Printing ISSN 2664 - 1674
Online ISSN 2664 - 1682

مجلةُ كلية الآداب

17

مجلة علمية محكمة نصف سنوية
تصـــدر عـــن
كلية الآداب بمصراتة

تنشر البحوث والدراسات العلمية
في العلوم الإنسانية

العدد السابع عشر، يونيو 2021

مجَلةُ كليَّةِ الآدَاب

مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن
كلية الآداب بجامعة مصراتة

تنشر البحوث والدراسات العلمية في
العلوم الإنسانية

العدد السابع عشر– يونيو– 2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n17

ISSN 2664-1682

الإيداع

جامعة مصراتة –كلية الآداب

مجلة كلية الآداب

رقم الإيداع المحلي: 421–2014م

دار الكتب الوطنية بنغازي – ليبيا

رقم الهاتف: 0614791002

البريد المصور: 0619097074

Printing ISSN 2664 – 1674
Online ISSN 2664 – 1682

جميع الحقوق محفوظة لمجلة كلية الآداب

جامعة مصراتة

رئيس التحرير

د. خالد محمد المدني

مدير التحرير

أ. مصطفى سالم ابريك

أعضاء هيئة التحرير

د. سليمان مختار إسماعيل

د. مفتاح سليمان أبوشحمة

د. عبد الحكيم صالح غيث أحمد

د. مفتاح علي حسين بالحاج

ISSN 2664-1682

الهيئة الاستشارية

أ.د. بشير محمد الشاوش	ليبيا
أ.د. عبد الوهاب محمد عبدالعالي	ليبيا
أ. د. مصطفى مفتاح الشقماني	ليبيا
أ. د. عبدالله سالم مليطان	ليبيا
أ. د. أوريدة عبود	الجزائر
أ. د. محمد عمر الغزال	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:

https://misuratau.edu.ly/journal/arts/index.php

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

ISSN 2664-1682

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 قبل، 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 اعتمادًا 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).

ISSN 2664-1682

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 السابعة) (American Psychological Association, APA 7th).
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.
18. لمزيدا من المعلومات يرجى مراجعة موقع المجلة على الرابط التالي: https://misuratau.edu.ly/journal/arts

قائمة البحوث باللغة العربية

ISSN 2664-1682

الموضوع	الصفحة
قوى الإنسان الإدراكية عند أرسطو..... **مفتاح سليمان أبوشحمة**	8
نمْذجة التغير في درجة الحرارة العظمى في منطقة شحات للفترة 1961 – 2099 باستخدام تقنية SDSM..... **.....جمعة المليان؛ شرف الدين بن سعيد و عبد الرحمن الغافود**	30
الرياضيات في وادي الرافدين – النشأة والتطوّر (4000-300ق.م)..... **وريدة المنقوش**	55
مستوى الرضا عن الحياة لدى عينة من مرضى السكري بمدينة سبها في ضوء بعض المتغيرات..... **فتحية سالم أعجال**	80
الأوضاع السياسية والإدارية في إقليم فزان (1943-1951م)..... **عواطف سعيد علي**	106
دور العامل الاقتصادي في احتلال أسبانيا لطرابلس الغرب 1510-1530م..... **عفاف سالم الشوشان و علي محمد سميو**	132
مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقررات الكيمياء بالمرحلة الثانوية في السودان..... **أبكر لقمان و سيف الدين أونيا**	156
تطور ظاهرتي القِبالة والضمان إلى نظام الالتزام في الدولة العثمانية..... **فتحية محمد الوداني** و **أسماء علي جعفر**	182
التربية عند الصوفي المربي والمريد ..... **سالم محمد عيبلو**	205
الإقطاع ونشأة الجيش الصليبي ببيت المقدس ..... **.....محمد إسماعيل ؛ عبد الله بازينة؛ فاطمة طرينة؛ محمد البيطة**	234

ISSN 2664-1682

قوى الإنسان الإدراكية عند أرسطو

مفتاح سليمان أبوشحمة[1]

كلية الآداب . جامعة مصراتة

تاريخ التقديم: 14-12-2020 ، تاريخ القبول: 04-01- 2021، نشر إلكترونيا في 11-01-2021

https://doi.org/10.36602/faj.2021.n17.01

ملخص البحث

تُعدّ قوى الإنسان الإدراكية عند أرسطو من جملة العلوم الطبيعية التي أهتم بها، لا سيما أنها تمثل محور الموجودات الطبيعية عنده، والتي تفتقر إلى أعضاء جسدية. فالنفس كونها أساس القوى الإدراكية عند الإنسان، فهي أيضاً مبدأ عام للحياة يشترك فيه الحيوان والنبات أيضاً رغم اختلاف مراتبهم في سلم الوجود الفيزيقي. إلا إن هذا الإنسان عند أرسطو هو وحده من يستخدم الفعل المعرفي الذي بموجب تتمثل معرفته بثنائية الصورة والمادة من خلال امتلاكه للعقل بشقيه: "العملي المنفعل" الذي يقبل الصور الحسية التي ترد إليه، وهو بمثابة المادة، إلا إنه ليس له وظيفة إيجابية، و "النظري الفعال" الذي به يستخرج الإنسان الأشياء من حالة الصور الحسية السلبية إلى حالة المدركات العقلية. وذلك عن طريق القوة النزوعية وعلاقتها باللذة والحركة، وهذا كله يحدث حسب مبدأ الخيال الذي تتحرك القوة النزوعية نحوه.

الكلمات المفتاحية: *أرسطو ، النفس ، الجسم ، العقل ، الحس.*

[1]Mo.abushahama@art.misuratau.edu.ly

ISSN 2664-1682

The human perceptual powers of Aristotle

Muftah Suliman Abushahama

Faculty of Arts – Misurata University

Abestract

The human perceptual powers of Aristotle are among the natural sciences that I care about, especially since they are the focus of his natural assets, which lack bodily organs.The soul, being the basis of the perceptual powers of man, is also a general principle of life in which animals and plants also share despite their different ranks in the ladder of physical existence.However, according to Aristotle, this human being is the only one who uses the cognitive act according to which his knowledge of the duality of form and matter is represented through his possession of the mind in its two parts: The first is "passive practical" who accepts the sensual images that come to him, and is like the substance, except that it has no positive function. The second is the "effective theoretical" by which man extracts things from the state of negative perceptual images to the state of mental perceptions, and that is through the motive force and its relationship to pleasure and movement, and all this occurs according to the principle of the imagination towards which the motive force moves.

Key words: *Aristotle, Soul, Body, Mind, Sense*

1. المقدمة

إن جوهر حياة الإنسان وماهيته عند أرسطو يتمثل في قواه الإدراكية، فلا حياة لهذا الإنسان بمعزل عن هذه القوى بكونها هي من تهب له مقومات الاستمرار في العيش والتفاعل مع البيئة المحيطة بيه، وذلك كله لا يتم إلا بموجب وجود النفس التي هي مبدأ الحياة العامة، فهي كل ما يؤلف بين أجزاء الكائن الحي وهي منتشرة في جميع أنحاء الجسد، الذي صلته بالنفس صلة جوهرية تتمثل في صلة المادة بالصورة، ومن تم فهي ليست وقفاً

ISSN 2664-1682

على الإنسان وحده، بل تعم النبات والحيوان أيضاً، فالإنسان يشترك مع النبات والحيوان في وظيفة النفس الغادية، ومع الحيوان دون النبات في وظيفة النفس الحاسة، وينفرد وحده بوظيفة النفس الناطقة أو العاقلة التي من خلالها يدرك الماهيات الكلية، وذلك بحسب مرتبته في سلم الحياة الذي به أصبح بمقدور هذا الإنسان استخدام الفعل المعرفي الذي من خلاله يفرّق بين الصورة والمادة عن طريق عقله الفعّال، الذي يكشف له المدركات العقلية بعد استقبالها من عقله المنفعل.

1.1 مشكلة البحث

تظهر مشكلة البحث في تعيين التساؤلات الآتية:

أ. ما مدى فهم مكونات قوى الإنسان الإدراكية في صحة معرفة الارتباط الحاصل فيما بينها؟

ب. هل يجب تأكيد أن قوى الإنسان الإدراكية عند أرسطو مبدأ عام، يتحدد بحسب مفهوم النفس التي تتصف بالشمولية والعموم لتشمل النبات والحيوان والإنسان؟

2.1 فرضية البحث

تتمثل فرضية البحث في دراسة قوى الإنسان الإدراكية، وبيان مدى أهميتها وارتباطها بالجسد والنفس، من حيث اشتمالها على مظاهر الحياة النباتية والحيوانية والإنسانية، وتميز كل منها عن الآخر في التغذية والحس والعقل.

3.1 أهمية البحث

أ. إن معرفة قوى الإنسان الإدراكية تمثل منذ أقدم العصور، هاجس مُقلق ليس فقط للفلاسفة وحدهم، بل للإنسانية جمعاء، فالكل يبحث عن معرفة: حقيقة النفس. وهل

ISSN 2664-1682

هناك وحدة تجمعها. وفيما تتمثل وظيفتها. وأين يكمن دور العقل في ذلك. وهل توجد قوة نزوعية محركة لهذا.

ب. على أساس أن قوى الإنسان الإدراكية عند أرسطو (وحدة النفس ووظائفها، والعقل الفعال والقوة النزوعية) تمثل جوهر الفلسفة الأرسطية التي أثرت فيما بعد في جُل الفلسفات اللاحقة.

4.1 أهداف البحث

أ. إبراز ماهية قوى الإنسان الإدراكية عند أرسطو وبيانها وفق شمولية تعريف النفس من حيث كونها غاذية وحاسة وعاقلة.

ب. إظهار تفرد الإنسان بقواه الإدراكية عن باقي الموجودات، بكونه هو وحده من يتمتع بقوة عقلية يستطيع من خلالها أن يدرك ماهيات الصور الحية.

2. منهجية البحث

يقوم البحث على منهجية قائمة على المنهج السردي التاريخي في العرض، والمنهج التحليلي في المعالجة، والمنهج النقدي في الإثبات والنفي، والمنهج المقارن في المفاضلة. وقد قسم هذا البحث إلى مبحثين رئيسيين وخاتمة

3 . المبحث الأول: وحدة النفس ووظائفها:

1.3 وحدة النفس:

قبل أن يعمد أرسطو إلي بيان ماهية النفس شرع في استعراض أهم مذاهب القدماء فيها، وذلك بطرحه لعديد التساؤلات في مطلع كتابه عن طبيعة النفس والتي مفادها: هل النفس هي إحدى المقولات العامة؟ أم هي قوّة أم فعل؟ وهل هي قابلة للانقسام أم لا:

ISSN 2664-1682

بمعنى هل ثمة عدّة نفوس:(نباتيّة وحيوانية وناطقة، أي عاقلة)، أم أنّ هذه النفوس كلها أجزاء لنفس واحدة. وهل تحتاج إلي عضو جسدي أم لا؟

ومن واقع طرحه لهذه التساؤلات يقول أرسطو: بأنّ القدماء أجمعوا على أنّ للنفس صفتين جوهريّتين هما: الحركة والإدراك. وهذا عنده غير صحيح بكون الحركة والإدراك يجب أن تُسند إلى الإنسان صاحب النفس لا إلى النفس. كما يستحيل على النفس أن تكون بُعداً ما، ولا هي اتفاق تّحلّ في جسد آخر، وفق مبدأ التناسخ، ولا أن تكون نغم أو انسجام بين الأضداد التي تتركب منها هذه النفس كما زعم بذلك الفيثاغوريين وأفلاطون.

وعلى أية حال، فالنفس عند أرسطو[1]: "عبارة عن مبدأ الحياة العامة، فهي ليست وقفاً على الإنسان، بل تعُم النباتات والحيوانات كذلك، على الرغم من اختلاف مراتبها في سلم الحياة "كمال أول لجسم طبيعي آلي" (طاليس، 2015، ص 43).

ولكن لو فعلاً أن النفس هي مبدأ الحياة العامة، وتتصف بالشمول الذي يعُم النبات والحيوان والإنسان، كما يزعم بذلك أرسطو؟.. فما هي قواها وأفعالها إذن، وفيما تتمثل خواصها وأجزائها، وهل هي قابلة للانقسام، أو أن هناك رابط ومؤلف بينها. هذا في حال نظرنا إلي انفعالاتها مثل: الإدراك والمعرفة والرأي والشهوة والنزوع إلخ، وأفعالها مثل: الحركة المكانية والنمو والتقلّص أو الانحلال؟

وهنا نجد أرسطو يجيب عن هذه التساؤلات بقوله: إن كل ما يؤلف بين أجزاء الكائن الحّي هو النفس بالمعنى الدقيق. وهذا عنده ما تدلّ عليه المشاهدة. فنحن إذا قسّمنا الحيوان أو النبات إلى عدة أقسام، تحقّقنا من أنّ الأجزاء الحاصلة لا تختلف بالكيفيّة

1 ولد أرسطو طاليس سنة (384 ق.م) في مدينة " أسطاغيرا "، مستعمرة يونانية وميناء على الشاطي الشرقي من ساحل تراقيا، كان أبوه " نيقوماخوس " من جماعة الاستقلابيين التي كانت تُعرف آنذاك بنقابة الأطباء في بلاد اليونان، والتي يرتقي نسبها إلي اله الطب، مما أهله ليكون طبيباً خاصاً لبلاط الملك " أمينتاسالثتني" جد الاسكندر المقدوني، أما أمه فكانت من "خليقس" التي هي في ضواحي يوبيا (ستيس ، 1984، ص 209) ؛ (بدوي ، 1984، ص 99) .

ISSN 2664-1682

واحدها عن الآخر، فاقتضى أن تكون النفس منتشرة في جميع أنحاء الجسد الحيّ (فخري، 1999، ص 63). كما أنه إذا أمعنا النظر في صلة النفس بالجسد أدركنا، أنّ النفس والجسد جوهران متباينان، بدليل التباين الواضح بين الأجسام الحيّة، وهي ذات نفس، والأجسام غير الحيّة، وهي لا نفس لها.

فالكائن الحي عند أرسطو إذن، مركب من كلا هذين العنصرين المتباينين، النفس والجسد، اللذين هما بمثابة الصورة والمادة منه (ستيس، 1984، ص 244). هذا إذا قيس بسائر الموجودات المركبة التي تقوم الصورة فيها بدور الفعل أو الكمال، في حين تقوم المادة بدور القوة، الشيء الذي به أضحت النفس بمثابة الفعل أو الكمال من القوة التي تستكمل به (فخري، 1999، ص 63).

والكمال الذي يقصده أرسطو يتضمن معنَيْين أثنين يتمثل المعنى الأول: في حصول القوة أو الاستعداد في الكائن الحيّ، بينما ينحصر المعنى الثاني: في ممارسة هذه القوّة بالفعل. " أن الحاصل على العلم يُصبح عالماً بالفعل حين يستعمل علمه، وهذا الانتقال إما أنه ليس استحالة ضرب آخر من الاستحالة، لذلك ليس من الصحيح القول بأن المفكر حين يفكر يناله تغيير، ولا كذلك البنّاء حين يبني فإنه لا يتغير. وإذن فالفاعل الذي ينقل ما بالقوة إلى الكمال في حالة الكائن العاقل والمفكر، يجب أن يسمى بأسم آخر خلاف التعليم " (طاليس، 2015، ص 61 . 62).

فعندما كانت النفس لا تنعدم في حالات النوم أو الغيبوبة، من حيث توقف بعض وظائفها، كانت كمالاً أوّل لجسم طبيعيّ حيّ بالقوة. ومثل هذا الجسم هو ما نعني به الجسم العضويّ أو الآليّ، الشيء الذي به تصبح النفس كمالاً أوّل لجسم طبيعي آليّ قابل للحياة (طاليس، 2015، ص 42 . 43).

ISSN 2664-1682

بهذا الشكل يتبلور التحديد العام للنفس عند أرسطو والذي من خلاله نستطيع أن نبيّن الصلة بين النفس والجسد بدقة. وذلك بكونها صلة جوهرية تتمثل في صلة المادة بالصورة، إذا ارتفعت طبيعة الوجود المركبة. الشيء الذي به يستحيل أن تفارق النفس الجسد؛ إلا في حال استبعدنا إحدى قواها التي قد توجد مفارقه.

والآن دعونا، نبحث عن مقوّمات الحياة عند أرسطو بعد أن أقحمنا هذه الحياة في تحديد النفس كفصل ذاتي من فصولها؟

ونجد هذه المقومات سرعان ما تتبلور قوله الذي مفاده: إنّ الحياة تُقال على عدة معانٍ: فهي قد تعني القدرة على التفكير أو الإدراك أو الحركة أو السكون أو التغذّي أو النمو أو الاضمحلال. فإذا وقفنا على أيّ من هذه الخواص في كائن ما، دعوناه حيّاً بكون أن النشاط الهدفي للطبيعة يظهر على أوضح ما يكون في الكائنات الحية، حيث أن كل شيء في هذا الميدان محسوب منذ البداية اعتباراً من مبدأ النفس ومن الآثار التي تنتج عنها.

ولكن لما كان كل فعل هدفي لا يتغلب على مقاومة المادة إلا تدريجياً، فإنه ينتج بالضرورة عن ذلك أن الحياة العضوية ليست متساوية الدرجات من حيث الكيفية. فحياة النبات هي حياة التغذي والتوالد، وحياة الحيوان تزيد عن ذلك بالإدراك الحسي، والتحرك بالنقلة الذي هو موجود لدى أغلب الحيوان، أما حياة الإنسان تزيد عليهم بالفكر الذي ينفرد به وحده دون غيره من سائر الموجودات الأخرى (قرني، ب ت، ص 308).

إذن، فأرسطو يقول بوجود أنواع ثلاثة من النفوس: (النفس الغاذية التي هي نفس النبات، والنفس الحاسة التي هي نفس الحيوان، والنفس العاقلة التي هي نفس الإنسان)، وحين تجتمع هذه الأنواع الثلاثة في نفس واحدة تكون أجزاء ثلاثة لتلك النفس، وتكون العلاقة فيما بينها على نحو يجعل النوع الأعلى لا يوجد إلا إذا وجد النوع الأدنى بالقياس

ISSN 2664-1682

إليه، وليس العكس . فالأدنى قد يوجد بدون الأعلى . بمعنى أن من طبيعة هذه الأنواع أنّ بين وحدتها والأخرى صلة الشرط بالمشروط، بحيث لا توجد الواحدة ما لم توجد الأخرى. فالقوّة الحاسة تفترض الغاذّية، كشرط لازم لها، والمخيلة تفترض الحاسة، والناطقة تفترض هذه القوى جميعاً (قرني، ب ت، ص 308؛ فخري، 1999، ص 64).

ويتطابق النحو المطرد في الأنشطة الحيوية مع سلم الكائنات الحية، الذي يصعد من أكثرها نقصاً إلى أعلاها كمالاً مؤلفاً بذلك سلّماً متصاعداً. وتدل أوجه المشابهات التي نجدها بين مختلف أجزاء هذا السلم على أن ما يحكمها جميعاً هي قوانين من نفس النوع.

2.3 وظائف النفس:

بعد أن عرفنا موقف أرسطو من وحدة النفس التي يشترك فيها النبات والحيوان والإنسان، بكوّنها مبدأ الحياة العامة الذي يشمل الكل من حيث انتشارها في جميع أجزاء الجسد الحي، وكيفية علاقة النفس بالجسد التي هي بمثابة علاقة الصورة بالمادة "الفعل والقوة"، والتي تقوم على قوى متعددة ذات معان مترابطة مكملة لبعضها بصلة الشرط والمشروط، مؤلفة بذلك سلماً طبيعياً يبدأ من الأسفل ويعّدُ صعوداً إلى الأعلى.

نأتي الآن لبيان وظائف النفس عند أرسطو والتي يبدأها بوظيفة النفس الغاذّيّة التي هي أدنى أنواع النفس رغم اشتراكها مع النبات والحيوان والإنسان، وكوّنها شرط الحياة الأول في جميع أشكالها، فوظيفة النفس الغاذية، التي قوامها تمثل الجسم للغداء، بحيث ينمو الجسم ويتواصل نموه إلى أن يبلغ حالة النضج ويقيم عليها، تتحكم بمنظومة كاملة من الأعمال الجسمانية التي أوردها أرسطو في كتابيه: "توالد الحيوان" و "في النفس"، وذلك مثل طهو الطعام في المعدة من خلال الحرارة الصادرة عن القلب، والغداء الذي يجري في الأوعية الدموية، وكيفية تأليف اللحم .. وغيرها من الأمور الحيوية المتعلقة بوظيفة النفس الغاذية

ISSN 2664-1682

التي طالما أسهب أرسطو في بيانها (برهييه، 1987، ص 297). ثم تأتي في الترتيب بعد النفس الغاذّيّة في الحيوان دون النبات النفس الحاسة، التي يتمثل فيها الإدراك الحسي: (الحواس الخمس) الذي هو تغير يحدث في هذه النفس بواسطة الجسم، أي هو إيصال صورة الموضوع المدرك إلي الذات المدركة، ولا تُعطينا الحواس الفردية، من حيث هي كذلك، إلا معلومات عن صفات الأشياء التي تتناسب . أي الحواس . معها، وما تخبرنا به هذه الحواس عن تلك الأشياء دائماً ما يكون صادقاً ، ولكن صفات الأشياء المشتركة التي نحن على دراية بها من خلال كل حواسنا، والمتمثلة في: (الوحدة والعدد، الحجم والشكل، الزمن، السكون والحركة)، فكلها نحن لا ندركها من خلال هذا الحس المفرد أو ذاك، وإنما بالحس المشترك يتم إدراكها، وذلك من خلال الخيالات التي تتجمع فيه بعد أن تحدث في الحواس المختلفة (قرني، ب ت، ص 311).

وبفضل هذا الحس المشترك نستطيع أن نقارن بين ادراكات الحواس المختلفة، وأن نميز بعضها من بعض، وأن نربط بين الخيالات التي تنقلها والموضوعات التي هي خيالات لها، وأن نكون على وعي بإدراكاتنا من حيث أنها إدراكات لنا نحن. ويجعل أرسطو لهذه القوّة الحاسّة نوافذ خمس هي: (الحواس الخمس) تدرك من خلالها العالم الخارجي، أدناها حاسّة اللمس التي بها تنجليّ طبائع الجسم الأربعة: (الحار والبارد والرطب واليابس)، لذلك وجب أن تكون خلوًّا من أيّ من هذه الطبائع، وأن يكون بينهما نسبة ما، إذا تجاوزها الملموس استحال اللمس. ولما كان اللمس يلازم الحيّ في جميع أشكاله، أقرّه أرسطو بـ(حاسّة الغذاء) التي لا وجود للحيّ بدونها، الشيء الذي يكون في انعدام اللمس موت الحيّ.

ثم تأتي في المرتبة الثانية: حاسّة الذوق التي بها تدرك طعوم الأشياء السائلة بالقوة بحكم المحسوسات في اللسان الذي لا يتبيّن الطعم الجاف أو الرطب. وفي المرتبة الثالثة:

ISSN 2664-1682

حاسّة الشمّ، التي تحكي حاسّة الذوق وتتّصل بها الروائح. وكلا هاتين الحاسّتين تتفرعان عن حاسّة اللمس. إلا أن حاسّة الذوق لا تدرك موضوعها، ما لم تكن متّصلة به . مثلها مثل حاسّة اللمس . في حين تدرك حاسّة الشمّ موضوعها عن بُعد، ولكنها تفتقر مع ذلك إلى وسط. والسمع هو المرتبة الرابعة: فهو يدرك الأصوات التي هي حركات تحدث في الهواء عند تصادم جسمين صلبين بشكل سريع وحاد مما يُصيب الأذن بهتزاز صوتي.

وأخيراً المرتبة الخامسة: التي تأتي فيها حاسّة البصر، التي هي عند أرسطو تُعدّ أسمى الحواس جميعاً، بكونها تدرك الألوان والأجسام المشفّة. فاللون هو ما يحرّك المشفّ بالفعل، لذلك استحالت رؤيته إلاّ بواسطة النور، الذي يحقّق قوة تحريك المشفّ فيه، بينما المشفّ لا يرى إلاّ بواسطة ما هو ذو لون. مثال ذلك الهواء والماء اللذان يستمدّان إشفافهما من جوهر مشفّ بذاته، طبيعته من طبيعة الأثير الذي تتركب منه الأجرام السماويّة. أمّا النور هو كمال المشفّ أو تحقيقه، فهو بمثابة لونه الذاتيّ، وهو يستمد طبيعته من طبيعة الأجرام السماوية أيضاً. فاستحال أن يكون النور جسماً أو فيضاً عن جسم؛ إنما هو عبارة عن حصول النار أو جوهر ناريّ ما في المشفّ. ولكيّ يتسنى للباصرة أن تبصر موضوعها، يلزم بالإضافة إلي النور، وسط تمرّ فيه صورة الشيء المبصر، وإلاّ امتنع الإبصار، كما يحدث عندما تلصق الجسم بباصرتنا. وذلك أن اللون لا يؤثر في اللعين، بل في الوسط الذي يلاقيها فيصل بينها وبين الشيء المبصر.

بهذا الشكل رسم لنا أرسطو ماهية الحواس الخمس الظاهرة، التي ندرك بها صورة الأجسام عن طريق التفاعل بين الحاسّة والمحسوس، وذلك لكي نصل إلي حسّ النفس الباطن المشترك، الذي هو من الحواس الخمس بمثابة الرقيب أو الوسيط؛ بكونه يُميّز بين كلّ من المحسوسات الخاصة أولاً، فيدرك أن هذه المحسوسات صوت أو طعم أو لون .. إلخ. فالنفس هنا يمكن لها أن تدرك أنها تدرك، إذ يستحيل أن تدرك الحاسّة إدراكها، كما تدرك

ISSN 2664-1682

المحسوس، وإلا لكان الإدراك ذا لون أو طعم أو رائحة، مثله مثل المحسوسات التي تدركها الحواس الخاصة.

كذلك تدرك النفس المحسوسات المشتركة ـ التي تختلف عن المحسوسات الأخرى من حيث أنها تتصف بصفات مشتركة بينها جميعاً، فاستحال أن تدركها حاسّة واحدة فقط، بل يجب لإدراكها تضافر عدة حواس، وذلك كما هو واضح في الحركة والسكون والشكل والعدد .. إلخ (فخري، 1999، ص 67).

واضح هنا إن الحسّ المشترك يختلف عن باقية الحواس الخمس؛ من حيث أنه ليس انفعالاً محضاً، بل هو يمثّل البداية الأولى من بدايات التجريد الذي يرقي بحسه الإنسان خطوة من صعيد الحسّ إلى صعيد النطق الظاهر في الفكرة، تم يأتي الخيال الذي هو وسط بين الحس والمنطق بالمفهوم الأرسطي. فهو يفترض الحس ويُبنى عليه. وما التخيل إلا تخلّف الصورة المحسوسة في النفس، مما يمكن تسميته حسّياً متخّلفاً أو لابثاً، لأنه يلبث في النفس بعد زوال المحسوس. كما يفترض العقل بدوره الخيال، بحيث لا تنفصل الصورة المعقولة عن الصورة المتخيّلة، فلا غنى للنفس عن الصورة المتخيلة حين تعقل. أي لا تعقل بلا تخيل، لأن التخيل هو الهيولى التي يتأمل فيها العقل الكليات (برهييه، 1987، ص 301).

التخيل إذن هو "القوة التي بها نقول إن الصورة تحصل فينا، وإذا ضربنا صفحاً عن استعمال المجاز لهذا الاصطلاح، فإننا نقول إن التخيل ليس إلا قوة أو حالة تحكم بها، ونستطيع أن نكون على صواب أو خطأ " (طاليس، 2015، ص 104).

كما يختلف الخيال عند أرسطو عن الحسّ من عدة جوانب أهمها: (فخري، 1999، ص 67).

ISSN 2664-1682

. مثول المحسوسات أمام الحاسّة، في حين تتمثل المخيّلة موضوعاتها سواء أكانت ماثلة أمامها أم لا.

. لا تخطئ الحاسّة في إدراك موضوعها الخاص، فمثلاً العين لا تخطئ في إدراك الألوان، أو الأذن في إدراك الأصوات .. إلخ، في حين أنّ الخيال كثيراً ما يتطرّق إليه الغلط.

. لا خيار للنفس في ما تحسّ، متى مثل الموضوع أمام الحاسّة وكانت الحاسّة صحيحة، في حين أن لها بعض الخيار في ما تتخيّل في حال اليقظة.

ولكننا هنا نجد أنفسنا أمام كم هائل من التباين الواقع بين الخيال والحاسّة؛ وذلك بكونّ أرسطو يصرّ على أن الخيال هو حركة أو انفعال ناجم عن تحرّك قوّة حاسّة ما بالفعل.

ومن تم فإن القوّة الحاسّة التي يقصدها أرسطو ما هي إلا الحسّ المشترك، وهذا هو التأويل الظاهر لدا "ابن رشد" قديماً، " وروس" حديثاً. فتصبح المخيلة فرعاً للحسّ المشترك الذي هو عند أرسطو: قوّة الحس الأصلية أو الأولى. والتي هي في حقيقتها حالة الذاكرة التي لا تختلف عن التخيّـــل إلا في نسبتها إلى الزمـــــن الماضي؛ بعكس الخيـــــال الذي يمتد إلى كلا الحاضر والمستقبل. وهذه الصور المستحضرة قد تكون قد طمست من الحسّ المشترك، وعندها يحصل التذكّر لا الذاكرة، الذي ينطوي على عامل إرادي. كذلك يمكن أن يكون بين هذه الصورة شيئاً من الارتباط الذي به قد تتوارى بحسب مبدأ التشابه أو التضادّ أو التجاور بين الصور التي تستحضر بالتذكر. فإذا حصل هذا التوارد تلقائياً، في حالة الغفلة أو النوم، كان من نوع الأحلام . وهو من أفعال المخيّلة، وفق زعم أرسطو (فخري، 1999، ص 68).

ISSN 2664-1682

كما يجب عند أرسطو، أن لا يكون للقوّة الناطقة ولا للقوة الحاسّة طبيعة خاصة بهما، وأن تكونا عبارة عن قوّة واستعداد فقط، لكي تتمكّنا من تلقّي جميع المحسوسات والمعقولات، حتى المتضادّات منها؛ وهذا كله قد يحدث من أجل أن تبلغ عمليّة التجرد "إدراك الصور الكلية" ذروتها في النطق أو الفكرة. وبين العقل والحسّ شبه، من عدّة وجوه؛ فكلا المحسوس والمعقول يصبحان وموضوعهما، في حال الحس والعقل بالفعل، شيئاً واحداً.

وعلى أية حال، أننا في هذا البحث ومن واقع تتبع ما سبق نجد أنفسنا أمام عدة فروق فاصلة بين الحسّ والعقل نستطيع بحسب التصور الأرسطي أن نجملها في النقاط التالية: (فخري، 1999، ص 69).

. إن الأحاسيس القوّية تُضعف الحواس، في حين المعقولات تتاثر بالعقل، الشيء الذي يدلّ على أن العقل لا يفتقر إلي عضو جسديّ.

. الترابط هو الصفة السائدة على ملكة الحواس في الإنسان منذُ البداية، بعكس قوّة النطق التي لا تكتمل في هذا الإنسان إلاّ بعد أن يكبر، مع عدم نسّياننا لقوة العقل الهيولانيّة ؟

. مهمة الحسّ تتمثل في إدراكه للموجودات الجزئية، التي هي الجواهر، بيّنما تكمن مهمة العقل في إدراك الماهيات الكلّية، التي هي الصور العقلّية، بمعنى أن العقل هو الذي ينتزع الصورة الكلّية الكامنة في الموجودات المادّية؛ بعد أن كان قبل فعل الإدراك، خلوّا من الصور، فإذا أتم الإدراك بالفعل، أصبح ومعقوله شيئاً واحداً، وهذا ما قصده أرسطو حينما شبه عملية الإدراك هذه، بارتسام الأحرف على لوحة لم ينقش عليها شيء (قرني، ب ت، ص 313).

ISSN 2664-1682

كذلك يجب أن يوجد عند أرسطو عقل ماهيّته أن يعقل جميع الأشياء، على خلاف العقل الآنف الذكر الذي سيصبح جميع الأشياء، في حال الإدراك. فمن طبيعة الموجودات أنّها تنقسم إلى قسمين أثنين: الأول (مادّة أو هيولى هي بالقوة موجودة ما بعينه)، والقسم الثاني (علّة فاعلة تفعل ذلك الموجود أو تصنعه)، بمعنى أنها تُحول المادّة من حال القّوة إلى حال الفعل. وهذا هو حال الإدراك أيضاً، الذي فيه عامل مادّي أو هيولانيّ، يكمن في استعداد محض، وعامل فاعل، هو مبدأ كمال أو تحقيق فيه، يشبه " النور الذي يجعل الألوان التي بالقوّة ألواناً بالفعل ".

إن بين القوّة والعقل عند أرسطو يجب أن يكون هناك طوراً ثالثاً هو طور القدرة على الإدراك، تلك التي توفّرت آلتها وباتت حاصلة بالفعل نوعاً ما، بسبب اكتساب المعارف وحصولها في الذهن – كما هو واضح في أمر العالم الذي بمقدوره مطالعة معارفه متى شاء، فيكون إدراكه بالقوّة بمعنى ما ،وبالفعل بمعنى ما، ولهذا السبب أطلق عليه اسم الإدراك أو العقل بالملكة، وهو ثالث العقول التي يأتي أرسطو على ذكرها.

4. المبحث الثاني: جوهر العقل والقوّة النزوعيّة

1.4 جوهرالعقل:

قد تكون مسألة العقل من أكثر المسائل التي ثارا الجدل حولها منذ عهد الإسكندر الأفروديسيّ (205 ق. م) الذي يُفسر هذا العقل بأنه الله وقد دخل في أفكارنا؛ أو الله وهو يفكر في داخلنا. وقد أتبعته في ذلك المدرسة الأوغسطينية عامة، في فترة العصور الوسطى. كما ذهب فلاسفة الإسلام إلي القول بأن هذا العقل "الفعّال" هو أحد العقول أو الجواهر المفارقة، التي تحرك الأجرام السماوية.

ISSN 2664-1682

أما "ثامسطيوس" (317 / 388)، و"القديس توما الأكويني" (1225 / 1274) فهما يريان بأن العقل الفعال ما هو إلا قوة من قوى النفس (فخري، 1999، ص70 . 71). وعلى أية حال، قد يعود هذا الجدل والاختلاف في تأويل ماهية العقل عند أرسطو إلى الشرح الذي قدمه " ابن رشد " (1126 / 1198) حول نظرية العقل الفعال الأرسطية، ذاك الذي نرى فيه بوضوح تأثير نظرية العقول في الأفلاطونية المحدثة. والآن إذا آتينا إلي بيان ماهية العقل الفعّال عند أرسطو، فإننا نجده يصفه تارة بأنه علّة الإدراك الفاعلة، أي مبدأ الكمال أو التحقيق للعقل الهيولانيّ أو القابل. أو هو شيمة العقل الهيولانيّ، غير قابل للاختلاط لأنه كل شيء بالفعل، أوشيمة العقل الهيولانيّ الذي هو كل شيء بالقوة. ومن تم فهو عالماً بجميع المعقولات، بل هو جميع المعقولات؛ وما العقل الهيولانيّ إلا قابل لها فحسب. كما يصفه تارة أخرى بأنه مفارق، ولا يوجد اتصال له بالمادة، بكونه لا يفتقر إلى عنصر جسدي، ولا يشبه العقل الهيولانيّ من هذه الناحية أيضاً . فكلاهما بريئان من المادة، وكلاهما لا يصيبهما الكلل رغم طول المعاناة. كما أن هذا العقل الفعال غير مُنفعل فهو لا يتأثر بالعوارض الجسدية التي قد تصيب سائر الوظائف الحيوية في النفس (بدوي، 1980، ص 251).

هكذا تظهر ماهية العقل الفعال عند أرسطو؟ إلا أننا سنحاول الآن أن نتتبع ماهيته من خلال النظر في وظائف النفس وأنواعها، تلك التي كما رأينا عند دراستنا لموضوع: "وحدة النفس ووظائفها"، بأنها تنقسم إلى أنواع هي: (الغاذية، والحاسة، والناطقة أو العاقلة)، حيث عرفنا أن القوة الغاذية تقتصر على النباتات فقط، والقوة الحاسة هي التي تشترك فيها جميع الكائنات الحية، والقوة الناطقة أو العاقلة يختص بها الإنسان وحده دون سواه. ويكمن الفرق بين هذه القوى في كون الغاذية تتناول المادة ذاتها بينما القوة الحاسة والقوة الناطقة أو العاقلة تتناولان الصورة. وبما أن الحيوان والإنسان مشتركان فيهما إلا أن

ISSN 2664-1682

الحيوان يقتصر فقط على معرفة الفرد والصورة الفردية، أما الإنسان، صاحب العقل، فهو الذي يستطيع معرفة الصور الكلية.

بهذا يصبح العقل عند أرسطو عنصراً أساسياً في الفعل المعرفي الإنساني، وذلك على أساس ثنائية (الصورة، والمادة)، بحيث يكون تعريف النفس متمثل في كونها صورة للجسد ولا مجال لاستقلالها عنه. وما العقل إلا مستوى من مستويات النفس (فخري، ص28).

وانطلاقاً مما سبق نستطيع أن نقف على تمييز أرسطو للعقل إلى نوعين اثنين: يتمثل الأول: في كونه منفعل وعملي تكون له القدرة على التفكير قبل أن يفكر بالفعل، فهو هنا أشبه بقطعة ناعمة من الشمع لديها قدرة على تلقي الكتابة عليها لكنها لم تتلقى الكتابة بعد (ستيس، 1984، ص 247). ومن تم فهو يقبل الصور الحسية التي ترد إليه. وهو مجرد انطباع للصور الحسية الخارجية، إذ أنه بمثابة المادة، ويتركب غالباً من الصور التي أتت من الحس، وأصبحت صوراً في المخيلة، وليست له وظيفة إيجابية. وإنما هو مجرد انطباع للصور الحسية الخارجية. ويبدو أن أرسطو يرى أن هذا العقل المنفعل ينشأ من الجسد ويفنى بفنائه (قرني، ب ت، ص 313).

والثاني: يتمثل في العقل الفعال الذي يمثل الفاعلية الإيجابية للفكر نفسه. وهو بمحض طبيعته خالد ولا يفنى، وليست له بداية وليست له نهاية، وهو يأتي للجسم من الخارج ويفارقه عند الموت. كما أنه هو المسؤول عن إدراك الماهيات في أنفسها، ومن تم يسمى عقلاً نظرياً. وبه نرتفع من هذه الحالة إلى حالة الإدراك الصحيح، وذلك عند استخراج الأشياء من حالة الصور الحسية السلبية إلى حالة المدركـــات العقلية العامة، حيث إنه يأتي بالصور الخاصة، فيحيل الصور الحسية التي هي في حالة القوة، إلى حالة صور بالفعل، أعني أن مهمة هذا العقل أن ينقل حالة الصور بالقوة، إلى صور بالفعل. إذ أنه يستخلص المعقولات من الماديات، ويطبع بها العقل، فيخرجه إلى الفعل. ومن تم

ISSN 2664-1682

نستطيع به أن نفسر أصل معانينا الكلية، ونصل بينها وبين التجربة الممثلة في الصور الخيالية؛ " إننا نميز من جهة العقل الذي يشبه الهيولى لأنه يصبح جميع المعقولات، ومن جهة أخرى العقل الذي يشبه العلّة الفاعلة لأنه يحدثها جميعاً كأنه شبيه بالضوء: لأنه، بوجه ما، الضوء أيضاً يحيل الألوان بالقوة إلى ألوان بالفعل " (طاليس، 2015، ص 112).

نتبيّن من هذا النص الصريح لأرسطو، أن في النفس عقلاً منفعلا، وآخر فعالا، وهما مفارقان أي روحيان. والعقل الفعال مجرد الصور المعقولة، ويتيح للعقل المنفعل أن يتحد بها كما يتحد الحس بموضوعه. فالمنفعل هو المتعقل، والفعال هو المجرد، وذلك وفق مبدأ الكلي الذي ينص على أن ما هو بالقوة يصير بالفعل بتأثير شيء هو بالفعل. ولكن هذا يفترض أيضاً أن العقل الفعال في هذه الحالة ما دام فاعلاً، فلا بد أن يكون. حاصلاً من قبل على هذه الصورة، وهذه الصورة العقلية الصرفة تستلزم بالتالي أن يكون هذا العقل المخْرِج لها والناقل لها من حالة القوة إلى حالة الفعل ـ صورة صرفة هو الآخر. فكأنّ العقل الفعال صورة خالصة أو ماهية تامة، أعني أننا هنا خرجنا كلياً عن منطقة الحواس (بدوي، 1980، ص 249 ـ 250).

كما نجد أيضاً أرسطو من ناحية يقول إن كل معرفة مرتبطة بمعرفة حسية، ونجده من ناحية ثانية يؤكد على أن المعرفة صادرة عن صور عقلية، وإن مصدر هذه الصور العقلية صور خالصة لا تصلها المادة بأي شكل من الأشكال. الشيء الذي به نجد أنفسنا مضطرين إلى أن نصنف هذا العقل من ميدان آخر يكون مغاير كلياً عن ميدان العقل المنفعل. وإن النتيجة التي من الممكن أن تستخلص من هذا كله، تتمثل في أن هذا العقل الفعال عقل عالٍ لا صلة له البتة بالمحسوس.

ISSN 2664-1682

كذلك فإن هناك أيضاً مسألة رئيسية تكمن في آلية اتصال العقل الفعال بالجسم. حيث أن أرسطو كما رأينا يقول أن لكل جسم نفسه الخاصة، وإنه لا مجال للتفرقة إطلاقاً بين الجسم وصورته أو بين الجسم وبين النفس الحالة فيه. ولكننا نجد هنا أن هذا العقل الفعال قد أصبح ينتمي إلى نوع آخر من الوجود لا يمكن أن يتصل بالجسم، وذلك لأنه صورة خالصة، فكيف يتم إذن الاتصال بين الصورة الخالصة، وبين الجسم المادي؟

وعلى أية حال، إذا أخذنا العقل الفعال كما هو عند أرسطو فإننا نجده فعل محض له بالنفس البشرية اتصال، إلا أن هذا الاتصال ليس جوهرياً، ما دام العقل قابلاً للمفارقة، وما دام لا يفتقر إلى أي من الأعضاء الجسدية. فإذا كان ذلك كله حقّ لنا أن نسأل: أهو جوهر مفارق أم جزء من أجزاء النفس؟.

وهنا أرسطو يُجيب بأن في جميع الأشياء وفي الطبيعة عامة، نجد عاملين مختلفين: مادة هي بالقوة سائر الموجودات الفردية التي يشتمل عليها النوع، وعلة فاعلة تفعل فيها أو تصنعها فتكون نسبتها إليها نسبة الصناعة إلي المادة المصنوعة، فهذان العاملان المختلفان ينبغي أن يوجدان أيضاً في النفس (طاليس، 2015، ص 115).

يظهر في كلام بأنه من الصعب الأخذ بالقول أن العقل الفعال هو الله أرسطو أعلاه، كما زعم بذلك الإسكندر الأفروديسي ومن أتبعه من المدرسة الأوغسطينية، بكون الله عند أرسطو يعقل ذاته وحسب، ولا يأبه لشأن العالم السفلي، بخلاف العقل الفعال الذي هو حال في النفس يلمّ بجميع المعقولات، وهو مبدأ تحقيق إمكانياتها الإدراكية. وقد يكون مفهوم الحلول هذا هو ما يجعل القول بأن العقل الفعال هو الله، أو جوهر مفارق آخر يتوسط بين الله وعالم الكون والفساد، قولاً مردوداً. فالطبيعة عند أرسطو مبدأ فاعل كاف لاستكمال الأفاعيل الطبيعية، فلا تفتقر إلي مؤازرة عامل من الخارج، إلا في بعض الأحوال النادرة (كتكون الجنين) ولما كانت النفس صورة أو كمالاً لموجود طبيعي هو

ISSN 2664-1682

الإنسان اقتضى أن تكون النفس قادرة على استكمال وظائفها الحيوية والإدراكية، بدون واسطة، أو بكلام أكثر تحديد، فبوسع الإنسان أن يدرك بالنفس، بدون حاجة إلي فعل من الخارج.

أما فيما يخص خلود العقل، فهو أمر ثابتاً لدى أرسطو، حيث إنه لا يقول قطّ أن النفس خالدة، وإنما يقول إن الجزء الناطق منها باق بعد انحلال الجسد، وهذا الجزء الناطق هو العقل. أما الشخص بجملته ففانٍ عنده فلا خلود إلا للنوع البشري (كرم، 1966، ص167).

وأخيراً تبقى مسألة " أصل " هذا العقل الفعال الخالد، والتي نجدها عند أرسطو مُشار إليها في قوله بمباينة العقل للمادة وسموه عليها، حيث أن العقل يلوح تماماً أنه يأتي فينا وهو حاصل على وجود ذاتي وغير فاسد. فبينما سائر الصور الطبيعية تخرج من " قوة المادة " وتعود إليها. ولسنا نستطيع أن نقول إن النفس الناطقة مخلوقة، لأن أرسطو لم يعرف فكرة الخلق، ولا نستطيع كذلك أن نقول عن هذه النفس أنها آتت بالتناسخ، فأرسطو كما نعرف يلح دائماً في أن العلّل الفاعلية فقط لها وجود سابق على معلولاتها، أما العلّل الصورية كالنفس فمفارقة لمعلولاتها في الوجود وكل ما يمكن الفحص عنه وقوله هو بقاء الصور بعد انحلال المركب، لاسبقها على تأليفه، مع عدم معرفتنا بأصل هذا العقل لذي يظل مسألة مغلقة تتعذر على الفهم والإدراك (كرم ، 1966، ص 167).

2.4 القوة النزوعيّة:

رأينا في السابق أن للنفس ثلاث وظائف رئيسيّة: الغداء والإدراك (بأشكاله) والحركة. وقد عرفنا ماهية القوى الغاذيّة والمدركة بفروعها، والآن سنتناول القوة المحرّكة عند أرسطو من حيث منشئها والقوة الباعثة لها في النفس، حيث نجده يقول: أنه يمتنع إسناد

ISSN 2664-1682

الحركة إلي القوة الغاذّية، وإلا لوجب أن يتحرك النبات عن موضعه أيضاً، مثل الحيوان، ولا إلي القوة الحاسّة أيضاً ما دامت بعض الحيوانات تحس ولا تتحرك؛ ولا العاقلة كذلك، بكون العقل يقتصر على النظر، ولأنه يوعز بالحركة فلا يتحرك الحيوان، إلا أننا هنا نعني بالعقل العملي لا العقل النظري، ذاك الذي يقابل بين الوسائل المؤدية إلي غاية ما ويفاضل بينها، ويصبح حاله في هذا حال القوة النزوعية التي تهدف دائماً إلي غاية ما، وهي غرض العقل العملي أيضاً. فالعقل والنزوع معاً هما ما يولدان الحركة.

والفرق بينهما أن العقل يطلب الخير الأصيل، بينما القوة النزوعية والخيال كثيراً ما يطلبان الخير الظاهر، وتصرفهما في ذلك الشهوة التي هي نزوع غير عقلي عن الخير الأصيل. (فخري، 1999، ص 73 . 74).

إن مردّ كل حركة في الحيوان تتمثل في النزوع بشكلّيه: العقلي وغير العقلي، هو مبدأ الحركة؛ وما العقل العمليّ إلا هادية أو رائدة في ذلك. ومع أن الحيوانات الدنيا لا تملك القوة الناطقة فهي تمتلك الخيال، الذي ينطوي على عامل إدراكي. والذي هو نوعان: الأول تقديري تختص به القوة العاقلة والثاني الخيال الحسي تملكه جميع الحيوانات.

ويلزم عن ذلك أن الخيال هو ما يمثل للقوة النزوعية الغرض الجزئي الذي تتحرك نحوه، وهو دور لا يستطيع العقل النظري القيام به، لأن من شأنه مطالعة الكليات وحسب. إلا أن هذا الخيال يستعين بالعقل العملي في الحيوانات العاقلة، فيكشف له عن سلسلة من الوسائل التي تصلح موضوعاً للقوة النزوعية. أما الغايات الكلية فلا تحرّك القوة قط، بكون أن الحركة والنزوع ضرب من ضروبها تنطوي على اختبار ما، والغايات الكلية ليست موضوعاً للاختيار، فمتى أدركناها سعينا في طلبها مباشرة. وذلك مثل طلبنا للخير المحض الذي هو السعاد.

ISSN 2664-1682

5. الخاتمة:

1. لا يصح أن تكون قوى الإنسان الإدراكية كمبدأ عام يتحدد بحسب مفهوم النفس التي هي عند أرسطو تتصف بالشمولية بكونها عبارة عن مبدأ الحياة العامة، فالإنسان هو الموجود الوحيد الواعي بغاياته والقادر على إدراك الماهيات والصور الكلية.
2. الحس هو شكل أدنى للفعل، والأدنى يحتوي الأرقى دائماً بالإمكانية، بعكس الأرقى الذي يحتوي الأدنى فعلياً.
3. أن صورة الشيء هي تنظيمه، ومن تم فالأرقى في سلم الوجود هو الأكثر تنظيماً.
4. نشاط الهيولى اللاعضوية ليس إلا الحركة في المكان نحو غايتها الخارجية، فكل عنصر له حركته الخاصة والطبيعية، وغايته وإنما يجرى تصورها مكانياً فحسب، فعندما يصل إلى غايته يستقر.
5. من طبيعة قوى النفس أن بين وحدتها والأخرى صلة الشرط بالمشروط، بحيث يتعذر وجود قوة بدون القوة الأخرى.
6. النفس والجسد جوهران متباينان والكائن الحّي مركب من كلا هذين الجوهرين المتباينين .
7. الخيال هو ما يمثل للقوة النزوعية الغرض الجزئي الذي تتحرك نحوه، وذلك عن طريق العقل المنفعل عندما يكشف عن سلسلة من الوسائل التي تصلح موضوعاً للقوة النزوعية.
8. علاقة القوة النزوعية " المحركة " باللذة تكمن في الصلة بين العقل الفعال كقوة مدركة، وبين القوة النزوعية كقوة محركة، أي الجمع بين الناحية الإدراكية والناحية التحركية.

ISSN 2664-1682

المراجع

بدوي، عبد الرحمن (1984). *موسوعة الفلسفة*. ج 1. المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

برهييه، إميل (1987). *تاريخ الفلسفة اليونانية*. ط2. (ترجمة: جورج طرابيشي). دار الطليعة للطباعة والنشر..

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

طاليس، أرسطو (1998). *الأخلاق النيقوماخية*. (ترجمة: أبوبكر إبراهيم التلوع). منشورات جامعة الجبل الغربي.

طاليس، أرسطو (2015). *كتاب النفس*. (ترجمة: أحمد فاد الأهواني). المركز القومي للترجمة.

فخري، ماجد (1999). *أرسطو طاليس*. ط4. دار المشرق.

قرني، عزت (ب ت). *الفلسفة اليونانية*. جامعة عين شمس.

كرم، يوسف (1966). *تاريخ الفلسفة اليونانية*. ط5. مكتبة النهضة المصرية.

ISSN 2664-1682

نمّذجة التغير في درجة الحرارة العظمى في منطقة شحات للفترة 1961 – 2099 باستخدام تقنية SDSM

جمعة المليان[1] شرف الدين بن سعيد عبد الرحمن الغافود

قسم الجغرافيا – الجامعة الأسمرية الاسلامية

تاريخ التقديم: 16-11-2020 ، تاريخ القبول: 30-01- 2021، نشر إلكترونيا في 01-02-2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.17.03

ملخص البحث:

تهدف الدراسة إلى معرفة مستقبل المناخ في ليبيا، وفق تنبؤات نماذج الدورة العامة (General Circulation Models) ذات القيم المتوسطة في نطاقات كبيرة، حيث نشأت الحاجة إلى اعتماد نظام تقنيات تقليص النطاق، من أجل تحويل المخرجات المناخية المشتقة من (GCMs) إلى القيم المستندة إلى محطة أرصاد جوية واحدة.

ولتحقيق هدف الدراسة استخدم البحاث المنهج الكمي التحليلي الذي يتناسب مع ظاهرة الدراسة، لذلك تم تطبيق نموذج التصغر الإحصائي (SDSM) لدرجات الحرارة العظمى اليومية في محطة أرصاد شحات شمال شرق ليبيا، وتم التنبؤ بدرجات الحرارة العظمى للفترة (2011 - 2040) (2041-2070) (2071-2099) تحت سيناريوهات مختلفة (A2a) و (B2a). ومن خلال ذلك اتضح حجم التباين في درجة الحرارة العظمى لمحطة أرصاد شحات من شهر إلى آخر، ومن سيناريو إلى آخر بالنسبة لفترة الأساس (1961-1990).

الكلمات المفتاحية: *سيناريوهات التغير المناخي – محطة ارصاد شحات – نموذج التصغير الإحصائي (SDSM).*

[1] – elmalian1972@gmail.com

ISSN 2664-1682

Modeling the change in the maximum temperature in Shahat region for the period 1961-2099 using SDSM technique

Gama Almlean **Sharaf ULdeen bin Saeid**
Abdul Rahman Al Ghafoud
Al-Asmaria University

Abstract

The study aims to know the future of the climate in Libya according to the predictions of General Circulation Models (GCMs) that with average values in large ranges, where the need arose to adopt a system of rang Downsizing techniques in order to convert the climate outputs derived from GCMs to the values based on one meteorological station. In order to achieve the purpose of the study, the researcher uses the analytical quantitative method which fits the study phenomenon, so the Statistical Downscaling Model (SDSM) of the daily maximum temperatures was applied at the meteorological station of Shah at in north-eastern Libya, and the maximum temperatures were predicted for the period (2011 - 2040) (2041-2070) (2071-2099) under different scenarios (A2a) and (B2a). Through this, the magnitude of the variation in the maximum temperature of the Shahat meteor station became clear from month to month and from one scenario to another in relation to the base period (1961-1990).

key Words: *Climate Change Scenarios – Shah at Meteorological Station - Statistical Downscaling Model (SDSM) – General Circulation Models (GCMs).*

1.1 المقدمة:

ذكر التقرير الرابع للهيئة الحكومية المعنية بتغير المناخ ارتفاع متوسط درجة الحرارة العالمي 0.74°م في المئة عام الماضية، وقد حدثت زيادة كبيرة خلال الخمسين عامًا

ISSN 2664-1682

الماضية، بمعدل متزايد قدره 0.13°م كل 10 سنوات، ومن المتوقع أن يزداد المتوسط العالمي لدرجة حرارة السطح تقريباً من 1.1 إلى 6.4°م خلال القرن الحادي والعشرين (IPCC 2007)، وللتعرف أكثر على مستقبل مناخ الأرض بنى العلماء نماذج مناخية تعتمد على المحاكاة الرمزية لسلوك الغلاف الجوي عبر برامج الكمبيوتر، وذلك لاستحالة القيام بالتجارب في ظروف حقيقية، ولتحقيق ذلك فقد قسموا الغلاف الجوي إلى عدد محدود من النقاط، أي وحدات حجمية أو "قوالب" يختلف حجمها وفق دقة النموذج، وغالباً ما يكون ضلع كل من هذه القوالب – المسماة أيضاً "خلايا" بطول يتراوح بين 200 و 300كم في النماذج العالمية، وأقل من ذلك في النماذج الإقليمية، ويصل ارتفاعها غالباً إلى كيلو متر واحد.

وتحدد الظروف السائدة في كل خلية أو قالب (درجة الحرارة، الضغط الجوي، تركيز هذا الغاز أو ذاك، ملوحة البحر...الخ) استناداً إلى حالة النموذج الأولية، وغالباً ما تكون هذه الحالة الأولية هي الوضع الحالي، أو الوضع الذي كان سائداً في عام 1990، وهو عام مرجعي للاتفاقيات الدولية) (إيف، ساما، 2015، (ص24)، وبناءً على ذلك يمكننا استخدام هذه النماذج الإقليمية للتعرف على مستقبل درجة الحرارة العظمى في منطقة الدراسة، وذلك من خلال ربط النتائج بالسيناريوهات المعتمدة من قبل الهيئة الحكومية المعنية بتغير المناخ، وهي سيناريوهات المدى القريب والتي تغطي الفترة حتى 2035 وسيناريوهات طويلة المدى تغطي حتى الفترة 2100 (IPCC,2007,p2).

وتحتوي سيناريوهات SRES الخاصة بتغير المناخ على قوى دافعة مختلفة لتغير المناخ، بما في ذلك النمو السكاني والتنمية الاجتماعية والاقتصادية، وتشمل هذه العوامل العديد من السيناريوهات المستقبلية التي قد تؤثر على مصادر ومصارف غازات الدفيئة (GHG) مثل نظام الطاقة وتغيير استخدام الأراضي، وتجدر الإشارة إلى أن تطور القوى

ISSN 2664-1682

الدافعة الكامنة وراء تغير المناخ غير مؤكدة إلى حد كبير، وينتج عن ذلك مجموعة واسعة جدًا من مسارات الانبعاثات المحتملة للغازات الدفيئة.

قد وضع فريق SRES أربع سيناريوهات للتغير المناخي العالمي، والمسمى (A1 وA2 وB1 وB2)، لتحديد العلاقات بين القوى الدافعة لانبعاثات غازات الدفيئة والهباء الجوي وتطورها خلال القرن الحادي والعشرين لمختلف مناطق العالم، ويمثل كل سيناريو تطورًا ديموغرافيًا واجتماعيًا واقتصاديًا وتكنولوجيًا وبيئيًا مختلفًا تتنوع بطرق لا رجعة فيها إلى ما كنت عليه في السابق (Climate Change Scenarios,2018)، وعلى ذلك فإن هذه الدراسة تهدف إلى تحليل التغيرات المتوقعة في سلوك درجة الحرارة العظمي مستقبلا وفق تلك السيناريوهات.

2.1 مشكلة البحث:

أدى التقدم في النماذج المناخية الإقليمية (Regional Climate Models) مؤخرًا إلى استخدام عمليات محاكاة آلية إقليمية (RCM) عوضاً عن نموذج المناخ العالمي (Global Climate Model) الذي يأخذ ظروف الغلاف الجوي والمحيطات على نطاق واسع من الملاحظات، وتتراوح الدقة الأفقية في نماذج المناخ العالمي (GCM) من 100 إلى 300 كيلومتر، لكن النماذج الإقليمية تأخذ هذه الظروف على نطاقات أصغر لتوفير معلومات إقليمية أكثر تفصيلاً، ويقلصها على منطقة ذات أهمية إلى قرارات من 25 أو 50 كيلومترًا، يسمح هذا بتمثيل أكثر واقعية للمناخ فوق منطقة الاهتمام، مع مراعاة السمات السطحية المعقدة مثل الجبال والسواحل والجزر التي لم يتم حلها في النماذج العالمية (An introduction to the PRECIS system)، وعلى ذلك فإن مشكلة الدراسة

ISSN 2664-1682

تتمثل في طرح هذا التساؤل: ما التغير الذي يصاحب درجة الحرارة العظمى في محطة أرصاد شحات الناتج عن تأثيرات تغير المناخ المحلي حتى سنة 2099 ؟

3.1 أهداف البحث:

أ. التعرف على مستقبل درجة الحرارة العظمى في محطة أرصاد شحات.

ب. إعطاء فكرة عن الخطوات المتبعة لتطبيق برنامج التصغير الإحصائي (9-2-4- SDSM –Version) لأي بيانات محطات رصد جوي أخرى، خاصة في ظل زيادة عدد المدخلات من العناصر المختلفة لهذا البرنامج، والتي يتم تطويرها وفق كل إصدار من قبل النموذج العالمي للمناخ.

4.1 أهمية البحث:

أ. إن عرض التغيرات المناخية خاصة الإقليمبة منها وفق سيناريوهات مختلفة، والتي تشير إلى حجم التغير في درجة الحرارة، يشجع خيارات التخفيف التي تقوم بها الدول من أجل المحافظة على طبيعة مناخ الأرض، والمثمثلة في التقليل من انبعاثات غازات الاحتباس الحراري.

ب. تكمن أهمية البحث في أنه يعتمد النماذج المناخية الإقليمية التي تأخذ في الاعتبار ظروف الغلاف الجوي والمحيطات على نطاق واسع من عمليات المراقبة.

ج. إعطاء فكرة عن مستقبل درجة الحرارة قد يعيد توجيه الخطط التنموية بالمنطقة.

د. دعم الدراسات التي تتناول مستقبل التغيرات المناخية في ليبيا.

5.1 فرضية البحث:

تتباين تنبؤات درجة الحرارة العظمى في محطة أرصاد شحات من شهر إلى آخر ومن سيناريو إلى آخر بالنسبة لفترة الأساس (1961-1990).

ISSN 2664-1682

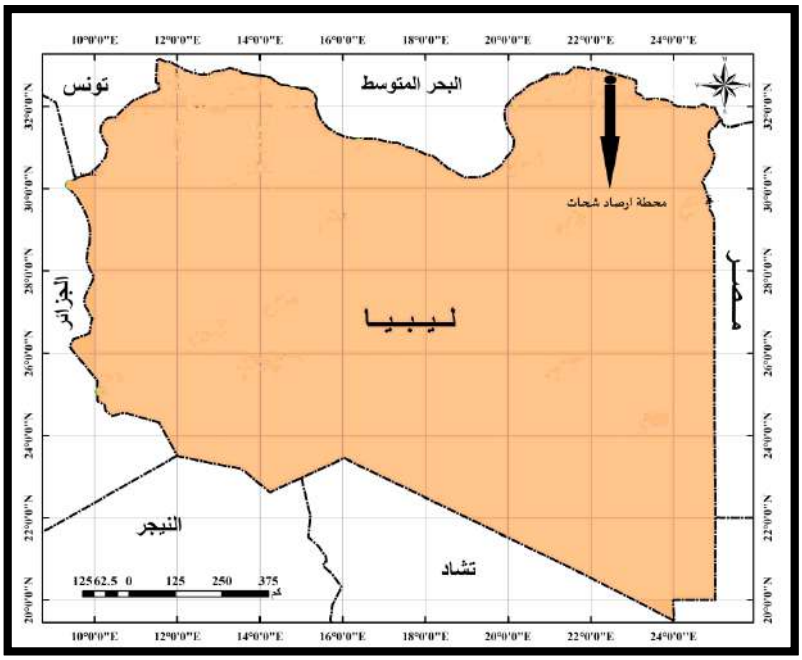
6.1 حدود الدراسة:

تقع المحطة المدروسة عند تقاطع خط طول 51¯ 21º شرقًا، ودائرة عرض 49¯ 32º شمالاً، كما في الخريطة (1)، وعلى ارتفاع 621 متر فوق مستوى سطح البحر ونوع المحطة سينوبتكية، وتحمل رقماً دولياً (62056) وتتطلب دراسة التغيرات المناخية أطول فترة زمنية ممكنة، والبيانات المتوفرة كانت من سنة 1961 إلى الآن.

7.1 الدراسات السابقة:

توجد العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت مستقبل التغير المناخي في ظل محاكاة إقليمية (RCM)، ففي إيران تم إجراء المحاكاة بموجب سيناريو A2 لثلاث فترات زمنية (2020 و 2050 و 2080) استخدمت خلالها بيانات خاصة بدرجات الحرارة وهطول الأمطار، وسنوات أساس (1961 إلى عام1990) أظهرت اتجاهاً تنازلياً في كميات هطول الأمطار بينما اتجاهًا متزايدًا في درجات الحرارة، أما عن درجة الحرارة العظمى فقد بلغت المحاكاة أعلى من 6.15 درجة مئوية في شهر يونيو مقارنة بسنة الأساس (Samireh, S, et al,2007).

ISSN 2664-1682



المصدر من عمل الباحثين باستخدام ARC.GIS–10.3 وخادم جوجل ارث.

خريطة (1) موقع محطة أرصاد شحات

وذكر الكشاف (2014) حول نمّذجة التغيرات المناخية في مصر، أنه يتوقع انحرافات معدلات المتوسط السنوي لدرجات الحرارة خلال القرن الحادي والعشرين ما بين ارتفاع قدره 10°م في أقصى شمال شرق البلاد، و5 °م في مناطق جنوب البلاد.

وعلى صعيد ليبيا يوجد عدد من الدراسات التي تناولت مستقبل التغيرات المناخية، خاصة تلك التي قام بها عبد السلام إبراهيم لمحطات مصراتة وسرت وزليتن، ففي الأخيرة (2015)تناول التغيرات المستقبلية في أحداث درجة الحرارة العظمى باستخدام نموذج تصغير الحجم في منطقة زليتن ليبيا، خلال الفترة (2011–2099) لسيناريوهات $HadCMBA_2$ و HadCM3B2a وقد أظهرت هذه الدراسة اتجاهاً متزايداً في جميع الآفاق الزمنية المستقبلية، ومن التوقع أن يزداد متوسط درجة الحرارة العظمى السنوية

ISSN 2664-1682

بمقدار 0.1°م بحلول سنة 2020 في كلا السيناريوهان، ومن المتوقع أيضاً أن تصل إلى 0.6°م خلال الخمسينيات، بينما ستصل الزيادة خلال الثمانينيات إلى 0.7 بموجب سيناريو A2 و بمقدار 0.1°م في إطار سيناريو B2.

2 منهجية البحث:

اعتمدت الدراسة على بيانات يومية لمحطة أرصاد شحات صادرة عن وحدة البحوث المناخية (CRU) (https://climatedataguide.ucar) كما تم اعتماد فترة أساس من سنة 1961 إلى 1990 للمقارنة مع سيناريوهات مختلفة باستخدام (**SDSM**) والذي يوظف ستا وعشرين عنصراً، وسيتم الاكتفاء بالعناصر الأكثر ارتباطاً بالبيانات المستخدمة كما موضحة بالجدول (1).

والبيانات اليومية المستخدمة لدرجة الحرارة العظمى من سنة 1961 حتى الآن، بحيث تم التعامل مع هذه البيانات من خلال نموذج التصغير الإحصائي* (SDSM –-4-2-9 Version) الذي هو أداة لدعم القرار لتقييم تأثيرات تغير المناخ المحلي، وتقنية للتنبؤ بعناصر المناخ في المستقبل بناء على سيناريوهات التغير المناخي الصادرة عن IPCC.

* – تصغير الحجم هو عملية إضافة معلومات عالية الدقة إلى إسقاطات واسعة النطاق. وتوجد طريقتان رئيسيتان للتخفيض هما إحصائي وديناميكي، يمكن دمجهما لإنتاج تقنية ديناميكية إحصائية ثالثة.

ISSN 2664-1682

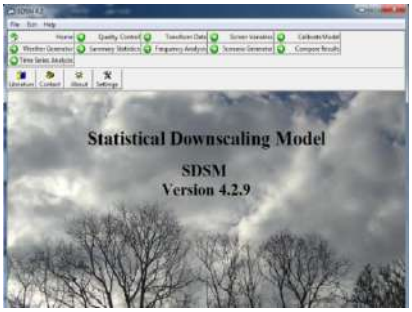
جدول (1) يبين المتغيرات التي اعتمدت عليها الدراسة

N	العناصر	الاختصار	R
1	Mean sea level pressure	Ncepmslpaf	-0.455
2	Surface airflow strength	ncepp__faf	-0.167
3	Surface zonal velocity	ncepp__uaf	-0.355
4	Surface meridional velocity	ncepp__vaf	-0.087
5	Surface vorticity	ncepp__zaf	-0.205
6	Surface wind direction	ncepp_thaf	0.23
7	Surface divergence	ncepp_zhaf	0.09
8	500 hPa airflow strength	ncepp5_faf	-0.417
9	500 hPa zonal velocity	ncepp5_uaf	-0.337
10	500 hPa meridional velocity	ncepp5_vaf	0.111
11	500 hPa vorticity	ncepp5_zaf	-0.342
12	500 hPa geopotential height	ncepp5thaf	0.807
13	500 hPa wind direction	ncepp5zhaf	0.04
14	500 hPa divergence	ncepp8_faf	-0.11
15	850 hPa airflow strength	ncepp8_uaf	-0.241
16	850 hPa zonal velocity	ncepp8_vaf	-0.277
17	850 hPa meridional velocity	ncepp8_zaf	-0.063
18	850 hPa vorticity	ncepp8thaf	-0.26
19	850 hPa geopotential height	ncepp8zhaf	0.333
20	850 hPa wind direction	ncepp500af	0.112
21	850 hPa divergence	ncepp850af	0.065
22	Relative humidity at 500 hPa	ncepr500af	-0.194
23	Relative humidity at 850 hPa	ncepr850af	-0.577
24	Near surface relative humidity	Nceprhumaf	-0.363
25	Surface specific humidity	Ncepshumaf	0.769
26	Mean temperature at 2m	Nceptempaf	0.894

ISSN 2664-1682

كما هو بالشكل (1) يُفتح البرنامج بالضغط على أيقونة start، ثم تنفيذ مراحل العمل بالبرنامج، بحيث يوضح الشكل (2) أيقونات البرنامج التي سيتم استخدامها وذلك وفقاً للخطوات أو المراحل التالية (Robert, Let - al., 2007).

شكل (1) واجهة البرنامج



شكل (2) يبين أيقونات البرنامج

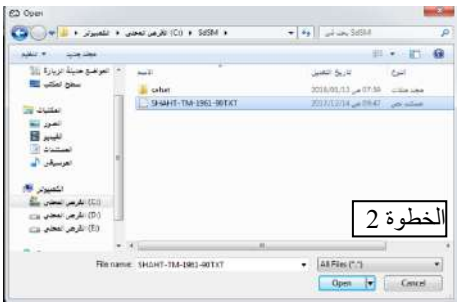
المرحلة الأولى: نقوم باختيار أيقونة (settings) وذلك من أجل وضع البيانات التي نريد التنبؤ بمستقبلها وهي السنوات من1961 إلى1990 وكذلك عدد الأيام يكون 366 يوم، ثم نقوم بالضغط على save ليتم حفظها كما هو موضح بالشكل (3).

شكل (3) الاعدادات الأساسية ببرنامج SDSM

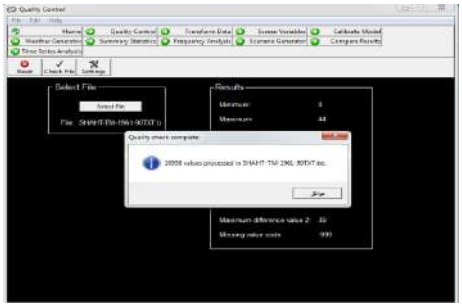
المرحلة الثانية: نقوم بالدخول على أيقونة Quality Control؛ وذلك للتحقق من البيانات اليومية التي تم إدخالها بالمرحلة السابقة، بحيث نقوم بجلبها إلى ملف select file حتى يتم التأكد منها ومن أعدادها، فمن خلال إذخال بيانات الدراسة سيظهر إجمالي مجموع أيام فترة الأساس 10957 يوم عددية، كما نقوم بإدخال مكان التخزين وتحفظ البيانات

ISSN 2664-1682

بصيغة text. ثم نقوم بالتأكد من صحة البيانات من خلال أيقونة (check File) كما هي بالشكلين (4 ، 5) على التوالي .

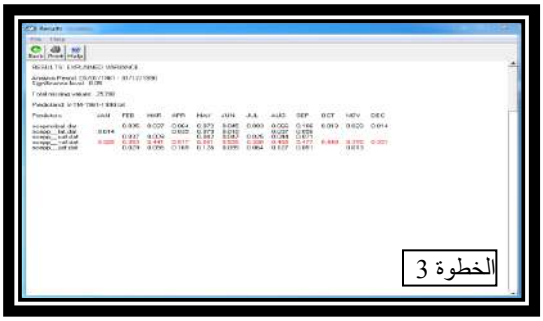


شكل (4) يبين اختيار الملف وطريقة التخزين



شكل (5) يبين صحة البيانات

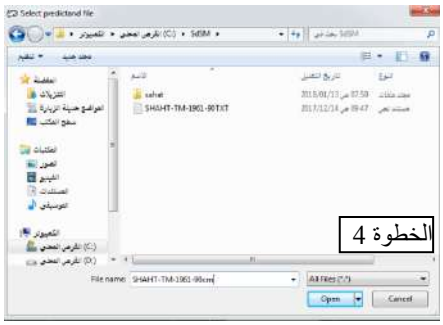
المرحلة الثالثة: فحص المتغيرات بالشاشة والتعرف على قيمة الارتباط بين الحرارة العظمى والعناصر المؤثرة في المناخ، وهي 26 عنصرًا، التي أخذت من النموذج العالمي للمناخ حسب طبيعة وموقع كل منطقة أو محطة، بحيث نقوم بالضغط على أيقونة **screen variables**. وفي هذه الخطوة نقوم بإدخال (Box) المنطقة المراد دراستها، ونختار الملف الذي تم التأكد من جودة بياناته، بحيث نضغط على كل عنصر في الصندوق لمعرفة قوة الارتباط بينهم، ثم نقوم بمعرفة أقوى 8 عناصر وتسجيلها.



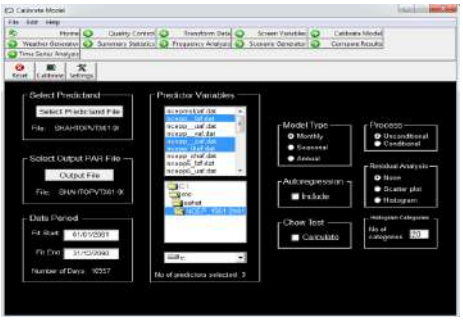
شكل (6) يبين علاقة الارتباط بين مدخلات النموذج العالمي وعنصر درجة الحرارة العظمى بمحطة شحات

ISSN 2664-1682

المرحلة الرابعة: معايرة النموذج (**coliprate model**) بحيث نقوم بدراسة علاقة الانحدار وبيانات الطقس اليومية، والتي من خلالها نتحصل على ملفات البيانات ذات الصيغ (PAR) و (SIM) وهذا يتم باستخدام أقوى العنصر ارتباطآ من مدخلات النموذج مع عنصر درجة الحرارة العظمي لمحطة شحات، ثم نأتي (file txt) الذي تم الشغل عليه (TR-TM-txt) ثم نأتي (folder) أو (Box) نعمل (cope) على اسم الملف ونعيد تسميته بإضافة (cm) ونعمل (save) يأتي في النهاية ملف (pAR).



شكل (7) يبين اختيار ملف txt

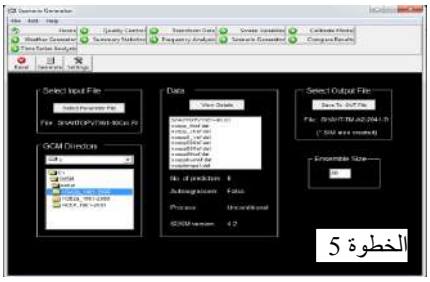


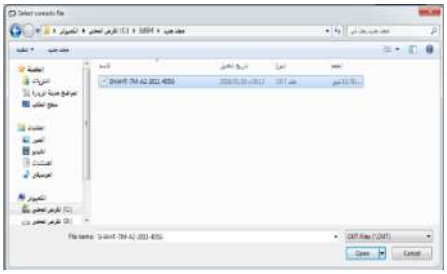
شكل (8) يبين طريقة إعداد ملف cm

المرحلة الخامسة: Scenario Generator

وهي مرحلة توليد واستخراج ملفات تحاكي سيناريوهات الطقس المتوقعة باستخدام نتائج مرحلة معايرة النموذج ملف (PAR)، حيث سيتم الدخول على أيقونة settings وتغيير السنوات وكذلك عدد أيام السنة، وذلك من أجل وضع السنوات التي نريد محاكاتها وتبدأ في كل فترة على التوالي مثل من2011 إلى2040، ثم بعد إتمام هذه الفترة نأخذ الفترة التي تليها من 2041 إلى 2070، وبعد ذلك تستمر إلى أخر فترة من 2071 إلى 2099، ونقوم بالضغط على ملف select parameter file ستظهر لنا الملفات التي قمنا بعملها نختار ملف المستخرج من المراحل السابقة، ثم نجلب نفس الملف في المرحلة

ISSN 2664-1682





شكل (9) يبين اختيار ملف txt شكل (10) يبين طريقة إعداد ملف cm

في المرحلة السابقة ونغير اسمه من خلال الضغط على ملف save to، ونقوم بالضغط على c، لكي نأخذ منه A2 حتى نحاكيها العناصر الثمانية الأقوى .

بعد أن قمنا بالعمليات السابقة نقوم بالتحليل من خلال الضغط على أيقونة Generate، وعند تكرار هذه العملية على باقي السنوات ستعطينا مجموعة من الملفات. نتبع نفس الخطوات في المرحلة السابقة إلى أن نصل لمرحلة التخزين حتى يتم التخزين (SAVE) باسم B2CG ثم مرحلة c نقوم هنا بتغيير نوع السيناريو، إذ ندخل B2 حتى نقوم بمحاكاتها مع العناصر الثمانية السابقة. نعمل على نفس الخطوات التي قمنا بها في مرحلة السيناريو الأول بحيث نضغط على أيقونة Generate، وتتم نفس العملية لبقية السنوات الأخرى بنفس الكيفية حتى نتحصل على النتائج النهائية.

شكل (11) يبين كيفية تغيير نطاق سنوات الفترة التالية

ISSN 2664-1682

المرحلة السادسة SUMMARY STATISTICS

بسبب العدد والحجم الكبير من البيانات الناتجة عن النمذجة المستقبلية للمناخ، الأمر الذي يتطلب تقليص هذا الحجم في شكل ملخصات إحصائية وهي المرحلة التالية (Summary statistics) إلى ملفات ذات صيغة TXT لكي يسهل التعامل معها في المرحلة التالية وفي هذه المرحلة نتبع الخطوات الاتية:

أ. ندخل على أيقونة settings وتغيير السنوات وكذلك عدد أيام السنة وبعدها نعمل على حفظها، وذلك من أجل وضع الفترات التي نريد محاكاتها وتبدأ في كل فترة على التوالي مثل من2011 إلى2040، ثم بعد إتمام هذه الفترة نقوم بأخذ الفترة التي تليها من 2041 إلى 2070، وبعد ذلك تستمر إلى آخر الفترة من 2071 إلى 2099، وستظهر لنا نتائج كل فترة على حدة، ولتسهيل عملية التحليل والحصول على أشكال بيانية واضحة يتم تحويل ملخصات هذه النتائج لصيغة الإكسيل.

ب. وبالضغط على أيقونة select file نجلب الملفات التي قمنا بعملها بالمرحلة السابقة، ومن ثم نضغط على أيقونة SAVE STATISTICS TO حتى ندخل نفس الملف بالخطوة السابقة ونغير اسمه فقط.

ج. بعد تغيير الأوامر السابقة نقوم بإعطاء أمر لأيقونة Analyze حتى يتم التحليل فنتحصل على نتائج المتوسط الحسابي لكل فترة مناخية تتمثل السنوات التي قمنا بإدخالها. من خلال العمليات السابقة أحيلت هذه البيانات إلى الإكسيل واستخرجت الجداول النهائية.

ISSN 2664-1682

3. المناقشة:

تحليل نتائج السيناريوهات (H3B2A–H3A2A) :

أعدت اللجنة الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ تقريراً خاصاً يُعرف اختصاراً بـ SRESتم نشره في عام2000، وقد استخدمت سيناريوهات انبعاثات غازات الاحتباس الحراري الموصوفة في التقرير، لوضع توقعات للتغير المناخي في المستقبل لاستكشاف التطورات المستقبلية في البيئة العالمية، مع إشارة خاصة إلى إنتاج غازات الدفيئة وانبعاثات السلائف من الهباء الجوي (Climate Change Scenarios,2018).

وتستند هذه السيناريوهات إلى افتراضات تتعلق بالمستقبل الاجتماعي والاقتصادي والتكنولوجي، وفيما يلي عرض موجز للسيناريوهات المستخدمة في هذا البحث:

- **سيناريو A2** : يصف خط أحداث عالمي غير متجانس بشكل كبير، ويشير إلى الاعتماد على الذات، والاحتفاظ بالهويات المحلية، وتتقارب أنماط الخصوبة بين المناطق ببطء شديد على نحو يؤدي إلى استمرار تزايد سكان العالم؛ أما التنمية الاقتصادية فهي إقليمية التوجه وتغير تكنولوجي أكثر تفككا وأبطأ من السيناريوهات الأخرى.
- **سيناريو B2** : يصف خط أحداث عالمي يتم فيه التركيز على الحلول المحلية للاستدامة الاقتصادية والاجتماعية و البيئية؛ وهذا العالم يشهد كثافة سكانية دائمة؛ لكن بنسبة أدنى من خط أحداث A2 ومستويات متوسطة من التنمية الاقتصادية؛ وتغيرا تكنولوجيا أقل سرعة وأكثر تنوعا من أحداث B1 و A1 على الرغم من توجه السيناريو نحو حماية البيئة والتكافؤ الاجتماعي، إلا أنه على المستويين المحلي والإقليمي.

ISSN 2664-1682

وقد جُمعت في هذا البحث بيانات كل سيناريو في مجموعة مستقلة حيث بيانات السيناريو (1961 – 2099) H3A2a في جدول، وبيانات السيناريو (1961– 2099) H3B2a في جدول آخر(2) و(3)، وقسمت إلى ثلاث فترات (2011– 2040) و (2041 – 2070) و (2071–2099).

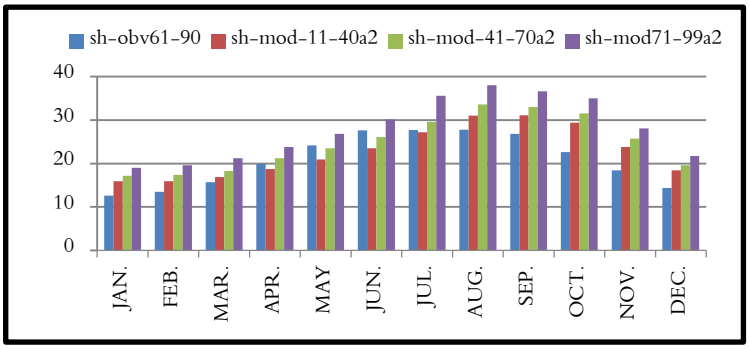
جدول (2) الاسقاطات المتوقعة لدرجة الحرارة العظمى الشهرية للفترة 1961 – 2099 وفق سيناريو H3A2a

Months	sh-obv61-90	sh-mod-11-41a2	sh-mod-40-70a2	sh-mod71-99a2
JAN.	12.6	15.9	17.2	19.0
FEB.	13.5	15.9	17.4	19.6
MAR.	15.7	16.9	18.3	21.2
APR.	19.9	18.7	21.2	23.8
MAY	24.2	20.9	23.5	26.8
JUN.	27.6	23.5	26.1	30.1
JUL.	27.7	27.2	29.6	35.6
AUG.	27.8	31.0	33.6	38.0
SEP.	26.8	31.1	33.0	36.6
OCT.	22.6	29.4	31.5	35.0
NOV.	18.4	23.8	25.7	28.1
DEC.	14.4	18.4	19.6	21.7
Average	20.9	22.7	24.7	27.9

المصدر: من عمل الباحثين استناداً على نتائج برنامج التصغير الإحصائي (SDSM–Version–4–2–9)

ISSN 2664-1682

ولتوضيح نتائج الجدول السابق فإن الشكل التالي(12) يساعد التفتيش البصري للأرقام ويبين ارتفاع درجات الحرارة العظمى في محطة أرصاد شحات مستقبلاً بالنسبة إلى فترة الأساس (1961 – 1990) في سيناريو H3A2a ما عدا شهر إبريل ومايو ويونيو ويوليو لم نجد تفسيراً واضحاً لذلك، أما بقية الشهور فتشهد ارتفاعاً ملحوظاً خاصة خلال فصل الخريف، ليصل متوسطها الشهري في سبتمبر إلى 31.1°م حتى سنة 2040 في الوقت الذي لم تتجاوز 28°م خلال سنوات الأساس، ووفقا لهذا السيناريو فإن متوسط درجة الحرارة العظمى في المستقبل ستصل إلى 38°م وذلك في شهر أغسطس.



المصدر: من عمل الباحثين استناداً على الجدول (2)

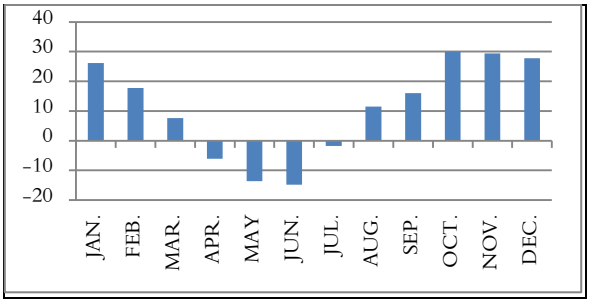
شكل (12) الاسقاطات المتوقعة لدرجة الحرارة العظمى الشهرية

للفترة 1961 – 2099 وفق سيناريو H3A2a

أي أن المحطة ستشهد تغيراً في درجة الحرارة العظمى يتضح جلياً من خلال الأشكال (13)،(14)،(15) التي توضح نسبة التغير في كل فترة وفي كل شهر على مدى سنوات القياس، ويتبين من خلالها أن التغير يبلغ أقصاه في شهر أكتوبر ونوفمبر وديسمبر ويناير، وهذا ينطبق على جميع الفترات وستصل الزيادة إلى أكثر من 50% خلال الفترة طويلة الأجل، وفي جميع الأحوال لن تقل الزيادة عن 25%، وعلى العكس تماماً بالنسبة لشهور أبريل ومايو ويونيو ويوليو حيث ستشهد انخفاضاً يصل إلى 15% خلال الفترة الحالية،

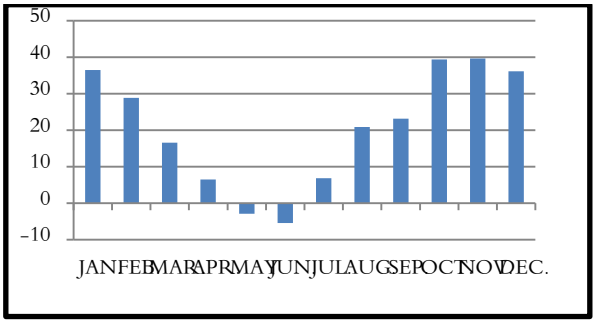
ISSN 2664-1682

لكن شهري مايو ويونيو لن يشهدا ارتفاعاً عن المعدل حسب هذا السيناريو إلا خلال العقود الأخيرة من القرن الحالي.



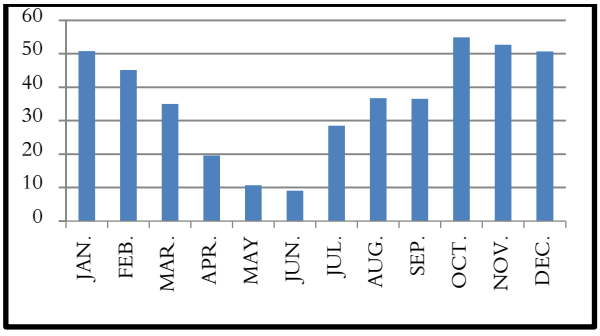
المصدر: من عمل الباحثين استناداً على الجدول (2)

شكل(13) نسبة التغير في درجة الحرارة العظمى للفترة 2011 – 2040 وفق سيناريو H3A2



المصدر: من عمل الباحثين استناداً على الجدول (2)

شكل(14) نسبة التغير في درجة الحرارة العظمى للفترة 2041 – 2070 وفق سيناريو H3A2.



المصدر: من عمل الباحثين استناداً على الجدول (2)

شكل(15) نسبة التغير في درجة الحرارة العظمى للفترة 2071 – 2099 وفق سيناريو H3A2.

ISSN 2664-1682

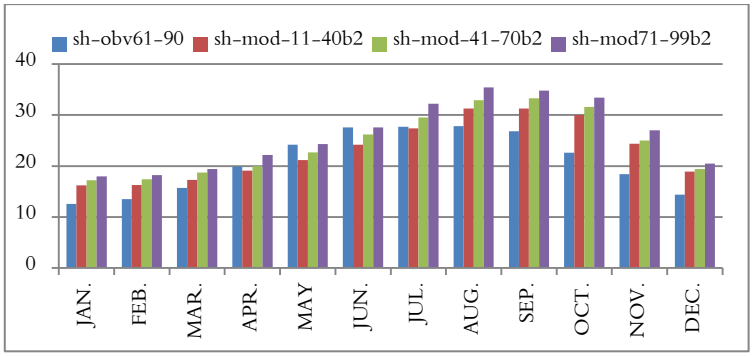
وجود تشابه واضح بين نتائج السيناريو السابق وسيناريو H3B2a في الشهور التي ستشهد تغيراً كبيراً، وتلك التي لا تشهد ذلك التغير أو تشهد تغيراً سالباً، كما هو الحال في الأشكال (16)،(17)،(18)،(19).

جدول (3) الاسقاطات المتوقعة لدرجة الحرارة العظمى الشهرية للفترة 1961 – 2099 وفق سيناريو H3B2a_

Months	sh-obv61-90	sh-mod-11-40b2	sh-mod-41-70b2	sh-mod71-99b2
JAN.	12.6	16.2	17.2	18.0
FEB.	13.5	16.3	17.4	18.2
MAR.	15.7	17.3	18.7	19.4
APR.	19.9	19.1	20.0	22.2
MAY	24.2	21.2	22.7	24.3
JUN.	27.6	24.2	26.2	27.6
JUL.	27.7	27.4	29.5	32.2
AUG.	27.8	31.3	32.9	35.4
SEP.	26.8	31.3	33.3	34.8
OCT.	22.6	30.0	31.6	33.4
NOV.	18.4	24.4	25.0	27.0
DEC.	14.4	18.9	19.4	20.5

المصدر: من عمل الباحثين استناداً على نتائج برنامج التصغير الإحصائي (SDSM–Version–4–2–9)

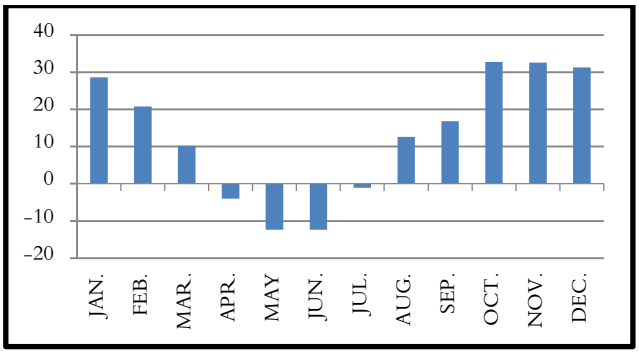
ISSN 2664-1682



المصدر: من عمل الباحثين استناداً على الجدول (3)

شكل (16) الاسقاطات المتوقعة لدرجة الحرارة العظمى الشهرية للفترة 1961 – 2099 وفق سيناريو H3B2a

ووفقاً للسيناريو H3B2a فإن أقصى ارتفاع يمكن أن يصل إليه متوسط درجة الحرارة العظمى في محطة أرصاد شحات خلال القرن الحالي هو 35.4°م وهو ما سيشهد تغيراً قدره 27.3% و بفارق 7.6درجة مئوية عن فترة الأساس وذلك في شهر أغسطس خلال العقود الأخيرة من القرن الحالي، في الوقت الذي لا يشهد فيه شهري مايو ويونيو أي تغير يذكر.

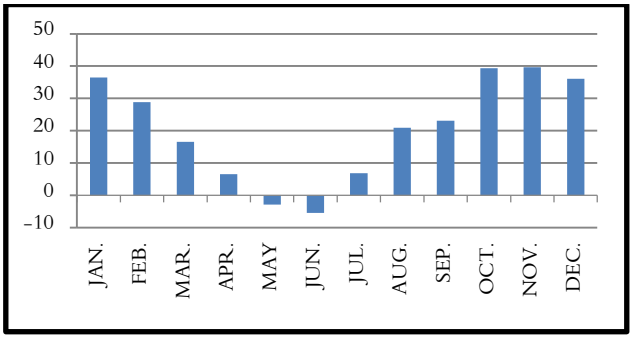


المصدر: من عمل الباحثين استناداً على الجدول (3)

شكل (17) نسبة التغير في درجة الحرارة العظمى

ISSN 2664-1682

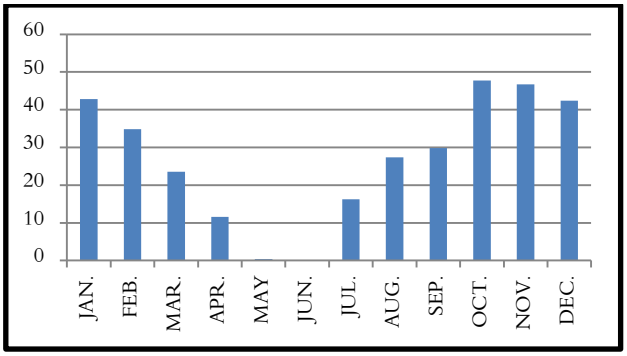
خلال السنوات 2011 –2040 وفق سيناريو H3A2a.



المصدر: من عمل الباحثين استناداً على الجدول (3)

شكل (18) نسبة التغير في درجة الحرارة العظمى

خلال السنوات 2041 –2070 وفق سيناريو H3A2a



المصدر: من عمل الباحثين استناداً على الجدول (3)

شكل (19) نسبة التغير في درجة الحرارة العظمى

خلال السنوات 2071 –2040 وفق سيناريو H3A2a

وعند المقارنة بين قيم درجات الحرارة العظمى في السيناريوان الأول والثاني، فإن الأخير تغيره أقل حدة حيث إن للحلول المحلية للاستدامة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية تأثيراً على طبيعة التغير في درجة الحرارة العظمى في محطة أرصاد شحات، وهي أقل وطأةً من سيناريوA2.

ISSN 2664-1682

4.النتائج

أ. حسب سيناريو H3A2a فإن أقل متوسط درجة حرارة عظمى يمكن تسجيله خلال الفترة (2011 – 2040) هو في يناير وفبراير 15.9°م، بينما أعلى درجة في أغسطس وسبتمبر 31°م، 31.1^{0}م، أما في الفترة التي تليها (2041 - 2070) فإن أقل متوسط درجة حرارة عظمى في يناير 17.2°م وأعلاها في أغسطس 33.6°م، أما الفترة (2071 - 2099) فإن أقلها في شهر يناير 19°م وأعلاها في أغسطس 38°م.

ب. حسب سيناريو B2 فإن أقل متوسط درجة حرارة عظمى يمكن تسجيله خلال الفترة (2011 – 2040) هو في يناير وفبراير 16.2°م، 16.3°م على التوالي، بينما أعلى درجة في أغسطس وسبتمبر 31.3°م، أما في الفترة التي تليها (2041 - 2070) فإن أقل متوسط درجة حرارة عظمى 17.2°م في يناير وأعلاها في سبتمبر 33.3°م، وهي تختلف عن السيناريو السابق، أما الفترة (2071 - 2099) فإن أقلها في شهر يناير 18°م وأعلاها في أغسطس 35.4°م وهي لا تختلف عن السيناريو السابق.

ج. التغير يبلغ أقصاه في شهر أكتوبر ونوفمبر وديسمبر ويناير، وهذا ينطبق على جميع الفترات وستصل الزيادة إلى أكثر من 50% خلال الفترة طويلة الأجل، أي أنها قد تتراوح بين 6 إلى 10°م، وفي جميع الأحوال لن تقل الزيادة عن 25% وعلى العكس تماماً بالنسبة لشهور أبريل ومايو ويونيو ويوليو حيث ستشهد انخفاضاً يصل إلى 15% خلال الفترة الحالية، لكن شهري مايو ويونيو لن يشهدا ارتفاعاً عن المعدل حسب هذا السيناريو إلا خلال العقود الأخيرة من القرن الحالي.

ISSN 2664-1682

د. سيشهد القرن الحالي تغيراً قدره 47.8% عن فترة الأساس وذلك في شهر أكتوبر، بزيادة قدرها 10°م، خلال العقود الأخيرة من القرن الحالي، في الوقت الذي لا يشهد فيه شهري مايو ويونيو أي تغير يذكر.

هـ. للحلول المحلية للاستدامة الاقتصادية والاجتماعية والبيئية تأثيراً على طبيعة التغير في درجة الحرارة العظمى في محطة أرصاد شحات، وهي الحلول التي يقترحها سيناريو B2 والمتمثلة في نسبة أقل من الكثافة السكانية، ومستويات متوسطة من التنمية الاقتصادية؛ وتغيرا تكنولوجيا أقل سرعة وأكثر تنوعا، وبالتالي فإن ارتفاع درجة الحرارة سيكون أقل وطأةً من سيناريوA2.

و. تم تأكيد الفرضية التي تقول بتباين تنبؤات درجة الحرارة العظمى في محطة أرصاد شحات من شهر إلى آخر ومن سيناريو إلى آخر بالنسبة لفترة الأساس (1961-1990).

5. التوصيات:

أ. التوسع في الدراسات العلمية للتغيرات المناخية المستقبلية على المستوى الزماني والمكاني، بحيث تكون أكثر تفصيلاً لتوقع ما يمكن أن يحدث من تأثيرات بيئية ناتجة عن التغيرات المناخية على المدى القريب أو البعيد.

ب. الاهتمام بمثل هذه الدراسات يعيد توجيه الخطط التنموية في ليبيا وغيرها من البلدان، بحيث تأخذ في الإعتبار ظروف التغيرات المناخية المستقبلية.

ج. تعد بيانات محطات الرصد الأرضية أكثر دقة من غيرها، وعلى الجهات المسئولة توفيرها، خدمة للبحث العلمي خاصة في مجال التغيرات المناخية.

ISSN 2664-1682

المراجع

أولا: المراجع العربية:

إيف، ساما (2015). *التغير المناخي*، (ترجمة زينب منعم) مكتبة الملك فهد، الرياض.

الحكومية الدولية المعنية بتغير المناخ (IPCC)، (2007).

الكشاف، طارق محمد (2014). نمّذجة التغيرات المناخية في مصر دراسة جغرافية المناخ التطبيقي باستخدام نظم المعلومات الجغرافية والاستشعار من بعد. (رسالة دكتوراه منشورة). جامعة قنا.

الهيئة وحدة الأبحاث المناخية الأمريكية (CRU)

https://climatedataguide.ucar.edu/climate-data/cru-ts-gridded-precipitation-and-other-meteorological-variables-1901

ثانيا: المراجع الاجنبية:

-Ibrahim, Ab. (2015) (Future Changes in Maximum Temperature Events Using the statistical Downscaling Model (SDSM) in Zlitan Area-Libya) Al-Asmaria University, College of Marine Resources, *Second Conference of Environmental Sciences*, pp. 154-160.

Climate Change Scenarios: IPCC story lines, models,downscaling, 1995-2018 by ESS Environmental Software and Services GmbH AUSTRIA. https://www.ess.co.at/METEO/CCS.html

Met office . gov.uk/research / applied -An introduction to the PRECIS system.
https://www.metoffice.gov.uk/research/applied/international/precis/introduction.

ISSN 2664-1682

Robert L. Wilby, and Christian W. (2007)- SDSM 4.2- *A decision support tool for the assessment of regional climate change Impacts, User Manual.* https://sdsm.org.uk/SDSMManual.pdf

Samireh, S. et al, (2017). *Climate Change Prediction of Induced Temperature & Precipitation: The Case of Iran.* Sustainability. 9,146,doi:10.3390/su9010146. https://www.researchgate.net/publication

ISSN 2664-1682

الرياضيات في وادي الرافدين – النشأة والتطوّر (4000–300ق.م)

وريدة المنقوش[1]

كلية التربية–جامعة مصراتة

تاريخ التقديم: 14-12-2020 ، تاريخ القبول: 05-02- 2021، نشر إلكترونيا في 08-02-2021
https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.17.04

ملخص البحث:

من المعروف تاريخياً أن وادي الرافدين يُعد موطن إحدى أعرق الحضارات في تاريخ البشرية؛ حيث ظهرت بدايات عديد العلوم والفنون والمعارف وتطوّرت بشكل تدريجي وهو أمرُ صاحب احتياجات السكان السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والدينية وذلك بالتوازي مع تدرّجهم في سُلّم الحضارة. ويهدف هذا البحث إلى التركيز على أحد تلك العلوم ألا وهو علم الرياضيات للوقوف على التاريخ المفصّل لهذا العلم باستخدام المنهج السردي التاريخي؛ حيث سيتم تتبّع تاريخ نشأة علم الرياضيات وتطوّره عبر المراحل التاريخية لحضارة وادي الرافدين. ومن أهم النتائج التي تمخّض عنها البحث هي أن البشرية تدين لحضارة وادي الرافدين بابتكار مبدأ المرتبة العددية الذي تكمن أهميته في كونه يمثّل تقدماً في تجريد العدد من الارتباط بالأشياء المعدودة، وترتيب نظام العدّ على أساس العلاقة الموضعية بين مختلف الرموز ضمن العدد الواحد. هذا فضلاً عن وضعهم لأسس الجبر والهندسة وحساب المثلثات.

الكلمات المفتاحية: *وادي الرافدين، الرياضيات، الصفر، الجبر، الهندسة.*

[1] Oraida.ali@edu.misuratau.edu.ly

ISSN 2664-1682

Mathematics in Mesopotamia between origin and development (4000-300BC)

Wraida Ali Almangoush

Faculty of Education - Misurata University

Abstract

It is well known historically that Mesopotamia is the home of one of the most ancient civilizations in human history; where the influences of many sciences, arts, and knowledge appeared and gradually developed in line with political, economical, social, and religious needs of the population in parallel with their progression in the ladder of civilization. This research aims to focus on one of those sciences, namely mathematics, to find out the detailed history of this science using the historical narrative method. Whereby the history of the beginings and development of mathematics is traced through the historical stages of the Mesopotamian civilization. The most important results of the research were, that humanity owes to the Mesopotamian civilization the innovation of the principle of the numerical order, the importance of which lies in the fact that it represents progress in stripping the number from the association with the counted things and arranging the system of the count on bases of the positional relationship between the various symbols within a single number. In addition to that, their laying down of the foundations of algebra and geometry and trigonometry.

key words: *Mesopotamia, mathematics, Zero, algebra, geometry*.

1. المقدمة:

شهد وادي الرافدين منذ أواخر الألف الرابعة قبل الميلاد استقراراً حضارياً فيما سُمي بفجر عصر السُلالات السومرية الذي اقترن بظهور دويلات المدن السومرية والتي كان قوام كل منها مدينة رئيسية بمثابة العاصمة وعدد من المدن والقرى والأرياف التابعة لها، وكان

ISSN 2664-1682

للمعبد دور كبير بهذا العصر في النواحي الدينية والاقتصادية والسياسية والإدارية، ثم لم تلبث السلطة السياسية أن انفصلت عن السلطة الدينية، وظهر الحكام والملوك في شكل سُلالات حاكمة كسُلالة كيش، وسُلالة الوركاء، وسُلالة أور، وسُلالة لكش وغيرها، وقد شملت نهضة ذلك العصر مختلف الأنشطة اليومية من زراعة وعمارة وتجارة وصناعة، وكل ما يساعد على تسهيلها وتذليل ما يعترضها من عقبات وصعاب، وعليه بدأت تظهر ارهاصات علوم وفنون عدة مثل الرياضيات وهي موضوع هذا البحث.

2.1. مشكلة البحث:

وتدور حول نشأة علم الرياضيات وتطوره في وادي الرافدين من خلال طرح تساؤلات عدة ومحاولة إيجاد إجابات لها: كيف نشأت نُظم العدّ؟ ما هي الطرق التي تم اتّباعها لحلّ العمليات الحسابية؟ ماذا يعني النظام الموضعي؟ متى ظهر الصفر وكيف؟ ما هو مضمون النصوص الرياضية المكتشفة بالمناطق الأثرية في العراق الحديث؟ ما هو دور حضارة وادي الرافدين في ظهور الجبر والهندسة وتطورهما؟

3.1. أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في أنه يسلّط الضوء على مراحل نشأة وتطوّر علم الرياضيات وفروعه، وهو يتناول ابتكار نُظم العدّ، وتنوّع العمليات الحسابية، والتوصّل إلى تحديد قيمة أي رقم وفقاً لمرتبته العددية، فضلاً عن اختراع الصفر ووضع أسس الجبر والهندسة.

4.1. فرضية البحث:

تفترض الباحثة أن علم الرياضيات قد نشأ بوادي الرافدين وتطوّر عبر آلاف السنين فيما يتعلّق بنُظم العدّ، وإجراء العمليات الحسابية، وابتكار النظام الموضعي والصفر، وأن رياضيي وادي الرافدين سبقوا غيرهم من الأمم بتقدمهم في مجالي الجبر والهندسة.

ISSN 2664-1682

5.1. أهداف البحث:

يهدف البحث إلى إبراز دور حضارة وادي الرافدين في وضع أسس علم الرياضيات من خلال ما حققته من تقدم وتطويرٍ للعمليات الحسابية، وتوثيقٍ للنصوص الرياضية، فضلاً عن اسهامها في نشأة وتطوّر الجبر والهندسة.

6.1. حدود البحث:

يتمثّل البعد المكاني للبحث في وادي الرافدين (العراق القديم)، أما البعد الزماني فيمتد ما بين عامي (4000-300ق.م).

2. المنهج:

المنهج المتّبع في هذا البحث هو المنهج السردي لسرد الأحداث التاريخية المتعلّقة بنشأة وتطوّر علم الرياضيات وفق تسلسلها الزمني، مع الاستعانة بالمنهج الوصفي أيضاً.

3. الرياضيات في وادي الرافدين

1.3. نُظم العدّ:

ترجع بدايات العدّ واستخدام الأعداد في وادي الرافدين إلى نحو (4000ق.م) حيث أُستخدمت كتل من الطين محفور فيها ثقوب أو تجاويف توضع فيها كرات صغيرة على هيئة حصى كروية أو مخروطية الشكل تتناسب مع سعة وشكل تلك التجاويف، وكل كرة كانت تمثّل عدداً محدداً يختلف عن الكرة الأخرى من حيث الشكل والحجم، وبعد نحو أكثر من (800) عام تم تطوير تلك الطريقة فتحوّلت الكتل الطينية إلى ألواح مسطحة، كما اختفى الحصى وأُستبدل بالكتابة المحفورة على الألواح (العاني، 2002، ج1، ص55).

ومع تزايد خبرة السومريين في التعامل مع الكميات المعدودة وحسابها استطاعوا شيئاً فشيئاً إعطاء رمز لكل رقم، الأمر الذي مكنهم في مرحلة تالية من تحويل العمليات

ISSN 2664-1682

الحسابية على كميات الأشياء إلى عمليات ذهنية على العدد نفسه بمعزل عن المعدود، وكانت الطرق التي تم بها هذا التحوّل عدة أهمها: الطريقة التصويرية، والطريقة الشفهية، والطريقة التسجيلية أو الكتابية، ومن أهم الأساليب التصويرية أو الحسية الوسائل المادية المختلفة لتمثيل العدد والتي منها: استخدام الحصى، والعظام، والخرز، وألواح الطين ذات الأشكال الهندسية المختلفة، واستخدام الأصابع ومختلف نقاط الجسم المميزة للعدّ وللدلالة على الأرقام. أما الطريقة الشفهية في تسمية الأرقام فهي تعتمد على إطلاق صفة أو اسم شيء حسي مميز للرقم على الرقم، وهذا يوضح جانباً هاماً من تاريخ تحوّل الشكل الرقمي إلى معنى مجرد، لا شك أن ترميز الرقم كتابة كان يعني تجريداً للشكل الكتابي وللمعنى الرقمي على حد سواء، ومع ذلك لابد من تمييز عدة مستويات للتجريد مرّ بها العدد عبر أشكاله الرقمية المختلفة؛ ذلك أن ترميز العدد لم يكن يعني بالضرورة فصله عن المعدود، وكانت الخطوة الأولى إلى التجريد هي تجاوز المقابلة بين المعدودات وأدوات العدّ كالحصى أو الأصابع إلى ترميزات شبه مستقلة عن الأشياء المعدودة، أما الخطوة الثانية والأصعب فكانت بناء منظومة عدّ يسهل التعامل فيها مع الأعداد الكبيرة، وهكذا ظهرت عدة منظومات غالباً ما ترجع في أساسها إلى أنماط العدّ البدائية التي كان يعتمدها الإنسان بأصابعه أو بأدوات عدّه البسيطة؛ فالنظام العشري في العدّ يرجع إلى العدّ على أصابع اليدين، وهناك نظام عدّ عشريني يرجع إلى العدّ على أصابع اليدين والقدمين معاً، وثمة أثر لنظام عدّ خمسي يرجع إلى العدّ على أصابع اليد الواحدة. لقد كانت الأرقام القديمة تُكتب بشكلها البدائي الذي يعتمد على تكرار الرمز لعدة مرات بحسب العدد المطلوب؛ مثال ذلك أن الرقم (8) كان يُكتب بتكرار رمز (1) ثمان مرات وهكذا (الخوري، 2002، ص ص40–41، 81).

ISSN 2664-1682

إن طرق التعبير عن الأرقام في وادي الرافدين مرّت بمراحل مختلفة عبر العصور؛ فقد استخدم الكتبة في العصور السومرية الأولى علامات عدة كانت تُطبع على الطين الطري، وكانت أشكال الطبعات على النحو التالي:

وذلك باستخدام نوعين من الأقلام؛ قلم رفيع وآخر سميك يتم تحريكه بوضعيات مختلفة لطبع الرقم المطلوب (الخوري، 2002، ص66).

لقد استطاع السومريون على امتداد الألف الثالثة قبل الميلاد إجراء عمليات معقدة بواسطة هذه الأرقام، ولكن يبدو أن تغيير شكل الأرقام صار أمراً ضرورياً لتطوير العمليات الحسابية، وهذا ما قام به السومريون بداية الألف الثانية قبل الميلاد حوالي؛ حيث ظهر نظام جديد لتدوين الأرقام بالتزامن مع ظهور الكتابة المسمارية (الخوري، 2002، ص70)، وتم الاستغناء عن أنواع الأقلام المستخدمة في طبع علامات الأرقام القديمة واستبدالها بشكل المسمار؛ فالمسمار العمودي (𒁹) يعبّر عن الرقم (1)، ويمكن تكراره ليعطي الأرقام من (1–9)، أما الرقم (10) فقد صار له شكل الزاوية (𒌋)، وبتكراره حتى خمس مرات يعطي الأرقام من (10–50)، أما الحد الأعلى لاستخدام رمزي (1) و(10) معاً فهو الرقم (59) والذي يأتي بعده الرقم (60)، وله علامة الرقم (1) ذاتها، والذي يؤدي تكرارها إلى الحصول على قيمة عددية أكبر: 60–120–180...الخ (القطان، 2018، ص34). إن تطور أشكال الأرقام المسمارية السومرية استغرق فترة طويلة من الزمن فهي لم تحل محل الأرقام السومرية القديمة فور ابتكارها بل استمر التعامل بهما معاً لقرون عدة قبل أن تتلاشى الأرقام القديمة بشكل تدريجي بدليل أن بعض الألواح التي تعود

ISSN 2664-1682

إلى الألف الثانية قبل الميلاد ترد فيها أرقاماً سومرية قديمة جنباً إلى جنب مع أرقام مسمارية جديدة (الخوري، 2002، ص73).

لقد كان نظام العدّ المستخدم في العصور الأولى بوادي الرافدين مزيجاً من النظامين العشري والستيني، ولما كان تنوع الرموز العددية محدوداً بسبب طبيعة الخط المسماري فإن جميع الأعداد كانت تُمثّل من خلال رقمين فقط هما (1،10)، وقد تبيّن من النصوص الرياضية المكتشفة في بعض المواقع الأثرية أن استخدام كلا النظامين يعود إلى أواخر الألف الثالثة قبل الميلاد حيث بدأ السومريون بالنظام العشري ثم لم يلبثوا أن دمجوا النظام العشري ضمن النظام الستيني الذي يقوم على أساس الرقم (60) كما يقوم النظام العشري على أساس الرقم (10) (القطان، 2018، ص ص38–39).

إن اعتماد أساس لأي نظام عددي وليكن (5) على سبيل المثال يفترض أن تكون الوحدات الأساسية في هذا النظام: (5^3،5،1^2...) وهكذا، لقد كانت وحدات النظام الستيني الأساسية هي: (1،10،60،600،3600،36000)، وكانت هذه القاعدة تعتمد على تناوب الضرب بعددين هما (6،10)، ولعل دمج وحدتي (6 و10) يرجع إلى الحاجة للتبسيط؛ حيث لم يكن من السهل ابتكار تسميات لتسعة وخمسين رقماً قبل العدد (60)، ولكن بهذا التبسيط لن يكون صعباً إيجاد أسماء للأرقام العشرة الأولى وكذلك للوحدات الفرعية (20،30،40،50) الأمر الذي يترتّب عليه تسهيل العدّ، وإجراء العمليات الحسابية، وتدوين الأرقام (الخوري، 2002، ص ص66،68).

لقد كان للنظام الستيني أثر واضح في تطوير علم الرياضيات؛ حيث أنه يقلّل من صعوبة إجراء العمليات الحسابية، ويسهّل التعامل مع الكسور، ويظهر ذلك بوضوح عند مقارنة النظام الستيني بالنظام العشري؛ فالرقم (60) يقبل القسمة على الأعداد (2،3،4،5،6،10،15،20،30)، بينما الرقم (10) أساس النظام العشري لا يقبل

ISSN 2664-1682

القسمة إلا على عددين فقط هما (2،5) (ساكز، 1979، ص516)، كما أن النظام الستيني يتعامل مع الكسور بشكل أفضل مثال ذلك الكسر ($\frac{1}{3}$) يُعبّر عنه في النظام الستيني بعدد صحيح هو (20) أي (20) من (60)، في حين أنه في النظام العشري يُعد كسراً غير منتهي، وتكون قيمته بالناتج تقريبية وهي ما يعادل (3.33333) (القطان، 2018، ص ص41-42).

إن سبب اختيار السومريين للرقم (60) كأساس لنظام العدّ غير معروف حتى الآن الأمر الذي فتح المجال أمام الباحثين لطرح فرضياتهم حول الموضوع بإرجاع ذلك إلى أصول فلكية أو هندسية إلا أن افتراض وجود أصول فلكية وهندسية للنظام الستيني لا يبدو مقنعاً ذلك أنه لا يمكن لعلم الفلك أو الهندسة بشكل مستقل وضمن الظروف القديمة انتاج نظامٍ للعدّ، كما لا يمكن إثبات ارتباط النظام الستيني بعمليات القياس فهو لم يدخل المقاييس إلا لأنه كان موجوداً كنظامٍ للعدّ، ولكن ثمة من يفترض أن اللغة السومرية قد لعبت دوراً في نشأة النظام الستيني؛ ذلك أن السومريين قد أطلقوا على الأعداد من (1-10) التسميات التالية:

(جدول1) الأرقام السومرية

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
أو	إيليمو	إيسو	إيمين	آش	إيا	ليمو	إش	مين	أش
U	Ilmmu	Issu	imin	Ãš	Iya	limmu	Eš	Min	Aš

بتصرّف عن (الخوري، 2002، ص71)

إن التسميات الثلاث الأولى –أش، مين، إش– تشير إلى الأصول القديمة جداً لهذا العدّ الشفهي والسابق بلا شك لكافة أنماط التسجيل التالية للأرقام التي ابتكرها السومريين، أما التسميات الثلاث اللاحقة–ليمو، إيا، آش– فلا يوجد ما يربط بينها، كما أنها غير مشتقة

ISSN 2664-1682

من سابقاتها، ويلاحظ أن التسميات التي تأتي بعد الرقم (6 آش) هي تسميات مركبة أو مشتقة من سابقاتها؛ فالرقم (7 إيمين) مركب إيا ومين أي من (5+2)، والرقم (8 إيسو) مركب من إيا وإش أي (5+3)، والرقم (9 إيليمو) مركب من إيا وليمو أي (5+4)، ووسط هذه المجموعة يبرز الرقم (6 آش) عند المفترق ما بين الأرقام الثلاثة الأولى البسيطة، والثلاثة الأخرى المشّتقة والمركبة؛ فمعه ينتقل العدّ من أصابع اليد الأولى إلى أصابع اليد الثانية، ومعه أيضاً يبدأ العدّ بالمقارنة، لذلك لا يبدو أن اختيار السومريين له كان مجرد صدفة فهو الرقم الأكبر والأخير الذي يمكن تمييز وحداته وفق طريقة الكتابة البدائية بحسب مبدأ الجمع دون اللجوء إلى المقارنة أو العدّ إلا في أضيق الحدود (الخوري، 2002، ص ص 85-86، 89).

لقد ارتبط نظام العدّ السومري بتقسيمات الأوزان والمقاييس وكان كل منهما ينسجم مع الآخر بشكل تام لأنهما تطورا جنباً إلى جنب؛ حيث تجلّت عبقرية السومريين في استعمالهم كسوراً ستينية ونظاماً ستينياً للمقاييس، مع نظام ستيني للأعداد الصحيحة (سارتون، 1991، ج1، ص ص168-169.

2.3. العمليات الحسابية:

يبدو أن العمليات الأساسية (الجمع والطرح والضرب والقسمة) قد ظهرت بشكل تلقائي من واقع تعداد المجموعات وتقاسمها، وربما كانت عمليات العدّ الأولى تتم بواسطة أعداد صغيرة من الحصى أو عقد خيوط أو حفر علامات على العصي (سارتون، ج1، 1991، ص59)، ولا يُعرف بالضبط كيف كان سكان وادي الرافدين يجرون العمليات الحسابية البسيطة، ولعلهم كانوا يملكون نوعاً من ألواح العدّ غير أنه لا يوجد دليل أثري أو نصي على ذلك؛ فالنصوص التي تم العثور عليها لا تتحدث عن هذا الأمر ربما باعتباره من

ISSN 2664-1682

البديهيات، وفيما يتعلّق بالحسابات الأشد تعقيداً فيبدو أنهم كانوا يكتبونها على ألواحٍ في شكل مسودات ثم يمسحونها ويعيدون استخدامها من جديد بحيث لم يتبق سوى ألواحٍ قليلة نادرة من هذا النوع بسبب طبيعتها المؤقتة (ملفيل، 2015، ص471). ويرجح أن عمليتي الجمع والطرح كانتا أول ما اهتدى إليه الإنسان في حضارات مختلفة وبصور مستقلة في حين يتمحور الإشكال حول عمليتي الضرب والقسمة وما إذا كان اختراعهما قد ارتبط بحضارة بعينها قبل انتشارهما (باقر، 1950، م6، ص18)

عرف السومريون عمليتي الجمع والطرح فعبروا حيناً عن جمع رقمٍ مع آخر بوضع (a-na) بين الرقمين، أما عند طرح رقمٍ من آخر فقد استخدموا الكلمة السومرية (lal) بين الرقمين، وبالرغم من وجود هاتين العلامتين أو الكلمتين لعمليتي الجمع والطرح إلا أن الكتبة غالباً ما كانوا يجرون تلك العمليات البسيطة ذهنياً ودون شرحٍ لها، كما استخدم السومريون الكلمة (a-ra) بين رقمين للدلالة على عملية الضرب، وفي هذا الجانب فقد تركوا العديد من جداول الضرب التي كانت تُستخدم كتمارين للتلاميذ (الراوي، 1958، ج2، ص ص301–302)، أما المشكلة التي واجهتهم فهي كيفية إجراء عملية القسمة، ويبدو أنهم وجدوا الحل في عدم إجرائها مطلقاً واستبدال ذلك بالضرب في معكوس العدد[1] (ملفيل، 2015، ص471)، مثال ذلك العملية التالية؛ (60÷3)، ويتم حلّها بالبحث عن معكوس (3) وهو (20)، وللقسمة على (3) كانت العملية تُستبدل بالضرب في (20) (سارتون، 1991، ج1، ص167).

(1) معكوس العدد هو الكمية التي إذا ضُرب بها العدد يكون الناتج (60)؛ لأن (60) هو أساس النظام الستيني، وعلى ذلك فإن معكوس أي عدد مضروباً بعدد ثان هو بمثابة تقسيم للعدد الثاني على العدد الأول (باقر، 1950، م6، ص ص13،24).

ISSN 2664-1682

وفي حوالي الفترة الممتدة ما بين (2370–2112ق.م) ظهر الأكديون وازدهرت دولتهم، وتبنّوا الحروف المسمارية في كتابتهم، وتأثروا بثقافة السومريين واعتمدوا أرقامهم وضبطوها وفق نظامهم الخاص، وكانوا قد طوروا نظام عدّ عشري وعملوا على إدخال وحداته في نظام العدّ الستيني خاصة المائة والألف، وابتكروا رمزين خاصين بهما فكتبوهما بالرموز المسمارية على النحو التالي: رمز المائة ( ) ولفظوه (مي–me)، ورمز الألف ( ) ولفظوه (لي–إيم أو ليم lim) ويعني عشر مئات أو (10×100)، كما أطلقوا على الرقم (60) لفظ (شوشي šušše) أو اختصاراً (شو šše) وكانوا يكتبونه بالحروف لتلافي أي لبس بين الرقمين (1و60) لأنهما يُكتبان بالرمز ذاته. لقد حافظ النظام الستيني على مكانة مهمة في نظام العدّ لدى الأكديين لسهولة استخدامه في التدوين والحساب، فضلاً عن أن نظام العدّ العشري لم يكن قد اكتمل بعد فقد كان انتشاره مرتبطاً إلى حدٍ كبير بظهور النظام الموضعي[1] الذي أكسبه ميزاته الكتابية والحسابية (الخوري، 2002، ص ص117–118،120).لقد نقش الأكديون أرقامهم على الطين بالرسم المسماري السومري ذاته، ولكن مُسميات الأرقام لديهم اختلفت عن المسميات السومرية، للتوضيح انظر الجدول التالي:

(جدول2) الأرقام الأكدية

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
أشر	تش	سمان	سب	شش	خمش	أرب	شلاش	شنا	اشتين
Ešer	Tiše	Samãne	Sebe	Šešše	hamiš	Erbe	Šalãš	šinã	Ištén

بتصرّف عن (القطان، 2018، 156)

(1) النظام الموضعي تعتمد فيه قيمة الرقم على موقعه بالنسبة للأرقام الأخرى (ساكز، 1979، ص517).

ISSN 2664-1682

3.3. النظام الموضعي والصفر:

شهد العصر البابلي القديم (1880–1595ق.م) نقلة نوعية في تطوّر علم الرياضيات وكان نقطة تحوّل مهمة؛ حيث توصّل البابليون خلاله إلى تحقيق إنجاز رياضي مهم ألا وهو النظام الموضعي، ليتواصل بعد ذلك التقدم خلال العصر البابلي الحديث(626–539ق.م)، أما الإنجاز الأهم للبابليين فهو ابتكار علامة للصفر، وقد تم ذلك حوالي عام (300ق.م) خلال العهد السلوقي (311–138ق.م) حيث استمر ازدهار العلوم ببابل بالرغم من خضوعها للمستعمرين الفرس والإغريق (باقر،2012، ج1، ص657).

لقد كان المبدأ الأساسي والوحيد في كتابة أي رقم هو مبدأ التكرار والجمع لدى أغلب الشعوب القديمة، وكانت الخطوة الحاسمة للتخلص من هذه المشكلة هي حذف تلك التكرارات الطويلة المربكة واستبدالها بعددها مع الحفاظ على ترتيبها بحيث يدل هذا العدد على قيمة الرقم المكرر في هذا الموضع من الترتيب، غير أن الصعوبة الأساسية كانت تتمثّل في تلك المسافة من العدد التي لا يمكن تمثيل رقم فيها بسبب عدم وجودها في العدد أصلاً، ومن هنا يُلاحظ الارتباط الوثيق بين ضرورة ظهور فكرة الصفر بالتوازي مع فكرة الخانات من أجل ملء الخانة الشاغرة أو تمييزها. إن انجاز البابليين تمثّل بخطوتين أساسيتين كان لابد أن تتما معاً؛ الأولى حذف الرموز المتكررة، والثانية إفساح مكان فارغ للخانة التي ليس لها رقم للدلالة على عدم وجوده، وبهذا ظهرت الخانات، وظهر العدّ الموضعي إضافة إلى أول تصوّر للصفر أو الخانة الفارغة (الخوري، 2002، ص ص124–125). إن أنظمة العدّ الموضعية تنطوي على قيمة رياضية وعلمية عالية؛ حيث يوجد بها حد أعلى وحد أدنى لما يتم تدوينه من أعداد (القطان، 2018، ص31)، وعلى سبيل المثال الأرقام (15،51) رمز الخمسة في الأول يعني (5)، وفي الثاني يعني (50)، وهو ما لم يكن معروفاً لدى

ISSN 2664-1682

الرومان على سبيل المثال ذلك أن الأرقام اللاتينية كانت تمثّل نظاماً لا يعتمد على المرتبة العددية لذا فإن رمز الرقم (5) وهو حرف (V) كان لا يعني إلا (5) فقط في أي موضع كان، ولمزيد من التوضيح فإن الرقم المسماري (𒐜) يختلف تماماً عن الرقم (𒐝) ذلك أن الرمز (𒐐) في الأول يعني (60)، وفي الثاني يعني (1) لذلك يُقرأ الرمـــــــز (𒐜) (70)، والرمز (𒐝) (11) (ساكز، 1979، ص518). إن ما عُرف بنهج الوضع القائم؛ ويعني الاعتراف بأن رقماً واحداً يمكن أن يكون ذا قيم مختلفة حسب موضعه في العدد، يُعد إنجازاً مهماً سبق به البابليون الإغريق والرومان (دياكوف وكوفاليف، 2000، ص114).

أما الصفر فهو العلامة التي توضع بين الأرقام للدلالة على المرتبة الخالية، وهو في الوقت ذاته يغيّر مراتب الأرقام التي يقع بينها؛ فلكل رقم قيمتين قيمة ذاتية في نفسه، وقيمة لمرتبته بين الأرقام الأخرى، والصفر مفردة تعني لا شيء ولكن لا يمكن الاستغناء عنه ضمن النظام الحسابي بالرغم من انعدام قيمته العددية إذ يصعب من دونه التعرّف على الكميات والأعداد وترتيبها، وهو العدد الصحيح الموجب الذي يسبق العدد (1)، كما أنه عنصر محايد لا يغير من قيم الأعداد الصحيحة عندما يُجمع معها (القطان، 2018، ص ص50–51). ولما كان الصفر يعني الفراغ فإنه كذلك يعني لا نهاية عند إضافته مرات عدة إلى جانب عدد ما، وكل من الفراغ ولا نهاية مفهومان فلسفيان يصعب الإشارة إليهما برمز يفهمه عامة الناس. لقد كان الدافع وراء ظهور الأرقام قديماً دافعاً عملياً وليس له علاقة بالمفاهيم المجردة كما هو الحال اليوم فثمة بون شاسع بين المفهوم العددي لخمسة أشياء – على سبيل المثال–وبين المفهوم المجرد للرقم (5) في ذاته، وقد يتبادر إلى الذهن بأن اختراع الإنسان للأرقام الأساسية (1–10) كان مصحوباً باختراع الصفر رمزاً للفراغ وهذا غير

ISSN 2664-1682

صحيح، والحقيقة أن الإنسان قديماً توصّل إلى حلّ مسائل رياضية لمشكلات عملية عدة دون أن يكون بحاجة إلى رمزٍ يمثّل لا شيء أي صفر؛ فالصفر لم يكن ضرورياً بالنسبة له آنذاك، ولم يولّد غيابه أي مشكلة في إجراء العمليات الحسابية بدليل عدم ظهوره إلا متأخراً بعض الشيء في حضارة وادي الرافدين التي شهدت أول استخدام للصفر في التاريخ خلال العهد السلوقي وإن كان بمفهوم يختلف عن مفهومه اليوم، وقد كان ذلك بمثابة الخطوة الأولى التي مهّدت الطريق للوصول إلى هذا الرقم المهم (الصيادي، 2008، ص ص91–92، 94)، ولعل من الأسباب التي أدت إلى تأخر اختراع الصفر عن بقية الأرقام هو أن العديد من نظم الأرقام المبكرة لم تكن بحاجة إلى رمز يمثّل لا شيء؛ ذلك أنه من حيث الاستخدام نادراً ما يُستخدم مصطلح الصفر؛ ومثال ذلك أنه يُقال لا يوجد أوراق ولا يُقال يوجد صفر أوراق، لقد تجنّب البابليون إنهاء الأرقام بالأصفار مما يجعل من الصعب– على سبيل المثال– التفريق بين الأرقام (5و50و500)، لكنهم اعتمدوا على السياق لتحديد قيمتها. لم يكن الصفر البابلي يمثّل رقماً في حد ذاته وإنما مجرد شاغل للمكان (تلوك، 2015، ص ص586، 588).

إن العلامة المسمارية الدالة على الصفر كانت أول الأمر تُستخدم عند البابليين كعلامة للفصل بين الكلمات والجُمل، ثم صارت بعد ذلك تُستخدم لشغل الفراغ بين رقمين أو أكثر (باقر، 1955، ص336)، والغاية من ذلك إبعاد الشك في حال نسيان ترك فراغ واضح بين خانتين أو أن يكون الفراغ أقل مما يجب، وكانت تلك العلامة على أحد الشكلين التاليين ( ) ومع ذلك فهي لم تحلّ مشكلة الخانة الفارغة نهائياً (الخوري، 2002، ص131).

ISSN 2664-1682

4.3. النصوص الرياضية:

إن النصوص والمؤلفات الرياضية المكتشفة في وادي الرافدين تنقسم إلى صنفين يتضمن الأول الجداول والإثباتات الرياضية (Tablet text)؛ كجداول الضرب، وجداول معكوس الأعداد، وجداول جذور الأعداد، بينما يتضمّن الثاني قضايا ومسائل رياضية (Problem text) وُضعت ليتم حلّها بموجب القواعد الرياضية. وتُعد الجداول أقدم عهداً من القضايا والمسائل، وتظهر فيها الصفة العملية، أما القضايا والمسائل الرياضية فهي أقرب إلى العلم النظري (باقر، 1955، ص333). ويلاحظ أن ثمة فرق كبير بين الجداول الرياضية والقضايا الرياضية وهو أن الجداول كانت مألوفة في مراكز التعليم بوادي الرافدين قديماً، كما أنها كانت أوسع انتشاراً خارج تلك المراكز، في حين أن القضايا الرياضية كانت تحتل مستويات أعلى في مراكز التعليم حيث يتم تداولها بشكل ضيق فيما بين المشتغلين بالرياضيات، ولعل في هذا ما يعلل وفرة ما عُثر عليه من ألواح الجداول الرياضية مقارنة بقلة ألواح القضايا والمسائل الرياضية (باقر، 1950، م6، ص19).

لقد برع رياضيو وادي الرافدين في تنظيم الجداول الرياضية سواءً تلك التي تخص الجذور التربيعية أو الجذور التكعيبية أو جداول مربعات الأعداد، وقد وصلت مثل تلك الجداول إلى أرقام كبيرة جداً يبدو أن الهدف منها هو سرعة إنجاز العمليات الرياضية (القطان، 2018، ص69)، لقد أسهمت تلك الجداول في تعميق الفكر الرياضي لرياضيي الرافدين، وتمكينهم من وضع مسائل هندسية وجبرية متنوعة (الراوي، 1985، ج2، ص310). من الصعب تحديد زمن معين لظهور النصوص الرياضية غير أن معظم نصوص الجداول تنتمي إلى العصر البابلي القديم؛ حيث عُثر بمدينة نيبور على حوالي (300) لوح تتضمّن جداول رياضية ومسائل حسابية وألواح مدرسية، أما في بابل فقد تم العثور على

ISSN 2664-1682

كثير من نصوص الجداول والمسائل الرياضية، ويلاحظ أن تلك الجداول مكّنت الرياضيين من توفير الجهد والوقت في الحساب والانصراف إلى القضايا الرياضية (توفيق، 2018، ص ص85–86).

إن وضع جداول لمعكوسات الأعداد الكبيرة، وتذييلها بملاحظات تم تسجيلها عبر مئات السنين كان أمراً بالغ الأهمية في تطوّر علم الفلك فيما بعد، وهنا تجدر الإشارة إلى أن (بطليموس الجغرافي Ptolemios the Geographer 100–175م)[1] تبنّى الرموز الستينية للكسور متجنّباً الاستخدام التقليدي للمصريين والإغريق لوحدات الكسور المختلفة؛ وذلك لأنها كانت أفضل كثيراً في الحسابات التفصيلية، ولعل هذا هو سبب استمرار بقاء النظام الستيني لقياس أجزاء الزمن بتقسيم الساعات إلى دقائق وثواني (ملفيل، 2015، ص476).

5.3. الجبر والهندسة:

الجبر في المفهوم الحديث هو فرع من الرياضيات يتناول تحديد قيمة مقادير مجهولة باستخدام علاقات رياضية، وقد كان البابليون أول من اهتم بمسائل الجبر (فرانشيشتي، 2015، ص560). وتُعد المسائل الجبرية تجريداً للعمليات الحسابية؛ حيث يتم استبدال الأعداد برموز تُدعى في الجبر متغيرات او عناصر لمجموعة ما وآنذاك تصبح عمليات الجمع والضرب مجرد أمثلة عن المؤثرات الجبرية والعمليات الجبرية الثنائية (القطان، 2018، ص74)، والجدير بالذكر أن الرياضيين في وادي الرافدين لم يستخدموا الرموز والإشارات الجبرية كما في الجبر الحديث، ولكنهم حلوا مسائلهم بالطرق الجبرية الخطابية؛ أي اقران

(1) بطليموس الجغرافي، فلكي وجغرافي وعالم رياضيات، أشهر مؤلفاته المجسطي (Almagest)، وهو عمل موسوعي يقع في ثلاثة عشر جزءاً حول حركة الشمس والقمر والكواكب، كما أن له ثمانية كتب في الجغرافيا والخرائط (Encyclopedia Britannica. 1979. Vol. viii. p. 279)

ISSN 2664-1682

المسائل الجبرية والهندسية بالمال والربح الذي ينتج عنه، أو الحقل وإمكانية تقسيمه إلى أشكال مختلفة...الخ وتمكنوا من حلّ المعادلات من الدرجة الأولى المحتوية على مجهول واحد أو عدة مجاهيل، ومعادلات أخرى من الدرجة الثانية والثالثة[1] وغيرها من المعادلات المشابهة أو المطابقة أحياناً لمسائل الجبر الحديث (الراوي، 1985، ج2، ص310)، وكانوا يتعاملون معها من خلال الجُمل والكلمات دون اللجوء إلى استخدام الرموز، وكان الوصول إلى النتيجة يتم من خلال قائمة من القواعد والعمليات التي يجب تطبيقها لحلّ تلك المعادلات (القطان، 2018، ص76)، ومع أن البابليين لم يستخدموا الرموز أو الحروف (أ،ب،ج)، أو (س،ص،ع) للدلالة على القيم المجهولة المطلوب إيجادها كما هو الحال في الوقت الحاضر إلا أنهم عمدوا إلى حلّ مسائلهم في قالب هندسي؛ فكانوا يتحدثون عن (ضلع) على أنه المجهول، و(مربع) كقوة مرفوعة إلى العدد (2)، وإذا كان هناك مجهولان فأنهما كانا يُسميان (طول وعرض)، وكان حاصل ضربهما هو (المساحة)، وإذا كان هناك ثلاثة مجاهيل فإنها تُسمى (طول وعرض وارتفاع)، وكان حاصل ضربها هو (الحجم)، ولعل هذه المصطلحات تشكل شاهداً على الارتباط الوثيق بين النظريات والمسائل العملية في الرياضيات (ماكليش، 2020، ص55). والجدير بالذكر أن استعمال الرموز الجبرية في العصر الحديث لم يُعرف قبل القرن السادس عشر الميلادي أي بعد اختراع البابليين للجبر بأكثر من ثلاثة آلاف عام تقريباً (سارتون، 1991، ج1، هامش 37، ص219). وبالرغم من أنهم لم يتركوا ما يفيد بالطرق التي اتّبعوها في حلّ المعادلات الجبرية إلا أن

(1) إن الفرق بين أنواع المعادلات الثلاثة يكمن في القوة التي يُرفع إليها المجهول في كل معادلة؛ فإذا كانت (س) فقط تكون المعادلة من الدرجة الأولى، وإذا كانت ($س^2$) تكون المعادلة من الدرجة الثانية، وإذا كانت ($س^3$) تكون المعادلة من الدرجة الثالثة (كراوثر، 1998، هامش (1)، ص60).

ISSN 2664-1682

الحلول الكثيرة الصحيحة والمتنوعة التي توصلوا إليها تؤكد أنهم كانوا على وعي وفهم بالطرق العامة لحلّ تلك المعادلات (كراوثر، 1998، ص28).

أما الهندسة فهي علم يبحث في خواص الخطوط والسطوح والزوايا وعلاقة بعضها ببعض، وتنقسم إلى: هندسة مستوية تختص بدراسة الأشكال التي لها بعدين فقط أي طول وعرض كالمربعات والمستطيلات، وهندسة فراغية تختص بدراسة الأشكال ذات الأبعاد الثلاثية أي طول وعرض وسمك مثل المكعّب والأسطوانة والمخروط والكرة ومتوازي المستطيلات، فضلاً عن دراسة مصطلحات النسبة الثابتة، وكيفية الحصول على المساحات والحجوم (القطان، 2018، ص ص74،80). لقد رسم الرياضيون في وادي الرافدين عديد الأشكال الهندسية كالمربع والمستطيل والمثلث قائم الزاوية والمتساوي الساقين وشبه المنحرف، واستطاعوا قياس حجم مجسمات كالأسطوانة ومتوازي المستطيلات والمخروط والهرم المقطوع والهرم الرباعي (سارتون، 1991، ج1، ص171).

لقد عرف رياضيو وادي الرافدين كيف يستخرجون حجوم بعض الأشكال المجسّمة بضرب مساحة القاعدة بالارتفاع؛ ومن ذلك إيجادهم لحجوم الأشكال المنشورية وأنواع الهرم، كما أوجدوا حجم المخروط المقطوع بضرب نصف الارتفاع في مجموع مساحتي القاعدتين السفلى والعليا، ويمكن تمثيّل القاعدة بالرموز التالية: إذا ما عُلم أن (ح) = حجم الهرم المقطوع، و(ع) = الارتفاع، و(أ ب) هو طول ضلع كل من القاعدتين المربعتين العليا والسفلى للهرم فإن القاعدة التي عرفوها كالآتي: $ح = ع \times \frac{1}{3} + (\frac{أ+ب}{2})^2 + (\frac{أ+ب}{2})^2$ (الراوي، 1985، ج2، ص ص313–314)، كما أوجدوا الطرق الصحيحة لقياس بعض الأشكال واستعملوا في بعضها التقريب بالنسبة؛ ومن ذلك الدائرة وخواصها حيث عرفوا محيط الدائرة وعلاقته بالقُطر ثم مساحة الدائرة، واكتفوا من العلاقة بين محيط الدائرة

ISSN 2664-1682

وقطرها بعدد تقريبي هو (3)، وقد عُثر حديثاً في بعض الرُقم الطينية على قيمة أخرى لها هي ($\frac{25}{8}$)؛ حيث اتبعوا قاعدة طريفة لمعرفة مساحة الدائرة وهي: المساحة = مربع المحيط مقسوماً على (12)، وتفسير هذه القاعدة في تلك النسبة الثابتة التي جعلوها (3) لأن مساحة الدائرة = نق^2 ×ط = ($\frac{2 \text{ نق ط}}{4 \text{ ط}}$)^2 = $\frac{\text{م}^2}{12}$ (باقر، 1955، ص341).

ويبدو أن نظرية (فيثاغورس Pythagoras 580–500 ق.م)[1] وهي: أن مساحة المربعين المنشأين على ضلعي المثلث القائم الزاوية تساوي مساحة المربع المنشأ على الوتر كانت معروفةً لدى البابليين كحقيقة عملية، ولكن لا يوجد دليل على أنهم توصّلوا إلى إثبات هذه النظرية بالرغم من اكتشاف رقيم طيني بابلي يتضمّن أشكال هندسية ثمة من يفترض أن لها صلة ببرهان نظري للعلاقة بين مساحات ذات أشكال مختلفة (ساكز، 1979، ص521)، انظر هذا الرقيم البابلي في الشكل (1).

وثمة قضية رياضية كشفت عنها التنقيبات التي أُجريت في موقع تل حرمل (Tel Hermel)[2] عام 1949م، وهي ذات أهمية خاصة في تاريخ العلوم الرياضية تشير إلى معرفة بخواص المثلث القائم الزاوية، وبالمبدأ الهندسي المعروف بتشابه المثلثات، وتُعد هذه القضية حالة خاصة من حالات تشابه المثلثات الناشئة من انزال عمود من الزاوية القائمة في مثلث قائم الزاوية على وتره، فيكون المثلثان على جانبي العمود متشابهين ويشابه كل منهما المثلث الأصلي، وهذه الحالة هي إحدى النظريات الهندسية المعروفة المنسوبة إلى

(1) فيثاغورس، فيلسوف وعالم رياضيات يوناني، عُرف بنظريته الشهيرة نظرية فيثاغورس، كان مهتماً بالرياضيات والفلسفة والموسيقا (Encyclopedia Britannica. 1979. Vol. viii. p. 336)

(2) تل حرمل، (شادوبوم) يقع شرقي بغداد، وقد عُثر فيها على مجموعة كبيرة من الألواح تنوعت محتوياتها ما بين العقود والوثائق التجارية والقانونية، فضلاً عن الألواح الرياضية (باقر، 2012، ج1، ص453).

ISSN 2664-1682

(اقليدس Euclides 330–270ق.م)[1] والمستنتجة من نظرية فيثاغورس في خواص المثلث القائم الزاوية، ولكن تاريخ قضية تل حرمل يسبق زمن اقليدس بحوالي (1700) عام (باقر، 1955، ص ص343،345)، وقد رُسم في أعلى اللوح مثلث قائم الزاوية تم تقسيمه من الداخل إلى أربع مثلثات صغيرة كما في الشكل (2)، وكان الكاتب قد أعطى أبعاد المثلث، ومساحات المثلثات الأربعة الصغيرة، وتحت هذا الشكل الهندسي تم تدوين نص القضية وكيفية حلّها، ويمكن ايجاز حلّ المسألة بالمعادلة التالية:

$$\text{ب د} = \sqrt{\frac{\text{أ ب}}{\text{أ ب ج}}} \times 2 \times \text{مساحة المثلث أ ب د}$$

وبالأرقام المعطاة ب د $= \sqrt{\frac{45}{60}} \times 2 \times 6 \times 8.6 = 27$

$$\text{ح} = \text{ع} \times \left(\frac{\text{أ}+\text{ب}}{2}\right)^2 + \frac{1}{3}\left(\frac{\text{أ}-\text{ب}}{2}\right)^2$$ (الراوي، 1985، ج2، ص ص312–313).

وفي جانب آخر ابتكر البابليون نظاماً لعلم حساب المثلثات يُعد أكثر تطورا من النظريات الهندسية المعاصرة، وفي زمن سبق تأسيس علماء اليونان لعلم حساب المثلثات بأكثر من ألف عام، وقد ارتبط ذلك بلوح من الطين تم الكشف عنه أوائل القرن العشرين جنوبي العراق عُرف باسم (لوح بليمبتون Tablet Plimpton 322)[2]، وخلص الباحثون إلى أن البابليين توصلوا إلى أبعاد نظرية فيثاغورس قبل إثبات الفيلسوف اليوناني

(1) اقليدس، عالم الرياضيات الأكثر شهرة في العصور القديمة، أُشتهر بأبحاثه في مجال الهندسة والتي أهمها كتابه العناصر، (Encyclopedia Britannica, 1974. vol. III. p. 987)

(2) بليمبتون 322 لوح طيني يبلغ طوله حوالي (9سم)، وعرضه (13سم)، وسمكه (2سم)، اشتراه الصحفي الأمريكي جورج بليمبتون حوالي عام (1922) من تاجر آثار، وهو محفوظ حالياً بجامعة كولومبيا، ويحمل الرقم (322) في مجموعة (G A. Plimpton)، ويرجح أنه يرجع إلى الفترة ما بين (1822–1784ق.م)، وهو ينتظم في (4) أعمدة، و(15) صف، عن موقع: (https://ar. Wikipedia. Orgl/ wiki)

ISSN 2664-1682

لها، وأنهم وضعوا جدولاً حسابياً غير متعارف على طريقة تركيبه في العصر الحالي، ويبدو هذا الجدول أكثر تقدماً من نظريات حساب المثلثات الحديثة، وهو يمثل قياسات سلسلة من المثلثات قائمة الزاوية، ويُحتمل أنه كان يُستخدم في مسح الحقول وإجراء الحسابات الهندسية لبناء القصور والمعابد وغيرها، ولعل هذا الجدول ليس فقط أول جدول حساب مثلثات في التاريخ ولكنه أيضاً جدول حساب المثلثات الأكثر دقة حتى الآن (القطان، 2018، ص ص96–98)، انظر لوح بليمبتون في الشكل (3).

4. الخاتمة:

يتبين من خلال تتبع تاريخ الرياضيات بوادي الرافدين من حيث النشأة والتطوّر إن ابتكار الأرقام لتجسيد التمثيل اللفظي والرمزي للكميات أدى إلى تغيير حياة البشر؛ حيث تكمن أهمية اختراع الأرقام في أنها وفرت على الإنسان الكثير من الوقت والجهد، وفتحت الباب أمام تطوّر مختلف العلوم، كما أن تجسيد الأرقام في رموز محددة واختزال تكرارها شكّل تطوّراً في علم الرياضيات، وقد أدى تطوير نظام العدّ إلى تحفيز القدرات الذهنية للرياضيين بوادي الرافدين لإجراء المزيد من العمليات الأكثر تعقيداً وبالتالي يمكن القول بإن البشرية تدين لحضارة وادي الرافدين بابتكار مبدأ المرتبة العددية أو النظام الموضعي أي تحديد قيمة الأعداد بالنسبة لموقعها فيما إذا كانت من الآحاد أو العشرات أو المئات، وهذا ما أدى بدوره إلى تقدم في تجريد العدد من الارتباط بالأشياء المعدودة، وترتيب نظام العدّ على أساس العلاقة الموضعية بين مختلف الرموز ضمن العدد الواحد. ومن ناحية أخرى كان لرياضيي وادي الرافدين دور مهم في وضع أسس علمي الجبر والهندسة؛ حيث جاء ذلك من منطلق الحاجة إلى معالجة عديد المسائل في الحياة اليومية؛ من الحسابات التجارية إلى البناء، وتعيين الحدود، وتقسيم الحقول وغيرها، ولا شك أن ما تم تحقيقه بوادي الرافدين من

ISSN 2664-1682

تقدم في مجالي الجبر والهندسة كان بمثابة الأساس الذي انطلق منه رواد الرياضيات اليونان فيما بعد.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

باقر، طه (1950). لوح رياضي على نظرية لأقليدس. *مجلة سومر*. 6، 5-28.

باقر، طه (1955). *مقدمة في تأريخ الحضارات القديمة*. ط2. دار المعلمين العالمية.

باقر، طه (2012). *مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة*. ج2. دار الوراق.

توفيق، قيس حازم (2018). *العلوم والمعارف في حضارة وادي الرافدين ووادي النيل في العصور القديمة*. أشوربانيبال للثقافة.

تلوك، دافيد (2015). *نشأة الصف: العلم وأزمنته*.ج1. (ترجمة أيمن توفيق). المركز القومي للترجمة.

الخوري، موسى ديب (2002). *قصة الأرقام عبر حضارات الشرق*. وزارة الثقافة.

الراوي، فاروق ناصر (1985). *العلوم والمعارف*. حضارة العراق القديم. ج2. دار الحرية للطباعة.

سارتون، جورج (1991). *تاريخ العلم*. ج1.(ترجمة لفيف من العلماء). دار المعارف.

ساكز، هاري (1979). عظمة بابل. (ترجمة عامر سليمان). (د.ت).

سليمان، مصطفي محمود (1995). *تاريخ العلوم والتكنولوجيا في العصور القديمة الوسطى*. الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الصيادي، أسامة زيد وهبة (2008). *تاريخ الأرقام عبر الحضارات*. دار الساقي.

ISSN 2664-1682

العاني، دحام إسماعيل (2002). *موجز تاريخ العلم*. ج1. مدينة الملك عبد العزيز.

فرانشيشتي، دونالد (2015). *تقدم علم الجبر*. العلم وأزمنته.ج1. (ترجمة أيمن توفيق). المركز القومي للترجمة.

القطان، شعيب فراس (2018). *مسائل رياضية في ضوء نصوص مسمارية منشورة وغير منشورة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بغداد.

كراوثر، ج.ج (1998). *قصة العلم*. (ترجمة يمنى طريف الخولي وبدوي عبد الفتاح). المجلس الأعلى للثقافة.

ماكليش، جون (1999). *العدد من الحضارات القديمة حتى عصر الكومبيوتر*. (ترجمة خضر الأحمد وموفق دعبول). عالم المعرفة.

ملفيل، دنكان ج (2015). *الرياضيات في بلاد الرافدين*. العلم وأزمنته. ج1. (ترجمة أيمن توفيق). المركز القومي للترجمة.

ثانيا: المراجع الإنجليزية:

Encyclopedia Britannica. (1979). Vol. viii. Index, the University of Chicago.

ثالثاً: المواقع الإلكترونية:

موقع بابل بوابة الآلهة https://www.facebook.com/babylon.gods.gate.015

https://ar. Wikipedia. Orgl/ wiki

ISSN 2664-1682

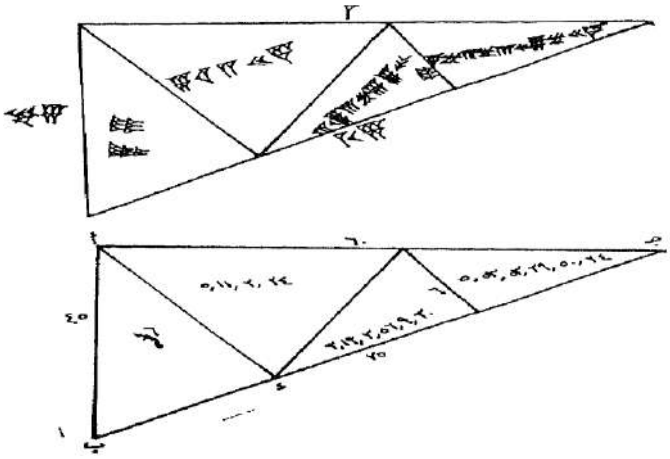
الملاحق

(شكل1) رقيم طيني بابلي يُحتمل أنه سبق نظرية فيثاغورس

(عن موقع بابل بوابة الآلهة)

(Babylon. Gods…‹ m. Facebook. Com)

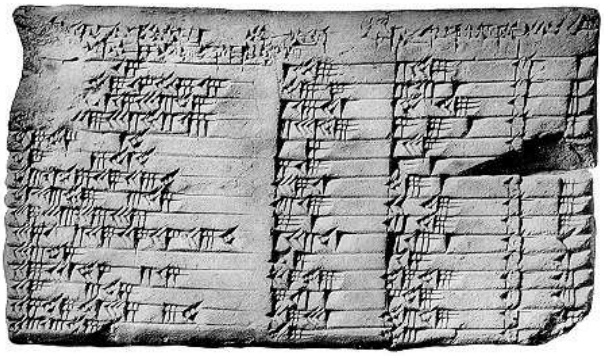
(شكل2) صورة اللوح الطيني المكتشف في تل حرمل فيما يتعلّق بتشابه المثلثات



(باقر، 1955، ص346)

ISSN 2664-1682

(شكل3) لوح بليمبتون 322



(عن موقع بابل بوابة الآلهة)

(Babylon. Gods…‹ m. Facebook. Com)

ISSN 2664-1682

مستوى الرضا عن الحياة لدى عينة من مرضى السكري بمدينة سبها في ضوء بعض المتغيرات

فتحية سالم سالم أعجال[1]

كلية الآداب – جامعة سبها

تاريخ التقديم: 03-2-2021 ، تاريخ القبول: 13-03- 2021، نشر إلكترونيا في 14-03-2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n17.06

ملخص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الرضا عن الحياة لدى عينة من مرضى السكري بمدينة سبها، في ضوء بعض المتغيرات،كما حاولت الكشف عن الفروق بين درجات مستوى الرضا عن الحياه لدى عينة من مرضى السكري تبعا لمتغيرات (النوع، سنوات الإصابة) وتكونت عينة الدراسة من (52) مريض بالسكر، واستخدمت الباحثة مقياس الرضا عن الحياة إعداد علوان (2008)، وتوصلت الدراسة أن مستوى الشعور بالرضا عن الحياة لدى مرضي السكري بمدينة سبها أقل من المتوسط بدرجة دالة احصائيا، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الحياة لدى عينة من مرضى السكري تبعا لمتغيري النوع وسنوات الإصابة.

الكلمات المفتاحية: *الرضا عن الحياة، مرضي السكري، عيادة السكري.*

[1] fat.aejaal@sebhau.edu.ly

ISSN 2664-1682

The standard of satisfaction with life among diabetic patients at Diabetes Clinic in Sebha in the light of some variables

Fathiyah Salem Salem Aejaal
Faculty of Arts, Sebha University

Abstract
The current study aimed to identify the standard of satisfaction with life among diabetic patients in the Diabetes Sabha clinic, and the differences between diabetic patients in satisfaction with life according to the variables (type, years of case), The study sample consisted of (52) diabetics. The study used satisfaction with life scale prepared by Alwan (2008), on a sample of (52) patients, the researcher used the following statistical methods : arithmetic average, standard deviation, one-sample T.test, independent samples T.test and one-way analysis of variance. the study finding: The standard of feeling of satisfaction with life among diabetics patients in the Diabetes Clinic in Sebha is statistically lower than the mean, and there are no significant differences among sample of diabetic patients in Diabetics Clinic in Sebha satisfaction with life according to the variables (type, years of case)

Key words: *satisfaction with life , diabetes patients, diabetes clinic.*

1. المقدمة

يعد أسلوب الحياة الإنسانية في تغير متواصل في مختلف الجوانب الاجتماعية والنفسية والاقتصادية، فظهور التصنيع وزيادة التحضر مع الأغذية المتنوعة التي رافقتها عادات غذائية سيئة لدى الفرد أدى إلى خلق الكثير من المشكلات الصحية وخاصة المزمنة كمرض السكري (سلامة، 23:2019).

ISSN 2664-1682

يعد داء السكري من أكثر التحديات الصحية في العالم ومن المشكلات الشائعة (مقبل 5:2010)، حيث أشارت تقديرات منظمة الصحة العالمية إلى إصابة (463) مليون شخص بالغ بالسكرى على الصعيد العالمي لعالم 2019 (أحمد ،2020)، وأن معدل الانتشار العالمي يتضاعف إذ ارتفع من 4.7% إلى 8.5% لدى السكان البالغين (منظمة الصحة، 2020)، كما أدرجت الجمعية الامريكية للطب النفسي (DSM) مرض السكر في تصنيفها للأمراض السيكوسوماتية (ضمن فئة مرجعية سميت بالاضطرابات الموقفية المؤقتة) وهي مجموعة الاضطرابات النفسية التي تظهر نتيجة مشكلات حياتية تؤثر في الحالات الجسمية، وتأتي هذه المجموعة من الاضطرابات كدليلا على وجود علاقة بين الجسم والنفس وحدوث تأثير متفاعل بينهما (الحويج ،3:2008) ونظرا لكون الكثير من الامراض هي نتاج أسلوب الحياة العصرية الذي تميز بزيادة الاعتماد على وسائل الراحة والتدخين والأقبال على تناول الوجبات الجاهزة المتميزة بكثرة الدهون والسكريات أو وجود مواد ضارة مما ساعد على الإصابة بمرض السكر، ويحتاج الافراد المصابون بمرض السكري الى قدر عالي من التوافق في جميع نواحي الحياة، فالسكري مرض مزمن سيبقى مع المصاب طوال حياته مما يؤثر على الجوانب الصحية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية للفرد والاسرة، ويرى فليتش (Fletcher) إن إتباع المريض لتعليمات الطبيب المعالج والمختص يمثل عاملاً مهماً في السيطرة على مرض السكري (نقلا عن أبوالقاسم: 2013 ،140)، ذلك أن مرض السكري من الامراض التي يتعلق مصيره ومصير المصاب به بتصرفات المريض ومدى رضاءه، فعدم تفهم المريض لطبيعة مرضه وخوفه من مضاعفات المرض كحالات الفشل الكلوي وبتر الأطراف السفلية والعمي يفرض المتابعة الدورية لحالته وإلا اصبحت حياته مهددة باعتباره يمثل ضغطا نفسيا يؤثر على شخصية الفرد وصحته الجسمية والنفسية كانخفاض مستوى الطموح والرضا عن الحياة والاستمتاع بها والقدرة على التوافق النفسي و الاجتماعي.

ISSN 2664-1682

ويشير ليود (2000) أن مستوى الرضا عن الحياة يلعب دورا جوهريا في مرض السكري ويعد عاملا أساسيا في تحسين الصحة النفسية ومنع المرض وعلاجه، ومطلبا من المطالب التي يسعى الفرد لتحقيقها، كما أنها مؤشر لصحته النفسية السوية التي تساعد على زيادة مشاعر التقبل والاحساس بالأمن والطمأنينة وبناء علاقات إيجابية، فمستوى الرضا عن الحياة وتقييمه أصبح من الموضوعات المهمة التي استحوذت على اهتمام الباحثين والعاملين في مجال الخدمات النفسية والصحية المختلفة، وخصوصاً لدى ذوي الأمراض المزمنة كمرضى السكري؛ ذلك أن الرضا عن الحياة لدى المرضى أصبح مرتبطاً بمدى التزامهم بالبرامج العلاجية المقدمة لهم، كما أنه أحد المخرجات الرئيسة لمعظم البرامج العلاجية. (نقلا عن سلامة،23:2019)

ويشير المجدلاوي (2012) إلى انخفاض مستوى الرضا عن الحياة لدى مرضى السكري، ذلك أن تعرض الأفراد للإصابة بالمرض يؤثر على قدرتهم على ممارسة حياتهم وأعمالهم بشكل طبيعي وعدم قدرتهم على إشباع حاجاتهم مما يشعرهم بسوء التوافق، عليه ارتأت الباحثة القيام بدراسة الرضا عن الحياة لدى المصابين بمرض السكري بعيادة السكري سبها في ضوء بعض المتغيرات.

1.1 مشكلة البحث:

لوحظ من خلال المعايشة اليومية كمختص نفسي في عيادة السكرى بسبها لمعاناة مرضى السكرى من مختلف الأعمار لمشاكل صحية وسوء توافق نفسي وما صاحب المرض من إحباط وخمول وتدنى مستوي الرضا عن الحياة لديهم.

وتتبلور مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

1- ما مستوى الشعور بالرضا عن الحياة لدى عينة من المصابين بمرض السكري سبها؟

2- هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية في الرضا عن الحياة تعزى لمتغير النوع لدى عينة من المصابين بمرض السكري بمدينة سبها؟

ISSN 2664-1682

3- هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية في الرضا عن الحياة تعزى لمتغير سنوات الإصابة لدى عينة من المصابين بمرض السكري بمدينة سبها؟

2.1 أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في النقاط التالية:

1- باعتبار الشعور بالرضا عن الحياة قوة دافعة أو محبطة في حياة الفرد، وذلك الى زيادة الاهتمام بدراسة الجوانب الإيجابية للشخصية في كونها مظهر من مظاهر التوافق النفسي والاجتماعي الذي ينعكس على الصحة النفسية للفرد.

2- تناول الدراسة مرض السكري الذي يعتبر من الامراض المزمنة والمتزايدة بشكل كبير والتي تشكل مضاعفاته نسب كبيرة من حالات الفشل الكلوي وبتر الأطراف السفلية والعمي وتداعياته على المستوى النفسي والاجتماعي والاقتصادي.

3- إثراء البحوث الخاصة بدراسة المرضى المصابين بالأمراض المزمنة (مرض السكري).

4- يمكن ان تسهم نتائج الدراسة في مساعدة القائمين والمهتمين بالمرضى في تقديم الخدمات اللازمة التي من شأنها الاسهام في رفع مستوى الرضا عن الحياة لدى مرضى السكري وزيادة الاقبال على الحياة بروح متفائلة ما يعكس الرضا عن الحياة.

5- يُعد هذا البحث هو الأول في تناوله الرضا عن الحياة لدى المصابين بمرض السكري في ليبيا "حسب علم الباحثة".

3.1 أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1- التعرف عن مستوى الشعور بالرضا عن الحياة لدى مرضى السكري بمدينة سبها.

ISSN 2664-1682

2- التعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الحياة لدى مرضى السكري بمدينة سبها تبعا لمتغير النوع (ذكور، أناث).

3- التعرف على وجود فروق ذات دلالة في الرضا عن الحياة لدى عينة من مرضى السكري بمدينة سبها تبعا لمتغير سنوات الإصابة (سنة – 10 سنوات ،11 سنة – 20 سنة،21 سنة– 30سنة، 31 سنة– فما فوق) .

4.1 فروض البحث:

1- مستوى الشعور بالرضا عن الحياة لدى عينة من مرضى السكري بمدينة سبها دال احصائيا بدرجة فوق الوسط.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الحياة لدى عينة من مرضى السكري بمدينة سبها تبعا لمتغير النوع (ذكر، أنثى).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الحياة لدى عينة مرضى السكري بمدينة سبها تبعا لمتغير سنوات الإصابة بالمرض (سنة – 10 سنوات ،11 سنة – 20 سنة،21 سنة– 30سنة، 31 سنة– فما فوق) .

5.1 حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بدراسة الرضا عن الحياة لدى عينة مرضى السكري بعيادة السكري بمدينة سبها في ضوء بعض المتغيرات (النوع، سنوات الإصابة بالمرض) خلال شهر فبراير للعام 2020، في ضوء أداة البحث مقياس الرضا عن الحياة المعد من قبل علوان (2008) والوسائل الإحصائية المستخدمة.

ISSN 2664-1682

6.1 مصطلحات الدراسة:

– الرضا عن الحياة:

الدرجة التي يحكم فيها الشخص إيجابيا على نوعية حياته الحاضرة بوجه عام، كما تعني حب الشخص للحياة التي يحياها واستمتاعه بها وتقديره الذاتي لها ككل (علوان:2008:47)، ويعبر عنه إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها مريض السكري على مقياس الرضا عن الحياة بما تعكسه مضامين فقراته المعد من قبل (علوان،2008).

– مرضى السكري:

ويقصد بهم الأفراد الذين لديهم اضطراب في عملية التمثيل الغذائي يتسم بارتفاع نسبة تركز الجلوكوز في الدم والمسئول عن ذلك الارتفاع هو نقص الأنسولين حيث يعجز الجسم عن تصنيع أو استخدام الانسولين بشكل مناسب على اعتبار أن الأنسولين هو الهرمون الذي يفرزه البنكرياس والذي يتحكم في تحويل السكر والكربوهيدرات إلى طاقة فأنه عندما يحدث اضطراب وظيفي للأنسولين يزداد الجلوكوز بالدم ويظهر بالبول (علي:1997،12)

– عيادة السكري سبها:

هي العيادة الصحية التابعة للدولة التي تقدم خدماتها لمرضى السكري بمدينة سبها.

7.1 مفهوم الرضا عن الحياة:–

عرف الرضا عن الحياة عدة تعريفات منها:

عرف علوان (8:2008) الرضا عن الحياة بأنه امتلاك الأفراد لمجموعة من الصفات كالتفاؤل والحماس وتقبل الذات واحترامها والقبول بالواقع والاستقلال المعرفي الذي يصل بالأفراد إلى حالة من الشعور بالسعادة.

ISSN 2664-1682

كما عرفه المجدلاوي (211:2012) بأنه شعور الفرح والسعادة والراحة والطمأنينة وإقباله على الحياة بحيوية نتيجة لتقبله لذاته ولعلاقته الاجتماعية ورضاه عن إشباع حاجاته.

وتعرف الباحثة الرضا عن الحياة بأنه قبول الفرد بظروفه الحياتية والتوافق معها مصحوبا بتفاؤل وراحة وطمأنينة، مرتبطا بإدراكه الشخصي لمدى إشباع حاجاته الأساسية.

ويرى سلامة (2019، 47 –51) إن مصادر الرضا عن الحياة تتمثل في الأصدقاء والأقارب والجيران وعلاقات العمل، وهي علاقات اجتماعية وثيقة تحمل دلالات بالغة الأهمية لتوافق الأفراد واستقرار الجماعة يميزها: الاعتمادية المتبادلة والعلاقات الوثيقة وتظهر قيمتها في الاستعداد لتقديم العون عند الحاجة كرعاية الأطفال وإقراض أموال وتقديم العون.

واختلفت الآراء في تفسير الرضا عن الحياة باختلاف المدارس التي ينتمي إليها أصحابها، ومنها:

نظرية التقييم الجوهري للذات:

عرف جيدقو (1997) التقييم الجوهري للذات بانه مجموع الاستنتاجات الأساسية التي يصل إليها الفرد عن ذاته وقدراته، وحدد معايير قياس الرضا عن الحياة في مرجعية الذات والسمات السطحية وأتساع الرؤية وبؤرة التقييم (عمليات العزو) (شاقورة :34،2012)، فالأفراد الذين يمتلكون تقييما مرتفعا للذات أكثر شعورا بالرضا عن الحياة لأنهم أكثر ثقة في قدراتهم واستفادة من الفرص التي تلوح في أفق حياتهم. (نقلا عن سلامة،2019 :46)

نظرية التكيف:

تشير هذه النظرية إلى أن الأفراد يسلكون تجاه مواقف الحياة المختلفة اعتمادا على أنماط شخصياتهم واهدافهم في الحياة، أضافة إلى التعود وآلية التكيف مع المواقف لديهم ثم

ISSN 2664-1682

يعودون على النقطة الأساسية التي كانوا عليها قبل الاحداث نتيجة التعوذ والتكيف. (شاقورة :2012،33)

نظرية المقارنة الاجتماعية:

وفقا لهذه يعتمد الرضا عن الحياة على جانبين هما المقارنة بين المعايير الفردية والاجتماعية والثقافية والمادية من جانب، وعلى ما تم تحقيقه في الواقع من جانب آخر، فالتفوق على الآخرين في مختلف المعايير الذاتية والاجتماعية والثقافية يعتبر من أهم مصادر الرضا عن الحياة (ماضوي:2018، 17-18).

نظرية الفجوة بين الطموح والإنجار:

يؤكد أصحاب هذه النظرية على ضرورة تحقيق التوازن بين طموحات الفرد إمكانياته، فكلما نجح الفرد في تحقيق طموحاته شعر بالكفاءة والسعادة والرضا عن حياته، بينما يشعر بالسخط والتذمر كل ما فشل في تحقيق طموحاته.

تلاحظ الباحثة أنه رغم اختلاف النظريات في تفسيرها للرضا عن الحياة إلا أنها تتكامل في تقديم تفسيرا شاملا للرضا عن الحياة، فالفرد قد يرضى عن حياته كلما كان إدراكه وتقيمه لمجريات حياته إيجابي أو عاش في بيئة آمنة مستقرة تلبي احتياجاته متكيفا معها أو محققا لطموحاته واهدافه أو نجح في تحقيق أهدافه وأحلامه مقارنة بالآخرين.

8.1 الدراسات السابقة:

1. 8. 1 دراسة شريقي ونعيسة (2013):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الرضا عن الحياة وقوة الأنا لدى مرضى السكري، والعلاقة بين الرضا عن الحياة وقوة الأنا لدى مرضى السكري، والفروق بين مرضى السكري تبعا لمتغيرات (سنوات الإصابة، مستوى الدخل، المستوى التعليمي)،

ISSN 2664-1682

مستخدما مقياس الرضا عن الحياة ومقياس قوة الأنا على عينة بلغت حوالي (300) مريض، أسفرت النتائج عن أن مستوى الرضا عن الحياة لدى مرضى السكري ضعيف، وأن مستوى قوة الأنا لدى مرضى السكري متوسط، ووجود علاقة بين الرضا عن الحياة وقوة الأنا لدى مرضى السكري، ووجود فروق بين مرضى السكري في الرضا عن الحياة وقوة الأنا تبعا لمتغيرات (سنوات الإصابة، مستوى الدخل، المستوى التعليمي).

1. 8. 2 دراسة تيطراوي وآخرون(2014):

تهدف إلى اختبار العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والرضا عن الحياة لدى عينة من المصابين بمرض السكري بجمعية مرضى السكري بالمسيلة، هدفت الى التعرف على العلاقة بين الرضا عن الحياة والأفكار اللاعقلانية لدى عينة من المصابين بمرض السكري، والفروق بين المصابين بمرض السكري في ضوء متغيري الجنس والسن، مستخدما مقياسي الأفكار اللاعقلانية والرضا عن الحياة، على عينة بلغت (30) مريض، أسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة بين الأفكار اللاعقلانية والرضا عن الحياة لدى عينة من المصابين بمرض السكري، وعدم وجود فروق دالة احصائيا في الأفكار اللاعقلانية والرضا عن الحياة لدى عينة من المصابين بمرض السكري تبعا لمتغيري الجنس والسن.

1. 8. 3 دراسة سلامة (2019):

هدفت الى التعرف على مستوى الرضا عن الحياة لدى عينة من مرضى السكري، والفروق بين مرضى السكري في ضوء متغيرات الجنس والسن والمؤهل العلمي وسنوات الإصابة بالمرض مستخدما مقياسا الرضا عن الحياة، على عينة بلغت (160) مريض، أسفرت النتائج عن وجود مستوى مرتفع من الرضا عن الحياة لدى مرضى السكري، ووجود

ISSN 2664-1682

فروق دالة احصائيا في الرضا عن الحياة لدى عينة من مرضى السكري تبعا لمتغيري الجنس وسنوات الإصابة بالمرض.

2. المنهج والإجراءات

2. 1 منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي (المسح بالعينة) لكونه المنهج المناسب لطبيعة البحث الحالي، والذي يتطلب جمع البيانات بشكل منظم حول الظاهرة موضوع البحث ثم تنظيمها وتحليلها للخروج بمؤشرات ونتائج (موسى، 2010، 379)

2. 2 مجتمع البحث:

ينحصر مجتمع البحث في مرضى السكري بعيادة السكري بمدينة سبها خلال شهر فبراير 2020 والذي قدر بحوالي (531) مريض ومريضة، (184) مريض و(347) مريضة تتراوح أعمارهم بين (15) سنة و(75) سنة.

2. 3 عينة البحث:

حددت الباحثة نسبة تمثيل العينة لمجتمع البحث بنسبة (10%)، وعلى ضوء هذه النسبة تم اختيار عينة عشوائية طبقية نسبية، والذي قدر حجمها بحوالى (52) مريض ومريضة، (18) مريض و(34) مريضة.

2. 4 أداة البحث:

مقياس الرضا عن الحياة المعد من قبل علوان (2008):

يتكون المقياس من (28) فقرة إيجابية (أنظر ملحق أ)، يجاب عن الفقرات باختيار أحد البدائل (موافق بشدة، موافق، لا أدري، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، تعطى البدائل على التوالي (5،4،3،2،1)، موزعة على خمسة مجالات يوضحها الجدول أدناه.

ISSN 2664-1682

الجدول 01 *مجالات مقياس الرضا عن الحياة*

مجالات مقياس	أرقام العبارات
السعادة	6،5،4،3،2،1
العلاقات الاجتماعية	13،12،11،10،9،8،7
الطمأنينة	18،17،16،15،14
الاستقرار الاجتماعي	23،22،21،20،19
التقدير الاجتماعي	28،27،26،25،24

الخصائص السكومترية للمقياس:

صدق المقياس:–

للتحقق من صدق المقياس تم حسابه بأكثر من طريقة، ويمكن توضيح مؤشراته كالتالي:

الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بعرض مفردات المقياس على مجموعة من المحكمين يمثلون أساتذة قسم علم النفس (كلية الآداب) في جامعة سبها "انظر قائمة بأسماء المحكمين الملحق(ب) استقرت اراءهم بنسبة (80%) على صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت له وانتماءها إلى كل مجال من مجالات المقياس.

صدق المقارنة الطرفية:

طبقت الباحثة مقياس الرضا عن الحياة على عينة قوامها (60) طالباً، (30) منهم ذكور و(30) إناث، ثم تم تقسيم العينة إلى مجموعتين وفقا لنظام الربيعيات، (27%) فالربيع الأول يمثل الحاصلين على الدرجات المنخفضة، و(27%) فالربيع الثالث يمثل الحاصلين على الدرجات المرتفعة، ثم استخدام الاختبار التائي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

ISSN 2664-1682

جدول02 *صدق المقارنة الطرفية لمقياس الرضا عن الحياة*

مجالات المقياس	مجموعتي المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
السعادة	منخفضي الدرجة	8	18.50	5.71	4.21	14	0.00
	مرتفعي الدرجة	8	27	0.23			
العلاقات الاجتماعية	منخفضي الدرجة	8	21.75	5.470	4.50	14	0.00
	مرتفعي الدرجة	8	30.80	0.534			
الطمأنينة	منخفضي الدرجة	8	15.25	1.488	13.32	14	0.00
	مرتفعي الدرجة	8	23.50	0.925			
الاستقرار الاجتماعي	منخفضي الدرجة	8	17.37	1.505	12.61	14	0.00
	مرتفعي الدرجة	8	24.50	0.597			
التقدير الاجتماعي	منخفضي الدرجة	8	17	2.618	7.41	14	0.00
	مرتفعي الدرجة	8	24	0.734			
الدرجة الكلية	منخفضي الدرجة	8	94	18.72	4.82	14	0.00
	مرتفعي الدرجة	8	126	1.309			

أظهر الجدول(2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الدرجة في جميع مجالات مقياس الرضا عن الحياة (السعادة والعلاقات الاجتماعية والطمأنينة والاستقرار الاجتماعي والتقدير الاجتماعي) والدرجة الكلية للمقياس، والفارق دال تجاه المجموعة الثانية وهي مجموعة مرتفعي الدرجة، مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات المتضادة.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم حسابه بأكثر من طريقة، ويمكن توضيح مؤشراته على النحو التالي:

معامل ألفا كرونباخ: يظهر الجدول أدناه معامل ألفا كرونباخ.

ISSN 2664-1682

الجدول 03 *معامل ألفا كرونباخ لمقياس الرضا عن الحياة*

مجالات المقياس	الفا كرونباخ
السعادة	0.833
العلاقات الاجتماعية	0.653
الطمأنينة	0.683
الاستقرار الاجتماعي	0.632
التقدير الاجتماعي	0.765
الدرجة الكلية للمقياس	0.879

يتضح من الجدول(3) أن معامل ألفاكرونباخ في جميع مجالات مقياس الرضا عن الحياة تراوحت بين (0.632-0.833) والدرجة الكلية للمقياس كانت (0.879)، مما يعني دقة المقياس واتساقه فيما تزود به من بيانات لقياس الرضا عن الحياة وعدم تناقضه مع نفسه.

الاتساق الداخلي:

تم حسابه عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات والمجال الذي تنتمي له، وبين كل مجال والدرجة الكلية للمقياس، والجدول أدناه يوضح ذلك.

أظهر الجدول (4) وجود قيم معاملات ارتباط موجبة لجميع مجالات مقياس الرضا عن الحياة (السعادة، العلاقات الاجتماعية، الطمأنينة، الاستقرار الاجتماعي، التقدير الاجتماعي) في ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، كما أظهر وجود قيم معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين كل فقرة من الفقرات والمجال الذي تنتمي له، ماعدا الفقرة (4) المنتمية إلى مجال السعادة، والفقرة (20) المنتمية إلى مجال الاستقرار الاجتماعي، والفقرة (25) المنتمية إلى مجال التقدير الاجتماعي حيث كانت دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).

ISSN 2664-1682

جدول04 *الاتساق الداخلي لمقياس الرضا عن الحياة*

الفقرة	معاملات ارتباط الفقرة بالمجال	الفقرة	معاملات ارتباط الفقرة بالمجال	معاملات ارتباط المجال بالدرجة الكلية
			السعادة	
1	**0.847	4	*0.877	**0.913
2	**0.523	5	**0.840	
3	**0.698	6	**0.705	
			العلاقات الاجتماعية	
7	**0.576	10	**0.610	**0.935
8	**0.681	11	**0.587	
9	**0.427	12	**0.572	
13	**0.606			
			الطمأنينة	
14	**0.767	17	**0.696	**0.858
15	**0.662	18	**0.508	
16	**0.572			
			الاستقرار الاجتماعي	
19	**0.524	22	**0.522	**0.795
20	*0.648	23	**0.698	
21	**0.829			
			التقدير الاجتماعي	
24	**0.612	27	**0.556	**0.869
25	*0.837	28	**0.692	
26	**0.817			

** مستوى الدلالة عند0.01 *مستوى الدلالة عند 0.05

ISSN 2664-1682

3. النتائج

3. 1 اختبار الفرض الاول:

لاختبار الفرض الأول الذي ينص على التالي: *المستوى الشعور بالرضا عن الحياة لدى مرضى السكري بعيادة السكري بمدينة سبها دال احصائيا بدرجة الوسط*، استخدمت الباحثة الاختبار التائي للمجموعة الواحدة، والجدول أدناه يظهر نتيجة الفرض.

جدول 05 مستوى الشعور بالرضا عن الحياة لدى مرضى السكري بمدينة سبها

مجالات المقياس	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط النظري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
السعادة	6	26.38	4.31	18	14.02	51	0.000
العلاقات الاجتماعية	7	29.31	4.417	21	3.300	51	0.000
الطمأنينة	5	21.25	3.547	15	12.607	51	0.000
الاستقرار الاجتماعي	5	22.12	2.748	15	18.667	51	0.000
التقدير الاجتماعي	5	22.98	3.171	15	15.870	51	0.000
الدرجة الكلية	28	121.03	15.76	84	16.948	51	0.000

يتضح من الجدول(5) إن مستوى جميع مجالات مقياس الرضا عن الحياة والدرجة الكلية للمقياس لدى مرضى السكري بعيادة السكري بمدينة سبها دون المتوسط بدرجة دالة إحصائيا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة نعيسة وشريقي(2013)، وتختلف مع دراسة سلامة (2019) التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من الرضا عن الحياة لدى مرضى السكري.

ISSN 2664-1682

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مريض السكري يشعر بالنقص والعجز عن متابعة حياته بشكل طبيعي، إضافة إلى اضطراره إلى التعايش مع المرض والالتزام بتعليمات الطبيب المختص بكثرة شرب الماء، ونقص الوزن السريع، وما يرافق ذلك من مضاعفات خطيرة عند عدم الالتزام بتلك التعليمات، خاصة مع قناعته التامة بهشاشة المنظومة الصحية في البلاد واحتمالية عدم الحصول على جرعات الانسولين مما يجعله في قلق وخوف من مآل المرض، وتوقع ظهور مضاعفات المرض على المدى البعيد، والذي ينعكس سلبا على رضاءه عن الحياة، كما أنه استنادا إلى نظريتي التكيف والمقارنة الاجتماعية، فعدم التكيف الافراد مع المرض وضعف آليات التكيف لديهم ومقارنة أنفسهم بالأصحاء أو حتي المرضي الذين تمكنوا من مواجهة مضاعفات كلها عوامل ومصادر تزيد من عدم الرضا عن الحياة.

3. 2 اختبار الفرض الثاني:

لاختبار الفرض الثاني الذي ينص على التالي: *توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الحياة لدى مرضى السكري بعيادة السكري بمدينة سبها تبعا لمتغير النوع (ذكر، أنثى)*، استخدمت الباحثة الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين، والجدول أدناه يظهر نتيجة الفرض.

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروق دالة احصائيا في جميع مجالات مقياس الرضا عن الحياة (السعادة، العلاقات الاجتماعية، الطمأنينة، الاستقرار الاجتماعي، التقدير الاجتماعي) والدرجة الكلية للمقياس لدى مرضى السكري بعيادة السكري بمدينة سبها تبعا لمتغير النوع.

ISSN 2664-1682

جدول 06 *دلالة الفروق في الرضا عن الحياة لدى مرضى السكري تبعا لمتغير النوع*

مجالات المقياس	مجموعتي المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
السعادة	ذكور	18	26.277	4.920	0.643	50	0.898
	إناث	34	26.441	4.031			
العلاقات الاجتماعية	ذكور	18	29.772	4.896	0.643	50	0.624
	إناث	34	29.088	4.202			
الطمأنينة	ذكور	18	21.388	3.897	0.508	50	0.841
	إناث	34	21.176	3.450			
الاستقرار الاجتماعي	ذكور	18	22.055	3.133	0.160	50	0.910
	إناث	34	22.147	2.571			
التقدير الاجتماعي	ذكور	18	22.388	2.703	0.340	50	0.505
	إناث	34	21.764	3.411			
الدرجة الكلية للمقياس	ذكور	18	121.833	17.317	0.815	50	0.794
	إناث	34	120.617	15.125			

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شريقي ونعيسة (2013)، وتختلف مع دراسة سلامة (2019) التي اشارت إلى وجود فروق في الرضا عن الحياة لدى مرضى السكري تبعا لمتغير النوع، وتعزو الباحثة نتيجة الفرض إلى إن مريض السكري سواء كان ذكرا أو أنثي يواجهون نفس المعاناة، فالمرض لا يفرق بينهم فالجميع يتعرض تقريبا لنفس الظروف المرتبطة بمرض السكري من حيث الفحوصات وأساليب العلاج وبرامج التغذية ومضاعفات المرض، إضافة إلى التأثيرات النفسية من مشاعر القلق والتوتر.

ISSN 2664-1682

3. 3 اختبار الفرض الثالث:

لاختبار الفرض الثالث الذي ينص على التالي: *توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن الحياة لدى مرضى السكري بعيادة السكري بمدينة سبها تبعا لمتغير سنوات الإصابة بالمرض*، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي، والجدول أدناه يظهر نتيجة الفرض .

جدول07 *دلالة الفروق في الرضا عن الحياة لدى مرضى السكري تبعا لمتغير سنوات الإصابة بالمرض*

مجالات المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
السعادة	بين المجموعات	11.66	3	3.89	0.200	0.896
	داخل المجموعات	936.62	48	19.513		
	المجموع الكلي	948.308	51			
العلاقات الاجتماعية	بين المجموعات	26.180	3	8.727	0.432	0.731
	داخل المجموعات	968.897	48	20.185		
	المجموع الكلي	995.077	51			
الطمأنينة	بين المجموعات	8.030	3	2.677	0.200	0.896
	داخل المجموعات	643.720	48	13.411		
	المجموع الكلي	651.750	51			
الاستقرار الاجتماعي	بين المجموعات	1.349	3	0.450	0.056	0.982
	داخل المجموعات	383.959	48	7.999		
	المجموع الكلي	385.308	51			
التقدير الاجتماعي	بين المجموعات	32.808	3	10.936	1.093	0.361
	داخل المجموعات	480.173	48	10.004		
	المجموع الكلي	512.981	51			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	226.761	3	75.587	0.292	0.831
	داخل المجموعات	12439.162	48	259.149		
	المجموع الكلي	12665.923	51			

ISSN 2664-1682

يتضح من الجدول(7) عدم وجود فروق دالة احصائيا في جميع مجالات مقياس الرضا عن الحياة (السعادة، العلاقات الاجتماعية، الطمأنينة، الاستقرار الاجتماعي، التقدير الاجتماعي) والدرجة الكلية للمقياس لدى مرضى السكري بعيادة السكري بمدينة سبها تبعا لمتغير سنوات الإصابة بالمرض.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة شريقي ونعيسة (2013) وسلامة (2019) التي أشارت إلى وجود فروق في الرضا عن الحياة لدى مرضى السكري تبعا لمتغير سنوات الإصابة بالمرض، وتعزو الباحثة نتيجة الفرض إلى تشابه ظروف ومعاناة المرض والتخوف من مضاعفاته كالعمى وبتر الأطراف، فمضاعفات المرض تنعكس سلبا على حياة المريض ونظرته للحياة بغض النظر عن سنوات الاصابة.

4. الخلاصة والتوصيات:

4. 1 الخلاصة

توصل البحث إلى النتائج التالية:

1– مستوى الشعور بالرضا عن الحياة لدى عينة من مرضى السكري بمدينة سبها دال احصائيا بدرجة دون المتوسط.

2– عدم وجود فروق دالة احصائيا في جميع مجالات مقياس الرضا عن الحياة (السعادة، العلاقات الاجتماعية، الطمأنينة، الاستقرار الاجتماعي، التقدير الاجتماعي) والدرجة الكلية للمقياس لدى عينة من مرضى السكري بمدينة سبها تبعا لمتغيري النوع وسنوات الإصابة بالمرض.

ISSN 2664-1682

4. 2 التوصيات:

1- تفعيل برامج الدعم النفسي في عيادات السكري لمساعدة مرضى السكري على قبول المرض وأهمية الجانب النفسي كمقوم أساسي من مقومات نجاح العلاج الطبي لتغلب على مشاكلهم، خاصة الناتجة عن مرض السكري.

2- توفير برامج توعية عبر وسائل الإعلام حول مرض السكري مخاطره وطرق السيطرة عليه والوقاية منه.

3- تشجيع مرضى السكري على الانضمام إلى منتديات اجتماعية وممارسة الأنشطة المتنوعة ليسهل التعايش مع المرض والاستمتاع بالحياة.

4. 3 المقترحات:

تقترح الباحثة إجراء دراسات تتناول:

1- الرضا عن الحياة لدى مرضى السكري في ضوء متغيرات لم تتناولها الدراسة الحالية كالمؤهل العلمي والوظيفة والعمر.

2- استراتيجيات مواجهة اضطراب ما بعد الصدمة لدى مرضى السكري.

3- فاعلية برنامج ارشادي لتنمية مفهوم الذات لدى مرضى السكري.

ISSN 2664-1682

المراجع

أبوالقاسم، سارة محمد. (2013). *القلق النفسي وعلاقته بمرض ارتفاع ضغط الدم*، دراسة مقارنة، ماجستير، كلية الآداب، جامعة مسيله، الجزائر.

أحمد، زهرة. (2020). الجزيرة نت، تاريخ النشر 14/11/2020الرابط تم الاقتباس اليوم الثلاثاء الساعة9:45 الموافق2020/12/31

https//www.moh.gov.sa/HealthAwareness/Healthday/2020/Pages/HealthDay-2020-11-14.aspx

تيطراوي، الحاجة والآخرون. (2014). *الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى المصابين بمرض السكري بمدينة المسيلة*، مذكرة ليسانس جامعة مسيلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

الحويج، صالح. (2008) . *الإنسان نفس وجسم*، دار الكتاب، ليبيا.

سلامة، اسيا. (2019). *الرضا عن الحياة لدى عينة من مرضى السكري بمدينة الإسكندرية*، علم نفس الصحة، مكتبة التجدد، مصر.

شاقورة، يحي عمر. (2012). *المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية*، (رسالة ماجستير غبر منشورة) جامعة الازهر، فلسطين.

شريقي، رولا ونعيسة، رغداء. (2013). مستوى الرضا عن الحياة وعلاقته بقوة الأنا لدى مرضى السكري في محافظة دمشق، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، جامعة دمشق،23-37.

علوان، نعمان شعبان. (2008). الرضا عن الحياة وعلاقته بالوحدة النفسيةلدى زوجات الشهداء الفلسطينيين، *مجلة الجامعة الإسلامية*، (2)، ج16، فلسطين،475-532.

ISSN 2664-1682

علي، هالة رمضان. (1997). *الإصابة بمرض البول السكري لدى عينة من الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لكل من الطفل المريض والأم*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة طنطا، مصر.

ماضوي، سامية. (2018) . *مؤشرات الرضا عن الحياة لدى خريجي الجامعة الممارسين لمهن حرة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد خيضر بمسكرة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الإنسانية، الجزائر.

المجدلاوي، ماهر يوسف. (2012) . التفاؤل والتشاؤم وعلاقته بالرضا عن الحياة والأعراض البنفسجمية لدى موظفي الأجهزة الأمنية الذين تركوا مواقع عملهم بسبب الخلافات السياسية في قطاع غزة، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 20(*2*)، فلسطين،207-236.

مقبل، مرفت. (2010) . *التوافق النفسي وعلاقته بقوة الأنا وبعض المتغيرات لدى مرضى السكري في قطاع غزة*. (رسالة ماجستير)، كلية التربية، عمادة الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

منظمة الصحة (2020). تاريخ النشر 8 يونيو2020 الرابط تم الاقتباس اليوم الثلاثاء الساعة10:15الموافق2020/12/31 https//www.who.int/diadetes/ar

موسى سلامة.(2010). مناهج البحث العلمي، تونس: مكتبة المعرفة، تونس.

ISSN 2664-1682

الملاحق

ملحق (أ)

مقياس الرضا عن الحياة

أخي/أختي: نرجو التكرم بقراءة بنود المقياس المرفق، والإجابة عن كل منها بما يعبر عن شعوركم الحقيقي، حيث لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة على أسئلة المقياس.

وفي الوقت الذي نشكركم فيه على تعاونكم البناء معنا في هذه الدراسة العلمية، نرجو تعبئة البيانات التالية بالمعلومات المناسبة، يرجى وضع إشارة (√) في المكان المناسب:

البيانات الأولية:

النوع: ذكر( ) أنثى( )

متى ظهر المرض لديك: .....

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	لا أدرى	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أشعر أنني موفق في حياتي اليومية					
2	أري أنني أسعد من الاخرين					
3	أعيش حياة أفضل من غيري					
4	أشعر بأن حياتي في الوقت الحالي أفضل من أي وقت مضى					
5	أشعر بالاطمئنان والأمان					
6	أشعر بالارتياح والرضا عن الظروف الحياتية					
7	أشعر أن حياتي مليئة بالبهجة والسرور					
8	أنسج علاقات طيبة مع الآخرين					
9	أشارك الآخرين في المناسبات الاجتماعية					
10	اتمتع بحياة اجتماعية سعيدة					
11	أضفي على الآخرين روح المرح					
12	أعامل الآخرين معاملة طيبة					

ISSN 2664-1682

13	أشارك أقربائي في السراء والضراء
14	أشعر أن معنوياتي عالية
15	أتقبل نقد الاخرين
16	أتمتع بصحة جسمية جيدة
17	أنام نوما هادئا
18	أنا راض عما وصلت إليه
19	أنا راض عن كل شيء في حياتي
20	أرى أن حياتي تقترب من المثالية.
21	أشعر بالثقة تجاه نفسي.
22	أشعر بالبهجة تجاه مستقبلي في الحياة.
23	أشعر بالارتياح والرضا عن نتائج سلوكي.
24	أشعر بثقة الآخرين بقدراتي.
25	ينظر الناس لي باحترام
26	أجد احتراما وتقديرا في الوسط الاجتماعي.
27	أستطيع اتخاذ القرار وتحمل نتائجه
28	أفكاري وارائي تنال تقدير الآخرين واحترامهم

الملحق(ب)

قائمة المحكمين

م	الأسم	الجامعة
1	لادي احمد الناني	جامعة سبها
2	حفصة أحمد محمد	جامعة سبها
3	عائشة حبيب أحمد	جامعة سبها

ISSN 2664-1682

الأوضاع السياسية والإدارية في إقليم فزان (1943–1951م)

عواطف سعيد امحمد علي[1]

كلية الآداب، جامعة سبها

تاريخ التقديم: 10-2-2021 ، تاريخ القبول: 17-03- 2021، نشر إلكترونيا في 18-03-2021
https://doi.org/10.36602/faj/2021.n17.07

ملخص البحث:

يتناول هذا البحث دراسة تاريخية لموضوع الأوضاع السياسية والإدارية في إقليم فزان ما بين عام (1943–1951م)، حيث احتلت فرنسا فزان ما بين 1941و1943م، بالتنسيق مع بريطانيا التي احتلت هي الأخرى إقليمي برقة طرابلس، فأصبحت ليبيا تحث ثلاث إدارات عسكرية، الأولى والثانية بريطانية، إحداهما في برقة والثانية في طرابلس، والإدارة الثالثة فرنسية في فزان. عمدت الإدارة العسكرية الفرنسية منذ استقرارها في فزان إلى إعادة هيكلة الإقليم، إداريا وجغرافيا، من خلال تنظيم المناطق التابعة له وتقسيمه إلى أجزاء جغرافية متعددة. ومن أجل إقامة كيان ضعيف يعتمد على فرنسا ولا يستطيع الانفكاك عنه عملت فرنسا على تفكيك علاقاته مع محيطة القريب والبعيد ومحاصرته وعزله، جغرافيا وسياسيا عن إقليمي طرابلس وبرقة لخلق وضع سياسي إداري من شأنه إحداث التكامل في مختلف جوانب الحياة في فزان مع مستعمراتها في تونس والجزائر. وبعد صدور قرار استقلال ليبيا الصادر عن هيئة الأمم المتحدة في 21 نوفمبر لتصبح ليبيا بذلك دولة مستقلة ذات سيادة مكونة من برقة وطرابلس وفزان.سارعت فرنسا إلى تكوين ما يسمى بالنظام الانتقالي بعد أشهر قليلة من صدور القرار وكان ذلك عام 1950م، وقد حرص هذا النظام الانتقالي على اختيار قوى قبلية محلية ومحاولة تشريكها في السلطة حتى وان كان ذلك شكليا لإطالة بقائها في فزان.

الكلمات المفتاحية: *الإدارة الفرنسية، فزان ، النظام الانتقالي.*

[1] Awa.amhimmid@sebhau.edu.ly

ISSN 2664-1682

The Political and Administrative Situation in Fezzan Region (1943-1951م)

Awatif Saeed Emhemmed

Faculty of Arts, Sebha University

Abstract

This research undertakes a historical study of the issue of the Fezzan region under the French occupation from (1943-1951A), where France occupied Fezzan from 1941 to 1943 A.D., in coordination with Britain, which also occupied Cyrenaica and Tripoli. Therefore, Libya was urging three military administrations. The first and the second were British. One in Cyrenaica and the other in Tripoli whereas the third administration was French in Fezzan. The French military administration, since its stability in Fezzan, proceeded to restructure the region, administratively and geographically, by organizing its regions and dividing it into multiple geographical parts. In order to establish a weak entity that mainly depends on France and cannot separate from it. France worked to dismantle its relations with the surrounding near and far. This is to besiege it and isolate it, geographically and politically, from the regions of Tripoli and Cyrenaica. In fact, this step is to create an administrative political situation that would bring about integration in various aspects of life in Fezzan with its colonies in Tunisia and Algeria. After the issuance of the independence decision of Libya issued by the United Nations on November 21, Libya became an independent and sovereign state consisting of Cyrenaica, Tripoli and Fezzan. France rushed to form the so-called transitional system a few months after the issuance of the decision. That was in 1950, and this transitional system was keen to choose local tribal forces and try to involve them in power, even if this was formal to prolong their stay in Fezzan.

Keywords: *French administration, Fezzan, transitional system.*

ISSN 2664-1682

1. المقدمة:

اندلعت الحرب العالمية الثانية (1939– 1945م)، ودخل الجنوب الليبي والمنطقة كلها تحت ظروف جديدة، تمثلت بانضمام إيطاليا إلى المانيا ضد الحلفاء[1] ، كما أن فرنسا كانت قد سقطت أمام تقدم الجيوش الألمانية في يونيو 1940م. وترتب على ذلك قيام حكومة فرنسا موالية لألمانيا عرفت باسم حكومة فيشي[2] .

كان لظهور شارل ديغول (1890–1970م) وتكوينه لحكومة فرنسا الحرة[3] واعتراف الدول الأوروبية به ممثلا لفرنسا أثره على الأوضاع السياسية في فزان، فقد أعلن ديغول في27 اغسطس1940م أن تشاد نموذجاً يحتذي به في الإمبراطورية الفرنسية، وأصبح الطريق إلى فزان مفتوحا؛حيث اتخذ من تشاد نقطة الانطلاق في الهجوم على إيطاليا في فزان،ثم تحول هذا الاحتلال إلى حقيقة عندما عين الجنرال لوكليرك (1902– 1947م) قائدا لتلك القوات، التي انطلقت من فورت لامي في تشاد لمهاجمة فزان.

بدأت هذه القوات بمهاجمة الكفرة وتم احتلالها في 15 مارس1941م، وساهمت قوات بريطانية في احتلالها. ولأهميتها بالنسبة للقوات البريطانية في برقة،حدث خلاف بين

[1] يضم المحور المانيا وايطاليا واليابان، والحلفاء هم فرنسا وبريطانيا وروسيا والولايات المتحدة الامريكية.

[2] حكومة فيشي: استمرت بين يوليو 1940 سبتمبر 1944، وقد خلفت الجمهورية الثالثة وأعلن قيام حكومتها المارشال فيليب بيتان وذلك عقب سقوط فرنسا بيد ألمانيا النازية خلال الحرب العالمية الثانية، وانتخبت تلك الحكومة من قبل الجمعية الوطنية الفرنسية بتاريخ 10 يوليو 1940 مع منحها صلاحيات واسعة لبيتان كرئيسا للحكومة.للمزيد راجع: ديغول،1964،ص54.

[3] حكومة فرنسا الحرة: هي حكومة المنفى الفرنسية بقيادة شارل ديغول وقواتها العسكرية التي حاربت أثناء اندلاع الحرب العالمية الثانية، واستمرت في القتال ضد دول المحور باعتبارها دولةً حليفةً حتى بعد سقوط فرنسا. تأسست هذه الحكومة في لندن في يونيو عام 1940، ثم نظمت ودعمت المقاومة الفرنسية في الأراضي الفرنسية القابعة تحت الاحتلال، فضلًا عن إرسائها لموطئ قدم في العديد من المستعمرات الفرنسية في أفريقيا. للمزيد راجع: ديغول،1964،ص94.

ISSN 2664-1682

الإنجليز والفرنسيين بعد احتلالها. وأخيراً تم حل الخلاف حول الكفرة باتفاق عقد بين قيادة الشرق الأوسط وبين ديجول، وذلك بأن تتمركز حامية فرنسية بريطانية مشتركة في الكفرة، ويرفع العلمان الفرنسي والإنجليزي فيها حتى تتم تسوية الصلح.

بدأت القيادة الفرنسية خطوتها التالية للتقدم نحو فزان؛ الهدف الرئيسي من الهجوم الفرنسي على الجنوب الليبي، وهو الهجوم الذي تزامن مع الهجوم البريطاني على طرابلس. بدأ الهجوم الفرنسي على فزان في 22 ديسمبر 1942م، ومنذ مطلع عام 1943م بدأت الفوضى تدب في القوات الإيطالية المتمركزة في فزان، واستطاعت القوات الفرنسية احتلال جميع فزان مابين كانون الاول 1942 وكانون الثاني 1943م، وأما غات فقد تحقق احتلالها 24 يناير1943م. وغدامس تم احتلالها في 26 يناير في العام نفسه.

أصبحت ليبيا في نهاية يناير1943م مقسمة إلى ثلاث إدارات عسكرية هي: إدارة برقة، وإدارة طرابلس، وإدارة فزان،أصبحت الاخيرة تحت الإدارة الفرنسية. وتولت بريطانيا الإقليمين الأولين على أساس إدارتين منفصلتين،باستثناء واحات غدامس ودرج وسيناون على الحد التونسي، التي ظلت تحت الإدارة الفرنسية في فزان.

1.1 مشكلة البحث وأهميته:

إن محور إشكالية البحث يدور حول سؤال رئيسي وهو: كيف واجهت النخبة السياسية في إقليم فزان سياسة فرنسا في تقسيم الإقليم وعزله عن بقية أقاليم ليبيا، وما أهمية الدور الذي لعبوة في مقاومة الاستعمار الفرنسي، وهل استطاعت هذه النخبة أن تفرض استراتيجيتها الكفاحية وتتغلب على السياسة الفرنسية في عزل الإقليم والخيارات الفيدرالية والخلافات القبلية من أجل الاستقلال؟

وتكمن أهمية البحث في أن إقليم فزان انفرد عن إقليمي طرابلس وبرقة بوجود إدارة أجنبية مؤقته اختلفت عن إدارة الإقليمين الآخرين اللذين خضعا للإدارة الإنجليزية، والتي

ISSN 2664-1682

تختلف سياستها في مستعمراتها عن سياسة فرنسا فأصبح الإقليم الأكثر تأثرا وتأثيرا من هذه السياسة عن أقاليم ليبيا الأخرى. ومن أجل دراسة موضوع الإدارة الفرنسية في إقليم فزان من جوانبها السياسية والإدارية جاء اختيارنا لموضوع "الأوضاع السياسية والإدارية في إقليم فزان" ولعل من الأسباب الأخرى التي دعتني لمواصلة البحث في هذا الموضوع أذكر:

- أهمية الموضوع في كشف جانب مهم من تاريخ فزان هذا الإقليم الذي كانت له مكانه بارزة في اهتمامات فرنسا إذ جعلت منه قاعدة متقدمة لربط وتامين مستعمراتها في أفريقيا الغربية وجنوب الصحراء مع شمال أفريقيا لتأمين معبر جوي آمن لها.
- ندرة الأقلام الجادة التي تناولت هذا الجانب الغامض من تاريخ فزان، فتاريخ فزان عموما لا زال مطموسا ومغيبا ولم ينل نصيبه من الدرس والتوثيق .
- جدلية الأسئلة التي يطرحها هذا الموضوع بين الباحثين والمهتمين بدراسة هذه المرحلة من مراحل تاريخ ليبيا المعاصر في أثر هذه الأوضاع على تطور الأحداث السياسية والدستورية في ليبيا بعد صدور قرار استقلالها من قبل الجمعية العامة للأمم المتحدة في 21 نوفمبر 1949م.

2.1 أسئلة البحث:

وإن كان الموضوع يتضمن كثير من الإشكاليات ويتطلب جملة أسئلة مازالت عالقة في ذهن الباحثين فإننا سنحاول التركيز على طرح الأسئلة الجزئية الآتية:ما هي الأوضاع السياسية التي كانت عليها فزان منذ احتلال الفرنسيين لها في يناير1943وحتى وصول لجنة التحقيق الدولية إليها في منتصف شهر أبريل 1948م؟وما هو رأي لجنة التحقيق الرباعية فيما سمعته ورأته في فزان وما هي انطباعاتها عن الإقليم وسكانه؟ وهل كان للسياسة التي اتبعتها فرنسا في فزان تأثيرها على الاتجاهات السياسية للسكان والإقليم على حد سواء ؟

3.1 أهداف البحث وحدوده:

إنَّ الهدف الذي تتوخاه هذه الدراسة هو التركيز على تلك الأحداث المرتبطة بتاريخ إقليم فزان زمن الإدارة الفرنسية من خلال رصد كل أبعادها التاريخية، والتعمق في تحليل

ISSN 2664-1682

الأوضاع السياسية والإدارية للإقليم،ولربما توفر هذه الدراسة حال نشرها عملا مرجعيا يمكن أن يعود إليه سائر المهتمين بتاريخ فزان من طلاب وباحثين. وقد تم تحديد الإطار الزمني للبحث بداية الإدارة الفرنسية في ليبيا يناير1943م وحتى إعلان الاستقلال عام 1951م.

2. المنهج والإجراءات:

وللإجابة عن الإشكالية المطروحة اعتمدنا على المنهج التاريخي الوصفي التحليلي والناقد (ضمنيا)، ولدارسة الموضوع قمنا بتقسيمه إلى:

- فزان بعد الاحتلال.
- النشاط السياسي في فزان.
- لجنة التحقيق الرباعية في فزان.
- سياسة فرنسا في فزان بعد صدور قرار استقلال ليبيا.

3. فزان بعد الاحتلال:

حكمت فرنسا إقليم فزان حكما عسكريا مباشرا مستمدة أصوله من النظم الإدارية الفرنسية المتبعة في تونس والجزائر مع احتفاظها ببعض مظاهر النظام الإيطالي السابق غير المكتمل القائم على المديريات ، وقد وضع هذا التنظيم تحت سلطة العميد (دولانج) الذي عين حاكما عسكريا لفزان (العالم، 2019،ص58).

وقسمت السلطات الفرنسية الإقليم إلى ثلاث مناطق إدارية وهي :

1. **فزان:** يحكمها حاكم عسكري يعينه وزير الداخلية الفرنسي بالاتفاق مع وزير الحربية الفرنسي ويرأس القوة العسكرية بالإضافة إلى مسؤوليته الإدارية ويرتبط بالحاكم العام بالجزائر، وكان هذا الحاكم يكلف بوضع الميزانية وتسير الاقتصاد، وحفظ النظام العام، ويساعده ثلاثة ضباط للشئون الإسلامية. وتضم ثلاث مناطق أو متصرفيات وهي:

– **الشاطىء:** وتشمل مديريات براك، المقارحة، و الحساونة برقن، وإدري.

ISSN 2664-1682

- **سبها:** وتشمل مديريات سبها، وبنت بية، وأوباري، ومدريتي، الطوارق الرحل "أوراغن" والطوارق الرحل "أمنغهاساتن"[1].
- **مرزق:** قسمت مرزق إلى مديريات مرزق، و ادي عتبة، وتراغن، وأم الأرانب، و القطرون، وتجمع التبو الرحل(الشنيطي،1951،ص171).

2. **غات:** كانت قبل الاحتلال الفرنسي تتبع القطرون سياسياً ثم ضمتها السلطات الفرنسية في ديسمبر 1943م إلى مدينة جانت التي كانت تحت الحكم الفرنسي ثم ألحقت بإدارة جنوب الصحراء الجزائرية العسكرية، وبذلك تكون غات قد فصلت عن فزان، وأصبح لها مركز سياسي خاص (بروشين، 1988، ص239).
3. **غدامس:** كانت تابعة لطرابلس، ولكن عقب الاحتلال الفرنسي مباشرة فصلت عنها، حيث الحقت بالجنوب التونسي بحجة الضروريات الإدارية، وأصبح يديرها حاكم محلي له السلطة الإدارية والعسكرية ويتبع الحاكم العسكري لمناطق الجنوب التونسي ومركزه في قابس(يوشع،د.ت،ص133).

وعُيِّنَ على رأس كل منطقة من هذه المناطق حاكم فرنسي يجمع بين السلطتين العسكرية والمدنية(العقاد،1970 ،ص57). والملاحظ هنا حرص الإدارة الفرنسية على فصل غات وغدامس من إقليم فزان وإلحاقها بالقيادة العسكرية في جنوب تونس أو جنوب الجزائر، وهذا يوضح المطامع الفرنسية القديمة في هاتين المدينتين، ورغبة فرنسا في ضمها بشكل نهائي إلى الأراضي الخاضعة لها في تونس والجزائر في تسوية سياسية تحرمها من السيطرة على فزان ولولا أن وجود الفرنسيين هناك كان يستمد من اتفاق خاص مع بريطانيا فلربما عمل هؤلاء على اقتطاعها من ليبيا.

[1] لمعرفة المزيد عن تركيبة قبائل الطوارق راجع: الدالي ،2006،ص25- 332.

ISSN 2664-1682

وكاستمرار للوضع السابق، قامت فرنسا بتعيين عدد من الأهالي في الوظائف الإدارية المختلفة والحقيقة أن الإدارة الفرنسية في فزان كانت فرنسية بحتة، ولم تستعن بالمواطنين بقصد الاستعانة بهم في تثبيت وضعها في الإقليم فحسب، ولكن لإدامة هذه السيطرة عبر خدمات هؤلاء الموظفين الذين يحظون بمكانة كبيرة داخل كياناتهم الاجتماعية ومناطقهم الجغرافية الذين أبدوا استعدادا للتعاون معها. وكان لجوء فرنسا للاستعانة بهؤلاء المواطنين إجراءً حتمياً، وإلا فكيف تسيطر على منطقة شاسعة مترامية الأطراف وعصبيات ونسيج اجتماعي يصعب اختراقه من الخارج إلا بالأدوات الاستعمارية؟ فلم يكن أمام فرنسا إلا الاستعانة بجزء من التركيبة الاجتماعية القبلية وإدخاله في المنظومة الإدارية (الشنيطي، 1951، ص183) التي كانت تتكون من سلطة تنفيذية تتمثل فيما يلي:

- حاكم عسكري (فرنسي) وكان من مهامه حفظ النظام العام، وتسيير الاقتصادية ووضع ميزانية الإقليم، ويساعده في ذلك نائباً فرنسياً أيضا.
- المدير وهو الذي يدير مجموعة من القرى المستقرة والقبائل الرحل، وتشمل صلاحياته جباية الضرائب، والمسائل الفنية والتنظيم العام، والبتّ في القضايا الجنائية.
- تم تعيين شيخ على كل قرية وقبيلة المنتخبين من قبل الأهالي الذين عملوا رؤساء لبعض الوحدات الإدارية دون أن يكونوا موظفين رسميين في الإدارة، بينما منحوا رواتب من قبل السلطة الفرنسية.
- أعادت فرنسا منصب المتصرف الذي كان موجوداً قبل مجيء الإيطاليين وهي وظيفة عثمانية تختص بجمع الأموال والغرامات وحقه في فض المنازعات القبلية كوسيط من قبل الحكومة الفرنسية وله سلطة مدنية على الإدارة التابعة لها.
- وفي عام 1945م أنشئت وظيفة إدارية متوسطة بين المديرين والإدارة الفرنسية وهي وظيفة القاضي الذي يراقب وينسق نشاط المديرين في كل منطقة.

ISSN 2664-1682

- نظام الجماعة وهو نظاماً كان معمولاً به في عهد الأتراك وهو قائم على اجتماع رؤساء القبائل في مناطق تمركز السكان لفض المنازعات، وله سطوة اجتماعية لا تقاوم لأنه نظام تشريعي تنفيذي قضائي (العالم،2019، ص59).

ومما لا شك فيه أنّ طول فترة حكم الإدارة العسكرية لإقليم فزان 1943-1951م حاولت السلطات الفرنسية جاهدة الانفراد بشكل كامل في حكم فزان، ولم تسمح للقوى المحلية بالمشاركة في الحكم – وإن سمحت من خلال النظام الإداري السابق في إطار السلطة الفرنسية – فقد كانت تأمل من خلال هذه السيطرة إقامة منطقة عازلة في إقليم فزان بهدف تأمين حدودها في كل من الجزائر وتونس وتشاد والنيجر[1] لهذا السبب حاولت فرنسا جاهدة إفشال أي مشروع من شأنه منح ليبيا استقلالها في المحافل الدولية كما سنرى لاحقا.

4. النشاط السياسي في فزان:

أجمعت بعض المصادر التاريخية ان الجماعات السياسية في فزان في عهد الإدارة الفرنسية قليلة وغير منظمة، والتفكير الجمعي في فزان ظل تفكيرا محليا ضيق الأفق في أغلب الأحيان،وذهبت أيضا إلى وصف الفزانيين بأنهم لم يكونوا بالنضج والوعي السياسي المطلوب لإدراك ما يدور حولهم وحول مصيرهم. وبالتالي لم تنشأ أحزاب سياسية أو هيئات ثقافية واجتماعية، وإن وجدت به هيئات الأخوة الدينية، وقد ادعت السلطات الفرنسية بأنها لم تمنع تكوين الأحزاب السياسية أو النقابات في فزان إلا أن أحد من السكان لم

[1] للمزيد حول هذا الموضوع راجع:

Rapporte de l'Ambassadeur de France Gouverneur Générale de l'Algérie; sur la Conférence interministérielle sur le statut du Fazzan, le 28. Février; 1947, dossier n° 35, Doc n° 46, K166-3, A.M.A .

ISSN 2664-1682

يتقدم بطلب لمثل ذلك، وقد فسر الحاكم العسكري ذلك بأنه راجع لفقر السكان، وعدم وجود وقت لديهم للاشتغال بالسياسة؛ بسبب كد أهل فزان في العمل وأن الأفق السياسي للمزارعين المستقرين والرعاة الرحل شديد الضيق، وإنهم تمسكوا بالإدارة الفرنسية بسبب الظروف المعيشية والصحية السيئة في الإقليم (زيادة،1958، ص52).

لذلك، فإن الشرح الذي قدمه الحاكم العسكري والذي يؤكد فيه على عدم وجود تنظيمات سياسية في فزان، إن هذا القول لا يبدو لي منطقيا لأن الحاكم الفرنسي أراد أن يبرر فقط سياسة فرنسا في إحكام سيطرتها على إقليم فزان زاعما بأن أهل الإقليم غير مؤهلين لإدارة أنفسهم بأنفسهم وأن البلاد بالتالي لازالت في حاجة إلى الإدارة الفرنسية حتى يتم تهيئة السكان بعد فترة طويلة لحكم أنفسهم وهذا ما عبر عنه حاكم فزان صراحا بعد زيارة اللجنة الرباعية لفزان فيما بعد، ولكن يمكن التفكير في أنَّ من أهم أسباب تدني النشاط السياسي في فزان راجع إلى:

1–تعمد الإدارة الفرنسية لعزل الإقليم عن مسار الكفاح الوطني، ويشهد على ذلك إقرار تراخيص رسمية للتنقل داخل الإقليم وخارجه ومنع السفر إلى إقليمي طرابلس وبرقة ومراقبة الإعلام والصحافة.

2–الظروف الاقتصادية والاجتماعية المتمثلة في الفقر والأمية، وتشتت السكان في مجاميع سكانية قليلة ومتباعدة(العالم، 2019،ص71).

3–سياسة القمع الفرنسية حيث ان السلطات الفرنسية قد نفذت حكم الإعدام في حوالي (150) شخصا ينتمون إلى مختلف الجهات والشرائح الاجتماعية، بمجرد أن يتبادر إلى ذهنهم، أن لديهم نزعة وطنية أو يملكون سلاحا.

ISSN 2664-1682

4–الدعاية الفرنسية التي بدأت الإدارة الفرنسية في تطبيقها، باستقدام عشرات من الخبراء والمستشرقين ممن كسبوا خبرة في الشؤون العربية والإسلامية، ويتحدثون اللغة العربية بطلاقة، وسبق لهم العمل في تونس والجزائر والمغرب، لزيارة مناطق فزان المختلفة لنشر أفكار مفادها أن فرنسا ستبقى لتطوير الإقليم، ليصبح مثل الجزائر وتونس كما كانوا يروجون بين السكان،أنه ستشق الطرق، وتفتح المدارس وتطور الزراعة وتنتعش التجارة، وأن مستقبل الإقليم يكمن في الارتباط بفرنسا، وليس بطرابلس ولا بالجامعة العربية التي كان قد أعلن عن قيامها في مارس 1945م، وكانوا يشككون في الجامعة العربية، وأنه لا جدوى منها وأن الجامعة لن تفيد فزان بشي لأنها تأسست بإيعاز من الإنجليز.

وعلى أثر هذه الدعاية الفرنسية الخطيرة وظهور النوايا الحقيقية لفرنسا، نشطت القوى الوطنية في كامل المنطقة وظهرت بوادرها في سبها، فقد دعي اعيان ومشائخ إقليم فزان للاجتماع مع الوالي الفرنسي، ليتباحث معهم حول ما يجب القيام به للنهضة بالإقليم، واستغل الأعيان فرصة مجيئهم إلى سبها للاجتماع بأحمد سيف النصر[1] بمحل سكناه "سبها الجديد" الذي كان موجوداً رسمياً على رأس السلطة في فزان وليس له أي سلطات تنفيذية أو تشريعية، وأبلغوه عجزهم على المطالبة بالاستقلال وأنهم سيكونون على اتصال دائم به وبطرق سرية لمناقشة القضايا التي تهمّ الإقليم.

[1] أحمد سيف النصر: من مواليد مدينة سرت عام 1877 ويعتبر احد رموز قبيلة أولاد سليمان وأحد زعماء حركة الجهاد الليبي ضد الاستعمار الايطالي خلال الفترة الفاصلة بين 1911و 1930. ومن ابرز المعارك التي شارك فيها معركة القرضابية عام 1915،ترك سيف النصر فزان بعد زحف الجنرال قراتزياني 1930 وتحكمه في كامل الإقليم،ولذلك عمد هذا الأخير، في إطار إجراء عقابي إلى مصادرة أملاك سيف النصر والتنكيل بها الأمر الذي أجبره على الانسحاب إلى الأراضي التشادية. ولم يعد إلى المنطقة إلا مع حملة الجنرال لوكلارك التي احتلت المنطقة عام 1943. للمزيد راجع: الصيد، 1996،ص80.

ISSN 2664-1682

وفي أوائل عام 1946م عقد اجتماع في منطقة الشاطئ ضم كل من الحاج الطاهر الجراري،من أعيان المنطقة، وضو الحاج أحمد، مدير القرضة، وإبراهيم بن علي الهمالي، مدير برقن، وعدد من الأعيان من كل أنحاء فزان.ودار النقاش حول مستجدات السياسة الفرنسية التي بدأت في تنفيذها فعلا باتخاذها خطوات عملية خطيرة في اتجاه ضم إقليم فزان إلى أراضي المستعمرات الفرنسية المجاورة، ومناقشة أثرها على الإقليم وعلاقاتهم التاريخية بطرابلس المهددة بالانقطاع وان الواجب الوطني والقومي يقتضى منهم التيقظ والفطنة لمعرفة كل ما يجري في الأوساط الدولية بشأن وطنهم، ولذلك، قرروا الاتصال بطرابلس لمعرفة ما يدور هناك من أحداث محلية ودولية.واسندت مهمة الاتصال بالجماعات السياسية إلى محمد عثمان الصيد الذي سافر سرا إلى طرابلس،والتقى ببعض أعضاء الحزب الوطني من بينهم السيد أحمد الفقيه حسن الذي أطلعه على آخر المستجدات في القضية الليبية وزودهم ببعض الصحف والجرائد التي كانت تصدر في برقة وطرابلس ونسخة من برنامج الحزب الذي يطالب باستقلال ليبيا أوعلى أمل أن تصبح ليبيا تحت وصاية الجامعة العربية.

وفي 15 يوليو1946م عقد الاجتماع التأسيسي الأول للجمعية الفزانية سرا في منزل نصر بن سالم المقرحي بقرية زلوار بوادي الشاطئ وحضر هذا الاجتماع كل من: عبد الرحمن البركولي[1] ومحمد عثمان الصيد و مختار بن على الزوي ونصر بن سالم شيخ المقارحة، وحميد بن الحاج أحمد الكيلاني أحد أعيان الشاطئ وإبراهيم بن حسن، وعبدا لله عمر

[1] عبد الرحمن البركولي: ولد في حي الجديد بسبها عام 1904تلقى تعليمه الأولى على يد شيوخ من عائلته منهم الشيخ محمد عثمان تاج الدين، والذي نصحه بإتمام دراسته في تونس، التي حصل منها على شهادة جامع الزيتونة، وقد توثقت صلاته بمشاهير علماء الزيتونة، وفي عام 1933 رجع البركولي الى مسقط راسه و باشر التدريس بزاويتها العتيدة يعطي دروسا في الفقه واللغة، تتخللها مواعظ وإرشادات اجتماعية ذات بعد سياسي. وقد أسهم هؤلاء الطلاب فيما بعد في تغيير معطيات الحياة الفكرية والسلوكية عموما في فزان وأصبحوا فيما بعد من أقطاب الحركة الوطنية للمزيد راجع: الصيد،1996،ص31 ،32.

ISSN 2664-1682

القريد وعبدالله بن بشير الزوي. وكنتيجة لهذا الاجتماع تأسست الجمعية السرية الفزانية، وانتخب عبد الرحمن البركولي رئيساً لها ومحمد عثمان الصيد نائباً له، وتم تعيين ممثلين لها من معظم المناطق، وهم كالاتي:-

- أحمد قريش ومحمد الأزهري في برقن.
- محمد النيهوم والهادي رمضان الزايدي في إدري وتمسان.
- عمر بن علي بن أحمد، والمبروك بن عريبي، والمهدي بن عثمان في ونزريك

وكانت المهمة الرئيسية للرئيس ومساعده الاتصال بالمناطق المجاورة، واستقطاب المزيد من الأعضاء، وتعبئة الرأي العام ضد محاولات فصل الإقليم عن بقية الأقاليم الليبية. وفي منتصف شهر يوليو1947م قام الصيد بترتيب لرحلة في غاية السرية إلى طرابلس بعد بدايات تكوين الأحزاب السياسية فيها، فالتقى هناك بالسيد سالم المنتصر رئيس حزب الجبهة الوطنية، والسيد مصطفى ميزران رئيس الحزب الوطني، والسيد علي الفقيه حسن رئيس حزب الكتلة الوطنية، والأستاذ علي رجب رئيس حزب الاتحاد المصري الطرابلسي، وهكذا أطلع الصيد اثناء وجوده في طرابلس على آخر تطورات القضية الليبية خاصة ما يتعلق بتفاصيل معاهدة الصلح التي وقعت في10فبراير1947م بين الحلفاء الأربعة وإيطاليا والتي نتج عنها تشكيل لجنة رباعية تزور ليبيا، وذلك في اجتماع لنواب وزراء الخارجية الاربعة في 20 اكتوبر 1947م، وكان الهدف منها معرفة أوضاع الأقاليم الليبية والاطلاع على رغبات السكان فيها. ولمس الصيد هناك أفكار رائجة تتحدث عن استقلال ليبيا والمطالبة بوحدتها (الصيد،1996، ص28- 30).

وقبل وصول اللجنة الرباعية بادرت فرنسا في بداية عام 1948م بإرسال "الجنرال لوكليرك" الذي قاد القوات الفرنسية التي احتلت فزان بزيارة للمنطقة وألقى خطاباً على

ISSN 2664-1682

أعيان الإقليم مفاده"أن فرنسا دخلت الإقليم بالقوة ولن تخرج منه الا بالقوة"(الصيد، 1996،ص36).بعد هذ الخطاب ساد التوتر الشديد بين السكان وتأكدوا من عدم خروج فرنسا إلا بالقوة ولذلك كان لزاماً على الجمعية أن تخرج من الدور السري إلى الدور العلني، وخاصة عقب نزول السلطات الفرنسية بثقلها في ترغيب وترهيب السكان. وتبلور لديهم بإقناع أنّ ثمن الحرية والانعتاق هو الدم، إذن لابد من التضحية والخروج بعملهم إلى العلنية وكان الاستعداد لقدوم اللجنة الرباعية وإعداد الأهالي لها هو الشغل الشاغل للجمعية في تلك الفترة، حيث قاموا بتعبئة فكرية شغلت أنحاء فزان من خلال عناصرها المنتشرين في جميع أنحاء فزان تدعوا إلى الاستقلال والوحدة، ولتقريب الفهم للجماهير البسيطة صورت الحركة الوطنية القضية كما يقول الصيد لأنها مسالة "إسلام وكفر، الذي يقول نريد بقاء الإدارة الفرنسية فهو كافر، ومن يريد استقلال ليبيا ووحدتها تحت قيادة ادريس السنوسي والانضمام للجامعة العربية فهذا هو الاسلام"(الصيد،1996،ص37).

لم تكن تلك الجمعية الفزانية هي رد الفعل الوحيد عند الفزانيين نحو الإدارة الفرنسية لأن أسلوب الحزم والصرامة الذي تميزت به الإدارة الفرنسية كان لابد أن يؤدي إلى مشكلات ومواجهات مع سكان فزان؛ فالسلطات الفرنسية شنت حملة ضد أعضاء الجمعية والداعمين لها، فاعتقلت البعض، وحرمت بعض القرى من التموين(ريان،1989، ص53). وأمام هذا الضغط قرر "عبد القادر بن مسعود"أحد أعضاء الجمعية الذين ينتمون لوادي الآجال ويقيم بوادي الشاطئ، القيام بعملية انتحارية ضد القوات الفرنسية في القلعة بسبها في 12 يوليو 1948م.ورفع علما أسود يتوسطه هلال ونجمة واستشهد ابن مسعود في هذه العملية هو ومعه ستة عشر من المجاهدين والبقية وقعوا في الأسر وتعرضوا للسجن والتعذيب دون محاكمه (الماعزي،2002،ص172–180).

ISSN 2664-1682

ورغم صغر هذه العملية التي قام بها المجاهدون إلا إنها تدل على وجود مقاومة مسلحة داخل الأقاليم بعكس ما أشارت إليه بعض الكتابات التي تكلمت عن فزان. وعلق "ادريان بليت" على هذه الحادثة بقوله "بالرغم من أنها لم تترك أثرا عسكريا، فإنها هزت السلطات الفرنسية بعنف، وقللت من احترام أهالي فزان لقوة فرنسا التي لا تقهر" (يليت،2020،ص321).

5. لجنة التحقيق الرباعية في فزان:

تكونت لجنة التحقيق الرباعية من ممثلي الدول الأربع الكبرى وهي بريطانيا وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية وروسيا، ووصلت إلى ليبيا في 6 مارس1948م، وغادرت اللجنة إقليم طرابلس إلى فزان في 16 مايو من نفس العام. قضت فيها عشرة أيام وكان المقرر ستة عشر يوما (الشنيطي،1951، ص205).

ففي الاستفتاء التي اجرته الجنة وجدت حسبما ورد في تقريرها أن :

- 44% يفضلون البقاء تحت إدارة فرنسية(منهم حوالي النصف من الطوارق).
- 26 % يفضلون أي حكومة مهما كان نوعها.
- 18% منهم يفضلون دولة إسلامية.
- 12%يقبلون بأي حكومة تفرضها الدول الأربع(بليت،ص316 ،317)

والمفارقة، أن تقرير اللجنة الرباعية لم يكن صحيحا بل كان مجافيا للحقيقة، ولمتستطع اللجنة التوصل إلى قرار موحد، وقدمت توصيات متناقضة بالرغم من رغبة الفزانيين القوية في الاستقلال ويؤكد هذه الحقيقة أن أكثرية الفزانيين الذين سئلوا أمام اللجنة عبروا بوضوح عن رغبتهم في وحدة بلادهم واستقلالها. وأنّ السلطات الفرنسية بمجرد أن غادرت اللجنة الأقليم شرعت في حملة اعتقالات واسعة شملت جميع الشخصيات

ISSN 2664-1682

الفزانية النشطة التي أدلت بآرائها أمام اللجنة، ثم قامت بحرمان بعض القرى والأشخاص من التموين الذى كانت تمنحه للمواطنين وأدت تلك الحملة إلى حالة فزع وسط السكان ومع ذلك فقد عبر السكان عن مواقفهم بكل شجاعة ووضوح. ولابد من الإشارة أيضا إلى أن اللجنة الرباعية استقبلتها السلطات المحلية الفرنسية في فزان وتنقلت بسياراتها وأقامت في معسكراتها وحدد لها الفر نسيون الجهات التي تزورها والتي يعتقدون أن أهلها سيقفون معهم.

وبالتالي، فإن تقارير أعضاء اللجنة عملت على أعطاء صورة غير حقيقية عن مشاعر الفزانيين وأنهم غير مؤهلين للاستقلال. زد على ذلك حرص مندوبي فرنسا وبريطانيا والولايات المتحدة على مصالح بلدانهم في ليبيا عندما كتبوا تقاريرهم كانوا يهدفون من ورائها إلى تمديد حكم بلدانهم في المناطق الليبية الثلاث. وما يؤكد هذه الحقيقة عندما اجتمع وزراء الخارجية الاربعة في13ديسمبر 1948م للنظر في تقرير اللجنة الرباعية، تضاربت وجهات النظر ولم ينته المؤتمرون إلى وضع معين ولاسيما بسبب معارضة روسيا السوفيتية لوجهات نظر الدول الغربية ومحاولاتها البقاء في ليبيا، فلم يكن أمامهم من خيار سوى إحالة الموضوع برمته إلى الجمعية العمومية – تنفيذ لشرط ورد في معاهدة الصلح ينص على تفويض الجمعية العامة للأمم المتحدة بطلب إحالة مسألة المستعمرات الإيطالية السابقة إلى هيئة الأمم المتحدة – كي تفصل فيها بقرار نهائي في دورتها بباريس عام 1948م؛وهكذا أدرجت قضية ليبيا والمستعمرات الإيطالية السابقة في جدول أعمال الجمعية العمومية في 24 ديسمبر 1948م(الصيد، 1996،ص36 ،38).

وفي أبريل 1949م بدأت مناقشات ومساومات الدول الاستعمارية أمام الجمعية العامة فيما بينها للبقاء بليبيا أطول فترة ممكنة تحت ما يسمى بالوصاية والانتداب والإدارة

ISSN 2664-1682

الأجنبية وخير مثال على ذلك ما عرف بمشروع بيفن – سفورزا [1]وقد التقى هذا المشروع مع مطالب فرنسا في فزان التي استمرت في حد ذاتها في معادتها لأي فكرة تدعو إلى استقلال ليبيا(Dib,G.1956,p46-50). غير أن تضارب المصالح الدولية وإصرار الجماعات السياسية الليبية وجامعة الدول العربية، جعل مشروع الاستقلال يرى النور حيث اتخذت الجمعية العامة للأمم المتحدة في اجتماعها الرابع قرارها رقم 289 بتاريخ 21 نوفمبر1949م بأغلبية 48 صوتا ضد صوت واحد هو صوت أثيوبيا وامتناع تسعة عن التصويت هي دول الكتلة السوفيتية وفرنسا والسويد ونيوزيلندا والذي نص على ما يأتي:

1–تصبح ليبيا المؤلفة من برقة وطرابلس وفزان دولة مستقلة ذات سيادة في موعد لا يتجاوز أول يناير عام 1952م.

2– يجتمع مندوبون عن برقة وطرابلس وفزان في جمعية وطنية ليقروا دستور لليبيا بما في ذلك تعيين أو تحديد شكل الحكومة ونوعها.

3– أن تشرع الدول القائمة بالإدارة (بريطانيا،فرنسا) بالتعاون مع مندوب الأمم المتحدة الذي تعينه الجمعية العامة في اتخاذ الخطوات الضرورية لنقل السلطات إلى الحكومة المستقلة.

[1] مشروع بيفن سفورزا هو مشروع خطة وصاية جرت بين وزيري خارجية إيطاليا بريطانيا كارلو سفورزا و إرنست بفين، وفيه تم الاتفاق بين الدولتين على أن ليبيا تحصل على استقلالها بعد عشر سنوات، على أن توضع أقاليم ليبيا الثلاث خلال هذه الفترة تحت وصاية دولية، تتولى بريطانيا الوصاية على برقة، وتتولى إيطاليا بموجبها إدارة طرابلس، وتتولى فرنسا إدارة فزان. وقدم المشروع للأمم المتحدة للتصويت عليه أمام الجمعية العامة في 17 مايو 1949، ولتمريره كان يتطلب موافقة ثلثي الأعضاء وعددهم 58 دولة. ونجح الوفد الليبي في كسب تأييد ممثل دولة هايتي (إميل سان لو) لدى الأمم المتحدة، وكان صوته هو المرجح الذي أدى إلى سقوط المشروع. للمزيد راجع: Dib,G.1956,p46-50

ISSN 2664-1682

4– تعيين الجمعية العامة مندوباً عن الأمم المتحدة ويختار مجلس استشاري يساعده و الغرض من ذلك مساعـدة الليبيين في وضـــع الدستور والسير بها في سبيـــل الاستقلال .(Winter,1961,p,57)

تنفيذ لهذا القرار، عين "أدريان بليت" – مسؤول دنماركي تابع للأمم المتحدة – كمفوض عام للأمم المتحدة في ليبيا، وذلك بعد أن تم انتخابه في 10 ديسمبر1949م، فتوجه إلى ليبيا بإقرار أعمال الإدارتين لإنجليزية والفرنسية، كما كونت مجلسا استشاريا لمساعدة المندوب من ممثلين عن: بريطانيا، فرنسا، الولايات المتحدة، مصر، باكستان، بالإضافة إلى ممثلي لأقاليم ليبيا الثلاثة ،وسمي هذا المجلس بمجلس العشرة، للمساهمة في تأسيس اللجنة التحضيرية، التي تقوم بدورها بتحديد الكيفية التي يتمّ بها تكوين الجمعية الوطنية أو الهيئة التأسيسية، التي تقوم بدورها بإعداد الدستور واختيار شكل الحكم.

6. سياسة فرنسا في فزان بعد صدور قرار استقلال ليبيا:

لقد أثار صدور قرار هيئة الأمم المتحدة 21 نوفمبر1949م ردة فعل سلبية لدى فرنسا فلقد امتنعت عن التصويت إلى جانب القرار رقم (289)، وقد فسر المندوب الفرنسي "كوف دي مورفل" هذا الموقف " بأن فرنسا ترى أن التوصيات الخاصة بليبيا غير واقعية، لأنها غير مستمدة من البيانات التي بين أيدينا، ومرجعها تقرير لجنة التحقيق الرباعية؛ فقد اتفق المندوب على أنّه ليس بين المستعمرات الإيطالية السابقة ما هو أهل للاستقلال، فهي مناطق فقيرة لا تكفي نفسها، بدائية في وعيها السياسي. وتناقض التوصيات الحاضرة هذه البيانات، ومع ذلك فإن أكثر الوفود قد تحمل هذه المسئولية الكبيرة في نوع من المثالية الحماسية التي لا يسعنا إلا تقديرها، على أن الوفد الفرنسي مضطر إلى الاحتفاظ برأيه والامتناع عن التصويت. ومع ذلك فإن فرنسا لن تمتنع عن تقديم

ISSN 2664-1682

مساعدتها من حيث هي دولة قائمة بالإدارة ومن حيث هي عضو في المجلس الاستشاري" (الشنيطي،1951،ص243،300).وبعد صدور القرار أخذت فرنسا تسعى جاهدة لإطالة أي فترة انتقالية لتضمينها أي قرار يصدر عن الجمعية العامة لتستطيع تنفيذ سياستها في فزان وهذا ما أكده شومان بقولة "إن المدة يجب أن لا تقل عن عشر سنوات حتى تكون شعوب برقة وطرابلس وفزان قادرة على إدارة نفسها"(ريان،1989، ص58).

لقد مكن هذا القرار فرنسا من تغيير سياستها تجاه فزان، حيث أقامت نظاما انتقاليا قائم على أساس مشروع حكومة فزانية انتهت من إعدادها في 18 يناير 1950م،تحت سِتَار ما يسمى بسياسة"الاستقلال الذاتي" في إطار ليبيا الفدرالية وفقا لما فعلته بريطانيا في برقة، بتبنيها رئيس الحركة السنوسية محمد إدريس السنوسي[1]، التي بدأت تعمل على إعداده لحكم برقة حكما ذاتيا مستقلا عن بقية أجزاء ليبيا[2]. وتبين لـ بليت أنّ هذه السياسة التي اتبعتها فرنسا في الأقاليم سياسة لا ترمي إلى توحيد الأقاليم بقدر ترسيخها لنوع من الاستقلال الذاتي وهو ما يتعارض مع قرار الأمم المتحدة رقم (289)، وأكد على أن هذا

[1] ولد محمد إدريس السنوسي عام 1890 في واحة الجغبوب، وهو ابن خليفة السنوسيين الاول السيد المهدي وحفيد مؤسس السنوسية السيد محمد بن علي السنوسي دخل في مفاوضات سياسية لإنهاء الحرب مع ايطاليا حيث اعترفت الاخيرة به اميرا على برقة عام 1920م. وعقب تولى موسوليني للسلطة في ايطاليا ووقوع اغلب المقاطعات الليبية تحت الحكم الايطالي اضطر السنوسي للهجرة الى مصر عام 1923، وخلال الحرب العالمية الثانية تحالف السنوسي مع بريطانيا فنصبته اميرا على برقة بعد انتصارها على ايطاليا واخراجها من ليبيا، وفي 24 ديسمبر 1951 أصبح ادريس ملكا على ليبيا واستمر حتى عام 1969 عندما تمكن مجموعة من الضباط العسكرين من الإطاحة بنظامه، فلجأ الى مصر وبقى فيها حتى وفاته عام 1983 لمزيد راجع: شكري، 1984، ص183- 220.

[2] لمعرفة المزيد حول التطورات التي أدت إلى اعلان استقلال برقة وردود الفعل على اعلان هذا الاستقلال راجع: زيادة، 1950، ص 133- 142.

ISSN 2664-1682

المشروع سيؤثر على قرارات الجمعية الوطنية الليبية المزمع تكوينها خاصة فيما يتعلق بوضع الدستور(بليت، 2020،ص385).

وفي 24 يناير 1950م أصدر المقيم الفرنسي في سبها قراراً يدعو فيه رؤساء الجماعة في المراكز الرئيسية والمدراء عن المديريات السبع عشرة بالإضافة إلى غات وغدامس حيث طلب منهم انتخاب ثلاثة ممثلين عن كل مديرية، إذ يجتمع هؤلاء جميعاً في سبها في 12فبراير 1950م لانتخاب رئيس لفزان.

بدات الانتخابات وشارك فيها أغلب زعماء إقليم فزان – وإن قاطعها الطوارق[1] – وانتهت باختيار كل من أحمد سيف النصر حاكما للإقليم وأحمد صوفو ممثلا لفزان في المجلس الاستشاري(مجلس العشرة)، ولقد استفادت فرنسا من سيف النصر من نفوذه الأدبي ومكانته القبلية وماضيه الجهادي في تحقيق الأمن والاستقرار في فزان، فمن المتأكد أن سيف النصر كان يتمتع بنفود كبير في فزان(الصيد، 1996،ص27، 28)، كما كانت عائلته ذات زعامة قبلية لا يتطرق إليها الشك، ولكن فرنسا عمدت إلى دعمه وتأهيله لإعداده لهذا لمنصب، إلا انهم آنذاك يريدون اعطاءه الصبغة القانونية الرسمية، فقد سلكت فرنسا تجاه استراتيجية شرعنه سياسية محلية ودولية (وناس،2012،ص25)، بالرغم من معارضة جماعة عبدالرحمن البركولي له. ويذكر بليت أنه تلقى فيما بعد شكاوي قدمها له مجموعة من الفزانيين المقيمين في طرابلس وأعلنوا"أن سيف النصر فرض فرضا على أهل فزان، ويضيف على ذلك بأن شكاوي على شكل عرائض قدمت إليه من حي"الجديد" في سبها، ومن غدامس تشير إلى الموضوع نفسه (بليت،2020،ص386). الا أن جماعة

[1] تجدر الاشارة إلى أن الطوارق لم يشاركوا في انتخاب أي من الشخصيتين لآنهم اعتبروا الأمر لا يهمهم وأنهم مواطنون فرنسيون ويرغبون في البقاء تحت الحكم الفرنسي. وطالبوا أيضا بضم منطقتهم غات الى الاراضي الفرنسية للمزيد راجع:بليت،2020،ص386.

ISSN 2664-1682

البركولي كانوا يعارضون تماما سيف النصر، ولم يؤيدوا ترشيحه، وكان موقفهم نابعا من موقف البركولي المعادي للفرنسيين، وعلى أساس ما صرح به البركولي،بأن الفزانيين يطمحون إلى وحدة ليبيا بأقاليمها الثلاثة، وتخوفهم من طموحات سيف النصر الانفصالية. وخاصة بعد تصريحه الأخير لمندوب الأمم المتحدة في مايو1950م بأنه يوافق على أن تقوم الدولة الليبية على أساس اتحادي"فيدرالي" يجمع بين أقاليم ليبيا الثلاثة (حكيم،1970،ص54).

ولكن فيما بعد اتضح تأثير الإدارة الفرنسية في الإقليم حيث عملت على تمكين سيف النصر من السلطة الفعلية في الإقليم ثم انتهجت سياسة اللين والاقناع تجاه المعارضين من عائلة الحضيري وغيرهم حتى تمكنت من استمالتهم بالمشاركة في العمل السياسي بعد انتخابات فبراير 1950م. حيث تلقى بليت نسخة من عريضة كان نصها كالتالي:"نحن عائلة الحضيري وغيرهم الذين يعيشون في سبها الجديد لقد طلب منا الموافقة على انتخاب سيف النصر رئيسا لإقليم فزان، ولكننا رفضنا... والآن فاننا نعلن صراحة بأننا قد تخلينا عن معارضتنا السابقة وأصبحنا خاضعين لزعامته وإمرته[1]"(بليت، 2020 ،ص380).

ومن أجل دعم مشروعية الحاكم الجديد وإكسابه مزيدا من الوجاهة المقيدة والمراقبة، طلبت فرنسا، من سيف النصر أن يختار ثلاثة مستشارين رئيسين من أعضاء المجلس التمثيلي، فعهد سيف النصر إلى حمودة طه بإدارتي العدل والداخلية وإلى نصر بن سليم بالمالية والزراعة وتولى مهدي أحمد الصحة والتعليم، ويساعد هؤلاء المستشارين الرئيسين مستشارون فرنسيون (الشنيطي،1951،321).

وأما الذي يلفت الانتباه، هو أن كل هذا الدعم لمشروعية سيف النصر لم تترجم عمليا، في نفوذ فعلي ذلك أن سلطة الحاكم الجديد بقيت محدودة وشكلية لأن الحكم

[1] للطلاع على نص هذه العريضة والموقعون عليها راجع هامش: بليت، 2020 ،ص380

ISSN 2664-1682

الفعلي كان بيد المستشارين الرئيسيين الذين كانوا بالأساس فرنسيون. ولم يكن هذا الحاكم قادرا على التسيير الفعلي للإقليم وعلى منافسة سلطة الضباط الفرنسيين الكبار بالرغم من تنصيبه حاكما على فزان. فمن الناحية الفعلية ظل المقيم الفرنسي محتفظا بكل ما له علاقة بالسلطة التنفيذية، هذا بالإضافة إلى أن السلطات التي تتعلق بالشؤون الخارجية والدفاع والملاحة الجوية والمطارات والأمور المتعلقة بالقوات المسلحة الفرنسية ووسائل المواصلات البريدية والبرقية وغيرها بقيت في يده بقصد إبقائها تحت سيطرتها.

وما أن أكتمل تشكيل المجلس الاستشاري للأمم المتحدة في ليبيا (مجلس العشرة) في صورته النهاية وأقرت الخطة البرنامجية لـ بليت شرع في تكوين اللجنة التحضيرية (لجنة الواحد والعشرين) التي تشكلت عن طريقها الجمعية الوطنية المكونة من 60 عضوا معين على أساس من التمثيل المتساوي بين الأقاليم الليبية الثلاثة(العالم،2019،ص75) اتضح أيضا رغبة السلطات الفرنسية في عرقلة عملية التطور السياسي والدستوري في ليبيا سوى عبر ممثلها في اللجنة الاستشارية أو من خلال وفد فزان في لجنة الواحد والعشرين[1]، حيث اعترض وفد فزان على تعيين أعضاء طرابلس دون إجراء انتخابات وتعيين ممثل للجالية الإيطالية عن إقليم طرابلس، وإلاصرار على إجراء انتخابات لأعضاء الجمعية الوطنية في طرابلس، واعتراض الوفد على شكل الحكم في الدولة الليبية.وهذه مطالب من شأنها تأخر التطور الدستوري وعدم الوصول إلى نتيجة في الموعد المحدد لإعلان الاستقلال، مما يعطي فرنسا فرصة الاحتفاظ بفزان أطول فترة ممكنة (نجم،2015،ص320). ويشير الصيد في مذكراته أن إصرار مندوبي فزان على مبدأ الانتخاب كان بناء على تعليمات من سيف النصر،ولم يوافق مندوبو فزان على تعيين أعضاء لجنة الستين إلا بعد أن توصل إدريس

[1] للمزيد من المعلومات حول هذا الموضوع راجع: نجم،2014،ص20.

ISSN 2664-1682

السنوسي مع سيف النصر عن طريق رئيس ديوانه السيد عمر فائق شنيب، حيث أصدر سيف النصر تعليماته لمندوبي فزان بقبول التعيين مراعاة للمصلحة العامة فجاءت موافقة الوفد على ذلك في جلسة اللجنة المنعقدة في12اكتوبر1950م (الصيد،1996،ص80).

ولما حل موعد استقلال ليبيا صار لزاما على فرنسا، نقل السلطات التي يتمتع بها المقيم الفرنسي في فزان إلى الحكومة الليبية المؤقتة، لتباشر سيادتها على فزان في ظل النظام الاتحادي الذي تقرر أن يكون نظاماً للحكم في ليبيا. نجد أن الحكومة الفرنسية عارضت نقل هذه السلطات إلى أن تبرم مع حكومة ليبيا اتفاقيات عسكرية تسمح باستمرار الأوضاع العسكرية في فزان. وبالفعل استطاعت فرنسا عشية إعلان استقلال ليبيا أن تتحصل على معاهدتين من الحكومة الليبية الجديدة أحدهما عسكرية تضمن الوجود العسكري لفرنسا في فزان لمدة سته أشهر إلى أن تعقد معاهدة تحالف تحل محل الاتفاقية الموقتة، والثانية مالية تتعهد بموجبها فرنسا أن تقدم إلى ليبيا مساعدة مالية تساوي العجز في ميزانية فزان. وتم التوقيع على هاتين الاتفاقيتين بطرابلس من قبل " محمود المنتصر" رئيس الوزارة الليبية و"جورج باليه" السفير الفرنسي في طرابلس وفي مقابل ذلك وافق المقيم الفرنسي في فزان "كاونل" على إصدار مرسوم تم بموجبه نقل السلطات إلى الحكومة الليبية في24 ديسمبر 1951م (حكيم، 1964،ص143-146).وان كان الاتفاق السابق مؤقتا، يتضح أن فرنسا لم توافق على منح ليبيا الاستقلال إلا بعد أن ضمنت مصالحها في فزان عن طريق اتفاقات عسكرية ومالية، سبقت إعلان استقلال ليبيا، ثم أدمجت هذه الاتفاقيات في معاهدة، فأصبح الوجود الفرنسي في فزان وخاصة العسكري شرعيا وربطت فزان بعجلة النفوذ الفرنسي من خلال تلك المعاهدة.

ISSN 2664-1682

7. الخاتمة:

على مر سني الاحتلال 1943- 1951م كانت فرنسا تطبق في فزان سياسة تهدف لتجزئة البلاد وفصلها عن القضية الليبية. فقد كان يطبق في البلاد نظام احتلال معاد للديمقراطية كما اجترحت العلاقات السياسية بين المناطق الثلاثة فحددت الحدود بين طرابلس وبرقة وفزان، وعاملوها كمستعمرات وجسور إمدادات عسكرية تربط بين مستعمراتهم في أفريقيا. وفرضت وحدات نقدية مختلفة، وصارت جنسية المواطن تحدد وفقا لمكان إقامته بناء على التجزئة المكانية فأصبحت الإدارات العسكرية في كل من طرابلس وبرقة وفزان، في ظل الأوضاع الجديدة، تعوق وبصورة مقصودة الصلات فيما بينها.

وبدلا من تودي هذه السياسة إلى نتائج سلبية تنعكس على وضع الإقليم بالنسبة لبقية اجزاء البلاد وعلى السكان اعطت نتائج إيجابية على المستوى المحلي فقد كشفت عن قوى سياسية لعبت دورا لا بأس به رغم أنها كانت تفتقد إلى النضج السياسي الذي جعلها قاصرة عن أداء مهامها على الوجه المطلوب وهذا راجع لسياسة العزل عن مجرى الأحداث والمعترك السياسي في بقية أجزاء البلاد، ومع كل هذا قاوم أهل فزان الوجود الفرنسي بأساليبهم المتعددة التي توفرت لديهم –رغم الإجراءات القمعية والتعسفية – المتمثلة في التمسك بالمطالبة بالاستقلال والوحدة، وقد ظهر ذلك في اكثر من موقف بداية بالاتصال بالقوى الوطنية في طرابلس وتأسيس الجمعية السرية الفزانية، وانتهاء بالموقف شبه الموحد امام اللجنة الرباعية التي وصلت لفزان لاستفتاء السكان حول مصيرهم.

وبعد أن صدر قرار هيئة الأمم المتحدة باستقلال ليبيا، استطاعت فرنسا أن تغير سياستها في فزان بدأ من عام 1950م، حيث طبقت فيها نظام انتقالي يقوم على خدمة مصالحها، والسير قدما في وضع خططها موضع التنفيذ بالشكل الذي يحقق أطماعها في فزان، وبالأسلوب الذي وجدته ملائما لتدعيم فكرة الانفصال، ووضع العقبات في سبيل

ISSN 2664-1682

تنفيذ قرار هيئة الأمم ، وهو ما تم في انتخاب المجلس التمثيلي، ثم حاكم الإقليم، وعلى أساس ما سمي بالنظام الانتقالي.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

بروشين،ن.أ. (1988). *تاريخ ليبيا من نهاية القرن التاسع عشر حتى عام 1969* ، (ت: عماد حاتم). منشورات مركز جهاد الليبيين.

بليت، أدريان (2020). *استقلال ليبيا والأمم المتحدة "حالة تفكيك ممنهج للاستعمار"* ، (ت:محمد زاهي بشير المغيربي). دار الكتب الوطنية .

حكيم، سامي (1964). *معاهدات ليبيا مع بريطانيا وأمريكا وفرنسا*، القاهرة: دار المعرفة.

حكيم، سامي (1970). *حقيقة ليبيا*. مكتبة الانجلو المصرية.

الدالي،الهادي مبروك (2006). قبائل الطوارق دراسة وثائقية. دار الكتب الوطنية.

ديغول، شارل (1964). مذكرات شارل ديغول، (ت:خيري حمادي). مكتبة المنار.

ريان، محمد رجائي (1989). العلاقات الفرنسية الليبية (احتلال فرنسا لفزان ما بين (1943-1955). العدد 35. *المجلة العربية للعلوم الانسانية*.

زيادة، نقولا (1950). *برقة الدولة العربية الثانية*. دار العلم للملايين .

زيادة، نقولا (1958). *محاضرات في تاريخ ليبيا*. معهد الدراسات العربية العالمية.

شكري، محمد فؤاد (1984). *السنوسية دين ودولة*. دار الفكر العربي.

الشنيطي، محمود (1951). *قضية ليبيا*.مكتبة النهضة العربية.

الصيد، محمد عثمان (1996). *محطات من تاريخ ليبيا*.مطبعة النجاح الجديد ، المغرب.

ISSN 2664-1682

العالم، عزالدين عبدالسلام (2019). *الأزمات وإدارتها في ليبيا الملكية*. دار الحكمة.

العقاد، صلاح (1970). *ليبيا المعاصرة*. معهد البحوث والدراسات العربية.

الماعزي، الأمين محمد (2002). *ثورة فزان على الفرنسيين 1949* . دارالكتب الوطنية.

نجم، أحمد امراجع (2014). موقف فرنسا من التطور السياسي والدستوري في ليبيا خلال المرحلة الانتقالية 1949–1951، العددالاول. *مجلة البحوث التاريخية*.

نجم، أحمد امراجع (2017). *الشيخ أحمد سيف النصر حياته وجهاده 1869–1954* أعمال الندوة العلمية الثانية (2015). مؤسسة الشيخ الطاهر الزاوي الخيرية.

وناس، المنصف واخرون (2012). *التاريخ المجهول، العلاقات الليبية الفرنسية*. معهد البحوث المغربية.

يوشع، بشير قاسم (د–ت). *غدامس ملامح وصور*. دار لبنان .

ثانيا: المراجع الاجنبية:

Dib,G. (1956*). The Arab Block In The United Nations, Amsterdam.*

Rapporte de l'Ambassadeur de France Gouverneur Générale de l'Algérie; sur la Conférence interministérielle sur le statut du Fazzan, le 28. Février; 1947, dossier n° 35, Doc n° 46, K166-3, A.M.A.

Winter, R. (1961). *Bleuprints For Independence*, Amsterdam.

ISSN 2664-1682

دور العامل الاقتصادي في احتلال أسبانيا لطرابلس الغرب 1510–1530م.

عفاف سالم أحمد الشوشان[1] **علي محمد سميو**

وزارة التربية والتعليم جامعة مصراته_ كلية الآداب

تاريخ التقديم: 11-2-2021 ، تاريخ القبول: 21-03- 2021، نشر إلكترونيا في 23-03-2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.17.08

ملخص البحث

تُعدّ طرابلس من المدن المهمة في الشمال الإفريقي، من حيث موقعها، وميناؤها، وأهميتها الاقتصادية في نقل التجارة الأوروبية نحو إفريقيا جنوب الصحراء، وهو ما جعل أنظار الأسبان تتجه إلى التفكير جدياً في احتلال المدينة؛ لكونها القاعدة الخلفية لجزيرة جربة التي لو تمت السيطرة عليها لخضع الحوض المتوسطي للقوة الأسبانية التي كانت بحاجة لاستخدامه قاعدة عسكرية لانطلاق عملياتها في البحر المتوسط. وعليه فمن خلال العلاقات التجارية بين المدن التجارية الإيطالية، والأسبانية وطرابلس، عمل التجار على نقل صورة حية عن الأوضاع الاقتصادية بها؛ ولعله السبب الذي سرّع عملية احتلال المدينة، لتتم السيطرة على طرق التجارة في البحر المتوسط لصالح التجارة الأسبانية، الأمر الذي قابله تدهوراً في الأوضاع الاقتصادية بها، ومهّد بشكل سريع في وقوعها تحت سيطرة الاحتلال الأسباني.

الكلمات المفتاحية: *طرابلس، الأسبان، العامل الاقتصادي، التجارية.*

[1]-Afafsalem7555@gmail.com

ISSN 2664-1682

The Role of the Economic Factor in Spain's Occupation of Tripoli West 1510-1530 AD

Afaf Salem Alshoshan
Ministry of Education

Ali Mohammed Smew
Misurata University

Abstract:

Tripoli is one of the important cities in North Africa, in terms of: its location, its port, and its economic importance in the transfer of European trade across the desert, and the attention of the Spaniards turned to the city, and acknowledges its occupation. Because it was the rear base of Djerba, which, if it were controlled, would subject the Mediterranean basin to the Spanish power, which needed to be used as a military base to launch its operations in the Mediterranean, and accordingly, through the commercial relations between Italian, Spanish and city commercial cities, merchants worked to convey a vivid picture of the situation. Its economics, and perhaps the reason that accelerated the process of occupation of the city, to control trade in the Mediterranean in favor of Spanish trade, which was offset by a deterioration in the economic conditions in the city.

Key words: *Tripoli, Spanish, Economic Factor, Commercial.*

1. المقدمة

غالباً ما يوصف البحر المتوسط في القرن السادس عشر أنّه ساحة معركة بين إمبرطوريتين عظيمتين أسبانيا الكاثوليكية في الغرب، والعثمانيين المسلمين في الشرق، فقد كان قرناً قدمت فيه الإمبرطوريتان دليلاً على قواهما الهائلة، فبين عامي 1492م، وحتى 1541م، كان الإسبان يرون أنّ السيطرة على جربة هي المفتاح الرئيسي للسيطرة على المتوسط، وأنّه لا يمكن السيطرة عليها دون السيطرة على طرابلس الغرب.

ISSN 2664-1682

قبل أن تصبح القوة العثمانية نداً للقوة الأسبانية استطاعت الأخيرة السيطرة على الحوض المتوسط بعدة عوامل ساعدت في ذلك منها أنّ للعلاقات التجارية بين طرابلس وأسبانيا دوراً كبيراً في وقوعها تحت الاحتلال الأسباني، حيث لعب التجار دوراً استخباراتياً في نقل أخبار المدينة لملكِهم حول الأوضاع الأمنية داخلها. من خلال قولهم: "ما رأينا بلداً أكثر منها مالاً، وأقل سلاحاً، وأعجز أهلاً عن مدافعة العدو."(بازامة، 1965م، ص40).

ومن خلال هذه الدراسة سنحاول تسليط الضوء على تأثير العامل الاقتصادي في عملية احتلال طرابلس سنة 1510م، وذلك للبحث في جذور هذا الصراع الإقليمي في البحر المتوسط بصفة عامة، وعلى السواحل الليبية بصفة بخاصة، ودوافعه السياسية والدينية. وإنْ كان ما يهمنا في هذه الدراسة البحث في الدوافع الاقتصادية للصراع كونه عامل أساسي لاحتلال المدينة.

1.1 أهمية البحث

تكمن أهمية الموضوع في النقاط الآتية:

– إبراز دور العامل الاقتصادي عاملاً قوياً سبّب في احتلال طرابلس من قِبل الأسبان.

– معرفة تأثير هذا الاحتلال على الأوضاع الاقتصادية بالمدينة بعد سيطرة الأسبان عليها.

– إنّ أهمية موقع طرابلس الجغرافي كان له الآثر الواضح في تفكير الأسبان جدياً في السيطرة على هذه المدينة خاصة وأنّها كانت – حسب وجهة نظر الأسبان – مفتاح للسيطرة على التجارة الدولية في حوض البحر المتوسط.

2.1 إشكالية البحث

ارتبطت إشكالية البحث عقب الاحتلال الأسباني للمدينة بالظروف الاقتصادية السيئة التي مرّت بها المدينة؛ وذلك من خلال التدهور في المجال التجاري، وما مدى

ISSN 2664-1682

الإمكانيات التي سخّرها الطرابلسيون للحفاظ على مدينتهم من هذا المحتل، وهو ماسنحاول أنْ نتناوله من خلال الإجابة على هذه التساؤلات:

1. هل شهرة طرابلس الاقتصادية هي التي جلبت الاستعمار للمدينة ؟
2. كيف كانت تداعيات الاحتلال على الحركة التجارية داخل وخارج المدينة ؟
3. ما هي الآثار السلبية التي خلّفها الاستعمار الإسباني على سكان المدينة اجتماعياً واقتصادياً ؟
4. كيف استطاع الليبيون تنظيم صفوفهم في مواجهة الأسبان عسكرياً خارج المدينة ؟

3.1 البعد الزماني والمكاني للبحث

تهتم الدراسة بالفترة الزمنية الممتدة من (1510–1530م) لمعرفة إلى أي مدى أثّر العامل الاقتصادي في احتلال أسبانيا لمدينة طرابلس.

2. منهج البحث

اعتمدت الدراسة على المنهج التاريخي السردي للأحداث والروايات التاريخية عن مسببات الاحتلال وكيفيته، ودوافعه؛ وذلك من خلال جمع المعلومات من المصادر والمراجع، وتحليلها والتعليق عليها كلما دعت الحاجة، في محاولة للوصول إلى النتائج المرجوة من هذه الدراسة.

3. هيكل البحث

جُعلت هذه الدراسة تحت عنوان "**دور العامل الاقتصادي في احتلال أسبانيا لطرابلس الغرب 1510–1530م**"، وعليه فقد تألّف البحث من مقدمة، وثلاثة محاور، وخاتمة، وقائمة المصادر، والمراجع، حيث ناقش المحور الأول: أهمية طرابلس من الناحية

ISSN 2664-1682

الاقتصادية، وتناول المحور الثاني: الاحتلال الأسباني لمدينة طرابلس، أمّا المحور الأخير فقد ناقش: تأثير الاحتلال على النشاط التجاري بطرابلس.

1.3 أهمية طرابلس[1] من الناحية الاقتصادية

1.1.3 أهمية ميناء طرابلس

لم تتوفر معلومات كافية عن النشاط التجاري، أو الحربي لميناء طرابلس خلال الفترة التي أعقبت الفتح الإسلامي، وحتى نهاية القرن التاسع الميلادي، باستثناء بعض الإشارات القليلة التي يُفهم منها أنّ الميناء كان يستخدم من قِبل الفاتحين الجدد انطلاقاً من بعض الغزوات البحرية، أو في عمليات النقل المختلفة (أبو مدينة، 2005م، ص84).

وصف الرحّالة التونسي التيجاني ميناء المدينة، إذْ قال فيه: "إنّما هي بين يدي الباب الأخضر، وبخارج باب البحر منها منظر من أنزه المناظر مشرف على الساحل حيث مرسى المدينة، وهو مرسى حسن متسع المراكب فيه من البَر، وتصطف هنالك اصطفاف الجياد في أواريها"(التجاني، 1981م، ص246)؛ في إشارة واضحة على وجود نشاط تجاري بحري منظم داخل هذا المرسى، وهو ما شدّ انتباه تجار أسبانيا إلى أهمية هذا الميناء خلال تلك الفترة.

1 –كان الفنيقيون قد اختاروا الموقع الذي تقوم عليه طرابلس الحالية؛ ليؤسسوا مدينة "أويا" في القرن السادس ق.م، والتي أصبح لها دور مؤثر في الأحداث السياسية، والاقتصادية في المنطقة. وقد أدرك المسلمون أهمية موقع المدينة بعد أنْ فتح عمر بن العاص المدينة سنة 642م. واستمر الغربيون دوماً في محاولاتهم الاستيلاء عليها؛ نظراً لما تتمتع به من موقع جغرافي متميز على الشاطئ الجنوبي للبحر المتوسط في مقابل التجارة مع البلاد الإفريقية، ودول الجوار، وجزر البحر المتوسط؛ ولحمايتها حرص المسلمون على تحصينها حتى أنّ الرحّالة ذكروا ذلك في رحلاتهم؛ لشدة إعجابهم بها، وقد توالى على طرابلس منذ الفتح الإسلامي وحتى نهاية العصر الحفصي: النورمان سنة 1145م، والجنويون سنة 1354م، والأسبان سنة 1510م، وفرسان مالطا سنة 1530م. للتفاصيل يُنظر: (الخوند، 1998م، ص76–77).

ISSN 2664-1682

وفي العقود التالية تطورت العلاقات التجارية بين ميناء طرابلس، والمدن الإيطالية، وجزيرة صقلية، خاصة بعد احتلال الصقليون مدينة طرابلس، فيما بين سنتي (1146-1158م)، مما نتج عنه حصول ميناء طرابلس على امتيازات تجارية بخاصة؛ لمزاولة النشاط التجاري مع التجار الصقليون، ومواطني بقية المدن البحرية الإيطالية الأخرى، حتى أضحى في فترة وجيزة سوقاً تجارياً للإيطاليين[1] (أبومدينة، 2005م، ص87)، رغم إشارة الجغرافي ابن حوقل لصعوبات تواجه السفن أثناء رسوّها بالميناء؛ وذلك بسبب هبوب الرياح الشمالية سواء في فصل الصيف أو فصل الشتاء، وفي ذلك قوله: "وإذا وردت المراكب ميناءهم، عرضت لهم دائماً الريح البحرية، فيشتد الموج لانكشافه ويصعب الإرساء" (ابن حوقل، 1992م، ص72).

وفي ظل هذه الظروف أضحت هذه العلاقات متشابكة ومتداخلة خلال القرنين الرابع عشر والخامس عشر الميلادي بين طرابلس، وصقلية، ومع الأسواق القشتالية النابوليتانية من ناحية أخرى.

وقد كان بمدينة طرابلس تجار صقليون تهمهم بالدرجة الأولى أنْ تكون العلاقات بين الطرفين الطرابلسيين من ناحية والصقليين والنابوليين من ناحية أخرى علاقات ودية علاقة تبادل منافع، وهو ما جعلهم يهتمون بالتقارب بين الطرفين؛ وذلك لمصلحة تجارتهم بالدرجة الأولى. ففي سنة 1444م كانت هناك مفاوضات جارية بين ألفونسو والسلطان الحفصي أبي عمر عثمان لعقد اتفاقية وقعت من الأول، ولكنها لم توقع من الطرف الثاني، وفي سنة 1477م تمكّن فرديناند أراغونا من عقد اتفاقية كان من المفترض أنْ تشمل طرابلس بعد

1 –ذكر ابن حوقل أنّها مدينة بيضاء من الصخر الأبيض على ساحل البحر خصبة حصينة ذات ربض صالحة الأسواق، وكان لها في ربضها أسواق كبيرة فنقل السلطان بعضها إلى داخل السور، للتفاصيل ينظر: (ابن حوقل، 1992م، ص72).

ISSN 2664-1682

خروجها من الحكم الحفصي؛ لغاية تجارية محضة (روسي، 1991م، ص171)؛ وذلك بسبب جذب هذه المدينة للتجار الصقليين.

لقد حافظت المدينة وميناؤها على ازدهارها، حتى وقوعها تحت الاحتلال الأسباني، سنة 1510م (أبو مدينة، 2005م، ص88)، ويقدّم أحد رجال الحملة الأسبانية، وهو"بايتستينو دي تونسيس" وصفاً للمدينة قائلاً:

تقع مدينة طرابلس في سهل، وهي مربعة الشكل، ويحيط بها سور يمتد أكثر من ميل، ولها سوران مزدوجان تحفّ بهما خنادق منخفضة ضيقة، السور الأول صغير ومنخفض، أمّا السور الثاني فهو مرتفع جداً، وضخامته متناسبة مع الأبراج، وهي ذات مواقع دفاعية قوية ضخمة، ومحاطة بالبحر من جهاتها الثلاث (التليسي، 1997م، ص68-69).

وفي وصف مينائها، وقدرته الإستيعابية قال "ولها ميناء ممتاز، قادر على أنْ يستوعب 400 سفينة، ومن أجل ذلك كان فقدانها قضية مؤسفة" (التليسي، 1997م، ص69)، وذلك كله يؤكد الأهمية البحرية والصلات التي قامت بين مينائها وبين الموانئ في الشرق والغرب، والموانئ الأوروبية في الشمال. أيضاً كانت طرابلس مدينة مزدهرة شاعت لها سمعة الرفاهية والرخاء لدى الأوروبيين (التليسي، 1997م، ص70). مما جعلها هدفاً أساسياً لمطامع الأسبان في السيطرة عليها.

ومن خلال النصوص السابقة تظهر بوضوح أهمية ميناء طرابلس من حيث الموقع والاتساع بالإشارة إلى كونه يستوعب 400 سفينة، وفيه دليل على أهميته التجارية، وهو ما أعطى تصور للإسبان بأهميته الحربية للسيطرة على حوض البحر المتوسط وتجاراته مع جنوب الصحراء الكبرى، وسواحل أوروبا الجنوبية، ووضع يدهم على كامل الموانيء القريبة منه. ومن هنا أصبح الدافع ليس اقتصادياً بل تعدى إلى أبعد من ذلك وأصبح سيطرة

ISSN 2664-1682

سياسية أيضاً.

2.1.3 الدوافع الاقتصادية لاحتلال طرابلس

منذ بداية القرن السادس عشر واجهت الإمبرطوريتان العثمانية والأسبانية بعضهما البعض في البحر المتوسط، فقد أرادت أسبانيا الوصول لثروات الشرق عبر القواعد التي أنشأتها في ساحل شمال إفريقيا، من خلال اكتساب السيادة عبر البحر المتوسط، وإمدادات القمح التي تُعدّ حيوية بالنسبة له (Bal, Faruk, 2011, P9) ومن أجل فرض السيادة على التجارة التي كانت قائمة بين الشرق والغرب، خاصة من أجل احتكار الأحجار الكريمة والتوابل التي كانت تصل إلى أوروبا من إفريقيا الوسطى، أو عبر البحر الأحمر من آسيا الجنوبية قامت بين الدولتين العظميين في ذلك الحين (الإمبراطورية العثمانية[1] وأسبانيا) حرب بالغة، واكتسبت المنافسة صوراً واتجاهات شتى، وكان من أشكال الصراع الأكثر فعالية استيلاء الجانبين المتصارعين على المدن الكبرى في شمال إفريقيا، والواقعة على تقاطع الطرق البحرية، وطرق القوافل الممتدة بين الشرق والغرب (بروشين، 2001م، ص25-26؛ Bal,Faruk, 2011, p2). وبالرغم من ذلك فقد حافظت العلاقات التجارية على استمراريتها بين الطرفين بفضل الدول الوسيطة، واستمرت التجارة بينهما عبر البندقية، وفرنسا، وغيرها من الدول، وعبر الموانئ الأوروبية مثل مرسيليا وجنوة، بينما كانت هذه الموانئ تنقل المنتجات العثمانية التي تطلبها أسبانيا لشبه الجزيرة الإيبرية (Bal, Faruk, 2011, P1).

[1] –كان العثمانيون يَعدّون أنفسهم الحامي والسيد للعالم الإسلامي؛ لذلك تصرفوا في مشاريعهم السياسية، والعسكرية، والاقتصادية، أثناء محاولتهم المحافظة على المناطق التي استولوا عليها، وقد وجّهوا تقدمهم نحو المناطق التي توفر لهم أقصى فائدة اقتصادية، وعند النظر في اتجاه فتوحاتهم يمكن رؤية استمرار التقدم العثماني نحو المراكز التجارية والطرق والموانئ الهامة أوائل القرن السادس عشر (Bal,Faruk, 2011, p1)

ISSN 2664-1682

كما أضاف ظهور تلك القوة أهمية إلى طرابلس في نظر الأسبان؛ لكونّها أقوى نقطة للدفاع عن شمال إفريقيا من الهجوم عليه من الشرق، وأقرب نقطة –في حال السيطرة عليها– لنجدة الجيوش التي تغزوا الشرق الإسلامي، أيضاً وبالسيطرة على الموانئ المهمة في إفريقيا وبخاصة ميناء طرابلس بداية لمخططهم، وضماناً للسيطرة التامة على شمال إفريقيا كله، وبالتالي يمكنهم التوسع في الداخل، وإسكان أكبر عدد من المسيحيين في هذه المراكز (أبو عجيلة، 1997م، ص44).كذلك ما نتج عن الحروب الصليبية التي دامت أكثر من قرن (1095–1291م) في المشرق وظهور مستودعات تجارية أسهمت في تطور الحركة التجارية في العالم، فترتب عن هذه الحركة التجارية التي امتدت إلى أقصى الشرق زيادة المعرفة الجغرافية. وبهذا ظهرت النزعة الاستعمارية التوسيعية لدى أوروبا خاصة الكبرى منها مثل إسبانيا، والبرتغال واللتان كانتا تمثلان القوى العظمى آنذاك؛ لفرض سلطانها المالي والتجاري على العالم، وقد ساعدهما في ذلك حركة الكشوفات الجغرافية[1] التي أطلقها البرتغاليون والأسبان إثر سقوط غرناطة سنة 1492م، بعد أنْ كانت مشلولة؛ بسبب الحرب حول شبه الجزيرة الإيبيرية، وسيطرة العرب على تجارة التوابل آنذاك فكان من الطبيعي أنْ تكون إفريقيا هي الهدف الأول؛ وذلك لعدة عوامل كان من أهمها:

1. عامل القرب الجغرافي.

[1]–كان الإسبانيون، والبرتغاليون هم مَن تولى حركة الاكتشافات البحرية العالمية، ومن الطبيعي أنْ يكونوا أول المستفيدين منها، فقد كانت لتلك الكشوفات نتائج عظيمة جداً، منها: الإستيلاء على طريق البهارات والتوابل،= بأنْ بادر البرتغاليون بإعلان حرب قاسية وعنيفة فوق متن البحار، ضد البحارة العرب أولاً، وضد الإسطول البندقي ثانياً، وتمكّنوا من قهر الأولين، وكسر شوكة الثانين، من خلال الإستيلاء على طريق البهارات، واحتكار هذه التجارة الرابحة، واحتلال الكثير من الأرض، للتفاصيل ينظر: (المدني، 1965م، ص32).

ISSN 2664-1682

2. هجرة المسلمين الأندلسيين إلى سواحل المغرب الإسلامي وهو العامل الأهم، حيث وجدت إسبانيا في ملاحقتهم ما يبرر وجودها في هذه الناحية الإفريقية بخاصة.
3. الحاجة الماسة لوجود أسواق لتصدير الفائض من الإنتاج، وإلى ثغور ساحلية تستقبل أساطيلها (إبلالي، 2017م، ص40-41).

لقد كان الوضع الاقتصادي لأسبانيا نهاية القرن الخامس عشر الميلادي وبداية القرن السادس عشر يعاني انهياراً اقتصادياً عمّ جميع البلاد؛ بسبب فقدانها لتلك الطاقات الحيوية النشطة من مسلمي الأندلس[1]، واليهود، الذين أبعدتهم فشعرت بفراغ حقيقي في جميع مجالات الحياة على الصعيد الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي أيضاً، وهو ما عجّل في إرسال حملاتهم العسكرية –كبداية– للسيطرة على المدن والسواحل المغربية في محاولة لإنقاد بلادهم من الظروف السيئة التي تعاني منها آنذاك، وفي نفس الوقت لتدر عليهم خيرات المغرب الإسلامي، خاصة وأنّ هذه المنطقة تحظى بموقع استراتيجي مكّنها من الارتباط تجارياً مع إفريقيا جنوب الصحراء، وتمكّنهم من السيطرة عليها واحتلالها، مما يعني القضاء على حركة القرصنة الإسلامية –حسب اعتقادهم– التي كانت تغزو السواحل الإيبرية آنذاك (المدني، 1965م، ص35؛ إبلالي، 2017م، ص40-41) وبالتالي أصبح

1 –كانت أسبانيا بالنسبة لدول أوروبا أعلى اقتصادياً مما كانت عليه من قبل فقد ازدهرت مدن مثل غرناطة، ومدن أخرى مراكز مهمة للصناعات التحويلية، ففي إشبيليا التي كانت تتركز فيها تجار أمريكا ما لا يقل عن ستة عشر ألف محل، ومائة وثلاثين ألف عامل يعملون في صناعة المنسوجات من الحرير والأقمشة الصوفية، وفي شبه الجزيرة آنذاك أكثر من ألف سفينة تجارية في جميع البحار المعروفة، والمعارض الشهيرة لمدينة ديل كامبو وبورغوس التي جذبت التجار لجمع الثروات من جميع الأمم، وقد ذكر الباحث أنّ هناك مبالغة في وصف الوضع الاقتصادي لأسبانيا في بداية القرن السادس عشر في المراجع التاريخية، غير أنّ الأوضاع الاقتصادية قد شهدت تدهوراً بعد عهد إيزابيلا وفرديناند، وهي من أبرز سمات نقص السكان قبل اكتشاف أمريكا بعدة سنوات، وعلى الرغم من= الانخفاض الملحوظ في إجمالي عدد سكان إسبانيا في القرن السادس عشر فقد كانت الأرباع الثلاثة الأخيرة من ذلك القرن بالنسبة للعديد من المدن فترة نمو وازدهار. (Moses, Bernard, 1893, p513-514.).

ISSN 2664-1682

احتلال طرابلس هدفاً أساسياً ومنشوداً؛ لتكون قاعدة أمامية للقراصنة المسيحيي؛ بهدف التصدي للمد العثماني في شمال إفريقيا من ناحية، وضعف الدولة الحفصية السلطة الحاكمة آنذاك في المنطقة من ناحية أخرى، مما أعطى دافعاً أساسياً في مضاعفة الإهتمام بها والسيطرة عليها (أبوعجيلة، 1997م، ص42).

فسّرت الكثير من الروايات التاريخية الظروف والأسباب التي جعلت من الأسبان يفكرون في السيطرة على مدينة طرابلس، ولعل ما ذكره محمد بازامة عن رغبة الأسبان في جعلها قاعدة أمامية تلجأ إليها، وتحتمي بها وبمينائها الحصين، بمراكب وسفن القراصنة الأسبان، وهذا ما يؤكده اهتمامهم بتحصينها، والمحافظة عليها، وأيضاً تخليهم عنها لقوة الفرسان؛ لكونها أقرب منهم صلة بقرصنة البحر المتوسط، وأكثر اتصالاً بالصراع بين القوتين (بازامة، 1965م، ص47-49).

ومن جهة ثانية فقد اندفع الأسبان لاحتلال قواعد في الشمال الإفريقي؛ للاقتراب من الحوض الشرقي من البحر الأبيض المتوسط، وامتلاك الموانئ فيه؛ لاحتكار تجارة المعادن النفيسة، والتوابل التي ترد إليها عن طريق القوافل التجارية البرية، أو عن طريق البحر الأحمر من جنوب آسيا، ولمزاحمة البندقيين، والجنويين الذين استغلوا أسواق الشرق الأدنى مدة طويلة، واحتكروا أسواق أوروبا ببضائع الشرق. وعلى الرغم من أنّ الأسبان توصلوا إلى معرفة طريق الهند بحراً من إفريقيا الغربية، فمدينة الكاب، فالمحيط الهندي، فإنّ البنادقة كانت بيدهم تجارة آسيا، وإفريقيا، ولم يكن في مقدور الأسبان منافستهم (الباروني، 2001م، ص6-7) كل ذلك مرجعه بالدرجة الأولى إلى العامل الاقتصادي لكون أسبانيا كما أشرنا كانت تمرّ بأزمة اقتصادية، إضافة لذلك لا ننسى العامل السياسي والذي كان دائماً وأبداً مرتبطاً إلى حد ما بالعامل الاقتصادي، فكلا العاملين مهم كون السيطرة الاقتصادية المتمثلة في إحكام السيطرة على منافذ بحرية، ومدن ساحلية تساهم في ازدهار وإنعاش البلاد له

ISSN 2664-1682

مردوده كعامل أساسي في التحكم والسيطرة السياسية على تلك البلاد.

3.1.3 الأهمية التجارية للمدينة

مدينة طرابلس إحدى أهم المراكز التجارية في الشمال الإفريقي منذ القدم، فالنشاط التجاري بها يبدو انعكاساً طبيعياً للإمكانيات الطبيعية، والاقتصادية للمدينة، بالإضافة لاستراتيجية موقعها، فقد كان للظروف الجغرافية، والمناخية أثرها الكبير في أنْ تظهر طرابلس واحة زراعية محدودة، ساهم كل ذلك في توجيه سكانها نحو مزاولة التجارة مستفيدين من موقع المدينة الذي كان يسهل من خلاله الاتصال بجهات مختلفة براً، وبحراً (شرف الدين، 1998م، ص19) وقد أشار إثوري روسي لرواية عن ثراء مدينة طرابلس خلال مطلع القرن السادس عشر للميلاد، ذكر فيها أنّه: "شاع أنّ تاجرين في طرابلس يملك كل منهما مليون قطعة من الذهب نقداً " (روسي، 1991م، ص171؛ بازامة، 1965م، ص40) فهذه الرواية تضع لنا تصوراً عن مدى البذخ والثراء الذي كانت عليه البلاد في تلك الفترة، فقد كانت طرابلس في ذلك الوقت مدينة تجارية، وتعدّ أغنى من تونس، إذْ يتردد عليها كثير من التجار العرب، وتجار الشمال الإفريقي، والأتراك، وتجار جنوة، وصقلية، ومالطا (روسي، 1991م، ص174) وهو ما يعطي دليلاً عن عدم وجود مدينة أخرى تنافسها على طول الساحل حتى الإسكندرية.

ومهما يكن من أمر فقد كانت طرابلس في تلك الفترة في وضع تحسد عليه، ولا شك أنّ من الأسباب التي دفعت الأطماع الأسبانية ورغبتهم في احتلالها، ما كانت تتمتع به من ثروة، وذلك من خلال تلك الرواية الغريبة التي تشير إلى أنّ طرابلس كانت في فترة ازدهار اقتصادي تجعل منها محط أنظار العديد من الدول خاصة الأوروبية التي تواجهها في سواحل أوروبا الجنوبية، كإيطاليا، وأسبانيا، واليونان، إذ تعطينا فكرة عن ما كان يتمتع به

ISSN 2664-1682

أهل طرابلس من استقرار، ورخاء، ورغد، ونعيم (ناجي، 1970م، ص146). وهذه الرواية تقول:

قدمت سفن كثيرة إلى طرابلس، نزلت في المرسى فخرج إليهم رجل من التجار فاشترى منهم جميع ما لديهم من السلع، ونقدَّ لهم ثمنها، ثم استضافهم رجلاً آخر فصنع لهم طعاماً فاخراً، وتناول لؤلؤة ثمينة، ودقها دقاً ناعماً في مدقةٍ على مشهدٍ من ضيوفهِ، ثم درَّ مسحوقها على الطعام، قائلاً: هذا مقام الفلفل عندنا"، فلما فرغوا قدم لهم ذلاع (بطيخ)، فطلبوا سكيناً لقطعها، فلم يجد في داره سكيناً، ولا عند جاره، إلى أن خرج للتسوق، فأتى بسكين، فلما رجعَ النصارى التجار إلى بلدهم سألهم ملكهم عن حال البلدة التي قدموا منها فقالوا: ما رأينا بلدةً أكثر منها مالاً، وأقل سلاحاً، وأعجز أهلها عن مدافعة العدو، فأحتلها النصارى في ليلة واحدة (روسي، 1991م، ص166).

وهو ما يوحي أنّ المدينة قد اشتهرت في جميع الأزمنة بتجارة مزدهرة، حتى نشأت فيها طبقة من التجار، يتعاطون التجارة مع السفن التجارية في مينائها عادةً، وربما استضافوا بعضاً من تجارها، ولكن اعتقد –وبحسب وجهة نظري المتواضعة– أنّ الرواية قد لا ترقى إلى أنْ تصدق، ولا تعدو كونها محاولة لإيجاد مبررات لهذا الغزو، وإلقاء اللوم على الطرابلسيين، لتقصيرهم في إعداد وسائل دفاعية عن بلادهم، وهو ما ترتب عليه تلك النتيجة الحتمية التي أدت إلى احتلال البلاد، والذي مرده إلى ضعف الحامية، وندرة الأسلحة، وأنّ الثراء والبذخ هما من سبّب طمع الغزاة في احتلال المدينة، وفي مسألة انعدام السلاح من المدينة حتى الأداة البسيطة التي تعد من لوازم البيوت، فلا يعقل أنْ تنعدم حتى من مساكن الجيران، وعليه لا يمكن أنْ تكون الرواية إلا نسجاً من الخيال.

ISSN 2664-1682

2.3 الاحتلال الأسباني لمدينة طرابلس

1.2.3 السيطرة على طرابلس

كان المشهد السياسي في أوائل القرن السادس عشر بالبحر المتوسط، بعد اتحاد مملكتي أرغونا، والسيطرة على غرناطة آخر معاقل المسلمين في الأندلس سنة 1492م، البر الرئيسي لأسبانيا فلم يكن مجرد توحيد لها واتحاد مملكتين قويتين في شبه الجزيرة الإيبرية، بغض النظر عن كونه حدث ديني في جميع أنحاء شبه الجزيرة، فقد عزز التنقل الاستكشافي الذي أدى لحدوث موجة الاستعمار التي ساعدت على تحويل أسبانيا إلى إمبراطورية عالمية من ناحية، وكان القشتاليون بشكل أساسي متمنركزين في الأمريكتين. وقد اقترن الاستعمار والتوسع الإقليمي بالسياسة الاقتصادية بهدف الإستفادة إلى أقصى حد من القيمة التجارية للأراضى المحتلة حديثاً من ناحية أخرى، وقد كان للتقدم العثماني الإسلامي في غرب المتوسط دافعاً لفرديناند للتوسع واحتلال المزيد من النقاط الاستراتيجية على طول سواحل شمال إفريقيا من خلال اتحاد مملكتي قشتالة وأرغونا (Carmel, Cassar, 2015, p83-84) ومتابعة حركة الفارين منهم إلى شمال إفريقيا تحت اسم "مطاردة الموريسكيين"، وأصبح مضيق جبل طارق على حدود سبتة المغربية بمثابة الحدود الجنوبية لأسبانيا (عبيد، 2015م، ص320) كما أنّ حركة السيطرة الأسبانية لم تكن مقتصرة على ليبيا فحسب، بل كانت ممتدة على حوضي المتوسط من المغرب الأقصى غرباً، وإلى سواحل طبرق شرقاً أي إلى حدود ليبيا مع مصر (عبيد، 2015م، ص322).

ساعدت العديد من العوامل الأسبان في تحقيق أطماعهم السالفة الذكر فخلال الثلث الأول من القرن السادس عشر، وقبل أنْ تصبح القوة العثمانية نداً لها (عبيد، 2015م، ص322) كانت الدولة الخفصية السلطة الحاكمة آنذاك في المغرب الأدنى،

ISSN 2664-1682

وكانت تمرّ بمرحلة ضعف، وانهيار، وصراع بين أفرادها على تولي سدة الحكم، حيث اِمتاز حكامها الآواخر بالضعف؛ وذلك لكثرة الصراع بينهم في السبيل السيطرة على أكبر أراضي في المنطقة، حتى عُرفت تلك الفترة باسم "حكم المشايخ"، ومن أجل كل ذلك أخذت أسبانيا في الاستعداد لغزو طرابلس، وبهدف السيطرة على الحوض الغربي للمتوسط (أبوعجيلة، 1997م، ص43).

وعليه، فإنّ السلطة الحاكمة بالمدينة كانت هشة، وهي حكومة الشيخ عبد الله بن شرف الطرابلسي[1] منذ بداية سنة 1492م، حيث دخل الأسبان طرابلس في فترة حكمه، بعد انفصال طرابلس عن الحكم الحفصي، فالشيخ لم يكن صارماً في جمع الجباية من الشعب لعمل التحصينات اللازمة للمدينة، وتقوية الجيش، وهو ما ترتب عليه ضعف المدينة عسكرياً، وحربياً، اضف إلى ذلك الغياب الفعلي للسلطة الحاكمة، رغم المكانة المحترمة للشيخ عبدالله لدى السكان، وبالتالي فإنّ الرأي القائل بقوة المدينة كان خاطئاً، ولكنهم أصابوا حين اعتبروا سكانها بعيدين عن المنطق والتفكير الحربي، ويعود ذلك للأمن والهدوء الذي ألفته المدينة منذ فترة طويلة (عبيد، 2015م، 327). وهو ما ترتب عليه إعداد جيش بمشاركة قوة إيطالية وتمت السيطرة على المدينة (روسي، 1991م، ص167).

1 –عبدالله بن شرف الطرابلسي: كان شيخاً لطرابلس أيام أنْ أحتلها الأسبان، سنة 916هـ / 1510م، أُسِر الشيخ وزوجته، وجميع أسرته، وأخذوهم إلى بلرمو بإيطاليا، استمر الطرابلسيون في محاربة الأسبان، ولما اشتدت وطأة الطرابلسيين عليهم جاؤوا بالشيخ سنة 927هـ بعد أنْ قضى في منفاه أكثر من عشر سنوات، وكان الأسبان يؤملون من إرجاعه أنْ تهدأ نفوس الطرابلسيين، شعر الشيخ بأنّهم يريدون استغلال نفوذه في إخماد ثورة – الطرابلسيين عليهم، فهرب إلى المهاجرين في تاجوراء، واستمر في مقومة الأسبان. للتفاصيل ينظر: (الزاوي، 2018م، ص240-241).

ISSN 2664-1682

2.2.3 دفاع الطرابلسيين عن المدينة

كانت تحصينات المدينة، وأسوارها، موجهة نحو الجهات التي تصلها بالبر، وكانت تعتمد اعتماداً كبيراً على صلاتها البحرية، وبخاصة في حالات الحصار (أبو مدينة، 2005م، ص83)، وقد بالغ بعضهم في إلقاء اللوم على أهل المدينة، حتى وصفوهم في قولهم: "إنّ الطرابلسيين تخنثوا إلى الحد الذي انصرفوا فيه عن حمل السلاح. "(فيرو، 1994م، ص68)، وكانت البداية الفعلية لدخول الأسبان إلى ميناء طرابلس كما أشار روسي في قوله:

> الذي يخبرنا بأنّ الأسطول قد وصل طرابلس صباح الخميس 25يوليو... وقد نزل إلى البر في ساعات قليلة، ستة آلاف رجل قام نصفهم بمهاجمة المدينة...، وفتحوا الباب الذي دخل منه الأسبان إلى المدينة، وظلوا يحاربون ثلاث ساعات داخل شوارع المدينة، إذ كان الطرابلسيون يقاومون بعنف (روسي، 1991م، ص170).

وهو دليل على أنّ الطرابلسيين لم يقفوا مكتوفي الأيدي بل قاوموا الاحتلال، وإنْ قلّ السلاح وأدوات المقاومة لديهم، لا كما جاء في الروايات السالفة الذكر.

لقد استقبل ملوك أوروبا آنذاك نبأ الاحتلال بفرحة عارمة، وبهجة عظيمة في أوروبا المسيحية، وهو ما جعل ملوك أسبانيا يشجعون على الدفع بإرسال حملات جديدة نحو إفريقيا دفعة واحدة (روسي، 1991م، ص175)، كما أثار الاحتلال بهجة عارمة في إيطاليا بخاصة، ومرجعية ذلك ما قام به مندوب البلاط البابوي في بولونيا، من دعوة المسيحيين إلى تنظيم مظاهرة كبيرة تعبيراً عن فرحتهم، وبهجتهم، باحتلال طرابلس.

ISSN 2664-1682

3.3 تأثير الاحتلال على النشاط التجاري بطرابلس

1.3.3 انهيار النشاط التجاري وأسبابه

كان للموقع الجغرافي المميز للمدينة أثره في ازدهارها على مدى القرون، كونها تشكل نقطة إعادة تصدير في طرق التجارة، التي تصل بين الشرق، والغرب، وإليها ينتهي طريق القوافل الذي تخترق الصحراء الكبرى جنوباً إلى ادغال إفريقيا، حيث يمتد عبر مناطق الجنوب نحو بحيرة تشاد، وهو ما يشكل على وجه الخصوص المصدر الأساسي الذي كان أساس وجود سكان بالمدينة واهتمامهم بمجال التجارة عبر الصحراء، والتجارة بين الشرق، والغرب (علاء الدين، 2014م، ص331).

وفي ظل ظروف الاحتلال أخذ النشاط التجاري يتدهور حيث توقفت أغلب الحركات التي اشتهرت بها طرابلس (الباروني، 2001م، 64)، حيث تميزت هذه الفترة بالظلم، والجور، والاضطراب للأهالي من قِبل الأسبان، فانعكس أثر ذلك على الحياة الاقتصادية، والاجتماعية، وكذلك الحركة العلمية. فالأسبان لم يكونوا ذوي عقلية اقتصادية (دعوب، 2020م، ص119)، كما أنّ ميناءها تعرض لفترة من الركود والكساد الشامل بعد احتلالها؛ ومرجعية ذلك لعدة أسباب لعل من أهمها:

1. احتكار الأسبان النشاط التجاري بميناء طرابلس لصالحهم، مما جعل التجار البنادقة الذين كانت لهم مصالح تجارية واسعة مع المدينة، يخاطبون الملك شارل الخامس بواسطة سفيرهم في أسبانيا "كونارو"؛ ليعمل على إنقاذ الموقف بحمل سلطات الاحتلال في طرابلس على العدول عن هذا القرار الذي سيقضي على وحدة المسيحيين في الصراع المسيحي الإسلامي، عن طريق المنافع الاقتصادية الذاتية (الباروني،2001م، ص64. دعوب، 2020م، ص120).

ISSN 2664-1682

2. السماح للتجار الأسبان بحرية الاستيراد، وإعفاؤهم من الضرائب في موانئ طرابلس، مقابل فرض ضرائب باهظة على بقية التجار بجباية تصل لـ 50%، علاوة على الرسوم العادية على جميع السلع، والأنسجة الصوفية الموردة من البلدان الأخرى إلى إفريقيا (روسي، إتوري، 1985م، ص36؛ دعوب، 2020م، ص119).
3. هجرة السكان بأعداد كبيرة، وعزلة المدينة ساهم وبشكل كبير في انهيار الاقتصاد في المدينة (علاء الدين، 2014م، ص331) إضافة إلى ذلك الهجمات المتكررة على القوافل من الثوار، الأمر الذي أدى إلى منع وعرقلة أيّة حركة منتظمة تتجاوز أسوار مدينة طرابلس، للاتصال بالدواخل، والمراكز الساحلية الأخرى، وبذلك تدهورت تجارة القوافل الواردة إلى مدينة طرابلس، وتحولت لموانئ أخرى (أبو مدينة، 2005م، ص89) بعيدة عن السيطرة الأسبانية (روسي، 1985م، ص36-37)، والتي اشتهرت مدنها بالنشاط التجاري كمدينة مصراته (بازامة، 1965م، ص101؛ دعوب، 2020م، ص119) وأصبح تجار السودان، ومراكب البنادقة يرتادون هذه الموانئ، مم نتج عنه نقصاً في دخل الحكومة الإسبانية، مما كانت تجنيه من ميناء طرابلس ولم يعد ما يجبى كافياً لإدارة البلاد، والإنفاق عليها، وسد حاجاتها (دعوب، 2020م، ص120).
4. الشكوى المتكررة من قبل التجار البنادقة من الإجراءات الضريبية التي فرضت عليهم من قِبل المحتلين للمدينة، والتي أصابهم منها الضرر سنة 1518م، للملك شارل الخامس.

وفي ظل هذه الظروف التي فرضت على المدينة أخذ الوضع التجاري في الانهيار، بسبب الإجراءات الضيقة التي قللت عدد السفن الأجنبية المترددة على ميناء طرابلس، وكذلك الأوضاع العامة في البلاد وعزلة المدينة، فلم تعد مراكب البندقية "بربريا" أنْ تجد من

ISSN 2664-1682

المناسب لها التوقف في طرابلس، وبالتالي تحولت وبشكل تدريجي للرسو في موانئ مصراتة شرقي طرابلس للمتاجرة مع الأهالي في تلك المدن القريبة (روسي، 1985م، ص36-37).

ومن خلال عرض تلك الأسباب يظهر بوضوح اضمحلال التجارة بميناء طرابلس، وتحولها إلى موانئ أخرى، فتأثرت العلاقات التجارية بين ميناء طرابلس والمدن التجارية الأوروبية، فبعد هذا التراجع في النشاط التجاري في ميناء طرابلس الغرب في ظل الوجود الأسباني أصبح على الأسبان توفير كل مستلزمات التموين للحامية المقيمة فيها، ومرجعية ذلك لتراجع لتلك الضرائب الباهضة التي فرضت على السفن التجارية التي تقصد طرابلس (خضير، 2007م، ص109-110).

لقد حاول الأسبان التعامل مع هذه الأزمة بايجاد حلول؛ وذلك من خلال إعادة الشيخ عبد الله حاكم طرابلس، والعمل على مساعدته في إقناع الأهالي بالعودة والاستقرار بالمدينة، ومحاولة إرجاع حياة الرفاه الاقتصادي إلى المدينة، ولكن هذا لم يحدث؛ لأنّ مَن عاد منهم إلى المدينة لم يكن بهدف الاستقرار واستئناف الحياة العادية بها، حتى ولو أراد فإنّ حركة التجارة وانتعاشها مع سيطرة الأسبان عليها يعد ضرباً من ضروب الخيال (روسي، 1985م، ص36).

2.3.3 محاولة الطرابلسيين استرجاع مدينتهم

ساهم الانهيار الاقتصادي بصفة عامة، والحركة التجارية بصفة خاصة في مغادرة قسم كبير من الأهالي المدينة، وعدم البقاء في ظل الغزاة الأسبان والخضوع لهم، حيث نزحوا إلى الواحات القريبة، خاصة تاجوراء التي اكتسبت منذ ذلك الوقت أهمية خاصة في تاريخ طرابلس، وكان من بين السكان الذين وقعوا تحت سيطرة الغازي المحتل عدد كبير من اليهود أطلق سراحهم مقابل فدية مالية قام بدفعها أبناء ملتهم في إيطاليا (برنيا، 1985م،

ISSN 2664-1682

ص27)، كما عمد الأسبانيون إلى طرد جميع السكان الطرابلسيين، وأحلّوا محلهم أكبر عدد ممكن من المسيحيين، منذ استيلائهم على مدينة طرابلس، والدليل على ذلك ما قام به نائب الملك بصقلية "هوجو دي مونكادا" في 1511م، حيث وزع منشوراً أعلن فيه: "أنّه سوف يقدّم لكل من يرغب في السفر والسكن في طرابلس، المسكن الملائم، وتخصص له الأراضي المناسبة للزراعة، ويعفى من كل ضريبة، أو رسوم لمدة عشر سنوات، كما يبرأ من كل تهمة مدنية، أو جنائية عدا الجرائم الخطيرة" (علاء الدين، 2014م، ص332).

وبالرغم من كل ذلك فشلت المخططات الأسبانية، ولم تتحول طرابلس إلى بلد مسيحي كما كانوا يتوقعون، وفشلت في ثتبيت دعائم حكمهم باستعمال جميع الوسائل، ومنها الاتصال بزعماء القبائل لكسب تأييدهم، مما اضطرهم إلى استعمال العنف في كل محاولة لتغيير ملامح الحياة في طرابلس.

عاشت الحامية الأسبانية طوال هذه الفترة في وضع حربي قلق متعرضة باستمرار لهجمات الأهالي الذين كانوا يبذلون الجهود لاسترداد مدينتهم، كما أنّ الأسبان لم يكونوا مهتمين بالمدينة وتطورها خلال هذه الفترة، بقدر انشغالهم بالدفاع عن أنفسهم من هجمات الثوار (علاء الدين، 2014م، ص331). وهو ما جعلها مرغمة على تغيير سياستها المتبعة في طرابلس؛ وذلك بالاعتماد على بعض حلفائها العرب من زعماء القبائل، في محاولة لكسب تأييدهم، مما أدى إلى استعمال العنف في كل محاولة لتغيير ملامح الحياة في طرابلس، ومن ذلك قام الملك شارل الخامس بفك أسر شيخ طرابلس، ليضمن عودة سكانها الذين هجروها، وبالتالي عودة الحياة التجارية للمدينة، وضمان تحسن الأوضاع في الحامية التي ضلت تعاني من سوء أوضاعها العامة بعد مضاعفة مقاومة الأهالي ومحاصرته لمدينة طرابلس(خضير، 2007م، ص110).

ISSN 2664-1682

اتخذت فرق مقاومة عديدة من مدينة تاجوراء قاعدة انطلقت منها حركة ضد المستعمر الأسباني، لكنها فشلت في استرداد المدينة (علاء الدين، 2014م، ص331). واستمر الاحتلال الأسباني لطرابلس إلى أنْ تمّ تسليمها لفرسان القديس يوحنا سنة 1530م، وكان انسحابهم منها نتيجة للظروف السياسية التي تمر بها أسبانيا آنذاك.

4. الخاتمة:

من خلال ما سبق يمكن أنْ نبرز النتائج الآتية:

1. تعددت دوافع الاحتلال الأسباني لطرابلس فكانت دوافع دينية، وسياسية، واستراتيجية، واقتصادية، وبالرغم من وجود الدافع الديني المتمثل في القضاء على الإسلام، فإنّه يظل العامل الاقتصادي هو الدافع الأقوى للسيطرة واحتلال طرابلس، فقد عدّها الأسبان بوابة لاحتلال شمال إفريقيا.

2. من الملاحظ أنّ طرابلس تمتعت بمكانة تجارية مرموقة، بين مدن الساحل الإفريقي، فقد كانت هناك معاملات تجارية بين تجار طرابلس، والكثير من تجار المدن العربية والأوروبية.

3. كان للاحتلال دوافع اقتصادية متمثلة في رغبة أسبانيا في البحث عن أسواق؛ لتوسيع مجال نشاطها التجاري، ويظهر ذلك من تأثر النشاط الاقتصادي بالمدينة بسبب احتكار التجارة من قِبل الأسبان، الأمر الذي أدى لتدهور الأوضاع الاقتصادية في المدينة، وخاصة بعد نقل العمليات التجارية إلى موانئ أخرى، بعد احتكار ميناء طرابلس من قِبل التجار الأسبان، فضلاً عن أهمية الموقع للقيام بالعمليات العسكرية الأسبانية للسيطرة على المتوسط.

ISSN 2664-1682

4. انهيار النشاط الاقتصادي بصفة عامة، والتجاري على وجه الخصوص أثر سلباً على أوضاع المدينة من الناحية الاجتماعية والثقافية في المجتمع الطرابلسي.

المراجع

إبـلالي، أسمـاء (2017م). التحرشـات الأسـبانية علـى سـواحل الجزائـر خـلال القـرن 10هـ/16م قراءة في الـدوافع والنتـائج. *مجلة روافـد للبحـوث والدراسـات*، جامعـة غرداية، العدد (2).

ابن حوقل، أبو القاسم محمد بن علي الموصلي الحوقلي البغدادي المعروف (1992م)، *صورة الأرض*. دار مكتبة الحياة.

أبو عجيلة، محمد الهادي عبد الله (1997م). *النشاط الليبي في البحر المتوسط في عهد الأسرة القرمانلية 1711م–1833م وأثره على علاقاتها بالدول الأجنبية*. جامعة قاريونس.

أبومدينة، حسين مسعود (2005م). *جغرافية ميناء طرابلس الغرب*. دار الشعب للطباعة والنشر والتوزيع.

الباروني، عمر محمد (2001م). *الأسبان وفرسان القديس يوحنا في طرابلس*. محمود ذياب بالمستشفى الملكي المصري.

– بازامة، محمد مصطفى (1965م). *ليبيا في عشرين سنة من الحكم الأسبان (1510–1530)*. مكتبة الفرجاني.

– برنيـا، كوسـتانزيو (1985م). *طـرابلس مـن 1510 إلى 1850م*، (ترجمـة: خليفـة التليسي). الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان.

– بروشين، ن.إ (2001م). *تاريخ ليبيا في العصر الحديث من منتصف القرن السادس عشر حتى مطلع القرن العشرين*. (ترجمة: عماد حاتم). دار الكتاب الجديد.

ISSN 2664-1682

- التليسي، خليفة محمد (1997م). *حكاية مدينة طرابلس لدى الرحالة العرب والأجانب*، ط3، الدار العربية للكتاب.

- التيجاني، أبو محمد عبد الله بن محمد بن أحمد (1981م). *رحلة التجاني*، قدّم لها: حسن حسني عبد الوهاب، الدار العربية للكتاب.

- خضير، رابحة محمد (2007م). دخول طرابلس الغرب تحت الحكم العثماني (1551م). *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، العراق، مج (6)، العدد (2).

- الخوند، مسعود (1998م). *الموسوعة التاريخية الجغرافية*، ج 18، (الشركة العالمية للموسوعات) ش.م.م، لبنان.

- دعوب، ماهر عبد الغني (2020م). *الاحتلال الأسباني ودور المقاومة المحلية في صدّه (916-936هـ / 1510-1530م)*. شركة مطبعة السلام.

- روسي، إتوري (1985م). *طرابلس تحت حكم الأسبان وفرسان مالطا*. (ترجمة: خليفة محمد التليسي). ط2. المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان.

- روسي، إتوري (1991م). *ليبيا منذ الفتح العربي حتى سنة 1911*، ترجمة وتقديم: خليفة محمد التليسي، ط2، الدار العربية للكتاب.

- الزاوي، الطاهر أحمد الزاوي (2018م). *أعلام ليبيا*، (تقديم: محمد مسعود جبران) ط4. دار المدار الإسلامي.

- شرف الدين، إنعام محمد (1998م). *مدخل إلى تاريخ طرابلس الاجتماعي والاقتصادي: دراسة في مؤسسات المدينة التجارية (1711-1835م)*. مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية.

ISSN 2664-1682

- عبيد، مصطفى (2015م). طرابلس الغرب من الاحتلال الأسباني إلى دخول العثمانيين 1510-1551م. *مجلة الآداب والحضارة*. العدد (18)، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، الجزائر.

- علاء الدين، إبراهيم (2014م). أوضاع ليبيا ما بين الاحتلال الأسباني والنجدة العثمانية 1510-1551م. *مجلة دراسات تاريخية*، العددان(137-138)، جامعة تشرين.

- فيرو، شارل (1994م). *الحوليات الليبية منذ الفتح العربي حتى الغزو الإيطالي* (ترجمة وتحقيق: محمد عبدالكريم الوافي). ط3. منشورات جامعة قاريونس.

- المدني، أحمد توفيق (1965م). *حرب الثلاثمائة سنة بين الجزائر وأسبانيا 1492-1792*. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.

- ناجي، محمود (1970م). *تاريخ طرابلس الغرب*. (ترجمة: إبراهيم عبد السلام ومحمود الأسطى). منشورات الجامعة الليبية-كلية الآداب.

Bal, Faruk, (2011). Ottoman-Spanish Economic Relations In The Sixteenth Century: Rivalry In The Mediterranean. *International Journal of Business and Social Science*, vol.2, No21.

Cassar, Carmel, (2015*). Ottoman expansionist policy in the sixteenth century Mediterranean*. Heritage Malta.

Noses, Bernard,(1839). The Economic Condition of Spain in the Sixteenth Century. *Journal of Political Economy*, The University of Chicago Press, vol.1, No.4.

ISSN 2664-1682

مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقررات الكيمياء بالمرحلة الثانوية في السودان

أبكر يعقوب آدم لقمان **سيف الدين إدريس أونيا**[1]

كلية التربية، جامعة الخرطوم

تاريخ التقديم: 25-1-2021 ، تاريخ القبول: 25-03- 2021، نشر إلكترونيا في 28-03-2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.17.09

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقررات الكيمياء بالمرحلة الثانوية في السودان، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استمارة تحليل المحتوى معدلة من قبل الباحث، حيث اشتملت الأداة في صورتها النهائية على (46) مهارة فرعية موزعة على (7) مجالات، وهي: (التفكير الناقد وحل المشكلات– الابتكار والإبداع– التعاون والعمل في فريق والقيادة– ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام– ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال– المهنة والتعلم المعتمد على الذات– فهم الثقافات المتعددة)، كما تمثلت عينة الدراسة في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية وعددها (3) كتب. ولتحليل البيانات تم استخدام (التكرارات– النسب المئوية)، وأظهرت النتائج انخفاض مستوى تضمين مقررات الكيمياء بالمرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين بلغت أعلى نسبة (44,2%) وأدنى نسبة تضمين بلغت (1,5%)، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث ضرورة توجيه عناية واهتمام القائمين على تخطيط المناهج وإعدادها في دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المقررات الدراسية لجميع المراحل التعليمية، وأيضاً وضع معايير لبناء مناهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية بحيث تتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل منهجي مقصود يحقق مبدأ التكامل والاستمرارية.

الكلمات المفتاحية: *مهارات القرن الحادي والعشرين، تحليل المحتوى، مقررات الكيمياء، المرحلة الثانوية.*

[1] saifdldom07@gmail.com

ISSN 2664-1682

The extent to which 21st Century Skills are included in high School Chemistry courses in Sudan

Abaker Yagoub Adam **Saifaldin Idris Onia**

Faculty of Education, University of Khartoum

Abstract:
The study aimed to identify the extent to which 21st century skills are included in chemistry courses at the secondary level in Sudan, to achieve this goal the researcher used the descriptive analytical method using the content analysis from modified by the researcher as the tool included in its final form 46 sub- skills on 7 areas which are(critical thinking and problem solving, innovative and creativity, cooperation and team work and leadership communication technology information and media computing technology, profession self – reliant learning, understanding multiple culture). The study was also represented in the chemistry courses to first, second, and third grades. To analyze the data frequencies and percentages were used. The results showed a low level of inclusion chemistry courses at the secondary stage for the twenty first century skills reached 44,2% and the lowest inclusion rate reached 1,5%. The researchers recommended the need to direct the care and attention of those involved in curriculum planning and preparation in the approach to 21st century skills in study designs for all educational levels, also setting standards for building high school chemistry curricula to include 21st century skills as a systematic manner that achieves the principal of complementarity continuity.

Keywords: *21st Century Skills, Content Analysis, Chemistry Courses, Secondary Stag*

1. مقدمة:

يشهد العالم تطورات علمية في مختلف المجالات وقد تركت هذه التطورات بصماتها على مختلف مناحي الحياة، ومنها التعليم، فنادى التربويين بضرورة الإفادة من مستجدات العلم في النهوض بالعمل التربوي وتطويره، وكانت وسيلة التربويين لإجراء التغيير المنشود هي

ISSN 2664-1682

المنهج المدرسي بما يتضمنه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم تتفق وخصائص المتعلم، ومن هنا كانت عملية تطوير المنهج حاجة ملحة (الباز، 2013: 2).

حيث شهدت الفترة الأخيرة من القرن الحادي والعشرين اهتماماً واسعاً بالمهارات الضرورية والكافية للنجاح في الحياة والعمل، لذا أصبحت الحاجة إلى التغيير والتحديث في برامج التربية العلمية ملحة وحتمية لتلبية متطلبات القرن الحادي والعشرين، واستجابة لذلك سعت كثير من المؤسسات والمنظمات التربوية إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين، وصياغة أطر وأفكار لدمج هذه المهارات وتكاملها مع النظم التعليمية، التي تعين المتعلم على التكيف مع العالم المتغير، ومواكبة التغييرات المتلاحقة التي يتسم بها، كما تساعده على المنافسة وفقاً لاحتياجات سوق العمل(عيد، 2019: 2).

ويرى الباحثان بما أننا في السودان جزء من هذا العالم كان لابد أن نتمكن من مواكبة هذه التغييرات وتحقيق تناغم إيجابي معها يستدعي مزيداً من الجهود المنظمة، والمركزة من المؤسسات التربوية التي تتطلع إلى مواكبة التغيير وقيادته أن تسعى لتزويد المتعلمين بالمهارات التي ترقى بهم ليعيشوا بصحة وإيجابية في هذا المجتمع، وأن تُعدُ الطلاب للتكيف مع العالم المتغير وللمنافسة على المستويين: المحلي والعالمي في سوق العمل.

لهذا تحتم على القائمين على تطوير المناهج مراعاة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين ضمن عناصرها بصورة تكاملية ومستمرة، حيث يرى المتخصصون أن تكامل هذه المهارات بشكل مقصود ومنهجي في مناهج التعليم سوف يمكن التربويين من إنجاز العديد من الأهداف التي لم يتمكنوا من تحقيقها لسنوات طويلة مضت، ويبررون ذلك بأن هذه المهارات تمكن الطلاب من التعلم والإنجاز في المواد الدراسية المحورية لمستويات عليا، وتُعدُ الطلاب للابتكار، والمشاركة بفاعلية في الحياة (kay, 2010).

وأكدت بعض الدراسات مثل (Sukor et al, 2010)، (Arsada et al, 2011)، الباز (2013)، سبحي (2016)، ودراسة عيد (2019) ضرورة بناء وتطوير مناهج العلوم في ضوء مهارات القرن21، وهذا يدعو إلى ضرورة النظر للأوضاع الحالية

ISSN 2664-1682

لمناهج العلوم لتعرف مدى توافر مهارات القرن21 بها وتحديد مدى مساهمتها في تنمية تلك المهارات لدى المتعلمين.

1. 1 مشكلة الدراسة:

إن تحليل محتوى مقررات الكيمياء بما تتضمنه من معارف ومهارات واتجاهات يُعد مطلباً ضرورياً لمواكبة الاتجاهات الحديثة في التربية العلمية ومنها مهارات القرن الحادي والعشرين، لذا ينبغي بناء مقررات الكيمياء في ضوء تلك المهارات، لذلك تحددت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقررات الكيمياء بالمرحلة الثانوية في السودان؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في محتوى مقررات الكيمياء بالمرحلة الثانوية في السودان؟
2. ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرينفي محتوى مقررات الكيمياء للصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي في السودان؟

1. 2 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. تحديد أهم مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في محتوى مقررات الكيمياء بالمرحلة الثانوية في السودان.
2. معرفة مدى تضمين كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية للصفوف(الأول، الثاني، الثالث) بالسودان لمهارات القرن الواحد والعشرين.

1. 3 أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في:

ISSN 2664-1682

1. تأتي هذه الدراسة استجابة للتوجهات العالمية التي تنادي بأهمية تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقررات التعليم عامة، ومقررات العلوم على وجه الخصوص.
2. قد تفيد مخططي ومطوري مناهج الكيمياء من حيث تزويدهم بقائمة مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم تضمينها في محتوى مقررات الكيمياء بالمرحلة الثانوية.
3. ندرة الدراسات التي تناولت مدى تضمين مقررات الكيمياء بالمرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين– على حد علم الباحث– مما تفتح المجال لدراسات أخرى.
4. إن المشاركة في تحليل أي مقرر من مقررات التعليم العام يعد أحد المشاركات الفعالة في عملية التطوير؛ لذا فإن أهمية الدراسة تبرز في الاستفادة من نتائجها ومن التوصيات والمقترحات التي تسهم بإذن الله في التحسين والتطوير.

1. 4 حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على:

- تحليل محتوى كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية للصفوف(الأول، والثاني، والثالث) بالسودان للعام الدراسي 2020-2021م.
- قائمة بمهارات القرن21 اللازم توافرها في كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية في السودان.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة على كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية التي تدرس في العام 2020-2021م.

1. 5 مصطلحات الدراسة:

يعرف الباحثان مصطلحات الدراسة إجرائياً كالآتي:

مهارات القرن الحادي والعشرين: 21st century skills

هي المهارات التي يحتاجها طلاب المرحلة الثانوية، وهي: مهارات التفكير الناقد وحل المشكلة– مهارات الابتكار والإبداع– مهارات التعاون والعمل في فريق والقيادة– مهارات ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام– مهارات ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال– مهارات المهنة والتعلم المعتمد على الذات– مهارات فهم الثقافات المتعددة.

ISSN 2664-1682

تحليل المحتوى: Content analysis

هو التحليل الوصفي الكمي لمحتويات كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية للصفوف(الأول، الثاني، الثالث) في السودان للعام 2021/2020م في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة، باستخدام وحدة الموضوع كوحدة للتحليل.

مقررات الكيمياء:Chemistry courses

هي المقررات التي أقرتها وزارة التربية والتعليم والمركز القومي للمناهج في السودان، وفقاً لخطة المناهج السودانية، والتي تدرس من الصف الأول حتى الصف الثالث الثانوي.

1. 6 الإطار النظري

مهارات القرن الحادي والعشرين:

كانت المهارات الأساسية المطلوبة للقرن الماضي التي ينبغي للأفراد اكتسابها هي مهارات القراءة والكتابة والحساب، ولكن في ظل معطيات القرن الحادي والعشرين فقد لوحظ تنوع وتطور وسائل المعرفة والمعلومات الذي جعلها متاحة للجميع في أي زمان ومكان(الصالح، 2013: 72).

ويرى الباحثان أن المهارات المطلوبة بإلحاح في القرن الحادي والعشرين، وهي:

- مهارات التعلم والإبداع: وتشمل الآتي: مهارات التفكير وحل المشكلات، ومهارات الابتكار والإبداع، ومهارات الاتصال والتشارك، ومهارات الثقافة الرقمية.
- مهارات الحياة والمهنة: وتشمل الآتي: مهارات المرونة والتكيف، ومهارات المبادرة والتوجيه الذاتي، ومهارات التفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات، ومهارات الإنتاجية والمساءلة، ومهارات القيادة والمسؤولية.

أهمية اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين:

تكمن أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين في أنها تمكن المتعلم من التعلم والإنجاز في المواد الدراسية لمستويات عليا، كما توفر إطاراً منظماً يضمن انخراط المتعلمين في عملية التعلم،

ISSN 2664-1682

ويساعدهم على بناء الثقة، ويعدهم للابتكار والقيادة في القرن الحادي والعشرين والمشاركة بفعالية في الحياة المدنية(شلبي، 2014: 4).

1. 7 الدراسات السابقة

هنالك العديد من الدراسات التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين، وهي مرتبة من الأحدث إلى الأقدم:

هدفت دراسة عيد (2019) إلى تحليل محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة اتساق نتائج التحليل بين كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية من حيث تقارب النسب المئوية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) تعزى لمتغير الجنس (طالب، طالبة).

وهدفت دراسة المنصور (2018) إلى معرفة درجة تضمين مهارات القرن 21 في محتوى كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى أن تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين جاء بدرجة متوسطة.

أما دراسة حجة (2018) فهدفت إلى استقصاء مدى تضمين كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا للصفوف (السابع، والثامن، والتاسع) في فلسطين لمهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسية والفرعية، وقد أشارت النتائج إلى تدني تضمين كتب العلوم لمهارات القرن الحادي والعشرين الأساسية والفرعية، وعدم تضمينها لمهارات أخرى؛ منها: استخدام التكنولوجيا، والمبادرة والتوجيه الذاتي، والقيادة والمسؤولية.

وهدفت دراسة سبحي (2016) إلى التعرف على مدى تضمين مهارات القرن21 في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاض مستوى تضمين مقررات العلوم المطورة لمهارات القرن الحادي والعشرين بنسبة بلغت (22,86%).

ISSN 2664-1682

وهدفت دراسة شلبي (2014) إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التي يمكن دمجها في مناهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسي بمصر، وقد توصلت الدراسة إلى إطار مقترح يتكون من ثلاث مجموعات من المهارات، ولكل منها مهارات أساسية وفرعية فضلاً عن العبارات الإجرائية التي تعبر عن أداءات المتعلمين المتوقعة. كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن هناك تدنياً واضحاً في تناول هذه المهارات في كتب العلوم.

وجاءت دراسة الباز (2013) إلى تطوير منهج العلوم للصف الثالث الإعدادي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وصول مستوى أي من تلاميذ الصف الثاني والثالث الإعدادي لمهارات القرن الحادي والعشرين إلى مستوى الكفاية المحدد من قبل وهو(80%) فأكثر للنتيجة الكلية.

ودراسة فوجت وروبيلين (Vooget & Roblin, 2012) إلى مقارنة أطر المناهج الدولية في مدى تطبيقها لمهارات القرن الحادي والعشرين، وأشارت النتائج إلى وجود اتساق بين أطر المناهج الدولية حول ما هية مهارات القرن الحادي والعشرين، ولكن الممارسات والتطبيق الفعلي ما زالت بعيدة كل البعد عن التنفيذ.

واهتمت دراسة ديوران (Duran, et al, 2011) بتوضيح كيف يمكن دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس العلوم، وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن مشاركة وتعاون الطلاب بشكل إيجابي مماجعل بيئة التعلم أفضل، وأيضاً أن هذه الأنشطة تحقق نتائج قوية عندما تقدم خلال اليوم أو الأسبوع الأول من الفصل الدراسي.

وأخيراً دراسة سوكر وآخرون (Sukor, N, et al, 2010) التي هدفت إلى قياس مهارات القرن الحادي والعشرين في الكيمياء ومقارنة مستوى الطلاب وفقاً للحالة الاقتصادية والاجتماعية، وأظهرت النتائج أن الطلاب من الحالة الاقتصادية والاجتماعية العالية حققوا مستوى أعلى مقارنة بزملائهم من المستوى المنخفض.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من العرض السابق يمكن توضيح أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة كما يلي:

ISSN 2664-1682

1. الاستفادة من الأدبيات التربوية والمنهجية العلمية لهذه الدراسات بما يخدم الدراسة الحالية.
2. الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة، ومعرفة المناسب منها للدراسة.
3. جميع الدراسات السابقة أهتمت بشكل مباشر بمهارات القرن الحادي والعشرين، وأكدت على أهمية تناولها في مقررات التعليم العام.
4. أشارت عدد من الدراسات السابقة إلى وجود قصور في تناول مقررات العلوم لمهارات القرن 21 في مراحل التعليم المختلفة كدراسة شلبي(2014م)، سبحي(2016م)، و عيد(2019م) مما شجع الباحثان لإجراء الدراسة الحالية.
5. تنوعت الدراسات في المراحل التعليمية المختلفة التي تمت بها من بين مرحلة التعليم الأساسي والمرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

2. 1 منهج الدراسة:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، بأسلوب تحليل المحتوى، وهو عبارة عن أسلوب بحثي يتم تطبيقه من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى الاتصال (العساف، 2012). ويعرف الباحثان تحليل المحتوى إجرائياً بأنه: وصف لمضمون محتوى كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية في السودان الطبعة 2017-2018 في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

2. 2 مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من كتب الكيمياء المقررة على طلاب المرحلة الثانوية من الصف الأول حتى الصف الثالث وفقاً لآخر طبعة أقرها المركز القومي للمناهج السودانية.

2. 3 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من كتاب الكيمياء للصف الأول والثاني والثالث للعام (2020-2021)، وفيما يلي وصفاً للمقرر في الجدول (1).

ISSN 2664-1682

جدول(1)يوضح وصف مقررات الكيمياء المقررة على طلاب الصف الأول والثاني والثالث الثانوي

الكتاب المقرر	جهة التكليف	الطبعة	الصف	عدد الوحدات	عدد الصفحات
الكيمياء	وزارة التربية والتعليم	2017 /2018م	الأول	6	158
			الثاني	6	114
			الثالث	9	400

2. 3 أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة لتحليل محتوى كتب الكيمياء المقررة على طلاب الصف الأول والثاني والثالث الثانوي على أداة تحليل محتوى، والتي تضمنت قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين التي أعدها الباحثان بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في هذا المجال قد بينت هذه الأداة باتباع الخطوات الآتية:

1) الصورة الأولية للقائمة: تم بناء قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة، وقد تكونت القائمة بصورتها الأولية من (50) مؤشر موزعين على سبعة محاور رئيسية.
2) ضبط القائمة: تم إعداد القائمة في صورتها الأولية ومن ثم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم وبعض موجهي ومعلمي الكيمياء. ولتحديد مدى أهمية تضمين المحاور الرئيسية والفرعية في كتب الكيمياء وكذلك حذف ما هو غير مناسب وإضافة ما هو مناسب وإعادة صياغة لبعض المؤشرات، وقد أدت عملية التحكيم إلى إجراء بعض التعديلات وذلك من خلال حذف بعض المؤشرات وإضافة مؤشرات أخرى وإعادة صياغة بعض المؤشرات.
3) الصورة النهائية للقائمة: بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون تم وضع القائمة في صورتها النهائية وتكونت القائمة في صورتها النهائية من (46) مهارة فرعية موزعين على سبعة مجالات رئيسة، وهي: (التفكير الناقد وحل المشكلات– الابتكار

ISSN 2664-1682

والإبداع– التعاون والعمل في فريق والقيادة– ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام– ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال– المهنة والتعلم المعتمد على الذات– فهم الثقافات المتعددة).

4) إجراءات التحليل:تمت عملية تحليل المحتوى في ضوء مهارات القرن 21 كالتالي:

أ. الهدف من التحليل: تحديد مدى تناول كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية في السودان مهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسية والفرعية التي تم تضمينها في القائمة التي تم إعدادها سابقاً في هذه الدراسة.

ب. فئة التحليل: تم تحليل محتوى كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين التي تم تحديدها سابقاً.

ج. وحدة التحليل: اعتمد الباحثان الموضوع كوحدة تحليل حيث قام الباحث بتحليل المحتوى بناء على توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في كل موضوع.

د. عينة التحليل: تمثلت عينة التحليل في كتب الكيمياء المقررة على طلاب الصف الأول والثاني والثالث الثانوي للعام(2020-2021).

ضوابط عملية التحليل:

لأجل ضبط عملية التحليل تم مراعاة الضوابط المقترحة من قبل السادة المحكمين، وهي كما يلي:

- تم التحليل في إطار المحتوى العلمي للكتب، مع استبعاد الغلاف ومقدمة الكتاب والفهارس.
- اشتمل التحليل على أسئلة اختبار الوحدة ونهاية كل وحدة والأنشطة الواردة في المحتوى.

ISSN 2664-1682

جدول(2) توصيف كتب الكيمياء المقررة على طلاب الصف الأول والثاني والثالث الثانوي

الصف	الوحدة	عنوان الوحدة	عدد الصفحات
الأول	الأولى	التركيب الذري للمادة	35
	الثانية	الروابط الكيميائية	38
	الثالثة	المعادلات الكيميائية	14
	الرابعة	التفاعلات الكيميائية	17
	الخامسة	الحساب الكيميائي	36
	السادسة	قوانين الإتحاد الكيميائي	15
الثاني	الأولى	الترتيب الدوري للعناصر	22
	الثانية	فلزات المجموعة الأولى	13
	الثالثة	الكيمياء العضوية	26
	الرابعة	النتروجين	18
	الخامسة	الهالوجينات	19
	السادسة	العناصر الانتقالية	11
الثالث	الأولى	الكيمياء العضوية والمشتقات الهيدروكربونية وتطبيقاتها	85
	الثانية	الأحماض والقواعد	19
	الثالثة	التحليل الكيميائي الكيفي	43
	الرابعة	التحليل الكيميائي الحجمي	68
	الخامسة	الطاقة في التفاعلات الكيميائية	29
	السادسة	سرعة وآلية التفاعلات الكيميائية	26
	السابعة	مبادئ الاتزان الكيميائي	30
	الثامنة	الكيمياء الكهربية	59
	التاسعة	الكيمياء النووية	34

ISSN 2664-1682

صدق أداة التحليل:

لمعرفة صدق أداة التحليل الذي يقصد بها "مدى تحقيق الأداة للغرض الذي أعدت من أجله، فتقيس ما وضعت لقياسه ويعتمد مدى تمثيل بنود المقياس تمثيلاً سليماً للمجال الذي يراد قياسه(الأغا، 1997).

ولقد تم الاستدال على صدق أداة التحليل من خلال صدق القائمة التي استدل على صدقها من خلال صدق المحكمين، فقد عرضت القائمة على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس العلوم وبعض موجهي ومعلمي مادة الكيمياء، وذلك لإبداء آرائهم في إمكانية تحليل محتوى الكيمياء لمعرفة مدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين، باستخدام هذه الأداة ولقد أشار المحكمون إلى صلاحية الأداة للاستخدام في عملية التحليل من حيث البنود والمقياس مع إضافة بعض التعديلات على القائمة.

ثبات أداة التحليل:

بعد أن تم التأكد من صدق القائمة تم معرفة ثبات التحليل ويقصد بالثبات "استقرار نتائج القياس إذا ما أعيد تطبيقه على نفس العينة" (عدس، 2013). وتم التأكد من ثبات الأداة من خلال ثبات التحليل عبر الزمن فقد قام الباحثان بتحديد كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي وتحليل وحداته، ومن ثم قام بإعادة التحليل بعد شهر من التحليل الأول، ومن ثم حسب نسبة الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني باستخدام معادلة هولستي للثبات، الجدول التالي يوضح نقاط الاتفاق والاختلاف في التحليلين.

ISSN 2664-1682

جدول(3) نقاط الاتفاق والاختلاف في نتائج تحليل وحدات كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي

مجال المهارة	التحليل الأول	التحليل الثاني	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الأختلاف	معامل الثبات
التفكير الناقد وحل المشكلات	165	176	165	11	%93,7
الابتكار والإبداع	27	24	24	3	%88,8
التعاون والعمل في فريق والقيادة	41	53	41	12	%77,4
ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	101	117	101	16	%86,3
ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال	40	31	31	9	%77,5
المهنة والتعلم المعتمد على الذات	126	124	124	2	%98,4
فهم الثقافات المتعددة	20	13	13	7	%65
المجموع	520	538	499	60	%96,6

وللتأكد من ثبات أداة التحليل تم استخدام معادلة هولستي والتي أظهرت أن معامل الثبات بلغت قيمته(96,6%) وهي نسبة عالية ومطمئنة لاستخدام أداة تحليل المحتوى.

3. عرض ومناقشة النتائج:

3. 1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

ينص السؤال الأول على ما يلي: ما مهارات القرن الحادي والعشرين الواجب توافرها في محتوى كتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بالاطلاع والبحث في الأدب التربوي، والدراسات السابقة والأبحاث، والكتب ذات العلاقة بمهارات القرن الحادي والعشرين، مع الاطلاع على بعض التجارب والمشاريع العالمية والعربية ذات العلاقة؛ ومنها: عالمياً منظمة التعلم والقياس للقرن القرن الحادي والعشرين

ISSN 2664-1682

(ATC 21ST)، ومنظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين بالولايات المتحدة (Partnership 21st century Skills of US)، والمختبر التربوي للإقليم الشمالي المركزي (NCREL,2003)، ومهارات الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE, 2013) والاتحاد الأروبي، أما عربياً فقد قام الباحثان بالاطلاع على إطار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "ألكسو"، ومن الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، دراسة عيد (2019)، المنصور (2018م)، حجة (2018م)، سبحي (2016)، حسن (2015م)، الباز (2013م)، فوجت وروبيلين (Vooget & Roblin, 2012)، ودراسة ديوران (Duran, et al, 2011)؛ لبناء قائمة تحتوى على مهارات القرن الحادي والعشرين الواجب توافرها فيكتب الكيمياء بالمرحلة الثانوية، واشتملت القائمة على (46) مهارة فرعية موزعين على سبعة مجالات رئيسة كما يلي:

جدول (4) قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين الواجب توافرها في محتوى مقررات الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالسودان

مجال المهارة	المهارات الفرعية
التفكير الناقد وحل المشكلات	– يوجه محتوى مقررات الكيمياء المتعلم لكتابة عبارات تبين رأيه. – يوجه محتوى مقررات الكيمياء المتعلم لتفسير الأفكار وتوضيحها. – يتضمن محتوى الكيمياء مواقف لتنمية مهارات اتخاذ القرار. – يتضمن محتوى الكيمياء تحليل بدائل وجهات النظر. – ينمي مهارات تفسير المعلومات والآراء والأحداث. – يتضمن فرضاً لحل المسائل بشكل مستقل. – يعطي فرصة للحكم على الإجابات المختلفة. – يتضمن أنواعاً مختلفة من المشكلات والمواقف غير المألوفة. – يتضمن أسئلة توضح وجهات النظر المتنوعة.

ISSN 2664-1682

الابتكار والإبداع	– يقدم المحتوى طرقاً مختلفة لابتكار الأفكار (كالعصف الذهني). – يحث المحتوى على بناء الأفكار وتوسيعها. – يحث المحتوى على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة ما. – يطلب تفسيرات غير مألوفة للبيانات والأشكال. – يحث على تنظيم المعلومات وفق أفكار جديدة.
التعاون والعمل في فريق والقيادة	– يعزز مقررات الكيمياء الاتجاهات الإيجابية نحو العمل الجماعي. – يوجه إلى استثمار نقاط القوة في الآخرين. – يتضمن مواقف تعليمية بالمشروعات الجماعية. – يركز على قضايا المجتمع ومصالحه. – يتضمن مواقف تحث على المبادرة والقيادة. – يوجه السلوك الإنساني نحو الاستقامة. – ينمي المشاركة والتعاون بفاعلية. – يوجه السلوك بأسلوب مهني.
ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	– تتضمن مقررات الكيمياء مواقف لتنمية مهارات الاتصال الشفهي. – يتضمن محتوى مقررات الكيمياء مواقف لتنمية مهارات الاتصال المكتوب. – يساعد المحتوى على الوصول للمعلومات بكفاءة الوقت وفاعلية المصادر. – يحث على استخدام المعلومات بشكل دقيق. – ينمي تقويم المعلومات تقويماً نقدياً. – يوجه المحتوى لما ينشر في الإعلام والاستفادة منه.
ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال	– يحث على استخدام وسائل وتقنيات إعلامية متعددة. – يحث على إصدار الأحكام على فاعلية الوسائل والتقنيات الإعلامية المتعددة. – يعزز محتوى مقررات الكيمياء الاتجاهات الإيجابية نحو التقنية.

ISSN 2664-1682

	– يتضمن مواقف تتطلب توظيف استخدام التقنيات الحديثة. – يتضمن مواقف لاستخدام التقنيات الرقمية للوصول للمعلومات وإدارتها ودمجها وتقويمها. – يحث محتوى الكيمياء على إصدار الأحكام على نوعية مصادر المعلومات.
المهنة والتعلم المعتمد على الذات	– ينمي تكييف المتعلم لأدوار ومسؤوليات متنوعة. – يوجه استثمار التغذية الراجعة بفاعلية. – يتضمن مواقف تعليمية بمشروعات تزداد تعقيداً بالتدريج. – يوضح مقررات الكيمياء الأهداف للمتعلمين. – يوجه محتوى مقررات الكيمياء لإدارة المشاريع بكفاءة. – يحفز المحتوى المتعلمين على التساؤل الذاتي. – يعطي فرصة لتجاوز متطلبات المنهج إلى استكشاف وتوسيع التعلم الشخصي. – ينمي الشعور بالمسؤولية وتحمل النتائج.
فهم الثقافات الأخرى	– يعزز الاتجاهات الإيجابية نحو الثقافات الأخرى. – يتضمن مواقف لتنمية مهارات التفاعل مع الآخرين(كالإصغاء والتحدث). – يشجع الاستجابة للقيم الاجتماعية المختلفة. – يشير إلى ما يميز ثقافات البلدان المختلفة.

3. 2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه "ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مقرر الكيمياء للصف الأول الثانوي بالسودان؟ تم تحليل كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ورصد تكرارها، وكانت النتائج كما يظهر في جدول (5).

ISSN 2664-1682

جدول(5) نتائج تحليل كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

مهارات القرن الحادي والعشرين	نتائج تحليل كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي					
	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
التفكير الناقد وحل المشكلات	145	%35,8	133	%32,7	278	%34,2
الابتكار والإبداع	16	%4	17	%4,2	33	%4,1
التعاون والعمل في فريق والقيادة	14	%3,5	14	%3,4	28	%3,4
ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	99	%24,4	102	%25,1	201	%24,8
ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال	17	%4,2	19	%4,7	36	%4,4
المهنة والتعلم المعتمد على الذات	109	%26,9	115	%28,2	224	%27,6
فهم الثقافات المتعددة	5	%1,2	7	%1,7	12	%1,5
المجموع	405	%100		%100	812	%100

يتضح من جدول (5) تضمين جميع مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي، وذلك بواقع (812) تكراراً، توزعت بين الفصلين الدراسين الأول والثاني، وأن المهارات الرئيسة السبع قد تضمنها محتوى كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي بنسب متفاوتة، وقد جاء في المرتبة الأولى مهارات "التفكير الناقد وحل المشكلات" بنسبة (34,2%)، وحلّت مهارات "المهنة والتعلم المعتمد على الذات"

ISSN 2664-1682

بنسبة توافر بلغت (27,6%) في المرتبة الثانية، بينما جاءت مهارات " ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام" بنسبة توافر بلغت (24,8%) في المرتبة الثالثة، وجاءت باقي المهارات الرئيسة بنسب متدنية فقد جاء في المرتبة الرابعة مهارات "ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال" بنسبة بلغت (4,4%)، أما مهارات "الابتكار والإبداع" فقد جاءت بنسبة بلغت (4,1%)، بينما حلّت مهارتي "التعاون والعمل في فريق والقيادة" و"فهم الثقافات المتعددة" في المرتبتين الأخيرتين بنسب بلعت (3,4%) و(1,5%) على التوالي.

يتضح مما سبق وجود تدني ملحوظ في تناول مقرر الكيمياء للصف الأول الثانوي لمهارات القرن الحادي والعشرين، حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة في مناهج العلوم على المستويين العربي والعالمي كدراسة حجة (2018م)، سبحي (2016م)، حسن (2015م)، شلبي (2014م)، Osman (2010)، ودراسة Sukor (2010)، تعاني قصوراً واضحاً في إعداد المتعلمين للحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين، وقصوراً في تناولها لمهارات هذا القرن، مما أغفلت دورها البارز في إعداد المتعلم علمياً متميزاً لمواجهة تحديات هذا القرن. فضلاً عن أن المهارات التي تم تناولها بالمحتوى تتسم بالمعالجة السطحية حيث جاء معظمها عرضياً وغير موظف بطريقة علمية سليمة.

3. 3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه "ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مقرر الكيمياء للصف الثاني الثانوي بالسودان؟ تم تحليل كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ورصد تكرارها، وكانت النتائج كما يظهر في جدول (6).

ISSN 2664-1682

جدول (6) نتائج تحليل كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

مهارات القرن الحادي والعشرين	نتائج تحليل كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي					
	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
التفكير الناقد وحل المشكلات	165	31,7	176	32,7	341	32,2
الابتكار والإبداع	27	%5,2	24	%4,5	51	%4,8
التعاون والعمل في فريق والقيادة	41	%8	53	%9,9	94	%9
ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	101	19,4	117	21,7	218	20,6
ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال	40	%7,7	31	%5,8	71	%6,7
المهنة والتعلم المعتمد على الذات	126	%24,2	124	%23	250	%23,6
فهم الثقافات المتعددة	20	%3,8	13	%2,4	33	%3,1
المجموع	520	%100	538	%100	1058	%100

يتضح من جدول (6) تضمين جميع مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي، وذلك بواقع (1058) تكراراً، توزعت بين الفصلين الدراسين الأول والثاني، وأن المهارات الرئيسة السبع قد تضمنها محتوى كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي بنسب متفاوتة، وقد جاء في المرتبة الأولى مهارات "التفكير الناقد وحل المشكلات" بنسبة (32,2%)، وحلّت مهارات "المهنة والتعلم المعتمد على الذات"

ISSN 2664-1682

بنسبة توافر بلغت (23,6%) في المرتبة الثانية، بينما جاءت مهارات " ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام" بنسبة توافر بلغت (20,6%) في المرتبة الثالثة، وجاءت باقي المهارات الرئيسة بنسب متدنية فقد جاء في المرتبة الرابعة مهارات "التعاون والعمل في فريق والقيادة" بنسبة بلغت (9%)، أما مهارات "ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال" فقد جاءت بنسبة بلغت (6,7%)، بينما حلّت مهارتي "الابتكار والإبداع" و"فهم الثقافات المتعددة" في المرتبتين الأخيرتين بنسب بلعت (4,8%) و(3,1%) على التوالي.

يعزو الباحثان حصول مجال مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات على أعلى نسبة تضمين يرجع إلى طبيعة مادة الكيمياء والدور الذي تقوم به في تنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عيد (2019م)، سبحي (2016م)، ودراسة شلبي (2014م)، ودراسة الباز (2013م)، ودراسة (Osman,2010)، ودراسة (Sukor, 2010)، ويمكن تفسير هذه نتائج الدراسة بأن معايير بناء مناهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية لم تتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل منهجي مقصود، وبالتالي لم تنعكس في المحتوى بالقدر المطلوب، وأن ما جاء في محتوى بعض الدروس تم تناوله بشكل عرضي غير مقصود تم طرحه نتيجة لاجتهاد مؤلفي هذه الكتب في تحقيق بعض المهارات، وأن كان في مجمله ضعيف.

3. 4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه "ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مقرر الكيمياء للصف الثال الثانوي بالسودان؟ تم تحليل كتاب الكيمياء للصف الثالث الثانوي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ورصد تكرارها، وكانت النتائج كما يظهر في جدول (7).

ISSN 2664-1682

جدول(7) نتائج تحليل كتاب الكيمياء للصف الثالث الثانوي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين

مهارات القرن الحادي والعشرين	نتائج تحليل كتاب الكيمياء للصف الثالث الثانوي					
	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
التفكير الناقد وحل المشكلات	143	%35,5	132	%32,4	275	%34
الابتكار والإبداع	9	%2,2	7	%1,8	16	%2
التعاون والعمل في فريق والقيادة	21	%5,2	19	%4,7	40	%4,9
ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام	32	%8	36	%8,8	68	%8,4
ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال	16	%3,9	18	%4,4	34	%4,2
المهنة والتعلم المعتمد على الذات	172	%42,7	186	%45,7	358	%44,2
فهم الثقافات المتعددة	10	%2,5	9	%2,2	19	%2,3
المجموع	403	%100	407	%100	810	%100

يتضح من جدول (7) تضمين جميع مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب الكيمياء للصف الثالث الثانوي، وذلك بواقع (810) تكراراً، توزعت بين الفصلين الدراسين الأول والثاني، وأن المهارات الرئيسة السبع قد تضمنها محتوى كتاب الكيمياء للصف الثالث الثانوي بنسب متفاوتة، وقد جاء في المرتبة الأولى مهارات "المهنة والتعلم

ISSN 2664-1682

المعتمد على الذات" بنسبة (44,2%)، وحلّت مهارات "التفكير الناقد وحل المشكلات" بنسبة تضمين بلغت (34%) في المرتبة الثانية، وجاءت باقي المهارات الرئيسة بنسب متدنية فقد جاء في المرتبة الثالثة مهارات " ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام" بنسبة توافر بلغت (8,4%) ، بينما جاءت مهارات "التعاون والعمل في فريق والقيادة" بنسبة بلغت (4,9%) في المرتبة الرابعة، أما مهارات "ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال" فقد جاءت بنسبة بلغت (4,2%)، بينما حلّت مهارتي "فهم الثقافات المتعددة" و "الابتكار والإبداع" في المرتبتين الأخيرتين بنسب بلعت (2,3%) و(2%) على التوالي.

ويعزو الباحثان تدني مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مقررات الكيمياء بالمرحلة الثانوية إلى أنها لم تتضمن بشكل منهجي، وهو ما اتفقت عليه نتائج الدراسات السابقة، منها: دراسة العيد (2019م)، المنصور (2018م)، ودراسة حجة (2018م)، سبحي (2017م)، شلبي (2014م)، ودراسة الباز (2013م)، حيث أشارت مجتمعه إلى وجود تدني واضح في تناول مهارات القرن الحادي والعشرين، وأن مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين لم يصل إلى المستوى المطلوب.

4. الخلاصة

يمكن تلخيص أهم النتائج فيما يلي:

1. إعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين التي ينبغي أن تتوافر في محتوى مقررات الكيمياء بالمرحلة الثانوية مكونة من سبعة مهارات رئيسية، تمثلت في(التفكير الناقد وحل المشكلات– الابتكار والإبداع– التعاون والعمل في فريق والقيادة– ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام– ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال– المهنة والتعلم المعتمد على الذات– فهم الثقافات المتعددة).
2. انخفاض مستوى تضمين مقررات الكيمياء بالمرحلة الثانوية لمهارات القرن الحادي والعشرين بلغت أعلى نسبة (44,2%) وأدنى نسبة تضمين بلغت (1,5%).

ISSN 2664-1682

5. التوصيات:

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

1. ضرورة توجيه عناية واهتمام القائمين على تخطيط المناهج وإعدادها نحو دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في الخطط الدراسية لجميع المراحل التعليمية.
2. وضع معايير لبناء مناهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية بحيث تتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل منهجي مقصود يحقق مبدأ التكامل والاستمرارية.
3. ضرورة تدريب معلمي الكيمياء على مهارات القرن الحادي والعشرين.

المراجع

الأغا، إحسان (1997م). *البحث التربوي عناصره منهاجه أدواته*، ط3، مطبعة مقداد، غزة.

الباز، مروة محمد (2013م). *تطوير منهج العلوم للصف الثالث الإعدادي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين*، ورقة منشورة، كلية التربية– جامعة بور سعيد، ص ص1-2.

حجة، حكم (2018م). مدى تضمين كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين، *دراسات العلوم التربوية*، 45(3)، 163-178.

حسن، ياسمين (2015م). تقويم محتوى وأنشطة مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*، (18)، 1123-1147.

سبحي، نسرين بنت حسن (2016م). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية*، 1(1)، 15-16.

ISSN 2664-1682

السعيد، سعيد محمد والماضي، عبدالرحمن بن إبراهيم (2013م). مشكلات تدريس مناهج العلوم المطورة والتحصيل الدراسي، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 26(1)، ص 101.

شلبي، نوال(2014م). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 3(1)، ص 4.

الصالح، بدرية عبدالله (2013م). *مهارات القرن الحادي والعشرين التعلم للحياة في زمننا*، الرياض، جامعة الملك سعود.

عدس، عبدالرحمن (2013م). *مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس* ، ط1، دار الفكر، عمان، ص 72.

العساف، صالح (2012م). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، الرياض، العبيكان.

عيد، سمية إبراهيم سلام شيخ (2019م). *تحليل كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها*، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، ص ص2–3.

المنصور، عرين سليمان (2018م). *درجة تضمين كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين*(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، الأردن.

ثانيا: المراجع باللغة الانجليزية

Arsada, N, Osmana, K & Tuan, M. (2011). Instrument development for 21st century skills in Biology. *Procedia social and Behavioral science* (15), 1470-1474.

Duran, E., Yaussy, D., & Yaussy, L. (2011). Race to the future: Integrating 21st century skills into science instruction. *Science*

ISSN 2664-1682

Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas, 48(3), 98-106.

Kay, K. (2010). *21st century skills: why they matter, what they are, and How we get there. 21st century skills: Rethinking how students learn.* Edited by, James Bellance, Ron Brandt. Bloomington, IN: Solution Tree Press, xiii-xxxi.

Osman, K, and Sho T.M.T and Arsad, N.M (2010). Development and validation of the Malaysian 21st century skills instrument (m-21 CSI) for science student WCLTA 2010, *Procedia social and behavioral sciences,* vol 9, 599-603.

Sho, T.M.T., Arsad, N. & Osman. K. (2010). The relationship between 21st century skills on student's attitude and perception towards physic. *Social and Behavioral Science* (7), 546-554.

Sukor N.M and Osman K. and Abdullah (2010). Students achievement of Malaysian 21st century skills in chemistry, WALTA 2010. *Procedia social and behavioral sciences,* vol 9, 1256-1260.

Voogt, J, & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national Curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.

ISSN 2664-1682

تطور ظاهرتي القِبالة والضمان إلى نظام الالتزام في الدولة العثمانية (132هـ، 1299م)

فتحية محمد الوداني [1] أسماء علي جعفر.

كلية الاداب . جامعة مصراتة

تاريخ التقديم: 20-2-2021 ، تاريخ القبول: 25-05- 2021، نشر إلكترونيا في 31-05-2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.17.10

ملخص البحث

يُعد نظام الضرائب على الرغم من اختلافه على مرّ العصور، أهم ما في النظام المالي لأي دولة؛ لكونه يعطينا صورة حية عن وارداتها ومصارفها، لكن قواعده واحدة في الفترة الإسلامية السابقة والنظم المالية المعاصرة، وآثناالتعريف بهذا النظام وفق الظواهر التي سبقته، في المجتمعات والدول الإسلامية السابقة، ونخص بالذكر الخلافة العباسية، وحتى نهاية حكم الدولة العثمانية؛ لضبط شؤون تلك الدول من الناحية المالية، فأنشىء ديوان الخراج الذي بدوره ينظم جباية الأموال، بضبط حساباتها، ومن ثم الموازنة بين وارداتها ونفقاتها، فكان لزامًا وجود من يضلع بهذه المهمة، ويكلف بجباية الخراج، وكان مدرجاً بعدة تسميات عُرف منها باسم (القابل) و(الضامن)، ولجأ إليه الخلفاء العباسيين، وكذلك الإمارات التركمانية في الأناضول، هذا وكان متبعاً في الإمبراطورية البيزنطية، واستخدمه المماليك في مصر، خلال وجود الدولة السلجوقية، لذا لم يكن أسلوب الالتزام عثمانياً صرفاً وإنما أخذوه عمن سبقهم وادخلوا تعديلات عليه، ووفقاً لذلك تم عرض هذا الموضوع في أربعة محاور رئيسة.

الكلمات المفتاحية: *الدولة العثمانية، القبالة، الضمان، الالتزام.*

([1]) f.elweddan@art.misuratau.edu.Ly

ISSN 2664-1682

The Phenomena of Qabala and Assurance Developed into the Obligation System in the Ottoman Empire (132 AH - 1299 AD).

Asma A. Jaafar **Fathia M. Al-Wadani**
Faculty of Arts - Misurata University

Abstract

The tax system is seen as the most important aspect of a country's financial system in spite of its differences throughout the ages. This is due to the fact that it gives us a bright picture of its imports and banks but its rules are the same in the previous Islamic period and modern financial systems. It has been preferred to define this system according to the phenomena that preceded it in previous Islamic societies and countries and the Abbasid Caliphate has been mentioned specifically until the end of the law of the Ottoman Empire. For controlling the affairs of these countries from the financial point of view, the Kharj Office was established, which in turn regulates the collection of funds by controlling their financial records, and then balancing their incomes and expenses. this is to state that for this reason it was essential to have someone involved in this task, He was charged with collecting the Kharaj, and it was listed by several names, including (Al-Qabil) and (Al-Damen), and the Abbasid Caliphs, besides the Turkmen Emirates in Anatolia, resorted to him. The method of commitment is morally Ottoman, but they took it from those who preceded them and made alterations to it. According to that, this issue was obtainable in four main axes.

Key words: *Ottomans, Qabala, assurance, guarantee.*

ISSN 2664-1682

1. المقدمة

تنوعت الأحداث التاريخية بوجود الدولة العثمانية في العصر الحديث لظهورها على الساحة العالمية، ودورها المهم في تاريخ العالم الإسلامي والعربي، وجب أن نبرز أحد الأنظمة القديمة التي كانت معروفة في وقت مُبكر وهو نظام الالتزام الذي ساهم في زيادة دخل الدولة.

1.1 مشكلة البحث وأهميتها

يُعد الاقتصاد من الأُسس المهمة لتكوين الدول لما له من دور في ارتباط العلاقات السياسية وتوثيقها، وتحقيق التوازن الاجتماعي، فإن المجتمع هو الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها الاقتصاد في الإنتاج والاستهلاك العام والخاص للدولة، فآثرنا هنا أن نتطرق لأحد المواضيع المهمة في التاريخ الإسلامي والحديث متمثلة في ظاهرتي القبالة والضمان، وتطورها إلى نظام الالتزام أحد الأنظمة الإدراية والمالية التي كان لها أثر على الحياة الاجتماعية للمقاطعات (الولايات)، زاد من أهمية الضرائب وتوسعها، حتى شملت جوانب عدة بعد أن كانت مُعتمدة آنذاك على الخراج والجزية، أدى ذلك إلى التطور الاقتصادي الذي شهده العالم فيما بعد وظهور الرأسمالية.

تظهر أهميته في ارتباطه بالتواصل الحضاري بين الشعوب الإسلامية، من خلال الإبقاء على العديد من النظم التي كان معمول بها في زمن الخلافة العباسية واستمرار العمل بها وتطويرها من قبل الدولة العثمانية، وإبراز جوانب القوة والضعف في تطبيقه، وتحصيله كأحد عوائد الموارد الاقتصادية.

1. 2 أسئلة البحث

تساؤل رئيسي: ماذا يُقصد بظاهرتي القبالة والضمان، والالتزام؟ وكيف تم تطبيقهما ؟

ISSN 2664-1682

1. 3 أهداف البحث

يهدف البحث للإجابة عن التساؤل، من خلال الأهداف الآتية:

- التعرف على ظاهرتي القبالة والضمان ونظام الالتزام .
- دراسة شروطها وطرق تطبيقها في الدول الإسلامية.

1. 4 مصطلحات البحث

الدولة العثمانية 1299–1923م: تعود إلى عثمان بن أرطغرل بن سليمان شاه التركماني، قائد إحدى قبائل الترك النازحين من سهول آسيا الغربية، ظهرت،واتخذت من القسطنطينية عاصمة لها، وأطلقوا عليها اسلامبول (دار السلام) (المحامي، 1981)؛ (كوبريلي، د.ت)؛ (الدقن، 1979).

القِبالة والضمان: ظاهرتان في زمن الخلافة العباسية الأولى تعني الكفالة، التي يتعهد بها الشخص بجباية بعض الضرائب؛ والثانية ضمان الشيء.

الالتزام: هو التعهد والتكفل، ونظام يقضي بتقديم دخل مالي من المتعهدين للحكومة.

2. المنهج

تم تتبع سرد المعلومات من خلال المنهج التاريخي، وذلك اعتمادًا على مجموعة من المصادر.

3.تصميم البحث

3. 1 ظاهرة القِبالة (تقبيل الأرض)

ISSN 2664-1682

القبالة لغةً: تعني الكفالة، وهي في الأصل مصدر (قبل)، إذا كفل، وقيل إذا صار قبيلا، والقبيل: هو الكفيل والضامن والعريف، أما القبالة في الاصطلاح لها مدلولان، أحدهما يدل على التعهد أو الالتزام، والثاني يدل على الإجازة (بن منظور، لسان العرب، د.ت).

قصد (أبو يوسف، 1979)بدراسته للمدلول الأول للقبالة، أي الالتزام، الذي يعني به تعهد الشخص بجباية بعض الضرائب من المكلفين بها في بعض المناطق وأخذها لنفسه، مقابل التزامه بدفع مبلغ معين من المال متفق عليه مسبقًا يُدفع إلى بيت المال، فهي معاملة على واردات بعض المناطق الضريبية.

قبالة الأرض: جاءت كلمة تقبيل من (القبيل) ويقصد به الكفيل والعريف، وقد (قبل) به يقبل بضم الباء وكسرها (الرازي، 1976).

ذكر (الصالح، 1990) أن من الظواهر التي كانت سائدة في العصر العباسي ظاهرة التقبيل هو نظام كان متبعاً في جباية الخراج، حيث يكون أحد الأشخاص قبيلاً أي كفيلاً بتحصيل الخراج وأخذه لنفسه مقابل قدر معلوم يدفعه، ويستفيد الحاكم من ذلك تعجيل المال، ويستفيد المتقبل الفضل بين ما دفعه وما حصله(الخضري، 2001).

أوضح بعض الفقهاء كراهة نظام القبالة والضمان بالإستناد على ماورد في القرآن الكريم والسنة النبوية والقياس والإجماع، قال عبدالله بن عباس رضى الله عنه في القبالة "القبالات حرام"، فقد جاء رجل إلى بن عباس فقال: أتقبل منك الأبلة [1] بمائة ألف، قال: فضربه بن عباس مائة وصلبه حيًا(الخضري، 2001)، وهناك من اعتبر "القبالات ربا" على حد قول ابن عمر، حيث ذكر أبو عبيد:

(1)الأبلة: لعلها ضيعة لأبن عباس، كانت على النهر المسمى بهذا الاسم، يُنظر: (بن سلام، 1981) ، ص37.

ISSN 2664-1682

معنى هذه القبالة المكروهة المنهي عنها أن يتقبل الرجل النخل والشجر والزرع النابت قبل أن يستحصد ويدرك، وهو مفسر في حديث يروى عن سعيد بن جبير، حيث سأل عباد بن العوام ...عن الرجل يأتي القرية يتقبلها وفيها النخل والشجر والزرع والعلوج؟ فقال: لا يتقبلها فإنه لا خير فيها (بن سلام، 1981، صفحة 37).

ولاشك أن الحكم بالنهي عن ظاهرة القبالة؛ لأنه يؤدي إلى وقوع الاضطهاد والعسف على المكلفين بدفع الضريبة (باشا، 1981)، وخير من يقدم لنا صورة دقيقة عن القبالة والتقبيل في كتابه الخراج الذي قدمه للخليفة هارون الرشيد فقد طلب منه أن لاتقبل شيئا من أرض السواد، ولا غير السواد من البلاد، لإن المتقبل إذا كان في قبالته فضل عن عسف أهل الخراج وجعل عليهم ما لا يجب عليهم، وظلمهم (أبو يوسف، 1979).

وفي هذا أمثاله خراب البلاد وهلاك الرعية، حسب ما يرى أبو يوسف المتقبل لا يبالي بهلاكهم بصلاح أمره في قبالته، فالمتقبل لا يستطيع أن يعمل ذلك إلا بشدة منه على الرعية وضرب لهم شديد، وأقامته لهم في الشمس، وتعليق الحجارة في الأعناق، وعذاب عظيم ينال أهل الخراج، وهذا فساد نهى الله عنه، وإنما أمر الله عز وجل أن يؤخذ منهم العفو، وآلا يكلفوا فوق طاقتهم (أبو يوسف، 1979).

ومما سبق يتبين الأسباب التي كانت وراء كراهة أبو يوسف للظاهرة، ورغم معارضة الفقهاء لهذه الطريقة في الجباية لكن هذا النظام أخذ يسود في مختلف الأمصار الإسلامية، فقد كان يقع على المتقبل مال معين في السنة يدفعه إلى بيت المال للدولة، ويتولى المتقبل جمع الخراج والجزية ومختلف الضرائب الأخرى وله حرية التصرف فيها وفي الأوجه التي تنفق فيها كذلك (باشا، 1981).

ISSN 2664-1682

3. 2 الشروط الواجب توفرها في المقبل

إن حُسن اختيار عُمّال الخَرَاج هو خير كفيل وضمان لتمام الجباية؛ لذلك نجد(أبو يوسف) حدد للخليفة هارون الرشيد الشروط والكفاءات الواجب توفرها في مسؤولي الخراج الذي يعد المتقبل أحدهم، من أهمها: أن يكون من أهل الصلاح والدين والأمانة؛ فقيهًا عالماً مشاورًا لأهل الرأي، عفيفًا لايطلع الناس منه على عورة ولا يخاف في الله لومة لائم، ما حفظ من حق وأدى من أمانة احتسب به الجنة وماعمل به من غير ذلك خاف عقوبة الله فيما بعد الموت، تجوز شهادته إن شهد ولا يخاف منه جور في حكم إن حكم (أبو يوسف، 1979) .

أما الماوردي حدد الشروط الواجب توافرها في عامل الخراج قائلاً: "وعامل الخراج يعتبر في صحة ولايته: الحرية والأمانة، ثم ينظر، فإن ولى وضع الخراج اعتبر فيه أن يكون فقيهًا من أهل الاجتهاد، وإن ولى جباية الخراج صحت ولايته وإن لم يكن فقيهًا مجتهدًا" (الماوردي، 2014، صفحة 193).

ورأى (أبو يوسف، 1979)أن يحدد حقوق عامل الخراج المالية بعدما حدد واجباته، وهو بأن يأخذ رزقًا محددًا من الديوان، وفي كل شهر، حتى لا يعسف في جباية الخراج على الرعية، وأن يكتفي بذلك، ولا يعتمد على أخذ شيء من الأهالي، كما ذكر ذلك الماوردي في قوله: "ورزق عامل الخراج من مال الخراج، كما أن رزق عامل الصدقة من مال الصدقة، من سهم العاملين، وكذلك أجور المساح" (الماوردي، 2014، صفحة 193).

ISSN 2664-1682

3. 4.طرق التقبيل

يُعطي (المقريزي، 1998، صفحة 239)صورة عن الكيفية التي يتم بها عملية التقبيل خاصة في مصر قائلاً:

> إن متولي خراج مصر كان يجلس في جامع عمرو بن العاص من الفسطاط، في الوقت الذي تتهيأ فيه قبالة الأراضي، وقد اجتمع الناس في القرى والمدن، فيقوم رجل ينادي على البلاد صفقات صفقات، وكتاب الخراج بين يدي متولي الخراج يكتبون ما انتهت إليه مبالغ الكور والصفقات على من يتقبلها من الناس، وكانت البلاد يتقبلها متقبلوها بالأربع سنسن لأجل الظمأ أو الأشجار وغير ذلك فإذا انقضى هذا الأمر خرج كل من كان تقبل أرضًا وضمنها إلى ناحيته، فيتولى زراعتها وإصلاح جسورها وسائر وجوه أعمالها بنفسه وأهله ومن ينتدبه لذلك، ويحمل ما عليه من الخراج على أقساط، ويحسب له من مبلغ قبالته وضمانه لتلك الأراضي.

3. 5.ظاهرة الضمان(ضمان الأرض)

المقصود بالضمان: (ضمن الشيء) بالكسر، (ضمانًا) كفل به فهو (ضامن) و(ضمين)، و(ضمنه) الشيء (تضمينًا فتضمنه) عنه، مثل غرمه، وكل شيء جعلته في وعاء فقد (ضمنته) إياه (الرازي، 1976).

تتمثل طريق الضمان في قيام شخص ما بضمان خراج منطقة معينة بمبلغ معلوم يدفعه إلى بيت المال مباشرة للدولة مسبقًا، فيكون المبلغ المدفوع مقدمًا أقل مقادير من الخراج المقرر على المنطقة(الدجيلي، 1976)؛ لذا فهذا المنصب يتنافس عليه عدد كثير بقصد الحصول على الأرباح؛ فكل منهم يقدم عرضًا ومبلغاً أكبر من الآخر ليكون هو المرشح لتسليم دور الضامن، ثم يتم كتابة وثيقة تعاقد بينه وبين الحكومة لكي يتمكن

ISSN 2664-1682

بموجبها مباشرة من القيام بعملية الجباية الضريبية نيابة عن الدولة، على أن يكون هذا التعاقد ساري المفعول لمدة سنة هلالية كاملة (باشا، 1981).

إن انتشار هذه الظاهرة في الدولة العباسية، يعكس لنا حاجة الدولة إلى الأموال المستعجلة أو المعجلة، لهذا وافق حكام الدولة على هذه الطريقة لحاجتهم إلى مورد إضافي معجل لموارد بيت المال.

قام بعض خلفاء الدولة العباسية منذ العصر الأول للخلافة بتطبيق هذه الطريقة في جباية الخراج، نذكر منهم الخليفة أبو جعفر المنصور(137-158هـ/754-775م)، ومما ذكرت بعض المصادر أن ظاهرة الضمان كانت شائعة في مصر منذ سنة 178هـ، حينما تقبل محفوظ بن سليمان خراج مصر عن آخره في خلافة هارون الرشيد (الرحيم، 1995).

ومن مساوئ جباية الخراج سواء في القبالة أو الضمان لمنطقة ما أن الأفراد يدفعون قدرًا معينًا من المال وتطلق أيديهم في الجباية، وقد حذر أبو يوسف من هذه الطريقة في جباية الخراج لما يترتب عليها من ظلم الرعية، ففي عهد الخليفة(أبو جعفر المنصور)، ولى محمد بن الأشعث على صلاة مصر وخراجها، ثم بعث إليه نوفل بن الفرات ليعرض عليه ضمان خراج مصر فإن أبى فأعمل على الخراج، فعرض عليه ذلك، فأبى الضمان خوفًا من شح الموارد، فأخذ نوفل الدواوين إلى (دار الرجل)، وافتقد أبو الأشعث الناس، فقيل له: هم عند صاحب الخراج فندم (العجلان، 1965)، وكذلك قال الفضل بن يحيى البرمكي: أن أباه قد تضمن بلاد فارس من المهدي فحل عليه ألف ألف درهم (الرحيم، 1995).

كما أورد (الجوزي، د.ت) بأن أمراء الأقاليم كانوا يقدمون عروضاً للخلافة بضمان الأراضي لقاء مبالغ معينة يدفعونها للدولة، على سبيل المثال لا الحصر في عام

ISSN 2664-1682

286هـ/901م أرسل هارون بن خمارويه[1]، رسو للخليفة المعتضد بالله (297-289هـ/892-901م)، يؤكد استعداده أن يرسل للخلافة مبلغًا قدره أربعمائة وخمسين ألف دينار فيما لو ضم له أعمال قنسرين[2]، والعواصم[3]، وقد ذكر كذلك تضمين بادوريا[4]، سنة 293هـ/905م، بعشرة آلف كر [5]، حنطة وشعير، مناصفةً بألف ألف وستمائة درهم، كذلك ضمت الراسبي[6]، وواسط إلى شهرزور كان ضمان واسط وأعماله سنة 328هـ/939م، بمبلغ قدره ستمائة ألف دينار، فضلاً عن تقلده بادرايا[7]، وجند نيسابور[8]، والسوس[9]،وباكسايا[10]، بضمان ألف ألف دينار وأربعمائة ألف دينار.

6.3.نظام الالتزام في الدولة العثمانية

اهتمت الدولة العثمانية بإدارة شؤونها الإدارية والمالية وفق اجراءات ترتكز على جعل سلطتها في مركز كل ولاية من خلال حاكم يُلقب بالباشا، فضلاً عن تقسيم تلك الولايات

(1)هارون بن خمارويه بن أحمد بن طالون، تولى حكم مصر بعد مقتل والده خمارويه سنة 282هـ/895م، وتزوج الخليفة المعتضد بالله أخته قطر الندى، وهو آخر حكام الدولة الطولونية في مصر، يُنظر: (الطبري، (د.ت))ج10، ص 39-40. كذلك: (كثير، 1989)، ج 14، ص 659.

(2)قنسرين: مدينة من مدن بلاد الشام، قريبة من حلب، وهي عامرة آهلة بالسكان، يُنظر: (الحموي، 1228) ، ج4، ص403.

(3)العواصم: جمع عاصم وهي حصون موانع وولايات تحيط بها، من حلب وإنطاكية، وأكثرها في الجبال، يُنظر:(الحموي، 1228)، ج4، ص165.

(4)بادوريا: هي طسوج من كورة الاستان بالجانب الغربي من بغداد، يُنظر: (الحموي، 1228)، ج1، ص317.

(5)كر: أصله مكيال بابلي يُنظر: (هنتس، (د.ت))، ص69-70.

(6)هو الأمير علي بن أحمد الراسبي، كان من عظماء العمال، وأفراد الرجال، توفي في أيام الخليفة المقتدر بالله ودفن في بداره في دور الراسبي، وكان قد خلف ألف فرس وألف ألف دينار، يُنظر: (الذهبي، 1996)، ج1، ص88.

(7) بادرايا: طسوج بالنهروان، وهي بليدة بقرب باكسيايا بين البندنيجين ونوامي واسط، يُنظر: الحموي، 1228، ج1، ص317.

(8)جند نيسابور: وهي مدينة بخوزستان، بناها سابور بن أردشير، وأسكنها طائفة من جنده، فتحها المسلمون سنة 19هـ، يُنظر: (الحموي، 1228م)، ج2، ص170.

(9)السوس: بلدة في ما وراء النهر يُنظر: (لحموي، 1228)،ج3، ص230.

(10)باكسايا: بلدة بين البندنيجين وبادرايا بين بغداد وواسط في أقصى النهروان،(لحموي، 1228)، ج1، ص126.

ISSN 2664-1682

إلى أقسام إدارية تُعرف بالسنجق[1] وظهور مايعرف بنظام الالتزام في هذه الولايات لإستيفاء الجوانب المالية بها (رافق، 1993)، فيما يلي نوضح ماذا يُقصد بهذا النظام، وبداياته، وكيفية تطبيقه، ومن هو الملتزم؟

3. 7. تعريف الالتزام

لغةً: هو ضرورة حصول شيء من شيء آخر، والالتزام هو التعهد والتكفل وقطع الوعد على النفس بالقيام بواجب من الواجبات ، وهو الذي يلزم الشيء ولا ينفك عنه (الكرمي، 1992).

اصطلاحاً: هو نظام يقضي بتقديم دخل مالي من المتعهدين للحكومة ثم يجمعه هو كما يشاء، وتسانده قوة حكومية لجمعه، وقد طُبق نظام الالتزام في عهد السلطان أحمد الأول 1603م، وألغي في عهد عبد المجيد 1856م(عامر، 2012)، والهدف من نظام الالتزام هو الموارد المالية للدولة (حجازي، 2006).

8.3.بدايات الالتزام

قد طبق الخلفاء العباسيين قواعد هذا النظام بالضمان الذي أشرنا له سابقاً، في الولايات الخاضعة لهم، حيث يتم إعطاء عقد الضمان لمن يستطيع دفع مبالغ مالية أكثر من غيره؛ لأنّ هذا النظام يقوم على أساس أن يقدم الضامن إلى الدولة – ممثلة في الوزراء أو الخلفاء– مبلغاً من المال عن مساحة معينة من الأرض على أن يتولى في حالة قبول

(1)السنجق: لفظ تركي، فارسي معناه علم أو راية، في العصر العثماني، يُعرف بأنه ذا معنى إداري يدل على منطقة معنية، أطلق لفظ سنجق أو لواء على المنطقة التي يحكمها أولئك. ظل كوحده إدارية رئيسية في التقسيمات الإدارية العثمانية، إلى أن استبدل بعد فتح القسطنطينية بالإيالة والولاية، ويدير شؤونها سنجقدار موظف يأتي المقام الثاني من حيث أهمية الوالي الملقب بسنجق بك، يُنظر: : (الخطيب، 1996)، ص 259.

ISSN 2664-1682

الضمان مهمة جباية الأموال المفروضة على المنطقة بمقتضى ذاك العقد (السعدي، 1989).

بيد أنَّ العثمانيين أدخلوا عليه بعض التعديلات للمساهمة في تنظيم إدارة المناطق التي فتحوها، ولكي يسهل عليهم ذلك استحدثوا مؤسسة رئيسة تتمثل في الدفتر خانة [1] التي تعني بالشؤون المالية، وبما أن أراضي الدولة التي عُرفت باسم الأراضي الأميرية [2]نسبة للأمير، هي المصدر الرئيس لخزانة الدولة التي من خلالها سعت إلى الاهتمام بها، حيث كان يوزع قسم منها على شكل اقطاعات(رافق، 1993)، وعلى ضوئها تم ترتيب النظام الضربي على طريقتين رئيسيتين هما:

الأولى: ضرائب شرعية:مصدرها الكتاب والسنة مثل الخَراج والزكاة.

الثانية: ضرائب فرعية مصدرها العُرف والقرارات السلطانية، والتي من ضمنها نظام الإقطاع العسكري الذي يتمثل في[التيمار[3]، الزعامت[4]، الخاص [5]]، يعود إلى عهد السلطان أورخان (1326–1360م)، الهدف منه تجهيز الجيوش وتغطية نفقاتهم واحتياجاتهم (خير، 2020).

نُشير هنا إلى أن نظام الالتزام انتشر في العالم الإسلامي حتى أوائل العصر الحديث، حيث أنه في النصف الثاني من القرن السادس عشر حاجة الدولة العثمانية إلى تجميع أموال

(1) الدفترخانة: اسم دائرة حكومية في العصر العثماني، تُعرف بلغة اليوم بدار الأرشيف والمحفوظات، وأحياناً يُطلق عليها أيضاً دائرة الشؤون المالية، الخزينة، المعروفة بدفتر دراية، يُنظر: (الخطيب، 1996)، ص 214.

(2) الأراضي الميرية : هي الأراضي التي تملكها الدولة العثمانية حيث تقوم بإقطاع جزء منها إلى عدة موظفين أو الجنود مقابل خدماتهم للدولة، كان لكل منها اسم (تيمار، وزعامت، وملك خاص). لمزيد من الاطلاع يُنظر: (الحسيني، 2016).

(3)التيمار: هي التي تقل وارداتها عن عشرين ألف آقجة وهذه عملة عثمانية فضية. يُنظر: (صابان، 2000).

(4) الزعامت: هي الأراضي التي تقل وارداتها عن مائة ألف آقجة، (صابان، 2000).

(5)الخاص:عي الأراضي التي تتجاوز وارداتها عن مائة ألف آقجة، (صابان، 2000).

ISSN 2664-1682

الضرائب في مركز الدولة والتخلي عن نظام التيمار، تم استبداله بالالتزام الذي يُعد نوعًا مخصصًا من الأنظمة المالية لإدارة ضريبة الأرض، استمد أصوله من النظام السابق الذي يفرض ضرائب العشور والخراج على الأراضي الزراعية، وانتشر بشكل واسع، وهو بمثابة إقطاع العوائد الضريبية (خير، 2020).

سُمي أيضاً بنظام المقاطعة هو في الأصل الاتفاق على الثمن أو الأجرة أو نسبة الربح، سُمي بذلك لأنه يتضمن الاتفاق على دفع مبلغ مقطوع مقدماً من الملتزم، كما أن مصطلح المقاومة استعمل للدلالة على أجرة الأرض أو عقد الأجرة نفسه، وعند العثمانيين يقصد بها مصدر الدخل المملوك للدولة من الأراضي الأميرية، والمناجم، ودور الضرب (عابدين و الحموري، 2016) ، وكان حكام الولايات أو المقاطعات لا يعينون إلا لمدة سنة واحدة ويجرى تعيينهم بعد عيد الأضحى، ويقوم وكلاؤهم بتمثيلهم لدى الباب العالي، كانت الواردات والمصاريف في الدولة تنظم حسب السنة القمرية، إلا في حالتين: الأعشار على ثمار الأرض، ودفع رواتب العساكر أُعطيت الرواتب حسب السنة الشمسية (دوسون، 1942).

في بداية عهد الدولة كانت الإدارة المالية لها رئيس واحد وهو الدفتردار، وفي عهد بايزيد[1] لها رئيسان الأول يدير مالية الولايات في القارة الأوروبية يُعرف بالروملي، والثاني في آسيا الصغرى دفتر دار الأناضول، وقد عين السلطان سليم الأول[2] رئيساً ثالثاً لإدارة مالية الشام ومصر وديار بكر، إضافة إلى رئيس رابع في عهد السلطان سليمان

(1)السلطان بايزيد بن مراد: بايزيد الأول الملقب بيلديرم بايزيد أي الصاعقة، دام حكمه 1389–1402م، يُنظر: (متولي، 2005).

(2)السلطان سليم الأول: سليم بن بايزيد 1470–1520م، فتح ديار بكر، وبلاد الشام ومصر، ولُقب بخادم الحرمين الشريفين، يُنظر: (بيهم، 1931).

ISSN 2664-1682

الأول[1]لبلاد المجر والولايات التي على نهر الدانوب، وكـان لكل منها حكومة (دوسون، 1942).

3. 9 تطبيق الالتزام

كانت الأرض الزراعية في القرية تنقسم إلى أربعة وعشرين قيراطاً، فقد يصل القيراط في نظام الالتزام إلى عشرات الأفدنة، والمزاد مثلما هو متعارف عليه يرسوا على من يعرض أكبر مبلغ، وعقب سداد المبلغ في ديوان الروزنامة [2]، يحمل هذا الشخص بصفة رسمية لقب ملتزم، ويتلقى مستندات رسمية أولها تقسيط الالتزام، ويحدد فيه المال الميري الواجب سداده، واسم القرية أو القرى الملتزمة، وعددها، في حين المستند الثاني يُسمى التمكين ويُعد بمثابة العقد، لاكتساب حق الانتفاع ويطلق عليه بعض الباحثين عقد الالتزام، وكان يحمل ختم الباشا العثماني والدفتر دار، يوضح فيه منطقة التزامه، ومقدار الأموال الأميرية المقررة عليها، كما يرد في هذا المستند نص صريح موجه إلى الملتزم بضرورة معاملة الفلاحين بالرحمة والعدل والتسامح (الشناوي، 1980).

وخلاله تعهد الدولة إلى شخص يتمتع بنفوذ وثراء لجباية الأعشار والجمارك والجزية ورسوم المواشي المفروضة على الأراضي الزراعية والفلاحين، ووصفهم بالمتصرفيين في الأرض، وتقع في عهدة الملتزم قرية أو أكثر يُطلق عليها دائرة الالتزام (حجازي، 2006)، وقبل مباشرة عمله يدفع مبلغًا من المال يعادل ضريبة سنة من الضرائب، ويتم منح حق الالتزام

(1)سليمان الأول: سليمان بن سليم 1494-1566م، عُرف بالقانوني لسنه القوانين في الدولة العثمانية، فتح بلغراد، جزيرة رودس، كان عمرانياً وأديباً وقانونياً، تميز عهده بالرخاء ومنح الأجانب الامتيازات، يُنظر: (بيهم، 1931).

(2)الرزنامة: تعرف باسم دفتر أميني رتبة عسكرية في الجيش، استحدثت في عهد السلطان محمد الفاتح مهمة إحصاء العمارات والأملاك العائدة للدولة، تغيرت في عهد السلطان سليمان القانوني لتصبح دفتر دار وبحسب التنظيمات العثمانية وظيفتها انحصرت في التنظيم المالي وأصبح شاغل هذه المرتبة مسؤولاً عن سجلات الحسابات وقيود وواردات الخزينة فكان بمثابة وزير المالية، مقرها استنبول، يُنظر: (الخطيب، 1996)، ص 182-183.

ISSN 2664-1682

للراغبين فيه عن طريق المزاد أو الاتفاق، وكان إجراء المزاد أكثر تطبيقاً يُطلق عليه لفظ (مزايدة)، وتعقد الجلسات في أوائل شهر سبتمبر من كل عام؛ لإرتباطها بالمواسم الزراعية ومواعيدها لكثرة حدوث الكوارث الطبيعية ولقد نصت أغلب الوثائق على التاريخ الهجري؛ لأن سداد أموال الميري يتم وفقه (الشناوي، 1980)، ويوجد لكل شخص كفيل وعادةً ما يكون مجموعة من التجار أو الصرافين في المنطقة، ولا يُسمح لهم بكفالة شخص آخر ويتم ذلك وفق عقد بينهما مدته سنة، ومن ثم تحول العقد ليمتد إلى ثلاث سنوات، ثم خمس سنوات فأكثر، إلى أن تحول الالتزام لاحقاً من سنوياً إلى ما يُسمى نظام المالكانة [1] ويمتد إلى مدى الحياة للملتزمين (خير، 2020).

في عهد السلطان محمد الفاتح [2]كان دفع الضرائب للدولة يتم مُقدماً، فيُعطي إلى الدفتر دار حق جمع الضرائب إلى أشخاص يسمون "ملتزمين" لمدة عام واحد، غير أنهم احتكروا الالتزام لسنوات بل توريثه لأبنائهم فضلاً عن تمتع غالبيتهم بسلطات سياسية (الشلق، 2002)، لقد كان معظمهم في هذه الفترة من الولاة وأمراء السناجق، الذين بدورهم يقومون بمنح المقاطعات إلى ملتزمين من أقاربهن وأتباعهم، وشمل الالتزام الأجانب مثل قناصل الدول الأوروبية (عبد اللطيف و محافظة، 2009م).

كان الدافع من توسيع هذا النظام هو رغبة العثمانيين في الحصول على شيء مضمون من الإيرادات مع أقل قدر ممكن من النفقات الإدارية خاصة في ظل وجود أزمات

(1)المالكانة: نظام يقوم بالتفتيش على الأراضي الميرية الممنوحة للالتزام قيد الحياة، وضبط حساباتهم،ثم دمج بعد وزارة المالية مع إدارة المقاطعات. يُنظر: (أقطاش و بينارق، 1986)، ص 27.

(2)السلطان محمد خان الفاتح بن مراد الثاني ولد في مدينة أدرنة، اعتلى الحكم 833هـ، فاتح القسطنطينية، يُنظر: (آصاف، 2014) ، ص 52.

ISSN 2664-1682

مالية مرّت بها خلال القرن السادس عشر الميلادي، أدت إلى ضعف سلطة الإدارة، وهذا النظام حقق أموالاً نقدية تعود بالفائدة على خزينة الدولة(عابدين و الحموري، 2016).

ينبغي التوضيح أن سلاطين آل عثمان عند إصدار قوانينهم التي اعتمدت عليها الدولة العثمانية حتى نهاية القرن السابع عشر جعلوا نظام الالتزام في جباية الضرائب، والاستدانة القصيرة؛ لذا بدأت الحكومة المركزية في زيادة فترة عقود الالتزام وطالبت بنسبة أكبر من مجموع المبالغ كدفعات مسبقة (باموك، 2005)، نبرز هنا مثالاً على الأراضي التي خضعت للالتزام:

أرض الوسية: وهي قطعة أرض كانت للملتزم مثلما هو معروف في القرون الوسطى، تُدعى الأوسية هي ملك حر مطلق له، يزرعها لحسابه ويستعمل في زراعتها فلاحين بالسُخرة، وله حق الانتفاع بها (نحاس، 1926)، نوضح هنا كيف يكون ذلك من خلال حق استغلالها للملتزم وهي تكاد تكون مزرعة خاصة له مُعفاة من الضرائب، ويتم ذلك بطرق ثلاثة: الاستفادة المباشرة، تأجير الأرض نقدًا، المشاركة على المحصول تأجير موسمي أو سنوي (مصطفى، 2017).

أرض الفلاحة: هي المصدر الأساسي للضرائب في العهد العثماني، وكان الملتزم يقوم بتقسيمها وتأجيرها للفلاحين نظير دفع مبلغ من المال يُقدر بأربعة أو خمسة أضعاف الضريبة المقررة والتي تعهد الملتزم بدفعها، وقد قسمت الأرض إلى ثلاثة: عال – وسط – دون، مع تعهد الفلاح بزارعة أرضه، وفي مقابل ذلك له الحق في توريثها، وتأجيرها للغير أو مشاركتها، والاستمرارية (مصطفى، 2017).

ISSN 2664-1682

3. 10.من هو الملتزم؟

هو موظف في العهد العثماني، كان يتعهد للدولة بأداء مجموع الضرائب المفروضة، ثم يقوم بمباشرة تحصيل هذه الأموال من أصحابها بزيادة نسبة، كان له الحق أن يستخدم ما يراه مناسباً، لو ألجأه ذلك إلى استعمال القوة، وهذه الأموال تكون نقدية أو عينية (الخطيب، 1996).

كان على الملتزم واجبات من أهمها مساعدة البك في إدارة الإقليم وله حق في تعيين شيخ البلاد في القُرى التابعة لدائرة التزامه، وتعيين الشاهد[1](*)، وجباية الضرائب من الفلاحين، ولقد أطلقت الوثائق على الملتزم لفظ الأستاذ، ومن حقه استرداد الأرض من الفلاح في حالة عجز الأخير عن سداد الضريبة المقررة عليه، وتجدر الإشارة هنا إلى أن نظام الالتزام دخلت فيه النساء، وكان لهن دور في جباية الالتزام (محمد، 2001).

بما إن إدارة مقاطعات الالتزام حق يشتريه القادر بالمزاد، ثم تقديم كفيل يكفله يضمن ما في ذمته من أقساط متبقية، إن عجز عنها من حق الدولة الحجز على أمواله، فإن لم تفِ يتم سجنه (أكمل الدين، 1999)، وهذا الكفيل يجب أن يكون من الصيارفة المعتمدين لدى الدولة (عابدين و الحموري، 2016).

على الرغم من أن مدة الالتزام محددة لكن بإمكان الملتزم عندما يرى نفسه رابحاً أن يحصل على المقاطعة بأكثر من تحويل أي لست سنوات أو تسع سنوات وتصل أحياناً 12 سنة، ولكن كانت الدولة قبل انتهاء مدة التحويل تفسخ عقد الالتزام إذا وجدت من يدفع

(1)الشاهد: هو أحد فلاحي القرية يختاره الفلاحون، ويشترط أن يعرف القراءة والكتابة والحساب، لديه كشف بالأموال المقررة، ولا يوجد في القرية إلاّ شاهد واحد، وكان يجب أن يوافق الملتزم، يُنظر: (محمد، 2001)، ص 64.

ISSN 2664-1682

أكثر لتلك المقاطعة، فتحسب المدة المنقضية من التحويل وتنزع المقاطعة من الملتزم الأول، وتسدد أقساط الالتزام في شهر مارس وشهر أغسطس (أكمل الدين، 1999).

4. الاستنتاجات

- للخَراج أهمية كبرى في تاريخ الدولة الإسلامية، فهو المورد الأساسي للاقتصاد، لما له من أثر على الحياة السياسية للدولة.
- قيام الخلفاء العباسيين بالعديد من الإجراءات الضريبية لتطوير ديوان الخراج، بما يخدم مصلحة الدولة، كظاهرة القبالة والضمان، من أجل توفير موارد مالية مستعجلة لبيت المال.
- استفادت الدولة العثمانية من الموروث العباسي في النظام المالي، وتطويره بوضع قواعد محكمة له بما يخدم مصالحها.
- اتضح لنا أن الفلاح لا يستطيع امتلاك الأرض إلاّ في حالة الانتفاع بها، وهذا دليل على أن من طبق الالتزام في الولايات استخدم أسلوب الإقطاع.

ISSN 2664-1682

المراجع

آصاف، عزتلو بك. (2014). تاريخ سلاطين بن عثمان. مصر: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة .

أقطاش،نجاتي، وبينارق عصمت.(1986). الأرشيف العثماني. ترجمة:صالح سعداوي صالح. إشراف: أكمل الدين إحسان أوغلي. عمان : مطبعة كتابكم.

أوغلي،إحسان أكمل الدين.(1999). الدولة العثمانية تاريخ وحضارة. ترجمة: صالح سعداوي. استانبول : مركز الأبحاث للتاريخ والفنون والثقافة الإسلامية.ج1.

باشا، عزام عبدالله.(1981). الخراج في الدولة الإسلامية. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك عبد العزيز.

باموك، شوكت(2005). التاريخ المالي للدولة العثمانية. ترجمة: عبد اللطيف الحارس. بيروت: دار المدار الإسلامي.

بيهم،محمد جميل.(1931). أوليات سلاطين تركيا المبدئية والاجتماعية والسياسية. صيدا: مطبعة العرفان.

حجازي،أكرم.(2006). تاريخية البرجوازية العربية– مجرد بروليتاريا. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع8، الصفحات 273-316.

ابن الجوزي، أبو الفرج عبدالرحمن بن علي بن محمد. (د.ت). المنتظم في تاريخ الملوك والأمم. (تحقيق: مصطفى عبدالقادر عطا، ومحمد عبدالقادر عطا) بيروت: دار الكتب العلمية.

الحسيني،محمد طه. (2016). التنظيم المالي منذ صدر الإسلام حتى سقوط الدولة العثمانية. القاهرة: المركز العربي للدراسات والبحوث العلمية للنشر والتوزيع.

ISSN 2664-1682

الحموي،ياقوت بن عبد الله.(1228). معجم البلدان. بيروت: دار الصادر. ج1. ج2. ج3. ج4.

الخضري، محمد(2001). الدولة العباسية. ط6. بيروت: دار المعرفة.

الخطيب،مصطفى عبد الكريم.(1996). معجم المصطلحات والألقاب التاريخية. بيروت: مؤسسة الرسالة.

خير،عبد الرحمن. (6 9، 2020م). عرض تاريخي لبعض أدوات السياسة المالية العثمانية مع بيان دور المؤسسات المصرفية والأوقاف النقدية العثمانية في تمويل الأفراد والمؤسسات. Turath In -rnationalJiurnal Of ALInte slamic wealth and Finance .ع2، الصفحات 1-39.

الدجيلي،خولة شاكر.(1976). بيت المال نشأته وتطوره من القرن الأول حتى القرن الرابع الهجري. بغداد: مطبعة وزارة الأوقاف.

الدقن،السيد محمد. (1979). دراسات في تاريخ الدولة العثمانية. القاهرة: حقوق الطبع محفوظة للمؤلف.

دوسون، مرادجة. (1942). نظم الحكم والإدارة في الدولة العثمانية في أواخر القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر. نقله للعربية: فيصل شيخ الأرض. (رسالة دكتوراه منشورة). بيروت: الجامعة الأمريكية.

الذهبي،شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان(1996). سير أعلام النبلاء. تحقيق: محمد نعيم العرقسوس، ومأمون صاغرون. ط11. بغداد: مؤسسة الرسالة. ج 1. ج3.

الرازي،محمد بن أبي بكر.(1976). مختار الصحاح. مصر: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

رافق،عبد الكريم. (1993). العرب والعثمانيون 1516- 1916م. ط 2. دمشق: مطابع ألف باء – الأديب.

ISSN 2664-1682

السعدي،عبد الله جمعان.(1989). النظام المالي الإسلامي في العصر الأول للدولة العباسية والمقارنة بالأنظمة الوضعية الحديثة132-232هـ/ 749-747م. رسالة دكتوراه منشورة،القاهرة : جامعة القاهرة.

ابن سلام،أبو عبيد القاسم.(1981). الأموال. بيروت: مؤسسة ناصر للثقافة.

الشلق،أحمد زكريا.(2002). العرب والدولة العثمانية من الخضوع إلى المواجهة 1516-1916م. مصر: العربية للنشر والتوزيع.

الشناوي،عبد العزيز. (1980). الدولة العثمانية دولة مفترى عليها. القاهرة : مكتبة الأنجلو. ج1.

صابان،سهيل.(2000). المعجم الموسوعي للمصطلحات العثمانية التاريخية. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الصالح،صبحي.(1990). النظم الإسلامية. ط6. بيروت: دار العلم للملايين.

الطبري،محمد ين جرير. (د.ت). تاريخ الرسل والملوك.تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المحرر) مصر: دار المعارف. ج10.

عابدين،معاذ، والحموري، محمد. (أكتوبر، 2016). التزام الضرائب في الدولة العثمانية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الصفحات 257-280.

عامر،محمود.(2012). المصطلحات المتداولة في الدولة العثمانية. مجلة دراسات تاريخية ،دمشق، ع 117- 118، الصفحات356-381.

العجلان،منير.(1965). عبقرية غي الإسلام في أصول الحكم .ط2. د.م: د.ن.

عبد الرحيم،بدر الحسين مهدى.(1995).تاريخ الحضارة العربية الإسلامية. طرابلس: الجامعة المفتوحة.

ISSN 2664-1682

عبد اللطيف، زهير غانم ، ومحافظة، محمد عبد الكريم.(2009م). الرسوم والضرائب على الأراضي الزراعية في فلسطين خلال الفترة(1516-1831م). المجلة الأردنية للتاريخ والآثار، ع3، الصفحات 75 - 100.

الكرمي،حسن سعيد. (1992). الهادي إلى لغة العرب قاموس عربي عربي. بيروت: دار لبنان للطباعة والنشر. ج4.

كوبريلي،محمد فؤاد. (د.ت). قيام الدولة العثمانية. تقديم: أحمد عزت عبد الكريم. ترجمة: أحمد السعيد سليمان. (د.م): دار الكاتب العربي للطباعة والنشر.

ابن كثير، عماد الدين أبي الفداء إسماعيل.(1989). البداية والنهاية.تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي.هجر للطباعة والنشر والتوزيع. ج14.

الماوردي، أبو الحسن علي.(2014م). الأحكام السلطانية والولايات الدينية. بيروت: دار الكتب العلمية.

متولي،أحمد فؤاد.(2005). تاريخ الدولة العثمانية منذ نشأتها حتى نهاية العصر الذهبي. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

المحامي، محمد فريد بك. (1981). تاريخ الدولة العلية العثمانية.تحقيق: إحسان حقي، المحرر. بيروت: دار النفائس.

المقريزي،تقي الدين أحمد بن علي.(1998). المواعظ والإعتبار بذكر الخطط والآثار المعروف بالخطط المقريزية. تحقيق: محمد زينهم ومديحة الشرقاوي. القاهرة: مكتبة مدبولي. ج 1.

محمد،جمال كمال.(2001). نظام الالتزام في ريف الصعيد في العصر العثماني. (رسالة ماجستير منشورة). كلية الآداب، جامعة القاهرة، مصر.

ISSN 2664-1682

مصطفى،محمد مدحت. (22/ 4/ 2017). تطور حيازة الأرض في مصر حيازة الأراضي تحت الحكم العثماني. مصر: موقع الحوار المتمدن.

ابن منظور. (د.ت). لسان العرب.تحقيق: عبد الله علي الكبير، ومحمد أحمد حسب الله، وهاشم محمد الشاذلي. القاهرة: دار المعارف. ج1.

هنتس، فالتر. (د.ت). المكاييل والأوزان الإسلامية وما يعادلها في النظام المتيري. ترجمة: كامل العسلي. عمان: منشورات الجامعة الأردنية.

نحاس، يوسف.(1926). الفلاح حالته الاقتصادية والاجتماعية. مصر: مطبعة المقتطف والمقطم.

أبو يوسف، يعقوب بن إبراهيم.(1979). كتاب الخراج. بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر.

ISSN 2664-1682

التربية عند الصوفي المربي والمريد

سالم محمد عيبلو[1]

كلية الآداب – جامعة مصراتة

تاريخ التقديم: 01-05-2021 ، تاريخ القبول: 25-05- 2021، نشر إلكترونيا في 31-05-2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.17.11

ملخص البحث:

الصوفية حركة إنسانية وظاهرة عالمية صاحبت الإنسان وتمظهرت في مظاهر كثيرة وكان لها أشكال متعددة تأثرت باقتناعات الأشخصاص المنخرطين في سلكها وكذلك بالبيئات التي ظهرت فيها،وهذا البحث في جزئه الثاني يتناول موضوع التربية عند الصوفي المسلم، يوضح ماتميزت به كما يوضح أصولها التي استمدت منها مبررات وجودها، ومناهجها التي استخدمتها وطريقتها في الصول إلى أهدافها التي ترغب تحقيقها وهو يتناول على التحقيق دور المربي والمريد .

الكلمات المفتاحية: *التربية، المقام، المريد، الشيخ، المنهج، الخلوة*

[1] s.aiblu@art.misuratau.edu.ly

ISSN 2664-1682

The Educational Method in Sufisim

Salem Mohammed Aiblu
Faculty of Art، Misurata University

Abstract
Sufism is a universal phenomenon and in Islam it is represented in many forms, but most of them were close to the spirit of the same religion, inspired by the spiritual values to uplift the soul because it breaks the intensity of lust and elevates the value of asceticism. This research clarifies some of the features of its path by showing the means of its usages and the methods it invokes.

Keywords: *Education, Rank, Disciple, Sheikh, Approach, Retreat*

1 ـ المقدمة

هذا البحث يأتي تتمة لبحث قد سبق ونشر في صفحات هذه المجالة، تحت عنوان الصوفية تاريخ النشأة ومعنى المفهوم، وهذا بحث يتبع منهجا وصفيا استقرائيا يبحث في منهج التربية عند الصوفية فيوضح أن لهم منهجا يتبعونه، وأصولا أسسا يعتمدون عليها، وأهدافا ينشدون تحقيقها. وهو يتناول الموضوع من عدة جوانب :فيشمل هذا البحث الكلام عن طريقة التربية عند الصوفي ومصادرها،كما يتناول شخصية المربي وما يشترط فيه وما يجب أن يتميز به، والمريد وما يجب أن يتحلى به من أخلاق ويسير فيه من مقامات التي تبلغه الهدف الذي هو (مقام الوصول) .

ISSN 2664-1682

1.1 مشكلة البحث

البحث يطمح أن يعرّف بالصوفية كحركة دينية وظاهرة إنسانية تستلهم تعاليمها من نصوص الدين الاسلامي، كما يحرص أن يوضح طابعها الذي يميزها، كحركة دينية تهتم بالجانب الروحي في الشريعة إلى الجانب الظاهري التعبدي لها وقد انشغل البحث بالجوانب المهمة للظاهرة فتناول طرق التربية عندهم، وبيّن بعضا من أركانها فاقتصر هنا على ذكر: مايتعلق بالمريد والمربي. يوضح الأوصاف التي يشترطون أن يكون عليها المعنون بالتربية في طريق تحقيق أهدافهم.

2.1 فرضية البحث

يفترض البحث أن ظاهرة التصوف حركة منظمة تستلهم أفكارها من النصوص الدينية والتجربة الإنسانية، وهي حركة هدفها الإصلاح وليست حركة تدجيل أو دروشة، ولا هي حركة انهزامية كما يحاول بعض المعارضين لها أن يصنفوها، ويحاول البحث أن يثبت ذلك بما يسوقه من أخلاق اشتملوا عليها، وقواعد دعوا لها، وكذلك بإثبات ما اتسمت به التربية عندهم مسارا وهدفا.

3.1 أهداف البحث

البحث يهدف إلى التنبيه إلى التراث الصوفي وينبه إلى أهمية منهجهم في التربية وطريقتهم في الإصلاح توضيح مفهوم التربية عند الصوفية وطريقتها، والطرق والأساليب التي يستخدمونها في التربية والإصلاح وتوجيه أنظار المشتغلين بمباحث الفلسفة الأخلاقية إلى الاهتمام بالنزوع الأخلاقي للتصوف وأهمية منهج الصوفيين في إحداث التغيير عند الأفراد والمجتمعات.

ISSN 2664-1682

4.1 مصطلحات البحث

البحث اتخذ مصدرا كتب الصوفية أنفسهم، فقد رجع الباحث فيه لأهم كتبهم وأكبر مصادرهم تلك التي التزم أصحابها بظاهر الشريعة،ولم يختلط لديهم اصطلاح التصوف بالفلسفة، وقد ساق الباحث كثيرا من أقوالهم، وهي في الغالب مفهومة معروفة خاصة ما تعلق بموضوع التربية نظرا لأن موضوع التربية لم يتداخل فيه المصطح الصوفي مع الفلسفات الهندية والفارسية واليونانية تداخلا كبيرا. ويجد المهتم في بحثنا هذا كثيرا من المفاهيم التي تخصهم، وقد عملنا على أن تكون السياقات تدل على أغلب معانيها ومن هذه المصطلحات التي ذكرنا: التخلية، والتحلية وهما معروفان عند المتصوفة لمن يدرسون المنهج السلوكي كأداتين أو مرحلتين في سبيل إقدار الفرد المريد على التحكم في أخلاقه وعواطفه ومشاعره والإمساك بزمام نفسه وتغيير عوائده بواسطة (تخلية) فيها يقلع عن الأثام والعادات القبيحة، تردف (بتحلية) فيها يلتزم المريد بالطريق وآدابه. وقد ذكرنا في صلب بحثنا كثيرا من اصطلاحات الصوفية يوقف عليها فيه.

2 . التربية مفهوما صوفيا

التربية عادة ما تقترن بالتعليم والتكوين، وقد تأخذ معنى أخلاقيا، وهي أي التربية أنواع كثيرة، وموضوعنا في هذا البحث هو التربية الروحية، تلك التي تهتم بالنفس وتسعى لتهذيبها، بتوطينها باعتقادات تحولها النفس بالتربية إلى ما يشبه العادات والأخلاق، موضوعها القيم التي تجعلها التربية تسكن الوجدان فتوجه سلوك النفس الإنسانية باطمئنان ورضا ويقين؛ هي تربية التزم بها الصوفيون شيوخا ومريدون، وأسسوا لها الطرق وألفوا لها الكتب وبذلوا في سبيلها أوقاتهم، وأفنوا أعمارهم، وفائدتها وهدفها حسب تعابيرهم هو إحياء القلوب وإصلاحها، وإفرادها لله بالعبادة، وهي تربية تُجلّ القيّم الروحية وتبتعد بالإنسان قدر الإمكان عن الماديّة، وعن الشهوات الحيوانية، تحي الزهد في النفوس، والرضا والاطمئنان في القلوب، فلا تتعلق النفس إلا بما هو سام وطاهر. وهدفها الأسمى مقام الوصول (السهراوردي 1990، ص: 303).

ISSN 2664-1682

قال الشعراني (2000، ص: 56) "ومعلوم أنّ مقصود القوم القرب من حضرة الله الخالصة، ومجالسته فيها من غير حساب". والتزام الطريقة في نظرهم وحسب اعتقادهم، وتسمياتهم تقرب من الخالق قربا يؤثر على السلوك والاختيار، فكان والحالة هذه لا بد لها من وسائل تتوسط بها، ومناهج وطرقا تتوسل بها. ومعلوم أن الوعي بالهدف ومعرفة الطريق مفيد لكل صاحب هدف يساعد كل متعلم، مهم لصاحب كل مبدأ ناجع لكلّ مصلح. ودلالة وعيّهم بأهدافهم ومناهجهم تتضح لمن اقترب من أعمالهم، وتمعّن في آدابهم وتراثهم فقد صرحوا وهم ينظرون لطريقتهم بأنه لابد للعارف من معرفة، ولابد له من عبادة ورياضة. وقالوا: ولا فراغ للعبادة إلا بزهد، ولا زهد إلا بمعرفة . فنلاحظ هنا أن الوعي بالتربية حاضر في مقارباتهم، فهم واعون بالهدف والطريقة معا.وقد وضحوا أن أول الطريق: معرفة الله. وقد كانوا يرون أن العلم به تعالى هو أفضل العلوم وأجلها (زروق، 1986، ص: 8). لذلك اهتموا في تربيتهم بالأصل الأول، وإن لم يقتصروا عليه فالإيمان الذي يمثل العقيدة حاضر في تنظيرهم، وهو جانب مهم وأساس في طريقتهم، وهو من الأصول التي تقوم عليها شرائع الإسلام وعنها تنبثق فروعه، فهم متسقون مع مبادئ الإسلام و يرون أن الإيمان بوجود الخالق نقطة انطلاق مهمة، و له أثر طيب على النفوس ونفع واضح ظاهر في حياة الأفراد والجماعات فالإيمان بالله ومعرفته يحيّ الأخلاق النبيلة في النفس، يفجر المشاعر الرائعة في القلوب ويوقظ في النفس حواس الخير،ويربي عند المؤمن ملكة المراقبة ويبعث على طلب معالي الأمور وأشرفها. و العقيدة السليمة والإيمان الصحيح ينآيان بالمرء عن محقرات الأعمال وسفاسفها، كما يعطي الإيمان معنا للعدل والقيّم بشكل عام (السيد سابق، 1982، ص:9). لقد اهتم الصوفيون بالنزوع الأخلاقي في منهجهم فاقترحوا منهج سلوكي في سبيل أقدار المريد على الإمساك بزمام أمره وتوجيه سلوكه والتغيير من عوائده من خلال منهج يعتمد التخلية أولا والتحلية ثانيا ويعين القاصد في الطريق بمقاربات وآداب

ISSN 2664-1682

حتى يصل المقام المحمود .لذلك وغيره اعتبر الصوفيون القلب كالمرآة الذي لا تتضح فيها الأشياء إلا بتصقيله، وتنويره وتعديله. وتصقيله عندهم يتم بإزالة خبث الشهوات، وكدورة الأخلاق الذميمة،وأما تنويره فبأنوار الذكر والمعرفة، وأمّا تعديله فيتم بالسيطرة على الجوارح (الغزالي، 1980، ص: 91). وكان الحكيم الترمذي يعتبر القلب أمير الجوارح، والجوارح أركانه، وهو أي القلب في تصوره موضع المعرفة والعلم بالله. كما أنه يعدّه معدن النور، ومستقر التوحيد، وموضع الطاعة، وكان يرى أن الصدر موضع التدبير والفكر، وحارس القلب والفكر، ومعدن الشهوات والأفراح (الترمذي، 2002 ، ص: 34).

والصوفية في أغلب أحوالها عند المسلمين، تتحرك من داخل الدّين، وهو أي الدّين مبدأ إنساني اختاره الله للعباد فاكتسب وهذه حاله أهمية مطلقة وهو أي الدين يشتمل على ثلاثة جوانب ذكرها الشيخ عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني في كتابه القيّم العقيدة الإسلامية وأسسها و هي:

1. فلسفة علمية، تهيمن على جوانب التفكير عند الإنسان، ويمثلها الجانب النظري الاعتقادي، هذه الفلسفة العلمية تكوّن أساس الدّين وهي تشمل الفكرة عن الخالق والكون والحياة، تتحول بتدرج في مواضع الإدراك إلى عقائد راسخة يعين عليها استعداد عقلي،وقبول نفسي، وتربية واتباع باقتناع وهو ما يعرف تحت مصطلح الإيمان.

2. الجانب الثاني هو العملي التعبديّ في الإسلام وهو المظاهر السلوكية التي ترتبط بالأسس الموجهة، تشمل كل طقوس العبادة، كما تشمل كل الأقوال، والأفعال، والعادات، والتقاليد فتكون على وفق الاعتقاد .

3. والجانب الثالث: هو النتائج المرجوة من الجمع بين التنظير والتطبيق وهي الهدف المنشود من اعتناق الدّين، فيحدث عند المؤمن إيمان تطمئن إليه النفس، وعبادة يلتزمها تقوي إيمانه وتجدده، وسعادة يجتنيها من رضي النفس (الميداني 2010، 68).

ISSN 2664-1682

وهذه الجوانب الثلاثة معتبرة عند الصوفيين، لأن أغلب المتصوفة من المسلمين لم يعرفوا التصوف من خارج الدّين وهي ميزة لا تنكر، وخاصية ميزت التصوف الإسلامي عن غيره وهم أعني المتصوفين من المسلمين وإن كانوا قد استفادوا من أفكار جاءت من خارج الدّين إلا أن التزامهم الدّين وظاهر الشريعة يظل السمة البارزة لأشهر أساتذتهم وشيوخهم وما شذ عن هذه القاعدة إلا القليل، لذلك نجدهم قد اهتموا اهتماما خاصا بالجانب النظري للدين فاهتموا بالاعتقاد لما رأوا أن له أثرا بينا مستمرا، قال محي الدين بن عربي في الفتوحات المكية "يا أيها السيد الكريم حافظ على أحكام شريعتك، واجعل ملكَك خادما لها ولا تعكس فيعكس عليك" (الميداني، 2015، ج، 1، ص: 387). ونقل في خلوة العاكفين وقال أبو القاسم: باتباع السنة تنال المعرفة، وبأداء الفرائض تنال القربة، وبالمواظبة على النوافل تُنال المحبة (الطبري، 2013 ص:77). فمدار أمرهم على الاتباع. وقال في حقائق أنفاس العارفين الخَواص "ومن حقائق أنفسهم عدم المراءة، وحفظ آداب الشريعة دقيقها وجليلها. وقال ومن حقائق أنفسهم أن يختاروا لأنفسهم ما اختار الله لهم في كتابه وعلى لسان رسوله ومن فعل غير ذلك فقد آثر هواه على نفسه" (الابشيهي 2015 .ص: 38). وقال السراج الطوسي في كتابه اللّمع: (ولمشائخنا في التوحيد مصنفات) (ص 34) .وخصص الطوسي بابا في كتابه اللّمع سمّاه: باب التوحيد وصفة الموحد وحقيقته وكلامهم في معنى ذلك، وذكر نتفا من أخبارهم ومقالاتهم . ووضح أن لهم عبارات تخصهم وطريقة في الكلام يتبعونها، وساق كلاما للجنيد، والشبلي وغيرهم ؛ وقال إن بعضا من المتصوفة لهم في التعبير مذاهب أخرى لا تخفى على من يكون أهله، قال فإذا شرحت يخفى ويذهب رونقها. وساق بعضا من كلامهم وشرح بعضه (الطوسي، ص: 29). وهذا القشيري رحمه الله وهو أحد المنظرين لظاهرة الصوفية كان قد عقد بابا في رسالته يبين فيه اعتقاد طائفة الصوفية فقال: "اعلموا رحمكم الله أن شيوخ هذه الطائفة بنَوا قواعدَ أمرِهم على أصول

ISSN 2664-1682

صحيحة في التوحيد صانوا بها عقائدهم من البدع ودانوا بما وجدوا عليه السلف وأهل السنة من توحيد ليس فيه تمثيل ولا تعطيل، وعرفوا ما هو حق القدم وتحققوا بما هو نعت الموجود عن العدم" (القشيري، 1987 ص: 4). وكان السهرودي قد عقد بابا للأدب بيّن فيه مكانه الأدب في التصوف،وفيه نقل قول الجلال البصري وكان قد قال : " التوحيد يوجب الإيمان،فمن لا إيمان له لا توحيد له، والإيمان يوجب الشريعة فمن لا شريعة له لا إيمان له ولا توحيد له والشريعة توجب الأدب فمن لا أدب له لا شريعة له، ولا إيمان له ولا توحيد له" (السهروردي،1999،ص 166). فيكون الأيمان عندهم كما هو عند أصحاب الظاهر والشريعة هو أُس الظاهرة وقاعدتها. واهتم الجيلاني الشيخ عبد القادر بالعقيدة وله فيها تأليفات خاصة وحزباه الكبير والصغير مثالان مهمان يعرفهما أهل التصوف.

ولأهمية الموضوع وكونه من الأصول المؤسسة، بدأ الشعراني (2000) كتابه الأنوار القدسية بمقدمة تشتمل على عقائد القوم، فقال:

> اعلم يا أخي أن القوم اجتمعوا على أن الله تعالى إله واحد لا ثاني له منزه عن الصاحبة والولد، مالك لاشريك له، ملِك لا وزير له، صانع لامدبر معه،موجود بذاته من غير افتقار إلى موجد يوجده، بل كل موجود مفتقر إليه في وجوده ...وقال : وهو تعالى موجود بذاته، لا افتتاح لوجودهن ولا نهاية لبقائه، بل وجوده مطلق، مستمر قائم بنفسه، ليس بجوهر فيقدّر له المكان ولا بعرض فيستحيل عليه البقاء ،ولا بجسم فتكون له الجهة والتلقاء مقدس عن الجهات والأقطار ... الخ. وأتم قوله وكما شهدنا لله تعالى بالوحدانية نشهد لسيّدنا محمد بالرسالة إلى جميع الناس كافة، ... ونؤمن بكل ماجاء به رسول الله صلى الله عليه وسلم مما علمنا ومما لم نعلم (ص ص: 40-47)

ISSN 2664-1682

ثم ذكر من أنواع ماعلموا وآمنوا به إيمانا لا ريب فيه ولا شك: سؤال منكر ونكير في القبر، وأن عذاب القبر حق، والبعث من القبور حق، العرض على الله ،والحوض، والميزان ،وتطاير الصحف، والصراط، والجنة والنار كلها حق ... وأن شفاعة الأنبياء والملائكة وصالحي المؤمنين كلها حق. فوضح بما ذكر أن عقيدتهم موافقة لأهل السنة والجماعة وقال عنها في كتابه الأنوار القدسية " فهذه عقيدة القوم رضي الله عنهم أجمعين وهي عقيدتنا عليها حيينا وعليها نموت" .(الشعراني، 2000 ص ص : 40-47).

1.2 تصورهم للتربية أركانها ومراحلها.

وهم قد اهتموا اهتماما خاصا بكل نواحي التربية، فجعلوا للتربية منازل هي هدفهم يحققونها بالترقي وأدوات يستخدمونها واكتشفوا آدابا أشاروا إليها وأخرى سنوها حين رأوا أنها تفيد في التربية وتُعين على تجاوز لمراحل بغية الوصول . قال الترمذي في كتابه منازل القربة: "أول منازل القربة الإيمان بالله" (الترمذي، 2002 ،ص: 45). وقال: "رحم الله من بلغ عني هذا: (حرامٌ على قلوبكم الوصولُ إلى منازل القربة حتى تؤدوا الفرائض على ما وُصفتْ، ثم حرامٌ على قلوبكم بعد ذلك درجاتُ الوسائل حتى تُميتوا مشيئاتكم لمشيئته، ثم حرام على قلوبكم بعد ذلك الدرجةُ العظمى في ملك الملك بين يديه حتى ينقطع عن قلوبكم مشيئةُ الوصول إليه" (المصدر السابق ص:49). فيكون هكذا أشار للدرجات وبين أهمية الالتزام بظاهر الشريعة. وقد أفرد لهم الشعراني كتابا أسماه اليواقيت والجواهر في بيان عقائد الأكابر ناقش فيه عباراتهم، ودافع عنهم وخصص لهم الباب الثالث من الكتاب فبين أن أشد الناس عداوة لأصحاب علوم الوهب الإلهي في كل زمان أهلُ الجدل بلا أدب فهم لهم من أشد المنكرين ولما عرف العارفون ذلك عدلوا إلى الإشارات (الشعراني، 2007 ص: 21). ونظرة في كتبهم، وقراءة في تراثهم توضح أن من أهدافهم الرقي بالنفس الإنسانية

ISSN 2664-1682

وتزكيتها بمداواتها من الآفات الفطرية و العارضة، لتجعل الإنسان شبيها في مسلكه وأخلاقه بمسلك الملائكة، فيترك الشهوة ويكسر النفس ويبتعد عن مشابهة البهيمة . ويلاحظ أيضا أن القيّم التي دعوا إليها كثيرة منها ما يرجع إلى الأخلاق وهي الصبر والرضا والشكر والحياء والصدق والايثار والتواضع والفتوة والانبساط، ومن القيم ما يرجع للمعاملات وهي الصبر والمراقبة والحرمة والتهذيب والاستقامة والتوكل والتفويض والثقة والتسليم، ذكر جلّ ذلك الكيشاني في كتابه اصطلاحات الصوفية (الكيشاني 1971 ص 392). وقد ذكر الشعراني في كتابه القيّم الأنوار القدسية أركان الطريق فذكر أنها أربعة أشياء: الجوع، والعزلة، والسهر، وقلّة الكلام. ومع هذه الآركان يلاحظ القارئ أنهم ركزا واهتموا بباب الأدب، فقالوا يجب أن يعتنق المريد الأدب على الدوام، يقصدون الأدب مع الله والإخوان فلا يسامح نفسه قط في سوء الأدب. قال أبو علي االدقاق: يصل العبد بعبادته إلى الجنة، ولا يصل إلى حضرة ربه إلا بالأدب في العبادة، ومن لم يراع الأدب في عبادته فهو محجوب عن ربّه بسبعين ألف حجاب. وذُكر من جملة أدب أبي علي الدقاق أنه كان لايستند إلى شيء قط من مخدة أو جدار إلا لضرورة . ولهم في ذلك آداب كثيرة. (السهروردي، 1999، ص166). وفي السطور التالية سنتاول عناصر التربية عندهم فنذكر ما اختصت به تربيتهم وما اتسمت به مناهجهم ونخصص هذا البحث الثاني بالمريد والشيخ ونرجي الحديث عن المنهج في فصل ثالث نسأل الله أن يجعل له طريقا للنشر فينشر.

3 . من أركان التربية الصوفية (المريد) و (المربي)

1.3 المريد:

لقد اهتم من ألّفوا في الصوفية وطرقها وأحوالها بالمريد وشروطه وأوصافه وآدابه ورأوا أن أدب المريدين مع الشيوخ عند الصوفية من أهم الركائز في مجال التربية الروحية، قال

ISSN 2664-1682

في عوارف المعارف: ولهم في ذلك اقتداء برسول الله صلى الله عليه وسلم (السهروردي ، 1999ص، 235). وكان الشعراني قد خصص فصلا تاما من كتابه الأنوار القدسية في قواعد الصوفية، سماه آداب المريد، استغرق الباب كثيرا من جملة كتابه، وذكر فيه أوصافا كثيرة وأخلاقا وتوجيهات عديدة طلب من المريد أن يلتزمها، وقد شملت معظم الأحوال، فتناولت مرحلة ما قبل الطلب، وبعده، ووقت الطلب، و شملت ما يجب أن تكون عليه العلاقة مع الأقران والشيوخ والناس عامة والحيوان، وكيفية التعامل واللباس والمشي والجلوس والطلب، كما ذكر آدابا أخرى كثيرة، ومن جملة ما اشترط الشعراني ابتداء للمريد الصدق في النية ومحبة الطريق (الشعراني 2000، ص 77). قال في حقائق أنفاس العارفين الخواص: "ومن حقائق أنفسهم الأدب مع مشائخهم، وترك الاعتراض إلا أن يكون من كبير لصغير فإنه تأديب" (الأبشيهي، (2015، ص 39). وكان من شيوخ الصوفية من يقصر العلم أعني : (علم التصوف) على أناس مخصوصين، يرون أن لهم استعدادا فطريا وقد كان الثوري وغيره يصرحون بأنه لا يبذل إلا لأهله؛ أمّا الجنيد فقد ذكر الشيخ أحمد زروق بأنه صرح بأنه يبذل لأهله ولغير أهله، يريد أن لا يُحرم من هو أهل له ؛ و قال الجنيد: العلم أحمى من أن يصل إلى غير أهله (زروق 1968، 10). وقال في حقائق أنفاس العرفين: "ومن حقائق أنفاسهم: يعينون على أسباب البر،ويغيثون الملهوف، ويرشدون الضال، ويعلمون الجاهل، وينبهون الغافل، ولا يتخذون الحجاب ولا حُجابا، وكل من طلبهم وجدهم، وكل من أرادهم وصل إليهم لا يسترون على أحد، ولا يقولون لطالبهم (ارجع) من ساعة إلى أخرى ولا يمنعون سائلا" (الابشيهي 2015ص 41). وبعضهم كان أكثر دقة وأكثر حزما، فجعل الخلو من المشاغل والأعراض عن المتع والملذات حتى المشروع منها طريقا لبلوغ مرتبة الخلوص، وهم في ذلك يتفقون مع ما عرف بالرهبانية في المسيحية، فقد ترك بشر بن الحارث الزواج، وأيده الغزالي الذي قال ينبغي للمريد أن لا

ISSN 2664-1682

يشغب نفسه بالتزويج،فإنه يشغله عن السلوك، ويأنس بالزوجة، ومن أنس بغير الله شغل عن الله تعالى . انظر التصوف الإسلامي (شعبان عبد الحكيم محمد 2016 ص: 43). وقال أبو علي ابن الكاتب : إذا انقطع المريد إلى الله تعالى بكليته أول ما يفيده الله تعالى الاستغناء به عمن سواه .(الطوسي 2001، 188). فيكون هكذا قد أعطى الانقطاع أهمية خاصة . قال في الأنوار القدسية، ومن شأنه يعني المريد إن دخل في الطريق وهو متزوج ألا يطلق، أو عازب ألا يتزوج، إلا بإذن الشيخ،، وذلك لأن طريق القوم ليست بالرهبانية، ولا بأكل الشعير غير منخول، ،إنما الطريق حفظ المريد أوقاته عن الضياع في اللهو والغفلة، وعدم الملل من العبادات، فإن طريق القوم جهاد لا صلح فيه . (الشعراني 2007، ص: 170). فوضح بما قال الهدف من التربية وطريقتها. وكان السراج الطوسي قد خصّ بابا في كتابه ذكر فيه آداب المريدين والمبتدئين فقال: الحكمة جند من جنود الله يقوي بها آداب المريدين. قال أبو سعيد الخراز من أدب المريد وعلامة صدق إرادته، أن يكون الغالب عليه الرقة والشفقة والتلطف، والبذل واحتمال المكاره كلها عن عبيده وعن خلقه حتى يكون لعبيده أرضا يسعون عليها، ويكون للشيخ كالابن البار وللصبي كالأب الشفيق ويكون مع جميع الخلق على هذا يتشكى لشكواهم ويغتم لمصائبهم ويصبر على آذاهم. (الطوسي 2001، ص 188). وسئل يوسف بن الحسين عن علامة المريد فقال: "ترك كل خليط لا يريد ما يريد، وأن يسلم منه عدوه كما يسلم منه صديقه،ووجدانه في القرآن كل ما يريد، واستعمال ما يعلم، وتعلم ما لا يعلم، وترك الخوض فيما لا يعنيه، وشدة الحرص على النجاة من الوعيد مع الرغبة في الوعد،والتشاغل بنفسه عن غيره" (المصدر السابق، ص: 189). وخصص النفري في كتابه المواقف موقفا للأدب بدأه بقوله: "أوقفني في باب الأدب وقال لي: طلبك مني وأنت لا تراني عبادة، وطلبك مني وأنت تراني استهزاء" (النفري 1934ص: 16). وقال السهروردي وكان قد خصص بابا في أدب

ISSN 2664-1682

المريد مع الشيخ: من الأدب أن يكون المريد مسلوب الاختيار مع الشيخ لا يتصرف في نفسه وماله إلا بمراجعة الشيخ وأمره وكان قد نهى عن المشي أمام الشيخ، والتسرع في الإفتاء قبله، و نهى عن إكثار الحديث ولو كان حسنا بحضرته. وكان في كل مر ة يسرد قصة أو حديثا شريفا يؤيد به موقفه وفكرته. وطلب من المريد أن ينتظر دون سؤال وكان قد أنزل الشيوخ منزلة رفيعة وطلب من المريدين احترامهم والتزام الصمت بحضرتهم، وهو وإن شبههم بملوك السلطة والمال وأصحاب السلطان، فلم يشبههم بغير الرموز الدينية كرسول الله صلى الله عليه وسلم كما قال: إن الشيخ للمريدين أمين الإلهام كما أن جبريل أمين الوحي. (السهروردي، 1999، ص: 263). قال السهروردي فأحسن أدب المريد من الشيخ السكوت والخمود والجمود حتى يبادئه الشيخ بما له فيه من الصلاح قولا وفعلا. (المصدر السابق ص: 263). قال الشعراني في كتابه الأنوار القدسية: من شأن المريد أن يصدق في محبة الشيخ قال: "ومحك الصدق في محبة الشيخ ألا يصرفه عنه صارف، ولا ترده السيوف والمتالف" (ص : 78). وقال : وينبغي للمريد أن لا يحدث نفسه بطلب منزلة فوق منزلة الشيخ،وأن يحب للشيخ كل منزلة عالية، ويتمنى للشيخ عزيز المنح وغرائب المواهب، قال وبهذا يظهر جوهر المريد في حسن الإرادة، ثم لما بدا له صعوبة ما طلب وصعوبة تحققه واقعا في الناس قال السهروردي في كتابه عوارف المعارف: "وهذا يعز في المريدين" (ص236). ثم أعاد التنبيه على الآداب وجعل منها خفض الصوت عند الحديث، فطلب من المريد أن لا ينبسط برفع الصوت وكثرة الضحك وكثرة الكلام، ووضح أن رفع الصوت ينزع جلباب الوقار، والوقار إذا سكن القلب عقل اللسان ما يقول وتمثل أيضا بقول ابن عطاء وكان قد فسر قوله تعالى (لا ترفعوا أصواتكم) قال "هو زجر عن الأدنى لئلا يتخطى أحد إلى ما فوقه من ترك الحرمة" (المصدر السابق، ص237).

ISSN 2664-1682

ومن الآداب التي نبهوا إليها عدم التهجم على الشيخ والإقدام في الدخول عليه وإسقاط الكلفة، وكذلك عدم الاستعجال على الشيخ وصبر المريد إلى أن يخرج الشيخ من موضع خلوته، وإذا أراد المريد أن يكلم الشيخ في أمر من أمور الدين أو الدنيا عليه ألا يستعجل بالإقدام علي مكالمته والهجوم عليه حتى يعلم أن الشيخ مستعد لسماع كلامه . وكانوا يعدون قلة الكلام من أحد أركان الرياضة،كان بشر بن الحارث يقول : إذا أعجبك الكلام فاسكت، وكان أبو بكر الصديق رضي الله عنه يضع حجرا في فيه حتى لا يتكلم، فيكون هكذا للمسألة أصل إذ عمل بها الصاحبي الصديق رضي لله عنه. (الشعراني، 2007 ، ص 82). واهتم المحاسبي في كتابه الرعاية لحقوق الله بحسن الاستماع وحضور الذهن،والتخلص من المشاغل، فكان السماع من المسائل التي بدأ بها كتابه ،وجعله حقا مُهما من حقوق الله ومطلوبا، ووضح إن إشهاد القلب هو أن يستمع المستمع ولا يحدث نفسه بشيء غير ما يستمع له وساق كلام وهب بن منبه وكان قال : من أدب الاستماع : سكون الجوارح، وغض البصر، والإصغاء بالسمع،وحضور العقل، والعزم على العمل، وذلك هو الاستماع كما نقل كلام سفيان بن عيينه، وكان يرى أن أول العلم الاستماع، ثم الفهم، ثم الحفظ، ثم العمل ثم النشر. (المحاسبي : 28). وخصص الغزالي لشره الكلام فصلا في كتابه الأربعين في أصول الدين، ونبه إلى ضرورة قطعه والتخلص من الثرثرة قال: "وذلك لابد من قطعه فإن الجوارح كلها تؤثر أعمالها في القلب ولكن اللسان أخص به" وساق أحاديثا وقصصا تؤيد ما ذهب إليه، ثم عقد فصلا ذكر فيه أنه ألّف مؤلفا خاصا في آفات اللسان، والتي منها: الكذب والغيبة، والممارات والمدح والمزاح (الغزالي 1980، ص 109). وبين أن الإنسان إذا ترك ما لا يعنيه قلّ كلامه جدا، ولم يجعل الموضوع بلا علامات ولا إشارات،فقال وحد ما لا يعني مُنظرا: هو الذي إذا تُرك لم يفت به ثواب، ولم تنتجز به ضرورة (المصدر السابق). ونقل في خلوة العاكفين: أن صمت العوام بلسانهم،

ISSN 2664-1682

وصمت العارفين بقلوبهم، وصمت المحبين بخواطر أسرارهم (الطبري، 2013، ص3). فاتضح من خلال عرضهم أن هدفهم تربوي وأن طريقتهم تأديبية تأخذ الإنسان برفق، تبصره بأماكن العطب ومصادر الآفات (الغزالي، 1980ص: 110).

ومن آداب المريد التي أشار إليها السهروردي عدم الإلحاح على الشيخ في الجواب، أو معارضته، وذكر أن من أقوالهم من قال لشيخه كلمة: (لا) لا يفلح أبدا. وساق قصصا كثيرة تؤيد رأيه وتقويه: (السهروردي، 1999،ص237)، فظهر أن القصة من وسائلهم وقد أفردنا لدورها مزيد بيان في الجزء الثالث من هذا البحث الذي يعالج التربية عند الصوفي. ومن الآداب التي يجب أن يتحلى بها المريد: أن لا يَستر المريد عن شيخه شيئا مما يقع له من الوقائع والكشوف. وفي الجملة يظل الشيخ المربي في نظر السهروردي معلما وقدوة، ولذلك ختم السهروردي الباب الحادي والخمسين في آداب المريد من الشيخ بحديث رسول الله صلى الله عليه وعلى أله وسلم: (ليس منا من لم يجل كبيرنا ويرحم صغيرنا ويعرف لعالمنا حقه) (السهروردي 1999، ص:240). كما نبهوا على أن يكون للمريد شيخا واحدا فلا يجعل له قط شيخين، وقد ساق الشعراني قول الشيخ محيي الدين بن عربي في الفتوحات المكية تقوية لرأيه وتأكيدا له وهو: "اعلم أنه لا يجوز لمريد أن يتخذ له إلا شيخا واحدا، لأن ذلك أعون له في الطريق وما رأينا مريدا قط أفلح على يد شيخين غير متعاقبين....." (الشعراني، 2007، ص93). وفي الجملة قال في الأنوار القدسية وهو ينبه إلى الأخلاق التي يجب أن يتحلى بها المريد متمما ما ذكره جامعا له: (ألا يكون عنده حسد ولا غيبة، ولا بغي، ولا مخادعة، ولا مكابرة ولا مماراة، ولا ممالقة، ولا مكاذبة، ولا مصاقبة ولا كبر، ولا عجب، ولا ترفه، ولا افتخار، ولا شطح، ولا حظوظ نفس، ولا تصدر في المجلس، ولا رؤية نفس على أحد من المسلمين، ولا جدال ولا امتحان، ولا تنقيص لأحد من أهل الطريق، ولا من تزيق بالزيق. قال ومن ادعى الصدق في الإرادة،

ISSN 2664-1682

وعنده خصلة واحدة مما ذكرنا، فهو غير صادق، ولا يجيء منه شيء في الطريق، لأن هذه الصفات توقف صاحبها عن السير، بل تطرده عن حضرة الله عز وجل إلى حضرة الشياطين لأنها صفاتهم (الشعراني، 2000، ص 152). وجعلوا للمريد رتبا فقالوا: المريد أولا يسمع، وثانيا يفهم، وثالثا يعلم، ورابعا يشهد، وخامسا يعرف. وذكر الكاشاني في قاموس اصطلاحات الصوفية المقامات فجعلها في عشرة أقسام، حاول أن يربط بينها، وجعل بين كل قسم وقسم مناسبة وابتدأ بذكر البدايات وهي: اليقظة، والتوبة، والمحاسبة، والانابة، والتفكر، والتذكر، والاعتصام، والفرار، والرّياضة، والسماع (ص145). وجعل منها للأبواب : الحزن، والخوف، والاشفاق، والخشوع، والاخباث، والزهد، والورع، والتّبتّل، والرّجاء، والرغبة (ص167)، وجعل منها للمعاملات الرعاية، والمراقبة، والحرمة، والإخلاص، والتهذيب، والاستقامة، والتوكل، والتفويض، والثقة، والتسليم (ص 189). وجعل منها قسما خاصا بالأخلاق فذكر: الصبر والرضا والشكر والحياء، والصدق والايثار والخُلق ولتواضع والفتوة، والانبساط (ص 211) . وجعل منها للأصول : القصد، والعزم والارادة، والأدب، واليقين، والإنس، والذكر، والقر، والغنى،ومقام المراد (ص233). وقال إذا انتقل إلى مقام العمل وغيبه بدأ بالسير في الأودية، والترقّي إلى عالم القدس،وقصد النزول بالوادي المقدّس فأول منازله الإحسان ثم ذكر العلم والحكمة والبصيرة والفراسة والتعظيم، والإلهام، والسكينة والطمأنينة والهمة (ص 255) . ثم ذكر قسم الأحوال فذكر فيه المحبة، والغيرة،والشوق، والقلق، والعطش، والوجد والدهش، والهيمان، والبرق، والذوق. (ص 277). أما في قسم الولايات فقد ذكر: اللحظ، والوقت، والصفاء، والسرور، والسرّ، والنفس والغربة، والغرق، والغيبة، والتمكن. وبعده ذكر قسم الحقائق فجعل فيه المكاشفة، والمشاهدة والمعاينة، والحيوة وعرفها بالتجلي الوجداني،والقبض، والبسط، والسّكر، والصّحو، والاتّصال، والانفصال (ص319).

ISSN 2664-1682

أما قسم النهايات فقد جعلها في المعرفة، والفناء، والبقاء، والتحقيق، والتلبيس، والوجود، والتجريد، والتّفريد، والجمع، والتوحيد. (ص339). ومن هذا يلاحظ أنه كغيره من المصنفين يخلط بين الأدوات و المقامات ووضح أن المريد ينتقل من الأحوال إلى الولايات و من المقامات القلبية إلى السريّة (ص 302).

3. 2 ـ المربي:

للتربية مريد هو الأساس وصفاته كما وضحنا، ومُرب صادق، عارف يساعد المريد، ومنهج يلتزم متى اجتمعت نجحت في الغالب التربية وتحقق الهدف، وكنا قد ذكرنا بعضا مما يجب أن يكون عليه المريد أما الشيخ المربي ،وهو الركيزة الثانية في العملية التربوية، فقد اهتم به هو الآخر جلُ المنظرين للتربية الروحية، فوضحوا وبيّنوا أهميته وضرورته، وكانوا قد اشترطوا للأخذ شروطا عينوها وصرحوا بأنه لابد منه وأنه لا يؤخذ إلّا عمن توفرت فيه شروط عيّنوها، وحاز مجموع صفات خاصة بينوها، فمن جملة ما أشاروا إليه أنه لابد لتتم العملية عندهم من مرشد، شيخ يأخذ بيد المريد، فلا يصل المريد بنفسه بل لابد له من شيخ يأخذ بيده، يصاحبه حتى يصل، ويعاونه حتى يذوق . فالعلوم عندهم لابد فيها من التلقين، وهو لا يؤخذ أي العلم إلا من قلب نقي تقي، فالقلب عند الجيلاني مثلا لا يحي إلا إذا أخذ بذر التوحيد من قلب حي فيكون بدرا كاملا وهو يرى : أن البذر غير البالغ لا يُنبت وهو يرى أن التلقين بدأ من جبريل لرسول الله ومنه لعلي بن أبي طالب ثم لقّن الصحابة جميعا (الجيلاني 2008، ص99). فاستعار الجيني في مقاربته من المحسوس ليوضح المعقول بمقارنة البذرة بالفكرة. وقال في مناسبة أخرى: "إن التربية لابد فيها من المناسبة، فالمبتدئ الذي لا مناسبة بينه وبين الله ورسوله يحتاج الولي أولا،وذلك لأن البشرية تجمع بين المبتدئ والولي فكلاهما ينتميان لنفس الفئة ولو باختلاف يسير لا يضير في الأخذ

ISSN 2664-1682

والتعلم". قال الجيلاني (2008) وقد كان ذلك عندما أخذ الصحابة من رسول الله صلى الله عليه وسلم، ولكن لما مات الرسول صلى الله عليه وسلم احتاج الناس للولي، وبين أن بموته ينقطع كل أثر له فلا يصل أحد منهم إلى الإرشاد إلى المقصود. ويبدو أن هذه الفكرة، فكرة الواسطة و الولي لا تخلو ممن يعارضها أو هي صعبة التصور أو التصديق، فقال الشيخ وهو يوضحها: فافهم إن كنت من أهل الفهم، وإن لم تكن من أهله يعني الفهم فاطلب الفهم بالرياضة. فهو هنا يؤكد على قيمة المربي المرشد و الإذعان له، ويوضح أن الإذعان للمربي وسماع نصائحه وأخذ التلقين منه هو رتبة تحتاج إلى تربية ورياضة حتى تدرك،وإلى جهد حتى يستأنس المريد لها ويقتنع بها .فعلى رأيه المناسبة بين المريد والولي حاضرة فهي جسمانية وروحانية، والولي يتوالى إليه مدد الولاية النبوية من النبي صلى الله عليه وسلم ويتعرف بها الناس (الجيلاني 2008، ص 197). وكان القشيري يقول: الخير كل الخير في العكوف على عتبه الشيخ (الشعراني 2000، ص 99).

وقد ذكر الشعراني أهمية التلقين وذكر أن الطريقة جاءت به، قال هو ثابت عن رسول الله فقد لقّن عليا، ولقّن علي الحسن البصريّ ولقّن الحسن حبيبا العجمي ولقّن العجميّ داوود الطائي ولقّن الطائي معروفا الكرخيّ، ولقّن الكرخي السريّ السقطيّ، ولقّن السقطيّ الجنيد، والجنيد لقّن القاضيّ رويم، ورويم لقّن الشيرازي، ولم يترك الشعراني السلسلة حتى أوصلها إلى نفسه وكان قد توفي سنة 973 هجرية و قال رحمه الله : إن سندَ التلقين ولبس الخرقة كان السلف يتداولونهما فيما بينهم من غير ثبوت طريق المحدثين (الشعراني 2008، ص ص 52-53). ولما أن ذكر الشعراني آداب الذكر وهو يكاد يكون أول المقامات ويقع في بداية الطريق قال على المريد "أن يستمد عند شروعه في الذكر بهمّة شيخه، بأن يشخصه بين عينيه، ويستمد من همته، ليكون رفيقه في السير" (المصدر السابق، ص 58). وقال أيضا: "على المريد أن يرى استمداده من الشيخ هو استمداده

ISSN 2664-1682

حقيقة من رسول الله صلى الله عليه وسلم لأنه واسطة بينه وبينه" الأنوار القدسية: (المصدر السابق، ص58). وخصص السهروردي صاحب عوارف العوارف فصلا في آداب الشيخ، وما يعتمده مع الأصحاب والتلاميذ فقال "على الشيخ أن لا يسعى أو يتساهل في جمع المريدين حوله بلطف القول وحسن الكلام، ويجدر به أن يخشى الاستدراج إذا كثر الناس حوله، وقال إن حب الشهرة وإقبال الناس على الشخص مجبول عليه الإنسان ويسعد به بفطرة، وفي الخمول السلامة" (السهروردي، 1999، ص243). ثم بين أن الشيخ يجدر به ويحسن أن يظهر حدبا واهتماما بالمريدين، وأن يراعي الفروق بينهم في الفهم والقبول فقال: "إذا تصدر عليه أن يكلم الناس كلام الناصح المشفق، ككلام الوالد لولده، فيحدثهم ويرشدهم إلى ما ينفعهم في الدين والدنيا. يكلمهم بنية صادقة ولا يكلم المريدين إلا وهو صاف القلب كما أنه يجب أن يعرفهم حق المعرفة وان يخاطبهم على قدر عقولهم وأن يكلفهم حسب قدراتهم" (المصدر السابق، ص243). ومن أدب الشيخ قال السهروردي: أن تكون له خلوة خاصة، يتفرد بها، ولا يعاني فيها الخلق ورأى أن الخلوة مهمة للشيخ، ورأى أن عدم لزومها قد يفسد على النفس رياضتها وضرب مثلا محذرا من الاسترسال في المخالطة، وبين أن الاسترسال فيها قد يبقي صاحبه في خطة القصور يوقع صاحبه في دائرة الفتور، ونبه على أن الشيخ يجدر به أن يستمر في الاستمداد من الله تعالى والتضرع بين يديه بقلبه، وأن يعود إليه في كل كلمة يقولها. (السهروردي 1999، ص 243). قال السهروردي ومن وظيفة الشيخ حسن خلقه مع أهل الإرادة والطلب، والنزول من حقه فيما يجب من التبجيل والتعظيم للمشائخ واستعماله التواضع (المصدر السابق، ص 244). قال زروق في قواعد التصوف: "لا يؤخذ هذا العلم من متكبر، ولا صاحب بدعة، ولامقلّد" قاعدة 30 (زروق 1968، ص 17). وبيّنوا في تنظيرهم أن الشيخ يجب أن يأخذ المريدين بالرفق، لا بالعلم، قالوا : لأن الرفق يؤنس المريد ، والعلم يوحشه، ثم إن الطريق

ISSN 2664-1682

لشريحة أوسع وطائفة من الناس عادة ما تكون أكبر فلم يُقصر على ذوي العقول والأذكياء من الناس؟ !. قالوا ومن أدب الشيوخ التعطف على الأصحاب، وقضاء حقوقهم في الصحة والمرض، ولا يترك حقوقهم اعتمادا على إرادتهم وصدقهم قال بعض مشائخ الصوفية : " لا تضيع حق أخيك بما بينك وبينه من المودة". ورأى السهروردي أن الشيوخ يجب أن يتمتعوا بسعة البال والخُلق، وأن يرفقوا بالمريدين وأن يأخذوا ضعاف النفوس بالرفق والتدريب ليصلوا بهم إلى أوطان العزيمة (السهروردي، ص246). ويتم ذلك بتوضيح الأخلاق الحسنة بتعريفها ووصفها، والتنبيه للقيّم الجميلة ومضامينها وأثارها ليراعي المريدين وجودها واعتبارها والالتزام بها، فقد جمع في كتاب خلوة العاكفين مفاهيم كثيرة منها: التوبة، والتقوى والخوف، والرجاء، الخشوع، المجاهدة الاستقامة، المراقبة، الخلوة والعزلة، الصمت والقناعة، الرضا والصبر، الجوع، التوكل الايثار، الصدق، العبودية، الحرية، الفتوة، المرؤة الاخلاص والمحبة، القرب، والأنس، وكان يذكر اقوالا وحكما وأشعارا تدعو المريدين لالتزامها وتربية النفس وتعويدها لتحصلها وتستمر عليها فتكون كالطبع فيها. وهكذا يتضح أن مدار أمرهم تدريب ورياضة (الطبري 2013، ص.ص 10–20). جاء في باب المجاهدة قال الكتاني: العاجز من عجز عن سياسة نفسه، وقال النصرباذي : من استعمل آداب ظواهر الشريعة، وراض نفسه بآداب المعاملات ورثه الله علما من عنده يربو على أهله زمانه (المصدر السابق 26). وقال: والاستقامة لا يطيقها إلا الأنبياء وأكابر الأولياء لأنها الخروج عن المعهودات ومفارقة الرسوم والعادات. (المصدر السابق ص 27) . فاتضح أن هدفهم تربوي ومطلبهم الإصلاح وهدفهم مقام الوصول. كما أشاروا إلى بعض آداب الشيخ فقالوا : يجب على الشيخ أن يتنزه عن مال المريد وخدمته والارتفاق من جانبه بوجه من الوجوه . ومن وسائلهم التربوية ونصائحهم الرفق في التعليم، قالوا: "ومن يرى من المردين عوجا أو مكروها لا يجب أن ينصح به عيانا، بل عليه أن يعرض به تعريضا، فينتقد

ISSN 2664-1682

العمل أو الموقف أمام المريدين" (السهروردي 1999، ص240). يرون أن ذلك يعمم الفائدة، ويردع المخطئ،ولا يكون ذلك سببا في أن يهجر الطريقة. وهذه الطريقة أقرب للمدارة وأكثر أثرا لتأليف القلوب (المصدر السابق، ص 240). ومن رأى من الشيوخ تقصيرا في مهمة أسندها إلى أحد المريدين عليه ان يحتمل تقصير المريد ويعفو عنه ويحرضه على العمل والاجتهاد بالرفق واللين. ومن جملة ما ذكروا من آداب المؤدبين حفظ أسرار المريدين فلا يخبر ولا يفشي للمريدين أسرارا، فلا يخبر عما يتحقق لهم من كشوف أو يتحقق لهم في مناماتهم من رؤى. وبغية تحقيق أثر على النفوس وتوضيح العلل وضح الصوفيون أن عادة ضيق الصدر بالأسرار،وكشفها توجد عند ضعاف العقل والنساء، قال السهروردي هي صفة يجل حال الشيوخ عن إذاعة السر لرزانة عقولهم. (المصدر السابق، ص: 246). وقد وضحوا أن العلاقة بين الشيخ والمريد يجب أن تكون علاقة طريق لانسب، وعلاقة روح لا دم، كان الشيخ إبراهيم الدسوقي يكرر: "من لم يكن عفيفا، نظيفا، شريفا، فليس هو من أولادي، ولو كان ولدي لصلبي، ومن كان ملازما للطريقة، والديانة والصيانة، الزهد والورع،وقلة الطمع فهو ولدي وإن كان من أقصى البلاد" (الشعراني، 2000، ص 143). وقد كان بعض المشائخ يعتمدون القسوة وأن منهجهم: فقسا ليزدجروا .....يروى أن الشيخ عبد القاهر الجيلاني كان عنيفا في التربية، شديدا في اللفظ له جرأة على السامع،وأدرك هو في نفسه ذلك، قالوا فكان يقول: (عندي وقاحة ترجع إلى دين الله عز وجل، قد رُبيت بيد خشنة، غير منافقة) (الجيلاني ، 2008، ص 26). قالوا وهو لا يرضى من الواعظ أن يضحك أو أن يمازح من يعظهم وقد نقلوا قوله يحذر الواعظين من التهاون وعدم الحزم: (ويحك تقعد هذا المقام تعظ الناس ثم تضحك بينهم،وتحكي حكايات مضحكة، لاجرم لاتفلح ولايفلحون، الواعظ معلم ومؤدب

ISSN 2664-1682

والسامعون كالصبيان والصبي لا يتعلم إلا بالخشونة ولزوم الحزم والعبوس؛ وآحاد أفراد منهم يتعلمون بغير ذلك هداية من الله عز وجل) (المصدر السابق، ص 236).

4. الخاتمة

للصوفيين هدف هو الإصلاح، وهو هدف الأنبياء والعارفين أيضا، فالعلماء بصريح الحديث هم ورثة الأنبياء، والإصلاح هدف منشود له طريقه التي توصل إليه، ووسائله التي يتوسل بها لحصوله، فكان في بعض ماذكرنا بعض من الأدوات التي استخدمها الشيوخ المنتمين لظاهرة الصوفية لتربية المريدين. و مما لاحظنا على التربية عندهم أنها تهتم بالهدف والتركيز على حضوره في ذهن المعلم والمريد، ولهذا يمكننا القول إنها تربية واعية بالمنهج، وأثاره وتقصد الآخذ بيد المريد بالتدرج. وبهذا الذي عرضنا يتبين لنا أن الصوفي صاحب رسالة إنسانية،وصاحب منهج أخلاقي له علاقة بالسلوك وله أهداف، يأتي في مقدمتها الإصلاح، الذي يربط السلوك بالعمل، كما يربط العمل بالنتيجة. يهدف إلى التوعية وجعل السلوك الإنساني قائما على أساس اختيار يقظ واع، ولا تجعله سلوكا اتباعيا تقليديا رتيبا دون معنى. و لاحظنا في التربية الصوفية أن المريد الفرد مسئول على أعماله، ونبهته التربية إلى العقيدة وضرورة أن تكون مغروسة في النفس والوجدان توجه السلوك وتحكم كل تصرف. ووضحنا من خلال البحث أن الصوفي عرف أن للنفس أمراضا جبلت عليها إن لم تعالج أفسدت على الإنسان حياته وشوهت صورته وأفسدت آخرته فالصوفي مربي يسعى لإخراج النفس من طبيعتها الحيوانية راقيا بها نحو السمو.

بيّنا أن الصوفي عرف أن الإنسان يؤثر ويتأثر، فعملت الصوفية على صيانة قابلية التأثير لديه، وذلك من أجل أن لا يصبح مجالا لكل ما لا يناسب الفطرة والحق والعدل، أحيت في الإنسان الوعي لكي لا يكون ضحية الملذات والشهوات.

ISSN 2664-1682

لاشك أن الصوفيين قد استخدموا مناهج ولهم تعابيرهم الخاصة التي يعرفها من عرفهم وله من الذوق مثل ذوقهم، هدفهم منها ومقصودهم السمو بالنفس و تصفية القلب وقلع هوى النفس من أصلها بالخلوة والرياضة والصمت وملازمة الذكر والإخلاص في العبادة والتوبة والاعتقاد الصحيح السني تبعا لأثار السلف الصلحاء من الصحابة رضي الله عنهم .وهذه المناهج التي تتبع بقصد وتوظف بوعي ستكون موضوع الجزء االثالث من هذا البحث . وأقول في هذه الاستراحة التي تفصل بين إتمام بحث والشروع في آخر، إن في الإسلام كنوزا ينبغي أن تستغل وطاقات روحية ينبغي أن تستثمر،وضياعها ضياع لعناصر هامة في الدعوة وقصور في كمال الإسلام،ونقص في تصوره وشموله. إن التربية الروحية لها دور في تكوين الشباب إذا حاصرتهم الشهوات وأحاطت بهم المغيرات ولاحقتهم الفتن وما أكثرها في وقتنا اليوم فلا يجب أن نترك ما كتبة أهل التصوف من أجل أن فرقة اندست بينهم فعبرت بعبارات مشبوهة لم نفهمها، أو من أجل أن مجموعة مارست سلوكا شاذا أو جماعة فهمت الدين فهما سطحيا، أو نتركه لأن الاوروبيين ومن على شاكلتهم اهتم به وأولاه اهتماما أوسع وبحثا أكبر وأعمق ، وما علينا إلا أن نعيد قراءة ماكتبوا نستفيد منه في إحياء النفوس وإحياء القيم الرائعة التي من شأنها أن تحي كل جميل وسام ، كل ذلك من أجل بناء جيل خلوق يتمتع بكل ماهو راق من الخصال كالأمانة، و الفتوة، والإخلاص، والمراقبة، والمشاهدة، والمعرفة،والولاية من أجل الإصلاح، وهذه لبنة صغيرة ومساهمة نأمل أن تشفع بدراسات أعمق وأوسع.

ISSN 2664-1682

المراجع

الأبشيهي، محمد بن محمد الحجازي (2015) *حقائق أنفاس العارفين الخواص*. تحقيق أحمد فريد. كتاب ناشرون .

بدوي، عبد الرحمن (1975). *تاريخ التصوف الاسلامي*. وكالة المطبوعات: الكويت .

البيتماني، حسين بن طعمة (2015). *الفتوحات الربانية في شرح التدبيرات الإلهية في إصلاح الملكة الإنسانية للشيخ الأكبر محي الدين بن عربي*. تحقيق عصام الكيّالي: بيروت.

الترمذي، أبو عبد الله محمد (2002). *منازل القربة*. تحقيق خالد زهري. كلية الآداب بالرباط.

الجيلاني، عبد القادر (2008). *سر الاسرار ومظهر الأنوار*. تحيق عبد الرحيم السائح. مكتبة الثقافة الدينية.

حنفي، حسن (2009). *من الفناء إلى البقاء*. دار المدار الاسلامي: بيروت.

زروق، أبو العباس بن أحمد، (1968). *قواعد التصوف*. دار مطبعة النهضة الجديدة: القاهرة.

ست عجم، بنت النفيس (2004). *شرح المشاهد القدسية*. تحقيق بكر علاء الدين و سعاد الحكيم: دمشق.

السهراوردي، شهاب الدين، (1990). *عوارف المعارف*. دار الكتب العلمية: لبنان.

شعبان، عبد الحكيم محمد (2015). *التصوف الاسلامي: مدارسه رموزه وأدبه*. مؤسسة الوراق: الأردن .

الشعراني، عبد الوهاب (2000). *الأنوار القدسية في بيان قواعد التصوف*. دار صادر بيروت تحقيق لجنة التراث في الدار،.

ISSN 2664-1682

الشعراني، عبد الوهاب (2007). *اليواقيت والجواهر في بيان عقائد الأكابر*. دار الكتب العلمية: لبنان .

الشعراني، عبد الوهاب (2011). *الكبريت الأحمر في بيان علوم الشيخ الأكبر*. دار الآفاق العربية: القاهرة .

الطبري، أبو خلف الطبري (2013). *خلوة العاكفين: منتخب من سلوة العارفين*، دار المشرق .

الطوسي، عبد الله بن علي أبو نصر (2002). اللمع في تاريخ التصوف الاسلامي. دار الكتب العلمية: لبنان.

عبد الحليم، محمود، (1967). *المدرسة الشاذلية الحديثة وإمامها أبو الحسن الشاذلي*. دار الكتب الحديثة القاهرة .

الغزالي، أبو حامد (1963). *الأربعين في أصول الدين*،. تعليق: الشيخ محمد محمد جابر. مكتبة الجندي : القاهرة.

الغزالي، أبو حامد (2011). *سلوة العارفين*. تحقيق السيد يوسف أحمد. دار الكتب العلمية: لبنان .

القشيري، عبد الكريم بن هوازن (1987). *الرسالة القشيرية في علم التصوف*. دار أسامة: بيروت .

الكاشاني، عبد الرزاق، (1971). *اصطلاحات الصوفية*، كتابخانة ملى إيران

كيشانة، حمود (2017). *فلسفة الأخلاق عند إخوان الصفا*. دار ابن النديم للنشر.

محمد، مصطفى حلمي (2011). *الحياة الروحية في الإسلام*. دار الكتاب اللبناني ودار الكتاب المصري .

ISSN 2664-1682

الميداني، عبد الرحمن حسن حبنكة (2010). *العقيدة الإسلامية*. ط 15. دار القلم دمشق.

ناجي، حسين جودة (2006). *التصوف عند فلاسفة المغرب،ابن خلدون نموذجا*. دار الهادي: لبنان .

النفري، محمد بن عبد الجبار (1934). *كتاب المواقف والخاطبات*. مطبعة دار الكتب المصرية.

اليافعي، أبو محمد عبد الله بن أسعد (2000). *نشر المحاسن الغالية في فضل المشائخ الصوفية، أصحاب المقامات العالية*. دار الكتب العلمية : لبنان.

ISSN 2664-1682

الإقطاع ونشأة الجيش الصليبي ببيت المقدس

محمد علي إسماعيل[1]؛ عبد الله سالم بازينة؛ فاطمة إبراهيم طرينة؛ محمد امحمد البيطة

كلية الآداب – جامعة مصراتة

تاريخ التقديم: 25-03-2021، تاريخ القبول: 30-05- 2021، نشر إلكترونيا في 02-06-2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.17.12

ملخص البحث:

نجح الصليبيون في تكوين عدة ممالك صليبية في المشرق الإسلامي، وتأثرت عاداتها ومؤسساتها بالوافدين من أوروبا الغربية، فقد كان هنالك على الدوام اتصالات وثيقة، غير أنها كممالك صغيرة نسبياً غالبا ما افتقرت إلى الدعم المالي والعسكري المتواصل من أوروبا، الأمر الذي جعلها تعمل على رأب ذلك؛ ليصبح النظام الحاكم في هذه الممالك هو النظام الإقطاعي، فقد اعتمدت هذه الممالك في بداية نشأتها على النبلاء والإقطاعيين القادمين من أوروبا، إلا أن معظم هؤلاء يرجعون لموطنهم الأصلي بعد انتهاء دورهم العسكري وتقديم خدماتهم، وللمحافظة على الوجود الصليبي في المشرق، منحت المدن التي تمكن الصليبيون من الاستيلاء عليها للسادة الإقطاعيين؛ ليحافظوا عليها في ظل غياب القوة العسكرية والبشرية الفاعلة، ومن هنا بدأت تظهر ملامح تشكل الجيش الإقطاعي الصليبي موضوع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: *الاقطاع، الحروب الصليبية، الجيش الصليبي، الفرسان*

---

[1] m.esmail@art.misuratau.edu.ly

ISSN 2664-1682

Feudalism and the Emergence of the Crusader Army in Jerusalem.

Muhammad A. Ismail; Abdullah S. Bazina; Fatima I. Traina
Muhammad M. Al-Beeta

Faculty of Arts - Misurata University

Abstract:

The Crusaders succeeded in forming several Crusader kingdoms in the Islamic East، and their customs and institutions were influenced by expatriates from Western Europe، as there were always close contacts، but as relatively small kingdoms، they often lacked financial and military support from Europe، which made them work to remedy that. To become the ruling system in these kingdoms is the feudal system، as these kingdoms relied at the beginning of their inception on the nobles and feudal lords coming from Europe، but most of them return to their original home after the end of their military role and the provision of their services، and to maintain the Crusader presence in the East، cities were given that could enable The Crusaders from seizing it for the feudal lords; to preserve it in the absence of effective military and human force، and from here the features of the formation of the Crusader feudal army began to appear، the subject of study.

Key Words: *Feudalism، Crusades، Crusade Army، Knights*

1. المقدمة:

شكل نظام الإقطاع عصب الحياة السياسية والاقتصادية في غرب أوروبا خلال فترة العصر الوسيط، فقد احدث ظهور النظام الإقطاعي ضعف السلطة المركزية في الغرب الأوروبي، الأمر الذي أدى لنشوب النزاعات والحروب بين الأمراء الإقطاعيين، حيت لم

ISSN 2664-1682

تكن هنالك قوة عليا قوية قادرة على وضع الحد وإيقاف تلك الحروب التي شنها أمراء الإقطاعيات ضد بعضهم، وأحيانا ضد الملك، بذلك حتم الأمر على الكنسية التدخل لإيقاف الحروب المتجددة باستمرار في ظل فقدان الدولة سيادتها، أمام تنامي السلطة الملكية الفردية، بذلك حازت البابوية قصب السبق في إنهاء الحروب الإقطاعية، والعمل على إحلال السلام في غرب أوروبا، بالدعوة لعقد عدد من المجامع الدينية، صيغت من خلالها عدة قوانين ووضعت المواثيق، كما شكلت عدة هيئات ومنظمات هدفها تنفيذ القرارات الدينية الداعية لإحلال السلام وتطبيق هدنة الله_حسب معتقدهم_ ونشأت هذه الحركة أول أمرها في بلاد الغال (فرنسا)، لتنتشر بعدها لسائر المناطق والبلاد في الغرب الأوروبي.

وبطبيعة الحال عندما أصبحت البابوية على رأس العالم المسيحي الأوروبي في أواخر القرن الحادي عشر الميلادي، أخذت على عاتقها ضرورة المحافظة على السلام واستمراره في أوروبا الغربية، حيت ندد البابا (أربانوس الثاني) في مؤتمر كليرمون 1095م، الذي دعا فيه للقيام بحملات صليبية على المشرق الإسلامي بالحروب الأميرية الإقطاعية، وما جرته من ويلات على الغرب الأوروبي بكافة أطيافه، وعلى مختلف الأصعدة الديمرغرافية والسياسية والاقتصادية والدينية، وأكد على إن هذه الحروب يجب أن توجه لخدمة أوروبا وكنيستها بإعلان الجهاد المقدس للسيطرة على بيت المقدس، والحفاظ على المعالم الدينية المسيحية في المشرق الإسلامي. بذلك وجد أمراء الإقطاعيات في هذه الدعوات فرصة لإشباع رغباتهم القتالية، فضلا عن استمرار صراعاتهم الحربية على أرض جديدة، بما يضمن لهم تحقيق أطماعهم وتوسيع رقعة أملاكهم الإقطاعية.

ISSN 2664-1682

1.1 أهمية الدراسة:

في تسليط الضوء على النظام الإقطاعي في الممالك الصليبية ودوره في نشأة وتكوين الجيش الصليبي، وما يقدمه أصحاب الاقطاعات ومستأجريها من خدمات للفرسان والمشاة على أساس العلاقات الإقطاعية من إقطاعيات الأرض، وإقطاعيات المال.

2.1 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى معرفة كيفية ظهور النظام الإقطاعي في المشرق بعد عبوره إليها، والوقوف عن كثب على دوره في تكوين الجيوش الصليبية في بيت المقدس بمختلف مكوناتها، وكافة أطيافها، فضلاً عن معرفة أثره في استمرار الوجود الصليبي في بيت المقدس خاصة، والمشرق الإسلامي بشكل عام.

3.1 مشكلة الدراسة:

تعالج الدراسة دور نظام الإقطاع في تكوين ونشأة الجيش الصليبي، ومدى ارتباطه بنظام الفروسية الذي ساد في أوروبا الغربية؛ لارتباطه بالطبقة الإقطاعية؛ لكونه نبت من بيئتها. وتطرح التساؤلات الآتية:

ما هو الإقطاع؟ وكيف ظهر في الغرب الأوروبي؟ وما علاقته بنظام الفروسية؟ وما الدور الذي لعبه نظامي الإقطاع والفروسية في نشأة الجيش الصليبي في المشرق؟ وكيف عملت الكنسية على أعلاء شأن ومكانة نظام الفروسية؟ ولماذا احتضنته؟ ما أثر تطبيق هذا النظام في المشرق على أوروبا الغربية آنذاك؟

4.1 فرضية الدراسة:

لعل الأمراء الإقطاعيين وجدوا في أراضي المشرق الإسلامي أرضاً خصبةً لنمو النظام الإقطاعي، ليزداد إيقاعه بمرور الوقت، ويصبح استمراراً للعصر الإقطاعي الأوروبي، بكل

ISSN 2664-1682

مقوماته وحروبه ونزاعاته، الذي بلغ ذروته خلال القرنين الحادي عشر والثاني عشر الميلاديين.

2. منهج الدراسة:

تنتهج هذه الدراسة منهجاً تاريخياً يعتمد على سرد الأحداث التاريخية، بعد تجميع النصوص لدراستها، وتحليلها؛ فضلا عن الاستعانة ببعض المراجع المتعلقة بموضوع الدراسة، بغية الوصول لنتائج علمية وتاريخية واضحة.

3. هيكل البحث:

1.3 تعريف الإقطاع (Feudalism):

كلمة إقطاع مشتقة من كلمة (اقتطاعية) وهي قطعة أرض يشرف عليها أحد النبلاء من أجل الاستفادة منها (نيفين،2011، ص157)، وقد تعددت آراء الباحثين وتعريفاتهم للإقطاع وقد رأيت أن أقتصر بهذا التعريف الدقيق للإقطاع بأنه:"عبارة عن طائفة من النظم فرضت على الرجل الحر الولاء أو التبعية والخدمة، ولاسيما الحربية، يؤديها لرجل حر آخر هو السيد الذي يلتزم بحماية تابعه والإنفاق عليه، وأن يبذل له قطعة أرض تسمى إقطاعاً"(الشعراوي، 1970، ص11).

أُطلق مصطلح النظام الإقطاعي على النظام الاقتصادي، والاجتماعي، والسياسي الذي ساد أوروبا خلال العصور الوسطى، والذي ظل سائداً حتى القرن الرابع عشر الميلادي، ويرتبط هذا النظام ارتباطاً وثيقاً بالأرض، فمن يملكها هو السيد والحاكم، وكان أصحاب النفوذ والسلطان في تلك الفترة هم ملاك الأراضي الكبيرة (سيد، 2008، ص27).

ISSN 2664-1682

يرتكز النظام الإقطاعي على ثلاث أسس جوهرية تتمثل في السيد- التابع – الإقطاع، حيث يرتبط التابع بالسيد ويقدم له الولاء والخدمة ليحصل نظير تلك الخدمة على إقطاع وعادة ما يكون عبارة عن قطعة أرض (الشعراوي،1970، ص12)

بعد أن استقر الصليبيون في بلاد الشام، وأسسوا مملكة بيت المقدس، اتفقوا على اختيار أحد أمراء الحملة الصليبية الأولى وهو الدوق جودفري أوف بويون[1] (Godfrey of Bouillon)، أول رمضان 492هـ/22 يوليو 1099م ليكون حاكماً عليهم، وصار همهم الأكبر يتمحور في الكيفية التي ستساعدهم في توسيع نفوذهم والدفاع عن ممتلكاتهم في هذه المملكة الوليدة (الشارتري، 1990، ص77).

حيث شرع الأمير جودفري في وضع نظام إقطاعي على غرار النظم الإقطاعية التي كانت سائدة في أوروبا أواخر القرن الحادي عشر من أجل الدفاع عن الأراضي التي استولوا عليها وتنظيم الوجود الصليبي فيها (البيشاوي،1989، ص5) فبادر إلى تطبيق الأساليب العسكرية الأوروبية التي خبروها في الغرب الأوروبي، بما يتلائم مع ظروف الشرق ولم يجدوا صعوبة في ذلك، إذ شهدت بلاد الشام تطبيق هذه النظم من قبل السلاجقة الأتراك قبل مجيئهم (عاشور،2003، ص317).

بدأت ملامح النظام الإقطاعي الأوروبي ترتسم على أرض الشام منذ الحملة الصليبية الأولى، فهي حملة إقطاعية بامتياز، برزت فيها الأطماع الشخصية للأمراء الصليبيين إذ أسسوا إمارتي الرها وأنطاكية ثم بيت المقدس في الفترة من (489-492هـ/1096-1099م). (الحويري، 1979، ص80)

[1] جودفري أوف بويون: ولد عام 1058م، ونشأ في مملكة الفرنجة في إقليم ريمز بمدينة بولونيا، وهو ابن الكونت بوستاس، وشارك في أحداث الحملة الصليبية الأولى مع مجموعة من الفرسان وأصحاب الإقطاعيات الذين جاءوا من إقليم اللورين.(الصوري،1991 -1994،ج2،ص151؛ ماير، 1990، ص95).

ISSN 2664-1682

بعد أن وطأت أقدام الصليبيين أرض الشام (السرحان،2006، ص310)، اتخذوا قاعدة لهم في التوزيع الإقطاعي فجعلوا للقادمين الأوائل الحق الكامل في كل حصن أو بلد أو إقليم يضعون أيديهم عليه (طرخان،1968، ص48)، ويؤكد ذلك مؤرخ الحملة الصليبية الأول ريموندا جيل بقوله: "بأن لأول قادم الحق في أن يملك ما استولى عليه من قلعة أو مدينة بشرط أن يرفع علمه عليها". (جيل، 1989، ص235).

كان الملك على رأس الهرم الإقطاعي في المملكة (عاشور،2003، ص317)، وتتألف أملاكه من ثلاث مدن كبيرة هي بيت المقدس وعكا ونابلس[1] ثم أضيف إليها الداروم وهي قلعة تقع جنوبي غزة (الشيخ، 2004، ص225)، وكان يلي الملك أربعة من كبار الأمراء، هم أمراء يافا[2] والجليل وصيدا[3] وشرق الأردن.

ولكل أمير من الأمراء الأربعة إدارته الخاصة به (عاشور،2003، ص317)، وإلى جانب هذه الإقطاعيات الكبيرة، اشتملت المملكة على اثنتي عشرة إقطاعية صغيرة تم منحها إلى أمراء أقل مرتبة لإدارة شؤونها تحت إشراف مباشر لحكومة بيت المقدس (القيتري، 1998، ص62) وكان على كل فصل من هؤلاء الأمراء الكبار والصغار تقديم الولاء والتبعية لسيده الإقطاعي، ويقدم له الخدمة العسكرية والفرسان والمحاربين وفقاً للقواعد والأصول الإقطاعية (باركر،1967، ص57).

---

[1] نابلس: مدينة مشهورة بأرض فلسطين تقع بين جبلين مستطيلة لا عرض لها بينها وبين بيت المقدس ثلاثة فراسخ. (الحموي، 1977، ج5، ص248).

[2] يافا: مدينة فلسطينية تقع على ساحل البحر المتوسط واسمها تحريف لكلمة (يافي) الكنعانية بمعنى جميل وهي من أقدم الموانئ في العالم، وقد بناها الكنعانيون.(المقدسي، 1877، ص 174).

[3] صيدا: وهي مدينة على ساحل بحر الشام من أعمال دمشق تبعد عن بيروت جنوباً بنحو 45 كلم وعن صور شمالاً، بنحو40 كيلومتر ويحيط بالمدينة من الشرق والجنوب والشمال الشرقي ببساتين غنية بالفاكهة.(الحموي، 1977، ج3، ص437).

ISSN 2664-1682

لم تكن الخدمة العسكرية محددة في بلاد الشام بموسم معين أو أيام معدودة كما هو الحال في الغرب الأوروبي، إذ كانت مدة الخدمة محددة بأربعين يوماً، إلا أنها في الشرق الإسلامي كانت غير مشروطة، نظراً للحروب شبه المستمرة بين الصليبيين والمسلمين (باركر،1967، ص47).

يترأس الملك الهرم الإقطاعي في المملكة الصليبية، وأتباعه من النبلاء على حسب العقد الإقطاعي يحكمون الكونتيات وهي الوحدات الرئيسية في المملكة، ويتمتع هؤلاء الكونتيات بصلاحيات عسكرية ومالية وقضائية في كونتياتهم (السرحان، 2006، ص43).

كان من واجبات الملك حماية المملكة من الغارات الخارجية التي قد تتعرض لها، ومن واجباته أيضاً إقامة القلاع والحصون اللازمة؛ لحمايتها لذلك لجأ الملوك الصليبيون الأوائل إلى تشييد العديد من القلاع والحصون في مناطق استراتيجية؛ لتكون بمثابة دروع تحسباً لأي اختراق أمني من جانب المسلمين (الآغا،2007، ص74).

خلاصة القول يمكن أن نصل إلى نتيجة مفادها أن قوة مملكة بيت المقدس قد تكاملت، ورقعتها اتسعت في النصف الأول من القرن الحادي عشر أي خلال عهود ملوكها الأوائل، الذين تميزت فترة حكمهم بالاستقرار الداخلي، إذ عالجوا كثيراً من المشاكل التي واجهتهم عند تأسيس المملكة، وأقاموا نظاماً دفاعياً قوياً وذلك بتشييد العديد من القلاع والحصون لصد هجمات المسلمين.

اعتمد ملك بيت المقدس في بناء مملكته بداية على النبلاء، والإقطاعيين القادمين من أوروبا بما يوفرونه له من قوة مسلحة، إلا أن هذه القوة العسكرية رجع معظمها إلى موطنهم الأصلي بعد أن تم الاستيلاء على بيت المقدس (عوض، 2000، ص116)، ويعبر عن ذلك المؤرخ فوشيه الشارتري بقوله:"لم يكن هناك من المحاربين ما يكفي للدفاع

ISSN 2664-1682

عن المملكة ضد المسلمين إذا ما فكروا في مهاجمتنا..." (الشارتري، 1990، ص166)، ولهذا السبب فإن المدن التي استطاع الصليبيون الأوائل الاستيلاء عليها مُنحت للسادة الإقطاعيين لكي يحافظوا عليها في ظل عدم وجود قوة عسكرية وبشرية فاعلة خاصة بالمملكة الصليبية، من هنا بدأت تظهر ملامح تشكيل الجيش الإقطاعي الصليبي، حيث استخدم فيه الصليبيون كافة العناصر المتاحة لهم في تشكيله(محمود،2008، ص115).

وبالنظر إلى الجيوش الإقطاعية عامة ومن بينها الجيش الإقطاعي الصليبي موضوع الدراسة نلاحظ أنها جيوش يتولى قيادتها الأمير أو الدوق أو الماركيز أو الكونت، واعتمدت على الفارس الذي يلتحق بسلاح الفرسان، ويعتبر هو العمود الفقري للجيش والقوة الضاربة فيه والمدافع عن حقوق الضعفاء والمظلومين، ولا يمنع ذلك أن يكون هناك فرسان في منتهى الظلم (كاستلان، بدون تاريخ، ص56)، أما الجنود المشاة فيعتبر دورهم ثانوياً إذا ما قورنوا بالفرسان، إذ كان كل فارس يمتطي حصانه يتبعه سائس أو اثنان من المشاة لمساعدته على الركوب نظراً لثقل معداته وعتاده، ويقوم بمساعدته أيضاً أثناء المعركة (ماير،1990، ص299؛ قاسم،1981، 27، ص27) وغالباً ما كان هؤلاء المشاة من الفلاحين الذين يتم تسليحهم بشكل بدائي(كاستلان، بدون تاريخ، ص57).

كما كان يسير خلف الجيش الإقطاعي الآلاف من اللقطاء الغوغاء وعادة ما كانوا يسيرون دون قائد أو ضابط، وكانوا يقومون بنهب الأماكن التي فر منها أصحابها أثناء الحرب أو الإجهاز على جرحى العدو بالفؤوس والهراوات كما اتضح ذلك في المشاة الذين رافقوا الحملات الصليبية (عمران، 1998، ص83).

ونظراً لمكانة الفارس في الجيش الإقطاعي الصليبي تبوأ منزلة هامة في المجتمع الصليبي، لفتت أنضار أسامة بن منقذ أحد الشهود العيان لتلك الفترة إذ قال: "والإفرنج خذلهم الله ما فيهم فضيلة من فضائل الناس سوى الشجاعة، ولا عندهم تقدمة ولا منزلة

ISSN 2664-1682

عالية إلا الفرسان، ولا عندهم ناس إلا الفرسان، فهم أصحاب الرأي، وهم أصحاب القضاء والحكم..." (ابن منقد، 2003، ص135).

ولا غرابة في مدى اهتمام الصليبيين بالفارس إذ تعتبر الفروسية إحدى سمات العصور الوسطى،وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالنظام الإقطاعي وليس من خيار أمام أبناء النبلاء في تلك الفترة إلا الانخراط في سلك الفروسية ليصبحوا فرساناً محاربين، أو الانخراط في سلك رجال الدين نتيجة لهيمنة الكنيسة على المجتمع الأوروبي آنذاك (فرح، 2000، ص55).

خلاصة القول يمكن أن نصل إلى نتيجة مفادها أن الحروب الصليبية كانت بيئة مناسبة لتطور الفروسية، وعلو شأنها في تلك الفترة لأنها استطاعت أن توحد جميع فرسان العالم المسيحي تحت هدف واحد وهو محاربة المسلمين.

2.3 عناصر الجيش الصليبي:

1.2.3 الفرسان (The knights):

تعتبر شريحة الفرسان الركيزة الأساسية لجيش المملكة الصليبية، إذ أن قوة الجيش الصليبي كانت تقاس بعدد الفرسان الذين يضمهم بين صفوفه، بل إن نتيجة المعركة غالباً ما تحسم ضد العدو إذا ما نجح الفرسان في هجومهم (قاسم،1981، 27، ص23).

رغم هذه المكانة المهمة التي تبوأها الفارس في بنية الجيش الصليبي إلا أن أعداد هؤلاء الفرسان كانت قليلة في هذا الجيش إذا ما قورنت بأعداد الرجال المشاة وذلك بسبب طبيعة تنشئة الفارس (عمران،1998، ص85) من ناحية وكثرة تكاليف إعداده من ناحية أخرىGaler،1995، (p177) حيث أوضح المؤرخ "رانسمان" بأن نسبة الفرسان إلى المشاة في الجيش الصليبي أثناء الحملة الصليبية الأولى ربما كانت نسبة واحد إلى سبعة

ISSN 2664-1682

(رانسمان، 1994، ج1، ص 506) وما يدعم هذا الرأي ما تمدنا به المصادر العربية من أمثلة حيث يذكر ابن القلانسي في حوادث سنة أربعمائة وأربعة وتسعون "أن جيشاً اتجه من مصر إلى عسقلان لمحاربة الصليبيين... حيث نهض له من الفرنج ألف فارس وعشرة آلاف رجل" (ابن القلانسي، بدون تاريخ، ص140) وفي مثال آخر يذكر ابن شداد أن جيش الصليبيين الذي حاصر عكا واستولى عليها عام (588هـ/1191م) كان يتألف من ألفي فارس وثلاثين ألف رجل (ابن شداد، 1994، ص164).

كان تجهيز وإعداد هؤلاء الفرسان يتم من قبل الإقطاعيين كخدمة عسكرية لمملكة بيت المقدس، وقد نقلت لنا قوانين بيت المقدس التي دونت في النصف الثاني من القرن السابع الهجري، أعداد الفرسان المطلوب تحصيلها من كل إقطاعية لتشكيل الجيش الصليبي (الآغا،2007، ص75) إذ كان على كل صاحب إقطاعية تقديم عدد من الفرسان للخدمة في الجيش الصليبي، ويصل عدد هؤلاء الفرسان إلى 675 فارس من كل الإقطاعيات الصغيرة والكبيرة بالإضافة إلى فرسان الهيئات الدينية (ماير، 1990، ص297).

ويتميز هؤلاء الفرسان عن غيرهم بنبل المولد، والبراعة في العمليات القتالية وامتطاء الخيول، وكان يرافق هؤلاء الفرسان خادم أو أكثر يتولون حراسة عتادهم ومعداتهم ولا يسهمون في القتال عادة (سميل، 1985، ص177).

كان أصحاب الإقطاعات أو مستأجريها يقدمون خدمات الفرسان على أساس العلاقات الإقطاعية، وقد شملت الخدمات الإقطاعية بالإضافة للأرض، إقطاعيات المال،

ISSN 2664-1682

وقد ذكر وليم الصوري أن رينولد دي شايتون[1] (Renauld de chatillon) قدم خدماته العسكرية للملك بلدوين الثالث (BaldwinIII) [2] مقابل إقطاع نقدي (الصوري، 1994، ج3، ص351) وكان هذا الإقطاع النقدي يجني منه الفارس مبلغاً من المال سنوياً يتراوح بين 400 إلى 600 بيزنت[3].

2.2.3 المشاة (The Sergents):

مصطلح يطلق على مجموعة من الجنود المسلحين بأسلحة خفيفة والمستعدين دائماً للقتال وقد يختلف الاستعداد بين هؤلاء الجنود المشاة من حيث المهارة والتجهيز العسكري (السرحان، 2006، ص400) فيسمى فرد المشاة الذي لا يحمل سلاح في الجيش الإقطاعي فترة العصور الوسطى ب(الأعزل أو السوقة) (Imbellis) وما أن يتسلح ويصبح مهيأ لقتال العدو ويتلقى تعليماته من قائد المجموعة التي يتبعها حتى يُصبح جندي مشاة ويسمى (بيادة) (Pedites) (سميل، 1985، ص184)؛ وينقسم المشاة المشاركين في الحملات الصليبية إلى قسمين، قسم مشاة الحجاج المزودين بالسلاح والقادمين إلى الأراضي المقدسة وهؤلاء يشتركون في المعارك بثيابهم المعتادة ويحملون هراوة أو

---

[1] رينولد دي شايتون: عُرف عند المسلمين باسم أرناوط، وهو فارس خدم في جيش بلدوين الثالث، تزوج من كونستانس أميرة أنطاكية، وفيما بين عامي (555–572هـ/1160–1176م) وقع أسيراً في يد المسلمين وبعد وفاة زوجته الأولى تزوج من استيفاني ابنة فيليب دي ميللي فاصبح صاحب إقطاعية شرق الأردن وفي عام 583 هـ قتله صلاح الدين بعد معركة حطين. (الصوري،1994،ج2، ص359؛ ابن شداد،1994، ص70).

[2] بلدوين الثالث (538–559هـ/1143– 1163م)؛ تولى الحكم في مملكة بيت المقدس بعد وفاة والده الملك فولك وكان في الثالثة عشرة من عمره حين آل إليه العرش وحكم المملكة لمدة عشرين عاماً، وكان شخصية قوية، تميز عصره بكثير من الأحداث خاصة احتلال عسقلان وتحرير الرها وكذلك الحملة الصليبية الثانية على دمشق. (الصوري، 1994 ،ج3، ص230؛ علي، 1984،ص23).

[3] بيزنت: هي عملة بيزنطية سميت بذلك نسبة إلى بيزنطة، وكانت متداولة في العالم الإسلامي وأوروبا أيام الحروب الصليبية، وكان البيزنت يعادل ثلاثة ونصف جرام من الذهب. (نسيم، 1981، ص216، هامش 2).

ISSN 2664-1682

قوساً أو رمحاً (بالار، 2002، ص140)، وقسم المشاة المحترفين للقتال والذين يرافقون الحملات سيراً على الأقدام وبصورة نظامية (السرحان، 2006، ص400)، ويحتمون أثناء المعارك بدرع أو معطف من الجلد أو الكتان المبطن ويتسلحون برمح أو قوس أو بقاذفة أقواس لقذف السهام والكرات والحجارة، ويشكل هؤلاء المشاة المسلحة ساتراً بين العدو وسلاح الفرسان، ويفتحون له ممراً أثناء إعطاء إشارة الهجوم لهم (بالار،2002، ص141).

كانت مصادر تجنيد هؤلاء الجنود المشاة من ضمن مساعدات الكنيسة والمجتمعات المدنية للدفاع عن المملكة (سميل،1985،ص153)، ففي حالات الطوارئ كان بطريرك القدس ورهبان كنيسة القيامة[1] والجالية المدنية في كل من القدس، وعكا ملتزمين بتقديم 500 جندي مشاة (سرجندي) (Sergents)[2] عن كل جهة، وأساقفة صور والناصرة[3] وأسقف عكا ورئيس دير جبل صهيون[4] 150 جندي عن كل منهم ... وهكذا بحيث يكون مجموع الخدمة المطلوبة 5025 جندي مشاة (سرجندي) (ماير، 1990، ص297) ولم تكن ما تقدمه الكنيسة متمثلة في رجال الدين وكذلك الطبقة

[1] كنيسة القيامة: تسمى أيضاً القبر المقدس، ويسميها المسلمون كنيسة القمامة، ويسميها النصارى بهذا الاسم نسبة إلى قيامة السيد المسيح بحسب العقيدة المسيحية، وتعد من أعظم الكنائس الشرقية وكانت لها أملاك واسعة في الأراضي المقدسة وأوروبا، وتقع الكنيسة داخل أسوار البلدة القديمة في القدس وكان بناؤها على شكل دائري. (الصوري، 1994، ج2، ص87؛ الإدريسي، 2002، ج1، ص358).

[2] سرجندي: فارس يحمل أسلحة خفيفة للهجوم ويعتبرهم سميل جنوداً وفرساناً.(سميل، 1985، ص97؛ البيشاوي، 1989، ص97، هامش2).

[3] الناصرة: إحدى المدن الفلسطينية وتقع على بعد 112كلم شمال بيت المقدس وعلى بعد 75 كلم شمال نابلس وتعتبر من المدن الرئيسية في الجليل، ومعنى كلمة الناصرة الزهرة أو البرعم، وقيل إن اسم النصارى مشتق منها. (القزويني، 1969، ص277؛ الدباغ، 1965، ج1، ص170).

[4] جبل صهيون: أحد الجبال في مدينة القدس ويتبع شرقي المدينة، وأقيمت عليه كنيسة تحمل نفس الاسم. (الحموي،1977،ج3، ص436).

ISSN 2664-1682

البرجوازية[1] من جنود مشاة للجيش الصليبي، مبنياً على التبعية الإقطاعية، كما هو الحال في طبقة النبلاء والتي تتبع الملك، وإنما كان على أساس أنهم جزء من التركيبة السكانية للمملكة وتتأثر ممتلكاتهم عندما تتعرض المملكة لمخاطر (السرحان، 2006، ص401). أما من حيث دور هؤلاء الجنود المشاة تجاه المملكة الصليبية لم يقتصر على المشاركة في المعارك الحربية ضد المسلمين فحسب، وإنما كان لهم دور إيجابي في حفظ الأمن داخل المملكة (الآغا، 2007، ص77).

3.2.3 المرتزقة (The Mercenary):

عانى الصليبيون من مشكلة نقص العنصر البشري طيلة بقائهم في بلاد الشام كثيراً، وترتب على ذلك عجز بعض أمراء الإقطاعيات عن توفير الأفراد المطلوب منهم لدعم جيش المملكة في حال تعرض أتباعهم من الفرسان إما لمرض أو غيره، وبالتالي لجأوا إلى توظيف مرتزقة في خدمتهم (السرحان، 2006، ص401) وعادة ما كان هؤلاء المرتزقة من أهل البلاد الأصليين من السريان[2] والموارنة[3] الذين كان منهم رماة النشاب، والأرمن[1] الذين كانوا من أفضل جنود المشاة في الجيش الصليبي (الشامي، 1985، ص198).

[1] البرجوازية: هم طبقة الأحرار في مملكة بيت المقدس، وينتمون للعامة، وقد احتشدت تلك الطبقة في المدن الساحلية، وعدد معين من المدن الداخلية، وأدت الثروة التي حصلوا عليها إلى إضفاء أهمية لهم داخل المجتمع الصليب، واقتصر نشاطهم على التجارة المحلية. (الحويري،1979، ص83).

[2] السريان: الاسم العرقي الذي تطلقه المصادر اللاتينية على كل الطوائف المسيحية غير الرومانية، وهم المسيحيون الشرقيون تميزاً لهم عن المسيحيين الفرنجة، واستخدموا اللغة اليونانية في طقوسهم الدينية، واللغة العربية في حياتهم اليومية.(براور، 2001، ص74).

[3] الموارنة: هم جماعة من السريان اعتنقوا النصرانية في أيامها الأولى واعتبروا القديس مارون أباً وشفيعاً لهم، وقد تمتع الموارنة تحت الحكم الصليبي بحقوق ومميزات الطبقة البرجوازية. (الدبسي، 1905، ص3) .

ISSN 2664-1682

يرجع استخدام المرتزقة في الجيش الصليبي إلى الحملة الصليبية الأولى وقد استمر خلال القرنين الثاني عشر والثالث عشر(بالار، 2002، ص143) وأحياناً يكون توظيف هؤلاء المرتزقة من الصليبيين القادمين للحج إلى الأراضي المقدسة، ففي سنة (548هـ/1153م) أثناء حصار عسقلان وعد الملك بلدوين الثالث الحجاج الذين التحقوا به بإعطائهم أجرة مالية نظير خدماتهم (الصوري، 1994، ج3، ص351).

وبما أن الصليبيين كانوا بحاجة دائمة إلى استنفار جميع القادرين على حمل السلاح للدفاع عن المملكة الصليبية،كان هناك قوات الاحتياط أو ما يعرف بالتعبئة العامة تلجأ إليها المملكة في أوقات الضرورة، حيث كان يتم استدعاء الفرسان المرتزقة بناءً على طلب الملك الصليبي وفي الغالب يكون هؤلاء المرتزقة ممن يستطيعون استخدام الخيول (السرحان، 2006، ص402).

وأكثر فرق المرتزقة أهمية فرقة التركبولية (Turcoples) وهم فرقة من الفرسان المدرعة بالدروع الخفيفة وتلي في الأهمية فرقة الفرسان (العناني، 2012، ص151) وكان يتم تجنيدهم في العادة من أهل البلاد الأصليين من السريان والمسلمين (باركر،1967، ص151) ومصطلح تركبولي كان يطلقه البيزنطيون على إحدى فرق جيشهم ويبدوا أن البيزنطيين كونوا هذه الفرقة تشبهاً بالأتراك السلاجقة بعد انهزامهم في معركة ملاذ كرد، ثم نقلها عنهم الصليبيون أثناء مرورهم بالأراضي البيزنطية إبان الحملة الصليبية الأولى(ابن واصل، 1957، ص149، هامش1) وكان الجنود التركبولية رجالاً راكبين، ويطبقون

(1) الأرمن: بعد الامتداد السلجوقي إلى قلقيلية في جنوب شرق آسيا الصغرى نزح الأرمن بأعداد كبيرة وانتشروا في الرها وحول تل باشر وشمال سوريا وكان عددهم في جنوب فلسطين قليل، وبعد مجيء الصليبيين إلى بلاد الشام انخرطوا في صفوف الجيش الصليبي لمحاربة المسلمين. (الحويري، 1979، ص93، 98).

ISSN 2664-1682

الطرائق التركية في استخدام النبالة الراكبة والقوس ويقومون عادة بمهام الاستطلاع (ابن منقد، 2003، ص116 ؛ سميل، 1985، ص181).

4.2.3 الهيئات الدينية العسكرية:

وتشمل هيئة الداوية[1]والاسبتارية[2]وهيئة فرسان التيتون، وهي هيئات تأسست في الأصل لتلبية احتياجات الحجيج في الأراضي المقدسة، ثم تحولت خلال القرن الثاني عشر إلى منظمات عسكرية اتخذت شكل جيش دائم في الشرق اللاتيني تحت رعاية البابوية (سميل، 1985، ص159) نتيجة لعدم توفر القوة البشرية الكافية من قبل الطبقة الحاكمة (السرحان، 2006، ص405).

وكان لعسكرة الهيئات الدينية دور مؤثر في تثبيت الوجود الصليبي في الشرق الإسلامي باعتبارهم قوة مدافعة عن حدود المملكة لأنهم سادة القلاع الواقعة على حدود المملكة، وهم المسؤولين عن تزويد هذه القلاع بالجنود والمؤن، حيث تم منح أو بيع هذه القلاع من قبل الحكام والنبلاء إلى هذه الهيئات الدينية لعدم قدرتهم على توفير القوة البشرية أو الموارد اللازمة للدفاع عنها ففي عام (575هـ/1180م) أصبحت هيئة الاستبارية مسؤولة بالدفاع عن حوالي خمسة وعشرين قلعة في الشرق، وكان الداوية مسؤولين عن قلعة غزة قرب الحدود الجنوبية لمملكة بيت المقدس (سميث، 2009،ج2، ص19).

---

[1] هم فرسان الصليب الأحمر أو فرسان المعبد، وقد تم تأسيس طائفتهم سنة 1118م ، وكان مقرهم الرئيسي في قبة الصخرة ، التي أعتقد الصليبيون أثناء حملاتهم على المشرق أنها معبد سليمان ، وكان واجبهم الأول هو حماية الطريق إلى بيت المقدس، ولهاتين الجماعتين دور كبير في الحملات الصليبية على المشرق الإسلامي. (بيشوب، 2002، ص111) .

[2] ويرجع تأسيسها إلى عام 1070م، كجماعة متطوعة للعناية بالمرضى والحجاج الفقراء ومساعدتهم، ثم دخلوا تحت لواء النظام الديري البندكتي بعد قسمهم يمين الرهبان.(بيشوب، 2002، ص111).

ISSN 2664-1682

بالإضافة إلى جيش مملكة بيت المقدس بعناصره المختلفة تعتبر أوروبا مصدراً للموارد البشرية العسكرية بما ترسله من جيوش أو ما يفد من حجاج إلى المملكة فبعضهم يلتحق بالجيش والبعض يساهم في تمويله (سميل، 1985، ص158).

3.3 المساندة البحرية للأساطيل الأوروبية:

لقد أدرك ملوك المملكة الصليبية الأوائل، مدى أهمية أن تكون مملكتهم الناشئة مرتبطة بالبحر، إذ كان بمثابة الشريان الذي يربطهم بالغرب الأوروبي (السرحان، 2006، ص464) لذلك عمل بلدوين الأول على ضم شواطئ وسواحل الشام المواجهة للمملكة الصليبية، والتي كانت تحت سيطرة المسلمين آنذاك وذلك من أجل إقامة حلقة وصل بين المملكة الصليبية والبحر والمدن والموانئ الساحلية، حتى يتسنى تسهيل وصول الأساطيل من غرب أوروبا التي تحمل المؤن والجنود لتقديم الدعم للمملكة (نوار،1992، ص231).

ويبدو أن المملكة الصليبية طيلة وجودها في المشرق الإسلامي لم يكن لديها أساطيل خاصة بها، باستثناء بعض السفن الحربية الصغيرة والتي لا تستطيع أن تقارع الأساطيل الفاطمية آنذاك، فأثناء حصار الصليبيين لمدينة عسقلان عام (548هـ/1153م) لاذت هذه السفن بالفرار ورُفِع الحصار عن المدينة بمجرد أن اقترب الأسطول الفاطمي منها (الصوري، 1994، ج3، ص358).

وقد أشار المؤرخ وليم الصوري لهذه السفن الحربية الصليبية المرافقة للملك عموري الأول (AmuaryI)[1] أثناء حملته على مصر عام (564هـ/1168م) والتي تم بناؤها في ميناء عكا (الصوري، 1994، ج4، ص70).

[1]عموري الأول (558-569هـ/ 1163-1174م): ويعرف أيضاً باسم أملريك،كونت يافا وعسقلان، تولى حكم مملكة بيت المقدس بعد أخيه بلدوين الثالث الذي يتميز بالخبرة بالشؤون القانونية والدنيوية، واستطاع

ISSN 2664-1682

يلجأ الصليبيون كثيراً إلى الاستعانة بالأساطيل الأوروبية في بعض عملياتهم العسكرية بسبب ضعف قوتهم البحرية، ففي عام (504هـ/1109م) تمكن الصليبيون من الاستيلاء على مدينة صيدا بمساعدة أسطول سيجورد النرويجي(Sigurd)[1].

لم يستعن الصليبيون بالبحرية البيزنطية تلك الفترة لعدة أسباب من أهمها أن البحرية البيزنطية ليس لديها المقدرة على مقارعة البحرية الفاطمية حيث منيت بهزائم أمامها في بداية عهد الخلافة الفاطمية في مصر ولعل السبب الآخر أن البحرية البيزنطية لم تكن مستعدة لمساعدة الصليبيين في غزو مدن الساحل إلا إذا تنازل لهم الصليبيون عن أملاكهم السابقة بشمال الشام خصوصاً أنطاكية واللاذقية[2] ولذلك لم يكن أمام الصليبيين إلا الاستعانة بمدن إيطاليا التجارية، التي بدأت بتقديم الدعم الرسمي للمملكة الصليبية منذ أن أيقنت بنجاح الحركة الصليبية مقابل امتيازات خاصة يمنحها إياها ملوك هذه الدول (السرجاني،2009، ص363) حيث كانت تشترط هذه المدن عند استخدام سفنها في الحملات الصليبية أن يكون لها أحياء كاملة في الأراضي التي يتم الاستيلاء عليها (عمران، 1998،ص55) كما تمتعت كل مدينة من هذه المدن التجارية بسلطة قضائية وحصانات إدارية، مما جعل هذه الأحياء بلداناً مستقلة ذات حكم ذاتي وأصبحت كل منها مستعمرة

التغلب على الأزمات الكثيرة أثناء محاولاته المستمرة لمد حدود مملكته،(الصوري، 1994، ج4، ص15-17؛ رانسمان، 1994، ج2، ص419).

[1] سيجورد النرويجي: هو سيجورد جورسالا فاري بن ماجوس الثالث أخ لملك النرويج، وكان قائداً عاماً للأسطول، وقدم إلى الشرق بهدف الزيارة واشترك في كثير من العمليات العسكرية ضد المسلمين (الصوري، 1994، ج2، ص 290؛ سالم،1986، ص100؛ ابن القلانسي،بدون تاريخ، ص171).

[2] اللاذقية: مدينة في ساحل بلاد الشام، تعد من أعمال حمص، ثم أصبحت تتبع مدينة حلب، وهي في الأصل مدينة رومية قديمة ولها مرفأ جيد محكم ويحدها البحر من جهة الغرب.(الحموي، 1977، ج5، ص625).

ISSN 2664-1682

داخل مستعمرة تدار بقائم أعمال قادم من الوطن الأم، يحمل لقب فيكونت (Viconte) أو ما يسمى القنصل أو نائب الكونت (هايد، 1985، ج1، ص171). استطاع الصليبيون بالمساندة البحرية لهذه المدن التجارية في الفترة من العام (493–504هـ/1099–1110م) من السيطرة على جميع مدن الساحل ماعدا صور وعسقلان فأصبحت تلك المدن قواعد سهلت اتصال الصليبيين بغرب أوروبا، مما ساعد على وصول الإمدادات البشرية والتموينية لدعم المملكة الصليبية الناشئة كما اتخذ الصليبيون مدينة عكا قاعدة لبناء الآلات الحربية حتى يتمكنوا من حصار مدينتي صور وعسقلان (مكسيموس، 1865، ج1، ص171).

تعتبر جنوة[1] أول المدن الإيطالية التي قامت بتقديم المساعدات العسكرية للصليبيين (الصوري، 1994، ج1، ص316) مقابل امتيازات تجارية تحصلت عليها فقد أعطاهم بوهيموند سوقاً خاصاً بهم وكنيسة، كما منحهم ثلاثين بيتاً من بيوت أنطاكية شكلت حياً لنشاطهم التجاري (الصوري، 1994، ج1، ص217؛ عاشور، 2010، ج1، ص178)

أما مدينة البندقية[2] فهي أكثر المدن التجارية الإيطالية التي استفادت من سيطرة الصليبيين على بلاد الشام، حيث تحصلوا على الثلث في كل مدينة يساعدون في الاستيلاء

[1] جنوة: مدينة إيطالية ساحلية تقع في إقليم لغوريا شمال إيطاليا، وهي ميناء بحري هام منذ عهد الجمهورية الرومانية كثيرة المزارع والقرى والعمارات، وأهلها تجار يسافرون براً وبحراً ولهم معرفة بالحيل الحربية والآلات السلطانية، وتمتلك اسطولاً بحرياً ضخماً.(الأدريسي، 2002، ص749، 750؛ القلقشندي، 1992، ج5، ص406).

[2] البندقية: مدينة إيطالية تقع في شمال إيطاليا، وهي عاصمة إقليم فينيتو، وعاصمة مقاطعة فينيسيا، وتقع على رأس البحر الأدرياتي وهي أعظم طريق بحري في تجارة العصر الوسيط، تتمتع بحكم ذاتي أثناء العصور الوسطى،

ISSN 2664-1682

عليها ليقيموا فيها مؤسساتهم الخدمية كالفنادق والمخابز والطواحين والحمامات على أن تكون هذه المرافق معفاة من الضرائب والمكوس (الصوري، 1994، ج1، ص379؛ رانسمان، 1994، ج2، ص199).

أما مدينة بيزا[1] الإيطالية، بعد أن قدمت المساعدات للصليبيين استطاعت الحصول على امتيازات تجارية، منها شارع في أنطاكية وفي اللاذقية، إلى جانب حرية التجارة في جميع موانئ أنطاكية (عاشور،2010،ج1، ص333).

كان للمساندة البحرية من قبل أساطيل الغرب الأوروبي أثر إيجابي في حماية الوجود الصليبي وتثبيته في الشرق، ففي عام (517هـ/1123م) حاول المسلمون استغلال أسر الملك بلدوين الثاني (Baldwin II)[2] واستعادة مدينة يافا فتمت محاصرتها براً وبحراً، وتصدى لهم الأسطول البندقي وأحبط المحاولة الإسلامية في استرداد هذه المدينة (الشارتري، 1990، ص256)، وفي أواخر القرن السادس الهجري/الثاني عشر الميلادي اتضح الدور الإيجابي للمدن التجارية في تقديم المساندة البحرية لإعادة احتلال المدن الساحلية التي استردها المسلمون بعد معركة حطين (هايد، 1985، ج1، ص318).

وهي قرية من جنوة من ناحية البر بينهما نحو ثمانية أيام، وتعتبر أهم مرافئ أوروبا أثناء الحملات الصليبية. (القلقشندي، 1992،ج5، ص405؛ المغلوث،2009، ص137).

[1] بيزا: مدينة إيطالية على مقربة من البحر الأبيض المتوسط، تقع إلى الشمال من بلاد الأندلس في مقابل جزيرة سودانية، عُرفت في المصادر العربية باسم بيش وهي كبيرة القطر عامرة الأسواق، كثيرة البساتين، وأرضها خصبة، ولأهلها مراكب وخيل واستعداد لركوب البحر. (الإدريسي، 2002، ص750؛ القلقشندي، 1992،ج5، ص411).

[2] بلدوين الثاني (494–512هـ/1110–1118م): هو ابن هيج كونت رمثيل، وابن عم جودفري وبلدوين الأول خلف بلدوين الأول على ولاية الرها ثم خلفه على حكم مملكة بيت المقدس في الفترة من (512–525هـ/118م–1131م). (الشارتري، 1990، ص185؛ الصوري، 1994، ج2، ص335).

ISSN 2664-1682

وختاماً نلاحظ أن المدن الإيطالية كانت مصالحها التجارية فوق كل اعتبار من خلال تقديم الجانب الاقتصادي على حساب الجانب الديني.

4. نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة للنتائج التالية:

– وضحت الدراسة أن ظهور النظام الإقطاعي في المشرق الإسلامي يعد امتداداً لنظام الإقطاع السائد في غرب أوروبا آنذاك؛ ليكون مرآة عاكسة لصور نابضة بالحياة لما تعانيه أوروبا من ضعف السلطة المركزية فيها، فضلاً عن هيمنة أمراء الإقطاعيات على السلطة وكثرة الصراعات الدائرة بينهم؛ الأمر الذي ممكن البابوية من استغلال الوضع لصالحها، بتوظيف هذه العداوات وتوجيهها خدمة لمصالحها الدينية والاقتصادية.

– بينت الدراسة أن الحملات الصليبية على المشرق الإسلامي خلقت بيئة مناسبة لتطور نظام الفروسية، الذي ظهر وترعرع في أوروبا الغربية في ظل النظام الإقطاعي، بذلك شكل هؤلاء الفرسان طبقة اجتماعية متميزة لها خصائصها وقوانينها، وخاصة عندما احتضنتهم الكنيسةوأقامت طقوساً وشعائر؛ لتعميدهم ومنحهم رتبة الفروسية لانخراطهم في خدمة البابوية ومصالحها.

– أظهرت الدراسة أن تشكل الإقطاعية في الغرب الأوروبي ومن ثَم عبورها للمشرق الإسلامي حدث بتأثير عدة قوى، منحتها حيوية جديدة وقدرة على الاستمرار، وهذه القوى تمثل اندفاع النزعة الاقتصادية الساعية وراء مصالحها وامتيازاتها، والأخرى تنافس دول غرب أوروبا على الزعامة والسيادة في حوض المتوسط، لتلعب المدن الايطالية الدور الأكبر في مساندة الجيش الصليبي في مملكة بيت المقدس تحقيقاً لنزعتها السيادية، فضلاً عن إطماعها الاقتصادية.

ISSN 2664-1682

– أن الجيش الصليبي المتواجد في بيت المقدس اعتمد في تكوينه على أمراء الإقطاعيات، وما قدموه هم وإقطاعياتهم من دعم ومساندة للجيش بمختلف أطيافه من فرسان ومشاه ومرتزقة؛ ليكون تواجده وحروبه استمراراً لحروبهم الإقطاعية الدائر رحاها في أوروبا في السابق، بشكل لا يخرق المواثيق والقوانين التي وضعتها الكنيسة لحفظ السلام في غرب أوروبا، وكذلك لضمان بقاء الوجود الصليبي في المشرق الإسلامي وخاصة في مملكة بيت المقدس.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الإدريسي، أبو عبدالله محمد بن محمد بن عبدالله (2002). *نزهة المشتاق في اختراق الآفاق*. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.

الآغا، حسام علي (2007). *الأوضاع الاجتماعية في فلسطين زمن الحرب الصليبية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

باركر، ارنست (1967). *الحروب الصليبية*. (ترجمة: السيد الباز العريني). ط2، بيروت: دار النهضة العربية.

بالار، ميشيل(2002). *الحملات الصليبية والشرق اللاتيني*. (ترجمة: بشير السباعي). القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

براور (2001). *الاستيطان الصليبي في فلسطين (مملكة بيت المقدس)*. (ترجمة: عبدالحافظ عبد الخالق البنا). القاهرة: عين للدراسات والبحوث.

البيشاوي، سعيد (1989)، *الممتلكات الكنيسية في مملكة بيت المقدس*، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

بيشوب، موريس (2002). *حضارة أوروبا في العصور الوسطى*. (ترجمة: قاسم عبده). ط2، المنصورة: عين للدراسات والبحوث.

ISSN 2664-1682

جيل، ريموندا (1989)، *تاريخ الفرنجة غزاة بيت المقدس*، ترجمة: حسين محمد عطية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

الحموي، شهاب الدين ياقوت بن عبدالله (1977)، *معجم البلدان*، بيروت، دار صادر.

الحويري، محمود محمد (1979)، *الأوضاع الحضارية في بلاد الشام في القرنين الثاني عشر والثالث عشر*، القاهرة،دار المعارف.

الدباغ، مصطفى مراد (1965)، *بلادنا فلسطين*، ج1، ق1، بيروت، دار الهدى.

الدبسي، يوسف (1905)، *الجامع المفضل في تاريخ موارنة الموصل*، بيروت، المطبعة العمومية الكاثوليكية.

رانسمان، ستيفن (1994)، *تاريخ الحملات الصليبية*، ترجمة: نورالدين خليل، ط2، القاهرة، الهيئة المصرية للكتاب.

السرحان، موضى بنت عبدالله (2006)، *تنظيمات الصليبيين في مملكة بيت المقدس وأثرها على أوضاعهم في بلاد الشام*، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.

السرجاني، راغب (2009)، *قصة الحروب الصليبية*، ط2، القاهرة، مؤسسة اقرأ للنشر.

سميت، جونثان ريلي (2009)، *تاريخ الحروب الصليبية*، ترجمة قاسم عبده، القاهرة، المركز القومي للترجمة.

سميل، ر، سي (1985)، *فن الحرب عند الصليبيين في القرن الثاني عشر*، ترجمة: محمد الجلاد، دمشق، مركز الدراسات العسكرية.

سيد، أشرف صالح (2008)، *قراءات في تاريخ أوروبا في العصور الوسطى*، لبنان، شركة الكتاب العربي الإلكتروني.

الشارتري، فوشيه (1990)، *تاريخ الحملة إلى القدس*، ترجمة: زياد العسلي، عمان، دار الشروق.

الشامي، أحمد (1985)، *العلاقات بين الشرق والغرب في العصور الوسطى*، القاهرة، دار النهضة العربية.

ISSN 2664-1682

ابن شداد، بهاء الدين (1994)، *النوادر السلطانية ومحاسن اليوسفية*، تحقيق: جمال الدين الشيال، القاهرة، مكتبة الخانجي للنشر.

الشعراوي، أحمد إبراهيم (1970)، *الإقطاع وأوروبا في العصور الوسطى*، القاهرة، المطبعة العالمية.

الشيخ، محمد مرسي (2004)، *عصر الحروب الصليبية في الشرق*، (د.ن)، (د.م).

الصوري، وليم (1991–1994)، *تاريخ الحروب الصليبية*، 4 أجزاء، ترجمة: حسن حبشي، القاهرة، الهيئة المصرية للكتاب.

طرخان، إبراهيم (1968)، *النظم الإقطاعية في الشرق الأوسط في العصور الوسطى*، القاهرة، الكتاب العربي للطباعة.

عاشور، سعيد عبدالفتاح (2003)، *تاريخ العلاقات بين الشرق والغرب*، ط2، بيروت، دار النهضة العربية.

على، عبد الحفيظ محمد (1984)، *مشكلات الوراثة في مملكة بيت المقدس وأثرها على تاريخ الحركة الصليبية*، القاهرة، دار النهضة العربية.

عمران، محمود سعيد (1998)، *حضارة أوروبا في العصور الوسطى*، القاهرة، دار المعرفة الجامعية.

العناني، جاسر على (2012)، *فتح صلاح الدين الأيوبي لبيت المقدس بين السياسة والحرب*، ط1، عمان، أمواج للنشر والتوزيع.

عوض، محمد مؤنس (2000)، *الحروب الصليبية، العلاقات بين الشرق والغرب*، القاهرة، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.

فرح، نعيم (2000)، *الحضارة الأوروبية في العصور الوسطى*، ط2، دمشق، منشورات جامعة دمشق.

قاسم، قاسم عبده (1981)، صورة المقاتل الصليبي في المصادر العربية، *المجلة التاريخية المصرية*، الجمعية المصرية للدراسات التاريخية، 23–27.

ISSN 2664-1682

القزويني، زكريا بن محمد بن محمود (1969)، *آثار البلاد وأخبار العباد*، بيروت، دار صادر.

ابن القلانسي، أبو يعلى حمزة (د.ت)، *ذيل تاريخ دمشق*، القاهرة، مطبعة المتنبي.

القلقشندي، أبو العباس أحمد (1992)، *صبح الأعشى في صناعة الإنشا*، ج5، القاهرة، دار الكتب الخديوية.

القيتري، يعقوب (1998)، *تاريخ بيت المقدس*، ترجمة: سعيد البيشاوي، عمان، دار الشروق.

كاستلان، جورج ألفا (بدون تاريخ)، *تاريخ الجيوش*، ترجمة: كمال دسوقي (د.س)، (د.م).

ماير، هانز ابرهارد (1990)، *تاريخ الحروب الصليبية*، ترجمة: عماد الدين غانم، طرابلس، منشورات جامعة الفاتح.

محمد مرسي (2004)، *عصر الحروب الصليبية في الشرق*،(د.ن)، (د.م).

محمود، هنادي السيد (2008)، *مملكة بيت المقدس في عهد بلدوين الأول*، ط1، القاهرة، دار العالم العربي.

المغلوث، سامي عبدالله (2009)، *أطلس الحملات الصليبية على المشرق الإسلامي في العصور الوسطى*، ط1، الرياض فهرسة مكتبة الملك فهد أثناء النشر.

المقدسي، شمس الدين أبو عبدالله محمد بن أحمد المعروف بالبشاري (1877) *أحسن التقاسم في معرفة الأقاليم*، لندن، مطبعة بريل.

مكسيموس، مونروند (1865)، *تاريخ الحروب المقدسة في المشرق، المدعوة حرب الصليب*، ترجمة: كيريوكيريو مكسيموس مظلوم، أورشليم، دير الرهبان الفرنسيسكان.

ابن منقد، أسامة الكناني الشيزري (2003)، *كتاب الاعتبار*، تحقيق: عبدالكريم الأشتر، ط2، بيروت، المكتب الإسلامي.

ISSN 2664-1682

نسيم، جوزيف (1981)، *العدوان الصليبي على مصر (هزيمة لويس التاسع في المنصورة)*، ط2، بيروت.

نوار، صلاح الدين محمد (1992)، *العدوان الصليبي على العالم الإسلامي*، ط1، الإسكندرية، دار الدعوة للطباعة والنشر.

نيفين (2011)، *الأوضاع الدينية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية في الغرب الأوروبي من القرن التاسع حتى القرن الحادي عشر*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

هايد، فيليام (1985)، *تاريخ التجارة في الشرق الأدنى في العصور الوسطى*، ترجمة: أحمد محمد الرضا، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ابن واصل، جمال الدين محمد بن سالم (1957)، *مفرج الكروب في أخبار بني أيوب*، تحقيق: جمال الدين الشيال، القاهرة، المطبعة الأميرية.

_____ (2010)، *الحركة الصليبية*، جزءان، ج1، ط1، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصري.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Claude, Galler (1995). *La valeur militaire des armees De La premiére croisa.* Fayaird، Paris.

ISSN 2664-1682

Methods and Approaches of Teaching English: a Historical Review

Omar A. Albukbak[1] **Amel M. Msimeer**
Faculty of Arts, Misurata University

Received: 17-04- 2021 Accepted: 29-06- 2021 Available Online: 30 -06- 2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n17.14

Abstract

It might be quite difficult to say that one teaching method or approach is the best to be adopted in English classes. A little knowledge of the history of these methods and approaches can lead to unsuccessful application inside language classrooms. Therefore this methodological research paper presents a historical background of some teaching methods and approaches which have been used in language education throughout history of teaching/learning English. It introduces the principles on which each teaching method and approach is based. Furthermore, it provides details about the advantages and disadvantages of each method and approach besides their limitations. The paper deals with only five methods and approaches of teaching English because of the limited number of pages determined by the journal. Namely they are: Grammar Translation Method, Direct Method, Oral Approach and Situational Language Teaching, Audio-Lingual Method, and Communicative Language Teaching. Finally, the paper ends with a conclusion showing the result of its research and intended work to be done in the near future.

Key words: *Grammar Translation Method, Direct Method, Audio-Lingual Method, Oral Approach and Situational Language Teaching, Communicative Language Teaching.*

O.albukbak@art.misuratau.edu.ly [1]

ISSN 2664-1682

طرق وأساليب في تدريس اللغة الإنجليزية: مراجعة تاريخية

عمر عبدالله البكباك أمل محمد مسيمير
كلية الآداب – جامعة مصراتة

ملخص البحث

قد يكون من الصعب الجزم بأن طريقة محددة أو أسلوب تدريس معين يكون هو أفضل ما يمكن إتباعه داخل فصول تدريس اللغة الإنجليزية. أيضاً المعرفة القليلة بتاريخ هذه الطرق و الأساليب قد يؤدي إلى تطبيقها بطريقة غير ناجحة. لهذا فإن هذه الورقة البحثية تطرح خلفية تاريخية حول بعض الطرق و أساليب التدريس التي استخدمت في تدريس اللغة الإنجليزية عبر التاريخ. إن هذه الورقة البحثية تستعرض المبادئ و الأسس التي تقوم عليها كل طريقة أو أسلوب تدريس، كذلك هي تستعرض المميزات والعيوب وأوجه القصور لكل منها. هذه الدراسة سوف تتناول فقط خمسة أنواع من طرق و أساليب تدريس اللغة الإنجليزية وذلك بسبب العدد المحدود لصفحات البحث طبقا لمواصفات المجلة. والطرق والأساليب هي: طريقة الترجمة النحوية، والطريقة المباشرة، والنهج الشفهي وتعليم اللغة الظرفية، والطريقة الصوتية اللغوية، وتعليم اللغة التواصلي. أخيرا تنتهي الورقة البحثية بخاتمة توضح نتيجة البحث والعمل المزمع القيام به في المستقبل القريب.

الكلمات الأساسية: *طريقة الترجمة النحوية، الطريقة المباشرة، الطريقة الصوتية واللغوية، النهج الشفهي وتعليم اللغة الظرفية، تعليم اللغة التواصلي.*

ISSN 2664-1682

1.Introduction

It is well-known that language teachers in any learning/teaching context frequently encounter difficulties about which teaching method or approach is more appropriate to utilize when teaching English as a foreign language (EFL) or as a second language (ESL) in classrooms. Also, they might misunderstand the differences between the principles on which they are based on and how to use them. In reply to all these enquiries, this paper reviews the historical research in which it attempts to shed light on the appearance of these teaching methods and approaches and their development.

Starting by defining the two terms: method and approach, Antony (cited in Celce-Murcia, Brinton and Snow,2014) described a method as, "a set of procedures" while an approach is a reflection of "a theoretical model or research paradigm" (p.2). Another definition of these two is provided by Richard and Rogers (2001) who determined that a teaching method is "a specific instructional design or system based on a particular theory of language and language learning" while a teaching approach is considered as "a set of beliefs and principles that can be used as the basis for teaching a language" (pp. 244-245). Gill and Kusum (2016) in this sense explain that approach is a broader term than method and that an approach may have many methods. Furthermore, Richard and Rogers (2001) illustrate that a teaching method provides detailed terms of content, teachers and learners' role and teaching procedures and techniques and it is quite predetermined in time. On the contrary, a teaching approach is characterized by a wide variety of applications and has a long shelf life. It can be revised and modified as new practices evolve over time.

1.1 The Significance of the Study

The deep knowledge of any branch of science needs a profound knowledge of its history, philosophy, and pros and cons. So language teachers should have a insightful knowledge about different language methods and approaches in teaching English as a foreign language. In

ISSN 2664-1682

this regard, it is highly significant to show the reasons behind studying these methods and approaches in their past experience, present effect and future influence. According to Richards and Rogers (2001), teachers and students had better know major teaching methods and approaches so that they become familiar with different debates and issues related to the history of language teaching. In addition, they will be aware of the way in which theory and practice can be connected in a number of different views. They add that having such knowledge will assist teachers use different methods and approaches and decide when it is appropriate to use them.

1.2 Research Questions

1. What are the principles, advantages and disadvantages, and limitations of methods and approaches of teaching English?
2. Does teachers' profound knowledge of the teaching methods and approaches influence their successful implication inside classrooms?

2. Literature Review

2.1 Grammar Translation Method

The Grammar Translation Method **(**GTM) has been used by language teachers for many centuries. Richards & Schmidt (2002) point out that it is a method of second language (L2) teaching which considers translation and grammar study as the central activities in the process of teaching and learning. In Europe, Latin and Greek were traditionally taught according to this way. In the 19th century it began to be used to teach modern languages such as German, French and English. The presentation of a grammatical rule, a study of lists of vocabulary and a translation exercises construct its typical lesson.

Little (2006) states that 'The Grammar-Translation method sees language learning as a matter of consciously mastering the grammatical system of the target language (TL). It uses translation between the learner's mother tongue and the TL as the chief means of

ISSN 2664-1682

analyzing, practicing and learning grammar, and of learning the vocabulary without which grammar is useless'. The use of the GTM made learners become adept in the use of correct grammar in writing. They received enough training in translating texts from their native language to the target language.

Johnson & Johnson (2009) argue that this method is for classes where language learners are monolingual, and it focuses on the written language. It introduces language under instruction through explicit sentences of rules in the students' first language (L1), then practicing and testing these rules through sentence translation. They add that it has continued to be used in many parts of the world; it is one of the few methods that it is possible to employ in very large classes. What is more, this method is appropriate for teachers whose mastery of L2 might be limited. The GTM teachers must know both the target language and the students' L1. Such teachers have the advantage of being familiar with their learners' language specific problems.

The goal of the method is to learn language in order to benefit from its literature and the mental discipline provided in foreign texts. As such, it requires proficiency in translation from the target to the native language and vice versa. Using the native language as the medium of instruction, it provides comprehensive training in translating sentences with high-level accuracy. Its main focus is to attain mastery in reading and writing, hence placing very little emphasis on listening and speaking. This implied mastery of grammar rules, yet an inability to apply them in verbal utterances. The teacher uses the deductive method of instruction, which requires laying down grammar rules then applying such rules to translation exercises. As such, this makes students become dependent on grammar rules introduced in class, and compromises their ability to express themselves when confronted with challenges in real-life settings. The limited exercises and exposure to texts due to translation also hampers vocabulary acquisition, thus defeating the main purpose of allowing learners to explore foreign materials (Johnson & Jonson,2009).

ISSN 2664-1682

The advantages and disadvantages of the GTM as far as the benefit of the majority is concerned. On the one hand, the method allows translation of many texts, which cultivates a means for transformation in European civilization; to date, translation is still used as an effective means of communicating ideas from one culture to another. On the other hand, translation skills are limited to the learned, making it a privilege for those who are able to afford education in private institutions or language schools. In this view, the common people are deprived of foreign language faculty, and only those who are schooled and took great interest in reading and writing could understand translated texts. The use of the foreign language for trade and international affairs was very rare compared to the present situation. It should also be emphasized that the GTM brings about disinterest in many foreign language learners, who grow weary of memorizing long lists of vocabulary and grammar rules for the sake of accurate translation.

According to Al-Mutawa & Kailani (2003), there are limitations underlying the GTM. Firstly, it aims to impart knowledge of the grammar of the language, which gives the rules for constructing words together, and the focus is on form and inflection. Second, it does not set out rules enabling the learner to construct systematically correct complex sentences, and students are often trained in artificial forms of language when practicing the rules. It also takes little account of present-day language usage and emphasizes the written language at the expense of the oral language and of how it is used to convey social functions. The focus is on knowing rules and exceptions while communicative skills are ignored. Besides, students practice reading in order to memorize a number of vocabulary items and for translation. In teaching vocabulary, separate words are taught in the form of lists. Teaching is done mostly in the L1, and the over-use of the L1 reduces the time available for practice in the TL. Moreover, the technique of giving definitions, rules and explanations makes the process of teaching boring and is of little benefit to the students. Finally, the students' role is largely passive and they learn more about

ISSN 2664-1682

how the language works than about how to use the language communicatively (Al-Mutawa & Kailani,2003).

2.2 Direct Method

In response to the problems brought about by the GTM, proponents who believed in the natural method of language learning and acquisition resorted to the Direct Method (DM) to facilitate learning a foreign language. The DM is one of the "natural methods". The term "natural method", according to Richards and Schmidt 2002, implies that a method emphasizes the use of spoken language, objects and actions in teaching word meanings and structure, and following the natural beliefs of first language learning. Sauveur and other followers of natural methods (cited in Richards & Rodgers 2001) proposed the idea that a foreign language can be learned best by demonstration and not by translation. The DM thus made exclusive use of the target language for instruction, and dispensed with translations. Unlike the former GTM, which focused on writing, the DM emphasized speaking and inductive teaching methods. These methods emphasize using the language instead of presenting information about the language. Furthermore, learners are not taught grammatical rules directly but they discover these rules from their experience of using the language. In other words, learners inferred grammar rules from sentence samples.

To promote learning, teachers employed miming, photos and demonstration during practice speaking exercises. Strict rules were applied, prohibiting the use of the first language, translating, speaking aloud, using books for references, and manipulating discussion. Conversely, it promoted the sole use of the target language, comprehension through demonstration, speaking naturally, using lesson plans, and giving more chances for students to speak. Among its strengths were student-centered instruction, natural and everyday speaking situations, creative use of demonstration and photos, and emphasis on pronunciation.

ISSN 2664-1682

Larsen-Freeman (2000) points out that teachers who use the DM propose that students learn to speak the TL by learning to think in the TL. The syllabus of DM is based on situations (for example, one unit would focus on the language used at a bank, while another might focus on the language used at a shop) or topics (such as geography, weather, or money). She adds that an explicit grammar rule may never be given; instead students are presented with examples then they figure out the rule from the examples. The students study culture consisting of the history of the native speakers of the TL, the geography of the country of the TL, and information about the daily routine of the native speakers' lives. According to Al-Mutawa & Kailani (2003), the theory was derived from the hypothesis that learning a FL is very similar to learning one's first language, i.e. "that exposing the language impresses it perfectly upon the learner's mind".

Al-Mutawa & Kailani (2003) describe the DM that it gives priority to speech and oral skills, and discards memorization of conjugations, declensions and rules of grammar. Simultaneously, it discards the learners' first language because it regards translation a worthless activity in language teaching; therefore the meaning of concrete or abstract words and sentences is given through dramatization, demonstration or pointing at objects without using the L1. In order to teach words and patterns, it must be done through direct association with actions, dialogues, situations, objects or pictures. After imitation, students memorize selected FL sentences, short dialogues, expressions and songs. Reading and writing are delayed for months and pronunciation is emphasized. However, they add, exercises have failed to achieve decisive results or authentic learning on the part of the student because all language activities are related to the classroom and not connected with real life situations. In other words, they do not prepare learners for using the FL for communication, and the teachers do not think of students using the language outside the classroom. In addition, this method has been criticized for its time-consuming and roundabout techniques of giving the meaning of words and structures through dramatization,

ISSN 2664-1682

demonstration or association without resorting to the L1. Moreover, the method necessitates an extremely proficient teacher who is gifted with fluency in the foreign language (FL) and in-depth understanding of its techniques. It also calls for a large number of class hours as the majority of the work is done in the classroom.

On the one hand, the DM found success in implementation among private language schools. The help of the foreign teacher in teaching students who were willing and able to pay made an impact on language learners. On contrary, there was a resistance in the public sector, with the severe use of the foreign language, which undermined comprehension. Failure to realize practical learning was also evident, with the limited skills of the (FL) teacher, who unexpectedly became the focus of instruction, especially in situations where learners lacked the ability to use the language. Problems were also met with finding teachers who can teach using the DM approach, due to restrictions in the use of the target language.

Richards & Rodgers (2001) state that by the 1920s, the drawbacks caused by the Direct Method were further realized, especially by linguists who later proposed the combination of the Direct Method and grammar-based activities. Such a combination resulted in reading-centered instruction to address comprehension issues. This subsequently led reformers to focus on the need to develop comprehension not only through reading but also through listening and gaining understanding of communication situations, the goals of Oral and Situational Language Teaching.

2.3 Oral Approach and Situational Language Teaching

The 1920s to 1930s saw further transformation in the field of language teaching with the Oral Approach proposed by Harold Palmer and A.S. Hornby, two British linguists who formulated that reading and vocabulary are important aspects of teaching a foreign language (Richards & Rodgers 2001). With its heightened concern for reading skills, the Oral Approach reflects largely the trends following the DM.

ISSN 2664-1682

The approach took into consideration content and structure. Thus, its syllabus included a listing of vocabulary words and grammar content taught at designated levels of language learning. The approach employed inductive teaching method; thus students were made to realize structure by providing numerous samples of sentences designed to be recited orally. Like the DM, the approach made exclusive use of the target language, and aided oral recitation of sentences with the use of demonstration and communication situations. Explanation of terms was discouraged; thus students inductively deduced the meaning of vocabulary words based on a given context.

By the 1950s, the Oral Approach was widely accepted as the British approach to English language teaching (Richards & Rodgers 2001). It was widely adopted by many schools and teachers, including the Australian George Pittman, who developed teaching materials applying the approach to specific situations. The emphasis on situations later led to the coinage of the term Situational Language Teaching (SLT). With the use of situations, students gained both knowledge of structures, and skills based on the way language was applied in different situations.

The approach relied strongly on structural and behavioral theories. Its proponents believed that teaching students the structure of the language was fundamental to learning. Teachers paid particular attention to developing speaking skills before other language skills. Therefore, drills were recited first before presenting them in written form. The teacher acted as the model while students imitated the teacher during oral exercises.

Situations were used to aid in comprehending new language materials. They were controlled by the teacher to limit the demonstration and practice within target concepts. Unlike the GTM that required explanation of grammatical structure/patterns, SLT made use of demonstrations using real objects, pictures, action, and mime to help learners comprehend new vocabulary. The sequence of activities consisted therefore of listening practice, choral imitation,

ISSN 2664-1682

individual imitation, isolation of sounds, inductive construction of sentence patterns, eliciting sentences and questions, substitution-drilling, question and answer drilling, and correction of errors. Notably, teachers used a friendly approach in correcting errors by shaking their heads when students gave wrong answers. They also allowed learners to correct each other by making them listen to one another (Richards & Rodgers, 2001).

With its practical use of illustrations and sentence patterns, SLT became the basis of many approaches that followed. Many authors also adopted the concept of structuralism for textbook exercises and sentence samples for foreign language dictionaries. However, some of the drawbacks of SLT which included imitative oral skills and controlled means as expression led successors to revise the approach further, thus giving way to the Audio-lingual Method.

2.4 Audio-Lingual Method elaborate

Johnson & Johnson (2009) state, "In the Second World War the Americans discovered the need for mastery of foreign languages by service personnel" (p20). Assistance was sought from structural linguists who eventually elaborated the mimicry-memoriztion method to be used as a hurried pragmatic measure in the context of the Army Specialized Training Program.

According to Richards & Schmidt (2002), this method is also called aural-oral. It emphasizes the teaching of speaking and listening before reading and writing and uses dialogues and drills in teaching these skills. It discourages the use of the L1 in the classroom. The Audio-lingual method is based on the aural-oral approach theory of language teaching. This theory holds the following beliefs about language: (a) speaking and listening are the mainly vital skills in language learning, (b) each language possess its unique structure and rule system, and (c) a language is learned through habit formation. Little (2006) points out that the Audio-lingual method is originated from the learning theories of behaviorist psychology. It sees language

ISSN 2664-1682

learning as a matter of conditioning and habit formation. The learner is drilled in structural patterns and their variations by means of stimulus-response-reinforcement exercises.

Similar to SLT, the Audio-lingual method focused on enhancing speaking skills. As such, speech drills were led by the teacher as the model. However, unlike SLT, which promoted knowledge of sentence structures and grammatical rules, the Audio-lingual method did not emphasize the need to gain systematic understanding of language content and structure. Also, while the SLT used pictures and visual demonstrations, the Audio-lingual method made use of recorded materials with sample utterances, which students mimicked, and which helped students increase their understanding of speech rules and patterns.

Concerning the aim of this method, Johnson & Johnson (2009) point out that it seeks to teach *listening*, *speaking*, *reading*, and *writing*, in that order, with concentration on the language used in everyday situations in the early years. Language learning is based on use of dialogues that include frequent items of everyday vocabulary and structure. Dialogues are learnt by mimicry-memorization, with special emphasis is placed on pronunciation and intonation. When the entire class has perfected the dialogues, they are divided, and dialogues are performed as if they were 'real-life' ones, with questions and answers exchanged between divisions and role reversal. The structures of dialogues are strengthened and developed by pattern drill, done first in groups and subsequently individually, or in the language laboratory.

Later, learners are introduced to written texts, though writing is at first imitative and consists of copying exercises. Cook (2001), meanwhile, argues that Audio-lingual teaching not only accepts that language is divided into the four skills of *listening, speaking, reading* and *writing* but takes it further by dividing the skills into active and passive skills. Active skills refer to those which people use to produce a language i.e speaking and writing skills, while passive skills are those in which people receive a language i.e listening and reading.

ISSN 2664-1682

Passive skills should come before active skills. For example speech comes before writing. So students should lean to listen before they learn to speak, speak before they learn to read, and read before they learn to write. Needless to say, hardly one now accepts that listening is 'passive'.

Hapudin (2015, p. 29) argues that teachers "believe students need to over learn the TL, to learn to use it automatically without stopping to think. Their students achieve this by forming new habits in the TL and overcoming the old habits of their native language". Larsen-Freeman (2000) adds that teachers who use the Audio-Lingual method:

> Drills (such as repetition, backward build-up, chain, substitution, transformation, and question-and-answer) are conducted, based upon the patterns present in the dialogue. Students' successful responses are positively reinforced. Grammar is induced from the examples given; explicit grammar rules are not provided (p.45).

She states that the nature of the activities in the Audio-lingual method suggests that oral drills are a typical part of those activities. It requires the sounds or pronunciation of words or sentences to be modeled by the teacher, while students repeat the utterances. The medium of instruction is the target language. Although translation is allowed, it is discouraged. The main purpose is to gain mastery of the verbal language; hence grammatical structure is set aside. Like SLT, the approach also employs substitution. The teacher, after uttering the sentence, removes some words to be replaced by the students.

In the relationship between speaking and writing, Cook (2001) states that the Audio-lingual style interprets the assumption that speech should take precedence over writing in two ways. One is short-term: whatever the students learn must be heard before it is being seen, so the teacher must say the new words aloud before writing them on the blackboard. The other is long-term: the students here must spend time developing their oral skills before they are being introduced to the written skills; this might take a few week or perhaps

ISSN 2664-1682

a year. This long-term interpretation brings about some about problems in that adult students who use the written text as a support would not accept it being taken away from them and therefore they might try to find an alternative way to get it back, like writing down the text under their desk. lead

Typically, an Audio-lingual lesson is composed of (1) listening to a model conversation, (2) acting out of the dialogue by the students, (3) selection of key structures of the dialogues for use in drills both individual and chorus, (4) reading/writing/vocabulary exercises based on the model dialogue, and (5) enrichment activities. The success of the Audio-lingual method declined after the 60s as opposition arose regarding the learning theory behind the approach. Also, the failure of the approach to prepare learners with the capability to apply classroom learning to real-life communication was noted. Nevertheless, successive approaches retained the use of Audio-lingual resources to further promote language learning (Cook 2001).

Johnson & Johnson (2009) explain, "The theoretical claims for Audiolingualism were … demolished, indirectly, in the work of Chomsky, not least by his insistence that language cannot be regarded as a repertoire and that its acquisition is not a mechanistic process." (p.22).

Accordingly, Finocchiaro & Brumfit (2003) claim that learners were often prevented from saying what they wanted to say because of the 'rules' of the theory. Audio-lingual theory, as presented to teachers, was very strong on what students ought not to do: they should not write down versions of what they heard, they should not attempt to use linguistic forms they had not been drilled in, they should not learn words out of context. While it is true that the spoken language was given priority and that the film strips and/or films provided students insight into both linguistic features and paralinguistic features of communication, too more importance was often placed on mechanical repetition of the tape and the objective was generally having command of sentence pattern rather than

ISSN 2664-1682

creative or real communicative use of language (Finocchiaro & Brumfit,2003).

Al-Mutawa & Kailani (2003) point out some criticisms of this approach. First, it asserts speech over other skills, particularly writing, and the ordering of listening, speaking, reading, and writing is not important because there is no basic reason why all language skills cannot be taught simultaneously. Secondly, it takes no account of the creative use of language and cognition. Empirical evidence has also shown that pattern practice, though useful for the early stages of FL learning, is not conducive to real communication. Thirdly, it is based on the misleading notion that acquisition of the rules of the TL is connected with the ability to communicate effectively in it, because learning to produce grammatical sentences does not guarantee that one will be able to communicate in situations that require the creative use of speech acts such as requesting, disagreeing, expressing opinions, showing feelings of sympathy, etc. Finally, it requires small classes, carefully prepared materials and a lot of time, and a well-trained teacher who knows 'what to teach' and 'how to teach' adequately.

2.5 Communicative Language Teaching

The constant need to find appropriate approaches to facilitate learning and instruction prompts the use of an innovative approach that addresses current problems and issues in education. Innovation allows improved learning conditions for both students and teachers, making it imperative for educators to constantly review approaches and strategies they employ.

In the area of second and foreign language teaching, the birth of a new approach usually relies on previously used approaches, which are altered to improve effectiveness and remedy learning difficulties. Hence, the origins of Communicative Language Teaching (CLT) can be traced back to other approaches made popular in the early 1900s.

The communicative classroom is fundamentally different in many ways to a grammar-focused or audio-lingual classroom. In the

ISSN 2664-1682

communicative classroom, learners are given opportunities to express themselves orally using the target language. Unlike in the grammar-focused classroom, a communicative classroom discourages the use of the native language. However, unlike the audio-lingual classroom that strictly prohibits the use of the native language, the communicative classroom may rely on it for reference when necessary for example, students encounter a totally unfamiliar word and translating it to the native tongue is the only way to make them understood.

In addition, a communicative classroom encourages student interaction and an active learning environment. To achieve this, the teacher takes the role of a facilitator rather than the source of learning. Student-centered instruction is thus preferred over teacher-centered instruction. In this classroom, students do more of the talking and performance while the teacher observes and facilitates activities. Error correction, which may include a grammar lesson, comes at the end of the activity, and is relayed in a friendly and considerate manner. As much as possible, errors are not identified with students who committed them but are discussed objectively. Also, taking into consideration student-centered instruction, the teacher guides the students to correct the errors committed.

Bowen (2009) adds that a communicative classroom is different in terms of the organization of the lesson. The traditional classroom takes the 'present, practice and perform' model. In this model, students typically follow a particular structure of controlled, less controlled and freer practice. The communicative classroom, on the other hand, promotes a more task-based approach, taking the 'test, teach, test' structure. Here the learners perform a communicative task monitored by the teacher. This stage allows the students to apply previous learning. Then, the teacher guides students in fine-tuning their performance. This stage includes error correction and clarification. Finally, students perform a further task, requiring a greater degree of linguistic accuracy compared to the first performance.

ISSN 2664-1682

Brown (2008) suggests specific practices for use in the CLT classroom. These include a significant amount of pair work and group work, use of real-life communication situations for authentic exercises, and encouraging students to produce genuine and meaningful language for communication. Additionally, Nunan (2004) stresses the use of materials which promote authentic and communicative language use. In this view, the CLT classroom often makes use of pair and group work. This ensures more cooperation and interaction among learners, which further develops students' confidence. It also develops students' knowledge of language functions, pronunciation, cues needed to express themselves with clarity.

Examples of CLT classroom activities include: role play, information gap exercise, interview, survey, panel discussion, oral presentation, learning by teaching, and games. However, this does not mean omitting grammar exercises. Activities should vary and include occasional grammar quizzes, non-communicative drills, or other individual exercises (Nunan, 2004).

Within CLT, authentic materials represent one component of any learning that enhances communication (Todd 2005). Todd adds that proponents of the CLT approach believe that authentic materials provide more exposure to the TL, which leads students to immerse themselves in the TL and consequently use it in actual communicative situations in real life contexts. The authentic materials, whatever the resources used are, present varieties of natural learning that provide more exposure to English and give more opportunities for real communication. In addition, Littlewood (2008) argues that using the TL provides a rich source for communicative needs in FL classrooms. Another component is giving instructions in the TL, which could be a good model of teachers' authentic language use in classrooms. Todd states: "The giving of instructions in the classroom is one of the few genuinely communicative acts which takes place and is thus a valuable opportunity for the teacher to exploit as authentic communication in the L2" (2005 p37).

ISSN 2664-1682

In communicative classrooms, according to Cook (2001), the teacher is no longer a dominant, controller or a guide of the students all time. Rather, the teacher takes a step back and delegate responsibility for the activities to the students, forcing them to create their own dialogues in pairs and groups — language learning by practice.

Little (2006) adds that communicative textbooks are organized around communicative functions, like greeting and leave-taking, or around communicative tasks, such as ordering a meal in a restaurant or making a hotel reservation. In part, communicative textbooks, like audio-lingual textbooks, have the status of scripts, but the communicative approach is methodologically eclectic (which is why it is called an 'approach' and not a 'method'), so that many communicative textbooks also contain grammatical paradigms and writing activities designed to facilitate learning by various kinds of analytic procedure.

3- Conclusion

This study is set to introduce a historical review of some teaching methods and approaches and their development through time. It provides language teachers with profound knowledge of the principles on which each of the above stated teaching methods and approaches is based on. Also, it presents the advantages and disadvantages of them besides the limitation of each one. The current study deals only with five teaching methods and approaches: Grammar Translation Method, Direct Method, Oral Approach and Situational Language teaching, Audio-Lingual Method, and Communicative Language Teaching.

Also, the current study reaches the result that there is no specific perfect teaching method or approach to be applied for English language teaching, instead it provides language teachers with information and details on the principles and ways of how to apply each method and approach and when to apply it, so they can select

ISSN 2664-1682

what is more appropriate for their learning contexts and learners' characteristics.

As the journal's regulations set a limited number of pages, it is intended to continue reviewing the rest of the methods and approaches of teaching English in a following research paper.

References

Al-Mutawa, N. and Kailani, T. (2003). *Methods of Teaching English to Arab Students*. 2nd ed. UK: Longman Group Ltd.

Brown, H. D. (2008). *Principles of language learning and teaching.*3rd ed. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

Bowen, T.(2009). Teaching Approaches: The Communicative Classroom. [online]. Available from: <http://www.onestopenglish.com/section.asp?docid=146489>

Celce-Murcia, M. et. al. (2014). Teaching English as a Second or Foreign Language. 4th ed. Boston: National Geographic Learning.

Cook, V. (2001). *L2 Learning and Language Teaching.* 3rd ed. London: Arnold.

Finocchiaro, M. and Brumfit, C. (2003). *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press.

Gill,A. K.& Kusum,D. (2016). Teaching Approaches, Methods and Strategy. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies.* Vol.4 issue 36. Pp6692- 6697

Hapudin, P. (2015). *Reading Aloud: The Comparative Analysis of Teachers' Creativities in Teaching English Text at SMPN1Taluna and SMP Al-Hikmah*, Published thesis. Syekh Nurjati State Islamic Institute Cirebon.

ISSN 2664-1682

Johnson, K. and Johnson, H. (2009). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. 6th ed. UK: Blackwell Publishers Ltd.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.

Little, D. (2006). *Technologies, Media & Foreign Language Learning*. 3rd ed. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.

Littlewood, W. (2008). *Communicative Language Teaching.*4th ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2004). *Designing Tasks for the Communicative Classroom.*3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. and Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. and Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. 3rded. London: Person Education Limited.

Todd, R. W. (2005). *Classroom Teaching Strategies*. 4thed. London: Prentice Hall.

ISSN 2664-1682

Authentic Audio Visual Materials in Relation to Pronunciation Development

Fatima A. Hmaid[1] **Nada I. Shetwan** **Hanan H. Eltaleb**
Faculty of Arts- Misurata University

Received: 25-03- 2021 Accepted: 22-06- 2021 Available Online: 24 -06- 2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n17.13

Abstract

The purpose of this research is to explore the perception, that is understanding based on awareness, knowledge and experiences, of teachers and students of the relationship between utilizing Authentic Audio Visual Materials (AAVMs) in the EFL classroom and pronunciation development. The total number of participants in this study is 26. The study employs the qualitative method of research and targets teachers and students who delivered/passed two specific courses, Phonetics I, II and Language Skills I, II ,III. These two courses are concerned with pronunciation teaching and development at the Faculty of Arts, Misurata University. While Phonetics targets pronunciation through linguistic knowledge, Language Skills are supposed to achieve that through listening and speaking activities. One-on-one detailed interviews, focus group interviews, open-ended questionnaires and observation sessions were the data collection instruments employed for this study. The findings of this study revealed that teachers and students have distinct perceptions of the relationship between utilizing AAVMs in the EFL classroom and pronunciation development. It was additionally attested that the lack of feedback and correction of pronunciation mistakes can have negative consequences on pronunciation development in the EFL classroom whereas providing students with feedback can have positive impacts on the pronunciation improvement process.

Keywords: *Perception, Authentic Materials, Authentic Audio Visual Materials, Pronunciation*

b161301@art.misuratau.edu.ly [1]

ISSN 2664-1682

المواد السمعية البصرية الأصلية (الفيديو) وعلاقتها بتطوير النطق

فاطمة عبد المجيد حميد ندى إبراهيم شتوان حنان حسن الطالب

كلية الآداب– جامعة مصراتة

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى تحري الإدراك ويقصد به في هذه الدراسة الفهم بناء على الوعي، المعرفة والخبرات الشخصية للعلاقة ما بين استخدام المواد الأصلية[1] السمعية البصرية (الفيديو) وتطوير نطق دارسي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية. تتبع هذه الدراسة الأسلوب النوعي الاستكشافي في جمع البيانات وتحليلها، هذا وتشمل هذه الدراسة 26 مشاركا. تستهدف هذه الدراسة مجموعة من الطلبة والأساتذة من قسم اللغة الانجليزية، كلية الآداب، جامعة مصراتة الذين قاموا بتدريس أو اجتياز مقررين دراسيين معينين: الصوتيات 1,2 والمهارات اللغوية 1,2,3. هذه المقررات معنية بتعليم و تطوير مهارة النطق عند الطلبة من خلال منهجين تعليميين مختلفين، وذلك عن طريق المعرفة اللغوية عن علم الصوتيات ومهارتي الاستماع والمحادثة من خلال مقررات المهارات اللغوية. استخدمت هذه الدراسة أربعة وسائل بحثية مختلفة لجمع البيانات، مقابلات فردية، مقابلات جماعية، استبيان مفتوح، وجلستي ملاحظة. هذا وقد أظهرت النتائج اختلاف ملحوظ بين إدراك الأساتذة والطلبة للعلاقة المتناولة في هذه الدراسة ما بين استخدام المواد السمعية البصرية الأصلية (الفيديو) وتطوير النطق. إضافة إلى ذلك فقد أظهرت الدراسة أيضا أن امتناع المعلمين عن تصحيح أخطاء النطق عند الطلبة يمكن أن يحمل آثار سلبية على عملية تطور النطق بينما عملية تصحيح أخطاء الطلبة يمكن أن تساهم بشكل ايجابي في عملية تطوير النطق عند الطلبة الدارسين للغة الانجليزية كلغة أجنبية.

الكلمات المفتاحية: *الإدراك، المواد الأصلية، المواد السمعية والبصرية الأصلية، النطق*

[1] .المواد السمعية البصرية الأصلية يقصد بها الفيديوهات المأخوذة من الحياة اليومية لمتحدثي اللغة الانجليزية كاللغة الأم، وليست معدة للاستخدام من قبل دارسي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية لأهداف تعليمية.

ISSN 2664-1682

1. Introduction

With the English language proving its significance as an international language, all around the world and for diverse purposes, large numbers of students join English departments to study the language. In order to master the language, those students are required to study different aspects of English and work on the improvement of their language skills. Despite the fact that it requires a lot of time and effort for students to learn the language and develop numerous skills, improving pronunciation usually remains the most challenging of them all.

EFL learners at the Faculty of Arts are no exception for this case. Irrespective of how much time students spend studying the language and covering diverse courses in the field, a huge number of them still struggle with pronunciation. Even though students can have a good grasp of knowledge regarding the sound system of English when taking linguistics courses including Phonetics and Phonology, only few of those students can apply the knowledge they have when producing the language.

1.2 Research Problem

The issue with pronunciation in EFL classrooms can be the result of various reasons relevant to teaching materials or to the teachers themselves. Students' mother tongue plays a prominent role in the issue, as students usually face a difficulty pronouncing sounds that do not exist in their first language. It is highly crucial to mention that teaching pronunciation should not aim at acquiring a native-like pronunciation. Nonetheless, it should aim at improving intelligible pronunciation. Moreover, intelligible pronunciation does not only require correct pronunciation of individual sounds, even more, it includes attention to specific sounds of the language, aspects of speech beyond the level of individual sounds including intonation,

ISSN 2664-1682

stress, rhythm, timing, phrasing, voice quality, that is how the voice is projected (Adela, 2017).

In order to improve students' pronunciation, different methods are applied. Some teachers apply the traditional method that depends on teachers as pronunciation models, text books and IPA alphabet. However nowadays, numerous scholars and researchers have advocated for the use of Authentic Materials (AMs henceforth) in EFL classrooms to improve pronunciation. Mudra (2014) includes pronunciation as one of the skills that can be developed through authentic English materials. "The advantages of AMs are improving and developing skills or abilities on listening, reading, speaking, writing, vocabulary, grammar, and pronunciation" (Mudra, 2014, p. 181).

1.3 Research Questions

1. Are teachers/students at the Faculty of Arts aware of the relationship between the use of AAVMs and pronunciation improvement?
2. Do teachers at the Faculty of Arts have any experiences with utilizing AAVMs to improve/teach pronunciation?
3. Do students have any experiences with learning/improving pronunciation using AAVMs at the Faculty of Arts?
4. From the perspective of teachers and students, what aspects of pronunciation can be improved through utilizing AAVMs?
5. How do EFL learners react to the use of AAVMs to teach/improve pronunciation in the classroom?
6. What are the difficulties that teachers and students might encounter when utilizing AAVMs inside the EFL classroom to improve/teach pronunciation?

1.4 Research Terms

Authentic Materials: Spoken or written language materials produced throughout the daily lives of native English speakers and not prepared for the purpose of language teaching.

ISSN 2664-1682

Authentic Audio Visual Materials: Videos taken from native English speakers' daily lives and are not prepared for the use inside the EFL learners' classroom.

Perception: In this study, this term is employed to mean understanding of teachers and students based on their awareness, knowledge and experiences, of the relationship between the use of AAVMs in the EFL classroom and pronunciation development.

1.5 Related Studies

There have been several studies that investigated EFL learners' perception of the use of Authentic English Materials in the classroom. However, few studies have specifically investigated EFL learners' perception towards improving pronunciation through Authentic Audio Visual Materials.

In an exploratory study conducted by Mudra (2014), the findings of this study revealed that students interviewed by the researcher confirmed that pronunciation is one of the language skills that can be improved through the use of Authentic Materials in the classroom. Despite the fact that the aforementioned study revealed the learners' positive perception of Authentic Materials' impact on pronunciation ability, the previous study remains more general than the present study in several aspects. First and foremost, in terms of the Authentic Materials included, the related study investigated EFL learners' perception towards all different kinds of Authentic Materials while the researchers of the current study dealt only with Authentic Audio Visual Materials. Moreover, the related study investigated diverse language skills that can improve through the use of Authentic Materials, nonetheless, the present research only targeted the improvement of pronunciation among all other language skills. Furthermore, in terms of the sample of population, the former explored the students' perception only, while the latter study included both teachers and students' perception, which of course can enrich the insights and the discussion of the current study.

ISSN 2664-1682

Another study carried out by Pacheco (2016) investigated a group of Spanish students' attitude towards the use of video podcasts in comparison to traditional listening activities. To answer the questions of the research, 40 students responded to a questionnaire, 81% of the students believed that they could better learn pronunciation through video podcasts. The former research demonstrated the students' positive attitude towards improving pronunciation using Authentic Videos. Although the present study also sought to investigate EFL learners' insights regarding Authentic Videos, still the present study covered a wider range of population, for students as well as teachers were included in the present research. In addition, the related study targeted school students while the present study investigated university teachers and students.

Pratiwi (2010) claimed that cartoon films can improve students motivation and self-esteem inside the classroom which, in turn, increases students participation. Pratiwi (2010) also demonstrated that students, who participated in the research, showed noticeable improvement in different aspects of their pronunciation.

The different approaches employed in both studies allowed the researchers to shed some light on different angles of the same issue. The experimental approach of the related study made the cited study focus only on students' pronunciation improvement through the use of Authentic Audio Visual Materials in the classroom whereas the descriptive approach allowed the present study to investigate students' awareness, experiences and perspective on improving pronunciation through Authentic Audio Visual Materials. In addition, the former is only concerned with pronunciation development specifically through cartoon films while the latter is concerned with pronunciation improvement through Authentic Videos in general.

ISSN 2664-1682

Methodology

1.1 Research Design

In order to guarantee the accuracy and credibility of the findings of this study, the triangulation strategy was implemented. Therefore, this research adopted four different instruments. The essential data collection technique included one-on-one detailed interview, focus group interview and open-ended questionnaire. Observation was also utilized as a supportive data collection technique.

2.2 Participants and Setting

Participants in this study were selected using the purposeful sampling technique. This study included teachers who were functional at the Faculty of Arts during the Fall term of the academic year 2019-2020, and students who were enrolled in the Fall term of the academic year 2019-2020. The total number of participants in this study was 26 participants. The study targets teachers and students who delivered/passed two specific courses, Phonetics I, II and Language Skills I, II ,III. These two courses are concerned with pronunciation teaching and development at the Faculty of Arts, Misurata University. While Phonetics targets pronunciation through linguistic knowledge, Language Skills are supposed to achieve that through listening and speaking activities.

In terms of the setting, the entire research took place at the Faculty of Arts, Misurata University.

2.3 Research Instruments

This research adopted four different instruments. The essential data collection technique included one-on-one detailed interviews, focus group interviews and open-ended questionnaire. Observation was also utilized as a supportive data collection technique. The questions developed for the four instruments were employed as general guidelines and elaborated on by the researchers whenever required.

ISSN 2664-1682

2.4 Data Collection

Three teachers were included for the one-on-one detailed interview, two females and one male teacher. Those three teachers are referred to throughout the study as Teacher1, Teacher2, Teacher3. The one male teacher (Teacher1) was interviewed personally while the other two female teachers, Teacher2 and Teacher3 were interviewed via e-mail due to their occupied schedule. A set of fourteen open-ended questions was employed for the three interviews. The researchers elaborated on the interviewees' responses inquiring for more details whenever required.

The two focus group interviews included five students. A set of nine open-ended questions were used as guidelines and elaborated on by the researchers whenever required.

The researchers displayed a thirteen minute Authentic Video to the students before starting the discussion in order to make the students have a clear view of what a piece of Authentic Video actually is. The video was taken from the Disney animation movie (Up) (Learn English with TV Series, 2020).

As the number of participants for both focus groups was not ample, the researchers opted to include other five students for the open-ended questionnaire. The students were sent the questionnaire via the university email along with the Authentic Video used for the two focus groups, they were asked to watch it before responding to the questionnaire.

The questionnaire included a set of eleven open-ended questions. It is worth mentioning that the questions of the questionnaire are similar to the questions of the focus- group interviews, yet some questions were different due to the fact that the researchers could orally ask them to the focus group interviewees; consequently, they had to be in addition included in the questionnaire. These questions include questions 1 and 2 of the questionnaire.

After responding to the questions, they were sent back to the researchers who read them carefully and elaborated on some points for

ISSN 2664-1682

clarification from the participants via the university Work Chat platform. All the responses from the email and the Work Chat conversations were included and kept for data analysis.

For the observation sessions, the researchers attended two observation sessions with the same group of students during the course of Language skills III, group 3. The researchers conducted the sessions, gathered field notes and responses for a set of questions which were pre-prepared by the researchers in advance. These questions were employed as guidelines for the researchers, as they both sought to document any valuable points, or incidents that might arise or be observed through the observation sessions.

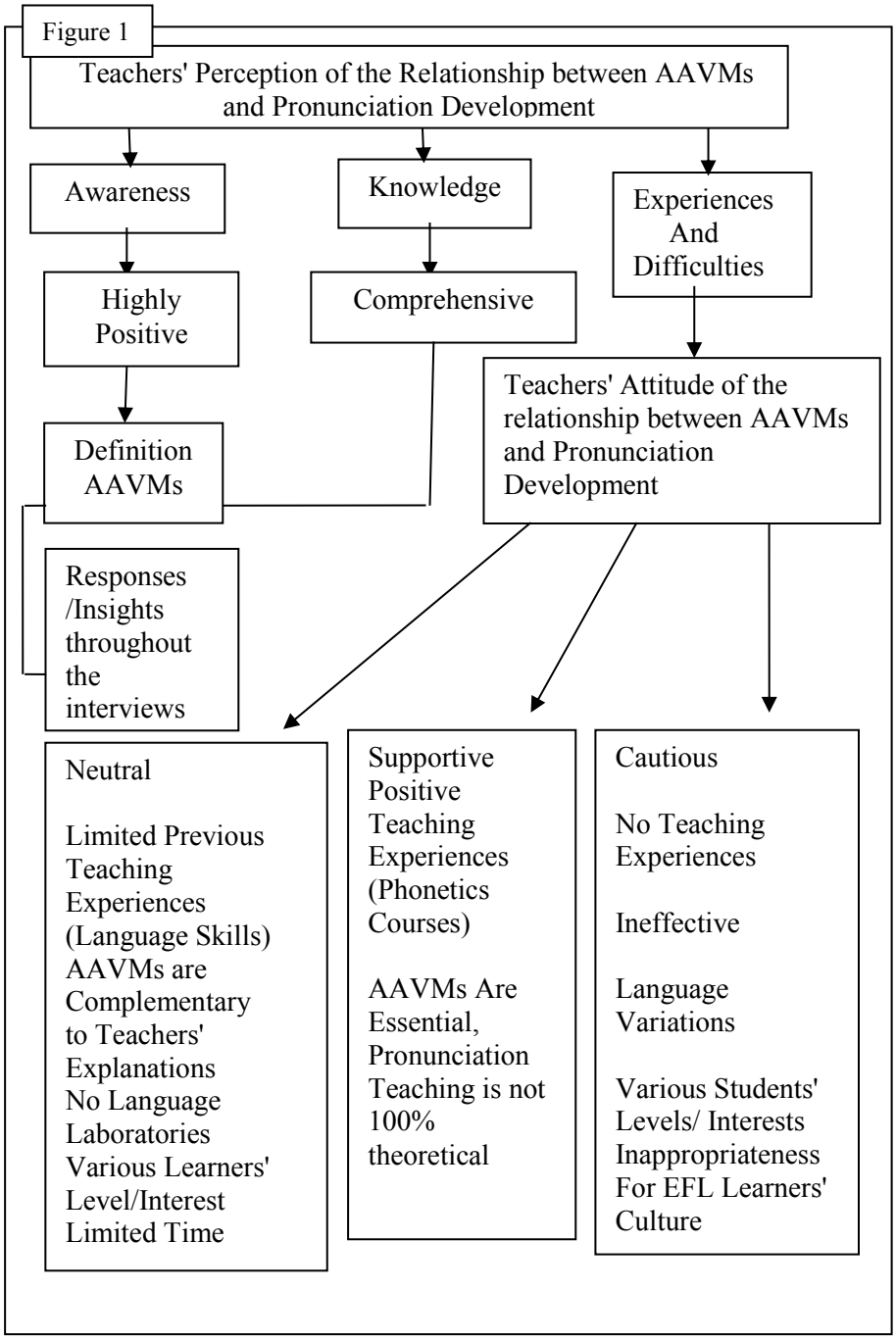
2.5 Data Analysis

All the data collected through the interviews, questionnaires and observation sessions were qualitatively analyzed using the thematic analysis technique. All the data collected were divided into themes in relation to the essential questions of the study. Some themes emerged throughout the process of data collection; therefore, they were similarly included in the subsequent sections.

After being presented as themes, a narrative discussion was written to summarize in detail the findings of the study. In this discussion, the researchers sought to form a larger meaning of the major findings and the research problem by incorporating the themes of the results. In order to achieve this incorporation process, the researchers created four maps presented in Figures (1.2.3).

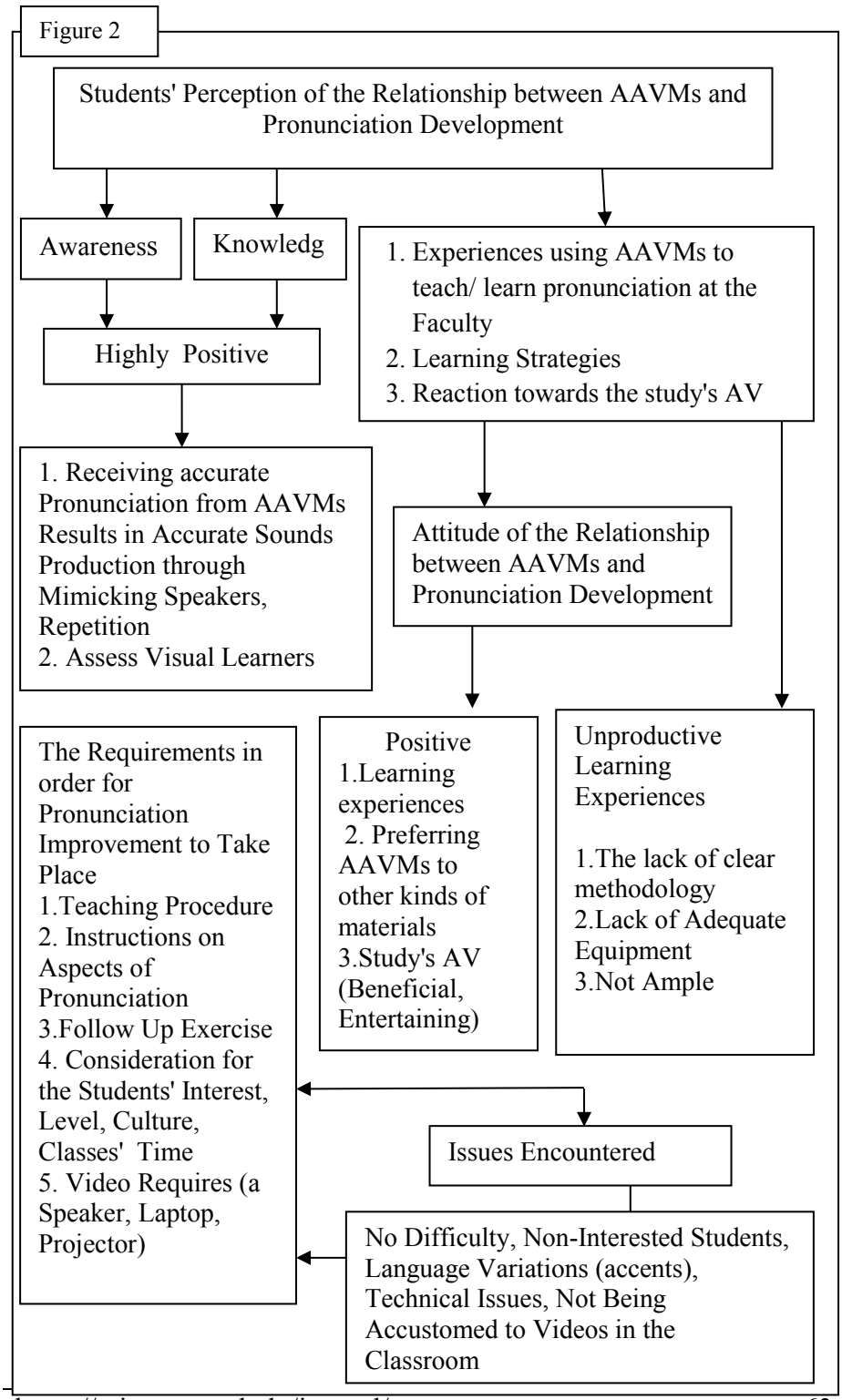
After setting the maps, the results were interpreted based on the researchers' personal views and comparisons to pervious literature. Some relevant outside sources were utilized also to enrich the discussion, support the researchers' views and to support or contrast the findings of this study. In addition, some of the participants' responses were inserted in the discussion section to support the clarity of the argument, enrich the discussion and to support/oppose the viewed literature.

ISSN 2664-1682

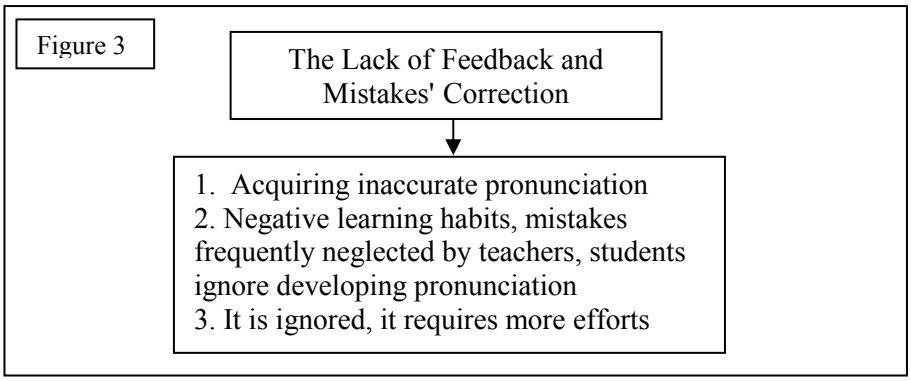


ISSN 2664-1682

Figure 2



ISSN 2664-1682



3.1 Results and Discussion

Through a careful and precise data analysis process, the data successfully provided answers to the questions of the study and to the themes that emerged through the process of data analysis. In this section, the findings (see Figures 1,2,3) were comprehensively interpreted, connectedly presented and elaborated on by the researchers through utilizing the researchers' personal reflections and making comparisons to previous literature in order to support the findings of this research.

The findings revealed that all the participants, both teachers and students, were highly aware of the relationship between AAVMs and pronunciation development, this was interpreted based on their profound insights and knowledge of the research problem according to their academic views and teaching\ learning experiences. In this regard, the teachers were able to define AAVMs and discuss multiple aspects of the relationship while students were able to specifically identify the effect of AAVMs on pronunciation development, which is allowing EFL learners to receive accurate pronunciation from native speakers and produce it through repetition and mimicking the speakers. This point was precisely clarified in one of the students' responses when he said "there is actually no better way to do that, you hear the language as it is supposed to be pronounced, so you are being exposed to it in its best form possible, while your attention is being attracted to the material". Another participant added "in such clips,

ISSN 2664-1682

you will hear and learn from a mother tongue speaker in which they will pronounce correctly with no mistakes".

This notion is in line with what has been found in previous literature (Adela, 2017; Shodiqin, 2014) in support of this Adela (2017) confirms that AVMs can provide sound which stimulate students' hearing. The sound that is uttered by a model of native speakers can assist the students to learn and develop their pronunciation by mimicking the speakers. Shodiqin (2014) adds that for teaching pronunciation, videos provide an excellent model (native speakers) (as cited in Adela, 2017).

It was additionally, found out that AAVMs can assist visual learners who considerably need to incorporate their sense of sight to learn. The use of AVs can aid those students by displaying body language and facial expressions of speakers while producing the language.

This point was best expressed by one of the students when he said "doing that in a visual context, that is going to aid the acquisition process of such word, by relating it to the voice of the speaker for example he/she may be a funny character that has a distinguished voice, in other words something prominent and more likely to stick to your brain".

In support of the previous finding, Gómez (2013) confirms that AVs help students gain new insights through comprehending facial expression and body language (as cited in González, 2017).

In terms of utilizing AAVMs to develop learners' pronunciation, the study revealed that teachers as well as students had experiences previously with utilizing AVs at the Faculty of Arts during Phonetics and Language Skills courses, having them being the two major courses concerned with students' pronunciation development in the setting of this study.

Concerning the aspects of pronunciation that can be improved through utilizing AAVMs in the EFL classroom, both teachers and students confirmed that both segmental and suprasegmental features of pronunciation can be improved through utilizing AAVMs. This

ISSN 2664-1682

perspective is consistent with previous research including what Pratiwi (2010) proved in his experimental study, that is, students who received pronunciation training through cartoon films showed positive development in pronouncing certain sounds and controlling intonation patterns.

Through incorporating the analysis of multiple themes of the findings (see Figures 1,2,3), the researchers came to realize the attitude of the thirteen participants towards the suggestion of the study which is utilizing AAVMs in the EFL classroom to teach and improve students' pronunciation. It was obviously noticed that students and teachers had different attitudes towards the suggestion.

3.2 The Teachers' Attitude towards the Suggestion of the Study

The three teachers had diverse attitudes, yet it was interpreted that the attitude of the three teachers was constructed based on their previous experiences using AAVMs in the classroom and the potential difficulty that might be encountered during this utilization process.

Despite the fact that Teacher 1 confirmed not having any previous experiences utilizing AAVMs at the Faculty, he appeared to be cautious towards the study's suggestion being concerned with certain challenges such materials might impose on the classroom situation. These challenges include language variations the materials might contain; especially in case they are different to the variety used by the teacher; the materials' advanced content for low-level students; inappropriateness for students' diverse interests and culture. Thus, he concluded that the materials would be ineffective for the teaching and learning processes.

Teacher 2 on the other, hand appeared to be highly supportive of the suggestion of the study emphasizing the fact that the process of teaching pronunciation is not 100% theoretical and referred to some of her previous positive experiences implementing some AAVMs during Phonetics classes. Although she did confirm facing numerous

ISSN 2664-1682

technical challenging calling through our study for the issues to be addressed by officials saying "there was a language lap that was made in 2003, it used to be equipped with a good set of speakers, screens and headphones. I hope there will be a serious consideration", her general attitude was highly supportive concluding that AAVMs are essential for teaching pronunciation.

The attitude of teacher 3 was interpreted to be neutral based on her limited experiences using AAVMs during language Skills classes, she referred to some challenges including the limited time of classes, students' diverse levels and interests in addition to the lack of language laboratories at the Faculty of Arts. Therefore, her general attitude was neutral concluding that the materials are complementary to teachers' explanations.

3.3 The Students' Attitude towards the Suggestion of the Study

The students' attitude was evaluated based on interpreting three related themes, the students' feedback on previous experiences at the Faculty using AAVMs to learn pronunciation, the learners' preferred strategy to improve pronunciation and the participants' reaction towards the Authentic Video employed for this study.

The findings clarified that all the students' generally had a positive feedback on learning experiences using AAVMs to improve and teach pronunciation emphasizing the fact that they were amusing and useful. It was; however, that two students expressed some issues, the first student indicated that his experiences were unproductive due to not implementing a clear teaching procedure which was a result of the lack of adequate equipment. He clarified "they were not as fruitful [experience] as much as they were just fun activities within the class, not due to the failure of such approach or that it is not sufficient enough, but due to the lack of proper tools and equipment needed for such activities, the process itself, or the approach itself is magnificent,

ISSN 2664-1682

and more than crucial for learning a language, but it needs to be taken care of in budgetary terms".

This comment relates to the point that when utilizing AAVMs, a careful procedure should be implemented, and students should be provided with explanations, guidelines and exercise in order for the learners to observe the productivity of the process.

The second student added regarding Phonetics courses that her experiences were not enough as the main focus of the course was on the theoretical materials, she complained saying "yes, but it wasn't that much, and it wasn't enough. Most students fail in Phonetics because teachers focus more on the hard material or focus more on the sheet, instead of practicing [on] how to pronounce or at least give some listening and speaking lessons".

The previous comment pointed out that when teaching pronunciation, teachers need to take into account the learners' needs, as this student indicated her need for more sounds' production practice inside the classroom. Teachers should concentrate on the learners' needs rather than generalizing the teaching of pronunciation (Tejado, Santos, 2014).

The situation of this student emphasizes the need to utilize AAVMs, as they can help students who need to receive and produce the language to improve their pronunciation other than relying on the study of theoretical explanations.

In addition to the previous two issues, other students shared the teachers their concerns and raised some potential difficulties for using the materials including language variations, technical issues, students' interest.

In terms of the participants' reaction, all the students confirmed that the Authentic Video used for the study was beneficial and entertaining. Despite the fact the researchers observed that one of the participants (who was in her third semester) appeared to be slightly confused while the video was being displayed, it was later on observed that her confusion was due to her limited vocabulary mastery

ISSN 2664-1682

that was obvious for the researchers during the focus-group discussion.

In line with this situation, Silvani (2018) emphasizes that vocabulary mastery as one of the major issue teachers encounter when utilizing AAVMs. Despite the fact that the above-mentioned situation supports what Teachers 1 strongly emphasized, as the findings of the study clarified, regarding the fact that AAVMs might discourage learners in case students observe that the material displayed is above their language level; however, unlike Teacher 1 who entirely excluded the use of AAVMs from the classroom situation, the viewed literature (Mudra, 2014; Silvani 2018; Al-Azri & Al-Rashdi, 2014) confirms that this obstacle can be overcome by balancing the material with the overall level of learners in the classroom.

It is, however, the mission of the teachers to assess learners' level and choose the appropriate materials for their students. Silvani (2018) concludes that it is the role of teachers to evaluate the appropriateness of Authentic Materials which they employ in their classroom.

Although the viewed literature confirms that the level of the material should be balanced with the learners' level, the researchers suggest that it can be sometimes highly beneficial to expose learners to AMs above their language level, this can lead the learners to gain new insights and enhance their language level. Sticking always to input close to the level of students might lead to no progress, on the contrary, having them exposed to advanced language can enforce them to develop their language proficiency.

It was in fact Student 6 who mentioned after watching the video, that AAVMs can help learners improve their vocabulary inventory. Similarly, it was Student 10 who indicated that after watching the video he got to learn new things. Therefore, based on the above discussion and in contrary to what most literature states (Mudra, 2014; Silvani, 2018), the study signified that exposing EFL learners to

ISSN 2664-1682

advanced Authentic input can be beneficial, as it can push the learners to improve their language level and enhance their vocabulary set.

In terms of the learning strategies to improve pronunciation, all the ten participants confirmed that in addition to listening to podcasts, and using dictionaries, they all employ AAVMs including social media videos and movies.

Based on the above interpretation, it was established that the Students' general attitude was highly supportive of the suggestion of the study. This was interpreted based on students' positive feedback on previous experiences with learning pronunciation through AAVMs at the Faculty of Arts. In addition to students' reaction towards the Authentic Video implemented for the study, as all the participants' agreed upon opinion of the video was "entertaining and beneficial".

Additionally, all the ten students indicated that besides using different types of learning strategies including listening to podcasts, using dictionaries, they essentially use AVs including movies and social media videos to improve their pronunciation.

3.4 The Requirements for the Suggestion of the Study

In defense of the suggestion of this study, the researchers attempted to provide possible solutions for the challenges discussed above by some of the participants.

First, in regard to teaching and improving the pronunciation of EFL learners, this study confirmed that the purpose of this improvement process is not to achieve a native like pronunciation, even though some students have the ability to accomplish that. Nonetheless, the essential aim is to achieve "intelligibility", intelligible pronunciation requires accurately controlling both aspects of pronunciation segmental and suprasegmental.

The researchers did not claim at all to suggest random selection of some AVs and having them displayed for some time in classrooms. In fact the researchers do not believe at all that such an act would result in any improvement of any aspect of the students' language.

ISSN 2664-1682

Nevertheless, the researchers believe that when utilizing AAVMs, in order for the pronunciation improvement to take place, there has to be a precise teaching procedure for each video material such as course plans, guides, and exercises to encourage active listening and comprehension.

Concerning the level of learners, AAVMs can be utilized for all different levels starting from beginners to the most advanced levels. Nevertheless, teachers need to assess the level of their students and select the materials accordingly.

Furthermore, the researchers would suggest utilizing AAVMs that are above the level of learners can be sometimes beneficial, as it can push the learners to develop their language, as presenting the simple level of language might not result in any progress in students' pronunciation and language. This point was proved by some participants in this study who emphasized after watching the video of the study that they were able to learn new aspects of pronunciation and the language . One of the students indicated "Found it entertaining and useful, learned some new things".

In regard to the students' culture, as the findings of the study pointed out that AAVMs might be inappropriate to EFL learners culture. Teachers need to assess the materials and select what is appropriate to the culture of the learners. Furthermore, using AAVMs can help students learn more about the culture of the target language.

The researchers strongly agree that when selecting the videos, the needs and pronunciation problems of the EFL learners must be taken into account, for teachers should not generalize teaching pronunciation. This can be achieved especially in classes where students share the first mother tongue, as it is the case at the Faculty of Arts, thus teachers should identify the problems and integrate them in their teaching.

Regarding language variations, as some students might be interested in learning English accents other than RP, which is officially used and taught at the Faculty of Arts, the researchers believe that is one of the most remarkable merits of using AAVMs is

ISSN 2664-1682

to have students exposed to diverse English accents other than the RP accent which is mostly used in EFL prepared materials.

As opposite to Authentic Materials, Non-Authentic Materials usually focus only on the RP accent which is used by an extremely limited minority of the population in the UK itself.

In support of this, Teacher 1 in addition, who among other participants raised the concern regarding language variations, confirmed that only limited sector of the population uses the RP accent in the UK. He said "so yes, we teach RP in this college but at the end of the day only 6 percent of the people in Britain speak RP whereas 94 percent of the other.. The rest of the population speak other language…..other accents let's say, so the accent itself sometimes is a big issue".

What the researchers of this study suggest is in agreement with previous literature (Hamouda, 2013; Bunrueng, 2014; Richard, 2007; Crystal, 2009). Hamouda (2013) confirms that teachers should familiarize students with various accents.

The researchers strongly agree with Crystal (2009) who concludes that students will definitely be taught one variety as their primary mode of communication, yet to know that there are these alternative means of expression is definitely fundamental, or else credibility disappears from the classroom situation.

In addition, teachers should provide explanations and relate to the knowledge students at the Faculty acquire through Phonetics courses. The students likewise have to be cooperative with the teachers and utilize the knowledge they have about pronunciation to improve their pronunciation. According to Widyaningsih (2017), the teacher might be highly experienced with observing mispronunciation and pointing them out, however if students take no action and do not attempt to manage their own hard work, then the prospect of change or development is minimal.

Concerning the technical issues, it is true that the Faculty of Arts suffers the lack of adequate language laboratories; however, displaying a short video does not require more than a laptop, a set of

ISSN 2664-1682

speakers and a projector. The Faculty of Arts has numerous rooms prepared with projectors, two of them were used by the researchers to display the video for the focus group- discussions. As the researchers' experience using an Authentic Video for the study went in ease, the researchers truly hope that such an experience would be encouraging for teachers at the Faculty of Arts to consider utilizing the projectors and equipment available.

In conclusion, the researchers emphasize that when AAVMs are used inside the EFL classroom, there are certain considerations that teachers need to take into account in order for the pronunciation improvement to take place. It is not just a matter of randomly bringing some videos and displaying them for some period of time in the classroom, there has to be a utilization procedure and there have to be selection criteria. By following the previously mentioned considerations, the researchers do highly believe that the improvement of EFL learners' pronunciation is definitely possible.

3.5 Pronunciation Mistakes and Correction

"I would feel happy if a teacher did it to me or to any other student. But unfortunately they don't do that, and I don't know why". The most probable answer for the previous question expressed by one of the student participants would be that when it comes to correcting students' pronunciation mistakes, there is a common belief among EFL teachers that doing that is inappropriate, as it might result in negative consequences such as embarrassing students or decreasing their speaking confidence. Tejado and Santos (2014) indicate that EFL teachers consider correcting students as unacceptable, since it may cause inhibition, embarrassment and fear of losing face. Therefore, EFL teachers prefer to concentrate on fluency and neglect accuracy.

The observation sessions conducted for this study were in support of the previous discussion, as it was observed that on many occasions, the teacher was reluctant to correct the students, allowing them to continue reading or speaking. During the second observation

ISSN 2664-1682

session, there was indeed a thought and emotion provoking incident the researchers considered to briefly mention in this section, as one of the female students was reading, it was sadly apparent that she had major issues with pronunciation, as she could not manage to accurately produce some of the commonly used English words including (decreases, diet, healthy), despite the fact that she was in her second year as an English major.

In one of the lines, she stopped with the word "researchers" and was painfully struggling to utter the word correctly. After multiple attempts, it was for her best after all to pronounce it in a strong foreign accent as /rɪserʃərɪz/. At that moment, the teacher was quite, her classmates were listening to her, the researchers quietly wondered how many of the students present picked up that inaccurate form of pronunciation.

In addition to potentially acquiring inaccurate pronunciation, such situations might lead the students to create negative learning habits of pronunciation, as teachers frequently ignore inaccurate pronunciation, this can lead EFL learners to underestimate the significance of pronunciation in the learning process and neglect improving it. In support of this analysis, Krashen and Terrell, (1996) emphasize that "it is in the foreign language classroom that students start establishing pronunciation habits" (as cited in Tejado and Santos, 2014, p. 154). Tejado and Santos (2014) add, "students may acquire pronunciation habits from different places and from different people. However, it is in the FL classroom where most of them may encounter the first FL input to adopt, adapt or imitate taking their FL teachers and classmates as sources of examples on what to do or not to do" (p.153).

It is true that correcting students might result in some negative consequences as mentioned above, thus EFL teachers should be aware of when and how to correct students. Moreover, it is true, as the findings of this study revealed, that there are some EFL learner who would accept to be corrected while others may not like that.

ISSN 2664-1682

There is a potential contrast; however, between the perspective of EFL teachers and students regarding the lack of feedback on pronunciation mistakes, as the findings of this study confirmed that when teachers did not provide any corrections being mostly concerned with their students' feelings, the ten participants negatively perceived that, assuming that their teachers do not care about pronunciation development and teachers at the Faculty of Arts should set more effort for it.

While on the other hand the participants positively perceived the act of correcting them and providing feedback, as caring and pleasant for teachers appeared
to care for their pronunciation development in addition to having the students learn the accurate pronunciation of the corrected utterance.

Therefore, in contrast to the commonly accepted assumption of mistakes correction, the findings of this study clarified that correcting students' pronunciation mistakes can have positive effects on the process of improving EFL learners' pronunciation, as it can help them acquire the accurate pronunciation of the corrected utterance and help them realize the significance of pronunciation in the learning process.

4. Conclusion

The findings of this research demonstrated that there was a distinct difference between teachers and students' perception of the relationship between the utilization of AAVMs in the EFL classroom and pronunciation improvement. The significant impact of AVs on pronunciation improvement as the results revealed related to having EFL learners exposed to mother tongue speakers, and through imitation and repetition learners can get to improve their pronunciation. Additionally, having such materials assist visual learners who can through videos utilize their much needed sense of sight to learn and improve their pronunciation.

It was additionally attested that the lack of feedback and correction of pronunciation mistakes can have negative consequences

ISSN 2664-1682

on pronunciation development in the EFL classroom, as it can lead learners to underestimate the significance of pronunciation in the learning process, ignore improving it and perceiving it as a neglected aspect of the language at the Faculty of Arts. It was additionally revealed that providing students with feedback can have positive impacts on the pronunciation improvement process, as it can help students learn the correct form of pronunciation and observe the importance of pronunciation in the learning process inside and outside the classroom.

References

Adela. (2017). *The influence of using of using audio-visual media towards students' pronunciation mastery*, (published master's thesis). Taribiyah and Teacher Training Faculty State Institute of Islamic Studies Raden Intan Lumpung, Indonesia. Retrieved from https://www.google.com/url?q=http://repository.radenintan.ac.id/352/1/skrip/

Bahrani, T., & Sim, T. (2012). Audiovisual news, cartoons, and films as sources of authentic language input and language proficiency enhancement. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 56-64. Retrieved from http://www.tojet.net

Bunrueng, P. (2014). A development of English pronunciation using principles of phonetics for English major students at Loei Rajabhat University. *International Journal of Cognitive and Language Sciences*, 8 (6). 1655-1658. Retrieved from https://www.google.com/url?q=https://publications.waset.org/9998409/a-development-of-english-pronunciation-using-principles-of-phonetics-for-/

Crystal, D. [Macmillan Educational ELT]. (2009, Nov,2). *Global English with David Crystal*. [Video file]. Retrieved from https://youtu.be/wzl1EjxxXKw

González, L. (2017). *Using AVs to foster listening and English pronunciation in the third year of primary education*, (published master's thesis). School of Education and Social Work, de Valladolid, Spain. Retrieved from

ISSN 2664-1682

https://www.google.com/url?q=http://uvadoc.uva.es/handle/10324/26995&sa=U&ved=2ahUKEwiyzbKAp_TtAhUS7KQKHQxICx8QFjAAegQICBA/

Hamouda, A. (2013). An investigation of listening comprehension problems encountered by Saudi Students in the EFL listening classrooms. *International Journal of Academic Research in progressive Education and Development*, 2 (2), 113-155. Retrieved from https://ojs.stkipmktb.ac.id/index.phd/elsa/article/download/111/

Learn English with TV Series. (2020, Aug, 25). *Learn English With Up.* [Video File]. Retrieved from http://youtu.be/LPA52CoT44w

Levis, J. (2005). Changing context and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39 (3), 369-377. DOI: 10.2307/3588485.

Richard, J. (2007). *Second language listening.* New York: Cambridge University Press.

Mudra, H. (2014). *The utilization of authentic materials in Indonesian EFL contexts: an exploratory study on learners' perception*. Islamic State College of Kerinci. Retrieved from http://ejournal.unp.ac.id/index.php/selt/article/view/6701

Porter, D., & Roberts, J. (1981). Authentic listening activities. *ELT Journal*., 36(1), 37-47. Retrieved from https://academic.oup.com/eltj/

Pratiwi, M. (2010). *Improving pronunciation ability using cartoon films*, (undergraduate degree of education thesis). Teacher Training and Education Faculty, Sabelas Maret University, Surakarta. Retrieved from https://www.google.com/url?q=http://scholar.google.com.ly/scholar%3Fq%3/

Pacheco, N. (2016). Multimodal digital tools and EFL audio-visual comprehension: Students' attitudes towards vodcasts. *Language Value Journal*, 8 (1), 49-76. https://www.google.com/url?q=https://www.researchgate.net/publication/302/

Silvani, N. (2018). *English teachers' perception toward the use of authentic materials in teaching English at school*. (published

ISSN 2664-1682

master's thesis). Faculty of Education and Teacher Training, Ar-Rainiry State, Islamic University Publishing, Darussalam - Banda Aceh. Retrieved from https://www.google.com/url?q=https://repository.ar-raniry.ac.id/2973/1/NELLA%2520SILVANIpdf&sa=U&ved=2ahUKEwjJxc/

Tejado, A., & Santos, N. (2014). Pronunciation instruction and students' practice to develop their confidence in EFL oral skills. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), 151-170. Retrieved from https://www.google.com/url?q=https://www.researchgate.net/

Widyaningsih, T. (2017). Improving pronunciation ability by using animated films. *Journal of English language teaching linguistic and literature*, 1 (1), 26-41. Retrieved from https://www.google.com/url?q=http://jurnal.stkippgritulungagung.ac.id/index/

ISSN 2664-1682

Facebook Games for English Language Learning: What Student-Teachers Say?

Entisar Elsherif[1]
University of Tripoli

Fatma Dreid
University of Tripoli

Received: 25-01- 2021 Accepted: 07-02- 2021 Available Online: 08 -02- 2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n17.05

Abstract

This exploratory case study aimed at investigating the student-teachers' views on using Facebook games for language learning. The participants were 48 student-teachers at the EFL Department of the Faculty of Education at a Libyan public university. They were required to play Facebook games for two weeks and then present their experiences through oral presentations and reflective journals. Data were collected through student-teachers' presentations and reflective journals. Data were analyzed qualitatively using a thematic inductive approach. Although few student-teachers had negative views, most of the student-teachers had positive views on using Facebook games for learning. They believed that Facebook games teach players following instructions and provide opportunities for language improvement, especially for vocabulary learning. We expect that our findings would provide teachers and practitioners with ideas for classroom research and encourage researchers to conduct further and more rigorous testing on integrating Facebook games into the EFL classroom.

Keywords: *Digital Game-Based Learning, EFL Instruction, Social Media Games, Student-Teachers' Perceptions, TEFL Teacher Education.*

[1] e.elsherif@uot.edu.ly

ISSN 2664-1682

ألعاب الفيسبوك لتعلم اللغة الانجليزية: ماذا يقول الطلاب؟

انتصار الشريف **فاطمة دريد**

جامعة طرابلس **جامعة طرابلس**

ملخص البحث

هدفت هذه الدراسة الى استقصاء اراء طلاب قسم اللغة الانجليزية في كلية التربية عن استخدام ألعاب فيسبوك لتعلم اللغة. وقد شارك في الدراسة 48 طالبة من طالبات قسم اللغة الانجليزية في كلية التربية بأحد الجامعات الليبية. وقد طُلب منهم اللعب بألعاب الفيسبوك لمدة اسبوعين ومن ثم تقديم عرض لزملائهم عن التجربة وبعد ذلك كتابة يوميات تحليلية عن التجربة. تم جمع البيانات من خلال مستندات العرض و الكتابة التحليلية التي كتبها الطلبة بعد تجربة اللعب والعرض. تم تحليل البيانات تحليلا نوعيا باستخدام النهج الاستقرائي الموضوعي. أشارت النتائج الى أنه برغم أن هناك عدد قليل من الطلبة الذين كان لديهم أراء سلبية عن استخدام العاب الفيسبوك في تعلم اللغة الانجليزية، الا أن معظم الطلبة كان لديهم اراء ايجابية حول دور العاب الفيسبوك في تعلم اللغة الانجليزية. كان لديهم اعتقاد بأن ألعاب الفيسبوك تعلم اللاعبين اتباع التعليمات وتوفر فرصا لتحسين اللغة، خاصة في تعلم المفردات. نتوقع أن النتائج التي توصلنا اليها ستزود المعلمين بأفكار يمكن تطبيقها في فصولهم والباحثين بأفكار تحثهم على المزيد من الاستقصاء لاجراء اختبارات عن دمج ألعاب الفيسبوك في الفصل الدراسي لتعلم وتعليم اللغة الانجليزية.

الكلمات المفتاحية: *التعلم القائم على الألعاب الرقمية، تعلم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، ألعاب مواقع التواصل الاجتماعي، ألعاب الفيسبوك.*

ISSN 2664-1682

1. Introduction

The basic role of TEFL teacher education programs around the world is to prepare student-teachers to teach English in their countries. Many of these TEFL programs are located in expanding circle countries where English is still considered as a foreign language, among which are the Libyan TEFL teacher education programs. Libyan TEFL teacher education programs mostly focus on language proficiency improvement while student-teachers are being prepared to become EFL teachers. These programs expose student-teachers to language courses to improve their language skills. In this study, we report the findings of our student-teachers' views on using Facebook games for language learning.

1.1 Research problem

As teacher educators, we noticed that despite having studied the English language for many years, the student-teachers were still having several language issues. It seemed that our TEFL teacher education program still fell short in raising the student-teachers' confidence for using the English language as many student-teachers' problems were related to their spoken language proficiency. Like many other EFL learners, Libyan student-teachers were hesitant to speak, unable to communicate or give presentations, lacked or misused vocabulary, demotivated by being forced to talk about uninteresting topics along with other negative factors that affected their spoken language proficiency (Abdallaha, 2018; Abrar, *et al.* 2016; Dew, Kultsum & Armadi, 2017; Pathan, Aldersi, & Asout, 2014). If student-teachers who are being prepared to become teachers of the English language are having issues in their speaking skills, this is problematic. Through speaking, they not only express their ideas and communicate with others, but also give instructions, explain concepts, show how to pronounce words, and explain ideas and other language learning components. Consequently, we had to consider ideas that would motivate them to participate in the *Listening &*

ISSN 2664-1682

Speaking courses more effectively and improve their language proficiency.

The question that we raised was: how can we encourage the Libyan student-teachers to use the language to communicate and give effective presentations in a friendly and encouraging environment? The answer to our question came in "gameplay." Gameplay has always been perceived as an activity in which players find joy. Thus, as teacher-educators, we have never perceived gameplay as a meaningful learning activity. The idea of using gameplay came after Elsherif was engaged in gameplay by playing Facebook games and had seen the advantages of playing games as a graduate student and a teacher-educator herself when she was a Ph.D. student at Indiana University of Pennsylvania. Playing Facebook games and writing reflections in Gian Pagnucci's class made Elsherif believe in the effectiveness of games in facilitating language learning. Playing Facebook games made her realize that games "offer students a hypothetical environment in which they can explore alternative decisions without the risk of failure" (Martinson & Chu, 2008, p. 478). In games, students combine "[t]hought and action" into "purposeful behavior to accomplish a goal" (p. 478). Playing games teaches language learners "not to strategize, to consider alternatives, and to think flexibly" (p. 478).

As teacher-scholars who try to make their classes student-centered, give the student-teachers more chances for communication, and as believers in game-based learning, we decided to use Facebook Games to make the learning and presentation process exciting and to encourage the student-teachers to speak. If we can tie language learning "to popular forms of gaming in a way that doesn't inhibit its enjoyment, that's a winning situation" both for the student-teachers and for us as educators (Godwin-Jones, 2014, p. 9). Thus, the purpose of the study discussed in this paper was to explore Libyan student-teachers' views towards using Facebook games in learning the English language.

ISSN 2664-1682

1.2 Research questions.

As mentioned earlier, the main aim of this study was to explore the student-teachers' perspectives on implementing Facebook games for language learning. In parallel with this aim, we raised the following research questions that grounded this study:

1. What are the Libyan EFL student-teachers' views on the Facebook games they played?
2. What are the Libyan EFL student-teachers' perspectives on using Facebook games for learning?

1.3 Research objectives.

Following a socio-constructivist and learner-centered approaches to achieve student-teachers' effective presentation performance and collaboration in a friendly environment, in this study, we attempted to contribute to the scarce research on implementing Facebook games in the language classroom in the Libyan context and aimed to achieve the following objectives:

1. Investigate the Libyan EFL student-teachers' views on the Facebook games they played.
2. Investigate the Libyan EFL student-teachers' perspectives on using Facebook games for learning.

1.4 Research terms.

Games are defined as a "form of play" (Byrne, 1995) or "activities" (Hadfield, 2000) that are directed by rules and goals and have "an element of fun" (p. 4). Games can be divided into traditional games and digital games. Since the focus of this study is on Facebook games, our focus is on digital games. Digital games are those games that are played on computers, cellphones, or the kinds of commercial games that are played on "platforms like the PlayStation 2, the GameCube, the Xbox, and the handheld Game Boy" (Gee, 2007, p. 7). Digital games can be divided into educational games that are

ISSN 2664-1682

purposefully designed to provide opportunities for planned learning activities through gameplay and games that are designed for entertainment but provide chances of incidental learning because of players' interactions with the game and with each other (Gee, 2007; Godwin-Jones, 2014).

Social-network games, also known as social media games or social games, are digital games that are "designed to be played with friends" (Rossi, 2009, p. 1) on social platforms such as Facebook. In this study, we focused on Facebook games as they are the most "evident and wide spread" games (Rossi, 2009, p. 1). Facebook games are varied and ranged as they are designed for different age groups and to connect friends with each other, which give educators the chance to use them for games-based learning.

1.5 Related studies.

Mastering speaking skills is an essential part of English language learning (Byrne, 1995). Spoken language proficiency is a significant element in learning to communicate effectively. One of the ways that are used to increase language learners' motivation to communicate in English and encourage them to speak is gameplay. Games are considered as promising means for educational purposes because games provide a context rich environment and various learning experiences that highlight a strong connection to real-life knowledge and experiences (Wu, Chen, & Huang, 2014).

In games-based learning process, as detailed in the Model of Game-Based Learning, learning happens as learners interact while playing a game (Garris, Ahlers, & Driskell, 2002). Since learning is conceptualized as a multidimensional construct that involves learning skills, cognitive learning outcomes, declarative and strategic knowledge, and attitudes, gameplay interactions provide language learners with authentic chances for learning while interacting with games and with their peers.

ISSN 2664-1682

While some language teachers and researchers remain skeptical regarding the use of games in the language classroom (Foster, Mishra & Kohler 2010), recent research shows that EFL teachers used games to encourage English language learners to use the English language effectively (Aldabbus, 2008; Guvendir & Gezgin, 2015; Ho, Thien, Thi, & Vy, 2020; Nguyen & Pham, 2018). Games are effective for language learning as they create motivation and increase learners' achievement, give learners the chance to gain new instructions, aid critical thinking ability, lower students' stress and reduce anxiety, improve listening skills, generate fluency, develop learners' speaking skills, enhance vocabulary, encourage EFL learners to practice grammar, provide great opportunities for real communication, improve learners' discussion skills, bring real-life simulations, have some spirit of competitiveness, and encourage cooperation (Dewi, Kultsum, & Armadi, 2017; Guvendir & Gezgin, 2015; Ho *et. al.*, 2020; Nguyen & Pham, 2018).

Research on the use of social-network games is getting more attention than before. Even though they are "designed for entertainment, not education" (Godwin-Jones, 2014, p. 11), researchers found that social-network games increase students' motivation and positively influence their school performance, which leads to fulfilling their educational goals, improved target language production, and extensive practice in the four skills (Gee, 2007; Guvendir & Gezgin, 2015; Ho *et. al.*, 2020; Mubasalat, 2012; Urrutia & Vega, 2010).

When it comes to the Libyan context, research on games is limited and mostly investigated the use of the educational games in the language classroom (Aldabbus, 2008; Owen, Samad, Razali, & Noordin, 2019), which indicated that there was a gap in the available research on the student-teachers' views on using social media games in ELT. The Libyan researchers' findings supported the findings of other researchers in that games improve learners' performance,

ISSN 2664-1682

enhance vocabulary, raise their confidence, and that using games make learning more fun (Aldabbus, 2008; Owen, *et.al.*, 2019).

As spoken proficiency is essential to student-teachers and to give them more opportunities to give presentations in English confidently, we gave the student-teachers the chance to play social media games. As future teachers, we believed that our student-teachers should understand the significance of games-based instruction in the EFL classroom through Facebook games. As teacher-educators, we provided them with an opportunity to understand that learners' active engagement and motivation can be achieved through game-based instruction, not just through regular classroom interactions (Tham & Tham, 2012). Thus, the current study seeks to contribute to the existing literature by exploring the student-teachers' perspectives on integrating social media games-based language learning activities.

2. Methodology

The main aim of this qualitative exploratory case study was to explore the student-teachers' perspectives on implementing Facebook games for language learning. We chose the qualitative exploratory case study approach as our research questions determined that our focus is not quantifiable data and cannot be understood through measuring. Through qualitative research, we seek to understand how our student-teachers "interpret their experiences, how they construct their worlds, and what meaning they attribute to their experience" (Merriam, 2009, p. 14) while they were playing Facebook games. Case study was chosen because of its features that include being particularistic, descriptive, and heuristic. Another reason for choosing case study as our methodology is that it gives us the chance to have a "holistic description and explanation" (Merriam, 2009, p. 43).

2.1 Context of the study.

The study was conducted at the TEFL teacher education program at the Faculty of Education at University of Tripoli. The

ISSN 2664-1682

basic aim of this TEFL program is to prepare Libyan student-teachers for the challenges of teaching the English language in Libyan schools. Thus, the student-teachers take several compulsory and elective courses in which they improve their language proficiency and learn how to teach.

2.2 The participants.

The participants were forty-eight student-teachers who were taking the *Advanced Listening & Speaking* course as two groups in two semesters: Fall 2018 and Spring 2019. All the participants were females. To ensure their privacy and anonymity, research ethics procedures were taken into account. Most importantly, student-teachers were assured that their participation in the study was voluntary and their real names will not be used. Any information that might reveal their real identities were hidden. Thus, all names that will be mentioned are pseudonyms. In addition, to keep their identities and views hidden, their reflections are acknowledged with a letter and a number, such as R1. Finally, to make guessing the real names of the cohorts who participated in the study difficult, we decided to use two school years that are different from the real ones: 2018 and 2019.

2.3 The Facebook games project.

The Facebook games project was in five phases. In Phase 1, the student-teachers were asked to form groups and then choose a game from the following list of Facebook games (in alphabetical order): *City Ville*, *Criminal Case*, *Farm Ville*, *Hay Day*, *Hidden Chronicles*, *Royal Story*, *Lucky Supermarket*, *Secret Passages*, *The Secret Society*, *The Smurf's Village*, *Threads of Mystery*, *Village Life*, *Words of Wonder*, and *Zoo World*; considering the diversity of Facebook games that are available for players. With a critical and selective approach, we chose the games that seemed to be appropriate for different learners' ages and language levels (Harris, 2006; MacKenty, 2006). In Phase 2, the student-teachers began playing the games in class and then continued playing at home for two weeks. In class, they were

ISSN 2664-1682

guided to play as groups. Then, in Phase 3, the student-teachers prepared their presentations in which they had to provide a summary about their games, describe how they played them, and specify the kind of knowledge they have gained while playing in details. Later, in Phase 4, the student-teachers gave their presentations. Finally, in Phase 5, the student-teachers wrote reflections about the games, their performance, and the whole experience of playing the games and presenting about them as EFL learners and their views and evaluations of the games as future EFL teachers.

2.4 Data collection and analysis.

Data were collected through student-teachers' presentations and reflective journals as they include student-teachers' views and self-assessment. We chose written reflections over using interviews because self-reflection process facilitates reflexivity and helps writers to examine their own beliefs, experiences, and subjectivities with a critical eye (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Reflective journals are also considered as an efficient way to obtain information about the student-teachers' feelings (Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Data collection procedures began after the student teachers' submitted all their course requirements. When classes were over, student-teachers' presentations and reflective journals were gathered as data. Data analysis was mainly qualitative. A thematic inductive approach was used to code and analyze the data after our line-by-line reading and memoing (Coffey & Atkinson, 1996). In the following section, we provide a brief discussion of the findings in thematic order.

3. Results

Two research questions were raised to explore the Libyan EFL student-teachers' views on using Facebook games for language learning. Our data showed that the student-teachers chose and played seven games from the games that were suggested to them. Data analysis indicated that the student-teachers had positive and negative

ISSN 2664-1682

views on the use of Facebook games for language learning. In the following sections, we present the findings of the study in the order of the study's research questions.

3.1 Student-teachers' views on the Facebook games they played.

Most of the student-teachers confessed that they had never played Facebook games before they were assigned to them as one of the course requirements. They also revealed that even though they were new to Facebook games, they were able to achieve the game goals and feel satisfaction. Lara's words summarized some of her peers' views:

> In general, I do not like Facebook games. So, at first, I was not excited about the game we chose as a group. But, later, I found that it was fine and then enjoyable. This is the first time I have played games on FB, so everything was new to me and sometimes difficult. However, following the instructions and getting the tasks done made me feel satisfied as I achieved what was required (R30, 2019).

The Facebook games that the student-teachers chose to play were three adventure games, two mystery games, and two social simulation games. The games were *Criminal Case*, *Farm Ville*, *Hay Day*, *Lucky Supermarket*, *Secret Passages*, *The Secret Society*, and *Village Ville*. In most of these games, the student-teachers had to read texts, hear some people talking or giving instructions or orders, and understand clues to solve problems or achieve goals. They also play various roles depending on the genre of the game. So, student-teachers had to use the English language to understand the games' requirements and achieve their goals as well as to communicate as players.

Sixteen student-teachers played the role of the detective in *Criminal Case*. All student-teachers thought that the game was "interesting to players who like murder mysteries." They believed that it was "beneficial as it has lots of words [learners] might not know."

ISSN 2664-1682

However, two of them believed that the game is "not suitable for children as it includes blood and dead people sceneries" (R5, 2019).

Twelve student teachers played the roles of farmers in *FarmVille* and *Hay Day* games. The student-teachers thought that the farming games were "amazing and interesting," "easy to follow," and teach "how to be responsible farmer" and "have easy instructions" (R9 & R15, 2019). However, some of them thought that they might be "boring for those who are not interested in farming," or those who "don't like repeating the same work over and over" (R6, R12, & R16, 2019).

Four student-teachers played the role of the manager in the social simulation game *Lucky Supermarket*. All student-teachers found the game "interesting" as they had to solve customer problems and meet their satisfaction. They believed the game was beneficial as it "has new words" (R40, 2019).

Eight student-teachers played hidden object mystery games, *the Secret Society* and the *Secret Passages*. All student-teachers stated that the games are "exciting to those who like mysteries," "can be useful because they include a lot of unknown words," "challenge your mind in different ways," and that "time plays a big role in the game, so [players] learn to manage time and be patient" (R19, R24, R33 & R45, 2019).

Eight student-teachers played world-building social simulation game, *Village Life*, which is no longer available for players now. Student-teachers thought that the game was "fun as [they] help [their] villagers get married and raise families and form tribes" and "develops creativity by decorating the villages and making them look beautiful" (R2 & R38, 2019).

As can be seen from the previous descriptions, there is an overall satisfaction, even though some students found some of the games "boring" because of the repetition component. It is also noticeable that the detective and hidden objects games attracted the

ISSN 2664-1682

student-teachers more than the other games and motivated them for learning.

3.2 Student-teachers' views on implementing Facebook games for learning.

Data analysis revealed that the student-teachers had positive and negative views on the use of Facebook games for language learning. The student-teachers in favor of using Facebook games thought playing Facebook games was "beneficial to English language learners" and admitted that they were planning to use Facebook games "wisely" (Emy, 2019) as future EFL teachers. In the following sections, we discuss the student-teachers' positive and negative views about using Facebook games.

3.2.1 Student-teachers' positive views about using Facebook games.

Most of the student-teachers had positive views about using Facebook games for language learning. As indicated in one of the participants' reflections, student-teachers thought that "the idea of using Facebook games is fascinating, as the learners will be exposed to many learning opportunities" (R47, 2019). In the following sections, we discuss the four positive themes that are a result of data's thematic analysis.

Facebook games as a source of motivation. Data showed that most student-teachers' believed that games captivate and engage learners. They thought that Facebook games develop new knowledge and skills, enable learners to undertake impossible tasks, and experience situations that might include scenarios that are not transferable to real-world experiences. Thus, they believed that playing games motivates the learners as players to achieve the goals and finish the tasks, which leads to learning. As one of the student-teachers puts it:

ISSN 2664-1682

> when you play for fun and achieve the game goals, you feel that you need to achieve more and it motivates you to do more of the tasks of the game (R6, 2019).

In this excerpt, the student-teacher explains how achieving one task of the game motivates players to achieve more. Another student-teacher discussed how playing made her learn new words and understand the instructions, which motivated her to play more to learn more:

> I do not play games at all. So, this was a new experience for me. When I began playing so I can meet the assignment requirements; I was playing and questioning our professor's decision in including this. I was asking myself why we are wasting our time by doing this? But then, things changed. I started to enjoy playing because I began to realize that the more I played, the more I was using my English to understand. I also noticed that I was learning new words. *Criminal Case* gave me the chance to be motivated to learn. (R10, 2018)

Facebook games develop students' creativity and problem-solving skills. Student-teachers viewed the games' content, narration, design, and some of the tasks as a form of creativity and imagination development and problem-solving skills developer for the players. Some of the student-teachers explained that some games' content is presented in the form of narrative style and storytelling and therefore encourages creativity. Safa explained:

> In the *Village Life* game, I felt that I was contributing to creating the story of the game. I was the narrator as well as the creator of the whole story of the village. This made me feel happy.

Another student-teacher explained:

> playing the game improved my imagination. I felt that I was able to imagine more scenes. I felt like I was creating new worlds. (R7, 2018)

Talia added:

ISSN 2664-1682

> I think that we gained the skill of creativity as we play. When we think about ways of dividing the farm to grow more crops, we need to be creative so that we have all we need in the farm while it looks beautiful and not jammed. (R25, 2018)

Student-teachers also mentioned the use of "money" to buy goods and achieve their goals as great opportunities for learning spending and problem-solving strategies. As explained by one of the student-teachers:

> In our game, *Lucky Supermarket*, we had to build a supermarket and sell our goods to customers. We had to spend our money to gain more money. We also learned how to solve any problem that might face us while trying to achieve our goals as players and satisfy the customers to receive the awards of the game. (R3, 2019)

Her other peers also declared that games taught them how to spend their money and use their resources and how to get the tools and things they need by collaborating with other players.

Facebook games as a source of language development. Nearly most of the student-teachers thought that Facebook games can improve learners' language proficiency. All of those who had positive views on Facebook games believed that games teach how to follow instructions, improve reading comprehension, and a great source for vocabulary learning.

All student teachers believed that the games they played taught them how to follow instructions. This is clearly stated in the following script:

> Before playing the game. I did not understand what it was about. then I followed the instructions. The knowledge I gained from the game is how to read the instructions very well and apply them. (R3, 2019)

ISSN 2664-1682

Student teachers also mentioned reading comprehension as one of the positive sides of playing Facebook games that leads to language improvement. One of the student-teachers summarized the idea in the following text:

> Finally, it helped us to learn reading skills for example: skimming, when we read the instructions. We do not need to read all; we had already gotten the idea. All of these things are coming by practicing.

Finally, the most mentioned advantage is vocabulary learning. All the student-teachers admitted that they have learned lots of words by playing Facebook games. Some gave examples, such as "victims, detective, investigation, travel in time, conspiracy, manage the market, goods, serve customers, cash" and other words and phrases. Lama explained:

> from this game I got to learn several new words, such as: harvest, sprinkler, bushel, redeem, plow. Also, I learned some information about agriculture, such as how to plow, plant, and harvest.

3.2.2 Student-teachers' negative views about using Facebook games.

Ten student teachers had negative views on using Facebook games for learning. Five of the student-teachers regarded using Facebook games in the English classroom as a waste of time. They believed that Facebook games are time consuming, boring, and therefore, discouraging. Student-teachers believed that Facebook games can be "boring" as they played the same tasks over and over repeatedly. Moreover, in some games, some student-teachers faced difficulties in getting the tasks done. So, they thought learners will be discouraged to play games in which they cannot achieve their goals. Besides, a few of the ten student-teachers believed that Facebook games are not "suitable" for learners with high levels of language proficiency as they might not find new information, which might

ISSN 2664-1682

demotivate them to play. They also believed that Facebook games are not "appropriate" for all ages as they believed that some of the games are not appropriate for young learners

4. Discussion

In the current study, It is sought to examine the student-teachers' perspectives on using Facebook games for learning. The Findings show that, after collaborating as groups, playing Facebook games together, and giving presentations as a team, the student-teachers' attitudes towards games-based learning changed.

Some student-teachers' initial assumption was that having gameplay as one of the course requirements was a waste of time and had negative attitudes towards playing Facebook games, especially that most of them admitted that they have never played the games before. After playing Facebook games, the student-teachers reported positive views about the affordances of Facebook games and how games enhance their language proficiency.

There was an overall satisfaction about gameplay among the student-teachers, even though they had never played the games before. They thought that playing Facebook games was beneficial as the games gave them knowledge about detective work, farming, store management, mysteries, and raising families. They also believed that the games (1) teach responsibility such as being responsible of farming and store management, (2) teach time management as some games require players to finish tasks on time, (3) challenge players to think critically, and (4) develop creativity. These findings are in line with the findings of Gee, 2007, Ho *et. al.*, 2020, Mokhtari, MohammadKazemi, & Kamkar (2016) and other researchers.

Facebook games also enhanced student-teachers' language learning motivation. Facebook games motivated players to achieve more and learn more, which showed how games lead to intrinsic motivation. Intrinsic motivation "serves as the initial engine to generate learning and later functions as a driving force that helps to

ISSN 2664-1682

sustain the long journey of acquiring a foreign language" (Cheng & Dörnyei, 2007, p. 153). Without the "sufficient motivation", language learners cannot "achieve a working knowledge" and will not be able to "persist long enough to attain any really useful language" (Dörnyei, 2010, p. 74). Thus, Facebook games can be used in the EFL classroom or as a homework activity to motivate the learners to improve their language proficiency (Ebrahimzadeh & Alvi, 2017).

Another advantage that our data revealed is incidental learning. Jameel Ahmad (2011) defined incidental learning as "the process of learning something without the intention of doing so" (p. 71). With this meaning in mind, we noticed that nearly all student-teachers admitted learning new vocabulary. Incidental vocabulary learning is learning from context that emerge engaging learners in extensive reading, conversations, listening to stories, music, films, or radio, watching television or movies, and/or playing games (Letchumanan *et. al*,, 2015). Our data confirm other researchers claim in that games help learners "acquire vocabulary in a fun-filled and nonthreatening environment" (Letchumanan *et. al*, 2015, p. 737).

Finally, Language teachers' beliefs about teaching and classroom management differ from one teacher to another, especially when it comes to using games (Al-Issa, 2011). There is a belief that games are "a waste of time," which makes some teachers "prefer not to use them in classroom" as they only consider "one element that is fun" (Khudhair, 2016, p. 70). Likewise, some student-teachers questioned the value of using Facebook games for language learning. Even after playing the games and realizing what they have learned from the games, they still mentioned the disadvantages of using games.

Even though we chose the games that seemed to be appropriate for different learners' ages and language levels with a critical and selective approach, the student-teachers reported some of the disadvantages that Stojkovic and Jerotijevic (2011, p. 941) reported in

ISSN 2664-1682

that games (1) might stray the learners away "from the basic purpose of the game-play activity" that might lead to "playing too much and the lack of learning," (2) familiar or boring games might not get students be "equally involved," and (3) some students might "find games unnecessary and childish." Therefore, as one of the student-teachers advised, teachers should be critical and selective and choose the games wisely taking into account their learners' ages and language proficiency levels, the purposes of using games, and time allocated for gameplay, especially when choosing social media games for learning (Ho, Thien, An, & Vy, 2020).

5. Conclusion and Recommendations

In this paper, the study that examined the Libyan student-teachers' perspectives on using Facebook games for learning was discussed. After collaborating as groups, playing Facebook games together, and giving presentations as a team, the student-teachers' attitudes towards games changed. A close examination of the findings indicate that Libyan student-teachers recognize the value of game-based learning as learners and as future teachers.

This explorative case study was designed to gain a further understanding of the student-teachers' views on using Facebook games for language learning. We expect that our findings would provide teachers and practitioners with ideas for classroom research and encourage researchers to conduct further and more rigorous testing on integrating Facebook games into the EFL classroom. So, it can be regarded as an important step towards understanding the significance and the impact of the employment of games-based learning in teacher education programs. The study also signifies the possibility of implementing games at the university level and using them in the classroom.

This study has a few limitations. Basically, the student-teachers' presentations and self-report in the reflective essays might face a potential problem of validity because all student-teachers knew that

ISSN 2664-1682

they were participating in a research project as well as their comprehension of the tasks and willingness to provide honest answers (Ary, Jacobs, Sorensen, & Razavieh, 2010).

Even though this study can be seen as a small-scale study, as we only explored the views of 48 student-teachers, it opens up wide doors for other teacher-educators to investigate the impact of games on student-teachers' academic performances and language proficiency improvement as well as on using social media games for EFL learning and teaching. The outcomes of this research may help TEFL researchers, teachers, and practitioners to evaluate the effectiveness of Facebook games and other social media games in facilitating language proficiency development, critical thinking, and problem-solving skills. More research is needed to examine the benefits of using Facebook games and other social media games in TEFL.

In the future research, as this study was merely qualitative, quantitative, and experimental approaches are needed to examine the perspectives of a wider range of Libyan student-teachers on the use of Facebook games for language learning improvement and their effects of EFL learners' spoken language proficiency and presentation performance.

ISSN 2664-1682

References

Abdallaha, N. S. (2018). Speaking difficulties that face Libyan EFL university students: A case study of first-year students at the Faculty of Arts and Science, *Human and Community Studies Journal*, *8*, 1-17.

Abrar, M., Failasofah, F., Fajaryani, N., & Masbirorotni, M. (2016). EFL Student Teachers' Speaking Anxiety: the Case in One English Teacher Education Program. *Indonesian Journal of English Education*, *3*(1), 60-75.

Ahmad, J. (2011). Intentional vs. incidental vocabulary learning. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, *3*(5), 67-75.

Aldabbus, S. (2008). *An Investigation into the Impact of Language Games on Classroom Interaction and Pupil Learning in Libyan EFL Primary Classrooms*. A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy, School of Education, Communication, and Language Sciences, Newcastle University. Retrieved from: https://core.ac.uk/download/pdf/40056248.pdf

Al-Issa, A. S. M. (2011). ELT games and teacher beliefs: The use of games in teacher education in Oman. *Reflections on English Language Teaching*, *8*(1), 35–52.

Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C. & Razvieh, A. (2010). *Introduction to research in education*. Australia: Wadsworth Cengage Learning.

Byrne, D. (1995). *Teaching Oral English*. Harlow: Longman Group UK.

Cheng, H. F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153–174.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Abingdon: Routledge

ISSN 2664-1682

Coffy, A. J., & Atkinson, P. A. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Dewi, R. S., Kultsum, U. & Armadi, A. (2017). Using communicative games in improving students' speaking skills. *English Language Teaching*, *10*(1), 63 -71.

Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. In S. Hunston & D. Oakey (Eds.), *Introducing applied linguistics: Concepts and skills* (pp. 74-83). London: Routledge.

Ebrahimzadeh & Alvi (2017). The effect of digital video games on EFL students' language learning motivation. *Teaching English with Technology*, 17(2), 87-112.

Foster, A., Mishra, P., & Koehler, M. J. (2012). Digital game analysis: Using the technological pedagogical content knowledge framework to determine the affordances of a game for learning. In M. Khine (Ed.), *Learning to Play: Exploring the Future of Education with Video Games*. New York, NY: Peter Lang Publications

Garris, R., Ahlers, R., and Driskell, J.E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation and Gaming*, *33*(4), 441-467.

Gee, J. P. (2007). *Good video games + Good learning: Collected essays on video games, learning and literacy*. New York: Peter Lang.

Godwin-Jones, R. (2014). Games in language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning and Technology*, *18*(2). 9 – 19.

Guvendir, E. & Gengiz, D. M. (2015). The effect of a Facebook game that requires English vocabulary knowledge on students' English vocabulary development. *Journal of Educational Sciences Research*, *5*(1), 41 – 55.

Hadfield, J. (2000). *Intermediate Communication Games*. Harlow: Longman.

ISSN 2664-1682

Harris, C. (2006). Meet the New School Board: Board games are back—and they're exactly what your curriculum needs. *School Library Journal*, *55*(1), 24–26.

Ho, P. P. V., Thien, N. M., Thi, M. & Vy, H. N. N. (2020). The effect of using games on EFL students' speaking performances. *International Journal of English Linguistics*, *10*(1), 183 – 193.

Khudhair, N. K. (2016). Investigating Iraqi EFL Intermediate School Teachers' Perceptions toward Using Language Games for Learning English. *Al-Ustath*, *219*(1), 69-90.

Letchumanan, K., Tan, B. H., Paramasivam, S., Sabariah, M. R. and Muthusamy, P. (2015). Incidental learning of vocabulary through computer-based and paper-based games by secondary school ESL learners. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum.* 23 (3): 725 – 740.

MacKenty, B. (2006). All Play and No Work. *School Library Journal*, *52*(2), 46–48.

Martinson, B. & Chu, S. (2008). Impact of learning style on achievement when using course content delivered via a game-based learning object. In Ferdig, R. E. (ed.). *Handbook of research on effective electronic gaming in education* (pp. 478 – 488). Pennsylvania: IGI Global.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. *Revised and expanded from qualitative research and case study application in education*. San Francisco, CA: Jossy-Bass.

Mokhtari, MohammadKazemi, & Kamkar (2016). Computer games and their impact on creativity of primary level students in Tehran. *Independent Journal of Management & Production*, *7*(3), 926-936.

Mubaslat, M. M. (2012). The effect of using educational games on the students' achievement in English language for the primary stage. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529467.pdf

Nguyen, T. M. A., & Pham, V. P. H. (2018). *Improving EFL Students' Speaking Performance by Using Games in the Classroom* (pp. 128–137). Conference Proceedings, ISBN: 978-604-922-659-5.

ISSN 2664-1682

Owen, E. A., Samad, A. A., Razali, A. B., & Noordin, N. (2019). Enhancing Libyan students' English speaking performance through language game and information gap activities. *Problems of Education in the 21st Century*,77(1), 110-125.

Pathan, M. M., Aldersi, Z. E., & Alsout, E. A. (2014). Speaking in their Language: An Overview of Major Difficulties Faced by the Libyan EFL Learners in Speaking Skill. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 96-105.

Rossi L. (2009), Playing your network: gaming in social network sites. *Proceedings of DiGRA* http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/09287.20599.pdf (retrieved 14.10.2020).

Stojkovic, M. K. & Jerotijevic, D. M. (2011). Reasons for using or avoiding games in as EFL classroom. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 940-947.

Tham, L., & Tham, R. (2012). Is game-based learning an effective instructional strategy to engage students in higher education in Singapore? A pilot study. *Journal of the Research Center for Educational Technology (RCET), 8*(1), 2-10.

Urrutia, R., & Vega, T. (2010). *Encouraging Teenagers to Improve Speaking Skills through Games in a Colombian Public School*. Boston.

Wu, C. Chen, G. & Huang, C. (2014). Using digital games for genuine communication in EFL classrooms. *Educational Technology Research and Development*, *62*(2), 209-226.

ISSN 2664-1682

Positive Evidence and Parameter Resetting in the Teaching of English Grammar to Libyan University Students

Aisha F. Abugharsa[1] **Fatma M. Elzawawi** **Majdi A. Zarmuh**

Faculty of Arts - Misurata University

Received: 14-12- 2020 Accepted: 04-01- 2021 Available Online: 11 -01- 2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n17.02

Abstract

This study builds on Chomsky's principles and parameters framework (Chomsky, 1986) by applying it to the study of second language (L2) acquisition. In other words, it makes use of a parameter resetting model to explain aspects of the second language learning process. It aims to investigate whether classroom instruction which presents only positive evidence, that is to say grammatically correct samples of the L2, is sufficient to enable adult second language learners to acquire certain properties of L2 parameters which differ from their mother tongue (L1). The participants in the study have Arabic as their L1, and are learning English as an L2. The study hypothesizes that the participants, who are all adult students studying English language at an advanced level in Misurata University, Libya, will not be able to reset the pro-drop parameter and the verb raising parameter from their properties in Arabic to their different properties in English. The hypothesized reason is that they are taught using only positive evidence-based samples of English, and that is not sufficient to lead to parameter resetting. The results show that the students had great difficulty in resetting the pro-drop parameter and the verb raising parameter from Arabic to English.

Keywords: *Parameter resetting, Positive evidence only, Pro-drop parameter, Verb-raising parameter.*

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

ISSN 2664-1682

الأدلة الإيجابية وإعادة ضبط المتغيرات في تدريس قواعد اللغة الإنكليزية لطلاب الجامعات الليبية

عائشة فتحي أبوغرسة فاطمة محمد الزواوي مجدي عبدالله الزرموح

كلية الآداب – جامعة مصراتة

ملخص البحث

تستند هذه الدراسة إلى المبادئ والإطار العملي للمعايير التي نادت بها نظرية (تشومسكي) عام1986، وذلك من خلال تطبيقها على دراسة اكتساب اللغة الثانية. وبمعنى آخر، فإنها تستخدم نموذج إعادة ضبط العوامل المتغيرة لشرح جوانب عملية تعلم اللغة الثانية. وتهدف هذه الدراسة إلى التحقق مما إذا كان تعليم الفصل الدراسي الذي يقدم دليلًا إيجابيًا فقط، أي عينات صحيحة نحويًا من اللغة الثانية، كافٍ لتمكين متعلمي اللغة الثانية البالغين من اكتساب خصائص معينة لمعايير اللغة الثانية التي تختلف عن لغتهم الأم (اللغة الأولى). وتشمل الدراسة متغيرين أثنين، هما متغير ارتفاع الفعل، ومتغير حذف الفاعل، وتهدف هذه الدراسة إلى اختبار مدى امكانية اسلوب التدريس المعتمد على تقديم التركيبات اللغوية الصحيحة– المساعدة في عملية اعادة ضبط المتغيرات بما يتناسب وقيمها الجديدة في اللغة الثانية. ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين واجهوا صعوبة كبيرة في اعادة ضبط العوامل المتغيرة من قيمها في لغتهم الأم إلى قيمها المختلفة في اللغة الإنكليزية التي يتعلمونها.

الكلمات المفتاحية: *معايير تشومسكي، اكتساب اللغة الثانية، نموذج إعادة ضبط العوامل.*

ISSN 2664-1682

1. Introduction

The concept of Universal Grammar, Chomsky (1986) has led to a number of important theoretical and empirical advances in the field of second language acquisition research. 'One of the most promising of these has been the advancement of a *principles and parameter setting* model in efforts to explain the L2 learning process' (Flynn 1996, p. 121). According to Flynn, the importance of adopting a Universal Grammar approach to explain the process of second language acquisition is that it is 'the most explicit theory of the human capacity for language and its acquisition…UG attempts to define the principles and conditions that are elements or properties of all natural languages' (p.123).

However, researchers in the field of L2 acquisition have different points of view concerning the role of Universal Grammar in this domain. They are divided into three groups concerning the role of UG in second language acquisition. White (1996, pp. 90-91) defines these three different views as 'full access', 'partial access' and 'no access' to Universal Grammar. Scholars who take the 'full access' view of the role of UG in L2 acquisition, believe that 'L2 learners often end up with highly complex unconscious mental representations of their L2'. On the contrary, arguments favoring the 'no access' role of UG in second language acquisition are based on the recognized differences between L1 and L2 acquisition, taking the difficulties faced by adult L2 learners in acquiring a second language as evidence. Those who take this view assert that adult L2 learners 'violate UG principles, and that developmental stages cannot be accounted for in terms of parameter resetting' (ibid, p. 91)

1.1. The Research Objectives

This study focuses specifically on the ability of L2 learners to reset the pro-drop parameter and the verb raising parameter, which

ISSN 2664-1682

have different values in Arabic and English. The participants are 20 students studying Advanced Grammar in the Department of English in Misurata University, Libya. They were randomly chosen and asked to give written responses to two grammaticality judgment tasks. These tasks are 'elicitation technique[s] where the test taker is presented with correct and incorrect language items and is expected to decide whether they are acceptable or not' (Seliger and Shohamy 1989, p. 177)

The first GJ task was designed to test whether the participants were able to reset the pro-drop parameter from its value in their first language (Arabic is a pro-drop, or null-subject, language) to its value in English (which is a non-pro-drop, or non-null-subject, language). As Cook (1996, p. 31) explains, 'in pro-drop languages such as Italian, Chinese or Arabic, the subject does not need to be actually present; [while] in non-pro-drop languages such as English or German, it must always be present in declarative sentences'. Arabic is a pro-drop language, which permits null-subject sentences because it has 'a rich set of inflectional endings on the verb…[which] permits information concerning the nature of the subjects…to be retrieved' (Goodluck 1991, p. 81).

The second task was designed to test whether the subjects were able to reset the verb raising parameter from Arabic to English. The value of this parameter in English is that 'main verbs in English cannot raise to I [Inflectional phrase]. Verb raising means moving (or raising) the verb to a higher position in the [phrase structure] tree' (Smith 1999, p. 126). This parameter is associated with a number of properties such as adverb, negation and quantifiers placements within the sentence. The task elicited the participants' judgments of English sentences, which have adverbs inserted between the main verb and its direct object. This is not grammatically correct in English, as it does not allow main verb raising or moving to this position in the sentence.

Poole (2002, p. 276) explains that main verbs in English can follow an adverb but may not precede one. It is ungrammatical to put

ISSN 2664-1682

an adverb between the main verb and its object. For example, the sentence *Mary often sees Hailey* is grammatical in English, while the sentence *Mary sees often Hailey* is not grammatical. In the second sentence, the main verb *sees* raises over the adverb *often,* which puts this adverb between the verb *sees* and its object *Hailey,* which, as mentioned before, is not grammatical in English. Ellis (1997, pp. 66-67) wonders whether it is possible, on the basis of positive evidence-based input only, for second language learners to recognize that English does not permit an adverb between the verb and its direct object. He argues that they will also need to be presented with negative evidence showing the ungrammatical SVAO structure in English.

1.2. The Research Problem

This study aims to explore a number of issues concerning the availability of Universal Grammar to adult second language learners who share Arabic as their first language. In other words, it aims to explore the second language grammatical competence of the target group of adult learners in a Libyan university. Their access to Universal Grammar will be proved depending on whether or not they are able to reset parameters from their values in their first language to different values in the second language. The teaching techniques used in teaching English grammar to these students, and in the Department of English in general, are based, in most cases, on presenting positive evidence only. In other words, the materials and methods of instruction used in the English grammar classroom focus on presenting and teaching English grammatical structures in their correct forms (positive evidence), without in most cases using non-grammatical examples of the L2 to highlight areas of structural difficulty (negative evidence).

1.3. The Research Hypothesis

The study hypothesizes that providing adult L2 learners with positive evidence input of the target language will not be sufficient for

ISSN 2664-1682

parameter resetting in cases where the first and the target languages have different values of the same parameter. The study assumes that adult Arabic learners of English as a second language, even at an advanced level, will have difficulty in resetting the pro-drop parameter and the verb raising parameter unless they are provided with positive and negative evidence input together in the language classroom.

In addition, there is the issue of whether the results will show a difference in the resetting process of the two different parameters included in the study. It is hypothesized here that the participants might be able to reset one parameter and not able to reset the other, depending on the extent to which the differences between the L1 and L2 values are clear or not. The study hypothesizes that in some cases the difference between the two values of the same parameter will be so clear for L2 learners that they do not need to see negative evidence to help them in the parameter resetting process.

1.4. The Research Questions

1. Will adult Arabic ESL learners be able to reset two UG parameters (the pro-drop parameter and the verb-raising parameter) from their properties in Arabic to their different properties in English?
2. Will classroom instruction based on presenting only positive evidence be sufficient to build grammatical competence in the target language where parameters need to be reset from L1 values to different L2 properties?
3. Will the same participants be able to reset one parameter and not able to reset the other? Will some parametric properties be easier for L2 learners to reset than other properties associated with different parameters?

1.5. Related Studies

There has been a number of studies which have addressed the issue of parameter resetting for second language learners in cases where the first and second languages have different values of the same

ISSN 2664-1682

parameter. Among these studies are some which have investigated the acquisition of non-pro-drop or obligatory subject languages by speakers of first languages which are pro-drop or null-subject languages.

For example, White (1986) investigated whether L2 learners start by applying pro-drop parameter properties from the L1 setting to the L2 setting and then gradually learn to reset these properties to the L2 setting. Her study involved a mixed group of learners of English as a second language who have different pro-drop settings in their first languages. This mixed group included 37 French speakers (non pro-drop L1 like English), 32 Spanish and 2 Italian speakers (pro-drop L1 different from the situation in English). White used grammaticality judgment tasks in which she used some English sentences without subjects as one of the procedures. At the end of this study, White found that the Spanish Italian pro-drop group performed less well on the task than the French non-pro-drop group, and concluded that the L1 pro-drop parameter influenced acquisition of the L2 non pro-drop parameter.

Another study by Tsimpli and Roussou (1991) on the pro-drop parameter resetting of Greek learners of English as a second language came to a similar conclusion. They found that speakers of the pro-drop Greek language have difficulty in resetting the parameter when learning English, which is a non-pro-drop language. They also used grammaticality judgment tasks as a tool to test whether the participants were able to reset this parameter or not. The results of this study indicated that the participants recognized English declarative sentences without subjects as ungrammatical.

Concerning the verb raising parameter, 'most research related to V-movement parameter has examined data from L2 learners of French who share English as an L1 or, conversely, L2 learners of English who share French as an L1' (Mandell 1999, p. 82). The reason behind this is that French, like Arabic which is the first

ISSN 2664-1682

language of the participants in our study, allows verb raising while English does not, which means that the two languages have different values of the same parameter.

Trahey and White (cited in Ellis 1997, pp. 85-86) designed a study in which they tested whether French learners of English as a second language were able to reset the verb raising parameter as a result of their being flooded with input containing sentences of the structure *subject-adverb-verb-object* (SAVO). In other words, the participants were presented with positive evidence only by being introduced to the target grammatical structure without being told that it is ungrammatical in English to form sentences with the order SVAO. The results of their study showed that the positive evidence only was partly useful as the participants showed an increase in using the structure SAVO.

Muftah and Wong (2014, p. 195) had similar results with Arabic learners of English who "even at ultimate attainment level, have great difficulty in resetting the parameterized property associated with the verb movement". They conclude that this is due to the fact that 'English and Arabic differ in the settings they adopt for the verb movement parameter…[consequently] the placement of the verb with respect to negation, adverbs, and floating quantifiers in English are considered difficult to acquire for adult Arabic ESL learners'.

2. Methodology

2.1. Research Design

The study based on the Quantitative approach for analyzing data by using Microsoft Excel (version 97-2003). This is to illustrate different descriptive data needed for the study.

2.2. The Research Context and Participants

The participants in this study are 20 adult students studying in the department of English in Misurata University, Libya. They are all

ISSN 2664-1682

native speakers of Arabic and their ages range between 20-24. They were a mixed group. This group of students were enrolled in the 3rd Semester of their study in the academic year 2019-2020.and the study was conducted during the students' regular class on the Advanced Grammar Course. Because of their advanced level, they were expected to have a good competence of English Grammar, having already finished Grammar 1 and Grammar 2.

2.3. Research Instruments

The study used two grammaticality judgment tasks to elicit the participants' intuitions about the grammaticality of the English structures under investigation. The first task asked the students to accept or reject a set of English declarative sentences as 'GOOD' or 'BAD'. The set included some sentences which were ungrammatical because the subject was missing. The second task also consisted of a set of sentences some of which were ungrammatical, with the verb raised over an adverb in the order *subject verb adverb* and *object.* Each of the two tasks consisted of 12 sentences among which were ungrammatical for reasons unrelated to the purpose of this study. For example, among the twelve sentences in task 1, there are only six sentences designed to test resetting of the pro-drop parameter, and in task 2 there are only five sentences designed to investigate resetting of the verb raising parameter.

The purpose of including unrelated items in every grammaticality judgment task was to hide the real focus of the investigation from the participants, which may have affected the elicitation of spontaneous intuitions. Birdsong (1989, p.122) insists on the usefulness of this procedure by explaining that 'when the investigator wishes to elicit spontaneous unadjusted responses, it may be desirable to prevent subjects from recognizing this focus', by including dummy items or distracters in the task.

ISSN 2664-1682

2.4. Data Collection and Analysis

The study was conducted during students' regular class of Advanced Grammar Course. The test was distributed to students and they were given one hour to answer the two judgment tasks.

The participants were instructed to explain the reasons behind their judgments whenever they rejected a sentence. They were asked to explain why they considered each sentence as ungrammatical. This was to test whether their knowledge of English grammar was conscious enough to enable them to explain their judgments and whether their explanations would actually give the real reason why each structure was ungrammatical. They were given one point (1) per correct answer i.e. one point for each ungrammatical structure that was correctly rejected. They were given no points (0) if they accepted an ungrammatical structure as being correct. A sentence was considered grammatical if it had the parametric values of English, and ungrammatical if it did not.

The data of the study was clarified through tables and bar charts by using Microsoft Excel (version 97-2003). The descriptive statistics with percentages were illustrated as shown below.

3. Results

3.1.Task 1

The scores achieved by the students are illustrated in Table 1 where it can be noticed that these scores are quite varied.

ISSN 2664-1682

Table 1: Scores obtained by the subjects in Grammaticality Judgment Task 1-pro-drop parameter

Sentence / Student	3	6	7	9	11	12	percentage of correct rejections
1	1	1	1	0	0	0	50.00%
2	0	1	0	0	0	1	33.33%
3	1	0	0	0	0	0	16.67%
4	0	0	0	1	1	0	33.33%
5	0	0	0	0	0	0	0.00%
6	0	0	0	0	1	0	16.67%
7	0	1	0	1	1	0	50.00%
8	0	0	0	0	1	1	33.33%
9	0	0	0	0	0	1	16.67%
10	0	0	0	1	0	0	16.67%
11	0	0	1	0	1	0	33.33%
12	0	0	0	0	0	0	0.00%
13	1	1	0	0	0	1	50.00%
14	0	1	0	1	0	0	33.33%
15	1	0	0	0	0	1	33.33%
16	1	1	1	1	0	1	83.33%
17	0	1	0	1	0	0	33.33%
18	0	1	0	0	0	1	33.33%
19	0	1	0	0	0	1	33.33%
20	0	1	0	0	1	0	33.33%
	25%	50%	15%	30%	30.%	40%	
Average							**31.7%**

To have a clear idea about the frequency of the scores achieved by the subjects in this task, Table 2 shows the frequency distribution for each score obtained in the task. It can be noticed from this table that the majority of the students (15 students) achieved lower than 50%; (10 students obtained 33.33% and 4 students obtained 16.67%). Only 3 students achieved 50% while just one student achieved the highest score 83.33%. The average score obtained by the subjects in this task is 31.7%.

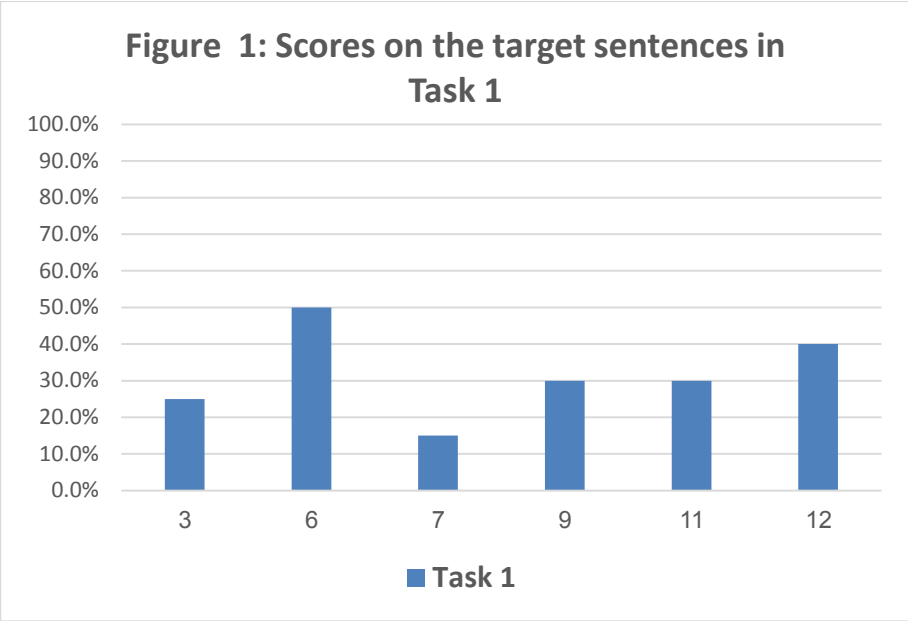
ISSN 2664-1682

Table 2: Frequency distribution for scores on Grammaticality Judgment Task 1

Score	Students	
0%	5-12	2 students
16.67%	3-6-9-10	4 students
33.33%	2-4-8-11-14-15-17-18-19-20	10 students
50%	1-7-13	3 students
83.33%	16	1 student

The variation in the scores obtained by the participants suggests that their judgments were to a certain extent inconsistent. However, these results indicate that most of them were not able to reset the pro-drop parameter from Arabic, which is a pro-drop language, to English, which is not. In most cases the results show that the participants did not know that it is not grammatical to have declarative sentences without subjects in English. The participants were also asked to explain the reasons behind their judgments, as these explanations would be considered to indicate their having an explicit conscious knowledge of the target language grammar. Surprisingly, all the participants, despite their advanced level in studying grammar, were not able to give any explanation of why they rejected particular sentences in this task. The following chart (figure 1) shows the percentages of correct rejection for each of the six ungrammatical sentences in task 1.

ISSN 2664-1682



By having a look at figure 1, it can be seen that the six target sentences have got a similar percentage of correct rejections which is lower than 60%. The overall percentage for sentence 6 **People always wonder if is easy to please John* is 50%, which is the highest of the five target sentences. This means that 10 students judged it correctly as bad, and 10 students accepted it as a well-formed sentence. However, no one was able to give an explanation of why they rejected the sentence, which means that they felt that this sentence lacks something, but they were not able to explain why. This situation was the same for all six target sentences.

Sentence 6 together with sentence 12 **John and Mary said that helped each other* have got the highest percentage of rejections overall compared to the other target sentences. Sentence 12 was rejected by 8 students (40% of the total number of students), while 12 students accepted it as a well-formed sentence.

Sentences 9 **In winter, snows a lot in Canada* and 11 **John told Lucy that is going to go to china* got the same percentage of rejections overall which is 30%. This means that only 7 students

ISSN 2664-1682

rejected these sentences and 13 accepted them wrongly as well-formed ones.

Sentences 3 * *Because of modern transportations, easy for us to get there very quickly* and 7 **Works hard to get enough money* got the lowest percentage of correct rejection compared to the other target sentences. Most of the students (75%) judged sentence 3 wrongly as good despite the fact that it lacks the dummy pronoun *it* as a subject, while only 6 students correctly rejected this sentence.

Sentence 7 has the lowest overall score which is 15% as only 3 students rejected this as an ungrammatical sentence.

The performance of the participants on grammaticality judgment task 2 was no better than their performance on task 1. Task 2 was designed to test whether the subjects had already reset the verb-movement parameter to its different value in English. The target sentences in this task contained a wrong placement of adverbs between the lexical verb and the object NP which cannot appear in English because the verb cannot be raised out of the verb phrase. The appearances of adverbials in this position is evidence that the verb has moved from the head of the VP to the head of the tense phrase which is not possible in English. The task consisted of 12 sentences among which five sentences included ungrammatical movement of English main verbs, while the other sentences were included in the task as dummy items.

In a similar procedure that used for task 1, the participants were given one point (1) for each correct rejection of any of the five target sentences and were given (0) point for incorrect acceptance. The scores obtained are illustrated in Table 3 – where, as was done with task one, the percentages of their correct rejections of the five sentences are considered as their scores in the task.

ISSN 2664-1682

3.2. Task 2

Table3: Scores obtained by the subjects in Grammaticality Judgment Task 2-verb raising parameter

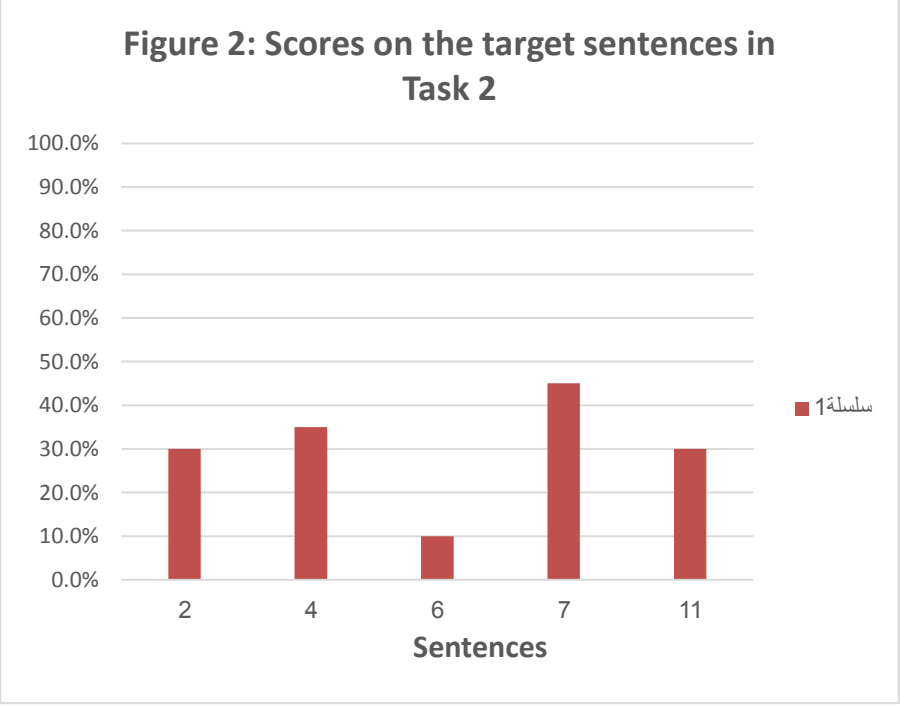
Sentence	**2**	**4**	**6**	**7**	**11**	
Student						**percentage of correct rejections**
1	1	1	0	0	1	50.00%
2	0	0	0	0	0	0.00%
3	1	0	0	0	0	16.67%
4	1	1	1	1	0	66.67%
5	1	1	0	0	0	33.33%
6	0	0	0	0	0	0.00%
7	0	0	0	1	0	16.67%
8	0	0	0	1	0	16.67%
9	1	0	0	0	0	16.67%
10	0	1	0	0	0	16.67%
11	0	1	0	1	1	50.00%
12	0	0	0	1	0	16.67%
13	0	0	0	1	0	16.67%
14	0	0	0	1	0	16.67%
15	1	0	0	0	0	16.67%
16	0	1	1	0	1	50.00%
17	0	0	0	0	1	16.67%
18	0	0	0	0	1	16.67%
19	0	0	0	1	1	33.33%
20	0	1	0	1	0	33.33%
	30 %	35 %	10 %	45 %	30%	
					Average	**25.0%**

ISSN 2664-1682

As can be seen in the following table, the frequency distribution of the results shows that the scores achieved in this task are lower than the scores obtained in the previous task. In fact, the average score for this task was only 25.0%. It can also be observed that the scores obtained in this task are quite variable.

Table 4: Frequency distribution for scores on Grammaticality Judgment Task 2

Score	Students	
0%	2-6	2 students
16%	3-7-8-9-10-12-13-14-15-17-18	11 students
33%	5-19-20	3 students
50%	1-16-11	3 students
66.67%	4	1 student



ISSN 2664-1682

As shown in Figure 2, sentence 7 **John and Mary wrote a book about children. It helps always many parents to deal with their kids* got the highest percentage of incorrect responses compared to the other four target sentences. It was rejected by 45% of the participants, meaning that only 9 out of the students rejected it as grammatically wrong, while 11 students accepted it as a well-formed sentence.

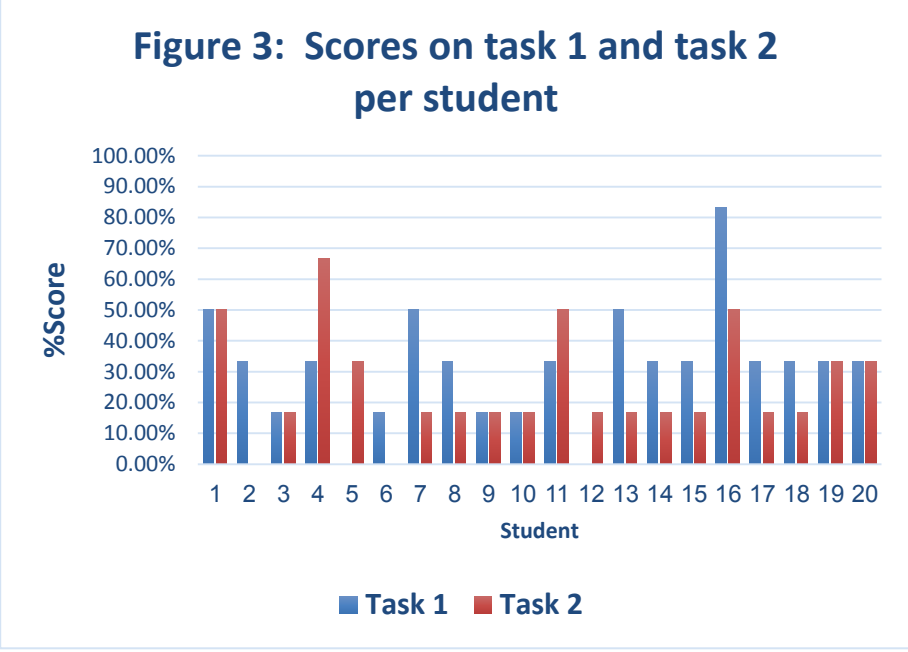
There seem to be similarities and agreements in the participants' answers to this task as can be noticed in the students' responses for sentences 2 **Mary ate rapidly her dinner and went to the movies,* 4 **I ate an apple and John ate quickly a pear*, and sentence 11 **Jack drives fast his car with no attention to the traffic lights.* Only 6 (30%) of the participants correctly rejected sentences 2 and 11 while 14 students considered them as grammatically well-formed sentences. Similarly, only 35% correctly rejected sentence 4 while 65% accepted it. None of the participants was able to provide any explanation of why they rejected any sentence. The lowest number of correct responses recorded for sentence 6 **Our teacher is very skillful. She explains slowly the lesson to make sure that everybody understands it.* This was rejected as ungrammatical by only 10% of the participants. It can be concluded then that most of the students were not able to recognize that the sentence was incorrect.

4. Discussion

Concerning the argument about whether the participants would able to reset one of the parameters and not the other, figure 3 compares the performance of each participant in the two grammaticality judgment tasks. It appears that the performance on the two tasks was similar for most of the students, which suggests that they were not able to reset these two parameters from Arabic to English. However, the performance on grammaticality judgment task 1, which tested resetting of the pro-drop parameter, was in some cases a little bit better than the performance on task 2 which tested resetting of the verb raising parameter. This may suggest that the idea that all

ISSN 2664-1682

declarative English sentences, unlike Arabic sentences, must have subjects was clearer and more easily noticed and acquired by the participants despite being exposed to only positive evidence-based input. On the other hand, the positive input showing that adverbs must be placed before the main verb in English sentences appears not to have been sufficient for the participants to know that it is not grammatical to put the verb before the adverb. For this reason, the performance on the pro-drop parameter was better than the performance on verb-raising. However despite this, it may be said that the participants' performance on both tasks was not good enough to conclude that they were able to reset either of the two parameters.



5. Conclusion

As was hypothesized, the results of this study show that the participants were not successful in resetting the pro-drop parameter and the verb raising parameter from their properties in Arabic to their

ISSN 2664-1682

different properties in English. The scores that the participants obtained in the two grammaticality judgment tasks were not good enough to indicate that they were able to reset these parameters from L1 to different L2 values. This suggests that classroom instruction based on presenting grammatical or positive evidence input of the target language is insufficient to build a grammatical competence of the target language as a result of parameter resetting.

The performance on the pro-drop parameter task was a little better than the performance on the verb raising parameter. This suggests that the importance of having a subject in any declarative English sentence was clear to some of the participants after years of exposure to grammatical English sentences. On the other hand, positive evidence input which includes grammatical English sentences of the order SAVO 'does not show learners that forms like SVAO are ungrammatical' (Ellis 1997, p. 86). This may explain why the scores obtained on task 2 were lower than the scores obtained on task 1 by most of the participants.

6. Recommendation

These results shed light on the teaching of grammar in the Department of English in Misurata University, and suggest that some changes of approach might be beneficial. In particular, including some negative evidence in classroom instruction may help learners to become more conscious of structural differences between Arabic and English, as it has been shown that positive evidence alone is not sufficient to lead to parameter resetting from Arabic values to the different English values. Based on this study, it is also recommended that grammaticality judgment tasks should be used to test students' competence in the target language in addition to the other means of testing which are already used.

ISSN 2664-1682

References

Birdsong, D. (1989) *Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence*. Springer.

Chomsky, N. (1986) *Knowledge of Language: its Nature, Origin, and Use*. Praeger.

Cook, V. (1996) *Second Language Learning and Language Teaching.* 2nd edn. Arnold.

Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition.* University Press.

Flynn, S. (1996) A Parameter Resetting Approach to Second Language Acquisition in Ritchie, C & Bhatia, T (eds) *Handbook of Second Language Acquisition*. Academic Press: 121-158.

Goodluck, H. (1991). *Language Acquisition: a linguistic introduction*. Blackwell Publishers.

Mandell, P. (1999) On the reliability of grammaticality judgment tests in second language acquisition research. *Second Language Acquisition Research*. 15 (1): 73-99.

Muftah, M. & Wong, E. (2014) Acquisition of the Verb Movement Parameter in English by Adult Arabic Speakers. *Social Sciences and Humanities.* 22(1) 195-215.

Poole, G. (2002) *Syntactic Theory*. Palgrave

Seliger, H & Shohamy, E. (1989) *Second Language Research Methods*. Oxford University Press.

ISSN 2664-1682

Smith, N. (1999) *Chomsky: ideas and ideals*. Cambridge University Press.

Tsimpli, I & Roussou, A. (1991) Parameter Resetting in L2? *UCL Working Papers in Linguistics.* 3: 149-169.

White, L. (1986) Implications of Parametric Variation for Adult Second Language Acquisition: an Investigation of the Pro-drop Parameter in Cook, V (ed) *Experimental Approaches to Second Language Acquisition*. Pergamon Press

White, L. (1991) Adverb Placement in Second Language Acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Interlanguage Studies*.7 (2), 133-161.

White, L. (1996) Universal Grammar and Second Language Acquisition: Current Trends and New Directions in Ritchie, C & Bhatia, T (eds) *Handbook of Second Language Acquisition*. Academic Press: 85-116.

ISSN 2664-1682

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.

ISSN 2664-1682

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 7th) 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.

ISSN 2664-1682

Contents in English

Title	Page
Positive Evidence and Parameter Resetting in the Teaching of English Grammar to Libyan University Students…… **Aisha F. Abugharsa; Fatma M. Elzawawi ; Majdi A. Zarmuh**	**8**
Facebook Games for English Language Learning: What Student-Teachers Say? …….. **Entisar Elsherif & Fatma Dreid**	**29**
Authentic Audio Visual Materials in Relation to Pronunciation Development.....**Fatima Hmaid; Nada Shetwan & Hanan Eltaleb**	**53**
Methods and Approaches of Teaching English: a Historical Review.....**Omar A. Albukbak & Amel M. Msimeer**	**79**

ISSN 2664-1682

Correspondence: Faculty of Arts, Misurata University,

AlKarama Street, Branching from Benghazi Street.

Tel.051-2615778 / 051-2626185

P.O. Box: 2161

Website of Journal:

https://misuratau.edu.ly/journal/arts/en/

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 Mohammed Al-Shawsh	Libya
Professor Abdel Wahab Mohamed Abdelali	Libya
Professor Mustafa Miftah Al-Shaqmani	Libya
Professor Abdullah Salem Melitan	Libya
Professor Orida Abboud	Algeria
Professor Mohamed Omar Al-Ghazal	Libya

Editor in Chief

Dr. Khalid M Elmadani

Editing Manager

Mr. Mustafa Salem Braiek

Editing Board

D. Soliman bnismail

D. Moftah Aboshhama

D. Abdalhakem kait

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 (17): June 2021

https://doi.org/10.36602/faj.2021.n17

Printing ISSN 2664 – 1674
Online ISSN 2664 – 1682

Printing ISSN 2664 - 1674
Online ISSN 2664 - 1682

17

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 17, June 2021