Printing ISSN 2664 - 1674
Online ISSN 2664 - 1682

مجلةُ كلية الآداب

18

مجلة علمية محكمة نصف سنوية
تصـــدر عـــن
كلية الآداب بمصراتة

تنشر البحوث والدراسات العلمية
في العلوم الإنسانية

العدد الثامن عشر - ديسمبر 2021

مجَلةُ كليَّةِ الآدَاب

مجلة علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن
كلية الآداب بجامعة مصراتة

تنشر البحوث والدراسات العلمية في
العلوم الإنسانية

العدد الثامن عشر– ديسمبر– 2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n18

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

ISSN 2664-1682

قائمة البحوث باللغة العربية

الموضوع	الصفحة
واقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب (جامعة مصراتة) ..... **أحلام سليمان اسميو**	8
دراسة تحليلية لبعض مصطلحات التأويلية عند غادامير..... **خالد أحمد السباعي**	32
مصطلحات الحقل البنيوي وتأسيس مفاهيمها.....**حنان أبوسكساكة**	52
مفاهيم في علم الجمال.....**فيصل الخراز**	78
المنهج التاريخي عند السيوطي من خلال كتابه "الشماريخ في علم التاريخ"..... **سليم محمد الشريري**	104
دور الاتصال الإداري في عملية اتخاذ القرار التربوي لدى مديري مدارس الأساس بمحلية الخرطوم ..... **بانقا طه الزبير حسين وأميرة محمد علي وإمام حبيب محمد**	129
القصديّة في الخطاب النّحويّ العربيّ القديم: قراءة معرفيّة..... **فازية تيقرشة**	151
طب وجراحة الأورام في الحضارة الإسلامية ....**خيرية مصطفى السيوي و عبد الله سالم بازينة ومحمد أحمد الفقيه**	176
الفروض العلمية ماهيتها وأنواعها وطرق تحقيقها ..... **يزة عبد الرحمن**	199
التمثيل الخرائطي لأشكال وأحجام التقسيمات الإدارية الناتجة عن التغيرات في الخريطة الإدارية لبلدية مصراتة للمدة من 1951 إلى 2015..... **مصطفى منصور جهان**	223

ISSN 2664-1682

معوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراساتالعليا بكلية الآداب جامعة مصراتة ..... **نبيلة بلعيد سعد و حميدة التهامي اندش**	248
فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية ما وراء المعرفة لعلاج صعوبات التعلم القرائية ..... **محمد مصطفى شرميط وأحلام عبد القادر بن صلاح**	272
تقنين اختبار مصفوفات ريفن المتتابعة المتقدم على طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية بمدينة مصراتة .....**خالد محمد المدني و سلوى عبدالحميد الضلعة**	295
تقييم مواقع مكبات النفايات ببلدية مصراتة وتخطيطها باستخدام نظم المعلومات الجغرافية ..... **فاطمة أحمد عبد العاطي**	320
معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية بجامعة مصراتة.....مصطفى بن نصر وهدى قزيط	345
معوقات التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراتة..... **سليمة عمر الثائب**	370

ISSN 2664-1682

واقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب (جامعة مصراتة)

أحلام سليمان اسميو[1]

كلية الآداب، جامعة مصراتة

تاريخ التقديم: 12-07-2021 ، تاريخ القبول: 24-07- 2021، نشر إلكترونيا في 24-07-2021

https://doi.org/10.36602/faj.2021.n18.03

ملخص البحث:

تعد الجامعة مؤسسة تعليمية تسعى دائمًا إلى إنتاج المعرفة وتنمية المعارف والقدرات وإعداد القوى البشرية؛ لتمكين تلك القوى في مختلف مجالات الحياة، ولذلك تقع على الجامعة مسؤولية كبرى، كما يقع على عضو هيئة التدريس العبء الأكبر لتحقيق ذلك، فمهنة عضو هيئة التدريس لا تنحصر فقط على إلقاء المحاضرات بل أيضاً الحرص على الرقي بالتعليم ليرتقي به المجتمع، وذلك من خلال القيام بمسؤولياته تجاه طلبته وكليته ومجتمعه. وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة واقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب جامعة مصراتة. وتعتبر هذه الدراسة وصفية تحليلية، حيث اعتمدت على المسح الاجتماعي، وذلك بتوزيع استمارة استبيان على عينة بعدد (40) عضو من أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب ـ جامعة مصراتة، والذين تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية. وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائيًا، أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس اتجاه الطلبة تبعًا لمتغير النوع. ومن ناحية أخرى، فإنه لا توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية لواقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه الجامعة تبعًا لمتغير الدرجة العلمية.

الكلمات المفتاحية: *المسؤولية الاجتماعية، الجامعة، عضو هيئة التدريس، المجتمع، طلبة الجامعة.*

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

ISSN 2664-1682

The Reality of Social Responsibility of Lecturers at the Faculty of Arts (Misurata University)

Ahlam Sulaiman Ismiew
Faculty of Arts, Misurata University

Abstract:
The university is an educational institution that always seeks for the producing/developing knowledge and capabilities, besides the preparation of manpower; to empower these forces in various areas of life, therefore the university bears a great responsibility, and lecturers have the greatest burden to achieve that by carrying out their responsibilities towards the students, college, and the community. This study aims to know the reality of the social responsibility from the point of view of lecturers at the Faculty of Arts, Misurata University. This is a descriptive and analytical study, as it relied on a survey, by distributing a questionnaire to a sample of (40) lecturers at the Faculty of Arts - Misurata University, the sample was randomly selected. After data have been collected and analyzed statistically, it has shown that there are statistically significant differences in the reality of the lecturers' social responsibility towards students according to the gender variable. On the other hand, there are no statistically significant differences in the reality of the lecturers' social responsibility towards the university according to the degree variable.

Key words: *Social Responsibility; University; Lecturers; Community; University Students.*

ISSN 2664-1682

1. المقدمة:

يُمثل التعليم الجامعي حجراً أساسيًّا في إعداد أفراد المجتمع وتأهيلهم للحياة المهنيّة، كما يعتبر عضو هيئة التدريس عنصراً مهماً في العملية التربوية والتعليمية بالمرحلة الجامعية، وهذا يتوقف على مدى أدائه لوظيفته التعليمية على أكمل وجه. فقد أصبح أدائه ومسؤولياته تجاه عمله موضع الاهتمام من قبل مختلف الباحثين، كما تسعى الباحثة إلى إجراء دراسة تبرز الاهتمام بواقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة، الذين يُعوّل عليهم النهوض بهذا الجيل نحو العلياء.

ومن هذا المنطلق فإن ما يتمتع به المعلم من تأهيل مهني ونفسي واجتماعي هو ما يعول عليه لكي يؤدي دوره بكلّ إحساس بمسؤوليته تجاه طلابه ونجاح أدائه لوظيفته وهذا يرجع إلى مدى المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع بصوره عامّة ولدى الفئة المثقفة من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس بصورة خاصّة يعد أمراً في غاية الأهمية في التعرف على العوامل التي تؤثر فيها والظروف التي ترفع من مستوى المسؤولية بالعمل أو تنقصها عند الأفراد.والمسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تتضح من خلال السلوك الذي يقومون به داخل المؤسسة التعليمية التي يعملون فيها، يتضح مدى تفانيهم في العمل من خلال تعاملهم مع الطلاب والزملاء، وكيفية إلقاء المحاضرات، ومدى الالتزام بمواعيد العمل. ولقد ظهرت المسؤولية الاجتماعية كأحد المصطلحات الحديثة التي ولدت في خضم التحولات والصراعات المختلفة؛ لتأخذ دوراً هاماً يؤثر في مستقبل المجتمعات، لما تحمله من معان عدة تحث على الارتقاء وتضافر الجهود؛ من أجل تحقيق أكبر قدر من إشباع الحاجات، واللحاق بركب قطار التقدم والازدهار.

ISSN 2664-1682

1.1 مشكلة البحث:

يعدّ موضوع المسؤولية الاجتماعية من الموضوعات المهمة لدى أفراد المجتمع بصورة عامة ولدى المثقفين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بصورة خاصة، لما تعمل به الجامعة باعتبارها أهم مؤسسات المجتمع في بناء شخصية الأفراد باعتبارها جزءً من المجتمع تؤثر فيه ويتأثر بها، وهذا يعتمد على مدى مسؤولية أعضائها تجاهها وتجاه طلابها وتجاه المجتمع، ويقع عبء المسؤولية الاجتماعية على عاتق أعضاء هيئة التدريس لما لهم من تأثير كبير على الطلبة الذين هم جزء لا يتجزأ من المجتمع وكيف ينعكس هذا التأثير على بناء المجتمع والتنمية المحلية المجتمعية باعتبار أن فئة الشباب هم العمود الفقري لبناء المجتمع، ودور عضو هيئة التدريس التركيز على صقل هذه الشخصية وإعدادها الإعداد الجيد لينتفع بها المجتمع وتساهم في بنائه وتطويره.

إن فهم المسؤولية الاجتماعية يبدأ من سلوك الإدارة المسؤولية في تعاملها مع الأطراف المعنية داخل الحرم الجامعي من أعضاء هيئة تدريس وطلاب وموظفين فالمسؤولية الاجتماعية هي تطبيق لمجموعة القرارات والأفعال التي تتخذها الجامعة بمشاركة كل المعنيين بها للوصول إلى تحقيق الأهداف المرغوبة والقيم السائدة في المجتمع، وهذا ما أكدته دراسة ميسر أسعد الرواشدة وأنمار الكيلاني (واقع المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية) حيث أظهرت النتائج أن واقع المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات كان متوسطًا (الراشدة، الكيلاني، 2017: ص202).

لذلك جاءت هذه الدراسة للوقوف على واقع المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس وللإجابة على التساؤل (ما واقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب بجامعة مصراتة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس بالكلية؟).

ISSN 2664-1682

2.1 أهمية البحث:

تتمثل أهمية الدراسة في الاستفادة من نتائجها في تعزيز دور المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس، حيث تُعد المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس داخل الحرم الجامعي ذات أهمية اجتماعية للتعرف على العوامل التي تؤثر فيها والتي قد ترفع أو تخفض من مستواها ونتيجة للظروف التي تمرّ بها بلادي وفي الوقت الذي تسعى فيه للتغلب على المعوقات التي فرضت عليها من بعد أحداث (2011) وهي تتطلع للتغيير والبناء، وتعتبر المسؤولية الاجتماعية من أهم عناصر البناء والتطوير في حالة تدريب المجمع لأبنائه عليها لكي يقوموا بأدوارهم كما ينبغي في المجتمع ابتداءً من الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي الصغير إلى المجتمع الإنساني الكبير وجميع المؤسسات داخل المجتمع، بوسائل متعددة منها البرامج التربوية والتنموية، الحياتية التي لها صلة بالعلاقات الاجتماعية بين الفرد والمجتمع التي تنمي المسؤولية عندهم (الدليمي، 1989: ص23)

للمسؤولية الاجتماعية وجود في جميع أمور حياتنا (العلمية والتعليمية والوظيفيّة والحياة اليومية) وفي جميع معاملاتنا مع الآخرين، ولأهميتها في إنجاز حاجات الفرد وإحساسه بحاجات مجتمعه،فإنه يجب أن تكون شعاراً للجميع؛ لتحقيق الأهداف المرجوة للنهوض بالمجتمع واللحاق ببقية دول العالم. ومن الناحية النظرية تقدم الدراسة للباحثين أفكاراً جديدة حول أهمية واقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس خاصّة، ولجميع أفراد المجتمع عامّة، وذلك فيما يتعلق ببيئة العمل الذي ينتمون إليه ويقضون فيه معظم أوقاتهم.

ISSN 2664-1682

إذاً تتمثل أهمية الدراسة في البحث عن طبيعة العلاقة التي تربط واقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مصراتة كلية الآداب وتأثيرها على الطلاب وعلى الجامعة وعلى المجتمع باعتبار الجامعة مؤسسة مهمة من مؤسسات المجتمع.

3.1 أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة واقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب جامعة مصراتة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، كما تسعى الدراسة إلى:

1. معرفة الفروق لواقع تطبيق المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه الطلبة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (النوع، الدرجة العلمية).

2- معرفة الفروق لواقع تطبيق المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه الجامعة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (النوع، الدرجة العلمية).

3- معرفة الفروق لواقع تطبيق المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه المجتمع تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (النوع، الدرجة العلمية).

4.1 فرضيات البحث:

1ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع تطبيق المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه الطلبة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (النوع، الدرجة العلمية).

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع تطبيق المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه الجامعة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (النوع، الدرجة العلمية).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع تطبيق المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه المجتمع تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (النوع، الدرجة العلمية).

ISSN 2664-1682

5.1 مفاهيم البحث:

- المسؤولية الاجتماعية: هي السلوك الأخلاقي لمؤسسة ما تجاه المجتمع وتشمل سلوك الإدارة المسؤولة في تعاملها مع الأطراف المعنية التي لها مصلحة شرعية المؤسسة (مؤتمر الأمم المتحدة، 2004).

–التعريف الإجرائي للمسؤولية الاجتماعية: هي سلوكيات أعضاء هيئة التدريس من حيث تعاملهم مع الطلاب لتحقيق الأهداف المرغوبة في بناء جيل متعلم ومثقف، وهي تحمل عضو هيئة التدريس لعمله باعتبارها الضمير الحي أو الرقيب الداخلي الذي يجعله يقوم بعمله مع إحساسه بمسؤولياته الأخلاقية في العمل والقرارات التي يتخذها.

–الأداء: هو سلوك يُحدث نتيجة أو بعبارة أخرى ما يفعله الفرد استجابة لمهمة معينة سواء فرضها عليه الآخرون أو قام بها من ذاته (الخزامي، 1999: ص42).

التعريف الإجرائي للأداء: هو القدرة على القيام بالمهام اليومية والعلمية بطريقة تتخللها المهارة لتكون أكثر جدية وإتقان.

- الأستاذ الجامعي: هو الشخص المؤهل علميًّا وأكاديميًّا ليؤدى وظائفه ومهام ومتطلبات العمل الجامعي، وهو عماد البحث العلمي والأكاديمي وهو الركن الأساسي الذي تقوم عليه العملية التعليمية في الجامعات، وإذا أصبح هذا الأستاذ عاجزًا عن أداء مهمته على أكمل وجه تدنى مستوى التعليم (مركز الأبحاث العالمي، 2020).

–التعريف الإجرائي للأستاذ الجامعي: هو الشخص الذي أكمل دراساته العليا الماجستير أو الماجستير والدكتوراه ومن خلال شهادته الأكاديمية هذه يقوم بمهمة التدريس داخل الحرم الجامعي.

ISSN 2664-1682

6.1 الدراسات السابقة:

توجد العديد من الدراسات التي تؤكد على أهمية المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس وانعكاساتها على الطلبة والجامعة والمجتمع بعضها لها علاقة مباشرة بالموضوع والبعض علاقته غير مباشرة بموضوع الدراسة.

1.6.1 دراسات عن المسؤولية الاجتماعية:

– دراسة زايد بن عجير الحارثي، واقع المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى الشباب السعودي وسبل تنميتها، الرياض، 2014، وهدفت هذه الدراسة للتعرف على واقع المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى الشباب السعودي وسبل تنميتها طبقت الدراسة على عينة متنوعة من فئة الشباب شملت عدد من الأطباء والمعلمين والعسكريين والموظفين،بلغ عدد العينة (600) فرد، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أنه توجد علاقة بين متغير العمر والمستوى التعليمي لأفراد العينة وبين المسؤولية الاجتماعية وأبعادها وأنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متغير النوع والمسؤولية الاجتماعية لصالح عينة الذكور.

– دراسة فايز كمال شلدان وسمية مصطفى صايمة، المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تفعيلها، فلسطين، 2014، هدفت الدراسة لمعرفة المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تفعيلها وقد توصلت الدراسة إلى نتائج منها أن المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة كانت بنسبة 79.58%، كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية لمتغير النوع، العمر،والمسؤولية الاجتماعية بينما توصلت لوجود فروق ذات دالة إحصائية للدرجة العلمية والمسؤولية الاجتماعية.

ISSN 2664-1682

2.6.1 دراسات عن عضو هيئة التدريس (الأستاذ الجامعي) والمسؤولية الاجتماعية:

– دراسة هاشم بن سعيد الشيخي، دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعية طرائق تقويم الطلبة،كلية التربية، جامعة الملك فيصل، السعودية، 2015، وتهدف دراسته إلى معرفة دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعية طرائق تقويم الطلبة وأساليبه بما يسهم في تحديد مدى جودة مخرجات التعليم الجامعي.وقد توصلت الدراسة لنتائج مفادها وجود ضعف في مخرجات التعليم الجامعي، وإن لذلك الضعف تأثيرات سلبية في المجتمع بمؤسساته المختلفة إضافة إلى المؤسسة الجامعية من حيث أضعاف فرصها في الحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها.

– دراسة سمير المختار السيد كريمة،واقع المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية جامعة الزاوية، ليبيا. وهدفت الدراسة للتعرف على واقع ممارسة المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء الهيئة التدريسية نحو الطلبة، الجامعة، المجتمع، كما تسعى للكشف عن الفروقات ذات دلالة إحصائية بين متغيرات (النوع، العمر، الدرجة العلمية) تكونت عينة الدراسة من (100) عضو هيئة تدريس واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت نتائج الدراسة لوجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث بحسب متغيرات (النوع، العمر، الدرجة العلمية) وواقع ممارسة المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء الهيئة التدريسية.

7.1 الإطار النظري:

1.7.1 المسؤولية الاجتماعية:

1.1.7.1 مفهوم المسؤولية الاجتماعية:

مصطلح المسؤولية الاجتماعية لم يكن معروفاً في السابق كم هو الحال في وقتنا هذا، هناك العديد من الجهود والمحاولات من العلماء لتحديد مفهوم شامل لهذا المصطلح، فقد

ISSN 2664-1682

تعددت آراء العلماء حول مفهوم المسؤولية الاجتماعية حيث اعتبرها البعض التزام الفرد بواجباته تجاه مجتمعه، وتركز اهتمامها على النهاية من تحقيق الهدف. واختلفت تعريفات العلماء للمسؤولية الاجتماعية كلّا حسب تخصصه، وحسب وجهة نظره،فالبعض عرّفها بأنها جميع القرارات والفلسفات والأفعال والطرق التدريبية على تعبير تطور رفاهية المجتمع هدفًا لها (وصفي، 2011: ص20). كما تعرّف المسؤولية الاجتماعية بأنها الالتزامات والواجبات المطلوبة من المنظمات والشركات والأفراد تجاه المجتمع (طالب، 2010: ص37).

2.1.7.1 أهمية المسؤولية الاجتماعية:

تكمن أهمية المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات وللمجتمع في تحسين الخدمات التي تقدم للمجتمع، وخلق فرص عمل حقيقية ودفع الأجور العادلة وضمان سلامة العمال والموظفين والمشاركة في إيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية والبيئية، كما تعتبر المسؤولية الاجتماعية من أهم الواجبات الواقعة على عاتق المؤسسات في تطوير وتحسين المستوى التعليمي والثقافي والاقتصادي والضمان الاجتماعي لأفراد المجتمع وذلك من خلال توفير الخدمات المتنوعة.

3.1.7.1 عناصر المسؤولية الاجتماعية:

حدد المتخصصون بموضوع المسؤولية الاجتماعية ثلاثة عناصر يكمل كلّ عنصر منها الآخر، ولا يمكن الاستغناء عن عنصر دون الآخر وهذه العناصر هي:

- الاهتمام: حرص الفرد على سلامة الجماعة وتماسكها والاهتمام بتحقيق أهدافها.
- الفهم: فهم الفرد للجماعة التي ينتمي إليها وفهم المعاني الاجتماعية.

ISSN 2664-1682

- المشاركة: مشاركة الفرد للأفراد الآخرين في عمل ما ومساعدة الجماعة على تحقيق أهدافها وتقوم المشاركة بين الاهتمام والفهم وهي تبين مدى قدرة الفرد ومكانته داخل المجتمع (شلدان، 2014: ص98).

4.1.7.1 مجالات المسؤولية الاجتماعية لعضو هيئة التدريس:

يمثل الأستاذ الجامعي الأساس داخل الحرم الجامعي ولا يتحقق التعليم الجامعي دونه ولا تستطيع الجامعة القيام بعملها وتحقيق أهدافها دون تواجد الأستاذ الجامعي وعلى الأستاذ الجامعي القيام بهذه المسؤولية حتى تحقق الجامعة أهدافها وتتحدد مسؤولياته في المجالات الآتية:

– مسؤولياته تجاه المؤسسة التي يعمل بها من خلال المشاركة في الأنشطة والهيئات العلمية والاجتماعات والمساهمة في رفع كفاءة المؤسسة.

– مسؤولياته تجاه الطلبة من حيث التدريس والإرشاد والتوجيه والاهتمام.

– مسؤولياته تجاه المجتمع المحيط به من خلال خدمة مؤسسات المجتمع المحلى ونشر الثقافة المجتمعية وإجراء البحوث والدراسات التي تهتم بقضايا المجتمع. (شلدان،2014: ص95).

2.7.1 الأداء الوظيفي:

1.2.7.1 مفهوم الأداء:

يشير الأداء إلى درجة تحقيق المهام المكونة لوظيفة الفرد وهو ينعكس في الكيفية التي يحقق أو يشبع بها الفرد متطلبات الوظيفية، ويمكن تعريف الأداء "بأنه درجة نجاح المؤسسة أو المنظمة في تحقيقها لأهدافها الموضوعة والمحددة مسبقًا ودرجة نجاحها في تحقيق التوزيع الأمثل لمصادرها المتوفرة في سبيل الحصول على أعلى عائد ممكن" (الشاهد، 1989: ص22).كما يعرف الأداء بأنه "السلوك الذي يتخذه الفرد في أدائه للأنشطة والمهام المختلفة في عمله" (نايف، 2001: ص36).

ISSN 2664-1682

2.2.7.1 مفهوم الأداء الوظيفي:

هو قيام الفرد بالمهام والواجبات المتعلقة بوظيفته المكلف بها بحكم عمله ويمكن الحكم على أداء هذا العمل من خلال مقاييس معيارية خاصة ومحددة مثل كمية ونوعية الجهد المبذول ونمط الأداء (عاشور، 1989: ص200).

3.2.7.1 أهمية الأداء الوظيفي:

يتطلب الأداء الوظيفي توافر القدرة لدى الفرد على العمل إلى جانب توافر المعلومات والذي يتولد من التدريب وكسب المهارات بحيث يؤدي الفرد عمله فقط، أما الأداء الفعال للفرد والذي تهدف المؤسسات أو المنظمات للحصول عليه باعتباره جزء من أداء المنظمة فإنه مرتبط بالدور الذي يقوم به عامل التحفيز فلا يكفي أن يكون الفرد قادرًا على العمل بل من الضروري أن يتوفر لديه الرغبة في أداء عمله وذلك من خلال تحفيزه هنا تتضح المسؤولية الاجتماعية للفرد تجاه عمله ومسؤولية الإدارة في تحفيز أفرادها لتضمن تفانيهم في أ دائهم له وابتعادهم عن أسباب القلق والتوتر التي تخفض وتضعف أدائهم لأعمالهم (هاشم، 1988: ص346).

3.7.1 الأستاذ الجامعي (عضو هيئة التدريس):

الأستاذ الجامعي هو عضو هيئة التدريس بالجامعة الذي يباشر تدريس الطلبة أيًّا كانت رتبته (محاضر مساعد ـ محاضر ـ أستاذ مساعد ـ أستاذ مشارك ـ أستاذ).

1.3.7.1 أهمية الأستاذ الجامعي:

يعدّ الأستاذ الجامعي والطالب مكون أساسي من مكونات الجامعة كما أن بعض العلماء شبه الأستاذ الجامعي بأنه العمود الفقري في العملية التربوية في بناء مستقبل الطلاب، وهو مسئول حاله في ذلك حال رئيس الجامعة وعميد الكلية ورئيس القسم ولا يمكن الاستغناء عنه ويتطلب منه التعامل الجيد مع طلابه والابتعاد عن أسلوب التسلط أي لا نريد أستاذًا

ISSN 2664-1682

متسلطًا لا يعرف إلا المحاضرة ومتطلباتها، نريد إنسانًا رفيقًا يشعر بالطلبة لأنهم محور الحرم الجامعي ويكون أسلوب التعامل مبني على أساس الاحترام المتبادل حيث يبقى الطالب طالبًا والأستاذ في محرابه دون إنقاص من قيمته ونريد طالبًا جامعيًّا مبدع يثير الاهتمام والمعرفة (القضاة، 2016: ص25).

ويتميز الإبداع التدريسي للأستاذ الجامعي بعدة خصائص أهمها:

– الجانب العملي: ويقصد به ما يمكن عضو هيئة التدريس من تأدية واجبه بشكل جيد والاهتمام بالمجال المهني والاطلاع على كل ما هو جديد والتحسن المستمر في مستواه العلمي والتدريسي.

– المهارات التدريسية: وتشمل الإعداد الجيد للمحاضرة، والقدرة على عرض المادة العلمية للطلاب بشكل منظم ومشوق، وكذلك تقويم أداء الطلاب بطريقة موضوعية، وإعطاء واجبات معقولة،ومتنوعة تتناسب مع مستويات الطلاب وقدراتهم، وتشجيع الطلاب على المشاركة الإيجابية الفعالة أثناء المحاضرات وإتاحة الحرية للتعبير عن آرائهم.

– السمات الشخصية: وتشمل الاحترام والأدب أثناء المحاضرات، والصدق، والأمانة، والعدالة مع الطلاب، المظهر الحسن، والاعتراف بالخطأ.

وبشكل عام يجب أن يكون الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي إبداعيًّا حتى يتمكن من مواكبة متغيرات العصر، ونشر روح الإبداع؛ وهذا الإبداع لا ينحصر في نمط معين (الكلثم، 2015: ص04).

4.7.1 نظرية البحث:

نظرية الدور الاجتماعي: من النظريات الحديثة في علم الاجتماع، ظهرت في عشرينيات القرن الماضي، وتعتقد هذه النظرية أن دور الفرد ومركزه الاجتماعي في الحياة الاجتماعية وطبيعة علاقته مع الآخرين وطبيعة الدور يحدد حاله وما عليه من حقوق

ISSN 2664-1682

وواجبات (المليجي، 1991: ص25). وتؤكد نظرية الدور على أن سلوك الفرد وعلاقاته الاجتماعية تعتمد على الدور والأدوار الاجتماعية التي يشغلها الأستاذ الجامعي في المجتمع باعتبار أن هذا الدور الذي ينظم تفاعله مع الطلاب الذين يشغلون الأدوار الاجتماعية ولذلك ينطوي الدور على مجموعة حقوق وواجبات (المحمداوي، 2020). ومن منطلق هذه النظرية فإن المسؤولية الاجتماعية للأستاذ الجامعي تتضح من خلال الدور المتوقع الذي يقوم به تجاه طلابه وتجاه الجامعة وتجاه المجتمع.

2. الإجراءات المنهجية:

1.2 منهج البحث:

نوع الدراسة وصفية تحليلية، والمنهج المستخدم منهج المسح الاجتماعي باستخدام العينة، لأنه المنهج الأنسب للحصول على البيانات والمعلومات الخاصّة بالظاهرة، وتحليلها وتفسيرها، وهذا يتماشى مع طبيعة الدراسة الحاليّة.

2.2 حدود الدراسة:

- الحدود المكانية: جامعة مصراتة، كلية الآداب بمدينة مصراتة – ليبيا.
- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس بجامعة مصراتة /كلية الآداب.
- الحدود الزمنية: من تاريخ (2021/6/30) إلي تاريخ (2021/7/1).

3.2 مجتمع الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة المكان الذي تمت فيه الدراسة، وقد أجريت الدراسة في كلية الآداب جامعة مصراتة على عينة من أعضاء هيئة التدريس وقد بلغ حجم مجتمع العينة (40) عضو هيئة تدريس بكلية الآداب مصراتة من أصل (162) عضو هيئة تدريس بالكلية، تم سحب العينة بنسبة تمثيل (25%).

ISSN 2664-1682

4.2 أداة جمع البيانات:

تم الاعتماد على استمارة الاستبيان كأحد الوسائل الملائمة لمجتمع البحث فهم يتصفون بمستويات تعليمية وثقافية تجعلهم قادرين على فهم الاستبيان ومحاوره، وتضمنت استمارة البحث عدد من الأسئلة التي اندرجت تحت المحاور التالية:

المحور الأول: واقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه الطلاب.

المحور الثاني:واقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه الجامعة.

المحور الثالث:واقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه المجتمع.

5.2 قياس ثبات الأداة:

لقد تم توزيع الاستبيان على العينة المستهدفة للتأكد من صدق وثبات الاستبيان، وذلك باستخدام **معامل الثبات ألفا كرونباخ** وكانت النتائج كما يلي:

المحاور	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول	0.823
المحور الثاني	0.882
المحور الثالث	0.821

3. عرض النتائج ومناقشتها:

لقد أجري اختبار كروسكال على عينة الدراسة للإجابة على فرضيات البحث، والمتمثلة في:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس اتجاه الطلبة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (النوع – الدرجة العلمية).

ISSN 2664-1682

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس اتجاه الجامعة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (النوع – الدرجة العلمية).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس اتجاه المجتمع تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (النوع – الدرجة العلمية).

وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (1) واقع المسؤولية الاجتماعية لعضو هيئة التدريس

ر	الفقرات	نعم		إلى حدّ ما		لا		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		ع.ح	%	ع.ح	%	ع.ح	%		
1	تعتمد أسلوب الحوار مع الطلبة	36	90	4	10	0	0	2.90	0.30
2	تتجنب الألفاظ القاسية مع الطلبة	36	90	3	7.5	1	2.5	2.87	0.40
3	توفر البيئة المناسبة في المحاضرة	16	40	23	57.5	1	2.5	2.37	0.54
4	تعتذر عن صدور أي خطأ أو تقصير	36	90	4	10	0	0	2.90	0.30
5	تخصص وقتا للطلبة لاستفساراتهم	26	65	14	35	0	0	2.65	0.48
6	تربط بين مضمون المحاضرة وقضايا الطلبة الاجتماعية	18	45	20	50	2	5	2.40	0.59
7	تقدم المساندة الاجتماعية للطلبة	5	12.5	24	60	11	27.5	2.15	0.62
8	أبني علاقات إيجابية مع الطلبة	29	72.5	9	22.5	2	5	2.67	0.57

ISSN 2664-1682

9	أعزز قيم التعاون والعمل الفريقي	20	50	17	42.5	3	7.5	2.42	0.63
10	أبذل كل ما في وسعي لإنجاز المهام	35	87.5	5	12.5	0	0	2.87	0.33
11	أتعامل مع المسؤولين بكل احترام	37	92.5	3	7.5	0	0	2.92	0.26
12	أشعر بالضيق عند القصور في العمل	35	87.5	5	12.5	0	0	2.87	0.33
13	أعتمد أسلوب التعاون والمشاركة مع الزملاء	19	47.5	21	52.5	0	0	2.47	0.50
14	أحب أن أعمل ضمن فريق عمل جماعي	20	50	18	45	2	5	2.45	0.59
15	أشارك في الأنشطة التي تقوم بها الجامعة	5	12.5	21	52.5	14	35	1.77	0.65
16	أشعر بالانتماء للكلية	28	70	11	27.5	1	2	2.67	0.52
17	أشارك في الندوات والمؤتمرات...الخ	8	20	18	45	14	35	1.85	0.73
18	أحترم اللوائح والقوانين الجامعية	37	92.5	3	7.5	0	0	2.92	0.26
19	أشعر بان لدي دور في خدمة المجتمع	24	60	16	40	0	0	2.60	0.49
20	أشارك في أنشطة الجمعيات الأهلية	4	10	15	37.5	21	52.5	1.57	0.67
21	أتعاون مع مختلف مؤسسات المجتمع	6	15	22	55	12	30	1.85	0.66
22	أقوم بأعمال تطوعية تخدم المجتمع	7	17.5	21	52.5	12	30	1.87	0.68
23	أتبرع للمحتاجين ماديا حسب قدرتي	15	37.5	23	57.5	2	5	2.32	0.57

ISSN 2664-1682

24	أهتم بالمشاركة في المناسبات الوطنية	7	17.5	21	52.5	12	30	1.87	0.68
25	أحاول تغيير العادات والتقاليد السلبية في المجتمع	20	50	17	42.5	3	7.5	2.42	0.63
26	أشارك في ندوات ومحاضرات توعوية للمجتمع	8	20	16	40	16	40	1.80	0.75
27	أستجيب للدعوات المقدمة من مؤسسات المجتمع المختلفة	9	22.5	24	60	7	17.5	2.05	0.63

يوضح الجدول أعلاه واقع المسؤولية الاجتماعية لعضو هيئة التدريس بالكلية وفيما يخص تعامله مع الطلبة، وأنه يستخدم أسلوب الحوار، ويتجنب استعمال الألفاظ القاسية، وكانت الإجابة (نعم) بنسبة 90%، أما من ناحية تقديم المساندة الاجتماعية للطلبة فكانت إجابة المبحوثين (إلى حدّ ما) بنسبة 60%، بينما الذين أجابوا (لا)كانوا بنسبة 27%، بينما كانت الإجابة بنسبة 65% لهؤلاء الذين يقومون بتخصيص وقت للإجابة على استفسارات الطلبة، و72% للذين يكونون علاقات إيجابية مع الطلبة، ويتضح من خلال النتائج أن واقع مسؤولية أعضاء هيئة التدريس من فئة الذكور أكثر حرصًا على التعامل مع الطلبة من فئة الإناث، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الحارثي (2014).

أما بالنسبة لواقع المسؤولية الاجتماعية لعضو هيئة التدريس تجاه الجامعة فقد بينت النتائج أن اغلب المبحوثين وبنسبة 92% يحرصون على احترام اللوائح والقوانين، وأن اغلب المبحوثين وبنسبة 70% لديهم انتماء للكلية، واتضح من النتائج أن واقع مسؤولية أعضاء هيئة التدريس من فئة الذكور أكثر حرصًا على تطبيق واحترام قوانين الكلية، أما

ISSN 2664-1682

فيما يخص مسؤولية أعضاء هيئة التدريس تجاه المجتمع، فقد أوضحت النتائج أن نسب المبحوثين تتراوح بين (إلى حدّ ما) و(نعم) لما يقدمه من دور في خدمة المجتمع.

جدول رقم (2) يبين فروق عينة الدراسة (النوع– الدرجة) وفقًا لاتجاه الطلبة

المتغيرات	عينة الدراسة	العدد	المتوسط الرتبي	قيمة كروسكال	مستوى المعنوية	مستوى الدلالة
اتجاه الطلبة	محاضر مساعد محاضر أستاذ مساعد أستاذ مشارك أستاذ	16 14 4 6	22.03 15.21 20.75 28.58	6.313	0.105	غير دالة إحصائيًّا
اتجاه الطلبة	ذكر أنثى	26 14	17.33 26.39	5.586	0.018	دالة إحصائيًّا

1- قيمة اختبار كروسكال للفرضية الأولى يساوي (6.313) وكانت قيمة مستوى المعنوية 0.105 وهي أكبر من 0.05 (لا توجد علاقة دالة إحصائيًّا)، لذلك يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه الطلبة تبعًا لمتغير الدرجة العلمية، اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شلدان؛وصايمة، (2014) لوجود فروق دالة إحصائيًّا للدرجة العلمية والمسؤولية الاجتماعية.

2- قيمة اختبار كروسكال للفرضية الأولى يساوي (5.586) وكانت قيمة مستوى المعنوية 0.018 وهي أصغر من 0.05 (توجد علاقة دالة إحصائيًّا)، لذلك يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه

ISSN 2664-1682

الطلبة تبعًا لمتغير النوع، لذلك يمكن القول بوجود دالة إحصائية بين متغير النوع والمسؤولية الاجتماعية تجاه (الطلبة) لصالح العينة من فئة الذكور ويمكن تفسير ذلك لقضاء فئة الذكور فترة زمنية أطول من فئة الإناث ولمشاركتهم في أغلب أنشطة الكلية والمشاركة في المؤتمرات والندوات وغيرها، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الحارثي (2014).

جدول رقم (3) يبين فروق عينة الدراسة (النوع– الدرجة) وفقًا لاتجاه الجامعة

المتغيرات	عينة الدراسة	العدد	المتوسط الرتبي	قيمة كروسكال	مستوى المعنوية	مستوى الدلالة
تجاه الجامعة	محاضر مساعد محاضر أستاذ مساعد أستاذ مشارك أستاذ	16 14 4 6	23.63 14.61 23.13 24.17	5.659	0.129	غير دالة إحصائيًّا
تجاه الجامعة	ذكر أنثى	26 14	19.29 22.75	0.822	0.365	غير دالة إحصائيًّا

1- قيمة اختبار كروسكال للفرضية الثانية يساوي (5.659) وكانت قيمة مستوى المعنوية 0.129 وهي أكبر من0.05 (لا توجد علاقة دالة إحصائيًّا)، لذلك يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه الجامعة تبعًا لمتغير الدرجة العلمية.

2- قيمة اختبار كروسكال للفرضية الثانية يساوي (0.822) وكانت قيمة مستوى المعنوية 0.365 وهي أكبر من 0.05 (لا توجد علاقة دالة إحصائيًّا)، لذلك يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه الجامعة تبعًا لمتغير النوع.

ISSN 2664-1682

جدول رقم (4) يبين فروق عينة الدراسة (النوع– الدرجة) وفقًا لاتجاه الجامعة

المتغيرات	عينة الدراسة	العدد	المتوسط الرتبي	قيمة كروسكال	مستوى المعنوية	مستوى الدلالة
تجاه المجتمع	محاضر مساعد محاضر أستاذ مساعد أستاذ مشارك أستاذ	16 14 4 6	21.97 16.11 19.63 27.42	4.395	0.222	غير دالة إحصائيًّا
تجاه المجتمع	ذكر أنثى	26 14	18.92 23.43	1.365	0.243	غير دالة إحصائيًّا

1. قيمة اختبار كروسكال للفرضية الثالثة يساوي (4.395) وكانت قيمة مستوى المعنوية 0.222 وهي أكبر من 0.05 (لا توجد علاقة دالة إحصائيًّا)، لذلك يمكن القول إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه المجتمع تبعًا لمتغير الدرجة العلمية.

2. قيمة اختبار كروسكال للفرضية الثالثة يساوي (1.365) وكانت قيمة مستوى المعنوية 0.243 وهي أكبر من 0.05 (لا توجد علاقة دالة إحصائيًّا)، لذلك يمكن القول إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لواقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس تجاه المجتمع تبعًا لمتغير النوع.

4. الخلاصة:

يهدف التعليم بشكل عام إلى توسعة العقول بخلق معرفة جديدة، وتهذيب النفوس بغرس الأخلاق والقيم لدى الطلاب، وتزويدهم بكلّ ما يحتاجون معرفته؛ ليكونوا مواطنين صالحين وفعّالين في المجتمع. إلّا أن التعليم في يومنا هذا أصبح يواجه العديد من العقبات

ISSN 2664-1682

والتحديات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، والتي تنعكس بدورها على سير العملية التعليمية، فالمجتمع كلّ مترابط وتؤثر أجزاءه على بعضها البعض، ولكي يرتقي الأداء التدريسي، ويستفيد الطلابّ من المؤسسة التعليمية (الجامعة)، يجب تعزيز الرغبة في زيادة المسؤولية الاجتماعية والوعي لدى أعضاء هيئة التدريس، والذي بدورهم سيعملون على غرس القيم الإيجابية لدى الطلاّب وعلى رأسها المسؤولية الاجتماعية تجاه الآخرين والوطن. ولقد خلصت الدراسة الحالية إلى أنه يجب على عضو هيئة التدريس أن يعتمد على أسلوب الحوار وفتح باب النقاش مع الطلبة؛ مما يتيح لهم فرصة المشاركة وإبداء الرأي، وهذا بدوره يقلل من حدّة خوف الطالب وتردده في مشاركة الآخرين بآرائه وأفكاره. وأيضاً، عندما تتوفر للطالب البيئة الدراسية المناسبة فإنه ينسجم مع المقرر ويكون أكثر استيعاباً. وفيما يتعلق بوعي الطلاب بما يدور حولهم، فإنه كلما كان هناك تضمين لقضايا المجتمع في المنهج الدراسي أو الأنشطة الجامعية الثقافية،كلما زاد استيعاب الطلاّب لتلك القضايا، مما يزيد شعورهم بالمسؤولية الاجتماعية.

عليه، نوصي بالعمل على إدراج أو توضيح مفهوم المسؤولية الاجتماعية ضمن لوائح الجامعة. العمل على إعداد المزيد من الدراسات والبحوث ذات العلاقة بالمسؤولية الاجتماعية. وأن توضع برامج تحفز على زيادة الحسّ بالمسؤولية تجاه المجتمع ومكان العمل. وأخيراً، ألّا يقتصر دور الأستاذ الجامعي على إلقاء المحاضرات فحسب، بل يجب أن تكون المسؤولية الاجتماعية من ضمن أولوياته المهنية، وأن يسعى إلى تعزيزها تجاه طلّابه وكليّته والمجتمع ككلّ.

ISSN 2664-1682

المراجع

الحارثي، زايد بن عجير. (2014). *" واقع المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى الشباب السعودي وسبل تنميتها"* ، الرياض.

الخزامي، عبد الحكيم محمد. (1999).*تكنولوجيا الآداء في التقييم الي التحسين*.(الجزء الأول: تقييم الآداء).مكتبة ابن سيناء للنشر والتوزيع. القاهرة.

الدليمي، حسن حمودة إبراهيم. (1989). *"قياس المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة في مرحلة ما بعد الحرب"* ، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب.جامعة بغداد. العراق.

الرواشدة، ميسر أسعد؛والكيلاني، أنمار. (2017). "واقع المسؤولية الاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية"، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، *المجلة التربوية الأردنية*:(2).

الشاهد، حاتم محمود. (1989). *" دراسة تحليلية لواقع العلاقة القائمة بين الاستراتيجية والهيكل التنظيمي والآداء في الشركات الصناعية الاردنية المساهمة"* ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

شلدان، فائز كمال؛وصايمة، سمية مصطفى. (2014)."المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تفعيلها، الجامعة الإسلامية ـ غزة ـ فلسطين". *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*:07(18).

الشيخي، هاشم بن سعيد. (2015)."دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعية طرائق تقويم الطلبة،كلية التربية، جامعة الملك فيصل،السعودية". *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. سوريا*: 13(01): 55-89.

طالب، علاء فرحان؛والعوادي،أمير غانم؛وحبيب، عبد الحسين حسن. (2010). *فلسفة التسويق الأخضر*.دار صفاء للنشر والتوزيع.عمّان. الأردن.

عاشور، أحمد صقر. (1989). *السلوك الإنساني في المنظمات*. الدار الجامعية. بيروت. لبنان.

قضاة، محمد. (2018)."الأستاذ الجامعي والطالب في الميزان"، *جريدة الرأى*. تمّ الاسترداد 01 يوليو 2021 من: https://tinyurl.com/5ae8bhzh

ISSN 2664-1682

كريمة، سمير المختار السيد. (2019). "واقع المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية جامعة الزاوية، ليبيا". كلية التربية، جامعة الزاوية. ليبيا. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية* : (53).ص ص: 135-156.

الكلثم، مها إبراهيم. (2015). "المحاضرة الإبداعية في التعليم الجامعي". المؤتمر الدولي الأول لكليّة التربية: *التربية. آفاق المستقبل*، 12-15 أبريل 2015. مركز الملك عبدالعزيز الحضاري. السعودية.

المحمداوي، محمد جواد. (2020). *"نظرية الدور Role Theory"* ، عرب سايكولوجي، تمّ الاسترداد 25 يونيو 2021 من: https://tinyurl.com/ypxady5y

المليجي، إبراهيم عبد الهادي (1991)، *الخدمة الاجتماعية من منظور تنظيم المجتمع*.المكتب الجامعي الحديث.الإسكندرية. مصر.

مركز الأبحاث العالمي.جامعة ابن رشد في هولندا. *المعهد الأوروبي العالي للدراسات العربية*. تمّ الاسترداد 27 يونيو 2021 من:www.averroesuniversity.org

مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية. (2004).*كشف البيانات المتعلقة بتأثير الشركات على المجتمع: الاتجاهات والقضايا الراهنة*، منشورات الأمم المتحدة. نيويورك وجنيف.

نايف، فائق محمد. (2001). *"معوقات الآداء الإداري التي تواجه المنظمات غير الحكومية"* . رسالة ما جستير غير منشورة، جامعة آل البيت. الأردن.

نزال، وصفي؛وأبوعذبه، أحمد؛ وأبوحجله، محمد،وعمر، أسامة؛ وعرفات، براء. (2011). *"أثر المسؤولية الاجتماعية على الميزة التنافسية لشركة الاتصال الفلسطينية من وجهة نظر العملاء"* . مشروع تخرج منشور، قسم التسويق، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

هاشم، زكي محمود. (1988). *إدارة الموارد البشرية*. ذات السلاسل. الكويت.

ISSN 2664-1682

دراسة تحليلية لبعض مصطلحات التأويلية عند غادامير

خالد أحمد السباعي[1]

كلية الآداب – جامعة مصراتة

تاريخ التقديم: 15-08-2021، تاريخ القبول: 08-09- 2021، نشر إلكترونيا في 13-09-2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.18.06

ملخص البحث:

لئن كان لكل علم مصطلحاته الخاصة به، فكذلك للفلسفة مصطلحاتها ولو أن الفلسفة هي فكر ومنهجها فكر الفكر، ولها ما يميزها عن غيرها كونها تتقوم بأنساقٍ فلسفية متنوعة بثقافات الفلاسفة، لما بينهم من اختلاف يعود في أساسه لبيئاتهم بل حتى لأديانهم التي شكلت رؤاهم، لذلك فإن الفلسفة وإن بدت كلٌّ واحد إلا أنها في الواقع فلسفات تتشابه وتختلف وتتناقض وتتضاد، تبعًا للمنطق الذي يشكل أساس كل فلسفة منها، فالفلسفة الواقعية مثلًا هي غير المثالية والفلسفة المادية العلمية هي غير الروحية، وكذلك الاتجاه التحليلي الرياضي هو غير الاتجاه الإنساني، ولكل اتجاه موضوعاته وفلاسفته وفلسفته التي تطبعه بطابعها وتميزه عن غيره، والهرمنيوطيقا من بينها لها موضوعها وفلاسفتها وطابعها الذي يشكل هويتها ويميزها، فموضوعها يتمثل في التقاءٍ بالوجود من خلال اللغة، فتجمع بذلك بين الوجود والإنسان وما يعنيه في بوتقة واحدة، ولها فلاسفتها من "شلايرماخر" مرورًا بـ"دلتاي" ووصولاً إلى "غادامير"، وعلى ذلك، ينحصر البحث في تناول بعض مصطلحات غادامير الهرمنيوطيقية سعيًا لتبيانها والوقوف على مضامينها ودلالاتها، خاصة وأنه تقدم بالهرمنيوطيقا خطوة للأمام حينما أخذها إلى المرحلة "اللغوية"، حيث رأى أن الوجود الذي يمكن فهمه هو اللغة، وحتى ينجز البحث كان لزامًا البدء بشيء من التوضيح عن نشأة الهرمنيوطيقا، وسمات المصطلح الفلسفي عمومًا.

الكلمات المفتاحية: *التأويل، الفهم، الوعي، نص، المؤول، متلقي.*

[1] khaledsebaie31@art.misuratau.edu.ly

ISSN 2664-1682

A Study in some of Gadamer's Hermeneutic Terms

Khaled Sebaie
Faculty of Arts, Misurata University

Abstract

Each of sciences has its own terminology, so also philosophy has its own, even if philosophy is thought and its method is the thought of thought. Philosophy has what distinguishes it from other sciences as it is based on various philosophical systems, doctrines and trends, with the diversity of the philosophers cultures, due to the difference between them that is mainly due to their cultures, even to their environments and religions that formed their visions and philosophies, therefore, philosophy in general, although it is seen by those who do not specialize in it as having a common orientation, but in reality are disciplines that have similarities, differences and even contradictions, according to the logic that forms the basis of each philosophy, for example, realistic philosophy is not idealistic one, and scientific materialist philosophy is not a bio-spiritual one. Likewise, the analytical-mathematical trend is not the human one, for each trend has its themes, its system, its philosophers, and its philosophy that characterizes it with its character and distinguishes it from others, its subject is a meeting with existence through language, thus combining existence and man, the worlds of man and what he suffers and what he aims for in one crucible. Hermeneutics has its philosophers from "Schleirmacher" through "Dilthey" to "Gadamer". Accordingly, the research is limited to dealing with some of "Gadamer's" hermeneutic terms, in an effort to clarify them, reveal their ambiguity, and determine their implications and connotations, especially since he made hermeneutics a step forward when he took it to the "linguistic" stage, when he saw that the existence that can be understood is language.

Keywords: *Interpretation, Understanding, Consciousness-Text, Interpreter, Perceiver*

ISSN 2664-1682

1. المقدمة:

تعد الهرمنيوطيقا أو نظرية التأويل وممارسته الاتجاه الأقدم فلسفيًا في سبر غور النصوص وكشف كنهها، فكل مصطلح يمتلك تصريحًا ظاهرًا في الوقت الذي يمتلك أيضًا تلميحًا مخبوءًا يحفز على المشاركة لإظهاره، وهذه المشاركة لا تُنتَظرُ من غير القارئ الزاخر المؤثث الذهن[1]، المتقد بالمؤهلات الفكرية والمهارات اللسانية وحتى غير اللسانية والكفاءات اللغوية التي تهيئ للممكن والمتخيل، وكذلك لديناميكا التنقل بين ماضٍ فات، وحاضر وآت، التي من شأنها تأهيله بالمقدرة على استجواب النصوص واستنطاقها وإبراز ما تحويه من مسكوتٍ عنه يأبى التجلي بالتصريح والتلميح أحيانًا، ولا غرو في ذلك مادامت الهرمنيوطيقا هي التأويل بما يعني حمل اللفظ على المعنى المجازي أو الاستعاري أو الكنائي أي بما هو مضمر ومستور، وللهرمنيوطيقا مصطلحاتها الملغِزة الدالة على هوية الفكرة التي تحملها وتريد تبليغها، هوية التأويل والتطبيق في آنٍ معًا، ومصطلحات "أنا" و"أنت" وما بينهما من علاقة تَسم الوعي التاريخي.

1.1 مشكلة البحث:

يستقصي هذا البحث بالدراسة والتحليل بعض مصطلحات غادامير الهرمنيوطيقية، من حيث كونها تمثل مصطلحات تربط بين الوجود واللغة، ويبحث في سياقها الفلسفي الذي ارتبط فيه ما هو إنساني محض باللغة والفهم والتاريخ والواقع، وكشف براعة غادامير في جعل الذاتية "مركزية" في عمليتي الفهم والتأويل، التي لا تتم بمعزل عن التاريخ بمكوناته

(1) المُؤَثَّثِ أي المؤثر وفي التَّنزِيلِ العَزِيزِ {أثاثا ورئيا} مريم 74 وتأَثَّثَ الرَّجُلُ أَصابَ خَيْرًا. ينظر: المحكم والمحيط الأعظم (10/ 171).

ISSN 2664-1682

الثلاث (الماضي والحاضر والمستقبل)، تلك الذاتية التي يراها تصوغ كيان المتلقي وفهمه ولن تنزاح جانبًا مهما حاول الفكاك عنها، فما الذي يمكنه القيام به إزاء وضعه هذا؟

2.1 أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من أهمية موضوعه الذي يسعى للوقوف على معانيه ومضامينه، ذلك أن الوقوف على معاني مصطلحات فلسفة ما، هو في بعده الأقصى وقوف على هويتها وطابعها الذي يميزها عن غيرها، كما أنه وقوف على آلية تمثل عنوانها وطريقة التعامل معها وتوظيفها، فمصطلحات كل فلسفة تتضمن توجهاتها ورؤاها ووجهات نظرها وتوقعاتها، ومن ثم بحث توظيفها والاستفادة منها.

3.1 أهداف البحث:

الهدف العام، ويتمثل في إثراء البحث الفلسفي في مجال المصطلحات الفلسفية، والهدف الخاص يتمثل في محاولة الوقوف على معانٍ لمصطلحات فلسفية هرمنيوطيقية، وبحث الكيفية التي صِيغت بها هذه المصطلحات تنقلًا بين الفهم واللغة من جهة، وتبيين دور المشاركة الذاتية في ذلك من جهة أخرى بفضل ما تنطوي عليه الذات من مؤهلات تملكها، ويمكنها توظيفها وصولًا للإبداع التوليدي.

2. منهج البحث:

يرتبط منهج البحث ارتباطًا وثيقًا بموضوع الدراسة لمناسبته له، وهو المنهج الفلسفي التحليلي التركيبي الذي يتمثل في تحليل المصطلح، ومن ثم استنتاج مضمونه، كما استخدم المنهج التاريخي أحيانًا نظرًا لما يقتضيه تتبع تاريخ المصطلح إذ لكل مصطلح تاريخه، مع اللجوء أحيانًا للمنهج المقارن متى اقتضى الأمر ذلك.

ISSN 2664-1682

3. الهرمنيوطيقا أو نظرية التأويل:

1.3 نشأة الهرمنيوطيقا وطبيعتها:

الثابت أن لنشأة الهرمنيوطيقا صلة وثيقة بدورها ووظيفتها، فقد عرفت لأول مرة في اليونان القديمة مقرونة بالفعل Hermeneuin الذي يعني تأويل المرتبط تاريخيًا برسول مجمع "آلهة" "Pantheon" في الأولمب الذي كان يبلغ رسائل تلك الآلهة للبشر، يحمل إليهم ما هو خافٍ عنهم، وهو في نظرهم مُلمٌّ بلغة الآلهة ورموزها ناهيك عن لغة البشر ومقاصدها، ولذلك صار كل ما احتاج لتأويل من بلاغ أو نص هو في جملته من مُلْقٍ إلى متلقٍ، أو من مُنتمٍ لعالم إلى مُنتمٍ لعالم آخر، إنه نقطة التقاء لخفاء سابق مع باحث لاستظهاره، كتلك التي بين "عالم النص وعالم القارئ، وبالتالي فهناك حاجة دائمًا لهرمس لكي "يترجم" من أحد العالمين إلى الآخر" (عادل مصطفى،2018 ،ص37)، وأن تؤول To interpret يعني أن تستظهر أو أن تترجم معنى، ولا يكون ذلك إلا بالدراية والخبرة القادرة على التعبير بعد أن أجرى المؤول لذاته "موضعة ذاتية" "Objectification" تمكنها من إظهار ما هو حبيس عالمه الخاص للعلن، أي أن تنتقل من المحتوى الظاهر إلى المضمون الكامن المخفي، وذلك من خلال فك كل الرموز والإشارات والإيحاءات سواء كانت محددة المعنى Univocal أو متعددة أي ملتبسة المعنى Equivocal حسب تصنيف "ريكور" بما فيها تلك التي في الأحلام، وحتى يتسنى ذلك، فإنه لابد من الممارسة الهرمنيوطيقية التي تكفل التنقل السلس بين الماضي والحاضر، خاصة وأن طبيعتها تعطينا الأساس لكونها "لم تكن أبدًا سكونية، إذ إن الكيفية التي نقرأ بها النصوص ونفهمها هي متغيرة باستمرار، تمامًا كما يتغير فهمنا لأنفسنا" (دافيد جاسبر،2007،ص22)،

ISSN 2664-1682

فديناميكيتها "حركتها" هي بمنزلة استعادة للوعي القادر على ضم آفاق الزمان بأبعادها الثلاثة ووضعها على مشهد ممتلئ بالحياة بعد أن أخذ بشتى نواحي مجامع الوعي عليه.

2.3 سمات المصطلح:

يتميز كل مصطلح بأنه يملك اتحادًا لا يقبل الفكاك بين مفهومه وصورته، خاصة وأن كلمة منطوقة تتضمن فكرة ربما تمتُّ بصلة للعقل أكثر من الحس أو بالعكس، إلا أنه رغم ذلك يظل أولًا وأخيرًا مفهومًا يحمل نوعًا من الوجود، ويمثل صورة تعبر عنه، وبما أنه كذلك فهو كالكائن الحي مقدرًا له أن يكون له عمره الذي قد يمتد به لعصور أو يكون رهن عصره فحسب، كما أنه قد يغيب لقرون، ويعود في أحيانٍ أخرى ليبقى ويحظى بأهمية بالغة كمصطلح الديمقراطية مثلًا الذي ملأ الفلسفة السياسية منذ عهد "سولون الأثيني" ''Solon'' (640-560 ق.م) إلى قتل الفيلسوف سقراط وهجوم أفلاطون عليها وأرسطو، وظل قرونًا طويلة غائبًا حتى القرن السابع عشر الميلادي، ليشهد المصطلح عودته مع عهد "العقد الاجتماعي" وانتعاشه من جديد، وكل مصطلح له تاريخه الذي يشهد بميلاده ودوامه وزواله وعودته إن كانت له عودة، وعليه، فإن مهمة تتبع مسيرة المصطلحات لقدر ما تبدو رائعة فإنها بالقدر ذاته تنطلي على شيء من التعقيد، الذي يتطلب الوقوف على كنهه والظروف التي نشأ فيها سواء من حيث الزمان أو المكان، ثم إن المصطلح يحدث أن يهاجر من فكر إلى آخر، و من زمان إلى آخر، فمصطلح "متفائل" مثلا كان قد استخدمه العلماء اليسوعيون لأول مرة، ثم حدث أن تناوله الفيلسوف لايبنتز حينما ألف "مذكرات تريفو" ''Memoires de Trevoux'' وترسخ حتى صار وصفًا له "فيلسوف التفاؤل" حينما جمع أعماله في مؤلفه "العدالة الإلهية" ''Theodicee'' الذي صدر عام 1710م، كذلك الحال مع مصطلح "الطبيعة الطابعة" '' Natura

ISSN 2664-1682

naturans الذي حاز شهرة واسعة، اقترنت بكل من "جيوردانو برونو" و"سبينوزا" لكنه بالأساس مصطلح مهاجر من العربية إلى اللاتينية كما أوضحت الدراسات بعد ترجمة أعمال الفيلسوف "ابن رشد".

وعلى ما تقدم فإن مصطلحات الهيرمنيوطيقا ليست استثناءً من حيث ما جرى على مصطلحات الفلسفة عمومًا، فإذا كان لكل مذهب أو نسق أو تيار مصطلحاته الدالة عليه فإن للهرمنيوطيقا مصطلحاتها الدالة عليها، ولهذا السبب كثيرًا ما رأينا الفلاسفة يشكون من أنهم لا يفهمون بعضهم بعضا، خاصة وأن لكل منهم مصطلحاته المتخصصة التي تأخذ على عاتقها تبيان الدلالة الدقيقة لمفهوم من المفاهيم التي يريد إيصالها، ولذلك نجد أحيانًا مصطلحات بما يعنيه "علم المصطلحات" ‘‘Terminology’’ من معنى خاصة بفيلسوف دون غيره لفهم فلسفته، والأمثلة على ذلك كثيرة، لعل أولها وأقدمها محاولة أرسطو المتمثلة فيما قدمه من بيان للمشترك اللفظي، والترادف وانتقاء الكلمات التي لا تعتمد المحورية البشرية غير المبررة، وضرورة إيجاد مصطلحات تقنية تلبي الحاجة إلى الدقة التي تتوافق مع المنهجية العلمية، وهكذا، تتوالى المحاولات سواء من الفيلسوف نفسه أو من غيره لفهمه، فصرنا نرى فيما بعد مصطلحات فلسفية خاصة بـ"كانط" وأخرى خاصة بـ"هيجل" وغيرها بـ"هايدجر"، وبالفيلسوف الذي قيد دراستنا، مع الأخذ في الحسبان أنها ليست مصطلحات تقف عند بيان مراده فحسب، بل تتعداه أحيانًا لتبين رؤية النسق الذي يمثله بأسره، وتصير عنوانًا له، وهذا لا يعني بأن ذلك يشكل غموضًا للفيلسوف أو لنسقه يبعده عن الحياة، بل بالعكس تقدم إيضاحًا عن جوانب غامضة فيه، أو ربما لم يتم التطرق إليها، خاصة عندما كان ينقل معرفة جديدة من شأنها العمل على تنظيم فكرة ما

ISSN 2664-1682

، ومن ثم الربط بينها وبين غيرها، فدراسة مصطلحات فلسفة من الفلسفات تعطيها تخصصها ، وتؤكد هويتها، وترسخ طابعها الذي يميزها عن غيرها.

والمصطلحات التي استهدفت بالدراسة تبعًا لأهميتها هي كالآتي:

1– الدائرة الهرمنيوطيقية: The Hermeneutic Circle

وهي أن ما يكتنزه المؤول من خبرات وفهم تكون بمنزلة المؤهلات التي تمكنه من "الفهم سلفًا" "Fore-understand" من خلال رده كل ما يواجهه لها، كمرآة يعكس عليها ما يقع تحت اهتمامه، فمثلًا عندما يتناول نصًا بالقراءة، فإنه يتناوله بتوقعات معينة مرسومة سلفًا، وهذا ما يعرف بالإسقاط المسبق Fore-projection الذي ينبغي له أن يراجعه على الدوام، ذلك أن كل مراجعة لإسقاط من شأنها تقديم إسقاط جديد من المعنى، ويحدث أن تصطف الإسقاطات المتنافسة، فينتج عن اصطفافها أن يصير المعنى أكثر تجليًا، على أن هذه العملية المتواصلة في كل مرة تنفتح على إسقاط جديد، وهكذا، يفضي كل إسقاط على آخر، وهذه الحركية هي في جوهرها حركة الفهم والتأويل "فهذه العملية المتواصلة لإسقاط جديد من شأنها أن تشكل حركة الفهم والتأويل" (Gadamer, 2006,p.269)، وحتى يصل المؤول لمرحلة الإبداع عليه أن يعرف كيف يعود من النص إلى ذاته، متفحصًا إياها بالبحث عن المعاني المسبقة التي ينطوي عليها حتى يبلغ أقصى فهم ممكن، وهذا يتم في عملية متبادلة تتمثل في محاورة النص الذي يخفي عوالم متعددة ، ثم يعود لذاته ليحاورها، وبالتالي فإن دائرية الأحكام المسبقة لا غنًى عنها في سبيل إحراز فهمٍ تأويليٍّ على الإطلاق.

ISSN 2664-1682

2– الموضوع الجمالي: Aesthetic Object

كل عمل فني أو جمالي له موضوعه الذي يحمل دلالة ما، لا معنى لها إلا متى تجلى لذات تقوم باستعراضه وتمعنه، فيصير بذلك مدركًا ؛لكونه بالأساس قابلا للإدراك بما يحمله من قصديات ضمنية تنفتح على الآخر وتجذبه إليها، فتحدث لحظة التفاعل من الآخر ولن تبقي لهذا العمل قصدياته الكامنة فيه، بل سيكتسب دلالات أخرى بفعل الانسجام معه من قبل المتفاعل بعد تفكيكه وإعادة بنائه ، فتصير دلالات العمل متجددة، فالموضوع الجمالي ليس "كيانًا منفصلًا ، ولا ينبغي التعامل معه على هذا النحو، لما له من أصالة تمارس سطوتها على القارئ والمؤول أو المشاهد فيصير "حدثًا" نحن نشارك فيه" (Chris Lawn & Niall Keane,2011,p.9)، ومشاركتنا تكون بالظنون أو التخمينات وتصورات من شأنها استدعاء كل ما فيه من المعاني المخفية انطلاقًا من كونه أثرًا يمكن اكتشافه من جديد، طالما كل ما فيه من أسلوبية، وسبك لألفاظ تسيغ ممارسة الفعل التأويلي عليه، فكل موضوع جمالي هو في حالة وحدة مع متلقيه يُحدِثُ فهمًا تصوريًا سواء كان نصًا أو لوحًة، وما من شك أن كل ما يتمناه من قدم عملًا ما ، ولتكن رواية مثلًا، هو أن يجد من يتلقاه، ويمتلك المهارات اللغوية والذائقة الفنية والبراعات اللسانية للتفاعل معه، فهذه جميعًا "قدرات تواصلية تمكنه جميعها من فهم النص وتأويله ، إنه متلق مثالي ينشده الراوي" (محمد القاضي،2010 ، ص318).

3– توقع المعنى: Anticipation of Meaning

هو فهم القارئ معنى كاملا من خلال جزء من النص، وبالعكس فهم جزء من النص من خلال المعنى الكامل، والواقع أن النص لا يتم معناه بمجرد فهم جملة أو عبارة منه، وهذا فيما يرى غادامير يعود لقاعدة تأويلية ناشئة عن بلاغة قديمة، من شأنها أن

ISSN 2664-1682

توقعنا فيما أطلق عليها بـ"العلاقة الدائرية" A circular relationship ، والذي ينبغي هو منح كل مدلول مزيدًا من الفرص لإلقاء مدلولاته لا أن نحده عند حد ما عملًا بما يقره "رولان بارت" 'Barthes'' حينما قال "العلامة كسر لا ينفتح أبدًا إلا على وجه علامة أخرى"(R. Barthes,1970, p.72)) ، وعلى أية حال، فإن كمال فهم المعنى غالبًا وفقًا لغادامير تعرقله مقاومة النص التي تتضمن توترات تنفرض بفعل الزمان والمكان على أقل تقدير، خصوصًا عندما يتداخلان في ذاكرة المتلقي فينتهيان به لنهاية ربما تكون غير واقعية، وما يجب هو أن يتحد المعنى العام للنص، حتى ينفتح أفقه على توقع جديد، وذلك يتسنى "بتحرك الفهم بثبات من الكل إلى الجزء، ليعود من الجزء إلى الكل"، في الوقت الذي تكون فيه المهمة الملقاة على عاتق المتلقي هي أن يعمل على "توسيع وحدة المعنى وبسطها" (Gadamer, 2006,p.291) ويحدد غادامير هنا معيارًا للفهم الصحيح في شكل نتيجة تحدث جراء التناغم "بين جميع الأجزاء مع الكل"، أما معيار الفشل يكمن في انعدام التناغم الذي يعني ضمنًا أن تفاعل المتلقي على مستوى الفهم لم يحدث أن اتفق فيه ما هو واقعي مع ما هو ممكن وبالتالي حدث الإخفاق.

4– (إن الوجود الذي يمكن أن يكون مفهومًا هو اللغة)

Being that can be understood is language

عبارة يقصد من ورائها غادامير أن الوجود يكمن وراء اللغة ويتجاوزها، وهو من يعطي لها الإمكان، وبعبارة أخرى، ثمة أولوية للغة على التفكير، وليس للتفكير على اللغة، فالقارئ ينبغي له أن لا يتناول نصًا إلا وهو مدركٌ لمعنى هذه العبارة، وإذا ما تيسر له ذلك، فإنه حينئذ يستطيع استنطاق مسكوت النص وإيضاح غموضه، وذلك لأن كل نص له بعده الزماني والمكاني ، وعليه فإن للغة بشكل عام بناها الوجودية التي تحتل أزمانًا "جرى

ISSN 2664-1682

تفعيلها من خلال إعطائها أصواتًا فيها بفعل التجربة ، وعليه فإن علاقتنا بالعالم جرت في ضوء الفهم والتأويل، وهذان الخيطان المتشابكان دائمًا ما تتوسطهما اللغة، وبعبارة أخرى، تدعم اللغة العلاقة التفسيرية المفهومة للإنسان مع العالم"(Chris Lawn & Niall Keane,2011,p.88)، وهنا لابد من الإشارة إلى أن لكل صوت ملفوظ بنية تحمل تصورا له معنى يقصده، قد لا يتجلى إلا بإضافة ألفاظ أخرى له.

5– حلقات الحياة التاريخية المغلقة: Closed circuits of historical life

هي ما تتضمنه الذاتية من حضور للأشياء والموجودات حدثت بفعل تراكم خبراتها الماضية بها فصارت كما لو أنها مرجعية ذاكراتية لها، تشدها كلما تناهى وعيها أو إحساسها بما يماثله، وهذا ما قصده غادامير بالمصطلح لما كان مرتبطًا بوعي الفرد الذي يعد مجرد ومضة في حلقات الحياة التاريخية المغلقة، فتصير مثلًا عبارة ما مرتبطة في وعيه بأخرى مخبوءة بفعل ماضيه الخبراتي، وقد بنى عليها حكمًا أو ارتبطت عنده بأحكام وتحيزات، تصير تستدعى كلما صادف عبارة تشبهها أو ترتبط بها بصورة ما، أو كمثال آخر، مشهد ترسخ في تصوراته ن وقد ارتبط بحدثٍ أو حتى ترنيمة ما يظل فيما بعد كلما صادف ما يشبهه يعيده لذلك السابق وبما اقترن به، ويجري استحضار الوعي السابق هنا دون شعور من الفرد، إنها كومضة تظهر في منطقة الوعي متى ما تمثل أمامه ما يستدعيها للحضور ثانية، ولهذه فيما بعد ينسب غادامير تشكل "حقيقة وجوده التاريخي" “ Constitute the historical of his being” " (Gadamer, 2006,p.278)، وأثرها على الذات يتمثل في أنها تظل تشد الفرد إليها، فتؤثر على أحكامه كما أنها ربما تفتح أمامه سلسلة من الاحتمالات والإمكانات عند قراءته لنصٍ ما مثلًا ، خاصة وأن أي فن من الفنون هو "شكل مغلق في تفرده وككل كامل عضوي متوازن، وفي الأثناء يشكل منتجًا مفتوحًا

ISSN 2664-1682

بسبب قابليته للتأويلات المختلفة التي لا تعد ولا تحصى، ولا تمس خصوصيته التي لا تقبل التغير، ذلك أن كل تلقٍّ أو استقبال لعمل فني هو تأويل وأداء له، حيث في كل استقبال يأخذ العمل منظورًا جديدًا لنفسه"(Umberto Eco,1989,p 4.)، فالمتلقون بلا شك يختلفون في وعيهم ورؤاهم، وما يحضر لهم من صور ذهنية.

6– الخبرة: Experience

هي اللحظة من الزمان التي تنتمي لمرحلة تاريخية معينة، قُدِّمَ في حينها نصٌّ مقروءٌ معينٌ أو عملٌ فنيٌّ ما، من شأنها أن تعمل على التقاء الملقي والمتلقي/ المؤول والمؤِّول/ النص والقارئ، يكون فيها الثاني مزودًا بخبرة تأويلية إلى جانب ما تنطوي عليه ذاته من تحيزات تمثل فهمه المسبق Pre-understanding هذه الخبرة التأويلية تمكنه من خلالها تمييز ما وقع في دائرة اهتمامه تاريخيًا، أي يفهم الموقف /الوضع /اللحظة التاريخية التي أنتج فيها العمل الذي هو قيد اهتمامه، إنها بالنسبة للمؤِّول بمنزلة تمثيل واستحضار لعملية جرت في الماضي، وفي الوقت ذاته جر اللحظة التي هي الآن والرجوع بها للماضي، لذلك فكل عمل بما في ذلك الفني منه، ينطلق من الخبرات أو التجارب ولا يلبث حتى "يرتفع فوقها ليتجاوزها فيكتسب أهمية عالمية تتجاوز التاريخ" (Gadamer, 2006,p.xiii). وهذا لا يعفي القارئ/ المؤِّول أن يحيط بالظرف أو المقام الذي أنتج فيه ما هو بصدده سواء كان مقروءًا أو حتى ملفوظًا أو حتى مشاهدًا، فجزء من تفاعله تأويليًا معه لا يتم بل ربما يكون من المستحيل (إذا اقتصر السامع على الجملة وظل جاهلا بالمقام الذي نشأت فيه) " (محمد القاضي،2010 ، ص.ص 256-7)، فكل عمل نتج عن خبرة يمتلك انفتاحا في ذاته يجعله في حراك دائم يتجاوزها لغيرها، فكل خبرة في نظر غادامير هي ضمن مجال الفهم، سواء كانت علمية أو إنسانية أو فنية أو حتى فلسفية هي "في النهاية جانب من

ISSN 2664-1682

جوانب الفهم التأويلي من حيث إنه ينطوي على "بنية دائرية" "Circular structure" من عدم الاكتمال" (Chris Lawn & Niall Keane,2011,p.154)، وعليه فإن كل خبرة "عمل" صدرت هي ليست رهينة بقاعدة مضبوطة ونهائية عملت على تجميدها للحظتها.

7– التحام أو انصهار الآفاق: Fusion of horizons

يقول غادامير: "ينم مفهوم الأفق على نفسه، لأنه يعبر عن سعة الرؤية العظمى Superior breadth التي ينبغي للفرد الذي يريد أن يفهم أن يمتلكها" (Gadamer, 2006,p.304). فالأفق هو في معناه الأبعد حسي، ويظل لغويًا إذ اللغة تمده بالانكشاف والحد ، والمرء مطالب بأن يحرز أفقًا ليس بالمعنى الذي يتبنى فيه وجهة نظر غيره أو أن يتقمصه عاطفيًا، بل عليه أن ينتقل مرتقيًا إلى شمولية أعلى متجاوزة لطبيعته الجزئية وطبيعة الآخر الجزئية كذلك لدرجة تذوب فيها الذات مع الموضوع وبالعكس، ولا يفهم من هذا أنه يصرف نظره عن الأشياء القريبة بل أن يراها من أعلى بصورة "بانورامية" تشتمل على جميع الأجزاء والمكونات التي تمثلها، بطريقة تتيح لنا رؤية الذات، ورؤية الآخر التاريخي، فالأفق إذن هو طموح من نوع عال متحرك أبدًا إلا أنه رغم ذلك يستعصي على التحقق التام، ذلك لأننا لا يمكن أن ننجز الشفافية التامة نحو الآخر، وعليه أكد غادامير أن انصهار آفاق التأويل لا يصل إليه المتلقي بصورة مطلقة، وذلك لما كان متصفًا بالتغير الدائم، ولا يعرف الاستقرار على معنى بذاته، بل إنه كلما لاح منه معنى أحال إلى معنى آخر، إنه تمامًا يتصف بالاختلاف الذي يتسم به أفقنا البصري مع كل خطوة نخطوها (Gadamer,2004,p.61)، فكل أفق هو لذات كما كل قراءة

ISSN 2664-1682

هي لقارئ ، وهذا القارئ يقوم بنشاط "سميولوجي (علاماتي أو دلالي) متعدد الأطراف على حد تعبير "إيكو".

8– الوعي المتأثر تاريخيًا: Historically effected consciousness

هو عنصر الفهم ذاته، ويؤثر في عملية إيجاد السؤال، هكذا بإيجاز يعرفه غادامير، لكن ما علاقته بالتاريخ؟ في الواقع أن كل وعي هو وعي متأثر بالتاريخ طالما أنه يعيش لحظته ، ويبحث في غيرها من الماضي، والثابت أن هذا الوعي هو وعي المؤوِل الذي يتضمن ماضيا تأويليا مؤثرا فيه، إنه ماضي ذاكرته التي تختزن معطيات ثقافية متنوعة وتوقعات وتخمينات تصير في حالة سيرورة لا تنتهي بمجرد التفاعل مع العمل الفني او الشروع في معالجة نصية ما، فكل عمل فني أو نصي يتضمن ما يشجع الوعي الذاتي التاريخي على المضي فيه، وذلك لما كان ذلك العمل أو النص يمتلك ديناميكية متحركة هي على المستوى الأبعد فعالية محفزة للوعي على أن ينفتح على عددٍ لا متناهٍ من التأويلات، فالمؤول هنا هو السائل الذي يطرح السؤال منطلقًا من ذاته وبالتالي "لن يتسنى له موقفٌ يكون فيه محايدًا بحيث يستجوب ما هو بصدده من عمل، ذلك أن موقع التأويل هو ذاته الماضي على الحاضر" (79.Chris Lawn & Niall Keane,2011,p)، فيحصل أن يكون النص متضمنًا "لإحالة ما في محاولة لسد فجوة ما ربما تكون نتيجة لإضمار أو لحجب (محمد القاضي،2010 ، ص 15)، وعليه، فكل وعي هو وعي تاريخي أي متأثر بالتاريخ ، وبما يتضمنه من خبرات إذا ما وظفها ، تمكنه من تقديم رؤيته ونموذجه التأويلي، الفعل الذي تكون نتيجته إحداث التوالد في النص بما يحافظ على أصالته وخصوصيته.

ISSN 2664-1682

9–الانطولوجيا: Ontology

عند غادامير تستمد أساسها من أستاذه هايدجر (1889–1976)، وتحظى بقيمة جوهرية عنده حيث نلمس ذلك في مؤلفه "الحقيقة والنهج"، ففي الوقت الذي يؤكد فيه بأن التأويل لا يعبر عن ذاته بوصفه "فلسفة عملية" "Practical philosophy" فحسب، بل إنه أيضًا قبل كل شيء هو "أنطولوجيا تأويلية" "A hermeneutic ontology"، فالتأويل يتسم بطبيعة البحث الدائمة ، وهذا ما يقصده غادامير بالطبيعة الحوارية للتأويل، بسبب ما في بنية اللغة من تطور وتغير يعكس تأملًا من شأنه أن يعمل على انفتاح أو توسيع ما يطلق عليه غادامير "أفق الأنطولوجيا التأويلية" الذي لا يقف عن قيد ولا يحد بحد؛ لأنه ببساطة لا "إجراء رسمي" له، سوى أنه يثري ذاته "Self- perpetuating" بما يتمتع به من "ديناميكية" فعالة لا تفتر ولا تنقطع، وعليه فاللغة تلعب دورًا محوريًا في أية عملية تسعى نحو الكشف الأنطولوجي الذي لا ينفتح إلا باللغة، كما لا يمكن التعبير عنه إلا بها، واللغة من حيث هي كلمات منطوقة أو "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"(ابن جني، الخصائص ص.43) لذلك فهي في ماهيتها إجراء يتم بين ثلاثة مكونات أو عناصر هم مُخَاطَب ومخاطِب والأنطولوجيا التي بينهما التي تجعل اتفاقًا بينهما من حيث استعمال الكلمات، وهنا "لا تسأل عن المعنى ، ولكن سَل عن الاستعمال" (Janet Fodor,1977, p.19) ، فالاستعمال هو الفعل أو العمل الذي يأخذ صورة من الصور التي من طبيعتها إما الانفصال وإما الاتصال، وعلى أية حال، ما كان لغادامير أن يطور أنطولوجيا اللغة لو لم يقم هايدجر بتفكيك تاريخ الأنطولوجيا، وبذا التطوير يستقيم القول بأن غادامير تمكن من القضاء على البعد أو الانقسام خصوصًا ذلك الذي بين الذات والموضوع.

ISSN 2664-1682

10– اللعب: Play

تحتل فكرة اللعب مكانة رئيسة بشكل خاص في مؤلف غادامير "الحقيقة والمنهج" خصوصًا فيما يتعلق بالجماليات، فقد سعى للتحول بهذه الفكرة من النحو الذي كانت عليه مع "كانط" و"شيلر"Schiller" إلى الفن واللغة، ومنذ أرسطو الذي قال نحن "نلعب من أجل الاستمتاع"!، عليه فما هو اللعب عند غادامير؟ وهل من يلعب يعلق الجدية جانبًا خاصة وأن اللعب يتضمن جديته الخاصة؟ الحقيقة أن اللعب عند غادامير هو حدوث للحركة بحد ذاتها، ولذلك تتعدد معانيها الاستعارية "فنجد أننا نتحدث عن لعب الضوء، ولعب الموج، ولعب لمعشق تروس الناقل للحركة في آلة، وكذلك تفاعل لأطراف جسم الإنسان، ولعب القوى، ولعب البعوض، وحتى لعب الكلمات (Gadamer, 2006, p104)، فمها تعددت صور اللعب هو في معناه الأبعد ينم عن حركة من وإلى، إلى ما لا غرض أو سر، فهو تجديد وتكرار لا متناه لا يحمل غاية في ذاته أبدًا، ونحن من نقوم بربط "ظواهر كظاهرة اللعب بحقل الذاتية" "Sphere of subjectivity" وغادامير حينما ينقل المفهوم للفن يريد أن يوضح أن ما تتضمنه عملية اللعب هي كونها تجعل من اللاعب منجذبا إليها دومًا لما كانت لا تتضمن أفقًا في ذاتها، ثم إنها حالة متصاعدة من الشعور بالوعي الجمالي بالمعنى الذي تعنيه الجماليات لما بعد المعنى "الكانطي"، وقد ذكر غادامير بأن اللعب يقوم على لعبة ولاعب ومتفرجين تربط بينهم علاقات متحركة، وقد أطلق على هذا التوضيح "اللعب جنبًا إلى جنب" " A playing along with" فللعبة الأسبقية على اللاعبين الفرديين، وصحيح أن للفرق التي تمارس اللعب لها لاعبون نجوم وأفراد أساسيون يكتسبون مجدًا شخصيًا، لكن المهم، وفوق ذلك كله هو أن "اللعبة ذاتها حيث يشرعن اللعب ستحظى على الدوام بشمولية أكثر من

ISSN 2664-1682

سلوك اللاعبين وتصرفاتهم" (Chris Lawn & Niall Keane, 2011, p110)، ويجر غادامير هذا التشبيه على حدود الذاتية من حيث أشكال الفهم والفرد، فنسبة اللاعبين إلى بنية الفريق أو اللعبة ذاتها، كتلك التي للذات الفردية المفكرة حيث تعد مجرد جزء من عملية تأويلية أكبر يسميها "حلقات الدوائر التاريخية المغلقة" " The closed circuits of historical life" التي يكون فيها الوعي الذاتي مجرد ومضة خاطفة، ذلك لأن التاريخ لا ينتمي إلينا بقدر ما نحن ننتمي إليه، بعد أن أجرينا عملية فحص الذات التي بينت لنا أننا في كل مرة جزء في حلقة أكبر وتتسع، ولهذا لدينا أحكام مسبقة تشكل حقيقة وجودنا التاريخي. وهي متمثلة في اللغة والعادات والتقاليد.

11– منطق السؤال والجواب: The Logic of Question and Answer

بالأساس كان كولينجوود (1889–1943) هو من ابتكره عندما أصر في دراسته للآثار البريطانية "بريطانيا الرومانية" "Roman Britain" على البحث بالسؤال والجواب، وعرف عنه أنه يستخدم المنطق القائم على شقين "الاستقراء والاستنباط"، وعلى أية حال، فإنه تم النظر إلى أن "منطق السؤال والجواب" على أنه منطق يقابل المنطق الصوري التقليدي ويضاده، وقد تلقف غادامير "منطق السؤال والجواب" موظفًا إياه كإجراء لفهم النصوص التاريخية واستنطاقها، فكل نص صار موضوعًا للتأويل هو في الحقيقة نصٌّ تاريخيٌّ يحتمل "الظاهرة التأويلية" "The Hermeneutical Phenomenon" وعليه عند استعراضه يظل نصًا يطرح سؤالًا بغية الوصول لمعنى يلتقي فيه أفق المؤول وأفق النص، هذه هي المهمة التي من ورائها قصد غادامير توظيف "منطق السؤال والجواب" والنتيجة المرجوة من ورائه بوجه خاص فهم النصوص التاريخية، فلن يحدث الفهم ما لم يتم طرح السؤال "فالمرء الذي يريد أن يفهم ينبغي له أن يتساءل عن ما يكمن وراء ما قيل"

ISSN 2664-1682

(Gadamer, 2006, p.363)، وما يقع تحت فهمه عليه أن يتصوره كإجابة عن سؤال طرحه حتى يتمكن من إعادة بنائه بما يضفيه من فرضيات تعتمل في مخيلته وتوقعات يسعى للوصول إليها إن كان قارئًا نموذجيًا، فالقارئ النموذجي هو الذي يكون "قادرًا على أن يتحرك تأويليًا كما تحرك المؤلف توليديًا" (امبيرتو ايكو،2007، ص22)، بمعنى أنه يجري فهمًا كما لو أنه سأل مسكوت النص من خلال تفكيك أبنيته وإعادة تركيبه حتى تتحقق له القراءة البناءة التوليدية.

3. النتائج:

مما سبق نستنتج أن مهمة تتبع سيرة المصطلحات بقدر ما هي رائعة، وما فيها من متعة، فإنها في الوقت نفسه تنطلي على قدرٍ لا بأس به من التعقيد والصعوبة لكونها تقصد الوقوف على حقيقتها، وأن دراسة أي مصطلح تستلزم الوقوف على بنيته وكنهها، وبالتالي لابد من السؤال عن نشأته وظروف تكوينه ضمن مسار التاريخ انطلاقا من مهده الأول، وكذلك ضرورة الرجوع للظروف التي دفعت لسبكه وصياغته بل حتى الدوافع التي سيقت لأجله.

كما استنتجنا أن مصطلحات غادامير الهرمنيوطيقية تتسم بالديناميكية الحركية المتواصلة بين الذات والموضوع من جهة، والذات والآخر من جهة ثانية، ولا تعرف السكون وتحيل إلى الحركة الأساسية للوجود الإنساني المنفعل المنطوي على التاريخ واستغراق الخبرة لإحداث حركة فهم شاملة.

ومما لا يدع مجالًا للشك أن غادامير حاول من خلال مصطلحاته إسقاط فرضية النشاط المستقل للوعي، فكل وعي يتشارك مع غيره طالما هناك قاسم مشترك بينهم متمثل

ISSN 2664-1682

في اللغة، مما يفتح الباب أمام التأويل الذي بدوره يفتح باب الإمكان لإجراء التحاور والاستكشاف والدفع نحو الإنتاجية والإبداع.

المراجع

أولا: المراجع العربية

إيكو أمبيرتو (2007). *العلامة، تحليل المفهوم وتاريخه*، (ترجمة سعيد بنكراد)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1.

ابن جني عثمان (1981). *الخصائص*، تحقيق محمد علي النجار، ط3، الهيئة المصرية للكتاب، ج1.

القاضي محمد "إشراف" (2010). معجم *السرديات*، عمل جماعي، دار الملتقى، المغرب، ط.1.

ثانيًا:المراجع الأجنبية:

Barthes, R., (1970) *Empire des signes*, éd, Flammarion, Paris.

Fodor Janet, (1977) *Semantics, Theories of Meaning in Generative Grammar*, Crowell, New York.

Gadamer, H.G., (2004) *Century of Philosophy*, Hans Georg Gadamer in Conversation with Riccardo Dottori, (London: Continuum).

Gadamer H.G., (2006) *Truth and Method*, Eng Trans by: Joel Weinsheimer and G. Marshall, Second Revised Edition, Continuum, London, New York.

ISSN 2664-1682

Lawn Chris & Keane Niall, (2011) *The Gadamer Dictionary*, Continuum International Publishing Group, London.

ISSN 2664-1682

مصطلحات الحقل البنيوي وتأسيس مفاهيمها

حنان أبوسكساكة[1]

كلية الآداب/ جامعة مصراتة

تاريخ التقديم: 05-09-2021، تاريخ القبول: 26-09- 2021، نشر إلكترونيا في 27-09-2021
https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.18.07

ملخص البحث:

سعى البحث إلى الوقوف على أصول مصطلحات الحقل البنيوي وتأسيس مفاهيمها في الفضاء الغربي وآلية صياغتها في الفضاء العربي وأسباب تعددها، وقد توصل إلى جملة من النتائج أهمها؛ مصطلحات الحقل البنيويّ ومفاهيمها في الفضاء الغربي بعضها تعود أصولها إلى حقول أخرى غير لسانيّة، منها الفلسفة والمنطق والرّياضيّات وعلم النفس وغيرها. أما في الحقل العربي فقد تنوّعت آليات وضعها ما بين الترجمة والنحت والدخيل؛ فتعدّدت المصطلحات تبعًا لتعدّد آليّات وضعها، ما بين مترجمة ودخيلة ومنحوتة، وتعدّدت المصطلحات المترجمة بتعدّد معايير وضع المصطلح، وبتعدّد المترجمين واختلافهم في الأولويّة التي منحوها لتلك المعايير، وأيضًا بعض المصطلحات الدّخيلة تعدّدت بتعدّد اللغات المنقول عنها، هذا وقد تعدّدت المصطلحات بتعدّد الناقلين، وبل تعدّدت على مستوى الناقل نفسه بتعدّد مؤلفاته، وتعدّدت عند الناقل نفسه في الكتاب نفسه، وسبب ذلك إمّا مراعاة لخلفيات القراء، وإمّا اضطراب النّاقل وعدم استقراره على مصطلح، وهو ما نجده في الكتب، وإمّا توثيق المرادفات المتداولة والمقبولة للمصطلح وهو شأن أغلب المعاجم.

الكلمات المفتاحية: *البنية، البنيويّة، الآنيّة، الزّمانيّة، الاستبداليّة، التّركيبيّة.*

[1] h.abuseksaka@art.misuratau.edu.ly

ISSN 2664-1682

Terminology of Structuralism Field and Establishing its Concepts

Hanan Abu Seksaka
Faculty of Arts/ Misurata University

Abstract:

This research aims to identify the origins of the terminology of the structural field and to establish its concepts in the Western Space, their formulation mechanism in the Arab Space and the reasons of their multiplicity. This paper reached a number of results, the most important ones are; the terms and concepts of the structural field in Western space, some of their origins descend to other non-linguistic fields, including philosophy, mathematics, psychology, etc. The Arab field, the mechanisms for developing terminology of this field varied between translation, coining, and loanwords. Terminology varied according to multiplicity of their setting mechanisms, between translated, coined, and loanwords. Translated terms diversify according to varying the criteria of setting the term, translators and who come first to give them such criteria. Some of loanwords diverse according to the diverse of their source languages. Terminology multiplicity diversify according to their transferees and diversify according to the transferee themselves in the book itself. The reasons behind this are either taking into account the backgrounds of readers, or the transferee's confusion on a term, which are found in theoretical or applied books. Concerning documenting common and accepted synonyms for the term is the norm of most dictionaries.

Keywords: *structuralism, structure, instantaneous, temporal, substitutive, structural***.**

1. المقدمة:

قبل الولوج إلى أيّ علم والأخذ منه بطرف، يجب معرفة مصطلحاته، فمفاتيح العلوم مصطلحاتها، ففي كلّ حقل توضع مصطلحات تعبّر عن مفاهيم يتّفق عليها أصحاب الحقل المعرفيّ الواحد، فيسهل التّواصل بينهم وينجز بنجاح. ولكن هذه المصطلحات التي

ISSN 2664-1682

تسهّل التّواصل وتسهم في إنجاحه قد تتحول إلى معرقل وتصبح مصدرًا لصعوبة التّواصل، وذلك عندما تتعدّد مصطلحات المفهوم الواحد أو يتعدّد مفهوم المصطلح الواحد، ولا سيَّما إذا كان المفهومان متضادين في الحقل ذاته. وهذه المشكلة توجد بين المصطلحات التي تكون وليدة مفهوم داخل اللغة ذاتها كما توجد بين المصطلحات المنقولة عن لغة أخرى. بيد أنّ المشكلة في هذه الحال الأخيرة أكثر تفاقمًا. كما هو شأن المنجزات الغربيّة التي نقلت إلى العربيّة وعلى رأسها البنيويّة التي كانت أوّل حلقة علميّة للاتّصال المعرفيّ بالغرب في الدّرس الحديث، وأهمّ روافد النّقد الأدبيّ الحديث.

1.1 أهميّة البحث:

تكمن أهمّية البحث في المصطلحيّة في كونها أساس تحقّق التّواصل المعرفيّ بين الباحثين، ولا سيّما في ظلّ تعدّد المصطلحات. وتكمن أهميّة تأصيل مصطلحات الحقل البنيوي في كونه أوّل حلقة اتّصال معرفيّ في الدّرس الحديث بين الفضاءين الغربيّ والعربيّ.

2.1 أسئلة البحث:

ينطلق البحث من الأسئلة الآتية: كيف وضعت مصطلحات الحقل البنيويّ، وكيف تأسّست مفاهيمها في الفضاء الغربيّ الذي ولدت فيه؟ وكيف نقلت إلى الفضاء العربيّ؟ وما أسباب تعدّد المصطلحات في هذا الحقل؟

3.1 أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التّعرّف على أصول مصطلحات الحقل البنيويّ، وكيفيّة تأسيس مفاهيمها في الفضاء الغربيّ، وآليّة نقلها إلى الفضاء العربيّ، والوقوف على أسباب تعدّدها.

4.1 الدّراسات السّابقة:

البحث في مصطلحات الحقل البنيويّ ليس جديدًا؛ فقد حظي بدراسات أقربها إلى موضوع البحث دراسة يوسف وغليسي (2008) (إشكاليّة المصطلح في الخطاب النّقديّ العربيّ

ISSN 2664-1682

الجديد)، حيث وقف فيها على مصطلح البنية والبنيويّة، الآنيّة والزّمانيّة، والاستبداليّة والتّركيبيّة، متناولًا المفهوم الاصطلاحيّ لتلك المصطلحات، وخص مصطلح بنية بالوقوف عند مفهومه اللغويّ وأصوله المعرفيّة، كما رصد المقابلات العربيّة لتلك المصطلحات ورجّح بينها بالاعتماد على المعيار التّداوليّ والمعجميّ والدّلاليّ، بالإضافة إلى ما قام به وغليسى سيتناول البحث مصطلح اللغة والكلام واللسان، وسيقف بجانب المفهوم الاصطلاحي على المفهوم اللغويّ لكلّ المصطلحات وسيتتبّع أصولها المعرفيّة واللسانيّة واستعمالها في الدّراسات اللسانيّة بعد سوسير، ويكشف عن أسباب تعدّد هذه مصطلحات.

2. المنهج والإجراءات:

بما أنّ البحث يهدف إلى التّعرّف على أصول مصطلحات الحقل البنيويّ في الفضاء الغربيّ وآليّات نقلها إلى العربيّة، ورصد ما نتج عنها من تعدّد مصطلحيّ، والأسباب الكامنة وراء تعدّدها، فإنّ تحقيق ذلك مرهون بتتبّع وصفيّ لمصطلحات هذا الحقل؛ لذا فالبحث سيعتمد على المنهج الوصفيّ، متتبّعًا حركة وضع المصطلح في الفضاء الغربيّ وانتقاله إلى الفضاء العربيّ، وذلك وفق أربعة محاور؛ الأوّل– البنية والبنيويّة، الثّاني– الآنية والزّمانيّة، الثّالث– الاستبدالية التّركيبيّة، الرّابع– اللغة والكلام واللسان.

3. محاور البحث:

1.3 البنية (Structure) والبنيوية (Structuralisme):

إنّ مصطلح (structure) البنية و(structuralisme) البنيويّة ومفهوميهما ليسا مجرّد طفرة عرضيّة شهدت ميلادها حقبة السّتينات من القرن العشرين على يد فرديناند دو سوسير، بل نتاج صيرورة تاريخيّة تمتدّ جذورها إلى حقول لغويّة ومعرفيّة متنوّعة.

1.1.3 مفهوم البنية والبنيويّة لغة واصطلاحًا:

قد أتّلث المعاجم اللّغويّة الأجنبيّة للفظ (structure) بإرجاعه إلى "الفعل اللاتينيّ "struere" بمعنى: تنضيد المواد... أو التّأسيس والبناء والتّشييد" (وغليسي، 2008،

ISSN 2664-1682

ص121)، أمّا مصطلح (structuralisme) فهو نسبة إلى "كلمة (structure) المأخوذة من الكلمة اللاتينية (struere) التي تعني بناء" (يونس، 2004، ص65).

أمّا من حيث المفهوم الاصطلاحيّ فمفهوم البنية تعدّد بتعدّد المدارس البنيويّة وبتعدّد الحقول التي تأثّرت بها، وأبرز تلك المفاهيم: تحديد ليونز البنية بأنها "نسق من العلاقات أو مجموعة من الأنساق يرتبط بعضها ببعض، وحيث إنّ العناصر من أصوات وكلمات، ليس لها أيّة قيمة باستقلالها عن علاقات التّكافؤ والتّقابل التي تربط بعضها ببعض"(غلفان، 2013، ص179). وتعريف جان بياجيه (1985، ص8) أنّها: "مجموعة تحويلات تحتوي على قوانين كمجموعة (تقابل خصائص العناصر) تبقى أو تعتني بلعبة التّحويلات نفسها، دون أن تتعدّى حدودها أو أن تستعين بعناصر خارجيّة، وبكلمة موجزة، تتألف البنية من ميزات ثلاث: الجملة [أيّ الكليّة]، والتّحويلات، والضّبط الذّاتيّ". أمّا عند كلود ليفي ستراوش فـ: "البنية تحمل ...طابع النّسق أو النّظام، فالبنية تتألف من عناصر يكون من شأن أيّ تحول يعرض للواحد منها، أن يحدث تحولًا في باقي العناصر الأخرى" (إبراهيم، ص31). وتلك المفاهيم وإن بدت متعدّدة لكنّها جميعًا لم تخرج عن التّصور الذي أسّس عليه سوسير مفهوم البنية، وهو يركّز على الكليّة والعلاقات بين العناصر وقيمتها.

ومفهوم البنيويّة هو الآخر تعدّد، وإن كانت جميع تلك المفاهيم المتعدّدة تلتقي في كون البنيويّة لا تدرس العناصر مفردة بل تختصّ بدراسة العلاقات القائمة بينها، لكنها تعدّدت مختلفة في تحديد هويتها المنهجية أهي منهج أم مذهب أم فلسفة؟؛ فستراوش يذهب إلى أنّ "البنيويّة ليست بأي حال من الأحوال "فلسفة"، وإنّما هي مجرّد "منهج" للبحث العلمي" (إبراهيم، ص22). وأيضًا بياجيه يرى أنّ "البنيويّة منهج، لا مذهب؛ وهي إذا اكتسبت طابعًا مذهبيًّا، فإنّها لابدّ من أنّ تقود إلى كثرة المذاهب" (إبراهيم،

ISSN 2664-1682

ص21). وفي الوقت الذي يتّفق فيه شتراوس وبياجيه على أنها منهج، نجد شاتليه يسلخ عنها صفة المنهج والمذهب بقوله: "إنّه ليس ثمّة مذهب بنيويّ، بل ربما كان في استطاعتي أن أذهب إلى حد أبعد من ذلك فأقول إنّه ليس ثمّة منهج بنيويّ" (إبراهيم، ص22).

2.1.3 الأصول المعرفيّة لمصطلحي البنية والبنيويّة:

معلوم أنّ البنيويّة في محاولتها تقديم دراسة علميّة للدّراسات اللسّانيّة والأدبيّة، اعتمدت في بناء أسسها على المنطق والرّياضيّات وعلم النّفس والعلوم الطبيعيّة؛ لذا فلا غرابة أن نجد المصطلح الأساس (structure) البنية ومفهومه الذي بُنِيت عليه البنيويّة ترجع أصوله إلى تلك الحقول، فبالنّسبة إلى الرّياضيّات فهو امتداد لـ: "مفهوم (المجموعة: groupe)" (وغليسي، 2008، ص120). وبالنّسبة إلى أصوله في حقل المنطق فيمكن أن نستشهد له بتأثر البنيويّ هلمسيلف بحلقة فيينا تحديدًا بكارناب إذ يعترف بذلك بنفسه قائلًا: "إنّ تعريف كارناب للبنية يتطابق كليًّا مع وجهات النّظر التي دافعت عنها، أيّ إنّها حدث صوريّ وعلاقيّ خالص" (غلفان، 2013، ص258). أمّا في علم النّفس فيكمن في إفادة البنيويّة من علم النّفس الجشطالتي الذي أمدّها بأهم مقولة و"تتمثّل في مصطلح الشّكل Gestalt الذي يعني إدراك الأجزاء في كليّتها" (يوسف، 2007، ص67).

3.1.3 مصطلحا البنية والبنيويّة في الحقل اللّسانيّ:

ولادة هذين المصطلحين ومفهوميهما داخل اللّسانيّات عمومًا والبنيويّة خصوصًا ترجع إلى سوسير في محاضراته عند تمييزه بين الدّراسات الآنيّة والزّمانيّة مركّزًا على نظاميّة اللغة وأولويّة الدّراسة الآنيّة. وإن كان هناك اختلاف في كونه استعمل المصطلح بحرفيته أو ما يرادفه، فأغلب جمهور الدّارسين أجمعوا على أنّ سوسير كان يستعمل مصطلح "النّسق أو النّظام (systéme) ولم يكن يصدع بمصطلح البنية (structure)" (وغليسي،

ISSN 2664-1682

2008، ص120). وإليه ذهب أحمد يوسف مؤكدًا أنّ "البنية لم تظهر إلّا في أعمال حلقة براغ" (يوسف، 2007، ص115)، وهو ما نفاه وغليسي (2008، ص120) مؤكدًا أنّ محاضرات سوسير تستعمل "بحرفية واضحة البنية: (structure) والبناء (Construction)"، دون أن يسوق دليلًا من تلك المحاضرات أو يحدّد موضع ورود المصطلح عند سوسير، ولو فعل لكان أوكد. ولعل اختلاف العلماء في ورود مصطلح البنية من عدمه – في رأيي– راجع إلى اختلاف نسخة المحاضرات التي اعتمدوا عليها إذ إنّه كما هو معلوم أنّ محاضرات سوسير كتبها مجموعة من طلابه.

وتجدر الإشارة إلى أنّه وإن كان سوسير أوّل من استعمل مفهوم البنية في الحقل اللّسانيّ لكنه ليس جديدًا على الدّرس اللّغويّ، ففي القرن الثّامن عشر والقرن العشرين؛ تحدّث همبولدت عن البنية النّحويّة، واستعمل شلايشر مصطلح (البنية اللّغويّة)، ومع بداية القرن العشرين استخدم فندريس مصطلح (البنية النّحويّة) (غلفان، 2013، ص178).

ومصطلح البنية ومفهومه في الحقل اللّسانيّ لم يقف عند سوسير بل شهد رواجًا في الدّراسات البنيويّة بعده، ففي مدرسة براغ ظهر مفهوم البنية بشكل واضح، بل هناك من أرجع الظّهور الأوّل لمصطلح البنية بحرفيّته إلى هذه المدرسة، وجديد هذه المدرسة ليس تأكيدها على هذا المفهوم فقط، وإنّما تعميمه ليشمل دراسة اللّسان في بعديه المقارن والتّعاقبيّ، وليس التّزامني فقط (غلفان، 2013، ص219). وعمقت مدرسة كوبنهاكن أفكار سوسور وأخرجتها في صورة نظريّة متكاملة (العمري، 2012، ص66).

وفضلًا عن ذلك فإن رواج مفهوم البنية لم يبقَ حكرًا على الدّراسات اللّسانيّة فقط، بل دخل إلى الدّراسات الأدبيّة، ويعود الفضل في ذلك إلى الشّكلانيين الرّوس، وعلى رأسهم تنيانوف الذي يرى أن النّسق كفيل بتطبيقه على العديد من أنظمة الوقائع، ومن ضمنها الوقائع الأدبيّة (يوسف،2007، ص126).

ISSN 2664-1682

4.1.3 انتقال البنية والبنيويّة إلى الفضاء العربيّ:

في ركاب البحث عن الصّيرورة التّاريخيّة لمصطلحي البنية والبنيويّة؛ ودور التّلاقح المعرفيّ في إنتاجهما في الفضاء الغربيّ وانتقالهما خارجه، أروم هنا البحث عن التّفاعل المعرفيّ للمصطلحين خارج الفضاء الذي تكوّنا فيه تحديدًا عن كيفيّة انتقالهما إلى الفضاء العربيّ.

لا يخفى على النّاظر في المعاجم والكتب العربيّة التي تعاملت مع مصطلح البنية (structure) ما عالقه من تعدّد مقابلاته العربيّة فقد قوبل بـ: (البنية، التّركيب، الهيكل، البناء، البنيان، النّظم) (وغليسي، 2008، ص123). هذه المقابلات المصطلحية وإن وضعت باستعمال آليّة واحدة؛ التّرجمة، بيد أنّها تعدّدت بتعدّد المترجمين، ممّا نتج عنه نوع من الفوضى المصطلحيّة وخاصة تلك المصطلحات التي لم يتعدَّ استعمالها دائرة المترجم نفسه كما في مصطلح (البناء، البنيان، النّظم، الهيكل)، ولعلّ الفوضى تزداد بل تبلغ أوجها ونحن نواجه التّعدّد على مستوى الكتاب الواحد ومن ذلك استعمال سمير المرزوقي وجميل شاكر مصطلح (هيكل) و(التّركيب) في كتابهما: (مدخل إلى نظرية القصة) (وغليسي، 2008، ص123). هذا فضلًا عن أنّ ديدن أغلب المعاجم مقابلة المصطلح بأكثر من مرادف، وبالأصح تسجيل جميع مرادفات المصطلح المتداولة والمقبولة عندها، ومن ذلك ما فعله غزالة في قاموسه (1996، ص102) إذ ذكر مرادفين (بنية، تركيب). ولعلّ مرجع التّعدّد –في رأيي– أحد ثلاثة؛ إمّا مراعاة الناقل الخلفيات المختلفة التي يتصدّر عنها القرّاء بذكره مرادفات المصطلح المطروح للتّداول عند غيره، وإمّا انعكاس لتذبذب النّاقل في التّرجمة وعدم استقراره على مصطلح، وهما ما نجده في الكتب التّنظيريّة أو التّطبيقيّة، وإمّا توثيق المرادفات المتداولة والمقبولة للمصطلح، وهو شأن أغلب المعاجم، ومهما يكن من أمر فإنّ التّعدّد ما هو إلا انعكاس لتعدّد معايير صناعة المصطلح واختلاف النّاقلين في أولويّتها.

ISSN 2664-1682

فقد استبعد وغليسي (2008، ص ص124، 125) مصطلح النظم بناء على معيار المشغولية الدلاليَّة، ورجّح مصطلح البنية على الهيكل والبناء مستندًا إلى المعيار الدّلاليّ والمعجميّ، حيث يرى أن مطلح (البنية) ينصرف إلى الكيفيّة التي تنتظم بها عناصر (البناء)، ويجمع على بِنى وبُنى وبنيات، في حين مصطلح البناء يحيل إلى الشّيء المبني ويجمع على أبنية وأبنيات، ومصطلح (الهيكل) ينصرف إلى مفهوم الإطار الشّكليّ الخارجيّ.

فيما يخصّ المشغوليّة الدّلاليّة وإن كنت أتّفق مع وغليسي في أهميّة مراعاة المشغوليّة الدّلاليّة عند اختيار المصطلح، لكن أختلف معه في مقياس الاشتغال، إذ أرى أنّ المشغوليّة الدّلاليّة تحدّد بالقياس إلى الحقل المعرفيّ ذاته، وليس كما ذهب بالنّظر إلى الحقول المعرفيّة الأخرى أيضًا، بذا وإن كنت أتّفق معه في كون مصطلح النّظم مشغولًا دلاليًّا فإنّ مصطلح الهيكل والبناء غير مشغولين داخل الحقل اللّغويّ، ويمكن أن يستعارا من حقليهما المعرفيّين ولا ضير، كما هو الشّأن في استعارة كثير من المصطلحات من حقول معرفيّة أخرى كالرّياضيّات والفلسفة، ولكن مع ذلك لا أرجّحهما وذلك استنادًا إلى معيار التّداول.

ومصطلح (Structuralisme) ليس بأحسن حظ من سابقه فقد تعدّدت مقابلاته العربيّة ووصلت إلى اثني عشر مصطلحًا: (البِنيويّة، البُنيويّة، البِناويّة، البنيانيّة، البنائيّة، البنيوانيّة، المذهب البنيي، البِنَويّة، الهيكليّة، الهيكلانيّة، السّتروكتوراليّة، التّركيبيّة، المنهج الشّكليّ، الوظيفيّة، نظرية النّسق) (وغليسي، 2008، ص ص125، 126)، (العمري،2012، ص66). تلك المصطلحات تعدّدت بتعدّد آليّات وضع المصطلح؛ فبعضها دخيل وهو شأن مصطلح: (السّتروكتوراليّة). وبعضها مترجم كما في باقي المصطلحات.

ISSN 2664-1682

والمصطلحات المترجمة تعدّدت هي الأخرى بتعدّد المترجمين، ومردّ ذلك إلى تعدّد آليّات صياغة المصطلح من جهة، وإلى تعدّد معايير وضع المصطلحات واختلاف المصطلحيين في أولويّتها من جهة أخرى، فها هو صلاح فضل – نقلًا عن وغليسي– يمنح الأولويّة لمعيار الخفّة في استبعاده (البنيويّة) وتفضيله (البنائيّة)؛ لسلاستها وقرب مأخذها. وعدنان ذريل يحتكم إلى المعيار اللّغويّ في استبعاد البنيويّة والمعيار الدّلاليّ في استبعاد البنائيّة، إذ يرى أن (البنيوية) لحن فاحش في النسبة إلى البنية، وأن (البنائية)، تحريف للجانب المعرفيّ؛ لأنّ الأمر هنا لا ينصرف إلى البناء، بل إلى البنية، واستند إلى معيار الخفّة في المفاضلة بين مصطلحين سليمين لغويًّا ودلاليًّا (البنية والبنويّة) مفضّلًا الأخيرة إذ إنّ النّسبة على أصل اللفظ الذي هو (البنية) يقال: (بنييّ)، وهو ثقيل في النّطق، أما على القلب، فيقال (بِنَوي)، وهو بجانب سلامته من الناحية اللغوية أخف نطقًا. ووغليسي احتكم إلى عدة معايير وأعطى الأولويّة لمعيار التّداول، فرجّح (البنيويّة) مستبعدًا المصطلحات الأخرى إمّا لغرابتها كما في (ستروكتورالية)، وإمّا بالاعتماد على المعيار اللغوي كما في (بنيوانية) وبناوية؛ لأنّهما يتجاوزان أبعد حدود النّسبة العربية، وإما للمشغولية الدّلاليّة كما في مصطلح (الوظيفيّة) الذي ينصرف إلى مدرسة لغويّة تسمى (Fonction nalisme)، أمّا تفضيله (البنيوية) على (البنييّة) و(البنوية) السّليمين فمرجعه معيار التّداول، فهي أكثر اطرادًا وأشيع استعمالًا (وغليسي، 2008، ص ص127، 132).

فضلاً عن تعدّد المصطلحات بتعدّد المترجمين تعدّدت عند المترجم نفسه، في الكتاب نفسه ومن ذلك مزاوجة العمري بين البنيوية والنظرية النسقية (العمري، 2012، ص66). كما أن "بعض المعاجم المتخصصة حاولت أن ترادف بين كثير من المصطلحات العربية أمام المصطلح الأجنبي الواحد؛ كما فعل الخولي: "التركيبة، النظرية البنيوية، المذهب التركيبي، المذهب البنيوي" (وغليسي، 2008، ص130)، لعل سبب التّعدد داخل الكتاب الواحد

ISSN 2664-1682

أحد ثلاثة؛ إمّا توثيق المرادفات المقبولة للمصطلح، وإمّا مراعاة لاختلاف خلفيّات القرّاء، وإمّا انعكاس لاضطراب المترجم وعدم استقراره على مصطلح واحد.

2.3 الآنية (Synchronie) والزّمانيّة (Diachonie):

البنيويّة نتاج التّمييز بين مفهومي الآنيّ والزّمانيّ، تحديدًا وليدة منح سوسير الأولويّة للدّراسة الآنيّة، فإليه يعود الفضل في اجتراح هذين المفهومين، ولكنّهما ليسا طفرة مفهوميّة شهدت ميلادها على يده، بل ما هما إلّا بلورة لمفاهيم قائمة، استجابة للخلط بين المنهجين (الآنيّ والزّمانيّ) الذي وسم الدّراسات في القرن التّاسع عشر.

1.2.3 مفهوم الزّمانيّة والآنيّة لغة واصطلاحًا:

بالنسبة إلى الجذور اللغويّة لمصطلح (Diachonie) الفرنسيّ فأصله "يوناني من dia "عبر" وkhronos "الزمن"" (نوفو، 2012، ص267). وأصل مصطلح (synchronie) الفرنسيّ المشتق من كلمة synchrone" ذات الأصل اللاتيني synchronus في اليونانية (synchronous)" (نوفو، 2012، ص107).

هذا من حيث التّأثيل اللغويّ للمصطلح، أمّا من حيث دلالته الاصطلاحيّة فيشير مصطلح (Diachonie) في المنظور السّوسيري إلى "مرحلة من التّطور"(نوفو، 2012، ص267). وهو مفهوم لم تخرج عنه جميع المعاجم المختصّة وذلك لتصدّره بـ "السّابقة (Dia) الدّالة على... (التّقسيم، خلال، المرور عبر ...)، بالإضافة إلى اللاحقة الزّمنيّة، للتّعبير عن دراسة تطوّر الموضوع خلال الزّمن أو عبر المراحل الزّمنيّة المتعاقبة"(وغليسي، 2008، ص139). فقد عرفه فونو في قاموسه بأنّه دراسة "التّغييرات الطّارئة على نظام الألسن من وقت إلى آخر من تطوّرها" (نوفو، 2012، ص267).

ISSN 2664-1682

أمّا دلالة المصطلح (synchronie) فتجمع المعاجم الأجنبيّة على تعلّقها بالوضع المستقرّ أو حالة معيّنة؛ لأنّ المفهوم "مصدر بالسّابقة الإغريقيّة (Sun) الدّالة على المعيّة (Avec)، متبوعة باللاحقة (Chrono) الدّالة على الزّمن (Temps)، وباجتماع الدّلالتين يحصل ما يفيد تزامن الدّراسة العلميّة والموضوع اللغويّ" (وغليسي، 2008، ص139). فقد عرفه فونو بأنّه: يعين "حالة لسان يُدرس من دون الإشارة إلى تطوّر هذا اللّسان عبر الزّمن، أيّ من دون أن نأخذ بعين الاعتبار مراحل التّطوّر المتعاقبة التي قادت إلى الحالة المعيّنة" (نوفو، 2012، ص108).

وإن كانت تلك المفاهيم تصرّح بتجرّد الدّراسة الآنيّة عن الزّمن بيد أنّ "الآنية في حقيقة أمرها لا تنفكّ عن الزّمن، ولكنّها تستند إلى زمن افتراضيّ يرمز إليه بنقطة على المحور الزّمنيّ المتعاقب، إلّا أنّ حيّز هذه النّقطة قد يكون يومًا أو سنة أو عقدًا أو قرنًا أو عصرًا من العصور" (المسدي، 2010، ص184)، فالدّراستان وإن تبدو مستقلتين ولكن لا تنفي إحداهما الأخرى بل يمكن أن تتقاطعا؛ لأنّ اللّسان حسب سوسير "يشكل بصوة دائمة مؤسّسة راهنة ونتاجًا للماضي" (غلفان، 2013، ص186).

2.2.3 الأصول المعرفيّة لمصطلحي (الزّمانيّة) و(الآنيّة):

وإن كان سوسير ينسب إليه الفضل في إدخال مفهومي الزّمانيّة والآنيّة إلى الحقل اللّسانيّ، لكنَّ المفهومين ليسا جديدين على المعارف الإنسانيّة، بل إنّ أغلب العلوم في القرن التّاسع عشر "سادها منزعان بهما تحدّدت فلسفة المناهج المعرفيّة قاطبة، فأولهما منزع الوعي بأثر التّاريخ وفعله في صيرورة الإنسان، وثانيهما منزع البحث عن القوانين المتحكّمة في كلّ الظّواهر: الطبيعيّة منها والإنسانيّة"(المسدي، 2010، ص168). والأصول الأولى لهذا المنهج المزدوج تعود إلى ظواهريّة هيجل وماديّة ماركس اللتين ظهرتا في ألمانيا وأسّستا

ISSN 2664-1682

معًا مبدأ التّاريخيّة كقانون تفسيريّ وتعليليّ، وفي الوقت الذي اهتمتا فيه بالتّعليل انبرى المذهب الوضعيّ في فرنسا على يد كونت، ينادي بالتّخلي عن البحث في العلل المتّصلة بماهيّات الأشياء، ويدعو إلى تأسيس المعرفة على البحث في القوانين المحدّدة فعلًا للوقائع والظّواهر، وتأثرًا به عمل كهايم على إرساء مبدأ السّببيّة الجماعيّة من أجل البحث عن نظام الظّواهر الجماعيّة، فدرس المجتمعات عن طريق قوانينها الخفيّة، وجاءت ذروة هذا المنزع التّاريخيّ مزدوجًا بسيطرة البحث عن القوانين المتحكّمة في انتظام الظّواهر على يد عالم الطّبيعيّات داروين حيث أرسى مبدأ تفسير الظّواهر عن طريق الانسلاخات المتعاقبة فدمج قانون التّعليل مع قانون الزّمن (المسدي، 2010، ص ص168-170).

3.2.3 مصطلحا الزّمانيّة والآنيّة في الحقل اللسانيّ:

في الحقل اللغويّ في القرن التّاسع عشر لم يكن رواد البحث اللغويّ منقطعين عمّا يجرى في تلك الحقول المعرفيّة، بل تأثروا به وتفاعلوا معه مستفيدين منه في دراسة اللغة. فاللسانيّون التّاريخيون وعلى رأسهم فرانزب بوب أسّسوا البحث التّاريخيّ المقارن؛ وذلك بمناداتهم بوصف التّغيرات اللغويّة المتعاقبة. وعلى أنقاض اللسانيين التّاريخيين المقارنين انعطف النّحاة الجدد بالبحث اللغويّ من الوصف إلى التّعليل، منادين بأن تتجاوز اللسانيات التّاريخيّة مجرّد وصف التّغيّرات اللغويّة المتعاقبة وأن تسعى إلى تفسيرها بالكشف عن الأسباب المؤدية إليها.

وفي العقدين الأولين من القرن العشرين وبالتّزامن مع محاولات سوسير اهتمّ أوتوجسبرسن بدراسة ظاهرة التّطوّر اللغويّ، وكانت دراسته صدى للتّطوّرية الدّاروينيّة، درس فندريس –متأثرا بدور كهايم– تطوّر اللغة. وقام إدوارد سابير بدراسة الظّاهرة اللغويّة من

ISSN 2664-1682

خلال مقومات العلاقة بين شكل عناصرها ووظيفة تلك العناصر، وكانت دراستا فندريس وسابير مزيجًا بين البعد التّاريخي المقترن بحركة الزّمان والبعد السّكوني المرتبط بلحظة الوصف.

وفي ظلّ هذا الخلط المنجهي انبرى سوسير للتّفرقة بين الدّراسة التّاريخيّة والآنيّة، أو كما يسميهما لسانيات سكونية (Linguistique Statique) ولسانيات تطورية (L. Evolutive)، فجرد مفهوم الزّمانيّة والآنيّة (المسدي، 2010، ص ص168-180)، ومنح الأولويّة للدّراسة الآنيّة.

حظي تمييز سوسير بالانتشار بين المدارس اللسانيّة من بعده؛ فالمدرسة الغلوسيماتيّة أكّدت هذا التّمييز، حيث وضع هلمسيلف حدًا للتّداخل بينهما مفرّقًا بين اللسانيّات المحايثة اللسانيّات المتعالية، ومدرسة براغ صدّقت هذا التّمييز وخلقت توازنًا بين الدّراسة الزّمانيّة والآنيّة (غلفان، 2013، ص ص259، 219).

4.2.3 انتقال المصطلحين إلى الفضاء العربيّ:

لم يكن نقل هذين المصطلحين إلى الفضاء العربيّ بأحسن حال من غيرهما، فقد طالهما أيضًا التّعدّد؛ إذ نجد ما لا يقلّ عن ستة عشر مقابلًا لمصطلح (Synchronie): (التّزامن، التّواقت، التّواقيتي، الآنيّة، السّكوني، التّوزع الآنيّ، الرّاهن، دراسة الحالة الحاضرة، الوصفيّة، التّعاصر، القراري، حال الثّبات، حال الاستقرار، استبداليّة، السّنكرونية، السّانكرونيّة)، (وغليسي، 2008، ص ص140-142)، (إبراهيم، ص49).

أمّا مصطلح (Diachronie) فقد قوبل بعشرين مقابلًا عربيًّا: (التّعاقب، التّطور، الزّمانيّة، التّزمّن، الزّمنية، عبر الزمنيّة، التّاريخية، التأريخي، التّلاحقية، الحركيّ، المتحرك، التّزامن، العموديّ، التّوالديّ، التّفارق، تغير، التّتابع، دراسة التّطور عبر الزّمنيّة، الدّياكرونيّة، الدّايكرونيّة) (وغليسي، 2008، ص ص140-142).

ISSN 2664-1682

تعدّدت هذه المصطلحات بتعدّد النّاقلين من جهة، وبتعدّد آليّات وضع المصطلح من جهة أخرى؛ إذ كما هو ملحوظ بعضها مترجم وبعضها دخيل، والمصطلحات المترجمة تعدّدت بتعدّد المترجمين، ولعلّ مرجع هذا التّعدّد هو تعدّد معايير صناعة المصطلح واختلاف المصطنعين في أهميّة تلك المعايير وأولويّتها، فمثلًا وغليسي وهو يرجّح من ذاك الكمّ المصطلحيّ مصطلح (آنيّة، زمانيّة أو زمنيّة)، (تزامن، تعاقب)، (تزامن، تزمّن) اعتمد على المعيار الدّلاليّ واللغويّ، فحكّم المعيار اللغويّ في تسويغ مقبوليّة المقابل (آنيّة) والمتمثّل في أنّه: مصدر صناعيّ من ظرف الزّمان للوقت الحاضر (الآن)، بينما استند إلى المعيار الدّلاليّ في قبول المقابل (التزمّن) ومماثلاتها، وذلك لدلالتها على الصيرورة والانتساب للزمن، وأيضًا حكّم المعيار الدّلاليّ في قبول المقابل (تزامنيّ) إذ تتمحور دلالته على اتفاق الشّيئين في الزّمن، وفي مقابل قبول بعض المصطلحات يرفض مصطلحات أخرى، حيث قلّل من أهميّة الثّنائيّة (الوصفيّة والتّطوريّة)؛ لأنّها ليست ترجمة للمصطلحين، بل صدى لوصف دوسوسير للسانيّات السّنكرونيّة بأنّها لسانيّات وصفيّة واللسانيّات الدّياكرونيّة بأنّها لسانيّات تطوريّة، واستبعد التّعريب (دياكرونيّ، سنكرونيّ) لعدم وجود ضرورة له (وغليسي، 2008، ص ص142، 143).

وبجانب تعدد الترجمات تعدد المصطلح الدّخيل أيضًا؛ إذ فُوبل (Diachronie) بـ (دياكرونيّ، دايكرونيّ) وفُوبل (Synchronie) بـ (سانكروني، سنكرونيّ)، ومرجع ذلك "اختلاف اللغة الأجنبيّة المنقول عنها؛ فالنّاقلون عن الفرنسيّة يقولون «دياكرونيّة»، والنّاقلون عن الإنكليزية يقولون «دايكرونيّة»!"(وغليسي، 2008، ص143).

تعدّدت مقابلات المصطلحين بتعدّد النّاقلين، وهذا التّعدّد الكبير –وخاصة في المصطلحات التي لم يتعدَّ تداولها دائرة النّاقل نفسه–، دون شك خلق نوعًا من الفوضى وصعوبة في التّواصل العلميّ الذي يقتضي أنّ يكون المصطلح متّفقًا عليه من لدن طائفة

ISSN 2664-1682

معينة أو أصحاب حقل معين، ولعلّ الفوضى تزداد، بل تبلغ أوجها ونحن نواجه التّعدّد على مستوى المؤلّف الواحد في الكتاب نفسه، ومن ذلك ما نجده عند زكريا إبراهيم الذي نواجه معه أربعة مقابلات لكل مصطلح؛ ثلاثة مترجمة وواحد دخيل؛ المترجمة: (التواقت والتعاقب)، (التزامن والتطور)، (تزامني سكوني، وتاريخي تطوري). أمّا الدخيل: فـ(سانكرونيّ، دياكرونيّ). وليس هذا فحسب، بل إنّ المعاجم اعتمدت أكثر من ترجمة للمصطلح، فعبد القادر الفهري (2009، ص327) اعتمد في معجمه ثلاثة مقابلات لكل مصطلح وهي: (تزمّنيّة، تطوريّة، دياكرونيّة)، و(آنيّ، تزامنيّ، سنكرونيّ)، وسبب تعدّد المقابلات لا يخرج عن ثلاثة؛ إمّا أنّه يعكس عدم استقرار المؤلّف على مصطلح واحد، وإمّا مراعاة للقرّاء بذكر التّرجمات السّابقة عليه والمتزامنة معه، وإمّا لرصد مرادفات المصطلح المقبولة، ولعلّ الأخير هو ما يمكن أن يفسّر به لجوء المعاجم إلى ذكر أكثر من مرادف– مقبول عندهم– كما هو الحال مع الفهري مثلًا.

وفوضى المصطلح لا تقتصر على تعدّده فحسب، بل تحتكم عقدتها باستعمال المصطلح الواحد لمفهومين متضادين، –وإن كان قليلًا–، حيث استعمال ذريل مصطلح (تزامن) المستعمل لـ(السّنكرونيّة) لمضاده (الدّياكرونيّة) (وغليسي، 2008، ص143).

3.3 الاستبدالية (Paradigmatique) والتركيبية(Syntagmatique):

إنّ سوسير بمنحه الأولويّة للدّراسة الآنيّة المتعلّقة بدراسة اللّسان في حالة معيّنة يرى أنّ "كلّ شيء في حالة état لسان ما يكون قائمًا على العلاقات" (غلفان، 2013، ص181). وتلك العلاقات القائمة بين العناصر على نوعين؛ علاقات استبداليّة وتركيبيّة.

ISSN 2664-1682

1.3.3 مفهوم المصطلحين لغة واصطلاحًا:

مصطلح (Paradigmatique) الفرنسيّ مشتق من "Paradigme ذات الأصل اليونانيّ Paradigma "منوال، مثال"" (فونو، ص211)، أمّا مصطلح (Syntagmatique) الفرنسيّ فمشتق من كلمة "Syntagme المتكوّنة من اليونانيّة Syntagma "شيء مرتب" (فونو،2012، ص420).

أمّا من النّاحية الدّلاليّة، فالعلاقات التّركيبيّة هي علاقات تربط بين عنصرين أو أكثر على مستوى الصّوت أو التّركيب، فتنتظم العناصر اللغويّة الواحدة تلو الأخرى دون أن يحدث بينها أيّ التقاء في نقطة معيّنة من سلسلة الحديث، فهي علاقات حضوريةّ تنشأ داخل الخطاب وتترابط، وهذا التّرابط لا يتمّ بطريقة اعتباطيّة، بل محكوم بقواعد اللسان (غلفان، 2013، ص183) (البقاعي، 2009، ص119).

أمّا العلاقات الاستبداليّة فهي تربط بين "مجموعة من الوحدات التي يمكن أن تترادف (تتناوب) مع وحدة لغويّة معطاة، والتي بوسعها الظّهور في السّياق نفسه" (وغليسي، 2008، ص199). فهي علاقات غيابيّة تنشأ خارج الخطاب في الذّهن. وتتعلّق بـ"الاختيار المقترن رأسًا بثَبْت الرّصيد المعجميّ في اللغة" (المسدي، 2009، ص206). وهذا الاختيار لا يتمّ بطريقة اعتباطية، وإنّما هو اختيار محكوم بعلاقات تغاير أو تشابه، وتستدعيه رغبة المتكلّم أو تقتضيه قواعد اللغة (يونس، 2004، ص30).

2.3.3 التّركيبيّة والاستبداليّة في الحقل اللّسانيّ:

إنّ التّميز بين هذين النّوعين من العلاقات اللّغويّة "قديم في تفكير سوسير: لقد ظهر في واقع الأمر منذ مشروع كتاب (في الجوهر المزدوج للغة)" (البقاعي، 2009، ص119).

ISSN 2664-1682

وينبغي الإشارة إلى أنّ سوسير لم يستعمل مصطلح العلاقات الاستبداليّة (Rapporls paradigmatiques) بحرفيته وإنّما استعمل مصطلح التداعي أو العلاقات التّرابطيّة (Rapports associatifs). أمّا مصطلح العلاقات الاستبداليّة (Rapporls paradigmatigues) فلم يستعمل إلّا مع هلمسلف وآثره البنيويون من بعده على مصطلح التّداعي؛ نظرًا لما يوحي به مصطلح التّداعي من خلط بين المنظور النّفسيّ والمنظور اللّسانيّ (ديكرو،1971، ص244) (غلفان، 2013، ص 183).

ودرجت الدّراسات اللّسانيّة بعد سوسير على هذا التّمييز، وتباينت في الأهميّة التي منحتها لكلّ نمط منهما، ففي اللّسانيّات التّوزيعيّة تبرز أهميّة العلاقات التّركيبية. أما في أغلب اللّسانيّات الأوروبيّة على العكس من ذلك تعطي الأهميّة للعلاقات الاستبداليّة (ديكرو، ص ص244، 245، 246).

3.3.3 انتقال المصطلحين إلى الفضاء العربيّ:

كما هو الحال في المصطلحات السّابقة نواجه التّعدّد في التّلقي العربيّ لمصطلحي العلاقات الاستبداليّة (Paradigmatique) والتّركيبيّة (Syntagmatique)، بل كان نصيبهما من التّعدّد أكبر حيث نقل الأول إلى أكثر من عشرين مقابلًا وهي: (استبداليّة، رأسيّة، الجدوليّة، جدول التّصريف، عموديّة، التّواردية، التّرابطيّة، الاختياريّة، مثال، سمت، نموذج، تراتبيّ، المثل، الصّيغ الصّرفيّة، المنسقيّ، الإحلاليّ، التّعويض، التّجريديّة، الجريديّة، البراديجماتيّة، برادجماتيّة)، (وغليسي، 2008، ص ص200-202) (فونو، 2012، ص213، 420) (إبراهيم، ص55). ونقل المصطلح الثّاني إلى ما لا يقلّ عن أربعة وعشرين مقابلًا: (الائتلافيّة، التّركيبيّة، المركبيّة، الأفقيّة، التّرابطيّة، النّظميّة، السّياقيّة، التّتابعيّة، التّراصفيّة، الضّميميّة، النّسقيّة، الرّكنيّة، التّوزيعيّة، التّوزيعيّة التّركيبيّة،

ISSN 2664-1682

السّنتاكيّة الأفقيّ، التّركيب التّعبيريّ، بناء، تحول صوتي، تركيب سلسلة، سلسلة الوحدات، الوحدة النّظميّة الصّغرى، الرّكبرة، السّنتاجماتيّة، سانتجماتيّ) (يونس، 2004، ص30) (وغليسي، 2008، ص ص200-202) (إبراهيم، ص55).

تعدّدت مقابلات المصطلحين بتعدّد النّاقلين من جهة، وبتعدّد الآليّات من جهة أخرى، فبعضها دخيلة كما في (البراديجماتيّة، برادجماتيّة، السّنتاجماتيّة، سانتجماتيّ). وبعضها منحوتة كما في (ركبرة) التي نحتها عبد الملك مرتاض "من الفعلين "ركّب" و"عبّر"" (وغليسي، 2008، ص202). وبعضها مترجمة كما في باقي المصطلحات.

كما أنّ تعدّد المصطلحات لم يقتصر على تعدّد النّاقلين، بل نجده أيضًا على مستوى النّاقل نفسه في الكتاب نفسه، ومن ذلك استعمال مصطفى غلفان (2013، ص ص181،182) أربعة مقابلات (الجدوليّة، واختيار واستبدال، عموديّ) لمصطلح (Paradigmatique)، ومقابلين (الاتجاه الأفقيّ، العلاقات السّياقيّة) لمصطلح (Syntagmatique). وأورد غزالة (1996، ص ص105، 75) مرادفين لكل منهما وهي على التّوالي: (علاقة رأسيّة، علاقة جدوليّة)، (علاقة أفقيّة، علاقة تتابعيّة).

أرجّح من ذاك الكمّ المصطلحيّ مصطلحي (الاستبداليّة والتّركيبيّة) اعتمادًا على معيار التّداول. هو معيار اعتمده وغليسي (2008، ص ص203، 204) أيضًا في ترجيح مصطلح الاستبداليّة والتّركيبيّة. واستبعد مصطلحات أخرى بالاعتماد عليه بالإضافة إلى معيار الغرابة كما هو الحال في مصطلح (الرّكبرة)، واحتكم إلى المعيار اللّغويّ في استبعاد مصطلح (الضّميم) الذي لا توجد له تصريفات معجميّة. واستند في استبعاد مصطلح (السياق) إلى معيار المشغوليّة الدّلاليّة؛ لأنّه مستعمل لمصطلح آخر وهو (Contexte). وبهذا المعيار – المشغوليّة الدّلاليّة- والمعيار الدّلاليّ سوغ استبعاده مصطلح (التّوارد) فهو من جهة مستعمل في الحقل البلاغيّ بمفهوم يتعالى على مفهوم

ISSN 2664-1682

السّرقة الأدبيّة، ومن جهة أخرى يناقض مفهوم الاستبدال الذي وضع له؛ لأنّ الورود في اللغة يعني الحضور بما فيه الحضور الجماعيّ في الموضع الواحد، أمّا الاستبدال فلا تحضر فيه الكلمات كلّها بل تحضر كلمة واحدة نيابة عن الكلمات المرادفة لها.

4.3 اللغة (Langage)، اللسان (Langue)، الكلام (Parole):

في إطار تقسيم سوسير للظّاهرة اللغويّة قسم اللغة إلى ثلاثة مكوّنات؛ اللغة، اللسان، الكلام. وقد ميّز بين اللسان واللغة من جهة، واللسان والكلام من جهة أخرى.

1.4.3 مفهوم اللغة واللسان والكلام:

بالنسبة إلى التّأثيل المعجميّ لهذه المصطلحات لم أجد له ذكرًا في المعاجم والمراجع التي اطّلعت عليها، والتي وجدت فيها تأثيلًا للمصطلحات السّابقة.

أمّا بالنّسبة لمفاهيمها الاصطلاحيّة فقد ميّز سوسير بينها، حيث يرى أنّ اللغة (Langage): "ظاهرة طبيعيّة تميّز الإنسان عن غيره من الكائنات، وتجعله قادرًا على التّعامل مع بني جنسه في المجتمع عن طريق نسق من الإشارات الصّوتيّة، وهي ظاهرة شموليّة؛ بمعنى أنّها توجد عند الأفراد في كلّ زمان ومكان، بصرف النّظر عن الاختلاف العرقيّ أو الاعتبارات الحضاريّة الخاصّة، وتخرج اللغة بهذا المعنى عن نطاق التّقعيد أو الضّبط، وتشكّل هذه الظّاهرة في جوهرها نوعًا من الاستعداد عند الإنسان لاستعمال نسق صوتي ذي طبيعة خاصة داخل المجتمع وتظهر آثار اللغة بهذا المعنى وتتبلور في نطاق ...اللسان" (غلفان،2013، ص156). ويرى أن اللسان (Langue) "ليس سوى جزء محدّد من اللغة كظاهرة عامة، إنّه نتاج جماعيّ للغة ومجموعة من الاصطلاحات اللازمة التي يكيّفها المجتمع ليسمح للأفراد المتكلمين بممارسة هذه الملكة... وهو نتاج ما هو جماعي ولا دخل للفرد المتكلّم الذي لا يخلقه ولا يغيره، وإنّما يأخذه قسرًا عن الجماعة التي يعيش فيها"

ISSN 2664-1682

(غلفان، 2013، ص ص156، 158). أمّا الكلام (Parole) فهو "نشاط لغويّ فرديّ يتمثل في تنفيذ قواعد نسق لسان معيّن...[فهو] قائم على إرادة الفرد المتكلّم ومرتبط بذكائه؛ لأنّه يقوم بتركيبات وتوليفات يستخدمها وفق ما يوفّره له اللسان من إمكانات التّعبير عن الأفكار والأغراض الشّخصيّة، ولا يوجد الكلام بالطّريقة نفسها عند المتكلمين بلسان معيّن، وإنّما يختلف من متكلّم لآخر، فلكل واحد منهم طريقته الخاصة في أداء قواعد اللسان المشترك" (غلفان، 2013، ص159). وبهذا نخلص إلى أنّ سوسير يحدّد اللغة بوصفها الملكة، واللسان القواعد والمصطلحات المتواضع عليها، أمّا الكلام فهو الاستعمال الفرديّ للسان. وأنبّه إلى أنّ تحديد اللغة عند سوسير يختلف عن المتعارف عليه عربيًّا؛ إذ تعني في العربية القواعد والمصطلحات المتواضع عليها المخزّنة في الذّهن أو المعاجم.

2.4.3 أصول (اللغة والكلام) في الحقول المعرفيّة:

إن كان هناك اتّفاق على ابتداع سوسير لهذا التّمييز في الحقل اللسانيّ، لكن الاختلاف قائم حول كونه وليد تأثره بعلم الاجتماع؛ فقد ذهب دوروزيفسكي إلى أنّ سوسير أقام هذا التّمييز متأثرًا بنظريتين متقابلتين إحداهما لدور كهايم والأخرى لتارد، حيث جاء تقسيمه للظّاهرة اللغويّة إلى لسان وكلام كموقف وسط يأخذ من دوركهايم جانبًا هو اللسان كحدث اجتماعي، ومن تارد جانبًا آخر هو الكلام بوصفه حدث فرديّ.

وفي الوقت الذي يؤكّد فيه دوروزيفسكي تأثر سوسير بعلم الاجتماع ينفيه فاشابوغ، وكونراد كورنر، فاشابوغ استند في نفيه إلى عدم وجود أيّ إشارة في محاضرات سوسير تدلّ على اطلاعه على نظريّة دوركهايم، وعلّل كونر نفيه بعدم إشارة سوسير إلى مفهوم (القسر) حيث استعمل مصطلح (الطّابع الإلزاميّ للسان)، هذا من جهة، ومن جهة أخرى لا يبدو أيّ أثر للمنظور الاجتماعيّ لدوركهايم في تحديد سوسير لهوية اللسان (غلفان،2013، ص

ISSN 2664-1682

ص160، 161). ومهما يكن من أمر هذا الاختلاف فإنّه يثبت ضمنًا وجود مصطلحي اللغة والكلام قبل سوسير، وأنّهما ليسا جديدين على العلوم الإنسانيّة.

3.4.3 اللغة والكلام واللسان في الحقل اللساني:

كما أشرنا آنفًا يعزى إدخال التّمييز بين (اللغة واللسان والكلام) في الحقل اللساني إلى سوسير، وقد أولى أهميّة للسان وجعله موضوعًا للسانيّات. وفيما اشتهر عنه أنّه استبعد الكلام من دائرة اهتمامه، ولكن هناك من يرى أنّه لامسه ملامسة طفيفة. والجدير بالتّنبيه أنّ أريفيه ينفي استبعاد سوسير للكلام، ويرى أنّ القول باستبعاد سوسير الكلامَ لا يعدو كونه خطأ وقع فيه شارل بالي، مستدلًّا على ذلك بما سمعه وسجّله قسطنطين تلميذ سوسير تحديدًا بقول سوسير: (قلنا إن دراسة اللغة هي ما نتابعه، وهذا لا يعني أنّه لا ينبغي في لسانيّات اللسان أن نلقي نظرة على لسانيّات الكلام)، ومهما يكن فإنّ تمييز سوسير حظي بالاستعمال في الدّراسات اللسانيّة والأسلوبيّة بعده، هذا وقد ظهر الاهتمام بشكل كبير بالكلام بعد سوسير على يد بالي مؤسّسًا لسانيّات الكلام أو الأسلوبيّة التّعبيريّة. (غلفان،2013، ص ص160- 163)، (البقاعي، 2007، ص749).

4.4.3 انتقال مصطلح اللغة والكلام واللسان إلى الفضاء العربي:

إن كان مصطلحا (اللغة) و(اللسان) هما الترجمة المهيمنة لمصطلحي (Langage)، و(Langue) على التّوالي. كما عند فزنو (2012، ص ص379، 386)، والفهري (2009، ص165) وغزالة (1996، ص55) والمسدي (1984، ص155)، بيد أنّ هناك من عكس التّرجمة فاستعمل مصطلح اللسان لـ (Langage) واللغة لـ (Langue) وهي ترجمة مجانبة للصواب. أمّا مصطلح (Parole) فتعدّدت ترجمته حيث ترجم بـ (الكلام، الحديث، اللغة أداءً، لغة فعليّة، لغة منطوقة). وترجمة الكلام

ISSN 2664-1682

هي الأكثر تداولًا حيث استعملها كثيرون منهم البقاعي (2009)، غلفان (2013)، المسدي (1984)، الفهري (2009). أمّا باقي التّرجمات فإن استعمالها لم يتعدَّ دائرة المترجم الواحد، فقد ترجمه بـ (الحديث) صالح الفاخري (2012، ص228). وترجمه بـ(اللغة أداءً، لغة فعليّة، لغة منطوقة) حسن غزالة (1996، ص76). وبالنّسبة لترجمات غزالة أستبعدها؛ لأنّها مصطلحات مركّبة من جهة، ولأنّ الجزء الأول منها –أقصد لفظ (لغة)– هو ترجمة للفظ (Langue) وليس (Parole) من جهة أخرى. هذا فضلًا عن عدم تداولها. كما أستعبد ترجمة (حديث) مرجّحة (الكلام) اعتمادًا على معيار التّداول فمصطلح (الكلام) أكثر تداولًا وشيوعًا.

وأنبه إلى أنّه فيما يخص مفهوم مصطلح اللغة واللسان، وإن بدا للوهلة ثمّة اختلاف في نقل مفهوميهما، إذ إنّ هناك من المترجمين من جعل اللغة بمعنى الملكة، واللسان بمعنى مجموع القواعد والمصطلحات المتواضع عليها –ومنهم مصطفى غلفان –، وهناك من عكس المفهومين جاعلًا اللسان بمعنى الملكة. واللغة القواعد والمصطلحات المتواضع عليها. وهو ما نجده عند محمد البقاعي (2009، ص71)، والسعيد شنوقة (2008، ص 52). لكنه اختلاف سطحي ناتج عن اختلافهم في ترجمة مصطلح (Langage) و(Langue)؛ فغلفان (2013، ص156) يترجم الأوّل باللغة والثّاني باللسان. في حين السّعيد شنوقة (2008، ص52) يترجم الأول باللسان والثاني باللغة.

4. النتائج:

إثر هذه المعالجة للمصطلحات البنيويّة، خلصت إلى النّتائج الآتيّة:

1- المصطلحات في الحقل البنيويّ ومفاهيمها بعضها استعير من حقول أخرى غير لسانيّة، منها الفلسفة والمنطق والرّياضيّات وعلم النفس وغيرها.

ISSN 2664-1682

2- إن سوسير لم يستعمل مصطلح الاستبدالية (Paradigmatique) بحرفيّته بل استعمل مصطلح التّداعي أو الترابط (Association)، أما مصطلح (Paradigmatique) فيعود الفضل في استعماله إلى هليمسلف.

3- ثمّة اختلاف حول استعمال سوسير مصطلح البنية بحرفيته؛ إذ هناك من يرى أنه استعمل مصطلح النّسق، أمّا مصطلح البنية فلم يظهر إلّا مع مدرسة براغ.

4- تعدّدت المصطلحات بتعدّد الناقلين. وتعدّدت عند الناقل نفسه بتعدّد مؤلفاته. وأيضًا تعدّدت عند الناقل نفسه في الكتاب نفسه، وسبب ذلك إمّا مراعاة لخلفيات القراء، وإمّا اضطراب الناقل وعدم استقراره على مصطلح، كما في الكتب التّنظيريّة أو التّطبيقيّة، وإمّا توثيق المرادفات المصطلح المتداولة والمقبولة وهو شأن المعاجم.

5- تعدّدت المصطلحات بتعدّد آليّات وضع المصطلح، فتنوّعت ما بين مترجم ودخيل ومنحوت، وتعدّدت المصطلحات المترجمة بتعدّد المترجمين، وتعددت بتعدّد معايير وضع المصطلح وباختلافهم في الأولويّة التي منحوها لتلك المعايير، وتعدّدت بعض المصطلحات الدّخيلة –كما أشار وغليسي– بتعدّد اللغات المنقول عنها.

6- استعمال مصطلح واحد لمفهومين متضادين وهو قليل لم يتعدَّ مصطلحًا واحدًا نقله وغليسي وهو التّزمّن المستعمل لـ (synchronie) ولـ (Diachonie).

7- المشغوليّة الدّلاليّة تقاس بالحقل ذاته، بذا فاستعمال المصطلح في حقول أخرى لا يمثّل إشكالًا ولا يحول دون إعادة تشغيله في حقل آخر إذا وجدت مناسبة.

ISSN 2664-1682

المراجع

إبراهيم، زكريا. (د. ت). *مشكلة البنية أضواء على البنيوية*. مكتبة مصر.

أريفيه، ميشال. (2009). *البحث عن فردينان دو سوسير*. ت محمد البقاعي، بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

بياجيه، جان. (1985). *البنيوية*، ترجمة: عارف منيمنة وبشير أوبري، باريس: دار عويدات.

ديكرو، أوزوالد وسشايفر، جان. (د.ت). *القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان*. ت منذر عياشي. المركز الثقافي العربي.

شنوقة، السعيد. (2008). *مدخل إلى المدارس اللسانية*، المكتبة الأزهرية للتراث. مصر.

العمري، محمد. (2012). *الأسس الإبستمولوجية للنظرية اللسانية "البنيوية والتوليدية"*. الأردن– عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

غزالة، حسن. (1996). *قاموس الأسلوبية والبلاغة*. مالطا: منشورات ELGA.

غلفان، مصطفى. (2013). *اللسانيات البنيوية منهجيات واتجاهاتها*. بيروت: دار الكتاب المتحدة الجديدة.

الفهري، عبد القادر. العمري، نادية. (2009). *معجم المصطلحات اللسانية*. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

المسدي، عبد السلام. (1984). *قاموس اللسانيات*، الدار العربية للكتاب.

المسدي، عبد السلام. (2009). *التفكير اللساني في الحضارة العربية*. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

ISSN 2664-1682

المسدي، عبد السلام. (2010)، *مباحث تأسيسية في اللسانيات*، بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

نوفو، فرانك. (2012). *قاموس علوم اللغة*. ترجمة: صالح الماجري. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

وغليسي، يوسف. (2008). *إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد*. الجزائر: منشورات الاختلاف.

يوسف، أحمد. (2007). *القراءة النسقية ووهم المحايثة*. الجزائر: منشورات الاختلاف.

يونس، محمد. (2004). *مدخل إلى اللسانيات*. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

ISSN 2664-1682

مفاهيم في علم الجمال

فيصل الخراز[1]

كلية الآداب جامعة مصراتة

تاريخ التقديم: 08-09-2021، تاريخ القبول: 11-10- 2021، نشر إلكترونيا في 12-10-2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.18.08

ملخص البحث:

يتناول البحث موضوعات الفنون والجماليات، ويهدف إلى إيضاح تخصصات علم الجمال Aesthetics وأهميته في نشر الوعي الجمالي وتنمية الذائقة الجمالية. كما أن أهمية دراسة علوم الجماليات من شأنه صقل المواهب وتمكين الهواة والمهتمين من فهم واستيعاب المعاني والمضامين التي تهدف إليها الأعمال الفنية، باعتبارها مظهر من مظاهر التعبير التي يستخدمها الإنسان المبدع لتوصيل ما يحس به من مشاعر وانفعالات كامنة في وجدانه وتعجز اللغة عن توصيفها. كما يهدف البحث إلى دراسة قضايا الفن من النواحي الجمالية والنقدية التي غايتها بيان خصائص الجمال في الأعمال الفنية ومعرفة تقييمها وإصدار الأحكام الجمالية عليها. كما نستعرض العلاقة الجدلية القائمة ما بين الفن والدين والأخلاق ومدى تأثيرها على مستويات الإنتاج والإبداع الجمالي.

الكلمات المفتاحية: *الأحكام الجمالية، الفنون الجميلة، غايات إستاطيقية.*

[1] F_alkharraz@misuratau.edu.ly

ISSN 2664-1682

Concepts in Aesthetics

Faisal Elkharraz
Faculty of Arts - Misurata University

Abstract

The research deals with topics of arts and aesthetics, and aims to clarify the art of Aesthetics disciplines and its importance in spreading aesthetic awareness and developing an aesthetic taste. The importance of studying the sciences of aesthetics will refine talents and enable amateurs and those interested to understand and comprehend the meanings and implications that art works aim at, as it is a manifestation of expression used by the creative person to convey what he feels from feelings and emotions latent in his conscience that language is unable to describe. We also review the dialectical relationship between art, religion and ethics and their impact on the levels of production and aesthetic creativity.

Key Words: *Aesthetic Judgments – Fine Arts – Aesthetic Intent*

1. المقدمة:

قديماً ومنذ صوّر الله الإنسان، وأودع فيه الحواس، وأقر فيه العقل والتفكير، هيأه لأن يقبل على كل جميل ويقدره، ويبتعد عن كل قبيح وينفره، وذلك هو النهج المستقيم والطبع السليم، وتلك هي فطرة الله وسنته، ومن نعمه على الإنسان أن جعله يميز الجمال دوناً عن غيره من سائر المخلوقات، فكلنا نحسه ونراه وهو يحيط بنا من كل جانب، حيث نجده ظاهراً في لوحات الطبيعة الرائعة، وتلك المناظر الخلابة، أو نلمسه ونحسه في باطن النفوس

ISSN 2664-1682

الخيرة والملهمة من هؤلاء الفنانين بمختلف أنماطهم واتجاهاتهم التي تظهر على هيئة إبداع فني في الشعر أو الرسم أو النحت أو الموسيقى وغيرها من الفنون الرائعة الأخرى.

ولكن الناس والمجتمعات على مر الزمان واختلاف المكان قد يختلفون في تقدير الجمال والقبح، ويتباينون في إدراك معانيه، وذلك تبعاً لتأثير بيئاتهم وأحوالهم وتجاربهم وأيضاً عقائدهم وثقافاتهم وعاداتهم تقاليدهم المتوارثة بينهم، ولكن مهما يكن بينهم من تباعد أو خلاف في أحاسيسهم نحو جواهر الأشياء أو في أحكامهم العقلية حول مظاهر الجمال والقبح، فإننا دون شك نجد قاسماً مشتركاً يجمعهم في أصول الجمال.

فقد يختلف الناس في أساليب تفكيرهم، وأنواع معارفهم وعلومهم كما يختلفون في فهم مقاييس الخير والشر، ومع ذلك لهم أصول كلية متشابهة في المنطق، وقواعد التفكير أو معايير معينة تحكم السلوك والأخلاق ومن ذلك فإنه ليس من الصعب على المفكرين إيجاد أصول جامعة يمكن الاسترشاد بها وتطبيقها لتذوق ومعرفة وتحديد الجمال، إذ لابد أن هناك علاقة بين المظاهر الجمالية وخاصية مشتركة تجمع هؤلاء الناس بمختلف أذواقهم.

1.1 أهمية البحث:

لعل تلك الخاصية التي نسميها بالشعور أو الحس الجمالي الذي ينتابنا ويعترينا عندما نحس الفن على هيئة موسيقى أو شعر أو رسم أو ما نشاهده من روائع المشاهد الطبيعية التي تثير مشاعرنا وتحرك ما في وجداننا جديرة بالاهتمام والبحث.

وتأتي أهمية البحث من خلال تسليط الضوء ومعرفة الطبيعة العامة لهذا الشعور الجمالي الممتع الذي يبعث في تلك النفوس الراحة والانسجام، والتي قد تمر دون أن نعيرها اهتماماً أو نعطي لها بالاً.

ISSN 2664-1682

ورأيت من المهم لفت الانتباه إليها وفهم بواعثها وفلسفة جمالها، حتى نستشعر الجمال ونتعرف على ملامحه ومكنوناته عندما نتعرض له على كافة أنماطه وأشكاله المتنوعة.

2.1 إشكالية البحث:

واجه الفن عبر العصور منذ أفلاطون وأرسطو وتوما الأكويني وكانط وهيجل وحتى سانتيانا وبرجسون وآخرين كثير غيرهم، واجه مشكلة عدم الثبات في نسق واحد، وأن الاتفاق مع اتجاه فكري معين يؤدي إلى خلاف وتناقض مع اتجاهات أخرى، فهناك من يربط الفن بالأخلاق ومفكر آخر ينطلق من رؤى دينية أو غير دينية، وهل الفن مثالي أو مادي؟ وهل هذه المثالية ذاتية أم موضوعية؟ وما هي طبيعة الفكر المادي وما إلى ذلك وكان ذلك سبب في تأرجح رؤية الفن ما بين هذا الفيلسوف وذاك المفكر، وصياغتهم لنظرياتهم في الجمال وفلسفة الفن.

وكانت الخلافات والمفارقات كبيرة، فنجد فيلسوفاً كبيراً له رؤية فلسفية أو مذهباً قوياً، ولكنه في ذات الوقت يتعارض مع فيلسوف آخر مناظر له ويخالفه الرأي تماماً في ما قدم له الحجة وأثبت صحته.

ولعل هذا ما جعل التساؤل أو الإشكالية موضوعاً خصباً وهاماً تداوله الفلاسفة على مر العصور.

3.1 أهداف البحث:

- عرض الآراء لبعض الفلاسفة حول مفهوم الفن والجمال.
- تحرير ماهية الجمال والتمييز ما بين الفن والجمال والعلاقة بينهم.
- التمييز ما بين الجمال الطبيعي والجمال الفني.
- معرفة مقاييس الجمال وكيف يثير فينا الشعور بالارتياح.

ISSN 2664-1682

- معرفة العوامل المؤثرة في التقدير الجمالي وصولاً إلى التقييم الجمالي وإصدار الأحكام الجمالية.

4.1 الدراسات السابقة:

الدراسات الجمالية رغم أهميتها فإن المكتبات العربية تفتقر بشكل ملحوظ إلى كتب ومؤلفات في مجال الفن والجمال وهذا بسبب البيئة والعوامل الاقتصادية بالمنطقة العربية وما تعانيه من أزمات وعدم استقرار وفقر مما يؤثر سلباً على الوعي الجمالي والإدراك الفني، وبالتالي فإن البحوث العلمية المختصة بالفن والجمال قليلة ونادرة وهذا ما يجعل الكفاية في هكذا مجال أو تخصص مفيد وعلى قدر من الأهمية.

2. منهج البحث:

يرتبط منهج البحث بموضوع الدراسة، فقد اتبعت المنهج التحليل المقارن في محاولة لاستنتاج المضامين الفلسفية المتعلقة بموضوع البحث حتى يكون عرضها ضمن سياق الدراسة وصولاً إلى الغاية أو الأهداف المنشودة.

3. علم الجمال:

وإذا بدأنا من علم الجمال فهو أحد فروع الفلسفة، ويبحث هذا العلم في المسائل المتعلقة بوجود الأشياء الجميلة واستجابة الإنسان لهذه الأشياء ومدى تأثره بها، كما يبحث في طبيعة وقيمة الفن بوجه عام، وإصدار الأحكام الجمالية ويمكن أن نقول أيضاً أنه المجال الذي يتعامل مع وصف الظواهر الفنية والخبرة الجمالية وتفسيرها وكل ما يتعلق بدراسة الإدراك للجمال والقبح.

وبشكل عام فإن علم الجمال منذ القدم يعني دراسة الجمال في الفن والطبيعة أما حديثاً فقد اتسعت دائرة هذا المفهوم لتشمل دراسات عديدة من طبيعة التجربة الجمالية

ISSN 2664-1682

وطرق وأساليب التعبير الفني وعملية الإبداع والتذوق الفني وهو ما يسمى بسيكولوجية الفن.

وقد ميز الفيلسوف بيردسلي[*] Beardsley مؤخراً في 1958 بين فرعين من علوم الجمال، الأول في مجال الجماليات الفلسفية أو فلسفة الجمال ويختص بدراسة معاني الجمال وخصائصها وأنواع الأحكام الجمالية. أما الثاني فهو علم الجمال السيكولوجي ويختص بالجماليات من الجانب السيكولوجي أو علم النفس (عبد الحميد، 2001، ص 18).

وبالتالي فإن هذا العلم قد يجيب على جملة تساؤلاتنا التي هي من صميم اختصاصاته فهو يبحث عن معنى الجمال والفن وما هي علاقة الشكل بالمضمون في الأدب الفني؟ وما هو الدور المشترك الذي تقوم به كافة الفنون رغم اختلافها؟ وعلى ذلك فإن علم الجمال لا يبحث فيما إذا كان هذا الشيء مفيداً أو ضاراً، صادقاً أو كاذباً، خيراً أم شراً، فهو يبحث في الجمال ومقاييسه ونظرياته وفي الذوق الفني والأحكام الجمالية التي تنصب على الأعمال الفنية.

يعتبر علم الجمال من العلوم الحديثة وإن كان متداولاً منذ القدم، وإن أول من خصه بالبحث هو أبو الفلاسفة أفلاطون ومن بعده أرسطو وإن كان لكل منهم آراءه ونظريته الخاصة به واستمر الفلاسفة من بعدهم في دراسة هذه الظاهرة كعلم، من ضمن دراساتهم الفلسفية للقيم الإنسانية الأخرى.

إلا أن هذا العلم لم يعلن عنه بشكل مستقل كعلم قائم بذاته إلاّ على يد الفيلسوف الألماني إسكندر بومجارتن Alexander Boumgarten 1714-1767، وهو من

[*] مونرو بيردسلي Monroe Beardsley (1915-1985)، فيلسوف أمريكي، وأستاذ جامعي، ورئيس للأكاديمية الأمريكية لعلم الجمال.

ISSN 2664-1682

أتباع "الديكارتيين" وينتمي إلى مدرسة "ليبنتز" Leibinz، حيث أصدر كتابه "تأملات فلسفية" حول المسائل المتعلقة بالشعر في العام 1757، وتناول فيه دراسة الجمال تحت المسمى الذي وضعه وهو "استطيقا" Aesthetices أي علم الجمال وبذلك أصبح الجمال يدرس كعلم يختص بتكوين الذوق وطبيعة الانفعال ويهتم بتحليل ظاهرة الجمال والخيال الفني وكل ما يتعلق بها (الديدي، 1981، ص.39).

وقد أطلق عليه اسم علم الحساسية وعرفه بأنه نظرية الفنون الحرة، وأنه علم المعرفة الحسية، ويهتم بالنواحي العملية وليس فقط التأمل النظري، وأشار إلى أن الفلاسفة اليونانيين ميزوا بين موضوعات الإحساس والجمال وموضوعات التفكير، حيث أن رؤيتهم إلى موضوعات الإحساس أنها لا تتطابق مع الأشياء المدْرَكة بالعقل، لأن الأشياء التي لا تكون ماثلة بالفعل تسمى بالمتخيلات، ومن ذلك فإن موضوعات الفكر هي موضوعات المنطق بينما موضوعات الإحساس والجمال لها علمها الخاص بها وهو علم الجمال (مجاهد، 1980، ص.16)

وقد لاحظ وجود نقص في التقسيم الذي يتبعه الفلاسفة بوجود قوى عليا وقوى دنيا، وجعل المنطق كعلم يبحث في القوى العليا ووضع الإدراك الحسي كعلم يبحث في القوى الدنيا ثم جعل علم الجمال لكي يبحث في تقييم الإدراك الحسي الإنساني (أبوريان، 1992، ص.30).

وبذلك يرجع له الفضل في الاهتمام بالدراسات والأبحاث المتعلقة بالجماليات وضرورتها بالنسبة للفلسفة وأنها يمكن أن تكون منهجاً علمياً قوياً منظماً.

كما استعمل "كانط" E.kant (1724-1804) كلمة الاستطيقا Aesthetics في كتابه الشهير "نقد العقل الخالص" وكان يبحث في الأشكال النفسية للمشاعر والأحاسيس، وتناول المصطلح بعمق وأكثر شمولية في كتابه "نقد ملكة الحكم"

ISSN 2664-1682

حيث تطرق إلى الأحكام التقديرية التي تتعلق بشؤون الجمال، وكان من أبرز ما جاء فيه أنه ميز بين الجمال الطبيعي والجمال الفني، فالأول وهو ما يعتبره الشيء الجميل، وهو من صنع الطبيعة ذاتها ولا دخل للإنسان فيها، بينما الثاني وهو العمل الجميل الذي يكون من صنع الإنسان وإبداعه، وبالتالي اعتبر أن ما يمكن وصفه بالجميل يتواجد في الطبيعة بينما الجليل لا يمكن ملاحظته ورؤيته إلا في نطاق فكرنا.

ولعل أبرز ما يهمنا هنا هو تعريفه للجمال بأنه: كل ما يعبر عن الانسجام أو الاتساق والنظام وهذا هو قوام الجمال ومحط تقديرنا وإعجابنا في مجال الطبيعة، أما في مجال اللامتناهي فإن إعجابنا يرجع إلى الشعور بالروعة والجلال (Kant, 1790, P.79).

وقد عُرِّف علم الجمال بأنه العلم المتعلق بالشروط الخاص بالإدراك الحسي ويُعتَبر هذا التعريف عام لأنه في القرن العشرين تحول التأكيد الخاص في هذا المجال من الاهتمام بالحاسة Sense إلى الاهتمام بالحساسية Sensibility ومن ذلك فإنها تعتبر التجسيد الواضح للانفعال في الفن، ومن هذا السياق نجد القاموس الإنجليزي الجديد The New English Dictionary عرفه بأنه فلسفة أو نظرية التذوق أو إدراك الجميل في الطبيعة والفن (عبد الحميد، 2001، ص 18).

والجدير بالذكر أن الشعور الجمالي أو موضوعات الجمال التي يختص بها علم الجمال أو فلسفته سابقة على ظهور هذا المبحث نفسه، فالإنسان فُطر على حب الجمال والإحساس به، فهو لم ينتظر إنشاء هذا العلم لكي يتذوق الجميل، ويصدر أحكاماً جمالية، فمن العادة أن المبحث يسبق الاسم ويكون أقدم منه بكثير قبل أن يتدرج ويتطور ليصبح علم معروف قائم بذاته، فحسب ما هو معروف فإن أي علم تصقله ثلاثة مراحل الأولى ما قبل تحديد تسمية هذا العلم، والثانية وهي ظهور التسمية أو المصطلح الخاص به، وهذا بمثابة الوعي الذاتي بهذا العلم، ومن ثم يدخل في المرحلة الثالثة التي يتم فيها تحديد العلم

ISSN 2664-1682

ودراسته ونقده ومزاياه وأهدافه، ومن ذلك فإن تحديد اسم أي علم يعني محصلة جهود عظيمة وبعيدة لتحديد معالمه وهذا التحديد لا يأت بطبيعة الحال في البداية وإنما عقب أي حقبة تاريخية (مجاهد، 1980، ص.15).

ولعل أهمية هذا العلم واتساعه والرغبة في الإحاطة بمفهومه جعل الفلاسفة يعملون على إدراجه من ضمن العلوم الإنسانية تحت مسمى فلسفة الجمال أو علم الجمال.

وعلم الجمال يهتم بنظريات الفلاسفة ويعتمد على أبحاثهم وآرائهم في الجمال وعلاقته بالإنسان ويدرس مشاعر وإحساس الإنسان وتأثره بالجمال وإبداعاته الفنية في مجالات الفنون المختلفة وتقييمها وإصدار الأحكام الجمالية عليها.

ولذلك لا يتم تفسير هذه النظريات بغير الإشارة إلى تاريخ الفنون على نحو ما تقتضي باقي العلوم الأخرى مثل الفلسفة الأخلاقية التي تقتضي البحث في دوافع السلوك وغاياته أو المنطق الذي يقتضي البحث في تاريخ العلوم وطرق التفكير.

ولقد حاول الفلاسفة الوصول إلى هذا الهدف وبتفسير الظاهرة الجمالية وتحديد تعريفاتها ومضمونها واعتقد البعض أنها مقنعة على طريقة المنطقيين ولكن جانبهم الصواب في ذلك وأدركوا أنهم أمام ظاهرة تستعصي على التعريف لأنها في مجال البحث الجمالي وهذا يعني أنها في مجال الوجدان والشعور لا في مجال العقل والقضايا المنطقية (أبوريان، 1992، ص.70).

والجمال قد يدرك في الطبيعة كما يدرك في الفن، ولكن إذا ما كان من اليسير على الإنسان إدراك الجمال الطبيعي، فإن الجمال الفني على العكس من ذلك، إذ قد يصعب إدراكه في كثير من الأحيان، لأن ذلك يتطلب معايير ومهارات معينة يتوجب الإلمام بها ودراستها وتدريب إحساس الناس بهذا الجمال بواسطة الفن وعلومه وهذا على غرار ما

ISSN 2664-1682

يحدث مع سائر العلوم الأخرى لمعرفة حقيقة الأشياء والموجودات التي تظهر بوضوح في علم الطبيعية وتتطلب تعليم وتدريب إدراكه للواقع بواسطة العلم.

وبالتالي فإننا يمكن أن نطمئن إلى الآراء والدراسات المدونة والمتخصصة في تفسير الجمال مثلما نطمئن إلى نتائج المعرفة العلمية في فهم حقيقة الأشياء الموجودة في الواقع، وهذا ما يدعونا إلى استعراض مفهوم الجمال لدى بعض الفلاسفة عل ذلك يوضح لنا المفاهيم الأساسية لهذه الظاهرة.

1.3 مفهوم الجمال:

إذا بحثنا في المعنى اللغوي فإننا نجد أن الجمال يعني الجميل،

وفي اللغة الإنجليزية فإن الجمال يعني Beauty, Beautiful

وفي اللغة الفرنسية فإنه يعني Beauté, Beau

وهذا راجع إلى الأصل اللاتيني Bellus

والجمال عند الفلاسفة كافة صفة تلحظ في الأشياء وتبعث في النفس سروراً ورضاً، والجمال هو أحد المفاهيم الثلاثة التي تنسب إليهم أحكام القيم وهي الجمال، والحق، والخير (صليبا، 1982، ص 407).

وقديماً قال السوفسطائيون أنه لا يوجد جميل بطبعه، بل يتوقف الأمر على الظروف وعلى أهواء الناس، وعلى مستوى الثقافة والأخلاق في حين قال الفيثاغوريون أن الجمال يقوم على النظام والتماثل في الانسجام، كما وصف ديمقريطس أن الجمال هو المتوازن أو المعتدل في مقابل الإفراط أو التفريط، وربط الجمال بالأخلاق، في حين نجد سقراط يقول: "الجمال هو الشيء الذي يحيل كل الأشياء الجميلة جميلة" (أفلاطون، 1965، ص 99)، وربط الجمال بالخير والفضيلة والفائدة وقد سار على نهجه تلميذه المخلص أفلاطون وإن

ISSN 2664-1682

كانت له رؤيته الخاصة، فقد اعتبر الجميل مستقلاً عن مبدأ الشيء الذي يظهر فيه، فالجمال الذي نشاهده في الأشياء ليس حقيقياً فما هو إلا خيال ومظهر للجمال الحقيقي المثالي في العالم المعقول عالم المثل العليا، فالجميل صورة عقلية مثل صورة الحق أو الخير، وإن كان تلميذه أرسطو وضع في كتابه "فن الشعر" تعريفاً للجمال من دنيا الواقع يتعارض مع العالم المثالي الأفلاطوني.

أما القديس "أوغسطين" فكان يرى أن الجمال يقوم في المختلف، والتناسب العددي، والانسجام بين الأشياء في حين يقول القديس "توما الأكويني": "إن الجميل هو ذلك الذي لدى رؤيته يسر" ومبعث ذلك أنه موضوع للتأمل عن طريق الحواس أو داخل الذهن (عبد الحميد، 2001، ص ص 14-15).

ولاحقاً نجد رؤية أخرى ومنظور مختلف لمفهوم الجمال حيث يرى ديكارت (1596-1650) Descarts، أن الجمال مسألة نسبية في الحكم الجمالي وتقديرنا للجمال فما يمكن أن نطلق عليه صفة الأجمل هو ما يروق وينال إعجاب العدد الأكبر من حكم الناس (أبوريان، 1992، ص.25).

ويأتي في مرحلة متقدمة عن ذلك شوبنهور A Schopenhauer (1788-1860) الذي يرى أن الجمال والفن أرقى وأعلى مستوى أو مرتبة ممكن أن يصل إليها الإنسان، ويرى أن العالم ليس سوى موسيقى تجسدت، وأن مفهوم علم الجمال عنده يرتبط بميتافيزيقاه المثالية (أبوريان، 1992، ص.490).

ISSN 2664-1682

كما أن جان ماري جويو [1] (1854-1888) له رؤية أخرى وهي أن ترتيب الأجزاء وفقاً لغاية معينة ينطوي على نظام وانسجام وهذان صنوا الجمال.

أما بول فاليري [2] Paul Valiry فقد خرج عن المألوف برؤية فنية مختلفة، حيث قال: ولد علم الجمال ذات يوم من ملاحظة وشهية فيلسوف، ويعّرف علم الجمال بأنه علم الحساسية (الصباغ، 2001، ص.38).

وإذا ما أردنا أن نحصل على تعريف مبدئي وشمولي فإن هيجل يقول: "إن علم الجمال هو فلسفة الفن الجميل، إنه فلسفة الوعي الجمالي، وفلسفة للقدرة على الإبداع الأكثر صدقاً وجمالاً وفلسفة للتذوق الأكثر قدرة على الاستيعاب" (مجاهد، 1980، ص 20).

وقد ساد التيار المثالي فلسفة الفن الألماني عامةً بعد كانط وهيجل، فنجد رؤية شوبنهور للجمال بأنه صفة للشيء الذي يبعث اللذة والمتعة في النفس بغض النظر عن أي فائدة، فهو يبعث على التأمل ويحقق نوع من السعادة الخالصة، فهو يعبر عن الشعور والإحساس النقي والعبقرية الفنية لدى الإنسان ويحرر العقل لبعض الوقت من الرغبة ويحقق تلك الصورة الخالدة تلك التي نادت بها المثل الأفلاطونية قديماً (الديدي، 1985، ص 17).

ويعتبر جورج هيجل [3] George Hegel هو صاحب الفضل الأكبر في ظهور علم الجمال بصورة جديدة، وقد تتابع اكتمال هذا العمل فيما بعد على يد هربرت ريد[4]

[1] جان ماري جويو Jean Marie Goiao (1854-1888)، فيلسوف وشاعر مهتم بالنظرية الجمالية ودورها في تطوير المجتمع.

[2] بول فاليري Paul Valiry (1871-1943)، شاعر وفيلسوف فرنسي.

[3] جورج هيجل Goerge Hegel (1770-1831) ، فيلسوف ألماني من أهم مؤسسي المذهب المثالي والمنهج الجدلي.

[4] هربرت ريد Herbert Read (1893-1968) فيلسوف وناقد إنجليزي

ISSN 2664-1682

Herbert Read الذي أطلق عليه اسم "علم الجمال الصوري Formal Aesthetics"، كما يعتبر هذا الفيلسوف هو صاحب الدفعة القوية في مجال الدراسات الجمالية المعاصرة (أبوريان، 1992، ص 49).

والأهم من ذلك هو أن الجمالية اتضحت معالمها بشكل واضح وصريح كمذهب في القرن التاسع عشر وهو المذهب الجمالي الخالص Aestheticim، ويؤكد هذا المذهب على أهمية واستقلالية الجمال في العمل الفني، وأن القيمة الوحيدة للعمل الفني هي القيمة الجمالية الخالصة وما هذا إلا امتداد لمذهب الفن للفن الذي دعا إليه الشاعر والروائي الفرنسي (بتوفيل جوتييه) Theophile Gautier 1811-1872 (عبدالحفيظ، 2004، ص.6).

2.3 إدراك الجميل في الفن والطبيعة:

يقول كلايف بل [1] Clive Bell "أن لفظ جميل لا يشير بالضرورة إلى أية استجابة استطيقية"، وعامة الناس كانوا يمتدحون زيوكيس [2] Zeuxis القرن الخامس قبل الميلاد؛ لأنه صور أعناباً تشبه الأعناب الطبيعية لدرجة أن الطيور كانت تأتي لتلتقطها (عطية، 1996، ص.17)، وبالتالي فإن الفنان لا يسجل شيئاً جاهزاً ولكنه يرى في ذلك محاكاة وموضوعاً للبحث يخضعه لأسلوبه الخاص، فصياغة الفنان الموضوعية قد خلقت فيه واقعة جديدة بتعبيرها.

وهذا لعله سبب الخلط الذي يحدث بين الجمال الطبيعي والجمال الفني لدى الكثيرين عندما يقوم الفنان برسم لوحات المناظر الطبيعية الخلابة أو ما يعبر عنه الشاعر أو

[1] كلايف بل Clive Bel (1881-1964)، ناقد فني إنجليزي الجنسية، مهتم بالشكليات وتطور نظرية الفن.

[2] زيوكس Zeuxis، رسام إيطالي ولد عام 464 ق.م، اشتهر بالرسم التصويري لآلهة.

ISSN 2664-1682

الكتاب عندما يصف جمال الطبيعة وسحرها، ولكن ما يميز ذلك هو أن الحكم على جمال الطبيعة وتقييمها لا يتم إلا من خلال الأعمال الفنية التي تضفي إليها وتجعلها ذات مضمون ومعنى. وهذا على حد قول شارل لالو [1] Charles Lalo: "الطبيعة ليست لها قيمة استيطيقية إلا عندما ينظر إليها من خلال فن من الفنون" (لالو، 1959، ص.7).

كما أن علم الجمال لا يتخذ من الجمال الطبيعي موضوعاً له إلا حينما يكون هذا الجمال معروضاً من خلال رؤية فنية إنسانية، فالموضوع الحقيقي المباشر لعلم الجمال هو القيم الجمالية في الأعمال الفنية وليس في الطبيعة، على هذا فإن الفن هو تحليل أو تحوير الإنسان للمواد الطبيعية وإعادة صياغته ومن خلاله وبأسلوبه الإنساني الفردي، أو حسب ما يقول بيكون أن الفن هو الإنسان مضافاً إلى الطبيعة.

فمن خلال التعبير الفني يكتسب الجمال الطبيعي قيمة، ويصبح موضوعاً للتذوق الفني ولذلك يمكن أن يقال إن موضوع الجمال ليس هو الأشياء الجميلة التي ندركها بشكل مباشر بل هو أقرب إلى أن يكون تفسيراً للتعبير الجميل عن الأشياء سواءً كانت طبيعية أو مستمدة من الحياة الإنسانية، فعلم الجمال إذاً يهتم بالقيم الجمالية كما تبدوا من خلال الأعمال الفنية (مطر، 1994، ص 8).

ولا يمكن إدراك قيمة أي عمل فني إلا من خلال المنهج أو الطريقة الاستاطيقية لأن تذوق الفن والاستمتاع به لا يتم إلا من خلال القيمة الكامنة أو الاستطيقية للفن، ولا يمكننا أن نفهم هذه القيمة التي هي أهم أنواع القيم في الفن إلا بعد أن نفهم الإدراك الاستطيقي الذي يجعلنا قادرين على فهمها ومن ثم نستطيع أن نفهم وندرك الموضوع الفني لذاته ونستمتع به لذاته ونتجنب الخلط بين المتعة النابعة عن قيمة جمالية خالصة وبين قيمة

[1] Charles Lalo (1877–1953) فيلسوف فرنسي، أحد مؤسسي الأستاتيكا الفرنسية الحديثة.

ISSN 2664-1682

قد تكون لأغراض أخرى متداخلة معها نفعية أو أخلاقية وغيرها (علي، 2005، ص 27).

3.3 التقييم الجمالي:

لقد اختلف النقاد والفلاسفة في تعريفهم لطبيعة القيمة الجمالية ومقاييسها، فقد يرجعون هذه القيم إلى عالم مثالي يفوق الواقع في حين يرى آخرين أنها ترجع إلى شعور الإنسان فيما ينال إعجابنا أو تفضلنا هو الجميل والقيم، ولكن قد لا نثبت على حال قد تتبدل القيمة الجمالية بين مكان وآخر أو حتى زمان وزمان، فقد يحدث أن يعجب الناس بعمل فني معين ولا يهتمون لعمل آخر، ثم تثبت الأيام أن ما كان يعجبون به أضحى لا قيمة له، في حين قد يثير إعجابهم ما كانوا لا يهتمون له ويصبح من الأعمال النادرة والأكثر قيمة، ولعل تاريخ الفن حافل بأمثلة كثيرة، فكم من روائع لم يقدرها أهل زمانها التقدير اللائق بها ولم يتوصلوا إلى قيمتها الجمالية (مطر، 1994، ص.10).

وأيضاً فإن اختلاف الأذواق والمعايير الجمالية تختلف من مكان إلى آخر فقد يتهافت بعض الناس على لوحة رائعة ثمينة لرؤيتها أو شراؤها بأثمان غالية، ونجد أنها عند آخرين لا تساوي شيئاً ولا تملك أية قيمة، فما يقدره مجتمع معين لا يعني الكثير لمجتمعات أخرى.

وبالتالي فإن إدراك الجمال وإصدار الأحكام الجمالية لا يتم إلا من خلال خبرة جمالية نكتسبها من دراسات علم الجمال وإن كانت لا توجد قواعد صارمة كقواعد الأخلاق والمعرفة العلمية يمكن أن تخضع لها هذه التجربة الجمالية، كما يصعب تقييمها في ظل معايير المنطق، ومع ذلك فقد تتفق الخبرات الجمالية في جانب الأحكام التي تصدر

ISSN 2664-1682

عن أصحابها وهذا يعتمد على فهم طبيعة القيمة الجمالية ومن ثم إصدار الأحكام الجمالية الموفقة.

وعلى أي حال فإن هذا لا يعني انعدام الشعور الجمالي عند عامة الناس، فالقيمة الجمالية والحكم الجمالي ليس غائباً عندهم في كثير أو قليل، ولكن هناك فرق كبير بين أن يفهموا أو لا يفهموا القيمة الجمالية لهذه اللوحة أو أية مظاهر جمالية أخرى وبين غياب أو وجود الحكم الجمالي عندهم بإطلاق، وعندئذ يكون الإدراك الجمالي من نصيب هؤلاء المثقفين أو المتعلمين وليس من عامة الناس ومع ذلك يظل لكل إنسان، مهما كان بسيطاً أن يصدر أحكاماً جمالية ويميز القبيح والجميل، وإن كان لا يصل إلى إصدار الحكم بمستوى المثقف والمتعلم كما أن هناك مجتمعات تربط الأحكام الجمالية بالأحكام الأخلاقية لديها، وبالتالي تفرض سيطرة القيم الأخلاقية على القيم الجمالية، وتتحكم الأخلاق في الذوق الجمالي، فالمحرم واللأخلاقي والشرير لا يكون جميلاً، بينما نجد آخرون على العكس من ذلك تماماً، فهم يقولون الجميل جميل مهما كانت أحكامنا الأخلاقية نحوه.

فقد يظهر الجمال مثلاً في أثر فني محرم دينياً أو مستهجن أخلاقياً كما هو الحال في معظم تماثيل الفنان الفرنسي رودان أو روايات بعض الأدباء المشاهير مثل هوجو، وبالتالي قد يحكم رجال الدين أو الأخلاقيون أو الاجتماعيون على هذه الأعمال بالرفض والإنكار لأنها تدعو إلى الانحلال والفساد والانهيار الأخلاقي وظل هذا مثار خلاف دائم بين الفن والدين والأخلاق (أبوريان، 1992، ص 83).

ولكن هذا الحكم الأخلاقي لا ينفي القيمة الجمالية وهذا الخلط يتشابه مع الخلط الذي يحدث بين الجميل والنافع، فقد ترفض موضوعاً ضاراً لأنه غير نافع وليس لأنه يفتقد القيمة الجمالية، فإننا يمكن أن نرفض موضوعاً مناقضاً للأخلاق لأنه كذلك وليس لأنه يفتقد القيمة الجمالية (أبودبوس، 1994، ص 114).

ISSN 2664-1682

إذ لاحظ الفلاسفة منذ القدم أننا نربط خبرتنا الجمالية وهي إحساسنا الخاص باللذة والمتعة الخاصة عند إدراكنا للأشياء الجميلة بأحكام معينة، هي أحكام قيمية، لارتباطها بقيمة معينة نقدرها لهذا الشيء الذي حكمنا عليه بأنه جميل، لكن هذا الحكم لا علاقة له عادةً بالأمور العملية في حياتنا أو المنافع والفوائد المادية، فكأنه حكم مجرد لا يهدف إلاّ إلى المتعة غير الحسية أو الفنية ذاتها (أحمد، 2003، ص 240).

ومن ثم فإن القيمة الجمالية تتعين لذاتها لا لنتائجها كما هو الحال بالنسبة للقيم الأخلاقية أو الدينية أو الاقتصادية، وبالتالي لا يمكن أن تصف الفن الجميل بالصواب أو الخطأ، وإنما نتعامل معه على أساس سلوك فني أو تعبير صادق أو غير صادق من ناحية الفنان، كما يتوجب الفصل بين القيمة الجمالية والأخلاقية ذلك لأن الفن الجميل لا يمكن أن يوضع تحت رقابة أصحاب المثل والفضائل الأخلاقية لعدم وجود صلة تجمع بينهما.

وقد يحدث أن يوجه الفن إلى غايات سياسية أو اجتماعية وأيضاً دينية وهذا حدث على مر العصور، فقد استغل الفن واستخدم كأداة لترويج وخدمة أغراض وأهداف أخرى بعيدة عنه ولكنها على أية حال تظل أعمال مصطنعة تفتقد إلى القيم الجمالية وبعيدة عن الفن وليست منه في شيء. ولكن هذا قد يثير تساؤلنا عن أهمية الأعمال الفنية التي نبحث عن القيم فيها ونعتبرها مبعث وأساس القيم الجمالية فقد طرح فلاسفة الفن هذا الموضوع للتساؤل، ما هي القيمة التي ينطوي عليها الفن خاصة وإن معظم النظريات الجمالية تفترض وجود قيمة ما للظاهرة الجمالية أو الفن، فما هو هذا المفهوم وما هي غايته؟

4.3 المفهوم العام للفن:

نظراً لتعدد مفاهيم وتعريفات الفن تبعاً لآراء الفلاسفة واختلاف ووجهات النظر كل حسب رؤيته والاتجاهات والمذاهب التي ينتمي إليها، وبالتالي فإنه من الصعب

ISSN 2664-1682

الإحاطة بمفهوم خاص ومحدد ويمكن أن يصف أو يعرف هذه الظاهرة أو هذه القيمة الإنسانية بشكل ومضمون كامل وشامل يعبر عن حقيقة الفنون كلها.

فالفن ظاهرة يصعب تعريفها أو تحديدها تماماً، فأحياناً لا تكون هناك حدود واضحة بين ما يمكن اعتباره فناً، وما لا يمكن اعتباره كذلك، وما قد نعتبره اليوم فناً قد لا يصبح كذلك بعد حين من الزمن، وهذا تبعاً للاهتمامات الشائعة وأساليب الحياة المتغيرة والمتطورة في كل عصر.

وما زاد الأمر تعقيداً أن هناك تصنيفات عديدة للفنون من الصعب حصرها وتحديدها هي الأخرى، فقد تداخلت إن لم نقل تضاربت المفاهيم بين ما هو فن بالفعل حسب ما هو معروف في التصنيفات الفلسفية أو الأكاديمية بشكل عام، وبين ما كان يعتبر خارج عن مجال الفنون، واعتبر دخيلاً عليها مثل فنون الأزياء والموضة وفنون الطهي أو الفنون الرياضية الاستعراضية، وما شابه من الموضوعات التي تخطت الحدود وتسببت في الخلط والتداخل بين ما هو فن وما هو غير ذلك، فهذا التنوع في مجالات الفن جعل إمكانية وضع تعريف محدد لمصطلح الفن ليس بالأمر الهين، ولكن ما زاد في الأمر صعوبةً هو عدم تحديد الأساس أو المعيار الذي نميز به العمل الفني عن غيره من الأعمال غير الفنية.

5.3 معنى الفن:

لقد تطورت كلمة الفن Art عبر التاريخ وأخذت معانٍ مختلفة حسب الهدف أو الغرض الفني أو النظرة التي تكمن خلف معناه، ولعل أبرز الأسباب لعدم إمكانية أو صعوبة تحديد مفهوم محدد للفن لأنه نشاط إنساني لا يخضع للأحكام المطلقة ولا يعرفها

ISSN 2664-1682

ولا يتقيد بزمان ولا مكان، فهو نشاط يتسم بعدم الثبات ومتغير على الدوام وسريع التطور (الصباغ، 2001، ص 27).

وإذا ما بحثنا عن معنى هذا المصطلح بدايةً في اللغة فإن كلمة فن في اللغة تعني حسب ما ورد في القاموس المحيط (لغة الحال والضرب من الشيء أي أنه نوع ما) (بن يعقوب، ص 258).

وأما في اللغة الإنجليزية فإن كلمة فن تعني Art وهو ذات المعنى في اللغة الفرنسية، وهذا يرجع إلى الأصل اللاتيني لها وهو: Ars.

والفن بالمعنى العام جملة من القواعد المتبعة لتحصيل غاية معينة مثل الجمال أو الخير أو المنفعة وبالتالي فإنه وفقاً لهذه الغايات يتم تحديد التسمية، فإذا كانت الغاية من الفن تحقيق الجمال سمي الفن بالفن الجميل، في حين يطلق على الفن بالصناعة عندما تكون غايته المنفعة والفائدة للإنسان (صليبا، 1982، ص 165).

والواقع لو أننا بحثنا في أصل كلمة الفن منذ العهد اليوناني القديم، فإنها تعني Techne باليونانية وهو ما يمثل النشاط الصناعي النافع بشكل عام المتمثل في الصناعات المهنية والمهارات اليدوية كالنجارة والحدادة والزخرفة والعمارة وما شابه، إضافة إلى باقي الفنون الاعتيادية الأخرى مثل النحت والرسم والموسيقى وغيرها من الفنون الجميلة المتنوعة (إبراهيم، 1977، ص 8).

وفي اللغات الأوروبية الحديثة خرج عن الكلمة اليونانية المصطلح Technology ويقصد به الصناعة أو التقنية الصناعية، في حين خرج عن المعنى اللاتيني كلمة Art، واقتصر استخدامها في تسمية الفنون الجميلة المتخصصة مثل النحت والرسم والموسيقى والشعر وغيرها.

ISSN 2664-1682

ولعل هذا الخلط بين الفنون الجميلة والتطبيقية عند اليونانيين جعل "أرسطو" يرى الفن مساوياً للصناعة أو الحرفة، أما المحاكاة فكان يقتصرها على الفنون الجميلة.

وإذا كان لا وجود للتمييز بين الفنون الجميلة التطبيقية في تلك العصور القديمة فإن "دانتي" و"توما الاكويني" يخالفان ذلك المعتقد فقد رأى القديس "توما" أن صناعة الأحذية والطبخ وفن الشعوذة والنحو والحساب ليست أقل من الفنون.

وهناك آخرين أيضاً يفرقون بين الفن والمهن، فيقولون أن الفن نشاط تلقائي حر بينما المهن صناعة مأجورة وهذا على غرار رؤية كانط الذي يرى الفن لا يرتبط بالمنفعة أو الفائدة في حين أن المهن أو الصنعة عمل نفعي غايته الفائدة والمصلحة (خضر، 2004، ص 393).

وإن كان الكثير من فلاسفة الجمال فيما بعد فرقوا بين الفنون الجميلة والفنون التطبيقية أو النفعية فإننا نجد لاحقاً أن جون ديوي على العكس من ذلك، فهو يؤكد على العلاقة الوثيقة بين كل تلك الفنون ويجمع بين الأنشطة الصناعية والفنية التي تمثل النافع والجميل على السواء، كذلك يبين سوريو في مستقبل علم الجمال، التشابه الواضح بين الفن والصناعة وفرق بين الشكل العملي والشغل الفني وبالتالي يتوجب التعامل مع الفن إلى جانب الصناعة على السواء في توزيع الشغل الاجتماعي فإنهما لا يختلفان، وهناك من يرى أن الفن ابتكار والصناعة منتجة، والفن هو روح الصناعة الفائقة (خضر، 2004، ص 20). وهذا ما عاد وأنكره سدني كولفن [1] Sydney Colvin لاحقاً ورفض الجمع بين تلك الفنون التي تهدف إلى المتعة والتأمل وتلك الفنون النفعية (خضر، 2004، ص 39).

[1] سدني كولفن Sydney Colvin (1845–1927)، مؤلف وناقد فني.

ISSN 2664-1682

وبالنظر في معجم "لالاند" نجد تعريف الفن على صورتين:

صورة عامة، وتعني مجموع العمليات التي تستخدم مادة للوصول إلى نتيجة معينة، والصورة الخاصة، وهي الصورة الجمالية الاستاطيقية. وأنه عملية إبداعية تهدف إلى غايات استاطيقية مثلما يهدف العلم إلى غايات منطقية (La Land, 1947, PP 77–78).

ويقول يوهان فردريك شيلر 1859–1905 أن الفن نشاط حر، وربط بين الفن واللعب على أساس أن الفن يرادف الحرية، ويقول إن الفن لا يبلغ الحقيقة إلا عندما ينقطع تماماً عن الواقع ويصبح مثالياً تماماً، وبذلك فصل الفن عن سائر الأنشطة العملية الأخرى التي يمارسها الإنسان (الصباغ، 2001، ص 35).

6.3 الفن غاية أم وسيلة:

لقد ميز العديد من فلاسفة الفن والجمال بين الأشياء النافعة والأشياء الجميلة وتلك التي تحقق لنا التسلية واللهو الأشياء الجميلة، وكانت الأشياء الجميلة تحظى بالمقام الأرفع والقيمة الأعلى من هذه الأشياء، إذ نرى الكاتب الفرنسي جويتيه The Gautier يقول بتعارض الجمال مع المنفعة ليس من جميل حقاً إلا ما خلا تماماً من أي غرض، فإن كان ما هو نافع لابد بالضرورة من أن يكون ذميماً (إبراهيم، 1973، ص 117). وبالمقابل هناك اتجاه مغاير لا يؤمن بأهمية القيمة المطلقة للفن وإنما يرجع أهميتها لارتباطها باللذة واللعب والمنفعة أو يقلل من قيمتها لعدم تقيدها وخضوعها لقواعد العقل والمنطق والمصالح العملية (أحمد، 2003، ص 250).

ولعل التساؤل الفائت يأتي بنا إلى تساؤل قد يكون أقل اتساع ولكنه أكثر خصوصيةً وعمقاً: هل الفن غاية في حد ذاته؟ أم وسيلة لتحقيق غاية ما؟

ISSN 2664-1682

قد تكون الإجابة مقنعة إذا ما تعاملنا مع الفن على أنه فن وليس شيئاً آخر غيره، ولا نبحث في الفن عن قيمة غير قيمة الفن في ذاته وهذا هو اتجاه أصحاب نظرية الفن للفن بمعزل عن متطلبات الحياة النفعية والمادية ودون ربطه بالجوانب الأخلاقية أو التربوية والسياسية ولا حتى الدينية.

وبالمقابل هناك من يرى غير ذلك، فهو وسيلة لتحقيق غاية، فالفن بالنسبة لهم يلعب دوراً في الحياة ويرجعون أهميته إلى الدور التربوي والأخلاقي وقدرته على ترسيخ القيم والفضائل بين الناس أو لخدمة أغراض وطنية أو سياسية ودينية كما حدث في العصور الوسطى إبان سطوة وسيطرة الكنيسة، ولازال الفن يعاني ويكابد من مثل هذه الظواهر وإن كان بأقل حدة، وأيضاً فإن أصحاب هذا الاتجاه لا يهملون الدور النفسي وتحقيق المتعة والراحة وإشباع الحاجات النفسية والروحية لدى الإنسان، فهي وإن كانت حاجات غير مادية ولكنها أساسية فهو يحقق نظرة هؤلاء للفن بأنه وسيلة لتحقيق غاية ما في الحياة الإنسانية وبالتالي تحقق أهمية وقيمة الفن تحت شعار الفن من أجل الحياة وليس ما يسمى بالفن للفن.

وإذا ما أخذنا المفاهيم عامةً أو الاتجاهات الأساسية للرؤية الفنية وبشكل عام فإننا نجد بعض الفلاسفة يرون أن الفن تعبير عن العاطفة وبالتالي فإن أي عمل فني لا يثير عواطفنا أو يحرك مشاعرنا لا يعتبر جميلاً، وبذلك ميزوا بين فن يثير العاطفة أو آخر يعبر عنها وبين فن يحقق الشروط الفنية وينبع من القدرة الخلاقة وبإمكانه تحقيق أكبر قدر من الإمكانيات الفنية داخل العمل الفني.

وهناك فلاسفة آخرون يعتقدون بعلاقة الفن بالحلم أو العاطفة والخيال، ويعتبرون الفن هو وسيلة تنقلنا إلى عالم الخيال والأحلام باعتباره العالم الآخر الذي يتقابل مع حياة الواقع وعالم الحقائق (خضر، 2004، ص ص 39-40).

ISSN 2664-1682

ولاحقاً في فلسفة القرن التاسع عشر يمكن ملاحظة أمثلة للخلط بين الفن والدين والفلسفة كما هو عند "هيجل" Hegel و"شيلنج" Schelling و"برجسون" Bergson وكذلك خلط الفن بالعلوم الطبيعية عند "تين" Taine، وخلط الفن بالتاريخ والوثائق على يد الفرنسيين وكذلك كروتشه، وأيضاً خلط الفن مع الرياضيات عند الشكليين وكل تلك المعتقدات ظهرت بها مغالطات ونالت منها الانتقادات واستمر التساؤل والبحث في عقل الإنسان عن ذلك العالم من الخيال النقي الخالي من الشوائب وبدون تلك الحقائق الفلسفية والتاريخية والدينية وبدون القيم الأخلاقية والنفعية.

وقد أجمع الفلاسفة على أهمية علم الجمال كعلم قائم بذاته يختص بدراسة تفسير الجمال والفن والطبيعة ودراسة هذه الظاهرة باعتبارها قيمة جمالية خالصة وإن كان أغلب الفلاسفة يستبعدون الطبيعة من هذه الدراسة لأن علم الجمال وفلسفته تبحث في الشكل والمضمون للأعمال الفنية وما تحمله من معانٍ وتعبير عن المشاعر والأحاسيس الإنسانية في حين أن الطبيعة صامتة وتخلو من أية مضامين ولا دخل للإنسان فيها إذ يعتبرها البعض مجلي الإبداع الإلهي، ويكمن جمالها في محاكاة الفنان لها فهي مصدر الهامة وإبداعه، وبراعة الفنان تجعل من لوحات الطبيعة صوراً رائعة ومعبرة.

وبالتالي فإن الأعمال الفنية تستمد قيمتها ليس من خلال القياسات الخارجية ولكن لجدارتها أو قيمتها الجمالية بذاتها، فالفن لا يعبر عن شيء سوى ذاته ولذلك فإن الأعمال الفنية لا يمكن تقييمها وإصدار الأحكام عليها إلا بالمعايير الجمالية وعدم إخضاعها لأية مقومات أخرى مثل الدين أو السياسة، وعدم ربطها بقيود اجتماعية أو أخلاقية وما شابه حتى يتسنى للفن التحرر وتحقيق أهدافه.

ISSN 2664-1682

4– الخاتمة وأهم النتائج:

مما تقدم عرضه يمكن أن نخلص إلى النتائج التالية:

1- علم الجمال (استاطيقا Aesthetices) هو العلم أو الدراسة المتعلقة بفهم وإدراك الجمال فيما يقوم به الأشخاص من إبداع في مختلف مجالات الفنون، وتقديم مناهج لدراسة الفن والجمال وعلاقته بالإنسان ومشاعره وإحساسه ومدى تأثره بالجمال. كما يختص بتقييم الأعمال الفنية وإصدار الأحكام الجمالية عليها.

2- اختلف فلاسفة الجمال في إيجاد تعريف جامع للفن وفي تحديد معايير محددة لتقييم الأعمال الفنية إلا أنهم اتفقوا على وضع شروط وأصول يمكن الاسترشاد بها وتطبيقها لتذوق ومعرفة الجمال وتحديده وتقييمه وإصدار الأحكام الفنية والجمالية عليها.

3- كما اختلف الفلاسفة والمفكرون في وضع المعايير الجمالي الاستاطيقية من حيث خضوعها لأية مقومات أخرى مثل الدين والسياسة مع عدم ربطها بأية قيود اجتماعية أو أخلاقية، وأن يكون "الفن للفن".

4- يظل من الصعب فهم وإدراك الأعمال الفنية إلا من خلال المناهج الاستاطيقية للفن، ويمكن التمييز بين الجمال الطبيعي والجمال الفني، فالأول هو الشيء الجميل، والثاني هو العمل الجميل، أي خلق الخالق، وإبداع البشر، بينما الجليل لا يمكن إدراكه أو رؤيته ويظل في نطاق فكرنا في الجمال اللامتناهي، وغالباً ما يحظى بنصيب أوفر لدى فئات المثقفين والمتعلمين، فيما يضمحل لدى العامة من أفراد المجتمع، ولكن يظل لكل فرد حظوة تزيد وتنقص أن يستشعر الجمال ويميز ما بين الجميل والقبيح، وليس أدل من ذلك اهتمام ورقي المجتمعات المتقدمة والمثقفة بالفن والمظاهر الجمالية.

ISSN 2664-1682

المراجع

أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، زكريا. (1973). *الفنان والإنسان*، القاهرة: مكتبة غريب.

إبراهيم، زكريا. (1977). *مشكلة الفن*، القاهرة: مكتبة مصر.

أبودبوس، رجب. (1994). *فلسفة الفلسفة، "مباحث الفلسفة"*، ج2، بنغازي: دار الكتب الوطنية.

أبوريان، محمد علي. (1992). *فلسفة الجمال ونشأة الفنون الجميلة*، ط8. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

أحمد، عزمي طه السيد. (2003). *الفلسفة مدخل حديث*، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

أفلاطون. (1965). *محاورة فيدون*. ترجمة: علي سامي النشار. القاهرة: دار المعارف.

بن يعقوب، مجد الدين محمد. (1971). *القاموس المحيط*، بيروت: دار الجليل، ج4.

خضر، سناء. (2004). *مبادئ فلسفة الفن*، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الديدي، عبد الفتاح. (1981). *علم الجمال*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الديدي، عبد الفتاح. (1985). *فلسفة الجمال*، القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.

الصباغ، رمضان. (2001). *الفن والقيم الجمالية بين المثالية والمادية*، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

صليبا، جميل. (1982). *المعجم الفلسفي*، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ج2.

عبدالحفيظ، محمد. (2004). *دراسات في علم الجمال*. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عبد الحميد، شاكر. (2001). *التفضيل الجمالي*، الكويت: مطابع الوطن العربي.

عطية، محسن محمد. (2004). *اتجاهات في الفن الحديث*، حلوان: عالم الكتب.

ISSN 2664-1682

عطية، محسن محمد. (1996). غاية الفن. ط2. دار المعارف بمصر.

علي، حسين. (2005). *فلسفة الفن رؤية جديدة*، القاهرة: الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع.

لالو، شارل. (1959). *مبادئ علم الجمال*، ترجمة: مصطفى ماهر، القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.

مجاهد، مجاهد عبد المنعم. (1980). *دراسات في علم الجمال*، القاهرة: مكتبة الأنجلوالمصرية.

مطر، أميرة حلمي. (1994). *علم الجمال وفلسفة الفن*. ط2. القاهرة: دار المعارف.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Kant. (1790). *Critique of Judgmnt*. Transleted with introduction and notes by Bernard, J.N. Macmillan comp.L.T.D. London.

La Land (1947). Vocbulaire techniqueet critique de La philosophie. *p.u.f*, Paris, 5éd 1947 (Article "Art") p.p. 77-78.

ISSN 2664-1682

المنهج التاريخي عند السيوطي من خلال كتابه "الشماريخ في علم التاريخ"

سليم محمد الشريري[1]

كلية الاداب – جامعة مصراتة

تاريخ التقديم: 11-10-2021، تاريخ القبول: 06-11- 2021، نشر إلكترونيا في 07-11-2021
https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.18.09

ملخص البحث:

يتناول البحث المعنون (المنهج التاريخي عند السيوطي من خلال كتابه الشماريخ في علم التاريخ) الحديث عن مبدأ التاريخ بصورة عامة وكيف كانت العرب قديما توثق به مظاهر طبيعية كالنجوم والأهلة، أو أحداث عظام أخرى كانت للبشرية دور فيها مثل الوقائع كعام الفيل، وبناء الكعبة ونحوها، إلى أن جاء الإسلام فكان تاريخهم بالهجرة النبوية التي كانت أساس التاريخ الإسلامي، ومضى الأمر على ذلك حتى يومنا هذا. وهذا ما أكده مؤلفة السيوطي من تنظيم وتسلسل تاريخي لمجرى تقويم التاريخ، حيث عرض بداية حديثه عن مبدأ التاريخ، ثم التاريخ الهجري، ثم فوائد التاريخ وكانت شتى قد استعرضها بالأيام والشهور والسنين.

الكلمات المفتاحية: *مبدأ التأريخ، المنهج، الشماريخ، السيوطي.*

[1] S.elshriri@art.misuratau.edu.ly

ISSN 2664-1682

Al-Suyuti 's History Approach through his Book “Al-Shamareikh in the Science of History”

Saleem Mohammed Shreiri
Faculty of Arts - Misurata University

Abstract

This research that entitled (Al-Suyuti 's History Approach through his Book “Al-Shamareikh in the Science of History”) deals with the discussion of the principle of history in general and how the ancient Arabs used to document natural manifestations such as stars and crescents, or other great events in which humanity had a role, such as events like the year of the Elephant, the construction of Kaaba and so on, until Islam came, since then, they used the Prophet's Mohammed migration as a date which was the basis of Islamic history, and the matter has continued on that to this day. This was confirmed by the author of Al-Suyuti regarding the organization and historical sequence of the course of the date calendar, as he presented at the beginning of his talk, the principle of history, then the Hijri date, followed by the benefits of the history which were many and various and reviewed by days, months and years.

Keywords: *the principle of history, the method, Al-Shamreikh, Al-Suyuti.*

1. المقدمة

الحمد لله رب العالمين الذي جعل تاريخ الأولين عبرة للآخرين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد، فيذكر العلامة ابن خلدون في مقدمته (1981، ص344) "إن العلوم تكثر حيث يكثر العمران، لأن تعلم العلوم جملة الصنائع تكثر في الامصار". وقد

ISSN 2664-1682

كانت من تلك الامصار بلاد مصر، حيث كانت قبلة العلماء الذين كانوا قد ساهموا في نهضة حضارتها، وقد حفل تاريخ الفكر الإسلامي بالكثير من المؤرخين بينهم، الذين تركوا بصماتهم في العلم والمعرفة بجهودهم وإسهاماتهم الفكرية في الحضارة الإسلامية، ومن هؤلاء العلماء الذين ندين لهم بحفظ التاريخ، المؤرخ السيوطي الذى ارتبط اسمه بعديد المؤلفات منها الأدبية، والفقهية، والتاريخية، وهنا سوف يخصص الباحث كتابته عن هذا المؤلف في كتابه "الشماريخ في علم التاريخ" وذلك من حيث منهجه في هذا الكُتَيِّبِ الذى لا يتعدى مخطوطه تسع عشرة صفحة، إلا أنه يستوجب الوقوف عنده وخاصة الباحث ودارس التاريخ.

1.1 أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في دراسة ومعرفة المنهج التاريخي الذي اتبعه المؤلف (السيوطي) في مؤلفه من حيث التوثيق والتاريخ وتقويمه ومدى سيره في مجرى الأحداث وتناقلها بصورة سلسة في التعامل الإداري بالحضارة الإنسانية الإسلامية، بعد ما كان العرب يوثقون تاريخهم بالحوادث العظام والوقائع المشهورة، لذلك اختار المؤلف موضوعه ليدرك مدى أهمية تبيان الحدث المهم في التاريخ والذي عمل على النهج والمسار التنظيمي حتى الان، وهي هجرة الرسول صل الله عليه وسلم الذي يُعد أهم حدث عمل على تنظيم واستقرار الدولة بعد نقلها من الدعوة.

ومما سبق ذكره وأهميته، رأى الباحث أن يكون عنوان هذا البحث (المنهج التاريخي عند السيوطي من خلال كتابه الشماريخ في علم التاريخ).

وقد كان سبب اختيار هذا البحث هو الوقوف على سير أحداث وأحوال عصر المؤلف، واستنباط منهجه التاريخي، ومحتوى كتابه.

ISSN 2664-1682

2.1 إشكالية البحث:

تتمثل في كيفية معرفة السيوطي من خلال مؤلفه في توظيف المنهج التاريخي بسرد ما تحصل عليه من معلومات.

3.1 تساؤلات البحث:

وتطرح الدراسة التساؤلات التالية.

– ما المنهج الذي اعتمده المؤرخ السيوطي؟

– هل هناك تسلسل تاريخي في كتابه؟

– ما علاقة مصادره وموارده بكتابة التاريخ؟

4.1 أهداف البحث:

– تهدف الدراسة إلى التعريف بمؤلف هذا الكتاب واستنباط منهجه التاريخي.

– تسليط الضو على موضوع مهم يستحق الدراسة على حد علم الباحث لأنه يمثل توثيق التأريخ وفائدته.

– اظهار القيمة التاريخية والثقافية لموضوعات هذا الكتاب.

5.1 الدراسات السابقة:

كانت الدراسات السابقة قليلة ومختصرة على حد علم الباحث ولم تكن شاملة وموسوعية عن موضوع الدراسة. وفيما يلي ذكر مختصر لبعض هذه الدراسات:

• دراسات نقدية في المصادر التاريخية للدكتور محمد كمال الدين، مشورات بيروت سنة (1983) حيث أوردها المؤلف مع مواضيع شتى أخرى، ولم تكن الا ترجمة واعادة لكتاب الشماريخ بصورة مختصرة.

ISSN 2664-1682

• رسائل ونصوص في اللغة والأدب والتاريخ حققها "إبراهيم السامرائي" سنة (1991) كانت مع مصادر وموضوعات أخرى، منشورات دار اقرأ بغداد.

• جلال الدين السيوطي منهجه واراءه الكلامية، محمد جلال أبو الفتوح شرف، (د.ت) دار النهضة العربية، بيروت. وهو كتيب صغير الحجم سرد مؤلفه دراسة واراء منهج السيوطي بصورة فلسفية غالبا، ولم يذكر منهج تاريخه الا بصورة مبسطة.

2. منهج البحث:

وعن المنهج المتبع في هذه الدراسة سوف يتبع الباحث المنهج الاستقرائي التحليلي الذي يعتمد على قراءة النصوص لمعرفة موضوعاتها ومناهجها، وأساليبها، خصوصاً أن المؤرخ السيوطي اعتمد كثيراً على طريقة السرد الجامع في أحداثه وسياقه في هذه الرسائل وتمعنه في اسنادها بصورة طويلة.

وقد وضع الباحث تقسيماً لموضوعات هذه الدراسة تمثل في التالي:

أولاً: سيرة وحياة المؤلف وعصره.

ثانياً: محتوى الكتاب والذي يتمحور حول مبدأ التاريخ وفوائده.

ثالثاً: منهج السيوطي في الكتابة التاريخية لكتاب الشماريخ في علم التاريخ.

3. موضوعات البحث:

1.3 السيوطي: سيرته وحياته وعصره:

1.1.3 نسبه ومولده:

هو جلال الدين أبو الفضل عبد الرحمن بن أبي بكر أبن محمد بن سابق الدين أبي بكر بن عثمان ابن خضر بن أيوب بن محمد بن الشيخ همام الدين الخضيري السيوطي الشافعي (الحنبلي،1979، ج 8، ص51). ولُقب بجلال الدين، وكنى بأبي الفضل، وأما

ISSN 2664-1682

نسبته بالخضيري فقد تحدث هو عنها في ترجمة لنفسه إذ قال: "وأما نسبتنا بالخضيري فلا أعلم ما تكون إليه هذه النسبة إلا الخضيرية محلة ببغداد، وقد حدثني من أثق به أنه سمع والدي رحمه الله تعالى يذكر أن جدّه الأعلى كان أعجمياً أو من الشرق، فالظاهر أن النسبة إلى المحلة المذكورة" (السيوطي، 1993، ج1، ص7).

وأما عن مولده فقد كانت ولادته بعد مَغرب ليلة الأحد مستهل رجب سنة تسع وأربعين وثمانمائة (849هـ/1445م) (كحالة، 1958، ج5، ص128).

2.1.3 نشأته وحياته العلمية:

نشأ في القاهرة يتيماً، ومات والده وعمره خمس سنوات وسبعة أشهر، وقد كانت نشأته علمية منذ نعومة أظفاره، فكان والده أحرص ما يكون على أن يوجهه وجهة سديدة صالحة، فعمد إلى تحفيظه القرآن الكريم من صغره، وكان يصحبه معه في مختلف مجالسه العلمية والقضائية. (السيوطي،1993، ج1، ص8).

وكان قد حفظ القرآن إلى سورة التحريم وله من العمر دون ثماني سنين، ثم حفظ منهاج الفقه، والأصول، وألفية أبن مالك (السيوطي، 1967، ج1، ص153). وقد طلب والده من الحافظ ابن حجر العسقلاني أن يدعو له بالبركة والتوفيق حيث كان السيوطي يرى في ابن حجر مثله الأعلى حتى إنه لما شرب من ماء زمزم كان ينوى ويدعوا الله أن يجعله مثل ابن حجر حتى صار من أبرز العلماء ومن أكبر الحفاظ (السيوطي، 1993، ج1، ص9).

فكانت نشأته بالقاهرة وقرأ على جماعة من العلماء، ولما بلغ أربعين سنة اعتزل الناس وخلا بنفسه في روضة المقياس على النيل، منزوياً عن أصحابه جميعاً، وألف أكثر كتبه، وكان الأغنياء والأمراء يزورونه ويعرضون عليه الأموال والهدايا فيردها (كحالة،

ISSN 2664-1682

1958، ج5، ص128). وطَلَبُه السلطان "قنصوه الغوري" مراراً فلم يحضر إليه، وأرسل إليه هدايا فردها" الزركلي، 1980، ج3، ص301). وكان قد اشتغل بالتدريس، وقال عن نفسه "وأجزت بتدريس العربية" (السيوطي،1967، ج1، ص155) في مستهل سنة ستة وستين.

3.1.3 شيوخه:

تتلمذ السيوطي على طائفة من أعلام عصره، ومشايخ عهده، وبلغ معجم شيوخه نحو ثلاثمائة شيخ منهم الإمام العلامة محي الدين الكافيجي[1] الذي قال السيوطي في حقه "شيخنا العلامة محي الدين محمد بن محمد بن سليمان الإمام المحقق علامة الوقت، وأستاذ الدنيا في المعقولات" (السيوطي،1996، ج1، ص154).

وقال عنه أيضاً "لزمت شيخنا العلامة الكافيجي أربع عشرة سنة، فأخذت الفنون من التفسير والأصول، والعربية والمعاني وغير ذلك، وكتب لي إجازة عظيمة (السيوطي،1997، ج1، ص154). وكذلك الشيخ شرف الدين المناوي[2] الذي قرأ عليه قطعة من المنهاج وسمع منه عدة دروس.

فضلا عن شيوح كثر أوردهم السيوطي في معجمه وعددهم نحو مائة وخمسون (السيوطي، 1967، ج1، ص ص 153-154).

4.1.3 تلاميذه:

[1] هومحمد بن سليمان بن سعد بن مسعود، محي الدين أبو عبد الله الرومي، ويعرف بالكافيجي، ولد سنة 788هـ في بلاد صروخان (من قبائل الترك الغزيين)، اشتغل بالعلم، ورحل الى بلاد العجم والتتار، ثم قدم الشام والقاهرة بعيد الثلاثين مرة. (الزركلي، 1980، ج6، ص ص 150-151)؛ (الحنبلي، 1979، ج7، ص ص 326-328).

[2] هو يحي بن محمد بن محمد المناوي القاهري أبي زكريا شرف الدين، ولد سنة 798هـ، فقيه شافعي أصله من المنية في الصعيد ونسبته اليها، له عدة كتب أهمها "شرح مختصر المزني في فروع الشافعية". (الزركلي، 1980، ج8، ص 167).

ISSN 2664-1682

كان لتبحره في العلم وحرصه على الإفادة فيه سبباً في توجه أنظار طلاب العلم إليه، فتجّمع حوله ثُلة من التلاميذ ليأخذوا من علمه، ومنهم:

- محمد بن على الداودي المالكي تلميذه وناسخ كتبه، ومترجم حياته، شيخ أهل الحديث في عصره، وله مصنفات منها: طبقات المفسرين، قال عنه الزركلي: "وله ترجمة الحافظ السيوطي في مجلد ضخم" (الزركلي، 1980، ج6، ص291). وكانت وفاته سنة 945هـ.
- محمد بن إياس الحنفي مؤرخ وباحث مصري من المماليك، وله تاريخ ابن إياس المسمى "بدائع الزهور في وقائع الزهور". توفي سنة 930هـ (الزركلي، 1980، ج5، ص6).
- زين الدين أبو حفص، عمر بن أحمد بن على الشمّاع الحلبي، ومن مصنفاته "الفوائد الزاهرة في السلالة الطاهرة". توفى عام 930هـ (الحنبلي، 1966، ج8، ص218).
- عبد الوهاب بن أحمد بن علي الحنفي الشعراني، من علماء الصوفية، نشأ بساقية أبي شعرة (من قرى المنوفية) وإليها نسبته ومن مصنفاته:

لواقح الأنوار في طبقات الأخيار، توفى سنة 973هـ (الحنبلي،1966، ج8، ص372). وغيرهم كثر فكانوا طلاب علم نهلوا الكثير من شيخهم السيوطي، وزخرت بهم العديد من المؤلفات العلمية.

5.1.3 انتماؤه العقدي:

كان السيوطي متصوفاً، وما يدل على تصوفه قوله في كتابه (حسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة) "أما جدّى الأعلى همّام الدين فكان من أهل الحقيقة، ومن مشايخ الطريقة (الزركلي، 1980، ج1، ص336). ومما يدل على بلوغه درجة رفيعة من التصوف، تدريسه وإسماعه الحديث في مشيخة التصوف بتربة برقوق نائب الشام التي بباب

ISSN 2664-1682

القرافة (السخاوي، 1979، ج4، ص67). ويبدو أنه كان من مشائخ الطريقة الشاذلية، وله كتاب في التصوف "تأيد الحقيقة العلية وتشييد الطريقة الشاذلية" وكان شافعيا (السيوطي، 2002، ص7).

6.1.3 ملامح عصره:

والتي تعد من العوامل التي كان لها تأثير على حياة ومنهج السيوطي، وهي كالتالي:

أ– الأحوال السياسية:

عاش السيوطي في عصر المماليك، عصر الأمراء والسلاطين، في ظل نظام الخلافة العباسية التي بقيت بمصر إلى مجيء العثمانيين، لكنها كانت ضعيفة، فالخليفة أحياناً يُعد كالأمير في حاشية السلطان حتى كان السلطان يحجب الخليفة عن الناس لكون أصحابه كانوا يخرجون الى البلد ويتكلمون في أمر الدولة. (السيوطي،2004، ص374).

ويقول المقريزي في هذا الشأن "وبعضهم استمرت خلافته أربعين سنة ليس له فيها أمرٌ ولانهي إنما حظه أن يقال: أمير المؤمنين" (المقريزي، د.ت، ج2، ص242).

فكان قد عاصر السيوطي دولة مماليك الجراكسة أو الشراكسة، من سلاطينها ثلاثة عشر سلطاناً ابتداء من الظاهر سيف الدين العلائي (842هـ 857هـ) وانتهاء بالأشراف قنصوه الغوري (906هـ 922هـ).

لذلك يمكن القول إن وضع بلاد مصر لم يكن مستقراً لكثرة تولى السلاطين، فبعضهم لم يحكم أكثر من شهرين، وهذا يدل على ضعف سياسة الدولة آنذاك. (البيوضي، 2000، ص 23).

إلا أن هناك من برز منهم أمثال برقوق الذي كان قد عمد على تحقيق بعض الإنجازات والعمارة وتحسين أحوال البلاد، وكذلك السلطان "قايتباى" الذي يُعد من أفضل

ISSN 2664-1682

السلاطين ديناُ وخلقاً وعلماً وتعد فترة حكمه أطول فترة حكم سلطان مملوكي، وهي تسعة وعشرون عاماً (السيوطي،2004، ص 374).

وكان من الطبيعي أن يصاحب هذه التقلبات السياسية والتغيرات المفاجئة تأثر عام يسود البلاد، تتخلله الفتن والاضطرابات حيث قال السيوطي في هذا الشأن "أليس هذا زمان الصبر؟ الصابر فيه كقابض على الجمر"، وقال أيضاً" وأيم الله إن هذا لهو الزمان الذي يلزم فيه السكوت" (السيوطي، 1974، ص 589).

ب– الأحوال الاجتماعية:

الحياة الاجتماعية هي انعكاس للحياة السياسية، فالمجتمع يتأثر بالأحوال السياسية من حيث استقرارها وتذبذبها، لأنه مادتها، فالحياة الاجتماعية في أواخر عهد المماليك وهي الفترة التي عاش فيها السيوطي اتسمت بالفوضى والتفكك وانتشار الأمراض والأوبئة، فضلاً عن الفقر والفاقة، وكان قد وصف المقريزي هذه الحالة بقوله "الفقر والفاقة، وقلة المال، وخراب الضياع والقرى وتداعى الدول للسقوط وشمال الخراب... وغلا سائر الأسعار" (المقريزي، د.ت، ج1، ص373).

فالمجتمع كان مقسماً أيام السيوطي إلى الطبقات التالية:

– طبقة السلاطين والأمراء: وهذه استأثرت بالحكم وتمتعت بخبرات البلاد واعتمد هؤلاء السلاطين على الإقطاع، وصار المجتمع طبقياً في علاقته واتجاهاته.

– المعمَّون من أرباب الوظائف الديوانية، والفقهاء والعلماء والأدباء والكتاب، وقد تمتع العلماء باحترام السلاطين وإجلالهم، عاشوا في سعة وبسطة من الحياة لما اغدقته الدولة عليهم من رواتب وهبات وعطايا، فضلاً عن المناصب العليا التي تقلدوها مثل القضاء والحسبة والوزارة (البيوضي، 2007، ص24).

ISSN 2664-1682

– طبقة التجار: وهم من الأثرياء، وقد كسبوا الكثير من خلال التجارة بين الشرق والغرب، ومصر لها نشاط كبير في ذلك، وقد أدرك السلاطين أن طبقة التجار هي المصدر الأساسي الذي يمد الدولة بالمال، ولذلك قربهم السلاطين، وصارت لهم المكانة البارزة والاحترام الكبير (البيوضي،2007، ص24).

د– الأحوال الثقافية والعلمية:

على الرغم من الأوضاع السياسية الصعبة، وانعدام حالة الاستقرار في بعض السنوات والفترات، وكذلك الانقسام الطبقي والسيطرة على الطبقة البسيطة والعامة، وعدا ذلك، إلا أن بلاد مصر كانت في عصر سلاطين المماليك ميداناً للنشاط العلمي الواسع يدل على ذلك التراث الضخم من المؤلفات والموسوعات، ويربط السيوطي بين هذا النشاط العلمي الواسع في مصر وبين إحياء الخلافة العباسية في القاهرة بعد أن سقطت في بغداد ويقول "إنه منذ إحياء الخلافة العباسية في مصر غدت هذه البلاد محل سكن العلماء، ومحط الرجال الفضلاء" (السيوطي،1993، ص 18).

ويرجع الفضل في ازدهار هذا النشاط العلمي إلى تشجيع بعض سلاطين المماليك للعلم والعلماء، فيذكر ابن تغري بردي في كتابه النجوم الزاهرة "كان الملك الظاهر يحب أن يطلّع على أحوال أمرائه، وأعيان دولته، حتى لم يخف من أحوالهم شيء" (ابن تغري بردي، 1971، ج7، ص182).

وكان يقرب أرباب الكمالات من الفن والعلم، وكذلك "السلطان الغوري" كان قد حرص على عقد المجالس العلمية والدينية بالقلعة وحضورها بل حتى المشاركة فيها وخصوصاً في المسائل العلمية التي كانت تثار في تلك المجالس آنذاك (السيوطي، 1993، ص 18).

ISSN 2664-1682

ولقد كان علماء هذا العصر مُلِمين بمختلف العلوم من فقه ولغة وتاريخ، لذلك كان قد تأثر بها العلامة السيوطي، فكان قد ترك العديد من المصنفات العلمية ما يؤكد على تلقيه وتبحره في العديد من العلوم، حيث قال عن نفسه في كتاب حسن المحاضرة "رزقت التبحر في سبعة علوم: التفسير، والحديث، والفقه، والنحو، والمعاني، والبيان والبديع، على طريقة العرب البلغاء لا على العجم وأهل الفلسفة" (السيوطي،1967، ج1، ص153).

وقد قال عنه ابن كثير"أغزر المصريين إنتاجاً في العصر المملوكي، بل لعله أغزر كتّاب العربية قاطبة (ابن كثير، 1966، ج13، ص27).

ويذكر السيوطي نفسه أنه قال: "قد شرعت في التصنيف سنة ست وستين وبَلَغَت مؤلفاتي إلى الأن ثلاثمائة كتاب سوى ما غسلته ورجعت عنه" (السيوطي،1967، ج1، ص154-158)، (السخاوي، 1979، ج4، ص68). فقد استغرق التأليف حياته فله فيما يعد الباحثون ما بين ستمائة إلى سبعمائة رسالة، والاختلاف في تعداد مؤلفات السيوطي قديم فمنهم من قال إنها حوالي الخمسمائة ومنهم من قال ستمائة (شاكر، 1990، ج3، ص183)، وهي كثيرة حقيقة، ولا يسع ذكرها في هذا المجال، لأننا بصدد دراسة نقدية لكتاب الشماريخ في علم التاريخ، وكان قد أوردها الكثيرون في عديد الكتب والرسائل الجامعية.

وأما عن رحلاته فذكر الشوكاني أنه "قد سافر الى الفيوم، ودمياط، والمحلة" وكذلك سافر لبلدان بعيدة مثل بلاد الشام، والحجاز، واليمن، والهند، والمغرب، وبلاد التكرور[1] (الشوكاني1348هـ، ج1، ص328).

7.1.3 وفاته:

[1] بلاد التكرور: بلاد تنسب الى قبيل السودان في أقصى جنوب المغرب، وأهلها أشبه الناس بالزنوج، وهناك من يقول إنها مدينة في بلاد السودان عظيمة ومشهورة، وهي بلا سور، وأهلها مسلمون وكفار والملك فيها للمسلمين (ياقوت الحموي، 1990، ج2، ص44).

ISSN 2664-1682

كانت وفاة السيوطي ليلة الجمعة التاسع عشر من جمادي الأولى في منزله "بروضة المقياس" وذلك بعد مرضه سبعة أيام بورم في ذراعه الأيسر، وكان ذلك عام 911هـ، ودفن في حوش قوصون خارج باب القرافة، بعد أن ملأ الدنيا علماً وفضلاً وشهرة وذِكراً. (السيوطي، 1993، ص 19).

2.3 محتوى الكتاب:

كتاب الشماريخ في علم التاريخ هو عبارة عن رسالة صغيرة تتعدد في تسع عشرة صفحة جعلها مؤلفها السيوطي في ثلاثة أبواب مع مقدمة وخاتمة مختصرة لما هو معروف غالباً بالمصادر التاريخية (شاكر، 1990، ج3، ص184).

أما المقدمة فقد أشار من خلالها إلى الدافع لتأليفها قائلاً

> "الحمد لله ذي الفضل الشامل العام، والصلاة والسلام على رسوله المحبو بمزيد الإكرام، وبعد فقد وقفت لبعض شيوخنا على كتاب في علم التاريخ فلم أر فيه قليلاً ولا كثيراً ولا جليلاً يستفاد ولا حقيراً فوضعت في هذا الكتاب من فوائده ما تقر به الاعين وتتحلى به الألسن وسميته بالشماريخ[1] في علم التاريخ، ورتبته على أبواب" (السيوطي،2009، ص8).

ونذكر أهم ما ورد فيها كالتالي:

1ـ الباب الأول: في مبدأ التاريخ: ـ

تناول فيها المؤلف مبدأ التاريخ من الحياة الأولى للإنسان أي مند الخليقة أي منذ هبوط سيدنا أدم إلى مبعث رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم، وفى هذا الباب كان قد راع

[1] الشماريخ: الشمراخ رأسٌ مستدير طويل دقيق في أعلى الجبل، وقال الاصمعي: الشماريخ رؤوس الجبال وهي الشناخيب (الزبيدي، 1970، ج7، ص284).

ISSN 2664-1682

المؤلف السيوطي التسلسل الزمني لبداية تأريخ البشرية، والتي جاءت بحسب أحداث ووقائع، أي مند هبوط سيدنا آدم، ثم سيدنا نوح أي إلى حادثة الطوفان، إلى سيدنا إبراهيم، إلى مبعث سيدنا يوسف إلى سيدنا موسى، إلى مُلك سليمان، إلى مبعث عيسى، إلى مبعث الرسول محمد صلى الله عليه وسلم. (السيوطي، 2009، ص88، 89).

وباتساع الدولة الإسلامية في عهد الخليفة الثاني عمر بن الخطاب رضى الله عنه، وتشعب ادارتها، برزت الحاجة الملحة إلى تدوين وتوثيق التاريخ، لذلك تم التاريخ من الهجرة وكان ذلك سنة سبع عشرة، أو ثمان عشرة (السيوطي، 2009، ص 90).

وفي دات السياق استشهد المؤلف السيوطي هنا بواقعة مهمة لفائدة ذكر التاريخ، وذلك عند ورود صك للخليفة عمر بن الخطاب في شهر شعبان فقال أي شعبان؟ الذي نحن فيه أو الذي مضى أو الذي هو ات؟ ثم قال لاصحاب النبي صلى الله عليه وسلم; ضعوا للناس شيئا يعرفونه من التاريخ (السيوطي، 2009، ص 100).

وفى هذا السياق أورد السيوطي عن ابن عساكر[1]

> كتب أبو موسى إلى عمر أنه ذلك فقال تأتينا من قبلك كتب ليس لها تاريخ فأرخ فأستشار عمر في ذلك فقال بعضهم: أرخ لمبعث الرسول صلى الله عليه وسلم، وقال بعضهم لوفاته فقال عمر لا بل نؤرخ لمهاجرته فإن مهاجرته فرق بين الحق والباطل فأرخ به (السيوطي، 2009، ص 10).

[1] ابن عساكر: هو ثقة الدين أبو القاسم على بن الحسن (ت/570هـ/1176) وهو إمام أهل الحديث ومؤرخ في زمانه، رحل في هذا الشأن فجمع وكتب الكثير في العراق، وخرسان، واصبهان وله مصنفات جليلة أهمها تاريخ دمشق في ثمانين مجلداً الذهبي (1997، ج20، ص55).

ISSN 2664-1682

2ـ الباب الثاني: فوائد التاريخ: ـ

وتضمنت فوائد علم التاريخ كما ذكرها مؤلفه أنها معرفة الآجال وحلولها، وانقضاء العدد، ووفيات الشيوخ ومواليدهم، والرواة عنهم فتعرف بذلك كذب الكاذبين وصدق الصادقين (السيوطي، 2009، ص 101).

فضلاً عن فوائد أخرى كانت مهمة في تدوين التاريخ وذلك في النظم الإدارية وسبل الحياة، وذلك لمعرفة الصدق في المعاملات والرسائل والكتب وغيرها.

3ـ الباب الثالث: فوائد شتى من كتاب الشماريخ: ـ

وفيه تناول المؤلف فوائد شتى تتعلق بالتاريخ والأيام، والشهور، وفى مدار الأزمنة عموماً وهي كالتالي: *التأريخ بالأشهر الهلالية التي قد تكون ثلاثين أو تسعة وعشرين، وذلك كما ورد في الحديث الشريف "إنأَ اَمة أُميه لا تكتب ولا تحسب لشهر هكذا أو هكذا" (البخاري، 1993، ج3، ص676).

أي أنه مرة تسعة وعشرين ومرة ثلاثين، وفى حديث آخر "إذا رأيتموه فصوموا، وإذا رأيتموه فأفطروا، فإن غم عليكم فأكملوا العدة ثلاثين" (النيسابوري، 2001، ص259).

*الاقتصار في التأريخ على الليالي دون الأيام، لأن الليلة سابقة يومها.

*فوائد أخرى تتعلق بالأيام، وكان قد أوردها المؤلف في كتابه الشماريخ" أن أول الأسبوع السبت، وهو الذي خلق فيه التربة والجبال يوم الأحد، والشجر يوم الاثنين، والمكروه يوم الثلاثاء، والنور يوم الأربعاء، وبث فيها الدواب يوم الخميس، وخلق آدم بعد العصر يوم الجمعة"(السيوطي، 2009، ص105). وهنا وقع خلاف وجب ذكره على أول أيام

ISSN 2664-1682

الاسبوع، فذكر المسلمون أنه يوم السبت، خلافا لأهل التوراة لقولهم يوم الأحد (السامرائي، 1991، ص398).

وتمعناً في فوائدها ومدى شهرتها ايضاً (أن يوم الأحد يوم عرس وبناء، ويوم الاثنين يوم سفر، ويوم الثلاثاء يوم دم، ويوم الأربعاء يوم أخذ وعطاء، ويوم الخميس دخول السلطان، ويوم الجمعة يوم تزويج) (السيوطي،2009، ص 106).

وهذا يتفق مع نسبة هذه الأبيات الشعرية الى على بن أبي طالب رضى الله عنه كما خطها الحافظ شرف الدين الدمياطي وهي:

لنعم اليوم يوم السبت حقاً لصيد إن أردت بلا امتراء
وفى الأحد البناء لأن فيـــه تبدَّ الله في خلق السماء
وفى الاثنين إن سافرت فيـه فترجع بالنجاح والثـــراء
وإن يُرِدِ الحجامة في الثلاث هي ساعاته هرق الدماء
وإن شرب امرؤ يومـــاً دواءً فنعم اليوم يوم الأربعـاء
وفى يوم الخميس قضاء حاج فإن الله يأذن بالقضـــاء
وفى الجمعات تزويج وعُـرس ولذات الرجال مع النساء

(السامرائي، 1991، ص 400).

فضلاً عن فوائد آخرى تتعلق بالشهور كان قد بينها السيوطي في كتابه أو رسالته هذه، وكانت قد وردت عن ابن عساكر حيث قال:

"إنما سمى المحرم لأن القتال محرم فيه، وصفر لأن العرب كانت تنزل فيه بلاداً يقال لها صفر، وشهر ربيع كانوا يربعون فيهما، وجماديان كان يجمد فيهما الماء، ورجب كانوا يرجبون فيه النخل، وشعبان تشعبت فيه القبائل، ورمضان رمضت فيه الفِصال من الحرّ، وشوال شالت فيه الإبل بأذنابها للضراب، وذو القعدة قعدوا فيه عن القتال، وذو الحجة كانوا يحجون فيه" (السيوطي،2009، ص 112).

ISSN 2664-1682

3.3 منهجيته في الكتابة لتاريخه:

1.3.3 موارده ومصادره:

أعتمد السيوطي في إعداد كتابه أو رسائله المسماة الشماريخ في علم التاريخ على عدة مصادر متنوعة: تاريخية، وكتب حديثية وفقهيه ولغوية، حيث كانت لا بأس بها، وكثيرة مقارنة بمادة وصغر حجم كتابه أو مخطوطه الإسلامي، والتي بلغت حوالي تسع عشر مصدراً وهي كالتالي:

- كتب الحديث:

أ. المسند لابن حنبل (ت 241هـ/ 855م).

ب. الأدب المفرد، والتاريخ الصغير، والصحيح. للبخاري (ت،256هـ/870م).

ج. صحيح مسلم (ت261هـ/875م).

د. مسند ابي يعلى الموصلي (ت، 310هـ/923م).

هـ. مسند التنبيه لأبن يونس (ت، 347هـ/ 958م).

و. المعجم الكبير للطبراني (ت 360هـ/ 971م).

ز. الكامل في معرفة ضعفاء المحدثين لابن عدي (ت 365هـ/976م).

ح. المستدرك للحاكم النيسابوري (ت 405هـ/1014هـ).

ط. شعب الايمان للبيهقي (ت 458هـ/ 1066م).

ي. آماني ابن حجر العسقلاني (ت 852هـ/ 1449م).

- كتب الفقه:

أ. شرح المهذب للنووي (ت 677هـ/ 1278م).

ب. مجموع ابن القماح (ت 741هـ/ 1340م).

ISSN 2664-1682

ج. التدريب للسراج البلقيني (ت 805هـ/ 1403م).

• كتب التاريخ:

أ. المعرفة والتاريخ للقسوي(ت277هـ/890م).

ب. تاريخ ابن خيتمة (ت 279هـ/893م).

ج. تاريخ الرسل والملوك للطبري (ت 310هـ/923م).

د. تاريخ مدينة دمشق لا بن عساكر (ت 571هـ/1176م).

هـ. البداية والنهاية لابن كثير (ت 774هـ/1373م).

وأما كتب اللغة فقد اقتبس من كتاب واحد وهو الأيام والليالي والشهور للفراء (207هـ/822م). وهنا اكتفينا بذكرها ولا يسعنا المجال للغوص والدراسة فيها، وسوف تكون في بحث اخر مستقل بإذن الله تعالى.

2.3.3 منهج السيوطي في كتاب الشماريخ:

إن تطور كتابة التاريخ يعد جزءاً حيوياً من التطور الثقافي، فالروايات المبعثرة في الأخبار والحديث والانساب صارت تجمع، وظهر التاريخ بصورة ثابته حين بدأ استعمال الكتابة لحفظ الأخبار والروايات (الدوري، 1983، ص 65). حيث يذكر السيوطي "ودونت كتب العربية واللغة والتاريخ وأيام الناس، وقبل هذا العصر كان الناس يتكلمون من حفظهم أو يروون العلم من صحف صحيحة غير مرئية" (السيوطي، 1999، ص 416).

لقد خصص المؤرخ السيوطي في كتابة الشماريخ موضوعاً مهماً وهو التعلق بأهمية مبدأ التاريخ وفوائده وتوثيقه بالأيام والشهور، فقد أصبح تقويماً ثانياً منذ أن وضعه الخليفة عمر بن الخطاب، وعنصراً حيوياً في نشأة الفكرة التاريخية عند المسلمين، فمنذ ذلك الوقت

ISSN 2664-1682

أصبح توقيت الحوادث أو تاريخها هي العمود الفقري للكتابات التاريخية (الجهشباري، 2009، ص 52).

وقد أتبع السيوطي منهجاً في كتابه كالتالي:

1- اعتمد السيوطي في هذا الكتاب على ذكر موارد مادة كتابه التي استقى منها، حيث يقول "إن بَرَكة العلم نسبته إلى قائله، بل هو في التاريخ أكثر ضرورة نظراً لحاجة التاريخ لمصدر يوثق الحادثة" (السيوطي، 2009، ص 74).

2- اتبع السيوطي منهج المحدثين بتتبع الأخبار ونقدها، كما بين تتبعه بالإسناد الروائي لأصحابه بألفاظ معروفه لدى المحدثين والكتاب الأوَل، مثل لفظ حدثنا الذي اتبعه في سياق حديثه كثيرا نقلا عن البخاري وابن عساكر وغيرهم كثر.

3- اتبع المؤلف المنهج الموضوعي في كتابه الشماريخ إلا أنه تحاشى الإطالة في الوصف فتميز بالحياد التام والأمانة الموضوعية. حث وصل المنهج والموضوعية الى القمة عند السيوطي حينما تمكن من وضع شروطا علمية دقيقة لكي يصبح التأريخ صحيحا وسليما خاليا من التناقض والنزعات والميول الشخصية، تمثلت هذه الشروط في صدق المؤرخ، ونقله، وتسمية المنقول عنه، وبالتالي تعد تلك الشروط تعبيرا عن اتجاهه ومنهجه العلمي في صحة التأريخ (أبو الفتوح، د.ت، ص34).

4- مؤلفه لطيف الحجم، أحتوى على مقدمة تكاد تكون بمنهجيه حديثة، وذلك عندما ورد في مقدمته الدافع من تأليف هذا الكتاب، حيث استرسل في دوافع وأهداف تأليف هذا الموضوع لكي تصل الى قرائه وتلاميذه وذلك كما ورد ذكرها في بداية مقدمة الكتاب.

5- أمانته في النقل، فهو يلتزم بعزو كل قول إلى من قاله، كما تبين ذلك من مؤلفاته العديدة.

ISSN 2664-1682

6- اتبع التسلسل الزمنى للموضوع في منهجه حيث بدأ حديثه في الشماريخ عن موضوع تسلسل الأحداث بداية من مبدأ التاريخ العام، ثم التاريخ الهجري، ثم فوائد التاريخ ثم يَعِد بنتائج الموضوع، أي مثل نتائج الدراسة في العصر الحديث، وهذا منهج وأسلوب قويم في الكتابة التاريخية يسلكها حتى المؤرخين المعاصرين.

7- يوضح المسألة بإبراز الأقوال التي جاءت فيها الردود التي وردت باسم صاحبها، وذلك نظراً لسعة اطلاعه على المرويات والأخبار.

8- كان الهدف الرئيسي للتاريخ عند السيوطي هو الجانب الاخلاقي، فقد استخدم منهجا يتسم نوعا ما بالشمولية والدقة في الاقتباس بشكل مباشر من مصادره مع ذكر اسم المؤلف وكتابه احيانا عند اعتماده على مصدره في صياغة روايته (بازينه، 2015، ص 255).

9- تأثر السيوطي بحياة عصره ولا سيما الحياة الثقافية والعلمية التي مكنته من تنوع معارفه واهتماماته، حيث كتب في اللغة والادب والتاريخ والفقه، فضلا عن مقدرته على ربط الاحداث وتسلسلها. وبالتالي أن منهجه يشهد على قدرته ومكانته العلمية، فهو يجمع بين فنون متنوعة، فكان كتابه الشماريخ ليس رواية تاريخية فحسب بل كتاب أدب وثقافة أيضا.

10- وأخيراً ذيل بخاتمة قصيرة لكتابه وهي: "آخر الكتاب والحمد لله الملك الوهاب" (السيوطي، 2009، ص75). وهذه اعتادها مدونوا المخطوطات بحيث تدل على نهاية المخطوط.

ISSN 2664-1682

4. الخاتمة:

من خلال هذا البحث تبينت النتائج التالية:

1- الظروف العلمية التي عاش في ظلها السيوطي إبان حكم المماليك كان لها الأثر الكبير في ازدهار النشاط العلمي في مصر آنذاك، فتأسست المدارس التي استقبلت الألاف من الطلاب، وإنشاء المكتبات حيث شهد العصر نشاطاً كبيراً في التأليف وجمع الكتب، بالرغم من بعض حالات الفوضى خصوصاً في أول عهد هذا العصر.

2- من خلال دراسة هذا البحث تأكد أن السيوطي قد تلقى العلم على عدد كبير من علماء عصره، وتلقى عنهم مختلف العلوم والفنون فتأثر بهم، وكان له الأثر الكبير فيمن اتصل به بعد ذلك من طلاب العلم الذين تأثروا به واستفادوا منه، وتركوا مؤلفات ضخمة.

3- أتبث البحث أن المؤرخ السيوطي قد انتهج منهجاً تاريخياً ذا أسلوب مبسط، حيث اهتم بتتبع إسناده لمصادره، وذلك لتوثيق مادته ووضوحها، فضلاً عن أنه اتبع منهجاً مشابهاً في أسلوبه للمنهج الحديث، وذلك من خلال توضيح مقدمته بأبرز عناصرها، وهو المتمثل في الدافع من تأليف هذا الكتاب.

4- بالرغم من صغر حجم الكتاب أو رسالته التاريخية إلا أنه أعتمد على عديد الموارد المتنوعة، وهذا يذل على تنوع ثقافته وتوسع قراءاته في علوم التاريخ واللغة، والأدب، والحديث.

5- أثبت البحث القيمة التاريخية لموضوع كتابه، وتسميته الفريدة "بالشماريخ" أي انه يرمز إلى قيمة موضوعه، وهو التأريخ، مبيناً تسلسل التاريخ في مبدئه، ومن ثم تقويمه الهجري القويم والذي اتبع في عهد الخلافة الراشدة من عهد الخليفة عمر بن الخطاب، حيث يذكر

ISSN 2664-1682

أن التاريخ الإسلامي بدأ من الرسول صلى الله عليه وسلم، وتبعه عمر في ذلك، ثم تسلسل أخيرا في بيان فوائد التاريخ المتعددة والمهمة الى يومنا هذا.

6- أثبت المؤرخ في منهجه تفصيلاً عن موضوعه، وذلك بالحديث عن التأريخ بالأيام والشهور والسنين، حيث فسر واقعها التاريخي لما حدث قديماً توقعاً، وما كان مستحباً ومعروفاً في شؤونها ومألوفاً بين الناس إلى يومنا هذا من معان كل يوم من الأيام وكل شهر.

7- اثبتت الدراسة ان محتوى الكتاب تغلب على مؤلفه النقل الحرفي من مصادره والتجميع لعناصر موضوعه.

8- أعطانا السيوطي تفسيرا علميا وفلكيا للفارق الجوهري بين الأشر الشمية والأشهر الهلالية مستشهدا بذلك بنصوص من الحديث مع تحليلا طريفا للأسباب التي سمية على أساسها الشهور العربية وتوظيفها تنظيما وتقويما في الإدارة انذاك.

ISSN 2664-1682

المراجع

القرآن الكريم برواية قالون عن نافع المدني

بازينة، عبد الله (2015). *محمد بن عبدوس الجهيشاري مؤرخا*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة مصراتة، كلية الاداب.

البخاري، أبو عبد الله (1993). *صحيح البخاري*، تحقيق، د. مصطفى ديب البُغا، دار بن كثير بيروت.

البيوضي، عبد الله (2007). *كنه المراد في شرح بانت سعاد*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مصراتة، كلية الآداب.

ابن تغري بردي، جمال الدين أبوالمحاسن (1971). *النجوم الزاهرة في أخبار ملوك مصر والقاهرة*، بيروت، دار الكتب العلمية.

الجهشياري، محمد بن عبدوس (2009). *الوزراء والكتاب*، تحقيق إبراهيم صالح، الإمارات هيئة أبو ظبي للثقافة.

الحنبلي، ابن العماد (1979). *شذرات الذهب في أخبار من ذهب*، بيروت، دار الفكر للطباعة، والنشر.

الدوري، عبد العزيز (1983). *نشأة علم التاريخ عند العرب*، بيروت، دار المشرق.

الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد (1997). *سير أعلام النبلاء*، تحقيق شعيب الأرناؤوط، بيروت، مؤسسة الرسالة، بيروت.

الزبيدي، محمد مرتضى (1980). *تاج العروس*، بنغازي دار ليبيا للنشر والتوزيع.

الزركلي، خير الدين (1980). *الأعلام*، بيروت، دار العلم للملايين.

السامرائي، إبراهيم (1991). *رسائل ونصوص في اللغة والأدب والتاريخ*، بغداد، دار إقرأ.

ISSN 2664-1682

السخاوي، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن (1979). *الضوء اللامع لأهل القرن التاسع*، القاهرة، مكتبة الحياة.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن كمال الدين (1974). *الإتقان في علوم القرآن*، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن كمال الدين (2004). *تاريخ الخلفاء*، تحقيق جمال محمود مصطفى، القاهرة، دار العلم للتراث، القاهرة.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن كمال الدين (2002). *تأييد الحقيقة العلمية وتشييد الطريقة الشاذلية*، تحقيق محمد حسني مصطفى، حلب، دار القلم العربي.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن كمال الدين (1993). *تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي*، تحقيق د، أحمد عمر هاشم، دار الكتاب العربي، د. م.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن كمال الدين (1967). *محسن المحاضرة في تاريخ مصر والقاهرة*، القاهرة، تحقيق محمد أبو الفضل القاهرة.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن كمال الدين (1993). *شرح السيوطي على ألفية ابن مالك المسمّى البهجة المرضية*، تحقيق على سعد الشينوي، طرابلس منشورات كلية الدعوة الإسلامية.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن كمال الدين (2009). *الشماريخ في علم التاريخ*، تحقيق، د. أنور محمود زناتي، محمد سالم صقر، القاهرة، دار الإمامة العربية.

شاكر، مصطفى (1990). *التاريخ العربي والمؤرخون*، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

الشوكاني، محمد بن على (1940). *البدر الطالع لمحاسن من بعد القرن التاسع*، مصر، مطبعة السعادة.

ISSN 2664-1682

أبو الفتوح، شرف (د.ت). *جلال الدين السيوطي منهجه وارائه الكلاميه*، بيروت، دار النهضة العربية.

ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء، إسماعيل (1966). *البداية والنهاية*، بيروت، مكتبة دار المعارف.

كحالة، عمر (1958). *معجم المؤلفين*، مكتبة المثني، بيروت، دار أحياء التراث.

كمال الدين، محمد (1983). *دراسات نقدية في المصادر التاريخية*، بيروت.

المقريزي، ثقى الدين أحمد بن علي (1960). *الخطط المقريزية*، القاهرة، بولاق.

ابن النديم، محمد بن إسحاق (1971). *الفهرست*، تحقيق رضا تجرد، طهران مكتبة ضباط.

النيسابوري، أبو الحسين (2001). *صحيح مسلم*، الرياض، مكتبة الرشيد.

ياقوت الحموي، شهاب الدين أبو عبد الله (1990). *معجم البلدان*، بيروت، دار الكتب العلمية، تحقيق فريد عبد العزيز الجندي.

ISSN 2664-1682

دور الاتصال الإداري في عملية اتخاذ القرار التربوي لدى مديري مدارس الأساس بمحلية الخرطوم

بانقا طه الزبير حسين[1]
كلية التربية، جامعة الخرطوم

أميرة محمد علي
كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

إمام حبيب محمد
كلية التربية، جامعة السودان للعلوم التكنولوجيا

تاريخ التقديم: 15-10-2021 تاريخ القبول: 08-11- 2021 نشر إلكترونيا في 09-11-2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.18.10

ملخص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على دور الاتصال الإداري في عملية اتخاذ القرار التربوي لدى مديري مدارس الأساس من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم. استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وقد تكون مجتمع الدراسة من 1172 معلماً ومعلمةً. اختار الباحثون عينة عشوائية بسيطة بلغت 186 معلماً ومعلمةً. استخدم الباحثون الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات المطلوبة، ولتحليل البيانات، استخدم الباحثون برنامج (SPSS). توصل البحث إلى نتائج عديدة أهمها: أن المهارات التي يتميز بها مديري المدارس جاءت بتقدير مرتفع جداً، وإن طبيعة العلاقة بين الاتصال الإداري واتخاذ القرار جاءت بتقدير مرتفع، وكذلك متطلبات الاتصال الإداري لاتخاذ القرار التربوي لدى مديري المدارس جاءت بتقدير مرتفع، وأن معوقات الاتصال الإداري التي تحد من عملية اتخاذ القرار التربوي جاءت بتقدير متوسط. وفي ضوء النتائج خلص البحث لعدة توصيات منها: ضرورة الاهتمام بشبكة الإنترنت واستخدامها كوسيلة من وسائل الاتصال، وكذلك استغلال التقنية الحالية في سرعة عملية الاتصال، وانشاء شبكة داخلية تربط المدرسة مع إدارة التعليم والوزارة.

الكلمات المفتاحية: *الاتصال الإداري، اتخاذ القرار، معوقات الاتصال الإداري.*

[1] banagataha@gmail.com

ISSN 2664-1682

The Role of Administrative Communication in The Process of Educational Decision-making Among the Principals of The Basic Schools in The Locality of Khartoum

Bannaga Taha Elzubair Hussen
University of Khartoum

Amira Mohmmed Ali
Sudan University of Science and Technology

Emam Habaib Mohammed
Sudan University of Science and Technology

Abstract

The aim of the research is to identify the role of administrative communication in the educational decision-making process of the principals of the basic schools from the point of view of teachers in the locality of Khartoum. The researchers used the descriptive approach, and the study community may be of 1,172 teachers. The researchers selected a simple random sample of 186 teachers. The researchers used resolution as a key tool for collecting the required data, and for analyzing data The researchers used SPSS. The research reached many conclusions, the most important of which is that the skills of school principals were very highly appreciated, and that the nature of the relationship between administrative communication and decision-making was highly appreciated, as well as the requirements of administrative communication for educational decision-making among school principals, and that the obstacles to administrative communication that limit the educational decision-making process came with an average estimate. In the light of the findings, the research concluded several recommendations, including: the need to take care of the Internet and use it as a means of communication, as well as to exploit the current technology in the speed of the communication process, and to establish an internal network linking the school with the Department of Education and the Ministry.

Keywords: *Administrative Communication, Decision-making, Administrative Communication Constraints.*

1. المقدمة

يعد الاتصال ظاهرة وسلوك إنساني يستخدم لتبادل المعلومات والمنفعة لاستمرار الحياة، فهو عملية اجتماعية هامة لا يمكن أن يعيش بدونها الإنسان أو المؤسسات على المستوى المجتمعي ككل، وهذه العملية ينبغي أن تقوم على الصدق والصراحة والوضوح ودقة الأخبار والمعلومات مع ذكر مصادرها الحقيقية (النصري، 2014، ص152).

وتحتل عملية الاتصال منزلة مهمة للغاية في الإدارة التربوية، فالاتصال الفعال هو الضامن لاستمرار وجود أي مؤسسة، ولذلك فلا بد لكل من يعمل في مجال الإدارة التربوية أن يكون له دراية وافية بمبادئ وأساليب الاتصال التي تحتاجها العملية التربوية (حسين، 2019، ص25). فالاتصال الإدارى يمثل أحد العناصر اللازمة لاتخاذ القرار التربوي

ISSN 2664-1682

حيث نجد أن عملية اتخاذ القرار التربوي عملية متداخلة في جميع وظائف الإدارة المدرسية ونشاطاتها (ياغي، 2010، ص26).

وتعد المدرسة مؤسسة تربوية لتحقيق أهداف مجتمعية وهي في سبيل تحقيقها لهذه الأهداف ترتكز على عدة مقومات، ويعد المدير أهم هذه المقومات وذلك من خلال ما يمارسه من دور قيادي وإداري على مستوى المدرسة وخارجها (كنعان، 2007، ص36).

وعندما يتخذ المدير وظيفته القيادية فإنه يتخذ مجموعة من القرارات التربوية سواءً عند توجيه مرؤوسيه وتنسيق مجهوداتهم أو استشارة دوافعهم وتحفيزهم على الأداء الجيد أو حل مشكلاتهم وهكذا تجرى عملية اتخاذ القرارات التربوية في دورة مستمرة مع استمرار العملية الإدارية (بركة، 2008، ص125).

إن المدير كقائد تربوي في مدرسته يؤثر في كافة العاملين، ويغرز فيهم روح المشاركة، لهذا كان لابد أن يهتم بعملية الاتصال حتى يكون علاقات إنسانية طيبة تخدمه في عمله ليحقق الأهداف التربوية، فالاتصال الإداري عملية مهمة وأساسية في الإدارة وهي أحد أهم أنشطة الإدارة إن لم تكن أهمها، وضرورة حتمية لتحقيق الأهداف التربوية (الكبيسي وحسين، 2020، ص85).

ويعد مدير المدرسة الركيزة الأساسية في العملية التربوية والتعليمية وعليه يعتمد النظام التربوي في بلوغ أهدافه وتحقيق تطلعاته وله الأثر البالغ في نجاح المدرسة وفعاليتها، وعن علاقة المجتمع بالمدرسة، وعلاقة المدرسة بالمدارس الأخرى (أبو رحمة، 2012، ص84).

1. 1 مشكلة البحث:

في ضوء ما لاحظه الباحثون من خلال عملهم لفترة طويلة بعدد من مدارس الأساس كمشرفيين بمحلية الخرطوم، أن هناك ضعف في الاتصال الإداري وعدم رغبة مديري المدارس بتطوير أنفسهم في هذا المجال، مما يؤثر سلباً على اتخاذ القرار. وربما يرجع هذا إلى عدد من الأسباب والمسببات الأمر الذي لفت إنتباه الباحثون ليبحثوا هذا الموضوع، وهنالك عدد من الدراسات التي أوصت بدراسة هذه الموضوع ومن منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة النصري (2014)، ودراسة الهجان (2006)، وكذلك دراسة عليان (2006).

2.1 تساؤلات البحث:

ومن خلال مشكلة الدراسة تتمثل تساؤلات البحث في السؤال الرئيس التالي: "***ما دور الاتصال الإداري في عملية اتخاذ القرار التربوي لدى مديري مدارس الأساس من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم؟*** والذي تتفرع منه الأسئلة التالية:

ISSN 2664-1682

1/ ما مدى امتلاك مديري المدارس لمهارات الاتصال الإداري التي تساعد في عملية اتخاذ القرار التربوي بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم؟

2/ ما طبيعة العلاقة بين الاتصال الإداري واتخاذ القرار لدى مديري المدارس بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم؟

3/ ما متطلبات الاتصال الإداري لاتخاذ القرار لدى مديري المدارس بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم؟

4/ ما معوقات الاتصال الإداري التي تحد من عملية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم؟

1. 3 أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على:

1/ مدى إمتلاك مديري المدارس لمهارات الاتصال الإداري التي تساعد في عملية اتخاذ القرار التربوي بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم.

2/ طبيعة العلاقة بين الاتصال الإداري واتخاذ القرار لدى مديري المدارس بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم.

3/ متطلبات الاتصال الإداري لاتخاذ القرار لدى مديري المدارس بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم.

4/ معوقات الاتصال الإداري التي تحد من عملية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم.

1. 4 أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث من خلال النقاط الآتية:

– يطلع المسؤولون بمحلية الخرطوم على جوانب القوة والضعف في الاتصال الإداري لدى مديري المدارس موقع المسئولية، ومحاولة علاجها أو تلافيها، وذلك من خلال عملية التوظيف في المراحل القادمة، فإدارة المحلية يصبح لديها معرفة كاملة بالأساليب الاتصالية التي يتبعها المديرين والعوامل المؤثرة على عملية اتخاذهم للقرارات وتجنبهم القرارات الفاشلة التي قد تكلف المحلية.

– معالجة البحث لموضوع الاتصال الإدارى ودوره في فاعلية القرار التربوي وما لذلك من خطورة في توفير المعلومات والبيانات الضرورية لتسيير العمل للمساهمة في اتخاذ قرارات تربوية موضوعية وناجحة.

ISSN 2664-1682

– الاتصال الفاعل يساهم في تشجيع التفاعل بين العاملين والمدير ونشر ثقافة الحوار بين جميع الأطراف ذات العلاقة داخل المدارس وخارجها.

– تفيد وزارة التربية والتعليم في ضرورة وضع خطط للتقليل من معوقات الاتصال الإداري التي تواجه مديري المدارس عند اتخاذهم للقرارات التربوية.

– محاولة الوصول بمديري المدارس بمرحلة الأساس إلى مستوى إتصالي جيد وفعال عند اتخاذهم للقرارات التربوية، مما يساهم في معرفة جديدة تسهم في تقدم وتطوير الاتصالات.

– تكمن الأهمية أيضاً في حيوية الموضوع وقلة الدراسات السودانية في هذا المجال والتي من المتوقع أن تعود بالنفع على كل من مديري المدارس والمعلمين ومديري الإدارات في وزارة التربية والتعليم.

1. 5 حدود البحث:

– الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية في دور الاتصال الإداري في عملية اتخاذ القرار التربوي لدى مديري مدارس الأساس من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم.

– الحدود البشرية: تتمثل الحدود البشرية في جميع معلمي ومديري مرحلة تعليم الأساس في محلية الخرطوم.

– الحدود المكانية: تتمثل الحدود المكانية في مدارس الأساس الحكومية في محلية الخرطوم.

– الحدود الزمانية: تتمثل الحدود الزمانية في الفصل الأول للعام الدراسي 2020 – 2021م.

1. 6 مصطلحات البحث:

– الاتصال: هو العملية التي يتم بها نقل التوجيهات والمعلومات والأفكار وما شابهها من شخص لاخر أو من مجموعة لأخرى. وهي عملية يتم عن طريقها احداث التفاعل بين الأفراد (منصور، 2000، ص14).

إجرائياً: يقصد به الباحثون تبادل المعلومات من شخص أو أكثر وذلك عن طريق خلق التفاهم بين المرسل والمرسل إليه.

– الاتصال الإداري: هو الاتصال الإنساني المنطوق أوالمكتوب الذي يتم داخل المؤسسة على المستوى الفردي أو الجماعي ويساهم في تطوير العمل وتقوية العلاقات الاجتماعية بين المواطنين (رعد، 2013، ص97).

إجرائياً: يعني به الباحثون الاتصال المنطوق والمكتوب الذي يتم بين مدير المدرسة والمعلمين والعاملين وأولياء أمور التلاميذ من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرسومة من قبل الإدارة التعليمية والتربوية.

– اتخاذ القرار التربوي: هو الاختيار الواعي والدقيق لأحد البدائل المتاحة في موقف معين لتحقيق الأهداف المرجوة (أكرم، 2000، ص16).

– إجرائياً: بأنه هو العملية التي من خلالها يختار مدير المدرسة واحد من البدائل المتاحة من أجل تحقيق أهداف المدرسة.

ISSN 2664-1682

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

2. 1 مفهوم الاتصال الإداري:

إن وجود نظام اتصال سليم وفعال ضرورة ملحة للإدارة لأن المدير يستطيع القيام بتحليل الموقف أو المشكلة بشكل سليم، كما يستطيع وضع حل ملائم ومناسب لذلك الموقف من كل جوانبه مع حساب كل التوقعات والنتائج المترتبة على ذلك الحل، لكن ذلك كله يفشل إذا كان هناك خطأ في عملية الاتصال وقد يكون ذلك الخطأ مكلفاً جداً ويترتب عليه نتائج سيئة بالنسبة للمدرسة (المصري، 2000، ص25).

ويُعرف على أنه "عملية نقل وتبادل المعلومات الخاصة داخل المؤسسة وهو وسيلة لتبادل الأفكار والاتجاهات والرغبات والآراء بين العاملين وذلك يساعد على الارتباط والتماسك، ومن خلاله يحقق المسؤول التأثير المطلوب في تحريك الجماعة نحو الأهداف المطلوبة، ويعتبر الاتصال أيضا أداة هامة لإحداث التغيير في السلوك البشري (أبو سمرة، 2008، ص9). وكذلك يعرفه حسان والعجمي (2010، ص273) على أنه عملية نقل وتبادل المعلومات الخاصة بالمدرسة داخلها أو خارجها، وهو وسيلة تبادل الافكار والإتجاهات والرغبات والاراء بين أعضاء هيئة التدريس داخل المدرسة. ويرى كل من (Thill، 2005، ص79) والهجان (2006، ص87) إن للاتصال الإداري أهمية بالغة تجعله المحفز الأساسي لضمان سير الإدارة، فبدونه لا يمكن للعملية الإدارية أن تكتمل، فأي قصور في عملية الاتصال تؤثر سلباً على مستوى الأداء في المدرسة. فأهمية الاتصال الإداري في المنظمة تتمثل في التخطيط للعمل، والبعد من التخمين والتقدير الشخصي، والتنفيذ الكفء للعمل.

إن نجاح أي مؤسسة في تحقيق أهدافها يتوقف على نظام عملية الاتصال بها، ويتم ذلك عبر تسهيل مهمة المؤسسة في الحصول على إحتياجاتها من القوة اللازمة، وتوفير كافة إحتياجات المؤسسة بالكميات المناسبة والجودة المناسبة والأسعار المناسبة، وتعريف العملاء بمزايا السلع والمنتجات ومستوى الخدمة، وتسهيل مهمة المؤسسة في الحصول على التمويل المناسب وبأقل تكلفة (توفيق، 2010، ص102).

2. 2 وظائف الاتصال الإداري:

من وظائف الاتصال التي أوردها عطية ومهدلي (2013، ص50)، التوجيه: ويقصد به عمليات تكوين اتجاهات فكرية في الأفراد يراها المجتمع صالحة ومحققة لأهدافه. وكذلك التثقيف: وهو تزويد الأفراد أو الجماعات بعناصر معرفية جديدة والتثقيف بمعناه الواسع المتعارف عليه يتناول النواحي العامة التي تعجز الأساليب الأكاديمية المتبعة عن القيام به. وأيضاً قد أصبح نشاطاً هاماً وضرورياً في المجتمع المعاصر بفضل ما يؤدي للأفراد والجماعات كونه يخفف عنهم ولو لوقت محدود في أغلب الأحيان.

ISSN 2664-1682

والاتصال عملية ديناميكية حيث تعتبر عملية الاتصال عملية تفاعل اجتماعي تمكننا من التأثير في الناس والتأثر بهم. وأيضاً الاتصال عملية مستمرة حيث لا توجد بداية أو نهاية لعملية الاتصال فنحن في عملية اتصال دائم مع أنفسنا ومع مجتمعنا. وكذلك الاتصال عملية دائرية حيث أن الاتصال لا يسير في خط مستقيم من شخص لآخر فقط بل أنه عادة ما يسير في شكل دائري حيث يشترك الناس جميعاً في عملية الاتصال. كما أن الاتصال عملية معقدة لما تحويه من أشكال وعناصر وأنواع وشروط يجب اختيارها بدقة عند الاتصال وإلا سيفشل الاتصال (عبود، 2009، ص121).

2. 3 معوقات الاتصال الإداري:

وهناك عوامل كثيرة تمثل معوقات وعقبات تحول دون إمكانية تحقيق اتصالات فعالة ومن العوائق التي تؤثر في نجاح عملية الاتصال منها الهيكل التنظيمي (سالم، 2008، ص349)، وكذلك أوجه القصور التي تؤدي إلى عدم وجود هيكل تنظيمي يحدد بوضوح مراكز الاتصال وخطوط الاتصال وخطوط السلطة الرسمية في المنظمة، مما يجعل القيادات الإدارية تعتمد على الاتصال غير الرسمي الذي لا يتفق في كثر من الأحيان في أهدافه مع الأهداف التنظيمية (النمر، 2006، ص388). وأيضاً معوقات تتعلق بالمرسل والمستقبل، مثل تضارب الإطار المرجعي، والإدراك الانتقالي من قبل المستقبل، ومصداقية المرسل، كذلك الحكم المسبق من قبل المستقبل، وأيضاً عدم الإصغاء الجيد من قبل المستقبل (عطوي، 2014، ص20).

2. 4 مفهوم القرار التربوي:

يرى كل من حسن (2006، ص83)، وإدريس والمرسي (2005، ص101) أن القرار يمثل صلب العملية الإدارية وجوهرها، إذ يتوقف على نجاحها نجاح المؤسسة في تحقيق الأهداف المنشودة، وحيث أن العملية الإدارية تعني القيام بوظائف التخطيط والتنظيم والرقابة والتوجيه، فإن كل عملية من هذه العمليات تنطوي على قرار، وكل قرار يشتمل على جمع البيانات والبحث عن البدائل، واختيار أفضلها.

وقد عرف كنعان (2007، ص18) القرار بأنه "عبارة عن أداة من أدوات ممارسة السلطة إن لم يكن الأداة الوحيدة أمام المدير لممارسة حقه الشرعي الذي من خلاله يحقق نتائج ملموسة له وللعاملين في التنظيم".

2. 5 أهمية القرارات التربوية:

القرارات التربوية أحد أهم عناصر النجاح والتقدم في مؤسساتنا التربوية والتعليمية وبنفس الوقت قد تكون أخطرها، فهي صمام أمان أساسي لتنظيم وتوجيه جميع العاملين نحو الهدف ونحو تحقيقه على أفضل وجه ممكن، لذلك يحرص جميع متخذي القرار على اتخاذ القرار بطريقة إستراتيجية تضمن قبول ونجاح القرار والتعامل معه بشكل سلسل وسهل ومضمون من حيث القدرة على تنفيذه والوصل للهدف المراد منه (Pedro & Hoyle, 1992, p25).

ISSN 2664-1682

وهناك عدد من المبادئ الأساسية التي تعتمد عليها عملية صنع القرار وهي مبدأ تغلغل القرارات ويعني أن اتخاذ القرارات عملية مستمرة، ومتغلغلة في جميع جوانب النشاط الإداري في أية مؤسسة. وكذلك مبدأ التفكري المركب للوصول إلى أعلى مستوى من القرارات الممكنة إنسانياً استناداً على التفكري الإبتكاري. ومبدأ التفكري المنطقي: لكي يكون التفكري منطقياً يجب أن يكون خالياً من التناقض، والمغالطات، وأن يكون دقيقاً واضحاً. وأيضاً مبدأ الإنطلاف الفكري: للحصول عل أكبر كمية من الأفكار في أقل وقت ممكن يتطلب الأمر استخدام حلقات الإنطلاق الفكري (سلامة، 2005، ص52).

كما أن هناك عدد من الخصائص يجب توافرها في عملية اتخاذ القرار التربوي ويرى كل من سلامة (2005، ص152)، والزغلول (2003، ص140) أنها تتمثل في الحاجة إلى اتخاذ قرار عند مواجهة الفرد لمهمة، أو مشكلة. وإن عملية اتخاذ القرار، عملية عقلية تكون أحياناً عميقة ومعقدة ومركبة وبخاصة عندما يكون القرار هاماً إذ تتضمن تحليل المشكلة واستكشاف جوانبها، للوصول إلى أهداف يسعى الفرد إلى تحقيقها. وأيضاً إن عملية اتخاذ القرار هى مهارة عقلية يمكن تطويرها لدى الأفراد وهي عملية متعلمة.

2. 6 الاتصال واتخاذ القرار:

يعد الاتصال العمود الفقري لأي مؤسسة، ذلك أن أي مؤسسة مهما كان توجهها ونوع نشاطها تحتاج دوما لوجود عملية اتصالية فعالة يتم من خلالها نقل المعلومات اللازمة وتبادلها بين مختلف الأفراد الفاعلين في المؤسسة، وحتى تؤدي المؤسسة نشاطها العادي لابد أن تشمل على سلسلة واسعة من الاتصالات المتبادلة بين الأفراد من أحاديث ومناقشات واجتماعات لتبادل ونقل الأفكار والمعلومات (رعد، 2013، ص38). من أهم العوامل الإنسانية التي لها دور في التأثير على فاعلية القرار المدير متخذ القرار، والمساعدون والمستشارون الذين يستعين بهم المدير، وكذلك المرؤوسون وغيرهم ممن يمسهم القرار (العزاوي، 2006، ص194). وإن عملية اتخاذ القرار جوهر الأداء السليم لمختلف المدراء وفي مختلف مستوياتهم الادارية، إذ ترتبط بالوظائف الادارية المختلفة كالتخطيط والتنظيم والتحفيز والرقابة (حريم، 2006، ص86). ويرى محمد (2006، ص103) أن القرار له عدة خطوات تتمثل في تحديد المشكلة، ووضع البدائل، ومرحلة تقييم البدائل، وتنفيذ القرار، وكذلك متابعة تنفيذ القرار وتقييم النتائج.

2. 7 العلاقة بين الاتصال الإداري واتخاذ القرار في المدرسة:

إن مشكلة الإدارة الأولى في هى مشكلة الاتصالات، أي مشكلة توفير البيانات والمعلومات اللازمة للعملية الإدارية (حسين، 2019، ص45).

وقد أكد على أهمية العلاقة بين الاتصالات واتخاذ القرار، إذ أن الاتصالات هى التي تنقل البيانات والمعلومات والحقائق اللازمة لاتخاذ القرار. وأن نقل هذه البيانات والمعلومات قد يتم عن طريق التسلسل الرئاسي وفق القاعدة الهرمية

ISSN 2664-1682

وقد يتم النقل– أيضاً – بطرق أخرى لا تلتزم في سيرها قنوات الاتصال الرسمي كما هو في الاتصالات غير الرسمية (نصر الله،2001، ص12).

وتظهر البحوث والدراسات السابقة أهمية الاتصال الإداري ودوره في عملية اتخاذ القرار التربوي، والمعوقات التي تواجهه، ففي دراسة أجراها النصري (2014) إلى الكشف عن أهم تقنيات الاتصال التي تستخدمها البنوك التجارية في الولاية الشمالية للحصول على المعلومات اللازمة والضرورية لعملية اتخاذ القرارات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وكانت أهم نتائج الدراسة: أن واقع تقنيات الاتصال المتمثلة في الإنترنت والبريد الإلكتروني والشات بأنه واقع جيد ولكن بحاجة إلى تحسين وتطوير، أما بنسبة لوسائل الاتصال الأخرى كالهاتف والجوال والفاكس فإنه جيد.

وفي دراسة أجراها أبو رحمة (2012) هدفت إلى التعرف على سبل تطوير الاتصال الإداري بمدارس وكالة الغوث الدولية بحافظة غزة في ضوء مفهوم الهندرة (الهندسة الإدارية). وكانت أهم نتائج الدراسة: أن درجة فاعلية الاتصال الإداري في مدارس وكالة الغوث الدولية بحافظة غزة كبيرة بنسة (68.4 %)، ولا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدالة ($\acute{a} \leq 0.05$) بين متوسط تقديرات المديرين عينة الدراسة لفاعلية الاتصال الإداري في مدارس وكالة الغوث الدولية بحافظة غزة تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي)، وكذلك جاءت تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث لدرجة توافر متطلبات الهندسة الإدارية في مدارسهم بدرجة عالية بنسبة (77.97 %).

وفي دراسة طبش (2008) هدفت إلى التعرف عل دور نظم وتقنيات الاتصال الإداري في خدمة اتخاذ القرارات. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن واقع تقنيات الاتصال المتمثل في الانترانت والبريد الالكتروني والشات بأنه جيد ولكن بحاجة الى تحسين وتطوير، أما بالنسبة لوسائل الاتصال الأخرى كالهاتف والجوال والفاكس فانه جيد، وأن أفراد العينة يميلون الى الموافقة بشكل كبير على أن توظيف نظم وتقنيات الاتصال يساهم في سرعة أداء المهام وفي اتخاذ القرارات، وكذلك بينت أن أكثر وسائل فاعلية في اتخاذ القرار هي الاتصالات الكتابية ثم الشفهية تم الاتصالات الالكترونية أما الاتصالات غير اللفظية فإنها غير فعالة في اتخاذ القرارات بالوزارة، وأيضاً أن هناك معوقات تحد من استخدام تقنيات الاتصال في خدمة القرارات وأكثر هذه المعوقات هي المعوقات المتعلقة بتقنية الاتصال.

وفي دراسة عليان (2006) هدفت إلى التعرف على أثر الإتصال الإداري في تحقيق الكفاءة في أداء القوى البيعية بشركات الأغذية. وكانت أهم نتائج الدراسة: إن الإتصال الإداري يلعب دوراً أساسياً فى تحقيق وزيادة الكفاءة والفعالية فى أداء القوى البيعية، وإن فعالية الإتصال الإداري ترتبط إرتباطاً وثيقاً بالتدريب وتبادل المعلومات بين الأطراف ذات الصلة داخل وخارج الشركة، كما يمثل الإتصال الإداري عاملاً مهماً من عوامل حفز القوة البيعية، وبالتالي زيادة مساهمتها فى تحقيق أهداف الشركة، وأيضاً هناك معوقات فردية وتنظيمية وبيئية ترتبط بالإتصال الإداري، وهذه العوامل تحد من تحقيق أهداف التنظيم، لكنها تهمل من أغلب الإدارات بمؤسسات القطاع الخاص حسب نتائج هذه الدراسة.

ISSN 2664-1682

وهدفت الدراسة التي أجراها الذيابات (2006) إلى معرفة مدى توافر مهارات الاتصال التقليدية (مهارة الكتابة، مهارة الاستماع، مهارة التحدث) ومهارات التواصل عبر الرسائل غير اللفظية (التصرفات، الزمان، المكان، المظهر، الصوت، الحركات) لدى الرؤساء في الشركات الاتستخراجية الأردنية من وجهة نظر المرؤوسين وأثر ذلك على فاعلية الاتصال الإداري. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن مهارات الاتصال التقليدية ومهارات الرسائل غير اللفظية كانت متوافرة وبدرجة مرتفعة، وأن فاعلية الاتصال الإداري لدى الرؤساء في الشركات المبحوثة من وجهة نظر المرؤوسين، كانت متوافرة بشكل إيجابي وبدرجة مرتفعة، وكذلك أن هنالك أثراً مهماً ذو دلالة إحصائية بين مدى توافر مهارات الاتصال التقليدية والرسائل غير اللفظية، وبين فاعلية الاتصال الإداري.

3. منهج وإجراءات البحث الميدانية:

3. 1 منهج البحث:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي وذلك من خلال التعرف على آراء المعلمين واتجاهاتهم نحو الاتصال الإداري ودوره في عملية اتخاذ القرار التربوي لدى مديري المدارس بمحلية الخرطوم وذلك من خلال الوقوف على الظاهرة ووصفها وصفا علميا وهذا ما يقوم به المنهج الوصفي، حيث يروا أنه يتناسب مع طبيعة بيانات وأهداف هذه الدراسة، لأنه يعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها واستخلاص النتائج منها، ويتضمن ذلك دراسة الخصائص المتعلقة بطبيعة الاتصال الإداري ودوره في عملية اتخاذ القرار التربوي لدى مديري المدارس بمحلية الخرطوم.

3. 2 مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من المعلمين والمعلمات في مدارس الأساس بمحلية الخرطوم، البالغ عددهم (1127) معلماً ومعلمة.

3. 3 عينة البحث:

بلغ عدد أفراد عينة البحث من معلمي ومعلمات مدارس الأساس بمحلية الخرطوم (186) معلماً ومعلمةً إذ بلغ عدد المعلمين (29) وعدد المعلمات (157) ويمثل العدد نسبة 15.8% من العدد الكلي لمجتمع البحث، سحبت عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع البحث لتطبيق استبانة البحث عليها.

فقد عمد الباحثون إلى أن يغطي البحث بصورة مناسبة المعلمين والمعلمات بمدارس الأساس بمحلية الخرطوم حتى يتحصل على نتائج من شأنها تبرز الخصائص المتعلقة الاتصال الإداري ودوره في عملية اتخاذ القرار التربوي لدى مديري المدارس بمحلية الخرطوم.

ISSN 2664-1682

1.3.3 وصف عينة البحث:

جدول01 وصف عينة البحث

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكر	29	15.6
	أنثى	157	84.4
	المجموع	186	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	133	71.5
	دبلوم عالي	29	15.6
	ماجستير	22	11.8
	دكتوراه	2	1.1
	المجموع	186	100.0
سنوات الخدمة	1 وأقل من 5 سنوات	27	14.5
	5وأقل من 10سنوات	27	14.5
	10وأقل من 15سنة	15	8.1
	15 سنة فأكثر	117	62.9
	المجموع	186	100.0
التدريب	لم أتدرب	55	29.6
	دورة واحدة	30	16.1
	دورتين	17	9.1
	أكثر من دورتين	84	45.2
	المجموع	186	100.0

من الجدول أعلاه أن أفراد العينة من الذكور بلغ (29) فرداً بنسبة مئوية (15.6%)، مقابل (157) من الإناث بنسبة مئوية (84.4%) يلاحظ أن النسبة تميل لصالح الإناث، وهذا يوضح قلة المعلمين الذكور في مدارس تعليم الأساس وكذلك هجر المهنة أو العزوف عن الالتحاق بالتعليم الأساسي من قبل المعلمين. وكذلك يتضح ما يقارب نصف أفراد العينة يحملون مؤهل علمي عالي، وأيضاً يلاحظ من توزيع سنوات الخبرة تواصل الأجيال وتعاقبها في خدمة التعليم مما يجعل طرح موضوع البحث الاتصال الإداري ودوره في عملية اتخاذ القرار التربوي لدى مديري المدارس بمحلية الخرطوم حيوي لاستمرارية هذه المسيرة وزيادة العطاء لأطول مدة ممكنة. وكذلك يمكن القول إن مستوى التدريب متوسط وهذا يعد عاملاً محفزاً في رفع عدد المتدربين لضمان جودة الاتصال الإداري وأهميته في عملية اتخاذ القرار التربوي لدى مديري المدارس.

ISSN 2664-1682

4.3 أداة البحث:

أداة البحث عبارة عن الوسيلة التي استخدمها الباحثون في جمع المعلومات اللازمة عن موضوع البحث دور الاتصال الإداري في اتخاذ القرار لمديري المدارس بمرحلة لتعليم الأساسي بمحلية الخرطوم، اعتمد الباحثون الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة البحث لكونها الأداة المناسبة مع مشكلة البحث وأسئلته. قد اعتمد الباحثون في بناء الاستبانة على المصادر الآتية: الإطار النظري، وأدبيات الدراسة بالإضافة للدراسات السابقة.

1.4.3 وصف الاستبانة:

القسم الأول: البيانات الأساسية وتشمل: النوع، المؤهل العلمي، الدرجة الوظيفية والخبرة.

القسم الثاني: تصميم وفقاً مقياس ليكرت الخماسي: أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة ليختار كل مفحوص من عبارات الاستبانة ماينا سب رأيه.

2.4.3 صدق وثبات الاستبانة:

أولاً: صدق الاستبانة:

يقصد بالصدق قدرة الأداة على قياس الأهداف التي صممت من أجلها، والمقصود بالصدق الظاهري هنا هو مدى ارتباط فقرات الاستبانة بالأهداف التي صممت من أجلها والذي يشير إلى الشكل العام للاستبانة ومدى وضوح اللغة ومناسبتها للعينة ووضوح التعليمات وصحة ترتيب الخطوات الأساسية. وقد تم التحقق من صدق للاستبانة بعرض فقراتها على (10) من المحكمين ذلك بغرض الإدلاء بآرائهم وملاحظاتهم حول العبارات التي تخص كل محور وصياغة مفرداته. ولقد قام الباحثون بإجراء التعديلات التي اقترحها عليهم المحكمين.

$$\text{الصدق} = \sqrt{\text{الثبات}}$$

ثانياً: ثبات الاستبانة

لغرض التحقق من ثبات أداة البحث، تم تطبيق أداة البحث على عينة استطلاعية من خارج مجتمع البحث مكونة من (20) فرداً من مجتمع البحث لقياس الثبات والصدق والتحقق من صلاحية المقياس للتطبيق، باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) تم حساب معامل ألفاكرونباخ لقياس معامل الثبات، ومعامل الصدق الذاتي.

ISSN 2664-1682

جدول 02 معاملات الثبات والصدق الذاتي لمحاور استبانة الاتصال الإداري ودوره في عملية اتخاذ القرار التربوي.

المحاور	الموضوع	عدد البنود	معامل الثبات	معامل الصدق
الأول	المهارات التي يتميز بها مديري مدارس مرحلة الأساس	10	0.88	0.93
الثاني	طبيعة العلاقة بين الاتصال الاداري واتخاذ القرار	8	0.85	0.92
الثالث	متطلبات الاتصال الإداري لاتخاذ القرار التربوي	10	0.88	0.93
الرابع	معوقات الاتصال الإداري التي تحد من عملية اتخاذ القرار التربوي	10	0.95	0.97
	الصدق والثبات الكلي للاستبانة	**48**	**0.93**	**0.96**

من الجدول أعلاه وفي ضوء هذه المعاملات العالية من الثبات والصدق يمكن القول بأن استبانة الاتصال الإداري ودوره في عملية اتخاذ القرار التربوي صالحة للتطبيق الميداني وجمع البيانات.

3.4.3 تطبيق الاستبانة:

بعد الحصول على الإذن والموافقة من إدارة التعليم مرحلة الأساس بمحلية الخرطوم بتطبيق الاستبانة، قام الباحثون بالاتصال بمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية بمحلية الخرطوم الذين يمثلون مجتمع وعينة البحث، وعرفوهم بأنفسهم والبحث التي يقوم به وشرح الإجراءات المراد تنفيذها، وجدوا تعاوناً كبيراً منهم. وزعت الاستبانة على (200) معلماً ومعلمةً، تم استرداد (186) استبانة صالحة للتحليل لتمثل عينة الدراسة، بلغت نسبة الاستبانات المستردة 93% ومن ثم فرغ محتوياتها وحولت متغيراتها إلى أرقام لتسهل عملية تحليل معلوماتها. هنالك (14) استبانة ناقصه من مجموع العدد الذي تم توزيعه إما استبعدت لعدم اكتمال بياناتها، أو لم تسترد لغياب المستجيبين.

تمَّ الاعتماد على مقياس ليكرت (Likert Scale) في مقياس الاستبانة وتصحيحها وذلك على النحو التالي:

جدول 03 تصحيح استبانة الاتصال الإداري ودوره في عملية اتخاذ القرار التربوي لدى مديري المدارس.

المدى	دور الاتصال الإداري في اتخاذ القرار التربوي
من 1.00 إلى أقل من 1.80	يعد دورالاتصال الإداري متدني جداً.
من 1.80 إلى أقل 2.60	يعد دور الاتصال الإداري متدني.
من 2.60 إلى أقل من 3.40	يعد دور الاتصال الإداري متوسط.
من 3.40 إلى أقل من 4.20	يعد دور مستوى الاتصال الإداري مرتفع.
من 4.20 إلى 5.00	يعد دور مستوى الاتصال الإداري مرتفع جداً.

ISSN 2664-1682

5.3 الأساليب الإحصائية:

لتحليل المعلومات والبيانات التي حصل عليها الباحثون من خلال الاستبانة، تم إدخال هذه البيانات في جهاز الحاسب الآلي استخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، ثم طبق مجموعة من الأساليب الإحصائية منها: الجداول التكرارية والنسب المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري، معامل الفاكرونباخ لقياس الثبات.

4. عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها

عرض النتائج التي توصل إليها البحثون، من خلال الإجابة عن تساؤلات البحث، والمتعلقة بالاتصال الإداري ودوره في عملية اتخاذ القرار التربوي لدى مديري المدارس بمحلية الخرطوم استناداً على استجابات أفراد العينة على أداة البحث.

السؤال الأول: ما مدى امتلاك مديري المدارس لمهارات الاتصال الإداري التي تساعد في عملية اتخاذ القرار التربوي بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم؟

جدول 04 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات التي يتميز بها مديري مدارس مرحلة الأساس مرتبة تنازليًا

م	العبـارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المهارة
1	الاستماع الجيد عند طرح وجهات نظر المعلمين.	4.47	0.772	مرتفع جداً
2	قراءة الواقع الإداري للمدرسة.	4.32	0.738	مرتفع جداً
3	تشجيع الآخرون عندما يتحدثون معه	4.32	0.787	مرتفع جداً
4	يستخدم نبرات الصوت المناسبة حسب الموضوع.	4.27	0.896	مرتفع جداً
5	قراءة ما يقدم إليه من كل العاملين بدقة.	4.24	0.817	مرتفع جداً
6	مهارات إقناع العاملين لتنفيذ القرارات.	4.23	0.879	مرتفع
7	يستخدم عبارات محددة ومفهومه للعاملين.	4.22	0.823	مرتفع
8	مهارة تحدث تعبر عما يريد بوضوح	4.19	0.786	مرتفع
9	مهارة إنصات تسهل التفاهم مع العاملين معه	4.19	0.865	مرتفع
10	مهارات كتابية تعبر عما يريد بوضوح.	4.15	0.863	مرتفع
	المتوسط العام للمحور الأول	4.26	0.823	مرتفع جداً

من خلال النظر لمعطيات الجدول رقم (4): تشير النتائج إلى أن متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه عبارات السؤال الأول: المهارات التي يتميز بها مديري مدارس مرحلة الأساس، تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.15 – 4.47) وتنوعت تقديراتها حيث جاءت بعضها بتقدير مرتفع جدا، كما في العبارات (12،15،19،11،17) التي أظهرت من المهارات التي يتمتع بها مديري مدارس مرحلة الأساس. ولكن جاء المحور الثاني المتمثل في المهارات التي يتميز بها مديري مدارس مرحلة الأساس بتقدير مرتفع جداً، وبمتوسط حسابي بلغ (4.26) وإنحراف معياري (0.823).

ISSN 2664-1682

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها الذيابات (2006) حيث أشار إلى أن مهارات الاتصال التقليدية ومهارات الرسائل غير اللفظية لدى الرؤساء في الشركات المبحوثة من وجهة نظر المرؤوسين كانت متوافرة وبدرجة مرتفعة. وأيضاً اتفقت مع النتيجة التي توصل إليها مذكر (2006) حيث أشار إلى أن درجة ممارسة المدارس الثانوية لمهارات الاتصال الفعّال عالية من وجهة نظر المعلمين.

لذلك يرى الباحثون أن مهارات الاتصال تعتبر عاملاً مهماً لتحديد نجاح عملية الاتصال في أي موقف كالقدرة على الكتابة والقرءاة والقدرة على إدارة الحوار الفاعل والقدرة على الانصات والقدرة على الحديث، والقدرة على التحليل والقدرة وكلها مهارات تختلف من مصدر إلى آخر. وأن التواصل مهمة أساسية للعاملين في المجال التربوي، والاتصال عملية ضرورية ووهامة لكل عمليات التوافق والفهم التي يتوجب على التربويين القيام بها بهدف الوصول إلى الأهداف المنشودة للمؤسسة التربوية، والاتصال عملية إجتماعية تفاعلية تقوم وتعتمد اعتماداً كبيراً في حدوثها على المشاركة في المعاني بين المرسل والمستقبل.

السؤال الثاني: ما طبيعة العلاقة بين الاتصال الإداري واتخاذ القرار لدى مديري المدارس بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم؟

جدول 05 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لطبيعة العلاقة بين الاتصال الإداري واتخاذ القرار مرتبة تنازليًا

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى العلاقة
1	تكوين علاقات إنسانية سليمة.	4.53	0.706	مرتفع جدا
2	تحسين سير العمل لاتخاذ القرار التربوي.	4.40	0.745	مرتفع جدا
3	متابعة تنفيذ القرارات التربوية.	4.35	.801	مرتفع جدا
4	توفير معلومات تسهل عملية اتخاذ القرارات التربوية في الوقت المناسب	4.27	0.834	مرتفع جدا
5	صناعة القرارات التربوية.	4.21	0.781	مرتفع
6	توفير معلومات تسهل تطبيق القرار التربوي.	4.13	0.923	مرتفع
7	قبول العاملين بالقرارات التربوية لتنفيذها.	4.05	0.932	مرتفع
8	توقيت اتخاذ القرار التربوي بأكثر سرعة.	3.77	1.057	مرتفع
	المتوسط العام للمحور الثالث	**4.21**	**0.847**	**مرتفع**

أظهرت نتائج الجدول أعلاه أن متوسط درجات استجابات أفراد العينة تجاه عبارات المحور الثاني والذي يتمثل في طبيعة العلاقة بين الاتصال الاداري واتخاذ القرار التربوي بتقدير مرتفع، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (4.21) انحراف معياري (0.847).

ISSN 2664-1682

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها عليان (2006) في دراسته حيث أشار إلى أن فعالية الإتصال الإداري ترتبط إرتباطاً وثيقاً بالتدريب وتبادل المعلومات بين الأطراف ذات الصلة داخل وخارج الشركة، كما يمثل الإتصال الإداري عاملاً مهماً من عوامل حفز القوة البيعية، وبالتالي زيادة مساهمتها فى تحقيق أهداف الشركة.

يرى الباحثون أن العلاقة بين الاتصال الإداري واتخاذ القرار التربوي وطيدة، تتمثل في أنهما يمثلان وظيفتين من الوظائف الرئيسية للادارة، حيث يعمل الاتصال الإداري على توفير المعلومات والبيانات التي تعتبر بدائل وحلول تسعى لحل المشاكل المطرو حة داخل المدرسة، واتخاذ القرار لا يكون إلا بتوفير هذه المعلومات. ويعزو الباحثون ذلك إلى مقدرة مديري المدارس على جعل عملية الاتصال والتواصل فعالاً بين جميع أطراف العملية التربوية مما يساهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وهذا ما وجده وأحساه الباحثون عند مقابلته لأفراد عينة البحث.

السؤال الثالث: ما متطلبات الاتصال الإداري لاتخاذ القرار لدى مديري المدارس بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم؟

جدول 06 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور متطلبات الاتصال الإداري لاتخاذ القرار التربوي مرتبة تنازلياً

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متطلبات الاتصال
1	بناء علاقات إنسانية جيدة في العمل	4.53	0.765	مرتفع جدا
2	تشجيع المناقشة مع المعلمين.	4.40	0.840	مرتفع جدا
3	وجود استراتيجية عامة بالمدرسة.	4.32	0.808	مرتفع جدا
4	الالتزام بالتوقيت لإنجاز المطلوب من الأعمال.	4.31	0.824	مرتفع جدا
5	توفير المعلومات بالقدر الكافي لاتخاذ القرار التربوي.	4.27	0.827	مرتفع جدا
6	المشاركة بين العاملين في اتخاذ القرار التربوي.	4.22	0.985	مرتفع
7	وجود قنوات اتصال بين متخذ القرار والمنفذين له	4.19	0.867	مرتفع
8	تهيئة التسهيلات المادية لعمل الاتصال	4.09	1.069	مرتفع
9	تفويض مزيد من الصلاحيات في اتخاذ القرار التربوي.	4.00	1.003	مرتفع
10	تشجيع اللامركزية الإدارية	3.85	0.995	مرتفع
	المتوسط العام للمحور الرابع	**4.22**	**0.898**	**مرتفع**

من خلال النظر لمعطيات جدول (6): تشير النتائج إلى أن محور متطلبات الاتصال الإداري لاتخاذ القرار التربوي لدى مديري المدارس بتقدير مرتفع، بمتوسط حسابي بلغ (4.22) انحراف معياري (0.898).

ISSN 2664-1682

واتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها أبو رحمة (2012) في بحثه حيث أشار إلى أن تقديرات مديري مدارس وكالة الغوث لدرجة توافر متطلبات الهندسة الإدارية في مدارسهم جاءت بدرجة عالية.

ويرى الباحثون أن وجود علاقات إنسانية سليمة، تحسين سير العمل لاتخاذ القرار التربوي، متابعة تنفيذ القرارات التربوية بالاضافة إلى توفير معلومات تسهل عملية اتخاذ القرارات التربوية في الوقت المناسب هذا أهم العوامل التي تظهر العلاقة الوطيدة بين الاتصال الإداري واتخاذ القرار التربوي، حيث تهدف أي مدرسة إلى ربط العاملين ببعضهم البعض حيث أن مشاركة العاملين في هذه العملية تعمل على توطيد فكرة العمل وتوفير روح التعاون وحب العمل وسعي المسئولين إلى اقترابهم من مرؤوسيهم يعزز الروابط بينهم مما يؤدي إلى تحسين الإدارة وزيادة الكفاءة والفاعلية.

السؤال الرابع: ما معوقات الاتصال الإداري التي تحد من عملية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين بمحلية الخرطوم؟

جدول 07 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات الاتصال الإداري التي تحد من عملية اتخاذ القرار التربوي مرتبة تصاعديًا

م	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	تقدير معوقات الاتصال
1	يميل المدير للاستماع الى ما يتناسب مع معتقداته	3.35	1.296	متوسط
2	عدم كفاية أدوات الاتصال الإداري.	2.91	1.405	متوسط
3	سوء اختيار الوقت لعقد عملية الاتصال	2.80	1.302	متوسط
4	استخدام تعابير ولغة غير واضحة في الاتصال.	2.77	1.300	متوسط
5	عدم قبول المدير لاختلاف وجهات النظر	2.77	1.296	متوسط
6	الإفراط في طلب البيانات.	2.74	1.230	متوسط
7	إهمال العاملين التقارير التي تتضمن تعليمات مهمة.	2.73	1.334	متوسط
8	إهمال العاملين قراءة الاعلانات.	2.70	1.301	متوسط
9	عدم الإصغاء الجيد من قبل المدير	2.68	1.388	متوسط
10	عدم التعاون بين المدير والعاملين	2.63	1.413	متوسط
	المتوسط العام للمحور الخامس	**2.81**	**1.327**	**متوسط**

أشارت النتائج في جدول أعلاه أن المحور الرابع معوقات الاتصال الإداري التي تحد من عملية اتخاذ القرار التربوي بتقدير متوسط، والوسط الحسابي بلغ (2.81) انحراف معياري (1.327).

واتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها أبو رحمة (2012م) في بحثه حيث أشار إلى أن هناك معوقات فردية وتنظيمية وبيئية ترتبط بالإتصال الإداري، وهذه العوامل تحد من تحقيق أهداف التنظيم، لكنها تهمل من أغلب

ISSN 2664-1682

الإدارات بمؤسسات القطاع الخاص حسب نتائج هذه الدراسة، وكذلك اتفقت مع النتيجة التي توصل إليها طبش (2008) في بحثه حيث أشار إلى أن هناك معوقات تحد من استخدام تقنيات الاتصال في خدمة القرارات وأكثر هذه المعوقات هي المعوقات المتعلقة بتقنية الاتصال.

ويرى الباحثون أن معوقات الاتصال الإداري التي تحد من عملية اتخاذ قرارت تربوية غير صائبة يؤدي ذلك إلى نتائج سلبية على العاملين والمؤسسات التربوية معاً بالتالي لا تتحقق الأهداف التربوية المنشودة، وفي هذا البحث أظهرت النتائج أن معوقات الاتصال الاداري جآءت بتقدير متوسط ويعزو الباحثون ذلك إلى أن مدير مدرسة الأساس يمتلك من المهارات التي تمكنه من قراءة واقع الاتصال الإداري للمدرسة التي يعمل بها وتطويع ميول ورغبات العاملين تجاه الاتصال الإداري لقبول القرارات التربوية التي يصدرها وتصدرها الإدارة التعليميمة وتنفيذها بالصورة المطلوبة.

5. الاستنتاجات والتوصيات

5. 1 الاستنتاجات:

1/ إن للاتصال الإداري دوراً كبيراً في اتخاذ القرار التربوي لدى مديري مدارس مرحلة الأساس بمحلية الخرطوم.

2/ المهارات التي يتميز بها مديري مدارس مرحلة الأساس جاءت بتقدير مرتفع جداً، بمتوسط حسابي بلغ (4.26)

3/ إن طبيعة العلاقة بين الاتصال الاداري واتخاذ القرار جاءت بتقدير مرتفع، بمتوسط حسابي بلغ (4.21)

4/ متطلبات الاتصال الإداري لاتخاذ القرار التربوي لدى مديري المدارس جاءت بتقدير مرتفع، بمتوسط حسابي بلغ (4.22).

5/ معوقات الاتصال الإداري التي تحد من عملية اتخاذ القرار التربوي جاءت بتقدير متوسط، والوسط الحسابي بلغ (2.81).

5. 2 التوصيات:

في ضوء النتائج يقدم الباحثون التوصيات التالية:

1/ على القيادة التربوية مواكبة التطورات التكنولوجية بنشر الوعي التقني على مستوى الاتصال.

2/ العمل بمفهوم الإدارة الالكترونية بهدف تقليل الاعتماد على الاتصال الورقي.

3/ انشاء شبكة داخلية تربط المدرسة مع إدارة التعليم والوزارة.

4/ انشاء قاعدة بيانات مركزية تساعد متخذي القرار على أداء أعمالهم بالسرعة والجودة المطلوبة.

ISSN 2664-1682

5/ دعم تنمية الموارد البشرية في مجال استخدام التقنية من خلال نظام تدريبي فعال.

6/ الاستفادة مما تقدمه الانترنت من بيانات ومعلومات لمتخذي القرارات.

7/ اصدار تشريعات تلزم الموظفين باستخدام التقنيات الحديثة في مجال اعمالهم.

8/ معالجة المعوقات التي تحول دون استخدام وسائل الاتصال بكفاءة.

9/ الاعتماد على التقنية في حفظ المعلومات واسترجاعها لتقليل تكاليف الحفظ وتوفير الوقت والجهد.

10/ تشجيع الموارد البشرية وتدريبها في مجال استخدام التقنيات الحديثة في الاتصالات وتبادل المعلومات.

11/ استغلال التقنية الحالية في سرعة انجاز الأعمال وتسهيل عملية الاتصال.

12/ ضرورة الاهتمام بشبكة الانترنت واستخدامها كوسيلة من وسائل الاتصال.

13/ تشجيع الاتصالات الشخصية والتغذية الراجعة لخلق الثقة المتبادلة بين المعلمين والاداريين.

ISSN 2664-1682

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو رحمة، أمل محمد على (2012). *تطوير الاتصال الإداري في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة باستخدام أسلوب الهندرة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو سمرة، محمد (2008). *الاتصال الإداري والإعلامي*. عمان :دار أسامة لنشر.

إدريس، ثابت عبد الرحمن والمرسى، جمال الدين محمد (2005). *السلوك التنظيمي نظريات ونماذج وتطبيق عملي لإدارة السلوك في المنظمة*. الإسكندرية: الدار الجامعية.

أكرم، رضا (2000). *كيف تحل مشكلاتك وتتخذ القرار الفعال*. القاهرة: دار التوزيع الاسلامية.

بركه، محمد أحمد سليمان (2008). *دور تكامل وظائف المشروع فى فعالية القرار الإداري بالشركات من منظور مدخل النظم*، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات التجارية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

توفيق، عبد الرحمن (2010). *الاتصال الفعال*. خبراء مراكز الخبرات المهنية للإدارة، بميك.

جمال الدين، سامي (2004). *الإدارة والتنظيم الإداري*. القاهرة: مؤسسة هوريس الدولية.

جودة، محفوظ أحمد (2009). *العلاقات العامة مفاهيم وممارسات*. عمان: دار زهران.

حريم، حسين (2006). *مبادئ الإدارة الحديثة*. عمان: دار الكندي.

حسان، حسن محمد والعجمي، محمد حسنين (2010). *الإدارة التربوية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حسن، عماد مكاوي (2007). *نظريات الإعلام. القاهرة:* الدار العربية للنشر والتوزيع.

حسن، هلال محمد (2006). *مهارات الاتصال*. ***القاهرة***: مركز تطوير الأداء والتنمية.

حسين، بانقا طه الزبير(2019م). *مدخل للإدارة التربوية. الخرطوم:* دار جامعة الخرطوم للطباعة والنشر، الطبعة الأولى.

الذيابات، أحمد سليمان (2006). *مدى توافر مهارات الاتصال التقليدية والرسائل غير اللفظية وأثره على فاعلية الاتصال الإداري*، وهي دراسة ميدانية على اتجاهات الرؤساء العاملين في قطاع الصناعات الاستخراجية الأردنية من وجهة نظر المرؤوسين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية إدارة الأعمال، جامعة مؤتة، الأردن.

رعد، خلف عطية (2013). جودة القرار الإداري وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى المشرفين التربويين والاختصاصيين، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 3(4) 78- 99.

ISSN 2664-1682

الزغلول، رافع نصير (2003). *علم النفس المعرفي*، عمان: دار المسيرة.

سالم، العطاس محمد (2008). *قراءات في الاتصال والتواصل في المنظمات الرسمية*. الرياض: مكتبة الرشيد.

سلامة، عبد العظيم حسين (2005). *ديناميات وأخلاقيات صنع القرار*. القاهرة: دار النهضة العربية.

طبش، مصعب اسماعيل (2008). *دور نظم وتقنيات الاتصال الإداري في خدمة اتخاذ القرارات" حالة تطبيقية على وزارة التربية والتعليم في قطاع غزة*، (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية إدارة الإعمال، الجامعة الاسلامية، غزة.

عبود، حارث (2009). *الاتصال التربوي*. عمان: دار وائل للنشر.

العزاوي، خليل محمد (2006). *إدارة اتخاذ القرار الإداري*. عمان: دار كنوز المعرفة الطبعة الأولى.

عليان، رحمة علي (2006). *أثر الاتصال الإداري في تحقيق الكفاءة في أداء القوى البيعية بشركات الأغذية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات التجارية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

عطوي، جودت عزت (2014). *الإدارة المدرسية الحديثة، مفاهيمها، النظرية وتطبيقاتها العملية*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عطية، السيد عبد الحميد ومهدلي، محمد محمود (2013). *الاتصال الاجتماعي وممارسة الخدمة الاجتماعية*. الإسكندرية: مكتبة الجامع الحديث.

الكبيسي، هدى سالم وحسين، بانقا طه الزبير (2020). *القيادة التربوية*. فهرست المكتبة الوطنية، الخرطوم: مطابع جي تاون.

كر، محمد دخيل الله (2006). *درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارات الاتصال الفاعل وعلاقتها بمستوى دافعية المعلمين نحو العمل في دولة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدارسات العليا، الأردن.

كنعان، نواف (2007). *اتخاذ القرارات الإدارية بين النظرية والتطبيق. عمان:* دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمد، عباس بله (2006). *مبادئ الإدارة المدرسية*. الرياض: مكتبة الرشيد.

المرسي، جمال الدين وإدريس، ثابت عبد الرحمن (2004). *السلوك التنظيمي، نظريات ونماذج وتطبيق عملي لإدارة السلوك في المنظمة*، القاهرة: الدار الجامعية.

ISSN 2664-1682

المصري، أحمد محمد (2000). *الإدارة الحديثة: معلومات، اتصالات، اتخاذ القرارات*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

منصور، هالة (2000). *الاتصال الفعال مفاهيمه وأساليبه ومهارته*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

نصر الله، عمر عبد الرحيم (2001). *مبادئ الاتصال التربوي والإنساني*. عمان: دار وائل للنشر.

النصري، عثمان عبد الرحمن محمد فرح (2014). *تقنيات الاتصال الإداري وأثرها في فاعلية اتخاذ القرارات*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات التجارية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

النمر، سعود (2006). *الإدارة العامة الأسس والوظائف*. الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

الهجان، علي حمزة (2006). *معوقات الاتصال الإداري في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مكتبة العبيكان.

ياغي، محمد عبد الفتاح (2010). *اتخاذ القرارات التنظيمية*. عمان: دار وائل للنشر.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Thill, V. & Bovee, L. (2005) ***Excellence in Business, communication***, ed 6, U S A: person prentice Hall

Pedro, R. & Douglas H. (1992) Teachers' Satisfaction with Principals' Communication, ***The Journal of Educational Research Volume*** 7(5), 163-168 | Published online: 15 Jul 2010.

ISSN 2664-1682

القصديّة في الخطاب النّحويّ العربيّ القديم –قراءة معرفيّة–

فازية تيقرشة[1]

جامعة مولود معمري –تيزي وزو– الجزائر

تاريخ التقديم: 11-10-2021، تاريخ القبول: 17-11- 2021، نشر إلكترونيا في 19-11-2021
https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.18.11

ملخص البحث:

يهدف البحث دراسة القصديّة في الخطاب النّحويّ العربيّ القديم بمقاربة النّحاة الأوائل مقاصد المتكلّمين واستظهار القواعد النّحويّة في خطابهم بوصفهم النّظام الذّهنيّ الماثل في الإنجازات اللّغويّة بمراعاة مقتضيات سياقيّة وصولا إلى دلالات تواصليّة محددة، مركزين على الحالات الذّهنيّة والعقليّة والنّفسيّة الحاصلة في الإنجاز الفعليّ للكلام والتّمثلات القبليّة الجماعيّة من معارف متصلة باللّغة والثّقافة والمجتمع والتّاريخ إضافة إلى المنجز اللّغويّ ذاته الذّي تتحكم فيه صيغ لغويّة كنظام تفاعليّ حركيّ، يقتضي الملاءمة بين المعطى الفنولوجيّ–الدّلاليّ والمعطى القصديّ. لا يمكن الجزم بالوصول إلى مقاصد المتكلّمين إنما يسعى النّحويّ إلى مقاربتها بمراعاة مقتضيات لسانيّة–معرفيّة–تواصليّة، متفاعلة فيما بينها بشكل يأبى التّناقض وهو ما يضمن عملية تواصل سليمة دون لبس.

الكلمات المفتاحية: *القصديّة، السّياق، اللّسانيات المعرفيّة، الخطاب النّحويّ*

[1] tiguerchafawia@gmail.com

ISSN 2664-1682

The Intentionality in the Arabic Grammatical Discourse -Cognitive reading-

Fazia Tiguercha
Mouloud Mammeri University - Tizi Ouzou – Algeria

Abstract
This research aims to study the intentionality in the ancient arabic grammatical discourse using the first grammarians appraoch to reveal the intentions of speakers and show the grammatical rules in their discoyrs as it represents the mental system of linguistic achievements. The research reached a set of results, the most important of which is the association of the approach of purposes in the ancient Arab heritage with interpretation. It is not possible to say for sure that the purposes of the speakers are reached, but grammar seeks to approach them with linguistic- cognitive-communicative requirements, interacting with each other in a manner that does not contradict, which ensures an unequivocally sound communication process.

Keywords: *Intentionality; Interpretation; Cognitive linguistics; Grammatical discourse*.

1. المقدمة:

ترتبط القصديّة بالوصول إلى معنى القصد أو البنية العميقة عن طريق التّحويلات التّي تجري في نظام العلاقات التّركيبيّة. أما عن إبستمولوجيا القصديّة في الدّراسات العربيّة القديمة، فهي مرتبطة بالدّلالة لذا اشتغل اللّغويون كثيرا على مستويات التّأويل الدّلاليّ والاستخدام المجازيّ لمقاربة مقاصد المتكلّمين، وربطوا القصد بالتّأويل كقرينة لتحديد جريان التّأويل في الكلام المنجز نتيجة تشكّل فضاء يجمع أو يضم قصد المتكلّم وفهم السّامع

ISSN 2664-1682

وإعادة التّشكيل الذّهنيّ عند المؤوّل، وكل هذه الجوانب تظهر بصفة جليّة في نجاح عملية التّواصل دون لبس في الكلام ووصف الإنجاز اللّغويّ في صيغ نحويّة، إذ يجمع النّحويّ المرجعيات التّي استند إليها من المعنى والقصد وفهم السّامع ومنطق اللّغة.

1.1 مشكلة البحث وأهميتها:

من القضايا التّي يطرحها هذا البحث إشكالية تحديد مقاصد المتكلّمين ومدى استظهار القواعد النّحويّة لهذه المقاصد انطلاقا من إجراءات معرفيّة انطلق منها النّحاة العرب الأوائل لتحليل كلام العرب وافتراض اللّغة الدّاخليّة الماثلة في أذهان المتكلّمين التّي عبّروا عنها بالنّية والمقصد ووصف نظام اللّغة، وهنا تكمن أهميّة هذا البحث كونه يدرس التّراث العربيّ القديم دراسة معرفيّة بأدوات معرفيّة استخدمها النّحاة العرب الأوائل في خطابهم النّحوي دون اسقاط النّظريات المعرفيّة الغربيّة على النصوص القديمة.

2.1 أسئلة البحث وفرضياته:

حاول البحث الإجابة عن أسئلة محوريّة تتمثّل في:

– ما مدى إدراك النّحاة الأوائل العناصر المتفاعلة في السّياق التّواصليّ لتقدير مقاصد المتكلّمين؟

– لماذا يختلف السّامع والنّحويّ في مقاربة مقاصد المتكلّمين؟ وما هي أسباب هذا الاختلاف؟

يفترض البحث أنّ للنّحاة الأوائل آليات ذهنّية منهجيّة علميّة لتحليل الكلام للوصول إلى مقاصد المتكلّمين، كما يفترض ظهور اختلافات النّحاة في التّخريجات النّحويّة لاختلاف تقدير مقاصد المتكلّمين.

3.1 أهداف البحث:

يهدف البحث استنطاق الموروث اللّغويّ العربيّ القديم لوصف الإجراءات التّطبيقية

ISSN 2664-1682

لوصفهم كلام العرب والتّقعيد اللّغويّ انطلاقا من تفاعل مجموعة من العوامل التّي تتدخّل في توجيه المعنى أولها قصد المتكلّم.

4.1 مصطلحات البحث وحدوده:

حاول البحث الحفاظ على خصوصيات الخطاب النّحويّ العربيّ القديم بالإبقاء على المصطلحات التّي استعملها النّحاة العرب الأوائل من قبيل: الأصليّة والفرعيّة والتّوهم وطول الكلام والاتّساع والإيجاز... رغم وجود ما يقابلها في الدّرس اللّسانيّ الحديث لوصف الخطاب النّحويّ العربيّ القديم بمصطلحاته وأدواته وإجراءاته بالإشارة إلى ما تحمله من مفاهيم معرفيّة نقلها لسانيون إلى الدّرس اللّسانيّ العربيّ الحديث مثل الأزهر الزناد (2010) (نظريات لسانية عرفنية) وراغين بوشعيب (2011) (البنى التّصوريّة واللّسانيات المعرفيّة في القرآن الكريم).

2. منهج البحث:

اعتمدت هذه الدّراسة المنهج الوصفي، حيث وظّفت إجراءات هذا المنهج من استقراء للخطاب النّحويّ وتحليله لاستنباط استراتيجية النحاة وأدواتهم في مقاربة مقاصد المتكلمين في المدوّنات النّصية للدّرس اللّغويّ العربيّ القديم أين تظهر اجتهادات النّحاة الأوائل.

3. جسم البحث:

1.3 مقاربة المقاصد:

يقترن القصد بالمعنى كونه ركناً أساساً في عملية التّقعيد اللّغوي؛ لأن المعنى "هو ما عناه العاني وما دار في ذهنه وقَصَده" (بازي، 2013، ص17) وقد أشار الشّاطبيّ إلى أنّ ترجيح الوجه النّحويّ يتمّ حسب مقاصد المتكلّمين إذ ينبه النحوي في "كلامه على مقاصد العرب، وأنحاء

ISSN 2664-1682

تصرفاتهم ومعانيها ولم يقتصر فيه على بيان أن الفاعل مرفوع، والمفعول منصوب ونحو ذلك، بل هو مبيّن في كل باب ما يليق به، حتّى إنّه احتوى على علم المعاني والبيان ووجوه تصرفات الألفاظ والمعاني" (الشاطبي، 2004، ص71) فارتبط مصطلح التّأويل بنيّة المتكلّم أو قصده؛ لأن التّأويل وسيلة من وسائل الكشف عنه، وهذه النّية مرتبطة بمصطلح المعنى "وهو ذلك الشّيء الذي عناه وقصده المتكلّم" (السيد، 2012، ص153) مع وجود أنواع للنّية هي:

1–النّية النّحوية/ 2– النّية الدّلالية 3– النّية القصدية. فالأولى متصلة بهيئة التّركيب تبعا لنّية المتكلّم وقصده وقد تكلّم عنها سيبويه في الكتاب في مواضع متعدّدة. أما النّية الدّلالية فهي تتصل بالمعنى المستوفى في التّركيب حسب قصد المتكلّم، وتكون متضمنة في مفهوم الكلام كنيّة المخالفة والجمع ونيّة العموم والخصوص. وهذا المستوى متصل بالدّلالة المعنويّة أو المعرفيّة لجميع المتكلّمين، كدلالة التّعريف أو التّنكير أو التّقديم أو الحذف، أما النّية القصديّة فهي المضمر في النّفس لاعتبارات خاصة بالمتكلّم الواحد. فالأولى خاصة باللّغة والثّانية خاصة بالدّلالة التّصوريّة الاجتماعيّة والثّالثة خاصة بسلوكات الأفعال؛ لأنّ هناك نيّة القصد دون أن تظهر في اللّغة مثل إضمار الاحتقار لشخص ما وإظهار الاحترام له.

1.1.3 استراتيجية مقاربة المقاصد:

يتحكم في عملية مقاربة المقاصد الملاءمة بين المعطيات الفعليّة في المنجز اللّغويّ، بالبحث عن مسارات لتوجيه قصد المتكلّم حتى يتوافق مع مادة المعطى اللّغوي وسياقات التحقّق فعليًا، بتوظيف مجموعة من العناصر المساعدة، هي (بازي، 2013، ص 52):

•**المعارف المسبقة:** يعتمد السّامع لفهم كلام المتكلّم على المعارف القبليّة وما يجمعهما من علاقة، وهي معارف متصلة باللّغة والثّقافة والمجتمع والتّاريخ...

•**تشكل المعنى الأولي:** يتلقى السّامع كلام المتكلّم كما هو في حالته الشّكلية البنوية السّطحية دون أن يدخل عليها أي: تخمينات أو تعديلات أو حذف.

ISSN 2664-1682

•**السّامع**: يجري السّامع تعديلات انطلاقا من معطيات معينة فيحذف ويضيف حسب تأويلاته بما تقتضي صورة الملاءمة والانسجام بين المعطى الفنولوجي–الدّلالي والمعطى القصدي.

•**استحضار التّمثيلات والفضاءات الذّهنية**: وهي مجموع المعلومات المتقاربة مع الكلام المستقبَل والانتقال من فضاء إلى آخر بشكل انتظامي يخدم المعنى الباطنيّ وتأويل السّامع.

•**الوعي بالسياق الخارجيّ**: يأخذ السّامع بعين الاعتبار في عملية فهم الكلام وتأويله المعطيات الخارجيّة التي تتحكم في الخطاب ككل، وتتحكم في تحديد مسار تأويله للمسموع. إذ يستحضر السّامع ما تسمح به الأعراف والتقاليد الاجتماعيّة والثّقافيّة.

•**استحضار متمّمات المعنى**: يستحضر السّامع المعلومات التي من شأنها سد الفراغات الدّلاليّة التي قد يتعرّض إليها في عملية بناء الفهم والتّواصل، بالانتقال إلى الذّاكرة لاستحضار ما يساعده على ذلك من معاني وبنى معجمية موجودة في الذّاكرة الطويلة المدى أو القريبة المدى، وهي افتراضات معنوية تلقائية تتحكم فيها المعارف الخلفيّة.

2.1.3 مرجعيات المقاصد:

تتعدّد مرجعيات مقاربة مقاصد المتكلّمين حسب الموضوع الذي ينطلق منه السّامع أو النّحوي والمتطلبات التي تحددها هذه العملية الذّهنية، واستعمال أدوات إجرائيّة باستغلال كلّ ما من شأنه أن يحقّق هذه الغاية، سواء سدّ الثّغرات في الكلام أو السّياق الذي جرى فيه الكلام أو الخلفيّات المعرفيّة التي يبني عليها تأويله أو نيّة المتكلّم وقصده...

يتحكّم في عملية مقاربة المقاصد مجموعة من العوامل تتفاعل في ذهن السّامع، منها:

بنى ذهنيّة وبنى نصيّة وبنى سياقيّة أثناء عملية الفهم وبناء المعنى. وللمقصود بالبنى الذّهنية مجموع المعارف القبليّة للمؤوّل، وهي مجموع التّراكيب والبنيات التي يتألف منها النّص موضوع الفهم،

ISSN 2664-1682

وتتشكّل من مكونات لغويّة، وتراكيب نحويّة اقتضاها نظم الكلام وفق مقاصد معيّنة، وتراكيب بلاغيّة تم اختيارها على أنها الأبلغ في إيصال المعنى (بازي، 2013، ص 66)

قد تختلف مخرجات هذه العملية المعرفية من سامع إلى آخر حسب البنى الذهنية التي يقيس عليها، وهي المعارف القبلية للسامع أو النّحوي، الناتجة عن خبرته وتجربته وتعاملاته مع الجماعة اللّغوية التي ينتمي إليها، والتّصورات التي لديه عليها، وتحقيق تلاءم بين كلام المتكلّم والمعنى الذّي يريد بلوغه والموجود في ذهنه بما يلاءم المحيط العام بتوظيف البنى اللّغوية الممثلة بمجموع البنيات المعجمية والتّراكيب النّحويّة المؤسسة للكلام المنجز وتضمن سلامته، مراعيًا ظروف المحيط الخارجيّ وعناصر السّياق التي تتحكّم في اختيارات المتكلّم للتراكيب والوحدات المعجميّة بشكل متجانس، وحتى طريقة تأديتها الصوتية التي تساعد على إيصال المعنى بشكل أبلغ، لتنتج دلالة قد توافق قصد المتكلّم كما قد لا توافقه، لأسباب مختلفة منها:

- عدم إدراك معاني الوحدات أو دلالة المتخاطبين.
- القصد القبليّ في بلورة هيئة التّراكيب اللّغويّة
- طبيعة الحال النّفسيّة للمتكلّم أو السّامع.
- عدم إدراك المضامين الثّقافيّة التّخاطبيّة والاجتماعيّة للمتواصلين.
- عدم التّحكم في عوامل الفهم.

ترتبط عملية مقاربة المقاصد بفهم السامع ونيّة المتكلّم، فمقاربة المقاصد عملية ناتجة عن منطوق المتكلّم ومفهوم ذلك المنطوق عند السّامع،

"فالمنطوق قصد به ما دلّ عليه اللّفظ في محل النّطق أو ما دلّ على الحكم بلفظه أو ما فهم من دلالة اللّفظ قطعا في محل النّطق... أمّا المفهوم فعبارة عن دلالة اللّفظ على معنى غير وارد في اللّفظ نطقًا (أي: بلغة المتكلّم) ما دلّ عليه اللّفظ لا في محلّ النّطق" (راغين، 2011، ص ص 48، 49).

أي: المعنى الخفيّ الذّي لم يفصح عنه المتكلّم، ولكن فهم واستنبط من السّامع. ويقول ابن القيّم في هذا المقام:

ISSN 2664-1682

وَالْأَلْفَاظُ لَمْ تُقْصَدْ لِذَوَاتِهَا، وَإِنَّمَا هِيَ أَدِلَّةٌ يُسْتَدَلُّ بِهَا عَلَى مُرَادِ الْمُتَكَلِّمِ، فَإِذَا ظَهَرَ مُرَادُهُ وَوَضَحَ بِأَيِّ طَرِيقٍ كَانَ عَمَلٌ بِمُقْتَضَاهُ، سَوَاءٌ كَانَ بِإِشَارَةٍ، أَوْ كِتَابَةٍ، أَوْ بِإِيمَاءَةٍ أَوْ دَلَالَةٍ عَقْلِيَّةٍ، أَوْ قَرِينَةٍ حَالِيَّةٍ، أَوْ عَادَةٍ لَهُ مُطَّرِدَةٍ لَا يُخِلُّ بِهَا (ابن قيم الجوزية، 1991، ص167).

فالألفاظ تحمل معاني غير المعاني الظّاهرة التّي هي عليها، وإنما نجد معاني أُخَر نكشف عنها بقرائن حالية أو مقامية، وهذا التّصور لعلماء أصول الفقه في دلالة المفهوم والمنطوق.

إن الكلام لا ينشأ من العدم والمتكلّم لا يفصح إلا لغرض في نفسه ونيّة في إحداث تغيير إيجابيّ أو سلبيّ في الواقع الذّي يعيش فيه، والمؤوّل يدرك هذه الحقيقة لذا ينطلق من نيّة المتكلّم ليدرك مقاصده، فلهذه العمليّة جوانب نفسيّة واجتماعيّة وسياقيّة على المؤول توظيفها واستثمارها استثماراً جيدا ليصل إلى هذه الحقيقة المفترضة.

تقاس نسبة صدق التّأويل أو نجاحه وفشله أو كذبه بمدى اقتراب المؤول من هذه الحقيقة المضمرة في نيّة المتكلّم ومقصده "وَالْأَلْفَاظُ لَمْ تُقْصَدْ لِنَفْسِهَا وَإِنَّمَا هِيَ مَقْصُودَةٌ لِلْمَعَانِي، وَالتَّوَصُّلُ بِهَا إِلَى مَعْرِفَةِ مُرَادِ الْمُتَكَلِّمِ" (ابن قيم الجوزية، 1991، ص 166) وهنا نلاحظ أن نيّة المتكلّم ومراده هو مركز مقاربة المقاصد وكل كلام يقال في تأويل قول ما يدور حول هذا المركز، وتفاعل المعطيات السابقة ومناسبتها فيما بينها مع نيّة المتكلم هي التي تقرّب المؤول إلى المركز، وتضاربها وتباعدها وعدم انسجامها يشوش المؤول ويبعده من مركز دائرة القصد إلى هامشها، ليحكم عليه في النهاية بالكذب والفشل، والمراد هنا إرادة المتكلم من مقاصد الكلام حسب الهيئات التي يوردها. ومن الأمور التي تؤكّد ارتباط عملية التّأويل بالقصد تعريف التّأويل بالقصد، فهو: "صرف اللّفظ إلى أوله. وأوّل كل شيء هو القاصد لما يريده، فالمؤول إذن يبيّن للسّامع القصد الذّي من أجله ورد الخطاب، فإن القصد هو الحقيقة المرادة من وراء الخطاب" (السيد، 2012، ص162) وكلما توصل المخاطب إلى مراد المتكلّم، دلّ على اشتراك الأفراد في الخطاطة الذّهنية النّفسية التي انطلقوا منها، وكلّما توصل

ISSN 2664-1682

النّحويون إلى تأويلات متشابهة ومتقاربة، دلّ على بناء نظام لغويّ يطابق استعمال المتكلمين للوصول إلى نظام ذهنيّ كليّ، يصف اللغة الموجودة في أذهان المتكلمين لا اللّغة الصّناعية الموجودة في أذهان النّحويّين. وهو الإشكال القائم فيما إذا كانت القواعد النّحوية هي النّظام الذّهني الموجود في أذهان الجماعة اللّغوية المنجز في الاستعمال أو هي النّظام النّحوي النّاتج عن صناعة النّحويّين والذّي ينفرد كلّ نحويّ بمذهبه حسب تأويلاته.

تقوم عملية مقاربة المقاصد على اعتبارات مختلفة والجمع بين مستويات متنوّعة، وينطلق المؤوّل من ظاهر القول والسّياق النّحويّ والاجتهادات العقليّة التّي قدمها النّحاة الأوائل في تفسير الظواهر اللّغويّة دون الاقتصار على الحدود الشّكليّة التي تبيّن تَجاوز وصف الكلام شكل قواعد السّلوك اللّغوي وقوانينه إلى البحث في أسباب الأحداث اللّغوية بوصفها جزءا من علم النّحو الذي يصف جميع ما يرافق السّلوك اللّفظي للمتكلّمين.

ومن هنا يتحقق التّأويل الصّحيح عندما يحقق النّحوي قصد المتكلّم

> والذّي يدلّ على أنهم قد أحسوا ما أحسسنا، وأرادوا وقصدوا ما نسبنا إليهم إرادته وقصده شيئان: أحدهما حاضر معنا والآخر غائب عنا، إلا أنه مع أدنى تأمل في حكم الحاضر معنا. فالغائب ما كانت الجماعة من علمائنا تشاهده من أحوال العرب ووجوهها، وتضطر إلى معرفته من أغراضها وقصودها: من استخفافها شيئًا أو استثقاله وتقبله أو إنكاره والأنس به أو الاستيحاش منه والرضا به أو التعجب من قائله وغير ذلك من الأحوال الشّاهدة بالقصود بل الحالفة على ما في النّفوس (ابن جني، 1955، ج1، ص246).

وهنا مقارنة بين لغة النّحاة واللّغة الموجودة في أذهان المتكلمين ومقاصدهم أي: نفوسهم، مشيرا إلى أن تعليلات النحاة هي نفسها مقاصد المتكلّمين، وهذا لسببين:

الأول: مشافهة النّحاة الأوائل للعرب وملاحظتهم أدق خصائص اللّغة وأدق تفاصيل ممارسة اللّغة العربية في الجماعة اللّغويّة في الأفراح والأحزان والحروب والمآتم....

ISSN 2664-1682

الثاني: الحدس النّحوي الذّي اكتسبه النّحويّ بعد تجربة وخبرة في تأويل كلام العرب، والحسّ بما يستحسنه العربيّ وما يرفضه، ليجد تعليلا لهذا الاستحسان أو الرّفض بما يناسب النّظام النّحويّ بالقياس على المطّرد والمستعمل.

الكلام المنجز هو المعيار على صحة مقاربة المقاصد، حيث يقاس بمدى مطابقته لكلام الفرد، وهو الأمر الذي جعل تأويلات النحاة "اجتهادية تحتمل الصّواب والخطأ: فالصّواب ما وافق قصد العربيّ أثناء سلوكه اللّغويّ. والخطأ ما خالفه وحاد عن غرضه وغايته... [ف] جعل النّحاة تفسيراتهم مجرد استنباط واجتهاد" (بوعلي، 2011، ص 211). فالنّحاة ينطلقون في تحليلهم من كلام العرب المسموع للوصول إلى البنى النّحويّة المعرفيّة التّصنيفيّة الموجودة في أذهان المتكلّمين مع تحقيق انسجام بين المستويين، لتحقيق بعد تواصليّ تداوليّ معرفيّ بين المتكلّم والسّامع.

ومن هذه الرؤية نلاحظ أن النّحو ما هو إلا أداة وظيفيّة نصل من خلالها إلى مقاصد المتكلّمين التي من خلالها نبني شبكة علاقات ذهنية تحصل في ذهن المتكلّم وتعبر عنه بعلاقات نحوية تصورية للوصول إلى القواعد الكلية التي توجد في أذهان الجماعة اللّغوية ككل وبذلك الوصول إلى مقاصدهم وأغراضهم كونهم معبرين بهذه اللّغة في مواقف مختلفة في حياتهم اليوميّة.

2.3 نحو اللّغة ومقاربة المقاصد:

1.2.3 الأنظمة النّحويّة والنّحو الذّهنيّ:

يشير النّظام النّحويّ للّغة العربيّة في كتب التّراث اللّغويّ العربيّ إلى نوعين من الأنظمة النّحويّة:

•**النّحو التّصوريّ أو النحو الذهني** (Fitch, Hauser, Chomsky, 2005, PP2-3): وهو الموجود في التّصور الذّهنيّ لمتكلّم اللّغة.

ISSN 2664-1682

•**النحو البنوي:** (الخارجي/ الصناعي/الفعلي): وهو الموجود بالفعل في أداءات المتكلّمين للّغة التّي استخرجها علماء اللّغة وسطروها في كتب النّحو، وهم يحاولون الامتثال للنّحو الذّهنيّ التّصوريّ، ووصفه حسب اختلاف تصوّرات المتكلّمين للكلام الفعليّ، فإذا جاءت جملة ما بحالات إعرابيّة ظاهرة قد تختلف هذه الحالات إلى أوجه متعددة ويتم توجيه التّركيب من الكلام إعرابا أو دلالة حسب تصوّرات المتكلّمين للدّلالة وتمثلاتهم الذّهنية للبنى التّركيبة للّغة المؤداة، باعتبار وجود لغتين، لغة ذهنيّة ولغة فعليّة، وهذا الاتجاه من النّتائج التي توصلّت إليها اللّسانيات المعرفيّة، إذ أقرّت بوجود أصل تمثلّه اللّغة الموجودة في ذهن المتكلّم، وهو ما يعدّ معيارًا للقياس الذّي يستخدمه عموم المتكلّمين باللّغة وليس خاصا بفرد واحد من أمة المتكلّمين، بافتراض وجود قياس المتكلّم يؤكده النّظام الاستعماليّ لمتكلّم اللّغة عندما يستخدم مداخل من اللّغة تخرج عن المطرد من النّظام العام بإدخاله أنظمة استبدال على الوحدات المورفيمية ذات القيم النّحوية التّركيبيّة والتّي تحيل إلى قيم دلاليّة لم يجد المتكلّم لها من تمثلّها في النّظام العام البنويّ فأحدث مداخل لها في الأنظمة الاستعماليّة للّغة للتّوصيل والتّبليغ مثل الاتساع في الكلام والإضمار والإشارة والوصل والفصل والابتداء والانتهاء والاستئناف والاستمرار والسّكون فهذه أمثلة مضمرة في أذهان المتكلّمين ويتمثّلونها تركيبًا ودلالة.

2.2.3 طبيعة اللّغة وتصوّر المعاني:

1.2.2.3 طبيعة اللغة:

تقارب المقاصد بالمعاني بالعودة إلى خصائص اللّغة ومميزاتها المشكلّة لطبيعتها، لذا نجد التّعدد اللّهجي (الجاسم، 2008، ص 57) من العوامل التي تؤثر على ظهور اللّبس في الكلام، إذ يتصاعد مؤشر احتمال التّأويل عند متكلّمين ليسوا من لهجة واحدة للاختلافات التّي قد تكون بين هذه اللّهجات والتّي تؤثر لا محالة على المعاني التي تؤثر في الكلام، وبذلك تعدد

ISSN 2664-1682

التّأويلات النّحوية والدّلالية، ومن هنا تقدر استعمالات لغويّة حسب ما تقتضيها طبيعة اللّغة. ومن هنا نلاحظ أن العلاقة النّحويّة بين المفردات معقدّة، وتؤدّي هذه الظّاهرة إلى تعدّد في المعاني المتوخاة من التّراكيب أو غموضها بسبب:

أ–استعمالات لغوية لبنى معجمية أو صرفية لا تتضح في الذّهن؛ ممّا يشوش عمليّة الاتصال اللّغويّ.

ب–توظيف بعض العناصر النّحويّة في موضوعات نحويّة لغويّة غير مناسبة، لتجري العلامات الإعرابيّة على غير وجهها من المطرد من البناء التّركيبيّ النّحويّ فتوجّه قياسًا على ما يماثلها في أذهان المتكلّمين.

فالمؤوّل يستخدم عدّة معاملات متداخلة ومعقدّة لمقاربة المقاصد، منها القرائن اللّغوية المعجميّة والنّحويّة والدّلاليّة والصّرفيّة... المتوفرّة في المخزون اللّغويّ المشترك بين عموم النّاطقين باللّغة وينتقل إلى توظيف معطيات لغوية لها علاقات غير مباشرة مع المعطيات البنويّة المتوفرة في النّظام اللّغويّ، منها شكل البناء الانتظاميّ بين بنية النّظام المخزن في اللّغة عن طريق المحمول المشترك من الأنظمة البنويّة المتعددة والنّظام الاستعماليّ للّغة، وهو كذلك نظام مشترك بين النّاطقين للّغة، ويوجد في أذهان المستعملين كلوحات إعلامية تجمع جميع صور الاستعمال وكيفياته ومحتوياته في المجموعة النّاطقة.

إن الخروج عن هذين الوجهين يسبب اللّبس والغموض في اللّغة أو هدف التّواصل وهما عاملان يؤدّيان حتما إلى بروز التّأويل لدى السامع إذا تعددت صورة الأداءات الاستعماليّة للمحتويات المعجمية أو الدّلالية خاصة.

2.2.2.3 المعنى:

تجتمع عند المتلقي عوامل عدّة تساعد على تصاعد نسبة اختيار تأويل على آخر،

ISSN 2664-1682

وهذا يختلف من متلق إلى آخر، ومن أهم العوامل المكوّنة للمعنى عند المتلقي وتساعده على تأويل الكلام ما يلي (الجاسم، 2008، ص ص 72، 73، 76):

• **حضور المقام:** وهي مجموع الظروف المحيطة بالخطاب ككل.

• **غياب المقام:** إن غياب المقام يساعد على تعدّد التأويلات التّي قد تتبادر إلى ذهن المتلقي وتقل هذه الاحتمالات والافتراضات كلّما تحدّد له سياق الكلام أكثر فغياب المقام قد يجعل المعنى الدّلالي محتملا لأكثر من وجه؛ ممّا يؤدّي إلى تعدّدٍ في فهم المعاني النّحويّة وتحليلها (الجاسم، 2008، ص 73).

• **الأداء:** الصّورة الصوتية التي يؤدى بها الكلام.

• **غياب الأداء:** ويمثل بالنّبر والتّنغيم والوقف والقطع والوصل، ومثال ذلك ما استدل به سيبويه في قول الشّاعر (سيبويه، 2014، ج3، ص61، 62):

إنّ الكريم وأبيكَ يَعتَمِلْ إن لم يَجِدْ يوماً على مَن يتَّكِلْ.

يريد: يتَّكل عليه ولكنه حذف.

يقوم تصور جهاز النّحو على عدد أدنى من الضّرورات المفهومية، وعلى عدد من الافتراضات وهي :(Chomsky, 1995, PP 167,172/ Jackendoff, 1997, PP 11-20)

1-إذا كانت اللغة مسموعة منطوقة، يستوجب تضمّن النّحو وجاهات بين النّظام النّحويّ والنّظام النّطقي-الإدراكيّ.

2-إذا كانت اللّغة تعبر عن الفكر بوجه من الوجوه، يستوجب وجاهات من النّظام النّحويّ والنّظام المفهوميّ-القصديّ.

3-إذا كانت اللّغة قائمة على كلام يندرج في جمل، يستوجب وجاهات بين النّظام النّحويّ

ISSN 2664-1682

والمعجم.

يستجيب التّركيب لنوعين من القيود الوجيهيّة (جاكندوف، تشومسكسي، فندلر، 2007، ص 51)

–تلك التي يضعها النّسق الحركيّ.

–تلك التي يضعها النّسق التّصوريّ–القصديّ، والتي تنتمي إلى القدرة الفكريّة الإنسانيّة وإلى تنوّع الأفعال اللّغويّة.

فالأولى تعود إلى أعصاب تنقل الحس الحركيّ على شكل سيالة عصبيّة والثّانية معرفيّة– تصوريّة، فيها تتجسد عملية إنتاج اللّغة بأشكالها المختلفة.

3.3 أدوات التحليل المعرفي في الدراسات اللغوية العربية القديمة:

1.3.3 النّظام العام للّغة:

يتمّ الكشف عن الأنظمة المضمرة باستعمال المعطيات السّابقة من جهة الاطّراد، أي: أن النّظام العام للّغة الذّي يمثّل قانونها وبنيتها متمثّلة في أذهان عموم المتكلّمين تتجلى في مفهوم الاشتراك في البنية اللّغويّة وقد تمثّل هذا النّظام في مفاهيم التّوصيل والتّبليغ والتّفهيم، إذ أن هذا النّظام المطّرد هو مقياس لمعاينة درجة التزام المتكلّمين بهذه الأنظمة وعمليّة إدراج الوحدات حسب المستويات في صنفها، تجري في أذهان المتكلّمين بطريقة ضمنيّة في اللّغة، وقد أشار إلى العمليات اللّسانية الذّهنيّة ابن جني عندما تكلّم على إجراءات التّصنيف لقياس الوحدات، معجميّة أو صرفيّة أو نحويّة أو دلاليّة حسب التّصنيف المشترك بين المتكلّمين، والعمليات التّي يجرونها على اللّغة هي العمليات نفسها التّي تتم فيما بينهم، وإن كانت عمليات تجري على بنية النّظام اللّغويّ وليس على اللّغة... فهناك دائما المضمر في ذهن المتكلّم والذّي لم يفصح به فقال:

ISSN 2664-1682

لا ينكر أن يكون في كلامهم أصول غير ملفوظ بها –إلا أنّها مع ذلك مقدّرة– وهذا واسع في كلامهم كثير. ألا ترى أنهم قد أجمعوا على أن أصل "قَامَ: قَوَمَ"، وهم مع ذلك لم يقولوا قط: "قَوَمَ"، ويقولون: إن أصل "يَقُوم: يَقْوُم" ولم نرهم قالوا: "يَقْوُم" على وجه، فلا ينكر أن يكون هنا أصول مقدّرة غير ملفوظ بها (ابن جني، 1954، ص 348).

ويؤكد على هذين المستويين قائلا: "ولا يستنكر الاعتداد بما لم يخرج إلى اللّفظ؛ لأن الدّليل إذا قام على شيء كان في حكم الملفوظ به، وإن لم يجر على ألسنتهم استعماله..." (ابن جني، 1955، ج2، ص 345) فابن جني يتكلّم على ما هو غير ملفوظ وهو في حكم الملفوظ من اللّغة باعتبار ما يجري في أذهان السّامعين والمتكلّمين من العمليات اللّغويّة الذّهنيّة وقد أقرّ أنّه مستوى منبسط في الاستعمال اللّغويّ لكثرته وسعته بالمفهوم الإحصائيّ ويشير إلى مسألة العمليات الذّهنيّة بالضّمنيّة؛ لأنها في حساب المتكلّم مقدّرة أي: معروفة في حدودها وشكلها وماهيتها ومادتها وأنظمة اشتقاقاتها بمفهوم النّظرية الكليّة لتشومسكي، فهي هنا ليست تقديرًا افتراضيًا بل هي تقدير المتكلّم لها وعموم المتكلّمين باللّغة؛ لأن مصطلح "أجمعوا" يدل على فعل الاشتراك في إجراء تلك العمليات على الكيفية نفسها في الاستعمال لاعتداد بغير الملفوظ في نظام اللّغة بما يقابل الملفوظ. فهناك نظام استعماليّ فعليّ يقابله أداء فعليّ أي: الملفوظ، أو بعبارة أخرى، نظام استعماليّ ذهنيّ يقابله نظام لسانيّ ذهنيّ، وتنشأ علاقات ترابطيّة بين هذه الأقطاب أثناء الكلام فتنتج عنها صور ترابطيّة تبرر جميع الوضعيات اللّسانية الاستعمالية التي تدخل نطاق التّداول اللّسانيّ.

2.3.3 التّوهم وطول الكلام:

من العناصر التي تتصل بالمتكلّم حديثهم عن التّوهم وطول الكلام إذ يمكن أن ينسى المتكلّم صدر الجملة إذا طال الكلام بين ركني الإسناد، فيأتي بالرّكن الآخر على افتراض أن أوّل

ISSN 2664-1682

الكلام كان على هيئة غير التّي هو عليها في الحقيقة؛ لأنّه طال به الكلام فنسي ما ابتدأ به. وهذا الحديث يرتبط أساسا بالذّاكرة الإنسانيّة وقدرة الإنسان على الحفظ والتّذكر. وهذا الكلام يصح على المتكلّم كما يصح على السّامع، ومن هنا ظهر اللّبس في الكلام، وعمل المتكلّم على رفع اللّبس بتكرار بعض أجزاء الجملة إذا طالت (قاسم، 2007، ص421).

3.3.3 تعدّد أوجه الإعراب:

يعرف تعدّد الأوجه على أنّه: "تعدّد الأحكام في تفسير أمر ما؛ ممّا يتناوله التّحليل النّحويّ، وذلك في عبارة محدّدة، تردّ بصورة تركيبيّة معيّنة" (الجاسم، 2008، ص 22). وهو كثير في كتاب سيبويه منه قوله: "وأنشدوا هذا البيتَ على وجهينِ: على النّصب والرّفع، قال بِشْرُ بنُ أبي خَازِمٍ:

فأمّا تميمٌ تميمُ بنُ مُرٍّ فأَلفاهُم القومُ رَوْبَى نِيامَا

فالنّصب عربيٌّ كثيرٌ والرّفْعُ أَجودُ؛ لأنّه إذا أراد الإعمال فأقرب" (سيبويه، 2014، ج1، ص 93).

4.3.3 الأصليّة والفرعيّة:

إن الذّي يتعامل مع المتكلّم في الإنجاز هو الفرع، أمّا الأصل فهو افتراضيّ يتوصل إليه النّحويّ؛ ممّا يعني أنّ الفرع إنجاز والأصل صناعة (تمام حسان، 1982، ص123. بوعلي، 2011، ص126)، أي: تصور ما هو موجود في أذهان المجتمع النّاطق، قال ابن جني:

> الأصل في قام قوم وفي باع بيع وفي طال طول وفي خاف ونام وهاب: خوف ونوم وهيب... فهذا يوهم أن هذه الألفاظ وما كان نحوها؛ –ممّا يدّعي أن له أصلًا يخالف ظاهر لفظه– قد كان مرّة يقال... وليس الأمر كذلك بل بضده. وذلك أنه لم يكن قط مع اللّفظ به إلا على ما تراه وتسمعه (ابن جني، 1955، ج1،

ISSN 2664-1682

ص257، 258).

ونلاحظ أن الأصليّة والفرعيّة لا تظهر في المستوى التّركيبيّ فحسب بل تتعداه إلى المستويات اللّغويّة كلّها: الصّرفيّة والدّلاليّة والتّداوليّة لتمثّل الكلام في حقيقة استعماله وإنجازه لتقديم الصّور المختلفة التّي قد يأتي عليها الكلام وذلك أنّ "من أهم مميزات الخطاب الطّبيعيّ أنّه خطاب قابل للتّأويل والرّشح بالمعاني المختلفة، إذ الأصل في القول الطّبيعيّ أن تتعدد معانيه إلى أن يثبت بالدّليل خلاف ذلك" (طه، 1998، ص 45/ الملاخ، 2009، ص 197) فالأصل في الكلام تعدّد معانيه، وهذا ما يظهر عند سماعنا لكلام معين، فمعناه لا يتجلى لنا إلا بعد ربطه بمعطيات خارجية تحدّده وتضبطه بعد أن كان شائعا يحتمل أكثر من معنى، كقصد المتكلّم والمحيط الذي قيل فيه ذلك الكلام. حيث يحتمل هذا التّركيب أوجها مختلفة باختلاف نيّة المتكلّم وقصده وفهم السّامع ومقام الإنجاز. فهذه المعاني التّي تتولد عند المتلقي بعد استيعاب الكلام وتأويله حسب المقام الذّي يكون فيه، والخلفية المعرفيّة التي يبني عليها تأويله، كلها معاني فرعية ناتجة بعد وجود احتمالات متعددة، وهي تصورية يمكن لكل احتمال أن يصدق على الحقيقة في الإنجاز الكلامي بتوفر شروط معينة في معطيات الخطاب المكونة لهذا الإنجاز، ومن هنا يمكننا القول إن ما يضعه النّحوي من تأويلات افتراضيّة محتملة الوجود في ذهن المتكلّم أيضا، بدليل أننا عندما نتلقى كلاما معينا ونؤوله تأويلا لا يطابق قصد المتكلّم ونفصح عن فهمنا، يتدخل المتكلم بإعادة توجيه فهمنا إلى ما أراده من كلامه، أو يصرح عن قصده مباشرة بتوضيح أو تفسير، فكل تركيب يحتمل أكثر من معنى.

أرجعت الدراسات النحوية وجود قواعد أصلية وقواعد فرعية إلى المطرد في الاستعمال والشّائع بين الجماعة اللّغوية، ويكون القياس في التأويل بالرّجوع إلى الأصل المطّرد الثّابت في السّماع، ومن القاعدة الأصليّة تنشأ قاعدة فرعيّة عارضة، تنحصر في استعمالات تدلّ على

ISSN 2664-1682

دلالات وأغراض لا تستوفيها القواعد الأصليّة، ومثال القواعد الأصليّة كثير في كتب النّحو: فالأصل أن يتقدّم المبتدأ عن الخبر وتأخر المفعول به عن فعله "ومثل هذا: زيداً أُعطيتُ، وأعطيت زيدا، وزيد أعطيته؛ لأن أعطيت بمنزلة ضربتُ" (سيبويه، 2014، ج1، ص ص 91، 92، 121، 128، 137) ومن هذه القواعد تتفرّع قواعد فرعيّة حسب الاستعمال بجواز تقديم الخبر على المبتدأ مثلا وجواز تقديم المفعول به عن الفعل ومن أمثلة الخروج عن المطرّد ما أورده سيبويه على لسان الخليل أنّ:

> ...هذا عبد الله منطلقًا. وإنّما يُريد في هذا الموضع أن يُذكر المخاطب برجل قد عرفه قبل ذلك وهو في الرّفع لا يريد أن يذكره بأحدٍ وإنما أشار فقال هذا منطلق فكان ما ينتصب من أخبار المعرفة ينتصب على أنّه حالٌ مفعول فيها؛ لأن المبتدأ يعمل فيما بعده كعمل الفعل فيما يكون بعده ويكون فيه معنى التّنبيه والتّعريف ويحول بين الخبر والاسم المبتدأ كما يحول الفاعل بين الفعل والخبر فيصير الخبر حالا قد ثبت فيها وصار فيها كما كان الظرف موضعا قد صيرَ فيه بالنّية وإن لم يذكر فعلا (سيبويه، 2014، ج 2، ص ص 61، 126).

وقولنا: منطلق يكون إما خبرا لمحذوف؛ لأنّ تأويل الكلام: هذا عبد الله هو منطلق، وإما أن نجعل عبد الله ومنطلق جميعا خبرًا عن المبتدأ اسم إشارة.

إلا أن هناك حملا على الفرع، فالعرب "تحمل على الفروع كما تحمل على الأصول" (السيوطي، 2006، ص 74، 77) فلا وجود لأصل ثابت. وأكد الأخفش هذا الكلام في موضع آخر قال؛ "لأن الكلام إنما وضع على أن يضمر فإذا ظهر كان ذلك على غير ما وضع في اللّفظ فيدخله اللّبس" (الأخفش، 1990، ج1، ص 73) فالأصل هنا الإضمار والإظهار هو الفرع لعامل حفظ اللّبس.

5.3.3 الاختصار في الكلام:

وهو عكس الإطناب، أي: التعبير عن معان كثيرة بأقل عدد ممكن من الألفاظ إذ

ISSN 2664-1682

يستهدف المعنى، فالاختصار كالاتساع موجود في العرف اللّغوي العربيّ وهما من خصائص هذه اللّغة. وهو تأدية الكلام المقصود بأقل عبارة متعارف عليها، وبتعبير آخر هو الاتساع في المعنى والاختصار في اللّفظ وهو ما يسمى أيضا في الاصطلاح الحديث بالاقتصاد اللّغوي إذ يعمل المتكلّم على التّعبير عن أكبر قدر ممكن من المعاني بأقل قدر ممكن من الألفاظ لما فيه من اقتصاد للجهد والوقت.

6.3.3 الحذف في الكلام:

الحذف هو قطع الشيء أو أخذ الشّيء المحذوف من طرفه أو غيره من أجزاء المحذوف منه. ويعرف على أنّه "حذف العامل مع بقاء أثره الإعرابيّ أو إسقاط صيغ داخل التّركيب في بعض المواقف اللّغويّة، وهذه الصّيغ التّي يرى النّحاة أنّها محذوفة تلعب دورا في التّركيب في حالتي الذّكر والإسقاط، وهذه الصّيغ يفترض وجودها نحويا لسلامة التّركيب وتطبيقا للقواعد، كما أنها موجودة، ويمكن أن تكون موجودة في مواقف لغويّة مختلفة (جاد الكريم، 2001، ص 196). إلاّ أنّ ابن هشام يرى أن "الْحَذف الَّذِي يلْزم النَّحْوِيّ النّظر فِيهِ هُوَ مَا اقتضته الصِّنَاعَة وَذَلِكَ بِأَن يجد خَبرا بِدُونِ مُبْتَدأ أَو بِالْعَكْسِ أَو شرطا بِدُونِ جَزَاء أَو بِالْعَكْسِ أَو مَعْطُوفًا بِدُونِ مَعْطُوف عَلَيْهِ أَو مَعْمُولا بِدُونِ عَامل" (ابن هشام، 1975، ص853) والذّي يثير التّساؤل في هذا القول هو: هل الحذف صناعة أو حقيقة يمارسها المتكلّم ومكون ذهنيّ يستحضره المتكلّم، ثم يأتي النّحويّ لكشف هذا الحذف انطلاقا من شروط أهمها (المبرّد، 1996، ص 248/ ابن السّراج 1988، ص ص 302، 303):

– وجود دليل حالي/ – وجود دليل مقالي / –وضوح المعنى وأمن اللبس.

7.3.3 البسط أو الطّول في الكلام أو الاتّساع:

يستعمل المتكلّم مجموعة من العمليات الذّهنيّة التّي تتيح له الخروج عن الأصل إلى الفرع

ISSN 2664-1682

أهمها الاتّساع، فهو "المرونة في اللّفظ –التّركيب– ومراعاة مقتضيات السّياق في التّركيب والعلاقات النّحويّة" (جاد الكريم، 2001، ص17) وقد خصه سيبويه بباب سماه "باب استعمال الفعل في اللّفظ لا في المعنى لاتساعهم في الكلام والإيجاز والاختصار" (سيبويه، 2014، ج1، ص193) وقد قيده بشروط، من مثل أن يأتي الاتساع "على سعة الكلام والإيجاز لعلم المخاطب بالمعنى" (سيبويه، ج1، 2014، ص194) وهنا ربط سيبويه بين الاتساع وأمن اللبس بالنسبة للمخاطب الذي يرتبط به فهم المعنى وإدراكه له.

8.3.3 الإيجاز:

في المدوّنات اللغوية العربية القديمة آليات أخرى للخروج عن الأصل إلى الفرع وهي الإيجاز والاختصار، "وَالِاخْتِصَارُ فِي الْكَلَامِ: أَن تَدَعَ الْفُضُولَ وتَسْتَوْجِزَ الَّذِي يأْتِي عَلَى الْمَعْنَى، وَكَذَلِكَ الِاخْتِصَارُ فِي الطَّرِيق" (ابن منظور، 1994، ج4، ص 243) الذي يحتاج إلى زيادة فهم للكشف عن نوايا المتكلّمين من وراء الكلام.

9.3.3 المجاز:

هو تفرع معنى الكلمة الواحدة إلى معنى ثان يحدده السياق الذي استعمل فيه فيكون للفظ مدلولان (سيبويه، 2014، ج1، ص 213)، مدلول أول قريب ظاهر ليس هو المقصود، ومدلول ثان نصل إليه من خلال علاقات عقلية وهو المقصود. وقد ينشأ مدلول ثالث ورابع... باختلاف التأويلات انطلاقا من خلفيات ذهنية ثقافية ومعرفية، وقد أشار ابن قتيبة إلى أن المجاز عدول عن الأصل بصور عدّة قائلا:

> وللعرب المجازات في الكلام، ومعناها: طرق القول ومآخذه. ففيها الاستعارة: والتّمثيل، والقلب، والتّقديم، والتّأخير، والحذف، والتّكرار، والإخفاء، والإظهار، والتّعريض، والإفصاح، والكناية، والإيضاح، ومخاطبة الواحد مخاطبة الجميع، والجميع خطاب الواحد، والواحد والجميع خطاب الاثنين، والقصد بلفظ الخصوص لمعنى العموم، وبلفظ العموم لمعنى الخصوص (ابن قتيبة،

ISSN 2664-1682

1973، ص 22)

فكلها فروع مختلفة عن الصورة الأصل تظهر في دلالة المفردات في الجمل، أو دلالة الجمل في السّياق باحتمال تعدد المعنى لانعدام القرينة الضّابطة له، إذ ينطلق النّحوي لفهمه الكلام من "المعطيات السّياقية التي يتشكّل منها المعنى، وطبيعة المتلقّي، من حيث التّكوين الفطري والمكتسب" (الجاسم، 2008، ص 47) فدلالة الكلام تتعدّد بالنّظر إلى معطيات مختلفة تميز كل معنى عن آخر، وهو ما يؤثر بالضرورة على الحالات الإعرابية وتعدّد أوجه التّحليل النّحوي للعلاقة القائمة بين الجانب الدّلالي والجانب النّحوي وهما مستويان متلازمان في العمليات الذّهنية عند المتكلّم والسامع والمؤوّل في إنجاز الكلام وتفكيكه وتحليله، لذا عدّ المجاز من آليات مقاربة المقاصد ذلك أن "عدم الحمل على المجاز في بعض الأحيان قد يؤدّي إلى تأويل غير مقبول" (السيد، 2012، ص 194) فالمجاز طريقة من طرائق التّأويل.

10.3.3 التضمين:

هو إعطاء لفظ معنى لفظ آخر يؤدي الأول حكم الثّاني في العمل النّحويّ أي: أنّه إشراب لفظ معنى لفظ آخر وإعطاؤه حكمه ليدلّ "بِكَلِمَة وَاحِدَة على معنى كَلِمَتَيْنِ" (ابن هشام، 1985، ص 687) فتأخذ تلك الكلمة معنيين، المعنى الأصلي له، ومعنى الكلمة المضافة إليها أو التي تضمنتها وهو ما ينطبق على التّراكيب أيضاً، وهو كثير في الاستعمال العربيّ.

4. النتائج:

خلص البحث إلى هذه النتائج:

1- القصد من القضايا التّي يصعب على النّحوي والدّارس اللّغويّ الجزم بها كونها مرتبطة بنفسية المتكلم، وكل ما من شأنه أن يتدخل في عملية التّواصل والتّبليغ بين المتكلّم والسّامع وكذا المعطيات الظّاهرة والمضمرة في مكنون المتكلّم بالنسبة إلى السّامع.

2- يصعب الوصول إلى مقصد المتكلّم بالنسبة للمخاطب في حد ذاته فما بالك باللّساني

ISSN 2664-1682

الذّي يترقب العملية التّواصلية عن بعد، فبالاستعانة بقرائن لغويّة تداوليّة تساعد على الوصول إلى التّأويل الصحيح لهذا السّياق التّواصليّ، الذّي يتكون من عدة مكونات لغويّة وغير لغويّة، إضافة إلى المكونات غير اللّغوية التّي تترجم المكوّن اللّغوي وتفسره.

3- يظهر التّأويل في شكل المواءمة مع السّياقات غير اللّغوية التّي يحتويها السّياق التّواصليّ؛ لأنّ الأنظمة التّواصليّة متعدّدة متداخلة ومتفاعلة، تشكّل صورة التّواصل ومحتواه.

4- إنّ دقّة الوصول إلى مقصد المتكلّم دون الاحتمالات الأخرى يتّصل بمضمون التّأويل الصّحيح الذّي يحتمل وجهًا واحدًا لا أكثر، بمراعاة لسانيّة–معرفيّة–تواصليّة، وهذه الدّقة هي التّي تضمن لنا عملية تواصل سليمة دون لبس، فكلما تعدّدت تأويلات المخاطَب للمقاصد دون المراد الذّي يريده المتكلم، تعدّدت الاستفسارات لمواضع اللّبس النّاتج من سوء التّأويل لمعطيات معينة عند السّامع.

5- التّأويل ليس أصلا ولا يُؤخذ به في بناء القواعد النّحويّة وتصميمها؛ لأنّ التّأويل ظاهرة مرحليّة في الكلام وليست ظاهرة مستقرة فيه، لذلك لم يتبن علماء النّحو بابا في التّأويل بل أجروه مجرى المجتهد فيه لارتباطه بما غَمُضَ من الكلام أو التبس من تصنيفات الأحكام النّحويّة.

4. الاستنتاجات والتوصيات:

الأصل في التواصل هو أمن اللبس والإيضاح والتفاهم في حين تختلف تخريجات النحاة في مقاربتهم مقاصد المتكلمين ما يؤدي إلى تعدد الأوجه النحوية لاختلاف تمثلهم مقام الكلام وسياقه إضافة إلى المعارف القبلية ونيته هو الآخر في توجيه المقاصد، لذا كانت حقيقة الأشياء دائما في أصلها.

خرج البحث بمجموعة من التوصيات هي:

ISSN 2664-1682

1- ضرورة العودة إلى دراسة المدونات النصية العربية القديمة في ذاتها دون إخضاعها لمناهج ونظريات ليست من رحمها.

2- تقارب رأي اللسانيين في المصطلحات والمقاربات هو ما يؤسس للسانيات عربية حديثة أما الاختلاف فلا يؤدي إلا إلى تفتيت الجهود وتلاشيها.

3- إن إسقاط النظريات الحديثة على التراث اللغوي العربي القديم وإدعاء أن القدماء لم يتركوا للمحدثين شيئا إلا وأشاروا إليه لا يجانب الحقيقة ولا يزيد ولا ينقص من قيمة الدرس اللغوي العربي القديم.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

الأخفش، الأوسط أبو الحسن المجاشعي بالولاء، البلخي ثم البصري (1990). *معاني القرآن*، (تحقيق: هدى محمود قراعة). القاهرة: مكتبة الخانجي. ج1.

بازي، محمد (2013). *نظرية التأويل التقابلي، مقدمات لمعرفة بديلة بالنص والخطاب*، الرباط: دار الأمان.

بوعلي، فؤاد (2011). *الأسس المعرفية والمنهجية للخطاب النحوي العربي*. الأردن: عالم الكتب الحديث.

تمام حسان (1982). *الأصول*. القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب.

جاد الكريم، عبد الله أحمد (2001). *التوهم عند النحاة*، ط1. القاهرة: مكتبة الآداب.

الجاسم، محمود حسن (2008). *تعدد الأوجه في التحليل النحوي*. دمشق: دار النمير للطباعة والتوزيع.

جاكندوف، ر. تشومسكسي، ن. فندلر، ر. (2007). *دلالة اللغة وتصميمها*، (ترجمة: غاليم، محمد. الرحالي، محمد. جحفة، عبد المجيد). الدار البيضاء: دار توبقال.

ISSN 2664-1682

ابن جني، أبو الفتح عثمان (1955). *الخصائص*. (تحقيق: محمد علي النجار). بيروت: دار الهدى للطباعة. ج1، ج2.

ابن جني، الموصلي أبو الفتح عثمان (1954). *المنصف*. شرح كتاب التصريف لأبي عثمان المازني، دار إحياء التراث القديم.

راغين، بوشعيب (2011). *البنى التصورية واللسانيات المعرفية في القرآن الكريم*، الأردن: عالم الكتب الحديث.

الزناد، الأزهر (2010). *نظريات لسانية عرفنية*. تونس: دار محمد علي للنشر.

ابن السراج، أبو بكر محمد بن سهل (1988). *الأصول في النحو*. (تحقيق: عبد الحسين الفتلي). بيروت: مؤسسة الرسالة. ج2.

سيبويه، أبو بِشر عمرو بن عثمان بن قنبر (2014). الكتاب. (تحقيق: عبد السلام محمد هارون). بيروت: دار التاريخ. ج1، ج 2، ج 3.

السيد. أحمد عبد الغفار (2012). *ظاهرة التأويل وصلتها باللغة*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (2006). *الاقتراح في علم أصول النحو*، (تحقيق: محمود سليمات ياقوت). مصر: دار المعرفة الجامعية.

الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى (2004). *الموافقات في أصول الشريعة الكبرى*، (تحقيق: عبد السلام عبد الشافي). بيروت: دار الكتب العلمية، ج4.

طه، عبد الرحمن (1998). *اللسان والميزان أو التكوثر العقلي*. بيروت: المركز الثقافي العربي.

ISSN 2664-1682

قاسم، حسان أحمد (2007). *الأسس المنهجية للنحو العربي دراسة في كتب إعراب القرآن الكريم*. القاهرة: دار الآفاق الغربية.

ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله بن مسلم الدينوري (1973). *تأويل مشكل القرآن*. (تحقيق: إبراهيم شمس الدين). بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين (1991). *إعلام الموقعين عن رب العالمين*، (تحقيق: محمد عبد السلام إبراهيم). بيروت: دار الكتب العلمية. ج1.

المبرد، محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الثمالى الأزدي، أبو العباس (1996). *المقتضب*، (تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة). بيروت: عالم الكتب، ج1.

الملاخ، أمحمد (2009). *الزمن في اللغة العربية*. بيروت: مطابع الدار العربية للعلوم.

ابن منظور (1994). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر. ج4.

ابن هشام الأنصاري، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله بن يوسف، أبو محمد، جمال الدين (1985). *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب*. (تحقيق: مازن المبارك، محمد علي حمد الله). دمشق: دار الفكر.

ثانيا: المراجع الأنجليزية:

Chomsky. N, (1995) *The Minimal program*. Cambridge: Mass: MIT Press.

Fitch, T. HAUSER, M. Chomsky, N. (2005) *The Evolution of the language*, Faculty: Clarifications and Implication Cognition; in press.

Jackendoff .R. *The Architecture of Language* (1997). Cambridge: Mass: MIT Press.

ISSN 2664-1682

طب وجراحة الأورام في الحضارة الإسلامية

خيرية مصطفى السيوي[1]
كلية الاداب جامعة مصراتة

عبد الله سالم بازينة
كلية الاداب جامعة مصراتة

محمد أحمد الفقيه
المعهد القومي للأورام مصراتة

تاريخ التقديم: 11-10-2021، تاريخ القبول: 22-11- 2021، نشر إلكترونيا في 23-11-2021
https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.18.12

ملخص البحث:

الأورام هي نوع من الأمراض الشائعة أو المزمنة التي واجهت الإنسان منذ القدم، حيث عُثر في مصر على أقدم وصف وعلاج للأورام يرجع إلى عام 1600ق.م تقريبا لعدد من الحالات علي أوراق البردي مكتوب في نهايتها لا يوجد علاج لهذا المرض، كما عرف الإغريق تشخيص هذا المرض ومنهم ابقراط (460-370ق.م) الذي يذكر أنه أول من شخّص الأورام، حيث دعاها بالأورام الخبيثة، حتى أن أصل كلمة ورم من الكلمة (onklogic) من اللغة اليونانية (onkos) والتي تعني الورم أو الحجم أو الكتلة، ولذلك يطلق على دراسته علم الأورام، وبعد حركة الترجمة والنقل التي شهدتها الخلافة الإسلامية في عصرها الذهبي تُرجمت المخطوطات اليونانية، فشاع هذا المصطلح وصحح العلماء المسلمون الكثير من المفاهيم المغلوطة في الطب وقدموا الشروح الكثيرة والكتب في هذا المجال، حيث ذكروا فيها العوامل والأسباب؛ المسببة للأورام كما شرحوا طرق علاجاتها، ثم ظهرت جراحة استئصال الأورام واخترعوا كثيراً من الآلات الجراحية.

الكلمات المفتاحية: *الأورام، السرطان، الحضارة الإسلامية، الطب.*

[1] Kh.alsiwi@art.misuratau.edu.ly

ISSN 2664-1682

Oncology Treatment in Islamic Civilization

Khayriyah Mustafa Al Siwi **Abdullah Salem Bazina**
Faculty of Arts, Misurata University

Mohamed Ahmed Al-Faqih
National Cancer Institute Misurata

Abstract

Tumors are a type of common or chronic diseases that have confronted man since ancient times. The oldest description and treatment of tumors were found in Egypt, dating back to the year 1600 BC. AD, for a number of cases on papyrus written at the end of which "there is no cure for this disease", as the Greeks knew the diagnosis of this Disease, including Hippocrates (460-370 BC), who mentions that he was the first to diagnose tumors, calling them malignant tumors, so that the word tumor comes from the word (onklogic) from the Greek language (onkos), which means tumor, size or mass, so it is called His study of oncology, and after the movement of translation and transmission that the Islamic Caliphate witnessed in its golden age, the Greek manuscripts were translated. Then there was surgery to remove tumors and they invented many surgical instruments.

Keywords: *tumors, cancer, Islamic civilization, medicine.*

1. المقدمة

كان مرض السرطان ولا يزال موضوعاً مثاراً للدراسة والنقاش، فهو من أخطر الأمراض التي عرفها الإنسان، إلا أن الاختلاف والجدال كان في فترة ظهور الورم، فمنهم من يقول عرف في فترة ما قبل الميلاد، والبعض الآخر يرى أن اكتشافه كان بتطور الطب

ISSN 2664-1682

في عصر الحضارة الإسلامية، حيث كان للأطباء المسلمين دوراً بارزاً في تطوره، فظهر العديد من الأطباء المسلمين المتخصصين في هذا الجانب من الطب، ومع مرور الزمن تطورت طرق علاجه وكيفية الحد من انتشاره، بالحث على مجموعة من النصائح الصحية واتباعها، ولقد سجل تاريخ الحضارة الإنسانية دور العلماء المسلمين الأوائل في مختلف ضروب الثقافة والعلوم، وبفضل الترجمة من اللغات الأجنبية خاصة من اليونانية والفارسية والهندية إلى العربية، نضجت ملكات المسلمين في البحث والتأليف واتسع أفق الفكر الإسلامي بارتحال المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها، بعكس أوروبا التي كانت تعيش في ظلام العصور الوسطى وتقع تحت سيطرة الكنيسة، التي كانت ترى أنها المسؤولة على شفاء الأمراض، وكانت تنظر بعين الاحتقار إلى كل من يمارس مهنة الطب باليد، حتى جس النبض اعتبر أمراً مهيناً، وحرّمت على رجالها ممارسته "وأنه لمشين حقاً أن يعمل الطبيب بيديه" (هونكه، 1990، ص ص219–220)، ولا أدل على تخلف الطب في أوروبا؛ إصدار الملك (ثيودور) أحد ملوك القوط الغربيين أمراً: "أنه إذا توفي المريض نتيجة لعملية جراحية، فإن الطبيب الذي أجرى العملية يسلم لأهل المتوفى ، ولهم الحرية ليفعلوا به ما شاؤا، سواء قتله أو استرقاقه مدى الحياة" (فروخ ،1990، ص71)، حتى أن المدارس الطبية كانت تخشي ممارسة تعليم الجراحة وينظرون إليها بكل احتقار، ولأنها لا تليق بالأطباء المحترمين أصدر مجلس تورس البابوي قراراً يوجب على المدارس الطبية أن يهملوا تعليم الجراحة (طوقان، د.ت، ص25)، وبينما هذه الحال في أوروبا من اعتبار الجراحة من الأمور غير المقبولة أو المسموح بها وكان الإقبال على الجراحة في أوروبا محدوداً جداً؛ كان التنافس العلمي على أشده بين الأطباء المسلمين، وظهر الأطباء الجراحون المرموقون في العالم الإسلامي (حلاق ، 1990، ص40).

ISSN 2664-1682

1.1 اشكالية البحث:

وتكمن اشكالية الدراسة في سؤالها الرئيسي وهو:

ما قدم مصطلح الأورام؟ وهل كان شائعاً عند الأطباء المسلمين؟ وما مدى مساهمة الحضارة الاسلامية في طب وجراحة الأورام؟

1. 2 أسئلة البحث:

- ما هو مصطلح الأورام؟ وهل استعمل هذا المصطلح في الحضارة الإسلامية أم ظهر حديثاً؟
- من هم أبرز الأطباء المسلمين في هذا المجال؟
- ما هو دور الطب والجراحة في القضاء على الورم؟

1. 3 أهداف البحث:

- التعرف على الجذور التاريخية لظهور مصطلح الأورام.
- تحديد العصر الإسلامي لتطور ودراسة هذا المرض.
- معرفة الطرق العلاجية التي اتبعها الأطباء في معالجة الأورام.
- بيان دور الأطباء المسلمين وما قدموا من إسهامات كبيرة في تاريخ الطب عامة والجراحة خاصة وابتكارهم للعديد من الآلات والأدوات الجراحية وطرق استعمال كل واحدة منها، وإجراءهم العمليات الجراحية الناجحة في مختلفة أجزاء الجسم ما يدل على خبرتهم الطبية الواسعة في علم الجراحة.

ISSN 2664-1682

– إبراز دور الطبيب المسلم كجراح لما تركه لنا من مآثر طبية ساهمت بشكل أو بآخر في ازدهار هذا العلم في العالم الإسلامي، وإلى أي مدى استفادت أوروبا من آار ومؤلفات العلماء المسلمين.

4.1 أهمية البحث:

تكمن أهمية الموضوع: في كون الطب مظهراً من مظاهر الحضارة الإنسانية التي يجب الاهتمام به ودراسته وأنه من المهن الإنسانية التي لها دور كبير في استمرار حياة البشر، وتبين دور الأطباء المسلمين وما قدموه من جهود جبارة في هذا الجانب الحضاري، وإعطاء فكرة عن دورهم الذي ساهم بشكل كبير في ازدهار الطب بصفة عامة والجراحة بصفة خاصة، فموضوع الطب في طبيعته شيق له أهمية ورونق خاص يشدّ انتباه كل باحث.

كما تكمن أهمية البحث في كونه يسلط الضوء على اشكالية يعاني منها مجتمعنا في الوقت الحالي من كثرة انتشار الأورام السرطانية، فهي محاولة لبحث في التاريخ الإسلامي عن جذور هذا المرض ومدى اسهامات الأطباء المسلمين في طب وجراحة الأورام، وما تركوا لنا من آثار حميدة وجليلة في هذا العلم، وخاصة الجراحة ودورها في القضاء على الورم.

2. المنهج والإجراءات:

1.2 منهج البحث:

تنتهج هذه الدراسة: المنهج التاريخي الذي يعتمد على جمع النصوص من المصادر والمراجع ودراستها، وتحليلها، لغرض الوصول إلى نتائج علمية وتاريخية واضحة تحقق الأهداف المرجوة من الدراسة.

قسم البحث إلى مقدمة وتمهيد، وثلاثة مباحث وخاتمة، وقائمة المصادر والمراجع.

ISSN 2664-1682

2.2 عرض مبسط لخطة البحث، التمهيد:

ويتضمن بعض التعريفات لعلم الطب، ثم نبذة مختصرة عن بدايات الطب عند العرب من أيام الجاهلية حتى الحضارة الإسلامية. ويتضمن **المبحث الأول**: أولاً تعريف الأورام، ثانياً ظهور المرض، ثالثاً أشهر الأطباء في هذا المجال، **أما المبحث الثاني**: بعنوان العوامل والأسباب المؤدية إلى انتشار الأورام في رأي الأطباء المسلمين، ومقسم إلى: أولاً العوامل، ثانياً الأسباب، **والمبحث الثالث**: عنوانه طرق علاجه في الحضارة الإسلامية، ثم الخاتمة للوصول إلى أهم نتائج الدراسة وقائمة المصادر والمراجع.

3. هيكل البحث:

منذ أن وجد الإنسان على وجه الأرض وجدت معه الرغبة في العلاج والتخلص من الأمراض والآلام، ونجد هذه الرغبة الغريزية واضحة عند الحيوان فهو يتمرغ في التراب للتخلص من الحشرات، كما يلعق جروحه عند اصابته، ولا نعرف بدقة متى وأين نشأ الطب على وجه الدقة، فهو وليد بيئات وأقاليم مختلفة، وهو يعد من أشرف العلوم وأشدها ارتباطاً واتصالاً بالإنسان (مرحبا، 1998، ص71)، وكثيراً من مؤرخي العلوم وعلى رأسهم جورج سارتون في كتابه (تاريخ العلم) يرجّح أن النساء هن أول من تعاطين صناعة الطب وفن العلاج وذلك بحكم اتصالهن بالأرض وممارسة أعمال الفلاحة والزراعة، مما أتاح لهن علماً أوسع بالنبات، كما كن يتقن مهنة وفن التوليد أقدم المهن الطبية على الإطلاق (مرحبا، 1998، ص72). ونتيجة للخطر الذي تتعرض له المرأة أثناء الولادة اضطر الإنسان إلى تحسين وسائل المعالجة ومنها على سبيل المثال: ما عرف في العهد الروماني باسم العملية القيصرية التي اتخذت اسمها من الإمبراطور قيصر (فروخ، 1990، ص158).

ISSN 2664-1682

وكان لليونانيين خبرة طويلة وكبيرة بالطب، شاع ذكر أطباء منهم (اسقليبيوس) فهو أول من اعتنى بالطب عن طريق التجربة، و(ابقراط)[1] المعلم السابع، رتّب الطب وبناه على أسس علمية وطهّره من الخرافات والأساطير، و(جالينوس)[2]، أشهر الأطباء الإغريق وعالم التشريح، ألف كتباً في الطب ووضع 17 مقالة في تشريح الموتى والأحياء، اعتمد عليه كثيٌر من أطباء المسلمين في دراسة التشريح،ويسجل التاريخ أن هيروفيلوس300 ق.م، وإيرازستراتوس250ق.م، كانا قد شرّحا الجسم البشري علنا (أحمد، 1990، ص141).

ويمكن القول عن الطب في فترة الحضارة الاسلامية بأنه: مجموعة الآراء العلمية الطبية التي كتبها الأطباء المسلمون والمستوحاة من الطب اليوناني (موراني، 1974، ص58). كما أنه علم نظري وعملي، لما فيه من حفظ الصحة ودفع العلل والأمراض (حلاق، 1989، ص79)، فالطب من العلوم المطلوبة في كل زمان ومكان لما له من صلة في حياة الإنسان (جواد، 1989، ص380). فالجسم البشري يتعرض للأمراض والحوادث، فكان لابد من العلاج لإزالة الآلام (الفاضل، 1989، ص380).

وعرف العرب الطب من أيام الجاهلية عندما خالطوا الروم والفرس وأخذوا بعض معارفهم الطبية (ابن أبي أصيبعة، 1981، ص110)، فمنهم النضر بن الحارث بن كلدة (ت2هـ /623م) وهو ابن خالة الرسول ﷺ الذي عاشر الأحبار والكهنة وأخذ صناعة الطب عن أبيه وعن غيره (الشطشاط، 1995، ص99)، وأيضاً الحارث بن كلدة الثقفي (ت13هـ/ 634م) وهو من أهل الطائف درس الطب بناحية فارس في مدرسة

(1) ابقراط: صاحب نظرية الأخلاط الأربعة؛ أن البدن يتكون من أربعة أخلاط الدم والبلغم والصفراء والسوداء، ولد بمدينة كور بأحدى جزر اليونان ابن المطران (ابن إياس، 1993، ص247).

(2) جالينوس: ولد بمدينة برجامون (130–200م) درس في اليونان وآسيا الصغرى والإسكندرية، وأقام في روما في بلاط ماركو أوريليوس، له إضافات في علم الوظائف والتشريح والأعصاب والمخ والحبل الشوكي (ابن المطران، د.ت، ص52).

ISSN 2664-1682

جنديسابور[1]، ونال عيادة كسرى الفرس (انوشروان) (أحمد، 1990، ص143)، وقد تخصص (الحارث) في علم الصحة وأوصى بعدم الإفراط في الطعام، كما أوصى بالحجامة، وبقى حتى أيام الرسول ﷺ وأبي بكر، وعمر، وعثمان، وعلي بن أبي طالب، ومعاوية رضي الله عنه (الأندلسي، 1985، ص126)، ويذكر ابن أبي أصبيعة أن الرسول" ﷺكان يوصي بالتطبيب عنده (أحمد، 1990، ص142)، وله كتاب اسمه: المحاورة في الطب (ابن أبي أصيبعة، 1981، ص111)، وتتحدث المصادر كذلك عن بعض النسوة ممن مارسن الطب في الجاهلية وأدركن الإسلام وقمن بدور بارز في مداواة المرضى ووقف النزيف أثناء غزوات الرسول"صلى الله عليه وسلم" عُرفن بالآسيات، يقمْنَ بمواساة الجرحى والتخفيف عنهم (أحمد، 1990، ص144)، ومن أشهرهن: الشفاء بنت عبدالله[2]، حيث سمح لها الرسول" صلى الله عليه وسلم" بمزاولة عملها بعد إسلامها (كشريد، د.ت، ص260)، ورفيدة بنت سعد الأسلمية[3]، وأم عطية الأنصارية[4]، لقد كان الطب في صدر الإسلام يدور في الأكثر على الوقاية من الأمراض واختيار الأطعمة النافعة، وأصول عيادة المرضى ولزوم استشارة الأطباء (الشطي، 1956، ص135)، ويمكن القول بأن الطب في صدر الإسلام هو"الطب النبوي" وهو مجموعة من الأحاديث النبوية، يبلغ عددها ثلاثمائة حديث، وتحتوي على النصائح الهامة كالحث على المداواة (أحمد، 1990، ص145)، ومعرفة الناس بشؤون دنياهم في هذا المجال واتخاذ الأساليب العلمية في فهمه،

(1) هي مدينة في منطقة خوزستان بناها سابور الأول فنسبت إليه وأسكنها الروم وطائفة من جنده (جواد، 1989، ص30).

(2) هي أول امرأة عربية قامت بممارسة فن التطبيب في الجاهلية، كما قامت بمداوة الجرحى في الغزوات والحروب (أحمد، 1990، ص144).

(3) هي صاحبة أول خيمة طبية متنقلة في صدر الإسلام (أحمد، عبد الرزاق، 1990، ص144).

(4) هي امرأة نصرانية مارست الطب قبل الإسلام، حيث كانت تداوي الجرحى ثم سمح لها الرسول بممارسة مهنتها بعد اسلامها (أحمد، 1990، ص145).

ISSN 2664-1682

أكثر منها ديناً ووحياً، في ضوء وجود المتخصصين من الأطباء (الهواري، 2005، ص192)، وأن ما ورد من مبادئ صحية وغذائية أخذت بها النظريات العلمية الحديثة، واتبعها الأطباء في نصائحهم لمرضاهم، ولا يزال معمولاً بها في مختلف المناطق الإسلامية (حلاق، 1989، ص180).

أما في عصر الدولة الاموية فإن أول من عنى بنقل الطب هو "خالد بن يزيد بن معاوية" حيث دعا جماعة من اليونانيين من مدرسة الإسكندرية، وطلب إليهم أن ينقلوا له كثيراً من الكتب اليونانية (الخربطلي، د.ت، ص365)، ويعد الخليفة الأموي الوليد بن عبد الملك أول من بني البيمارستان في الإسلام، وذلك سنة 88هـ، وجعل فيه الأطباء وخصص لهم الأعطيات، كما أعطى كل مقصد [1] خادماً يهتم بأمره، وكل ضر [2] قائداً يسهر على راحته (حسن، 1957، ص51).

وفي عصر الخلافة العباسية، انتشرت الكتب الطبية وكثرت مراكز المعالجة وكثرة الأطباء، واشتهر في زمنها الطبيب النصراني "جرجس" حيث ترجم بعض الكتب الطبية اليونانية إلى اللغة العربية في عهد أبي جعفر المنصور على حد ما جاء في عيون الأنباء في طبقات الأطباء لابن أبي أصيبعة (حلاق، 1989، ص188)، وعلى حسب ما ذكر في كتب التراجم بأن يوحنا بن ماسويه[3] قام بالترجمة للمأمون، "وكان المأمون يعطيه من الذهب وزن ما ينقله من الكتب إلى العربية مثلاً بمثل" (مظهر، د.ت، ص256). وبفضل

([1]) مقصد: بمعنى مكان مخصص إلى المريض البيمارستان (حلاق، 1989، ص221).

([2]) ضر: المريض التي تطول فترة علاجه (حلاق، 1989، ص221).

([3]) هو أهم مدرسي الطب في مدرسة جنديسابور قبل أن ينتقل إلى بغداد ومن أهم مؤلفاته "غل العين" وهو أقدم كتاب في أمراض العيون (مظهر، د.ت، ص200).

ISSN 2664-1682

ذلك وضع أسس التعاليم الطبية، وأسس المسلمون البيمارستانات[1] لتخريج الأطباء (الخربطلي، د.ت، ص ص365-266). وأنشأ أول بيمارستان في الخلافة العباسية في عهد هارون الرشيد ببغداد في نهاية القرن الثامن الميلادي، ثم أخذت تنتشر في مطلع القرن العاشر (الخازن، 1992، ص120)، ويشار بمصطلح الطب الإسلامي إلى الطب الذي تطور في العصر الذهبي للإسلام في عصر الخلافة العباسية وكتب بلغة عربية، والتي كانت لغة التواصل المشترك في زمن الحضارة الإسلامية، ونشأ كنتيجة للتفاعل الذي حدث بين الطب التقليدي العربي والمؤثرات الخارجية (الهواري، د.ت، ص197)، وأن الازدهار التام في هذا العصر شمل جميع المعارف والعلوم وخاصة الطب (محفوظ، 1990، ص248)، مما أدى إلى ظهور عدد من الأطباء الذي برعوا في جميع مجالاته مثل طب العيون، وطب الأطفال، وطب العظام، وطب الأوبئة، وطب الأورام.

والأورام هي نوع من الأمراض الخطيرة التي واجهت الإنسان منذ القدم، إلا أن هناك اختلاف حول ظهور هذا المرض، فمنهم من يقول بأنه موجود من قبل الميلاد واكتشف في مصر حيث عثر على أقدم وصف وعلاج "للأورام" يعود إلى ما يقارب من 1600ق.م وكانت مكتوبة على أوراق البردي (ابراهيم، 2018، ص23)، وعثر أيضاً على مجموعة من أوراق البردي التي تحمل علاجاً لهذا المرض، منها الأوراق التي تحمل الوصفات والتعاويذ السحرية، وذلك للاعتقاد الراسخ في السحر بأن كل دواء تقريباً يقترن تناوله بتعاويذ سحرية (سيف الدين، 1991، ص174)، ومجموعة أخرى توضح طرق علاجه "بالكي" بأداة تسمى حفر النار[2] (ابراهيم، 2018، ص23)، وثم العثور على

(1) حديثاً بمعنى الكليات والمعاهد العملية، وهو لفظ فارسي ذا البيمار، مسكنة المرض وشأن موضع المرطب (الخربطلي، د.ت، ص367).

(2) هي أداة تشبه المسمار تصنع من الحديد وتوضع على النار ثم تستعمل في مكان الورم.

ISSN 2664-1682

ورقة البردي مكتوب عليها بأنه "لا يوجد علاج[1] لهذا المرض"، ويذكر أن أول من شخّص مرض الأورام هو "ابقراط" (460-370ق.م) (ابراهيم، 2018، ص ص16،23).

1.3 تعريف مصطلح الأورام وظهوره في الحضارة الإسلامية:

1.1.3 طب الأورام:

يمثل طب الأورم أحد فروع الطب التي تعني بالسرطان، وتأتي أصل الكلمة من (onklogic) من اللغة اليونانية (onkos) والتي تعني الورم أو الحجم بينما تعني (logos) العلم، ولذلك يطلق عليه دراسة علم الأورام (مجلة الفيصل، 2008، ص ص3،5)، ويقول البعض أن أصل التسمية هي نتيجة تورّم منطقة معينة في جسم الإنسان مما تفقده وظيفته (محمد، 2008، ص100)، والبعض الآخر يرى أن تغير الخلايا في مواصفاتها الطبيعية يؤدّي إلى تغيرات في حمضها النووي، فتسبب تورم على جزء ما في الجسم ومن ذلك جاءت كلمة الورم (محمد، 2008، ص110). والبعض يطلق على هذا المرض الأورام السرطانية، نتيجة تغير وظائف الخلايا السرطانية في جسم الإنسان (أحمد، 1990، ص57)، وهو المسمى الأكثر انتشاراً، والسرطان عبارة عن مجموعة من الأمراض التي تتميز خلاياها بالتوغل والانتشار بمعنى النمو والانقسام الخلوي الغير المحدود (مجلة الفيصل، 2008، ص7).

2.1.3 ظهور المرض:

في عصر الخلافة العباسية استعمل مصطلح الأورام (حلاق، 1989، ص90)، وذلك في عهد المأمون حينما أمر بجمع المخطوطات اليونانية القديمة من كل مكان وأرسل

(1) بالفعل فإن أغلب الأطباء حديثاً لم يتوصلوا إلى علاج شفائي لهذا المرض.

ISSN 2664-1682

إلى بلاد الروم جماعة من علمائه منهم الحجاج بن مطر، وابن البطريق فأخذوا ما وقع عليه اختيارهم من كتب اليونان القديمة، التي كانت مهملة في بلاد الروم ولا ينتفع بها أحد ونقلوها إلى بغداد (مظهر، د.ت، ص256)، وبعد حركة الترجمة من اليونانية إلى العربية أثبت أن جالينوس تحدث عن الأورام وأطلق عليها الأورام الحميدة، وأما ابقراط دعاها الأورام الخبيثة، وكان ذلك من قبل المترجمين في القرن الثاني الميلادي (الرافعي، 1988، ص292)، ويذكر ابن أبي أصيبعة أن من المخطوطات اليونانية التي نقلت إلى بغداد هي مخطوطة آيا صوفيا[1] التي تقول عن الورم: "إنّ الورم الذي لا يرشح منه شيء هو مركب ولا يعلمون أن الورم إذا حدث في عضو متخلخل أيضاً بمنزلة العين، إن كانت مادته رقيقة، رشح وجرى منه بعضها، وإن كانت غليظة لم ترشح شيء منها" (ابن أبي أصيبعة، 1981، ص137)، وهذا ما يثبت أن مصطلح الأورام قد استعمل فعلاً في عصر الخلافة العباسية نتيجة حركة الترجمة والنقل، ففي هذا العصر صحح الكثير من المفاهيم المغلوطة في الطب، فضلاً عن ما قدموه من الشروح الكثيرة في هذا المجال (محمد، 1991، ص137)، ولعل السبب الذي جعل الأطباء في فترة الخلافة العباسية يهتموا بالأورام هو الترف الذي حصل في هذا العصر، وتنوع الطعام والشراب فتعرضت الأجسام لعدة أمراض فاحتاج المسلمون لدراسة الطب (فروخ، 1990، ص78)، وقد اقتبس العباسيون الطب من الفرس والهنود، ومن ثم ظهرت مهاراتهم في الجراحة وصناعة العقاقير وتركيبها (الهواري، 2005، ص59).

(1) وهي مخطوطات ترجع إلى القرن الثالث الميلادي، قام بترجمتها جالنيوس.

ISSN 2664-1682

3.1.3 أشهر الأطباء في هذا المجال:

يعتبر (الزهراوي)[1] أول طبيب مسلم كان له أسلوبه في معالجة التورمات السرطانية الخبيثة (سليمان، 1990، ص153)، وهو من أعطى لهذا المرض وصفاً وعلامات تستعمل إلى اليوم وقد أشار إليه في كتابه "التصريف لمن عجز عن التأليف" (حلاق، 1989، ص151) الذي اكتمل في نهاية القرن العاشر، وقد نقل معلومات عنه "الحميدي" ومؤلفو تراجم لاحقون أمثال (ابن أبي أصبيعة) دون إضافة أية معلومات هامة (محفوظ، 1990، ص96)، ويعتبر الزهراوي أستاذ أطباء أوروبا بواسطة كتابه " المترجم" لمدة خمسة قرون، حيث تأثر العديد من الأطباء بما جاء في كتابه الذي ساعدهم على وضع أسس الجراحة في أوروبا فيما بعد (سليمان، 1990، ص156).

ويعتبر كتاب التصريف دائرة معارف طبية كبيرة وذلك أنه يضم أقساماً ثلاثة : قسم في الطب وقسم في الصيدلة والقسم الثالث في الجراحة وهذه الأقسام مقسمة إلى ثلاثين مقالة (العمري، 1990، ص94) ، والمقالة الثلاثون اشتهرت في الجراحة وهي مقالة من ثلاث أبواب وتضم في مجموعها 188 فصلاً، وما يقرب من مائتي صورة توضيحية للآلات الجراحية (الطيبي، 1986، ص91-92) لقد شرح الزهراوي فن العمليات الجراحية ووصف آلاتها وخاصة جراحة الأورام ومن ذلك ما ذكره عن تورم الرحم فيقول الزهراوي في ذلك:"طريقة الشق على هذا الورم وعلاجه بالجراحة، ونصح بعدم إجراء العملية الجراحية إلا بعد نضوج الورم وتحلله" (الشطشاط، 1995، ج2، ص 522)

(1) هو أبو القاسم خلف بن عباس الزهراوي (940هـ/ 1013م) ولد في المدينة الملكية ودرس وعلم ومارس الطب والجراحة حتى وقت قليل من وفاته (فروخ، 1990، ص101).

ISSN 2664-1682

(plvnging ranvla)، وفي طب وجراحة أورام الفم فعن ورم الضفدع المتولد تحت اللسان يصف طريقة إجراء العملية الجراحية على هذا الورم بقوله:

"أن تفتح فم العليل بإزاء الشمس وتنظر إلى الورم فإن رأيته كمد اللون أو أسود صلباً لا تجد له حساً فلا تعرض له فإنه سرطان، وأن كان مائلاً إلى البياض ففيه رطوبة فألق فيه الصنارة وشقه بمبضع لطيف وخلصه من كل جهة، فإن غلبك الدم في حين عملك فضع عليه زاجاً مسحوقاً حتى ينقطع الدم، ثم عد إلى عملك حتى تخرجه بكامله ثم يتمضمض بالخل والملح، ثم تعالج بسائر العلاج الموافق" (الشطشاط، 1995، ج2، ص 599).

أما عن سرطان الأنف وبواسيره ونواصيره فقد تطرق الزهراوي لعلاج ناصور الأنف ويرى أنه إذ عولج بالكي أو الدواء المحرق ولم يفد ذلك فيجب إجراء العملية الجراحية إذ قال: "أن تشق على الورم عند نضجه ويستخرج جميع الرطوبة التي فيه أو القيح حتى ينكشف العظم، فإذا انكشف العظم ورأيت فيه فساداً أو سواداً فجرده بآله..." (الشطشاط، 1995، ج2، ص559)، وأما عن الزوائد اللحمية في الأنف فقد تحدث الزهراوي عن ذلك فيذكر: قد تثبت في الأنف لحوم مختلفة زائدة منها شيء يشبه العقربان الكثير الأرجل ، ومنها ما يكون لحماً سرطانياً متحجراً كمد اللون، ومنه ما يكون لحماً ليناً غير كمد اللون فإن كانت هذه اللحوم لينة ليست بخبيثة ولا سرطانية، فينبغي أن تجلس العليل بين يديك مستقبل الشمس وتفتح منخرة وتلقي الصنارة في تلك اللحوم، ثم تجذبها إلى الخارج، ثم تقطع ما أدركت منها بمبضع لطيف حاد من جهة واحدة حتى تعلم أن اللحم كله قد ذهب، فإن بقى منه شيء لم تستطع قطعه فأجره بأخذ الآلات اللطاف ويرفق حتى لا يبقى منه شيء (الشطشاط، 1995، ج2، ص556)، وفي أورام اللهاة أو الأورام الليفية، فقد ذكر الزهراوي أن أوام اللهاة يكون على ثلاثة أنواع: "إما أن يتورم

ISSN 2664-1682

رأسها فيسمى ورماً عينياً وإما أن يتورم أسفلها فيسمى ورماً صلباً، وإما ما أن يتورم بكليتها فيسمى ورماً اسطوانياً" (الشطشاط، 1995، ج2،ص573) .

أما (ابن سينا) (980-1037) وهو أول من نصح الجراحين بمعالجة أورام السرطان في بدايته وذلك بالتأكد من استئصال كل الأنسجة المريضة (محفوظ، 1990، ص290)، ومن أعظم أعماله الطبية كتاب"القانون في الطب" وهو بمثابة مخطوط ذي مليون كلمة، ولقد تقبل العالم الطبي الإسلامي القانون كمرجع وحيد حتى القرن التاسع عشر، كما استخدمته الحضارة الغربية لمدة تزيد على الخمسمائة سنة (محفوظ، 1990، ص291).

و(ابن النفيس)، الذي اهتم بدراسة هذا النوع من الأمراض، وتميزت دراسته بأصالة الرأي واعتمد على المشاهدة والرصد، واهتم أيضاً بدراسة الظواهر، والعوامل المؤثرة عليها في الجسم أكثر من اهتمامه بموضوع الطب العلاجي، ولا يأخذ برأي إلا على أساس علمي سليم (فخري، 1994، ص94)، وأهم مؤلفاته: الموجز وهو ملحق لقانون ابن سينا، وشرح تشريح القانون (فخري، 1994، ص95).

كما بحث "علي بن العباس" المعروف بابن المجوسي (384هـ/944م) عن مرض الأورام، أعطى لهذا المرض تشخيصاً ممتازاً له بعد دراسته الأعراض الظاهرة له (فروخ، 1990، ص170)، وكان متصلاً بالسلطان فناخسرو في عصر الدولة البويهي، وله كتاب "المكي" والذي يقع في عشرين مقالة، ويتميز عن غيره من كتب الطب بالوضوح والدقة (أبو طه، د.ت، ج2، ص399).

ISSN 2664-1682

2.3 العوامل والأسباب المؤدية إلى انتشار الأورام في رأي الأطباء المسلمين

1.2.3 العوامل:

قبل أن يعرف العالم العوامل المسببة، أو المساعدة في حدوث الأورام "السرطان" بأكثر من أربعة عشر قرناً ولحماية المجتمع من ويلات هذا المرض الخبيث، نهى الإسلام عن بعض السلوكيات والتصرفات الشاذة (محمد، 2008، ص124)، فقد حرم الإسلام الخمر؛ لأنه هو السبب الرئيسي لسرطان المريء وسرطان المعدة (الشريقي، 1971، ص23)، وجاء التحريم النهائي والكامل في قوله سبحانه وتعالى:"**يَأَيُّهَا الذِّينَ آمَنُوْا إِنَّمَا الخَمْرُ وَالَمَيْسِرُ وَالأَنْصَابُ وَالأَزْلاَمُ رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشّيطَان فَاجْتَنبُوهُ لَعَلّكُم تُفْلِحُونَ**" (سورة المائدة، الآية 92)، كما حرم أكل لحم الخنزير الذي أثبتت الأبحاث الحديثة بأن الإفراط في تناول الدهون الحيوانية التي مصدرها لحم الخنزير يؤدي إلى الإصابة بالسرطان كسرطان المعدة (محمد، 2008، ص130)، يقول تعالى: "**إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ المَيْتَة وَالدَّمَ وَلَحْمَ الخِنْزِيرَ**" (سورة البقرة ، الآية 172).

2.2.3 أسباب الأورام:

– يقول بعض الأطباء المسلمين إن كثرة الجلوس في الشمس (الشريقي، 1971، ص28)، يسبب مرضاً جلديًّا ثم يتحول إلى ورم[1]، وأخرج ابن السني وأبو نعيم في الطب النبوي عن عمر بن الخطابﷺ قال: "لا تطيلوا الجلوس في الشمس فإنها تغير اللون وتفيض الجلد وتبلي الثوب، وتبعث الداء الدفين" (ابن قيم الجوزية، 2002، ص40).

([1]) أثبت بعض الدراسات الحديثة أن أشعة الشمس تسبب في سرطان الجلد.

ISSN 2664-1682

– الإسراف في الأكل والشراب يؤدي إلى فقدان الخلايا مواصفاتها الطبيعية فتسبب الأورام (مجلة الفيصل، 2008، ص20)، وذلك على حسب ما أورده الزهراوي في كتابه [1]، وقد حث الإسلام على الاعتدال في الطعام والشراب وعلى العناية في تناولهما ومراعاة آدابهما (فروخ، 1991، ص140).

– وقد ذكر الرازي أن العدوى الوراثية هي سبب انتشار المرض، ولم تكتمل الآراء التي يوردها نتيجة لجهوده الخاصة فقط، وإنما نجد حين يتحدث عن مرض من الأمراض يقوم أولاً بجمع الآراء التي ذكرت عن المرض، ثم يبدأ بعد ذلك في عرض رأيه والتجارب التي أجراها والمشاهدات التي توصل إليها كنتيجة عملية للتشخيص والعلاج (محمد، 1991، ص96).

– وللمناخ والبيئة دور في انتشار الأورام وذلك عندما يحل الجفاف والقحط في منطقة ما (مجلة الفيصل، 2008، ص24)، فيفقد الإنسان تعادل المواد الكيميائية في جسمه، يقول جابر بن حيان: "أن تعادل المواد الكيميائية في جسم الإنسان يعتبر حصانة من الأمراض فمتى حصل التعادل وجد الإنسان مناعة قوية ضد الأمراض الخطيرة مثل البرص، والجذام، والأورام. وغيرها" (حلاق،1989، ص190). ومن حكمة الله عز وجل أن فرض الوضوء للصلاة، فقد أثبت العلم الحديث أن الوضوء يقلل من حدوث الأورام السرطانية التي تسببها المواد الكيميائية (محمد، 2008، ص115)؛ لأن الوضوء خمس مرات في اليوم يكفل إزالة المواد من فوق سطح الجلد (ابن قيم الجوزية، 2002، ص149).

([1]) فقد اثبت الدراسات الحديثة أن الإفراط في الطعام فوق حد جسم الإنسان تسبب خمول في خلايا الجسم ومن تم تتحول إلى أورام.

ISSN 2664-1682

3.3 طرق علاجه في الحضارة الإسلامية.

اختلفت طرق علاج الأورام من منطقة إلى أخرى، فالبعض منها اعتمد على الكي والبتر والفصد[1] والحجامة والحمية[2]، ويرى الزهراوي أن علاج الأورام عن طريق الأدوية والتخدير، وعن الحديد حتى يتقرح (حلاق،1989، ص198)، أما ما أخذ عن الطب الهندي في علاج الأورام في فترة الحضارة الإسلامية هو استخدام الأعشاب والكي (محمد، 2008، ص154)، والطب الصيني اعتمد على الأدوية النباتية والكي، وحين يعالج بعض الأطباء المسلمين الأورام بتعريض المناطق المصابة لأشعة الشمس لغرض عدم انتقالها إلى جهة أخرى في الجسم (محمد، 2008، ص154)[3].

وأما ما جاء في كتاب (علي بن عباس الزهراوي) الذي تكلم فيه عن حفظ الصحة، والتي هي أهم وسائل العلاج لهذا المرض حيث أكد على ممارسة الرياضة لحفظ الأبدان، وحذر من ممارستها بعد الأكل مباشرة (حلاق،1989، ص192)، ويرى بعض أطباء المسلمين بأن الطريقة الوحيدة لعلاج هذا المرض هو الإكثار على الوقاية بالحث على النظافة وسلامة البدن (فروخ، 1991، ص143)، كما قام (عبد الملك بن أبي زهر الملقب بأبي مروان) بدراسة مفصلة عن مرض السرطان في المعدة والبلعوم، أدهشت علماء وأطباء العصر الحديث، وقد استطاع أطباء مسلمون بتنظيف المعدة التي تعرضت للأورام باستخدام أنبوب المعدة، وكانوا يدركون تماماً مبادئ علاج العضو بالعضو، وهذه الطريقة في المعالجة التي نسبت في أوائل القرن العشرين إلى (براون سيبكوارد) كان الأطباء المسلمون قد اطلعوا عليها وطبقوها قبل عدة قرون (حلاق، 1989، ص190).

(1) الفصد: قطع العرق أو شقة لاستخراج مقدار من الدم لغرض العلاج (الشطشاط، 1995، ص18).

(2) الحمية: هي الإقلال من الطعام ونحوه مدة معينة (الشطشاط، 1995، ص18).

(3) وهي أساس تقنيات التصوير الإشعاعي حديثاً.

ISSN 2664-1682

وهناك فئة ترى أن سبب هذا المرض من السحر والشعودة، ولهذا كانت تستخدم بعض العقاقير وأدوية نباتية أو معدنية (الشطشاط، 1995، ص72)، وكذلك استخدمت هذه الفئة الخرزات والأحجار، وذلك للتخلص من بعض الآلام والوقاية من الإصابة بالعين والآفات (النجار، 1989، ص53). ثم ظهرت جراحة الأورام وبلغت ذروتها في الحضارة الإسلامية، ويعتبر الزهراوي أشهر جراحي المسلمين حيث اخترع كثيراً من الآلات الجراحية ورسمها في كتابه، وقال عنه العالم الطبيعي (هللر): كان هو المصدر العام لجميع من ظهر من الجراحين (الرافعي، 1988، ص292)، وهو من أعظم أطباء المسلمين الذين عرفوا طريقة استئصال الورم بالجراحة (كفاجي، 1970، ص59). أما (عباس الأهوازي) فقد اهتم أيضاً بطب الجراحة، ووصف علاج قطع الشريان والورم المسمى (انورسما Aneurysm)، إلا أن الكي بالنار قد احتل الصدارة عند بعض الاطباء، مع وصف الأعشاب والأدوية النباتية (الشريقي، 1971، ص24). واستخدم الاطباء في العصر العباسي مواد لكي تجري الجراحة وهي المخدرات كالحشيش والأفيون، وأما الآلات الجراحية التي استعملها الأطباء في هذا العصر فأشهرها: (المحك) ويستعمل لحك الأجفان، (والمثقب)، للثقب، (والمشرط) لشق الأورام (طوقان، د.ت، ص25).

وأكد (ابن حيان) أن التركيبات الكيميائية الصحيحة هي التي تمنع الأمراض الخطيرة وتساعد الجسم على المقاومة (فخري، 1994، ص97). أما (الرازي) فيرى بأن التغذية الصحيحة هي السبب في الوقاية من أي مرض، وأن تناول الإنسان اللحم الذي يعتبر من أهم أنواع الغذاء وأوفرها نفعاً، وهو أمر قد أكده علم التغذية الحديث (المجذوب، 1976، ص168).

ISSN 2664-1682

4. الخاتمة:

توصلت الدراسة عن الطب وجراحة الأورام عند المسلمين للنتائج التالية:

- أوضحت الدراسة أن مصطلح الأورام قديم لم يظهر حديثاً فقد استعمله الأطباء في فترة الحضارة الإسلامية تحديداً في القرن الرابع الهجري.
- بيّنت الدراسة أن الورم الذي لا ينتشر؛ سمّى بالورم الحميدي، أما السرطان فهو الذي ينتشر بسرعة في الجسم، وكان اكتشافه وتشخيصه في فترة ما قبل الميلاد.
- وأظهرت الدراسة أن ما جاء من النصائح الطبية لا يزال معمولاً بها في الوقت الحاضر، وهي التي أخذها المسلمون عن الطب النبوي اقتداء بالرسول الكريمﷺوبالنسبة لعلاج الأورام أوضحت الدراسة أنها علاجات لا يزال يعمل بها في هذا العصر فمثلاً: الكي والتعرض لأشعة الشمس؛ فهو حالياً ما يشبه التصوير الإشعاعي أو استخدام الليزر، والتركيبات الكيميائية حالياً ما يعرف بالكيمياوي، والفصد حالياً ما يشبه استئصال الجزء المتورم.
- وأظهرت الدراسة أن جراحة واستئصال الأورام بلغت ذروتها في الحضارة الإسلامية وظهر العديد من الجراحيين المسلمين، وابتكروا كثيراً من الآلات الجراحية، وكانوا هم المصدر الأساسي لجميع من ظهر من الجراحين من بعدهم.

ISSN 2664-1682

المراجع

القرآن الكريم: برواية قالون عن نافع.

ابن أبي أصيبعة، موفق الدين أبو العباس (1981). *عيون الأنباء في طبقات الأطباء*. القاهرة: دار الثقافة.

ابن قيم الجوزية، (د.ت). *الطب النبوي*. تحقيق: عبد المجيد، بيروت: دار المعرفة.

الأندلسي، صاعد أبو القاسم أحمد (1985). *طبقات الأمم*، تحقيق: حياة بو علوان بيروت: دار الطباعة.

إبراهيم، أحمد (2018) *كيف تطور الطب في الإسلام*.

History, https://www.zliyazeera.het(2018-2-23)

أحمد، أحمد عبد الرزاق (1991). *الحضارة الإسلامية في العصور الوسطى*. القاهرة: دار الفكر العربي.

جواد، على (1971). *المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام*، ج8، بغداد: مكتبة النهضة.

حتى، فليب (1986). *تاريخ العرب*. بيروت: د.ن.

حسن، حسن إبراهيم (1957). *تاريخ الإسلام*. ج1، ط4، القاهرة: د.ن.

حلاق، حسان (1989). *دراسات في تاريخ الحضارة الإسلامية*. بيروت: دار النهضة العربية

ISSN 2664-1682

حلاق، حسان، وآخرون (1991). *مقدمة في تاريخ العرب السياسي والاقتصادي والاجتماعي والديني والعلمي*. بيروت: المحروسة للطباعة والنشر.

الخارن، وليم (1992). *الحضارة العباسية*. ط2، د.م: دار المشرق.

الخربوطلي، علي حسني (د.ت). *الحضارة العربية الإسلامية*. القاهرة: مكتبة الخانجي.

الرافعي، مصطفى (1988). *حضارة العرب*. ط4، بيروت: الشركة العالمية للكتاب.

سليمان، عباس (1990). *دراسات في تاريخ العلوم عند العرب*. بيروت: دار النهضة.

سيف الدين، إبراهيم نمير (1991). *مصر في العصور القديمة*. القاهرة: مكتبة مدبولي.

الشريقي، إبراهيم (1971). *التاريخ الإسلامي خلال أربعة عشر قرناً–منذ العهد النبوي حتى العصر الحاضر*. ط4، د.م.

الشطشاط، علي (1995). *تاريخ الجراحة في الطب العربي*. بنغازي: جامعة قاريونس.

الشطي، شوكت موفق (1956). *تاريخ الطب القديم*. دمشق: د.ن.

طوفان، قدري حافظ (د.ت). *العلوم عند العرب*. القاهرة: دار إقرأ.

الفاضل، عمر (1989). *الطب الإسلامي عبر القرون*. الرياض: دار الشواف للطباعة.

فخري، نجاة وآخرون (1994). *عباقرة من التاريخ*. بيروت: مكتبة بيسان.

فروخ، عمر (1981). *العرب في حضارتهم وثقافتهم*. ط2، بيروت: دار العلم للملايين.

فروخ، عمر (1990). *تاريخ العلوم عند العرب*. بيروت دار النهضة.

كشريد، صلاح الدين (د.ت). *الطب النبوي*. ط16، د. م: د.ن.

ISSN 2664-1682

كفاجي، محمد عبد السلام (1971). *الحضارة العربية ومقوماتها العامة*. بيروت: دار النهضة العربية.

المجذوب، عبد العزيز (1976). *الرازي من خلال تفسيره*. طرابلس: الدار العربية للكتاب.

مجلة الفيصل (2008) مركز الفيصل للدراسات العلمية. الكويت ع21.

محفوظ، عبد الكريم (1990). *عبقرية الحضارة العربية منبع النهضة ا لأوروبية*. بنغازي: دار الكتب الوطنية.

محمد، ماهر عبد القادر (1991). *دراسات وشخصيات في تاريخ الطب العربي*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

محمد، محمود الحاج قاسم (2008). *الأورام والسرطان وعلاجه في الطب العربي الإسلامي*. القاهرة: د.ن.

مرحبا، محمد عبد الرحمن (1988). *الجامع في تاريخ العلوم عند العرب*. ط2، بيروت: منشورات عويدات.

مظهر، جلال (د.ت). *حضارة الإسلام وأثرها في الترقي العالمي*. القاهرة: مكتبة الخانجي.

موازي، حميد وآخرون (1974). *قراءات في تاريخ العلوم عند العرب*. الموصل: دار الكتب للطباعة والنشر.

النجار، عمار (1987). *في تاريخ الطب في الدولة الإسلامي*. القاهرة: د.ن.

الهواري، أحمد إبراهيم (2005). *من تاريخ الطب الإسلامي*. د.م: مكتبة نرجس.

هونكة، زيغرد (1991). *شمس العرب تستطع على الغرب*. د.م: دار الأفاق.

ISSN 2664-1682

الفروض العلمية ماهيتها وأنواعها وطرق تحقيقها

يزة عبد الرحمن مصباح عبد الرحمن[1]

كلية الآداب ـ جامعة مصراتة

تاريخ التقديم: 15-08-2021، تاريخ القبول: 01-12- 2021، نشر إلكترونيا في 05-12-2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.18.13

ملخص البحث

من المسلم به أن المنهج العلمي التجريبي يمر بثلاث مراحل: الأولى مرحلة البحث، والثانية مرحلة الكشف، والثالثة مرحلة البرهان، فإذا كان المكون الأساسي لمرحلة البحث يتمثل في الملاحظة والتجربة، فإن الفروض العلمية هي المكون الأساسي لمرحلة الكشف، إذ تشكل الفروض العلمية عنصراً مكملاً لعنصري الملاحظة والتجربة؛ ذلك لأننا عندما نقوم بالملاحظات ونجري التجارب نهدف للوصول إلى المبدأ العام أو القانون، أما التحقق من صحة هذا الفرض أو ذاك فيتم في مرحلة البرهان، وبعد التحقق من صحة الفرض تجريبيًا فإنه يصبح قانونًا كليًا، ومن هذا المنطلق يعد الفرض العلمي عنصرًا جوهريًا في المنهج التجريبي إذ يمثل نقطة البدء في كل استدلال تجريبي، ولولاه لما أمكن القيام بأي بحث، أو تحصيل أي معرفة، وبناءً عليه فإن هذه الدراسة تهدف إلى تسليط الضوء على الفرض العلمي وتوضيح ماهيته، وبيان وظيفته في العلوم التجريبية، فضلاً عن بيان أنواع الفروض وتحديد شروطها، وكيفية التحقق منها.

الكلمات المفتاحية: *الفرض العلمي، العلية، الماهية، التجربة، الكشف العلمي، الحدس*

[1] y.abdulrhman@art.misuratau.edu.ly

ISSN 2664-1682

Scientific Hypothesis: Essence, Types, and Methods of Verification

Yeza Abdulrhman Mesbah Abdulrhman
Faculty of Arts, Misurata University

Abstract

It is well-known that the experimental method has three steps: the research step, discovery stage, and the proof step. Since observation and experiment are the main components of the research step, scientific hypotheses are considered as a complement to these components. The reason for that is when we make observations and conduct experiments, we aim to reach the general principle or the law. As the verification of the validity of this hypothesis or that, it takes place in the proof step. After verification of the validity of the empirical hypothesis, it becomes a general law, and from this point of view, the scientific hypothesis is an essential element in the experimental method, as it represents the starting point in every experimental inference, and without it, it would not be possible to do any research, or acquire any knowledge. Therefore, the purpose of this study is to shed light on the scientific hypothesis and clarifies its form and its function in the experimental science, as well as stating the types of hypotheses and determining their conditions, and how to verify them.

Key words: *Scientific Hypothesis, Cause, Essence, Experiment, Scientific discovery, Intention.*

1 ـ المقدمة:

من المسلم به أن الأزمنة القديمة كانت تعتمد على الأساطير والخرافات في تحديد الإجابة عن الأسئلة التي تدور حول الهوية والسببية في العالم التجريبي، ولكن مع مرور الوقت استبدلت هذه الأساطير وتلك الخرافات بالفرضيات والنظريات المتطورة، الأمر

ISSN 2664-1682

الذي ينطبق على شتى فروع العلم التجريبي، مرورًا بالعلوم الطبيعية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، ووصولًا إلى علم التاريخ. وبناء على ذلك فإن الدراسات والأبحاث التي تتناول المنهج الذي يقوم على دراسة مختلف ظواهر الطبيعة، قد تعددت من جانب المناطقة وفلاسفة العلم على حد سواء، وأجمع الجميع على أن المنهج الاستقرائي الذي ينتقل من المعلوم إلى المجهول، يتخذ من الفرض مرحلة أساسية من مراحله، حيث نجد أن العلماء في جل أبحاثهم وتفسيراتهم للظواهر سواء لفهمها أو التنبؤ بها، قد استعانوا بمرحلة الفرض لتحقيق الهدف المنشود.

ومن هذا المنطلق يعتبر الفرض العلمي من أهم خطوات التفكير العلمي؛ فهو الرابط الذي يربط بين كل من الملاحظة والتجربة من جهة، وبين القوانين العلمية من جهة أخرى، فكل قانون علمي ما هو إلا افتراض أكدت التجربة العلمية صدقه، وبالمثل فإن كل ملاحظة أولية ليست ذات قيمة، مالم تنته إلى فروض علمية يمكن التحقق منها بواسطة التجربة. وانطلاقا من أن البحث العلمي يبدأ من مشكلة يصاغ لها عدة فروض لتفسيرها، لذلك يعد الفرض مطلبًا علميًا ضروريًا في توجيه مسار البحث العلمي، فإن ما يهمنا ونحن بهذا الصدد هو توضيح ماهية الفرض العلمي، وبيان وظيفته، وشروطه، وتحديد معايير وسُبل تحقيقه، حتى نصل إلى القوانين والنظريات العلمية.

1.1 مشكلة الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات الآتية:

ـ لقد أثار الفرض العلمي العديد من الإشكاليات من بينها إشكالية الاختبار: هل اختبار الفروض يتم بشكل انتقائي؟ وإذا كان الحال كذلك إلى أي حد من الحالات يكون الفرض

ISSN 2664-1682

صحيحًا؟ هل في إمكاننا الاعتماد على التحقق في مسألة صدق الفروض العلمية، والحال ذلك هل يوجد ضمان لدقة النتائج التجريبية التي سوف يرفض الفرض على أساسها؟

ـ هل يعد الفرض العلمي قضية كلية أم أنه قضية جزئية؟ ولماذا لا يكون قضية احتمالية؟

ـ هل يعد الفرض العلمي نتيجة لاستقراء الوقائع الملاحظة، أم أنه نتيجة للاستدلال العقلي، أم أنه عملية منطقية لها قدرة الاستشفاف من الموقفين على وضع فرض يفسر ظاهرة محددة، ويؤلف بين مجموعة من القوانين، ويكون قانونا بعد الاختبار؟

2.1 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الفرض العلمي وتوضيح ماهيته، وبيان وظيفته في العلوم التجريبية، وتحديد شروطه ومعايير وسُبل اختباره.

3.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1- بيان الأثر الذي تلعبه الفروض العلمية في صياغة القوانين والنظريات العلمية.

2- توضيح أن الاستعانة بالخيال دليل على جرأة الباحث وإقدامه.

3- بيان الوظيفة المزدوجة التي يقوم بها الفرض العلمي في مجال العلوم التجريبية، فهو من جهة يكشف عن القوانين الثابتة، ومن جهة ثانية يبين الصلة التي تربط بين القوانين والتحقق من صحتها.

4.1 الدراسات السابقة:

البحث في الفروض العلمية ليس جديداً فقد حظي بدراسات عديدة لكن في مجالات علمية مختلفة، وكل مجال تناولها بالطريقة التي تتفق وطبيعة بحثه، وبالنسبة لتخصص الفلسفة تعد الدراسات في هذا الموضوع نادرة، وقد عرضه فايز يوسف محمد سكران

ISSN 2664-1682

(1993) في رسالته للدكتوراه المعنونة (الفروض العلمية مع مناقشة موقف المعارضين لها من المعاصرين) بجامعة الإسكندرية كلية الآداب قسم الفلسفة. حيث تطرق فيها لتعريف الفرض العلمي وأنواع الفروض العلمية. وإضافة إلى ما تم تقديمه سيتناول هذا البحث باستفاضة الفروض العلمية وذلك من خلال تعريف الفرض لغةً واصطلاحاً، وتتبع ماهيتها عبر العصور المختلفة وبيان وظيفتها وأنواعها وشروطها وعلاقتها بالخيال والحدس إلى جانب معايير اختبارها وبيان الفرق فيما بين المنهج الاستقرائي والمنهج الفرضي.

2. المنهج

لقد رُوعي في هذه الدراسة عرض الموضوعات وتقديمها بطريقة منطقية تبرز أهم المواضيع، واضعة في الاعتبار الخطوات الواجب اتباعها عند كتابة البحث العلمي، متتبعة في ذلك التسلسل المنطقي، مستخدمة المنهج التحليلي في العرض.

تكونت هذه الدراسة من مقدمة ومطالب وخلاصة، حيث احتوت المقدمة على سبب اختيار الموضوع وأهميته والمنهج المتبع في دراسته، وأما المطالب فخمسة، المطلب الأول ـ الفرض العلمي: الماهية والوظيفة، المطلب الثاني ـ أنواع الفروض العلمية، المطلب الثالث ـ دور الخيال والحدس في الفروض العلمية، والمطلب الرابع ـ شروط الفروض العلمية، المطلب الخامس ـ سُبل اختبار الفروض العلمية، وأما الخلاصة فقد تضمنت أهم نتائج الدراسة.

3. مطالب البحث:

1.3 الفرض العلمي: الماهية والوظيفة:

1.1.3 ماهية الفرض العلمي:

الفرض Hypothesis كلمة مشتقة من اليونانية Hypothesis "تعني أساسي، مبدأ، إنشاء، طرح، نظري لم يتم البرهان عليه بعد، وبذلك يختلف عن النظرية العلمية التي

ISSN 2664-1682

تتسم بطابع اليقين" (صليبا،1971، 14). والفرض عند **الفقهاء** هو الوجوب، وهو ما يثبت بدليل قطعي أو ظني، أما عند **الحكماء** فهو التجويز العقلي، أي الحكم بجواز الشيء، وهناك نوعان من الفروض الأول انتزاعي، "أي إخراج ما هو موجود في الشيء بالقوة إلى الفعل، ولا يكون الواقع مخالفًا للمفروض، وفي قول ديكارت أن أفرض ترتيبا بين الأمور التي لا يسبق بعضها بعضًا بالطبع إشارة إلى الفرض العقلي سواء كان مطابقًا للواقع أو مخالفًا له" (المرجع نفسه، 142).

وقد عُرفت كلمة فرض عند **الإغريق** بمعنى المبدأ العقلي الذي يسلم المرء بصحته دون أن يملك دليلاً عليه لشدة شيوعه، مثل قولنا المساويان لثالث متساويان، فهذه قضية يسلم بها الرياضي بداهة لشدة عمومها بين أهل الاختصاص. وقد أستعملها أفلاطون[1] بالمعنى نفسه، حيث إن كلمة فرض عنده كانت تدل على المبدأ العام الذي يستنبط منه جميع القوانين الفرعية. أما أرسطو[2] فقد عرف الفرض بأنه المنبع الأول لكل معرفة نكتسبها، ونقطة البدء في كل برهان نصل إليه. فيحين أن كلمة فرض في **العصور الوسطى** قد استعملت لتدل على القضايا العامة التي يستنبط منها الأحكام الجزئية التي تسمح بتنبؤ الظواهر في المستقبل.

أما في **العصور الحديثة** فإن كلمة فرض استخدمت بمعنى الحدس أو التكهن، وهذا يعني أن الفروض في تلك الحقبة كانت عبارة عن تكهنات يضعها الباحثون لاكتشاف العلاقات بين الظواهر وأسبابها، "فهو حدس بالسبب في وجود الظاهرة، إذا صدق هذا

[1] **أفلاطون** (427 ق م .347 ق م) فيلسوف يوناني رياضي كاتب لعدد من المحاورات الفلسفية، ويعتبر مؤسس لأكاديمية أثينا التي هي أول معلم في العالم الغربي، أوجد ما عرف من بعد بطريقة الحوار، وكان تلميذًا لسقراط ويعتبر أرسطو تلميذًا له.

[2] **أرسطو** (481– 455ق.م)؛ فيلسوف يوناني وعالم موسوعي ومؤسس علم المنطق تصنف مؤلفاته من حيث الموضوع إلى: الكتب المنطقية الطبيعية، الميتافيزيقية، الأخلاقية، الشعرية. كان تأثيره على الفكر الإنساني عظيم وبشكل خاص على العصور الوسطى حيث مثل معيار الحقيقة التي لا تخالف.

ISSN 2664-1682

الحدس بعد اختباره أصبح قانونًا عامًا نرجع إليه في تفسير هذه الظاهرة عند تكرار حدوثها، أما إذا كذب الحدس فينبغي البحث عن فرض آخر نتوقع صحته وصدقه في تفسير الظاهرة" (قريني، ب ت، 109)، وفي **العلوم الرياضية** تطلق كلمة فرض على الأوليات والمسلمات والتعريفات التي يستند إليها العالم في البرهان على إحدى القضايا، ثم يستنبط من هذه الفرضية بعض النتائج اللازمة عنها، أما في **العلوم التجريبية** فيمثلا لفرض العلمي تفسير مؤقت لحوادث الطبيعة، يتحول بعد الاختبار إلى تفسير نهائي للظاهرة موضوع الدراسة، "فهو خطوة تمهيدية للقانون العلمي، يوضع في البداية على سبيل الظن والتخمين، فإن أيدته الوقائع كان قانونًا، وإذا لم تؤيده استبدل بغيره، وهكذا حتى نصل إلى فرضية تفسر الوقائع تفسيرًا صحيحًا" (صليبا، 1971، 143). فالفرض إذا جاء من الخبرة يعني أنه تم الاستفادة من الملاحظات والمعلومات السابقة، "أما إذا جاء نتيجة تخمين عقلي فإنه هنا بحاجة إلى الجانب التجريبي للتدليل عليه" (مجمع اللغة العربية، 1970،135). أما في **المنطق** فإن كلمة فرض استعملت بمعنى قضية توضع يتم التحقق من صدقها أو خطئها عن طريق الملاحظة أو التجربة. وقد قدم البُحاث عديد التعريفات للفرض العلمي، منها تعريف جون ستيوارت مل[1] الذي يرى أن الفرض هو "افتراض نتقدم به لاستنباط نتائج مطابقة للوقائع التي نعلم أنها حقيقية" (عبد القادر، 1984، 78). وبالتالي فإن الفرض عنده مرتبط بالبحث عن علة الظاهرة، وقد قُدم تعريف للفرض تمثل في القول بأنه "عبارة عن جملة تقريرية بمعنى أنها تقرر حدوث شيء ما يعبر بها الباحث عن تخمينه المبدئي للعلاقة التي يتوقع قيامها بين متغيرات الظاهرة التي يُعنى بدراستها"

[1] **جون ستيوارت مل**(1911– 1991) فيلسوف انجليزي اشتغل في المنطق ومناهج البحث العلمي اهتم بالاستقراء ووضع له طرق للوصول إلى المعرفة العلمية، وكان يميل لتوكيد يقين القوانين الطبيعية التي نصل إليها بالاستقراء أما طرقه فهي: طريقة الاتفاق، طريقة الاختلاف، طريقة التغير النسبي، طريقة الاتفاق والاختلاف معاً، طريقة البواقي.

ISSN 2664-1682

(الحصادي،1991،82). وهناك تعريف أخر للفرض يشير إلى ارتباطه بالتفسير تمثل في القول بأنه "اعتقاد في فهم الظواهر أو الاحداث في العالم وتفسيرها" (زيتون، 1991، 116). وهذا التعريف يؤكد على أن كل الفروض التي تُبنى منها النظريات والقوانين العلمية هي فروض تفسيرية. فالفرض أساس العلم، حيث إن العلم بمعناه الدقيق لا يكون إلا بفرض الفروض أولاً ثم محاولة التحقق منها ثانيا فهو عبارة عن "تعميمات من الخبرة، وهو أيضا استنتاج عقلي متدرج من مقدمات من مستوى رفيع أو مرتبة أعلى، وهذه كذلك اقتراحات أو تخمينات نشأت بحرية عن طريق العقل، وعندئذً يمكن خروج جمل مشتقة منها" (المحجوب، 2013، 35). والفروض منها ما هو عيني، ومنها ما هو مساعد؛ "الفرض العيني هو ذلك الفرض الذي يوضع لتفسير ظاهرة بعينها، وليس له ما يثبته غير هذه الظاهرة، ولا يمكن اختباره مستقلا عن النسق ككل" (همبل،1971، 43). في حين أن الفرض المساعد هو ذلك الفرض الذي تقوم على صدقه بينة مستقلة، وتثبته أمور أخرى غير التي وضع لتفسيرها.

2.1.3 وظيفة الفرض العلمي:

لقد أشاد الباحثون بقيمة الفروض في مجال البحث العلمي، باعتباره خطوة لابد منها في كل بحث علمي، وضرورة لا غنى عنها في كل استدلال تجريبي، وقد حددوا للفرض العلمي وظيفة مزدوجة في مجال العلوم التجريبية فهي "إما أن تسعى للكشف عن القوانين الثابتة وهي ما يطلق عليها فروض الدرجة الأولى، وإما أن تستخدم لتبيان مدى الصلة بين مجموعة من القوانين والتحقق والتثبت من صحتها وهي ما يطلق عليه فروض الدرجة الثانية" (الشنيطي، 1970، 139). ويجب الإشارة إلي أن وظيفة الفرض عند اتباع المنهج

ISSN 2664-1682

الاستقرائي[1] التقليدي تختلف عنه عند المنهج العلمي المعاصر أو ما يسمى بالمنهج الفرضي الاستنباطي حيث إن وظيفته عند اتباع المنهج الاستقرائي تكمن في كونه مجرد اقتراح وتفسير للملاحظات والتجارب، يصبح قانونًا إذا تطابق مع الملاحظات والتجارب، أما إذا لم يفسرها حكمنا عليه بالكذب وبحثنا عن فرض آخر، أما وظيفته عند اتباع المنهج العلمي المعاصر فهي متطورة "تتمثل في تقديم عدة تفسيرات تحيل الوقائع المتعثرة إلى وقائع مفسرة وأكثر نسقية" (عبد المعطي، 1985، 179). أي انها تكمن في تفسير القوانين التي سبق الوصول إليها بالطريقة الاستقرائية، لكنها مازالت تحتاج إلى الكثير من التفسير، فإذا ما قام الفرض بتفسير الوقائع المقبلة أصبح قانونًا، ومن ثم فإن جوهر الفرض العلمي هو أن يكون ممكن التحقق تجريبيًا، ومعيار صدقه يكمن في مطابقته للوقائع.

2.3 أنواع الفروض العلمية:

على الرغم من اتفاق جل العلماء والباحثين على القول بأن الفرض العلمي هو اقتراح مؤقت يضعه الباحث لتفسير الظاهرة التي يدرسها، إلا أنهم يختلفون في تحديد المفهوم الذي ينطوي عليه مصطلح الفرض، حيث يذهب جون ستيوارت مل إلى أن الفرض

[1] **الاستقراء** هو الانتقال من حالات وأحكام جزئية إلى حكم كلي عام. وينقسم إلى :1 ـ **استقراء علمي ناقص** الذي هو انتقال غير ضروري من الحكم على الجزئيات إلى الحكم على الكليات، ومن الحكم على الحالات المشاهدة إلى الحكم على كل الحالات الممكنة التي شاهدناها والتي لم نشاهدها، فهو استدلال تعميمي غير يقيني معرض للسقوط مهما كثرت حالات التأييد له فيكفي لسقوطه ظهور حالة معارضة واحدة، ومن الأمثلة على ذلك سقوط الحكم الاستقرائي التجريبي "كل البجع أبيض" عندما اكتشف اخيراً بجعةً سوداء في استراليا.

2ـ الاستقراء الرياضي الكامل فهو الانتقال من الحكم على بعض الحالات إلى الحكم على جميعها وهو استقراء يقيني بل كامل اليقين مع انه انتقال من خاص إلى عام. 3ـ **الاستقراء الصوري الكامل** هو الحكم على الجنس بما حكمنا به على الأنواع وهو استقراء يقيني كامل بشرط إحصاء الأنواع إحصاءً شاملاً لا يفلت أي نوع منها من التجربة / مثال ذلك:

الإنسان يتنفس، الحيوان يتنفس، النبات يتنفس

الإنسان والحيوان والنبات هي كل الكائنات الحية

كل الكائنات الحية تتنفس.

ISSN 2664-1682

ينطوي على تفسير علّي للطاهرة، ويشاركه فيذلك هيين[1] الذي يرى أن الفرض عبارة عن افتراض يتعلق بالكشف عن علة الظاهرة. ولكن هذا التفسير العلّي للفرض لا يتفق مع علم الفلك الذي يعتمد على الفروض الوصفية، لأن تفسير العلاقات القائمة بين الكواكب لا يمكن أن ينطوي على مبدأ العلّية. والحال ذلك في الفيزياء المعاصرة، فقد اهتمت بالفرض الصوري الرياضي لتفسير الظواهر التي لا نلاحظ عللها، وبذلك ابتعدت عن الفرض العلّي الذي نادى به (مل)، والفروض الوصفية التي اعتمد عليها علماء الفلك ومن هذا المنطلق فإن الفروض العلمية ثلاثة أنواع: علّية، ووصفية، وصورية.

أ ـ الفروض العلّية:

هي تلك الفروض التي يتم التحقق منها تجريبيا، وقد نادى بها جون ستيوارت مل الذي أكد على أن هناك علاقة ارتباط بين الفرض والعلّية، والسبب في هذا الارتباط هو ما وجده من تضارب في الآراء حول مبدأ العلّية، "لذا فقد كان على مل أن يدعم مبدأ العلّية بما جعله ينسحب على ظواهر الطبيعة، ومن ثم نظر للقانون العلمي على أنه تفسير علّي" (عبدالقادر، 1984، 79). ومن ثم فإن مل ينظر إلى الفرض العلمي على أنه ينصب على معرفة العلّة الحقيقية لحدوث الظاهرة، وقد اشترط مل على الفرض أن يقدم لنا نتائج يمكن اختبارها بالخبرة الحسية، ونتائجه تكون متفقة مع الوقائع، وألا يتعارض مع قوانين الطبيعة التي سلمنا بصدقها.

ب ـ الفروض الوصفية:

وهي المستخدمة في ميدان علم الفلك وتتمثل في الفروض التي لا تقوم على الاختبار التجريبي بل تعتمد بقدر كبير على خيال الباحث وفكرته عن الكون حيث يقوم الباحث "بإجراء عملية الاستنباط الرياضي على الفروض التي لديه، ويتجه مرة أخرى

[1]. **جون هيين** (1861. 1933) ولد في بيويا إليون بالولايات المتحدة الامريكية، تميز بالرياضيات، شغل منصب رئيس جامعة برينستون من (1912 ـ 1932)، مدرس في مادة المنطق 1891، أصبح أستاذًا مساعدًا 1894، تقاعد عام 1932 في الذكرى الخمسين لتخرجه، أهم كتبه: المنطق الاستقرائي 1896، مشاكل الفلسفة 1898، منطق هيجل 1903، المنطق الاستنتاجي والاستقرائي 1905، فلسفة التنوير 1910.

ISSN 2664-1682

ببصره إلى السماء ليرى ما إذا كانت نتائج عملية الاستنباط التي لديه تتفق مع ما يشاهده أم لا، وهل تفسر له ما يحدث أمامه من ظواهر فلكية"(عبد القادر، 1984، 79). فإذا جاءت نتائجه متفقة مع ملاحظاته، كانت فروضه صحيحة أما إذا اختلفت معها فإن عليه في هذه الحالة أن يبحث عن فروض جديدة تفسر ما يلاحظه. ومن هذا المنطلق فإن الفرض الوصفي لا ينطوي على علاقات علّية، ولا يمكن التحقق منه تجريبياً من خلال إجراء التجارب المعملية، إنما عملية التحقق من صدقه تكمن في تأييد الملاحظات الفلكية لنتائج الاستنباط الرياضي، كما أن الفروض الوصفية مؤقته وقابلة للتطوير والتعديل وبذلك تختلف عن الفروض التجريبية.

ج ـ الفروض الصورية:

تتمثل في الفروض التي تتجاوز نطاق الملاحظة المباشرة؛ لأن التجربة المعملية عليها مستحيلة، فيكون الفرض بمثابة تصور رياضي للذهن، يقوم فيه الخيال العلمي بوظيفة التأليف الرياضي. ويعد قانون الجذب العام عند نيوتن الذي ينص على أن "كل جسمين في الكون يتجاذبان بقوة تتناسب طردياً مع حاصل ضرب كتلتيهما، وعكسياً مع مربع المسافة بينهما" (المرجع نفسه، 90)، فرضاً صورياً يتجاوز نطاق الملاحظة المباشرة، إلا أنه قدم لنا تفسيراً عن الظواهر التي نلاحظها، وهو بهذا المعنى يقرر: "وجود كائنات واقعية هي من حيث المبدأ لا تخضع للإدراك الحسي، ومن ثم لا تتصف بقابليتها للتحقق المباشر، ولكن يمكن فقط أن نقوم بإجراء تحقيق غير مباشر عن صيغة الفرض عن طريق استنباط قضايا توضع موضع التحقق" (المرجع نفسه، 90). إضافة إلى ذلك فإن الفروض الصورية تتضمن تفسير قوانين النظريات التي سبق الوصول إليها، لتصبح هذه القوانين بمثابة نتائج مباشرة له.

3.3 علاقة الخيال والحدس بالفرض:

من خلال تتبع اكتشافات العلماء وأعمالهم يتبين لنا أن هناك صلات وثيقة تربط بين الفرض والخيال والحدس، فكل الابتكارات التي تنعم بها البشرية الآن جاءت وليدة أما

ISSN 2664-1682

الخيال أو الحدس "فمن بين الحقائق الكيميائية استطاع خيال دالتون[1] البناء أن يشيد النظرية الذرية، أما فاراداي[2] فقد اعتمد على الخيال في جميع تجاربه، وترجع قدرته وخصوبته كمكتشف إلي القوة الدافعة للخيال" (نقلا عن: بيفردج،101،1881). ويختلف الخيال العلمي عن الخيال الميتافيزيقي، وذلك أن الخيال العلمي وليد ملاحظة الواقع بما فيه من ظواهر يراد تفسيرها، فهو يبدأ من الظواهر ويرتد إليها، مما يمكن التحقق من صدقة عن طريق التجربة، في حين أن الخيال الميتافيزيقي يقوم على الفروض الميتافيزيقية، كما أن "وظيفة الخيال العلمي ليست مقصورة على العلوم الطبيعية وحدها في افتراض الفروض بل تدخل أيضاً في مختلف العلوم، خاصة العلوم الرياضية" (إسلام، 1977، 73). وبالتالي فإن الاعتماد على الخيال يؤثر في نجاح الفروض العلمية.

و**أهمية الحدس** في الفرض لا تقل عن أهمية الخيال، حيث يؤكد كارل بوبر[3] على أن كل كشف علمي ينطوي بالضرورة على عنصر لا عقلي أو حدس كشفي، أي إدراك موقف ما فجأة، ويتمثل في الأفكار التي توصف بأنها وليدة الإلهام فعادة ما ترد هذه

[1] **جون دالتون(1766. 1844)** فيزيائي وكيميائي بريطاني وعالم إرصاد جوية، حيث كان له مرصدًا صغيرًا لمراقبة الأحوال الجوية، فوضع جداول لتسجيل المعطيات اليومية لكل من الضغط الجوي وكمية المطر والرطوبة والرياح وغيرها، وضع النظرية الحديثة المسماة باسمه، أهم أعماله: وحدة الكتلة الذرية، عمى الالوان، قانون النسب المتضايقة، قانون دالتون.

[2] **مايكل فاراداي**(1791**1867.**) هو عالم كيميائي وفيزيائي إنجليزي وهو من المشاركين في علم المجال الكهرومغناطيسي والكهروكيميائي، مكتشف نظرية المحاثه وقوانين التحليل الكهربائي، وهو القائل بأن الموجات المغناطيسية تؤثر على الأشعة الضوئية، وفاراداى كعالم فلك هو أول من اكتشف البنزين ودرس مسألة هيدرات الغاز واخترع آلة حرق البنزين، وهو من أطلق ألفاظ المصعد والمهبط والقطب والايون.

[3] **كارل بوبر**(1902– 1994) فيلسوف نمساوي وعالم منطق واجتماع معاصر، له تطورات علمية ومعرفية وسياسية كبرى منها: نظرية النسبية ونتائجها الثورية، الماركسية وإشكالية تطبيقها، انتشار الفرويدية فضلا عن الحربين العالميتين الأولى والثانية، شغل منصب محاضر للفلسفة في جامعة كنتربرى في نيوزيلندا، عمل أستاذًا للمنطق ومناهج العلوم بمدرسة لندن للاقتصاد من سنة (1949.1969) ورئيس قسم الفلسفة والمنطق ومناهج العلوم في مدرسة لندن للاقتصاد من (1945– 1966) أهم مؤلفاته: مشكلتان أساسيتان لنظرية المعرفة (1932) منطق الكشف العلمي (1934) المجتمع المفتوح وأعداؤه (1945)عقم المذهب التاريخي (1945) تخمينات وتفنيدات (1963) المعرفة الموضوعية (1972).

ISSN 2664-1682

الأفكار للعالم في ومضة وقد عبر كلود برنار[1] عن مثل هذه الأفكار الحدسية بقوله: "قد يحدث أن فكرة ما أو ملاحظة ما تظل طويلاً أمام عين أحد العلماء دون أن توحي إليه شيئا وإذ بشعاع من نور يهبط عليه فجأة فيضي له السبيل ويستطيع الذهن حينئذ أن يؤول هذه الواقعة نفسها تأويلاً جديداً مختلفاً كل الاختلاف عما سبق من تفسيرات، ويجد لها علاقات جديدة كل الجدة وتبدو هذه الفكرة الجديدة حينئذً بسرعة البرق كأنها وحي مفاجئ" (نقلاً عن: موي، 1962، 405). وبناءً عليه قد شبه برنار الحدس بالنور الذي يهبط فجأة فيذهن العالم فيزوده بفكرة جديدة يستطيع من خلالها تفسير كل ما كان يصعب عليه وهذه الفكرة الحدسية تأتي للعالم في ومضة بسرعة البرق الخاطف. ومما تقدم يتبين لنا أن للحدس دورًا فعالً في المنهج العلمي، فهو يمنحنا عددًا كبيرًا من الفروض الممكنة للطبيعة، الأمر الذي يؤدى إلى التنوع في الملاحظات، التي بدورها لها دور في اختبار الفرض.

4.3 شروط الفروض العلمية:

إن عملية اقتراح الفروض هي مسألة ضرورية بحتة، فهي لا تخضع لأي قواعد عامة، ذلك لأن الناس يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم لصياغة الفروض، فهي تعتمد على تصور الفرد لها، والعلوم الأخرى المتصلة بها. ومن ثم فإن أي اقتراح ليس بالضرورة أن يكون افتراضًا بالمعنى العلمي والمنطقي لهذا المصطلح، كما أننا لا نستطيع أن نضع قاعدة محددة لعدد الشروط التي تقيم أساس حقيقة فرض معين، إلا مبدأ توافقه مع الحقيقة والواقع، وانطلاقاً من مبدأ أن الفرض العلمي عنصر أساسي في مجال البحث عن ماهية الظاهرة وعلاقاتها، وكشف القوانين التي تسير بمقتضاها، فإنه يجب أن نحدد الشروط التي يجب

[1] ـ **كلود برنار(1813 ـ 1878)** عالم فرنسي وكاتب طبيوسياسى وعالم وظائف الأعضاء يعتبر مؤسس المدرسة التجريبية العلمية، درس الصيدلة والطب في مدينة ليون قبل أن يتخصص في علم الأحياء، لديه عدة اكتشافات علمية هامة من أبرزها: فهم دور عصارة البنكرياس في هضم الدهون، فهم دور الكبد في إفراز الغلوكوز، فهم النظام الحراري للجسم، دور أحادي أكسيد الكربون في اختناق الخلايا، اعتبرت إنجازاته ثورية وساهمت أعماله واكتشافاته في نهضة وتطوير علم الأحياء والطب.

ISSN 2664-1682

توفرها في الفرض لكي يصبح فرضاً علمياً صحيحاً، وتنقسم هذه الشروط إلى شرط مادي وشروط منطقية.

يتمثل الشرط المادي في القول بضرورة أن "ينبثق الفرض العلمي من واقع الملاحظة، قبل أن يعتنق أي فكرة حتى لا يصل إلى فروض مضللة، قد تعوق عملية البحث وتصل به إلى نتائج مضللة" (بيفردج،1801، 123). فكم من فروض خيالية قطعت صلتها بالواقع التجريبي فضللت الباحثين، مثال على ذلك ما حدث في القرن التاسع عشر، فقد افترض أحد الأطباء فرضاً من هذا النمط الخيالي التأملي المنقطع عن الواقع التجريبي مفاده: "أن ثمة سبباً يفسر معظم الأمراض المزمنة، إذ تنشأ نتيجة احتقان شديد يندفع في أثره الدم نحو العضو المريض فتضطرب وظيفته وتنحل أنسجته" (الشنيطي، 1970، 142)، وقد ترتب على هذا الخطأ خطأ آخر، "فأستنتج أن احتقان القناة الهضمية أخطر أنواع الاحتقان جميعا وإليه تعزى كل الأمراض المستعصية" (المرجع نفسه، 142). ونظراً لعدم التريث في الملاحظة والتجربة من قبل هذا الطبيب كان لهذا الفرض أخطار عديدة في علم وظائف الأعضاء.

في حين أن الشروط المنطقية تتمثل في الآتي:

– يجب أن يكون الفرض العلمي غير متناقض مع ذاته وأن لا يناقض المفاهيم الموجودة فيه، فيجب على الباحث قبل أن يشرع في تحقيق فروضه بالتجربة الفعلية الحاسمة، أن يعمد إلى التحقق من صحته بالنظرة العقلية الثاقبة، بحيث لا يكون منافياً لنتائج أثبتتها التجارب السابقة، وأن يغربل الفرض ويبتعد به عن كل شك، وألا يقوم بتصديق الآراء

ISSN 2664-1682

والأخذ بها، وإنما التحفظ عليها والتحقق منها. وذلك كما فعل جاليليو[1] عندما قام بإجراء تجاربه لتحديد القانون الطبيعي الذي تخضع له الأجسام في سقوطها حيث صاغ في البداية الفرض التالي "من المعقول أن تتناسب سرعة الجسم الساقط من مسافة قدمين ضعف سرعته وهو يسقط من مسافة قدم واحد" (المرجع نفسه، 142)، وبعد أن قام بتحليل الفرض تحليلاً رياضياً تبين له أنه ينطوي على التناقض، فعمل على استبعاده واستبدل به بفرض أخر تمثل في القول: "أن زيادة سرعة الجسم الساقط تتناسب تناسباً مطرداً مع ما يستغرقه من زمن في السقوط" (المرجع نفسه، 142). وبعد ما قام بإجراء تجاربه على هذا الفرض وفحصه رياضياً تبين له صحته فصاغه وأصبح قانوناً عامًا. كما يجب على الباحث ألا ينساق في مجاهل الغموض ويتعجل في الأخذ بالمظهريات والسطحيات، "فكثيراً ما انتشرت الفروض التأملية في العصور الوسطى المسيحية، وكانت مضللة ووهمية؛ لأنها بعيدة عن الواقع التجريبي مثل هذه الفروض أن هناك قوة للاحتراق كامنة في الأشياء الطبيعية" (المرجع نفسه، 143).

– أن يتسم الفرض بجرأة التنبؤ والمواجهة المسبقة مع الواقع، وهذا النوع من الجرأة هو ما يميز الفرض العلمي، وأن يكون قابلاً للاختبار، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وذلك كما حدث مع جاليليو عندما لم يستطع أن يبرهن بطريق مباشر على الفرض الذي فرضه والمتعلق بسقوط الاجسام "فاضطر إلى أن يستنتج قضايا أخرى ضرورية استطاع أن يبرهن عليها فيسر له ذلك البرهنة على الفرض الأصلي". (المحجوب،2013،40).

[1] **جاليلو جاليلي** (1221– 1215) رياضي وفلكي وفيزيائي وفيلسوف إيطالي دافع عن نظام كوبرنيكوس ضد منتقديه. بعد أن طور تلسكوبه سنة 1609اكتشف جبل القمر وأقمار المشتري، وفي سنة 1610 اكتشف الشكل البيضاوي لرجل ودرب التبانة ونجومه التي لا حصر لها. له فضل كبير في تشييد المنهج التجريبي والعمل على الصيانة الرياضية في أبحاثه لأول مرة في تاريخ العلم.

ISSN 2664-1682

– يجب على الفرض أن يتحلى بالبساطة، وتعد البساطة من الأهمية بمكان بالنسبة لمفاهيم وقوانين ونظريات العلم الطبيعي، ويقصد بها احتواء الفرض في أقل عدد من المفاهيم، وموضوع البساطة نظراً لأهميته فلسفياً؛ اهتم به العديد من الباحثين من بينهم بوانكاريه[1] الذي انشغل بمشكلة البساطة بجميع أبعادها، بساطة النظرية أو الفرض بساطة المفهوم، بل وحتى بساطة الوقائع إذ يقول: "على العالم أن ينتقي لموضوع دراسته أبسط الوقائع الممكنة وهى التي يمكن استخدامها مرات متعددة، والتي يتكرر حدوثها والمؤلفة من أبسط عدد من العناصر والغير متغايرة الخواص" (نقلاً عن: الخولي، 1989، 419). وقد أكد بوانكاريه على أن مبدأ الاختيار بين النظريات هو اختيار أبسط الاصطلاحات الممكنة حيث ميز بين الواقع المعقد من جهة، وبين القوانين العلمية البسيطة التي تفرضها عقولنا عليه من جهة أخرى، "فليست الطبيعة هي البسيطة، بل قوانيننا التي نفرضها عليها هي البسيطة؛ لأن القوانين هي التي تفرض ما تريده على عالم يكاد يكون مصطنعاً" (المرجع نفسه، 419). وقد وصف بوانكاريه قانون نيوتن[2] بالسهولة بينما وصف حركة الكواكب بأنها معقدة، مما يعنى ضمناً أن قانون نيوتن قد أعطى تفسيراً مبسطاً لهذه الظواهر الطبيعية.

5.3 معايير اختبار الفرض العلمي:

إن مرحلة اختبار الفرض من الأهمية بمكان في مجال البحث العلمي، يضع الباحث عند بحثه فروضًا مختلفة يتم اقتراحها على أنها إجابات ممكنة، وبعد أن يقوم الباحث باقتراح

[1] **هنري بوانكاريه** (1854–1912): مفكر وعالم رياضي، فرنسي، قدم أبحاثا تتضمن نقد المعرفة العلمية لأنها قائمة على قدر من الفرضية وأن النظرية السائدة ماهي إلا انفع النظريات الموجودة، ومن مؤلفات بوانكاريه: العلموالفرضية1903، قيمة العلم (1906)، العلم والمنهج (1908) خواطر أخيرة نشر بعد وفاته (1913).

[2] **اسحاق نيوتن** (1642– 1727) فيزيائي ورياضي وصاحب فلسفة علمية إنجليزي، من مؤلفاته المبادئ الرياضية للفلسفة الطبيعية 1687 والبصريات في سنة 1704، والحساب الكلي في 1707، وقد اشتهر في أبحاثه حول طبيعة الضوء والأثير، ووضع قوانين في الحركة: وهي 1 الجسم يبقى في حالة سكون إلا إذا أرغم على تغيير هذه الحالة بواسطة قوة تسلط عليه. 2 تغير الحركة يتناسب مع مقدار القوة المسلطة على الجسم. 3 . لكل فعل رد فعل مضاد له ومساو له.

ISSN 2664-1682

الفرض تأتي عملية اختباره، وذلك يكون بطريقتين: الأولى استقرائية، والثانية منطقية، وذلك على النحو التالي:

1.5.3 اختبار الفروض استقرائيا:

يعتبر جون ستيوارت مل ممثلا للاتجاه الاستقرائي، حيث قدم خمس طرق للتحقق من صدق الفروض العلمية، وهذه الطرق كما يرى مل هي وسيلة مشروعة للتأكد من صحة الفروض، فضلًا على أنها تنقل الفرض من وضعه كتفسير مؤقت إلى مرحلة كونه قانوناً، ومن الملاحظ أن فرنسيس بيكون[1] قد سبق مل في الإشارة إلى هذه الطرق لكنه لم يقمها على أسس علمية راسخة فقد أغفل الدور الذي تؤديه الفروض في مجال البحث العلمي.

ويمكن توضيح هذه الطرق في الآتي:

1 ـ طريقة الاتفاق:The Method of agreement

ومفادها أنه "إذا اتفقت حالتان أو أكثر للظاهرة المراد بحثها في عامل واحد كان هذا العامل الذي يثبت جميع الحالات هو علة الظاهرة أو معلولها" (الشنيطي، 1970، 145). فهذه الطريقة تهتم بالكشف عن علة الارتباطات العلية، فالعلاقة فيما بين العلة والمعلول هي علاقة متلازمة، فإذا وقعت أحدهما تتبعها الأخرى بالضرورة، وتطبيق هذه الطريقة يتطلب جمع أكبر عدد ممكن من الحالات وتنوعها، وعن طريق تنوع الحالات "يمكن أن نحذف الحالات العرضية ونستبقي الحالات الأصلية التي بينها عنصر مشترك" (عبد القادر، 1984، 105). وقد زودنا مل بمثال لطريقة الاتفاق تتمثل فيأن التركيب البلوري لأجسام مختلفة ينجم عن مرور الجسم من حالة السيولة إلى حالة التجمد" (الشنيطي، 1970، 146).

[1] **فرنسيس بيكون** (1561 – 1626) فيلسوف وكاتب وقاضي وسياسي ومحامي ومنجم إنجليزي، معروف بقيادته للثورة العلمية عن طريق فلسفته الجديدة القائمة على الملاحظة والتجريب، له دور بارز في مجال الأبحاث العلمية، فقد ساعد في إيجاد طريقة لتطوير منهجيات علمية جديدة، إضافة الى دوره ككاتب ومؤلف للعديد من الأعمال الهامة كان يعرف بأبو الإمبراطورية.

ISSN 2664-1682

2 ـ طريقة الاختلاف:The Method of difference

وملخصها أنه "إذا كان هناك عاملان في ظاهرة معينة يتلازمان في الوقوع فإذا حدث أن غاب العامل الأول ولاحظنا غياب العامل الثاني الملازم له، لاستخلصنا من هذا أن الأول علة للثاني" (المرجع نفسه، 146). وهذه الطريقة تقرر وجود اختلاف بين الحالتين فاذا كانت هناك حالتان متشابهتان في جميع الظروف باستثناء جانب واحد اختلفت فيه الحالتان، فإن هذا الجانب هو علة أو سبب الظاهرة فطريقة الاختلاف تقوم على أساس المقارنة بين ظاهرتين لندرك نقاط الاختلاف فيما بينهما. ومن الامثلة على هذه الطريقة العلاقة فيما بين الأكسجين والتنفس، فغياب الأول يؤدي إلى الاختناق وكذلك غياب الهواء يفضي إلى انعدام الصوت" (المرجع نفسه، 146).

3 ـ طريقة الجمع بين الاتفاق والاختلاف:

The joint Method of agreement and difference

مفاد هذه الطريقة يتمثل في أنه: "إذا كانت الحالتان التي توجد فيها الظاهرة التي ندرسها تشترك في ظرف واحد في حين أن الحالتين التي لا توجد فيها الظاهرة لا تشترك إلاّ في عدم وجود هذا الظرف، فإن الظرف الوحيد الذي تختلف فيه المجموعتان من الحالات إحداهما عن الأخرى هو معلول الظاهرة"(عبد المعطي،1985،186).وخلاصة هذه الطريقة تكمن في القول بأنه إذا حضرت العلة حضر المعلول وإذا غابت العلة غاب المعلول، فالعلة تدور مع معلولها وجوداً وعدماً، فالفرض يكون صحيحاً بناءً على الاتفاق والاختلاف فيما بين الحالات.

4 طريقة التغير النسبيThe Method of concomitant variation

وتتمثل في أنه "مهما كانت الظاهرة متغيرة بصورة ما، كلما تغيرت ظاهرة أخرى بنفس الصورة التي تغيرت بها الأولى، فهي إما علة أو سبباً لهذه الظاهرة، أو أنها ترتبط بها

ISSN 2664-1682

ارتباطاً علّياً" (عبد القادر، 1984، 109). وتسمى بطريقة التلازم في التغير بمعنى أنه أي تغير يحدث للعلة فإنه يتبعه بالضرورة تغير في المعلول، وتعد هذه الطريقة من أهم طرق على الاطلاق وأهميتها ترجع إلى طابعها العلمي؛ ذلك لأنها "لا تستلزم إيجاد العلاقة بين الظاهرتين، وإنما تستهدف فقط تحديد العلاقة بينهما تحديداً كميا" (الشنيطي،1970،147). وهذه الطريقة تعطينا نتائج دقيقة، خاصةً إذا كنا بإيزاء تغير كمي يمكن قياسه، فضلاً على أن العلوم التجريبية المتقدمة تعبر عن العلاقات بين الظواهر في صيغ كمية، نعبر عن قوانينها بصيغ رياضية أو رسوم بيانية. ومن الأمثلة على هذه الطريقة: "قانون بويل[1] Boyle للغازات الذي يحدد العلاقات بين ضغط الغاز وحجمه في صيغ دقيقة تقرر أن الضغط والحجم يتناسبان عكسياً في درجة الحرارة الثابتة" (عبد القادر، 1984، 110).

5 ـ طريقة البواقي:The Method of Residues

وتقرر أنه "إذا اسقطنا من أي ظاهرة ذلك الجزء الذي سبق معرفته بالاستقراء على أنه السبب في إنتاج مقدمات معينة، فإن ما يستبقي من الظاهرة يعد سبباً للمقدمات التي لدينا" (المرجع نفسه، 108)، ومعنى هذا "أننا حينما نعلم جميع علل الظاهرة عدا علة واحدة فإن المتبقي من الظاهرة (المعلول) يكون نتاج المتبقي من الظاهرة الأولى (كعلّة)" (عبدالمعطي، 1985، 186). طريقة البواقي فيما يرى مل هي تطوير لطريقة الاختلاف، كما أنها من أهم الطرق المؤدية إلى الكشف العلمي. وقد أورد مل المثال التالي على هذه

[1] **روبر وليام بويل** (1627–1690) انجلو ايرلندي فيلسوف طبيعي كيميائي فيزيائي ومخترع، يعد من أبرز الذين عملوا في مجال الغازات وخواصها، وأحد مؤسسي الكيمياء بمعناها الحديث، وأهم رواد الطريقة العلمية التجريبية الحديثة، في سنة 1657 قام بتطوير مضخة هوائية وبدأ بدراسة العلاقة العكسية بين الضغط والحجم للغازات المختلفة عند ثبوت درجة الحرارة في نظام مغلق، ووضع بذلك قانوناً عُرف باسمه "قانون بويل"، ويعتبر صياغته لقانون بويل من أهم أعماله، كما أنه يعد أول من قام بفصل الميثانول من بين المنتجات الناتجة عن التقطير الاتلافي للخشب وذلك سنة 1661، وقد تأثر بجاليليو ورينه ديكارت وفرانسيس بيكون وأوتوفون وابن طفيل.

ISSN 2664-1682

الطريقة: "إذا علقنا إبرة ممغنطة بخيط من حرير ثم حركناها فوق وعاء من نحاس لشاهدنا أن رجوعها إلى السكون أسرع، وليس أمامنا إلاّ عاملان يمكن اعتبارهما علة لهذه الظاهرة، وهما مقاومة الهواء ومقاومة الخيط، فإذا أسقطنا تأثير هذين العاملين لم يعد لدينا إلاّ سبب واحد وهو وعاء النحاس فهو المعوق لحركة الإبرة" (الشنيطي، 1970، 147). ويلاحظ على طريقة البواقي أنها وسيلة من وسائل اختبار الفروض التي يضعها العالم، لكنها ليست وسيلة من وسائل البرهان، كما أنها "تقوم على الحذف، وعلى مبدأ أن علة شيء ما لا يمكن أن تكون علة كل شيء" (عبد المعطي، 1985، 190).

2.5.3 اختبار الفروض منطقيا:

يتبع العلماء إحدى القواعد المنطقية الآتية في اختبار فروضهم العلمية:

1 ـ القاعدة المنطقية الأولى التي يتبعها العلماء في اختبار فروضهم العلمية تصاغ في صورة قياس شرطي متصل في صورة نفي المقدم، حيث ترى بأنه "إذا أظهرت التجارب أن مضمون الاختبار كاذب فإن الفرض بناء على ذلك سيكون مرفوضًا، والاستدلال المؤدي إلى رفض الفرض يمكن توضيحه على النحو"(زيدان،45،1989):

إذا كانت ق صادقة فإن ل صادقة كذلك

لكن ل كما يظهر بالدليل كاذبة

إذن ق كاذبة .

فالفرض يكون كاذبًا، إذا وجدت حالة سلبية واحدة تتعارض معه، أي إذا كانت نتيجته غير مطابقة للواقع.

2 ـ أما القاعدة المنطقية الثانية فهي على العكس من الأولى حيث ترى بأنه "إذا أيدت التجربة صدق مضمون الاختبار، فإن النتيجة المؤيدة من قبل التجربة لا تثبت بشكل نهائي أن الفرض صادق، وسيأخذ الاستدلال صورة الشكل الآتي" (همبل، 1976 ،12):

ISSN 2664-1682

إذا كانت ق صادقة فإن ل صادقة كذلك

لكن ل كما يظهر بالدليل صادقة

إذن ق صادقة

وهذه الصورة من الاستدلال فاسدة منطقياً، أي أن "النتيجة لا تلزم عن المقدمات بالضرورة، أو أن النتيجة قد تكذب حتى لو صدقت المقدمات، وتسمى هذه الصياغة (اغلوطة إثبات التالي)" (زيدان،1989،49).

3 ـ اختبار الفرض قد يقوم على استنتاج نتيجة تتسق مع الظاهرة المراد دراستها، بحيث "تسمح هذه النتيجة بملاحظات أو تجارب محسوسة، ففي هذه الحالة تستخدم صيغة القياس الشرطي المتصل في صور إثبات التالي" (المرجع نفسه، 44). وإذا ما صيغت في صور استدلال علمي نقول: "إذا شوهدت حالات جزئية من نوع معين ل صدق الفرض، لكن الحالات الجزئية ل شوهدت، إذا ق صادقة. وهو ما يعبر عنه بالصورة الرمزية الآتية" (المرجع نفسه، 44):

إذا كانت ق صادقة فإن ل صادقة كذلك

لكن ل كما يظهر بالدليل صادقة

إذاً ق صادقة

نحن هنا بصدد استدلال استقرائي ننتقل فيه من مقدمة جزئية إلى نتيجة لها طابع القانون العام، وبالرغم من أن هذا الاستدلال صحيح استنباطياً، لكن صدق المقدمات لا يتضمن صدق النتيجة.

4. النتائج:

1 ـ الفرض العلمي ليس غاية في ذاته، بل وسيلة لتحقيق غاية، فهو مرحلة مؤقته يتحول إلى قانون أو نظرية عندما تؤيد نتائجه التحقق التجريبي، فيصبح تفسيرًا صحيحًا للظاهرة

ISSN 2664-1682

موضع البحث، فيحتفظ الفرض بقيمته عندما تتحقق نتائجه، ويفقدها فيحال لم تتحقق، ويتم ذلك إما عن طريق الاختبار التجريبي الذي يؤيد الفرض أو يفنده، وإما عن طريق تأييد أو تفنيد الوقائع له.

2. تختلف وظيفة الفروض باختلاف المنهج المتبع في دراستها، فاتباع المنهج الاستقرائي ينظرون إلى الفرض العلمي على أنه مجرد اقتراح للملاحظات والتجارب، يصبح قانونًا إذا تطابق معها، أما إذا فشل في تفسيرها حُكم عليه بالكذب وبُحث عن فرض آخر، أما أتباع المنهج الاستنباطي فإن وظيفة الفرض عندهم تكمن في تقديم عدة تفسيرات تحيل الوقائع المتعثرة إلى وقائع مُفسرة، فجوهر الفرض هو أن يكون ممكن التحقق تجريبيًا، ومعيار صدقه يتوقف على مطابقته للوقائع.

3 ـ يعد الفرض خطوة هامة في كل بحث علمي، بل يعتبر ضرورة لا غنى عنها في كل استدلال تجريبي، لأنه يقدم وظيفة مزدوجة، فهو من جهة يسعى للكشف عن القوانين الثابتة ومن جهة أخرى يستخدم لبيان مدى الصلة بين مجموعة من القوانين والتحقق منها والتثبت من صحتها.

4 ـ توجد نوعين من الفروض التي يبرهن عليها في العلوم التجريبية: فرض علّي يتعلق بالكشف عن علة الظاهرة، توحى لنا به الملاحظات والتجارب، يتحول بالتحقق التجريبي إلى قانون. وفرض صوري يتجاوز نطاق الملاحظة المباشرة؛ لأن التجربة المعملية عليه مستحيلة، يستنتج من القوانين والنظريات السابقة، يتحول بالتأييد التجريبي لما يستنبط منه من نتائج تقبل التحقق التجريبي إلى نظرية برهانية تكون بمثابة تأكيد وتدعيم للقوانين التي صدرت عنها. وهناك نوع ثالث من الفروض يبرهن عليها في علم الفلك، ويتمثل في الفرض الوصفي، وهو لا يقوم على الاختبار التجريبي، بل يعتمد علي خيال الباحث

ISSN 2664-1682

وفكرته عن الكون، وعملية التحقق من صدقه يكمن في تأييد الملاحظات الفلكية لنتائج الاستنباط الرياضي، وهو فرض مؤقت قابل للتطوير والتعديل.

5 ـ يشترط في الفرض العلمي أن يكون مستوحى من الملاحظات والتجارب، وأن يكون قابلًا للبرهان التجريبي، وأن يكون شاملاً لأكبر قدر من الوقائع التي من الممكن أن تستنبط منه، وأن يكون قادرًا على تفسير الوقائع والظواهر التي وضع لأجلها والتنبؤ بها، وألا يكون متعارضًا مع أي قانون سبق قبوله، وأن يكون مُصاغًا صياغة دقيقة موجزة لا تحتوي على أيتناقض، كما يجب على الباحث أن يضع عددًا محدودًا من الفروض أو الاحتمالات الممكنة؛ وذلك ليتمكن من اختبارها الواحد تلو الآخر، ليصل إلى الفرض الذي تؤيد التجربة نتائجه.

6 ـ يعد الفرض من أكثر صور التعبير عن الظاهرة إنتاجًا وإبداعًا؛ ذلك لأنه ينطوي على خيال علمي وتخمين وحدس عقلي، يجعلنا ندرك كل ما نكتشفه أو نبرهن عليه، ومن ثم فهناك علاقة وثيقة تربط فيما بين الفرض والخيال والحدس.

المصادر والمراجع

إسلام، عزمي (1977). *مقدمة لفلسفة العلوم*، مكتبة سعيد رأفت، القاهرة.

بوبر، كارل (1838). *عقم المذهب التاريخي*، ترجمة: عبد الحميد صبره، منشأة المعارف، الإسكندرية.

بوبر، كارل (1880). *منطق الكشف العلمي*، ترجمة وتقديم: ماهر عبد القادر، دار النهضة العربية، بيروت.

بيفردج (1801). *فن البحث العلمي*، ترجمة: زكريا فهمي، مراجعة: أحمد مصطفي أحمد، دار النهضة العربية، القاهرة.

ISSN 2664-1682

الحصادي، نجيب (1991). *نهج المنهج*، ط1، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، مصراتة – ليبيا.

الخولي، يمنى طريف (1989). *فلسفة كارل بوبر: منهج العلم، منطق العلم*، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

زيتون، عايش (1991).*طبيعة العلم وبنيته*، ط2، دار عمار، عمان – الاردن.

زيدان، محمود (1989). *مناهج البحث في العلوم الطبيعية المعاصرة* (دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية).

السرياقوسي، محمد (1986). *التعريف بمناهج العلوم، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة*.

سكران، فايز يوسف محمد (1993) الفروض العلمية مع مناقشة موقف المعارضين لها من المعاصرين. (رسالته دكتوراه منشورة). جامعة الإسكندرية، كلية الآداب، قسم الفلسفة.

الشنيطي، محمد فتحي (1970). *اسس المنطق والمنهج العلمي*، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

صليبا، جميل (1971). *المعجم الفلسفي ج1* ، دار الكتاب اللبناني، بيروت.

عبد القادر، ماهر (1984). *فلسفة العلوم: الجزء الاول: المنطق الاستقرائي*، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ـ لبنان.

عبد المعطي، محمد علي (1985). *مقدمات في الفلسفة*، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

قرني، عزت (بدون تاريخ). *مدخل إلى الفلسفة*، دار النهضة، القاهرة.

المحجوب، محمد حسين (2013). *النظرية العلمية بُنيتها وسُبل اختبارها*، دار الكتاب الوطنية، بنغازي– ليبيا.

مجمع اللغة العربية (1970). *المعجم الفلسفي*، الهيئة العامة للطباعة، القاهرة.

موي، بول (1962). *المنطق وفلسفة العلوم*، ترجمة: فؤاد زكريا، مكتبة نهضة مصر.

همبل، كارل (1976). *فلسفة العلوم الطبيعية*، ترجمة: جلال محمد موسى، تقديم: محمد علي أبو ريان، ط1، دار الكتاب المصرية، القاهرة.

ISSN 2664-1682

التمثيل الخرائطي لأشكال وأحجام التقسيمات الإدارية الناتجة عن التغيرات في الخريطة الإدارية لبلدية مصراتة للمدة من 1951 إلى 2015

مصطفى منصور جهان[1]

الأكاديمية الليبية مصراتة/ ليبيا

تاريخ التقديم: 20-11-2021، تاريخ القبول: 04-12- 2021، نشر إلكترونيا في 05-12-2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.18.14

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تمثيل أشكال وأحجام الوحدات الإدارية ببلدية مصراتة خرائطيا، وبيان ما طرأ على الخريطة الإدارية للمنطقة من اختلافات في شكل وحجم الوحدات الإدارية؛ نتيجة التغيرات التي طرأت على حدودها الإدارية خلال المراحل التاريخية المتعاقبة، بدءً من سنة 1951 إلى آخر تقسيم إداري في عام 2015، باستخدام برامج نظم المعلومات الجغرافية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها اختلاف الشكل العام للخريطة الإدارية لمصراتة بين تقسيم وآخر، أنتج التغير المستمر في الخريطة الإدارية للبلاد بشكل عام مشكلات متعددة أثرت على فرص التنمية وعلى الدراسات التطبيقية والنظرية.

الكلمات المفتاحية: *الخريطة الرقمية، الكارتوغرافيا، الإرجاع الجغرافي، الرقمنة، الترميز.*

[1] m.jahan@lam.edu.ly

ISSN 2664-1682

Cartographic Representation of the Shapes and Sizes of Administrative Divisions Resulting from Changes in the Administrative Map of the Municipality of Misurata for the Period from 1951 to 2015

Mustafa Mansour Jahan
Libyan Academy Misurata/ Libya

Abstract:

This study aimed to map the shapes and sizes of the administrative units in the municipality of Misurata, and to show the differences that occurred on the administrative map of the region in the form and size of administrative units as a result of the changes that occurred on its administrative borders during the successive historical stages, starting from 1951 to the last administrative division in 2015. Using GIS software. The study reached several results, including the difference in the general shape of the administrative map of Misurata between one division and another. The continuous change in the administrative map of the country in general produced multiple problems that affected development opportunities and applied and theoretical studies.

Keywords: *Digital map, Cartography, Geo referencing, Digitization, Symbology.*

1. المقدمة:

يقع الاهتمام بدراسة التنظيمات الإدارية للمجتمعات البشرية والعلاقات المكانية القائمة بينها ضمن الاهتمامات الأساسية لعلم الجغرافية، ودراسة الحدود التي تفصل بين الأقسام الداخلية للدولة على المستوى القومي والمحلي تدخل ضمن اهتمامات أحد فروع

ISSN 2664-1682

الجغرافيا وهو فرع الجغرافيا الإدارية[*]، ولأن تلك الحدود هي من صنع الإنسان، فإنها تشكل إحدى الظواهر البشرية التي تدخل في إطار الجغرافيا البشرية، وتحديدا الجغرافيا السياسية، (البالني، (د.ت))، فالجغرافيا السياسية تهتم إلى جانب اهتمامها بدراسة الدول المستقلة والمستعمرات بدراسة الوحدات الإدارية داخل الدولة، التي قد تتخذ صورة ولاية أو محافظة (الديب، 1981)، وجاءت هذه الدراسة بهدف تمثيل ما طرأ على حجم وشكل التغيرات التي طرأت على الأقسام الإدارية لبلدية مصراتة منذ سنة 1951 إلى سنة 2015 خرائطيا، لبيان الاختلافات بين تلك التقسيمات من حيث الشكل والحجم باستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية، التي ونتيجة للتطور التقني على إمكانيات الحاسوب وبرامجه أصبح بالإمكان توظيفها في تصميم وإنتاج الخرائط الجغرافية، وقد أسهم هذا التوظيف في إحلال الخرائط الرقمية محل الخرائط الورقية، كما أسهم في تحول الخرائط من مجرد وسائل لعرض الظاهرات إلى أداة لعرض الظاهرات و تحليل البيانات إحصائيا وبصريا.

إن استخدام نظم المعلومات الجغرافية كتقنية حاسوبية في إعداد الخرائط يعد من المواضيع التطبيقية الحديثة، التي بدأ يتجه إليها الكثير من البحاث في مختلف دول العالم، لما لها من قدرة على تحويل الخريطة الورقية إلى هيئة رقمية يسهل التعامل معها وإدارتها وقياسها وتحليلها، مع سهولة الحذف والإضافة والتخزين والتحديث، وإمكانية عرضها من زوايا متعددة خلال وقت قصير. وتوفر نظم المعلومات الجغرافية الكثير من الأساليب والإمكانات التي تتيح لمصممي ومنتجي الخرائط والبحاث طيفا واسعا من الرموز والأشكال والألوان التي تمكنهم كل حسب قدراته وإمكانياته من إعداد خرائط مختلفة الأغراض، تعبر عما يصبو البحاث إلى تحقيقه من أهداف، وتتيح تلك الرموز والأشكال والألوان لقارئ الخريطة سهولة الإدراك البصري للظاهرات الموضحة عليها.

[*] الجغرافية الإدارية "هي العلم الذي يدرس التنظيمات داخل الدولة بهدف إيجاد أقسام إقليمية تتمتع بأجهزة إدارية فعالة" (مصطفى، 1996، ص35)

ISSN 2664-1682

1.1 مشكلة الدراسة:

المتتبع للتغيرات التي طرأت على الحدود الإدارية لبلدية مصراتة، سيلاحظ أن تلك الحدود قد تغيرت مرات عديدة من حيث شكلها ومسمياتها وعدد وحداتها وحجم كل وحدة من تلك الوحدات، والسؤال هل يمكن لتقنية نظم المعلومات الجغرافية بما تمتلكه من أدوات أن تبين شكل وحجم وعدد الوحدات الإدارية الناتجة عن تلك التغيرات؟

تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1-هل طرأت تغيرات على أشكال ومساحات الوحدات الإدارية لبلدية مصراتة خلال المدة من 1951إلى 2015.

2-ما الإمكانيات التي توفرها نظم المعلومات الجغرافية لتصميم وإنتاج خرائط التقسيمات الإدارية لمصراتة في المدة المحددة للدراسة؟

2.1: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1- تتبع التغيرات التي طرأت على الوحدات الإدارية لبلدية مصراتة كارتوعرافيا من حيث الشكل والحجم خلال المدة المحددة للدراسة وفق خطوات محددة.

2- تصميم وإنتاج خرائط رقمية للمنطقة توضح أشكال وأحجام التغيرات التي طرأت على التقسيمات الإدارية لمصراتة في المدة المحددة للدراسة.

3- التعريف بالإمكانيات التي توفرها نظم المعلومات الجغرافية لتصميم وإنتاج خرائط التقسيمات الإدارية المتعاقبة لبلدية مصراتة من خلال الخرائط المنتجة.

3.1. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تصميم وإنتاج خرائط جغرافية رقمية باستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية تبين التغيرات التي طرأت على الحدود الإدارية لبلدية مصراتة من حيث الشكل والحجم وعدد الوحدات الإدارية في كل تغير.

4.1: فرضيات الدراسة:

ISSN 2664-1682

صيغت الفرضيات التالية للإجابة على تساؤلات الدراسة:

– طرأت العديد من التغيرات على الوحدات الإدارية لبلدية مصراتة خلال المدة من 1954إلى 2015.

– توفر برامج نظم المعلومات الجغرافية الإمكانيات اللازمة لتصميم وإنتاج خرائط التقسيمات الإدارية المتعاقبة للبلدية مصراتة؟

5.1. أسلوب الدراسة وأدواتها:

اعتمدت الدراسة الخريطة كأسلوب أساسي لعرض البيانات، وبيان مغزى الدراسة وتحقيق أهدافها، إضافة إلى العرض البياني، واستخدم برنامج Arc GIS 10.8 كأداة رئيسية من خلاله صُممت وأُنتجت الخرائط المتعلقة بموضوع الدراسة. كما اعتمدت الدراسة على الجانب المكتبي في تجميع البيانات اللازمة لإنشاء قاعدة بيانات جغرافية.

6.1 مجالات الدراسة:

تتمثل مجالات الدراسة في التالي:

أولا: المجال المكاني: حدد المجال المكاني لمنطقة للدراسة ببلدية مصراتة، التي تتوسط الشمال الليبي، بين خطي طول 50/ 15^0 و50/ 14^0 شرقًا، ودرجتي عرض30/ 32^0 و40/ 31^0 شمالا، يحدها من الشمال والشرق البحر المتوسط كحد طبيعي، ومن الجنوب تاورغاء، ومن الجنوب الشرقي بلدية سرت، ومن الجنوب الغربي بلدية بني وليد، أما من الغرب فتحدها بلدية زليتن. الخريطة (1).

ثانيا: المجال الزمني: حدد المجال الزمني للدراسة بالمدة من 1951 إلى سنة 2015.

7.1: الدراسات السابقة:

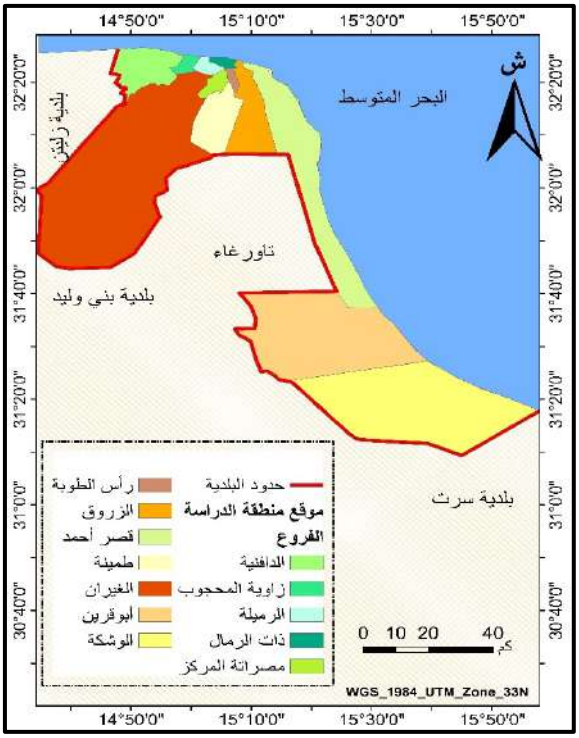
من بين الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التغيير في الخريطة الإدارية لمصراتة:

1–دراسة (جلغم، 2018): تناولت الدراسة تغيرات الحدود الإدارية وأثرها على مصراتة هدفت الدراسة إلى تتبع تلك التغيرات في المدة من 1964إلى 2014 معللة أسباب تلك التغيرات والتي شملت العوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى

ISSN 2664-1682

عدد من النتائج من بينها أن العوامل الطبيعية كالأودية والسبخات والعامل السياسي شكلتا عاملين رئيسيين وقفا وراء التغييرات المستمرة في الحدود الإدارية للمنطقة. وأوصت الدارسة بضرورة تثبيت الحدود، وعدم اجراء تغييرات عليها، ووضع ضوابط وأسس محددة عند الاضطرار إلى اجراء تغييرات عليها مستقبلا.

خريطة (1) موقع منطقة الدراسة وتقسيمها الإداري.



المصدر: من عمل الباحث باستخدام برنامج Arc 10.8. استنادا إلى: وزارة الحكم المحلي، المجلس البلدي مصراتة، التقسيم الإداري لبلدية مصراتة ومحلاتها ،2015، ص5.

2– دراسة (أبوحمرة، 2013) تناولت هذه الدراسة في جانب من جوانبها التغيرات الإدارية في مصراتة في الفترة من 1964 إلى 2006، مبرزة أشكال تلك التغيرات وأنماطها

ISSN 2664-1682

ومسمياتها على خرائط للمنطقة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من بينها أن تعدد التقسيمات خلق حدودا غير واضحة، وتسبب في وجود عدم استقرار إداري، وما نجم عنه من آثار سلبية على التخطيط وعلى مختلف النواحي بالمنطقة. وأوصت الدراسة بضرورة تثبت الحدود الإدارية لما يشكله تغيرها المستمر من مشاكل تخطيطية تقف وراء عدم تنفيذ المشاريع التخطيطية والتنموية.

3–دراسة (ابن عمور، وداود، 2012) عن الجغرافيا الإدارية لمنطقة الجبل الأخضر التي هدفت إلى بيان مراحل تطور الخريطة الإدارية لمنطقة الجبل الأخضر، واقترح الباحثان خريطة للوحدات الإدارية لمنطقة الدراسة.

4–دراسة (المنتصر، 2008)، تناولت بالتحليل التطور العمراني للمراكز الإدارية بشعبية مصراتة، مبينة أثر العوامل الطبيعية في تكون وتوزيع تلك المراكز، متتبعة مختلف التقسيمات الإدارية التي مرت بها المنطقة، وتوصلت إلى عدد من النتائج من بينها: أن التغييرات الإدارية المستمرة أدت إلى عرقلة العمليات التخطيطية؛ نتيجة لتغير حدود المناطق من فترة لأخرى، وتلتقي دراستنا مع دراسة المنتصر في تتبع الدراستين للتطور الإداري في مصراتة عبر مراحل تاريخية مختلفة.

2. المنهج والإجراءات:

اتبعت الدراسة المنهجية التالية.

1–مصادر جمع البيانات: اعتمدت الدراسة في جمع بياناتها على ما توفر من كتب ودراسات، متعلقة بالموضوع.

2–المناهج المستخدمة في الدراسة: المنهج هو أسلوب أو مجموعة أساليب اتبعها الباحث لتحليل المشكلة موضوع الدراسة، وذلك بهدف الوصول إلى حلول ونتائج حيث يفي كل

ISSN 2664-1682

منهج بمتطلبات مرحلة معينة من مراحل الدراسة، (الشركسي، (د.ت)) وقد استخدمت الدراسة المناهج التالية:

أ–المنهج التاريخي: من خلال تتبعها للتغيرات الإدارية لمنطقة الدراسة عبر مراحل تاريخية متتابعة بداية من سنة 1951 إلى سنة 2015 وتمثيلها خرائطيا.

ب–المنهج الإقليمي: استخدم المنهج الإقليمي لدراسة الخريطة الإدارية لمنطقة الدراسة كإقليم محدد مكانيا وفق حدود جغرافية وفلكية، وهو ما توضحه الخريطة (1).

ج–المنهج (الأسلوب) الكارتوغرافي: عن طريق استخدام برمجية نظم المعلومات الجغرافية المتمثلة في استخدام برنامج Arc GIS10.8 في إنتاج خرائط جغرافية رقمية توضح التطور الحاصل في التقسيمات الإدارية للمنطقة من حيث الشكل والامتداد والمساحة عبر مراحل تاريخية مختلفة.

3. موضوع البحث:

1.3 التغيرات التي طرأت على الخريطة الإدارية لمصراتة:

"ان التقسيمات الإدارية كموضوع جغرافي يعني مباشرة مبادئ الجغرافية السياسية الداخلية، أو ما يمكن أن يسمى بالجغرافيا الإدارية " (داوود، 2013). للتقسيم الإداري للإدارة المحلية أهمية رئيسية خاصة فيما يتعلق بتكوين الهيكلة الحضرية أو النظام الحضري بصفة عامة، وعلى وجه الخصوص في تحديد أسس تقديم الخدمات البلدية، من خلال دراسة العوامل التي تشمل الموقع الجغرافي والمساحة والكثافة السكانية. كما أن وضع خريطة إدارية لدولة ما يبنى على أسس ومعايير يجب الأخذ بها عند أي تقسيم إداري (الفساطوي، 2020)، شهدت الخريطة الإدارية لمنطقة الدراسة خلال المدة من 1951إلى 2015

ISSN 2664-1682

تغيرات متعددة، اختلفت في مسمياتها وأشكال وأحجام التقسيمات الناتجة عنها على النحو التالي:

– أهم التقسيمات الإدارية في المدة من 1951 إلى 2015

تواجه الدولة تحديا كبيرا في هيمنتها على إدارة الحكم، نتيجة التغيرات الكبيرة التي عرفتها العلاقة بين الدول والأسواق والمجتمع المدني، بفعل العولمة والتغير التقني السريع. ولم يعد دور الدولة في التنمية بمنأى عن مثل تلك التغيرات؛ الأمر الذي دفعها للتخلي عن الكثير من الأعمال التنموية لفائدة أجهزة للحكم على مستوى إقليمي أو محلي في إطار سياسة اللامركزية التي هي "أسلوب في العمل يقوم على مبدأ توزيع سلطة صنع القرار والصلاحيات بين السلطة المركزية وهيئات أخرى مستقلة تتواجد في الأقاليم والتجمعات السكانية المختلفة" (حرمة، 2006، صفحة ص14) . وهذا يعني أن اللامركزية الإدارية تتمثل في تفعيل دور السلطات الإقليمية والمحلية، وذلك بإسناد مهام إدارية وتنموية لها تزيد من فاعليتها، وتعزز دورها في تحمل مسؤولياتها وصلاحياتها بالشكل الذي يعمل على دمج السكان المحليين في عمليات التنمية المحلية، ويؤدي في النهاية إلى نجاحها (حرمة، 2006) .وتهدف الدول من وراء سعيها إلى تقسيم أراضيها إلى وحدات إدارية محلية إلى توزيع الأعباء الإدارية والتنموية داخل مختلف أجزاء الدولة الواحدة، ويتم التقسيم لتحقيق أهداف سياسية متمثلة في إعطاء أكبر قدر ممكن من اللامركزية الإدارية والسياسية، للسماح بأكبر قدر من المشاركة السياسية، أو تحقيق هدف اقتصادي بتنظيم استغلال موارد الدولة أو ما يعرف بالتنمية الاقتصادية، وقد يكون السبب المهم في تقسيم اداري معين هو اجتماعي يهدف إلى تنظيم حياة المجموعات البشرية في الدولة (داوود، 2013).

ISSN 2664-1682

1– تقسيم 1951–1954: قبيل الاستقلال كانت المنطقة الغربية خاضعة للإدارة البريطانية، التي قسمت طرابلس الغرب من الناحية الإدارية إلى ثلاث مقاطعات هي: طرابلس والمقاطعة الغربية مركزها طرابلس، المقاطعة الشرقية ومركزها مصراتة، والمقاطعة الوسطى ومركزها غريان، وكانت كل مقاطعة مقسمة إلى (21) قضاء أو متصرفية على نفس النظام الذي وضعته إيطاليا دون تغيير (راسم، 1953)، وبعد أن استقلت البلاد في 24.ديسمبر.1951 ، كدولة فيدرالية، أجمعت الجمعية الوطنية التي أعدت دستور البلاد في قرارها الصادر في 22 ديسمبر 1950، على تقسيم البلاد إداريا إلى ثلاث ولايات، هي: ولاية برقة (938.249) ألف كم^2 ، وولاية طرابلس(301.929) ألف كم^2 التي كانت مصراتة جزءا منها ، وولاية فزان. (757.170) ألف كم^2. وقد جاء في المادة (176) من الفصل العاشر المتعلقة بالإدارة المحلية ما يلي: "تقسم ليبيا إلى وحدات إدارية وفقًا للقانون الذي يصدر في هذا الشأن، ويجوز أن تشكل فيه مجالس محلية ومجالس بلدية، ويحدد القانون نطاق هذه الوحدات كما ينظم هذه المجالس"، وقسمت هذه الولايات الثلاث إلى مقاطعات ومتصرفيات، (عمرو 2012). الشكل (1) يبين المخطط التفصيلي للتقسيمات الإدارية لمصراتة. وستقتصر الدراسة على أهمها على النحو التالي:

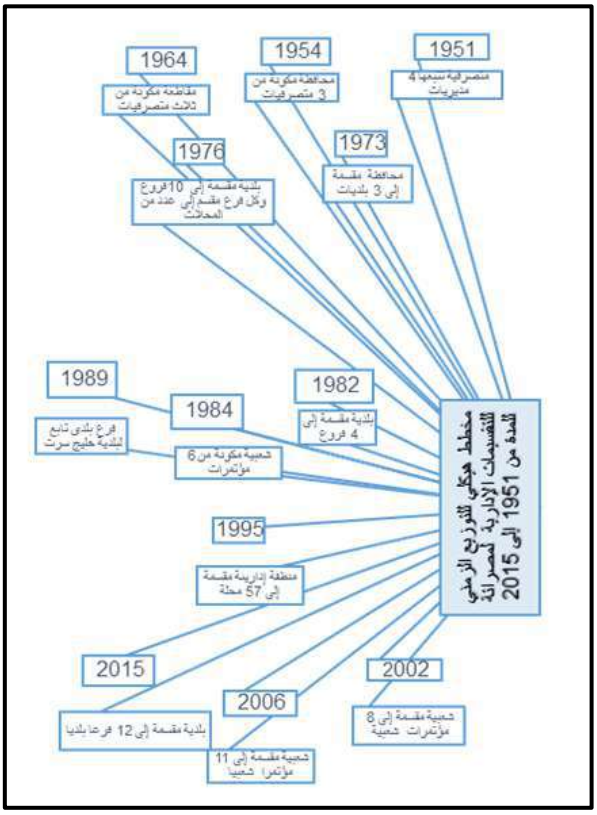
– تقسيم سنة 1951: كانت مصراتة في تلك الفترة متصرفية تابعة للمقاطعة الشرقية لولاية طرابلس، تتبعها أربع مديريات، هي: المحجوب، الزروق، طمينة، تاورغاء، وبونجيم (المنتصر 2008).

– تقسيم سنة 1954: أصبحت مصراتة محافظة تحت اسم محافظة مصراتة، مكونة من ثلاث متصرفيات، قسمت كل متصرفية إلى مديريات وهي:

ISSN 2664-1682

متصرفية زليطن تضم (3) مديريات (الوسط، الفواتير الإيطالية، والجمعة)، ومتصرفية مصراتة يقطنها 56902 نسمة موزعين على (4) مديريات (الزروق 20004 نسمة، والمحجوب، 24658 نسمة، تاورغاء 6615 نسمة، القرى الإيطالية 5598) (مصلحة الإحصاء والتعداد، 1954). ومتصرفية سرت وتضم (6) مديريات (ورفلة، القذافة، الفرجان، سرت، النوفلية، البويرات) ويقع المقر الإداري للمحافظة في مدينة مصراتة (مصلحة الإحصاء والتعداد، 1954) .

شكل (1) مخطط هيكلي للتقسيمات الإدارية لمصراتة للمدة من 1951إلى 2015



المصدر من عمل الباحث.

ISSN 2664-1682

– تقسيم سنة 1964 قسمت البلاد إلى عشر مقاطعات هي (طرابلس، بنغازي، سبها، الجبل الغربي، الزاوية، الخمس، مصراتة، درنة، الجبل الأخضر، أوباري.)، وكل مقاطعة قسمت إلى عدد من المتصرفيات، وقسمت كل متصرفية إلى عدد من المديريات (التعداد، 1964)، وباعتبار مصراتة مقاطعة فقد قسمت إلى ثلاث متصرفيات هي (زليتن ومصراتة وسرت) يقطنها عدد (116232) نسمة (والتعداد، 1966)الخريطة (2) توضح أشكال وأحجام تلك المتصرفيات، وأما كونها متصرفية فقد اتخذت شكل مثلث رأسه يتجه نحو الجنوب وقاعدته توازي ساحل البحر المتوسط الجنوبي شمال غرب ليبيا، قسمت إلى (4) مديريات اختلفت في أشكالها ومساحاتها الخريطة (3) توضح مديريات متصرفية مصراتة.

لاحظ أن مديرية تاورغاء التي تحتل الجزء الجنوبي من المتصرفية هي الأكبر مساحة، تليها مديرية المحجوب، التي اتخذت شكل مثلث رأسه يتجه نحو الجنوب الغربي وقاعدته توازي ساحل البحر المتوسط، واتخذت مديرية الزروق أيضا شكل مثلث رأسه في الشمال الغربي وقاعدته تلامس الحدود الشمالية لمديرية تاورغاء.

2– تقسيم 1973: في هذا التقسيم تغيرت تسمية المقاطعات إلى محافظات، التي بدورها قسمت إلى بلديات، وكانت مصراتة خريطة (4) من بين (10) محافظات هي (الجبل الأخضر، درنة، بنغازي، الخليج، مصراتة، الخمس، طرابلس، الزاوية، غريان، سبها) شملت محافظة مصراتة ثلاث بلديات، هي: (مصراتة، زليتن، الجفرة، التي ضمت مع أبونجيم إلى مصراتة بعد أن كانتا تابعتين لفزان في تقسيم 1954)، بلغ اجمالي مساحة المحافظة (136.912) كم^2، من الخريطة (4) يتبين أن المحافظة اتخذت شكلا غير منتظم، فهي تمتد من الشرق والجنوب الشرقي باتجاه الشمال والغرب والشمال الغربي محاذية لساحل البحر المتوسط في بلدية مصراتة بشاطئين شاطئ شرقي وشاطئ شمالي فعرفت بذات

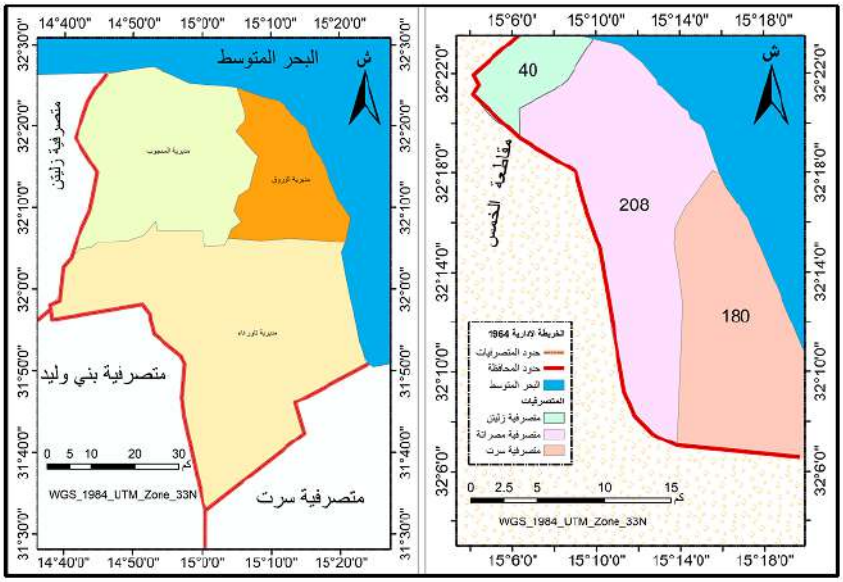
ISSN 2664-1682

الشاطئين، هذا الامتداد جعل المحافظة تشترك في حدودها الشرقية مع ثلاث بلديات، وأربع بلديات بحدودها الغربية، وبلديتان من الجنوب الغربي، كما تبين الخريطة أن بلدية الجفرة هي الأكبر مساحة تليها بلدية مصراتة ثم بلدية زليتن.

3–تقسيم 1976: قسمت بلدية مصراتة إلى (8) فروع توضحها الخريطة (5). هي (مصراتة المركز، والزروق، المحجوب، الدافنية، طمينه تاورغاء، القداحية، أبو نجيم)، كل فرع قسم إلى عدد من المحلات بلغ اجمالي مساحة البلدية (10667) كم^2 (البلديات 1976).

خريطة (2) الخريطة الإدارية لمقاطعة مصراتة سنة 1964

خريطة (3) الخريطة الإدارية لمتصرفية مصراتة سنة 1964



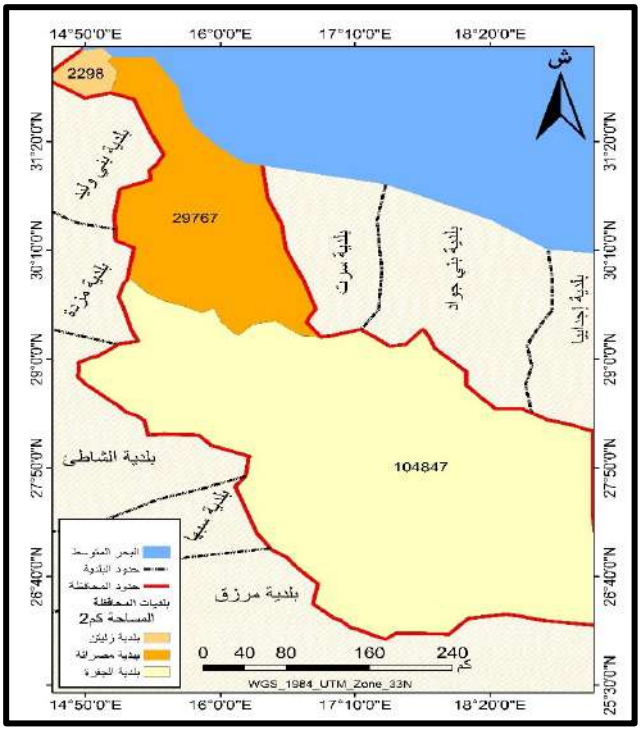
مصدر: الخريطة (2) الباحث باستخدام برنامج Arc Gis 10.8 استنادا إلى: ربيعة جلغم، تغيرات الحدود لإدارية وأثرها على منطقة مصراتة، رسالة ماجستير "غير منشورة" طرابلس: جامعة طرابلس، 2018، ص39.

مصدر الخريطة (3) من عمل الباحث باستخدام برنامج Arc Gis 10.8 استنادا إلى: علي عطية أبوحمرة، نمو و وتوزيع السكان وأثره على امتداد العمرانً بمنطقة مصراتة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة المنصورة، 2013، ص14.

ISSN 2664-1682

4–تقسيم 1989: قسمت البلاد إلى (13) بلدية، قسمت كل بلدية إلى عدد من الفروع، وقسمت الفروع بدورها إلى عدة محلات، وألحقت مصراتة ببلدية خليج سرت كفرع بلدي، التي شملت (5) فروع بلدية هي: –مصراتة –سرت –إجدابيا – الواحات –الجفرة. الخريطة (6) شغلت مساحة بلغت (751119.405762) كم^2[*] كما هو موضح

خريطة (4) الخريطة الإدارية لمحافظة مصراتة سنة 1973



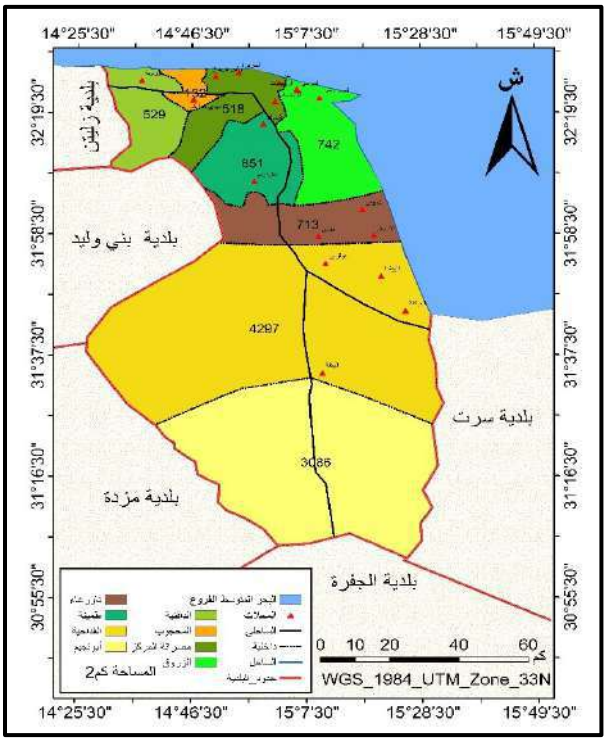
المصدر: الباحث باستخدام برنامج Arc Gis 10.8 استنادا إلى: فاطمة عبد اللطيف المنتصر. "العوامل الطبيعية وأثرها في نمو مراكز العمران في شعبية مصراتة دراسة في التخطيط الإقليمي. رسالة ماجستير "غير منشورة" مصراتة: جامعة 7 أكتوبر، 2008، ص171.

[*] تم حساب المساحات الواردة على الخرائط باستخدام برنامج Arc Gis 10.8

ISSN 2664-1682

على الخريطة (6). موزعة على الفروع، بلغت نسبة مساحة الفرع البلدي مصراتة من اجمالي مساحة بلدية الخليج 1.15%، ووفقا لهذا التقسيم فقد قسمت مصراتة إلى(69) محلة (البلديات، 1989) . من الخريطة نلاحظ وقوع الفرع البلدي مصراتة شمال غرب الفرع البلدي سرت وإلى الشرق من بلدية المرقب مطلا على البحر المتوسط بشاطئين شرقي

خريطة (5) الخريطة الإدارية لبلدية مصراتة سنة 1976

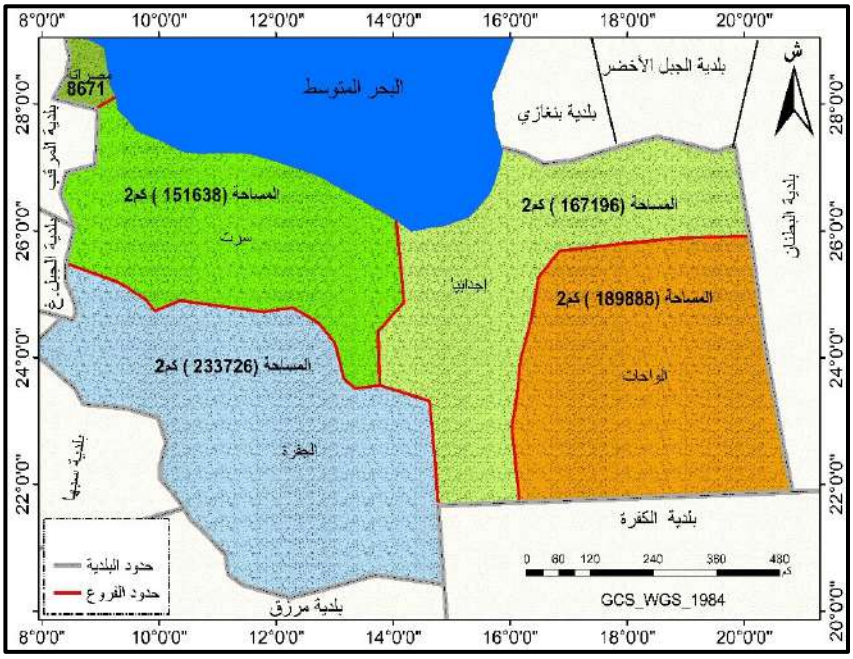


المصدر: من عمل الباحث باستخدام برنامج Arc Gis 10.8 استنادا إلى وزارة البلديات. وصف الحدود الإدارية لبلدية مصراتة وفروعها والمحلات التابعة لها، (1976، ص 5).

وشمالي، يمثلان قاعدتين لمثلث يتجه برأسه نحو الغرب، وتظهر الخريطة (7) الشكل العام للفرع بلدية مصراتة البلدي بمحلاته باستثناء محلات مصراتة المركز التي تظهرها الخريطة (8).

ISSN 2664-1682

الخريطة (6) بلدية خليج سرت والفروع التابعة لها سنة 1989



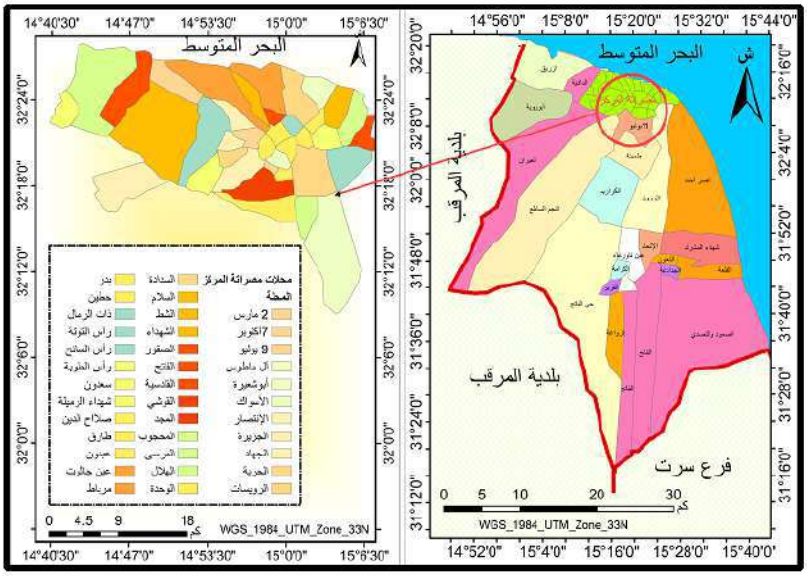
المصدر: من عمل الباحث باستخدام برنامج Arc Gis 10.8 استنادا إلى 8 استنادا إلى اللجنة الشعبية للمرافق، التقسيم الإداري لبلدية خليج سرت وفروعها والمحلات التابعة لها، (1989. ص1).

5–تقسيم 2002: استمر نظام الشعبيات سائدا كتقسيم إداري، ووفقه قُسِمت مصراتة إلى (8) مؤتمرات شعبية، خريطة (9) تبين أشكالها وأحجامها، وهي: الدافنية، زاوية المحجوب، مصراتة المركز، والغيران، والزروق، وقصر أحمد، وطمينة، وتاورغاء، وقسم كل مؤتمر إلى عدد من المحلات. من الخريطة نلاحظ أن الشعبية اتخذت شكل المثلث، قاعدتاه في الشمال ورأسه في الجنوب عند تاورغاء، التي شغلت المساحة الأكبر من الشعبية.

ISSN 2664-1682

خريطة(7) الخريطة الإدارية لمصراتة والمحلات التابعة لها سنة 1989

خريطة (8) محلات مصراتة المركز حسب تقسيم 1989

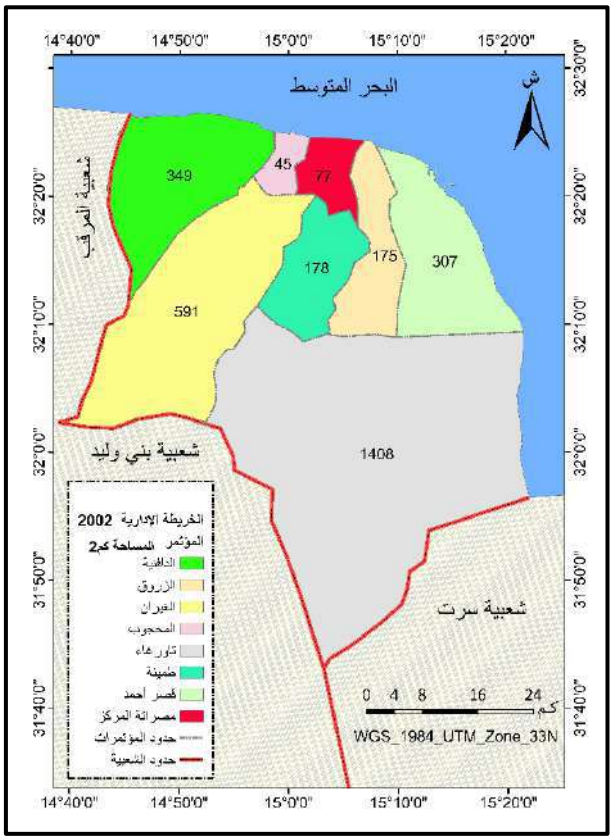


المصدر: من عمل الباحث باستخدام برنامج Arc Gis 10.8 استنادا إلى اللجنة الشعبية للمرافق، التقسيم الإداري لبلدية خليج سرت وفروعها والمحلات التابعة لها،1989 .ص15

6– تقسيم 2006 :استمر نظام الشعبيات، الذي استحدث عام 1993 كنظام إداي للبلاد سائدا خلال هذه المرحلة ، ووصل عدد الشعبيات سنة 2006 إلى (22) شعبية، من بينها شعبية مصراتة، التي اتسع نطاقها الجغرافي ليشمل كلا من زليتن وبني وليد كمنطقتين إداريتين تابعتين لها، وقسمت الشعبية داخليا إلى عدد (25) مؤتمرا شعبيا وهي: مؤتمرات منطقة مصراتة، وهي : (تاورغاء، وطمينة، والدافنية، وقصر أحمد، والزروق، والغيران، والمحجوب،9 يوليو، وشهداء رأس الطوبة، وذات الرمال، وشهداء الرميلة،) أما بني وليد فضمت مؤتمرات (المردوم، وتنيناي والظهرة، والنهر الصناعي، وشهداء دينار، والزيتونة،

ISSN 2664-1682

خريطة (9) الخريطة الإدارية لشعبية مصراتة 2002

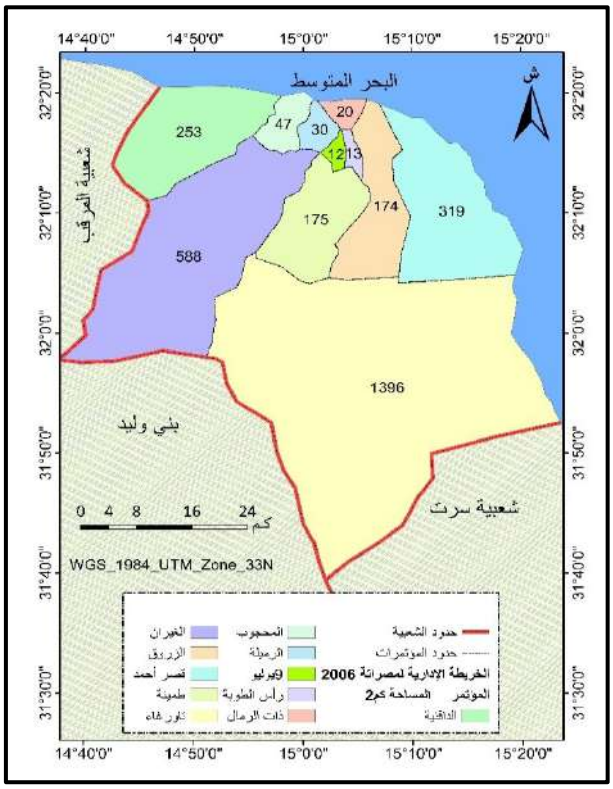


المصدر: من عمل الباحث باستخدام برنامج Arc Gis 10.8. استنادا إلى مصطفى جهان وحواء المطردي، أثر العوامل الجغرافية في التغييرات التي طرأت على التقسيمات الإدارية في ليبيا في الفترة من 1551 إلى 2013، مجلة البحوث الأكاديمية، العدد(19)،2021، ص198.

والمنارة،) وضمت زليتن مؤتمرات (سوق الثلاثاء، والقاعة، وادواو، وماجر، والدافنية، وشهداء كعام)، أما التقسيم الداخلي لمنطقة مصراتة فقد استمر بنفس تقسيم 2002 من حيث الشكل والمسميات، الفارق فقط في أن ما كان يعرف بمؤتمر مصراتة المركز في تقسيم 2002 قسم لأربع مؤتمرات هي (9 يوليو، شهداء الرميلة، ذات الرمال، وشهداء رأس الطوبة). الخريطة (10) توضح أشكال وأحجام الوحدات الإدارية لمنطقة مصراتة 2006.

ISSN 2664-1682

خريطة (10) الخريطة الإدارية لشعبية مصراتة 2006



المصدر: من عمل الباحث باستخدام برنامج Arc Gis 10.8 استنادا إلى استنادا إلى: فاطمة عبد اللطيف المنتصر. "العوامل الطبيعية وأثرها في نمو مراكز العمران في شعبية مصراتة دراسة في التخطيط الإقليمي. رسالة ماجستير "غير منشورة" مصراتة: جامعة 7 أكتوبر، 2008، ص194.

7– تقسيم 2015: بعد قيام ثورة 17 فبراير في 2011 تم إنشاء المجالس المحلية التي بلغ عددها (45) مجلسا محليا، مسيرة بلجان تسييريه، وفي عام 2012 صدر قانون رقم (59) بشأن نظام الإدارة المحلية، جاء المادة (3) الخاصة بمكونات النظام في الفصل الثاني منه: "يتكون نظام الإدارة المحلية في ليبيا من: المحافظات والبلديات والمحلات"، وصدر في عام 2013 قرار رقم (180) بإنشاء البلديات، جاء في المادة (1) منه إنشاء (99) بلدية من بينها بلدية مصراتة ، وصدر في ذات العام قرار رقم (540) بتعديل حكم القرار

ISSN 2664-1682

(180) لسنة 2013 بإنشاء البلديات، حيث جاء في المادة (1)، تعديل عدد البلديات من (99) بلدية إلى (90) بلدية.

وأصدر السيد عميد بلدية مصراتة قرار رقم ((04)) لسنه 2014م بتاريخ 2014/11/13 القاضي بتشكيل لجنة فنية إدارية أوكلت إليها مهمة وضع وترسيم الحدود الإدارية لبلدية مصراتة وفروعها والمحلات التابعة لها. وذلك بإعداد تصور يتم من خلاله وضع الحدود الإدارية لبلدية مصراتة مع البلديات المجاورة، وأيضاً وضع الحدود الإدارية لفروع البلدية – والمحلات التابعة لها وفق التقسيم المعتمد والقرارات الصادرة بالخصوص والتي منها: قرار المجلس البلدي لبلدية مصراته رقم"21" لسنة 2014 م بإنشاء فروع البلدية. والقرار رقم ((42)) لسنة 2014 م –بضم كل من منطقة أبو قرين، والوشكه إلى بلدية مصراتة بحيث تصبح فروعاً لها الحدود للبلدية وفروعها والمحلات التابعة لها. (لجنةإعداد التقسيم الإداري لبلدية مصراتة وفروعها والمحلات التالبعة له، 2015).

ووضعت اللجنة مجموعة من الأسس والمعايير للأخذ بها عند وضع وترسيم الحدود الإدارية للبلدية وفروعها والمحلات التابعة لها من بينها:

1. الالتزام قدر الإمكان بالحدود السابقة.
2. ضرورة أن تكون الحدود الفاصلة بين الفروع معالم جغرافية واضحة سهلة الوصول ويفضل أن تكون طرق معبدة.
3. العمل قدر الإمكان على أن تكون مراكز الخدمة لمواطني الفروع داخل نطاقها الإداري وتتوسط الكثافة السكانية.
4. العمل على وضع حلول لبعض الاشكاليات القائمة في الحدود السابقة وبالأخص فيما يتعلق بمواقع مراكز الخدمات، وعدم وضوح معالم الحدود لكونها خطوط وهمية غير موجودة.

ISSN 2664-1682

ويلاحظ أن الأخذ بمعيار الطرق المعبدة القائمة كمعيار من معايير رسم الحدود فرض وجود تعرجات على الحدود الظاهرة على الخرائط المعدة متتبعا لتعرج تلك الطرق. (لجنةإعداد التقسيم الإداري لبلدية مصراتة وفروعها والمحلات التالبعة له، 2015).

من الخريطة (11) (انظر الملحق رقم 1) نلاحظ أن البلدية تكونت من (12) فرعا بلديا هي: (الدافنية، المحجوب، شهداء الرميلة، ذات الرمال، شهداء رأس الطوبة، مصراتة المركز (حلت محل 9يوليو في تقسيم2006) طمينه، الغيران، الزروق، قصر أحمد، أبوقرين، الوشكة،) بلغ إجمالي مساحتها (5568) كم^2 تقريبا موزعة على (66) محلة. ورغم وجود تاورغاء في جميع التقسيمات السابقة ضمن الحدود الإدارية لبلدية مصراتة إلا أن تقسيم 2015 لم يشملها، بل ظلت مجلسا محليا يعرف بالمجلس المحلي تاورغاء، وفي حالة ضمه كفرع بلدي لمصراتة، خاصة بعد المصالحة التي تمت بين مصراتة وتاورغاء، وعودة معظم أهالي تاورغاء إلى منازلهم. فإن الخريطة الإدارية للبلدية ستتخذ الشكل الوضح في الخريطة (12) (انظر الملحق رقم 1).

4. الاستنتاجات والتوصيات:

توصلت الدراسة لعدة نتائج وهي:

1- ارتبطت التغيرات في الخريطة الإدارية لمصراتة بما شهدته ليبيا بشكل عام من تغيرات، اختلفت أسبابها ما بين أسباب سياسية واقتصادية واجتماعية. أنتجت أشكالا ومساحات مختلفة لكل تقسيم تختلف عن الذي سبقه وعن الذي يليه وهو ما تبينه الخرائط المعدة ضمن هذه الدراسة.

2- رغم التقسيمات المتعددة فقد ظلت مصراتة بنفس الاسم رغم اختلاف نوع التقسيم فسميت متصرفية مصراتة وشعبية مصراتة ومقاطعة مصراتة باستثناء تقسيم 1989 حين أصبحت فرعا بلديا تابعا لخليج سرت.

3- أعتُمدت الطرق لوضوحها كمحددات للحدود بين المحلات في أغلب التقسيمات ومثل البحر المتوسط الحد الطبيعي للمنطقة في كافة التقسيمات.

ISSN 2664-1682

4-اختلف الشكل العام للخريطة الإدارية لمصراتة بين تقسيم وآخر، فقد ظهر في شكل غير منتظم كما هو الحال في تقسيم 1973، إلا أن الشكل العام للمنطقة بدى في باقي التقسيمات أقرب إلى المثلث الذي له قاعدتان تمثلان الشاطئ الشمالي والشرقي للمنطقة.

5-أنتج التغير المستمر في الخريطة الإدارية للبلاد بشكل عام مشكلات جمة أثرت على فرص التنمية بالبلاد وعلى كافة الدراسات التطبيقية والنظرية.

6-التقارب الزمني بين التقسيمات ففي المدة من 1951حتى2015 بلغ عدد التقسيمات الإدارية لمصراتة (12) تقسيما بفاصل زمني مقداره (5) سنوات في المتوسط ما بين تقسيم وآخر.

5. التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

1- عند الحاجة إلى استحداث أو تغيير التقسيمات الإدارية يجب أن تراعي المساحة المثلى للوحدة الإدارية، كما يجب مراعاة مدى توفر الموارد المحلية التي تتناسب وحجم السكان وكثافتهم.

2- عدم إغفال العامل الاقتصادي في تخطيط الحدود الإدارية، حيث يجب توفير البنية الأساسية وشبكات النقل الجيدة الرابطة بين المناطق ووجود قاعدة اقتصادية جيدة.

3- يجب مراعاة المعايير الجغرافية والسياسية والاقتصادية والديموغرافية وغيرها من المعايير التخطيطية عند الاضطرار لإجراء تعديلات أو تغييرات على الحدود الإدارية للمنطقة.

ISSN 2664-1682

المصادر والمراجع

أبوحمرة، علي عطية. (2013). نمو وتوزيع السكان وأثره على امتداد العمرانً بمنطقة مصراتة. (رسالة دكتوراه غير منشورة).جامعة المنصورة.

البالني، قاسم درويش. (د.ت). إدارة كرميان دراسة في الجغرافية الإدارية. *مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية* ،62، 155-128.

البياضي، عبد الرؤف علي، الفساطوي، يحي أحمد. (2020). *نظم تحديد الحدود الإدارية للبلديات والمحافظات في ليبيا*. ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الرابع للتقنيات الجيومكانية الرابع، 15-1. طرابلس.

الديب، محمد محمود. (1981). *الجغرافيا السياسية أسس وتطبيقات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

داوود، غالي عباس، بن عمور، خالد محمد. (2013). منطقة الجبل الأخضر في ليبيا، دراسة في الجغرافية الإدارية. *مجلة الأستاذ*، ، 203، 1584- 1618.

راسم، رشدي. (1953). *طرابلس الغرب بين الماضي والحاضر*. طرابلس.

الشركسي، ونيس عبد القادر. (د.ت). *أبحاث في جغرافية مصراتة*. زليتن: رؤيا للكتاب.

مصلحة الإحصاء والتعداد. (1954). *التعداد العام للسكان 1954* . طرابلس: مصلحة الإحصاء والتعداد.

مصلحة الإحصاء والتعداد. (1964). *التعداد العام للسكان*. طرابلس: مصلحة الإحصاء والتعداد.

مصلحة الإحصاء والتعداد. (1966). *تعداد عام 1964* . طرابلس: مصلحة الإحصاء والتعداد.

ISSN 2664-1682

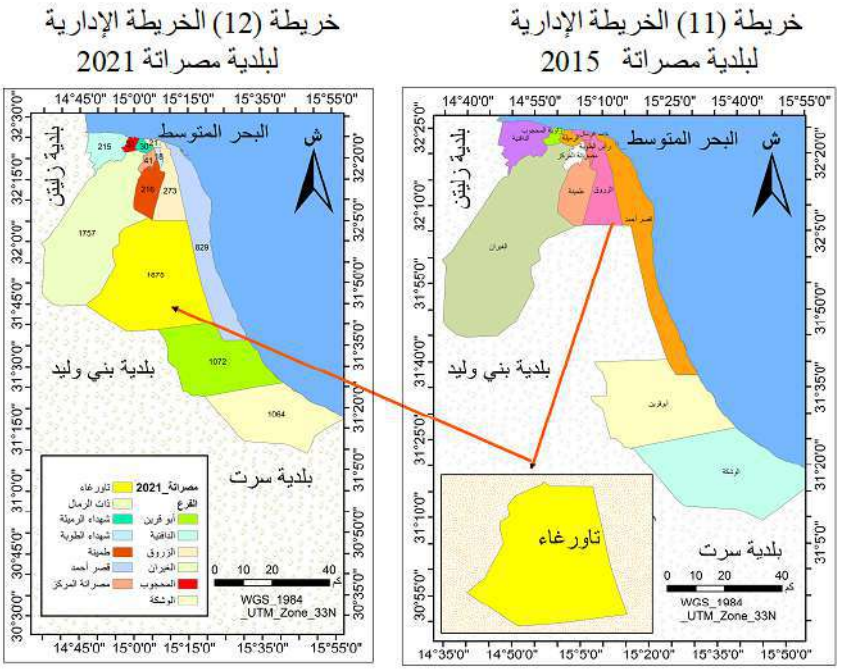
المنتصر، فاطمة عبد اللطيف. (2008). *العوامل الطبيعية وأثرها في نمو مراكز العمران في شعبية مصراتة دراسة في التخطيط الإقليمي*. مصراتة: جامعة 7 أكتوبر.

وزارة البلديات. (1989). *التقسيم الإداري لبلدية خليج سرت وفروعها والمحلات التابعة لها*. مصراتة: اللجنة الشعبية للمرافق ببلدية خليج سرت.

ولدحرمة، سليمان ولد حامدن. (2006). اللامركزية الإدارية ومساهمتها في التنمية المحلية. *مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية*، 02، 114-124.

الملحق رقم (1)

ISSN 2664-1682



المصدر: الباحث باستخدام برنامج Arc GIS 10.8 استنادا الى المجلس البلدي لبلدية مصراتة، التقسيم الإداري لبلدية مصراتة وبحلاقها ، 2015، ص5.

ISSN 2664-1682

معوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراساتالعليا بكلية الآداب جامعة مصراتة

نبيلة بلعيد سعد[1] حميدة التهامي اندش

كلية الآداب، جامعه مصراتة

تاريخ التقديم: 24-11-2021، تاريخ القبول: 05-12- 2021، نشر إلكترونيا في 12-12-2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.18.15

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على معوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا بكلية الآداب جامعة مصراتة، وذلك من خلال الإجابة على السؤالين الآتيين: ما معوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا بكلية الآداب جامعة مصراتة من وجهة نظر الطلبة؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد العينة لمعوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا بكلية الآداب جامعة مصراتة تعزى لمتغيرات الجنس، المرحلة الدراسية، الدرجة الوظيفية؟ تكون مجتمع البحث من جميع طلبة الدراسات العليا والبالغ عددهم (209) طالبا وطالبة، ومن أجل تحقيق أهداف البحث قامت الباحثتان بتصميم استبانة بلغ عدد فقراتها (28) فقرة موزعة على ثلاث مجالات وعرضها على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها وحساب معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.85). وللوصول إلى النتائج اهمها: 1- بلغ عدد الفقرات المتحققة (12) فقرة ويتراوح الوزن المئوي لها ما بين (81.4 – 60). 2- بلغ عدد الفقرات الغير متحققة (16) فقرة ويتراوح الوزن المئوي لها ما بين (66 – 40.4). 3- لا توجد فروق في درجة تقدير أفراد العينة لمعوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا تعزى لمتغيري الجنس، والوظيفة.

الكلمة المفتاحية: *معوقات، محركات البحث، الدراسات العليا.*

[1] n.saad@art.misuratau.edu.ly

ISSN 2664-1682

Obstacles to Using Search Engines among Graduate Students at the Faculty of Arts, Misurata University

Nabila Beleed Saad **Hamida Tohamy Endish**
Faculty of Arts, Misurata University

Abstract:

The research aims to identify the obstacles to using search engines among graduate students at the Faculty of Arts, Misurata University, by answering the following two questions: 1- What are the obstacles to using search engines among graduate students at the Faculty of Arts, Misurata University from the students' point of view? 2- Are there statistically significant differences in the degree to which the sample members estimate the obstacles to using search engines among postgraduate students at the Faculty of Arts, Misurata University, due to the variables of gender, academic stage, and occupational degree? The research community consisted of all (209) postgraduate students, and in order to achieve the objectives of the research, the two researchers designed a questionnaire whose number of paragraphs was (28) divided into three areas and presented to a group of arbitrators to ensure its validity and to calculate the reliability coefficient using the split-half., where the overall stability coefficient of the tool (0.85). In order to reach the results, the most important of them are: 1- The number of achieved paragraphs was (12) paragraphs, and their percentage weight ranged between (81.4-60). 2- The number of unfulfilled items was (16) items, and their percentage weight ranged between (66-40.4). 3- There are no differences in the degree to which the sample members estimate the obstacles to using search engines among postgraduate students due to the variables of gender and occupation.

Key words: *Obstacles, Search engines, Students*

ISSN 2664-1682

1. المقدمة:

أصبح التعليم العالي اليوم يحظى باهتمام العديد من الدول وذلك لما له من أهمية كبيرة وتأثير في شتى المجالات (اقتصادية، ثقافية، اجتماعية)، حيث أصبح يؤدي دورا كبيرا في إحداث التنمية الشاملة على مختلف تلك المجالات، لذا تسعى كل دولة لاكتساب ميزة تنافسية يصعب تقليدها، وهذا ما يوفره التعليم العالي الذي يعتبر استثمار في الرأس البشري (مريزيق، 2008، ص81).

وإذا كان التعليم العالي يعد مصدرا لتنمية ثروات الأمم فإن برنامج الدراسات العليا التي تقدمها الجامعات يعد مصدرا للتطوير والإبداع، إذ تعتبر هذه البرامج عصب الجامعة ومحرك عجلة بحثها العلمي، وتهدف إلى إثراء البحث العلمي وزيادة المعرفة، وتنمية الموارد البشرية والمادية، وإيجاد الحلول العلمية لمشكلات المجتمع في مختلف المجالات، كما أنها السبيل للوصول إلى اقتصاد معرفي يقوم على البحث والتطوير في ظل التنافس على بناء مجتمعات المعرفة على مستوى العالم (الشمري، 2019، ص 2).

ولقد ساهم التطور التكنولوجي السريع في تقديم البحوث العلمية وظهور كثير من الوسائل التي ساعدت طلبة الدراسات العليا على تبادل معارفهم والانفتاح الثقافي في مجال المعلومات المتخصصة في شتى المجالات العلمية، ولم تعد المعلومة ملكا للجميع أو فرد بعينه وإن كان هناك من الضوابط ما يضمن حقوق الملكية الفكرية إلا أن تداول المعلومة وانتشارها عبر الشبكة الالكترونية سهل الحصول عليها والإفادة منها بطرق مختلفة (شلدان، وحرزالله، 2018، ص30).

وتبرز أهمية الشبكة الإلكترونية (الانترنت) في مجال التعليم والبحث كونها تساهم في تقديم الكثير من الخدمات الالكترونية في مجال المعلومات لطلبة الدراسات العليا وتعزز الدور المنوط بالمكتبة، والذي يساهم بشكل أساسي في العملية التربوية ويفضل الكثير من

ISSN 2664-1682

الطلبة استخدام الشبكة لأنها تحتوي على معلومات، وبيانات حديثة (بلغيث، 2012، ص 17).

وتعد الشبكة الإلكترونية أيضا من الوسائل المعتمدة لدى الباحثين للحصول على المعلومات والبيانات التي تخدم البحوث العلمية، لأنها توفر الوقت والجهد والتكلفة، وكلما تمكن الباحث من مهارة استخدام محركات البحث وتوظيفها استطاع الحصول إلى ما يصبوا إليه بشكل أفضل (شلدان، وحرز الله، 2018، ص 28).

وعلى الرغم من التطور الكمي والنوعي الذي شهدته برامج الدراسات العليا الحديثة واستخدامها لمحركات البحث على شبكة الانترنت للمساعدة في الحصول على المعلومات والمعارف المطلوبة، إلا أنها تواجه العديد من المشكلات تحول دون تحقيقها أهدافها منها صعوبة استخدام محركات البحث، كذلك أشارت بعض الدراسات كدراسة الطلحي (2012) ودراسة عرعار (2013) ودراسة محمد (2011) أن طلبة الدراسات العليا يواجهون صعوبات في البحث عن المعلومات واستخدام الانترنت وقلة المعرفة الكافية به.

بناء على ما سبق، رأت الباحثتان ضرورة القيام ببحثهن حول هذا الموضوع خصوصا مع افتقار الميدان للدراسة –على حد علم الباحثتان– التي تناولت معوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا في كلية الآداب جامعة مصراتة.

1.1 مشكلة البحث:

يعد الانترنت من أهم الوسائل المعتمدة لدى الباحثين للحصول على المعلومات والبيانات التي تخدم البحوث العلمية، لأنها توفر الوقت والجهد والتكلفة المادية، حيث أصبح بمثابة المكتبة العالمية التي تحتوي على أوعية المعلومات على اختلاف أشكالها، وموضوعاتها، فمع ظهور شبكة الإنترنت واعتبارها أحد المصادر المعلوماتية من خلال محرك البحث جوجل وانتشار البدائل الكثيرة له، فقد أصبح مطلوبا من الباحث إجادة مهارات

ISSN 2664-1682

مناسبة لاستخدام محركات البحث العربية والأجنبية (شلدان، وحرز الله، 2018، ص 28).

فشبكة الانترنت مصدرا عالميا للمعلومات في كافة التخصصات، ولا غنى من الرجوع إليها، لكونها تحتوي على كميات ضخمة من المعلومات، لهذا أصبح لزاما مواكبة العصر وإعداد الطلاب في مراحلهم التعليمية المختلفة لكيفية استخدام هذه التقنية بكفاءة ويسر، وعلية فقد لاحظت الباحثتان من خلال اطلاعهن على بعض الدراسات السابقة القديمة والحديثة كدراسة الجرف (2003)، ودراسة الطلحي (2012)، والقيام بدراسة استطلاعية، تم تطبيقها على عينة من طلبة الدراسات العليا بكلية الآداب، جامعة مصراتة، وجدن أن هناك ضعفا في استخدام محركات البحث ،مما دفع بهن لإجراء هذه الدراسة للتعرف على معوقات استخدام طلبة الدراسات العليا بكلية الآداب لمحركات البحث، **وبناء على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤالين الآتيين:**

س1- ما معوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا بكلية الآداب جامعة مصراتة من وجهة نظر الطلبة؟

س 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد العينة لمعوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا بكلية الآداب جامعة مصراتة تعزى لمتغيرات الجنس، المرحلة الدراسية، الدرجة الوظيفية؟

2.1 أهداف البحث:

1- التعرف على معوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا بكلية الآداب جامعة مصراتة من وجهة نظر الطلبة.

2- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة تقدير أفراد العينة لمعوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا بكلية الآداب جامعة مصراتة تعزى لمتغيرات الجنس، المرحلة الدراسية، الدرجة الوظيفية.

ISSN 2664-1682

3.1 مصطلحات البحث:

– **المعوقات:** هي كل الأشياء أو الأشخاص أو الأشكال الاجتماعية التي يمكن أن يكون عائقا يحول دون أن يحقق الإنسان أهدافه وطموحاته (جرجس، 2005، ص6).

وتعرف الباحثتان المعوقات إجرائيا: بأنها مجموعة العقبات والتحديات التي تواجه الطلبة في دراستهم وتحد من تنفيذهم للأبحاث العلمية.

– **محركات البحث:** هي أدوات برمجية أو برامج مصممة للمساعدة في العثور على المعلومات الموجودة على النظام الحاسوبي مثل شبكة الانترنت، أو الحاسوب الشخصي، وذلك من خلال البحث المنطقي (عبد المعطي،2003، ص 335).

وتعرف الباحثتان محركات البحث إجرائيا: نظام لاسترجاع المعلومات صمم للمساعدة على البحث عن المعلومات المخزنة على أي نظام حاسوب.

وتعرف الباحثتان معوقات استخدام محركات البحث إجرائيا: بأنها الصعوبات والتحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا، وتؤثر على تعلمهم، وتعيق إعدادهم للأبحاث العلمية واستخدامهم لمحركات البحث والتي يمكن قياسها من خلال أداة البحث التي أعدتها الباحثات لهذا الغرض.

– **طلبة الدراسات العليا:** يمكن تعريفهم في هذا البحث بأنهم الطلبة المقيدون المستمرون في الدراسة والملتحقون ببرامج الإجازة العالية (الماجستير).

– **مفهوم محركات البحث:** لا يوجد تعريف جامع لمحرك البحث، يمكن الاعتماد عليه والاكتفاء به دون غيره، ولكن هناك تعريفات عدة، فمثلاً عرفته الويكيبيديا أنه "نظام برنامج صمم للبحث عن المعلومات في الشبكة العنكبوتية".

ISSN 2664-1682

وعُرف بأنه وهو عبارة عن برنامج يتم الوصول إليه على الإنترنت يستند في عمله على قاعدة بيانات تحتوي على معلومات كثيرة، فيوفر محرك البحث قائمة بالنتائج التي تطابق ما يحاول المستخدم العثور عليه على أفضل وجه، فمع وجود المليارات من المواقع على الإنترنت اليوم، هناك الكثير من المعلومات عليه، لذلك فإنّ محركات البحث تسهل العثور على هذه المواقع والمعلومات https://mawdoo3.com تاريخ 2021/2/24.

ويُعرف أيضاً بأنه عبارة عن منصة يمكنك الدخول إليها والبحث عن أي شيء تريده، وتساعدك مختلف أنواع محركات البحث بمختلف أنواعها في الوصول إلى أي شيء تريد معرفته وتظهر لك النتائج بشكل صحيح.

(https://m7et.com/types-of-search-engines تاريخ 2021/3/1)

كما يُعرف بأنه برنامج مصمم للمساعدة على العثور على المعلومات المخزنة في نظام حاسوبي مثل الشبكة العنكبوتية العالمية الوِيب (WWW Word Wide Web) أو الحاسوب الشخصي، ويسمح محرك البحث للمستخدم بأن يطلب المحتوى الذي يقابل معايير محددة (والقاعدة فيها تلك المعايير التي تحتوي على كلمة أو عبارة ما) ويسترجع قائمة بالمراجع توافق تلك المعايير. تستخدم محركات البحث فهارس منتظمة التحديث لتعمل بسرعة وفعاليّة. (http://arab-ency.com.sy/detail/9468)

4.1 الدراسات السابقة:

1–دراسة شِلدان وحرز الله (2018):

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة، وسبل التغلب عليها، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي والأسلوب التحليلي، كما تم تصميم استبانة ، حيث طُبقت على عينة عشوائية بلغت (164) طالباً ،ومن نتائج الدراسة أن درجة معوقات استخدام

ISSN 2664-1682

محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة، كانت كبيرة وبوزن نسبي (71.05%) وعدم وجود فروق إحصائية لمعوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا تعزى بمتغير(الجنس، والقسم الأكاديمي) ومتغير المعدل التراكمي.

2– دراسة رزيقة (2015):

هدفت الدراسة إلى استخدام الإنترنت في البحث العلمي لدى الطالب الجامعي، وذلك من خلال دراسة العادات ودوافع الاستخدام، وإذا كانت هناك فروق في استخدام الطلبة للإنترنت في البحث العلمي تعزى لمتغير التخصص وذلك بين طلبة البيولوجيا من كلية علوم الطبيعة والحياة وطلبة تكنولوجيا الاتصال الحديثة من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية واعتمدا على بعض الإجراءات المنهجية بإتباع منهج البحث الميداني والمنهج المقارن، كما استخدمت المقابلة والاستبيان و بعد التأكد من صدق الأداة ثم توزيع الاستمارات على عينة (83) طالب وكانت النتائج أن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإنترنت في البحث العلمي تعزى لمتغير القسم، ومتغير الجنس.

3– دراسة الطلحي (2014):

هدفت هذه الدراسة إلى لتعرف على سلوكيات البحث عن المعلومات، واستخدامها لدى طلبة كلية الآداب، ومدى استخدام الطلبة للبدائل الإلكترونية لأوعية المعلومات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وكان مجتمع البحث (2927) طالباً وطالبة، وكانت نتائج الدراسة، إن أكثر محركات البحث استخداماً محرك البحث جوجل، وإن معظم الطلبة يفضلون استخدام المصادر المطبوعة للمعلومات عن المصادر الالكترونية، وأيضاً ضعف إجادة الطلبة للغة الأجنبية تعد من الصعوبات التي تواجههم في البحث عن المعلومات.

ISSN 2664-1682

4– دراسة Cothran (2011):

هدفت الدراسة التعرف على درجة استخدام طلبة الدراسات العليا من جامعة مينيسوتا في الولايات المتحدة الأمريكية، لمحرك البحث، واستخدم الباحث المنهج المسحي وطبق الاستبانة على مجموعة من طلبة الدراسات العليا، حيث وُزعت الاستبانة على عينة الدراسة البالغ عددها (1141) طالباً وطالبة من جامعة مينيسوتا في الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة: أن محرك البحث جوجل يعتبر من أهم المحركات البحثية استخداماً من قِبل طلبة الدراسات العليا. وأن الأسباب التي تدفع الطلبة إلى استخدام قواعد البيانات على الشبكة هي سهولة الاستخدام.

1.4.1 الاستفادة من الدراسات السابقة:

–كيفية تحديد مشكلة البحث – كيفية تحديد أهداف البحث–إثراء الإطار النظري للبحث– كيفية بناء أداة بحث –المساعدة في تحليل نتائج البحث.

2. المنهج والإجراءات:

1.2 منهج البحث:

اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي لأنه أكثر انسجاما مع أهداف البحث، ويعرف المنهج الوصفي بأنه: أحد أشكال تحليل التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محدده وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (ملحم، 2007، ص37).

2.2 مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة الدراسات العليا بكلية الآداب جامعة مصراتة للفصل الدراسي2020–2021، والبالغ عددهم (209) موزعين على (6) من الأقسام العلمية.

ISSN 2664-1682

جدول رقم (1) يوضح توزيع مجتمع البحث في كلية الآداب جامعة مصراتة.

(الأقسام العلمية)	(عدد طلبة الدراسات العليا)
التربية	28
اللغة العربية	69
علم الاجتماع	25
علم النفس	11
الفلسفة	11
اللغة الإنجليزية	65
المجموع	209

3.2 عينة البحث:

العينة: هي المجموعة التي تجمع عنها البيانات في الدراسة (منيزل، غريبه :2006 ص18). تكونت عينة البحث من (80) طالب في الدراسات العليا بكلية الآداب، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من المجتمع الأصلي، وقد بلغ عدد أفراد العينة (80) عضو.

جدول رقم (2) يبين توزيع عينة البحث حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	15	%18.75
أنثى	65	%81.25
الإجمالي	80	100

جدول رقم (3) يبين توزيع عينة البحث حسب المرحلة الدراسية

المرحلة	العدد	النسبة
ماجستير	42	%52.5
دبلوم	38	%47.5
الإجمالي	80	100

ISSN 2664-1682

جدول رقم (4) يبين توزيع عينة البحث حسب الوظيفة

الوظيفة	العدد	النسبة
معيد	15	%18.75
طالب دراسات عليا	65	%.81.25
الإجمالي	80	100

4.2 أداة البحث:

لغرض تحقيق هدف البحث وهو التعرف على واقع الأداء الإداري لدى رؤساء الأقسام العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب جامعه مصراتة كان من الضروري وجود أداة يمكن بواسطتها تحقيق هدا الهدف، فقد قامت الباحثتان ببناء هده الأداة وهي الاستبانة، وذلك لأن الاستبانة تعد من الأدوات المهمة في مثل هده البحوث فمن خلالها يمكن الحصول على أكبر قدر من المعلومات، وقد مرت عملية بناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

1. قامت الباحثتان بتوجيه سؤال مفتوح لبعض طلبة الدراسات العليا الذين سوف يتم التطبيق عليهم للحصول على بعض الفقرات من خلال إجابتهم.

2. مراجعه البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث كدراسة شِلدان وحرز الله (2018) ،ودراسة الطلحي (2014) ولكي تتمكن الباحثات من إثارة اهتمام المستجيبين من طلبة الدراسات العليا بضرورة الإجابة على جميع فقرات الاستبانة بروح موضوعيه فقد مهدت لها في عبارات موجزه بفكرة عامه عن البحث والهدف منه وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة (31) فقره موزعه على ثلاث مجالات، وأعطت الباحثتان لكل فقره وزنا مدرجا تمثل على الترتيب (كبيره جدا، كبيره، متوسطة، قليلة، قليلة جدا).

ISSN 2664-1682

5.2 صدق الأداة:

اعتمدت الباحثتان الصدق الظاهري، ويقصد به أن يقيس الاختبار ما وضع من أجله (الصراف، 2002، ص99). لذلك قامت الباحثتان بعد تبويب الفقرات بتنظيمها في مجالات لبيان مدى تمثيل كل فقره للمجال الذي اشتقت منه وعرضها على المحكمين بقسم علوم التربية، بقصد تقويمها، وتحديد مدى وضوحها، وبعد جمع الاستمارات اطلعت الباحثتان على ملاحظات الخبراء وتوجيهاتهم، وبناء على آرائهم قامتا بتعديل الاستبانة.

6.2 ثبات الأداة:

يقصد بثبات الاستبانة دقة القياس أو اتساقه، فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة عند تطبيقه أكثر من مره، فإننا نصف الاختبار في هذه الحالة بأنه على درجه عالية من الثبات (أبو علام، 2005، ص870). ولكي تتحقق الباحثتان من ثبات الاستبانة قامتا بتطبيقها على عينة مكونة من (20) عضو هيئة تدريس من المجتمع الأصلي، وتم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، ذلك بتقسيم فقرات الاستبانة إلى فقرات فردية، وفقرات زوجية، وإيجاد معامل الارتباط بينهما وفقا لمعادلة بيرسون، وتصحيح معامل الثبات المحتسب باستخدام معادلة سبيرمان براون، وبلغ معامل الثبات (0.85)، وذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05، 0.01). نجد أن قيمة معامل الثبات مرتفعة وبذلك تكون الاستبانة جاهزة للتطبيق وتدل على أن أداة البحث مناسبة وملائمة لإجراء البحث.

7.2 توزيع الاستبانة:

بعد التحقق من صدق الاستبانة، وثباتها بدأتا في توزيع استمارات الاستبانة، وذلك بالاتصال بطلبه الدراسات العليا في كل قسم من الأقسام العلمية بكلية الآداب،

ISSN 2664-1682

وإعطائهم فكرة موجزه عن البحث، ثم تزويدهم بعدد الاستمارات وفقا لعدد طلبه الدراسات العليا، وقد بلغ عدد الاستمارات الموزعة (100) استمارة عاد منها (80) استمارة، وبلغ عدد الفاقد (20)، واستمرت فترة التطبيق ثلاثة أسابيع.

8.2 تفريغ البيانات:

تم تفريغ إجابات طلبة الدراسات العليا في جداول أعدت لهذا الغرض، وبلغ عدد أفراد عينة البحث (80) وقد أعطت الباحثتان درجة لكل استجابة عن الاستبانة على التوالي (5-4-3-2-1) حتى تتحول كل فقره إلى أرقام ليسهل تحليلها واستخراج النتائج النهائية منها.

9.2 الوسائل الإحصائية:

لمعالجة البيانات احصائيا استخدمت الباحثتان الوسائل الاحصائية الاتية:

– معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معامل الثبات.

– معامل ارتباط سبيرمان براون لتصحيح معامل الثبات المحتسب بنصف الفقرات.

– للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام الوسط المرجح والوزن المئوي.

– للإجابة عن السؤال الثاني قامت الباحثتان باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، والاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين فيما يتعلق بمتغير الجنس، والمرحلة الدراسية، ومتغير الوظيفة.

3. عرض النتائج وتفسيرها:

أولا: دراسة التساؤل الأول:

للإجابة على السؤال الذي نص (ما معوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا بكلية الآداب جامعة مصراته؟) تم حساب الوسط المرجح والوزن المئوي

ISSN 2664-1682

لمعوقات استخدام محركات البحث، واعتمدت الباحثات كمعيار للحد الفاصل بين الفقرات المتحققة وغير المتحققة (3) متوسط حسابي فما فوق لقبول الفقرات المتحققة، وقد بلغ عدد الفقرات المتحققة (12) والفقرات الغير متحققة (16)، والجداول التالية توضح ذلك مفصلا مع ترتيب التسلسل السابق واللاحق لفقرات الاستبانة.

جدول (5) يبين الوسط المرجح والوزن المئوي لمعوقات استخدام محركات البحث من وجهة نظر أفراد العينة.

السابق	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	اللاحق
1	قلة اشتراك الكلية بمحركات البحث العالمية	3.30	66	13
2	جهل الطلبة بمراكز البحث في الكلية	2.32	46.4	23
3	وجود مثبطات في استخدام محركات البحث (انقطاع الكهرباء)	2.40	48	21
4	افتقار الحواسيب إلى الصيانة المستمرة	3.42	68.4	11
5	تعارض أوقات مختبرات الحاسوب مع أوقات فراغ الطلبة	3.53	70.6	8
6	قلة وجود مختبرات للبحث خاصة بطلبة الدراسات العليا	3.88	77.6	3
7	قلة وجود الجهات المساعدة في استخدام محركات البحث	3.61	72.2	7
8	قلة وجود محركات بحث مجانية للطلبة	3.69	73.8	5
9	قلة الدورات التدريبية للطلبة لاستخدام محركات البحث	3.92	78.4	2
10	ضعف قاعدة المعلومات والبيانات في محركات البحث العلمي	3.30	66	13
11	ضعف التواصل مع المراكز البحثية في الكلية	3.46	69.2	9
12	مختبرات الحاسوب غير كافية لأعداد الطلبة	3.46	69.2	9
13	تحذير المشرف الأكاديمي للطلبة الاستعانة بالإنترنت في رسائلهم	2.16	43.2	27
14	صعوبة فتح ملفاتpdf إلا بتسجيل اشتراك	2.02	40.4	28
15	وجود أكثر من معنى للمفردات فيعطي المحرك موضوعا اخر	2.61	52.2	18
16	ندرة اصدار نشرات توعوية بكيفية استخدام	3.73	74.6	4

ISSN 2664-1682

	محركات البحث			
17	ضعف تعاون أمناء مختبرات الحاسوب بمساعدة الطلبة	3.30	66	13
18	قلة توجيه المحاضرين للطلبة نحو استخدام محركات بحث عالمية	3.42	68.4	11
19	ضعف ثقة الطلبة بمحركات البحث على شبكة الانترنت	2.48	49.6	20
20	الافتقار الى اللغة الإنجليزية التي هي أساسية في بعض المحركات	4.07	81.4	1
21	قلة معرفة طلبة الدراسات العليا بأنواع محركات البحث	3.65	73	6
22	خشية الطلبة من الحصول على نتائج ضعيفة لاستخدام المحركات	3.00	60	17
23	ضعف الحافز لدى الطلبة في استخدام محركات البحث	2.22	44.4	25
24	ضعف مهارات الطلبة في استخدام محركات البحث	3.30	66	13
25	جهل الطلبة بالفائدة العلمية لمحركات البحث	2.50	50.4	19
26	ضعف الخلفية العلمية حول الموضوع الذي يبحث عنه	2.40	48	21
27	صعوبة تمكن الطلبة من نسخ أو حفظ بعض ملفات pdf	2.32	46.4	23
28	خوف الطلبة من تأثر القدرات البصرية عند استخدام المحركات	2.19	43.8	26

من خلال النظر الى الجدول المبين أعلاه يتبين أن الوزن المئوي لفقرات الاستبانة يتراوح ما بين (81.4 – 40.4)، حيث تحصلت الفقرة (20) من الاستبانة وهي (الافتقار الى اللغة الإنجليزية التي هي أساسية في بعض المحركات) على الترتيب الأول من قبل عينة البحث وبوزن مئوي قدره (81.4)، وتحصلت الفقرة (14) من الاستبانة وهي

ISSN 2664-1682

(صعوبة فتح ملفات pdf إلا بتسجيل اشتراك) على الترتيب الأخير من قبل عينة البحث وبوزن مئوي قدره (40.4).

جدول رقم (6) يبين الفقرات المتحققة من قبل عينة البحث مرتبة ترتيبا تنازليا

السابق	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	اللاحق
20	الافتقار الى اللغة الإنجليزية التي هي أساسية في بعض المحركات	4.07	81.4	1
9	قلة الدورات التدريبية للطلبة لاستخدام محركات البحث	3.92	78.4	2
6	قلة وجود مختبرات للبحث خاصة بطلبة الدراسات العليا	3.88	77.6	3
16	ندرة اصدار نشرات توعوية بكيفية استخدام محركات البحث	3.73	74.6	4
8	قلة وجود محركات بحث مجانية للطلبة	3.69	73.8	5
21	قلة معرفة طلبة الدراسات العليا بأنواع محركات البحث	3.65	73	6
7	قلة وجود الجهات المساعدة في استخدام محركات البحث	3.61	72.2	7
5	تعارض أوقات مختبرات الحاسوب مع أوقات فراغ الطلبة	3.53	70.6	8
11	ضعف التواصل مع المراكز البحثية في الكلية	3.46	69.2	9
12	مختبرات الحاسوب غير كافية لأعداد الطلبة			
4	افتقار الحواسيب إلى الصيانة المستمرة	3.42	68.4	10
18	قلة توجيه المحاضرين للطلبة نحو استخدام محركات بحث عالمية	3.30	66	11
1	قلة اشتراك الكلية بمحركات البحث العالمية			
10	ضعف قاعدة المعلومات والبيانات في محركات البحث العلمي			
17	ضعف تعاون أمناء مختبرات الحاسوب بمساعدة الطلبة			
24	ضعف مهارات الطلبة في استخدام محركات البحث			
22	خشية الطلبة من الحصول على نتائج ضعيفة لاستخدام المحركات	3.00	60	12

من خلال النظر الى الجدول المبين أعلاه يتبين أن الوزن المئوي للفقرات المتحققة يتراوح ما بين (81.4 – 60)، حيث تحصلت الفقرة (20) من الاستبانة وهي (الافتقار إلى اللغة الإنجليزية التي هي أساسية في بعض المحركات) على الترتيب الأول من قبل عينة البحث وبوزن مئوي قدره (81.4)، وتحصلت الفقرة (2) من الاستبانة وهي (خشية

ISSN 2664-1682

الطلبة من الحصول على نتائج ضعيفة لاستخدام المحركات) على الترتيب الثاني عشر من قبل عينة البحث وبوزن مئوي قدره (60) وتعزو الباحثتان ذلك إلى الأسباب الأتية:

1- قلة تأهيل وتدريب الطلبة على كيفية استخدام قواعد المعلومات الالكترونية.

2-نقص معرفة طلبة الدراسات بمهارات البحث، ومهارات استخدام محركات البحث.

3- قلة المحاضرات وورش العمل التي تطرحها الأقسام العلمية التي تهدف إلى تطوير المهارات البحثية لدى الطلبة.

4- ضعف مهارات اللغة الإنجليزية وذلك يرجع الى مراحل التعليم السابقة.

5- غالبية طلبة الدراسات العليا من المعلمين والمعلمات، وتعد الوظيفة عائقا كبيرا وتخلق ضغوطات عليهم مما ينعكس بالسلب على أدائهم.

6- ضعف معرفة طلبة الدراسات العليا بمحركات البحث المتعددة مما يترتب عليه قلة استخدامها لعدم معرفتهم باستراتيجيات وأساليب البحث فيها.

7- قلة أوقات الفراغ لدى معظم الطلبة وضغوطات العمل قد تكون عائقا أمام التردد على مختبرات الحاسوب بشكل مستمر.

8- ضعف تمويل البحث العلمي بشكل عام مما يترتب عليه ضعف الدافعية لدى الطلاب في استخدام محركات البحث.

9- قلة توفير الكليات الجامعية مختبرات خاصة بطلبة الدراسات العليا، وإن وجدت فهي عادة لجميع الطلبة سواء طلبة الليسانس أو طلبة الدراسات العليا.

10- استخدام العديد من الطلبة شبكة الانترنت في بيوتهم نظرا لعدم تواجد مراكز بحثية في الكلية متاحة لاستخدامها بعد الانتهاء من المحاضرات.

ISSN 2664-1682

جدول رقم (7) يبين الفقرات الغير متحققة من قبل عينة البحث مرتبة ترتيبا تنازليا

السابق	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	اللاحق
14	صعوبة فتح ملفاتpdf إلا بتسجيل اشتراك	2.02	40.4	1
13	تحدير المشرف الأكاديمي للطلبة الاستعانة بالإنترنت في رسائلهم	2.16	43.2	2
28	خوف الطلبة من تأثر القدرات البصرية عند استخدام المحركات	2.19	43.8	3
23	ضعف الحافز لدى الطلبة في استخدام محركات البحث	2.22	44.4	4
2 27	جهل الطلبة بمراكز البحث في الكلية صعوبة تمكن الطلبة من نسخ أو حفظ بعض ملفات pdf	2.32	46.4	5
3 26	وجود مثبطات في استخدام محركات البحث (انقطاع الكهرباء) ضعف الخلفية العلمية حول الموضوع الذي يبحث عنه	2.40	48	6
19	ضعف ثقة الطلبة بمحركات البحث على شبكة الانترنت	2.48	49.6	7
25	جهل الطلبة بالفائدة العلمية لمحركات البحث	2.50	50.4	8
15	وجود أكثر من معنى للمفردات فيعطي المحرك موضوعا اخر	2.61	52.2	9
22	خشية الطلبة من الحصول على نتائج ضعيفة لاستخدام المحركات	3.00	60	10
1 10 17 24	قلة اشتراك الكلية بمحركات البحث العالمية ضعف قاعدة المعلومات والبيانات في محركات البحث العلمي ضعف تعاون أمناء مختبرات الحاسوب بمساعدة الطلبة ضعف مهارات الطلبة في استخدام محركات البحث	3.30	66	11

ISSN 2664-1682

من خلال النظر الى الجدول المبين أعلاه يتبين أن الوزن المئوي للفقرات الغير متحققة يتراوح ما بين (66 – 40.4)، حيث تحصلت الفقرة (14) من الاستبانة وهي (صعوبة فتح ملفات pdf إلا بتسجيل اشتراك) على الترتيب الأول من قبل عينة البحث وبوزن مئوي قدره (40.4)، وتحصلت الفقرات (قلة اشتراك الكلية بمحركات البحث العالمية)، (ضعف قاعدة المعلومات والبيانات في محركات البحث العلمي)، (ضعف تعاون أمناء مختبرات الحاسوب بمساعدة الطلبة)، (ضعف مهارات الطلبة في استخدام محركات البحث) على الترتيب الحادي عشر من قبل عينة البحث وبوزن مئوي قدره (66).

ثانيا: دراسة التساؤل الثاني:

2–للإجابة على السؤال الذي نصه **(هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير أفراد العينة لمعوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا بكلية الآداب جامعة مصراته تعزى لمتغيرات الجنس، المرحلة الدراسية، الدرجة الوظيفية؟**

تمت الإجابة عن هذا السؤال وفقا لمتغيراته على النحو التالي:

1– متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا، وتطبيق اختبار"ت" "test–t" لمتغير الجنس، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) بين إجابات أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
ذكر	15	3.42	0.34	0.31-	0.762
أنثى	65	3.44	0.45		

ISSN 2664-1682

يتضح من الجدول رقم (8) أنه لا توجد فروق في درجة تقدير أفراد العينة لمعوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا تعزى لمتغير الجنس، وتعزو الباحثات ذلك إلى أن طبيعة المعوقات التي تواجههم واحدة، حيث يواجهون نفس المعوقات التي تحول دون الإفادة من محركات البحث في بحوثهم بالشكل المطلوب وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من شلدان وحرز الله (2018)، وزريفة (2015).

2– متغير المرحلة الدراسية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا، وتطبيق اختبار"ت test–t "لمتغير المرحلة الدراسية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) بين إجابات أفراد العينة وفقا لمتغير المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
تمهيدي	38	3.37	0.47	1.19 -	0.236
ماجستير	42	3.46	0.43		

يتضح من الجدول رقم (9) أنه توجد فروق في درجة تقدير أفراد العينة لمعوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا تعزى لمتغير المرحلة الدراسية، وتعزو الباحثات ذلك إلى قلة بعض المهارات التي يحتاجها الطلبة للإفادة من محركات البحث مثل اللغة الإنجليزية، والتعامل مع الحاسوب، وقلة معرفتهم بمحركات البحث.

3– متغير الوظيفة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا، وتطبيق اختبار ت "test–t "لمتغير الوظيفة.

ISSN 2664-1682

جدول (10) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) بين إجابات أفراد العينة وفقا لمتغير الوظيفة

الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
معيد	15	3.42	0.34	0.31-	0.762
طالب دراسات عليا	65	3.44	0.45		

يتضح من الجدول رقم (10) أنه لا توجد فروق في درجة تقدير أفراد العينة لمعوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا تعزى لمتغير الوظيفة، وتعزو الباحثات ذلك إلى أن الطلبة سواء كانوا معيدين أو طلبة دراسات عليا يواجهون نفس المعوقات عند استخدامهم لمحركات البحث بسبب قلة تأهيل وتدريب بعض الطلبة على كيفية استخدام قواعد المعلومات الإلكترونية.

4. التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثتان، يوصين بما يلي:

1- وضع معايير لقبول طلبة الدراسات العليا بحيث يشمل دورات لغة انجليزية، وحاسوب.

2- اعداد مختبرات حاسوب خاصة بالبحث العلمي، وتضمين مقررات مناهج البحث العلمي ساعات عملية يستخدم فيها الطلبة محركات البحث.

3- تعريف الطلبة في المرحلة الجامعية الأولى بالأدوات البحثية على الانترنت من خلال تخصيص مقرر لهذا الغرض يتناول أدوات البحث على الانترنت.

4- توفير آلية سهلة للتواصل مع مصممي مواقع البحوث والقائمين عليها، وإنشاء مراكز بحثية متخصصة في تقديم الخدمات التي يحتاجها طلبة الدراسات العليا أثناء إعداد الأبحاث

5- تدريب الطلبة على كيفية استخدام محركات البحث وتشجيعهم على تفعيل استخدامها، وتطوير مستوى طلبة الدراسات العليا في اللغة الإنجليزية في المفردات التربوية، وفي البحث العلمي التربوي ومناهجه.

ISSN 2664-1682

6- ضرورة اهتمام إدارة الدراسات العليا بعقد ورش عمل لتنمية المها ارت البحثية لدى طلبة الدراسات العليا، باعتبارها عنصر أساسي في تأهيل الباحث.

7- ضرورة القيام بتقديم دورات متخصصة في استراتيجيات البحث على الانترنت، وتقنيات البحث في الأدوات البحثية المستخدمة والمتاحة على الانترنت.

المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو علام، رجاء محمود (2006). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*، ط5، القاهرة: دار النشر للجامعات.

الشمري، أمل محمد، (2019). *المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في برامج كلية التربية بجامعة الكويت*، (رسالة ماجستير)، كلية الدراسات العليا، جامعة الكويت.

الطلحي، يحي، (2014). *سلوكيات البحث عن المعلومات لدى طلبة كلية الآداب بجامعة عمر المختار* (رسالة ماجستير)، البيضاء، ليبيا.

العمران، حمد، (2010). السلوكيات المعلوماتية لدى طلاب الدراسات العليا في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، *مجلة المكتبات والمعلومات العربية*، 36، 95-109.

القائد، مصطفى، (2014). *من أفضل محركات البحث العلمي والأكاديمي*. استرجع من http://www.new.educ.com

القرني، عبد الرحمن بن عبيد، بحري، سلافة عادل (2007). استخدام محركات البحث الآلية على قواعد البيانات المتاحة في المكتبة المركزية في جامعة الملك عبد العزيز، *مجلة الملك فهد الوطنية* - (*13*)1، 50-56.

ISSN 2664-1682

بلغيث، سلطان، (2012). *واقع استخدام الإنترنت في البحث العلمي بالجامعة*، مركز النور للدراسات. استرجع من http://alnoor.se/article.asp

بقلة، محمد زهير (2002). سلوك طلاب الدراسات العليا في الحصول على المعلومات، *المجلة العربية للمعلومات*، (*3*)،1، 43-46.

بوعزه، عبد المجيد (2001). واقع استخدام شبكة الإنترنت من قبل طلبة جامعة السلطان قابوس، *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية*، (*16*)، 1، 50.

جرجس، جرجس ميشال (2005). *معجم مصطلحات التربية والتعليم: عربي – فرنسي – انجليزي*. بيروت: دار النهضة العربية.

دويدي، علي، (2005). واقع استخدام طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز للإنترنت كمصدر للتعليم والمعلوماتية – *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ع (108).

رزيقة، هاجر، (2015). *استخدام الإنترنت في البحث العلمي لدى الطالب الجامعي* (رسالة ماجستير)، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

شلدان، فايز كمال، وحرز الله، حسام رفعت (2018). معوقات استخدام محركات البحث لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير أصول التربية – وزارة التربية والتعليم، كلية التربية– الجامعة الإسلامية، غزة، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ع (34)، 30.

صراف، قاسم علي، (2002). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. الكويت: دار الكتاب الحديث.

عبد المعطي، ياسر (2003). *معجم علوم المكتبات والمعلومات: انجليزي–عربي مع كشاف عربي–انجليزي*، الكويت، المجلس العلمي للنشر، جامعة الكويت.

عطوى، ماجد (2013). أشهر محركات البحث في وقتنا الحالي. استرجع بتاريخ 22/2/2021 http://www.seo-ar.net.

ISSN 2664-1682

مريزيق، هشام يعقوب، (2008). *قضايا معاصرة في التعليم العالي*: التعليم المفتوح – التعريب – التمويل – البحث العلمي – الإرشاد، دار الراية الدولية للصحافة والإعلام.

ملحم، سامي محمد، (2005). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

منيزل، عبد الله فلاح، غربية، عايش موسى، (2006). *الإحصاء التربوي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Cothran, T. (2011). Google Scholar acceptance and use among graduate students: a quantitative study. *Library and Information Science Research*,33 (4) pp. 293-301.

Shuib, N., & Ismail. M. (2010). *The use of Information Retrieval Tools: A study of computer science postgraduate students*. International conference on science and Social Science Research. Kuala Lumpur, Malaysia

ISSN 2664-1682

فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية ما وراء المعرفة لعلاج صعوبات التعلم القرائية

محمد مصطفى شرميط[1]
كلية التربية – جامعة مصراتة

أحلام عبد القادر بن صلاح
كلية التربية – جامعة مصراتة

تاريخ التقديم: 20-11-2021، تاريخ القبول: 10-12- 2021، نشر إلكترونيا في 12-12-2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.18.16

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية ما وراء المعرفة لعلاج صعوبات التعلم القرائية، اعتمد في هذا البحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (14) مفحوصاً، منهم (7) ذكور و (7) إناث، أما أدوات البحث فتمثلت في مقياس صعوبات التعلم القرائية، واختبار مصفوفات رافن الملونة لقياس الذكاء، واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وبرنامج تدريبي قائم على استراتيجية ما وراء المعرفة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب تلاميذ المجموعتين في التطبيق البعدي في صعوبات التعلم القرائية لصالح المجموعة التجريبية، وأسفرت النتائج أيضًا عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: *برنامج تدريبي– استراتيجية ما وراء المعرفة – صعوبات التعلم القرائية.*

[1]Mohamed.shermit@edu.misuratau.edu.ly

ISSN 2664-1682

The effectiveness of a training program based on a metacognitive strategy to treat reading learning difficulties

Mohamed Shermit **Ahlam Bn-Salah**
Faculty of Education, Misurata University

Abstract:

This research aims to identify the effectiveness of a training program based on a metacognitive strategy to treat reading difficulties. In this research, the empirical method is adopted, and the research sample consists of (14) people, including (7) males and (7) females. The tools of research I use in my study are; the reading difficulties scale, the Raven's Progressive Matrices, the socio-economic level form, and the metacognitive training program. The results showed that there were statistically significant differences in the average levels of the students of the two groups of students in the stage of post application of reading difficulties strategy. In addition to the differences in the average grades of the students in the sample group between the stages of pre and post application of the strategy

Keywords: *Metacognition strategy, Reading difficulties, Training Program.*

1. المقدمة:

يُعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة في مجال التربية الخاصة التي شهدت نموًا متسارعًا، واهتمامًا متزايدًا من قبل المختصين في نهاية القرن العشرين، وقد اهتمت الدول المتقدمة بهذه الفئة من الأطفال وعملت على توفير البيئة التعليمية المناسبة، لكي يتحصلوا على فرص تعليمية أفضل، و تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة، واستعمالها وتتمظهر

ISSN 2664-1682

في مشاكل على مستوى التفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب (كوافحة وعبد العزيز، 2010، ص116).

وتنقسم صعوبات التعلم إلى قسمين: صعوبات نمائية تتعلق باضطراب أو خلل في العمليات الأساسية اللازمة للتعلم الأكاديمي كالانتباه، والإدراك، والتفكير، والذاكرة واللغة، وصعوبات أكاديمية تتعلق بتعلم مهارات الحساب والكتابة والقراءة.

وقد عرف عسر القراءة بأنه "اضطراب يظهر في صعوبة تعلم القراءة على الرغم من توفر فرص تعلم مناسبة ودرجة ذكاء عادية في بيئة اجتماعية ثقافية عادية، ويحدث نتيجة لاضطرابات معرفية عصبية في البنية المخية" (عبد الغفار، 2008، ص56).

وتعتبر القراءة من أهم المهارات التي يتعلمها التلميذ في المدرسة، فهي تساعده على تحصيل المعرفة في مختلف المقررات الدراسية، وهي ناتج تفاعل العديد من العمليات العقلية، أهمها: الإدراك البصري، والإدراك السمعي، والانتباه، والذاكرة، والفهم اللغوي. ويؤكد كثير من التربويين، والمختصين بأنه إذا لم يصل التلميذ إلى مستوى مرضٍ من القراءة في مراحل تعليمة الأولى يتعذر عليه تحقيق مستوى مقبولاً من التعليم في المراحل التعليمية الأخرى، ومن هنا كان التركيز على ضرورة تعليم التلاميذ القراءة، وعلاج ما قد يواجهونه من صعوبات قرائية للأخذ بأيديهم حتى يتمكنوا خلال هذه المرحلة من الارتقاء في المراحل المتقدمة (البجة،2001، ص62).

وتشير الدراسات والأبحاث إلى ارتفاع معدل المصابين بصعوبات التعلم القرائية، ومنها دراسة الياغي (2011)، وبلغت نسبة 14%، أما دراسة أبودقة (2012) فقد بلغت نسبة الإناث 17%، والذكور 22% ممن يعانون من صعوبات تعلم قرائية (الدهيني، 2017، ص10).

ISSN 2664-1682

وبما أن القراءة عملية عقلية تستخدم مدخلات التفكير، فأن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في علاج صعوبات التعلم القرائية يعد من المداخل المناسبة، ويتوقع أن يكون له أثرًا إيجابيا على سلوك التلاميذ.

وقد تزايد الاهتمام باستراتيجيات ما وراء المعرفة في العقد الأخير من القرن الماضي نظرا لدورها الكبير في الفهم القرائي، واكتساب المعلومات، وتخزينها، ومن ثم توظيفها، وتهدف هذه الاستراتيجية إلى أن يخطط المتعلم ويراقب ويسيطر، وبالتالي تعمل على تحسين اكتساب المتعلمين لعمليات التعلم المختلفة، وتسمح لهم بتحمل المسؤولية والتحكم في عمليات المعرفية المرتبطة بالتعلم (الحارثي، 2007، ص52).

وتسهم أيضًا بشكل مباشر في تنمية الإتجاه نحو دراسة المادة التعليمية؛ بحيث تعمل على زيادة قدرة المتعلم على التركيز والانتباه، والاستخدام الأمثل للمعلومات، وتوظيفها في مواقف التعليم المختلفة (عفانة والخزندار، 2004، ص135).

ولعل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم القرائية بحاجة أكثر من غيرهم من التلاميذ إلى تعلم استخدام هذه الاستراتيجية، لتنمية التفكير لديهم، ليتمكنوا من مواكبة ومجاراة زملائهم وأقرانهم من التلاميذ العاديين (كندي، 2017، ص2).

1.1 مشكلة البحث:

تكمن أهمية القراءة في كونها غاية ووسيلة في الوقت نفسه غاية لأن كل تلميذ يجب أن يمتلك القدرة على القراءة كمادة مستقلة، ووسيلة لأنها مفتاح لدراسة المواد والمقررات الأخرى، فهي تساعد التلميذ على تحصيل المعرفة، فقد أصبحت القراءة في عصرنا ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها، ويظهر دورها أيضاً خارج المدرسة، فمن خلالها تغرس القيم وتكون الاتجاهات، وتُنمى الميول، ويحرص كل الآباء حرصاً كبيرًا على أن يتعلمها أولادهم، ولكن تواجه بعض تلاميذ المدارس الابتدائية صعوبات أثناء تعلمهم للقراءة، وخاصة في

ISSN 2664-1682

المراحل الأولى مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي، وهذا ما يلاحظه معلمو الصفوف الأولى بمدينة مصراتة.

بناءً على ما تقدم تتحدد مشكلة البحث في التساؤل التالي: ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية ما وراء المعرفة لعلاج صعوبات التعلم القرائية؟

2.1 أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تحقيقها للآتي:

1-الاستفادة من نتائج هذا البحث لمساعدة التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم القرائية.

2- التركيز على مرحلة الطفولة، لأهميتها في حياة الإنسان.

3-تكمن أهمية البحث من حيث المرحلة الدراسية، باعتبارها قاعدة أساسية للمسار الدراسي للفرد.

3.1 فروض البحث:

-توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات التلاميذ في مهارة القراءة للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

-توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات التلاميذ في مهارة القراءة في المجموعة التجريبية بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

4.1 أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية ما وراء المعرفة لعلاج صعوبات التعلم القرائية.

ISSN 2664-1682

5.1 مصطلحات البحث:

الفاعلية "هي القدرة أو الكفاءة التي يوصف بها أداء معين طبقًا لمعرفة محددة مسبقًا لتحقيق هدف أو فعل معين" (الدوري، 2003، ص14).

البرنامج التدريبي "هو مجموعة من الأنشطة والمهارات والاستراتيجيات والمعرفة التي يقدمها الباحث للتلاميذ، باستخدام مهارات ما وراء المعرفة"(كندي،2017، ص10).

ما وراء المعرفة "يعرف بأنه وعي الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها، وبقوته وضعفه المعرفي، وكذلك حسه بأي شيء يتعلق بهذه العمليات، مثل خصائص المعلومات، والجوانب المختلفة للتعلم" (الفرماوي وحسن، 2004، ص39).

صعوبات التعلم القرائية "هو المتعلم الذي أتيحت له فرصة تعلم مهارتها، لكنه لا يقرأ جيدًا كما يتوقع منه، ويظهر تأخرًا ملحوظًا في استجابته القرائية عمن هم في مثل نموه، ومستوى قدراته العامة، ويقل سنه دراسية واحدة عن الصف المتوقع له، ولا يرجع ذلك إلى نقص الذكاء، أو الفرصة التعليمية المناسبة، فالأسباب قد تكون تربوية أو اجتماعية أو نفسية" (الفرا، 2016، ص315).

2. الدراسات السابقة:

1.2 أولاً: دراسات تناولت صعوبات القراءة وعلاقتها بمتغيرات أخرى:

دراسة الظفيري (2015) هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء القراءة، ومعرفة مدى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات ما وراء القراءة، وتكونت عينة الدراسية من (30) تلميذًا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، تراوحت أعمارهم ما بين (9-11) سنة، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج في تنمية مهارات ما وراء القراءة.

ISSN 2664-1682

دراسة أوبيد Obaid (2013) هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الأسلوب المتعدد الحواس في التدريس على تحصيل الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، و تكونت العينة من (117) تلميذًا من الصف السادس الابتدائي، وقد تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات على النحو التالي: مجموعتان تجريبيتان (62) تلميذًا، ومجموعتان ضابطتان (55) تلميذًا، واستخدم الباحث في هذه الدراسة اختبارًا تحصيليا، واستراتيجيتين في التدريس هما: الأسلوب المتعدد الحواس، واستراتيجية تقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة تحسنًا ملحوظًا في أداء الأطفال الذين طُبق عليهم البرنامج العلاجي، حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا بعد تطبيق الأسلوب المتعدد الحواس لصالح المجموعتين التجريبيتين.

دراسة جتندرا Jetindra (2004) هدفت الدراسة إلى تقويم فاعلية استخدام برنامج (كيف تقرأ جيدًا) في تحسين الأداء القرائي للأطفال ذوي صعوبات القراءة، وتم تطبيق إجراءات الدراسة مرتين متتاليتين على مدرستين، ففي السنة الأولى تكونت عينة الدراسة من (7) تلاميذ من الصفوف الثلاثة الأولى، وفي السنة الثانية تكونت عينة الدراسة من (5) تلاميذ من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي ممن يعانون من صعوبات القراءة، واستمر تطبيق البرنامج لفترة تراوحت من أسبوعين إلى ستة عشر أسبوعًا، وأسفرت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تحسين القراءة والتهجئة، والفهم لدى الأطفال.

دراسة السيد (2003) هدفت الدراسة إلى إعداد وتطبيق برنامج تشخيص علاجي للأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة التأسيسية، وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذًا من الصف الثالث الابتدائي، واستخدم الباحث عددًا من الاختبارات، منها اختبار تسمية الحروف، والربط بين الحرف والكلمة، واختبار دمج الوحدات الصوتية، واختبار نطق الوحدات الصوتية، اختبار التميز السمعي، وتوصلت الدراسة التي تحسن مستوى أطفال

ISSN 2664-1682

المجموعة التجريبية في فهم المعنى من خلال سياق الجملة، والتحسن في تميز الكلمات البصرية، ودمج الوحدات الصوتية، وتتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار، وذلك نتيجة تعرضهم للبرنامج العلاجي.

2.2 ثانياً:دراسات تناولت ما وراء المعرفة وعلاقتها بمتغيرات أخرى:

دراسة أبو بشير (2012) هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا لدى الصف التاسع الأساسي، واشتملت عينة الدراسة على (104) تلاميذ، تم اختيارهم عشوائيًا، وتمثلت أداتا الدراسة في قائمة لمهارات التفكير التأملي، واختبار التفكير التأملي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير التأملي.

دراسة عبدالحميد (2010) هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، واتبع الباحث المنهج التجريبي بالتصميم القائم على مجموعتين: مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة، حيث احتوت المجموعة الضابطة على (37) طالبًا والمجموعة التجريبية على (37) طالبًا والتي تم اختيارها عشوائيًا، وتمثلت أداتا الدراسة في اختياري مهارات التفكير الإبداعي، والتحصيل الدراسي، وأسفرت نتائج الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مستوى نمو مهارات التفكير الإبداعي، والتحصيل الدراسي، فيما عادت هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة.

دراسة عساس (2011) هدفت هذه الدراسة إلى لكشف عن مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة في البحث التربوي من خلال دراسة المقررات العليا في كلية التربية

ISSN 2664-1682

للبنات، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (140) تلميذًا، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لمهارات ما وراء المعرفة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا حول استخدام جميع المهارات الفرعية بدرجة كبيرة لمعظم المهارات الرئيسية ككل لصالح مهاراتي التقويم الذاتي، والمراقبة الذاتية، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا حول استخدام تلك المهارات لصالح التخصص.

دراسة السليمان (2001) هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي، وتكونت العينة من (23) تلميذة من ذوات صعوبات الفهم القرائي، ممن تتراوح أعمارهن من (5–12) سنة من تلميذات الصف السادس الابتدائي، وقسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية، وأخرى ضابطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين الاختيارين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية، وذلك في الدرجة الكلية، وفي كل استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة الآتية: التنبؤ، المعاني الرئيسة، المعاني الضمنية، الفكرة الرئيسة والتلخيص؛ وذلك لصالح الاختبار البعدي، كما أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين الاختبارين القبلي والبعدي في مقياس الوعي القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية، وذلك في الدرجة الكلية، وفي المهارات الآتية: التخطيط، التنظيم، المعرفة المشروطة، وذلك لصالح الاختبار البعدي.

3.2 تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحثين على المحور الأول للدراسات السابقة تبين لهما التنوع في أهداف تلك الدراسات، فقد اهتم بعضها بتحديد ما إذا كان هناك فاعلية أثناء تطبيق

ISSN 2664-1682

برنامج تنمية مهارات ما وراء القراءة في خفض حدة عسر القراءة، مثل دراسة الظفيري (2015)، ومنها ما هدف إلى دراسة معرفة تأثير استخدام الأسلوب المتعدد الحواس في التدريس على تحصيل الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة، مثل دراسة اوبيد Obaid (2013)، ومنها ما هدف إلى إعداد وتطبيق برنامج تشخيص علاجي لأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة مثل دراسة السيد (2003)، وكذلك دراسة جتندرا Jetindra (2004) التي تناولت تقويم فاعلية استخدام برنامج (كيف تقرأ جيدًا) في تحسين الأداء القرائي لأطفال ذوي صعوبات القراءة.

من حيث العينة تبين للباحثين أن معظم الدراسات العربية والأجنبية تناولت مراحل الطفولة المتأخرة، التي تراوحت أعمارهم ما بين (9–11) سنة، كما تباين حجم العينة من دراسة إلى أخرى، وكان أقل عدد للعينة (7) تلاميذًا في دراسة جتندرا Jetindra (2004) وأكبر عدد للعينة (117) تلميذ في دراسة اوبيد Obaid (2013).

من حيث نتائج الدراسات تبين وجود فروق دالة إحصائيًا على مقياس التشخيص لصالح المجموعة التجريبية لدراسة الظفيري (2015)، كما توصلت دراسة أوبيد Obaid (2013) إلى تحسن ملحوظ في أداء الأطفال الذين طبق عليهم البرنامج العلاجي ووجدت فروق دالة إحصائيًا بعد تطبيق أسلوب متعدد الحواس لصالح المجموعتين التجريبيتين، وأسفرت نتائج دراسة السيد (2003) إلى حدوث تحسنًا لمستوى أطفال المجموعة التجريبية في فهم المعنى من خلال سياق الجملة، والتحسن في تمييز الكلمات البصرية، ودمج الوحدات الصوتية، وتتبع سلاسل الحروف من اليمين إلى اليسار، وتوصلت دراسة جتندرا Jetindra (2004) في السنة الأولى إلى فاعلية البرنامج في تحسين طلاقة القراءة لدى الأطفال، كما أوضحت نتائج الدراسة في السنة الثانية إلى فاعلية البرنامج في تحسين القراءة، والتهجئة، والفهم لدى الأطفال.

ISSN 2664-1682

وبالنسبة لدراسات المحور الثاني، ومن خلال اطلاع الباحثين تبين:

تعددت أهداف الدراسات في هذا المحور، حيث هدفت دراسة أبو بشير (2012) إلى نقص أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير التأملي في منهاج التكنولوجيا، وكذلك هدفت دراسة عبدالحميد (2010) إلى تقصي فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما هدفت دراسة عساس (2011) إلى الكشف عن مدى استخدام مهارات ما وراء المعرفة في البحث التربوي من خلال دراسة المقررات العليا في الكليات، ودراسة السليمان (2001) إلى الكشف عن فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي.

أما من حيث العينة فإن معظم الدراسات تناولت مراحل مختلفة منها في المرحلة الابتدائية، ومنها في المرحلة الثانوية، ومنها جامعية، ومن حيث حجم العينة فقد تنوع حجمها، وكانت أقل عينة بحجم (23) طالبة في دراسة السليمان (2001)، وأكبر عدد عينة (140) تلميذًا في دراسة عساس (2011).

ومن حيث النتائج تبين تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، مثل دراسة أبو بشير (2012) التي أشارت نتائجهم إلى فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التفكير التأملي، وكذلك دراسة عبدالحميد (2010) التي توصلت إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في مستوى نمو مهارات التفكير الإبداعي، والتحصيل الدراسي، ودراسة عساس (2011) التي توصلت إلى وجود فرق دال إحصائيًا حول استخدام جميع المهارات الفرعية بدرجة كبيرة لمعظم المهارات الرئيسة

ISSN 2664-1682

ككل لصالح مهارتي التقويم الذاتي، والمراقبة الذاتية، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا حول استخدام تلك المهارات لصالح التخصص، ووجود فروق دالة إحصائيًا حول استخدام مهارات التخطيط، والمهارات ككل لصالح طالبات الدكتوراه، ودراسة السليمان (2001) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار الفهم القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية.

3. منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج التجريبي؛ وذلك للكشف عن فعالية البرنامج التدريبي قائم على استراتيجية ما وراء المعرفة لعلاج صعوبات التعلم القرائية.

1.3 مجتمع البحث وعينته:

بلغ حجم المجتمع الأصلي للبحث (49) تلميذًا من طلبة الصف الخامس الابتدائي المنتظمين في المدارس الآتية: (جابر بن حيان– عمر المختار–الجزيرة– شهداء السكيرات– شهداء الرويسات)، المسجلين بالعام الدراسي 2018 -2019م والذين يعانون من صعوبات التعلم القرائية، وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث (14) تلميذًا، وتمت لمجانسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات الآتية:

أ. العمر الزمني: بلغت الأعمار الزمنية للأطفال ذوي صعوبات التعلم القرائية في المجموعتين التجريبية، والضابطة(11) سنة تقريبًا، وتم إجراء التكافؤ لتصبح المجموعتان متجانستين، والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول رقم (1) يبين حساب الفروق بين مجموعتي البحث في متغير العمر

المتغير	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (z)	مستوى الدلالة
العمر	التجريبية	11	0.91	0.00	غير دال
	الضابطة	11	0.91		

ISSN 2664-1682

ب. معامل الذكاء: تراوحت درجة ذكاء أفراد العينة بين (90- 103)، وتم إجراء التكافؤ لتصبح المجموعتان متجانستين، والجدول رقم (2) يوضح ذلك:

جدول رقم (2) يبين حساب الفروق بين مجموعتي البحث في متغير الذكاء

المتغير	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (z)	مستوى الدلالة
الذكاء	التجريبية	99	0.95.5	0.00	غير دال
	الضابطة	100	0.97		

ج. المستوى الاجتماعي والاقتصادي: طبقت الاستمارة على أفراد عينة البحث، وتم إجراء التكافؤ لتصبح المجموعتان متجانستين، والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

جدول رقم (3) يبين حساب الفروق بين مجموعتي البحث في متغير المستوى الاجتماعي و الاقتصادي

المتغير	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (z)	مستوى الدلالة
المستوى الاجتماعي والاقتصادي	التجريبية	21.2	0.83	0.00	غير دال
	الضابطة	20.5	0.81		

د. صعوبات التعلم القرائية: طبق المقياس على عينة البحث، وتم إجراء التكافؤ لتصبح المجموعتان متجانستين، والجدول رقم (4) يوضح ذلك:

جدول رقم (4) يبين حساب الفروق بين مجموعتي البحث في متغير صعوبات التعلم القرائية

المتغير	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (z)	مستوى الدلالة
صعوبات التعلم القرائية	التجريبية	66	00.8	0.00	غير دال
	الضابطة	62	0.81		

2.3 أدوات البحث:

أ. مقياس صعوبات التعلم القرائية:

يتكون مقياس صعوبات التعلم القرائية من (30) فقرة، وخمسة بدائل (دائمًا – غالبًا – أحيانًا – نادرًا – أبدًا)، من إعداد فتحي مصطفى الزيات، و تم عرض المقياس في

ISSN 2664-1682

صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وذلك للتأكد من صدق الاختبار، وبعد ذلك تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وقد تحصل على (0.80)، وتدل هذه الدرجة على تمتع المقياس بنسبة مرتفعة من الثبات.

ب. اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافن:

تستخدم مصفوفات رافن الملونة استخدامًا واسعًا لقياس القدرة العقلية للأطفال، من أعداد جون ريفن، وتم تقنين على البيئة الليبية من قبل خالد المدني (2014)، ويناسب الأعمار من (5) سنوات إلى (11) سنة، ويتكون هذا الاختبار من (36) معظم فقراتها ملونة، موزعة على (12) فقرة متدرجة الصعوبة من السهل إلى الصعب، ويصحح المقياس بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة غير الصحيحة.

ج. المستوى الاقتصادي والاجتماعي:

يقصد به الدرجة التي تحدد وضع الأسرة، ويتضمن مستويات عدة، وهي:

– مستوى الوظيفة (رب الأسرة، ربة الأسرة)، ويتم تحديد درجته في ضوء خمسة مستويات.

– مستوى التعليم (رب الأسرة، ربة الأسرة)، ويتم تحديد درجته في ضوء خمسة مستويات.

– متوسط دخل الفرد في الشهر، ويتم تحديد درجته في ضوء ثلاثة مستويات.

د. برنامج تدريبي قائم على استراتيجية ما وراء المعرفة من إعداد فوزي كندي.

تم تنفيذ البرنامج في معمل العلوم بمدرسة الجزيرة على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم القرائية البالغ عددهم (7) تلاميذ، واستغرق تطبيقه شهرًا كاملاً، بعدد إحدى عشرة جلسة، مدة كل جلسة (40) دقيقة تقريبًا.

ISSN 2664-1682

أهداف البرنامج:

يسعى البرنامج للوصول إلى الأهداف التالية:

– الكشف عن فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة؛ لعلاج صعوبات التعلم القرائية.

– التعرف على طريقة القراءة الخاطئة، والتدرب على نطق اللغة بشكل السليم.

– الحد من المشكلات التي تترتب عن صعوبات التعلم القرائية داخل المدارس.

تقويم البرنامج:

يتم تقويم البرنامج بناء على:

– مقارنة نتائج القياسين القبلي والبعدي على مقياس صعوبات التعلم القرائية.

– تحسن التلاميذ وقدرتهم على القراءة بشكل صحيح.

خطوات تطبيق البرنامج:

مرحلة الاستعداد والتهيؤ: تهدف إلى التمهيد للجلسات، وإعطاء فكرة عن الموضوع لأسر التلاميذ، وكذلك معرفة البيانات والمعلومات الضرورية عن التلاميذ، وإقامة علاقة طيبة معهم؛ لضمان استجابتهم أثناء الجلسات، وتحديد صعوبات القراءة لكل تلميذ؛ ليتم التعامل معها بطرق مختلفة.

مرحلة التدريب على تصحيح الأخطاء القرائية: تهدف إلى علاج صعوبات التعلم القرائية، وتحسين القراءة، والتدريب على النطق السليم للكلمات.

مرحلة التقييم والتأكيد: تهدف إلى التعرف على ما تم تحقيقه من خلال جلسات البرنامج، وكذلك التعرف على فاعلية البرنامج في تحقيق الأهداف المرجوة، ومقارنة العينة التجريبية بالضابطة.

ISSN 2664-1682

الاستراتيجيات والفنيات العلاجية المستخدمة في البرنامج:

الحوار والمناقشة "هي طريقة تعتمد على قيام المعلم بإدارة حوار شفوي خلال الموقف التعليمي، بهدف الوصول إلى معلومات جديدة"(الرشيدي،2012،ص6).

التعليم المباشر "هي إحدى الاستراتيجيات التعليمية التي تعتمد على نقل المعلومة من المعلم إلى المتعلم دون الحاجة إلى وسيلة تواصل غير مباشرة؛ إذ أن المعلم يعطي المعلومة دون تعديل عليها، ودون الحاجة إلى رأي المتعلم بها، ويفهمهما المتعلم بالطريقة التي يبينها المعلم له" (عليان، 2016، ص6).

الترديد اللفظي: تسير هذه الاستراتيجية وفقًا للخطوات الآتية:

أ. عرض المهارة على الطالب، ومن ثم يقوم المعلم بشرح المهارة.

ب. يقوم المعلم بقراءة المهارة أمام الطالب، ومن ثم يقوم الطالب بترديد المهارة مرارًا.

ج. يتدرب الطالب على لتطبيقات بمساعدة من المعلم (أبو نيان، 2000، ص201).

التفكير بصوت مرتفع "هي مجموعة من الإجراءات تسمح للطلاب بالتحدث ليتمكنوا من التواصل مع بعضهم البعض، ومع مدرسيهم، مما يساعدهم على اكتشاف ما لديهم من أنظمة، وعمليات تفكير، وتطويرها وتحسينها لديهم" (حمود، 2013، ص464).

المشاركة الثنائية: تتيح هذه الاستراتيجية الفرصة للتلاميذ ليقوموا بتمثل عملية التفكير؛ وذلك من خلال التأمل في أعمال الآخرين، وتقوم على أساس أن قيام التلاميذ بمراقبة عمل الآخرين يقودهم حتما إلى التأمل في أعمالهم.

التعلم التعاوني "هي استراتيجية يتم فيها تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، تضم كل مجموعة مختلف المستويات التحصيلية، ويتعاون طلبة المجموعة الواحدة في تحقيق أهداف

ISSN 2664-1682

مشتركة، وتتحدد وظيفة المعلم في مراقبة مجموعات التعلم وتوجيهها وإرشادها" (خضر، 2006، ص254).

التعزيز "هو أي فعل يؤدي إلى تكرار وزيادة ممارسة التلميذ لسلوك معين نتيجة للنتائج الإيجابية التي تعود عليه" (زيتون، 2003، ص417).

محتوى جلسات البرنامج القائم على استراتيجية ما وراء المعرفة:

اشتمل البرنامج على إحدى عشرة جلسة، والجدول رقم (05) يوضح سير الجلسات العلاجية.

جدول رقم (05) ملخص لجلسات برنامج ما وراء المعرفة

رقم الجلسة	الأهداف	الفنيات المستخدمة
تمهيدية	*التعرف على التلاميذ وإقامة علاقة طيبة وإيجابية فيما بينهم وإزالة مشاعر الرهبة والخجل لديهم *تعريف التلاميذ بأهداف البرنامج *تهيئة جو من الألفة والمودة بين التلاميذ *حث كل تلميذ في المجموعة التجريبية على ذكر اسمه	الحوار – التعزيز
الأولى	*التعريف بمفهوم ما وراء المعرفة *توضيح تصنيف ما وراء المعرفة وتقسيمه إلى مهارات ثلاث "التخطيط، المراقبة، التقويم	الحوار – التعلم المباشر التفكير بصوت مسموع
الثانية	*تحديد معنى مهاراتي التخطيط والمراقبة *توضيح أهمية مهارتي التخطيط والمراقبة	الحوار – الترديد اللفظي التفكير بصوت مسموع
الثالثة	*تحديد معنى وأهمية التقويم *إعطاء أمثلة لعمليات التخطيط والمراقبة والتقويم	الحوار— التعليم المباشر التفكير بصوت مسموع
الرابعة	*القراءة في جمل تامة *قراءة جمل غير مضبوطة بالتشكيل *قراءة نصوص مضبوطة بالشكل قراءة جهورية سليمة	الحوار – المشاركة الثنائية الترديد اللفظي– التعزيز
الخامسة	*عدم الحذف والإضافة والتكرار والإبدال * التعرف على المبتدأ والخبر في النص المقروء	الحوار – المشاركة الثنائية الترديد اللفظي – التعزيز

ISSN 2664-1682

	*التعرف على الفاعل والمفعول به في النص المقروء	
السادسة	*قراءة كلمات بها علامات التنوين * التعرف على أسماء الوصل في النص * التعرف على أسماء الإشارة في النص	الحوار – الترديد اللفظي المشاركة الثنائية– التعزيز
السابعة	*قراءة التاء المربوطة والمفتوحة والهاء والتمييز بينهما. *قراءة الْ القمرية وال الشمسية والتمييز بينهما.	الحوار – المشاركة الثنائية التردد اللفظي – التعزيز
الثامنة	*ذكر أمثلة لحروف الجر من النص المقروء. *استخراج المثنى من النص المقروء. *استخراج الجمع من النص المقروء.	الحوار –التعلم التعاوني المشاركة الثنائية – التعزيز
التاسعة	*تحويل بعض الكلمات من النص المقروء إلى مثنى. *تحويل بعض الكلمات من النص المقروء إلى جمع. *توظيف كلمتين لتكوين جملة مفيدة من حصيلة التلميذ.	الحوار – المشاركة الثنائية التفكير بصوت مسموع التعزيز
العاشرة	*استخراج الفعل الماضي من النص المقروء. *استخراج الفعل المضارع من النص المقروء. *استخراج الفعل الأمر من النص المقروء.	الحوار – التردد اللفظي التعلم التعاوني – التعزيز
الحادية عشر	*تركيب التلميذ لجملة فعلية من حصيلته اللغوية *تركيب التلميذ لجملة اسمية من حصيلته اللغوية *حسن الوقوف عند اكتمال المعنى	الحوار— المشاركة الثنائية التعزيز – التفكير بصوت مسموع

4. النتائج:

التساؤل الأول: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات التلاميذ في مهارة القراءة للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ وللإجابة على هذا التساؤل تم تطبيق اختبار مان وتني للتعرف على الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، والجدول رقم (06) يوضح ذلك.

ISSN 2664-1682

الجدول رقم (06) يوضح الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان وتني	مستوى الدلالة
الضابطة	7	5	11.24	2.82	0.01
التجريبية	7	10	65		

توضح بيانات الجدول السابق تحقيق الفرض الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب تلاميذ المجموعتين في التطبيق البعدي في صعوبات التعلم القرائية لصالح المجموعة التجريبية، ويشير ذلك إلى فاعلية البرنامج التدريبي، وهذه النتيجة تدل على أن تلاميذ المجموعة التجريبية أظهروا تحسنًا إيجابيًّا في تعلم مهارات القراءة بشكل أفضل من المجموعة الضابطة، ويعزو الباحثين هذه النتيجة إلى الاستراتيجيات المستخدمة التي أعطت التلاميذ قدرًا من الحرية والتشجيع لتنمية عمليات التخطيط، والمراقبة، والتقويم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عادل الظفيري (2015)، ودراسة أوبيدا (2013)، ودراسة جتندرا (2004)، في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي على مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبية.

ويرجع الباحثين أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة إلى التفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة وحرصهم على الحضور، فلم يتغيب أي تلميذ عن جلسات البرنامج، والالتزام بالأداء، وتعاونهم مع بعضهم، وهذا يتفق مع ما ذهب إليه كارل روجرز Carl Rogers أن الإرشاد والتوجيه يعتبر في الواقع تحريرًا لطاقة موجودة فعلا في الفرد، فالفرد لديه الطاقة لتنظيم وضبط ذاته، بشرط أن تتوفر له شروط معينة ومحددة، وفي غياب هذه الشروط يصبح الفرد في حاجة إلى أن يكون هناك ضبط وتنظيم من خارجه، وعندما نتيح للفرد ظروفًا معقولة للنمو فإنه سينمي طاقته بشكل

ISSN 2664-1682

بناء، ويشبه روجرز تنميه الفرد طاقته في هذه الحالة بنمو البذرة عندما تهيأ لها الظروف المناسبة، وتزيد بنفسه (الشناوي، 1994، ص271).

التساؤل الثاني: توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات التلاميذ في مهارة القراءة للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

للإجابة على هذا التساؤل تم تطبيق اختبار مان وتني للتعرف على الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في المجموعة التجريبية، والجدول رقم (07) يوضح ذلك.

الجدول رقم (07) يوضح الفروق بين القياس القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية.

المتغير	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
القياس القبلي	7	4	8	2.34	0.01
القياس البعدي		9	44		

توضح بيانات الجدول السابق تحقق هذا الفرض الذي يشير إلى وجود فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، ويشير ذلك إلى أن تلاميذ المجموعة التجريبية قد أظهروا تحسنًا إيجابيًا في القراءة.

ويعزو الباحثين هذه النتائج إلى مراعاة البرنامج خصائص ذوي صعوبات التعلم القرائية، حيث أصبح دور التلميذ أساسيًا من حيث المشاركة الفاعلة والإيجابية، وكذلك استخدام الاستراتيجيات والفنيات بشكل متسلسل ومنظم، ومن ضمنها فنية التعزيز لما له من دور مهم في زيادة دافعية التلميذ لتعلم القراءة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السليمان (2001)، ودراسة عادل الظفيري (2015) في وجود فروق دالة إحصائيًا في المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي.

ISSN 2664-1682

5. التوصيات:

أ. الاهتمام بالتلاميذ من ذوي صعوبات التعلم القرائية في مرحلة التعليم الابتدائي، وذلك من خلال إعداد البرامج التدريبية المناسبة.

ب. تشجيع معلمي القراءة على استخدام استراتيجيات التعلم في تعليم القراءة ومهاراتها.

ج. يجب على المعلم التعامل مع التلاميذ بكل لطف، وعدم إتباع أسلوب التخويف والضرب، واستخدام أساليب التعزيز.

المصادر والمراجع

أبونيان، إبراهيم بن سعد (2000). *صعوبات التعلم وطرق التدريس الاستراتيجيات المعرفية*. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

البجة، عبد الفتاح حسن (2001). *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها*. العين: دار الكتاب الجامعي.

الحارثي، سارة مصلح (2007). *الوعي بمهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية الأقسام العلمية والأدبية وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل*.(رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية للبنات، جامع الأميرة نورة.

حمود، أحلام (2013). أستقصاء فعالية كل من أستراتيجية التفكير بصوت مرتفع واستراتيجية عظم السمكة في تنمية الاستدلال العلمي للطلاب وتحصيلهم للمعرفة العلمية. *مجلة الاستاذ* 1، 451-480.

خضر، فخري رشيد (2006). *طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية*. عمان: دار المسيرة.

ISSN 2664-1682

الدوري، والجابر (2003). *فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في الصحة النفسية للطلاب الموهوبين*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة بغداد.

الرشيدي، أحمد عنيزان (2012). *فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

زيتون، كمال عبد الحميد (2003). *التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: عالم* الكتاب.

الشناوي، محمد محروس (1994). *نظريات الإرشاد والعلاج النفسي*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

عبد الغفار، غادة (2008). *اضطراب القراءة الارتقائي من منظور علم النفسي العصبي الإكلينيكي*. القاهرة: إيتراك للطباعة.

عفانه، نائلة؛ الخزندار، ونجيب (2004).*التدريب الصيفي بالذكاءات المتعددة*. عمان: دار المسيرة.

عليان، أيمن خلف (2016). *أثر استخدام استراتيجية التعلم المباشر والتعلم بالمستقل في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في الرياضيات*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم، جامعة الشرق الأوسط.

الفرا، إسماعيل صالح (2016). *صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وأساليب معالجتها وفق أراء معلمي المرحلة الأساسية*. جامعة القدس، فلسطين.

الفرماوي، حمدي؛ حسن، وليد (2004). *الميتا معرفية بين النظرية والبحث*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

ISSN 2664-1682

كندي، فوزي مفتاح (2017). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة وأثره في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الأساسي*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الأكاديمية الليبية للدراسات العليا مصراتة.

كوافحة، تيسير؛ عبد العزيز، عمر (2010). *مقدمة في التربية الخاصة*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

المدني، خالد محمد (2014). تقنين مصفوفات ريفن الملونة على أطفال ليبيين في مدينة مصراتة. *مجلة كلية الآداب جامعة مصراتة*، 1، 34-60. https://doi.org/10.36602/faj.2014.n01.02

ISSN 2664-1682

تقنين اختبار مصفوفات ريفن المتتابعة المتقدم على طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية بمدينة مصراتة

خالد محمد المدني[1] **سلوى عبدالحميد الضلعة**

كلية الآداب – جامعة مصراتة الأكاديمية الليبية – فرع مصراتة

تاريخ التقديم: 28-11-2021، تاريخ القبول: 15-12- 2021، نشر إلكترونيا في 16-12-2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.18.17

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى تقنين اختبار مصفوفات ريفن المتتابعة المتقدم للاستخدام في مدينة مصراتة، وقد شملت عينة البحث 1030 طالبا وطالبة من مدينة مصراتة (515 إناث و 515 ذكور)، تم اختيارهم بطريقة قصدية من المتفوقين في تحصيلهم الدراسي، من جميع المكاتب التعليمية بمدينة مصراتة، تراوحت أعمارهم بين 12 و 17 سنة. وقد وفر البحث الحالي معايير مئينية، ونسب ذكاء انحرافية من أداء عينة البحث وفقا لمتغيري العمر والجنس تصلح للاستخدام في مدينة مصراتة.

الكلمات المفتاحية: *التقنين؛ اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم؛ اختبارات الذكاء.*

[1] Khalidelmadani@misuratau.edu.ly

ISSN 2664-1682

Standardisation of The Advanced Progressive Matrices Scale for Preparatory and Secondary Schools on Misurata City

Khalid M. Elmadani
Misurata University

Salwa A. Aldolha
Libyan Acadimy- Misurata

Abstract

The research aims to standardize the Raven Advanced Progressive Matrices test (APM) for use in the city of Misurata. The research sample included (1030) male and female students from the city of Misurata (515 females and 515 males), whose ages ranged between 12 and 17 years. The current research provided local norms (percentiles and intelligence quotient) from the performance of the research sample according to the variables of age and gender, suitable for use in the city of Misurata.

Keywords: *Standardization; Raven Advanced Progressive Matrices Test; Intelligence tests*.

1. المقدمة

تعتبر الفروق الفردية من الظواهر العامة التي حظيت باهتمام الباحثين بمختلف تخصصاتهم ، و يعتبر الذكاء من أكثر مجالات الفروق الفردية التي لقيت اهتماماً ودراسة من قبل الباحثين والتربويين والعاملين في مجالات العلاج النفسي، والإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي والمهني، لأهميته في توجيه وكفاءة النشاط لدى الأفراد، وبالتالي أصبح التعرف على الفروق الفردية في الذكاء أمرًا أساسيا لدى صناع القرار ومصممي البرامج التربوية ومنفذيها، الأمر الذي أدى إلى نشاط حركة قياس الذكاء وإنتاج أعداد كبيرة من اختبارات الذكاء، ويعد اختبار بينية (Bine) وزميله سايمون (Simon) عام (1904) من أول وأشهر المحاولات الجادة في قياس الذكاء (النفيعي، 2001، ص. 2).

ولقد أدى الاستخدام الواسع و السريع لاختبار بينيه في قياس الذكاء إلى تأكيد أهمية الكشف عن ذكاء الأفراد، وقياس وتحديد الفروق الفردية في مستويات الذكاء،

ISSN 2664-1682

وظهرت إشكالية اعتماد هذا الاختبار – والاختبارات المماثلة- في كثير من الجوانب على اللغة وتأثرها بالمستوى التعليمي للفرد، وبالتالي عدم إمكانية قياس ذكاء الصم والبكم والأميين، والأجانب الذين لا يعرفون اللغة التي تقوم عليها مفردات هذا الاختبار؛ وظهرت الحاجة إلى إعداد اختبارات للذكاء لا تعتمد على اللغة وإنما تقوم في جوهرها على ما يفصح عنه الفرد خلال سلوكه الحركي من عمليات عقلية معقدة ومتنوعة تقيس القدرة على التفكير المنطقي (ابن زرقين، 2016، ص. 01).

تعد اختبارات القدرة على التفكير المنطقي – أو كما يسميها كاتل الذكاء السائل (الخام)- مقاييس لتقدير قدرة الفرد على حل المشكلات بعيدا عن التأثير المباشر للتعلم، و للمعرفة المستمدة من الخبرة السابقة، وهي أيضا مؤشر ممتاز للقدرة العقلية العامة للفرد، ولهذا السبب، فإن اختبارات الذكاء الخام شاع استخدامها في التطبيقات والبحوث النفسية، وبشكل خاص اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة، لأنها تهدف إلى التحكم في بعد اللغة الذي يختلف من ثقافة إلى أخرى، ومن أكثر هذه الاختبارات شيوعاً مصفوفات ريفن المتتابعة الملونة والعادية والمتقدم (المدني، والضلعة، 2019، ص. 156).

ولأهمية مصفوفات ريفن وشيوع استخدامها، أجريت عدد من الدراسات في البيئة العربية لاختبار صلاحية مصفوفات ريفن المتتابعة المتقدم –موضوع هذا البحث –واشتقاق معايير عربية لها، منها دراسة النفيعي (2001) على عينة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية، حيث قام الباحث بتطبيق المجموعتين من الاختبار في جلسة واحدة، ثم قام باستخراج معاملات الصعوبة لفقرات المجموعتين ومعاملات التمييز ،كما تم حساب معامل الثبات ودلائل الصدق وأظهرت النتائج معاملات ثبات وصدق ممتازة، أما فيما يتعلق باجراءات اشتقاق المعايير للاختبار، قام الباحث بإيجاد المعايير المئينية الخاصة بالبيئة السعودية وذلك للمجموعة الأولى من الاختبار، حيث تم إيجاد المئينيات السبعة التالية (5 ،10 ، 25، 50، 75، 90، 95) وما يقابلها من درجات خام للفئات العمرية التي ضمتها الدراسة، وتحديد المفحوصين الذين يمكن أن تطبق عليهم المجموعة الثانية من اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم، وهم

ISSN 2664-1682

الذين تقع درجاتهم الخام مقابل المئين (25) أو أكثر، وتم استبعاد كل من وقعت درجته الخام تحت المئين (25) في المجموعة الأولى، وإبقاء من كانت درجته الخام تقع في المئين (25) فأكثر وهو المئين الذي يمثل الحد الأدنى لمتوسطي الذكاء؛ ثم قام الباحث بإيجاد المعايير المئينية السبعة للمجموعة الثانية وما يقابلها من درجات خام للفئات العمرية التي ضمتها الدراسة.

وفي دراسة أخرى، قام الحارثي (2004) بتقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم على عينة مكونة من (801) طالب وطالبة من كليات التربية بسلطنة عمان، وقد تم في هذه الدراسة حساب معاملات الصعوبة لفقرات المجموعة الثانية من الاختبار، وكذلك معاملات التمييز، كما تم حساب مؤشرات الثبات بطريقتي إعادة الاختبار، والاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، كما تم حساب دلالات الصدق التلازمي باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم والتحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج مؤشرات يمكن الوثوق بها حول صدق وثبات المصفوفات، وأخيرا، قام الحارثي بحساب الرتب المئينية والدرجات المعيارية التائية ونسب الذكاء الانحرافية المقابلة للدرجات الخام للاختبار (ورد في: ابن زرقين، 2016، ص24).

كما قام إبراهيم وآخرون (2013) بدراسة تهدف إلى تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم على طلاب الصفين (11 و12) في سلطنة عمان، وأظهرت النتائج مَدَاً واسعاً لمعاملات صعوبة ومعاملات تمييز الفقرات،كما دعمت النتائج صدق وثبات مصفوفات ريفن المتقدم في البيئة العربية؛ وأخيراً، قام الباحثون بحساب الرتب المئينية المقابلة للدرجات الخام وفقا لمتغير الصف الدراسي (11 و12).

وفي الجزائر، قام ابن زرقين (2016) بدراسة تهدف إلى تقنين المصفوفات المتتابعة المتقدم على الطلبة الجامعيين، وبلغت عينة الدراسة (408) طالبا وطالبة من جامعة ورقلة موزعين على(20) قسم من مختلف التخصصات، وأظهرت نتائج التحليلات الإحصائية فاعلية فقرات المقياس من حيث معامل الصعوبة، والتمييز، وتمتع اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم بخصائص سيكومترية جيدة، وصلاحيته للاستخدام على الطلبة الجامعيين بورقلة

ISSN 2664-1682

الجزائرية، كما تم حساب المعايير المئينية ونسبة الذكاء الانحرافية المقابلة للدرجات الخام على الاختبار.

محليا، أجرى المدني والضلعة (2019) دراسة تهدف إلى اختبار صلاحية المصفوفات المتتابعة المتقدم للاستخدام في مدينة مصراتة الليبية من خلال تحليل فقراته وحساب الخصائص السيكومترية للاختبار، وضمت عينة البحث (400) تلميذ وتلميذة من مدارس مدينة مصراتة، تتراوح أعمارهم بين (12: 17) سنة، بمتوسط يساوي 14.31 (انحراف معياري = 1.71)، وأظهرت النتائج معدّلات صعوبة لفقرات الاختبار – المجموعة الثانية– تتراوح من 10% إلى 100% (م = 68.56%) ومعاملات تمييز عن طريق الارتباط الثنائي تتراوح من 02. إلى 56. (م =22.)؛ كما أظهر الاختبار مؤشرات جيدة على صدقه، وثباته، إلا أن الباحثَين لم يقوما باستخراج معايير للاختبار، الأمر الذي يجعل استخدامه محدودا؛ مما دفع الباحثَين إلى استكمال لهذه الدراسة، والعمل على اشتقاق معايير محلية تائية ونسب ذكاء انحرافية من أداء عينة ليبية من مدينة مصراتة. وهو ما يهدف إليه البحث الحالي.

1. 2 مشكلة البحث وأهميتها

في مجتمعنا الليبي، ورغم أهمية اختبار المصفوفات المتتابعة في تمييز الأفراد الموهوبين ذوي القدرات العقلية العالية، يستخدم العاملون في الميدان التربوي، وفي التوجيه والإرشاد النفسي والمهني مصفوفات ريفن المتتابعة المتقدم – وغيرها من اختبارات الذكاء والقدرات العقلية – بالرغم من عدم وجود معايير محلية للاختبار مستمدة من المجتمع المحلي، ويعتمدون في تفسير درجة الفرد على المعايير المستمدة من مجتمعات عربية، معتمدين على التشابه بين المجتمع الليبي والمجتمعات العربية، وهو أمر غير صحيح علمياً وأخلاقياً، فمهما تشابهت المجتمعات العربية، يظل لكل مجتمع خصوصيته التي تميزه عن غيره، وحتى في

ISSN 2664-1682

المجتمع الواحد ربما توجد فروق بين أداء الأفراد من منطقه ما على اختبار للذكاء مثلا ، وأداء أفراد آخرين على نفس الاختبار من منطقة جغرافية أخري في نفس المجتمع، وهو ما وجده المدني (2014ب) عند مقارنة أداء عينة من الأطفال الليبين من منطقة الجبل الأخضر الليبية، وعينة من الأطفال من مدينة مصراتة على مصفوفات ريفن الملونة، حيت وجد فروقا دالة إحصائيا بين متوسط درجات العينتين، مما يشير إلى عدم إمكانية اعتبارهما مجتمعا واحدا، وأن كل منطقة ينبغي أن يكون لها معايير منفصلة، لهذا يهدف البحث الحالي إلى اشتقاق معايير محلية لاختبار مصفوفات ريفن المتتابعة المتقدم في مدينة مصراتة.

1. 3 أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى اشتقاق معايير محلية لمصفوفات ريفن المتتابعة المتقدم في مدينة مصراتة، ولتحقيق هذا الهدف العام، ركز البحث الحالي على الإجابة على السؤالين التاليين:

1. هل يختلف أداء عينة البحث على مصفوفات ريفن المتتابعة المتقدم المجموعة الثانية تبعا لمتغيري العمر والجنس؟
2. ما هي معايير الأداء على مصفوفات ريفن المتتابعة المتقدم من أداء عينة مدينة مصراتة؟

2. منهجية البحث

2. 1 عينة البحث

ضمت عينة البحث (1030) طالبا وطالبة من المتفوقين دراسياً بالمرحلة الإعدادية والثانوية من جميع مناطق مدينة مصراتة، منهم (515) ذكور (بنسبة 50%)، و(515) إناث (بنسبة 50%)، تتراوح أعمار العينة بين (12 : 17) عام، بمتوسط عمر يساوي (14.53) وانحراف معياري (1.79) للعينة الكلية، و(14.55) وانحراف (1.81) لعينة

ISSN 2664-1682

الذكور، و(14.51) والانحراف (1.77) لعينة الإناث. والجدول رقم (1) يوضح توزيع عينة البحث على مناطق مدينة مصراتة وفقا لمتغير العمر والجنس.

جدول 1 *عدد عينة البحث وفقا للمتغيرات: العمر الجنس، والمنطقة*

		ذكور						إناث						
	العمر	12	13	14	15	16	17	12	13	14	15	16	17	المجموع
المنطقة	الزروق	10	10	10	10	20	20	20	20	20	10	20	20	**190**
	مصراتة المركز	10	10	10	–	–	–	10	10	10	10	20	20	**110**
	ذات الرمال	10	10	10	10	20	20	10	10	10	–	–	–	**110**
	المحجوب	10	10	10	10	20	20	10	10	10	10	20	20	**160**
	شهداء الرميلة	10	10	10	10	20	20	10	10	10	10	20	20	**160**
	طمينة	10	10	10	5	–	20	10	10	10	20	20	–	**110**
	الدافنية	10	10	10	–	–	10	10	10	10	–	–	10	**80**
	الغيران	10	10	10	–	10	–	–	–	–	–	10	–	**50**
	قصر أحمد	–	–	–	–	–	–	10	10	10	–	–	–	**30**
	رأس الطوبة	10	10	10	–	–	–	–	–	–	–	–	–	**30**
	المجموع	**90**	**90**	**90**	**45**	**90**	**110**	**90**	**90**	**90**	**45**	**110**	**90**	**1030**
		515						**515**						

2. 2 أداة البحث

المصفوفات المتتابعة المتقدم لريفن:Raven's Advanced Progressive Matrices

موضوع هذا البحث وأداته هو مصفوفات ريفن المتتابعة المتقدم من إعداد جون ريفن (John Raven, 1936)، ويتكون هذا الاختبار من مجموعتين: تضم المجموعة الأولى من الاختبار (12) فقرة، تستخدم لتدريب المفحوص على الاختبار ولتحديد المؤهلين لتطبيق المجموعة الثانية، حيتم يُقسم الأفراد بموجبه إلى ثلاث فئات: الأذكياء، ومتوسطي الذكاء، والأفراد الأقل ذكاءً، والزمن المعياري لتطبيق المجموعة الأولى هو خمس دقائق؛ بينما تضم المجموعة الثانية (36) فقرة، وتستخدم مع الأفراد ذوي معدلات ذكاء متوسط فما

ISSN 2664-1682

فوق بناءً على درجات المجموعة الأولى من الاختبار، ويمكن تقديم الاختبار دون تحديد زمن للتطبيق، أو بتحديد (40) دقيقة كزمن للتطبيق؛ وتتدرج المصفوفات في صعوبتها، وتتكون كل مصفوفة من تسعة أشكال هندسية موضوعة في ثلاثة صفوف تربط بينهم علاقة على المستوى الأفقي والرأسي، وتم حذف أحد الأشكال التسعة ووضع الشكل المحذوف ضمن بدائل ثمانية تحت الشكل الأساسي، حيث يطلب من المفحوص أن يتعرف على العنصر المفقود الذي يكمل النمط، ويصحح الاختبار بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة (المدني والضلعة، 2019، ص. 161).

وتقيس مصفوفات ريفن عنصرين أساسيين من القدرة العقلية العامة للفرد حسب افتراض سبيرمان، **العنصر الأول**: القدرة على الاستنتاج Eductive Ability، وتعني القدرة على استخلاص معنى من الغموض ، والقدرة على توليد مخططات عالية المستوى – غالبا غير لفظية– تجعل من السهل التعامل مع الأشياء المركبة، **والعنصر الثاني**: القدرة على الانتاج ReproductiveAbility، وتعني القدرة على استيعاب، واستعادة، وإعادة إنتاج المعلومات التي أصبحت واضحة وقابلة للتواصل بين الأفراد (المدني والضلعة، 2019، ص 158، نقلا عن Raven, 2000).

وفي دراسة سابقة قام المدني والضلعة (2019) باختبار صلاحية الاختبار للاستخدام في البيئة المحلية من خلال تحليل فقراته، وحساب الخصائص السيكومترية للاختبار؛ وأظهرت النتائج قدرة المصفوفات على التمييز بين من يمتلكون درجة عالية من الذكاء، ومن يمتلكون درجة أقل؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط الثنائي بين (.02) و (.56) بمتوسط يساوي (.22)، كما استخلصت الدراسة مؤشرات جيدة على صدق الاختبار من خلال قدرته على تحقيق التمييز بين المجموعات العمرية في معدلات الذكاء، وقدرته على التمييز بين ذوي الدرجات المرتفعة، و الدرجات المنخفضة من الذكاء، وبين المتفوقين وغير المتفوقين، والارتباط القوي بين الأداء على المصفوفات ودرجات التحصيل الدراسي؛ كما أظهرت الدراسة تمتع المصفوفات بخاصية الثبات من خلال اختبار الاستقرار عبر الزمن (.89)، واتساقه الداخلي (الفا كرونباخ = .70).

ISSN 2664-1682

2. 3 إجراءات البحث

تم اختيار عينة البحث باستخدام طريقة العينة العشوائية متعددة المراحل وفقا للخطوات التالية :

أ) تم تحديد حجم العينة المنتقاة من كل مدرسة تعليم أساسي ومتوسط من الطلاب المتحصلين على التراتيب العشرة الأولى في تحصيلهم الدراسي على مستوى المدرسة، بواقع (30) طالب من مرحلة التعليم الأساسي من الصف السابع و الثامن والتاسع، وعدد (50) طالب من مرحلة التعليم المتوسط بواقع (10) طلاب من الصف الأول ، و(10) من الصف الثاني أدبي، و(10) من الصف الثاني علمي، و(10) من الصف الثالث الثانوي أدبي، و(10) من الصف الثالث علمي.

ب) تم اختيار المدارس عشوائيا من جميع المكاتب التعليمية بمدينة مصراتة بواقع مدرسة للذكور وأخرى للإناث من كل مرحلة تعليمية؛ غير أن الباحثين لم يتمكنا من التطبيق في بعض المدارس التي تم اختيارها بسبب جائحة كورونا التي أدت إلى إيقاف الدراسة لأكثر من مرة.

ج) طُبق الاختبار بجزئيه الأول والثاني جماعيا داخل المدارس على جميع الطلاب المستهدفين بعد الحصول على قائمة الأوائل معتمدة من إدارة المدرسة بزمن محدد ب (10) دقائق للمجموعة الأولى من الاختبار، و(40) دقيقة للمجموعة الثانية.

د) تم استبعاد كل من وقعت درجته الخام تحت المئين (25) في المجموعة الأولى، وإبقاء من كانت درجته الخام تقع في المئين (25) فأكثر ليشكلوا عينة اشتقاق معايير الاختبار في مدينة مصراتة.

ISSN 2664-1682

إحصائيا، تم استخراج المتوسط، والوسيط، والمنوال، والمتوسط المعدل، والتفلطح والالتواء، لدرجات عينة البحث على الاختبار للتأكد من حسن تمثيل العينة لمجتمع الدراسة، كما تم استخدام اختبار شيربو – ويلك (Shapiro-Wilk) لقياس اعتدالية التوزيع التكراري لدرجات العينة، واختباري مان وتني (Mann-Whitney) و كروسكال–واليس (Kruskal-Wallis) لاختبار دلالة الفروق بين درجات الطلاب وفقا لمتغيري الجنس والعمر على التوالي، واختبار قيمز – هويل (Games – Howill) للمقارنات المتعددّة؛كما تم استخدام المعادلات الخاصة بتحويل الدرجات الخام إلى درجات مئينية، ودرجات معيارية (درجات زائية)، وقد أُستخدم البرنامج الإحصائي (SPSS) في حساب معظم العمليات الإحصائية السابقة.

3. النتائج ومناقشتها

للإجابة على تساؤلات الدراسة تم إجراء العديد من التحليلات الإحصائية حيث تم أولاً تحليل بيانات المجموعة الأولى من الاختبار والحصول على معايير الأداء الخاصة بها والتي على ضوئها تم تصنيف وفرز أفراد العينة الكلية في أدائهم للمجموعة الثانية من الاختبار وذلك بإبقاء من كان متوسط الذكاء أو أكثر بناءً على أدائهم في المجموعة الأولى، ومن تم تحليل بياناتهم، وسيتم أولاً عرض نتائج التحليل الإحصائي لبيانات المجموعة الأولى من الاختبار (ن = 1030)، ثم عرض نتائج التحليل الإحصائي لبيانات المجموعة الثانية من الاختبار بعد التصنيف والفرز (ن = 891) وهي العينة التي تم الاعتماد عليها في الإجابة عن تساؤلات البحث المتعلقة بتقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم.

3. 1 نتائج التحليل الإحصائي لبيانات المجموعة الأولى من الاختبار

تتكون المجموعة الأولى من اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم من (12) فقرة تعطى كمجموعة تدريبية عند بداية الاختبار بهدف تعريف المفحوص بطريقة الحل، وتخفيف قلق

ISSN 2664-1682

الاختبار، وتحديد الأفراد المؤهلين لتطبيق المجموعة الثانية من الاختبار؛ وقد تم تطبيق المجموعة الأولى من الاختبار على جميع أفراد العينة (ن = 1030) طالباً، وبزمن محدد مقداره (10) دقائق، والجدول رقم (2) يوضح قيم بعض مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت لدرجات الطلاب وفقا لمتغير العمر.

جدول 2 *قيم المتوسط والمتوسط المعدل والوسيط والمنوال لدرجات الطلاب في المجوعة الأولى من الاختبار وفقا لمتغير العمر*

العمر	المتوسط	المتوسط المعدل	الوسيط	المنوال	الالتواء	التفلطح
12	7.18	7.15	7	7	.226-	.549-
13	7.36	7.35	7	8	.056-	.817-
14	7.26	7.23	7	8	.092	.727-
15	8.73	8.77	9	8	.331-	.316-
16	8.54	8.55	9	8	.255-	.485-
17	8.76	8.76	9	9	.243-	.458-
الكلية	7.93	7.87	8	8	0.373-	0.358-

يظهر الجدول رقم (2) عدم تطابق مقاييس النزعة المركزية (المتوسط ، والمتوسط المعدل، والوسيط، والمنوال) في جمع الفئات العمرية وكذلك في العينة الكلية، مما يشير إلى انحراف توزيع الدرجات عن التوزيع الطبيعي،كذلك تظهر مقاييس التشتت (الالتواء والتفلطح) نزوع درجات التوزيع نحو درجات فوق المتوسط، وهو أمر متوقع لعاملين: **الاول**، أن معاملات الصعوبة لفقرات المجموعة الأولى –وخاصة الفقرات الأولى– سهلة نسبيا مقارنة بباقي الفقرات، لأن المجموعة الأولى بالأساس هي فقرات تمهيدية تهدف إلى تدريب المفحوص على الاختبار؛ الثاني: أن عينة البحث تم اختيارها من الطلبة الأوائل في

ISSN 2664-1682

المدرسة، وبالتالي نفترض مسبقا تمييزهم وارتفاع درجاتهم، وهو أمر يدعم صحة استخدام محك التحصيل الدراسي لتمييز الطلاب من فئة الذكاء المتوسط فما فوق.

وللتأكد من اعتدالية التوزيع التكراري لدرجات عينة البحث في المجموعة الأولى من الاختبار، استخدم الباحثان اختبار شابيرو- ويلك (Shapiro-Wilk) لقياس اعتدالية التوزيع التكراري، ورصدت النتائج في الجدول رقم (3) الذي يظهر أن جميع قيم الاختبار لجميع المجموعات العمرية دالة احصائيا عند مستوى دلالة أكبر من (0.001) مما يؤكد انحراف درجات عينة البحث في المجموعة الأولى من الاختبار عن التوزيع الطبيعي.

ونظرا لأن المجموعة الثانية من الاختبار لا تطبق إلا على من كانت درجة ذكائه متوسطة فأكثر بناءً على أدائه في المجموعة الأولى من الاختبار، ولأهمية المعايير المئينية في ترتيب الأفراد وتقدير موقعهم في الصفة المقاسة، قام الباحثَان بحساب المئينيات السبعة (5، 10، 25، 50، 75، 90، 95) وما يقابلها من درجات خام للمجموعات العمرية السبعة ورصدت في الجدول رقم (4).

جدول 3 *نتائج اختبار Shapiro-Wilk لقياس اعتدالية التوزيع التكراري لدرجات الطلاب في المجموعة الأولى من الاختبار وفقا لمتغير العمر*

العمر	قيمة الاختبار	درجة الحرية	مستوى الدلالة
12	.895	180	.0005
13	.885	180	.0005
14	.895	180	.0005
15	.927	90	.0005
16	.950	200	.0005
17	.945	200	.0005
الكلية	0.940	1030	.0005

ISSN 2664-1682

جدول 4 *المعايير المئينية للمجموعة الأولى من اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم*

	العمر					
الترتيب المئيني	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**
95	9	9	9	11	11	11
90	8	9	8	10	11	11
75	8	8	8	10	10	10
50	7	7	7	9	9	9
25	6	7	6	8	8	8
10	6	6	6	7	6	6
5	6	6	6	6	6	6
العدد	180	180	180	90	200	200

وتستخدم المعايير المئينية للمجموعة الأولى من الاختيار لتحديد الأفراد الذين يمكن أن تطبق عليهم المجموعة الثانية من الاختبار ممن كانت درجتهم الخام تقع مقابل المئين (25) أو أكثر؛ كما يمكن استخدامها للفرز السريع للأفراد وتصنيفهم دون تطبيق المجموعة الثانية من الاختبار وذلك بتصنيفهم إلى ثلاث مجموعات: 1) منخفضي الذكاء (المئين 10 فما دون)، 2) متوسطى الذكاء (من المئين 25 إلى المئين 75)، 3) مرتفعي الذكاء (المئين 90 وأكثر).

3. 2 نتائج التحليل الاحصائي لبيانات المجموعة الثانية من الاختبار

ذكرنا في فقرة سابقة أن فقرات المجموعة الثانية من اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم لا تقدم إلا للأفراد ذوي الذكاء المتوسط فما فوق، ونظرا لظروف الباحثين، وصعوبة تطبيق المجموعة الأولى أولا ثم تطبيق المجموعة الثانية من الاختبار، قام الباحثان بتقديم المجموعة الثانية

ISSN 2664-1682

من الاختبار إلى جميع الأفراد، ثم بعد تصحيح المجموعة الأولى، تم فرز عينة المجموعة الثانية حيث تم حذف كل من وقعت درجته الخام تحت المئين (25) في المجموعة الأولى (جدول 4)، وهو المئين الذي يمثل الحد الأدنى للذكاء المتوسط، وبالتالي تشكلت عينة البحث النهائية بعد الفرز والتصنيف من (891) فردا كما هو موضح في الجدول رقم (5).

جدول 5 *عدد العينة في المجموعة الثانية بعد الفرز* وفقا لمتغير العمر

العمر	العدد قبل الفرز	العدد بعد الفرز
12	180	178
13	180	144
14	180	178
15	90	77
16	200	154
17	200	160
الكلية	1030	891

3. 2 . 1 اختبار خصائص عينة المجموعة الثانية

للإجابة على أسئلة البحث، قام الباحثان أولا باختبار خصائص عينة البحث للتأكد من اعتدالية التوزيع التكراري لدرجات عينة المجموعة الثانية، وإمكانية استخدام الاحصاء البارامتري لتحليل البايانات، والجدول رقم (6) يوضح قيم بعض مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت لدرجات الطلاب في المجموعة الثانية من الاختبار وفقا لمتغير العمر.

ISSN 2664-1682

جدول 6 *قيم المتوسط والمتوسط المعدل والوسيط والمنوال لدرجات الطلاب في المجموعة الثانية من الاختبار وفقا لمتغير العمر*

العمر	المتوسط	المتوسط المعدل	الوسيط	المنوال	الالتواء	التفلطح
12	22.32	22.33	22.00	27	.082-	1.421-
13	22.26	22.27	22.00	27	.077-	1.587-
14	22.21	22.22	22.00	27	.038-	1.527-
15	21.58	21.62	22.00	23	.281-	.373-
16	24.19	24.19	24.00	24	.133	.172-
17	24.84	24.84	24.00	24	.089	.778-
الكلية	23.06	23	23	27	.105.-	.750 -

تبدو مقاييس النزعة المركزية في الجدول رقم (6) متقاربة في جميع الأعمار، رغم ذلك، فإن قيم مقياس التفرطح –وبشكل خاص للأعمار الصغيرة– تبدو مرتفعة عن الصفر مما يشر إلى احتمالية انحراف التوزيع التكراري لدرجات المجموعة الثانية عن التوزيع الطبيعي؛ وللتأكد من اعتدالية التوزيع التكراري لدرجات المجموعة الثانية من الاختبار، استخدم الباحثَان اختبار شابيرو– ويلك (Shapiro-Wilk)، ورصدت النتائج في الجدول رقم (7). الذي يظهر أن جميع قيم الاختبار لجميع المجموعات العمرية ، وكذلك لعينتي الذكور والإناث دالة احصائيا عند مستوى دلالة أكبر من (0.01) مما يؤكد انحراف درجات عينة المجموعة الثانية من الاختبار عن التوزيع الطبيعي، وبالتالي عدم إمكانية استخدام الاحصاء البارامتري لتحليل البيانات، لهذا، استخدام الباحثان في الفقرات التالية الإحصاء اللابارامتري لتحليل البيانات والإجابة على أسئلة البحث.

ISSN 2664-1682

جدول 7 *نتائج اختبار Shapiro-Wilk قياس اعتدالية التوزيع التكراري لدرجات الطلاب في المجموعة الثانية من الاختبار وفقا لمتغير العمر والجنس*

العمر	قيمة الاختبار	درجة الحرية	مستوى الدلالة
12	0.915	180	.0005
13	0.884	180	.0005
14	0.898	180	.0005
15	0.964	90	.01
16	0.981	200	.008
17	0.976	200	.001
ذكور	0.977	515	.0005
إناث	0.969	515	.0005
الكلية	0.974	1030	.0005

3. 2. 2 المعالجات الإحصائية للمتغيرات المرتبطة بالمعايير

تهدف هده الخطوة إلى الإجابة على السؤال الأول للبحث: *هل يختلف أداء عينة البحث على مصفوفات ريفن المتتابعة المتقدم المجموعة الثانية تبعا لمتغيري العمر والجنس*؟، وتعد هده الخطوة أساسية في بناء وتقنين الاختبارات والمقاييس النفسية، للكشف عن مدى تجانس فئات عينة البحث، ومدى انتسابها إلى أصل واحد، وما يترتب على ذلك من اشتقاق جدول موحد للمعايير للعينة الكلية أو جداول متعددة حسب الفروق التي يكشف عنها التحليل الإحصائي (المدني، 2014 أ، ص.49)، وللتأكد من مدى تجانس فئات عينة البحث، تَم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة المجموعة الثانية من الاختبار وفقا لمتغير العمر والجنس، ورصدت النتائج في الجدول رقم (8).

ISSN 2664-1682

جدول 8 *قيم المتوسط والانحراف المعياري لدرجات الطلاب في المجموعة الثانية من الاختبار وفقا لمتغيري العمر والجنس*

العمر	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
12	178	22.37	4.22	ذكور	89	22.22	4.484
				إناث	89	22.51	3.952
13	144	22.24	4.39	ذكور	71	22.59	4.261
				إناث	73	21.90	4.516
14	178	22.21	4.17	ذكور	89	22.37	3.865
				إناث	89	22.04	4.464
15	77	21.74	2.39	ذكور	40	21.78	2.486
				إناث	37	21.70	2.320
16	154	25.06	3.86	ذكور	70	25.74	3.521
				إناث	84	24.49	4.058
17	160	23.33	4.52	ذكور	96	26.06	4.674
				إناث	64	25.17	4.256
الكلية				ذكور	**455**	23.62	4.437
				إناث	**436**	23.02	4.299

تظهر النتائج في الجدول رقم (8) تقارب في قيم المتوسط الحسابي للأعمار الأصغر سناً (12 إلى 15 سنة)، بينما ترتفع قيم المتوسط الحسابي للأعمار الأكبر سناَ (16 و17 سنة)، مما يشير إلى احتمالية وجود فروق دالة احصائيا ينتج عنها تشكل مجموعتين عمريتين، كما يمكن أن نستنتج من الجدول رقم (8) التقارب الكبير بين درجات ذكور وإناث المجموعة الثانية من اختبار المصفوفات المتقدم لجميع الأعمار عدا عمر (16) و(17)، رغم أن متوسط درجات الذكور أعلى من متوسط درجات الاناث في جميع المجموعات العمرية.

ISSN 2664-1682

ولاختبار دلالة الفروق بين درجات الطلاب في المجموعة الثانية من الاختبار وفقا لمتغير العمر، استخدام الباحثان اختبار كروسكال- وليس (Kruskal-Wallis) الذي أظهر أن قيمة مربع كاي التي تساوي (93.998)، ولدرجة حرية (5)، دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0001.)، مما يؤكد وجود فروق حقيقية بين المجموعات العمرية؛ ولتحديد ومعرفة لصالح من هذه الفروق بين المجموعات العمرية، ولأن توزيع الدرجات غير اعتدالي، استخدام الباحثان اختبار قيمز – هويل (Games – Howill) للمقارنات المتعدّة ورصدت النتائج في الجدول رقم (9).

جدول 9 *اختبار قيمز – هويل (Games – Howill) للمقارنات المتعددة وفقا لمتغير العمر*

متوسط الفروق					
17	16	15	14	13	العمر
-3.341*	-2.693*	.625	.157	.122	12
-3.463*	-2.815*	.503	.035	--	13
-3.498*	-2.851*	.468	--		14
-3.966*	-3.318*	--			15
-.648	--				16

*= *دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.001*

تدعم نتائج اختبار قيمز- هويل صحة افتراض وجود مجموعتين عمريتين مختلفتين، حيث تتشكل المجموعة الأولى من الأعمار (12، 13، 14 و 15)، حيث لا توجد فروق ذات دلالة احصائيا بين هذه الأعمار، وتتشكل المجموعة الثانية من الأعمار (16 و17) سنة حيث لا توجد فروق ذات دلالة فيما بينها، بينما تختلف وبصورة دالة احصائيا عن باقي الأعمار.

ISSN 2664-1682

ولمعرفة دور متغير الجنس على أداء عينة المجموعة الثانية من المصفوفات، استخدام الباحثان اختبار مان- وتني (Mann-Whitney)، لاختبار دلالة الفروق بين درجات الذكور والاناث وفقا لمتغير العمر ورصدت النتائج في الجدول رقم (10) الذي يظهر عدم وجود فروق جوهرية بين درجات الذكور ودرجات الإناث في جميع الأعمار عدا عمر (16) سنة، حيث وجدت الفروق بين الجنسين دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).

جدول 10 *نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين درجات ذكور وإناث المجموعة الثانية وفقا لمتغير العمر*

	12	13	14	15	16	17
قيمة الاختبار Mann-Whitney U	3876.5	2365.5	3804.0	733.5	2411	2694
Z	-.245	-.910	-.458	-.067	-1.93	-1.32
مستوى الدلالة *P value*	.81	.36	.65	.95	.05	.19

وخلاصة تحليل البيانات الخاصة بالاجابة على السؤال الأول للبحث الذي ينص على التالي: *هل يختلف أداء عينة البحث على مصفوفات ريفن المتتابعة المتقدم المجموعة الثانية تبعا لمتغيري العمر والجنس*؟ هي وجود فروق في أداء عينة البحث وفقا لمتغيري العمر والجنس، وأن مجتمع البحث ينقسم إلى ثلاثة مجموعات: تضم المجموعة الأولى الأعمار (12، 13، 14 و15) ذكور وإناث؛ وتشمل المجموعة الثانية ذكور الأعمار (16 و17)، بينما تضم المجموعة الثالثة إناث الأعمار (16 و17)؛ ويترتب على ذلك ضرورة اشتقاق معايير خاصة بكل مجموعة، وهو ما عمل عليه الباحثان في الفقرة التالية.

ISSN 2664-1682

3. 2. 3 معايير اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم على عينة مدينة مصراتة

تهدف هده الخطوة إلى الإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على التالي: *ما هي معايير الأداء على مصفوفات ريفن المتتابعة المتقدم من أداء عينة مدينة مصراتة*؟ ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحثان بحساب المئينيات السبعة ومايقابلها من درجات خام، ورصدت النتائج في الجدول رقم (11).

وتعد المعايير المئينية السبعة (5، 10، 25، 50، 75، 90، 95) هي الأسلوب المستخدم في النسخة الأصلية للاختبار، وفي العديد من الدراسات السابقة (على سبيل المثال: النفيعي،2001؛ الحارثي، 2004؛ إبراهيم وآخرون، 2013؛ بن زرقين، 2016)، وفي ضوئها يتم الحكم على المستوى العقلي للفرد وذلك بالرجوع إلى المستويات العقلية والتقديرات الواردة في الجدول رقم (12).

جدول 11 *المعايير المئينية للمجموعة الثانية من اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم المقنن على عينة مدينة مصراتة وفقا لمتغيري العمر والجنس.*

الترتيب المئيني	العمر الزمني		
	12، 13، 14، 15	16 و17	
	ذكور وإناث	ذكور	إناث
95	28	33	32
90	27	31	30
75	26	30	28
50	22	26	24
25	18	23	22
10	17	20	20
5	16	19	18

ISSN 2664-1682

جدول 12 *المستويات العقلية بناءً على المعايير المئينية لاختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم*

المستوى العقلي	التقدير والمستوى الفرعي	الرتبة المئينية
الممتاز	1	95 فأكثر
فوق المتوسط	2+	90 إلى أقل من 95
	2	75 إلى أقل من 90
المتوسط	3+	60 إلى أقل من 75
	3	50 إلى أقل من 60
	3-	25 إلى أقل من 50
أقل من المتوسط	4	16 إلى أقل من 25
	4-	6 إلى أقل من 16
التأخر العقلي	5	5 فأقل

ولتفسير درجة المفحوص على اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم وتحديد نسبة ذكائه من خلال مقارنتها بأداء عينة تقنين الاختبار من مدينة مصراتة، قام الباحثان بتحويل الدرجات الخام على المجموعة الثانية من الاختبار إلى مئينيات وفقا لمتغير العمر، ثم قام بتحويل الدرجات المئينية إلى درجات معيارية ومن تم إلى نسبة ذكاء إنحرافية متوسطها (100) وانحرافها المعياري (15) ورصدت البيانات في الجدول رقم (13) و (14) على التوالي.

ISSN 2664-1682

جدول 13 *الدرجات الخام و ما يقابلها من مئينيات فى اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم (المجموعة الثانية) وفقا لمتغيري العمر والجنس*

الدرجات الخام	العمر			الدرجات الخام
	12، 13، 14، 15	16 و 17		
	ذكور وإناث	ذكور	إناث	
16	5	1	1	**16**
17	10	2	4	**17**
18	25	3	5	**18**
19	30	5	8	**19**
20	36	10	10	**20**
21	42	15	19	**21**
22	50	19	25	**22**
23	56	25	35	**23**
24	62	36	50	**24**
25	66	45	55	**25**
26	75	50	65	**26**
27	90	60	72	**27**
28	95	66	75	**28**
29	99	72	81	**29**
30	-	75	90	**30**
31	-	90	93	**31**
32	-	92	95	**32**
33	-	95	97	**33**
34	-	99	99	**34**
35	-	-	-	**35**
36	-	-	-	**36**

ISSN 2664-1682

جدول 14 تحويل المئينيات الى نسبة ذكاء إنحرافية (IQ)

الدرجة المئينية	نسبة الذكاء	الدرجة المئينية	نسبة الذكاء
1	65	50	100
2	69	55	102
3	72	56	102
4	74	60	104
5	75	62	105
8	79	66	106
10	81	72	109
15	84	75	110
19	87	81	113
25	90	90	119
30	92	92	121
35	94	93	122
36	95	95	123
42	97	97	128
45	98	99	135

ملاحظة: متوسط نسبة الذكاء = 100 ، والأنحراف المعياري = 15

4. الخلاصة والتوصيات

يعد اختبار مصفوفات ريفن المتتابعة المتقدم من اختبارات الذكاء شائعة الاستخدام في البحوث العلمية، وفي مراكز التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي والمهني، لهذا، أجريت العديد من الدراسات حول العالم لاختبار صلاحية هذا الاختبار، منها دراسة محلية أجراها المدني والضلعة (2019) تم فيها اختبار الخصائص السيكومترية لاختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم، وصلاحيته للاستخدام في المجتمع الليبي؛ إلا أن المدني والضلعة لم يقوما

ISSN 2664-1682

باستخراج معايير للاختبار، الأمر الذي يجعل استخدامه محليا محدودا؛ لهذا وتأسيسا على نتائج هذه الدراسة السابقة، واستكمالا لها، عمل الباحثان في الدراسة الحالية على اشتقاق معايير محلية مئينية، ونسب ذكاء انحرافية من أداء عينة ليبية من مدينة مصراتة، وبهذا أصبح من الممكن استخدام الاختبار محليا وفق الإجراءات التالية:

1. الالتزام بتعليمات الاختبار وبالزمن المحدد لكل جزء من أجزائه.
2. يصحح الاختبار وفق المفتاح الخاص بكل جزء، ويحسب الصواب بدرجة، أما الخطأ أو المتروك بصفر.
3. يطبق أولا الجزء الأول من الاختبار، وبالاستعانة بالجدول رقم (4)، لا يسمح للمفحوص بتطبيق الجزء الثاني إذا وقعت درجته الخام تحت المئين (25) في المجموعة الأولى.
4. تحسب نسبة الذكاء الانحرافية من أداء المفحوص على الجزء الثاني من الاختبار عن طريق: أ) تحديد العمر الزمني للمفحوص؛ ب) تحويل الدرجة الخام إلى درجة مئينية من الجدول رقم (13) وفقا لعمر وجنس المفحوص؛ ج) تحول الدرجة المئينية إلى نسبة ذكاء انحرافية (IQ) بالاستعانة بالجدول رقم (14).
5. يمكن الاستعانة بالجدول رقم (12) لتحديد المستوى العقلي للمفحوص.
6. معايير الاختبار الواردة في الجدولين (13 و14) مشتقة من أداء عينة من مدينة مصراتة تتراوح أعمارهم بين (12 و17) سنة، لهذا يوصي الباحثان بعدم استخدام هذه المعايير خارج هذه الحدود قبل اختبار صلاحيتها من خلال مقارنة أداء عينة البحث الحالي (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات عينة البحث) بأداء عينة من المنطقة المراد استخدام المصفوفات فيها.

ISSN 2664-1682

قائمة المراجع

إبراهيم، على محمد؛ كاظم، على مهدي؛ النبهاني، هلال زاهر؛ الجمالي، فوزية عبدالباقي (2013). الخصائص السيكومترية والمعايير لاختبار ريفن للمصفوفات المتتابعة المتقدم المستمدة من طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر في سلطنة عمان. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *11* (1)، 37-57. متوفر الكترونيا في:
http://search.shamaa.org/PDF/Articles/SYAaujep/AaujepVol11No1Y2013/aaujep_2013-v11-n1_037-057.pdf

ابن زرقين، محمد (2016). *تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم لجون راڤن على الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة*. (رسالة ماجستير). سحبت من:
https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/10964/3/Benrezkin-Mohammed%20%281%29-ilovepdf-compressed.pdf

المدني، خالد محمد (2014أ). تقنين مصفوفات ريفن الملونة على أطفال ليبيين في مدينة مصراتة. *مجلة كلية الآداب جامعة مصراتة*،1، 34-60.
https://doi.org/10.36602/faj.2014.n01.02

المدني، خالد محمد (2014ب). دور اختلاف الثقافة على أداء الأطفال على مصفوفات ريفن الملونة. *مجلة الساتل*، 11، 111-127.

المدني، خالد محمد و الضلعة، سلوى عبدالحميد (2019). اختبار مؤشرات الصدق والثبات للمصفوفات ريفن المتتابعة المتقدم في مدينة مصراتة. *مجلة كلية الآداب جامعة مصراتة*، 14، 155-179. https://doi.org/10.36602/faj.2019.n14.08

النفيعي، عبد الرحمن عبدالله (2001). *تقنين اختبار ريفن للمصفوفات المتتابعة المتقدم على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة. https://doi.org/10.35270/0011-039-148-001

ISSN 2664-1682

تقييم مواقع مكبات النفايات ببلدية مصراتة وتخطيطها باستخدام نظم المعلومات الجغرافية

فاطمة أحمد عبد العاطي[1]

كلية الآداب– جامعة مصراتة

تاريخ التقديم: 22-11-2021، تاريخ القبول: 12-12- 2021، نشر إلكترونيا في 19-12-2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.18.18

ملخص البحث:

تهدف الدراسة إلى تقييم وتحديد درجة ملاءمة الموقعين الحاليين للمكبات المرحلية في البلدية (مكب الغيران–مكب الكراريم) باستخدام نظم المعلومات الجغرافية كما تهدف إلى ايجاد مواقع جديدة تصلح لأن تكون مكبات آمنة مستقبلاً وذلك بما يتناسب مع بعض من معايير اتفاقية بازل الدولية المتمثلة في: البعد عن الطرق الرئيسية، البعد عن المطارات، البعد عن مصدر توليد النفايات، استخدام الأرض، نوع التربة، انحدار السطح وعمق المياه الجوفية، انتهجت الدراسة المنهج الوصفي لوصف المعايير والمنهج التحليلي لمعالجة المعايير مكانياً والتحليل الهرمي لاستخراج الأوزان النسبية لها، خلصت الدراسة إلى مجموعه من النتائج أهمها أن موقع المكب المرحلي الغيران حقق درجة ملاءمة منخفضة وقدرها 23 درجة من درجات المقياس النسبي إذ أنه لا يتفق مع أغلب معايير الدراسة، في حين حقق المكب المرحلي الكراريم درجة ملاءمة مرتفعة و قدرها 37 درجة فهو يتفق مع معظم معايير الدراسة، كما استنتجت الدراسة أن مساحة الأراضي المرتفعة الملاءمة والصالحة لإقامة مكبات آمنه مستقبلا تبلغ 320.8 كم^2.

الكلمات المفتاحية: التحليل المكاني، مكب مرحلي، التخطيط البيئي.

[1] f.abdulati@art.misuratau.edu.ly

ISSN 2664-1682

Landfill Site Evaluation and Planning in MisurataMunicipalty Using Geographic Information System

Fatma Ahmed Abdulati
Misurata University

Abstract:

The study aimed at assessing the locational suitability of the two-interim landfills (Alghiran and Alkarareem) in Misurata municipalty utilizing GIS technique. The study, as well as, searched the possibility of finding new, safe burial waste sites. It did so according to some standards of Basel Convetion, and these are: keeping away from mainraods, keeping away from airports, keeping away from waste-generating sources, ground use, soil type, slope and groung water depth. The obtained data was analyzed using spatial analysis, so that the evaluation of the studied landfills was given by means of analytic hierarchy. In conclusion, it was found that the two landfills scored conflictual results. Whereas Alghiran Lndfill achieved a low degree of suitability (23 degrees), which does not agree with the study standards, Alkrarareem interim burial waste got a a high-suitability degree (37 degrees) and this meets most Basel Convention standards. It was also revealed that an area of about 320.8 km2 in the municipality can be considered suitable for future, safe burial waste sites.

Keywords: *Spatial Analysis, Interim Landfill, Environmental Planning.*

1.المقدمة:

تعتبر هذه الدراسة ضمن مواضيع التخطيط البيئي الذي يركز على جميع مكونات النظام البيئي العضوية وغير العضوية محاولاً المحافظة على توازنها من خلال الوقوف على الإيجابيات والسلبيات و وضع الحلول المثلى للتنمية البيئية (عزيز، 2007، ص26) وعلى الرغم من أن بلدية مصراتة ذات كثافة سكانية مرتفعة وأنشطة وخدمات تجارية وصناعية متنوعة إلا أنها تعتمد على مكبين مرحليين فقط في تجميع وإدارة جميع أنواع المخلفات وهما

ISSN 2664-1682

مكب الغيران المرحلي، ومكب الكراريم المرحلي الذي تم إنشاؤه حديثاً خلال سنة 2020م، حيث يتم تجميع المخلفات الصلبة بهما قبل نقلها للتخلص منها بشكل تام في المردم النهائي الواقع بنطقة تاورغاء الواقع على بعد 60 كم شرق البلدية، في منطقة الدراسة يتم التخلص من النفايات بدفنها، وتتم هذه العملية بتجميع القمامة في المكبات المرحلية ومن ثم نقلها وتفريغها في المردم النهائي، وبعد ذلك تتم تسوية هذه النفايات من فترة لأخرى، وتغطيتها بالتراب، وهي عملية لا تتوفر بها شروط الدفن الصحي، حيث إن الشركة لم تتمكن من الحصول على الموقع الذي تتوفر فيه جميع الشروط الصحية حسب ما جاء في اللائحة التنفيذية للقانون رقم (106) لسنة 1973 المادة (343) بالمنطقة. (البيرة، 2007، ص101)، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتقييم وتحديد درجة ملاءمة مواقع هذه المكبات بالمقارنة مع بعض المعايير التخطيطية التي نصت عليها اتفاقية بازل سنة (1989)، بالإضافة إلى استخدام أدوات التحليل المكاني داخل برنامج GIS المتمثلة في: صنع الحدود حول الظاهرات المكانية، إعادة تصنيف المعايير، والتطابق الموزون في القيام بعملية تحليل الملاءمة المكانية بهدف الوصول إلى أفضل النتائج.

1.1مشكلة البحث: سعت الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

أ–هل الموقع الحالي للمكبين المرحليين الغيران والكراريم يتفق مع معايير اتفاقية بازل؟

ب–هل يمكن حساب درجة ملاءمة مواقع المكبين المرحليين الغيران والكراريم بشكل كمي؟

ج–هل لتقنية نظم المعلومات الجغرافية القدرة على إنتاج خرائط رقمية توضح أفضل المواقع لإنشاء مكبات آمنة لدفن النفايات؟

2.1 فرضيات البحث: تمثلت فرضيات الدراسة في النقاط التالية:

أ– لاتتوافق مواقع دفن النفايات الحالية مع معايير اتفاقية بازل المستخدمة في الدراسة.

ب– يمكن تحديد درجة ملاءمة كمية لمواقع المكبين باستخدام وظائف التحليل المكاني.

ISSN 2664-1682

ج–تقنية نظم المعلومات الجغرافية قادرة على إنتاج خرائط رقمية توضح أنسب المواقع لإنشاء مكبات لدفن النفايات بدقة عالية.

1. 3 أهداف البحث: يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أ– معرفة مدى توافق موقع المكبين المرحليين في منطقة الدراسة مع معايير اتفاقية بازل.

ب– تحديد درجة ملاءمة الموقع الحالي للمكبين المرحليين وفق معايير اتفاقية بازل.

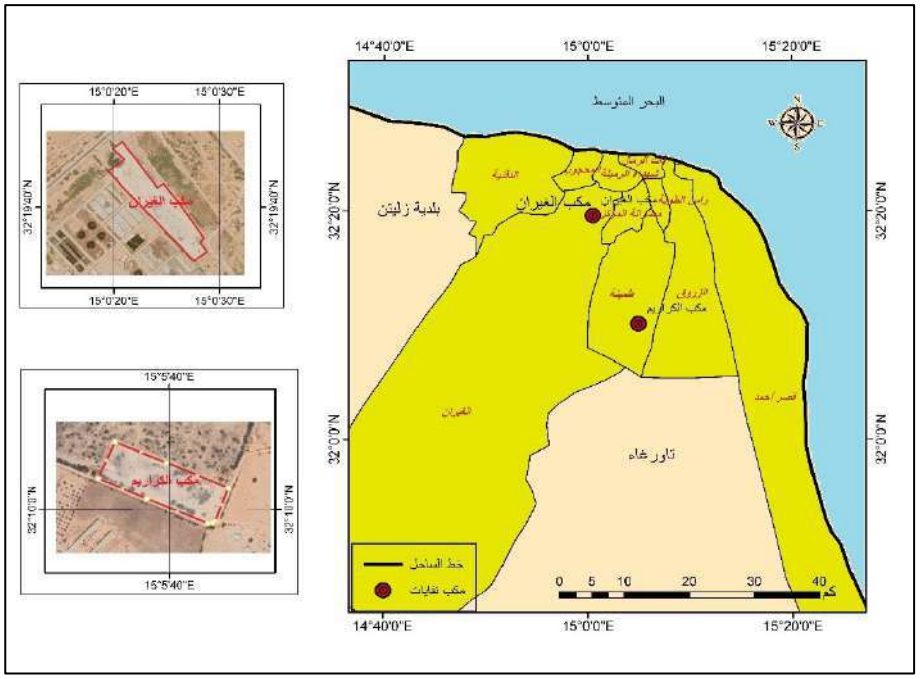
ج– إنتاج خريطة رقمية باستخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية GIS لمنطقة الدراسة توضح أفضل المواقع لإقامة مكبات لدفن النفايات المختلفة.

4.1 أهمية البحث: تكمن أهمية البحث في إثراء البحوث العلمية المختصة بالملاءمة المكانية والمعتمدة على دمج أسلوب التحليل المكاني باستخدام GIS مع عملية التحليل الهرمي، بالإضافة إلى إنشاء قاعدة بيانات يمكن الاعتماد عليها من قبل صناع القرار في تحسين التخطيط المكاني لمواقع المكبات والتخطيط المستقبلي لها.

5.1 حدود البحث: يتمثل المجال المكاني للبحث في الموقع الجغرافي للمكبين المرحليين الغيران والكراريم الواقعين داخل بلدية مصراتة حسب التقسيم الإداري لسنة 2015م باستثناء الفرع البلدي الوشكة والفرع البلدي أبوقرين لعدم توفر بيانات عنهما، حيث يقع مكب الغيران داخل الفرع البلدي الغيران عند تقاطع خط طول "20 ′0 °15مع دائرة عرض "40 ′19 °32 على مساحة قدرها 21447.36م^2، أما مكب الكراريم فيقع داخل الفرع البلدي طمينة على خط طول "40 ′5 °15 ودائرة عرض "0 ′10 °32 وتبلغ مساحته 29635 م^2، والمجال الزماني للبحث حدد في الفترة الممتدة من عام 2015 حتى عام 2021 م.

ISSN 2664-1682

خريطة (1) الموقع الجغرافي للمكبين المرحليين داخل بلدية مصراتة 2021



المصدر: عمل الباحث باستخدام برنامج ArcMap10.3استناداً إلى وزارة الحكم المحلي بلدية مصراتة، حدود بلدية مصراتة وفروعها والمحلات التابعة لها، 2015، ص3.

6.1 الدراسات السابقة:

أ–دراسة شتية (2012)، هدفت الدراسة إلى استخدام GIS كتقنية مكانية مساعدة في تقييم واقع مكبات النفايات في الضفة الغربية وتخطيطها واختيار أفضل المواقع الصالحة لإقامة مكبات صحية بناء على مجموعة من معايير اتفاقية بازل الخاصة باختيار وتصميم وتشغيل مكبات النفايات، وتوصلت الدراسة إلى أن مواقع المكبات الحالية غير ملائمة.

ب–دراسة الرحيلي (2010)، هدفت هذه الدراسة إلى استخدام GIS لتقييم موقع المدفن العام للنفايات بالمدينة المنورة، ولاختيار مواقع جديدة وتحديد مدى صلاحية أرضها لإقامة مدفن للنفايات الخطرة وإنتاج خريطة رقمية لأفضل مواقع الدفن الآمن بالاعتماد

ISSN 2664-1682

على مجموعة من معايير اتفاقية بازل العالمية، وتوصلت الدراسة إلى أن موقع المدفن الحالي ذو ملاءمة منخفضة، كما أن 2% فقط من مساحة منطقة الدراسة تعد مثلى لإقامة مدافن مستقبلية للنفايات الخطرة.

2.المنهج والإجراءات:

1.2 منهجية البحث: اعتمدت الدراسة على منهجين رئيسيين هما المنهج الوصفي من خلال وصف وعرض البيانات والمعلومات المستخدمة في الدراسة، والمنهج التحليلي من خلال تحليل البيانات الوصفية تحليلا مكانياً باستخدام برنامج Arc GIS10.3 بالإضافة إلى استخدام عملية التحليل الهرمي للحصول على الأوزان النسبية لمعايير الدراسة.

2.2 طرق جمع البيانات:

أ–العمل الميداني من خلال رصد إحداثيات المكبات المرحلية ومعاينتها مكانياً إلى جانب زيارة مكتب الخدمات العامة لمنطقة الدراسة لغرض جمع المعلومات.

ب–العمل المكتبي: من خلال الاطلاع على المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة من كتب وأبحاث علمية ورسائل علمية وتجميع الخرائط التي اعتمدت عليها عملية التحليل المكاني.

3.تحديد وصياغة المعايير المستخدمة في الدراسة:

لقد صُممت المعايير المستخدمة في البحث على أساس مقررات اتفاقية بازل، ومعايير البنك الدولي، ووكالة حماية البيئة الأمريكية، وتوجيهات الاتحاد الأوروبي فيما يخص إدارة النفايات، وحسب اتفاقية بازل يوجد ما يزيد عن 30 معياراً يؤُخذ في الاعتبار عند التخطيط لمواقع مكبات النفايات (شتية، 2012، ص123). ولقد اعتمدت الدراسة على سبعة معايير فقط وفقاً لما توفر للباحث من بيانات مكانية ووصفية كما هو موضح بالجدول التالي.

ISSN 2664-1682

جدول (1) معايير اتفاقية بازل المستخدمة في الدراسة

المعيار	المقياس
البعد عن المطار	استبعاد أي موقع يبعد أقل من 9.5كم من حدود المطار
البعد عن الطرق الرئيسية السريعة	مسافة لا تقل عن 500 م
البعد عن مصدر توليد النفايات	أكثر من 3كم مثالي و50 كم كحد أقصى
استخدامات الأرض	الأراضي البور والمناطق الملحية مناسبة بينما المواقع الزراعية مستبعدة
انحدار السطح	5% يعتبر انحدار مثالي
نوع التربة	أن تكون تربة ذات نفاذية منخفضة
المياه الجوفية	يجب أن يكون عمق المياه الجوفية أكثر من 200م

المصدر: بتصرف من الباحث استناداً إلى عهود بنت عائض الرحيلي، استخدام نظم المعلومات الجغرافية في تحديد أنسب مواقع دفن النفايات بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير "غير منشورة"، جامعة أم القرى، كلية العلوم الاجتماعية قسم الجغرافيا، 2010، ص60.

1.3معالجة معايير الدراسة باستخدام وظيفة التحليل المكاني:

مرت هذه العملية بعدة خطوات وذلك باستخدام برنامج ArcGIS10.3 وهي:

1-ترقيم الخرائط باستخدام برنامج ArcMap10.3 بالاعتماد على نظام إحداثي موحد هو نظام ماركيتور المستعرض العالميUTM-WGS1984، ومن خلال هذه الخرائط تم تحديد المعايير التي اعتمدت عليها الدراسة وتحويلها إلى طبقاتLayers.

2-إدخال وتخزين البيانات الوصفية المتمثلة في المعايير، إلى قاعدة البيانات وربطها مع الخرائط المناظرة لها.

3-إنشاء الحدود حول الظواهر المدروسة بواسطة أداة Euclidean Distance ضمن حزمة أدوات Arc toolbox؛ وذلك لأن متغيرات الدراسة تعتمد على مسافات محددة.

ISSN 2664-1682

4-إعادة تصنيف المعايير Reclassification وذلك بتحويل المدخلات الوصفية (المعايير) إلى رقمية، وتصحيح اتجاه القيم لتعطي نتائج دقيقة، لتحديد درجة ملاءمة كل فئة وتسهيل التعامل معها عند إجراء عمليات التحليل المكاني. تم استخدم المقياس العام Common Scale الذي يقوم على أساس القيم (1-7)، حيث تمثل القيمة 7 أعلى درجة ملاءمة والقيمة 1 أدنى درجة ملاءمة في عملية التقييم، ويعد هذا المقياس أحد المقاييس المشتركة لتحديد درجة ملاءمة كل طبقة والتي من بينها المقاييس (1-3، 1-5، 1-10) (شتية، 2012، ص148).

5-وزن المعايير Weighted Overlay أعطيت المعايير أوزاناً مختلفة حسب أهميتها بحيث يكون المجموع الكلي لهذه الأوزان 100% وحُددت هذه الأوزان والأهمية النسبية لها بناء على عملية التحليل الهرمي Analytic Hierarchy Process إضافة لرؤية الباحثة بعد دراسة أوضاع منطقة الدراسة والاطلاع على عدة مراجع عربية.

تعتبر عملية التحليل الهرميAHP إحدى الأدوات المستخدمة في تحديد الملاءمة المكانية للمواضيع متعددة المعايير ويمكن تلخيص خطوات القيام بهذه العملية كما يلى: نضع مصفوفة المقارنات الثنائية المتبادلة بين معايير الدراسة بقيم من 1-9، تم نقوم بالمفاضلة الرقمية للمعايير، نجعل قطر المصفوفة واحد صحيح لأنه يمثل المعيار مع نفسه، تم نستخرج معكوس القيم، تم نجمع الأعمدة ونقسم كل خانة في العمود على المجموع الكلي للعمود، وأخيراً يتم جمع الصفوف وقسمة مجموع كل صف على عددها لاستخراج الأوزان النسبية للمعايير (عبدالكريم، 2020، ص85)، والجدول (2) يوضح أوزان المعايير المستخرجة عن طريق عملية التحليل الهرمي.

ISSN 2664-1682

جدول (2) أوزان معايير الدراسة باستخدام عملية التحليل الهرمي (AHP)

المعيار	التربة	المياه الجوفية	استخدام الأرض	الانحدار	الطرق الرئيسية	المطار	مركز التولد	الوزن النسبي%
التربة	1	3	5	2	7	7	7	%33
المياه الجوفية	0.333	1	5	5	7	7	7	%27
استخدام الأرض	0.2	0.2	1	3	5	5	3	%13
الانحدار	0.5	0.2	0.333	1	7	7	7	%15
الطرق الرئيسية	0.142	0.142	0.2	0.142	1	3	3	%5
المطار	0.142	0.142	0.2	0.142	0.333	1	3	%4
مركز التولد	0.142	0.142	0.333	0.142	0.333	0.333	1	%3
المجموع	2.459	4.826	12.066	11.426	27.666	30.333	31	%100

المصدر: إعداد الباحث بناء على نتائج عملية التحليل الهرمي (AHP)

المعيار الأول/ البعد عن المطار:

الغرض من هذا المعيار توفير الأمان وتقليل الاصطدام العشوائي للطيور بالطائرات خلال إقلاعها أو هبوطها (الرحيلى، 2010، ص62)، حسب نص المعيار استبعدت المواقع التي تبعدُ عن حدود مطار مصراتة أقل من 9.5كم، يتضح من الجدول (3) والخريطة (2) أن المكب المرحلي الغيران يقع على بعد 5كم* من مطار مصراتة وبذلك يتحصل الموقع على3 درجات من درجات المقياس النسبي، بينما المكب المرحلي الكراريم يبعد عن مطار مصراتة قرابة 17كم* وبذلك يُطابق المعيار ويتحصل على7 درجات من درجات المقياس النسبي.

*من حساب الباحث باستخدام الأداة Measure داخل برنامج ArcMap10.3

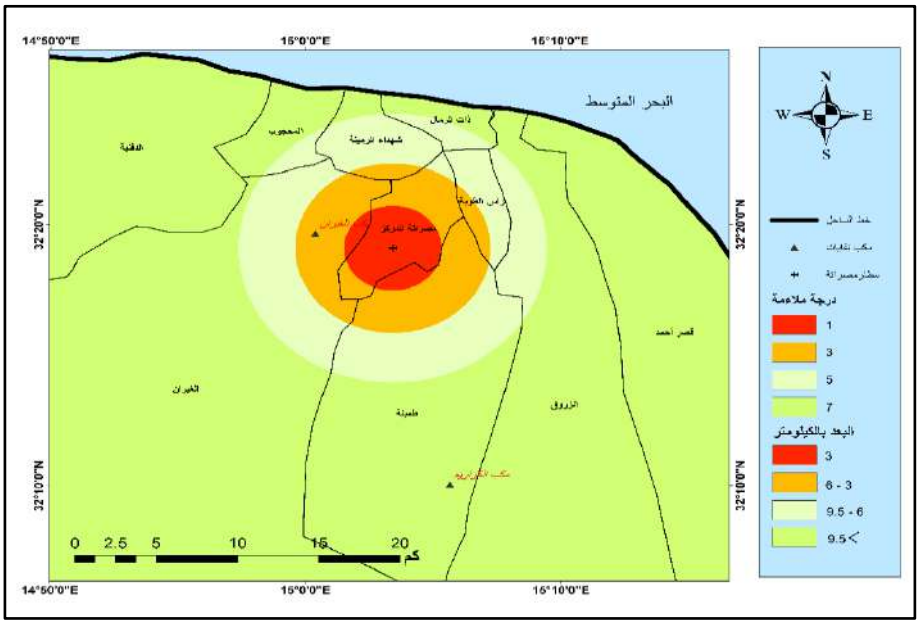
ISSN 2664-1682

جدول (3) درجة ملاءمة البعد عن المطار

المقياس النسبي	درجة الملاءمة	الملاءمة	الغيران	الكراريم
>9.5كم	7	مرتفع		
6- 9.5كم	5	متوسط		
3-6كم	3	منخفض		
< 3كم	1	غير ملائم		

المصدر: عمل الباحث بناء على نتائج عملية Reclassification

خريطة (2) موقع المكبين المرحليين بالنسبة لمطار مصراتة



المصدر: عمل الباحث باستخدام برنامج ArcGIS10.3

المعيار الثاني/البعد عن الطرق الرئيسية السريعة:

يهدف هذا المعيار إلى استبعاد حدوث مؤثرات تنتج من تفاعل النفايات مع مكونات التربة مما يؤدي إلى تدهور الطرق، بالإضافة إلى مراعاة المظهر العام للطريق وتجنيب المارة رؤية مناظر غير مناسبة، وحسبما نصت عليه المعايير التخطيطية يجب أن تكون المسافة أكبر من

ISSN 2664-1682

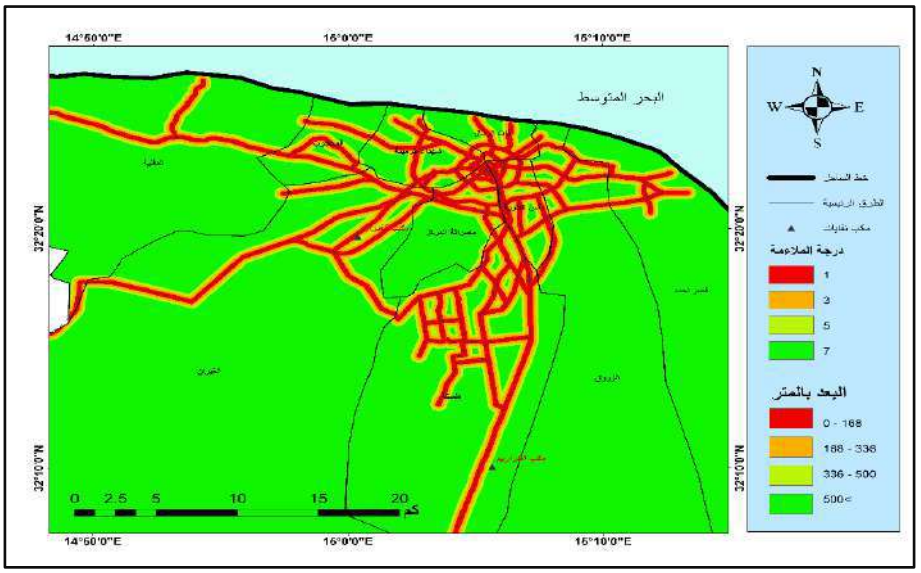
500 متر بين مواقع المكبات وأقرب طريق سريع، ويتضح من الخريطة (3) والجدول (4) أن المسافة بين المكب المرحلي الغيران والطريق السريع أقل من 35متر* وقد تحصل على درجة واحدة من درجات المقياس النسبي، أما المكب المرحلي الكراريم يبعد عن الطريق السريع مسافة 530متر* بذلك يتحصل على 7من درجات المقياس النسبي.

جدول (4) درجة ملاءمة البعد عن الطرق الرئيسية

المقياس النسبي	درجة الملاءمة	الملاءمة	الغيران	الكراريم
500م<	7	مرتفع		
500-336م	5	متوسط		
336-168م	3	منخفض		
168م>	1	غير ملائم		

المصدر: عمل الباحث بناء على نتائج عملية Reclassification

خريطة(3) موقع المكبين المرحليين بالنسبة للطرق الرئيسية السريعة



المصدر: عمل الباحث باستخدام برنامج ArcGis10.3 بالاعتماد على Open street map

*من حساب الباحث باستخدام الأداة Measure داخل برنامج ArcMap10.3

ISSN 2664-1682

المعيار الثالث/ البعد عن مصدر توليد النفايات:

المقصود بمصدر توليد النفايات تلك المناطق التي ترتفع فيها الكثافة السكانية وتتنوع فيها الأنشطة البشرية، باعتبار أن السكان هم المصدر الأساسي لتلك النفايات، حيث استخرج مركز الثقل السكاني لمنطقة الدراسة باستخدام أداة التحليل المكاني Mean Center ضمن برنامج Arc Map10.3، وتمثل المركز الجغرافي المتوسط في الفرع البلدي مصراتة المركز الذي احتل المرتبة الأولى من حيث عدد السكان إذ بلغ عدد سكانه 179749 نسمة، بنسبة 47.7% من جملة سكان البلدية لسنة 2018 (بشير، 2020، ص97)، وحسب ماجاء به المعيار يجب أن تكون المسافة أكثر من 3كم وألا تزيد عن 50 كم كحد أقصى بين مصدر توليد النفايات ومواقع المكبات وذلك لتخفيض تكاليف نقل المخلفات والتخلص منها وتقليل المسافة والوقت المستغرق للوصول لمكبات النفايات حيث تتأثر تكاليف عملية التخلص من النفايات بالرحلة اليومية للمخلفات من مصادر إنتاجها إلى مواقع التخلص منها.

جدول (5) درجة ملاءمة البعد عن مصادر التولد

المقياس النسبي	درجة الملاءمة	الملاءمة	الغيران	الكراريم
3كم	7	مرتفع		
3-15كم	5	متوسط		
15-30كم	3	منخفض		
30-50كم<	1	غير ملائم		

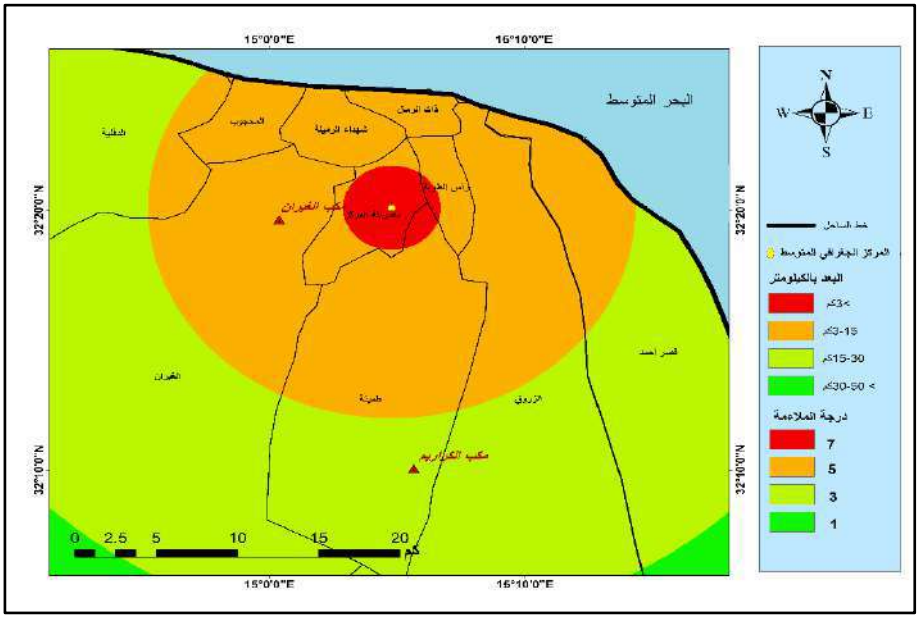
المصدر: عمل الباحث بناء على نتائج عملية Reclassification

يتضح من الجدول (5) والخريطة (4) أن المكب المرحلي الغيران يقع على بعد 7كم* من مصدر توليد النفايات وبذلك يتحصل على5 درجات من المقياس النسبي، بينما المكب

ISSN 2664-1682

المرحلي الكراريم يقع على بعد 19كم* من مصدر توليد النفايات وبذلك يتحصل على 3 من درجات المقياس النسبي كما موضح بالجدول (5).

خريطة (4) موقع المكبين المرحليين بالنسبة لمصدر توليد النفايات



المصدر: عمل الباحث باستخدام برنامج ArcGis10.3

المعيار الرابع/ استخدامات الأرض:

كلما قلت الأهمية الاقتصادية للأرض زادت صلاحيتها لتطوير مدافن النفايات، إذ يعتبر المقياس الأراضي الفضاء، والأراضي غير الصالحة للزراعة والسبخات مناسبة لمثل هذه المواقع، بينما يستبعد الأراضي الزراعية والعمرانية، إذ صُنفت استخدامات الأرض بمنطقة الدراسة إلى ثلاثة استخدامات رئيسية وهي مناطق عمرانية ومناطق زراعية وأرض فضاء و تم استخراج هذه التصنيفات من خلال عملية التصنيف المراقب للمرئية الفضائية

*من حساب الباحث باستخدام الأداة Measure داخل برنامج ArcMap10.3

ISSN 2664-1682

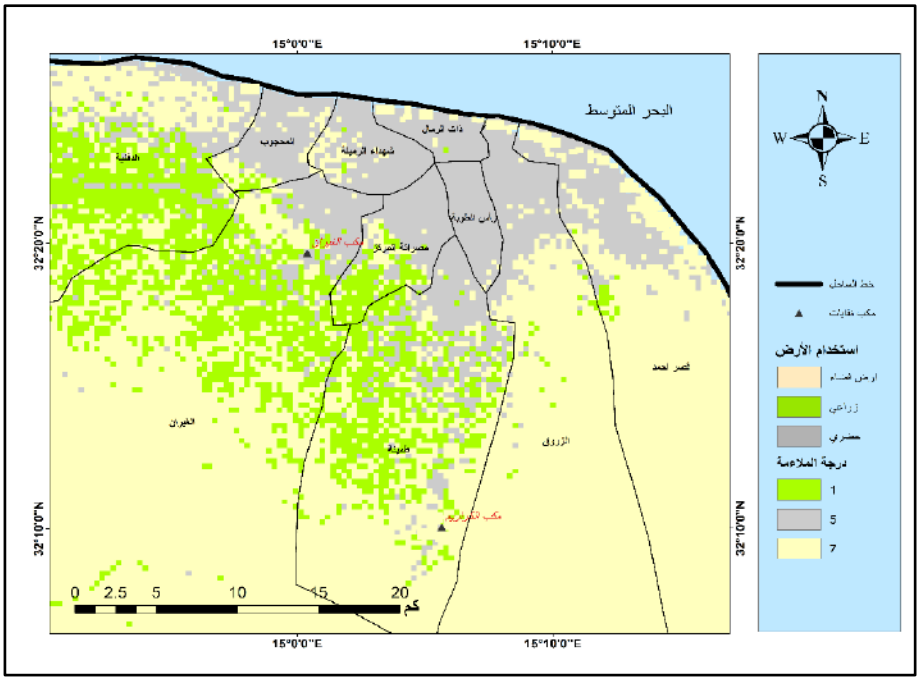
landsat8 يتضح من الجدول (6) والخريطة (5) أن المكب المرحلي الغيران يقع داخل منطقة عمرانية وهو بذلك يتحصل على5 درجات من المقياس النسبي، أما المكب المرحلي الكراريم فيقع داخل منطقة صُنفت كأرض فضاء وبذلك يُطابق المعيار ويتحصل على7درجات من المقياس النسبي.

جدول (6) درجة ملاءمة استخدامات الأرض

المقياس النسبي	درجة الملاءمة	الملاءمة	الغيران	الكراريم
أرض فضاء	7	مرتفع		
استخدام حضري	5	متوسط		
استخدام زراعي	1	منخفض		

المصدر: عمل الباحث بناء على نتائج عملية Reclassification

خريطة (5) موقع المكبين المرحليين بالنسبة لاستخدام الأرض



المصدر: عمل الباحث باستخدام ArcGis10.3 بالاعتماد على المرئية الفضائية LandSat8

ISSN 2664-1682

المعيار الخامس/ درجة انحدار السطح:

يفضل أن تكون مواقع دفن النفايات ذات انحدار طفيف يقل عن 5درجات، لأن هذه النسبة لا تعيق انصراف مياه الأمطار طبيعياً، حيث استخرجت طبقة تمثل انحدار السطح لمنطقة الدراسة باستخدام أداة التحليل المكاني Slope بالاعتماد على نماذج الارتفاعات الرقمية Digital Elevation Models التي يمكن تعريفها بأنها مجموعة نقاط موزعة على سطح تضاريسي معين، معلومة الإحداثيات والمنسوب بدقة ومن خلالها يمكن بناء النماذج التضاريسية ثلاثية الأبعاد للمناطق المختلفة (Chang,k., 2020, P81)، ويتبين من خريطة الانحدار أن طبيعة منطقة الدراسة سهلية منبسطة تخلو من المنحدرات الشاذة والمرتفعات الوعرة، وأن المكب المرحلي الغيران يقع فوق منطقة يتراوح انحدارها ما بين 5-15 درجة وبذلك يتحصل على 5 من درجات المقياس النسبي، بينما المكب المرحلي الكراريم يقع فوق منطقة لا يزيد انحدارها عن 5 درجات وهو بذلك يطابق المعيار ويتحصل على 7من درجات المقياس النسبي كما هو مبين بالخريطة (6) والجدول(7).

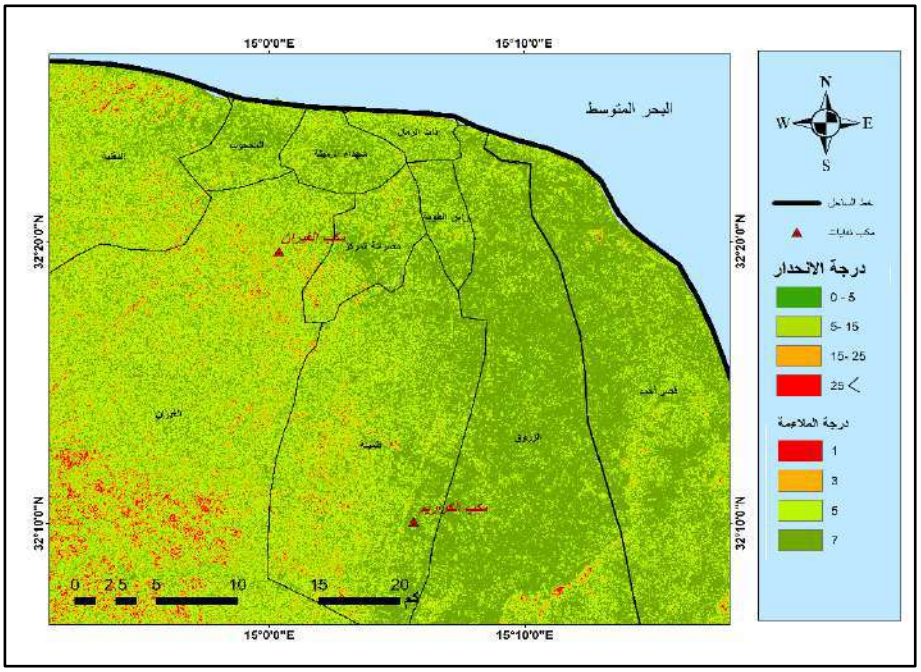
جدول (7) درجة ملاءمة انحدار السطح

المقياس النسبي	درجة الملاءمة	الملاءمة	الغيران	الكراريم
%5-0	7	مرتفع		
%15-5	5	متوسط		
%25-15	3	منخفض		
%25<	1	غير ملائم		

المصدر: عمل الباحث بناء على نتائج عملية Reclassification

ISSN 2664-1682

خريطة (6) موقع المكبين المرحليين بالنسبة لانحدار السطح



المصدر: عمل الباحث باستخدام ArcGis10.3 بالاعتماد على نماذج الارتفاعات ال رقمية DEM

المعيار السادس/ نوع التربة:

المواقع المناسبة لإنشاء مكبات آمنة للنفايات حسب ما نص عليه المعيار تلك التي تكون تربتها ذات نفاذية منخفضة لأنها تحد من تسرب عصارة المواد المتحللة إلى باطن الأرض مما قد ينتج عنه تلوث المياه الجوفية، يوجد بمنطقة الدراسة أربعة أنواع رئيسية من التربة وهي التربة الجافة البنية المحمرة، التربة الجيرية الضحلة، التربة الرملية، والتربة الملحية أو السبخة، تنتشر التربة البنية الجافة المحمرة بشكل كبير في منطقة الدراسة وتتميز بقوام رملي طيني رملي وتعتبر صالحة للزراعة وتتراوح درجة نفاذية هذا النوع من التربة من جيدة إلى متوسطة هو موضح في الجدول (8).

ISSN 2664-1682

جدول (8) خصائص التربة ودرجة نفاذيتها

نوع التربة	النفاذية (ملم/ ثانية)	الملاءمة	وصف التربة
حصوية صخرية	1	ممتاز	–
حصوية	10^{-1} إلى 10^{-2}	جيد جدا	متجددة مع أدنى نسبة من الرمال
رملية حصوية	10^{-3} إلى 10^{-4}	جيد	–
رملية	10^{-4} إلى 10^{-6}	من جيد إلى متوسط	تكوينات رملية ذات محتوي منخفض من الطمي والطين
طينية مختلطة	10^{-6} إلى 10^{-10}	معتدل إلى ضعيف	خليط من الرمل والطمي والطين
طينية	10^{-10} إلى 10^{-12}	غير منفذة بشكل عملي	طين نقي

المصدر: https://www.abg-geosynthetics.com/geosynthetic-properties.html

بينما التربة الملحية تتمثل في السبخات وهي مشتقة من تكوينات جيرية وجبسيه وترتفع فيها الملوحة وتتميز بشدة تماسكها وتتسرب المياه خلالها بصورة ضعيفة جداً، أما التربة الرملية فتتمثل في الكثبان الرملية الممتدة على طول الشريط الساحلي وتتميز بقوامها الرملي ونفاذيتها المرتفعة ولا تستغل في الزراعة، أما التربة الجيرية الضحلة فتمتد على شكل شريط ضيق بمحاذات الجانب الغربي للأراضي السبخية وتعتبر قليلة العمق أو صخرية فقيرة في موادها العضوية (عنيبة، 2010، ص ص49-51). بناء على ذلك تعتبر التربة السبخية مناسبة جداً لإنشاء المكبات نظراً لانخفاض نفاذيتها ولعدم صلاحيتها للزراعة، تليها التربة الجيرية الضحلة وتستبعد التربة الرملية والتربة البنية الجافة المحمرة لارتفاع نفاذيتهما وصلاحية الأخيرة للزراعة، الجدول (9) والخريطة (7) يبين أن المكب المرحلي الغيران يتحصل على 3 درجات من المقياس النسبي لوقوعه فوق منطقة تغطيها التربة البنية الجافة المحمرة، أما المكب المرحلي الكراريم فيقع في منطقة تربتها جيرية ضحلة بذلك يتحصل على 5درجات من المقياس النسبي.

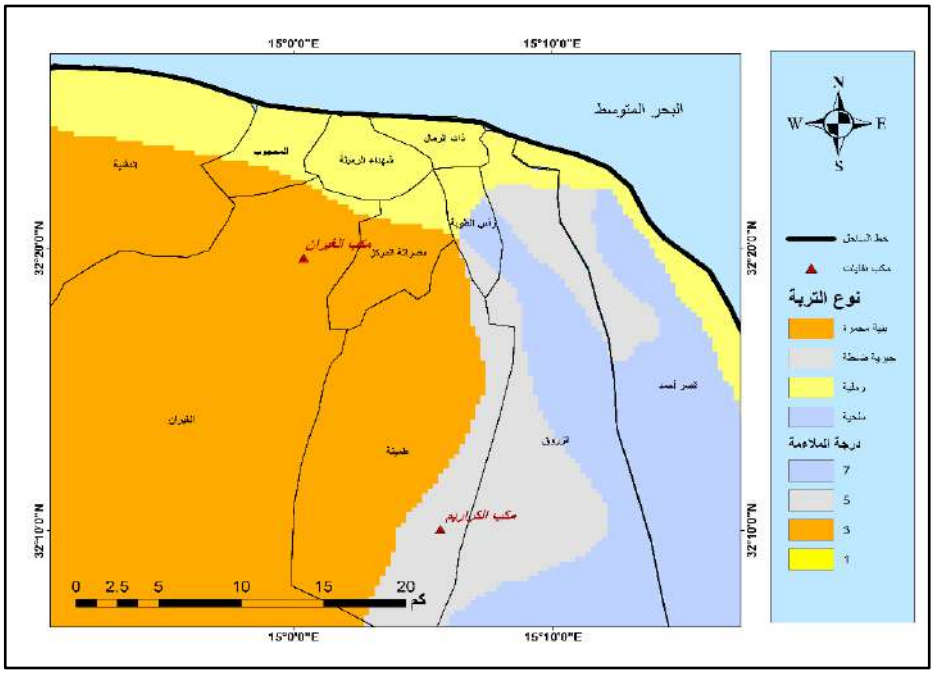
ISSN 2664-1682

جدول (9) درجة ملاءمة نوع التربة

المقياس النسبي	درجة الملاءمة	الملاءمة	الغيران	الكراريم
التربة الملحية	7	مرتفع		
التربة الجيرية الضحلة	5	متوسط		
التربة الجافة البنية المحمرة	3	منخفض		
التربة الرملية	1	غير ملائم		

المصدر: عمل الباحث بناء على نتائج عملية Reclassification وبيانات الجدول 8

خريطة (7) موقع المكبين المرحليين بالنسبة لنوع التربة



المصدر: عمل الباحث باستخدام ArcGis10.3 استنادا إلى عمر عنيبة (2010)، الجغرافية الطبيعية من كتاب جغرافية مصراتة، تحرير: ونيس الشركسي، حسين أبومدينة، مصراتة: دار ومكتبة الشعب للطباعة والنشر والتوزيع، ص52.

ISSN 2664-1682

المعيار السابع/ عمق المياه الجوفية:

تمثل المياه الجوفية عنصراً مهماً عند تخطيط مكبات النفايات وذلك لتأثرها بتسرب الملوثات إليها الناتجة من تحلل النفايات داخل المكبات، لذي تفضل الأرضي ذات المياه الجوفية العميقة والأحواض ذات المخزون الأقل، يمكن حصر الطبقات الحاوية للمياه في منطقة الدراسة في خزانين رئيسيين هما الخزان الجوفي السطحي والخزان الجوفي العميق، يمتد الخزان الجوفي السطحي في المناطق الممتدة من وادي ماجر في الغرب حتى منطقة تاورغاء في الشرق ويشمل جميع المناطق على امتداد الشريط الساحلي ويرجع تكوينه للفترة الممتدة من عصر الميوسين وعصر البلايوسين والزمن الرابع وعمق المياه في هذا الخزان في الدافنية وطمينه والكراريم 5-40متر وفي مصراتة والسكت 30-75متراً (كجاليك، 1989، ص ص223-222). أما الخزان الجوفي العميق فتمتد الطبقات الحاوية للمياه فيه تحت طبقات الخزان الأول وهذه الطبقات تنتمي في جملتها إلى العصر الكريتاسي وعمق المياه يتراوح ما بين 200-800متراً في الطبقات التي تنتمي للزمن الكريتاسي الأعلى (كجاليك، 1989، ص ص 228-229).

جدول (10) درجة ملاءمة عمق الخزانات الجوفية

المقياس النسبي	درجة الملاءمة	الملاءمة	الغيران	الكراريم
الجوفي العميق	7	مرتفع		
الجوفي السطحي	1	غير ملائم		

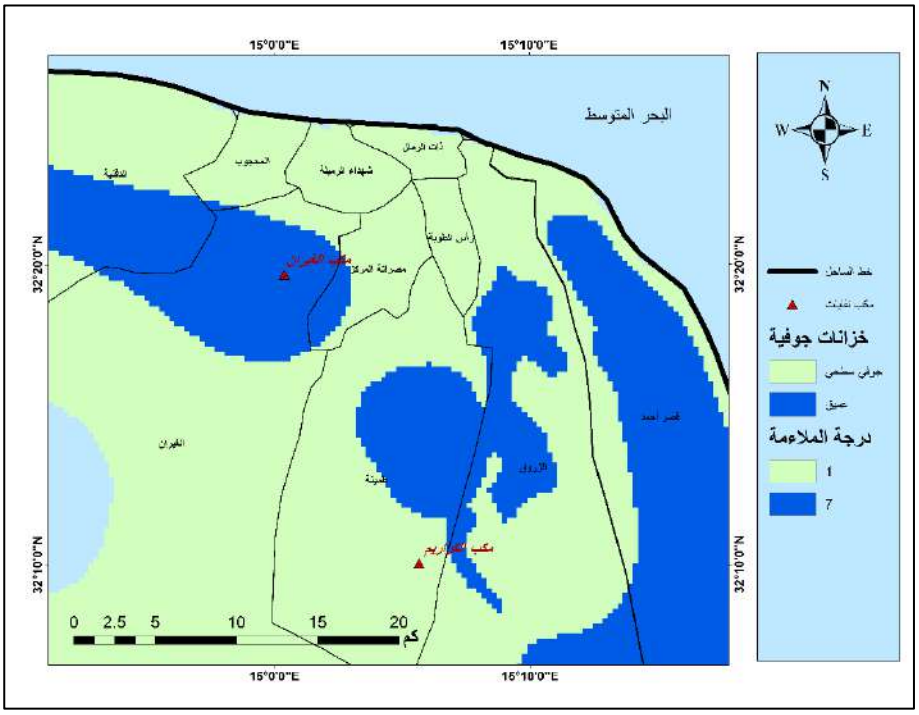
المصدر: عمل الباحث بناء على نتائج عملية Reclassification

والطبقات التي تنتمي للزمن الكريتاسي الأسفل توجد على عمق 600-1100متراً أو أكثر (كجاليك، 1989، ص233) وبالنظر للخريطة (8) نجد أن كلا المكبين يقعان فوق الخزان الجوفي السطحي باعتباره يغطي كامل منطقة الدراسة وعمق المياه في هذه

ISSN 2664-1682

الطبقة كما ذكرنا يتراوح ما بين 5-75متراً فقط بينما نصت المعايير على أن يكون عمق المياه الجوفية أكثر من 200متراً في مواقع إنشاء المكبات، وبهذا يتحصل كلا المكبين على درجة واحدة من درجات القياس النسبي كما هو موضح بالجدول (10) والخريطة (8).

خريطة (8) موقع المكبين المرحليين بالنسبة للخزانات الجوفية



المصدر: عمل الباحث باستخدام ArcGis10.3 بالاعتماد على Open Street Map

2.3 حساب درجة ملاءمة مواقع المكبين المرحليين الغيران والكراريم:

من خلال عملية التحليل المكاني تمكنت الدراسة من تحديد درجة ملاءمة الموقع الحالي للمكبين المرحليين بشكل كمي، والتي تراوحت قيمها ما بين 7 و49 درجة باعتبار أن أكبر قيمة تدل على أعلى ملاءمة وأقل قيمة أدنى ملاءمة؛ الناتجة من حاصل ضرب درجات الملاءمة حسب المقياس المستخدم (1، 3، 5، 7) في عدد معايير الدراسة البالغ

ISSN 2664-1682

عددها 7 معايير ومن ثم استخرجت النسبة المئوية لكل قيمة كما هو موضح بالجدول (11) والخريطة، وعند جمع الدرجات التي تحصل عليها كل مكب كما وضحنا في الجداول السابقة نجد أن المكب المرحلي الغيران تحصل على 23 درجة بذلك يعتبر موقعه منخفض الملاءمة فهو لم يتطابق مع جميع المعايير أما المكب المرحلي الكراريم فقد تحصل على37 درجة ويحقق بذلك موقعاً مرتفع الملاءمة لأنه تطابق مع أربعة معايير من أصل سبعة، وهذا يثبت صحة الفرضية الأولى و الثانية.

جدول (11) درجة ملاءمة مواقع المكبات المرحلية الغيران والكراريم

القياس النسبي	النسبة المئوية	درجة الملاءمة	الغيران	الكراريم
49 –36.76	%100 -75.1	مرتفع الملاءمة		
36.75- 24.6	%75 -50.1	متوسط الملاءمة		
24.5 -12.26	%50 -25.1	منخفض الملاءمة		
12.25 -7	%25 -14	غير ملائم		

المصدر: الباحث بناء على نتائج التحليل المكاني

3.3 تحديد أنسب المواقع لإنشاء مكبات جديدة:

استخرجت طبقة جديدة (خريطة) تبين أفضل المواقع لإنشاء مكبات مطابقة للمعاير المستخدمة في الدراسة؛ من خلال عملية التطابق الموزون Weighted Overlay القائمة على دمج جميع الطبقات (الخرائط) التي تمثل معايير الدراسة وإدخال الوزن النسبي لكل معيار، والتي تعتبر من أقوى وظائف التحليل المكاني. كذلك تم حساب مساحة كل استخدام وبذلك تم اثبات صحة الفرضية الثالثة، وتبين الخريطة أن منطقة الدراسة صُنفت إلى أربعة تصنيفات أساسية وهي:

1–مواقع غير ملائمة: تخالف جميع معايير الموقع الأمثل، وتتوزع في مساحات صغيرة جداً شمال منطقة الدراسة حيث تبلغ مساحتها 640 ألف متر مربع.

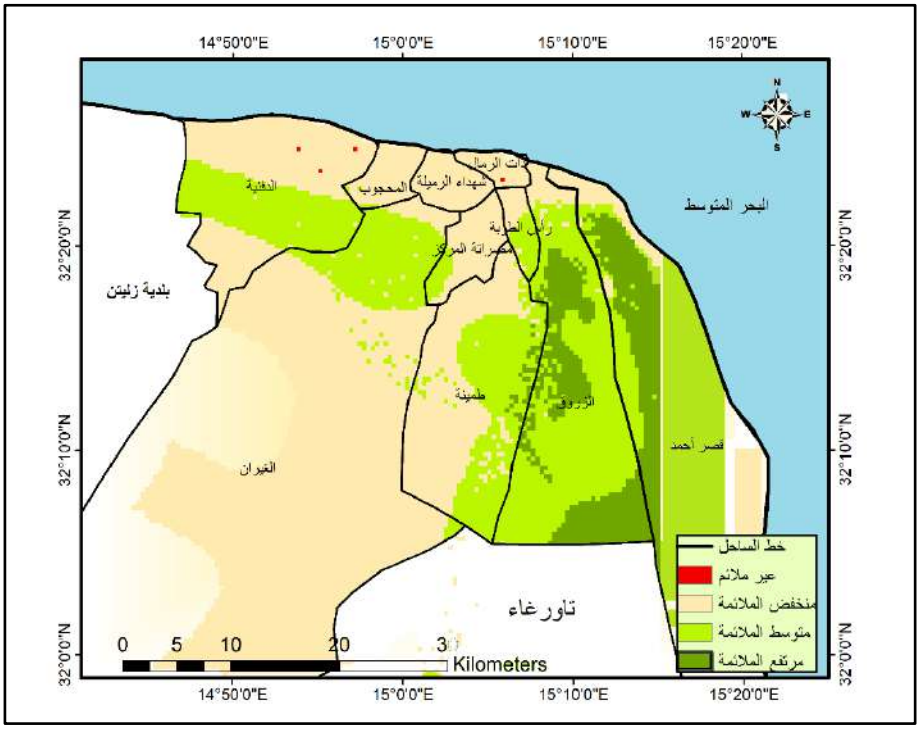
ISSN 2664-1682

2-مواقع منخفضة الملاءمة: لم تحقق سوى معياراً واحداً أو اثنين على الأكثر، وتمتد على مساحات واسعة في وسط لمنطقة الدراسة وغربها وشمالها الغربي وتبلغ مساحتها قرابة 109.856 ك م2.

3-مواقع متوسطة الملاءمة: تتوزع في نطاقات مبعثرة يتركز في شرق منطقة الدراسة ويشغل مساحة قدرها 796.48 ك م2.

4-مواقع مرتفعة الملاءمة: وهي تتوافق مع معظم معايير الموقع الأمثل وتمتد في شرق منطقة الدراسة بشكل واضح من الشمال إلى الجنوب بمساحة قدرها 320.8 ك م2.

الخريطة (9) أنسب المواقع لإنشاء مكبات جديدة للنفايات



المصدر: عمل الباحث باستخدام برنامج ArcGis10.3

ISSN 2664-1682

4. الاستنتاجات والتوصيات:

1.4 الاستنتاجات:

أ–يعتبر موقع المكب المرحلي الغيران منخفض الملاءمة، لحصوله على 23 درجة فقط من درجات المقياس النسبي البالغ مجموعها 47 درجة.

ب–يعتبر موقع مكب الكراريم المرحلي مرتفع الملاءمة، حيث تحصل على 37 درجة من درجات المقياس النسبي البالغ مجموعها 47 درجة.

ج–تبلغ مساحته المناطق مرتفعة الملاءمة والمناسبة لإنشاء مكبات جديدة 320.8كم^2

د–إنتاج خريطة رقمية توضح المواقع المثالية لإقامة مكبات جديدة لدفن النفايات بالاعتماد على 7معايير (البعد عن الطرق، البعد عن المطار، البعد عن مصادر توليد النفايات، استخدام الأرض، انحدار السطح، نوع التربة وعمق المياه الجوفية).

هـ–إنشاء قاعدة بيانات لمنطقة الدراسة ذات مفردات طبيعية وبشرية يسهل التعامل معها وتحديثها يمكن الاستفادة منها في دراسات جديدة.

و–عدم وجود إدارة جيدة للتخلص من النفايات الخطرة داخل منطقة الدراسة، حيث يتم تجميع مختلف أنواع النفايات داخل المكبات المرحلية دون تصنيف سواء المنزلية الصلبة أو الطبية أو الصناعية والأخيرتين تصنف من النفايات الخطرة.

2.4 التوصيات:

أ–استخدام تقنية نظم المعلومات الجغرافية في تخطيط وإدارة المشاريع البيئية كافة.

ب–يقترح الباحث إقفال مكب الغيران المرحلي لأن موقعه منخفض الملاءمة وقد يتسبب في مشاكل بيئية مستقبلية.

ج–اختيار أنسب المواقع لإنشاء مكبات مرحلية جديدة بالاعتماد على الفكرة التطبيقية لأسلوب التحليل المكاني.

ISSN 2664-1682

قائمة المراجع

أولا: مراجع باللغة العربية:

البيرة، إبتسام عبد السلام (2007). التحليل *المكاني للتلوث بالنفايات المنزلية الصلبة في مؤتمري مصراتة المدينة والزروق*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الآداب، جامعة 7أكتوبر (مصراتة).

الرحيلي، عهود بنت عائض (2010). *استخدام نظم المعلومات الجغرافية في تحديد أنسب مواقع دفن النفايات بالمدينة المنورة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة أم القرى، السعودية.

شتية، ضرغام عبد اللطيف (2012). تقييم *واقع مكبات النفايات في الضفة الغربية وتخطيطها بواسطة نظم المعلومات الجغرافية*، (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، فلسطين.

عبد الكريم، أشرف أحمد على (2020). تحسين التخطيط المكاني لمحطات الوقود ومراكز الخدمة على طريقي مكة المكرمة والمدينة المنورة استناداً إلى نظم المعلومات الجغرافية متعدد المعايير، مجلة *مركز البحوث الجغرافية الكارتوجرافية*، العدد 30، 58-118.

عزيز، محمد الخزامي (2007). *دراسات تطبيقية في نظم المعلومات الجغرافية*، الكويت: دار العلم.

عنيبة، عمر امحمد (2010). *الجغرافية الطبيعية من كتاب جغرافية مصراتة*، تحرير: ونيس الشركسي، حسين أبومدينة، مصراتة: دار ومكتبة الشعب للطباعة والنشر والتوزيع.

ISSN 2664-1682

كجاليك، يوسف سعيد (1989). مقومات *الإنتاج ومظاهره الرئيسية بإقليم سهل مصراتة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة ناصر، قسم العلوم الإنسانية، طرابلس.

وزارة الحكم المحلي بلدية مصراتة، (2015)، حدود بلدية مصراتة وفروعها والمحلات التابعة لها.

ثانيا: مراجع باللغة الانجليزية.

Chang, K.,(2010). *Introduction to Geographic Information System*. Singapore.

ISSN 2664-1682

معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية بجامعة مصراتة

مصطفى بن نصر[1]
كلية التربية/ جامعة مصراتة

هدى قزيط
كلية التربية/ جامعة مصراتة

تاريخ التقديم: 26-11-2021، تاريخ القبول: 20-12-2021، نشر إلكترونيا في 21-12-2021
https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.18.19

ملخص البحث:

هدف هذا البحث التعرف على مدى توفر معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية جامعة مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وما إذا كان هناك اختلاف في أراء أعضاء هيئة التدريس حول مدى توافر معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية بجامعة مصراتة وفقاً لمتغيري (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وتمثل مجتمع البحث في جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة مصراتة وعددهم (217)، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقوامها (44) مفردة بما يمثل (20%) تقريبا من مجتمع البحث. واعتمد الباحثان على الاستبانة كأداة لجمع البيانات مكونة من ستة أبعاد وهي (الأهداف التعليمية – التواصل مع المجتمع – تصميم محتوى المنهاج – الأنشطة التعليمية– التقويم – التدريب)، وتم التأكد من صدقها وثباتها، واستخدِم برنامج (SPSS) في تحليل البيانات، وأظهر النتائج أن معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية/ جامعة مصراتة كانت متوافرة بمستوى متوسط من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس؛ كما أنه لا توجد فروق بين متوسطات أراء العينة حول معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية/ جامعة مصراتة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)؛ كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات أراء العينة حول معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية/ جامعة مصراتة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

الكلمات المفتاحية: *معايير الجودة، متطلبات سوق العمل، مناهج كلية التربية.*

[1] bennassr@edu.misuratau.edu.ly

ISSN 2664-1682

Quality Standards and Labor Market Requirements in Curricula of Faculty of Education at Misurata University

Bennassr. Mustafa **Huda. Eqzeet**
Faculty of Education, Misurata University

Abstract:

The research aims to identify the availability of quality standards and labor market requirements in the curricula of Faculty of Education, Misurata University from the point of view of the teaching stuff, and whether there is a difference in the opinions of faculty teaching stuff about the availability of quality standards and labor market requirements in the curricula of the Faculty of Education at University Misurata according to the two variables (educational qualification, years of experience), and the research community represents all (217) teaching stuff in the Faculty of Education, Misurata University. The researchers relied on the questionnaire as a tool for data collection consisting of six fields (educational objectives - communication with the community - curriculum content design - educational activities - evaluation – training). Based on the answers to the research questions, these results have been concluded

1. The quality standards and labor market requirements in the curricula of the Faculty of Education, Misurata University were available at an average level from the point of view of the teaching stuff.
2. There are no differences between the averages of the sample's opinions about quality standards and labor market requirements in the curriculum of the faculty of Education, Misurata University due to the variable (educational qualification).
3. There are no differences between the average opinions of the sample about quality standards and labor market requirements in the curriculum of the faculty of Education, University of Misurata due to the variable (years of experience).

Keywords: *Quality standards, labor market requirements, Faculty of Education curricula.*

ISSN 2664-1682

1. المقدمة:

يواجه التعليم الكثير من التحديات التي تفرضها عليه مجموعة التحولات التي يشهدها العالم المعاصر من ترسخ العولمة والتطور الهائل في تكنولوجيا الاتصال والمعلومات وحركات التكامل الاقتصادي وغيرها، وكل هذه التحولات لابد ان تنعكس على تطور ونمو التعليم، وضرورة صياغة رؤى جديدة لمؤسساته بالدرجة التي تجعلها تستجيب وتتفاعل بشكل إيجابي مع حركات التغيير والتطوير التي لا يمكن بحال من الاحوال تجاهلها والتغاضي عنها (العدواني، 2003، ص11).

لذلك أصبحت قضية تطوير التعليم الجامعي وتحسين مستواه ورفع كفايته والتحكم في كلفته وحسن استثماره، من القضايا الرئيسة المثارة في الوقت الحاضر استجابة لتحديات العصر السريع، وقضية تطوير التعليم الجامعي ليست قضية كم بقدر ما هي قضية جوهر التعليم ومضمونه ومحتواه وطرائقه (السيد؛ ذكي؛ عبد العال، ص 214).

فكما تتسابق الدول في التوسع في مظلة التعليم العالي كميًا، فإنها أيضا تحاول أن تتسابق في رفع مستويات الجودة في هذه المرحلة المهمة من التعليم، بما يكفل رفع جودة الخريج في عصر تسوده التنافسية ولا يعترف إلا بالخريج ذو الجودة العالية (عابدين وعمار، 2003، ص 312).

فأصبح إعداد مخرجات التعليم الجامعي بطريقة ملائمة لتلبية احتياجات سوق العمل المستقبلية وتحسين الروابط بينهما يشكل اهتماماً رئيسياً للتعليم الجامعي في العالم أجمع، بحيث يكون لدى الخريجين المهارات والكفاءات التي ستكون هناك حاجة إليها في العمل، وبذلك تتوافر فرص عمل لهم (السيد؛ ذكي؛ عبد العال، 2018، ص 220).

ISSN 2664-1682

وتُعد المناهج من أهم عناصر العملية التعليمية وإحدى مقومات نجاحها وبقدر جودتها تكون جودة مخرجات هذه العملية والتي تعتبر عنصراً مهماً من عناصر مدخلات سوق العمل. وتقوم كلية التربية بإعداد المعلمين وتأهيلهم في المراحل التعليمة كافة؛ الأمر الذي يحتم عليها مسؤولية التطوير المستمر لبرامجها لتلبي احتياجات الطالب من جانب ومطالب المجتمع وسوق العمل من جانب آخر. ومن هنا تأتي فكرة هذا البحث؛ في تسليط الضوء على جودة المناهج التعليمية لكلية التربية وبالتالي جودة مخرجاتها وملائمتها لمتطلبات سوق العمل.

1.1. مشكلة البحث:

يشهد العالم تطورًا سريعًا في جميع مجالات الحياة، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة تطوير العملية التعليمية وتجويدها بما يتماشى مع تلك التغيرات، ويمثل التعليم العالي أهم دعائم تطوير المجتمعات، وذلك لمكانته في إعداد وتهيئة الموارد البشرية لتحقيق حاجات المجتمع ومتطلبات التنمية المستدامة. ولتحقيق أهداف العملية التعليمية لابد من الاهتمام بعناصرها المتمثلة بالمنهج والمعلم والطالب، والمناهج الجامعية في معظمها قديمة استهلاكها الزمن وتقادم محتواها فأصيب بالجمود في ظل التطور السريع، وهذا ما توصلت إليه دراسة التريكي والنقراط (2013) والتي أوصت بضرورة الربط الكامل بين السياسات الاقتصادية ومخرجات التعليم في ليبيا وتحديد استراتيجية واضحة لتطوير التعليم من خلال تطوير المناهج الدراسية وتوجيهها نحو متطلبات سوق العمل، وفي ظل سعي كلية التربية بجامعة مصراتة للحصول على الاعتماد البرامجي للجودة، جاء هذا البحث بغية إلقاء الضوء على مدى جودة المناهج التعليمية في كلية التربية وقدرتها على مقابلة متطلبات سوق العمل ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي الآتي:

ISSN 2664-1682

ما مدى توفر معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية جامعة مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية؟

ويتفرع منه التساؤلين الفرعيين الآتيين:

1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد العينة لدرجة توافر معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية جامعة مصراتة وفق متغير المؤهل العلمي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد العينة لدرجة توافر معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية جامعة مصراتة وفق متغير سنوات الخبرة؟

2.1. أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- معرفة درجة توفر معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية جامعة مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

2- معرفة ما إذا ما كان هناك فروق في تقدير أفراد العينة لدرجة توفر معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية/ جامعة مصراتة وفق متغير المؤهل العلمي.

3- معرفة ما إذا ما كان هناك فروق في تقديرات أفراد العينة لدرجة توافر معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية/ جامعة مصراتة وفق متغير سنوات الخبرة.

3.1. أهمية البحث:

1- يكتسب البحث الحالي أهميته من أهمية موضوعه المتمثل بالجودة في التعليم الجامعي والذي يعد تحديًا جديدًا للجامعات فرضته العديد من التغيرات والتطورات المجتمعية العلمية والمعرفية والتكنولوجية.

ISSN 2664-1682

2- فيما يقدمه للمسؤولين من رصد لحقيقة قدرة المناهج بكلية التربية على تحقيق متطلبات سوق العمل.

4.1. حدود البحث:

1- **الحدود الموضوعية:** وتتمثل في معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل والمناهج.

2- **الحدود المكانية:** أجري البحث على كلية التربية بجامعة مصراتة.

3- **الحدود الزمانية:** أجري هذا البحث خلال العام الجامعي: 2020-2021م.

4- **الحدود البشرية:** تكون من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية/ جامعة مصراتة.

5.1. مصطلحات البحث:

– **معايير الجودة في التعليم:** هي "المواصفات التي ينبغي توافرها في نظام التعليم وتتمثل في جودة الإدارة والبرامج التعليمية، من حيث أهدافها وطرائق التدريس المتبعة، ونظام التقويم والامتحانات وجودة أعضاء هيئة التدريس والأبنية والتجهيزات المادية، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة، وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين" (العماري، 2016، ص95).

– **معيار الجودة في المناهج التعليمية:** "هي مجموعة من المؤشرات التي ينبغي أن تتوفر في المناهج التعليمية والتي تلبي رغبات الطلاب ومتطلبات سوق العمل انطلاقاً من الجودة الشاملة (الطلاع ، 2014، ص 8).

– **التعريف الإجرائي لمعايير الجودة في المنهج:** هي مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توفرها في المناهج، والمتمثلة في جودة الأهداف التعليمية، والأنشطة التعليمية في محتوى المنهاج ، والتقويم، والتدريب، والتي تجعلها قادرة على تحقيق متطلبات المستفيدين من هذا البرنامج من طلبة وسوق عمل والتي سيتم تحديد مدى توفرها من خلال أداة البحث.

ISSN 2664-1682

– **سوق العمل**: وهو "المكان الذي يجتمع فيه كل من المشترين والبائعين لخدمات العمل والبائع في هذه الحالة هو الذي يرغب في تأجير خدماته، والمشترى هو صاحب المنشأ وأن صاحب العمل هو الذي يرغب في الحصول على خدمات العمل، وبهذا فإن مكونات سوق العمل هي البائع والشاري" (السيد وذكي وعبد العال، 2018، ص 215).

ويعرف سوق العمل إجرائياً: بأنه المجالات الوظيفية المتاحة في القطاعين العام والخاص والتي تتناسب مع مستويات وتخصصات خريجي كلية التربية.

– **التعريف الإجرائي لمتطلبات سوق العمل**: هي مجموعة من المهارات والقدرات والمعارف والخبرات الواجب توافرها في المتقدم للعمل في المؤسسات التعليمية والتربوية.

– **التعريف الإجرائي للمنهج**: هو جميع الخبرات التربوية التي تقدمها كلية التربية إلى الطلاب داخل القاعة الدراسية أو خارجها وفق اهداف محددة وتحت قيادة سليمة لتساعد على تحقق النمو الشامل من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية.

– **كلية التربية/ جامعة مصراتة**: هي مؤسسة تربوية تهدف إلى تقديم وتطوير التعليم الجامعي محليًّا وقوميًّا وتكون مركزاً للأنشطة والخدمات والبرامج المحفزة لتنمية الكوادر التربوية والارتقاء بالمجتمع في إطار متطلبات العصر ومتغيراته المحلية والقومية (دليل كلية التربية، 2010، ص1).

مفهوم الجودة: المفهوم اللغوي للجودة: (جاد)، جَاد، يجود، جودة، أي صار جيدًا، وأجاده غيره، واجوده (الزاوي، 1996، ص 552).

مفهوم الجودة الشاملة: هي "القدرة على تحقيق متطلبات الجماهير بالشكل الذي يتطابق مع توقعاتهم، ويحقق رضاهم التام عن الخدمة التي قدمت لهم" (عطية، 2015، ص 17).

ISSN 2664-1682

6.1. تفريد مفهوم الجودة الشاملة في التعليم:

عرفت **الجودة الشاملة في التعليم** بأنها "مجموعة الخصائص والمميزات في مدخلات وعمليات ومخرجات نظام التعليم التي تلبي الاحتياجات الآنية والمستقبلية والتطلعات الاستراتيجية للمستفيد الداخلي والخارجي (داغستاني، 2007، ص 10).

وتعرف **معايير الجودة في التعليم** بأنها "مجموعة معايير وخصائص ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء منها ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتحقيق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية" (عشيبة، 2000، ص 12).

وجودة التعليم العالي تعني قدرة المنتج على تلبية متطلبات الطالب وسوق العمل والمجتمع والجهات الداخلية والخارجية المنتفعة، ويتطلب توجيه كل الموارد البشرية والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية لخلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع لضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى المطلوب (كنعان، 2009، ص 35).

الجودة: ويقصد بها درجة التميز في المنتج نتيجة للعمليات المقدمة.

الجودة في التعليم: هي طريقة وفلسفة في الحياة بحيث تجعل من التعليم متعة وسرور للطلاب.

الشاملة: وهي اشتمال الجودة على جميع العناصر الداخلة في تقديم المنتج بصورته النهائية.

ويتضح من هذا المفهوم التأكيد على المواصفات والخصائص التي يجب أن تتوفر في المنتج لكي يستطيع القيام بالوظائف أو الادوار المطلوبة منه، وبالتالي تركز الجودة على توفير المنتج وفق احتياجات سوق العمل (العدواني، 2003، ص 343).

ISSN 2664-1682

المنهج: هو "خطة تربوية لتقديم مجموعة من الفرص التعليمية لتحقيق غايات محددة ذات علاقة، لمجموعة محددة ومعروفة من الأفراد بمراكز تعليمية محددة" (سعيد، 2016، ص14).

مكونات أو عناصر المنهج:

الأهداف التعليمية: يعرف الهدف التعليمي بأنه وصف لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة مروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تدريسي. فالهدف هو الغاية وتحقيقه يمثل الغرض الأسمى في الحقل التربوي، ووجب أن يكون الهدف التربوي المنشود: محدداً–واضحاً–سهل المنال– يمكن الوصول إليه (قرشي، 2011، ص301).

الأنشطة التعليمية: هي جزء من طرائق التعليم أو التدريس، إذ تحتل قلب المنهج لتأثيرها الكبير على تكوين خبرات الطالب أو المتعلم لأنها تمثل الجانب التطبيقي والسلوكي في التخصص المعني فهي تعبر عن مجموعة الأعمال التي تنظمها المؤسسة التعليمية لطلبتها داخلها أو خارجها مثل الرحلات والحفلات والألعاب الرياضية والهوايات، وهي كل ما يقوم به الطلبة لتحقيق الأهداف وترجمتها إلى مهارات فكرية واجتماعية وحركية محسوسة (البصيصي والخفاجي، 2012، ص 8).

المحتوى والخبرات التعليمية: هو كل ما يضعه المخطط من خبرات معرفية أو انفعالية أو حركية، بهدف تحقيق النمو الشامل، على أن يخضع لمعايير معينة منها: أن يكون مرتبطاً بالأهداف، وصادقاً وله دلالته، ويرتبط بالواقع الثقافي الذي يعيشه الطالب ويكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى، ويراعي حاجات الطلاب (قرشي، 2011، ص301).

ISSN 2664-1682

التقويم: عملية شاملة تبدأ تخطيطيا قبل العملية التعليمية والتعلمية، وتنتهي متابعة بعدها، وهو يشخص نقاط القوة والضعف للتدريسي والطالب ومن خلاله يتم معالجة نقاط الضعف وتدعيم القوة (البصيصي والخفاجي، 2012، ص 8).

جودة المناهج التعليمية:

يمكن قياس جودة المناهج التعليمية وفق عدة معايير نوجزها في النقاط الآتية: (عامر والمصري، 2014، ص72)

1- المرونة والتجديد المستمر لمسايرة التغيير المعرفي.
2- قدرة المناهج في ربط الطالب بواقعه.
3- ملائمة المناهج لحاجات سوق العمل والمجتمع.
4- القدرة على جذب الطالب وتعزيز دافعيته.
5- تكامل الأهداف والمحتوى والأساليب والتقويم.
6- تكامل الجانبين النظري والعملي.
7- جودة الفصول الدراسية والامكانات.

فوائد ضبط الجودة في مؤسسات التعليم

إن لضبط الجودة في مؤسسات التعليم فوائد عدة نذكر منها ما يلي: (قرشي، 2011، ص301)

1- تعزيز سمعة البرامج لدى المجتمع الذي يثق بعمليتي التقويم الداخلي والخارجي.
2- توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرامج الأكاديمية.
3- تعزيز ودعم ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج الأكاديمية التي تقدمها المؤسسة.
4- وضوح البرامج الأكاديمية ومحتوياتها.

ISSN 2664-1682

7.1. الدراسات السابقة:

1. **دراسة محمد، وهزاع (2010)**: بعنوان "معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كليات جامعة عدن" وتهدف لتحديد مستوى توفر معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كليات جامعة عدن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبتهم. واستخدمت الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة. وتكونت عينة البحث من (68) عضو هيئة تدريس و(274) طالباً في خمس كليات بجامعة عدن. وأظهرت النتائج أنّ معايير جودة المنهاج المرتبطة بالمجتمع وسوق العمل في مناهج كليات جامعة عدن، تحصلت على تقدير عام متدنٍ بنسبة (60.1%). كما توصل البحث الى أنّ توقعات عينة البحث في حصول خريجي جامعة عدن على وظيفة، جاءت بدرجة ضعيفة وبنسبة أكبر من النصف (54.4%). وتعزو العينة هذه التوقعات إلى جملة من الأسباب منها: أنّ تخطيط التعليم الجامعي غير متوافق مع احتياجات خطط التنمية من القوى البشرية. وأنّ المناهج الجامعية الحالية لا تكسب الطالب المهارات المهنية اللازمة لاحتياجات سوق العمل.
2. **دراسة سعيد (2016)**: بعنوان "مدى استجابة مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة TQM في ضوء آراء الأساتذة" هدفت الى الكشف على مدى استجابة مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة، واعتمد الباحثان على استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 219 أستاذ تم اختيارهم عن طريق العينة العشوائية البسيطة، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدارسة: أن مناهج التعليم الجامعي

ISSN 2664-1682

بالكليات المذكورة تستجيب لمعايير إدارة الجودة الشاملة بدرجة جيدة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مدى استجابة مناهج التعليم الجامعي بهذه الكليات لمعايير إدارة الجودة الشاملة وفقا لمتغير التخصص والمؤهل العلمي.

3. **دراسة أحمد (2017)**: بعنوان "البرامج الجامعية ومدى استجابتها لاحتياجات سوق العمل" هدفت إلى الكشف على مدى استجابة برامج ومناهج التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل من وجهة نظر الطلبة الجامعيين على ضوء متغيري الجنس والتخصص، ولتحقيق هذه الأهداف تم اعتماد الاستبانة كأداة للدراسة وطبقت على عدد 230 طالب وطالبة، وتم استخدام المنهج الوصفي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدارسة: أن استجابة البرامج التعليمية لاحتياجات سوق العمل كانت بدرجة ضعيفة، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

4. **دراسة السيد، وذكي، وعبدالعال (2018)**: بعنوان "تطوير التعليم الجامعي لمواجهة تحديات سوق العمل المصري في ضوء بعض النماذج العالمية المعاصرة" هدفت إلى تطوير التعليم الجامعي ليلبي احتياجات سوق العمل التي تتسم بالتغيرات السريعة والمتلاحقة، واستخدمت المنهج الوصفي، وجمعت البيانات ونظمت وصنفت وحللت بدقة للوصول إلى وسيلة يمكن أن يتم من خلالها تطوير التعليم الجامعي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن التعليم الجامعي يحتاج إلى تطوير حتى يلبي احتياجات سوق العمل، يشمل إدارته التي تتصف بالمركزية وتحويلها إلى إدارة قائمة على أسس علمية حديثة ومعاصرة، وتمويله الذي يعتمد على المخصصات المالية التي تحددها الدولة، والبحث عن مصادر إضافية أخرى، ويشمل تطوير المناهج العقيمة لتناسب متطلبات سوق العمل المستقبلية، وسياسة القبول التي تعتمد فقط على مجموع الطالب

ISSN 2664-1682

في الثانوية العامة وتحويلها إلى سياسة تراعي ميول وقدرات الطلاب واحتياجات سوق العمل.

5. **دراسة لقطيط ومهري (2021)**: بعنوان "اتجاهات خريجي الجامعات نحو تكييف المناهج التعليمية مع متطلبات سوق العمل" تناولت المناهج التعليمية المنتهجة في مؤسسات التعليم العالي، واتجاهات مخرجاتها التي تتوجه الى سوق العمل، حول المهارات التي يتزودون بها خلال التَّكوين الجامعي ومدى تمكنهم من أداء وظائفهم بالشكل الصحيح في سوق العمل، بما يتلاءم وحاجاتهم حيث تهدف الدراسة إلى معرفة المهارات التي يكثر عليها الطلب في سوق العمل، واستخدم فيها المنهج الوصفي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن الجانب المهاري للمناهج التعليمية الجامعية لا يتكيف مع متطلبات سوق العمل حسب اتجاهات خريجي الجامعات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ أن معظم الدراسات يشترك في تقييم مناهج التعليم الجامعي وفق معايير الجودة واستجابتها لاحتياجات سوق العمل، واستخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، وهذا ما يتفق مع بحثنا هذا. ويتميز البحث الحالي بأنه يهدف للتعرف على مدى توفر معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية جامعة مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. كما استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تحديد المنهج المتبع، وبناء أداة البحث، والاستفادة من الإطار النظري، وتوظيف نتائج هذه الدراسات في النتائج التي توصل إليها هذا البحث.

ISSN 2664-1682

2. المنهج والإجراءات:

1.2. منهج البحث: استخدم المنهج الوصفي التحليلي في إجراء هذا البحث، ويعد هذا المنهج مناسباً لأغراض البحث الحالي.

2.2. مجتمع وعينة الدراسة: تمثل مجتمع البحث في جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة مصراتة وعددهم (217)، تم اختيـــار العينة من مجتمع البحث بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة (20%) من مجتمع البحث قوامها (44) عضو هيئة تدريس، والجدول التالي يوضح خصائص عينة البحث:

جدول رقم(1) توزيع خصائص أفراد عينة البحث

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	ماجستير	31	%70.5
	دكتوراه	13	%29.5
سنوات الخبرة	10سنوات فأقل	23	%52.3
	أكثر من 10 سنوات	21	%47.7
المجموع		44	%100

3.2. أداة البحث: تم بناء أداة البحث بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالبحث، وتكونت الاستبانة من (35) فقرة ضمن ستة أبعاد هي (الأهداف التعليمية، التواصل مع المجتمع، تصميم محتوى المنهاج، الانشطة التعليمة، التقويم، التدريب) لقياس معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية/جامعة مصراتة.

4.2. المقياس المستخدم في البحث: اعتمد الباحثان مقياس (ليكرت الثلاثي) لتحديد استجابة عينة البحث عن فقرات الاستبانة، والجدول التالي يوضح ذلك:

ISSN 2664-1682

جدول (2) يوضح استخدام مقياس ليكرت الثلاثي، ومدلول المتوسط الحسابي

البيان	غير موافق	إلى حد ما	موافق
الرتبة	1	2	3
المتوسط	1 – 1.66	1.67 -2.33	2.34 – 3
المدلول	ليس متوفراً	يتوفر بدرجة متوسطة	يتوفر بدرجة مرتفعة

5.2. ثبات استبانة البحث: للتحقق من ثبات الاستبانة استخدم الباحثان معامل ألفا كرونباخ باستخدام البرنامج الإحصائي(spss)، والجدول التالي ذلك:

الجدول (3) يبين معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

البعد	الفقرات	ألفا كرونباخ	البعد	الفقرات	ألفا كرونباخ
الأهداف التعليمية	6	0.849	الأنشطة التعليمية	5	0.828
التواصل مع المجتمع	5	0.898	التقويم	5	0.900
تصميم محتوى المنهاج	8	0.887	التدريب	5	0.883
جميع الأبعاد				**34**	**0.961**

من الجدول أعلاه نجد أن قيمة معامل ألفا كرونباخ هي (.961) أي أعلى من (.700)، ويعني أن مستوى ثبات الاستبانة جيد ويمكن الاعتماد على بياناتها ونتائجها.

6.2.صدق أداة البحث:

-**الصدق الظاهري:** عرضت الاستبانة على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، لتقييم فقرات الاستبانة من حيث شمولها لموضوع البحث وملاءمتها للواقع وتم الأخذ بتوجيهاتهم.

–صدق الاتساق البنائي لأبعاد الاستبانة:

أشارت النتائج بالجدول الخاص بصدق الاتساق البنائي إلى أن جميع معاملات الارتباط لجميع فقرات أبعاد الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (5%)، وهو ما يشير إلى أن البنية الداخلية للاستبانة تتوافق مع بنية السمة التي يقيسها.

ISSN 2664-1682

7.2.الأساليب الإحصائية المستخدمة: استخدم في هذا البحث الأساليب الإحصائية الآتية: معاملي ألفا كرونباخ وارتباط بيرسون- التكرار- النسب المئوية-المتوسط الحسابي- الانحراف المعياري-اختبار(T) لعينتين مستقلتين.

3.عرض النتائج ومناقشتها:

1.3. النتائج المتعلقة بالإجابة على التساؤل الرئيسي:

وينص على "ما درجة توفر معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية جامعة مصراتة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

لإجابة هذا التساؤل استخرِج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد الاستبانة:

الجدول(6) *المتوسطات لمجالات معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية*

الرقم	الترتيب	البعد	المتوسط الحسابي	المدلول
1	1	الأهداف التعليمية	2.35	يتوافر بدرجة مرتفعة
2	2	التواصل مع المجتمع	2.28	يتوافر بدرجة متوسطة
3	4	تصميم محتوى المنهاج	2.14	يتوافر بدرجة متوسطة
4	3	الأنشطة التعليمية في محتوى المنهاج	2.15	يتوافر بدرجة متوسطة
5	3	التقويم	2.15	يتوافر بدرجة متوسطة
6	5	التدريب	2.06	يتوافر بدرجة متوسطة
		الاستبانة ككل	**2.18**	يتوافر بدرجة متوسطة

من خلال الجدول السابق يتضح أن أغلب أبعاد استبانة معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية/ جامعة مصراتة؛ جاءت متوفرة بدرجة متوسطة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس، حيث جاء المتوسط الحسابي في نطاق الإجابة (إلى حد ما)، وهو يشير إلى درجة توفر متوسطة، ماعدا بعد الأهداف التعليمية حيث كان متوفر بمستوى عالٍ، حيث جاء المتوسط الحسابي في نطاق الإجابة (موافق)، من خلال العرض السابق لبيانات الاستبانة، يتضح أن معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج بكلية التربية جامعة مصراتة جاءت متوفرة بدرجة متوسطة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس

ISSN 2664-1682

بمتوسط حسابي (2.18) ويتفق مع دراسة (سعيد، 2016)، ويختلف على كل من دراسة (أحمد، 2017) ودراسة (محمد، وهزاع، 2010) والتي كانت النتيجة فيها ضعيفة. وفيما يلي النتائج الوصفية لكل بعد على حدة:

جدول (7) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للبعد الأول(الأهداف التعليمية)

ت	الفقرة	الانحراف	المتوسط	الرتبة	الاتجاه العام
1	تقدم المعرفة كمخرجات تتحقق لدى الطالب	0.613	2.36	2	موافق
2	تقدم المهارات كمخرجات تتحقق لدى الطالب	0.632	2.30	3	إلى حد ما
3	تقدم القيم كمخرجات تتحقق لدى الطالب	0.615	2.25	4	إلى حد ما
4	تهيء الطالب لإتمام دراسته الجامعية العليا	0.665	2.50	1	موافق
5	تهيء الطالب للانخراط في سوق العمل في مجاله	0.629	2.50	1	موافق
6	يُعرف الطالب بأهمية المحتوى في تطوير المجتمع وتنميته	0.724	2.18	5	إلى حد ما
	جميع فقرات البعد	0.646	2.35		موافق

من الجدول السابق نلاحظ أن معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في المناهج بكلية التربية والمتمثلة في (**الأهداف التعليمية**) متوفرة بدرجة عالية؛ بمتوسط حسابي قدره (2.35)، وهذا يدل على صياغة الاهداف بما يتوافق مع متطلبات الدراسات العليا واحتياجات سوق العمل.

جدول (8) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للبعد الثاني(التواصل مع المجتمع)

ت	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	الاتجاه العام
1	تعد الطالب لمواجهة التحديات والقضايا العالمية (قضايا السلام، الديمقراطية، حقوق الانسان، العولمة....الخ)	0.698	2.02	5	إلى حد ما
2	تنمي روح الانتماء للوطن والتضحية من أجله	0.765	2.14	4	إلى حد ما
3	تعد الطالب للالتزام بالعمل وتحمل المسؤولية	0.658	2.41	2	موافق
4	تعكس القيم التي تؤكد ثقافة المجتمع الاسلامي وتراثه (احترام الانسان ، التعاون، التسامح، والحوار)	0.663	2.45	1	موافق
5	تنمي روح التعاون والتواصل مع الاخرين	0.655	2.39	3	موافق
	جميع فقرات البعد	0.688	2.28		إلى حد ما

ISSN 2664-1682

من الجدول السابق نلاحظ أن معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في المناهج بكلية التربية والمتمثلة في (**التواصل مع المجتمع**) متوفرة بدرجة متوسطة؛ بمتوسط حسابي قدره (2.28)، وجاءت الفقرة (4) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي عالٍ قدره (2.45) ويدل على الاهتمام بغرس القيم والثقافة من خلال المناهج، وجاءت الفقرة (1) الأدنى بمستوى متوسط وبمتوسط حسابي قدره (2.02).

جدول (9) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للبعد الثالث(تصميم محتوى المناهج)

ت	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	الاتجاه العام
1	يواكب المعارف الحديثة والتطورات العلمية	0.608	2.05	5	إلى حد ما
2	يشجع الطالب على استخدام التقنيات كالحاسب الآلي وشبكة الإنترنت في عمل الأبحاث والمشاريع	0.711	2.23	2	إلى حد ما
3	يتسم بوضوح عرض محتوى المادة الدراسية	0.722	2.39	1	موافق
4	يدفع باستخدام التقنية والطرق الحديثة في التدريس	0.776	2.16	3	إلى حد ما
5	يلزم المحاضر بالتحديث الدوري للمراجع والمصادر	0.731	1.98	7	إلى حد ما
6	يشجع ممارسة المهارات التقنية كالتصميم والانتاج وتطبيق المعلومات	0.682	2.00	6	إلى حد ما
7	تهتم بتطوير مهارة كتابة التقارير العلمية والمهارات اللغوية	0.655	2.11	4	إلى حد ما
8	يركز المحتوى على الفروق الفردية بين الطلاب	0.713	2.16	3	إلى حد ما
	جميع فقرات البعد	0.70	2.14		إلى حد ما

من الجدول السابق نلاحظ أن معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في المناهج بكلية التربية والمتمثلة في (**تصميم محتوى المناهج**) متوفرة بدرجة متوسطة؛ بمتوسط قدره (**2.14**)، وجاءت الفقرة (3) بالمرتبة الأولى بمتوسط قدره (2.39) أي متوفرة بدرجة عالية، ويدل على ارتباط محتوى المناهج التعليمية بالأهداف ووضوحها وتسلسلها وتنظيمها، والفقرة الأدنى كانت للفقرة(5) بمستوى متوسط وبمتوسط قدره (1.98)، أي أن أعضاء هيئة التدريس يعملون على التحديث الدوري للمراجع والمصادر.

ISSN 2664-1682

جدول (10) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للبعد الرابع(الأنشطة التعليمية في محتوى المنهاج)

ت	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	الاتجاه العام
1	توجه الطالب نحو البحث والتقصي للحصول على المعرفة	0.701	2.20	2	إلى حد ما
2	تدفع الطالب الى الابداع والابتكار وحل المشكلات	0.745	2.16	3	إلى حد ما
3	تدفع للحصول على المعرفة من المجتمع وسوق العمل	0.594	2.14	4	إلى حد ما
4	يركز محتوى المنهج على مهارات النقد الموضوعي	0.640	1.91	5	إلى حد ما
5	توجه مشاريع التخرج نحو المشكلات المرتبطة بالمهنة التي يتخصص فيها واقتراح الحلول لها	0.639	2.32	1	إلى حد ما
	جميع فقرات البعد	0.664	2.15		إلى حد ما

من الجدول السابق نلاحظ أن معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في المناهج بكلية التربية والمتمثلة في (**الأنشطة التعليمية**) متوفرة بدرجة متوسطة في الكلية؛ بمتوسط حسابي قدره (2.15) ، وجاءت الفقرة (5) وهي (توجه مشاريع التخرج نحو المشكلات المرتبطة بالمهنة التي يتخصص فيها واقتراح الحلول لها) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.32) وتدل على مستوى متوسط، ويدل ذلك على اهتمام الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بدراسة مواضيع مرتبطة بالمشكلات التي تواجه الميدان التربوي والتعليمي، والفقرة الأدنى كانت للفقرة (4) بمستوى متوسط وهي (يركز محتوى المنهج على مهارات النقد الموضوعي) حيث جاءت بمتوسط حسابي قدره (1.91).

جدول (11) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للبعد الخامس(التقويم)

ت	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	الاتجاه العام
1	تدرب الطالب على تحليل نقاط القوة والضعف في المحتوى وابداء الراي	.642	2.23	1	إلى حد ما
2	تقيس الاسئلة جوانب المعرفة الثلاث(المعرفي، المهاري،الوجداني)	.657	2.18	2	إلى حد ما
3	توجه الاسئلة نحو التفكير الابداعى	.689	2.11	4	إلى حد ما
4	تدفع بتقويم المنهج وتطويره باستمرار	.632	2.14	3	إلى حد ما
5	تقييم التدريب الميداني وتطويره حسب احتياجات سوق العمل	.661	2.07	5	إلى حد ما
	جميع فقرات البعد	0.656	2.15		إلى حد ما

ISSN 2664-1682

من الجدول السابق نلاحظ أن معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية المتمثلة في (**التقويم**) متوفرة بدرجة متوسطة في الكلية؛ بمتوسط حسابي قدره (**2.15**)، وجاءت الفقرة (1) وهي (تدرب الطالب على تحليل نقاط القوة والضعف في المحتوى وابداء الراي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي متوسط قدره (2.23) ويدل ذلك على مناقشة أعضاء هيئة التدريس لمحتوى المقرر التعليمي مع الطلبة، والفقرة الأدنى كانت للفقرة (5) بمستوى متوسط وهي (تقييم التدريب الميداني وتطويره حسب احتياجات سوق العمل) حيث جاءت بمتوسط حسابي قدره (2.07).

جدول (12) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للبعد السادس(التدريب)

ت	الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة	الاتجاه العام
1	يحتل التدريب الميداني مكانة في المنهاج وفق آليات تم التخطيط لها بالتنسيق بين سوق العمل والتعليم الجامعي	.722	2.11	2	إلى حد ما
2	يوزع الطلبة للتدريب الميداني في الوظائف المناسبة وفق تأهيلهم لسوق العمل	.698	1.98	3	إلى حد ما
3	يوجه التدريب نحو تطوير المهارات القيادية واتخاذ القرار	.728	1.93	4	إلى حد ما
4	يوجه التدريب للمشاركة بوعي مع الوظيفة التي يُعد الطالب لها	.734	2.14	1	إلى حد ما
5	مخرجات المنهاج تلبي متطلبات التنمية وسوق العمل	.632	2.14	1	إلى حد ما
	جميع فقرات البعد	.703	2.06		إلى حد ما

من الجدول السابق نلاحظ أن معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية والمتمثلة في (**التدريب**) متوفرة بدرجة متوسطة؛ بمتوسط قدره (**2.06**)، وجاءت كل من الفقرة(4) وهي (يوجه التدريب للمشاركة بوعي مع الوظيفة التي يُعد الطالب لها) والفقرة (5) والتي تنص على(مخرجات المنهاج تلبي متطلبات التنمية وسوق العمل) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي عالٍ قدره (2.14) ويعزو الباحثان ذلك إلى ان برنامج التربية

ISSN 2664-1682

العملية في كلية التربية يتم وفق خطة محددة بحيث يستمر على مدى فصلين دراسيين، تتيح للطالب فرصة تطبيق ما تعلمه في المناهج الدراسية وتوظيفها في ممارسته العملية، والفقرة الأدنى كانت للفقرة (3) بمستوى متوسط وهي (يوجه التدريب نحو تطوير المهارات القيادية واتخاذ القرار) حيث جاءت بمتوسط حسابي قدره (1.93) وقد يعزا ذلك إلى أن التدريب يركز على تطبيق المعرفة المكتسبة والالتزام بها والتي سيتم التقييم على مدى اتقنها.

3.3. النتائج المتعلقة بالإجابة على التساؤل الفرعي الأول:

ونصه "هل توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير أفراد العينة لدرجة توافر معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل بمناهج كلية التربية جامعة مصراتة وفق متغير (المؤهل العلمي)"؟

وللإجابة على هذا التساؤل استخدِم اختبار t لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث بعد أن تم التأكد من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (13) اختبار t لإيجاد الفروق لمتغير المؤهل العلمي حول المناهج

البعد	المؤهل العلمي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط	قيمة t	مستوى الدلالة
المناهج	ماجستير	31	0.449	2.23	.930	.358
	دكتوراه	13	0.455	2.09		

من الجدول (13) نجد أن مستوى الدلالة جاء أكبر من (050.) أي أنه لا توجد فروق بين متوسطات أراء العينة حول معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية/ جامعة مصراتة تعزى لمتغير(المؤهل العلمي)؛ وهي تتفق مع دراسة سعيد (2016).

4.3. النتائج المتعلقة بالإجابة على التساؤل الفرعي الثاني:

ونصه "هل توجد فروق دالة إحصائياً في تقديرات أفراد العينة لدرجة توافر معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية جامعة مصراتة وفق متغير (سنوات الخبرة)؟"

ISSN 2664-1682

وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة البحث وأظهرت النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول (14) اختبار (t) لإيجاد الفروق لمتغير سنوات الخبرة حول المناهج

البعد	سنوات الخبرة	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط	قيمة t	مستوى الدلالة
المناهج	10 سنوات فأقل	23	0.413	2.26	1.183	.243
	أكثر من 10 سنوات	21	0.483	2.10		

من الجدول (14) نجد أن مستوى الدلالة لكافة الأبعاد جاء أكبر من (.050) أي أنه لا توجد فروق بين متوسطات أراء العينة حول معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية/ جامعة مصراتة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

4. الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

فيما يلي ملخص لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1-إن معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في المناهج التعليمية بكلية التربية جامعة مصراتة كانت متوفرة بدرجة متوسطة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس.

2-أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أراء العينة حول معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية/جامعة مصراتة تعزى لمتغير(المؤهل العلمي)؟

3- أنه لا توجد فروق بين متوسطات ذات دلالة إحصائية أراء العينة حول معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كلية التربية/ جامعة مصراتة تعزى لمتغير(سنوات الخبرة).

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم اقتراح بعض التوصيات وهي كالآتي:

1- أهمية تحديث وتطوير المناهج التعليمة بجوانبها المختلفة لتواكب مستجدات العصر.

2- نقل الاتجاهات الحديثة في ميدان العمل إلى المؤسسات التعليمية وتضمينها في المناهج.

ISSN 2664-1682

3- أهمية اعتماد معايير الجودة الشامل في مناهج كلية التربية.

4-وضع سياسة للقبول في ضوء معايير الجودة الشاملة تضمن ملاءمة الخريجين لسوق العمل.

5- تركيز مؤسسات التعليم العالي على مواءمة مخرجاتها مع متطلبات مؤسسات سوق العمل لسد تلك الاحتياجات، ولضمان حصول الخريجين على فرص عمل مناسبة لهم.

6- التركيز على عمليات التعلم وجعلها مرادفة لبرامج التدريس الاعتيادية كونها تعزز مستوى كفاءة المخرجات التعليمية وتسهم مساهمة كبيرة في ضمان جودة الخريجين.

7- إجراء المقارنات مع الجامعات الرائدة بشكل دوري بما يسهم في تحقيق ضمان الجودة.

وأخيراً اقترح الباحثان إجراء دراسة تتبعية لمخرجات كلية التربية ودورها في تنمية المجتمع.

المصادر المراجع

البصيصي، حمد الله، والخفاجي، حاكم. (2009). *جودة المنهج العلمي الجامعي وتقنيات التعليم المستخدمة في تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية الواقع والطموح*. كلية الإدارة والاقتصاد. الأردن: المؤتمر الاول لضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي جامعة الكوفة.

بن فرحات، سعيد. (2016). *مدى استجابة مناهج التعليم الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالجامعة الجزائرية لمعايير إدارة الجودة الشاملة TQM في ضوء آراء الأساتذة*. رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر- باتنة-1-بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

التريكي، مصطفى، والنقراط، أحمد. (2013). نتائج دراسة خريجي المؤسسات التعليمية والتدريبية ومتطلبات سوق العمل(GTZ) *المجلة الجامعية*، المجلد الثاني، العدد (15)، 105-120.

ISSN 2664-1682

داغستاني، محمد. (2007). *القيادة التربوية للمدرسة في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة*، ورقة عمل مقدمة في اللقاء الثاني عشر للإشراف التربوي.

دليل كلية التربية/ جامعة مصراتة. (2010). جامعة مصراتة.

الزاوي، الطاهر.(1996). القاموس المحيط على طريق المصباح المنير- اساس البلاغة، الرياض، السعودية: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

زقاوة، أحمد.(مارس، 2017).البرامج الجامعية ومدى استجابتها لاحتياجات سوق العمل. *مجلة التنمية البشرية*، العدد (7)، 159-189.

السيد، نادية، وذكي، فاطمة، وعبد العال، أسامة. (2018). تطوير التعليم الجامعي لمواجهة تحديات سوق العمل المصري في ضوء بعض النماذج العالمية المعاصرة، *مجلة كلية التربية – جامعة بنها*. المقالة 4، المجلد 29،211- 235.

الطلاع، محمود. (2014). *العوامل المؤثرة في جودة التعليم الاساسي بمدارس محافظة القنطرة في ضوء معايير الجودة الشاملة*. اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة دمشق، كلية التربية .

عابدين، محمود، وعمار، حامد. (2003). *قضايا تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية*، القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.

عامر، طارق، والمصري، إيهاب. (2014). *الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم اتجاهات معاصرة* ، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العدواني، نواف. (2003) *اقتصاديات التعليم مبادئ راسخة واتجاهات حديثة*، عمان، الاردن: دار المسيرة.

ISSN 2664-1682

عشيبة، فتحي. (2000). *"الجودة الشاملة وإمكانيات تطبيقها في التعليم الجامعي المصري – دراسة تحليلية في: تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة"* ، المؤتمر السنوي لكلية التربية، جامعة حلوان، ص ص26-27.

عطية، محسن. (2015). *الجودة الشاملة والمنهج*، عمان، الاردن: دار المناهج.

العماري، محمد. (2016). *إدارة الجودة الشاملة في الجامعات*، عمان، الاردن: دار ابن خلدون.

قرشي، عبد الغفار. (2011). مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف لمعايير تطوير المناهج الدراسية في ضوء الجودة الشاملة. *مجلة البحوث التربوية النوعية جامعة المنصورة*، العدد 22، 290- 337.

كنعان، حمد. (2009). تقييم برنامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف واعضاء الهيئة التدريسية. مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد (3,4)، 15- 93.

لقطيط، اسماء، مهري، عبدالحميد. (2021). "اتجاهات خريجي الجامعات نحو تكييف المناهج التعليمية مع متطلبات سوق العمل". *مجلة المعيار*، مجلد 25، العدد 58، 820- 835.

محمد، نادية، وهزاع، أنيسة. (أكتوبر،2010). *"معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل في مناهج كليات جامعة عدن*. المؤتمر العلمي الرابع. "مؤتمر جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة " عدن، ص ص11– 13.

ISSN 2664-1682

معوقات التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراتة

سليمة عمر الثائب[1]

كلية الآداب، جامعة مصراتة

تاريخ التقديم: 15-12-2021، تاريخ القبول: 20-12-2021، نشر إلكترونيا في 21-12-2021
https://doi.org/10.36602/faj/2021.n.18.20

ملخص البحث:

يهدف البحث إلى معرفة معوقات التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا(COVID-19) من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراتة، وأُستخدم المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة البحث، وتكونت عينة البحث من (100) معلماً ومعلمة من واقع مجتمع قوامه (300) معلماً ومعلمة من واقع (8) مدارس، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات المتمثلة في استجابات عينة البحث حول موضوع البحث، واستخراج صدقها وثباتها، وتحليل استجابات العينة إحصائيا عن طريق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق، وأسفرت نتائج تحليل استجابات عينة البحث إلى وجود معوقات لاستخدام التعليم عن بعد بمراحل التعليم الأساسي، حيث جاءت كافة المعوقات بمتوسطات حسابية عالية وبتقدير مرتفع، كما أسفرت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

الكلمات المفتاحية: *التعليم عن بعد، التعليم الأساسي، جائحة كورونا.*

[1] s.eltaieb@art.misuratau.edu.ly

ISSN 2664-1682

Obstacles of Distance Education in Light of Corona Pandemic from the Point of View of Basic Education Teachers in Misurata

Salima Omar Altieb
Faculty of Arts - Misurata University

Abstract

The research aims to know the obstacles of distance education in light of Corona pandemic (COVID-19) from the point of view of teachers of basic education in the city of Misurata. The researcher used the descriptive analytical method for its suitability to the nature of the research, The research sample consisted of (100) male and female teachers from a community of (300) male and female teachers from (8) schools, and a questionnaire was used as a tool to collect data represented in the responses of the research sample on the topic of the research and extracting its validity and reliability, and analyzing the sample responses statistically by means of arithmetic averages and standard deviations, and a one-way analysis of variance test for significance of differences. It also resulted in the absence of statistically significant differences due to the variables of years of experience.

Key words: *Distance learning, basic education*, *Corona Pandemic*

1. المقدمة

يعد نظام التعليم الدافع لتحريك عجلة تطور وتقدم الأمم، ويقع على عاتقه النهوض بها، لذا تسعى الدول لبذل جل اهتمامها به، وتوفير كافة السبل لضمان ديمومته، لأن نجاحه مؤشرا قوياً علي تقدم الشعوب، لذلك تحرص الدول على الاهتمام بأنظمتها التعليمية وتطويرها بما يتلاءم مع حاجات ومتطلبات العصر. وزاد الاهتمام باستمرارية

ISSN 2664-1682

التعليم بعد انتشار فايروس كورونا في العالم وانقطاع التلاميذ عن المدارس، واعتماد التعليم عن بعد لحل الإشكاليات التي تواجه التلاميذ كانخفاض الدافعية نحو التعليم، والعزلة الاجتماعية.

وساعد التطور السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على انتشار واسع للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وأصبح بالإمكان ربط الدارسين والمدرسين عن بعد بطريقة إلكترونية بحيث يوجه بعضهم بعض وكأنهم يتناقشون ويتحاورون وجها لوجه في حجرة واحدة، مثل غرفة الصف الافتراضية والمؤتمرات المرئية وبرامج الأقمار الصناعية بفضل هذه التكنولوجيا أصبح من الأسهل نقل المعلومات إلى أماكن مختلفة (حلاوة، 2019).

وأشارت منظمة اليونسكو، (UNESCO, 2020) أن من الأزمات التي يمر بها العالم اليوم جائحة كوفيد 19 التي تسببت في انقطاع التعليم حيث كان لها تأثير شبه شامل علي طالبي العلم والمعلمين حول العالم، من مرحلة ما قبل التعليم الإبتدائي الأولى ومدارس الثانوية ومؤسسات التعليم والتدريب التقني والمهني والجامعات مما ترتب عليه تعطيل أنشطة التعليم وإغلاق المدارس والمؤسسات التعليمية فلجأت الكثير من الدول لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتقديم الدروس عبر الإنترنت.

وليبيا كغيرها من البلدان سعت بالتوجه للتعليم عن بعد للحفاظ على المسيرة التعليمية، وهذا التوجه أدى إلى إصدار العديد من القرارات من قبل وزارة التربية والتعليم والبحث العلمي إلى كافة المؤسسات التعليمية ومنها مؤسسات التعليم الأساسي بإتباع التعليم عن بعد من خلال المنصات الالكترونية، ونظرا لمرور البلاد بظروف الحرب وانقطاع التيار الكهربائي لساعات طويلة والذي يعد عصب التواصل في برنامج التعليم عن بعد لاحظت الباحثة وجود معوقات وصعوبات حالت دون تحقيق قرارات وزارة التربية والتعليم وتحويل التعليم عن بُعد إلى واقع ملموس لذلك رأت الباحثة التطرق إلى هذه المشكلة من

ISSN 2664-1682

خلال إجراء البحث الحالي للوقوف على معوقات التعليم عن بعد في مرحلة التعليم الأساسي في ظل جائحة كورونا.

1.1 مشكلة البحث وأسئلته:

أدى انتشار فيروس كورونا بشكل سريع ومفاجئ في جميع دول العالم إلى إغلاق المدارس وذلك للحد من انتشار الجائحة، والتحول بشكل إلزامي إلى استخدام التعليم عن بُعد للحفاظ على استمرارية الدراسة لاستكمال المناهج الدراسية التي لم ينجزها التلاميذ، وأولت ليبيا على الرغم من العراقيل والحروب اهتماما بتفعيل التعليم عن بُعد، وقامت عدة دراسات للتعرف على صعوبات ومعوقات التعليم عن بُعد في دولة ليبيا منها دراسة (بحبح 2021)، التي جاءت نتائجها بوجود معوقات لتطبيق التعليم عن بُعد في واقع المعهد العالي للمهن الشاملة ببنغازي من وجهة نظر الأساتذة، ولما للمراحل الدراسية الأولى من دور في تأصيل أسس التعلم لدى الناشئة رأت الباحثة إجراء دراسة للوقوف على معوقات تطبيق التعليم عن بُعد بمدارس التعليم الأساسي بمدينة مصراتة في ظل جائحة كورونا، وبناءً على ما سبق فإن مشكلة البحث الحالي تتمثل في السؤال الرئيس التالي: ما معوقات التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراتة؟ ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس السؤال الفرعي التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لدى استجابات عينة البحث تعزى لمتغير الخبرة؟

2.1 أهداف البحث:

يسعى البحث إلى التعرف على معوقات التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراتة. كما

ISSN 2664-1682

يهدف التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لدى استجابات عينة البحث تعزى لمتغير الخبرة؟

3.1 أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- إفادة واضعي السياسات التعليمية في وضع تصور لتحسين عملية التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا.

2- قد تفيد نتائج البحث المسؤولين في تحديد المعوقات التي تحد من استخدام التعليم عن بُعد، والعمل على وضع الحلول للتغلب عليها.

3- تسليط الضوء على معوقات التعليم عن بُعد من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدينة مصراتة في ظل جائحة كورونا.

4.1 مصطلحات البحث:

المعوقات: تلك المواقف التي تتصف بأنها غير مألوفة وتحتاج الى تفكير تأملي وتتطلب حلاً (تهوم، 2020).

وتعرف إجرائيا بأنها: مجموعة الصعوبات التي تواجه معلم مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراتة في ممارسته للتعليم عن بُعد وتحول دون تحقيق أهدافه التعليمية في ظل الانتشار الواسع لجائحة كورونا.

التعليم عن بعد: عرفه زفاري (Zafari, 2020) بأنه تقديم التعليم من خلال طرق عدة مثل: التلفزيون، والإنترنت، والأقراص المدمجة، للوصول للمتعلمين في المنازل أو أي مكان آخر.

ISSN 2664-1682

ويعرف إجرائيا بأنه: مجموعة التصاميم والبرامج التعليمية التفاعلية التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم الليبية إتباعها عبر الانترنت لكافة المؤسسات التعليمية بالبلاد الليبية والانتفاع من ميزاتها المتوفرة وتوظيفها في خدمة الجانب التعليمي وذلك بإيصال المعلومات لكل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي كلا حسب موقعه الجغرافي للوقاية من الإصابة بفيروس كورونا والحد من انتشاره.

فيروس كورونا: عرفته منظمة الصحة العالمية (2019) بأنه إحدى سلالات السارس، التي تتسبب في إلحاق مرض بالجهاز التنفسي، كإصابة الإنسان بنزلات البرد والصداع والحمى (www.who.int).

5.1 حدود البحث:

الحدود الزمانية: تم إجراء هذا البحث في الفصل الدراسي ربيع 2021.

الحدود المكانية: يقتصر البحث الحالي على مدارس التعليم الأساسي بمدينة مصراتة.

الحدود البشرية: أجري البحث الحالي على عينة من معلمي مدراس التعليم الأساسي بمدينة مصراتة

2. الدراسات السابقة:

1.2 دراسة اندريه وبيكوفا (Andrea &Berkova.2020)

هدفت الدراسة إلى التعرف على التعليم عن بعد في حالة الطوارئ الناجمة عن جائحة كورونا، وأشارت أنه يجب على المعلمين الاستفادة بشكل أكبر من التعليم عن بعد، وعلى الطلبة التكيف معه، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لمعرفة كيفية إدارة الطلبة للتعليم عن بعد وتبين أنهم يستخدمون مقاطع الفيديو المعدة ومواقع الانترنت عبر منصة (web work) أكثر من غيرها، وكانت استجابة عينة الدراسة أن

ISSN 2664-1682

التعليم عن بعد يمكن أن يحل محل المعلم إذا ما أعد إعدادا مترابطا بتقنية عالية، لذلك يفضلون الدراسة التقليدية وجها لوجه.

2.2 دراسة فان وثاي (Van & Thi, 2020)

هدفت الدراسة إلى التعرف عن العوائق التي يواجهها الطلبة في فيتنام في ظل جائحة كورونا، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة أداتي الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات حول مشكلة البحث، وتكونت عينة الدراسة من (1165) طالبا من (12) جامعة و(9) مدارس. وكشفت الدراسة عن ثلاثة عوائق هي: التباين الجغرافي للمناطق، والوضع الاقتصادي للطالب الفيتنامي، والتنوع الثقافي للبيئة الفيتنامية.

3.2 دراسة مجاهد (2020)

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التعليم الالكتروني في المؤسسات التعليمية المصرية خلال جائحة كورونا، واستخدمت الاستبانة كأداة للبحث، واستخدم المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تهيئة التكنولوجيا للمعلم، وتمكينه من امتلاك مهارات التعامل مع التكنولوجيا، والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال برمجة المناهج الدراسية بشكل تفاعلي والأخذ بما يناسب النظام التعليمي المصري.

4.2 دراسة أبو شخيدم وآخرون (2021)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التعليم الالكتروني في ظل انتشار فايروس كورونا من وجهة نظر المدرسين بجامعة خضوري، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، وتكونت عينة الدراسة من (50)، عضو هيئة تدريس في جامعة خضوري، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وكشفت الدراسة أن تقييم عينة الدراسة لواقع التعليم الالكتروني كان متوسطا.

ISSN 2664-1682

5.2 دراسة بحبح (2021)

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق التعليم عن بعد في ظل أزمة جائحة فيروس كورونا بالمعهد العالي للمهن الشاملة ببنغازي من وجهة نظر الأساتذة، كما هدفت إلى معرفة الفروق في مستوى هذا الاستخدام والمعوقات تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم (25) عضوا، واعتمدت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات ،وتوصلت الدراسة إلى أن المعوقات التي تواجهه الأساتذة جاءت بمستوى متوسط، كما بينت أنه لا توجد فروق في مستوى استخدام الأجهزة الإلكترونية تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة للأساتذة بالمعهد العالي للمهن الشاملة.

6.2 دراسة الرقب (2021)

هدفت إلى الكشف عن صعوبات التعلم عن بعد في ظل انتشار فايروس كورونا من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة خان يونس بمدينة غزة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (164) معلماً، واعتمدت الاستبانة أداة لجمع المعلومات، وأسفرت النتائج عن وجود صعوبات بدرجة مرتفعة على جميع محاور الدراسة.

7.2 دراسة مصطفى (2021)

هدفت الدراسة إلى التعرف علي معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي وأولياء أمور طلبة مدارس لواء الجيزة بالأردن، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (141) معلماً ومعلمة، و(143) ولي أمر، وتوصلت النتائج أن معوقات التعليم عن بعد بمدارس لواء الجيزة جاءت مرتفعة.

ISSN 2664-1682

8.2 الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في النقاط التالية:

كيفية تحديد مشكلة البحث، وكيفية تحديد أهداف البحث، وكيفية بناء أداة البحث، والتعرف على مناهج البحث التي اتبعتها الدراسات السابقة، والمساعدة في تحليل وتفسير نتائج البحث.

3. المنهج والإجراءات:

1.3 منهج البحث:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأنسب لطبيعة أهداف البحث.

2.3 مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي مرحلة التعليم الأساسي والبالغ عددهم (13532) معلماً ومعلمة موزعين على كافة مدارس التعليم الأساسي بمدينة مصراتة البالغة (131) مدرسة، واشتقت الباحثة من مجموع المدارس عدد (8) مدارس داخل نطاق مصراتة المركز وذلك لسهولة الوصول الى المدارس في النطاق المذكور، بالإضافة التعاون الفعال من قبل معلمي وإدارات المدارس. وبلغ المجتمع الأصلي للمعلمين (300) معلماً ومعلمة موزعين على (8) مدارس، وتكونت عينة البحث من (100) معلماً ومعلمة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي بنسبة (33%)، تم اختيارهم بطريقة قصدية من مجتمع البحث.

3.3 أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم إعداد أداة البحث (الاستبانة) بالرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة، مثل دراسة كلا من: مصطفى، (2021)، ومجاهد (2020)،

ISSN 2664-1682

والرقب، (2021)، وبحبح، (2021). وأُعطي لكل فقرة وزن متدرج وفقاً لسلم ليكرت الخماسي، حيث (أُعطي أعلى تدرج للاستجابة خمس درجات، أوافق بدرجة كبيرة جداً، وأدنى درجة للاستجابة درجة واحدة، وهي غير موافق إطلاقا). وتمثل رقمياً الترتيب (1،2،3،4،5). بعد ذلك أُعتمِد المقياس التالي لغرض تحليل النتائج: تقدير ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض) من 1- 2.33 منخفض، من 2.34-3.67 متوسط، من 3.68- 5 مرتفع. وللتأكد من صدق الأداة تم عرض أداة البحث على (11) خبيرًا حيث راجعوا فقرات الأداة وأبدوا الرأي حول مدى وضوحها وانتمائها للبُعد المتضمن لها. وفي ضوء مقترحاتهم تم تعديل بعض الفقرات وحذف الفقرات التي أجمع (80%) من المحكمين على حذفها. وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية قد تألفت من (30) فقرة.

وللتحقق من ثبات أداة البحث تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ – ألفا). ويبين الجدول (1) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ الاستبانة جاءت بدرجة مقبولة.

جدول(1)قيم معاملات ألفا للأداة البحث

العينة	النسبة من عينة البحث	ألفا كرونباخ
44	.%15	0.83

4.3 إجراءات التطبيق:

بعد أن تأكدت الباحثة من صدق الأداة وثباتها، شرعت في توزيع الاستمارات على عينة البحث، وبعد استرجاع الاستمارات الموزعة على عينة البحث تم تحليل الاستجابات من خلال حساب المتوسط الحساب والانحراف المعياري، وقد أعطيت درجات لكل

ISSN 2664-1682

استجابة على التوالي حتى تتحول كل فقرة إلى أرقام ليسهل تحليلها واستخراج النتائج النهائية منها.

4. عرض النتائج وتفسيرها:

1.4 للإجابة عن السؤال الأول الذي نص على: ما معوقات التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا (COVID-19) من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدينة مصراتة. تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. الجدول (2) يظهر ذلك:

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة تنازلياً:

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
25	ضعف شبكات الإنترنت مما يصعب تنفيذ عملية التعليم عن بعد.	4.67	0.73	1	مرتفع
26	عدم توفر الكهرباء في كل الأوقات مما يصعب تنفيذ عملية التعليم عن بعد.	4.67	0.58	1	مرتفع
24	صعوبة تعاون الموجهين مع المعلم أثناء عملية التعليم عن بعد.	4.48	0.98	2	مرتفع
8	الإمكانيات المادية للتعليم عن بعد غير متاحة من انترنت وأجهزة كمبيوتر.	4.38	0.90	3	مرتفع
3	ضعف التقنيات المتوفرة المتعلقة بالصوت والصورة أثناء التعلم عن بعد.	4.34	0.81	4	مرتفع
7	ضعف الدعم الفني الكافي للمعلم لاستخدام استراتيجية التعليم عن بعد.	4.34	0.84	4	مرتفع
30	عدم إقامة ندوات وورش عمل تعرف باستراتيجيات التعليم عن بعد.	4.28	0.95	5	مرتفع
9	يصعب على المعلم تقييم مدى فهم التلاميذ أثناء عملية التعليم عن بعد.	4.22	0.87	6	مرتفع
14	يصعب على المعلم ضبط الحالة الذهنية للتلاميذ	4.18	0.91	7	مرتفع

ISSN 2664-1682

	أثناء عملية التعليم عن بعد.				
27	صعوبة التعرف على الفروق الفردية للتلاميذ أثناء عملية التعليم عن بعد.	4.17	1.02	8	مرتفع
6	يقع كل العبء على المعلم أثناء عملية التعليم عن بُعد.	4.15	0.89	9	مرتفع
29	قلة إقامة دورات للمعلم والتلاميذ للتعرف عن أساليب التعليم عن بعد.	4.12	1.08	10	مرتفع
19	يصعب على المعلم التأكد من أداء التلاميذ لواجباتهم أثناء عملية التعليم عن بعد.	4.00	0.94	11	مرتفع
1	التعليم عن بعد لا يتيح التفاعل والاتصال المباشر بين المعلم والتلميذ.	3.96	1.02	12	مرتفع
15	أساليب التقييم غير فعالة بالنسبة للمعلم أثناء عملية التعليم عن بُعد.	3.96	0.90	12	مرتفع
20	يصعب على المعلم تقويم التلاميذ أثناء عملية التعليم عن بعد.	3.96	0.96	12	مرتفع
23	كثرة الأعمال الملقاة على عاتق المعلم "الإدارية والفنية " أثناء عملية التعليم عن بُعد.	3.96	0.87	12	مرتفع
2	القوانين الإدارية لا تسهل استخدام التعليم عن بُعد.	3.93	0.90	13	مرتفع
28	صعوبة جذب انتباه التلاميذ للدرس أثناء عملية التعليم عن بُعد.	3.92	1.13	14	مرتفع
22	صعوبة تعليم التلاميذ على الإملاء أثناء عملية التعليم عن بُعد.	3.90	1.07	15	مرتفع
21	صعوبة استخدام التغذية الراجعة أثناء عملية التعليم عن بُعد.	3.80	0.77	16	مرتفع
12	عدم وجود شبكة تربط الإدارة المدرسية مع المعلم لضبط عملية التعليم عن بعُد.	3.71	1.12	17	مرتفع
10	استخدام برامج التعليم عن بُعد يجهد المعلم مادياً.	3.67	1.11	18	مرتفع
17	ضعف القدرة على غرس القيم الأخلاقية للتلاميذ	3.64	1.13	19	مرتفع

ISSN 2664-1682

	أثناء عملية التعليم عن بُعد.				
16	يسبب التعليم عن بعد كثرة التفاعلات غير المجدية والدردشة الزائدة بين التلاميذ.	3.59	1.15	20	مرتفع
4	فلسفة وأهداف التعلم عن بعد غير واضحة ومن الصعب تحقيقها.	3.57	1.02	21	مرتفع
5	صعوبة التنويع في أساليب التدريس أثناء التعليم عن بعد.	3.56	1.11	22	مرتفع
18	يصعب على المعلم شرح المسائل الرياضية المعقدة أثناء عملية التعليم عن بُعد.	3.55	1.25	23	مرتفع
13	التعليم عن بُعد لا يعطي عملية التعليم طابعها الإنساني	3.51	1.12	24	مرتفع
11	لا يتيح التعليم عن بُعد الوقت الكافي لشرح الدرس بشكل جيد.	3.44	1.11	25	مرتفع

يتبين من الجدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات واقع معوقات التعليم عن البعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدينة مصراتة. حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (4.67–3.44) وقيم الانحرافات المعيارية (0.73–1.11) وبتقدير مرتفع. حيث حصلت الفقرة (25) على الترتيب الأول وعلى أعلى متوسط حسابي وقيمته (4.67) وانحراف معياري (0.73) وتقدير مرتفع، وتحصلت أدني فقرة (11) على متوسط حسابي قيمته (3.44) وانحراف معياري (1.11). ومن الملاحظ لاستجابات العينة أنها جاءت جميعها مرتفعة، ولم تسجل أي استجابة أقل من (2.5)، لذلك رأت الباحثة أن يتم تفسير نتائج (10) فقرات الأولى المرتفعة، من أصل (30) فقرة. كما هو مبين في الجدول التالي:

ISSN 2664-1682

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات العشرة المتحققة مرتبة تنازلياً

ت	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
25	ضعف شبكات الإنترنت مما يصعب تنفيذ عملية التعليم عن بعد	4.67	0.73	1	مرتفع
26	عدم توفر الكهرباء في كل الأوقات مما يصعب تنفيذ عملية التعليم عن بُعد.	4.67	0.58	1	مرتفع
24	صعوبة تعاون الموجهين مع المعلم أثناء عملية التعليم عن بُعد.	4.48	0.98	2	مرتفع
8	الإمكانيات المادية للتعليم عن بعد غير متاحة من انترنت وأجهزة كمبيوتر.	4.38	0.90	3	مرتفع
3	ضعف التقنيات المتوفرة المتعلقة بالصوت والصورة أثناء التعلم عن بعُد.	4.34	0.81	4	مرتفع
7	ضعف توفر الدعم الفني الكافي للمعلم لاستخدام إستراتيجية التعليم عن بُعد.	4.34	0.84	4	مرتفع
30	قلة إقامة ندوات وورش عمل تعرف باستراتيجيات التعليم عن بُعد.	4.28	0.95	5	مرتفع
9	يصعب على المعلم تقييم مدى فهم التلاميذ أثناء عملية التعليم عن بعد.	4.22	0.87	6	مرتفع
14	يصعب على المعلم ضبط الحالة الذهنية للتلاميذ أثناء عملية التعليم عن بعد.	4.18	0.91	7	مرتفع
27	صعوبة التعرف على الفروق الفردية للتلاميذ أثناء عملية التعليم عن بُعد.	4.17	1.02	8	مرتفع

يبين الجدول (3) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات للفقرات (10) المتحققة لمعوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي

ISSN 2664-1682

مرحلة التعليم الأساسي في مدينة مصراتة. حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (4.17–4.67) وقيم الانحرافات المعيارية (0.73–1.02) وبتقدير مرتفع. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف الموارد المتاحة داخل البلاد التي تعيق استخدام عملية التعليم عن بُعد، وربما يكمن السبب في ذلك إلى الاعتماد على الأساليب التقليدية، فالتعليم وإهمال التعليم عن بُعد الذي يُعدمن أساليب التعليم الحديثة التي يستخدمها العالم في الآونة الأخيرة، وخاصة في ظل الوضع الراهن لتفشي (جائحة كوفيد 19) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلا من الرقب (2021) و مصطفى (2021).

وتحصلت الفقرة (25) على الترتيب الأول ونصها (ضعف شبكات الإنترنت مما يصعب تنفيذ عملية التعليم عن بُعد) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (4.67)، وانحراف معياري (0.73)، وبتقدير مرتفع، وكان أدناها الفقرة (27) والتي كان نصها (صعوبة التعرف على الفروق الفردية للطلاب أثناء عملية التعليم عن بُعد) بمتوسط حسابي وقيمته (4.17)، وانحراف معياري (1.02)، وبتقدير مرتفع. وتعزو الباحثة حصول الفقرة (25) على أعلى ترتيب ونصها (ضعف شبكات الإنترنت مما يصعب تنفيذ عملية التعليم عن بُعد) إلى وضوح العجز الذي تعاني منه البلاد من ضعف شبكات الاتصال والمعلومات مما يصعب تنفيذ عملية التعليم عن بُعد، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بحبح (2021) حيث أكدت بحبح على أن أكثر المعوقات التي تواجه مجال التعليم عن بُعد وتطبيقه تتمثل في محدودية القدرة على إنشاء بنية تحتية لشبكات واسعة النطاق.

كما تحصلت الفقرة (26) على الترتيب نفسه والتي كان نصها (عدم توفر الكهرباء في كل الأوقات مما يصعب تنفيذ عملية التعليم عن بُعد) حيث تحصلت على متوسط حسابي وقيمته (4.67) وانحراف معياري (0.58) بتقدير مرتفع، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى العجز الذي تعاني منه محطات الكهرباء في البلاد وعدم قدرة المسؤولين على

ISSN 2664-1682

إيجاد حلول لهذه الأزمة، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الرقب (2021) حيث أكد الرقب على أن أكثر المعوقات التي تواجه التعليم عن بعد وتطبيقه عدم توفير البنية الفاعلة له.

أما الفقرة (24) فقد تحصلت على الترتيب الثاني ونصها (صعوبة تعاون الموجهين مع المعلم أثناء عملية التعليم عن بعُد) حيث تحصلت على متوسط حسابي قيمته (4.48) وانحراف معياري (0.98) بتقدير مرتفع. وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن دور الموجه في عملية التعليم عن بُعد من الصعب أن يتحقق لأن عملية التعليم هنا لا تتم داخل نطاق المدرسة، وأن المعلم في هذه الحالة لا يخضع إلى الرقابة التقيمية. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مجاهد (2020)، حيث أكد مجاهد (2020) على أن فلسفة التعليم عن بعد تعتمد على استخدام تقنية المعلومات والاتصال وتوفير العديد من الطرق الرقابية التي تهدف إلى التفتيش الشامل، على الرغم من عدم استخدام التفتيش من أعضاء هيئة التدريس والاهتمام بتطبيق معايير الجودة في التجربة المتعلقة بنظام التعليم عن بعد.

كما تحصلت الفقرة (8) على الترتيب الثالث ونصها (الإمكانيات المادية للتعليم عن بُعد غير متاحة من انترنت وأجهزة كومبيوتر) بمتوسط حسابي قيمته (4.83) وانحراف معياري (0.90) وبتقدير مرتفع، وتدل هذه النتيجة على وجود عائق في توفير الأجهزة التي تساعد في استخدام عملية التعليم عن بُعد، وتعزو الباحثة ذلك إلى وضوح العجز الذي تعاني منه الدولة في عدم توفير المتطلبات اللازمة لتطبيق عملية التعليم عن بُعد، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة مصطفى (2021) حيث أكد في توصياتها، على ضرورة وضع برنامج واضح يمكّن نظام التعليم عن بُعد، وتوفر كافة الموارد البشرية والمادية التي يحتاجها تطبيق نظام التعليم عن بُعد.

ISSN 2664-1682

وجاءت الفقرة (3) في الترتيب الرابع ونصها (ضعف التقنيات المتوفرة المتعلقة بالصوت والصورة أثناء التعليم عن بُعد)، بمتوسط حسابي قيمته (4.34) وانحراف معياري (0.81) بتقدير مرتفع. وهذا يدل على الضعف الذي تعاني منه التقنيات المتوفرة، والتي تعيق أداء عملية التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي، وتعزو الباحثة أن السبب يعود إلى عدم استقرار البلاد وصعوبة إنشاء خدمات ذات جودة عالية دون إقامة دولة تحقق الأمن والاستقرار للبلاد.

أما الترتيب الخامس فقد تحصلت عليها الفقرة (7) ونصها: (ضعف الدعم الفني الكافي للمعلم لاستخدام استراتيجية التعليم عن بُعد) بمتوسط حسابي قيمته (4.34) وانحراف معياري (0.84) بتقدير مرتفع. ويدل ارتفاع متوسط نتيجة هذه الفقرة إلى اتفاق عدد كبير من معلمي مرحلة التعليم الأساسي على أن عدم توفير الدعم الفني الكافي يعتبر عائقا يعيق عملية استخدام عملية التعليم عن بُعد، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى ضعف اهتمام وزارة التربية والتعليم بدعم المعلمين وتنمية خبراتهم لاستخدام عملية التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا.

وتحصلت الفقرة (30) على الترتيب السادس ونصت على (قلة إقامة ندوات وورش عمل تُعرف باستراتيجية التعليم عن بُعد) بمتوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري (0.95) بتقدير مرتفع، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى انعدام ثقافة التعليم عن بُعد وربما يعود هذا إلى الاعتماد على التعليم التقليدي وعدم مواكبة أساليب التعليم الحديثة، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلا من الرقب (2021) و مجاهد (2020).

اما الفقرة (9) فقد تحصلت على الترتيب السابع ونصها (يصعب على المعلم تقييم مدى فهم التلاميذ أثناء عملية التعليم عن بُعد). بمتوسط حسابي قدره (4.22) وانحراف معياري (0.87) وبتقدير مرتفع، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن الطلاب أقل

ISSN 2664-1682

انضباطاً عند تلقي الدروس عن بُعد فمن السهل تشتت انتباه الطالب في أشياء أخرى من حوله على عكس عملية التعليم التقليدي، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلا من الرقب (2020) وبحبح (2021).

وتحصلت الفقرة تفسير (14) على الترتيب الثامن حيث كان نصها: (يصعب على المعلم ضبط الحالة الذهنية للطلاب أثناء عملية التعليم عن بعد). بمتوسط حسابي قيمته (4.18) وانحراف معياري (0.91) حيث اعتبر معلمو مرحلة التعليم الأساسي أنه من الصعب ضبط الحالة الذهنية للتلاميذ وتقدير مدى استيعابهم ومعرفة ما إذا كان الطالب يعاني من تأخر في الفهم والاستيعاب، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى عدم تزويد المعلم بالمعلومات حول التلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي حتى ينتبه المعلم لهم أثناء شرحه الدرس وتبسيط المعلومة لهم.

وجاءت الفقرة (27) على الترتيب التاسع ونصت الفقرة على (صعوبة التعرف على الفروق الفردية للتلاميذ أثناء عملية التعليم عن بُعد). بمتوسط حسابي قدره (4.17) وانحراف معياري (1.02) بتقدير مرتفع وهذا يدل على اتفاق أغلب معلمي مرحلة التعليم الأساسي على أن التعليم عن بُعد يعيق معرفة المعلم للفروق الفردية التي يعاني منها التلاميذ والتي تؤثر على مستواهم التحصيلي، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى عدم تعاون الإدارة المدرسية والأهالي مع المعلم وتزويده بالمشكلات التي يعاني منها الطلاب.

2.4 للإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمعوقات التعليم عن بُعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدينة مصراتة تعزى لمتغير الخبرة؟

ISSN 2664-1682

جدول (4) *التحليل التباين أحادي الاتجاه لحساب دلالة الفروق بين المجموعات تعزى لمتغير الخبرة.*

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
الخبرة	أقل من5 سنوات	21	118	0.48	0.99
	5-10 سنوات	37	119.08		
	أكثر من 10 سنوات	42	119.19		

يظهر جدول (4) التحليل التباين أحادي الاتجاه لحساب دلالة الفروق بين المجموعات أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمعوقات التعليم عن بعد من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الأساسي في مدينة مصراتة في ظل جائحة كورونا باختلاف متغير الخبرة عند مستوى 0.05% وترجع الباحثة السبب في ذلك إلى أن الخبرة العلمية للمعلمين اكتسبت بخبرات التعليم التقليدي واتضح ذلك من خلال استجابات العينة في أن كثير من المعلمين يحتاجون إلى دورات تدريبية للتعامل مع المنصات الالكترونية لذلك لم تؤثر سنوات الخبرة في استجابات عينة البحث، بالإضافة إلى معايشة معلمي هذه المرحلة للمعوقات التي تحول دون اكتمال عملية التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا.

5. التوصيات:

بناء على نتائج البحث أوصت الباحثة بالتالي:

- وضع برامج تدريبية خاصة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي لتمكينهم من ممارسة دورهم في عملية التعليم عن بعد.
- العمل على إصلاح البنية التحتية والتقنية في البلاد لإتاحة استخدام عملية التعليم عن بعد.
- العمل على نشر ثقافة التعليم عن بعد بين أفراد المجتمع.

ISSN 2664-1682

- العمل على تطوير شبكات الإنترنت وتقوية استخدامها للتمكن من ممارسة عملية التعليم عن بعد بصورة جيدة.
- إقامة ندوات وورش عمل تعرف المعلم والطالب على استخدام استراتيجية التعليم عن بعد.

توفير الإمكانيات المادية من انترنت وأجهزة كمبيوتر لتسهيل استخدام عملية التعليم عن بعد.

المقترحات:

- إجراء دراسة للتعرف عن معوقات التعليم عن بُعد في التعليم الجامعي في ظل انتشار جائحة كورونا.
- دراسة مسحية للمنصات الالكترونية للتعليم عن بُعد في الدول التي انتهجت هذا النوع من التعليم ونجحت فيه للاستفادة منها وتوظيفها في واقع التعليم في ليبيا.
- إجراء دراسة للمقارنة بين التعليم عن بعد والتعليم التقليدي في ليبيا.

ISSN 2664-1682

المصادر والمراجع

اولاً: المراجع العربية:

أبوشخيدم، سحر عواد، خليلة، خولة، العمد، شهد عبد الله، وشديد، نور (2020) فاعلية التعلم الالكتروني في ظل انتشار فايروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)، *المجلة العربية للنشر العلمي*، (21)، 1- 24.

بحبح، هالة (2021) معوقات تطبيق التعليم عن بعد في ظل أزمة جائحة فيروس كورونا بالمعهد العالي للمهن الشاملة ببنغازي من وجهة نظر الأساتذة، *مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية*، كلية التربية، جامعة بنغازي، 5، (2)، 113- 138.

تهوم، جميل (2020) المعيقات التعليمية التي تواجه طلبة أقسام الجغرافية في كليات التربية للعلوم الإنسانية في فهم موضوعات الحاسوب وتطبيقاته التربوية من وجهة نظر اساتذتها وطلبتها، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 15 (4)، 237- 268.

حلاوة، رحاب (2019) *التربية تتيح منصة (أليكس) للرياضيات بالإنجليزية لطلبة المدرسة الامارتية*. https://tinyurt.com/y719x3e2

الرقب، صلاح (2021) *صعوبات التعلم عن بعد في ظل انتشار فايروس كورونا من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة خان يونس بقطاع غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الاوسط.

مجاهد، فايزة (2020) التعليم الالكتروني في زمن كورونا: المآل والآمال، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 4 (3)، 305- 335.

ISSN 2664-1682

مصطفى، محمد فتحي عبد الفتاح (2021) *معوقات التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي وأولياء أمور طلبة مدارس لواء الجيزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الاوسط، عمان، الأردن.

منظمة الصحة العالمية، (2019). *فيروس كورونا (كوفيد 19)*. (www.who.int)

www.Who.int ar emergencies novel – Corona virus 2019

منظمة اليونسكو (2020) https;//ar.unesco.org

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Andrea, J., & Berkova, R. (2020). *Teaching Theory of Probability and Statistics during the Covid-19 Emergency*.

https://www.mdpi.com/2073-8994/12/9/1577/htm

Van, H. C & Thi, C (2020) Online learning performance and satisfaction: do perceptions and readiness matter? *Distance Education*, 41(1), 48-69 .

Zafari, N. (2020). *What do we mean by Distance Education? Theories and Practices:* A Study for New Beginning.

https://www.researchgate.net/Publication/3405339232

ISSN 2664-1682

The Effect of English Language Proficiency Level on Undergraduate Libyan Students' Use of Subject Verb Agreement

Eman A. Elmejie[1] Fatima M. Elzawawi Amel M. Msimeer
Faculty of Arts, Misurata University

Received: 15-07- 2021 Accepted: 21-08- 2021 Available Online: 23-08- 2021

https://doi.org/10.36602/faj.2021.n18.05

Abstract

This study aims to examine the proficiency level of Libyan EFL (English as a Foreign Language) undergraduate students in terms of the types of subject-verb agreement errors they commit. It also attempts to identify, analyze and categorize the frequency errors related to subject-verb agreement into three categories. These errors are statically analyzed and classified into: subject-verb agreement (SVA) errors with third person singular subjects (TPSS), with third person plural subjects (TPPS), with compound subjects (CS). The participants of this study were 40 intermediate and advanced students whose major is English at the Faculty of Arts in Misurata University, Libya. They were chosen based on their level of English language proficiency during the current study. The data of this study were collected through a written test consisting of six short passages. The results showed that the percentage of errors made by both groups was below 30% which refers to non-significant differences among the two groups with respect to the SVA errors made by them. Consequently, it can be concluded that language proficiency has little effect on the participants' use of the SVA rule. It was also found that subject-verb agreement errors with (TPPS) were the least frequent, and the most common errors committed were (CS) and (TPSS). This study is important for EFL teachers to be aware of the subject verb agreement errors that their target learners commonly produce. The implications for SLA research and classroom teaching practice are given for foreign language teachers and researchers.

Keywords: *Subject Verb Agreement (SVA), Third person Singular Subject (TPSS), Third Person Plural Subject (TPPS).*

eman.elmejie@art.misuratau.edu.ly [1]

ISSN 2664-1682

تأثير مستوى كفاءة الطلبة الليبيين الجامعيين الدارسين للغة الانجليزية على استخدامهم لقاعدة تطابق الفعل مع الفاعل

إيمان علي المجيعي فاطمة محمد الزواوي أمل محمد مسيمير

كلية الآداب– جامعة مصراتة

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى اختبار مدى تأثير مستوى كفاءة الطلبة الليبيين الجامعيين في استخدام قاعدة تطابق الفعل مع الفاعل، وتهدف أيضا إلى تحليل وتحديد أنواع الأخطاء التي يقع فيها هؤلاء الطلبة والمتعلقة أيضا باتفاق الفعل مع الفاعل أثناء تعلمهم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ومن أهداف هذه الدراسة كذلك تحليل هذه الأخطاء تحليلا إحصائيّاً إلى ثلاث فئات: أخطاء اتفاق الفعل مع الفاعل المفرد (TPSS)، أخطاء اتفاق الفعل مع الفاعل الجمع (TPPS)، وأخطاء اتفاق الفعل مع الفاعل المركب (CS). وقد شارك في هذه الدراسة 40 طالبًا وطالبةً من المستويين المتوسط والمتقدم ممن تخصصوا في دراسة اللغة الإنجليزية في كلية الآداب بجامعة مصراتة، ليبيا، وقد تم اختيار المشاركين وفقا لمستوى كفاءتهم في اللغة الانجليزية حيث تم جمع البيانات باستخدام اختبار مكوّن من ست فقرات قصيرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الأخطاء التي وقع فيها المشاركين من كلا المستويين كانت أقل من 30%. وفقا لنتائج هذه الدراسة فقد تبين عدم وجود فارق يذكر في نسبة الأخطاء التي وقع فيها المشاركون في كلا المستويين والمتعلقة بتطابق الفعل مع الفاعل، ويستنتج من هذه الدراسة أن مستوى كفاءة الطلبة ليس له تأثير يذكر علي استخدام هذه القاعدة. وأظهرت الدراسة أيضا أن الأخطاء المتعلقة باتفاق الفعل مع الفاعل الجمع تبدو أقل تكرارا بينما الأخطاء الأكثر تكرارا كانت في قاعدة اتفاق الفعل مع الفاعل المفرد، وكذلك اتفاقه مع الفاعل المركب. تم خلال هذه الدراسة إعطاء بعض المقترحات التي من شأنها مساعدة كل من معلمي وباحثي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية.

الكلمات المفتاحية: *اتفاق الفعل مع الفاعل، الفاعل المفرد للشخص الثالث، الفاعل الجمع للشخص الثالث.*

ISSN 2664-1682

1. Introduction

English is considered to be a foreign language in Libya. Teaching and learning English in Libya have gone through various problematic stages during the 1990s. A few years later, the policy of Libyan educational authorities towards teaching and learning English has totally changed. English has been taught as a compulsory subject at Libyan schools. English, as a foreign language, is only used in certain public and private places such as in schools, universities, some offices, etc. In other words, English is not used in daily communication but it has become the first foreign language, which is used only in those special places (Abdalwahid, 2012).

In learning English, EFL learners are assumed to be able to learn and mange four language skills (listening, reading, writing and speaking) and language elements (phonology, vocabulary, and grammar). Although several changes have been achieved in favor of teaching and learning English in Libya, the objectives have not been yet accomplished (Aldabbus, 2010). It has been noticed that some intermediate and advanced students still face different challenges in mastering and learning the English grammatical rules despite the fact that they have been learning the language for several years. In other words, the acquisition of grammar has become one of the most common issues when learning the English language (Aldabbus, 2010). For example, one of the most discussed questions that is considered an area of difficulty to foreign language learners in different levels is mastering the rules of subject verb agreement (SVA). Although some Libyan studies (Abdalwahid, 2012; Aldabbus, 2010; Hamed, 2014) have investigated different grammatical errors in writing made by EFL Libyan learners, little focus has been noticed on investigating the effect of proficiency level of Libyan EFL students in terms of types of subject-verb agreement. Therefore, this study is essential for EFL teachers to be aware of the SVA type errors the EFL learners regularly commit. The study can also lead them to examine whether the

ISSN 2664-1682

proficiency level of the EFL learners can affect mastering SVA rules or not.

1.1 Research Questions

The production of SVA in the English language is still understudied. This study aims to answer two research questions which investigate the effect of the language proficiency level on the participants' use of the SVA rule and try to identify the types of SVA errors committed by the Libyan EFL undergraduate students, at the Faculty of Arts in Misurata University. The study deals with the following research questions:

1. Does the level of language proficiency have an effect on Libyan EFL undergraduate students' actual practice of the rules of SVA?

2. What are the types of errors regarding SVA made by EFL Libyan undergraduate students at the Department of English in the Faculty of Arts at Misurata University?

1.2 Significance of the Study

This study aims at:

- Examining the proficiency level of Libyan EFL undergraduate students at the Department of English in the Faculty of Arts at Misurata University in terms of the types of SVA errors.
- Identifying, analyzing and categorizing the types of errors of English among the EFL undergraduate Libyan students related to subject-verb agreement according to their proficiency level.

1.3 Literature Review

Based on second language acquisition (SLA) studies, the process of English language learning is like any other process of

ISSN 2664-1682

learning and acquiring skills which includes making a variety of errors. Many EFL language teachers have been focusing on analyzing, assessing, categorizing and encountering the language learners' errors committed at different proficiency levels for different reasons. EFL Libyan teachers should be able to analyze and identify errors the learners produce at different levels in order to figure out, understand the linguistic causes and reasons for their occurrences and determine what action needs to be taken to minimize these errors. In addition, studying errors can assist EFL teachers to master and introduce the knowledge of learners' language, provide them with information on how the language can be learned and acquired, and present adequate background knowledge about English language (Hamed, 2014).

Several Second Language Acquisition (SLA) researchers have illustrated the concepts and the importance of studying the English grammatical errors. Referring to Corder (1974), studying errors is an important part in learning any language. One of the most challenging errors that EFL learners commit is related to subject verb agreement. Any basic English sentence needs at least a subject and a predicate to be understood and mastered. Regarding the importance of learning and mastering how to match subjects with verbs in English sentences, many second language acquisition (SLA) researchers around the world have been studying subject verb agreement errors made by learners of English. For instance, Sofian and Huran (2018) stated that,

> Subject-Verb Agreement (SVA) refers to the rules of grammar in English language where the subject usually agrees or matches with the verb/s used in a sentence. According to this rule of grammar, if the subject is singular, the verb used in that sentence should be singular to agree with it; for the plural subjects, similarly the plural verbs are generally used considering the number of the subject (p.95)

ISSN 2664-1682

In addition, Wood (1981) presented that subject verb agreement is related to the matching of subjects and verbs according to their numbers. This means that a singular subject must go with a singular verb form as in '*the girl shouts',* and a plural subject must agree with a plural verb form as in '*the girls shout'*. Accordingly, SVA is an important element to be mastered by EFL learners at different proficiency levels while learning English language. Aldabbus (2010) goes with Celce-Murcia and Freeman's idea (1999) in which he says that in spite of the early introduction of SVA rules, EFL learners still encounter problems at all proficiency levels.

According to Turkenik (1998), it is important to clarify the rules of subject-verb agreement in order to help EFL learners minimize their SVA errors. The SVA rules are classified into three basic rules: using the main verb of *'verb to be'* and '*verb to have'* with simple present and simple past tenses, adding the suffix '*-s, -es, -ies'* in simple present tense, using verb to be *(is /are/ was /were*) and verb to have *(has/have)* as the first auxiliary verb with compound tenses. Turkenik added that many EFL learners face struggles in using, mastering and applying these rules in their learning skills although they have been learning English for many years. Correspondingly, Payne (2011), as cited in Pandapatana,(2020), declared an essential point in which he said that:

> English is not a list of rules to memorize but it is dynamic, ever-changing, and complex to express the kinds of ideas human beings need to express through which understanding the various structures and patterns that the language made up is internalized. Hence, teachers should fully understand the goal is to make the learners realize that language is absorbed comprehensibly (p.130)

Along in the same lines, Alahmadi (2019) stated that making a subject goes along with a verb or vice versa is one of the most

ISSN 2664-1682

common problems produced by EFL learners. Although this rule looks easy, many EFL learners, even in advanced levels, may have obstacles to use, manage and apply this rule. According to Alahmadi, there are three types of SVA errors the EFL learners could produce: subject-verb agreement (SVA) errors with (TPSS) such as '*A little girl plays*' subject-verb agreement errors with (TPPS) such as '*The children cry'*, and subject-verb agreement errors with (CS) such as '*Sam and Jack ride their bikes to school'*. The findings of Alahmadi 's study (2019) supported the earlier researchers' results which sought to analyze the subject and verb agreement errors made by EFL learners to find solutions and sources of these errors, and take pedagogical precautions towards them.

Quirk and Greenbaum, (1973) stated that there are many struggles faced EFL learners on using, forming, and mastering the SVA rules because of many reasons: some of English learners do not have rules regarding of (SVA) in their first language (L1) and all singular and plural subjects need the same form of verb, and other EFL learners are influenced by their L1 while matching subjects and verbs in simple present and simple past tense. These problems led to the students' unsuccessful mastery of SVA. Quirk and Greenbaum demonstrated that the difficulty is clearly noticed when there are words and phrases interfering between subjects and verbs. For example, '*The words of the song are written by Sam Molar'*. The verb '*are'* agrees with the subject '*words'* not with the word '*song'*. In addition, the two researchers displayed that the form of a verb relies on whether the subject of a sentence is a singular or a plural. The distinction between singular and plural appears in present tense sentences, where the (TPSS) has the suffix *–s* and the (TPPS) has the base form. According to Quirk and Greenbaum 's study (1973) which was supported by Gunawan and his colleagues (2018), EFL learners encountered problems with three types of (SVA) because of some effective sources. The types of SVA errors based on Surface Structure Taxonomy (SST) are omission as in, '*She clearly describe all the*

ISSN 2664-1682

lessons', addition as in, '*It is has many historical buildings*', misinformation as in, '*There are many schools that has a classical architecture*', and mis-ordering as in, '*I did not know what was it'*. Referring to the causes of these errors, there are some causes that could affect EFL leaners' ability to master the SVA rules. The causes could be the negative language interference, lack of mastery of English grammatical rules, carelessness and translation.

1.4 Related Studies

It is important to put lights on some of SLA studies, which have focused on investigating SVA errors that have been made by EFL learners. The errors related to SVA are very common while learning the English language. Abdel-ghani, (1989) focused on studying the SVA errors committed by 90 Jordanian secondary learners, who were from three different proficiency levels, first, second and third level, from five academic secondary schools in Irbid, Jordan. The study showed that there were no considerable differences between the three levels of Jordanian learners with regard to the SVA errors produced by them.

Several scholars have conducted similar studies related to SVA errors. For example, Salebi (2004) examined the grammatical errors of Saudi EFL learners in the fourth and the seventh semesters at the Department of Foreign Languages at King Faisal University. This study aimed to investigate the effect of the English proficiency level of the learners and identify the types of errors 32 Saudi female college learners produced in the two semesters in their writing tasks. The participants joined an error analysis course to learn how to classify, categorize and recognize SVA errors in English. The researcher used a test and students' comments to collect and analyze the data. The results showed that almost 45% of the participants in the two semesters had a problem with matching the verbs with (TPSS) and (TPPS). Regarding the level of proficiency, the study demonstrated that there are no big differences between the participants in the two

ISSN 2664-1682

levels in making SVA errors. The study also clarified that the main reason for these errors was the lack of mastery of English grammatical rules.

Marzuki and Zainal (2004) conducted a study among Malaysian EFL learners from intermediate and advanced levels. The study aimed to examine the SVA errors made by 59 Malaysian learners when writing tasks. The participants were studying at University Teknologi Malaysia. The researchers analyzed the tasks done by the target learners from the Faculty of Science. They were asked to write a task consisting of three to four pages following the instructions given during the class. The findings showed that the Malaysian EFL learners committed different SVA errors. These errors were classified into three types in terms of their proficiency levels: (TPSS), (TPPS) and (CS). The study revealed that the most common error was the disagreement of verbs with compound subjects (CS) registering a total of 70% for the intermediate participants and 65% for the advanced learners. According to Marzuki and Zainal ’s study, the language proficiency has little effect on the participants' use of the SVA rules.

Wulandari (2005) focused on analyzing and classifying the SVA errors done by 48 fourth and sixth semester participants at Department of English at Muhammadiyah University of Malang, Indonesia. The researcher used a written test to examine the participants. The results of the study displayed that the Indonesian students were unable to master English SVA rules. They were unable to match the subjects with the correct verbs. The study revealed that the most common frequency of error the two level students made was for basic subject-verb agreement error with a percentage 82%. This result proved the same result of Marzuki and Zainal ’s study (2004), which showed that the language proficiency has very little effect on the participants' use of the SVA rule.

Regarding to the three types of SVA errors, Zawaherh (2012) aimed to identify the written SVA errors done by 350 students, in the

ISSN 2664-1682

tenth grade, who were selected randomly from different levels in different schools in Jordan. The participants were asked to write a descriptive essay about a '*Journey to Jerash'* in Jordan. The essays were collected and analyzed to find out the SVA errors. The results demonstrated that the most committed errors were (TPSS) and (TPPS) respectively.

Alahmadi (2019) aimed at examining subject-verb agreement errors made by twenty five female undergraduate learners in the first year at Tiabah University, Saudi Arabia. The participants were from two different levels of English language, intermediate and upper-intermediate. Their level was determined by a special test. Error analysis (EA) method was used to analyze, evaluate and classify the errors that appeared in the learners' language. The participants were given eight different topics over two months and asked to write a new essay in an hour. The results revealed that three types of SVA errors were produced by the learners. 72% of errors were in the verbs not going along with the singular subjects. For instance*, 'A teacher give a grammar class every day'*. The results also demonstrated that approximately 65% of the total number of errors were the verbs not matching with the third person plural subjects (TPPS). For example, '*The governments has the right to make decision'*. The second common errors were third person singular subjects (TPSS) as in, *'Sam study hard'* while the third common errors were compound subjects (CS) as in '*Jack or his friends run every weekend'*. This study showed that language proficiency has no effect on the participants' use of the SVA rule.

2. Research Methodology

2.1 Research Design

The study applies a quantitative approach to analyze the data using Microsoft Excel (version 2013). Creswell (2007) describes a quantitative approach as a type that requires statistical numbers.

ISSN 2664-1682

2.2 Research Context and Participant

The participants of the current study were forty Libyan EFL undergraduate students in the Department of English at the Faculty of Arts, Misurata University, Libya. Their native language is Arabic. The participants were chosen based on their level of English language proficiency during the current study. One group (among the other groups in the same semester) which contained twenty students was chosen from two levels. Twenty students were in the third semester, and the other twenty students were enrolled in the eighth semester which is the last stage of the study. The level of the first group was intermediate while that of the second group was advanced. This was determined by tests undertaken by each group during their regular classes, with the permission of their teachers and the participants.

2.3 Research Instrument

Data were collected by means of a written test consisting of six short passages. Each verb appearing in these passages was given in two forms in brackets and the task was for the participants to choose the correct form in each case. The test was designed to assess the students' knowledge of the rules for SVA use in English. The test items represented three types of potential SVA error, which were (1) compound subject (CS), (2) third person singular subject (TPSS), and (3) third person plural subject (TPPS). Each error type was tested ten times, giving a total of thirty test items. The different error types were randomly distributed between these items.

3. Data Analysis and Discussion

The test results were analyzed by counting the number of incorrect choices produced by the participants while completing the test. These numbers and the percentages of incorrect answers are presented below in tables and bar charts created using Microsoft Excel (version 2013). Table (1) shows the results for the intermediate level learners.

ISSN 2664-1682

Table (1): Number of errors made by the intermediate participants in the test.

Students	CS ERROES	TPSS ERRORS	TPPS ERRORS	PERCETAGE OF ERRORS
1	4	2	4	23.33%
2	4	7	2	43.33%
3	0	0	0	0.00%
4	4	1	3	26.67%
5	2	0	0	6.67%
6	5	2	2	30.00%
7	6	5	0	33.33%
8	2	1	1	13.33%
9	4	4	0	26.67%
10	3	3	3	30.00%
11	6	0	4	33.33%
12	2	1	0	10.00%
13	5	6	4	50.00%
14	3	5	4	40.00%
15	6	5	4	50.00%
16	0	1	1	6.67%
17	2	6	4	40.00%
18	5	4	5	46.67%
19	1	3	4	26.67%
20	4	4	4	40.00%
	30.00%	29.20%	21.60%	26.9%

Table (1): Number of errors made by the intermediate participants in the test.

As can be seen from the data in table (1), the overall percentage of the participants' errors in this group is 26.9 %. All the participants' error percentages range between 0% and 50%. This shows that the participants were able to apply the grammatical structure rules relating

ISSN 2664-1682

to subject-verb-agreement correctly. Table (1) shows that 21.60% of errors were found in students' responses to the third person plural subjects (TPPS) agreeing with the verb. This percentage is the lowest in comparison to the other two types i.e. CS, which was the highest percentage (30% of errors) and TPSS (29.2%). This result is different from the findings of other studies such as Zawaherh (2012) and Salebi (2004), where TPSS and TPPS errors were found to be more frequent than CS errors.

When asked to choose the correct form of the verb, nineteen participants were unable to recognize which form agreed with the subject of the sentence. For example, in the sentences '**countries ....(has-have) problem*s', although the sentence structure is simple and it consists of common and familiar words in English, ten of the participants did not recognize that the plural noun '*countries*' requires the third person plural form of the verb, namely '*have*'. This finding supports Wulandari 's study (2005), which showed that Indonesian students had difficulties in differentiating between singular and plural verbs as well as singular and plural subjects.

The most problematic type of SVA error was in the case of a compound subject CS. As shown in table (1), the error percentage in this category was 30%. This finding is in line with Marzuki and Zainal 's study (2004) in which CS was found to be the most frequent error. It seems that the Libyan students found difficulty to distinguish between the singular and the plural form of verb, when combined with or separated from the subject in the same sentence. To clarify this, some examples from the test are shown below as follows:

1. The population in some countries …….. (is-are) extremely increased.
2. Both Jack and Mike …… (has-have) to pass the final exam.

ISSN 2664-1682

As shown above, the participants committed SVA errors in both singular and plural. For instance, in the phrase '*the population in some countries'*, the word '*the population'* is a singular subject and therefore requires the singular form of the verb, namely '*is*'. However, thirteen participants have identified the word '*countries'* as the subject, since they selected the plural form '*are'* as their answer. The second example is a similar case. The subject phrase '*Both Jack and Mike'* should be followed by a plural form of the verb, but four participants incorrectly chose the singular form. The same idea has been raised by Quirk & Greenbaum (1973) who said that ESL learners usually have difficulty to use SVA correctly, especially when the subject is more than one word.

A similar data analysis procedure to that used with the intermediate group was applied to the data provided by the advanced proficiency group.

As can be seen in table (2), the overall percentages for each error type achieved in the target test were very similar to the results from the intermediate level participants.

As shown in table 2, the third person plural subject TPPS got the lowest percentage of errors, while the frequency of the other two types of errors i.e. CS and TPSS was almost the same (29.6%) for TPSS and 28.0% for CS. With regard to the TPPS type, participants 6, 9, 10, 11 and 15 answered correctly throughout, always choosing the correct form of the verb to agree with the subject, whereas the other participants made between 1 and 5 errors out of ten. Student 18 made a total of 7 errors in this category, which makes his score 3 out of 10.

ISSN 2664-1682

Table (2): Number of errors made by the advanced participants in the test

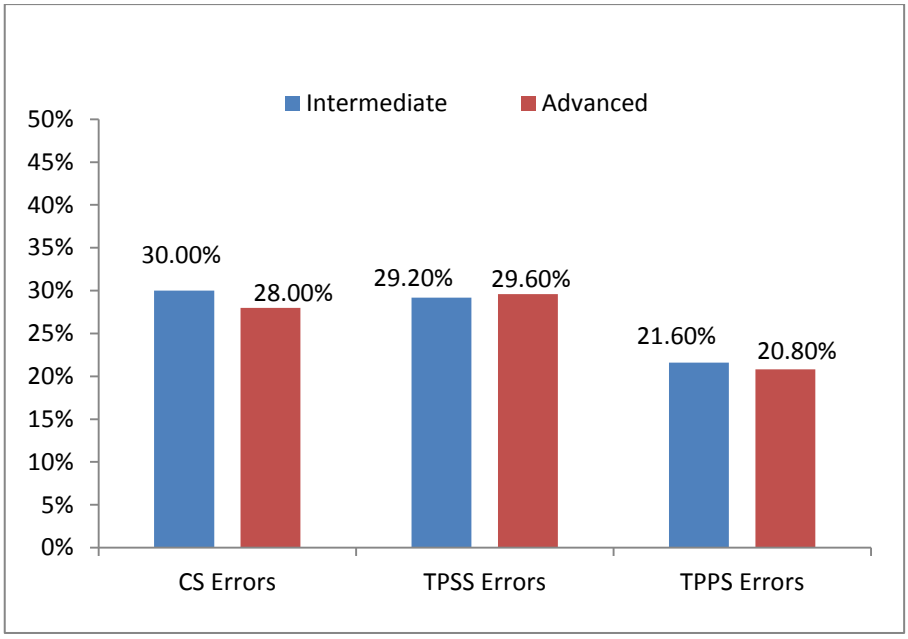
Students	CS ERROES	TPSS ERRORS	TPPS ERRORS	PERCETAGE OF ERRORS
1	3	6	4	23.33%
2	5	2	1	43.33%
3	1	4	4	0.00%
4	5	5	3	26.67%
5	4	3	1	6.67%
6	3	2	0	30.00%
7	5	2	3	33.33%
8	2	7	2	13.33%
9	1	2	0	26.67%
10	2	2	0	30.00%
11	2	3	0	33.33%
12	2	2	1	10.00%
13	8	6	4	50.00%
14	6	6	5	40.00%
15	4	3	0	50.00%
16	3	4	2	6.67%
17	3	4	5	40.00%
18	2	4	7	46.67%
19	5	3	6	26.67%
20	4	4	4	40.00%
	28.00%	29.60%	20.80%	26.1%

.

ISSN 2664-1682

Most of the errors in the advanced proficiency group were recorded for the third person singular subject, such as '*My teacher …… (is-are) funny'. 'He…..(like, likes) to tell jokes'.* Even though the sentences seemed to have simple words, six participants failed to select the correct form of the verb to agree with the subject. (CS) is considered problematic for both language proficiency groups.

Figure (1): The comparison between two levels of the participants in terms of (CS), (TPSS) and (TPPS).



Based on the arguments about whether English language proficiency level can affect the Libyan students' use of subject-verb-agreement or not, figure (1) shows a comparison between the two groups of participants (intermediate and advanced) regarding the three error types of SVA. i.e. CS, TPSS and TPPS, discussed in this study.

It appears that language proficiency has little effect on the participants' use of the SVA rule. This finding is in line with Abdel-ghani 's study (1989), which showed that few differences were

ISSN 2664-1682

observed among Jordanian learners at three different levels in terms of SVA errors made by them.

The overall percentages of errors for each error type made by the participants in the two groups were very similar. The intermediate participants had 26.9 % of errors overall, while the group of the advanced participants had 26.1 %. This finding shows that the ability of all the participants to recognize the correct forms of subject-verb agreement is quite good. A very high percentage of the participants (more than 70% at both levels) chose the correct answers in the test. The results of this research suggest that participants' proficiency in English is not a significant factor in their ability to apply SVA rules, and that they made relatively few errors in distinguishing between correct and incorrect forms, this may be considered a surprising outcome given the fact that Libyan students have little exposure to English outside of the language classroom.

4. Conclusion and Recommendations

This study investigated the effect of the level of language proficiency of two groups of Libyan students on their ability to apply SVA rules in English. This is one of the grammatical problems that Libyan students encounter when learning English as a foreign language. The findings reveal that Libyan EFL learners with different proficiency levels face some struggles in applying, mastering and following the rules of SVA.

The data of this study was analyzed based on three types of grammatical SVA errors, which are CS, TPSS, and TPPS. It was shown that a number of participants made subject-verb-agreement errors related to each subject type, and that errors in the CS area were the most frequent. This might be because in such cases the sentence subject consists of more than one word. However, subject-verb agreement in the case of TPSS also seems to be problematic for both intermediate and advanced participants. Errors were committed least frequently in the case of TPPS.

ISSN 2664-1682

It is noteworthy that even though some subject verb agreement errors were made by the participants of the two groups; the overall percentage of errors is quite low, compared to the number of correct answers. The results show that the percentage of errors made by both groups was below 30%. Based on the fact that there was very little difference in the percentage of errors made by both groups, it can be concluded that language proficiency has little effect on the participants' use of the SVA rule. This finding supports Alahamadi (2019) and Wulandari (2005)'s studies, which found that no considerable differences between two different levels of language proficiency in terms of applying SVA rule.

Although the rules of SVA are taught at a very early stage of learning English, they can be difficult for learners to acquire and apply correctly since errors in the area of SVA are not significant for the communication of meaning. In other words, a learner who writes '*My teacher like to tell jokes'* or '*Both Jack and Mike has'* will not be misunderstood as a consequence of such errors; the meaning is still clear and unaffected by the error. For this reason. it is recommended that classroom practice should not focus too strongly on formally teaching the rules of SVA agreement, which were already covered at a lower level, but should proceed by highlighting errors when they occur during language practice, especially in learners' writing. For the sake of fluency in speaking, it may be more beneficial to the learners' language development to ignore most SVA errors as they rarely lead to any problems of communication. It is also recommended that the EFL teachers may use and comprise the differences between the grammatical rules so that learners will be aware about such differences and they may minimize producing such errors.

ISSN 2664-1682

References

Abdel-ghani, M. A. (1989). *An Analysis of Errors Made by Jordanian Secondary Male Students in Their Learning of English Passive Constructions* - Unpublished Master's Thesis, Yarmulke University, Irbid, Jordan.

Abdalwahid, A. S. A. (2012). Cohesion features in argumentative essays written by Libyan tertiary EFL students (Arabic-speakers) at Omar Al-Mukhtar University in Libya. Unpublished Master Thesis. Griffith University, Queensland, Australia.

Alahmadi, N. (2019). A Study of Grammatical Errors of Subject Verb Agreement in Writing Made by Saudi Learners. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 7(6), 48−59.

Aldabbus, S, (2010). Nature of classroom interaction in some Libyan primary schools. Published paper. ELTEX Conference Al-Fateh University.

Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course* (2nd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

Corder, S. P. (1974). *Error Analysis: Perspectives on second language acquisition.* London: Longman.

Creswell, J. W. (2007). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches (2nd ed.). Sage Publications, Inc.

Gunawan, R., Indah, R. L., & Mulyani, P. (2018). Error Analysis of Subject-Verb Agreement Made by Students in Meurandeh Langsa. *LANGUAGE LITERACY: Journal of Linguistics, Literature, and Language Teaching*, *2*(2), 157. https://doi.org/10.30743/ll.v2i2.571.

Hamed, M. (2014). Conjunctions in Argumentative Writing of Libyan Tertiary Students. *English Language Teaching, 7,* (3), 108-120. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n3p

ISSN 2664-1682

Marzuki, S., & Zainal, Z. (2004). *Common errors produced by UTM students in report writing.* Universiti Teknologi Malaysia (unpublished project report). University Teknologi Malaysia Repository.

Pandapatan, A. M. (2020). Analysis of the Subject-Verb Agreement Ability among Indonesian English Major Students as EFL Learners. *Journal of English Language Studies*, *5*, 127–143. https://doi.org/https://jurnal.untirta.ac.id/index.php/JELS.

Quirk, R. & Greenbaum, S. (1973). *A University Grammar of English*. Essex: Longman.

Salebi, M.Y. (2004). Saudi college students' perception of their errors in written English. *Scientific Journal of King Faisal*, *5*, 209-228.

Sufian, M. A., & Harun, O. (2015). Errors in subject-verb agreement: A study based on Bangladeshi university students. *Green University Review of Social Sciences*, 2(2), 95−106.

Turkenik, C. (1998). *Choices Writing Projects for Students of ESL.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wood, F. T. (1981). *Current English Usage*. London: The Macmillan Press Limited.

Wulandari, E. (2005). *Error analysis on translation signals in narrative paragraphs made by fourth semester students of English Department Muhammadiyah University of Malang* [Abstract] (Undergraduate thesis). University of Muhammadiyah Malang, Location.

Zawaherh, F. A. (2012). Applied Error Analysis of Written Production of English Essays of Tenth Grade Students in Ajloun Schools, Jordan. *International Journal of Learning and Development*, *2*(2), 280. https://doi.org/10.5296/ijld.v2i2.1680.

ISSN 2664-1682

Teacher Power and Gender in the Classroom Discourse of EFL Teacher Educators: Insights from a case study

Reda Elmabruk[1] **Nesrin Etarhuni**

Faculty of Education, University of Tripoli

Received: 07-07- 2021 Accepted: 07-08- 2021 Available Online: 09-08- 2021

https://doi.org/10.36602/faj.2021.n18.04

Abstract

How Teacher Power (TP) is exerted impacts affective learning and class participation. This mixed-method case-study research explores TP and the role of gender in a Libyan EFL Teacher Education context. Classroom discourse is analysed to determine the scale of Teacher Power Strategies (TPS) manipulated by both male and female educators with respect to Pro-social Teacher Power (PTP) and Anti-social Teacher Power (ATP). Six teacher educators (three males and three females) have been observed over 18 lectures involving 47 second-semester students. How the student teachers perceive and react to TP is explored through focus group interviews. The findings reveal interesting gender differences in the application of anti and pro-social power; the males' TP ratio (2.3:1) is much greater than the females' (1.5:1) who display far less ATP, e.g. command power, with zero criticism and zero coercion; PTP is distinguished by politeness and compliment; "command softening", mitigated power and lowered anxiety. The students tolerate teachers' command, interruption, questioning for pedagogic reasons; cases of unwarranted coercion and unconstructive criticism are met with silent protest. In conclusion, a balance of power is deemed essential in fostering students' well-being, promoting a relaxed stress-free atmosphere, and facilitating active student participation.

Keywords: *Classroom discourse; gender difference; Libyan EFL teacher education; student teachers; teacher power strategies.*

[1] r.elmabruk@uot.edu.ly

ISSN 2664-1682

سلطة المدرس وفروقات الجنس في الحوار الفصلي للمعلم التربوي مع طلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: رؤى من خلال دراسة حالة

رضا خالد المبروك **نسرين صلاح الدين الترهوني**

كلية التربية ، جامعة طرابلس

ملخص البحث

يدرس هذا البحث حالة بعينها من حيث اختلافات الجنسين في استخدام سلطة المعلم مع مجموعة من طلبة قسم اللغةالإنجليزية بكلية التربية جنزور ويتضمن مزيجا من الأساليب الكمية والنوعية. استخدم الباحثان أسلوب المشاهدة الفصلية لستة معلمين تربويين (ثلاثة ذكور وثلاث إناث) خلال 18 محاضرة شارك فيها 47 طالبًا وقاما بتحليل خطاب الفصل الدراسي كميًا لتحديد مدى استخدام المعلم التربوي لاستراتيجيات السلطة بالإشارة إلى نوعين منها: المؤيدة للعلاقة الإجتماعية (ذات تأثير إيجابي على الطالب) والمناهضة لها (ذات تأثير سلبي). مفهوم الطلبة لسلطة المدرس وكيفية التفاعل معها ظهر من خلال مقابلات جماعية مع الطلبة. أظهرت النتائج اختلافات في استخدام استراتيجيات سلطة المعلم بين الجنسين إذ كانت السلطة في الخطاب الفصلي للذكور أكثر مناهضة للعلاقة الاجتماعية (2.3: 1)، بينما السلطة عند الإناث كانت أكثر تأييداً لها (1.5: 1) حيث أظهرت المعلمات مستوى أدنى من السلطة وأساليب استجواب أكثر وبدون أي نوع من الانتقاد أو الإكراه. كما تميزت سلطة المعلمات بدرجة أعلى من الأدب والثناء و"تخفيف حدة الأوامر" مما أدى لخفض درجة القلق لدى الطالب. لوحظ أيضاً أن الطلاب تقبلوا الأوامر، والمقاطعة والأسئلة لأغراض تعليمية ولكن بعض حالات الإكراه غير المبرر والنقد غير البناء قوبلت بالاحتجاج الصامت من قبل الطلبة. في الختام، اعتبر توازن القوى في سلطة المدرس خلال الفصل أمرًا ضروريًا لتعزيز الرفاهية الذهنية للطالب ولخلق بيئة تعليمية مريحة وخالية من التوتر مما يسهل مشاركة فصلية فعالة.

الكلمات المفتاحية: *إعداد المعلمين لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية؛ استراتيجيات سلطة المعلم؛ الخطاب الفصلي؛ الطالب المعلم؛ الفروق بين الجنسين.*

ISSN 2664-1682

1. Introduction

Because knowledgeable people possess power, teachers are rendered more superior over their students (Foucault, 1972). In this sense, Teacher Power (TP) is viewed as an individual's capacity to influence the behaviour of another person or group of persons (McClelland, 1975). Within the Libyan culture, teachers at all levels of education are highly respected by both students and society, and hence TP is traditionally accepted and to some extent tolerated. As McCroskey and Richmond (1983, p.176) maintain, power vests teachers with the capacity to "affect in some way the students' well-being beyond the students' control", the consequences of which could be more far-reaching than initially imagined.

1.1 Significance of the study

The significance of the study lies in inviting teachers and lecturers to consider their perception of power and avoid, or at least minimise, its negative consequences. When teachers are conscious of the adverse consequences of power, they will be in a better position to manipulate power to reduce anxiety and promote a relaxed classroom environment. Mitigating anti-social power using "command softening" expressions has proven successful in the present study. Bearing in mind the high power distance between teachers and students within the Libyan society, an attenuation of power would almost certainly contribute to friendlier learner-centred conditions and the fostering of more active student participation.

1.2 Research statement

Notwithstanding the embedded social tolerance for TP, excess anti-social power, e.g., coercion or criticism, can cause harm the less-powerful students hence causing increased anxiety and avoidance of class contribution (Chioukh, 2011). Therefore, teachers and teacher educators must develop a conscientious understanding of how to manipulate teacher power strategies, and understand how their students' affective learning is influenced by such strategies. As Reid

ISSN 2664-1682

and Kawash (2017) emphasise, “understanding power use in the classroom is essential to setting up positive, pro-social learning environments and avoiding the abuse (or perception of) teacher power” (p.7).

1.3 Research questions

Based on the underlying perspectives set out above, three pivotal research questions guided the direction of the study:

1. To what degree are anti-social and pro-social power manifested in the classroom discourse of Libyan EFL teacher educators?
2. What gender differences are exhibited in the use of anti-social and pro-social power in the teachers classroom discourse?
3. What are the students’ perception of and reaction to anti-social and pro-social power?

2. Conceptual framework

2.1 Teacher power and discourse

As teachers apply power through discourse, its impact is felt by students in more than one way; in their affective learning (McCroskey & Richmond, 1983), motivation to participate in class activities (Richmond, 1990); in their academic achievement (Diaz, Cochran & Karlin, 2016). As a result, teachers are vested with the capacity to modify behaviour through the power of classroom discourse.

Hurt, Scott and McCroskey (1978) emphasise an interrelationship of power with discourse by advocating a "difference between knowing and teaching, and that difference is communication in the classroom" (p. 3). Maftoon and Shakouri (2012, p.1208) stress that power is “linguistically expressed by teachers and presented in the classroom”. According to Kearney, Plax, Richmond, and McCroskey (1985), teacher power discourse is expressed not only by content-knowledge alone but more specifically through the manipulation of discursive strategies; “we now realize that knowledge of content material is an

ISSN 2664-1682

insufficient condition to instruction; the practising teacher must learn the communication strategies that can control student behaviours requisite for learning" (p. 5).

2.2 Teacher power strategies

Kearney et al. (1985, p.6) associate TP with "power strategies" that comprise "behaviour alteration techniques which teachers use to control or modify student actions; if power strategies are not employed, the teacher's ability to enhance student learning is reduced thus, power strategies are critical to teaching effectiveness and classroom management" (Kearney et al., 1985, p.5).

A categorization of Teacher Power Strategies (TPS) typically implemented in classroom discourse has been extracted from the literature. This classification identifies eight sources of power used in this study to assess manifested power:

1. **Command:** As one of the most common forms of TP (Monsefi & Hadidi, 2015), this type typically involves the use of imperatives to issue instruction.
2. **Questioning:** Questioning is an essential classroom activity which teachers use to elicit information, check comprehension, or evaluate students. Fairclough (1989, p. 46) asserts that a teacher "has the right to give orders and ask questions, whereas the students have only the obligation to comply and answer".
3. **Interruption**: According to Zimmerman and West (1975, p. 103) interruption is a "device for exercising power and control in conversation" as people with high-power status can interrupt other speakers and thus control discourse.
4. **Criticism:** Teachers legitimately possess the power to be critical of students. As Lahlali (2003, p. 156) points out, criticism may have negative effects; it can "discourage and intimidate the learner and may even stop him answering future questions".

ISSN 2664-1682

5. **Coercion:** Coercive power is known to have negative consequences on learning (McCroskey & Richmond, 1983). It is based on learners' expectations that they would be penalised if they do not adhere to requirements; thus "the strength of a teacher's coercive power is contingent upon the student's perception of how probable it is that the teacher will exact punishment for non-conformance" (McCroskey & Richmond, 1983, p. 181).
6. **Politeness:** According to Senowarsito (2013), politeness involves using appropriate words in context; a tactic that is governed by social norms. Hence, a teacher may mitigate power with forms of politeness to make learners feel at ease.
7. **Compliment:** Offering compliment or praise is another strategy that reduces power. Chioukh (2011, p. 148) points out that one common way of giving a compliment is positive feedback, which can "boost learners' sense of confidence and simultaneously decreases their language anxiety which is very common in FL classroom".
8. **Reward:** This form of power "involves introducing something pleasant or removing something unpleasant, if the student does comply" (McCroskey & Richmond, 1983, p. 177). Shindler (n.d.) states that teachers may use reward power, e.g. grades, prizes, or privileges, in different ways to influence learners' behaviour. He warns, however, that the influence of reward is associated with how desirable that reward is to students.

2.3 Anti-social and pro-social power

Schrodt, Whitt and Turman (2007) attribute the positive impact of TP to pro-social strategies, such as complement and reward, which have motivating effects on students (Diaz, Cochran & Karlin, 2016). Reid and Kawash (2017) confirm that pro-social power positively impacts motivation and learning. Negative power is associated with the exertion of anti-social strategies, e.g. interruption, coercion and

ISSN 2664-1682

criticism. Chioukh, (2011) points out that command, criticism, coercing, interruption, and questioning in various degrees do cause increased student anxiety. Table 1 classifies TPS into Anti-social Teacher Power (ATP; 1-5) and Pro-social Teacher Power (PTP; 6-8).

Table 1: Sources of anti and pro-social power

ATP	1.Command	2.Questioning	3.Interruption	4.Criticism	5.Coercion
PTP	6.Politeness	7.Compliment	8.Reward		

2.4 Teacher Power and gender

Regarding the association of teacher power with gender, researchers have held dissimilar views. Some assert that there is a relationship between teacher power and gender; others believe that there is no relationship.

Previous studies by Monsefi and Hadidi (2015); Rashidi and Naderi (2012); Fikri, Dewi and Suarnajaya (2014) found that gender is an important variable in the distinction between male and female classroom discourse. On the other hand, studies by Rashidi and Rafieerad (2010); Li and Guo (2012) reveal that no relationship between teacher power and gender were found.

Doray (2005, p. 180) confirms that variation in TP is not due to gender; "context determines discourse rather than gender". He explains that "in the teaching situation, the occupational variable which invests the teacher with authority and power allows both female and male teachers to adopt different features of masculine and feminine discourse" (p. 119).

3. Methodology

This paper adopted a case-study design with a mixed-method approach. A case study is characterized by in-depth inquiry where data describes and explains the explored phenomenon (Ishak & Abu Bakar, 2014). The typicality of case (commensurate with a sampling frame in quantitative research) is also significant in case-study

ISSN 2664-1682

research, which Bassey (1993, p. 62) describes in the sense of singularity that is "expected in some way to be typical of something more general; the focus is the issue not the case as such".

Mixed-methods research implies the integration of quantitative and qualitative methods as components of a research design (Creswell, 2009). The mixed-method approach in this study combines qualitative research methods (observations and focus groups) with quantitative measurement techniques (percentages and ratios) to generate complementary qualitative and quantitative data (Caruth, 2013), which enhances the robustness and rigor of findings.

3.1 Participants

A convenient ample of six teachers (three males and three females), all with MA English certification, voluntarily participated in the case study. Table 2 summarizes their background information including age, experience, subjects taught, and the hours observed. To maintain anonymity, the participating teachers are referred to alphabetically from A to F.

Table 2: Background information

Teacher	*Gender*	*Age*	*Teaching experience*	*Subject taught*	*Hours observed*
A	Male	57	33	Reading	3
B	Male	47	10	Writing	4
C	Male	57	35	Grammar	4
D	Female	34	5	Listening	3
E	Female	31	7	Vocabulary	4
F	Female	43	19	Speaking	4
					22

The student population consisted of 62 second-semester students of English at the Faculty of Education Janzour. 47 of these sophomores (46 females and 1 male, aged between 17 and 23), who were enrolled for the listed subjects, constituted a convenient sample and volunteered to participate in the focus group interviews. The

ISSN 2664-1682

female students clearly outnumbered the males due to the fact that faculties of education in Libya are largely less favoured by male students (though not necessarily at such a low proportion).

3.2 Instruments

- **Classroom observation:** Having obtained the case teachers' consent to being observed, it was deemed necessary to initially conceal the exact purpose of the study to minimise threats to internal validity. Observed teacher behaviour should occur authentically, not due to reactivity (e.g. Praetorius, McIntyre & Klassen, 2017). When later debriefed, all case teachers confirmed they would have probably manipulated their power strategies in some way had they been aware of the exact purpose of research. The teachers were observed over 18 lectures with 22 hours of observation. The sessions averaged one hour twenty minutes.
- **Focus Group Discussion (FGD):** Seven focus groups were organized to fit in with the students' schedule. Two main themes of discussion were raised; students' perceptions of teacher power and how it impacts their classroom behaviour and involvement in class activities.

4. Data analysis

Observed TPS were categorized as either anti or pro-social power according to the classification in Table 1. Tokens of power for each teacher were expressed in terms of percentages and ratios with respect to individual total power discourse. These strategies were then totalled and contrasted with one another for gender differences. Content analysis highlighted relevant extracts from the students' FGDs; insertions in square brackets were added to clarify intended meaning where applicable.

ISSN 2664-1682

5. Discussion and findings

5.1 Manifestation of power

Table 3 illustrates the teachers' ATP contrasted with PTP in descending order (top to bottom) and the ensuing TP Ratio (the ratio of ATP to PTP).

Table 3: Manifested TP

	TPS	*Freq.*	*%*	*Cum %*	*TP Ratio*
ATP	Command	615	36.7	36.7	**2.3**
	Questioning	442	26.4	63.1	
	Interruption	75	4.5	67.6	
	Criticism	22	1.3	68.9	
	Coercion	7	0.4	69.3	
	Subtotal	1161	69.3	-	
PTP	Politeness	343	20.5	20.5	**1**
	Compliment	167	10	30.5	
	Reward	5	0.2	30.7	
	Subtotal	515	30.7	-	
	Total	1676			

5.1.1 Anti-social strategies

Overall, the educators exhibited a higher degree of anti-social power (69.3%) when compared with pro-social (30.7%) at more than twice the ratio (2.3:1). ATP was predominantly displayed through **Command** (36.7%), a finding that is consistent with Monsefi and Hadidi (2015); Hidayati, Zen and Basthomi (2017).

Questioning (26.4%) was the second most frequent ATP with open-ended questions being posed more often than yes/no questions. Students mostly responded in short phrases or sentence fragments. This excerpt is from Teacher C's class:

(1) T: *How can you form the negative form of imperative?*
S1: *Not!*
T: *Yes, but what comes before not?*
S2: *Do not!*

ISSN 2664-1682

T: *Thank you! Do not or don't. Give me an example.*
S2: *Don't come late.*
T: *Very good, thank you.*

Teachers' Interruption, Criticism and Coercion constituted 6.2% of total ATP. **Interruption** was used primarily to correct students' grammar and pronunciation. Being a grammar instructor, Teacher C, displayed the highest Interruption power (13.5%).

Criticism appeared low (0.4%). It was used in association with slow progress, or failure to engage in discussion:

(2) *I think I've done [a] big effort but without any benefit* (Teacher A).
(3) *You are university students... you aren't high school students* (Teacher B).
(4) *You are not with us; you're sleeping* (Teacher C).

As Teacher A praised himself for "doing big effort" (2), he criticised class progress (without any benefit). Despite such unconstructive criticism, the students did not object or argue; they sombrely endure it in silence. Teacher B (3) criticised them again for low competence comparing them with high school students. Though the students were dissatisfied, they could not contradict the teacher, for he possessed the authority to criticise, be it unconstructively.

In (4), Teacher C caught a student 'daydreaming'. He asked her a question, and she looked in bewilderment. Her classmate tried to help by whispering something, but it was too late; the teacher had delivered his verdict: "you're sleeping".

The reported incidents of Criticism (4-6), appear unconstructive, i.e. they lacked a well-reasoned opinion, gave negative personal comments in a non-friendly manner. Tolerance for teacher power is by convention embedded in the Libyan culture; students traditionally show respect to the teacher by remaining silent and only speak when asked (Wagner, 1993).

ISSN 2664-1682

Altmiller (2016) points out that unconstructive criticism is linked to irresponsible teacher behaviour and can cause harm to the relationship with students, thus fuelling possible retaliation in response. Moreover, unconstructive criticism is likely to reduce motivation and limit engagement with upcoming feedback (Ibrahim, MacPhail, Chadwick and Jeffcott, 2014).

Teacher A appeared to be the only educator to use **Coercion**:

(5) *You are playing with your phone... looking at your photos. You'll be doing [repeating] Reading Two next semester.*
(6) *I'll fail you all. Next semester you'll be doing Reading Two.*

In (5), a strong unwarranted, form of coercion (repeating Reading 2) was applied to reprimand a student who was looking at photos in her mobile during the lecture. Feeling rather embarrassed, she put her phone away and looked down silently. In (6), as the class did not answer a question, the teacher resorted to unwarranted coercion; this time to "fail all". However, the students did not object outwardly; perhaps as Benesch (1999) notices, silence may be interpreted as a protest. Silent resistance meant also that the students withdrew from further classroom interaction.

5.1.2 Pro-social strategies

The pro-social strategies displayed (30.7%) indicate a moderate level of positive power. **Politeness** (20.5%) was affected through expressions such as please…/can/could/would you? which reduced the impact of command power. The highest rate of Politeness (30.1%) was demonstrated by female Teacher D.

Complement (10%) was used to praise and motivate students, e.g. *good; that's good; thank you; well done; excellent*. Such forms of praise encouraged the students to take part without worrying too much about mistakes since incorrect answers were acknowledged. Teacher D frequently complimented contributions regardless of quality:

ISSN 2664-1682

I want you to answer questions with no worry; don't worry if you answer wrong way [wrongly], just try to express yourself.

Such error tolerance encouraged student contribution; it reduced anxiety and facilitated stress-free learning (Altun, 2015; Bran, 2018). Other teachers, e.g. Teacher A, rarely offered compliment (1.8%). A lack of praise associated with unconstructive criticism raise anxiety and harm affective learning (Chioukh, 2011).

Though **Reward** (0.2%) was seldom used by the educators, it was offered bizarrely, e.g. by Teacher A:

(7) *If you tell me [the] right topic, you [can] go to Reading Three from now.*
(8) *I think I [will] let you pass to Reading Three.*

The students were 'promised' to pass to the next level of Reading and "from now" if they could guess the topic for a given paragraph, which was both impractical and unacceptable.

5.1.3 Gender differences in TP

Table 4 contrasts ATP and PTP by males and females. It shows individual teacher power strategies (A% - F%) and the total (sum%) for each one. 'Ratios' represents TP ratios for each case teacher.

Table 4: Male and female power

		Male Educators					***Female Educators***				
TPS		*A%*	*B%*	*C%*	*Sum%*	*TP Ratio*	*D%*	*E%*	*F%*	*Sum%*	*TP Ratio*
ATP	Command	68.2	41.8	37.6	49.3	**3.5**	20.7	16.4	32.6	19.8	**1.4**
	Questioning	22.1	25.5	12.2	19.1		32.2	22.1	32.6	34	
	Interruption	0	0	13.5	4.5		0.6	0.8	12.8	4.3	
	Criticism	1.8	5.1	0.7	2.3		0	0	0	0	
	Coercion	2.1	0	0	1.0		0	0	0	0	
	Subtotal	94.2	72.4	64	77.6		53.5	39.3	45.4	58.1	
PTP	Politeness	3.1	24.7	21.2	15.3	**1**	30.2	19.1	11.9	25.8	**1**
	Compliment	1.8	2.9	14.8	6.3		16.3	40.2	6	14	
	Reward	0.9	0	0	0.3		0	1.3	0.4	0.2	
	Subtotal	5.8	27.6	36	22.4		46.5	60.6	18.3	40.8	
	Ratios	16.2:1	2.6:1	1.8:1	3.5:1		1.1:1	0.6:1	4.2:1	1.4:1	

ISSN 2664-1682

Interesting gender differences in the use of TPS have emerged. The females used anti-social strategies less frequent (59.2%) than the males (77.6%). This finding confirms results of previous studies by Monsefi and Hadidi (2015); Rashidi and Naderi (2012); Hidayati, Zen and Basthomi (2017); Fikri, Dewi and Suarnajaya (2014).

Conversely, the females exhibited higher pro-social power (40.8%) almost twice as much as the males (22.4%) with more expressions of politeness and praise. This helped to reduce learner anxiety and created a relaxed classroom atmosphere for the students, hence attracting active involvement (Said and Weda, 2018).

Figure 1 highlights gender differences in using anti-social strategies. Command by the males was more frequent (49.3%) than females (19.8%). The female educators mitigated command power through what was termed "command softening" by introducing attenuating expressions such as *try to* and *just*…, which mitigated the impact of command, a technique that was not observed in the male teachers' discourse.

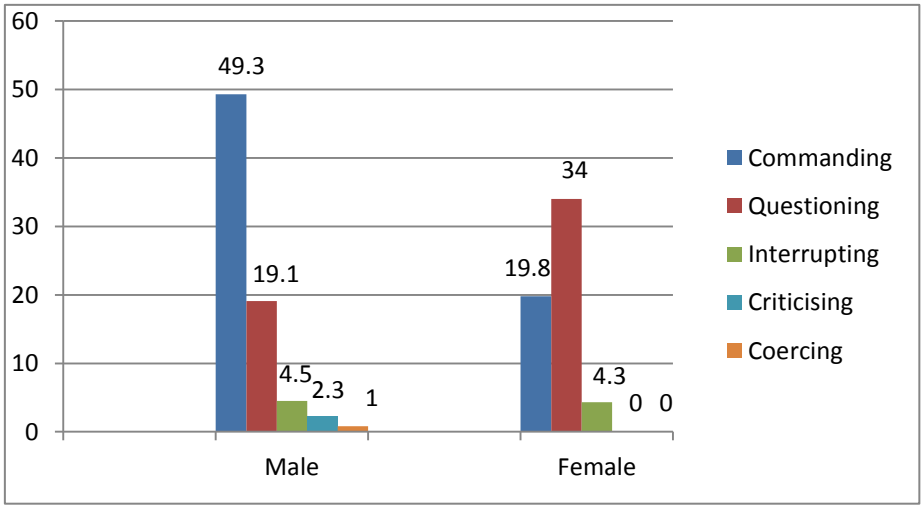


Figure 1: ATP by male and female teachers

ISSN 2664-1682

Interruption was used almost equally by both sexes (4.5% by males; 4.3% by females). Whereas criticism, unconstructive at that, was exercised 22 times (2.3%) by the male educators, it was missing from the females' discourse, i.e. zero criticism. The same was true for Coercion power (zero coercion). This "non-critical non-coercive" tactic minimized the impact of TP and created an increasingly relaxed and stress-free environment that supported active class participation.

Contrasting male and female pro-social power (Figure 2) reveals higher female pro-social strategies, e.g. Politeness (25.8%). This is consistent with findings by Monsefi and Hadidi (2015); Fikri, Dewi and Suarnajaya (2014); Rashidi and Naderi (2012) who confirm less use of overall female power.

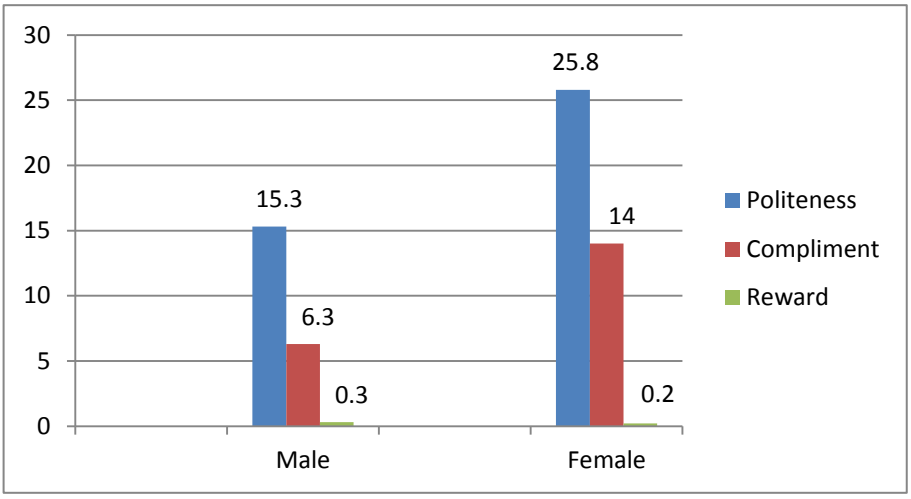


Figure 2: PTP by the male and female teachers

The female teachers also used over two times the Complement strategies (14%) displayed by the males (6.3%), a result which agrees with studies by Monsefi and Hadidi (2015); Rashidi and Naderi (2012); Fikri, Dewi and Suarnajaya (2014). Reward power was negligent and almost similar for both males and females (0.3% and 0.2% consecutively).

ISSN 2664-1682

Based on TP Ratios in Table 4, it is apparent that the females approached a balance of power much more so than their male counterparts (1.4:1 in contrast with 3.5:1). Remarkably, for female Teacher D the scale of power was in favour of pro-social strategies with a ratio of 0.6:1; that is PTP was almost half that of ATP.

5.2 Perceptions and reactions of students

The students' perceptions of and reactions to teacher power revealed through the focus groups are discussed in terms of anti-social and pro-social power.

5.2.1 Tolerable anti-social power

Unanimously, the students acknowledged TP and accepted the teachers' privilege to exercise reasonable power, principally to accomplish pedagogic objectives, e.g. maintain discipline, hold attention, issue instruction, pose questions, maintain respect and, to a certain extent, interrupt students if necessary.

5.2.2 Intolerable anti-social power

All the students opposed excessive anti-social power. For them, it was unacceptable; it deeply concerned their emotional well-being, e.g. feeling afraid or scared, discouraged, uncomfortable, or unconfident. More importantly, it was felt that too much anti-social power impacts cognitive development, keeping up with lectures, asking questions, expressing opinions or participating in class activities.

Specific strategies of anti-social power, e.g. **Command** were rejected by most students (38). Instead, they preferred a modified or mitigated version of command:

S1: *The student should feel being asked to do something not being ordered, and that would make [a] difference.*

S2*: I don't like [the] teacher when [he/she] say[s] 'do that', 'not to do that'. I think 'please', 'could you', 'do you mind' is more politely [polite]*.

ISSN 2664-1682

Teacher **interruption** was a thorny issue. A majority of the students (39) disliked being interrupted for no apparent reason. It could lead to loss of focus and withdrawal from an activity.

S3: *When the teacher interrupt[s] anyone [it] is not polite and I'll not be comfortable with [the] teacher who interrupt[s] me all the time. I will not focus, and I will not say anything.*

Teacher interruption for cognitive gains was nevertheless tolerated by most students (32), e.g. to supplement or rectify a response, or to correct grammar/ pronunciation mistakes.

S4*: Sometimes [it's] good for teachers, maybe to correct an answer and put another idea to help [the] student; to give him some words to keep him going. Sometimes [a student] [is] feeling shy, so interrupt[ion] maybe [may] help the student.*

S5: *I like [the] teacher when [he/she] correct[s] my grammar. I want [to] improve grammar to be [a] good teacher. Sometimes [the] teacher correct[s] pronunciation. In speaking, pronunciation must be in [a] good way.*

However, being interrupted for non-cognitive purposes (e.g. when making a presentation, expressing an opinion, or when engaged in an open activity) was disliked by the majority of students (42). For them, interruption makes them confused, lose confidence, or feel unimportant:

S6*: Teacher interruption confuse[s] me; I lose the point. That happens with me many times. [It] make[s] me confused.*

S7: *When [the] teacher interrupted [interrupts], [the] students won't feel confident.*

S8: *It [interruption] makes me feel [that] what I say isn't important and I don't have to participate again.*

One student praised her (female) teacher who encouraged her to speak freely without paying attention to mistakes. Such attitude of error tolerance was praised by all students:

ISSN 2664-1682

S9: *I like her way* (Teacher D*). She said we should speak with no worry about [the] mistakes we do. Now I feel confidence [confident] to speak in her class.*

Criticism is a sensitive issue for students. Criticism often overlaps with interruption; a teacher may criticise by immediately interrupting a student, or delay the criticism till later. In either case, (immediate or delayed) criticality can be constructive or unconstructive; a topic of interest under corrective feedback. As a matter of fact, a large majority of students (45) hated immediate criticism, especially in front of peers, to the point of complete withdrawal from further activities.

S10: *I don't like [it] when [the] teacher criticise[s] me in front of [the] class. I feel embarrassed; it's not good for me if [the] teacher [is] critical all the time; I stop talking.*

The students thought the teacher should first listen, then criticise afterwards (delayed criticism) as necessary:

S11: *The teacher has to listen carefully and then respond and interact with the students.*

Criticising improper behaviour was deemed a teacher's duty by all students, so long as he/she deals with it in a non-provocative manner.

In response to Teacher A's coercive power, the students reacted to two types of coercion. One was unwarranted (threat of being failed) which they met with silent resistance on two occasions and withdrew from further contribution; a counterproductive consequence to coercive treatment. Keeping silent was the only form of resistance whilst maintaining respect for the teacher. On a third incident, a humorous variety of coercion (the threat of being thrown out of the window if they do not bring their pencils) emerged. The students took this kind of threat with a sense of humour.

ISSN 2664-1682

5.2.3 5.8 Pro-social power

Contrary to their views on anti-social power, the students unanimously favoured teachers who exercised pro-social power more often, e.g. politeness and complement. Instead of exerting control purely to impose authority, the students expected teachers to come down to their level, be polite and offer praise to make them feel less anxious and more motivated to participate.

S12: *Teachers who minimise [power] are better; this makes you love [the] teachers more and appreciate and respect them more.*

S13: *Less power helps to feel relaxed in the lecture, [the result of which is] asking and understanding more.*

S15: *Politeness is very good to use because [it] make[s] [the] teacher have [a] relationship like father and sons. I like this teacher to learn and participate with.*

S17: *I prefer the medium between them [anti and pro-social power], because eventually he is a teacher, and he is on the top of students [has higher status]; I think he should be in the middle [adopt a middle position]*.

6. Conclusion

The case teachers' manifestation of power was loaded with more anti-social than pro-social power, resulting in over twice the ratio (2.3:1). Command (36.7%) was the most common to provide instruction and maintain control; questioning rated second (26.4%) with more open questions to engage students. Interruption power appeared much less (4.5%) mainly to correct mistakes. Occasions of unconstructive criticism (1.3%) and unwarranted coercion (0.4%) were unwelcome but confronted with silent protest.

Remarkable gender differences emerged. The females manifested far less ATP in terms of command but employed more questioning that motivated student interaction. Impact of command power was mitigated by 'command softening' expressions. Little gender differences occurred regarding interruption or reward. A higher ratio of Politeness and Compliment was observed which, in combination

ISSN 2664-1682

with zero criticism and zero coercion and a tolerance for error, notably reduced student anxiety and facilitated livelier class participation.

The student teachers acknowledged the privilege of educators to exercise power. The students tolerated command and questioning to facilitate instruction. Interrupting was welcome to augment response or correct mistakes, but not while engaged in dialogue or free activity. The students had to endure unconstructive criticism and unwarranted coercion with silent resistance. Whereas excessive anti-social power discouraged contribution, teachers with low power risked losing students' respect.

7. Recommendations

Libyan EFL teachers and educators are encouraged to undergo a shift in attitudes from traditional teacher-centred to learner-centred pedagogy that is based on "students' needs and shared power relations" (Vasiliadi, 2018, p. 18).Since TPS are critical to effective teaching (Kearney et al., 1985), teachers should employ power more consciously to facilitate learning. They should balance their act of power in such a way that it is not too anti-social to trigger anxiety, nor should it be too pro-social that control is lost.

According to Krashen's (1981) affective filter hypothesis, factors such as anxiety, motivation, and self-confidence influence learning. Therefore, teachers are advised to minimise anti-social power e.g. unnecessary interruption, unconstructive criticism, and unwarranted coercion, which hinder learner motivation and self-confidence. Command softening techniques to mitigate power may be used to reduce anxiety and create positive affective learning.

The frequent students' errors and the typically fragmentised responses expose by the verbatim extracts reveal a somewhat low level of competence incommensurate with teachers of English to be. While a tolerance for grammar errors is not recommended in teacher education contexts in particular, it has been shown to encourage stress-free engagement in speaking classes. Nevertheless, despite

ISSN 2664-1682

increased student engagement observed under error-tolerant teachers, the researchers argue that an open error-tolerance, particularly in EFL teacher education, can be counterproductive.

8. Limitations and further research

The authors acknowledge the small number of case teachers in the study (six). However, in covering 18 lectures and 22 hours of audio-recorded observations a huge amount of data was collected. Moreover, a case study as Tsang (2014) argues usually entails a small sample of participants within a reasonably controlled environment, where "the experiences, features, behaviours, and processes of a bounded unit" are understood in context (Duff & Anderson, 2015, p.112).

Additionally, as this study investigates, for the first time, how TP is manifested through classroom discourse of Libyan EFL teacher educators, the scope and reliability of the findings could be supported by extending research to other Faculties of Education, or pedagogic contexts in Libya and/or beyond.

References

Altmiller, G. (2016). Strategies for Providing Constructive Feedback to Students. Nurse Education (41), 118-9.

Altun, M. (2015). Using Role-Play Activities to Develop Speaking Skills: A Case Study in the Language Classroom. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies 1(4)*.

Bassey, M. (1993). *Case Study Research in Educational Settings*. McGraw-Hill Education (UK).

Benesch, S. (1999). Rights Analysis: Studying power relations in an academic setting. *English for Specific Purposes, 8(4)*, 313-327.

Bran, R. (2018). The Role of Active Listening In the Acquisition of Second Languages. *Research and Science Today, 1(15)*, 88-94.

Caruth, G. D. (2013). Demystifying Mixed Methods Research Design: A Review of the Literature. *Melvana International Journal of Education, 3(2)*, 112-122.

ISSN 2664-1682

Chioukh, C. (2011). Interaction in Teachers/Learners and Learners/Learners' Discourse: The Case of Third Year Oral Expression Student-teachers/Teachers, Mohamed Saddik Ben Yahia (Published Master thesis). *University of Ferhat Abbas-Setif,* Algeria.

Creswell, J. (2009). Editorial: Mapping the Field of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research, 3(2)*, 95-108.

Diaz, A. Cochran, K. and Karlin, N. (2016) The Influence of Teacher Power on English Language Learners' Self-Perceptions of Learner Empowerment, *College Teaching, 64(4)*, 158-167.

Doray, M. B. (2005). Gender differentiated discourse: a study of teacher discourse in the adult ESL classroom. Master's dissertation, *Curtin University of Technology*.

Duff, P. A. and Anderson, T (2015). Case Study Research Ch. 14). In *Cambridge Guide to Research in Language*, C, Coombe and J. D. Brown (Eds.). Cambridge, CUP.

Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Harlow, England: Longman.

Fikri, Z., Dewi, N., Suarnajaya, W. (2014). Mood Structure Analysis of Teacher Talk in EFL Classroom: A Discourse Study Based on Systemic Functional Linguistic Theory. *E-Journal Program Pascasarjana Universitas, 2*.

Foucault, M. (1972). *The Archeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York: Penguin Books.

Hidayati, M., Zen, E. L. and Basthomi, Y. (2017). Indonesian Teachers' Directives in English Language Classrooms. *The 4th International Conference on Language, Society and Culture in Asian Contexts, KnE Social Sciences*, 164-174.

Hurt, H. T., Scott, M. D., and McCroskey, J. C. (1978). *Communication in the Classroom*. Reading, MA: Addison-Wesler.

Ibrahim, J. MacPhail, A., Chadwick, L. and Jeffcott, S. (2014). Interns' Perceptions of Performance Feedback. *Medical Education (48)* 417-29.

ISSN 2664-1682

Ishak, N. M. and Abu Bakar, A. Y. (2014). Developing Sampling Frame for Case Study: Challenges and Conditions, *World Journal of Education, 4*, 3.

Kearney, P, Plax, T. G., Richmond, V. P. and McCroskey, J. C. (1985). Power in the Classroom III: Teacher Communication Techniques and Messages, *Communication Education, 34(1)*, 19-28.

Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Lahlali, E. M. (2003). Moroccan Classroom Discourse and Critical Discourse Analysis: The Impact of Social and Cultural Practice, Published Doctoral dissertation. *University of Leeds*, UK.

Li, D., and Guo, X. (2012). A Comparison of Power Distance of Chinese English Teachers and Chinese Non-English Teachers in Classroom Communication. *Intercultural Communication Studies, 21(1*), 221-239.

Maftoon, P. and Shakouri, N. (2012). The Concept of Power in Teacher Talk: A Critical Discourse Analysis. *World Applied Sciences Journal, 19(8)*, 1208-1215.

McClelland, D. C. (1975). Power: *The Inner Experience*. New York: Irving Publishers Inc.

McCroskey, J. C. and Richmond, V. P. (1983). Power in the classroom I: Teacher and student perceptions. *Communication Education, 32,* 175-184.

Monsefi, M. and Hadidi, Y. (2015). Male and Female EFL Teachers' Politeness Strategies in Oral Discourse and their Effects on the Learning Process and Teacher-Student-teacher Interaction. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL), 3(2)*, 1-13.

Praetorius, A-K., McIntyre, N.A. and Klassen, R.M. (2017). *Reactivity Effects in Video-based Classroom Research: An investigation using teacher and student questionnaires as well as teacher eye-tracking*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. ISSN 1434-663X.

ISSN 2664-1682

Rashidi, N., and Naderi, S. (2012). The Effect of Gender on the Patterns of Classroom Interaction. *Education, 2(3)*, 30-36.

Rashidi, N. and Rafieerad, M. (2010). Analyzing Patterns of Classroom Interaction in EFL Classrooms in Iran. *The Journal of Asia TEFL, 7(3*), 93-120.

Reid, L. F., and Kawash, J. (2017). Let's Talk about Power: How teacher use of power shapes relationships and learning. Papers on Postsecondary Learning and Teaching: *Proceedings of the University of Calgary Conference on Learning and Teaching*, *2*, 34-41.

Richmond, V. P. (1990). Communication in the Classroom: Power and motivation, *Communication Education, 39*.

Said, M. M. and Weda, S. (2018). English Language Anxiety and its Impacts on Students' Oral Communication among Indonesian Students: A Case Study at Tadulako University and Universitas Negeri Makassar. *TESOL International Journal*, *13(3)*, 21-30.

Schrodt, P., Whitt, P.L., and Truman, P.D. (2007). Reconsidering the Measurement of Teacher Power Use in the College Classroom. *Communication Education, 56(3)*, 308-332.

Senowarsito, N. (2013). Politeness Strategies in Teacher-Student-teacher Interaction in an EFL Classroom Context. *TEFLIN Journal, 24(1)*, 82-96.

Shindler, J. (n.d.) The Five Forms of Teacher Power. *California State University*, USA.

Tsang, E. W. K. (2014). Generalizing from Research Findings: The merits of case studies. *International Journal of Management Reviews, 16,* 369–383.

Vasiliadi, V. (2018). Exploring classroom power relations: A qualitative approach of teacher-student interaction within the multilingual language classroom of a rural region in Crete. Postgraduate dissertation, School of Humanities, *Hellenic Open University*, Greece.

Wagner, A. (1993). *Literacy, Culture and Development.* Cambridge: Cambridge University Press.

ISSN 2664-1682

Zimmerman, D. H. and West, C. (1975). Sex Roles, Interruptions and Silences in Conversation. In Thorne, B. and Henley, N. (eds.) *Language and Sex: Differences and Dominance*, pp. 105-129. Rowley, MA: Newbury House.

ISSN 2664-1682

Il pataffio di Luigi Malerba, tra storicità e attualità. Una società in crisi e la lotta di classe

Fawzi Mohamad Issa[1]

Facoltà Al Alsun – Università di Ain Shams

Received: 18-06- 2021 Accepted: 06-07- 2021 Available Online: 07 -07- 2021

https://doi.org/10.36602/faj/2021.n18.02

ABSTRACT

This study aims to analyze Luigi Malerba's novel *Il pataffio*, from a new perspective, namely that of its double value between historicity and actuality. Despite being set in the Middle Ages, the work reflects not only the social and political reality experienced and perceived by the writer in Italy in the sixties and seventies, but also reflects the contemporary one in other parts of the world. The novel is therefore nothing more than a denunciation of the multiform crisis of numerous contemporary societies where values are lacking, and where evil dominates in all its forms. By analyzing the plot of the work and the development of its story we will try to outline the traits of totalitarian regimes and highlight the catastrophic consequences of absolutism. The study will also highlight the similarity of the class struggle in the novel and the conditions experienced by some peoples under totalitarian regimes, especially in the countries of the Arab Spring, where the rebellion of the peoples and their revolution against the tyrants were the protagonist of the scene in the last few years.

PAROLE CHIAVE: *Il pataffio – Malerba - storicità – attualità – lotta di classe*

fawziissa@hotmail.com [1]

ISSN 2664-1682

رواية البتافيو للويجي ماليربا بين التاريخية والمعاصرة: أزمة المجتمع والصراع بين الطبقات

د. فوزي محمد عبد الحميد عيسى

كلية الألسن – جامعة عين شمس

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل رواية لويجي ماليربا "إلبتافيو" من منظور جديد، ألا وهو القيمة المزدوجة التي تجمع بين التاريخية والمعاصرة. فعلى الرغم من وقوع أحداث الرواية في العصور الوسطى، إلا أنها تعكس ليس فقط الواقع الاجتماعي والسياسي الذي عاشه وأدركه الكاتب في إيطاليا في الستينيات والسبعينيات، وإنما تعكس أيضًا الواقع المعاصر في أجزاء أخرى من العالم. وبالتالي، فإن الرواية ليست سوى إدانة للأزمة متعددة الأشكال في العديد من المجتمعات المعاصرة حيث تنعدم القيم، ويسود الشر بجميع أشكاله. ومن خلال تحليل حبكة العمل وتطور أحداثه، سنحاول تحديد سمات الأنظمة الشمولية وإبراز العواقب الكارثية للاستبداد. كما ستسلط الدراسة الضوء على تشابه الصراع الطبقي في الرواية والظروف التي تعيشها بعض الشعوب في ظل الأنظمة الشمولية، خاصة في بلدان الربيع العربي، حيث كان تمرد الشعوب وثورتهم على الطغاة هو الذي يحكم المشهد في السنوات القليلة الماضية.

الكلمات المفتاحية: *إلبتافيو – ماليربا – تاريخية – معاصرة – صراع طبقي*

ISSN 2664-1682

1. INTRODUZIONE

Romanziere di successo e pluripremiato, Luigi Malerba è stato oggetto di numerosi studi e ricerche, per la sua copiosa produzione letteraria. La sua scrittura dalle forme plurime ha indotto i critici letterari e i linguisti a dedicare grandi spazi allo studio e all'analisi della sua opera. Le opere di Malerba offrono numerose dimensioni per la loro ricchezza e la loro varietà, dovute alle sue numerose esperienze. Per la sua varia e distinta produzione letteraria, caratterizzata da una dimensione surreale, Malerba è stato uno degli autori italiani più tradotti del Secondo Novecento. Tra la sua vasta produzione romanzesca, Malerba scrisse tre romanzi storici: *Il pataffio*, 1978, di sfondo medioevale, *Il fuoco greco*, 1990, di sfondo bizantino, e *Le maschere*, 1994, di sfondo rinascimentale.

Ambientato in un Medioevo irreale e grottesco, *Il pataffio* ha una trama imperniata su una vicenda buffa e fantastica dove succede di tutto: il marconte Berlocchio di Cagalanza prende in sposa la contessa Bernarda di Montecacchione, una donna grassa e sgraziata, e riceve perciò in dote il fatiscente castello di Tripalle.

Dopo un lungo e faticoso viaggio in cui succede di tutto Berlocchio e il suo sgangherato seguito arrivano a destinazione e allora scoprono che il dono non è altro che una maledizione, poiché entro i confini del feudo non vi sono che lumache, bisce e scorpioni e il palazzo cade a pezzi, a causa delle intemperie e dei terremoti. I contadini del luogo l'hanno trasformato in una stalla.

Per il marconte il sogno si trasforma in incubo e il suo scontro con i villani è inevitabile. In un susseguirsi di situazioni grottesche gli abitanti del feudo, guidati da Migone, non si fanno lusingare dalle fumisterie dei sedicenti potenti, ma reagiscono con la sagacia contadina di chi ha imparato tanto dalla vita. Il marconte, con l'inganno e la manipolazione mostra la sua vera natura di despota che commette ogni tipo di crimine contro il proprio popolo, spingendolo alla rivoluzione.

ISSN 2664-1682

1.1 PROBLEMATICA DELLA RICERCA

Come molte altre opere malerbiane, *Il pataffio* presenta diverse chiavi di lettura, cosa che rende difficile coglierne subito il suo vero senso. Dato ciò l'opera va guardata e letta da una nuova prospettiva. Studiata e analizzata con una chiave nuova, cioè quella del suo doppio valore che unisce tra storicità e attualità, il romanzo può essere considerato una denuncia e un grido dello scrittore non solo contro la situazione in Italia, ma anche contro la realtà vissuta in altre parti del mondo.

Con il suo sfondo medioevale, l'opera viene classificata come un romanzo storico, e non ricorda esplicitamente la realtà contemporanea a cui rappresenta una forte allusione. Tuttavia, il lettore attento può intravvedere facilmente che dietro alla sua vicenda buffa e fantastica c'è un messaggio molto profondo e significativo.

1.2 DOMANDE O IPOTESI

- Quali sono gli aspetti della crisi descritta nell'opera e che legame ha con la realtà attuale?
- Perché lo scrittore usa questo stile sarcastico ed ironico?
- Perché la vicenda è ambientata nel Medioevo?
- Quali sono le caratteristiche dell'assolutismo di Berlocchio nel romanzo e quali sono i punti in comune con i regimi totalitari nei nostri giorni.

1.3 OBIETTIVI

Questo studio mira quindi a guardare l'opera da una nuova prospettiva e analizzarla con una chiave diversa per rivelare il suo vero messaggio celato sotto la forma storica, collegandone la vicenda alla realtà contemporanea sia in Italia, che in altre parti del mondo. Si mira anche a mettere in rilievo gli aspetti della crisi multiforme trattata nel romanzo e i punti in comune con la realtà della società contemporana.

Cercheremo anche di mettere in risalto i motivi che stanno alla base dello stile sarcastico e ironico adottato da Malerba in questa

ISSN 2664-1682

opera e delineare la caratteristiche dei regimi totalitari e le conseguenze catastrofiche dell'assolutismo, attraverso l'analisi dello sviluppo della vicenda del romanzo.

1.4 TERMINI DELLA RICERCA

Il pataffio tra storicità e attualità - una società in crisi- crisi multiforme: sociale, morale e religiosa - crisi politica e lotta di classe- assolutismo- regimi totalitari.

1.5 STUDI CORRELATI

Chiefele, Anna, *Ironia: metafinzione nelle opere di Luigi Malerba*, Tesi di dottorato, Graduate Department of Italian Studies, University of Toronto, 2010.

Crotti, Cecilia, *"Indovina le strutture e i contenuti seguiranno", Tre studi narratologici sul romanzo di Luigi Malerba*, Tesi di laurea in Letteratura italiana contemporanea, Università di Bologna, Scuola di Lettere e beni culturali, Anno accademico 2016-2017.

Lenci, Laura Marzia, *Contesti Malerbiani, Poetica sperimentale e rappresentazione della scena matrimoniale*, Università degli studi di Verona, Scuola di Dottorato di Studi Umanistici, Dipartimento di Culture e Civiltà, 2013.

2. METODOLOGIA

La ricerca adotta il metodo analitico-descrittivo: seguendo lo sviluppo della vicenda e analizzando il comportamento dei personaggi e le varie componenti dell'opera, cercheremo di mettere alla luce il messaggio simbolico trasmesso dallo scrittore. Attraverso l'analisi degli episodi più significativi e di alcuni dialoghi e situazioni cercheremo di dare risposta alla domande sopracitate.

ISSN 2664-1682

3. TRATTAMENTO E RISULTATI

3.1 IL PATAFFIO TRA STORICITÀ E ATTUALITÀ

L'opera, classificata come un romanzo storico, rispecchia chiaramente lo sperimentalismo linguistico e letterario dello scrittore. Uno degli aspetti di questo sperimentalismo consiste nel doppio valore del romanzo, poiché malgrado sia ambientata nel medioevo la vicenda può essere considerata la metafora della situazione non solo in Italia del secondo Novecento, ma anche in diverse altre parti del mondo, perciò:

In ogni caso, la storicità viene falsata sotto numerosissimi aspetti che passano in particolare dalla rappresentazione e concezione del potere, di cui si esplicita principalmente l'anacronismo: i ragionamenti di Migone di fronte all'idea di società feudale, stilizzata e stereotipata, di Berlocchio sono lo specchio di una serie di prese di coscienza politiche che appartengono alla contemporaneità, o quanto meno che identificano un passaggio di concezione storica che nasce negli ultimi secoli (Crotti, 2016-2017, p. 107).

Dato ciò, la comicità e l'umorismo dominanti nell'opera non sono altro che una maschera che cela l'indignazione e la critica dello scrittore nei confronti del sistema politico e sociale in Italia degli anni Sessanta e Settanta. Tale indignazione e tale critica possono anche estendersi verso la realtà politica e sociale alla fine del Novecento e all'inizio del terzo Millennio in tante altre parti del mondo:

Malerba riesce perfettamente a narrare il contingente e anche per tale ragione le sue opere si prestano ad essere decifrate come una metafora dell'oggi. Il presente, non ancora finito, viene vissuto come un momento storico ineffabile, i cui legami con il passato e soprattutto con il futuro non sono ancora stati identificati. Solo l'uomo del futuro, tramite un processo di intramazione, può ricomporre coerentemente il nostro presente, ovvero il suo passato, illudendosi di aver così rintracciato la verità storica (Chiafele, 2010, pp. 103-104).

Se la vicenda si svolge all'interno di un involucro storico, si tratta di un involucro dentro il quale lo scrittore ha voluto occultare le frecce

ISSN 2664-1682

della sua critica, lanciate contro la corruzione politica, morale e religiosa nel suo Paese. Basti pensare alla logica, al metodo e alle idee di Migone nella sua campagna di consapevolizzazione per i suoi compaesani per rendersi conto che siamo di fronte a ideali liberali tipici dell'età moderna e dell'uomo moderno e non certamente del Medioevo:

Era l'esplosione del comico malerbiano in una formulazione quasi parossistica del "ludismo formale" (M. Corti) che poteva trovar venia, da una parte, per la ribollente e spregiudicata invenzione, dall'altra, per la possibilità di leggere in controluce quesl Medioevo sullo sfondo dei diversi ma analoghi orrori dell'età nostra (Manacorda 1996, p. 673).

Lo scrittore ricorre anche all'aspetto storico come mezzo di distanziamento dalla realtà che sta raccontando, cosa che gli consente di penetrare nella percezione del lettore sensibile che, pian piano, si accorge che tra le righe c'è un'allusione alla propria realtà quotidiana: Più degli altri romanzi, quindi, le opere medievali del nostro autore sono costituite da una serie di aneddoti, tra loro poco connessi. Anche per questa ragione, ma non solo, Il pataffio, *Storie dell'anno mille* e *I cani di Gerusalemme* vengono spesso interpretati come una metafora del presente (Chiafele, 2010, p. 102).

E, come dice Mauri, P. (2013), uno scrittore contemporaneo si serve qualche volta del passato per raccontare di traverso il presente, proprio come fa in questo romanzo Malerba che usa la storia per dimostrare che il mondo non funziona e bisognerebbe guidarlo. La storia gli fa comodo e lo conforta nella sua visione delle cose (pp. 90-91).

Infatti, le ingiustizie, le oppressioni e i soprusi subiti dai poveri villani tripallesi ad opera del marconte e della sua guarnigione hanno condotto, alla fine, alla rivoluzione del popolo di Tripalle contro la classe governante. Si tratta di una situazione paragonabile a quella vissuta da molti altri popoli che vengono sfruttati e oppressi da una classe governante corrotta. Una volta accortosi di questa realtà il lettore comincia inevitabilmente a riflettere sulle proprie condizioni e

ISSN 2664-1682

a paragonare tra la propria vita quotidiana e quella di Migone e dei villani nel romanzo. Da questo paragone potrebbe, di certo, scaturire una reazione aperta a tutti gli scenari, inclusi quelli più gravi. Migone e il suo ragionamento possono, cioè, diventare una fonte di ispirazione per molti altri, come pure il popolo di Tripalle può diventare un esempio da seguire per molti popoli che vivono le stesse condizioni sotto il governo dei tiranni.

D'altronde, si può paragonare la vicenda dell'opera con quello che è successo nello scorso decennio in molti Paesi della primavera araba dove i popoli, una volta accorti della loro realtà misera e delle ingiustizie subite, si sono ribellati contro i loro despoti. Proprio in questo aspetto consiste l'attualità de *Il pataffio*. Non solo, ma la realtà rivelata alla fine dell'opera, cioè che Migone non è altro che un dettatore moderno, è quasi identica ai risultati della primavera araba in molti paesi dove i nuovi governi non sono che dittature moderne, più pericolose e più onerose di quelle precedenti:

Esiste, infatti, una grande differenza tra il desiderio di potere di Berlocchio e quello di Migone; il marconte Berlocchio, essere vile, meschino, stolto ed inconcludente, in realtà, non dovrebbe incutere così tanto terrore. I suoi atteggiamenti, dopo tutto, sono scontati e soprattutto prevedibili; con un po' d'astuzia e d'intelligenza è quindi possibile reagire ai suoi numerosi soprusi. Il furbo Migone, invece, è potenzialmente più pericoloso del marconte; i due personaggi rappresentano, infatti, due mentalità tra loro opposte. Berlocchio è l'uomo del passato, medievale, mentre Migone ha in sé alcune caratteristiche del dittatore moderno e per questo è da ritenersi più temibile (Chiafele, 2010, p. 103).

3.2 UNA SOCIETÀ IN CRISI

L'opera, da questo punto di vista, può essere considerata una denuncia di una società in crisi. Una crisi multiforme dove mancano i valori, la dignità dell'uomo, la giustizia e dove dominano la miseria e il male in tutte le sue forme. Questo vuol dire che Malerba era consapevole della situazione politica, economica, religiosa e sociale

ISSN 2664-1682

del proprio Paese, e che il romanzo non è altro che un segno di sdegno verso tale situazione:

In primo luogo, l'autore, fortemente cosciente della crisi religiosa, morale e politica del suo tempo, sviluppa una riflessione che, partendo dall'osservazione del mondo a lui coevo, arriva alla constatazione, cinica e ironica al contempo, di vivere in una società dominata dal paradosso: il male, la crisi dei valori e l'arrivismo politico nascono con la nascita della società stessa. Proprio questa riflessione è alla base della scelta di descrivere in alcune opere realtà e avvenimenti di epoche passate (la realtà feudale del Pataffio o la decadenza della Roma rinascimentale nelle Maschere); una scelta tesa a dimostrare la perfetta coincidenza tra passato e presente (De Palma, 2012, p. 25).

Fin dalla prima pagina, l'autore mette in risalto la crisi economica e la miseria generale che fanno da sfondo per tutta l'opera, disegnando un quadro molto espressivo dove appare il corteo del marconte mentre si avvia verso il palazzo di Tripalle e il feudo donatogli dal padre della sposa. Tutto il corteo soffre la fame e la fatica del viaggio, persino i cavalli che tirano le carrozze degli sposi e di frate Capuccio. La campagna introno fa parte della tetra scena, apparendo priva di ogni segno di vita come se fosse devastata da una calamità naturale.

La scena risulta più cupa con l'ambiente circostante, poiché oltre alla fatica, la fame, e la polvere sollevata dalla strada che acceca gli occhi, ci sono anche turbe di moscherini come nuvole nel cielo che attaccano gli uomini e gli animali. Il corteo, perciò, invece di arrivare al feudo, perde la strada e si mette nei pasticci:

Il cielo è annuvolato a tratti da turbe di moscherini molestissimi che si buttano a succhiare gli occhi ai cavalli e ai soldati, già mezzo cecati per la polvere. È per via di questo cecamento generale da polvere e da moscherini che il corteo del marconte Berlocchio de Cagalanza si è sperso nella piana del Tevere (Malerba, 2015, p. 7).

ISSN 2664-1682

La miseria e la crisi economica risultano più chiare quando il marconte fa un giro ai confini del proprio feudo per compilare un inventario di tutti i possedimenti. Egli si rende conto della differenza tra il proprio feudo e quelli adiacenti: nel proprio feudo la campagna è magra e secca con qualche albero morto in piedi, e in quelli vicini invece verdeggiano prati e olivi, e ci sono greggi di pecore, pollami, e capannoni di animali. Allora,

Berlocchio avrebbe una gran voglia di dire sui denti a Bernarda sua moglie e al re di Montecacchione suo padre: tenerevi questo feudo de merda e io me ne vado! Dopo il viaggio di ispezione guidato dal villano Migone, Berlocchio di chiude nella sua stanza e quasi si metterebbe a piangere per la rabbia. Gli avevano promesso un feudo e invece gli hanno dato una terra di miserabilia, un castello diroccato e i sudditi più magri e più ladri del reame. Chissà quanto ride il re di Montecacchione, ma si vedrà, chi ride ultimo (Malerba, 2015, p. 111).

3.3 CRISI MORALE E RELIGIOSA

La crisi morale e religiosa viene riflessa dall'autore in modo stravagante attraverso tutta l'opera e fin dall'inizio, a partire dal matrimonio stesso di Berlocchio con Bernarda, figlia del re di Montecacchione. Non si tratta di un matrimonio normale, ma di un matrimonio di convenienza o di un affare, il cui unico obiettivo è quello di ottenere la dote della sposa e acquistare un titolo nobile. Si nota infatti che, fin dall'inizio lo sposo non nutre nessun affetto per la sua sposa né la minima attrazione verso di lei. Anzi, lui trova sempre le scuse per non consumare il matrimonio, mentre Bernarda, brutta e grassa come è, appare impaziente e chiede continuamente con volgarità il rapporto coniugale.

Si tratta perciò di un matrimonio emblematico con cui lo scrittore mette in rilievo la dissacrazione del matrimonio e della famiglia nelle nostre società moderne. Perciò come dice Lenci:

Lungi dal demonizzare la vita coniugale, dal sovvertirne i valori o dal rifiutarne la necessità, Luigi Malerba assume un

ISSN 2664-1682

atteggiamento interrogativo che gli consente di mantenere ciò che vi è di esistente, portando all'attenzione del lettore alternative, peraltro non sempre plausibili, sulle ragioni del matrimonio (Lenci, 2013, pp.28-29).

La crisi morale viene espressa anche esplicitamente nella relazione carnale tra i due armigeri, Ulfredo e Manfredo, che praticano la sodomia anche durante il viaggio nella loro tenda di accampamento. Questa mancanza di moralità risulta più palese soprattutto nella reazione degli altri soldati agli atti osceni commessi dai due armigeri, una reazione partecipe come se fosse tutto normale. Questo atteggiamento potrebbe essere considerato un'allusione a quanto succede oggi in molte società dove l'omosessualità sta diventando una normalità:

Che cosa stanno facendo i due compari come tutte le notti è risaputo dai soldati che manco li ascoltano più come una musica troppo sentita. Vanno avanti a chiamarsi così per una mezza ora o poco presso e poi si sente un orlo di gola da ambedue insieme. Finalmente si indormentano quando già tutto il campo dorme nel sonno sprofondo della notte (Malerba, 2015, p. 21).

Le oscenità commesse assumono qualche volta gli aspetti più strani e più assurdi, come la relazione carnale che Berlocchio ha con la somara trovata nel bosco. Egli la conduce poi al palazzo, e mentre tutti alla corte pensavano di aver già trovato la carne deliziosa da arrostire, egli ordina di preparare una stanza nella corte per la somara e le dà il nome di Bianchetta. Non solo, ma poi chiama frate Capuccio e gli chiede di celebrare il proprio matrimonio con l'animale:

"Et quod altro fare potest de asina qua presente?"
Risponde Berlocchio con voce sicura:
"Matrimonium celebrare".
"Matrimonium infra chi? Ubi sunt contraentes?".
"Io e Bianchetta".
"Bianchetta cognoscere non cognosco".
"Bianchetta è la somara che vedere potete davanti a li occhi vostri" (Malerba, 2015, p. 136).

ISSN 2664-1682

La crisi morale e religiosa è rispecchiata soprattutto dalla condotta di frate Capuccio che, invece di essere il custode dei valori supremi della religione, si comporta come una persona buffa e ipocrita. Egli commette tutti i peccati che proibisce ai suoi parrocchiani. Se non in realtà, li commette in sogno, perché secondo lui "sognare il peccato non è peccato". E allora di notte si abbandona ai suoi sogni pieni di lussuria e peccati carnali. Ha una donna tutta sua in quei sogni, una donna che si chiama Adelaide che gli torna quasi tutte le notti, e qualche volta lo incontra anche durante il sonnellino che fa nel pomeriggio. Quasi sempre Adelaide appare in camicia, ma alcune volte si presenta già nuda e gli fa commettere tutti i peccati possibili (Malerba, 2015, pp. 44-46).

D'altronde, il prete non solo asseconda il marconte nei suoi decreti arbitrari contro i sudditi e le sue voglie oscene, ma anche favoreggia le sue porcherie. Per esempio, credendo che il villano Migone sta per morire in seguito alle quarantotto frustate ricevette, egli si reca nella casa del villano con un soldato e cerca di portare via con la forza la moglie di Migone, Margherita, per condurla dal Marconte che la vuole possedere. E quando trova che il marito della donna è vivo e sta migliorando, cerca di ucciderlo con due colpi in testa dati da lui e dal suo aiutante.

L'ipocrisia di frate Capuccio risulta molto chiara quando Berlocchio gli chiede di celebrare nella parrocchia il proprio matrimonio con al somara Bianchetta. Il prete, anche se non gli dà il suo consenso al matrimonio considerandolo una bigamia, gli consiglia di avere relazione con essa e far finta di niente (Malerba, 2015, p. 138).

Non solo ma commette anche l'adulterio, tenendo una relazione segreta con la moglie del marconte, Bernarda, che trova in lui la propria soddisfazione sessuale che il marito non le dà. E così mentre Berlocchio tiene una relazione carnale con la somara, la marcontessa lo tradisce con il prete:

Si sente l'ansimare del galoppo ancora per un po'. Migone resta poggiato al muro nel buio fino a quando viene un urlo da tutte e

ISSN 2664-1682

due le voci, una specie di muggito furioso che fa tremare i muri. Migone ha recognosciuto le voci di Bernarda e di frato Capuccio, che adesso sbuffano stremati dalla fatica. Si ritira in punta di piede per ritornare nella stanzetta da dove era venuto mentre si risente la voce ansimante del frato (Malerba, 2015, p. 168).

Il culmine della miseria e della crisi morale e religiosa appare poi nell'episodio in cui Baldassarre er Faticone, un villano tripallese, decide di vendere al mercato del villaggio sua moglie Cisira perché non è più in grado di mantenerla né di soddisfarla sessualmente. Dopo essere diventato allo stremo delle forze e senza un soldo come tutti gli altri suoi compaesani, questo villano si approfitta della soldataglia arrivata al paese con il marconte per mettere in vendita la moglie come prevede una antica disposizione capitolare e costumanza del reame di Montecacchione:

Badassarre er Faticone monta su un panchetto e incomincia: "Sordati! Ce sta n'usanza delli tempi der nonno der mi' nonno, quanno che li omeni se faceveno respetta' da la moje sia drento la casa che da fora. L'usanza era cusì confatta che un marito quanno che nun je garbava più di vive co' 'na moje che j'aveva mancato de respetto, sia pe' raggione de corna che pe' raggione de cattiveria o de antro, ciaveva er deritto de menarla ar mercato come se mena 'na vaccina, e qui la metteva in vendita ar mejo offerente. Adunque ciavete davante a li occhi la moje mia che ho deciso de vende con il suo propio regittimo consenso. [...]" (Malerba, 2015, p. 91).

Davanti a questa scena gli altri villani si raggruppavano, si guardavano in faccia e si ridevano nelle orecchie. Baldassere, che aveva fissato il prezzo della moglie con sette baiocchi, sapeva che nessuno di loro possiede nemmeno un baiocco, perciò mirava invece ai soldati arrivati di recente nel paese. In verità anche i soldati vivevano la miseria, perciò sette di loro si mettono a parlare fra loro e decidono di comprare la moglie di Baldassarre in società e di goderla tutti insieme: ognuno la tiene per un giorno alla settimana.

Questo episodio può essere considerato il più emblematico e il più rappresentativo della dissacrazione della famiglia e del legame

ISSN 2664-1682

coniugale, un fenomeno che si sta diffondendo nelle società di oggi. Riflette anche la misera e la crisi generale e soprattutto la mancanza di valori morali e religiosi in una società in cui la donna si è trasformata in una merce che si vende al mercato e uno strumento di pochissimo valore per soddisfare il desiderio maschile, perciò come dice Renato Barilli (2013):

Ecco perché, in lui, comicità e sessualità vanno sempre a braccetto, e si deve anche aggiungere che l'impertinenza di tanti sberleffi e offese recate al senso comune del pudore, a tutti i principi autoritari, è anche un modo per dare sfogo a uno spirito aggressivo, portato a una rivolta, che però non riesce o non vuole prendere la via dell'effettualità, ma si accontenta di gesti di profanazione e di oltraggio mantenuti a un livello simbolico, come minacce, come digrignamento dei denti, più che come atti fisicamente consistenti (p. 83).

3.4 CRISI POLITICA E LOTTA DI CLASSE

Come succede tuttora nei paesi governati da regimi totalitari, dove il potere viene esercitato da una sola persona, la miseria e la crisi economica conducono, alla fine, alla ribellione del popolo e allo scontro con il regime. È quello che dice la vicenda de *Il pataffio* dove i tripallesi si ribellano contro l'ingiustizia e l'assolutismo del marconte. Lo scontro si trasforma in una accanita tra governati e governanti. Tale lotta è dovuta soprattutto allo sfruttamento, ai soprusi ed ai tributi che spingono la popolazione all'estremo.

Alla base della rivoluzione è stato anche il carattere stesso del marconte e la sua natura di despota che prende le decisioni più arbitrarie e spietate. In principio, appena arrivato al feudo decide di prendere possesso delle bestie dei villani trovate nel castello. E quando i contadini riescono a far uscire le loro bestie di notte dal palazzo e farle sparire, egli ordina di arrestare Migone e gli fa l'interrogatorio. Egli adopera i mezzi tuttora usati dai regimi totalitari, cioè il linguaggio della forza e la tortura, senza ascoltare a Migone che

ISSN 2664-1682

gli consiglia di usare la lingua piuttosto che la frusta per capire i problemi dei suoi sudditi:

"Vuoi dire che è tempo perso parlare con te? Forse intendi meglio il linguaggio de la frusta che quello de le parole".
"Vossignoria, vui sete apena apena arivato".
"E allora?"
"Allora vossignoria dovrebbe da parla' massimamente co' le parole. La lingua potrebbe aiutarve mejo che la frusta a capi' li problemi de la gente deqquà".
"A me me interessano le bestie involate dal castello più che i problemi de la gente" (Malerba, 2015, p. 38).

Il marconte non ascolta le parole di nessuno, neanche della moglie, Bernarda, quando gli dice che la sua politica con i sudditi era sbagliata e che doveva imparare a governare, invece di usare sempre la frusta o di aumentare i tributi. Invece di ascoltare il consiglio della moglie, egli decide di raddoppiare i dazi e di costringere i contadini a pagare con la frusta:
"Me doveranno pagare i tributi doppi due volte, sti villani!".
"E tu doverai imparare a governare".
"Governarò a forza di frustate".
"Non bastarà. Governare è arte difficultosa e ardua che se impara per lungo e periglioso esercizio".
"Presto se vedrà come il marconte Berlocchio mettarà a la frusta sti villani despettosi!" (Malerba, 2015, p. 70).

L'autore mette in risalto anche la collaborazione tra il potere politico e quello religioso a scapito del popolo, poiché Belcapo e frate Capuccio si mettono d'accordo per fregare la popolazione. Questo appare chiaro quando il curiale si serve dei registri della parrocchia per fare un elenco dei mestieri e un censimento degli abitanti che dovranno pagare i tributi. Il curiale chiede poi a frate Capuccio di incitare i suoi parrocchiani a digiunare, così si mangia meno e allora avanzerano le vivande per i tributi. Il prete vuole condividere con la corte l'introito, ma il curiale propone solo il decimo delle decime e

ISSN 2664-1682

frate Capuccio è costretto ad accettare per evitare lo scontro con il marconte:

“Decima pars de le decime suficere potest. Concordamus?”.

“Mica tantum”.

“Conviene concordare, frato Capuccio, ad evitandam discussionem con Berlocchio”.

A frate Capuccio non garba fare discussioni con il mrconte.

“E concordamus!”.

[...].

“Mi raccomando di predicare il digiuno”.

“Predicabo degiunum settimanale parziale et domenicale absolutum et totale”.

I due si sringono la mano (Malerba, 2015, p. 48).

Con una sfumatura sarcastica Malerba allude alla mediocrità e al fallimento dei regimi totalitari quando il curiale, alla base dei registri della chiesa, compila un elenco approssimativo dei nomi e dei mestieri e comincia a riscuotere i tributi da vettovaglia per favore della guarnigione. Belcapo corre in piazza, dove la gente è radunata a guardare Migone mentre viene frustato, e comincia a chiamare i nomi del sigillo e con ogni nome la tassa imposta a base del mestiere. Dopo aver pronunciato alcuni nomi e la tassa prestabilita senza ricevere nessuna risposta, il curiale scopre che tutti sono morti e che il registro della parrocchia è rimasto indietro di due o tre generazioni e quelli segnati sono i bisnonni e i trisnonni degli abitanti attuali di Tripalle. Berlocchio allora ordina di fare un censimento nuovo, ma per il momento i discendenti dei defunti devono pagare come i loro avi in moneta sonante. I paesani, però, non hanno le monete e non le hanno mai viste. Il marconte emana allora l’ordinanza che il pagamento dei tributi e delle tasse, per quelli che non hanno monete, avvenga in natura, cioè con i prodotti della terra, della stalla, o del pollaio e quindi vino, olio, grano, salami, prosciutti, pollastri...ecc. I contadini, perciò, si affrettano a nascondere i loro cibi:

“E succede allora che si mettono di lena a scavare buche da tutte le parti. Buche fonde e meno fonde, rotonde o squadrate, larghe o strette,

ISSN 2664-1682

bislunghe, a forma di orcio o di cassapanca e qualcuna a forma di presciutto, i fortunati che hanno un presciutto da nascondere. Le buche vengono chiuse con un coperchio di pietra, così che i cani non possono scavare, e nemmeno gli altri animali come le volpi i tassi i gatti selvatici. Un vero cemeterio di roba da magnare" (Malerba, 2015, pp. 69-70).

Un'altra forma di collaborazione tra la chiesa e il governo a scapito del popolo si vede quando il marconte decide di organizzare una grande festa nel cortile del palazzo per derubare i tripallesi. Mentre i villani sono radunati nel cortile a guardare i giochi e i festeggiamenti, il marconte manda un gruppo di soldati con i due armigeri a rastrellare le loro case e confiscare ogni specie di cibo. All'inizio frato Capuccio non si oppone dicendo che si tratta di un latroncinio, ma quando il marconte gli dice che è invece una requisizione, egli benedice l'operazione e chiede il decimo che spetta alla parrocchia:

Frato Capuccio però ritorna sui passi, si avvicina a Berlocchio e gli dice a un orecchio:

"Rammemoro a vossignoria che la decima pars de la requisizione versare debetur pro parocchia".

"Se vedarà".

Frato Capuccio insiste:

"Rammemoro a vossignoria che latronciniun peccatum est".

"Ormai deffinita è stata come requisizione. Tornare indietro non potest".

"Si est requisizione, repeto che la decima pars versare debetur pro parocchia affamata".

"E io non deniego ma repeto che se vedarà" (Malerba, 2015, p. 80).

La lotta prende una nuova svolta quando Berlocchio ordina di catturare Migone, il più colto e il più furbo dei villani, per interrogarlo sulle bestie sparite di notte dal palazzo feudale. Quando il contadino rifiuta di collaborare con il marconte, quest'ultimo ordina di chiuderlo nudo in una gabbia di ferro appesa nel cortile del castello per intimidire tutti i villani del feudo. Per maggiore umiliazione ordina

ISSN 2664-1682

anche di coprirlo di merda di bestie, e quando non si trova merda perché non ci sono bestie ordina ai soldati di coprirlo con merda di uomo. Una folla si è radunata a guardare e beffeggiare Migone nudo nella gabbia coperto di Merda, ma lui resiste e cerca di sensibilizzare i villani, per renderli consapevoli della loro realtà:

Ve va de ride, de divertirve, ah! – attacca Migone verso la gente del paese ammucchiata là sotto. – Ve duvrebbe veni' da piagne a tutti quanti invece che da ride! Nun capite o nun ve va de capi' er signifficato der fatto che un tripallese come vui l'hanno dispogliato e smerdato drento la berlina. Nun ve sete manco addomandato er perché de sto fatto. Se vede proprio che nun ve va de fa' un raggionamento perché nun ce sete abituati a raggiona'. Me despiace per vui. Ve duvrebbe basta' de sape' che m'hanno messa qua drento perché nun vulevo racconta' indo' le bestie vostre (Malerba, 2015, pp. 142-143).

Una volta liberato, Migone continua la sua campagna di mobilitazione: comincia a radunare i villani tripallesi e a consapevolizzarli della loro miseria e dell'ingiustizia subita, invitandoli alla vendetta e alla rivoluzione contro l'assolutismo di Berlocchio. Così, pian piano, il popolo di Tripalle si rende conto della sua realtà e comincia ad organizzarsi in una ribellione collettiva che si trasforma in una rivoluzione contro il marconte:

Migone ha radunato nella notte Baldassarre, Galletto, Luigione, Pedrotto e Beletto nel fienile di Baldassarre sotto la ripa dritta. Sono venuti giù dal paese intabarrati nei loro tabarri di lanapecora, neri i tabarri e nere le facce. Una radunata di notte e di soqquatto per parlare, dopo che Migone è stato liberato dalla gabbia e si è lavato da capo a piede. Tutti intorno si siedono i villani e Migone accende un lume e incomincia a dire: "Semo amichi, semo drentro a la merda tutti quanti" (Malerba, 2015, p. 162).

Migone pianifica la propria vendetta, tramando per il marconte una umiliazione più forte di quella subita: mentre Berlocchio e la sua soldataglia fa la guerra con il feudo adiacente, egli entra di nascosto nel castello e ruba un vestito del marconte. Con questo vestito egli addestra un cane a mangiare l'"uccello" di Berlocchio, riempendo il

ISSN 2664-1682

vestito di paglia e mettendo tra le gambe una salsiccia poi lanciando il cane affamato che corre subito a strappare la salsiccia. Abituato il cane a questa azione, Migone comincia a tenere sempre d'occhio il marconte accompagnato dal cane affamato. Un giorno arriva il momento tanto aspettato: durante una partita di caccia e mentre il marconte sta per fare una delle sue porcherie con la figlia della padrona del feudo vicino, e appena slacciati i pantaloni ben memorizzati dal cane, Migone lancia il suo animale che scatta come fulmine strappando i genitali di Berlocchio.

In un crescendo di tensioni negli ultimi tre capitoli del romanzo, lo scontro diventa aperto e irrimediabile, poiché il marconte, invece di rimediare alla situazione e attenuare la rabbia del popolo di Tripalle, manda i suoi soldati a fare incursioni nelle case dei villani e saccheggiare ogni tipo di cibo o di prodotti commestibili:

Che i villani arroganti e strafuttenti vengano puniti con la requisizione de ogni vettovaglia de qualsivoglia tipo se ritrovi riposta ne le case loro. Chi opporrà resistenza che venga prima sfondata la porta con le picche e poi sfondato con le medesime picche anco il villano. E qualora il villano ardisca alzare la mano oltre che la voce, che venga punito con il taglio de l'uccello sul luogo istesso ad evitare che il castello venga imbrattato del sangue loro infetto (Malerba, 2015, p. 225).

Quando poi i villani si raggruppano fuori delle mura del castello e lo assediano facendo strepito e chiedendo la restituzione dei propri beni, il marconte ordina, per l'ennesima volta, di catturare e portare subito Migone. Quest'ultimo viene acchiappato da quattro soldati, mentre sta dormendo nel bosco.

Il confronto tra Migone e Berlocchio, verso la fine del romanzo, è illuminante poiché riassume tutta la filosofia dell'opera. In questo episodio l'autore mette in risalto la crisi politica e lotta di classe tra i villani guidati da Migone da una parte e il marconte e la sua corte dall'altra. La brama di potere di Berlocchio viene contrastata dall'astuzia di Migone che si rivela un uomo molto furbo e tenace,

ISSN 2664-1682

consapevole del fatto che un popolo indignato e affamato malgrado sia inerme può diventare tanto pericoloso quando si ribella:

Il marconte diventa tutto rosso nella faccia a sentirsi disconsigliare da un villano.

“I tuoi desconsigli non me interessano!”

“Ve desconsijo per il bene vostro”.

“Il bene mio non te deve angustiare!”

“E invece me angustia, vossignoria. Vui duvete sape’ che la gente se lagna de brutto, è arrivata a lo stremo de la pazienza. La gente ignorante, li villani come dite vui, quanno se incazzano diventano gattivi, ah!” (Malerba, 2015, p. 234).

Migone dimostra al suo interlocutore la propria efficacia facendo un fischio e allora sul castello comincia una pioggia di sassi lanciati dai suoi compagni, e poi un altro fischio che fa cessare l’attacco. Quando Berlocchio si rende conto della gravità della situazione e della pericolosità di questo villano, cambia strategia cercando di lusingarlo con vari mezzi. Prima lo invita a sedere a tavola con lui e mangiare il coniglio arrosto, poi gli propone di nominarlo cortigiano o di metterlo al comando delle truppe e alla fine anche di dargli un salario annuale e di lasciarlo libero in cambio di tener quieti i villani e di spiarli e maneggiarli per conto del castello. Migone asseconda astutamente il marconte, gli giura di fare tutto questo e prende due monete d’argento come anticipo del salario accordato. Appena uscito dal castello, però, egli va a pianificare l’assedio totale del palazzo con i suoi compagni e racconta loro tutto quello che è successo tra lui e il marconte:

“Ve devo da di’ n’antra cosa più importante. Che ciò promesso, a quer zozzone der marconte, che jo faccio le spiate a li danni vostri, che ve persuado de lavura’ pe’ mntene’ lui e quelli antri zozzoni der castello, er curiale, Ulfredo e Manfredo, er frato e tutti li sordati!” (Malerba, 2015, p. 251).

In una scena ispiratrice i tripallesi tengono una specie di tribunale popolare, davanti al palazzo, e prendono alcune decisioni riguardo alla forma del governo dopo la caduta del tiranno e

ISSN 2664-1682

condannano alla forca Berlocchio, il curiale Belcapo, i due armigeri Ulfredo e Manfredo e tutti i soldati che oppongono resistenza. Il marconte, da sopra il muraglione sente tutto e si rende conto di essere stato preso in giro da Migone. Le sue decisioni diventano più disastrose: ordina a Ulfredo e Mafredo di prendere i soldati e uscire ad affrontare la popolazione con la forza, ma quando questi rifiutano perché i soldati non sono in grado di farlo perché sono pochi, deboli e non si reggono neanche in piedi dalla fame, egli ordina le sue guardie di appiccare alla forca i due armigeri considerati traditori.

Lo scrittore mette in rilievo il carattere immutevole dei despoti quando Berlocchio, accortosi della sua imminente fine, chiama frato Capuccio per confessargli i propri peccati e chiedergli l'assoluzione. Egli confessa di aver fatto uccidere la moglie, Bernarda, e quando il frate dice di non poter assolverlo dall'uccisione di una persona il Marconte ricorre alle minacce:

"Frato Capuccio, parliamoce chiaro. Io non ho più gnente da perdere, ve faccio mettere a le catene e frustare e anco scorticare la pelle e anco fare i buchi con lo schidone de l'arrosti. Ve conviene darme l'assoluzione e la grazia per il paradiso come ve ho addomandato. Siamo in trappola, frato Capuccio, e conviene che ce aiutiamo in modo vicendevole" (Malerba, 2015, pp. 262-263).

In un'altra scena suggestiva Malerba ci presenta la drammatica fine del tiranno quando, ottenuta l'assoluzione dal parroco, il marconte esce nel cortile dove continuano a piovere i sassi lanciati dai popolani e dice al curiale Belcapo di aver deciso, per non dare soddisfazione ai villani, di appiccarsi insieme a lui alla forca. Appena appiccato Berlocchio alcuni soldati, trascinando i piedi aprono il portone del castello e danno il segno di resa. I villani precipitano dentro il castello dove vedono il marconte e il suo curiale appiccati in mezzo al cortile, mentre frato Capuccio si affaccia da una finestra benedicendo Migone e i suoi "onoratissimi" villani.

Con questa scena Malerba richiama alla mente del lettore scene simili della nostra storia moderna che hanno commemorato la tragica fine di alcuni tiranni come Hitler e Mussolini, Ceausescu e

ISSN 2664-1682

Gheddafi...ecc., come se volesse dire che anche se i tempi cambiano il carattere dei despoti e la fine dei regimi totalitari sono sempre gli stessi. Perciò come dice Rinaldo Rinaldi nella prefazione all'opera:
Protagonisti non di una parabola filosofica ma di una lotta di classe senza esclusione di colpi, l'astuto Migone ed i suoi villani riescono a vincere il potere politico, militare e religioso rappresentato da Berlocchio, dai suoi scalcagnati soldati e dall'ipocrita frate Capuccio, proprio perché incarnano il diritto naturale: un diritto indebolito dalla fame e conculcato dalla violenza, ma capace di distruggere i mostri generati dalla sopraffazione (Malerba, 2003, p. VI).

4. CONCLUSIONE

Concludendo possiamo dire che l'opera ha un doppio valore poiché, malgrado sia ambientata nel medioevo, può essere considerata la metafora della situazione attuale in diversi Paesi del mondo. Il romanzo, da questo punto di vista, può essere considerato una denuncia di una società in crisi non solo economica, ma anche religiosa e morale, dove mancano i valori e la dignità dell'uomo, e dove domina il male in tutte le sue forme. Questo vuol dire che Malerba era consapevole della situazione politica, economica, religiosa e sociale del proprio Paese, e che il romanzo esprime l'indignazione nutrita dallo scrittore verso tale situazione.

La comicità e l'umorismo che caratterizzano l'opera rappresentano una specie di maschera che cela lo sdegno dello scrittore nei confronti del sistema politico e sociale in Italia degli anni Sessanta e Settanta, ma anche rappresentano una critica verso la realtà politica e sociale alla fine del Novecento in tante altre parti del mondo.

Lo scrittore ha scelto la forma storica per il suo romanzo come mezzo di distanziamento dalla realtà che sta raccontando, cosa che gli consente di penetrare nella percezione del lettore facendolo pensare alla propria realtà, paragonandola a quella di Migone e dei villani nel

ISSN 2664-1682

romanzo. Da questo paragone potrebbe scaturire una reazione simile a quella dei cittadini tripallesi.

Con una sfumatura sarcastica l'autore allude al fatto che la dittatura ha come conseguenza la miseria generale e la fame che inducono il popolo alla ribellione e allo scontro con il regime. Egli sottolinea anche che un popolo indignato e affamato, malgrado sia inerme, può diventare tanto pericoloso quando si ribella, e che il carattere dei despoti e la fine dei regimi totalitari sono sempre gli stessi.

L'attualità dell'opera è reflessa dalla sua vicenda che richiama alla mente avvenimenti recenti, tra cui quelli avvenuti dopo la morte dello scrittore, cosa che conferma la natura profetica del romanzo. La vicenda è paragonabile a quello che è successo nello scorso decennio in molti Paesi della primavera araba dove i popoli, per le ingiustizie subite, si sono rivoltati contro i loro governanti. Non solo, ma alla fine dell'opera scaturisce una verità sorprendente, cioè che il cambiamento non migliora sempre la realtà, ma porta spesso nuove dittature più pericolose e più onerose di quelle precedenti.

References

Barilli, R. (2013), *Alla ricerca di un filo conduttore nella narrativa di Malerba*, in Catelli, N. (a cura di), *Simmetrie naturali, Luigi Malerba tra letteratura e cinema*, Parma, Edizioni Diabasis.

Chiafele, A. (2010), *Ironia: metafinzione nelle opere di Luigi Malerba*, Tesi di dottorato, Graduate Department of Italian Studies, University of Toronto.

Crotti, C. (2016-2017), *"Indovina le strutture e i contenuti seguiranno", Tre studi narratologici sul romanzo di Luigi Malerba*, Tesi di laurea in Letteratura italiana contemporanea, Università di Bologna, Scuola di Lettere e beni culturali, Anno accademico.

De Palma, R. (2012), *Lo scrittore indignato*, Stilo editrice, Bari.

ISSN 2664-1682

Donati A. (1927) (A cura di), *Vittorio Alfieri, Della tirannide e altre opere*, Bari, Laterza,

Lenci, L. M. (2013), *Contesti Malerbiani, Poetica sperimentale e rappresentazione della scena matrimoniale*, Università degli studi di Verona, Scuola di Dottorato di Studi Umanistici, Dipartimento di Culture e Civiltà.

Malerba, L. (2003), *ll pataffio*, Monte Università Parma Editore, Parma.

Malerba, L. (2015), *ll pataffio*, Quodlibet, Macerata.

Manacorda, G. (1996), Storia della letteratura italiana *contemporanea*, Roma, Editori Riuniti.

Mauri, P. (2013), *Malerba, storia e geografia* in Catelli, N. (a cura di), *Simmetrie naturali, Luigi Malerba tra letteratura e cinema*, Parma, Edizioni Diabasis.

ISSN 2664-1682

Negation and Pronoun Position as a way of investigating verb movement and the emergence of *do* support during Early Modern English

Aisha Fathi Abugharsa[1]
Faculty of Arts, Misurata University

Received: 13-06- 2021 Accepted: 05-07- 2021 Available Online: 07 -07- 2021
https://doi.org/10.36602/faj/2021.n18.01

Abstract

This paper presents an analysis of the rise of *do* support and the gradual loss of verb movement during the period of Early Modern English. The analysis focuses on studying the structures in which *do* support was first used as an alternative to verb raising to I. It takes into consideration the analysis of the relationship between the position of the negation marker *not* in negative interrogative structures and the position of the subject and the object pronouns in these structures. The analysed structures are negative interrogatives taken from Shakespeare's works in the period of Early Modern English. The results of the data analysis show that in most cases, there is *do* support when the subject pronouns are above negation, while there is no *do* support when object pronouns appear above negation. This suggests that *do* was first inserted here to avoid object raising with the verb to I or to C to avoid putting object and subject pronouns in subsequent positions.

Keywords: *verb raising, do support, negative interrogatives, Early Modern English*.

A.abugharsa@art.misuratau.edu.ly [1]

ISSN 2664-1682

العلاقة بين موقع علامة النفي ومواقع الضمائر كوسيلة لدراسة فقدان حركة الفعل الرئيسي وبدء الاستعانة بالفعل المساعد في بداية فترة الانجليزية الحديثة

عائشة فتحي أبوغرسة

كلية الآداب، جامعة مصراتة

ملخص البحث

تقدم هذه الدراسة تحليلا لبداية استخدام الفعل (يفعل) كفعل مساعد و الذى تزامن في بداية فترة الانجليزية الحديثة مع فقدان اللغة الانجليزية لخاصية حركة الفعل الرئيسي وارتفاعه لبداية الجملة. الدراسة تركز على البحث فى ما اذا كانت بداية استخدام الفعل المساعد نتيجة ام انها كانت احد العوامل المسببة لفقدان خاصية حركة الفعل في اللغة الانجليزية. تركز الدراسة على تحليل بعض التراكيب التي كانت مستخدمة في تلك الفترة التي تزامن فيها استمرار وجود خاصية حركة الفعل الرئيسي مع بداية استخدام الفعل (يفعل) كفعل مساعد بدلا عن ارتفاع الفعل. استندت الدراسة على تحليل نماذج من كتابات شاكسبير التي تعود للفترة الزمنية المستهدفة بالدراسة وهى فترة بداية الانجليزية الحديثة. اختيرت الاسئلة المنفية التي استخدمت في مسرحيات شاكسبير في تلك الفترة لتكون محور عملية التحليل ثم تم تقليص انواع الجمل المستهدفة لتشمل الاسئلة المنفية التي تحتوى على ضمائر الفاعل او ضمائر المفعول به لان الدراسة تفترض وجود علاقة بين موقع علامة النفي في السؤال وبين الحاجة لبداية استخدام الفعل المساعد وهو ما أثبتته نتائج عملية التحليل. اظهرت النتائج ان الفعل المساعد قد يكون بدئ في استخدامه لتجنب رفع ضمائر المفعول به مع الفعل لبداية الجملة عند تحويلها لسؤال فبهذا تكون في موقع سابق لضمائر الفاعل مما يؤدى الى التباس المعنى في بعض الجمل. هذه النتيجة تدعم فرضية ان بداية استخدام الفعل المساعد كانت احد العوامل المسببة وليست نتيجة لفقدان ارتفاع الفعل في الانجليزية الحديثة.

الكلمات المفتاحية: *بداية استخدام الفعل المساعد، موقع النفي، مواقع ضمائر الفاعل والمفعول، بداية الانجليزية الحديثة.*

ISSN 2664-1682

1. Introduction

Languages differ in whether the verb moves from VP (Verb Phrase) to Infl. (Inflectional phrase). In English, which is not a verb raising language, the main verbs remain within the VP while in French main verbs move to Infl. which means that French is a verb raising language. Verb-raising parameter refers to whether a language permits verb movement or not. The property of verb raising parameter in English states that main verbs cannot raised to inflectional phrase which is in a higher position than the verb phrase. High and low positions here refer to positions in the phrase structure trees which are used in syntax to illustrate the structure of sentences. In other words, this means that English does not allow a main verb to raise or to move to the beginning of sentences to form questions which is known as V to I and to C movement.

1.1 Research problem

As a result of the fact that English does not allow main verbs to rise to the beginning of sentences to make questions, there is the need in English grammar to insert the dummy auxiliary *do* wherever there is no auxiliary verb in the sentence. During previous eras of the history, English main verbs exhibited verb raising and it was grammatical to put main verbs in the beginning of sentences to form questions as can be seen in the written records of English scripts that go back to the era of Middle English from 1150 to 1500. Later, several syntactic changes happened which led to the loss of verb raising at the begging of Early Modern English.

ISSN 2664-1682

Kroch (1989: 15) describes the emergence of *do* support as "one of the most studied syntactic changes". He explains the historical development of this change by illustrating that "in Middle English, questions were formed by inverting the tensed verb [the main verb] with the subject and negative sentences by placing the negative marker *not* immediately after the tensed verb". He considers the "rise of periphrastic *do* in late middle English" as a "reflex of the loss of V to I movement for main verbs".

Macleod (2020: 670) argues that the "decline of postverbal negation in early Modern English was part of a broader series of changes affecting verbal Syntax". He describes this spread of *do* as the "most prominent manifestation of these changes". He says that "most syntactic analyses agree in interpreting the rise of do support as related to the loss of verb movement parameter". Roberts (1985) takes a similar point of view as many other researchers when he argues that English lost V to I movement for lexical verbs in the middle of the 16th century and he considers the emergence of *do* support as a reflex of losing V to I movement.

1.2 Research questions

This study aims to shed light on a number of issues related to the loss of verb raising parameter in English and the emergence of *do* support in English negative interrogative sentences. The main question that this study tries to answer is whether the emergence of *do* support was a reason more than it was a result of losing the properties of verb raising parameter during the history of English language.

ISSN 2664-1682

The second question is about the relationship between the position of negation and that of subject pronouns and/or object pronouns in English negative interrogative sentences. It tries to investigate whether the results of studying this relationship can be taken as evidence for any answer found for the first research question about the sequence of losing verb raising parameter and the emergence of do support in the period of Early Modern English.

1.3 Research hypotheses and objectives

The first hypothesis of this study is primarily focused on the assumption that the emergence of do support is a reason more than it is a result of losing verb raising parameter in English language. This hypothesis claims that do was used in Early Modern English before losing verb raising parameter so that it cannot be considered as a response of losing verb raising parameter.

Secondly, the study hypothesizes that considering the position of negation in negative interrogative sentences with that of subject pronouns and/or object pronouns can give some evidence on the connection and the relationship between losing verb raising and the emergence of *do* support in the English language.

1.4 Previous studies

Han and Kroch (2000: 311) present "an account of the statistical patterns in the development of do forms in various sentence types in English". In their analysis, they distinguish between two types of verb movement which are "movement over the low negation and movement over the higher negation". Goodhue (2019: 469) explains

ISSN 2664-1682

the difference between high and low negation in questions by explaining that high negation questions are "questions in which negation is proposed with the auxiliary like Isn't Moira home?". Low negation questions, on the other hand, can be seen in structures like 'Is Moira not home?'.

In Han and Kroch's study, (2000: 311) , they show that the "development of do support in imperatives as well as in questions and negative declaratives can be explained if the loss of verb movement occurs in two steps in the history of English with the loss of higher movement preceding the loss of lower movement". The data that they used to study the development of *do* forms were taken from Ellegard's (1953) collection of clauses. The other source of data was the Pen-Helsinki parsed corpus of Middle English.

They analysed various kinds of English sentences and their findings showed that *do* support was much more frequent in questions than in negative declaratives. They explain this difference in frequency by hypothesizing that the loss of verb movement was gradual and it did not happen in the same way in the different kinds of structures. Concerning interrogative structures, Han and Kroch (2000: 324) give an account of the development of do support in questions by explaining that "even though the loss of M-T [V to I and then to C] movement has gone to completion at 1575, affirmative questions do not reach 100 % do support because the grammar with direct ASP-C movement [to form questions] is active at this period".

Han and Kroch (2000: 325) present a scenario for negative questions to explain "the fact that do support in negative questions is

ISSN 2664-1682

always higher than in affirmative questions, but still does not reach 100 % until after 1575". This scenario states that "the direct ASP-C movement option is not available in negative questions formed with higher negation, since feature movement would be blocked by higher negation". They add that "because only negative questions with lower negation can exhibit direct Asp-C movement, negative questions show a relatively high frequency of do support, reaching 90% by 1575".

Macleod (2020: 670) studied the postverbal negation in Early Modern English as he was interested in examining structures in which negation after main verbs without do support was still permitted in Modern English. In his analysis, he used data from the "Hansard Corpus, which includes the full text of the published proceedings of the British Parliament from 1803 to 2005''. While investigating this data, he was interested in studying postverbal negation as his analysis included lexical verbs modified by a following not as "the approach adopted was to search for all occurrences in which a lexical verb was followed by the lexeme not". Macleod (2020: 683) comes to the conclusion that "postverbal negation without do support, enjoys a real, and limited, productivity within present-Day English".

2. Methodology

The study adopts the content based approach to analyse Shakespeare's negative interrogative structures in order to investigate the syntactic changes that happened in this kind of structures at the period of Early Modern English. Hsieh and Shannon (2005: 1277) explain that this research tool is used to determine the presence of

ISSN 2664-1682

certain words or concepts or structures within some given qualitative data like certain texts.

2.1 Data Used in the Study

The data used in the study are negative interrogative sentences taken from 30 plays written by Shakespeare in the period of Early Modern English. These plays were approximately written between 1589 and 1634. There are a number of different works by different writers that belong to the target period in the history of English language, but Shakespeare was chosen because his works contain very variable and rich examples of the syntactic structures in question. Aitchison (2001: 99) explains that "Shakespeare's characters vary between using questions in which the main verb and the pronoun switch places [in which V raises to I and to C] and those in which *do* is inserted".

The source from which the research data is taken is the online search engine of the University of Virginia Modern English Corpus. The search process using this engine was by looking for negative interrogative sentences written by Shakespeare and this was done by limiting dates to 1550-1650, and text type to drama. After that, there was a limitation process followed to choose only negative interrogative sentences in which the verb raises to I (Inflection) and/or C (Complementiser) or those in which do is inserted instead of verb raising. The third stage of choosing research data was by limiting the chosen sentences to those in which the subject is a pronoun and/ or

ISSN 2664-1682

which have pronoun objects to investigate whether these pronouns appear above or below the negator *not*.

2.2 Data Analysis

As mentioned earlier, the data analysis process focused on choosing negative interrogative structures used by Shakespeare and neglected the other kinds of structures. The chosen structures were narrowed further to include just sentences which contain subject and object pronouns. The analysis focused on investigating the relationship between the position of subject and object pronouns and the negator not.

2.2.1. Subject pronouns and position of *not*

1) ***not*** is **below** the position of the **subject pronoun**:

It was found that in 89 sentences, the subject pronouns appear above (before) negation as *not* is below (after) the position of the subject pronoun. Among these sentences, there were 38 cases (42.69% of the total number) in which V raises to I without *do* support. These sentences are the following:

-That they wait not here? The first part of King Henry VI (1589-1590)
-speak'st thou not?
-Why come you not? The Third Part of King Henry VI (1590-1591)
-Saw'st thou not signs of fear lurk in mine eye?
Venus and Adonis (1592-1593)
-Grew I not faint?
-Fell I not downright?
-that I slew them not? The Tragedy of King Richard III (1592-1593)

ISSN 2664-1682

-of you trembles not that looks on me?

-thou help'st me not?

-Says he it not?

-and came I not at last to comfort you?

-Why know you not? The Life and Death of King John (1594-1596)

-Smacks it not something of the policy?

-She not hear of it?

-Why comes he not himself? The First Part of King Henry IV (1596-1597)

-Looks he not for supply?

-I know not what? The Second Part of King Henry IV (1598)

-Know you not Pampey? Julius Caesar (1599)

-Then saw you not his face? Hamlet, Prince of Denmark (1600-1601)

-Looks it not like the king?

-You spoke not with her since?

King Lear (1605)

-you heard not?

-Note it not you, Thaisa? Pericles (1607-1608)

-reflect I not on thy baseness court contempt?

The Winter's Tale (1610-1611)

-Comes it not something near?

-that he helps not to take away?

Romeo and Juliet (1623)

-That I yet know not?

-you not see moure him? Twelfth Night (1623)

-Why went you not with Mr. Doctor?

The Merry Wives of Windsor (1623)

ISSN 2664-1682

-Hath he not reason to turnebacke an hour in a day?

A Comedy of Errors (1623)

-Why see you not? Macbeth (1623)

-Know you not, he ha's?

-Came they not by you?

-it not say he lyes? The Tempest (1623)

-that thou feelst not? Two Noble Kinsmen (1634)

-You care not for a Grand guard?

On the other hand, there is *do* support in the rest of the sentences in which *not* is below the position of the subject pronoun. It was found that in 51 sentences (57, 30% of the total number), *do* is inserted where *not* is below subject pronouns. These sentences are:

-do I not breathe a man? The Third Part of King Henry VI (1590-1591)

-Didst thou not hear me swear?

-Didst thou not mark my face?

-Didst thou not kill this king? The Tragedy of King Richard III (1592-1593)

Did they not sometime cry? The Tragedy of King Richard II (1593-1594)

-did he not?

-Did you not use his daughter?

Titus Andronicus (1593-1594)

- Why didst thou not come from heaven?

-Doe you not read some tokens of my sonne?

The Life and Death of King John (1594-1596)

-Wy did you not provoke me?

ISSN 2664-1682

-Do we not likewise see our learning there?

Love's Labour's Lost (1594-1597)

-Did he not send you twain?

-Didst thou not swear, to give me what I would?

Edward the Third (1596-1599)

-did he not?

-Do you not love me? The First Part of King Henry IV (1596-1597)

-do you not, indeed?

-dost thou not hear them call?

-do I not bate? do I not dwindle?

-What! He did not?

-Did you not tell me this...?

-Doth it not show vilely in me to desire?

The Second Part of King Henry IV (1598)

-Did I not meet thy friends? Julius Caesar (1599)

-Didst thou not hear their shouts?

-Did you not speak to it? Hamlet, Prince of Denmark (1600-1601)

-Does he not? Troilus and Cressida (1601-1602)

-do you not hear the people cry 'Troilus'?

-do you not? Servant

-Why do you not speak to her?

-Do you not love my sister? King Lear (1605)

-Did I not, fellow?

-Didst thou not say? Pericles (1607-1608)

-did you not name a tempest?

-Doest thou not laugh? Romeo and Juliet (1623)

ISSN 2664-1682

-Do you not see that I am out of breath?

-doth she not give us thanks?

-doth she not count her blest?

-Dost thou not bring me letters from the frier?

-Why do you not know him? All's Well That Ends Well (1623)

-doe you not like it? Two Gentlemen of Verona (1623)

-Dost thou not know? A Comedy of Errors (1623)

-dost thou not know my voice?

-Do you not hope your children shall be kings?

Macbeth (1623)

-Didst thou not heare a noyse?

-Did he not straight in...?

-Do you not heare him? The Tempest (1623)

-Doth it not then our eye-lids sinke?

-Do you not heare me speake?

-Didst thou not say he lyed?

-Lyons, did't not wake you?

-Doe you not feele it thaw you? Two Noble Kinsmen (1634)

2) ***not*** is **above** the position of the **subject pronoun**:

Not appears above the subject pronouns in only 16 negative interrogative sentences. Except in one example out of 16 (6,25% of the total number), *do* support can be noticed clearly in this kind of sentences. In one sentence which is

-Say not I that I am old? The Passionate Pilgrim (1599)

ISSN 2664-1682

It can be noticed that the verb rises to I (Inflection) with no *do* support while *not* is above the position of the subject pronoun.

On the other hand, do is inserted by Shakespeare where the subject pronoun appears below negation in the other 15 sentences (in 93, 75% of the total number). It can also be noticed in these sentences that *do*+ *not* rise to C to form negative interrogative clauses. These sentences are the following:

-Do not I know thou wouldst? The Life and Death of King John (1594-1596)

-Did not I dance with you in Brabant once? Love's Labour's Lost (1594-1597)

-and did not they put on my brows? Julius Caesar (1599)

-do not you follow the young Lord Paris? Troilus and Cressida (1601-1602)

-Did not I tell you?

-Did not you hear a cry? Othello, the Moor of Venice (1604)

-did not you chiefly belong to my heart? Timon of Athens (1607-1608)

-Doe not you loue him Madam? All's Well That Ends Well (1623)

-did not I tell you? Twelfth Night (1623)

-Didst not thou share? The Merry Wives of Windsor (1623)

-Did not I tell you how you should?

-And did not she herself reuile me there? A Comedy of Errors (1623)

-And did not I in rage depart from thence?

ISSN 2664-1682

-Did not you speake? Macbeth (1623)

-Doe not you know me? Two Noble Kinsmen (1634)

2.2.2. Object pronouns and position of *not*

The second part of the used research data contains negative interrogatives with object pronouns and this part is divided into two groups concerning the position of *not*.

1) ***not*** is **below** the position of the **object pronoun**:

In the 30 plays written by Shakespeare that are included in the study, it was noticed that there are only eight examples in which the object pronoun appears above negation that not appears below object pronouns in phrase structure tree diagrams. These examples are:

-And love them not? Venus and Adonis (1592-1593)

-that I slew them not? The Tragedy of King Richard III (1592-1593)

-thou help'st me not?

-and love them not?

-Awaked you not with this sore agony?

-Says he it not?

-Know me not Galloway nags? The Second Part of King Henry IV (1598)

-I serve thee not? The Historie of Troylus and Cresseida (1609)

It can be noticed in the previous examples in which *not* appears below the position of object pronouns that there is no *do*-support in

ISSN 2664-1682

any of them (in 0% of the total number). Instead, there is (100%) V-to-I raising or V-to-I-to-C raising in the structure of these negative interrogatives. In these examples, it seems that the object pronoun rises with the verb to Inflection and sometimes to Complementizer position to form these negative interrogatives. If we compare this result with what was noticed where not appears below subject pronouns, it can be noticed that the case is just the opposite that in most sentences there was *do* support when subject pronouns appear above negation.

2) not** is **above** the position of the **object pronoun

It seems that among the 25 examples that can be found in the included plays, there are only two examples (8% of the total number) where *not* appears above the object pronouns while there is no *do* support. These examples are:

-Note it not you, Thaisa? Pericles (1607-1608)

-spare not me? All's Well That Ends Well (1623)

However, *do* support can be noticed clearly in the other 23 examples (in 92% of the total number) in which the object pronoun is below the position of negation. These examples are:

-Didst thou not hear me swear? The Third Part of King Henry VI (1590-1591)

-Why did you not provoke me? The Life and Death of King John (1594-1596)

-Doe not I know thou wouldst?

ISSN 2664-1682

-Did he not send you twain?	Love's Labour's Lost	(1594-1597)
-Do you not love me?	The First Part of King Henry IV	(1596-1597)
-dost thou not hear them call?		
-Did you not tell me this?		
- dost not know me?	The Second Part of King Henry IV	(1598)
-Did not I tell you?	Troilus and Cressida	(1601-1602)
-doth she not give us thanks?	Romeo and Juliet	(1623)
-Dost thou not bring me letters from the frier?		
-Doe not you loue him Madam?	All's Well That Ends Well	(1623)
-Why do you not know him?		
-did not I tell you?	Twelfth Night	(1623)
-doe you not like it?	Two Gentlemen of Verona	(1623)
-Why didst not tell me sooner?		
-Did not I tell you how you should?	The Merry Wives of Windsor	(1623)
-And did not she herself reuile me there?	A Comedy of Errors	(1623)
-Do you not heare him?	The Tempest	(1623)
-Do you not heare me speake?		
-Lyons, did't not wake you?		
-Doe not you know me?	Two Noble Kinsmen	(1634)
-Doe you not feele it thaw you?		

It might be said then that V to I raising was used in sentences where not is below object pronouns and *do* support was used when not

ISSN 2664-1682

is above object pronouns. Moreover, it is noticed in these examples that the subject is also a pronoun. So, it might be that *do* is inserted here to avoid object raising with verb to I or to C to avoid putting object and subject pronouns in subsequent positions. This result is very similar to what was noticed with subject pronouns below negation where *do* support was used in most sentences (15 out of 16).

3. Results

In general, and as can be noticed in tables 1 and 2, there is no do support when subject and/or object pronouns appear below negation. There is also no do support when object pronouns appear above negation. As a result, it can be said that there is no do support in sentences with object pronouns whether they appear above or below negation. These results are summarized in the following tables:

Not is below subject and/ or object pronouns		
	Subject pronouns	**Object pronouns**
Results	-In 89 sentences the subject pronouns appear above negation. -38 sentences (42.69%) has verb raising with no *do* support. -51 sentences (57.30%) has do support.	-Object pronouns appear above negation just in 8 examples and in all of them (100%), there is no *do* support. Instead V raises to and to C.
Conclusion	In most cases, there is *do* support when subject pronouns are above negation.	No *do* support where object pronouns appear above negation.

Table 1: Results of investigating pronouns above negation

ISSN 2664-1682

Not is above subject and/ or object pronouns		
	Subject pronouns	**Object pronouns**
Results	-Not appears above subject pronouns in only 16 sentences. - One of them (6.25%) has no *do* support but verb raising. -15 sentences (93.75%) has *do* support	- Not is found above the position of object pronouns in 25 sentences. -2 sentences (8%) has no *do* support but verb raising. -23 sentences (92%) has *do* support.
Conclusion	In most cases, there is *do* support when pronouns appear below negation.	

Table2 : Results of investigating pronouns below negation

4. Discussion

The analysed data provide evidence for the hypothesis that emergence of do support can be considered as one of the factors which led to losing verb raising parameter in the period of Early Modern English. The results suggest that verb raising parameter was available in English at the same time as *do* support was used. For example, it was noticed that sentences in which subject pronouns appeared above negation are almost divided in half between cases where the verb raises to I and other cases in which *do* is inserted instead. This suggests that the two methods (verb raising and *do* support) were used at the same period of time by Shakespeare which denies the claim that *do* support was emerged as a result of losing V to I raising in English

ISSN 2664-1682

language and which consequently indicates that *do* started to be used in a later period than the time when English had the property of Verb raising parameter.

Therefore, the results present evidence against the claims that *do* was emerged as a result of losing verb raising in English which suggests that when V to I raising was no more available in English, *do* was inserted as an alternative method which is not true. Ellegard (1953) explains that each insertion of a periphrastic *do* as inflectional markers "represents a case where V-to-I operation has not applied, so a steady increase in the distribution of *do* entails fewer and fewer instances of V-to-I, the two operations are mutually incompatible" (quoted in Lightfoot 1993: 207). Lightfoot, (1993: 208-209) has one of the points of view which says that the use of the dummy *do* instead of V raising was the reason that English lost this property of verb raising parameter. He explains that "...there was in addition an element do which could be analysed as a 'dummy' tense carrier generated in I and come to be used more and more frequently. As a result, V-to-I ceased to be triggered".

It appears from the result that the two methods were used together at the same time in sentences with similar structures (i.e. negative interrogative sentences in which subject pronouns appear above negation). This phenomenon that the old method (verb raising) and the new method (*do* support) co-exist at the same time is described by Aitchison (2001: 98) who refers to it as a natural phenomenon in syntactic change. She says, "All syntactic change involves variation. As in case of sound change, the old and the new co-exist". Aitchison

ISSN 2664-1682

(ibid: 110) explains that this phenomenon is an example of the "Constant Rate Hypothesis which was first proposed by Anthony Kroch, who as explained by Aitchison, argued that ''the insertion of do in English negatives ...and also in questions.... happened in parallel, not one context after another".

5. Conclusion

At earlier stages of its history, the English language was a verb raising language similar to other languages which still have this property at the present time such as French. A number of changes happened which led to the fact that English main verbs do not have this movement property in Modern English. This change happened as a result of a number of internal syntactic factors such as the relationship between the position of the negator *not* and the subject and object pronouns which led to the necessity of inserting the dummy verb *do*. The results of this study suggest that *do* was inserted to avoid object raising with verb to I or to C to avoid putting object and subject pronouns in subsequent positions. As a result, the insertion of *do* gradually replaced verb movement which gives proof against arguments which consider the emergence of *do* as a result of losing Verb movement during the history of English Language.

ISSN 2664-1682

References

Aitchison, J. (2001). *Language Change: Progress or Decay?,* (3rd ed), Cambridge: Cambridge University Press.

Ellegard, V. (1953). The Auxiliary Do: Establishment and Regulations of its Use in English. *Gothenburg Studies in English.* Volume 2.

Goodhue, D. (2019). High Negation Questions and Epistemic Bias in Espinal, M.T et al (eds) *proceedings of Sin und Bedeutung 23*, vol I: 469-485.

Han, C & A. Kroch. (2000). The Rise of *do*-Support in English: implications for clause structure. *Proceedings of the 30th meeting of the North East Linguistics*. 311-325.

Hsieh, H and S, Shannon (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*. 15 (9),1277-1288.

Lightfoot, David, (1993), 'Why UG needs a learning theory: triggering verb movement' in Jones Charles, *Historical Linguistics: Problems and Perspectives*, Harlow: Longman, pp, 190-214.

Macleod, M. (2020). Postverbal Negation and the Lexical Split of not. *English Language and Linguistics*, 24 (4): 667-685.

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.

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.

Contents

Title	Page
Negation and Pronoun Position as a way of investigating verb movement and the emergence of *do* support during Early Modern English.....……..... **Aisha Fathi Abugharsa**	**8**
Il pataffio di Luigi Malerba, tra storicità e attualità.Una società in crisi e la lotta di classe ……..… **Fawzi Mohamad Issa**	**30**
Teacher Power and Gender in the Classroom Discourse of EFL Teacher Educators: Insights from a case study…… **……..Reda Elmabruk; Nesrin Etarhuni**	**54**
The Effect of English Language Proficiency Level on Undergraduate Libyan Students' Use of Subject Verb Agreement.....**Eman Elmejie; Fatima Elzawawi; Amel Msimeer**	**79**

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.

Editor in Chief

Dr. Khalid M Elmadani

Editing Manager

Mr. Mustafa Salem Braiek

Editing Board

D. Soliman bnismail

D. Moftah Aboshhama

D. Abdalhakem kait

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

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 (18): December 2021

https://doi.org/10.36602/faj.2021.n18

Printing ISSN 2664 – 1674
Online ISSN 2664 – 1682

Printing ISSN 2664 - 1674
Online ISSN 2664 - 1682

18

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 18- December 2021