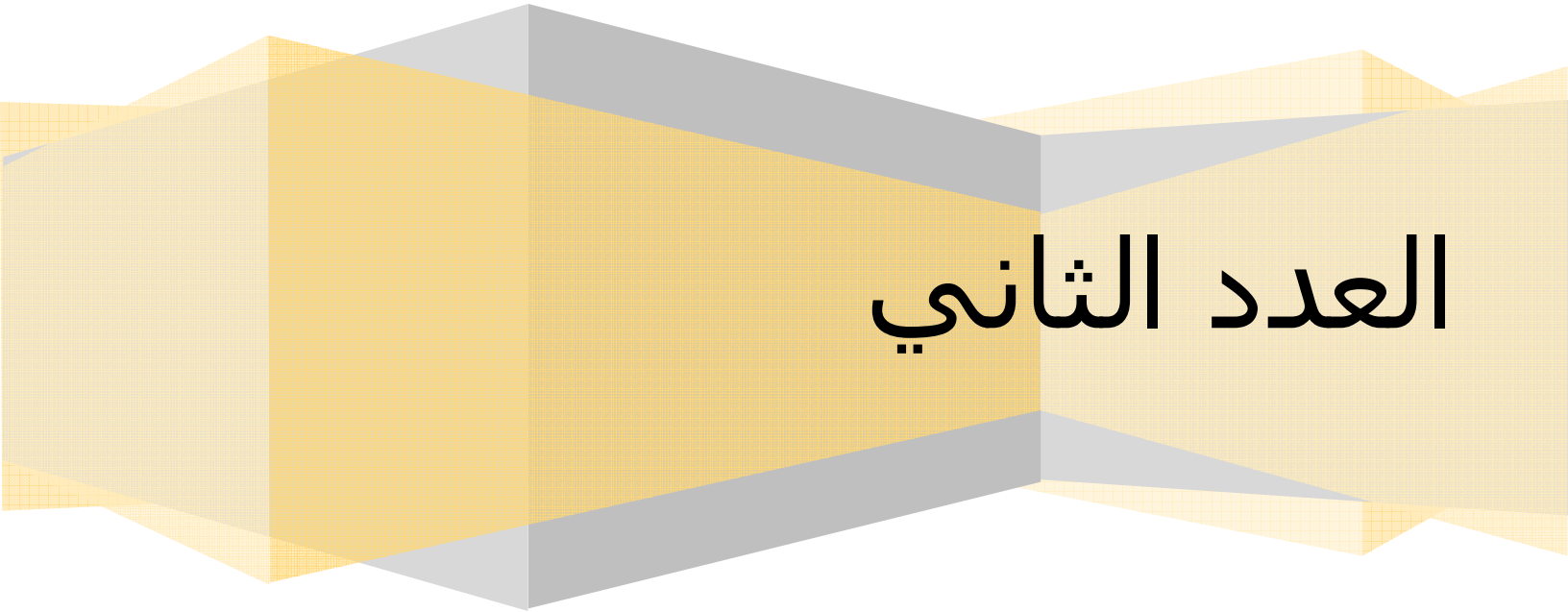
البحث من أجل التغيير

مجلة الباحث

مجلة تعنى بنشر البحوث العلمية المحكمة

مؤسسة الإبداع العلمي



العدد الثاني

- ©Copyright 2014 byمؤسسة الإبداع العلمي All rights reserved .

بحث بعنوان:

الإبداع وعلاقته بمستوى الطموح لدى أطفال الصف الخامس الابتدائي

إعداد الدكتور/ أحمد الطاهر أحمد همومه

أستاذ مساعد كلية الآداب جامعة الزاوية– ليبيا

المقدمة:

لقد بدأ الاهتمام بالإبداع بشكل واضح مع نهاية الأربعينيات وبداية الخمسينيات من القرن الماضي كموضوع ذي أهمية في علم النفس الحديث، وذلك إثر الحرب العالمية الثانية وبداية عصر جديد تميز بالتسابق بين أبرز قادة الحلفين المتصارعين حيث شق الإنسان الطريق نحو الفضاء وظهرت التكنولوجيا الحديثة التي سهلت علي الإنسان سبل الحياة.

إن الاهتمام العام بالإبداع ليس جديداً بل هو ظاهرة قديمة مرتبطة ارتباطا مباشرا بالإنسان؛ لأن الذي يبدع هو الإنسان دون سائر الموجودات والذي يساعده علي ذلك الظروف المحيطة به .

كما أن الاهتمام بالتفكير الإبداعي يعبر عن حاجة المجتمعات المعاصرة لزيادة وتنمية ثروتها البشرية من العلماء والقادة المتميزين في جميع المجالات والإبداع من الموضوعات التي تعد علي جانب كبير من الأهمية خاصة في هذا العصر المليء بالمشكلات التي تعترض سبل التقدم، فالمبدعون هم وحدهم القادرون علي إيجاد حلول لهذه المشكلات .

إن الاهتمام بتربية الأطفال وإرشادهم وتنمية قدراتهم أصبح من الأمور الضرورية، لأن المجتمع يحتاج اشد الحاجة إلى الانتفاع بما لدى أفراده من قدرات خاصة في هذه الفترة الحرجة من تاريخه التي تتطلب مواكبة هذا التقدم والتغير المستمر في العالم المحيط بنا، فلقد تغيرت نظرة الإنسان إلى العالم الذي نعيش بين جوانبه وإلى العلاقة التي تربطه بذلك العالم. (رمضان محمد القذافي 2002، ص21)

ويحتاج الأطفال إلى من يحس بمشاعرهم ومشكلاتهم التي تقف حجر عثرة أمام إظهار القدرات الكامنة لديهم، ومن أهم هذه القدرات هي الإبداعية التي تمكن الفرد من الاستفادة منها في شتى مجالات الحياة.(سيد محمد صبحي 1987، ص10)

ويعدّ موضوع الإبداع من الموضوعات المهمة التي حظيت باهتمام الباحثين، ويعد كذلك أحد الأهداف التربوية الأساسية التي تسعى إلى تحقيقها المؤسسات التربوية، فهو من العمليات التي ينفرد بها الإنسان عن بقية المخلوقات ويعد من أعلى مستويات الامتياز التي يمكن أن يصل إليها العقل البشري. (محمود عبد الحليم منسي 1982، ص188)

مشكلة البحث:-

إن الحياة العصرية تزخر بالمميزات والمشكلات أيضاً، وتتمثل مهمة مؤسسات التنشئة والتعليم في نقل أفضل ما في المجتمع للأجيال المقبلة كما يتعين عليها تهيئة الأطفال لمواجهة المشكلات التي ستقابلهم في مرحلة الكبر.

وفي الوقت الذي تتكاثف فيه جهود المؤسسات في تنشئة الأطفال تنشئة متزنة ومتكاملة تؤكد أيضا على أن التعليم ومؤسسات التنشئة تفشل في مهمتها إذ لم تستطع إعداد الأجيال الصاعدة وتمكنهم من التكيف مع الاتجاهات المحلية والعالمية وبلورة الذات المبدعة التي تحفظ الهوية وتتجدد حضارياً وفكريا.

وهذا يتطلب إعادة صياغة دور المؤسسات التربوية لتهيئة الناشئة للمستقبل، حيث الضرورة الملحة للتنشئة العلمية وتنمية التفكير وتأسيس الخبرات العلمية لدى الأطفال من منطلق استغلال طبيعة الطفل في هذه المرحلة والتي وصفته أدبيات علم النفس النمو بأنه باحث، سائل، مستفسر لاستكشاف البيئة المحيطة.

وتشير الدراسات التي اهتمت بالقدرات الإبداعية إلى أن ما تقدمه الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق والأصدقاء ووسائل الإعلام بأنواعها المختلفة من معطيات ثقافية وخبرات متنوعة تسهم بدرجة كبيرة في تكوين شخصية الطفل، ففي الأسرة يتلقى الطفل من الخبرات ما يؤهله للاستجابة بطريقة تلاءم قيم وعادات المجتمع وهناك ثمة اتفاق بين علماء النفس والاجتماع والتربية على أن الأسرة كانت ولا تزال أول مجال يحتضن الطفل ويتفاعل معه، وهذه الأولوية تجعل تأثير الأسرة في الطفل عميقاً (محمود عبد الحليم منسي 1982، ص188)

إن الأطفال مبتكرين بالطبيعة ولا ينقصهم سوى المناخ المناسب الصالح لكي تظهر هذه القدرات وتنمو. فالابتكارية صفة مشتركة بين جميع الأطفال الصغار، وليست موجودة بهذا الشكل عند الكبار.(حنان محمود المنياوي1991، ص10)

إن تنمية القدرة الإبداعية لدي الأفراد بصفة عامة ولدي تلاميذ المدارس بصفة خاصة أحد الأهداف التربوية التي يسعي المجتمع إلي تحقيقها من خلال البرامج التربوية. (سيد الطواب 1986 ، ص10)

كما أثبتت بعض الدراسات التي تناولت القدرة الإبداعية في المراحل العمرية المختلفة أن هناك اختلافا في طبيعة تلك القدرات من مرحلة لأخرى. (زين العابدين درويش ، 1974، ص225)

ويرى "تورانس Torrance " أن المراحل الأولي من التعليم الأساسي تمثل بداية وأهم مراحل التعليم العام لأنها تعتبر مرحلة إجبارية لكل طفل وقد تكون مرحلة نهائية لعدد كبير من الأطفال مما يجعلها محور اهتمام الباحثين في دراستها. (عايدة محيمر، 1997، ص ص10)

في حين توصلت دراسات أخري أجريت في مجتمعات غير عربية الي عدم اختلاف طبيعة تلك القدرات خلال المراحل العمرية ، هذا وقد أوضحت البحوث المختلفة وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على محكات التفكير الإبداعي حتى مع مراعاة تجانس كل من الذكور والإناث في الذكاء والقدرات المختلفة. (عبد السلام عبد الغفار1970 ص15)

إن العملية الابتكارية تتداخل فيها مجموعة من العوامل التي تسهم فيها وترتبط بها أو تحددها.

مما تقدم يحاول هذا البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي الذي من شأنه أن يحقق الهدف المقصود من هذا البحث: هل توجد علاقة بين قدرات التفكير الإبداع ومستوى الطموح؟

مبررات البحث:-

- تعارض نتائج الدراسات السابقة في هذا الميدان.

- الحاجة إلي إجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة بين القدرات الإبداعية ومتغير مستوي الطموح.
- الكشف عن نتائج يتجه البحث الحالي إلى الوصول إليها من أجل الاستفادة منها في الناحية العلمية والتطبيقية وفي جميع المجالات.
- الوصول إلي مقترحات وتوصيات تستفيد منها المؤسسات التربوية والاجتماعية والجهات المعنية بالإبداع.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية هذا البحث من خلال اهتمامه بدراسة بعض الجوانب التي تلقي الضوء على القدرات الابداعية لتلاميذ المدرسة الابتدائية، باعتبارها مرحلة أساسية في النمو بوجه عام ونمو القدرات الإبداعية بوجه خاص، وسبيل يؤدي إلى الكشف عن الأطفال ذوي القدرات الإبداعية المرتفعة، ومعرفة ما يتميزون به من مميزات شخصية واجتماعية، ونفسية ومن ثم يمكن وضع برامج تربوية وإرشادية تعمل على تنمية تلك القدرات الابداعية.

وإذا كان للابداع أهمية كبيرة بالنسبة للمجتمعات فإن العناية به تكون ذات أهمية أكبر بالنسبة للأفراد، كما أن الاهتمام بالطفل وبقدراته الابداعية وتوجيه هذه القدرات الوجهة السليمة أصبح من الأمور الضرورية.(سيد صبحي: 1987، ص16)

بل إن المجتمعات التي تعتمد على هذه الصفوة في رسم تصورها للمستقبل هي وحدها التي تعيش وتزدهر أما المجتمعات التي تهمل هذه الفئة فإن تصورها للمستقبل يكون باهتاً ومهتزاً. (يسرية محمد سليمان 1994،ص7)

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تعريف المربين على العلاقة بين قدرات التفكير الابداعي وسمة مستوى الطموح التي يتمتع بها الأطفال، مما يجعلهم يتعاملون معه على أساس طبيعته الشخصية وقدراته الخاصة، حتى ينمو متوافقاً شخصياً ونفسياً واجتماعياً.

وقد أجمل الباحث أهداف بحثه في النقاط التالية:

- التعرف على مدى علاقة متغير مستوى الطموح بالتفكير الابداعي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.
- التعرف على الفروق بين الجنسين في التفكير الابداعي وعلاقته بمتغير مستوى الطموح.
- توجيه نظر المربين إلى بعض السمات الشخصية والخصائص النفسية المناسبة للتلاميذ ذوي التفكير الابداعي حتى يمكن استغلالها الاستغلال الأمثل في تنمية الاستعدادات والقدرات العقلية المختلفة لهم.

فروض البحث.

صاغ الباحث فروض البحث على النحو التالي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) في مقياس التفكير الابداعي.

2- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين القدرة على التفكير الابداعي ومستوى الطموح.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وفق متغير الجنس (ذكور، إناث) في مقياس مستوى الطموح.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مرتفعي ومنخفضي الاستجابة على مقياس القدرة على التفكير الابداعي في مستوى الطموح.

حدود البحث:

تم تحديد عينة البحث من مدارس مدينة أبي عيسى من الجنسين، وذلك نظراً لأن هذه المدينة مترامية الأطراف حيث تمتد من الساحل الشمالي لليبيا وحتى قدم الجبل جنوباً مما يجعلها تحتوي على مناطق حضر وريف، الأمر الذي يمكننا من تعميم نتائج هذه الدراسة على كامل ليبيا.

مصطلحات البحث:-

- **التفكير الابداعي:** هو "العملية التي تتضمن الإحساس بالمشكلات والفجوات في مجال ما، ثم تكوين بعض الأفكار أو الفروض التي تعالج هذه المشكلات واختبار صحة هذه الفروض، وإيصال النتائج التي يصل إليها المبتكر إلى الآخرين". (Torrance,E. 1969, p16)

ويعرف هذا المفهوم إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في اختبار القدرة على التفكير ألابتكاري بمكوناته الثلاثة (اصالة، طلاقة، مرونة) والذي يمكن من خلاله قياس القدرة الابتكارية لأفراد عينة البحث.

- **مستوى الطموح:** هو هدف ذو مستوى محدد يتوقع الفرد أن يحققه في جانب معين من حياته ويتحدد مستوى هذا الهدف وأهميته في ضوء الإطار المرجعي للفرد. (إبراهيم قشقوش1975، ص20)

. ويعرف هذا المفهوم إجرائياً بما يتحصل عليه أفراد العينة من درجات في مقياس مستوي الطموح المستخدم في هذا البحث..

- **الصف الخامس الابتدائي:** هو السنة الخامسة من مراحل التعليم الأساسي المتكون من مرحلتين، المرحلة الأولى وتسمى مرحلة التعليم الأساسي الشق الأول وبه ست سنوات (المرحلة الابتدائية) والمرحلة الثانية وتسمى مرحلة التعليم الأساسي الشق الثاني وبها ثلاث سنوات (المرحلة الإعدادية.

مكونات القدرة على التفكير الابداعي :-

إن العقل البشري لا يتكون من قدارت الذكاء العام فقط بل يتعداه إلى قدرات أخرى، كما أكد عدد من العلماء على أن العملية الابداعية ليست واحدة وأن المبدعين في شتى ميادين النشاط الإنساني لا يفكرون بطريقة واحده بل تتوقف علي القدرة المتضمنة فيها والتي تتحدد بدورها بطبيعة النشاط ونواتجه، فتأليف كتاب أو رسم لوحة فنية أو إجراء تجربة قد تعد جميعها منجزات ابداعية ولكن كل منها يتوقف على قدرات مختلفة، وقد لا يتصدى المؤلف والفنان والعالم لمهمته بنفس الطريقة.(عائدة محمد مخيمر 1997، ص27.

وفي ضوء ذلك يمكن تحديد قدرات التفكير الابداعي بالحساسية، والمرونة، والأصالة، والطلاقة، والتفاصيل. (طلعت منصور وأنور الشرقاوي 1986، ص206)

الأصالة: Originality

أول هذه القدرات وأجدرهم بالاهتمام هي قدرة الأصالة ولقد كانت أهمية هذه القدرة أن جعلت الكثيرين ومنهم : سارانوف مدنيك S.mednick يعدها القدرة الابداعية الأساسية بل أنه حاول ان يستخدمها مرادفة للإبتكار .(المرجع السابق 1991، ص17)

– وتعني أيضا القدرة على إنتاج أفكار ماهرة تتميز بالجدة والطرافة أو تعكس القدرة على النفاذ إلى ما وراء الواضح أو المباشر أو المألوف من الأفكار وتقوم على التداعيات البعيدة من حيث الزمن أو من حيث المنطق.(زين العابدين درويش 1983، ص80)

– ويعرف جيلفورد الأصالة بأنها نسق مفتوح من التفكير يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة وهى تنوع الإجابات التي لا تحدها المعلومات المعطاة. (فاطمة أحمد جعفر 1994،ص49)

الطلاقة : Fluency

يقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار ذات الدلالة ويرى جليلفورد (1959) Guilford,G إن عامل الطلاقة ليس من العوامل البسيطة حيث إن هناك أكثر من عامل في مجال الطلاقة، فمنها الطلاقة اللفظية، ومنها الطلاقة غير اللفظية.

(عبد الحليم محمود السيد 1971، ص183)

أ– **الطلاقة اللفظية:** Verbal fluency : تظهر أو تعبر عن نفسها في الاستجابات الصادرة من الفرد إذا كان المحتوى تركيبا والناتج كلمات وتقابل متطلبات تركيبية في مقاطع الكلمات (بدايتها أو نهايتها أو الحرف الأخير أو الأول فيها) ويكون مفهوم الكلمة أو معناها ليس هو الأمر الحاسم فيها، ولذا فهي تشير إلى القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد من الكلمات التي تتوفر فيها شروط معينة.(محمد عبد السميع رزق 1995، ص42)

ب – **الطلاقة الفكرية:** Ideational fluency : تعبر عن الانتاج التباعدي لوحدات المعنى وتشير إلى القدرة على توليد اكبر عدد ممكن من الأفكار، استجابة لموقف ما أو مشكلة ما وتتمثل في إنتاج العديد من الأفكار الملائمة لفكرة ما.(عرفات صالح أحمد 1998، ص51)

ج – **الطلاقة الترابطية:** Associational Fluency : وهي تتمثل في القدرة على إنتاج أكبر عدد من المرادفات لكلمة معينة معطاة للمفحوص (Gudfoid 1970, p. 171) .

د – **الطلاقة التعبيرية:** Expedientionl Fluency: وهي تعبر عن القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من منظومات الأفكار من خلال ما هو معروف أو معطى من وحدات الأفكار مثل كتابة العديد من الجمل المختلفة من أربع كلمات محددة الحرف الأول لكل منها ووضع كلمات معينة بجانب بعضها لتركيب جمل تلائم متطلبات معينة (Gudfoid 1970, p. 171) .

المرونة : Flexibility

تعرف بأنها أنواع الأفكار التي يقدمها الفرد عند تعرضه لحل مشكل، كذلك هي قدرة الفرد على تقبل التقيد في أشياء والتحرر من التقيد بالصورة القديمة، كذلك قدرته على أن يقيد سلوكه من وقت لآخر أو أنها تدل على السهولة التي يستطيع أن ينتقل بها الفرد من طريقة الحل إلى طريقة أخرى أثناء مواجهة المشكلة .(علاء عبدالفتاح أحمد 1998، ص41)

ولها أنواع منها:-

أ) **المرونة التلقائية** : Flexibility Spontaneous: وهي القدرة على سرعة إنتاج أفكار تنتمي إلى أنواع مختلفة من الأفكار التي ترتبط بموقف معين(1962) Guilford ويعرف تورانسTorrance الأطفال ذوي المرونة بأنهم حيثما تفشل خططهم فإنهم يأتون بسرعة بمدخل مختلف، وهم يستخدمون عديدا من الخطط أو التعامل في حل المشكلات ،وهم يهجرون في الحال المداخل غير المنتجة بالرغم من انهم لا يتركون الهدف، إذا أنهم ببساطة يجدون وسيلة أخرى للحصول علي الهدف وكذلك تعني حرية التعبير والتوجيه، حرية غير موجهه نحو حل محدد فيما يتصل بمشكلة محددة مع القدرة علي تغيير مجري التفكير وتوجيهه إلى اتجاهات جديدة بسرعة واضحة أو غير واضحة. (عبد الحليم محمود السيد1971، ص17)

ب) **المرونة التكيفية** : Adaptive Flexibility : وتعبر عن التفكير التباعدي لتحويلات الأشكال وتتعلق بتغير زاوية التفكير عند تناول المشكلات بالحل، حيث إن المحتوى هو محتوي الأشكال ويقصد بمرونة التفكير هي :

- القدرة على التغير السريع والسهل للمواقف العقلية أو السلوكية، والمرونة لا تظهر إلا عند الأفراد الذين يتحكمون في انفعالاتهم. (علاء عبدالفتاح أحمد: 1998، ص48).

- كذلك هي القدرة علي التكيف لتغيير التعليمات مما يتطلب سهولة تغيير زاوية التفكير أثناء القيام بالأعمال الروتينية البسيطة التي تتطلب هذا النوع من التكيف.(عبدالحليم محمود السيد 1971،ص183)

مستوى الطموح

لقد شاع استخدام مصطلح الطموح على نحو غير واضح حتى أنه لم يكن مفهوم الطموح جلياً في السابق إلى أن جاءت دراسات عدة حددت هذا المفهوم بمصطلح (مستوى الطموح) فقد أجمع معظم الباحثين في ظاهرة مستوى الطموح على أهمية عوامل البيئة الاجتماعية في تكوين بعض السمات المصاحبة للطموح.

نجد أن "هوب" (1930) Hoppeقد تناول مستوى الطموح بالبحث والدراسة حيث عرفه بأنه أهداف الشخص وغاياته أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة. ثم أعاد "هوب" تعريف مستوى الطموح وقال بأنه المجموع الكلي لتوقعات الفرد وأهدافه أو غاياته الذاتية المرتبطة بأدائه المقبل في واجب محدد.(إبراهيم قشقوش1975، ص20)

ويعرف "لندزي" و "أرنسون" (1980)Aronson& Lindzey مستوى الطموح بأنه مدى صعوبة تحقيق الهدف الذي يسعى إليه الفرد. ويرى أن لمفهوم مستوى الطموح مغزى أو دلالة تكمن في معرفة الفرد لتلك الصعوبة التي عن طريقها تتحقق الأهداف الممكنة.(هالة محمود محمد1996، ص34)

كما يعرف الباحث مستوى الطموح بأنه: أهداف الفرد التي يرغب في بلوغها وذلك وفق إمكاناته النفسية والشخصية والأكاديمية محاولاً التغلب على العراقيل التي تحول دون تحقيق ذلك.

إجراءات البحث:-

بما أن الهدف الأساس للبحث الحالي هو معرفة) العلاقة بين القدرة الابداعية ومتغير مستوى الطموح لتلاميذ الصف الخامس(، كان لزاماً على الباحث في سبيل التعامل مع الهدف إجراء بعض الزيارات الميدانية للمدارس الابتدائية بعد الحصول على موافقة خطيه من الأخ: مسؤول التعليم بمنطقة أبي عيسى موجهة إلى المدارس وذلك لإجراء دراسة استطلاعية الغرض منها:

- تحديد عينة البحث .
- إعداد وتصميم أدوات الدراسة .
- تحديد الزمان المناسب لتطبيق أدوات الدراسة .

منهج البحث :

استخدم الباحث في هذا الدراسة المنهج ألوصفي بالأسلوب الارتباطي. والبحث الوصفي لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها بل يتعد ذلك متضمناً قدراً من التفسير لهذه البيانات إضافة إلى

عملية الوصف بالمقارنة حيث تستخدم أساليب القياس والتصنيف والتفسير (سركز، امطير، 2002، ص115)

مجتمع البحث :

شمل مجتمع الدراسة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وعددهم (394) تلميذ وتلميذه والذين يتلقون تعليمهم على مقاعد الدراسة في المدارس العامة للعام الدراسي(2012م-2013م)، الدارسين في مدارس أبو عيسى.

عينة البحث :

شملت عينة البحث جميع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المسجلين في جميع المدارس التي يتمدرس فيها أفراد مجتمع الدراسة. وتم استبعاد الحالات الآتية بعد التأكد من توفر الشروط التالية:

- التلاميذ الذين تقل أعمارهم عن عشر سنوات أو تزيد عن اثنتي عشرة سنة.
- التلاميذ الذين لا يعيشون في أسر طبيعية.
- التلاميذ الذين تحصلوا على معدل ذكاء اقل من (120).
- التلميذ الوحيد في أسرته.

وبهذا تكون عينة البحث قد شملت (275) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المدارس منهم (132) ذكور (143) إناث، بعد أن تم استبعاد (120) تلميذاً وتلميذة؛ للأسباب السابقة.

أدوات البحث:

قام الباحث بإجراء الاختبارات على العينة، وكان ذلك جمعياً، أي على مستوى حجرة الدراسة وكان عدد التلاميذ في كل فصل لا يتعدى (25) تلميذاً، وقام معلم الحصة داخل الفصل بمعاونة الباحث في التطبيق، واستمر تطبيق أدوات البحث مدة ثلاثة أسابيع متتالية، بدأ الباحث فيها بتطبيق الأدوات على العينة بالترتيب على النحو التالي:

استخدم الباحث الأدوات التالية:

1- مقياس التفكير الابداعي إعداد: د. سيد خير الله.

2- مقياس مستوى الطموح إعداد: الباحث.

أولاً: اختبار الذكاء المصور:

استعرض الباحث مجموعة من اختبارات الذكاء الملائمة لهذه المرحلة ولاحظ وجود فئتين من الاختبارات لفظية وغير لفظية، وقد رأى الباحث استخدام اختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكي صالح بما يمتاز به من سهولة في التطبيق بشكل جماعي داخل غرفة الصف، وكذلك تناسبه مع العمر الزمني لعينة الدراسة ، ويمكن تطبيق هذا الاختبار دون اعتبار للمستوى الثقافي للتلميذ، حيث إنه اختبار غير لفظي، ولا يعتمد على اللغة في الإجابة على فقراته.

يهدف إلى تقدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد من سن الثامنة إلى السابعة عشر وما بعدها، والفكرة الرئيسة لهذا الاختبار هي التصنيف.حيث يتكون من ستين سؤالا خصص لكل منها خمس صور ،يطلب من الأفراد المطبق عليهم إيجاد العلاقة بين الإشكال الخمس الموجودة في كل سطر ثم يختار الشكل المختلف عن الأشكال الأربعة الأخرى في مدة لا تتجاوز عشر دقائق ،وذلك بعد شرح الأمثلة للمفحوصين ، ويصحح الاختبار بإعطاء درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة ،وبعد ذلك تجمع الدرجات لكل مفحوص على حده وتحدد نسبة الذكاء عن طريق جدول بيان المعايير. (أحمد زكي صالح1972،ص4)

ثبات الاختبار: Reliability:

يعد الثبات من أهم صفات الاختبار الجيد، ويكون الاختبار ثابتاً إذا أعطى نتائج متقاربة في حالة استخدامه أكثر من مرة مع المجموعة نفسها، ولكن قد ترتفع أو تنخفض درجة الثبات بدرجة بسيطة، فإن ذلك لا يعني أن الاختبار غير ثابت.(عبدالهادي 2001،ص372)

ولغرض التحقق من ثبات الاختبار قام الباحث بإجراء الثبات على عينة قوامها (60) تلميذاً وتلميذة من مدارس المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث طريقة معامل ألفا كرونباخ، وتقوم فكرة هذه الطريقة على حساب الارتباطات بين العلامات لمجموعة الثبات على جميع الفقرات الداخلة في الاختبار، وكأننا قسمنا الاختبار ليس إلى قسمين كما هو في طريقة التجزئة النصفية. بل يقسم إلى عدد من الأجزاء تساوي عدد فقراته، أي أن كل فقرة تشكل اختباراً فرعياً.(عودة1993، ص354)

وبهذا يشكل متوسط معاملات الارتباط الداخلية أفضل تقدير لمتوسط معاملات الثبات النصفية على عدد كبير من مرات التقسيم للاختبارات.

الجدول (1) يوضح معامل ثبات اختبار الذكاء المصور بمعادلة ألفا كرونباخ

رقم مسلسل	الاختبار	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	اختبار الذكاء المصور	60	0.87

من الجدول السابق يتضح أن اختبار الذكاء المصور يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الصدق:Validity

الاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه ولا يقيس شيئاً آخر وبذلك يعطي درجة دقيقة للمفحوصين.(عبد الهادي2002، ص122)

وتضيف الغريب (1985) بأن صدق الأداة من الشروط المهمة التي يجب توافرها في أداة الدراسة ، يعني أن فقرات المقياس مناسبة للغرض الذي وضعت من أجله، والمقياس الصادق عادة يكون ثابتاً، حيث إنه كلما ارتفع ثبات المقياس سبب هذا في زيادة معامل الصدق. (عوض1999،ص59)

وفي هذا الصدد اعتمد الباحث طريقتان لقياس صدق الاختبار هي:

1- الصدق الظاهري: وهو صدق أولي يتم التوصل إليه من خلال حكم المختصين على درجة قياس الاختبار للخاصية، دون عملية تحليل شاملة ومفصلة لأسئلة الاختبار ومطابقتها مع جدول مواصفات .(أبو زينة 1998،ص64)

عرض الاختبار في صورته الأولية التي تضمنت (60) فقرة لأجل التحقق من تحديد محتواه على عدد من الأساتذة في مجال التربية وعلم النفس من جامعة الزاوية وجامعة طرابلس*، لغرض الحكم على مدى ملائمة الفقرات للاختبار، ووضوح التعليمات من ناحية، ومدى قدرتها على قياس ما وضعت لقياسه من ناحية أخرى.

وبناءً على وجهة نظر الأساتذة المحكمين تجاه اختبار الذكاء المصور، تأكد أن جميع فقرات الاختبار تنتمي إلى الاختبار وأنها تتلاءم مع أفراد العينة، ويمكن الوثوق في نتائج هذا الاختبار.

2- صدق الاتساق الداخلي: تعتبر هذه الطريقة من الطرق التي شاع استخدامها كوسيلةً للتحقق من ثبات الاختبار، إلا أن بعض الباحثين يرون إمكانية استخدامها للتحقق من صدق الاختبار، حيث يذكر نجاتي أن الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي) لا يعتبر فقط مقياساً للثبات، إنما يدل أيضاً على صدق الاختبار(نجاتي1960، ص223)

وللتأكد من اتساق كل فقرة من فقرات اختبار الذكاء المصور، وللاطمئنان إلى صدق الاختبار، قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار بواسطة استخدام معامل ارتباط (بيرسون)، كلما زاد معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار كان احتمال تثبيتها في الاختبار كبيرا.

جدول (2) يوضح معامل ارتباط الفقرة باختبار الذكاء المصور

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	8799,	2	8764,	3	8843,
4	8763,	5	8754,	6	8769,
7	8744,	8	8740,	9	8789,
10	8827,	11	8840,	12	8775,
13	8751,	14	8807,	15	8827,
16	8802,	17	8747,	18	8783,
19	8805,	20	8762,	21	8829,
22	8736,	23	8809,	24	8734,
25	8762,	26	8760,	27	8726,
28	8751,	29	8814,	30	8769,

31	8740,	32	8770,	33	8743,
34	8734,	35	8768,	36	8744,
37	8770,	38	8724,	39	8735,
40	8751,	41	8750,	42	8757,
43	8748,	44	8761,	45	8746,
46	8719,	47	8756,	48	8738,
49	8770,	50	8748,	51	8724,
52	8751,	53	8782,	54	8729,
55	8838,	56	8803,	57	8771,
58	8825,	59	8746,	60	8761,

يتضح من الجدول السابق أن كل الفقرات لها علاقة ارتباطية قوية بالاختبار.

من العرض السابق للثبات والصدق يتضح أن اختبار الذكاء المصور يمكن الوثوق في نتائجه لتميزه بثبات وصدق عاليين.

ثانياً: اختبار القدرة على التفكير الابتكاري:

أعد هذا الاختبار سيد أحمد خير الله ويتكون من قسمين:

الأول: مأخوذ من إحدى بطاريات تورانس للتفكير الابتكاري.

الثاني: اختبار بارون.

ثبات الاختبار: Reliability:

للتأكد من ثبات الاختبار قام الباحث بإجراء الثبات على عينة قوامها (60) تلميذاً وتلميذة من مدارس المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث طريقة معامل ألفا alpha معادلة كرونباخ وجاء معامل الثبات للاختبار (0.92) أما معامل الثبات على مستوى الطلاقة (0.930) والمرونة (0.928) والأصالة (0.929) وهو معامل ثبات عالي يمكن الوثوق به.

الجدول (3) يوضح معامل ثبات اختبار التفكير الابداعي بمعادلة ألفا كرونباخ

	عدد الفقرات	معامل الثبات
الاختبار بشكل عام	**60**	**0.92**
الطلاقة	**60**	**0.930**
المرونة	**60**	**0.928**
الأصالة	**60**	**0.929**

الصدق :Validity

الصدق الظاهري للاختبار:

عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من الأساتذة في مجال التربية وعلم النفس لغرض الحكم على مدى ملائمة فقرات الاختبار للبيئة المحلية، وقدرة التلاميذ على الإجابة عنها وعلى مدى وضوح التعليمات من جهة أخرى، وبناءً على وجهة نظر الأساتذة المحكمين تجاه الاختبار قام الباحث بتغيير فقرة واحدة فقط وهي اسم مدينة بنها بمصر إلى اسم احدى مدن ليبيا، حيث اقترح أحد الأساتذة اسم مدينة مصراته لأنه غني بالعديد من المترادفات والإبقاء على بقية الفقرات الأخرى دون تغيير، وبناءً على وجهة نظر الأساتذة المحكمين تجاه اختبار التفكير الابتكاري تأكد أن جميع الفقرات تنتمي للاختبار وبالتالي يمكن الوثوق في نتائجه.

صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من اتساق كل فقرة من فقرات اختبار التفكير الابتكاري، وللاطمئنان إلى صدق محتواه، تم إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال بواسطة استخدام معامل الارتباط (بيرسون) حيث إنه كلما زاد معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال كان احتمال تثبيتها في الاختبار كبيراً، والجدول التالي يوضح معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات.

جدول (4) يوضح معامل ارتباط الفقرة بمجالها في اختبار التفكير الابتكاري

المجالات	ر. م الفقرة	معامل الارتباط	ر.م الفقرة	معامل الارتباط	ر.م الفقرة	معامل ارتباط
الطلاقة	1	**0.6594	2	**0.7654	3	**30.7747
	4	**0.8188	5	**0.6221		
المرونة	6	**0.6109	7	**0.8056	8	**0.8356
	9	**0.7523	10	**0.4598		
الاصالة	11	**0.7165	12	**0.8717	13	**0.8054
	14	**0.7532	15	**0.4539		

من الجدول السابق يتضح أن جميع فقرات اختبار التفكير الابتكاري لها علاقة ارتباطية دالة مع مجالاتها في نفس الاختبار

وللتأكد أيضاً من اتساق كل فقرة من فقرات اختبار التفكير الابتكاري، وللاطمئنان إلى صدق محتواه، تم إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار بواسطة استخدام معامل الارتباط (بيرسون) حيث إنه كلما زاد معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار كان احتمال تثبيتها في الاختبار كبيراً، والجدول التالي يوضح معاملات ارتباط الفقرات بالاختبار.

جدول (5) يوضح معامل ارتباط الفقرات باختبار القدرة على التفكير الابتكاري

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
0.9335	3	0.9330	2	0.9330	1
0.9312	6	0.9304	5	0.9305	4
0.9296	9	0.9287	8	0.9295	7
0.9323	12	0.9306	11	0.9310	10
0.9359	15	0.9359	14	0.9357	13

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات اختبار التفكير الابتكاري لها علاقة ارتباطية دالة مع الاختبار بشكل عام.

وللتأكد من اتساق كل فقرة من فقرات اختبار التفكير الابتكاري، وللاطمئنان إلى صدق محتواه، تم إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاختبار بواسطة استخدام معامل الارتباط (بيرسون) حيث إنه كلما زاد معامل ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للاختبار كان احتمال تثبيتها في الاختبار كبيراً، والجدول التالي يوضح معاملات ارتباط المجالات بالمقياس بشكل عام.

جدول (6) يوضح معامل ارتباط مجالات اختبار التفكير الابتكاري مع الاختبار بشكل عام

المجال	م. الارتباط	المجال	م. الارتباط	المجال	م. الارتباط
الطلاقة	**0.950***	**المرونة**	**0.972***	**الاصالة**	**0.963***

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن كل المجالات لها علاقة ارتباطية قوية بالاختبار.

من العرض السابق للثبات والصدق يتضح أن اختبار القدرة على التفكير الابتكاري يمكن الوثوق في نتائجه.

رابعاً: اختبار مستوى الطموح:

اطلع الباحث على استبيان مستوى الطموح الذي وضعته كاميليا عبد الفتاح (1961) ومقياس الطموح الأكاديمي الذي وضعه قشقوش (1975)، ومقياس مستوى الطموح الذي أعده يوسف خليل (1992)، من كل ذلك عمد الباحث إلى الاستفادة من تلك المقاييس باستخلاص فقرات اختبار مستوى الطموح الذي يتلاءم مع عينة الدراسة ، ويلاحظ أيضاً أن المقاييس المذكورة تم اقتباس بعض من فقراتها

من مقاييس معدة ومجهزة مع إضافة فقرات جديدة وتعديل أو حذف فقرات غير مناسبة أما في اختبار كل من كاميليا عبد الفتاح ويوسف خليل فإن فقراتها صيغت على شكل أسئلة، حددت الإجابة عليها (بنعم أو لا).

وقد اتبع الباحث في الاختبار الذي قام بتصميمه وصياغة عباراته، أن تكون قصيرة وذات لغة مفهومة لدى التلاميذ، بحيث تكون كلماتها مألوفة لديهم، وأن لا يختلف المفحوصون في تفسيرها، وعلى هذا الأساس صيغت كل فقرات الاختبار.

ثبات الاختبار: Reliability:

على الرغم من أن كل المقاييس التي استفاد منها الباحث في بناء فقرات مقياس مستوى الطموح، دلت على أن ثباتها كان مرتفعاً وموثوقاً به، فإن الباحث قام بحساب ثبات الاختبار من جديد وذلك بأخذ عينة قوامها (60) تلميذاً وتلميذة من مدارس المرحلة الابتدائية، وذلك للتأكد من ثبات الأداة، حيث استخدام الباحث معامل الفا Alpha معادلة كرونباخ، وبلغ معامل الثبات للاختبار (0.72) وهو معامل ثبات جيد يمكن الوثوق به.

الجدول (7) يوضح معامل ثبات اختبار مستوى الطموح بمعادلة ألفا كرونباخ

رقم مسلسل	الاختبار	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	اختبار مستوى الطموح	33	0.72

من الجدول السابق يتضح أن اختبار مستوى الطموح يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

الصدق الظاهري:

عرض اختبار مستوى الطموح في صورته الأولية والتي تضمنت (33) فقرة على عدد من الأساتذة في مجال التربية وعلم النفس لأجل التحقق من مدى صلاحية فقرات الأداة، وأنها –فعلاً– تقيس الغرض الذي أعدت من أجله، ومدى ملاءمتها للمستوى الثقافي والتعليمي لعينة الدراسة ، وأشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية جميع فقرات الاختبار في ضوء معيار موافقة (80%) من المحكمين على فقرات الاختبار.

صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من اتساق كل فقرة من فقرات اختبار مستوى الطموح، وحتى يمكن الاطمئنان إلى صدق محتواه، قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال بواسطة استخدام

معامل ارتباط بيرسون، أي كلما زاد معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال، كان تعبير هذه الفقرات عن مجال عام له ملامح متميزة يؤكد صلاحية هذا الاختبار للأهداف التي وضع من أجلها، والجدول التالي يبين معامل ارتباط كل فقرة بمجالها.

جدول (8) يوضح معامل ارتباط الفقرة بمجالها في مقياس مستوى الطموح

المجالات	ر. م الفقرة	معامل الارتباط	ر.م الفقرة	معامل الارتباط	ر.م الفقرة	معامل ارتباط
الاكاديمي	1	0.4273**	2	0.6639**	3	0.4887**
	4	0.5041**	5	0.3860*	6	0.3920**
	7	0.5950**	8	0.4944**	9	0.49.44**
	10	0.28.3	11	0.3492*	12	0.34.92*
	13	0.6639**	14	0.3404*	15	0.3049*
	16	0.6453**	17	0.6031**		
المهني	1	0.5981**	2	0.5219**	3	0.21.04
	4	0.6157**	5	0.3754*	6	0.4364*
	7	0.5503**	8	0.6648**		
الأسري	1	0.5423**	2	0.6317**	3	0.5030**
	4	0.5211**	5	0.6574**	6	0.6644**
	7	0.3611**	8	0.5961**		

من الجدول السابق يتضح أن ارتباط فقرات المقياس بمجالاتها قوي ودال.

وللتأكد أيضاً من اتساق كل فقرة من فقرات اختبار مستوى الطموح ، قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس بواسطة استخدام معامل ارتباط بيرسون، أي كلما زاد معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، كان تعبير هذه الفقرات عن مجال عام له ملامح

متميزة يؤكد صلاحية هذا المقياس للأهداف التي وضع من أجلها، والجدول التالي يبين معامل ارتباط كل فقرة بالمقياس.

جدول (9) يوضح معامل ارتباط الفقرة بمقياس مستوى الطموح

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.6585	2	0.6653	3	0.6785
4	0.6724	5	0.6625	6	0.6663
7	0.6617	8	0.6667	9	0.6632
10	0.6795	11	0.6646	12	0.6598
13	0.6614	14	0.6620	15	0.6684
16	0.6845	17	0.6735	18	0.6646
19	0.6664	20	0.6984	21	0.6795
22	0.6772	23	0.6958	24	0.6747
25	0.6796	26	0.6715	27	0.6697
28	0.6740	29	0.6677	30	0.6763
31	0.6766	32	0.6744	33	0.6694

يتضح من الجدول السابق أن جميع الارتباطات بين كل فقرة والمقياس بشكل عام قوية.

وتم التأكد أيضاً من اتساق كل مجال من مجالات اختبار مستوى الطموح ،حيث قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس بواسطة استخدام معامل ارتباط بيرسون، أي كلما زاد معامل ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس، كان تعبير هذه المجالات له ملامح متميزة يؤكد صلاحية هذا المقياس للأهداف التي وضع من أجلها، والجدول التالي يبين معامل ارتباط كل مجال بالمقياس.

جدول (10)يوضح معامل ارتباط مجالات مقياس مستوى الطموح مع المقياس بشكل عام

المجال	م. الارتباط	المجال	م. الارتباط	المجال	م. الارتباط
الاكاديمي	0.9260**	المهني	0.7230**	الاسري	0.7971**

مما سبق يتضح أن ثبات وصدق مقياس مستوى الطموح يجعلانه أداة موثوقاً بها.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

أولاً: توصيف النتائج

سيعرض الباحث النتائج تبعاً لتسلسل فروض الدراسة.

- **الفرض الأول:** والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وفق متغير الجنس (ذكوراً–إناثاً) في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري .

لاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث الاختبار التائي.

جدول (11) التوصيف الإحصائي لأفراد عينة البحث وفق متغير الجنس (ذكوراً– إناثاً) في الاستجابة على اختبار القدرة على التفكير الابتكاري وقيم اختبار (ت).

مجالات	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الطلاقة	ذكور	132	14.7500	3.658	0.318	2.60	273	0.010
	إناث	143	15.8252	3.187	0.267			
المرونة	ذكور	132	13.8939	3.656	0.318	1.97	273	0.049
	إناث	143	14.7203	3.283	0.275			
الأصالة	ذكور	132	12.7879	3.850	0.335	1.67	273	0.096
	إناث	143	13.5455	3.671	0.307			
المقياس بشكل عام	ذكور	132	41.4318	10.917	0.950	2.12	273	0.035
	إناث	143	44.0909	9.855	0.824			

لغرض التعرف على الفروقات بين متوسطي المجموعتين يظهر الجدول(12) التوصيف الإحصائي لعينة الدراسة في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري. وكذلك قيم اختبار (ت) لمتوسطين حسابيين مستقلين.

وتكون الاختبار من ثلاثة مجالات:

1- المجال الأول: الطلاقة: يتضح من الجدول (12) أن قيمتي المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التلاميذ الذكور والإناث متباينتان حيث سجل الذكور متوسطاً حسابياً أقل من الإناث حيث بلغ (14.7500). وبانحراف معياري (3.658). وبلغ الخطأ المعياري (0.318). بينما سجلت الإناث متوسطاً حسابياً قدره (15.8252) . وبانحراف معياري (3.187). وبلغ الخطأ المعياري (0.267).

ولغرض التعرف على دلالة الفروقات عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) تبين أن قيمة (ت) لمتوسطين حسابيين (2.60) وهي قيمة دالة إحصائياً حيث قيمة احتمال الخطأ المقابلة لهذه القيمة تساوى (0.010). ما يعني وجود فروقات حقيقية أو ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين لصالح الإناث.

2- المجال الثاني: المرونة: يتضح من الجدول (12) أن قيمتي المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التلاميذ الذكور والإناث متباينتان، حيث سجل الذكور متوسطاً حسابياً أقل من الإناث حيث بلغ (13.8939). وبانحراف معياري (3.656). وبلغ الخطأ المعياري (0.318). بينما سجلت الإناث متوسطاً حسابياً قدره (14.7203). وبانحراف معياري (3.283). وبلغ الخطأ المعياري (0.275).

ولغرض التعرف على دلالة الفروقات عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) تبين أن قيمة (ت) لمتوسطين حسابيين (1.97) وهي قيمة دالة إحصائياً حيث قيمة احتمال الخطأ المقابلة لهذه القيمة تساوى (0.049). مما يعني وجود فروقات حقيقية أو ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين لصالح الإناث.

3- المجال الثالث: الاصالة: يتضح من الجدول (12) أن قيمتي المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التلاميذ الذكور والإناث متباينتان حيث سجل الذكور متوسطاً حسابياً أقل من الإناث حيث بلغ (12.7879). وبانحراف معياري (3.850). وبلغ الخطأ المعياري (0.335). بينما سجلت الإناث متوسطاً حسابياً قدره (13.5455). وبانحراف معياري (3.671). وبلغ الخطأ المعياري (0.307).

ولغرض التعرف على دلالة الفروقات عند مستوى دلالة معنوية (0.05) تبين أن قيمة (ت) لمتوسطين حسابيين (1.67) وهي قيمة غير دالة إحصائياً حيث قيمة احتمال الخطأ المقابلة لهذه القيمة تساوى (0.096). ما يعني عدم وجود فروقات حقيقية أو ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين.

الاختبار بشكل عام: يتضح من الجدول (12) أن قيمتي المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التلاميذ الذكور والإناث متباينتان حيث سجل الذكور متوسطاً حسابياً أقل من الإناث حيث بلغ (41.4318). وبانحراف معياري (10.917). وبلغ الخطأ المعياري (0.950). بينما سجلت الإناث متوسطاً حسابياً قدره (44.0909) . وبانحراف معياري (9.855). وبلغ الخطأ المعياري (0.824).

ولغرض التعرف على دلالة الفروقات عند مستوى دلالة إحصائياً (0.05) تبين أن قيمة (ت) لمتوسطين حسابيين (2.12) وهي قيمة دالة معنوياً حيث قيمة احتمال الخطأ المقابلة لهذه القيمة تساوى (0.035). ما يعني وجود فروقات حقيقية، أو ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين لصالح الإناث.

- **الفرض الثاني:** والذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين القدرة على التفكير الابداعي ومستوى الطموح".

لاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث معامل الارتباط.

جدول (12) يوضح العلاقة الارتباطية بين القدرة على التفكير الابداعي ومستوى الطموح".

المجال	المجال الأكاديمي	المجال المهني	المجال الأسري	مقياس مستوى الطموح بشكل عام
المجال الأكاديمي	**1.0000**			
المجال المهني	**0.4055** **	**1.0000**		
المجال الأسري	**0.4305** **	**0.2994**	**1.0000**	
اختبار مستوى الطموح بشكل عام	**0.8548** **	**0.6951** **	**0.7342** **	**1.0000**
مجال الطلاقة	**0.0204**	**0.0012**	**0.0092**	**0.142**
مجال المرونة	**0.0610**	**0.0165**	**0.0117**	**0.0434**
مجال الأصالة	**0.1029**	**0.0171**	**0.0409**	**0.0787**
اختبار التفكير الابداعي بشكل عام	**0.0642**	**0.0113**	**0.0217**	**0.0473**

يتضح من نتائج الجدول السابق أن معامل الارتباط بين متغير (اختبار مستوى الطموح ومجالاته: المجال الأكاديمي والمجال المهني والمجال الأسري). كان معامل الارتباط ذا دلالة إحصائياً وله تأثير إيجابي.

بينما كان معامل الارتباط سالباً وغير دال إحصائياً وليس له تأثير يذكر بين متغير (اختبار مستوى الطموح ومجالاته: المجال الأكاديمي، المجال المهني، المجال الأسري، واختبار التفكير الابداعي ومجالاته: مجال الطلاقة، مجال المرونة، مجال الأصالة) .

- **الفرض الثالث:** والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وفق متغير الجنس (ذكوراً، إناثاً) في اختبار مستوى الطموح.

لاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث الاختبار التائي.

جدول (13) التوصيف الإحصائي لأفراد عينة البحث وفق متغير الجنس (ذكوراً-إناثاً) في اختبار مستوى الطموح. وقيم اختبار (ت).

مجالات	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الاكاديمي	ذكور	132	31.1818	1.869	0.163	0.97	273	0.335
	إناث	143	30.9650	1.848	0.155			
المهني	ذكور	132	14.3788	1.334	0.116	0.98	273	0.328
	إناث	143	14.5245	1.131	0.095			
الأسري	ذكور	132	15.0682	1.064	0.093	0.01	273	0.992
	إناث	143	15.0699	1.586	0.133			
المقياس بشكل عام	ذكور	132	60.6288	3.337	0.290	0.17	273	0.868
	إناث	143	60.5594	3.548	0.297			

لغرض التعرف على الفروقات بين متوسطي المجموعتين يظهر الجدول (14) التوصيف الإحصائي لعينة الدراسة في اختبار مستوى الطموح، وكذلك قيمة (ت) لمتوسطين حسابيين .

1- **المجال الأول المجال الأكاديمي:** يتضح من الجدول (14) أن قيمتي المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التلاميذ متقاربتان حيث سجل الذكور متوسطاً حسابياً أعلى من الإناث حيث بلغ (31.1818). وبانحراف معياري (1.896). وبلغ الخطأ المعياري (0.163). بينما سجلت الإناث متوسطاً حسابياً قدره (30.9650). وبانحراف معياري (1.848). وبلغ الخطأ المعياري (0.155).

ولغرض التعرف على دلالة الفروقات عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) تبين أن قيمة (ت) لمتوسطين حسابيين (0.97) وهي قيمة غير دالة معنوياً حيث قيمة احتمال الخطأ المقابلة لهذه القيمة تساوى (0.335). ما يعني أنه ليس هناك فروقات حقيقية أو ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين.

2- **المجال الثاني: مجال الطموح المهني:** يتضح من الجدول (14) أن قيمتي المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التلاميذ متقاربتان حيث سجل الذكور متوسطاً حسابياً متقارباً مع الإناث حيث بلغ

(14.3788). وبانحراف معياري (1.334). وبلغ الخطأ المعياري (0.116). بينما سجلت الإناث متوسطاً حسابياً قدره (14.5245). وبانحراف معياري (1.131). وبلغ الخطأ المعياري (0.095).

ولغرض التعرف على دلالة الفروقات عند مستوى دلالة إحصائية(0.05) تبين أن قيمة(ت) لمتوسطين حسابيين(0.98) وهي قيمة غير دالة معنوياً حيث قيمة احتمال الخطأ المقابلة لهذه القيمة تساوى(0.328).ما يعني أنه ليس هناك فروقات حقيقية أو ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين.

3- **المجال الثالث المجال الأسري:** يتضح من الجدول (14) أن قيمتي المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التلاميذ متقاربتان حيث سجل الذكور متوسطاً حسابياً متقارباً مع الإناث حيث بلغ (15.0682). وبانحراف معياري (1.064). وبلغ الخطأ المعياري (0.093). بينما سجلت الإناث متوسطاً حسابياً قدره (15.0699) . وبانحراف معياري (1.586). وبلغ الخطأ المعياري (0.133).

ولغرض التعرف على دلالة الفروقات عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) تبين أن قيمة (ت) لمتوسطين حسابيين(0.01) وهي قيمة غير دالة معنوياً حيث قيمة احتمال الخطأ المقابلة لهذه القيمة تساوى (0.992).ما يعني أنه ليس هناك فروقات حقيقية أو ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين.

المقياس بشكل عام: يتضح من الجدول (14) أن قيمتي المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التلاميذ متقاربتان حيث سجل الذكور متوسطاً حسابياً متقارباً مع الإناث حيث بلغ (60.6288). وبانحراف معياري (3.337). وبلغ الخطأ المعياري (0.290). بينما سجلت الإناث متوسطاً حسابياً قدره (60.5594). وبانحراف معياري (3.548). وبلغ الخطأ المعياري (0.297).

ولغرض التعرف على دلالة الفروقات عند مستوى دلالة إحصائية(0.05) تبين أن قيمة(ت) لمتوسطين حسابيين(0.17) وهي قيمة غير دالة إحصائياً حيث قيمة احتمال الخطأ المقابلة لهذه القيمة تساوى(0.868).مما يعني أنه ليس هناك فروقات حقيقية أو ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين.

- **الفرض الرابع:** والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مرتفعي ومنخفضي الاستجابة على مقياس القدرة على التفكير الابتكاري في مستوى الطموح.

لاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث الاختبار التائي.

جدول (14) التوصيف الإحصائي لأفراد عينة البحث بين مرتفعي ومنخفضي الاستجابة على اختبار القدرة على التفكير الابتكاري في مستوى الطموح وقيم اختبار (ت).

مجالات الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
المجال الأكاديمي	العليا	76	7.2105	1.398	0.160			
						0.62	145	0.534
	الدنيا	71	7.3521	1.353	0.161			
المجال المهني	العليا	76	8.3684	0.919	0.114			
	الدنيا	71	8.3944	0.978	0.116	0.16	145	0.873
المجال الأسري	العليا	76	5.1184	1.131	0.130			
						0.79	145	0.431
	الدنيا	71	5.2676	1.158	0.137			
الاختبار بشكل عام	العليا	76	60.552	3.530	0.405			
						0.49	145	0.626
	الدنيا	71	60.253	3.898	0.463			

لغرض التعرف على الفروقات بين متوسطي المجموعتين يظهر الجدول (15) التوصيف الإحصائي لعينة الدراسة في اختبار مستوى الطموح. وكذلك قيمة (ت) لوسطين حسابيين.

1- **المجال الأول: المجال الأكاديمي:** يتضح من الجدول (15) أن قيمتي المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التلاميذ والتلميذات العليا والدنيا متقاربتان حيث سجلت المجموعة العليا متوسطاً حسابياً متقارباً مع المجموعة الدنيا. حيث بلغ (7.2105). وبانحراف معياري (1.398). وبلغ الخطأ المعياري (0.160). بينما سجلت المجموعة الدنيا متوسطاً حسابياً قدره (7.3521). وبانحراف معياري (1.353). وبلغ الخطأ المعياري (0.161).

ولغرض التعرف على دلالة الفروقات عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) تبين أن قيمة (ت) لمتوسطين حسابيين (0.62) وهي قيمة غير دالة إحصائياً حيث قيمة احتمال الخطأ المقابلة لهذه القيمة تساوى (0.534). ما يعني أنه ليس هناك فروقات حقيقية أو ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين.

2- **المجال الثاني: مجال الطموح المهني:** يتضح من الجدول (15) أن قيمتي المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التلاميذ والتلميذات العليا والدنيا متساويتان حيث سجلت المجموعة العليا متوسطاً حسابياً متساوياً مع المجموعة الدنيا. حيث بلغ (8.3684). وبانحراف معياري (0.991). وبلغ الخطأ

المعياري (0.114). بينما سجلت المجموعة الدنيا متوسطاً حسابياً قدره (8.3944). وبانحراف معياري (0.978). وبلغ الخطأ المعياري (0.116).

ولغرض التعرف على دلالة الفروقات عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) تبين أن قيمة (ت) لمتوسطين حسابيين (0.16) وهي قيمة غير دالة إحصائياً حيث قيمة احتمال الخطأ المقابلة لهذه القيمة تساوى (0.873). ما يعني أنه ليس هناك فروقات حقيقية أو ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين.

3- **المجال الثالث المجال الأسري:** يتضح من الجدول (15) أن قيمتي المتوسطين الحسابيين لمجموعتي التلاميذ والتلميذات العليا والدنيا متساويتان حيث سجلت المجموعة العليا متوسطاً حسابياً متساوياً مع المجموعة الدنيا. حيث بلغ (5.1184). وبانحراف معياري (1.131). وبلغ الخطأ المعياري (0.130). بينما سجلت المجموعة الدنيا متوسطاً حسابياً قدره (5.2676). وبانحراف معياري (1.158). وبلغ الخطأ المعياري (0.137).

ولغرض التعرف على دلالة الفروقات عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) تبين أن قيمة (ت) لمتوسطين حسابيين (0.79) وهي قيمة غير دالة إحصائياً حيث قيمة احتمال الخطأ المقابلة لهذه القيمة تساوى (0.431). ما يعني أنه ليس هناك فروقات حقيقية أو ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين.

ثانياً: مناقشة النتائج وتفسيرها:

الفرض الأول:

والذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وفق متغير الجنس (ذكوراً، إناثاً) في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري.

حيث أظهرت نتائج تحليل الاختبار التائي للتحقق من صحة هذا الفرض وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كامل اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لصالح الإناث أما على مستوى مجالات الاختبار (الطلاقة، المرونة) فكانت دالة أيضاً ما يعني وجود فروق لصالح الإناث أما في مجال (الأصالة) فلم تظهر فروق واضحة بين الجنسين.

ربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن الإناث دائماً يردن أن يحققن ذاتهن من خلال الابداع وذلك لإحساسهن بأنهن أقل حظاً من الذكور ويرين في إنتاج شيء جديد فرصة لإثبات وجودهن، كما أن طريقة التنشئة الأسرية في المجتمع تفرض على الإناث البقاء بالبيت وعدم الخروج منه إلا لغرض الدراسة فقط ما يتيح لهن فرصة أكبر من الذكور للإطلاع على الكتب ومتابعة الأجهزة المرئية والمسموعة، التي تعمل على صقل أفكارهن أكثر من الذكور.

وقد جاءت هذه النتيجة لتؤكد ما أشارت إليه نتيجة دراسة (هولند: 1967) ونتيجة دراسة (محمد عبد الحليم: 1989).

واختلفت مع نتائج دراسة كل من (سعاد قطب: 1984، ومحمود منسي: 1981).

أما بالنسبة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكوراً، إناثاً) في مكون الأصالة، ربما يعود السبب في ذلك إلى المستوى التعليمي الواحد الذي يكسب الجنسين نفس الثقافة التي يوظفها الجميع في عملية التفكير الابداعي والإتيان بأشياء أصيله غير متكررة.

الفرض الثاني:-

الذي ينص على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين القدرة على التفكير الابتكاري ومستوى الطموح.

حيث أظهرت نتائج معاملات الارتباط وجود علاقة ارتباطية وذات دلالة إحصائية بين مجالات مستوى الطموح المختلفة مع بعضها البعض (المجال الأكاديمي- المجال المهني- المجال الأسري) ولم يشذ عن هذه النتيجة سوى علاقة المجال الأسري بالمجال المهني الذي لم يظهر دلالة واضحة.

مما يؤكد أن تلاميذ الصف الخامس يتميزون بسمات الطموح الأكاديمي والطموح المهني والأسري.

بينما أظهرت نتائج معاملات الارتباط وجود علاقة غير دالة إحصائياً وليس لها تأثير يذكر بين متغير مستوى الطموح بمجالاته (الأكاديمي، المهني، الأسري) والقدرة الابداعية ومكوناتها (الطلاقة، المرونة، الأصالة).

من هذه النتيجة يمكننا القول بأن اختبار مستوى الطموح ليس له القدرة على التنبؤ بالقدرة الابداعية لتلاميذ عينة البحث، وجاءت هذه النتيجة مختلفة مع نتيجة (حجازي: 1978). واتفقت مع نتيجة دراسة (ستيتز: 1975)

الفرض الثالث:-

الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) وفق متغير الجنس (ذكوراً- إناثاً) في اختبار مستوى الطموح"

أظهرت نتائج تحليل الاختبار التائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استجابتهم على اختيار مستوى الطموح بشكل عام ومجالاته (الأكاديمي، المهني، الأسري) ربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى البيئة الأسرية التي تهتم بالتعاون بين أفرادها ذكوراً وإناثاً وبالتالي يسعى كل منهم إلى أن يكون الأفضل ويحاول القيام بالأعمال الصعبة حتى يتفوق على غيره من الجنس الآخر، والعمل بجد لتحقيق النجاح، كذلك دور المدرسة الذي يشجع الجنسين ذكوراً وإناثاً معاً من خلال إقامة المسابقات الثقافية والفنية داخل المدرسة، يتيح للجميع أن يكونوا طموحين في المستقبل وأن يصبحوا

مهمين على الصعيد الأكاديمي والمهني. وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (يوسف منصور: 1992).

الفرض الرابع:-

الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مرتفعي ومنخفضي الاستجابة على مقياس القدرة الابداعية في مستوى الطموح.

حيث أظهرت نتائج تحليل الاختبار التائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا للتفكير الابتكاري في مستوى الطموح ومجالاته، وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى توفر قدر معقول من مستوى الطموح لنمو القدرات الابداعية لدى تلاميذ الصف الخامس.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (ستتز: 1975 وحجازي: 1978).

مناقشة عامة :

في ضوء النتائج السابقة نستنتج أن متغير الدراسة (مستوى الطموح) لم يكن له الأثر البالغ على القدرة الابداعية للأطفال في سن من (10 -12) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ربما يرجع السبب في ذلك أن سن أفراد العينة ما زالوا صغاراً وإن الذي يشجع على الطموح لديهم لا يتعدى التحصيل الدراسي فقط لان المجتمع المغلق لا توجد لأبنائه فرص للتنافس والإبداع إلا من خلال الفصل الدراسي، عليه وجب على المهتمين ضرورة استحداث مناشط فكرية وعلمية تنمي الطموح والابداع لدى التلاميذ.

عليه يرى الباحث أن نوجه نظر المربين إلى أن الأطفال لهم سمات شخصية وخصائص نفسية تختلف كثيراً علينا نحن الكبار، فإذا ما راعينا هذه الأمور لاستطعنا أن ننمي الاستعدادات والقدرات العقلية المختلفة لأبنائنا، هذا تنويه لكل من يعنى بتربية الأطفال سواء كانوا أفراداً أو مؤسسات .

التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها هذا البحث والخاصة بالتفكير الابداعي وعلاقته بمتغير مستوى الطموح لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. يمكن تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تساعد في التعرف على طبيعة بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لذوي القدرة على التفكير الابداعي، كما يمكن اقتراح توصيات تساعد الوالدين والمسؤولين عن التربية في مؤسسات المجتمع من أجل العمل على تنمية القدرة على التفكير الابداعي للتلاميذ.

أولاً التوصيات:

- **فيما يخص الأسرة:**

- ضرورة توعية الآباء بأساليب التنشئة الاجتماعية وتهيئة المناخ النفسي الملائم داخل الأسرة وإتاحة الفرصة أمام الأبناء للتعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية دون خوف مما يساعدهم على تنمية القدرة الابداعية لديهم.
- على الآباء أن يتقبلوا أفكار أبنائهم الجديدة واحترامها ومناقشتها معهم بشكل موضوعي، وعدم اللجوء إلى استخدام السلطة الأبوية لفرض أرائهم، وذلك حتى لا تضيق مساحة الحرية لديهم والتي يمكن من خلالها التعبير بشكل ابداعي جديد.
- توفير مناخ ثقافي داخل الأسرة من شأنه أن يساعد الطفل المبدع على التعرف إلى الحقائق العلمية عن المستجدات التي تطرأ في العالم أولاً بأول.
- ملاحظة مظاهر التفوق والنبوغ والابداع لدى الأبناء في مراحل مبكرة من العمر، والاهتمام بها، ورعايتها وتوفير الفرص اللازمة لتنميتها.
- على الآباء أعطاء أبنائهم الفرصة لتحمل المسؤولية، وتدبير أمورهم واتخاذ قراراتهم بأنفسهم في بعض الأمور التي تثير لديهم دافع القدرة على الإتيان بشيء جديد وغير مألوف.
- على أولياء الأمور الاهتمام بشخصية الابن المبدع من خلال فهم الأبعاد التي تميز هذه الشخصية والعمل على تحقيق المناخ النفسي الواجب توفيره وخلق بيئة محفزة لتنبيه القدرة الابداعية لديهم.
- **المدرسة:**

- على المعلمين داخل المؤسسات التعليمية تشجيع التلاميذ على تنمية الخيال الابداعي قبل الإقدام على تنفيذ أي فكرة.
- على المؤسسات التعليمية اتباع طرق وأساليب ومناهج جديدة بدلاً من تلك القديمة التي تكبل تنمية الابداع.
- على المعلمين تجنب أنوع معينة من العقاب المذل والقاسي لأنها تطفي حماس وطموح التلاميذ ويعرضهم للإحباط ويفقدهم الثقة بالنفس.
- عدم النظر إلى التلاميذ من زاوية واحدة فقط أثناء عملية التقييم وهي زاوية التحصيل الدراسي.
- أن يكون المعلم ذا صدر رحب وذلك بتقبل الأفكار الجديدة والأسئلة من التلاميذ التي قد تبدو للمعلم غير منطقية وبعيدة عن موضوع الدرس.
- ضرورة تظافر جهود جميع المؤسسات التربوية والاجتماعية والتعليمية واستغلال إمكانياتها المختلفة لإتباع سياسة تربوية كفيلة بمساعدة التلاميذ على تنمية القدرة على التفكير الابداعي.

ثانياً البحوث المقترحة:

أثار هذا البحث بعض المشكلات التي يمكن أن تكون مواضيع لدراسات وبحوث مقترحة مستقبلاً.

- إجراء دراسات وبحوث تتناول متغيرات أخرى في علاقتها بالقدرة على التفكير الابداعي كمفهوم الذات واتجاهات ومعاملات الوالدين والمعلمين للتلاميذ في بيئة الدراسة الحالية.
- القيام بتطبيق أدوات هذا البحث على عينات من أعمار أخرى أكبر سناً من الطلاب في مراحل 1الدراسة المختلفة، حتى المرحلة الجامعية ليتمكن المعنيون من إجراء المقارنات بين نتائج هذه الدراسات ونتائج البحث الحالي.
- إجراء دراسات حول دور المعلم في إثارة الدوافع الابداعية وتنمية الطموح الكامنة لدى التلاميذ والطلاب في جميع المراحل التعليمية.
- تصميم وبناء وتقنين اختبارات ومقاييس تقيس القدرة على التفكير الابداعي نابعة من البيئة المحلية.

المراجع:-

1- إبراهيم قشقوش: (1975)، دراسة للتطلع بين الشباب الجامعي في علاقته بمفهوم الذات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

2- أحمد زكي صالح:(1972)، **اختبار الذكاء المصور كراسة تعليمات**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

3- العجيلي عصمان سركز، عياد امطير، (2002)، **البحث العلمي أساليبه وتقنياته**، الجامعة المفتوحة، طرابلس، ليبيا.

4- حنان محمود المنياوي: (1991)، **الابتكار والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، المكتبة المركزية، جامعة عين شمس.

5- رمضان محمد القذافي: (2002)، **رعاية الموهوبين والمبدعين**، المكتبة الجامعة، الاسكندرية، مصر.

6- زين العابدين درويش: (1983)، **تنمية الإبداع منهجه وتطبيقاته**، دار المعارف، القاهرة.

7- سيد محمد الطواب، (1986)، تطور قدرات التفكير الابتكاري، الكتاب السنوي في علم النفس، المجلد الخامس، الانجلو المصرية، مصر.

8- سيد محمد صبحي: (1987)، **أطفالنا المبتكرون دراسات في الصحة النفسية للطفل**، المطبعة التجارية الحديثة.

9- طلعت منصور وأنور الشرقاوي:(1986)، **أسس علم النفس العام**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

10- عائده محمد مخيمر: (1997)، **التفكير الابتكاري لدى الجنسين في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

11- عباس محمود عوض: (1999)، **القياس النفسي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
13- عبد الحليم محمود السيد:(1971)، **الإبداع والشخصية، دراسة سيكولوجية**، دار المعارف، القاهرة.
14. عبدالسلام عبدالغفار:(1970)، **اختبارات القدرة على التفكير الابتكاري**،القاهرة، دار النهضة العربية.
15-عرفات صلاح احمد: (1998)، **تقدير الذات والقدرة على التفكير الابتكاري لدى الأطفال الصم وضعاف السمع من تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر.
16- علاء عبدالفتاح أحمد: (1998)، **الابتكار والذكاء لدى الأحداث الجانحين والأطفال العاديين في مرحلة الطفولة المتأخرة**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس القاهرة.
17- فاطمة أحمد جعفر: (1994)، القدرة على التفكير الابتكاري وبعض سمات الشخصية المبتكرة لدى الصم البكم والعاديين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.
18- فريد كامل أبو زينة: (1988)، **القدرة على التفكير الرياضي عند طلبة المرحلة الثانوية وما بعدها**، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، مجلد (26)، العدد 184
19- كاميليا عبدالفتاح: (1961)، **دراسة تجريبية للاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
20- محمد السعيد عبدالحليم: (1989)، **التفكير الابتكاري وعلاقته بالتفكير الناقد وباتجاهات التلاميذ نحو المدرسين والمدرسات**، رسالة دكتوراه غير منشورة، المكتبة المركزية، جامعة عين شمس.
21- محمد عبدالسميع رزق: (1995)، **نمذجة العلاقة بين الأساليب المعرفية وقدرات التفكير الابتكاري**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.
22- محمود عبدالحليم منسي : (1982)، **المكونات العاملية لاختبارات تورانس في التفكير الابتكاري**، بحوث في السلوك والشخصية، دار المعارف، القاهرة.
23- مصطفى فهمي: (1963)، **الصحة النفسية للأسرة والمدرسة والمجتمع**، القاهرة، دار الثقافة.
24- نبيل عبدالهادي: (2001)، **مدخل إلى القياس والقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، دار وائل للنشر، عمان، الاردن.
25- هالة محمود محمد: (1996)، **دراسة لمستوى الطموح لدى المراهقين من الجنسين وعلاقته بعمل الأم**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
26- يسرية محمد سليمان: (1994)، **العلاقة بين القدرات الابتكارية وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لطفل المدرسة الابتدائية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، المكتبة المركزية جامعة عين شمس.
27- J.P,GUILFORD:(1971), Tomorrow, today and yesterday. creativity . J of behavior creative.

creativity , (Education and creativity in toga (Ed,(TORRANCE,E.P:(1969 -28
.N.Y,Mac Grew Hill,program and potential

بعض المشاكل الدراسية التي تواجه طلبة كليات التربية

د/ عمران محمد مسعود التويب

محاضر/ كلية التربية أبو عيسى– جامعة الزاوية

المقدمة:

إن المتتبع لوضع كليات المعلمين بليبيا بصفة عامة، يلاحظ تبايناً واضحاً بين التطور النظري الذي شهدته من حيث مفاهيمها وأهدافها والمهام التي تقوم بها، والممارسة العملية على أرض الواقع. فبالرغم من الجهود المبذولة، من أجل العناية ببرامج إعداد الطلبة فإن هناك عجزاً بتلك البرامج في تزويد الطالب بالكفايات والمهارات التي تؤهله لمتابعة التغيرات والمستجدات التي تطرأ، سواء كانت أكاديمية أو مهنية. كما لا يحظى الجانب التطبيقي بالقدر الكافي من العناية حيث التركيز على الجانب النظري، كما يوجد ضعف في التنسيق بين الجوانب الأكاديمية والثقافية والمهنية لبرنامج الإعداد، حيث ينظر له على أنه مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة. وكذا يبدو الضعف واضحا في استخدام الأساليب التقليدية في الإشراف والتوجيه والمتابعة، وكذا في عملية تقويم الطلبة والتركيز على تقويم الجانب التحصيلي دون غيره من الجوانب الأخرى،وكذا جمود مناهج وبرامج إعداد الطلبة وتركيزها على المجال المعرفي.

مشكلة البحث:

نتيجة للإقبال الشديد على كليات التربية، تزايد أعداد الطلبة الملتحقين إلى حد يُثير التساؤلات حول فاعلية التوجيه والإرشاد الأكاديمي، والمناهج والمحتويات الدراسية، وطرائق التدريس، والتقويم الدراسي، والخدمات الطلابية، والجودة النوعية لأعضاء هيئة التدريس، وذلك لكون ازدحام الطلبة في قاعات الدرس يؤدي إلى اختلال في النسبة بين الطالب والأستاذ، ويؤدي في النهاية إلى تدني مستوى كفايات ومهارات الطلبة الأكاديمية والتدريسية، وقد يؤثر في إحداث مشاكل عدة، لذلك تناول البحث الحالي بعض المشاكل الدراسية المتعلقة بالإرشاد والتوجيه الدراسي والمشاكل المتعلقة بالمناهج والكتب والمحتويات الدراسية. لذا تم تحديد مشكلة البحث من خلال طرح التساؤل التالي: ما أهم المشاكل الدراسية المتعلقة بالإرشاد والتوجيه الدراسي والمناهج والكتب والمحتويات الدراسية، وما أكثرُها تأثيرا وانتشارا لدى طلبة كليات التربية؟

أهمية البحث: تلخصت أهمية البحث في الآتي:

1- إن البحث يمس إحدى القضايا التي تهم المجتمع الليبي؛ إذ ترتبط بمجال التعليم العالي والبحث العلمي أساساً، وتركز بالأخص على بحث الجانب المتصل بالطالب، وتوافر الظروف التي تتيح له مواصلة دراسته، وإحاطته بالعناية الواجبة، وتفادي ما قد يعترضه من مشاكل ومعوقات ينعكس حدها على مسيرته العلمية ومستوى تحصيله الدراسي.

2- إن نتائج هذا البحث يمكن أن تساعد في معرفة بعض المشاكل الدراسية التي تُعيق عملية إعداد الطالب أثناء فترة تكوينه، كما يمكن الاستفادة من بعض ما ورد فيها من آراء وأفكار.

3- إن البحث يمثل محاولة علمية لتحليل أبرز المشاكل والصعوبات التي قد يواجهها طلبة كليات التربية، ومحاولة إيجاد أفضل الطرائق لعلاجها، ومحاولة طرح تصور عملي لتلافيها أو التقليل من حدتها قدر الإمكان.

أهداف البحث: هدفَ البحث إلى تحقيق ما يلي:

1- معرفة أهم المشاكل الدراسية المتعلقة بالإرشاد والتوجيه والمناهج والكتب والمحتويات الدراسية، وما أكثرُها تأثيرا وانتشارا لدى طلبة كليات التربية.

تساؤلات البحث: يسعى البحث إلى الإجابة عن التساؤل الآتي:

- ما أهم المشاكل الدراسية المتعلقة بالإرشاد والتوجيه والمناهج والكتب والمحتويات الدراسية، وما أكثرُها تأثيرا وانتشارا لدى طلبة كليات التربية؟

حدود البحث :اقتصرت حدود البحث على معرفة أهم المشاكل الدراسية المتعلقة بالإرشاد والتوجيه والمناهج والكتب والمحتويات الدراسية، وما أكثرُها تأثيرا وانتشارا لدى طلبة كليات التربية بالسنة الدراسية الثانية والثالثة بالجامعات الليبية (جامعة طرابلس، وجامعة المرقب، وجامعة الزاوية) الذين يقومون بالدراسة خلال العام الدراسي 2012 – 2013م.

مصطلحات البحث:

- المشكلة: تُعرّف المشكلة إجرائياً بأنها: كل ما يعترض طلبة كليات المعلمين من معوقات وصعوبات في المجال الدراسي، وذلك من واقع الدرجة التي يتحصل عليها الطالب على بنود الاستبيان في مجالات المشاكل الدراسية الخاصة بالكفايات والمهارات.
- كليات التربية: ويقصد بها الكليات التي يلتحق بها الطلبة ممن حصل على شهادة التعليم المتوسط (التعليم الثانوي) أو ما يُعادلُها، والتحق بالدراسة الجامعية للحصول على الشهادة الجامعية (الليسانس – البكالوريوس) في التربية.
- الطلبة: ويقصد بهذا المصطلح: الطلبة والطالبات الذين يدرسون بكليات المعلمين خلال السنة الدراسية 2012-2013 بالسنة الثانية والسنة الثالثة بجامعة طرابلس، وجامعة المرقب، وجامعة الزاوية.

الدراسات السابقة:

* دراسة محمد عبد الحميد (1996)[1]. وهدفت إلى التعرف على المشاكل التعليمية التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم. واستخدمت الدراسة استمارة الاستبيان أداة لجمع المعلومات من أفراد العينة. وقد حدد الباحث أربعة محاور تم تصنيف المشاكل التعليمية تحتها وهي: نظام دراسة المقررات الدراسية والإمكانات، والمدرسون وطرائق التدريب، والاختبارات، والإرشاد الأكاديمي. تم تطبيقها على عينة بلغت (500) طالب وطالبة، من الكليتين العلوم التربوية والاجتماعية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مشاكل نظام الدراسة والمقررات الدراسية والإمكانات جاءت وفق الترتيب التالي: ضيق قاعات الدراسة بالنسبة لعدد الطلاب، عدم تناسب حجم المقررات الدراسية مع عدد الساعات المحددة لها، سوء تخطيط الجدول الدراسي، افتقار مكتبة الكلية إلى المراجع المتخصصة في المواد الدراسية، عدم توفر الكتاب الجامعي لكثير من المواد الدراسية، نقص أو قلة الموارد والأجهزة الخاصة بالمعامل، عدم وجود أماكن لممارسة الأنشطة المختلفة. أما المشاكل الخاصة بالمدرسين وطرائق التدريس فقد جاءت على النحو التالي: استخدام المدرسين معايير غير موحدة في تقدير درجات الطلاب في اختبار أعمال السنة، عدم معرفة الطلاب بأهداف المقررات الدراسية، عدم إتاحة حرية المناقشة للطلاب، عدم مناقشة البحوث التي يقوم الطلاب بإعدادها، نقص كفاية بعض من يقومون بالتدريس. أما بخصوص مشاكل الاختبارات فقد جاءت على النحو التالي: تركيز أسئلة الاختبارات على الحفظ، عدم كفاية الوقت المخصص للإجابة عن كثير من الاختبارات، عدم مراعاة المدرسين للفروق الفردية بين الطلاب في التحصيل، تقديم الاختبارات في أيام متتالية، أما فيما يتعلق بالإرشاد الأكاديمي فهي كالتالي: عدم بذل المرشدين الأكاديميين الجهد المطلوب لتعريف الطلاب بأنظمة الجامعة ولوائحها المختلفة، عدم مساعدة المرشدين الأكاديميين الطلاب على تفهم قدراتهم والتخطيط لمستقبلهم، عدم مساعدة المرشدين الأكاديميين الطلاب على حل مشاكلهم الخاصة.

* دراسة فريدة آل مشرف (2000)[2]. وهدفت إلى معرفة مشاكل طلبة جامعة صنعاء في الجمهورية اليمنية. واستخدمت الدراسة قائمة مشاكل الطالب الجامعي وحاجاته الإرشادية، المكونة من ثمانية مجالات هي: الصحي، والنفسي المعرفي، والدراسي، والانفعالي، والقيمي، والبيت والأسرة، والمجتمع، والمجال الإرشادي، طبّقت على عينة تكونت من (450) طالباً وطالبة في السنة الدراسية الأولى والرابعة، شملت التخصصات النظرية والعملية، وبينت النتائج أن طلاب جامعة صنعاء يشاركون غيرهم من طلبة الجامعات في الكثير من المشاكل، أهمها: مشاكل المجال الإرشادي، تلاها مشاكل المجال الدراسي والقيمي، والنفسي، والمعرفي، والمشاكل التي تتعلق بالمجتمع، والمجال الاجتماعي الأسري، وأخيراً مشاكل المجال الصحي. وبينت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في المجال الإرشادي

والدراسي تبعاً لمتغير التخصص فقط، ولصالح طلبة التخصصات العلمية الذين يُعانون من مشاكل أكثر من طلبة التخصصات النظرية. كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في المجال القيمي والإرشادي، حيث يعاني الذكور من مشاكل أكثر من الإناث. وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب السنة الأولى والرابعة في المجال الصحي، حيث يعاني طلاب السنة الرابعة من مشاكل أكثر من طلاب السنة الأولى.

* دراسة طارق عبد الغفار (2001)[3]. وهدفت إلى التعرف على المشاكل المستشفة من واقع الإرشاد الأكاديمي بكلية الطب والعلوم الطبية في جامعة الخليج العربي. واستخدمت الدراسة الاستبيان أداة لجمع المعلومات من أفراد العينة، وأجريت الدراسة على عينة من طلبة الطب في جامعة الخليج بلغ عددهم (67) طالباً وطالبة، وكشفت النتائج عن أهم المشاكل التي استخلصها المرشدون الاجتماعيون من الطلبة، وهي كالتالي: المشاكل الدراسية وتتمثل في: صعوبة التكيف مع المناخ التعليمي الجديد والانتقال من المرحلة الثانوية إلى الجامعة، وصعوبة التركيز الذهني عند الاستذكار وأثناء المحاضرات خاصة الدراسة باللغة الإنجليزية، ونقص المهارة في إعداد البحوث والتقارير، ونقص المهارة في استخدام المراجع، وعدم القدرة على مسايرة بعض طرائق التدريس، والرهبة من الامتحان، والجهل بالأسلوب المناسب في التعامل مع الأساتذة، وعدم الثقة في وضوح الهدف من الدراسة والخوف من المستقبل والشك في صحة القرار، خاصة وأن البعض التحق بكلية الطب لرغبة ذويهم وليس بناء على قناعتهم ورغبتهم الشخصية، ثم جاءت المشاكل النفسية والاجتماعية التالية: القلق وعدم الاستقرار النفسي، وصعوبة التعامل مع الآخرين، والخوف من التعرض للنقد أو الرفض، والتردد في اتخاذ القرار، والارتباك عند التحدث مع الآخرين، ثم المشاكل الصحية، وأخيرا المشاكل العائلية.

* دراسة أحمد عبد الرحمن الشميمري (2010)[4]. وهدفت إلى التعرف على المشاكل الأكاديمية لدى طلاب الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود في الكليات التربية، الآداب، واللغات والترجمة، وإدارة الأعمال، والأنظمة والعلوم السياسية)، ودرجة اختلاف هذه المشاكل في ضوء بعض المتغيرات وهي السنة الدراسية، والمستوى الاقتصادي للأسرة، ومكان الإقامة (الأسرة، والسكن الجامعي، وخارج السكن الجامعي). واستخدمت الدراسة الاستبيان أداة لجمع البيانات طبقت على عينة تكونت من (1934) طالباً وطالبة، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

1- أن أكثر المشاكل انتشاراً بين الطلاب المرتبطة بالمقررات والامتحانات الدراسية هي: طول المقررات الدراسية، وصعوبة أسئلة الامتحانات، وموضوعات المقررات الدراسية صعبة الفهم، وضعف ارتباط بعض المقررات الدراسية بالمستقبل.

2- أن أكثر المشاكل انتشاراً بين الطلاب المرتبطة بالأساتذة هي: ضعف العلاقة بين الأساتذة والطلبة، وضعف الكفاءة الأكاديمية لبعض الأساتذة، وعدم التزام الأساتذة بالساعات المكتبية، وعدم استخدام الأساتذة أسلوب التحفيز والتعزيز مع الطلبة، وعدم الجدية في تصحيح إجابات الطلبة. بينما كان أقلها انتشاراً كثرة غياب الأساتذة عن المحاضرات.

3- أن أكثر المشاكل انتشاراً المرتبطة بالطلبة هي: القلق المرتفع من الدراسة والامتحانات، وعدم القدرة على تنظيم الوقت، وسرعة النسيان، وتشتت الذهن أثناء الدراسة، وضعف مفهوم الذات. بينما كان أقلها انتشاراً عدم الرغبة في الدراسة.

4- أن أكثر المشاكل انتشاراً بين الطلبة المرتبطة بالكلية والتخصص والإدارة هي: عدم توافر الإمكانات المادية المناسبة في القاعات الدراسية، وعدم توافر مرشد أكاديمي بالأقسام، وعدم وضوح طريقة قبول الطلبة بالأقسام، وعدم توفر متطلبات من الأجهزة والأدوات الكافية بالمختبرات، وعدم إرشاد الطلبة في المرحلة الجامعية. بينما كان أقلها انتشاراً أنظمة الكلية الصارمة ضد الطلبة.

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم التعليم الجامعي: يعدُّ مفهوم الجامعة وفق المنظور التربوي بأنها :إحدى مؤسسات التعليم العالي، فالجامعة كما تُعرّف بأنها: تلك المؤسسة التعليمية التي تتيح لكبار الباحثين عن المعرفة نوعاً عالياً من التعليم ومستوى رفيع من المعرفة سواء تحقق ذلك عن طريق الحلقات التي يلتقي فيها الأستاذ مع طلابه محاوراً ومناقشا وموضحاً، أو عن طريق الكليات والمدارس محاضراً وشارحاً ومبيناً. كما تُعرّف بأنها: المؤسسة التي تنبع منها المعارف والأفكار والاتجاهات في شتى مجالات الحياة البشرية، وهي مواقع تتجمع فيها خبرات الأجيال السابقة منذ بداية التاريخ البشري[5].

ونرى أن مفهوم الجامعة عبارة عن مجموعة من الناس يبذلون جهداً مشتركاً في البحث عن الحقيقة والسعي لاكتساب الحياة الفاضلة لأفراد المجتمع، أو هي مجموعة من الناس وهبوا أنفسهم لطلاب العلم دراسة وبحثاً، أو هي مجتمع يتألف أعضاؤه من المعلمين والطلبة، وأنها مكان لتدريس المعرفة الشاملة.

ثانياً: مفهوم كليات التربية: تعدّ كليات التربية من الكليات التابعة للتعليم الجامعي الذي ينضوي تحت مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بليبيا، وهي الكليات التي يلتحق بها الطلبة الذين حصلوا على شهادة التعليم المتوسط (التعليم الثانوي) أو ما يُعادلُها للحصول على الشهادة الجامعية (الليسانس، أو البكالوريوس) في التربية، والتي تؤهلهم للتدريس في المؤسسات التعليمية، سواء كان ذلك في مراحل

التعليم الأساسي أو التعليم المتوسط. ومن خلال ما سبق يمكن وضع تعريف لكليات التربية بأنها: مؤسسة علمية وتربوية ومركز للإشعاع العلمي والفكري والتربوي تعمل على تقدم المجتمع من خلال إعداد الكوادر والقدرات البشرية المؤهلة للعمل في مهنة التعليم وفقاً للاتجاهات النفسية والتربوية الحديثة[6].

ثالثاَ: أهداف كليات التربية: تتغير أهداف كلية المعلمين ودورها من مجتمع إلى آخر تبعاً لبنية المجتمع، وبالرغم من ذلك فهناك أهداف تشترك فيها بغض النظر عن شكل المجتمع الذي تعمل فيه. ومن هذه الأهداف ما هو فكري وعلمي، ومنها ما هو تطبيقي، ومنها ما هو نفسي وتربوي واجتماعي، إلا أن هذه الأهداف المختلفة مترابطة ومتكاملة وليست منفصلة. وتُعدُّ في الواقع هدفاً كبيراً موحداً ينتهي إلى غاية سامية، وهي الإسهام في تقدم المجتمع، وذلك بإعداد وتأهيل الطلبة لمهنة التعليم. ويُعدُّ الهدف الرئيس لها هو الإسهام في التربية المستمرة، وأن رسالتها ليست فقط إعداد الطلبة داخل الكليات، بل إنها تهدف أيضاً إلى تقديم الوسائل التي تكفل الارتقاء المستمر للمستوى المعرفي والتربوي والثقافي لأكبر عدد من الطلبة المعلمين عن طريق الإعداد والتدريب، والتأهيل المستمر قبل الخدمة وأثناء الخدمة، وفقاً للاتجاهات التعليمية والنفسية والتربوية الحديثة[7].

رابعاً: وظائف كليات التربية: في ضوء الأهداف التي تسعى كليات المعلمين إلى تحقيقها، تحددت الوظائف والأدوار التي تقوم بها اليوم، فقد انتقلت من مجرد إعداد الطالب المعلم من الجانب المعرفي فقط، إلى إعداده من الجوانب المختلفة المعرفية، والتربوية، والنفسية، والاجتماعية، والثقافية، والمهنية، وفقاً للاتجاهات النفسية والتربوية الحديثة. ومن خلال ذلك يمكن تحديد الوظائف فما يلي:

أ- الإعداد: إن إعداد كليات المعلمين للطلبة في مختلف التخصصات التي تؤهلهم للقيام بالأعمال التدريسية التي يتطلبها التعليم من أهم وظائفها على الإطلاق، حيث تستحوذ هذه الوظيفة من الجهود المبذولة والإمكانات المتاحة بنصيب وافر. والإعداد يعني في مدلوله التربوي: ما يتلقاه الطالب المعلم من إعداد قبل الخدمة، أو هو صناعة أولية لطالب المعلم استعدادا لمزاولة مهنة التدريس، بحيث يكون الإعداد من جميع الجوانب المعرفية، والتربوية، والمهنية، و الاجتماعية، والثقافية.

ب- التأهيل: يُعدُّ التأهيل إحدى وظائف كلية المعلمين، وهو جزء من مرحلة الإعداد ومكمل لها، فبعد أن يُعدّ الطالب المعلم معرفياً ومهنياً وثقافياً حسب تخصصه الدراسي، يزود بمعارف تربوية نفسية من خلال التقنيات التربوية مختلفة الأغراض والأنواع، بهدف تحسين نوع الأداء التدريسي على أسس تربوية، أي أنه يتلقى تعليمه التخصصي، ثم يتلقى التأهيل التربوي المناسب، حتى يكون مقبولاُ لدخول مهنة التدريس[8].

ج- التدريب: يُعدُّ التدريب أيضاً إحدى وظائف كلية المعلمين، فالتدريب يُشير في مدلوله إلى تلك العمليات النمائية التي يتلقاها الطالب المعلم أثناء الخدمة في الميدان التربوي[9]. وهو امتداد لمرحلة الإعداد، بهدف تحقيق التنمية المستمرة لمفاهيم المعلم ومهاراته الأدائية وقدراته ومعلوماته. وتتم العملية أثناء الخدمة من أجل مواجهة كل جديد يطرأ على الحياة العامة، وخاصة المناهج وطرائق التعليم ووسائله وأساليبه المختلفة، ليرقى المعلم إلى مستوى التطور والتطوير اللذين تفرضهما تحديات العصر ومستجداته. فالتدريب هو: عملية تربوية هادفة للمعلم، ويعني مرحلة التكوين التطبيقي التي تتموقع سواء أثناء مرحلة الدراسة بالكلية، أو بين نهاية الدراسة وبداية الأنشطة المهنية، والتي تتضمن تنمية التكوين أو إعادة التكوين[10].

د- التكوين: يُعدُّ التكوين أيضاً من وظائف كلية المعلمين، فهو يجمع بين الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة. وهذا ينسجم مع التربية الحديثة المستدامة، فالحياة تتغير وتتطور، ما يتطلب الاستمرار في تكوين المعلمين، بهدف الإحاطة بكل جديد في عالم المعرفة والتكنولوجيا، وغيرها من التقنيات والأساليب التربوية، حتى يستمر النمو المعرفي والمعلوماتي للمعلم، ليكون قادراً على أداء عمله التدريسي بيُسر وسهولة، وبالتالي تحسين مهاراته وأدائه التربوي، بما يتلاءم مع التطورات المتعددة على الأصعدة كافة، وخاصة الجانب التربوي والتعليمي والبيداغوجي للتربية والتكوين. ويُعدُّ التكوين مساراً لتطوير الطالب المعلم، ويهدف إلى الحصول أو تحسين القدرات (قدرات التخيل، والفهم، والاكتساب، واستخدام الجسد)، أو هو: مجموعة المعارف النظرية والتطبيقية المرتبطة بتقنية[11].

الإرشاد والتوجيه بكليات التربية.

أ- مفهوم الإرشاد والتوجيه: تسعى كليات المعلمين إلى إعداد وتأهيل الطالب عقلياً، وتربوياً، واجتماعياً، كما تقوم بعملية التربية، ونقل الثقافة. والحياة التعليمية بكلية المعلمين، ونظراً لما تضمه من طلبة ومناهج، لا تخلو من مشاكل تتصل بطبيعة العملية التعليمية والتربوية، وهذا يتطلب أن يتم الإرشاد والتوجيه داخل الكلية، حتى تتوافر الظروف الملائمة والمناسبة لنجاح العملية التعليمية، ومساعدة الطالب على النمو والإعداد السليم والتكيف مع البيئة. ويُعرَّف الإرشاد والتوجيه التربوي بأنه: عملية مساعدة الطالب في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانات التربوية فما بعد المستوى التعليمي الحاضر، ومساعدته في النجاح في برامجه التربوية، والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية والدراسية بما يحقق التوافق التربوي[12].

ونرى أن الإرشاد والتوجيه التربوي هو: عملية المساعدة التي تُقدم للطالب من خلال الإجراءات الفنية المنظمة التي تساعده على فهم ذاته وبيئته، وفهم خصائصه وإمكاناته المختلفة، كما تساعده على

إعداده، وتأهيله بحيث يصبح معلماً قادراً على استثمار طاقاته وإمكاناته التدريسية على أفضل نحو ممكن، وعلى اتخاذ القرارات ومواجهة المشاكل. أو هو تزويد الطلبة، وفقاً للوائح المعتمدة من التعليم العالي، المعلومات والبيانات التي تُعرِّفهم بكليتهم وأقسامها، وتخصصاتها، وشعبها، والاختيارات المتاحة أمامهم.

ب- أهداف الإرشاد والتوجيه: إن التغيرات التي طرأت على حياة الإنسان في العصر الحالي أدت إلى تَغيّر كبير في دور كلية المعلمين، إذ لم يَعُد الدور مقتصراً على الإعداد من خلال نقل المعلومات والمعارف إلى الطالب، بل امتد إلى العمل إلى إيجاد الطالب المعلم الذي يستطيع التعامل مع التغيرات الدائمة المتمثلة في: المناهج والأساليب والطرائق والوسائل التدريسية، وإلى إيجاد الطالب المعلم المتوازن الذي يتمتع بقدر وافٍ من الصحة النفسية والاتزان الانفعالي والنمو المتكامل والإعداد والتأهيل الجيد. ويتطلب ذلك العمل على تحسين خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي، والتركيز على الاستجابة للمتطلبات التي تعمل على إعداد الطالب الجيد. ويهدف الإرشاد والتوجيه إلى ما يلي:

1- العناية بإرشاد وتوجيه الطلبة نحو اختيار التخصصات الدراسية وفق حاجات وإمكانات المجتمع المحلي الذي يعيشون فيه، ووفق ميولهم واستعداداتهم وقبلياتهم.

2- التعرف على المشاكل التي يعانيها الطلبة وتحديدها.

3- تقديم الخبرات المتنوعة للطلبة وربطها بالحياة الواقعية.

4- مساعدة الطالب على التعرف على ميوله، واهتماماته، وقدراته، واستعداداته، وتنميته.

5- تحقيق فاعلية كبيرة ونجاح في العملية التعليمية، وحل الصعوبات التي تواجه الطلبة.

6- توفير جو من الراحة والطمأنينة لجميع الأساتذة من خلال تحديد وإدراك حاجات الطلبة.

7- العناية بتوجيه وإرشاد الطلبة نحو التربية العملية والمهنية لتكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس، ولتنمية الاستعدادات والميول لديهم[13].

8- العمل على تحسين العملية التعليمية التربوية من خلال تحقيق جو نفسي صحي يحقق الأمن والارتياح والاحترام للطالب.

9- مساعدة الطالب في فهم المناهج والمقررات الدراسية.

10- توضيح الأهداف الخاصة بالكلية والدراسة والقيم المتضمنة فيها.

11- فهم طبيعة وتركيب وتنظيم الكلية والدراسة فيها.

12- توفير المعلومات والبيانات المهنية عن مهنة التدريس.

13- تخطيط البرامج التي تعكس قدرات وميول الطالب وتزويده بفرص التدريب اللازم.

14- مساعدة الطالب على اتخاذ القرارات ومواجهة المشاكل، وذلك من خلال معاونته على تحديد مشكلته، وتعيين مجالها، ووضع الحلول والبدائل المناسبة، ثم اتخاذ القرار المناسب لحلها في ضوء ظروف الطالب وإمكاناته وقدراته ومهاراته.

15- مساعدة الطالب على تنمية واستثمار إمكاناته، حيث يقوم على تنمية إمكانات الطالب والأخذ بيده، ويتم ذلك من خلال توفير المعلومات اللازمة التي تساعده على أن يخطط لمستقبله المهني (مهنة التدريس) بناءً على وعي بالظروف المحيطة به سواء كانت هذه الظروف خاصة بإمكاناته، أو ببيئته.

16- مساعدة الطالب المعلم على مواجهة الصعاب في مستقبل حياته المهنية، بمعنى إمداد خدمات الإرشاد والتوجيه حتى بعد تخرج الطالب من كليته، ومحاولته الالتحاق بمهنة التدريس، وما تتطلبه هذه المهنة من تأهيل وإرشاد وتوجيه ليحقق التوافق المنهي في محيط عمله، والتوافق الاجتماعي في محيط زملائه[14].

ج- خدمات الإرشاد والتوجيه: يمكن تحديد مهام خدمات التوجيه والإرشاد التربوي الأكاديمي في إحدى عشرة مهمة وهي[15]:

1- معرفة قيم الطالب وقدراته وميوله.

2- توضيح الأهداف الحياتية للطالب في ضوء معرفة قيمه وميوله وقدراته.

3- استكشاف العلاقات بين الطالب وأهدافه في الحياة الوظيفية.

4- استكشاف عالم العمل بمهنة التدريس مستقبلاً.

5- توضيح الأهداف المرتبطة بحياة الطالب الوظيفية.

6- استكشاف المجالات التربوية المؤدية إلى تحقيق الأهداف الحياتية والوظيفية للطالب

7- اختيار المجالات التربوية المناسبة للطالب.

8- استكشاف المقررات الاختيارية.

9- ترتيب وتنظيم المقررات الاختيارية.

10- إعداد الخطة الدراسية الخاصة بالطالب.

11- تقويم الخبرات من أجل تأكيد خطة الدراسة أو إعادة توجيهها.

د- نحو مفهوم متكامل للإرشاد والتوجيه بكليات التربية: من خلال الخبرة الواقعية في الاشتغال بمهنة التدريس بكلية التربية، يتبين لنا أن خدمات الإرشاد والتوجيه غير متوافرة بكليات التربية، مما يضع الطالب في موقف محير عند التحاقه بالدراسة، ويجعله يواجه مشاكل وصعوبات عدة تحد من قدرته على التفوق والنجاح في دراسته. لذلك نسعى إلى إحداث مراكز خاصة بالتوجيه والإرشاد بكليات المعلمين يتوجه إليها الطالب عند التحاقه بالدراسة لتحديد نوع التخصص الذي يتفق مع رغباته وقدراته واستعداداته، وفهم متطلبات وخصائص مهنة التدريس، وفهم طبيعة النظام الدراسي واللوائح المعمول بها في الكلية. وهذا يتطلب فهماً واسعاً من قبل المسؤولين في التعليم العالي بشكل عام، والمسؤولين وأعضاء هيئة التدريس والعاملين بكليات المعلمين بشكل خاص لأهمية خدمات الإرشاد والتوجيه في إعداد وتأهيل الطالب لمهنة التدريس، حيث أصبحت تتمتع بأبعاد وخصائص عدة نذكرها فيما يلي:

1. أن الإرشاد والتوجيه أصبح ينظر إليه على أنه عملية اتخاذ قرار يستطيع الطلبة من خلالها تحقيق أقصى إعداد وتأهيل لهم في ضوء قدراتهم واستعداداتهم.

2. أنه أصبح عملية مستمرة تبدأ منذُ قبول الطالب للدراسة بالكلية، وتستمر معه حتى تخرجه وتحديد مستقبله الوظيفي بمهنته.

3. أنه أصبح عملية متعددة الجوانب تتضمن إرشاد وتوجيه الطالب دراسياً، ومهنياً، ونفسياً، واجتماعياً.
4.أنه لم يعد قاصراً على الإرشاد والتوجيه الأكاديمي المتخصص من أعضاء هيئة التدريس فقط؛ بل أصبح يقدم من خلال خدمات وبرامج فنية، ويُشارك الاختصاصيون فيه بمجالات عملهم المختلفة المهنية، والنفسية، والتربوية، والاجتماعية.

5.أنه أصبح خدمة شاملة تطلق تحت مسميات عدة، كالإرشاد والتوجيه الأكاديمي، أو الجامعي، أو خدمات الإرشاد والتوجيه، وتأخذ بمفهومه مؤسسات عدة من التعليم العالي والجامعي في كثير من الدول، وبما يتفق وإمكاناتها وسياستها التعليمية[16].

المناهج الدراسية بكليات التربية.

– مفهوم المنهج الدراسي: تُعد المناهج الدراسية المقررة في كليات التربية من العناصر المهمة التي تعمل على إعداد وتأهيل الطالب لمهنة التدريس. فالمنهج الدراسي هو وسيلة تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وترجمتها إلى مواقف وخبرات سلوكية يتفاعل معها الطلبة ويتعلمون من نتائجها.

فقد عُرِّف المنهج بأنه: مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية المطلوبة للتخرج والحصول على درجة علمية في تخصص من التخصصات الدراسية. ونرى أن مفهوم المنهج الدراسي هو: كل ما يُقدم للطلبة المعلمين من خبرات متنوعة، تنطلق من أهدافهم ورغباتهم وميولهم وحاجاتهم الجسمية والعقلية، والنفسية والتربوية والاجتماعية، النابعة من أهداف وقيم وعادات وفلسفة وثقافة المجتمع واحتياجاته، من أجل إعدادهم وتأهيلهم للعمل بمهنة التدريس وفقاً للاتجاهات النفسية والتربوية الحديثة القائمة على الكفايات. وبالرغم من الاتجاهات المختلفة لتعريف المنهج الدراسي، إلا أنه أصبح هناك إجماع على أن المنهج الدراسي بكلية المعلمين ينبغي أن يعمل على إعداد الطلبة من جميع النواحي المعرفية، والتربوية، والنفسية، والجسمية، والاجتماعية، والثقافية في كل سنة من سنوات الدراسة، وعدم توفيق المنهج في إعدادهم يؤدي بهم إلى الإحباط والشعور بالفشل والتوتر ما ينعكس سلباً على نجاحهم في مهنة التدريس أو العزوف عنها.. ولذلك أدرك المنهج الحديث أهمية الإعداد السليم للطالب المعلم. لذلك فالمناهج الدراسية بكليات التربية يجب أن تنطلق من أهداف المجتمع أولاً، ثم من أهداف العملية التعليمية والتربوية، ثم من أهداف الطلبة وارتباطها بالدوافع والحاجات التي دفعتهم إلى الدراسة بالكلية، وهذه الأهداف لا تتحقق إلا ببناء منهج سليم يعتمد على أحدث ما وصلت إليه التربية القائمة على الكفايات، وأن يكون محتواه ملائماً ومتناسباً مع حاجات الطلبة ودوافعهم وقدراتهم وطبيعة تعلمهم. وفي هذا الشأن يمكن القول إن ما يتعلمه الطالب لابد أن يكون له فاعلية في حياته المهنية، وأن يكون له تأثير في توجيه سلوكه واتجاهاته. لذلك يجب أن يكون المنهج بكليات التربية متماشياً مع خصائص الطلبة الاجتماعية والنفسية، وهذا يتطلب توافر بعض الشروط[17] أهمها:

1. ضرورة إشباع المنهج لحاجات الطلبة على اختلاف أنواعهم ومستوياتهم.
2. ضرورة ملاءمة المحتوى التعليمي لمستوى الدارسين وتقديمه بشكل مشوق.
3. ضرورة ارتباط المقررات الدراسية بحياة الطلبة وظروفهم الاجتماعية والنفسية والصحية.
4. ضرورة توافر العلاقة الجيدة بين الأساتذة والطلبة من ناحية، وبين الطلبة بعضهم مع بعض من ناحية أخرى.
5. ضرورة توسيع مجال الاختيارات وتعدد البدائل التعليمية وإتاحة الفرصة أمام الطلبة.

6. ضرورة تشجيع المنهج للطلبة على المشاركة والممارسة والمحاولة والتجريب في مواقف تعليمية تدريسية حقيقية.

ومما سبق نرى أن المنهج الدراسي يُعدّ أحد العناصر المهمة المكونة للعملية التعليمية، حيث إن سلامة المنهج ومواكبته للعصر والتطور الهائل الذي يحصل الآن من الأمور المهمة التي يجب أن يؤخذ بها عند وضع المناهج والمقررات الدراسية بكليات المعلمين. لذلك يجب على المسؤولين القائمين على وضع المناهج والمقررات الدراسية، سواء كان ذلك من قبل المسؤولين عن وضع المناهج في التعليم العالي أو من قبل أساتذة المادة، أن يأخذوا في الاعتبار أن يكون المنهج الدراسي مبنياً على الكفايات التعليمية، ومواكباً للتطور وملائماً ومتناسباً مع حاجات الطلبة ودوافعهم وقدراتهم وطبيعة تعلمهم، وأن يكون مؤثرا في سلوكهم ومتماشياً مع خصائصهم الاجتماعية، والعقلية، والنفسية، وأن يكون مرتبطا ببيئتهم، ومواكباً لأهداف المجتمع وتطلعاته. من ذلك يتضح أن للمنهج الدراسي بكليات التربية دوراً مهماً في إعداد الطلبة وتأهيلهم للعمل بمهنة التدريس، الأمر الذي يتطلب تطوير المنهج وتحسينه وفقاً للكفايات التدريسية، وذلك من حيث تحديد الأهداف وطرائق التدريس والوسائل التعليمية وتوفير الكتب والمراجع، ومتابعة تنفيذ المناهج والمقررات الدراسية، والإعداد والإشراف على الامتحانات ومراجعة نتائجها.

إجراءات البحث: نظرا لطبيعة هذا البحث المتعلقة بالمشاكل الدراسية، تم استخدام المنهج الوصفي، لما يوفره من إمكانية الوصول إلى حقائق دقيقة عن الظروف القائمة، ويساعد على استنباط علاقات مهمة بشأن الظاهرة المدروسة وتفسير جيد لمعنى البيانات. وتكوّن مجتمع البحث من مجموع طلبة السنة الثانية والسنة الثالثة من كلّيات التربية بجامعة (طرابلس، المرقب، والزاوية) خلال السنة الدراسية 2012 / 2013م وبلغ عددهم (2800) طالب وطالبة، منهم (734) طالباً، و(2066) طالبة، وتم اختيار العينة بأسلوب العينة النسبية بشكل عشوائي، بما يكفل تمثيل العينة لمجتمع البحث بنسبة (16.82%)، وبلغ أفراد العينة (471) طالباً وطالبة، منهم (124) طالباً و(347) طالبة. وتم بناء استبيان يتلاءم وأهداف البحث، تكون في صورته النهائية من (23) فقرة، منها (12) فقرة لمجال المشاكل الخاصة بالإرشاد والتوجيه الدراسي، و(11) فقرة لمجال المشاكل الخاصة بالمناهج والكتب والمحتويات الدراسية. وتم التأكد من صدقها وثباتها.

نتائج البحث: عرض نتائج تساؤل البحث ومناقشتها وتفسيرها.

ينص تساؤل البحث على "ما أهم المشاكل الدراسية المتعلقة بالإرشاد والتوجيه والمناهج والكتب والمحتويات الدراسية، وما أكثرُها تأثيرا وانتشارا لدى طلبة كليات التربية؟" واشتملت أداة البحث على ثلاث

وعشرين (23) مشكلة، توزعت على مجالين هما: مجال المشاكل الخاصة بالإرشاد والتوجيه الدراسي واشتمل على (12) مشكلة، ومجال المشاكل الخاصة بالمناهج والكتب والمحتويات الدراسية وتضمن (11) مشكلة. وكانت إجابات أفراد العينة محددة بأربع إجابات هي: (أوافق بشدة)، (أوافق)، (لا أوفق)، و(لا أوافق بشدة)، حيث توزعت عليها وعلى التوالي أربع درجات هي: (3، 2، 1، 0). فالمشكلة الشائعة والأكثر تأثيرا وانتشاراً والتي تختارها نسبة عالية من أفراد العينة تكون درجة متوسطها الحسابي تقترب من الدرجة (3)، بينما إذا لم تختارها نسبة عالية فتكون درجة متوسطها تقترب من الدرجة (0). ولذلك تتراوح درجة متوسطات المشاكل ما بين (3 – 0). أما درجة المتوسط النظري للمشكلة الواحدة والتي تعكس الدرجة المتوسطة على سُلّم درجات الإجابة فهي حاصل جمع أعلى درجة (3)، وأقل درجة (0) وقسمتها على (2) وتساوي (1.5)، وتبعاً لذلك تكون درجة متوسط العينة والتي تزيد على درجة المتوسط النظري تمثل وجود المشكلة والعكس صحيح. أما درجة المتوسط النظري لمجموع مشاكل كل مجال فهي ناتج عن حاصل ضرب عدد مشاكل المجال في درجة المتوسط النظري (1.5). وللتعرف على أهم المشاكل الدراسية الخاصة بالإرشاد والتوجيه والمناهج والكتب والمحتويات الدراسية، وما أكثرُها تأثيرا وانتشارا لدى طلبة كليات التربية، تم استخدام المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة. وفيما يلي عرض نتائج تساؤل ومناقشتها وتفسيرها حسب كل مجال على حده.

1. مجال المشاكل المتعلقة بالإرشاد والتوجيه الدراسي:جدول رقم (1)

يوضح اختبار (ت) لعينة واحدة بين متوسط درجة تقييم عينة البحث لأهم المشاكل المتعلقة بالإرشاد والتوجيه الدراسي والمتوسط النظري لكل مشكلة.

ت	الفقــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطين	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
1	**أجد صعوبة في تنظيم البحوث والتقارير العلمية**	2.01	0.83	1.5	0.508	13.292	0.000
2	**أجد صعوبة في أخذ الملاحظات وتنظيم الأفكار**	1.93	0.881	1.5	0.43	10.593	0.000
3	**أحتاج إلى توجيه لتحديد مجال تخصصي**	1.91	0.933	1.5	0.409	9.508	0.000

4	أجد صعوبة في استثمار المواد النظرية على المستوى العملي	1.91	0.84	1.5	0.407	10.501	0.000
5	ضعف عملية إرشادي وتوجيهي دراسياً أثناء عملية التسجيل.	1.85	0.974	1.5	0.349	7.778	0.000
6	لا يوجد في الكلية من يوجهني بشكل صحيح	1.83	0.978	1.5	0.326	7.231	0.000
7	كنت أرغب في الالتحاق بكلية أخرى غير كلية المعلمين	1.67	1.18	1.5	0.169	3.105	0.002
8	أجد صعوبة في استخلاص النقاط المهمة من المادة الدراسية	1.66	0.965	1.5	0.162	3.654	0.000

تابع نتائج الجدول رقم (1)

ت	الفقــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطين	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
9	لا أركز في الدراسة بشكل جيد	1.37	0.961	1.5	0.131	2.950	0.003
10	قلة الدافعية والرغبة للدراسة لدي	1.36	1.034	1.5	0.139	2.918	0.004
11	التحقت بتخصص لا أميل إليه	1.34	1.156	1.5	0.156	2.929	0.004
12	لا أعدّ واجباتي الدراسية في مواعيدها	1.08	0.95	1.5	0.421	9.629	0.000
	المجمــوع	19.913	5.296	18.0	1.91	7.839	0.000

للتعرف على أهم المشاكل المتعلقة بمجال الإرشاد والتوجيه الدراسي، وأكثرها تأثيرا وانتشارا تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة بين متوسط أفراد العينة على كل مشكلة والمتوسط النظري (1.5)، ويظهر في

الجدول رقم (1) أن متوسطات عينة الدراسة كانت جميعها أعلى من درجة المتوسط النظري ما عدا أربع مشاكل وهي ذات التسلسل: (9-10-11-12)، حيث تقل متوسطاتها الحسابية عن قيمة المتوسط النظري (1.5). ويلاحظ من الجدول أن قيم اختبار (ت) جميعها دالة إحصائياً لأن مستويات دلالتها أقل من مستوى الدلالة 0.05 مما يدل على دلالة الفروق بين عينة الدراسة على هذه المشاكل والمتوسط النظري (1.5). وهذا يعكس وجود هذه المشاكل وشيوعها بين الطلبة ما عدا المشاكل الأربع ذات التسلسل (9-10-11-12)، حيث إن متوسطاتها الحسابية أقل من درجة المتوسط النظري مما يعكس أنها غير شائعة وأقل انتشاراً بين الطلبة. أما بخصوص المجموع الكلي لمشاكل هذا المجال فإن متوسط العينة (19.913) أكبر من المتوسط النظري لمشاكل هذا المجال وقيمته (18.0) وكانت قيمة اختبار (ت) دالة إحصائيا لأن مستوى دلالتها (0.000) أقل من مستوى الدلالة (0.05))، ولذلك نستدل شيوع المشاكل المتعلقة بمجال التوافق والإرشاد والتوجيه الدراسي وأنها مهمة. كان هذا عرضاً عاماً لنتائج مجال المشاكل المتعلقة بالتوافق والإرشاد والتوجيه الدراسي، وفيما يلي مناقشتها وتفسيرها.

أولاً: المشاكل المهمة والأكثر تأثيرا وانتشارا لدى أفراد عينة البحث.

يلاحظ من الجدول رقم (1) أن المشاكل المهمة التي يشعر بوجودها أفراد عينة البحث وأكثرها تأثيرا وانتشاراً بينهم، والتي تحد من كفاياتهم ومهاراتهم الدراسية، والتي تحصلت على متوسطات حسابية أعلى من المتوسط النظري (1.5) تمثلت في ثمان (8) مشاكل بنسبة (67%) من المجموع الكلي لمشاكل المجال وهي كالآتي:

1- المشكلة ذات التسلسل (1) من حيث الأهمية ومفادها "أجد صعوبة في تنظيم البحوث والتقارير العلمية بمتوسط حسابي م=2.01 ".

2- المشكلة ذات التسلسل (2) من حيث الأهمية والتي تنص على "أجد صعوبة في أخذ الملاحظات وتنظيم الأفكار بمتوسط حسابي م=1.93"، ويمكن تفسير وجود هاتين المشكلتين إلى مدى أهمية دور الإرشاد والتوجيه في سير العملية التعليمية، ومدى حاجة الطلبة إلى من يرشدهم ويوجههم إلى الطريق السليم، وقد يرجع ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة قد انتقلوا من مرحلة دراسية تعتمد فيها الدراسة على المعلم، إلى مرحلة دراسية جديدة تعتمد فيها الدراسة على المتعلم في البحث عن المعلومات واستخلاصها من الكتب والمصادر والمراجع وتبويبها وتحليلها وتنظيمها وتقديمها في شكل ورقات عمل وبحوث وتقارير علمية يتم مناقشتها في قاعة الدراسة. فكثير من الطلبة يقعون في مواقف يحتاجون فيها إلى الإرشاد والتوجيه والمشورة، وكثير منهم يقعون في أخطاء سواء بحسن نية أو عن جهل وخاصة الطلبة الجدد

الذين ليست لهم الخبرة الكافية حيث كانوا بحاجة ماسة إلى من يأخذ بأيديهم ويرشدهم إلى الطريق السليم، وهذا يتلاءم مع جوهر العملية التعليمية والتربوية والنفسية.

3- المشكلة ذات التسلسل (3) من حيث الأهمية كان فحواها "أحتاج إلى توجيه لتحديد مجال تخصصي بمتوسط حسابي م=1.91". ويمكن تفسير وجود هذه المشكلة أن أفراد عينة الدراسة قد درسوا في المراحل الدراسية السابقة مناهج ومقررات دراسية موضوعة للجميع قد لا يراعى فيها الفروق الفردية بين المتعلمين وعدم تبصيرهم بقدراتهم ومستوياتهم الحقيقية، وتوجيههم وتشجيعهم نحو التخصصات الدراسية التي يمكن أن يواصلوا فيها دراستهم بنجاح، مما يجعل الطالب يتخرج من المرحلة الثانوية وهو يجهل حقيقة مستوى قدراته واستعداداته، ويمكن تفسير ذلك أيضاً إلى نقص المعلومات الخاصة بأنواع التخصصات الدراسية المختلفة التي يمكن أن يلتحق بها الطالب، إضافة إلى عدم دقة وموضوعية امتحانات القبول التي يخضع لها الطالب عند التحاقه بالدراسة.

4- المشكلة ذات التسلسل (4) من حيث الأهمية فتمثلت في: "أجد صعوبة في استثمار المواد النظرية على المستوى العملي بمتوسط حسابي م=1.91". ويمكن عزو وجود هذه المشكلة إلى أن معظم ما يتعلمه الطلبة يتم من الجانب النظري فقط ولا يسمح لهم بممارسة الخبرة النظرية التي اكتسبوها إلا في نهاية السنة الأخيرة من سنوات الدراسة بالكلية ولفترة وجيزة جداً لا تتجاوز أسبوعين على الأكثر. فالممارسة العملية هي العامل المهم في كسر الحاجز النفسي لدى الطالب المعلم، وجعله يألف المرفق التعليمي ويقيم علاقة حميمة مع البيئة المدرسية بكل مكوناتها المختلفة.

5- المشكلة ذات التسلسل (5) من حيث الأهمية فقد جاء فيها "ضعف عملية إرشادي وتوجيهي دراسياً أثناء عملية التسجيل بمتوسط حسابي م=1.85". وقد يعود سبب وجود هذه المشكلة إلى أن امتحانات القبول التي يخضع لها الطلبة أثناء عملية التسجيل غير دقيقة وغير موضوعية في تحديد مستويات وقدرات الطلبة ومدى توافقها مع متطلبات التخصص الدراسي الذي تقدم للالتحاق به، وما نسبة نجاحه وتفوقه فيه. كما قد يعود السبب أيضا إلى أن الطالب عند تسجيله بالكلية قد لا يخضع لأيّ امتحان قبول، وإنما يتقدم مباشرة إلى قسم التسجيل بالكلية ويقدم أوراقهُ إلى أيّ تخصص دراسي سواء كان ذلك برغبته أو لا، ودون معرفة مدى توافق مستواه وقدراته واستعداداته مع التخصص الذي التحق به.

6- المشكلة ذات التسلسل (6) من حيث الأهمية فكانت "لا يوجد في الكلية من يوجهني بشكل صحيح بمتوسط حسابي م=1.83". ويمكن تفسير وجود هذه المشكلة إلى انعدام العلاقة بين الأستاذ والطالب التي ينبغي أن تكون علاقة إيجابية يسودها الود والعطف والاحترام المتبادل والثقة، فالحياة الدراسية ليست كتابا وتحصيلا، وإنما هي عبارة عن تفاعل إيجابي بين الأساتذة وطلابهم من ناحية وبين الطلبة فيما

بينهم من ناحية أخرى. فالأستاذ يجب أن يكون سلوكه متوافقاً، وأن يكون قادراً على استخدام الأسلوب المناسب لمساعدة الطلبة وإرشادهم وتوجيههم والعمل على تنمية إمكاناتهم والاستفادة من الخبرات التربوية، كما يعمل على حل المشاكل والصعوبات التي تواجههم ليكون معلماً ومرشداً في آن واحد.

7- المشكلة ذات التسلسل (7) من حيث الأهمية فتمثلت في: "كنت أرغب في الالتحاق بكلية أخرى غير كلية المعلمين بمتوسط حسابي م=1.67". ويمكن تفسير وجود هذه المشكلة إلى أن كثير من المشاكل التي يعانيها الطلبة قد تكون بسبب إجبارهم على التحاق بكلية لا تتفق مع مستوياتهم وميولهم واستعداداتهم ومواهبهم وقدراتهم، والمعروف لدينا أن نظام التنسيب إلى الجامعات يعتمد على الدرجات التي حصل عليها الطالب في المرحلة الثانوية العامة، وهو نظام لا يأخذ في الاعتبار ذكاء الطالب واستعداداته وميوله وسمات شخصيته الأخرى. وقد يرجع السبب أيضا إلى الضغوط التي تمارسها الأسرة على أبنائها إذ تزج بهم في تخصص دراسي تراه مناسباً لهم دون النظر إلى مدى توافق هذا التخصص الدراسي مع مستوياتهم وقدراتهم.

8- المشكلة ذات التسلسل (8) من حيث الأهمية فكانت "أجد صعوبة في استخلاص النقاط المهمة من المادة الدراسية بمتوسط حسابي م=1.66". وقد يرجع سبب وجود هذه المشكلة إلى عدم مراعاة بعض الأساتذة للفروق الفردية بين الطلبة، وذلك بعدم التنويع في استخدام الأساليب والطرائق التدريسية، إذ يستخدمون معظم الأوقات طريقة المحاضرة التقليدية التي من عيوبها عدم استطاعة المتعلمين استيعاب وفهم كل ما جاء في المحاضرة، وخاصة إذا كان الإلقاء سريعاً ودون فواصل زمنية بحيث هناك متسع للأفكار أن تستقر في الذهن، كما أن الأستاذ لا يقوم بتسجيل النقاط المهمة على السبورة لكل فرع من فروع موضوع الدرس ليكون ملخصاً سبوريا شاخصاً أمام المتعلمين طيلة وقت الدرس، يستفيد منه كل المتعلمين بمختلف مستوياتهم.

ثانياً: المشاكل القليلة الأهمية والأقل تأثيرا وانتشارا لدى أفراد عينة البحث.

أما المشاكل القليلة الأهمية ولم يشعر بوجودها أفراد عينة البحث، وأقل تأثيرا وانتشاراً بينهم، والتي تحصلت على متوسطات حسابية أقل من المتوسط النظري (1.5) فتمثلت في أربع (4) مشاكل بنسبة (33%) من المجموع الكلي لمشاكل المجال وهي كالآتي:

1- المشكلة ذات التسلسل (9) والتي مفادها "لا أركز في الدراسة بشكل جيد بمتوسط حسابي م=1.37". ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنها جاءت غير منطقية مقارنة بواقع التدريس، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن هذه المشكلة لا تنبع من الطلبة أنفسهم، وإنما تتعلق بطريقة التدريس التي يتبعها الأستاذ المحاضر، فمعظم الأساتذة نتيجة للأعداد الكبيرة للطلبة في القاعة الدراسية اعتادوا استخدام طريقة المحاضرة

التقليدية التي تحتاج إلى الهدوء والصمت والإنصات والتركيز، وقد لا يستطيع الطلبة استيعاب وفهم كل ما جاء في المحاضرة، وقد يشعر الطلبة في هذه الطريقة بأن زمن الدرس أطول من عمره الحقيقي، وخاصة إذا لم تكن لديه مشاركة أو نشاط. وبالتالي فإن مسألة عدم التركيز تبدو في ظل هذه الطريقة التدريسية أمراً طبيعياً.

2- المشكلة ذات التسلسل (10) والتي تنص على "قلة الدافعية والرغبة للدراسة لدي بمتوسط حسابي م=1.36". ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنها جاءت غير منطقية إلى حد كبير، حيث إن مسألة ارتفاع الدافعية والرغبة للدراسة أو انخفاضهما لم تشكل مشكلة لدى طلبة كليات المعلمين، وهذا يخالف التطورات والتغيرات التكنولوجية الكبيرة في مجال التعليم والتي تتطلب تعلماً مستداماً ذاتي التوجيه، ومستوى عالياً من الدافعية والمثابرة والطموح حتى يتمكن الطالب المعلم من مجابهة التغيرات التعليمية واستثمار الفرص المتاحة، حتى يكون معلماً ناجحاً في مهنته.

3- المشكلة ذات التسلسل (11) وتمثلت في: "التحقت بتخصص لا أميل إليه بمتوسط حسابي م=1.34". ويمكن تفسير هذه النتيجة أن مسألة التحاق الطالب بتخصص يميل إليه أم لا يمكن التغلب عليها، وذلك بتوفير الإعداد الجيد، وتوفير الإمكانات والوسائل الكفيلة التي تساعد الطالب على التكيف مع أيّ تخصص دراسي.

4- المشكلة ذات التسلسل (12) والتي نصت على: "لا أعد واجباتي الدراسية في مواعيدها بمتوسط حسابي م=1.08". ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مسألة إعداد الواجبات الدراسية غير مهمة لدى طلبة كليات المعلمين، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الأساتذة لا يعتنون كثيراً بالواجبات الدراسية، وإن تم تكليف الطلبة بإعداد بعض الواجبات فإن معظم الأساتذة لا يقيمونها، وبذلك لا تشكل مشكلة لدى أفراد العينة.

2. مجال المشاكل المتعلقة بالمناهج والكتب والمحتويات الدراسية.

جدول رقم (2)

يوضح اختبار (ت) لعينة واحدة بين متوسط درجة تقييم عينة البحث لأهم المشاكل المتعلقة بالمناهج والكتب والمحتويات الدراسية والمتوسط النظري لكل مشكلة

ت	الفقـــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطين	قيمة اختبار (ت)	مستوى الدلالة
1	عدم تنمية قدراتي على إتقان لغة أجنبية أو أكثر	2.28	0.906	1.5	0.785	18.79	0.000
2	أُعاني عدم توفر المراجع والمصادر في مكتبة الكلية	2.24	0.917	1.5	0.738	17.458	0.000
3	ازدحام المناهج لا يتناسب مع الزمن المخصص للدراسة	1.99	1.004	1.5	0.487	10.531	0.000
4	تفتقر المقررات الدراسية لتنمية قدرتي على الابتكار والتفكير العلمي	1.98	0.862	1.5	0.481	12.114	0.000
5	أجد صعوبة في الحصول على الكتب الدراسية	1.98	0.934	1.5	0.479	11.128	0.000
6	ازدحام المقررات الدراسية بمعلومات لا علاقة لها بإعدادي معلماً	1.98	1.058	1.5	0.479	9.824	0.000
7	نظام الدراسة لا يعمل على تنمية مهاراتي وإمكاناتي	1.92	0.979	1.5	0.415	9.2	0.000
8	الهدف من دراسة بعض المقررات الدراسية غير واضح	1.82	0.961	1.5	0.32	7.219	0.000
9	ضعف تنظيم بعض المواد الدراسية	1.74	0.842	1.5	0.237	6.1	0.000
10	أعاني ضعفاً تحصيلياً لعدم ترابط بعض المواد الدراسية ببعضها	1.68	0.891	1.5	0.175	4.265	0.000
11	المناهج الدراسية لا تتناسب مع ميولي واستعداداتي وقدراتي	1.47	0.917	1.5	0.029	0.678	0.498

المجمـــوع	**21.072**	**4.941**	**16.5**	**4.5721**	**20.082**	0.000

يتبين من نتائج الجدول رقم (2) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة البحث على مشاكل هذا المجال، ويلاحظ أن جميع قيم المتوسطات الحسابية كانت جميعها أعلى من قيمة المتوسط النظري (1.5) ما عدا المشكلة ذات التسلسل: (11)، حيث إن قيمة متوسطها الحسابي (1.47) أقل من المتوسط النظري (1.5). وللتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة والمتوسط النظري (1.5) تم تطبيق اختبار (ت) لعينة واحدة، وتبين أن جميع قيم اختبار (ت) دالة إحصائياً لأن مستويات دلالتها أقل من مستوى الدلالة (0.05). وبذلك تُعدّ هذه المشاكل جميعها شائعة بين أفراد عينة الدراسة ما عدا المشكلة ذات التسلسل (11) حيث إن قيمة اختبار (ت) 0.678 غير دالة إحصائياً لأن مستوى دلالتها 0.498 أكبر من مستوى الدلالة (0.05) لذلك لا تُعدّ هذه المشكلة شائعة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة. أما بخصوص المجموع الكلي لمشاكل هذا المجال فإن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة م=21.072 يزيد على المتوسط النظري (16.5) للمجال ككل، وكانت قيمة اختبار (ت) 20.082 دالة إحصائياً لأن مستوى دلالتها (0.000) أقل من مستوى الدلالة (0.05). ومن ذلك نستدل على أن مشاكل هذا المجال جميعها شائعة بين أفراد العينة، وأنها من المشاكل المهمة لدى الطلبة وأكثر تأثيرا وانتشاراً بينهم، ما عدا المشكلة ذات التسلسل (11). كان هذا عرضاً عاماً لنتائج مجال المشاكل المتعلقة بالمناهج والكتب والمقررات والمحتويات الدراسية، وفيما يلي مناقشتها وتفسيرها.

أولاً: المشاكل المهمة والأكثر تأثيرا وانتشارا لدى أفراد عينة البحث.

يتضح من نتائج الجدول رقم (2) أن المشاكل المهمة والشائعة بين أفراد عينة البحث وأكثرها تأثيرا وانتشاراً بينهم، والتي تحصلت على متوسطات حسابية أعلى من المتوسط النظري (1.5) اشتملت على عشر (10) مشاكل وبنسبة (92%) من المجموع الكلي لمشاكل المجال وهي كما يلي:

1- المشكلة ذات التسلسل (1) من حيث الأهمية ومفادها "عدم تنمية قدراتي على إتقان لغة أجنبية أو أكثر بمتوسط حسابي م=2.28". ويمكن تفسير وجود هذه المشكلة إلى أن أفراد عينة الدراسة قد دخلوا في مرحلة دراسية جديدة تعتمد على الطالب في البحث والدراسة والتحليل وجمع الأفكار والآراء المختلفة حول المواضيع الدراسية، كما أن العالم يعيش تقدما علميا وتكنولوجيا هائلا وسريعا في شتى العلوم المختلفة، وهذا يحتاج إلى أن يُجِيد الطالب أكثر من لغة تمكنه من الاطلاع الواسع في مجال تخصصه والمجالات الأخرى، لاسيما أن أفراد عينة الدراسة هم من طلبة كليات المعلمين، ومهنة التدريس تتطلب المعلم المتمكن في مجال تخصصه إضافة إلى تمتعه بثقافة واسعة في العلوم الأخرى.

2- المشكلة ذات التسلسل (2) من حيث الأهمية فتمثلت في: "أعاني عدم توفر المصادر والمراجع في مكتبة الكلية بمتوسط حسابي م=2.24"، ويمكن تفسير السبب الكامن وراء وجود هذه المشكلة إلى عدم توفر المصادر والمراجع في مكتبة الكلية بأعداد كافية، وعدم توفر الكتب الدراسية التي يحتاج إليها الطلبة في الوقت المناسب، ويؤثر ذلك كله في الكفاية العلمية للطلبة، مما يجعل الطالب يشعر بنوع من الإحباط لضياع الكثير من وقته وجهده للحصول على الكتب والمصادر والمراجع، وكان من الأجدر أن يستغلهما في الدراسة والقراءة والبحث والاطلاع.

3- المشكلة ذات التسلسل (3) من حيث الأهمية فقد كانت "ازدحام المناهج لا يتناسب مع الزمن المخصص للدراسة بمتوسط حسابي م=1.99". وقد يرجع السبب وراء وجود هذه المشكلة أن العملية التعليمية لم تعد الطريقة التقليدية التي تعتمد على التلقين والمحاكاة، بل أصبحت عملية تربوية منظمة تأخذ بالأسس التربوية والنفسية، وتعتني بالمتعلم وتعدّه المحور الرئيس في العملية التعليمية، وحول توفير كل الظروف المناسبة له، كما أصبحت عملية تعتني بالفروق الفردية وتحسين المناهج وتطويرها واستغلالها وتوظيفها في خدمة المتعلم، فالعبرة ليست في كم المعلومات التي يتحصل عليها المتعلم، بل في نوعيتها وجودتها في تنمية قدرات وكفايات ومهارات وإمكانات المتعلم.

4- المشكلة ذات التسلسل (4) من حيث الأهمية فقد نصت على "تفتقر المقررات الدراسية لتنمية قدرتي على الابتكار والتفكير العلمي بمتوسط حسابي م=1.98"، وقد يعزى السبب الكامن وراء وجود هذه المشكلة أن التعليم وفق التربية الحديثة لا يركز على محتويات ومقررات المادة الدراسية في حد ذاتها بقدر ما يركز على العمليات العقلية العليا في قدرات ومهارات التفكير العلمي وأساليب البحث، وذلك مما يتيحه من مواقف وممارسات تحتاج إلى البحث والملاحظة وتدوين النتائج وتفسيرها والمقارنة والاستنتاج والتوضيح والتحليل والتنبؤ، والقدرات الابتكارية وغير ذلك من عمليات عقلية هي بمثابة غايات يسعى التعلم إلى إكسابها وتنميتها لدى المتعلم، وخاصة أن القدرات العقلية المناسبة من الصفات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم ليستطيع من خلالها أن يتصرف تصرفاً مقبولاً في المواقف التعليمية، وأفراد عينة الدراسة هم من طلبة كليات المعلمين.

5- المشكلة ذات التسلسل (5) من حيث الأهمية كان مفادها "أجد صعوبة في الحصول على الكتب الدراسية بمتوسط حسابي م=1.98". ويمكن تفسير وجود هذه المشكلة إلى أن الكتب الدراسية ومسألة وجودها من بداية السنة الدراسية ووجود الوسائل المتعلقة بها لها أهمية كبيرة، وذلك لما توفره للمتعلم من الخبرات والمهارات التعليمية وطرائق التفكير وأساليب التصرف في نواحي النشاط داخل القاعة الدراسية وخارجها، وفي الكلية وخارجها، ونظراً لما تُسهله للمعلم في تحقيق الأهداف التربوية وترجمتها إلى مواقف وخبرات سلوكية يتفاعل معها الطلبة ويتعلمون من نتائجها، ولما توفره من وقت وجهد.

6- المشكلة ذات التسلسل (6) من حيث الأهمية فقد نصت على "ازدحام المقررات الدراسية بمعلومات لا علاقة لها بإعدادي معلماً بمتوسط حسابي م=1.98". ويمكن تفسير وجود هذه المشكلة ومن خلال الخبرة الواقعية أن بعض المقررات الدراسية التي يدرسها الطلبة لا تأتي بفائدة في إعدادهم معلمين، ومن بين هذه المقررات مادة (الفكر الجماهيري) التي يدرسها الطالب طيلة سنوات دراسته بالكلية، ومادة (المشروع التخرج) والتي تأخذ من الطلبة وقتا طويلا وجهدا كبيرا في إعدادها، حيث من الأفضل أن يُستغَلَّ هذا الوقت والجهد في التربية العملية، كما أن معظم المقررات الدراسية تركز على الجانب النظري وإهمالها للجانب العملي والتطبيقي، وبعبارة أخرى أنها فشلت في تحقيق التوازن المرغوب فيه بين الدراسة النظرية والتطبيقات العملية.

7- المشكلة ذات التسلسل (7) من حيث الأهمية فتمثلت في: "نظام الدراسة لا يعمل على تنمية مهاراتي وإمكاناتي بمتوسط حسابي م=1.92". ويمكن تفسير وجود هذه المشكلة أنه بالرغم من عناية كليات المعلمين ببرامج إعداد الطلبة فإن هذه البرامج عجزت في تزويد الطالب بالكفايات والمهارات الكافية التي تجعله قادراً على نموه المستمر وتؤهله على متابعة التغيرات والمستجدات التي تطرأ سواء كانت أكاديمية أو مهنية، مما يخلق ضعفا في اتجاه الطلبة نحو مهنة التدريس والخوف من ممارستها.

8- المشكلة ذات التسلسل (8) من حيث الأهمية فكان مفادها "الهدف من دراسة بعض المقررات الدراسية غير واضح بمتوسط حسابي م=1.82". ويمكن تفسير وجود هذه المشكلة إلى أنه من مبادئ التدريس الجيد تحقيق الهدف. وتُعدّ الأهداف التعليمية من المبادئ الأساسية للتدريس لكي لا يتخبط المعلم تخبطاً عشوائياً، والهدف بشكل مختصر هو: جملة أو عبارة تصف نوع المهارة أو القدرة أو أيّ سلوك يُراد تحقيقه من خلال عملية التعليم، ولابد أن يكون الهدف محدداً وواضحاً بعيداً عن الغموض والتفسيرات المبهمة، وقابلا للملاحظة والقياس، ويمكن أن يترجمه الطالب سلوكياً، الأمر الذي يجعل عملية التعلم واضحة. ولقد أصبح تحديد وصياغة الأهداف التعليمية من المواضيع الحيوية المرتبطة ارتباطاً مباشراً بعمليتي التعلم والتعليم، وأن جميع الأنشطة والفعاليات التي يقوم بها المعلم والمتعلمون تهدف إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المرسومة، ولا يمكن للمعلم أن يقوم بعملية التدريس بدون أهداف تعليمية واضحة.

9- المشكلة ذات التسلسل (9) من حيث الأهمية فكانت "ضعف تنظيم بعض المواد الدراسية بمتوسط حسابي م=1.74"، والمشكلة ذات التسلسل (10) من حيث الأهمية فقد تمثلت في: " أعاني ضعفاً تحصيلياً لعدم ترابط بعض المواد الدراسية ببعضها بمتوسط حسابي م=1.68". ويمكن تفسير وجود هاتين المشكلتين إلى ضعف الترابط بين الجوانب الأكاديمية والثقافية والتربوية والمهنية لبرامج إعداد الطلبة بكليات المعلمين، حيث ينظر لها_وكأنها مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة. وكذلك يبدو

ضعف الارتباط واضحاً في استخدام الأساليب التقليدية في الإشراف والتوجيه والمتابعة، وجمود مناهج وبرامج الإعداد وتركيزها على المجال المعرفي وقلة عنايتها بالمجالات الأخرى.

ثانياً: المشاكل القليلة الأهمية، والأقل تأثيرا وانتشارا لدى أفراد عينة البحث.

أما المشاكل القلية الأهمية وغير الشائعة بدرجة عالية بين أفراد عينة البحث والأقل تأثيرا وانتشاراً بينهم، والتي تحصلت على متوسطات حسابية أقل من المتوسط النظري (1.5) ومن خلال النظر إلى الجدول رقم (17) كانت مشكلة واحدة بنسبة (8%) من المجموع الكلي لمشاكل المجال، وهي المشكلة ذات التسلسل (11) والتي مفادها "المناهج الدراسية لا تتناسب مع ميولي واستعداداتي وقدراتي بمتوسط حسابي م=1.47". ويمكن تفسير هذه النتيجة أن أفراد عينة الدراسة قد يجهلون مسألة ضرورة تناسب المناهج والمقررات الدراسية مع قدراتهم وميولهم واستعداداتهم، ويعتقدون أن المناهج والمقررات المعتمدة بكليات المعلمين تتوافق مع مستويات الطلبة جميعاً، ويمكن تفسيرها أيضاً أن المناهج والمقررات الدراسية تتفق فعلاً مع مستويات عدد كبير من الطلبة، وبالتالي لم تشكل لهم عائقا في دراستهم.

التوصيات:

1- ضرورة وضع استراتيجية شاملة لمنع حدوث المشاكل الدراسية، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

2- ضرورة تخطيط وتنظيم عمليات الإرشاد الأكاديمي لضمان توجيه الطلبة وحل مشاكلهم المختلفة ومساعدتهم في اختيار التخصص المناسب وتعريفهم بالطرائق العلمية للمذاكرة.

3- تنظيم برامج تثقيفية وإرشادية للطلبة وخاصة الجدد منهم، لتعريفهم بأفضل الأساليب التربوية والنفسية للتحصيل والتفوق الدراسي.

4- ضرورة اعتماد مرشدين وموجهين تربويين من أجل حل المشاكل والصعوبات الدراسية والنفسية والاجتماعية التي تواجه الطلبة.

5- ضرورة إنشاء مبان ذات قاعات واسعة قادرة على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلبة.

6- إعادة تصميم المناهج والبرامج الدراسية وتطويرها من فترة إلى أخرى.

7- مراعاة التوزيع الجيد والمتوازن للجداول الدراسية وجداول الاختبارات، بحيث يراعى فيها التنظيم الجيد للوقت والدقة والموضوعية.

8- وضع خطط داخل الكليات والأقسام تهدف إلى توفير الكتب الدراسية قبل بداية العام الدراسي.

9- توفير خدمات المكتبة الإلكترونية، بحيث تكون متاحة لجميع الطلاب لتلافي مشكلة نقص المراجع.

الهوامش:

1- محمد عبد الحميد، بعض المشكلات التعليمية التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم، المملكة العربية السعودية، ماجستير (غير منشورة)، 2007، ص 223- 224.

2- فريدة آل مشرف، مشكلات طلبة جامعة صنعاء وحاجاتهم الإرشادية في الجمهورية اليمنية، دراسة استطلاعية، ماجستير (غير منشورة)، جامعة صنعاء، 2000، ص 206- 207.

3- طارق عبد الغفار، ، المشاكل المستشفة من واقع الإرشاد الأكاديمي بكلية الطب والعلوم الطبية في جامعة الخليج، دكتوراه (غير منشورة)، جامعة الخليج العربي، المنامة، 2001، ص 303- 304.

4- أحمد عبد الرحمن الشميمري، المشكلات الأكاديمية لدى طلاب الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض، 2010، ص 215- 216- 217.

5- أبو طالب محمد سعيد، علم التربية في التعليم العالي، بغداد: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 1998، ص 45.

6- عبدا لقادر أبو غراره عبد السلام، الصفات الشخصية والمهنية الواجب توافرها في الأستاذ الجامعي كما يراها الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزاوية (السابع من أبريل سابقا)، الزاوية، ليبيا، 2001، ص 15.

7- محمد صبري حافظ، دراسة بعض مشكلات التعليم الجامعي الأزهري، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة، 2006، ص 6.

8- أحمد محمد النجار، أثر التكوين التربوي، دبلوم الدراسات العليا، رسالة غير منشورة، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، 1999، ص 32-33.

9- جبرائيل بشارة، تكوين المعلم العربي، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات، 1996، ص 29.

10- عبد الوهاب أحمد الجماعي، كفايات تكوين المعلمين اللغة العربية للمرحلة الثانوية نموذجاً، عمان: دار يافا العلمية للنشر وتوزيع، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، 2011، ص 132.

11- عبد الغني يحي الشيخ، معايير إعداد مدرسي العلوم في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، المنصورية، العراق، 2005، ص 21.

12- يوسف الأحرش وآخرون، المدخل إلى التوجيه والإرشاد النفسي، بنغازي، ليبيا: دار الكتب الوطنية، 2002، ص 118.
13- أحمد محمد الزيادي، هشام الخطيب، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، عَمان: الدار العلمية الدولية، 2001، ص 111.
14- سعيد العزة، الإرشاد النفسي، أساليبه وفنياته، عمان: دار الثقافة، 2001، ص 62.
15- فهد يوسف الفضاله، تطور خدمات الإرشاد الأكاديمي بالكليات التطبيقية في دولة الكويت في إطار الاتجاهات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة، 2008، ص 96.
16- محي الدين توق، الإرشاد التربوي في الجامعات، نحو توسيع المفهوم: مجلة على الطريق (المنظمة العربية للمسؤولين عن القبول في الجامعات بالدول الخليج)، ع 9، 1990، ص 49.
17- محمد هاشم فالوقي، أسس المناهج التربوية، طرابلس: منشورات الجامعية المفتوحة، 2000، ص 123.

الملحق (1)

الاستبيان في صورته النهائية

أخي الطالب أختي الطالبة: بعد التحية ...

يقوم الباحث بإجراء بحث بعنوان: "بعض المشاكل الدراسية التي تواجه طلبة كليات التربية". يحتوي الاستبيان المرفق على عدد (23) فقرة وبما أنكم طرفاً رئيس في هذا الموضوع فإن تعاونكم جدُ مهم لإنجاح هذا البحث، كما يرجو الباحث قراءة كل فقرة ووضع علامة (×) في البديل المناسب لإجابتك.

ملاحظات:

- أرجو عدم ترك فراغ أمام أي فقرة وعدم كتابة إجابتين لسؤال واحد.
- نود إعلامك أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الإجابة سوف تُعامل بالسرية التامة ولن يطّلع عليها أحد سوى الباحث، فهي مصّممة لأغراض البحث العلمي.

ولكم سلفاً جزيل الشكر على حسن تعاونكم

الرقم	الفقـرات	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
أولاً: مجال المشاكل الدراسية المتعلقة بالإرشاد والتوجية الدراسي					
1	أجد صعوبة في تنظيم البحوث والتقارير العلمية				
2	أجد صعوبة في أخذ الملاحظات وتنظيم الأفكار				
3	أحتاج إلى توجيه لتحديد مجال تخصصي				
4	أجد صعوبة في استثمار المواد النظرية على المستوى العملي				
5	ضعف عملية إرشادي وتوجيهي دراسياً أثناء عملية التسجيل.				
6	لا يوجد في الكلية من يوجهني بشكل صحيح				
7	كنت أرغب في الالتحاق بكلية أخرى غير كلية المعلمين				
8	أجد صعوبة في استخلاص النقاط المهمة من المادة الدراسية				
9	لا أركز في الدراسة بشكل جيد				
10	قلة الدافعية والرغبة للدراسة لدي				
11	التحقت بتخصص لا أميل إليه				
12	لا أعدّ واجباتي الدراسية في مواعيدها				

ثانياً: مجال المشاكل الدراسية المتعلقة بالمناهج والكتب والمحتويات الدراسية					
13	عدم تنمية قدراتي على إتقان لغة أجنبية أو أكثر				
14	أُعاني عدم توفر المراجع والمصادر في مكتبة الكلية				
15	ازدحام المناهج لا يتناسب مع الزمن المخصص للدراسة				
16	تفتقر المقررات الدراسية لتنمية قدرتي على الابتكار والتفكير العلمي				
17	أجد صعوبة في الحصول على الكتب الدراسية				
18	ازدحام المقررات الدراسية بمعلومات لا علاقة لها بإعدادي معلماً				
19	نظام الدراسة لا يعمل على تنمية مهاراتي وإمكاناتي				
20	الهدف من دراسة بعض المقررات الدراسية غير واضح				
21	ضعف تنظيم بعض المواد الدراسية				
22	أعاني ضعفاً تحصيلياً لعدم ترابط بعض المواد الدراسية ببعضها				
23	المناهج الدراسية لا تتناسب مع ميولي واستعداداتي وقدراتي				

المُهْمَل في المعجم العربي وسبُل استثماره في وضع المصطلح

أ/د. عبد القادر سلاّمي
قسم اللغة العربية وآدابها
كلية الآداب واللّغات
جامعة تلمسان– الجزائر

*ملخّص:

يعدّ المصطلح ركناً أساساً في كلّ علم، إذْ تسهلُ به الدّراسة، ويتيسّر به تبادلُ الآراء والأفكار بين علماء الأمّة الواحدة، وبينهم وبين غيرهم من علماء الأمم الأخرى. وبالمصطلح يكون التّدوين والتّأليف ليتمّ التّعاون العلمي بين علماء العالم، ولينتفع الخلف بجهود السّلف، وعلى ذلك يقوم علم المصطلح، الذي يُعدُّ من أحدث أركان علم اللّغة التّطبيقي، كونه يتناول الأسس العلمية لوضع المصلحات وتوحيدها.وقد حفل المعجم العربي منذ نشأته وعبر مراحل تطوّره بالمصطلحات التي تتّصل بالمعاني والحيوان والأدوات والأمكنة والقضاء والمال والأدواء والأخلاط والطبّ، مستغنيا عمّا وصفه بالمُهمل منها على النّحو الذي انتهى إليه الخليل في معجم العين و ابن دريد في جمهرته. غير أنّ اتساع الهوّة العلمية بين أبناء العروبة وغيرهم من العجم غيّر موازين القوّة لصالح المصطلحات الوافدة علينا بمعدّل خمسين مصطلحاً يومياً، ممّا حدا بالدّارسين المحدثين إلى اقتفاء أثر القدماء في التّعريب أو إيثار الدّخيل بما تمليه الضّرورة العلمية الملّحة. ولمّا كان وضع المصطلح المقابل لا تضطلع به المجامع ومكاتب تنسيق التّعريب دون الأفراد المجتهدين، فقد سعينا في هذه الدراسة الموالية أن نقف على سبُل استثمار المهمل في رأب ثلمة مصطلحية، لطالما آلمتنا، وبعث الحياة في المُمات من الألفاظ ذات الصّيغ المستعملة دون أن تحمل دلالات مستعملة وهو ما حفل به المعجم العربي التّراثي بامتياز.

الكلمات المفتاحية: إحياء المهمل، اللّسان العربي، المعاجم اللّغوية القديمة، معجم العين، لسان العرب.

Neglected words in the Arab lexicon and ways
to invest in the development of terminology

Abstract :

The concept is as the essential element in any science.This latter facilitates the task of learning and the exchange of ideas among researchers within the same country or with others from different parts of the world.Moreever,the concept is not only regarded as a key to collaboration between different intellectuals but as a bridge between previous,current and future researchers,too.Investgating the concept is believed to be one of the cornestones in the study of applied linguistics since its examines the scientific

basis for the developpement of standardized terms.In this vein ,it can be said that the Arab lexicon is full of terms which are fundamentally related to things , animals,tools,places, money and even sciences such as medecine .On the other hand ,it has neglected a set of terms 'the neglected words' as done in works by Al Khalil and Ibn Dureid .

However, and due to the gap between the scientific works and achievements of other nations and the arab one which has resulted mainly in the production of a daily fifty new words which cannot be covred by the Arabs.This has been resulted also in the inclusion of a set of terms in our lexicon.Bearing all of these in mind ,one may feel the need to use and hence ,include the negleted words in our gap between the development of scienes refleted in those unlimited number of daily new words and the Arabic language.

Keywords : revive the neglected, the Arab tongue,the ancient language dictionaries,and the tongue of the Arabs 'Lissane L'Arabe'.

المقدّمة:

ذهب أكثره أهل النّظر من علماء اللغة إلى أن الذي انتهى إلينا من كلام العرب هو الأقلّ، و لو جاءنا جميع ما قالوه لجاءنا شعر كثير و كلام كثير[1]، و يقول ابن فارس(ت 395هـ): " قال بعض الفقهاء: كلام العرب لا يحيط به إلا نبي، و هذا كلام حريّ أن يكون صحيحا، و ما بلغنا أنّ أحدا ممّن مضى ادّعى حفظ اللّغة كلّها، فأمّا الكتاب المنسوب إلى الخليل و ما في خاتمته من قوله: هذا آخر كلام العرب، فقد كان الخليل أورع و أتقى لله جلّ ثناؤه من أن يقول ذلك".[2]

من خلال ما تقدّم بشأن ما انتهى إلينا من لساننا العربي، الذي لا يحيط به إلا نبي، تصبح الحاجة أكيدة إلى إعادة قراءة تراثنا العربي القديم من جديد، في وقفة خاصة على معاجمنا العربية القديمة، و ما حوته من مادّة لغوية غزيرة كثُر المهملُ في بعضها وقلّ في بعضها الآخر، و هذا أمر طبيعي؛لأنّ ما بلغ المتقدّم لم يبلغ المتأخّر من موارد و طاقات.

و قد جاءت فكرة هذا البحث المتواضع و الذي وسمناه بـ" المُهْمَل في المعجم العربي وسبُل استثماره في وضع المصطلح" من دواعي إيماننا الرّاسخ بأنّ من سُبل تنمية رصيدنا اللّغوي و تطويره، وإحياء المهمل و استعماله من جديد بما يُوافق روح العصر و متطلّباته.وللوصول إلى الهدف المنشود اقتضت منّا الضرورة الرجوع إلى معجم العين للخليل بن أحمد الفراهيدي بوصفه أوّل من أشار إلى قضية المهمل في معجمه، و الوقوف على بعض الكلمات المهملة فيه، ثم إثبات استعمالها بموازنتها بمثيلاتها في المعاجم التي جاءت من بعده.

و ارتأينا أن تكون خطّة هذا العمل،على النحو الآتي: مقدمة ومباحث ثلاثة وخاتمة (مع توصية).

نتناول في المبحث الأوّل: التّأليف المعجمي عند العرب.

وفي الثاني:نظام التّقاليب و أهميّته في بيان المهمل.

وفي الثالث: المهمل و المستعمل في اللّسان العربي و سُبل استثماره.

[1]- أحمد بن فارس. الصاحبي في فقه اللغة العربية ، ص 36.

[2]- المرجع نفسه،ص 24 .

أولاً: التّأليف المعجمي عند العرب:

يقول السيوطي(ت 911هـ): "إنّه منذ منتصف القرن الثّاني الهجري بدأ علماء المسلمين يسجّلون الحديث النّبوي، ويؤلّفون في الفقه الإسلامي و التّفسير القرآني، و بعد أن تمّ تدوين هذه العلوم اتّجه العلماء وجهة أخرى نحو تسجيل العلوم غير الشّرعية ومن بينها اللّغة و النّحو". [1]

و منه يتّضح جلياً أنّ بداية حركة جمع اللّغة أو التّراث القولي للعرب كانت مبنيّة على دوافع دينيّة من ناحية، و لغوية علمية من ناحية أخرى[2]، و من المنطقي أن يكون البحث اللّغوي عند العرب قد بدأ في شكل جمع للمادّة اللّغوية، أو ما يعرف بمتن اللّغة، وقد تمّ هذا الجمع أولاً بطريقة المشافهة أو الحفظ،و دون منهج معيّن في ترتيب المادّة المجموعة أو تبويبها. [3]

و اعتمدت حركة الجمع هذه السّماعَ و الرّوايةَ، كما اعتمدت بقيّة معارف المسلمين فيما يتّصل برواية القراءات و التّفسير و الحديث النّبوي الشّريف، والتزم روّاة اللّغة بما التزم به روّاة الحديث الشّريف من توثيق للمادّة اللّغوية المرويّة،يضاف إلى ذلك رحلة علماء اللّغة إلى البادية لمشافهة الأعراب والسّماع منهم،و ذلك حتى نهاية القرن الثّاني الهجري و أوائل القرن الثّالث. [4]

و كانت حركة جمع اللّغة العربية وتدوينها في بداية عهدها حركة عفوية، تفتقر إلى قدر كبير من التّنظيم و الشّمول، و هو أمر طبيعي[5]، فقد كانت الغاية متّجهة إلى لمّ المتفرّق، و تجميع المتناثر[6]، خوفاً على العربية من الغريب والدّخيل.

و بعد ذلك اتّجه أهل اللّغة إلى التّبويب و التّصنيف و التّقسيم و ردّ النّظير إلى النّظير، كل بطريقته الخاصّة التي رآها،و توّجت هذه الجهود بظهور المعاجم اللّغوية المنظّمة[7]،إذ تعدّدت طرقهم المنهجية في هذا المجال حتىّ كادت تستنفذ جميع الاحتمالات. [8]

---

[1]– السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر.تاريخ الخلفاء،ص 173.

[2]–انظر:حلمي خليل.مقدّمة لدراسة التراث المعجمي العربي،ص 101.

[3]– أحمد مختار عمر. البحث اللّغوي عند العرب مع دراسة لقضية التّأثير و التأثّر،ص 80

[4]– انظر: حلمي خليل. مقدّمة لدراسة التراث المعجمي العربي، ص 101.

[5]– عبد اللّطيف الصوفي. اللّغة و معاجمها في المكتبة العربية، ص 34.

[6]– عمر الدقاق. مصادر التراث العربي في اللّغة و المعاجم و الأدب و التراجم، ص 126.

[7]– أحمد مختار عمر. البحث اللّغوي عند العرب مع دراسة لقضية التّأثير و التأثّر ص 81

[8]– محمود فاخوري .مصادر التراث والبحث في المكتبة العربية، ص 71 .

لقد كان المقصود من تأليف المعاجم العربية القديمة هو تدوين اللّغة القديمة[1]، لهذا اقتصر جهد اللّغويين و غيرهم على ترتيب المادّة اللّغوية التي سبق جمعها، ولم يضيفوا إليها شيئا جديداً سمعوه من العرب فيما عدا الأزهري (ت 370هـ) و ابن جني(ت 392هـ)، ولا نعلمُ فيما عداهما لغوياً آخرَ أضاف إلى ما جمعه علماء القرنين الأوّل و الثّاني مادّة جديدة، و خلاصة ذلك أنّه لم يُعيروا تطوّر اللّغة التفاتاً،بل كان كل همّهم هو تدوين اللّغة القديمة، كما كان شغلهم الشّاغل هو تنظيم هذه المادّة، مادّة العربية الفصحى التي جمعها اللّغويون الأوائل،و كانوا ينظرون إلى هذا التطوّر على أنّه نوع من المولّد أو اللّحن.[2]

و سلك التّأليف المعجمي عندهم طرقاً مختلفة أهمّها ثلاث رئيسة هي: [3]

1- طريقة الترتيب الصوتي بحسب المخارج الصوتية والتّقاليب والأبنية الصرفية.
2- طريقة الترتيب الألفبائي وفق أصول الكلمات بالنّظر إلى الحرف أو الأخير من الكلمة.
3- طريقة التّرتيب الموضوعي القائم على جمع المفردات ضمن حقول دلالية أو مجالات معنوية.

فالطريقتان الأولى والثّانية تحيلان إلى معاجم الألفاظ والثالثة إلى معاجم المعاني، و كان الخليل بن أحمد الفراهيدي رائد معاجم الألفاظ بإخراجه كتابه الشّهير (العين)، "فقد استطاع بعد نظر طويل وتفكير عميق أن يضع معجما يجمع فيه لغة العرب، ويرتّبه ترتيبا لم يُسبق إليه، فهو أوّل من فكّر بجمع لغة العرب على أساس علمي، وهو أوّل من استطاع أن يقف على تلك الإمكانات الهائلة للّغة، بما ابتكره من طرق رياضيّة اعتمدها في عملية الإحصاء، و من نظام التّقاليب الذّي اتّخذه لبيان أوجه تصرّف الكلمات، و الخليل هو أول من تنبّه إلى أنّ العرب لم يستعملوا كلّ ما هو ممكن من لغتهم، بل استعملوا قلّه و تركوا جّله، لأسباب حاول الخليل تفسيرها على أساس من خبرته بخصائص العربية ونظامها الصّوتي، أضف إلى ذلك أن الخليل صاحب الفضل في تسمية ما استعملته العرب مستعملا، وما رغبت عنه مهملا". [4]

ثانيا: نظام التّقاليب و أهميّته في بيان المهمل:

اعتمد الخليل في كتابه (العين) الترتيب حسب مخارج الأصوات، مبتدئاً بالأبعَد في الحلق ومنتهياً بما يخرج من الشّفتين. وبعد أن اهتدى إلى هذا النّظام المبتكر، وعمد على دراسته صوتياً، استقام له ترتيب

---

[1]- رمضان عبد التواب.لحن العامة و التطوّر اللّغوي،ص66.

[2]- انظر المرجع نفسه، ص68- 69.

[3] - انظر:حسين نصار. المعجم العربي نشأته وتطوره، ص23- 24 و أمجد الطرابلسي.نظرة تاريخية في حركة التأليف عند العرب في اللّغة والأدب،ص 12- 45 و عبد السميع محمد أحمد. المعاجم العربية، دراسة تحليلية، دار الفكر العربي،ص 18-19.

[4]- انظر :كفاح إبراهيم محمود نواس. ظاهرة الأصول المهملة في العربية أبعادها وعللها،ص 18- 20.

الحروف على النّحو التالي[1]: ع، ح، ه، خ، غ (حلقية)، ق، ك (لهوية)، ج، ش، ض(شجْرية)، ص، س، ز (أسلية)، ط، د، ت (نطعية)، ظ، ذ، ث (لثوية)، ر، ل، ن (ذلقية)، ف، ب، م (شفوية)، و، ي، ا، ء (هوائية).

وقد جعل الخليل معجمه أقساماً على عدد الحروف العربية وسمّى كلّ قسم كتاباً، فابتدأ بكتاب العين الذي شمل به معجمه كلّه من باب إطلاق الجزء على الكلّ، وأتبعه كتاب الحاء، وهكذا حتّى استوفى سائر الحروف[2].

أمّا فيما يخصّ الأبنية، فقد وجد الخليل أنّ كلام العرب مبني على أربعة أصناف: الثّنائي والثّلاثي والرّباعي والخماسي[3]، فجعل هذه الأبنية أساس تقسيم كلّ من الكتب التّسعة والعشرين على أبواب أربعة. وكان الصّرفيون قد تقصّوا تلك الأبنية وعنوا بتصنيفها، فلم يتجشّم الخليل في ذلك مشقّة. [4]

ثمّ اهتدى إلى نظام التّقاليب على أساس تلك الأبنية، و رأى مثلاً أنّ حرف العين يمكن أن يغيّر موضعه في البناء الثّنائي مرّتين بأن يكون أوّلاً وثانيا وفي الثلاثي ثلاث مرّات، وهكذا دواليك، وقد تتبّع الخليل التّقاليب المتعدّدة لكلّ بناء، وهذه الطريقة تساعد على الحصر وتجنّب التكرار. [5]

يقول الخليل في مقدّمة معجمه: "اعلم أنّ الكلمة تتصرّف على وجهين نحو: قد، دق، شد، دش، والكلمة الثلاثية تتصرّف على ستّة أوجه، و تسمّى مسدوسة، و هي نحو ضرب، ضبر برض بضر، رضب، ربض، والكلمة الرّباعية تتصرّف على أربعة و عشرين وجها و ذلك أنّ حروفها و هي أربعة أحرف تضرب في وجوه الثّلاثي الصحيح و هي ستّة أوجه فتصير أربعة و عشرين وجها، يكتب مستعملها، و يلغى مهملها، و ذلك نحو عبقر تقول منه عقرب، عبرق، عقبر، عرقب، عربق، قعرب، قبعر، قبرع، قرعب، قربع، رعقب، رعبق، رقعب، رقبع، ربقع ربعق، بعقر، بعرق، بقعر، بقرع، برعق، برقع، و الكلمة الخماسية تتصرّف على مئة و عشرين وجها، و ذلك أنّ حروفها وهي خمسة أحرف تضرب في وجوه الرّباعي، و هي أربعة و عشرين حرفا فتصير مئة و عشرين و جها يستعمل أقله ويلغى أكثره".[6]

على أنّ هذه التّقاليب اقتضت وجود المستعمل والمهمل، إذ ليس من المحتّم استخدام الوجوه الثّنائية أو الثّلاثية في معانٍ وضعت لها، فكان الخليل يشير في مستهلّ كلّ فصلٍ (أي مجموعة التقاليب لكلّ بناء)

---

[1]– الخليل، عبد الرحمن بن أحمد. العين1/ 48–52. وهذا الترتيب يختلف عن ترتيب سيبويه الذي جعل للحروف ستة عشر مخرجاً . انظر: سيبويه، أبو عمرو بن عثمان بن قنبر. الكتاب، 433/4.

[2]– الخليل، عبد الرحمن بن أحمد. العين، مقدمة التّحقيق، 15/1– 16. يرى الخليل أنّ العين أقصى الحروف كلّها تليها الحاء التي لا تختلف عنها إلاّ بالبحّة، انظر: المرجع نفسه،47/1.

[3]– المرجع نفسه، 48/1.

[4]– عمر الدقاق. المرجع السابق ، ص 174.

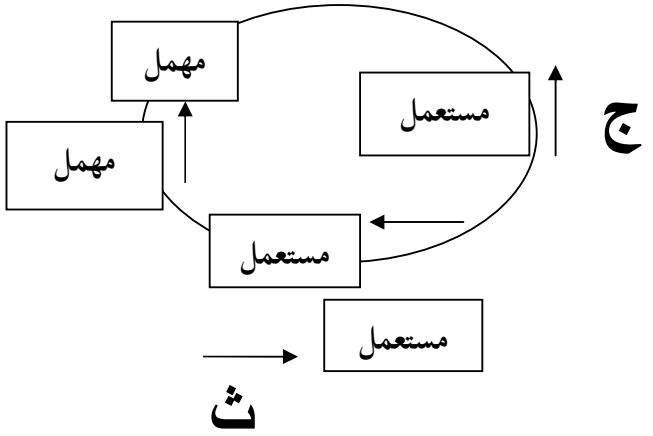
[5]– المرجع نفسه، ص 174– 175 و انظر:الخليل، عبد الرحمن بن أحمد. العين، مقدمة التحقيق،28/1.

[6]– انظر الخليل، عبد الرحمن بن أحمد. العين، 59/1.

على المستعمل والمهمل منها، أمّا فيما عدا ذلك من الأبنية، أي في الرّباعية والخماسية، فلم يكن يرى الخليل حاجة إلى هذا التّمييز واكتفى بإيراد المستعمل دون أن ينصّ على المهمل؛ لأنّه شيء كثير. [1]

و مثال ذلك قوله: باب الحاء مع الظاء (ح ظ مستعمل، ظ ح مهمل) [2]، و قوله: "باب العين والصاد والميم معهما (ع ص م، ع م ص، ص م ع، م ص ع مستعملات، ص ع م مهملة). [3]

و تولّى ابن دريد (ت321هـ) شرح هذه الطريقة في جمهرته بوصفه رائد المدرسة المعجمية الثانية التي التزمت نظامَ التّقاليـ، وإن عدلت عن التّرتيب الصّوتي إلى لألفبائي على نحو ما سنوضّح، فقال: "إذا أردت أن تؤلّف بناء ثنائياً أو ثلاثياً أو رباعياً أو خماسياً كلّ جنس من أجناس الحروف المتباعدة ثم ادْرُدْ (أي ارسُمْ)دائرة أو مثلّثاً فوقّع ثلاثة أحرف حواليها ثم فكّها من عند كلّ حرف يُمنَة ويسرة،حتّى تفكّ الأحرف الثّلاثة، فيخرج من الثلاثي ستّة أبنية، فإذا فعلت ذلك استقصيت من كلام العرب ما تكلّموا به وما رغبوا عنه".[4]ودائرة التّقليب عند ابن دريد هي على الشّكل التّالي: [5]



[1]– حسين نصّار. المعجم العربي نشأته وتطوره ، ص:221، ص: 222.

[2]– الخليل، عبد الرحمن بن أحمد.العين، 22/3.

[3]– المرجع نفسه، 313/1.

[4]– انظر: ابن دريد، أبو بكر محمد بن الحسن. جمهرة اللّغة، 513/3–514. والجدير بالذكر أنّ ابن جنّي (ت392هـ) يُطلق على هذا اللّون من التّصريفات اسم" الاشتقاق الأكبر" وعدّه من ابتكاره، وإن كان أستاذه أبو علي الفارسي يعتاده عند الضرورة ويستروح إليه، ويتعلّل به دون أن يسمّيه. ويشرح ابن جني رأيه فيه فيقول:" وأمّا الاشتقاق الأكبر فهو أن تأخذ أصلاً من الأصول الثلاثية، فتعقد عليه وعلى تقاليبه الستّة معنى واحداً، تجتمع التراكيب الستّة وما يتصرّف من كلّ واحد منها عليه، وإن تباعد شيء من ذلك عنه رُدّ بلطف الصّنعة والتأويل إليه". (انظر: ابن جني أبو الفتح عثمان.الخصائص،134/2).غير أنّ النّاظر في كتابي العين والجمهرة، يرى أنّهما تعرّضا لهذا التصريف قبل ابن جني، والخليل نفسه يجعله أصلاً من أصول معجمه؛ فيشرح المادّة ومقلوباتها في موضع واحد، بعد أن يذكر في صدر حديثه عنها ما استعمل من تصاريفها وما أهمل.انظر: عبد السميع محمد أحمد. المعاجم العربية دراسة تحليلية،ص 30.

[5]– انظر: عبد الله بن محمد بن عيسى مسلمي.نظام التّقاليب في المعاجم العربية، دراسة في الصّناعة المعجمية، ص 130.

فإذا ما وزّعنا أحرف مادة (جثل) على جوانب الدّائرة، وبدأنا بالجيم باتجاه اليسار تحصّلنا على (جلث) وهو تقليب مهمل، فإذا تجاوزناه وبدأنا باللام تحصّلنا على (لثج) و هو تقليب مهمل أيضا.أمّا إذا بدأنا بالثاء ،فإنّنا واجدون (ثجل) وهو تقليب مستعمل؛ أمّا لو اتجهنا يمينا فبدأنا بالجيم تحصّلنا على (جثل) و هو تقليب مستعمل، فإذا تركنا الجيم و بدأنا بالثّاء تحصّلنا على (ثلج) وهو تقليب مستعمل، فإذا بدأنا باللام تحصّلنا على (لجث) و هو تقليب مهمل، فمجموع هذه التّقاليب ستّة، ثلاثة منها مستعملة وثلاثة منها مهملة، ويمكن فعل هذا مع كل مادة.

ولئن كانت أهمّ ميزة يتّصف بها نظام التّقاليب هي حصر مواد اللّغة، "إلا أنّه لم يخل من نقص أو مأخذ، ذلك أن مصنّفي المعاجم حين ينصّون على المهمل و المستعمل، يقع منهم الحُكم على بعض هذه التّقاليب بأنّها مهملة و هي عند العرب مستعملة، و لم يكونوا ليقعوا في ذلك بسبب نقص علمهم أو نقص اجتهادهم، و إنمّا لم يسمعوا فيها شيئا، أو لم تنقل إليهم عن طريق الإثبات". [1] و على هذا الأساس فإنّنا نجد هذه المعاجم قد عالجت المهمل على ثلاثة أقسام، كالآتي : [2]

- ما أجمعت المعاجم على إهماله، و هذا هو المهمل على الحقيقة، و هو كثير.
- ما أهملته المعاجم المتقدّمة، و أوردته مستعملا المعاجم المتأخّرة.
- ما ذكر مستعملا في المعاجم المتقدّمة و أهملته المعاجم المتأخّرة.

و أمثلة ذلك كثيرة تبيّنها تلك الاستدراكات على كتاب (العين) التي بثّها الأزهري(ت 370هـ) في (التّهذيب) و الزّبيدي في (مختصر العين) و الصاحب بن عباد(ت 385هـ) في (المحيط)، فهؤلاء عنوا بالاستدراك عناية تفوق عناية غيرهم من اللّغويين، و يعدّ (مختصر العين) لأبي بكر محمد بن الحسن الزبيدي (ت379هـ) أشهر الكتب المؤلّفة على (العين)، و أفضل المختصرات التي اختصرته، حيث أنه استدرك مواد و مقلوبات أهملها صاحب (العين)، حتى بلغت مائة و أربعين (140) استدراكا. [3]

و انتبه الأقدمون إلى الصّلة بين (العين) و (البارع) فألّف الزّبيدي تلميذ القالي(ت 356هـ) عن (المستدرك من الزيادة في كتاب البارع عن كتاب (العين) فبلغ ذلك خمسة آلاف و ستمئة و ثلاث وثمانين كلمة، وقعت في نيف و أربع مئة ورقة مما وقع في (العين) مهملا فأملاه مستعملا، و مما قلّل فيه الخليل فأملى فيه زيادة كثيرة، و مما جاء دون شاهد فأمل الشواهد فيه. [4]

---

[1]- المرجع نفسه،ص 425.

[2]- المرجع نفسه، ص299- 300.

[3]- انظر: عبد الله بن محمد بن عيسى مسلمي.نظام التّقاليب في المعاجم العربية، دراسة في الصّناعة المعجمية ص243- 249.

[4]- القالي ،أبو علي إسماعيل بن القاسم. البارع في اللّغة، ص 72.

ثالثاً: المهمل في اللّسان العربي و سبل استثماره:

- أسباب الإهمال:

تحتفظ اللّغة بالكثير من ألفاظها القديمة التي تظلّ حيّة متجدّدة دائما، و كذلك في طريقة بنائها النّحوي، و تأتي الحياة لهذه لألفاظ عن طريق الاستعمال، فإذا اختفت بعض القيم و العادات و الأفكار من مجتمع ما اختفت بالتّالي الكلمات التي تدلّ عليها من الاستعمال، فالاستعمال هو الدّليل على حيويّة اللّفظة يعطيها البقاء و الاستمرار بل الفصاحة أيضا. [1]

و يعرّف ابن منظور(ت711هـ) المهملُ مِن الكلام على أنّه خلافُ المستعملِ[2]، و قديما قرن العرب بين الاستعمال وفصاحة اللّفظ،و وضعوا شروطا لفصاحته و حدّدوها في أربعة رئيسة، هي: [3]

- خلوص اللّفظ من تنافر الحروف.
- بعد اللّفظ عن الغرابة.
- عدم مخالفة اللّفظ للقياس اللّغوي والمعنوي.
- خلوص اللّفظ من الكراهة في السّمع.

و هنا نشير أن العرب ربطوا في معرفتهم لفصاحة اللّفظ و شيوع استعماله بين عنصرين هامين، العنصر الصّوتي و القيمة الدّلالية للّفظ، وهذان العنصران في الحقيقة هما ما يعطيان الحياة للّفظ أو يسلبانه منه فتنقرض اللّفظة و يُستغنى عنها، ثم تموت أو حسب المفهوم القديم لا تعدّ فصيحة.([4]

يقول ابن فارس: "أما إهمالُ ما أُهملَ ممّا تحتملُه قسمةُ التركيب في بعض الأصول المتصوّرة أو المستعملة فأكثرُه متروك للاستثقال، وبقيّته مُلحقةٌ به ومُقفّاة على إثره. فمن ذلك ما رفض استعماله لتقارب حروفه، نحو سص، صص، وطت، وتط، وضش وشض؛ وهذا حديث واضح لنفور الحسّ عنه، والمشقة على النّفس لتكلّفه، وكذلك نحو قج، وجق، وكق، وقك، وكج، وجك".[5]

و هو ما أشار إليه في باب القول في حقيقة الكلام من كتابه الصاحبي ،بقوله: " و قال لي بعض فقهاء بغداد: إنّ الكلام على ضربين :مهمل و مستعمل. قال: فالمهمل: "هو الذي لم يوضع للفائدة"، والمستعمل: "ما وضع ليفيد"، فأعلمته أن هذا كلام غير صحيح، و ذلك أنّ المهمل على ضربين: ضرب لا

---

[1]– حلمي خليل. المولد في العربية دراسة في نمو اللغة العربية و تطورها بعد الإسلام ص 141– 142.

[2]– ابن منظور، جمال الدّين محمّد بن مكرم. لسان العرب، 11/ 710.

[3]– انظر: السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر.المزهر في علوم اللغة و أنواعها،184/1وعبد القادر سلاّمي. الفصاحة بين اللفظ والمعنى،266/2–274.

[4]– حلمي خليل. المولد في العربية دراسة في نمو اللغة العربية و تطورها بعد الإسلام، 144.

[5]– السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر .المزهر في علوم اللغة و أنواعها،240/1.

يجوز ائتلاف حروفه في كلام العرب البتّة، و ذلك كجيم تؤلّف مع كاف أو كاف تقدّم على جيم، وكعين مع غين، أو حاء مع هاء أو غين، فهذا و ما أشبه لا يأتلف".[1] فدلّ بذلك على أنّ غيره مّا تأتلف حروفه وهو بالمستعمل أعرف.

و قد أشار أصحاب المعاجم إلى سبب إهمال ما أُهمل من الكلمات، على نحو ما نجده في مقدّمة (العين) و (الجمهرة) و (تاج العروس) وغيرها، "كأن يمتنع التّأليف لتقارب مخارج الحروف". [2]

بالإضافة إلى أسباب أخرى منها طول اللّفظ[3]، فمن خلال موازنة الجذور المستعملة بالجذور الممكنة رياضياً تبيّن أن ثلثي الثّلاثي مهمل، و ثلثه مستعمل، و هي نسبة كبيرة إذا قورنت بنسبة المستعمل من الرّباعي

والخماسي، كما أنها نسبة طبيعية في اللّغات البشريّة ، [4] وذلك وفق الجدول الموالي.

البناء	الجذور الممكنة رياضيا	الجذور المستعملة من اللسان	نسبة المستعمل إلى المهمل
الثلاثي	19.656	6.538	33.262%
الرباعي	491.400	2.548	0.518%
الخماسي	11.793.600	187	0.0015%

-سبل إحياء المهمل و استثماره:

هناك طرائق عدّة لتجديد التّراث اللّفظي للّغة، أهمّها ابتكار المفردات و صوغ كلمات جديدة من أصول قديمة، و الاقتراض من لغة أخرى، و تغير المعنى و هذه الطرائق جميعا تنتمي إلى جانب النمو في الثروة اللفظية[5]، وإحياء المُمات، و هذا الأخير لم نجد من ذكره في وسائل تنمية اللّغة، و هو في رأينا المتواضع أحدها، و إن لم يكن أهمها، و يمكن اللّجوء إليه و الاستفادة منه عند الحاجة، و بخاصّة إذا أردنا أن نحافظ على نقاء اللّغة و نحدّ من ظاهرة الاقتراض في العربية بشقيه المعرب و الدّخيل. [6]

و قد يلتقي مصطلح المهمل في دلالته مع مصطلح الممات، الذي يدلّ على فناء اللّفظ وتلاشيه من الاستعمال اللّغوي، ولا يُقصد بالمهمل هنا ما أُهمل في الاستعمال أصلاً لثقله وعدم تآلف حروفه في العربيّة، وتُرِكَ للاستثقال، ولا يقصد به أيضاً ما أُهمل من التّقليبات الصّوتية في اللّفظ الواحد، كتلك الأبنية

---

[1]- ابن فارس، أحمد بن زكريا. الصاحبي في فقه اللغة العربية ،ص47.

[2]- المرجع نفسه، ص 275.

[3]- المرجع نفسه ، ص 281.

[4]- ابن فارس، أحمد بن زكريا. الصاحبي في فقه اللغة العربية ،ص 272.

[5]- ستيفن أولمان.دور الكلمة في اللّغة ،ص 188.

[6]- عبد الرزاق بن فراج الصاعدي. موت الألفاظ في العربيّة،451/1 .

التي وسمها الخليل بالمهمل، ممّا لم يستعمل من التقليبات الصوتية، بل يُقصد بالمهمل هنا ما كان مستعملاً من الألفاظ ولكن أُهمل استعماله، وتلاشى من الأداء لسببٍ ما؛وبسبب إهماله من الاستعمال عُدَّ من المُمات من الألفاظ، فالتوافق بين المُمات والمهمل توافق في المعنى اللّغوي, وليس في المعنى الاصطلاحي. [1]

و مع التقدّم العلمي و الفكري و الحضاري في الغرب منذ مطلع القرن الحالي، اشتدّ زحف الحضارة الغربية و خاصة فيما ابتكرته في وسائل ماديّة و أدوات حضاريّة و باتت العربية مهددة بغزو من الألفاظ الدّخيلة كمسميات لهذه الوسائل و الأدوات يفوق طاقة أي فرد، و إزاء هذا الشعور بخطوة الغزو اللّغوي بدأت فكرة إنشاء المجامع اللّغوية. [2]

هذا، وتنطلق مجامع اللّغة العربية في عنايتها باللّغة و حرصها على نقائها و إثرائها بما يضمن لها النّماء والحيوية ومسايرة مستجدات العصر من نظرتين متوازيتين: أحدهما الحفاظ على التّراث اللّغوي للعربية و تقريب بعيده و تيسير غريبه و إحياء مماته، ثانيهما الاقتراض والترجمة، و لهذه المجامع نشاط ملحوظ في إحياء المُمات يتلخّص في التّشجيع على الاستفادة من ممُات العربية فيما استجد من المعاني والمصطلحات.

وفيما يلي عرض موجز لبعض النّماذج اللّفظية التي أهملها الخليل في كتابه (العين)، و وجدناها مستعملة في معاجم أخرى. و يمكن في ضوء ذلك توسيع دائرة البحث، و استثمار نتائجه في إعادة إحياء المهمل وبعث الحياة في المُمات.

العين	المحيط في اللّغة
العيهقة مهملة.	العيهقة: النّشاط، و هو التحيّر في الشيء أيضا. [3]
باب العين و الطاء و الراء معهما، عطر فقط مستعملة[4].	الرّطْعُ: الزكام أو نحوه. حكى الخارزنجي عن النضر. [5]
باب الحاء و الكاف و الطاء معهما مهمل.	طحك: الخارزنجي: الطُّحَّكُ من الإبل: التي لم تبرك بعد، أنشد: ترى الحقاف المُسْنمات طُحّكا. [6] كَحِطَ: كَحِطَ القطر و قحط، و عام قاحط و كَاحِطٌ. [7]

[1]– سيف الدين الفقراء ، محمد أمين الروابدة. الفعل المُمَات، دراسة في معجم الجمهرة لابن دريد، ص45.

[2]– حلمي خليل. المولد في العربية دراسة في نمو اللغة العربية و تطورها بعد الإسلام، ص 579.

[3]– إسماعيل بن عباد.المحيط في اللّغة،93/1.

[4]– الخليل، عبد الرحمن بن أحمد.كتاب العين، 07/2.

[5]– إسماعيل بن عباد. المحيط في اللّغة ،468/1.

[6]– المرجع نفسه، 98/3.

[7]– إسماعيل بن عباد. المحيط في اللّغة ، 98/3.

باب الحاء و الصاد و الدال معهما، حصد،صدح مستعملان. [1]	دحص: دَحَصَ الرَّجُلَ برجله و فحص: واحد. و المِدْحَصُ: المفحص. [2]

العين	الجمهرة
باب العين و الصاد و اللام معهما، عصل، علص، صعل، صلع، مستعملات، لعص، لصع مهملان[3].	ص ع ل[4]: ...و اللّعْصُ العُسْرُ يقال تلعّص علينا فلان إذا تعسّر، و اللّعص زعموا النّهم في الأكل و الشّرب جميعا لعص يلعص لعصا.
باب الضاد و الدال و النون معهما، يستعمل نضد فقط[5].	د ض ن[6]: الضدن فعل ممات، يقال ضدنت الشيء أضدنه ضدنا إذا أصلحته و سهّلته لغة يمانية، و ضدنى ممال مثل فعلى.
باب الجيم و الثاء و النون معهما، جنث، نجث مستعملان فقط.[7]	ثجن[8]: ... و الثجن طريق في غلظ من الأرض زعموا وهي لغة يمانية و ليس بثبت.

العين	لسان العرب
باب العين و الجيم و الذال معهما، يستعمل جذع فقط.[9]	ذعج: الذَّعْجُ: الدّفع الشّديد و ربما كني به النّكاح،يقال: ذعجها يذعجها ذعجا، قال الأزهري: لم أسمع الذّعجَ لغير ابن دريد و هو من مناكيره. [10]

[1]– الخليل، عبد الرحمن بن أحمد. العين، 112/3.
[2]– إسماعيل بن عباد. المحيط في اللّغة ، 176/3.
[3]– الخليل، عبد الرحمن بن أحمد. العين، 301/1 .
[4]– ابن دريد،محمد بن الحسن. جمهرة اللغة،77/3.
[5]– الخليل، عبد الرحمن بن أحمد.العين، 23/7.
[6]– ابن دريد، محمد بن الحسن. جمهرة اللغة ، 277/2.
[7]– الخليل عبد الرحمن بن أحمد.العين، 99/6 .
[8]– ابن دريد، محمد بن الحسن. جمهرة اللغة، 33/2.
[9]– الخليل،عبد الرحمن بن أحمد.العين،1/ 220 .
[10]– ابن منظور، محمّد بن مكرم. لسان العرب، 278/2.

باب الحاء و الطاء و الميم معهما، حطم، طمح، طحم مستعملات، مطح،حمط مهملان. [1]	مطح: المَطْحُ: الضرب باليد و ربما كني به النّكاح، ومطح الرّجل جاريته إذا نكحها.قال الأزهري أما الضّرب باليد مبسوطة، فهو البَطْحُ، قال: و ما أعرف المطح بالميم، إلا أن تكون الباء أبدلت ميما. [2]

العين	مختصر العين للزبيدي
باب العين و القاف و الشين، عشق، قعش، قشع،شقع، مستعملات. [3]	عقش: مقلوبة، العقش: نبت ينبت في الثمام والمرخ، و هو يتلوى مثل العصبة، وله ثمرة خمرية إلى الحمرة ما هي.[4]
باب العين و الكاف و الصاد معهما مهمل.	عكص: شَكِسَ. شكس الخلق سيئة، و رأيت منه عكصا أي عسرا و سوء خلق، و رملة عكصة شاقّة المسلك. [5]
باب العين و الدال و الثاء مهمل.	ثعد: ماله ثعد و لا معد أي قليل و لا كثير. [6]

العين	المحيط
دحندح: دِحِنْدِحْ: دُوَيْبَّة. [7]	مهملة

العين	الجمهرة	لسان العرب
باب العين و السين و الدال، سدع[8]: رجل مِسْدَعٌ ماض لوجهه نحو الدليل، المِسْدع: الهادي.	د س ع[9]:....والسّدْعُ صدم الشيء بالشيء لغة يمانية، سدعه يسدعه سدعا وسدع الرجل سدعة شديدة إذا نُكب لغة يمانية ويقولون في كلامهم نقدا لك من كل سدعة أي سلامة من كل نكبة.	لم نعثر على كلمة سدع في لسان العرب.

[1]– الخليل، عبد الرحمن بن أحمد. العين، 175/3

[2]– ابن منظور، محمّد بن مكرم.لسان العرب. 599/2 .

[3]– الخليل، عبد الرحمن بن أحمد. العين. 124/1.

[4]– عبد العزيز بن حميد الحميد. مختصر العين لأبي بكر محمد بن الحسن الزبيدي، 1/ 38

[5]– المرجع نفسه،1/ 71

[6]– المرجع نفسه، 159/1

[7]– الخليل، عبد الرحمن بن أحمد. العين، 338/3

[8]– المرجع نفسه،324/1

[9]– ابن دريد، محمد بن الحسن. جمهرة اللغة، 261/2

لقد دلّت النّماذج المتقصّاة في اللسان العربي التي وفّقنا إلى رصدها بين الإهمال والاستعمال على اعتباطية الدّال والمدلول في البحوث اللغوية القديمة ،وأنّ الرموز اللغوية لفظية كانت أم كتابية لا صلة بينها وبين مدلولها لأنها بشكلها العادي أو الطبيعي،وإنّما تمكن الصلة على أساس العرف اللغوي الاجتماعي، وقد أورد عبد القاهر الجرجاني (ت471 هـ) عبارة في هذا المجال عندما قال: " فلو أنّ واضع اللغة كان قد قال" رَبَضَ " مكان "ضَرَبَ " لما كان في ذلك ما يؤدي إلى فساد ". 1)

ومعنى هذا أنّ العلاقة بين الدّال والمدلول لا تخضع إلى تعليل ، كما أنّها لا يمكن أن تفسّر؛فهي علاقة كيفية ، واللفظ عبارة عن مجموعة من الحروف منظومة ونظماً لا يعبّر عن الدلالة الحقيقية المستقاة منها بالوضع أو الاصطلاح .2) . ويدعم هذا ما انتهى إليه البحث عند الدارسين المعاصرين الذين حاولوا تفسير العلاقة بين اللفظ والمعنى لتصاغ على يد دو سوسير (De Saussure) الذي قال باعتباطية الدليل اللساني والرّابط بين الدّال(Signifiant) و المدلول (Signifié) هو رابط غير معلّل(Immotivé) ، ففكرة أخت (Soeur) غير مرتبطة بأي علاقة قرابة داخلية مع تتابع الأصوات التي تتكوّن منها الكلمة(s–o–r)التي تقوم بوظيفة الدّال في اللغة الفرنسية . 3) لذا كان السّعي إلى بعث الحياة في المهمل، في رأينا،أدعى من اللهث وراء رأب الصّدع المصطلحي في حاضر لغة العرب من احتضان الدّخيل أو ترجمته أو تعريبه.

---

1) عبد القاهر الجرجاني.دلائل الإعجاز ، ص42. و جدير بالذكر هنا أنّ ابن جنّي كان إلى المواضعة أميل ، وإن بدا حسيراً بين مذهبي التوقيف والاصطلاح المتساويين في قوّة الحجّة لديه ، حتّى يقوى لديه أحدهما . انظر :ابن جني، أبو الفتح عثمان. الخصائص،47/1 . كما انتصر عبد القاهر الجرجاني(ت471هـ) لفكرة الوضع اللغوي والعرفية على نحو يقرب ممّا قال به أبو هاشم الجبائي بأكثر ممّا كان من الأشعري إلاّ إذا أخذنا بما جاء لدى السبكي وفيه أنّ الأشعري يجيز عرفية الدلالة .(انظر : عبد القاهر الجرجاني.دلائل الإعجاز ،مقدمة التحقيق ، ص 12) : " اعلم أنّ للمسألة مقامين : أحدهما الجواز فمن قال : لا يجوز أن تكون اللغة إلاّ توقيفاً . ومن قائل : لايجوز أن تكون إلاّ اصطلاحاً والثّاني : أنّه ما الذي وقع على تقدير جواز كلّ الأمرين ؟ والقول بتجويز كلّ الرأيين هو رأي المحققِين ، ولم أرَ من صرّح عن الأشعري بخلافه، والذي أراه أنّه إنّما تكلّم في الوقوع ، وأنّه يجوّز صدور اللغة اصطلاحاً ؛ ولو منع الجواز لنقله عنه غيره من محقّقي كلامه".السيوطي عبد الرحمن بن أبي بكر. المزهر في علوم اللغة و أنواعها،1 / 24 .

2)مختار بولعراوي.طبيعة العلاقة بين الدالّ والمدلول ،14/ 90 وانظر: عبد القاهر الجرجاني.دلائل الإعجاز،مقدمة تحقيق ، ص 12 .

3) فرديناند دي سوسير .علم اللغة العام ،ص 86–87 .

خاتمة وتوصية:

حاولنا في هذا البحث المتواضع أن نقف على قضيّة من القضايا الجادّة في الدّرس اللّغوي العربي الحديث، و نعالجها بالتّحليل، والأمر تتعلّق أساسا بالمهمل في لساننا العربي و سبل استثماره، هذا الأخير الذي أهمله العرب قديما في استعمالاتهم، و دلّت عليه المعاجم اللّغوية القديمة.

و خلاصة ما توصّلنا إليه، هو إمكانية استغلال هذا المهمل، و اعتباره أحد الوسائل المفيدة في تنمية رصيدنا اللّغوي و تطويره، و الحدّ من تسرّب الدّخيل المعاصر إليه، هذا الرّصيد الذي أصبحت تتحكّم فيه بعض أوجه الهيمنة الثّقافية التي يشهدها العالم، و التي لاشكّ تهدّد مستقبل نماء لغتنا العربية.

و ندعو في الأخير الأفراد و الجماعات المهتمّين بعلوم اللّغة العربية، آن يوسعوا دائرة أبحاثهم في خدمة تراثنا العربي، و يعمّقوا دراساتهم في هذا المجال، لإحياء ممات لغتنا و بعث الحياة فيه من جديد، فيما يستجدّ من المعاني و المصطلحات بما يلائم روح العصر ومتطلّباته، و ربط هذا التراث بحاضر المعرفة اللّغويّة ومستقبلها.

المصادر و المراجع:

- أولمان، ستيفن.دور الكلمة في اللّغة. ترجمة :محمد كمال بشر: مكتبة الشباب، مصر.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان. الخصائص.تحقيق:د. محمد علي النّجار: المكتبة العلمية،ط الثانية، مصر.
- ابن دريد، محمد بن الحسن: جمهرة اللغة. دار صادر، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن، ط الأولى، 1345م.
- ابن فارس، أحمد بن زكريا.الصاحبي في فقه اللغة العربية و مسائلها و سنن العرب في كلامها. تحقيق:د. حمد حسن بسج:دار الكتب العلمية، ط الأولى ، بيروت، لبنان،1418هـ-1997م.
- ابن منظور، محمّد بن مكرم. لسان العرب. دار صادر، ط السادسة، بيروت، لبنان، 1417هـ-1997م.
- الجرجاني، عبد القاهر.دلائل الإعجاز. تحقيق:د. محمد رضوان الداية ودفايز الداية : دار قتيبة ، ط الأولى ، 1403 هـ - 1983م.
- بولعراوي، مختار.طبيعة العلاقة بين الدالّ والمدلول ،نشر مجلة بحوث جامعة حلب ، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية ، مطبعة جامعة حلب ، العدد 14 ، 1989م.
- خليل، حلمي.مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي. دار النهضة العربية للطباعة و النشر، ط الأولى، بيروت، لبنان،1997م.
- خليل، حلمي.المولّد في العربية دراسة في نمو اللّغة العربية و تطورها بعد الإسلام.دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، ط2، 1405هـ/ 1985م.

– الخليل،عبد الرحمن بن أحمد الفراهيدي. العين. تحقيق: د. إبراهيم السامرائي ود.مهدي المخزومي:دار الرشيد للنشر، العراق، 1980م.

– الحميد، عبد العزيز بن حميد.مختصر العين لأبي بكر محمد بن الحسن الزبيدي، العين و الحاء والهاء و الخاء و الغين و القاف تحقيقا و دراسة.رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية،كلية اللغة العربية، قسم النحو و الصرف و فقه اللغة، الجزء 1 ، 1421هـ.

– الدقاق، عمر.مصادر التراث العربي في اللّغة و المعاجم و الأدب و التراجم. منشورات جامعة حلب، سوريا، ط الخامسة،1977م.

– سلاّمي، عبد القادر،الفصاحة بين اللفظ والمعنى،نشر مجلة اللغة العربية بدمشق، المجلد 69،الجزء 2، ، صفر 1425هـ–2004م.

– سيبويه، أبو عمرو بن عثمان بن قنبر. الكتاب. تحقيق: د.عبد السّلام هارون:عالم الكتب، بيروت.

–السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. تاريخ الخلفاء.دار ابن حزم للطباعة و النشر و التوزيع، ط الأولى، بيروت، لبنان، 1424هـ–2003م.

–السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر. المزهر في علوم اللغة و أنواعها. تحقيق:د. محمد أحمد جاد المولى و آخرون: دار الجيل، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت.

– الصاحب بن عباد، إسماعيل بن أبي الحسن.المحيط في اللغة.تحقيق: د.محمد حسن آل ياسين، مطبعة المعارف، بغداد، العراق، 1395هـ–1975م.

– الصّاعدي، عبد الرزاق بن فراج.موت الألفاظ في العربيّة،نشر مجلة الجامعة الإسلاميّة، الجامعة الإسلاميّة، المدينة المنورة، الجزء 1عدد 107، 1418–1419هـ.

– الصّوفي، عبد اللّطيف.اللّغة و معاجمها في المكتبة العربية.دار طلاس للدراسات و الترجمة و النشر،ط الأولى ، دمشق، 1986م.

– الطرابلسي، أمجد.نظرة تاريخية في حركة التأليف عند العرب في اللّغة والأدب. دمشق، 1373هـ–1953م.

– عبد التواب، رمضان.لحن العامة و التطوّر اللّغوي. مكتبة زهراء الشرق، ط الثانية، القاهرة، مصر، 2000م.

–عبد السميع، محمد أحمد. المعاجم العربية دراسة تحليلية. دار الفكر العربي، ط الثانية، 1393هـ–1973م.

– عمر،أحمد مختار.البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير و التأثّر.عالم الكتب،ط السادسة ، القاهرة، 1988م.

– فرديناند، دي سوسير.علم اللغة العام.ترجمة :د.يوئيل يوسف عزيز:دار الكتب للطباعة والنشر، ط الثانية ، جامعة الموصل، 1988م .

– الفقراء ،سيف الدين ، الروابدة، محمد أمين،الفعل المُمَات، دراسة في معجم الجمهرة لابن دريد، نشر مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مؤتة،المجلد 24،عدد4، 2009م.

– القالي، علي إسماعيل بن القاسم.البارع في اللّغة.تحقيق.د.هاشم الطّعان، دار الحضارة العربية، ط الأولى، بيروت، 1975م.

– مسلمي، عبد الله بن محمد بن عيسى .نظام التّقاليب في المعاجم العربية، دراسة في الصّناعة المعجمية. رسالة دكتوراه في اللغويات، جامعة أم القرى، السعودية، كلية اللغة العربية، قسم الدراسات العليا العربية، فرع اللغة، 1423هـ.

– محمود فاخوري.مصادر التّراث والبحث في المكتبة العربية.مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، جامعة حلب، 1409هـ– 1989م.

– نصار، حسين.المعجم العربي نشأته وتطوره.دار مصر للطباعة.

– نواس،كفاح إبراهيم محمود.ظاهرة الأصول المهملة في العربية أبعادها وعللها، ماجستير في اللغة العربية و آدابها، جامعة النجاح الوطنية كلية الدراسات العليا، نابلس، فلسطين، 2009م.

بحث بعنوان

أسس الإدارة الجهوية والجبائية في برقة وطرابلس خلال عصر الولاة

إعداد الباحث:

أمحمد الحسوني الحشاني

أولا : مقدمة –

مازالت الدراسة التاريخية لبرقة وطرابلس خلال العصر الوسيط في حاجة للكتابة بأكملها ، فرغم النقص الفادح في التوثيق وطابعه المنأخر ، والمشكوك فيه ، فإننا نعتقد أن هذه المهمة ممكنة.

أن الهدف الذي فرض نفسه عند الشروع في دراسة تحليلية في هذا الموضوع ، هو الأخذ بالجانب المتعلق بالإرث البيزنطي القديم أساسا ، ثم متابعة الإضافات العربية ، مع محاولة توضيح مدى سيطرة هذا العامل على الأخر ، مع إبراز التداخل بينهما عند الإقتضاء .

أما مصادرنا في هذا البحث ، فقد جاءت عبارة عن نتف وملاحظات مبعثرة ، فيها الكثير من الإضطراب والتناقض اللذين ينشأن عن أختلاف أعصر المؤلفين ، وعدم ثبوت النظم على شكل واحد ، وتوسع بعضها وإختفاء الأخرى ، وظهور نظم جديدة بمرور الزمن ، وإختلاف الواقع عن النظريات ، وإختلاف المعلومات بأختلاف الغرض الذي دونت من أجله ، لذا وجب علينا أن ننظر بتدقيق وأمعان في هذه النصوص المتعلقة بإفريقية وبلاد المشرق ، لعل في ذلك ما يقربنا من وجهة نظرنا المطروحة في هذه الأوراق.

هناك إتجاهات أخرى بمكن أن تتوفر في مثل هذا البحث ، الوضع القانوني لبرقة وطرابلس وجغرافيتها التاريخية وعلاقتها بالإدارة المركزية ، أي بالخلافة الأسلامية ، فإن دراسة هيكلية لسير أسس الإدارة الجهوية والجبائية ، تمثل في حد ذاتها أهمية كبيرة ، وذلك بعيدا عن كل إهتمام بالتبعية ، وعن البحث عن حجم الماضي وثقله ، وما تلاه من أحداث فرضها الفعل الإسلامي .

لقد حظيت إفريقية مثل كل الولايات الإسلامية ، مباشرة بعد القضاء على المقاومة في بلاد المغرب ، وحتر قبل إستكمال غمليات الفتح بمؤسسات إدارية ،وقد ظهرت الإدارة الجهوية كبقية المؤسسات ، كنتيجة لحاجة السلطة إلى التنظيم العسكري والإداري والجبائي ، بدأت بسيطة ومحدودة ، ثم نمت وتفرعت وتعددت حسب تطور الضرورات والأحوال .

وفي بحثنا هذا نحن في حاجة إلى التطرق إلى الإدارة المركزية في إفريقية ، بأعتبارها من ضمن الولايات الكبري المعترف بها قانونيا من قبل الخلافة الإسلامية.

ولابد من البيان أن نتائج هذا البحث ، رهينة بما بين يدي الباحث من مصادر ومعلومات ، فهي دائما قابلة للإصلاح والتعديل كلما ظهرت نصوص فيها معلومات جديدة ، زلايمكني بأي حال الجزم بصحة ما توصلت إليه من أحكام .

وكل ما \اقدمه اليوم هو محاولة أولى أتبعت فيها منهج البحث التاريخي ، وإن لم يكن لها من الجدوى إلا أن تثير في ذهن القارئ حب المزيد من المعرفة في هذا الموضوع ، أو تجلو له بعض النقاط ، فإن ذلك ما أرجو.

ثانيا : الإدارة الجهوية –

بالرغم من قلة المعلومات في نصوصنا ، وبالرغم من أن هذه المعلومات متأخرة زمنياً أو أتت من جغرافيين من أصل عراقي ، فإن الكورة هي التي تمثل دون شك الوحدة الإدارية الأساسية في جهات منطقة إفريقية بصفة عامة ، وطرابلس جزء منها، فابن خرداذبه ، يتحدث عن كوره تونس.[1] واليعقوبي ، يشير إلى كوره لوبية التي تجري مجرى كورة الإسكندرية.[2] وفي مقطع آخر لنفس الجغرافي يستعمل كلمة (عامل – عمل) بخصوص سرت.[3] أو أعمال برقة.[4] وابن عذارى الذي اخذ عن سابقيه من مثل ابن الرفيق القيرواني بذكر كور أفريقية.[5]

يبقي التنظيم ألجهوي المحلي جبائياً ، لأنه إذا قبلنا بهذه التركيبة من كور – وهو شأن العراق وولايات أخرى – فما هي علاقاتها بالتقسيمات الأكبر من مثل الأعمال، وما هي علاقات النظام الإداري ألجهوي بالنظام العسكري الأساسي؟.

لقد حاول جورج مارسي ، أن يتبنى بعض الأفكار أعتمادا على مسح اليعقوبي الجغرافي لبرقة وطرابلس ، وهو يصح على عهد الأغالبة ، ولا يصح بالضرورة على عهد الولاة.[6] ولكننا مع هذا نفترض أن ما هو أغلبي في ميدان المؤسسات ، أولاً يمكن أعتباره من أرث السابقين له ، وأن ذلك يتماشى مع أول عهد الأغالبة وآخر عهد الولاة ، عملاً بقانون الاستمرارية في كل ما هو بنيوي.

لقد أفترض جورج مارسي ، وجود منطقتين إداريتين مختلفتين في القرن الثالث الهجري التاسع الميلادي ، منطقة غربية تمثل الزاب ونوميديا ، وتكون منطقة حدودية عسكرية تحت إمرة الولاة ، ومنطقة شرقية تتماشى مع البر وقنصلية والبيزاسان ، أي شرق وجنوب تونس الحالية إلى حدود إقليم طرابلس ، وتكون خاضعة لإدارة مدينة وجبائية يشرف عليها عمال ، ولكن هذا المؤرخ مرتبك بسبب إشارة النصوص إلى عمال في منطقة البروقنصلية (طرابلس جزء منها) ، وبرقة كذلك.

فمن المرشح أن يكونوا عمالاً على الكور، وبالتالي هم عناصر جباية وإدارة ، لأن برقة وطرابلس كانتا كورتين، أي وحدتين إداريتين ، وإذ وجد والي عام وجد فعلاً بلقب أمير، فهو يشرف على الكل وله مهام عسكرية بالأساس ، أضيف إليها لاحقاً ثلاثة وحدات إدارية هي : –(فزان ، وودان ، وجبل نفوسة).[7]

من المعروف أن الإدارة البيزنطية.[8] قسمت منطقة إفريقيا إلى ست دوائر إدارية مدنية كبرى على رأسها (برازيداس) ، وهم بمثابة العمال ، البروقنصلار، والبيزاسان (مزاق) ، وطرابلس ، ونوميديا ، وموريطانيا الأولى (طنجة) ، وموريطانيا الثانية ، وانقسمت برقة إلى دائرتين هما:- بنطابلس (ليبيا العليا) ، وما بين درنة إلى الإسكندرية ، يسمى باسم عاصمته الإدارية ، بارتيونيوم (ليبياالسفلى)، لقد بقيت بعض هذا التقسيمات من مثل، طرابلس ونوميديا والسوسي الأدنى الأقصى وبرقة أو بنطابلس ، أما أفريقية فلم تنقسم إلى قسمين شمالي وجنوبي ، وتفتت هذه الأعمال الكبرى إلى كور، وأعتمدت الإدارة لإسلامية على هذه الوحدة الصغيرة أكثر مما أعتمدت على التقسيمات الجهوية المناطقية الكبرى ، التي قد تكون تستجيب لمتطلبات عسكرية أكثر مما تستجيب إلى متطلبات جبائية وإدارية محضة ، وحسب الأولوية التي تعطي لهذا أو لتلك من المهام يقع الاعتماد على التقسيم الكبير والصغير ، بالرغم من التمييز النسبي بين العمل العسكري أو العمل الجبائي في الفترة البيزنطية ، كما في الفترة الإسلامية ، فللظروف قوتها في الأمر، فالزاب كان نغراً عسكرياً مهماً.[9] فهنا قتل عقبة بن نافع ، وهنا قامت المقاومة بقيادة الكاهنة ، وهنا كانت الممالك القوية ضد الرومان والفندال والبيزنطيين.[10] ولكن الممالك زالت ودخل أبناء كل البلاد في دوامة الفتوحات مع العرب وداست أقدامهم أرض أسبانيا ، إنما بعد اندلاع الثورات الخارجية طغى الطابع العسكري على هذه المنطقة دون أن تختفي الإدارة المدنية المرتبطة بكثرة المدن والسكان ، كذلك طرابلس كانت ناحية عسكرية هامة يقود أدارتها وجبايتها عبدالله بن السمط الكندي ، تحت حكم يزيد بن حاتم ألمهلبي أمير إفريقية.[11]

ثالثا : الوظيفة الإدارية لعمال المناطق الجهوية –

لقد عينت شخصيات كثيرة كعمال على المناطق الجهوية ، في كل من الزاب وطرابلس.[12] وبرقة.[13] ولفظة عامل مرنة قابلة للتكيف يمكن تطبيقها على مجرد مجمع للضرائب أو بالعكس ، عليها والي حقيقي ممتد الصلاحيات ، مثل: – الفضل بن روح ، 177 – 178 هـ، بل أكثر من ذلك في أخريات فترة الولاة ، كان إبراهيم بن الأغلب يحمل لقب (أمير الزاب) ، ولفظة أمير تعني في الوقت نفسه القيادة العسكرية ثم تتبعها السلطة الكاملة، ويبدو واضحاً أن الخليفة العباسي هارون الرشيد عينه في هذا المنصب مباشرة متجاوزاً بذلك سلطة والي أفريقية محمد بن مقاتل العكي ، 181 – 184هـ.[14] نظرياً كان ابن الأغلب تابعاً إلى الوالي العام ولكنه كان يتصرف كالند له في الواقع.

لقد ظهرت في هذا الوقت أيضاً ، أهمية طرابلس بالنسبة لسلطة القيروان المهددة على الدوام ، سواء في أول العهد العباسي من قبل ثورات الخوارج ، وأما في أخريات فترة الولاة من طرف الجند ، ما يعني أن والي طرابلس في هذه اللحظة الأخيرة يضع نفسه كالمدافع عن الشرعية القائمة ، أي سلطة والي

القيروان ، بل أكثر من ذلك أن الثوار من الجند، أعتبروه كذلك حين توجهوا إليه لكي يستولى على السلطة في القيروان بدل الوالي الذي عزل عنها.

يقول ابن عذاري.[15] وفي سنة 179هـ ، كتب ابن الجارود الى يحيى بن يقطين بطرابلس إن أقدم القيروان فأني مسلم إليك سلطانها.

وما يهمنا هنا هو أن تدخل والي طرابلس كان يفعل الشرعية وهي البقاء في الطاعة، ومن ورائه بالطبع الخليفة العباسي هارون الرشيد ، وكإن ولاية أفريقية سياسياً وإدارياً وعسكرياً في وضعها القانوني موزعة حول ثلاثة فضاءات ، وثلاث سلط كبيرة هي:- طرابلس والقيروان والزاب ، أما رقعة طنجة والسوس الأدنى وكذلك السوس الأقصى حتى الأندلس قيل سنة 137هـ ، موجودة لكنها بعيدة ، فقلب الحضور العربي في إفريقية الكبيرة ، هي من طرابلس إلى الزاب ، وبالتالي سيكون لولاة هاتين المنطقتين قول حاسم في أنحلال السلطة السياسية المركزية بالقيروان ، لأن هاتين المنطقتين كانتا لهما إدارتهيما الجهوية القادرة على التدخل العسكري بصفة خاصة.

غير أن الذي أفرز لنا مؤسس الدولة الأغلبية هو الزاب ، ذلك النمط الجديد في صياغة الإدارة كان أكثر تماشياً مع ظروف العصر، فالقاعدة الاقتصادية الزاب في أقوى مما هي عليه في طرابلس ، وموقعه الوسط في المغرب جعل منه يشرف على كل البلاد ، ولأن له تاريخياً عميقاً في إفراز الممالك ، ضف إليها اكتسابه بصفته ناحية عسكرية جيدة.

وإلى جانب هذه الوظيفة العسكرية التي هي أساس قادة المناطق الثلاث الشاسعة ، والطاغية على نشاطهم وحيويتهم كان لهؤلاء الولاة أيضاً مهمة مراقبة العمل الإداري والجبائي الجهوي ، الذي يشتمل بالأساس على مستوى الكور وعمالها، وإذ كان كبار الولاة في طرابلس والزاب وحتى برقة يعملون تحت سلطة وإشراف والي القيروان في جميع مواطن عملهم ، فهذا الإشراف يقع في قمة الهرم السياسي وليس في التفاصيل وهي محدودة في أرض الواقع ، فالكور تابعة مباشرة وكلياً لهؤلاء الولاة ، فالوالي بالقيروان لا يتحكم بالفعل إلا في كور إفريقية بعناها الضيق تونس الحالية ، ولكن الجباية العامة المرسلة إلى بغداد يتم تجميعها في القيروان وتحت إشراف أمير أعلى ، وهنا نظهر خاصية المركزية الإدارية.

وفيما يخص التدليل على ما ذهبنا إليه، هناك وزن من البلور من الزاب مؤرخ بسنة 127هـ وهو قديم ترد فيه لفظة والي ميلة، أي والي الزاب بصفة رسمية.[16] ولنا شواهد على اقتران صاحب الزاب بصاحب طرابلس تعود إلى زمن الفضل بن روح ، الذي طلب إلى عماله في كتلاً المنطقتين القدوم عليه في القيروان لأخذ الأعطيات لجندهم.[17] أضف أيضاً، أن عبد الوهاب الرستمي قد نعت السمح بن *أبي*

الخطاب المعافري، بـ والي على طرابلس ، وتحته عدد من العمال على الكور.[18] ولابد أن عبد الوهاب قد أتبع إجراءات قديمة.

من الملاحظ أن الألفاظ التي يستعملها الشماخي مناخرة وغير دقيقة بخصوص الجهات والمناصب مثل: جيز طرابلس، أو الخراج على الأسواق يعني الضرائب ن وهي المكوس ، وهو كذلك ينعث ابن الأشعث بـ : عامل الجند.[11] وكان أميراً ووالياً، إن غياب الدقة في التعابير عند الشماخي لا يمنع من الاعتماد على كتابه لاحتواءه على معلومات قديمة ومفيدة.

أن ولاة المناطق الكبرى في برقة وطرابلس وبدرجة أقل ودان وفزان وجبل نفوسة تطغى على مسئولياتهم الصفة العسكرية كما هو الشأن بإفريقية (القيروان)، حيث يظهر قواد الجيش كمهنيون يعملون تحت إمرة الوالي ، وقد يثورون عليه حسب الظروف ، إنما لم تعط الوظيفة العسكرية لدى الولاة ، ولم تبلغ أبدأ الوظيفة الجبائية الإدارية المفوضة تحت رئاستهم لعمال الكور، ولكن هؤلاء كانوا في بعض الأحيان وإما على الدوام متقمصين في دائرتهم للسلطة العامة خصوصاً في المدن التغور، حيث يوجد حضور عسكرياً ، أما كيف يقع اللجوء إلى القوة العامة ، أما أنهم كانوا يقودونها ، فلا نعلم عن ذلك شيئاً بالذات ، والكورة كانت قبل كل حساب دائرة جبائية، وهكذا كانت تعتبر في مصر وغيرها من الولايات ، كما أن العامل كان يسمى: – والي الخراج وصاحب الخراج[20] ولكن قد يعني ذلك اختصاصاً على مسئوى عامة الولاية.

وإنما كما نرى في وقائع أخرى من دار الإسلام ، كان لعمل العامل الجهوي يمثل الوالي على كل المستويات مع عمال مختصين بالخراج تحت إشرافه ، وهذا يظهر جلياً في المصادر[21] حيث نرى ملتصقة بهذا الحادث أو ذاك الجوانب المتعددة لسلطة العامل ، والتي تبدو سلطة شاملة ، فمثلاً:– نجد إن عامل كوره طرابلس يزيد بن صفوان يقود الحامية الجهوية ويلبس السلاح كي يدافع على السلطة الشرعية ، وهنا نطرح نفس مشكلة العلاقة ، فنحن نرى في سنة 131هـ انتفاضة أهل طرابلس بقيادة عبد الجبار بن قيس المرادي ونرى كذلك أن الوالي عبد الرحمن بن حبيب القهري أرسل جيشاً عتيداً إلى طرابلس تحت إمرة عامل جديد.[22] لضرب ثورة الأباضيين، وقد اصدم الجيشان فعلاً ، كذلك عندما حصلت في فترة لاحقة ثورة الجند بطرابلس ، نرى كذلك الوالي إبراهيم الأغلبي ، أرسل جيشاً كبيراً إلى طرابلس بقيادة عامل جديد.[23]

هكذا نتيقن أن العامل يمثل الوالي على جميع المستويات وبالخصوص على مستوى القيادة العسكرية ، ولكن تتساءل عما إذا لم يكن هؤلاء العمال من أصل عسكري بحيث أدخلوا في هذه الوظيفة في فترة قوى فيها دور الجيش وكثر فيها الاضطراب، فأحتيح إليهم والي مهاراتهم واختلط دور العامل بدور القائد.

صحيح أن برقة كما طرابلس لها دور عسكري ممتاز بإفريقية ، وإن من المعقول أن يكون عاملها عاملاً عسكرياً قبل كل حساب ، أي أن تطغى عليه هذه الصفة ، ولا ندري ما إذا كانت الجباية تبعاً له أو تبعاً لديوان الخراج بالقيروان ، لكن توزيع العطاء يقع على عين المكان وهو أمر دو أهمية قصوى ، وبالتالي يستوجب أن يكون العامل متمكن من أموال الجباية ، إذ جاء عند ابن الأثير.[24] اندلعت في سنة 196هـ ثورة الجند بطرابلس ، وكان الوالي يومها عبد الله بن إبراهيم بن الأغلب فكان عليه أن يواجه هذه الثورة فانتدب المغاربة (البربر) نقمعها واستمالتهم بتوزيع العطاء يومياً ، كان يقدم كل يوم أربعة دراهم للفارس ودرهمين للراجل ، وهو ما يقارب قيمة ما بين 700و 1400 درهم سنوياً ، يمكن أن تكون هذه الأرقام قد تضخمت بحكم الظروف الخاصة التي يمر بها الأمير، لكن أصبح بحوزتنا معطى مهم يدعم المعطيات الأخرى التي تعرفها عن المشرق ، إن الفحص الدقيق لنص ابن الرقيق يوصلنا إلى أن صاحب طرابلس أبا عيينه ألمهلبي كان يعطي لكل فرد من الجند ما قيمته 500 درهم.[25]

وأخيراً إذا كان العامل يتقمصن الوظيفة العسكرية ، فلا يمكن أن توجد في برقة وطرابلس ثنائية بين عامل عسكري وعامل مدني ، فالسلطة كانت موحدة في إفريقية كما في كامل المغرب ، حتى في السوس الأدنى حسب المصادر.[26] في جانبها العسكري والمدني ، وأن يكون العامل قائداً عسكرياً ذا مهارة ، فلا يعني ذلك أن الجيش كجسم متخصص أبتلع وظيفة العامل عن طريق قواد يمثلونه ، وإلا لما حصلت إنتفاضات :– (ثورات الجند) ، فكل عامل يمثل السلطة السياسية في مجملها ، حدث ذلك من بدء الوجود العربي في المغرب بل في كل دار الإسلام ، ما هو سياسي ، إضافة إلى الشرعية ، من الضرورة أن يكون عسكرياً أي قادر على أن يتولى القيادة ، وهذا ستأتي من مضامين عملية الفتح ذاتها.

ومع هذا في بعض الكور وفي أوائل الفترة الأغلبية، نجد في مقاطعة واحدة مدينة لإقامة العامل ، وأخرى لإقامة القيادة العسكرية الجهوية أو على الأقل تضم الحامية المؤلفة من الجند.[27] ولكن بشكل عام نلاحظ أن في برقة وطرابلس نفس التطور الذي حدث قديماً في العهد البيزنطي.[28] بموجب ضغط الظروف، وتكاثر الثورات والانتفاضات وهو أن الذوقات (م – ذوق) ، نجحوا في أنتزاع أغلب مهام المدنيين ويعني هذا تجذر وتفوق الوظيفة العسكرية على الوظيفة المدنية.

وإذا كانت معلوماتنا منقوصة عن هذا التطور في مستوى العمالات الصغيرة ، ففي مستوى الولاية الكبيرة والعمالات التي تحت رعايتها ،أتضحت الأولوية العسكرية أكثر فأكثر وأُعتمدت في تعيين الولاة ، وتنظيم السلطات الجهوية ، وفيما يلي جدولاً بأهم الإدارات الجهوية في عهد الولاة:

	الادارة الجهوية	المركز
1-	المنطقة الادارية إفريقية	القيروان
	تونس	تونس
	جزيرة شريك	نوبة[28]
	باجة	باجة
	صطفورة	صطفورة
	تصودة	مذكورة[29] أو القصرين
	قسطيلية	توزر
	قفصة	قفصة
	قابس	قابس[31]
	نفزاوة	بشرى
2-	المنطقة الادارية طرابلس	
	طرابلس	طرابلس
	لبدة	لبدة[32]
	سرت	سرت[33]
	فزان	جرمة
	زويلة	زويلة[34]
	ودان	ودان[35]
	جبل نفوسة	شروس او جادو
	برقة	برقة

	الادارة الجهوية	المركز
3-	المنطقة الادارية الزاب	
	الزاب	طبنة[36]
	ميلة	ميلة
	بغاية	بغاية
	سطيف	سطيف
	تقاوس	تقاوس
	طرة	طرة
	بلزمة	بلزمة
4-	المنطقة الادارية السوس الرادي	طنجة[37]
5-	المنطقة الادارية السوس الأقصى	طرقلة[38]

لم يكن هذا الجدول استنباطاً نهائياً بل هو محاولة للتنميط فقط ، لأن المعلومات شحيحة لكي يكون منضبطاً تماماً، والبعض منها مستقى من التنظيم ألأغلبي في القرن الثالث الهجري التاسع الميلادي ، والآخر هو من خلال سرد الأحداث السياسية ، والملاحظ أن الكور تتخذ تسمية المدينة المركزية في الغالب، ومثل هذا التنظيم يعني مدينة محاطة بترابها ، نجده في إيران في نفس الفترة الإسلامية وهو إرث من الساسانيين ، ولذلك يجب فحص الإرث البيزنطي في برقة وطرابلس أعتماداً على النقوش والنقود ، لأننا نعتقد أن تغيرات هامة حصلت في الفترة الإسلامية المبكرة ، ثم أن شبكة الكور متراصة وإن السلطة العربية متجذرة فيها راسية بعروقها في التراب الطرابلسي البرقاوي منه بالخصوص ، قثمة شبه تطابق بين المناطق المدنية والمناطق العسكرية ، أنظر الجدول.

أن الإدارة الجهوية قد تأثرت بسيرورة التطور التاريخي ، على الرغم من أنه كان يتسم بالبطء ، بالرغم من أنه تم الوعي بثقل السلطة المكزية للقيرةان ، بقوة وفي فترات التأزم.

لقد كانت إفريقية بأمتدادتها على منطقة طرابلس وبرقة من جهة ، والزاب من جهة أخرى ، من بين كل الولايات الأحسن إدارة ، وبالرغم من خضوعها لوالي القيروان ، كان لعمال بلاد الزاب ومنطقة

طرابلس ، مع ذلك الكثير من الصلاحيات المدنية والعسكرية ، التي كانت تتطور بإنتظام منذ إندلاع الثورات الخارجية ، وقد تفتت المجال الجغرافي إلى كور ، أو أقاليم يشرف عليها نواب وولاة يتمتعون بكل صلاحيات السلطة العمومية ، غير أن طابعها الجبائي كان من دزن شك الأكثر بروزا .

رابعا : مفهوم الجباية من منظور تاريخي اسلامي –

إن النصوص التي بين أيدينا قليلة وشحيحة ، وإن جدث أن توفرت المعلومات فهي غامضة ومرتبكة عكس ما توفره لنا المصادر بخصوص بلاد الشام والعراق التي هي قلب دار الخلافة في فترة الولاة بالنسبة لبلاد المغرب عامة.

على الرغم من ذلك فقد كتب الكثير عن النظام الجبائي الإسلامي بصفة عامة، ولكن ما زاده تعقيداً إنه أنبنى على غزو واحتلال أي على مجتمع غير منسجم أثينياً ودينياً ، ومفهوم الضريبة ليس إسلامياً ، فالمسلم يدفع صدقة ليتزكي دينياً ، ولكن المغلوبين يدفعون ضريبة وهم صاغرون ، مقابل بقائهم على دينهم وحماية المسلمين لحياتهم وممارستهم دينهم.

لقد تدخلت التقاليد العربية التي علقها الإسلام ديناً وتنظيماً مع وضع الاحتلال في بلدان خاضعة من قديم للجباية، وخاصة جباية الأرض وبدرجة أقل ضريبة الرؤوس ، وتحت المظلة الإسلامية ومنطق الفتح ، تم الاستمرار على التنظيمات القديمة ، ولكن من الواضح أنه ستحدث صراعات متى انتشرت الأسلمة بين المغلوبين ، فأرتفع حق الغلبة، لأن الفتح الإسلامي معتمد على الدين ومنطلق من الدين حيث التصور الجماعي لدى الغاليين والمغلوبين ، وهذه الصدامات ستحدث بصفة درامية في بلاد المغرب وطرابلس بسبب الأسلمة السريعة لقبائل البربر، إذن لوجود تناقضات أصلية في الأساس.

لقد أدت تعقد تصنيفات الفقهاء إلى طرح تساؤلات عن وضعية الأرض والجباية، كما أن المفاهيم تبقى ملتبسة ، فالجزية تعني كل أصناف الجباية بما في ذلك الخراج ونعني كذلك الضريبة على الرؤوس وهي من ميراث الفرس والروم، والاحتلاف يجري على الظروف التاريخية ظروف الفتح ، وعلى تميز ما هو عنوة وما هو صلح ، والصلح يعني الأتاوة الجملية لمدينة أو منطقة لم تواجه الغزو بالقوة وإنما استسلمت دون قتال.

وفيما يخص بلاد المغرب (برقة وطرابلس) باستثناء المدونة فإن نصوصناً الفقهية متأخرة لا ندري مدى مصداقيتها على أرض الواقع ، ومن هنا أتت الصعوبات للمؤرخ في تتدقيق الوضع الجبائي والمالي والاقتصادي في الإسلام الأموي العباسي ، فظلت تصورتنا غامضة بالنسبة للمشرق وأكثر منها بالنسبة لأفريقية وبرقة وطرابلس، وهو ما يفسر اختلافات المؤرخين المعاصرين.

فمحمد الطالبي.[39] يرى أن الوضع القانوني لأرض الخراج انطبق على الأرجح على إفريقية إلا أن هذا النظام ادخل دفع العبيد في الجباية العادية ، وهذه النقطة الأخيرة لا تصلح على أرض إفريقية بالمعنى المضبوط حيث الزراعة والمدن ، وإنما إلى فترة معينة على المغرب الأوسط والأقصى ، وهذا في ظروف غير عادية وطارئة ، وهي انطبقت أساساً سواء في الفترة الأولى للفتح أو بعد ذلك على أرض لوبيا، أو على صحاري طرابلس وبرقة وفزان وسط قبائل الرعاة الفقيرة ، بل أن ظاهرة اغتصاب العبيد طبعت المجال الأفريقي فعلاً بمتطلباتها كما ستطبع فيما بعد وبشكل رهيب بلاد السودان ، في حين أن حسين مؤنس ، يستبعد فكرة تطبيق نظام الخراج الإسلامي على أرض إفريقية بصورة عادية.[40]

وعلى الرغم من هذه الاختلافات الواضحة في الجباية بين الأمصار الخاضعة للخلافة حسب ظروف الفتح والتركيبة الداخلية لهذه الأمصار، وتأكيد برقة وطرابلس لخصوصيتها التاريخية فإنه لا يسعنا إلا أن نعترف أن الوضع الجبائي العام قد انطبق عليها ، وإن برقة وطرابلس خضعت بالأساس للضريبة العقارية أي الخراج.

خامسا : أسس الجباية –

فمن المعلوم أن الخليفة عمر بن الخطاب أول من وضع أسس النظام المالي في الدولة الإسلامية ، فبعد توالي الفتوحات وتدفق الغنائم في عهده ، احتلت الأرض جزء مهم من قوانينه، وجعل السواد هو الأساس الذي تقاس عليه نظائره من الأرض التي فتحت عنوة ، والتي تكون في حكم الغنيمة وتقسم بين الفاتحين، فجعلها وقفاً على المسلمين مقابل دفع الخراج.[41] الذي يدفع نقداً أو عيناً مما تغله الأرض ، كما أنه يرتبط بمساحة الأرض ، ونوع المحصول ، وكان الخراج المقدر على السواد هو المعمول به في كافة الأمصار الإسلامية مع مراعاة ما تحتمله كل أرض.[42]

ومن الثابت أن أراضي برقة فتحت صلحاً ، أما طرابلس فقد فتحت عنوة،[43] وكذا أراضي الواحات الجنوبية في زويلة وفزان ، ولذلك فهي في غالبيتها أراضي خراج، وأول إشارة عن فرض الخراج في إفريقية ترجع إلى ولاية حسان بن النعمان الغساني (78–84هـ)، فيذكر المؤرخون[44]، إنه أول من وضع الخراج على عجم إفريقية، وعلى من أقام منهم على النصرانية من البربر، وقد أمر على برقة وخراجها إبراهيم ن النصراني ، تأسيساً على ما أقره الخليفة عمر بن الخطاب ، وبالتالي يجب أن تكون أراضي برقة وطرابلس في هذه الحال وقفاً على المسلمين يفرض عليهما الخراج، ولكن إذا كان الخراج قد فرض على أراضي برقة وطرابلس في عصر الأمويين الذين لم يلتزموا في الغالب بسياسة الخليفة عمر بن الخطاب ، وظهر ذلك واضحاً في سياسة الحجاج بن يوسف الثقفي بالعراق التي عمت سائر الأمصار الإسلامية ، والتي لم تعف حتى العرب مع دفع الخراج على الأراضي الخراجية التي يملكونها.[45]

ولكن إصلاحات الخليفة الاموي عمر بن عبد العزيز عملت على عدم تحويل الأراضي الخراجية إلى أراضي عشرية، كما ربطت الخراج بالأرض ولم يستثني العرب المسلمون من دفع الخراج.[46] فمن المعتقد أن هذا التطور قد لحق بأراضي بلاد المغرب بما فيها أراضي برقة وطرابلس أيضاً، في تلك اللحظة، سيما وأنه قد وجد في أخريات فترة الولاة بإفريقية أسرة تمام بن تميم التميمي ، تمتلك أرض خراجية تدفع عنها الخراج[47] حيث تعوزنا النصوص المتعلقة بهذه الأراضي الخراجية حينيذٍ.

كما تطور نظام الخراج في عهد الخليفة المهدي العباسي (158– 169هـ). [48] من نظام المساحة إلى نظام المقاسمة الذي بمقتضاه كانت الدولة تقاسم المزارعين وفق نسبة معينة دون النظر إلى مساحة الأرض، وذلك مرتبط بسقي الأرض، فكلما زادت المشقة زادت النسبة، وبالتالي فمن الأرجح أن يلحق هذا التطور أراضي برقة وطرابلس أسوة بأفريقية وبلاد المشرق، بما وأنه كان إصلاحاً عاماً.

سادسا : تصنيف الجبايات –

صنف المؤلفون الجبايات في الفترة المبكرة للإسلام إلى صنفين ، سأكتفي بالحديث عن جزئيات الصنف الذي توفرت فيه المعلومات خلال الفترة المناطة بالبحث ، فمنها ماهو غير شرعي كالعشور ، ومنها الشرعي ، كالزكاة ، والصدقات ، والخراج ، والجزية التي كانت تعتبر من أهم موارد الدخل ، ولذلك كانت الإشارات المبكرة عنها والخاصة بمدينة برقة تتسم بالإضطراب عند المؤرخين الأوائل أمثال:– إبن عبد الحكم.[49] الذي يعتمد على رواية عثمان بن صالح ، يذكر فيها ، أن عمرو بن العاص عندما دخل برقة عام 23هـ/643م ، لم يستعمل جابياً للخراج، أما البلاذري.[50] فيذكر. أن أهل برقة اعتادوا أن يبعثوا بخراجهم إلى والي مصر، فمعنى كلمة خراج تستعمل غالباً للإشارة هنا إلى مجموع الجزية والمداخيل الجبائية للمنطقة.[51]

ويبدو أن هذا التداخل يرجع إلى رواية ابن عبد الحكم الذي يذكر: – أن حسان بن النعمان الغساني ، أول من فرض الخراج ، فعلى الرغم من السنوات التي سبقت حسان وما صاحبها من أنشاء مدينة القيروان ، واستقرار العرب ، فلم يكن البربر قد اخضعوا تماماً إلا بعد هزيمة الكاهنة علي يد حسان ، على أي حال فقد وجد هذا التداخل بين الجزية والخراج حتى بالنسبة للمشرق الإسلامي ، ولم تظهر التفرقة بينهما إلا في عهد الخليفة الاموي عمر بن عبد العزيز (99 – 101 هـ) ، فاعتبرت الجزية متعلقة بالفرد فلا تقع إلا على غير المسلمين وتسقط عنهم إذ أدخلوا الإسلام ، أما الخراج فصار مفهوماً يعني الأرض المنزوعة. [52]

وتمدنا المصادر بمقدار الجزية التي أخذت مع بداية الفتوحات، فقد فرض عمر بن العاص على أهل برقة ديناراً على كل حالم.[53] ومن المعلوم أن الفقهاء قد أختلفوا في تقدير الجزية وجعلوها موكولة لأجتهاد الولاة ، وإن كان أقلها مقدراً بالشرع[54] ولا تجب إلا على الرجال ويعفى منها النساء والصبيان.

والجدير بالذكر، أن مسألة السبي قد ارتبطت بالجزية منذ بدء الفتوحات هي الأخرى أيضاً، فعندما عقد عمرو بن العاص مع بربر لواته ببرقة الصلح أشترط عليهم بمقتضاه أن يبيعوا من أبنائهم من أرادوا في جزيتهم.[55] وكتب ذلك كتاباً معناه أن اللواتين كانوا مجبرين على ذلك لتأدية الجزية ، وتعددت الروايات التي أحتوت هذا الخبر وإن كان مصدرها واحد، وهي رواية مصرية، تعود إلى الليث بن سعد.[56] وعلى الرغم من أختلاف الفقهاء حول شراء الأطفال والنساء من الشعوب المنهزمة.[57] وفي رواية الليث بن سعد أن اللواتين كانوا رقيقاً ، ولا يستطيعون أن يباشروا البيع المنظم لأولادهم.[58]

كان الخليفة الاموي عمر بن عبد العزيز (99 – 101 هـ) ، قد ألغى ذلك، بل وكتب في اللواتيات من كانت عنده امرأة فليخطبها إلى أبيها وإلا فليردها إلى أهلها.[59] ويرى البعض.[60] أن هذا يعني أن الاتفاق المبرم بين العرب ولواتة برقة يظل مقبولاً شرعاً، لأنه لم يقطع بالكراهية منه، وكان يوافق مذهب أبي حنيفة، في حين كان المالكية أكثر قسوة فلفظوا الاتفاق، حتى أن ابن عبد الحكم لم يكمل الرواية بعد القول المنسوب إلى عمر بن عبد العزيز.

وبصرف النظر عن الرقم (13.000) دينار مقدار الجزية الذي فرض عليهم.[61] إذ كان مبالغاً فيها، كما هو معروف في الروايات العربية فهل كان هذا المبلغ مرتفعاً لدرجة أن اللواتيين يعجزون عن دفعه، ويقدمون ما يعادل جزء منه في صورة بضاعة بشرية.[62] وهو أمر يثير الشك لأن الرواية نفسها توضح ثراء لواتة، حتى أن عبد الله بن عمرو بن العاص قال: – (لولا أن مالي بالحجاز لنزلت برقة، فما أعلم منزلاً أسلم ولا أعزل منها).[63] دليل على أمنها واستقرارها، كما تذكر الرواية أن اللواتين كانوا يؤدون ضرائبهم بأنتظام.

سابعا : الوظيفة الجبائية في برقة وطرابلس –

من الموكد أن الوظيفة الجبائية في فترة الولاة ، كانت شديدة الخضوع لممارسة سيادة السلطة الجهوية في المناطق التابعة لها ، فيذكر ابن عبد الحكم.[64] عند فتح برقة لم يكن هناك جاب للخراج ، وأهل برقة في شرطهم مع عمرو بن العاص طلبوا ألا يدخلها صاحب خراج، بل يوجهون بخرجهم إلى صاحب معمر، ولكن بالنسبة للصدقات (الزكاة) كان هناك عمال يقومون بجمعها.[65] ويرى أحد الدارسين.[66] أن هذا يعني عدم وجود نظام خاص بجمع الضرائب الجبائية ، ولا أي معنى دقيق الخراج

، بين عامي (22 – 25 هـ) ، وإلى خمسين عاماً أخرى، وإن إبراهيم بن النصراني الذي ولاه حسان بن النعمان الغساني (78 – 84هـ) ، على خراجها لم يكن أكثر من جابي للخراج.

على أي حال ، نجد أن برقة في العصر العباسي الأول كان يفرض عليها الخراج إجمالياً ثم يقسم على كل ضيعة شيء معلوم من المال ، أما إنتاج النخيل من الثمور بمنطقة ودان فليس له خراج ، وإنما كان يتولاه رجل من أهله.[67] فمن المحتمل أن ذلك يعني وجود نظام القبالة الذي عرف في الأمصار الإسلامية الأخرى، خلال العصر العباسي الأول ، لاسيما أنه موجود في مصر.[68] ولا يستبعد إحسان عباس ، إن يكون هؤلاء المتقبلون ممن لا يتقيدون بالقوانين الموجودة في أيديهم فيحاولون أستخراج أموال كثيرة لأنفسهم ، وكانت برقة هي المنطقة الوحيدة في المغرب التي أعطى خراجها بضمان، أما بقية المغرب فكان العمل فيه قائماً على الأمانة، أي على العلاقة المباشرة بين ولاة الدولة ودافعي الخراج.[69]

أما بالنسبة لطرابلس فليس لدينا أي إشارة عن وظيفة جباية الضرائب خاصة الخراج، لكن بعد انتهاء الفتوحات وتلاشي الغنائم ودخول أعداد كبيرة من البربر في الإسلام ، كان لابد من البحث عن طرائق جديدة للجباية ، وبديهي أن تتجسد في طرابلس ، على غرار إفريقية كل مساوي السياسة الجبائية في العصر الأموي لأنها قد تم تأمين فتحها خلاله ، فمن المحتمل أن طرابلس قد بقيت كمورد مهم للغنيمة ، أتضح ذلك من قول عبد الرحمن بن حبيب الفهري (27 – 37 هـ) ، إلى الخليفة المنصور: – (إن أفريقية بما فيها طرابلس ، قد أنقطع السبي منها ، فهي إسلامية كلها).[70]

وإذا تتبعنا تلك المساوي فلا تستطيع أن نعفي الخلافة في المشرق من المسئولية والتي تعود إلى أطماعها في خيرات المنطقة ، فغنائم المغرب من طرابلس إلى طنجة قد شغلت ولاة مصر وخلفاء دمشق وليس أدل على ذلك من موقف عبد العزيز بن مروان من غنائم حسان بن النعمان الغساني ، وكذلك موقف الخليفة سليمان بن عبد الملك من غنائم موسى بن نصير.

ويرى أحد الدارسين.[71] أن سليمان بن عبد الملك أراد أن يعود إلى الشرعية في جباية الضرائب ، مستنداً في ذلك على ما أورده صاحب الأخبار المجموعة.[72] وذلك أن الخليفة الأموي ، كان يؤتي له :– (بجباية طرابلس ، ضمن جباية إفريقية، فكان لوالي طرابلس مهمة مراقبة العمل الإداري والجبائي الذي ينشغل بالأساس على مستوى الكور وعمالها ، إذا كان كبار الولاة في طرابلس والزاب يعملون تحت سلطة وإشراف والي القيروان في جميع مواطن شغلهم ، ومنها الجباية ، فالجباية العامة المرسلة إلى دمشق ثم بغداد جباية الولاية الكبرى ، يقع تجميعها وإرسالها إلى القيروان.[73] كل سنة يحملها وفد مركب من عشرة أعيان من البلاد، يضمنون بأغلظ الإيمان أن المقاتلة حصلوا على إعطاياتهم ، والأطفال على أرزاقهم ، وأن هذا المال حلال وشرعي، ومعروف أن الخليفة لا يأخذ من الجباية ، وهذا منذ عهد معاوية

بن أبي سفيان (41 – 60 هـ) ، إلا ما تبقى من المصاريف المحلية التي تستهلك أغلبها، إلا أن هذا المصدر لا يتحدث عن ماهية هذه الجباية ، خراج أما جزية أم صدقات ، أوكل هذا جميعاً.

وفي عهد الخليفة الاموي عمر بن عبد العزيز (99 – 101 هـ) ، يتجلى لنا أن أثنين من الضامنين المبعوثين إلى الخليفة رفضا أن يقدمان ضمانهما وأحدهما هو إسماعيل بن أبي المهاجر، مما جعل الخليفة النفي يعزل الوالي ويستبدله بأسماعيل هذا ، ولكن الروايات الموجودة في المصادر المغربية والأندلسية المتعلقة بهذه الحقبة التاريخية لا يمكن أن تُعتمد حرفياً، فهذه الرواية قد تدخل في نسق عام هدف إلى إبراز تقى الخليفة الاموي عمر بن عبد العزيز ورعايته للمسلمين ومبله القوي إلى العدل والإنصاف ، كما ينزع على المستوى الجهوي إلى الإلحاح على تدين إسماعيل بن أبي المهاجر الذي عمل على نشر الإسلام في إفريقية، وتذكرنا هذه الرواية بقصة أبي الصيدا كان ضمن وفداً أرسله والي خراسان إلى الخليفة الاموي عمر بن عبد العزيز لضمان سياسته الجبائية والاجتماعية ، وهو أيضاً رفض ضمانه وأدان هذه السياسة.[74] يبدو أن هذا المسلك لم يكن في إفريقية فقط ، بل أيضاً في خراسان ، سيما وأن إفريقية بعيدة نسبياً ويصعب مراقبتيها.

علي أي حال ، يأتي نص الجهشياري في عهد الخليفة العباسي هارون الرشيد وقبل انتصاب الدولة الأغلبية في سنة 184هـ/800م ، الذي يظهر أنه من منبع رسمي ليمدنا بالمبالغ المرسلة إلى بغداد من مختلف الأمصار الإسلامية ، فيقول إن أفريقية كانت ترسل إلى بيت المال المركزي ، 13 مليون درهم ، و120 بساطاً ، أما برقة وحدها ترسل مليون درهم ، ولكن اليعقوبي ذكر بشأن برقة ، غير ذلك ، فقال: – (خراج برقة قانون قائم ، كان الرشيد وجه بمولى له يقال له :– بشار، فوزع خراج الأرض ، بأربعة وعشرين ألف دينار، على كل صيغة شي ء معلوم سوى الأعشار والصدقات والجوالي ، ومبلغ الأعشار والصدقات والجوالي خمسة عشرة ألف دينار، ربما زاد أو نقص).[75]

وإذا فكرنا في الأرض التي تذر الكثير لا تتجاوز برقة وطرابلس وإفريقية والزاب وعمل طنجة حيث الزراعة والحضارة ، وأن مغرب الرحل الشاسع العميق ينفلت دون شك من الجباية المنظمة ، وهذا ما يفسر غزوات النهب المطردة إلى فترة متأخرة، يدعم افتراضنا بأن هذا المبلغ مرتفعاً وأن برقة وطرابلس كانتا تحتويان إمكانيات اقتصادية محترمة ، وهذا ما عرف عنها في العهد الروماني.[76] وأخيراً فإن هذه المبالغ المذكورة لا تمثل إلا بقية الجباية بعد طرح المصاريف المحلية وهي ضخمة في كل ما يتعلق بالمقاتلة والجيش ، وغير ذلك.

إن الإشارة المرقمة للجهشياوي.[77] والدقيقة ، تدمج برقة وإفريقية (طرابلس جزء مهم فيها) ، ضمن مجموعة ولايات الدولة الإسلامية بأعتبارهما جزاءان منها، ووحدتان تشبهان الوحدات الإدارية الجهوية

الأخرى ، بل وحدتان مهمتان نسبياً، وعلى هذا فهما خاضعتان بالضرورة لنفس الآليات الجبائية ، لقد كانت برقة وطرابلس قطعاً أرض خاضعة للخراج على غرار إفريقية ، مثلما تشهد على ذلك مصادر مختلفة كمدونة سحنون.[78] وفتوح مصر ابن عبد الحكم ، غير أن هذه المصادر لا تقيم الدليل القاطع إذا أخذناها منعزلة ، ولكننا إذ ما دمجناها في نسق تاريخي عام وشامل ، وفهمنها حق فهمها فإنها قد توصلنا إلى هذه الروية.

ثامنا : الجباية والتركيبة الإجتماعية –

لقد تنوعت الجباية حسب الأصناف الاجتماعية في برقة وطرابلس ، حيث يوجد بقايا الروم والمزارعين والحضر، وكذلك بعض من الأفارقة ، ومزارعون ومدنيون مستقرون ، وأخيراً قبائل البربر الممتدة على كل أراضي برقة وطرابلس ، من رجل وجبلين ، إننا لا نعلم شيئاً عن ممتلكات الكنيسة وقد كانت شاسعة زمن الرومان والفندال والبيزنطيون ، ولابد أن قسماً منها بقى وآخر وزع على الجند ، وعلى رؤساء العرب كقطائع ، كل أولئك كانوا يدفعون الخراج والجزية ، أو الزكاة بالنسبة للمسلمين، وقد فرضت اتفاقات صلح على أهل البلاد ، يدفعون نقداً أو عيناً مبلغاً إجمالياً حصل الاتفاق عليه لحظة الصلح ، وكانت القبائل تلتزم بعدد من العبيد أو ورؤوس الأنعام في أولى فترات تنظيم الولاية ، ولم يكن هذا غنيمة ، ولكن القبائل التي عرفها العرب من برقة إلى طنجة كانت قد أسلمت لأسباب جبائية واقتصادية واجتماعية ، ولأن العرب أشركوا عدد هاماً منها في الجهاد في الأندلس وفي أعماق المغرب الجنوبية ، مثل: ثروان بن هلال اللواني ، كان قائداً لا أحد التشكيلات العسكرية بسرت.[79] وهذا ما أحدث مشاكل ، إذن من المفترض أن الأحكام القديمة تكون منتهية ، لذلك يعتقد قلهاوزن ، أن إسماعيل بن أبي المهاجر والي المغرب (100–101هـ–718–719م) ، قد عمل على تغيرها وأوقف كذلك أستيلاء العرب على ملكية أراضي الخراج ملكية فردية ، كما حصل ذلك في المشرق.[80] حيث تمت الأسلمة في عهد هذا الوالي.

لعل تفسير إشكالية أسلمة أغلبية البربر، كان من وراء المسألة الجبائية ، التي تسترعي الإنتباه، ففي هذه الفترة لم يحصل أسلمة العجم المغلوبين إلا في خراسان في العهد العباسي في القرن الثاني الهجري الثامن الميلادي ، فلم يسلم الفرس ولا النبطيون من أهل السواد ، ولا القبط في العهد الأموي ، وقليلاً ما أسلموا في العهد العباسي الأول ، ذلك أن البربر خارج برقة وطرابلس بالمعنى المضبوط ، كانوا قبائل رحل لم يدخلوا في المسيحية سابقاً ، وأن العرب كما مر بنا أشركوا قسماً كبيراً منهم في الجهاد ، وهذا النمط في التركيبة الاجتماعية والدينية سنجده فيما بعد عند الأتراك والتركمان ، وهم أيضاً دخلوا في الأسلمة بسرعة ، أما الحضر فسيحافظون على ديانتهم ، ويقبلون بالجباية في كل بلاد الإسلام ، وهذا ما

يبدو أنه قد حدث في برقة وطرابلس وباقي بلاد المغرب ، حيث الروم والأفارقة ، والبربر الخارجون عن الإطار القبلي يدفعون دون شك الخراج والجزية ويخضعون للقانون العام للجباية الإسلامية.

وفي الختام إن التقسيمات الإدارية الجهوية في أفريقية ، وإن كانت في بعض تفاصيلها هي إستمرار للقديم ، فقد إستوجبتها العومل الإسترتيجية والجغرافية لبرقة وطرابلس بالدربجة الأولى ، وبالتالي فإن الإدارة الجهوية في برقة وطرابلس كانت في نفس المستوى الرسمي لبقية الولايات كولاية الزاب من حيث الإختصاصات المناطة بعمالها يتصرف ولاتها بحرية تامة في مراكز شغلهم الجهوية دون تدخل صريح من الواالي بالقيروان ، كجمع الجباية ونقلها إلى العاصمة بعد طرح المصاريف والنفقات بدون شك .

هكذا أفرزت ولاة من العسكر شغلوا وظيفة العامل الجهوي في مناطقهم الإدارية لمساعدة والي إفريقية في عمله السياسي والعسكري من جهة ، وتطبيق سياسته الإقتصادية في تلك المناطق والقائمة على الجباية الضريبية التي يدفعها الناس لخزينة الدولة الإسلامية في بلاد المشرق ، فنجح ولاة برقة وطرابلس ومن فوقهم والي القيروان عاصمة الولاية في عصر الولاة في إمداد الدولة بمبالغ مالية على قدر كبير من الأهمية ، دلت على ذلك الأرقام الواردة في قوائم الحسابات المالية للخلافة العباسية ، علاوة عن ذكر مداخيل برقة لوحدها ما يعنيه ذلك من مكانة لدى الخلفاء ، وبالتالي عين لإدارة هاتين المنطقتين ولاة أقوياء من خلال تمرسهم في العمل العسكري في ولاية إفريقية بشكل عام ، كانوا يمتلكون الكفاءة والقدرة على تحصيل الجباية بكل أنواعها من الرعية ، فكانت مهام الولاة الجهويين علاوة عن حفظ النظام وتأمين الطريق المار عبر برقة وطرابلس باتجاه القيروان لدواعي أسترتيجية وأقتصادية تتمثل في العمل على أستمرار تلك السياسة الجبائية التي سنها الخلفاء .

الهوامش:

1- كتاب المسالك والممالك ، طبعة لندن ، 1982م ، ص87.
2- كتاب البلدان ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، 1988م، ص99.
3- كتاب البلدان ، ص103.
4- كتاب البلدان ، ص102.
5- البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب ، تحقيق. ج. س كولان وليفي بروفنسال ، الدار العربية للكتاب تونس ، دار الثقافة ، بيروت ، ط3 ، 1983م، ج1 ، ص133 ، لم يبق من أعمالها إلا الساحل والشرق إلى طرابلس.

6- Georges. Marcals. "Laberberie au IX sieciedapresei yaqubi", Revue Africaine, 1941, PP. 53-54.

7- إحسان عباس ، تاريخ ليبيا من الفتح العربي حتى مطلع القرن التاسع الهجري ، دار ليبيا للنشر والتوزيع ، بنغازي ، 1962م ، ص100.

8- عبد اللطيف البرغوني ، التاريخ الليبي القديم ، منشورات جامعة الليبية ، دار صادر، بيروت ، 1971م ، ص473-474.

9- جورج مارسي وليفي بروفنسال ، رؤوس أقلام حول مثقال وزن رجاجي في القرن الثامن، مجلة الدراسات ، الجزائر ، 1998م ،ع11، ص7.

10- رشيد الناضوري ، تاريخ المغرب في العصور القديمة ، دار النهضة المصرية ، بيروت، 1981م ، ج1 ، ص233.

11- ابن عذارى ، البيان المغرب ، ج1، ص79.

12- ولي الفضل بن روح على طرابلس ، أبا عيينه ألمهلبي ، الرفيق القيرواني ، تاريخ إفريقية والمغرب ، تحقيق وتقديم ، المنجي الكعبي ، الدار العربية للكتاب ، تونس ، ط2 ، 2005م، ص222-229.

13- تولاها قبيصة بن روح بن حاتم ألمهلبي ، في سنة 171هـ ، الرفيق القيرواني ، تاريخ إفريقية والمغرب ، ص210.

14- ابن عذارى ، البيان المغرب ، ج1، ص92.

15- البيان المغرب ، ج1 ، ص88.

16- جورج مارسي وليفي بروفنسال ، رؤوس أقلام حول مثقال وزن رجاجي من القرن الثامن ، مجلة دراسات، معهد الدراسات الشرقية ، الجزائر، 1943م ، ج3 ، ص7.

17- الرفيق القيرواني ، تاريخ إفريقية والمغرب ، ص229.

18- الشماخي، كتاب السير، تحقيق أحمد سعيد السيابي ، منشورات وزارة الثقافة ، مسقط ، 1987م ، ج1، ص142.

19- الشماخي ، كتاب السير، ج1 ، ص119-141.

20- الكندي ، الولاة والقضاة ، تحقيق محمد حسن وأحمد فريد ، دار الكتب العلمية ، بيروت، 2003م ، ص77، لكن هذا المنصب صاحب صلاتها وخراجها لم يوجد بإفريقية في الفترة المبكرة بشكل صريح.

21- ابن عبد الحكم ، فتوح مصر وأخبارها ، تحقيق محمد الحجيري ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، 1996م ، ص373.

22- ابن عبد الحكم ، فتوح مصر وأخبارها ، ص372.

23- ابن الأثير، الكامل في التاريخ ، دار صادر ، بيروت ، ط6 ، 1995م ، ج6 ، ص192-193.

24- الكامل في التاريخ ، ج5 ، ص193.

25- تاريخ إفريقية والمغرب ، ص229.

26- ابن خلدون ، كتاب العبر ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، 1956م ، مج6 ، ص240.

27- اليعقوبي ، كتاب البلدان ، ص100 ، يقول ببرقة أرباض في الجند وأخرى لغير الجند حوالي المدينة مقر العامل.

28- عبداللطيف اليوغوتي ، التاريخ الليبي القديم ، ص474 - 475.

29- اليعقوبي ، كتاب البلدان ، ص108.

30- ابن رستة ، كتاب الأعلاق النفيسة ، طبعة لندن ، 1891م ، مج 7، ص349 ، ولكن يوجد شك بخصوص مذكورة ، فابن عذارى يذكر في البيان المغرب ، أن القصرين هي مقر العمال في عهد زيادة الله ألأغلبي أوائل الدولة الأغلبية ، ج1 ، ص97-98.

31- الشماخي ، كتاب السير، ج1 ، ص115 ، هرب إليها حبيب بن عبد الرحمن القهري في سنة 137هـ.

32- ابن عذارى ، البيان المغرب ، ج1 ، ص98.

33- البيان المغرب ، ج1 ، ص99 ، حيث يتحدث عن عمل سرت، الشماخي، كتاب السير، ج1، يقول أن عمر بن يمكتن كان عامل أبي الخطاب على سرت.

34- ابن عذارى ، البيان المغرب ، ج1 ، ص73، كان رئيس أهل زويلة عبد الله بن حيان قتله ابن الأشعث في سنة 145هـ.

35- اليعقوبي ، كتاب البلدان ، ص102.

36- اليعقوبي ، كتاب البلدان ، ص122.

37- ابن عذارى ، البيان المغرب ، ج1 ، ص52.

38- ياقوت الحموي ، معجم البلدان ، ط1 ، بيروت ، د.ت، ج 6 ، ص32.

39- الدولة الأغلبية ، نقله إلى العربية المنجي الصيادي ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، 1985م ، ص28.

40- فتح العرب المغرب ، القاهرة ، 1947م ، ص273 - 278.

41- أبو يوسف ، كتاب الخراج ، المكتبة السلفية ، القاهرة ، 1367هـ .، ص26.

42- المصدر نفسه ، ص41.

43- الطاهر الزاوي ، تاريخ الفتح العربي في ليبيا ، دار الكتب الوطنية، بنغازي ، توزيع دار أويا طرابلس، ط4 ، 2004م ، ص35 ص52.

44- ابن عبد الحكم ، فتوح مصر وأخبارها ، ص340.

45- فلهاوزن ، تاريخ الدولة العربية ، لجنة التأليف والترجمة ، القاهرة ، 1968م ، ص270.

46- المرجع نفسه ، ص271.

47- الرفيق القيرواني ، تاريخ أفريقية والمغرب ، ص244.

48- أبو يوسف ، الخراج ، ص54 ، كان يؤخذ نصف المحصول على الأرض التي تسقي بالسيح ، وثلث المحصول على الأرض التي تسقي بالدوالي ، وربع المحصول على الأرض التي تسقي بالسواقي.

49- فتوح مصر وأخبارها ، ص340.

50- البلدان فتوحها وأحكامها ، تحقيق نجيب الماجدي ، المكتبة العصرية ، صيدا ، بيروت ، 2008م ، ص209.

51- محمد الطالبي ، الدولة الأغلبية ، ص31.

52- فلها وزن ، تاريخ الدولة العربية ، ص272.

53- ابن عذاري ، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب ، ج1 ، ص8.

54- علي المؤسر 48 درهما ، وعلى الوسط 24 درهماً ، والمحتاج 12 درهماً ، أبو يوسف ، الخراج ، ص122.

55- البلاذري ، البلدان فتوحها وأحكامها ، ص209.

56- محمد الطالبي ، الدولة الأغلبية ، ص31.

57- جاك تيري ، تاريخ الصحراء الليبية في العصور الوسطى ، ترجمة جاد الله عجوز الطلحي ، الدار الجماهيرية للنشر والإعلان والتوزيع ، طرابلس ، 2004م ، ص51.

58- البلاذري ، البلدان فتوحها وأحكامها ، ص210.

59- ابن سلام ، الأموال ، تحقيق محمد خليل هراس ، مكتبة الكليات الأزهرية ، القاهرة ، 1981م ، ص178.

60- Brunschivg.R. Ibn Abdai Hakam, et la Conquete de lAfrique du Nord Par lesArabes, Etude Critique, Annales, 1947. P. 116-117.

61- البلاذري ، البلدان فتوحها وأحكامها ، ص209.
62- محمد الطالبي ، الدولة الأغلبية، ص31.
63- البلاذري ، البلدان فتوحها وأحكامها ، ص209.
64- فتوح مصر وأخبارها ، ص340.
65- البلاذري ، البلدان فتوحها وأحكامها ، ص209.
66- Hopkins, Medievai Muslimgovernment in Barbary, untilthe Sixth Century of the Hijra, London, 1958.B122 .

67- اليعقوبي ، كتاب البلدان ، ص102.
68- سيدة كاشف ، مصر في فجر الإسلام ، دار الفكر العربي ، بيروت ، ط3 ، 1986م ، ص67.
69- تاريخ ليبيا منذ الفتح العربي حتى القرن التاسع الهجري ، ص202.
70- الرفيق القيرواني ، تاريخ إفريقية والمغرب ، ص163 ، البيان المغرب ، م1 ، ص67.
71- Hopkins, Medieval Muslim government, in, Barbary. P.23.

72- مؤلف مجهول ، أخبار مجموعة ، مدريد ، 1968م ، ص22-23.
73- هشام جعيط ، تأسيس الغرب الإسلامي ، دار الطليعة ، بيروت ، ط2 ، 2008م ، ص112 - 113.
74- فلهاوزن ، الدولة العربية ، ص284.
75- كتاب البلدان ، ص102.
76- جوتشايلند ، دراسات ليبية ، ترجمة عبد الحفيظ الميار وأحمد اليازوري ، مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية ، طرابلس ، 1999م ، ص39.
77- الوزراء والكتاب ، تحقيق السقاء الأنباري شلبي ، مطبعة الحلبي ، القاهرة ، 1938م ، ص281 ، وهو تقرير مالي قدمه يحيى بن خالد كاتب سر البرامكة لهارون الرشيد.
78- سحنون ، المدونة الكبرى ، القاهرة ، 1323هـ ، ج11 ، ص175 – 200 ، يطرح أسئلة على أبي القاسم بخصوص الخراج دون أن يوضح وضع أفريقية وأقاليمها بصورة عامة ، فمثلاً تحصل إجارات أرض خراجية وأرض صلح، وابن القاسم يعطي حلولاً مستشهداً بما يجري في مصر ، ص175 ، يمكن للمؤرخ أن يرجع إليها شرط أن يحسن تأويل الحوار بين الفقيهين لما هو حسي وواقعي.

79- ابن عبد الحكم ، فتوح مصر وأخبارها ، ص338 ، كان يقود مقدمة جيش حسان ففتح البلاد وأصاب غنائم كثيرة.

80- فلهاوزن ، الدولة العربية ، ص285.

ورقة بحثية بعنوان:

(تكوين المعلم المثالي في التربية الإسلامية)

إعداد

د: إبراهيم علي صالح المحجوبي،أستاذ الدراسات الإسلامية بكلية التربية بأبي عيسى

جامعة الزاوية

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة:

يحتل العظماء مكانة مرموقة في مجتمعاتهم لما يبذلونه من عطاء و تضحية من أجل تقدم أوطانهم و رفعته، فلم تقتصر قائمة العظماء و المبجلين على الحكام و الأدباء المشهورين، بل احتوت على فئات عديدة، و من هذه الفئات (المعلم) يبجل في جميع الثقافات.

فالمعلم يلعب دورا كبيرا في بناء الحضارات كأحد العوامل المؤثرة في العملية التربوية، إذ يتفاعل معه المتعلم و يكتسب عن طريق هذا التفاعل الخبرات و المعارف و الاتجاهات والقيم.

و لقد شغلت قضية إعداد المعلم و تدريبه مساحة كبيرة من الاهتمام من قبل أهل التربية و ذلك انطلاقا من دوره الهام و الحيوي في تنفيذ السياسات التعليمية في جميع الفلسفات و على وجه الخصوص في الفكر التربوي الإسلامي، ففي هذه الورقة البحثية سيتضح الفرق بين هذه الفلسفات من حيث كونه كاهنا أم راهبا أم ساحرا أم فيلسوفا أم كما في الفكر الإسلامي بانيا للحضارة و هاديا للبشر و منيرا للطريق.

و لأن قيمة الإيمان تتحدد إلى حد كبير بقيمة العمل الذي يقوم به، و لما كان المعلم له قيمة عظيمة في التراث الفقهي و التربوي، احتل موقعا متقدما من حيث التقدير و التبجيل، مما جعل قضية تكوينه تتأثر باهتمام علماء التربية و الفقهاء.

فالمعلم ليس خازن للعلم يغترف منه التلاميذ المعارف و المعلومات، و لكنه نموذج و قدوة. ولأن المعلم أمين على ما يحمل من علم كان لا بد له من صياغة و أن يحافظ على كرامته و وقاره، و لا يبتذل نفسه رخيصة بعدم التزامه بأخلاق مهنته، فذلك من شأنه أن يحفظ هيبته ومكانته بين الناس.

و من الشعر فيما يروي عن القاضي عبد العزيز الجرجاني: (1).

و لم أبتذل في خدمة العلم مهجتي لأخدم من لاقيت لكن لأخدما

أأشقى به غرسا و أجنيه ذلة إذن فاتباع الجهل قد كان أحزما

و لو كان أهل العلم صانوه صانهم و لو عظموه في النفوس لعظما

و لكن أهانوه فهان و دنسوا محياه بالأطماع حتى تجهما

لذا كان للعالم المسلم بدر الدين بن جماعة (2) رأيه السديد في أن المعلم هو العامل الأساسي في نجاح العملية التعليمية و أنه من أهم عناصر التعليم، حيث يرى أن التعليم لا يتغير بغير المعلم، و أن عناصر التعليم تفقد أهميتها إذا لم يتوفر المعلم الصالح الذي ينفث فيها من روحه فتصبح ذات أثر و وقيمة و يستشهد على أهمية المعلم في حدوث تعلم جيد بقوله:

" قيل لأبي حنيفة رحمه الله:في المسجد حلقة ينظرون في الفقه" فقال: ألهم رأس ؟

قالوا: لا ، قال: لا يفقه هؤلاء أبدا.

و من هنا كان اهتمام هذا البحث في النظر إلى اهتمام الإسلام في إعداد المعلم و علاقته بالتغيرات الحديثة، و مدي تأثير هذه التغيرات على بنيته و انعكاسها على تنمية عقول المتعلمين و خلقهم و مهاراتهم و إكسابهم المعارف و الآداب المختلفة.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات التالية:

1. ما دواعي الحاجة لصيغة جديدة للمعلم في الفكر التربوي الإسلامي؟
2. ما مقومات الصيغة الملائمة لإعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي؟
3. ما أهم الحاجات التكوينية اللازمة لإعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. بيان دواعي الحاجة إلى معلم ينهج الفكر التربوي الإسلامي.
2. الكشف عن مقومات الصيغة الملائمة لإعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي.
3. تحديد الحاجات الأزمة لإعداد المعلم في الفكر التربوي الإسلامي.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال:

1. بيان موقع المعلم الهام في العملية التربوية.
2. تقديم صيغة متوازنة لتكوين المعلم الإسلامي العربي.
3. توضيح جوانب الضعف في تكوين المعلم بين الشخصية و المهنة.

منهج الدراسة:

يستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على التسلسل المنطقي للأفكار، و ذلك من خلال الوقوف على كفايات المعلم في الفكر التربوي الإسلامي و إعداده للمهنة و تحسين أدائه التربوي ثم التركيز على بعض المقترحات لتحسين أدائه في ظل الفكر التربوي الإسلامي.

مصطلحات الدراسة:

ا – المعلم الرسالي: هو ذلك المعلم الذي يحمل الفكر الإسلامي كرسالة يريد أن يؤديها

ب –الحاجات اللازمة للمعلم: هي المتطلبات التي يجب أن يراعيها المعلم المسلم في بناء شخصيته و ذلك لملائمة التغيرات الحادثة.

ج –الاتجاهات الحديثة في نظم تربية المعلم: تعني الخبرات التي تتفق مع منهج الله و التي يمكن تطبيقها في نظام إعداد المعلم ، أو طبقت بهدف تحقيق أهدافه بصورة أفضل.

هـ – الثقافة الإسلامية: هي دراسة القوانين الوضعية في ضوء الشريعة الاسلامية.

الدراسات السابقة :

1. أجري (عسقول،1998) دراسة هدفت إلى إبراز ملامح برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بغزة و قدمت الدراسة نموذجا لإعداد المعلم ، و أوصت بوضع فلسفة خاصة بإعداده و ذلك وفقا لمعايير أكاديمية و مهنية و نفسية و جسمية. (3).
2. أجري (أبو دف، أبريل) دراسة هدفت إلى بلورة صيغة جديدة لتكوين المعلم العربي على أعتاب القرن الحادي و العشرين في ضوء الواقع الثقافي و الاجتماعي، و قدمت الدراسة نموذجا لبرنامج لتكوين المعلم العربي ، حيث راعت فيه توافر التكامل و التوازن بين الجوانب الثلاثة (الأكاديمي ، المهني و الثقافي).(4) .
3. أجرى (الحريقي، 1994) دراسة هدفت إلى التعرف على مدي فاعلية الإعداد التربوي في الموقف المهني لعينة من المعلمين و المعلمات قبل التخرج حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي لإجراء التجربة و أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالجانب المهني التربوي للمعلمين و المعلمات، و ذلك لمواكبة التطورات العلمية التكنولوجية. و يأمل الباحث بإعادة تقييم برنامج الإعداد التربوي لطلاب و طالبات كلية التربية في جامعة الملك فيصل. (5).
4. أجرى (البزاز،1989) دراسة هدفت إلى إيجاد اتجاهات حديثة لإعداد المعلم بعدما تطرق إلى واقع المعلم في الدول العربية عامة و في إعداده و أساليب تكوينه. و من هذا المنطلق اقترح الباحث إيجاد عدد من المقترحات و التوصيات تتناول فيها المعلم و تربيته ،مثل المنهج و تحقيق عنصر التوازن فيه، طريقة التدريس و الاتجاه نحو الاستفادة منها، و التطبيقات العملية في ممارسة مهنة التدريس.

كما تحدث الباحث عن دور سياسة القبول و التشريعات التربوية و بنية مؤسسات إعداد المعلم. .(6)

أولا: الحاجة لوجود معلم ينهج الفكر التربوي و الإسلامي.

إن الناظر في حال مجتمعاتنا الإسلامية و العربية يلمح بوضوح أنواعا من الخلل قد انتظمت كافة مناحي الحياة و شرائح الأمة، فالخلل واضح و القصور فاضح سواء كان على الأداء السياسي، أم على الأداء الاجتماعي و كذلك على الاقتصادي و التعليمي، حيث تدني مستوي التعليم و الذي يرجع إلى ضعف القائمين على التعليم بشكل عام والمعلم بشكل خاص، فدور المعلم خطير حيث أنه حلقة الوصل بين المتعلم و الكتاب ، و يجب أن يكون قدوة ، مربي ، مدرب ، موجه مرشدا، فالتعليم واحد من مؤسسات مجتمعاتنا التي أصابها الخلل نتيجة الأفكار التي يحملها المعلمون.

و أيضا من الأسباب التي أدت إلى وجود أزمة في العملية التعليمية حسب رأي (الأغا،1992) عدم تأهب المعلمين للتدريس و غياب الإعداد المسبق ، فدخولهم الفصل في هذه الحالة يفقدهم السيطرة على الطلاب و على المادة الدراسية .

كما أن عدم كفاءة بعض المعلمين للتدريس في المستوى الذي وضعوا فيه و عدم اجتهادهم لإثبات أنفسهم في هذا المستوى و قصور النمو الأكاديمي للمعلم الذي يخضع للعشوائية و الذاتية، بالإضافة إلى قلة الإطلاع و لا سيما في الموضوعات التربوية و عدم امتلاك المعلمين المهارات الأساسية كالتمهيد و استخدام الوسائل و الأسئلة و التعزيز و إدارة الفصل و التلخيص ، كلها تجمعت و ساعدت على ضعف العملية التعليمية لذا كان لا بد من بيان منزلة المعلم في الفكر التربوي الإسلامي (7).

فالمعلم في الفكر التربوي الإسلامي يتسم بعدة صفات منها:

- النية الخالصة في أداء واجبه ، عن جابر بن عبد الله أن النبي صلي الله عليه و سلم قال: " لا تتعلمو العلم لتباهوا به العلماء ، و لا لتماروا به السفهاء و لا تخيروا به المجالس فمن فعل ذلك فالنار النار" أي أن لا يقصد المعلم دنياه فحسب بل و الآخرة أيضا ، قال تعالي ﴿ ليس عليكم جناح أن تبتغوا فضلا من ربكم﴾البقرة:198 و يضع التعليم كرسالة لا مجرد وظيفة .
- يحمل هم أمة ، فالمعلم الرسالي يتفاعل مع قضايا أمته
- أن يكون المعلم المسلم قدوة لغيره لما له من تأثير على غيره
- أن يكون عطاء لا ينتظر الثناء ، قال تعالى: ﴿ قال اجعلني على خزائن الأرض إني حفيظ عليم ﴾ يوسف:55.
- أن يراعي الفروق الفردية و تخصصه، حيث لا نجد ذلك في باقي الفلسفات و الثقافات الأخرى، و هناك الكثير من سمات المعلم المسلم الذي يحمل الفكر التربوي الإسلامي حيث نلاحظ اهتمام الإسلام المتوازن الشامل الكامل في شتى جوانب شخصيته و التي أدت إلى الحاجة لمعلم ينهج الفكر الإسلامي، ويقوم بإحياء هذه الأمة و التي سبق وأن أوضحت أهمية مهنة التعليم في بناء الحضارات والثقافات و مواجهة التحديات التي تتكالب على العرب المسلمين و ضربهم في عقر دارهم وما نلاحظه من سياسات تغيير المناهج و ضرب المعلم في شتى بقاع المسلمين لإخراج جيل غير واع بما يدور حوله و إنتاج شعوب تابعة مستهلكة لا تعرف لماذا نحيا بل كيف تأكل. و يدلل ابن جماعة في كتابه تذكرة السامع و المتكلم (8). على أن تحقيق أهداف التعليم منوطة بحسن اختيار المعلم بقوله " و اذا سبرت أحوال السلف و الخلف لم تجد النفع يحصل غالبا و الفلاح يدرك طالبا إلا إذا كان للشيخ(المعلم) من التقوى نصيب وافر ، و على شفتيه و نصحه دليل ظاهر"

لذا فليس كل أحد يصلح للتعليم، إنما يصلح من تأهب له و أعد إعدادا طيبا فالإنسان لا ينتصب للتدريس إلا إذا كان أهلا لذلك ، يقول الرسول –صلى الله عليه و سلم –: (المتشبع بما لم يعط كلابس ثوبي زور).

و تعتبر هذه دعوة صريحة لاختيار أفضل المعلمين للتعليم و بخاصة الذين تتوفر إليهم غزارة المادة العلمية و حسن إلمامه بها و سيطرته على مختلف مهاراتها ،و توافر حد من الثقافة العامة لديه لكي يعينه على توجيه المتعلمين و رعاية مصالحهم، كما يعينه على إرشادهم إلى مصادر المعرفة المختلفة ثم معرفته الكاملة بخصائص المتعلمين و صفاتهم ، كما أن من دواعي ضرورة إيجاد معلم ينهج الفكر التربوي الإسلامي التحديات التي تواجهها المجتمعات الإسلامية.

إن العصر الذي نعيشه ملئ بالتحديات، فكل يوم يظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة و فكر جديد و أساليب جديدة و مهارات جديدة و آليات للتعامل معها بنجاح، أي أنها تحتاج إلى إنسان مبتكر و مبدع، بصيرته نافذة، قادرة على التكيف مع البيئة وفق القيم و الأخلاق و الأهداف المرغوبة.

و هذا كله يحتاج إلى تربية لمعلم في ظل انتهاج تربية متقدمة لتستنفر جميع طاقاتها البشرية و المادية إلى أقصى ما يكون، ألا و هي التربية الإسلامية.

بعض التحديات التي تواجه المعلم في ظل تربية إسلامية: (9).

- التحديات التي تتعلق بواقع تربية المعلم.

و من هذه التحديات التي عمد الغرب على نشرها في المجتمع الإسلامي هو إعدام الهوية الإسلامية و ذلك بسرقة الحضارة و تدميرها عند المسلمين، و أهم مظاهر سرقة الحضارة تجريد الأمة من لغتها حتى أصبح المعلم لا يجيد التحدث باللغة العربية لغة القرآن و كنتيجة لذلك أصبح ولاة الأمور في العملية التعليمية ليس أهلا لها فاعتري برامج التعليم الضعف و القصور مما أدى إلى ضعف إعداد المعلم، وعدم تلبية حاجات الطلاب المعلمين. و بالتالي عمل ذلك على عدم تنمية القدرة على التفكير السليم و التعبير و عدم بناء الطلاب المعلمين في النواحي الشخصية و الاجتماعية.

- تحديات تتعلق باختيار المعلم.

إن اختيار المعلم يضع الأساس لإعداده ممارسة مهنته، فإن اختير على الوجه الحسن و روعي متطلبات مهنته في هذا الاختيار،يؤدي ذلك إلى إيجاد معلم قوي مفكر و ناقد ، و لكن ما نراه الآن

من عدم اقبال الطلاب المتفوقون على دخول كليات التربية (مهنة التعليم) إنما يرجع إلى عدة أسباب، منها

1. احتقار المجتمع لمهنة التعليم و عدم تقديرها لها.
2. القيود التي تضعها السلطات المسئولة على كاهل المعلم.
3. تدني رواتب الموظفين في قطاع التعليم إلى جد أصبح مزريا جدا بالمقارنة بالقطاعات الأخرى.
4. كثرة الأعباء الملقاة على المعلم ..... و غيرها

لذلك عزف الطلاب المتفوقون عن دخول كليات إعداد المعلمين مما أدى ذلك إلى تدني مستويات القبول في تلك الكليات و عدم التقيد بمعايير للقبول و نتج عن ذلك ضعف الطلاب المعلمين. و الإطلاع على أدبيات اختيار المعلمين في الإسلام، فلا بد من توفر شروط في المعلم

و أولها الالتزام بالأخلاق الاسلامية.

و ثانيها إتقان مهارة التعبير باللغة العربية الفصحى.

و ثالثها اتساع ثقافته الاسلامية خاصة و العلمية عامة. هذا بالإضافة إلى الرغبة في العمل بمهنة التعليم و الثبات الانفعالي و الثقافة التكنولوجية .

- تحديات تتعلق بتزايد حملات الغزو الثقافي

و لكي يسيطر المعلم على هذا التحدي يجب أن يعمل على اكتساب مهارة:

– مساعدة المتعلمين على التمسك بالعقيدة الاسلامية و العمل على تربيتهم تربية إسلامية

– مساعدة المتعلمين على إدراك أن الدين الحنيف يستوعب جميع أنواع العلوم التقنية و مختلف عوامل الحضارة طالما لا تتعارض مع القيم الإنسانية الفاضلة.

– ترسيخ مجموعة من المعايير عند المتعلم لمقاومة البرامج المختلقة و تقييمها في وسائل الإعلام. لذلك فإن التحديات التربوية التي تواجه العاملين في حقل التربية خاصة في العالم الإسلامي و العربي كثيرة و صعبة و تحتاج إلى صبر و مثابرة ، و يتحمل المعلم العبء الأكبر في هذا كله ، فلا عودة لمهابة المسلمين و لا جمعا لشملهم و لا تحقيقا لتقدمهم إلا بالعودة إلى التربية الإسلامية التي تعمل على تحكيم شرع الله و تحقيق التكامل بين المسلمين.

ثانيا :كفايات المعلم في الفكر التربوي الإسلامي:

و تنقسم كفايات المعلم إلى كفايات علمية و مهنية و أخلاقية و جسدية. (10).

1. الكفايات العلمية:

و يقصد بها إلمام المعلم بتخصصه العلمي و مادته التدريسية، فاهما لمعانيها، ليس مدعيا لذلك بل متحققا من ذلك، فإذا تم له الإلمام بمادته حيث محتواها من تفاصيل و فروع، مستوعبا لها متفهما لأمورها، يمكنه ممارسة مهنة التعليم.و يشير ابن جماعة لضرورة تنمية الكفاءة العلمية أثناء الخدمة، فينصح المعلم (بدوام الحرص على الازدياد بملازمة الجهد و الاجتهاد و لاشتغال قراءة و إقراء و مطالعة و تعليقا و حفظا و بحثا و لا يضيع شيئا من أوقات عمره في غير ما هو بصدده من العلم إلا بقدر الضرورة).و لم يكتف المفكرون بذلك يل طالبوا المعلم أن يكون ذا ثقافة واسعة في غير تخصصه أيضا، و ربما كانت هذه شائعة في العصور الإسلامية الأولى حيث كانت الموسوعية سمة العلماء و المفكرين ، فينصح ابن جماعة بالمعلم لأن يكون مبدعا في فن من الفنون ليخرج من عداوة الجهل.

و أن يكون غزير المادة العلمية ، يعرف ما يعلمه أتم المعرفة و أعمقها و على المعلم ألا ينقطع عن التعليم و أن يداوم على البحث و الدراسة و تحصيل المعرفة " دوام الحرص على الازدياد بملازمة الجد و الاجتهاد و الاشتغال قراءة و إقراء و مطالعة و تعليقا و حفظا و تصنيفا و بحثا و لا يضيع شيئا من أوقات عمره في غير ما هو بصدده من العلم إلا بقدر الضرورة" (11).

و يستدل ابن جماعة بقول سعد بن جبير : (لا يزال الرجل عالما ما تعلم ، فإذا ترك التعليم و استغنى ، و اكتفى بما عنده فهو أجهل ما يكون).

يقول بعض العرب في إنشادهم:

و ليس العمى طول السؤال و إنما تمام العمى طول السكوت على الجهل

فالمعلم إذا شاء أن ينجح في تعليمه فلا مفر له على أن يقبل على الاستزادة من العلم بمادته و تخصصه و لتكن همته في طلب العلم عالية؛ و عليه، أن يبادر أوقات عمره إلى التحصيل و لا يغتر بخدع التسويف و التأمل.

2. الكفاءة المهنية:

و يقصد بها مهارات التدريس التي يجب توافرها في المعلم لكي يستطيع أن يؤدي عمله على أكمل وجه لتحقيق أهدافه التربوية. و من هذه المهارات:

(أ) استثارة الدافعية عند التلاميذ ووجودها عنده، فالمفكرون التربويون ينصحون المعلم بأن يثير دافعية المتعلم و أن يرغبه في العلم في أكثر الأوقات بذكر ما أعد الله للعلماء من منازل الكرامات و أنهم ورثة الأنبياء وعلى منابر من نور يغبطهم الأنبياء و الشهداء، و يحبذ الزرنوجي أن تكون الدافعية نابعة من المتعلم بنفسه" فينبغي للمتعلم أن يبعث نفسه على التحصيل " و يقول : (وكفى بلذة العلم و الفقه و الفهم داعيا و باعثا للعاقل على تحصيل العلم) (12).

(ب) مراعاة الفروق المهنية: فلا ينبغي للمعلم أن يشرك الطالب عالي التحصيل مع متدني التحصيل و ذلك لاختلاف قدرة كل منهما، ففي ذلك عدم إنصاف.

و يؤكد الغزالي بقوله : (ضرورة مخاطبتهم على قدر عقولهم).

(ج) طريقة التدريس: حيث أشار المفكرون لأهمية طريقة التدريس للمعلم بأن لا ينقلهم من علم إلى علم حتى يحكموه، فإن ازدحام الكلام في القلب مشغلة للفهم.

ويؤكد ابن جماعة على المعلم أن يقرب المعنى للتلاميذ و يحتسب إعادة الشرح وتكراره، و يبدأ بتصوير المسائل و توضيحها بالأمثلة، و ما ورد في مجامع العرب بأن العلم هو: (ما حوته الصدور لا ما طوته السطور) مع عدم الحفظ الصم دون وعي و إجادة.

فقل لمن يدعي في العلم فلسفة حفظت شيئا و غابت عنك أشياء

و من طرق التعليم التي استخدمها المعلمون المسلمون أمثال ابن سينا هو التعليم التعاوني فيقول : (إن الصبي عن الصبي ألقن و هو عنه أخذ به و آنس).

(د) إدارة الصف: و هي مهارة يجب أن يتمتع بها المدرس حتي يستطيع تحقيق أهدافه في أحسن جو، وأن يصون مجالس درسه من الغوغاء واللغط وسوء الأدب وأن يعامل طلابه بأدب ويغرس فيهم احترام العلم ومجالسه وأهله.

(هـ) الثواب و العقاب :

هناك مسألة خلافية كبيرة بين مفكرين العصر و مفكرين الثقافة الإسلامية حيث أن الإسلاميين وضعوا ضوابط للعقاب حتى لا يساء استخدامه من قبل المعلم وأن لا يلجأ للعقوبة البدنية إلا عند الضرورة القصوى ويجب أن لا يكثر من استخدامها حتى لا تكون روتينا عند التلاميذ فتفقد أهميتها، و أن يكون مؤدبا في عقابه رحيما.

و قد وضح الإسلام العلاقة بين المعلم و المتعلم في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، فقد أخذ القابسي بالقاعدة التي تقول:(إن الله ليمهل الظالم حتى يأخذه أخذ عزيز مقتدر، فالعفو أسبق من العقاب، و الصبر مقدمة الحساب).

فأمر المعلمين بالرفق مع الصبيان وإن كان العفو مع المذنبين من الكبار واردا، فهو مع الصبيان واجب لصغر سنهم وطيش أعمارهم وضيق حلومهم و قلة مداركهم.

فالمعلم ينزل من الصبيان منزلة الوالد، فهو المأخوذ بآدابهم و القائم على زجرهم و هو الذي يوجههم إلى ما منه مصلحة أنفسهم وهذا التوجيه يحتاج إلى سياسة ورياضة حتى يصل المعلم بالطفل مع الزمن إلى معرفة الخير و الشر. (13).

3. الكفايات الأخلاقية:
4. و من الكفايات الأخلاقية التي يجب توافرها في المعلم المسلم:

(أ)القدوة يقول الشاعر:

لا تنه عن خلق و تأتي مثله عار عليك إذا فعلت عظيم

يجب أن يكون المعلم قدوة حسنة لتلاميذه في تعليمه للأخلاق، فالمعلم في فكر التربوي الإسلامي بإشراط الغزالي على المعلم أن يعمل بعلمه و استشهد بقوله تعالى:

﴿ أتأمرون الناس بالبر و تنسون أنفسكم﴾ البقرة الآية 44.

و يشير ابن جماعة إلى أثر القدوة الحسنة بقوله: (و يسلك – أي التلميذ – في الهدي مسلكه – أي مسلك العلم – و يراعي في العلم والدين عاداته و عبادته و يتأدب بآدابه ولا يدع الإقتداء به).

و لقد حرص الغزالي على أن يبين أن التمسك بالمبادئ و العمل على تحقيقها يجب أن يكونا من صفات المعلم المثالي، فنصح المعلم بأن لا ينادي بمبدأ و يأتي أفعالا تتناقض مع هذا المبدأ، ولا يرتضي المعلم لنفسه من الأعمال ما ينهى عنه تلاميذه، وإلا فالمعلم يفقد هيبته و يصبح مثارا للسخرية والاحتقار فيفقد بذلك قدرته على قيادة تلاميذه و يصبح عاجزا على توجيههم و إرشادهم.

يقول الغزالي: (مثل المرشد من المسترشدين مثل النفس من الطين بما لا نقش فيه، ومتى يستقيم الظل و العود أعوج) ؟.

(ب) الزهد و التواضع:

ويتمثل ذلك في أن يقتصد المعلم في ملبسه و مطعمه و مسكنه و حددها ابن جماعة بأن يكون: (من غير ضرر على نفسه و عياله).

فالتواضع من صفة العلماء، وأن لا يستنكف أن يستفيد ما لا يعلمه ممن يعلمه سواء كان دونه منصبا أو نسبا أو سنا.

(ج) الوقار و الهيبة

ينصح ابن جماعة المعلم بأن يتجنب مواضع التهم و إن بعدت، ولا يفعل شيئا يتضمن نقص مروءته أو ما يستنكر ظاهرا و إن كان جائزا باطنا فإنه يعرض نفسه للتهمة و عرضة للوقيعة.

و أن لا يضحك مع الصبيان و لا يباسطهم ، لئلا يفضي ذلك إلى زوال حرمته عندهم، كذلك في مشية المعلم يجب أن تكون مشية العلماء وأن ينزه نفسه عن المهن الوضيعة وأن يصطحب الوقار والهيبة مع إخلاصه في العمل ليكون رزقه حلالا.

و يظهر ذلك جليا في أفكار المسلمين الأوائل، فعند أخوان الصفا المعلم له شروط وصفات أوجزوها في (الزهد في الدنيا و قلة الرغبة في ملاذها مع التهيؤ الفعلي في العلوم و الصنائع، صارفا عنايته كلها إلى تطهير نفسه قادرا على تحمل كافة المشاق من أجل العلم و أن يكون مشتملا برداء الحلم، وحسن العبادة وأخلاقه رضية، و آدابه ملكية، معتدل الخلقة، صافي الذهن خاشع القلب)

5. الكفايات الجسدية:

يهتم الفكر التربوي الإسلامي اهتماما بالغا في الجانب الجسدي عند المعلم فيصف القلقشندي المعلم بأنه: (حسن القد، واضح الجبين، واسع الجبهة) (14).

و يبدوا أن ابن جماعة كان أكثر موضوعية حيث وصف المعلم أن يكون دائما بالمظهر المناسب من حيث نظافته ونظافة ثيابه و تطيبه لإزالة كريه الرائحة ، فالمدرس إذا عزم على مجلس التدريس تطهر من الخبث و تنظف و تطيب ولبس أحسن ثيابه اللائقة به بين أهل زمانه قاصدا بذلك تعظيم العلم.

و يبدو أن ذلك مستوحى من اهتمام الدين الإسلامي بالصحة و النظافة بشكل عام فالوضوء والاغتسال وأخذ الزينة عند كل مسجد مظاهر تأثر بها المفكرون في التربية الإسلامية و حرصوا عليها لأن النظافة من الإيمان.

فقد قال ابن جماعة مختصرا المعلم بأنه:(هو الذي كملت أهليته و كان أحسن تعلما – أي كفايته العلمية– و أجود تفهما – أي الكفاية المهنية – و ظهرت مروءته و عرفت عفته – أي الكفاية الأخلاقية–

و لعلنا مما سبق عرضه لاحظنا بأن النظريات العلمية و الإنسانية الحديثة قد ظهرت عند علماء التربية العرب و المسلمين منذ مئات السنين حيث ظهرت إسهاماتهم جلية بعيدة عن اجتهاد الجهال و نزوات المخلفين، بل بذلوا عصارة فكرهم في بيان أصول التربية و فلسفتها و طرق تدريسها فظهرت عدة خلاصات و إيضاحات منها:

1. النظرة الخاطئة نحو التعليم كوسيلة ارتزاق حيث بين الإسلام أهمية هذه المهنة ووظيفتها.
2. بيان أهمية مهنة التعليم في الإسلام بعد أن تحقرت عند المجتمعات كمهنة إنشاءات وخطابات.
3. توضيح العلاقة بين الكم و الكيف في إعداد المعلم في ظل الفكر التربوي الإسلامي.

وهذه البنود الثلاثة هي التي تحدد المعلم الرسالي من المعلم العادي.

ثالثا: الحاجات التكوينية اللازمة للمعلم في ظل الفكر التربوي الإسلامي.(15).

بالإضافة إلى ما سبق ذكره من سمات للمعلم والتي يجب أن تكون في المعلم الذي ينتهج الفكر التربوي الإسلامي لكي يكون متكاملا قدر الإمكان، فهناك عدة أمور يجب توافرها في المعلم ليكون معاصرا، منها:

1. مواكبة التغيرات الحادثة: فالتغير سمة من سمات الكون و ناموس التغير وارد في القرآن الكريم، قال تعالي: ﴿ كل يوم هو في شأن﴾ الرحمن:29، فالثورة التكنولوجية الحادثة حاليا جعلت هناك تدفقا هائلا للمعرفة الدقيقة و إرسال كميات هائلة من المعلومات، يجب على المعلم في ضوئها أن يحسن استخدامها، و يسخرها داخل عمليته التعليمية لمواكبة التطورات الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية، مما يساعده على محاربة جميع التحديات التي باتت تغزو بلاد المسلمين. لقد أصبحت الثقافة العامة الآن بعدا هاما من الأبعاد الأساسية لإعداد المعلم و التي تزيده سعة و تعمقا في الفهم و ميولا عقلية تدفع بصاحبها إلى البحث و الاستزادة من العلم و قدرة على متابعة الجديد و تفسير الاتجاهات و تفهمها.

و من هنا كان توجيه ابن جماعة للمعلم (بأن لا يدع فنا من الفنون أو علما من العلوم إلا نظر فيه ، فإن ساعده القدر وطول العمر على التبحر فيه فذاك ، و إلا فقد استفاد منه ما يخرج به من عداوة الجهل بذلك العمل، و يعتني من كل علم بالأهم فالأهم.)(16).

2. تحديد مصادر برامج إعداد المعلمين وفق الفكر الإسلامي: لأن النظام التعليمي ينمو و يترعرع في ظل فكر فلسفي يغذيه، و يتم تحديد الأهداف لتكوين المعلم في ضوئها مما يساعد لمعلم على الحكم السليم في معالجة المشكلات. و من المصادر التي يجب أن ينبثق عنها إعداد المعلم:

- القرآن الكريم، و السنة المطهرة، لما لها من أصالة في توجيه المعلم و الإقتداء بالرسول المعلم و المربي – عليه أفضل الصلاة و السلام – بحيث يصبح مثله الأعلى في بناء شخصيته.
- التراث العربي الإسلامي، فعلى المعلم أن يجتهد في الانفتاح على ثقافات العرب والمسلمين الغنية في شتي المجالات وضرورة الاستفادة من القيم و العادات والتقاليد الاجتماعية الصالحة لمواكبة العصر.
- نتائج الدراسات العربية و الإسلامية السابقة.
- الانفتاح غير المطلق على ثقافات الآخرين.
- الجمع بين التربية المستمرة و النمو الذاتي للمعلم، فمهنة التعليم في ظل الإسلام تتطلب نموا مستمرا، لمواكبة التطور العلمي و التكنولوجي، و الزيادة المتراكمة في مجال المعرفة.

3. إعداد المعلم الباحث: و ذلك بامتلاك المعلم وسائل المعرفة العلمية و التقنية، ويتم ذلك من خلال تنمية المهارات العلمية، و محو الأمية التكنولوجية لدي المعلم و في مقدمتها التعامل مع الحاسوب لمواجهة المشكلات و حلها بطرق علمية صحيحة.

و قد قام (سليمان ،1982) (17) بإجمال بعض النقاط التي يجب أن تتوفر في المعلم الناجح وهي:

– من يتوفر لديه الشعور بالمسئولية و يتفانى في أداء واجبه:

– هو الذي يعيش في مجتمعه بكل كيانه و مقوماته

– الذي يستجيب لتطورات الحياة من حوله.

– هو الذي يشعر تلاميذه نحوه بالتقدير و الاحترام.

– هو القدوة الحسنة لتلاميذه في مظهره وهندامه و تصرفاته.

– أن يكون متمتعا بصحة جسمية و نفسية.

– أن يكون مجيدا لمادة تخصصه و أن يلم بطبيعتها.

– أن يكون متعاونا وخاصة مع زملائه.

لذا فقد اقترح (البوهي وغبن) (18) بوضع برنامج تدريبي أثناء الخدمة و ذلك لـ:

- رفع مستوى أداء المعلمين في المادة، والطريقة وتحسين اتجاهاتهم وتطوير مهاراتهم التعليمية ومعارفهم وزيادة قدراتهم على الإبداع والتجديد.
- زيادة إلمام المدرسين بالطرق و الأساليب الحديثة في التعليم و تعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية.
- تبصير المعلمين بمشكلات النظام التعليمي القائم ، ووسائل حلها وتعريفهم بدورهم ومسئولياتهم في ذلك.

أهم الاتجاهات الحديثة المناسبة لتربية المعلم للمجتمع المسلم:(19).

1. التأكيد على تأهيل المعلم لتربية تلاميذه تربية إسلامية

و هذه العبارة تعني في جوهرها توجيه سلوك المتعلم بمساعدة المعلم على أن ينمو بشكل كامل وشامل و متوازن، ومنها اكتساب الخبرات الخاصة بالقيم الإلهية و الخبرات البشرية مما يجعل سلكه قولا وعملا وفق منهج الله.

قال تعالى: ﴿ ويستخلفكم في الأرض فينظر كيف تعملون﴾الأعراف:129

و قلل أيضا: ﴿فمن يعمل مثقال ذرة خير يره و من يعمل مثقال ذرة شر يره﴾ الزلزلة:7،8

2. العناية بتزويد المعلم بالثقافة الإسلامية

فالثقافة الإسلامية هي الأساس التي يبنى عليها نظام المجتمع و يقوم عليها البناء التعبدي و هي منطلق تحرر النفس الإنسانية من العبودية لغير الله و لذا فهي تستنفر المعلم لتربية تلاميذه و توجيههم وإرشادهم و حفز هممهم نحو دفع الأمة إلى الانطلاق الحضاري تحت راية دين الله الحنيف و تعريفهم بماضي أمة الإسلام و حاضرها.

3. العناية بالتوجه الإسلامي للعلوم و بإسهامات العلماء المسلمين فيها.
4. تمكين المعلم من مهارات التعبير باللغة العربية الفصحى و من التعليم فيها.

و يدخل في إطار هذا البند الاتجاه نحو تعريب جميع المعلومات ورفع مستوى المعلم فيها وتقوية المعلم في التحدث باللغة العربية لما لها من إسهامات في تقوية المعلم وانعكاسها على شخصية الطالب في اللغة.

5. الأخذ بمبدأ التعليم مدى الحياة و النظر إلى تربية المعلم في إطار نظام موحد.
و ذلك لكي يبقى المعلم متصلا بعالم التربية والعلم ومطلع على التجديدات الحديثة.

6. رفع مستوى برامج تربية المعلم و تكاملها و تنوع خبراتها.
لأن برامج إعداد المعلمين هي الركيزة الأساسية لنواة تكوين المعلم ، لذلك من الضروري على الجامعات والجهات المختصة أن تقوم بتعديل خطة إعداد المعلم و الاهتمام به في جميع الجوانب، المهنية، العلمية، الاجتماعية ، الأخلاقية .

7. الأخذ بالتطورات المعاصرة في التقنية التربوية و محو الأمية التكنولوجية.
لأن عصرنا الحاضر هو زمن التقدم العلمي و التكنولوجي ،تطورت معها طرق تدريس المواد ، وتقدمت أساليبها لمراعاة تغيرات العصر كما أوضحنا سابقا.

لذلك كان من الضروري تنمية قدرات المعلمين على الأخذ بالتطورات المعاصرة في العالم شريطة ألا يتنافى ذلك مع الشريعة الإسلامية.

8. التأكيد على البحوث و تطبيقاتها الميدانية.
و ذلك لما لها من أهمية في تقدم العلوم و الارتقاء بشخصية المعلم.

ولعله بهذا يكون قد أسهم الباحث ولو بقدر يسير في توضيح دور المعلم الأمثل في مجتمع ساءت فيه أخلاقيات المدرس الذي أصبح يزاول مهنا لا تليق به ألزمته الحاجة إليها لعدم تقدير المسئولين لعظيم دوره في مجتمعه.

المراجع:

القرآن الكريم

1. ابن جماعة، بدر الدين (1994) : تذكرة السامع و المتكلم في أدب العالم و المتعلم ، رمادي للنشر، الدمام.
2. ابن جماعة، بدر الدين . المرجع السابق.
3. الأغا، إحسان خليل (1992): أزمة التعليم في قطاع غزة ، الجامعة الإسلامية ، غزة.
4. البزاز، حكمة(1989): اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين، مجلة رسالة الخليج العربي، المجلد 9 ، العدد 28.
5. أبو دف ، محمد خليل (أبريل) : صيغة مقترحة لتكوين المعلم العرب على أعتاب القرن الحادي و العشرين ، مؤتمر الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد، كلية التربية ، جامعة أسيوط.

6. البوهي، فاروق و بيومي، محمد غازي: دراسات في إعداد المعلم، دار المعرفة الجامعية.
7. البوهي، و غبن ، لطفي : مهنة التعليم و أدوار المعلم ، دار المعرفة.
8. الحريقي، سعد بن محمد (1994): فاعلية الإعداد التربوي في الموقف المهني للمعلمين و المعلمات قبل التخرج، مجلة مركز البحوث التربوية، المجلد 11 ، العدد2 ، الرياض.
9. الصاوي، محمد وجيه (1999): دراسات في الفكر التربوي، مكتبة الفلاح ، الكويت.
10) سليمان ، عرفات عبد العزيز(1982): المعلم و التربية ط2 مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة
11) شوق ، محمود أحمد و مالك، محمد (2001) : معلم القرن الحادي و العشرين ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
12) شوقي، محمود أحمد (1995): تربية المعلم للقرن الحادي و العشرين، مكتبة العبيكان، الرياض.
13) عبد العال، حسن إبراهيم (1985):فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
14) عبد العال، حسن إبراهيم. المرجع السابق.
15) عسقول ، محمد عبد الفتاح (1997) : الإعداد المهني للمعلم في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة ، مؤتمر التربية في فلسطين و تحديات المستقبل، كلية التربية الحكومية،غزة.
16) على، سعيد إسماعيل (1991) : اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي، دار الفكر العربي ، عين شمس.

التوافق بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل

الأستاذ / محمد البشير العموري –

جامعة الزاوية

مقدمة:

إن برنامج التعليم والتدريب من البرامج الأساسية في بناء الإنسان, وتنمية قدراته ,والارتقاء بالمستوى المعيشي في البلاد, وقد مر التعليم والتدريب بمراحل عدة حيث بدت مهامه من الأسرة إلى المعلمين الحرفيين , إلى المدارس والمعاهد والجامعات, وبمرور الزمن تطورت التقنية واستخدمت الآلة الحديثة في وسائل العمل والإنتاج مما استدعى ضرورة تطوير المعارف والمهارات, وقد تركزت الآمال على المراكز التعليمية والتدريبية , في سد احتياجات المجتمع من الأيدي العاملة الفنية, لمواكبة التطورات الحديثة والتقنية في آليات سوق العمل, وحيث إن من المشاكل الأساسية التي تعاني منها الدول النامية فقدان التوافق بين مخرجات مؤسسات التعليم ومتطلبات سوق العمل.

وللعمل على سد الفجوة الكبيرة بين مخرجات التعليم وسوق العمل, ضرورة التركيز على رفع مستوى كفاءات التدريب والتعليم ولزيادة معدلات التنمية، وتخفيض مستوى البطالة، ورفع مستوى الحياة الكريمة للمواطنين؛ ؛ وحيث إن عدم توافق مخرجات التعليم مع متطلبات سوق العمل. يؤدي إلى نتائج خطيرة في المجتمع ومن أهمها:

- **بقاء كم هائل من الخريجين دون عمل**
- **عدم سد احتياجات سوق العمل من الأيدي العاملة الوطنية**

مشكلة البحث:

من خلال ملاحظة الباحث لسجل الباحثين عن العمل سواء في مكاتب القوى العاملة سابقا أو مكاتب وزارة العمل والتأهيل حاليا لوحظ وجود أعداد كثيرة من الباحثين عن العمل وأغلبهم من خريجي مؤسسات التعليم العالي ومن هنا يتساءل الباحث .

1- هل هناك عوامل تؤدي إلى عدم ملائمة خريجي الجامعات الليبية لمتطلبات سوق العمل.؟

2- ما مدى مساهمة القطاع الخاص في توفير العمل لخريجي الجامعات.؟

3- ما أهم المقترحات التي تساهم في وضع إستراتجية تعليمية للجامعات تهتم بسد احتياجات سوق العمل من مختلف التخصصات.؟

الأهداف :

- **التعرف على مدى قدرة الجامعات الليبية لسد متطلبات سوق العمل.**
- **معرفة أهم العراقيل التي تقف حائلا دون تحقيق التوافق بين الخريجين وسوق العمل.**
- **تقديم المقترحات التي من شانها المساهمة في التغلب على العراقيل التي تساهم في عدم توافق خريجي الجامعات مع سوق العمل.**

وسيتم التحقق من أهداف البحث من خلال دراسة :

أهم العوامل التي تساهم في رفع مستوى التعليم الجامعي.

أولا: المناهج

إن المناهج التعليمية قديمة ولم يتم تطويرها إلى المستوى المطلوب, مقارنة بالمناهج العلمية التي وصلت إليها الجامعات الأوروبية المتقدمة والتعاون معها والاستفادة من خبرتها بشكل مباشر عن طريق إتباع الخطوات التالية :

1. **استحداث مناهج علمية جديدة في مختلف التخصصات, والاستفادة من مناهج الجامعات للدول المتقدمة حتى تتمكن الجامعة من إصدار وتطوير مناهج حديثة تتناسب وثقافة المجتمع الليبي .**
2. **العمل على إنشاء فروع للتخصصات الدقيقة في كافة العلوم الحديثة واستحداثها في الجامعات الليبية,و للحاجة الماسة إلى كل التخصصات لبناء الدولة اقتصاديا واجتماعيا.**
3. **تفتقر الجامعات الليبية إلى مراكز وأقسام للبحوث العلمية, تتابع وتقيم الأبحاث والمناهج في كل جامعة وكلية وتهتم بمتابعة الكتب والدوريات والدراسات, والعمل على توفيرها للدارسين والباحثين في مختلف التخصصات .**

ثانيا: أعضاء هيئة التدريس

عند التعيين يجب التركيز على مستوى ونوعية المحاضرين ومدى قدرتهم وتمكنهم في تخصصاتهم وذلك عن طريق قوانين التعيين. التي يجب أن تكون مدروسة وعلمية ثم المتابعة واختيار أعضاء هيئة تدريس أكْفَاء وتطويرهم والاحتفاظ بهم, من القضايا المهمة للمؤسسة، فأعضاء هيئة التدريس يُلقى على عاتقهم مسؤولية تنفيذ البرامج التربوية وتوفير الجودة فيها, من هنا، يجب أن يتوافر في المؤسسة العدد الكافي والمؤهل من أعضاء هيئة التدريس لتحقيق رسالتها وأهدافها.

ثالثا: متطلبات العملية التعليمية

يجب أن تكون متطلبات العملية التعليمية ذات جودة عالية مثل: توفر القاعات الدراسية, المختبرات وتجهيزها, مكاتب لأعضاء الهيئة التدريسية, الورش للتدريب العملي, مرافق لخدمات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس, توفير التجهيزات لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في الإدارة والتعليم والتعلم وكذلك المرافق والخدمات الصحية الملائمة.

رابعا: المكتبات

الاهتمام بالمكتبات في كل جامعة ليبية وتوفير الكتب الحديثة وسبل الراحة والتكنولوجية الحديثة وإقامة المحاضرات المفتوحة...الخ, ويمكن ان يتم عن طريق إتباع الآتي:

ا–إعادة هيكلة بناء المكتبات (الهيكل الإداري) داخل كل جامعة بشكل حديث ومتطور وذلك بالاستعانة بالخبرات الدولية وتدريب الأطقم الشابة الجديدة بشكل حديث ومتطور.

ب–ربط مكتبات الجامعات الليبية بالمكتبات العالمية إلكترونين بحيث يسهل على الطلبة والباحثين الاطلاع على النشرات والدوريات والكتب والبحوث بكل سهولة ويسر مما يسهل عملية البحث العلمي ومواكبة تطور العلم بشكل يومي.

ج–توفير أخر الإصدارات من الكتب الحديثة والدوريات في جميع التخصصات حتى يتسنى للطالب مواكبة التقدم العلمي بشكل مستمر ودائم.

د–التوسع والتحديث لمباني المكتبات وإعدادها الإعداد الجيد بحيث تزيد مستوى خدماتها للدارسين والباحثين وتوفر جميع الكتب والدوريات والبحوث الحديثة ومتابعة جميع الإصدارات

- جودة قطاع التعليم العالي :

إن الجودة في مجال التعليم والتدريب , تعرف على إنها مجموعة من الإجراءات والضوابط الإدارية تساعد المسئولين وأصحاب القرار على تحقيق الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة في المؤسسة ضمن أهداف تطورية إستراتجية.

فمخرجات التعليم كانت ضعيفة فالخريجين من الجامعات أو المعاهد العليا لا يحصلون على وظائف في الدولة، لافتقارها للتأهيل العلمي والمهني الجيد وإلى المهارة والخبرة اللازمة لتأدية العمل المتاح، حيث تؤثر مخرجات التعليم في سوق العمل، ويكون أحد أسباب تفشى ظاهرة البطالة، لاسيما عندما يكون غير مواكب للتطور والتقدم العلمي والتكنولوجي ولا يتناسب مع احتياجات ومتطلبات سوق العمل داخل الدولة، مما انعكس سلباً على مستوى وجودة التعليم.

تفعيل دور مكتب الجودة

إن مركز الجودة يسعى إلى تطبيق وتطوير نظام شامل لتقييم وضمان الجودة والاعتماد بالمؤسسات التعليمية والتدريبية في ليبيا , من اجل تطويرها للوصول الى أعلى مستويات الجودة بما يمكنها من الارتقاء بمستوى الخريجين , والأنشطة البحثية والمعرفية, وذلك بالعمل على تطبيق لوائح وشروط ومعايير الجودة, في كل جامعة ليبية لمعرفة مدى التزام كل جامعة بشروط تطبيق معايير الجودة في التعليم, من ثم يمكن لإدارة الجودة بعد دراسة التقارير إرسال أو توجيه الملاحظات المطلوبة .

ويعمل مكتب الجودة على تقييم الجامعات والكليات الحكومية والأهلية ومنح الاعتماد المؤسسي بناء على التزام الجامعات والكليات بتطبيق المعايير العلمية والضوابط والإجراءات الإدارية التي تسير العملية التعليمية بشكل أفضل من مناهج تدريسية وبحوث علمية وندوات ومؤتمرات علمية

لمحة عن الجامعات في ليبيا –

وتطور عدد الجامعات في ليبيا من جامعة واحدة في سنة 1955 ثم إلى جامعتان في سنة 1960 ثم ثلاثة جامعات في سنة 1973 حتى وصل 13 جامعة حكومية معتمدة, وان المعاهد والمراكز المهنية العليا والمتوسطة أنشئت لتعمل على تكوين قاعدة بشرية لسد احتياجات المجتمع من العمالة الفنية والعمل في القطاعات الإنتاجية والخدمية المختلفة وازداد عدد المعاهد من 85 معهدا سنة 2000 إلى أكثر من 120 معهدا سنة 2013

والجدول(1) التالي يبين بيان حول بعض الجامعات المعتمدة في ليبيا لسنة 2010 .

الجامعة	الموقع	تاريخ الإنشاء	عدد الكليات	عدد الأقسام	عدد اعضاء هيئة التدريس	عدد الطلاب
بنغازي	بنغازي	1955	21	205	3730	58950
سرت	سرت	1991	13	92	688	10085
مصراتة	مصراتة	2010	41	269	1106	56533
الأسمرية	زليتن	1996	7	24	137	5220
الزاوية	الزاوية	1988	32	197	3347	44566
عمر المختار	البيضاء	1985	34	152	1448	26285
الجبل الغربي	غريان	2004	19	149	1345	19876

المصدر : تقرير مركز الجودة واعتماد المؤسسات لسنة 2010

ورغم هذا الكم من الجامعات فإنه لا تتوفر المعامل والمختبرات ومواد التشغيل والمستلزمات الأولية التي تساعد في العملية التعليمية[2] وتخرج الطالب المتميز.حيث وصل أعداد أعضاء هيئة التدريس إلى 10732 وتجاوز مجموع الطلاب الجامعيين 300966 طالب أي بمعدل 1: 28 أستاذ لكل 28 طالب ووصل عدد خريجي الجامعات الليبية إلى 253176 خريج، وفي

الجدول (2)التالي نوضح لكم أهم الجامعات الليبية المعتمدة وتصنيفها حسب تصنيف (webmetrics) ويب مترسيس لشهر يناير لسنة 2013 .

الترتيب المحلي	اسم الجامعة	الترتيب العالمي
1	جامعة عمر المختار	12081
2	جامعة بنغازي	12633
3	جامعة طرابلس	13344
4	الجامعة الليبية للعلوم الطبية	13684
5	جامعة مصراتة	15665
6	جامعة سبها	16485
7	جامعة سرت	16721
8	الجامعة الأسمرية للعلوم الإسلامية	16733
9	معهد النفط	16879
10	أكاديمية الدراسات العليا	16912
11	جامعة الزاوية	17579

المصدر / وزارة التعليم العالي

وإفريقيا: احتلت إحدى جامعات جنوب أفريقيا الترتيب الأول إفريقيا والترتيب 400 عالميا, وأما التصنيف عربيا فقد تحصلت جامعة الملك خالد بالسعودية الترتيب الأول عربيا والترتيب 420 عالميا وأعلى الجامعات الليبية تصنيفا جامعة عمر المختار بترتيب 254 إفريقيا و275 عربيا و12081 عالميا.

وبهذا تعتبر الجامعات الليبية متأخرة في التصنيف العالمي والعربي والإفريقي ولهذا ضرورة العمل على رفع من مستوى جودة الجامعات الليبية والرفع من كفاءة الخريجين لتغطية سوق العمل وزيادة التوافق بين مخرجات التعليم وسد احتياجات المجتمع من العمالة المدربة يتطلب التركيز على النقاط التالية:

- **العمل على رفع مستوى الخدمات التعليمية وتحسينها.**
- **التوسع في مجالات التعليم الفني والتقني.**
- **زيادة السعة الاستيعابية للجامعات ومؤسسات التعليم الفني في جميع التخصصات ومن الأسباب التي تشكل هذه الظاهرة.**

- **عدم تقدير النمو السكاني وهو ينعكس على وفرة الخريجين والاستعداد لاستقبال الطلبة بمؤسسات التعليم العالي.**
- **جمود المشاريع التنموية والخدمية والاستثمارية والتي تتطلب مخرجات التعليم.**

المشروعات الصغرى ودورها في توفير فرص عمل لليبيين.

تكمن أهمية المشاريع الصغيرة لأنها توفر مجالا للادخار المحلي وتتميز هذه المشروعات بانخفاض رأس المال وغالبا لا تستخدم التقنية المعقدة وعن طريقها يمكن توفير فرص عمل كبيرة ومتنوعة لليبيين وتستخدم مدخرات محلية المطلوبة للاستثمار.وفي العالم معيار التقدم أصبح غير معتمد على ما تملكه الدول من موارد مادية , بل على ما تملكه من موارد بشرية قادرة على تحويل الموارد المادية إلى سلع وخدمات ولتحسين إنتاجية المجتمع , ضرورة تحسين المهارات ورفع من مستوى التحصيل العلمي.

إن ظاهرة البطالة من المشاكل الاقتصادية والتي لها تأثيرات اقتصادية واجتماعية وسياسية وهي من المشاكل التي يعاني منها المجتمع الليبي حيث ارتفعت نسبة البطالة إلى 11% من إجمالي السكان وعند حسابها بين فئة الشباب تصل إلى 23%وفي التعليم المهني نسب مرتفعة حيث بلغت 14% من إجمالي السكان ومع ملاحظة أن المشروعات الصغيرة أتاحت 242479 فرصة عمل في سنة 2001 بينما انخفضت نسبة خلق فرص العمل في قطاع الخدمة العامة وقطاع المشروعات الحكومية.

وفي الختام توصل الباحث إلى التوصيات والنتائج الآتية :

- مشاركة أعضاء هيئة التدريس الجامعي في البحث العلمي لضمان جودة التعليم العالي وإسهامهم في تقديم المعرفة، وتطوير القدرة على البحث الذي يضع الحلول للمشكلات التي تواجه المجتمع.
- التأكيد على دور التعليم العالي في إعداد الشخصية الاجتماعية والثقافية للطالب وتأهيله علمياً ومهنياً لمتطلبات المجتمع العمل.
- تطوير البرامج والمناهج الدراسية لتنمية مهارات وقدرات الطلاب على التفكير الإبداعي وحلّ المشكلات والإسهام في إيجاد حلول لها والقدرة على العمل الجماعي وتربية الطلاب على روح الانضباطية والايجابية التي وتراعي حقوق الآخرين وتحترمهم.
- الاهتمام بالتقنيات التربوية الحديثة واستخدام ألأساليب الجديدة لتقويم الطلاب وإعطاء أهمية للنشاط العلمي الإبداعي، والمحافظة على المستوى العلمي وتنمية قدرات البحث والتحليل والاكتشاف والابتكار والإبداع.
- الاهتمام بمناهج التعليم العالي وتحديثها بحيث يجعلها مرتبطة بتطور العلم الحديث ونظرياته وتقنياته المعاصرة ومرتبطة باحتياجات المجتمع على حدّ سواء.

- دعم الجامعات مادياً وتقنياً بما يساعد على تجديد مرافقها وتطويرها وخلق بيئة جامعية تساعد على تحسين جودة الأداء الأكاديمي للجامعة والذي يؤدي بدوره إلى تحقيق هدف إنتاج المعرفة.
- عدم وفرة المؤسسات الخدمية والإنتاجية كسوق عمل مناسب لعائد مخرجات التعليم العالي وكذلك وجود العمالة الوافدة لتحل محل العمالة المحلية.
- منح التسهيلات المالية لإقامة المشاريع التنموية الصغيرة ومنح فرص عمل لخريجي المعاهد والجامعات والعاطلين عن العمل .

المراجع /

1- على الحوات, التعليم العالي في ليبيا, واقع وأفاق, منشورات مكتبة طرابلس 1996.
2- محمد حسن الشركسي, مقترح النهوض بالتعليم الجامعي في ليبيا جامعة بنغازي,2012
3- محمد الدوماني, تحسين جودة مخرجات التعليم العالي.
4- عبدالرحيم البدري, مشكلات التعليم العالي في ليبيا, الجزء الأول,
5- مرعي عبدالله وأبوبكر محمد, معوقات المواءمة بين مخرجات التعليم والتدريب المهني واحتياجات سوق العمل, القاهرة, 2009.
6- صبحي قنوص, وآخرون, تقرير حول وضع الجامعات والمعاهد العليا بالمنطقة الشرقية, 2004.
7- الهيئة العامة للمعلومات, الكتاب الإحصائي, 2006/2004.
8- عبد الله محمد شكاب, انخفاض معدل نمو السكان على سوق العمل في الاقتصاد الليبي, طرابلس, 2007.
9- أميمة عبد العزيز, التحدي الكبير للمشروعات الصغيرة, مجلة التخطيط والتنمية, العدد 1, 2006.
10- تقرير المركز الوطني لضمان الجودة واعتماد المؤسسات 2013

القلب ودوره في المعرفة عند الصوفية

ابن عربي أنموذجاً

د. أبوعجيلة قويدر محمد

المقدمة

هذا البحث في التصوف ، و التصوف كما نعلم جزء من ثراتنا العربي الإسلامي ، لا يجوز تجاهله أو إلغاءه . بل يجب علينا دراسته بوعي و موضوعية ، فلعلنا بهذا نستطيع أن نلقي الضوء على جوانب خفية في ثراتنا و في شخصيتنا و تكوين عقلنا ، و لا سيما و التصوف الإسلامي مادة غنية و واسعة ، و لا تزال تمارسه الكثير من الشعوب الإسلامية سلوكاً و تتبناه نظرا .

يسعى البحث لتقديم حل لمشكلة المعرفة ، و بالتالي الإجابة على جملة من التساؤلات المهمة في تصوف محي الدين ابن عربي و هو ، إلى أي حد يمكن أن تكون المعرفة الصوفية (القلبية) ممكنة ؟ و هل لها حدود و ضوابط ؟ أو هي مفتوحة ؟ و هل يستطيع القلب أن يكون بديلاً للعقل في الإدراك المعرفي ؟ . و هل بوسع كل إنسان أن يدرك بقلبه ما لا يستطيع أن يدركه بعقله ؟ و غيرها من التساؤلات التي سنحاول الإجابة عنها في هذا البحث .

لقد انقسم الفلاسفة و الصوفية إزاء مشكلة المعرفة إلى فريقين ، حيث ذهب كل فريق برأي . الفلاسفة أصروا على أن العقل هو الأداة الوحيدة للمعرفة ، و أنه قادر على الوصول لكل المعارف . لكن و بمرور الوقت أثبت العقل عجزه أمام أهم المعارف و أعني به معرفة الله ، و جاء الصوفية و ألغوا دور العقل أو لنَقُل حجّموا دوره ، فاسحين المجال أمام أداة أخرى تتفوق على العقل و رأوا أن يكون القلب بديلاً عن العقل في معرفة الحقائق التي عجز عن إدراكها ، و يعدُّ الفيلسوف الصوفي محي الدين ابن عربي أبرز المدافعين عن القلب كأداة وحيدة من أدوات المعرفة الحقيقية ، و أثبت – كما سأبيّن – أنه حل الكثير من المسائل التي عجز الفلاسفة و علماء الكلام على حلها ، و أقصد المسائل الشرعية و الإيمانية ، و أعظمها معرفة الله تعالى – التي غايتها التوحيد ، و مسألة رؤيته – عز و جل ،، هل هي ممكنة في الدنيا أو في الآخرة ؟ ، و غيرها من المسائل و القضايا التي برهن ابن عربي على قدرة القلب على معرفتها . هذه المعرفة القلبية التي اعتمدها الصوفية عامة و ابن عربي خاصة ، هي التي كان لها الأثر الكبير في النهوض بالفكر الصوفي و الفلسفي على السواء .

إن مفهوم المعرفة يجب أن ينظر إليه ليس بوصف ابن عربي متصوفاً يعتمد في إدراك الحقائق على الكشف الذي يعتمد على القلب فحسب ، بل بوصفه أيضاً فيلسوفاً إلهياً يلجأ إلى النظر العقلي ، فهو إن صحَّ التعبير يعقلن عالم الغيب ، و يؤكد على دور العقل(النسبي) في تحصيل المعرفة ، و لا يرفض معرفة الفيلسوف العقلي ، و يعطي للحواس و الخيال دوراً في تحصيل المعرفة ، و لكن مع ذلك كله تبقى قدرة العقل عاجزة عن معرفة الله تعالى ، فهناك طور آخر هو طور ما وراء العقل ، فهو

السبيل إلى معرفة الله ، و هذه المعرفة مصدرها القلب الذي يعتمد الكشف و المشاهدة و التجلي طريقاً لهذه المعرفة .

من خلال طرح ابن عربي المعرفي ، نجد أنه ترك الباب مفتوحاً أمام الإنسان العادي ليرتقي سلم المعرفة عن طريق الرياضات و المجاهدات الصوفية ، فتصفو نفسه و تنجلي مرآة قلبه و تصبح قادرة على تلقي الأنوار الإلهية و بالتالي تتجدد معارفها .

و هذا ما سيتضح لنا من خلال هذا البحث .

مدخل مفاهيمي :

أولاً : معنى المعرفة في اللغة و الإصطلاح :

جاء في لسان العرب لابن منظور : ((عرف . عرفاناً و معرفة ، بمعنى العلم ، و العارف و العريف . مثل عالم و عاليم))[1] ، ((و عرف الشيء أدركه بالحواس و بغيرها ، و المعرفة إدراك الأشياء و تصورها))[2] .

((... و عرف تعني ارتفع ، و أعراف في اللغة جمع عرف ، و هو كل عال مرتفع)) [3] ((و الارتفاع من أسباب المعرفة ، أو معرفة الظاهر المحسوس)) [4] .

أما معنى المعرفة في الاصطلاح فهي عند النحاة : ((كل اسم خص واحداً بعينهمن جنسه فهو المعرفة ... و المعرفة هي الإطلاع على الحقائق إما ممتنعة كما في الواجب ، أو متعذرة كما في الجواهر غير المادية كالجواهر القدسية و الأرواح البشرية ، أو متعذرة كالجواهر المادية و ما يتبعها من الأعراض ، إلا أنه لا يلزم عن ذلك عدم معرفة البشر بأحوال تلك الحقائق)) [5] ، فالمعرفة تعني معرفة الحق و الحقيقة بشكل مؤكد يقيني ، و الدليل على ذلك من القرآن الكريم في قوله تعالى : ((.. ترى أعينهم تفيض من الدمع مما عرفوا من الحق)) [6] و قوله : ((الذين آتيناهم الكتاب يعرفونه كما يعرفون أبناءهم)) [7] ، و المعرفة (ظهور الشيء للنفس عن ثقة ، و قال عليه الصلاة و السلام : لو عرفتم الله حق معرفته لزلزل الجبال من دعائكم) [8] .

و على هذا فالمعرفة تقال : (للإدراك مطلقاً ، تصوراً كان أم تصديقاً ، و لهذا قيل : كل معرفة و علم ، فإما تصور و إما تصديق) [9] . و لكن هل المعرفة هي العلم ؟ أم أن هناك تمييز بينهما ؟ .

نقول : إن المعرفة ليست هي العلم ، بل هي أقل من العلم لأن : (العلم له شروط لا تتوفر في كل معرفة ، فكل علم معرفة و ليس كل معرفة علماً) [10] . و من أجل ذلك يقال : (الله تعالى عالم و لا

يقال عارف) [11] ، و يقول ابن القيم موضحاً معنى المعرفة أنها : (تكون لما غاب عن القلب بعد إدراكه ، فإذا أدركه قيل عرف) [12] .

و خلاصة القول : إن المعرفة هي إدراك الشيء بإحدى الحواس ، و هي العلم مطلقاً تصوراً كان أم تصديقاً ، و إدراك البسيط سواء أكان تصوراً للماهية أم تصديقاً بأحوالها أو هي الإدراك الذي هو بعد الجهل ، و تتمايز المعرفة عن العلم بأنها إدراك الجزئي بينما العلم إدراك الكلي. و المعرفة تستعمل في التصورات بينما العلم يستعمل في التصديقات .

ثانياً : المعرفة عند الصوفية :

لن أتحدث هنا بشكلٍ مفصلٍ عن المعرفة عند المتصوفة ، لأن الحديث عنها عند ابن عربي و بشكلٍ مستفيضٍ يغني عن ذلك بوصفه ممثلهم الأول و شيخهم الأكبر ، و لهذا سأكتفي بالإشارة إلى المبادئ العامة التي يتفق عليها جميع المتصوفة .

إن أقدم تعريف للتصوف قام على أساس معرفي ، هو قول معروف الكرخي ت 200 هـ (التصوف هو الأخذ بالحقائق و اليأس مما في أيدي الخلائق) [13] ، (و يقسم ذو النون المصري ، و هو المؤسس الأول لمذهب المعرفة الصوفية أنواع المعارف إلى ، معرفة نقلية لعامة المسلمين ، و معرفة نظرية خاصة بالفلاسفة و العلماء ، و أخيراً معرفة خاصة بالمتصوفة الذين يرون الله سبحانه بقلوبهم) [14] ، و على هذا (فالتصوف ليس فلسفة و لا علم لاهوت " علم الكلام ") [15] ، لأن الصوفي في تجربته الصوفية يسلك نهجاً خاصاً به في الحصول على المعرفة ، يبتعد به عن العقل الفلسفي و عن التسليم الديني ، و مع هذا يبقى التصوف يرتبط من أحد طرفيه بالفلسفة من حيث إنه (ينشد نوعاً من المعرفة يتحدد من خلاله موقف المتصوفة من مشكلة الوجود ، و هو أكثر مواضيع التصوف أهمية لأنه غاية التصوف كله) [16] ، و هذا الكلام يمكننا من تلمس العلاقة التاريخيةبين التصوف و الفلسفة من خلال (الدور الذي لعبته نظرية الاتصال عند فلاسفة الفيض [*] منذ الفارابي حيث يظهر عندهم نزوع صوفي في تفسير مصادر المعرفة) [17] .

و يرتبط التصوف باللاهوت " علم الكلام " من حيث موضوعه (معرفة الله و صفاته) و لكنه يختلف عنه بطابعه الفردي الوجداني الخاص بالتجربة الصوفية ، الأمر الذي يخرج التصوف من قائمة الفرق و المذاهب الإسلامية إذ (ليست للصوفية فرقة و لم يكن لهم مذهب مرسوم في العقائد) [18] .

و اختلاف المتصوفة عن الفلاسفة و علماء الكلام ، يكمن في أن الصوفية يرون أن معرفتهم هي العلم الذي لا يقبل الشك إذ كان المعلوم ذات الله و صفاته . (و معرفتهم تلك لا تحصل إلا لمن انكشف له شيء من أمور الغيب) [19] ، و يقول الجنيد البغدادي مبيناً حقيقة العارف و صفته : (العارف من

نطق الحق عن سره و هو ساكت) [20] ، أي عن طريق الإلهام ، و لهذا جعله المتصوفة طريقهم للمعرفة و الوصول إلى الحقيقة ، و هو لا يحتاج إلى إعمال العقل لأنه هبة إلهية ربانية (يلقيه الله في الروع بطريق الفيض و الإلهام هو ما وقع في القلب من علم و هو يدعو إلى العمل من غير استدلال بآية ، و لا نظر في حجة) [21] . و بما أن المعرفة الصوفية فوق طور العقل لهذا قرر الصوفية أنها لا تخضع لأحكامه النقدية و المنطقية ، و بذلك يصرح ابن عربي فيقول : ((إن طريق الكشف و الشهود لا تحتمل المجادلة و الرد على منكرها)) [22] ، لأن التجربة الصوفية يصعب التعبير عنها بالألفاظ و لا يعرفها إلا من جربها ، فهي كالحب الطاغي لا يعرف حقيقته إلا من كابده أو انكوى بناره و صدق الشاعر حين قال :

لا يعرف الحب إلا من يكابده*و لا الصبابة إلا من يعانيه**

و بذلك وضع المتصوفة أنفسهم خارج إطار النقد ، و رفضوا الدخول في أي مناظرات عقلية ، لأن دخول الصوفي في مثل هذه المناظرات يعني أنه تنازل عن مصدر معرفته و هو الذوق و القلب ، الذي يصل بالصوفي إلى اليقين ، هذا اليقين يختلف تماماً عما يصل إليه العقل ، لأن طريق العقل قد تقود إلى اليقين أو الشك ، أما طريق القلب فلا تقود عندهم إلا إلى اليقين . و قد برر ابن عربي رفض المتصوفة الجدل و المناقشة لآرائهم بقوله : ((و الأمر أعظم من أن يقف فيه الفكر ، فما دام الفكر موجوداً فمن المحال أن يطمئن و يسكن))[23] . و على ذلك فرق الصوفية بين المعرفة العادية و معرفتهم القلبية ، (فعلم الناس العاديين مبني على العقل ، و يختلط فيه الشك باليقين ، أم علم الصوفية فمبني على الكشف ، و معرفتهم متوقفة على رضوان الله ، و هي منحة إلهية لنوع من البشر أعدهم الله لتلقيها ، فهي نور الجمال الرباني يشع في القلب فيوقف كل قدرة إنسانية بضوئه الأخاذ) [24] .

و بما أن ابن عربي الممثل الأكبر للصوفية ، فقد تمثل جميع مشاكل المعرفة التي طرحها المفكرون المسلمون من متكلمين و أصوليين و فلاسفة ، كما جاء مفهومه للمعرفة الصوفية عميقاً و شاملاً لكل ما جاء به المتصوفة المسلمون في هذا المجال .

ثالثاً : المصدر و الطريق للمعرفة الصوفية عند ابن عربي :

تختلف المعرفة العقلية عن المعرفة الصوفية من حيث الموضوع و الأداة ، فالأولى موضوعها العالم و أداتها العقل و الحواس ، و أما الثانية : فموضوعها الله و إرادتها القلب . لذا يختلف الصوفية عن غيرهم من الفلاسفة و علماء الكلام ، حيث يعتبرون أن معرفتهم هي المعرفة التي لا تقبل الشك ، لأن المعلوم فيها ذات الله و صفاته ، و بالتالي فهي المعرفة الصحيحة . و الكشف طريقها الوحيد الذي يوصلنا إلى المعرفة الحقيقية التي غالباً ما يعبر عنها بطريقة رمزية . لذا أوجد ابن عربي هذا النوع من

المعرفة لحل بعض المسائل التي عجزت الفلسفة و علم الكلام على حلها ، من بينها العلاقة بين الله و العالم ، و رؤية الله تعالى و غيرها من المسائل التي حيّرت أصحاب النظر . فهذا الإمام الغزالي يعترف في كتابه " المنقذ من الضلال " ، بأنه قد تكون هناك وسيلة أخرى للمعرفة تفوق العقل فيقول : ((فلعل وراء إدراك العقل حاكماً آخر إذا تجلى كذب العقل في حكمه ، كما تجلى حاكم العقل فكذب الحس في حكمه . و عدم تجلي ذلك الإدارك لا يدل على استحالته)) [25] . و يقول أيضاً : ((و وراء العقل طور آخر تنفتح فيه عين أخرى يبصر بها الغيب و ما سيكون في المستقبل ، و أمور أخرى العقل معزول عنها)) [26] و يأتي ابن عربي مؤكداً على هذه الحقيقة ، فيقول : ((إن لله قوة في بعض عباده تعطي حكماً خلاف ما تعطي قوة العقل في بعض الأمور ، و هذه القوة خارج عن طور العقل))[27] . إن الوصول إلى هذه المعرفة الكشفية لابد أن تسبقها تصفية للنفس مما علق بها من أدران و شهوات الجسد ، ثم إفراغ القلب من كل شاغل إلا من ذكر الله . و عند ذلك يسري نور إلهي في قلب العارف فيرى الحقيقة المطلقة شفاً أو تجلياً أو مشاهدةً . و يستخدم ابن عربي كغيره من المتصوفة مصطلح القلب و النفس للإشارة إلى معنى واحد (فالقلب يطلق عند الفلاسفة و المتصوفة على النفس أو الروح أو على تلك اللطيفة الربانية التي لها بالقلب الجسماني معلق ، و هي حقيقة الإنسان التي يسميها العلماء بالنفس الناطقة أو العقل) [28] . أما النفس فهي كما يعرفها أرسطو : (كمال أول لجسم طبيعي إلى ذي حياة بالقوة) [29] ، و إذا نظرنا إلى ابن عربي فنجده يوافق على هذا التعريف الأرسطي للنفس ، و لكنه في نفس الوقت يتجاوزه إلى مفهوم أبعد من ذلك متيحاً للقلب و النفس مجالاً و أوسع في المعرفة و الإدراك فيقول : ((إن النفوس الناطقة و إن كان تدبيرها ذاتياً فهي عالمة بما تدبره ، و النفوس الفاضلة منها التي لها الكشف تطلع على جزيئات ما هي مدبرة لها)) [30] ، و هنا نرى ابن عربي يستخدم مصطلح النفس و القلب على أنهما مصدر واحد للمعرفة ، و بالأخص معرفة الحقيقة المطلقة " الله تعالى ". فالقلب عند الصوفية عامة و ابن عربي خاصة (هو الأداة التي تحصل بها المعرفة بالله و بالأسرار الإلهية ، كذلك هو أداة إدراك و ذوق لا مركز حب و عاطفة ، مركز الحب عند الصوفية هو الروح ، و هناك طريق ثالث للاتصال الروحي هو السر الذي هو مركزالتأمل في الله ...) [31] ، و هذا السر هو ما أودعه الله سبحانه و تعالى في النفس ، التي يحاول العارف أن يغوص في أعماقها ليستقي منها معرفته بالله ، و هذا ما يؤكده لنا شعارهم " من عرف نفسه عرف ربّه " [*] ، و كذلك تعتبر النفس خازنة الأسرار . و دور النور الإلهي هو نعرية هذه الأسرار و فضحها فتنعكس على مرآة القلب ، و كلما كانت النفس أكثر صفاءً و استعداداً لتلقي النور الإلهي ، و كلما كان القلب (المرآة) أكثر جلاً كانت المعرفة أكثر وضوحاً و يقيناً . إذن ليس هناك إلا أداة واحدة لمعرفة الحقيقة المطلقة و هي القلب ، و الدليل على صحة هذا القول ربما يكون حديث النبي صلى الله عليه و سلم ، حين قال : ((في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله ، و إذا فسدت فسد الجسد كله ، ألا و هي القلب)) ، و ابن عربي لم

يخرج عما جاء به القرآن الكريم و رفض أن يكون القلب مساوياً للعقل ، كما يفهمه الفلاسفة و علماء الكلام ، فيقول : ((من فسر القلب بالعقل ، فلا معرفة له بالحقائق)) [32] . وهو هنا ينطلق من منطلق قرآني الذي يؤكد أن القلب ليس هو النظر العقلي ، بل هو نوع آخر خلقه الله لمعرفته يقول تعالى : ((أفلا يتدبرون القرآن أم على قلوب أقفالها)) [33] ، و يقول أيضاً : ((إن في ذلك لذكرى لمن كان له قلب... و لم يقل لمن كان له عقل ، فإن العقل قيد فيحصر الأمر في نعتٍ واحدٍ ، و الحقيقة تأبى الحصر في نفس الأمر ، فليس هو ذكرى لمن كان له عقل ، و هم أصحاب الاعتقادات ... فلهذا قال : لمن كان له قلب ، فعلم تقلب الحق في الصور بتقليبه في الأشكال)) [34] ، فالله تعالى عند العارف هو المعروف الذي لا ينكر و العارف يعلم بقلبه تقلب الحق في الصورة حيث ((... ثبت أن الله يتحول في الصورة و أنه كل يومٍ في شأن . و اليوم قدر النفس)) [35]و هنا يعطي ابن عربي دلالات واضحة على أن القلب هو الأساس في المعرفة ، و أن معرفة الله – سبحانه و تعالى – لا تتم بالعقل بل بالقلب دائماً مع الذي ((سمي قلباً لتقلبه في أنواع الصدور و الصفات)) [36] ، و كذلك((ما سمي القلب قلباً إلا بتقلبه في الأحوال و الأمور و الأنفاس)) [37] . و لما كان الحق متقلباً في صورة و صفات لا نهاية لها ، كذلك قلب العارف يقلبه الله كيف يشاء ، مصداق ذلك قول الرسول صلى الله عليه و سلم : ((القلوب بين إصبعين من أصابع الرحمن يقلبها كيف يشاء)) ، بل و الدليل على أن القلب هومصدر المعرفة قوله صلى الله عليه و سلم في دعائه : ((اللهم يا مثبت القلوب ثبت قلبي على دينك)) دلالة على أن القلب هو الوسيلة للمعرفة و الإيمان ، و عن طريق النور الإلهي الذي يرسله الله لهذا القلب يستطيع أن يدرك حقائق يعجز العقل على إدراكها لأن ((القلب ليس المراد به تلك المضغة الصنوبرية الجاثمة في الجانب الأيسر من الصدر ، و إن كانت متصلة به اتصال ما لا يعرف كنهه ، بل هو القوة الخفية التي تدرك الحقائق الإلهية إدراكاً واضحاً جلياً لا يخالطه الشك))[38] . و أرى أن ابن عربي لكي يكون كلامه مقبولاً أقام جسراً بين العقل و القلب ، و هذا الجسر الذي يميز بين المتصوف و غير المتصوف ، و ليكون المتصوف قادراً على نقل معرفته للآخرين لابد له أن يمرر معرفته من القلب إلى العقل ، و بذلك تكون معرفته واضحة و مفهومة ، و يشير ابن عربي إلى العقل بالصحو و إلى القلب بالسكر ، و المعرفة عنده لا تمر إلا من السكر إلى القلب ، و بهذه العملية تتمرر المعرفة .

فعلى هذا يكون القلب هو باطن الإنسان ، و هو مسكن الروح الإلهي فيه ، و العارف : ((يتلقى عن ربّه المعرفة من تجليه على قلبه فيصبح القلب هو المجلي المعرفي ، و ينتقل العارف من المكاشفة إلى المشاهدة ، و المشاهدة ترتبط بالحال التي يكون عليها الصوفي و التي تحدد له المقام المعرفي ، فإذا وصل إلى مرتبة الفناء الاختياري فيرى بقلبه الله و في كل الأشياء ، و لا يصبح تنوع الصور و عدم ثباتها عائقاً عن المعرفة ، بل يدرك الثبات في التنوع ، و يدرك أن هذه الصور ليست سوى مجال لحقيقة ثابتة واحدة)) [39] .

فأذن القلب كما يراه ابن عربي : ((كالمرآة المستديرة لها ستة أوجه)) ، و قال بعضهم ثمانية أوجه ((... ثم نقول و قد جعل الله في مقابلة كل وجه من وجوه القلب حضرة من أمهات الحضرات الإلهية بوصفها موضوعاً للمعرفة))[40] ، و هذا ما يعنيه الصوفية في قولهم ((أنظر في قلبك لأن ملكوت السموات و الأرض فيك)) ، و على مرآة القلب تنعكس الأنوار الإلهية و الصفات الربانية ، و هذا معنى الحديث القدسي ((ما وسعني أرضي و لا سمائي و وسعني قلب عبدي المؤمن)) ، و السؤال المطروح هنا – كيف تحصل هذه المعرفة القلبية ؟

يمكن أن نجيب على هذا السؤال بقولنا : إنه من خلال دراستيلابن عربي أستطيع القول إن المعرفة عنده فطرية في الإنسان ، و مبدأ فطرية المعرفة في النفس مبدأ قديمقال به أفلاطون الذي ذهب إلى : أن المعرفة هي تذكر لمعرفة ماضية ، لأن كل ما نعرفه في حياتنا الحاضرة هو تذكر لمعرفة سابقة ، و هذا ربما يكون أحد الجوانب التي تأثر بها ابن عربي و جعلت مصادر تصوفه أجنبية ، لكن الحقيقة التي ينبغي لنا أن نعرفها أن ابن عربي وجد لمبدأ ((فطرية المعرفة في النفس)) سنداً أقوى من القرآن الكريم ، و المتمثل في ما يعرف بآية الميثاق ، و هي قوله تعالى في سورة الأعراف :((و إذ أخذ ربكمن بني آدم من ظهورهم ذريتهم و أشهدهم على أنفسهم ألست بربكم قالوا بلى شهدنا)) [41] ، ويرى بعض الباحثين أن آية الميثاق : ((تدل دلالة واضحة عند ابن عربي على وجود للإنسان كان فيه موجوداً لربه فقط ، مفقوداً لكل ما عداه)) [42] ، و يترتب على كلام ابن عربي هذا ثلاثة أمور ، وهي :

1- ((محاولة الصوفي العودة إلى حالة الميثاق ، أي الرجوع إلى حالته الفطرية الأولى قبل أن يوجد لنفسه)).
2- ((إن آية الميثاق هي التي فسر على أساسها نظريته في الفناء و التوحيد و الألوهية)) .
3- ((إن الصوفي بحسب رأي ابن عربي هنا يحاول الرجوع لنفسه و يستنبط منها و يتذكر ما أودعه الله فيها من أسرار و معارف)) . [43] .

و على أساس مبدأ فطرية المعرفة يذهب ابن عربي إلى أن كل معرفة يتوصل إليها الإنسان هي على قدر مرتبته ، و تنبثق من داخله بصورة عفوية تدريجية إلى أن تصل إلى الوضوح ، فهي تذكر للمعرفة الفطرية التي منحها الله له ، فهو لم ينس هذه المعرفة ، و على استعداد لتذكرها ثانية و لكن بمعونة إلهية ، و هذا ما يؤكد عليه ابن عربي حيث يقول : ((لايزال الحق يخرج لعبده من نفسه ما أخفاه فيها ما لم يعرف أن ذلك من نفسه ، كالشخص الذي يرى منه الطبيب المرض ما لا يعرفه العليل بنفسه كذلك ما خبأه الله في نفوس الخلق و ما كل أحد يعرف نفسه ، مع أن نفسه عينه لا غير ذلك ، فلا يزال الحق يخرج للإنسان من نفسه ما خبأه الله فيها فيشهده ، فيعلم من نفسه عند ذلك ما لم يكن يعلمه قبل ذلك)) [44]و النفس الإنسانية خلقها الله و جعلها في بحث دائم عن المعرفة و حثها على

الإستزادة منها يقول تعالى : ((و قل ربِّ زدني علماً)) [**]، و على ذلك (فالمعلومات التي تتبع من النفس لا نهاية لها ، لأن النفس كما وصفهاابن عربي تمتاز عن الجواهر الروحانية الأخرى بأنها عطشى لا ترتوي أبداً ، و هي كلما حصّلت علماً زادت عطشاً ، فلا يزال طالب العلم عطشان أبداً لا ري له ، و هذا يرجع إلى فكرة الخلق المستمر) [45] .

و السؤال الذي يطرح نفسه هنا – هل يلغي ابن عربي دور العقل في المعرفة ؟

مع أن ابن عربي لم يلغِ دور العقل في المعرفة ، إلا أنه يعده أداة لدرجة دنيا من المعرفة و ليس بمقدوره أن يكون أداة لمعرفة أخرى هي المعرفة الصوفية التي غايتها الوصول إلى الحقيقة المطلقة (الله) فالعقل عند ابن عربي ((نور يدرك به أمور مخصوصة ، و للإيمان نور به كل شيء ما لم يقع مانع . فبنور العقل تصل إلى معرفة الألوهة ، و ما يجب لها و يستحيل ، و بنور الإيمان يدرك العقل معرفة الذات و ما نسب الحق إلى نفسه من النعوت))[46] . و هكذا يجعل ابن عربي القلب مصدر المعرفة و يشبهه بالمرآة فيقول : ((القلب مثل المرآة،واللوح المحفوظ مثل المرآة أيضاً،لأن فيه صورة كل موجود،وإذا قابلتالمرآة بمرآة أخرى حلت صورة ما في أحدهما في الأخرى ، و كذلك تظهر صورة ما في اللوح المحفوظ إلى القلب ، إذا كان فارغاً من الشهوات الدنيا)) [47] .

من خلال استعراضنا لحديث ابن عربي عن القلب ودوره في تحصيل المعرفة سبق نستخلص الأتي :

1 : البحث عن مصدر جديد للمعرفة تكون يقينية .

2 : محاولة ابن عربي إيجاد مسوغ من القرآن الكريم والسنة الشريفة بأن القلب أداة معرفية لا يرقى لها الشك .

3 : التأكيد من جانب الصوفية ، وعلى رأسهم ابن عربي بأن هناك طور أخر من المعرفة هو طور ما وراء العقل ، وهو وحده القادر للوصول للمعرفة الحقيقية.

4 : مع تمسك ابن عربي الشديد بالقلب كأداة للمعرفة الحقيقية ، إلا أنه لم يهمل دور العقل بالمطلق ، ولكنه أعطاه الدرجة الدنيا في تحصيل المعرفة .

5 : حرص ابن عربي كمسلم أولًا إلى تعظيم دور القلب في المعرفة ، لأنه محل الإيمان ، وعن طريقه يصل الإنسان إلى السعادة الأبدية .

الهوامش

1- ابن منظور ، لسان العرب ، ج9 ، ص 236 .
2- جميل صليبا ، المعجم الفلسفي ، ج2 ، ص 392 .
3- ابن منظور ، لسان العرب ، ج9 ، ص 241 .
4- ميشال اسحاق ، المعاني في لسان العرب، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق 1984 ، ص 165 .
5- أيوب بن موسى الحسيني الكوفي ، أبو البقاء ، الكليات ، قسم 4 ، ص 219 .
6- سورة المائدة ، الآية 83 .
7- سورة البقرة ، الآية 146 .
8- التهانوي ، كشاف اصطلاح الفنون ، ج3 ، دار صادر ، بيروت ، بلا سنة نشر ص 997 .
9- المرجع السابق ، ص 994 .
10- د. جميل صليبا ، المعجم الفلسفي ، ج2 ، ص 392 .
11- التهانوي ، كشاف اصطلاح الفنون ، مصدر سبق ذكره ، ج3 ، ص 995 .
12- ابن قيم الجوزية ، المعرفة و الحقيقة ، تحقيق أحمد شوحان ، مكتبة التراث ، دمشق 1995 ، ص 10-11 .
13- عبد الكريم بن هوزان القشيري ، الرسالة القشيرية ، تحقيق عبد الحليم محمود و محمود بن الشريف ، و طبعة حسان ، القاهرة ، 1974 ، ص 552 .
14- رينولد آ نيكلسون ، في التصوف الإسلامي و تاريخه ، ترجمة أبو العلا العفيفي لجنة التأليف و الترجمة و النشر ، القاهرة ، 1969 ، ص 7 .
15- المصدر نفسه ، ص 104 .
16- ناجي حسين جودة ، المعرفة الصوفية ، دراسة فلسفية في مشكلات المعرفة ، بيروت دار الجيل ، 1992 ، ص 125 .
17- د. عبد القادر محمود ، الصوفية في الإسلام ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1967 ص 421 .
18- رينولد آ نيكلسون ، الصوفية و الإسلام ، ترجمة نور الدين شريبه ، مكتبة الخانجي القاهرة 1951 ، ص 32 .
19- التهانوي ، كشاف اصطلاح الفنون ، مصدر سبق ذكره ، ج3 ، ص 995 ، 996 .

20- التهانوي ، المصدر السابق ، ص 797 .
21- ابن منظور ، لسان العرب ، ج12 ، مادة كهم ، ص 554 .
22- ابن عربي ، كتاب الفناء في المشاهدة ، ص 8 .
23- ابن عربي ، رسالة ابن عربي إلى الإمام فخر الدين الرازي ، ص 3 .
24- رينولد آ نيكلسون ، الصوفية و الإسلام ، مصدر سبق ذكره ، ص 72 ، 73 .
25- الغزالي ، أبو حامد ، المنقذ من الضلال و المفصح عن الأحوال ، دار زياد للطباعة و النشر دمشق ، 1991 ، ص 67 ، ص 138 .
26- ابن عربي ، الفتوحات المكية ، ج2 ، ص 523 .
27- جميل صليبا ، المعجم الفلسفي ، ج2 ، بيروت ، 1979 ، ص 198 .
28- أرسطو ، كتاب النفس ، تحقيق عبد الرحمن بدوي ، الكويت ، 1975 ، ص 15 .
29- ابن عربي ، الفتوحات المكية ، ج3 ، ص 191 .
30- د. أبو العلا عفيفي ، التعليقات على فصوص الحكم ، ج2 ، 139 .

(*) يصر الصوفية على أنه حديث شريف ، مع أنه لم يرد في كتب الأحاديث الستة .

31- ابن عربي ، الفتوحات المكية ، ج3 ، ص 198 .
32- ابن عربي ، الفتوحات المكية ، ج1 ، ص 122 .
33- ابن عربي ، الفتوحات المكية ، ج3 ، ص 199 .
34- ابن عربي ، كتاب المعرفة ، تحقيق سعيد عبد الفتاح ، بيروت باريس ، المعهد الفرنسي للدراسات الشرقية ، 1993 ، ص 50 .
35- ابن عربي ، الفتوحات المكية ، ج4 ، ص 77 .
36- د. أبو العلا عفيفي ، التعليقات على فصوص الحكم ، ج2 ، ص 139 .
37- د. نصر حامد أبو زيد ، فلسفة التأويل ، دار التنوير ، بيروت ، ص 2 .
38- ابن عربي ، مشاهد الأسرار القدسية ، نقلاً عن د. سعاد الحكيم ، المعجم الصوفي ص 9 .
39- ابن عربي ، المرجع السابق ، ص 9 .
40- 7 سورة الأعراف ، الآية 172 .
41- د. سعاد الحكيم ، المعجم الصوفي ، دار دندره ، بيروت ، ص 1127 .
42- المرجع السابق ، ص 1127 .
43- المرجع السابق ، ص 1128 .
44- ابن عربي ، الفتوحات المكية ، ج2 ، ص 455 .

(**) سورة طه – آية 114 .

45– د. إبراهيم هلال ، التصوف الإسلامي بين الدين الفلسفة ، دار النهضة العربية القاهرة 1979 ، ص 137 .

46– ابن عربي ، الفتوحات المكية ، ج1 ، ص 44 .

47– ابن عربي ، كتاب الجلالة ، دار التكوين ، دمشق ، 2008 ، ص 4 .

المساندة الاجتماعية كما تدركها عينة من أمهات أطفال ضعاف السمع

و علاقتها بمشكلاتهم

بحث مقدم من

د/ زهرة على أبوالقاسم فطوح

الملخص:
تهدف هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين كلأ من المساندة الاجتماعية كما تدركها أمهات ضعاف السمع و علاقتها بمشكلات الطفل و لتحقيق الهدف طبقت أدوات الدراسة المتمثلة فى مقياس المساندة الاجتماعية كما تدركها أمهات الأطفال ضعاف السمع و مقياس المشكلات الشائعة للطفل ضعيف السمع كما تدركها الأم و ذلك على عينة ن= (100) من الأمهات و توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين المساندة الاجتماعية و إدراك الأم لمشكلات الطفل ضعيف السمع ، فضلآ عن وجود أختلاف فى إدراك الأم لمشكلات الطفل باختلاف سن الأم و مستوى تعليمها و أن إدراك الأم لمشكلات الطفل لا تختلف باختلاف عمر الطفل ضعيف السمع .

مشكلة الدراسة :

الصحة حالة من أحوال الإنسان يسعى إليه و يستهدفه بل و يحلم به ، فالصحة معادلة للحياة ، و من ثم فهى محور الإهتمام الحقيقى على مستوى الفرد و الدولة، ولا سيما المصابين بإعاقة مزمنة (سمعية و بصرية) لدى الأطفال و يكشف التراث البحثى عن طرح كبير من الدراسات التى أجريت على مرضى الإعاقات المزمنة(إعاقة –سمعية – بصرية – ذهنية – وغيرها) وكذلك أسرهم بإعتبار هذه الأسر الحصن الواقى على المستويين الصحى و النفسى للأبناء و هذا ما سيتم الكشف عنه لاحقآ من خلال مشكلة البحث والإطار النظرى و الدراسات السابقة.

و يلاحظ أن الإزمان فى المرض يلعب دورآ كبير فى تشكيل البناء النفسى ، حيث أن إستمرار المرض يفرض إ ستجابات محددة تتمثل فى الخوف من المستقبل و العزلة و الإعتمادية والخجل ، الأمر الذى يؤكد أن العلاج لا يكمن فى توفير الغذاء والأدوات الخاصة و الدواء بل الأمر يتطلب تدخلا نفسيآ لإثراء مهارات المساندة و الدعم من قبل المحيطين بإلمعاق على أن تنمى الأمل لديهم فى حياة أفضل .

كماأن الإزمان فى الإعاقة يولد إكتئاباً و قلق يصل بالطفل و أسرته إلى مستويات مأسوية ، فهى تفرض على الطفل المعاق قيود صحية ، و أخرى خاصة بممارسة مهارات الحياة اليومية و أخرى خاصة بالأنشطة و الهوايات فضلآ عن العزلة الإجتماعية و ما يتبع ذلك من ضعف الثقة فى النفس و إلحاق الإجهاد و المشقة للمحطين به.

و لما كان المرض موقفآ ضاغطآ طارئآ يهدد سلامة الكيان الإنسانى جسدياً و نفسيآ يعوق الفرد عن أداء وظائفه الحياتية و الأستمتاع بحياته ، و يهدد توافقه الشخصى و الاجتماعى ، فإن المساندة الاجتماعية للمريض تصبح ضرورة علاجية .(محمد محمد بيومى خليل ، 1996، 95).

و يمكن تفسيرما تعانيه الأم من ضغوط و مشكلات مرتفعة فى ضؤ دورها الحيوى فى حياة طفلها فهى أكثر أعضاء الأسرة قلقآ عليه و أهتماماً به ، و حرصآ على أشباع حاجاته اليومية ،أن هذه المشكلات التى تتعرض لها الأم تؤثرعلى تعاملها معه ، و يشير فولكمان إلى أنه يمكن التغلب على المشكلات من خلال مساعدة الأم على إحداث التغيرات اللازمة للتخفيف من المشكلات وزيادة إدراكهم بمصادر الدعم الاجتماعى المتوافرة.(منى الحديدى و أخرون،10،1994).

إن تحليل و تفنيد نتائج الدراسات المعنية بالعلاقة بين إدراك الأم للمساندة الاجتماعية و علاقتها بمشكلات الطفل ضعيف السمع يكشف عن ثمة تناقض فى نتائجها ، فبينما تشير بعض الدراسات أن قدرة الاسرة و الأم بشكل خاص على مواجهة أزمة و لادة طفل معاق و قدرتها على التعامل مع مشكلاته بنجاح يتوقف على مجموعة من العوامل تتمثل فى سن الأم و مستوى تعليمها، و سن الطفل و المستوى الاقتصادى و الاجتماعى و الثقافى للأسرة ،و العلاقات الأسرية ، و الدعم النفسى والاجتماعى الذى تتلقاه الأسرة،من الأصدقاء و الأقارب و الجهات الرسمية المختصة ، والتى تحدد درجه مستوى الضغط الذى ستعانيه الاسرة فإما ان تستطيع الاسرة مواجهة الحدث و استيعابه أو تفشل فى ذلك مما يودى إلى شلل فاعليتها و اضطراب و ظيفتها وإساءة معاملة طفلها (فايز قنطار ،188،1992) و هذا ما توصلت اليه دراسة (Kang yea shau,2000 والتى هدفت معرفة إدراك الأباء لأطفالهم المعاقين سمعياو تشير النتائج الى أن الأباء يدركون بصفة عامة أن مصادر الدعم الأسرى التى تم تقييمها مفيدة فى خفض ضغوط الوالدين والحد من مشكلات الأطفال المعاقين سمعيا وهذا ما اكدت عليه نتائج دراسه (Cohen douglas ,1987) أن الارشاد والدعم الاسرى له أثرآ ايجابيا على الأسرة , حيث أظهر أطفال الأباء المشاركين مستويات منخفضة من المشكلات و مستويات مرتفعة من المساندة الأسرية كماأشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين عمر الأم ومستوى تعليمها و إدراكها لمشكلات الطفل (Marris pamele,1990) فى حين توصلت نتائج دراسات أخرى لعدم وجود علاقة بين متغير عمر الأم ومستوى تعليمها وإدراكها لمشكلات طفلها (Simon,2001) بينما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى أن الأمهات ذوى الأطفال صغار السن أكثر إدراكآ لمشكلات الطفل ضعيف السمع مثل دراسة (Beyzavi pari , 1993) كما توصلت نتائج بعض الدراسات إلى أن الأمهات صغار السن أكثر إدراكآلمشكلات الطفل من الأمهات كبار السن (K onstareas ,1998) فى حين توصلت نتائج دراسات أخرى إلى أن الأمهات كبارالسن أكثر إدراكآ لمشكلات الطفل (akkok ,1997) وتوصلت نتائج بعض الدراسات إلى أن الأمهات من ذوى المستويات التعليمية المنخفضة أقل إدراكآ لمشكلات الطفل المعاق (Ratcliff ,1990) بينما تذهب نتائج دراسة (Mandili ,1990) إلى أن الأمهات من ذوى المستويات التعليمية المنخفضة أكثر إدراكا لمشكلات الطفل المعاق فى حين توصلت نتائج دراسات أخرى لعدم وجود علاقة بين إدراك الأم لمشكلات الطفل المعاق و مستوى تعليمها (Gort 1990

, Rutn) وفى حين أشارت نتائج دراسة (Akkok,1997) إلى أن الأمهات ذوى المستوى التعليمى العالى أقل إدراكآ لمشكلات الطفل المعاق, وفى ضوء جدلية الدراسات السابقة بصدد متغيرات هذه الدراسة يمكن أن نطرح مشكلة الدراسة و نحددها فى التساؤلات التالية .

1. هل توجد علاقة بين إدراك الأم لمشكلات الطفل ضعيف السمع و المساندة الأجتماعية التى تقدم لهم.؟
2. هل يختلف إدراك الأم للمشكلات باختلاف سن الطفل ضعيف السمع .؟
3. هل يختلف ادراك الأم لمشكلات طفلها ضعيف السمع باختلاف سن الأم ومستوى تعليمها .؟

أهداف الدراسة: وعادة مأ تاتى أهداف الدراسة فى ضؤ تساؤلاتها و ترجمة لها و نجملها فيما يلى.

أ- الكشف عن تباين إدراك الأم لمشكلات الطفل ضعيف السمع فى ضوء تباين المتغيرات الديموجرافية .

ب- الكشف عن إختلاف إدراك الأم لمشكلات طفلها بإختلاف المساندة الإجتماعية .

أهمية الدراسة : تتمثل أهمية هذه الدراسة فى ضؤ المحاور التالية:

الأهمية السيكومترية: وتتمثل فى بناء مقياسين أحدهم لقياس المساندة الأجتماعية، والأخر لقياس مشكلات الطفل ضعيف السمع كما تدركها الأم و يلاحظ أن الظواهر السلوكية ظواهر متغيرة من الصعب ضبطها بشكل كامل و دقيق كما هو الحال فى الظواهر الفيزيقية، ومن ثم فإن المقياس الذى يناسب تشخيص ظاهرة فى وقت سابق لا يمكن أن يشخص الظاهرة ذاتها فى وقت لاحق ,كما أن بناء مقاييس جديدة من شانه أن يثرى المكتبة السيكومترية بمقاييس متخصصة لقياس المتغيرات المختلفة للمساندة ومشكلات الطفل ضعيف السمع .

الأهمية السيكولوجية: و تتمثل فى دراسة المساندة الأجتماعية و علاقتها بمشكلات الطفل ضعيف السمع كما تدركها الأم على عينه أمهات الأطفال ضعاف السمع و التعرف على دورها كعامل وقائى لتخفيف الضغوط الواقعة على الأمهات .

الأهمية العلاجية : و تتمثل فى تنبيه المراكز التدريبية والتاهلية فى وضع أسس الرعاية والدعم الذى يحتاجه الطفل والأم مما يسهم فى الحد من مشكلات الطفل والأم و ذلك من خلال تزويد الأم بالمعلومات المتعلقة بإعاقة طفلها و تبصيرها بالمراكز و المؤسسات التى تقدم خدمات لاسر المعاقين .

الإطار النظرى : ويؤثر فقدان السمع على سلوك الطفل و ذلك لأن خبرة الطفل فى النمو اللغوى تنعكس بطرق مختلفة على سلوكه و أن تأخر النمو اللغوى يمكن أن يقود إلى العزلة الاجبارية التى يعيشها

الطفل و التى تؤدى إلى توتره، و يتولد لديه نوع من الأحباط والذى يؤدى بدوره للعديد من المشاعر المختلفة ,مثل الغضب و العدوان نحو الأخرين، و هذة المشاعر تنعكس على تقديره لذاته و تنمى لديه شعوره بالدونيه ،و تترجم هذة المشاعر فى صورة مشكلات سلوكيه تتمثل فى الكذب و الأنطواء والأنسحاب والأعتداءالجسدى على الأخرين وهذاما اشارت اليه معظم نتائج الدراسات السابقة مثل (أحمد مصيلحى ،1993؛ إيهاب الببلاوى ،1995؛ زينب اسماعيل ،1993؛ يوسف القريوتى،1990) و فى ضوء ما يقدمه التراث السيكولوجى من تعريفات يمكن أن نخلص إلى التعريف الإجرائى للطفل ضعيف السمع بأنه (الطفل الذى يعانى من ضعف سمع شديد مما يجعله يعجز عن فهم الكلام و تعلم اللغة مما يؤثر بشكل سلبى على العلاقة بين الطفل و الأم.

المساندة الاجتماعية :- تعتبر المساندة الأجتماعية مصدرا هاما من مصادر الأمن الذى يحتاجه الأنسان من عالمه الذى يعيش فيه ,بعد لجوئه الى الله سبحانه و تعالى عندما يشعر بأن طاقته قد ا ستنفدت (محمد محروس الشناوى ، و محمد السيد عبد الرحمن ،1994) و لقد تنوعت أشكال المساندة المؤثرة من حيث الشكل و النوع خلال المحددات الزمنية الفاصلة ، وقد ارتبطت بالكثير من العلامات التشخيصية مع أمراض وإعاقات متعددة ، فضلاً عن أن مكونات المساندة الاجتماعية أصبحت ذات الفائدة فى تأسيس برامج التداخل المبكر للمرض و الإعاقة ، حيث يمكن تعلمها و نقلها للأخرين (Anne,1991) . لقد تباين مفهوم المساندة الاجتماعية من حيث العمومية و النوعية بتباين المنظرين و الباحثين ، فقد ركز بعض الباحثين على العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأشخاص ، فى حين ركز البعض الأخر على جوانب محددة من هذه العلاقات باعتبارها تمثل جوهر المساندة ، وذلك كالمشاركة الوجدانية أو المادية أو التزويد بالمعارف و المعلومات.

تعريف المساندة الاجتماعية:وعموماً فقد تعددت تعريفات هذا المفهوم فهناك من يعرفها بوصفها علاقات متبادلة بين الأفراد ، و هناك من يعرفها كوظيفة إجتماعية ، وفى ضؤ تحليل التعريفات السابقة نخلص إلى التعريف الإجرائى التالى : (مجموعة علاقات متبادلة قوامها الدفء و العطاء ، و فى صوره المادية ، و النفسية ، و الإجتماعية ، و المعرفية) و التى من شأنها حل المشكلات و خفض التوتر.

أهمية المساندة الأجتماعية:- فى ضوء ما تقدم نستخلص أهمية المساندة الإجتماعية على الصعيد ين السراء و الضراء للأفراد و الجماعات و هذا ما أكد عليه فوكس(voux,1988) أن للمساندة الأجتماعية أهمية كبيرة فى تخفيف أثار الضغوط البيئيه التى يتعرض لها و بالتالى يجب على الفرد أن يبحث عن المساندة . وأشار كاسل (cassel,1984,p 10-11) إلى أهمية المساندة و أن غيابها يزيد من قابلية الأضطرايات النفسية و الأنحرافات السلوكية بينما و جودها يحمى الفرد من المشكلات الناتجة عن الضغوط المختلفة وأكد كترون (cutrona,1986) أن الأفراد الذين لديهم مصادر يحصلون منها خلالها

على المساندة الأجتماعية لمواجهة الظروف التى تسببها الضغوط.(محمد محروس الشناوى،و محمدالسيد،1994)أن للمساندة الاجتماعية دورين أساسيين فى حياة الفرد ، دور نمائى ، و دور وقائى ، ففى الدور النمائى ، يكون الأفراد الذين لديهم علاقات اجتماعية يتبادلونها مع غيرهم و يدركون أن هذه العلاقات يوثق بها، أفضل من ناحية الصحة النفسية عن غيرهم ممن يفتقدون هذه العلاقات أما فى الدور الوقائى فإن المساندة لها أثرآ مخففآ لنتائج الأحداث الضاغطة، فالأشخاص الذين يمرون بأحداث مؤلمة تتفاوت أ ستجاباتهم المولمة ، لتلك الأحداث تبعآ لتوفر مثل هذه العلاقات الودودة و المساندة، حيث يزداد احتمال التعرض لاضطرابات نفسية كلما نقص مقدار المساندة الاجتماعية كمآ و نوعآ (محمد الشنا وى ، محمد السيد ،4،1994) . وهكذا فإن المساندة الأجتماعية تساعد على بلورة الشخصية لأن الشخص من خلالها تزداد ثقته فى نفسه و قدرته على حل مشكلاته بإلاضافة إلى أنها عامل هام و مؤثر فى التخفيف من حدة الضغوط الناجمة عن وجود طفل معاق.

أما عن مصادر المساندة ، فقد حددها فيشر (fisher,1985) فى الأسرة و الأصدقاء و المؤسسات (دور العبادة و النوادى، و زملاء العمل)، غير أن جوراشى (gourash,1978) يعتقد أن أكثر مصادر المساندة الاجتماعية دوامآ هم الأفراد الذين نقيم معهم علاقات حميمة.(أحمد عبدالرحمن إبراهيم،145،2001) كما لخص نوربك (nobec,1984) مصادر المساندة فى ثمانية مصادر هى الزوج و الزوجة و الأقارب و الأصدقاء و الجيران ، وزملاء أو العمل ، و موفرو الخدمات الوقائية ، و المرشدون المعالجون و الأطباء والمرشدون النفسيون والاجتماعيون ورجال الدين.(أحمد عبد الرحمن إبراهيم عثمان،2001 ،149). **الدراسات السابقة:**- حظيت متغيرات هذه الدراسة بكثير من الدراسات التى يمكن استعراض عينه منها فى ضوء المحاور الأتية:-

أولا: إدراك الأم لمشكلات الطفل و المتغيرات الديموجرافية حظى هذا المحور بالعديد من الدراسات و التى نتناول بعضآ منهافيما يلى :

لمعرفة كيف ينظر الوالدين لأبنائهم المعاقين سمعيا وعلاقته بعدد من المتغيرات (جنس الطفل، درجه إعاقته، عمر الوالدين، المستوى التعليمى والأقتصادى للوالدين) قام سليمان الريحانى (1980) بتطبيق مقياس المستوى الاقتصادى و الاجتماعى و الثقافى للاسرة ،و قائمة مشكلات الطفل المعاق،و أشارت النتائج الى عدم وجودأثر ذو دلاله لتلك العوامل و إدراك الوالدين لمشكلات الطفل ، كمااظهرت النتائج عدم وجود اثر لتلك المتغيرات على اتجاهات الوالدين نحو الإعاقة.

وفى سنة (1990 قام,Ratcliff D) بدراسة هدفت تحديد مدى إدراك الوالدين لمشكلات الطفل المعاق سمعيا وعلاقته بالمستوى التعليمى للوالدين ولتحقق من ذلك تم تطبيق مقياس الضغوط النفسية و قائمة

مشكلات الطفل المعاق على عينة قوامها (514) ، و أشارت نتائج الدراسة الى أن الأباء ذوى المستويات التعليميه المنخفضة كانوا أقل إدراكا لمشكلات الطفل المعاق سمعيا، مقارنة بذوى المستويات التعليمية المرتفعة حيث كانوا أكثر إدراك لضغوط و مشكلات طفلهم المعاق .

و لنفس الهدف مع أختلاف النتيجة قام (Mandli M J ,1990) بدراسة مدى إدراك الوالدين لمشكلات الطفل المعاق سمعيا وفى ضؤ متغير المستوى التعليمى و الأقتصادى و الأجتماعي ، و تكونت عينه الدراسه من (360) أسرة من مستويات تعليمية و اقتصادية و اجتماعية مختلفة ، تتروح اعمارهم من (20–42) ، عاما ولدى كل أسرة طفل معاق سمعيا ممن يتروح عمرهم مابين (5–8) سنة تم تطبيق مقياس الضغوط وقائمة تقارير مشكلات الطفل المعاق، و توصلت الدراسة إلى إدراك الوالدين من الطبقة العاملة و المستوى التعليمى المنخفض لمستويات مرتفعة من المشكلات الإنفعالية والسلوكية للطفل المعاق سمعيا و كانت الأمهات أكثر إدراكآ للضغوط والمشكلات من الأباء .

وعن العلاقة بين العمر الزمنى للطفل و إدراك الام للمشكلات أهتمت دراسة (Stolarski V .S,1991) بمعرفة المشكلات التى تدركها أمهات المعاقين الناتجة عن إعاقة الطفل و لتحقيق الهدف طبق الباحث مقياس الضغوط و قائمه مشكلات الطفل المعاق، وفضلآ عن إجراء مقابلات شخصية مع الوالدين على عينة قوامها(108) أبآو أمآ تتروح أعمارهم مابين (22– 45) سنه و أعمار أطفالهم تتروح ما بين (6–12) سنه و أوضحت النتائج أن والدين الأطفال المعاقين يعانون من ضغوط و مشكلات متنوعة ،كما تبين إدراك الوالدين الأطفال المعاقين الاصغر سنا كانوا أكثر إدراكآ للمشكلات من الوالدين الاكبر سناو كان انعكاسها واضح بشكل أكبر على الأطفال المعاقين من اخو انهم المبصرين.

و فى دراسة لعبد العزيز السرطاوى (1991) هدفت التعرف على أثر الإعاقه السمعية و علاقتها ببعض المتغيرات ، عمر الطفل ، وجنسه وترتيبه فى الأسرة، ودرجه إعاقته و لتحقيق الهدف طبق مقياس اتجاهات الوالدين على (114) أبآ و (114) أمآمن أهالى الأطفال المعوقين سمعيا وبينت النتائج أنه يوجد أثر دال لمتغير عمر الطفل المعوق سمعياعلى استجابات الوالدين ، حيث أوضحت النتائج ان اهالى المعوقين سمعيا و الأصغر سنا كانوا أكثر إدراكآ لمشكلات طفلهم المعاق سمعيا من والدى الأطفال المعوقين سمعيا الأكبر سنا.

و لمعرفة أهمية التدخل المبكر فى المراحل الأولى لبعض المشكلات التى يعانى منها الطفل ضعيف السمع و أوضحت نتائج دراسة ناسنسون و جينى(Natanson G H,1992) أهمية دور الوالدين وجميع أفراد الأسرة كنظام اجتماعى ضرورة التدريب على تنمية بعض المهارات فى المنزل ، و كذلك المدرسة لما لها من أهمية فى تحقيق التغير السلوكى المطلوب لاضطراب الطفل.

كما قاما كل من فوزى طعمية ومحمد البطش (1992)، بدراسة على عينه شملت (270) من الأباء و الأمهات ذوى الأطفال المعاقين سمعيا،بهدف معرفة اتجاهات الوالدين نحو الإعاقة السمعية و أثركل من المستوى التعليمى للوالدين و جنس و عمر الطفل المعاق ولتحقيق الهدف طبق على العينه مقياس الاتجاهات الوالدية وأشارت النتائج إلى اختلاف اتجاهات الولدين باختلاف المرحلة العمرية والمستوى التعليمى للوالدين ،فالوالدين الأكبر سنا أكثر تقبلا للطفل المعاق من الوالدين الأصغر سنا كما أشارت النتائج أن ذوى المستويات التعليمية الأعلى كانوا أكثر تقبل للطفل المعاق و أقل إدراكآ المشكلات الطفل.

و لتحديد العلاقة بين العمر الزمنى للطفل و إدراك الأم لمشكلاته أهتم (Beyzavi P,1993) بدراسة وصفية مقارنة بهدف الكشف عن مستوى إدراك أم الطفل المعاق و غير المعاق للمشكلات و كذلك صفاته الشخصية على أن توصف هذة المشكلات فى ضوء المقارنة بين ثلاث مجموعات ،حيث اشتملت العينة على (89) أمآ ممن لديهن أطفال معاقين مكفوفين (25) وضعاف السمع (32) والأطفال العاديين (32) وتضمنت الأدوات استبانة مصادر الضغوط ومقياس مشكلات الطفل المعاق سمعياو المقابلات الشخصية للأمهات ، وأختبار مساندة الأسرة ، وأظهرت النتائج أن أمهات الأطفال المعاقين سمعيا الأصغر سناسجلت مستويات مرتفعة من الضغوط أكثر من أمهات الأطفال الأكبرسنا وأن الأمهات اللأتى تلقين دعم و مساندة اجتماعية كانوا أقل إدراكآ لضغوط و مشكلات الطفل ضعيف السمع و ذلك مقارنة بأمهات الأطفال ضعاف السمع الأصغر سنا .

و فى عام 1995 أهتم Martin N بدراسة الضغط النفسى المدرك لأمهات الأطفال المعاقين، و ربط ذلك بمجموعة من المتغيرات مثل عمر الوالدين و التوافق الزوجى و دخل الأسرة و درجة العجز عندالطفل ،وتم تطبيق البطاقة الأجتماعية والأقتصادية ومقياس الضغوط و مشكلات الطفل و مقياس التوافق الزواجى على عينة الدراسة ، و دلت النتائج على أن الوالدين الأصغر سنا و الأقل دخلا كن أكثر إدراكا للضغوط و مشكلات الطفل المعاق سمعيا مقارنة بغيرهم من أفراد العينة الأكبر سنا .

وفى سنة 1996 أجرى (Cantore E) دراسة بهدف معرفة أختبار التاثيرات الخاصة بعوامل التطبيع الأسرى على الأطفال المعاقين سمعيا ، ولتحقيق الهدف طبق مقياس الانفعالات المصورة على (30) طفل و تتروح أعمارهم ما بين (2–5) سنوات و أجرت مقابلات مع الأمهات و أبائهم و أتضح أن زيادة مهارات الاتصال مع الاطفال و انخفاض حدة الانفعالات تتوقف على الدعم المقدم للوالدين .

ولمعرفة إدراك الوالدين لمشكلات الطفل المعاق سمعيا وعلاقته ببعض المتغيرات الأقتصادية والأجتماعية للوالدين على عينه مكونه من (212) أبآ وأمآ ممن تتروح أعمار أطفالهم (9–12) ، طبق (

(Ianorichard C, 1996 مقياس المستوى الأقتصادى و الأجتماعى، و قائمة مشكلات الطفل المعاق ، و اجراء مقابلات مع الوالدين وأوضحت النتائج ان الأباء ذوى المستويات الاجتماعية المنخفضة كن اكثر تقبل للطفل المعاق وأقل أدراكآ لمشكلاته.

وفى عام 1997، تناول Akkok A J دراسة هدفت لمعرفة اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم المعاقين وعلاقتها ببعض المتغيرات عمر الطفل المعاق و الحالة المادية و المستوى التعليمى و الثقافى للوالدين و قد تم تصميم مقياس يقيس هذه المتغيرات ، و تم تطبيقه على عينه الدراسة ن= (142) أسرة لأطفال معاقين ممن تتروح أعمارهم ما بين (7-9) ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن إدراك أباءالأطفال الأكبر سنا مرتبط بمشكلات أكبر من إدراك أباء الأطفال الأصغر سنا ، كما تبين أن الأمهات الأكثر تعليما هم الأكثر تقبلآ للطفل المعاق و أقل إدراكآ لمشكلاته.

وفى عام 2000 قام (Kirkham P) بدراسه إدراك الوالدين لإعاقة الطفل السمعية والطفل العادى وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات (سن الطفل، مستوى الدعم المقدم) و لتحقيق الهدف طبق الباحث استبانات تحتوى على اسئلة تتعلق بمشاعر الأباء تجاه اطفالهم المعاقين ومدى إدراكهم لمشكلاتهم، ومستوى الدعم المقدم لهم على (450) أبآ و(450) أمآ لأطفال ممن لديهم إعاقة سمعية ، تتروح أعمارهم بين (3-17) ، و أوضحت نتائج الدراسه تساوى كل من الأب و الأم فى الدعم الأيجابى لأطفالهم المعاقين سمعيا، حيث يقدمون لهم كل ما يحتاجونه من دعم نفسى وعاطفى وفسيولوجى ، كما تبين إدراك بعض الوالدين لمشاعر سلبية نحو اطفالهم بسبب مشكلة عدم القدرة على التوصل معهم كما تبين إدراك الولدين لمشكلات بدرجة أكبر عند والدى الأطفال الأكبر سنا من والدى الأطفال الأصغر سنا.

كما أجرى سيمون (simon J K,2001) دراسة هدفت الكشف عن إدراك الولدين لإعاقة أطفالهم الجسميه وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الاقتصادية و الأجتماعية و التعليمية للوالدين و جنس الطفل المعاق على عينه مكونه من (246) ،وأسقرت النتائج إلى أن جميع افراد العينه ممن يحملون شهادت عليا أو شهادت متوسطه لا يفرقون بين أبنائهم سوء كانوا ذكورآ أو إناثآ فنظرتهم نحو الابناء إيجابية.

و لمعرفة مدى إدراك الوالدين لمشكلات الطفل المعاق جسميا و علاقتها بمتغيرات ،عمر الوالدين و كيف يستجيب الوالدين لحاجات و مشكلات طفلهما المعاق و طبق (schuman A ,2001) ومقابلات شخصية على عينة مكونه من (380) من أباء و أمهات تتروح أعمارهم من (30- 50) عام وبينت النتائج إن إدراك المشكلات لا يختلف باختلاف الفئات العمرية .

وفى عام 2002 أجرى lampropnle دراسة هدفت لمعرفة مدى إدراك الولدين لمستوى الضغوط والمشكلات الناتجه عن الإعاقة السمعية للطفل وذلك فى ضوء عمر الطفل ، و لتحقيق الهدف طبق الباحث مقياس الضغوط و قائمة مشكلات الطفل المعاق ، على (630) أسرة وأوضحت نتائج الدراسة أن أباء و أمهات الأطفال المعاقين سمعيا ممن هم دون السادسة من العمر أكثر إدراكآ لضغوط و مشكلات الطفل ممن هم فى مستويات عمرية اكبر.

ثانيآ – المساندة و إدراك الأم لمشكلات الطفل ضعيف السمع.

نشير فيما يلى لبعض من الدراسات التى أجريت فى هذا المقام على النحو التالى:-

أهتمت دراسة (Zimmer G W,1981) بمعرفة أنماط تفاعل الأم مع طفلها المعاق المعاق حسيا و علاقته بالمساندة الأجتماعية ، و لتحقيق الهدف تم تطبيق مقياس بيلى للأطفال الصغار ، و تم تسجيل السلوكيات الخاصة لكل من الطفل و الأم ، تضمنت العينة أمهات لأطفال أعمارهم (4–24) أشهر، و أشارت النتائج الى أن الأمهات اللاتى تلقين دعما و مساندة من الأخرين فى عملية رعاية أطفالهن و تتعدد صور و نمادج تفاعلهن معهم و كن أكثر تقبل و أقل إدراكآ لمشكلاتهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Kirkham. M,1986) والتى هدفت تحديد العلاقة بين الدعم الأجتماعى و مواجهه المشكلات ، و لتحقيق الهدف طبق مقاييس تقييم الموارد الاسرية على أربعة من أمهات الأطفال المعاقين الذين يقعون فى المدى العمرى ما بين (7–9) سنوات وأساليب تصديهن لمشكلات أطفالهن المعاقين واعتمادهن على شبكات الدعم الأجتماعى ومهارات الأتصال ،و أشارت النتائج إلى أن الأمهات اللأتى تلقين برنامج قائم على الدعم والمساندة كن أقل إدراكآ لمشكلات الطفل.

كما أجرى (Cohen D L,1987) دراسة تدخلية قائمة على المساندة الأسرية و علاقتها بالمشكلات الناتجة عن وجود طفل معاق سمعيا فى الأسرة و تكونت العينة من (23) أم و أب لأطفال معاقين تتراوح أعمارهم ما بين (1–6) سنوات و طبق مقياس المشكلات، و قائمة المساندة و تشير النتائج إلى أن الوالدين أظهروا إدراك أقل لمشكلات الطفل المعاق و مستويات مرتفعة من المساندةالأسرية .

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Adams G w,1989) و التى هدفت الكشف عن تأثير برنامج قائم على المساندة المعلوماتية فى الحد من مشكلات الطفل ضعيف السمع على عينه من (50) أم موزعين على مجموعتين مشاركين و غير مشاركين ، و قد أسفرت النتائج عن تناقص إدراك الأمهات المشاركين فى البرنامج لمشكلات الطفل السلوكية و ذلك مقارنة بالأمهات غير المشاركات فى البرنامج القائم على تقديم المساندة المعلوماتية .

وفى نفس السياق مع أختلاف النتيجة أهتم موريس(morris p.m,1990) بدراسة عمليات الاتصال و مشكلات الطفل والمساندة الاجتماعية لأباء الأطفال ضعاف السمع و ذلك بهدف تحديد تاثير عمر الطفل على عدة جوانب ، و لتحقيق الهدف تم تطبيق أستبانات خاصة بتلك المصادر والضغوط والدعم الاجتماعى على (74) طفلا من ضعاف السمع تتروح أعمارهم ما بين (2.5- 17) عام ، و أشارت النتائج إلى أن الأباء كانوا راضين عن الدعم الاجتماعى و أنه لاتوجد علاقة بين إدراك الأم للمساندة و عمر الطفل، و أن الارتباط كان بين الدعم و طريق الاتصال .

كماأهتمت (Astla .B,1990) بدراسة العوامل المؤثرة على مواجهة الأباء و الأمهات لمشكلات أطفالهم المعاقين على عينه من (23) من الأباء و الأمهات ، طبق عليهم استبانات التقرير الذاتى ،وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقا بين الأباء و الأمهات بصدد مستوى التأثير و ذلك تجاه الأمهات اللأتى تلقين مساندة اجتماعية و استشارة المختصين فى مجال الإعاقة (مساندة معلوماتية) ، حيث كن أقل إدراك لمشكلات أطفالهن ضعاف السمع.

أجرى(Lampropoulou venett et al 1998) دراسة بهدف الكشف عن مستوى إدراك الضغوط و المشكلات التى تتعرض لها أمهات الأطفال الصم و ضعاف السمع و علاقتها بالدعم الاجتماعى ، فتم الاعتماد على عينة مكونة من (42) أم يونانية ممن تقع فى المدى العمرى ما بين (22-47) و اللاتى تتروح أعمارهن ما بين (2-14) سنة ، قدمت تقارير مفصلة عن مستوى إدراك الأمهات للضغوط و المشكلات ، و مستوى الدعم المتوفر ،و مدى انشغالهن برعاية أطفالهن ، و ذلك بتطبيق نموذج الضغوط و الدعم الذى و صفه(hill)عام 1949 و قد خضعت الأمهات للمرقبة و الملاحظة ، و اتضح أن أمهات الأطفال الأصغر سنآ قد قررن مستويات إدراك عالية للضغوط و مشكلات الطفل ، و كذلك ارتفاع نسبة أو درجة ارتباطهن و انشغالهن برعاية الأطفال و لم تظهر النتائج وجود أى علاقة بين الدعم الاجتماعى و بين إدراك الأم لمشكلات الطفل و انشغالها و تورطها و جدانياً مع طفلها .

و فى عام 1999 طبق Serrano M A برنامج قائم على المساندة الاجتماعية للوالدين للحد من المشاكل الإنفعالية و السلوكية لدى الطفل المعاق سمعيا، من خلال بناء أنظمة من الدعم الفعال للأمهات و أطفالهن ، أظهرت النتائج فائدة البرنامج المقدم فى خفض مشكلات الطفل و تحقيق التوزن النفسى و الثبات الانفعالى للطفل ضعيف السمع .

قام (Hancock .k k .1999) بدراسة عن المشكلات التى تشغل تفكير أمهات الأطفال المعاقين بواقع (6) أمهات ممن يقعن فى المدى العمرى (25 -55) سنةو كانت أعمار أطفالهن (5-17) سنة فقد تم أجراء مقابلة شخصية لهن و أسفرت النتائج عن إدراك الأمهات لمشكلات تتعلق بيعليم لاالطفل و نقص

المعلومات المتعلقة بالطفل و إعاقته و أن تصديهن للمشكلات يعتمد على شخصيتهن و أعتمادهن على المساندة و الدعم .

و على عكس النتائج التى أشارت إليها أغلب الدراسات السابقة جاءت دراسة (Lederber g A .R et al ,2002) لتختلف نتائجها عن النتائج السابقة ، فقد تم مقارنة بعض المتغيرات و لاسيما الضغوط و إدراك الأمهات للمشكلات و علاقتها بالدعم الاجتماعى بين أمهات الأطفال المعاقين حسياً و أمهات الأطفال العاديين بواقع (23) أم فى كل مجموعة ،تمثلت أدوات الدراسة فى مقياس الضغوط psi، الدراسة و كشفت الدراسة عن عدم وجود أى علاقة بين مستوى الدعم و مستوى نمو و إرتقاء الطفل و تناقص مشكلاته.

الدراسات السابقة رؤية تحليلية : يمكن إجمال التعقيب على الدراسات السابقة فى ضؤ المحاور الأتية:

اولاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

أ- من حيث أهداف الدراسة:هناك إجماع بين الدراسات على فحص العلاقة بين المساندة و إدراك الأم لمشكلات الطفل ضعيف السمع، فكان التركيز على دراسة مدى تأثير المساندة فى إدراك الأم لمشكلات الطفل ضعيف السمع، واتفقت بعض الدراسات على ضرورة فحص العلاقة بين المتغيرات الد يموجرافية للأم و المتمثلة فى سن الأم و مستوى تعليمها و المستوى الاقتصادى و الاجتماعى للأسرة، كما أن أغلب الدراسات بحثت متغير العمر للطفل و علاقته بإدراك الأم لمشكلاته و أن بعض أهداف هذه الدراسة مأخوذة من دراسة (; morris-pm,1990 ; Pmandili,1990;Elizabeth,1993).

ب.- من حيث العينه: لوحظ وجود تباين بين عينات الدراسات ، قد يعود ذلك إلى تباين المنهج ، حيث أعتمد البعض على عينة تجريبية صغيرة بواقع (6) أمهات مثل (hancock,1990) أعتمد البعض الأخر على عينة كبيرة نسبياً بلغت (630) (lampropnle,2002) بنفس الوقت أجمعت أغلب الدراسات على أن عمر العينة يترواح مابين (20-42) (mandli, 1990) وهذا ما أعتمدت عليه هذه الدراسة من حيث تحديد عمر الأمهات و عمر أطفالهم الذين طبقت عليهم أدوات الدراسة.

ج- من حيث أدوات الدراسة : أجمعت أغلب الدراسات على أستخدام قائمة المشكلات السلوكية للطفل المعاق) (stolarski v, 1991) ، و مقياس المساندة الاجتماعية (1987, douglas cohen) وهذا ما أعتمدت عليه هذه الدراسة حيث وظفت مقياس المشكلات الشائعة للطفل ضعيف السمع كما تدركها الأم ، و مقياس المساندة الاجتماعية .

د.- من حيث النتائج : وجد تناقض بين نتائج الدراسات من حيث إثبات وجود علاقة بين إدراك الأم لمشكلات الطفل ضعيف السمع في ضوء بعض المتغيرات، عمر الطفل (stolarski .v .,1991) ، و عمر الأم (martin, 1995)، والمستوى التعليمى للأم (فوزى طعمية ومحمد البطش ،1992) ، و المساندة الاجتماعية (serrano.,1999) ، فقد أجمعت أغلب الدراسات على وجود علاقة موجبة بين المساندة وإدراك الأم المشكلات الطفل(Serrano,1999) فى حين لم يجد البعض الأخر إى علاقة بين إدراك الأم لمشكلات الطفل فى ضوء متغير عمر الطفل وعمر الأم ومستوى تعليمها (schuman,2001)

ما تضيفه الدراسة الحالية: نظرا لحالة التناقض الواضح فى نتائج الدراسات السابقة ، يمكن أن تضيف هذه الدراسة تأكيداً حول ارتباط المساندة بإدراك الأم لمشكلات الطفل فى ضوء بعض المتغيرات (عمر الطفل ، عمر الأم و مستوى التعليم لدى عينه الدراسة من عدمه) .

فروض الدراسة :

1- توجد علاقة بين المساندة الأجتماعية و إدراك الأم لمشكلات الطفل ضعيف السمع.؟

2- يختلف إدراك الأم للمشكلات التى تتعرض لها باختلاف عمر الطفل المعاق سمعيا.؟

3- يختلف إدراك الأم لمشكلات الطفل المعاق سمعيا باختلاف عمر الأم و مستواها التعليمى .؟

الإجراءات المنهجية للدراسة:و تتضمن المنهج و العينة و الأدوات و المعالجة الأحصائية و النتائج و يمكن نتناول ذلك فيما يلى:

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفى الارتباطى لكونه أكثر المناهج ملاءمة لأ هداف و عينة و أدوات و الفروض المطروحة لدراسة العلاقة الارتباطية بين المساندة الاجتماعية و إدراك الأم لمشكلات الطفل ضعيف السمع .

عينة الدراسة :- تكونت عينة الدراسة من (ن= 100)أما من أمهات الأطفال ضعاف السمع ممن تتراوح أعمارهن بين (25-40) عام و متوسط أعمارهن(32.8) وأنحراف معيارى قدره (4.4) وأعمار أطفالهن من (6-12) عام بمتوسط (7.7) و أنحراف معيارى (1.5) بعد أن تم تشخيصهم طبياً فى كل مدرسة الإيهم لصم وضعاف السمع ومدرسة منهل المحاميد لصم و ضعاف السمع و مركز السلام لذوى الاحتياجات الخاصة و ضعاف السمع بطرابلس بهدف التعرف على العلاقة بين المساندة و إدراك الأم لمشكلات الطفل، و من مبررات اختيار العينة إلى ما أجمعت عليه معظم الدراسات السابقة عن إدراك الأم للعديد من مشكلات الطفل (mandli, 1990)، و لقد روعى أن تتباين

الأمهات فى المتغيرات الديموجرافية (عمر الأم، و مستوى تعليمها و عمر الطفل) بغرض الوقوف على الفروق فى إدراك الأم لمشكلات الطفل بتباين تلك المتغيرات) و هذا ما أشارت إليه بعض الدراسات و منها (فوزى طعمية و محمد البطش، 1992) و روعى أيضآ أن تتباين أعمار أطفالهن و ذلك بغرض الوقوف على الفروق فى تباين إدراك الأم للمشكلات بتباين عمر الطفل و (beyzavi, pari, 1993) ان تكون الأم مقيمة مع الطفل ضمن الأسرة ، وأن يكون الطفل فى المرحلة الابتدائية وخلو الطفل من أى مرض أو إعاقة غير الإعاقة السمعية ، وأن يتروح درجة الفقد السمعى لإفراد العينة ما بين (56- 70) ديسبل ، أما من حيث المستوى التعليمى فتم تقسيم العينة إلى ثلاثة مستويا ت (الأمهات ذوى التعليم العالى متوسط (22.2) و ذلك فى مقابل متوسط (20.4) من ذوات التعليم المتوسط فى مقابل متوسط (21) للأمهات الأميات.

أدوات الدراسة: تم إعداد الأدوات التالية:

1- **مقياس المساندة الأجتماعية كما تدركها أمهات الأطفال ضعاف السمع :**

مراحل بناء المقياس :- يمر بناء المقياس بعدة خطوات نجملها فيما يلى .

1- دراسة و تحليل النظريات و البحوث السابقة المرتبطة بالمساندة الأجتماعية بهدف معرفة وجهات النظر المختلفة مما يساعد على أستخلاص مجالات و مكونات الظاهرة وتحديد التعريف الأجرائى، و يعد ذلك خطوة أساسية لبناء المقياس و تحديد مكوناته .

2-الأطلاع على المقاييس و الأختبارات السابقة التى تقيس المساندة الأجتماعية، وذلك كوسيلة مساعدة لتحديد مكونات المقياس فى شكل أفكار أو عبارات و الأحتكام إلى النمادج السابقة كمعيار صدق ، بالإضافة إلى التعرف على فنيات بناء الأختبار، ومن المقاييس التى تم الأطلاع عليها و الأستفادة منها وهى

أ- مقياس االمساندة الأجتماعية ،إعداد هيام شاهين ،2005 ، و يتضمن المساندة الأدئية ، و المعرفية و التقديرية و الأنفعالية..

ب- مقياس المساندة الأجتماعية إعداد نجلاء محمد عبدالمعبود ،2005، يتكون من (49) ،عبارة.

ج- مقياس المساندة للطفل الكفيف إعداد ،غادة قبيص عبدالمجيد ،2007 ، و يتضمن المساندة الأسرية ، مساندة الأصدقاء ، مساندة المدرسة .

د- مقياس المساندة النفسية ،إعداد.نسرين درويش ،2008 ،المساندة بالمعلومات ،المساندة الأنفعالية ، المساندة الأدائية .

3-إعداد استبانة مفتوحة : تم تصميم استبانة مفتوحة تضمنت صورتين ، صورة طبقت على مجموعة من الاخصائيين النفسيين بالمدراس السابق ذكرها بوصفهم أكثرقربآمن أفراد العينة ، و أكثر معايشة لأ لامهن و معاناتهن و مشاكلهن ، كما أنهم هم الأقدر على تحديد ما يعاشونه من ضغوط و مشكلات ملازمة لإعاقة أطفالهن ، حيث طلب منهم توضيح أهم أشكال المساندة الا جتماعية التى يمكن أن تقدم للأمهات و تساهم فى الحد من المشكلات ، أما الصورة الأخرى من الاستبانة تم تطبيقها على عينة من أمهات الأطفال ضعاف السمع ، حيث طلب منهن توضيح أشكال المساندة التى تحب أن تتلقاهن من الأخرين ، و تساعدها فى التغلب على مشكلات طفلها ، و فى ضوء مضمون الدراسات و المقاييس السابقة المفتوحة و الاستبانة ، تم تحديد المكونات و صياغة العبارات و سنوضح ذلك فيما يلى :-

4- مكونات المقياس :من خلال الدراسة الاستطلاعية و تحليل نتائج المصادر السابقة ،تم بلورة مكونات المقياس فى ثلاثة مكونات فرعية ، هى المساندة الأسرية و الاجتماعية ،و المساندة المادية و ، المساندة النفسية و قد تم تحديد المفهوم الأجرائى لكل مكون من مكونات المساندة و ذلك على النحو التالى:

المكون الأول المساندة الأسرية و الأجتماعية : و تعنى (إدراك الأم بما يقدمه أفراد اسرتها و الأخرين من مساعدة يتبعها الحد من مشكلات طفلها ضعيف السمع .

المكون الثانى المساندة المادية: وتعنى (إدراك الأم لما يقدم لها من مساعدات مادية بغرض الوفاء بحاجات طفلها المعاق .

المكون الثالث المساندة النفسية . وتعنى (إدراك الأم لرعاية و حب الأخرين و ما يصاحب ذلك من إيجابية تقديرها لذاتها و رفع كفاءتها الشخصية فى مواجهة مشكلات طفلها.

5- صياغة عبارات المقياس. تم صياغة مفردات المقياس فى ضوء مصادر المعرفة السابقة و بناء على التعريفات الخاصة بكل مكون و قد صيغت بلغة عربية سهلة و غير مزدوجة أو موحية .

6-الصورة النهائية للمقياس :- يتكون المقياس فى صورته النهائية من (25) عبارة موزعة على ثلاثة مكونات فرعية تتعلق بالمساندة الأجتماعية المساندة الاسرية الاجتماعية تتضمن تسعة بنود، والمساندة المادية تتضمن ثمانية بنود ، و المساندة النفسية تتضمن ثمانية بنود ، بعضها سلبى ،و بعضها إيجابى، و يوجد أمام كل منها ثلاثة أختيارات (دائما ،أحيانآ ،أبدآ)، تحصل الدرجات الأيجابية منها على (3،2،1) على التوالى، أما العبارت السلبية فتتبع عكس هذا التدريج (3،**2**،1) وبذلك تتروح الدرجة الكلية للمقياس بين (25-75) ، و تدل الدرجة المرتفعة على معدل مرتفعة من المساندة و العكس صحيح.

7- حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس:و يقصد بها التحقق من صدق و ثبات المقياس ، و قد تم حساب صدق و ثبات المقياس على عينة قوامها (50) أمآ من أمهات الأطفال ضعاف السمع تتوافر فيها نفس خصائص العينة الأساسية على النحو التالى :

حساب الثبات: تم حساب ثبات المقياس على عينة قوامها (ن=50)أمآ من أمهات الأطفال ضعاف السمع أعمارهن بين (23 -40)سنة ، بعدة طرق ،الموضحة فى الجدول التالى:

جدول (1)قيم معاملات الثبات لمقياس المساندة الاجتماعية كما تدركها أم الطفل ضعيف السمع(ن=50).

المقياس	معامل ألفا	التجزئة النصفية	إعادة التطبيق
المساندةالاجتماعية	**0.80**	**0.85**	**0.85**

ب- الاتساق الدخلى : تم حساب معاملات الارتباط بين مكونات المقياس والدرجة الكلية و ذلك بهدف الاطمئنان لاستقرار و تجانس الاختبار و نوضح ذلك فى الجدول التالى:

الجدول (2) الاتساق الداخلى عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات المكونات الفرعية للمقاييس و الدرجة الكلية للمقياس

المقاييس	قيمة ر
مساندة اسرية	0. 80
مساندة ما دية	0.75
مساندة نفسية	0.70

يتضح من الجدول(2) أن جميع مكونات المقياس مرتبطة عند مستوى دلالة (0.01) مما يحمنا على الوثوق بالمقياس و الاطمئنان لنتائجه ، أما بالنسبة للصدق فقد تم حسابه بعدة طرق نوضحها فيما يلى.

صدق المقياس :- تم حساب الصدق بعدة طرق.

أ- **صدق المحكمين** : تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس بجامعةطرابلس و جامعة الزاوية و اكاديمية الدراسات العلياو الجامعة المفتوحة (د/يعقوب أصمامه أكاديمية الدراسات العليا د/ عبدالله البكوش،أكاديمية الدراسات العليا د/عبدالرحمن الأزرق جامعة طرابلس د/سالم مجاهد جامعة طرابلس د/ بنور الدوكالى جامعة طرابلس د/ لوئى محمد يحيى جامعة الزاوية /د عبد القادر المصراتى أكاديمية الدراسات العليا، د/رمضان القدافى الجامعة المفتوحة) ، حيث طلب منهم تقدير صلاحية المقياس و مناسبة عبارته و كفاءتها ووضوحها لعينة الدراسة ، و قد أسفرت نتائج التحكيم الإبقاء على العبارات التى حازت على نسبة اتفاق 80% فأكثر و تعديل سبع بنود بسبب الغموض و حدف بند لعدم صلته بالموضوع.

ب- **صدق البناء و التكوين** : يلاحظ أن بناء المقياس وتحديد مكوناته تم فى ضؤ إستقراء و تحليل الابنية النظرية والدراسات والمقاييس المرتبطة بهذا المقياس ، و من ثم يكون المقياس صادقا من حيث التكوين و البناء.

ج- **قدرة المقياس على التمييز**: تم حساب الفروق بين متوسطات درجات الإرباعى الأعلى و متوسطات الإرباعى الادنى باستخدام أختبار مان و بيتى لدلالة الفروق بين المتوسطات و يمكن توضيح ذلك فى الجدول التالى : (ن=50)

والجدول (3) قيمة أختبار (u) لدلالة الفروق بين الارباعى الأعلى و الأدنى لمقياس المساندة الأجتماعية ..

مجموعات المقارنة / القيم الاحصائية	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u
ذوى الدرجات المرتفعة	13	20	260	صفر
ذوى الدرجات المنخفضة	13	7	91	

وبمراجعة القيم الواردة فى الجدول (3) يتبين جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0. 01) بين مرتفعى و منخفضى الدرجات على جميع مكونات مقياس المساندة و الدرجة الكلية للمقياس ، وهذا يعنى أن ا لمقياس لديه القدرة على التمييز، فهو يميز بين مستويات إدراك المساندة المرتفعة و المنخفضة و هذا مؤشر على صدق المقياس.

ثانيا :- مقياس المشكلات الشائعة للطفل ضعيف السمع كما ترى الأم :أتبعت نفس خطوات إعداد المقياس السابق و يمكن أن نشير لذلك فى عجالة على النحو التالى:

مبررات بناء وإعداد المقياس: وعلى الرغم من أن هناك وفرة في المقاييس السابقة التي تقيس المشكلات السلوكية الشائعة للطفل ضعيف السمع ومقاييس أساليب التعامل مع المشكلات، إلا أن بناء مقاييس جديدة لهذه الدراسة يعزي إلى مجموعة من المبررات سبق أن أشرنا إليها فى موضع سابق .

خطوات إعداد وبناء المقياس :مر هذا المقياس بعده خطوات ومراحل حتى وصل إلى صورته النهائية.

أولا: تحليل النظريات المرتبطة بالمقياس ، تم الإطلاع على الإطار النظري في مجال المشكلات السلوكية الشائعة عند الطفل ضعيف السمع ،وخصائص هذه المرحلة وحاجاتها والإعاقة بشكل عام وذلك بهدف فهم محتوى هذه المشكلات من حيث مفهومها وأنواعها المختلفة وأعراضها المتباينة وأسبابها، ومن ثم التركيز على مشكلات الطفل ضعيف السمع كما ترى الأم.

ثانيآ:استقرا وتحليل الدراسات السابقة :التي تناولت دراسة المشكلات عند المعاقين بصورة عامة والإعاقة السمعية بصورة خاصة بهدف الوقوف على أهم مكونات المقياس وكيفية صياغة المفرد ات و تحديد قيم الاستجابات وطريقة تصحيحها.

ثالثآ : الأطلاع على المقاييس. التى تقيس مشكلات الطفل ضعيف السمع كوسيلة مساعدة لتحديد مكونات المقياس ، و بلورتها فى شكل أفكار و عبارات والاحتكام إلى النماذج السابقة كمعيار صدق ، بالإضافة للتعرف بصورة عملية على كيفية كتابة بنود المقياس و ما إلى ذلك من فنيات بناء الاختبار وفيما يلى نشير لبعض المقاييس التى تم الإطلاع عليها و الاستفادة منها على النحو التالى.

(1) مقياس السلوك العدواني للأطفال ضعاف السمع إعداد إبراهيم محمد عطية 2002.

(2) مقياس ملاحظة السلوك المشكل لطفل الروضة، إعداد أماني إبراهيم الدسوقي، 2002 .

(3) مقياس المشكلات السلوكية للطفل الروضة إعداد فوزية أحمد عبيد، 2005.

(4) استبانه المواقف السلوكية، إعداد شيماء أحمد مجاهد، 2006.

وقد أفادت هذه المقاييس في التعرف على مؤشرات الرئيسية التي يمكن الاعتماد عليها في بناء المقياس.

رابعآ: إعداد استبانه مفتوحة :تم إعداد استبانة مفتوحة تضمنت نموذجين ، النموذج الأول طبق على مجموعة من الأخصائيين النفسيين بالمدارس المذكورة سابقآ بوصفهم أكثر قربآ من هولاء الأطفال و أكثر معايشة لألامهن ، كما أنهم الأقدار على تحديد ما يعانونه من مشكلات ملازمة لإعاقتهم السمعية ، و تتضمن الإستبانة السؤال التالى: ما المشكلات التى يعانى منها الطفل ضعيف السمع ؟

أما النموذج الثانى من الاستبانة تم تطبيقه على عينة من أمهات الأطفال ضعاف السمع ، طرح عليهن السؤال التالى :ماهى المشكلات التى يعانى منها طفلك ضعيف السمع ؟

أسفرت نتائج تطبيق هذه الاستبانة عن إدراك الأمهات والمختصين بوجود مشكلات متنوعة يعاني منها الطفل ضعيف السمع تتمثل في (مشكلات سلوكية ، انفعالية ، صحية ، أسرية ، تعليمية ، ترويحية ، أجتماعية ، و أقتصادية) ، وقد تم تحليل مضمون استجابات الأمهات والاختصاصيين التي أفادت مع بقية المصادر الأخرى في التوصل إلى مكونات المقياس والتي تمثلت في ثمان مشكلات هى :

1- **المشكلات الانفعالية** وتعني (مجموعة المواقف التى تستثير الأم نتيجة إعاقة طفلها و تزيد من توترها).

2- **المشكلات السلوكية** (إدراك الأمهات لمجموعة من الأفعال والتصرفات المتكررة للطفل والتي لا تتناسب مع معايير السلوك السوي و تزيد من توتر الأم) .

3- **المشكلات الاجتماعية** وتعني(مجموعة المواقف الاجتماعية و المتمثلة في عدم قدرته على التوصل مع الآخرين و العجز عن إقامة علاقات معهم) .

4- **المشكلات الأسرية** وتعني (إدراك الأمهات لمثيرات ، حيث نقص العناية و ضعف العلاقة بين الوالدين والأخوة مع الطفل) .

5- **المشكلات التعليمية** وتعني (إدراك الأمهات لنقص فرص وإمكانيات تنمية و تدريب الأطفال و أكسابهم السبل الصحيحة لمواجهة المواقف) .

6- **المشكلات الصحية** وتعني (إدراك لمثيرات إعاقة الطفل عن التكيف مع المواقف الحياتية).

7- **المشكلات الاقتصادية** وتعني (نقص الموارد المادية مما يؤثر على الطفل و عدم الوفاء بحاجاته المختلفة) .

8- **المشكلات الترويحية** وتعني (إدراك الأمهات لنقص المجال الترويحى و عدم توظيف وقت الفراغ بما يفيد بناء الطفل).

خامسا: صياغة مفردات المقياس: تم صياغة مفردات المقياس فى ضوء مصادر المعرفة السابقة و بناء على التعريفات الخاصة بكل مكون، و قد صيغت عبارات المقياس بلغة سهلة و واضحة و غير موحية أومركبة.

سادسا:الصورة النهائية للمقياس ، يتكون المقياس من (56) عبارة موزعة على ثمانية مكونات فرعية تتعلق بمشكلات الطفل ضعيف السمع نصفها سلبى و نصفها إيجابى و يوجد أمام كل منها ثلاثة اختيارات (دائما، أحيانا ، أبدا) تحصل الدرجات الايجابية منها على (3، 2 ،1) على التولى أما العبارات السلبية فتتبع عكس هذا التدريج ، و بذلك تتروح الدرجة الكلية للمقياس بين (56-168) و تدل الدرجة المرتفعة على أرتفاع معدل من إدراك الأم لمشكلات الطفل ضعيف السمع و العكس صحيح.

سابعا-حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس :و يقصد بها التحقق من صدق و ثبات المقياس ، و قد تم حساب صدق و ثبات المقياس على عينة قوامها (50) أمآ من أمهات الأطفال ضعاف السمع ، تروحت أعمارهن بين (23-40) سنة ، تتوافر فيهن خصائص العينة الأساسية و ذلك على النحو التالى :

جدول (4) قيم معاملات الثبات لمقياس المشكلات الشائعة للطفل ضعيف السمع كما ترى الأم(ن=50).

لمقياس	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	إعادة التطبيق
المشكلات الشائعة للطفل ضعيف السمع	0.84	0.80	0.84

يتضح من الجدول السابق أن جميعقيم معاملات الثبات مقبولة ، مما يعطينا ثقة و اطمئنان فى نتائجه.

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بعدة طرق نذكر منها مايلى .

– صدق البناء تم تحديد مكونات المقياس و صياغة تعريفاته و الاعتماد على بعض المفردات الواردة فى النظريات و الدراسات و المقاييس السابقة و من ثم يكون المقياس صادق من حيث البناء و التكوين.

– **الاتساق الداخلى** : تم حساب معاملات الارتباط بين مكونات المقياس و الدرجة الكلية و ذلك بهدف الاطمئنان لا ستقرار و تجانس الاختبار و نوضح ذلك فى الجدول التالى .

جدول (5) قيم معاملات الارتباط بين مكونات المقياس و الدرجة الكلية.(ن =50)

المعالجة الإحصائية / مكونات المقياس	قيمة ر
مشكلات انفعالية	0.70
مشكلات سلوكية	0.70
مشكلات اجتماعية	0.66
مشكلات أسرية	0.75
مشكلات تعليمية	0.72
مشكلات اقتصادية	0.65
مشكلات صحية	0.72

مشكلات ترويحية	0.73

يتضح من الجدول (5) أن جميع مكونات المقياس مرتبطة عند مستوى دلالة (0.01) مما يحملنا على الوثوق بالمقياس و الاطمئنان لنتائجه .

أ- **صدق المحكمين** : تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس الذين سبق ذكرهم ، حيث أستخدمت الباحثة هذا االمقياس فى رسالة الدكتوراة ، و قد تم تقنينه حيث طلب منهم تقدير صلاحية المقياس و مناسبة عباراته ووضوحها لعينة الدراسة ، و قد أسفرت نتائج التحكيم الإبقاء على العبارات التى حازت على نسبة اتفاق 85% فأكثر و تعديل بعض العبارات التى أتفق المحكمون على ضرورة تعديلها .

- قدرة المقياس على التمييز. تم حساب قدرة المقياس على التمييز لحساب قيمة (u) لمعرفة الفروق بين (ر1) و (ر2) و نوضح ذلك فى الجدول التالى .

جدول (6) قيمة (u) القدرة التميزية للمقياس.

القيم الاحصائية / مجموعات المقارنة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	الدلالة
ذوي الدرجات المرتفعة	13	20	260	صفر	0 .01
ذوي الدرجات المنخفضة	13	7	91		

تشير نتائج الجدول (6) إلى وجود فروق دالة بين العينتين ، مما يشير إلى تمتع المقياس بالقدرة على التمييز ، وهذا مؤشر قوي على تمتعه بالصدق الأمر الذي يؤكد لنا كفاءة هذا المقياس فى تشخيص ما أعد لقياسه.

نتائج الدراسة: تتضمن معالجة الفروض احصائيا و مناقشة نتائجها فى ضوء نتائج الدراسات السابقة ،و كذلك السياقات الاجتماعية و الثقافية و النفسية.

الفرض الاول ونصه : توجد علاقة بين المساندة الاجتماعية وإدراك الأم لمشكلات الطفل ضعيف السمع وللتحقق من صحة هذا الفرض طبق مقياسى المساندة الاجتماعية و مقياس مشكلات الطفل ضعيف السمع كماتدركها الأم على ن= (100 أماً) من أمهات الأطفال ضعاف السمع وعولجت استجابات العينة باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، حيث اسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباط بين المساندة و إدراك الأم للمشكلات ،حيث بلغت قيمة معاملات الار تباط (0.15) و هى ضعيفة وهذا يؤكد على عدم تحقق صحة الفرض. و إذا نظرنا إلى هذة النتجة فى ضوء ما أسفرت عنه الدراسات السابقة لتبين لنا أن هذة النتيجة تتفق مع ما توصلت اليه دراسة (lampropoulou,etal 1998; ; lederperg amy ,et ,al,2002) و التى اشارت إلى عدم وجود علاقة بين المشكلات التى تتعرض لها أم الطفل ضعيف السمع و الدعم الاجتماعى وأن كانت نتيجة الفرض السابق لم تتفق مع نتيجة دراسة كل من (cohen,1997 ; Adams,1986) و Krikham ; (Rustlge,1990 Maura,1986) التى أشارت إلى أن الأباء الذين **شاركوا فى برنامج الادرارة الذاتية والدعم كانوا أقل إدراك لمشكلات الطفل ضعيف السمع ، حيث تشير نتيجة هذا الفرض بأنه لا توجد فروق بين الأمهات ممن تلقين الدعم و المساندة و ممن لم يتلقن الدعم فى إدراكهن لمشكلات الطفل و يلاحظ من النتيجة أن صحة هذا الفرض لم تتحقق.**

الفرض الثانى و نصه: يختلف إدراك الأم للمشكلات باختلاف عمرالأم .

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبق مقياس المشكلات الشائعة للطفل ضعيف السمع على عينة بلغ قوامها ن=(100) أماً و عولجت أستجابات العينة فى ضوء كل من المرحلة العمرية للأم و مستوى تعليمها باستخدام إختبار(ت) للعينات المستقلة للشق الأول و أختبار (ف) للشق الثانى لدلالة الفروق

جدول (7) إختبار (ت) لدلالة الفروق للمشكلات بصدد الفئات العمرية.

القيم الاحصائية / المتغيرات	من 25-32 (ن=45)		من 33-40 (ن= 55)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة و حجم التاثير
	م	ع	م	ع		
مشكلات سلوكية	22.2	2.15	20.74	2.27	3.02	01 . 0 دال .6 متوسط
مشكلات اجتماعية	10.42	1.45	**11**	1.40	2.01	.05 دال .4 صغير
مشكلات صحية	21.17	1.84	22.21	1.30	3.29	.01 دال .6 متوسط
مشكلات اقتصادية	13.42	.81	12.54	1.03	4.64	.01 دال .6 متوسط
مشكلات ترويحية	12.02	1.25	12.14	1.22	.49	.62 غير دال
مشكلات أسرية	17.46	2.17	16.16	2.15	1.95	.05 دال .4 صغير
مشكلات تعليمية	14.40	2.08	14.45	2.72	.11	.91 غير دال
مشكلات انفعالية	16.35	2.21	16.38	2.91	.05	.96 غير دال
الدرجة الكلية	127.46	126.12	5.75	5.76	1.06	.28 غير دال

يتبين لنا من القيم الواردة بالجدول السابق أن صحة هذا الفرض تحقق جزئيا ، حيث يختلف إدراك الأم للمشكلات باختلاف عمر الأم بصدد ا لمشكلات السلوكية ككل و قد بلغت قيمة (ت) (3.02) و هى دالة عند مستوى (.01) أما بالنسبة للمشكلات الاجتماعية فقد بلغت قيمة (ت) (2.01) عند مستوى دلالة (.05) أما المشكلات الصحية فقد بلغت قيمة (ت) (3.29) عند مستوى دلالة (0.01) وذلك تجاه الفئة العمرية صغارالسن (32:25) عام و كذلك الحال فى الفئة العمرية من(40:33) و هم الأمهات كبار السن، فقد كانت جميعها دالة و ذلك فيما يتعلق بالمقاييس الفرعية للمشكلات ، أما فيما يتعلق بالمشكلات التعليمية و الانفعالية و الدرجة الكلية فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين العمر موضع الاهتمام ،فقد بلغت قيمة (ت)(1.06) عند مستوى (.28) وهى غير دالة أحصائيا ، وإذا نظرنا إلى نتيجة هذا الفرض فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة تبين لنا ان هذة النتيجة تتفق مع ما توصلت اليه دراسة كل من(سليمان الريحانى،1980) و التى أشارت لعدم وجود علاقة بين إدراك المشكلات و عمر الأم و كذلك دراسة (fiynt wood,1989) والتى أشارت إلى عدم وجود أختلاف فى إدراك الأم للمشكلات و أن جميع الأمهات فى المرحلة العمرية (22 –60) سنة معاناتهم بنفس الدرجة من المشكلات للطفل، و يعزى ذلك لمساوة جميع الأمهات الكبار و الصغار فى إدراكهم لمشكلات الطفل المعاق .

ب– الشق الثانى و نصه :– يختلف إدراك الأم للمشكلات باختلاف مستوها التعليمى (أمى – متوسط – عالى).

و للتحقق من صحة الفرض السابق طبق مقياس المشكلات الشائعة للطفل ضعيف السمع كما تدركها الأم ، على عينة الدراسة (ن=100) أمآ و قد عولجت استجابات الأمهات باستخدام أختبار تحليل التبيان الأحادى شيفيه و يمكن توضيح ذلك هذه النتائج فى الجدول التالى .

جدول (8) قيمة (ف) لدلالة الفروق بصدد إدراك الأم للمشكلات فى ضوء إختلاف المستوى التعليمى.

القيم الأحصائية / المتغيرات	مجموع المربعات		متوسط المربعات		قيمه ف	الدلالة
	بين المجموعات	داخل المموعات	بين المجموعات	داخل المجموعات		
مشكلات سلوكية	50.9	561.1	25.5	5.8	4.4	0.01 دال
مشكلات اجتماعية	2.2	205.02	1.11	2.11	0.53	0.59 غير دال
مشكلات صحية	20.1	710.5	10.1	7.3	1.4	0.26 غير

						دال
مشكلات أقتصادية	1.27	104.4	0.64	1.1	0.59	0.56 غير دال
مشكلات ترويحية	4.7	139.5	2.3	1.5	1.6	0.21 غير دال
مشكلات اسرية	1.6	474.4	0.81	4.9	0.17	0.85 غير دال
مشكلات تعليمية	37.9	552.6	18.9	5.7	3.3	0.04 دال
مشكلات أنفعالية	0.36	672.9	0.18	6.9	0.03	0.97 غير دال
الدرجة الكلية	1.8	3998.1	0.89	42.5	.02	.98 غير دال

يتضح من القيم المدونة بالجدول السابق تحقق صحة الفرض جزئيا حيث يختلف ادراك الأم للمشكلات باختلاف مستوها التعليمى ، فقد بلغت قيمة (ف) (4.4) عند مستوى دلالة(01.) و ذلك بالنسبة لإدراك الأم للمشكلات السلوكية، و قد أشارأختبار تحليل التباين أحادى الاتجاه باستخدام أختبار شيفيه ،إلى أن هذه الفروق بين الأمهات الأميات ذوى التعليم المتوسط و العالى ، كانت تجاه الأمهات ذوى التعليم العالى حيث بلغ متوسط درجاتهم (22.2) و ذلك فى مقابل (20.4) للأمهات ذوات التعليم المتوسط فى مقابل (21) للأمهات الأميات ، و كذلك بالنسبة للمشكلات التعليمية ، فقد بلغت قيمة (ف) (3.3) دالة عند مستوى (0.04) أى وجود فروق بين الأمهات فى إدراك المشكلات باختلاف المستوى التعليمى ،فى إ تجاه الأمهات الأميات حيث بلغ متوسط درجاتهن (14.7) وذلك فى مقابل (14.5) للأمهات ذوات التعليم المتوسط و فى مقابل (12.8) للأمهات ذوات التعليم العالى ، هذا فيما يتعلق بالمقاييس الفرعية ،أما فيما يتعلق بالمقياس ككل فقد تبين عدم أختلافها باختلاف المستوى التعليمى للأم ،حيث كانت قيمة ف (0.02) وهى غير دالة أى لا يوجد فروق فى إدراك الأم للمشكلات باختلاف المستوى التعليمى لهن، و إذا نظرنا إلى هذه النتيجة فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة لتبين لناأن هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت نتيجة دراسة(gort rutn ,1990) والتى أشارت لعدم وجو أختلاف مابين الوالدين ذوى التعليم العالى و ذوى المستوى التعليمى و الثقافى المتوسط فى إدراك المشكلات، و كذلك دراسة (Simon,2001) التى أشارت إلى أنه لاتوجد فروق بين الوالدين ذوى الاطفال المعاقين من المستويات التعليمية المختلفة فى إدراكهم لمشكلات الطفل المعاق ،كما تختلف نتيجة الفرض السابق مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة (mandili ,1990) و التى أشارت إلى أن الوالدين الأطفال المعاقين سمعيا من ذوى المستوى التعليمى المنخفض كانوا أكثر إدراكآ لمشكلات من ذوى التعليم المتوسط و العالى، و كذلك دراسة (Ratcli f f,1990) التى أشارت نتائجها إلى وجود اختلاف فى إدراك المشكلات حيث كان الوالدين ذوى التعليم العالى أكثر إدراكآ لمشكلات الطفل ضعيف السمع من ذوى التعليم المنخفض ، و يمكن أن تعزى هذا التشابه فى النتيجة إلى أن أغلب الأمهات فى العينة من مستوى تعليمى متقارب.

الفرض الثالث و نصه :- يختلف إدراك الأم للمشكلات باختلاف عمر الطفل .

وللتحقق من صحة الفرض السابق طبق مقياس المشكلات الشائعة للطفل ضعيف السمع على عينة الدراستن=(100) أمآ و قد عولجت أستجابات العينةباستخدام الاحصاء البارامترى (أختبار ت) للعينات المستقلة و قد أسفرعن النتائج المبينة بالجدول التالى.

جدول (9) قيم أختبار(ت) لدلالة الفروق بصدد إدراك الأم للمشكلات فى ضوء متغيرعمر الطفل.

القيم الاحصائيه / المتغيرات	ن	م	ع	ت	الدلالة	حجم التاثير
مشكلات سلوكية	من 6-8=81	21.4	2.5	0.35	0.73	0.07
	من 9- 12=19	21.6	2.5		غير دال	صغير
مشكلات اجتماعية	من 6-8=81	10.8	1.5	1.2	0.22	0.24
	من9-12=19	10.4	1.5		غير دال	صغير
مشكلات صحية	من 6-8=81	21.5	2.9	0.5	0.62	0.1
	من9-12=19	21.8	1.3		غير دال	صغيرا
مشكلات أقتصادية	من6-8=81	12.9	1.1	0.77	0.44	0.15
	من9-12-19	13.1	.66		غير دال	صغير
مشكلاترويحية	من 6-8=81	12.1	1.3	0.37	0.72	0.07
	من9-12=19	12	1.1		غير دال	
مشكلات أسرية	من 6-8=81	17.1	2.2	1.16	0.25	0.23
	9-12=19	16.5	2.3		غير دال	صغير
مشكلات تعليمية	من 6-8=81	14.5	2.6	0.43	0.67	.09
	من9-12= 19	14.2	1.9		غير دال	صغير
مشكلات انفعالية	من6-8=81	16.3	2.7	0.29	0.77	0.06
	من9-12=19	16.5	2.1		غير دال	صغير
الدرجةالكلية	من6-8=81	126.7	6.9	0.35	0.73	0.07
	من9-12= 19	126.1	4.3		غير دال	صغير

يتبين لنا من النتائج المدونة بالجدول السابق عدم تحقق صحة هذا الفرض بمعنى أنه لايختلف إدراك الأمهات للمشكلات باختلاف عمر الطفل بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ، حيث كانت قيمة (ت) عند مستوى(0.35) و هذة القيمة غير دالة و كذلك الحال بصدد فى جميع مكونات المقاييس الفرعية .

و إذا نظرنا إلى هذة النتيجة فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة لتبين لنا أن نتيجة الفرض السابق تختلف مع نتائج دراسة كل من(Lampropoulou,1998; Konstatareas,2000 ;) ,

(Maris Pamela , 1990) حيث أشارت جميعها إلى أن أمهات الأطفال المعاقين الاصغر سنا أكثر إدراكا لمشكلات الطفل من أمهات الأطفال الأكبر سنا .كما تختلف نتيجة الفرض السابق مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة (Peyzavi pari,1993; kirkham,2000) حيث أشارت إلى أن أمهات الأطفال الاكبر سنا أكثر إدراك لمشكلات الطفل ضعيف السمع و تتفق نتيجة الفرض السابق مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة (lampropule ,20002) والتى أشارت إلى أنه لا يوجد أختلاف فى إ دراك المشكلات بين أمهات الأطفال المعاقين سوء كانوا صغار أو كبار فى السن ، يمكن أن نعزى عدم وجود اختلاف فى إدراك الأمهات للمشكلات إلى تقارب فى عمر أطفالهن ،حيث كانوا جميعهم فى مرحلة الطفولة و من ثم تتشابه المشكلات فى هذة المرحلة.

نتائج الدراسة:

1- عدم وجود علاقة بين المساندة الاجتماعية و إدراك الأم لمشكلات الطفل ضعيف السمع.

2- يوجد أختلاف فى إدراك الأم لمشكلات الطفل بإ ختلاف سن الأم و مستوى تعليمها.

3- لا يختلف إدراك الأم لمشكلات الطفل بإختلاف عمر الطفل ضعيف السمع.

المراجع:-

1) أحمد عبد الرحمن إبراهيم عثمان (2001) : **المساندة الاجتماعية من الأزواج وعلاقتها بالسعادة و التوافق مع الحياة الجامعية لدى طالبات الجامعة المتزوجات ، مجلة كلية التربية ، الزقازيق، العدد 37 .**

2) أيهاب عبد العزيز الببلاوى (1995)، **العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية و السلوك العدوانى لدى ذوى الإعاقة السمعية ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية جامعة الزقازيق.**

3) زينب اسماعيل ،(1993)، **دراسة مقارنة بين الأطفال الصم كليآو جزئياً و عادى السمع من حيث الاستجابات العصابية، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية جامعة عين شمس.**

4) سليمان الريحانى (1985) ، **اتجاهات والدى الأطفال المعاقين سمعيا فى الأردن ،مجلد دراسات العلوم التربوية،العدد،(5) الجامعة الاردنية، عمان الأردان**

5) عبدالعزيز السرطاوى (1991)، **أثر الإعاقة السمعية للطفل على الوالدين ، مجلة جامعة الملك سعود الرياض.**

6) فايز قنطار (1992)،**الأمومة،نمو العلاقة بين الأم و الطفل ،عالم المعرفة الكويت.**

7) فوزى طعمية ،محمد البطش، 1980 ،**اتجاهات و مفاهيم الوالدين حول الإعاقة السمعية فى الاردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد (1)، العدد(6)، الجامعة الأردنية،عمان ،الأردن.**

8) محمد بيومى،(1996) ، **المساندة النفسية و الأجتماعية و إردة الحياة و مستوى الألم للمرضى بمرض مفضى الى الموت ،مجلة علم النفس ، السنة (10) ، العدد (37)، الهيئة العامة للكتاب** .

9) محمد محروس الشناوى و محمد السيد عبدالرحمن ،(1994) **المساندة و الاجتماعية و الصحة النفسية ،مراجعة نظرية و دراسات تطبيقية ،الطبعة الأولى ، مكتبة الأنجلو المصرية،القاهرة .**

10) منى الحديدى ،جميل الصمادى،جمال الخطيب،(1994)،**الضغوط التى تتعرض لها أسر الأطفال المعوقين ،مجلة دراسات ،المجلد(21)،(أ)، العدد (1) الجامعة الأردنية.**

11) يوسف القريوتى،1995،**المدخل إى التربية الخاصة ،دار القلم ،دبى.**

12) Adams John w,et,al (1989) instructional guide for reducing the stress of hearing parents of Hearing impaired children American annals dec (1989) (323-328).

13) Akkok A J (1997) The RelaTionship between parents attitude .toward Their physically disabled. Children and their variables zeitschrift for individual psychologle vol 17 (1) pp 51-66.

14) Astel Barda,J ean (1990),Arelationship between the impact of having avisually impaired child and parental cPoing behaviors university of Aiberta,Canada (035).Anne E K(1991) yong adolcsent cancer survivors and their parents : Adgustment learning probiems and gender,gournal of family psychology mar,vol (1) 74-84 .

15) Byzavi pari,(1993) factors contributing to level of stress perceived by parents of individuals with deaf blndness university of Minnesota (o130).

16) Cohen D ovglas I (1987).A nevaluation of the effect of short term coun selling with mothers of daeaf children on the family environment temple university (0225).

17) Contor.Elizabeth (1996) : The Socializ ation-of emotion understanding in deaf children The role of The family dissertation BSTracts in ternational Vol 57- 03B p(2172).

18) Hancock k,et,al (1991) parenting avisually impaired child the mothers perspectlve Journal of visual impairment and blindness,vol,84 (8),oct (1990) (411-413).

19) Ianoricnerd C. (1996) the attitudes .of parents with nigh and low social levels toward The hearing problems of Their children who are capable of learing newyork : Syracuse univ ,n v Researcn inst .

20) kirkham Maura,A (1986)D eveloping coping styles and social suppor networks aninterrvention outcome study with mothers of handicapped children child care health,and development,vol,12-(5) sep,oct (313-323).

21) Kirkham C.(1999) Parents attitde and feeling wtoward their motor handicapped dissertation abstr acts vol 47 03An0AA1861 .

22) Kang yea shwu ce (2000): the perception of Taiwanese parents to their young children with Disabilities china ,volume <61-07 Aof dissertation bstracts international p age -2660

23) Lampropoulou V,(1998) stress in greek ,mothers with Deaf children American Annals of The Deaf Vol -140no 3 pp 264-270 .

24) Lampropoulou (2002) : The level of psycnological pressure for the families of Those who have ahearing handiead Journal of Special Educatio n vol 8 no 4 pp 213-235 .

25) Lederberh Amy P : (2002) Parenting stress and social support in hearing mothers of deaf and hearing children: Alongitudinal study journal of deaf studies and deaf education vol 7(4) oct 2002,330-345 m A

26) Morris Pamela Bell (1990) parents of hearing impaired children communication stress and social support the university 0f texas at Austin ,(o227).

27) Mandli MJ,(1990) The relationship of parents pressure to behavioral problems of their Small children with hearing problems Dissertation Absteract ,feb vol 50 ,no 8 pp 423- 438 .

28) Martin .(1995) The psycologicol , pressure of parents resulting from the physical disability of t heir children American speecn langugehearing Assn vol 29 (2)leb pp 27-43 .

29) Nathanson Jeanne.H E d(1992)Issues in international Rehabilitation osers news inprint v 4 n 2 fall 1992

30) Ratcli ff, (1990) psychological-Resilience and protective mechanisms-in j Rolf-et al (Eds) Risk and protective factors in the development of psychopothology cambridge university perss pp 181-214.

31) Serrason miranda A marilis (1999): lismar house: Early interv ention program for the prevention of emotional , and behavioral problems in deaf Children volm ume 60-0413 of disser tation abstracts ,inte rational , page ,1872 .

32) Stolarski v s (1991) sociology individual and family studies vol (52) 03-a of Dissapstinter, p,1093.

33) Schuman vehetta (2001) the impact for physic al disability of children on their parents ,American Annals of The Deaf Vol 200(5) pp.340-353 .

34) Simon .Janet K (2001): parents attitudes and action toward their physically disfigured Journal of the division of Earlg Childhood vol 5 no 04 pp 15-22.

35) Vaux (1988) social support theory research and intervention newyork praeger.

36) Zimmer man J anet lynn whaley (1981) social interaction patterns between blind multi impaired infants and their mothers university of texas at Austin (0227).

Social support as perceived by mothers of hearing impaired children and its relationship with these children problems

Abstract:

The purpose of this study was to reveal the relationship between social support as perceived py mothers of hearing impaired children and its relationship with these children problems. And to achieve this purpose ,study instruments which are represented in (scale of social support as perceived by mothers of hearing impaired children)and (scale of common problems of hearing impaired child as perceived by their mothers),were conducted on a sample consisted of (100) mothers.finding of the study revealed that there is no relationship between social support and mother perception of the problems that hearing impaired child suffers from andrevealed also that there was a difference in mothers perception of child problems due to mothers age ,and her education level. Results revealed also that there was no difference in mother perception of child problems according to child age .

إعداد المعلـم والمتغيرات العالميـة

د. علي صالح أبوعائشه

كلية التربية أبوعيسى جامعة الزاوية

لـيـبـيـا

الملخص

إن التعليم ظاهرة معقدة يدخل فيها المعلمون والدارسون والمواد الدراسية في تفاعل مستمر, والمعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية , ويعتبر التعليم وسيلة للنهوض بالمجتمع الذي يكفل حياة كريمة لأبنائه , وأحد المشاريع الإستراتيجية والقومية في المجتمع وذلك بحكم التغيرات والتحديات التي تواجهه , والتي من أهمها الثورة العلمية والتكنولوجية الشاملة في العالم ، وحتى يكون قادرا علي مواجهة هذه التحديات لابد تحديث موسسات إعداد المعلمين لمواجهة تحديات المستقبل والتي من أبرزها الانفجار المعرفي , وظاهرة العولمة .

وتتطلب مهنة التعليم من ممارسيها إعدادا مهنيا وثقافيا ونفسيا واجتماعيا , ليقوموا بدورهم بنجاح , فلقد لوحظ أن البرامج التي تقدمها كليات التربية للطالب/المعلم ذات تأثير علي اتجاهاته وسلوكه . وأن القائمين علي التعليم أدركوا أهمية تطبيق المعايير المحددة عالميا لمؤسسات إعداد المعلم , وتهدف هذه الورقة البحثية إلى معرفة :-

1- أهمية تكوين و إعداد المعلم . 2-نظام تكوين أو إعداد المعلم . 3- الأبعاد التي يجب أن يتضمنها برنامج إعداد المعلم .4- كفايات معلمي مراحل ما دون الجامعة . 5- التطورات والتغيرات المختلفة وأثارها على إعداد المعلم . ولقد توصلت إلى نتائج من اهمها :-

ان قضية تطوير موسسات إعداد المعلمين ورفع كفاءة خريجيها من القضايا الهامة التي تشغل الكثير من المهتمين بتربية الأجيال في جميع أنحاء العالم , وتجويد مستوى المعلم لا يأتي إلا بتطوير منظومة موسسات إعداد المعلمين في ضوء معايير الجودة الشاملة ، وعليه نوصى بالاتي :.

1. إعادة النظر في فلسفة موسسات أعداد المعلمين ، وتحديد رؤيتها ورسالتها وأهدافها.

2. توفير هيئة إدارية وتدريسية مدركتين لأهمية تطبيق معايير الجودة في موسسات إعداد المعلمين

3. العمل على تطوير برنامج التربية العملي والاهتمام بها .

4. العمل على تقويم أداء موسسات إعداد المعلمين على أسس علمية ، والعمل على التحسين المستمر،

وقد استخدام الباحث المنهج الوصفي النظري .

مقدمة

نظرا لما للمعلم من دور كبير في تحقيق أهداف المجتمع من خلال العملية التعليمية ، لا تزال مسالة من الذي يجب أن يكون معلما , تلقى اهتماما كبيرا ، و لكن معظم علماء التربية والتعليم يتفقون على أن هناك أسس يجب أن تكون متوفرة كحد ادني في من اختار أن يكون معلما واختار التعليم مهنة له.

إن المعلمين يولدون ثم يصنعون ، ومن هنا يجب اختيار متعلمين ذوي قدرة عالية ، وشخصية سوية , لديهم الميل والاهتمام بتربية النشء ، ثم يتم إعدادهم و تأهيلهم ، ومن خلال ذلك يستطيعوا فهم طبيعة نمو وسيكولوجية المتعلمين وأن يمارسوا مهنة التدريس أو التعليم كما يجب أن تكون .

والمعلمون في كل مكان وزمان يختلفون وتتعدد نوعياتهم ، لا من حيث تنوع تخصصاتهم ، ولا من نواحي المعرفة التي يجيدونها ويقدمونها للتلاميذ ، و لكن من حيث طبيعتهم ومواهبهم وشخصياتهم وقدراتهم على أداء العمل.

وتهدف هذه الورقة البحثية إلى معرفة : ـ

1ـ أهمية تكوين وإعداد المعلم : ـ 2 ـ –نظام تكوين أو إعداد المعلم

3 ـ أهم الخصائص التي يجب أن يتصف بها المعلم ، والتي تتم تنميتها أثناء إعداده .

4 ـ الأبعاد والجوانب التي يجب أن تتضمنها برامج منظومة إعداد المعلمـين .

5 ـ كفايات معلم مراحل ما قبل الجامعة .

6 ـ أهم المتغيرات العالمية المعاصرة وأثرها على إعداد المعلمين .

أهمية تكوين وإعداد المعلم

.المعلم يعتبر العنصر الأساسي في العملية التعليمية بكاملها، والمعلم بشخصيته ، فكلما كانت شخصيته قوية مؤثرة كلما استطاع أن يقرب بين ميول مختلفة ورغبات متناقضة لعدد كبير من التلاميذ جلسوا ليدوسوا شيئاً واحداً ومادة واحدة داخل صف واحد .ومهنة المعلم تسمو فوق كل المهن حتى رسول الله (ص) قال " إنما بعثت معلماً " حديث شريف .وقال الزعيم المصلح الألماني مارثن لوثر " لو أتيحت لي الفرصة في ترك وظيفة الوعظ والإرشاد ما اخترت مهنة غير مهنة التعليم , فليس هناك عمل شريف ومقدس كالتعليم ولا يستحق ذلك اللقب العظيم لقب معلم إلا الرجل الكامل الذي يرتفع عن الدنايا ،

قال كاتب إنجليزي " حسنٌ جدٌ أن تُبنى المدارس وتملأها بالتلاميذ وترسم لها الخطط لإصلاحها، و أحسن من هذا أن يُعد لها المعلمون الأكفاء وينهضوا بها وبالتعليم " والمعلم في نظر الناس يجب أن يكون مثلا أعلي في خلقه وعلمه وتعامله ، و دائما يقرنون تهذيب النفس وتقويم الخلق بالمعلم والمدرسة ، حتى أرتبط مفهوم التربية بهما منذ أقدم العصور، فالمدرسة إلى جانب إنها مكان للعلم ، فهي مكان لبث الخلق وتقويمه ، ومن ثم فهي تشترك مع الأسرة في الاهتمام بتربية الناشئة ورعايتها .

نظام تكوين أو إعداد المعلم .

يقصد بنظام تكوين المعلم " انه عدد من العناصر أو الأجزاء المترابطة التي تتفاعل مع بعضها البعض ، وتعمل سويا من اجل هدف معين ، أما الإعداد فهو صناعة أولية للمعلم كي يزاول مهنة التعليم ، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة أي أن الطالب/المعلم يعد ثقافيا ، وتربويا ، وأكاديميا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة .

وفي التربية تُعرف عملية إعداد المعلم ، بأنها جميع الأنشطة والخبرات الأساسية وغير الأساسية التي تساعد الفرد على اكتساب الصفات اللازمة والمؤهلة لتحمل المسؤولية كعضو هيئة تدريس ، ولأداء مسئولياته المهنية بصورة أكثر فاعلية , وهي عبارة عن برنامج أعد وطور بواسطة مؤسسة مسئولة عن إعداد ونمو الأداء للإفراد الراغبين في العمل بالتعليم ، أو لجذبهم للعمل بمهنة التعليم ([1]) .

وهذا ما يؤكد عليه **غنيمة** حينما يذكر أن المعلم لا يكتسب خلال مدة إعداده إلا الأسس التي تساعده على البداية في ممارسة المهنة ، وهو في حاجة ماسة إلى مواصلة تنمية ذاته من جميع الجوانب لكي لا يصبح في حالة ركود ذهني له أثاره الخطيرة على أدائه التربوي وقيامه بما تتطلبه مهنته ([2]) .

ومن هنا نرى أن مصطلح الإعداد هو ما تقوم به أو ما تقدمه كليات التربية أو المؤسسات الأخرى التي يقع على عاتقها إعداد المعلمين لطلابها وذلك قبل الخدمة ، إلا أن بعض التربويين ، ومن بينهم " حامد عمار", يفضلون إطلاق مصطلح تكوين المعلم ، بدل إعداد المعلم ، لان مصطلح تكوين المعلم يشير إلى عملية إنمائية شاملة مستمرة تشمل التكوين قبل الخدمة وبعدها ، أي أنها تشير إلى الإعداد قبل الخدمة ، والتدريب لهذه الخدمة في نفس الوقت ([3]) .

---

[1] : جبرائل بشارة : تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية , بيروت , المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر , ط1 ,1989, 28.

[2] : محمد متولي غنيمه :" سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي و بنية العملية التعليمية ", سلسلة القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي , دراسات و بحوث, الدار المصرية اللبنانية , القاهرة , 1996 ,53.

[3]. محمد عبدا لرزاق إبراهيم : منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة , ط2 , عمان , الأردن ,2007, 16

ومما سبق يتضح ما يجب أن يكون عليه كل من الإعداد والتكوين معا ، أي يجب أن يكونا في عملية واحدة متكاملة تتسم بالاستمرار، هدفها إيجاد معلمين يتصفون بالجودة التي تمكنهم من ممارسة مهنتهم بنجاح ، وما يتطلبه التغير المستمر الذي يطرأ على المناهج ، وأساليب التعليم والتعلم الحديثة ، وما أحدثته تكنولوجيا العصر من متغيرات .

الخصائص والصفات التي يجب أن تتوافر في المعلم الفعال .

على الطلاب/المعلمين عند إعدادهم يجب أن يعرفوا أن هناك عدة صفات وخصائص يجب أن يتصف بها أي معلم أو أي خريج من مؤسسات إعداد المعلمين ، واختار التدريس أن تكون مهنة له ، وهذه الصفات قد تكون غير مطلوبة في بعض المهن الأخرى ومن أهمها : ـ

1 . الصفات الأخلاقية .

إن الدور الذي يقوم به المعلم ليس فقط تعليم النشىء ، ولكن دوره أبعد من ذلك ، فهو مربي وموجه ومرشد وطبيب نفساني ، ومن هنا فالمعلم يجب أن يتصف بالمرونة والشجاعة وبروح النكتة والبراعة والدهاء العلمي ، وأن يتمتع بأخلاقيات المهنة ، هادي لا ينفعل وغير حاد الطبع متحمس لمهنة التدريس ، يشجع على الاحترام المتبادل بينه وبين المتعلمين ، وبين المتعلمين أنفسهم .

2 . الصفات العلمية (الأكاديمية) .

تشتمل هذه الصفات على الخصائص المعرفية اللازمة التي تمكنه من ممارسة تدريس مواد تخصصه بفاعلية واقتدار ، وأن يمتلك مهارات التقصي والاكتشاف العلمي ، ومستخدما خطوات البحث والتنقيب والأمثلة التوضيحية المتعلقة بمادة تخصصه ، موضحا أوجه الترابط بما يدرسه وبمشكلات الحياة والبيئة المحيطة بالمدرسة ، وان يشرك المتعلمين بأنشطة ذات علاقة بمحتويات وموضوعات المادة ، وان يكون ملما بالأهداف التربوية العامة للمجتمع ، والأهداف الخاصة للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها .

3 . الصفات التربوية .

إن البعد التربوي في العملية التعليمية جد مهم ، حيث تعتبر مهمة المعلم ليس تزويد المتعلمين بالمعارف والمعلومات فقط ولكن دوره يتعدى ذلك ، فدوره مربي ، ومطلوب منه بناء أنسانا سليما معافى خالي من جميع أمراض العصر سواء كانت اجتماعية أو نفسية ، وله القدرة على استخدام المفاهيم التربوية ، وجميع أنواع السلوك الأدائي في التدريس ، وتنمية الاتجاهات الايجابية للمتعلمين نحو كل ما هو ايجابي ومحققا لكل الأهداف التربوية التي يسعي المجتمع إلى تحقيقها من خلال المدرسة .

4 . الصفات الاجتماعية .

تشتمل هذه الخصائص على الصفات الوجدانية والاجتماعية والمتمثلة في التعاون مع جميع من له علاقة بالعملية التعليمية عامة وبمهنة التدريس خاصة ، من زملاء المهنة والإدارة المدرسية والموجهين وأولياء الأمور، وكذلك أن يستوعب طبيعة المجتمع الذي يعمل فيه ، وأن يترجم الأهداف المدرسية لصالح وخدمة المجتمع المحلي الذي يعمل فيه ، وأن يسهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمعالجة المشكلات التي تواجهها المدرسة ، وان يعمل على تقديم المقترحات والآراء التي تخدم البيئة المدرسية ومحيطها الاجتماعي .

الإبعاد التي يجب أن يتضمنها إعداد المعلم .

هناك عدة أبعاد يجب ، أن يتضمنها برنامج المؤسسات التي يقع على عاتقها إعداد المعلمين , ومن هذه الأبعاد :-

1 . البعد الشخصي والاجتماعي.

تعتبر مهنة التدريس من أكثر المهن التي تحتاج إلى شخص سوي ، وسليم من جميع النواحي، وان يكون خالي من أي إمراض نفسية ، حيث كثيرا ما نشاهد تأثر سلوك التلاميذ بمعلميهم ، وأفكارهم ، واتجاهاتهم وقيمهم ، فالمعلم له تأثيره البالغ على سلوكيات متعلميه سواء كان ذلك إيجابا أو سلبا ، ومن هنا يجب انتقاء الطلبة الأسوياء عند قبولهم بكليات التربية أو المؤسسات التي تختص بإعداد المعلمين ، ويستبعد كل من هو يعاني من بعض الاضطرابات الشخصية ، من خلال إجراء مقابلات شخصية عند القبول بهذه المؤسسات .

ويهدف إعداد الطالب/المعلم في هذا الجانب إلى تنمية قدراته العقلية المختلفة ، كما يهدف إلى تكوينه الاجتماعي ، وبناء شخصيته ، وهذا ما أثبتته بعض الدراسات في هذا المجال ، مثل دراسة (عزيز حنا 1973) عن سمات الشخصية اللازمة للنجاح لدى المعلمين السودانيين ، إن المعلم يؤثر في عمله بنجاح وكفاءة ، إن كان متصفا بسمات الأصالة والواقعية للعمل والقيادة ، ويكتسب هذه السمات من خلال الإعداد التربوي الذي يتلقاه بمؤسسات إعداده معلما ، ومن خلال وجوده مع زملاء المهنة في حقل العمل ، كما أوضحت الدراسة إن المعلم يؤثر في تلاميذه ، وفي عمله ، وفي المؤسسات المختلفة التي يعمل بها ، ولكي ينجح المعلم ويحقق الأهداف التي يسعى إليها ، فلابد أن يكون ملما بالعلاقات الإنسانية ، وان تكون ثقافته عالية ، ويتمتع بالتوافق النفسي الجيد .

ولقد وضح العديد من الباحثين كثيرا من السمات والخصائص الشخصية اللازم توفرها في من أراد أن يكون معلما وأراد أن يكون ناجحا في مهنته ، ومنها على سبيل المثال لا للحصـر (المظهر الشخصي, الصوت ، الحديث ، الصحة البدنية ، عادات المعاملة ، القيم والمعتقدات الروحية ، الدوافع والرغبات)

كما إن الوضع الاجتماعي للمعلم يفرض نفسه عليه، فيجب أن يدرك الطالب/المعلم أن على المعلم أن يكون نظيفا مهندما ذو كرامة غير متعال على الآخرين .

2 . البعد الثقافي للمعلم .

على الطالب/المعلم أن يعي أن تزويد المعلم بالثقافة العامة ، والتي تتيح له التعرف على جوانب مختلفة من العلوم الأخرى خارج تخصصه ، وتساعده على اكتساب قدر أكبر من المعارف ، وتعطيه صورة أكبر عن العالم من حوله ، وعن مشكلات البيئة التي يعيش فيها ، وكذلك على ما هو موجود بالعالم الخارجي وخاصة الدول المتقدمة وربطها بالأهداف التعليمية ، وارتباطها بتخصصه .

ويرى **داود** أن الإلمام بالآداب المختلفة سواء كانت محلية أو عالمية ، وفنونها واقتصاديات البلاد ونظمها السياسية واتجاهاتها ، جميعها من الأساسيات العامة في إعداد المعلم في مؤسساته التعليمية , ويرى كذلك أن يكون لديه على الأقل الحد الأدنى من الثقافة العامة والمعارف المختلفة خارج تخصصه الأكاديمي ، لان التلاميذ دائما لديهم الثقة التامة في معلميهم ، ويظن دوما أنهم الأكثر علما وفهما ، وربما يلجئون إليهم حتى في أمورهم الخاصة والشخصية .

ولقد أشار نبيل زايد في دراسة له ، (1972) ، للسمات الشخصية اللازمة للنجاح لدى المعلمين السودانيين إلى أهمية أن يكون لدى المعلم ثقافة عالية حيث انه ناقل للتراث الثقافي ([1]) ،

وهذا ما أكدت عليه دراسة **كاظم اغا** (1976) ، عن الصفات الشخصية لمعلمي المرحلة الابتدائية ، ولضرورة تمتع المعلم بسعة الأفق والثقافة ، كما أوضحت دراسة **راث اكستروم** (1976) ، وجود علاقة بين الاستعدادات والمعرفة والأسلوب المعرفي وبين سلوك التدريس ، كما أضاف **ونارلد** في دراسة له 1982 أن زيادة المعرفة من مصادر خارجية لدى المعلمين تزيد من خبرتهم المعرفية .

3 البعد الأكاديمي للمعلم .

يجب الاهتمام بإعداد الطالب/المعلم من الناحية الأكاديمية ، ويتمثل ذلك في تزويد المعلم أثناء إعداده بمؤسسات إعداد المعلمين بمعارف في الجانب التخصصي ، ويتم التركيز على المفاهيم

[1] - نبيل محمد زايد ,النمو الشخصي والمهني للمعلم ,القاهرة ,مكتبة النهضة المصرية ,2004

والأساسيات التي تبنى عليها المادة أو المواد التي سوف يقوم بتدريسها مستقبلا ، أو المواد الأخرى المرتبطة بها .

وان البعد الأكاديمي له أهميته بالنسبة للطالب/المعلم ، فالمعلم في أي مرحلة تعليمية ، مسئول عن تعليم مادة أو مجموعة مواد ، ومن هنا يجب أن يكون معدا إعدادا جيدا من الناحية الأكاديمية، وبدرجة تتسم بالعمق والشمول ، كما ينبغي عليه الإطلاع المستمر ومتابعة كل ما هو جديد ومستحدث من معارف في مجال تخصصه ، وهذا ما تؤكد عليه معظم الدراسات والبحوث التربوية ، ومنها دراسة مصطفى كامل 1981 ، ودراسة عبد الهادي عبد الرازق 1982 اللتان أكدتا على ضرورة الاهتمام بالجانب الأكاديمي في إعداد المعلم .

4 . البعد المهني للمعلم .

إن الاهتمام بالجانب المهني لأي فرد مهم جدا وخاصة للمعلمين إثناء إعدادهم ، لان لا يعني المعرفة بالشيء من قبل الفرد يستطيع توصيله إلى الآخرين كما يجب ، وتتضح أهمية الإعداد المهني للمعلم إثناء تكوينه في مؤسسات إعداد المعلمين ، و يتلخص هذا الجانب في تزويده بالثقافة النفسية والتربوية ، بحيث تتضمن الفهم والوعي العميق بمتطلبات النمو في كل مرحلة من مراحل الدراسة ، وطرق التدريس ذات الفاعلية ، وطرق تناول المقررات الدراسية ، والعوامل المؤثرة في عملية التحصيل والفهم .

وإن معرفة المعلم بخصائص المتعلمين ، سواء كانوا أطفال أو مراهقين أو بالغين ، ومعرفته بالطرق التربوية المختلفة للتدريس ، والمناهج وتحليلها ، وطرق الامتحانات ، واستخدام الوسائل التعليمية والصحة المدرسية ، وغيرها ضرورية لا غنى عنها لأي معلم ، وذلك خدمة للأهداف التربوية، وأهداف المجتمع وفلسفته وتطلعاته .

و لقد أوضحت بعض الدراسات انه هناك فروق في الجانب المهني بين طلاب كليات التربية الذين يدرسون مواد تربوية تخص هذا الجانب وبين طلاب دور المعلمين الذين لا يدرسون مثل هذه المواد ، وتميز طلاب كليات التربية عن طلاب دور المعلمين ، ومن هذه الدراسات ، دراسة محمد نبيل زايد , 1981

كفايات معلم مراحل ما دون الجامعة .

المناداة والمطالبة المستمرة بمراجعة الكفايات اللازمة للمعلم وللأدوار التي يجب أن يقوم بها ليست جديدة ، ولكنها قديمة فكان ذلك منذ أكثر من ثلاثة عقود ، ولقد كتب كل من (جيمنو وابيانز Gimeno &Abianez 1981) " يحتل المعلم مكانة هامة في النظام التعليمي ، ويعتبر عنصرا فاعلا

ومؤثرا في تحقيق أهدافه ، وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير تربوي ، ولهذا فقد بات من الضروري إعادة النظر في أعمال ووظائف المعلمين باستمرار، والعمل على جعلهم واعيين لتطوير أدوارهم ومستعدين للقيام بالوظائف والأدوار الجديدة .([1])

كما دعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى ضرورة أن تستبدل البرامج التقليدية الحالية لإعداد المعلم في المنطقة العربية ببرامج جديدة شاملة تكون غاياتها أهدافا إجرائية ناتجة عن التحليل العلمي الدقيق للأدوار الداخلة في وظيفة المعلم .([2])

ونتيجة لما يشهده هذا العصر من تطورات ومتغيرات تشتد الحاجة إلى ترجمة الاتجاهات العامة السائدة في هذه المتغيرات إلى ادوار أو كفايات جديدة للمعلم تتناسب مع المجتمع الجديد ، مجتمع الألفية الثالثة ، وتشتمل هذه الكفايات على :ـ ([3])

1. المعلم والعولمة .

. يجب على الطالب/المعلم إدراك الأبعاد المختلفة للعولمة ، سواء كانت اقتصادية أو سياسية أو ثقافية ، والقدرة على إبراز خصوصيتنا الحضارية وكذلك مواجهة تهميش الثقافة العربية والإسلامية ، وترسيخ قيم الانتماء الديني والقومي .

. توجيه الطلاب وتعليمهم كيف يتعاملون مع المتطلبات الدولية في الألفية الثالثة

. التعرف على الأداء اللغوي ، وأدراك العلاقة بين اللغة والثقافة وكيف إنهما وجهان لعملة واحدة

. تمكين المتعلمين من فهم الحضارات والثقافات الأخرى ، والاستعداد للحوار الهادف والبناء مع الآخرين وعدم رفضهم .

2 . المعلم والتنمية المهنية .

. يجب على الطالب/المعلم أن يكون مدركا للمحتوى العلمي للمواد النظرية التي سوف يدرِّسها قادرا على ترجمتها إلى إجراءات إثناء المواقف التعليمية ، ومتابعة المستجدات وتحديث معلوماته في مجال تخصصه الأكاديمي ، كما يجب عليه أن يعرف كيف يحافظ على أخلاقيات المهنة وتقاليدها ، والاعتزاز

[1] رشدي طعيمة, ومحمد البندري, التعليم الجامعي , بين الواقع ورؤى التطوير ,2004, 529

[2] المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ,27 , نقلا عن رشدي طعيمة و محمد البندري ,مرجع سابق, 528) .

[3] رشدي طعيمة, ومحمد البندري, مرجع سابق ,2004, 531

بمهنة التدريس ، والانفتاح على المعرفة والثقافة العالمية باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجيدة .

3 . المعلم والتعليم العام .

. يجب أن تكون للطالب/المعلم دراية بواقع التعليم العام ومتابعة التوجهات الحديثة الخاصة بتطويره ، وكذلك البنية التعليمية الجديدة خاصة بالمرحلة الثانوية (الثانويات التخصصية) التي يتم فيها التخصص من السنة الأولى ثانوي ، أو ما يعرف بنظام التشعيب المتبع في بعض البلدان ، والوقوف على ايجابياته وسلبياته .

. الإلمام الجيد بالمفاهيم ، وبرامج وخطط تطوير التعليم ومصطلحاته مثل الجودة الشاملة ، والتعليم مدى الحياة أو التعليم المستمر ، والتعليم على بعد . الخ .

. القدرة على مواجهة التغييرات الحديثة والتكيف مع الواقع الموجود بالمجتمع والعالم ، والقدرة على ابتكار بعض الأساليب لتطوير العملية التعليمية في ضوء المعايير المناسبة .

4 . المعلم والمحتوى (المنهج).

يتطلب من الطالب/المعلم أن يتدرب أثناء إعداده على كيفية ربط أجزاء المنهج المختلفة للتكوّن وحدة كلية للمعرفة متكاملة في المادة التي يدرّسها ، كما يجب أن تكون له القدرة على ربطها مع المواد الأخرى ، وكذلك الربط بين المواد النظرية والعملية .

5 . المعلم واستراتيجيات التدريس .

. يجب أن تكون للطالب/المعلم القدرة على استخدام التعليم الفعال ، وتدريب الطلاب/المعلمين على التعلم وفق الطرائق والاستراتيجيات الحديثة مثل التعلم التعاوني ، وحل المشكلات ، والاستقصاء , والقدرة على استخدام المعززات ، وورش العمل.

. تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطلاب/المعلمين نحو العملية التعليمية ، والقدرة على التعامل مع الأعداد الكبيرة من الطلاب .

6 . المعلم والتقنيات .

. يجب أن يكتسب الطالب/المعلم عند إعداده القدرة على تنمية الاتجاهات الايجابية للطلاب نحو أهمية العلم والتكنولوجيا ، وكذلك امتلاك مهارات التعامل معها ، والسعي لان يكون منتجا وليس مستهلكا لها فقط

، وأن يكون لديه الإلمام بأساسيات تدريس و تقنية الاتصالات ، والحصول على المعارف من المصادر المختلفة .

7 – المعلم والفروق الفردية .

. يجب أن يكتسب الطالب/ المعلم القدرة على استخدام الأساليب التدريسية المختلفة ، وأن يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وحاجات ورغبات وقدرات كل طائفة منهم ، سواء كانوا متفوقين أو متأخرين دراسيا.

8 . المعلم والمجتمع .

. على الطالب/المعلم أن تكون له القدرة على تدريب التلاميذ على التعلم الاجتماعي إلى جانب التعلم الأكاديمي ، حتى يتمكنوا من المساهمة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، ويجب تعريفهم بقضايا المجتمع المحلي والعالمي ، وحثهم على المشاركة في حل بعض القضايا الاجتماعية بطرق علمية .

9 . المعلم والتقويم .

. إن عملية التقويم لها أهميتها في العملية التعليمية ، ومن هنا يجب على الطالب/المعلم أن يعرف كيف يستطيع تشخيص قدرات التلاميذ واستعداداتهم واستخدام أساليب التقويم المناسبة ، من وضع اختبارات متنوعة وتشخيص مواطن القوة وتنميتها ومواطن الضعف والعمل على معالجتها ، وتدريب الطلاب على التقويم الذاتي .

التغييرات والتطورات العالمية المختلفة وأثارها على إعداد المعلمين.

إن تحقيق إي تطور أو تقدم في إي مجتمع له ارتباط وثيق بما يمتلكه من قوى بشرية مدربة ومعدة إعدادا جيدا ، وقادرة على تطويع الموارد المختلفة لديه لتحقيق التقدم ، وهذا لا يتأتى إلا بالعمل على الربط بين التعليم والمتغيرات المحيطة به سواء كانت محلية أو عالمية ، لان منظومة العملية التعليمية لا تتم بمعزل عن سياق المجتمع ، وإنما تتم وفقا لطبيعته وللمتغيرات التي تحدث فيه سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو تكنولوجية أو علمية .

ونتيجة للتغيرات التي اجتاحت العالم في السنوات الأخيرة ، لقد نتج عنها إعادة النظر في النظم التعليمية في جميع الدول سواء كانت نامية أو متقدمة ، وخاصة بما يتعلق بإعداد المعلمين ، لان بالمعلمين وعن طريقهم يحدث التغيير .

ومن هنا وجب الإشارة ولو بشكل بسيط ومختصر لبعض تلك التغيرات والتطورات المختلفة التي فرضتها متطلبات العصر ، وذلك لتحديد دور التربية في هذه المتغيرات.

وحيث أن المؤسسات التعليمية المنوط بها إعداد المعلمين المؤهلين ، ومخرجاتها يعتمد عليها المجتمع لمواكبة المتغيرات ولتحقيق التقدم والتنمية البشرية إلى جانب مؤسسات التعليم العالي الأخرى .

فانه وجب الإشارة باختصار إلى ابرز التغيرات العالمية وانعكاساتها على العملية التعليمية بوجه عام وعلى مؤسسات إعداد المعلمين بوجه خاص ، ومن هنا يجب على الطلاب/المعلمين عند إعدادهم أن تكون لهم دراية بأهم هذه المتغيرات ومنها : .

1 . الثورة العلمية والتقدم التكنولوجي والاتصالات .

إن من ابرز سمات هذا العصر هو سرعة التغيرات والتطورات في شتى المجالات ، وخاصة في مجال المعرفة ، ولان عالمنا يعيش اليوم ثورة علمية غير مسبوقة ، تعتمد على المعرفة المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلوماتية ، لذا أطلق على هذا العصر عصر الثورة العلمية التقنية ، كما يطلق عليها ، الثورة التكنولوجية الثالثة ، وذلك تمييزا عن الثورة الصناعية الأولى التي ظهرت في أوائل القرن التاسع عشر، والتي كانت تعتمد على البخار والفحم ، والحديد ، وكذلك عن الثورة الصناعية الثانية التي حدثت في أواسط القرن العشرين ، والتي كانت أساسا تعتمد على العقل البشري والالكترونات الدقيقة والكمبيوتر ، وازدياد المعلومات وتنظيمها وتوصيلها بسرعة فائقة ([1]) .

أما في هذا العصر فيعيش العالم مرحلة يطلق عليها ما بعد الحداثة ، وهي مرحلة تتميز بتكنولوجيا المعلومات (الثورة العلمية والتكنولوجية) والتي جعلت من العلم قوة أساسية من قوى الإنتاج ، وفي هذه المرحلة يعيش العالم في مجتمع واحد وهو ما يعرف بمجتمع (المعلوماتية الكونية) أي عصر العولمة ، وهو يقوم على تراكم المعلومات وتنمية قدرات الإنسان([2]).

ومما لا شك فيه أن التكنولوجيا العلمية في حقيقتها لا تعتبر استغلالا واستخداما للآلات الالكترونية فقط بل هي القدرة على الحصول على احدث معلومات علمية ثم تطويرها واستخدامها بمهارة لتحسين الأداء ، وهي تعني أيضا كل سلوك واع وعقلي يهدف إلى الفاعلية والمنفعة بحيث يصبح البحث عن المردود غاية في حد ذاته ([3]) .

---

[1] سعد الدين إبراهيم , وآخرون, تعليم الأمة العربية في القرن الحادي و العشرين , عمان , منتدى الفكر العربي . ط1 , 1991 ,ص26

[2] حسن البيلاوي , تربية متكاملة لتنمية متكاملة " رؤية في إصلاح التعليم في ضوء متغيرات القرن الحادي و العشرين (التربية والتنمية) مركز التنمية البشرية و المعلومات ع12 , 1993,ص 136

[3] كمال التابعي , تغريب العالم الثالث , دراسة نقدية في علم اجتماع التنمية , القاهرة, دار المعارف, ط1, 1993,ص36

ومن ثم يصبح للعلم ونظرياته الدور المؤثر في حركة العصر وخصائصه ، كما انه يهيئ الفرد والمجتمع لحقائق ومتغيرات جديدة تفرضها الثورة التكنولوجية ، وهذا بدوره يجعل من التقدم العلمي والتكنولوجي ركنا أساسيا في أي نظام تعليمي ، ومن هنا يجب تدريب الطلاب/المعلمين على كيفية توجيه المتعلمين إلى اختيار نوع التعليم الذي يرغبون فيه ويناسب ميولهم وقدراتهم ، وما يتحصلون عليه من تربية تكنولوجية ترفع من ثقافتهم التكنولوجية وهذا يعدهم بشكل ملائم مع متطلبات العصر([1]) .

ويجب الأخذ في الاعتبار، إن الأخذ باليات التنمية التكنولوجية التي تتوقف على التعليم كأحد المكونات الأساسية لتنمية الطاقات الشبابية وذلك لخلق مبتكرين ومبدعين في كل المجالات ، ليواكبوا ما طرأ على المعرفة من تحولات ([2]) .

واليوم أصبح مواكبة تطور المعرفة ضرورة ملحة لكل مجتمع كالماء والهواء ، وأصبح المعيار النهائي لقوة الدول بما تملكه من معلومات كما وكيفا ، ومن قدرتها على السيطرة عليها وتوجيهها والإفادة منها ، وهذا يتطلب فلسفة تعليمية جديدة ونظام تعليمي يتيح للإفراد الالتحاق به طول حياتهم ليتمكنوا من ملاحقة التزايد المعرفي الهائل ، وهذا بدوره يتطلب من المعلم تغيير أسلوبه في التدريس ، فبدل من التلقين والحفظ والاستظها إلى إتباع المنهج العلمي الذي يتبع أسلوب الممارسة الموجهة والتفكير ، والربط ، والتحليل ، والإدراك ، وترتيب المعلومات وذلك لتسهيل عملية التعلم ([3]) .

وانه في السنوات الأخيرة بدأت تكنولوجيا المعلومات تحتل مكانا مهما في المنظومة التعليمية ، كما أصبحت تكنولوجيا المعلومات أخيرا واضحة التواجد في برامج إعداد المعلمين ، وذلك من اجل تعريف الخرجين بهذه التكنولوجيا وكيفية استخدامها وتطويعها كمعينات من اجل العملية التعليمية وتنمية المعارف ، بالإضافة إلى توظيفها في بناء وتنظيم المناهج ، وتطوير أساليب التدريس ، وخاصة بمؤسسات إعداد المعلمين ، وأصبح هناك أقسام خاصة بتخريج متخصصين في مجال تدريس تكنولوجيا التعليم والحاسوب([4]) .

كما أن للتقدم الهائل في نظم الاتصال والمعلومات الذي صاحب التقدم التكنولوجي كان له دورا كبيرا في التطور المعرفي ، كما أن له دورا في حجم المعلومات وتدفقها ، ولقد ترتب على ذلك تطورا كبيرا في

---

[1] سهير احمد محمد حسن ,دور كليات التربية في إعداد المعلم ,رسالة دكتوراه ,جامعة الإسكندرية ,1998.ص71

[2] محمد صادق صبور , تحديات المستقبل , القاهرة , دار الأمين للنشر والتوزيع , ط1 , 1997,ص13

[3] سعيد إسماعيل, تاريخ التربية والتعليم في مصر , القاهرة, عالم الكتب,1985 ,ص11

[4] عنتر لطفي محمد ملامح في منظومة إعداد المعلم في ضوء التحديات المستقبلية " مجلة كلية التربية , جامعة الأزهر ,ع56, 1996, ص188

النقل والاتصال والتقليل من الحدود الفاصلة بين المجتمعات ، وزاد من سرعة التبادل الثقافي ولم يعد في استطاعة أي مجتمع أن يعيش بمعزل عن ثقافة غيره ([1]) , ولقد أدى هذا التطور المتسارع إلى مزيد من ترابط العالم وتداخله إلى أن أصبح ما يحدث في جزء من العالم يكون له تأثير على بقية الأجزاء وبدرجة سريعة ويكون تأثيره بدرجات مختلفة ، وهذا يضع على كاهل رجال التربية والتعليم مسؤوليات كبيرة ، وذلك للعمل على توفير كافة الفرص الممكنة أمام المجتمعات للحصول على المعرفة المناسبة والمفيدة والمتجددة .

ومن هنا يصبح للتربية دورا أكبر ، ومطلوب منها تحديد أهدافا دقيقة مناسبة للإفراد ، وتمكنهم من التعلم وتنمية قدراتهم ، وإعدادهم للحياة بمختلف الطرق سواء كان ذلك عن طريق ما يعرف بالتعلم عن بعد أو التعلم الذاتي .

2 . الثورة الثقافية .

اليوم العالم يعيش تغيرات متتابعة ومتسارعة نتيجة للتكنولوجيا الاتصالية ، ولقد أصبح أثرها واضح في مجال الثقافة ، وهو ما صار متعارفا عليه بالعولمة ، حيت باتت الدول بلا حدود أمام التأثير الثقافي وخاصة للبث الإعلامي الذي يعني التبعية الثقافية والاجتماعية ، والذي يؤدي بدوره لتعرض كل عناصر ثقافة المجتمع إلى تأثر قوي ، وهذا يؤدي بدوره إلى انتشار مجموعة من القيم والسمًات الثقافية الجديدة التي لا أساس لها في الثقافة الأصلية وهذا له تأثيره على ما ألفه الناس ([2]) ، وهذا بدوره أدى بإلقاء العبء على الوسائل الرقابية ، والتحكم في البث الإعلامي الخارجي ، والعمل على زيادة وعي الفرد والمجتمع وقدرته على اختيار الأفضل ممن يتساقط عليه .

وهناك بعض الملامح الأخرى التي بدأت تظهر هذه الأيام وتتمثل في ما يعرف بالتعددية الثقافية ، وخاصة فيما يتعلق بوجهات النظر والقيم ، حيث تشير التعددية الثقافية إلى مفهوم أن يعيش بمقتضاه الأفراد من مختلف الأجناس والعقائد والديانات مع بعضهم في مجتمع واحد ، وهذا يترتب عليه ضياع الذاتية الثقافية ([3]).

---

[1] سهير احمد حسن , مرجع سابق1998 , ص73

[2] شبل بدران " غزو ثقافي أم تبعية ثقافية , المجتمع العربي وتحديات القرن الواحد والعشرين , الإسكندرية , دار المعرفة الجامعية, 1995,ص135

[3] عبدا لباسط عبدا لمعطي " في مستقبل الثقافات العربية في المجتمع العربي وتحديات القرن الواحد والعشرين , الإسكندرية , دار المعرفة الجامعية, 1995,ص99

وبديهي أن ذلك يمثل أموراً خطيرة ، وستكون أثاره السلبية أكثر من أثاره الايجابية ما لم تستعد له المجتمعات مبكراً ، وتقوم بتحصين أبنائها وتوعيتهم بأهمية هويتهم الحضارية وثقافتهم القومية، وهذا يضع على كاهل التربية أعباء وتحديات كبيرة ، ويكون المعلم في الواجهة الأولى بحكم موقعه ولأنه هو يمثل المكون الأساسي من مكونات العملية التعليمية ([1]) .

كما يجب ألا يتم عزل التربية عن مجريات الأحداث ، لان عن طريق التربية والتعليم ، وعن طريق مؤسسات المجتمع الأخرى يمكن متابعة كل ما هو جديد وانتقاء منه ما هو مفيد ، ومواجهة الغزو الثقافي ومساعدة أبنائه في إيجاد مكانة لهم في هذا العالم ، ويكون الدور الأكبر ملقى على عاتق المعلم إذا تم إعداده إعدادا صحيحاً .

3 . الثورة الديمقراطية :

لقد انتشرت وتزايدت المبادي الديمقراطية في هذا العصر، ولقد ترتب على ذلك مسؤوليات جديدة للمنظومة التربوية ، ومنها ديمقراطية التعليم ، والتي آدت إلى التوسع في العملية التعليمية وخدماتها وتقديمها لمجموعات مختلفة من المتعلمين ، وأصبحت من مهمتها تهيئة الظروف التي تساعد كل فرد على الوصول إلى ما يرغب في الوصول إليه ، وما تسمح به استعداداته ، وهذا بدوره يتطلب من مؤسسات إعداد المعلمين إعدادهم إعدادا جيدا وتهيئتهم لمواجهة ذلك ، ويكون ذلك بالإلمام بالخلفيات الثقافية والاجتماعية المتباينة لتحديد حاجيات المتعلمين وتكييف البيئات التعليمية للأوضاع المتغيرة ، على سبيل المثال توضيح ما حددته منظمة اليونسكو لمستقبلها والتي منها :-

أولا : جعل التعليم واقعا ملموسا لكل المواطنين .

ثانيا : مساعدة الدول الأعضاء في بناء وتجديد أنظمتها التعليمية لكي تتمكن من مواجهة تحديات العصر الحاضر بما فيه من حق التعليم لكل مواطن ([2]).

وهذا يضع مؤسسات إعداد المعلمين وتكوين المدربين أمام مسؤوليات كبيرة ، وذلك بتوفير أعدادا كبيرة من المتخصصين في مختلف فروع المعرفة لمواجهة ما تتطلبه هذه المرحلة وخاصة في الدول النامية .

4 . التغيرات الاقتصادية :

[1] سهير احمد حسن , مرجع سابق1998 , ص76

[2] عنتر لطفي ,مرجع سابق, 1989 ,ص192 , 193

من المعروف إن الصلة بين التعليم والاقتصاد وثيقة ، فالتعليم يسهم في التنمية بصورة مباشرة من خلال ما يقدمه لها من قوى بشرية متعلمة ومن معارف علمية هي ثمرة البحث العلمي الذي يرتبط بالتعليم ، ومن جانب أخر فالاقتصاد يوفر للتعليم موارده المختلفة ، ولقد شهدت العقود الأخيرة تغيرات هائلة في المجال الاقتصادي سواء كان على المستوى الفكري أو على مستوى الأداء والإنتاج ، وتبرز أهمية الجانب الاقتصادي من حيث كونه المحرك الأساسي لغيره من الجوانب .

ولقد شملت هذه التغيرات مجال التجارة ، حيث نجد الآن المؤسسات والشركات المتعددة التي تخطت موازناتها موازنات الكثير من الدول ، ولا أدل على ذلك مما سمي باتفاقية التجارة الحرة (الجات) ([1])

ولقد صاحب هذا التقدم الاقتصادي السريع ظاهرة التغير الواضح في بنية بعض المهن وطبيعتها ، حيث اختفت بعض المهن وظهرت أخرى ، ولم تعد المهنة تتطلب الجهد العضلي ، وإنما تتطلب دقة التفكير ، كما احتلت التقنيات الحديثة محل الإنسان في كثير من الأعمال ، وهذا يتطلب من التعليم أن يُعد الأفراد إعدادا تخصصيا جيدا .

وعليه يجب أن ينعكس هذا الاتجاه على سياسة تكوين وإعداد المعلمين حتى يتسم بالتكامل والشمول والتخصص ، لمواجهة التغير السريع وبنيته ، وهذا بدوره يلقي بالعبء الكبير على مؤسسات إعداد المعلمين ، بفلسفتها وسياستها وبرامجها وخططها ، والتي تهدف من خلالها إلى تطوير المعلم في مختلف تخصصاته وما يتطلبه القرن الحادي والعشرين الذي يتكافأ فيه العلم والمعلم ليكونا منظومة مجتمعة تقوم على إدماج رأس المال والبشرية لضمان تنامي المجتمع ([2])

5 . التغيرات الاجتماعية :

ان التغيرات التي أحدثها التقدم العلمي والتكنولوجي لها أثرها في ظهور تغيرات اجتماعية كبيرة في العالم بأسره ، وتبدو هذه التغيرات في صور كثيرة ، وأوضحها في علاقة الأطفال بما يحيط بهم وقيمهم الاجتماعية ، ففي الماضي كانوا يتأثرون بالإباء والمعلمين ورجال الدين وغيرهم ، أما اليوم فأصبحوا يتأثرون بجماعات الرفاق ونجوم الرياضة ونجوم السينما والتلفزيون والإعلانات وغيرهم .

ولقد تغيرت حتى قيم الكبار، فأصبحت القيم المادية هي المسيطرة عليهم ، والمتمثلة في تحقيق الرخاء بصوره المختلفة مثل اقتناء سيارة أو منزل فاخر ، وتخلت القيم التقليدية والدينية والروحية عن مكانها ،

[1] نفس المرجع السابق , ص190

[2] سهير احمد حسن مرجع سابق , 1998 , ص84

كما اختفت بعض العلاقات بين الناس التي كانت سائدة والتي كانت قائمة على الاحترام والثقة ، وساد بدلا منها نمط من العلاقات القائمة على التخوف وعدم الثقة ، والقائمة على المصالح والماديات ([1]).

وهذا بدوره يؤثر في العملية التعليمية ، ويجب على التربية أن تعمل على تحقيق الفرص الممكنة أمام التطلعات والآمال وتعمل على تحقيقها بالطرق المشروعة ، وهذا يضع أعباء على عاتق مؤسسات إعداد المعلم لإكساب الأفراد القيم التي تساعدهم على التكيف مع هذا الواقع .

وهذا ما جعل العديد من بلدان العالم إلى مراجعة أنظمتها التعليمية والتربوية مراجعة شاملة وجذرية هدفها من ذلك إعداد مواطنيها ومجتمعاتها للمستقبل ، ومراجعة أنظمتها التعليمية بما يضمن تحقيق النمو والتطور في مختلف الميادين .

6 . التغيرات التربوية :

نجد كذلك انه هناك تحدي لمنظومة إعداد المعلمين وهو التغير الحادث في العلوم التربوية والنفسية ، والذي بدوره كانت له انعكاسات في صياغة العملية التربوية ، فلسفة وسياقا وأسلوبا ، وظهر ذلك واضحا في الاهتمام بالمعرفة والخبرة والمهارة الإنسانية ، وترسيخ المنهج العلمي من خلال عمليات التعليم باعتباره أكبر عائد استثماري للنظام التعليمي في الفترة الراهنة وذلك من اجل بناء الإنسان ([2]).

ولقد أرتبط هذا بالتنمية المهنية ، بمعنى تطور المعلومات المهنية ، وأساليب العمل بما يتيح للأفراد النمو في مهنتهم ومواكبة التطورات الحادثة ، مع توفير فرص التدريب إثناء الخدمة للفئات المهنية المختلفة بما فيها المعلم ، وهذا يتطلب توفير قنوات ومصادر متعددة للحصول على المعلومات ،

ومن المظاهر الأخرى للتغيير التربوي استخدام التكنولوجيا الحديثة التي جعلت التعليم أكثر فعالية وتأثيرا وتحققت إمكانيات تفريد التعلم نتيجة مراعاة الفروق الفردية ، ليسهم التعليم بدوره في نمو المتعلمين وبالتالي نمو المجتمعات وتطورها ، وهذا مما استلزم وجود المعلم ذو المهارة والمعد إعدادا خاصا لتوجيه المتعلمين لاستخدام الأساليب التكنولوجية في العملية التعليمية ، مع الأخذ قي الاعتبار عدم انعزالية التعليم وحجب المتعلم من المشاركة الحقيقية في عمليتي التعليم والتعلم بجلوسه أمام الكمبيوتر وبضغطه

[1] محمد سيف الدين فهمي : تحديات ومشكلات تربية المعلم في دول الخليج العربي وسبل مواجهتها , ندوة إعداد المعلم بدول الخليج, الدوحة قطر, 1984,ص318

[2] حامد عمار , " في بناء الإنسان العربي " علم الاجتماع وقضايا الإنسان والمجتمع , الإسكندرية دار المعرفة الجامعية , 1988,ص51

على أزرار الصواب والخطأ ([1]) ، وذلك عكس المحاضرة التقليدية التي قد تساعد التلميذ على المشاركة في عمليتي التعليم والتعلم ، ومن ثم كانت الرغبة في تطوير إعداد المعلم بما يتلاءم مع الاتجاهات الحديثة ليتجاوز دوره الناقل للمعرفة فقط ، بل إلى ابعد من ذلك بما يساعده لإعداد أجيال المستقبل.

وعلى هذا فالعالم اليوم يواجه تحديات ومستحدثات جديدة هائلة تتمثل في ظواهر العولمة والثورة الهائلة في نظم المعلومات والاتصال ، بالإضافة للمشكلات التي تعاني منها المجتمعات مثل البطالة وإعلاء القيم المادية على الأخلاقية نتيجة للتوجهات التربوية الغير سليمة ، نتيجة لضعف دور الأسرة وانكماش دور المعلم وزيادة الهيمنة لوسائل الإعلام على سلوكيات الأفراد والجماعات وأنماط تفكيرهم ([2]).

ولقد عقدت منظمة اليونسكو المؤتمر الدولي للتربية " عن دور المعلم الجديد في هذا العالم المتغير ، عالم القرن الحادي والعشرين الذي فيه المجتمع يعلم نفسه بنفسه" ، ولقد تناول المؤتمر مواضيع عدة من أهمها " تعزيز دور المعلم في عالم متغير " ولقد وضع المؤتمر على كاهل المعلم بعض المسؤوليات منها أن ينقل ما يدور في العالم إلى المدرسة ، كما حمله مهمة علاج بعض السلوكيات الغير مرغوبة مثل هزات العنف وانتشار المخدرات والأضرار البيئية ، كما كانت توجيهات المؤتمر لا تقتصر على تحسين دور المعلم المهني وتوصيل المعارف للطالب بل تكييف الطالب مع التجديدات التكنولوجية وما صاحبها من تطورات تربوية ([3]) .

ومن هنا أصبح يتطلب من المعلم دور كبير والمشاركة في تصميم وإعداد مناهج ملائمة ، وإرساء سياسات التعليم العليا وتنفيذها وحسن إدارتها ، وأصبح دوره ليس ملقن فقط ، ولكن مهندس الفكر الذي يعد المتعلم لشبكة الاتصال بالعالم الخارجي ، كما يصله بالمتغيرات التي تحدث في مجتمعه وكيف يتأثر بها وكيف يؤثر فيها ، ويجب أن يكون مساهما في تقدم مجتمعه عن طريق تربية حديثة تسهم في التنمية البشرية منذ مرحلة الطفولة المبكرة ، وهذا يتطلب أن يكون المعلم معدا إعدادا جامعا لكل المراحل ، وتكون له بصمة في التوجيه الفكري والأخلاقي والمهني ليواكب عالما متغيرا في جميع مجالات الحياة وفي جميع جوانب المعرفة ، انه بات من الأهمية النظر في نتيجة هذا التفاعل الحادث بين المتغيرات العالمية المعاصرة والواقع العربي والإسلامي ككل ويجب علينا مواكبته ويكون ذلك بتوفير القوة وإرادة

[1] محمد سيف الدين فهمي, مرجع سابق,1984 ,ص320 ,321.

[2] سهير احمد حسن ,مرجع سابق 1998 , ص93

[3] بشير البكري " معلم المجتمع وأفاق القرن 21 " المؤتمر القومي للمعلم , قضايا و أراء جريدة الأهرام , 11/6 , 1996,ص10, 11

العمل التي هي جوهر البناء ، والنهوض الحضاري ، وإذا أدركنا واقع التحديات وسبل مواجهتها فيصبح واقعنا قابل للتغيير ويصبح بالإمكان تحقيق نهضة حضارية إسلامية يمكن لها أن تتفاعل مع الحضارات المعاصرة للدول المتقدمة من غير أن نفقد هويتنا الثقافية والحضارية وذلك نتيجة لمواجهة تلك التطورات والتغيرات المتعددة ، والتي فرضت على التعليم مسؤوليات وتبعيات متعددة ، ولابد من مواجهتا حتى نأخذ مكانا لائقا بين الأمم الأخرى ([1]).

وهذا يبين الأهمية لوجود المعلم المتخصص والواعي لمتطلبات العصر والملم بالتكنولوجيات الحديثة والذي يوظفها في مهنته مع الاستعانة بالوسائل العصرية لتحقيق القيم والهوية الثقافية والقومية وبمختلف مكوناتها ومستوياتها الشخصية والوطنية والعربية والإسلامية والإنسانية والتي تمكن المتعلم من تنمية قدراته الأخلاقية والتربوية وذلك لمواجهة الغزو الثقافي كما يتطلب منه :

- أن يكون لديه الاستعداد والقدرة للتعامل مع تحديات القرن الحادي والعشرين ، وأولها الانفتاح على علوم المستقبل وتطبيقاتها اليومية من حاسوب وانترنت ، والتدرب على المهارات المرتبطة بتكنولوجيا العصر.

- أن تكون لديه مهارات وكل ما يتطلبه هذا العصر من معارف علمية وتكنولوجية وذلك للتعامل مع الموارد المتوفرة ، من اجل الإسهام في تنمية المهن المختلفة .

- العمل على تنمية مهارات التعلم الذاتي واتجاهاته ، والوصول إلى مصادر المعرفة الأصلية .

- يجب أن يكون هدف المعلم هو بناء الإنسان في جميع جوانبه ، ومساعد الفرد حتى يكون عضوا سليما معافى خالي من جميع الإمراض سواء كانت نفسية أو اجتماعية.

- أن يكون قادرا على تحقيق التوازن بين الهدف المعرفي والهدف التنموي والهدف التربوي للمتعلم من خلال توفير الأنشطة التربوية والمهارات العملية ، والتكنولوجيا المعاصرة المناسبة .

وهذا يدعو إلى تطوير منظومة إعداد المعلمين ، والدعوة إلى أن يتم إعداد معلم ملما بالعلم والمعرفة ، وقادر على تدريس المهارات والأنشطة التربوية والمهارات العلمية بأبعادها المختلفة ، والعمل على تغيير الصورة التي عليها المعلم التقليدي .

[1] لطفي عبدا لوهاب يحى " نحن والتاريخ و تحديات المستقبل " ندوة المجتمع وتحديات القرن الحادي والعشرين , الإسكندرية , دار المعرفة الجامعية, 1995,ص9

النتائج: ـ

واهم النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال اطلاعه على العديد من الدراسات وأراء الباحثين ورجال التربية والتعليم والمتخصصين في هذا المجال ، انه هناك مسؤولية كبيرة على عاتق مؤسسات إعداد المعلمين وتتلخص في : ـ

1 ـ إن لها الدور الأكبر في تنمية العديد من الخصائص الشخصية والمهنية للمعلمين أثناء إعدادهم ،

2 ـ برامج مؤسسات إعداد المعلمين تتضمن عدة جوانب وأبعاد منها الشخصي والاجتماعي والأكاديمي والمهني .

3 ـ هناك العديد من الكفايات والأدوار اللازمة للمعلم تتضمنها برامج منظومة إعداد المعلمين .

4 ـ العصر الحاضر يمر بمتغيرات رهيبة ومتسارعة في مختلف المجالات والميادين، وهذا وضع على كاهل مؤسسات إعداد المعلمين أعباء كبيرة حتى يواكب المعلم هذه المتغيرات .

5 ـ إن التعليم العملي جدا مهم للطلاب/المعلمين أثناء إعدادهم ، والمتمثل في التربية العملية .

وفي نهاية هذه الورقة أريد أن أؤكد على أهمية تطوير موسسات إعداد المعلمين ورفع كفاءة خريجيها وان من القضايا الهامة التي تشغل أذهان الكثير من المهتمين والمختصين بتربية الأجيال في جميع أنحاء العالم هي تجويد مستوى المعلم ، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال الاهتمام بتطوير منظومة موسسات إعداد المعلمين وإصلاحها في ضوء معايير الجودة الشاملة ، وهذا ما تقتضيه متطلبات هذا العصر، ولن تتحقق لتلك الموسسات الريادة والطموح إلا بوضع معايير محددة لتقييم أدائها والوصول بها إلى تعليم ذات جودة شاملة من خلال تجويد أدائها وتجويد منتجها حتى يتناسب مع طموحات الألفية الثالثة .

وهناك بعض التوصيات التي أتمنى أن تلقى الاهتمام من قبل القائمين على مؤسسات إعداد المعلمين وذلك من جهة نظري ومنها :ـ

1. إعادة النظر في فلسفة موسسات أعداد المعلمين ، وتحديد رؤيتها ورسالتها بحيث تتناسب مع سمات العصر.

2. توفير هيئة إدارية وتدريسية مدركتين لأهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة في موسسات إعداد المعلمين ، وتعريف العاملين بهذه الموسسات بالمعايير العالمية للجودة ومعايير الاعتماد .

3. العمل على تطوير مخرجات موسسات إعداد المعلمين من حيث النوع وليس من حيث الكم ، وذلك بإعادة النظر في سياسات القبول والمناهج ومختلف البرامج الحالية .

4. العمل على تقويم أداء موسسات إعداد المعلمين على أسس علمية ، والعمل على التحسين المستمر وتطبيق معايير الجودة الشاملة ومعايير الاعتماد .

5 ـ الاهتمام بجانب التطبيقات العملية وخاصة التربية العملية .

6. التشجيع على إقامة المؤتمرات العلمية ، والندوات والمحضرات وذلك لنشر ثقافة البحث العلمي وللتعريف بالجودة الشاملة وبأهميتها ومعاييرها العالمية والوطنية .

المراجع

1 . المجلة العربية للتربية , إستراتجية تطوير التربية العربية , المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم , تونس 1988

2 . بشير البكري " معلم المجتمع وأفاق القرن 21 " المؤتمر القومي للمعلم , قضايا و أراء جريدة الأهرام , 11/6 , 1996

3 . جبرائل بشارة : تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية , بيروت , المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر , ط1 ,1989, 28.

4 . حامد عمار , " في بناء الإنسان العربي " علم الاجتماع و قضايا الإنسان والمجتمع , الإسكندرية دار المعرفة الجامعية , 1988

5 . حسن البيلاوي , تربية متكاملة لتنمية متكاملة " رؤية في إصلاح التعليم في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين (التربية والتنمية) مركز التنمية البشرية والمعلومات ع12 , 1993

6 . سعيد إسماعيل, تاريخ التربية والتعليم في مصر , القاهرة, عالم الكتب, 1985 .

7 . سعد الدين إبراهيم , وآخرون, تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين , عمان , منتدى الفكر العربي . ط1 , 1991

8 . سهير احمد محمد حسن ,دور كليات التربية في إعداد المعلم ,رسالة دكتوراه ,جامعة الإسكندرية ,1998.

9 . شبل بدران " غزو ثقافي أم تبعية ثقافية , المجتمع العربي وتحديات القرن الواحد والعشرين , الإسكندرية , دار المعرفة الجامعية, 1995

10 . عبدا لباسط عبدا لمعطي " في مستقبل الثقافات العربية في المجتمع العربي وتحديات القرن الواحد والعشرين , الإسكندرية , دار المعرفة الجامعية, 1995

11 . عنتر لطفي محمد ملامح في منظومة إعداد المعلم في ضوء التحديات المستقبلية " مجلة كلية التربية , جامعة الأزهر ,ع56, 1996

12 . كمال التابعي , تغريب العالم الثالث , دراسة نقدية في علم اجتماع التنمية , القاهرة, دار المعارف, ط1, 1993

13 . لطفي عبدا لوهاب " نحن و التاريخ و تحديات المستقبل " ندوة المجتمع وتحديات القرن الحادي والعشرين , الإسكندرية , دار المعرفة الجامعية, 1995

14 . محمد صادق صبور, تحديات المستقبل , القاهرة , دار الأمين للنشر والتوزيع , ط1 , 1997

15. محمد عبدا لرزاق إبراهيم : منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة , ط2 , عمان , الأردن ,16, 2007

16. محمد سيف الدين فهمي : تحديات ومشكلات تربية المعلم في دول الخليج العربي و سبل مواجهتها , ندوة إعداد المعلم بدول الخليج, الدوحة قطر, 1984

17 . محمد متولي غنيمه :" سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي و بنية العملية التعليمية ", سلسلة القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي , دراسات و بحوث, الدار المصرية اللبنانية , القاهرة , 1996, 53.

18 . نبيل محمد زايد ,النمو الشخصي والمهني للمعلم ,القاهرة ,مكتبة النهضة المصرية ,2004

تكنولوجيا التعليم والتعليم عن بعد

مقدم من الباحث
علي البشير بلحاج
أستاذ مادة المناهج وطرائق التدريس
جامعة الزاوية – كلية التربية أبي عيسى

المقدمة

يتميز هذا العصر بزخم معرفي كبير، وتدفق معلوماتي هائل، وتقدم تكنولوجي سريع، وتحولات جوهرية في التطبيقات العلمية والتكنولوجية، مما يعطينا الحق في تسميته بعصر تكنولوجيا المعلومات.

ونتيجة للتغيرات الحادثة في البناء المعرفي، والبناء الاجتماعي، وكذلك الزيادة السكانية الضخمة، فإن العالم اليوم يواجه الكثير من التحديات والمشكلات والتي من ضمنها : مشكلة تقديم التعليم للجميع، وتجويد التعليم.

ولحل هذه المشكلات، أو على الأقل الحد منها، اتخذت المؤسسات التعليمية من التعليم عن بُعد، أسلوباً يعتمد بشكل أساسي على تكنولوجيا التعليم.

ولقد حدث تطوراً جذرياً في أسلوب التعليم عن بُعد، كنتيجة طبيعية لاقتران تكنولوجيا التعليم بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات .

وإن الغرض من هذه الدراسة هو إعطاء لمحة سريعة عن التعليم عن بُعد، ومدى اعتماده على تكنولوجيا التعليم، كما تتعرض هذه الدراسة إلى بعض تجارب دول العالم المطبق فيها التعليم عن بُعد، بما فيها تجربة ليبيا.

الفصل الأول
الإطار المنهجي للدراسة

1-1 مشكلة الدراسة:

لقد أستُحدث التعليم عن بُعد، لإتاحة فرص التعليم للجميع، من أجل تذليل العقوبات والصعاب، وإيجاد حلول لمشكلات التعليم، والتي تتمثل في الأمية، والزيادة السكانية، والأزمات المالية، ومحدودية الموارد الاقتصادية، والبشرية.

فلقد أشار التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2010) –الصادر عن اليونيسكو– إلى أن هدف محو الأمية لم يتحقق بعد، لن (759 مليون) نسمة أي حوالي 16% من سكان العالم ممن تتجاوز أعمارها (15) سنة يفتقرون مهارات القرائية، وتشكل النساء ثلثيهم، وأنه لا يزال (72 مليون) طفل غير ملتحق بالمدرسة.

كما أكد التقرير على وجود تفاوت في التحصيل بين الدول المختلفة، بسبب التقدم التكنولوجي، أو بسبب تباين الدخل القومي، أو بسبب نسبة الانفاق على مجال التعليم، وكذلك وجود تفاوت أيضاً بين

طلاب الدولة الواحدة بسبب مستوى دخل الأسرة، أو مستوى تعلم الأبوين، أو بسبب التهميش على أسس: عرقية، أو دينية[1].

لذا تبقى المشكلات، التي تواجه وصول التعليم للجميع كثيرة وصعبة، ولاسيما في ضوء ما تشهده الدول الفقيرة والنامية، ومن ضمنها الدول العربية، والتي أتخذ بعضها من التعليم عن بُعد، والقائم على تكنولوجيا التعليم، أحد أهم طرق حل تلك المشكلات التعليمية، والتي استعصت على التعليم التقليدي.

تأسيساً على ما سبق، تتجلى مشكلة البحث، في التعرف على دور تكنولوجيا التعليم في تطوير التعليم عن بُعد ؛ ليتمكن من تحقيق أهدافه.

1-2 تساؤلات الدراسة:

يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1- ما طبيعة التعليم عن بُعد؟

2- ما دور تكنولوجيا التعليم الحديثة، في تطوير التعليم عن بُعد؟

3- ما مدى استخدام تكنولوجيا التعليم في بعض البلدان المطبقة لأسلوب التعليم عن بُعد؟

4- ما واقع التعليم عن بُعد، في ليبيا؟

1-3 أهداف الدراسة:

1- التعرف على طبيعة التعليم عن بُعد.

2- التعرف على دور تكنولوجيا التعليم الحديثة في تطوير التعليم عن بُعد.

3- التعرف على مدى استخدام تكنولوجيا التعليم في بعض البلدان المطبقة لأسلوب التعليم عن بُعد.

4- التعرف على وقاع التعليم عن بُعد في ليبيا.

1-4 أهمية الدراسة:

انبثقت أهمية الدراسة من أهدافها، وتتمثل فيما يلي:

1- توضيح مدى ارتباط التعليم عن بُعد بتكنولوجيا التعليم.

2- قد تُسهم هذه الدراسة في توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية، إلى أهمية تطبيق التعليم عن بُعد، المعتمد على تكنولوجيات التعليم المتطورة، من أجل المساهمة في تذليل العقبات التي تواجه العملية التعليمية في ليبيا.

1-5 منهج الدراسة:

[1] كيفن واتكنز وآخرون، ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونيسكو)، باريس، 2010، ص4-18.

طبق المنهج الوصفي التحليلي لأنه منهج يناسب موضوع البحث، حيث أنه يهتم برصد الظاهرة كما تبدو في الواقع والعمل على تحليلها، والتوصل إلى النتائج التي من شأنها تفسير الظاهرة والمشكلات التي تطرحها .

1-6 مصطلحات الدراسة:

1-6-1 التعليم عن بُعد:

"هو ذلك النوع من التعليم الذي لا يتطلب حضور المتعلم بصفة دائمة في قاعات الدراسة، وإنما يمكنه التواجد فقط –بواسطة الوسائل التكنولوجية وفي الأوقات المحددة التي تتطلبها عملية التعليم بشرط استخدام الوسائط التكنولوجية في علمية التعليم"[1].

التعريف الإجرائي للتعليم عن بُعد:

هو نظام تعليمي يوفر الخدمات التعليمية، في أي مكان أو أي زمان، لمن يرغب في التعلم، ولا يشترط الاتصال المباشر بين المتعلمين والمعلم، وإنما يتم نقل المواد التعليمية بواسطة تكنولوجيا التعليم المتطورة والتي ترتبط بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

1-6-2 تكنولوجيا التعليم:

"هي عبارة عن تخطيط، وإعداد، وتطوير، وتنفيذ، وتقويم كامل للعملية التعليمية من مختلف جوانبها المعرفية والنفس حركية، والوجدانية من خلال وسائط تكنولوجية متنوعة، تعمل جميعها وبشكل منسجم مع العناصر البشرية لتحقيق أهداف عملية التعليم، وتفريد التعلم"[2].

التعريف الإجرائي لتكنولوجيا التعليم:

هي النظم، والأفكار، والأساليب، والأجهزة، والتكنولوجيات، والوسائط، التي يمكن أن تستخدم في التعليم لإيصال الأفكار.

[1] أحمد عبد الله العلي، التعليم عن بعد، مصر القاهرة: دار الكتاب الحديث، 2005، ص 13.

[2] وفيقة مصطفى أبو سالم، تكنولوجيا التعليم والتعلم في التربية الرياضية، مصر، الإسكندرية: منشأة المعارف، 2007،، ص 128

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

2- تكنولوجيا التعليم والتعليم عن بُعد

صور الدراسة، في كافة المستويات التعليمية التي تخضع فيها العلمية التعليمية لإشراف مستمر و في هذا الفصل يتم تناول موضوع الدراسة، من خلال ثلاثة محاور هي التعليم عن بُعد، وتكنولوجيا التعليم وعلاقتها بالتعليم عن بُعد، وبعض التجارب العالمية والعربية التي تطبق أسلوب التعليم عن بُعد، وفيما يلي تفصيل بذلك:

2-1 المحور الأول: التعليم عن بُعد:

يتناول الباحث في هذا المحور، التعليم عن بُعد من حيث المفهوم والتعريف والأهداف والأنواع.

2-1-1 تعريف التعليم عن بُعد:

- "هو ذلك النوع من التعليم، الذي يغطي مختلف باشر من المعلمين أو الموجهين في قاعات الدراسة المختلفة، ولكنها تخضع لتنظيم من المدرسة، أو الجامعة، أو المعهد الذي يقوم بتنفيذ برامج التعليم عن بُعد"[1].

- "هو محاولة لإيصال الخدمة التعليمية إلى الفئات لا تستطيع الحضور، إلى المؤسسات التعليمية، والقضاء على بعض القيود، التي صاحبت نشأة وتطور المؤسسات التعليمية التقليدية، سواء كانت قيوداً في السن، أو في الإمكانيات المادية، او المؤهلات الدراسية.[2]

- "هو تعليم جماهيري، يقوم على فلسفة تؤكد حق الأفراد في الوصول إلى الفرص التعليمية المتاحة، بمعنى أنه تعليم لجميع الفئات، لا يتقيد بوقت، أو وفئة المتعلمين، ولا يقتصر على مستوى أو نوع معين من التعليم، فهو يتناسب وطبيعة حاجات المجتمع وأفراده وطموحاتهم وتطوير مهنهم"[3].

وتأسيساً على التعريفات السابقة، يمكن تعريف التعليم عن بعد بأنه:

- هو النظام التعليمي الذي يقدم التعليم للجميع، من خلال التقليل من شروط القبول، وإزالة العقبات الإدارية، والمعوقات المكانية والزمنية، ويعتمد على تكنولوجيا التعليم من أجل تحقيق أهدافه تلك.

2-1-2 فلسفة التعليم عن بُعد:

تتخلص فلسفة التعليم عن بُعد في أن التعليم حق لجميع افراد المجتمع، مهما كان الاختلاف في أوضاعهم الاجتماعية، والاقتصادية، والجغرافية، وسرعتهم في التعلم[4].

---

[1] أحمد عبد الله العلي، التعليم عن بعد، مصر-القاهرة: دار الكتاب الحديث، 2005، ص12.

[2] طارق عبد الرؤوف عامر، التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، الأردن، عمان: دار اليازوري، 2007، ص21.

[3] ربحي مصطفى عليان، محمد= عبد الدبس، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، الأردن-عمان: دار الصفاء للنشر، 1999، ص 209.

[4] طارق عبد الرؤوف عامر، التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، الأردن، عمان: دار اليازوري، 2007، ص92-93.

2-1-3 نشأة وتطور التعليم عن بُعد:

احدثت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ثورة هائلة في كل مكونات المجتمع بما فيها المدرسة، ولقد كان التعليم عن بُعد، والتعليم المفتوح بمثابة البداية الحقيقية لتلك الثورة.

أول ظهور للتعليم عن بُعد كان معتمداً على المراسلة فسمي بالتعليم بالمراسلة، والذي انتشر واكتسب شرعية واعتراف كبيرين في فترة الخمسينات والستينات من القرن العشرين، وحين تطورت التكنولوجيا، استخدم الراديو، والتلفزيون، كوسائل لتوصيل المحتوى التعليمي، مما فتح المجال لأعداد كبيرة من الراغبين في التعليم والذين لم يحصلوا على فرصة مناسبة، وظهر ما يسمى بالتعليم المفتوح، الذي ازداد انتشاراً بظهور تكنولوجيا التسجيل المسموع والمرئي، أما في ثمانينيات وتسعينات القرن العشرين، فقد ظهرت تكنولوجيا الحاسوب، وبدأ معها ظهور مصطلح التعليم عن بعد، ونتيجة للتفاعل الذي حدث بين تكنولوجيا الحاسوب، وتكنولوجيا الاتصالات، تولدت تكنولوجيا المعلومات، فظهر الانترنت، وتطور بسرعة، مما دعم نظام التعليم عن بُعد.

2-1-4 أهداف التعليم عن بُعد[1]:

تسعى فلسفة التعليم عن بُعد إلى تحقيق جملة من الأهداف ولعل أهمها ما يلي:

1. تقديم التعليم لمن فقاتهم فرص التعليم بسبب ظروف خاصة قد تكون جغرافية، أو سياسية، أو اقتصادية، أو تربوية.
2. مساعدة المجتمع على التكيف مع التطورات المعرفية والتكنولوجية، من خلال ما يتمتع به من مرونة، في تعديل وتطوير المحتوى التعليمي.
3. الإسهام في محو الأمية، وتعليم الكبار.
4. الإسهام في تعليم المرأة.
5. توفير أساليب جديدة في تقديم التعليم، معتمدة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

2-1-5 خصائص التعليم عن بُعد[2]:

1. القدرة على تلبية احتياجات الأفراد الاجتماعية، والوظيفية، والمهنية للملتحقين به، لما يتمتع به من مرونة وحداثة.
2. الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات .

---

[1] طارق عبد الرؤوف عامر، التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، الأردن، عمان: دار اليازوري، 2007، ص94-96.

[2] كمال عبد الحميد زيتون، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، مصر، القاهرة: عالم الكتب، 2002، ص388.

3. تغلب على الكثير من العوائق التي تحد من إمكانية الالتحاق بالتعليم التقليدي مثل: الانتظام، التوقيت، المكان، ظروف العمل، متطلبات القبول، العمر، نظم التقويم، المؤهلات السابقة.

2-1-6 أشكال التعليم عن بُعد[1]:

- الجامعة المفتوحة.
- التعليم بالمراسلة.
- التعليم الإفرادي.
- التعليم البرنامجي.
- التعليم بالحاسوب.
- الدراسة الذاتية المستقلة.
- طريقة العقود.
- كلية المجتمع المحلي.
- استخدام الإذاعة والتلفزيون.
- برامج التأهيل الجامعي.
- الانتساب الموجه.
- التعليم على الهواء.

- مهما تعددت مسميات أشكال التعليم عن بُعد، وإن اختلفت في المعنى، إلا أن ثمة قاسماً مشتركاً بينها، ألا وهو محاولة تقديم التعليم، أو التدريب عالي الجودة، لأولئك الذين لا يستطيعون الالتحاق ببرامج التعليم التقليدية.

2-2 المحور الثاني: تكنولوجيا التعليم، وعلاقتها بالتعليم عن بُعد:

2-2-1 تعريف تكنولوجيا التعليم:

- "هي منحى نظامي لتصميم العملية التعليمية، وتنفيذها، وتقويمها، كلها تبعاً لأهداف محددة، نابعة من نتائج الأبحاث في مجال التعليم، والاتصال البشري، مستخدمة الموارد البشرية وغير البشرية، من أجل إكساب التعليم مزيداً من الفاعلية[2]

- "هي عملية مركبة تشمل: الناس والطرق والأفكار والآلات والمؤسسات التعليمية، بغرض تحليل المشكلات وتطبيق الحلول وتقييم الحلول في أي مجال يتعلق بتعليم الإنسان[1]:

---

[1] رشدي طعيمة ومحمد البندري، التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، مصر، القاهرة: دار الفكر العربين 2004، ص401.

[2] http://www.wikpedia.org.

من تلك التعريفات يمكن تعريف تكنولوجيا التعليم بأنها:

– هي كل ما يمكن استخدامه في تقديم التعليم، من نظم، وأفكار، وأساليب، وأجهزة، وتكنولوجيات، ووسائط، وما سوف تنتجه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لاحقاً.

2-2-2 تكنولوجيا التعليم المستخدمة في التعليم عن بُعد:[2]

لقد مر التعليم عن بُعد بمراحل تطور، كان للتكنولوجيا ولازال دور أساسي في تشكيل ملامحها، ويمكن تلخيص مراحل هذا التطور في ثلاثة أجيال[3].

والجدول رقم (2-1) يوضح أهم أوجه المقارنة بين هذه الأجيال:

جدول (1-2) المقارنة بين أجيال التعليم عن بُعد

وجه المقارنة	الجيل الأول	الجيل الثاني	الجيل الثالث
التفاعل بين الطالب ومصادر التعليم	في اتجاه واحد من جهة مصادر التعليم	في اتجاه واحد من وجهة مصادر التعليم، يعرض بأنشطة يقوم بها الطالب.	في اتجاهين بين الطالب، ومصدر التعليم، وحتى بين الطلاب أنفسهم.
الوسائط التعليمية	المطبوعات الورقية التي يستخدمها التعليم التقليدي، والتسجيلات الصوتية.	مطبوعات ورقية، وبرامج مصممة خصيصاً للتعليم عن بُعد، والتسجيلات الصوتية والمرئية، والإرسال الإذاعي، والتلفزيوني	مطبوعات ورقية والكترونية، وتسجيلات صوتية وإلكترونية، مصممة خصيصاً للتعليم عن بُعد.
تكنولوجيا الاتصال	الاتصال البريدي، أو الشخصي، أو الهاتفي	الاتصال البريدي، أو الشخصي، أو الهاتفي، أو الإرسال الإذاعي، او المرئي، والفيديو التفاعلي	وسائل الاتصال التقليدية، والإنترنت، والبريد الالكتروني، والشبكات السلكية واللاسلكية.

(1) دلال استيتية وعمر سرحان، تكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني، الأردن، عمان: دار وائل، 2007، ص23.

(2) أ.و (طوني) بيتس، التكنولوجيا والتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد، ترجمة وليد شحادة، السعودية، الرياض: العبيكان، 2007، ص106.

(3) نفس المصدر: ص33-35.

2-3 المحور الثالث: بعض التجارب العالمية والعربية التي تطبق أسلوب التعليم عن بُعد:

2-3-1 الجامعة المفتوحة البريطانية[1]:

أ) موقعها:

يقع مركزها الرئيس في قرية مليتون كيتي، قرب العاصمة البريطانية لندن.

ب) تاريخ افتتاحها :

بدأت العمل في عام 1965.

ج) أهم أهدافها:

1. إتاحة فرص التعليم العالي، لمن لا تمكنه ظروفه من ذلك، بغض النظر عن مؤهلاته السابقة، أو موقعه الجغرافي، أو وضعه الاجتماعي.

2. توفير فرص للدراسات الحرة، وتقديم مقررات لتنمية القدرات، والمعارف الفنية، والإدارية، واستقبال طلاب الجامعات التقليدية المنقولين إليها.

د) التكنولوجيا المستخدمة:

تعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التالية: المطبوعات الورقية، والتلفاز، والإذاعة ، والتسجيلات الصوتية والمرئية، والكمبيوتر، والإنترنت، وبالإضافة إلى المراكز الدراسية المحلية، والإقليمية التي يعقد بها من حين لآخر لقاءات إرشادية، وتوجيهية.

2-3-2 جامعة وسط أمريكا المفتوحة:

أ) الموقع:

يقع مركزها المرئي في ولاية نبراسكا.

ب) تاريخ افتتاحها:

بدأت العمل في عام 1974.

ج) أهم أهدافها:

1. إتاحة الفرصة الثانية للتعلم، لمن يستغل الفرصة الأولى للتعليم، بطريقة لا تستلزم حضورهم.

2. إتاحة فرص الاستزادة من العلم، والمعرفة لمن يرغب.

مساعدة الفرد على تأدية دوره داخل نطاق أسرته، ومع أفراد مجتمعه، من خلال تنويره وتحسين أدائه في عمله.

د)التكنولوجيا المستخدمة:

[1] طارق عبد الرؤوف عامر، التعليم عن بُعد والتعليم المفتوح، مصدر سابق، ص 146-148.

المواد المطبوعة من كتب ومجلات، والإذاعة والشبكة التلفزيونية، وأشرطة التسجيل، وأشرطة الفيديو، والحقائب التعليمية، واللقاءات الدورية في المراكز التعليمية.

2-3-3 الجامعة التايلاندية المفتوحة:

أ) الموقع:

يقع مركزها الرئيس، في مدينة بانكوك.

ب) تاريخ افتتاحها :

بدأت العمل في عام 1988 .

ج) أهم أهدافها:

1. رفع مستوى أداء الكبار، الذين يعملون في القطاعين العام والخاص.
2. تحقيق ديمقراطية التعليم.
3. إتاحة الفرص للطلاب خرجي الثانوية، والقاطنين في المناطق الريفية، للعمل والدراسة في آن واحد.
4. التكنولوجيا المستخدمة:

الكتب والدورات، وشبكات الإرسال المسموع والمرئي، والأشرطة الممغنطة والليزرية.

2-3-4 جامعة القدس المفتوحة:

أ) الموقع:

يقع مركزها الرئيس، في مدينة القدس المحتلة.

ب) تاريخ افتتاحها :

بدأت العمل في عام 1985.

ج) أهم أهدافها:

إتاحة فرص الدراسة الجامعية للطلاب الفلسطينيين، وغيرهم من الطلاب العرب، عن طريق الاستعانة، بأسلوب التعليم عن بُعد.

1. الإسهام في تطوير المجتمع، وتنمية اليد العاملة.
2. الإسهام في تحقيق ديمقراطية التعليم.
3. توفير فرص التدريب أثناء الخدمة.
4. دعم تثبيت أبناء الشعب الفلسطيني في وطنهم، ورفع مستواهم وتأهيلهم لخدمة مجتمعهم العربي.
5. التكنولوجيا المستخدمة.

المواد المطبوعة، والمذياع، والتلفاز، والمسجلات السمعية والبصرية، والكمبيوتر، والمكاتب الإقليمية والمراكز الدراسية.

2-3-5 الجامعة العربية المفتوحة[1]

أ) الموقع:

يقع مركزها الرئيس، في مدينة الكويت، ولها أفرع في كل من لبنان، والأردن، ومصر، والبحرين، السعودية.

ب) تاريخ افتتاحها :

بدأت العمل في عام 2002.

ج) أهم أهدافها:

1. تطوير نظام للتعليم المفتوح والتعليم عن بُعد، يوفر فرص التطوير المهني، والتعليم مدى الحياة.
2. إنتاج خريجين أكفاء قادرين، على استيعاب التقنيات الحديثة، والعمل بيسر وارتياح في ظل العولمة الاقتصادية.
3. توفير بيئة ملائمة للتطور الفكري والبحث العلمي، وملتزمة بخدمة المجتمع العربين والإنساني.
4. غرس روح التميز، وتعزيز وترسيخ القيم الاجتماعية، والأخلاقية المتأصلة في تراثنا الإسلامي، وتثمين موروثات الثقافات الأخرى.
5. التكنولوجيا المستخدمة:

تعتمد بشكل كبير على، ما تنتجه الجامعة البريطانية المفتوحة، من حيث الإعداد للخدمات الطلابية، وتصميم المواد التعليمية وإنتاجها، وتطبيق كل ما تنتجه تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في التعليم عن بُعد، كما تسعى الجامعة العربية المفتوحة بالتعاون مع اليونيسكو في بناء شبكة اتصالات للتعليم عن بُعد، وبناء مكتبة الكترونية.

2-3-6 تجربة ليبيا:

تطبق ليبيا التعليم عن بُعد، في مسارين، هما: التعليم المنزلي، والجامعة المفتوحة.

أولاً: التعليم المنزلي:

التعليم المنزلي هو رسالة تربوية تحقق حرية التعليم والتعلم، وتستهدف الأطفال في سن مبكرة، من خلال الأسرة التي تتولى تعليم أطفالها ذاتياً، دون الالتحاق بمؤسسات التعليم التقليدية[2].

أ)أهداف التعليم المنزلي:

1. تحقيق مبدأ حرية التعليم، وتسهيل الحصول على العلم والمعرفة، دون الارتباط بقيود المكان، والزمان والسن.

---

[1] أحمد عبد العلي، التعليم عن بعد، القاهرة، مصر: دار الكتب الحديثة، 2005، ص 216-221.

[2] مطوية التعليم المنزلي، الصادرة عن إدارة شؤون التعليم المنزلي باللجنة الشعبية العامة للتعليم سابقاً، 2007.

2. تقليل معاناة الأطفال، جراء انتقالهم اليومي، إلى مواقع المدارس البعيدة عن مناطقهم.
3. إتاحة فرص التعليم، أمام ذوي الاحتياجات الخاصة الذين بتعذر التحاقهم بالمدارس.
4. الاكتشاف المبكر للمواهب والبارزين، للاهتمام والانطلاق بهم نحو الإبداع والتألق.
5. المساهمة في تعميم التعليم للجميع، ومحو الأمية، والحد منها.
6. تخفيض كلفة التعليم الأساسي.
7. تحقيق مبدأ التعليم المستمر، والتعليم للجميع.
8. إتاحة الفرصة أمام المقيمين بالمناطق النائية، والمقيمين خارج ليبيا، من تعليم أبنائهم .
9. تأكيد مبدأ التعلم الذاتي والتعليم عن بُعد.

ب)التكنولوجيا المستخدمة:

المطبوعات والكتب المدرسية، والقنوات التعليمية، والهاتف التعليمي، والأشرطة المسموعة والمرئية.

ثانياً/ الجامعة المفتوحة:

أ)الموقع:

مدينة جنزور، القريبة من مدينة طرابلس (عاصمة ليبيا)، بالإضافة إلى ثمانية عشر فرعاً، في مختلف مدن ليبيا.

أ) تاريخ افتتاحها:

سنة 1990

ب) أهم أهدافها:

1. تحقيق مبدأ اشتراكية العلم، والثقافة.
2. تحقيق مبدأ عمومية التعليم والتعلم وإتاحة الفرص أمام الجميع.
3. تثبيت مفهوم التربية الدائمة، والتعليم المستمر.
4. استيعاب جزء من التدفق الطلابي الهائل على التعليم الجامعي.
5. إعادة تدريب وتأهيل وتنمية مهارات الأفراد العاملين في المجالات المهنية المختلفة، لضمان مواكبتهم للتطور التقني المستمر، والمتسارع الذي يشهده العالم.
6. الدفع بتعليم المرأة، والفئات الخاصة الأخرى في المجتمع، للمساهمة في عملية التنمية في البلاد.
7. تأكيد الذات القومية العربية والإسلامية، والتصدي للتحديات الرامية إلى طمس دورها الرائد في بناء الحضارة الإنسانية.
8. توثيق الصلات، والروابط العلمية مع الجامعات والمؤسسات المناظرة في الداخل والخارج.

ج) التكنولوجيا المستخدمة:

- تتبع الجامعة المفتوحة في نظامها الدراسي أسلوب التعليم عن بُعد، المعتمد على الكتاب المنهي الجامعي المكتوب، بأسلوب التعليم المفتوح.
- الوسائط السمعية، والبصرية، والالكترونية.
- اللقاءات العلمية المكثفة التي تستدعيها طبيعة بعض المواد الدراسية، ويكون حضورها اختياري.
- الإرشاد والتوجيه العلمي للطلاب، من قبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

3-الدراسات السابقة:

3-1 دراسة محمد محمد عبد الحليم طنطاوي (2001):

"مشروع الجامعة المصرية للتعليم عن بُعد التشخيصي ومتطلبات النجاح في ضوء بعض الخبرات المحلية والعالمية"[1] .

نتائج الدراسة:

1- الجامعة المصرية المفتوحة للتعليم عن بُعد تحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وديمقراطية التعليم.

2- الجامعة المصرية للتعليم عن بُعد تساعد على توفير فرص التدريب التكنولوجي .

3- الجامعة المصرية للتعليم عن بُعد تحقق مبدأ التعليم المستمر.

لقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسة في التعرف على تمكن بعض المؤسسات العربية للتعليم عن بُعد من تحقيق بعض أهداف التعليم عن بُعد.

3-2 دراسة أحمد سيد خليل، بدوي أحمد أبو حسين (2001):

رؤية مستقبلية للتعليم الجامعي المفتوح بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة:

نتائج الدراسة:

1- وجود أنماط متعددة ومتنوعة تقدم التعليم عن بُعد.

2- فلسفة التعليم عن بُعد تقوم على حق الفدر في التعليم وفق احتياجاته دون الالتزام بقيود.

3-3 دراسة ناجح محمد حسن، حسين محمد نور (2002) :

"دور التعليم عن بُعد في تحسين العملية التعليمية بجامعة الأزهر"

نتائج الدراسة:

[1] طارق عبد الرؤوف عامر، التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، مصدر سابق، ص 40-53.

1- إن من أهم التحديات التي تواجه التعليم هي حاجته لتكنولوجيا التعليم.

2- إن هذا النوع من التعليم يزيد من كفاءة العملية التعليمية.

لقد نبهت هذه الدراسة، إلى أهمية تكنوولجيا التعليم بالنسبة للتعليم عن بُعد.

3-3 دراسة زكريا بن يحي لال (2008):

"أراء معلمي ومعلمات الثانوية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدارس المستقبل في بعض دول الخليج"[1].

نتائج الدراسة:

1. إن إقحام تكنولوجيا المعلومات في مجال التعليم عن بُعد، سيخلق حاجات تعليمية جديدة لدى الطلاب، والمعلمين، والإدارة التعليمية.
2. ضرورة توظيف شبكة المعلومات الدولية، في مدارس المتسقبل.

-لقد نبهت نتائج هذه الدارسة، إلى الحاجات الجديدة، لكل من يتعامل مع التعليم عن بُعد.

3-4 دراسة سارة العريني (2003):

القائمون بالتدريس في التعليم عن بُعد[2]

نتائج الدراسة:

1. هناك تحديات كثيرة تواجه التعليم عن بُعد بسبب الإقبال المتزايد عليه، وتطور أجهزته ووسائل الاتصال المستخدمة فيه، وهذا بدوره لابد أن يترك أثره على أعضاء هيئة التدريس.
2. عدم وجود ألفة بين أعضاء التدريس في التعليم عن بُعد، وبين التكنولوجيا.

-وجهت هذه الدراسة، إلى بضرورة التنبيه لأهمية تدريب المتعاملين مع تكنولوجيا التعليم، المستخدمة في التعليم عن بُعد.

3-4 التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة أنها اتفقت على ما يلي:

1. التعليم عن بُعد، هو تعليم قائم على الفصل بين المتعلم والمعلم، وأن الموارد التعليمية ترسل للمتعلم عبر وسائل الاتصال القديمة، أو عبر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة.

---

[1] زكريا بن يحي لال، اراء معلمي ومعلمات التربية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدراس المستقبل في بعض دول الخليج، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد 9، العدد3، سبتمبر 2008، ص107.

[2] سارة العريني، القائمون بالتدريس في التعليم عن بعد، المؤتمر العلمي الول للتربية الافتراضية والتعليم عن بعد، 2003، جامعة فلادلفيا، الآردن، 3-2003/12/4، ص 25.

2. استحداث التعليم عن بُعد، جاء للمساهمة في حل المشكلات التعليمية، التي عجز التعليم التقليدي على إيجاد حلول لها.
3. استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يسهم في تطوير أساليب التعليم عن بُعد.

3-4 أهمية الدراسات السابقة بالنسبة للدراسة الحالية:

ساعدت الدراسات السابقة، الدراسة الحالية فيما يلي:

1. وضع خطة سير الدراسة، واختيار منهجها .
2. تكوين صورة واضحة عن التعليم عن بُعد.
3. التعرف على اهم الوسائط والتكنولوجيات، التي تستخدم بشكل شائع، في التعليم عن بُعد.
4. كتابة الإطار النظري.
5. تفسير نتائج الدراسة الحالية، في ضوء الدراسات السابقة.

الفصل الرابع
عرض نتائج الدراسة والخلاصة والتوصيات

4-1 نتائج الدراسة:

من خلال الاطلاع على الأدبيات، والبحوث السابقة ذات العلاقة، بموضوع الدراسة تتبين ما يلي:

1. التعليم عن بُعد، جاء ليزيل العقبات، والحواز، والعراقيل، أمام كل من لديه رغبة في العليم. وهذا يتفق مع نتائج دراسة، أحمد سيد خليل بدوي أبو الحسن (2001).
2. تكنولوجيا التعليم تسهم، بشكل كبير، في تحقيق الهدف، الذي جاء من أجلها التعليم عن بُعد. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة محمد محمد عبد الحليم طنطاوي (2001) .
3. هناك تحديات تواجه التعليم عن بُعد بسب عدم تمكنه من مواكبة ومجاراة التطور السريع والمطرد الحادث في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وهذا يتفق مع نتائج دراسة ناجح محمد حسن، حسين محمد نور (2002) ونتائج دراسة العريني (2003).
4. اعتماد التعليم عن بُعد على التكنولوجيا، يتطلب إعداد المتعاملين معها إعداداً مسبقاً ؛ الغرض منه تمكينهم من المهارات اللازمة للتعامل المثمر مع التكنولوجيا وخلق ألفة بينهم، وبينها.

هذا يتفق مع النتيجة الثالثة لدراسة العريني (2003)، والنتيجة الأولى لدراسة زكريا لال (2003).

4-2 الخلاصة :

1. التعليم عن بُعد هو أسلوب لتطبيق فلسفة التعليم المفتوح، والتعليم المرن.,

2. تطبيق اسلوب التعليم عن بُعد هو خيار صائب، في ظل الإشكاليات الموجود، والإمكانيات المتاحة.
3. هناك ضرورة لاستيعاب أسلوب التعليم عن بُعد، لكل مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ؛ لما لها من فائدة كبيرة في إزالة حواجز الزمان، والمكان، والإمكانيات.
4. يجب أن تركز الدول على نقاط القوة في أسلوب التعليم عن بُعد، ومحاولة التقليل من المعوقات التي تحول دون تحقق أهدافها.
5. هناك بعض المؤسسات، لازالت إلى يومنا هذا تتعامل مع التعليم عن بُعد من منظور المفهوم القديم.
6. تتصف تجربة ليبيا في التعليم عن بُعد بالريادة، إلا أن هذه التجربة لازالت تعتمد على تكنولوجيا التعليم التقليدية.

4-3 التوصيات:

1. إجراء دراسات على متغيرات التعليم عن بُعد في ليبيا.
2. إجراء دراسات على مدى الاستفادة من التعليم عن بُعد، في مراحل التعليم الأساسي والمتوسط في ليبيا.
3. إجراء دراسات حول تطبيق التعليم الالكتروني، كأحد أشكال التعليم عن بُعد.

المراجع

قائمة المراجع:

1. أ.و (طوني) بيتس، التكنولوجيا والتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد، ترجمة وليد شحادة، السعودية، الرياض: العبيكان، 2007.
2. أحمد عبد الله العلي، التعليم عن بعد، مصر القاهرة: دار الكتاب الحديث، 2005.
3. دلال استيتية وعمر سرحان، تكنولوجيا التعليم والتعلم الالكتروني، الأردن، عمان: دار وائل، 2007.
4. ربحي مصطفى عليان، محمد عبد الدبس، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، الأردن-عمان: دار الصفاء للنشر، 1999.
5. رشدي طعيمة ومحمد البندري، التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، مصر، القاهرة: دار الفكر العربين 2004.
6. زكريا بن يحي لال، اراء معلمي ومعلمات التربية نحو توظيف شبكة المعلومات العالمية في مدراس المستقبل في بعض دول الخليج، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد 9، العدد3، سبتمبر 2008.

7. سارة العريني، القائمون بالتدريس في التعليم عن بعد، المؤتمر العلمي الأول للتربية الافتراضية والتعليم عن بعد، 2003، جامعة فيلادلفيا، الآردن، 3-2003/12/4.
8. طارق عبد الرؤوف عامر، التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، الأردن، عمان: دار اليازوري، 2007.
9. كتيب التعليم المنزلي، الصادرة عن إدارة شؤون التعليم المنزلي باللجنة الشعبية العامة للتعليم، 2007.
10. كتيب الجامعة المفتوحة، الصادرة عن الجامعة المفتوحة، 2010.
11. كيفن واتكنز، وآخرون، ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونيسكو)، باريس، 2010.
12. وفيقة مصطفى أبو سالم، تكنولوجيا التعليم والتعلم في التربية الرياضية، مصر، الإسكندرية: منشأة المعارف، 2007.

بحث بعنوان : مسؤولية الدولة في النهوض باللغة العربية

مقدم من الباحث :

المبروك رحومه الذويب

جامعة الزاوية / كلية التربية / أبو عيسى

مقـــدمـــــــــة:

إنّ اللغة الإنسانية أينما وجدت ، وحيثما كانت ، هي الرابط القوي بين أبناء أمتها ، وقوّة أية لغة تعد رمزاً لقوّة الدولة ، واللغة العربيّة عاشت عزيزة قويّة بقوّة قبائلها في جزيرة العرب في عزلة عن بقيّة التجمّعات البشرية إلى أن انكسر ذلك الجدار ، واختلط العرب – صدر الإسلام – بغيرهم مما أدّى إلى تسرّب لوثة العجمة إلى لغتهم ، فكان العلماء ،وكانت الدولة ، ممثلة في قياداتها من : علماء ،وسياسيين ، وعسكريين ، حاجزاً أمام تدفق هذا السيل المهلك .ولأهميّة الموضوع رأيت أن أسهم بهذا الجهد من خلال بحث مختصر تحت عنوان (مسؤوليّة الدولة في النهوض باللغة العربيّة) , وقد جاء البحث في مقدمة ، وثلاثة مباحث ، أشرت في المبحث الأول إلى حال اللغة العربيّة حتى صدر الإسلام ، ونظرت من خلال المبحث الثاني إلى اهتمام الدولة العربيّة الإسلاميّة بهذه اللغة وتدوينها والتقعيد لها ، وجاء في المبحث الثالث : حال اللغة العربيّة أثناء النهضة العربيّة الحديثة ،ابتداءً من وصول . محمد علي . إلى سدّة الحكم في مصر،والاهتمام الذي نالته هذه اللغة ،والهجمات التي تعرّضت لها، ودور العرب ،والجامعة العربيّة في التصدي لكل ذلك ،وقد ختم البحث بجملة من النتائج أردفت ببعض التوصيات ،وقد كان سبيلي في جمع المادة العلميّة لهذا البحث المنهج الوصفي التاريخي .

حال اللغة العربيّة حتى صدر الإسلام :

لغة العرب من أغنى اللغات كلماً ،وأعرقها قدماً ، وأوسعها لكل ما يقـع تحت الحس ، أو يجول في الخاطر ، وهي مع ذلك لغة أمييّن، ولا عجب أن بلغت تلك المنزلة : من بسطة الثروة ، وسعة المدى ،إذ كان لها من عوامل النموّ ، ودواعي البقاء والرقي ،ما قلّما يتهيأ لغيرها (1) ، فقد عاشت هذه اللغة أحقاباً مديدة في أحضان جزيرة العرب خالصة لأبنائها مذ ولدت ، نقيّة سليمة مما يشينها من أدران اللغات الأخرى ،وبمثل ما اهتمّ العرب بأحوالهم الاقتصاديّة والاجتماعيّة ،كان اهتمامهم باللغة يرافقهم في أسواقهم المختلفة، وذلك من سوق عكاظ بين نخلة والطائف ، إلى سوق مَجَنّة بمرّالظهران ،وغيرهما . ذو المجاز . خلف عرفة، فمن خلال هذه الأسواق كانت تقام المنابر الشعريّة والخطابيّة التي يتبارى فيها الشعراء والخطباء ،،وكان التحكيم المنهجي الدقيق الذي يحكم بتميّز هذا النص أو ذاك ،وهنا تجب الإشارة إلى أشهر المحكمين / الشاعر : النابغة الذبياني، وأشهر الخطباء / قس بن ساعده . وكان من أعظم مفاخر القبيلة فوز شاعرٍ لها أو خطيب ، حيث كـان للشعراء ،والمفوهين من الخطباء عند العرب منزلة رفيعة ،وحكم نافذ ،وسلطان غالب ، إذ كانوا ألسنتهم الناطقة،وأسلحتهم التي بها يذودون عن حياضهم (2) .

---

[1] – جواهر الأدب – ج 2 – ص 13 .

2 – المصدر السابق ص 14 .

وقد توارث العرب هذه اللغة مشافهة دون الحاجة إلى تدوينها نظراً للأميّة التي يعيشونها ، والبيئة البدويّة التي لا تعرف التغيير إلاّ على فترات متباعدة .

وقد جاء شعرهم ونثرهم طبيعياً متميزاً بالصراحة والبعد عن التكلف ، وصحة النظم ، والوفاء بحق المعنى ،واستمرّ ذلك ما استمرّ العرب في قبائل ينعزل بعضها عن بعض ،إلاّ ما قد يحصل من تلاقح أثناء ما ذكرت من أسواق ، أو مواسم ،وما يحدث من تلاقٍ بين اللغات ما أدّى إلى ضرورة تهذيب تلك اللغات لتنال الحظوة عند المحكمين أثناء المنافسات المختلفة ،فكانت لغة قريش القاسم المشترك بين لغات تلك القبائل ، وكان ذلك مما سبق في علم الله ،وهو إعداد هذه اللغة لأمرٍ عظيم ، إنّه نزول القرآن الكريم بها والصدع بالدعوة إلى الإسلام .

وبمجئ هذا الدين لم يكن أهله أقل اهتماما ممن سبقهم ،لقد خلّد الإسلام هذه اللغة بنزول القرآن الكريم بها، ولنا في آياته المثل الأعلى ،حيث يقول : ﴿ فإنّما يسرْناه بلسانك لعلّهم يتذكّرون ﴾ ([1]) ، وقد تذكر أولو الألباب، ووعوا قوله تعالى : ﴿ إنّا جعلناه قرآناً عربياً لعلّكم تعقلون ﴾ ([2]) ، وقد عقلِه أهل العقول الراجحة وحملوا لواءه بعد أن أدركوا معنى قوله تعالى : ﴿ قرآناً عربياً غير ذي عوج لعلّهم يتقون ﴾ [3] فاتقوا الله ما استطاعوا ، فوصلوا إلى أن تحقق لهم ما وُعِدوا به في قوله تعالى : ﴿ وكذالك أنزلناه قرآناً عربياً وصرّفنا فيه من الوعيد لعلّهم يتقون أو يحدِثُ لهم ذِكْرا ﴾ ([4]) .

وكان الحدث ، وكان الذكر بقيام الدولة العربية الإسلامية التي أقيمت على دعامتين أساسيتين هما : الإسلام، واللغة العربية ، وحفظ الله القرآن الكريم بقوله : ﴿ إنّا نحن نزّلنا الذكر وإنّا له لحافظون ﴾ ([5]) فحفظت بحفظه هذه اللغة ، وكل فعل بعد ذلك ما هو إلاّ تحقيق لهذا الوعد .

[1] – سورة الدخان الآية 44

[2] – سورة الزخرف– الآية 2

[3] – سورة الزمر الآية 27

[4] – سورة طه – الآية 110

[5] – سورة الحشر – الآية 9

وعندما بدأ تسرّب اللحن إلى اللغة العربيّة ، قيّظ الله لها رجالاً يذودون عن حياضها ابتداءً من فعل أبي الأسود الدؤلي ، ولن ينتهي إلاّ بانتهاء آخر مسلم على هذه الأرض .

وبدعم من الإمام علي بن أبي طالب . كرّم الله وجهه . بدأ وضْعُ الحواجز أمام انتشار هذا الوباءِ ، وكان أوّل لبنات علم النحو ، الذي كان في آخر الأمر العلم الذي به حفظت قواعد وقوانين هذه اللغة لتبقى محافظة على صحتها وفصاحتها .

إنّ هؤلاء الرجال الذين تعاقبوا جيلاً بعد جيل كلٌ يحمل اللواء عمّن سبقه ،ليحميه ، ويثري تربته بوضع لبنة جديدة من جهد هذا العالم ، أو ذاك .

ولعل خير دليل على ذلك هو طبقات علماء المدرستين : المدرسة البصرية . ولها قصب السبق في هذا الميدان ، ثمّ المدرسة الكوفيّة ، وبفضلها احتدمت المنافسة ، هذه المنافسة التي كان لها أكبر الأثر في نموّ علوم اللغة ، ثمّ من بعدهما المدرسة البغداديّة ، ثمّ تفرّق العلماء وانتشارهم انتشار العرب في أمصارهم ،من دمشق إلى القاهرة ،ومنهما إلى القيروان ،ثمّ الأندلس بممالكها المختلفة ،كل أولئك عمل قدر جهده من أجل الحفاظ على هذه اللغة ، لأنّ قمة رقي هذه اللغة قد تحددت بالقرآن الكريم الذي يعجز البشر عن مجاراته ،فكان جهد كل العاملين أن يظلّ القرآن بمفرداته وأحكامه واضحاً للقاري والسامع ولا يتأتى ذلك إلاّ عن طريق لغة صحيحة فصيحة .

إنّ دور الدولة لم يختف عبر عصور حياة هذه الأُمة رغم العوادي التي كادت أن تقصم ظهر الأّمة في كثير من الحالات ، ولكن الله سلّم في كلّ مرّة ، وتستطيع الأمة النهوض بعد كلّ كبوة ([1]) .

إنّ اهتمام الدولة بالحفاظ على هذه اللغة يدرَك من خلال توجيه الرسول الكريم . صلّى الله عليه وسلّم . أصحابه حينما ألحن أحدهم بحضرته فقال : (ارشدوا أخاكم فقد ضلّ) ([2]) ، ثمّ سيرة الخليفة الأول أبي بكر الصديق عندما فضّل أن يغمس في النار على أن يلحن ، وفصاحة عمر بن الخطاب أكبر من أن يشار إليها ، وأما خطيب الأمة علي بن أبي طالب ، فالعودة إلى خطبه تغني عن القول ، ويكفيه شرفاً أن أشار ــ على أصح الأقوال ــ على أبي الأسود بوضع علم النحو ([3]) .

ونخلص من هذه الفترة الذهبيّة التي عاشتها اللغة العربيّة ، وأعني بها زمن الجاهليّة ، وصدر الإسلام حتى زمن الفتنة الكبرى ، وانتهاء ذلك بقيام الدولة العربية الإسلامية بالمعنى المعروف .

اهتمام الدولة العربية الإسلامية باللغة العربية :

مع استقرار الحياة السياسية ووصول الأمويين إلى قيادة الدولة التي نسبت إليهم ، ثمّ انتقال الأمر إلى العباسيين الذين غلبوا الأمويين على أمرهم ، في هذه الفترة يمكن الإشارة إلى الاهتمام باللغة والعمل على جعلها لغة الحضارة والتدوين ، ومن هنا يجب الإشارة إلى المدرستين اللتين يرجع إليهما الفضل في كل ما وصلت إليه اللغة وآدابها ، إنهما المدرسة البصرية صاحبة الريادة في هذا الميدان أيام الدولة الأموية ، ثم المدرسة الكوفية برعاية العباسيين لها ، ففي هذه الفترة الزمنية توفرت الأسباب الداعمة للاهتمام بهذه اللغة وأذكر من ذلك :

1- نشاة النحو ص 23 وما بعدها[1]

2 – المصدر السابق ص 16

3 – المصدر نفسه ص 16 وما بعدها

ـــ العامل الديني ، فهي لغة القرآن الكريم والسنة النبوية المشرفة ، وبها يتم تدارس علوم هذين الركنين ، وقد ولّد ذلك ظهور علوم كثيرة منها تستنبط الأحكام وتربط العلاقة بين هذين الركنين .

ـــ ثم العامل الاجتماعي ،حيث أدت الفتوحات الإسلامية إلى اختلاط العرب بغيرهم من شعوب البلاد المفتوحة، ودخول غير العرب الإسلام كل ذلك أدي إلى اهتمام غير العرب من المسلمين بهذه اللغة وذلك من أجل فهم الإسلام وتعاليمه ، ونيل الحظوة عند أهل السلطة .

فعمل العرب وغير العرب من المسلمين في هذا المجال أدى إلى إثراء اللغة وجعل منها لغة العلم والأدب ، وقد اعتنى النحاة واللغويون بأنساب العرب ، وأيامهم ومفاخراتهم ومنافراتهم وأخبارهم التي يستلهمها هؤلاء العلماء من أشعار العرب وحكمهم وأمثالهم ، فهذه العناية أدت إلى نمو الكتابة التاريخية ، كالسيرة النبوية ، وتاريخ العرب ، والأمم المجاورة ، وهنا يذكر ـــ محمد ابن إسحاق ت 150 هـ ـــ ، وهو أشهر من أرَّخ للسيرة النبوية في أطوارها الثلاثة ، والمتمثلة فيما قبل البعثة ، ثم البعثة وحياة الرسول ـــ صلى الله علية وسلم ـــ في مكة ، ثم حياته في المدينة وما تم فيها من غزوات ، وقد سار على هذا النهج عدد غير قليل من المؤرخين الذين أرخوا للفتوحات الإسلامية ، وأيام الناس ، بمثل ما جمع أهل النحو واللغة المادة اللغوية شعرا ونثرا ، لتصبح المتون التي إليها يعود الباحثون .

ـــ كما تجب الإشارة إلى أمر آخر له الأثر البالغ : إنه الثراء المادي الذي وصل إليه العرب بعد أن هجروا باديهم وسكنوا المدن من البصرة ، إلى الكوفة ، ثم بغداد ، وقد كان لهم الاطلاع على ما يعيشه غيرهم من ترف الحياة ، فكما نقلوا عنهم الكثير من العلوم ، نقلوا عنهم من آثار الحضارة والثراء ما أدى إلى ترف طبقات واسعة من المجتمع امتلكت الرقيق والجواري ، وبنت القصور ، ثم الحانات وما يقابلها من المجون ، وما يقابل كل ذلك من تمسك بالقيم الاجتماعية والإسلامية ، في هذه الحياة المتطورة والمتغيرة لا بد أن يكون للعلم والعلماء الدور الذي يمثل هذه الفترة ، حيث ظهرت طبقات من النحويين واللغويين والشعراء (1) .

وهنا يشار إلي دور الدولة في مؤازرة هذا القسم أو ذلك .

ففي مجال الشعر نجد أن الشعراء قد انتقلوا من باديهم ووصف ما يعتريها من جدب أو خصب ، وما يجول على ظهرها من ظباء ، فيصوّرون كل ذلك تعبيراً عمّا يجول بخواطرهم أثناء كل ذلك دون انتظار لجزاء .

[1] – ينظر المدارس النحوية ص7 وما بعدها

وبعد هذا الانتقال إلى الحواضر قد وجدوا أنفسهم أمام أبواب الخلفاء ، والقادة ، والوزراء ، ينتظرون من يدعوهم إلى مائدته وما توفره لهم من رغد العيش ، وقد وجدوا ضالتهم عندما دارت المعركة بين الأمويين وخصومهم ، وكان هؤلاء الخصوم شيعاً وأحزابا ، منهم من يدعو للعلويين ، ومنهم من يناصر العباسيين ، وكان قصب السبق للعباسيين الذين فازوا بالخلافة ، وكان للشعر والشعراء الدور البارز في الدعوة لهذا الطرف ، أو ذاك ، وبميل كفة النصر نحو العباسيين بدأ الشعراء يتهافتون على أبوابهم مادحين لهم ، ذاميّن من سواهم .

وقـد علا شأن هؤلاء الشعراء بوجودهم في قصور الخلفاء ، بل نرى بعضهم يتدخل في شؤون الخلافة نفسها ، ويعد الخليفة المهدي أوّل خليفة عباسي فتح أبوابه أمام الشعراء ، حيث أجزل لهم العطايا ، وأجزلوا له في الثناء ، حتى أصبح ذلك سنّة متبعة في الديار الإسلاميّة ، والمقام لا يسمح بذكر شيء مما كان يمدح به هؤلاء الخلفاء والوزراء الذين رُفِعوا عن مرتبة البشر أحياناً ، ولم ير هؤلاء الممدوحين غضاضة في ذلك حتى انزلق إلى المجون وما ترتّب على ذلك من فساد سياسي وأخلاقي .

وبهذه النظرة الموجزة في حال الدولة العبّاسية ، وعلاقة أهل اللغة بولاة الأمر فيها ، نجد أنّ هؤلاء الشعراء والخطباء قد ارتقوا باللغة ، حيث كانوا يضمّنون أشعارهم وخطبهم وما يدبجونه من رسائل ، أو يخطّونه من كتب أحكاماً دينية أو لغويّة تأييداً لآرائهم ، الأمر الذي أملى على هؤلاء الشعراء والخطباء التبحر في اللغة وفهم دقائقها ؛ لأن هؤلاء الخلفاء أو من يقوم مقامهم كثيراً ما يكونون من أهل اللغة والفقه فتكون منتدياتهم بها كبار العلماء والفقهاء ([1]) ، وهنا تجب الإشارة إلى تلك المناظرات التي كانت تقام بحضرة هذا الخليفة أو ذاك ومنها : مناظرة الكسائي مع سيبويه ، هذه المناظرة التي حشد لها الكسائي كل ما يملك لأجل النصر على شيخ المدرسة البصرية ، وقد كان له ما أراد ، وإن شكك كثير من علماء النحو واللغة في هذا النصر الذي ربما لعبت فيه أصابع السياسة دورها ([2]) ، وليس بعيداً عن ذلك مناظرة اليزيدي مع الكسائي، هذه المناظرة التي خسر فيها الكسائي ، وفيها استفزّ النصر اليزيدي مما جعله يضرب بقلنسوته على الأرض ويكني عن نفسه ما دعاء (يحي بن خالد وزير الرشيد) إلى تأنيب اليزيدي بقوله : ((خطأ الكسائي مع حسن أدبه أحبّ إلينا من صوابك مع سوء أدبك)) ([3]) .

[1] – تاريخ الأدب العربي ص44

[2] – نشأة النحو ص 52.

[3] – تاريخ الأدب العربي ص44

[3] –المصدر السابق ص 26

كما يمكن الإشارة إلى موقف عتبة بن أبي سفيان من المعلّم والمتعلّم ، والمادة العلميّة وذلك من خلال وصيّتـــه معلّــم ولـده بقولــه : ((ليكــن أوّل إصلاحــك بنيّ إصلاحك لنفسك ، فإنّ عيوبهم معقودة بعيبك ،فالحسن عندهم ما فعلت ، والقبيح ما تركت ، وعلّمهم كتاب الله ، ولا تملّهم فيتركوا ، ولا تدعهم منه فيهجروا ...)) ([1]) ، إنّ الناظر فيما ذكر وغيره ، يجد أنّ العرب قد حشدوا قواهم من أجل الحفاظ على هذه اللغة ما استطاعوا إلى ذلك سبيلا . وبسقوط بغداد سنة 656 هـ على يد المغول تقوّض عرش الخلافة ، وتمزّق شمل المسلمين ففرمن فر، وقتل من قتل ، وقد ارتكب المغول جرائم لعلّ من أفضعها إبادة ثروة المسلمين العلمية ، وذلك بإلقاء الكتب التي تحوي تلك العلوم في نهر دجلة ، لتعبر عليها خيولهم ، إن هذا السقوط كان له أثره البالغ في تفكك أواصر العلماء وانتشارهم في الأصقاع المتبقية من الدولة الإسلامية ، إلى أن تقوم لهم دولة ، وكان ذلك على يد الدولة كالعثمانية ،والدولة الصفويّة ، وهما من ورث الخلافة الإسلاميّة ([2]) .

اللغة والنهضة العربية الحديثة :

بوصول محمد علي إلى السلطة في مصر ، وذلك بعد عهود من حكم الأتراك وأثر ذلك على اللغة والمنافسة التي تعرضت لها من قبل اللغة التركية ، ومع بداية هذا العهد ــ أي مع بداية القرن الثامن عشر الميلادي تقريبا ــ تجب الإشارة إلى أمرين لهما بالغ الأثر على اللغة هما :

الأول ــ وقوع المنطقة العربية تحت نير الاستعمار الأوروبي الذي ورث تركة الرجل المريض ابتداء من سقوط الجزائر تحت الاحتلال الفرنسي 1830 م ، وانتهاء بغزو إيطاليا لليبيا 1911م .

الآخر ــ الثورة العربية ضد الاستعمار الأوروبي ، وما صحب ذلك من تردٍ لكل أوضاع الأمة : من تفكك وحدتها ، إلى إهمال لغتها ، وصولا إلى بـدء تحررها كأجزاء ، وبمسميات انفصالية ثبتت دعائمها مع الزمن ، وهو ما نعرفه اليوم بالدول العربية المختلفة .

[1] – في رحاب اللغة العربية ص 228

[2] – نشأة النحو ص 235

في هذا الوضع غير المناسب نجد اللغة وأهلها يشقان الطريق نحو المستقبل ، فقد عمل كل المدافعين عن هذه اللغة من أجل استثمار النهضة العلمية الحديثة المتمثلة في اختراع الطباعة وأدواتها وتطورها خدمة للغة وأهلها ، وبوصول أول مطبعة إلى البلاد العربية بـدأت حركـة النشر بصورها المختلفة ، من نقل لكتب التراث ، إلى تحقيق بعض مما خطه السلف ، أو التأليف اعتماداً على المدون بهذه اللغة ، نحواً وصرفاً، شعراً ونثراً ، وبهذه اللغة دوّنت العديد من الموسوعات العلمية بعد نقلها عن لغتها الأصلية ، وبنظرة فيما قدمته النهضة العربية الحديثة فـي عهد دولها المتعاصرة والتي حاولت جمع كلمتها تحت راية الجامعة العربية ، نجد الجهود المبذولة من أجل الرقي باللغة وآدابها قد توزعت بتوزع هذه الدول ، وجاءت في كثير من الأحيان جهوداً منقوصة ، إما بسبب نقص الخبرة ، وإما بسبب ضعف التمويل ــ رغم توفر المال والرجال ــ وهنا أحيلُ القارئ إلى موسوعة المصادر والمراجع ليعلم اتساع الهوة بين الكتابة بهذه اللغة ، والكتابة بغيرها من اللغات السائدة في العالم من حولنا ، ومع ذلك نرى بعض الفضل لمن حاول أن يخدم اللغة ، فبنظرة فيما ألف بهذه اللغة وخدمة لها ، نجد آلاف المطبوعات الصادرة عن المجامع اللغوية العربية المختلفة ، وما يصدر عن الجامعات في كل أقطار الوطن العربي والمنطقة الإسلامية ، من كتب ، ومجلات ، ودوريات كلها لها غاية واحدة ، هي خدمة اللغة العربية ([1]) .

إن كل ذلك يجري تحت رعاية هذه الدولة ، أو تلك وبتمويل منها في غالب الأحيان ، وبتضافر جهود الأفراد مدعومة بجهود الدولة ، نرى اللغة وقد أصبح لها شأن يرفعها إلى مصاف اللغات العالمية ، فهي إحدى لغات الأمم المتحدة ، واللغة الخامسة من حيث عدد المتحدثين بها عالميا ، ومع كل ذلك نجد أن هذه اللغة تتعرض في هذه الفترة لتحديات كثيرة ويذكر من ذلك :

- **الدعوة إلى استعمال اللهجات العامية بدل اللغة العربية [2]**

[1] – المصادر والمراجع ص 13 وما بعدها.

[2] – تجديد النحو وتيسيره ص 34

أنفذت مصر البعثات التعليمية إلى أوروبا ، وقد انبهر بعض المبعوثين باللغات التي درسوا بها في البلاد الأجنبية ، ونادى بعضهم بإلغاء الإعراب حيث نجد على رأس هؤلاء " حسن الشريف " الذي قال : ((الأجرومية العربية عسيرة غاية في العسر ، معقدة غاية التعقيد ، يدلك على ذلك ما يلاقيه الطلاب من الصعوبة في فهمها ...)) ([1]) ، وينحو هذا المنحى " أحمد أمين " الذي يرى ((أن أهم الصعوبات التي توجه انتشار العربية ، الإعراب ، ويقترح اصطناع لغة عربية خالية من الإعراب ...)) ([2]) ، وغير بعيد عن ذلك ما ذهب إليه " قاسم أمين " الذي دعا إلى أن تبقى أواخر الكلمات ساكنة لا تتحرك بأي عامل من العوامل ، والقائمة في ذكر هؤلاء تطول وردًّا على ذلك كله ظهر جيل من عمالقة اللغة والأدب الذين ناصروا العربية في محنتها ، وأظهروا وجهها الحقيقي ، وقدرتها على الحياة ، أذكر منهم " رفاعة طهطاوي " الكاتب الشاعر الذي يعد شيخ المترجمين ، وإمام النهضة الحديثة ، ثم " عبد الله فكري باشا " كان كاتبا بليغا ومترجما للعربية والتركية ، ويعد من أركان النهضة الأدبية في الديار المصرية ، والشيخ " محمد عبده " المصلح الكبير ،والمجتهد الكاتب والخطيب ، أحد أركان النهضة العربية الحديثة ، ومؤسس جريدة " العروة الوثقى . والشاعر " محمد حافظ إبراهيم ([3]) من شعراء النهضة الحديثة ، نافح عن العربية ، ودعا إليها ، وتحدث بلسانها ردا على هؤلاء الداعين إلى هجرها واستعمال غيرها حيث يقول :

وسعت كتاب الله لفظا وغاية وما ضقت عن آي به وعظات

فكيف أضيق اليوم عن وصف آلة وتنسيق أسماء لمخترعات

إلي أن يقول :

أيطربكم من جانب الغربي ناعب ينادي بوادي في ربيع حياتي .([4]) .

[1] – المصدر السابق 281

[2] – المصدر نفسه ص 282.

[3] – جواهر الأدب ج 2/ 218

[4] – المصدر السابق /352

وهؤلاء المدافعون عن اللغة بأقلامهم وألسنتهم ، وما يضيفونه إلي رصيدها من المنظوم والمنثور ، هم في أغلب الأحيان جــزءٌ مـن الدولة وعنصر من عناصرها الفاعلة ، وهنا يجب ذكر الدولة ودورها تجاه هذه اللغة ، وفي هذا أشير إلى إحياء كتب اللغة ،وكيف تنافست أغلب الدول العربية من خلال طبع تلك الكتب وتحقيقها وتنقيحها وإعادة ترتيب كتابة بعضها ، فهذا كتاب سيبويه طبع طبعات عديدة وكلها بإشراف الدولة أو مؤسسات دولية ، وكتاب المقتضب نشر بتحقيق " محمد عبد الخالق عظيمه" عن لجنة إحياء التراث الإسلامي / القاهرة ، والأصول في النحــو طبــع بمطبعة النعمان بمساعدة من المجمع العلمي في العراق ،

وكتاب المنصف لابن جنّي طبع بعناية شركة مكتبة / مصطفى البابي الحلبي في مصر ، شرح الرضي على الكافية ، طبع ضمن منشورات جامعة بنغازي ([1])

وهكذا لو تتبعنا أغلب ما كتب بهذه اللغة فسنجد أنّ للدولة فيه يداً مشكورة ، وفي هذا المجال أرى أن أذكر بعض الجهود التي بذلتها الدول العربية ، والجامعة العربية من أجل تيسير النحو ، وهو الخاصرة التي تطعن من خلالها اللغة العربية غالباً ، نظراً لما يلمسه دارس النحو العربي من صعوبة ، فأذكر بعض الجهود التي بذلت في هذا السبيل والمتمثلة في مؤلفات حاولت تيسير النحو وتقريبه من أفهام الناشئة ، والرد على من يقول بهجر اللغة العربية ، أو إلغاء نحوها ، أو كتابتها بالحروف اللاتينية ، وبذكر المحورين ، وأعني المحور الذي ينادي بإلغاء النحو بأيّة صورة من الصور ، المقترحة ، والمحور المدافع عن بقاء هذا النحو ؛ لأنّه السبيل الوحيد لبقاء اللغة حية نامية ، وهنا تذكر جهود الدولة من أجل الارتقاء بهذا العلم ليتجاوز أفكار المتشائمين المنادين بإلغائه ،وإخراجه من القوالب المحنّطة التي تأثّرت بمنطق فلاسفة العصور الوسطى ،فكانت فكرة التجديد لهذا العلم ، هذه الحركة العلمية التي قادتها الدول العربية منفردة أولاّ ،ثمّ مجتمعة تحت راية الجامعة العربية ثانياّ ، وقد استمرّت هذه الحركة على مدى القرنين الماضيين ، وللتدليل على ذلك أذكر عدداً من الأعمال الرامية إلى ذلك وحسب التسلسل الزمني فأقول :

يعد كتاب التحفة المكتبية لتقريب اللغة العربية / لرفاعة طهطاوي ، 1868م [2]من أوائل الكتب في التأليف النحوي الحديث ، وهو قفزة إلى الأمام في مجال تبسيط النحو ، وهذا الكتاب من الكتب لتي تحتاج إليها المدارس ، وفي ذلك يقول طهطاوي عن هذا الكتاب ((....رسالة في النحو سهلة المأخذ لدراسة المدارس الخصوصية والأوّلية تفي بالمرام ،لجزالة اللفظ وحسن الانسجام ،لاسيّما أنها مصوغة على أسلوب جديد ..)) ، وقد تميّز هذا الكتاب بتضمّنه أغلب أبواب النحو ،عرضت بطريقة سهلة

[1] – المصادر والمراجع ص487 وما بعدها .

[2] تجديد النحو ص45 وما بعدها

مباشرة ، كما ابتعد عن الخلافات النحوية وتعدد الآراء التي تشتت ذهن التلميذ ، وقد التزم فيه منهج جمهور النحويين ، وقد ختمه بخاتمة تتعلّق بالخط والإملاء وحسن القراءة ، وهذا يشير إلى المذهب القائل بهدم الحواجز بين فروع اللغة ، وقد سادت هذه السلسلة حتى سنة 1925م عندما عهدت وزارة / علي ماهر المصرية إلى لجنة من الوزارة بتعديل المناهج الدراسية التي كان من نتيجة أعمالها ظهور سلسلة النحو الواضح، لعلي الجارم ومصطفى أمين، وقد تميّزت هذه السلسلة من تجديد وتيسير النحو العربي بمميّزات عدة كما يقول صاحباها :

- اعتمدت على كثرة الأمثلة وتبسيطها ومناسبتها للنشء .
- قرنت الدراسة النحوية بالإنشاء لهدم الحواجز بين فروع اللغة من ،نحو وصرف وإنشاء ونصوص .

النحو الجديد: ليعقوب عبد النبي , 1942م التزم المؤلف في كتابه بألاّ يخلّ بأيٍ من أصول النحو العربي ، والمحاولة في مجموعها إعادة تبويبٍ لموضوعات النحو من مرفوعات ، ومنصوبات ...

– النحو الموضح / عبد اللطيف بنحيدة ، 1963م [1]، ألّفت هذه السلسلة وفق ما قرّرته وزارة التربية المغربية ، وهو لا يختلف في طريقته عن طريقة النحو الواضح ،أي استنباط القاعدة من خلال أمثلة معدّة ،أو قطعة مختارة , وهذه الطريقة أصبحت الأكثر انتشاراً في الكتاب النحوي المدرسي حتى أيامنا هذه ، ففي مرحلتي التعليم الأساسي والمتوسط ,تجديد النحو / للدكتور , شوقي ضيف – 1982م[2] ، وللمؤلّف محاولات عديدة في هذا المجال وقد سار في بعض الأحيان مع التيار المنادي بإلغاء الإعراب التقديري والمحلي في المفردات والجمل ,,,وما إلى ذلك.

إن هذه الأعمال الجادة من قبل الدول العربية لم تقتصر على النحو ، بل امتدت إلى النصوص الأدبية ، وموضوعات القراءة وما إليها ، كل ذلك يهدف إلى بناء فكر عربي موحّد يحافظ على هذه اللغة ,إن ما جاء في البحث من ذكر للعرب وجهودهم من أجل النهوض بهذه اللغة يقودنا إلى:

اللغة العربية والواقع المعاش :–

مع كل ما جاء في البحث من اهتمام باللغة العربية من قبل أهل اللغة ،أفراداً ،وحكومات ،من حيث ،التطوير،والتيسير لمناهجها وطرق البحث فيها .فإن شأننا شأن الإنسان في كل زمان ، تشكو مما اشتكى منه السلف عندما ذعروا من تسرّب اللحن إلى اللغة فعملوا ما بوسعهم من أجل منع انتشار ذلك ،فكان التقنين والتقعيد الذي عرفناه من خلال كتب النحو والأدب .

[1] – تجديد النحو ص71

[2] المصدر السابق ص 21

واليوم فإن أهل اللغة–نظن في كثير من الحالات – بأنهم قد أصبحوا غرباء عن اللغة واللغة غريبة عنهم .

إن اللغة كما ذكرنا سابقاً، مخلوق يحيا ويموت مثل سائر المخلوقات ،فهي تولد مع الطفل –وأقصد هنا انه يولد مزوّداً بقدرة عقلية تمكنه من اكتساب اللغة ،ويكون ذلك من البيئة المحيطة ،عن طريق الخبرة المكتسبة بالتقليد والتعزيز, ويرى المختصون في الدراسات اللغوية الإنسانية أن اللغة البشرية تنمو وتترعرع بتطوّر وتقدم ناطقيها،وقد يأفل نجمها فتتقهقر بضعف وهوان أهلها .3

اللغة وطن ثقافة المجتمع ،واستخدامها والتجويد فيها جزء من المواطنة ،والقرب منها ،أو الابتعاد عنها يحدد موقف أهل اللغة من هويتهم الثقافية .

إن الدفاع عن اللغة دفاع عن الحياة نفسها ،إن ترقية المواطنة اللغوية أمر يوجب علينا العناية به مثل ما نعتني بأمور حياتنا جميعها ،سواء بتنمية قدراتنا اللغوية ،أو الاهتمام بمستقبل اللغة لدى الأجيال القادمة ،ولعل أولى درجات الترقي هذه ،إعادة النظر في سلوكنا اللغوي ،ولا يكون ذلك من دون إعادة النظر في مناهجنا ،وطرق توصيل ما تحمله تلك المناهج إلى عقول وألسنة الناشئة بالطرق العلمية التربوية التي تجعل المتلقي قادراً على استيعاب محتوى تلك المناهج ،محوّلا ما تعلمه إلى سلوك أثناء استخدام هذه اللغة 1

إن أغلب الشعوب تشكو من ضعف استعمال أبنائها للغتها الوطنية ،ولكن حالة لغتنا العربية ربما تكون استثنائية ،نظراً لما تعرضت له من هجمات ،من أبنائها ،ومن أعدائها ،ما زاد من عزلتها عن الواقع المعاش وسأذكر بعضاً مما أراه السبب الذي أوصل هذه اللغة إلى ما هي فيه من سوء الحال :

جاء في البحث أن الدولة قد عملت ما يمكن عمله من أجل النهوض باللغة ،ولكن أثر كل ذلك ظل محدود الأثر عند استخدام اللغة ،وذلك بسبب اتساع الهوّة بين الواقع المعاش –أي استخدام اللهجات العامية –وبين ما يتعلمه الناشئة في المدارس والجامعات ،ما يجعل اللغة المتعلمة غير ذات بال .

إن ما نعلمه لأبنائنا من خلال تلك المناهج كثيراً ما يكون بأمثلة محدودة ،لا يتم تدريب المتلقي على استخدامها والقياس عليها .

- طرق التقويم – الامتحانات– شهدت محاولات كثيرة لتطويرها وتيسيرها ،ومع ذلك لم تصل إلى الطرق المثلى التي تحقق الهدف المنشود منها ،ولعل ما وصلنا إليه اليوم فيما نسميه :شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي ،أو شهادة إتمام مرحلة المتوسط ،هو أسوا طرق الامتحانات ؛ لأن طريقة التظليل المتبعة في اختيار الإجابة الصحيحة ،طريقة عشوائية تعتمد على الغش والتخمين ،بالإضافة إلى أنها لا تختبر قدرة الطالب على استخدام اللغة الاستخدام المنشود مما تعلمه .
- سياسة الدولة التي نقلت غاية التعلم ،من الكم إلى الكيف ، حيث أصبحت الوزارات المتعاقبة تفتخر بالنسب العالية للنجاح بدل الاهتمام بالتحصيل العلمي ،وهذا متعلق بالفساد الذي يسود مجال التعليم وغيره .

إن إلغاء نظام الشهادة الابتدائية ،ثم الإعدادية والثانوية ،جعل تعليمنا بدون ضوابط ما جعل الكثيرين ممن يجلسون اليوم على مقاعد الجامعة لا يجيدون القراءة والكتابة .

إن هذه الأمراض التي تعاني منها اللغة العربية يمكن علاجها بأمور منها :

الحرص على إيصال المنهج المقرر إلى عقول وألسنة التلاميذ بالقدر الكافي

- علاج قضية نقل الطفل من مرحلة إلى أخرى قبل استعداده للمرحلة التالية "مشكلة الترحيل وما ترتب عنها ".
- إعادة العمل بنظام الشهادة الابتدائية ، ثم الإعدادية والثانوية .

إن التسرّب الذي يحدث نتيجة لوجود هذه الشهادة أو تلك ،هو في الواقع ربح للوقت والجهد ،والطريقة المثلى لتوزيع القوى البشرية العاملة على مناحي الحياة المختلفة

واختم بما أراه مناسبا لنهاية هذا البحث وذلك بما جاء في مقدمة كتاب / متن اللغة وسرّ العربية . والذي أراه خير ملخّص لما جاء في هذا البحث وفيها" إن العربية خير اللغات والألسنة ، والإقبال على تفهمها من الديانة ،إذ هي أداة العلم ، ومفتاح التفقه في الدين ، وسبب إصلاح المعاش والمعاد ،ثم هي لإحراز الفضائل ,والاحتواء على المروة وسائر أنواع المناقب ,كالينبوع للماء والزند للنار,ولو لم يكن في الإحاطة بخصائصها ,والوقوف على مجاريها ومصارفها,والتبحر في جلائلها ودقائقها, إلا قوة اليقين في معرفة إعجاز القران,وزيادة البصيرة في إثبات النبوة الذي هو عمدة الإيمان ،لكفى بهما فضلا ..... [1]

[11] – مقدمة فقه اللغة وسر العربية

الخلاصة والنتائج

بالنظر في هذا البحث يستنتج جملة من الحقائق ،هي نتائج البحث فأذكر :-

إن هذه اللغة محفوظة بحفظ الله للقرآن الكريم .

إن أهل هذه اللغة لم يضيعوها وهم في أشدّ حالاتهم ضعفاً وانحلالاً .

مسؤولية الدولة لم تفقد ما وجدت الدولة ،وفي أسوء أزمان الجبابرة والمستبدين لم تهمل هذه اللغة ؛ لأن هؤلاء يجدون في الاهتمام بالعلوم اللغوية والعلوم الدينية فرصة للاهتمام بمجدهم الشخصي .

التطوّر العلمي وبخاصة في مجال الطباعة كان فاتحة خيرٍ على اللغة العربية وإحياء التراث اللغوي .

ولكي نترسّم خطى هؤلاء الرجال الذين جمعوا هذه اللغة واستنبطوا قوانينها وأرسوا قواعدها ،أرى أن أوصي بما يمكن أن يسهم في الرفع من مكانة اللغة ومساهمتها في النهضة الحديثة ،ولعل من المهم في ذلك :

- الاهتمام بالمعلم ، وإعداده الإعداد الجيد ، ومواصلة صقل تجربته وتوسيع مداركه ، العلمية والتربوية ، وإحلاله المكانة التي تليق بمربي الأجيال .

- الاهتمام بالمناهج وتطويرها بما يؤهّل هذه اللغة المكانة اللائقة بها .

- الاهتمام بوسائل الإعلام التي أصبحت من أخطر المؤثّرات على اللسان قبل العقل ،وبخاصة لدى الأطفال.

- إن اللغة آلة جبّارة لا تنمو وتتطوّر إلاّ بجهود جبّارة .

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم
- تاريخ الأدب العربي ، العصر العباسي الأول، د.شوقي ضيف ، ط6 دار المعارف بمصر .
- جواهر الأدب ، السيد أحمد الهاشمي ، مؤسسة المعارف ، بيروت .
- حركة تجديد النحو ، د .إبراهيم زبيدة .ط .1، دار الكتب الوطنية ، بنغازي ، ليبيا .
- فقه اللغة وسرّ العربية ، للثعالبي ، تح .أمين نسيب ، دار الجيل ، بيروت .
- في رحاب اللغة العربية ، د. عبد الرحمن عطبة ، ط. 2 ، 1982 ، ليبيا .
- موسوعة المصادر والمراجع، د.عبد الرحمن عطبة ،ط.5 ، دار الأوزاعي ، بيروت ، لبنان .
- نشأة النحو ، الشيخ محمد الطنطاوي ، ط.2، دار المعارف بمصر ، القاهرة .
- مجلة العربي ،العدد 663 فبراير 2014 م .
- مجلة كلية الآداب ، جامعة الزاوية ، العدد الثالث عشر ، يونيو 2012 م .

The Impact of Discourse Markers on the Understanding of Secondary School Lessons

Researcher:

Ghazala Hussein Mohamad

Abuissa Educational College

Zawia University – Libya

Introduction

Interest in learning English has increased to such an extent that English is now considered to be an international language. In this circle, where English is mainly used for learning purposes, (EAP henceforth) plays a very important role. Therefore, EAP has increasingly expanded so that currently it forms an important part in the curricula for all learning fields at secondary school. Secondary school lesson, as one type of secondary school discourse, is an important part of most school fields worldwide. The ability to comprehend secondary school lessons in English is thus an important need for secondary school students, specialized in English language.

Generally, secondary school listening contains long stretches of talk and the listeners don't have the opportunity of engaging in the facilitating functions of interactive discourse, so it places high demands upon listeners. To succeed, they must learn to identify relationships among units within discourse such as main ideas, supporting ideas, examples, etc.

Empirical research has further outlined an additional important feature that differentiates authentic lesson discourse from written texts or scripted lessons. An authentic lesson is often structured in the form of incomplete clauses. This organizational structure is signalled by the use of a group of pointers or cue phrases technically termed as "discourse markers". These markers generally work at two levels. On one hand, there are macro-level discourse markers, which signal the major transitions and emphasis in the lesson. They include starters, e.g. "what I'm going to talk about today" and Meta statements, e.g. "I want to mention two types of". On the other hand, there are signals such as well, so, ok which serve as pause or hesitation fillers. These are called micro-level discourse markers or the lower-order markers of segmentation and inferential connections.

Some researchers have the features of lessons (e.g. Brown and Yule, 1983; Mc Carthy and Carter 1994; Mc Carthy 1991) (repetitions, paraphrases, rate of speech, authenticity, and syntactic complexity) that might aid FL learners' comprehension. However, the role of discourse markers in aiding listening comprehension has not been fully explored yet in Libya.

Additionally, while several researchers have studied discourse markers from the descriptive and contrastive perspectives, there is a relative lack of experimental work on this topic. In a modest attempt to fill the gap in research, this study investigates the effects of the use of discourse markers on secondary school listening comprehension of secondary school students in Libya. This study is based on the premise that the knowledge derived from such research will provide insight that can facilitate the secondary school listening comprehension.

Problem of the study

When students attend a lesson they may already have some background knowledge of the subject and be able to predict some of the content, not least from its title. However, at this point problems may develop. The main problems can be summarized within three major areas:

1- Decoding, i.e. recognizing what has been said;

2- Comprehending, i.e. understanding the main and subsidiary points;

3-Taking notes, i.e. writing down quickly, briefly and clearly the important points for future use.

Research in EAP has begun to show that non-native speakers of English have much difficulty in secondary school listening. Non-native speakers often lack familiarity with spoken discourse structure, various styles of delivery and the accent itself brings its own particular and potential areas of difficulty. Students are required to concentrate on and understand long stretches of discourse. These stretches of talk are normally indicated by the use of various discourse markers.

It is, therefore, assumed that some Libyan English learners at ALwehda Secondary School for social science and languages face difficulties in understanding lessons.

Significance of the study

With the status of English as an international language and the expansion in the use of English, an increasing number of foreign language learners are engaged in learning pursuits that require them to listen and comprehend a great amount of English input.

Secondary school lessons, as one type of secondary school discourse, are an important part of most fields worldwide. The ability to comprehend secondary school lessons in English is thus an important need. Therefore, there is a need for investigating the processes underlying performance in a lesson delivered in English within a secondary school environment. The study is justified on the grounds that the knowledge derived from this investigation can provide guidance for teachers, education, instructional materials and curriculum development.

Spoken discourse, due to it spontaneity and the elusive nature of its analysis, is probably the mode of communication where the description of social and cognitive relationships needs a great deal of elaboration and investigation. In ordinary speech, speakers and hearers have little time at their disposal to process speech and to construct text structure, i.e., the coherent mental representation of the language that is being exchanged. In this respect, discourse markers are essential points in the mental map of linguistic relationships. In other words, discourse markers can influence this mental representation which is intimately linked to the notion of coherence. The relations that hold between the subparts or spans of a string of discourse can apply between segments as well as clauses, or between larger segments such as lessons.

For many years there has been an ongoing debate about the relative effect of discourse markers on language processing. While the debate has dealt principally with reading comprehension, it has also been important in the literature on listening.

This study investigates the influence of discourse markers on the understanding lessons by Libyan secondary school learners. It is hypothesized that discourse markers are of particular interest because they constitute an aspect of the language not taught in the classrooms. They are likely to be a good indicator of the extent to which students understand a lesson. That is, the researcher seeks to establish whether a high degree of awareness of the use of discourse markers can be influential in promoting successful understanding of lessons. The research is important for pedagogy, because such research has clear implications for the design of syllabuses strategies and classroom materials as well as learning strategies.

Objectives of the study

Secondary school listening is a vast subject, and little is known in hard statistical terms of the effects of specific linguistic features on lesson comprehension. Most studies on lesson comprehension in EFL contexts have focused on one of two areas; either note-taking or discourse markers and organization. Discourse markers help to present information in a clear, convincing and interesting way in an effort to promote acceptance and understanding.

The purpose of the study is, therefore, to examine the influence of discourse markers on the understanding of lessons by Libyan learners at ALwehda Secondary School for social science and languages studying English specialization.

Questions of the study

Whichever style of lecturing is adopted, the lesson will normally make use of various devices in order to indicate to listeners (students) the relative importance of the ideas and information contained in the talk. These devices, or cues, are usually of three types:

- Prosodic features (stress, intonation, pauses, etc.)
- Subordinating syntactic structures (e.g. relative clauses, noun complements, other subordinate clauses, etc.)
- Lexical discourse markers (e.g. topic markers, to begin with, topic shifter, the other thing is that, summarizers, to sum up, etc.)

In addition to these, there can be “vocal underlining” (i.e. varying the pace, pitch, and volume of speech). A teacher’s voice can signal meaning as effectively as words can. The body movements can also be used to emphasize various points, in particular, the use of hand gestures. However, the main concern of the study will be investigating how different categories of discourse markers affect the degree to which foreign learners understand lessons.

The researcher divides the markers into two types:

- Macro markers: (i.e. higher-order markers signalling major transitions and emphasis in lesson);

- Micro markers (i.e. lower-order markers of segmentation and inter-sentential connection.)

Consequently, the researcher suggests that without being aware that these lexical markers are signalling important functions in the lesson discourse, foreign learners would not be expected to understand a lesson fully and effectively.

This discussion has led the researcher to ask two questions:

1. What is the effect of the use of macro markers on the understanding of lessons by Alwehda Secondary School students studying English specialization?
2. What is the effect of the use of micro markers on the understanding of lessons by Alwehda Secondary School students studying English specialization?

Defining discourse markers

Here are some of the definitions of discourse markers:

- Shiffrin (1987) proposes that, theoretically, discourse markers are a functional class of verbal and non-verbal devices which provide contextual coordination for ongoing talk. (Eslami and Eslami, 2007, 2) she considers the conjunctive items such as now, well, the representatives so and you know, the segmenting marker right to be discourse markers that perform important interpersonal and text-building functions.
- Biber (1988) defines discourse markers as elements …. "Which are typical of speech and which are rare outside of conversational genres"? (Mc Carthy and Carter, 1994, 7) he also argues that a very high level of ellipsis is typical of the grammar of spoken mode, whereas a feature such as passive verbs and non-finite clauses are felt more likely to occur in written mode.

Mc Carthy (1991) mentions:

"when we look at a lot of natural spoken data, we find the basic conjunctions and, but, so and then much in evidence, and used not just to link individual utterances within turns, but often at the beginning of turns, …linking back to an

earlier turn of the …speaker, or else marking a shift in topic or sub-topic. In this sense, the conjunctions are better thought of as discourse markers, in that they organize and "manage" quite extended stretch of discourse." (Mc Carthy, 1991, 49)

- Coulthard (1992) describes discourse markers as:
- "A reasonable homogeneous group that lends to be realized by simple linguistic expressions ….that have become simplified because they correspond to constructs that are in continual use when we process text". (Coulthard, 1992, 45)
- In his description of elements that can function as discourse markers, Coulthard enumerates coordinators, subordinators, conjunct adverbs and phrases that take sentential complements (e.g. it follows that, it may seem that).

With regard to the meaning, Fraser (1999) summarizes several characteristics of discourse markers, as follows:

- They do not constitute a separate syntactic category;
- Their meaning is procedural not conceptual;
- Every individual discourse marker has a specific core meaning. (Trillo, 2001, 529)

Sankoff et.al (1997) suggests that:

"As lexical items that relate to discourse rather than to syntax or semantics, discourse markers are of three major types: discourse coordinators, interaction markers, and punctures". (Sankoff et.al, 1997, 159)

According to Sankoff et.al, discourse markers tend to have the following properties:

1. They do not enter into construction syntactically with other elements of the sentences.
2. The propositional (intended) meaning of the sentence does not depend on their presence.
3. They are subject to semantic bleaching as compared with their source forms.
4. They undergo great phonological reduction than their source forms.

5. They are articulated as part of smoothly flowing speech production except for the hesitation forms (e.g. uh) that generally signal word searchers.

With regard to lessons, Strodt-Lopez (1991) claims that discourse markers are important features of lessons that maintain audience-speaker rapport and may in fact clarify the speaker's orientation to the main points. (Eslami and Eslami, 2007, 5)

Discourse markers as semantic relations

Halliday and Hasan (1976) suggest that there is one specific type of semantic relation that is crucial for creating coherence within and between segments of discourse. One element is interpreted by reference to another. Discourse markers contribute greatly to the way in which the meaning of discourse segments is interpreted. When the interpretation of a string in the discourse, requires making reference to some other string, we better search for discourse markers. (Halliday and Hasan, 1976, 11)

The following example illustrates the points we have been making concerning the function of discourse markers as semantic relations. It shows how the use of the temporal marker "Next" helps the listener, reader to realize that this marker represents different semantic relations in different discourse segments.

a) First, he took a piece of string and tied it carefully round the neck of the bottle. Next, he passed the other end over a branch and weighted it down with a stone.
b) First, he has no experience of this kind of work. Next, he showed no sign of being willing to learn.

In (a), the marker "Next" is used in a sequential sense. In other words, the relation between the theses of the two successive sentences that is their relation in external terms, as content-may be simply one of sequence in time: the one is subsequent to the other. This temporal relation is expressed in one of its simplest forms: Next.

In (b), the temporal marker "Next" represents the internal type of relation in which the successively is not in the events being talked about in the enumeration of points in an argument is clearly shown by the strong tendency to

anticipate a sequence of points by the use of the cataphoric conjunction. First, as Halliday and Hasan (1976) put it "These internal….temporal relations are (temporal) in the sense that they refer to the time dimension that is present in the communicative process. The communication process is certainly a process in real time; but it is [different] from the time dimension of the process of the external world that forms the content of communication. Hence this is felt to be ….a metaphorical extension of the concept of time as in the one of ….external processes. (Halliday and Hasan, 1976, 265)

Therefore, it is the semantic relation presented by discourse markers that make it fairly easy to be extended still further into meanings that are not really temporal.

It is clear that whichever marker we decide to use is a signal of what is to be taken as the framework within which what we want to say is to be understood.

School listening-definition and importance

Secondary school listening involves listening and speaking tasks in secondary school classes according to Flowerdew (1995); it has its own characteristics, and places special demands upon listeners. To be a successful listener, a student needs relevant background knowledge, the ability to distinguish between important and unimportant information and appropriate skills like note-taking ….etc. (Huang, 2004, 2)

Richards (1993) has also neatly summarised the micro-skills needed for secondary school listening. These are produced below.

Micro-skills: secondary school listening

1. Ability to identify purpose and scope of the lesson.
2. Ability to identify relationships among units within discourses (e.g., major ideas, generalization, hypotheses, supporting ideas, examples, etc.)
3. Ability to identify the role of discourse markers in signalling structure of a lesson (e.g., conjunctions, adverbs, etc.)
4. Ability to infer relationships (e.g., causes, effects, conclusion)
5. Ability to recognize key lexical items related to the subject / topic.
6. Ability to deduce meaning of the words from context.
7. Ability to recognize markers of cohesion.

8. Ability to recognize function of intonation to signal information structure (e.g., pitch, volume, pace, key)
9. Ability to detect attitude of speaker toward subject matter.
10. Familiarity with different lecturing styles: formal, conversational, etc.
11. Familiarity with different registers: written versus colloquial.
12. Ability to recognize irrelevant matter: jokes, digressions, meanderings.
13. Knowledge of classroom conventions (e.g., turn taking, clarifications, requests, advice, instructions.)

Furthermore, secondary school listening plays a very important role in a student's learning success. It plays an even more important role than secondary school reading or secondary school aptitude. (Jordan, 1997, 180)

Studies on the effect of discourse markers on FL lesson comprehension

Several studies have discussed the positive effects of the presence of discourse markers in lessons. The most pioneering research in this area is the study conducted by Chandron and Richards (1986). This study has examined the ways in which different categories of discourse markers affect how well foreign secondary school students understand school lessons, and specifically, the effects of macro markers and micro markers (functioning as fillers, indicating links between sentences). The researchers concentrated on lessons in the reading style. They found that lesson read from a written text will usually lack the links of macro-markers found in more conversational style of lessoning. A lesson which uses more macro-markers is likely to be easier to follow. On the other hand, an over-use of micro-markers possibly detracts from the overall coherence of the lesson. For the curriculum and materials developer and for 12 learners the macro-markers probably constitute a relevant focus for classroom activities and instructional materials. (Jordan, 1997, 184)

Dicarrico and Nattinger (1988) built on the research by Chauldron and Richards and investigated lessons from a variety of disciplines delivered in the styles of lessoning, though the main concern was the conversational style. They use an informal lexical phrase approach. They confined their study to macro-markers, or macro-organizers, as they preferred to call them. They concluded that foreign students "would not

be expected to know that these lexical phrases, macro-organizers are signalling important functions in the lesson discourse". (Jordan, 1997, 187)

Consequently, they suggest that more emphasis needs to be placed on teaching these markers.

Williams (1992) has found that the presence of more global discourse markers and phrases which signal a change in topic or point of emphasis appears to aid recall in lessons. Similarly, McDonald (2000) has concluded that the presence of lower level discourse markers, i.e. words that speakers use to mark relationships between chunks of discourse, such as so, well, ok, now …aid comprehension. (Eslami and Eslami, 2007:3)

Grice (1975) sees that language is based on a form of cooperation among the speakers. The cooperative principle is a kind of tacit agreement by speakers (teachers) and listeners (students) to cooperate in discourse. (Grice, 1975, 58)

According to Grice (1989), a speaker makes discourse markers when he conforms to cooperative principle. Hearers try to work out what a speaker means. (Grice, 1989, 31)

Hiroaki Tanaka (1997) held an investigation into whether the speaker's (teacher) process of deriving discourse implicates from the phrase "in other words" and the listeners (student) process of interpreting the speaker's intent are the same. An analysis of the inferential function of "in other words" and the listener's understanding of speaker's implicates demonstrates pragmatic significance when the listener's interpretation and speaker's intent do not coincide. Tanaka concluded that in spite of the potential for listeners to misconstrue the speaker's intent, discourse markers retain coherence since both participants share the same cognitive environment. (Tanaka. H, 1997, 367)

Richards (1980) recorded that non-fluent non-native speakers tend to pay too much attention to the surface meaning of utterances. He further speculated that tis affects the language directed toward language use more explicit markers of illocutionary force in speaking to non-native speakers than in speaking to other native speakers. (Richards, J, C, 1980, 213-222)

Scope of the study

The specific research area of investigation in this study is the understanding of lessons by Zawia Secondary School students of EFL. Lesson of comprehension is examined in terms of its being influenced by the presence or absence of macro and micro discourse markers.

Methodology

The participants in the study were 30 EAP secondary school students for the year 2012-2013. They were third year students majoring in learning English as a foreign language at Alwehda Secondary School for social science and languages at Zawia city. All the participants were Libyan native speakers of Arabic. They were enrolled in language laboratory courses which were part of the curriculum or students majoring in English. These courses were designed to improve the listening comprehension of students.

The reason for choosing students from this learning discipline is to ensure a certain level of language proficiency (intermediate) required for discourse markers to be noticed and to recognize their facilitating effect.

The methods used for collecting data in the study were two tests of listening comprehension. Each test included 50 items checking for both global and local understanding. The test was designed and administrated to both groups of subjects. The type of data collected in the study was subjects' scores on the multiple choices, true/false and cloze questions. Therefore, the dependent variable was scored on multiple choices, true/false and cloze questions, whereas the independent variable was micro and macro markers in secondary school lessons. Each lesson was followed by 4-5 multiple choice, true/false and cloze questions which tapped into actual inferential and global understanding of the lessons. The subjects were provided with a set of instructions on how to do the questions were read by the teacher (researcher). The time allotted for each group to take the test was 30 minutes.

Data for the study

Two secondary school texts were used for this study. The texts were selected from the materials that students typically encounter in their

classes. Only one version of each lesson was used. The two versions of the lessons differed in the amount of discourse markers used. The version of the first lesson which included discourse markers served as the baseline. The scripted text of this version was examined by the researcher to make sure that the text has an appropriate number and type of discourse markers. The version of the second lesson served as the altered version. Here, a great amount of discourse markers which were necessary for the prepositional content of the lessons, such as the framers, temporal conjunctives and logical connectors were deliberately removed for the purpose of the study. Therefore, the baseline version was judged as more user friendly and more informal in tone, whereas the altered version as dry and stiff. Finally, the two versions were scripted taking special care to make them resemble a speech. Full texts of the two versions listed in appendices A and B with discourse markers in the base version italicised.

Procedure

The participants were randomly divided into two groups: experimental and control. Each group consisted of 15 students. The lesson with more discourse markers was delivered to the control group (group 1) and the one without was delivered to the experimental group (group 2).

The first lesson on “listening skill” and the second on “How to give a good speech” Both lessons were taken from the book “Developing Reading Skills, Intermediate”.

The two extracts were analysed in terms of quality and quantity of discourse markers found in them. The analysis and classification of discourse markers used in the study were based on functional criteria, drawing both on the analysis of lesson and the study of different classifications proposed from a functional perspective (Dudley Evans and Jhon, 1998; Taurza, 2001). Both macro and micro discourse markers (Chaudron and Richards 1986) were identified and used in the classification adopted in this study. These are listed in the two tables below.

Table .1: Micro markers used in the study

Function	Marker
Segmentation	Well; ok; yes; and; also.
Temporal	While…; when…; eventually; first; second; finally; then (and then); as you listen…; by now; at the moment; at the same time; the next step is to …; the last step is to…; right now; the first thing to do is.
Causal	Therefore; because; in order to; so.
Contrast and Comparison	However; but; or; only; similarity.
Choice	Or; in either case.
Emphasis	Actually; of course; in fact; already; as we already said; as you probably know.

Table.2: Macro markers used in the study.

Function	Marker
Global organizers	
Topic starter	What we're going to talk about today is something you probably know; something about.
Topic shifter	But the problem here is that…; the other thing is that…; this is not the end of the story.
Summarizers	In this way; at this point, our discussion comes to an end; To sum up; and that's all we have to talk about today.
Local organizers	
Exemplifiers	For example; such as.
Relators	We'll see that; this means that.
Evaluators	It's really very interesting that…; the surprising thing is that; it goes without saying that…

Data analysis methods

From a statistical point of view, when studying numerical data of various sorts, particularity score, the two things we will be most interested in are the extent to which the data are similar and the degree to

which the data differ. The most frequently employed measured of similarity is the mean (symbolized by X). On the other hand, the most important measure of dispersion is the standard deviation (SD) (Brown 1988; Nunan 1992). Therefore, these two statistical procedures were used to analyse the data collected from the study.

First, the score of the two groups were compared using the mean which is the average of a set of score obtained by adding the individual scores together and divided by the total number of scores. Then, the standard deviation was used to measure the degree to which the two sets of scores varied in relation to their means. The standard deviation is calculated by deducing the mean from each individual score, squaring the resulting figures to get rid of the minus signs, adding these together and dividing by the number of scores minus one.

Dividing by one less than the number of score is a correction for the fact that the variability of scores for the fact that the variability of scores for a single group of subjects tends to be less than the variability for all possible scores.

This gives us the variance. By obtaining the square root of variance we arrive at the standard deviation. Armed with information about means and standard deviations, we can analyse and compare numerical data in ways which are not possible with raw scores, i.e. the actual scores obtained on the two tests.

Although there was a difference between the mean scores of the two groups, we were not yet entitled to say that the difference indicated that the samples had been drawn from two different populations. The question we needed to settle statistically was the probability that the two samples had been drawn from two different populations or from the same population. First, we calculated the standard error (SE) for both groups by dividing the SD for each groups by the square root of the number of subjects. Knowing these figures, the researcher can try to know out how close our sample means are likely to be the population mean from which they were drawn.

We can then conclude that the population means will be within two standard errors of the sample means. This is what is known as the Range.

Lastly, a t-test was used to compare the means of the two groups which is calculated like this:

$$T = \frac{mean - variance}{\frac{SD}{square\ of\ number\ of\ scores}}$$

Results

The tables and figures below illustrate the results of statistical analyses for the scores of listening comprehension tests.

Table .3: Calculating the performance mean and standard deviation of the control group

Score (out of 100)	Score – mean	Squares of figures in 2nd column
98	12.2	148.84
68	-17.8	316.84
80	-5.8	33.64
96	10.2	104.04
96	10.2	104.04
90	4.2	17.64
92	6.2	38.44
72	-13.8	190.44
78	-7.8	60.84
90	4.2	17.64
84	-1.8	3.24
92	6.2	38.44
82	-3.8	14.44
72	-13.8	190.44
98	12.2	148.84

(X) 1,288 / 15 = 85.8

The sum of the squares / (number of scores minus 1):

1427.8 / (15-1) = 94.18

Variance = 94.18

Standard deviation = (square root of variance) = 9.70

Standard error = SD/ square root of the number of subjects = 9.70/3.8=2.5
Range = X + (SE x 2) = 85.8 + (2.5 x2) = 80.8 + (2.5 x 2)= 80.8 – 90.8

$$t = \frac{X - Mo\ (variance)}{\frac{SD}{square\ of\ number\ of\ scores}}$$

$$= \frac{85.8-94.18}{\frac{9.70}{3.8}} = 83.24$$

Table .4: calculating the mean and standard deviation of the experimental group

Score (out of 100)	Score – mean	Square of figures in 2nd column
66	16.2	262.44
46	-3.8	14.44
28	-21.8	475.24
33	-16.8	282.24
68	18.2	331.24
37	-12.8	163.84
62	12.2	148.84
44	-5.8	33.64
68	18.2	33.64
73	23.2	538.24
37	-12.8	163.84
66	16.2	262.44
37	-12.8	163.84
28	-21.8	475.24
55	5.2	27.04
		3376.2

(X) 748 / 15 =

49.8

The sum of the squares / (number of scores minus 1) =

3674 / (15-1) = 243.9

Variance = 243.9

Standard deviation = (square root of variance) = 15.6

Standard error = SD / square root of number of subjects

= 15.6 / 3.8 = 4.10

Range = X + (SE x 2) = 49.8 + (4.10 x 2)

= 41.6 – 50

$= \frac{49.8-243.9}{\frac{15.6}{3.8}} = 45.68$

As shown in the two tables above, there is a significant difference between the performances of the two groups. Out of the maximum score of 100, the mean scores were 85.8 for the control group and 49.8 for the experimental group. The difference between the two means was significant at 36.0. The results of the t-test analyses for the listening comprehension show that with a 0.36 level significance the researcher can reject the null hypothesis that there could be no statistically significant difference between the two groups. The results of the T-test analyses also show that we can formulate the alternative hypothesis that there would be significant difference between the performances of the two groups. In other words, Group (1) participants who listened to the lesson with discourse markers outperformed Group (2) participants who listened to the lesson without discourse markers.

Discussion

The statistical analysis of the mean scores and the use of standard deviation produced evidence that the lesson containing discourse markers was more comprehensible than the lesson without.

In general, the results of this study lend further support to the hypothesis that discourse markers have positive influence on comprehension. The better performance of the control group could be linked to the greater presence of the two types of discourse markers, macro and micro, (e.g., frame markers / person markers, and glosses).

In conclusion, this study has revealed the facilitative effect of discourse markers in the comprehension of lessons in a foreign language. The findings show that how the secondary school content should be delivered to the students is high significance. And that content of lessons should be considered how best

they could assist students to cope with the learning system of education faster and better.

Recommendations

The researcher will try to summarize a set of recommendations widely cited in the literature relating to secondary school lesson comprehension:

1. The teacher should speak a little more slowly, clearly and loudly when delivering a lesson.
2. The teacher should plan, prepare and structure every lesson. He can vary the pace of lessons and breakup the content into accessible units.
3. The teacher should make the lesson understandable by the use of explanation, emphasis, recapitulation of the main points and relating examples to current examples and applications.
4. The teacher is advised to use formal and easy language and avoid using colloquial and slang expressions as much as possible.
5. The teacher should explain the unclear concepts and terms.

With regard to discourse markers, practical implications of this study would suggest that they may be used to contribute to instructional actions to be undertaken in different teaching contexts.

1. Students should be made aware of the presence, importance and facilitating effect of discourse markers for secondary school comprehensions.
2. From the textual viewpoint, students can be asked to identify instances of frame markers and starters and predict the content of the lesson.
3. Attention to logical connectives will help students analyses the speaker's (teacher) line of reasoning and rhetorical strategies.
4. (References, substitution, ellipsis, conjunctions … etc.) These markers can help students identify the macro structure and also encourage them to retain and build newly acquired knowledge.

References

1- Eslami, Z.R. & Eslami – Rasekh, A. (2007). Discourse marker in academic lectures. http://findarticles.com/p/articles/mi-mOFCR/is-/ai-n.

2- Mc Carthy, M & Carter, R. (1994). Language as discourse: Perspectives for Language teaching. New York. Longman Inc.

3- Mc Carthy, M (1991). Discourse analysis for Language teachers Cambridge: Cambridge University Press.

4- Coulthard, M. (1992). Advances in spoken discourse analysis. Roultedge. London.

5- Trillo, J.R. (2001). A mathematical model for the analysis of variation in discourse. Journal of Linguistics, 37.

6- Sankoff, G., Thibault, P., N., Blondeau, H, fonollosa, M. & Gagnon, L (1997). Variation in the use of discourse markers in a language contact situation. Language variation and change.

7- Richards, J.C. (1980). "TESOL Quarterly, 14.

8- Grice, Herbert Paul. (1989). Studies in the way of words. Cambridge Mass, Harvard University Press.

9- Tanaka, Hiroaki, (1997). In other words and conversational implicature pragmatics.

10- Jordan, J.J. (1997). English for academic purposes: A guide and resource book for teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

11- Eslami, Z.R & Eslami-Rasekh, A. (2007). Discourse Marker in academic Lectures. http://findarticles.com/p/articles/mi-mOFCR/is-/ai-n6124565

12- Huang, J. (2004). Voices from Chinese students: professors' use English affects academic listening. College student Journal [on – line serial], 38 (2). Findarticles.com. 08 Dec. 2007.

13- Halliday, M.A.K & Hasan, R. (1976) Cohesion in English. Pearson Education Limited. London. Longman.

تأثيرات العولمة على التنمية في أفريقيا

الدكتور سليمان محمد منصور
عضو هيئة التدريس بقسم العلوم السياسية
جامعة الزاوية

أهمية الموضوع:

1. خطورة العولمة على الدول الأفريقية.
2. السيطرة والهيمنة على الاقتصاد الأفريقي.
3. قبول بعض الدول الأفريقية بالعولمة والدعوة لها.

الهدف من الموضوع:-

1. الكشف عن خطورة مفهوم العولمة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية.
2. تسليط الضوء عن مقدرات الدول الأفريقية لمواجهة العولمة.
3. الكشف عن مجالات التنافس الأوروبي على القارة الأفريقية وإبراز أهم المتنافسين، وكيفية التحقق من هذا التنافس.

تحديد مشكلة البحث:-

1. أن تأثيرات العولمة على التنمية في أفريقيا، تمثل ظاهرة ذات أبعاد ولها خطورتها على كافة الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والعسكرية على الشعوب الأفريقية، بما يهدد مصالحها ويؤدي إلى الإخلال بأمن واستقرار الدول الأفريقية.
2. ما هي الآثار المترتبة عن العولمة؟، في تحقيق التنمية في أفريقيا.
3. هل تطبيق العولمة لها تأثير سلبي أو إيجابي عن سيادة الدول الأفريقية؟.

فروض البحث:-

يحاول الباحث من خلال طرحه لموضوع تأثيرات العولمة على التنمية في أفريقيا أن يكشف الدور الفاعل من حيث السيطرة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والعسكرية التي تقوم بها الدول الكبرى على الدول الأفريقية.

وأن الباحث ينطلق من فرضيات مفادها:-

1- عدم وجود توازن بين الدول الأفريقية وبين الدول الأوروبية مما جعل هيمنة تلك الدول على الدول الأفريقية في جميع المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والعسكرية.

2- أن هدف الدول الأوروبية بسط النفوذ على الدول الأفريقية وسلب سيادتها وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية وهو فرض نظام عالمي جديد من اجل الحفاظ على هيمنتها وعدم قيام قوة منافسة لها.

الموقع الجغرافي لقارة أفريقيا:-

أفريقيا من قارات العالم القديم التي يعتقد البعض أنها قد تكون الموطن الأول للإنسان لكن مع ذلك فقد ظلت معرفة العالم الخارجي بها أو على الأقل بما في داخلها ضعيفاً حتى القرن التاسع عشر حين نشطت حركة الكشوف الجغرافية، وقد أطلق البعض على القارة الأفريقية تعبير القارة "المظلمة " أو السوداء" أي القارة التي لا يعرف العالم عما بداخلها الشئ الكثير، وقيل أن التسمية ترتبط بسواد بشرة سكانها.

المساحة والسكان لأفريقيا:-

أفريقيا هي ثانية قارات العالم بعد آسيا في المساحة "مساحة أسيا 17 مليون ميل مربع أو 44 مليون كيلو متر مربع " فمساحتها تبلغ 11.7 مليون ميل مربع أو 30.3 مليون كيلو متر مربع، أي نحو 20% من مساحة الكرة الأرضية، ونحو ثلاثة أمثال مساحة أوروبا 4 مليون ميل مربع أو 10 مليون كيلو متر مربع، واكبر من مساحة أمريكا الشمالية 8 هي مليون ميل مربع أو 20 مليون كيلو متر مربع[1] ويحد القارة من الناحية الشمالية، البحر الأبيض المتوسط وكذلك قناة السويس والبحر الأحمر من جهة الشمال الشرقي، بينما يحدها المحيط الهندي ومن الجنوب الشرقي والشرق المحيط الأطلسي من الغرب بخلاف المنطقة المتنازع عليها من الصحراء الغربية، ويبلغ عدد سكانها مليار نسمة وفقا لتقديرات عام 2009م ويزداد سكانها بنسبة 2.3% سنوياً، وتبلغ الكثافة السكانية لها 30.5 كم^2.وتبلغ نسبتهم حوالي 14.8% من سكان العالم يعيشون في 61 إقليما.

مرحلة الاستعمار:-

أمضت أفريقيا قرنا وأكثر قليلا في تجارب مريرة مع كافة أشكال القوى الاستعمارية وذلك منذ أعلنت هذه القوى تقسيمها رسميا فيما بينها في مؤتمر برلين الشهير 1884/ 1885م وكان قد سبق ذلك أكثر من قرنين مما احتسب استعمار بوضع اليد، على القارة ذلك الاستعمار الذي اشتدت حدته حتى كانت الدول الأوروبية ذاتها أن تصطدم بعضها بالبعض الأخر في سبيل الاستحواذ على اكبر نصيب من هذه الغنيمة التي ظهر أنها تستطيع أن تقدم للأوروبيين خدمات خاصة بعد الثورة الصناعية الكبرى في أوروبا وازدياد الحاجة للمواد الخام وللأسواق كتصريف الفائض من الإنتاج، وكذلك بعد كشف العالم الجديد وظهور الحاجة للأيدي العاملة القوية الرخيصة لتعم الرفاهية للأوروبيين، وكان طبيعيا أن يدافع الأفريقي عن حقوقه الطبيعية- حقه في التمتع بحريته الكاملة دون تدخل أجنبي، وحقه في أن يتمتع بحياته الخاصة كما أرادها هو وحقه في أن يستغل خيرات بلاده، لذلك قاوم الأفارقة الأوروبيين حين اخذوا يبسطون سلطاتهم على السواحل والموانى الأفريقية وحين اخذوا يتوغلون للداخل وحين أمتدت إبصارهم وأيديهم للأفارقة أنفسهم ولخيرات بلادهم فحفل تاريخ أفريقيا بحركات المقاومة للتدخل الأجنبي.

وظهرت بطولات أفريقية عديدة، وكشف النقاب عن الدور الذي لعبه البعض في مقاومة المستعمر، هذا وقد جرأ الأوروبيون الأفارقة معهم في معارك الحربين العظيمين الأولى والثانية التي خاضها الأوروبيون في صراعهم بعضهم ضد البعض الأخر، فكان الأفارقة يحاربون في صف هذه أو تلك من الدول الأوروبية سواء عن قناعة منهم أو ترقباً للظفر باستقلالهم جزاء ما قدموه للسادة الأوروبيين أثناء محنتهم أو أنهم كانوا يساقون للمشاركة في هذه الحرب سوقا دون إرادتهم، ومهما يكن الدافع وراء اشتراك الأفارقة في هذين الحربين وتحملهم التضحيات الجسام في هذه الميادين فإن الحتمية كانت يقظة الوعي القومي الأفريقي واشتداد حركات المقاومة للاستعمار الأوروبي والتصدي لاتجاه الدول الأوروبية للحنث بوعودها التي قدمتها بسخاء أثناء الحرب في محاولة لإكتساب الأفارقة لتقديم المزيد من التضحيات في ميادين القتال وخلفها، لكن الأوروبيين حاولوا بعد أن خرجوا من هذه الضيقة الكبرى أن يتحللوا من وعودهم[2].

وقد حظيت المنظمتين الدوليتين اللتين تمخضت عنهما الحرب العالمية الأولى والثانية وهما عصبة الأمم، ثم هيئة الأمم المتحدة واللجان التابعة لهما بنقاش طويل ومرير حول حقوق هذه الدول الأفريقية أو تلك في التحرر وكان موقف بعض الدول الأوروبية في هذه المناقشات غريبا وعجيبا فقد ادعت بعضها مثلا أن قضية المستعمرات لا تنطبق عليها أحكام القوانين الدول القاضية بحق الشعوب في التمتع بحريتها وحقوقها الطبيعية في بلادها فهي مجرد امتداد للدولة الأوروبية الأمم وليست مستعمرة استحوذت عليها بالقوة والعنف، وأسفرت جهود الأفارقة سواء المقيمين خارج القارة أو المناضلين بها إلى قيام منظمة الوحدة الأفريقية عام 1963م ساعد على ذلك ما حظى به عدد غير قليل من الأفارقة من ثقافة وعلم وما ساهمت به التجارب المتعددة والمترامية التي مرت بها شعوب القارة من صقل للشخصية الأفريقية في مختلف أنحاء القارة – فقد كانت المشاكل في الفترة السابقة محصورة في الكفاح ضد المستعمر المستغل، لكن عصر الاستعمار الطويل أسفر عن مشكلات عدة اقتصادية وثقافية واجتماعية وصحية بالإضافة إلى المشكلات التي تتعلق بالحدود السياسية التي رسمها الاستعمار بين الدول الأفريقية دون مراعاة لمصالحها أو لوحدتها القومية هذا بالإضافة أيضا إلى العديد من المشكلات الأخرى التي وجدت مع الاستعمار مثل مشكلة التمييز والتفرقة العنصرية وهي مشكلة خلفها الاستعمار[3].

وهكذا بدأت عملية الاحتلال والغزو المباشر لأفريقيا في القرن التاسع عشر، حيث احتلت فرنسا الجزائر في عام 1830م وتونس في عام 1881م وساحل العاج 1882م، وتوغلت داخل القارة الأفريقية " السنغال– النيجر، واستولت على مساحات كبيرة، ثم سارعت بريطانيا إلى احتلال مصر عام 1882م، وركزت نشاطها الاستعماري على شرق القارة وكذلك ايطاليا لليبيا عام 1911م ومن ثم خضعت قارة أفريقيا للاستعمار باستثناء أثيوبيا وليبريا، وجاء مؤتمر برلين لإضفاء الشرعية على الاحتلال الأوروبي وتقسيم أفريقيا بين الدول التالية، بريطانيا، هولندا، فرنسا، البرتغال، ايطاليا، اسبانيا وبلجيكا.

وهكذا وقعت أفريقيا تحت براثين الاستعمار وبشاعته، مما أدى إلى نهب ثرواتها واضطهاد شعوبها وتعرضها للاستلاب الثقافي والحضاري، ورغم أن المصلحة الاستعمارية اقتضت إيجاد نوع من الربط الاستعماري بين الأقاليم الأفريقية التي تخضع لكل مستعمر إلا أن أنماط الربط هذه لم تغير شيئا من وضعية التجزئة التي صنعها هؤلاء المستعمرون لأنها لم تكن تهدف إلى ربط الدول الأفريقية بعضها ببعض وإنما ربط بالدولة الأم [4].

مرحلة التحرير :

خاضت أفريقيا معارك طويلة لأجل الحصول على استقلالها، وقد تم لها ذلك منذ نهاية الحرب العالمية الثانية وحتى السبعينات من القرن العشرين، ولكن ما أن خرج الاستعمار من الباب حتى عاد من الشباك، وتمثل ذلك في استمرار التبعية للرأسمالية العالمية، ذلك أنه بعد ميل الاستعمار الغربي عن أفريقيا ترك العديد من الأنظمة السياسية والاقتصادية الموثوقة الصلة بالنظام الرأسمالي. فقد عمد الاستعمار قبل رحيله إلى برمجة القارة الأفريقية تبعا لهواة وأغراضه فجعلها تستهلك أكثر مما تنتج، وأن ما تنتجه لا تستهلكه، فقد فرض الاستعمار زراعة محاصيل معينة، وجعلوا الأفارقة يعتمدون على زراعة المحاصيل الموسمية مثل الكاكاو، الشاي، البن، القطن...الخ لغرض تحقيق طلبات المصانع الأوروبية من المواد الخام.

وهكذا صارت أفريقيا فريسة للفقر مما اضطرها إلى الاستدانة حتى وصل الدين الخارجي إلى حوالي 350 مليار دولار وخاصة بعد أن استعانت بالقروض الأجنبية لسد الفجوة بين الموارد المحلية والاستثمارات الوطنية لمواجهة العجز المستمر في الموازين التجارية، وقد أدت أزمة الديون الأفريقية وبرامج المواءمة بدعوى إعادة هيكلة الاقتصاد الأفريقي، وهذه السياسة تتمثل في تخفيض قيمة العملة الوطنية وضغط الإنفاق وتحرير التجارة وخصخصة المشروعات العامة ورفع أسعار الفائدة وعدم تحديد الأسعار وإلغاء الدعم، ورغم إنشاء منظمة الوحدة الأفريقية، وما قامت به من جهود في إخراج القارة من دوامة التخلف والتمزق، إلا أنها لم تنجح بسبب التدخلات الاستعمارية الامبريالية.

ويظهر ذلك جليا خلال مؤتمر القمة الأوروبية– الأفريقية، الذي عقد بالقاهرة، والذي حملت فيه أفريقيا أوروبا مسئولية كل ما حدث لها من نزاع وخلاف وصراعات قبلية أثنية، وما أحدثته أوروبا من أثار سلبيته بسبب استعمارها للقارة الأفريقية واسترقاقها قرون طويلة، وإذا كانت ثمة ايجابيات للقاء القمة بين أفريقيا وأوروبا، فإنها تتمثل في جعل مشاكل القارة الأفريقية في بؤرة الشعور العالمي، بل وعلى أجندة السياسة الدولية بعد مرحلة التهميش وتجاهل الدور الأفريقي. كما أن ايجابيات هذه القمة أيضا اقتناع قارة أفريقيا من عدم جدوى الاعتماد على الامبريالية في الخروج من التبعية والتخلف إلا بالاعتماد على الذات[5].

المدخل التاريخي للعولمة:-

مع بداية العقد الأخير من القرن الماضي اتسعت دائرة النقاش وتحديد التطورات بشأن مستقبل النظام العالمي في أعقاب الحرب الباردة، أو بالأحرى فقدان التوازن الذي حكم العلاقات الدولية في مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية، فسقوط الاتحاد السوفيتي سابقاً لم يكن يعني الولايات المتحدة الأمريكية مجرد التخلص من منافس أيديولوجي، وحسب، وإنما راح يعني انتصارا حاسما ونهائيا لمشروع الرأسمالية التاريخي، الهادف إلى تسييد العلاقات الرأسمالية في إطار من الهرمة الدولية التي تقف الولايات المتحدة الأمريكية على رأسها، والتي تستطيع معها صناعة عالم جديد قائم على الإلحاق والتبعية وتحتد دائرة النقاش والجدل الواسع في أوساط المفكرين والباحثين بشأن المتغيرات السريعة الجارية في العالم على كل مستويات السياسة والاجتماع والاقتصاد والثقافة والإعلام، وبالتحديد حول شيوع مصطلح العولمة Globalization والاتفاق إلى حد ما على سمات نظامها وتحديد أهدافها وتنسيق وسائلها. ويرى البعض أن للعولمة تاريخا قديما بدأ مع ظهور الدولة القومية الموحدة على أساس أن هذه النشأة تشمل نقطة تاريخية فاصلة في تاريخ المجتمعات المعاصرة ذلك أن ظهور المجتمع القومي منذ حوالي منتصف القرن الثامن عشر يمثل بداية تاريخية فريدة وأن شيوع المجتمعات القومية في القرن العشرين هو فعل من أفعال العولمة[6].

مراحل العولمة:-

1- المرحلة الجنينية:-

استمرت في أوروبا منذ بواكير القرن الخامس عشر حتى منتصف القرن الثامن عشر هذه المرحلة شهدت نمو المجتمعات القومية، وإضعافا للقيود التي كانت سائدة في القرون الوسطى- كما تعمقت الأفكار بالفرد والإنسانية وسادت نظرية عن العالم وبدأت الجغرافيا الحديثة وذاع التقويم الشمسي[7].

2- مرحلة النشوء:-

استمرت في أوروبا أساسا من منتصف القرن الثامن عشر حتى عام 1870 وما بعده فقد حدث تحول حاد في فكرة الدولة المتجانسة الموحدة وأخذت تتبلور المفاهيم الخاصة بالعلاقات الدولية وبالأفراد وباعتبارهم مواطنين لهم أوضاع مقننة في الدولة ونشأ مفهوم أكثر تحديداً للإنسانية، وزادت إلى حد كبير الاتفاقات الدولية، ونشأت المؤسسات المتعلقة الخاصة بتنظيم العلاقات والاتصالات بين الدول. وبدأت مشكلة قبول المجتمعات غير الأوروبية في المجتمع الدولي وبدأ الاهتمام بموضوع القومية والعالمية[8].

3- مرحلة الانطلاق:

استمرت من عام 1870م وما بعده حتى العشرينيات من القرن العشرين وظهرت مفاهيم كونية مثل "خط التطور الصحيح" والمجتمع القومي (المقبول) وظهرت مفاهيم تتعلق بالهويات القومية والفردية

وتم إدماج عدد من المجتمعات غير الأوروبية في "المجتمع الدولي" وبدأ عملية الصياغة الدولية للأفكار الخاصة بالإنسانية ومحاولة تطبيقها وحدث تطور هائل في عدد وسرعة الأشكال الكونية للاتصال، وتمت المنافسات الكونية مثل الألعاب الاولمبية، وجوائز نوبل، وتم تطبيق فكرة الزمن العالمي والتبني شبه الكوني للتقويم الفريغوري. وقعت في هذه المرحلة الحرب العالمية الأولى ونشأت عصبة الأمم.

4- الصراع من اجل الهيمنة:

استمرت هذه المرحلة من العشرينات حتى منتصف الستينيات وبدأت الخلافات والحروب الفكرية حول المصطلحات الناشئة الخاصة بعملية العولمة والتي بدأت في مرحلة الانطلاق. ونشأت صراعات كونية حول صور الحياة وأشكالها المختلفة. وقد تم التركيز على الموضوعات الإنسانية بحكم حوادث الهولوكوست وإلقاء القنبلة الذرية على اليابان وبروز دور الأمم المتحدة.

5- مرحلة عدم اليقين:

بدأت منذ الستينيات وأدت إلى اتجاهات وأزمات في التسعينات وقد تم إدماج العالم الثالث في المجتمع العالمي، وتصاعد الوعي الكوني في الستينيات. وحدث هبوط على القمر، وتعمقت القيم ما بعد المادية وشهدت المرحلة نهاية الحرب الباردة وشيوع الأسلحة الذرية. وزادت إلى حد كبير المؤسسات الكونية والحركات العالمية وتواجه المجتمعات الإنسانية اليوم مشكلة تعدد الثقافات وتعدد السلالات داخل المجتمع نفسه- وظهرت حركة الحقوق المدنية، وأصبح النظام الدولي أكثر سيولة، وانتهى النظام الثنائي القومية، وزاد الاهتمام في هذه المرحلة بالمجتمع المدني العالمي، والمواطنة العالمية، وتم تدعيم نظام الإعلام الكوني[9].

تعريف العولمة:-

طرحت العديد من الكتابات السياسية والاقتصادية والثقافية ووسائل الإعلام مفهوم العولمة Golbation كظاهرة متميزة منذ أوائل التسعينات أي مع بداية نشوء ما يسمى بالنظام العالمي الجديد الذي دعت إليه الولايات المتحدة الأمريكية، وأن هؤلاء الكتاب والباحثين يتأثرون في تعريفاتهم بانتماءاتهم الأيديولوجية والفكرية أو آرائهم في العولمة من حيث التأييد أو الرفض وسوف نتطرق إلى هذه التعريفات كلاً حسب جانبه.

أولا: لغة: في اللسان العربي من (العالم) ويتصّل بها فعل (عوُلم) على صيغة(فَوْعَل) وهي من أبنية الموازين الصرفية العربية ونلاحظ على دلالة هذه الصيغة أنها تفيد وجود فاعل يفعل وهذا ما نلاحظه على صيغة zation في الانجليزية على خلاف صيغة (ism) في (Globalism) التي تعني العالمية[10].

ثانيا: اصطلاحا: يعني إعادة التفكير وإعادة صياغة النظريات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية القائمة خاصة بعد التقدم التكنولوجي الذي شهده العالم خلال القرن العشرين[11].

ثالثا: سياسيا: بأنها زيادة درجة الارتباط المتبادل بين المجتمعات الإنسانية من خلال عمليات انتقال السلع ورؤوس الأموال وتقنيات الإنتاج والأشخاص والمعلومات[12].

رابعا: اقتصادياً: اندماج أسواق العالم في حقول التجارة والاستثمارات المباشرة وانتقال الأموال والقوى العاملة ضمن إطار من الرأسمالية وحرية الاقتصاد وتاليا خضوع العالم لقوى السوق العالمية مما يؤدي إلى اختراق الحدود القومية والى الانحسار الكبير في سيادة الدولة[13].

خامسا: ايدولوجيا:– لا يمكننا اعتبار العولمة إيديولوجيا معينة أو مذهبا وسياسيا أو معتقدا فكريا، فهي ظاهرة تاريخية كبرى لها أنماط متعددة الوجوه [14].

سادساً: اجتماعياً : تعني تكثيف العلاقات الاجتماعية الممتدة على نطاق العالم أجمع والتي تربط محليات متباعدة بحيث أن الأحداث المحلية تكيفها أحداث تصدر على بعد أميال عديدة وكذلك العكس وذلك نظراً لتقدم وسائل الاتصال والمعلوماتية والتكنولوجيا مما يجعل الحدث سهل الانتشار مهما كانت المسافة الفاصلة[15].

سابعاً: ثقافياً: تعني الامتداد الخارجي للثقافة المحلية إلى أقصى حدودها، إلى العالم أجمع وتصبح الثقافات المختلطة منخرطة في الثقافة الغالية التي سوف تعطي بعد حين جميع العالم ، وفي هذا التعريف يتم التركيز على اتجاه الحركة الثقافية أي أن الثقافات المحلية تمتد خارج حدودها بحيث يكون حيزها العالم بأكمله[16].

العولمة والجنوب:

تعد القارة الأفريقية من أكثر قارات العالم معاناة من العولمة وبالتحديد العولمة الاقتصادية خاصة وإنها على مر تاريخها تعاني من العديد من المشكلات بعضها مرتبط بالتركيبة الإثنية وبعضها الأخر مرتبط بوضعها في النظام الاقتصادي العالمي كطرق يتعرض الاستغلال واستنزاف منظم لثرواته قبل الاستقلال وبعده، وقد يسهل الحديث عن مسئولية الشعوب الأفريقية، أو المشاركة في توزيع تهم التخلف.. إلى غير ذلك من أساليب نفي أثر العوامل الخارجية، تمهيداً للتسليم بأن النظام العالمي الجديد أو العولمة، حين بدأت تصيغ تضبيطاتها مع أوائل التسعينيات تحت شعارات التنمية المستدامة ومغالبة الفقر في بلدان الجنوب، إنما تقوم بعملية إحسان لهذه البلدان، شبيهة في نظر البعض بما شكله الاستعمار نفسه من قيم الإحسان والتحضر والتنوير في مسيرة سابقة، وأن الرفض الدائم لنعم العولمة، وحتى الاستعمار مجدداً، هو من آفات الرافضين للتقدم، والمرتبطين دائماً بالفرص أو بالأحرى وبالآمال الضائعة.

لكني أتصور أن السيناريو الأليم المحبط الذي مررت على بعض عناصره في لحظة اكتئاب فرضها تأمل نتائج قرن من الزمان على شعوب القارة الأفريقية ليس السيناريو الحتمي بالنسبة للمستقبل البعيد على الأقل . لقد دمرت الدول الرأسمالية المتقدمة نفسها في حزبين عالميين ، ومع ذلك استطاعت

أن تنهض بعدما شاعت العديد من الفلسفات عن نتائج هذا التدمير، ولعل في استعادة روسيا نفسها لقوتها بالرأسمالية يقدر ما كانت قوية بالاشتراكية وأن ما يهمنا أن نتساءل عن جذور النهوض في عناصر الدولة القومية التي مازالت تشكل ملامح العصر، وأن العولمة لا تشكل تلقائياً نفياً لقوة الدولة الوطنية وتطلعاتها.

مفهوم التنمية :

يحيل مصطلح (Developpement) على تغير اجتماعي إرادي للانتقال المجتمع ما إلى وضع أفضل مما هو عليه واقعاً، وهو معنى وثيق الصلة لمعاني الزيادة والنماء والتكثير المستفادة.

- **لغة من مادة (ن.م.ي)** [17].

فمن التعريفات المقدمة في بيان المفهوم العام للتنمية ما أورده محمد شفيق من أنه عمليات مخططة أو مواجهة في مجالات متعددة تحدث تغيراً في المجتمع لتحسين ظروف أفراده من خلال مواجهة مشكلات المجتمع وإزالة العقبات وتحقيق الاستغلال الأمثل للإمكانيات والطاقات وبما يحقق التقدم والنمو للمجتمع والرفاهية والسعادة للأفراد[18]، ويعرف الدكتور قيس المؤمن التنمية في السياق نفسه بأنها تلك العملية المتعددة الأبعاد، التي تتضمن إجراء تغيرات جذرية في الهياكل الاجتماعية السلوكية والثقافية والنظم السياسية والإدارية جنباً إلى جنب مع زيادة معدلات النمو الاقتصادي وتحقيق العدالة في توزيع الدخل القومي واستئصال جذور الفقر المطلق في مجتمع ما[19].

وتعني تنمية المجتمع في النظام الدولي العلميات التي تتواجد فيها الجهود الشعبية مع السلطات الحكومية تحسيناً للأحوال الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمعات، وتحقيق التكافؤ هذه المجتمعات في إطار حياة الأمة وتمكيناً لها من الإسهام الكامل في التقدم القومي[20].

وهذا المفهوم تعرض للكثير من الجدل والاختلاف وتغير وتبدل بين المدارس الفكرية المختلفة، واخذ معاني أخرى لدى الحكومات والسلطات مغايرة لتلك التي اختطتها الوكالات والمؤسسات الدولية، ومغايرة أحيانا أخرى لنظرة الأكاديميين وخصوصا المنتمين للعالم الثالث، ويعتبر الملمح الرئيسي لمفهوم التنمية هو التعلق بما أطلق عليه "التنمية البشرية" وهي تجعل من التنمية عملية رفاه بشري أكثر من كونها حالة نمو اقتصادي ويلاحظ أيضا أن الاهتمام بالجوانب غير الاقتصادية للتنمية لا ينعكس فقط في زيادة التركيز على الاعتبارات الاجتماعية أو السياسية أو البيئية وهذا موضح بالانتباه المكرس لبرامج التنمية المتكاملة ولإدخال مفاهيم مثل التنمية البيئية، والتنمية المستدامة والتنمية البشرية المتكاملة ومن التعريفات التي ذكرت للتنمية بمعناها العام هو أنها العملية التي يمكن عن طريقها تنسيق وتوحيد جهود الأفراد والجماعات والهيئات الحكومية والأهلية لتحسين الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في المجتمع.

واقع التنمية في أفريقيا:

تخلفت القارة الأفريقية على مدار العقود الماضية عن القارات الأخرى لمعيار الناتج المحلي الإجمالي، وكذلك بمعيار نصيب الفرد من الدخل، ولم تتمكن اقتصاديات دول القارة من تحقيق معدل نمو يقترب من المعدلات العالمية، كما انها لم تستطيع الحفاظ على معدلات النمو المحققة في الدول النامية بصفة عامة، ولهذا التخلف عوامل داخلية ساهمت في تفاقم الأزمة الاقتصادية في أفريقيا، بما في ذلك الحروب والصراعات الداخلية والكوارث البيئية مثل الجفاف والتصحر والفيضانات والآفات الزراعية .

إن برامج التكيف الهيكلي والإصلاح الاقتصادي التي أوصى بها كل من صندوق النقد الدولي والبنك الدولي أدت إلى الانخفاض في معدلات النمو في الدول الأفريقية من 5% إلى 3% بدلاً من زيادتها إلى 8% التي كانت متوقعة آنذاك، ثم ظهرت فما بعد بوادر لتحقيق الأداء الاقتصادي مع الجهود الكبيرة التي بذلتها دول القارة بهدف التكيف مع الأزمة وإعادة هيكلة اقتصادها، حيث شهدت البلدان الأفريقية مع باقي بلدان العالم ست مراحل :

المرحلة الأولى:

وهي مرحلة الاستعمار خلال القرن التاسع عشر وجزء من القرن العشرين، واتسمت هذه المرحلة بالاستيلاء على الموارد الطبيعية لهذه البلدان وحرمان شعوبها من أبسط الحقوق، ووقتها تم تحقيق بعض الاستثمارات من طرف الدول الاستعمارية في البنى التحتية لتأمين نقل المواد الخام إلى بلاد المستعمر .

المرحلة الثانية:

هي مرحلة ما بعد الاستقلال حيث طور المستعمر السابق أدوات جديدة للاستمرار في استغلال الثروات الإفريقية.

المرحلة الثالثة:

وهي مرحلة محاولات التنمية عبر محاولة تحقيق قيمة مضافة عليها من خلال بناء مصانع جاهزة للتسليم (Tumkey Projects) في غالب الأحيان محولة عن طريق الدين الخارجي، غير أنه لم يتم استيعاب والتحكم في التكنولوجيا المستوردة، وأمام ضعف الإنتاج المحقق، بدأ الدين الخارجي يضغط على البلدان الأفريقية، الأمر الذي أدى إلى الإخلال المالي الخارجي واللجوء إلى جدولة الدين الخارجي.

المرحلة الرابعة :

وهي مرحلة سنوات الثمانينيات التي أتسمت بمعدلات النمو الضعيفة والانخفاض الملحوظ للمساعدات الخارجية وعدم الاستقرار السياسي والاقتصادي والنزاعات المسلحة التي بدأت مع الألفية الثالثة، وتميزت بشروط تبادل أفضل تمتد لفترة أطول من سابقاتها وارتفاع ملحوظ في صافي العون الخارجي وتحسين للسياسات الاقتصادية الأساسية .

المرحلة الخامسة: "التسعينيات"

وتميزت بتراجع متواضع للدين الخارجي وبداية الاصطلاحات الاقتصادية .

من خلال ذلك ظلت أفريقيا شبه غائبة عن خريطة الاستثمار العالمي طوال العقود الماضية للعديد من الاعتبارات في مقدمتها تردي الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية في القارة في وقت كانت فيه مناطق أخرى كشرق أسيا فرصاً واعدة ولكن الصورة تغيرت بشكل كبير منذ مطلع الألفية الثالثة بعد أن بلغت أسواق الاستثمار التقليدية مرحلة ما من التشبع وتحسنت الأوضاع التنموية في الكثير من دول أفريقيا بسبب ارتفاع أسعار المواد الخام نتيجة لزيادة الطلب العالمي عليها وتصاعد المشكلات التي شهدتها أسواق الإنتاج التقليدية كل تلك التحولات وضعت أفريقيا على طريق الاستثمار العالمي بحيث بات الكثير من المستثمرين ينظرون إليها على أنها أحد المنافذ من الأزمات التي يشهدها العالم[21].

التنمية:

وتمثل قضية التخلف مجالا هاما من مجالات البحث، ويرجع سبب ذلك إلى أن أكثر من نصف سكان العالم يعيشون وضعية التخلف، وتفصل بينهم وبين العالم المتقدم هوة سحيقة يصعب ردمها أو تجاوزها بسهولة.

وتؤكد معظم الأبحاث والدراسات أن التنمية في شتى المجالات كي تستطيع أن تصل إلى حالة التقدم والتحديث، والتنمية المقصودة هي التي تمكن المجتمع من استثمار كافة الموارد الطبيعية والبشرية وتطوير وسائل الإنتاج، والاعتماد على التقنية الحديثة، وتشجيع الإبداع العلمي، وتنظيم المجتمع تنظيما يكفل له الانتقال إلى حالة التحضر والتحديث، والتنمية لا تعني الاهتمام بعنصر وإهمال عناصر أخرى، أو تنمية مورد وتهميش موارد أخرى من هناء جاء مفهوم "التنمية الشاملة" وعلى المستوى الأفريقي، فإن المرحلة الاستعمارية عملت على نهب الدول الأفريقية واستنزاف مواردها، والحيلولة دونها ودون إقامة هياكل ومؤسسات وبنى تحتية وحاولت أيضا دون تكوين كوادر مهنية وتقنية متدربة، وأيد عاملة ماهرة، ونشرت الجهل والفساد، وبعد أن نالت أغلبية القارة استقلالها فإن الدول الاستعمارية غيرت إستراتيجيتها المتعلقة بالتنمية فبعد أن كانت تقف ضدها، أصبحت تشجع نوعا منها يضمن استمرار الهيمنة السياسية والاقتصادية والثقافية وجرى التعبير عن ذلك بمصطلح التبعية أن هذا التغيير في الإستراتيجية الغربية لم يأت من فراغ بل كان نتيجة عدة أسباب منها ما هو متعلق بإيجاد أسواق تصريف لفائض الإنتاج المتنامي، والخوف من فقدان النفوذ السياسي والمعنوي والثقافي، ومن هذا المنطلق شرعت هذه الدول في تقديم القروض المالية، حيث خصصت فرنسا 9.4 مليارات يورو خلال عام 2013م للمساعدة العمومية في التنمية وهي رابع دوله مساهمة في هذا المجال وتمثل مساعدتها 10% من المساعدة العالمية وقامت فرنسا بمنح 16 بلداً افريقياً أولوية المساعدة في التنمية[22]، وإرسال المتخصصين للمساعدة على تحقيق تنمية تحسب المفهوم للتنمية والذي يضع على أولوية اهتماماته ربط اقتصاديات الدول الأفريقية

بالاقتصاديات الغربية، ولهذا لم تعد التنمية في أفريقيا عملية مرفوضة غربيا بل أصبحت موضوع ترحيب لكن بما يتوافق مع المصالح الغربية ولا يهددها، وهذا الأمر أدى إلى إظهار التباين الكبير في المفاهيم إذ إن المفهوم الغربي يختلف اختلافا جذريا في معناه ومقاصده عن المفهوم الأفريقي الذي يقر بأن التنمية عملية واعية ومعقده وطويلة الأمد شاملة ومتكاملة في أبعادها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية والثقافية والبيئية، ورغ توفر الموارد الطبيعية الكثيرة في أفريقيا، ووجود النية لتنمية هذه الموارد واستثمارها استثمار حسناً إلا أن النظام الاقتصادي العالمي الراهن، وسيطرة الشركات متعددة الجنسيات قد قضى على كل أمل في ذلك، إذ انهارت أسعار المواد الأولية وهي أساس صادرات أفريقيا في مقابل ارتفاع كبير في أسعار السلع المصنعة فنتج عن ذلك عجز هائل في موازين التجارة والمدفوعات وارتفاع معدلات خدمة القروض، أن إشكالية الديون والمجاعات وانخفاض معدلات النمو وغيرها أحدثت خللا كبير في الاقتصاديات الأفريقية الأمر الذي انعكس على الجانب الاجتماعي للتنمية الذي تم إهماله تماما وتدنى الإنفاق على التعليم والصحة والبنى التحتية للمرافق العامة[23].

أما إذا أخذنا التنمية بمفهومها الشامل المرتبط بعملية التغير الاجتماعي الواعية، ذات الأبعاد الاجتماعية والثقافية والسياسية الهادفة إضافة إلى بعدها الاقتصادي.... فإن هذه التنمية لا تتحقق إلا إذا تم إعداد الفرد إعدادا جيدا لتحقيق الطلب الأول لها وهو تجاوز مرحلة التخلف.

لماذا فشلت التنمية في أفريقيا في ظل العولمة؟

تمثل التنمية في أفريقيا معضلة رئيسية وفشلت معظم الجهود التنمية المبذولة في التغلب عليها، ومحاولة القضاء على أحد أسبابها على الأقل والمتمثلة في ثالوث التخلف والفقر والمرض وقد سعت الدول الأفريقية إلى تكوين مبادرة من اجل تنمية أفريقيا– وهي ما عرفت بحروفها الأولى– ماب حيث تم تحديد القطاعات التي يجب أن تعمل فيها الحكومات والتي يجب أن تكون لها الأولوية في جذب الاستثمارات الأجنبية وتوجيه القطاع الخاص إليها وهي قطاعات التكنولوجيا الجديدة والمعلومات والاتصالات وتعزيز الأمن وتشجيع الاستثمارات الأجنبية المباشرة، ثم بادرت السنغال بوضع خطة جديدة لحل مشاكل القارة الأفريقية فجاءت خطة– أوميجا– والتي تهدف إلى إحراز التنمية في أفريقيا، وتأتي أهمية المبادرة أنها تحمل طابع المشاركة الأفريقية ذاتها في تحقيق التنمية أكثر من تلقي المعونات من الدول المتقدمة وقد تضمنت المبادرة الجديدة عدة قطاعات تعتبر من الأولويات الأساسية في التنمية مثل الزراعة والتعليم والصحة والتكنولوجيا والبنية التحتية والبيئة وفي نفس الوقت قامت الدول الراعية للمبادرة بتحديد الثروات الأفريقية المتاحة من ثروات معدنية وبشرية وخلاف ذلك لتأكيد أن المبادرة تحمل طابع المشاركة الذاتية أكثر ما تحمل طابع المقومات الخارجية [24]، ولنجاح التنمية في إفريقيا فأن الشعوب الافريقية هي في حاجة إلى إصلاح من الداخل يمكنها من تسليح نفسها بالحرية والكرامة حتى تتحرر من

القبضة القاسية للفقر والقمع وغيره مما يقتضي هذه الجوانب يتطلب إرساء قواعد مؤسساتية أساسية ومن أهمها:

- إقامة مؤسسات برلمانية منتخبة بنزاهة من طرف الشعب .
- إقامة نظام قضائي مستقل لضمان سيادة القانون .
- تأمين وسائل إعلام حرة ومستقلة لضمان التوافق الحر للمعلومات ومواكبة العولمة .
- إنشاء قوي مسلحة وقوى أمن قوية ومؤهلة قادرة وحيادية ومهمتها حماية الشهب وليس إطلاق النار عليهم إذا أمكن إقامة هذه المؤسسات في معظم الدول الأفريقية ستتخلص القارة الأفريقية من كثير من منحها فتصبح قادرة على مواكبة عجلة التنمية بها .

الآثار التي خلفتها العولمة على التنمية في أفريقيا:

العولمة: خلقت فرص جديدة، ومنافع للبعض، وإن كانت تسببت في الوقت نفسه في ظهور تهديدات ومعاناة للبعض الأخر، فهي حققت تقدما ووفرة لبعض البلدان التي لم تكن على درجة متقدمة من التصنيع مثل نمور أسيا، ولكنها دفعت ببلدان أخرى مثل الدول الأفريقية وخاصة جنوب الصحراء نحو التهميش والفقر، فقد خلقت أيضا تهديدات جديدة لأمان المواطنين حيث اضطرابات السوق إلى تهديدات الأمن المالي والاقتصادي إلى تهديد فرص العمل والدخل للعاملين، وأدت إلى سهولة المواصلات، وأيضا إلى انتشار مرض الايدز إلى تهديد الصحة العامة والى الانتشار الواسع للثقافات الغربية، وأدت إلى استخدام العناصر الإجرامية للأسواق المفتوحة، والى تهديد امن المواطنين، والى تلوث وارتفاع درجة الحرارة عالميا، وغيرها من أشكال تخريب البيئة التي تقود إلى قلة الموارد، فضلا عن زيادة التوترات الاجتماعية وفقدان الاستقرار السياسي[25].

وبذلك تستطيع القول بأن أفريقيا واجهت العديد من المشاكل والعراقيل وهذا ما سنوضحه في بحثنا من خلال النقاط التالية:

أولا: حقوق الإنسان في أفريقيا:

إن حقوق الإنسان والديمقراطية وتحسين نوعية الحياة تعتبر شعارات جاذبة تطرحها العولمة بإلحاح أمام مجتمعات العالم الثالث المحرومة من تلك المكاسب، وهذا ما جعل البعض يدعو إلى الأخذ، بأسباب العولمة من اجل الوصول إلى التقدم والتنمية والى كل القيم والتطلعات التي بلورتها الأفكار التحررية والإنسانية التي سادت على مدة المائة سنة الأخيرة، وتبدو العولمة انطلاقا من الاعتبارات السابقة مقربة إلى حد كبير، ثم إن المتحمسين لها يناشدون التحديث والتنمية الذين تسعى إليها بلدان العالم الثالث، فالعولمة تحول كل شيء من القيم الأخلاقية وحقوق الإنسان إلى كل ما هو ثابت صلب إلى سلعة تستهلك بسرعة وفق معايير السوق وقبل أن تفكر العولمة، بالتنوير وحقوق الإنسان تهتم

بمصالحها الخاصة جدا وسلعها المتداولة في الأسواق، لكن هذه العملية إذا تحققت تمر إلى التبعية التامة ومحل الاستقلال والوطنية وتقرير المصير يحل القدر المعلوم والخضوع للسوق وصانع المستقبل والمصير.

أن المجتمع أو الدول الشرعية هي تلك التي تستند على الحقوق بما في ذلك حرية التعبير والحقوق الانتخابية في ظل نظام حكم ديمقراطي. ولقد أصبح الحق في الديمقراطية حقا مقبولا في القانون الدولي ويمكن ملاحظته بصورة متزايدة في سلوكيات الدول.

ويستند هذا الحق على حق تقرير المصير الذي نصت عليه المادة الأولى من ميثاق الأمم المتحدة.منذ ذلك الوقت نال حق تقرير المصير قبولا وانتشارا عاما. على سبيل المثال، فإن المادة الأولى من الاتفاقين العالميتين تؤكد على حق تقرير المصير بالوسائل الديمقراطية كذلك فإن المادة 25 من اتفاقية الحقوق المدنية والسياسية تنص على حق كل فرد في المشاركة في الأمور العامة مباشرة أو عن طريق ممثلين ينتخبهم بحرية، كما أن المادة 21 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان تمنح لكل فرد الحق في المشاركة في حكومة بلاده عن طريق انتخابات دورية وحقيقية يكون فيها للجميع حق التصويت السري أو عن طريق عمليات تصويت مماثلة وحرة إلى جانب ذلك، فإن المنظومة الأوروبية لحقوق الإنسان "المادة 3 للبروتوكول" أو المنظومة الأفريقية المادة 5 من الميثاق الأفريقي تقر بحق التمثيل الديمقراطي.

إلا أن كل ذلك يدور ضمن إطار وسياق الدولة الوطنية بحيث تكتسب الحكومات الوطنية التنمية ديمقراطيا للشرعية عن طريق قبولها للمعايير الدولة المعترف بها للديمقراطية، ولكن في ظل العولمة قد لا يكون ذلك كافيا، فإذا كانت فرص لحياة أفضل والعمل والرفاهية الاقتصادية والاجتماعية للأفراد والجماعات تتأثر بقرارات وأفعال مؤسسات عبر قومه، لا تخضع للسيطرة الديمقراطية، فإن الديمقراطية داخل إطار الدولة الوطنية بمفردها بها قيمة وتأثير محدود– أن الظروف التي تخلفها العولمة تتطلب حقا في الديمقراطية يتضمن المشاركة في صنع القرار الوطني والدولي، وعندها فقط يمكن تحقيق مبدأ تقرير المصير. كل هذا يثير تساؤلات مهمة حول احتمالات دمقرطة النظام العالمي بما في ذلك حقوق الإنسان، فمن ناحية يرى البعض أن الديمقراطية ووجود سجل جيد لحقوق الإنسان أصبحت ضروريا وبصورة متزايدة[26].

فالحكم العالمي يتطلب وجود مجموعة أساسية مشتركة من القيم والمعايير والمواقف وإحساسا بالمسؤولية وبالالتزامات على نطاق واسع، ليس فقط من جانب الأفراد وحدهم بل أيضا من جانب الحكومات والشركات ومنظمات المجتمع المدني، والقيم الإنسانية التي يمثلها احترام الحياة والحرية والعدل والمساواة والتسامح tolerance والاحترام المتبادل mutual respect والنزاهة integrity هي التي يقوم عليها ميثاق charter الأمم المتحدة والإعلان العالمي universa Declaration لحقوق الإنسان ومن

اللازم الآن أن تصبح هذه القيم الأهداف التي توجه العولمة ذات الوجه الإنساني[27]. أن تدخل القوى الكبرى من اجل حماية الإنسان وخاصة حقوق الأقليات قد أصبح أمرا شائعا وما يرتبط به من فرض جزاءات دولية لتصفية حسابات لا علاقة لها بالإنسانية نتيجة استعمال سياسة الكيل بمكيالين وعلى الرغم من ذلك، فإن العولمة في هذا الشأن تحمل في طياتها العديد من الفرص والتحديات والتي يمكن إذا أحسنا التعامل معها أن تستخدم في تكريس احترام حقوق الإنسان[28].

ثانيا: الناحية الاقتصادية:

فقد يبدو شأن العولمة على التنمية في أفريقيا واضحا على الاقتصاد في أفريقيا والتي ظهر أعراضه في العديد من الدول الأفريقية وعلى الأخص منها:-

1- تقليص بعض الصناعات أو إغلاقها نهائيا في بعض الدول الأفريقية، بسبب عدم قدرتها على المنافسة.

2- ارتفاع معدلات التضخم وأسعار الفائدة.

3- هروب رؤوس الأموال إلى الخارج.

أن ما تتعرض له أفريقيا من مشاكل في هذا الشأن هو نتاج أملاءات خارجية تفرضها الدول الغربية المانحة للتسليف لتلك المؤسسات.

ومهما كانت الأسباب الاقتصادية التي تتعرض لها الدول الأفريقية سواء رجعت لأسباب داخلية بسبب فساد الأنظمة السياسية أو لأسباب خارجية تعود إلى الدول المانحة ومؤسسات التسليف.

ثالثا: المشاركة السياسية:-

الديمقراطية ليست شعارا أو نصا دستورياً وحسب أنها مجموعة قيم وممارسات عملية – أي قيم الحرية والعدالة والمساواة والاعتراف بالأخر، أو الممارسات فإنها من خلال مؤسسات المجتمع المدني ومؤسسات الدولة الرسمية ولان الديمقراطية ثقافة وممارسة صارت مرتبطة بحقوق الإنسان من حيث أنها مشاركة سياسية واسعة للناس في ممارسة الشأن العام بيد أن الديمقراطية لا تفرض فرضا، بل تنمو تدريجيا مع تطور الوعي الاجتماعي والسياسي للإنسان عبر مراحل مختلفة للحياة، وعلى الرغم من تبني الديمقراطية التعددية، فإن الأوضاع الاجتماعية العامة الغالبية الأفارقة لم تتحسن وذلك على عكس التوقعات والافتراضات التي طرحها البنك الدولي وفي واقع الأمر فإن مستوى الفقر قد ساد كثير في الوقت الراهن وعليه من منظورات تقدمية يكون في مقدورها تمكن السياسات الأفريقية من تحقيق التقدم الاجتماعي، ينبغي أن يمثل الأولوية في حوار العلم الاجتماعي الأفريقي[29].

رابعا: الناحية الاجتماعية:-

هناك مسألة تتعلق بتأثير العولمة على العرب والأفارقة من الناحية الاجتماعية وهي المدى الذي يمكن أن تؤثر به العولمة في بنيات المجتمع الغربي والأفريقي الاجتماعية التي تقوم على القبيلة والعشيرة والطائفة وهي البنى التحتية الراسخة في قلب المجتمعات العربية والأفريقية، والتي صمدت في وجه غزوات الاستعمار على مر تاريخ الوطن العربي وأفريقيا، فهل سيكون هناك تأثير من قبل العولمة على هذا البنى؟ وهل ستمتص هذه البنيات الاجتماعية العولمة كما فعلت في الماضي إبان حملة الاستعمار والغزو الثقافي؟ المتوقع أن ظاهرة العولمة سيكون تأثيرها فقط في أحداث تحولات على السطح لا تصل إلى العمق والقاع وتتمركز في فئات نخبوية صغيرة، وهذه إشكاليات في العمق السوسيولوجي الغربي والأفريقي التي لا تفتأ تظهر في مقاومة التحديث والالتفاف حوله وخاصة إذا ما اقترب من النجاح من خلال ما تمت مناقشته من أثار للعولمة على الوطن العربي والأفريقي سواء كانت أثار ايجابية أو أثار سلبية[30]، مما جعل المجتمعات الأفريقية مهددة في كيانها الاجتماعي بما يعصف بها من مشاكل ومن تغيرات، تطال بنية المجتمع الأفريقي المميزة، المهددة بمخاطر الانتشار السريع للأمراض وكل الظواهر السيئة في ظل الحدود المرنة سهله الاختراق في زمن العولمة.

خامسا: الناحية الثقافية:

تشكل العولمة بالمعنى الثقافي تهديدا حقيقيا لثقافات الشعوب الأقل إمكانية في مجالات المال والثروات الصناعية والخدمات وما شابه ذلك.لان هذه الشعوب الأقل من حيث الإمكانيات المتوفرة، التي يطلق عليها في أحيان كثيرة بالشعوب الوفرة لها. وعليه تواجه الشعوب الأفريقية ضغوطات كثيرة للتخلص من جزء هام من تراثها الثقافي، وكما يلاحظ فإن الأفارقة يستخدمون اللغات العربية وليس العكس[31] وقد خسر هؤلاء جزء من تراثهم الثقافي عندما لجأ بعضهم لاستخدام اللغة الأوروبية، وهجروا اللغة المحلية الكامل بالطبع لا يعني هذا الدعوة إلى عدم تعلم لغات أجنبية فتعلم لغات عصر أمر في غاية الأهمية، لكنه يصبح ضربا من التغريب إذا تم على حساب هجر اللغة الأصلية–لذلك فإن الأفارقة مطالبون ببدل مجهود كبير للمحافظة عما تبقى من تراثهم الثقافي، ويتطلب مثل هذه الجهود توظيفا واسعا لأحدث التقنيات، وخصوصا تلك المتعلقة بوسائل الاتصال، فالحرب التي يشنها الغرب اليوم تحت شعار العولمة حرب تتم عملياتها من بعيد ولا تحتاج إلى مواجهة بالمعنى التقليدي للمواجهة وهي حرب الغزو والتغير الجذري – تغير ابعد مدى من ذلك الذي تحقق خلال عصور الاستعمار[32] وعلى الصعيد الأخر هناك وجهة نظر ترى العولمة الثقافية والاقتصادية ستؤدي إلى حدوث فريد التفكك والتناحر الثقافي فيما بين المجتمعات وداخل المجتمع الواحد، فحين يرى أنصار الرأي الأخر أن الثقافية الكونية التي ستنشرها العولمة ستؤدي لضعف الشعور بالهوية الثقافية المحلية ليحل محلها هوية عالمية [33].

سادسا:الفساد:

من اخطر الظواهر السلبية في كافة المجتمعات ظاهرة وانتشار الفساد بكافة أشكاله وأنواعه في المؤسسات والأجهزة المتعددة حيث لا تقتصر أثار الفساد على الجانب الاجتماعي والاقتصادي بل تشمل تقريبا كل أوجه النشاط الأخرى، وفي الجانب الاقتصادي يؤدي تفشي ظاهرة الفساد إلى إعاقة كاملة للتنمية بأنواعها المختلفة والى أثار فادحة الثمن، لعل أبرزها ضياع الأموال المطلوب تحصيلها على شكل التهرب الضريبي والجمركي والتهرب من دفع التكاليف الأخرى أو بزيادة كلفة المشاريع عن التكلفة الحقيقية وتحمل الدولة أعباء إضافية، وخاصة في ظل ظروف العولمة يتضاعف الفساد، فإن هذا الواقع يتيح للشركات الكبرى أن تعيش فسادا بقدرتها الكبيرة على شراء الذمم والحصول على امتيازات غير قانونية تأتي كلها على حساب مصالح المجتمع وأفراده، وتكون لصالح فئة قليلة من الفاسدين.

الإجراءات العملية لمواجهة العولمة في أفريقيا:

1- إقامة ودعم المؤسسات الأفريقية بما يعزز من عملية التكامل الإقليمي وذلك بهدف تحقيق الاعتماد الجماعي على الذات.

2- تشجيع التوجهات الوطنية نحو تحقيق الديمقراطية بما تعنيه من سيادة قيم الشفافية والمساءلة وعدم التدخل إلا في إطار الأمم المتحدة.

3- إقامة تحالف دولي جديد بهدف ودعم جهود التنمية الأفريقية، وعدم استغلال الحروب المحلية أو الصراعات بأنواعها للتجارة والتدخل بل واستنزاف الثروات الرئيسية مثل النفط والذهب والماس ...الخ.

4- احترام الثقافات الأفريقية يقتضي من ضغط وتنافس الفرنكوفونية والانجلو قومية وهذا يبدو أمراً صعباً إزاء التدفق الإعلامي وهمية أساليب التعليم والرغبة في تكوين ثقافي معين عند القبول بهجرة بعض أبناء أفريقيا إلى أوروبا رغم موجة الكراهية والعنصرية ضد المهاجرين والتي لا تبذل فيها أوروبا الكثير لوقفها إزاء استفادتها الكبيرة من المهاجرين.

وعليه فانه لا سبيل أمام أفريقيا عمليات التهميش والهيمنة التي تمارس ضدها من جانب قوي العولمة الجديدة سوى تكريس سياسات الاعتماد الجماعي على الذات ودعم مؤسسات الاتحاد الأفريقي بما يحقق في نهاية المطاف شروط النهضة الأفريقية عندئذ يتحول الوهن الأفريقي إلى قوة فاعلة في النظام الدولي[34].

النتائج :

فمن خلال الإجابة على تساؤلات البحث نجد أن:

- أن العولمة لها أشكال عديدة للسيطرة الهيمنة منها العولمة الاقتصادية– العولمة السياسية– العولمة العسكرية، العولمة التربوية والثقافية، العولمة الإعلامية، العولمة التكنولوجية، العولمة الاتصالات والعولمة القانونية.
- أن العولمة هدفها هو السيطرة على رأس المال والاقتصاد الأوروبي والعالمي وخاصة الأمريكي والفرنسي والبريطاني عن طريق المنظمات الدولية المتمثلة في صندوق النقد الدولي، والبنك الدولي وشركات متعددة الجنسيات ومنظمة التجارة العالمية واتفاقية الجات.
- سيطرة شركات متعددة الجنسيات على التجارة الدولية.
- فرض النمط الغربي في الحياة المعيشية وخاصة على الشعوب العالم الثالث.
- تذويب العقائد الفكرية وإدخال البديل القيم الغريبة بدلها.
- سلب الثروات من الدول وكذلك السيطرة على أنظمة الحكم فيها والتدخل في الشؤون الداخلية والخارجية مما جعلها تسلب سيادة العديد من الدول.
- التحكم في مراكز القرار السياسي في دول العالم لخدمة مصالح الدول الكبرى.
- إلغاء التسيح الاجتماعي للشعوب وتدمير الهويات القومية .
- زيادة الدول الغنية غنى والفقيرة فقراً

إن تزايد الحروب والصراعات الأفريقية ما هو إلا نتاج للآثار المدمرة التي تمارسها قوى العولمة على التنظيمات السياسية والاقتصادية الأفريقية، مما جعلت العولمة إلى تراجع سلطة الدول المركزية في أفريقيا، ولاسيما السيطرة على أدوات القهر المادي في المجتمع، وفي ذات الوقت تمثلت ملامح الاستجابة السياسية لتأثيرات العولمة في ظهور حركات وتنظيمات عرقية ودينية تتحدى سلطة الدولة الأفريقية، سواء على المستوى القومي أو المحلي.

قائمة المصادر والمراجع

(1) دكتور جودة حسين جودة، جغرافية أفريقية الإقليمية، منشأة المعارف الإسكندرية مصر ط الخامسة 1990 ص37.
(2) دكتور عبد الله عبد الرازق إبراهيم، وآخرون، تاريخ أفريقيا الحديث والمعاصر، دار الثقافة والتوزيع القاهرة ط الأولى ص7.
(3) مصدر سبق ذكره ص8.
(4) على المنتصر فرفر، أفريقيا قضايا ومشكلات وطموحات ط الثانية،2009 م طرابلس ليبيا ص ص 28، 29.
(5) دكتور نجاح قدور، مستقبل أفريقيا في الألفية الثالثة مجلة دراسات العدد العاشر نوفمبر لعام 2000 طرابلس ليبيا ص130.
(6) دكتور مجد هاشم الهاشمي، العولمة الدبلوماسية والنظام العالمي الجديد، دار أسامة عمان الأردن ط الأولى 2003 ص177.
(7) دكتور علي احمد عطية، أفريقيا في مواجهة العولمة مجلة دراسات العدد العشرون مارس 2005م طرابلس ليبيا ص120.
(8) مصدر سبق ذكره ص120.
(9) السيد ياسين، في مفهوم العولمة العرب والعولمة، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت لبنان سنة 1998 ص ص 30، 31.
(10) دكتور احمد صدقي الدجاني، العرب والعولمة، ندوة نظمها مركز دراسات الوحدة العربية بيروت لبنان سنة 1998 ص62.
(11) دكتور محمد الفرجاني حصن، أفريقيا وتحديات العولمة، دار الكتب الوطنية بنغازي ط الأولى ص44.
(12) عمرو محي الدين، العرب والعولمة، ندوة نظمها مركز دراسات الوحدة العربية بيروت لبنان سنة 1998م ص35.
(13) أ.د عبد القادر احمد الشيخ، العولمة وتحدياتها التربوية والثقافية ص15.
(14) دكتور الفرجاني حصن افريقيا وتحديات العولمة ، مرجع سبق ذكره، ص48.
(15) دكتور الفرجاني حصن افريقيا وتحديات العولمة ، مرجع سبق ذكره، ص49.
(16) راجع ابن منظور ، جمال الدين بن كرم، لسان العرب، دار صادر ، بيروت، د.ت، مادة ن م ي ، مج15، ص341.
(17) محمد شفيق ، دراسات في التنمية الاقتصادية، المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية ، مصر ، ص18.
(18) قيس المؤمن، التنمية الإدارية، دار زهران للنشر ، عمان، الأردن، 1977م، ص9.
(19) محمد شفيق ، دراسات في التنمية الاقتصادية، مرجع سبق ذكره، ص341.
(20) سيار الجمل، العرب والعولمة، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت لبنان سنة 1998م.ط الأولى ص42.
(21) دراسة حول سبل تشجيع الاستثمار العربي في افريقيا، المصرف العربي للتنمية الاقتصادية في افريقيا : www.badea.org/portal/Document.Repository/100/3investstydy.ar.pd
(22) Tahoo.maktoob 31 يوليو 2013م .
(23) المركز الأفريقي للبحث التطبيقي والتدريب في مجال الإنماء الاجتماعي ورقة قدمت في الحلقة **** حول التعليم العالي والتنمية في شمال أفريقيا بطرابلس بتاريخ 27-29-10 2002م.
(24) عمرو علي الفار، المبادرة الجديدة للتنمية الأفريقية مجلة السياسة الدولية بشبكة المعلومات الدولية.
(25) تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لعام 1999م ص ص 3-5.
(26) دكتور محمد زاهي المغيربي، في العولمة، جامعة بنغازي ط الأولى ص ص 50-51.
(27) دكتور عبد الله عطوى، السكن والتنمية البشرية، دار النهضة العربية بيروت لبنان ط الأولى سنة 2004م ص120.
(28) بهاء الدين محمد شبكة المعلومات الدولية.
www.anewar.arg/debat/show-art.asp.
(29) كوامي تنسن وآخرون ترجمة حمدي عبد الرحمن، العولمة وأفريقيا بحوث أفريقية برنامج الدراسات المصرية الأفريقية ط الأولى سنة2001م ص 15.
(30) د.محمد الفرجاني حصن، مجلة دراسات العدد الثاني عشر مارس 2003م طرابلس، ليبيا ص 115.

(31) د. مصطفى عمر التير مجلة الجديد العدد الرابع 1999م المركز القومي للبحوث والدراسات العلمية طرابلس ليبيا ص21.
(32) مرجع سبق ذكره ص22.
(33) دكتور هويدا عدلي، العولمة والهوية الثقافية في أفريقيا مجلة دراسة العدد الحادية عشر لسنة 2002 طرابلس ليبيا ص71.
(34) دكتور حمدي عبد الرحمن حسين، سياسات التنافس الدولي في أفريقيا، مجلة أقواس العدد 18 بتاريخ 2013/4/1م.