ص/	الفاء	/ف/
الراء المحققة	/ /	الزاي	/ز/	الميم	/م/
الطاء	/ط/	السين	/س/	الميم المفخمة	/م/
الظاء	/ظ/	الياء المدية	/ي/	الياء غير المدية	/ـِـــ/
الواو المدية	/و/	صوت الإمالة	/ت/	الفتحة	/ـَـــ/
الواو غير المدية	/ـُـــ/	صوت تفخيم الألف	/و/	الألف والكسرة	/ـِـــ/
الضمة	/ـُـــ/				

ويتضمن الجدول رقم (02) الرمز العربي المقترح لاستخدام في مقابل الرموز الدولية التي وضعها المستشرقون:

جدول رقم (02) *الرمز العربي في مقابل الرموز الدولية*

الصوت	الرمز الدولي	المستشرقون	المقترح
الهمزة	ɔ	>	ء
الباء	b	b	ب
التاء	t	t	ت
الثاء		t	ث
الجيم	d	j	ج
الحاء	h	h	ح
الخاء	x	h.	خ
الدال	d	d.	د
الذال	d	d–	ذ
الراء المرققة	r	R	ر
الراء المفخمة	–	–	ر

الزاي	z	Z	ز
السين	s	S	س
الشين	S	S*	ش
الصاد	S.	s.	ص
الضاد القديمة	-	-	ض
الضاد الحديثة	d	d*	د.
الطاء	.t	T.	ط
الظاء	Z	d=	ظ
العين	<	<	ع
الغين		g	غ
الفاء	f	F	ف
القاف	q	Q	ق
الكاف	k	K	ك
اللام المرققة	L	.l	ل
اللام المفخمة	L	l.	ل.
الميم	m	M	م
النون	n	n	ن
غنة النون المخفية			
غنة النون المدغمة			
الهاء	H	h*	ه
الواو الاحتكاكية			و
الكسرة	I	I	ـــــِ
الياء المتة	i	ii	ـــــٍ
الفتحة	a	a	ـــــَ

الألف	a	aa	ـــــــً
الضمة	u	u	ـــــــُ
الواو الصامتة	u	uu	ـــــــٌ
صوت الإمالة	3	–	لُ
صوت التفخيم	ou	–	وَ

5. الاستنتاجات والتوصيات

1. إن لغة الفكر هي عبارة عن وحدات مطلقة، وأخرى مقيدة تعبر عنها لغات المجتمعات.
2. إن التعبير عن تلك اللغة مر بعدة مراحل حصلت خلالها أنظمة اللغات.
3. إن اختلاف لغات البشر إنما أصله اختلاف اللغات الفكرية بين البشر.
4. إن الفونيمات تلعب دورًا مهمًّا في تحديد دلالة الكلمة.
5. الكتابة الصوتية هي نظام خاص بلغة ما، وبما أن اللغات الفكرية عند البشر تختلف، فلا بد لأنظمة الكتابة الصوتية أن تكون مختلفة تبعًا للغات الفكرية التي تعبر عنها.
6. استخدام الكتابة الصوتية لا يكون إلا ضمن الدرس اللغوي الصوتي.
7. للعرب محاولات مثبتة من أجل وضع رموز صوتية خاصة بالعربية، وإن واجهته بعض العراقيل.

قائمة المراجع

1. الأصوات اللغوية، إبراهيم أنيس، ط5، 1979م.
2. الألسنية، مبادئها وأعلامها، د. ميشال زكريا، ط1، بيروت، 1960م.
3. بعض مظاهر التطور اللغوي، د. التهامي الراجحي الهاشمي، ط، الدار البيضاء، المغرب.
4. البنيوية في اللسانيات، د. محمد الحناش، ط1، الدار البيضاء، المغرب،1401هـ-1980م
5. تاريخ الخط العربي وآدابه، محمد طاهر الكردي، ط1، 1358هـ-1939م، التجارية، مصر.
6. تاريخ اللغات السامية، اسرائيل دنفنسف، ط1، بيروت، عين ط، مصر 1929م.
7. التطور اللغوي، مظاهرة وعلله وقوانين، د. رمضان عبد التواب، ط1، مصر، 1981م.
8. التطور النحوي اللغة العربية، براجسترسر، رمضان عبد التواب 1982م.
9. الثنائيات اللسانية، التهامي الراجحي، الهاشمي، طبع ونشر دار النشر المغربية.
10. الخصائص، لابن جني، تحقيق: محمد علي النجار، ط دار الكتب المصرية، 1271هـ، 1952م.
11. فقه اللغة، د. علي عبد الواحد الوافي، ط6، 1388هـ-1968م.
12. الخط العربي وتطوره في العصور العباسية في العراق، سهيلة ياسين الجيودي، 1381، 1962م.
13. الدراسات اللهجية عند ابن جنى، د. حسام سعيد النعيمي، درا الرشيدة، 1980م.
14. دراسة لصوت اللغوي، د. أحمد مختار عمر، ط1، 1396، 1976م.

15. دروس في علم أصوات العربية، جان كانتيو، ترجمة: عبد القادر القرمادي، تونس، 1966م
16. علم اللغة العام، الأصوات، د. كمال بشر، ط1، مصر 1973م.
17. علم اللغة العام، دي سوسير، ترجمة يونيل يوسف عزيز، ط1، بغداد، 1985م.
18. علم اللغة، علي عبد الواحد وافي، ط5، 82هـ–1962م.
19. علم اللغة، محمود السعران، ط1، مصر 1962م.
20. في علم اللغة العام، د. عبد الصبور شاهين، ط3، 1400هـ–1980م.
21. اللغة بين المعيارية والوصفية، تمام حسان، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1400هـ–1980م.
22. مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1400هـ–1980م.
23. المنهج الصوتي للبنية العربية، عبد الصبور شاهين، ط1، بيروت، 1400هـ–1980م.

ثانيًا: المجلات العلمية المحكمة:

1. ترتيب تطبيق القواعد الصوتية في اللغة العربية، السنة الأولى، العدد الأول، 1982م، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.
2. الكتابة الصوتية، د. حسام سعيد النعيمي، مجلة المورد، العراق، مج16، ع1، فبراير 1987م.

مدلولات الوجود الحقيقي بين هيرقليطس وبارمنيدس

د. مفتاح سليمان أبوشحمة[1]

كلية الآداب – جامعة مصراتة

ملخص البحث

إن البدايات الأولى لمشكلة الوجود الحقيقي بين الواحد والمتعدد، الثبات والصيرورة، السكون والحركة، تجسدت بوضوح لدى هيرقليطس وبارمنيدس، حيث كان الوجود الحقيقي الهيرقليطي متمثلا في كونه موجودا ولا موجود؛ وذلك لخضوعه لحتمية التغير، والصيرورة، اللذين هما ذاتية الوجود واللاوجود الحقيقيين على السواء، وهذا كله ناتج بفعل التفاعل المستمر بين الأضداد، وما يحدث عنها من تغليب أحد الأطراف على الطرف الآخر، مع ضرورة ظهور الانسجام نتيجة الوحدة، والائتلاف الحاصل في هذا الصراع بحكم قانون التغير (اللوجوس Loqos)، الذي يسير عليه الوجود في تغيره، وصيرورته من ضد إلى ضد، معلنًا بذلك عن ماهية طبيعته النارية، بكون أن النار عند هيرقليطس هي الأقدر على أحداث التغير والصيرورة.

أما حقيقة الوجود لدى بارمنيدس، فإنها تظهر في كونه خالٍ كلية من التغير والصيرورة، على أساس أنه لا يصبح ولا يفسد على الإطلاق، فهو كامل، وثابت، وواحد غير قابل للقسمة والفناء والنقصان، مجرد من الماضي والحاضر والمستقبل؛ إذ إنه حاضر خالد بلا زمان، منزه عن الحركة، متماثل مع نفسه وطبيعته ظاهر في وجوده الذي يدرك بالعقل فقط.

الكلمات المفتاحية: *الوجود، هيرقليطس، بارمنيدس، التغير والصيرور، الثبات.*

[1] mo.adushma@art.misuratau.edu.ly

Abestract

This research focusas on clarifyinq the implications of the real existence both on the one hand and on the other, between the chanqinq and becominq of Heraclitus that based on the basis of the variabie sense and the permanence of the Parmenides constancy, that based on reasonable reason. On accordance of sterkinq philosophical contradiction, as for Heraclitus is represented in elucidation of chaqinq becominq concepts, that occurred after the lnconqruity of opposites, thus the real existence of Heraclitus is that throuqh which the exists becomes iridescent, therefore become by the rule of the canon of the continuous interaction between the opposites, And the deep correlation and harmony that exists under qeneral system, which includes justice and equality, which form the union of opposites and their alliance, accordinq to the General canon of"Loqos" lt is throuqh flre which added to it which represents the maximum deqree of chanqe and the process, but at Parmenides, this conflict appears loud with the principle of true existence, as true subject to the mind in the unity of the thinkinq subject and the unity of truth, and thus it is hard to separate the abstract nature of existence and the variabie nan-existence one, which subjects to variable and becominq, and cominq to us throuqh the senses, throuqh which the ordinary man interprets his own materialistic universe.

***keywords**: Real existence, Heraclitus Parmenides,Chanae & process Stabilitv*

1. المقدمة

تُعدَ مشكلة الوجود الحقيقي بين الواحد والمتعدد، الثبات والصيرورة، السكون والحركة، من أولى المشكلات الفكرية الكبرى المطروحة في المناقشات الفلسفية إبان الاتجاه الواحدي، وتبنيه لمشكلة المادة الأولى لخلق العالم، والتي كان الفلاسفة الملطيون قد أثاروها، حيث إن هيرقليطس والإيليون هم الذين أطاروها، وذلك بُغية الإجابة عن ذاك السؤال

الفلسفي المهم، والمتعلق بكيفية معرفة وإدراك الوجود الحقيقي بين الواحد والمتعدد، الثبات والصيرورة، السكون والحركة.

صحيح أننا هنا أمام نقلة نوعية تشهدها الفلسفة إلونانية نتج عنها تشعب الفكر الفلسفي إلى اتجاهين رئيسيين: يتمثل الأول، الذي يتبنه هيرقليطس، في وجود التغير والصيرورة، بكونها أساس الوجود الحقيقي، والاتجاه الثاني فيتمثل في قول بارمنيدس بالثبات، باعتباره جوهر الوجود الحقيقي، وبهذا الشكل تتبلور مدلولات الوجود الحقيقي بين هيرقليطس وبارميندس، والتي سوف نحاول– إن شاء الله– في هذا البحث أن نتتبعها بالدراسة والتحليل على وَفق تصورات كل منهما، وذلك من خلال المباحث القادمة.

1. 1 أهمية البحث

1– دراسة بدايات الفلسفة حول مشكلة مدلولات الوجود الحقيقي بين الواحد والمتغير، الثبات والصيرورة، السكون والحركة، تلك التي أثرت فيما بعد في جُل مباحث الفلسفة، وما نتج عنها من مذاهب فلسفية كبرى، تجلت بوضوح عند فلاسفة المذهب المثإلى، وفلاسفة المذهب التجريبي.

2– دراسة أهمية دور التغير، والصيرورة، ومبدأ الثبات في معرفة الترابط والاتساق بينهما؛ للوقوف على مدلولات الوجود الحقيقي.

1. 2 أهداف البحث

1– محاولة بيان سبق الفلسفة إلونانية عامة، وفلسفة هيرقليطس وبارمنيدس خاصة، في بحث ودراسة الجدلية الفلسفية، حول مشكلة مدلولات الوجود الحقيقي بين المحسوس المتغير والمعقول الثابت.

2- إبراز مدلولات الوجود الحقيقي عند هيرقليطس، على وَفْق قانون التغير، والصيرورة بحكم صراع الأضداد.

3- إبراز مدلولات الوجود الحقيقي عند بارمنيدس على وَفْق مبدأ الثبات المدرك عن طريق (العقل) الذي هو وحدة موضوع التفكير ووحدة الحقيقة.

1. 3 مشكلة البحث

تظهر مشكلة البحث في تعيين التساؤلات الآتية:

1- ما مدى إمكانية التغير والصيرورة في معرفة صحة مدلولات الوجود الحقيقي عند هيرقليطس؟

2- ما مدى إمكانية الثبات في معرفة صحة مدلولاتها الوجود الحقيقي عند بارمنيدس؟

فرضية البحث:

1- تأتي معرفة مدلولات الوجود الحقيقي عند هيرقليطس من خلال إدراك مبدأ الثبات البارمنيدي.

2- تأتي معرفة مدلولات الوجود الحقيقي عند بارمنيدس من خلال إدراك التغير والصيرورة الهيرقلطية.

2. المنهج والإجراءات

يُدرس هذا البحث وفق منهجية تقوم على المنهج السردي التاريخي في العرض، والنهج التحليلي في المعالجة، والنهج النقدي المقارن في المفاضلة والإثبات والنفي، وقسم هذا البحث إلى مقدمة عامة، ومبحثين رئيسيين.

3. المبحث الأول :الوجود الحقيقي عند هيرقليطس[1]

3. 1 مدلولات الوجود الحقيقي في مفهوم التغير والصيرورة الناتج عن صراع الأضداد

تتمثل مدلولات الوجود الحقيقي عند هيرقليطس في مفهوم التغير والصيرورة، فكل الأشياء عنده في تغير متصل، على اعتبار أن كل الموجودات لا تفتأ تتحول وتصير، ولا يوجد شيء يظل ثابتا، وباقياً أمدا طويلا من الزمن، بل سيأتي فناؤه وزواله يوما، فلا ثبات مطلق، ولا حتى ثبات الأشياء النسبي موجود، فالكل يتغير ويصير من لحظة إلى أخرى، ومن ثم يكمن في الآن الواحد، بكونه موجودا ولا موجود، أي أنه موجود وغير موجود في الوقت نفسه، فهو يخضع لضرورة الصيرورة التي هي ذاتية الوجود واللاوجود، اللذين هما حقيقيان على السواء، فهما صادقان ومتماثلان بحكم التغير والصيرورة. (ستيس، 1984، ص71).

"الأشياء الباردة تصير حارة، والحارة تصير باردة، ويجف الرطب، ويصبح الجاف رطبا". (الأهواني، 2009، ص106).

"إنها تفترق وتجتمع، وتزيد وتنقص". (الأهواني، 2009، ص106).

[1] نشأ هيرقليطس Herakleitos (500ق. م) ابن بليسون Blyson أندروكليس في مدينة إفيسوس Ephesos إحدى المدن الأيونية الاثنتى عشرة، وترأس بعض الوقت منصب الكاهن الأعظم لمعبد الإلهة (أرطميس) ربة الخصب، والتناسل، والأمومة في مدينته (إفيسوس)، ثم تنازل عنه لأخيه طواعية دون إكراه، واعتزل في الجبل زاهدا يأكل الحشائش، بعد أن ترك السياسة وحياة الملوك، وقيل: إنه كتب كتابا واحدًا في ثلاثة أجزاء: فلسفي، وسياسي، وديني، اسمه (في الكل) Peri tu Pantos، وقد اشتهر أسلوب الكتاب بالغموض مما أطلق على هيرقليطس بسبب الفيلسوف (الغامض) أو (المظلم)، ولم تبقَ من هذا الكتاب إلا بضع فقرات معدودة فقط. (الأهواني، 2009، ص 101، 102، 103).

"ما يوجد فينا شيء واحد: حياة، وموت، يقظة، ونوم، صغر، وكبر، فالأولى [من الأضداد] تتحول، وتصبح الأخيرة، والأخيرة تصبح الأولى". (الأهواني، 2009، ص109).

إذن، فبحكم مبدأ التغير والصيرورة عند هيرقليطس، فإن طبيعة الأشياء تخضع لقانون التفاعل المستمر بين الأضداد الملازم للعالم والمتأصل فيه، لدرجة أن الإله نفسه أضحى النهار والليل، الشتاء والصيف، الحرب والسلم، الشبع والجوع.

"الله هو النهار والليل، الشتاء والصيف، الحرب والسلم، الشبع والجوع، ولكنه يتخذ أشكالا مختلفة". (الأهواني، 2009، ص106).

فكل الأشياء لها دورة تظهر من خلالها وتنقضي، بداية من الحشرات التي تعيش ساعة واحدة فقط، ثم تموت، وأيضا الجبال الخالدة أمد طويل من الزمن، فالتغير والصيرورة في النهاية لا بد من أن يطرأ على الكل عاجلًا أم آجلًا، فلا ثبات مطلق، ولا حتى ثبات الأشياء النسبي موجود، فجميع الأشياء تتغير وتصير من لحظة إلى أخرى، ومن ثم تكمن في الآن الواحد، بكونها موجودة ولا موجودة، أي: أنها موجودة وغير موجودة في الوقت نفسه، فهي تخضع لضرورة الصيرورة التي هي ذاتية الوجود واللاوجود، اللذين هما حقيقيان على السواء، فهما صادقان ومتماثلان بحكم التغير والصيرورة. (ستيس، 1984، ص71).

نعم، البارد يصبح حارا، والحار يصبح باردا، ويجف الرطب، ويصبح الجاف رطبًا، وما يوجد فينا فهو شيء واحد: حياة وموت، يقظة ونوم، صغر وكبر، وكل من هذه الأضداد تتحول إلى الأخرى، فلا مجال هنا للثبات في هذا الوجود، بل التغير والصيرورة هما القانون السائد، فنحن بحسب رأي هيرقليطس:"لا يمكننا أن ننزل مرتين في النهر نفسه؛ لأن مياها جديدة تغمرنا باستمرار". (الأهواني، 2009، ص106).

على هذا المنوال ارتسمت مدلولات الوجود الحقيقي وفق مفهوم التغير والصيرورة، بكونهما الجوهر والأساس لاستمرارية الوجود، فبهما لا يبقى شيء على طبيعته على الإطلاق، وإنما يتغير إلى ضده.''تحب الطبيعة أن تختفي". (الأهواني، 2009، ص104).

إن ذلك كله يحدث لدى هيرقليطس كضرورة حتمية لقانون صراع الأضداد، الذي يتجلى بوضوح في آلية تبادل الأدوار، وذلك عندما يحل بعضها محل بعض، فالأشياء تتغير، وتصير من ضد إلى ضد، بكون أن كل ضد يشمل الضد الآخر ويحتويه، فلا وجود لضد بدون الضد الآخر، أي: بمعنى يجب أن يكون متمثلا في الآخر؛ لكي تحدث عملية التغير والصيرورة المفروضة. (freeman، 1978, p. 178)

"يجهل الناس كيف يكون الشيء مختلفا، ومتفقا مع نفسه؟ فالائتلاف harmonia يقوم على الشد والجذب بين الأضداد، كالحال في القوس والقيثارة". (الأهواني، 2009، ص107).

إن كل ما يتمثل هنا– بحسب تصور هيرقليطس– يهدف إلى خلق تلازم، وانسجام عميق في فلك النظام العام، فنحن– مثلا– إن لم يحل بنا المرض أبدا لن نعرف قيمة الصحة، وإن لم نقاسِ الجوع يوما، لن نسعد بتناول كفايتنا من الطعام، وإن لم تنشب الحروب لن نقدر قيمة السلام.

فعالم الموجودات لا يمكن أن يوجد بغير هذا الصراع الناتج عن التغير والصيرورة ، وذلك من حيث إن ديناميكية استمرار وجود هذا العالم تكون بالضرورة مشروطة في الانتقال من ضد إلى ضد، وهذا الانتقال هو السبب في تدفق الوجود الذي هو الحياة ، والتي لا وجود لها بدون صراع هذه الأضداد، وذلك من حيث احتواؤها على معطيات إثبات استمرار وجود دواتها، فلا وجود لضد دون وجود الضد الآخر، الذي يشمله ويحتويه، ومن ثم

يكسبه ديمومة الاستمرارية في الصراع، التي بها يتولد وجوده، وهذا ما أورده هيرقليطس في عديد من نصوصه التي منها قوله بأن:

"الضد هو الخير لنا". (الأهواني، 2009، ص107).

"الائتلاف الخفي أفضل من الظاهر". (الأهواني، 2009، ص107).

"الصحة والمرض واحد". (الأهواني، 2009، ص107).

"الزوجان كل ولا كل، يرسمان معا، أحدهما تحت الآخر، مؤتلفان ومتنافران، الواحد يتكون من جميع الأشياء، وتخرج جميع الأشياء من الواحد". (الأهواني، 2009، ص108).

"الخالدون فانون، والفانون خالدون، وأحدهما يعيش بموت الآخر، ويموت بحياة الآخر". (الأهواني 2009، ص108).

إذن، لا مناص من الصراع والكفاح بين الأضداد عند هيرقليطس؛ لكي يستمر تدفق الوجود الحقيقي وتتحقق ماهيته؟! ولكن كيف هي طبيعة هذا الصراع؟ هل هو قائم على الظلم والجور والبهتان؟ أو أن هناك عدلا وتوازنا وانسجاما بين الأضداد في صراعها الوجودي هذا؟

هنا يجهر هيرقليطس بالعدل والمساوة في صراعه هذا، وذلك عند قوله بتغليب أحد طرفي الصراع على الآخر، وهكذا دواليك، وهذا التغليب ليس إقصاء للآخر، والحد من استمرار تدفق وجوده بغلبته من قبل الآخر، وإنما بتحقيق وجوده في غلبته من قبل الآخر والعكس صحيح (كرم، 1999، ص34).

"يجب أن نعرف أن الحرب عامة لكل شيء، وأن التنازع عدل، وأن جميع الأشياء تكون وتفسد بالتنازع". (الأهواني، 2009، ص108).

"جميع الأشياء بالنسبة إلى الإله جميلة وحق وعدل، ولكن الناس يعدون بعض الأشياء ظلما، وبعضها الآخر عدلا". (الأهواني، 2009، ص108).

3.2 حقيقة الوحدة والائتلاف في صراع الأضداد وتمثل النار

إن هيرقليطس لم ينكر الوحدة والائتلاف في العالم، وإنما هي عنده موجودة، وإن كانت في صورة وحدة وائتلاف صيغت من اتحاد الأضداد، فقوام العالم الحقيقي عنده يكمن في الوحدة والائتلاف المتوازن بين الأضداد، التي من صراعها– وفقا لمقادير محسوبة– يتعايش انسجام خفي، أو تناغم جوهر العالم في وحدة وائتلاف لم تكن أبدا خارج الكثرة أو المتضادات، بل هي متمثلة صراحة في الأضداد نفسها، فهي كثير وواحدة، حيث إن التغير والصيرورة يعني تحول الموجود إلى ضده، وذلك لا يعني فناء أحد الطرفين—كما عرفنا سابقا— بل يكمن وراء هذا التضاد وحدة وائتلاف من الأضداد، ثم يعقب هذه الوحدة والائتلاف تضاد وتستمر هذه الدورة إلى مالا نهاية؛ لأن التغير والصيرورة هي حقيقة الوجود. (lewis,1973,p.322).

على هذا الشكل تظهر حقيقة الوحدة والائتلاف عند هيرقليطس التي نستنتج من خلالها التوتر الذي هو سر ديمومة التغير والصيرورة، أي: أن الوحدة والائتلاف الذي يعقب التضاد غير ثابت، فلا بد من أن يفضي إلى تضاد يعقبه وحدة وائتلاف وهكذا الحال، فمسيرة الموجودات الهيرقليطية المتمثلة لنا في التغير والصيرورة الدائم، والذي يرمز إليه هيرقليطس بتدفق وجريان النهر المنساب على الدوام، ولا تشهد على التغير والصيرورة الدائم

فحسب، بل على سنة التضاد والوحدة والائتلاف المتعاقبين اللذين لا يختلفان إلا في الظاهر فقط، فالوحدة الوجودية عند هيرقليطس، والتزامه القول بالتغير والصيرورة الدائمة للأشياء، تجعل من فلسفته تقوم على تغير وصيرورة في الكيف، مع أصل ثابت، هو قانون التغير بالذات، ومن ثم تتضح حقيقة الوحدة والائتلاف في صراع الأضداد، ذاك الذي عبر عنه هيرقليطس بالقانون العام أو (اللوجوس Logos) الذي يسيطر على كل شيء، والذي لا سبيل إلى إدراكه ومعرفته إلا عن طريق العقل الذي هو مشترك بين جميع الناس، ومن ثم يكون قادرا– أي اللوجوس– على تفسير جُل الموجودات التي يجب بالضرورة أن تخضع وتنصاع له. (بدوي، 1958، ص141).

"ومع هذا فإن كلمة Log0s أزلية، إلا أن الناس يعجزون عن فهمها عند سماعها، كأنهم يسمعونها لأول مرة؛ وذلك أن الأشياء– ولو أنها تجري مطابقة لهذه الكلمة– إلا أن الناس يبدون كأنهم لا تجري لهم الأشياء، عندما يصنفون الأسماء والأفعال". (الأهواني، 2009، ص103).

"إذا تكلم الناس بالعقل، فيجب أن يتمسكوا بما هو مشترك للجميع، كما تتمسك المدينة بالقانون Nomos، بل يجب أن يكون تمسكهم أشد؛ لأن جميع قوانين البشر مستمدة من قانون واحد، إلهي، يحكم كما يشاء، ويشمل كل شيء، بل وأكثر". (الأهواني، 2009، ص110).

إذن، باللوجوس المدرك بالعقل نستطيع بحسب زعم هيرقليطس أن نعي حقيقة الوحدة والائتلاف في صراع الأضداد، الذي يسير عليه الوجود في تغيره، وصيرورته من ضد إلى ضد، مدركين بذلك أشد وأقصى أنواع التغير والصيرورة، المتبلور في النار، باعتبارها المادة الأولى في الطبيعة، بكونها الأقدر على التغير والصيرورة، فهي أسرع حركة، وأدل على

الوجود الحقيقي، ومن ثم فلا تظل كما هي من لحظة إلى أخرى، بل تتشكل وتتنوع بحسب مادة الأشياء المكونة لها، فالكل يتركب من النار ويعود ثانية إليها. (بدوي، 1958، ص140).

"هذا العالم Kosmos– وهو واحد للجميع– لم يخلقه إله أو بشر، ولكنه كان منذ الأبد، وهو كائن، وسوف يوجد إلى الأزل، إنه النار، التي تشتعل بحساب metra [بمقياس– بنسبة] وتخبو بحساب". (الأهواني، 2009، ص105).

"هناك تبادل بين النار وبين جميع الأشياء، كالتبادل بين السلع والذهب، أو الذهب والسلع". (الأهواني، 2009، ص 105).

إذن، فطبيعة الوجود عند هيرقليطس طبيعة نارية، حيث إن هذه النار هي الأقدر والأكمل على إحداث التغير والصيرورة على نحو حسي، وذلك على أساس أنها وحدها التي تمتلك دوام التغير والصيرورة.

"عندما تعلو النار على جميع الأشياء، فإنها سوف تحكم عليها وتدينها". (الأهواني، 2009، ص105).

ولكننا هنا لا يجب أن نفهم بأن النار التي يقصدها هيرقليطس هي نار مادية صرفة ندركها بالحواس؟! بل في الحقيقة أنها نار إلهية، لطيفة للغاية، أثيرية، نسمة حارة، حية، عاقلة، أزلية، يعتريها وهن، فتصير نارا مادية محسوسة. (قربي، 1993، ص86، 87)، فهي تتحول تارة إلى ماء، وتارة أخرى إلى أرض، فاللهب يلتهم كل ما يمسه، فهناك دورة دائمة التغير والصيرورة، تحدث دون توقف ولا انقطاع بين العنصر المحرك، الذي هو النار والعناصر الرطبة الباردة، فالأرض تصبح ماء، والماء يتبخر سحابا ثم ريحا، وتلتهب الريح،

فتعود إلى النار، والنار التي تحيط بالأرض تنفذ إليها عن طريق البرق، وهذه النار تلهب السحب، ويمتد البرق إلى المياه، فيستولى على الأرض نفسها. (lewis,1973,p.327)

بهذا التصور الهيرقليطي تتمثل لنا نار التغير والصيرورة في الوجود الحقيقي، تلك التي كما عرفنا توجد في كل مكان، على صورة صراع يزداد أو يقل قوة، مختفية داخل الأرض أو في أعماق المياه، ثم يهدأ الحريق، وتنشأ عن النار ريح حارة، ويأتي بعد ذلك الهواء والسحاب وماء البحر، وأخيرا الأرض، وسيظل الأمر إلى الأبد هكذا، وهذا هو الصراع المتجدد بلا انقطاع للحياة والموت، ويبدو فيه أن العودة إلى النار الأصلية، هي في نفس الوقت تطهير وتقدم، وإن كان ذلك بصفة وقتية غير ثابتة، وتكوين عوالم الأشياء لا يكف أبدا عن التغير والصيرورة، التي بها يتبلور الوجود الحقيقي عند هيرقليطس. (p.1978 freeman،179).

إن قبة السماء نفسها عند هيرقليطس، أي: القشرة الرقيقة من الهواء المتكاثف، التي تفصل بين نار السماء والهواء الذي نعيش فيه، ليس لها إلا وجود مؤقت ككل ما يعيش، ولا مناص من أن ينتهي بالموت، (ريغو، 1958، ص60)، فالتغير والصيرورة يجري أبدا في طريقين:طريق إلى أسفل، وطريق إلى أعلى، مع بقاء كمية المادة الأولى، التي هي النار واحدة، ومن تقابل هذين الضدين يتولد النبات والحيوان على وجه الأرض، غير أن النار تتخلص شيئا فشيئا، مما تحولت إليه، فيأتي وقت لا يبقى فيه سوى النار بتغيراتها وصيرورتها، التي هي الوجود الحقيقي عند هيرقليطس المتمثل في وجود الإله، ذاك الإله الذي هو عنده ليس كمثل الآلهة الشعبية، التي لا توحي إلا بالعادات والأفكار المعيبة والمخجلة المأخوذة من المعارف الحسية، ولاسيما فيما يخص الإله (زيوس)، الذي يعده هيرقليطس الإله الأعلى

الذي يستحق التقديس والاحترام، على اعتبار أنه وحده المدرك، والمعروف للعقل الإنساني، بعيدا عن الصفات الإنسانية. (مطر، 1965، ص 34).

بهذا الشكل ارتفع هيرقليطس عن الواحدية المادية الصرفة، فهو لم يعتمد فيها على توضيح أن النار التي اعتبارها العنصر الأول عنصرا غير محسوس، بل أوضح– علاوة على ذلك– إيمانه بوحدة كامنة في تلك الأضداد ووراءها.

4. المبحث الثاني: الوجود الحقيقي عند بارمنيدس

4. 1 طريق الحق ومدلولات الوجود الحقيقي كما يتصوره العقل

توصل بارمنيدس* في هذا الطريق إلى إدراك ومعرفة الوجود الحقيقي الذي هو (الثابت) عنده، من خلال ملاحظته للتغير والصيرورة الحادث في الأشياء، فالعالم– كما تصوره– عالم تغير، وصيرورة على اعتبار أن كل الأشياء تظهر وتنقضي، ولا شيء يظل كما هو، وذلك على أساس أن الشيء في لحظة ما لا يكون هو نفسه في لحظة أخرى قادمة، الشيء الذي به يصبح قولنا صادقا أثناء حكمنا عنه بأنه ليس موجودا، ويصبح صادقا إذا حكمنا عليه بأنه موجود، ومن ثم يصبح الوجود غير موجود، واللاوجود موجودا، وهذا عند بارمنيدس مرفوض، فهو يمثل طريق الظن، والعلم الطبيعي غير اليقيني القائم على العادة، والتجارب المتكررة المعتمدة على الحواس، وعلى اللغة غير الدقيقة. (رسل، 1990، ص44، 45).

* نشأ بارمنيدس Parmenides بن فيروس Pyres في مدينة إيليا Elae، وهي إغريقية، أنشأها المهاجرون في غرب إيطاليا عام 540 ق.م، وكان مولده حوالي (515 ق.م)، ويُعدُّ من أشراف القوم على رغم أنه كان فقير الحال، ولقد شارك بارمنيدس في سياسة مدينته إيليا، وشرع لها قانونا، ولقد اتخذ من الشعر أداة للتعبير عن فلسفته، التي يرى أنها وحي إلهي، لا يليق أن يصاغ إلا في أسلوب الشعر.انظر: (الأهواني، 2009، ص127، 128)

"إني آمرك أن تتأمل هذه الأمور، وأن ترجع عن ذلك الطريق [الأول للبحث]، وعن هذا الطريق الآخر أيضا الذي يضل فيه البشر، ولا يعرفون شيئا، ناظرين إله بوجهين؛ لأن الارتباك الموجود في صدورهم يضلل عقولهم، حتى لقد يعيشون، كالصم، والعمي، والطغام الذين لا يميزون، فيذهبون إلى أن الوجود موجود، واللاوجود موجود، وأن الوجود واللاوجود شيء واحد، وإلى أن كل شيء يتجه في اتجاهات متضاد".(الأهواني، 2009، ص 129).

والصيرورة تعني أن الوجود كان موجودا، لم يكن موجودا (ما صار إليه؟)، إنه باق في الوجود، ومع ذلك فهو ليس موجودا (على ما كان؟)، أليست الكثرة تعني أن كل وحدة من وحداتها هي كذا، أي وجود معين، وليست كذا، أي: ليست وجودا؛ إذ إن قولنا عن شيء: إنه كذا، معناه أن هذا الشيء حاصل اللاوجود، وهذا يعني غير معقول. (كرم، 1966، ص29).

إذن، فحقيقة الوجود عند بارمنيدس ليست كما هي عند هيرقليطس، متمثلة في هذا العالم الذي هو عالم التغير والصيرورة، على اعتبار أن معرفة الوجود مستحيل أن تتولد من شيء دائم التغير والصيرورة، إنما لا تتولد من شيء أسماه بارمنيدس اللاوجود، الذي هو عنده ليس شيئا على الإطلاق، بكونه متغيرا تغيرا دائما ومتصلاً... إنه اللاوجود الحسي الوهمي، المعروف لنا عن طريق الحواس، والذي يستحيل معه أن نعرف حقيقة الوجود معرفة ثابتة. (قرني، 1993، ص93).

والآن يجب علينا أن نعرف ماهية الوجود الحقيقي عن بارمنيدس، الذي هو وحدة موضوع التفكير، ووحدة الحقيقة، ومدلولاته مدلولات معقولة تدرك بالعقل، وبالتالى فهو حقيقة عقلية، أساسها حقيقة الوجود، ودون هذا الوجود لن يكون التفكير العقلي ممكنا.

ولكننا هنا نجد أنفسنا مباشرة أمام مبدأ التناقض، الذي ينص على أنه يستحيل أن يكون الشيء موجودا، وغير موجود في نفس الوقت، فالقول بأن الوجود موجود هو حكم مثبت، والإثبات– كما هو معروف– ينفي الوجود، ولا يمكن أن تصدر الحقيقة عن النفي، بل عن الإثبات والتأكيد، فالوجود إذن هو مصدر كل شيء، هو مصدر الأشياء، ومصدر الحقيقة، بل هو الحقيقة، ومن ثم هناك محمول واحد يصدق على الوجود، وهو أنه موجود. (بدوي، 1985، ص125).

هكذا يجب علينا أن نسلم بحقيقة الوجود البارمنيدي، الذي هو موجود وغير مختلط باللاوجود، والخالي كلية من كل التغير وصيرورة، بكونه لا يصبح ولا يفسد على الإطلاق، أي: أنه كامل ثابت، ولا يمكن أن يكون أكمل مما هو عليه، "فلم يبقَ إلا طريق واحد نتحدث عنه، وهو أن الوجود موجود، وفي هذا الطريق علامات كثيرة، تدل على أن الوجود لا يكون ولا يفسد؛ لأنه كل، ووحيد التركيب، لا يتحرك، ولا نهاية له، وأنه لم يكن، ولن يكون؛ لأنه الآن كلٌّ مجتمع واحد متصل، فأي أصل لهذا الوجود تريد أن تبحث عنه؟". (الأهواني، 2009، ص132).

وبما أنه واحد متصل، فلا تكونَ يدخل عليه ولا فناء، وحتى على فرض أنه ينشأ ليس من الوجود؛ لأننا نتحدث هنا عنه، ولا من اللاوجود؛ لأنه غير موجود، فكيف يأتي الوجود من اللاوجود؟

"إني لن أسمح لك بالقول أو التفكير أنه نشأ من اللاوجود؛ لأن اللاوجود لا يمكن أن يعبر عنه أو التفكير فيه". (الأهواني، 2009، ص 132).

كذلك فالوجود لا ينقسم؛ لأن الوجود كل متجانس، ولا يمكن أن يدخل عليه لا شيء إضافي يغير من تماسكه، ولا أن ينقص منه شيء؛ لأنه مملوء كله بالوجود. (رسل، 1964، ص33)، فلا يمكن أن ينقص؛ لأنه لا يمكن للوجود أن يصير لا وجود، بل هو كامل، مثل: "ليس الوجود منقسما؛ لأنه كلٌ متجانس، ولا يوجد هنا أو هناك أي شيء يمكن أن يمنعه من التماسك، وليس الوجود في مكان أكثر، أو أقل منه في مكان آخر، بل كل شيء مملوء بالوجود، فهو كل متصل؛ لأن الموجود متماسك بما هو موجود". (الأهواني، 2009، ص132).

وجملة الكلام فإن الوجود البارمنيدي يُعدُّ شيئًا مجردا، وليس مثل الطبيعة نفسها، فهو عنده لا يوجد له ماضٍ، ولا حاضر، ولا مستقبل، وإنما هو حاضر خالد بلا زمان، منزه عن الحركة، التي هي شكل من أشكال التغير والصيرورة، المستبعدين من الوجود بكونهما من مكونات اللاوجود... إنه الوجود الذي يجب أن يكون متماثلا مع نفسه، فهو لا ينشأ من أي شيء آخر غير نفسه، وبالتالى لا يعتمد على شيء آخر من أجل وجوده وحقيقته، ومن ثم ليس له شيء إيجابي، وإنما طابعه الوحيد هو ببساطة وجوده، ولا يمكن أن يُقال: إنه هذا أو ذاك... كما أنه لا يمكن أن يشار أن له هذه الصفة، أو تلك، أو أنه هنا، أو هناك، أو وقتذاك، أو الآن؟. بل هو بكل بساطة (يكون)؛ وذلك على أساس أن صفته الوحيدة هي (الكينونة)، والكينونة فقط.

4. 2 طريق الظن ومدلولات اللاوجود غير الحقيقي كما تتصوره الحواس

إن بارمنيدس في هذا الطريق مضطر إلى أن يتبع الظواهر المحسوسة، وذلك أثناء قوله: "إن الأشياء واحدة في العقل، كثيرة في الحس". (طإلس، 1964، ص144)، الشيء الذي به نراه انتقل من يقين العقل إلى ظن الحواس، ومن الفلسفة إلى العلم

الطبيعي، محاولًا بذلك أن يفسر الظواهر، وأن يورد ما يبلغ إليه الظن فيها، فقبل الوجود واللاوجود في آن واحد، وهو يعلم أن هذا الطريق معارض للعقل، ولكنه يعلم أيضا أنه أهون للعقل من طريق الذين يعتقدون أن الوجود واللاوجود شيء واحد، ثم أنهما ليسا شيئا واحدا). (فرنر، 1998، ص58).

"عليك من الآن فصاعدا أن تتعلم آراء البشر، مصغيا إلى التسلسل الخادع لألفاظي". (الأهواني، 2009، ص133)

لقد حاول بارمنيدس هنا أن يُبين لنا كيف يفسر العالم من وجهة الرجل العادي؟ فإذا كانت الحقيقة أن الشيء الكائن الوحيد هو الوجود، فإن ظن البشر يضع اللاوجود إلى جانب الوجود، ويفكر في كل شيء على أنه مركب من عنصرين، واحد منهما يقابل الوجود، والثاني اللاوجود، الضوء والنار من جهة، والليل والظلام، والثقل والبرد، وهو ما يسميه بارمنيدس بالأرض أيضا من جهة ثانية، أو هما الزوج والزوجة، اللذان عن تزاوجهما ينشأ الإروس، أي: الحب، وعن هذا الإروس ينشأ باقي الوجود. (بدوي، 1958، ص124).

"لقد تعود البشر تسمية صورتين، ويجب أن يمسكوا عن ذكر إحداهما عند الانحراف عن الحق، وقد ميزوا بينهما من حيث تضادهما في الصورة، واستدلوا عليهما بعلامات مختلفة، إحداهما: النار في السماء، وهي نار رقيقة، لطيفة، متجانسة من جميع الجهات، ولكنها تختلف عن الأخرى، وهذه الصورة الأخرى تضادها تماما: إنها الليل المظلم، جسم ثقيل كثيف، وإني واصفة لك نظام العالم كما يظهر، حتى لا يسبقك تفكير إنسان". (الأهواني، 2009، ص133).

لقد كان على بارمنيدس في هذا الطريق أن يبحث في المعرفة الحسية (دوكسا)، وذلك أثناء تتبعه للظواهر الحسية، وذلك حتى يُبين لنا كيف يُفسر العالم من وجهة نظر الرجل العادي؟ ومن ثم يقف على قيمة هذا التفسير في تحصيل المعلومات وإدراك الحقائق، وقد انتهى عن هذا الطريق إلى مذهب عقلي مثالي، يصور الوجود الخارجي على أنه وَهْمٌ، ويجعل الوجود الحقيقي وجودا آخر، هو الوجود الذي يكشف لنا عنه العقل. (بدوي، 1958، ص122).

إن هذا الطريق طريق الناس العاديين، ومالهم من معرفة حسية ظنية ووهمية عند بارمنيدس يُعَدُّ تصورات شعبية وهمية؛ لأن الحواس فيه تصور لنا الوجود في شكل تغير، ومن ثم تصبح الحقيقة خيالًا وحُلْمًا فحسب، على حين أن العقل هو الذي يصور لنا الوجود الحقيقي المطلق الذي هو كل شيء، وما عداه هو العدم، الذي هو ليس بشيء، فلا خارج الوجود يمكن أن يعقل أو يؤكد، بل العدم نفسه لا نستطيع أن نصوغه في صيغة السلب؛ لأن صوغه أو تصوره، معناه أننا نمنح العدم شيئا من الوجود، ولو وجودا ذهنيا، وليس وجودا واقعيا، ومن هنا فلا نستطيع أن نَعْقِلَ العدم أو أن نتصوره. (مطر، 1965، ص39).

وبهذه التفرقة بين المعرفة العقلية وبين المعرفة الحسية (الوجود– واللاوجود الذي هو العدم) نستطيع أن نقول: إن بارمنيدس وضع لأول مرة مشكلة المعرفة في وضعها الصحيح.

وعلى أية حال، فمن واقع هذا التصور شرع بارمنيدس في تفسير خلق العالم وتكوينه، فوصف بنية العالم على أنها تتكون من أرض دائرية، ومن كواكب أخرى مختلفة، بعضها ظلام، وبعضها ضوء، وبعضها خليط، وهذه الكواكب تتجمع حول الأرض،

وتحيط بها جميعًا قبةُ السماء الثابتة، ومن ثم تصبح الأرض كرة كاملة في وسط التجويف الكروي، الذي هو السماء التي تكون محيط دائرة الكون. (فرنر، 1998، ص58)

والإنسان عنده خرج من الأرض، وعلى هذا فإن أفكار البشر متناسقة مع التكوين المادي لأجسادهم، فكل عنصر من العنصرين اللذين تتكون منهما تلك الأجسام، يدرك ما يشبهه في الموجودات، وتتوقف هيئة أفكار البشر على أي من العنصرين هو الأغلب عند هذا الفرد أو ذاك، ويقترب الشخص من طريق الحق (الوجود) اقترابا أعظم حين يكون (الضوء والنار)، أي: الوجود، هو السائدَ في تكوينه على العنصر الآخر. (رسل، 1964، ص45).

"وكما أن الأعضاء تمتزج في كل الإنسان، كذلك العقل يمتزج في البشر؛ لأن العقل الذي يفكر واحد، وهو تركيب الأعضاء في كل شخص من الناس؛ لأن زيادة النور أو الليل هي التي تكون العقل". (الأهواني، 2009، ص134).

على هذا الأساس تصور بارمنيدس خلق العالم بكل أشيائه، بما فيها الإنسان، الذي هو عنده يتكون من جسد منتمٍ به إلى اللاوجود (الليل والظلام والثقل– الأرض) والذي هو عنده يعرف بطريق الظن، ونفس منتمية بها إلى الوجود (الضوء والنار)، والذي عنده يعرف بطريق الحق، ذاك الطريق الذي وصفه بارمنيدس بصفات أقرب أن تكون لإله. (بدوي، 1958، ص121) وخاصة عندما ندرك بأنه قد فضل أن تكون قصيدته من وحي الإله؛ إذ إننا نجد لديه كائنًا إلهيًّا، يكشف له عن الحقيقة التي لا يستطيع بمفرده– كبشر– أن يكتشفها، وذلك وفق ما تسمى عنده بـ (العدالة Dike)، تلك التي يعتقد بأن لها مسكنا خاصا عند البوابة التي ينفذ عبرها الليل إلى النهار.

قادتني الأفراس التي كانت تحملني بعيدا إلى حيث هفا قلبي، وأوقفتني الآلهة عند ذلك الطريق المشهور الذي يهدي الحكيم العارف بسائر المدن، وأسرعت بي الأفراس الحكيمة، تجر عربتي في ذلك الطريق، والعذارى ترشد إليه. وتطاير الشرر من الرحى وتجويف العجلة، وصرت صريرًا كأنه الزمر، ثم ضاعفت العذارى بنات الشمس من سرعتي، وكشفن بأيديهن النقاب عن رؤوسهن؛ ليحملنني إلى النور، وقد خرجن من مسكن الليل إلى حيث بوابات طريقي الليل والنهار، وقد سدت بعوارض من فوق، وعتبة من حجر من تحت، وأغلقت البوابات الذاهبة في الهواء بأبواب عظيمة، واحتفظت العدالة dike ذات العقاب الشديد في يدها بمفاتيحها، وخاطبتها العذارى بألفاظ عذاب، يغرينها بإنزال العوارض عن البوابات بغير إبطاء، فلما انفتحت الأبواب كشفت عن فضاء واسع، ثم عادت مساميرها البرونزية إلى مواضعها، وفي هذا الطريق المستقيم اتجهت بي العذارى يقدن العربة والأفراس، حيث استقبلتني الآلهة بترحاب، وأخذت يدي اليمنى بين راحتيها، وخاطبتني قائلة: مرحى أيها الشاب، يا رفيق الهاديات الخالدات، اللاتي أرشدن عربتك إلى بيتي، مرحى... لقد أرسلت في هذا الطريق بالأمر الإلهي Themis والعدالة Dike لا لبقدر السيء، وإنه حقًّا لطريق بعيد عن أقدم البشري. (الأهواني، 2009، ص ص. 129-130)

وعلى أية حال، فمن جملة ما سبق نرى بأن بارمنيدس ومعارضه هيرقليطس قد نظر كلٌّ منهما بعين الشك إلى شهادة الحواس، وحاول كلاهما أن يصحح تلك الشهادة بوسيلة الفكر، ولكنهما اتخذا في هذا السبيل طريقين متعارضين تماما، حيث رأى هيرقليطس– كما

عرفنا سابقا– أن الحواس تعطينا وهم الوجود الدائم، بينما اعتبر أن مادة النار الدائمة التغير هي الحقيقة القابعة وراء ذلك الوهم. أما بارمنيدس فإنه رأى وهم الحواس فيما تريه إيانا من صيرورة ظاهرة، وتغير من الوجود إلى الفناء، واعتبر أن الحقيقة هي الوجود الثابت وراء ذلك الوهم. (قرني، 1993، ص94، 93).

هكذا تصور بارمنيدس مدلولات الوجود الحقيقي (طريق الحق)، واللاوجود الحقيقي (طريق الظن) في قصيدته التي من خلالها ستتخذ الفلسفة اليونانية فيما بعد طريقين: الطريق الذي يقول بالوجود الثابت، والطريق القائل بالوجود المتغير، وسيأتي الفلاسفة بعد ذلك من أجل التوفيق بين هذين القولين المتعارضين، وسيكون هذا التوفيق إما توفيقا آليا، كما سيفعل الذَرِيون من بعد، أو توفيقاً روحيًّا عقليًّا، كما سيفعل أنكساغورس، أو توفيقًا يجمع بين الاثنين وفيه عنصر أسطوري، كما سيفعل أنبادوقليس. (أبوريان، 1995، ص77)، (بدوي، 1958، ص121).

5. الاستنتاجات

1- إن البدايات الأولى لمشكلة الوجود الحقيقي بين الواحد والمتعدد، الثبات والصيرورة، السكون والحركة تجسدت بلا ريب لدى فلاسفة اليونان القدامى، ولاسيما هيرقليطس وبارمنيدس.

2- الوجود الحقيقي عند هيرقليطس يتمثل في كونه موجودا ولا موجود، فهو يخضع لحتمية الصيرورة التي هي ذاتية الوجود واللاوجود اللذين هما حقيقيان على السواء بكونهما صادقين ومتماثلين، بحكم ما يطرأ عليهما من تغير وصيرورة، توصل إلى معرفتهما من خلال معرفته للثبات الذي هو عنده مجرد وهم.

3- التفاعل المستمر بين الأضداد الملازم للعالم، والمتأصل فيه عند هيرقليطس، لا يترك مجالا للثبات في الوجود، وإنما تخضع كل الأشياء للتغير والصيرورة بكونها الجوهر الأساسي.

4- صراع الأضداد الهيرقليطي ما هو إلا تغليب أحد الأطراف على الآخر؛ وذلك لكي يتحقق الوجود الحقيقي.

5- بالوحدة والائتلاف في صراع الأضداد يتعايش انسجاما خفيا وتناغما محسوبا في جوهر العالم، وذلك وفق تغير وصيرورة في الكيف، مع البقاء على أصل ثابت متمثل في قانون التغير ''اللوجوس'' L0g0s الذي يسير عليه الوجود في تغيره وصيرورته من ضد إلى ضد.

6- إن طبيعة الوجود عند هيرقليطس تُعَدُّ طبيعة نارية، حيث إن النار هي الأقدر والأكمل على إحداث التغير والصيرورة على نحو حسي، بكونها هي التي تمتلك دوام التغير والصيرورة.

7- يُعتبر الوجود الحقيقي عند بارمنيدس متمثلا في وحدة التفكير، ووحدة الحقيقة، ومدلولاته مدلولات معقولة تدرك بالعقل فقط، وذلك عند ملاحظته للتغير والصيرورة لا مكان لها في الوجود بكونها وهما زائفا.

8- خصائص الوجود الحقيقي عند بارمنيدس متمثلة في كونه خاليا كليا من التغير والصيرورة، على أساس أنه لا يصبح، ولا يفسد على الإطلاق، فهو كامل وثابت وواحد غير قابل للفناء والقسمة والنقصان، كما أنه يُعَدُّ شيئًا مجردا بلا ماضٍ ولا

حاضر ولا مستقبل، وإنما حاضر خالد بلا زمان، منزه عن الحركة، متماثل مع نفسه، وطبيعته متمثلة في وجوده، وصفته الوحيدة هي الكينونة فقط.

9- العقل وحده عند بارمنيدس هو القادر على أن يصور لنا الوجود الحقيقي المطلق الذي هو كل شيء، وما عداه هو العدم الذي هو ليس شيئا.

10- لم يستطيع أي من هيرقليطس وبارمنيدس حسم حقيقة الوجود لصالحه، فكل منهما يمتلك جانبا من الصواب؛ لأنهما- وبكل بساطة- قد أغفلا وجود الخالق، الذي لا يمكن تفسير الوجود دونه

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبوريان، محمد علي (1995)، *تاريخ الفكر الفلسفي، الفلسفة اليونانية*، ج1، ط4. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

الأهواني، أحمد فؤاد (2009) *فجر الفلسفة اليونانية قبل سقراط*، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

بدوي، عبد الرحمن (1958)، *ربيع الفكر اليوناني، خلاصة الفكر الأوربي*، ط 3. سلسلة الينابيع، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

رسل، برتراند، (1964)، *تاريخ الفلسفة العربية*، ترجمة: زكي نجيب محمود، الكويت، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.

رسل، برتراند (1990)، *حكمة الغرب* ج (1)، ترجمة: فؤاد زكريا، الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد (62).

ريغو، ألبير (1958) *الفلسفة اليونانية، أصولها وتطوراتها*، ترجمة: عبد الحليم محمود، أبو بكر زكري، القاهرة، مكتبة دار العروبة.

ستيس، وولتر (1984)، *تاريخ الفلسفة اليونانية*، ترجمة: مجاهد عبد المنعم مجاهد، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

طاليس، أرسطو (1964)، *الطبيعة*، ط (6)، ترجمة: إسحاق بن حنين، تحقيق: عبد الرحمن بدوي، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر.

فرنر، شارل (1998)، *الفلسفة إلىونانية*، ترجمة: تيسير شيخ الأرض، بيروت، دار الأنوار.

قرني، عزت (1993)، *الفلسفة إلىونانية قبل أرسطو*، القاهرة، جامعة عين شمس.

كرم، يوسف (1999)، *تاريخ الفلسفة اليونانية*، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

مطر، أميرة حلمي (1965)، *الفلسفة عند اليونان*، القاهرة، دار مطابع الشعب.

ثانيا: المراجع الأنجليزية:

Freeman, Kathleen. (1971). *The pre – Socratic philosophers*. Oxford: Basil well.

Lewis, John. (1973). *History of philosophy*. The English University pressltd.

المنهج التاريخي قيمته وآلية توظيفه

د. سليمان مختار إسماعيل[1]

كلية الآداب– جامعة مصراتة

ملخص البحث

لأن الإنسان انعكاسُ بيئته ونِتاج مجتمعه، فلا شك في كونه يتأثر بهما، ولعل هذا الأثر يظهر جليّا لدى الأديب أكثر من غيره، فهو حين يعبر عن أفكاره فيكتبها وينشرها، فإنه يترك بصمة تدل على أنه ابن ذلك الزمان، أو المكان، أو المنهج.

تتعدد المناهج النقدية، ويعد المنهج التاريخي من أول المناهج التي عنيت بالبحث والدراسة بغية دراسة تطور الفكر واللغة، وبهدف الاستفادة من حقائق التاريخ، ونظرياته، وقوانينه في دراسة الأدب ونقده، في هذه الدراسة يهدف الباحث إلى بيان معنى هذا المنهج، وشرح حقيقته، فيتتبع دلالة الكلمة، ويبين أهمية المنهج التاريخي في جوانب العلم المختلفة، كما يفرّق بين تاريخ الأدب والتاريخ العام، ويعرّف الباحث بالمنهج التاريخي وأعلامه الغربيين، وبقيمته في النقد العربي قديمه وحديثه، ويضعه في الميزان، فيجلّي عيوبه، وما أخذ عليه من مآخذ، ثم ينتهي الباحث إلى عدد من النتائج والمستخلصات التي تؤكد أنه– وعلى الرغم من أهميته– فإنه ليس للمنهج التاريخي أن يستقل بنفسه، فلابد أن يسانده المنهج الفني؛ لأن التذوق والحكم ودراسة الخصائص الفنية ضرورة في كل مرحلة.

الكلمات المفتاحية: *المنهج التاريخي، المناهج الأدبية، النقد العربي.*

[1] Smi77512@gmail.com

Abestract

The culture of any society influences thoughts, behaviors, trends, tastes and it can influence literature and poetry as well. Also, we are a reflection of our societies. Writers can show that effect in a clearer way more than others as they can reflect this impact by expressing their ideas through writing them down. That gift of writing gives the writers the ability to mirror their backgrounds, then their writings could be considered as a fingerprint which indicates their time, place and method.

There are many critical methodologies, and the historical approach is one of the first approaches that has received the attention of scholars in order to study the evolution of thought and language .In this study, the researcher aims at presenting and explaining the meaning of this historical approach by defining it and showing its importance in different scientific aspects. The researcher also tries to distinguish between the history of literature and the general history, showing the value of the historical approach in the old and modern Arabic criticism and putting it in the balance to illustrate its disadvantages and problems. At the end of the study, the researcher lists several results and confirms that the historical approach is important, but it cannot rely on itself. So, it needs and must be supported by the technical approach as the technical characteristics are necessary at every stage

1. المقدمة

إذا كانت وظيفة النقد الأدبي وغايته تتلخص في تقويم العمل الأدبي من الناحية الفنية والموضوعية، وقيمه التعبيرية والشعورية، وتعيين مكانه في خط سير الأدب، وقياس مدى تأثره بالمحيط وتأثيره فيه، وكشف العوامل النفسية التي اشتركت في تكوينه، والعوامل الخارجية التي أسهمت في تشكيله، وتصوير سمات صاحب العمل الأدبي من خلال أعماله، فما هو المنهج الذي يمكن اتباعه لتحقيق هذه الغايات؟

إن المناهج النقدية كثيرة ومتنوعة، فمنذ بداية القرن التاسع عشر تقدمت الدراسات التاريخية، وازدهرت العلوم الطبيعية، فحاول الباحثون والنقاد تبعا لذلك الاستفادة من حقائق التاريخ، ونظريات تلك العلوم وقوانينها في دراسة الأدب ونقده... فكان المنهج التاريخي– موضوع هذا البحث– من أول المناهج النقدية التي طبقت على الأدب

يهدف هذا البحث إلى عرض وبيان معنى المنهج، وتتبع دلالة هذه الكلمة في معاجم اللغة، وفي اصطلاح أهل الاختصاص، كما يقف عند الفرق بين تاريخ الأدب والتاريخ العام، ثم يبين أهمية المنهج وضرورته في أي جانب من جوانب العلم والمعرفة، وفي كل دراسة يرغب الباحث خوض غمارها، ثم يعرض البحث لظهور المنهج التاريخي وأعلامه الغربيين، ومعرفته في النقد العربي قديمه وحديثه، وأختم ببيان عيوبه، وما أخذ عليه، وخاتمة بأهم النتائج والمستخلصات، وثبت بالمصادر والمراجع.

2. المنهج والإجراءات

يهدف هذا البحث إلى عرض وبيان معنى المنهج، وتتبع دلالة هذه الكلمة في معاجم اللغة، وفي اصطلاح أهل الاختصاص، كما يقف عند الفرق بين تاريخ الأدب والتاريخ العام، ثم يبين أهمية المنهج وضرورته في أي جانب من جوانب العلم والمعرفة، وفي كل دراسة يرغب الباحث خوض غمارها، ثم يعرض البحث لظهور المنهج التاريخي وأعلامه الغربيين، ومعرفته في النقد العربي قديمه وحديثه، وأختم ببيان عيوبه وما أخذ عليه، وخاتمة بأهم النتائج والمستخلصات، وثبت بالمصادر والمراجع.

3. المنهج التاريخي مفهومه ومعناه

3. 1 المنهج في اللغة والاصطلاح

يرى الناظر في معاجم اللغة أن معنى (المنهج) أو (المنهاج) هو الطريق الواضح، و(النهْج)– بتسكين الهاء– هو الطريق المستقيم، وفي القرآن الكريم ﴿لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا﴾ (سورة المائدة، الآية: 48)، (ابن منظور، مادة: نهج)، وأضاف (المعجم الوسيط(دلالة محدثة لكلمة (المنهج)، فقال: هو الخطة المرسومة، وقال: ومنه منهاج الدراسة، ومنهاج التعليم ونحوهما، وفي (معجم النقد العربي القديم) يشير أحمد مطلوب إلى أن المنهج هو الطريق والاسلوب، وقد استعمل حاتم القرطاجني مصطلح المنهاج في بعض أقسام كتابه (منهاج البلغاء وسراج الأدباء) يريد به الباب، وكان قد قسم كتابه إلى أربعة أبواب، أو أقسام، فسمى كل قسم منهجا، وقسم المنهج إلى فصول. أما المعنى العام للمنهج فهو الأسلوب الذي يقود إلى هدف معين في البحث والتأليف والسلوك، (مجلة أفكار، 1993).

كما يُعرَّف المنهج بأنه: وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة، أما المنهج العلمي فهو خطة منظمة لعدة عمليات ذهنية، أو حسية، بغية الوصول إلى كشف حقيقة، أو البرهنة عليها. (وهبة، والمهندس، 1984، 393).

3. 2 أهمية المنهج

يشكل المنهج– في ظل أي قراءة نقدية حديثة أو قديمة– خطوة بالغة الأهمية والقيمة، فهو يضبط خُطى القراءة، ويحدد مسارها، والمنهج هو الذي يتوقف على استقامته أو انحرافه، استقامةُ النتائج التي تفضي إليها القراءة أو انحرافها.

المنهج هو الذي يترتب على وضوحه ودقة آلياته استشراف آفاق النص، واستشفاف جوانبه، واستجلاء مكنوناته أو مكوناته، ويترتب على ذلك الإقبال على النص أو النفور منه، فالمنهج ضرورة لازمة لأي قراءة أو دراسة نصية، بل هو شرطها الحيوي الأول، وإن قراءة من غير منهج واضح لا ينتظر منها نتائج يعتمد عليها في أغلب الأحيان، وإن وجدت فغالبا ما تكون تلك النتائج مشوهة ومحرفة. (المومني، 1999، 96).

فالمنهج هو قائد الأفكار وعاصمها من الزلل، ليس هذا فحسب، بل هو قائد أخلاقي؛ لأن روح العلم روح أخلاقية، وكما يخشى على الفرد الذي يزاول الحياة العملية من الانحراف عن مبادئ الشرف، فكذلك يخشى من الخطر نفسه على من يزاول أعمال الفكر، بل ربما كان الخطر هنا أعظم وأشد؛ لأن وقائع الحياة قد ينبعث منها الجزاء، أما الفكر فإنه وإن يكن ضرر الانحراف فيه أكبر وخطره أوسع انتشارا، إلا أن الجزاء فيه قد لا يكون سريعا، ولا فعلا، ولا أكيدا؛ لأنه لا يعدو أن يكون فقد المؤلف ثقة القراء، وتلك مسألة هروب.(لانسون، 12، 13)

ولعل أول منهج وضع للبحث العلمي وطرق الاستدلال هو منهج أرسطو، الذي سماه باسم (المنطق)، وتحدث فيه عن الكليات الخمس (الجنس، والنوع، والفصل، والخاصة، والعرض)، وقد أسلم الأوربيون أنفسهم لمنطق أرسطو في العصور الوسطى، معتقدين بأنه كافٍ في استنباط القوانين العامة كلها، حتى كان فرنسيس بيكون الذي أسس المنطق الحديث، ومن بعده ديكارت، الذي هاجم المنهج الأرسطي، ووضع للعلوم كلها منهجا واحدا، صوره في بحثه (مقال في المنهج)، ورأى أن يضع مكان قواعد المنطق الأرسطي القديم شديدِ التعقيد أربعَ قواعد، تختصر المنهج السديد لكل البحوث النظرية، هي: قاعدة اليقين، والتحليل، والتركيب، والاستقراء التام، ومن حينها كثر القائلون بأن المنطق الأرسطي

قد انتهى زمنه، وأن الدراسات يجب أن تعتمد على رصد الظواهر وتتبعها، وأنه لا بد من الجمع بين التفكير النظري، والملاحظة والتجربة (ضيف، 1972 . 85).

3. 3 التاريخ العام وتاريخ الأدب

يُعرَّف التاريخ العام بأنه: جملة الأحداث التي يمر بها كائن ما، وتصدق على الفرد والمجتمع، كما تصدق على الظواهر الطبيعية والإنسانية، و(التأريخ)– بالهمز– هو تسجيل هذه الأحداث.

أما تاريخ الأدب، فهو تطبيق مناهج التاريخ على وصف الأدب في عصر أو عصور متتالية عند شعب واحد، أو شعوب مختلفة، فعلى المؤرخ الأدبي أن يحدد العصور التي يريد دراستها، مبينا أهم اتجاهاتها، ومحاولا الربط بين إنتاج أدبائها، وبين الحدث الأدبي الذي يريد دراسته، والأحداث التاريخية العامة، سياسية كانت أم اجتماعية، وعليه أيضا أن يصف الأدب لا كظاهرة ثابتة، وإنما كظاهرة تتغير وتتطور مع مرور الزمن، نتيجة لرد فعل، أو تأثر، وتفاعل بين عناصر أدبية مختلفة بين العصور. (وهبة، والمهندس، 1984، 84)

فتاريخ الأدب جزء من تاريخ الحضارة الذي يحوي تيارات الأفكار، والمشاعر الممتدة من الأحداث السياسية، والاجتماعية، والمركزة على النظم، فالتاريخ الأدبي يحاول أن يصل إلى الوقائع العامة، ويميز الوقائع الدالة، ومن ثم يكشف العلاقة بين الوقائع العامة والوقائع الدالة.

إن موضوع التاريخ هو الماضي الذي لم يبقَ منه إلا أمارات، أو أنقاض، بواسطتها يعاد بعثه، أما تاريخ الأدب فهو ماضٍ، ولكنه ماضٍ باقٍ، فهو من الماضي والحاضر معا.

إن مادة المؤرخ للأدب هي المؤلفات التي أمامه، التي تؤثر فيه، كما كانت تؤثر في أول جمهور عرفها، (لانسون،1982، 26، 31).

ومن المناهج العلمية المتبعة في الوصول إلى الحقائق التي يراد كشفها، المنهجُ التاريخي، فهو من المناهج الخارجية، شأنُه شأنُ المنهج النفسي والاجتماعي.

3. 4 ظهور المناهج الأدبية

بدأ البحث الأدبي يتجه اتجاها منهجيا منذ البعث العلمي في بداية القرن الثامن عشر، فقد ازدهرت الحياة العلمية، وبدأت تصبغ الفكر كله بصبغة علمية منهجية، وكانت الدراسات التاريخية قد تقدمت، وبدأ الباحثون في الأدب ونقاده على السواء يستفيدون من مناهجها، ويحاولون تطبيقها على الأدب والنقد. (ظلام، 1996، 13).

ويعد المنهج التاريخي أول المناهج النقدية ظهورا في العصر الحديث، فقد ارتبط بالفكر الإنساني، وبالتطور الأساسي له، وانتقاله من العصور الوسطى إلى العصور الحديثة، (فضل،1997، 24، وهويدي،1996 ،71)، فقد دخلت أوربا مع القرن التاسع عشر– كما ذكرنا– مرحلة نهضة علمية، حين تطورت العلوم الطبيعية التجريبية تطورا مذهلا، كانت له نتائجه على واقع المجتمع، مما دفع النقاد إلى أن يضعوا للأدب قوانين كقوانين العلوم الطبيعية، أسموها بالتاريخ الطبيعي للأدب، فطبقوا على الأدب والأدباء منهج الطبيعيين في تصنيف النبات والحيوان، ورتبوا الأدباء طبقات، وصنفوهم فصائلَ بحسب خصائصهم الأدبية، وطبق عليهم بعض الدارسين–كما سيأتي– قوانين الجنس والبيئة والزمان، وطبق آخرون على الأدب نظرية دارون في النشوء والارتقاء، أو تطور الكائنات. (ظلام،1996، 13).

لقد تبلور المنهج التاريخي داخل المدرسة الرومانسية وانبثق عنها، فالرومانسية هي التي بلورت وعي الإنسان بالزمن، وتصوره للتاريخ، ووضوح فكرة التسلسل، والتطور والارتقاء، والقضاء على فكرة الدورات الزمانية، والحركة الانتكاسية للزمن والتاريخ، التي كانت تضع العصور الذهبية في الماضي، وتنظر إلى الحاضر باعتباره تحللا وانهيارا، وتصدعا وتدهورا، هذه هي الفكرة التي كانت سائدة، وهي فكرة الكلاسيكية، فجاءت الرومانسية وعكست هذا المفهوم بشكل أساسي، فكان تصورها لمسيرة الإنسان في الزمن طبقا لقوانين النشوء والارتقاء، والتطور والانتقال، من المرحلة البدائية إلى المرحلة الأكثر تقدما.

التطور التاريخي عكس النظرية الكلاسيكية التي كانت ترى أن الأدب محاكاة للأقدمين، وأن الأقدمين يمثلون النموذج الأرقى في مجال التطور التاريخي، فجاءت الرومانسية ووضعتهم في موضعهم الطبيعي في سلم التطور البشري. (فضل،1997، 24، 26)

3. 5 أهم أعلام المنهج التاريخي

يقف الدارس على ثلاثة من النقاد الغربيين، يُعتقد أنهم أهم أعلام المدرسة التاريخية، وهم:

1 . سانت بوف 1804 . 1869

سانت بوف هو أول ناقد سعى إلى تأسيس تاريخ طبيعي للأدب، فدرس أدباء عصره دراسة كلية، وصنفهم إلى طوائف وأنماط، مثلما صنف العلماء النبات والحيوان حين حددوا فصائلها.

كان بوف يؤمن بالعلاقة التي تربط بين الأديب وأدبه؛ فاهتم بدراسة الشخصية اهتماما بالغا، ودرس أذواق شخصيات الأدباء دراسة عضوية ونفسية واجتماعية، كما

تدرس الثمرة في شجرتها لتتبين خصائصها، وقسم الأدباء إلى طبقات وفصائل وأنواع بحسب ما بينهم من تشابه، على نحو ما يصنع علماء النبات، فاستحال النقد على يديه إلى علم يمكن أن يسمى بالتاريخ الطبيعي للأدب.

سانت بوف لم يهتم بدراسة النص الأدبي ذاته، وكانت لديه قدرة على تتبع الأدباء والتجسس على حياتهم الخاصة؛ فاستقصى الظاهرة المادية والعقلية والأخلاقية، حتى إنه كان لا يتورع في سبيل معرفة ما كان يسميه (بوعاء الكاتب)، فهتك من أجل ذلك الأسرار الخاصة والحياة الخاصة للأدباء، وأدى ذلك إلى امتعاض معاصريه، أما فيما يخص دراسته للأدباء القدامى فقد اعترف سانت بوف بأنه من العسير أن نتتبع حياتهم تتبعا دقيقا؛ لأن ما وصلنا عنهم صورة ناقصة. (ظلام، 1996، 21 . 22).

فنجد سانت بوف قد أهمل الجوانب المميزة لشخصيات الأدباء، وهي الجوانب التي تجعل لكل واحد منهم كيانا مستقلا، ولكل واحد منهم أصالته، وملامحه، وطباعه الخاصة التي تميز بها وتفرد عن نظرائه في عصره وبيئته، فالشخص الواحد لا يمكن أن يتكرر، فلا بد من وجود اختلاف، فأسقط بوف أهم ما يمتاز به الأدباء من فردية وذاتية. (ضيف، 87)

2. هيبوليت تين: 1828 . 1893

هو ناقد فرنسي حمل لواء الدعوة إلى المنهج التاريخي الجديد بعد أستاذه سانت بوف، وإن كان أكثر تحمسا لهذا المنهج من أستاذه، فهو يرى أن الأديب إنسان سام، ينتج الأشعار والفلسفة مثلما تنتج دودة القز خيوط الحرير، فأسقط الفردية الأدبية إسقاطا تاما، ونفى أن تكون هناك خصائص ادبية يتميز بها الأديب، إنما هناك خصائص جماعية

تجمع بينه وبين دباء أمته، (ضيف، 87)، جاعلا هذه القوانين قوانين حتمية، وهي لا تخرج عن ثلاثة عوامل: 1 . الجنس. 2 . البيئة. 3 . العصر.

فهو يرى أن أدباء كل أمة يخضعون لهذه القوانين الثلاثة خضوعا جبريا ملزما، فلكل جنس خصائصه ولكل بيئة مناخها وجغرافيتها الخاصة، ولكل زمان وكل عصر أحداثه، وظروفه السياسية، والاقتصادية، والثقافية، والدينية.

فإذا توافرت هذه القوانين لأمة من الأمم أنتجت أدبا؛ لتوافر دواعيه وعوامله، وهو بهذا يتجاهل العبقرية والموهبة الفذة؛ لأن العبقرية لا يمكن أن تخضع لظروف، ولا تحدها قوانين. (ظلام 1996، 23).

ويقصد تين بالجنس السلالة المتمثلة في مجموعة الصفات الموروثة في الأمة، فلكل أمة خصائصها، وهذه فكرة نجدها حتى لدى غيره، كالجاحظ في حديثه عن الأجناس، وابن خلدون في مقدمته عند حديثه عن الجنس العربي وخصائصه، وأثر ذلك في حياته السياسية، كما نجد ذلك عند رنان . 1823 . 1892، حيث ذهب إلى أن الأمم الآرية تمتاز عن الأمم السامية بفلسفتها وشعرائها، وفنونها وآدابها الرفيعة، لكن هذه الفكرة ذهبت اليوم أدراج الرياح ولم يعد لها اثر، فهي فكرة خاطئة؛ لأن الجنس إنما هو أناس سكنوا إقليما واحدا، وأخذوا يعيشون فيه معا، حتى تشابهت عاداتهم وتقاليدهم ومعارفهم، فأفضلية الجنس مقولة خاطئة وحاول الاستعمار الأبيض ترويجها، فادعى أن البياض رمز تقدم بخلاف السواد. (ضيف، 1972، 89).

أما البيئة: فيعني بها المكان والمميزات الجغرافية له، الذي ينشأ فيه أفراد الأمة نشوءا يعدهم لممارسة حياة مشتركة في العادات والأخلاق والروح الاجتماعية.

أما الزمان: فيمثل واقع التيارات السياسية التي تسود في حقبة زمنية ما، وكذلك الظروف الاقتصادية والاجتماعية، والعوامل الثقافية والدينية، التي يحيا الأديب في ظلها وينشئ أدبه. (هويدي، 1996، 75).

لكن تين تدارك هذه الفكرة عندما أشاد بالعبقرية الشخصية لدى شكسبير في مقدمة كتابه عن الأدب الإنجليزي. (فضل، 1997 ، 34 . 35).

3 . فرديناند برونتيير . 1849 . 1906

أضاف هذا الأديب والمفكر الفرنسي محاولة ثالثة تقوم على نظرية دارون في النشوء والارتقاء، وكان قد سبقه إلى نقلها من العضويات إلى المعنويات (سبنسر)، وطبقها على الأخلاق والاجتماع، فحاول برونتيير أن ينقلها إلى الأدب ليصل إلى كيفية نشوء الأنواع الأدبية، وكيف نمت وتطورت من عصر إلى عصر، وقد توصل إلى نتيجة أن الشعر الغنائي الرومانسي في القرن التاسع عشر، تطورَ عن الوعظ الديني الذي شاع في فرنسا في القرن السابع عشر (ظلام، 1996، 23)، غير أننا نجد موضوع استخدام عبارة النشوء والارتقاء، والتدليل بها على تطور الخطابة الدينية مسألة فيها نظر، فـ(لانسون) يقول: وهذه عبارة لا معنى لها إلا عند من يعرفون الوقائع، أما عند أولئك الذين يجهلونها فإن معناها خطأ؛ وذلك لأنه ليس في الوقائع ذاتها ما يدل على تطور نوع أدبي إلى آخر، وإنما هو المذهب الذي يرى ذلك، بحيث يكون من الخير أن نسقط هذا الاصطلاح العلمي، ونقول في لغة جميع الناس: "إن الشعر الغنائي في القرن التاسع عشر، قد اتخذ مادة له تلك المشاعر التي لم يكن يعبر عنها في فرنسا خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر، إلا بواسطة الخطابة الدينية"، وهذه العبارة لا شك أنها أقل إشراقا من السابقة، ولكنها أوضح وأصدق. (لانسون، 1982، 49).

إن نظرية التطور مع صحتها ينبغي أن لا نبالغ فيها كما بالغ (برونتيير)، فتصور أن نوعا أدبيا قد يفنى في نوع أدبي آخر، أو يتحول إليه بحيث يتلاشى فيه على نحو ما تلاشى على رأيه وعظ الوعاظ الفرنسيين في القرن السابع عشر في شعر الرومانسيين في القرن التاسع عشر عند "فيكتور هيجو"، وكان الأولى به أن يقول: إن المشاعر التي كان يشبعها الوعظ الديني في القرن السابع عشر أصبح يشبعها الشعر الغنائي الرومانسي بعد قرنين من الزمن. (ضيف، 95).

3. 6 التاريخي المنهج في النقد الأدبي عند العرب

كان النقد العربي عند العربي في بدايته فطريا، يعتمد على اللمحة الذوقية، ولا يعلل، وإن علل فإنه يعلل تعليلا عاما، ولا يفصل، ولا يتجه إلى أصول نقدية، أو يحدد إطارا يتحرك من خلاله، وكان ذلك من آثار الحياة الفكرية والاجتماعية الضيقة والبسيطة في العصرين الجاهلي والإسلامي، ولكن– وبعد أن تطور مفهوم الحياة في العصر العباسي، وازدهرت الثقافة– بدأ النقد يتجه إلى تحديد منهج، وتكوين فلسفة خاصة به، وإرساء قواعد عربية في النقد والبحث. (ظلام، 1996، 28).

وأول من حاول ذلك ابن سلام الجمحي في طبقات الشعراء، فقد سار فيه على ضوء المنهج التاريخي، فخصص في طبقاته مباحث لشعراء القرى العربية، وشعراء المدينة، وشعراء مكة، وشعراء اليهود، ففي هذا التخصيص دليل على معرفته، وتسليمه بأثر البيئة في كل طائفة، وأنه كان يلحظ أن لكل طائفة خصائص مستقلة تميزها، ففي تقسيمه هذا كان يراعي الزمان والمكان. (هويدي، 1996، 75).

ومما يمكن رده إلى عموم الرؤية التاريخية ما ذهب إليه الأصمعي من أثر المتغيرات الاجتماعية والعقدية في شعر حسان بن ثابت في عبارته النقدية المشهورة "الشعر نكد بابه

الشر، فإذا دخل في الخير لان وضعف"، ثم استدل على صحة قوله بشعر حسان، فقال: "هذا حسان فحل من فحول الشعر في الجاهلية، فلما جاء الإسلام لانَ شعره"، فالأصمعي يرى أن شعر حسان ضعف بعد الإسلام، وقد شهد له الناس في الجاهلية بالفحولة، وما ذلك إلا للتحول الذي طرأ على حياته ومحيطه الاجتماعي والثقافي والفكري، بعد بزوغ فجر الإسلام. (محمد عثمان، 1984، 95 . 98).

وقد حاول القاضي الجرجاني الربط بين أحوال البداوة والتمدن الاجتماعي والصياغة الأدبية وعادات الناس واخلاقهم، وفي هذا دليل على معرفته بالمنهج التاريخي، وإحساسه بالعوامل المؤثرة في الأدب. (هويدي، 1996، 74 . 75).

وفي العصر الحديث سار النقد العربي مع النقد الغربي، فأخذ بعض النقاد العرب بالمنهج التاريخي، وتأثروا به، فكتب العقاد (شعراء مصر وبيئاتهم في الجيل الماضي)، وكتب طه حسين (مع المتنبي)، (وذكرى أبي العلاء)، و(حديث الأربعاء)، وفي هذه الكتب درسوا البيئات التي عاش فيها الأديب، وأنشأ شعره، والظروف السياسية والاقتصادية، التي أثرت فيه. (ظلام، 1996، وهويدي، 1996).

3. 7 عيوب المنهج التاريخي

إننا كما نجد للمنهج التاريخي أنصاره المشيدين به، الذين يرون أنه منهج محاك لقوانين العلم وآليات ملاحظته وفحصه ودراسته، فكذلك له خصوم تتبعوه وبينوا عيوبه، فمن تلك العيوب:

- الربط الحتمي بين الأدب والسياسة، والوقوف عند حيوات الملوك والأمراء، وجعل حياة الأدباء مرتبطة بهم ارتباط الظل بالشاخص.
- يساوي هذا المنهج بين النصوص جميعا جيدها ورديئها؛ لأنها جميعا تعكس ظروف العصر وطوابعه.

- يؤدي هذا المنهج إلى جفاف الذوق، والانتقال بالأدب إلى الدرس التاريخي الجامد (عبود، 1998).
- الاستقراء الناقص الذي يؤدي دائما إلى خطأ في الحكم؛ لاعتماده على الحوادث البارزة والظواهر الفذة التي لا تمثل سير الحياة الطبيعية، فألمع الحوادث وأبرز الظواهر ليست أكثر دلالة من الحوادث المهمة والظواهر الصغير.
- الأحكام الجازمة التي يصدرها في حوادث قديمة ومسائل تاريخية ليست لدينا جميع مستنداتها، فالظن والترجيح وترك الباب مفتوحا لما يجد كشفه أسلم من الجزم والقطع.
- التعميم العلمي الذي أوقعهم فيه تطبيق نظرية دارون والنشوء والارتقاء، ولم ينتبه إلى أن الأدب غير العلم.
- عدم فسح مجال للعبقريات الشخصية، واعتبارها من آثار البيئة والظروف المحيطة بالمبدع. (قطب، 1966).

5. الاستنتاجات

يؤكد هذا البحث أن الإنسان ابن بيئته، وأن الأديب لابد أن يتأثر بالظروف المحيطة به، وأن للمنهج التاريخي قيمة كبيرة وأهمية بالغة، فهو يعيننا على دراسة تطور الفكر واللغة، إذا ما قارنا مثلا بين شاعرين من بيئة واحدة أو في عصرين مختلفين.

كما أن المنهج التاريخي جيد في دراسة الأدب كمنهج خارجي، يضيء جوانب النص، ويكشف المعنى العام للأدب، ويبين أنماطه وأشكاله وتحولاته.

أما دراسة الطبيعة المجازية للأدب، والأسرار الفنية، والانزياحات اللغوية، والمغامرات التشكيلية، فإن من العبث البحث عن تجلياتها، ودراستها بهذا المنهج الخارجي، الذي لا يتصل بالنصوص الأدبية، ولا يقوى على معالجتها، بل ربما أضعف صلتنا بالنصوص، فنتصور أن النص معادل لعواطف صاحبه، وتعبير عنها، والحقيقة أن العمل الأدبي تأويل للعاطفة، وليس ترجمة لها .

إن المنهج التاريخي لا يستقل بنفسه، فلا بد أن يكون معه قسط من المنهج الفني، فالتذوق والحكم ودراسة الخصائص الفنية ضرورة في كل مرحلة، فمن أراد دراسة الأطوار التاريخية لفن من الفنون، فإنه سيتتبعه منذ نشأته، وسيجمع نصوصه من مصادرها، ثم يرتبها ترتيبا تاريخيا قبل دراستها.

وأخيرا، فإن أخطر مخاطر المنهج التاريخي إلغاء قيمة الخصائص، والبواعث الشخصية، وإغفال العبقرية، وحسبانها من آثار البيئة، والظروف المحيطة بالمبدع، وهو أمر فيه مغالطة كبيرة.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

ضيف، شوقي. (1972). *البحث الأدبي طبيعته أصوله مصادره*، ط6، القاهرة: دار المعارف.

ظلام، سعد. (1996)، *مناهج البحث الأدبي دراسة تحليلية تطبيقية*، ط2، مكتبة نهضة الشرق، جامعة القاهرة.

عبود، شلتاغ. (1998). *مدخل إلى النقد الأدبي الحديث*. عمان: مجدلاوي للنشر.

عثمان، محمد. (1984). *في أدب الإسلام: عصر النبوة والراشدين وبني أمية*. بيروت: دار الأوزاعي.

فضل، صلاح.(1997). *مناهج النقد المعاصر*. القاهرة: دار الآفاق العربة.

قطب، سيد. (1966). *النقد الأدبي أصوله ومناهجه*، ط4. بيروت: الدار العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

لانسون، ومايبه (1982). *منهج البحث في الأدب واللغة*. ترجمة: محمد مندور، ط2. بيروت: دار العلم للملايين.

ابن منظور (1988). *لسان العرب*، بيروت: دار الجيل ودار لسان العرب.

المومني، قاسم. (1999). *في قراءة النص الأدبي*. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

هويدي، صالح. (1996) *النقد الأدبي الحديث قضاياه ومناهجه*. الزاوية: جامعة السابع من أبريل، ليبيا.

وهبة، مجد، والمهندس، كامل (1984). *معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب*،ط2. بيروت: مكتبة لبنان.

مجلة أفكار (1993). العدد 111. ص.ص56– 66.

التوفيق بين العقل والنقل عند الكندي: دراسة تحليلية

أ. محمد علي امحمد عبد الصادق

جامعة مصراتة / كلية التربية

ملخص البحث

كان للكندي السبق في مسألة التوفيق بين العقل والنقل، فأثبت العلاقة بين العقل والنقل، وسعى إلى التوفيق بين هذين المصدرين بالمنطق للوصول إلى اليقين، وكان ذلك مؤكدًا عند الكندي في مؤلفاته المختلفة والمتمثلة في رسائله المختلفة المذكورة في البحث، ومن خلال تأكيد الكندي بأن الفلسفة تهتم بالعلل والأسباب والعلم بالمعلولات للوصول إلى حقائق ويقينيات، وقد بنى استراتيجيته في الدفاع عن الفلسفة من خلال ما جاء في إشارته بأن الفلسفة تعني الوجود بأنه موجود، وبأن الفلسفة علم الأشياء بحقائقها، وبقدر طاقة الإنسان، كما اهتم بالعقل وحدد مراتبه حيث عرفه بأنه جوهر بسيط يدرك الأشياء بحقائقها. كما قسم العقل إلى أربعة أقسام، كما كان له أفكار تحتوي على أدلة حدوث العالم وتناهي الزمان والحركة.

وبشأن مسألة التوفيق بين العقل والنقل ينظر الكندي للدين نظرة عقلية، محاولًا تفسير الدين بأدلة عقلية، وهذا ما دفعه للدفاع عن الدين بأسلوب عقلي محاولًا تحاشي أخطاء آراء المعتزلة وبعض أهل السنة الذين وقعوا في متناقضات عدة على الرغم بأنه يحسب على المعتزلة في بداية حياته الفكرية، وكان ينزع عند تفسيره لآيات القرآن الكريم نزعة عقلية، فكان يجتهد في تفسيرها اعتمادًا على عقله، وهذا ما يبعده عن تهمة أنه اعتزالي بصورة خالصة؛ لأن الطابع الفلسفي كان يغلب عليه لإيمانه الراسخ بالدين والفلسفة في آنٍ واحد.

الكلمات المفتاحية: *الكندي– الرأي الفلسفي– العقل والنقل– التوفيق– الفلسفة الدينية– المعتزلة.*

Abestract

Al-Kindī was among the earliest Muslim intellectuals who meditated about the problematic of Mind and Transference. He proved with brilliant thought the relationship between mind and transference, and sought to reconcile between these two sources with rationality to reach certainty.

This reconciliation attempting was approved in Al-Kindi's various works, represented by the letters mentioned in the research, as well as his believing that philosophy is concerned with the causes, reasons and the knowledge of information to reach facts and certainty. He divided philosophical science into figures and characters such as theory of rationality and Mathematics. Al-Kindi was interested in the inspiration of mind as a simple essence recognizing things from their facts, set the essence ranks and divided it into four sections.

Al-Kindi's ideas contained the evidence of the world's existence, and the emersion of time stage in the matter of reconciling mind and transference. Immersing in an Arab-Islamic environment, He evaluated religious principles with a mental view, interpreting its concepts with rational evidence. Despite his early affiliation to Mu'tazila, He aspired to interpret the Holy Quran rationally, and tried to interpret Quranic concepts based on reason, which eliminates the suspicion of pure belonging to Mu'tazila, because this philosophical character is due to his firm faith in religion and philosophy at the same time.

Keywords: *Al-Kindi; Mind and transference; Religious philosophy; Mu'tazila*

1. المقدمة

من أهم الموضوعات التي ركز عليها الفكر الإسلامي منذ القدم التوفيق بين الدين والفلسفة، ولم تنقطع محاولة الفلاسفة المسلمين عن تحقيق ذلك، وكان لفيلسوفنا الكندي السبق في هذا الاتجاه، فاهتم بها اهتمامًا عظيمًا، وخاصة بعد اطلاعه على فلسفة من سبقوه من الفلاسفة سواء المسلمين منهم أو اليونايين كأفلاطون وأرسطو، حيث وجد في

فلسفاتهم آراء تتعارض وتخالف شريعتنا الإسلامية، ولحرص الكندي الشديد على التمسك بالدين الإسلامي والسعي للاستفادة من فلسفة من جاء قبله حول هذه المسألة، فسعى إلى الخوض في موضوع التوفيق بين الدين والفلسفة، وإثبات ما بين النقل والعقل من علاقات بهدف التوفيق،حيث اختلفت آراء الباحثين وأكد ذلك الكندي في رسالته المعنونة (رسالة إلى المعتصم بالله) فدافع في رسالته هذه عن الاشتغال بالفلسفة، ويدعو إلى البحث عن الحقائق بغض النظر عن مصدرها، سواء جاءت إلينا من بلاد العرب أم من بلاد الغرب وخاصة اليونان، فيرى الكندي وجوب تقديم الشكر للفلاسفة ولا نقوم بالهجوم عليهم لإفادتهم لعقولنا بما قدموه من آراء وأفكار في إطار الفلسفة للوصول إلى الحقائق اليقينية، والتي نستفيد منها في حياتنا ونحن نسعى للحصول على المعارف، ولتجلو لنا كل ما يعترينا من غموض من خلال ما نحصل عليه عن طريق الإلهام والوحي، والتي ينفرد بها الأنبياء والرسل، وما نتوصل إليه كذلك عن طريق الاكتساب والتحصيل والاجتهاد، والتي تبرهن لنا بأن هناك آراء في الفلسفة لا تخالف ما يدعو إليه الدين، وهذا ما دعا الكندي مهاجمة رجال الدين الذين يزعمون بأن الدين لا يسمح بالتفكير العقلي، ويهدف التوفيق بين العقل والنقل والذي يعني جعل الله عبادة وموافقا لما رسمه ويرضاه، والتوفيق هنا يعني الجمع بين الآراء في المذاهب المختلفة، ومحاولة التوفيق بينهما لتكوين مذهبًا واحدًا يمثل الفلسفة الإسلامية.

وسبب اختياري لهذا الموضوع أهميته في مجال البحث، وبعد الاطلاع على ما أتيح لي من مصادر ومراجع وإن كانت ليست بالقدر الكافي، ولكن لا يمنع ذلك من محاولة تناوله، ولتوضيح الآراء والأفكار والتي تتسم في التوفيق بين الفلاسفة المسلمين وعلى رأسهم الكندي، والفلاسفة الغرب ومن بينهم فلاسفة اليونان الأوائل وعلى رأسهم أفلاطون

وأرسطو، ولفتح مسارات تتجه من خلالها التوفيق بين ما جاءت به الرسالة السماوية – أعني به ديننا الإسلامي– بين ما يؤمن به الفلاسفة.

وسأتناول –بعون الله– الجوانب الآتية: الجانب الأول: نبذة مختصرة عن حياة الكندي وأهم مؤلفاته. الجانب الثاني: مفهوم الفلسفة عند الكندي. الجانب الثالث: مكانة العقل عند الكندي ومراتبه. الجانب الرابع: أدلة وجود الله وصفاته. الجانب الخامس: مسألة خلق العالم. الجانب السادس: جوانب التوفيق عند الكندي، وأوصي بأن يكمل غيري النواقص التي لم أتناولها في بحثي لزيادة الفائدة، وما أوتينا من العلم إلا قليلًا، ثم أصل إلى خاتمة البحث، وأذكر مصادر ومراجع البحث.

2. المنهج والإجراءات

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي، وصولًا إلى استنباط نقاط البحث، وذلك بعد مراجعة عدد من مصادر ومراجع تتعلق بالبحث،و بعد تحديد مشكلة البحث سعيًا للوصول إلى وضع حلول لهذه المشكلة، وسبب اختيار هذه المنهجية هو الوصول إلى معلومات تتعلق بموضوع البحث لتعمّ الفائدة من تناوله، ولتفتح سبلًا للغوص في مثل هذه الموضوعات إثراءً للمعرفة المرجو الوصل إليها من خلال تناول مثل هذه الموضوعات الإنسانية.

3. الكندي حياته وآرائه

3. 1 نبذة عن حياة الكندي:

هو أبو يوسف يعقوب بن إسحاق بن الصباح بن عمران، ابن الأشعث بن قيس، بن الحارث الأصغر ابن معاوية ابن الحارث الأكبر، بن كندة بن يعرب بن قحطان، ولد بالكوفة عام 193هـ (محمد، 1994، ص 611)، وهو من قبيلة كندة أي: من أصل

عربي، ولذلك لقب فيلسوف العرب، وكان أبوه أميرًا على الكوفة، وتحصل الكندي على علومه في مدينة البصرة ثم بغداد، كما اشتغل بترجمة كتب اليونان إلى العربية، وبتهذيب ما كان غيره يقوم بترجمته من تلك الكتب، كما فعل بالكتاب المتحول لأرسطو المسمى (أوتولوجيا أرسطو طاليس)(محمد، 1994، ص 611)، كما اشتغل بقصر الخلافة في بغداد طبيبًا، وكان الكندي ملمًّا بعلوم عصره في أيام المهدي، حيث تأدب بعلوم زمانه "ولم يعرف له في بغداد شهرة قبل المأمون، ثم اتصلت شهرته وحظوته في بلاط العباسيين أيام المعتصم" (فروخ، 1981، ص 305).

والكندي لم ينل حظًّا وافرًا من الدنيا ولا صفت حياته من الشوائب، ولذلك اعتزل الحياة العامة "ولا نعرف السبب الحقيقي لطرد الكندي من بلاط العباسيين، ولا السبب الدقيق الذي دعا الخليفة المتوكل بالله العباسي يغضب عليه غضبًا شديدًا، فأمر بضربه ضربًا مبرحًا" (الإمام، 1998م، ص 79–80).

وهذا لا ينقص من المكانة التي وصل إليها إليها: حيث يرى الدكتور: أحمد فؤاد الأهواني واصفًا الكندي: "كان الطليعة المتقدمة في تيار الفكر الفلسفي، أغنى الفكر واستسغناه ورجع عنه بما يستحق بأنه فيلسوف العرب". (الأهواني، د.ت، ص9).

ولقد تأثر الكندي بأهل عصره من الفلاسفة الطبيعيين، الذين أخذوا بالمذهب الفيتاغوري الجديد، وكان الكندي كثير الاهتمام بالعلوم الرياضية والطبيعية، كما كان له تجاربه في علم الطبيعيات، وفسّر كثيرًا من أوجه النشاط في الطبيعة تفسيرًا إلهيًّا، كما اشتغل الكندي بالتنجيم لإيمانه به "فكان منجّمًا للرشيد والمأمون" (فروخ، 1981، ص 307)، كما تأثر الكندي بالمعتزلة خاصة في موضوع الإلهيات، فهو لا يميل إلى الجدل ولا الخطابة "ولكنه يميل إلى التعريفات المنطقية والاصطلاحات العامية الدقيقة"(الإمام، 1998م، ص

79)، فالكندي قد عاش في عصر كان من أثرى عصور حضارتنا العربية المنفتحة، والتي ازدهرت فيه العلوم الإنسانية والتقنية، فتميزت شخصية الكندي الفلسفية بالاستقلالية ولم تكن منغلقة، فتفتحت تلك الشخصية على التراث الفكري الإنساني، كما تأثر الكندي بالتراث الفكري اليوناني "وعلى الأخص الأرسطي، وكان له الفضل في خلق تواصل عميق بين الثقافة العربية الإسلامية آنذاك والتراث الفكري اليوناني (فرحان، 1986، ص 91).

ولا شك فإن الكندي فد تأثر بالآراء الدينية الإسلامية؛ لأنه من أعظم فلاسفة الإسلام وتأثر كثيرًا بآراء المتكلمين في عصره، ولكنه احتفظ بالمبادئ الأساسية في دينه الإسلامي، فالكندي قد خالف الكثير من آراء فلاسفة اليونان ومن بينهم أرسطو "وخاصة في مفهومه عن العالم والمادة، ويرجع ذلك إلى تأثير المعتزلة على تكوين فكر الكندي الفلسفي" (سليمان، 2005، ص 24).

> "وإذا تأملنا نزعة الكندي العقلية الفلسفية في فهمه لآيات القرآن الكريم، أو اجتهاده في تفسيرها على مقاييس عقلية، لوجدنا بأن تفكيره يُحْسَب على التيار المعتزلي في عصره دون أن يفقد هذا التفكير طابعه الفلسفي وروحه الخاصة" (هناء عبده سليمان، 2005، ص 24). حيث أشاد به يوسف كرم في كتابه تاريخ الفلسفة اليونانية قال فيه: "أحد الذين شاركوا في إقامة العلم، وساعدوا على تنمية قوتنا الفكرية". (كرم، 1946، ص 208).

ولا تُعرف السنة التي مات فيها الكندي ولا السنة التي ولد فيها، وما يُعرف أن وفاته جاءت بعد أن فقد حظوته في قصر الخلافة، فتوقف القلب الكبير عن النبض، ثم توقف العقل الثاقب عن التوهج، وفاضت الروح إلى بارئها ورجعت النفس إلى خالقها (سليمان، 2005، ص 25)، قال تعالى:﴿ وَاللَّهُ يقْبِضُ وَيَبْسُطُ وَإِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾ (سورة

البقرة، الآية: 243)، "وهناك بعض المصادر التي ترى بأن الكندي توفي عام 252هـ، الموافق 366م" (الإمام، 1998م، ص 79–80).

والراجح بأن ميلاده كان في أواخر حياة أبيه في الكوفة، والذي توفي زمن الرشيد المتوفي سنة 193هـ، الموافق 808م، فالكندي "ولد في مطلع القرن الثاني للهجرة حوالي 185، وتوفي حوالي 252 للهجرة، وهو يناهز السابعة والستين من عمره". (آل ياسين، 1983، ص 14). وأهم مؤلفاته:

1. رسالة في حدود الأشياء ورسومها.
2. رسالة في الفاعل الحق الأول التام.
3. رسالة في إيضاح تناهي جرم العالم.
4. رسالة الكندي في العلة التي بها يبرد أعلى الجو، ويسخن ما قرب من الأرض.
5. رسالة الكندي في علة كون الضباب.
6. رسالة الكندي في العلة الفاعلة للمد والجزر.
7. رسائل الكندي في العلة التي لهاتكون بعض المواضع لا تكاد تمطر.
8. رسائل الكندي في السبب الذي له نسبت القدماء للأشكال الخمسة.
9. رسائل في القول في النفس وماهية النوم والرؤيا والكلام النفس.
10. رسائل الكندي في أن عناصر الجرم الأقصى كروية الشكل وذلك في علة الكون.

(الإمام، 1998م، ص 81–82).

3. 2. مفهوم الفلسفة عند الكندي:

الكندي تأثر كغيره من الفلاسفة العرب والمسلمين في مفهومهم للفلسفة بمفاهيم من سبقهم من الفلاسفة اليونانيين القدماء، وعلى رأسهم الفيلسوف أرسطو الذي كان له أعظم الأثر في تفكير آراء الفلاسفة المسلمين، فكان هذا التأثير واضحًا في آراء وأفكار

الكندي في تعريفه للفلسفة في رسالته التي كتبها بتوجيه من الخليفة العباسي (المعتصم بالله)، حيث عرّفها بأنها معرفة الأشياء بما هي عليه في الوجود، وفي رسالته المتعلقة بحدود الأشياء ورسومها، ذكر ستة تعريفات للفلسفة فكان من بينها التعريف الذي يقول بأنها: "علم الأشياء الأبدية الكلية من حيث ماهيتها وعللها بقدر طاقة الإنسان"، ويعرفها أيضًا بأنها: "علم الأشياء بحقائقها؛ لأن كل شيء له حقيقته، ومعرفة الحق يكون كمال للإنسان" (الشيباني، 1975، ص 71).

وعند تدقيق النظر في هذا التعريف نجد الكندي يقدر قيمة الحق وإعلاء شرفه، وتمثل هذه النظرة للفلسفة خاصية جميلة تتجلى عند فيلسوفنا، وتوضح الحكمة العظيمة في فكره الثاقب لتعريفه للفلسفة كما أوضحت عن الروح العربية الإسلامية مثل عبارة "الحكمة ضالة المؤمن، وخذ الحكمة لا يضرك من أي إناء خرجت" (الشيباني، 1975، ص 71–72)، وكما جاء في تعريف الفلسفة القائل "هي تمكن الأشياء بحقائقها بقدر طاقة الإنسان، وفي هذا العلم توجد علوم كعلم الربوبية وعلم الوحدانية وعلم الفضيلة، وجملة في كل علم نافع وأوضح السبيل إليه وبين البعد عن كل ضار والاحتراس فيه" (المهدلي، 1988، ص 81–82).

وكذلك نجد للكندي تعريفًا آخر للفلسفة يقول: بأنها صناعة الصناعات وحكمة الحكم"، وهذا يتطابق مع تعريف أرسطو لها حين عرّفها بأن الفلسفة وعاء العلوم وأمها ومغذيها، كما نجد تعريف المعز الكندي للفلسفة يقول فيه: معرفة الإنسان نفسه، ويرى بأن معرفة الإنسان نفسه ليست نهاية المطاف أو الغاية، بل يراها وسيلة لمعرفة العالم الأكبر، أي المعرفة بالطبيعة والكون الذي يوجد فيه الإنسان، حيث قال: "لا تتوقف المعرفة

عند هذا الحد وإنما ترتقي من معرفة العالم إلى معرفة خالقه" (الشرقاوي، 1980، ص 102).

وتأثير الفلسفة اليونانية وخاصة أرسطو في تعريف الكندي للفلسفة واضحًا كما تأثر بالإمبراطورية المحدثة والفيتاغورية الجديدة وخاصة في قوله: "لا يكون الإنسان فيلسوفًا حتى يدرس الرياضيات"، وفي قوله كذلك: "لا تنال الفلسفة إلا بعد الرياضة" (السيد محمد المهدلي، 1988، ص 84).

والفلسفة عند الكندي تهتم بالعلل والأسباب، والعلم بالمعلولات، "وما دام الله هو السبب الأول للأسباب كلها، فإن الفيلسوف الكامل هو الذي يسعى إلى معرفة الله وما يتعلق بالإلهية من صفات الكمال" (الشرقاوي، 1980، ص 103).

قسّم الكندي الفلسفة إلى قسمين: قسم نظري وآخر عملي، وهذا التقسيم مستمد من تقسيم أرسطو، **القسم النظري** يرجع إلى غرض الفيلسوف أي إصابة الحق، فهو علم الأشياء بحقائقها، ومنه علم الربوبية وعلم الوحدانية، **والقسم العلمي**: الذي يكون غرض الفيلسوف منه هو العمل به، فهو علم الفضيلة، والطريق الذي رسمه الكندي أمام الفيلسوف لمعرفة الحقيقة، وهذا يتفق والأفلاطونية، فهو يذكر بأن الروح الفلسفية أساسها الحب والنور وتمجيد قوى العقل والقلب، وعلى الدارس للفلسفة أن يتعلم الحساب والهندسة والفلك والموسيقا، وينتهي بالجدل الذي هو أسلوب معرفة الفلسفة.

وقسم الكندي العلم الفلسفي إلى أقسام: رياضيات، منطق، طبيعيات، ميتافيزيقا، أخلاق، سياسة، وأما بشأن العلم الديني فهو العلم الذي تبحث فيه أصول الدين والعقائد والتوحيد، وكذلك الرد على المبتدعة والمخالفين، ولم يُهمِل الكندي الطب والكيمياء، ولكنه لم يُحدِّد مكانة هذين العلمين في تصنيفه، كما أنه لم يبيّن إلى أي

القسمين الرئيسيين ينتسبان، "وأشرف العلوم الفلسفية عند الكندي وأعلاها مرتبة الفلسفة الأولى أعني علم الحق الأول الذي هو علة كل حق" (المهدلي، 1988، ص 82). ولذلك يجب أن يكون الفيلسوف هو المرء المحيط بهذا العلم؛ لأن علم العلة عند الكندي أشرف من علم المعلول؛ لأننا إنما نعلم كل واحد من المعلومات علمًا تامًّا، "إذن نحن أحطنا بعلم علته، وهذا العلم يسمى أيضًا بالميتافيزيقا" (المهدلي، 1988، ص 82-83).

كما قال الكندي في علوم الفلاسفة: "إن علوم الفلاسفة والعلوم البشرية العادية إنما تأتي ثمرة لتكلف البحث والحيلة والقصر إلى المعرفة، والاعتياد بالرياضيات والمنطق طبقًا للمنهج العلمي والفلسفي" (المهدلي، 1988، ص 83)، فالكندي كان مدافعًا عن الفلسفة دفاعًا مستميتًا، وتحمل في سبيل ذلك ضروبًا من الأذى والاضطهاد، كما تحمل الإهانات من طائفة من الفقهاء المتصفين بضيق الأفق وقلة الفهم، ورد عليهم الكندي ردًّا مفحمًا، واتهمهم بالمتاجرة بالدين، بل نعت بعضهم بالكفر والتنكر للحقائق الثابتة، ويبدو بأن الكندي كان هدفًا لهذه الطائفة والتي كانت بها صلة بالمعتزلة ولقلة وعيهم بالفلسفة، بل يظنون بأن الفلسفة علم دخيل جاء من بلاد الكفر والوثنية، ويقصدون بلاد اليونان وفارس، وربما جاء الهجوم على الفلسفة من بعض الأطباء النصارى كابني موسى بن شاكر لعدم إيمانهم بأن الإنسان العربي المسلم قد يتفوق في علوم الطب والفلسفة "ومن هنا كانت دوافعهم الشخصية والذاتية في المقام الأول" (الإمام، 1998م، ص 84).

وقد بنى الكندي استراتيجيته في الدفاع عن الفلسفة من خلال الإشادة بالفلسفة لشرف موضوعها، وكل صناعة إنما تحدد مرتبتها على أساس الموضوع الذي تتخذه هدفًا للدراسة، وموضوع الفلسفة هو الوجود من حيث انه موجود كما ذكر الكندي معرّفًا للفلسفة بأنها علم الأشياء بحقائقها وبقدر طاقة الإنسان؛ لأن غرض الفيلسوف الحقيقي

هو: إصابة الحق في حياته، ولا يتأتى الحق إلا بالوقوف على حقائق الأشياء؛ لأن حقائق الأشياء هي أسبابها وعللها؛ لأن علة وجود كل شيء وثباته هو الحق؛ لأن كل حالة آتية له حقيقة.

ومن علوم الفلسفة عند الكندي الفلسفة الأولى وعنده في الذروة من العلوم قاطبة؛ لأن الفلسفة هي أشرف العلوم؛ فموضوعها هو الذات الإلهية وجودها وصفاتها وأفعالها، وإلى جانب ذلك فهي تحتوي على مجامع الفضائل ومكارم الأخلاق، ويبيّن الكندي بأن دراسة الفلسفة لازمة وضرورية لأنصار الفلسفة وخصومها على حد سواء، ويؤكد أرسطو ذلك بقوله: "من أراد نقض الفلسفة فعليه بعلم الفلسفة؛ ذلك لأن الإنسان يحتاج إلى علم الأدلة والبراهين لكي ينقض الفلسفة، وهذا العلم من صميم الفلسفة!! وذلك لأن إعطاء العلة والبرهان من علاقة علم الأشياء لحقائقها"(الإمام، 1998م، ص 86).

3. 3 العقل ومراتبه عند الكندي:

عرّف الكندي العقل بأنه "جوهر بسيط يدرك الأشياء بحقائقها، والعقل الإنساني له طاقة وقدرة محددة ينبغي أن يقف عندها"، ونجد الكندي لا يثق في العقل ثقة مطلقة كما فعل أرسطو، ولكنه أدرك أن العقول متفاوتة، وهذا يعتبر دليل على أن لكل عقل قدرته وطاقته.

والعقل عند الكندي ينقسم إلى أربعة أقسام: أولها: العقل الذي هو بالفعل دائمًا، وهو علة جميع العقول والمعقولات، ويصفه بالعقل الأول، وثانيها: العقل الذي هو في نفس الإنسان بالقوة، وثالثها: العقل كعادة وهو الذي في النفس بالفعل، ونستطيع استعماله متى شئت كقوة الكتابة لدى الكاتب، ورابعها: العقل هو فعل به تطهر النفس ما هو فيها

بالفعل، والعقل الأخير عند الكندي فعل الإنسان ذاته، "أما إخراج القوة إلى العادة أو خروج العقل من القوة إلى الفعل فيرى الكندي بأنه من فعل العلة الأولى، أعني العقل الذي هو بالفعل دائمًا" (دي بور، 1981، ص 185-186).

ويرى الكندي أن العقل الذي يخرج من القوة إلى الفعل هو هبة من الله، ولذلك فإن العقل الثالث يسمى بالعقل المستفاد، وهذا الرأي الذي قال به الفلاسفة القدماء، وبأن كل ما نعرفه عن الموجودات من مصدر خارج عنها تفيد في ثنايا الفلسفة العربية في صورة العقل المستفاد، ثم سرى إلى الفلسفة المسيحية.

وهنا نجد الكندي قد تأثر بفلسفة الإسكندر الأفروديسي في نظرية العقل عنده، كما نجد الكندي قد تحدث عن النفس ووصفها بأنها جوهر بسيط محبوسة في الجسد، وعند تخلصها من جسدها فهي كانت أقرب إلى النفس الإلهية الخالصة، وهذا ما يجعل النفس الإنسانية في نظره محدودة الآفاق والمعرفة، ويكون سمو النفس في محاربة الشهوات، وتكون زاهدة في عالم المحسوسات والتكامل والاستغراق في عالم المعقولات، وهذه النظرة الصوفية المثالية عند الكندي، "فوفق بين آراء أفلاطون من جهة والقرآن الكريم من جهة أخرى" (محمد، 1971، ص 122).

كما نجد الكندي في تناوله للعقل قد تأثر بآراء أرسطو المختلطة بالأفلاطونية ولم تشتمل على إبداع جديد، وخاصة في رأيه بأن العقل يدرك الكليات المعنوبة الثابتة بين الحواس تدرك الجزئيات المادية المتغيرة، وبين الحواس والعقل قوة التخيل المتوسطة، وملخص رأي الكندي في العقل العقل الفعال الذي هو الله علة كل العقول الأخرى، ويرى بأن العقل الخاص بالنفس الإنسانية والموجود فيها بالقوة مثل عقل الطفل.

وأما العقل الثالث: فهو عنده العقل الموجود في النفس بالفعل ويصفه بالعقل الناجح، والعقل الرابع والأخير: ذلك العقل الذي تفصح به النفس عن مكونها الداخلي.

3. 4 أدلة وجود الله وصفاته:

تُعدُّ دراسة الكندي للمشكلات الألوهية استمرارًا لموقفه الاعتزالي، ونجد لهذا الموقف في رسالتيه بعنوان: "في الفلسفة الأولى"، و"في وحدانية الله وتناهي جرم العالم"، فهو يرى بأن الله من حيث طبيعته هو الأنية الحقة، فالله هو الوجود التام الذي لم يسبق وجود ولا ينتهي له وجود، ولا يكون وجود إلا به، ومن حيث الصفات واحد تام، فالوحدة من أخص صفات الله، إذ هو واحد بالعدد واحد بالذات، وواحد في فعله بحيث لا يمكن أن يحدث تكثر في ذاته نتيجة لفعله، قال تعالي: ﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ اللَّهُ الصَمَدُ﴾، لا تجوز فيه الكثرة لأنه ليست هيولى أو صورة أو كمية أو كيفية أو إضافة، وليس له جنس أو فصل أو شخص أو خاصة أو عرض عام، فهو ليس متحركًا ومن ثم فهو وحدة محضة.

وكذلك هو أزلي أي: أنه ليس هناك ما هو أقدم منه، وكذلك لا يستمد وجوده من غيره، وكذلك ما لا يستمد من علة له ولا موضوع له ولا مجهول ولا فاعل ولا سبب، وهو كذلك "لا يخضع للفساد ولا يتحرك، ومن ثم فإنه ليس له زمان؛ لأن الزمان عدد الحركة" (أبو ريان، 1992، ص224-225).

ولهذا الموجود الأزلي فعل خاص به، أي الإبداع "فالله هو العلة الأولى وهو الفاعل الأول المتمم لكل شيء ومؤسس الكل عن ليس" (أبو ريان، 1992، ص 227).

وبراهين الكندي على أدلة وجود الله وعلى وجود الحركة والكثرة والنظام كما فعل أرسطو وغيره من الفلاسفة اليونايين، فكان برهانه الأول يستند إلى صفة الحدوث: فالشيء المحسوس في نظره لا يمكن أن يكون علة لذاته، إذًا فالعالم حادث وله بداية في الزمان، ومن

ثَمَّ فلا بد له من محدث، ومحدثه هو الله، والدليل قائم على ارتباط فكرة العلة بفكرة الحدوث، وله دليل آخر على وجود الله القائم على كثرة الموجودات، فيرى أنه لا يمكن أن تكون في الأشياء كثرة بلا وجوده، ولا وجوده بلا كثرة في كل محسوس، ولما كانت المحسوسات كلها مشتركة في الكثرة والوحدة كان ذلك عن علة لا عن صدفة، وهذه العلة هي أمر آخر عن الأشياء مشتركة في الوحدة والكثرة؛ لأنه لو كان غير ذلك لاستمر بنا التناسل إلى ما لا نهاية، فلا يبقى إلا أن يكون لاشتراكها علة أخرى غير ذاتها أرفع وأشرف منها وأقدم، إذ العلة قبل المعلول بالذات.

أما البرهان الثالث على وجود الله فهو قائم على التدبير، وهو برهان الغائية في الكون الذي أشار إليه أرسطو ومضمونه أن العالم المرئي الذي لا يمكن أن يكون تدبيره إلا بعالم لا يرى، "والعالم الذي لا يرى لا يمكن أن يكون إلا بما يوجد في هذا العالم من التدبير والآثار الدالة عليه" (أبو ريان، 1992، ص 227).

ويتناول الكندي صفات الله حيث يُعدُّ البحث من صفاته تعالى من أهم ما اهتم به الكندي؛ لأن غرض كل علم إصابة الحق والعمل بوحيه، ولما كان الله هو على كل حق، وهو الشيء الأيقن حيث ذكر في صفاته:

أ– وحدة الله وأزليته أول صفة من صفاته تعالى، ويعرف الأزلية فهو لا يحتاج في قوامه لغيره "والذي لا يحتاج في قوامه لغيره فلا علة له، ومالا علة له فدائم أبدًا أنه يكون ضروري الوجود أو موجود دائمًا ولم يكن معدومًا" (سليمان، 2005، ص 68-69).

ب– صفة الوجود بالذات: يرى الكندي في هذه الصفة بأن الله موجود بذاته، ولم يأخذ وجوده أو يعطى الوجود له أو يوجد آخر وهو ما يعرف بواجب الوجود لذاته أو بذاته.

ج– صفة وحدانية الله: يقرر في هذه الصفة بأن الله واحد وأنه الواحد بالحقيقة وما سواه فوحدته عرضية.

ويرى بشأن الكلي والجزئي فالفلسفة تطلب الكلي، ثم يتم تقسيم ذاتي وعرضي، بحيث يصل إلى أن كل ملفوظ له معنى فإما أن يكون حسًّا أو صورة أو شخصًا أو فصلًا.

3. 5 أدلة الكندي على حدوث العالم:

توصل الكندي إلى إثبات حدوث العالم عن طريق المقدمات والأصول التي وضعها أساسًا لآرائه واستنتاجاته التي أدت به إلى الاتفاق مع عقيدته الإسلامية، وبالرجوع إلى رسائل الكندي الفلسفية نجده يتناول مسألة حدوث العالم وقدمه، وخاصة عند تحدثه عن حدوث الأشياء وتناوله للوحدانية وتناهي جرم العالم، حيث نجده في هذه الآراء متأثرًا بآراء المعتزلة وعلى سبيل الخصوص التصريح بفكرة تناهي الزمان وتناهي الأشخاص؛ لأنه اعتمد عليها اعتمادًا كبيرًا؛ لأنه كان يذكرها في مواضيع عدة من رسائله بعد أن أقامها على أساس فلسفي، وهنا يهمنا بيان دليل الكندي المستند على إثبات تناهي جرم العالم:

أ– دليل تناهي جرم العالم:

كانت نقطة البداية التي انطلق منها لتأكيد حدوث العالم هي محاولته البرهنة على تناهي جرم العالم، والذي كان يقصد به إقامة الزمان والحركة، فهي دليل على هذا التناهي واللاتناهي عنده، فيعني ذلك لا أول لوجوده، وهذه الفكرة تتطابق بأفكار المعتزلة في تأكيدهم بفكرة التناهي، أي تناهي الأشياء؛ وبالتالي "إثبات البداية في كل شيء سواء كان جسمًا أم زمانًا أو حركة، وذلك لإمكان إثبات حدوث العالم" (سليمان، 2005، ص 52).

ومن مقدمات الكندي على إثبات تناهي جرم العالم ذكره لبعض البديهيات الرياضية، وفي قوله: "فإن كان متناه حادث"، وأيضًا قوله: "إن كل ما في جرم أو محمول على جرم متناه"، وهذا عنده يشمل الزمان وحركة الجرم، ومن خلال هذه المقدمات نجده يقول بأن المقدمات الرياضية كثيرة، وهي في الحقيقة قضايا بديهية وبينة بنفسها وواضحة ومعقولة، وهذه المقدمات قد توصل بها الكندي إلى فرضيات تثبت آراءه في ذلك، حيث يكون اللامتناهي أكبر من اللامتناهي "ويكون الكل مثل الجزء، وهذا تناقض، إذن فلا بد أن يكون الجسم الموجود بالفعل متناهي، وأن يكون جرم العالم متناهيًا تبعًا لذلك" (سليمان، 2005، ص 53).

ب– دليل تناهي الزمان والحركة:

يُعدُّ البحث في الزمان من البحوث التي تحتل أهمية كبيرة في تاريخ الفكر الفلسفي خاصة الإسلامي، إذ البحث في هذا الموضوع قد ارتبط ارتباطًا مباشرًا بمسألة الوجود بوجه عام؛ لأن الزمان عامل جوهري مقوم للوجود، وفي الواقع لا يدلل الكندي إلا على بداية الزمان وتناهي جرم العالم.

لم يرتب على بداية الزمان تناهي جرم العالم وحركته، ويرتب على تناهي جرم العالم بداية الزمان وحركته، ولكن عندما تثبت بداية للزمان تثبت معه بداية الحركة. وكذلك إذا أثبتنا تناهي الجرم ويكون قد أثبتنا بداية الحركة، وبالعكس لأنه لا حركة إلا في جرم، ولا جرم إلا وهو متحرك.

والكندي يؤكد بأنه لا جرم بلا زمان، لأن الزمان إنما هو عدد الحركة أي مدة تعدها الحركة، فإن كانت حركة كان زمانًا، وإن لم تكن حركة لم يكن زمانًا، والحركة إنما هي حركة الجرم، فإن كان جرم كانت حركة، وإن لم يكن جرم لم تكن حركة، "والحركة هي

تبدل الأحوال وكل تبديل فهو عادة عدد مدة الجرم، فكل تبدل فهو لدى الزمان، فإن كانت حركة كان جرم اضطرادًا" (سليمان، 2005، ص 57).

وخلاصة القول: إن الكندي يؤكد في فلسفته أن العالم حادث ومخلوق، وهو في هذا يخالف أرسطو الذي قرر أن العالم قديم غير مخلوق، وخلق الله للعالم عند الكندي تأكيد لما جاء في القرآن الكريم، وهذا الخلق عند الكندي تم في غير زمان وبفضل قدرة مبدعة كانت العلة الأولى للخلق وهو الله، وبرغم مخالفة الكندي لأرسطو في هذا فإنه تأثر منه بفكرة أن الجسم والزمان والحركة كلها مرتبطة في هذا الوجود دون أن يسبق أحدها الآخر، ثم يزيد على ذلك بقوله: "إنها حادثة لها بداية وكذلك نهاية، مخالف بذلك أرسطو واتفق مع روح الإسلام وآيات القرآن الكريم لكن بطريقة فلسفية" (محمد، 1971، ص 121). حيث ذكره أحد معلميه الإمام علي موسى الرضا بأنه كان محبًّا للفلسفة حيث قال: "أخذ عنه الفلسفة والعلم وحرية الفكر". (سيد أمير علي، 1938م، ص 37).

مع رفض الكندي معظم آراء أرسطو في قدم العالم، إلا أنه تأثر بآراء أفلاطون بخلق الله للعالم عن طريق الفيض، وتلك الآراء كانت منسوبة خطأً إلى أرسطو، بينما هي امتداد لآراء أفلاطون، لدى أفلوطين، فنظرية الفيض الأفلاطونية لا تتفق تمامًا مع ديننا الإسلامي؛ لأن الله خلق العالم دون أن يفيض به، وبالتالي أخذ الكندي بفكرة الخلق، ورفض فيض العالم من الذات الإلهية، لأن الله خلق العالم دفعة واحدة وبقدرة إلهية مبدعة.

3. 6 جوانب التوفيق بين العقل والنقل عند الكندي:

الكندي رجل دين لأنه عربي مسلم، وعاش في بيئة عربية إسلامية متدينة، وفي ذات الوقت كان فيلسوفًا مبدعًا في عصره ونظريته العقلية الثقافية متفتحة على الفلسفة اليونانية في عصره، وجعله ذلك ينظر للدين نظرة عقلية محاولًا تفسيره، وساعيًا للدفاع عنه بأسلوب

عقلي جديد، كما نجده يتحاشى أخطاء بعض آراء المعتزلة وبعض أهل السنة الذين وقعوا في متناقضات عديدة من وجهة نظر الكندي، مع العلم أنه كان معتزليًّا مجددًا في بداية حياته الفكرية فكان ينزع في فهم آيات القرآن منزعًا عقليًّا، فكان يجتهد في تفسيرها اعتمادًا على عقله والتي لا يكون فيها خلاف، فكان يحاول تأكيد الجوهر العقلي في الدين الإسلامي، وهنا نجده لم يكن معتزليًّا خالصًا؛ لأن الطابع الفلسفي يغلب عليه، وهذا الذي أدى به لأن يتحول إلى فيلسوف مسلم،و هذا يتضح من خلال رسائل الكندي ومؤلفاته العديدة والتي تبرهن تفسيراته لآيات القرآن تفسيرًا عقليًّا.

والذي دفعه إلى التوفيق بين الدين والفلسفة أن القرآن الكريم يدعو إلى النظر والبحث في أغوار الكون، وهذا ما دفع فلاسفة العرب والمسلمين إلى القول بأن الفلسفة لا تتعارض مع الدين.

فكان يُنظر إلى الفلسفة في زمنه نظرة شك وإدانة، وخاصة في عصر المتوكل، حيث قوي نفوذ أهل السنة كما ساند المتوكل الكندي على خلاف المأمون الذي كان مساندًا للمعتزلة، وهنا وجد الكندي لزامًا عليه الدفاع عن النظر العقلي الفلسفي، وبسبب هذا الموقف قد لحقه الأذى بسبب اشتغاله بالفلسفة، ومع حرصه على موقفه المناصر للفلسفة حتم عليه الدفاع عن موقفه الذي لزمه، وهو التقريب بين الفلسفة والدين؛ لأنه كان يرى الفرق الأساسي بين الفلسفة والدين هو الطريق في كل منهما للحصول على العلم ومصدره، كما كان يرى بأن علوم الأنبياء بلا طلب بل بإرادة الله، بينما علوم عامة البشر يحصل بالاكتساب والتدريب والتجربة والبحث، أو كما نجد القرآن الكريم قد حمل بآياته العديد من الأخبار والمعلومات من الخلق والخالق، وحرك للعقل الإنساني للإتيان بتفصيلاتها، وهذا يرمي إلى إيقاظ العقل الإنساني من غفلته لينظر ويتأمل في الحقائق محاولاً

تفسيرها كما جاء في قوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ﴾ (سورة آل عمران، الآية: 190)، فإذا كان القرآن الكريم قد نهى عن الجدل في أمر العقيدة، فهو لم يكن ضد التفكير والتأمل والنظر وهو السبيل إلى معرفة الله، وبالتأمل والاستدلال على وجود الله في العالم المخلوق فدعانا الله دعوة صريحة للنظر في هذا العالم كما جاء في قوله تعالى: ﴿يُقَلِّبُ اللَّهُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَعِبْرَةً لِّأُولِي الْأَبْصَارِ﴾ (سورة النور، الآية: 42)، وهكذا جاء القرآن بآيات عديدة تدعو إلى النظر في الموجودات، وتدعو إلى التعقل والتفكير؛ لأن الحكمة في القرآن الكريم ما هي إلا الفلسفة.

ولكننا نجد فضلًا على الكندي من قِبل الخليفة المأمون، حيث شجعه ودفعه إلى الاهتمام بالفكر الفلسفي، حيث قال عنه: " بطبيعته العقلانية كان يناصر النهضة الفكرية، إذ كان متفوقًا على معظم رجال عصره" (آل ياسين، 1983م، ص 3).

ومن هنا اتجه الكندي إلى تلك الآيات التي تحمل الحقائق في هذا العالم وما به من مخلوقات دالة على قدرة الله، فأفاض في تفسيرها وأبان دلالاتها، "كما أكد الكندي بأن استعمال العقل هو مبدأ إسلامي وليس مقصورًا على الفلسفة اليونانية، أو منقولًا عنها أو عن غيرها من الفلسفات" (سليمان، 2005، ص 339).

كما حث القرآن الكريم الإنسان إلى أعمال عقلية في السعي لاكتشاف قوانين الحلقة وآيات الإعجاز يبرهن على عظمة الخالق، وهذا ما دل على أن القرآن الكريم كان عاملًا هامًّا في إنارة العقل، بعد تطهير عقله من الاعتقادات الباطلة الموروثة والتي سبقت نزول القرآن الكريم، حيث جاءت في تصورات تنزع إلى تفسير العالم وخلقه تفسيرًا أسطوريًّا، أو تصورات ترمي إلى الوثنية والشرك، وإلى غير ذلك من المنازع المادية في تفسير وجود العالم كما جاء في آيات القرآن الكريم في دعوتها الإنسان إلى طرح التقليد الأعمى

وتحرير عقله من تلك الآراء الخاطئة الموروثة، ونجد ذلك في قوله تعالى: ﴿إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِندَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ﴾ (سورة الأنفال، الآية: 22)، وهذا يعني أن الله تعالى جعل الذين لا يستخدمون عقولهم منزلتهم في مرتبة البهائم بل أكثر منها شرًّا؛ لأن الله ميز الإنسان عن بقية خلقه بالعقل الذي هو مبدأ كماله وشرفه.

ومن ذلك كله نجد الكندي يهتم بإبراز أن العقل لا يتناقض مع النقل كما اهتدى به الفلاسفة الإسلاميين الذين جاءوا بعده أمثال: الفارابي، وابن سينا، وابن رشد، وغيرهم، ويرجع الفضل للكندي في توجيه الفلسفة الإسلامية وصهر التوفيق بين الدين والفلسفة، لأنهما يطلبان الحق، وإن الدين يعتمد على الوحي، والفلسفة تعتمد في إحقاق الحق إلى المنطق، فالمنطق علم يحفظ عقل الإنسان من الوقوع في الخطأ، فالحق هو القاسم المشترك بين الدين والفلسفة.

كما كان للكندي موقف من المتاجرين بالدين والمسيئين له فقال عنهم: "الدين منهم براء، وهم أبعد فئة عن قول الحق وانتهاج سبيل الصدق، والأخذ بمنطق اليقين" (رسائل الكندي الفلسفية، 1950م، ص 8، 14).

4. الاستنتاجات

الكندي فيلسوف عربي مسلم، كان له الفضل في إبراز أهمية التوفيق بين العقل والنقل، بعد اطلاعه على فلسفات من سبقه من فلاسفة اليونان، والعرب، والمسلمين، أمثال: أفلاطون، وأرسطو، وفلاسفة الفيتاغورية، كما كان له إسهامات في مجال الطب، وخاصة من أيام المأمون والمعتصم، ولكنه لم ينل حظًّا وافرًا من الدنيا؛ لأنه تعرض لكثير من المضايقات، وخاصة زمن المتوكل بالله العباسي، بل ضُرب وأهين زمنَ حكمه، وكان له اهتمامات بعلوم عصره كعلم الطبيعيات والموسيقا.

وتأثر الكندي بآراء المعتزلة، وخاصة في موضوع الإلهيات، ولكن كان ميله إلى التعريفات المنطقية، والاصطلاحات العلمية الدقيقة، فالكندي قد عاش في عصر كان الترف متفشّيًا، فكان يميل إلى الاستقلالية، ولم يكن من المنغلقين في آرائه الفلسفية، حيث كان له الفضل في خلق تواصل بين الثقافة العربية الإسلامية والتراث الفكري اليوناني، كما كان له تأثر بآراء المتكلمين في عصره، ولكنه كان يُغَلِّب المبادئ الأساسية في دينه الإسلامي، مما جعله يخالف آراء الفلاسفة اليونانيين، وخاصة آراء أرسطو، وخاصة في مفهومه عن المادة والعالم، وهذا راجع إلى تأثير المعتزلة على تكوين فكره الفلسفي، وخاصة في فهمه لآيات القرآن الكريم، واجتهاده في تفسيرها على مقاييس عقلية، فكان يرى معرفة الإنسان نفسه وسيلة لمعرفة العالم كونًا وطبيعة، وهذا يوصله– في نظره– إلى معرفة الله، ولكل ما يتعلق بالألوهية من صفات الكمال.

فالفلسفة عند الكندي موضوعها الوجود، وبالتالي فعلة وجود الشيء، وإثباته عنده هو الحق، فكل ما له أنية له حق، فموضوع الفلسفة هو الذات الإلهية، وجودا، وصفات، وأفعالا، كما تحتوي على مجامع الفضائل ومكارم الأخلاق.

والفلسفة– عند الكندي– قسمان: نظري، وعملي، وهذا التقسيم نجد الكندي قد تأثر فيه بآراء أرسطو، فغرض الفيلسوف في القسم الأول إصابةُ الحق، فهو علم الأشياء بحقائقها، فمنه علم الربوبية، وعلم الوحدانية، أما القسم الثاني العملي، فغرض الفيلسوف منه هو العمل به، أي: علم الفضيلة، فالكندي في هذه الآراء قد تأثر بالأفلاطونية، وخاصة في سعيه إلى الوصول إلى الحقيقية؛ لإيمانه بأن سعي الفيلسوف لمعرفة الحقيقة مطالب للقيام به، فالروح الفلسفية أساسها الحب، والنور، وتمجيد قوى العقل والقلب.

كما قسم العقول إلى أربعة أقسام: أولها العقل الذي هو بالفعل دائمًا، وثانيها العقل الذي هو في النفس الإنسانية بالقوة، والثالث: العقل كعادة، وهو الذي في النفس بالفعل، ورابعها: العقل الذي هو فعل تظهر النفس ما هو فيها بالفعل في الجسد، وهنا نجد الكندي متأثرًا بآراء الفلاسفة اليونان، وخاصة أفلاطون، وأرسطو.

كما كان له أدلة لوجود الله وصفاته، فهو متأثر بآراء المعتزلة، فهو يؤكد وجود الحركة والكثرة والنظام، فبرهانه يستند إلى صفة الحدوث والتدبير، أي: برهان الغائية في الكون، كما بيّن بأن وحدة الله والوجود وغيرها من الصفات التي يصف بها الذات الإلهية.

كما كان للكندي أدلة لحدوث العالم، منها: دليل التناهي لجرم العالم، وتناهي الزمان والحركة، فنجده في ذلك قد خالف آراء أرسطو؛ لأن أرسطو يرى بأن العالم قديم، ووافق آراء أفلاطون في خلق العالم عن طريق الفيض، ولكن لم تكن الموافقة بصورة تامة مع ديننا الإسلامي؛ لأن الله خلق العالم دون أن يفيض به.

بيّن الكندي ما جاء به القرآن الكريم من آيات تدعو الإنسان إلى النظر والتدبر في الموجودات، وتدعو كذلك إلى التعقل والتفكير، فالحكمة في القرآن ما هي إلا الفلسفة، فاستعمال العقول عند الكندي هو مبدأ إسلامي، وليس مقصورًا على الفلسفة اليونانية، أو منقولًا منها، أو عن غيرها من الفلسفات، فيرجع الفضل إلى القرآن الكريم في دعوة الإنسان إلى إعمال العقل سعيًا لاكتشاف القوانين الموصلة للحق، وهنا يبرز لنا بأن القرآن الكريم، والدين الإسلامي عمومًا، كان عاملًا مهمًّا في إثارة العقل بعد تطهيره من المعتقدات الباطلة والموروثة، حيث نجد الكثير من آيات القرآن تدعو الإنسان إلى طرح التقليد الأعمى، وتحرير عقله منها، وبالتالي كان دور الكندي في التوفيق بين العقل والنقل مبنيا على أسس عقلية فلسفية وإسلامية.

قائمة المراجع

القرآن الكريم برواية قالون عن نافع المدني.

أبوريان، محمد علي (1992). *تاريخ الفكر الفلسفي*. كلية الآداب، جامعة الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

أبوريان، محمد علي. (1990) . *تاريخ الفكر الفلسفي من طاليس إلى أفلاطون*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

أحمد، هناء عبده سليمان. (2005). *أثر المعتزلة في الفلسفة الإلهية عند الكندي*. مكتبة الثقافة الدينية.

آل ياسين، جعفر. (1983). *فيلسوفان رائدان (الكندي والفارابي)*. بيروت: دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع.

الإمام، زكريا بشير (1989). *تاريخ الفلسفة الإسلامية*. دار النشر السودانية للكتب.

الأهواني، أحمد فؤاد (د.ت). *الكندي فيلسوف العرب*. سلسلة أعلام العرب، رقم 26، القاهرة.

دي بور، ت.ج. (1981). *تاريخ الفلسفة في الإسلام* (ترجمة: محمد عبد الهادي أبو ريدة). بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

الشرقاوي، محمد عبد الله. (1980). *مدخل نقدي إلى الفلسفة*. بيروت: دار الجيل.

الشيباني، عمر محمد التومي. (1975). *مقدمة في الفلسفة الإسلامية*. القاهرة: الدار العربية للكتاب.

العراقي، محمد عاطف. (1972). *دراسات في مذاهب الفلاسفة*. القاهرة.

علي، سيد أمير. (1938) *مختصر تاريخ العرب والتجديد الإسلامي*. (ترجمة: رياض رأفت). القاهرة.

علي، عصام الدين محمد. (1994). *تاريخ الفلسفة الإسلامية*. الإسكندرية: دار المعارف.

فرحان، محمد جلوب. (1986). *دراسات في الفكر الفلسفي الإسلامي*، كلية التربية– جامعة الموصل.

فروخ، عمر. (1981). *تاريخ الفكر العربي*.ط3. بيروت دار العلم للملايين.

الكندي (1971)، *رسائل الكندي الفلسفية*، (تحقيق وضبط: الدكتور: محمد عبد الهادي أبوريدة). القاهرة.

كرم، يوسف. (1946). *تاريخ الفلسفة اليونانية*، القاهرة.

محمد، سماح رافع. (1971). *تاريخ الفكر الفلسفي في العصور القديمة والحديثة*. طرابلس: مؤسسة الفرجاني.

محمود، زكي نجيب. (1963). *الموسوعة الفلسفية المختصرة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المهدلي، السيد محمد عقيل بن عثمان. (1988). *مدخل إلى الفلسفة*. القاهرة: دار الحديث.

الغزالي والقاعدة الذهبية: أخلاقيات المعاملة بالمثل في أعمال حكيم مسلم[1]

بقلم: جاستن باروت[2] ترجمة: د. خالد السباعي[3]
كلية الآداب – جامعة مصراتة

ملخص البحث:

أصبحت القاعدة الذهبية (عامل الآخرين كما تحب أن يعاملوك) نقطة محورية مهمة في الحوار الحديث بين الأديان مع المسلمين، باعتبار أنها– باعتبارها مفهومًا أخلاقيًّا– يمكن نقلها بصورة أو أخرى بين مختلف الأديان والفلسفات، بإذن الكتاب المقدس، أو دون إذنه. وعليه، فإن هذه المقالة تهدف إلى مساعدة الجهود المشتركة بين الأديان مع المسلمين من خلال دراسة استخدام القاعدة الذهبية في أعمال الصوفي المسلم، وعالم الأخلاق الكلامي،[4] إبان القرن الثاني عشر، أبي حامد الغزالي، فالغزالي يعد أحد أكثر علماء الإسلام التقليديين تأثيرًا وشعبية، حيث يُلمس تأثيره وتقديره في الشرق والغرب، ضمن الإسلام وخارجه على حدٍّ سواء، وهو يطبق القاعدة الذهبية في صيغٍ مختلفة بوصفها المحور الذي تحيط به المواضيع الدينية العظيمة، الله، صفاء القلب، العدالة، الرحمة، الحب الإيثاري، النية الحسنة، الأخوة الإنسانية، حسن الجوار، وقد درست أربعة نصوص، مع إيلاء اهتمام خاص لعمله الأكثر شهرةً (إحياء علوم الدين).

[1] **عنوان البحث الأصلي**: *Al-Ghazali and the Golden Rule: Ethics of Reciprocity in the Works of a Muslim Sage* من منشورات: Journal of Religious & Theological Information, Volume 16, 2017 - Issue 2

[2] جاستن باروت: باحث حاصل على درجة الماجستير في البحوث الإسلامية من جامعة ويلز، ويعمل حاليًّا أمينا لمكتب البحوث لدراسات الشرق الأوسط في جامعة نيويورك.

[3] khaledsebie31@gmail.com

[4] الكلامي: نسبة إلى علم الكلام. (المترجم).

Abstract

The golden rule (do unto others as you would have them do unto you) has become an important focal point in modern inter- faith dialogue with Muslims. As an ethical concept, it can be transferred, more or less, intact between different religions and philosophies, with or without the authority of scripture. This arti- cle aims to assist interfaith efforts with Muslims by examining the use of the golden rule in the works of 12th century Muslim mys- tic, ethicist, and theologian Abu¯ Ḥa¯ mid al-Ghazza¯ lī (“Al-Ghazali”). Al-Ghazali is one of the most influential and popular of the clas- sical scholars of Islam, whose impact and appreciation is felt in the East and West, both within Islam and without. He applies the golden rule in various formulations as an axis around which great themes of religion are surrounded: God, purity of heart, justice, compassion, altruistic love, goodwill, human brotherhood, and neighborliness. Four texts are examined with specific attention paid to his most famous work, *Iḥāʾ ʿUlūm al-Dīn*.

1. مقدمة المترجم

يؤمن الغزالي بأن صلاح المجتمع لا يكون إلا بإصلاح الفرد، وهذا الإيمان مبعثه إيمانه الراسخ بما تضمنه القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة من توجيهات في هذا الاتجاه، وقد أخذ هذه القضية على عاتقه ووضعها موضع البحث والدراسة مستفيدًا من عمق تجربته الشخصية التي طُوِعت بما مرت به من أطوار، تمثلت طورًا في الخوف وأخر في الرجاء وأخيرًا في الزهد، ليخلص بعد ذلك ويقدم كتابه "احياء علوم الدين"، كمرآة تعكس تلك التجربة العميقة المملؤة بالتأملات والانطباعات النفسية التي كان لها بالغ الأثر على كل من تتبعها.

ومن بين المسائل التي رأى الغزالي أنها تُعد محورية في اصلاح الفرد ثم المجتمع "مسألة المعاملة بالمثل"، لما تقدمه من منطلق أخلاقي للفرد يستطيع من خلاله تجاوز "الأنا" الفردية

الضيقة، وينفتح من ثم على جميع ما عداه، مقرًا لهم بما يراه له من حقوق وعليهم ما عليه من واجبات، رغم الاختلاف التام عنه والذي قد يكون اجتماعيًا وحتى دينيًا يكفل القطيعة بين المرء وغيره، فيرى الغزالي أن التزام أسلوب "المعاملة بالمثل" يُعد محفزًا لمقدرات الذات الباطنية، التي يفضل المرء ظهوره بها أمام غيره، والمتمثلة في العطف والتفاهم المشترك والاحترام، وعليه فإنه وإن كان للمرء من اختلافات قد تقضي على وجوده الايجابي والمثمر اجتماعيًا، فإنه يتضمن في الوقت ذاته سلوك المعاملة بالمثل الذي له أساسه النفسي والذي ما إن التزم به، فإنه سيكفل له الوجود الإيجابي التواصلي المثمر والمرموق.

والواضح أن هذا السلوك (المعاملة بالمثل) لا يكاد يخلو منه توجيه لحكيم ولا وحي لنبي ولا تنظير لمصلح اجتماعي، بحيث إلتقت فيه مختلف الأديان والثقافات والتنظيرات الاجتماعية، وهو ضارب الجذور في القدم بحيث يرده البعض لحكيم الصين "كونفوشيوس"، وفي الإسلام دلت آيات حكيمة في القرآن الكريم عليه، ولعل من أجلى صورها قوله تعالى: }وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ{ "الشورى:40" وقوله تعالى: } وَإِذَا حُيِّيتُمْ بِتَحِيَّةٍ فَحَيُّوا بِأَحْسَنَ مِنْهَا أَوْ رُدُّوهَا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ حَسِيبًا { "النساء:86"، ومن هذا الخطاب القرآني المفتوح انطلق الغزالي في بحثه عن السلوك الأمثل بغية الوصول بالمرء للمثل الأعلى.

والباحث "جاستن باروت" والذي عرف عنه شغفه بالفكر الإسلامي، إذ يتناول هذه المسألة عند الغزالي، فإنه لم يدخر جهدًا وهو يتنقل بين مؤلفاته لاستكناه معنى لمفهوم "القاعدة الذهبية" عند الغزالي، وبالفعل استطاع بمقدرته الرائعة الوقوف على ذلك، بحيث يتفق والمنطلق الذي انطلق منه الغزالي، معنى مصبوغ بالصبغة الدينية الصوفية، يهيئ أرضية يتفق الجميع على الوقوف عليها، رغم اختلاف منطلقاتهم الدينية والثقافية، ويفتح الباب

أمام تسامح رحب تشرئب له القلوب، وتنبسط له الجوارح، بالصورة التي أراد لها من خططوا لمبادرة "كلمة سواء" أن تكون، بحيث يُزال اللغط والخلط التي شاع مؤخرًا حول التشكيك في انفتاح الإسلام وسماحته، من أنه لا يحث معتنقيه كما لا يسمح لهم بالتواصل مع الأخر والإحساس به.

وانطلاقًا من ندرة البحث في هذه المسألة بذاتها كموضوع فلسفي، وكذلك ندرة الأعمال الفلسفية المترجمة عمومًا، كان العمل على ترجمة هذا البحث، باعتباره نصًا فلسفيًا يندرج ضمن فلسفة الأخلاق الإسلامية، وبالرغم أنه كما هو معلوم أن النص المترجم يمكن أن يصاغ بصيغٍ مختلفة، إلا أنه ينبغي عند ترجمة النص الفلسفي خاصَّة الأخذ في الاعتبار المحددات الأسلوبية والتراكيب اللغوية التي تقتضي سياقات معينة تستلزم اجتهادات تأويلية، وهو الأمر الذي يتفق مع مهمة الترجمة ذاتها كونها في نهاية المطاف عبارة عن عملية تأويلية، لذلك فإن هذه المهمة من الناحية الفلسفية يُراد من ورائها سبر غور النص لاستنطاق ما هو أبعد مما تبدو عليه النصوص بما هي عليه، على أن ذلك لا يمضي بنا إلى التخلي عن الصيغة التي ظهر بها النص علينا، حتى نتجنب أكبر قدر ممكن من خيانته.

2. النص المترجم

2. 1 نبدة

إن أخلاقيات المعاملة بالمثل، المعروفة شعبيًّا باسم (القاعدة الذهبية)، هي أي مقولة أخلاقية من شأنها تحفيزنا على معاملة الآخرين بالطريقة التي نرغب أن يعاملوننا بها، وتبدو هذه القاعدة في صور وسياقات متنوعة، في ديانات وفلسفات وشعوب مختلفة، يفصلها الزمان والمكان واللغة على نحوٍ واسع، إلى درجة تبدو حكمة عالمية تقريبًا بين البشر

(Hertzler,1934,p.418)، فهي أساسية بالنسبة للأخلاق الدينية التوحيدية، وكذلك للأخلاق الفلسفية العلمانية[1]، ويجري تسويغها على أساس السلطة الدينية أو العقل أو كليهما، وهي يُعبر بها على حدٍّ سواء في الصيغ الإيجابية (عامل الآخرين...)، وصيغ النفي (لا تعامل الآخرين...)[2] ، وليس بمُستغرب أن تكون القاعدة قد ذكرت، أو تم تضمينها، في النصوص الإسلامية الشرعية، وكذلك في كتابات علماء الكلام المسلمين والفلاسفة والصوفيين اللاحقين. (Neusner and Chilton, 2008, p 99).

إن الأديان، وفي الواقع الرؤى العالمية بصورةٍ أعم، تتضمن نوعًا من المكَوِّن الذي يُطلع المؤمنين والممارسين بما ينبغي، أو لا ينبغي، أن يقوموا به، ذلك أن غاياتنا تناسب القاعدة الذهبية ضمن البعد الأخلاقي للدراسة الظاهراتية للدين[3].(Smart,1996.p.11)، وكثيرًا ما تبدو القاعدة كمبدأ يلخص السلوك العلمي، وباعتبارها المبدأ الأخلاقي الأسمى للسلوك القويم بين البشر، ولا ينبغي أن يفهم دائمًا أيضًا وبصورةٍ حرفية، أنها تعمل كوسيلة للتفكير في عملية التطور الأخلاقي والعاطفي والروحي، وعلى الرغم من الصيغ المختلفة، والعبارات والسياقات التي تظهر فيها القاعدة فيما بين الأديان والأعراف، فإن هناك ما يكفي من الاستمرارية في المعنى والتطبيق لتسويغ وصف أخلاقيات المعاملة بالمثل على أنها القاعدة الذهبية، حتى وإن لم تتم الإشارة إليها صراحة على هذا النحو في النصوص الإسلامية التقليدية، أو غيرها من النصوص الدينية (Wattles,1996, p. 5).

[1] الأخلاق الفلسفية العلمانية: تلك الأخلاق التي لا تعتمد على تشريع سماوي أو وحي، والقاعدة الذهبية من ذلك، حيث يمكن أن تستند لتشريع سماوي أو وحي، كما أنها يمكن أن تستند لمعايير توصف أنها إنسانية فحسب. (المترجم).

[2] وهنا ينبغي الإشارة إلى أن القاعدة في صورتها الإيجابية يطلق عليها القاعدة الذهبية، وأنها في صورتها السلبية يطلق عليها القاعدة الفضية. (المترجم).

[3] الدراسة الظاهراتية للدين: طريقة للبحث الديني تتطلب من الباحث ترك الظواهر تتحدث عن نفسها، دون إقحامها في إطارٍ فكري محدد ومقرر سلفًا. (المترجم).

ونظرًا لشبه عالمية القاعدة الذهبية، فقد آن الأوان أن يكون لها دورٌ مهمٌّ في الحوار الديني المشترك مع المسلمين، ففي أكتوبر من العام (2007م) وقع (138) عالمٍ ومفكرٍ بارزٍ من المسلمين رسالة مفتوحة، بعنوان (كلمةٌ سواءٌ بيننا وبينكم)[1]، مؤكدين فيها بأن الإسلام والمسيحية في جوهرهما يشتركان، ويتشاطران الوصايا لمحبة الله، وحب المرء لجاره (Volf, Ghazi, and Yarrington, 2010, p. 3)، وكان عنوان الرسالة مستوحى من آيةٍ في القرآن الكريم:﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَىٰ كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ﴾ (آل عمران 64) (Haleem,2010, p. 59)، وقد وردت ردودٌ ومنشورات من مئات من المفكرين، من خلفيات مسيحية وإسلامية ويهودية، وقد تجاوزت هذه المحادثات الأولية الدبلوماسية الدينية المهذبة، لتشمل مناقشات مفصلة للتحديات العالمية المتبادلة، مثل: تغير المناخ، وحقوق الإنسان، والتنمية الاقتصادية (El-Ansary and Linnan,2010,pp. 7–11).

وفي هذا السياق، فإن فهم وتقدير عمل الحكماء والمتألقين السابقين في التقاليد الدينية العظيمة في العالم يمكن أن يساعدنا على ايجاد أرضية مشتركة أكثر وضوحًا للحاضر، وأحد العلماء المسلمين الذين اعتمدوا اعتمادًا كبيرًا على القاعدة الذهبية، أبو حامد الغزالي (ت.1111)، ويشار إليه فيما يلي باسم الغزالي، أحد أكثر علماء المسلمين الذين شهدتهم الدنيا تأثيرًا على الإطلاق، فقد كان فقيهًا، متكلمًا، صوفيًّا، أخلاقيًّا، وأفضل ما اشتهر به مواجهته مع الفلاسفة، ونشر رائعته الروحية (إحياء علوم الدين)،

[1] مبادرة (كلمة سواء): كانت بدايتها عقب خطاب ألقاه بابا الفاتيكان، ورأى مجموعة من دعاة الإسلام أنه غير لائقٍ بالاحترام المفترض بين الإسلام والمسيحية، فوجهوا رسالة مفتوحة، لتصير بعد ذلك مبادرة برعاية مؤسسة آل البيت للفكر الإسلامي، بالتنسيق مع مؤسسة طابة بأبو ظبي، تدعو للتعايش السلمي، والسلام بين المسلمين والمسيحيين، من خلال الانطلاق من قواسم مشتركة قائمة على وصيتين: حب الله، وحب الجوار، وذلك من خلال عقد لقاءات دورية لتفعيل الحوار الاسلامي المسيحي.

ويشير مؤرخ السنة، وكاتب السير الذاتية الذهبي[1] (ت.1348م) إلى الغزالي على أنه "محيط" من المعرفة ويطريه باللقب الشرفي (حجة الإسلام) (Al-Dhahab¯I et al. 2014)، إلا أن تأثيره يمتد إلى ما وراء أوساطه السنية الدافئة، فهذا (فيض الكاشي)[2] (ت.1680) والمعروف أيضًا باسم الكشاني، الذي كان فيلسوفًا ومتكلمًا شيعيًا غزير التأليف، والذي كتب (الصافي) عن (الإحياء)، ويقع في عدة مجلدات، لجعل روحانيته وأخلاقياته متسقة مع علم عقائد الشيعة، وكذا العديد من المؤرخين والباحثين في الغرب معجبون بإنجازات الغزالي الفكرية: مثل الراحل (وليام مونتجمري وات)، فالغزالي في بعض الأحيان قد حظي بالاستحسان، سواء في الشرق أو الغرب، بوصفه أعظم مسلم بعد محمد– صلى الله عليه وسلم–، وأنه بأي حال من الأحوال لا يستحق تلك المنزلة (Watt,1953,p. 14).

ويطبق الغزالي القاعدة الذهبية كمحور مُحاط بالمواضيع الدينية الكبرى، الله، وصفاء القلب، والعدل، والرحمة، وحب الإيثار، وحُسن النية، والأخوة الإنسانية، وحُسن الجوار، والعديد من هذه المواضيع شائعة بين الأديان التوحيدية والفلسفات غير التوحيدية، ومن خلال دراستها من حيث استخدام الغزالي القاعدة الذهبية، فإننا نجد الكثير من المواد التي تلهمنا بقدرٍ أكبر من التفاهم المتبادل بين المسلمين وغير المسلمين.

[1] شمس الدين الذهبي: (1274–1348)، محدث ومؤرخ، وعرف بالكتابة في السير والتراجم، ومن أشهر كتبه "سير أعلام النبلاء". (المترجم).

[2] فيض الكاشي: هو محسن بن مرتضى بن فيض الله الكاشي، من أهل كاشان، من الذين تاثروا بالغزالي، وسلك منهجه، له العديد من المؤلفات، منها: "الصافي في كلام الله الوافي"، ومنهاج النجاة"، و"الحقائق في محاسن الأخلاق". (المترجم).

2. 2 الغزالي والقاعدة الذهبية

إن فلسفة الغزالي الأخلاقية تبدأ بالله، والاعتراف بطبيعة الروح وأصلها وغايتها، وعودتها بعد الموت، ووجهتها النهائية إما السعادة الأبدية، أو السعير في الآخرة (Abul Quasem,1975, p.43)، فينبغي أن يكون هدف البشرية موجَّها نحو علاقة متناغمة مع الله، تؤدي إلى جنة الفردوس في الآخرة، فالوسائل ينبغي أن تكون محكمة لتطوير الشخص داخليًّا مقترنة بسلوكيات خارجية من التفاني الورع، والواجب الاجتماعي، وأخلاقه التي محورها الله، ذاته التي فيها للوحي الإلهي الأسبقية، غير أنه لا ينفي تمامًا التفكير الأخلاقي المستقل (Hourani,1985, p.166).

وفي هذا الإطار، ينظر الغزالي للقاعدة الذهبية على أنها مستنتجة بصورة ذهنية من ماهية وجود الله ذاته، وفي أطروحته عن صفات الله، يسرد تسعة وتسعين اسمًا لله، وفقًا لتعداده تعالى، مع إسداء النصح للعابدين للعمل بصورة صحيحة على الآثار المترتبة عن أسماء الله.

الودود:[1] هو اسمٌ لله، وَرَدَ في القرآن، وَيُعَبِّر عن محبة الله، ورعايته، ورحمته: ﴿وهو الغفور الودود﴾ (سورة البروج: آية 14) (Haleem,2010, p. 591)، وعلى أنه جزء من طبيعة الله، يفهم الغزالي الحب الإلهي بأنه إرادة الخالق في إعانة خلقه: (الودود: العطوف، الذي يحب الخير لجميع الخلق، فيحسن إليهم، ويثني عليهم، وفي الحقيقة أن الود والرحمة

[1] الودود: الذي يودُّ عباده الصالحين ويحبهم، ما لم يحيدوا عن وصايته، والود غير الحب، فالحب ما استقر في القلب، والود ما ظهر على السلوك، كما يذكر ابن العربي. انظر: شرح أسماء الله الحسنى، لهاني حلمي عبد الحميد (المترجم).

مقصودٌ بهما فقط مصلحة وفائدة أولئك الذين يتلقون الرحمة، أو أنهم محبوبون)، وأنهم لا يجدون علتهما في الرقة أو الميل الطبيعي للودود الواحد.

أما بالنسبة للفائدة الأخرى فهي لباب وروح الرحمة والمودة، وذلك هو المتصور في حق الله– سبحانه وتعالى–، تلك الصفات غائبة، فيما التجربة تقترن بالرحمة والود، مع ذلك لا تسهم في تحقيق الفائدة التي تقدمها تلك الصفات (*Ninety-Nine Beautiful Names*, 118–119)، فإذا كان الله يريد الخير لجميع خلقه، فمن المنطقي بعد ذلك أن العابد ينبغي عليه أيضًا أن يريد الخير لخلق الله تبعًا للقاعدة الذهبية.

الودود من عباده: من يريد لخلق الله كل ما يريد لنفسه، وأعلى من ذلك من يؤثرهم على نفسه، كما خَالَ واحدٌ منهم: أريد أن أكون جسرًا على النار (نار الجحيم)، يعبر عليَّ الخلق، ولا يتأذون بها،[1] وكمال الإيثار والإحسان والغضب والكراهية وما ناله من الأذى. (*Ninety-Nine Beautiful Names*, 119).

إن الصياغة الإيجابية للقاعدة الذهبية في هذه الفقرة تستخدم لغة واسعة شاملة؛ حيث ينبغي على المرء أن يريد للمخلوقات (الخلق) ما يريده لنفسه، ويمكن الاستدلال على أن القاعدة تنطبق على غير المسلمين (الكفار) بذلك المعنى الذي ينبغي على المسلم أن يرغب في خلاصهم، فالعابد يجعل نفسه على قدم المساواة مع الآخرين بقدر ما يتعلق الأمر بحسن النية، وأعظم من هذه الفضيلة– على أية حال– هو ممارسة الإيثار، الكلمة التي تحمل تفضيل المرء للآخرين على ذاته نفسها (تقدير الغير على النفس)، (*Altruism*

[1] قولٌ منسوب لأحد الأكابر، وهو من الكلام الذي يستلذُّ لسماعه، ولا يُعَوّل عليه.

in World Religions, 74)، فينبغي على المرء أن يرغب في إنقاذ الآخرين من جهنم في الآخرة، لدرجة أنه يتحمل الأذى عنهم في سبيل خيرهم.

إن القاعدة الذهبية المنطقية بالنسبة للغزالي تتضمن تبادلاً خياليًّا للأدوار[1]، أو أن تضع نفسك في مكان غيرك، بيد أنه يربط أيضًا القاعدة بعلاقة المرء مع الله؛ حيث ينبغي على المرء أن يطيع الله بالطريقة التي يريد من خادمه أن يطيعه بها، وفي رسالة إلى أحد تلاميذه الصغار يسرد أربعة أمور، ينبغي على التلميذ القيام بها أول أمرين يتعلقان بالقاعدة الذهبية:

الأول: أن تجعل معاملتك مع الله تعالى، بحيث لو عاملك بها عبدك ترضى، ولا يضيق خاطرك عليه، ولا تغضب، والذي لا ترضى به لنفسك من خادمك المجازى، فلا ترضَ أيضًا لله تعالى، وهو سيدك الحقيقي!

الثاني: كلما عملت بالناس، اجعله كما ترضى لنفسك منهم؛ لأنه لا يكمل إيمان عبد حتى يحب لسائر الناس ما يحب لنفسه. (*Letter to a Disciple*, 56).

وفي هذه الفقرة يمكن للمرء أن يسمع صدى للإعلان الشهير الوارد في إنجيل (لوقا) "Lucke"10:27، ومفاده "تُحبُّ الرب إلهك من كل قلبك، ومن كل نفسك، ومن كل عقلك، وجارَك مثل نفسك" (*New Oxford Anno- tated Bible*, 1851)، وكما ذكر السيد المسيح الناصري، فإن الغزالي يذكر كلًّا من البعد الرأسي للدين الذي محوره الله،

[1] المقصود أن يكون المرء في مواجهة نفسه، أي أن يفكر فيما ينوي القيام به نحو غيره، ماذا لو كان العكس؟ أي: لو أنهم يفكرون فيه بالصورة التي يفكر بها هو تجاههم، وهذا ما يعرف بعلاقة الذات نحو غيرها بصورة متبادلة.

والبعد الأفقي محوره الإنسان، واحدًا تلو الآخر، وهو يستخدم لغة شاملة هنا مرة أخرى، ناصحًا تلميذه بأن يحب لسائر الناس ما يحب لنفسه.

وبما أن الغاية من الحياة بالنسبة للغزالي الفلاح المطلق بالله؛ لذلك فإن الوسيلة المناسبة لهذه الغاية هي تحسين الترتيب الداخلي القويم، وتطهير القلب من الأردان الروحية، وأن الخصال الشخصية الإيجابية، أو (محاسن الأخلاق) الموصوفة في القرآن، هي المعيار الذي يجب على الشخص أن يقيس به صحته الروحية، وعندما يتعلق الأمر بالحديث الشريف، فإن الحديث الأول الذي يُدرجه الغزالي كدليل على حسن الخلق هو قول النبي– صلى الله عليه وسلم–: "لا يؤمن احدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه". (*On Disciplining the Soul*, 68).

إذا كانت القاعدة الذهبية خصلة شخصية إيجابية خيرة، فإنها من ثَمَّ يمكن أن تفهم أيضًا فيما يتصل بمظاهرها العكسية المتمثلة في صور ورذائل مدمرة، فالحسد– وفقًا للغزالي– هو تمني أن يكون فضل الله قد ابتعد عن أولئك الذين قد أُنعم عليهم، وبُورِكَ لهم في متعٍ دنيوية، وبعبارة أخرى: هو الرغبة في رؤية الضرر قد جرى عليهم، والخسارة الفادحة قد لحقت بهم، وهو نقيض القاعدة الذهبية، وعلى هذا النحو، ينبغي على العابد أن يطهر قلبه من هذه المشاعر الشريرة، والحسود هو الذي يشق عليه إنعام الله– تعالى– من خزائن قدرته على عبدٍ من عباده، بعلمٍ، أو مال، أو محبة في قلوب الناس، أو حظٍ من الحظوظ، حتى إنه يحب زوالها عنه، بل لا يصل العبد إلى حقيقة الإيمان ما لا يحب لسائر المسلمين ما يحب لنفسه، بل ينبغي أن يشارك المسلمين في السراء والضراء، فالمسلمون كالبنيان الواحد يشد بعضه بعضًا، وكالجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو اشتكى سائر الجسد. (*Bida¯yat al-Hida¯yah*, 131).

وَمَثَلُ مجتمع الإيمان كمثل مبنى أو كيان واحد، يحمل القاعدة الذهبية بعبارات ضمنية، لكن مفهومة؛ بحيث يكون كل فرد في المجتمع هو كجزءٍ من نفسه، وينبغي أن يعامله معاملته لذاته.

وثمة ذنبان آخران من القلب، هما الكبر وعزة النفس، وقد شجبهما لتناقضهما مع القاعدة الذهبية، وفي فقرة بلاغية على نحوٍ خاص، يشجب الغزالي الاعتزاز بالنفس، باعتباره عقبة رئيسية تحرم المسلمين من نيل عدد من الفضائل.

الحقيقة، أن (الكبر) يصير حجابًا دون الجنة؛ لأنه يحول بين العبد وأخلاق المؤمنين كلها، وتلك الأخلاق هي أبواب الجنة، والكبر وعزة النفس يغلق تلك الأبواب كلها؛ لأن المتكبر لا يقدر على أن يحب للمؤمنين ما يحب لنفسه، ولا يقدر على التواضع، وهو رأس أخلاق المتقين، ولا يقدر على ترك الحقد، ولا يقدر أن يدوم على الصدق، ولا يقدر على ترك الغضب، ولا يقدر على كظم الغيظ، ولا يقدر على ترك الحسد، ولا يقدر على النصح اللطيف، ولا يقدر على قبول النصح؛ لأن في نفسه كِبْرًا" (*Iḥa¯’y‘Ulu¯m al-D¯ın,* 6: 491–492).

إن صفاء القلب والنفس هو الموضوع في هاتين الفقرتين، بالإضافة إلى أن الربع الثالث، أكبرَ كتب (لإحياء)، يُفَصِّل أساليب التغلب على الرذائل المهلكة وتحصيل الفضائل المنجية، ويناقش الغزالي الأبعاد الداخلية للدين وتجلياتها الخارجية في أقسامٍ منفصلة من أعماله، بيد أنه غالبًا ما يشبك ويربط بينهما، كما لو أنها مواضيع لا يقتصر بعضها على بعض بصورة متبادلة؛ فصفاء القلب ينبغي بالضرورة أن يؤدي إلى الوفاء بالواجبات الدينية والاجتماعية.

ويطبق الغزالي في عدة أقسام من (الإحياء) على عددٍ من الحالات الاجتماعية، وفي البحث عن المعرفة الروحية والحقيقة، يجد نموذجًا يحتذى به متمثلًا في الإمام الشافعي[1] (ت.820)، الذي يشتهر بتأسيس المدرسة الفقهية التي تحمل اسمه، والتي انضم إليها الغزالي، وكان معروفًا أيضًا بنجاحه في المناقشات التي أُجريت مع علماء المدارس الفكرية الأُخَر، وسرُّ تحقيق هذا النجاحِ رَوَاه الغزالي؛ وهو كونه يتمثل في نيته الصافية، ووده الطيب تجاه خصومه، قال الشافعي– رضي الله عنه–: "ما ناقشت أحد إلا وتمنيت أن يجري الله الحق على لسانه، وقال: ما كلمت أحدًا قط إلا أحببت أن يوفق ويسدد ويُعان، ويكون عليه رعاية من الله وحفظ، وما كلمت أحدًا قط إلا ولم أبالِ؛ بيَّن الله الحق على لساني أو لسانه" (*Iḥa¯’y ‘Ulu¯m al-D¯ın*, 1: 99).

ويعتمد الغزالي على هذه الروح عندما يناقش موانع النقاش المفرط والجدل بين المسلمين، وأحد المزالق من نوع النقاش الذي انتقده هو أنه يُحدث النية السيئة بين الخصوم، والتعارض مع القاعدة الذهبية، ومنها "(شرور الجدل): الفرح لمساءة الناس، والغم لمسارهم، ومن لا يحب لأخيه المسلم ما يحب لنفسه، فهو بعيد من أخلاق المؤمنين، فكل من طلب المباهاة بإظهار الفضل يسره– لا محالة– ما يسوء أقرانه وأشكاله الذين يسامونه في الفضل، ويكون التباغض بينهم كما بين الضرائر" (*Iḥa¯’y ‘Ulu¯m al-D¯ın*, 1: 173).

[1] الشافعي: أبو عبد الله، محمد بن إدريس، الشافعي (767–820م)، هو ثالث الأئمة الأربعة، وصاحب المذهب الشافعي في الفقه الإسلامي. (المترجم).

إن نشاط العلماء المتنافسين– من ثم– يُعد ناقصًا روحيًا ما لم يتم في ظل حُسن النوايا والأخلاق؛ فالالتزام الديني ينبغي القيام به، مع أخذ خير الآخرين في الاعتبار، وليس مجرد الرغبة في اثبات صحة موقفنا.

وبعد القيام بهذه المسألة في بداية (الإحياء)، يستشهد الغزالي بالقاعدة الذهبية عدة مرات أُخَر، عند مناقشة واجبات تجاه مختلف أعضاء المجتمع، وعندما يتعلق الأمر بالتجارة والأعمال، فإن القاعدة تعمل بمنزلة مبدأ شامل؛ لتغطية كل حالة من حالات البيع والشراء، وضبطها.

فكل ما يتضرر به المعامل فهو ظلم، وإنما العدل لا يضر بأخيه المسلم، والضابط الكلي فيه: ألا يحبَّ لأخيه إلا ما يحب لنفسه، فكل ما لو عومل به شق عليه وثقل على قلبه، فينبغي ألا يعامل غيره به؛ بل ينبغي أن يستوي عنده درهمه ودرهم غيره. قال بعضهم: من باع أخاه بدرهم، وليس يصلح له لو اشتراه لنفسه إلا بخمسة دوانق، فإنه قد ترك النصح المأمور به في المعاملة، ولم يحب لأخيه ما يحب لنفسه. هذه قَوْلَتُه. (*Iḥa¯’y ‘Ulu¯m al-D¯ın*, 3: 292).

وعلى هذا الأساس يمضي إلى التحريم على التاجر إخفاءَ عيوبٍ في قطعة من البضاعة، وقد أخذ أحد صحابة النبي– صلى الله عليه وسلم– تعهدًا معه على إظهار النية الصادقة نحو كل مسلم، تعهدًا يتضمن فيه الالتزام بالقاعدة الذهبية مع الآخرين، "فقد فهموا من النصح ألا يرضى لأخيه إلا ما يرضاه لنفسه، ولم يعتقدوا أن ذلك من الفضائل وزيادة المقامات، بل اعتقدوا أنه من شروط الإسلام الداخلة تحت بيعتهم" (*Iḥa¯’y ‘Ulu¯m al-D¯ın*, 3: 296).

وينبغي على المعامل أن يكون أكثر اهتمامًا بالحياة الآخرة، وأقل اهتمامًا وانهماكًا بشؤون هذه الدنيا، فينصحه الغزالي بأن تكون لديه نية طيبة صافية، وأن يمتنع عن الاستجداء، وأن يكبح جماح طمعه، وأجاز له تَقَصُّدَ إبداء حسن النية إلى المسلمين، وأن يحب لسائر الخلق ما يحب لنفسه، "أجاز له أن يقصد اتباع طريق العدل والإحسان في تعاملاته كما ذكرنا" (*Iḥa¯’y ‘Ulu¯m al-D¯ın*, 3: 323).

ومرة ثانية يستخدم الغزالي لغة عامة في هذه الصيغة للقاعدة الذهبية، من شأنها أن تشمل أناسًا من ديانات أُخَر، حيث إن "الله– تعالى– قد أمر بالعدل والإحسان جمِيعا" (*Iḥa¯’y ‘Ulu¯m al-D¯ın*, 3: 308).

ولدى الغزالي مناقشة مفصلة عن السلوك الحسن والحقوق والواجبات المتعلقة بفئات اجتماعية محددة، وذلك بالمضي أبعد في تناول كتاب (الإحياء) بالدراسة، وتتألف المجموعة الأولى– وهي الأكثر حميمية– من مجموعة الأخوة، والصحبة في سبيل الله، ويسرد لها عشرة أمور واجبات (Abul Quasem,1975, p. 212)، من بينها واجب ستر عيوب الأصحاب، والحفاظ على أسرارهم.

واعلم أنه لا يتم إيمان المرء ما لم يحب لأخيه ما يحب لنفسه، وأقل درجات الأخوة أن يعامل أخاه بما يحب أن يعامله به، ولا شك أنه ينتظر منه ستر العورة، والسكوت على المساوئ والعيوب، ولو ظهر له منه نقيض ما ينتظره، اشْتَدَّ عليه غيظه وغضبه، فما أبعده إذا كان ينتظر منه ما لا يضمره له، ولا يعزم عليه لأجله (*Iḥa¯’y ‘Ulu¯m al-D¯ın*,4:88–89).

وفي الواقع أن أقل درجة من الأخوة هي تطبيق القاعدة الذهبية بطريقة تجعل من الأصحاب متساوين، ويتمثل جزء من هذه المساواة بين الأصدقاء في صون سمعة بعضهم

بعضا، والمنافحة عنها ضمن حدود العدالة المعقولة، وعلى أية حال، فإن الحب غير الأناني والإيثاري يعد درجة أخرى أسمى منها.

إن الغيبة، أو التحدث بسوء عن الآخر في غيابه، هو كذلك انتهاكٌ للقاعدة الذهبية، ويروي الغزالي قول التابعي العالم المحدث (مجاهد):[1] "لا تذكر أخاك في غيابه إلا بما تحب أن يذكرك"، ويستشهد بقولٍ آخر لأحد الصالحين غيرِ معروف، وذلك قوله: "ما ذُكرَ أخ لي إلا تصورتُ نفسي في صورته، فقلت فيه مثلَ ما أُحِبُّ أن يُقال فيَّ"، ومن ثَمَّ يخلص الغزالي إلى "وهذا هو الإسلام الصحيح؛ وهو ألا يرى لأخيه إلا ما يراه لنفسه" (*Iḥa¯’y ‘Ulu¯m al-D¯ın*, 4: 102–03).

وفيما بعدُ من كتاب الإحياء، وبينما يناقش الغزالي الشفاء الروحي للغيبة، يقول: "فإذا كان لا يرضى لنفسه أن يُغتاب، فينبغي أن لا يرضى لغيره ما لا يرضاه لنفسه، وعليه فإن هذه معالجات شاملة وجميلة" (*Iḥa¯’y ‘Ulu¯m al-D¯ın*, 5: 525)، ومرة ثانية: فإن القاعدة الذهبية هي مبدأ شامل للسلوك المستقيم، وفي هذه الحالة تعد دليلا لتجنب العديد من زلات اللسان.

إن التضرع والدعاء لأجل صديق، هو حق آخر للأخوة، متجذر في القاعدة الذهبية: ومن بين حقوقه "أن الدعاء للأخ في حياته وبعد مماته، بكل ما يحب لنفسه ولأهله، فتدعو له كما تدعو لنفسك، فإن دعاءك له دعاء لنفسك على التحقيق". (حقوق الأخوة والصحبة الأحياء)، والسبب في دعاء أحدنا للآخر بالمثل كالدعاء لنفسه هو ديني تمامًا، ويستشهد بقول النبي– صلى الله عليه وسلم: "إذا دعا الرجل لأخيه في ظهر

[1] مجاهد: مجاهد بن جَبْر (642–722م)، وهو إمام، وفقيه، وعالم ثقة، ومفسر. (المترجم).

الغيب، يقول الملك: لك مثل ذلك" (*Iḥa¯’y ‘Ulu¯m al-D¯ın*, 4: 121)، وفي هذه الحال، تكون إحالته إلى القاعدة الذهبية سائغة، من خلال إيمانه بسلوك الملائكة، وليس بأي سبب فلسفي أو عقلاني.

ويناقش الغزالي فروض الصحبة في أطروحة أخرى بعنوان (بداية الهداية)، ويختتم قائمته للفروض مشيرًا إلى أنها يمكن تلخيصها جميعًا في القاعدة الذهبية: "وعلى الجملة، فيعامله بما يحب أن يُعامَل به؛ فمن لا يحب لأخيه مثل ما يحب لنفسه فأُخُوَّتُهُ نفاق، وهي عليه وبالٌ في الدنيا والآخرة" (*al-Bida¯yah al-Hida¯yah*, 163).

وبعد الأخوة والصحبة في سبيل الله تأتي الدائرة الأوسع من المسلمين، وفي كتاب (الإحياء) يعدد الغزالي سبعًة وعشرين من الحقوق، وما يقابلها من واجبات للمسلمين تجاه بعضهم بعضا (Abul Quasem,1975, p. 214)، ومن بين حقوق المسلم الموجزة في بداية هذا الجزء هي "أن تحب له ما تحبه لنفسك، وأن تكره له ما تكرهه لنفسك" (*Iḥa¯’y ‘Ulu¯m al-D¯ın*, 4: 150)، وهذا ما يجعل القاعدة الذهبية للغزالي تتضمن صياغة إيجابية وسلبية على حدٍ سواء، وفي اللغة الفارسية إيجاز لكتاب (كيمياء السعادة)[1]، يسرد الغزالي أيضًا هذا باعتباره أول حق للمسلم، على الرغم من أنه يستخدم الصيغة السلبية فقط "بأن لا يحب المرء لأخيه المسلم، ما لم يحب لنفسه" (*Alchemy of Happiness*, 1: 342)، والفقرة التالية في (الإحياء) تدعم هذا الحق بالنسبة لمعالجة القاعدة الذهبية، بالإشارة إلى تمثيل النبي– صلى الله عليه وسلم– للمجتمع كبدنٍ واحد،

[1] كيمياء السعادة: أحد مؤلفات الغزالي، كتبه بالفارسية (كيمياي سعادت)، وهو متعلق بالتصوف السنّي، وعلم معرفة النفس، تم النظر إليه على أنه المقابل الفارسي لكتاب (الإحياء)، غير أن الغزالي ذكر في مقدمته أنه المرآة الروحية لكتابه (الإحياء)، ومن هنا يتم ربطه بكتاب الإحياء دومًا. (المترجم).

"مثل المؤمنين في توادهم وتعاطفهم مثل الجسد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى" (*Iḥa¯’y‘Ulu¯m al-D¯ın*, 4: 151).

وفي أسفل الحقوق، يذكر الغزالي القاعدة الذهبية مرة أخرى في سياق الإنصاف، ومن بينها (هذه الحقوق) أن يكون لديه شعورٌ بالإنصاف للناس من نفسه، وأن لا يعاملهم إلا بالطريقة التي يحب أن يعاملونه بها"، وهو يسَوّغ هذا الحق بقول النبي– صلى الله عليه–: "من أسره أن يزحزح عن النار، ويدخل الجنة، فلتأته منيته، وهو يشهد أن لا إله إلا الله، وأن محمدًا رسول الله، وليؤتِ إلى الناس ما يحب أن يؤتَى إليه" (*Iḥa¯’y‘Ulu¯m al-D¯ın*, 4: 163)، وفي الفقرة التالية يذكر قاعدةً ذهبيةً أخرى في حديثٍ شريف آخر، يعزز حق المسلم في النصيحة الصادقة والنية الحسنة، وما يقابل ذلك من واجب المسلمين الآخرين؛ من سعي كلٍّ منهم لسعادة الآخر (*Iḥa¯’y‘Ulu¯m al-D¯ın*, 4: 197).

هذا، وآخر وأكبر من تجمع لهم الحقوق هم الجيران، بما في ذلك المسلمون وغير المسلمين، ويقول الغزالي صراحة (الوثني) قد حظيَ بحقوق الجيرة من النبي– صلى الله عليه وسلم–، وهو لا يرى هذه الحقوق كحقوق سلبية فقط، (مثل: تجنب الأذى)، ولكن كحقوق إيجابية أيضًا، "واعلم أنه ليس حق الجوار كف الأذى فقط، بل احتمال الأذى... ولا يكفي احتمال الأذى، بل لا بد من الرفق، وإسداء الخير والمعروف" (*Iḥa¯’y‘Ulu¯m al-D¯ın*, 4: 212, 215)، وبعبارة أخرى: إنه لا ينبغي على المسلم أن يتجنب مجرد الظلم، بل إن من واجبه أيضًا تقديمَ المعاملة الكريمة الاستباقية للجيران.

ولكي يوضح الغزالي هذه النقطة، يروي قصة الكاتب الفارسي الشهير الذي اعتنق الإسلام (عبد الله المقفع) (ت 757): "بلغ ابنَ المقفع أن جارًا له يبيع داره في دين رَكِبَهُ،

وكان يجلس في ظِل داره، فقال: ما قمت إذن بحرمة ظل داره، إنْ باعها معدَمًا، وهكذا دفع (ابن المقفع) إليه ثمن الدار، وقال: لا تبعها. وقد شكا أحدهم كثرة الفئران في داره، فقيل له: لو اقتنيت هرًّا، فقال: أخشى أن تسمع الفئران صوت الهر، فتهرب إلى دور الجيران، فأكون بذلك قد أحببت لهم ما لا أحب لنفسي" (*Iḥa¯ʾy ʿUlu¯m al-D¯ın*, 4: 215–16).

ويبدي ابن المقفع شغفًا غريبًا برفاه جيرانه، وهذا الشغف مقامٌ على افتراض القاعدة الذهبية، إلى حد تحمل الأذى في سبيلهم، ويتسنى لنا أن نفهم من هذه الفقرة بأن القاعدة الذهبية بالنسبة إلى الغزالي تنطبق على سائر الجيران بغض النظر عن معتقداتهم الدينية.

ومع ذلك، فإن نقاش القاعدة الذهبية يصبح أكثر تعقيدًا عندما يكون هناك عاملان أخلاقيان، أو أكثر، أو أولويات أخلاقية في حال معينة، فيقرّ الغزالي بحقائق الحرب، وحتمية التصدي للظلم، والدفاع عن الأبرياء، وينكر الإحسان إلى " كل أولئك الذين يعصون الله بمعصية التعدي على الآخرين، أو بعبارة أخرى: أولئك الذين ينتهكون حقوق الإنسان، كما يفهمها هو، ولو أن عاملًا أو متغيرًا واحدًا فقط ،كان طرفًا في معادلة "تسوية" أخلاقية، فإن القاعدة الذهبية تنطبق حتى على أولئك الذين يضطهدون، أو يسببون أذى شخصيًا، وعلى أية حال، إذا كانت متغيرات متعددة متضمنة في المعادلة الأخلاقية، فإن الغزالي يُرجئ معاملة القاعدة الذهبية إلى المرء الذي انتهكت حقوقه: "والعفو عن من ظلم، والإحسان إلى من أساء من أخلاق الصديقين، وإنما يحسن الإحسان إلى من أساء من ظلمك، فأما من ظلم غيرك وعصى الله به، فلا يحسن الإحسان إليه؛ لأن في الإحسان إلى الظالم إساءةً إلى المظلوم، وحق المظلوم أولى بالمراعاة، وتقوية قلبه

بالإعراض عن الظالم أحب إلى الله من تقوية قلب الظالم، فأما إذا كنت أنت المظلوم فالأحسن في حقك العفو والصفح" (*Iḥa ̄’y ‘Ulu ̄m al-D ̄ın*, 4: 47).

وليس بالضرورة أن تكون القاعدة الذهبية مَنْقُوضةً في وصف الغزالي لكي يبدي العداء في سبيل الله نحو الظالم، فنية هذا العداء ليست إرضاءً للانتقام من أجل الانتقام في حد ذاته، كما يناقش في مكان آخر أنه ينبغي أن يكون دافع المرء بالكلية هو التقرب لله من خلال الطاعة، "من كان غرضه محض التقرب إلى الله تعالى فهو مخلص" (*Al-Ghazali on Intention*, 58)، بل إنه يرى الوضع من خلال تسلسل الحقوق، وحاجة المظلومين لاسترداد حقوقهم، قبل أن تبدوَ الرأفة إلى الظالم، والدافع الكامن وراء العداء في سبيل الله ينبغي أن يكون خالصًا نحو هذه الغاية.

ولهذا السبب يوجّه الغزالي قُرَّاءَه للنظر بعينٍ ثاقبة لنواياهم كلما اعتقدوا أن اظهار العداء في سبيل الله مناسبٌ؛ فالعداء ينبغي أن يكون بدافع الاهتمام بالحقوق ومصلحة المظلومين، وصالح المجتمع ككل طبعًا لما يريده الله، فالعداء في الله الذي يدفعه الحسد والغرور والعجرفة أو الحقد البغيض– وجميعها أبغضها الله– تعد غير شرعية، ومن ناحية أخرى، فإن الرحمة والرفق يمكن أن يكونا مذمومين إذا صدرا عن نيةٍ سيئة، وأديا إلى عواقب وخيمة؛ إذ في الرفق والنظر بعين الرحمة إلى الخلق نوع من التواضع، وفي العنف والإعراض نوع من الزجر، والمستفتَى فيه القلب، فما يراه أَمْيَلَ إلى هواه، ومقتضى طبعه، فالأولى ضده؛ إذ قد يكون استخفافه وعنفه عن كبر، وعُجْب، والتذاذ بإظهار العلو، والإدلال بالصلاح، وقد يكون رفقه عن مُداهنة، واستمالة قلب؛ للوصول به إلى غرض، أو الخوف من تأثير وحشته، ونفرته في جاه أو مال، بظنٍ قريب أو بعيد، وكل ذلك مردد عن إشارات الشيطان، وبعيد عن أعمال أهل الآخرة (*Iḥa ̄’y ‘Ulu ̄m al-D ̄ın*, 4: 56).

وهذه الفقرات تسلط الضوء على صعوبة استدلال القاعدة الذهبية من حيث علاقتها بأوضاع العداء العادل والعقاب الشرعي، ومع ذلك فإن القاعدة ذاتها لم تلغَ بهذه الحقائق الدنيوية القاسية، بوضوح تُقَسِّم أولئك الذين يستحقونها أكثر، سواء فرد مظلوم أم مجتمع بشكلٍ عام، فالحكمة والاستبطان (التفكير النفسي الدقيق) مستلزمان للعمل ضمن المعضلة الأخلاقية المعقدة التي لا تتسنى أجوبة سهلة لها، فأفكار الحكماء هي ذاتية بالضرورة، وليست دائمًا دارجة بالمعنى الشرعي، الأمر الذي يجعل استدلال القاعدة الذهبية في هذه الحالات أقل شأنًا من العلم الفلسفي، وأكثر من الظن الروحي العالي.

3. الخاتمة

إن أخلاقيات الغزالي الدينية الصارمة تدعمها القاعدة الذهبية، التي غالبًا ما يوظفها كمبدأ موجز للتوجيه الأخلاقي في سياقات متنوعة، وهو يربط القاعدة بعدد من الموضوعات الأخلاقية الأُخَر البارزة في الأدب الإسلامي التقليدي (القديم) والحديث، وهي الموضوعات ذاتها التي تحدث في كثير من التقاليد الدينية والفلسفية الأُخَر، ولعل أهم العلاقات بين الأديان مع المسلمين هو تطبيقه الواضح بصورة أو أخرى للقاعدة الذهبية على المسالمين من غير المسلمين، على رغم الظروف المؤسفة للعداء ومجابهة الظلم، والمساواة الضمنية في أخلاقيات القاعدة الذهبية لدى الغزالي تعني أساسًا دينيًا ضمن الإسلام التقليدي القديم؛ من أجل فهم مشترك لحقوق الإنسان الأساسية الحديثة، والتعاون بين الأديان بشأن مجابهة الصعوبات العالمية المتبادلة، مثل: تغير المناخ، والتنمية الاقتصادية العادلة، وتقدير قاعدة الغزالي الذهبية قد يساعد أيضًا غير المسلمين على التعاطف بشكلٍ أفضل مع مواطنيهم المسلمين، ومن الممكن أن يقلل العداء الشعبي نحو الإسلام، الذي هو نتاج تضليل الإنترنت، والخطاب السياسي الانفعالي المحموم.

قائمة المراجع

Abul Quasem, Muhammad (1975). *The Ethics of al-Ghazali: A Composite Ethics in Islam*. Petaling Jaya: Quasem.

Coogan, Michael D., Marc Z. Brettler, Carol A. Newsom, and Pheme Perkins. *The New Oxford Annotated Bible:With the Apocrypha*. New York: Oxford University Press, 2010.

Al-Dhahab¯ı, Muḥammad A., and Shu'ayb Arn¯a'¯ut;, et al (2014). *Siyar A'l¯am al-Nubal¯a'*. Dimashq: al-Ris¯alah al-'¯almiyah,.

Al-Ghazz¯al¯ı, and Anthony Shaker. *Al-Ghazali on Intention, Sincerity and Truthfulness: [Kit¯ab al-Niyya wal'l-Ikhl¯aṣ wa'l Ṣidq] Book XXXVII of the Revival of the Religious Studies [Iḥy¯a' 'Ul¯um al-D¯ın]*. Cambridge, UK: Islamic Texts Society, 2013.

Al-Ghazz¯al¯ı, Jay R. Crook, and Laleh Bakhtiar. *The Alchemy of Happiness (Kimiya al-Saadat)*. Chicago, IL: Great Books of the IslamicWorld, 2008.

Al-Ghazz¯al¯ı, and 'Abd H. M. Darw¯ısh. *Bid¯ayat al-Hid¯ayah*. Bayr¯ut: D¯ar Ṣ¯adir, 1998.

Al-Ghazz¯al¯ı, andW.M.Watt. *The Faith and Practice of Al-Ghaz¯al¯ı*. London: G. Allen and Unwin, 1953.

Al-Ghazz¯al¯ı, and 'Abd -Q. S. 'Aydar¯us. *Iḥy¯a' 'Ul¯um al-D¯ın*. Jiddah: D¯ar al-Minh¯aj lil-Nashr wa-al-Tawz¯ı', 2011.

Al-Ghazz¯al¯ı, and Tobias Mayer. *Letter to a Disciple: Ayyuh¯a'l-Walad*. Cambridge, UK: Islamic Texts Society, 2005.

Al-Ghazz¯al¯ı, David B. Burrell, and Nazih Daher. *The Ninety-Nine Beautiful Names of God: Al- Maqṣad al-Asn¯a f¯ı S_h_arḥAsm¯a'All¯ah al-Ḥusn¯a*;.Cambridge, UK: Islamic Texts Society, 2011.

Al-Ghazz¯al¯ı, and TimothyWinter. *On Disciplining the Soul [Kit¯ab Riy¯aḍat al-Nafs],&On Breaking the Two Desires [Kit¯ab Kasr al-S_h_ahwatayn]: Books XXII and XXIII of the Revival of the*

Religious Sciences [Iḥy¯a' 'Ul¯um al-D¯ın]. Cambridge, UK: Islamic Texts Society, 1995.

El-Ansary, Waleed & Linnan, David (2010). *Muslim and Christian Understanding: Theory and Application of "a CommonWord."* New York: Palgrave Macmillan.

Haleem, M. (2010). *The Qur'an: English Translation with Parallel Arabic Text*. Oxford: Oxford University Press.

Hertzler, J. O. (1934). On Golden Rules. *The International Journal of Ethics*. 44.(*4*) 418–36.

Hourani, George (1985). *Reason and Tradition in Islamic Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

Al-K¯ash¯ı, Fayḍ M. M., and 'Al¯ı A. Ghaff¯ar¯ı;. *Al-Maḥajjah al-Bayḍ¯a' f¯ı Tahdh¯ıb al-Iḥy¯a'*. Ṭihr¯an: Maktabat al-S. ad¯uq, 1939.

Neusner, Jacob & Chilton, Bruce (2005). *Altruism in World Religions*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Neusner, Jacob & Chilton , Bruce, (2008). *The Golden Rule: The Ethics of Reciprocity in World Religions*. London: Continuum.

Smart, Ninian (1996) . *Dimensions of the Sacred: An Anatomy of theWorld's Beliefs*. Berkeley: University of California Press.

Volf, M; Ghazi, M., and Yarrington, M (2010). *A CommonWord:Muslims and Christians on Loving God and Neighbor*. Grand Rapids:W. B. Eerdmans Pub. Co.

Wattles, Jeffrey (1996). *The Golden Rule*. New York: Oxford University Press.

اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس بمدينة مصراتة

أ. أحمد محمد الشوكي[1]
كلية الآداب– جامعة مصراتة

أ. ربيعة أحمد كريم
كلية الآداب– جامعة مصراتة

ملخص البحث:

تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي: ما اتجاهات طلبة الكلية التربية نحو مهنة التدريس؟ وما علاقتها بمتغير الجنس؟، ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة، ويهدف البحث الحالي إلى:

1- التعرف على اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس وعلاقتها بمتغير الجنس.

2- التعرف على الاتجاهات لطلبة كلية التربية حول النظرة الشخصية للمهنة.

3- التعرف على الاتجاهات الإيجابية لطلبة كلية التربية نحو السمات الشخصية للأستاذ.

4- التعرف على الاتجاهات الإيجابية لطلبة كلية التربية نحو التقييم الشخصي لقدراته الخاصة.

5- التعرف على الاتجاهات الإيجابية لطلبة كلية التربية نحوَ مستقبل المهنة.

6– التعرف على الاتجاهات الإيجابية لطلبة كلية التربية نحو نظرة المجتمع للمهنة.

ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحثان المنهج الوصفي لملاءمته لِطَبيعة البحث الحالي، وتم اعتماد مقياس (مهدي أحمد الطاهر) المطبق في المملكة العربية السعودية، للعام الجامعي (1991م)؛ لقياس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود اتجاهات إيجابية لطلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس، إلا أن اتجاهات الإناث نحو مهنة التدريس أكثر من الذكور، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثان ببعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: *الاتجاهات التربوية، السمات الشخصية للمعلم، مهنة التدريس.*

[1] ahmedalshoki@art.misuratau.edu.ly

Abestract

Teaching is described as one of important occupations and which plays an essential role in the prosperity of a society. If this job has not been promoted, there will not be specialists or experts in the different life aspects and all the society basic needs will be difficult to meet. In regard to this teachers' goals and students' attributes and needs had better be considered. The current study aims to find out the attributes of Faculty of Education students towards teaching as an occupation and how gender difference can affect the students' attributes. This study is significant as it might provide the students positive views about teaching. Also, the results of the study may help teachers to perform more effectively. Educational instructions may benefit from this study findings as they can be a benchmark or a criterion to have a reasonable knowledge of the students' attributes. To analyze the data of the study, the researcher used some statistical tools which were T-test, Percentage, the Mean and Standard deviation. The findings of the study revealed that Faculty of Education students have positive attitudes towards teaching. However, it appears that female students outweigh the male students.

1. المقدمة

أصبح الاهتمام بالعملية التعليمية اليوم ضرورة حتمية؛ لما لها من أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع وتحديد مكانته الاجتماعية، فالمعلم يعد ركيزة مهمة في العملية التعليمية، وأحد مدخلاتها الأساسية التي تسهم في تحسين منتج هذه العملية، فرسالة المعلم رسالة واسعة يجب ألا تقتصر على الناحية العلمية فقط، بل تتعداها إلى العناية الصحيحة بالطلبة من جميع الجوانب (كريم واخرون،2008، ص5)، وتعد مهنة التدريس من أكثر المهن وأهمها في المجتمع؛ لأنها تمثل الديمومة والاستمرارية في الحياة، فمهنة التدريس هي التي تحرك

المؤسسة، وتجعلها تدور في فلك تقدم وتطور المجتمعات، ودون هذه المهمة لا توجد مدارس أو كليات ولا طلبة، وبالتالي لا رافد للمجتمع لإشباع حاجاته الأساسية من متخصصين وخبراء في شتى المجالات، (أبو الضبعان، قطيشات، 2007، ص5)، فمهمة التعليم تعد من أعظم المهن قدرًا، وأكثرها أثرًا في حياة الأفراد والجماعات؛ إذ يتوقف نوع المجتمع على الأفراد الذين يتم تكوينهم في مؤسسات التنشئة الاجتماعية (المجيدل،الشريع، 2012، 5).

الجامعة مسؤولة عن إعداد الكفاءات الفردية وتنمتيها وتطويرها، فالجامعة ليست مكانا لتلقي المعارف والعلوم، أو لإجراء التجارب والاختبارات فقط، بل هي ميدان تفاعل واحتكاك اجتماعي وثقافي وتعاطف بين أعضاء الجامعة التي ترتادها، وباعتبار التعليم الجامعي يحتل مكانه مهمه في التعليم، وقد تعين خبرات الطلاب المتراكمة في مجالات الدراسة والامتحانات، كما يمثل طلبة الجامعة أهم الأطراف البشرية التي يتوقع أن تقوم بدور قيادي وتنموي في المجتمع مستقبلا (حمادي، وطحان، 1996، ص2-3).

يعرف جميع الناس مهمة الأستاذ، وإن كان معظمهم يعتقد أن عمله سهل وهين، ولا يدرك صعوبة ما يقوم به الأستاذ داخل القاعة وخارجها، وأن عمله لا ينتهي بانتهاء اليوم الدراسي، بل يستمر حتى داخل منزله استكمالا لما يقوم به داخل الكلية، هذا بالإضافة إلى أنّ الأستاذ الناجح يظل ذهنه مشغولا في إعداد محاضراته اليومية إعدادا ذهنيًا، وقد وضع الإسلام معايير خاصة للمعلم المسلم، وضوابط خاصة بالتدريس، ومقرراته التي يحل للمسلم دراستها وإجادتها، وحرّمت عليه الكثير مما يبعده عن الصراط القويم، والرسول– صلى الله عليه وسلم– أوضح طريق المعلم في الإسلام في قوله: "من سلك طريقا يطلب فيه علما سلك إليه به طريقا من طرق الجنة، وإن الملائكة تضع

أجنحتها رضا لطالب العلم، وإن العالم ليستغفر له من في السماوات والأرض والحيتان في جوف الماء، وإن فضل العالم على العابد كفضل القمر ليلة البدر على سائر الكواكب، وإن العلماء ورثة الأنبياء، وإن الأنبياء لم يورثوا دينارًا ولا درهمًا، وإنما ورثو العلم، فمن أخذه أَخَذَ بحظ وافر (أبو الهيجاء،2003، ص19-21).

إن الاتجاه ظاهرة تتكون وتنمو في مجرى حياة الفرد، وخلال ذلك يمر بعدد من المراحل، فالناس لا يولدون ولديهم اتجاهات معينة نحو التدريس، أو أي موضوعات مختلفة، بل يكسبونها تدريجيًّا من خلال الملاحظة والاشتراط الإجرائي والاستجابي من خلال الأنماط المعرفية للتعلم، وكل هذه المؤثرات تكون متداخلة في الخبرة الواحدة (زين الدين، 2004، ص4)، واتجاهات المعلم نحو مهنته من أهم العوامل التي تساعده على إنجاز كثير من الأهداف، وهذا يدعو إلى حسن اختيار الطلبة الملتحقين بالكليات، بناء على رغباتهم واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس منناحية، وتدعيم وتنمية هذه الاتجاهات من ناحية أخرى. (الطاهر،1991، 16)، ونظرا لامتلاك الطلبة اتجاهات إيجابيه نحو مهنة التدريس باعتبار ذلك أحد المؤشرات المهمة في نجاحهم مستقبلا، وهذا مايسعى إليه البحث الحالي، فقد أجريت دراسات عديدة في بلدان مختلفة، اهتمت بالتعرف على امتلاكهم اتجاهات نحو مهنتهم، حيث أظهرت نتائج دراسة الغامدي (1995)، العجمي (2007)، المجيد والشريع (2012) امتلاك الطلبة المعلمين اتجاهات قوية، وكشفت نتائج دراستي الركابي ومحمد، (2002)، ودراسة عبدالفتاح (2010) امتلاكهم اتجاهات ضعيفة، في الوقت الذي أظهرت دراسة الركابي ومحمد (2002) عدم امتلاك الطلبة اتجاهات نحو مهنة التدريس، وأظهرت نتائج دراستي الغامدي (1995) والطاهر (1991) عدم وجود أثر للتخصص في اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس، وأشارت دراسة توفيق شاهين

(1990)، ودراسة يوسف الأحرش (1996) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مهنة التدريس تبعًا لمتغير الجنس، ولصالح الطالبات والمعلمات، وأشارت دراسة توفيق شاهين (1990)، ودراسة يوسف الأحرش (1996) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مهنة التدريس تبعًا لمتغير الجنس، ولصالح الطالبات والمعلمات (الإناث) (ورد في: حسن، 2014، ص13).

1.1 مشكلة البحث وأهميتها

يعد موضوع اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس من الموضوعات المهمة التي شغلت بال العديد من التربويين والباحثين، وخاصة أن مهنة التدريس تعد من المهن التي لها أهمية كبيرة في إعداد أجيال المستقبل التي تأخذ على عاتقها مهمة تطوير المجتمع وبنائه، وباعتبار أن الطلبة أحد العناصر الرئيسة في المجتمع الجامعي، الذي لابد له أن يتضمن الكثير من الأحداث والمواقف الاجتماعية والثقافية والنفسية، فقد شعر الباحثان بالمشكلة من خلال دراستهما وتدريسهما ، وبما أننا من ضمن الأساتذة الذين يعلمون طلاب هذه المرحلة، فقد تعرفنا على الكثير من الطلبة من مختلف الأقسام بالكلية، والذين يملكون اتجاهات مختلفة نحو مهنة التدريس، مما دفع الباحثان إلى إجراء مقابلة مع بعض الطلبة بكلية التربية، ومن مختلف الأقسام التي تهدف إلى معرفة رغبة الطلبة نحو ممارسة مهنة التدريس بعد التخرج، وكانت إجابات بعض الطلبة متفاوته، منهم غير الراغبين في ممارسة مهنة التدريس، وهناك طلبة راغبون في ممارستها بعد التخرج، كما هدفت المقابلة أيضًا معرفة سبب عدم رغبة بعض الطلبة عن ممارسة مهنة التدريس بعد التخرج من الكلية، فأجاب أغلب الطلبة بعدة أسباب، تتمثل في قولهم: عدم حصول أغلب الطلبة على فرصة عمل في مجال التدريس، وقلة الحوافز المادية التي تمنح إلى المعلمين، كما تعلّل بعض الطلبة بأن مهنة

التدريس فرضت عليهم رغمًا عنهم، وأجاب بعضهم بإجبار والديهم على دراسة تخصص لا يرغبونه، كذلك أن المعلم أصبح يسند إليه أعباء إضافية لا علاقة لها بمهام عمله، ويفترض أن يقوم بها آخرون، وهذا ما دفع الباحثين إلى إجراء هذا البحث للتعرف على اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس، وتأسيسًا على ما سبق، تحددت مشكلة البحث في السؤال الآتي: ما اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس بمدينة مصراتة؟

1.2 أهمية البحث:

في ضوء ما يتوقع للبحث الحالي يمكن القول بأنه يفيد في المجالات الآتية:

1. يمكن أن يفيد في تقديم بعض التوصيات والمقترحات لإدارة الكلية، من أجل المساهمة في نجاح العملية التعليمية وتطويرها.
2. يمكن أن تفيد نتائج هذا البحث في معرفة دور الاتجاهات وأهميتها في نجاح المعلم/ الأستاذ في مهنته، وأدائِه لدوره برغبة وإتقان.
3. إن نتائج هذا البحث يمكن أن تفيد في الكشف عن الاتجاهات الإيجابية لطلبة الكلية لمهنة التدريس، ويمكن أن تقدم مؤشرًا للقائمين على مؤسسات التعليم بالجامعة، بأن يأخذوا هذه الاتجاهات بعين الاعتبار؛ لما له من تأثير على الطلبة واقبالهم على التدريس.
4. يمكن أن يشكل هذا البحث في الكشف عن أصول ومبادئ العمل لمهنة التدريس علي أسس علمية وموضوعية ومنهجية.

2.1 أسئلة البحث

- ما اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس وعلاقتها بمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق بين عينتي الذكور والإناث في نظرة المجتمع نحو المهن؟

- هل توجد فروق بين عينتي الذكور والإناث في نظرتهم للسمات الشخصية للأستاذ؟
- هل توجد فروق بين عينتي الذكور والإناث في نظرتهم للتقييم الشخصي لقدراته الخاصة؟
- هل توجد فروق بين عينتي الذكور والإناث في نظرتهم لمستقبل المهنة؟

1. 3 أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على الاتجاهات الإيجابية لطلبة كلية التربية نحو نظرة المجتمع للمهنة.

1. 4 حدود البحث:

تحدد البحث الحالي فيما يلي:

– **الحدود البشرية:** تم إجراء البحث الحالي على عينة من طلبة كلية التربية في جميع التخصصات بمدينة مصراتة.

– **الحدود المكانية:** تم إجراء البحث الحالي بكلية التربية – جامعة مصراتة.

– **الحدود الزمنية:** تم إجراء البحث الحالي خلال العام الجامعي 2017-2018م.

1. 5 مفاهيم البحث

1– مفهوم الاتجاه

يعرف بأنه: "حالة داخلية تؤثر في اختيار الفرد للسلوك، أو عدم السلوك، حيال موضوع أو شخص أو شيء معين... كما يعرف الاتجاه بأنه: استجابة عامة عند الفرد إزاء موضوع معين" (الزغلول، 2005، ص314-315).

التعريف الإجرائي للاتجاه

استجابة قبول أو رفض أفراد عينة البحث لمهنة التدريس، وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها الطلبة في استبانة الاتجاه نحو مهنة التدريس المطبقة في هذا البحث، والمكون من الأبعاد الآتية: النظرة الشخصية نحو المهنة– السمات الشخصية للمدرس– التقييم الشخصي لقدراته الخاصة – مستقبل المهنة– نظرة المجتمع نحو المهنة.

2– مهنة التدريس: عمل مهني راقي يتطلب نوعا من القدرات الفنية التي يمكن تحقيقها عن طريق إعداد مهني خاص، يشتمل على إعداد أكاديمي وتدريب عملي.

(booth-3rb.blogspot.com)

– التعريف الإجرائي لاتجاه نحو مهنة التدريس

ويتبنى الباحثان التعريف الإجرائي للباحث عبد الحكيم محمد حسن بأنه: شعور وجداني لدى طلبة كلية التربية، يقوم على معرفته وإدراكه بالمعتقدات والأفكار عن مهنة التدريس، ويتم التعبير عن هذا الشعور بالموافقة بشدة أو الموافق أو غير متأكد أو عدم الموافقة أو عدم الموافقة الشديدة للمواقف المكونة للاستبانة، التي بمجموعها تعكس اتجاهه نحو المهنة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها طلبة كلية التربية من استجابته على الاستبانة المستخدمة لغرض هذا البحث (حسن، 2014، ص6).

2. المنهج والإجراءات

2. 1 منهج البحث

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة البحث الحالي، وهو منهج يعد من أكثر المناهج شيوعًا وانتشارا؛ نظرًا لِمَا يَتميَّز به من التوصل إلى الحقائق الدقيقة والظروف القائمة، ويعرف المنهج الوصفي بأنه "المنهج الذي يهتم بتحديد الظروف

والعلاقات التي توجد بين الوقائع والحقائق، ويهتم بتحديد الحقائق والممارسات الشائعة والسائدة، والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور" (مرسي،1993، ص270).

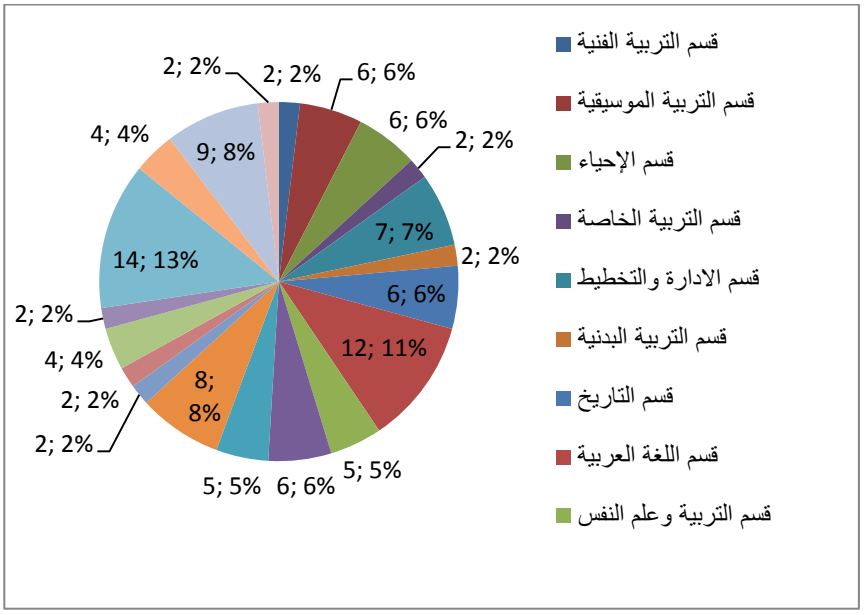
2. 2 مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة كلية التربية بمدينة مصراتة البالغ عددهم (3325) طالب وطالبة.

2. 3 عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (106) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية المتساوية والمتناسبة من مجتمع البحث، والجدول التالي يوضح ذلك.

شكل 1 يوضح النسبة المئوية لجميع التخصصات بكلية التربية



* *المصدر*: قسم التسجيل بكلية التربية

جدول 1 *عدد الطلبة عينة البحث، موزعة على طلبة كلية التربية، مختارين بصورة عشوائية*

ت	التخصصات	العدد
1	قسم التربية الفنية	2
2	قسم التربية الموسيقية	6
3	قسم الإحياء	6
4	قسم التربية الخاصة	2
5	قسم الادارة والتخطيط	7
6	قسم التربية البدنية	2
7	قسم التاريخ	6
8	قسم اللغة العربية	12
9	قسم التربية وعلم النفس	5
10	قسم الجغرافيا	6
11	قسم الحاسوب	5
12	قسم الخدمة الاجتماعية	8
13	قسم الدراسات الإسلامية (أصول الدين)	2
14	قسم الدراسات الإسلامية (شريعة)	2
15	قسم الرياضيات	4
16	قسم الكيمياء	2
17	قسم اللغة الانجليزية	14
18	قسم رياض الأطفال	4
19	قسم معلم الفصل	9
20	قسم الفيزياء	2
	المجمـــوع	106

2. 4 أداة البحث

من أجل تحقيق هدف البحث تم اعتماد مقياس (مهدي أحمد الطاهر) المطبق في المملكة العربية السعودية للعام الجامعي (1991م) ، والذي يقيس اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس.

- **صدق أداة البحث**

يقصد بالصدق أن يقيس الاختيار فعلاً ما يقصد أن يقيسه للتأكد من صدق مضمون الأداة، ومدى ملاءَمتها للأهداف التي وضعت من أجلها، واعتمد الباحثان الصدق الظاهري للأداة، وذلك بعرض المقياس بشكله الأول المكون من (42) فقرة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (12) عضو هيئة تدريس من مختلف الأقسام بكلية الآداب، حيث طلب منهم بيان صحة صياغة وصلاحية الفقرات التي تمثل اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس وعلاقتها بمتغير الجنس. وفي ضوء توجيهاتهم تم الأخذ بملاحظاتهم وإجراء التعديلات المطلوبة، حيث تم حذف (14) فقرة، وهي: (2-9-16-17-18-20-29-31-32-34-36-38-40-41)، وأصبح عدد الفقرات بعد الحذف (28) فقرة، وتم إضافة فقرتين، كما تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وأصبحت الأداة تتسم بدرجة مقبولة من الصدق الظاهري، وبذلك أصبحت الأداة بصورتها النهائية تتكون من (30) فقرة، واختير مدرج الإجابة الخماسي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

2. 5 إجراءات البحث

1. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة لإرساء الإطار النظري للبحث الحالي والاستفادة منه.
2. اعتماد مقياس الباحث (مهدي أحمد الطاهر) المطبق في المملكة العربية السعودية، للعام الجامعي (1991م)، وعرضه على مجموعة المحكمين للتأكد من صدق عباراته.
3. استخراج ثبات المقياس.

4. اختيار عينة من مجتمع البحث المتكون من جميع طلبة كلية التربية – جامعة مصراتة، وبلغت عينة البحث(106) طالب وطالبة.
5. تطبيق أداة البحث على العينة الأساسية من طلبة كلية التربية.
6. إجراء التحليل الاحصائي باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
7. عرض النتائج وتفسيرها.
8. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث المتوصل إليها.

3. النتائج ومناقشتها

3. 1 للتحقق من نتيجة السؤال الرئيسي في البحث الحالي ونصه: ما اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس وعلاقتها بمتغير الجنس؟- قام الباحثان باستخدام اختبار (t)، واستخدام المتوسط الحسابي لإيجاد الفروق بين الذكور والإناث، حول اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وفيما يلي عرض نتائج البحث الحالي للسؤال الرئيسي في البحث.

جدول 2 *استجابات عينة البحث حول اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس.*

الدرجة الكلية	العينة	ن	الدرجة القصوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)
الاتجاه نحو مهنة التدريس	الذكور	18	150	105.9	10.55	0.62
	الإناث	88		107.6	11.29	

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أنه لا فروق بين الذكور والإناث حول الاتجاه نحو مهنة التدريس، حيث بلغت قيمة "t"، (0.62) وهي غير دالة احصائيًّا، عند مستوى دلالة (0.05)، وبالنظر إلى قيمة المتوسط الحسابي نجد أن عينة الإناث بلغ متوسط استجاباتها (107.6)، ومتوسطها أعلى من متوسط الذكور التي بلغ (105.9)، علمًا بأن الدرجة القصوى لإجابات المفحوصين على هذا المجال تبلغ (150)، مما يعني أن

اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس إيجابية، وكانت اتجاهات الإناث نحو مهنة التدريس أكثر إيجابية من الذكور، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة توفيق شاهين (1990)، ودراسة منى الأزهري (1988)، ودراسة يوسف الأحرش (1996)، ويمكن تفسير ذلك بوجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس، وهذه النتيجة انعكاس لامتلاك الأساتذة لشخصية قوية قادرة على المواجهة، وقدرتهم على تيسير المعلومة وتسهيلها، وقدرتهم على التواصل الجيد مع الطلبة، وامتلاكهم لمهارة توصيل المعلومة، وتأثيرهم القوي على الطلبة؛ لذلك فإن أغلب الطلبة يتجهون لمهنة التعليم متأثرين بحبهم لأستاذتهم، وتأثرهم بهم كخبراء في مجال تخصصهم، الأمر الذي انعكس على شعور الطلبة برغبتهم في ممارسة مهنة التدريس بعد التخرج.

3. 2 وللتحقق من السؤال الفرعي الأول للبحث الحالي الذي نص على: هل توجد فروق بين عينتي الذكور والإناث في نظرتهم الشخصية لمهنة التدريس؟ ، قام الباحثان باستخدام اختبار (t)، واستخدام المتوسط الحسابي لإيجاد الفروق بين الذكور والإناث حول اتجاهاتهم نحو النظرة الشخصية لمهنة التدريس، وفيما يلي عرض نتائج البحث الحالي للبعد الأول في الاستبانة.

جدول 3 *استجابات عينة البحث حول النظرة الشخصية لمهنة التدريس.*

البعد الأول	العينة	ن	الدرجة القصوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t̃)
النظرة الشخصية نحو المهنة	الذكور	18	40	30.1	3.6	0.53
	الإناث	88		30.6	4.5	

بالنظر إلى الجدول أعلاه يتضح أنه لا فروقَ بين الذكور والإناث في نظرتهم الشخصية نحو مهنة التدريس، وكانت قيمة (t)، (0.53) وهي غير دالة احصائيًّا، وبالنظر

إلى قيمة المتوسط الحسابي نجد أن عينة الإناث بلغ متوسط استجاباتها (30.6)، وقيمتها أعلى من قيمة الذكور التي بلغت (30.1)، علمًا بأن الدرجة القصوى لإجابات المفحوصين على هذا المجال تبلغ (40)، مما يعني أن اتجاهات طالبات كلية التربية نحو النظرة الشخصية لمهنة التدريس أكثر إيجابية من الذكور وهذه النتيجة تتفق مع دراسة يوسف الأحرش (1996)، ودراسة منى الأزهري (1988)، وتختلف مع دراسة أحمد الغامدي، (1995)، وهذه النتيجة تعني بأن الطالبات لهن اتجاه إيجابي نحو مهنة التدريس، والرغبة في ممارستها أكثر من الذكور، فهذه الرغبة تأتي بعد وجود شعور وجداني بالحب الذي تكنه الطالبات لمهنة التدريس، ومعلومات وتفكير مسبق على ما تتمتع به المهنة من مزايا وصعوبات، وكل ما يتعلق بها، وقد تعود إلى التزام الطالبات بمواظبة حضورهن للمحاضرات، وشعورهن بالاستقلالية واعتبارها مصدرا مهما لتزويدهن بالمعلومات من جهة، واعتبارها مصدر رزق والشعور بالثقة من جهة أخرى، وهذا لا يعني عدم امتلاك الذكور أي اتجاه إيجابي نحو مهنة التدريس، بل لديهم اتجاه إيجابي نحو مهنة التدريس إلّا أنها بدرجة أقل من الإناث، ويرجح الباحثان أن السبب ذلك توفرُ مِهَنٍ أخرى تناسبهم، ولها فوائد مادية ومعنوية قد ترفع من مكانتهم في المجتمع، مثل العمل في الشركات الخدمية، أو القوات المسلحة.

3. 3 وللتحقق من نتيجة السؤال الثاني الفرعي والذي نص على: هل توجد فروق بين عينتي الذكور والإناث في نظرتهم للسمات الشخصية للأستاذ؟، قام الباحثان باستخدام اختبار (t)، واستخدام المتوسط الحسابي لإيجاد الفروق بين الذكور والإناث حول اتجاهاتهم نحو السمات الشخصية لمهنة التدريس ورصدت النتائج في الجدول رقم 4.

جدول 4 *استجابات عينة البحث حول السمات الشخصية للأستاذ.*

البعدالثاني	العينة	ن	الدرجة القصوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ẗ)
السمات الشخصية للأستاذ	الذكور	18	30	21.2	4.4	0.08
	الإناث	88		21.1	3.3	

بالنظر إلى الجدول أعلاه يتضح أنه لا فروق بين الذكور والإناث في السمات الشخصية للأستاذ، وكانت قيمة (ẗ)، (0.08) وهي غير دالة احصائيًّا، وبالنظر إلى قيمة المتوسط الحسابي نجد أن عينة الذكور بلغ متوسط استجاباتها (21.2)، وقيمتها أعلى من قيمة الإناث التي بلغت (21.1)، علمًا بأن الدرجة القصوى لإجابات المفحوصين على هذا المجال تبلغ (30)، مما يعني أن السمات الشخصية للذكور أكثر إيجابية من الإناث، وهذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات السابقة منها دراسة طارق إبراهيم (1978)، وتختلف مع دراسة شاهين (1990)، وقد يعزى ذلك إلى اعتقادهم بسهولة ممارسة هذه المهنة ،وقد يعود إلى زيادة اهتمامهم بحسن المظهر وحسن التعامل مع الاساتذة بما يليق بثقافات الطلبة من ناحية، وبثقافة المجتمع من ناحية أخرى، وقد يرجع إلى زيادة فرص اللقاء بين الطلبة الذكور والاساتذة خارج المبنى الجامعي، وقدرتهم على العمل فترات طويلة أكثر من الإناث.

3. 4 وللتحقق من نتيجة السؤال الثالث الفرعي والذي نص على: هل توجد فروق بين عينتي الذكور والإناث في نظرتهم للتقييم الشخصي لقدراته الخاصة؟، قام الباحثان باستخدام اختبار (t)، واستخدام المتوسط الحسابي لإيجاد الفروق بين الذكور والإناث حول اتجاهاتهم نحو التقييم الشخصي لقدراته الخاصة، ورصدت النتائج في الجدول رقم 5.

جدول 5 *استجابات عينة البحث حول التقييم الشخصي لقدراته الخاصة*

البعد الثالث	العينة	ن	الدرجة القصوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ẗ)
التقييم الشخصي لقدراته الخاصة	الذكور	18	45	31.8	3.4	0.28
	الإناث	88		32.1	4.4	

بالنظر إلى الجدول أعلاه يتضح أنه لا فروق بين الذكور والإناث في التقييم الشخصي لقدراته الخاصة، حيث بلغت قيمة (ẗ)، (0.28)، وهي غير دالة احصائيا، عند مستوى دلالة 0.05%، وبالنظر إلى قيمة المتوسط الحسابي نجد أن عينة الإناث بلغ متوسط استجاباتها (32.1) وقيمتها أعلى من قيمة الذكور التي بلغت (31.8)، علما بأن الدرجة القصوى لإجابات المفحوصين على هذا المجال تبلغ (45)، مما يعني أن التقييم الشخصي للقدرات الخاصة بالإناث أكثر إيجابية من الذكور، وقد يعزى ذلك إلى اعتبار الطالبات الفشل خطوة إيجابية لتحقيق النجاح، وتحليهن بالهزيمة والصبر والإصرار، والتعلم من الدروس السابقة، والخبرات لمزاولة مهنة التدريس أكثر من الذكور.

3. 5 وللتحقق من نتيجة السؤال الرابع الفرعي والذي نص على: هل توجد فروق بين عينتي الذكور والإناث في نظرتهم لمستقبل المهنة؟، قام الباحثان باستخدام اختبار (t)، واستخدام المتوسط الحسابي لإيجاد الفروق بين الذكور والإناث حول اتجاهاتهم نحو مستقبل المهنة، ورصدت النتائج في الجدول رقم 6.

جدول 6 *يوضح استجابات عينة البحث حول مستقبل المهنة.*

البعد الرابع	العينة	ن	الدرجة القصوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ẗ)
مستقبل المهنة	الذكور	18	20	14.1	2.2	0.41
	الإناث	88		14.3	2.0	

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أنه لا فروق بين الذكور والإناث حول مستقبل المهنة، وكانت قيمة (t)، (0.41)، وهي غير دالة احصائياً، وبالنظر إلى قيمة المتوسط الحسابي نجد أن عينة الإناث بلغ متوسط استجاباتها (14.3)، وقيمتها أعلى من قيمة الذكور التي بلغت (14.1)، علما بأن الدرجة القصوى لإجابات المفحوصين على هذا المجال تبلغ (20)، مما يعني أن مستقبل المهنة للإناث أكثر إيجابية من الذكور، على رغم ضعفها لديهم ويمكن تفسير ذلك إلى واقعنا المعاش، فلم تعد هذه المهنة تطعم الخبز، وتلبي الحاجات لديهم، هذا من الناحية المادية، أما من الناحية المعنوية فليس لها أي تقدير في المجتمع؛ لذلك أقصر الأستاذ عن دوره الحقيقي في البناء والتعمير، وأحيانًا يفقد كرامته عندما يتعرض للإهانة بأنواعها المختلفة.

3. 6 وللتحقق من نتيجة السؤال الخامس الفرعي الذي نص على: هل توجد فروق بين عينتي الذكور والإناث في نظرة المجتمع نحو المهنة؟، قام الباحثان باستخدام اختبار (t)، واستخدام المتوسط الحسابي لإيجاد الفروق بين الذكور والإناث حول اتجاهاتهم نحو نظرة المجتمع نحو المهنة، ورصدت النتائج في الجدول رقم 7.

جدول 7 *استجابات عينة البحث حول نظرة المجتمع نحو المهنة.*

البعد الخامس	العينة	ن	الدرجة القصوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)
نظرة المجتمع نحو المهنة	الذكور	18	15	8.5	2.7	1.14
	الإناث	88		9.3	2.3	

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح أنه لا فروق بين الذكور والإناث حول نظرة المجتمع نحو المهنة، حيث بلغت قيمة (t)، (1.14)، وهي غير دالة احصائيا، وبالنظر إلى قيمة المتوسط الحسابي نجد أن عينة الإناث بلغ متوسط استجاباتها (9.3)، وقيمتها أعلى

من قيمة الذكور التي بلغت (8.5)، علما بأن الدرجة القصوى لإجابات المفحوصين على هذا المجال تبلغ (15)، مما يعني أن نظرة المجتمع نحو المهنة للإناث أكثر إيجابية من الذكور، وهذه النتيجة تتفق مع بعض الدراسات السابقة كدراسة يوسف الأحرش (1996)، ويمكن تفسير انخفاضها عند الذكور مقارنة بالإناث بأن شعورهم بأن المجتمع لم يعطِ المعلم حقه ولم يرعَه الرعاية التي يستحقها؛ لذلك لا بد من تصحيح نظرة المجتمع لمهنة التعليم، ولمكانة المعلم، كذلك النظرة الدونية لمهنة التعليم في هذا الزمن، مع عدم الاهتمام والرعاية للمعلم، ووجودها أكثر لدى الإناث؛ لأنها المهنة الوحيدة التي تناسب المرأة حسب المجتمع المعاش فيه.

4.الاستنتاجات والتوصيات

وجود اتجاهات إيجابية لطلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس، وهذه النتيجة تعتبر جيدة، إلا أن اتجاهات الإناث نحو مهنة التدريس أكثر من الذكور.

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثان ببعض التوصيات، منها:

1- العناية والاهتمام بحلقات النقاش وورش العمل من أعضاء هيئة التدريس في جميع التخصصات بالكلية، وتخصيصها لمناقشة ما يستجد في مجال التدريس، وإبراز دور عضو هيئة التدريس الذي يلعبه في تنمية الاتجاه الإيجابي لدى الطلبة لهذه المهنة من خلال تدريسهم مواد تخصصهم.

2- متابعة الأساتذة الملتحقين بالدورات التدريبية، وتقويم مدى استفادتهم من هذه الدورات التدريبية، ومدى التحسن في أدائهم، وذلك عن طريق ملاحظة أدائهم لمهنة التدريس ومتابعة ردود الطلبة حولهم.

3- ضرورة رفع مستوى الأستاذ الجامعي العلمي والثقافي والاقتصادي؛ ليتغير نظرة المجتمع للأستاذ، وترجع النظرة التي فقدها المجتمع نحو مهنة التدريس.

واقترح الباحثان بعض المقترحات، منها:

1- إجراء دراسات عن أسباب ضعف الاتجاه لدى طلاب التخصصات الأدبية والعلمية باختلاف مستوياتهم الدراسية.

2- إجراء دراسات عن اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس وعلاقتها بمتغيرات أخرى (التحصيل الدراسي، التخصص).

3- إجراء دراسة حول أخلاقيات مهنة التدريس والصفات التي يجب أن يتحلى بها المعلم.

4- إجراء دراسة حول معرفة العلاقة بين الرغبة في ممارسة مهنة التدريس وعلاقتها بالمعلم أو التخصص.

قائمة المراجع

أبو الضبعان، زكريا إسماعيل، قطيشات، نازك. (2007). *اتجاهات طلاب معلم الصف* نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات في جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة": رسالة ماجستير كلية الآداب، الأردن.

أبو الهيجاء، فؤاد حسن حسين.(2003). *التربية الميدانية: دليل عمل المشرفين والطلاب والمعلمين*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الأحرش، يوسف أبو القاسم. (1996). *اتجاهات المعلمين نحو المهنة وأثرها في تحصيل تلاميذ شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات*(رسالة ماجستير غير منشورة).

الأزهري، منى أحمد، (1989)، *اتجاهات طلبة كلية التربية بالرس السعودية نحو مهنة التدريس*: مجلة الدراسات التربوية. المجلد الخامس، الجزء 21 مصر.

حسن، عبدالحكيم محمد أحمد، (2014)، *اتجاهات طلبة كلية التربية جامعة تعز نحو مهنة التدريس: مركز التأهيل والتطوير التربوي*، جامعة تعز، اليمين.

حمادي، أحمد، طحان، محمد خالد. (1996)، *الحاجة الإرشادية لطلبة جامعة الإمارات*: مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 1-13-12.

الزغلول، عمار عبد الرحيم (2005)، *علم النفس التربوي*: دار الكتاب الجامعي، ط:6، عمان، الأردن.

زين الدين، محمود (2004) *مبررات استعمال مقاييس الاتجاهات عند اختيار المدرسين، جامعة منتوري قسنطية*، مجلة العلوم الإنسانية، العدد السادس، سكرة.

شاهين، توفيق سمارة (1990) *اتجاهات طلبة كليات المجتمع نحو مهنة التدريس في الأردن* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان، الأردن.

الطاهر، المهدي أحمد(1991). *الاتجاه نحو مهنة التدريس، وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية* (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية السعودية.

الغامدي، أحمد حمدان (1995). *اتجاهات طلاب كلية المعلمين بالرياض نحو مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية، وعلاقتها ببعض المتغيرات*: مجلة دراسات النفسية. رابطة الاخصائيين النفسيين المصريين القاهرة، مصر.

كريم، محمد أحمد، محمد، عنتر لطفي، بيومي، محمد غازي، عثمان ابتسام مصطفى. (2008م) *مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها*: طباعة دار المعرفة الجامعية.

المجديل، عبد الله، الشريع، سعد (2012). *اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم* ، دراسة ميدانية مقارنة بين كلية التربية وجامعة الكويت وكلية التربية الحسكة: جامعة الفرات أنموذجا، مجلة جامعة دمشق، مج(28)، ع(4)، ص ص 56-67.

مرسي، محمد منير، (1993). *مناهج البحث التربوي*: بيروت: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

Booth-3rb.blogsopt.com

An Exploration into Gender-related Differences in Pronunciation among Libyan Learners of English as a Foreign Language

Hawa Mohammed Es-skare[1]
Misurata University

Mariem Salem Aburawi
Misurata University

Khalifa Mohamed Shenina
Misurata University

Abstract

This research paper mainly discussed the gender-related differences from the aspects of pronunciation, mainly intonation and stress, among Libyan students who learn English as a foreign language. The researchers have randomly selected twenty undergraduate students from the third and fourth semesters (ten female students and ten male students) from the English department, Faculty of Arts, Misurata University to participate in the research and asked to read aloud several written sentences. Their actual pronunciation was recorded and analyzed using a quantitative approach to find out if there were significant differences among female and male participants' pronunciation. The research results revealed that there were not considerable differences between female and male participants' pronunciation. Both groups have had some difficulties in recognition of the correct intonation pattern and putting the stress on the right words. Moreover, female students generally outperformed male ones, though; male participants were slightly better than female ones in identifying the accurate stressed words. Finally, it was suggested that individual differences among learners, including gender-related differences, play an important role in enhancing language teaching and learning process.

Key words: gender, pronunciation, differences, intonation, stress.

[1] hmsaleh@art.misuratau.edu.ly

ملخص البحث

تناولت هده الورقة البحثية الاختلاف في النطق وبشكل رئيسي الترنيم (intonation) والنبرة (stress) بين الجنسين (الذكور والإناث) بين الطلبة الليبيين الذين يدرسون اللغة الانجليزية كلغة أجنبية. تم اختيار عدد (20) طالبا بشكل عشوائي من الفصلين الدراسيين الثالث والرابع من قسم اللغة الانجليزية بكلية الآداب بجامعة مصراته للمشاركة في الجانب العملي من البحث. وقد طلب منهم قراءة عدد من الجمل المكتوبة بصوت عالٍ وتم تسجيل وتحليل النطق الفعلي للطلبة لمعرفة ما إذا كانت هناك اختلافات كبيرة في نطق المشاركين من الإناث والذكور. أظهرت نتائج البحث عدم وجود اختلافات كبيرة بين الجنسين. كما تبين أن كلتا المجموعتين واجهت بعض الصعوبات في التعرف على نمط الترنيم الصحيح ووضع النبرة على الكلمات المناسبة في الجمل. علاوة على ذلك، تفوقت الاناث بشكل عام على الذكور، على الرغم من أن المشاركين الذكور كانوا أفضل نوعا ما في تحديد النبرة على الكلمة الصحيحة في الجمل المعطاة. وأخيراً، يقترح الباحث أن الفروق الفردية بين المتعلمين، بما في ذلك الاختلافات المرتبطة بالنوع الاجتماعي والفروق الجنسية، تلعب دوراً هاماً في تعزيز عملية تعليم وتعلم اللغات.

1. Introduction

1.1. Background and Research Problem

The field of learning/teaching languages and gender is one of the most dynamic fields in sociolinguistics. Recently, many researches have investigated the notion of whether male and female speakers tend to speak differently (Holmes, 2013). Lakoff (1975) carried out several studies on this concept and pointed out that women are likely to use different forms of men in their conversation. The findings are ascertained by comparing a conversation between a female and male (as cited in Jinyu, 2014). According to her research findings, the difference between women and men's use of language can be determined by many factors. Their use of language might happen in distinguished conditions and contain several aspects, particularly, their pronunciation and choice of vocabulary. Many researchers have been interested in finding these differences and studying them in depth. Examining and identifying such differences among foreign language speakers can be worthy researchable.

Sociolinguistics is the study of the relationship between language use and society, and how the structures of language differ in the contexts (Wardhaugh, 2006). One of the aspects of sociolinguistics is gender differences; gender differences explain how men and women speak differently from each other (Holmes, 2013).

In the second half of the twentieth century, social science researchers and linguists gave their attention to study the differences between females and males in-depth (Holme, 2013 & Meyerhoff, 2006). Women and men do not speak exactly the same way as each other. Male and female speakers have certain elements that characterize their speech from each other; such differences appear in utterance, choosing vocabulary, pronunciation, and intonation (Jinyu, 2014). Men and women pronounce the language differently. As it has been affirmed

by Jinyu (2014) that "lots of linguists found women's pronunciation are more close to British pronunciation standards"(p.94).

Many researchers and sociolinguists investigated into the idea of gender differences and studied these differences from various points of view (Elwash & Hashem, 2015; Linde, Alex, Van Verde, Hovenge & Visage, 2013; Xia, 2013; and Xiying, 2010). They ascertained that there are many differences between females and males in different aspects; in speaking, using conflict handing, and choosing words. In addition, they have different levels of understanding the teaching strategies and instructions in foreign/second language classes.

As many other teaching environments, it has been noticed that there are gender differences in pronouncing English among EFL learners in Libya where students learn English as a foreign language. Highlighting such variations and differences might help to think of other alternatives to cope with many challenges teachers and students face in the teaching and learning process.

1.2. Related Studies

Sociolinguistics is defined by Oxford dictionary as the science of study the way languages are affected by differences in social class, region, and gender (2006). Nordquist (2016) also defined sociolinguistics as a category of both linguistics and sociology, and it studies the relation between language and society. Sociolinguistics studies the relationship between language and society, why language speakers speak differently in different social contexts, how to identify the social functions of languages, and the way speakers use them to convey social various meanings (Spolsky, 1998). Generally, languages vary in relation to different factors such as, dialect, class, style, and gender

Carne, Yeager, and Whitman (1981) defined dialect as the geographical variety of a language. People from different regions may vary in their dialects in terms of grammar, vocabulary, and pronunciation. Moreover, Spolsky (1998) pointed out that the dialect is a distinguishing feature of the geographical area where it is spoken.

Social class is used to define groups of speakers who have similar certain features in their speech, such as, middle class and working class. In 2006, Meyerhoff identified the social class, as it is an influence on people speech. For example, New Yorkers speak English with some classic differences which are related to the socioeconomic classes and measuring the society members according to their wealth, income, education, and occupation.

Spolsky (1998) explained that religion is another social factor, which affects languages used by their speakers. For example, in Baghdad there are three spoken dialects one spoken by Muslim, another by Christian, and a third one by Jewish people.

Style is the study of stylistic variations in a language (Lyons 1981). It is defined as a degree of formality when people speak or write, and how much they are comfortable or carful in their speech. In addition, different varieties of language might appear when people talk to friends, children, parents, teachers, or strangers (Spolsky, 1998).

The study of gender differences is a subfield of sociolinguistics. According to Lakoff (1975), when a woman and man talk about the same topic, surprisingly, their speech will

sound utterly unrelated. Holmes (1998) has identified five sociolinguistic universal tendencies between men and women's language (as cited in Wardhaugh, 2006):

- *Women and men develop different patterns of language use.*
- *Women tend to focus on the affective functions of interaction more often than men do.*
- *Women tend to use linguistic devices which stress solidarity more often than men do.*
- *Women tend to interact in a way to maintain and increase solidarity, while men tend to interact in a way to preserve and increase their power and status.*
- *Women are expected to be stylistically more flexible than men are.*

The notion of gender differences has been conducted by several previous studies with different results and conclusions.

Xiying (2010) studied gender differences in English learning strategies utilized by middle school students. The researcher has adopted the Oxford learning strategy questionnaire and investigated several strategies: memory, cognitive, compensation, Meta-cognitive, emotion and social communication. According to his research findings, "the development of male and female students learning strategy is imbalanced' (Xiying, 2010:p. 2). The females tend to use learning strategy more frequently, except in social communication strategy. Therefore, the females slightly win over the males.

In another aspect regards gender differences, Lakoff's research findings (1975) concluded that men and women use different types of grammar and their gender affect their choice. Women's language differ in grammar in many aspects, for example, the choice and frequency of lexical items. Men rarely use words like *beige, ecru,* and *lavender,* while women are very fond of using them. In addition, women tend to overuse qualifiers such as, *I think* and *I guess,* and there is a difference between men and women in the use of the particles such as, *so* and *just.* Furthermore, women are using tag questions more than men are.

In a study carried out by Elwash and Hashem (2015), the researchers investigated into the impact of gender and personality on second language speaking. The study has tried to find out the influence of gender on speaking a second language. Their findings have indicated that women and men use language in different ways, women's speech are found to contain more euphemisms, politeness, and female participants tend to talk more about home, family, and emotion. Contrastingly, men tend to use slangs and nonstandard forms of language and are more directive and assertive than women.

Regards pronunciation differences between female and men's language, Jinyu (2014) identified that women's pronunciation is closer to British pronunciation standards. He also added that females tend to pay more attention to their pronunciation accuracy and are always trying to make their pronunciation better. Therefore, women's pronunciation is more accurate and concise.

In Lakoff's study (1975), it has been found that women usually answer questions with raising intonation patterns rather than falling intonation. Women think that in this way they can show their gentleness, yet it sometimes shows a lack of confidence. On the other hand, men tend to use falling intonation patterns to show certainty, confidence, or even power. Similarly, Jinyu (2014) has affirmed that women prefer using several intonations in one

sentence, while men prefer falling tones. Additionally, women usually use emphatic stress patterns in their speech to express uncertainty and use tones to emphasize certain words such as *great, so,* or *really*. For example, in the sentence: *Did you know my score? Really?* The word *really* is an example of an emphatic stress. The word can be used to strengthen the meaning of the utterances (Jinyu, 2014).

Xia (2013) investigated into gender differences in using second language. The study focused on several aspects such as, pronunciation, syntax, manner, attitude, vocabulary, and non-verbal differences. She found that most men mispronounced *–ing* and women prefer using reverse intonation. For example:

Husband: When will dinner be ready?

Wife: Around six o'clock.

Although, the wife is the only one knows the answer and instead of using falling intonation she uses rising intonation as a sign for asking the husband whether it is suitable for him. Xia (2013) has concluded that women's preferences include using rising tones for psychological reasons such as: timidity and emotional instability. On the contrary, men's preferences tend to use falling intonation to show they are quite sure of what they are saying or express their confidence.

1.3. Research Questions

The main aim of this research is to examine gender-related differences in pronunciation of Libyan speakers of English as a foreign language. It was designed to address the following specific questions:

1. Does gender influence learners' pronunciation significantly?
2. In what fields of pronunciation (intonation or stress) do male/female students perform better?

1.4. Research Significance

The findings of this research may be important to the administrators who can modify the courses to suit gender differences and to be proper for men and women's abilities and preferences. Additionally, teachers may find it helpful to know how to evaluate their students according to gender variations and to assist them to improve their English in general and pronunciation in particular. Furthermore, the study may help them to choose a suitable curriculum to improve students' language levels according to their individual differences. Besides, Learners of English as a foreign language can be aware of the strengths and weaknesses in English acquisition and learning, so they can work on themselves to overcome difficulties and weak points they might have.

2. Methodology

2.1. Research Design

The quantitative method was used in this study to identify gender differences among foreign language speakers. Quantitative research deals with numbers and logic, it emphasizes objective measurements and the statistical, mathematical, or numerical analysis of data

collected. The overall aim of a quantitative research is to classify features, count them, and construct statistical models in an attempt to explain what was observed (Trefry, 2017). In this study, quantitative data collection methods were used by program developed test.

2.2. Research Setting and Subjects

The researchers have randomly selected twenty undergraduate students from the third and fourth semesters (ten female students and ten male students) during fall semester 2017 – 2018. The study was conducted at the Department of English, Faculty of Arts, Misurata University, Libya.

2.3. Research Instruments

In order to study the gender difference in female and males' pronunciation, the research subjects were given a number of written sentences and asked to read them aloud. Students' actual pronunciation was recoded in a quiet place utilizing an MP3 recording device (see appendix 1)

2.4. Data Collection and Analysis

The research subjects were asked to read aloud written sentences and this took approximately one minute. The collected data was replayed several times to analyzed manually to identify any differences between male and female students' pronunciation. The data was tabulated to represent frequency and percentages to show the accuracy and inaccuracy of students' pronunciation of sentences. Moreover, the total mean score of all correct and incorrect pronunciation of 12 items (regards intonation and stress) which performed by both female and male students was found out utilizing the following formula:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^{n} X_i}{n}$$

2.5. Research Scope

This research studied gender differences and concentrated on pronunciation. Moreover, it included students from the third and fourth year from the Department of English in the Faculty of Arts, located in Misurata. The data were collected using random sampling. Two pronunciation aspects were under exploration in the study, i.e. intonation and stress, to investigate the gender differences among the study participants.

2.6. Ethical Consideration

The research subjects had been told in advance that their utterances would be recorded for study purposes. Before the procedure of collecting data has begun, the participants were asked whether they would feel afraid by the fact of being recorded. When they knew that only the linguistic features would be analyzed, they felt more comfortable. Also, they were told that their participation would not influence on their study or grades, and have the right to withdraw from the study any time.

3. Results and Discussion

According to the collected data, the research results are presented and visualized on the following tables and figures.

Table 1: *Intonation*

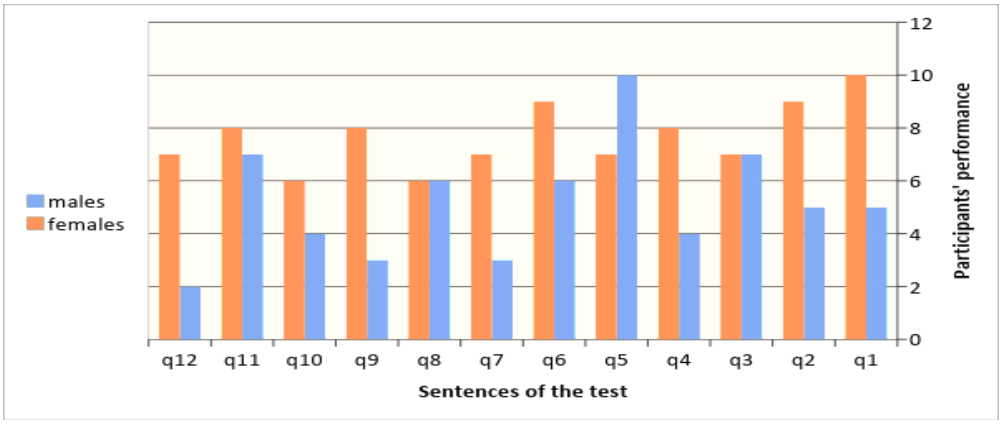
Item		female		male	
		Inaccurate	accurate	inaccurate	accurate
1.	frequency	00	10	5	5
	percent		100%	50%	50%
2.	frequency	1	9	5	5
	Percent	10%	90%	50%	50%
3.	frequency	3	7	3	7
	Percent	30%	70%	30%	70%
4.	frequency	2	8	6	4
	Percent	20%	80%	60%	40%
5.	frequency	3	7	00	10
	Percent	30%	70%		100%
6.	frequency	1	9	4	6
	Percent	10%	90%	40%	60%
7.	frequency	3	7	7	3
	Percent	30%	70%	70%	30%
8.	frequency	4	6	4	6
	Percent	40%	60%	40%	60%
9.	frequency	2	8	7	3
	Percent	20%	80%	70%	30%
10.	frequency	4	6	6	4
	Percent	40%	60%	60%	40%
11.	frequency	2	8	3	7
	Percent	20%	80%	30%	70%
12.	frequency	3	7	8	2
	Percent	30%	70%	80%	20%
total mean score		0.23	0.76	0.48	0.51

.

According to table 1, the major differences between female and male students' pronunciation are shown in sentences 1, 9, and 12. In item 1, all female students pronounced the statement with an accurate intonation pattern, on the contrary, only half of the male participants' actual pronunciation tended to be inaccurate. In item 9, only 2 of female students failed to pronounce the sentence correctly, while 3 of the males' pronunciation was correct. In item 12, 70% of female students succeeded to pronounce the sentence correctly, while, 80% of male participants failed to pronounce intonation correctly. Generally, female students outperformed on male students in the pronunciation of sentences with accurate intonation patterns. However, in sentence 5, males' performance slightly exceeded the females'.

Moreover, the total mean score of accurate pronunciation of the 12 items performed by female students was .76 and inaccurate pronunciation was .23. For male students' pronunciation, it was found out that there were no big differences between their accurate and inaccurate performances (0.51 and 0.48 respectively).

chart* 1:* intonation



As seen in chart 1, which represents the same, yet in a more simple way, the research results, it was clear that item 12: (*What's your sister's name?)* was the most difficult to pronounce by male students. However, items 8 and 10 (*That's wonderful!* and *Are you going to join us attending the party?*) were the most ones female students failed to pronounce with correct intonation patterns.

Table 2: *Stress*

item		male's pronunciation			
		Accurate	inaccurate place	accurate	inaccurate place
1.	Frequency	9	1	7	3
	Percent	90%	10%	70%	30%
2.	Frequency	5	5	4	6
	Percent	50%	50%	40%	60%
3.	Frequency	6	4	4	6
	Percent	60%	40%	40%	60%
4.	Frequency	5	5	4	6
	Percent	50%	50%	40%	60%
5.	Frequency	2	8	2	8
	Percent	20%	80%	20%	80%
6.	Frequency	8	2	5	5
	Percent	80%	20%	50%	50%
7.	Frequency	5	5	7	3
	Percent	50%	50%	70%	30%
8.	Frequency	6	4	5	5
	Percent	60%	40%	50%	50%
9.	Frequency	6	4	4	6
	Percent	60%	40%	40%	60%
10.	Frequency	4	6	1	9
	Percent	40%	60%	10%	90%
11.	Frequency	4	6	5	5
	Percent	40%	60%	50%	50%
12.	Frequency	5	5	7	3
	Percent	50%	50%	70%	30%
total mean score	0.52	0.33	0.45	0.45	0.54

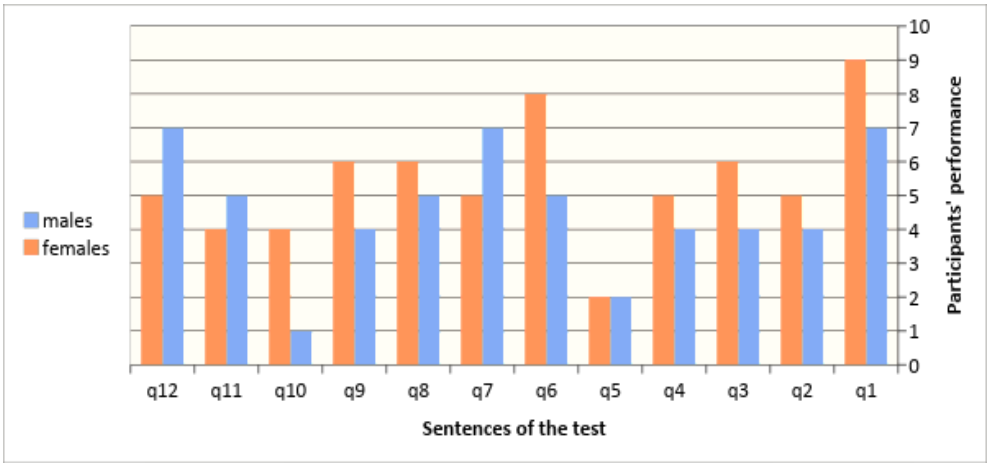
Concerning research students' pronunciation of the given sentences with proper stressed words, table 2 reports that major differences focused on sentences 6, and 10 where female students performance exceeded male students with a percent of 30, still it was the largest difference can be identified between the two groups of research participants.

Moreover, in the first item, 9 out of 10 of female students pronounced the sentence with accurate stressed words, while only 7 of male students were able to identify the stressed words. According to accurate column in table 2, 60% of female students were pronouncing sentence 3 with a proper stressed word, yet 40% of male students were accurate.

However, it is worth mentioning that in items 7, 11, and 12 male participants showed rather outperformance on female ones. In sentences 7 and 12 male performance exceeded female performance with a percent of 20. Furthermore, in item 11 male students pronounced the sentence with accuracy of 50% while female students' pronounced the sentence correctly with a percent of 40.

As seen, the total mean score of accurate pronunciation of the 12 sentences said by female participants was 0.33 and inaccurate pronunciation was 0.45. For male participants, it was found that their pronunciation with correct stress recorded 0.45 and for incorrect stress was 0.54.

chart* 2:* stress



As shown in chart 2, it was clear that male students failed to identify the accurate stressed words in item 10 the most (*Why did you do it?)*. However, items 5 (*That's so nice of you)* was the most problematic female students failed to pronounce with correct stressed words.

The results presented above lead to responding to the current research questions. As similar studies carried out on gender-related differences (Elwash and Hashem, 2015; Jinyu, 2014; Xiying, 2010), Libyan female and male students, as EFL learners, pronounced English differently and their use and recognition of accurate stress and intonation patterns varied. The two groups' performances were somehow different in intonation; there were only slight differences in identifying stressed words in the given sentences. In addition, male students tended to put stress on some right words, yet use improper intonation patterns. Female students' performances were not better than male ones in recognizing where the accurate

stressed words, yet they were much better than male participants in identifying the proper intonation patterns of the given items. As Jinyu (2014), pointed out that many researchers and linguists have found out that "females have to pay attention to their methods and make sure they can make pure pronunciation while males relatively undisciplined and free pronunciation further reflect their prestige" (p. 94).

Therefore, the accuracy in sentence intonation was higher in female students' pronunciation than in male ones'. However, male students somehow outperformed female ones, in recognizing the right stressed words in several given items. However, in his review of literature on gender-based research of pronunciation accuracy, Hariri (2012) concluded that female outperformed male learners in producing accurate and clear sounds, but it is not significantly noticeable to result in complete dominance of female over male learners. Therefore, it can be concluded that there were gender-related differences in pronunciation between male and female participants in the current research, yet such differences were more prominent in one phonological aspect than the other one.

4. Conclusion and Recommendations

4.1. Conclusion

The relationship between gender and language has been studied; following different methodologies and various angles. Differences between males and females' language have been major focus of many sociolinguistics researchers. In the current research, two questions were addressed to find out any significant variations between Libyan learners of English as a foreign language:

1. Does gender influence learners' pronunciation significantly?
2. In what fields of pronunciation (intonation or stress) do male/female students perform better?

According to research findings reported above, it can be concluded that the total mean scores of accurate pronunciation, respecting intonation and stress of given items, performed by female and male participants were 0.76; 0.33 and 0.51; 0.45 respectively. Therefore, there were, yet not considerable, differences between female and male participants' pronunciation. Both groups have had some difficulties in recognition of the correct intonation pattern of given items and putting the stress on the right words. It is worth mentioning that female students generally outperformed male ones, though; male participants were slightly better than female ones in identifying the accurate stressed words.

4.2. Limitations

This research was carried out on a limited number of participants, yet more few participants could make the research more valuable. The researchers expected to include more participants, but shortage of time has concluded the research with twenty students only.

Because the restrictive phonological aspects under investigation in the current research, it seems difficult to generalize the results to the whole Libyan speaker populations of English as a foreign language.

Besides, the research participants were given written sentences to read aloud, it is uncertain whether similar results would be obtained with spontaneous speech.

4.3. Recommendations

Language instructors need to be more attentive to their learners' individual differences, including gender-related ones. They can promote an inclusive classroom atmosphere, prepare stimulating activities, and interesting material to address both the female and male students' needs and differences. Such awareness is of an importance to invent thriving language learning environment and encourage students to overcome their weakness in language aspects.

Finally, it should be pointed out that the door is still open to take into account other possible factors and adopt comprehensive research methods to understand this phenomenon of language gender-related variations. Moreover, as many researchers have focused only on gender-related differences between women and men, but similarities have received no attention. As Gu (2013) proposed that "researchers should pay more attention to the similarities between the language of both genders" (p. 248)

5 References

Elwash, E. Hashem, E. (2015). *Impact of gender and personality on second language speaking*. (Unpublished bachelor's thesis). Faculty of Arts, Misurata University. Misurata.

Gu, L. (2013). Language and Gender: Differences and Similarities. *International Conference on Advances in Social Science, Humanities, and Management*. Retrieved from https://download.atlantis-press.com/article/10624.pdf

Hariri, M. (2012). A Review of Literature: A Gender-based Study of Pronunciation Accuracy. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*. 4 (22): Retrieved from http://maxwellsci.com/print/rjaset/v4-4861-4864.pdf

Holmes, J. (2013). *An introduction to sociolinguistics.* Harlow: Pearson.

Jinyu, D. (2014). Study on gender differences in language under the sociolinguistics. *Canadian Social Science. 10*(3), 92-96. doi: 10.3968/4602

Lakoff, R. (1975). Language and women's place. New York: Harper and Raw.

Longman dictionary of contemporary English. (2003). Harlow: Pearson.

Lyons, J. (1981). *Language and linguistics, an introduction. Cambridge*: Cambridge University Press.

Linde, H., Alex, R., Van Verde, F., Havenge, W., & Visage, J.C. (2013). *A theoretical and empirical analysis of gender differences in the African business environment.*(Unpublished doctoral dissertation). North-West University, South Africa.

Meyerhoff, M. (2006). *Introducing sociolinguistics.* New York: Roultedge.

Nordquist, R. (2016). Sociolinguistics: Definition and examples. *ThoughtCo.* Retrieved from http://www.thoughtco.com/sociolinguistics-d-1692110.

Oxford Advanced learner's dictionary. (2006). Oxford: Oxford University Press.

Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Trefry, R.G. (2017, November 20). What is Quantitative research? *LIBRARY American Public University System.* Retrieved from https://apus.libguides.com/research-methods guide/research-methods-quantitative

Wardhaugh, R. (2006). *An introduction to sociolinguistics.* United Kingdom: Blackwell Publishing.

Xia, X. (2013). Gender differences in using language. *Theories and Practice in Language Studies. 3*(8), 1485-1489. doi: 10.4304/tpls3.8.1485-1489

Xiying, F. (2010). A Study of Gender Differences in English Learning Strategies of Middle School Students. *College of Foreign Language*. Retrieved from http://file.scirp.org/pdf/18-1.1.1.pdf

6. Appendices

Appendix A

Written sentences given to the research participants:

1. *Did you hear the sound?*
2. *How do you do?*
3. *Go over here.*
4. *Is it raining outside?*
5. *That's so nice of you.*
6. *I would like to buy a dress, shoes, and some accessories.*
7. *Have you seen my shoes?*
8. *That's wonderful!*
9. *Are you going to join us attending the party?*
10. *Why did you do it?*
11. *I will be back in a minute.*
12. *What's your sister's name?*

Learners'- produced learning materials: a step towards learner autonomy in EFL Grammar classes

Amal Msimeer[1]
Misurata University

Eman Elmejie
Misurata University

Abstract

This paper presents an experimental research study in which the two researchers aim to promote learner autonomy in language learning by means of learner-produced learning materials. The study was conducted at the Department of English in the Faculty of Arts in Misurata, Libya during the academic term-spring 2018. The participants were 50 Libyan students who major in English and they were all enrolled in semester 2 and studied Grammar II course. The participants were required to produce their own learning material which was about a particular grammar item. Semi-structured interviews with the participants were undertaken to know about their reaction towards the experience of taking responsibility to create a learning material, what autonomous strategies they were able to develop while designing the learning materials, what type of learning materials they were able to produce. The findings of the current study revealed that learner autonomy can be fostered in EFL classes in Libya and that Libyan students can develop some autonomous learning strategies. It is concluded that learner-produced learning materials can be a successful and an effective tool to promote learner autonomy in EFL (English as a foreign language) classes.

Key words: *learner autonomy, learner-created learning material, autonomous learners, autonomous strategies, motivation.*

[1] a.mismeer@art.misuratau.edu.ly

ملخص البحث

هذه الورقة تعرض دراسة يهدف الباحثان من خلالها إلى تفعيل دور التعلم الذاتي للغة الإنجليزية عن طريق تشجيع الطلاب على إعداد أوراق عمل خاصة بالموضوع الذي سيتم شرحه من قبل المعلم. أقيمت هذه الدراسة في قسم اللغة الإنجليزية بكلية الآداب – جامعة مصراتة في ليبيا. وكانت عينة البحث تضم 50 طالبا (ذكور- إناث) وقد ضمت العينة الطلبة الدارسين لمادة قواعد 2 بالفصل الدراسي الثاني. بعد أن قام الباحثان بجمع أوراق العمل تم عقد مقابلة مع الطلبة المشاركين في الدراسة وذلك بهدف التعرف على أراءهم بخصوص التجربة وللتعرف على الوسائل والتقنيات التي قاموا باستعمالها لإعداد أوراق العمل وكذلك من أجل معرفة وجهة نظرهم بخصوص مشاركتهم في إعداد المادة التعليمية الخاصة بالموضوع المراد شرحه في المحاضرة. أظهرت نتائج البحث أنه بالإمكان تبني فكرة التعلم الذاتي للغة الانجليزية في القسم، وكذلك أظهرت مدى اتقان المشاركين لبعض مهارات التفكير النقدي والتي تساعدهم على التعلم الذاتي للغة.

1. Introduction

learner autonomy has been "a buzz word" (Little, 1991, p.2) in foreign language education during the past ten decades. It is described as a remarkable shift from traditional learning methods to a new approach which assumes learners to take more responsibility for what they learn and how they learn (Weaver and Cohen 1994 as cited in Egel, 2009). Furthermore, it is described as a successful tool which allows all language learners to have an equal opportunity to practice and acquire the language (Harmer, 2007). It prompts self-directed learning by encouraging students to select appropriate learning materials, make decisions on their learning process, assess and

evaluate their learning progress and create their own learning materials (Najeeb, 2013). Adaption of such strategies may assist Libyan students to be autonomous while learning English language. Therefore, the current study aims to promote learner autonomy by encouraging Libyan students to produce authentic learning materials and utilize different autonomous strategies in their EFL classes.

1.1 Research questions

1. How do Libyan students react to the experience of taking responsibility for designing learning materials?
2. What autonomous strategies are the students able to develop while designing the learning materials?
3. What type of learning materials are the students able to create?
4. How do they perceive the idea of being participants in designing the classroom learning materials?

1.2 Significance of the study

The significance of the current study is seen as:

- It can offer an opportunity to introduce the notion of autonomous learning at the department of English in the Faculty of Arts in Misurata.

- It offers an opportunity to assist teachers to save time and become less stressed.

- It can help the students develop a sense of self-independence and practise high level of critical thinking skills which are essential parts in the language learning process.

- It can offer the students an opportunity to be motivated, active, and encouraged in EFL classes while showing their creative skills and sharing ideas with their classmates.

1.3 Literature review of learner autonomy

Learner autonomy has been a key topic in foreign language teaching and learning. It has played an important role in the theory and practice of language teaching and it has been seen as one of the most important goals of education in many countries. The concept of learner autonomy was born out at the Centre de Recherches et d'Applications en Langues (CRAPEL) in the early 1970s at the university of Nancy in France where there was a need to develop a term to describe people's ability to take charge of their own learning. Holec (1981), who later became a prominent figure in the field of learner autonomy, defined learner autonomy as "the ability to take charge of one's own learning" as cited in (Najeeb, 2013, p.1239). Holic also said that this kind of ability can be acquired either in a natural or in a formal way. Holec's definition involved that autonomous learners can freely develop their learning skills and their knowledge outside the material of a learning context. In other word, learner autonomy is seen as a life-long process of learning development. Benson and Voller (1997) defined learner autonomy as the ability of taking responsibility to learn and to make decision about self-learning. Dam, Duda, and Riley (1990) viewed learner autonomy as the ability to learn independently and to cooperate with others (Cited in Najeeb, 2013).

Najeeb (2013) said, "The notion of autonomous learning and independent learning are sometimes interlinked and have come to play an increasingly role in language education"(p.1239). He explained that independent language learning concentrates on individual learners' needs and rights. Furthermore, he demonstrated that independent learning extends the learners' choice of a learning material and the choice of decision-making independently by exercising responsibility for their learning. What is more, independent learning aims to develop learners' ability of engagement and interaction with others without the teacher's direct interference. Consequently, these characteristics of learning can encourage autonomous learners to improve their

language learning skills independently. Some researchers such as Dickinson (1994) combined autonomy with the idea of learning alone and independence with active responsibility for one's learning (cited in Esch,1994) whereas Little (1991) stated that learner autonomy gives emphasis on interdependence over independence in language learning. Little (1991) claimed that the capacity of autonomous learner to learn relies on the pedagogical dialogue between learners and their teacher.

1.4 Learner autonomy as a multifaceted concept

The notion of learner autonomy has several sources and various implications to language teaching and learning. Holec (1981) defined the concept of learner autonomy based on three aspects: aspect of self-direction, aspect of capacity and aspect of cultural constraint. Regarding self-direction, Holec reported to the Council of Europe one of the earliest definitions of learner autonomy as the capacity of taking responsibility or control of one's own learning and taking responsibility for making decisions, determining the objectives, defining the contents, assessing and evaluating the learning outcomes by the learners. He added that learners would be responsible for selecting techniques and learning materials to be used in the classroom, and determining the purpose of their learning. Holec put lights on how the process of learning is going on during the learning language class. Generally, autonomy was considered to be as a natural product of the practice of self-directed learning; learners themselves can determine their learning objectives, goals, contents, techniques, strategies, progress, and types of assessments. In his definition, Holec highlighted how autonomous learners are capable of making all these decisions by themselves (Cited in Smith, 2015).

As stated by Benson and Voller (1997), the term autonomy has been used in five ways: it is used for a situation in which learners are able to study entirely on their own; for a set of learning skills which can be learned and applied in a self-directed learning method; for an

innate capacity which is suppressed by institutional education; for the exercises of learners' responsibility for their own learning; and for their right to the direction of their own. With an agreement of Holec's and Benson's definitions, Sinclair's survey review (1999) pointed out that autonomy in language learning is concerned with giving learner's situations and opportunities to exercise a degree of independence and being self-directed.

From aspect of capacity, Sinclair (1999) also presented autonomy as a capacity for making all decisions about one's own learning, and that this capacity is needed to be developed to achieve the goals of autonomous learning. Sinclair (1999) reported, "learners may develop this capacity, or knowledge, about their learning, but at times may choose not to be self-directed. In other words, autonomy is a capacity for potential self-directed learning behaviors"(p. 3).

Regarding the aspect of cultural constraints, some researches such as Egel (2009) and (Healey1999 cited in Sakai, Chu, and Takagi, 2010) have agreed that learner autonomy has remained a western idea and may differ with the national culture at a deep level, while Little (1991) proved that learner autonomy is more than a western cultural construct, and it is universal human capacity that concerns the relation between social knowledge system and the discourse. It assists the way in which teachers talk to learners and determines the kind of learners they become (Cited in Yang, 2005).

Little (1991) went with Sinclair's (1999) definition of learner autonomy. He defined the term by saying "autonomy is a capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action (p. 4). Sinclair (1999) and Little (1991) described autonomy as capacity which is like any other capacities, it can grow with practice, or can be lost through inactivity.

1.5 Motivation and Learner Autonomy

Motivation is deemed as an essential factor for a language learning process because teachers can determine and achieve their

learning goals and objectives if they know how to motivate their learners. Furthermore, Dickinson (1995) and Little (1991) noted that motivation is the characteristic which explains how and why learners' behavior is activated. Using different motivating tools can help both teachers and learners to be autonomous as cited in Yang (2005).

Dickinson (1995) said that giving learners complete responsibility to think and to make decisions can encourage them to be more motivated. Ushioda (1996) believed that by developing autonomy and motivating learners, learners can be able to use the language to fulfill what they want to perform with their own sense. She also stated if there is no motivation, there is no autonomy (Cited in Yang, 2005).

Dornyei and Csizer (1998) opined that learning autonomy is considered to be one of the ten commandments to support learners to be motivated. Noels, Clement, and Pelletier (2000) reported that if the learners have high level of freedom to decide and perceive competence, they will achieve high level of self-control and high level of motivation.

1.6 Characteristics of autonomous learners

Dickinson (1993) believed that autonomous learners are those who are capable to identify their own learning objectives; to select and fulfill learning strategies; and to monitor their own learning process. (Cited in Yang, 2005). Moreover, Littlewood (1996) presented learner autonomy as a behavior at which learners are able to select the appropriate learning contexts and syllabus, to decide on the vocabulary and the grammatical structure they want to use, and to choose the communicative strategies which meet their needs. Scharle and Szabo (2000) argued that autonomous learners are aware of being responsible of making an effort to learn by their own strategies and they will not lose any marks if they fail. The two researchers added that learners know that they work together with their teachers and their classmates in order to achieve their learning goals and their own

benefits. Breen and Mann (1997) mentioned some characteristics of being an autonomous language learner: the learner 's attitude; the learner's desire; the ability to negotiate, to be independent, to be self-determined, and to have a strategic engagement with learning (Cited in Yang, 2005).

1.7 Language learners as learning material creators

Getting language learners involved in the process of learning material design might be a controversial issue since these learners would be under the pressure of being creative, being aware of the educational context (Moiseenko, 2015). Allwright (1984), in this sense, stated, ″very many teachers seem to find it difficult to accept their learners as people with a positive contribution to make to the instructional process″ (Cited inValizadeh, 2004, p. 2). What is more, Bada and Okan (2000) asserted that many teachers have a belief that learners may not be able to express their learning needs and the ways by which they can learn a language.

Chou, Lau, Yang, and Murphey (2007) described students as sources of most texts used inside the classroom. Moreover, language learners can create extensive amount of activities. Having learners do such work would develop their critical thinking skills because they will be able to make decisions on their work, plan activities, brainstorm and assess what they produced. Doing all these activities seems to promote autonomous learning and raise the chance for more English learning. Block (1994) claimed, "learners do have awareness of what goes on in classes" (Cited in Valizadeh, 2004, p. 2). Chou et al., (2007) described some advantages of students-produced materials when they said these materials can make teachers aware of their learners' needs and interests which form the core point in learner-centered approach. Also, student – generated materials can increase students' motivation and promote the opportunity for teacher-student interaction and student-student interaction.

1.8 Types of student-produced learning materials

Moiseenko, (2015) pointed out, "Student-produced materials are a powerful tool for promoting learner autonomy"(p. 14). Students in different studies such as Malcolom (2004), Bhattacharya and Chauhan (2010) were encouraged to create different learning materials including crosswords, gap-fills, multiple –choice exercises, a book of stories, puppet shows, individual blogs, learning journals, action logs, and so on. The results of the earlier studies approved that the students were able to create a sense of responsibility and self- dependence. Furthermore, these learning materials were used by teachers in language classes and self-access centers). The findings of Moiseenko 's (2015) study supported the earlier researchers' results that students are able to produce an extensive amount of learning materials.

1.9 Related studies

Yagcioglu (2015) focused on showing how learner autonomy and motivation are important to improve language learning skills effectively. The study included 90 participants from DokuzEylul University in Izmir city in Turkey. The students 'age ranged between 19 and 22. They were asked to answer some questions during their course. The teacher used a variety of activities and methods in order to motivate them. They were given enough time to participate and think. They were also given a chance to work as pairs and as groups by creating different kinds of exercises and using different tools in the classroom such as cards, word charts, pictures from internet and some songs. The results showed how the participants were motivated and how they became positive learners while using different strategies during this course. The students positively depended on themselves to come up with their own activities and their own tools. They were enthusiastic and active to improve their language skills day by day. They become more aware of how to share their ideas and their thoughts in the classroom. Using motivating tools and learner autonomy strategies during the class give a great chance to achieve the

teacher's goal and to struggle against the problems that the learners could encounter.

Another study was conducted by Joshi (2011) among learners and teachers from the Department of English Education, University Campus, Tribhuvan University, Kirtipur, Kathmandu, in Nepal. The aim of this study was to explore the learners' beliefs about their teachers' roles and their own roles in autonomous learning process. The participants were 80 students and 6 teachers. The students were given a questionnaire which focused on seven items; learner awareness, motivation, use of technology in learning, use of reference materials, self-effort, self-esteem and broader autonomous activities. Regarding teachers, they were interviewed to get details about the autonomous learning activities held in the classrooms. The findings of this study indicated that learners were aware of their roles as learners and their teachers' role as a guide which are important to achieve the objectives of the autonomous learning process. From the interviews, all the teachers believed that learning autonomy is essential to assist students to improve their proficiency and to encourage them to be more excited.

Lui (2015) 's study also focused on measuring the participants' motivation and how it is connected to autonomous learning. It involved three scales: learner's desire, their attitude towards learning English, and the intensity of motivation. The participants were 150 students from three different levels in a private university in Taiwan. They used a special questionnaire to measure the level of autonomy. The findings indicated that learners had a high level of responsibility to achieve their own learning objectives. The study proved that autonomy and motivation were positively and strongly correlated. It indicated that encouragement from teachers was needed to support learners to become autonomous.

2. Research Methods

2.1 Research design

This research study is basically an experimental study which aims to promote learner autonomy in EFL grammar classes; therefore, two research tools; learner-produced worksheets and a semi structured interview, were employed for data collection.

2.2 Setting and participants

The participants in this study were Libyan undergraduate students who have been studying at the Department of English in the Faculty of Arts, Misurata - Libya during the academic year 2018. They were 50 students whose English language proficiency level is between low-intermediate and intermediate. These students were enrolled in Grammar II Course which was taught in the second semester.

2.3 Research Instruments

2.3.1. The worksheets

The grammar point for which the students were supposed to create a material was Passive Voice. This grammatical point was explained by the teacher in the class, therefore, the students had adequate knowledge about it and this provided them with the chance to think about a wide range of activities. The students were initially told about the nature of the study and they were shown worksheets with different types of exercises besides the exercises included in the textbook. Then, they were asked to refer to different resources to find more samples of exercises about the topic. The students were divided into pairs and each pair was responsible for creating their own worksheets which had to be authentic. Furthermore, they were free to select the type of activities and hand them to their classmates to answer. To make this work more motivating and interesting, the students were prompted to assign scores for their activities.

2.3.2 The interview

A semi-structured interview was conducted to know about the students' reaction towards the experiment, what autonomous strategies they employed while designing their worksheets and the types of exercises they were able to develop. The semi-structured interviews were conducted on regular bases. Each interview lasted for15 minute long.

3. Results

3.1 Analysis of the worksheets

The created worksheets were analyzed in terms of; exercise types, content, level of difficulty, the clarity of instructions and ethnicity. To begin with the exercise types, the students were able to design different types of exercises. These were gap-filling, multiple choice questions, correction of mistakes, sentence completion, change from active to passive, true/ false statements, and rewriting the sentences (See appendix B). The most common used exercise types were changing sentences from active to passive, true/ false and sentence completion whereas multiple choice and mistakes correction were the least used ones.

The content of the exercises was another considered item while analyzing the worksheets. The ideas which the students presented in their worksheets were mostly related to real life events, previous learning background, Libyan cultural aspects. Besides, some ideas which appeared to be adopted from grammar books and websites.

Regarding the level of difficulty, some students designed some exercises which required more cognitive work and investment of high level of critical thinking skills such as correcting the mistakes, changing sentences from active to passive and via verses, true/ false and multiple choice questions. The last item was clarity of instructions. Generally, the instructions provided in the worksheets

were quite explicit, however, a few questions were quite difficult to understand due to word choice errors or spelling mistakes during the preparation of instructions.

3.2 Analysis of the interview

As mentioned earlier, the interviews addressed two main issues which are the students' reaction towards this experiment and the autonomous strategies used. To begin with the students' reaction towards the experience, the results showed that the majority of students were motivated to be part in this experiment. For example, one student stated, "*I liked it*". Another student said,*" I think it was a good and interesting experience".* The students justified their reaction towards this experience as being helpful and effective to understand passive voice well. What is more, some students thought that this experience offered them an opportunity to share their own ideas with their classmates. While conducting the interviews, over half of the students mentioned that it was their first time to be responsible for creating a learning material. However, a small number of the students reported that it is the teachers' responsibility to prepare the classroom learning materials. Around the quarter of the students felt annoyed by the extra work imposed on them. The students were also asked whether they would like to try such a task again in the future. Most of them replied," *Of course, I would like to try it again", "Yes, because it is helpful for us", " I hope that because it helped me", "if it is possible".*

Regarding the autonomous strategies used by the students, the first question was about the types of the resources the students referred to while designing the worksheets. Some students drew on their thoughts and previous language learning background to create their own exercises. Other students used different resources such as grammar books, Internet websites, YouTube videos, or dictionaries.

The students were also asked was about the steps which they followed while creating their worksheets. A large number of the students revealed that the first step they did was meeting with their

partners, looking for different resources related to the given topic, and brainstorming some ideas. After making decisions on which resources they were going to use, they wrote down some ideas as an outline. The next step was planning their worksheets. Here, the students had a chance to make a decision on the type and the number of exercises. Furthermore, they considered how these exercises would be organized. The final step was reviewing the clarity of question instructions, editing the grammatical and spelling mistakes, and producing the final draft. In regard to these steps, some students stated that working with a partner offered them an opportunity to exchange, discuss, and share ideas.

The last question under this issue was about the difficulties that the students encountered while creating the worksheets. Some students mentioned that the most difficult part of this work was to create genuine sentences for their exercises. A few students felt that the most difficult part was their inability to meet in sufficient length. negligible number of the students stated that the most difficult part was to make decision on the question type and where to look for.

The last interview question was to investigate the students' perception about their participation in designing classroom learning materials. The majority of the students agreed to this question and justified their answer by providing different reasons; they said that taking part in designing classroom learning materials can help them learn more things about any topic, make the class more interesting, give them the opportunity to interact with their teacher and discuss their ideas together, and increase their sense of responsibility. however, there were minority who believed that it is the teacher's role to prepare the learning materials. They also felt annoyed by the extra work imposed on them.

4. Results and discussion

The finding of the study in relation to the students' reaction towards the experiment were productive and encouraging. The Libyan students at the department of English, Faculty of Arts -Misurata, were

highly motivated to be part of the experiment of promoting learning autonomy.This is in good agreement with Dickinson's (1995) finding that giving learners complete responsibility to think and to make decisions can encourage them to be more enthusiastic (Cited in Yang, 2005). Being motivated and taking responsibility to design a learning material concurs well with Yagcioglu's (2015) result as the students become positively independent on themselves to come up with their activities. The above finding also fits Noels, Clement, and Pelletier (1999) findings that if the learners have high level of freedom to decide and perceive competence they will achieve high level of self-control and high level of motivation. Although it was the first time for most students to do this task, they expressed desire to do it again in future classes which in turn strongly supports the above findings.

The second finding in the current study clarified what autonomous strategies the Libyan students are able to develop while designing the learning materials. The study showed that the students were able to build up some critical thinking skills such as brainstorming, planning, negotiating, sharing ideas, editing and assessing their work. This finding agrees with Moiseenko 's (2015) finding that getting learners involved in learning –material design work will develop their critical thinking skills because they will be able to make decisions, plan activities, brainstorm and assess what they produce. Moreover, Breen and Mann (1997) support the previous finding when they described the characteristics of autonomous language learners as being able to negotiate, to be independent, to be self-determined, and to have a strategic engagement with learning. It is noticed that the students achieved a reasonable level of self-learning and self-intendance while searching for information by referring to different resources. The students encountered some difficulties; such as creating authentic sentences, making decisions about the type of the questions, and devoting time to meet their partners and discuss (Cited in Egel, 2009). To overcome this problem,

they communicated with each other by means of emails and Google classroom.

The third finding is about the types of questions which Libyan students are able to design. It indicates that they are able to design some questions; true/ false, multiple choice, gap-filling, sentence completion…etc. This result is consistent with Moiseenko 's (2015) finding that language learners can create extensive amount of activities. Also, the ideas presented in some worksheets reflects a creative ability by preparing a variety of exercises which are related to real life events, Libyan culture, historical events, and the previous learning background.

The last finding showed that students reacted positively to the idea of taking part in creating classroom learning materials as it would help language learners learn more about any topic and allow them the chance to confidently interact with their teacher. Moreover, it would assist them to be self-independent learners who are responsible for their learning. This result lends support to previous findings of Moiseenko (2015) "Student- produced materials are a powerful tool for promoting learner autonomy" (p. 14). Additionally, it would improve the students' critical thinking skills which are considered as a requirement for language learning. It would stimulate them to use a wide variety of resources related to the language.

5. Conclusion and Recommendations

Learner autonomy has become a desirable goal for many educational institutions around the globe. It is a learning approach which helps language learners maintain their life-long learning development through employment of a number of facilities such as students-produced learning materials. This study examined the possibility of promoting learner autonomy in EFL grammar classes in Libya by encouraging students to produce their own learning materials. Based on the finding of the present study, the following conclusions were summarized:

- Student- produced learning materials can be a successful tool to promote learner autonomy in EFL classes.
- Student- produced learning materials can be a new effective means to increase Libyan students' motivation.
- Student- produced learning materials can make the teachers aware of their students' needs.
- Libyan students are able to develop some autonomous strategies, such as searching for information, making decisions about their work, designing tasks and assessing them.

5.1 Recommendations

Teachers at the department of English can foster learner autonomy by encouraging Libyan students to design some learning materials and use them in the classroom.

References

Bada, E. & Okan, Z. (2000). Students' language learning preferences. *TESL-EJ*, *4*(3), 1-15.Retrieved from http://www.teslej.org/ej15/a1.html

Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, *40*(1), 21- 40. Retrieved from: https://www.pucsp.br/inpla/benson_artigo.pdf

Benson, P., & Voller, P. (eds), (1997). *Autonomy and independence in language learning* [e-book]. Retrieved from: https://ar.scribd.com/document/334462310/Autonomy-and-Independence-in-Language-Learning-by-Phil-Benson-and-Peter-Voller-ebook

Bhattacharya, A., and K. Chauhan. (2010). Augmenting learner autonomy through blogging.*ELT Journal*, *64*(4), 376-384. Retrieved from:https://scholar.google.com.ly/scholar?q=Augmenting+lear

ner+autonomy+through+blogging+Atanu+Bhattacharya+and+Kiran+Chauhan&hl=ar&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart

Chou H. Y., Lau, S. H., Yang, H. C. & Murphey, T. (2007). Students as textbook authors. *English Teaching Forum 45* (3), 18–23. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=EJ1099407

Dickinson, L. (1994). Preparing Learners: Toolkit requirements for Preparing/orienting learners. In Esch, E. (Ed.), *Self-access and the adult language learners* (pp.39-49). London: CILT. Retrieved from:https://scholar.google.com.ly/scholar?q=Self-access+and++the+adult+language+learners&hl=ar&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart

Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research, 2*(3), 203-229. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/249870250_Ten_commandments_for_motivating_language_learners_Results_of_an_empirical_study

Egel, I. P. (2009). Learner autonomy in the language classroom: From teacher dependency to learner independency. *Procedia - Social and* Behavioral *Sciences,1*(1), 2023-2026. Retrieved from: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809003589

Gandhimathi, S. N.S ., Anitha, D. (2016). Learner autonomy and motivation: A literature review. *Research on Humanities and social Science, 6*(3), 2224-5766. Retrieved from https://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/viewFile/28934/29697

Harmer, J. (2007). *The Practice of English language teaching* (4th ed.) Harlow: Pearson Longman Education.

Joshi, K. R. (2011). Learner perceptions and teacher beliefs about learner autonomy in language learning. *Journal of*

NELTA,16(1), 13-29. Retrieved from: https://www.nepjol.info/index.php/NELTA/article/view/6126

Little, D. (1991). *Learner autonomy* 1: *Definitions, Issues and Problems* [e-book].Dublin: Authentik. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems

Littlewood, W. (1994). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System.24*(4),427-435)

Liu, H. (2015). Learner autonomy: The Role of Motivation in Foreign Language Learning. *Journal of Language Teaching and Research*, *6*(6), 1165-1174. Retrieved from: http://www.academypublication.com/ojs/index.php/jltr/article/view/jltr060611651174

Makarova, V(1997). Discovering phonetics. *The Language Teacher online*, *19*. Retrieved from:http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/mar/phonetics.html

Malcolm, D. (2004). Why should learners contribute to the self-access center? *ELT Journal*, *58*(4),346-354.

Moiseenko, V. (2015). Encouraging learners to create Language-learning materials. *English Teaching Forum.53* (4),14-23. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=EJ1084479

Najeeb, S. S. (2013). Learner autonomy in language learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,70*, 1238-1242. Retrieved from:https://www.researchgate.net/publication/271889275_Learner_Autonomy_in_Language_Learning

Noels, K. A., Clement, R. & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, *83*(1), 23-34. Retrieved from: https://doi.org/10.1111/0026-7902.00003

Noels, K. A., Clement, R. & Pelletier, L. G. & Vallerand. R. J. (2000). Why are you learning a second language? motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*.50(s1),57-85. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/216308615_Why_Are_You_Learning_a_Second_Language_Motivational_Orientations_and_Self-Determination_Theory

Sakai, S., Chu, M., Takagi, A. (2010). Promoting learner autonomy: student perceptions of responsibilities in a language classroom in east Asia. *Journal of Research in Education*.*23* (1&2),12-24. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=EJ912111

Sinclair, B. (1999). Survey review: Recent publications on autonomy in language learning. *ELT Journal*, *53*(4),309-329. Retrieved from:https://pdfs.semanticscholar.org/3e60/54a265d3e67f5b8c12e5f6af798936e95713.pdf

Smith. S. (2015). Learner Autonomy: origins, approaches, and practical implementation. *International Journal of Educational Investigations.* Retrieved from: http://www.ijeionline.com/attachments/article/41/IJEIonline_Vol.2_No.4_2015-4-07.pdf

Valizadeh, K. (2004). Classroom activities viewed from different perspectives: Learners' voice and teachers' voice.1-11. TESL, EJ.*8*(3), Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068092.pdf

Yagcioglu, O. (2015). New Approaches on Learner Autonomy in Language Learning. Procedia –*Social and Behavioral Sciences*.*199*, 428-435. Retrieved from: https://ac.els-cdn.com/S1877042815045401/1-s2.0-S1877042815045401-main.pdf?_tid=17f2f621-f5d5-4255-921b-0110e5d254a8&acdnat=1523726183_8d06e47121602b74a727a34328c3c3f2

Yang, T. (2005). *An Overview of Learner Autonomy: Definitions, Misconceptions, and Identifications*. 69-83. Retrieved from: http://opac.ryukoku.ac.jp/webopac/bdyview.do?bodyid=BD00002436&elmid=Body&fname=KJ00004297304.pdf

Appendix A

Interview questions

1. How do you feel about this new experience?
2. Would you like to try it again?
3. What resources did you use while designing your worksheet?
4. What steps did you follow when designing the worksheet?
5. What was the most difficult part?
6. Do you think that students can take part in designing classroom activities?

Appendix B

Sample of the students' worksheets

Q1: Put (T) for True, (F) for False:

1. " A missile shot down an airplane" the passive for this sentence is "An airplane has been shot down by a missile". ( )
2. "The buffalo was eaten by lions" this sentence is in the passive. ( )
3. "Ali is playing football now" the passive for this sentence is "Football is being playing now".( )
4. "The old lady was hit by the car", this sentence is in the simple present form. ( )
5. "Coffee is going to be made", the active for this sentence is "Someone is going to make coffee".( )

Q2: Complete the sentences with active or passive form of the verbs in the parenthesis. Use any appropriate tense.

1. Joe_____ (transfer) to the hospital right now.
2. The rice _____(cook) by Julia yesterday.
3. Frank _____(prepare) the cake.
4. The mouse _____(chase) by the cat.
5. The boy _____(drink) the milk yesterday.

Q3: Change the active sentence to passive or the passive sentence to active.

1. The letter was sent by Ann to Jack.----------
2. Ali passed the ball to Ahmed.----------
3. Someone has opened the door.----------
4. The old lady is being sported by a kind boy.----------

Q4: Complete the following sentences using the correct form of passive or active form of these verbs

Make	Design	Repair
improve	Phone	Win

1. Jack----------his girlfriend.

2. The air conditioner----------by Fred.
3. This dress ----------by Ann.
4. Marta ----------a cake.
5. Ahmed ----------the tournament.

Q5: Choose the correct answer

1- We are ……grammar by Ms. Sara.
a). have been taught b). taught c). being taught
2. The injured ……..to the hospital by the fireman
a). is taking b). is being taking c). takes
3). Maria ……..… a chocolate cake for her sister's birthday
a) will be baked b). was baked c). is being baked
4). He wore a blue shirt. The blue shirt……by him.
a). wore b). was worn. c). is worn
5). I sent the letter yesterday. The letter ……..….yesterday.
a) is send b) was sent c). is being sent.

Q6: Correct the mistakes

1. The address **were** written on a sheet of paper.----------
2. The dress **are** made of silk.----------
3. The dog **were** injected yesterday.----------
4. The letter **will been** soon.----------
5. The lectures **is** attended by all the students.----------

The Importance of Using Collaborative Learning Strategy in Learning English Writing

Sumaia Abuhabil [1]
Misurata University

Sana Aswese
Misurata University

Abstract

This study investigated the importance of using collaborative learning as a strategy to enhance English writing skills of EFL learners. The study was a classroom based, the participants of the study were 25 female Libyan students from two different secondary schools in Misrata .All students who were chosen randomly were asked to fill in the questionnaire given. The research was done by using a mixed method approach. The data analysis obtained from the questionnaire and observation indicated that the majority of students were positive about collaborative writing although some of them were not interested when engaging collaboratively .It is a suitable and applicable strategy for improving students' English writing performance and to develop their critical thinking. Moreover, working collaboratively has a good impact on all members in a group since collaboration engages students to express their opinions and respect others' opinions; it fosters negotiation, and it engages students to share their knowledge.

abuhabilsumaia@gmail.com [1]

ملخص البحث

تتناول هذه الدراسة أهمية استخدام التعليم التعاوني كاستراتيجية مهمه لتعلم مهارات الكتابة في اللغة الإنجليزية لمتعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية وتحسين أداءهم الكتابي. المشاركون في الدراسة 25 طالبة ليبية من مدرستين ثانويتين مختلفتين في مصراته. وطُلب من جميع الطلاب الذين تم اختيارهم بشكل عشوائي ملء الاستبيان المقدم لهم. وقد استخدم في هذه الدراسة البحث المدمج (الوصفي " استبيان" والكمي "الملاحظة"). أشار تحليل البيانات الذي تم الحصول عليه من الاستبيان والملاحظة إلى أن غالبية الطلاب كانوا إيجابيين بشأن الكتابة التعاونية على الرغم من أن بعضهم لم يكن مهتمًا باستراتيجية التعليم التعاوني. وأثبتت نتائج البحث ان هذه الاستراتيجية مناسبة وقابلة للتطبيق لتحسين أداء الطلاب في الكتابة باللغة الإنجليزية وتطوير تفكيرهم النقدي. وعلاوة على ذلك، فإن العمل التعاوني له تأثير جيد على جميع الطلبة في المجموعة لأن التعاون يُشرك الطلاب في التعبير عن آرائهم والتزود بآراء وافكار الآخرين، ويعزز التفكير ويشرك الطلاب في مشاركة معارفه وانماء قدراته الكتابية.

1. Introduction

Collaborative learning has become an essential strategy and it is used widely in the language classroom. Therefore, one of the most important implications of this strategy is that it enables learners to be involved in activities and exercises that help them achieve a successful communication. Obviously, when learners engage in a group work activity, they have a chance to learn from one another, grow from hearing each other's perspectives, and dive into deeper learning. (Strang , 2014). Furthermore, peer and group work can promote EFL learners with a sense of co-ownership and motivate them to interact on different aspects of writing. such as: content, structure, and language

(ed and Lunsford, 1990). Furthermore, working collaboratively in writing tasks is seen as an effective strategy that help learners improve their grammatical accuracy and increase their vocabulary growth. In terms of enhancing the grammatical accuracy, students can find it more interesting to correct their peers 'errors than theirs.

In communicative language teaching, writing is one of the four basic language skills in teaching English as a foreign language. Despite its importance, it does not receive enough attention in schools. Even though it comes as the last skill, but it should not be neglected and needs a lot of attention from the teacher and the student. Therefore, many EFL students find writing the most difficult area of language and encounter many problems while composing simple short paragraphs. In the meantime, some teachers find it hard to assist students' performance in producing pieces of quality academic writing (Abdel-Hack, 2002) .

Teachers have a variety of strategies and methods that can be applied flexibly to achieve writing goals. According to (Clifford, 1991),"The teacher has to encourage learners to write for communication. They should focus on the ideas and meanings they wish to convey rather than on mechanics of writing, such as spelling, and handwriting." (p. 42). The teachers play a major role in teaching writing and they are the only ones who could help prevent problems of writing that could slow the process of learning English Writing. Encouraging students to write to communicate student to student, student to teacher, or to write in a collaborative way can do this. Collaboration in writing helps learners to develop their communicative competence, reduce anxiety and foster self-confidence .

1.1 Research Questions:

1. To what extent can this strategy affect the students 'writing performance?

2. What are the effects of using collaborative writing strategy for secondary school students in teaching English as a foreign language in Misrata?

1.2 Statement of the Problem

Secondary school students in Misrata are facing a lot of problems when dealing with English writing skills because they are not exposed to English language effectively. The first problem they face is the lack of language environments and practice. In addition, there are fewer opportunities to learn new English words or expressions, and how using them is even more challenging. Another factor is that some teachers only focus on errors and ignore strategies of how to compose simple short paragraphs. Furthermore, large classes is considered as a major factor that can obstacle the learning process. In large classes some students may find it hard to get an individual ideas within 45 minutes. Also, the problems students face could be as a consequent of the lack of knowledge in English language such as not being able to build up an adequate vocabulary.

1.3 Significance of the Study

We have chosen the collaborative writing strategy to determine if it can solve such problems so that teachers can manage their time properly and students can build their confidence. Collaboration helps students understand writing as a process, and increase their sense of mastery of what is often considered a complex and difficult task. The best way to learn something is to produce it. When instructing their peers, students learn how to improve their own writing. Some teachers tend to avoid writing in class, perhaps feeling that as it is something that learners should do individually and in silence, it is better done for homework. However, when writing is done as a collaborative activity, it can have many benefits on the learner' writing competence and provides more opportunities for learners to interact in English. By using such strategy, learners can develop their abilities as well as teachers can raise their awareness of how to use appropriate ways not

only to teach writing, but also to teach students the right way to write in a better English. In short, this research has been done to focus on using collaborative learning strategy to learn English writing because it is a suitable and applicable strategy for improving students ' English writing performance and to develop their critical thinking.

Many studies have been conducted recently to investigate the effect of using collaborative writing strategies on students' writing performance. Collaborative learning refers to "a small group of learners who are working together as a team in order to solve problems, complete a task, or fulfil a common goal" (Graham, 2005, p.11). Cooperative learning differs from traditional learning because it provides structural opportunities for individuals, who are given specific roles within their groups, to work together to reach common goals. It can be achieved by more than one person and includes activities such as collecting data, brainstorming, planning, making an outline, revising and editing. Collaborative Learning is usually in contrast with traditional classroom environments. When students learn separately, their individual performances do not necessarily affect one another either in a positive or negative way.

The Process Approach to writing is concerned with linguistic writing skills, such as planning, revising, drafting and editing, rather than linguistic writing knowledge such as spelling, grammar, punctuation and vocabulary. (Badger & White, 2000). It concentrates on teaching writing through the process and stages of writing (Belinda, 2006).According to Hedge (1988) Writing Process Approach is an approach to teach writing that allows students to write their own ideas with their own process. The writing process approach includes five steps: pre- writing, drafting, revising, editing and publishing. The steps are not separated and do not happen in a sequence. But, they might occur at the same time. Some people may edit as they revise a draft, while others edit when the whole draft is completed. Still, others revise as they draft. As the term suggests, the

teaching of writing focuses on what goes on when learners write and what the teacher can do to help the learners get into a good writing.

Various studies and researchers have examined the process approach to writing in different situations in order to show the advantages and benefits of this approach. El Koumy (2004) stated that self-assessment of the process of writing encouraged students to develop their thinking skills and writing strategies, so they became able to discover and elaborate their ideas effectively. The results of his study showed that the process group produced a greater quantity of writing than the product group, whereas the product group was better than the process group in terms of the quality of writing. Furthermore, Belinda (2006) noticed that the process approach to writing had been found to be a useful and helpful strategy; however, it could be more effective for students fluent in English in strengthening their writing skills.

However, according to Alnofal (2003), the teaching of writing skills has not been paid much attention compared to the teaching of the skills of reading, listening and speaking. Neomy Storch (2002) conducted a study about collaborative writing: product, process, and students' reflections to investigate collaborative writing. He stated that collaborative writing contributes students to be developed in a higher quality, and they gain an increased level in knowledge, and self confidence. Storch found that pairs produced shorter but better texts in terms of task fulfilment, grammatical accuracy, and complexity.

Collaboration in the English writing skill can be beneficial for ESL students in the sense that it develops the interaction and at the same time learners may gain self-confidence and by completing their written tasks collaboratively, they minimize their anxiety among the language (Raimes,1998,Rollinson,2005). Furthermore, Foster (1998) provides a set of essential benefits required from collaborative writing. Firstly, it increases the learners' motivation. Secondly, collaborative writing offers community, in the way social interaction can be

introduced. In that way, EFL learners manage each other to be supported and guided.

A collaborative Writing Strategy enables learners to improve their critical thinking and deepen their understanding. Also, it makes learning writing more enjoyable and interesting. In collaborative writing, learners share ideas together to reach what is needed from them to be achieved. Moreover, some aspects of CL have been found to have positive results, however, some research findings have revealed a negative side. Storch (2002) noticed that some students were reluctant to work in pairs. They preferred to perform their tasks individually rather than collaboratively.

Many studies have shown how using collaborative learning in the form of collaborative writing in classrooms has a positive effect on students' writing abilities as shown below:

Peer review may give some students a lack of confidence in their writing and they may find it uncomfortable to get involved in group work. Murau (1993) investigated the effect of peer review on writing anxiety. He noticed that students felt anxious, embarrassed and uncomfortable when involved collaboratively with their peers, even though they thought it was beneficial to receive feedback and correct each other. By contrast, Kagan (1994) claims that CL is more appropriate for ESL students because it helps to reduce anxiety and give each student in a small group the opportunity to interact with others.

Collaborative learning in teaching writing skill has a positive impact on the students since it improves the learners' creativity as well as develops a sense of awareness towards learning to write. As Elbow (1975) points out, collaborative writing in the classroom is useful and important, since if someone is stuck in his or her writing, it is better to contact and talk with someone else. He claims that 'two heads are better than one because two heads can make conflicting material inter-act better than one head usually can't (p. 49). Moreover,

Storch (2002) interviewed a sample of ESL students and found that writing collaboratively could encourage them to share responsibility for making decisions on all aspects and categories of writing, including content, structure and language.

Some researchers such as Murray (1978) believes that the effectiveness of collaborative writing is limited to the final stages of the process approach to writing: such as revising and editing. However, Gebhardt (1980) argues that collaborative writing has a positive effect not only in these final stages but also in the beginning stages: for instance, in brainstorming, collecting ideas, planning and outlining. In his opinion, it would be a shame to limit collaboration to the final stages of the writing process because "It seems to me that collaborative writing strategies should be applied to finding a promising topic, generating details on the topic, and locating the intended audience for a paper" (p. 73). In addition, Storch's studies (2002 & 2005) indicated that using a collaborative learning strategy in writing classes is effective in beginning activities: namely, brainstorming and discussing collaboratively, and also in final stages such as the peer review and editing stages.

Moreover, peer editing is a strategy that can help learners to solve problems that might be encountered in writing classes. Shull (2001) examined the effectiveness of the collaborative learning strategy that included peer-editing used to improve the writing skills. The researcher aimed to determine if collaborative learning could be an appropriate approach to solving the problems in their writing. Shull found that the writing of students taught using a collaborative learning strategy had improved more than that of the control group. In addition, involvement in writing tasks collaboratively have a beneficial effect on the learners autonomy towards English writing. Ambusher (2012), who conducted a research thesis about developing writing skills of ESL students through the collaborative learning strategy found out that students involved in collaborative writing produced better written texts in terms of organization, development, coherence,

structure, vocabulary and mechanics than students who wrote individually, and those who are engaging in collaborative learning had a positive effect on the attitudes and perceptions of learners.

However, it was also found that collaborative writing did not help them much in terms of the accuracy of their writing (mechanics and structure). The overall conclusions of this study were therefore that not only did students who wrote their essays collaboratively with each other produce better written texts than those who wrote their essays by themselves, but also that involvement in collaborative learning had a positive impact on the students' attitudes towards writing in English (Ambusher, 2012).

On the other hand, Fawcett and Garton (2005), pointed out that Cooperative learning is considered as an effective strategy for problem solving. The findings indicated that children who completed the activity collaboratively reached and achieved a higher number of correct sorting than those who completed it individually.

Furthermore, Storch (2005) investigates in the writing skill in relation to the production, the processing, and at the same time to student's experience on working collaboratively. He made a research in which he asked the learners individually to write a text and the other learners worked in a collaborative way. Therefore, the findings revealed that those who worked in collaboration scored higher rather than who have engaged in their writing task individually. In this way, Storch investigation was based on the influence of individual , and pair writing on the accuracy, fluency and also complexity of learning process. Finally, writing collaboratively is a strategy that helps to increase both the quality and productivity of writing skills.

The value of collaborative writing as means to develop the linguistic and writing conventions of a second language has also been underpinned from a sociocultural perspective (Storch, 2005, Villamil and Degurrero 1996). Their research has noted that in a collaborative situation writers are impelled to make decision about language needed

to express their ideas, and thus to formulate the structure in which express those ideas as they produce a text together.

3. Methodology

The researchers used a mixed method approach to investigate the validity of the collaborative learning by using a questionnaire and an observation as well.

3.1 Quantitative research

According to (Creswell, 2012), a quantitative research method is basically about collecting numerical data to explain a particular phenomenon and particular questions seem suitable to be answered quantitatively. Data of this kind are in the form of numbers from precise measurement.

3.1.1 Questionnaire

Questionnaire construction is one of the initial activities that are critical for a pragmatic social science research. Its aim is to supply the researcher with the data he/she needs. A questionnaire is defined by Babbie (1990) as "a document containing questions and other types of its designed to solicit information appropriate to analysis" (p. 377).

3.2 Qualitative research

Qualitative data collection consists of gathering data using forms with general, emerging questions to permit the participants to generate responses gathering word (text) or image (picture) data; and collecting information from a small number of individuals or sites. (Creswell, 2012). The qualitative research method involves the usage of qualitative data, such as observation, in order to understand and explain a social phenomenon. (Creswell, 2012).

3. 2.1.Observation

Observation is a systematic way of watching and listening to a phenomenon as it takes place. It is a way of gathering data through

observing (Creswell, 2012). It is useful in exploring topics that might be uncomfortable for participants to discuss. Observation data collection method has some strengths such as the researcher can record information as it happens, and unusual aspects and behaviours can be noticed during observation. (Creswell, 2012).

3.3 Requirements of Participants and Procedures

In this research study we rely on mixed research methods to collect data ،first, a questionnaire was used in this study to collect data on how students perceive learning from their teachers by focusing on collaborative writing strategy .

In terms of the method, a questionnaire was employed for this study which contains a set of questions for gathering information from the students. They are good ways for collecting information. The questionnaire was given to the first year secondary schools students. The students were asked to answer twenty questions and tick (√) or cross (×) one of the two options (Agree, Disagree).The second is a classroom observation. The data sources for this observation are from Al Ghiran and Al Yaqada secondary schools in Misurata.

3.4 Ethical Clearance and Confidentiality

General ethical issues, like assessment of risk, confidentiality, access of data, and informed consent were carefully considered in conducting this research study. All the information collected from the principals of the schools, class lecturer, and participants have been kept strictly confidential. The permission to undertake the study was sought from the schools' principals in an English and Arabic form. Furthermore, the information sheet was constructed in Arabic and English to ensure that conditions were fully accepted and understood by the participants.

4. Results and Discussion

4.1 Data Analysis and Discussion of Questionnaires

1. Collaborative learning is better than individual learning strategy. The results indicate that the majority of participants about 96% agree that working cooperatively is much better than working individually. Whereas about 4% of participants disagree with this item . Collaborative learning provides opportunities for learners to work together to gain common goals. It is usually contrasted with traditional individualistic classroom environments.
2. Collaborative writing is a strategy used to enhance students' is writing performance. The majority of participants agreed with using collaborative technique whereas 4% of participants disagree with this view. When students work cooperatively, they can improve a wide range of aspects such as productivity, proficiency, grammatical competence and discourse. Cooperative learning in learning English writing skill can increase the productivity and performance of the learners. Therefore, group that work together as a team can achieve much more than who work individually on their own.
3. Working in groups provides learners with the opportunity to write about their activities collaboratively. The whole participants agreed that involving in a group work could give them a chance to talk and express their ideas in collaborative way. The teacher should permit his/her students to continue to interact and communicate as long as the message is clear. Moreover, collaborative writing also affords students with the opportunity to work together. It is clear that 100% of participants who were engaged in this study agreed that working in groups can be a beneficial strategy for writing effectively. Also, working in pairs can help learners to get more ideas because different people have different ideas, so they can compare the important ideas that make a paragraph. Therefore, group work in writing classes is helpful

for both enhancing the grammatical accuracy and learning vocabulary. For example, some learners may be better in grammar, others are good in spelling, and some of them are better in organizing ideas. Moreover, sharing ideas together can play a vital role in deepening the learner's understanding of a particular subject area.

4. In writing classes, it is necessary for English teachers to guide and to concentrate on content rather than on mechanics of writing such as (spelling and punctuation). It is essential that teachers guide their learners while doing writing compositions in order to make the writing processes more obvious for the students. This will make it easy for learners to follow the strategies step- by- step that the teacher suggests. However, the students should be more active than the teacher and they have to prepare the activities, give feedback to students, correct and evaluate the produced texts. In addition, it is implicit for English writing teachers to concentrate on content rather than mechanics of writing. This could give learners a chance to express their ideas and thoughts freely and without restrictions. For example, if students were informed that their teacher would focus on those writing mechanics, they might feel worried and more anxious rather than focusing on the content itself. Murau (1993) investigated the effect of peer review on writing anxiety and noticed that students felt anxious, embarrassed and uncomfortable when involved collaboratively with their peers, even though they thought it was beneficial to receive feedback and correct each other. However, such writing mechanics are considered to be vital in terms of writing accuracy.
5. Working by myself without help from others is very important for me. The results revealed that about (80%) of participants disagree that working alone without help from their peers is not important for them. However, the rest of paricipants about (20%) agreed with this statement because they may feel embarrassed and not confident when engaging in a team work. This item is presented in

a negative way but it has positive results; which means that students believe that cooperation can suit their interests.

I prefer the pre-writing stage, editing and proofreading in a group rather than individually to facilitate finding ideas for the topic.The results presented that students agreed about using collaborative writing when they are involved collaboratively.

The findings indicated that EFL students thought that talking with friends could facilitate finding ideas for any writing topic. Furthermore, in the pre-writing phase students share ideas, information, and knowledge collaboratively. Thus, doing pre-writing activities in collaborative way helps students to exchange ideas with others and select appropriate ideas for any given writing task. As Elbow (1973) points out, CW in the classroom is useful and important, since if someone is stuck in his or her writing, it is better to contact with others. He claims that 'two heads are better than one because two heads can make conflicting material inter-act better than one head usually can' (p. 49). As, the vast majority of participants (100%) agreed that involving collaboratively in writing activities is much better than involving individually. As a result, collaborative learning during the pre-writing stage helped them a great deal in collecting ideas and vocabulary, discussing with each other, planning and making an outline.

According to (Spack, 1984), "Prewriting techniques teach students to write down their ideas quickly in raw form, without undue concern about surface errors and form. This practice helps their fluency, as they are able to think and write at the same time, rather than think and then write." Also, the results indicated that the students thought that making an outline and writing down ideas with classmates were good methods that should be used before starting writing.

The students felt that collaboration was beneficial for planning a topic, making an outline, and finding appropriate ideas for any relevant topic. Gebhardt (1980) argues that collaborative writing

has a positive effect not only in these final stages but also in the beginning stages. In addition, all students agreed about editing their writing task in groups instead of doing it individually. The editing stage includes various language aspects such as revising grammar, spelling, and punctuation. In addition, working together during the editing and revising phases can help EEL students to overcome difficulties such as correcting mistakes, restructuring ideas, and finding the right vocabulary. According to Murray (1978), the effectiveness of collaborative writing is limited to the final stages of the process approach to writing: i.e., revising and editing.

6. Collaborative writing helps me to learn and use new vocabulary correctly. Most of the students (96%) agreed about collaborative writing since it is helpful in learning new vocabulary and using them in a correct way. The main problem that students face when starting to write is gathering new ideas and writing about them as well as choosing suitable words. Students may lack vocabulary and might have a limited storage of English vocabulary; this makes it difficult for them to start writing. As a result, CL has a positive influence on writing performance of EFL because learners will share ideas, new vocabulary with each other. For example, through collaboration learners can build a wide range of new words and use them in a proper way.
7. I feel more satisfied with my writing when I work in small groups than I work individually to involve me in the writing task and get a good score.

   There were 84% of participants who agreed that, they feel more satisfied about their writing when involved in groups rather than in isolation. In contrast, there were 16% of students who disagreed about this point. The findings indicated that students felt more satisfied when writing their topics in collaborative groups than when writing individually. That means collaborative learning helps in increasing the satisfaction of students in English writing. It is clear that most of the students engaged in this study agreed

that collaboration in writing helps them to gain good marks in writing compositions. In addition, students who work collaboratively can obtain better results in terms of organization, fluency, complexity and accuracy in the production of written text than those who work individually. In short, Working in groups provides the learners with the opportunity to be motivated and encouraged in English writing. Thus, they will depend on each other in gathering ideas, helping one another in reconstructing their paragraph and it is obvious that they will be satisfied with their final product because it is their own work.

8. Some teachers treat writing skills as a reading and they do not pay attention to writing tasks. It is obvious that English writing is neglected and not considered as important as the other English skills. According to Alnofal (2003), the teaching of writing skills has not been paid much attention compared to the teaching of the skills of reading, listening and speaking. Therefore, secondary students have problems with writing tasks and some of them do not have the ability to write even a paragraph. Thus, this issue has a harmful impact on the student's writing skills because those students do not receive much practice from their teacher. This problem should be taken into consideration by both the teacher and students to accomplish what is intended to achieve .
9. Students' weakness in writing skills results in the lack of writing practice in the classroom. The findings indicated that 8% of students disagreed with this view whereas 92% of participants were in agreement that students' weakness in writing skills results from the lack of reading, writing practice in the classroom because the more they read, the better they write and such tasks are unfortunately neglected by some teachers. This lack could have a negative effect on learning English writing .
10. To develop your English writing, teachers should pay more attention to the writing skill and consider it as an important skill as the other skills. All of the participants involved in this survey were completely in agreement that teachers should pay more

attention to the writing skill and consider it as an essential skill as the other skills in order to develop their English writing. Since writing plays a major role in English and develops a wide range of language sub skills such as grammar and vocabulary. Therefore, to improve students writing performance and to achieve a higher achievement in English writing, teachers should focus more on this area of study.

4.2 Data Analysis and Discussion of Observations

1. Individual Learning and Collaborative Learning Strategy to learn English writing classroom observation.According to what we have observed during the observation phase, two teachers noticed that students, who were involved collaboratively, were more active and motivated than those engaged individually. Moreover, an observer, noticed that their writing was good of both students either in collaboration or isolation. Some students claimed that they had not enjoyed learning writing skills before, but that writing had become much easier after involvement in CL. In contrast, for some students, writing in a group takes longer time, whereas writing individually is more proficient and faster than engaging in a group work. In addition, some English teachers treat the writing skill as a reading and they do not pay attention to writing tasks and the teaching of writing skills has not been taken seriously by some teachers. Therefore, this can have a bad impact on their learning.
2. Students' Interaction Observation. Based on our experience as teacher practitioners, collaboration in writing enables students to interact with each other effectively and make learning writing more interesting. For example, as I am a teacher, I used collaborative learning to arouse the students' interest, make them more active and involve them in the practice activities. Furthermore, collaboration in writing involves the learners in the target language since they build up an adequate mastery of vocabulary from each other. For instance, as I am a teacher, I noticed that students felt more relaxed

and enjoyed working in collaborative groups in writing tasks and they asked their teacher to follow and use this strategy.

3. Teachers' Interaction Observation. According to the observation in Al Ghiran Secondary School when attending the first year writing classes on Thursday. I noticed that some teachers teach writing skills seriously, help their students and guide them in writing activities. To illustrate, the teacher gave them a background about the topic then she divided the class into groups ;each group consists of four students working collaboratively. After finishing their writing with the guide of their teacher and the help of mine, the teacher allowed them to read it aloud to the rest of the class with direct correction. In this way students develop their English skills such as: writing, speaking, reading, listening, pronunciation, grammar, vocabulary, and intonation.

   Moreover, the teacher used two kinds of correction; direct and indirect correction. For example, when the students finish their writing task, the teacher corrects the mistakes orally without paying more attention to that mistake and after they submitted the writing task to the teacher , she corrects them using an indirect way . For instance, she puts WO, SP, GM, WP without correcting the mistakes. After that, she returned the papers back to them and they have to correct the mistakes underlined in a collaborative way. It is obvious that this technique that the teacher used is a good one in case of time limited and large classes.

5. Conclusion and Recommendations

To conclude, some English teachers tend to ignore writing activities, perhaps because they feel that these tasks are not that important. This research concentrates on the difficulties and problems that learners might encounter when dealing with writing skills and recommended some solutions that could help first year students to minimize those problems and maximize their performance to be proficient in English writing. Therefore, collaborative learning is

chosen as a strategy to learn English writing and it is considered as an effective teaching and learning technique by many scholars since collaboration in writing helps students to be involved in the target language effectively. If writing is taken seriously by both teachers and students, writing will be seen easier and full of enjoyment than any other skill. Finally, the researchers recommend English language teachers who teach writing skill to use collaborative writing strategy in order to develop the proficiency of their learners in English language. Group or peer work in learning English writing is beneficial for learners and is more effective and productive for students than working individually.

6. References

Abdel-Hack ,M. (2002). The effectiveness of a task-based learning approach on EFL student's writing production. Occasional papers in the Language Education Centre for Developing of English Language Teaching "CDELT", no. 34,193-231.

Alnofal, A. (2003). Arabic first language writing and English second language writing processes: a comparative study, the University of Kansas.

Ambusher, B. K. (2012). Developing writing skills of ESL students through the collaborative learning strategy, published pdf.

Babbie, Earl, (1990). Survey Research Methods, Second Edition. California: Wadsworth Publishing Company.

Badger, R., & White, G. (2000) A process genre approach to teaching writing, ELT Journal, 54 (2), 153-160.

Belinda, H. (2006) Effectiveness of using the process approach to teach writing in six Hong Kong primary classrooms. Perspectives: Working Papers in English and Communication, 17(1), 1-52.

Clifford, Marian. (1991). Developing Writing Skills in Basic ESL for Adults. FORUM, XXIX, 41-42.

Creswell , J. (2012) Educational Research : Planning, Conducting and Evaluating Qualitative and Quantitative research , Person , Boston, (4th edition).

Ede, L., & Lunsford, A. (1990). Singular texts/plural authors. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

El-Koumy, A. (2004). Effect of self-assessment of writing process versus products on EFL students' writing, Online Submission, Paper presented at the Tenth EFL Skills Conference, the American University in Cairo, Center for Adult and Continuing Education (Jan 12-14, 2004.(

Elbow, P. (1975) .Writing without teachers, New York, NY: Oxford University Press.

Fawcett, L., M. & Garton, A. F. (2005) The effect of peer collaboration on children's problem-solving ability, British Journal of Education Psychology, 75 (2), 157-169.

Foster ,P. (1998) . A Classroom Perspective on the Negotiation of Meaning . Applied Linguistics, 19 (1), 1- 23.

Gebhardt, R. (1980) .Teamwork and feedback: broadening the base of collaborative writing, College English, 42(1), 69-74.

Graham, D. (2005). Cooperative learning methods and middle school students, Capella University.

Hedge, T. (1988) .Writing, Oxford University Press.

Kagan, S. (1994) .Cooperative learning, San Clemente, CA.

Murau, A. A. M. (1993). Shared writing: Students' perceptions and attitudes of peer review, Working Papers in Educational Linguistics, 9 (2), 71-79.

Murray, D. (1978) Internal version: a process of discovery, in C. Cooper and L. Odell (eds.) Research on composing, Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

Ramis , A. (1998). Teaching Writing, Annual Review of Applied Linguistics , 18, 142- 167.

Rollinson , P. (2005). Using Peer Feedback in the ESL Writing Class.ELT journal, 59 (1),23-30.

Shull, J. T. (2001). Teaching the writing process to high school juniors through cooperative learning strategies, Unpublished PhD Thesis, Walden University.

Spack, R. (1984). Invention Strategies and the ESL college composition student. TESOL Quarterly, 18 (4), 649-68.

Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. Language Learning, 52 (1), 119-158.

Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections , published Pdf.

Strang , T. (2014). Collaborative Learning in the Writing Classroom

https:// blog. cengage .com > Collaborative Learning.

Villamil, O. S., & de Guerrero, M. C. M. (1996). Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. Journal of Second Language Writing, 5(1), 51–75.

The Effect of Using Flipped Classroom Model on Libyan University Students' English Learning

Mustafa Salem Braiek [1]
Faculty of Arts
Misurata University

Abdulhamid Elmurabet Onaiba
Faculty of Education
Misurata University

Abstract

This study aimed at investigating the effectiveness of using flipped classroom model on learning English as a foreign language and students' attitudes towards flipped classroom. The sample of study consisted of 31 students at Faculty of Arts, Misurata University. The participants were divided into two groups: 16 students for the experimental group and 15 students for the control group. The data collection tools used in this study were an EFL (English as a Foreign Language) test and a questionnaire to explore students' attitudes towards flipped classroom. Participants in both groups were pre-tested using the EFL test before the experiment. Then, the experimental group was taught using flipped classroom strategy while the control group was taught using the traditional teaching method. After the experiment, students in both groups were post-tested using the EFL test while the questionnaire was administered to the students of the experimental group only. The results of the study showed that applying the strategy of the flipped classroom had a significant effect in increasing the students' performances in learning English. The questionnaire responses showed positive attitudes regarding the use of flipped teaching.

***Key words**: flipped classroom, EFL, students' attitudes, traditional teaching*

mustafabreik@art.misuratau.edu.l [1]

ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام نموذج الفصل المعكوس في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ومواقف الطلاب تجاه هذه الطريقة. تكونت عينة الدراسة من 31 طالب في كلية الآداب، جامعة مصرات، تم تقسيم المشاركين إلى مجموعتين: 16 طالبًا للمجموعة التجريبية و 15 طالبًا للمجموعة الضابطة. كانت أدوات جمع البيانات المستخدمة في هذه الدراسة اختبار اللغة الإنجليزية (الإنجليزية كلغة أجنبية) واستبيان لاستكشاف مواقف الطلاب نحو الفصول المعكوسة. تم اختبار المشاركين في كلا المجموعتين قبليا باستخدام اختبار اللغة الإنجليزية لتحديد مستوى الطلاب في المجموعتين قبل التجربة وضمان تساويه. بعد ذلك، تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام نموذج الفصل المعكوس بينما تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام طريقة التدريس التقليدية. بعد التجربة، تم اختبار الطلاب في كلا المجموعتين بعديا باستخدام اختبار اللغة الإنجليزية. بينما تم توزيع الاستبيان على طلاب المجموعة التجريبية فقط . أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق استراتيجية الفصل المعكوس كان لها تأثير كبير في زيادة أداء الطلاب في تعلم اللغة الإنجليزية. كما أظهرت نتائج الاستبيان مواقف إيجابية تجاه استخدام طريقة التدريس المعكوس.

1. INTRODUCTION

The twenty-first century has witnessed a huge progress and development of different types of technology in different fields, one of which is language education. Students today are comfortable with electronic devices and keen on social contexts and collaborative activities. Educators work hard to find how to integrate this technology to be influencing on the educational process to enhance collaborative learning and to be utilized as a tool for redesign learning and instructional systems (Karimi, & Hamzavi, 2017). Abukhattala (2016) and Basal (2015) add that the integration of technology in the process of teaching today results a successful teaching and learning of languages.

Flipped learning is considered to be one of the new active learning approaches that incorporate technology into classrooms to create better learning opportunities for students and to offer motivating classroom atmosphere (Basal, 2015). Flipped learning focuses on switching in-class instruction time with at-home practicing time using technology, especially videos (El-Bassuony, 2016). According to Obari & Lambacher, (2015) Flipped Classroom Model is a distinctive educational environment, which is quickly growing in popularity among educators worldwide. It is a pedagogical model in which classroom lectures and homework elements are reversed. In a flipped classroom, students learn the course lectures (i.e. through online or recorded videos, course materials, etc.) before they come to class, and spend most of the classroom time in interactive discussions and workshops asking and answering questions (ibid). It inverts traditional teaching, that is, the instruction is delivered outside of the class while homework is done in the classroom (Du, Fu & Wang, 2014).

Flipped classroom saves greater amounts of time for teachers tutoring their students instead of lecturing them (Wallace, 2014).

It seemed that the strategy of flipped classroom had not yet been examined in the Libyan context. Thus, the current study is designed to investigate the effectiveness of implementing the flipped classroom model as an alternative strategy of traditional English teaching methods used in teaching English in Libyan higher education to produce good outcomes of learners.

1.1Statement of the Problem

Many studies indicate that Libyan EFL students do not have the opportunity to practice language skills or to engage in English language use outside of the classroom because of the lack of communicative competence (Elabbar, 2011, Khalid, 2017, Sawani, 2009, Reza et al., 2007). One of the reasons behind this lack of meaningful interaction is ascribed to the traditional English teaching methods applied in Libyan schools and universities (ibid). Orafi and Borg, (2009) state that Libyan teachers use traditional teaching methods because they believe these methods are useful and beneficial for students. Also, it is because of that these methods are easy to use and do not require much effort, i.e., Grammar Translation Method. Farah (2014) adds that lecturers use traditional teaching methods because they are influenced by their own experience as students that they tend to repeat the role of their former teacher. Elabbar (2011) points out that a lot of Libyan lecturers are affected by learning beliefs of traditional Libyan classroom in which a teacher is the authority in the classroom and has more control over students' interaction and participation and he is the only source of knowledge (ibid). According to Elabbar (2011), many Libyan teachers of English still believe that the most important teacher's role is to explain segments of grammatical structures to students and translate rules into Arabic. Classes are teacher-centred and the students are passive recipients. The interaction in the classroom is teacher to students and students are not encouraged. So the outputs of these traditional methods are students who are unable to communicate effectively and properly in real life (Sawani, 2009). This may be one of the most problematic aspects that resulted of teacher-centered methods. Elabbar (2011) and Sawani (2009) point out that Libyan teachers avoid using Communicative Language Teaching Approach because it does not provide enough guidance to the teacher and because lecturers and learners are affected by the silent culture of learning, that may restrict the use of this approach.

Furthermore, literature in the Libyan context shows that students pay most of their attention to develop language accuracy in exams at the expense of the communicative value of language learning (Aloreibi & Carey, 2016). Aloreibi and Carey (2016) state that EFL college students in many of the Libyan universities have low English proficiency. Rajendran (2010) adds that Libyan "university students fail to understand the meaning of even the commonly used English words like 'post office', 'money', 'street" (p 64).

As a teacher of English for several years, the current researcher has realized that most students are not competent and their deficiency is obvious in using language in real life situations. In this regard, students tend to transfer their L1 norms of speaking into L2. Therefore, teachers need to change their traditional way of teaching, and keep up the pace with developments and follow the new trends of teaching which get benefit from the current modern technologies and the internet.

1.2Research Questions

The study grows out of the idea that the teaching of English to Libyan college students could be improved and led to positive effects if the traditional teaching of English (teacher-centered) is converted into flipped teaching (student-centered). The main research questions of this study are:

- Is it possible to apply the flipped classroom model to the Libyan college students?

- Does the flipped classroom model have any statistically significant effect on Libyan college students' achievement in learning English?

- What are the Libyan college students' perceptions toward implementing the flipped classroom model of instruction?

1.3 Research Objectives

The proposed study intends to examine the impact of using flipped classroom model on Libyan students in learning English at the university stage. It aims to determine whether the flipped classroom teaching model is applicable and more effective than traditional English teaching methods applied in Libyan universities. The study also attempts to explore the extent to which the flipped classroom can help students to be autonomous and moves toward a learner-centered class and helps to facilitate learning.

2. Literature Review

According to many scholars i.e. (Lo & Hew, 2017, El-Bassuony 2016, Obari & Lambacher, 2015) one strategy for incorporating technology like videos and video lectures is the flipped classroom. El-Bassuony (2016, p. 76) states that "Flipped learning (FL) is considered to be one of the active learning approaches that focuses on switching in-class instruction time with at-home practicing time using technology, especially videos." Milman (2012, p. 85) explains the concept of flipped classroom as:

> The idea is that rather than taking up valuable class time for an instructor to introduce a concept (often via lecture), the instructor can create a video lecture, screencast, or vodcast that teaches students the concept, freeing up valuable class time for more engaging (and often collaborative) activities typically facilitated by the instructor.

The use of flipped classrooms model as an instructional technique is encouraged by many research studies' findings. The studies confirm the effectiveness of this strategy of teaching, which meets the needs of the new generation of students; besides, it has significant positive impact on the process of learning.

2.1 Flipped Classroom Related Studies

Recently, flipped classroom model has become a popular pedagogy in a lot of educational institutes all over the world and the impact of this strategy has been explored in many studies. The following paragraphs present a short summary of some related studies.

In a study carried out by Ahmad (2016) aimed to investigate the flipped classroom model impact on listening comprehension of Egyptian EFL students. Participants were 34 EFL

college students. The researcher adopted one-group pre-posttest design. The pretest on listening comprehension was applied before the experiment and the posttest after it. The results indicated that the flipped method had a significant impact on listening comprehension.

Another study conducted by Ahmed (2016) to investigate the impact of flipped classroom on EFL writing skill and students' attitude towards the flipped teaching. The participants of this study were 60 Saudi students at Qassim University, divided into 30 students as an experimental group and 30 students as a control group. The data collection tools were an EFL writing test and a questionnaire. The experimental group was taught by flipped classroom model while the control group was taught traditionally. At the end, both groups were post-tested. Results indicated that the experimental group performed better than the control group in the post-test. In addition, the questionnaire results were in favor of the flipped method. This positive result can be attributed to using flipping.

Also, Karimi and Hamzavi, (2017) carried out a study to explore the impact of the flipped classroom model on reading comprehension ability of EFL students as well as their attitudes regarding the flipped method. 50 Iranian EFL students who were studied at a private language institute in Isfahan were selected and divided into an experimental group and a control group. Reading comprehension pre-test was made and given to the participants of the both groups. Flipped model of instruction was applied in teaching the experimental group, while the control group taught by traditional model. Finally, reading comprehension post-test was given to the two groups. Also, a questionnaire was created to examine the students' attitudes. The results showed that the flipped model had a significant positive impact on students' reading comprehension ability. The study also revealed that participants had positive attitude towards flipped strategy.

Moreover, Al-Harbi and Alshumaimeri, (2016) carried out a study to test the effect of the flipped classroom strategy in teaching English grammar on performances, perceptions, and attitudes of Saudi secondary school students. Students were assigned into two groups; experimental group (20) and control group (23). The experimental group students asked to watch selected videos, based on their textbook, was uploaded on Edmodo site prior lessons. Whereas the control group students received traditional teaching. The results of the post-test indicated that applying the strategy of the flipped classroom had a significant effect in increasing the students' grammar performances. The questionnaire responses and interviews showed positive attitudes regarding the use of flipped teaching.

Furthermore, Basal, A. (2015) conducted a study to explore Turkish English language teachers' perceptions of flipped classrooms as well as the implementation of this model into an English class. Participants of this study were 47 prospective English teachers. Basal used Qualitative research design for the study. Open-ended questions were used for collecting data. It was found that teachers showed positive perceptions toward using the flipped classroom. The study also concluded many benefits of applying the flipped classroom in ELT context in terms of saving of class time, learning at one's own pace and students' participation in the class. The study recommended applying the flipped method in departments and contexts.

Having reviewed the pertinent literature, it can be concluded that the flipped classroom model plays a significant and effective role in increasing learners' proficiency levels and

performance in various areas of ELT. Hung (2015) states that English classes implemented by flipped instructional strategy can improve the academic performance of students in general. However, being this teaching strategy a relatively new trend, there seems a lack of research applied and measured the effects of such a model in the Libyan education context. In this vein, the objective of the current study is to determine whether the flipped classroom model is applicable and effective for Libyan college students. Moreover, it is considered as a contribution to the literature in the Libyan ELT context.

3. Methodology

The study adapted the quasi-experimental design to examine the effects of the flipped classroom model on EFL students.

3.1Participants

The participants involved in this study were 31 Libyan college students (6 males and 25 females) majoring Italian and French language departments at the faculty of Arts, Misurata University. All of them are undergraduate students whose ages range from 18 to 23 they are from first to the eighth semesters who have to study English as a core subject. The participants were in two groups; experimental 16 and control 15.

3.2 Data Collection

3.2.1 Tests

Placement Test

A placement test consisted of 40 multiple choice items was designed by the researcher (See Appendix A). This test was used to ensure that the both groups (experimental – control) had a similar level of language proficiency.

Post Test

The researcher designed a test composed of 11 comprehension, fill in the gabs, matching and multiple-choice questions (40 Marks) (See Appendix B) to determine whether there was an impact of the flipped classroom strategy on students' performance in English. The post test was administered to both groups after the experiment.

3.2.2 Questionnaire

The other tool was a questionnaire for experimental group students, who taught by flipped classroom strategy, to measure students' attitude towards flipping classroom strategy. The questionnaire consisted of 15 close-ended items, which were scored using a 5-point Likert scale (strongly agree – agree – neutral – disagree – strongly disagree) (See Appendix C).

3.3 Procedure

Participants were selected randomly to be two groups; a control group and an experimental group. There were 15 students in the control group and 16 in the experimental group. Both groups were taught by the same teacher and the same syllabus. Both groups were

tested (placement test) before applying the study and another achievement test after it. The placement test was administered to measure whether the students' language proficiency level is similar.

Flipped classroom model was applied to teach English to the experimental group by selecting video lectures and online material on topics corresponding to the prescribed syllabus. The videos were selected from YouTube website and checked to be appropriate for students' level and to be watched outside the classroom prior the class so that the students could watch them on their own time. Google Classroom was created as platform for the experimental group where instructions, the videos and other materials were uploaded on and to be used as a channel of communication between the students and the teacher. On Google Classroom students were able to write their comments about the videos and post their questions to the teacher. At the beginning of each class the videos were discussed with the students to let the teacher know whether all students had watched these videos or not. During the class any difficult or misunderstood points were answered by the teacher. After that, a collaborative activity or a game was assigned to students to do individually, in pairs, or in groups. However, the control group was taught by using traditional lecturing teaching. That was, the teacher explained everything about the lesson during the class time and the students were asked to do the exercises at home.

Both groups studied the same English elementary syllabus, mostly grammar. The study lasted seven weeks, one class per week. After the treatment, the experimental group and the control group students were post-tested to determine whether there was any statistically significant effect between the mean scores of the two groups. As well as a questionnaire was given to students of the experimental group to explore their opinions towards applying the flipped classroom model in EFL classrooms.

4. Results

The scores of the placement test and the post-test were analyzed by means of SPSS software. To compare between the results of the experimental and control groups the Independent Sample T-test was used. The results of the questionnaire were also analyzed quantitatively by SPSS program.

4.1 Results of the Placement-test

The results of the placement test showed no significant differences between the two groups concerning their levels of English. (See Table1).

Table 1 *Independent Samples Test (Placement-Test)*

Groups	N	Mean	Std. Deviation	t	Sig.
Experimental	16	14.1875	5.49204	.364	.718
Control	15	14.9333	5.90964		

The independent sample t-test showed that there was no significant difference between the experimental group (M = 14.1875, SD = 5.49204) and the control group (M = 14.9333, SD = 5.90964).

4.2 Results of the Post-test

The Independent Sample T-test indicates that there was a statistically difference between the post-test scores, for the control group (M= 13.4667, SD= 4.80872) and the experimental group (M= 20.9375, SD= 3.71427). t (4.859). (See tables 3, 4). (See tables 2, 3)

Table 2 *Group Statistics*

	Groups	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Score	Experimental Group	16	20.9375	3.71427	.92857
	Control Group	15	13.4667	4.80872	1.24161

Table 3 *Independent Samples Test (Post-Test)*

t	df	P-value	Mean Differences	95% Confidence Interval of the Difference	
				Lower	Upper
4.859	29	0.000	7.47083	4.32648	10.61518

4.3 Questionnaire Results

The questionnaire was administered to the 16 students of the experimental group after the post-test. The responses of the students were analyzed by the SPSS software, using descriptive statistics to identify frequencies of responses on the Likert scale. Results showed that the opinions and attitudes of experimental group students were positive toward the strategy of the flipped classroom.

The first three items of the questionnaire asked participants whether they enjoy learning English and feel comfortable in English lessons and active by using watching videos in the flipped classes. Students' responses indicated that they agreed that the flipped classroom was more enjoyable learning experience and made them active and comfort (mode=4). (See tables 4, 5, 6)

Table 4 *Statement 1. I feel comfortable in English language lessons*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Disagree	1	6.3	6.3	6.3
	Neutral	3	18.8	18.8	25.0
	Agree	7	43.8	43.8	68.8
	strongly agree	5	31.3	31.3	100.0
	Total	16	100.0	100.0	

Table 5 *Statement 2. Teaching English by using Flipped Classroom strategy gives rise to activity*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	neutral	4	25.0	25.0	25.0
	Agree	8	50.0	50.0	75.0
	strongly agree	4	25.0	25.0	100.0
	Total	16	100.0	100.0	

Table 6 *Statement 3. I enjoy learning English when the lesson is presented as a video*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	disagree	3	18.8	18.8	18.8
	Neutral	2	12.5	12.5	31.3
	Agree	9	56.3	56.3	87.5
	strongly agree	2	12.5	12.5	100.0
	Total	16	100.0	100.0	

In the fourth and fifth statements students were asked whether Pre-viewing lessons in the flipped classroom helped them understand subjects well and made it easier to answer exercises. Results showed that students agreed and strongly agreed with a percentage of (43.8%) for both in favor of the fourth statement (mode=4), and (68.8%) agreed in the fifth statement (mode=4). This result indicates that the flipped classroom method facilitated and benefited students' learning of English. (See tables 7, 8)

Table 7 *Statement 4. Pre-viewing English lessons helps me understand subjects well*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	neutral	2	12.5	12.5	12.5
	agree	7	43.8	43.8	56.3
	strongly agree	7	43.8	43.8	100.0
	Total	16	100.0	100.0	

Table 8 *Statement 5. I find it easy to answer the exercises in class when I study them by the flipped classroom strategy.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	agree	11	68.8	68.8	68.8
	strongly agree	5	31.3	31.3	100.0
	Total	16	100.0	100.0	

Statement 6 evaluated if students had positive attitudes towards the flipped classroom strategy over the traditional way of learning. (37.5%) of students' responses agreed that the flipped classroom method was more engaging than the traditional teaching, while the rest were an equal percentage (31.3%) neutral and strongly agree (mode=4). (See table 9)

Table 9 *Statement 6. The flipped classroom is more engaging than traditional classroom instruction***.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	neutral	5	31.3	31.3	31.3
	agree	6	37.5	37.5	68.8
	strongly agree	5	31.3	31.3	100.0
	Total	16	100.0	100.0	

In the statement 7 students were asked to evaluate whether the flipped classroom gave them greater opportunities to communicate with the teacher and other students. Students' responses showed that they agreed that the flipped classroom strategy enhanced their

communication with the teacher and the classmates during the lessons (mode=4). (See table 10)

Table 10 *Statement 7. The flipped classroom gives me greater opportunities to communicate with the teacher and other students.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	neutral	3	18.8	18.8	18.8
	agree	8	50.0	50.0	68.8
	strongly agree	5	31.3	31.3	100.0
	Total	16	100.0	100.0	

Statements 8 and 9 evaluated whether the availability of watching video lessons many times and at any time helped the students to understand well. Responses indicated that students strongly agree that they comprehend the lessons well by watching videos more than once (mode=4) and they were more comforted by revising and watching videos at any time they want (mode=5). (See tables 11, 12)

Table 11 *Statement 8. The possibility of re-watching the video lesson more than once helps me to understand well*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	neutral	2	12.5	12.5	12.5
	agree	7	43.8	43.8	56.3
	strongly agree	7	43.8	43.8	100.0
	Total	16	100.0	100.0	

Table 12 Statement 9. The flipped classroom strategy allows me the opportunity to study and revise the lessons at any time I want.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	neutral	1	6.3	6.3	6.3
	agree	7	43.8	43.8	50.0
	strongly agree	8	50.0	50.0	100.0
	Total	16	100.0	100.0	

Statements 10 and 11explored whether the flipped classroom helped to improve students' language skills. Responses indicated that students felt their reading, speaking, writing, listening as well as language grammar were enhanced (68.8%). (See tables 13, 14)

Table 13 *Statement 10. The Flipped Classroom helps me to learn English language skills (writing, reading, listening, speaking)*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	disagree	1	6.3	6.3	6.3
	neutral	3	18.8	18.8	25.0
	agree	8	50.0	50.0	75.0
	strongly agree	4	25.0	25.0	100.0
	Total	16	100.0	100.0	

Table 14 *Statement 11. The flipped classroom helps me understand English grammar well*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	neutral	2	12.5	12.5	12.5
	agree	11	68.8	68.8	81.3
	strongly agree	3	18.8	18.8	100.0
	Total	16	100.0	100.0	

Regarding students' autonomous learning, students were asked in statements 12 and 13 if the strategy of the flipped classroom encouraged them to work on their own for self-learning. Results indicated that students strongly agreed that flipped classroom helped them to be autonomous. (See tables 15, 16)

Table 15 *Statement 12. The flipped instruction Develops my ability to think and self-learning.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	neutral	4	25.0	25.0	25.0
	agree	8	50.0	50.0	75.0
	strongly agree	4	25.0	25.0	100.0
	Total	16	100.0	100.0	

Table 16 Statement 13. *The flipped classroom method allows me the opportunity to self-learning.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	neutral	2	12.5	12.5	12.5
	agree	10	62.5	62.5	75.0
	strongly agree	4	25.0	25.0	100.0
	Total	16	100.0	100.0	

In statement 14 students asked to evaluate whether they preferred all subjects to be taught using the flipped classroom strategy. Students' responses showed that the majority strongly agreed and agreed while only (12.5%) disagreed. This result indicates that the flipped classroom method effects the students positively. (See table 17)

Table 17 *Statement 14. I prefer all subjects to be taught using the flipped classroom method.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	disagree	2	12.5	12.5	12.5
	neutral	3	18.8	18.8	31.3
	agree	5	31.3	31.3	62.5
	strongly agree	6	37.5	37.5	100.0
	Total	16	100.0	100.0	

The final statement evaluated whether the flipped classroom allowed the students to deal with the technology. Results showed that the flipped strategy helped the students and allowed them to deal with the technology. (See table 18)

Table 18 *Statement 15. The flipped classroom strategy allows me the opportunity to deal with technology.*

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Neutral	3	18.8	18.8	18.8
	Agree	6	37.5	37.5	56.3
	strongly agree	7	43.8	43.8	100.0
	Total	16	100.0	100.0	

5. Discussion

The current study aimed to investigate whether the flipped classroom model would make a significant difference in the experimental group's achievements in regard to English language learning among the Libyan college students. The post-test results showed that a difference was found to be statistically significant for the experimental group and applying the flipped classroom strategy seemed to play a significant role in enhancing students' English language knowledge, since the experimental group mean score was higher than the mean score of the control group. This result compatible with the findings of studies in other educational and cultural contexts such as Ahmad (2016), Karimi and Hamzavi, (2017), Al-Harbi and Alshumaimeri, (2016) and Basal, A. (2015), whose studies revealed that the flipped method had a positive impact on students' language skills ability as well as many benefits in terms of saving of class time, learning at one's own pace and students' participation in the class.

In contrast to the outcomes of traditional teaching methods i.e. Grammar Translation Method applied in Libyan schools and universities that caused students to be passive and depend on the teacher to lead them in class, the flipped classroom strategy, according to the results of this study, made students active learners and participate effectively by giving them a chance to learn autonomously and work collaboratively.

In addition, the results of this study indicated that using flipped classroom strategy could help Libyan students solve the problem stated by (Elabbar, 2011, Khalid, 2017, Sawani, 2009, Reza et al., 2007) regarding the lack of communicative competent and shortcomings in communication skills in real life since the flipped strategy offered them watching and learning from real videos of communication of native speakers.

Furthermore, the results of analysing students' responses to the questionnaire and their opinions and attitudes towards flipped classroom strategy revealed that students were positive and liked the instructions of the flipped classroom model, also they agreed that other courses would be taught in this way. These results aligned with other studies findings such as Al-Harbi and Alshumaimeri, (2016), Karimi and Hamzavi, (2017), Ahmed (2016), Obari & Lambacher, (2015) in that attitudes of students towards the flipped classroom strategy were generally positive.

In summary, it was clear from the findings of this study that the teaching of English to Libyan college students could be improved and led to positive effects if teachers adopt the flipped classroom model in their teaching neglecting the traditional teaching methods they use since the study proved the possibility of applying the flipped classroom method in the Libyan context.

6. Conclusion and Recommendations

6.1. Conclusion

The findings of the study showed that the teaching strategy of the flipped classroom helped students to improve their English. It encouraged them to be independent learners, highly responsible for their own learning (autonomous learners), yet it improved relationship between teacher and students. Based on the questionnaire results, learners had positive thought on Flipped Classroom to improve their English. Indeed, they thought that this model could help them to enhance their English. The results could be useful as an English teaching technique to improve Libyan university students' achievement in learning English. The results of the present study provided concepts of teaching and learning with technology to Libyan teachers and learners.

6.2. Recommendations

Through the findings of the study, the following recommendations can be drawn:

1- Since the flipped classroom strategy is a new concept, it is recommended to prepare training programs to introduce teachers and students to what is flipped classroom strategy and its positive benefits.

2- Holding workshops for EFL teachers and students to train on how to apply the concept of flipped learning strategy before implementation.

3- Encouraging teachers to use modern techniques in their teaching, as this has a positive impact on the development of students' attitudes towards using this type of technology and benefiting from it in their real life.

4 - Encourage EFL teachers to use the strategy of flipped classroom instead of traditional teaching.

5- More research is needed to investigate the effectiveness of the flipped classroom in developing different language skills.

6- Conduct similar studies in different disciplines.

7- Conduct further studies on the effect of using the flipped classroom strategy in other faculties of the university.

7. References

Abukhattala, I., (2016) The Use of Technology in Language Classrooms in Libya. *International Journal of Social Science and Humanity, 6(4),*262-267.

Ahmed, M. A. A. S., (2016) The Effect of a Flipping Classroom on Writing Skill in English as a Foreign Language and Students' Attitude Towards Flipping. *US-China Foreign Language, 14* (2) 98-114

Ahmed, S. Z., (2016) The Flipped Classroom Model to Develop Egyptian EFL Students' Listening Comprehension. *English Language Teaching, 9* (9) 166-178.

Al-Harbi, S., & Alshumaimeri, Y. (2016). The flipped classroom impact in grammar class on EFL Saudi secondary school students' performances and attitudes. *English Language Teaching, 9(10),* 60-80.

Aloreibi, A, & Carey, M. D.(2016). *English language teaching in Libya after Gaddafi.* Springer International Publishing.

Basal, A. (2015). The Implementation of a Flipped Classroom in Foreign Language Teaching. *Turkish online Journal of Distance Education-TOJDE.16(4),28-37*

Du, S., Fu, Z. & Wang, Y. (2014). The Flipped Classroom–Advantages and Challenges. *International* Conference on Economic Management and Trade Cooperation 17-20. doi:10.2991/emtc-14.2014.3

Elabbar, A. A. (2011). *An investigation of influences affecting Libyan English as foreign language university teachers' (LEFLUTs), teaching approaches in the language classrooms.* Doctoral dissertation, University of Glasgow.

El-Bassuony, J., M., (2016) The effectiveness of Flipped Learning in Developing English Grammatical Performance of Underachieving Language Learning at the Secondary Stage. *International Journal of English Language Teaching, 4(8),* 76-102.

Farah, M. (2014). *The Impact of Using a Flipped Classroom Instruction on the Writing Performance of Twelfth Grade Female Emirati Students in the Applied Technology High School (ATHS).* Master thesis. The British University, Dubai.

Hung, H. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning, 28*(1), 81-96.

Karimi, M. & Hamzavi, R. (2017) The Effect of Flipped Model of Instruction on EFL Learners' Reading Comprehension: Learners' Attitudes in Focus. *Advances in Language and Literary Studies, 8 (1)* 95–103.

Khalid, K. A. A., (2017) *Learning and Teaching in English: A Case Study of Higher Education in Libya.* Doctoral thesis, Liverpool John Moores University. Retrieved from: http://researchonline.ljmu.ac.uk/6757/1/M%3A%5CMyThesis%5C2017khalidphd.pdf

Lo, K. C., &Hew, F. K. (2017) A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, *12*(4) 1-22. Retrieved from: https://telrp.springeropen.com/articles/10.1186/s41039-016-0044-2

Milman, N. (2012) The flipped classroom strategy: What is it and how can it be used? *Distance Learning,9* (3), 85-87.

Obari, H., & Lambacher, S. (2015). Successful EFL teaching using mobile technologies in a flipped classroom. In F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, & S. Thouësny (Eds.), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy* (pp.433-438). Dublin: Research-publishing.net

Orafi, S. M. S., & Borg, S. (2009). Intentions and Realities in Implementing Communicative Curriculum Reform. *System*, *37*(2), 243–253.

Rajendran, S. (2010). ELT in Libyan universities-a pragmatic approach. *Language in India, 9*(63). Retrieved from: http://languageinindia.com/sep2010/v10i9sep2010.pdf#page=66

Reza Arabsheibani, G. and L. Manfor (2007) Non-Linearities in Returns to Education in Libya. Education Economics 9(1), 134-145.

Sawani, F. (2009) Factors affecting English teaching and its materials preparation in Libya. Unpublished PhD Thesis, University of Essex.

Wallace, A. (2014). Social Learning Platforms and the Flipped Classroom. *International Journal of Information and Education Technology, 4(4)*, 293-296. http://dx.doi.org/10.1109/ICeLeTE.2013.6644373

Appendix (A) The Placement Test

Choose the correct answers

1	Tom lives next door**.** …..... is a nice guy. A) She B) It C) He D) His		**21**	I … this film many times. A) seen B) saw C) sees D) have seen	
2	Brutus is **……..** honorable man. A) a B) an C) x D) he		**22**	I shall be there ……. 4 o' clock. A) at B) in C) on D) of	
3	What…… they do? A) did B) have C) do D) does		**23**	John is Sally'……. A) mother B) aunt C) sister D) father	
4	Teachers do noble work. We must respect ……A) his B) It C) them D) they		**24**	……does he start work? He starts at 8 pm A) Where B) When C) Why D) What	
5	Phone me …… lunch time. A) at B) in C) on D) of		**25**	They …… here three hours ago. A) reach B) reached C) reaches D) is reaching	
6	I went to …….. hospital to see Jane. A) a B) an C) the D) x		**26**	Lidia ……. in London since 1990. A) lives B) have lived C) has lived D) live	
7	How …….. does it cost? A) many B) far C) old D) much		**27**	My room is the …….in the house, this is so unfair. A) smaller B) smallest C) small D) most small	
8	The horse fell down and broke …….. leg. A) her B) It C) he D) its		**28**	How ……. students are there in your class? A) far B) many C) old D) much	
9	Where ……. Sara from? A) does B) has C) do D) is		**29**	Do you like……..? Yes, of course I like you. A) her B) she C) me D) them	
10	My grandparents always …..…… lots of pets. A) keeps B) kept C) keep D) is keeping		**30**	Running is..... A) tired B) bored C) excited D) tiring	
11	Istanbul is beautiful …… Spring A) at B) in C) on D) of		**31**	The sun..……in the east. A) rose B) rise C) is rising D) rises	
12	The elephant is a big animal**.** ……. can weigh up to ten tons. A) They B) It C) He D) She		**32**	Is she married? A) Yes, he is B) No, she is C) Yes, she is D) Yes, she isn't	
13	Did you …….. shopping yesterday? A) went B) gone C) go D) goed		**33**	He …… his father at the moment. A) helps B) help C) helped D) is helping	
14	Can you speak English? A) Yes, I am B) No, I can't C) Yes, I do D) Yes, he can		**34**	What time it? It is ……(6:32) A) twenty eight to seven B) thirty two past six C) thirty two to six D) six thirty	
15	Sam, John and Richard are students.		**35**	Does he work hard?	

	……school is in Rome. A) They B) It C) Their D) Them			A) Yes, he doesn't B) No, does C) Yes, he is D) Yes, he does	
16	Rebecca and Lisa are ……. A) brother B) sister C) uncles D) sisters		**36**	We …… play this game with you. A) won't B) didn't C) aren't D) are	
17	Look, there are dark clouds, it …… rain. A) will B) is going to C) does D) did		**37**	Judy had an .....holiday. A) interesting B) interested C) bored D) boring	
18	My kids….. play chess very well. A) doesn't B) didn't C) aren't D) don't		**38**	He broke the news to her…….. A) gently B) gentle C) slow D) quick	
19	…….does he like his job? A) Where B) When C) Why D) What		**39**	We haven't planted ……. roses in the garden. A) any B) some C) an D) a	
20	Titanic was …….successful film of the year. A) most B) more C) the more D) the most		**40**	Mark is ……. than Kathy A) tallest B) more tall C) taller D) tall	

Appendix (B) The Post-test

Answer all the following questions **Total Marks: 40**

Q.1. Read the text and answer the following questions: 4 Marks

Making Friends with Pizza

Roger is new in town, and it has been hard to make friends. The kids at school are nice, but Roger is shy. His birthday is coming up soon. He is planning a big party. It will be a lot of fun. There will be cake, ice cream, and a treasure hunt. But what if none of the other kids want to come?

One week before his party, Roger and his dad go to their favorite restaurant. Benny's Pizza Parlor makes the best pizza in town. Roger orders a large pie, with four kinds of cheese and extra pepperoni. He loves every bite. When he is finished, Roger and his dad go to the kitchen to talk to Benny.

1-Why has it been hard for Roger to make friends?

……

2-What is Roger planning to make?

……

3-What will be there in the party?

……

4-Where do Roger and his dad go before his party?

……

Q.2. Complete by using appropriate (subject/object) pronouns. 4 Marks

1. Mike lives next door**.** …….. is a handsome guy.
2. My grandmother bought ……..… a beautiful necklace for my birthday**.** …….. is very expensive.
3. Teachers do noble work. We must respect ……..……..
4. Alice was not a bit hurt and …….…… jumped up on to …….. feet in a moment.
5. The cow fell down and broke …….. leg.
6. The elephant is the biggest land animal**.** ……. can weigh up to ten tons.

Q-3- Answer the following questions. 4 Marks

1. Where are you from?.....
2. How old are you?.....
3. What is your job?.....
4. Are you married?.....

Q.4. Choose the correct form of the verb given in the brackets. 4 Marks

1. They ……..…….. (reach) here three hours ago.
2. John ……..…… his mother every Friday. (visited – visit – visits)
3. She ……. swimming last week. (go – went - goes)
4. He ……..…….. (help) his father at the moment.
5. It usually …… (rain) in winter.
6. I ……..……. (go) shopping yesterday.
7. My mother …….. the house daily. (cleaned –cleans – has cleaned)
8. The sun ……..……. (rise) in the east.

Q.5. Change the following sentences into negative. 4 Marks

1. James managed to arrive on time. .....
2. He goes to office at 9 o'clock. .....

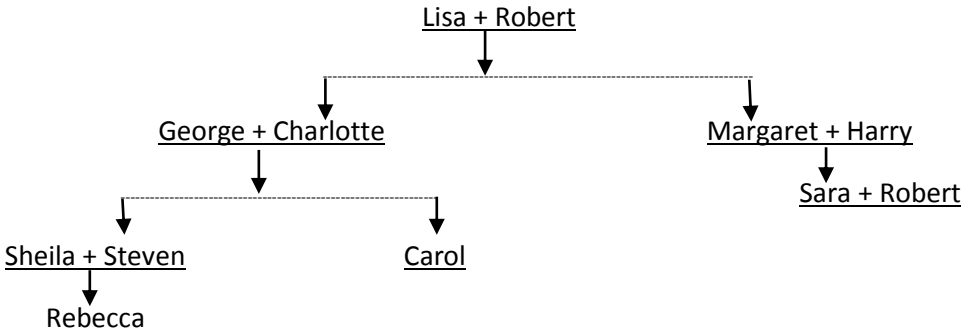
3. He can speak French. .....
4. The milkman will come early tomorrow. .....

Q-6- Match: **3 Marks**

1-Where …….?	A- At nine o'clock.
2-What ……?	B- quickly
3-When…….. ?	C- In Italy
4-Who …….?	D- Because he does not have a car.
5-Why …….?	E- He is a police man
6-How……..?	F- Tom

1=……. 2=…….. 3=…….. 4=…….. 5=……. 6 =……..

Q.7. Look at this family tree and fill in the gaps. **4 Marks**



[grandfather, father, mother, son, daughter, grandson, aunt, uncle, cousin, nephew, niece, parents, children, husband, wife, brother, sister]

1. Sheila and Steven are Rebecca's .....
2. .....is George and Charlotte's daughter.
3. Lisa is Carol's .....
4. Margaret and ..... are sisters.
5. Margaret is Harry's .....
6. Sara is Margaret's .....
7. Steven is Margaret's .....
8. Steven is Sheila's .....

Q.8. What is the time? **3 Marks**

1) 10:20 = ...
2) 2:32 = ...
3) 1:58 = ...

Q.9. Complete by using an appropriate article. (a –an – the - X) **4 Marks**

1. I learnt French at ……home.
2. Brutus is …….. nice man.
3. She told me …… interesting story.
4. Sara is ……. beautiful girl.
5. I went to …….. hospital to see Jane.
6. He never leaves his home without ……. umbrella.
7. She is……. my best friend.
8. Chinese is …….. most difficult language to learn.

Q.10. Choose the correct preposition. **4 Marks**

1. The thief was arrested …… the police. a) on b) by c) at
2. My birthday is ……. May 26th. a) on b) in c) at

3. Call him ……. Friday. a) at b) in c) on
4. Phone me …… night. a) at b) in c) on
5. I shall be there ……. 4 o' clock. a) at b) on c) in
6. They will get married ……. Summer. a) at b) in c) on
7. We shall be ready …… a few minutes. a) on b) in c) at
8. He brought the letter …….. the morning. a) at b) on c) in

Q.11. Write two sentences about things you are doing now. 2 Marks

……
……

Good Luck for you all

Appendix (C) The Questionnaire

Students' perceptions about using Flipped Classroom

Please rate the following items on the scale provided to indicate your agreement:

No	Item	Strongly agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly disagree
1	I feel comfortable in English language lessons					
2	Teaching English by using Flipped Classroom strategy gives rise to activity					
3	I enjoy learning English when the lesson is presented as a video					
4	Pre-viewing English lessons helps me understand subjects well					
5	I find it easy to answer the exercises in class when I study them by the flipped classroom strategy.					
6	The flipped classroom is more engaging than traditional classroom instruction.					
7	The flipped classroom gives me greater opportunities to communicate with the teacher and other students.					
8	The possibility of re-watching the video lesson more than once helps me to understand well					
9	The flipped classroom strategy allows me the opportunity to study and revise the lessons at any time I want.					
10	The Flipped Classroom helps me to learn English language skills (writing, reading, listening, speaking)					
11	The flipped classroom helps me understand English grammar well					
12	The flipped instruction Develops my ability to think and self-learning.					
13	The flipped classroom method allows me the opportunity to self-learning.					
14	I prefer all subjects to be taught using the flipped classroom method.					
15	The flipped classroom strategy allows me the opportunity to deal with technology.					

Cross-Cultural Classroom Interaction between Native and Non-native Speakers of English

Ms. Hanaa Alzalouk[1]
Faculty of Arts, Misurata University

Abstract

The purpose of this study was to investigate the interactional conversations between the native speakers (NSs) of English and the non-native speakers (NNSs) of English in a culturally mixed classroom. ESL learners need to be exposed to the second language through authentic and face to face interaction when they have opportunities to interact with NSs outside of the classroom (in real-life situations) and inside the classroom (through group work and pair work activities). Data were collected through conducting an ethnographic research in which classroom observation and semi-structured interviews were the primary data collection tools. Participants were eight MA students in the field of English Language Teaching (ELT) in Nottingham Trent University.

Results indicated that the participants need to improve cultural awareness and communication skills. In addition, NSs showed that they are willing to join a group work with NNSs as they can learn about other cultures, but in some cases, they find this tiring when the NNSs fail to participate due to certain factors. This might be due to language problems or little knowledge about the topic being discussed.

Keywords: *Native Speakers; Non-Native Speakers; Classroom Interaction; Culturally Mixed Classrooms; Ethnographic Research; Cultural Awareness.*

h.alzalouk@art.misuratau.edu.ly [1]

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة لبحث المحادثات التفاعلية بين المتحدثين باللغة الانجليزية كلغة أم مع من لا تعد اللغة الانجليزية لغتهم الأصلية داخل الفصول الدراسية المختلطة ثقافيا. الطلبة الدارسين اللغة الانجليزية كلغة ثانية ينبغي أن يتعرضوا للغة الانجليزية من خلال التواصل الحقيقي والمباشر حين تتاح لهم فرصة التعامل مع الناطقين باللغة الانجليزية كلغة أصلية خارج الفصل الدراسي (الحياة الواقعية) وداخل الفصل الدراسي (من خلال أنشطة العمل الثنائية والجماعية). تم جمع البيانات عن طريق إجراء بحث اثنوغرافي حيث كانت ملاحظة الباحث لسلوك الطلاب داخل الفصل الدراسي وإجراء مقابلات معهم الوسائل الرئيسية لجمع البيانات. كان عدد المشاركين في هذه الدراسة البحثية ثمانية من طلاب درجة الماجستير في مجال تعليم اللغة الانجليزية في جامعة نوتنغهام ترنت البريطانية.

أظهرت النتائج أن المشاركين في حاجة لتحسين الوعي الثقافي ورفع مهارات التواصل. بالإضافة إلى ذلك، تبين أن الطلبة المتحدثين باللغة الانجليزية كلغة أم راغبون في الانضمام لأنشطة العمل الجماعي مع زملائهم حيث بإمكانهم التعرف على ثقافات الآخرين، ولكن في بعض الحالات يجدون ذلك متعبا عندما يعجز زملائهم (ممن لا يتحدثون اللغة الانجليزية كلغة أم) عن المشاركة في النشاط الجماعي. قد يكون ذلك نتيجة أنهم يعانون من مشاكل لغوية أو معرفة محدودة عن الموضوع المناقش.

1. Introduction

The nature of classroom interaction has become the topic of many researches recently (Freiermuth, 2001; Long & Porter, 1985). When the focus of this topic is on a culturally mixed classroom (international students), the common question is "Who takes the

dominant part in conversations between native speakers of English (NSs) and non-native speakers of English (NNSs) in classroom settings". Summers & Volet (2008) state that when the university campus is international, students' intercultural competence and confidence can be improved. This is a result of the interaction between students from different cultural backgrounds either inside or outside the classroom. This paper investigates the behavior of the native speakers of English towards the non-native speakers of English and sheds light on who talks more in interactional conversations inside a classroom.

1.1. Classroom Interaction and ESL Learning

Interaction inside classrooms has been defined as the fundamental part of classroom activities as everything occurs in the classroom through a procedure of live person-person interaction (Allwright, 1984, as cited in Ellis, 1994). This point of view has drawn seriously on research and theories dealing with the relationship between interaction and second language learning. These theories have encouraged the necessity of being exposed to the second language as 'authentic' and natural language (Mori, 2002), for that reason the chances for ESL (English as a Second Language) learners to be involved into real-life interaction have been privileged over the teacher-fronted controlled practice.

Lightbown & Spada (2006) point out that classroom interaction refers to the conversational relationship between the teacher and the student and between the students themselves. This conversational relationship can be accomplished when the students work in pairs and in groups. Interactional group work, as Ellis (1994) suggests, can play a major role in promoting second language learning. Classes where students have opportunities to communicate with each other (Summers & Volet, 2008) help students discuss ideas in small groups and may support a whole class discussion.

1.2. Cross-Cultural Classroom Interaction (NSs and NNSs of English)

Many NNSs are students of international universities which can be a perfect setting for interacting with NSs. Nonetheless, it is not usually an uncomplicated task for some NNS students to engage with their NS peers because, in Freiermuth's (2001) point of view, they might fail to act together with NSs due to certain factors as fear, embarrassment, anxiety, and misapprehension. The purpose behind studying classroom interaction between NSs and NNSs of English in the mixed culture classroom is a belief that, as Kramsch (1998) states, language and culture are 'two sides of the same coin'. In other words, because it is a means of interaction, language is a part of culture and culture is a part of language. For that reason it is believed that an individual's language reflects his/her own culture when he/she interacts with people from other cultures. In order to decrease miscomprehension among cross-cultural students (Su, 2008) culture awareness should be raised, consequently, the cross-cultural interaction can be easier if the NNS and NS peers have certain necessary skills such as, knowledge of other cultures, language skills that can increase the chances to promote the cross-cultural interaction, and " ...knowledge of how to move about in another culture and an ability to pursue one's interest" (Freiermuth, 2001, p.170)

Samovar & Porter (2004) have highlighted several key issues on which students in a multicultural classroom (international students) should focus. One of these issues is that students from different backgrounds should raise the awareness of each other's cultures. As FitzGerald (2003) points out, in order to be successful communicators, non-native speakers need to be aware of what native speakers consider to be good communication in English. Awareness of other people's culture was one of the questions of the current research interviews and the participants have strongly recommended that there should be more awareness among cultures.

1.3. NSs vs. NNSs of English

Since the main aim in the present study is to investigate who talks more in the classroom group work and conversations between NSs and NNSs of English, a definition of the 'native speaker' is needed. Kramsch (1998, p.130) points out that the native speaker of a language is seen as "a person who is recognized, linguistically and culturally, by members of a discourse community as being one of them". Davies (1991, as cited in Cook, 1999) suggests that an individual is assumed to be a native speaker of the first language which is learnt in childhood. Non-native speakers, on the other hand, whose first language is not English, are often said to be 'bilingual' (Adkins, 1969). Another definition is expressed by Davies (2003, p. 213) who suggests that "to be a native speaker means not to be a nonnative speaker" which is, as Han (2004) believes, the most operational definition one may give to the concept of native speaker. He believes that it is easier to define a non-native speaker than a native speaker. The native speaker, as Han (2004) points out, should have a number of characteristics summarized as: (1) Native speakers acquire the first language (L1) of which they are NSs in childhood. (2) NSs have that exceptional competence in generating fluent natural utterance and writing creatively. (3) NSs are able to understand and interpret speech into their L1.

1.4. General Findings

Numerous research studies have been carried out to investigate the interactions in group work between NSs and NNSs of English in classrooms where students came from different cultures. Early on, Long and Porter (1985) indicated that there are several advantages which are attained when interaction is taking place between NSs and NNSs in the classroom. They argue that NNSs can become motivated to participate more when working in groups with NSs in classroom activities.

FitzGerald (2003) has conducted a research study investigating the interaction between native speakers of English (Australians) and non-native speakers of English (Chinese, Indians and Japanese). Her specific aim was to explore whether the claim that native speakers have an advantage over the non-native speaker is true, and whether the NSs tend to dominate the NNSs. The results of her study reveal that all the participants (who were a mix between NSs and NNSs) took quite long turns in the interaction, and everyone was given the chance to complete their turns. The NSs gave a chance to their NNS peers to be effectively involved in the interactivity. In the researcher's point of view, the NSs took their NNSs intercultural perspective into consideration. This study is one of several studies that FitzGerald has conducted inside the culturally mixed classrooms.

Another study was carried out by Nakane (2006) in which group work between native speakers of English (Australians) and non-native speakers of English (Japanese) was observed. The main focus of this study was to investigate the silence of the Japanese students which the researcher frequently observed during group learning activities with native speakers of English. There are a variety of aspects, as Nakane argues, for the Japanese students' silence in an English group conversation, one of which is based on the cultural differences (e.g. in the Japanese culture, the students sometimes prefer to be silent in order to prevent 'face-losing'). In this study, the researcher also states that the Japanese students made reference to their silence in classroom communication by commenting that they do not like to talk much in the classroom. Moreover, some students explained that they would not speak unless they are nominated.

1.5. Objective of the Study

The basic aim of this study is to look at the way native speakers of English behave towards non-native speakers of English in a classroom setting where there is a mixture of students from different cultural backgrounds (international students). The specific aspect is to

explore who takes the leading role in the interaction of classroom group activities between native and non-native speakers of English.

2. Methodology

2.1. Research Design

In the current study, an ethnographic research was conducted. To begin with, the terminology should be clarified by defining the ethnographic research and identifying its characteristics. According to Newby (2010) the word ethnography comes from two Greek words: 'ethnos' that means 'people' or 'nation' and 'graphein' that means 'writing', that is to say ethnography is writing about people. Ethnography is a qualitative method which relies on 'close-up' personal experience, sometimes participation, and observation. Fetterman (1998) points out that ethnographic research involves the researcher to be close to the subjects observed (i.e. participants) in its natural situation, so that the results can be realistic and descriptive. When used as a method, ethnography is defined as "a written description of a particular culture - the customs, beliefs and behavior - based on information collected through fieldwork" (Harris & Johnson, 2000, p. 37).

Hammersley (1998) describes the ethnographic research as a method via which the researcher examines people's behavior in everyday context, observation is the main data collection tool, and interviews are used to clarify observations. Accordingly, the researcher needs to watch what happens, to listen to what is said, and to ask questions through formal and informal interviews (Grang & Cook, 2007). Furthermore, the focus is usually on a small number of cases (a relatively small scale research). For ethical concerns, the participants were mentioned anonymously with informed consent.

2.2. Context and Participants

The context in which this study took place is the classroom setting, where the researcher could observe the way NSs and NNSs of

English interact. The total number of participants was eight students from different cultures. Three native speakers of English (British) and five non-native speakers of English (three Libyan students, a Chinese student, and a Brazilian student). All of these students were doing their MA study in English Language Teaching (ELT) at Nottingham Trent University, Nottingham, UK.

2.3. Research Instrument

In this study the data were collected via two research methods; classroom observation and interviews, people were a primary data source. That is to say the primary data which were collected from people concerned *what they say* (Newby 2010) including direct answers to the questions which they were asked because "people's words are some of the richest data that we can have" (p. 149). Another issue in collecting primary data from people is to investigate *what they do*, in other words the people's behavior inside the classroom. The behavior of the participants of this study (which I have noticed through classroom observation) was an equally important source of information.

2.4. Procedure

As indicated above, the data of this study have been collected by means of two research methods. The first one is the classroom observation which took place in an MA classroom. As Grang & Cook (2007) explain; participant observation is the central way by which ethnographers have tried to understand the way of people's actual life in the context of their everyday lived experience. During the interviews the participants were audio recorded and I kept taking notes when needed. While observing the participants in their classroom their conversations were not recorded but rather I was taking as much 'field notes' as I could. Pole & Morrison (2003, p.26) state that "field notes are key elements of participant observation and while it is rare to record too much, the importance of storing and organizing the writing as you proceed can never be underestimated". It is important here to

mention that my observational approach has the characteristic of, as Newby (2010) calls it, being a 'natural setting'. In other words, the observation for this study has taken place in a natural location which is the classroom setting and I was a close observer. Also, I was an 'inactive and known' observer and this indicates that "... the observer is visibly an outsider to the group. The group is aware of the observer but has no interaction at a process level with them" (Newby, 2010, p. 367).

In addition to the classroom observation (in which the researcher observed eight participants), interviews were made with six participants (three NSs and three NNSs of English). According to Grang and Cook (2007, p.60) "along with participant observation, interviewing has been a primary means through which ethnographic researchers have attempted to get to grips with the contexts and contents of different people's lives". They argue that interviews in the ethnographic research can be treated as a separate method for the purpose that all social research involves making interviews. The interviews made in the current research study have taken place between individuals, that is between the interviewer and the interviewee, and not group interviews.

Typically, interviews in educational settings are divided into three main types; structured, semi-structured, and unstructured interviews (Newby 2010, Grang & Cook 2006, Pole & Morrison 2003). The first type is structured interviews in which the researcher has to prepare a number of questions and ask them in a fixed order. The second type of interviews is semi-structured interviews which are based on already prepared questions (often accompanied by follow-up why or how questions) which the researcher is aiming to cover. The third type is unstructured interviews where the researcher does not plan any questions in advance and leaves the interview to freely turn into a conversation. However, in this small scale research I used the second type of interviews because as Pole and Morrison (2003) point out, the educational ethnographic research is usually associated with

semi-structured interviews which are assumed to have become a commonplace educational settings research. I found this helpful in conducting my interviews as if they were structured, I would not have the chance to ask follow-up questions nor would I be prepared to find a reply to participants' unexpected answers.

3. Findings and Discussions

The results of this research study are divided into two parts; the first of which is what has been concluded from the classroom observation. The second part is the results of the interviews with native speakers and non-native speakers in that culturally mixed classroom. The observed classroom was consisting of three NS students and five NNS students (three Libyans, a Chinese and Brazilian student). The participants were actively involved in more than one activity in which each one of them had to participate. The duration of the classroom observation was three hours. In fact in the first half of the lesson students were asked to work in groups of four while in the second half of the lesson students were asked to work in pairs. The first activity lasted for twenty minutes. It was observed that when working in groups NNS students participated less than the NS students did who had no choice but to talk. When asked to work together NNS students never initiated the conversation as if they assume that their NS peers are more competent than they are. Perhaps it was due to (as mentioned earlier) certain factors such as misunderstanding, anxiety, embarrassment, failure in communication or any other factor that may obviously affect the flow of conversation.

In another task the students were asked to work in pairs, where everyone had to mention an experience of their own about "culture shock". The instructor gave them a note that almost everyone had at least one culture shock in one's life. So each two students (NS and NNS) had to tell each other about their experience. It was obviously noted that everyone took an equal part and NNS students participated in the same way as NS students did.

There was an obvious difference in the way NNSs interact with their NS peers while doing group work and pair work activities. When students were organized to sit in groups, NNSs participated less and NSs almost did all of the work. However, when students were asked to work in pairs (a NS student with a NNS student) non-native speakers had no choice but to participate.

Interviews were made after taking notes from the classroom observation. When interviewing the NS students it was found out that their answers were to some extent similar. When the NSs were asked whether they like to talk more in group work with NNS students; one of the interviewee stated that when she works in a group with NNSs she interacts with them in the same way she does with NSs. In other words, she is happy with NNSs initiating the topic of the conversation and leading the group work. She added that she would rather welcome NNSs to participate and help them if they have language problems when interacting with her. She appreciates the NNS students' part taking in conversations with NS students by pointing out that "It always astonishes me how well the non-native speakers could cope with this course because for me I cannot cope with another language as efficiently as they do!".

The participant added that she usually finds it interesting to give the chance to her classmates who have come from different cultures to speak so that she can hear about their cultures. However, she pointed out that "there is a negative side as well to work with non-native speakers" while telling a past experience of hers in a seminar group work where she was the only native speaker and the other three students were from China and Japan. She found that she did all the work and the other three students did nothing. She got an impression that in these students' own cultures they do not like to express their ideas nor do they like to argue for what they thought "anything I said they agreed with" she explained "so it was not a group work at all it was MY work!". This year the participant has made a conscious decision that she will work in a seminar with native speakers and that

is not because she wants to exclude working with NNSs but simply because she needs to be working with people with whom she can argue. This was not that a bad experience for the participant but, as she claimed, it was somewhat tedious for her. A final point which the first interviewee mentioned is that she wonders why the NNSs prefer to sit in groups together and the NSs (including herself) prefer to sit in groups together and she argues that it is probably the human nature that assumes you sit with people you know and whom you can interact with.

The second interviewee was a native speaker as well. As soon as we started the interview; he stated that "I feel quite happy to join a group work with non-native speakers of English because when we work with people from different cultural backgrounds we can share different opinions and this makes the classroom quite interesting". Surprisingly, this participant pointed out that he has got even more respect for NNSs than the NSs when working in groups and this respect is shown through the way he slows down his speech in order to make it easy to be understood for the NNSs. He concludes his discussion by stating that "on the whole I usually exert myself to encourage NNSs to get actively involved when working in groups with NS peers".

The answers of the third participant were not very different from the ones explained above. She stated that she sometimes finds it difficult to work in a group activity with NNS students and she is likely to dominate the conversation in just one case; when "they just would not say anything so I felt I had to do it". But she argued that she has experienced group work activities with some NNS students who were really competent and in fact "everybody took an equal part in the group work which was fair".

The interviews for this study were not conducted with students who are native speakers of English only; three NNS students were interviewed and asked them about their experiences in working in

groups with NS students in a culturally mixed classroom. In fact most of the answers were different from each other and I guess it was due to individual differences (and maybe different social norms) between the interviewees. To begin with, the participants expressed that it is not all the NNS students are 'passive' in the classroom group work activities leaving the NS students to assume leadership in the conversation. The first participant expressed that "it is a good chance for me to share opinions, knowledge, and ideas when working in groups with students from different cultures... especially when working with NSs of English whom I can develop my oral skills with". This participant expressed that even if he feels that he is not able to say the appropriate words in group work with his NS classmates, he takes the risk of participating effectively in "an equal way that natives do". The answers of this interviewee were somewhat distinct from what the other two participants have said.

The second participant stated that she sometimes finds that it is not an easy task to work in groups with NS students in the language classroom explaining that the reason for this is her previous educational experience where she had a very little exposure to group work in the university system in her country. She further argued that "it seems that more awareness maybe needed of other countries educational systems because in my country I was only familiar with traditional ways of teaching in which the teacher stands in front of us and we sit in rows". This participant's statement reminded me of what Luk & Lin (2007) argue that seating arrangements differ from one culture to another explaining that sitting in rows gives the students the thought that the lesson will be formal. However, when students are sitting around tables in semi or full circle shapes, they will feel more relaxed to participate in group activities.

The third participant whom I had interviewed has totally different responses from the first one. First he assumed that the non-participation he usually experiences when working in groups with NS students is due to language problems stating that "sometimes I cannot

talk about all of my ideas because of limited vocabulary or sometimes, even though I want to participate I am usually unable to find the suitable words to say". He adds that he sometimes tends to be silent in group work with NS students because he is always afraid to say something wrong. The interviewee argues that in some cases he has no interest in the topic being discussed or simply he has no idea or knowledge of it, "in the classroom group work sometimes the teacher asks us to talk about a topic the NS students are familiar with but I have no idea about it".

4. Conclusion and Recommendations

4.1 Conclusion

This paper has highlighted the importance of interaction between NSs and NNSs of English in a culturally mixed classroom. It also discussed who takes the major role in group work and pair work activities and how NNS students find it difficult to get involved in classroom interaction. This difficulty might be a result of lack of knowledge of the topic being discussed or misunderstanding of NS students utterance. From the responses of the participants and classroom group and pair work observed, it was shown that NNS students preferred to be silent (or talk less) when working in groups with their NS peers. While they showed an obvious effort in interaction when they had a pair work task. NSs, on the other hand, were pleased to incorporate with NNSs in classroom activities unless their NNS peers were passive. NNSs explained that while cross-cultural classroom interaction can be their perfect chance to learn the second language and know more about its culture, it was not always an easy task to work with NSs of English in groups. To sum up, cultural awareness should be raised so that students from different cultural backgrounds can put into consideration the cultural differences and distinct social norms.

4.2. Recommendations

The following recommendations are suggested;

1. Students should acquire cultural knowledge by studying national cultures.
2. Learning about the behaviors of different cultures relative to communication efficiently help to improve intercultural communication.
3. Students from different cultural backgrounds need to be involved in daily communication in order to learn and understand each others' cultures.
4. NNS students should not hesitate to participate in pairs and group work activities with their NS peers, even though they think they might make mistakes.

References

Adkins, P. G. (1969). Deficiency in comprehension in non-native speakers. *TESOL Quarterly*, 3(3), 197-201.

Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, *33*(2), 185-210.

Davies, A. (2003). *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography: Step-by-Step*. SAGE Publications.

Freiermuth, M. R. (2001). Native speakers or non-native speakers? Who has the floor? On-line and face-to-face interaction in

culturally mixed small groups. *Computer Assisted Language Learning, 14*(2), 169-199.

FitzGerald, H. (2003). *How Different Are We? Spoken Discourse in Intercultural Communication.* Frankfurt Lodge.

Grang, M. Cook, I. (2007). *Doing Ethnographies.* Rutledge.

Hammersley, M. (1998). *Reading Ethnographic Research: A critical Guide.* Harlow: Longman.

Han, Z. (2004). 'To be a native speaker means tot to be a nonnative speaker'. *Second Language Research, 20*(2), 166-187.

Harris, M. & Johnson, O. (2003). *Cultural Anthropology.* Pearson Education Ltd.

Kramsch, C. (1998). *Language and Culture.* Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, C. (1998). 'The privilege of the intercultural speaker. In Byram, M. & Fleming, M. (eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lightbown, P. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned.* Oxford: Oxford University Press.

Long, M. H. & Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly, 19*(2), 207-228.

Luk, J. C. & Lin, A. M. Y. (2007). *Classroom Interactions as Cross-Cultural Encounters. Native Speakers in EFL Lessons*. New Jersey.

Mori, J. (2002). Task design, plan, and development of task-in-interaction: an analysis of a small group activity in a Japanese language classroom. *Applied Linguistics. 23*(3), 323-347.

Nakane, I. (2006). Silence and politeness in intercultural communication in university seminars. *Journal of Pragmatics, 38*, 1811-1835.

Newby, P. (2010). *Research Methods for Education.* Harlow: Pearson Education Limited.

Pole, C. & Morrison, M. (2003). *Ethnography for Education.* Berkshire: Open University Press.

Samovar, L. A. & Porter R. E. (2004). *Communication between Cultures.* Thomson Learning Academic Resource Centre, USA.

Su, Y. (2008). Promoting cross-cultural awareness and understanding: incorporating ethnographic interviews in college EFL classes in Taiwan. *Educational Studies, 34*(4), 377-398.

Summers, M. & Volet, S. (2008). Students attitudes towards culturally mixed groups on international campuses: impact of participation in diverse and non-diverse groups. *Studies in Higher Education, 33*(4), 357-370.

Cross-Cultural Pragmatic Failure From the Perspective of Politeness

Ibtisam H. Mami[1]
Faculty of Arts, Misurata University

Radia A. Attaweel
Faculty of Arts, Misurata University

Abstract

The present paper attempts to outline the importance of familiarity of the politeness phenomenon amongst the fifth and seventh semester students of English Department, Misurata University and elaborate its influence on the socio-cultural attitudes and values in different contexts. It focuses on the teachability of pragmatic aspects of English in regard to the speech acts of requests and apologies from the perspective of politeness in the classroom in order to foster the students' awareness of the phenomenon of politeness and the appropriate strategies according to the context. It also intends to explore the types of strategies of requests and apologies which they use in their English productions and to discover whether there are any significant differences between students' requests and apologies strategies with respect to their academic levels. The participants are a total of (48) students from two different levels in the English Department. It was found out that students were not aware of the direct relation between language and the phenomenon of politeness. The results indicated that there were no significant differences between students' requests and apology strategies and their academic levels. The results also revealed the teachability of English pragmatic aspects of both requests and apologies which has led to raising the students' pragmatic ability in producing polite requests and apologies.

Keywords*: politeness, apologies, requests.*

Ibtisam.mami@art.misuratau.edu.ly [1]

ملخص البحث

تهدف هذه الورقة البحثية إلى تحديد الإلمام بظاهرة التهذيب اللغوي في أوساط طلبة المستويين السادس والسابع في قسم اللغة الإنجليزية، جامعة مصراتة، كما تهدف إلى توضيح تأثيرها على السلوكيات والقيم الإجتماعية والثقافية في سياقات مختلفة. وتركز الدراسة على قابلية تدريس الجوانب البراغماتية للغة الإنجليزية بالنسبة للأفعال الكلامية الخاصة بالطلب و الاعتذار من منظور التهذيب اللغوي داخل قاعة الدراسة بهدف تعزيز إدراك الطلبة لظاهرة التهذيب اللغوي والاستراتيجيات الملائمة حسب السياق. كذلك تهدف إلى تقصي نوع استراتيجيات الطلب والاعتذار التي يستخدمها الطلاب في إنتاجهم باللغة الإنجليزية، واكتشاف إذا ما كان هنالك أي فروقات كبيرة بين استراتيجايات الطلبة للطلب والاعتذار من جهة ومستواهم الأكاديمي من جهة أخرى. العدد الإجمالي للمشاركين في هذه الدراسة هو (48) طالبا من فصلين دراسيين مختلفين في قسم اللغة الإنجليزية. وقد تبين أن الطلبة لم يكونوا مدركين للعلاقة المباشرة بين اللغة وظاهرة التهذيب اللغوي. وأشارت النتائج إلى أنه لا يوجد أي فروقات كبيرة بين استراتيجايات الطلبة للطلب والاعتذار من جهة ومستواهم الأكاديمي من جهة أخرى. كما بينت النتائج قابلية تدريس الجوانب البراغماتية للغة الإنجليزية بالنسبة للأفعال الكلامية الخاصة بالطلب و الاعتذار، الأمر الذي أدى إلى إذكاء القدرة البراغماتية للطلاب في إنتاج عبارات طلب واعتذار مهذبة.

الكلمات المفتاحية *: التهذيب اللغوي، الطلب، الاعتذار.*

1. Introduction

1.1 Statement of the Problem

This study aimes to identify the English Department students' pragmatic ability to produce and comprehend speech acts, especially requests and apologies. Students were noticed to be greatly influenced by their mother tongue and culture when it comes to speech acts in a way that they do not take the English culture into consideration. They tend to use expressions that are equivalent to their mother tongue and culture which can be inappropriate in the English context and could lead to pragmatic failure especially in terms of being subliminally impolite. As a particular language is associated with a particular culture, language itself cannot be fully understood without enough knowledge of the associated culture. As Jenny Thomas argues that pragmatic failure refers to "the inability to understand what is meant by what is said" (Thomas,1983, p.22)

Therefore, this study attempts to recognize how and how often students use polite requests and apologies in English. It also attempts to teach the strategies of both polite requests and apologies explicitly in the classroom in order to foster the students' cultural awareness.

1.2 Hypotheses

Learning English in the Department of English, Misurata University is mostly based on the input which is available in the classrooms. In such an impoverished learning environment, which is considered to be the only place where students are given the chance to communicate in English, English pragmatic knowledge and sociocultural rules of the language are almost being ignored in the curriculum. Therefore the students are not likely to have much exposure to authentic input; consequently, they do not have the opportunity to learn about the English pragmatics.

Our hypothesis can be briefly stated as “pragmatic aspects of English could and should be taught to students in EFL classrooms as the teachability of such aspects is beneficial to raise the students' cultural and pragmatic awareness".

1.3 Significance of the Study

This paper deals with universal communication which occurs between different parties with distinctive linguistic, social and cultural backgrounds, communicating with one another via the only shared knowledge, that is language. Therefore, it is related to socio-pragmatics, and (EFL) to fulfill the purpose of the paper which is highlighting some major problems such as misunderstandings, subliminal impoliteness, face threatening acts which are "utterances or actions which threaten a person’s publicself-image." (Yule, 1996, p. 130), etc. in an attempt to decrease the common occurrence of such problems by providing some solutions to be recommended later. One of which is raising cultural awareness and pragmatic knowledge amongst students of English Department, Misurata University.

Moreover, it tries to focus on cross-cultural pragmatic failure from the perspective of politeness so that students and future researchers can be attracted to such topics that are usually overlooked .

Since there are some foreign teachers teaching in Department of English in which the study was conducted, they can be more aware of the inter-language and cross-cultural differences in interacting with Libyan students and teachers. Moreover, teachers may integrate pragmatic aspects and the phenomenon of politeness within the subjects they teach to students in order to raise the students' cultural awareness and pragmatic knowledge .

This study can be an eye opener to students whilst communicating with their foreign teachers and others as well in terms of being polite and avoiding cross-cultural pragmatic failure as well as for those who are planning to study abroad.

It is hoped that this study will create a state of harmony where teachers and students might be excused for some misunderstandings that they may encounter in the future which may lead to a friendlier relationship between both targeted parties.

None of the research papers on socio-pragmatics which we have read has discussed the cross-cultural pragmatic failure from the perspective of politeness in the classrooms of Department of English at our university. Since this study is the first of its kind in the mentioned department, it is hoped to provide students and future researchers with a general

idea of the topic as well as the relevant basic data which will raise the students' awareness of such important topics .

The curriculum can be modified in the department to adopt a cultural-linguistic approach in foreign language teaching as well as materials for the politeness phenomenon so that students will be given the chance to learn the pragmatic aspects of English in the classroom and how to be polite and accepted by the other interlocutor, or may propose cultural-linguistic programs and workshops of pragmatic competence to raise the students' pragmatic awareness regarding politeness.

1.4 Design

As this is a classroom-based research, the experimental design was used. Two experiments were conducted in this study; the first one is requests experiment which was intended to analyze requests and refusals strategies while the second one is apology experiment which was designed to analyze apology strategies.

2. Methodology

As this is a socio-pragmatics-based research, the researchers adopted the most common method of doing this kind of research which is a Discourse Completion Task (DCT hereafter) in both experiments. Moreover another method which is responses to a scenario (see Appendix C) was used as a posttest in the experiment of requests. In addition, presentations were later delivered to the students in the classroom in order to foster their awareness about polite requests and apologies, each speech act separately. Another method is feedback elicitation in which students were asked for their feedback about the lesson.

The present data of both experiments were elicited by means of a written (DCT). The DCT of requests (see Appendix A) consists of 4 items, two of which are for eliciting the students' linguistic and pragmatic abilities of making polite requests and refusals in different contexts. On the other hand, the DCT of apologies (see Appendix B) experiment was taken from Tunçel (1999), (as cited in İstifçi, 2009), and had been adopted by the researchers for the specific use in this study. The original version of the test consisted of 14 apology situations and they had been pilot tested before the actual study. The reliability of the test was 75%. (İstifçi, 2009). The DCT in this study consists of 7 items designed to elicit students' strategies of apologies in different situations which were organized according to the severity of offence and social status of the apologizer and apologizee.

Moreover, another method: role plays, which involves "acting" situations which are useful for establishing specific contexts (Macky & Gass, 2005), was planned to be used in this research but was ultimately changed from open role plays into constitute responses to a scenario (see Appendix C). In addition, a presentation was later delivered to the students in the classroom in order to foster their awareness about polite requests and apologies. Another method is feedback elicitation in which students were gently asked for their feedback about the lesson. Lastly, naturally occurring situations were used by means of observation.

2.1 Participants and Setting

The present study examines the formulae of requests and apologies elicited from Libyan students of English Department, Faculty of Arts, Misurata University in Misurata City, Libya. The English data were collected from the students of the fifth and seventh semesters in the mentioned department. The respondents in this study were of both genders and they were a total of 48 student-respondents in this research, 19 in requests experiment and 21 in apology

2.2 Procedure

In both experiments which were conducted in different classes, the researchers had attended pragmatics lectures to get acquainted with the impression of the students in their first lecture of politeness. A week later, DCT's were distributed as a pretest and presentations about the mentioned topics were delivered. Then a posttest was given to the students in the same lecture.

In experiment (1) which explored the speech act of requests and refusals amongst the nineteen subjects, the first analysis illustrated their preferences for:

a) imperative vs. interrogative head act realization,
b) the modal verbs 'can/could',
c) request perspective (speaker-oriented/ hearer-oriented).

amongst students as to their levels.

For analysis of data concerning polite refusals, responses were analyzed according to the types of refusal expressions which could be used together with the reason of refusing.

In the analysis of the data in experiment (2) which explored the speech act of apology, responses were categorized according to Cohen and Olshtain's (1981) apology speech act set (see Appendix D) which was taken from Al-Zumor (2011). It is also based on the CCSARP (Cross-Cultural Speech Act Realisation Project) coding manual. (Blum-Kulka et al., 1989), (as cited in Al-Zumor, 2011).

3. Results and Discussion

Among the various interrogative constructions (will, would, can, could, etc.), ability questions with the modal verb 'can' constituted the most frequent request type in our data. Table 1 illustrates the preferences for ability questions between both targeted levels of students. Overall, 16 subjects formed their 'supposedly polite' requests using the modal verb 'can'. They were13 seventh semester students and 3 fifth semester students.

Table 1 *Preferences for the Modal Verbs (Can/Could) as to Level.*

Modal verb	seventh semester	fifth semester
Can I	4	_
Can you	9	3
Could I	1	1
Could you	6	5
Total	13	6

Although ability questions are regarded as one of the most polite request realizations (Ogiermann, 2009), 'can' is not the most appropriate modal verb to make polite requests. The frequent use of 'can' could possibly indicate the informal character of the situation. However, strangely enough, students' common use of 'can' is also frequent in formal situations as in (Situation 4, Appendix A), where students were asked how to ask their teacher to turn on the air conditioner in the classroom. This might be attributed to the students' lack of pragmatic knowledge in using the appropriate verb in the context as 'can' in this context might not be regarded as polite due to the high degree of formality of the situation and the social status of the hearer, who is the teacher. Therefore, it can be deduced that students do not always use the appropriate forms of making polite requests in different degrees of politeness according to the context. As Table 1 shows, interrogative constructions with a modal verb asking for ability can be formulated either in the 1st or in the 2nd person and, thus, they can represent the speaker's or the hearer's perspective. (Blum-Kulka et al. 1989), (as cited in Ogiermann, 2009). Leech (1983) states that a request can be softened "by omission of reference to the cost to h" (hearer) and suggests that "Could I borrow this electric drill?" is more polite than "Could you lend me this electric drill?" (Leech 1983), (as cited in Ogiermann, 2009).

In the second part of experiment (1), students' refusal responses were analyzed according to the refusal strategies being used as indicated in Table 2. The figures in Table 1 show that the use of "Positive Opinion", "Apology" and "Alternative" strategies before and after the lesson being taught to the students, is not quite distinctive. On the other hand, one remarkable result is illustrated in the usage of "Direct Refusal" strategy which was used by 7 students before the lesson and by only 1 student after the lesson. Moreover, "Thanking" strategy was never used before the lesson but was used twice after it which can indicate the usefulness of the lesson .

Table 2 *Types of Refusals in Pretest and Posttest* .

Refusal Strategy	Before the lesson	After the lesson
Type A: Positive Opinion	6	5
Type B: Thanking	_	2
Type C: Apology	9	10
Type D: Alternative	1	1
Type E: Direct Refusal	7	1
Total number of subjects	19	19

According to Table 1, these results support our hypothesis in that such strategies of speech acts could and should be taught in the classrooms and are beneficial to the students in that they provide them with the appropriate strategies that are used to make polite speech acts in English .

At the end of the class, the students were asked for their feedback whether they found the lesson useful or not. Amongst the 19 subjects in this experiment, only 1 student thought

that it was not useful as it had been already known by him/her. Nevertheless, all other 18 students agreed upon its usefulness.

In experiment (2) which explored the speech act of apologies, responses were categorized according to Cohen and Olshtain's (1981) apology speech act set which was taken from Al-Zumor (2011). IFIDs (Illocutionary Force Indicating Devices) is the most central strategy for apology in many languages. (Al-Zumor, 2011). The first formula in apology as a speech act set is "an expression of apology". (Olshtain & Cohen, 1983), (as cited in Al-Zumor, 2011). It consists of some sub-formulas as:

- An expression of regret, e.g., "I'm sorry."
- An offer of apology, e.g., "I apologize."

Table 3 shows that IFIDs are used by most subjects in situation (1), which is a highly formal situation, with variation in the type of strategy. In the data collected from the twenty one university students, the mostly used sub-formula is "an expression of regret" amongst other sub-formulas. Interestingly, this indicates the students' choice to offer quite a routine-like response and that they preferred this sub-formula as an apologetic response .

As table 3 indicates, the second mostly used sub-formula amongst both targeted levels is "an offer of apology" which figures in 5 responses. However the strategy "excuse me" does not occur in the data as a result of the severity of offense in this situation that "excuse me" was probably considered by the students as so weak for the purpose of apology.

Table 3 *Distribution of IFID's in Situation (1) as to* level.

Level	Sorry	Excuse	Apologize	Forgive	No Apology	Total
seventh semester	6	_	1	1	1	8
fifth semester	7	_	4	1	2	13

Strangely enough, the strategy "excuse me" appears only once in one situation where the participants promised to return a textbook to their classmate within a day or two, after photocopying a chapter but they held onto it for almost two weeks and their classmate was really upset about it as this classmate needed it to prepare for a class. The participant used "excuse me" despite the severity of offence committed by the participant in the situation. However, the social distance (degree of formality between the interlocutors) and the social dominance (the relative degree of the social power of the interlocutors over each other) are not regarded as important in this case as both interlocutors are classmates, which may reveal that that student considered social distance and dominance as more important than the severity of offence in this very situation .

Interestingly, as table 3 shows, "No Apology" was used three times by both targeted levels students in situation (1), one of which is "an explanation of account" while another response is "pretending to be offended", both without an apology being expressed!

Furthermore, as table 3 reveals, only 3 subjects out of the 21 subjects did not apologize in situation (1), which can indicate the other students' predisposition to apologize. It was also found out that there is no direct relationship between the academic level and pragmatic knowledge of the students.

At the end of the lesson, the experimenter asked for the students' feedback whether they find the lesson useful or not. All the 29 students who had attended the class agreed upon its usefulness .

Before the lessons were given to the students, they were asked if they had ever thought that they would study "politeness" in the classroom. Overall, students thought it was weird to study politeness, and far from what they actually studied in their major .

They thought that it is not directly related to language. It can be deduced that students were not aware of the important role that the politeness phenomenon plays in defining the use of speech acts and, thus it affects communication. However, when they were asked how to express politeness, their answers included word choice, facial expressions and body language in general.

Naturally occurring situations were also used as data in this study but were not referred to in detail in this paper because of its brevity.

4. Conclusion and Recommendation

When we are communicating with people from different cultural and linguistic backgrounds, it is best to act with regard to their cultural values, so as to avoid misunderstandings caused by cultural or linguistic differences. Otherwise, relations are broken, feelings are hurt, offense is taken, wrong mental images and offensive stereotypes are drawn or sometimes things just seem to be a bit odd. One way of creating familiarity to others' cultural assumptions within the scope of university is teaching such aspects in the classrooms with an authentic input to which students are being exposed.

We recommend to add the the phenomenon of politeness to the curriculum to be directly taught in different subjects and levels so as to foster the students' cultural awareness and pragmatic knowledge . Thus, students may have the opportunity to observe and practice what they have learned in any situation they encounter with regard to the phenomenon of politeness as well as cross-cultural pragmatic failure which is hoped to lead to the appropriate use and understanding of the English speech acts politely. Furthermore, students will realize that politeness is directly related to language as through language we can express politeness.

Future researchers may study in detail the correlation of politeness and gender, as gender was not studied in this research, politeness and social status, and politeness from the teacher to the students. Other studies may focus on other specific speech acts with regard to politeness.

It can be pointed out that the choice of polite speech acts indicates the unrelatedness between level and pragmatic knowledge of the students. Furthermore, it can be deduced that pragmatic aspects can be taught to intermediate and upper-intermediate levels students in

order to give them the chance to have a sound command of the language from a pragmatic perspective.

5. References

Al-Zumor, Abdul. (2011). Apologies in Arabic and English: An interlanguage and cross-cultural study. *Journal of King Saud University – Languages and Translation*, 23, 19–28.

İstifçi, İ. (2009). The Use of Apologies by EFL Learners. CCSE Journal, 2 (3), 15-25.

Mackey, A, & Gass, S. (2005*). Second Language Research, Methodology and Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Ogiermann, E.(2009). Politeness and in-directness across cultures: A comparison of English, German, Polish and Russian requests. *Journal of Politeness Research*, 5, 189–216.

Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2): 91-112.

Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Appendices

Appendix A

A: Before the the lesson: (the lesson was a presentation about politeness):

Dear student,we apologize for taking your precious time. Would you please have a look at these questions and try to answer them؟

1. What expressions for making polite requests do you know؟

……..
……
……
……..

2. What expressions for making polite refusals of requests do you know ؟

E.g. I'm sorry but I really have to study for my exam.
……
……
…….

3. Write your own polite request to ask another student in your class to lend you their book.

……

4. Write your own polite request to ask your teacher in your class to turn on the air conditioner.

……

Gender …… :

Semester..…… :

Do you find the lesson useful؟

……

……

……

Any comments؟

……

……

……

Thank you very much for your time and patience.

Appendix B

Dear student, we deeply apologize for taking your precious time. Would you please have a look at these questions and give them a try?

Please note that your identity will be kept anonymous and that this activity has NO effect on your performance or grades.

Thank you in advance.

1. You completely forget a crucial meeting at the office with your boss. An hour later you call him/her to apologize. The problem is that this is the second time you've forgotten such a meeting. Your boss gets on the line and asks :

Boss: "What happened to you? Next time you'll be fired"!

You :

……..……
……..……

2. You forget a get-together with a friend. You call him/her to apologize. This is really the second time you've forgotten such a meeting. Your friend asks over the telephone:

Friend: "What is wrong"؟

You :

……..……
……..……

3. Backing out of a parking place, you run into the side of another car. It was clearly your fault. You scratched the side door slightly. The driver gets out and comes over to you angrily.

Driver: "Can't you look where you're going? See what you've done"!

You:

……..……
……..……

4. You promised to return a textbook to your classmate within a day or two, after photocopying a chapter. You held onto it for almost two weeks.

Classmate: I'm really upset about the book because I needed it to prepare for last week's class.

You :

……..……

……..……

5. Spending an evening at a friend's apartment, you accidentally break a small vase belonging to her/him.

You :

……..……

……

6. Rushing to get to class on time, you run round the corner and bump into one of your fellow students who were waiting there, almost knocking him/her down.

You :

……..……

……..……

7. You have forgotten to return the book you borrowed from your teacher. On the staff corridor you come across your teacher.

You :

……..……

……..……

Gender …… :

Semester..…… :

Age..…… :

Appendix C

*This activity is taken from Plan ELT worksheet and has been modified .

Appendix D

The model followed in experiment (2) is presented below:

1. Illocutionary force indicating devices (IFIDs)

–An expression of regret, e.g. I'm sorry.

–A request for forgiveness and accepting the apology،

e.g., Please forgive me/please accept my apology.

2. Explanation or account: any external mitigating circumstances،

''objective'' reasons for the violation, e.g،.

i. Explicit: the Traffic was terrible.

ii. Implicit: traffic is always so heavy in the morning.

3. Taking on responsibility

a. Explicit self-blame, e.g., It is my fault/my mistake.

b. Lack of intent, e.g., I didn't mean it.

c. Expression of self-deficiency.

d. I was confused/I didn't see you/forgot.

e. Expression of embarrassment, e.g., I feel awful about it.

f. Self-dispraise, e.g., I'm such a dimwit!

g. Justify hearer, e.g., You're right to be angry.

h. Refusal to acknowledge guilt.

–Denial of responsibility, e.g., It wasn't my fault.

–Blame the hearer, e.g., it's your own fault.

–Pretend to be offended, e.g. I'm the one to be offended.

4. Concern for the hearer, e.g., I hope I didn't upset you/Are you all right؟

5. Offer of repair, e.g. I'll pay for the damage.

6. Promise of Forbearance, e.g., It won't happen again.

Conditions and Guidelines of Publication in the Journal of Faculty of Arts

The Journal of the Faculty of Arts is a refereed journal concerned with publishing research papers and scientific studies in the field of humanities and Islamic culture according to the following:

1. The research shall be innovative and unpublished, and shall not be under review at the same time in any other party. The journal shall not publish researches obtained and extracted from previous research or approved theses.

2. Researchers must submit their original papers without any infringement of copyright and printing, in accordance with the template set for publication. They are also responsible for all issues and claims relating to copyrights and intellectual property. They are obliged to bear all legal consequences in particular, without any responsibility for the journal.

3. The names of the co-researchers should be listed in the paper based on the percentage of achievement, so that the first name is the most contributing researcher, then the researcher who follows, and so on.

4. If the research is funded by a party, it should be mentioned within the paper.

5. The researcher must follow to the fundamentals of scientific research, its rules and methodology.

6. For Arabic-language research: The distance between lines (1.15), font type (Traditional Arabic), font size (15), and the headings and sub-headings are the same font type but in size (16) bold.

7. For English, French, or Italian-language research: The distance between lines (1.15), font type (Times New Roman), size (12) and the headings and sub-headings are the same font type but in size (14) bold.

8. The page margins are (2.50) cm for all sides, and in each new paragraph a first line indent (1 cm) is left.

9. Research must not exceed 25 pages including the list of references and appendices.

10. Authors should submit three hard copies of their work and a soft copy (CD) of the journal.

11. Authors should write all the information requested on the form supplied to them.

12. The journal adopts the indexing system (APA 6th) American Psychological Association.

13. The research submitted to the journal is evaluated by two experienced referees and when the result is opposed, it is presented to a third referee

14. The researcher is obliged to modify his paper if he is asked to (as deletion, increase or reformulation).

15. No transfer or quotation from the published research shall be made except by referencing the journal.

16. Papers submitted for publication in the journal becomes of the rights of the Journal, and will not be returned to authors whether published or not. The journal has the right to publish and print the research submitted to it, and it is not allowed to re-publish the papers in another journal.

Contents

Title	Page
An Exploration into Gender-related Differences in Pronunciation among Libyan Learners of English as a Foreign Language……. ***Hawa Es-skare, Mariem Aburawi & Khalifa Shenina***	**8**
Learners'- produced learning materials: a step towards learner autonomy in EFL Grammar classes…… ***Amal Msimeer & Eman Elmejie***	**20**
The Importance of Using Collaborative Learning Strategy in Learning English Writing…… ***Sumaia Abuhabil & Sana Aswese***	**43**
The Effect of Using Flipped Classroom Model on Libyan University Students' English Learning …… ***Mustafa Braiek & Abdulhamid Onaiba***	**64**
Cross-Cultural Classroom Interaction between Native and Non-native Speakers of English…… ***Hanaa Alzalouk***	**85**
Cross-Cultural Pragmatic Failure from the Perspective of Politeness ……. ***Ibtisam Mami & Radia Attaweel***	**102**

Faculty of Arts Journal

An Academic Refereed Journal

Published Semi-Annual

The Journal is Concerned with the Publication of Research in the Humanities Sciences

Issue (12): December 2018

General Director

Dr. Muhammad. O. Alghazal

Editor in Chief

Dr. Khalid M Elmadani

Editing Manager

Mr. Mustafa Salem Braiek

English Proof Reader

Dr.Aisha Fathi Abugarsa

Arabic Proof Reader

Mr. Mohammed Abugoola

Editing Board

D. Soliman bnismail

D. Moftah Aboshhama

D. Abdalhakem kait

Correspondence: Faculty of Arts, Misurata University,

AlKarama Street, Branching from Benghazi Street.

Tel.051-2615778 / 051-2626185

P.O. Box: 2161

Website of Journal:

http://www.misuratau.edu.ly/scientific-journals/arts-journal/

Email: sjo@art.misuratau.edu.ly

The views expressed in the research papers published in the Journal are the responsibility of their authors and the Journal bears no ethical or legal responsibility.

Consultative Board

Professor Bashir Muhammad Shawish	Libya
Professor Ibrahim Mukhtar Abukhatala	Libya
Assistant Professor Majdi Abdalla Zarmuh	Libya
Assistan Professor Omar Abdalla AlbukbaK	Libya
Assistant Professor Yousef Mukhtar Alramli	Libya
Assistant Professor Mustafa Fawzi Alshawish	Libya
Dr. Abdullah Idriss	Ughanda

12

FACULTY OF ARTS JOURNAL

AN ACADEMIC REFEREED JOURNAL,
PUBLISHED HALF-YEARLY BY
The Faculty Of Arts - Misurata

The Journal Is Concerned With The Publication Of Research In The Humanities Sciences

Issue(12): December 2018