مجلة الباحث

البحث من أجل التغيير

مجلة تعنى بنشر البحوث العلمية المحكمة

العدد الثاني عشر

يناير 2017م

مؤسسة طلال أبوغزالة للملكية الفكرية

مجلة الباحث : مجلة تعنى بنشر البحوث العلمية المحكمة

السنة الرابعة، العدد الثاني عشر : يناير 2017م - ISBN978-9938-12-733-1

http://www.elbahithmagazine.com

info@elbahithmagazine.com

مسجلة في دول العالم بمؤسسة طلال أبوغزالة للملكية الفكرية www.agip.com

TN/T/2015/00406

عضو المجلس الدولي للغة العربية – بيروت – www.alarabiah.org

عنوان المجلة في أندونيسيا:

Jl. Masjid Cidodol RT 005/012 Grogol Selatan –Kebayoran West of DKI Jakarta - Jakarta

Daud Lintang 6281435365

عنوان طباعة المجلة في تونس :

مطبعة الخدمات السريعة، 32 نهج الرفق، بالقرب من STB بنك، جارة قابس، سلام راجح GSM 98279849. البريد الالكتروني: impsr64@yahoo.fr

المكتب الإعلامي للمجلة في تونس:

Youcan – B4 – Im – Zouhour , rue AL – Maarifa 6000 Gabes Tunisie

site web : www.youcan.tn E-mail : contact@youcan.tn

حسام الدين مصطفى بن عبد الملك 25163280 .

www.agip.com

حقوق الطبع والنشر والاقتباس محفوظة

All rights reserved Copyright ©مجلة الباحث2017

البحث من أجل التغيير

مجلة الباحث

مجلة تعنى بنشر البحوث العلمية المحكمة

العدد الـثاني عشر

يناير2017م

مؤسسة طلال أبوغزالة للملكية الفكرية

الرؤية والرسالة والأهداف

شعار المجلة : البحث من أجل التغيير.

رؤية المجلة **:** مجلّة علميّة عالمية، تعنى بنشر البحوث العلمية المتنوعة، في مجالاتها المتعددة، لخدمة و تطوير الإنسانية.

رسالة المجلة **:** إيصال العلوم بالنشر، والتبادل المعرفي في ضوء المعايير البحثية العالمية، لخدمة الباحثين والطلبة في سائر أنحاء العالم، بما يخدم المجتمع ويحافظ على القيم.

أهداف المجلة :

- فتح نافذة علمية تسعى لنشر البحوث العلمية وتحكيمها.
- الإسهام في خدمة البحث العلمي الرصين.
- تنمية القدرات في الدراسات والبحوث العلمية لدى المتخصصين وفق منهجية متميزة.
- تشجيع البحوث العلمية التي تتناول قضايا العصر والمستجدات العلمية ذات الرؤى الحديثة.

اهتمامات المجلة :

- البحوث العلمية الرصينة المستندة إلى مناهج البحث العلمي.
- تحقيق التراث الذي يسهم في إغناء المكتبة المعاصرة.
- بحوث العلوم العصرية المرتبطة بالتقنية الحديثة التي تخدم الإنسان وترتقي به؛ لنشرها والتعريف بالجهود العلمية الجادة.
- مراجعات الكتب والرسائل الجامعية وعرضها.

ضوابط النشر في المجلة

تصدر مجلة الباحث وفق الضوابط الآتية:

- مبادئ الدين الإسلامي الحنيف.
- قوانين الإصدار والنشر .
- رؤية ورسالة وأهداف المجلة .
- أن تتماشى البحوث وأهداف المجلة وضوابطها.
- أن تكون لغة البحث لغة سليمة وفصيحة.
- تزويد هيئة التحرير بنسخة من البحث على نظام استمارة النشر في الموقع، ويجب أن يكون البحث مكتوبا بواسطة الحاسوب وذلك وفقاً لضوابط التحرير الآتية:

أ- إرسال نص البحث بوساطة برنامج.(Word)
ب- متن النص في اللغة العربية Times New Roman عادي (حجم 14).
ج- متن النص في اللغة الإنجليزيةTimes New Roman عادي (حجم 12).
د- متن الهامش في اللغة العربية Times New Roman عادي (حجم 12).
ه- متن الهامش في اللغة الإنجليزيةTimes New Roman عادي (حجم 8).
و- العناوين الرئيسة في اللغة العربية Times New Roman أسود (حجم 14).
ز- العناوين الرئيسة في اللغة الإنجليزية Times New Romanأسود (حجم 14)
ح- العناوين الفرعية في اللغة العربية Times New Roman أسود (حجم 14).
ط- العناوين الفرعية في اللغة الإنجليزيةTimes New Roman.عادي (حجم 10)

- أن تكون معلومات البحث موثقة توثيقا علميا رصينا.

- أن يكون البحث متصفا بالموضوعية والحيادية والأمانة، متسما بالعمق والأصالة خاليا من الأخطاء اللغوية والمطبعية.

- أن يتضمن البحث قائمة المصادر والمراجع التي اعتمدها الباحث مع ذكر المعلومات الضرورية لها.

- ترتيب المصادر حسب الحروف الأبجدية.

- الالتزام بالمنهج العلمي والموضوعي وقواعد النشر واتباع الأصول العلمية والقواعد المرعية في البحث العلمي.

- البحوث لا ترد لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.

- أن لا يكون البحث قد نُشِرَ، أو قُدِّمَ للنشر إلى أية جهة كانت.

- تخضع البحوث المقدّمة إلى المجلّة للتحكيم من قبل أعضاء لجنة تحكيم تعينها المجلة.
- يلتزم الباحث بعدم إرسال بحثه لأية جهة أخرى للنشر حتى يصله رد المجلة.
- الإجراءات التي يجب على الباحث أن يتبعها لنشر بحثه في المجلة:

أن يقوم الباحث بإرسال نسخة إلكترونية إلى عنوان المجلة بصيغة ملف (Word) من بحثه وفق ضوابط النشر في المجلة.

أن يقوم الباحث بإرسال رسوم النشر والتحكيم المتفق عليها مع إدارة المجلة.

يلتزم الباحث بإجراء التعديلات المقترحة من المحكمين على بحثه وفق التقارير المرسلة إليه، وموافاة المجلة بنسخة معدلة في مدة لا تتجاوز عشرين يوما.

الهيئة الاستشارية للمجلة

رئيس التحرير : د. قاسم حسن القفة، جامعة الزاوية، ليبيا .

مدير التحرير : الأستاذ : داود لنتانج اليمين، جامعة جاكرتا الحكومية.

سكرتيرة التحرير : الأستاذة : زهرة بنت عبد الله بوبكري ، تونس.

أعضاء الهيئة الاستشارية :

-- الأستاذ الدكتور أندي هاديانتو، جامعة الشافعية الإسلامية، اندونيسيا.

- الأستاذ الدكتور عبد القادر سلامي، جامعة تلمسان، الجزائر.

- الأستاذ الدكتور محمد بن عبد الله بن صويلح المالكي، جامعة أم القرى، المملكة السعودية.

- الأستاذ الدكتور سعيد شواهنة، جامعة النجاح، فلسطين.

- الأستاذ الدكتور صالح محمد حسن أرديني، جامعة الموصل، العراق.

- الأستاذ الدكتور هيثم سرحان ، جامعة قطر، قطر.

- الأستاذ الدكتور عبد العليم محمد إسماعيل، جامعة كردفان، السودان.

- الأستاذ الدكتور عز الدين الناجح، كليّة الآداب منّوبة، قسم العربيّة، تونس.

- الأستاذ الدكتور أحمد البايبي، جامعة مولاي إسماعيل بمكناس، المغرب.

- الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد منصور، جامعة دمياط، جمهورية مصر العربية.

-الأستاذ الدكتور الصديق آدم بركات، جامعة أفريقيا العالمية، السودان.

- الأستاذ الدكتور عبد الله أحمد عبد الله البسيوني، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.

-الأستاذ الدكتور عبد الخالق فضل رحمة الله علي، جامعة السودان المفتوحة.

- الأستاذ الدكتور كنزاي محمد فوزي، جامعة20 أوت1955، سكيكدة، الجزائر.

- الأستاذ الدكتور سردار رشيد، جامعة السليمانية، كردستان العراق.

كلمة العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبيه الأمين، وبعد . . .

فهذا هو العدد الثاني عشر من مجلة الباحث نضعه بين أيدي الباحثين والدارسين، وهو تحوي اضمامة جديدة من أبحاثهم ودراساتهم المعبرة عن جهد علمي نعتز به ونسعى للتواصل بنشر المزيد منه على صفحات مجلتنا ، التي يمم الباحثون والدارسون وجههم نحوها ، لتكون خيارهم المفضل في احتضان هذا الجهد المبارك ، وأي عطاء علمي ينال استحقاقه في النشر بهذه المجلة ، التي نعمل جاهدين على دوام تألقها وتميز حضورها بهذا النوع الإبداعي الذي تحتويه منَ البحوثِ العلمية الّتي تنوعت مواضيعها من دراساتٍ لغوية، وأدبية، وفقهية، وقانونية، وعلمية، إضافةً إلى العلومِ التربوية، وذلك لِتَسهيلِ وصولِ المعلوماتِ والمضامين العلمية للجميع من باحثينَ وأساتذةٍ متخصصين وطلبة.

إن مجلة الباحث وهي تحتضن افكارا ، وطروحات ، اجتهد مبدعوها فيها ليعبروا عن اقتدارهم وتمكنهم وتميز عطائهم الذي نريد له ان يكون مميزا بعمقه العلمي ونضجه الفكري، وبمستوى لائق من أداء علمي سليم الأسلوب ، وصحيح التركيب ، وواضح العبارة ؛ لأن الباحث حين يعبر عن رأيه ويكتب فكرته بلغة سليمة وصحيحة ، يفصح عن تمكنه وتميزه مهما تنوع تخصصه العلمي ، فالأداء اللغوي السليم هو المفصح عن أبداع مميز في أي موضوع من الموضوعات إنها تأكيد دعوة للباحثين الكرام – وهم غير غافلين عن ذلك – أن تكون لغتهم معبرة عن جمال أدائهم العلمي وعطائهم الفكري ، ليكون المنجز متألقا بحسنه وروعة مضمونه .

. وفق الله الجميع لما يحبه ويرضاه.

إلى لقاء ، رئيس التحرير

يناير 2017م

المحتويات

الموضوع	الباحث	الصفحة
خصائص المذهب المالكي من حيث المصطلحات	د . جمعة مسعود سالم الموال قسم الدراسات الإسلامية كلية الآداب زوارة جامعة الزاوية	1
عقد الزواج ووسائل الاتصال الحديثة بين مقاصد الشريعة وغايات التشريع	أ. إبراهيم عبد السلام المعلول أ. عامر إدريس اللهب كلية القانون صرمان	19
الزواج والطلاق في طرابلس من خلال النوازل الفقهية تذييل المعيار نموذجاً	د.إبراهيم النوري السيليني قسم التاريخ كلية الآداب غريان جامعة الجبل الغربي/ ليبيا	36
من أسباب الاختلاف في الإعراب والقراءات.	د. البشير ميلود إمحمد الجهمي. قسم اللغة العربية كلية العلوم والآداب- بدر جامعة الجبل الغربي –غريان.	47
دلالةُ مصْطلحِ (الجـــامِـــعَـــةِ) (دراسةٌ تقابليّةٌ بينَ اللغتينِ العربيّةِ و الإنجليزيّةِ في علمِ اللغةِ التقابليّ)	أ.المبروك خير سعد قسم اللغة العربيّة كلـيـــّة الآداب و العلـــوم/ بـــــــدر جـامعــة الجــبــل الغربي	61

المحتويات

الموضوع	الباحث	الصفحة
التناص في المقامات اللزومية	أ. علي الجيلاني خليفة قسم اللغة العربية كلية الآداب والعلوم بدر جامعة الجبل الغربي	77
مراحل بناء الصورة الفنية	الدكتور : محمد على جودر كلية التربية / العجيلات جامعة الزاوية	82
مكانة الأدب في المجتمع العربي القديم (عصر ما قبل الإسلام)	أ. فوزية مولود خفافه جامعة الزاويـــــة كلية التربية. العجيلات قسم اللغة العربية	95
فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الأساسية لطفل التوحد	الدكتـور . الشــارف عبــد الكريم أحمد عبـد الكريم المــرزوقي كلية التربيـة / ترهـونه جامعة الزيتونة	105
الدلالات الإكلينيكية لعلاج طيف التوحد بواسطة إستراتيجية اللعب	د- محمد رمضان سرار قسم علم النفس كلية التربية جامعة الزيتونة - ترهونـــــة	126
اتجاهات طلبة كلية التربية بالزاوية نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات	أ.نجية زايد العموري جامعة الزاوية - كلية التربية	140

المحتويات

الموضوع	الباحث	الصفحة
فاعلية أسلوب (K – W-L)في تدريس الرياضيات، على تنمية الإبداع الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية	أ.صاليحة البشير ميلاد الإديوش كلية التربية الزاوية جامعة الزاوية	159
مدى تأثير الميول في التحصيل الدراسي في الرياضيات	أ . فتحي إبراهيم احتيوش قسم الرياضيات- كلية الآداب والعلوم بدر جامعة الجبل الغربي	177
مشكلات استخدام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لبعض استراتيجيات التدريس الحديثة بالمؤسسات التعليمية بمدينة الزاوية	د مريم سعد أمحمد ألنائلي قسم العلوم التربوية أ.صاليحة البشير ميلاد الإديوش قسم الرياضيات كلية التربية الزاوية - جامعة الزاوية	244

بحوث باللغة الانجليزية **English Research Articles**

Page No.	Article Title	Authors
1	STRUCTURAL, MAGNETIC AND ELECTRICAL PROPERTIES OF THE $(La_{1-x} Er_x)_{2/3}Ca_{2/3} MnO_3 (0 \le x \le 0.4)$ SYNTHESIZE VIA SOLID-STATE REACTION	Zohra. Gebrel Faculty of Science Sabratha University of Sabratha-Libya,
7	STUDY OF BORON BASED SUPERCONDUCTIVITY AND EFFECT OF HIGH TEMPERATURE CUPRATE SUPERCONDUCTORS	Dr .Ali Ahmeed Ali Al Rabee Azzawia University, Libya Dr . Moustfa M. H Eshtewi Sirt University, Libya Dr .Saad salem maddi zatona University, Libya

خصائص المذهب المالكي من حيث المصطلحات

د . جمعة مسعود سالم المول

قسم الدراسات الإسلامية

كلية الآداب زوارة

جامعة الزاوية

مقدمة :

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي هدانا للإسلام ، وصلواته وسلامه على النبي الأمين ، ورحمته وبركاته على آله المطهرين ، وعلى من سار على هديهم من العالمين .

أما بعد :

فإن المراد بالاصطلاح هو " اتفاق قوم على تسمية الشيء باسم ما ، ينقله عن موضعه الأول " [1] .

وللمالكية مصطلحات يطلقونها في كتبهم ، منها ما يتعلق بالأحكام التكليفية ، ومنه ما هو متعلق بأوصاف العبادة ، ومنها ما يتعلق بالمسائل الفرعية ، ومنها ما يشير إلى كتب المالكية ، ومنها ما يشير إلى المذاهب والآراء ، ومنها ما يشير إلى الترجيحات ، ومنها ما يشير إلى أئمة المذهب ، وقبل الحديث عن هذه المصطلحات بشيء من التفصيل سأستعرض وبشيء من الإيجاز بعض المصطلحات الصادرة عن الإمام مالك ـ رحمه الله ـ .

لقد جرت العادة عن الإمام مالك وغيره من المجتهدين أن لا يبادرون في الغالب إلى إطلاق لفظ التحليل والتحريم على الأحكام الشرعية المستنبطة ، وإنما يعبرون عنها بألفاظ الكراهة و الاستحباب ونحوها ، تحرياً في الدين وورعاً ، إلا أن يرد لفظ الحلال في نص شرعي فيقول به جميعهم .

ومما ينقل عن الإمام مالك في هذا المعنى قوله : " لم يكن من أمر الناس ولا من مضى ، ولا من سلفنا الذين يقتدى بهم ويعول الإسلام عليهم أن يقولوا هذا حلال وهذا حرام ، ولكن يقول : أنا أكره كذا وأحب كذا ، وأما حلال وحرام ، فهذا افتراء على الله ، أما سمعت قول الله تعالى :﴿قُلْ أَرَأَيْتُم مَّا أَنزَلَ اللَّهُ لَكُم مِّن رِّزْقٍ فَجَعَلْتُم مِّنْهُ حَرَامًا وَحَلَالًا قُلْ آللَّهُ أَذِنَ لَكُمْ أَمْ عَلَى اللَّهِ تَفْتَرُونَ ﴾[2] ، لأن الحلال ما أحله الله ورسوله ، والحرام ما حرماه " [3] .

وقد سار مالك ـ رحمه الله ـ في الموطأ على هذا الأسلوب ، فإن كان الأثر صريحاً بالجواز عبر عنه ، وإن كان واضح التحريم صرح به ، وما تردد بين الأمرين لم يشر فيه إلى شيء ، بل كان يترجم أبواب الموطأ ، فإذا كان المسمى بها جائزاً يقول : " ما جاء في جواز كذا " ، وإن كان ممنوعاً قال : " تحريم كذا " ، وإذا احتمل الأمرين عنده وأراد إخراج ما روي فيه أطلق القول ، كما قال : " باب الاستمطار بالنجوم " [4] .

ومن المواضع التي عبر فيها مالك عن الكراهة بقوله لا يعجبني مسألة فرقعة الأصابع في الصلاة ، كما أنه يعبر عن التحريم بالكراهة ، ومن أمثلة ذلك أنه يحرم على المتخلف ابتداء صلاة ، فرضاً أو نفلاً ، بجماعة أو لا ، بعد إقامة الراتب ، وحملت الكراهة في المدونة على التحريم [5] .

وإن من الألفاظ التي يرددها الإمام مالك لفظة : أحب إليّ ، وقد ترددت في المدونة في مواضع متعددة ، وهي غالباً تفيد الندب ، ولكنها حملت على الوجوب في عشر مواضع تقريباً [6] .

وبعد هذا العرض السريع لبعض المصطلحات التي عبر بها الإمام مالك سأتناول المصطلحات التي يطلقها علماء المالكية في كتبهم وذلك في سبعة مطالب .

وقبل الدخول في تفاصيل الموضوع لابد من الإشارة إلى أن هناك أسبابا دفعتني للكتابة في هذا الموضوع منها :

1 ـ تناثر هذه المصطلحات في كتب الفقه مما يصعب على القارئ الرجوع إليها كلما أراد ذلك .

2 ـ صعوبة فهم معاني بعض المصطلحات التي يستعملها المالكية للتعبير عن آرائهم أثناء شرحهم للمسائل الفقهية .

3 ـ تبيين بعض المصطلحات التي انفرد بها المالكية عن غيرهم من المذاهب .

المطلب الأول : المصطلحات المتعلقة بالأحكام التكليفية :

ينقسم الحكم التكليفي في المذهب المالكي إلى خمسة أقسام : " **واجب ، ومستحب ، ومباح ، ومحرم ، ومكروه** " [7] .

أما الواجب فالمراد به عند المالكية : " ما حرم تركه ، وقيل : ما توعد الله على تركه بالعقاب " [8] .

وللواجب ألفاظ مرادفة له عندهم وهي : الفرض ، المحتوم ، واللازم ، والمكتوب ، **والمستحق** [9] .

وأما المستحب فهو: " ما كان في فعله ثواب ، ولم يكن في تركه عقاب " [10] ، وأن كثيراً من المالكية يطلقون على المستحب المندوب ، ويقسمونه إلى ثلاثة أقسام هي :**سنن ، و رغائب ، و نوافل** [11] .

وأما المراد بالمباح فهو : " ما لم يكن في فعله ثواب ولا في تركه عقاب"[12] .

وأما المراد بالحرام فهو : " ما توعد الله على فعله بالعقاب " [13] .

وأما المكروه فهو : " ما كان في تركه ثواب ، ولم يكن في فعله عقاب " [14] .

المطلب الثاني : المصطلحات المتعلقة بأوصاف العبادة :

وهذه المصطلحات هي : الأداء ، و القضاء ، والإعادة ، والصحة ، والإجزاء، والفساد ، والعزيمة ، والرخصة .

أما الأداء فهو" إيقاع العبادة في وقتها المعين لها شرعاً لمصلحة اشتمل عليها الوقت " [15].

وأما القضاء فيطلق ويراد به [16] :

1 ـ " إيقاع العبادة خارج وقتها الذي عينه الشرع لمصلحة فيه " .

2 ـ " ما وقع بعد تعيينه بسببه والشروع فيه ، وهذا هو القضاء في الحج ؛ لأنه لما أحْرم به وتعين بالشروع سمي بعد ذلك قضاء " .

3 ـ " ما فعل على خلاف نظامه ، ومنه قضاء الصلاة ، فإن وضع الجهر في صلاة المغرب مثلاً يكون قبل السر ، فإذا وقع آخر الصلاة فقد وقع على خلاف نظامه " .

وأما الإعادة فهي : " إيقاع العبادة بعد تقدم إيقاعها على خلل في الإجزاء كمن صلى بدون ركن " [17] ، وأما المراد بالصحة قيل : هي سقوط القضاء في العبادات، وترتب آثار العقود عليها في المعاملات [18] .

وأما الإجزاء فهو: " كون الفعل كافياً في الخروج عن التكليف وقيل ما أسقط القضاء " [19] والفرق بين الصحة والإجزاء هو من حيث ما يوصفان به ، فالعقود توصف بالصحة ولا توصف بالإجزاء ، وكذلك النوافل من العبادات توصف بالصحة دون والإجزاء ، وإنما يوصف بالإجزاء ما هو واجب ، فحينئذ الصحة أعم من والإجزاء [20] .

وأما الفساد فهو: ما أدى إلى طلب الإعادة في العبادات وعدم ترتيب آثار العقود عليها في المعاملات [21] .

وأما العزيمة فهي : طلب الفعل الذي لم يشتهر فيه مانع شرعي ، وقيل هي الحكم الثابت من غير مخالفة دليل شرعي [22] ، ومن العزائم سجود القرآن ، فقد جاء في الرسالة : " وسجود القرآن إحدى عشرة سجدة وهي من العزائم " [23].

وأما الرخصة فهي : " جواز الإقدام على الفعل مع اشتهار المانع منه شرعاً " [24] ، وتطلق على ما يجب الإقدام عليه كأكل الميتة للمضطر ، كما تطلق على ما لا يجب الإقدام عليه كالفطر للمسافر ، كما أنهم أحياناً يعبرون عنها بالتخفيف [25] .

المطلب الثالث : المصطلحات المتعلقة بالمسائل الفرعية :

لقد عبر المالكية بمصطلحات انفردوا بها عن بقية المذاهب منها :

استخدامهم مصطلح (المستنكح) للموسوس الذي يشك في كل وضوء وصلاة، أو يطرأ له ذلك في اليوم مرة أو مرتين [26] ، بينما لا تجد هذا المصطلح عند المذاهب الأخرى .

وإطلاقهم (بساط اليمين) على سببها الذي أثارها [27] ، وهو مصطلح قد انفردوا به عن غيرهم من المذاهب ـ فيما أعلم ـ عند حديثهم عما تحمل عليه الأيمان .

وتعبيرهم بمصطلح (الاستئمان) ، ويقصدون به " بيعاً يتوقف صرف قدر ثمنه لعرف عَلِمَه أحدهما " (البائع والمشتري) [28] .

وإطلاقهم (خيار التروي) [29] الذي هو خيار الشرط عند غير المالكية [30] .

تعبيرهم عن المبيع عليه ماله كرهاً من طرف القاضي لمصلحة الغرماء (بالمضغوط) أي المكره [31] .

وعبارتهم فيما يضمنه المرتهن مما لا يضمنه ، إذا تلف الرهن بيده ، فيقولون يضمنه فيما يغاب عليه ، ولا يضمنه فيما لا يغاب عليه ، ويقصدون بما يغاب عليه ما يمكن إخفاؤه عادة ، وتغييبه كالثياب والحلي ، وما لا يغاب عليه ما لا يمكن إخفاؤه عادة ، كالحيوان ونحوه [32] .

إطلاقهم (**شركة الذمم**) **على** (**شركة الوجوه**) عند غيرهم [33] من المذاهب .

إنهم يطلقون على إجارة المركوب والمسكن والحمام (**كراء**) ، ويطلقون **الإجارة على ما** عدا ذلك فيقولون باب الإجارة وباب كراء الرواحل والسفن [34] .

استخدامهم لكلمة (**الاعتصار**) للدلالة على الرجوع في الهبة [35] .

تعبيرهم بكلمة (**القل**) للدلالة على الشهادة على الشهادة [36] .

(شهادة اللفيف) التي تعني عند المالكية (شهادة جماعة غير عدول) [37] .

تعبيرهم بمصطلح (**الغراء**) الذي يطلقونه لقباً على مسألة من مسائل الفرائض ، الورثة فيها زوج ، وأم ، وأخت شقيقة أو لأب ، وجد ، فللزوج فيها النصف ، وللأم الثلث ، وللجد السدس ، وللأخت النصف ، ثم يجمع سدس الجد مع نصف الأخت ويتقاسمان ما حصل ، للذكر مثل حظ الأنثيين .

ويعلل المالكية لتسميتها بهذا الاسم بأنها إما أن تكون سميت غرَّاء تشبيهاً بغرة الفرس لشهرتها ؛ لكون الأخت لا ترث بالفرض مع الجد إلا في هذه المسألة ، أو لأن الجد قد غرّ الأخت بسكوته عنها حتى فرض لها النصف ثم عاد إليها فقاسمها، فتكون حينئذ من الغرور[38].

هذه هي المصطلحات التي انفرد المالكية بإطلاقها لفظاً على المسائل الفقهية ، وهناك مصطلحات انفردوا بها دلالة لا لفظاً يمكن تمييزها من خلال تتبع المسائل في أبواب الفقه المختلفة .

المطلب الرابع : المصطلحات التي تشير إلى كتب المالكية :

أولاً : **المراد** بقولهم (الأمهات) : إذا عبر المالكية بالأمهات فإنهم يعنون بها المدونة ، والموازية ، والعتبية ، والواضحة [39] .

ثانياً : المراد بالدواوين :

إذا ذكر المالكية الدواوين فإنهم يعنون بها الأمهات التي سبق ذكرها ، بالإضافة إلى المبسوطة للقاضي إسماعيل [40] ، **والمجموعة لابن عبدوس** [41] .

ويضيف بعضهم المختلطة لابن القاسم إلا أن عدها كتاباً مستقلا مشكل ؛ لأنها أحد الأسماء **التي تطلق على المدونة** [42] .

ثالثاً :المراد بقول المالكية (الكتاب أو الأم أو فيها) :

هذه المصطلحات الثلاثة يشير بها المالكية إلى المدونة ،إن كان بعضهم يشير بـ(فيها) **إلى** تهذيب البراذعي للمدونة ، وأحياناً إلى المدونة [43] .

وقد يعبر المالكية بحروف للدلالة على الكتب منها : (مج) للدلالة علة المجموع ، و (ضيح) للدلالة على التوضيح ، و (ك) **للدلالة على الشرح** الكبير [44] .

المطلب الخامس : المصطلحات التي تشير إلى المذاهب والآراء :

أولاً ـ مراد المالكية بالروايات : إذا عبر المالكية بالروايات فإنهم يعنون بها أقوال مالك ـ رحمه الله ـ وقد يطلقونها أيضاً على أقوال أصحابه [45] .

ثانيا: المراد بقول المالكية (قول أو قولان) :إذا قال المالكية ذلك يريدون أقوال أصحاب مالك ومن بعدهم من المتأخرين ، وإن كانوا قد يريدون بها أقوال مالك أحياناً ، كما أنهم قد يعبرون عنه بالروايات أحياناً ، وقد يعنون بها عدم الإطلاع في المسألة على أرجحية منصوصة [46]

ثالثا ـ المراد بقول المالكية (قال أو قيل أو القول) :

يعبر بهذه العبارات للدلالة على آراء المازري [47] ـ رحمه الله ـ ، لكن إذا كانت بصيغة **الفعل نحو** : قال أو قيل : فهي إشارة إلى قول المازري نفسه ، وإن كانت بصيغة الاسم نحو : القول ، فهي إشارة إلى القول الذي اختاره من الخلاف [48] .

رابعاً : في المراد بقول المالكية (**المنصوص**) :

يريد المالكية بالمنصوص : ما ورد فيه نص من المسائل عن الإمام مالك أو أصحابه ، فيقولون المنصوص في المسألة كذا ؛ بمعنى أن الوارد عن أئمة المالكية في حكمها كذا [49] .

خامساً : المراد بقول المالكية (التخريج ، والقول المخرج) :

يقصد المالكية بالتخريج كما ورد في كشف النقاب ما يلي :

1 ـ استخراج حكم مسألة ليس فيها حكم منصوص من مسألة منصوصة .

2 ـ أن يكون في المسألة حكم منصوص فيخرج فيها من مسألة أخرى قول بخلافه .

3 ـ أن يوجد للمصنف نص في مسألة على حكم ويوجد نص في مثلها على حد ذلك الحكم ، ولم يوجد نص بينهما فارق فينقلون النص من إحدى المسألتين ويخرجون في الأخرى فيكون في كل واحدة منهما قول منصوص وقول مخرج [50] .

وحينئذ يكون القول المخرّج هو : " عبارة عما تدل أصول المهب على وجوده، ولم ينصوا عليه فتارة يخرج من المشهور وتارة من الشاذ " [51] ، وقد يعبرون عن التخريج أحياناً **بالاستقراء** [52] .

سادساً ـ المراد بقول المالكية (**الإجراء**) :

إذا قالوا أجريت هذه المسألة على الأقوال في مسألة كذا ونحو ذلك ، فإنهم يقصدون به قياس **تلك المسألة على المسألة الأخرى** ، فيجري في المقيسة ما يجري في المقيس عليها من الخلاف ، وذلك من باب القياس [53] .

سابعاً ـ المراد بقول خليل في مختصره (خلاف) :إذا ذكر خليل ـ رحمه الله ـ هذه العبارة، فإنه يعني أن المسألة المذكورة قد اختلف العلماء في بيان المشهور فيها [54].

ثامناً ـ المراد بمادة التأويل عند المالكية : يشار بهذه المادة إلى اختلاف شارحي المدونة في فهمها [55] .

تاسعاً ـ المراد بالاختيار عند خليل ـ رحمه الله ـ في مختصره : يشار بهذه المادة لآراء الإمام **أبي الحسن اللخمي** [56] ، فإن كانت بصيغة الفعل كاختار ، فذلك لاختياره هو نفسه ،وإن كانت بصيغة الاسم كالمختار فذلك لاختياره من الخلاف[57].

عاشراً ـ المراد بمادة الترجيح عند خليل في مختصره : إذا عبر خليل بهذه المادة في مختصره فإنه يشير بها إلى آراء ابن يونس [58]، فإن كانت بصيغة الفعل كرجح ، فذلك إشارة إلى ترجيح ابن يونس نفسه ، وإن كانت بصيغة الاسم كالترجيح ، فإنه يشير بها إلى ما رجحه من **الخلاف** [59] .

الحادي عشرـ المراد بقول خليل في مختصره (**لستحسن**) :

يشيـــر بها إلى ترجيحـــات غير ابن يونس واللخمي والمـــازري وابن رشد من أئمة المالكية [60]

الثاني عشر ـ المراد بقول مالك في الموطأ (بلغني كذا) :

يعبر ـ رحمه الله ـ بهذه العبارة في الحاديث التي لا يذكر لها سنداً ، وإنما يقول فيها بلغني كذا **من كلام رسول الله** ﷺ أو غيره [61] .

كما يعبر المالكية أحيانا بحروف للدلالة على الآراء والمذاهب ومن هذه الحروف :

ـ حرفا (**ولو**) للإشارة إلى خلاف مذهبي [62] .

ـ حرفا (**وإن**) للدلالة على ما تدل عليه لو [63] .

المطلب السادس : المصطلحات التي تشير إلى الترجيحات :

أولاً ـ المراد بـ (الإجماع) :

إذا أطلق المـــالكية لفظ الإجمـــاع ؛ فإنهم يعنون به اتفاق جميـــع العلماء من المالكية وغيرهم [64] .

ثانياً ـ المراد بقول مالك ـ رحمه الله ـ في الموطأ " الأمر المجتمع عليه عندنا ، والذي لا اختلاف فيه عندنا ، والأمر عندنا ، وسمعت بعض أهل العلم ، والأمر ببلدنا [65] .

إن المالكية يرون أن هذه العبارات وغيرها من العبارات دالة على نقل عمل أهل المدينة ، لا يرونها من باب حكاية الإجماع الذي هو اتفاق الأمة ، وإنما يرون أنها من باب نقل الاتفاق على العمل الذي مستنده النقل أحياناً والاجتهاد أحياناً أخرى [66] .

وقد وردت عبارات عن مالك ـ رحمه الله ـ في مراده ببعض هذه الألفاظ ، إلا أن الذين نقلوا تلك العبارات اختلفوا فيما نقلوه ، فمنهم من رأى أن مراده منها ما أجتمع عليه من قول أهل الفقه والعلم لم يختلفوا فيه ، ومنهم من رأى أن مراده بها الذي اجتمع عليه من يرتضي مالك من أهل العلم ويقتدي به ، وإن كان فيه بعض الخلاف ، كما أن مراده بالأمر ببلدنا أو سمعت بعض أهل **العلم** : الشيء يستحسنه مالك من قول العلماء ، أو ما عمل الناس به عندهم في المدينة وجرت به الأحكام وعرفه الجاهل والعالم ولا اختلاف فيه قديما ولا حديثاً [67] .

ثالثاً ـ في مراد المالكية بقولهم (**الاتفاق**) :

إذا قال المالكية : وهذا باتفاق أو نحوها فإنهم يريدون بها اتفاق أصحاب المذهب المالكي ، هذا في الغالب وإن كان بعضهم أحياناً يطلق الاتفاق على الإجماع كما يطلق الإجماع على الاتفاق [68] .

رابعاً ـ المراد بالراجح :

الراجح في مصطلح المالكية : هو ما قوي دليله من الأقوال [69] ، وقيل : ما كثر قائله [70] والذي عليه جمهور علماء المالكية هو الأول كما سيأتي عند الكلام على المراد بالمشهور .

خامساً ـ في المراد بالمشهور :

لقد اختلف متأخروا المالكية في تحديد معنى هذا المصطلح الذي استخدمه متقدموهم ، فقال بعضهم : إن المراد به ما قوي دليله ، وحينئذ يكون بمعنى الراجح، وقيل هو ما كثر قائله ، وقيل هو : **قول ابن القاسم في المدونة** [71] .

والراجح هو القول الثاني ، وذلك لما يلي :

أولاً ـ مناسبته للمعنى اللغوي إذ إن كثرة القائلين تكسبه شهرة .

ثانياً ـ أن مذهب العلماء تقديم الراجح على المشهور ، فلو كان المشهور والراجح مترادفين لما قيل بتقديم أحدهما على الآخر ، إذ كيف يقدم الشيء على نفسه .

ثالثاً ـ لو كان المشهور هو ما قوي دليله ، لم يتأت في القول الواحد أن يكون مشهوراً أو راجحاً باعتبارين مختلفين ؛ مع أنه ثبت عن العلماء أن أحد القولين يكون مشهوراً لكثرة قائله ، وراجحاً لقوة دليله ، ولا معنى لانحصار المشهور في قول ابن القاسم في المدونة [72] .

سادساً ـ فيما يقابل الراجح والمشهور :

ويقابل الراجح الضعيف ن فيكون المراد به ما ضعف دليله وهو نوعان : **الأول** : ما عارضه ما هو أقوى منه فيكون ضعيفاً بالنسبة لما هو أقوى منه ، وإن كان له قوة في نفسه ، و**الثاني** : هو الذي خالف الإجماع أو القواعد أو النص أو القياس الجلي فيكون ضعيفاً في نفسه [73] .

وأما المشهور فيقابله الشاذ وهو : القول الذي لم يصدر من جماعة ، وبالتالي يكون مقابلا للمشهور [74] .

سابعاً ـ في المراد بقولهم (**المعروف**) :

إذا عبر المالكية في كتبهم بلفظ المعروف فإنهم يقصدون به الرواية الثابتة عن مالك ، ويطلقون في مقابله المنكر ويقصدون به الرواية غير الثابتة عن مالك [75] .

ثامناً ـ في مراد المالكية بالأصح والصحيح :

أما الأصح فإنهم يطلقونه على أصح القوال في المسألة ، وحينئذ يفهم منه أن في المسالة قولاً آخر صحيحاً ، وقد يطلق ويكون المقابل له شاذاً أيضاً .

وأما الصحيح فقد يطلق في مقابل فاسد الدليل ، وقد يطلق ويراد به ما يقابل المشهور ، وقد يطلق ويراد به المشهور نفسه [76] .

تاسعاً ـ في مراد المالكية بمادة الظهور :

أما الظاهر : فإنه يطلق عندهم على ما ليس فيه نص ، وحينئذ فقد يطلقونه على الظاهر من المذهب ، وقد يطلقونه على الظاهر من الدليل [77] .

وأما الظهر فإنهم اختلفوا في المراد به مع اتفاقهم على إطلاقه في مقابلة القول الظاهر ،" فقيل هو ما ظهر دليله و اتضح ن بحيث لم يبق فيه شبهة ، كظهور الشمس وقت الظهيرة ، وقيل هو ما ظهر دليله واشتهر بين الأصحاب ، فلغاية شهرة دليله سموا القول المدلول بذلك الدليل الأظهر ، وحينئذ يكون لا فرق بينه وبين الأشهر [78] .

إلا أن خليلاً ـ رحمه الله ـ عبر بمادة الظهور للدلالة على آراء ابن رشد الجد ـ رحمه الله ت فإن ذكرها بصيغة الفعل كظهر ونحوها فإنه يشير بذلك إلى اختيار ابن رشد وترجيحه ، وإن أوردها بصيغة الاسم ، نحو الظاهر والأظهر ، فإنه يشير بذلك إلى اختياره من الخلاف [79] .

عاشراً ـ مراد المالكية بقولهم ما به الفتوى :

اصطلاح ما به الفتوى يعني القول الراجح أو المشهور ، فلا يفتى إلا بالراجح أو المشهور، أما الشاذ والمرجوح والضعيف فإنه لا يفتى به ، بل يقدم عليه العمل بقول الغير ـ أي ما صح عند غير المالكية [80] .

الحادي عشر ـ مراد المالكية بقولهم ما عليه العمل :

ويقصد بها العدول عن القول الراجح أو المشهور في بعض المسائل إلى القول الضعيف فيها ، رعياً لمصلحة الأمة، وما تقتضيه حالتها الاجتماعية ، وذلك لتبدل العرف ، وضرورة جلب المصلحة ، أو لأن في الأخذ بهذا الرأي أرفق للناس ، أو لدرء مفسدة [81] ، هذا إذا أضيف إلى أهل بلد معين كأن يقولوا ما عليه عمل أهل فاس أو تونس ونحو ذلك ، وأما إذا لم يضيفوه لبلد معين فإنهم يعنون به المشهور [82] .

وعلى كلا التفسيرين يكون ما عليه العمل نوعاً من أنواع ما به الفتوى في المذهب المالكي، كما هو واضح من التفسيرين السابقين ، إلا أنهم يشترطون لاعتبار ما عليه العمل شروطاً هي :

ـ ثبوت إجراء العمل به .

ـ معرفة الزمان والمكان اللذين أجري فيهما .

ـ أن يكون ما أجرى العمل أهلاً للاقتداء به .

ـ معرفة الأسباب التي أجري من أجلها .

ـ **كون ذلك العمل لمصلحة** وسبب فإذا انتفت المصلحة والسبب وجب العمل بالمشهور [83]، ويمكن معرفة العلاقة بين المذهب وما به الفتوى من خلال ما سبق ، حيث إن المذهب المالكي هو ما ذهب إليه مالك من آراء في المسائل الاجتهادية ، أو ما ذهب إليه أتباعه فيها بناء على قواعده وأصوله [84] .

وبناء على هذا التعريف يكون المذهب أعم مما به الفتوى ؛ لأن ما به الفتوى كما سبق أن عرفنا هو الراجح أو المشهور والمذهب كما هو واضح من التعريف يشمل ذلك وغيره ، إذ يدخل فيه ما يقابل المشهور والراجح ، إلا أن المتأخرين من المالكية قد يطلقونه على ما به الفتوى " من إطلاق الشيء على جزئه الأهم ؛ لأن ذلك هو المهم عند الفقيه المقلد " [85] .

وعلى هذا يكون المذهب مساوياً لما به الفتوى ـ والله أعلم ـ .

المطلب السابع : المصطلحات التي تشير إلى أئمة المالكية :

أولاً : الاصطلاحات الحرفية ، وهي التي تشير إلى أسماء الأئمة :

فمن هذه المصطلحات :

ـ **ت** : **إشارة إلى محمد التاودي** [86] .

ـ **ب** : **إشارة لأحمد بابا** [87] .

ـ **مب** : إشارة لمحمد البناني وقد يشيرون إليه بـ (**بن**) [88] .

ـ **م** : ويشار بها إلى ميارة في البهجة وإلى بهرام [89] .

ـ **ع** : ويقصد بها ابن عرفة وبن عمر [90] .

ـ **غ** : ويقصد بها ابن غازي [91] .

ـ **ق** : ويقصد بها المواق [92] .

ـ **مق** :ويقصد بهما ابن مرزوق [93] .

ـ **د** : ويقصد بها أحمد الزرقاني [94] .

ـ **تت** : ويقصد بهما التتائي [95] .

ـ **ح** : وتعني الحطاب صاحب مواهب الجليل [96] .

ـ **عج** : ويقصد بهما علي الأجهوري [97] .

ـ **شب** : ويقصد بها إبراهيم الشبرخيتي [98] .

ـ **هس** : ويقصد بهما المسناوي [99] .

ـ **خ** : ويقصد بها خليل بن إسحاق [100] .

ـ **طخ** :ويقصد بهما الطخيخي [101] .

ـ **صر** : والمراد بهما ناصر الدين اللقاني [102] .

ـ **معشي تت** : ويقصد به مصطفى الرماصي [103] .

ـ **ز** : **وتعني عبد الباقي الزرقاني** [104] ، وقد يرمز له بـ (**عب**) [105] .

ـ **خش** : وتعنيان الخرشي [106] .

ـ **ره** : وتعني الرهوني [107] .

ـ **ج** : ويشيرون به إلى الجنوي وابن ناجي [108] .

ـ **جس** : ويعنون بها جسوس [109] .

ـ س: ويقصد به :ابن عبد السلام ،والسنهوري،وقد يرمز به إلى السماع [110].

ـ هـ : ويقصد بها ابن هارون [111].

ـ ش : ويراد بها ابن **رشد الجد** [112].

ـ ع ، ق : ويقصد بهما عبد الحق الصقلي [113].

ـ ض : ويشيرون به إلى القاضي عياض [114].

ثانياً : المصطلحات الكلامية وهي التي استخدمت فيها كلمات :

ـ المراد بقول المالكية (السبعة) :

إذا قال المالكية السبعة فالمراد بهم فقهاء المدينة السبعة الذين هم سعيد بن المسيب [115] ، وعروة بن الزبير [116] ، والقاسم بن محمد بن أبي بكر الصديق [117] ، وخارجة بن زيد بن ثابت [118] وعبيد الله [119] بن عبد الله بن عتبة بن مسعود ، وسليمان بن يسار [120] ، **واختلف في** السابع ن فقيل : **أبوسلمة** [121] بن عبد الرحمن بن عـــوف ، وقيل : سالم بن عبد الله [122] ، وقيل : **أبو بكر** [123] **بن عبد الرحمن** [124] .

ـ في المراد بقولهم (المدنيون) :

إذا عبر المالكية باصطلاح المدنيين فلا يخلو من حالين :

فإما أن يكون ذلك مقابل كلام العراقيين دون إضافتهم إلى المالكية ، فحينئذ يقصد بالمدنيين المالكية عموماً ؛ لأنهم ينتسبون إلى عالم المدينة مالك بن أنس ، ويقصد بالعراقيين الأحناف [125]

وإما ألا يكون كذلك فحينئذ يقصدون بهم الرواة عن مالك من أهل المدينة وهم ابن كنانة [126] ، **وابن الماجشون ، ومطرف** [127] ، **وابن نافع** [128] ،**وابن مسلمة** [129] ، ونظراؤهم [130].

ـ في المراد بقول المالكية (المصريون) :

اصطلاح المصريين يقصدون به علماء مصر الذين حملوا لواء المذهب المالكي وهم : **ابن** القـــاسم ، وأشهب ، وابن وهب ، وأصبغ بن الفـــرج [131] ، **وابن عبد الحكم** [132] ونظراؤهم [133].

ـ المراد بقولهم (العراقيون) :

وهم الذين نشروا المذهب المالكي في العراق ن وعندما يطلق المالكية هذا الاصطلاح فإنهم يقصدون بهم : القاضي إسماعيل والقاضي أبا الحسن بن القصار [134] ،**وابن الجلاب** [135] ، والقاضي عبد الوهاب [136] ، **والقاضي أبا الفرج** [137] والشيخ أبا بكر الأبهري [138] ونظراءهم [139].

ـ المراد بقول المالكية (المغاربة) :

حين يقول المالكية : المغاربة ، فإنهم يعنون بهم : الشيخ ابن أبي زيد ، والقابسي [140] ، **وابن** الباد [141] ، وأبا الحسن اللخمي ، والباجي ، وابن العربي ، وابن عبد البر ، وابن رشد ، والقاضي عياضاً وأضرابهم [142].

ـ المراد بقول المالكية (الجمهور) :

إذا عبر المالكية بلفظ الجمهور فإنهم يعنون به قول الأئمة الأربعة أبي حنيفة ومالك والشافعي وأحمد بن حنبل رحمهم الله ، هذا هو اصطلاح الكتب التي تعتني بالخلاف العالي ، وأما الكتب التي تعتني بالخلاف داخل المذهب المالكي فإنهم يعنون به جل الرواة عن مالك ، أو جل المالكية ، وربما عبر هؤلاء عن الجمهور بالأكثر ، كأن يقولوا وبه قال أكثر الأصحاب ، أو و الأكثر لا يصح كذا ونحو ذلك [143] .

ـ المراد بقول المالكية (المتقدمون) :

إذا قال المالكية هذا رأي المتقدمين ، أو هذه طريقة المتقدمين ، فإنهم يعنون بهم من قبل ابن أبي زيد القيرواني من تلاميذ مالك وأتباعهم كابن القاسم وسحنون وابن اللباد ونظرائهم [144] .

ـ المراد بقول المالكية (المتأخرون) :

المراد بذلك عندهم ابن أبي زيد القيرواني ومن بعده من علماء المالكية [145] .

ـ المراد بقول المالكية (الأخوان) :

يطلق المالكية اصطلاح الأخوان على العالمين الجليلين ك مطرف ، وابن الماجشون ، وسميا بذلك لكثرة اتفاقهما على الأحكام ، وصاحبتهما في كتب الفقه ذكراً [146] .

ـ المراد باصطلاح (القرينان) عند المالكية :

القرينان في اصطلاحهم هما أشهب و ابن نافع ، وقرن أشهب مع ابن نافع لعدم بصره [147]

ـ مراد المالكية بالقاضيين :

إذا قال المالكية ((القاضيان)) فإنهم يريدون بهما القاضي عبد الوهاب بن نصر البغدادي ، والقاضي أبا الحسن بن القصار البغدادي كذلك [148] .

ـ مراد المالكية بالصقليين :

إذا قال المالكية ((الصقليان)) فإنهم يشيرون إلى ابن يونس، وعبد الحق [149].

ـ المراد بقول المالكية ((محمد)) :

إذا ذكر اسم محمد مطلقاً فإنهم يقصدون به محمد بن المواز [150] .

ـ المراد بقولهم ((المحمدان)) :

إذا قال المالكية في كتبهم وهذا رأي المحمدين ، أو قال المحمدان ، فإنهم يعنون بهما محمد بن المواز السابق الذكر ومحمد بن سحنون [151] .

ـ المراد بقول المالكية ((المحمدون)) :

أما المحمدون فالمراد بهم المحمدان اللذان سبق بيان المراد بهما ، ومحمد بن عبد الحكم ، ومحمد بن إبراهيم بن عبدوس ، وقد جاء في المدارك عند الحديث عن حياة ابن عبدوس : " هو من كبار أصحاب سحنون وأئمة وقته وهو رابع المحمدين الأربعة الذين اجتمعوا في عصر من أئمة مذهب مالك ، لم يجتمع في زمان مثلهم ، اثنان مصريان : ابن عبد الحكم وابن المـوّاز ، واثنـان قرويان : ابن سحنون وابن عبدوس " [152] .

ـ المراد بقول المالكية ((الشيخ)) :

إذا قالوا الشيخ فإنهم يعنون به ابن أبي زيد ، هذا عند ابن عرفة ومن سار على نهجه من شراح الرسالة، كما يشار به إلى الشيخ خليل بن إسحاق صاحب المختصر [153] .

ـ المراد بقول المالكية الشيخان :

إذا أطلق المالكية لفظ ((الشيخان)) فإن مرادهم بهما الشيخ ابن أبي زيد القيرواني ، والشيخ **ابن القابسي** [154] .

ـ المراد بقول المالكية ((الإمام)) :

إذا قال المالكية الإمام فإنهم يريدون به الإمام المازري رحمه الله [155] .

ـ المراد بقول المالكية الأستاذ :

إذا عبر المالكية بلفظ الأستاذ فإنهم يعنون به أبا بكر الطرطوشي [156].

ـ مراد المالكية بقولهم شيخنا ق :

إذا وردت هذه العبارة في شرح الزرقاني لمختصر خليل فإنه يقصد بها إبراهيم اللقاني [157].

ـ مراد المالكية بقولهم سكتوا عن :

حيث توجد هذه العبارة فإنهم يعنون : البناني ، والرهوني ، والتاودي [158] .

ـ مراد بعض المالكية بقولهم : شيخنا :

ويقصد به العدوي [159] .

الخاتمة :

بعد الفراغ من تحرير البحث وصياغته يمكن تدوين خاتمة تخصص أساسا لذكر أهم نتائج البحث وآفاقه .

بما أن للفقهاء **اصطلاحات** يتداولونها فيما بينهم ، فقد ينشأ خلاف بينهم نتيجة للفظ الذي يعبر به الإمام عن بعض الأحكام الشرعية ، حيث لم يكن يبادر غالبا إلى إطلاق لفظ التحليل والتحريم في المسائل الاجتهادية ، بل يعبر عنها بالكراهة والاستحباب .

إن الجهد الفقهي بين العلماء يتركز حول تعيين القول المعتمد في المذهب ، والذي تجب به الفتوى ، فهو إما أن يكون قولا متفقا عليه ، وإما أن يكون راجحا ، ويقابله الضعيف ، وإما مشهورا ويقابله الشاذ ، وإما قولا مساويا لمقابله ، أو مما جرى به العمل .

ولما اختلف العلماء في فهم بعض الألفاظ الواردة في أمهات كتب المذهب فقد عدّ بعضهم اختلاف الشراح غي فهمها أقوالا ، بينما اعتبر البعض الآخر ذلك من قبيل الاختلاف في التأويل.

هوامش البحث :

([1]) التعريفات للجرجاني ص 44 ، ط دار الكتاب العربي ، بيروت 1405 هـ .
([2]) سورة يونس : 59 .
([3]) ترتيب المدارك (1 / 152) مكتبة الثقافة الدينية، القاهرةط1، 2008م .
([4]) **كشف المغطى لابن عاشور** ص 40 ،دار السلام ، القاهر، ط1 2006م .
([5]) **انظر** : البيان والتحصيل (1 / 363)دار الغرب الإسلاميط1 1984م ؛ **بلغة السالك للصاوي** (1 / 283) ط1، دار الكتب العلمية ، بيروت 1415 هـ 1995م .
([6]) **انظر** : شرح الخرشي على مختصر خليل (2 / 437 ـ 438)ط1، دار الكتب العلمية ، بيروت 1417هـ - 1997م .
([7]) **المقدمات لابن رشد** (1 / 63) دار الغرب الإسلامي ، بيروت ط1 1988م .
([8]) **المصدر السابق** (1 / 63) .
([9]) **انظر** : **المقدمات** (1 / 63) ؛ الفواكه الدواني للنفراوي (2 / 265) دار الفكر، بيروت ط1 1995م؛ المذهب المالكي لمحمد المامي ص453 مركز زايد للتراث ، الإمارات العربية ط1 2001م .
([10]) **المقدمات** (1 / 64) .
([11]) **انظر** : **المصدر السابق** (1 / 64) .
([12]) **المقدمات** (1 / 64) .
([13]) المصدر السابق الصفحة نفسها .
([14]) **المصدر السابق الصفحة** نفسها .
([15]) شرح تنقيح الفصول للقرافي ص 68 المكتبة الأزهرية للتراث القاهرة .
([16]) **المصدر السابق ص** 69 .
([17]) شرح تنقيح الفصول ص 72 .
([18]) **انظر** : **المصدر السابق ص** 72 ؛ مذكرة أصول الفقه للشنقيطي ص 77 **دار الفاروق، مصر ط1** 2009م.
([19]) شرح تنقيح الفصول ص 73 .
([20]) **انظر** : **المصدر السابق ص** 73 .
([21]) **انظر** : شرح تنقيح الفصول ص 72 ؛ مذكرة أصول الفقه ص 78 .
([22]) **انظر** : شرح تنقيح الفصول ص 81 ؛ مذكرة أصول الفقه ص 83 .
([23]) رسالة ابن أبي زيد القيرواني ص 44 ، ط دار الفكر ، بيروت .
([24]) شرح تنقيح الفصول ص 81 .
([25]) **انظر** : رسالة ابن أبي زيد القيرواني ص 146 ـ 147 ؛ شرح تنقيح الفصول ص 81 .
([26]) **انظر** : مواهب الجليل للحطاب (1 / 301) دار الفكر، بيروت ط2 1978م.
([27]) **انظر** :**شرح حدود ابن عرفة للرصاع** (1 / 216) ،ط1 ، **دار الغرب الإسلامي تونس** ، 1993م
([28])**شرح حدود ابن عرفة** (2 / 383) **و انظر** : القوانين الفقهية ص251 الدار العربية للكتاب 1988م؛ وحاشية الدسوقي (159/3) دار الفكر ، بيروت.
([29]) **انظر** : مواهب الجليل (4 / 409) .
([30]) **انظر** : **اللباب في شرح الكتاب لعبد الغني الدمشقي** (1 / 141) ط دار الكتاب العربي ؛ المهذب للشيرازي (258/1) ط دار الفكر ؛ الروض المربع للبهوتي (1/ 217) ط دار الفكر للطباعة ، بيروت .
([31]) **انظر** : البهجة شرح التحفة لأبي الحسن التسولي (132/2)ط1 ، **دار الكتب العلمية** بيروت 1418هـ ـ 1998 م ؛ شرح ميارة (2 / 19) ط دار الكتب العلمية ، بيروت 1420هـ ـ 2000م .
([32]) **انظر** : مواهب الجليل (5 / 26) ؛ حاشية الخرشي على مختصر خليل (6 / 137) ؛ القوانين الفقهية ص329 .
([33]) **انظر** : القوانين الفقهية ص 289؛**شرح حدود ابن عرفة** (2 / 436) ؛ مواهب الجليل (5 / 141 ـ 142).
([34]) **انظر** : **الموطأ** (2 / 469) ؛القوانين الفقهية ص 281 ؛**شرح حدود ابن عرفة** (2 / 524 ، 525 ، 526).
([35]) **انظر الموطأ** (2/ 498) ؛ **المدونة** (6 142 ـ 1145) ؛ القوانين الفقهية ص 372 ؛**شرح حدود ابن عرفة** (2 / 559) .
([36]) **انظر** : القوانين الفقهية ص 317 ؛ حاشية الدسوق (4 / 204) ؛**شرح حدود ابن عرفة** (2 / 600) .
([37]) **انظر** : شرح ميارة (1 / 66) ؛ البهجة شرح التحفة (1 / 116) .

([38]) انظر : القوانين الفقهية ص 396 ؛ الفواكه الدواني (2 / 263) ؛ الثمر الداني لصالح بن عبد السميع الآبي ص 649 ، ط المكتبة الثقافية بيروت .
([39]) انظر : حاشية العدوي على شرح الخرشي (1 / 73) .
([40]) هو اسماعيل بن إسحاق بن حماد الجهضمي ، أصله من البصرة ، كان فقيها على مذهب مالك ، شرح مذهبه ولخصه واحتج له ، صنف كتبا عدة منها : كتاب أحكام القرآن ، وكتاب القراءات و شواهد الموطأ وغيرها ، توفي سنة 282وقيل 284 هـ . انظر : ترتيب المدارك (2 / 268 ـ 283) ؛شجرة النور (1 / 139 ـ 140) .
([41]) هو محمد بن إبراهيم بن عبدوس بن بشر ، من كبار أصحاب سحنون ، كان إماماً في الفقه، حافظاً لمذهب = مالك والرواة من أصحابه ، له مؤلفات منها : كتاب التفسير و كتاب الورع وكتاب مجلس مالك ، توفي سنة 160هـ. انظر : ترتيب المدارك (2 / 201 ـ 207) .
([42]) انظر : حاشية العدوي على الخرشي (1/ 73) ؛ المذهب المالكي للمامي ص 499 .
([43]) انظر : الذخيرة (1 / 37) دار الغرب الإسلامي بيروت 1994م ؛ كشف القلب الحاجب لابن فرحون ص 154 دار الغرب الإسلامي بيروت 1990م ؛ حاشية العدوي على الخرشي (1 / 73) .
([44]) انظر : حاشية الدسوقي (1 / 2) ، ويقصد بالمجموع (مجموع الأمير) ؛ حاشية العدوي على الخرشي (11/1) ؛ حاشية البناني على شرح الزرقاني على مختصر خليل (1 / 6) .
([45]) انظر : كشف القلب الحاجب ص 128 ؛ ومواهب الجليل (1 / 40) ؛ حاشية العدوي (1 / 91)
([46]) انظر : كشف القلب الحاجب ص128 وما بعدها ؛ مواهب الجليل (1 / 40) ؛ حاشية العدوي على شرح الخرشي (1 / 81) .
([47]) هو محمد بن على بن عمر التميمي المازري ، كان واسع الباع في العلم والاطلاع بلغ درجة الاجتهاد ، لم يفت بغير مشهور مذهب مالك ، له تآليف منها : شرح التلقين وإيضاح المحصول ،والمعلم في شرح صحيح مسلم، توفي سنة 536 هـ . انظر :شجرة النور (1 / 311 ـ 312) .
([48]) انظر : مختصر خليل (1 / 7) ط دار الفكر ، بيروت 1415 هـ - 1995 م ؛ حاشية العدوي على شرح الخرشي (1 / 77) .
([49]) انظر : كشف القلب الحاجب ص 99ـ100 .
([50]) كشف القلب الحاجب ص 104 ـ 105 .
([51]) المصدر السابق ص 99 .
([52]) انظر : المصدر السابق ص 109 .
([53]) انظر : المصدر السابق ص 108 .
([54]) انظر : مختصر خليل (1 / 7) .
([55]) انظر : المصدر السابق الصفحة نفسها ؛ حاشية الخرشي على مختصر خليل (1 / 74) .
([56]) هو علي بن محمد الربعي المعروف باللخمي ، كان فقيهاً فاضلاً مفتياً متفنناً ن له تعليق كبير على المدونة سماه التبصرة ، توفي سنة 478 هـ . انظر : ترتيب المدارك (3 / 616) .
([57]) انظر مختصر خليل (1/ 7) .
([58]) هو أبوبكر محمد بن عبد الله بن يونس التميمي الصقلي ، الإمام الحافظ أحد العلماء وأئمة الترجيح ، توفي سنة 451 هـ . انظر :شجرة النور (1 / 265) .
([59]) انظر : مختصر خليل (1 / 7) .
([60]) انظر : المصدر السابق الصفحة نفسها .
([61]) انظر : الموطأ (2 / 343 ـ 380 ـ 390) .
([62]) انظر : مختصر خليل (1 / 8) ؛ شرح الخرشي على مختصر خليل (1 / 90) .
([63]) انظر (مختصر خليل (1 / 8) ؛ شرح الخرشي على مختصر خليل (1 / 90 ـ 91) .
([64]) انظر: كشف القلب الحاجب ص 114؛ مواهب الجليل (1 / 40) حاشية العدوي على الخرشي (1 /91).
([65]) انظر : الموطأ (1 / 177 ـ 181 ـ 182 ـ 234، 2 / 337) .
([66]) انظر : المذهب المالكي لمحمد المامي ص 436 .
([67]) انظر : إحكام الفصول (1 / 491)دار الغرب الإسلامي تونس ط2 1995م ؛ ترتيب المدارك (1 / 219) .
([68]) انظر : مواهب الجليل (1 / 40) ؛ كشف القلب ص 114 ـ 115 ؛ حاشية العدوي على شرح الخرشي (1/ 91) .
([69]) انظر : منح الجليل على مختصر خليل لمحمد عليش (1 / 20) ط دار الفكر ، بيروت 1409هـ - 1989م ؛ الثمر الداني (1 / 62) .

([70]) انظر : رفع العتاب لمحمد القادري ص 19 ،ط1 دار الكتـــــاب العربي ، بيـــروت 1406ه ـ 1985م ؛ مصطلحات المذاهب الفقهية لمريم الظفيري ص 204 ،ط1 ، دار ابن حزم ، بيروت 1422هـ 2002م .
([71]) انظر : كشف القلب الحاجب ص 62 ؛ منح الجليل (1 / 20) ؛ البهجة شرح التحفة (1 / 41) .
([72]) انظر : رفع العتاب للقادري، دار الكتاب العربي ، بيروت 1985م ؛ ص18 ؛ مصطلحات المذاهب الفقهية لمريم الظفيري ص203 ؛ المذهب المالكي لمحمد المامي ص 509 .
([73]) انظر : رفع العتاب ص 20 ؛ مصطلحات المذاهب الفقهية ص 204 .
([74]) انظر : البهجة شرح التحفة للتسولي (1 / 40 ـ 41) دار الكتب العلمية بيروت ط1 1998م ؛ رفع العتاب ص 20 ؛ المذهب المالكي ص 10 .،.
([75]) انظر : كشف القلب الحاجب ص 110 وما بعدها .
([76]) انظر : المصدر السابق ص 91 ـ 95؛ الشرح الكبير (2 / 98)؛ حاشية العدو ي على الخرشي (87/1).
([77]) انظر : كشف القلب الحاجب ص96 ؛ إحكام الفصول (1 / 196) .
([78]) كشف القلب الحاجب ص 97 ؛ وانظر : حاشية العدوي على شرح الخرشي (1 / 87) .
([79]) انظر : حاشية العدوي (1 / 78) ؛ وانظر كذلك البيان والتحصيل (1 / 34) ؛ المقدمات (388/1).
([80]) انظر : حاشية الدسوقي (1 / 20) ؛ منح الجليل (1 / 20) ؛ مصطلحات المذاهب الفقهية ص 210 .
([81]) انظر : كشف القلب الحاجب ص 66 ؛ المذهب المالكي لمحمد المامي ص 513 ؛ مصطلحـــــات المذاهب الفقهية ص 210 ؛ وانظر بعض الأمثلة على ذلك في البهجة شرح التحفة (1 / 41) .
([82]) انظر : المذهب المالكي ص 513 .
([83]) انظر : كشف القلب الحاجب ص66 ـ 67 ؛ البهجة شرح التحفة (1 / 41) ؛ مصطلحات المذاهب الفقهية ص 211 ـ 212 .
([84]) انظر : الفواكه الدواني 1 / 24 .
([85]) حاشية العدوي عل شرح الخرشي (1 / 66) .
([86]) انظر : البهجة شرح التحفة (1 / 8) ، والتاودي هو : أبو عبد الله محمد التـاودي بن محمد الطالب بن سودة الفاسي ، له تآليف منها : حاشية على شرح الزرقاني وشرح على التحفة و حاشية على صحيـــح البخاري ، توفي سنة 1209 هـ . انظر :شجرة النور (2 / 367) .
([87]) انظر حاشية الرهوني على شرح الزرقانـــي لمختصر خليل (1 / 5) ط دار الفكر ـ المطبعة الأميـــرية 1306 هـ . وأحمد بابا هو : أحمد بابا بن أحمد أقيت التنبكتي صاحب نيل الابتهاج في تراجم المالكيـــة ، وله شرح على مختصر خليل وغير ذلك توفي سنة 1023 هـ . انظر :شجرة النور (2 / 200)
([88]) حاشية الرهوني (1 / 5) . والبناني هو محمد بن الحسن البناني له تآليف منها : حاشية على شرح الزرقاني على المختصر، وحواش على التحفة وغيرها توفي سنة 1194 هـ . انظر :شجرة النور (2 / 335).
([89]) انظر : البهجة (1 / 8) ؛شرح زروق على الرسالة (3/1) ط مطبعة الجماليـــــــة ـ مصر 1332هـ ـ 1914م، وميارة هو : عبد الله بن محمد بن أحمد بن ميارة له تآليـــف منها :شرح التحفة ،شرحان على المرشد المعين و غيرها ، توفي سنة 1073 هـ . انظر :شجرة النور (25/2) .
أما بهرام فهو : تاج الدين أبو البقاء بهرام،له تآليف منها: ثلاث شروح على مختصر خليل ، وشرح ألفية ابن مالك توفي سنة 805هـ . انظرشجرة النور(2/ 49 ـ 50) .
([90]) انظر : حاشية العدوي على شرح أبي الحسن للرسالة (8/1)ط1 دار الكتب العلميـــة ـ بيروت 1417 هـ ـ 1997م ؛شرح زروق على الرسالة (1 / 3) . أما ابن عرفـة فقد سبقت ترجمته
وأما ابن عمر فهو: يوسف بن عمر الأنفاسي كان أحد فقهاء فاس توفي سنة 761هـ انظرشجرة النور(33/2)
([91]) انظر : شرح الزرقاني على مختصر خليل (1 / 6) ؛ وحاشية البناني على شرح الزرقاني (1 / 6) ، وابن غازي هو : أبو عبد الله محمد بن حسن بن عطية البستي العالم الفاضل الفقيه المحقق ، تولـــى القضاء وكان من الثقة والعدالة بمكان توفي سنة 560هـ . انظر :شجرة النور (1 / 396) .
([92]) انظر : شرح الزرقاني على مختصر خليل (1 / 6) ؛ وحاشية البناني على شرح الزرقاني (1 / 6) ، والمواق هو : أبو عبد الله محمد بن يوسف العبدوسي الغرناطي ، له شرحان على مختصر خليل ، كبير سماه التاج، والإكليل توفي سنة 897 هـ . انظر :شجرة النور (2 / 104 ـ 105) .
([93]) انظر : شرح الزرقاني على مختصر خليـــل (1 / 6) ، وابن مرزوق هو : محمد بن أحمد بن محمد بن أبي بكر بن مرزوق ، من تصانـــيفه : شرح المختصر ، وشرح التهذيب وغيرهما توفي سنة 842 هـ . انظر : شجرة النور (2 / 79 ـ 81)

([94]) **انظر** : شرح الزرقاني على مختصر خليل (1 / 6) ؛ وحاشية البنـــاني عليه (1 / 6) . **وأحمد** الزرقاني هو: أحمد بن محمد الزرقاني المالكي كان حياً سنة 965 هـ . معجم المؤلفين لعمر رضا كحـالة (2 / 102) ط المكتبة العربية ، دمشق 1376 هـ – 1957م .

([95]) **انظر** : شرالزرقانـــي على مختصر خليل (1 / 6) ؛ حاشية البنـــاني عليه (1 / 6) ، **والتتائـي** سبقت ترجمته.

([96]) **انظر :شرح الزرقانـي** (1 / 6) ؛ حاشية البنانـي عليه (1 / 6) ، والحطاب هو : **أبو عبد الله محمد** بن عبدالرحمن الرعيني الندلسي الأصل و**الطرابلسي المولد توفي سنة** 945 هـ . **انظر :شجرة النور** (126/2).

([97]) **انظر** : شرح الزرقاني على مختصر خليل (1 / 6) ؛ حاشيـة العدوي على شرح الخرشـــي (11/1) ، والأجهوري هو : علي بن زين العابدين بن محمد بن عبد الرحمن الأجهوري شيخ المالكـية في عصره ، من تآليفه : ثلاثة شروح على مختصر خليـــل ، وشرح على ألفية ابن مالك وغيرها توفي سنة 1066هـ . **انظر: شجرة النور** (213/2 ــ 214) .

([98]) **بلغة السالك** (1 / 3) ط دار الكتب العلمية ، بيروت 1415هـ – 1995م ، والشبرخيتي هو : برهـان الدين أبو إسحاق إبراهيم بن مرعي بن عطية الشبرخيتي ، له مؤلفات منها : شرح على مختصر خليـــل ، وشرح على العشماوية توفي سنة 1106هـ . **انظر : الشجرة** (2 / 246) .

([99]) **انظر** : حاشية البناني على شرح الزرقانـــي (1 / 6) ، والمسنـــاوي هو : **أبو عبد الله محمد بن** أحمد المسناوي له تآليف منها : نصرة القبض ، وصرف الهمة توفـــي سنة1136هـ . **انظر :الشجرة** (279/2).

([100]) **انظر** : البهجة شرح التحفة (1 / 8) ؛**شرح زروق على الرسالة** (1 / 3) .

([101]) **انظر** : شرح الزرقاني على مختصر خليل (1 / 6) ؛ وحاشية البنـــاني عليه (1 / 6) ، والطخيخي هو : موسى الطخيخي له حاشية على مختصر خليل توفي سنة 947 هـ . **انظر** : توشيـــح الديبـــاج لبدر الديـــن القرافي، ص236 ،ط1 **دار الغرب الإسلامي** ، 1403 هـ – 1983م.

([102]) **انظر** : شرح الزرقاني على مختصر خليل (1 / 6) ؛ حاشية البناني (1/ 6) ، **واللقانـــي** هو : **محمد بن حسن بن علي بن عبد الرحمن اللقاني ، من آثاره** : حاشية على المحلى ، وشرح خطبة المختصر وغير ذلك **توفي سنة** 958 هـ . **انظر :شجرة النور** (2 / 130) .

([103]) **انظر** : حاشية العدوي على شرح الخرشي (1 / 11) ، والرماصي هو مصطفى بن عبد الله بن موسى الرماصي له حاشية على شرح الشمس التتائي على المختصر توفي سنة 1136 هـ . **انظر :شجرة النور** (2 / 281) .

([104]) **انظر** : حاشية البناني (1 / 6) .

([105]) **انظر** : **بلغة السالك** (1 / 3) ، والزرقاني هو : أبو محمد عبد الباقي بن يوسف بن أحمد ، له مؤلفات منها :**شرح على المختصر** ، وشرح على خطبة خليل للناصر اللقاني توفـــــي سنة 1099 هـ . **انظر : الشجرة** (215/2).

([106]) **انظر** : حاشية البناني (1 / 6) ، الخرشي هو : أبو عبد الله محمد بن عبدالله الخرشي ، له شرح كبـير على المختصر وغيره ، توفي سنة 1101 هـ . **انظر :شجرة النور** (2 / 245) .

([107]) **انظر** : مصطلحات المذاهب الفقهية ص 145 ، والرهوني هو : أبو عبد الله محمد بن أحمد الرهونـــي ، له تآليف منها: حاشية على شرح ميارة ، وحاشية على شرح الزرقانـي للمختصر وغيرها توفي سنة 1230هـ **انظر:شجرة النور** (2 / 379) .

([108]) **انظر** : حاشية الرهوني (1/ 5) ؛ وحاشية االعدوي على شرح أبي حسن للرسالة (1/ 8) .

والجنوي هو : أبو عبد الله محمد بن حسن الجنوي ، له حواش على شرح **الزرقاني والحطاب والمـــواق، توفي سنة** 1220هـ . **انظر :شجرة النور** (2/ 372) .

وابن ناجي هو : أبو الفضل القاسم بن عيسى بن ناجي التنوخي القيرواني ، له شرح على الرسالة وشرحان على المدونة وغيرها ، توفي سنة 837 هـ . **انظرشجرة النور** (2 / 61) .

([109]) **انظر** : حاشية الرهوني (1 / 5) ؛ مصطلحات المذاهب الفقهية ص 144 .

و جسوس هو : **أبو محمد عبد السلام جسوس الفاسي توفي سنة** 1121هـ . **انظر :شجرة النور** (274/2).

([110]) **انظر** : حاشية البناني على شرح الزرقاني (1 / 6) ؛**شرح زروق على الرسالة** (1 / 3) ؛ مصطلحـــات المذاهب الفقهية ص137 .

وابن عبد السلام هو : **أبو عبد الله محمد بن عبد السلام** بن يوسف بن كثير قاضي الجماعة بتونس ، له شرح **مختصر على ابن الحاجب ، توفي سنة** 749 هـ . **انظر** : الديباج المذهب (2 / 262) .

والسنهوري هو : أبو الحسن علي بن عبد الله السنهوري ، له شرح على المختصر وتعلـــيق على التلقيـن. **توفي سنة** 889 هـ . **انظر :شجرة النور** (2/ 94) .

([111]) **انظر** : مصطلحات المذاهب الفقهية ص 138 .
وابن هارون هو : أبو عبد الله محمد بن هارون الكناني التونسي ، له تآليف مهمة منها :**شرح مختصر** ابن الحاجب ،وشرح المعالم الفقهية و شرح التهذيب وغيرها توفي سنة 750هـ . **انظر** :**شجرة النور**(518/1).
([112]) **انظر** : مصطلحات المذاهب الفقهية ص 136 .
([113]) **انظر** : المصدر السابق الصفحة نفسها .
وعبد الحق الصقلي هو : أبو محمد عبد الحق بن محمد بن هارون السهمي الصقلـــــي ، ألف كتاب النكت والفروق لمسائل المدونة وتهيب الطالب ، **توفي سنة** 466هـ . **انظر** :الديباج المذهب (2 / 44) .
([114]) **انظر** : مصطلحات المذاهب الفقهية ص 136 ، و عياض سبقت ترجمته .
([115]) هو أبو محمد سعيد بن المسيب بن حزم توفي سنة 94 هـ . **انظر** : طبقات الفقهاء لأبي إسحـــــاق الشيرازي ص57 ،ط1 ، **دار الرائد العربي** ، بيروت 1970م .
([116]) هو أبو عبد الله عروة بن الزبير بن العوام ، فقيه ثقة أحد التابعين توفي سنة 94 هـ . **انظر** :**طبقـــات** الفقهاء ص 58 .
([117]) هو أبو محمد القاسم بن محمد بن أبي بكر الصديق ،ثقة فاضل توفي سنة 102هـ . طبقات الفقهاء ص 59.
([118]) **تابعي ثقة فاضل توفي سنة** 100 هـ . **انظر** : تهذيب التهذيب (3 / 65) .
([119]) عبيد الله بن عتبة بن مسعود الهذلي كان ثقة ، توفي سنة 94 **أو** 98هـ أنظر : التهذيـــــب (22/7) ؛ طبقات الفقهاء ص 60 .
([120]) هو أبو أيوب سليمان بن يسار مولى ميمونة أم المؤمنيـن ،كان ثقة فاضلاً توفي سنة 107هـ . **انظر** : طبقات الفقهاء ص60 .
([121]) كان ثقة فقيهاً توفي سنة 104هـ . **انظر** : طبقات الفقهاء ص 61 .
([122]) فقيه ثقة من التابعين توفي سنة 106 هـ انظر : **المرجع السابق ص** 62 .
([123]) هو أبو بكر بن عبد الرحمن بن الحارث بن هشام بن المغيرة المخزومي أحد التابعين توفي سنة 94هـ . **انظر** : طبقات الفقهاء ص 59 .
([124]) **انظر** : **كشف القلب الحاجب ص** 173 ـ 174 ؛ شرح الخرشي على مختصر خليل(1/ 91) .
([125]) **انظر** : ترتيب المدارك (1 / 177، 389، 461) ؛ مصطلحات المذاهب الفقهية ص148 .
([126]) هو : أبو عمر عثمان بن عيسى بن كنانة ، توفي سنة 186 هـ. **انظر** : ترتيب المدارك (391/1).
([127]) هو : أبو مصعب مطرف بن عبد الله بن مطرف بن سليمان بن يسار تفقه بمالك وعبد العزيز بن الماجشـــون قيل توفي سنة 220هـ .**انظر**: ترتيب **المدارك** (1 / 478 ـ 480) .
([128]) هو :**عبد الله بن نافع بن ثابت الأسدي ، سمع من مالك توفي سنة** 216 هـ . **انظر** : **المرجع السابق**(487/1).
([129]) هو: محمد بن مسلمة بن محمد بن هشام بن المغيرة توفي سنة 216هـ . **المرجع السابق**(477/1) .
([130]) **انظر** : **كشف القلب الحاجب ص** 175 ـ 176 ؛ شرح الخرشي على مختصر خليل (91/1) .
([131]) هو أصبغ بن الفرج بن سعد بن نـــافع ، روى عنه البخـــــاري توفـــي سنة 225هـ .**انظـــر**: ترتيـــــب المدارك (718/1ـ722) .
([132]) هو : أبو محمد عبد الله بن عبد الحكم بن أعين ، أفضت إليه الرئاسة بعد أشهب ، له تآليف منها: المختصر الكبير والأوسط والصغير وكتاب الأهوال وغيرها ، توفي سنة 214هـ . **انظر** :**شجرة النور**(1/ 124ـ125).
([133]) **انظر** : **كشف لقلب الحاجب ص** 176 ؛ وشرح الخرشي على مختصر خليل (1 / 91) .
([134]) هو أبو الحسن علـــي بن أحمد البغدادي ،له كتـــــاب في مسائل الخلاف كبـــير توفي سنة 398هـ. **شجرة النور**(215/1) .
([135]) هو أبو القاسم عبيد بن الحسن له كتاب التفريع وغيره توفي سنة 398هـ **شجرة النور**(1/ 214) .
([136]) هو : عبد الوهاب بن علي بن نصر البغدادي ، له كتاب الإشراف ،توفي سنة 422هـ شجرة **النور**(247/1)
([137]) هو عمرو بن محمد الليثي ، له كتاب الحاوي واللمع ،توفي سنة 331هـ . الديباج المذهب (99/2).
([138]) محمد بن عبد الله الأبهري ، إليه انتهت الرئاسة ببغداد ، توفي سنة 395هـ المصدر السابق(162/2) .
([139]) **انظر** : **كشف القلب الحاجب ص** 176 ؛ مواهب الجليل (1 / 40) ؛ **وشرح الخرشي** (1/ 91) .
([140]) هو : أبو الحسن على بن محمد بن خلف المعاقري ، له تآليف مفيدة منها : الممـهد في الفقه ،وأحكام الديـــانة والمنقد وغيرها توفي سنة 403هـ . **انظر** :**شجرة النور** (1/ 228 ـ 229) .

([141]) هو أبو بكر محمد بن محمد بن وشاح القيرواني ، ألف كتاباً في الطهارة ، وكتاب عصمة الأنبياء ، توفي سنة 333هـ انظر :شجرة النور(1 / 190) .
([142]) انظر : كشف القلب الحاجب ص 69 ؛ الخرشي على مختصر خليل (1/ 92) .
([143]) انظر : كشف القلب الحاجب ص 119 ـ 122 ؛ مواهب الجليل (1/ 40) ؛ مصطلحات المذاهب الفقهية ص153.
([144]) انظر : حاشية الدسوقي (1 / 25) ؛ شرح الخرشي على مختصر خليل (1 / 88) ؛حاشية العدوي على الخرشي (1 / 88) .
([145]) انظر : حاشية الدسوقي (1 / 25) ؛ حاشية الخرشي (1 / 88) .
([146]) انظر : حاشية العدوي على شرح الخرشي (1 / 93) ؛ مصطلحات المذاهب الفقهية ص 154 .
([147]) انظر : حاشية العدوي (1 / 39) .
([148]) انظر : حاشية العدوي (1 / 93) .
([149]) انظر : مواهب الجليل (5 / 124) .
([150]) انظر : كشف القلب الحاجب ص 173 ؛ حاشية العدوي على الخرشي (1 / 93) .
([151]) انظر : حاشية العدوي على الخرشي (1 / 93) ؛ مصطلحات المذاهب الفقهية ص 156 .
([152]) ترتيب المدارك (2 / 201) .
([153]) انظر :شرح زروق على الرسالة (1/ 83) ؛ مصطلحات المذاهب الفقهية ص 155 .
([154]) انظر : مواهب الجليل (1 / 165) ؛ شرح الخرشي على مختصر خليل (1 / 92) ؛ مصطلحات المذاهب الفقهية ص 155 .
([155]) انظر : مصطلحات المذاهب الفقهية ص 154 ؛ المذهب المالكي ص 496 .
([156]) انظر كشف القلب ص 173 ، الطرطوشي هو : أبو بكر محمد بن الوليد الفهري المعروف بابن رندقة الطرطوشي ،له تآليف مفيدة منها : سراج الملوك ومختصر تفسير الثعالبي، توفي سنة 520هـ . انظر : شجرة النور (1 / 305) .
([157]) انظر : شرح الزرقاني لمختصر خليل (1 / 6) .
([158]) انظر : مصطلحات المذاهب الفقهية ص 155
([159]) انظر : حاشية الدسوقي (1 / 2) ؛ مصطلحات المذاهب الفقهية ص 155 .
والعدوي هو : أبو الحسن علي بن أحمد الصعيدي العدوي ، إمام المحققين وعمدة المدققين ، له مؤلفات دالة على فضله منها : حاشية على ابن تركي ، وعلى الزرقاني ،وعلى الخرشي وغيرها توفي سنة 1189هـ .انظر :شجرة النور (2 / 301 ـ 302) .

عقد الزواج ووسائل الاتصال الحديثة

بين مقاصد الشريعة وغايات التشريع

أ. إبراهيم عبد السلام المعلول — **كلية القانون صرمان**

أ. عامر إدريس اللهب — **كلية القانون صرمان**

المقدمة :

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى آله وأصحابه الطيبين الطاهرين ، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين .

وبعد :

ولقد طور العلماء في هذا العصر وسائل الاتصال الحديثة تطويراً هائلاً ، حيث قربت هذه الوسائل كل بعيد ، وأزالت كل الصعوبات والمشاكل التي كانت تواجه الناس في حياتهم ومعاملاتهم ، فكان لها دور فعال في تناقل الأخبار والمعلومات ، وسرعة فائقة في إبرام شتى أنواع العقود ، فأصبحت العقود اليوم تبرم في فترة وجيزة ، والتي كانت في الماضي تستغرق الكثير من الوقت .

وهذه الوسائل لها صور وأشكال مختلفة ، فعن طريقها يستطيع أحد المتعاقدين أن يرسل العقد مباشرة عبر أحد هذه الأجهزة، ومنها ما ينقل الخطاب بين المتعاقدين ومنها ما يمكن المتعاقدين من أن يشاهد أحدهما الآخر، فيستطيعان إبرام العقد وهما في مكان لا يجتمعان فيه بذاتها، فيأخذ حكم التعاقد بين غائبين .

وكان لهذه الوسائل دور في إبرام عقود الزواج وإيقاع الطلاق، فبها يمكن للخاطب أن يتعرف كل على مخطوبته ويراها ويبدي لها رغبته في الارتباط بها، وهذا ما قضت به مقاصد الشريعة في هذا الخصوص .وحيث كان من فقه الأولويات الاحتياط في الفروج أكثر من الاحتياط في غيره، كان من الضروري بيان الحكم الشرعي في هذه المسألة، لسيما وأن الشريعة الإسلامية لا تسمح بأي علاقة لا تشمل رعايتها .

من هنا جاء موضوع هذا البحث، ليبين أراء العلماء في هذه المسألة، كونها إحدى المستجدات الفقهية في مسائل فقه أحكام الأسرة .ومن المعلوم أن المستجدات الفقهية في العصر الحاضر أصبحت تزداد يوماً بعد يوم، نتيجة لتطور الحياة، واختلاف غايات المجتمع، وكان لهذه المستجدات أثر على فقه أحكام الأسرة في شتى المسائل، مما جعلها تطرح نفسها بقوة على ساحة النقاش الفقهي المعاصر . خاصة وأن الإسلام حرص كل الحرص على بناء أسرة متماسكة تقوم على أساس سليم في ظل الشريعة الإسلامية .

إن هذا البحث يحاول جمع آراء العلماء – كما أسلفنا – في مسألة إبرام عقد الزواج وإيقاع الطلاق بوسائل الاتصال الحديثة، باعتبار هذه الوسائل إحدى الطرق التي يمكن إبرام العقود بها ، سواء أكان إبرام العقد قد تم بطريق الكتابة أم المشافهة، ورغم التباين الواضح بين العلماء في هذه المسألة، إلا أننا قمنا بإسقاط بعض الضوابط التي قال بها من أجاز إبرام عقد الزواج بهذه الوسائل

على نصوص التشريع الوضعي (الليبي) – وإن كانت غير صريحة في هذا الخصوص - ؛ ليتسنى لنا من خلال ذلك معرفة مدى ملائمة نصوص القانون الوضعي مع هذه الضوابط .

ونحاول في هذا البحث الإجابة على مجموعة من التساؤلات من أهمها :

بما أن التطور الهائل في وسائل الاتصال الحديثة ساهم في إبرام شتى انواع العقود فهل يمكن إبرام عقد الزواج عن طريقها أيضاً ؟ وهل لهذا مستند شرعي لدى فقهائنا قديماً وحديثاً ؟ ثم إن لعقد الزواج مقاصد وآثار، فهل يمكن تحققها عن طريق إبرام عقد الزواج بوسائل الاتصال الحديثة ؟ وإذا سلمنا جدلاً بإمكانية ذلك ، فهل إيقاع الطلاق بهذه الوسائل جائز أيضاً ؟ ومامدى إمكانية إبرام العقد دون حدوث غش أو خذاع خاصة مع التطور الهائل لهذه الوسائل ؟ وكيف يمكن اعتبار المجلس الذي انعقد فيه العقد وزمانه ؟ إلى غير ذلك من التساؤلات والتي نحاول الإجابة عنها خلال هذا البحث .

هذا وقد استعنا بالمنهج الاستقرائي التحليلي المقارن مقسمين البحث على النحو التالي :

مقدمة .

المبحث الأول : إبرام عقد الزواج وإيقاع الطلاق بوسائل الاتصال الحديثة .

المطلب الأول : إبرام عقد الزواج بوسائل الاتصال الحديثة .

الفرع الأول : العقد عن طريق الكتابة .

الفرع الثاني : العقد عن طريق المشافهة .

المطلب الثاني : إيقاع الطلاق بوسائل الاتصال الحديثة .

الفرع الأول : الطلاق عن طريق المشافهة .

الفرع الثاني : الطلاق عن طريق الكتابة .

المبحث الثاني : الآثر المترتب على عقد الزواج بوسائل الاتصال الحديثة .

المطلب الأول : تحديد مجلس العقد وخيار الرجوع والقبول .

المطلب الثاني : موقف المشرع الليبي والموازنة بين النصوص والظوابط .

المبحث الأول

إبرام عقد الزواج وإيقاع الطلاق بوسائل الاتصال الحديثة

المطلب الأول :

إبرام عقد الزواج بوسائل الاتصال الحديثة .

المطلب الثاني :

إيقاع الطلاق بوسائل الاتصال الحديثة .

المطلب الأول : إبرام عقد الزواج بوسائل الاتصال الحديثة.

ناقش فقهاؤنا إمكانية إجراء عقد الزواج باحدى طريقتين : الكتابة والمشافهة، وسنتناول كل واحدة من الطريقتين[1] بالبحث .

الفرع الأول : العقد عن طريق الكتابة .

هذا الطريق كان معروفاً قديماً، وتكلم الفقهاء في حكمه بين مجيز ومانع، ولم تبتدع وسائل الاتصال الحديثة هذا النمط من العقود، والجديد فيها هو سرعة النقل وسرعة النقل هذه تزيل إشكالات أدت إلى القول بالمنع من العقد قديماً .

وقد اختلف الفقهاء قديماً في إجراء عقود الزواج عن طريق الكتابة على قولين، مما يستلزم دراستها من حيث القائلون بالمنع، ومن حيث القائلون بالإجازة .

أ- آراء الفقهاء القائلون بالمنع :

وهذا هو مذهب جمهور العلماء، المتمثل في المالكية، والشافعية، والحنابلة، والأقول التي تجيز عقده في هذه المذاهب الثلاثة ضعيفة مردودة عند المحققين منهم إلا في حالة الضرورة ، وقصروا حالة الضرورة على الأخرس الذي لا قدرة له على النطق وحسن الكتابة ، فقد جاء في الشرح الصغير للدردير المالكي :

" ... ولا تكفي الإشارة ولا الكتابة إلا لضرورة خرس ..." [2].

وقال النووي الشافعي : "... إن كتب بالنكاح إلى غائب أو حاضر لم يصح ، وقيل يصح للغائب ، وليس بشيء ..." [3]

وقال المرداوي الحنبلي " مرادهم – أي فقهاء الحنابلة – بقولهم : لا ينعقد الإيجاب إلا بلفظ النكاح ، للقادر على النطق ، فأما مع العجز المطلق فيصبح ، وأما الكتابة في حق القادر على النطق فلا ينعقد بها مطلقاً على الصحيح من المذهب "[4] .

ويعود إبطال جمهور العلماء عقد النكاح بطريق الكتابة إلى الأمور التالية :

- اشتراطهم اجتماع إرادة العاقدين على إجراء العقد في وقت واحد ، وهذا ما يعبرون عنه بالموالاة بين الإيجاب والقبول ، وهي محل اتفاق عندهم ، لكنهم اختلفوا في مدى الوقت الذي يتم فيه العقد إيجاباً وقبولاً .

فالشافعية يوجبون الفور ولا يضر الفصل اليسير ، يقول النووي : " ...تشترط الموالاة بين الإيجاب والقبول على الفور ، ولا يضر الفصل اليسير ، ويضر الطويل ..." [5].

ولم يشترط الحنابلة الفورية ، لكنهم اشترطوا أن يتم الايجاب والقبول في مجلس واحد بشرط أن لا ينشغل العاقدان عن العقد بغيره ، يقول ابن قدامة : " إذا تراخي القبول عن الإيجاب صح ما داما في المجلس ، ولم يتشاغلا عنه بغيره ؛ لأن حكم المجلس حكم حالة العقد " [6].

وذكر ابن رشد " أن الإمام مالك يشترط الموالاة بين الإيجاب والقبول ، ولا يضر الفصل اليسير بينهما عنده ، ولكنه مثل بمثال يجيز فيه أن تمتد لمدة يوم" [7].

والحنفية كالحنابلة في اشتراط الموالاة في المجلس ، ولكنهم يجيزون عقد النكاح بالكتابة ويعدون مجلس العقد حكماً هو وقت وصول الرسالة .

- اشتراطهم الإشهاد على عقد النكاح حين انعقاده ، والإشهاد شرط صحة عند الشافعي **وأحمد في** الرواية المشهورة عنه، يقول النووي : " لا ينعقد النكاح إلا بحضرة رجلين " [8] .

قال ابن قدامة : " لا ينعقد إلا بشاهدين، هذا هو المشهور عن أحمد، وروي ذلك عن عمر **وعلى**، وهو قول ابن عباس رضي الله عنهم وسعيد بن المسبب، وجابر بن زيد والحسن والنخعي **، وقتاده والثوري والأوزاعي والشافعي ، وأصحاب الرأي** " [9].

وهذا الشرط مقرر عند الحنفية ، يقول الكاساني " قال عامة العلماء إن الشهادة شرط جواز **النكاح**" [10].

لكن الحنفية الذين أجازوا إجراء العقد بطريق الكتابة رأوا أنه يمكن تحقيق هذا الشرط باستدعاء العاقد الذي وصله كتاب الايجاب بدعوة الشهود وإطلاعهم على الكتاب أو أخبارهم **بمضمونه**، وأنه موافق على ذلك الزواج، وبذلك يتم الإشهاد كما يرى الحنفية [11].

أما المالكية فشرط الإشهاد عندهم حاصل، إلا أنه يجوز لديهم تأخيره إلى ما قبل الدخول، ويشترطون بدلا من ذلك حين العقد الإعلان والظهور [12].

ب- رأي الفقهاء القائلون بالإجازة :

وأبرز من قال بهذا القول الحنفية، ولم يكن مذهبهم هذا نتيجة لعدم اشتراطهم الموالاة **بين** الإيجاب والقبول ، أو لعدم اشتراطهم الشهود في النكاح ، فالرجوع إلى المصادر المعتمدة تدل على اشتراطهم ذلك كما اشتراطهبقية المذاهب، إلا أنهم جعلوا مجلس العقد هو ساعة وصول الخطاب الذي يحمل الإيجاب إلى الطرف الآخر ، فإذا وصله ودعا الشهود وأطلعهم على الكتاب **، فقد جعلوا مجلس العقد** هو المجلس الذي فيه الخطاب حكماً، وعلى ذلك تتم الموالاة بين الإيجاب والقبول عندهم ويتم الإشهاد [13].

وقد اشترط الحنفية لصحة عقد الزواج بالكتابة شروطا منها :

1- أن لا يكون العاقد حاضراً بل غائباً .

2- أن يشهد العاقد شاهدين على ما في الكتاب عند إرساله .

3- أن يصرح المرسل إليه بالقبول لفظاً لا كتابة ، فلو كتب رجل إلى امرأة ((**تزوجتك**)) **فكتبت** إليه ((**قبلت**)) لم ينعقد ، إذ الكتابة من الطرفين بلا قول لا تكفي ولو في الغيبة .

4- أن يشهد الغائب حين يأتيه الخطاب شاهدين ، ويعرفهم بواقع الحال ، ويصرح أمامهم بالقبول فالمرأة حين يأتيها الخطاب تدعو شاهدين وتقرأ عليهما الكتاب ، وتخبرهم بمضمونه ، وتصرح بقبولها النكاح ، وبذلك يحكم الحنفية أن الشهود سمعوا الإيجاب الذي تضمنه الكتاب والقبول الذي تلفظت به المرأة [14].

ومن هذا يفهم أن **الأحناف قد أجازوا انعقاد العقد في النكاح عند وصول الخطاب إلى المرأة** ، وإشهادها عليه ، فإذا لم تشهد عليه بأن قالت زوجت نفسي من فلان لم ينعقد العقد .

الفرع الثاني : العقد عن طريق المشافهة :

إن عقد الزواج بين غائبين مشافهة عن طريق أجهزة الاتصال الحديثة ، صورة جدية لم يكن لها وجود في العصور السابقة ، ولم يصب من ادعى أن لهذه الصور نظير فيما مضي ، إذا حمل وسيط كلام الموجب إلى الطرف الآخر فقبل المحمول إليه الزواج نطقاً ؛ لأن كلا من العاقدين في

هذه الصور لم يسمع الآخر، ولم يكلمه، بل سمع كلام الناقل فحسب، وأقرب مثال لهذه الصورة ، ما ذكره النووي محقق المذهب الشافعي من عقد البيع بين متنادين بأن يكون العاقدان في مكانين يسمع كل منهما نداء الآخر شاهده أو لم يشاهده ، وفي ذلك يقول: " ...لو تناديا وهما متباعدان وتبايعا صح البيع بلا خلاف ..." [15]، ولكن هذه الصورة بدائية بالنسبة لما يمكن فعله عن طريق وسائل الاتصال الحديثة التي تجعل المتباعدين مكاناً حاضرين زماناً، يتخاطبان وهما بعيدان كأنهما حاضران .

وإذا نظرنا إلى ما يشترطه العلماء على اختلاف مذاهبهم في عقد الزواج كالتلفظ بالإيجاب والقبول، وسماع كل من العاقدين للآخر، والموالاة بين الإيجاب والقبول، وسماع الشهود للإيجاب والقبول، فإننا نجد ذلك كله متوافراً؛ ولذلك نجد جمعاً من الفقهاء المعاصرين يجزون إجراء عقد الزواج مشافهة عن طريق وسائل الاتصال الحديثة .

وحتى تكتمل الصورة يقتضي الأمر بيان آراء الفقهاء من حيث الإجازة والمنع في رأيين .

أولاً : أراء الفقهاء القائلون بالإجازة :

وممن ذهب هذا المذهب من الفقهاء المعاصرين : مصطفى الزرقا [16]، ووهبة الزحيلي ، وإبراهيم فاضل الدبو[17] ، ومحمد عقلة [18] ، وبدران أبو العينين [19]، وهؤلاء جميعاً الذين ذهبوا هذا المذهب أوجبوا الإشهاد على العقد .

وللفائدة فإن طريقة الإشهاد على العقد أن يحضر الشهود المحادثة الهاتفية التي يجري فيها العقد بحيث يسمعون الإيجاب والقبول، وهذا يقتضي أن تتم المحادثة عن طريق جهاز هاتف يمكن الشهود من استماع صوت العاقد الآخر .

ثانياً : أراء الفقهاء القائلون بالمنع :

منع أكثر الفقهاء المعاصرين عقد الزواج بطريق الوسائل الحديثة الناقلة للكلام نطقاً، ومن هؤلاء اللجنة الدائمة للإفتاء بالمملكة العربية السعودية، وأكثر فقهاء مجمع الفقه الإسلامي ، ولذا صدرت فتوى عن اللجنة الدائمة بهذا الخصوص مانعة إجراء هذا العقد .

وعمدة المنع عندها أن هذا الطريق قد يدخله خداع أحد الطرفين للآخر، وأن عقد الزواج يجب أن يحتاط فيه مالا يحتاط في غيره حفظاً للفروج .

ونص الفتوى يقول : " نظراً إلى ما كثر في هذه الأيام من التغرير والخداع والمهارة في تقليد بعض الناس بعضاً في الكلام، وإحكام محاكاة غيرهم في الأصوات ، حتى أن أحدهم يقوى على أن يمثل جماعة من الذكور والإناث صغاراً وكباراً ويحاكيهم في أصواتهم، وفي لغاتهم المختلفة ، محاكاة تلتقي في نفس السامع أن المتكلمين أشخاص، وما هو إلا شخص واحد، ونظراً إلى عناية الشريعة الإسلامية بحفظ الفروج والأعراض، والاحتياط لذلك أكثر من الاحتياط لغيره من العقود والمعاملات، رأت اللجنة أنه ينغبي ألا يعتمد في عقود النكاح في الإيجاب والقبول والتوكيل على المحادثات الهاتفية تحقيقا لمقاصد الشريعة، ومزيد عناية في حفظ الفروج والأعراض " [20].

وقد ذهب أكثر فقهاء مجمع الفقه الإسلامي بجده أيضاً إلى جواز التعاقد بين غائبين مكاتبة أو مشافهة عن طريق وسائل الاتصال الحديثة إلا في عقد الزواج فقد منعوه، وعللوا ذلك باشتراطهم الإشهاد فيه، وقد انعكس توجيه الأغلبية على قرارات المجمع، فجاء قرار المجمع مجيزاً للتعاقد في المعاملات، مانعاً عقد الزواج بطريق وسائل الاتصال الحديثة كتابة ومشافهة [21].

كما منع ذلك الصادق عبد الرحمن الغرياني بقوله : " إن النكاح يتوقف على قبول في مجلس العقد ، وعلى إشهاد ، وهذا قد لا يتأتي إذا لم يضم المتعاقدين مجلس واحد ".

أما إيصال الطلاق بوسائل الاتصال الحديثة يقع لا إشكال فيه ؛ لأنه بيد الزوج فمتى عزم عليه وكتبه وأرسله إلى الزوجة وقع الطلاق ، فلا يتوقف لا على قبول ولا على إشهاد .

المطلب الثاني : إيقاع الطلاق بوسائل الاتصال الحديثة :

سنتناول في هذا المطلب مسألة إجراء الطلاق عن طريق المشافهة والمكاتبة، والذي يتبين لنا ابتداءً أن إجراء الطلاق عبر وسائل الاتصال لا يثير صعوبة كتلك التي يثيرها إبرام عقد الزواج عبر وسائل الاتصال، لأن الطلاق يكون دائماً في يد الزوج، ولا يتوقف على موافقة الزوجة ولا رضاها ولا عملها، وهذا ما سيتضح من خلال الآتي :

الفرع الأول : الطلاق عن طريق المشافهة :

إذا طلق الرجل زوجته مشافهة عن طريق الهاتف أو الحاسوب المرتبط بشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) ، فإن الطلاق واقع شرعاً؛ لأن الطلاق لا يتوقف على حضور الزوجة ولا رضاها ولا عملها، كما أنه لا يتوقف على الإشهاد عند كثير من العلماء، فالطلاق يقع بمجرد تلفظ الزوج به، ويبقى أن تتأكد الزوجة من أن الذي خاطبها هو زوجها، وليس هناك تزوير؛ لأنه يبتنى على ذلك اعتداد الزوجة واحتسابها لبداية العدة من وقت صدور الطلاق الذي خاطبها به الزوج، ويصدق ذلك أيضاً بالنسبة إلى الزوجة المفوضة بالطلاق من قبل زوجها حين العقد، جاز لها تطليق نفسها منه عن هذا الطريق .

الفرع الثاني : الطلاق عن طريق الكتابة :

أما الكتابة للزوجة بالطلاق عن طريق الفاكس أو الحاسب الآلي المرتبط بشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) ففيه الخلاف القديم الذي ذكره الفقهاء بالطلاق بطريق الكتابة ، فقد عد كثير من الفقهاء الكتابة بالطلاق كتابة، ولو كان صريحاً في الطلاق، لأن الكاتب قد لا يكون مراده الطلاق بل تجويد خطة أو غم زوجته أو نقل عبارات من كتاب ونحو ذلك، ومن المعلوم أن الكتابة في الطلاق يرجع فيها إلى نية صاحبها، وعلى ذلك فإن كتب إلى زوجته بالطلاق وهو يريد الطلاق وقع، وإن لم يرده لم يقع ، يقول النووي : " قال أصحابنا : كل تصرف يستقل به الشخص كالطلاق والعتاق والإبراء ينعقد مع النية بلا خلاف ، كما ينعقد بالصريح "[22] وهو الأولى .

ولخص ابن قدامة مذهب الحنابلة بقوله : "...وإن كتب طلاق امراته ونوى طلاقها وقع ، وإن نوى تجويد خطه أو غم أهله لم يقع ..." [23] .

ولخص الدردير المالكي المذهب في إيقاع الطلاق بالكتابة بقوله : " تحصيل القول في هذه المسألة أن الرجل إن كتب طلاق امرأته لا يخلوا من هذه الأقول " :

أحدها : أن يكون كتبه مجمعا على الطلاق .

الثاني : أن يكون كتبه على أن يستخير فيه ، فإن رأى أن ينفذه نفذ وإن رأى أن لا ينفذه لم ينفذ .

فأما إن كان كتبه مجمعا على الطلاق، أو لم يكن له نيه فقد وجب عليه، وأما إذا كتبه على أن يستخير فيه، ويرى رأيه في إنفاذه فذلك له، ما لم يخرج الكتاب من يده، فإن أخرجه من يده على

أن يرده إن بدا له فقيل : إن خروج الكتاب من يده كالإشهار، وليس له إن يرده، وهي رواية أشهب .

وقيل : "... له أن يرده وهو قوله في المدونة ، فإن كتب إليها إن وصلك كتابي هذا فأنت طالق فلا اختلاف في أنه لا يقع عليها الطلاق إلا بوصول الكتاب إليها ، فإن وصل إليها طلقت مكانها ..."[24].

وهذا التلخيص الذي ذكره الدردير يمثل رأي فقهاء المالكية قديما بالطلاق بطريق المكاتبة ، ولا يختلف الحكم إذا طلق مكاتبة عن طريق وسائل الاتصال الحديثة عما كان عليه قديما.

المبحث الثالث

المسائل التي تترتب على عقد الزواج بوسائل الاتصال الحديثة

المطلب الأول : تحديد مجلس ومكان وزمان العقد .

المطلب الثاني : خيار المجلس والرجوع والقبول .

المبحث الثاني : الأثر المترتب على عقد الزواج بوسائل الاتصال الحديثة :

نتيجة لكون المتعاقدين في عقد الزواج بوسائل الاتصال حاضرين زماناً غائبين مكاناً، فإن ذلك يرتب بعض المسائل المتمثلة في تحديد مجلس العقد ومكانة وزمانه وخيار الرجوع والقبول والمجلس، مما يستلزم دراسة ذلك حسب التقسيم التالي :

المطلب الأول : تحديد مجلس العقد ، وخيار الرجوع والقبول :

الفرع الأول : تحديد مجلس ومكان وزمان العقد .

أ- مجلس العقد :

حيث إن لكل عقد إيجاب وقبول في مجلس واحد، فاتحاد المجلس شرط في الانعقاد، وهذه هي نظرية مجلس العقد، ولعل الغرض من هذه النظرية هو تحديد المدة التي يصح أن تفصل القبول عن الإيجاب حتى يتمكن من عرض عليه الإيجاب من المتعاقدين أن يتدبر أمره، فيقبل الإيجاب أو يرفضه ، ولو اشترطنا أن يكون القبول فوراً لتضرر المتعاقد الآخر [25].

ومن اللافت للنظر أنه ليس المراد من اتحاد المجلس، كون المتعاقدين في مكان واحد، كما كان الحال عند الفقهاء قديماً، لأنه قد يكون أحدهما في غير مكان الآخر إذا وجد بينهما واسطة اتصل، كالتعاقد بالهاتف أو اللاسكي، وإنما المراد باتحاد المجلس اتحاد الزمن أو الوقت الذي يكون المتعاقدان مشتغلين فيه بالتعاقد .

فالمجلس : هو الحال التي يكون فيها المتعاقدان مقبلين على التفاوض في العقد [26]وعن هذا قال الفقهاء : " ...إن المجلس يجمع المتفرقات " [27].

وعلى هذا يكون مجلس العقد في المكالمة الهاتفية أو اللاسلكية، هو زمن الاتصال مادام الكلام في شأن العقد [28] ، وينتهي المجلس بانتهاء المحادثة [29] .

ب- مكان مجلس العقد وزمانه :

لا يشكل زمان ومكان إبرام العقد أية مشكلة في التعاقد بين حاضرين؛ لأنه يمكن بسهولة معرفة أين ومتى يقع إبرام العقد .

أما في التعاقد بين غائبين مشافهة، كما في التعاقد بالهاتف، فإن مكان إبرام العقد هو الذي يشكل مشكلة هل هو مكان الموجب أو مكان الموجب له ؟ كما تزداد هذه الصعوبة في العقود التي تتم عن طريق المراسلة أو البرقيات أو رسول فبالإضافة إلى مشكلة تعيين مكان إبرام العقد يجب تحديد زمانه[30]، والذي يهمنا الباحث في هذا الصدد معرفة أهمية الزمان والمكان اللذين تم بهما **إبرام عقد الزواج**، ويتضح ذلك من خلال النقاط التالية :

1- تحديد الوقت الذي ينتج فيه عقد الزواج وآثاره الشرعية والقانونية .

2- تحديد نطاق سريان القوانين الجديدة في مجال أحكام الأسرة على مثل هذه العقود .

3- تحديد الوقت الذي لايستطيع الموجب بعده أن يعدل عن إيجابه، إذا كان الإيجاب غير ملزم على رأي الجمهور .

أما أهمية تحديد المكان فتظهر في ماهية القوانين الدولية، التي ستحكم هذا العقد خاصة مع اختلاف قوانين أحكام الأسرة من دولة لأخرى [31].

وعليه فإن أهمية تحديد الزمان واضحة الأبعاد من خلال ضرورة معرفة الوقت المحدد لترتيب الآثار الشرعية والقانونية على عقد الزواج [32]، **والتي تكون بارزة من خلال الإطلاع على بعض النظريات** المتعلقة بالموضوع، ومنها على سبيل المثال :

1- نظرية إعلان القبول :

ترى هذه النظرية أن العقد يقوم على تراضي الطرفين، أي وجود إرادتين متطابقتين، وهذا يتحقق بمجرد القبول، أي أن العقد ينعقد عند القابل بمجرد أن يصدر الموجب له قبوله عند تحرير **رسالة** القبول يكون العقد قد تم ،[33] إلا أن هذا الحل غير عملي، ويثير صعوبات كبيرة **في الإثبات**، فهو يجعل مصير العقد مرهوناً بمشيئة القابل الذي يستطيع أن يعدم رسالة القبول .

ولهذا يرى أنصار هذه النظرية التعديل فيها باشتراط تصدير القبول بل يجب بالإضافة إلى ذلك تصدير القبول بوضع الرسالة في صندوق البريد، وبذلك يصبح القبول منفضلاً عن صاحبة ، وهذه هي نظرية تصدير القبول[34].

فإذا أراد شخص ما يعيش في ليبيا مثلاً الارتباط بزوجة تعيش في تونس وأصدر إيجاباً لهذه المرأة ، عن طريق رسالة مثلاً ، فوفقا لهذه النظرية ، يجب على المرأة أن تقوم بتصدير القبول إلى الموجب ، مع اشتراط الشهود باعتباره عقد الزواج .

2- نظرية العلم بالقبول :

هذه النظرية ترى عكس النظرية الأولى، بأنه لا يكفي لإبرام العقد وجود إرادتين متطابقتين، وإنما يجب توافقها بالعلم المتبادل **لكل متعاقد بإرادة المتعاقد الآخر**، أي أن العقد يتم عندما يعلم **الموجب** بالقبول ، فيكون إبرام العقد **قد تم عند الموجب** .

هذه النظرية تعرضت لنفس الانتقاد الذي وجه لنظرية إعلان **القبول**؛ لأنها تجعل مصير العقد هذه المرة معلقاً بمشيئة الموجب، فكيف يمكن إثبات أنه قد قرأ فعلاً رسالة أو برقية القبول ؟.

ولتفادي هذه الصعوبات العملية في الإثبات، يكتفي بعض أنصار هذه النظرية باستلام القبول ، فيكون العقد قد أبرم منذ اللحظة التي يصل فيها القبول إلى الموجب، وهذه هي نظرية وصول القبول وهو ما حدا بالمشرع الليبي إلى اعتمادها حيث يعد التعاقد بين غائبين قد تم في الزمان والمكان اللذين يعلم فيهما الموجب بالقبول ما لم يوجد اتفاق أو نص يقضي بغير ذلك (97 مدني ليبي) [35].

فإذا بعث شخص خطاباً متضمناً إيجاباً من طرابلس إلى امرأة بغرض الزواج بها في بنغازي مثلاً، وردت بالقبول، فإن العقد لا يتم بمجرد صدور القبول، بل يجب الانتظار حتى وصوله، فيكون زمان إبرام العقد هو تاريخ علم الموجب به وتكون طرابلس هي مكان إبرامه .

ويلاحظ أن التعاقد بالهاتف هو تعاقد بين حاضرين حكماً من حيث زمان العقد ؛ لأن الموجب يعلم بالقبول فور صدوره .

أما من حيث المكان، فإن التعاقد بالهاتف هو تعاقد بين غائبين فيأخذ حكمه، ويعتبر مكان الموجب هو مكان إبرام العقد [36].

أما في الفقه الإسلامي، فعثر على نص صريح في هذه المسألة فيما – اطلعنا عليه- يبين لنا الزمان والمكان اللذين ينعقد بهما العقد بين غائبين، هل يتم بمجرد إعلان القبول أو لا يتم إلا بعلم الموجب بالقبول[37] ؟ مع أن الظاهر من نصوصهم أن العقد ينعقد بإعلان القبول، ولم يشترط علم الموجب بالقبول، وعلى هذا يرى العديد من الفقهاء القانونيين * أن الشريعة الإسلامية تتبنى نظرية إعلان القبول [38] .

كما يرى السنهوري ومن تبعه : أن فقهاءنا القدامى لم يواجهوا في وجوب سماع الموجب للقبول حالة التعاقد بين غائبين كما واجهوا الحالة الثانية لما كان بعيداً أن تختلف الآراء فيها ، يقول : "ونحن نذهب إلى أبعد من ذلك، ونقول إن منطق القاعدة التي تقول بوجوب سماع الموجب القبول في التعاقد بين حاضرين تقتضي القول بوجوب علم الموجب بالقبول في التعاقد بين غائبين، والسماع في حالة حضور الموجب يقابله العلم في حالة غيابه"[39].

وفيما يتعلق بموضوع البحث، فإن ما تقتضيه مصلحة عقود الزواج، والتي يحتاط فيها ما لا يحتاط في غيرها، ودفعا لتحقق الضرر في مثل هذه المسائل التي تختلف تماماً عن طبيعة العقود الأخرى، ولكي يتم ابتناء الآثار الشرعية والقانونية بشكل سليم .

لذلك كله نميل بالأخذ بنظرية العلم بالقبول، والتي بموجبها لابد للموجب أن يعلم بقبول الطرف الآخر، وبذلك نطمئن إلى أن تبني الزيجات الناتجة عن مثل هذه الوسائل بشكل مستقر تقل من مستوى النزاع، وعلى هذا يكون الانعقاد الزماني .

مع ملاحظة أنه ليس هناك أي إشكال في حالة الهاتف من الناحية الزمانية فيمكننا الأخذ بالنظرتين معاً، إلا في حالة انقطاع الهاتف بسبب ما، فلا بد من العودة إلى نظرية العلم بالقبول.

أما من ناحية التحديد المكاني لانعقاد العقد، فالإشكال في كلتا الحالتين حاصل – المكاتبة والمشافهة- وقد اختلفت التشريعات في تحديد ذلك [40].

وعليه إذا انتهى رصيد الهاتف المحمول بعد صدور الإيجاب، أو انقطع التيار الكهربائي حال إرسال الإيجاب عن طريق شبكة المعلومات الدولية فيرى الباحث أنه لو أخذنا بنظرية إعلان القبول، فإن المجلس قد انفض، ويلزم الموجب إيجاباً جديداً لانعقاد العقد؛ ولذلك يعود الباحث إلى القول بضرورة الأخذ بنظرية العلم بالقبول، في عقود الزواج؛ لأنها الأصلح والأكثر دقة على النحو الذي بيناه سابقاً .

الفرع الثاني : خيار المجلس والرجوع والقبول :

خلافاً للعقود الأخرى فإن خيار المجلس عند القائلين به من الشافعية والحنابلة وغيرهما لا يجرى في عقود الزواج، يقول ابن قدامه : " ولا يصح قياس البيع على النكاح ؛ لأن النكاح لا يقع غالباً إلا بعد رؤية ونظر وتمكن، فلا يحتاج إلى الخيار بعده؛ ولأن في ثبوت الخيار فيه مضره؛ لما يلزم من رد المرأة بعد ابتذالها [41] بالعقد وذهاب حرمتها بالرد، وإلحاقها بالسلع المبيعة " [42]

وفيما يتعلق بخياري الرجوع والقبول في حالة الهاتف، وما يلحق به من وسائل الاتصال الحديثة، فلا يحدث هناك أي إشكال في حالة التعاقد بين الحاضرين لعدم وجود فاصل زمني، وعلى هذا فللموجب حق الرجوع عن إيجابه والتحلل منه في أي وقت قبل صدور القبول، وللطرف الموجه إليه الإيجاب الخيار في القبول ما دام في مجلس العقد في المدة الزمنية مع وجود الشهود ، فإذا صدر عنه القبول لزمه العقد [43].

أما في حالة الكتابة، وما يلحق بها فتثور هنا بعض الأسئلة نتيجة لوجود فاصل زمني، **والتي** تتعلق بمدى التزام الموجب بالإبقاء على إيجابه بعد أن يرسله **للطرف الآخر ؟ ، ومسألة أخرى** تتعلق بمدى اشتراط سماع الطرف الموجه إليه الخطاب : رجوع الموجب عن إيجابه قبل القبول **؟**، وبذلك يتضح **لنا** أن الزواج عند المسلمين يأتي تتويجاً للمعرفة أو الاتفاقات السابقة بين الخاطبين، ولا يأتي الغرض ابتداء من خلال الإيجاب الذي يحتاج إلى فترة زمنية للقبول وهذا يحدث كثيراً في البيع .

أما في عقد الزواج فلا ، ولذا فإنه يجب الموالاة بين الإيجاب والقبول في عقد الزواج وعدم وجود فاصل زمني طويل [44].

وعليه يمكننا **القول** يجواز عقد الزواج بوسائل الاتصال الحديثة ؛ لأنها تحقق الموالاة بين الإيجاب والقبول ، فعقد الزواج عن طريق هذه الوسائل يحقق مطلب الفقهاء القدامي ، فرفضهم كان مسبباً بعدم وجود الموالاة ، ووسائل الاتصال الحديثة تحقق هذه الموالاة سواء في المشافهة **أو المكاتبة على ماسبق** بيانه .

المطلب الثاني

الأثر المترتب على عقد الزواج بوسائل الاتصال الحديثة .

المطلب الأول :

تحديد مجلس العقد وخيار الرجوع والقبول .

المطلب الثاني :

الموازنة بين النصوص والضوابط .

المطلب الثاني : موقف المشرع الليبي من المسألة:

نستعرض في هذا المطلب بعضاً من نصوص القانون رقم 10 **لسنة** 1984**م بشأن الأحكام** الخاصة بالزواج والطلاق وآثارها ، مع بعض الضوابط التي وضعها من أجاز إبرام عقد الزواج وإيقاع الطلاق بوسائل الاتصال الحديثة .

الفرع الأول :نصوص القانون رقم 10 لسنة 1984م .

يستلزم ابتداء استعراض النصوص القانونية ذات العلاقة ؛ حتى يتبين لنا محاولة إسقاطها على المسألة ، بجميع جوانبها ؛ لنخلص أخيراً إلى الرأي المختار .

أولاً : نصوص القانون رقم 10 لسنة 1984م بشأن الزواج والطلاق وآثارهما المادة الرابعة من قانون الزواج والطلاق وعنوانها :

حيث تنص على أنه :

" تسري في الأمور التنظيمية الخاصة بإبرام عقد الزواج ، القوانين واللوائح المتعلقة بذلك ".

المادة الخامسة :

" يثبت الزواج بحجة رسمية ، أو بحكم من المحكمة المختصة " .

المادة العاشرة :

" لا يعقد زواج المجنون ، أو المعتوه ، إلا من وليه ، وبعد صدور إذن من المحكمة المختصة "

المادة الحادية عشر أ –ب – ج – د :

أ- " ينعقد الزواج بإيجاب وقبول ممن هم أهل لذلك " .

ب- " يكون الإيجاب والقبول في الزواج مشافهة، بالألفاظ التي تفيد معناه لغة أو عرفاً بأي لغة ".

ج- " وفي حالة العجز عن النطق ، تقوم مقامة الكتابة ، فإذا تعذرت فبالإشارة المفهمة " .

د- يشترط في الإيجاب والقبول الآتي :

1- " اتحاد مجلس العقد بين الحاضرين بالمشافهة ، وحصول القبول فور الإيجاب " .

2- " سماع كل من العاقدين الحاضرين كلام الآخر ، ومعرفة أن مقصود به الزواج " .

المادة الرابعة عشر :

" يشترط لصحة عقد الزواج حضور شاهدين مسلمين بالغين عاقلين رجلين، أو رجل وامرأتين ، فاهمين أن كلام المتعاقدين مقصود به الزواج " .

المادة الثامنة والعشرون :

" لا يثبت الطلاق إلا بالألفاظ الصريحة فيه عرفاً ، ولا يقع بألفاظ الكتابة ، إلا إذا نوى المتكلم بها الطلاق"*.

هذه النصوص وردت فيما يتعلق بالتشريعات الخاصة بالزواج والطلاق ، لكن ما يهمنا من التشريعات العامة ذات العلاقة هو نص المادة 97 من القانون المدني الليبي [45] – والتي تتعلق بإبرام العقود عموماً فيما يخص التعاقد بين غائبين ، حيث تقضي بأنه :

" يعد التعاقد بين غائبين قد تم في الزمان والمكان اللذين يعلم فيهما الموجب بالقبول ، ما لم يوجد اتفاق أو نص يقضي بغير ذلك "[46] .

ثانياً : ضوابط المجيزين :

هناك بعض الضوابط التي حددها بعض من رأى إجازة إبرام عقد الزواج عن طريق وسائل الاتصال الحديثة، وهي ليست على سبيل الحصر، بل هي على سبيل المثال، بحيث يمكن تعديلها ، والزيادة عليها وهي كالآتي :

1- أن تكون الوسيلة هاتفاً أو جهازاً تظهر فيه صورة كل من المتعاقدين والشهود .

2- إظهار وإبرام الإثباتات الشخصية الرسمية لكل من المتعاقدين والشهود ، بحيث تظهر واضحة لكل من المتعاقدين والشهود عبر الأجهزة .

3- إيجاد عدد كاف من الشهود ؛ للتعريف بالطرفين ، كل في مكانه، ومن الأفضل زيادة عدد الشهود إلى أربعة، إذ أن ذلك ليس فيه ما يمنعه شرعاً .

4- إيجاد رقابة قضائية فنية على إجراء مثل هذه العقود، وذلك كربط هذه الأجهزة بقاعات المحاكم مثلاً لإضفاء الصفة الرسمية عليها .

5- إيراد نصوص تشريعية في قوانين الأسرة العربية، تجيز إبرام مثل هذه العقود بضوابط خاصة .

6- تعيين خبراء متخصصين من الدولة في هذا المجال ، يتعين عليهم إبرام مثل هذه العقود دون غيرهم تحوطاً من التغرير والحيلة وغيرهما .

7- لابد أن يجتمع في العقد مسألة المكاتبة والمشافهةوالرؤية، لكل من المتعاقدين والشهود في وقت واحد عبر وسائل الاتصال الحديثة .

8- تطبيق هذه العقود حسب قواعد الضرورة الشرعية، والتي يجب أن تقدر بقدرها [47] .

9- يمكن إضافة ضوابط أخرى .

الفرع الثاني : الموازنة بين النصوص والضوابط :

ونعني بذلك إسقاط نصوص القانون والضوابط على إمكانية إبرام عقد الزواج وإيقاع الطلاق بوسائل الاتصال الحديثة :

حيث نرى أنه بدراسة نصوص المادة الرابعة والخامسة والعاشرة من قانون الزواج والطلاق ، أنه من الجائز قانوناً إبرام عقد الزواج بوسائل الاتصال الحديثة مع الجميع ، عدا المجنون والمعتوه والمحجور عليه ؛ لسفه ، وذلك لاشتراط القانون صدور إذن من المحكمة المختصة مع إذن من وليه ، وأخذاً بالتحوط للطرفين معاً [48].

كما نرى أنه لو نظرنا إلى الضابط الرابع والخامس ، والمتمثل في ضرورة إيجاد رقابة قضائية ، وإيراد نصوص تشريعية في قوانين السرة العربية لوجدنا – من وجهة نظرنا - أنها تضفي الصفة الرسمية والقانونية ، على إبرام مثل هذه العقود ، فبإعمال هذه الضوابط يمكن أن نتثبت بأن عقد الزواج قد تم بحجة رسمية ؛ نتيجة لوجود نصوص تشريعية صريحة تجيز إبرام عقد الزواج بوسائل الاتصال الحديثة ، وذلك في حال تحقيق هذين الضابطين .

وما يتعلق بنص المادة الخامسة " يثبت الزواج بحجة رسمية أو بحكم من المحكمة المختصة " ، يفهم من ذلك أن المشرع الليبي جعل طريقين لعقد الزواج بكونه ذا صفة رسمية :

الأولى : وهي الوثيقة الرسمية وهي ليست محل دراستنا .

الثاني : وهو وجود زواج عرفي يستأهل لأن يكون رسمياً صدور حكم من المحكمة المختصة بذلك ، مما يلزم- من وجهة نظرنا– أن يكون عقد الزواج عن طريق وسائل الاتصال الحديثة هو عقد صحيح مستكمل لشرائطه الشرعية فهو زواج عرفي ، وإذا أراد الزوجان إضفاء الصفة الرسمية عليه رفع أحدهما أو كلاهما دعوى أمام القضاء المختص لغرض إثبات صحة ، ونفاذ العقد مستندين في ذلك إلى عجز نص المادة الخامسة بقولها : " **أو بحكم من المحكمة المختصة" وإذا ما قضت المحكمة بصحة ونفاذ عقد الزواج العرفي انقلب العقد من عقد عرفي إلى عقد** رسمي ، ينطبق عليه ما جاء في نص القانون رقم 10 /**لسنة** 1984م [(49)].

وإذا نظرنا إلى نص المادة الحادية عشر فقرة أ –ب – ج – لوجدنا أنها تتلائم – من وجهة **نظرنا**– مع إبرام عقد الزواج بوسائل الاتصال الحديثة .

فالفقرة أ " تشترط من الزواج الإيجاب والقبول، ممن هم أهل لذلك " وهذا متوافر في عقد الزواج بوسائل الاتصال الحديثة .

وفي الفقرة ((ب))يكون الإيجاب والقبول في الزواج مشافهة بالألفاظ التي تفيد"**معناه لغة ، أو عرفاً بأي لغة**".

يرى الباحث أن نص هذه الفقرة يتفق مع الضابط الثاني ، والذي يشترط أن تكون الوسيلة هاتفاً ، أو جهازاً تظهر فيه صورة كل من المتعاقدين والشهود .

فعن طريق الهاتف المصحوب بشاشة يشاهد من خلالها كل من المتعاقدين الآخر ويمكن للموجب أن يسمع رد القابل وبالعكس ، وبهذا يكون إبرام العقد قد تم مشافهة بوسائل الاتصال الحديثة .

بينما تشير الفقرة ((ج)) إلى حالة العجز عن النطق ، فإن الكتابة تقوم مقام النطق ، وهذا ممكن أيضاً عبر وسائل الاتصال فبإمكان أحد المتعاقدين الذي لا يستطيع النطق أو كلاهما الكتابة ، بما يفيد الرغبة في الزواج ، من خلال جهاز الحاسوب الموصول بشكبة المعلومات الدولية .

وما اشترطته الفقرة ((د)) في الإيجاب والقبول من ضرورة اتحاد مجلس العقد بين الحاضرين بالمشافهة ، وحصول القبول فور الإيجاب ، وسماع كل من العاقدين الحاضرين كلام الآخر .

فهذا ممكن أيضاً في وسائل الاتصال الحديثة ، فالمتعاقدان في عقد الزواج عن طريق الهاتف ، وإن كانا غائبين مكانا فهما حاضران زمان العقد ، ومن السهل أيضاً – من وجهة نظرنا– حصول القبول فور الإيجاب عن طريق الهاتف ، أو عن طريق شبكة المعلومات ، وبما أن المرأة أو وليها قد قبلاً الزواج ، فيكون من البديهي أنها سمعت كلام الموجب ، فقابلت الإيجاب بالقبول .

والمتأمل في المادة الرابعة عشرة من قانون الزواج والطلاق يجدها تتفق – **حسب اعتقادنا**- مع الضابط الثاني والثالث ، فمن الممكن أن يكون هناك شهود يشاهدون الموجب ، ويسمعون إيجابه في عرض الزواج ، ويسمعون المرأة أو وليها عند قبول أحدهما ، والذي أراه هو أن يكون هناك شاهدان عند كل من الموجب والقابل للاحتياط؛ ولعدم المانع الشرعي من ذلك [(50)] .

وفيما يتعلق بالطلاق ، فمن خلال نص المادة الثامنة والعشرين والواحدة والثلاثين فإن الطلاق يقع بوسائل الاتصال الحديثة هذا هو رأي جمهور الفقهاء ، وعلتهم في ذلك أن الطلاق لا يحتاج إلى رضا المرأة ولا علمها ، ولا يحتاج عند أغلبهم إلى إشهاد ، بل يشترط أغلبهم أن تتأكد

المرأة من أن الذي خاطبها عن طريق وسيلة الاتصال الحديثة هو زوجها ، لكن وقوعه لا يفيد ؛ لأن الإثبات لا يكون إلا أمام المحكمة ، أي يتطلب الأمر حضور الزوجين أمام القاضي ، أو إثبات ذلك بتوكيل أو تفويض خاص [51].

وأما بخصوص لحظة إبرام العقد وفي أي مكان ، فلقد حسم المشرع الليبي الأمر بنص المادة " 97مدني ليبي " حيث أعمل عند التعاقد بين غائبين بنظرية العلم بالقبول ، ولعل القانون الليبي أخذ بهذه النظرية ؛ لأنه رأى أنها أرفق بحال الموجب ؛ ولأنها أوكد من غيرها في مسألة وصول القبول من عدمها ، وهذا ما أخذ به القانون المصري أيضاً [52].

هذا وإن كان القانون الليبي قد أخذ بهذه النظرية فيما يتعلق بالتعاقد بين غائبين في العقود العامة ، إلا أننا نرى أنه من الممكن إعمالها على حالة التعاقد بين غائبين في الزواج بوسائل الاتصال الحديثة على النحو الذي بيناه سابقاً .

و الله أعلم

الـخـــاتـمـــة :

وفي ختام هذا البحث نخلص إلى الأتي :

أولاً : النتائج :

1- إن المشاكل التي أوردها الفقهاء قديماً على إجراء العقد بالمكاتبة والمشابهة حلتها طرق الاتصال الحديثة ، فاشتراطهم الموالاة بين الإيجاب والقبول ، الذي كان غير ممكن في الماضي أصبح ممكناً اليوم ، كما أن الشهود يمكنهم الاطلاع على الكتابة لحظة وصول الرسالة ، وإعلان المرسل إليه القبول أمامهم [53] ، لذا نرى إجازة إبرام عقد الزواج بوسائل الاتصال الحديثة مع الالتزام بكافة الضوابط .

2- إن إيقاع الطلاق عبر وسائل الاتصال الحديثة ، لا يشكل إشكالية في وقوعه عبر وسائل الاتصال الحديثة ، إذا ما تأكدت الزوجة أن الذي يخاطبها هو زوجها ، وأقر الزوج بذلك ؛ ولأن الطلاق لا يتوقف على إرادة الطرفين فهو في يد الزوج وحده ، وهذا هو رأي جمهور الفقهاء في هذه المسألة .

ثانياً : التوصيات والمقترحات :

1- يجب أن تكون الأجهزة المستعلة في إبرام عقد الزواج تظهر المتعاقدين والشهود .

2- يجب اعتماد نظرية العلم بالقبول عند التعاقد بوسائل الاتصال الحديثة لإبرام عقد الزواج ؛ لأنه يحتاط فيه ما لا يحتاط في غيره ؛ ولأن المشرع الليبي قد اعتمد هذه النظرية .

3- وأخيراً نرى أن أي طريقة لإبرام عقد الزواج يجب أن تراعى فيها الضوابط الشرعية ، في إطار مقاصد الشريعة.

قائمة المصادر والمراجع :

1- وقد كان ذلك يتم قديماً باللقاء المباشر بين الخاطبين أو المتعاقدين ، أما إجراء الطلاق فيتم في حضور الزوجة وغيبتها على حد سواء ؛ لأن الطلاق لا يتوقف على حضورها أو رضاها ويمكن

للغائب أن يوكل غيره بالرؤية وإجراء العقد ، كما يمكنه إجراء العقد عن طريق الكتابة والمراسلة إلى الطرف الآخر .

2- أبو البركان أحمد الدردير ، الشرح الضغير ، دار نهضة مصر للطباعة والنشر ، الفجالة القاهرة (دط) ج1 (دت) ، ص 380 .

3- أبو زكرياء يحيي بن شرف الدين النووي ، روضة الطالبين ، بيروت لبنان ،دار الكتب العلمية ،ت 2000م، ج5 ، ص 383 .

4- علاء الدين أبو الحسن على بن سليمان الحنبلي المرداوي ، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف ، بيروت لبنان ، دار إحياء التراث العربي ، ط1 ،ت 1957م .

5- روضة الطالبين ، للنووي ، مصدر سابق ، ج5 ، ص 385 .

6- موفق الدين عبد الله بن أحمد ، ابن قدامة ، المغني ، تحقيق عبد الله التركي وآخرون ، ط بيروت لبنان ، دار الكتاب العربي (دط) ،ت 1983م ، ج 7 ، ص 431 .

7- محمد بن أحمد بن رشد (المشهور بالحفيد) بداية المجتهد ونهاية المقتصد ، حققه وعلق عليه ماجد الحموي ، بيروت دار ابن حزم ،ط1 ،ت 1995م ، ص 398 .

8- روضة الطالبين للنووي ، المصدر السابق ، ج5 ، ص 391 .

9- المغني علي مختصر الخرقي – بيروت لبنان – دار الكتب العلمية ، ط1 ،ت 1994م ، ج6 ، ص 315.

10- علاء الدين بن أبي بكر بن مسعود الكاساني ، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع ، تحقيق : محمد خير طعمة الحلبي ، بيروت لبنان ، دارالمعرفة ، ط1 ،ت 2000م ، ج2 ، ص 199.

11- المصدر السابق نفسه ، دار الكتاب العربي ، ط2 ،ت 1982م ، ج5 ، ص 138 .

12- انظر شمس الدين محمد عرفة الدسوقي ، حاشية الدسوقي علي الشرح الكبير ، دار الكتب العربية (دط) (دت) ، ج2 ، ص 216 .

13- انظر الكاساني ، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع ، المصدر السابق ، ج5 ، ص 137 .

14- انظر محمد أمين الشهير بابن عابدين ، در المحتار على الدر المختار ، شرح تنوير الأبصار ، حاشية ابن عابدين ، بيروت لبنان ، ط2 ،ت 2003م ، ج4 ، ص 73 ، وينظر طبعة مصطفى البابي الحلبي ،ط2 ،ت 1966م ، ج3 ، ص 12 .

15- شرف الدين النووي ، المجموع شرح المهذب ، المكتبة السلفية المدينة المنورة ، (دط) (دت) ج9 ، ص 181 .

16- نقله محمد عقله في بحثه حكم إجراء العقود عبر وسائل الاتصال في مجلة الشريعة ، (جامعة الكويت) ، للسنة الثالثة ، العدد الخاهس ،شوال 1986م ، ص 135 .

17- مجلة مجمع الفقه الإسلامي ، العدد السادس ، ج2 ،1990م ، ص ص 867-888 .

18- محمد عقلة الإبراهيم ، مجلة الشريعة ، جامعة الكويت ، العدد الخامس ، ص 135 .

19- المرجع السابق نفسه ، ص 135 .

20- محمد المسند ، (جمع وترتيب) الفتاوي ، للمشايخ عبد العزيز بن باز ، ومحمد العثيمين ، وعبد الله بن جبرين ، وفتاوي اللجنة الدائمة للإفتاء ، (دط) (د،ت) ، ج2 ، ص 121 .

21- مجمع الفقه الإسلامي ، قرارات وتوضيات ، مجمع الفقه الدورات (1-10) القرارات (1-97) .

22- النووي ، المجموع ، المصدر السابق ، ج9، ص 160

23- موفق الدين بن قدامه ، المقنع في فقه الإمام أحمد ، الرياض ، مكتبة الحديثة ، (دط) 1980م ، ج3 ، ص 146 .

24- أبو البركات الدردير ، المصدر السابق ، ج1 ، ص 459 .

25- انظر عبد الرزاق السنهوري ، مصادر الحق في فقه الإسلامي ، بيروت ، لبنان، منشورات الحلبي الحقوقية ، ط2 ، ج2 ، 1998م ، ص 6 .

26- انظر مصطفى الزرقا ، المدخل الفقهي العام ، دمشق ، مطابع ألف باء الأديب ، ط9 ، ت 1967م ، ج1 ، ص 348 .

27- انظر الكاساني ، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع ، المصدر السابق ، ج5 ، ص 137 .

28- انظر أسامة عمر الأشقر ، مستجدات فقهية في مسائل الزواج والطلاق ، المرجع سابق ، ص 115 .

29- انظر على محيي الدين القره داغي ، حكم إجراء العقود بآلات الاتصال الحديثة على ضوء قواعد الفقه الإسلامي ، عمان ، مؤسسة الرسالة (دط) ، 1992م ، ص 30 .

30- انظر محمد علي البدوي ، النظرية العامة اللالتزامات ، منشورات المركز القومي للبحوث والدراسات العلمية، طرابلس ، ط4 ، 2004 ، ص 78 .

31- انظر عبد الرزاق الشنهوري ، الوسيط في شرح القانون المدني ، الاسكندرية ، منشأة المعارف ، (دط) ، ج1 ،ت 2004م ، ص 238 .

32- أنظر أسامة الأشقر ، مستجدات فقهية في مسائل الزواج والطلاق ، المرجع السابق ، ص 116 .

33- انظر محمد علي البدوي ، المرجع السابق ، ص 79 ، وقد أشار إلى القانون المغربي م24 – والقانون التونسي 28 ، والقانون اللبناني والسوري .

34- المرجع السابق ، ص 79 ، وأشار إلى القانون المستوري .

35- محمد علي البدوي ، النظرية العامة للالتزامات ، مرجع السابق ، ص ص 81-82 .

36- المرجع السابق ، ج1 ، ص ص 81-82 .

37- انظر عبد الرزاق السنهوري ، مصادر الحق في الفقه الإسلامي ، المرجع السابق ، ج2 ، ص 54 .

* - من بين هؤلاء الفقهاء : السنهوري ، والذي يرى عدم وجود نصوص صريحة في الفقه الإسلامي تدل على اتخاذ القرارات القدامي نظرية إعلان القبول ، انظر عبد الرزاق السنهوري ، ص 54 وما بعدها ، وتبع السنهوري في ذلك إبراهيم كافي ، ومحمد عقلة الإبراهيم .

38- انظر أسامة الأشقر ، مستجدات في قضايا الزواج والطلاق ، المرجع السابق ، ص 117 .

39- عبد الرزاق السنهوري ، مصادر الحق في الفقه الإسلامي ، المرجع السابق ، ج2 ، ص 56

40- انظر أسامة الأشقر ، مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق ، المرجع السابق ، ص 119 .

41- استعمالها وامتهانها ، المعجم الوسيط ، لمجموعة مؤلفين ، القاهرة ، مكتبة الشروق الدولية ،ط4 ،ت 2004م ، ص 45 .

42- ابن قدامه ، المغني ، المصدر السابق ، ج3 ، ص 400 .

43- انظر أسامة الأشقر ، مستجدات فقهية في قضايا وسائل الزواج والطلاق ، المرجع السابق ، ص 121 .

44- المرجع نفسه ، ص 121 .

* - القانون رقم 10 لسنة 1984م ؛ بشأن الزواج والطلاق ، وآثارهما ، الجريدة الرسمية ، العدد 16 ، السنة 22 ،ت 1984/6/3م .

45- نقلاً عن محمد علي البدوي ، المصادر العامة للالتزام ، ص ص 81-82 .

46- وهذا ما قضت به المادة 2/97 من القانون المدني المصري أيضاً ، حيث اعتمدت نظرية العلم بالقبول عند التعاقد بين غائبين .

47- فرحات إبراهيم الزنيقري ، أحكام الأسرة ، ووسائل الاتصال الحديثة ، مجموعة محاضرات ، ألقيت على طلاب السنة الثانية قسم الشريعة والقانون ، الجامعة الأسمرية ، 2007 – 2008 .

48- انظر المرجع السابق نفسه .

49- انظر المرجع السابق نفسه .

50- فرحات إبراهيم الزنيقري ، المرجع السابق .

51- المرجع السابق نفسه.

52- المقررة وفقاً لنص المادة 2/97 من القانون المدني المصري ، في جلسة 1984/11/27م ، لسنة 51س. ق ، ص 192 ، انظر الوسيط من شرح القانون المدني ، مرجع سابق ، ج1 ، صض 206 .

53- راجع في هذا الصدد محاضرات ، فرحات إبراهيم الزنيقيري حول أحكام الأسرة وسائل الاتصال ، مرجع سابق ، وانظر أسامة عمر الأشقر ، مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق ، مرجع سابق ، ص 111 .

الزواج والطلاق في طرابلس من خلال النوازل الفقهية

تذييل المعيار نموذجاً

د.إبراهيم النوري السيليني

قسم التاريخ

كلية الآداب غريان

جامعة الجبل الغربي/ ليبيا

مقدمة :

الأسرة هي أساس المجتمع، حيث تتكون بداية من الزوج والزوجة على أثر زواج شرعي يتم بين رجل وامرأة، ومن هنا أردنا الوقوف عند موضوع الزواج وكذلك الطلاق في طرابلس، من خلال النوازل الفقهية، وقد اعتمدنا كتاب (تذييل المعيار) للتاجوري نموذجا، وتأتي أهمية النوازل الفقهية من حيث أنها من المصادر التي يمكن أن يعول عليها الباحث في مجال التاريخ، وذلك لأنها لم تكتب لأجل التاريخ أصلا، ومن ثم تحتوي على معلومات تخص الحياة العامة في المجتمع، وأخبار لم تكن متاحة في المصادر الإخبارية.

وتأتي أهمية كتاب (تذييل المعيار)، لكونه ضم فتاوى علماء المالكية ومنهم علماء طرابلس في القرن الحادي عشر الهجري وأوائل القرن الثاني عشر الهجري، كما أنه امتداد لكتاب (المعيار المغرب) [1] والذي ضم فتاوى علماء المغرب والأندلس من القرن الرابع الهجري إلى حوالي القرن العاشر الهجري، وتناول (تذييل المعيار) الكثير من النوازل، منها ما يخص الزواج والطلاق التي نحن بصدد دراستها، فقد تصدى علماء طرابلس للإفتاء في النوازل الطارئة فكانت لهم مشاركة في الحياة الاجتماعية من خلالها، ومن خلال ما يعرض عليهم وحاولوا إيجاد حلول لما يحدث من نوازل حسب الشريعة الإسلامية ووفق الفقه المالكي، فأجابوا عن بعضها، ورسلوا علماء عصرهم في المغرب ومصر للاستفهام ولأجل أن تكون الفتوى موحدة ومقاربة بين علماء المذهب المالكي.

ولأجل إنجاز الموضوع قسمنا البحث إلى مقدمة وثلاث مباحث عرضنا في المبحث الأول نوازل الزواج، وفي المبحث الثاني نوازل الطلاق، وفي المبحث الثالث تعرضنا للمتصدين لنوازل الزواج والطلاق ودورهم، ثم خلصنا لأهم النتائج ثم عرضنا أهم المصادر التي تم الاعتماد عليها والتي يأتي في مقدمتها كتاب (تذييل المعيار).

(1) أحمد الونشريسي، المعيار المعرب والجامع المغرب في فتاوى أهل إفريقية والأندلس والمغرب، خرجه جماعة من الفقهاء بأشراف د. محمد حجي، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية للمملكة المغربية، المغرب، 13 جزء.

المبحث الأول: نوازل الزواج :

الزواج بمعناه العام يفيد الاقتران.

والزواج لغة : هو عبارة عن ارتباط شيء بآخر، ويقال للرجل والمرأة: **الزوجان، وزوج** المرأة بعلها ، وزوج الرجل امرأته[2]. **والزواج شرعا**: أنه عقد يفيد **حل** استمتاع كل من الزوجين **بالآخر على** الوجه المشروع[3].

وللحديث عن ظاهرة الزواج من خلال (تذييل المعيار)، **فقد** تصفحنا المجلد الذي عرض فيه مؤلفه الشيخ عبد السلام التاجوري[4]، هذه النوازل لاسيما ما يخص فتاوى علماء طرابلس، وقد أحصينا لهم ما يقرب من عشرين فتوى تخص الزواج وما يتعلق به، ونشير بداية إلى أن الأسئلة **وإجابة العلماء لم** تعطينا تفاصيل الزواج المتمثلة في مراحله والعادات والتقاليد التي تصاحب **الاحتفال** به، كما هو الحال في النوازل التي عرضت على علماء المغرب الأقصى[5]، لكنها أعطتنا بعض الأمور المتعلقة بالزواج في طرابلس- ليبيا حاليا- نقف عليها من خلال هذا **العرض، إذ عرضت على علماء البلد نوازل** الزواج وهم بدورهم أجابوا عليها، أو راسلوا غيرهم من العلماء داخل البلد أو في المغرب أو مصر للاستفهام، ومعرفة الجواب الكافي في **نوازل** عرض بعضها **لأول مرة**.

ومن هذه النوازل ظاهرة غياب الأزواج عن زوجاتهم، أما لأجل التجارة، أو لأسباب متعلقة بالحروب، وقد عرضت على علماء طرابلس عدة نوازل تخص الغياب، مما **أدى لحصول** مناقشات بين العلماء[6]، ومن ذلك سؤال وجه للشيخ محمد بن مقيل[7] "... **عن** امرأة غاب عنها زوجها مدة ثلاث سنوات وأضر بها ذلك لعدم الوطء، بخلو الفراش، فرفعت أمرها لحاكم مالكي المذهب وطلبت منه فسخ نكاحها..."[8]، هذا الغياب أثر على الحياة الزوجية تأثير كبير، لاسيما أن بعضهم غاب من دون معرفة أخباره ولم يترك عائل لزوجته أو نفقة[9]، ومن شدة التأثير نجد البعض يشترط على من يتقدم خاطبا ابنته، **لأجل الزواج أن لا** يغيب عنها بعد العقد أكثر من شهر[10] ، وامتدت آثار الغياب حتى وصل الحال لطلب الطلاق، ولم يكن هذا الحال مستحدثا إنما ظهرت في نوازل تعود للقرن الثامن والتاسع الهجريين، في تونس في العهد الحفصي، **فقد وثق في عقد الزواج اعتراف** الزوج مسبقا بحق زوجته في تطليق نفسها إذا غاب عنها زوجها مدة

---

(2) **ابن منظور، لسان العرب**، دت، 5/108-109.

(3) سعيد محمد الجليدي، أحكام الأسرة في الزواج والطلاق وآثارهما، الجزء الأول، الشركة العامة للطباعة، ليبيا، 1998م، الطبعة الثانية، ص21. نقلا عن محمد ابو زهرة، الأحوال الشخصية، ص18.

(4) الشيخ عبد السلام التاجوري، ولد بتاجوراء ، وأخذ العلم بها عن الشيخ محمد بن مقيل وغيره من علمائها، ولم تكن له رحلة، له عدة تآليف منها كتاب تذييل المعيار الذي نحن بصدد دراسة بعض ما عرض فيه من نوازل. **توفي** 1129هـ . للمزيد أنظر: الطاهر الزاوي، أعلام ليبيا، ص227-228.

(5) **أنظر مثلا**: عبد السلام التاجوري، تذييل المعيار، تحقيق، جمعه الزريقي، منشورات جمعية الدعوة الإسلامية، ليبيا، الطبعة الثانية، 2008م، **المجلد** 2، ص292-299 وغيرها.

(6) للمزيد أنظر: المصدر نفسه والمجلد ص419-438،420.

(7) الشيخ ابن مقيل: كتبه صاحب نفحات النسرين(مغيل)، وكتبه صاحب تذييل المعيار(مقيل).
فقيه ولد بطرابلس سنة1054هـ ونشأ بها وقرأ على عدة مشايخ منهم الشيخ أحمد المكنى مفتى طرابلس، وتولى الإفتاء بعده وحسنت سيرته. **توفي** 1100هـ. للمزيد أنظر: أحمد الأنصاري، نفحات النسرين والريحان، تعليق محمد زينهم، دار الفرجاني، القاهرة،1994م، ص177.
الطاهر الزاوي،أعلام ليبيا، دار المدار الإسلامي، لبنان، **الطبعة الثالثة**،2004م، ص357 وقد جعل وفاته سنة 1101هـ.

(8) تذييل المعيار،2/424.

(9)المصدر نفسه والمجلد ص450-451، 457-458.

(10) المصدر نفسه والمجلد ص439. سئل عن ذلك الشيخ محمد بن مقيل.

ستة أشهر، وبعض الوثائق تضمنت أربعة أشهر[11]، كما أوضحت لنا دراسة قام بها احد الباحثين حول غدامس في العهد العثماني الثاني أن ظاهرت غياب الأزواج كانت تؤثر على الحياة الزوجية واعتبرها السبب الأول في الطلاق[12]، وهذا يوضح وجود هذه الظاهرة قبل فترة الدراسة وبعدها.

ومن النوازل التي أوضحت لنا جزء من الحياة الأسرية، أن من الأزواج من يرغب في اصطحاب زوجته معه للسفر إلى مكان غير الذي تقيم فيه مع أهلها[13]، وقد نوقشت المسألة من قبل العلماء، وذلك لأهميتها من حيث انقطاع المرأة عن أهلها، فأشترط بعض العلماء أن لا يكون المكان الذي يرغب الزوج في السفر إليه، بعيدا حتى تنقطع أخبار الزوجة عن أهلها وأخبارهم عنها، وأن يكون البلد المسافر إليه ممن تجري فيه الأحكام[14]، واشترط الشيخ أحمد المكنى[15]، لإتمام السفر أن تقيم الزوجة بين مواطنين صالحين[16].

ومن الأحوال التي تبينت لنا من خلال النوازل المطروحة، أن بعض الأزواج يدعون بعض الأمور لأجل مصالح مالية، إذ يفهم من سؤال عرض على الشيخ محمد بن مقيل أن بكر يتيمة تزوجها رجل وبنى بها، وبعد أن وطئها أدعى بعد ليلتين من بنائه بها أنه وجدها ثيبا، وتحاور معها ومع أمها، وطلب أن تحط عنه بعض الصداق في مقابل سكوته، فوافقتا عن ذلك واستمر في نكاحها[17].

ومن المسائل التي شغلت المجتمع في تلك الفترة، تزويج الفتاة من دون أذن أو حضور وليها، فقد عرضت مسألة متعلقة بغياب أب عن أبنته، إذ تركها وحيدة وسافر، وتساءل السائل هل يجوز تزويجها من دون ولي؟[18]، وهذا يوضح لنا تأثير ظاهرة الغياب، وكذلك حرص المجتمع على التكافل وأتباع للشرع.

وبينت لنا النوازل ما كان يجري داخل بعض الأسر، لاسيما من كان متزوج باثنتين، ونشير إلى أن هذه النوازل قليلة، وقد عرض على الشيخ ابن مقيل سؤال تمثل في حدوث مسعى من أحد الزوجات لإبعاد الزوجة الثانية عن زوجها بكل الوسائل، حتى أجبرته على طلاقها، ثم جعلته يحرمها على نفسه حتى لا يراجعها[19].

([11]) خديجة أبو سدرية، الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والعمرانية والثقافية في المغرب الأدنى خلال العهد الحفصي،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السابع من أبريل، كلية الآداب الزاوية، مركز البحوث والدراسات العليا، قسم التاريخ، 2005-2006م،ص255 نقلا عن برنشفيك، تاريخ افريقية في العهد الحفصي من القرن 13إلى القرن 15م، 2/175-176.

([12]) محمد عمر مروان، الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في مدينة غدامس خلال العهد العثماني الثاني(1261-1331هـ/1835-1912م)دراسة تاريخية من خلال الوثائق المحلية، منشورات المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، سسلسلة الدراسات التاريخية رقم(88)، الجماهيرية، 2009م، ص627-628.

(13) تذييل المعيار، 2/285، 309.

(14) المصدر نفسه والمجلد ص285-286، 309.

(15) الشيخ أحمد المكنى: فقيه ولد بطرابلس سنة 1042هـ، ونشأ بها، تولى الإفتاء بطرابلس، بعد شيخه ابن مساهل، كان لا تأخذه في الله لومة لائم. للمزيد أنظر:سعد زغلول وآخرون، ماء الموائد العياشي – الرحلة. ليبيا - طرابلس وبرقة، منشورات منشأة المعارف، الإسكندرية، 996م، ص199-200.

الانصاري، نفحات النسرين، ص115-116.

الزاوي، أعلام ليبيا، ص385.

(16) تذييل المعيار، 2/309.

(17) المصدر نفسه والمجلدص314.

(18) تذييل المعيار، 2/315.

(19) المصدر نفسه والمجلد، ص374-375.

ومن المسائل التي شغلت المجتمع، الزواج دون سن البلوغ سواء للبنات أو الذكور[20]، وهذه المسألة لم تكن مستحدثة إنما كانت في المجتمعات السابقة لفترة الدراسة فنجدها مثلا في مجتمع المغرب الأوسط في نهاية القرن التاسع الهجري[21]، أما في تونس في العهد الحفصي حوالي القرن الثامن الهجري والتاسع الهجري، فكان العرف يمنح الفتاة الصغيرة الغير بالغة الحق المطلق في عدم تزويجها، إذا كان سنها دون العشرة، ولا يتم تزويجها دون موافقة القاضي، وهو حق قضائي،[22]، مع أن هذه المسالة محتاجة لوقفة، إذ رجعت فيها الباحثة لمرجع ألفة أحد المستشرقين عن تونس، وكان الأحرى بها الرجوع للوثائق الأصلية. وفي السياق نفسه كان الأيتام يوضع عليهم أوصيا من قبل القضاة[23]، وهذا الأمر جعل السائل يستفهم حول مدى صلاحيات الوصي لاسيما في الطلاق؟ ونفهم مما عرض على الشيخ محمد بن مقيل حول هذين المسألتين: الزواج قبل سن البلوغ ومسألة الوصي، إذ اتضح من السؤال أن البنات كن يتزوجن دون سن البلوغ حيث قال السائل"..ثم الآن كبرت الزوجة وبلغت نحو الخمسة أعوام أو أزيد..."[24]، ولنا وقفة حول ما طرح، إذ اعتبر المحقق أن هذا ما وجده في الأصل عند تحقيق كتاب (تذييل المعيار)، ونذهب إلى ما ذهب إليه من أن هذا ليس غريبا أن يحدث في تلك الفترة، لكن السائل يذكر أن الزوجة كبرت، وبلغت نحو الخمسة، وهنا ربما يقصد خمسة عشر عاما، ولم تكتب بشكل صحيح لان كلمة كبرت الزوجة، يفيد أنها وصلت إلى سن مكنها من التمييز، حتى طُلب الطلاق لها، لان الزوج لم يبلغ سن البلوغ، كما أننا نتساءل كم عمرها عند الزواج؟.

وعرضت علينا هذه النازلة مشكل آخر تمثل في مدى صلاحيات الوصي، لاسيما في الطلاق وما يتعلق به[25]، وفي السياق نفسه عرضت على الشيخ أحمد المكنى، مسألة تتعلق بمن أراد الزواج بامرأة يتيمة الأب، فكان للشيخ رأيه، بأن يتولى الحاكم الشرعي أو أهل الصلاح والخير أمر تزويجها[26] .

وفي موضوع آخر متعلق بالزواج ما يثار حول من تلفظ ببعض العبارات قبل الزواج، ومدى تأثيرها، فيقال: لأحدهم تزوج فلانة، فيرد"هي حرام"[27] وهذا اللفظ استخدم في كثير من المواضع والأزمنة، فقد عرض على علماء المغرب الأوسط[28]، وفي السياق نفسه قال الشيخ محمد بن مقيل: " كثيرا ما يقع شبهة فيمن يقال له: تزوج فلانة، فيقول: هي علي حرام..."[29] ، وقد ارجع العلماء مثل هذه الألفاظ التي يذكرها الرجال لزوجاتهم أو لمن عرضت عليه امرأة ليتزوجها، إلى النية، وأنه لابد من أن يستفهم القائل، وهل أراد بقوله التحريم؟ وأنه صيرها – أي المرأة – كأخته وخالته، أو أراد به الطلاق؟[30] .

(20) المصدر نفسه والمجلد ص376.
([21]) للمزيد أنظر:أبو زكريا المغيلي، الدرر المكنونة في نوازل مازونة، تحقيق د.مختار حساني، دار الكتاب العربي، الجزائر، 2009م، الجزء 114/2.
(22) خديجة أبو سدرية، المرجع السابق،ص247.
(23)تذييل المعيار،376/2
(24) المصدر نفسه والمجلد والصفحة.
(25) المصدر نفسه والمجلد والصفحة.
(26) المصدر نفسه والمجلدص233.
(27) تذييل المعيار،377/2.
(28) للمزيد أنظر:المغيلي، نوازل مازونة، 126/2.
(29) تذييل المعيار،377/2.
(30) المصدر نفسه والمجلد ص378.

ومن المواضيع التي أثيرت زواج رجل بامرأة لازالت في العدة[31] ، وهي من الأمور المخالفة، وقد خاض فيها العلماء وأنكروا على من فعل ذلك واتهموا القاضي الذي سمح بذلك بالجهل.

إضافة إلى ما ذكر حول نوازل الزواج وما يتعلق به فقد طرحت على علماء طرابلس عدة أسئلة متعلقة بالزواج، تتمثل في السؤال عن معرفة حكم من قصر مع زوجته، في سؤال جاءت صيغته"...وسئل...عمن لا يقيم لزوجته فيما يجب لها..."[32]، وسؤال آخر عمن اسكن زوجته مع ضرتها أو أقارب زوجها وكان للعلماء رأيهم المتمثل في ضرورة رضا الزوجة، واستثنوا من ذلك الوضيعة التي شددوا على أن توضع مع الأقارب.[33]

كما تعرض العلماء لأسئلة حول إنفاق الأهل على ابنتهم وزوجها حاضر موسر، ثم طولب بالنفقة [34].

ومن الأمور التي عرضت مسألة الحضانة، وذلك كامتداد لأثار ما بعد الزواج، إذ أن زواج الزوجة بعد وفاة زوجها، ولديها أطفال، له أحكامه فيما يخص حضانة الأطفال، وعندما عرض الأمر على الفقهاء أعطوا الحضانة لأم الزوجة، مع أن الجدة من جهة الأب حاضرة، وطالبت بالحضانة[35] .

هذه أهم النوازل المتعلقة بالزواج، والتي تضمنها كتاب (تذييل المعيار)، والتي ركزت على مواضيع بعينها، وهذا يوضح انشغال المجتمع بهذه المسائل، لاسيما التي كانت تُحدث خلل في الحياة الأسرية، أو يمتد تأثيرها لأفراد آخرين متمثلين فيمن كان له نصيب في الميراث، لاسيما بعد غياب الزوج أو موت الزوج أو الزوجة.

المبحث الثاني : نوازل الطلاق :

الطلاق في اللغة حل الوثاق، مشتق من الإطلاق وهو الإرسال والترك، وفي الشرع حل عقدت التزويج فقط[36]. قال تعالى{يأيها النبي إذا طلقتم النساء فطلقوهن لعدتهن وأحصوا العدة}[37].

إن نهاية كل زواج، أما بموت أحد الزوجين أو فراقهم عن بعضهما، وغالبا بالطلاق، وبعد عرضنا لنوازل الزواج وما يتعلق به، نتوقف في هذا المبحث لعرض نوازل الطلاق، بما احتواه (تذييل المعيار)، والتي جاءت في حوالي ثمانية عشر نازلة، أفتى فيها علماء طرابلس، وفي مقدمتهم الشيخ أحمد المكنى والشيخ محمد بن مقيل باعتبارهما توليا الإفتاء في طرابلس، وعرضوا على السائل حلول استندوا فيها على الشريعة الإسلامية وما تضمنه المذهب المالكي.

(31)المصدر نفسه والمجلد ص410.
(32) المصدر نفسه والمجلد، ص309.
(33) المصدر نفسه والمجلد، ص 462 سئل عن ذلك الشيخ أحمد المكنى.
(34) المصدر نفسه والمجلد، ص464.
(35) المصدر نفسه والمجلد،ص474.
(36) أحمد العسقلاني، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، تحقيق عبدالعزيز بن باز، دار الحديث، القاهرة، 2004م، 396/9.
(37) سورة الطلاق، جزء من الآية1.

نشير بداية إلى مؤخر الصداق، الذي غالبا ما يكتب في عقد الزواج لكنه غير محدد بمدة **موجبة الدفع**، وهذا ما جرت به العادة، فراسل العلماء بعضهم البعض لأجل الاستفهام، لاسيما بعدما عرض عليهم تحديد المدة في العقد[38]، حيث أن مؤخر الصداق دين على الزوج واجب الدفع، وربما كان مكلف، إذ نرى في أحد النوازل كما سبق وأن أشرنا أن زوج يسعى لأجل أن تحط عنه زوجته وأمها **بعض من الصداق**[39]، وهذا يوضح لنا أن مؤخر الصداق يقيد في العقد لكنه **لا** يسدد في حال كتابة العقد، وغير محدد بمدة زمنية.

هذا عن مؤخر الصداق، أما ما يتعلق بصيغ الطلاق، فقد كان الشيخ محمد بن مقيل لا يفتي بالحرام إلا بالثلاث في المدخول بها، حتى **علم أقول العلماء في عصره وسأل عن ذلك شرقا** وغربا، وفي مقدمة هؤلاء الشيخ عبد القادر الفاسي[40]، **فصار** بناء على ما وصل إليه، يفتى **بواحدة بائنة قولا وكتابة**[41].

وأشار مؤلف (تذييل المعيار) أن بعض القضايا كانت تتكرر، لاسيما المعروض منها على الشيخ محمد بن مقيل[42]، باعتباره مفتي طرابلس، وهذا يدل على أن نوازل **الزواج والطلاق كانت تتكرر في مسائل محددة**، وهي متشابهة في المجتمع في ذلك الوقت. وهذا يؤيده كثرت ما **رفع للعلماء حول الحلف بالطلاق**[43]، وكان العلماء حريصين على الأخذ بعادات الناس وأعرافهم، في مسائل الطلاق، ففي سؤال وجه للشيخ محمد بن مقيل عمن طلق زوجته بلفظة معينة لم يحددها فأجاب"...فإن كانت مما هو في العرف طلاق..."، **أي لابد من الرجوع للعرف** لتحديد مدى فاعلية هذا الحلف، وفي السياق نفسه ارجع ابن مقيل الحلف بما حلف به الحالف، إن لم يكن نية في اللفظ المحلوف به، فإنه "...يرجع في ذلك إلى عرف أهل بلده ووقته ويعمل على ما تقرر به العرف في ذلك..."[44]، ويستفاد من ذلك أن بعض الألفاظ يستخدمها الناس لجهلهم بها، ثم يتجهون لأهل الذكر للسؤال عنها عملا بقول الله تعالى{**فسئلوا** أهل الذكر إن كنتم لا **تعلمون**}[45]. **ومن الألفاظ التي استخدمت في مجتمعنا** "...**أنت على ذمة روحك**"[46]، ومنهم من قال لزوجته " هي حرام علي إلى غابر، ثم قال حرام علي كأمي أو أختي؟"[47]، وهذا **أدى** لحدوث اختلاف بين العلماء حول هذه الصيغة من حيث أنها، موجبة للطلاق أو لا؟. ومن صيغ الطلاق التي استخدمت، الطلقة الخلعية، والطلقتين، والطلقة الواحدة، ثم أردفها صاحبها الثلاث **طلقات**[48]، فعن الطلقة الواحدة، فهي على أمل الرجوع، وهناك صيغ أخرى تتمثل فيمن قال "الذي يحرم على المسلمين يحرم علي"[49]، وهذه متوقفة على استثنائه للزوجة، وإلا تحرم عليه

(38) تذييل المعيار، 261/2-262.
(39) المصدر نفسه والمجلد، ص314.
(40)الشيخ عبد القادر الفاسي: عالم وفقيه ومحدث، أخذ عن أعلام المغرب، وعنه أخذ الكثيرون، اشتهر بالفتوى. **ولد سنة** 1007هـ وتوفي عام 1091هـ.للمزيد **أنظر**: محمد مخلوف،شجرة النور الزكية، ص314-315.
(41) تذييل المعيار، 323/2.
(42) تذييل المعيار، 323/2.
(43) المصدر نفسه والمجلد، ص374.
(44) المصدر نفسه والمجلد، ص375
(45) سورة الأنبياء، جزء من آية7.
(46)المصدر نفسه والمجلد، ص397. سئل عن ذلك الشيخ محمد بن مقيل.
(47) المصدر نفسه والمجلد، ص385. سئل عنها الشيخ محمد بن الأمام وعلق عليه الشيخ أحمد القصري.
(48) المصدر نفسه والمجلد، ص386، 392.
(49) المصدر نفسه والمجلد، ص396.

ولا تحل إليه إلا بعد زواج بآخر[50].وقد استمرت هذه الصيغ في الأزمنة اللاحقة والتي تظهر من خلال ما عرضه أحد الدارسين[51].

هذا عن بعض صيغ الطلاق وألفاظه، أما عن أسباب الطلاق فهي راجعت حسب النوازل المطروحة إلى عدة أسباب، أهمها غياب الزوج[52]، ولمدة تصل في بعض الأحيان إلى ثلاث سنوات، ولأجل أتمام الطلاق بين الزوجة والزوج الغائب، وضع العلماء ما يعرف بالتعمير، وهو بلوغ الغائب سن التعمير وهي(80) سنة، واستثنوا من ذلك السناء اللواتي لا يكذبن، ويدعمن قولهن بشهود[53]، وترتب على الغياب ضرر بالزوجة حتى طلبت الطلاق، ولحل هذا الإشكال المسبب للطلاق وضع البعض شرط في العقد تمثل في ألا يغيب الزوج عن زوجته بعد الزواج أكثر من شهر[54]، لكن للشيخ أحمد بن عيسى بن عاشور الغرياني[55]، رأيه حول أن لا تطلق زوجة الغائب بشأن النفقة إلا المدخول بها أو التي دعته للدخول، وراسل القضاة في زمنه بهذا الخصوص[56]، أما الشيخ أحمد المكني فكان له رأيه المخالف لما ذهب إليه الشيخ الغرياني، فقال: تطلق زوجة الغائب بعسر النفقة سواء المدخول بها أم لا[57]، ولكل أدلته.

ومن أسباب الطلاق كما تبين الزواج قبل البلوغ[58]، سواء بالنسبة للذكور أو الإناث، لأسباب لم تتضح من النوازل المعروضة، غير أن النازلة أوضحت أن الذي تم تزويجه من الأولاد كان يتيم وزوجه عمه من أبنته، ويضطر الأهل بعد ذلك بمدة، أو أحد الزوجين إلى طلب الطلاق لاسيما بعد وصول أحد الزوجين سن البلوغ ومعرفته حقوقه وواجباته، كما ذكرنا سابقا.

وعن الآثار المترتبة عن غياب الزوج، السؤال عن مصير أمواله وزوجته[59]، ففي هذا السياق توجه فقهاء طرابلس بسؤال للشيخ أحمد بن الحاج الفاسي[60]، حول من ذهبت لقاضي جاهل من أجل تطليقها، فطلقها بعدما أمرها بإحضار الشهود، وزوجها لرجل آخر في الليلة نفسها، فرد الشيخ بأن هذا الفعل مخالف وقال عن القاضي" أخلى الله الأرض ...من أمثاله"[61]، وللشيخ أحمد المكنى رأيه حول حكم المفقود ومصير أمواله وزوجته فقال: يعتمد على بلوغ الغائب سن التعمير وهي(80)سنة - كما أشرنا سابقا- وللزوجة البقاء حتى نهاية سنة التعمير، أو

(50) المصدر نفسه والمجلد،ص396-397.
([51]) للمزيد أنظر مثلا: محمد مروان، سجلات محكمة طرابلس الشرعية،(1174-1271هـ/1760-1854م)دراسة في مصدر تاريخي، رسالة ماجستير في التاريخ الحديث، جامعة الفاتح، كلية التربية، قسم التاريخ، 1997م، ص100.
(52) تذييل المعيار،2/ 424.
(53) المصدر نفسه والمجلد، 425. الاستثناء ذكره الشيخ محمد بن مقيل، والشهود ذكرهم الشيخ أحمد بن عيسى الغرياني.
(54) المصدر نفسه والمجلد، ص439.السؤال وجه للشيخ محمد بن مقيل.
(55) الشيخ أحمد بن عيسى بن عاشور الغرياني: ولد بطرابلس سنة1014هـ وتفقه بها، وكان حريصا على الحق شديد التمسك به، سجنه عثمان باشا حاكم طرابلس بسبب وقف أوقفه على بنيه، وسأل بعض العلماء فأفتوا بصحته، وأفتى هو ببطلانه، وكثيرا ما أوذي بسبب حرصه على الإفتاء بالمنصوص. توفي 1108هـ.للمزيد أنظر الطاهر الزاوي، أعلام ليبيا، ص87.
(56) تذييل المعيار، 438/2.
(57) تذييل المعيار، 438/2.
(58) المصدر نفسه والمجلد، ص376.
(59) المصدر نفسه والمجلد، ص439.
(60) الشيخ أحمد بن الحاج الفاسي: الشيخ الأمام نخبة الأكابر وبغية الأعلام ولد سنة 1040هـ وتوفي سنة 1109هـ. للمزيد أنظر:محمد مخلوف، شجرة النور الزكية، دار الفكر، د.ت، ص327-328.
(61) تذييل المعيار، 440/2.

أن ترفع أمرها للقاضي، ليطلقها وله أن يحتسب أربع سنوات من حين رفعت الأمر إليه، ويسأل عنه ثم يطلقها[62].

وفي مسألة أخرى متعلقة بما بعد الزواج وهي علاقة الجهاز بالصداق، عند وفاة الزوجة، وهل للزوج حق في ذلك، ويفهم مما عرضه الشيخ محمد الصالح الحضيري[63]، أنه يوجد خلاف حول حق الزوج في الجهاز بعد موت زوجته، وهذا أدى لحدوث خلافات بين الورثة، كما اتضح أن للشرط أهميته عند عقد الزواج، وإذا لم يشتمل عقد الزواج شروطا، يعود في مثل هذه الحالة إلى عادات المجتمع الذي يعيشون فيه[64]، ومن المسائل التي تثار في العادة بعد الطلاق الميراث، فقد رفعت للشيخ محمد بن مساهل الطرابلسي[65]، مسألة متعلقة بميراث الزوج الذي طلق زوجته وبقيت ست سنين، ثم مات زوجها بعد أعوام، وأدعى ورثتها، أنها لم تخلص في صداقها، وأن وثيقة الصداق قطعت عند الطلاق، فأرجع الشيخ الأمر لورثة الزوج، ويحلفون على ذلك[66]، هذه النازلة أوضحت لنا بأن هناك وثيقة بين المتزوجين، تتضمن الصداق، كما أن الطلاق قد يقع من دون استكمال كل الحقوق، وأدى ذلك لحدوث خلاف بعد ست سنين من الطلاق.

وفي السياق نفسه، فيما يخص الميراث فقد حدث خلاف حول من خص زوجته بعطايا، ثم تخاصم الورثة بعد وفاته، حول هذه العطايا واعتبروها من ضمن الميراث[67] .

المبحث الثالث : المتصدون لنوازل الزواج والطلاق ودورهم :

احتوى (تذييل المعيار) فتاوى عدد من علماء المذهب المالكي، ومنهم علماء طرابلس، وقد رأينا مشاركتهم في الإجابة على نوازل الزواج والطلاق، ونتوقف في هذا المبحث لعرض دورهم، وطريقتهم في تناول هذه النوازل الطارئة التي عرضت عليهم وبما توسلوا لأجل توصيل فتواهم.

اعتمد العلماء على المناظرات مع بعضهم البعض حول المسائل الفقهية، كما أتاحت التنقلات لبعضهم في شمال أفريقيا الفرصة للتعرف على كثير من الأمور الخاصة بالفقه[68]، مع أن كثيرا منهم لم تكن له رحلة في طلب العلم[69]، وأخذوا عن بعضهم البعض، واستفادوا من العلماء الطارئين الذين يزورون طرابلس بين فترة وأخرى[70] وكانت لهم مكانة بارزة واحترام[71]، وتوسلوا لأجل التصدي للنوازل بعدة طرق، منها الفتوى[72]، كما استعانوا بقول الشعر لعرض

(62) نقل بتصرف. للمزيد أنظر: المصدر نفسه والمجلد، ص433-434.
(63) الشيخ محمد الصالح الحضيري: ولد في سبها، وتعلم على شيوخ بلده، ثم رحل إلى طرابلس وكانت له صحبة مع علمائها ومساجلات كثيرة، توفي سنة 1101هـ. للمزيد أنظر: تذييل المعيار 197/2هامش4.
(64) المصدر نفسه والمجلد، ص271.
(65) الشيخ محمد بن مساهل: فقيه فاضل ولد بطرابلس ونشأ بها وقرأ العلوم على غير واحد، ولم تكن له رحلة، ذكره العياشي في رحلته وأشار أنه التقى به وأثنى عليه، طالت ولايته للفتوى في طرابلس وبلغت 40 عاما.توفي 1077هـ. للمزيد أنظر:سعد زغلول، ماء الموائد، ص82-83.
الطاهر الزاوي، أعلام ليبيا،ص321-322.
(66)تذييل المعيار،287/2-288.
(67) المصدر نفسه والمجلد، ص287. سئل عن ذلك الشيخ أحمد المكنى.
(68) أحمد الدردير، المسك والريحان، تحقيق أبوبكر عثمان، ليبيا، 996م، ص130-140.
تذييل المعيار، 362/1هامش3.
(69) أنظر ترجمة الشيخ محمد بن مساهل والشيخ محمد بن مقيل والشيخ أحمد المكنى في البحث.
(70) المصدر نفسه 217/1 هامش 6.
(71) المصدر نفسه261/2-262.
(72)أنظر مثلا: تذييل المعيار.....

أسئلتهم وما أشكل عليهم، وعرض إجاباتهم أيضا[73]، وفي العموم فقد كانوا بين مفصل في المسألة عند الإجابة، شارحا تفاصيلها مستعينا بالأدلة الشرعية، موضحا مواضعها وأقوال العلماء فيها[74]، وبين مفصل في المسألة شارحا تفاصيلها من دون التطرق للأدلة[75]، وبين مختصر في الإجابة على المسألة مقتصر على كلمات مقتضبة حتى عرضه ذلك للانتقاد[76].

وكان علماء طرابلس، ومنهم الشيخ ابن مقيل، لا يجدون غضاضة في توجيه الأسئلة الفقهية على علماء من خارج طرابلس، للاستفهام[77]، هذا من جهة ومن جهة أخرى كان بعضهم يعلق على ما ورد إليهم من أجوبة وفتاوى من علماء المغرب ومصر[78] وهذا يعطينا انطباع بان علماء طرابلس كانوا يتابعون ما يجري في بلاد المغرب، وما يتعلق بفتاوى علماء المذهب المالكي، ويوضح متابعة غيرهم لما يصدر عنهم، كما كان لبعضهم آراء وانتقادات مخالفة لشيوخهم[79]، ولما يصدر عن غيرهم من العلماء، إذ انتقد الشيخ أحمد المكنى فتوى صادرة عن الشيخ محمد بن الأمام[80]، حول مخالفة الزوجة للقيام بالعمل المحلوف عليه ثم ردها زوجها بعد ذلك، فقال الشيخ "...هذا الجواب ظاهر الفساد لمخالفته نصوص الأئمة في الفرع المذكور..."[81]، وهذا جعل مؤلف (تذييل المعيار) الشيخ التاجوري يقول" الحق أحق أن يتبع، وبالحق تعرف الرجال لا العكس"[82]، كما وجه الشيخ التاجوري انتقاده للشيخ محمد بن مقيل في أحد أجوبته واعتبرها ناقصة[83]، لكنه في موضع آخر نجد أجوبة الشيخ محمد ابن مقيل تلاقي استحسان، من قبل الشيخ التاجوري إذ علق بعد جواب عرضه ابن مقيل بقوله "ما أحسن قوله رضي الله عنه..."[84].

وأوضحت لنا نوازل الزواج والطلاق على حد سواء، حرص العلماء على أتباع الحق، فنراهم يعدلون عن العمل برأي ويتحولون إلى العمل برأي آخر، وذلك بمجرد يقينهم بأن هذا

(73) المصدر نفسه 261/2. سؤال عرضه الشيخ محمد بن مقيل في أبيات شعرية على علماء المسلمين قال في مقدمتها:
أيا علماء المسلمين تفضـــــلوا *** بإرشادنا للحق والحق يغيل.
إذا ما جرى في بلده أن كان من *** تطلبت المهر الذي لا يؤجل.
وأجابه الشيخ عثمان الحضيري في أبيات قال في مقدمتها:
يا فاضل في علمه يتغلغل*** مسترشد للحق والحق أبجل.
(74) تذييل المعيار300/2.
(75) المصدر نفسه والمجلد، ص385-386.
(76) المصدر نفسه والمجلد، ص233.
(77) للمزيد أنظر: تذييل المعيار، 417/2 سؤال وجه للشيخ يحيى الشاوي.
440/2 سؤال وجهه الشيخ ابن مقيل للشيخ أحمد بن الحاج الفاسي.
441/2-442 سؤال وجهه الشيخ ابن مقيل للشيخ يحي الشاوي.
457/2 سؤال وجهه الشيخ ابن مقيل للشيخ أبو القاسم عظوم.
(78) للمزيد أنظر تذييل المعيار،2/ 419 تعليق الشيخ محمد الصالح الحضيري على جواب الشيخ يحي الشاوي.
200/2 تعليق الشيخ ابن مقيل على فتوى للشيخ عبدالقادر الفاسي.
268/2 تعليق الشيخ أحمد المكنى على الشيخ يحي الشاوي.
270/2-271 انتقادات محمد الصالح الحضيري على فتوى الشيخ أحمد القصري.
(79) المصدر نفسه والمجلد، ص 419-420، 252-254، 300، 385.
(80)الشيخ محمد بن الأمام: من أعيان العلماء ومشاهير الفضلاء توفي 1083هـ، وفد على طرابلس. للمزيد أنظر، أحمد الأنصاري، نفحات النسرين،114، 117
(81) تذييل المعيار، 382/2-384.
(82) المصدر نفسه والمجلد، ص419-420.
(83) تذييل المعيار، 233/2.
(84) المصدر نفسه والمجلد ص315. وعلق محقق الكتاب د. جمعه الزريقي بقوله: إن هذا الاستحسان، لان في الإجابة تضلع في أحكام المعاملات من قبل الشيخ محمد بن مقيل.

التحول هو الصواب والحق، فنرى مثلا الشيخ **محمد بن** مقيل يفتي في آخر عمره بطلقة بائنة **قولا** وكتابة، وذلك بعدما توقف فيها سنين، وسأل عنها كثيرا من العلماء شرقا وغربا، كتابة ومشافهة، ووقعت له فيها مع بعض العلماء مراجعات، منهم الشيخ عبد القادر الفاسي[85]، وهذا يجعلنا نذهب باطمئنان إلى ما ذهب إليه محقق (تذييل المعيار)، **الذي أوضح حرص العلماء على** أن تكون الفتوى مطابقة لاجتهاد **الفقهاء** جميعا، وهذا المنهج تم التوصل إليه أخيرا **بإنشاء** المجامع الفقهية[86].

أما عن أهم الوسائل التي أتيحت للعلماء لإيصال النوازل لهم، والإجابة عليها، المراسلات عن طريق **الكتابة**، كما حدث وراسل أحدهم الشيخ محمد بن مقيل، فرد عليه الشيخ بقوله:" **فقد بلغتني ورقتكم...**"[87]، وفي صورة أخرى توضح كيفية التواصل بين العلماء، كما توضح في الوقت نفسه، مكانتهم ودورهم لاسيما علماء طرابلس، ما جاء في سؤال عرضه الشيخ محمد بن مقيل على الشيخ يحيى الشاوي[88]، فقال في نهايته " أفيدونا جوابا شافيا للغليل موضحا لما يكون عليه التعويل من تبيين حكم النازلة...والسلام عليكم"[89]، وجاء رد الشيخ يحيى الشاوي **متضمنا** الثناء على علماء طرابلس موضحا مكانتهم فقال:" **وجزى** الله أهل مغربنا خيرا حيث لا تأتينا أسئلتهم أسئلة عادية، بل سؤال علامة متبحر تلاطمه عليه أمواج بحر العلم..."[90]، **وفي** السياق نفسه كان للقضاة تواصل مع علماء البلد للاستفهام، وعرض ما أشكل عليهم، في مسائل الزواج والطلاق، فقد عرض القضاة أمر يتعلق بالطلاق على الشيخ أحمد بن عيسى بن عاشور الغرياني، فأوضح لهم بعض الأمور المخالفة، وأرشدهم لكيفية التدارك[91]، وهذا يوضح متابعة الفقهاء لما يتعلق بالحياة الاجتماعية، ويوضح حرص بعض القضاة على **أتباع الشرع، لكن لم** يكن مسار القضاة دائما وفق منهج الشرع، فيفهم من نازلة سبق التعرض لها، كيف عرضت على العلماء وهم بدورهم عرضوها على احد علماء المغرب والمتمثلة في قيام أحد القضاة بتطليق امرأة غاب عنها زوجها، بعد ما طلب منها إحضار الشهود، وزوجها لرجل آخر، في الليلة نفسها، وكان قول الشيخ أحمد بن الحاج الفاسي واضح، بدعوته أن يخلي الله الأرض من مثل هؤلاء.[92]

هذه أهم الأدوار التي قام بها علماء طرابلس، في التصدي للنوازل الفقهية المتمثلة في نوازل **الزواج والطلاق، حسب ما جاء في كتاب** (تذييل المعيار).

خاتمة:

اتضح لنا من خلال هذه الدراسة في النوازل الفقهية المتعلقة بالزواج والطلاق في طرابلس من خلال ما احتواه تذييل المعيار، لصاحبه عبد السلام التاجوري، عدة أمور أهمها :

- بروز بعض الظواهر التي عانى منها المجتمع وكانت لها آثارها في المدى القصير والبعيد، أهمها ظاهرة غياب الأزواج عن زوجاتهم ولفترات طويلة.

---

(85) المصدر نفسه والمجلد، ص323، 378.
(86) المصدر نفسه والمجلد، ص378هامش2.
(87) تذييل المعيار، 378/2.
(88) الشيخ يحيى الشاوي: فقيه جزائري، قصد الحج واستقر في مصر، ودرس طلبة العلم في الأزهر، حتى على صيته وتولى، قضاء المالكية. للمزيد أنظر:**سعد زغلول، ماء الموائد**(الجزء الخاص بليبيا)، ص170-171. **مخلوف،شجرة النور**، ص317. وقد جعل وفاته سنة 1096هـ.
(89) تذييل المعيار، 443/2.
(90)المصدر نفسه والمجلد، ص443-444.
(91) للمزيد أنظر: المصدر نفسه والمجلد، ص 438.
(92) المصدر نفسه والمجلد، ص440.

- ارتباط بعض الأمور المتعلقة بالزواج بعضها ببعض كما هو الحال بظاهرة الغياب وارتباطها بالطلاق و بالميراث.
- ظهور عدة ألفاظ لها ارتباط بالطلاق، وارتباط ذلك بالعادات وما تعارف عليه الناس .
- ارتباط ظاهرة الطلاق بالأسباب الاقتصادية المتمثلة في انعدام النفقة في الغالب.
- وفي مقارنة بين نوازل الزواج ونوازل الطلاق والتي ظهرت من خلال ما تناولناه، يتضح تفشي ظاهرة الطلاق.
- حرص العلماء على أن تكون الفتوى مطابقة لاجتهاد الفقهاء جميعا.
- اتضح أن أغلب علماء طرابلس الذين تصدوا للفتوى لم تكن لهم رحلة، أنما اعتمدوا على من سبقهم من علماء، وعلى العلماء الذين ينزلون بطرابلس بين فترة وأخرى، ومع ذلك كانوا على اتصال بعلماء عصرهم في الشرق والغرب.

قائمة المصادر والمراجع:

1- أحمد الدردير، المسك والريحان فيما احتواه عم بعض أعلام فزان، قدم له وحققه أبو بكر عثمان، 1996م.
2- أحمد الأنصاري، نفحات النسرين والريحان فيمن كان بطرابلس من الأعيان، تقديم وتعليق محمد زينهم، دار الفرجاني، القاهرة،1994م.
3- أحمد العسقلاني، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، تحقيق عبدالعزيز بن باز، دار الحديث، القاهرة، 2004م.
4- أحمد الونشريسي، المعيار المعرب والجامع المغرب في فتاوى أهل إفريقية والأندلس والمغرب، خرجه جماعة من الفقهاء بأشراف د. محمد حجي، منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية للمملكة المغربية، المغرب، 13 جزء.
5- خديجة عبد الله أبو سدرية، الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والعمرانية والثقافية في المغرب الأدنى خلال العهد الحفصي(603-932هـ/1207-1526م)،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السابع من أبريل، كلية الآداب الزاوية، مركز البحوث والدراسات العليا، قسم التاريخ، 2005-2006م.
6- أبو زكريا يحيى المغيلي المازوني، الدرر المكنونة في نوازل مازونة، تحقيق د.مختار حساني، دار الكتاب العربي، الجزائر، 2009م.
7- سعيد محمد الجليدي، أحكام الأسرة في الزواج والطلاق وآثارهما، الجزء الأول، الشركة العامة للطباعة، ليبيا، 1998م، الطبعة الثانية.
8- الطاهر الزاوي، أعلام ليبيا، دار المدار الإسلامي، لبنان، الطبعة الثالثة،2004م.
9- عبد السلام التاجوري، تذييل المعيار، تقديم وتحقيق جمعه محمود الزريقي، منشورات جمعية الدعوة الإسلامية، ليبيا، الطبعة الثانية، 2010م.
10- محمد مخلوف، شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دون تاريخ.
11- محمد مروان، سجلات محكمة طرابلس الشرعية،(1174-1271هـ/1760-1854م)دراسة في مصدر تاريخي، رسالة ماجستير في التاريخ الحديث، جامعة الفاتح، كلية التربية، قسم التاريخ، 1997م.
12- محمد عمر مروان، الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في مدينة غدامس خلال العهد العثماني الثاني(1261-1331هـ/1835-1912م)دراسة تاريخية من خلال الوثائق المحلية، منشورات المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، سسلسلة الدراسات التاريخية رقم(88)، الجماهيرية، 2009م.
13- ابن منظور، لسان العرب، دت.

من أسباب الاختلاف في الإعراب والقراءات.

د. البشير ميلود إمحمد الجهمي.

قسم اللغة العربية

كلية العلوم والآداب- بدر

جامعة الجبل الغربي –غريان.

تمهيد:

قبل الولوج في هذا البحث، يَحْسُن بنا أنَّ نتعرَّف على مفهوم مصطلح الاختلاف، والإعراب، على النحو الآتي :

أولا-الاخْتِلاف :

هُو لفظ مُشْتَرك بَين معَانٍ، يُقَال: (هَذَا الْكَلَام مُخْتَلف) إذا لم يشبه أوله آخِره فِي الفصاحة، أَو بعضه على أسلوب مَخْصُوص فِي الجزالة، وَبَعضه على أسلوب يُخَالِفهُ، وَالنّظم الْمُبَيَّن على منهاج وَاحِدٍ فِي النّظم، مُنَاسِب أوله آخِره، وعَلى دَرَجَة وَاحِدَة فِي غَايَة الفصاحة؛ وَلذَلِك كَانَ أحسن الحَدِيث وأفصحه ما جاء في قوله- تعالى: ﴿ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا ﴾[1]،[2]أي: لَكَانَ الكثير مِنْهُ مُخْتَلفا، قد تفَاوت نظمه وبلاغته، فَكَانَ بعضه بَالغا حدّ الإعجاز، وَبَعضه قاصراً عَنهُ يُمكن معارضته.

غير أنني في هذا الصدد، أُذكّرُ بالمثل القائل: "إنَّ الاختلاف في الرَّأي لا يُفسد للودّ قضيّة"[3] إذْ يجب ألاَّ يُؤثر الخلاف على حُسن المعاملة، ولاسيما بين العلماء، ولا يختلف اثنان في أمر مُسلّم به.[4]

وقيل:الاختلاف: "افتعال من الخلاف، وهو تقابل بين رأيين فيما ينبغي انفراد الرأي فيه"[5] يُقال: اختلف الصَّديقان في الرأي؛ أي: تغايرا، وذهب كُلٌّ منهما إلى خلاف ما ذهب إليه الآخر، بمعنى: لم يتَّفقا، ولمَّا كان الاختلاف بين الناس في القول يقتضي التنازع، استعير ذلك للمنازعة، والمجادلة.[6]

بينما عُرفالخلاف:"بأنَّه منازعة تجري بين المتعارضين؛ لتحقيق جواز إبطال باطل، وهو أعم من الضد؛ لأن كل ضدين مختلفان ولا عكس"[7].

ثانيا-الإعراب :

فهو لغة بالكسر:البيان، والفصاحة، والإيضاح، وبالفتح:سُكان البادية.

وقيل : الْإِعْرَاب: تَغْيِير يلحق أَوَاخِر الْكَلمَات العَرَبيَّة من رفع، وَنصب، وجر، وَجزم، على مَا هُوَ مُبين فِي قَوَاعِد النَّحْو، أو هو: عرفا نحوياً حول اختلاف آخر الكلمة، باختلاف العوامل، لفظا أو تقديرا. ورُوي أن الإعرَابُ الَّذِي هُوَ النحوُ: إنَّمَا هُو الإبَانَةُ عن المعَانِي، والألفاظ.[8]

أمَّا عن وجود هذه الظاهرة بين العلماء، فأقول:لقد عمّت ظاهرة الاختلاف، في معظم العلوم، ورشقَتْ سِهامَها، وليس الناسُ أرديتَها المَعيبة، وفَشا ذلك في المحدّثين، وبين الفقهاء، وفي النُّحاة، وأهل اللغة، وفي رُواةِ الأخبار، وفي نقَلة الأشعار، ولم يسْلَمْ من ذلك غيرُ القُرّاء؛ لأنهم يأخذونَ

القُرآنَ من أفواه الرّجال؛ لذلك أخترت عنوان هذا البحث: (**من أسباب الاختلاف في الإعراب والقراءات**)؛ ثُمَّ قسمته إلى قسمين:

القسم الأول: الإشكال النحوي، ويشتمل على المسائل الآتية :

المسألة الأولى: جواز الابتداء بالنكرة، والمسألة الثانية: **جواز نصب المثنى بالألف، والمسألة الثالثة: جواز التنوين**، وعدم التنوين، والمسألة الرابعة: **جواز الرفع، والنصب، والمسألة الخامسة: جواز الرفع**، والنَّصب، والجر، والتنوين، والإضافة.

بينما سُمِّي القسم **الثاني**:(**الإشكال الطبعي**)؛ وذلك من خلال دراسة الكلمة من حيث(**النقط والشكل**).

الهدف من إعداد هذا البحث :

هو توضيح ما يخلقه هذان **الاشكالان**، من ربكة في ذهن القارئ؛ وذلك من خلال: (**موقع الكلمة في الجملة، أو الرسم** الإملائي لها)، فيفهمها **بمعنى مخالفا** للسياق الذي وضعت من أجله **الكلمة في التركيب**، من حيث (**الإعراب، والقراءة**)، **وحتى تتضح الصورة، وضوح الشمس في كبد السماء، تعالوا نجس نبض بعض الكلمات، من خلال النص** القرآني الكريم، والحديث الشريف، والشعر الفصيح ...

القسم الأول: الإشكال النحوي

المسألة الأولى: جواز الابتداء بالنكرة.

قرأ العامة (**سُورَةٌ**) **بالرفع، في** قوله تعالى: ﴿سُورَةٌ أَنْزَلْنَاهَا﴾ ،[9] **بالابتداء، ثم جاء الفعل مشغولا بالـ**(هاء) عن أن تعمل فيها، وبعضهم (ينصبها) على قولهم: زيداً لقيته ،**والمعنى**: لقيتُ زيداً...[10]، وقيل: تكون مبتدأ، والجملة بعدها صفة لها، وذلك هو المُسَوِّغ للابتداء بالنكرة، وفي الخبر وجهان:

أحدهما: أنَّه الجملة من قوله:﴿ الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي﴾ ،[11] **أي**: يجوز أن تكون (**سورةٌ**) **مبتدأ، والخبر**:﴿ الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي﴾ ، **والمعنى**: **السورةُ المُنَزلةُ، والمفروضة كذا وكذا، إذ السورة عبارة**: عن آياتٍ **مَسْرُودَةٍ** لها بدْءٌ وخَتْمٌ.[12]

والثاني: **أن الخبر محذوف، أي**: فيما يُتْلى عليكم سورةٌ، أو فيما أنزلنا سورة. **وقد تكون**: **خبراً لمبتدأ مضمر، أي**: هذه (**سورةٌ**) .

وقيل:(**سورةٌ**) بالرفع على تقدير: هذه سورةٌ، أو فيما يتلى عليك سورة، فلا تكون (**سورة**) مبتدأ؛ لأنَّها نكرة.[13]

وفي هذه العبارة إشكال ظاهر، **إذ** كيف يقال: (**لا تكون مبتدأ**) مع تقدير: فيما يُتلى عليك سورةٌ؟ وكيف يُعَلّلُ المنعُ بأنَّها نكرة، مع تقدير لخبرها عليها، وهو مسوغ **للابتداء بالنكرة؟**

وفي الوقت الذي جوَّز فيه بعض العلماء،[14] الابتداء بالنكرة، بقولهم: "وهذا معنى صحيح، ولا وجه لما قاله: الأولون من تعليل المنع من الابتداء بها كونها نكرة؛ فهي نكرة مخصصة بالصفة، وهو مجمع على جواز الابتداء بها"، معللين ذلك بأنَّه[15]: يجوز ذلك **مادام في الأمر** تشويقاً، مثل ما قال: **رسول الله**-صلى الله عليه وسلم-: "كَلِمَتَانِ حَبِيبَتَانِ إلى الرحمن، خَفِيفَتَانِ

على اللِّسَانِ، ثَقِيلَتَانِ في المِيزَانِ، سُبْحَانَ اللَّهِ وَبِحَمْدِهِ، سُبْحَانَ اللَّهِ العَظِيمِ"،[16] في حين أنكر غيرهم ذلك.[17]

أما قراءة (سُورَةً) بالنَّصب، ففيها أوجه :

أحدها: أنَّها منصوبة بفعل مُقَدَّر غير مُفَسَّرٍ بما بعده، تقديره: (**أَنْشُ سُورَةً**) **أو** (**اقرأسورة**).

والثاني: أنَّها منصوبة بفعل مضمر يفسره ما بعده، والمسألة من الاشتغال، تقديره: (**أنزلناسورةً** أنزلناها) .

والفرق بين هذين الوجهين: **أن الجملة بعد (سُورَةً) في محل نصب على** الوجه **الأول، ولا** محل لها على الوجه **الثاني**.

الثالث: أنَّها منصوبة على الإغراء[18]، **أي**: (**دونك سورةً**)،[19] **بمعنى**: **خُذْسورةً**؛ غير أنَّ هذا القول ردَّه أبو حيان[20] بقوله: لا يجوز حذف أداة الإغراء، كما استشكل أبو حيان-أيضاً- على وجه **الاشتغال**: جواز الابتداء بالنكرة من غير مسوغ، ومعنى ذلك أنَّه: ما مِنْ موضع يجوز فيه **النصب على الاشتغال**[21]، إلاَّ ويجوز أن يُرْفَعَ على الابتداء، وهنا لو رفعت (**سُورَةً**) **بالابتداء لم** يَجُزْ، إذ لا مسوغ، فلا يقال: (رجلاً ضربتُه) **لامتناع** (رجل ضربتُه) ، **ثم أجاب**: بأنَّه إن اعْتُقِدَ **حذفُ وصفٍ جائزٍ، أي**: (**سُورةً** مُعَظَّمةً أو مُوَضّحَةً أنزلناها)، فيجوز ذلك.[22]

الرابع: أنَّها منصوبة على الحال من (ها) **في** (أَنْزَلْنَاهَا) ، والحال من المكنيّ يجوز أن **يتقدم** عليه.[23]

وعلى هذا فالضمير في (أَنْزَلْنَاهَا) ليس عائداً على (**سُورَةً**)، بل على الأحكام؛ كأنَّه قيل: أنزلنا الأحكام سورةً من سُوَر القرآن، فهذه الأحكام ثابتةٌ بالقرآن بخلاف غيرها، فإنَّه قد ثبت **بالسّنّة**.[24]

المسألة الثانية: جواز نصب المثنى بالألف :

قُرِئَ قوله تعالى:﴿ إِنْ هَذَانِ لَسَاحِرَانِ ﴾[25]: (إنّ هذين لساحران) **في اللفظ، وكتب**(هذان)، **كما** يزيدون وينقصون في الكتاب، واللفظ صواب...[26]

وقُرِئَ: (إنّ هَذَانِ لساحران)، (إنْ هَذَانِ) بتَخْفِيف (**إنْ**)، **كما قرئ**-أيضا: (إنْ هَذَا **لساحران**).[27]

وقرئ: (إنّ هذَيْن لساحران)، بتَشديد (**أنّ**)، **وَنصب** (هذَيْن)، **والحجّة في** (إنّ هَذَانِ لساحران) بالتَّشْدِيدِ وَالرَّفع؛ أنَّها: لُغة لِكنانة، يجْعَلُونَ (ألف الِاثْنَيْنِ) **فِي الرَّفْع، وَالنّصب، والخفض، على** لفظ وَاحِد، يَقُولُونَ: رَأَيْت الزيدان، ومنه قول **الشاعر**:

إنَّ أباها وأبا أباها قد بلغا في المجد غايتاها.[28]،[29]

وروي: أنَّهَا لُغة لبني الحَارث بن كَعْب، غير أنَّ النحويين القُدماء، قالوا: هَاهُنَا هَاء مُضمرة، **الْمَعْنى**: (إنّه هَذَانِ لساحران).

وَقَالَ بَعضهم: (**إن**) **فِي معنى**: (**نعم**) ، **الْمَعْنى**: نعم هَذَانِ لساحران؛ وَأنْشد:

ويَقُلْن شَيْبٌ قد عَلا كَ وَقد كِبِرْت فَقلت: إنَهْ[30]

وقيل: فِي هَذَا: إنَّهُم زادوا فِيهَا النُّون فِي التَّثْنِيَة، وتركوها على حَالهَا فِي الرّفْع، **وَالنّصب، والجر، كَمَا فعلوا فِي** (الَّذين) **فَقَالُوا**: الَّذين، فِي الرَّفع، والنَّصب، والجر.

غير أنَّ أبا إسْحَاق[31] **قل**: أجودها عِنْدِي أن، (**أن**) **وَقعت موقع** (**نعم**) **وَأن** (**اللام**) وَقعتموقعها، وَأن الْمَعْنى: (نعم هَذَانِ لَهما ساحران)، إلاَّ أنَّ هناك من اعترض عليه بأمرين:

أحدهمَا: **أن مَجِيء** (**إن**) **بِمَعْنى**: نعم، شَاذ حَتَّى قيل: إنَّه لم يثبت.

الثاني: أن (**اللام**) لَا تدخل فِي خبر الْمُبْتَدَأ، وَأجِيب عَن هَذَا: بِأَنَّهَا لَام زَائِدَة، وَلَيْسَت للابتداء، أو بِأَنَّهَا دَاخِلَة على مُبْتَدَأ مَحْذُوف، أي: (لَهما ساحران)، أو بِأَنَّهَا دخلت بعد إن هَذِه لشبهها بـ(**إن**) **الْمُؤَكّدَة لفظا**.[32]

المسألة الثالثة: جواز التنوين، وعدم التنوين :

لقد عدد أبو حيان آراء العلماء **في قراءة لفظ** (سبأ)، في قوله **تعالى**: ﴿**لَقَدْ كَانَ لِسَبَإٍ**﴾،[33] **فقال**:قرأ الجمهور لفظ: (**مِنْ سَبَإٍ**) مصروفاً، وغيرهم[34]: بفتح الهمزة غير مصروف فيهما، وبإسكانها فيهما؛ فمَنْ صرفه: جعله **اسماً للحي، أو الموضع، أو للأب، ومَنْ** منعه الصرف جعله: اسماً للقبيلة، أو البقعة، وأنشدوا على (**الصرف**) :

الْوَارِدُونَ وَتَيْمٌ فِي ذُرَى سَبَأٍ قَدْ عَضَّ أَعْنَاقَهُمْ جِلْدُ الْجَوَامِيسِ.[35]

ومَنْ سكن الهمزة؛لتوالي الحركات، فيمن منع الصرف، وإجراء للوصل مجرى الوقف؛ غير أنَّ هناك من قال: الإسكان في الوصل بعيد غير مختار، ولا قوي.

كما قُرئ: (**مِنْ سَبَأٍ**) بكسر الهمزة من غير تنوين ...

وقرئ في رواية: (**مِنْ سَبًا**) بتنوين (**الباء**) **على وزن**: (**رَحًى**) جعله مقصوراً مصروفاً، وذُكِرَ أنَّه قرئ: (**مِنْ سَبْأَ**) **بسكون** (الباء وهمزة مفتوحة غير منونة)، مبنيا على (**فَعْلَى**)، **فامتنع** الصرف؛ للتأنيث اللازم.

وروي: (**مِنْ سَبَأَ**) **بألف ساكنة**: كقولهم: (تَفَرَّقُوا أَيْدِيَ سَبَأَ)، **وقرأت فرقة**: (**بِنَبَا**) **بألف** عوض الهمزة؛ وكأنها قِرَاءَةُ مَنْ قَرَأَ: (**لسبا**) **بالألف**؛ **لتتوازن الكلمتان كما توازنت في قراءة من** قرأهما: بـالهمز المكسور والتنوين،[36] **وعلى** ذلك هناك من رجَّح: **إجْرَاء**[37] (**سبأ**)، بقوله: **أصوبُ** القراءتين.

المسألة الرابعة: جواز الرفع، والنصب :

قُرئ لفظ (**السارق، والسارقة**، بـ(**الرفع والنصب**)، في قوله تعالى:﴿ **وَالسارِقُ وَالسارِقَةُ** فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا﴾ ؛[38] حيث أختلف النحويون في الرفع على وجوه:

الأول: أنَّ قوله تعالى: ﴿ **وَالسارِقُ وَالسارِقَةُ** ﴾: مرفوعان بالابتداء، والخبر محذوف، والتقدير: فيما يتلى عليكم السارقُ والسارقةُ؛ أي: حكمهما كذا وكذا.[39]،[40].

الثاني: قراءة: قوله تعالى:﴿ **فَاقْطَعُوا** ﴾: بالنصب، والاختيار:[41] **النصب**؛ **لأن قول القائل**: زيداً فاضربه، أحسن من قولك: زيدٌ فاضربه، وأيضاً- لا يجوز أن يكون، ﴿ **وَالسارِقُ وَالسارِقَةُ** ﴾ : خبر المبتدأ؛ لأنَّ خبر المبتدأ لا يدخل عليه الفاء.

والقول الثالث: أن الرفع أولى من النصب؛ لأن (الألف واللام) في قوله: ﴿ وَالسارِقُ وَالسارِقَةُ ﴾ : يقومان مقام (الذي)، فصار التقدير: (الذي سرق، فاقطعوا يده)، وعلى هذا التقدير: حَسُن إدخال حرف (الفاء) على الخبر؛ لأنَّه صار جزاء، وأيضاً النَّصب إنَّما يحسن، إذا أردت: سارقاً بعينه أو سارقةً بعينها، فأمَّا إذا أردت توجيه هذا الجزاء على كل مَنْ أتى بهذا الفعل، فالرفع أولى[42]، وهو المعتمد.[43]

المسألة الخامسة: جواز الرفع، والنصب، والجر، والتنوين، والإضافة :

اختلف العلماء في قراءة (مودة)، في قوله تعالى: وَقَالَ إِنَمَا اتخَذْتُمْ مِنْ دُونِ اللهِ أَوْثَانًا مَوَدَةَ بَيْنِكُمْ فِي الحَيَاةِ الدُّنْيَا﴾[44] فعلى قراءة رفع (مودةُ)، وخفض (بينكم) بالإضافة، يكون المعنى: اتخذتم من دون الله أوثاناً، وهي مودة بينكم في الحياة الدنيا، ثم تقطع ولا تنفع في الآخرة، ومَنْ خفض (مودةِ) من غير تنوين على الإضافة؛ لوقوع الاتخاذ عليها، ومَنْ نصب (مودةً) ونونها، ونصب (بينكم)، فالمعنى: إنكم إنَّما اتخذتم هذه الأوثان (مودة) بينكم في الحياة الدنيا، تتوادُّونَ على عبادتها، وتتواصلون عليها في الدنيا، وتفصيل ذلك:

القراءة الأولى برفع (مودة)،فيها ثلاثة أوجه :

أحدهما: أنَّها مرفوعة على خبر إنّ، ويكون (ما) بمعنى (الذي)، والتقدير: إنّ الذي اتّخذتموه من دون الله أوثانا مودّة بينكم.

والوجه الآخر: أن يكون على إضمار مبتدأ؛ أي: هي مودّةُ أو تلك مودّة بينكم، والمعنى: ألفتكم وجماعتكم مودّة بينكم.

والوجه الثالث: هوالذي يكون فيه (مودّة) رفعا بالابتداء، وقوله تعالى: ﴿ فِي الحَيَاةِ الدُّنْيَا ﴾ :خبره.

أما إضافة (مودّة) إلى (بينكم)، فإنَّه جعل (بينكم) اسماً غير ظرفٍ، والنحويون يقولون: جعله مفعولاً على السَّعة، وحكى سيبويه[45]: [الرجز] : (يا سارق الليلة أهل الدار)،[46]ولا يجوز أن يضاف إليه وهو ظرف لعلّة ليس هذا موضع ذكرها.

والقراءة الثانية: على أنه جعل (بينكم) ظرفا، فنصبه.

والقراءة الثالثة: على أنه نصب (مودّة)؛ لأنه جعلها مفعولا من أجلها، كما تقول: جئتك ابتغاء العلم، وقصدتُ فلانا مودّة له.[47]

ثانيا- الإشكال الطبعي؛ أي: (النّقط والشّكل):

لقد وقع لبعض القرَّاء في الزمان القديم عجائبُ؛ ولذلك قيل: لا تأخذوا القرآن من مُصْحَفيّ ولا الحَديثَ من صُحُفيّ إذ التصحيف متطرِّق الى الحروف، فيُقرأ المُهمَلُ معْجَماً، والمُعجمُ مُهمَلاً؛ حيثُ وقعَتْ في القرآن العظيم أحرفٌ واحتمل هجاؤها لفظين، وهو قِراءتان، ومن ذلك :

أولا-قوله تعالى:﴿ يَا أَيُّهَا الَذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا ﴾[48]، فقرأها آخرون: (فتثبّتوا)[49]، الأمر الذي يؤدي إلى تأويلها بمعاني شتى،[50] فمن العُلماء مَنْ يقول: إن (التثبت، والتبين)، معناهما: واحد، كما تقول للرجل: لا تعجل بإقامة حَتَّى تتبين وتتثبت،[51]أو أن الأول من: التبين، والثاني من: التثبت ومعنى القراءتين: واحد وهو الأمر بالتأني، وعدم العجلة حتى تظهر الحقيقة فيما أنبأ به الفاسق،[52] ومنهم من: يقرأ: (فتثبتوا)، وهما قراءتان معروفتان، إلاَّ أنَّ (فتبينوا): أبلغ؛ لأنَّ الإنسان قد يتثبت، ولا يتبين،[53]وقيل البيان: ثمر التَّثبت فيه، فيستعمل في موضعه، والتثبت هو: خلاف الإقدام والمراد: التأني وخلاف العجلة، ومنه قوله تعالى: وَأَنْشَد ﴿تَتْبِيتًا ﴾؛[54] أي: وأنشد

وفقا لهم عمًّا وعظوا، بأن لا يقدموا عليه،[55] وكلاهما تفعل بمعنى: (استفعل) التي للطلب، أي: اطلبوا إثبات الأمر وبيانه، ولا تقدموا من غير روية وإيضاح.[56]

واختلفوا في: (التاء، والثاء، والياء، والنون) من قوله: (فتبينوا)، فقرأ بعضهم: بالياء، والنون)، وقرأ غيرهم: (فتثبتوا): بـ(الثاء، والتاء).[57]

ثانيا-وإذا كان في الآية السابقة المعنى متقارب بين الكلمتين، فإن في هذه الآية نرى تصحيفاً أدى إلى اختلافٍ في المعنى بين كلمة (ضَلَلْنا) في قوله تعالى:﴿ وَقَالُوا أَإِذَا ضَلَلْنَا فِي الْأَرْضِ أَإِنَّا لَفِي خَلْقٍ جَدِيدٍ ﴾،[58] و كلمة(ضِلْنا) في إحدى القراءات؛ حيث قُرئ في الآية:بفتح اللام، نحو: (ضَلَلْنَا)، وفي قراءة أخرى بكسرها، نحو: (ضِلْنا)، وهما بمعنى، والأوَّل: اللُّغة المشهورة الفصيحة، وهي لُغة نجد، والثاني: لغة أهل العالية؛[59]يتضح ذلك من خلال:قراءة الجمهور: (ضَلَلْنَا) بالضاد المعجمة، معناها: مِتْنَا وصِرْنَا تُراباً وعِظاماً، فَضَلَلْنَا في الأرْضِ، فلم يَتَبَيَّنْ شَيْءٌ مِنْ خَلْقِنا، وهو كِنايةٌ عن المَوْتِ، واسْتِحَالةِ البَدَنِ.

وضَل الشيْءُ: إذا خَفِيَ وغَابَ، ومنهُ: ضَلَّ الماءُ في اللَّبَن، وهو مَجازٌ ويُقالُ: ضَل الكافِرُ، إذا غَابَ عن الحُجَّةِ، وضَلَّ النَّاسِي، إذا غابَ عنهُ حِفْظُهُ.[60]

وكذلك قراءة من قرأ: (صَلَلْنَا) بالصاد المهملة، وفي معناها وجهان:

أحَدُهما: أنْتَنَّا وتَغَيَّرْنا وتَغَيَّرَتْ صُوَرُنا، مِنْ صَل اللَّحْمُ إذا أنْتَنَ.

والآخر: يَبِسْنَا مِنَ الصَّلَّةِ، وهي الأرْضُ اليابِسَةُ.[61]

والفرق بين القراءتين يتمثل: في تخالف صوتي (الضاد والصاد)، هذا التخالف نجم عنه اختلاف في المعنى كما تقدم، ويمكن التقريب بين المعاني السابقة؛ لأن الإنسان إذا مات مر بمراحل:

أولها: أنَّه يَنْتَنُ.

وثانيها: أن تبقى عظامه يابسة قدرا من الزمان.

وثالثها: أنَّه بعد فترة يغيب كل شيء منه في التراب فلا يَتَبَيَّنُ منه شيء، وقد راعت كل قراءة معنى من هذه المعاني، وطورا من هذه الأطوار، وكلها تَدُلُّ على المعنى المراد من الآية، وهو: إنكار الكافر للبعث بعد الموت والبلى.[62]

ثالثا-وفي هذا السياق-أيضاً- نجد أنَّ الأصل في كلمة الأمة هو: الجماعة من النّاس، كما ورد في قوله تعالى﴿ وَلَمَّا وَرَدَ مَاءَ مَدْيَنَ وَجَدَ عَلَيْهِ أُمَّةً مِنَ النَّاسِ يَسْقُونَ وَوَجَدَ مِنْ دُونِهِمُ امْرَأَتَيْنِ تَذُودَانِ ﴾ ،[63]وقوله تعالى:﴿ وَلِكُلِّ أُمَّةٍ رَسُولٌ ﴾ ،[64] وقوله تعالى:﴿ وَلِكُلِّ أُمَّةٍ أَجَلٌ ﴾ ؛[65]ولكن قد يطلق لفظ (الأمة) في قوله تعالى:﴿ وَادَّكَرَ بَعْدَ أُمَّةٍ ﴾،[66]على أوجه أخرى من المعاني، منها:

1-البرهة من الزمن، أي: بعد حين ، كما في قوله تعالى:﴿ وَادَّكَرَ بَعْدَ أُمَّةٍ﴾.[67]

2-(وَادَّكَرَ بَعْدَ أَمَهٍ)؛ بفتح الهمزة، وتخفيف الميم، أي: بعد نسيان.

3-(وبَعْدَ أَمْهٍ)؛ بفتح الألف، وإسكان الميم وهاء خالصة، وهو مثل: (الأَمَهِ)، وهما لغتان ومعناهما: النسيان، ويقال: (أمِهَ، يأمه، أمها) إذا نسي، فعلى هذا، تكون قراءة: (وَادَّكَرَ بَعْدَ أَمَهٍ)، و(رَجُلٌ أمِهٌ)، بمعنى ذاهب العقل.

4-(بَعْدَ إمةٍ)؛ أي: بعد نعمة، بمعنى: بعد أن أنعم الله عليه بالنجاة.[68]

5- أما قراءة(بَعْدَ أُمْهٍ)، بسكون الميم، فهي مصدر(أَمَهَ).[69]

وقد تطلق (الأمة)، على معنى: الأُمَّة في الشريعة، والرجل المقتدى به، ومنه قوله تعالى﴿ إِنَّ إِبْرَاهِيمَ كَانَ أُمَّةً قَانِتًا لِلَّهِ حَنِيفًا وَلَمْ يَكُ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ﴾[70]، وحسن القامة، وتطلق- أيضاً- على كل جنس من أجناس الحيوان؛ لقوله- عَلَيْهِ الصَّلَاة وَالسَّلَامُ-: حَدَّثَنَا أَبُو عَبْدِ اللهِ بْنُ عَبْدِ الرَّحْمَنِ الْعَلَّافُ، حَدَّثَنَا عَبْدُ الْمَلِكِ بْنُ الْخَطَّابِ بْنِ عُبَيْدِ اللَّهِ بْنِ أَبِي بَكْرَةَ، عَنْ عُمَارَةَ بْنِ أَبِي حَفْصَةَ، عَنْ عِكْرِمَةَ، عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: "لَوْلَا أَنَّ الْكِلَابَ أُمَّةٌ لَأَمَرْتُ بِقَتْلِ كُلِّ أَسْوَدَ بَهِيمٍ، فَاقْتُلُوا الْعِينَ مِنَ الْكِلَابِ؛ فَإِنَّهَا الْمَلْعُونَةُ مِنَ الْجِنِّ"،[71]وغير ذلك من المعاني...[72]

ولذا يمكن القول: أن تعدد معاني الكلمة، يتغير تبعا للسياق الذي وضعت فيه، داخل الجملة الواحدة، ولاختلاف الإعراب، وحركات البناء، وحذف النّقط.

رابعاً- اختلف القراء في قراءة(محفوظ)، و(لوح) في قوله تعالى ﴿بَلْ هُوَ قُرْآنٌ مَجِيدٌ، فِي لَوْحٍ مَحْفُوظٍ ﴾: حيث قرئ (محفوظٍ): بالجر نعتا للوح، فعلى قراءة من قرأ بخفض (محفوظ)، كما قال:القرطبي[73]، ومن كلام العرب: (هذا جحرُ ضبٍ خربٍ)، بخفض: (خربٍ)؛ لمجاورة المخفوض مع أنَّه نعت خبر المبتدأ، وبهذا تعلم أن دعوى كون الخفض بالمجاورة(لحناً)، لا يتحمل إلاَّ لضرورة الشعر.[74]

وقُرئَ (محفوظٌ) بالرفع نعتا للقرآن، كان معنى ذلك: بل هو قرآن مجيدٌ محفوظٌ من الغير والتبديل فى لوح...[75]

وقرأ العامة : (لوح) بفتح اللام، وبضمها، فمَنْ قرأ بالضم(واللوح) ؛ يعني: الهواء بين السماء والأرض،[76] ومنه قول الشاعر:

فلستنزل الزباءَ[77] قسراً وهي من عقابُ لُوحِ الجَو أعْلى مَتْنَا.[78]

وقيل:﴿فِي لَوْحٍ مَحْفُوظٍ ﴾؛ أي: مكتوب في لوح، وهو محفوظ عند الله - تعالى - من وصول الشياطين إليه، وقيل: هو أم الكتاب،ومنه انتسخ القرآن.[79]

وَأَصْلُ اللوح: (لَوْحٌ: بِفَتْحِ اللامِ)؛ فكأن اللوح: تلوح فيه المعاني، ويُروى: أنَّها لوحان، وجاء بالجمع؛ لأن الأثنين جمع، ويقال: رجل عظيم الألواح؛ إذا كان كبير عظم اليدين.[80]

أما من حيث فتح اللام، وضمّها، فإن أكثر القُراء على فتح اللام، إلاَّ القليل منهم يضمّها، و(اللوح) بضم اللام المراد به: الهواء الذي فوق السماء السابعة.[81]

فعلى قراءة من قرأ بخفض (محفوظ) كما قاله: القرطبي ومن كلام العرب:(هذا جحرُ ضبٍ خربٍ) بخفض (خربٍ) لمجاورة المخفوض مع أنه نعت خبر المبتدأ، وبهذا تعلم: أن دعوى كون الخفض بالمجاورة لحنا لا يتحمل إلا لضرورة الشعر.[82]

ولهذا أرى أن أكثر القُراء على (الجر) صفة للوح، وفيه إشارة إلى أنَّ الشياطين لا يمكنهم التنزل به؛ لأنَّ محله محفوظ أن يصلوا إليه، وهو في نفسه محفوظ أن يقدر الشيطان على الزيادة فيه والنقصان، فوصفه سبحانه بأنه محفوظ في قوله تعالى:﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾[83]،ووصف محله بالحفظ في هذه السورة، فالله سبحانه حفظ محله، وحفظه من الزيادة، والنقصان، والتبديل، وحفظ معانيه من التحريف، كما حفظ ألفاظه من التبديل، وأقام له مَنْ يحفظ حروفه من الزيادة، والنقصان، ومعانيه من التحريف، والتغيير.[84]

لذا يمكن القول: إن القراء قالوا: إن لفظ (محفوظ) في الرفع، ينصرف إلى القرآن، وفي الخفض، ينصرف إلى اللوح.

أما من حيث فتح لام (لوح)، وضمها، فإن أكثر القُرَّاء على فتح اللّام، إلاّ القليل يضمّها، ومعناها بالضم: (الهواء)، وبالفتح: اللّوح الذي كُتِبَ فيه القرآن، وقيل: غير ذلك.

الخاتمة :

يتراءى ليَّ أنَّ سبب الخلاف يرجع إلى(الإشكال النحوي، والطبعي)، في الإعراب والقراءة، واضح وضوح الشمس في كبد السماء؛ وهو الذي أدَّى إلى تباين وجهات النَّظر بين العلماء؛ وذلك من خلال ما يترجَّح من آراء في المسألة الواحدة، من حيث القَبول والرفض، ولعل سبب هذا الاختلاف، يرجع مرده في ذلك إلى ما يلي:

1-اختلاف اللسان بين القبائل العربية.

2-وجود التصحيف في بعض الكلمات.

3-اختلاف إعراب الكلمة، وحركات بنائها.

4-تأثر دلالة الكلمة الواحدة داخل الجملة؛ لأنَّ تغير موقع الكلمة في الجملة، يتبعه تغير في المعنى، ولولا ذلك ما كانت هناك فروق بين الجملة الاسمية، والجملة الفعلية، والمبتدأ والخبر...، وغير ذلك من الآيات القرآنية، والتراكيب العربية، من الشعر، والنثر، التي تتأكد فيها الصلة القوية بين علم الدلالة وعلم النحو...، كما هو واضح في ثنايا هذا البحث.

عليه أقول: على طلاب العلم مراعاة ذلك، موضوع الاختلاف في دراستهم له، ومعرفة أن ظاهرة الاختلاف لها أسباب، يجب التَّنبه لها؛ لأنَّ معرفتها يؤدي لإزالة الحيرة من العقول، فلا يشعر القارئ بتذبذب فكره، عند قراءته لأي نصّ، يجد فيه اختلافا في وجوه الإعراب، أو القراءات.

هوامش البحث :

[1]- من سورة النساء الآية: (82).

[2]-الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية ، أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفومي، تح: عدنان درويش - محمد المصري، مؤسسة الرسالة - بيروت،ط : 1998م ، 60/1.

[3]- معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عبد الحميد عمر، عالم الكتب، لاب، ط:الأولى: 2008م، مادة: (خ ل ف).

[4]- المصدر السابق، مادة: (ع ر ب).

[5]- التوقيف على مهمات التعاريف، محمد عبد الرؤوف المناوي، تح: محمد رضوان الداية، دار الفكر المعاصر، دار الفكر -بيروت ، دمشق - 1410،ط: الأولى، 42،57/1، 322.

[6]- ينظر: المصدر السابق، 42،57/1، 322.

[7]-المصدر السابق، 232/1.

[8]- ينظر: **المصدر السابق**، 42،57/1، 322، وكذلك ينظر: المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى، وآخرون، دار **الدعوة، تح:** مجمع اللغة العربية، 592/2، وتاج العروس من جواهر القاموس، محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، دار الهداية، تح: مجموعة من المحققين، لاب، لات، مادة: (ع رب).

[9]- من سورة النور، الآية: (1).

[10]-مجاز القرآن، أبو عبيدة معمر بن المثنى التيمى البصري، تح: محمد فواد سزگين، مكتبة الخانجى – القاهرة، **لات،ط:** 1381 هـ، 63/2.

[11]- من سورة النور، الآية: (2).

[12]- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، تح: **عبد السلام** عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية - **لبنان** ، 1993م،**ط: الاولى**، 160/4.

[13]- التبيان في إعراب القرآن، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري، عيسى البابي الحلبي وآخرون، **تح: علي محمد البجاوي، لاب، لاط، لات**، 2/ 963.

[14]- ينظر: فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، محمد **بن علي بن محمد الشوكاني، دار الفكر** – بيروت، لات، لاط،4/4.

[15]-ينظر: التحرير والتنوير، محمد الطاهر بن عاشور، دار سحنون للنشر والتوزيع - **تونس** - 1997م،**ط** التونسية، 18، 142.

[16]- ينظر: الجامع الصحيح المختصر، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، تح: **مصطفى** ديب البغا، دار ابن كثير ، اليمامة – بيروت، 1987،**ط: الثالثة**، 2749/6.

[17]-ينظر: معاني القرآن وإعرابه، إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق الزجاج، تح: عبد الجليل عبده شلبي، **عالم الكتب** – بيروت، الطبعة: **الأولى** 1408 هـ - 1988م، 27/4، ومعاني القرآن، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي الفرَّاء، تح: أحمد يوسف النجاتي، وآخرون، دار المصرية للتأليف والترجمة – **مصر، لات،ط: الأولى**، 244/2، وجامع البيان عن تأويل آي القرآن، محمد بن جرير بن يزيد بن خالد الطبري أبو **جعفر، دار الفكر، لات، لاط** - بيروت – 1405، 65/18.

[18]- الإغراء هو: تنبيه المخاطب على أمر محمود ليلزمه، ينظر: التطبيق النحوي، عبده الراجحي، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، لاب، ط: **الأولى**، 1999م، 22/1.

[19]-ينظر: الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري **الخوارزمي، تح:** عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي - بيروت، لات، لاط، 211/3.

[20]- هو: محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان، الغرناطي، قرأ القرآن بالروايات، وسمع الحديث بجزيرة الأندلس وبلاد إفريقية، وله مصنفات منها: البحر المحيط في تفسير القرآن العظيم، وإتحاف الأريب بما في القرآن من الغريب، و كتاب الأسفار الملخص من كتاب الصفار، وشرح سيبويه، وكتاب التجريد لأحكام سيبويه...، **وكان مولده:** بغرناطة في شهور سنة أرب وخمسين وستمائة، وتوفي: بالديار المصرية في أوائل سنة خمس وأربعين وسبعمائة، رحمه الله تعالى، ينظر: **فوات** الوفيات، محمد بن شاكر بن أحمد بن عبد الرحمن بن شاكر بن هارون بن شاكر الملقب: بصلاح الدين، تحقيق: **إحسان عباس، دار صادر** – بيروت، ط: **الأولى**، 71/4- 78.

[21]- الاشتغال هو: أن يتقدم اسم ويتأخر عنه فعل قد عمل في ضمير ذلك الاسم أو في سببيه وهو المضاف إلى ضمير الاسم السابق فمثال المشتغل بالضمير زيدا ضربته، وزيدا مررت به، شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري، تح : محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث ـ القاهرة، دار مصر للطباعة ، سعيد جودة السحار، وآخرون، ط : **العشرون**، 1980م، 4/ 129.

[22]-ينظر: تفسير البحر المحيط، محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي، ، تح: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، دار الكتب العلمية – لبنان، بيروت - 2001م،**ط: الأولى** ،392/6.

[23] -**معاني القرآن، الفراء**، 244/2.

[24]- ينظر: **اللباب في علوم الكتاب، أبو حفص سراج** الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي النعماني، تح: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية – بيروت، لبنان، ط: **الأولى**، 1998م، 274/14.

[25]- من سورة طه، الآية: (63).

[26]- مجاز القرآن، أبو عبيدة، 12/2، 22.

[27]- **معاني القرآن وإعرابه**، الزجاج، 346/3.

[28]-البيت من: **الرجز، منسوب**: لأبي النَّجم، وقيل: **لرؤبة**، المعجم المفصل في شواهد العربية، إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، لاب، ط: **الأولى**، 1996م، 319/21.

[29]- جامع الدروس العربية، مصطفى بن محمد سليم الغلاييني، المكتبة العصرية، صيدا – بيروت، ط: **الثامنة والعشرون**، 1993م، 129/1.

[30]- البيت: من مجزوء الكامل، وهو من شواهد سيبويه، وقائله: قيس بن الرقيات، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، **عبد القادر بن عمر البغدادي، ، تح**: محمد نبيل طريفي، واميل بديع اليعقوب، دار الكتب العلمية - بيروت - 1998م،ط: **الأولى** ، 222،223/11، وفتح القدير، الشوكاني، 62/2.

[31]-هو: إبراهيم بن السري بن سهل، أبو إسحاق الزجاج: **عالم بالنحو واللغة، ولد ومات في بغداد، علم**: 241 - 311 هـ، ومات: 855 - 923م، **في** بغداد، ومن كتبه: **معاني القرآن، والاشتقاق...**، ينظر:الأعلام، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الزركلي الدمشقي، دار العلم للملايين، لاب، ط: **الخامسة عشر**- أيار / مايو 2002م، 40/1.

[32]- ينظر: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، جمال الدين ابن هشام الأنصاري، تح: **مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، دار الفكر - دمشق - 1985،ط: السادسة**، 57/1.

[33]-من سورة سبإ، الآية: (15).

[34]-ينظر: تفسير القرآن العظيم، إسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي أبو الفداء، دار الفكر - بيروت – 1401، **لاط**، 217/25.

[35]-البيت من: البسيط، وقائله: جرير، ينظر: المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، تح: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية – **لبنان**، 1993م،ط: **الاولى**، 425/4.

[36]- ينظر: تفسير البحر المحيط، محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي، تح: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، وآخرون، دار الكتب العلمية – لبنان، بيروت - 1422هـ -2001م،ط: **الأولى**، ، 63/7.

[37]- **معاني القرآن للفراء** (1/ 428)

(2) إجراء الاسم عند الكوفيين: صرفه وتنوينه، وعدم إجرائه: منع صرفه، **معاني القرآن، الفراء**، 428/1.

[38]- من سورة المائدة، الآية: (38).

[39]- ينظر: كتاب سيبويه، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل - بيروت، ط: **الأولى، لات، لاب**، 144/1.

[40]- ينظر: **معانى القرآن، أبو الحسن المجاشعي بالولاء، البلخي ثُم البصري، المعروف بالأخفش الأوسط، تح**: هدى محمود قراعة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط: **الأولى**، 1990م، 84/1.

[41]- ينظر: **الجامع لأحكام القرآن، القرطبي**، 166/6.

[42]- **معاني القرآن، الفراء**، 242/1.

[43]- ينظر: التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب، فخر الدين محمد بن عمر التميمي الرازي الشافعي، دار الكتب العلمية - بيروت - 1421هـ - 2000م،ط: **الأولى**، 175/11.

[44]- من سورة العنكبوت، الآية: (25).

[45]-سيبويه هو: أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر؛ ويقال: كنيته أبو الحسن، وأبو بشر أشهر. **وكان مولى بني** الحارث بن كعب، كان مولى آل الربيع بن زياد الحارثي، وسيبويه لقب له، ومعناه: بالفارسية (**رائحة التفاح**)، ويقال: إن أمَّه كانت ترَّقصه وهو صغير بذلك، وكان من أهل فارس، من البيضاء؛ ومنشؤه بالبصرة، وكان

يطلب الآثار والفقه، وبرع في النحو، وصنف كتابه الذي لم يسبقه أحدٌ على مثله، ولا لحقه أحدٌ من بعده، مات: سيبويه النحوي بالبصرة سنة إحدى وستين ومائة، وقيل: مات سيبويه سنة أربع وتسعين ومائة؛ والأول أشبه، لأنه مات قبل الكسائي، والكسائي مات سنة ثلاث وثمانين ومائة، ويقال: إن سيبويه عاش اثنتين وثلاثين سنة، ويقال: مات سيبويه وقد نيف على الأربعين سنة، ينظر: نزهة الألباء في طبقات الأدباء، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبو البركات، كمال الدين الأنباري، تح: إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الزرقاء – الأردن،ط: الثالثة، 1985م، 1/54-57.

[46]- الرجز: بلا نسبة، كتاب سيبويه، 1/41، وخزانة الأدب، البغدادي، 3/104.

[47]- ينظر: إعراب القرآن، النحاس، 3/254، وكذلك ينظر: الحجة في القراءات السبع، الحسين بن أحمد بن خالويه أبو عبد الله، تح: د. عبد العال سالم مكرم، دار الشروق - بيروت - 1401،ط: الرابعة، 1/279، والتبيان في إعراب القرآن، أبو البقاء، 2/1031.

[48]- من سورة الحجرات، الآية: (6).

[49]- ينظر: تصحيح التصحيف وتحرير التحريف، صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي،تح: السيد الشرقاوي، راجعه: الدكتور رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي – القاهرة، ط: الأولى، 1987، 1/9.

[50]- مجاز القرآن، أبو عبيدة، 1/13.

[51]- معاني القرآن، الفراء، 1/283.

[52]- ينظر:أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، محمد الأمين بن محمد بن المختار الجكني الشنقيطي، تح: مكتب البحوث والدراسات، دار الفكر للطباعة والنشر - بيروت - 1995م ،لاط، ، 7/411.

[53]- ينظر: إعراب القرآن، النحاس، 4/211.

[54]- من سورة النساء، الآية: (66).

[55]-ينظر: إبراز المعاني من حرز الأماني في القراءات السبع،: عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم، تح: إبراهيم عطوة عوض،شركة مكتبة مصطفى البابي الحلبي - مصر، لاط، لات، ، 1/420.

[56]- ينظر:البحر المحيط، أبو حيان، 3/342.

[57]- ينظر: كتاب السبعة في القراءات، أبو بكر أحمد بن موسى بن العباس بن مجاهد البغدادي، تح: شوقي ضيف، دار المعارف - مصر - 1400هـ، ط: الثانية، 1/236.

[58]- من سورة السجدة، الآية: (10).

[59]- ينظر: مجاز القرآن، أبو عبيدة، 2/331، وروح المعاني، الألوسي، 21/125.

[60]- ينظر: الكشاف، الزمخشري، 3/516، وإعراب القرآن للنحاس، 3/293، وروح المعاني، الألوسي، 21/125، وكذلك ينظر: الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، 14/92 ، وفتح القدير، الشوكاني، 4/250، ولسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، دار صادر - بيروت، ط: الأولى، لات، مادة: (ض ل- ص ل).

[61]- المصادر السابقة نفسها.

[62]- ينظر: أثر القراءات القرآنية في الصناعة المعجمية تاج العروس نموذجا، عبد الرازق بن حمودة القادوسي، رسالة دكتوراه بإشراف: رجب عبد الجواد إبراهيم- قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة حلوان، عام النشر: 2010م،1/268، لاب، لاط، 269.

[63]- من سورة القصص، الآية: (23).

[64]- من سورة يونس، الآية: (47).

[65]-من سورة الأعراف، الآية: (34).

[66]- من سورة يوسف، الآية: (45).

[67]- من سورة يوسف، الآية: (45).

[68]- ينظر: الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، 9/201، 202، وأبو عبيدة، مجاز القرآن، 1/313، وأضواء البيان، الشنقيطي، 2/173.

[69]- علق عليها القرطبي بقوله: ليست خاطئة؛ ولكن من عادة الزمخشري تخطئة القُراء، البحر المحيط، أبو حيان، 313/5.

[70] -سورة النحل، الآية: (120).

[71]- ينظر: مسند أبي يعلى، أحمد بن علي بن المثنى أبو يعلى الموصلي التميمي، تح: حسين سليم أسد، دار المأمون للتراث – دمشق، 1984،ط: الأولى، 330/4.

[72]-ينظر: أضواء البيان، الشنقيطي، 173/2، وتهذيب اللغة، الأزهري، وتاج العروس، الزبيدي، ولسان العرب، مادة: (أم ه).

[73]-هو: محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فَرْح الأنصاري الخزرجي الأندلسي، أبو عبد الله، القرطبي: من كبار المفسرين، صالح متعبد، من أهل قرطبة، رحل إلى الشرق واستقر بمنية ابن خصيب (في شمالي أسيوط، بمصر) وتوفي فيها. من كتبه: الجامع لأحكام القرآن، عشرون جزءا، يعرف بتفسير القرطبي، والتذكرة بأحوال الموتى والآخرة...، ينظر: الأعلام، الزركلي، 322/5، و معجم المؤلفين، عمر بن رضا بن محمد راغب بن عبد الغني كحالة الدمشقي، مكتبة المثنى - بيروت، دار إحياء التراث العربي بيروت، لاط، لات، 13، 2،239.

[74]-ينظر:أضواء البيان، الشنقيطي، 334/1.

[75]- ينظر: مجاز القرآن، أبو عبيدة، 14/1.

[76]- ينظر: اللباب في علوم الكتاب، ابن عادل، 20م257.

[77]- الزَّباء هي: الإسْتُ بِشَعَرِهَا، ومرأةٌ زَبّاءُ: كَثِيرَة شَعَر الحاجِبَيْن، والذراعين، واليَدَيْن. وأُذُنٌ زَباءُ: كَثِيرَة شَعَر الحاجِبَيْن والذراعين واليَدَيْن، تاج العروس، الزبيدي، مادة: (زب ب).

[78]- البيت: من الرَّجز، وقائله: اب دريد، خزانة الأدب، البغدادي، 270/8، واللباب في علوم الكتاب، ابن عادل، 20/ 257.

[79]- ينظر:الكشاف، الزمخشري، 734/4، والجامع لأحكام القرآن، القرطبي، 298/19.

[80]- ينظر:الجامع لأحكام القرآن، القرطبي، 281/7.

[81]- ينظر: فتح القدير، الشوكاني، 414/5.

[82]- ينظر:أضواء البيان، الشنقيطي، 334/1.

[83]- سورة الحجر، الآية: (9).

[84]- ينظر: التبيان في أقسام القرآن، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية، تح: محمد حامد الفقي، دار المعرفة، بيروت، لبنان، لات، لاط، 62/1.

قائمة المصادر والمراجع :

مصحف القرآن الكريم.

1- إبراز المعاني من حرز الأماني في القراءات السبع،: عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم، تحقيق: إبراهيم عطوة عوض،شركة مكتبة مصطفى البابي الحلبي – مصر.

2- أثر القراءات القرآنية في الصناعة المعجمية تاج العروس نموذجا، عبد الرازق بن حمودة القادوسي، رسالة دكتوراه بإشراف: رجب عبد الجواد إبراهيم- قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة حلوان، علم النشر: 2010م.

3- أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن، محمد الأمين بن محمد بن المختار الجكني الشنقيطي، تحقيق: مكتب البحوث والدرلسات، دار الفكر للطباعة والنشر - بيروت - 1995م.

4- الأعلام، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، الزركلي الدمشقي، دار العلم للملايين، الطبعة: الخامسة عشر- أيار / مايو 2002م.

5- التبيان في أقسام القرآن، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية، تحقيق: محمد حامد الفقي، دار المعرفة، بيروت، لبنان.

6-التطبيق النحوي، المؤلف: الدكتورعبده الراجحي، الناشر: مكتبة المعارف للنشروالتوزيع
7- التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب، فخر الدين محمد بن عمر التميمي الرازي الشافعي، دار الكتب العلمية - بيروت - 1421هـ - 2000م، الطبعة: الأولى.

8- الجامع الصحيح المختصر، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، تحقيق: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير ، اليمامة – بيروت، 1987،ط: الثالثة، 2749/6.
9- الحجة في القراءات السبع، الحسين بن أحمد بن خالويه أبو عبد الله، تحقيق: د. عبد العال سالم مكرم، دار الشروق - بيروت - 1401، الطبعة: الرابعة.

10-الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تأليف: أبوالقاسم محمود بن عمر الزمخشري الخوارزمي، دار النشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت، تحقيق : عبدالرزاق المهدي .
11- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية – لبنان، 1993م، الطبعة: الاولى.
12- المعجم المفصل في شواهد العربية، إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، الأولى، 1996م.
13- تصحيح التصحيف وتحرير التحريف، صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، تحقيق: السيد الشرقاوي، راجعه: الدكتور رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي – القاهرة، الطبعة: الأولى.

14-تفسير البحر المحيط، تأليف: محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي، دارالنشر: دارالكتب العلمية - لبنان/ بيروت - 1422هـ -2001م، الطبعة: الأولى، تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود – الشيخ علي محمد معوض،شارك في التحقيق 1) د.زكريا عبدالمجيد النوقي 2) د.أحمد النجولي الجمل.
15- تفسير القرآن العظيم، إسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي أبو الفداء، دار الفكر - بيروت – 1401.
16-جامع البيان عن تأويل آي القرآن، المؤلف: محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبوجعفر الطبري (المتوفى: 310هـ)، تحقيق: الدكتورعبد الله بن عبد المحسن التركي
17- جامع الدروس العربية، مصطفى بن محمد سليم الغلاييني، المكتبة العصرية، صيدا – بيروت، الطبعة: الثامنة والعشرون، 1993م.
18- خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، عبد القادر بن عمر البغدادي، ، تحقيق: محمد نبيل طريفي، واميل بديع اليعقوب، دار الكتب العلمية - بيروت - 1998م، الطبعة: الأولى.
19-شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تأليف: قاضي القضاة بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي المصري الهمداني، دار النشر: دارالفكر - سوريا - 1405هـ 1985م، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد.
20-علوم القرآن، الكتاب: معاني القرآن، المؤلف: أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي الفراء (المتوفى: 207هـ)، المحقق : أحمد يوسف النجاتي / محمد علي النجار / عبد الفتاح إسماعيل الشلبي، الناشر: دارالمصرية للتأليف والترجمة – مصر، الطبعة: الأولى.
21- كتاب سيبويه، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل - بيروت، الطبعة: الأولى.

22- لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، دار صادر - بيروت، الطبعة: الأولى.

23-اللباب في علوم الكتاب، المؤلف: أبوحفص سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي النعماني (المتوفى: 775هـ)، المحقق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، الناشر : دار الكتب العلمية - بيروت / لبنان، الطبعة: الأولى، 1419 هـ -1998م، عدد الأجزاء: 20.
24- مسند أبي يعلى، أحمد بن علي بن المثنى أبو يعلى الموصلي التميمي، تحقيق: حسين سليم أسد، دار المأمون للتراث – دمشق، 1984، الطبعة: الأولى.

25-معجم المؤلفين، عمر بن رضا بن محمد راغب بن عبد الغني كحالة الدمشقي، مكتبة المثنى - بيروت، دار إحياء التراث العربي بيروت.

26- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، جمال الدين ابن هشام الأنصاري، تحقيق: مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، دار الفكر - دمشق - 1985، الطبعة: السادسة.
27- نزهة الألباء في طبقات الأدباء، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبو البركات، كمال الدين الأنباري، تحقيق: إبراهيم السامرائي، مكتبة المنار، الزرقاء – الأردن، الطبعة: الثالثة، 1985م.

28-التبيان في إعراب القرآن، تأليف: أبوالبقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري، دار النشر: عيسى البابي الحلبي وشركاه، تحقيق : علي محمد البجاوي.

29-التحرير والتنوير « تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد »

30-التوقيف على مهمات التعاريف، تأليف: محمد عبد الرؤوف المناوي، دار النشر: دار الفكر المعاصر ، دار الفكر - بيروت ، دمشق - 1410، الطبعة: الأولى، تحقيق: د. محمد رضوان الداية.

31-الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تأليف : أبوالبقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفومي، دار النشر : مؤسسة الرسالة - بيروت - 1419هـ - 1998م. ، تحقيق: عدنان درويش – محمد المصري.

32-المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز ، تأليف : أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، دار النشر : دار الكتب العلمية - لبنان - 1413هـ 1993م، الطبعة : الاولى، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد.

33-المعجم الوسيط (1+2)، تأليف: إبراهيم مصطفى / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار، دار النشر : دار الدعوة، تحقيق: مجمع اللغة العربية بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات الإسلامية بدار هجر الدكتور عبد السند حسن يمامة، الناشر : دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان ، الطبعة: الأولى، 1422 هـ - 2001م، عدد الأجزاء: 26 مجلد 24 مجلد ومجلدان فهارس.

34-تاج العروس من جواهر القاموس، تأليف : محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، دار النشر : دار الهداية، تحقيق: مجموعة من المحققين.

35-فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير، تأليف : محمد بن علي بن محمد الشوكاني، دار النشر: دار الفكر – بيروت.

36-فوات الوفيات، تأليف : محمد بن شاكر بن أحمد الكتبي، دار النشر: دار الكتب العلمية - بيروت - 2000م، الطبعة : الأولى، تحقيق : علي محمد بن يعوض الله/عادل أحمد عبد الموجود.
37-مجاز القرآن، المؤلف : أبوعبيدة معمر بن المثنى التيمى البصري (المتوفى: 209هـ)، المحقق: محمد فواد سزگين، الناشر: مكتبة الخانجى – القاهرة، الطبعة: 1381 هـ.

38-معجم اللغة العربية المعاصرة، المؤلف: د أحمد مختار عبد الحميد عمر (المتوفى: 1424هـ) بمساعدة فريق عمل، الناشر: عالم الكتب، الطبعة: الأولى، 1429 هـ - 2008م، عدد الأجزاء: 4 (3 ومجلد للفهارس) في ترقيم مسلسل واحد.

دلالةُ مصْطلح (الجـــَامِـــعَـــةِ)
(دراسةٌ تقابليّةٌ بينَ اللغتين العربيّةِ و الإنجليزيّةِفي علمِ اللغةِ التقابليّ)

المبروك خير سعد
قسم اللغة العربيّة
كلـيـــــّة الآداب و العلـــــوم/ بـــــــدر
جـامعـة الجـبـل الغربي

مقدّمة:

الحمد لله الذي ابتدأ بالحمد كتابه الكريم، و جعله آخر دعاء أهل الجنة، فقال جلَّ ثناؤه: ﴿وَءَاخِرُ دَعْوَاهُمْ أَنِ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ ٱلْعَالَمِينَ[1]﴾، و صلّى اللهُ و سلَّمَ على خاتم أنبيائه المرسلين، المبعوث رحمةً للعالمين، بلسانٍ عربيٍّ مبينٍ، و بعد.

فإنْ كانتِ اللغةُ نظاماً من العلامات و الإشارات و الرموز التي يعتمد عليها الناس للتفاهم فيما بينهم و التواصل منذ أن خلق الله البشر و استخلفهم في الأرض، فإنَّ هذه العلامات (جَ،ا،م، عَ، ةٌ) في العربيّة، أو (UNIVERSITY) في الإنجليزيّة، **إحدى تلك العلامات** التي تشير إلى مفهومٍ واحدٍ اصْطُلِحَ عليه منذ زمنٍ بعيدٍ ليكون: **ذلك المكان المُعد لمنح** (الديبلومات[2]) **أو** (الشهادات) **أو** (الإجازات العلميّة)، **أو** (تخريج الكوادر الأكاديميّة) المهيأة لخدمة المجتمع، و تنميته بوجهٍ عام، فهي **إذن ترمز إلى ذلك المكان** الذي تم تجهيزه بعنايةٍ مدروسةٍ، لمنح مرتاديه الشهادات العليا، أو الإجازات الأكاديمية المتخصصة، وفق ضوابط محددةٍ، يحكم بها هيأةٌ معينةٌ من المختصين في مجالاتٍ عدّةٍ، فهو بذلك:(**مؤسسةٌ علميّةٌ**، عـامـّةٌ أو خـاصّةٌ لـلـتعـليم العالي **والبحث العلمي**).

هذا مـا يحمله لنا اليوم مفهوم لـفـظ (**جـامعة**) من الناحية النظريّة، و هو مفهومٌ حديثٌ إذا ما قـــورن بزمن استحداثه من قِـبَـــل مستخدميه، حـيـنـما جـاء كغيره من المصطلحات الحديثة التي فـرضـهـا تـقدم **الإنسان، و تـطـوره عـبـر العـصور** في شتى ميادين الحياة، ليدل على:(<u>**ذلك المبنى** الكبير الواسع الذي يجتمع فيه المعلم مع الـطالـب، فيدرسون علوماً و **معارف تشمل عدداً كـبـيـراً مـن الـتخـصـصات، التي تعـمل** على تخريج العناصر الكوادر المهيأة لخدمة **المجتمع** و تنميته، و تطويره بوجهٍ عامٍّ</u>).

و لكـنّ السؤال المـطروح هنا في انتظار الإجابة عنه: ما الدّلالة اللُّغويّة و الاصطلاحيّة لهذ اللفظ؟ و متى و أين ظهر هذا اللفظ كمصطلحٍ لغويٍّ بهذا المفهوم لأوّل مرةٍ في تاريخ مسيرة العلم و المعرفة؟ و ماذا كان يعني قبل ذلك؟ و أين وُجِدَت أوّل جامعةٍ بهذا المفهوم أيضاً في العالم؟ و هل هو بهذا المفهوم يكون مصطلحاً عربيّ الوضع! أم أنه لا يعدو كونه ترجمةً حرفيةً للمصطلح الإنجليزي: (*UNIVERSITY*)، الذي ظهر في أوروبا فيما بعد العصور الوسطى ليعني:

"An institution of higher education having authority to award bachelors' and higher degrees, usually having research facilities with members, staff, in campus of a university[3]".

و بُدِئ العملُ به في الوطن العربيّ منذ تأسيس أوّلَ كليّةٍ جامعيّةٍ عربيّةٍ بهذا المفهوم في مطلع القرن العشرين؟! و هل فعلا تعدّ جامعة (القرويين) بمدينة فاس المغربيّة أوّل جامعةٍ في التاريخ بهذا المفهوم: (مؤسّسةً علميّةً لمنح الشهادات العليا)؟ أم هو زعمٌ خاطئٌ، فرضه التعصب للقومية العربيّة، أو الهوية الإسلاميّة أوّلاً؟! و عدم المعرفة الحقيقية بتاريخ تأسيس أوّل جامعةٍ في التاريخ

الإنساني كله ثانياً؟! و إنّ جامعة: (بادوا) الإيطالية، أو جامعة (باريس) الفرنسية، من استحق إطلاق هذه التسمية بحسب ما يُفْهَمُ من مدلول هذا اللفظ؟!

كنت دائماً أضع كلّ تلك التساؤلات أمام ناظريّ محاولاً الإجابة عنها، إلّا أنّني لم أحظ بإجابةٍ كافيةٍ، فقمت بطرح تلك الأسئلة على بعض زملائي من أعضاء هيأة التدريس الجامعي، و كذلك على طلابي الذين قمت بتدريسهم في جامعات: (الجبل الغربيّ، و الزاوية، و طرابلس، و صبراتة)، و كانت الإجابة دائماً لا تعدو ما دُكِـرَ آنفاً عن مفهوم الجامعة، مع اختلافٍ بسيطٍ فيما بين تلك الإجابات، و تـفـاوتٍ و تناظرٍ اقتضته المرجعيّة الثقافيّة الضيقة، أو الإعداد المنهجيّ البسيط، أو التكوين المرحليّ القصير، أو البحث العلميّ الضحل، أو حتى الاستعداد الفطريّ المسبق لكلّ مجيبٍ عن تلك التساؤلات، فعقدت العزم بهمةٍ و نشاطٍ للخوض في هذا الموضوع الرحب، و الذي لا أراه بـكـراً عـنـد المتخصصين الغربيين في أوروبا و أمريكا، بقدر ما أراه خـافـيـاً عـلـى كـثيرٍ من طلاب العلم العرب، أو على القائمين على تدريسهم، و توجيههم، و إرشـادهم من أعضاء هيأة التدريس الجامعي في الجامعات العربيّة المختلفة، من هؤلاء الذين لا زالوا يعتقدون بأنّ جامعة (القرويين) المغربيّة هي أوّل جامعةٍ في التاريخ الإنسانيّ كـلـه، غـيـر مـدركـين تـمـاماً حقيقة هذا الاعتقاد الخاطئ، و المبني على غير أسسٍ علميةٍ ثابتة أو منطقيّةٍ.

و قد ساد ذلك الاعتقاد بين الناس ردحاً من الزمن، دون أن يجد له مَن يقف على حقيقته، أو يـتـتـبـع أثـره، بتتبع خطوات تأسيس هذه المؤسسة العلميّة المبنيّة على أسسٍ دينيّةٍ، مثلها في ذلك مثل عددٍ كبيرٍ من المراكز العلميّة التي تأسست في العصور الوسطى على أسسٍ دينيّةٍ محضةٍ في العالم الإسلاميّ، و كذلك في غيره من المجتمعات المسيحيّة الأخرى القريبة منه جغرافيّاً، و حضاريّاً، و ثقافيّاً، حيث نجد على سبيل المثال: (جامع البصرة) الذي هو في العراق كان قدسبق جامع (القرويين) بفاس لسنين عدّةٍ، سواء في التأسيس، أو في تعليم العلم لمتعلميه، و مع ذلك لم أجد من المهتمين من يسميه (جامعة) بالمعنى الذي يدلّ عليه هذا اللفظ، و لعلّ سبب ذلك يعود إلى ذلك التلاقح الثقافي و الحضاري الناشئ بين العرب و الأوروبيّين في شمال الغرب الأفريقي، نتيجة هجرة أفواجٍ كثيرةٍ من العلماء و طلاب العلم من بلاد الأندلس في أقصى الغرب المسيحي إلى مدينة فاس المغربيّة، بعد تأسيسها في عام (192هـ/808م)، و التي سكنها كثيرٌ من (القيروانيين)، و هؤلاء هم المسمون بـ (القرويين) ميلاً للتخفيف.

و عندما كثر الواردون على مدينة فاس صاروا في حاجةٍ إلى مسجدٍ جامعٍ كبيرٍ يجمعهم، فتطوعت (فاطمة بنت محمد الفهري القيرواني) ببناء جامعٍ بحي (القيروانيين)، الذي عُرِفَ فيما بعد بجامع (القرويين) نسبةً إلى هذا الحي، و قد تم بحلول منتصف القرن (الثالث الهجري/ التاسع الميلادي) الشروع في حفر أساس جامع القرويين في الأوّل من رمضان عام (245هـ)، الموافق للثالثين من تشرين الثاني/نوفمبر، لعام (859م)[4]، أي عقب تأسيس مدرسة البصرة العراقيّة المؤسسة على أسسٍ دينيةٍ هي الأخرى بمئتي سنةٍ تقريباً.

و بناءً على ذلك لا نستطيع الاستمرار في الاعتقاد بأسبقية جامعة القرويين كأوّل جامعةٍ في التاريخ، بناءً على العامل الدينيّ أو الزمنيّ أو حتى كليهما معاً.

و حينما لم أجد من الباحثين العرب من تصدى للوقوف على هذه الحقيقة الظاهرة للعيان، تجلت لديّ فكرة عمل بحثٍ علمي، يكون دراسةً تقابليّةً دلاليّةً لمصطلح (الجامعة) في اللغتين: (العربيّة و الإنجليزيّة)، بحسب منهج علم اللغة التقابلي الحديث، الذي ابتدئ العمل به منذ زمن اللسانيّ السويسريّ المشهور (فرديناند دي سوسير/1857 ــ 1913م)، محدثاً بذلك نقطة تحوّلٍ عميقةٍ في محتوى علم اللغة الحديث، و الذي سار على نهجه كثيرٌ من الباحثين الذين أسعد اليوم بأن أكون من بينهم، لأوضح لمن لم تمكنهم أوقاتهم من البحث في هذا الموضوع، مع سردٍ للبدايات الأولى التي ظهر فيها هذا المفهوم المصطلحي الجديد، فـاغتنمت هذه الفرصة مسترشداً

بعددٍ لا بأس به من المصادر اللغويّة، و المعجميّة، و الـــتـــاريخيّة،(العربيّة و الإنجليزيّة)، (الورقيّة منها و الإلكترونية)، المهتمّة بهذا الشأن اللغويّ، و ذلك للتزود من معينها لمعرفة أصل هذه التسمية، و تحديد المفهوم الدقيق لها.

أوّلاً: مفهوم مصطلح (الجامعةِ) في اللُّغتين:(العربيّة و الإنجليزيّة):

إن لفظ(جامعةٍ) من منظور اللغة العربيّة يأتي دائماً للدلالة على(الجمع) فهو تصريفٌ لغويٌّ من: (جَمَعَ)، (يَجْمَعُ)، (جَمْعاً)، فهو (جَامِعٌ)، و (جَامِعَةٌ)، و (الجَمْعُ) مصدر اللفظ، و هو (تـــأليـف المـتفرق)، و (الجامعة) في معاجم اللغة القديمة تدلُّ على: (القِدرِ العظيمةِ) التي يُطْهَى فيها الجزور قديماً، إضافة إلى أنها تدلُّ أيضاً على (الغُـل)، لأنّها تجمع اليدين إلى العنق، و هو ما أكدته معاجم اللغة العربيّة القديمة و الحديثة جميعاً، فقد جاء في معجم (العين) :

"الجـمعُ:مصدرُ جمعتَ الشيء، و الجمعُ أيضاً: اسمٌ لجماعة الناس... عدد كلّ شيءٍ، و كثرته.. وسُـمـي جـمعٌ جمعاً: لأن الناس يجتمعون إليها من المزدلفة بين الصلاتين المغرب و العشاء الآخرة[5]".

و الجمعُ في علم البديع: "هو أن تشرك مجموعة ألفاظٍ في حكمٍ واحدٍ، نحو قوله تعالى: ﴿المالُ و البنونَ زينةُ الحياةِ الدنيا﴾ ــ (الكهف: 46)، و نحو قول أبي العتاهية[من الرجز] :

أن الشَبابَ وَ الفَراغَ وَ الجِدَة مَفسَدَةٌ [لِلمَرءِ] أي مَفسَدَة

حيث جمع (الشبابَ) و (الفراغَ) و (الجدةَ) في حكم إفساد المرء، و هو في النحو: ما دل على ثلاثةٍ أو أكثرَ[6]".

و ورد في لسان العرب ما نصه :

"الجمعُ:اسمٌ لجماعة الناس، و الجمعُ: مصدر قولك جمعت الشيء، و الجمع: المجتمعون.و في الحديث: قال له أقرئني سورةً جامعةً، فأقرأه:﴿ إِذَا زُلْزِلَتِ ﴾ أي أنّها تجمع أشياءَ من الخير و الشرّ، لقوله تعالى فيها:﴿ فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرَاً يَرَهُ، وَ مَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرَّاً يَرَهُ ﴾ ــ (الزلزلة: الأيتان:7،8). و قدرٌ جامعٌ و جامعةٌ: عظيمةٌ، و قيل : هي التي تجمع الجزور. و الجامعةُ : الغُلُّ، لأنها تجمع اليدين إلى العنق[7]".

و قد ورد هذا اللفظ أيضاً في معجم (القاموس المحيط)، الذي احتوى على المعاني نفسها و ذلك حين جاء فيه:" و قدرٌ جامعٌ، و جامعةٌ.. عظيمةٌ، و الجامعة: الغُل[8]".

و على هذا الأساس لا يوجد في ما وجدت من معاجم قديمةٍ ما يؤكد عربيّة هذا المصطلح، أو استعمال العرب له بمعناه المتداول اليوم بينهم حتى نهاية القرن (الثالث عشر) الهجري، الموافق للقرن (التاسع عشر) الميلادي، و هو عصر العلامة و اللّغويّ المشهور: (محمد مرتضى الزبيدي ــ ت 1205ه/ 1790م)، الذي نجده قد عاش في منتصف القرن (الثاني عشر الهجري)، الموافق للقــرن (الثامن عشر) الميلادي، و الذي اشتهر بين معاصريه و من جاء من بعدهم بجمعه الكبير للغة العرب في معجمٍ لغويٍّ ضخمٍ، دعاه بــ (تاج العروس من جواهر القاموس)، ضمّنه كلَّ ما جاء من لغة العرب، مستنيراً بالمعاجم التي سبقته، فبلغت مواده زهاء المائة و العشرين ألف مادةٍ، مشروحةٍ و موثقةٍ، مع كلِّ ما وجد و ظهر من فروعها و اشتقاقاتها في عصره، فأصبح بحقٍّ أضخم المعاجم اللغويّةِ القديمةِ، و أكبرها حجماً على ما يُذكر، و كلّ ما ورد به و جاء ذكره فيه و شرحه لمادة: (جامعة) ما نصه:

"و قدرٌ جامعٌ، و جامعةٌ، و جماعٌ، أي عظيمةٌ .. و قيل: قدرٌ جماعٌ و جامعةٌ: هي التي تجمع الجزور، وفي الأساس للشلة، و الجامعة: الغُلُّ لأنها تجمع اليدين إلى العنق..[9]".

و هو ما يؤكد عدم معرفة الزبيدي (رحمه الله تعالى) أيضاً لاستعمال هذا اللفظ كمصطلحٍ وُضِعَ للدلالة على تلك المؤسسة المعنية بتخريج الطلاب، و إعدادهم للوظائف العامة أو الخاصة

في المجتمع، الأمر الذي جعلني أبحث عنه في المعاجم اللغويّة الحديثة و المعاصرة لأجده ماثلاً أمامي بوضوح تامٍّ فيها، و ذلك مثل: المعجم الوسيط، الصادر عن مجمع اللغة العربيّة في القاهرة، و الذي تضمن كثيراً من الكلمات التي اقتضتها ظروف العصر[10]، و ممّا جاء فيه ما نصه :

" و الجَامِعَةُ: مجْمُوعةُ معاهد علميَّةٍ ، تُسَمّى كُلِّيَّاتٌ ، تدرّس فيها الآدابُ والفنونُ والعلومُ (محدثةٌ)، و قدرٌ جامعةٌ: عظيمةٌ، و جمعتهم جامعةٌ: أمرٌ جامعٌ، و كلمةٌ جامعةٌ: كثيرَةُ المعاني على إيجازها[11]".

و جاء في معجم (الرائد) الحديث أيضاً :

"جامعةٌ: ج جوامع و جامعات:1

1- معهدٌ للتعليم العالي، والاختصاص يضم عدداً من المعاهد والكلّيّات.

2- طوقٌ أو قيدٌ من حديدٍ أو غيره يشد اليدين إلى العنق[12]".

و ورد في معجم (اللغة العربيّة المعاصر) ما نصه :

"جامعةٌ [مفرد]: ج جامعات :

1- صيغةُ المؤنثِ لفاعل جمعَ .

2- مجموعةُ معاهد علميّةٍ تُسمّى: كليّاتٌ، تُدرّس فيها الآداب و الفنون و العلوم، بعد مرحلة الدراسة الثانويّة، جامعة الهواء: مجموعةُ محاضراتٍ تُلقى عن طريق الإذاعة، و توجه الأسئلة للمشتركين الذين يرسلون إجاباتهم إلى مقرها لتصحيحها و تقييمها، جامعةٌ شعبيّةٌ: مجموعةُ معاهد تُدرِّس موادَّ حرةً.

3- رابطةٌ، أو مؤسسةٌ تضم عدداً من الأطراف كجامعة الدول العربيّة... جامعيّ: اسمٌ منسوبٌ إلى جامعةٍ : مَن أو ما له علاقةٌ بجامعةٍ أو مجمعٍ علميٍّ. أستاذٌ/طالبٌ جامعي، أسلوبٌ جامعي:منهجٌ في البحث يقتضي الاستقراء والتَّتبُّع و لستخدام طرائق المعرفة العلميَّة على وجه الدِّقة،تعليمٌ جامعيٌّ:يُراد به التَّعليم العالي بعد مرحلة الدِّراسة الثَّانويَّة، شهادةٌ جامعيّةٌ: ما يُثبِتُ إكمال الدراسة الجامعيّة[13] ".

و هو ما يؤكد قولَنَا السابقَ بعدم عربيّة وضع هذا المصطلح، و يؤكده ما وجدناه مبسوطاً بين ثنايات معاجم اللغة و قواميسها الحديثة فقط، فهذه المعاجم لا تعترف باقتطاع اللغة، و تأخذ بكل جديدٍ و دخيلٍ، و مولّدٍ و محدثٍ، ممّا يدلُّ دلالةً صريحةً و واضحةً على عدم عربيّة هذا المصطلح، على الرغم من وجود لفظ (الجمع) المشتق من الجذر اللغويّ (جَمَعَ) في اللغة العربية قديماً، و تداول لفظ (الجامعة) عند العرب، إلا أنّ اللُّغويّين العرب القدامى لم يأتوا على ذكر هذا اللفظ بمعنى (المؤسّسةِ العلميّةِ الخاصّةِ بالتعليمِ العالي)، بل لا نجدهم يعرفون الجامعات بهذا المعنى أصلاً، فهم لم يدرسوا بها، أو حتى سبق لهم أن قاموا بالتدريس فيها، فلم يكن في زمن الخليل (رحمه الله تعالى) الذي عاش في القرن (الثاني الهجري) الموافق للقرن (الثامن الميلادي) جامعاتٌ تقوم بتدريس طلاب العلم كما هو عليه الحال اليوم، كذلك الحال في زمن من جاء بعده من علماء اللّغة العرب بسنين طويلةٍ، من مثل العلّامة:(ابن منظور ـــــ ت 711هـ/1311م)، و اللّغويّ الفذ: (الفيروز آبادي ـــــ ت 817هـ/1414م)، أو (الزبيدي ـــــ ت 1205هـ/ 1790م)، و غيرهم، حتى طفق نجم هذا المصطلح في الظهور شيئاً فشيئاً عند العرب المحدثين في نهاية القرن التاسع عشر و بداية القرن (العشـــرين)، عـنـــدما قـام الأوروبيّون بتأسيس بعض المؤسسات الجامعيّة في العالم العربيّ، مثل: (الكليّة السوريّة البروتستانتيّة ـــــ 1866م)، و(كلية القديس يوسف ـــــ 1875م) في بيروت، و (الجامعة الجزائريّة ـــــ 1879م)، و (كليّة غوردون) الشهيرة بالعاصمة السودانية (الخرطوم ـــــ 1899م)، أو ساعدوا على تأسيسها،في مثل مساعدتهم على تأسيس (الجامعة المصرية)، في عصر (محمّد عليّ باشا)، باستقبالهم لنخبةٍ من المثقفين الذين أوفدتهم الحكومة المصـريـّة آنـذاك إلى أوروبـا، لإعـداد المتخصّصين، من الـذيـن يستـطـيـعـون إدارة نـواحـي الـنـشاط العلميّ، و الثقافيّ، و

السياسيّ، و الاجتماعيّ، و كذلك النشاط الاقتصاديّ في الدولة، حيث قام رئيس الجامعة ـــــ في ذلك الوقت ـــــ بالسفر إلى أوروبا لشراء ما يلزم من لوازم نمو هذه الجامعة الوليدة، من أدوات و غيرها، و كذلك لدعوة بعض الأساتذة الأوروبيّين للتدريس بها، فلم يكن للعرب قبل هذا الوقت جامعاتٌ مُعْتَرَفٌ بها بعد.

و في الوقت الذي لم يعرف فيه العرب مصطلح (الجامعة) كمؤسسةٍ علميّةٍ تدار بواسطة علماء أكفاء في مختلف مجالات الفكر، كانت المجتمعات الغربيّة قد عرفته مع نهاية العصور الوسطى، و بداية عصر النهضة، و ذلك نتيجة التقدم العلميّ، و التسارع الحضاريّ الهائل الذي أحرزته الشعوب الأوروبيّة في عصر النهضة آنذاك، حينما ظهر لديهم هذا المصطلح قبل بداية القرن (الثاني عشر) الميلادي بما يُعْرَفُ بـــ (StudiumGenerale)[14]، بمعنى:إنّها المكان العام الذي يستقبل طلاب العلم الوافدين إليه من جميع الجهات، لـتَـلَـقـي دروساً في مختلف فروع المعرفة، و التي كانت موجودةً في ذلك الوقت، على أيـدي عـلـمـاء اخـتصوا في تلك المعارف، و استمرت هذه التسمية لدى الغرب المسيحي حتى مستهل القرن (الثالث عشر) الميلادي، حينما بدأ يطفو على السطح ما يعبر عنه بمصطلح (الجامعة University) بمعناه الحديث، و المشتق من الجذر اللغويّ:(**Universal**)، الذي يعني :

"Done by all the members of a group[15]".

و منه أيضاً لفظ:(**Universe**)، الذي يعني:

1- "the place where a particular person lives or works, including the people they know[16]".

2- the whole body of things observed or assumed; COSMOS[17].

3- a set that contains all elements relating to a particular discussion or problem called also *universal set* [18].

و لفظ(الجامعةِ) من منظور اللُّغةِ الإنجليزيّةِ هو:

A- An institution of higher learning that grants degrees in special fields (as law or medicine) as well as in the arts and sciences[19].

B- B- Or an educational institution at the highest level, where youstudy for a degree[20].

C- The body of faculty and students at a university[21].

D- A group of persons associated by some common tie or occupation and regarded the whole body filed out of the auditorium offering study leading to degrees beyond the bachelor's degree[22].

E- Varsity, is a British abbreviation of university, usually refers to Oxford University or Cambridge University[23].

F- University; establishment where a seat of higher learning is housed, including administrative and living quarters as facilities for research and teaching[24].

G- University, a large and diverse institution of higher learning created to educate for life and for a profession and to grant degrees[25].

H- Multiversity, is a university system having several separate campuses and colleges and research centers[26].

و على هذا الأساس تكون الجامعةُ: المكانَ الذي يجمع العالم و المتعلم، بهدف ركب الحضارة الإنسانيّة لبناء المجتمع بناءً مثالياً، فـالجـــامـعة هـي مـحـور استـغلال طاقات و قدرات كلٍّ من هيأة التدريس و الطلاب، من أجل تجدد الأفكار التي تسهم بقليلٍ أو كثيرٍ في تقدم المجتمع و تنميته، حين يقومان بتحقيق التنمية المعرفية بشكلٍ جماعيٍّ و منظمٍ.

و بالرغم من تأخر العرب في معرفتهم لهذا المصطلح المراد به تحمل مسؤولية الارتقاء بالوطن ارتقاءً يهيئ الشباب العربيّ لاستعادة أمجاد آبائهم الخالدة، و تراث أجدادهم المسلوب، فقد حاولوا مع بزوغ فجر القرن (العشرين) أن يصلوا أحقاب الماضي بالحاضر، و يتطلعوا إلى بناء المستقبل الذي تأخروا عن بنائه لقرونٍ طويلةٍ، عمّا بدأه أسلافهم بمسيرتهم العلميّة النشطة التي استمرت أكثر من ستة قرونٍ على أقل تقديرٍ، محققةً بذلك الكثير من النجاحات، و العديد من الإنجازات، منذ بزوغ فجر الإسلام و حتى قفز الأوروبيّون على كثيرٍ من ذخائرهم النفيسة التي خلّفوها وراءهم، و جعلتهم يمهدوا لاستحداث هذا المصطلح.

ثانيّاً: نشأة مصطلح الـ (جامعة) و تطوره عبر العصور:

لم يكن مصطلح (الجامعةِ) بمعناه المتداول بين صفوف المتعلمين العرب اليوم مستخدماً لديهم قبل نهاية القرن (التاسع عشر) الميلادي، كما لم يكن أيضاً مستخدماً لدى غيرهم من الشعوب الأخرى قبل بداية القرن (الثالث عشر) الميلادي، و ذلك بحسب التتبع التاريخي الذي أجريته على هذا المصطلح الذي وجدته قد نشأ حديثاً، مثله في ذلك مثل أيّ مصطلحٍ آخر ظهر نتيجة الآثار الفكريّة التي أنتجتها العصور الوسطى في دوائر العلم و التعليم، إذ ليس هناك فيما سبق في التاريخ الإنسانيّ القديم ابتداءً بأيام فلاسفة (اليونان أو الرومان) القدماء، و انتهاءً بفلاسفة العرب و حكمائهم ما يدلُّ على وجود مثل هذه التسمية قبل بزوغ فجر القرن (الثالث عشر) الميلادي، فكل ما ظهر من أنشطةٍ ثقافيةٍ أو فكريّةٍ في كلّ نواحي الحضارة الإنسانيّة في العصر الوسيط سواء عند العرب في الشرق الأوسط، أو عند غيرهم من المجتمعات الأخرى في الغرب أو الشرق لا يشير إلى هذا المفهوم البتة، فلم يكن فيه جامعةٌ واحدةٌ معروفةً بالمعنى الذي نفهمه من دلالة هذا اللفظ اليوم،الذي اصطبغ بصبغةٍ دينيةٍ واضحةٍ منذ فترةٍ مبكرةٍ ارتبطت شكلاً و موضوعا بالديانات السماوية المسيحية، ثم الإسلامية.

ففي الديانة المسيحية ــ و هي الديانة التي تأصلت جذورها في الغرب بعد القضاء على معظم الديانات الوثنية ــ أصبحت الكنيسة هي المسؤول الأوّل عن كلِّ ما يتعلق، أو يدور بشؤون العلم و التعليم، و ذلك قبل ظهور الإسلام بوقتٍ طويلٍ.

"و لقد أخذت الكنيسة على عاتقها مهمة انتشار الدين الجديد و ثقافته و فلسفته و آدابه، و من ثم أوجدت في الأديرة و الكنائس و الكاتدرائيات مدارس ابتدائية و ثانوية و عالية[27]"، تلك المدارس التي لم تستطع أن تتخلص من سيطرة الكنيسة إلا حينما عرف فلاسفة ذلك العصر أهمية العلوم الدنيوية، و فائدتها لخدمة الإنسان، ممثلةً في علوم: الفلسفة، و المنطق، و الجدل، و الحساب، و الهندسة، و الفلك، و النحو، و البلاغة، و غير ذلك من الفنون؛ المتمثلة في: الموسيقى و الرياضة، و كثيراً من الموضوعات التي اعتبروها خير ممثلٍ للثقافة الكلاسيكية القديمة، التي ظهرت في ظل الأوضاع الجديدة التي استجدت على العالم الأوروبي وقتذاك، فيما يتعلق بأمور العلم و التعليم، و ظل طلاب العلم يطالعون في تلك العصور قواعد النحو اللاتيني الصحيحة، حيث اشتمل النحو في تلك الحقبة على فقه اللغة اللاتينية و قواعدها، و بقيت الدراسات اللاتينية الكلاسيكية هي الأساس لتعلم هذه اللغة، "و كان للجدل و المنطق أهميّةٌ كبرى في تلك العصور، إذ سمحت الكنيسة لرجالها بالتوسع في دراستهما، ليتسنى لها إقناع الخارجين عليها، و اكتساب الناس إلى حظيرتها لخدمة الدين و أهدافه[28]".

و ما إن شارف القرن (السابع) الميلادي على المغيب حتى ظهرت نهضةٌ علميّةٌ عظيمةٌ في إيرلندا بواسطة الكنيسة و الأديرة، تلك النهضة التي سرعان ما انتشرت في معظم القارة الأوروبيّة نتيجة هجرات الإيرلنديين إلى إنجلترا و باقي دول الغرب، لتحمل إليهم مصباح العلم و المعرفة، و قد تمثلت هذه الحركة العلمية في شخص المؤرخ (بيده Bede / 675 ــ 735م)، و الشاعر الفيلسوف (الكوين Alcuin / 735 ــ 804م)، في أواخر القرن (السابع)، و خلال القرن(الثامن) الميلاديين، فأدى ذلك إلى إحياء نهضةٍ علميّةٍ شاملةٍ أورفت بظلالها لتصل إلى

(باريس)، بتشجيعٍ من الإمبراطور الفرنسي (شارلمان 768 ـ 814م)، الذي كان لجهوده ثمرة خلق أجيالٍ متتابعةٍ من العلماء، و الأدباء، و المؤرخين، و الكتاب الذين كان معظمهم قد أسهموا بإنتاجهم المتنوع في خلق فئةٍ من المتعلمين المعنيين بأمور العلم و الثقافة[29].

لم يكن الغرب المسيحي حتى هذا التاريخ قد أنتج ما يُعْرَفُ بما نسميه اليوم بالجامعة، فلم يكن هذا المفهوم قد ظهر عندهم بعد، إلا أنّ تلك الظروف هي التي مهدت للأوروبيّين و ساعدتهم على استحداثه منذ القرنين (الرابع) و (الخامس) الميلاديين؛ في بلاد اليونان، كما في إيطاليا، و بلدان الغرب المسيحي كله، و ممّا ساعد على ذلك وجود عددٍ كبيرٍ من المراكز الفكريّة و العلميّة المؤسسة على أسسٍ دينيةٍ و ثقافيّةٍ فرضها العامل الديني الذي كان له الأثر البالغ في وجودها، فاجتذبت إليها الطلاب من مختلف الأمصار و الأصقاع، و المعلمين الذين يلقون عليهم بعض الأفكار في مختلف العلوم و الفنون ليستنير بها من يستمع إليهم من طلابهم، كما حدث في زمن الإمبراطور (شارلمان/768 ـ 814م)، الذي قام بإحياء نهضةٍ علميّةٍ و فكريّةٍ كبيرةٍ بجمعه للكثير من الكتب، و استدعائه لكثيرٍ من علماء عصره؛ من أدباءٍ، و فلاسفةٍ، و مفكرين، من مختلف أنحاء القارة الأوروبيّة، للاشتغال بأمور العلم و التعليم، في مدرسة البلاط المشهورة، و التي قام بتأسيسها في قصره لتعليم ابنائه و ابناء كبار رجال حاشيته، و هو لا يدري في ذلك الحين بأنه يؤسس لظهور مصطلحٍ جديدٍ في أوروبا ـ بل في العالم بأسره ـ حينما جعل من تلك المدرسة قلعةً عظيمةً، تكتسب شهرةً كبيرةً تكتسي بالطابع العلميّ المرموق في عصره، و المبنيّ على أسس الحوار المتبادل، و التمرين و المناقشة، و بخاصةٍ فيما يتعلق منها بالدراسات الدينية و الفلسفية، ممّا جعله يرفع من شأن ارتياد الأديرة، و الكاتدرائيات، و الأسقفيات في عصره، فأصدر قانوناً يقضي بضرورة وجود مدرسٍ في

كلّ كاتدرائيةٍ أسقفيةٍ، بهدف تعليم الشباب علم اللاهوت، فأسس بذلك نواةً حقيقيّة لما يعرف اليوم بالجامعات في كلّ أرجاء العالم[30].

و كذلك الأمر بالنسبة للعالم العربيّ، الذي بدأ حركةً ثقافيةً في العصر الوسيط ارتبطت بالقرآن الكريم و الحديث الشريف، زمن الخليفة الرابع في الإسلام، الصحابيّ الجليل (علي بن أبي طالب ـ كرم الله وجهه/ 600 ـ 661م) ، على يد الصحابيّ الفذ: (أبي الأسود الدؤلي ـ رضي الله عنه ـ ت 69هـ/689م)، بجامع البصرة المشهور، و المعمور بطلاب العلم الذين توافدوا عليه آنذاك من مختلف الأمصار و الأصقاع، فنشطت فيه حركةٌ فكريةٌ أنارت بضوئها ظلمات العالم، قبل ظهور (شارلمان) إمبراطور فرنسا، بأكثر من قرنٍ من الزمن، ثم سرعان ما ألِفَ المثقفون العرب الذين توافدوا على مدرسة (البصرة) العراقيّة، تلك الحركة العلميّة الفكريّة التي درج عليها جيلٌ كاملٌ من أسلافهم المعلمين الذين أسهموا في التحضير و التأسيس لحضارةٍ إنسانيةٍ شاملةٍ امتدت لقرونٍ طويلةٍ دون أن تجد لها من يتابع نبض حياتها، رغم المحاولات المبذولة من الجيل الجديد لتخطي ما وقعوا فيه من عقوقٍ علميٍّ، مكّن للأوروبيّين قطف أزهارها بما حلّ على العالم العربي من نكباتٍ و أزماتٍ عصفت بكيان تلك النهضة العلمية التي أُبْتُدِئَتْ في جامع (البصرة)، ثم (الكوفة)، فـ(بغداد)، ثم الشام و مصر، إلى أن وصلت تلك النهضة إلى (إسبانيا) غرباً، لتُلقَى في أحضان أوروبا المسيحية، ثم لتعود مجدّداً بعد مرور (ثلاثة عشر) قرناً من الزمن إلى طبيعتها، حينما نمت في العالم العربيّ بدايةً من مطلع القرن العشرين.

لم يكن العرب أيضاً في ذلك الوقت قد أسسوا ما يُعْرَفُ بالجامعات، على الرغم من وجود عددٍ كبيرٍ من المراكز العلميّة التعليميّة في المشرق العربي المتاخم لبلاد الروم و فارس، مثل تلك التي كانت بمدينة (الحيرة)، و مدينة (حران[31]) التي كانت مركزاً للفكر الوثني اليوناني، بعد تنصر العالم الهليني، و معقلاً للديانة الصابئية، و لبقايا البابلية، و للفكر الأفلاطوني المحدث، و التي كان من أهم طلابها (ثابت بن قرة الحراني)[32]، و مدينة (الرها)، و مدينة (جنديسابور) التي أسسها كسرى أنوشروان (531ـ 578م) في جنديسابور[33]، و قد عيّن لها

أساتذة من السريان (النسطـــرة)، و التي عـن طـريـقـها عـرف العرب العلوم الطبية[34]، و مدينة (أنطاكية) التي أنشئت علم (270م)، و درست طلابها الخطابة، و الفلسفة الأفلاطونيّة المحدثة، و كان لها أثرٌ كبيرٌ في توجيه الفكر السرياني، و نشر الفلسفة اليونانية في سوريّة[35]، و غيرها من المدن التي أصبحت تزخر بالعديد من المراكز العلميّة قبل البعثة المحمديّة، و ما تلى تلك النهضة الفكريّة العظيمة من تـطـــور ملـحـوظٍ في الحركة المعرفيّة عـــامّـــة، و الـديـنـيـــة و اللغويّة خاصة بعد ظهور الإسلام، و انتشاره في منطقةٍ جغرافيّةٍ كبيرةٍ شرقاً و غرباً، ممّا أعطى لتلك الحركة الثقافية زخماً منقطع النظير، فقد بدأ البحث العلميّ و الإنتاج الفكريّ في مسجد البصرة المشهور، و ذلك مع بداية النصف الثاني من القرن (الأوّل) الهجري/ (السابع) الميلادي، على يد الصحابيّ الجليل (أبي الأسود،ظالمْ بن عمرو الدؤلي)، و الذي أسس مشروعه الضخم الذي تحدثت عنه الكتب اللغويّة، و الأدبية و التاريخية، فأسهبت و أطنبت في الرواية عنه، و عن سيرته، و بخاصةٍ ما كان يتعلق منها بنشاطه السياسي، و الاجتماعي، في تلك الحقبة الزاخرة بالأحداث في صدر الإسلام، و ما كان من هجرته إلى البصرة على عهد الخليفة الثاني (عمر بن الخطاب ـ رضي الله عنه/ت 23ه ـ 644م)، و كذلك ما يتعلق بصحبته لأمير المؤمنين (عليّ بن أبي طالب ـكرم الله وجـهـــه)، و تـولـيه القـضاء في عهده، و ما يرتبط من سيرته بألمعيته الفائقة في تبني منهج (النحو العربيّ)، فـكـــان أوّل مَـــن أسس العـــربـيـّة، و نهج سبلها، و وضع قياسها[36]"، حيث تأسست على يديه و نخبةٍ من تلاميذه مدرسةُ (البصرة) المشهورة، حاملةً آنذاك لواء ومشعل العلم، الذي امتد وميضه ليصل فيما بعد إلى الكوفة، و بغداد، فالشام، و مصر، ثم الأندلس، و المغرب، حتى وصل إلى أوروبا بدافع الحفاظ على لغة القرآن الكريم، و الحديث الشريف، جمعاً، و فهماً، و شرحاً، و تفسيراً، و تأويلاً.

و تـتـــســع الحـــركة العلـمـيّة الدينيّة النشطة فيما بعد، لتنشأ علوم القرآن، و علوم الحديث، و يستتـــبع ذلـك ظـهـــور علوم الفـــقه و التوحيد، و الأصول، و ترتبط بها علوم اللغة؛ من نحوٍ، و صرفٍ، فبدأت المعارف توطد أسسها، و تعلي بنيانها، ممّا مكّن من قيام نهضةٍ علميّةٍ عامّةٍ في دنـيـا المعرفة، و في ظلال الفـكـــر الدينيّ الإسلاميّ، و المجتمع الذي آمن بتعاليمه، و سعى إلى نشره و تعزيزه، و بمرور السنين أخذت الحركة الثقافية الدينية تتسع شيئاً فشيئاً، حتى بدا لها منهجٌ واضحٌ، سارت عليه بالتصنيف و التأليف و الإبداع، و ما كاد القرن (الأوّل) الهجري، (السابع) الميلادي يقترب من نهايته حتى كان التفاعل الفكريّ بين ابناء الشعوب الإسلامية قد آتى ثماره، نتيجةً لاندماج الثقافات، و القيام ببعض الترجمات؛ من هنديّةٍ، و فارسيّةٍ، و يونانيّةٍ، و ما إن شارف القرن (الثالث الهجري/ التاسع الميلادي) على نهايته حتى غدا للترجمة أوّل مدرسةٍ قائمةٍ بذاتها في العالم العربيّ، عُرِفَت بـ (بيت الحكمة)، على يد (حنين بن إسحق[37])، المتوفى سنة (260ه/ 877م)، بتشجيعٍ منقطع النظير من الخليفة(المأمون) العباسيّ، حيث استمر المد الحضاريّ الإسلاميّ متدفقاً حتى بزغ في الأفق نجم مدينة (فاس) المغربيّة، في المنتصف الثاني من القرن الثالث الهجري/ التاسع الميلادي، حينما تم إنشاء جامع (القرويين)، الذي أصبح فيما بعد القرن (السادس الهجري/ الثاني عشر الميلادي) من أكبر القلاع الإسلاميّة في العلم و المعرفة، ممّا حدا بالبعض إلى أن يعده النواة الحقيقيّة لما يعرف بجامعات العصور الوسطى، إلا أنّه لم يكن جامعةً بما هو معروفٌ اليوم، إلا بعد الاحتلال الفرنسي لبلاد المغرب الأقصى، و صدور مرسومٍ في سنة: (1931م) يـقـضي بـجعل ثلاث مراحل تعليمية بالجامع، هي:(الابـتـدائـي)، و (الثـــانـــوي)،و (العـــالي)، و تلك هي البداية الحقيقية لمرحلة التعليم العالي العالي به[38].

مـــن جهـــةٍ أخـــرى، و بالتحـديد في المنطقة التي تعرف اليوم بمنطقة الشرق الأوسط، قام الفاطميّون بتأسيس جامعهم المشهور بـ (الجامع الأزهر) في القاهرة بمصر، و ذلك على يد القائد الفاطمي: (جوهر الصقلي)، علم (359ه/970م)، و عندما توطدت دعائم الحكم الفاطمي بمصر اهتم خلفاؤهم بالأزهر، و فُتِحَت أبوابه لدراسة العلوم الدينية و الشرعية و العقليّة، فأصبح قلعةً

علميّةً جديدةً تـــضـــاف إلى قـــلاع العـــلم المنتشرة في العالم الإسلامي الكبير، فذاع صيته، و أمَّه طلاب العلم و العلماء من كل أنحاء العالم الإسلامي، ليتلقوا فيه دروس الفقه و العقيدة، إضافةً إلى حفظ القرآن الكريم، و تعلم شروحه و تفاسيره، و كان لشيوخه مكانةٌ رفيعةٌ في الدولة، و أنشئت فيه مكتبةٌ غزيرةٌ بمختلف العلوم و الفنون، ثم استمر الأزهر في بسط رسالته حتى أصبـح مـركزاً متخصصاً في العلـوم الإسلاميّة، و مع مرور الزمـن أصبـح جـامعـةً علميّةً، حـيـث زيـدت فـيـه مـواد الدراسة، و حُـدِّد فيه نظام الاختصاص عام(1923م)، و أُدخِل فيه نظام المراحل التعليميّة عام (1930م)، ليضم مرحلةً ابتدائيةً بمدة أربع سنواتٍ، و أخرى ثانويّةً بمدة خمس سنواتٍ، و ثالثةً للتعليم العالي أو الجامعي بمدة أربع سنواتٍ أيضاً[39].

و منذ ذلك الحين ـ أي في مطلع العقد الرابع من القرن (العشرين) يعتبر جامع القرويين في فاس بالمغرب الأقصى، و الجامع الأزهر بمصر من أهم منارات العلم في الحضارة العربيّة الوسيطة و الحديثة، لما يمثلانه من أهميّةٍ كبرى في المجتمع الإسلامي المتحضر، بتخريج العلماء و المشايخ الذين يحملون مشعل رسالة الإسلام الحق، حيث اعتبرها المحدثون أولى مراكز العلم و التعليم التي من الممكن أن نطلق عليها مصطلح (الجامعة) بالمفهوم المتعارف عليه اليوم، فلـم يـكـن الـغـرض من تلك الـحـركة (الفكريّة و الثقافيّة) التي ظهرت في العالمين (العربيّ المسلم)، و (الغربيّ المسيحيّ) في العصر الوسيط إعداد الأفراد إعداداً منهجيّاً لمواجهة مطالب الحياة الدنيا، أو العمل في الوظائف الحكوميّة الرسميّة،و إنّـمـا كـان المغزى منها ـ أوّلاً و قبل كل شيء ـ أن تكون وسيلةً لإعداد الفقهاء في المجتمع العـربيّ المسلم، و إعداد القساوسة و رجال الدين في المجتمعات الغربيّة المسيحيّة.

و إذا ألقينا نظرةً فاحصةً في تاريخ نشأة تلك المدارس و تطورها عبر العصور المختلفة نجد فترة البداية الحقيقية التي ساعدت على ظهور مصطلح (الجامعة) المتعارف عليه من قبل ابناء الشرق و الغرب حتى اتسم بالسمة العالمية، و أصبح مصطلحاً علميّا محدثاً، مرَّ في عـملية استحداثه و تكوينه بعدة مراحل رئيسةٍ، أسهمت في ظهوره إلى حيّز الوجود، و عملت على وصوله إلى طور النضج و الكمال، فلم يكن هذا المصطلح وليد يوم و ليلة، بل مر بعدة طفراتٍ في محيط العلم و التربية و التعليم، حتى نمت جذوره بهذا المفهوم نمواً تصاعدياً بطيئاً خلال ثمانية قرونٍ خلت على أقـلِّ تقديرٍ، و من ثم غدا مصطلحاً علميّاً معروفاً بمعناه الفكريّ، و العلمي و الـثـقـافـيّ الذي هو عليه اليوم، شأنه في ذلك شأن أيّ ظاهرةٍ من ظواهر المجتمع المدني المتطور و المتحضر.

و مـن خـلال تـلك النظـرة الشمولية لبدايات تأسيس الجامعات التي يشار إليها بمفهوم المؤسسة التعليمية التي تقوم بتخريج الكوادر المتخصصة في مختلف مناحي الحياة في المجتمعين العربيّ و الغربيّ يتضح لنا بجلاء أن المجتمع الغربيّ هو المؤسس الحقيقيّ لما يُعْرَفُ بمصطلح (الجامعة) التي نعيش بين أحضانها اليوم، فقد كانوا هم الأسبق من جامعة القرويين الحالية بالمغرب، أو جامعة الأزهر المعروفة لنا جميعاً بمصر، أو جامعة الزيتونة بتونس، و الواقعة جميعها في الشمال الأفريقي، بجعل المراكز التعليميّة المؤسسة في العصور الوسطى أو عصر النهضة مراكزاً للتعليم العالي، ذلك التعليم الذي يلتحق به طلاب العلم بعد إكمالهم لدراستهم المتوسطة، لتكون هذه المراكز ذات طبيعةٍ خاصةٍ في كيفية اختيارها لمن سيلتحق بالدراسة بها، و كذلك البرامج العلمية التي سيتم تقديمها لهم، بما يلائم طبيعة المستوى البدني و العقلي و الثقافي لديهم، إضافةً إلى الكيفية التي سيحصلون بها على المؤهلات العلمية التي ستمنحها لهم تلك المراكز، و كذلك تحديد الاختصاصات التي من الممكن أن يلتحق بها راغبوها للتخصص في حقول العلوم الإنسانية، أو الاجتماعية، أو التطبيقية، أو اللُّغويّة، أو حتى الفنون الإبداعية، أو البرامج الهندسية، أو الطبية ..إلخ، من البرامج التي يمكن لتلك المراكز إدخالها في منظومتها التعليمية لتعزيز حركة بناء المجتمع المتحضر في سلوكه و علومه، و لم يكن ذلك كله

متيسراً و موجوداً قبل القرن (العشرين) فـي العالم العـربـيّ، الـنـامـي في حاضره، و المتقدم علميّاً و حضاريّاً في ماضيه.

و قد تجلت هذه الصورة بشكلٍ أوضح عن ظهور البداية الحقيقية لمفهوم الجامعات الأولى في العالم الغربيّ، بعد نيل تلك المراكز الدينية الكنسية المسيحية الاعتراف الرسمي بشخصيتها و كيانها من جانب السلطات الدينية و الحكومية على السواء، فرافق ذلك الاعتراف منادلة رجل الدين و العلم و الثقافة بالفكر الحر، و المناقشة الحرة، فضلاً عن العديد من التشريعات التي تكفل لتلك المراكز أو المؤسسات حمايتها من أي أذىً قد يلحق بها، مع طمأنتهم على حيـاتـهم و مستقبلهم، و مثال ذلك قيام الملك (فيليب أوغسطس) ملك فرنسا عام (1200م) بمنح مدرسة باريس الكبرى مرسوماً يقضي باعتبارها مؤسسةً علميّةً تمتلك من الامتيازات بالقدر الذي يؤهلها للتفرغ لمهمة التعليم العالي[40]، مما جعلها بحقٍّ تُعَدُّ من أوّل الجامعات الغربية نموّاً، و حداثةً، حيث تعدى مفهوم تلك المدارس من كونها وسيلةً لإعداد الصغار ليصبحوا قساوسةً في المستقبل، يخدمون في السلك الكنسي، إلى كونها معاهدَ علميّةٍ كبـيـرةٍ، لهـا كـيـانـهـا المـسـتـقل،و مقوماتها الذاتية بما يضمن لها سلطة تنظيم أمور العلم و التعليم فيها، و منح الدرجات العلميّة، و تحديد المناهج و المقررات و ما إلى ذلك.

من مدرسة باريس البابويّة إلى أوّل جامعةٍ يطلق عليها مصطلح الجامعة في العالم :

يرى أغلب الباحثين بأنّ جامعة باريس التي تسمى اليوم بجامعة (السوربون) نسبةً إلى مؤسس إحدى كلياتها في عام (1257م) هي أوّل مركزٍ علميّ ظهر في العصور الوسطى، ليكون أوّل مركزٍ في العالم القديم يحق لنا أن نطلق عليه مصطلح (الجامعة)، و ذلك لمرور هذا المركز بعدة مراحل تنمويّةٍ، و تكوينيةٍ جعلته فيما بعد يكتسب هذه الصفة، فقد كان هذا المركز معهداً تعليميّاً ضخماً معترفاً به من قبل السلطات الحاكمة الفرنسية، و تمثل هذا الاعتراف في تسجيل نُظُمِه في شكل لائحةٍ، و إعطائه حق تعيين الموظفين الإداريين لتصريف شؤونه، و أن يكون له خاتمٌ رسمي يختم به أوراقه، و ما إلى ذلك من إجراءاتٍ كانت قد أدت إلى مولد مؤسسةٍ علميّةٍ صدر بحقها مرسومٌ يقضي بالاعتراف بها، كونها جامعةٌ علميّةٌ بالمفهوم المتعارف عليه اليوم، خلال النـصف الأوّل من القرن (الثالث عشر) الميلادي[41].

و ما إن حلّ القرنان: (الخامس عشر)، و (السادس عشر) الميلاديّان، حتى صـار لجامعة (باريـس) أربـعُ كلياتٍ معترفاً بها، تمثلت في: (تـعـالـيـم اللاهـوت، و الـقـانون الكنسي، و الطب، و الآداب)، فصارت بذلك أولى جامعات العصر الحديث، بما تمتلك من مقومات الجامعة الحديثة المؤسسة للتعليم العالي، بما تقوم عليه من هيكلٍ تنظيميٍّ يشمل حرماً جامعيّاً، يضم بين جنباته عدداً من الكليات، أو تلك التي يطلق عليها البعض عادةً بـ (الأكاديميات)، التي تركز على نوعٍ واحدٍ أو أكثر من أنواع النشاط العلميّ أو المعرفيّ، أو الثقافيّ، أو التكنولوجيّ فيما بعد، و المعروفة بمجالات الاختصاص المختلفة، و التي تقوم بتعليم طلابها بواسطة المحاضرات، داخل القاعات الصغيرة، أو المدرجة الكبيرة، أو داخل معامل أو مراكز أُعِدَّت بالخصوص للبحث العلميّ، و تحقيق المزيد من الاكتشافات التقنية المتطورة و المتقدمة، و بخاصةٍ في مجالي (الطب و الهندسة)، بواسطة هيأةٍ تعليميّةٍ مكوَّنةٍ من أشخاصٍ قُدِرَ لهم أن نالوا قسطاً وافراً من ألوان المعرفة، فحظوا بشرف القيام بإعداد البرامج و الدروس الكفيلة بالرفع من مستويات الطلاب العلميّة، و الثقافيّة، و الفكريّة أيضاً، علاوةً على منحهم شهادات نيل الإجازة العلميّة المقررة من قبلهم، ناهيك عن تأهيلهم ليكونوا عصب الحياة المدنية الحديثة في مستقبل البشرية قاطبة.

و على الرغم من الأقوال التي تزعم بأوليّة جامعتي (نابولي)، و (بولونيا) الإيطاليتين في التأسيس في الغرب المسيحي خلال عصر النهضة، إلا أنّ التحقيق الذي أجريته في هذا الصدد يرفض هذا الزعم تماماً و يردّه، و يؤكد على أوّليّة (جامعة باريس) بهذا السبق، فقد كشفت

مصادر التحقيـق عن ولادة جامعة (باريس) في العلم الأوّل من القرن (الثالث عشر) الميلادي، و من الباحثين المحققين من يرجع بها إلى مدرسة القصر الملكيّ في عهد (شارلمان)، أي قبل انبعاثها الفعلي إلى حيّز الواقع بزمنٍ طويلٍ.

"و هناك من يربط بينها و بين المدارس التي قام الفيلسوف الفرنسي (ابيلارد1079 – 1142م [42]) بالتدريس فيها في القرن (الثاني عشر) مثل مدرسة: كاتدرائية (نوتردام)، و مدرسة: القديسة (جنيفييف ـ Sainte-Geneviè)، و مدرسة: كنيسة القديس (فيكتور)، و مهما يكن من شيءٍ فالمعروف أنّ هذه الجامعة قد ولدت داخل نطاق أسقفيّة باريس و مدرستها، و لهذا اتخذت من البداية طابعاً دينيّاً لاهوتيّاً فلسفيّاً واضحاً، شأنها شأن بقية الجامعات التي وجدت في شمال أوروبا[43]".

و ممّا يؤكد هذا الاتجاه في التقرير قيام رابطةٍ (Union)، أو نقابةٍ (Guild)، أو جامعةٍ (Universitas)، لتـنـظـيـم أمـور المـدرسيـن، و تـحـديـد عـلاقـاتـهـم ببعضهم البعض من جهةٍ، و علاقاتهم بالمجتمع المحيط بهم من جهةٍ أخرى، و كان على المدرس الذي يرغب في التدريس أن يحصل على ترخيصٍ أو براءةٍ لمباشرة مهنته، من أمين كاتدرائية باريس، و هو الشخص المكلف بالإشراف على شؤون العلم و التعليم داخل حدود أسقفيّة باريس، و غير خافٍ أنّ قيام نقابة الأساتذة و تبلورها إلى أن وصلت إلى طور النضج لم يتم بين يومٍ و ليلةٍ، أو بطريقةٍ فجائيةٍ، و إنما استغرق فترةً غير قصيرةٍ من الزمن، و كانت هذه النقابة هي اللبنة الأولى في بناء جامعة باريس نفسها[44].

أما في ما يتعلّق بجامعة (بولونيا) فقد كان مولدها سنة (1219م) عندما كان نظام الدرجات العلميّة قد اكتمل بشكله النهائي فيها، فأصبحت منذ ذلك التاريخ ثاني جامعات أوروبا في النشأة و التكوين، إذ حظيت باعتراف السلطتين الدينية و الدنيوية، فقد كثرت الإشارات في مصادر العصر التي توضح اعتراف كلٍّ من البابويّة و الإمبراطوريّة بجامعة (بولونيا)[45]، في نهاية العقد الثاني من القرن (الثالث عشر) الميلادي، و بذلك تكون قد تأخرت في التأسيس تسع عشرة سنة عن جامعة (باريس) الفرنسية.

أمّا ما يتعلّق بجامعة (نابولي) فقد تم تأسيسها على يد الملك (فريدريك الثاني) ملك صقليّة، بين عامي (1222 و 1224م)، حتى يتسنى للطلاب في مملكته الالتحاق بمدرسةٍ في وطنهم، و هي الفترة نفسها التي تم فيها تأسيس جامعة (بادوا) الإيطالية المنبثقة عن جامعة بولونيا في ذلك الحين.

و الحقيقة الظاهرة من هذا التحقيق هو أنه بنشأة و ترعرع جامعة (باريس) الفرنسية التي حظيت بشرف زيارتها في إيار/مايو (2010م)، يتبعها جامعتا: (بولونيا) و (نابولي) الإيطاليّتان، و كذلك (بادوا) تكون حركة التعليم العالي قد نضجت شخصيتها، و اكتملت برامجها خلال القرون التالية لفترة تأسيسهم في إيطاليا، و تأسست أيضاً خلال تلك القرون اللاحقة عدة جامعات أوروبيّة، مثل: جامعة (أكسفورد) عام (1249م) في إنجلترا، و جامعة (كمبريدج) عام (1284م)، و جامعة (فيينا) عام (1365م) في النمسا، و جامعة (لوفيان) عام (1425م) في بلجيكا، و جامعة (كوبنهاجن) عام (1479م) في (الدانمارك)[46].

و بعد ما استقر الحال بالجامعات الأوروبيّة، و قويت حركة النهوض بالعلم و التعليم فيها، فكر عددٌ كبيرٌ منهم في توسيع هذه الدائرة خارج المنطقة الأوروبيّة، فعملوا على إنشاء جامعاتٍ جديدةٍ في معظم أنحاء العالم، و بخاصةٍ في المستعمرات التي خضعت لسيطرتهم في أسيا، و أفريقيا، و الأمريكيتين، حيث انتقل العديد من القساوسة و رجال الدين المسيحي إلى تلك المناطق، و قاموا بتأسيس عددٍ من الجامعات بمساعدة الأغنياء الذين أسهموا بسخاءٍ في إنشاء تلك الجامعات، و نتيجة رغبة الكثير من تلك المناطق في الأخذ بتلك الحركة، وجد هؤلاء القساوسة أنفسهم مندفعين بقوةٍ لتأسيس أكبر جامعةٍ في تاريخ تلك الحقبة الزمنية، إن لم تكن الأكبر عالمياً

حتى الآن، و هي جامعة: (هـــارفـارد Harvard University) التي قام بتأسيسها القس (جون هارفارد) عام (1636م)، لتنظر جامعتي: كامبريدج و أكسفورد البريطانيتين، في مدينة (كامبريدج)، بمستعمرة: (ماساتشوستس/Massachusetts) الأمريكية.

و قد ظلت هذه الجامعة تعمل بجدٍّ و كدٍّ و نشاطٍ في خدمة العلم و المعرفة حتى تحصلت على لقب (أفضل جامعات العالم)، عقب حصولها على الترتيب الأوّل من بين جامعات العالم قاطبةً، و ذلك بفضل جهود علمائها المشتغلين بجديّة في حقل العلم و المعرفة، و استمرت هذه الجامعة أيضاً في الاحتفاظ بهذا المنصب، حتى تفوقت عليها جامعة الـ (MIT)، المعروفة باسم (معهد ماساتشوستس للتقنية)، بحسب التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم لعام (2016م)، و الذي يعد البروفسور (نعوم تشومسكي) من أبرز علمائه المرموقين، و الذي حظيت بشرف زيارته و لقائه في هذه الجامعة عام (2010م) بمدينة بوسطن الأمريكية.

و بحلول النصف الثاني من القرن (التاسع عشر) الميلادي أصبح مفهوم مصطلح (الجامعة) يتضح شيئاً فشيئاً، في العالم الجديد، ثم بدأ يتسع مداه تدريجيّاً حتى أصبحت المجتمعات المختلفة تنظر إليه نظرة اهتمامٍ و وقارٍ، و ذلك حين يَقَرُّ في الأذهان أنّ الجامعة مركزٌ للإشعاعِ الفكريّ، و التقدم العلميّ، و البناء الحضاريّ، فأسرعت الدول ـــــ طبقاً لهذا المفهوم ـــــ و بحسب ما تعيه و تقتضيه أنظمتها السياسية في هذا الجانب المهم من سياسة حياة الشعوب، بتبني برنامج تأسيس جامعاتها وفقاً للظروف المهيأة أمامها.

فالمجتمع الأمريكي الذي فهم ما تقدمه الجامعات من توطينٍ لروح الفكر، و العلم، و المعرفة بما يخدم قضايا الناس، من تقديم الخدمات، و إجراء الأبحاث التي تسهم في تنمية الحياة البشرية، أقبل بنهمٍ شديدٍ بناءً على هذا الفهم على الرفع من مستوى تأسيس هذه الجامعات على الأراضي الأمريكية، و مما زاد في التشجيع على ذلك ما اتخذه مجلس الشيوخ الأمريكي من قرارٍ أقرّ فيه قانون:(موريل) عام 1862م، و الذي بموجبه منحت السلطات الأمريكية مساحاتٍ شاسعةٍ من الأراضي لتباع، و يُسْتَغَلُّ ثمنها في بناء جامعاتٍ في كلِّ ولاية من ولاياتها[47].

وبناءً على ذلك الفهم أيضاً تنادت الأصوات العربيّة في مختلف أرجاء الوطن العربي الكبير، لتعبر عن ضرورة استحداث جامعاتٍ أهليةٍ في البلاد العربيّة، على غرار تلك الجامعات التي شاهدوها في أوروبا، و تأثروا بها، فكانت البداية الأولى لظهور الجامعات و استحداثها في العالم العربيّ مع نهاية القرن (التاسع عشر) الميلادي، و ذلك حينما قام المبشر الأمريكي (دانيال بلس Daniel Bliss) بتأسيس شركة خاصة مستقلة هدفها إنشاء نواة لجامعة في لبنان، أُطْلِقَ عليها في ذلك الوقت اسم: (الكلية السوريّة البروتستانتية)، و المعروفة حالياً (بالجامعة الأمريكيّة)، قد بدأت عملها بموجب ميثاقٍ حصل عليه (بلس) من ولاية نيويورك الأمريكية منحها اعترافاً لتمارس نشاطها في عام (1866م)، و في الثالث من كانون الأوّل ديسمبر من العام نفسه تم افتتاح الكلية رسمياً، بستة عشر طالباً فقط[48].

و بإنشاء هذه الكليّة..تكون أوّلَ كليةٍ جامعيّةٍ بالعالم العربيّ، الممتد من الخليج العربي و بحر العرب شرقاً، و حتى المحيط الأطلسي غرباً، بالمعنى الاصطلاحي الذي يـطـلق على المؤسسة التعليمية المناط بها تعليم الشباب، و تخريجهم لخدمة أنفسهم، و وطنهم، و مجتمعهم.

حيث تم بعد ذلك بنحو تسع سنوات تقريباً تأسيس جامعة (القديس يوسف) على يد (اليسوعيّون) في عام (1875م)، لتكون جامعةً كاثوليكيّةً خاصةً في بيروت، إذ نالت هذه الجامعة اعترافاً رسمياً من السلطات اللبنانية فيما بعد لتواصل نشاطها كمؤسسةٍ تعليميةٍ خاصة[49].

و مع بداية مطلع القرن (العشرين)، قام اللورد البريطاني (كتشنر) بإنشاء كليّةٍ بأرض السودان، و ذلك عند تسلمه الدرجة الفخرية من جامعة (أدنبره) عام (1899م)، حيث قام باعتماد مئة ألف جنيهٍ استرلينيٍّ لتشييد كليّةٍ في الخرطوم، و تلقى تبرعاتٍ من أغنياء بريطانيا لتحقيق هدفه، و بعد أن وجدت فكرته سبيلها إلى التحقيق و الترحيب، لإحداث أداةٍ لنقل المعرفة

الأوروبيّة إلى البلد المُسْتَعْمَر من قبل الإنجليز في ذلك الوقت، بتوفير فرص التعليم لابناء السودان، افتتح في تشرين الثاني نوفمبر عام (1902م) كليّة (غوردون/ Gordon Memorial College)، و ذلك تخليداً لذكرى الجنرال (تشارلز جورج غوردون)، و كانت نواتها الأولى كلية المعلمين، لتخريج معلمين للمدارس الابتدائية، و بذلك أصبحت كليّة (غوردون) متخصصةً في إعداد الكوادر التدريسية للعمل بخدمة الحكومة، التي أنشأت في عام (1924م) مدرسة (كتشنر) الطبيّة، إذ تعتبر أوّل مدرسةٍ للطب في الشمال الأفريقي كله، ثم أصبحت الكليّةُ تضم ستة أقسامٍ رئيسةٍ هي: الهندسة، و المعلمين، و القضاء الشرعيّ، و الكتبة، و المحاسبة، و العلوم[50].

و على الرغم من بذل كل تلك التضحيات التي نالت في ذلك الوقت رضا و استحسان الشباب العربي في كل من: (لبنان) و (الجزائر) و (السودان)، إلا إنها جميعاً قامت بمساعداتٍ أوروبيّةٍ، ممّا جعل بعض الشباب العربيّ يفكر في إنشاء جامعاتٍ عربيّةٍ، بأيدٍ عربيّةٍ، فتوالت حركة العطاء النهضوي، و تعينت الرغبة في تأسيس برنامج التعليم العالي في العالم العربيّ، و بخاصةٍ في الجزء الواقع في الشمال الأفريقيّ منه، و المتاخم لحوض البحر المتوسط المجاور لأوروبا، فتنادى العديد من المثقفين المصريّين، يدعون إلى تأسيس جامعةٍ علميّةٍ تخدم ابناءهم، و استمر هذا التفكير يراودهم حتى عام (1908م)، عندما أُرْسِلت البعثات العلميّة إلى أوروبا في عصر محمد علي باشا و خلفائه، بتأثيرٍ من أحاديث الصحف المصرية التي كانت تدعو إلى ضرورة إنشاء جامعة مصريّة وطنية، و سرعان ما تبنى تلك الدعوة الزعيم الوطني (مصطفى كامل[51])، الذي دعا لتدعيم فكرة إنشاء جامعة عصريّة تلبي حاجة المصريين، و قد تبلورت فكرة تأسيس (الجامعة المصريّة)، و نمت وفقاً لرغبةٍ قوميّةٍ اجتذبت إليها قادة الرأي، و أصحاب الأموال الذين أبدوا استعدادهم للمساهمة في تفعيل هذا المشروع، لإنشاء جامعة مصريّة يُطْلَقُ فيها الفكر من كلِّ قيدٍ، و تقدم كلَّ أنواع المعرفة لكلِّ طبقات الناس، حيث تم في العشرين من إيار/مايو عام (1908م) الاتفاق على إنشاء هذه الجامعة، و في الرابع و العشرين من الشهر نفسه انعقد أوّل اجتماعٍ لمجلس إدارتها عقب تشكيله، و في السادس عشر من حزيران/يونيو من العام نفسه أعلن رئيس النظار، و ناظر الداخلية (مصطفى فهمي) موافقته على هذا العمل الجليل، ذي المنفعة العمومية، و بذلك تم افتتاح الجامعة بحفلٍ رسميٍّ يوم الحادي و العشرين من كانون الأوّل/ديسمبر من عام (1908م)[52]، حيث أصبح للمصريّين جامعةٌ تجمعهم، و هي الجامعة التي كان لها الفضل فيما بعد في تأسيس عددٍ كبيرٍ من الجامعات العصرية، لا في مصر فحسب، بل في كثيرٍ من أنحاء الوطن العربي الكبير.

لقد كان لانتشار مصطلح (الجامعة) في الوسط الثقافي و الاجتماعي العربيّ صدا الواسع الذي وصل مداه إلى ليبيا بعد استقلالها عام (1951م)، و تلقاه الملك الصالح (إدريس السنوسي) الذي كان يأمل ليبيا في تأسيس جامعة لليبيّين، تقوم على تكوين أجيالٍ قادرةٍ على قيادة خطة التنمية، و تحمل أعبائها في مجالاتها المختلفة على أسسٍ علميّةٍ سليمة، و على حمل أمانة التقدم العلميّ، و خدمة أهداف المجتمع الجديد النامي، فترتب على ذلك برغبةٍ وطنيّةٍ قادها بنفسه إنشاء جامعةٍ لليبيين على غرار الجامعة المصريّة، فقام بعمل زيارةٍ للزعيم الراحل (جمال عبد الناصر) رئيس جمهورية مصر العربيّة في ذلك الوقت، و طلب منه مد جسور التعاون العلميّ و الثقافيّ بين البلدين، فما كان من الأخير إلا أن استجاب لرغبته، و أرسل معه عددا من المعلمين الأكفاء الذين أسهموا بإمكاناتهم العلميّة و المعرفيّة في تأسيس هذه الجامعة الوليدة، التي أقيمت بقصر المنار بمدينة (بنغازي)، و قامت الحكومة الليبية بافتتاح هذه الجامعة في الخامس عشر من ديسمبر من عام (1955م)، بكليةٍ واحدةٍ كانت النواة الأولى لهذه الجامعة، ألا و هي: (كليّة الآداب و التربيّة) التي حظيت بشرف الدراسة فيها في الرابع من ديسمبر عام (1990م).

خاتمة البحث:

في ختام هذا الحديث عن البدايات الأولى لظهور مصطلح (الجامعة) كمؤسسةٍ علميّةٍ ترعى مسيرة النهوض بالفكر الحر، و تكوين القدرات الفنية، لتنمية المجتمعات الإنسانية، و نقلها من وضع الجمود و التخلف إلى ركب الازدهار و التقدم، ليس لديّ ما أضيف سوى أنّ منطلق مصطلح (الجامعة) في مفهومه الحديث كان منطلقاً أوروبيّاً، إلا أنّه ما كان لهذا المصطلح أن يرى النور لولا تلك الجهود التي حققها العلماء العرب المسلمون، بما قدموه من إسهامات علميّةٍ بلغت الآفاق في العصور الوسطى، و نقلها عنهم الغرب الذي قام بترجمتها و نقلها من العربيّة إلى لغته، فأسس بذلك نهضةً شاملةً، ما كان لها أن تتحقق، وتصل إلى ما وصلت إليه بهذا المستوى من التقدم العلمي، و التطور المعرفي في شتى ميادين الحياة إلا بفضل جهود العلماء العرب السابقين لهم في هذا المضمار، تلك الجهود التي بذلوها متخذين من (القرآن الكريم) منهج عملٍ واضحٍ ينير لهم مجاهيل الحياة، فبرز منهم الكثير ممّن لمعت أسماؤهم بما أثروا في ميادين العلم و المعرفة، و أثّروا في أوروبا أواخر العصور الوسطى، حتى ظهرت نتائج ذلك التأثير في حياة الناس قاطبةٍ، و لم يعد ذلك اليوم مخفيّاً عن أحدٍ، فقد تحدثوا هم عنه أكثر ممّا تحدث العرب عن أنفسهم، و من أبرز هؤلاء: (حنين بن إسحق العباديّ/ت 260ه)، في حقل الترجمة، و (أبو القاسم الزهراويّ/ت 404ه)في مجال الطب، و (ابن البيطار/ت 646ه) في علم الصيدلة، و (جابر بن حيّان/ت 200ه) في علم الكيمياء، و (محمّد بن موسى الخوارزميّ/ت 232ه)في الرّياضيّات و الفلك، و غيرهم ممن ذكرهم التاريخ، و حفلت بهم مصادره.

و مهما يكن من أمرٍ فإنّ ما ضيعه العرب بعدما حققوه من نجاحاتٍ عظيمةٍ في مختلف برامج العلوم و الفنون، أسهمت بشكلٍ أو بآخر في تقدمهم لفترةٍ طويلةٍ من الزمن، نتيجة عددٍ من الأحداث و المعوقات التي حلّت بهم مطلع القرن (الرابع عشر) الميلادي تقريباً، فعصفت بكيان الأمة العربيّة الإسلامية، و أثرت سلبيّاً في إنتاجها العلميّ، و المعرفيّ، و الثقافيّ الحضاريّ، ذلك الإنتاج الذي لا يُقَدَّرُ بثمنٍ سرعان ما عاد إليهم من جديدٍ في قوالب أوروبيّةٍ مسبوكةٍ.

و بانتشار مصطلح (الجامعة) في العالم بأسره أصبح من السهل على الناس فهم ما يعنيه هذا المصطلح من دلالاتٍ لغويّةٍ و اصطلاحيّةٍ، و إنّني لأرجو أن يكون هذا البحث فرصةً حقيقيّةً لمن فاته معرفة الكثير عن هذا المصطلح، و أن يجد فيه ضالته المنشودة.

و لله (سبحانه و تعالى) ولي التوفيق.

هوامش الورقة البحثيّة

01 ـــــ القرآن الكريم، سورة يونس: الآية(10).

02 ـــــ الديبلوم: شهادة أو وثيقة تصدرها مؤسسة تعليمية لتشهد على إن حاملها أنهى مسافاً دراسيّاً مُعيناً بنجاح.

03 – The free Dictionary by forlex, (University).

04 ـــــ انظر: الموسوعة العربيّة العالمية، (جامعة القرويين).

05 ـــــ كتاب (العين)، و هو أوّل معجمٍ لغويٍّ عربيٍّ وصل إلينا، مادة (ج م ع)، ص: 154.

06 ـــــ المعجم المفصّل في علوم اللّغة (الألسنيات): (1/ 227).

07 ـــــ معجم (لسان العرب)، مادة (ج م ع): (200/4).

08 ـــــ معجم (القاموس المحيط)، مادة (ج م ع): (3 / 16، 17).

09 ـــــ معجم (تاج العروس من جواهر القاموس)، مادة (ج م ع): (2/ 463).

10 ـــــ و هو معجمٌ لغويٌّ حديثٌ، صدر عن مجمع اللغة العربيّة في مصر، أدخلت فيه المصطلحات العلميّة المتداولة، و ألفاظ الحضارة، و يحتوي على قرابة ثلاثين ألف لفظة.
11 ـــــ المعجم الوسيط، مادة (جمع)، ص: 135.
12 ـــــ معجم (الرائد)، مادة (الجامعة)، ص: 266.
13 ـــــ معجم (اللغة العربيّة المعاصر)، مادة (جامعة) ص: 395.
14ـــــ نشأة الجامعات في العصور الوسطى، ص: 122.
15 – Longman Dictionary, Page: 1574 (University).
16ـــــ المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
17,18,19– Webster's Study Dictionary,P:836(University).
20 – Longman Dictionary, P: 1574. 21, 22, 23, 24, 25, 26 - www.thefreedictionary.com/university.
27 ـــــ نظم التعليم العالي و الجامعي، ص: 17.
28 ـــــ نشأة الجامعات في العصور الوسطى، ص: 121.
29 ـــــ انظر: المصدر السابق: ص: 51، و ما بعدها.
30 ـــــ انظر: المصدر نفسه، ص: 59 و ما بعدها بتصرف.
31 ـــــ تاريخ العلوم عند العرب، ص: 52.
28 ـــــ هو: ثابت بن قرة بن مروان، الحكيم الحاسب و الفيلسوف، ولد سنة (221) و توفي سنة (288ه) كان صيرفيّاً فصحب ابن شاكر و كان يتوقد ذكاءً فبرع في علم الأوائل، و صار منجم المعتضد، قـــال عـــنه (ابـــن أبي أصيبعة): لم يكن في زمانه من يماثله في الطب و جميع الفلسفة.(ديوان الإسلام: 48/2).
33 ـــــ هي: مدينة مركبة من اسمين بنيت بقرية لرجل يدعى: (جندا)، الذي شاركه آخر في بنائها يدعى: (سابور)، فصار اسمها: جندوسابور: (أخبار الحكماء، للقفطي: 93).
34 ـــــ تاريخ العلوم عند العرب، ص: 30.
35 ـــــ المصدر السابق، ص: 51.
36 ـــــ ديوان أبي الأسود الدؤليّ، ص: 9 و ما بعدها بتصرف.
37 ـــــ هو: أبو زيد العبادي النصراني البغدادي الطبيب، ولد ببغداد سنة 194، و أقام مدة بالبصرة، و توفي فيما بين عامي: 260 و 264ه، له مصنفات في الطب مشهورة منها: (المسائل في الطب للمتعلمين) في مجلدين، و يـــعـــرف مـــن اللـــغـــات: العـــربـــيّـــة، و اليـــونـــانيّة، و السريانيّة، و الفارسيّة، و أخذ عن الخليل ثم انتقل إلى بغداد، و أقام بها مدة، ثم رحل إلى بلاد الشام و الروم، و بلغ عدد مصنفاته من الكتب حوالي ثمانين مصنفاً. راجع: (ديوان الإسلام: 135/2).
38 ـــــ انظر: الموسوعة العربيّة العالميّة: (جامعة القرويين).
39 ـــــ انظر: المرجع السابق: (جامعة الأزهر).
40 ـــــ انظر مرسوم (الملك فيليب) في: نشأة الجامعات في العصور الوسطى، ص:167.
41 ـــــ المصدر السابق، ص: 126 و ما بعدها بتصرف.
42 ـــــ هو: بيير أبيلاردPierre AbélardouAbailard، فيلسوف ولاهوتي فرنسي، ومن كبار المناطقة والجدليين في القرن الثاني عشر(1079 - 1142م)، أعلى من شأن العقل فاقترن اسمه باسم القديس أنسلم اللانيAnselme de Laon، ولد في باليه Pallet قرب نانت Nantes في فرنسة وتلقى دراسة أدبية، واتجه مبكراً في حياته نحو دراسة المنطق، وصار تلميذاً لنصير الواقعية غيوم دي شامبو Guillaume de Champeaus ثم معارضاً له.

أنشأ أبيلارد مدارس خاصة به في كل مكان من ميلانو وكورباي وأخيراً في باريس، علم فيها الجدل، وكان من حصيلة هذا التعليم كتبه «مداخل للمبتدئين»، و«الحواشي الصغرى على فورفوريوس»، و«الجدل». وفي عام 1112م قام بدراسة اللاهوت بإشراف أنسلم اللاني.

انتهت هذه المرحلة عام 1118م، إذ التجأ إلى دير سان دنيس Saint-Denis إثر حادثة حبه لهيلويز. غير أنه ما لبث أن عاد إلى التعليم في باركليه، إلى أن صار رئيساً لدير سان جلدا St.Gildas في بريتاني (1125 - 1132م). وفي هذه المرحلة ألف كتبه:«نعم ولا»، و«اللاهوت المسيحي»، و«المدخل إلى الإلهيات والأخلاق»، وفيها كذلك أصدر كتابه «قصة فاجعتي» وكذلك مراسلاته الشهيرة مع هيلويز، ولم تكن النزعة العقلانية عنده أكثر تطرفاً مما هي عند القديس أنسلم، إلا أن شخصيته وطريقته في الجدل ألبتا عليه الخصوم، مما أثار غضب القيمين على اللاهوت، فأدى ذلك إلى إدانته من مجمعين كنسيين في كل من سوانسون1121م بخصوص الوحدة والثالوث، وساس (1141م) بسبب كتابه «المدخل إلى الإلهيات». ولما احتكم إلى البابا أدانه من جديد، ومنعه من التعليم، فاعتزل في دير كلوني، ومات في عام 1142م ونقلت رفاته فيما بعد لتدفن مع هيلويز في سانت مارسيل. انظر: الموسوعة الحرة: (أبيلار).

43 ـــــ انظر: نشأة الجامات في العصور الوسطى، ص: 131 و ما بعدها بتصرف شديد.
44 ـــــ انظر المصدر السابق، ص: 132.
45 ـــــ انظر المصدر نفسه، ص: 138.
46 ـــــ انظر: الموسوعة العربيّة العالميّة: (الجامعة).
47 ـــــ التعليم العالي في مجتمع متعلم، ص: 27.
48 ـــــ الموسعة الحرة، مرجع إلكتروني: (الجامعة الأمريكيّة ببيروت).
49 ـــــ المرجع السابق: (جامعة القديس يوسف) بلبنان.
50 ـــــ المرجع نفسه: (كليّة غوردون).
51 ـــــ الجامعة المصريّة و المجتمع، ص: 10.
52 ـــــ المصدر السابق، ص: 19.

التناص في المقامات اللزومية

أ. علي الجيلاني خليفة
قسم اللغة العربية

كلية الآداب والعلوم بدر

جامعة الجبل الغربي

يعد مفهوم التناص منذ ظهوره إلى الوجود في الستينيات من القرن الماضي من الأدوات النقدية الرئيسة في الدراسات الأدبية ، وخلال ربع قرن ، أثار مفهوم التناص كثيراً من الجدل ، ولم يفرض وجوده مؤخراً إلا بعد أنْ خضع لكثير من التنقيح والإصلاح على مستوى التحديد .

إن التناص النقدي هو أحد أهم المفاهيم النقدية الحديثة المتصلة بنظرية التناص عموما ، " إن التعريف بأي مصطلح ، كيفما كان نوعه ومجاله المعرفي ، ودلالته ؛ لابد أن يتم من داخل السياق النظري والفلسفي الذي ينتمي إليه ، ومن خلال النسق العام النهائي أو المتحول للمشروع **العلمي المتوخى إنجازه** "[1] لأنه قد يحدث أن تتغير دلالة المصطلح الواحد بتغير البناء النظري لنظرية ما وتحولها .

النص، أو التناص في اللغة يعني البلوغ والاكتمال في الغاية ؛ قال الفيروز آبادي : " **نصَ** الحديث رفعهُ وناقته استخرج أقصى ما عندها من السير ، والشيء حركه ، ومنه فلان يُنصُّ أنفه ، وهو نصاص الأنف ... وفلانا استقصى مسألته عن الشيء ، والعروس أقعدها على المِنصة بالكسر ، وهو ما ترفع عليه فانتصت ، والشيء أظهره "[2].

"والنص أو التناص مصطلح في الأصل اللاتيني للغات الأوروبية *Texte, Text* **مشتق من** *Textus* بمعنى النسيج *Tissu*المشتقة بدورها من *Texere* بمعنى نسيج . **فالاكتمال والاستواء** مما يتضمنه النص اللاتيني ، الذي يعني صراحة النسج ، وهو صناعة يضم فيها خيوط النسج ، حتى يكتمل الشكل الذي يراد صنعه وإبداعه "[3].

والسؤال المطروح، ما هي العلاقة بين ما يتضمنه المصطلح اللاتيني، **ومادة نسج عند العرب ؟.**

النص العربي لمادة :(ن –س- ج) يشير نص مادة نسج إلى تجويد صناعة الكلام بشكل فريد يقال له نسيج وحده ، أي لا نظير ، كما يرتبط بالتخيل الذي هو في بعض قطاعات النقد الإسلامي ، معروف بالكذب ، يقول عبد القاهر **الجرجاني** : " وأما القسم التخييلي ، فهو الذي لا يمكن أن يقال إنه صدق ، وإن ما أثبته ثابت "[4].

وعند البحث عن جذور هذا المصطلح النقدي ؛ فإن أقرب المعاني إليه تتمثل في مصطلح (**الاقتباس**) ويعني تضمين الكلام الأدبي شيئا من القرآن أو السنة، أو ماسواهما من نصوص ، ويجوز تغيير المقتبس قليلا[5].

ويجمع النقاد على أن مصطلح التناص بمفهومه الحديث ، لم يظهر إلا بعد النصف الثاني من القرن العشرين ، على يد الناقدة **جوليا كريستيفا** ، التي تعرفه بأنه : " **ترحال للنصوص وتداخل** نصي ، ففي فضاء نص معين تتقاطع وتتنافى ملفوظات عديدة مقتطعة من نصوص أخرى "[6].

إن كل نص هو امتصاص وتحويل لنص آخر[7]، أو هو **على الأقل** " أحد مميزات النص الأساسية ، التي تحيل على نصوص سابقة عليها ، أو معاصرة لها "[8]، **وقد كانت جوليا** تهدف أساسا إلى تكوين (**علم اجتماع للأدب**) ، يقوم على تحليل التفاعل بين دلالات اللغة ومنابعها

الذاتية ، وبهذا المعنى فإن التناص يعني أن لكل نص أدبي علاقة تفاعلية بعدد آخر من النصوص ، مكتوبة قبله أو مذخورة في ذاكرة المؤلف وتجاربه وثقافته ؛ تستدعيها كل قراءة جديدة في ذهن كل من المؤلف أو القارئ[9].

وقد استفادت **كريستيفا من أبحاث الناقد الروسي ميخائيل باختين** ، حول الرواية ، وبخاصة من كتابه " شعرية دستوفسكي " الذي درس فيه أعماله الروائية ، مؤطرا لمصطلحي تعدد الأصوات والحوارية ، الذي استخدمه للدلالة على العلاقة بين أي تعبير والتعبيرات الأخرى[10].

كما استفادت من النظرية التحويلية في اللسانيات ، والتي تبلورت على يد **تشومسكي** ، **إذا نظرت** إلى النص الأدبي باعتباره أداة تحويل للنصوص السابقة ، أو المعاصرة ، فدخول هذه النصوص إلى نص جديد ؛ ينتج عنه بالضرورة أداة تحويل في دوالها ومدلولاتها ، وكأن النص يعيد قراءة النصوص التي دخلت في نطاقه ، ويقوم بتحويلها لفائدته الخاصة[11].

إن تلكم النصوص - السابقة أو المعاصرة - تتسرب إلى النص الجديد **بوعي من الكاتب ، أو** من غير وعي ؛ فالنص يخضع منذ تشكله لسلطة نصوص أخرى تفرض عليه عالما ما ، هذه النصوص تتفاعل بوصفها ممارسات دلالية متماسكة ، تتجاوز وتصطرع بوصفها أنظمة علامات متماسكة ، لكل منها دلالته الخاصة ، وهذه الأنظمة إذ تلتقي في النص الجديد ، تسهم متضافرة في خلق نظام ترميزي جديد ، يحمل على عاتقه عبء إنتاج المعنى ، **أو الدلالة في النص**[12].

تظهر في التناص قدرة الكاتب على إعادة تشكيل نصه الخاص به ، والذي أتيح له تمثله في أطوار سابقة من تكوينه الثقافي ، نصا جديدا يحمل بصماته الخاصة ونظاما دلاليا جديدا . **وبناء** على ذلك لا ينبغي - من وجهة نظر **كريستيفا- النظر إلى لغة** النص الأدبي بوصفها لغة تواصل ، بل بوصفها لغة منتجة منفتحة على مراجع خارج النص ، منها النصوص الأدبية والفكرية ، والممارسات الأيديولوجية ، والدينية والفنية ؛ فالنص مساحة خصوصية للواقع والتاريخ[13]. وبمعنى آخر، الكتابة هي إعادة إنتاج مستمرة ودائمة، بأشكال مختلفة **للكلام، فلا كلام بكر إلا** كلام أبينا آدم وأمنا حواء، وكما يقول بعض النقاد أنه مهما كان موضوع الكلام، فإن هذا الموضوع قد قيل من قبل بصورة أو بأخرى.

وقد خاض نقاد وباحثون كثر في موضوع التناص في الدرس النقدي ؛ من هؤلاء **رولان بارت وجاك ديريدا**؛ اللذان كان لهما إسهام واضح في تطوير مفهوم التناص ؛ لأنهما يذهبان إلى أن كل قراءة تبدع نصا ، ومن هؤلاء أيضا **ريفاتير** الذي يرى أن التناص لايقتصر على علاقة نص بنصوص أخرى سابقة له أو متزامنة معه ؛ وإنما يتجاوزها إلى تناول علاقة النص بالنصوص اللاحقة أيضا . فهو يتجاوز الوقوف عند النص في لحظة في إنتاجه الأول - كتابته - ، ليتناوله من لحظة إنتاجه الثاني- قراءته - أيضا ، وليعطي بالتالي ، دورا أكبر للقارئ وللقراءة في تحقيق تناصية النص[14].

وقد خاض النقاد العرب المعاصرون في درس التناص بعد انتشاره الواسع والسريع **في** الدراسات النقدية الغربية ، ومن أشهر النقاد العرب الذي خاضوا في درس التناص ، وأفادت الدراسة مما خلصوا إليه في دراساتهم : **عبد الغذامي** وكتابه (الخطيئة والتكفير) ، وفيه عرف التناص بأنه : " نص يتسرب إلى داخل نص آخر ، يجسد المدلولات ، سواء وعي الكاتب بذلك أم لم يع"[15]، وفيه رأى أيضا أن النص يُصنع من نصوص متضاعفة التعاقب على الذهن ، **منسجمة مع ثقافات متعددة ، ومتداخلة في علاقات متشابكة من المحاورة والتعارض والتنافس**[16].

أما محمد مفتاح فقد قدم في كتابه (تحليل الخطاب الشعري) : استراتيجية **التناص** " دراسة نظرية وتطبيقية حول التناص ، ميز فيها بين التناص الضروري ، والتناص الاختياري ، وبين التناص الداخلي ، والتناص الخارجي ، وخلص إلى أن الكاتب أو الشاعر ليس إلا معيدا لإنتاج سابق في حدود من الحرية ، سواء أكان ذلك الإنتاج لنفسه أم لغيره[17]. وفي كتابه : (

المفاهيم معالم : نحو تأويل واقعي) ، قدم مفتاح تعريفا جديدا للتناص ، أولى فيه أهمية للمتلقي ، فالتناص : " نصوص جديدة تنفي مضامين النصوص السابقة ، وتؤسس مضامين جديدة خاصة بها ، يستخلصها مؤول بقراءة إبداعية مستكشفة غير قائمة على استقراء واستنباط[18].

وفي كتاب سعيد يقطين(انفتاح النص الروائي) يعرض الكاتب لتطور مفهوم التناص في الدراسات الغربية ، ويخلص إلى أن النقاد العرب استعملوا التفاعل النصي مرادفا لما شاع تحت مفهوم التناص ، أو المتعاليات النصية كما استعملها **جينيت** ، ويبرر يقطين تفضيله للتفاعل النصي بأن التناص عند **جينيت** ، ليس إلا واحدا من أنواع التفاعل النصي[19].

بنيات التناص :

للتناص بنياتٌ ثلاث ، واحدة **داخلية** و ثانية **خارجية** ، أما الثالثة والأخيرة فهي البنية **الذاتية** . ويقصد بالتناص الداخلي : علاقة نص الكاتب بالنصوص المعاصرة له ، ومدى تأثره بها ، فالنص يتعالق مع غيره من النصوص المتشكلة في الأدب والفن ، والإيدلوجيا والتاريخ ...، وذلك ضمن منظومة ثقافية ، بحسب درجة ثقافة الكاتب ، وقدرة النص على حوار تلك النصوص[20].

أو هو نوع من توسيع دائرة البحث عن العلاقات النصية ، ومحاولة لكشف علاقات نصوص الكاتب مع نصوص كتاب آخرين معاصرين له ؛ وبخاصة إذا كان هؤلاء الكتاب قد انطلقوا - في إنتاج نصوصهم المتناصة مع نصوصه - من خلفية نصية مشتركة ، هي التي ساعدت على إنتاج النصوص الجديدة ، حيث إن دراسة التعالق بين الكتاب ، تصبح ضرورة لكشف الصراع الخفي القائم بين النصوص المتناصة[21].

أما التناص الذاتي – تجاوزت التناص الخارجي قصدا- فإنه يعني بانفتاح النص على ذاته من خلال جملة من العلاقات التي تساهم في تعديد وحدات النص ومكوناته ومساراته السردية ؛ فإذا كان التناص الداخلي يعنى بانفتاح الأديب على محيطه ، فإن التناص الذاتي يهتم بانفتاح الأديب على مؤلفاته ، كأن ينقل لنا مقطعا ،أو صفات ، أو نحو ذلك من إنتاج أدبي سابق للمؤلف . إن التناص الذاتي " يقع في مؤلفات أديب واحد ، ويقوم على إيراد جزء ، أو فصل أو مقطع من الرواية في نص رواية أخرى ، أو نقل شخصية من رواية إلى أخرى ، مع احتفاظهابصفاتها وماضيها . إنه نوع من إقحام نص في نص آخر "[22].

بنية التناص الخارجي :

يعد التناص الخارجي جزءاً رئيسيا في التشكيل السردي ، ويعني التفاعل بين النص السردي ، والنصوص السابقة له سواء أكانت دينية ، أم أدبية ، أم شعبية ... ولا يمكن أن تقوم حكاية أو قصة دون اعتماد هذه البنية التي تكشف ثقافات الكاتب وتوجهه الفكري ، عدا أنها تحدد رؤيته وغاياته التي يسعى إليها أثناء بناء المعمار السردي .

وتفصح طريقة توظيف التناص الخارجي عن مدى تمكن الأديب وبراعته في إقناع المتلقي بالأدلة ، سواء أكانت دينية ، أو أدبية ، أو من موروثه الشعبي ؛ وكأن هذه التضمينات هي بمثابة إضاءات لجوانب من خبرات الكاتب ووجهة نظره التي يحاول عن طريقها إقناع المتلقي بها ، وبذلك تتحقق الوظيفة التفسيرية ، وتصبح ضرورة لا غنى عنها في تحقيق المضمون لغايته .

وقد يصبح هذا التناص أداة لتجميل لغة الكاتب فقط، وهنا يستخدم الكاتب التضمين الجزئي، أو التناص الخارجي الجزئي، وكأنه جزء من لغته السردية وبنظرة سريعة للمقامات ؛ نجد أن توظيف التناص الخارجي يتنوع بين الأدبي والديني؛ بل يكثر أو يغلب عليه التناص الديني،وبخاصة التناص مع القرآن والسنة .

والأمثلة على التناص الديني في **المقامات اللزومية أكثر من أن تُعد ؛ تطالعك من المقامة الأولى** : " **وَعَوضَتْ مِنَ العَذْبِ المُجَاجِ ، بالمِلْحِ الأُجَاجِ** "[23]؛ وفي هذا تناص مع الآية القرآنية : ﴿ هذا عذب فرات سائغٌ شرابه وهذا ملح أجاج ﴾[24].

وفي المقامة الخامسة نجد استخداما لنص قرآني ، في نص نثري ؛ أي أنه وظف النص القرآني لخدمة هدفه : " اخلصوا العيوب ، وارفعوا الظن والريب "[25]، وهذه جاءت من معنى قوله تعالى : ﴿ يا أيها الذين آمنوا اجتنبوا كثيرا من الظن إن بعض الظن إثم ﴾[26].

وفي المقامة نفسها نجد : " **وإن للمرء ما قدم ، فحذار أن تندم** "[27]؛ وهذه توظيف لقوله **تعالى** : ﴿ يوم ينظر المرء ما قدمت يداه ﴾[28].

وفي موضع آخر يقول السارد: " ألا فاشكروا الله شكرا ، وصلوا عليه ثناءً عليه وذكرا ... **كم** قائل منكم لم حام عليه الحِمامُ، ولم يكن له من دونه وراء، ولا أمام ، لله عليَّ نذرٌ، لاسعة فيه ولا عذر ، ومشقة صيام ، وعبادة قيام ، فلما انكشف عنه الضراء ، وغازلته السراء ، طوى كشحا على ما التزم ، واستقال فيه على ما اعتزم "[29]. وفي هذا **ولاشك اتكاءٌ على النص القرآني الذي** يقول فيه الله تعالى : ﴿ وهو الذي يسيركم في البر والبحر. **حتى إذا كنتم في الفلك** . وجرين بهم بريح طيبة. وفرحوا بها . جاءتها ريحٌ عاصف . وجاءهم الموج من كل مكان . وظنوا أنهم أحيط بهم . دعوا الله مخلصين له الدين. لئن أنجيتنا من هذه لنكونن من الشاكرين. فلما أنجاهم إذ هم يبغون في الأرض بغير الحق ﴾[30].

ومن أمثلة التعالق النصي الأدبي في المقامات اللزومية ، ما نجده في جزء يسير من المقامة الأولى ، والذي حمل توظيفا جديدا لمعرفة سابقة، رسخت في ذهن السرقسطي ، من قراءاته **السابقة لأشعار العرب** : " قد غفلوا عن العواقب ، ولم يشعروا بالزمان المراقب، يحيون بالريحان يوم السباسب "[31] ، فالجملة الأخيرة (يحيون بالريحان يوم السباسب) عجز بيت للنابغة الذبياني ، صدره :

* رقاق النعال ، طيب حجزاتهم *

وهو من قصيدته التي مطلعها :

كليني لهم يا أميمة ناصب وليل أقاسيه بطيء الكواكب .[32]

هذا إجمال لبنية التناص الخارجي في المقامات اللزومية ، وصل فيه الباحث إلى حقيقة وجود تعالق نصي بين هذه المقامات ونصوص أخرى ، هي في أغلبها نصوص دينية ، مع بعض النصوص الأدبية ، وقد اقتصر جهد الباحث على عنصر التناص الخارجي تحديدا ؛ وذلك **لصعوبة الوقوف** على عناصر التناص الداخلي بنوعيه ، ذاتي مع نصوص المؤلف نفسه ، أو مع نصوص معاصريه ؛ فمن المعلوم أنه لا يُعرف لأبي الطاهر السرقسطي نتاجا أدبياً آخر ، غير المقامات اللزومية ، وهذا ولا شك أمرٌ ، ينهي مسألة دراسة التعالق الذاتي بين نصوص السرقسطي نفسه ، أما دراسة تعالق نصوص السرقسطي مع معاصريه ؛ فإن الأمر أكبر من أن يُعرض له في مثل هذا المبحث الصغير .

هوامش البحث :

[1]- التناص القدي ، بقشي عبدالقادر ، مجلة علامات في القد ،ج58 ،م15 ، ديسمبر2005 ، ص202 .

[2]- القاموس المحيط ،مادة نصص ،ج2 ،ص319-320 .

[3]التناص الشعري ، مصطفى السعدني ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، دط ، 1991 ، ص73

(4)– أسرار البلاغة ، عبد القاهر الجرجاني ، تح : محمد عبد السلام خفاجي ، مكتبة القاهرة ، 1979 ، ص140

(5)– معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب ، مجدي وهبه وآخر ، ص55 .

(6)– علم النص ، جوليا كرستيفا ، تر : فريد الزاهي ، دار توبقال ، الدار البيضاء ، 1991 ، ص21 .

(7)– معجم المصطلحات العربية ، مجدي وهبة ، ص63 .

(8)– شعرية التناص " قراءة في شعرية كريستيفا السلبية " مشتاق عباس ، علامات في القد ، ج37 ، مج2000 ،10 ،ص431 .

(9)– ينظر : مصطلحات الفكر الحديث ، سامي خشبة ، ج1 ، ص239-240 .

(10)– ينظر : نظرية التناص ، المختار حسني ، علامات في القد ، ج34 ، مج9 ، 1999 ، ص245 .

(11)– ينظر : التناص وإنتاجية المعاني ، حميد لحمداني ، علامات في النقد ، ج40 ، مج10 ، 2001 ، ص69

(12)– ينظر : التفاعل النصي ، النظرية والمنهج ، نهيلة الأحمد ، مؤسسة اليمامة الصحفية ، الرياض ، 1423هـ ، ص75 .

(13)– ينظر : تداخل النصوص في الرواية العربية ، حسن محمد حماد ،الهيئة المصرية للكتاب ، دت ، ص25 .

(14)– ينظر : النص الآخر في عالم جبرا إبراهيم جبرا الروائي ، حسن محمد ولآت ، رسالة جامعية ، جامعة دمشق ، 1999 ، ص29 .

(15)– الخطيئة والتكفير ، عبد الله الغذامي ، النادي الأدبي الثقافي جدة ، 1985 ، ص320 .

(16)– المرجع السابق ، ص 323 .

(17)– ينظر : تحليل الخطاب الشعري ، محمد مفتاح ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، ط2 ،1986 ، ص122-125 .

(18)– المفاهيم معالم ، محمد مفتاح ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، 1999، ص41 .

(19)– انفتاح النص الروائي ، سعيد يقطين ، ص 98 .

(20)– ينظر : البناء السردي في روايات إلياس الخوري ، غالية محمود ، ص226 .

(21)– تداخل النصوص في الرواية العربية ، حسن محمد حماد ، ص45-46

(22)– معجم مصطلحات نقد الرواية ، ص64-65 .

(23)–المقامات اللزومية للسرقسطي ، تح: حسن الوراكلي ، جدار للكتاب العالمي ، عمان- الأردن ،ط2 ، 2006 ، ص19 .

(24)– سورة فاطر ، الآية 12 .

(25)– مقامات السرقسطي ، ص48 .

(26)– سورة الحجرات ، الآية 12 .

(27)– مقامات السرقسطي ، ص50 .

(28)-سورة النبأ ، الآية 40 .

(29)– مقامات السرقسطي ، ص58 .

(30)– سورة يونس ، الآية 22-23 .

(31)– مقامات السرقسطي ، ص20 .

(32)– ديوان النابغة الذبياني ، تح : محمد أبو الفضل إبراهيم ، ط2 ، دار المعارف ، ص40 .

مراحل بناء الصورة الفنية

الدكتور : محمد على جودر

كلية التربية / العجيلات
جامعة الزاوية

المقدمة :

يقصد بالصورة في اللغة : هي لغة الحواس والشعور ، ولكنها لغة ممزوجة بالحالات النفسية والشعورية عند المرء ، **الصورة في الأسلوب تقضي بإعطاء الفكرة المجردة شكلاً محسوساً** فترتدي الفكرة صورة تحدد شكلها ولونها وبروزها .

دور هذه العملية يمكن أن يلخص كما كانت العلاقة بين الحقيقتين المتجهتين نحو الوحدة بعيدة وصحيحة ، كانت الصورة قوية وشاعريتها أرفع وقدرتها التعبيرية والشعورية أعم .

فالأديب مضطر أن يلجأ إلى وسائل آخرى غير مباشرة ليوقظ بها نفوس ويهيج بها العواطف ، وهذه الوسائل التي يحاول بها الأديب نقل فكرته وعاطفته معاً إلى قرائه أو سامعيه تدعى الصورة الأدبية ، وهذا العرض إنما يكون بالخيال ، فالخيال إذاً أساس الصورة الأدبية مهما تكن درجته الفنية ، وقد تكون في وجهها الآخر باعثاً لمحاولة بهذه الصورة الأدبية التي ترجع إلى أصلين مهمين من مكونات الصورة الخيال ، **والعبارة** الموسيقية أما الخيال فمن عناصره (التشبيه ، **والاستعارة** ، والكناية ، **والطباق** ، **وحسن التعامل**) أما العبارة فمن خواصها جزالة **الكلمة** ، وحسن جرسها ، وسلامتها من العيوب البلاغية والنحوية .

المبحث الأول
البناء الفني للصورة في الشعر العربي

يعد البناء الفني للصورة من القضايا التي شغلت بال النقاد قديماً وحديثاً للتعرف على مواطن الجمال في العمل الأدبي ، وأولوه عناية كبيرة بكشف خفايا الجمال فيه، فتارة يجدونه في صور الخيال ، وتارة آخرى في ألوان البيان ، وثالثة يجدونه في علاقات الألفاظ وتآخي كلمات و**معاني النحو ودرلسة الأفكار والإبداع في النظم** .

إن العمل الأدبي هو ذلك البناء القوي المترابط المشدود **الأجزاء من معاني وألفاظ توحي كلا** منها بموضوعه ، يثير المشاعر ويحرك الأحاسيس ويوقظ الأذهان ، **إلا إن لكل عمل أدبي أسس ومقومات ومكونات وعناصر ، والذي تجدر الإشارة** إليه إن هذه الدراسة التطبيقية التحليلية تستغل الصورة الفنية على أنها الوشيجة العضوية لبناء القصيدة وإرسائها صلة هادفة بين الشاعر **والمتلقي** ([1]).

وللبناء الفني ثلاثة أنماط رئيسية :

أولاً : البناء الخليط الذي ينشأ على عناصر مختلفة .

ثانياً : البناء المركب الذي يجمع هذه العناصر في ترابط متنوع الوشائج .

ثالثاً : البناء الموحد الذي تتداخل عناصره وتتفاعل في قوام عضوي ، وتتخذ وحدة فكرية وفنية لا انقسام بين أجزائها ولا تداعي يهدد وجودها [2] .

وقد حاولت الدراسات النقدية العربية الوقوف عند مصادر الصورة الشعرية والعوامل **المؤثرة في** تشكيلتها ،ويمكن تحديد المحور الذي دارت فيه جهود الدارسين بكونه إجابة عن **سؤال مفاده ، من أين يمتاح الشاعر صوره ؟ للإجابة عن هذا السؤال نقول :**

إن المصادر التي يستقي الشاعر صوره منها :

1- الخيال بنوعيه الحسي والذهني ، وما يتعلق به من مؤثرات تتجانس في الصورة وتمتزج امتزاجاً جدلياً ، يصعب ردها إلى مصدر ما من هذه المصادر ، والذي ينبغي أن ننظر إليه طبقاً لتجانسها وتداعيها في الصورة الفنية ([3]).
2- الطبيعة بكل ما تنطوي عليه من أشياء وجزئيات وظواهر هي المصدر الأساسي **لإمداد الشاعر من مكونات الصورة ، إلا** أنه لا ينقلها إلينا في تكوينها وعلاقاتها الموضوعية ([4]) ، " إذ إنه في بناء الصورة **تتنافس الذات والموضوع في اتحاد** مطلق يعيد للرؤية الإنسانية مداها اللا**محدود ، إذ أنه في أي** صورة جيدة سنجد قطعة من الطبيعة هي بديل للموضوعية المطلقة " ([5]) .

ويرى أحد الباحثين : " **إذا** كان المبصرون على حد تعبير **أفلاطون** لا يرون حقائق الأشياء إلا كما يرى ساكن الكهف ظلال القافلة السوداء تعكسها أشعة الشمس الغاربة على جدران الكهف **، فما أحرى بمثل" بشار" ألاّ** يرى حقائق هذه الأشياء إلا توهمه ظلاً لإضلالها "([6]) ، **وقد اتخذ** "ساسين عساف" من هذا القول أساساً ، فالصورة عنده تقوم على التخيل والتوهم ، في حين أن الصورة أصل تكوينها تبنى على البصر والرؤية ، وهذا لم يتحقق عند بشار فا**عتمد في الصورة** على السماع في العملية الشعرية ، فحلت **الأذن** محل العين و**حاسة السمع قد تقل علاقة الموجودات** وأنماطها مغلوطة أو منقوصة ، فتأتي الصورة غير الواقع وبذلك تحولت شخصيته الأدبية إلى كتلة من الحواس النهمة تلتهم الوجود الخارجي ، فتتلاشى في عالمها الداخلي المغلق لتقييم وجود مغاير له في كثير من الحالات والعلائق ([7]).

ويرى "**عساف**" كذلك أن الصورة الناتجة عن الحواس الجائعة تبدو غير مركبة من معطيات **الواقع** إذ أنها تركيب وجداني **خاص ، لذلك ألقى** على الحقائق الموضوعية وشاحاً من الغموض لما فيها من التركيب الغريب المفاجئ ، ونرى في وجهة النظر السابقة خطأ في أساسه لأن الصورة الجيدة لا تكون مختلفة على المبصرين وأصحاب النظر ، إنها لا تبنى في جوهرها على ما تقوى عليه العين أو تثقفه **الأذن وإلا أصبح** الشاعر مصوراً فوتوغرافياً ([8])

ولذلك يجب طرح هذه الأسئلة : كيف يبني الشاعر صوره ؟ وما الوسائل التي يستعين بها ؟
يقول : يبني الشاعر صوره في مخيلته ، وذاكراته ، ووجدانه ، ويذيب ويلاشي ما تناهي **إلى** حواسه الخمس ، والى جوارحه وما ترسب في ذاكراته ووعيه من المخزون الثقافي والحضاري والديني والسياسي ، والشاعر يمزج كل ذلك في نفسه ، ويعيد خلقه وبناءه من جديد وهو ما يسمى بالصورة الشعرية النفاذة من صميم الأشياء وليس بعينه أو أذنه فكثيراً ممن يبصر إلى مسافات بعيدة إلا أنه يفتقر إلى موهبة الشاعر ، والعكس صحيح و خير مثال على ذلك **، الأعشى** ، وبشار ، وأبو العلا المعري ، وكل واحد منهم يخلق علاقات لغوية خاصة تشكل الصورة التي **تعطي للكلمات مولداً** جديداً وتخرج الكلمات من معانيها المباشرة إلى معاني مجازية ولا **تقصد** التعبير غير المباشر.

والشاعر قد منّ الله عليه بقدرة أبداعية على التعامل مع اللغة وتجديدها عن طريق علاقات غير مألوفة بين كلماتها ([9]) ، ومن هنا علينا **طرح السؤال التالي : ما مكونات البناء الفني** للصورة ؟

للبناء الفني مكونات ووسائل عديدة ذكر منها :

1- التجارب الذاتية بشقيها العام والخاص التي اختمرت في ذهن الشاعر من منطقة اللاوعي ، وهذه التجارب الموجودة في ذاكرته ـــ أي الشاعر ـــ لا تغيب ولا تنتهي فقد انتقلت من سلطان الرقابة العليا وتعود الى الحياة مرة ثانية فتعود هذه التجارب لصاحبها بطريقة عفوية تحت نمط الانفعال ، أو في ظروف أخرى مطابقة فيستفيد منها الشاعر ويستطيع أن يشكل صورة فنية جديدة منها ، ومن هذه التجارب يستطيع الشاعر أن ينقحها بعقله لتعتبر أعمال أدبية خالدة ([10]) .
2- الموقف أو المشاهد اليومية التي تحدث أمام الشاعر سواء بالنظر أو السمع أو بإحدى **الحواس الأخرى ، فالشاعر في** " علاقة جدلية بالواقع يسلط عليه أضواء فكره الكاشف ويستمد منها الصورة و التشابيه واعياً أو غير واع "[11]**، إن الصورة التي تنكشف للشاعر** قد يسهل على الدارس **أو** الناقد ردها إلى أصلها إذا ما توفرت فيها شروط النقد الأدبي فلا تعدو أن تكون تجارب خاصة أو عامة أو مشاهد ممهدة تراوده في **حالات الوعي بمثابة الجذور التي تغذي النبتة** .
3- الشعر الوجداني الغامض فقد يصاب الشاعر **بشيء سحري أو شيء** جنوني لا يعرف **مصدره أو** كنهه في روعه **، وقد جاء في قول أبي عمرو بن العلا " كان للشعراء من** العرب بمثابة الأنبياء في غيرهم من الأمم ، لقد وهب الله الشاعر مزايا خاصة ومنحه القدرة على تقييد الشارد ، وتطويع العصي ، وتحويل ما يحس به الناس إحساساً غائماً يسمعون به سماعاً غامضاً **إلى صورة مشرقة وضاءة** تجلو في نصاعة وإشراق هذا **الشعور الغامض** ، فالشعور الوجداني الغامض يخلق تأمل الشاعر في الصورة الرؤيوية ، فالشاعر الرؤيوي يمنح من سويداء قلبه ومن فيض مشاعره وهي تمده من غير جفاء أو تنقص موهبته وطاقته الشعرية فتتحولان إلى أداة لنسخ وصياغة الصورة الشعرية **الأخاذة من وجدانه** الغامض " ([12]).
4- الخيال المركب **أو المؤلف** ، فالخيال المركب وهو الذي يرسم الصورة بعد اعتمادها وابتكارها من منطقة اللاشعور على شكل إحساس غامض باهت أي يحولها **إلى صورة** تجسد هذه المعاني كلها ، والخيال المؤلف هو الذي يشحذ قوى الفكر ويحرك المخيلة

ويبتدع بعد أن يهدر الفروق ويحطم الحواجز . لا تتولد الصورة الفنية من فراغ بل هي " ذات مدلول اجتماعي ونحوي وفكري ووجداني إنها معبأة شحنات شعرية فكرية ، حيث أنها تتسق هذه الشخصيات والأفكار وتضبطها " ([13]) .

ويبدو إن قيمة الصورة تكمن في إزالة الحدود بين الشعور والفكر والضمير والحالات الوجودية في بواطن النفس الإنسانية " إن وظيفة الخيال أقوى من وظيفة العقل يصهر الظواهر الخارجية ويحيلها هن طبيعتها فتتحول الصورة إلى صورة نفسية تفجر ضلالاً نفسية تتفق منها عوالم رحبة ن فالأدب يتناول الوجود باهتزاز أعصاب وإتحاف خيال وارتعاش وجدان "([14]) ، ومن هنا نرى أن معاني الخيال تتجاوز ما هو عقلي إلى عوالم الحس والكشف والإشراق .

5- تتعاون الأزمنة في صياغة وتشكيل الصورة وهذه الأزمنة سواء كانت مستقلة أو مرغمة جميعها تكوّن التجربة الشعرية التي هي الصورة ، وهذا يعني إن الصورة تكون ماضية تبعاً للزمن الماضي الذي عرفه الشاعر وتفاعل معه إيجاباً و سلباً واختزنته الذاكرة في شكل أحداث ذات طابع ماضوي .

الأمر الذي يجعل الصورة بعيدة عن المحاكاة أو التقليد في الماضي والحاضر ، وأن ما تسمو بالشاعر والقاري معاً إلى رؤية الأشياء في ضوءٍ جديد تترك آثراً فنياً واضحاً وشعوراً متميزاً ، وهذه الصورة تكونت من الماضي على أهميتها وتشكيلها للأحداث والانفعال والتجارب تشكيلاً جديداً يسمو بالقاري إلى سماء الإبداع ، ويحل التآلف محل التخالف وهذه الصورة السابقة ـــ الماضية ـــ قليلة الأهمية إذا ما قورنت بالصورة الحاضرة ـــ أو مستقبلية أو لكلتيهما معاً ، حيث إن هذه الصورة تطل على أفاق المستقبل برؤية وعلاقات وارتباطات من الأشياء الجديدة لها من السهولة والعمق والكمال ما يجعلها قادرة على الإيحاءات المختلفة وذلك بما تحققه من كسر للحواجز وخروجاً عن المألوف ([15]) .

أما على الرؤية الخاصة بالأشياء ترتبط الصورة الشعرية وصلتها الزمنية بالشعور الإنساني وتصدر عنه وترجع له فهي تنطلق من ذات الشاعر ومشاعره وعواطفه لتتجه إلى ذات المتلقي قاصدة التأثير في مشاعره وخلجات نفسه ، ذلك أن الصورة الفنية لا تؤثر في ذهن المتلقي صور بصري فحسب بل تثير صور لها صلة بكل الإحساسات الممكنة التي يتكون منها نسيج الإدراك الإنساني ذاته ، وليس ذلك بغريب فالصورة في الشعر تتجه لتعاون كل الحواس وكل الملكات ([16]).

1- البناء الفني للصورة في الشعر الجاهلي :

عرف عن الشعر بأنه صناعة معقدة تحتاج إلى الإتقان والعناية والدراية ، وللشعر في لغة نظمه وقوانينه التي تحدد صلاحيته للقول والإنشاد ، ولقد تناثر في أشعار العرب القدامى ما يؤكد على أنهم كانوا يحسبون أن الشعر هو نوع من الصناعات تحتاج إلى التنميق والتزيين فقد جعلوه كبرود العُصب والمعاطف والحلل والديباج والوشي ([17]) ، فهو يشبه عندهم صناعة الثياب فيه الملون وغير الملون .

وقد وجدت تسمية الصناعة عندهم قديماً ، فقد روى الجاحظ ت (255 هـــ) أن عمر بن الخطاب رضي الله عنه قال : " خير صناعات العرب أبيات يقدمها الرجل بين يدي حاجته

يستميل بها الكريم ويستعطف بها اللئيم " ([18]) ، **وأطلق** اليونان هذا اللفظ على الشاعر بنفس **المعنى** " **أي صانع** " ولذلك كنا نراهم يقرنون في أبحاثهم الشعر **إلى** الصناعات والفنون الجميلة من نحت ، وتصوير ، ورقص ، وموسيقيا ([19]) ، والمتمعن في الشعر وما يتضمنه من قواعد **وأصول** وما يعتمد عليه من التصوير والتمثيل الذي كان الشعراء يعنون به عناية فائقة ويعدونه أصلاً من أصول صناعتهم نجده حقاً من أهم الصناعات التي لا يقصدها **إلا** الواثق ولا يؤمها إلا **ال**قدير ، الذي يستطيع الصبر على معاناته والقدرة على تحمل تبعاته وذلك من خلال هذه الأبيات التي تصور ليل **امرئ** القيس ومعاناته :

وَليل كموْج البحرِ أرخى سُدولهُ عَلى بأنــواع الــهُموم لـيبتلى
فقلتُ لهُ لـــما تمطى بَصُلبــهِ وَأردْف أعــْجازاً ونـاءَ بكلكـل
الاَ أيها اللَّيلُ الطَّويلُ الاَ إنْجلي بصُبحٍ وَما الإصْباح مِنك بِأمْثل
فيَا لكَ منْ ليلٍ كأنّ نُجُومــــه بكُــلِّ مغَار الــفتْل شُدَّت بيذْبُل ([20])

ندرك من خلال هذه الأبيات السابقة **لأمري** ألقيس **أن الصور** البديعية تراكمت من تشابيه واستعارات ، إذ شبه **امرؤ** القيس الليل بموج البحر من كل جهة ، وقد شبه ظلماته بالسدول تغشيه من كل الجوانب ، ويستخدم صورة بروك الجمل في تصوير الليل ، وقد تمطى بصلبه **والقى على** الأرض ثقله وكلكلة وأعجازه فاستراح إلى هذه الرقدة ([21]) .

ولو أمعنا النظر في الأبيات لراعتنا تلك الكثرة الغامرة من الصور والخيالات التي احكمها **امرؤ** القيس في تصويره ، ويبدو **لي أن امرؤ** القيس لم تستوي له تلك الصور والخيالات إلا بعد جهود مضنية بذلها في تلك الصناعة راض نفسه عليها ولا نكاد نصل إلى أواخر العصر الجاهلي حتى نجد أن الشعر الجاهلي قد **استوي واستحكم** علي يد " زهير بن أبي سلمى " وإضرابه **من** أصحاب التهذيب والتنقيح حتى نجدهم يحكمون الصنعة ويتوافرون على القصيدة شهوراً بل حولاً **كاملا** يزيدون وينقصون ويزينون بضروب منوعة من المهارة الفنية وما سمى بعد ذلك بالصنعة البديعية " ([22]) .

وفي لوحة فنية أخرى يقول عنترة :

أو روضةٌ أُنُفا* تُضمَّنَ نبْتُها غيثٌ قليلُ الدِّمْن**ليسَ بِمُعلمِ
جادتْ عليهِ كُلُّ بكْرٍ حُرَّةٍ *** **فتَركنَ كــلَّ** حديقةٍ كالــــــدَّرْهمِ
سحاً وتسْكاباً فكُلُّ عشيَّـــــة يــجْري عليهَا الماءُ لمْ يتَصرمِ
وترى الذَّباب بها يُغني وحذهُ **غــرداً كفعل الــشارب الــمُترنم**
هَزجاً يحكُ ذراعهُ بذراعــــــهِ **قدحَ المكب على الزنَاد الأجْذم** ([23])

في أبيات عنترة صورة فنية رائعة متماسكة مترابطة تكوّن بناء فنياً ، فهذه الروضة الفواحة الندية اكتملت بالنبت العزيز، وقد الح عليها **الماء** المتدفق المتلاحق لا يفتأ عنها سحاً وتسكاباً

---

*- تجرم : تقطع .
**- غاد : سحابة داكنة تأتي في النهار .

فيتخذ المطر على سطحها عيوناً كالدنانير وتهتز الحياة طرباً وتغرد ابتهاجاً صورة مكتملة الجوانب لأنها تمثل واقع الحياة التي يعيشها الشاعر ، فقد التزم فيها الحقيقة ولكنه مع الالتزام يخرجها إخراجاً يجعلها من أصفى أنواع الشعر وغاية ما تطمح إليه شاعريته فقد شبه الشاعر الذباب حيث وقع في هذه الروضة يحك ذراعيه برجل مقطوع الكفين يوراي زناداً ثم صور حركته تصويراً لا يخرج عن الطبيعة أقل خروج وهي حركة يعرفها من يتابع الهوام في حركاتها حول المياه في الرياض ([24]) .

لقد كان تصويراً واقيعاً يتصل بالحقيقة وإن حاول بعض الأحيان أن يحلق بخياله بعيداً وهذا حال أكثر الشعر الجاهلي ، وفي هذا المعنى يقول لبيد :

دمنٌ تجَرم* بعْد عهْد أنيسَهَا ... حججٌ خلَون حلاَلها وراممهَا
رُزقتْ مرابيع النجُومِ وصابهَا ... ودْقُ الرَّواعد جُودها فرهَامها
منْ كُلّ سارية وغادٍ** مُدجن ... وَعــشيّة مــتُحاوبٌ أرزامُها
فعلاَ فُروعُ الأيهُقان واطْفلتْ ... بالــجَلْهَتين ضباؤُها ونعامُها
والعينُ ساكنةٌ على أطْلائهَا ... عُوذاً تَأجلُ*** بالفضاءِ بَهَامُها

يصور ابن البادية (لبيد) الدمن ومرابيع النجوم ، والمطر والسحب الغادية والسارية ، وفروع الأيقهان والجهلتين ، والظباء والنعام والآجال والبهم ، والسيول والطلول ، والريح والفرش والنوى ، إذا أردنا أن نقف على سحر هذه الصورة التي بعث فيها الشاعر حياة البادية فلنرجع إلى عصره وننتقل هنا وهناك حتى نوفي الرجل حقه فيها ، وتأخذ لوحته مكانها تلك اللوحة التي تصور لنا حياة قبيلة في جفاف البادية ، وهل الصورة الأدبية إلا طبع الواقع الذي يعيشه الشاعر في أنغام اللفظ ، وإيقاع العبارة ، وجمال النسق وظلال التركيب ، فالشعراء هم أقدر معرفة بسحر اللفظ ووقعه .

وفي الصورة التالية يقول النابغة :

فإنــك كاللَّيل الذّي هو مـُدْركي ... وإنْ خلتَ أنّ المنتأى عَنكَ واسـعُ
خطاطيف حُجْنَ في حبالٍ متينةٌ ... تَمُــد بها أيدٍ إلــيكَ نـوازعُ
أتوعدُ عبداً لمْ يُخنك أمانــةً ... وتتركُ عبداً ظالماً وهْو ضالــعُ
فأنت ربيعُ لمْ يُنعشُ النَّاس سَيبْه ... وسيفُ أعارتــهُ المنيّة قاطــع
أبى الله إلا عــدلهُ ووفــاءه ... فلا النكرُ معروفٌ ولا العرفُ ضائع([25])

يصور النابغة تهديد النعمان بن المنذر له بعد أن تمكن الوشاة من إفساد العلاقة التي كانت وثيقة بينهما وما أروع صورة التهديد والوعيد التي رسمها النابغة في خياله ، عندما تأكد له أن النعمان مدركه بلا محالة وأنه سيوقع به غضبه وعقابه ، وإن حاول الهرب والفرار، بل أين سيهرب وأتباع النعمان قد طبقوا الأفاق وسدو عليه الطرق والمسالك ؟ فصورهم كالليل الذي يدرك جميع الناس أينما كانوا وحيثما حلو، إن هذا التشبيه يوضح لنا دقة تصوير النابغة وقدرته على عقد مقارنة بين الأشياء فقد أختار أكثر الأشياء ظهوراً أمام أعين الناس وهو الليل وجعله أساساً لتشبيهه .

وجاء بعد ذلك بصورة آخرى بما كانت حياة العربي في صحرائه متوقفة عليه إنها صورة البئر التي يستقي منها الماء والذي تعتمد عليها حياته وحياة حيواناته ، ولابد له من دلو تعلق بحديده حجناء معوجّة مربوطة بحبل طويل لكي يستطيع متح الماء من البئر هذه هي حياته ،

***- تأجل : أي تصير أجلاً واحدة آجل قطيع من الظباء .

وهذا هو واقعه الذي يعيشه كل يوم ، لقد استقى من هذا الواقع هذه الصورة الحيوية النابضة بالحياة واستفاد منها في توضيح حالة النعمان ، وإنه سيسحب إليه بمثل هذه الخطاطيف التي تعلق به من كل جانب ([26]) .

أما الأعشى فيصور الربيع :

مَا روْضةٌ منْ رياض الحزنِ مُعشبةٌ خضْراء جادَ عليهَا مُسبلٌ هطلُ
يُضاحكُ الشَّمْس منْها كوْكبٌ شرْقُ مُوزرٌ بعميْم النَّبْت مُكتهــــلُ
يوْماً بأطيب منْها نشرَ رائِحــة ولاَ بأحْسنِ منْها إذا دَنَا الأَصَـلُ ([27])

إن روضة الأعشى على ارتفاع معشوشب خضراء جاد عليها المطر فتفتح الزهر الناضج المتدفق ليضاحك الشمس ويرقبها حيثما تسير ويشيعها من حوله نبت ناضج وهي بأنواعها المختلفة تعبق الدنيا بالنشر الطيب الرائحة .

إنها بناء فني رائع لصور في أبيات الأعشى في ألفاظ فخمة وعبارات جزلة ونسق محكم واتساق مترابط وعرض سريع للروض في الربيع ، والصورة تموج بالضلال والأضواء والحركة ، واللون والرائحة والطعم في تجاوب تام بين مجالي الطبيعة من المطر والزهر والشمس والنبت الأخضر صورة تمثل البادية أصدق تمثيل في أرق تحبير وأروع تصوير ([28]) .

وعليـــه فالشاعر الجاهلي يعرف كيف ينسق ويرتب مشاعره وأحاسيسه الداخلية ، إذ أن خوالجه ترتبت بالأشكال الخارجية ، إذ أنها عادة ما تكون في حالة استعداد لاستقبالها فالإيقاع الصوري والنفسي خاضع إذن لواقع بديل أن يتلاعب الشاعر بالواقع ويعبث بعلاقاته وصوره المحددة يفتت أشكاله ليعيد بناءه وفقاً لإيقاعاته النفسية لذا جاءت القصيدة الجاهلية مقسمة إلى أجزاء ، وكل جزء ينقل مشهداً من لوحة الصحراء الماثلة في الزمان والمكان ([29]) .

ومن هنا نقول : إن الظاهرة الحسية عند الشاعر الجاهلي وثيقة الصلة بالظاهرة الواقعية ذلك أنه حينما يصف الواقع يحس به وينقله دون أن يحلل فيه أو يضفي عليه من خياله ما يخرجه عن صورته الأصلية .

فقد اتضحت النزعة الحسية في تشبيهات الشاعر الجاهلي وأخيلته فهو ينتزعها من عالمه المادي ، لذلك فهو إذا وصف شيئاً دقق النظر في أجزائه وفصل الحديث فيه تفصيلاً وكأنما ينقله إلى قصائده بكل دقائقه حتى كأن الشاعر نحات لا يصنع قصائده وإنما يصنع تمثالاً فهو يستوحي ما يصفه بجميع أجزائه وتفاصيله الدقيقة .

" فالقصيدة لا تحاول أن تعيد خلق الواقع بل تتحدث معه ولا يهمها أن يأتي هذا الحديث متلاحماً ، بقدر ما يهمها أن يأتي مخلصاً لهذا الواقع الذي هو بطبيعته أصلا غير متلاحم " ([30]) .

2- البناء الفني للصورة في الشعر الأموي :

ظلت الصورة في العصر الأموي كما هي عليه في العصر الجاهلي بمعنى أن العقل العربي التزم حدود الأشياء ، في الوقت الذي كان فيه الخيال عاجزاً عن تصوير المشاعر الداخلية فالعين تنقل المشاهد إلى الذاكرة والذهن البارد يماثل ويشابه بينهما " فالبدائي لم يكن قد نفد إلى مرحلة التمييز والتجريد والخلوص ، وإنما كان لم يزل في مرحلة المقابلة التي تقتصر على اكتشاف الشبه بين شئ وآخر" ([31]).

لقد استخدم الشعراء الجاهليون والأمويون لغة التصوير من مجاز وتشبيه واستعارة ولكنها زخارف قاصرة لا تزيدنا معرفة إلا بما هو معروف ، هنا تتحول المعرفة إلى تعمية ، إذ أن " المهمة الأساسية للغة التصويرية هي الكشف عن المجهول وإيضاحه ، لقد بقيت الصورة في الشعر الأموي في حدود الواقع ، يكتفي الشاعر الأموي بتقرير أوجه الشبه بين الموجودات " ([32]) .

ويبدو لي أن ما حدث لأعراض الشعر ــ على اختلافها ـ من تطور وما صاحبها من صور التجديد لم يبرز من خلاله منهج جديد يعتمد عليه في صنع نماذجه ، فقد استمر مذهب وتهذيب القصيدة مثلما لمسناه في الشعر الجاهلي وقد ازداد بشكل أوسع فقد اقبل الشعراء يبالغون في الاهتمام بصنعتهم ويوفرون لها كل ما يمكن من تجويد وتحبير وأعلنوا ذلك في شعرهم يقول ذو الرمة :

منْ دمنةٌ نَسفتْ عَنْها الصَّبا سفعاً	كَما تنْشرُ بعْد الطيْبةِ الـــكُتبُ
سيلاً منّ الدَّعْص أعْشتْ معارفُها	نكْبَاءُ تسْحبُ أعــلاهُ فيسْحبُ
يبدوُ لــعيْنيكَ وهَي مزُمنـــــةٌ	نُؤيٌومُسْتوقدٌ بــلٍ ومـــحْتطبُ
لا بــلْ هُو الشَّوقُ منْ دارٍ تــخوَّنها	مراسحَــلٌ ومرأ بارِحٌ تـــرَب
بجانبِ الرَّزق لم تطْمُسْ مَعالمُها	دَوارجُ المـُور والأمطار والحقَبُ

نلاحظ أجزاء الصورة في أبيات (ذي الرمة) مترابطة ومتماسكة ، صور الدمن والأمطار والرياح ، وحواجز المطر والمستوقد والحطب والسحائب والنؤى وبطائن السيوف المنقوشة ، لكنه أستطاع أن يضفي عليها مشاعراً من نفسه وإحساساً من فيض وجدانه وقلبه في نظم وأسلوب جزل وبراعة وتنسيق احكام ، ونمو أطراد في الانتقال من حال إلى حال ([33]) ، وفي الصورة التالية يقول كثير :

ولَماَّ قضَينا مِنْ منّي كلَّ حاجةِ	ومسَّح بالأرْكانِ منْ هُو ماسحُ
وَشُدت عَلى دُهمِ المهَاري رِحالُنَا	ولَمَ يَنْظُر الغادي الَّذي هُو رَائحُ
أخَذْنَا بأطرَاف الحديثِ بَيننـــَا	وَسالتْ بِاعْناق المطي الأبطِحُ

فأبن قتيبه لا يرى في هذه الأبيات ما تحمله من جمال فني لأنه ينظر إلى المعنى فحسب ، ولا يرى عبد القادر الجرجاني الجمال سوى في الأخذ بأطراف الحديث وسيلان الأبطح بأعناق المطي ، وذلك لأنه يقصر الجمال على الصورة البلاغية فحسب لذلك يمزق التشكيل الكلي للصورة الفنية الجميلة في الأبيات ([34]) ، والذي يجب أن ينظر إليها بوصفها بناء فنياً متكاملاً ، تقوم الاستعارات بدور جزئي في تشكيله ولكنه لا يقتصر عليها وحدها ([35]) .

فالــشاعر يصور موجات مستمرة من الحركة الذاتية ترفد كل جزئية منها للتشكيل العام فطائفة من الحجيج تؤدي المناسك في منى، وطائفة أخرى تسبق إلى الطواف بالكعبة منهية شعائرها ، تقدمتها طائفة تحللت فبدأت الاستعداد للرحيل بجمع الامتعة وإعداد الدواب ، حيث ينشغل كل إنسان عن غيره، بينما نرى طائفة كانت أسبق الجميع في أداء المناسك قد رحلت بالفعل ، وبدأت الأحاديث التي تدل على الرجوع إلى شؤون الدنيا بعد أن كانت قد تشاغلت عنها بشؤون الآخرة ، فنرى في هذا البناء الفني تموج الحركة الخارجية وتدفقها ، وتغير الحركة النفسية الداخلية باختلاف اهتماماتها في المناسك يذهل العابد عن نفسه وعن غيره، وبعد انقضائها

ينشغل عن غيره باستعدادات الرحيل وفي الرحلة يعود إلى نفسه وإلى غيره بالحديث ، كل هذا في وجوه متماسكة لا تستطيع فصل عناصرها إلا بإفساد البناء الفني ([36]) .

وفي هذا الجانب يقول أحد الباحثين " إن أمر الصياغة في الأدب ليس شكلياً فهو ليس أمر مجازات أو تشبيهات تتعلق بظواهر الأشياء أو تستخدم لإيضاح المعنى وتقويته بل هو أمر الخلق الفني في صميم حقيقته [37] .

فـالمهم في آمر الصورة ليس المعنى من ورائها كما تطلب ابن قتيبة ، **ولا المجاز كما** يطلب عبد القاهر ، ولكنه التشكيل الفني في ذاته لأنه هو الخلق الفني الذي يعمد إليه الشاعر .

ومـــن هنا نقول : إن الصورة نقليه في المرحلتين الجاهلية والأموية أعدمت التجربة الشعورية كمادة شعرية حيث التقليد والمحاكاة لا حمية ولا اندفاع ، لا خلق ولا إبداع ، وفي تقليد التجربة السابقة قتل لها وفي محاكاة الصورة القديمة انتقاص منها إذ كل صورة غير نابعة عن تجربة جديدة هي بهرجة لفظية زائفة .

3- البناء الفني للصورة في الشعر العباسي :

كان الشعر ـ ولا يزال ـ صورة للمجتمع في كل بيئة ومرآة الحياة في كل عصر وسجل الأحداث في كل زمان فهو صدى للحياة وانعكاس **للآمال** والمشاعر وتاريخ صحيح لعصره ومصره .

جعل العباسيون عاصمة ملكهم بغداد في ديار الأعاجم ، فقد كانت لهم **أنماط** من العيش وكثيراً من مختلف العادات وقد كان التأثر عميقاً في نفوس الشعراء ، حيث كانوا أكثر المتأثرين **بتلك الثقافات وأول** من استجاب لهذه الحياة الجديدة .

ومن هنا انتقل **الشعر من وصف الصحاري المجدبة** ، والخيام المطنبة ، إلى الرياض والغياض ، والقصور والزهور ، والجداول المترقرقة ، والمروج المنمقة ، ومطارح اللهو ، والترف والنعيم ([38]) .

كما أن الاختلاط بالثقافات الأخرى كان له الأثر البالغ في معاني الشعر وأخيلته ، ناهيك على أن بعض الفئات الأخرى بما تميزت به من ذكاء نفاد استطاعت أن تغوص على المعاني وتتعمق في التفكير وتكثر من الاستطراد وتستوعب المعاني .

وهكذا كان للحضارة المادية والعقلية الدور البارز في إثراء الشعراء بالخيال الخصب **والفكر** العميق وإمداد الشاعر **بألوان** زاهية كثيرة من التشبيه والاستعارة ، وبديع التصوير وجميل التمثيل ، وصبغته بأصباغ طريفة من الثقافة والفلسفة ومزجته بحكمة الهنود وأدب الفرس وتأملات اليونان ([39]) .

ومن هنا نقول : " أن الصورة اختلفت على ما كانت عليه في العصر الأموي وظهرت الصورة الجديدة موازية للأدب الجديد ، وذلك ناتج عن اختلاف أنماط الحياة في المجتمع العباسي فهو " مجتمع يختلف في تكوينه وتركيبته وثقافته وعاداته على العادات التي أسلفنا الحديث عنها في العصر الجاهلي والعصر **الأموي** " ([40]) .

كل هذه المؤثرات كان لها التأثير البالغ في استحداث شعر مغاير وبالتالي جاءت الصورة الفنية في هذا العصر مليئة بشتى **أنواع الإبداع** ، وخير مثال على ذلك **الشاعر أبو** تمام الذي نهل **من تلك الثقافات المختلفة فجاءشعره صورة مقولة لتلك الثقافات** ([41]) .

ومـــن ذلك النتاج الشعري ظهرت حركة نقدية جادة نهلت من ذلك المعين الذي فاض به العصر وحاولت وضع قوانين وأسس بلاغية لإبراز وإظهار ملكات شعراء هذا العصر، **ولعل** " **الجاحظ** 255 هـــ " كان من النقاد الذين ألمحوا إلى هذه القضية وبذلك اختلف موضوعات الشعر

باختلاف ثقافة شعرائه وتنوعت الأغراض فوجد على سبيل المثال رثاء الدول المنهارة وظهر ما يعرف بشعر الزهد ، ولعل هذا الغرض ظهر كحركة مضادة لشعراء الترف والتهتك والمجون ، كما ظهر ما يعرف بشعر الحرب ووصف المعارك ، ولعل الشاعر أبا تمام كان من الذين أبدعوا في هذا اللون من الشعر ووجد ما يعرف بوصف القصور ووصف البرك والشعر التعليمي ، وشعر النساء ...([42]) . كل هذه الموضوعات كانت نتاج ثقافة تفتحت على كل ثقافات العالم واستوعبتها وأثرت فيها وتأثرت بها .

وعند استعراض نماذج من الشعر العباسي نستطيع أن نتبين مدى نضج الصورة الشعرية في شعر أكثر شعرائه ، والمتتبع لشعراء العصر العباسي يرى ذلك الاهتمام الكبير الذي سيطر على معظم الصور في شعرهم جميعاً ، فالحياة تنبعث في كل مادة من موادها فأبو تمام يصور بعض العلاقات الإنسانية التي تقوم على أساس العواطف الخالدة .

وقد " أهتم الشاعر بهذه العلاقة فصورها من خلال المرأة خاصة حيث أتخذها موضوعاً لكثير من الصور وأقدس علاقة بين الرجل والمرآة تلك التي يجتمعان فيها زوجين متجانسين ([43])

ومن ذلك قولـــــه : (من البسيط)

أما القوافي فقَد حصَّنْت غِرَّتهَا ... فمَا يُصـابُ دمٌ مِنْها ولاَ سلـــَبُ
مُنعتْ إلا منَ الأكْفاءِ ناكحَهَا ... وَكانَ مِنْك عليهَا العَطفُ والجدَبُ[44]

إن صور الشاعر تتبعت هذه العلاقة من بدايتها حيث تكون الفتاة حسنة الطلعة ناضجة زاهية الجمال مهيأة لأن تصبح شريكة زوج كفء مؤهل لامتلاكها وإرضائها فالقصائد عذارى محصنة لا تريد أو يراد لها إلا مقتدر كفء .

ومن الصور الفنية التي كانت نتاجاً لتلك الحضارة ، نجد أبا نواس يقول :

وَقــهْوَةٍ مــِثْل عَينَ الدِّيكِ صَـافيَةٌ ... مِنْ خَمــْر عَــانة أو مِنْ الـــسِّيبِ
كــأنَّ إحْــداقِهَا اِلــْماءِ يَقْرعَهــا ... فِي سَاحةِ الكأسِ أحْداقِ اليَعاسيبِ*
يَسعَى بهَا مثْلَ قَرْنِ الشمسِ ذُو كَفَلٍ ... يَشقَى الضَّجيجَ بَذِي ظُلْمٍ وَتشنَيب ([45])

صور أبو نواس في هذه الأبيات الخمرة في صفائها بعين الديك ، فأراد الشاعر أن يؤكد صفائها فأتى بهذا التشبيه المرسل الذي اجتمعت فيه أركان التشبيه والبعد النفسي ينعكس في جمالية التعبير . فيصور أبو نواس الفقاقيع التي تعلو وجه الكأس بإحداق اليعاسيب * فجعل للخمرة احداقاً على سبيل التمثيل وهذا النوع من الكلام يسمى التشبيه التمثيلي لأن وجه الشبه فيه صورة منتزعة من متعدد والساقي مثل قرن الشمس ضياء وإشراقاً وهو تشبيه مجمل لأن وجه الشبه فيه لم يذكر .

وفي صورة أخرى من صور الحياة العباسية التي أخذت من كل ألوان الترف مع تمازج هذه الألوان ، يقول أبو نواس :

يَبكى فَيذْرى الدُّرَ مِنْ نَرْجسٍ ... وَيَلطُـمُ الـــوردَ بِعُنْـــاب([46])

*- إحداق اليعاسيب : مفرده يعاسوب ، أي أمير النحل .

فصورة الدموع تتساقط درراً من العيون النرجسية فتتحول إلى عناب يلطم ورد الخدود ووجه الفتاة روضة من الرياض العباسية فيها أنواع أزاهير الدر لامعات ، والنرجس أطباق الوريقات والعناب دمع مكتحل ، وفي هذه اللوحة تتمازج الألوان وما تلك الصور إلا من اقتناص رسام ماهر التقطتها العين من الطبيعة العباسية ودفعتها إلى الذاكرة فاختزنتها وخلعتها على المرأة تدليلاً على وجهها من أسرار جمالية وهذا نهج من التصوير الذي يستعير للمرأة ما للطبيعة .

النتائج :

1- إن الصورة نقليه في المرحلتين الجاهلية والأموية أعدمت التجربة الشعورية كمادة شعرية ، حيث التقليد والمحاكاة لا حمية ولا اندفاع ، لا خلق ولا إبداع .
2- أن الصورة في الشعر والأدب بشكل عام لا تترجم للشيء الظريف إلى كلمات مألوفة بل تحول الشيء المعتاد إلى أمر غريب عندما تقدمه تحت صنو جديد وتضعه في سياق غير متوقع
3- فالصورة تشكيل لغوي يكّونه خيال الفنان من معطيات متعددة يقف العالم المحسوس في مقدمتها فأغلب الصور مستمدة من الحواس إلى جانب ما لا يمكن إغفاله من الصورة النفسية والعقلية .
4- إن الظاهرة الحسية عند الشاعر الجاهلي وثيقة الصلة بالظاهرة الواقعية ، ذلك أنه حينما يصف الواقع يحس به ، وينقله دون أن يحلل فيه ، أو يضفي عليه من خياله ما يخرجه عن صورته الأصلية .
5- يدخل في تكوين الصورة بهذا الفهم ما يعرف بالصورة البلاغية من تشبيه ومجاز أي جانب التقابل والظلال والألوان وهذا التشكيل سيغرق اللحظة الشعرية والمشهد الخارجي .
6- إن الصورة اختلفت على ما كانت عليه في العصر الأموي وظهرت الصورة موازية للأدب الجديد ، ذلك ناتج عن اختلاف أنماط الحياة في المجتمع العباسي .
7- مصدر جمال الصورة بهذا الفهم لا يكون بما فيها من مجاز وإنما ينبع جمالها من كونها صورة فحسب .
8- إن الصورة كمبدأ هي مصدر جمال الصورة إلا أننا ينبغي أن ننظر إلى جمال التشكيل بوصفه نابعاً منه في ذاته كونه تشكيلاً فنياً ، وتشكيل الصورة وبخاصة الحسية منها ـــ ليس تسجيلاً فوتوغرافياً أو محاكاة لها .
9- أن الشاعر يتغلغل من خلال أحاسيسه في الطبيعة فيقع على المشهد أو الحركة الخفية ، ولكنه لا ينقلها كما هي بل يخضعها لتشكيله فتأتي صورته لفكرته هو وليس صورة لذاتها .
10- إن الصورة ليست تسجيلاً فوتوغرافياً للأشياء فإننا نجد الصورة ربط بين عوالم الحس المختلفة .
11- الصورة الفنية في العصر العباسي مليئة بشتى أنواع الإبداع من تشبيه واستعارة ، وبديع التصوير ، وجميل التمثيل ... وغيرها .
12- ليس صحيحاً أن كل حاسة من حواسنا قد ذهبت بطائفة من المدركات ولا أدل على ذلك من أننا نستطيع أن ندرك الفجر أو نحس نداه يطرق شيئاً من حولنا .

الهوامش :

1) البناء الفني للصورة الأدبية ، علي صبح ، المكتبة الأزهرية ـــت 1996 ص3
2) المصدر نفســـــــــه ص 39 .

3) الصورة الشعرية ونماذجها في أبي نواس ، ساسين عساف ، الطبعة الأولى ـــ بيروت ، لبنان ـــ 1973 ـــ ص 43 .
4) المصدر نفســـــــــه ص 43 .
5) الصورة والبناء الشعري ، محمد حسن عبد الله ، دار المعارف ـــ القاهرة (دط.دت) ص 33 .
6) المصدر نفســـــه ص 33 .
7) تاريخ الشعر العربي ، نجيب محمد البهيتي ، دار الكتاب العربية ، بيروت ـــ لبنان ، الطبعة 3 ،1967 ص 355 .
8) الصورة الشعرية ، ساسين عساف ، ص76 .
9) المصدر نفسه ص 26 .
10) البناء الفني للصورة ، علي صبح ، ص 36 .
11) المصدر نفسه ص 36 .
12) المرثية الجاهلية والأسلامية في الصورة والبناء ، سعيد الأيوبي ، ج1 ـــ أطروحة للدكتوراه ـــ جامعة محمد الخامس ، الرباط ـــ المغرب .ت 1991 ص 25 .
13) المصدر نفسه ص 26 .
14) الصورة الشعرية ، ساسين عساف ص 27 .
15) المصدر نفسه ص 27 .
16) المرثية الجاهلية والإسلامية في الصورة والبناء ، سعيد الأيوبي ص 27 .
17) الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب ، جابر احمد عصفور ـــ دار التنوير للطباعة والنشر ـــ بيروت ، لبنان ،ط2 ، ص 310 .
18) البيان والتبيين للجاحظ ، ج1 ، دار الكتاب العلمية ـ بيروت ، لبنان ، ص 222 .
19) المصدر نفســـــــــه ص 102 .
20) الفن ومذاهبه في الشعر العربي ، شوقي ضيف ـــ دار المعارف ،ط1 (دت) ص 13
21) ديوان أمرو القيس ، دار صادر، بيروت ـــ لبنان (دط.ت) 2000 ص 48 ـــ 49 .
22) الخصومات البلاغية في صنعة أبي تمام ، د.عبد الفتاح لاشين ، دار المعارف ـــ القاهرة (دت) ص 6 ـــ 7 .
23) المصدر نفســـــه 6 ـــ 7 .
24) ديوان عنترة ، دار صادر ، ببيروت ـــ لبنان (دت) ص 18 .
25) البناء الفني للصورة ، علي صبح ،ص 141 .
26) ديوان لبيد بن ربيعة ، تحقيق إحسان عباس ، سلسلة التراث العربي ، الكويت ت 1962 ، ص 553 .
27) ديوان النابغة ، تحقيق وشرح كرم الشيباني ، دار صادر (دت) ص 82 .
28) ديوان الأعشى ، تحقيق محمد محمد حسن ، الشركة اللبنانية للكتاب (دط) 1973 ، ص 6 .
29) البناء الفني للصورة ، علي صبح ، ص 348 .
30) مقدمة للشعر العربي ، ادونيس ، الطبعة الأولى ، دار العودة ، بيروت ـــ لبنان ، 1972 ، ص 25 .
31) المصدر نفســـــه ص 25 .
32) المصدر نفســـــــــه ص 26 ـــ 27 .
33) فن الشعر الخمري ، ايليا الحاوي ، دار الشروق الجديدة ، بيروت ـــ لبنان ،ط1 ، ت1960 ، ص35 .
34) الصورة الشعرية ، ساسين عساف ، ص 73 .
35) ديوان ذي الرمة ، منشورات دار مكتبة الحياة ، بيروت ـــ لبنان ، 1977 ، ص 201 .
36) البناء الفني للصورة ، علي صبح ، ص 241 .
37) ديوان كثير عزة ، تحقيق إحسان عباس ، دار الثقافة ، بيروت ـــ لبنان ، 1971 ، ص 525 .
38) أسرار البلاغة ، عبد القادر الجرجاني ، تحقيق هدارة ، الكتاب العربي ، ص 114 .
39) الصورة في الشعر العربي في القرن الثاني الهجري دراسة في أصولها وفروعها ، دار الأندلس ، بيروت ـــ لبنان ،ط3 ، 1983 . ص 32 .
40) المصدر نفســـــــــه ص 34 .

41) في الميزان الجديد ، محمد مندور ـــ مكتبة النهضة العربية مصر ، ط3 ، (دت) ص 153 .
42) الخصومات البلاغية والنقدية في صنعة أبي تمام ، عبد الفتاح لاشين ، دار المعارف ، ص 8 .
43) الفن ومذاهبه في الشعر العربي ، شوقي ضيف ، دار المعارف ،ط1 (دت) ص 13 .
44) الخصومات البلاغية والنقدية ، ص 9 .
45) الصورة الشعرية ، ساسين عساف ، ص 72 .
46) الشعر والشعراء في العصر العباسي ، مصطفى الشكعة (دت) ،ت 1974 ، ص 171

مكانة الأدب في المجتمع العربي القديم

(عصر ما قبل الإسلام)

أ. فوزية مولود خفافه
جامعة الزاويـــــة
كلية التربية. العجيلات
قسم اللغة العربية

مُقدمــة:

الحمد لله الذي ألهم من شاء من عباده شعرا فصيحا، فتطنوا في قول الشعر نظماً ونثراً بليغاً، وعلم العرب بيانا من لغتهم فأدهش ببلاغتها البلغاء، وعجز عن محاكاتها العجم، أنزل كتابه بها تبيانا وحكمة منه، و الصلاة والسلام على رسوله الكريم المنعوت بفصاحة اللسان، هو القائل": إن من البيان لاسحرا، و إن من الشعر لا حكمة " صلى الله عليه وسلم تسليما.

وبعد:

فأننا نعتزم في هذا البحث البسيط عرض موجز لبعض الآثار الأدبية في المجتمع العربي القديم - عصر ما قبل الإسلام - ، وذلك من خلال بعض الشواهد الشعرية لتلك الآثار على سبيل المثل و ليس على سبيل الحصر.

وكون الأدب مزيجا بين المنظوم والمنثور، إلا إننا قد استشهدنا بالشعر أكثر من النثر، وذلك لمنزلة الشعر، و اقتصرنا على الإيجاز؛ لأن المقام يتطلب ذلك.

أولاً: مفهوم الأدب في المجتمع العربي قبل عصر الإسلام.

معنى الأدب في اللغة:

الأدب الذي يتأدب به الأديب من الناس، وسمي أدب لأنه يأدب الناس إلى المحامد وينهاهم عن المقابح، وأصل الأدب الدعاء, و المأدبة كل طعام صنع لدعوة [1].

معنى الأدب في الاصطلاح:

اختلف معناه عند العرب باختلاف العصر فقُصد بـــه: الدعوة إلى الطعام في العصر الجاهلي وكذلك الخُلق الحسن، و التهذيب في العصر الإسلامي، و التعليم في العصر الأموي , و التهذيب و التعليم معا في العصر العباسي [2].

ومن خلال الموروث الأدبي للمجتمع العربي القديم يقصد به الدعوة الى الطعام، وقد استُدل على ذلك بقول الشاعر طرفة بن العبد:

نحنُ في المَشتاةِ ندعوا الجَفَلى لا ترى الآدِبَ فينا ينتقِر [3].

فالشاعر أراد القول بأنهم في فصل الشتاء يدعون إلى الطعام دعوة عامة ولا يختارون.

وكذلك عُرف بمعنى حسن الخُلق، حيث قال الشاعر: [4].

([1]) ينظر: لسان العرب ، لأبن منظور، طبعه ورجعه نخبة من الأساتذة المتخصصين، دار الحديث القاهرة، 2003م: (مادة عل).

([2]) ينظر: معجم المصطلحات العربية في اللغة و الأدب، تأليف مجدي وهبة و كامل المهندس،مكتبة لبنان ، 1984م:16/2.

([3]) ينظر: ديوان طرفه بن العبد، تحقيق علي الجندي،ط الأنجلو المصرية: 79 .

([4]) هو سهم بن حنظلة الغنوي،شاعر مخضرم من بني خويلد، ينظر موسوعة شعراء العصر الجاهلي. 153

لا يمنعُ الناسُ مني ما أردتُ ولا أعطيهمُ ما أرادوا ، حُسْنَ ذَا أدَبَا[1].

وكذلك وُرد في حماسة أبي تمام بنفس المعنى:

كذَلِكَ أُدِّبْتُ حَتى صَارَ مِنْ خُلُقِي إني وَجَدْتُ مِلاكَ الشِّيَمَةِ **الأدَبَا** [2].

ثانياً: ممن يتكون المجتمع العربي في عصر ما قبل الإسلام.

يتكون المجتمع العربي القديم في عصر ما قبل الإسلام من مجموعة قبائل، منها قبائل بدوية وقبائل حضارية؛ لأن حياة البدو تختلف على حياة الحضر، وقد قسم المؤرخون العرب إلى ثلاثة طبقات:

عرب بائدة، وعرب عاربة ، وعرب مستعربة، ويقصدون بذلك العرب البائدة الهالكة التي انقرضت قبل الإسلام، و العرب العاربة هم القحطانيون، أما المستعربة فهم أولاد إسماعيل عليه السلام؛ لأنه كان عبرانيا فأستعرب عندما نزلت بجواره عرب قحطان [3].

و المجتمع القبلي حضرا أو بدوا في عصر ما قبل الإسلام كان في تكوينه الاجتماعي يقوم على ثلاث طبقات: **الطبقة الأولى**: أبناء القبيلة الذين يربط بينهم الدم والنسب وهم عماد القبيلة و قوامها ، و **الطبقة الثانية**: هم الموالي عتقاء القبيلة , ويدخل فيهم الحلفاء الذين كانت تخلعهم قبائلهم فينضمون إلى قبائل أخرى، فتجيرهم ويصبح لهم حق التوطن.

الطبقة الثالثة: طبقة العبيد [4].

و هذه القبيلة بطبقاتها تخضع لنظام مألوف، فسيد القوم أعظم السادة في القبيلة وواجباته كبيرة نحوهم، و باقي السادة في القبيلة يشاركون في سيادتها: وكانوا يجتمعون في النادي [5].

وفي هذا النادي يجتمع هؤلاء القوم لبحث أمور القبيلة، يقول الشاعر عبيد بن الأبرص:

اذهبْ إليكَ فإني من بني أسد أهل القباب و أهل الجُرْد و النادي [6].

فالشاعر يفتخر بأن قومه أهل خيام، و أصحاب خيل، ولهم نادي يجتمعون فيه.

وهذا شاعر آخر [7] يذكر في قصيدة طويلة موطن القبائل العربية في معرض الاعتزاز بقومه، و و الاعتزاز بقوتهم، يستثير في الذهن أخبار الأيام و المعارك، وأنهم لسطوتهم لا يتخذون لهم سكنا معينا مثل بقية القبائل قائلا:

لِكُلِّ أُناسٍ من مَعَدٍ عِمارَةٌ عَرُوضُ إليها يَلْجَؤُونَ وجانِبُ
لُكَيْزٌ لها البَحْرَان والسِّيفُ كُلُّهُ وإنْ يأتِهَا بأسٌ منَ الهِنْدِ كاربُ[8].

([1]) ديوان طفيل الغنوي:65.
([2]) ديوان الحماسة، لأبي تمام، قدمه محمد فوزي حمزة، مكتبة الأدب القاهرة، باب الأدب 115.
([3]) ينظر: دراسات في أدب قبل الإسلام :47.

([4]) ينظر: دراسات في أدب قبل الإسلام :47.
([5]) ينظر: المصدر السابق 48.
([6]) ينظر: ديوان عبيد بن الأبرص،طبعة صادر بيروت *1970*م،شرح وتعليق حسين نصار:63.
([7]) الأخنس بن شهاب التغلبي،شاعر جاهلي، ينظر المفضليات للمفضل بن محمد الضبي،شرح و تحقيق احمد شاكر و عبد السلام هارون، القاهرة دار المعارف،ط:9 :.203
([8]) ينظر: المفضليات 36.

ثالثاً: الأدب يرفع من شأن القبيلة:

للأدب منزلة عظيمة، ومكانة رفيعة عند العرب، وخاصة عند القبيلة، فكان إذا نبغ شاعر تحتفل به القبيلة، وتدق له طبول الفرح، وتتباهى بـــه عند القبائل الأخرى فنبوغ الشاعر عند القبيلة أعظم درجة من الخطيب المفوّه؛ لأن الشاعر يمجد قبيلته، ويرفع من قيمتها عند أعدائها، وعند القبائل الأخرى، ويحط من قيمة أعدائها، فهو المنافح، والمدافع.

يقول الجاحظ:" كانت العرب تحتال في تخليدها بأن تعتمد على الشعر الموزون، والكلام المقفى، وكان ذلك هو ديوانها، وعلى أن الشعر يفيد فضيلة البيان"[1].وكانت القبائل تحارب أعدائها بالشعر قبل السيف، فقد قال في ذلك الجاحظ:" وهل أهلك عَنْزَة وجَرما وعُكلا وسلولٍ وباهلة وغنياً إلاّ الهجاء"[2].

وها هو الأدب يصور لنا من روائعه أن الشعر يرفع قدر الوضيع، ويحط من منزلة الرفيع، إن بني أنف الناقة، وهم من بني تميم أن أحداً قسّم ناقة جزوراً، ونسى أحد أبنائه، فأرسلته أمه، ولم يبق إلاّ رأس الناقة، فقال لـــه أبوه: شأنك هذا، فأدخل أصابعه في أنف الناقة، وأخذ يجره، فلُقِبت القبيلة(ببني أنف الناقة)، وكانت العرب تستهزئ بهم، وتسخر منهم، وكانوا يأنفون من لقبيهم هذا إلى أن قال فيهم الشاعر الحطيئة: [3].

قومٌ همُ الأنفُ والأذاب غيرهمُ ... ومنْ يسوِّي بأنف الناقةِ الذنبا
سيري أمامَ فإنَّ الأكثرين حصَىً ... والأكْرَمين إذا ما يُنْسَبُونَ أبا
قوْمٌ إذا عَقَدوا عَقْداً لِجَارهِمُ ... شَدُّوا العِناجَ وشَدُّوا فوقه الكَرَبا
أبلِغْ سَرَاةَ بني سعدٍ مغلغلةً ... جهدَ الرِّسالةِ لا ألتاً ولا كذبا[4].

فصار اسمهم شرفاً وفخراً يعتزون بـــه. وهذا عمرو بن كلثوم يقول مفاخراً بشرف قبيلته بني تغلب :

ظَعَائِنَ مِنْ بَنِي جُشَمِ بنْ بكْرٍ ... خَلَطْنَا بمِيْسَمٍ حَسَباً وَدِيْنَا[5].

ومن روائع ما دون لنا الأدب قصة(المحلق)، فهو أب لثمان بنات عوانس رغبت الرجال عنهن لفقرهن، فطلب من الأعشى أن يمدحه، ويثني عليه في سوق عكاظ، وما هي إلا سنة كاملة لم تبق منهن جارية، إلا وقد تزوجت من سيد كريم في قومه[6]. والقبيلة عند الشاعر سياجاً متيناً يحوط حياته ويعيش فيه، وهو داخل هذا السياج ملتزم بنظم وتقاليد، وهذا ما قاله عبيد بن الأبرص عن قبيلته:

ذا كنتَ لمْ تَعْبَأ بِرَأْيٍ وَلَمْ تُطِعْ ... إلى اللبّ أو تُرْعِي إلى قَوْلِ مُرْشِدِ
ولا تَتَّقِي ذَمَّ العَشِيرةِ كُلِّها ... وَتَقْعُ عَنْها باللِّسَانِ وباليَدِ

([1]) البيان والتبين، للجاحظ، تحقيق: درويش جودي، المكتبة العصرية، بيروت،2008م:202/2.
([2]) المصدر السابق:611/3.
([3]) هو الحطيئة جرول بن أوس، وهو من بني عبس،شاعر مخضرم، ينظر ديوانه، بشرح يوسف عيد دار الجيل بيروت ط :1، 1992م.
([4]) ديوان الحطيئة:17.
([5]) ديوان عمرو بن كلثوم، جمعه وحققه وشرحه: د: إميل بديع يعقوب، دار الكتاب العربي، بيروت، ط: 1، 1991م:87.
([6]) ينظر: العمدة37/1.

فَلَسْتَ وإنْ عَلَتْ تَفْسَكَ بالمُنى بني سُوَدَدٍ بَادٍ ولا كَرْبَ سَيِّد [1].

رابعاً: مكانة الشاعر في المجتمع القبلي قبل عصر الإسلام:

الشاعر عند القبيلة هو لسان حالها، فهو يعبر عن مشاعرها وعواطفها ويصور مفاخرها، و يمجد بطولاتها ويخلد مآثرها، فلا غرابة في أن نجد القبيلة وهي تحتفل بنبوغ شاعر من أبنائها، وكان إذا نبغ في القبيلة شاعر أتت القبائل فهنأتها وصنعت الأطعمة واجتمع النساء يلعبن بالمزاهر[2]. وهناك من أشار إلى مكانة الشاعر كونه أعلى منزلة من منزلة الخطيب[3].

ولا يقتصر الكلام عن الشعراء فقط، فكذلك الخطباء كان لهم مجالهم في حياة المجتمع، فهم لهم مقام عند المنازعات و المنظرات و مجالس الصلح، ووفود القبيلة إلى الملوك والرؤساء[4]، والرؤساء[4]، ومن الخطباء هاشم بن عبد مناف، وقد قالها وهو يدعو الناس إلى عمل الخير و إطعام الحجيج في موسم الحج) : يا معشر قريش : أنتم سادة العرب، حسنها وجوها وأعظمها أحلاما ،أنتم جيران بيت الله، أكرمكم بولايته[5]. وهذا الشاعر يحذر قومه من الخصومة على الماء.

فَما الرُشْدُ في أن تَشْتَرُوا بنَعِيمِكُمْ بَئِيساً ولا أنْ تَشْرَبُوا المَاءَ بالدم [6].

وكما نرى الشاعر لقيط بن يعمر الأيادي, يحذر قومه في رسالة شعرية من الفرس , وقد كان مترجما في بلاط كسرى حيث قال:

سَلامٌ في الصَحِيفَةِ مِنْ لَقِيطٍ إلى مَنْ بالجَزِيرة من إيادٍ
بأن الليث كسرى قد أتاكم فلا يشغلكم سوق القتاد [7].

ونراه في موضع آخر يأمرهم باختيار القائد لجيوشهم بقوله:

فقادوا أمركم الله دركم رحبَ الذراع بأمر الحرب مضطلعا[8].

و القصيدة تطول بالنصح و الإرشاد، وقد قتله كسرى عندما علم به.

ومن أهمية الشاعر للقبيلة، أن كل قبيلة تدّعي لشاعرها أنـــه الأول والأقدم، فامروء القيس في اليمانية، وعبيد بن الأبرص في بني سعد، والمهلهل بن ربيعة في تغلب والمرقش الأكبر في بكر، وكل هؤلاء متقاربون في الزمن.

([1]) ديوان عبيد بن الأبرص:85.
([2]) ينظر العمدة في محاسن الشعر و آدابه، لابن رشيق القيرواني، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، مطبعة دار الجيل بيروت ط :5، 1981م: 37.
([3]) ينظر البيان و التبيين للجاحظ، تحقيق عبد السلام هارون طبعة دار الجيل بيروت 241.
([4]) ينظر: دراسات في أدب العرب قبل الإسلام:53.
([5]) ينظر: دراسات في أدب العرب قبل الإسلام: 357.
([6]) ينظر : ديوان الحماسة:87.
([7]) ديوان لقيط بن يعمر الأيادي:1.
([8]) المصدر السابق:6.

خامساً: تعلق القبيلة بالشعر.

لقد بلغ من تعلق المجتمع العربي قبل عصر الإسلام بالشعر و التغني به، حتى أن قبيلة تغلب شغفت بقصيدة قالها شاعرها عمر بن كلثوم التي خلد فيها انتصاراتها لمدى أجيال ترويها دون سأم أو ملل حيث قال فيها:

أَبَا هِنْدٍ فَلا تَعْجَلْ عَلَيْنَا وَأَنْظِرْنَا نُخَبِّرْكَ اليَقِيْنَا
وَرِثْنَا المَجْدَ قَدْ عَلِمَتْ مَعَدّ خُضَاعِنُ دُوْنَهُ حَتى يَبِيْنَا
وَأنا المَانِعُوْنَ لِمَا أَرَدْنَا وَأنا النازِلُوْنَ بِحَيْثُ شِيْنَا[1].

حتى قال فيهم شاعر يهجوهم:

ألهى بني تغلب عن كل مكرمة قصيدة قالها عمرو بن كلثوم
يفاخرون بها مذ كان أولهم يا للرجال لفخر غير مسؤوم[2].

ومن اهتمام القبائل بشعرائها وخطبائها كانوا يعقدون المنتديات الأدبية في الأسواق مثل سوق عكاظ، حيث كان يلتقي الشعراء ويتبارون و يتنافسون، وكان هناك حكام يحكمون بينهم مثل النابغة الذبياني [3].

ومن اهتمام القبيلة بالشعر حتى أنها أجمعت على عدة قصائد حياد سميت بالمعلقات، وشعرائها مقدمون على سائر الشعراء، وقد علقوها على أستار الكعبة، وقيل إنها كتبت بماء الذهب لأهميتها عندهم .

سادساً: الشعر ديوان العرب.

جاء في مقدمة ابن خلدون:" اعلم أن الشعر كان ديوانا للعرب، فيه علومهم وأخبارهم وحكمهم[4].

وقال ابن سلام عن مكانة الشعر عند العرب:" وكان الشعر في الجاهلية ديوان علمهم، ومنتهى حكمهم، به يأخذون، وإليه يصيرون"[5].

وجاء في مقدمة كتاب شرح ديوان الحماسة لأبي تمام:" إذا كان الله عـــز وجل، قد أقامه للعرب مقام الكتب لغيرها من الأمم، فهو مستودع آدابها، ومستحفظ أنسابها، ونظام فخارها يوم النفار، وديوان حِجَاجها عند الخصام"[6].

ويدلنا ذلك على فضل اختراع الكتابة بين عصور ما قبل الإسلام، والعصور التاريخية التي ظهرت فيها حضارات، انظر إلى قول امرئ القيس :

أَتَتْ حُجَجٌ بَعْدِي عَلَيهَا فأَصْبَحت كخَطِّ زَبُور في مَصَاحف رَهْبَان[7].

([1]) دواوين الشعر العربي على مر العصور (4 /48)، 5/48، 8/48.
([2]) ديوان الطرماح:106.
([3]) ينظر: تاريخ الأدب العربي:21.
([4]) مقدمة ابن خلدون:580.
([5])طبقات فحول الشعراء، محمد بن سلام الجمحي، تحقيق: محمودشاكر، دار المعارف، مصر القاهرة،1980م:24/1.
([6]) شرح ديوان الحماسة، أبو علي المرزوقي، تحقيق: أحمد أمين وعبد السلام هارون، ط:1، القاهرة 1967م:67.
([7]) ديوان امرئ القيس، ضبطه وصححه الأستاذ مصطفي عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان:129.

وأن من أهم ما دون لنا للشعر أن العرب قبل الإسلام عرفوا القراءة و الكتابة، حيث قال الشاعر لبيد بن ربيعة العامري:

وجَلا السيولُ عن الطُّلول كأنّها ربرٌ تجدُّ متونَها أقلامُها[1].

فالشاعر أراد القول: بأن السيول قد كشفت عن إطلال الديار بعد أن غطاها التراب، فكأن الديار كتب تجدد الأقلام كتابتها. وكان لقيط بن يعمر يعرف القراءة و الكتابة، فقد كان مترجما في بلاط كسري:

سَلامٌ في الصَحِيفَةِ مِنْ لَقِيطٍ إلى مَنْ بالجَزيرة من إيادِ[2].

وتقول بعض الروايات عن أخبار العرب الجاهليين وأنسابهم: " أمامنا إذا في هذه النصوص و الروايات شعر جاهلي , و أخبار جاهلية مدونة كلها في كتب وأشعار ودواوين من الجاهلية نفسه"[3].

ومن ذلك قول الطرماح :

وَجَدْنا في كتابِ بَني تَميمٍ أحق الخيل بالركض المعارُ[4].

كما وثقوا في شعرهم حساباتهم التجارية وحقوقهم على غيرهم، وفي هذا يقول الشاعر: [5].

أخَذْتُ لدَينٍ مُطمئِنٍ صَحِيفةً وحالفْتُ فيها كُلَّ مَنْ جارَ أوْظلَمْ[6].

وكما كان الأدب صورة للواقع الاجتماعي، فتأمل قصيدة لامرئ القيس:

قِفَا نَبْكِ مِنْ ذِكْرَى حَبيب ومنزل بسِقطِ اللوى بينَ الدخول فحَوْمل[7].

فهذه معلقته التي سارت في الناس مسير المثل، فهو فيها يذكر حادثة وقعت له مع ابنة عمه عنيزة، ثم استطرد فوصف الليل، ونعت الفرس وذكر المجون و الصيد.
ومن الصور الاجتماعية ما جاء في معلقة زهير بن أبي سلمى التي يقول فيها:

فلما عَرَفْتُ الدارَ قُلْتُ لِرَبْعِهَا ألا أنْعِمْ صَباحاً أيُّهَا الرَبْعُ واسْلَمِ
تَبَصرْ خَلِيْلِي هَلْ تَرَى مِنْ ظَعَائِنٍ تَحَمَلْنَ بالعَلْيَاءِ مِنْ فَوْقِ جُرْثُمِ
سَعَى سَاعِيَا غَيْظِ بْن مُرّةَ بَعْدَمَا تَبَزَّلَ ما بَيْنَ العَشِيرةِ بالدَّمِ

([1]) ديوان لبيد بن ربيعة العامري شرحه وقدمه د: عمر فاروق الطباع، دار الأرقم بيروت، 1997م:137.
([2]) ديوان لقيط بن يعمر الأيادي:1.
([3]) مصادر الشعر الجاهلي وقيمتها التاريخية، لناصر الدين الأسد،طبعة دار المعارف مصرط:1، 1982م :162.
([4]) ديوان الطرماح:160.
([5]) عوف بن عطية التميمي.
([6]) ينظر: الأصمعيات:63.
([7]) ديوان امرئ القيس تقديم د: إسماعيل العقباوي، القاهرةط:1:76.

يَميناً لَنِعْمَ السَّيدَان وُجِدْتُمَا عَلَى كُلِّ حَالٍ مِنْ سَحيْلٍ وَمُبْرَمِ[1].

فالشاعر افتتح القصيدة بالوقوف على الإطلال و تحيتها، وهو يتذكر رحلة محبوبته، ثم ينتقل لمدح الرجلين اللذين ساهما في حقن دماء العشيرة بين عبس وذبيان.

وهذه صورة أيضا تتمثل في شعر عنترة بن شداد، فقد قاد عنترة جيوش عبس في حربها داحس و الغبراء لم يُرو عن عنترة في حل رقه من الشعر جيد ولا ردى، إلا عندما استلحقه والده بنسبه، واشتهر بحب ابنة عمه عبلة، وقد جاش قلبه بالشعر وجرى على لسانه في الفخر و الحرب والحب، فهو بذلك يدون أعظم ملحمة في الحب و الحرب. [2].

يقول عنترة في هذا الصدد:

هلْ غادرَ الشعراءُ منْ متردم أم هلْ عرفتَ الدارَ بعدَ توهمِ
لما رأيتُ القومَ أقبلَ جمعهُم يتذامرونَ كررْتُ غيْرَ مذمّم
يدعون عنترَ والرماحُ كأنها أشطانُ بئرٍ في لبان الأدهم[3].

ومن أروع ما دون الأدب لامية العرب للشنفري، وهي محملة بمعاني حماسية وهي تصور لنا مجتمع مختلف عن المجتمع السابق، فهو مجتمع الصعاليك، و الشاعر يصور هؤلاء الصعاليك بأنهم شجعان وأوفياء، وفي ذلك يقول الشنفري:

أقيموا بني أمي صدورَ مطيَّكمْ فإني إلى قومٍ سواكمْ لأميلُ[4].

ومن الصور الاجتماعية الجميلة التي يصورها لنا الأدب - مكانة المرأة في قلب الرجل، وكيف يعتز بها وهو يشهدوها على شجاعته وحسن خلقة وفي ذلك يقول عنترة مخاطبا ابنة عمه عبلة:

إنْ تُغْفِ دوني القِنَاعَ فَإنني طلب بأَخْذِ الفارسِ المُسْتَلْئِمِ
أثني عليَّ بما علِمْتِ فإنني سمحٌ مخالطتي إذا لم أُظلم[5].

وقال عبد يغوث بن وقاص الحارثيّ، وهو يشهد زوجه على شجاعته، ويعتز بها:

وَقَدْ عَلِمَتْ عِرْس مُلَيكةَ أنَّني أنَا الليثُ معدياً عليهِ وعَاديا[6].

ومن الصور الجميلة التي تناولها الشاعر الجاهلي، الجوانب النفسية والأخلاقية عند المرأة، وتغزل بالقيم الاجتماعية العالمية، واستحسن العفة، والمتعة، والحياء، وهذا السليك بن السلكة يرى أن المرأة العفيفة والممتعة هي أكثر تفضيلاً في نظر الرجل، وهو يتغزل بالمرأة المصونة التي تحمي نفسها وذويها من العار:

([1]) ديوان زهير بن أبي سلمى، شرحه وقدم له: علي حسن فاعور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط:1، 1988م:103- 105.
([2]) ينظر: تاريخ الأدب العربي في العصر الجاهلي: 72.
([3]) ديوان عنترة بن شداد، تحقيق ودراسة : محمد سعيد مولدي، المكتب الإسلامي:160.
([4]) ديوان الشنتمري، تأليف طلال حرب، دار صادر بيروت، لبنان، ط:1، 1996م:88.
([5]) ديوان عنترة بن شداد: 204.
([6]) ينظر: دراسات في أدب قبل الإسلام :52.

من الخفزات لم تفضح أخاها ولم ترفع لوالدها شنارا
يعاف وصال ذات البذل قلبي و يتّبع الممنّعة النوّار[1].

كما أن الأدب نقل إلينا صورة اجتماعية وهي مشاهد زوجية في شؤون الحياة المختلفة، تتمثل في علاقة الرجل بالمرأة، وهذا ما قاله شعر عبيد بن الأبرص:

هبّتْ تلومُ وليستْ ساعةَ اللاحي هلاّ انتظرتِ بهذا اللوم إصباحي[2].

ومن روائع ما سجل لنا هذا الأدب اهتمام الشعراء بالأخلاق وتهذيب النفس، فهذا قيس ابن خفاف، وهو يوصي ابنه جبيلا بلزوم الأخلاق وخصال الخير قائلاً:

وإذا تشاجر في فؤادك مرة أمران فاعمد للأعف الأجمل[3].

وهذا دُريد بن الصمة يفخر بجوده معتبرا أن ماله مشتركا بين المحتاجين ، فهو لا يجمع المال إلا ليبذله في وجوه الخير ، كطارق الليل ، و كذلك إفتداؤه الأسير فيساهم في إطلاق سراحة:

وإن تسأل الأقوام عني فإنني لمشترك مالي فدونك فسأل
وما أن كسبت المال إلا لبذله لطارق ليل أو لعان مكبل[4].

كما كان الأدب سجلا لديانات المختلفة التي كانت تنتشر بين المجتمع العربي القديم ، كديانة اليهود و النصارة و الصائبة ، و الشعراء العرب عرف الديانات التي استوطنت أرض العرب ، و نستدل على ذلك بشكل صريح مما ورد في أقوال الشعراء من ألفاظ دينية .
و الشعر يروي لنا قصة السموأل في الرد على رجل يظهر أنه عاب بني إسرائيل ، و تهجم عليهم ، فأثاره و نظم ردا عليه يفخر من خلاله بقومه مستشهدا بقصص التوراة عن بني إسرائيل قائلا :

ألا أيها الضيف الذي عاب سادتي ألا اسمع جوابي لستَ عنك بغافل[5].

وكذا النابغة الذبياني يتحدث عن الصليب في قوله :

ظلت أقاطيع أنعام مؤبلة لدى صليب على الزوراء منصوب[6].

كما ورد في شعر بعض الجاهليين ذكر للمجوسية كما في قول أوس بن حجر :

إذا استقبلته الشمس صد بوجهه كما صد عن نار المهول حالف[1].

([1]) ديوان السليك بن السلكة، تأليف طلال حرب، دار صادر بيروت، لبنان، ط:1، 1966م:88.
([2]) ديوان عبيد بن الأبرص:45.
([3]) ملامح الفكر الديني في الشعر الجاهلي، الصادق مكي، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط:1، 1991م:25.
([4]) ديوان دريد بن الصمة، تحقيق: د: عمر عبد الرسول، دار المعارف القاهرة: 153.
([5]) ديوان السموال بن عاديا، شرح وضبط: عمر فاروق الطباع، دار الأرقم، بيروت، ط:1، 1997م:63.
([6]) ديوان النابغة الذبياني، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف القاهرة، ط:2: 52.

و يقول أيضا أوس بن حجر الذي يقسم بالله و يقسم بالات و العزى تلك الأصنام المعروفة في الجاهلية التي أخبر عنها القرآن بأنها كانت تقرب الجاهليين من الله تعالى:

وَباللاّتِ والعُزّى ومَن دانَ دينَها وباللهِ إنّ مِنهُنّ أكبَرُ[2].

وهناك من يهجو عبادة الأصنام مثل عبيد بن الأبرص:

وتَبدّلُوا اليَعْبوبَ بعد إلهِهِمْ صنماً، فقَرّوا يا جَديلَ وأعذِبُوا[3].

ويقول زهير معترفا بوجود الله الباري ، و أثبت أن لله صفات الكمال والعلم و الحياة و أقر بالبعث و النشور و الثواب و العقاب:

فَلا تَكْتُمُنّ اللهَ مَا فِي نُفُوسِكُمْ لِيَخْفَى وَمَهْمَا يُكْتَمِ اللهُ يَعْلَمِ
يُؤَخِّرْ فَيُوضَعْ فِي كِتَابٍ فَيُدَّخَرْ لِيَوْمِ الحِسَابِ أَوْ يُعَجَّلْ فَيُنْتَقَمِ[4].

وخلاصة القول:

الأدب هو ثقافة المجتمع، فهو سجل العرب وديوانهم، والأديب هو لسان قومه فهو مسئول أمام مجتمعه في السلم والحرب، وهو من عرض لنا كل ما يحدث في ذلك العصر من معارض سياسية و ثقافية و اجتماعية و دينية.

الخاتمة :

يمكننا من خلال عرض موضوع مكانة الأدب في المجتمع العربي القديم عصر ما قبل الإسلام أنْ نـــدون بعض النتائج التي أسفر عنها هذا البحث.

- الأدب هو ثقافة المجتمع و تاريخه و مجده .
- كان الأديب في العصر الأدبي القديم مبدعا ، مثقفا ، متحررا .
- وصلت مكانة الأديب في المجتمع العربي القديم أعلى الذروة ، فهو من يرفع قدر الوضيع ، و ينزل من قدر الرفيع ، و يرفع مكانة القبيلة.
- الأديب هو لسان قومه فهو مسئول أمام مجتمعه في السلم و الحرب ، وهو من عرض لنا كل ما يحدث في ذلك العصر من معارض سياسية و ثقافية و اجتماعية و دينية.

وبذلك نصل إلى بعض التوصيات قد تهمنا وتهم مجتمعنا.

- الاهتمام بالأدب.
- تعزيز مكانة الأديب.
- حرية الأديب ولكن في حدود.

قائمة مصادر ومراجع البحث:

1- الأصمعيات عبد الملك بن قريب الأصمعي، شرح د: صلاح الدين الهواري، المكتبة المصرية، بيروت، ط:1، 2008م.

(1) ديوان أوس بن حجر ، تحقيق يوسف نجم دار صادر بيروت ،ط 3 ، 1979م: 69 .
(2) المصدر السابق:36.
(3) ديوان عبيد بن الأبرص:29.
(4) ديوان زهير بن أبي سلمى:107.

2- البيان و التبيين للجاحظ، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل بيروت.
3- دراسات في أدب العرب قبل الإسلام، د: محمد عثمان علي، دار الكتب.
4- ديوان الحماسة، لأبي تمام قدمه: محمد فوزي حمزة، مكتبة الأدب القاهرة، ط:1.
5- ديوان بشر بن أبي خازم، تحقيق: عزة حسن،طبعة دمشق.
6- ديوان زهير بن أبي سلمى،طبعة دار بيروت
7- ديوان السموأل بن عاديا ،شرح و ضبط عمر فاروق الطباع ، دار الأرقم بن أبي الأرقم للطباعة و النشر ، بيروت ،ط 1997 .
8- ديوان طرفة بن العبد، تحقيق: علي الجندي، مطبعة الأنجلو المصرية
9-ديوان لبيد بن ربيعة، شرحه و قدمه: د عمر فاروق الطباع، بيروت لبنان،ط:1، 1997م.
10-ديوان النابغة الذبياني ، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار المعارف القاهرة،ط: 2 .
11-شرح ديوان الحماسة ، أبو علي المرزوقي ، تحقيق أحمد أمين ، و عبد السلام هارون ،ط لجنة التأليف و الترجمة و نشر القاهرة ،1967
12- العمدة في محاسن الشعر وآدابه، لابن رشيق القيرواني،شرح وتحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل بيروت،ط:1981،5م.
13-مصادر الشعر الجاهلي و قيمتها التاريخية، لناصر الدين الأسد، طبعة دار المعارف مصر، 1982م.
14-معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مجدي وهبة و كامل المهندس، مكتبة لبنان ط:1984،2م.
15-المفضليات، للمفضل بن محمد الضبي،شرح و تحقيق: أحمد شاكر
16-مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، مكتبة المتنبي، بغداد.- 17-ملامح الفكر الديني في الشعر الجاهلي ، الصادق مكي ، دار الفكر اللبناني ، بيروت ،ط 1991 .
18-طبقات فحول الشعراء ، محمد بن سلام الجمحي ، تحقيق محمود شاكر ،ط دار المعارف مصر القاهرة ، 1980م.
19- ديوان أوس بن حجر ، تحقيق يوسف نجم ، دار صادر ، بيروت ،ط: 3 ، 1979م.
20- ديوان امرئ القيس، تقديم د: إسماعيل العقباوي، القاهرة، ط:1.
وعبد السلام هارون، القاهرة،ط:9 ، دار المعارف.
21- الأغاني للأصفهاني ، دار الثقافة ، بيروت ، لبنان ،م 18 .
22-ديوان عبيد بن الأبرص،شرح: حسين نصار،طبعة صادر بيروت، 1970م.
23- ديوان الحطيئة،شرح: د يوسف عيد، دار الجيل بيروت،ط:1992،1م.
24-الشعر و الشعراء، لابن قتيبة، دار الثقافة بيروت،ط:4 ، 1981م.
25- تاريخ الأدب العربي، احمد حسن الزيات، دار الثقافة بيروت،ط:1985،9م.
26-لسان العرب، لابن منظور، دار الحديث، القاهرة، 2003م.

فاعلية برنامج تدريبي
لتنمية بعض المهارات الأساسية لطفل التوحد

الدكتور . الشـارف عبــد الكريم أحمد عبد الكريم المـرزوقي
كلية التربيـة / ترهـونه
جامعة الزيتونة

ملخص الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات لدى أطفال التوحد المتمثلة في التقليد، الإدراك الحسي، النشاط الحركي، الكفاءة اللغوية، التآلف الاجتماعي، والاستقلالية؛ ذلك من خلال قياس مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية بعض المهارات لدى أطفال التوحد حسب الأبعاد المحددة، وفي هذه الدراسة سيتم استخدام المنهج التجريبي لقدرته وفاعليته في إيجاد الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ومدي فاعلية البرنامج التدريبي [متغير مستقل] في اكتساب بعض المهارات الأساسية [المتغير التابع] ونظراً لصعوبة إيجاد خصائص محددة وثابتة للأطفال المصابين بالتوحد، أجريت الدراسة على عينة من الأطفال المصابين بالتوحد بلغت (12) طفل وطفلة منهم (6) ذكوراً، و(6) إناثاً ممن يشتركون في خاصية اعتمادهم كلياً على الآخرين ـ أمهاتهم ـ في حياتهم وما يتعلق بها من مطالب وحاجات، ويتراوح ذكاء عينة الدراسة بين (55 ــ 70) وأعمارهم تراوحت ما بين (6 ــ 10) سنوات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين : أحداها مجموعة تجريبية وعددهم (6) منهم (3) ذكوراً ، و (3) إناثاً، والثانية المجموعة الضابطة وعددهم (6) منهم (3) ذكوراً ، و (3) إناثاً. تم أيضاً اختيار العينة بالطريقة العشوائية واستخدمت الدراسة استمارة خاصة بدراسة الحالة، ومقياس البرنامج التدريبي المقترح قائم على طريقة " تيتش " Teacch " للنشاطات التعليمية لأطفال التوحد ــ ويتكون من ستة محاور أو أبعاد ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات رتب للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية ، وأفراد المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ؛ وتوصلت الدراسة كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي وهذا ما يؤكد نجاح البرنامج التدريبي وفاعليته في اكتساب بعض المهارات الأساسية لطفل التوحد، وبقيت الآثار الايجابية للبرنامج من حيث التحسن ولم تحدث انتكاسه، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات. وقد منحت بعض الأمهات شهادة شكر وتقدير لمُعد هذا البرنامج.

مقــدمــة :

تسبب الاضطرابات النمائية Neurodevelomental Dissorders في إحداث خلل وقصور في عملية الانتباه، والتذكر، والإدراك وأسلوب التفكير، والتواصل اللفظي وغير اللفظي

مما يجعل المصاب يعاني من عدم الاستجابة المناسبة للمؤثرات والمثيرات الخارجية على أن لا يكون ذلك ناتجاً عن إعاقة حسية أوعقلية؛ كما ينتج عن الاضطرابات النمائية العجز في تأدية المهارات الأساسية مثل الاعتناء بالذات، وكيفية التعامل مع الآخرين والتفاعل معهم,ومدى قدرته على التعبير عن متطلباته وحاجاته التي من المفترض أن يكتسبها في المراحل العمرية الأولى لتكوين خبرات تُعينه على القيام بأنماط متعددة من السلوك الهادف؛ وتؤدي الاضطرابات النمائية كذلك إلى صعوبة في التركيز، وتشتت في الانتباه، وعدم القدرة على استرجاع المعلومات والخبرات السابقة مما يؤدي إلى ردود أفعال بطيئة تجاه المواقف والأحداث والمثيرات من حوله ، وفقدان شبه تام للصورة الذهنية للأشياء والربط بينها .

واضطراب التوحد " ASD " Autism Spectrum Disorder هو نوع من العوق النمائي المُعقد والذي يُعد من الاضطرابات السلوكية، ويظهر بوضوح في السنوات الثلاثة الأولى من حياة الطفل في صورة عجز يعيق تطوير المهارات الاجتماعية، والتواصل اللفظي، وغير اللفظي، وهو نتيجة اضطراب عصبي يؤثر على الطريقة التي يتم من خلالها جمع المعلومات ومعالجتها بواسطة الدماغ مسببة مشكلات في المهارات الاجتماعية (سليم ، 2007 ، ص 7).

ومن الناحية النظرية فأن الأسرة هي المسؤولة عن معرفة مدى استجابة الطفل لكل ما يدور حوله من مثيرات منذ الأشهر الأولى؛ وتستطيع معرفة قدرات الطفل على التركيز والانتباه والإدراك، وتحديد مستوى ذلك. وتستطيع أيضاً تحديد ومعرفة أوجه النشاط الذي يقوم به الطفل، وكذلك معرفة مدى قدرته على التعبير عن ذاته للحصول على حاجاته، ومتطلباته والتفاعل مع من حوله، ونوع السلوك الذي يقوم به ومعرفة درجة العجز لديه .

أما من الناحية التطبيقية فقد لا تستطيع الأسرة التعرف المبكر على هذا الاضطراب، وذلك نظراً لعدم معرفتها لكثير من الجوانب المرتبطة به، وهذا الأمر يتطلب الاستعانة بذوي الاختصاص من أخصائيين ومؤسسات ومراكز خاصة، تُعنى بتأهيل وتدريب وتعليم المصابون باضطراب التوحد والحد من أثاره السلبية؛ ومن أجل ذلك تحاول هذه الدراسة إعداد برنامج تدريبي لإكساب بعض المهارات الأساسية لطفل التوحد من خلال الممارسة العملية بمصحة زمزم بمدينة ترهونة.

مشكلة الدراسة :

يعد اضطراب طيف التوحد " ASD من أكثر الاضطرابات النمائية صعوبة وتعقيدا، وذلك لتأثيرها الكبير على مظاهر نمو الطفل المختلفة، ومعاناته الشديدة الناجمة عن عدم قدرته على التواصل مع الآخرين، ولم تقتصر المعاناة الناتجة عنه على الطفل ذاته، بل شملت الأسرة والمجتمع ككل. ومما زاد الأمر سوء هو عدم معرفة الأسباب المؤدية لهذا الاضطراب، والأسرة تسعى جاهدة من أجل إيجاد مخرج من هذه المشكلة وإنقاذ طفلها مما هو فيه والدفع به إلى الوضع الطبيعي شأنه شأن إخوته وأقرانه؛ فاتجهوا إلى مراكز التوحد التي انتشرت في معظم المدن الليبية خاصة الكبرى منها رغم أنها تنقصها العديد من الإمكانات، وقد تفتقر لذوي الاختصاص في هذا الشأن .

ومراكز التوحد لم تقتصر فعلياً في تقديم خدماتها على مَن يعانون من اضطراب التوحد بل جمعت كل من لديهم عجز أو قصور أو إعاقة مثل التخلف العقلي، وصعوبات التعلم، ومتلازمة داون وغيرها، وهذا جعل آلية التعامل مع حالات التوحد لا تستند على برنامج علمي تدريبي مخطط له يمكن من خلاله الوصول إلى نتائج ايجابية ملموسة ، وتتحدد المشكلة في التساؤلات التالية :

أ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على المقياس المستخدم؟

ب- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي على المقياس المستخدم؟

ج- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على المقياس المستخدم بأبعاده (التقليد ، الإدراك الحسي ، النشاط الحركي ، الكفاءة اللغوية ، التآلف الاجتماعي ، والاستقلالية) في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى :

أ- تقديم برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات لدى أطفال التوحد المتمثلة في التقليد، الإدراك الحسي، النشاط الحركي، الكفاءة اللغوية، التآلف الاجتماعي، والاستقلالية .

ب- قياس مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية بعض المهارات لدى أطفال التوحد حسب الأبعاد المحددة في هذه الدراسة .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في :

1- العناية بالأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد وتقديم المساندة الاجتماعية والدعم النفسي لهم.

2- تقديم برنامج تدريبي تأهيلي يساهم في الرفع من مستوى كفاءة الطفل الأدائية واللغوية والتكيفية والتفاعل الاجتماعي ، والعمل على تعديل السلوك من سلوك سلبي إلى السلوك الايجابي وتثبيته .

3- تزويد الجهات ذات العلاقة ببرنامج تأهيلي لأطفال التوحد والعمل على تطويره لكي تستفيد منه هذه الشريحة في المجتمع والتغلب على ما تعانيه من صعوبات.

4- إتاحة الفرصة لأولياء الأمور بالمشاركة في تأهيل وتدريب أطفالهم عموماً، وذلك من خلال المشاركة في تنفيذ هذا البرنامج.

المفاهيم والمصطلحات :

(أ) التوحد : يعرف جوردان (2001) التوحد بأنه اضطراب لدى الطفل يتمثل في عدم مقدرته على التفاعل مع الآخرين ، ويُظهر صعوبة في التواصل مع الرفاق والمعلمين ومن يقومون برعايته ؛ إضافة إلى ظهور أنماط سلوكية غير مألوفة. **(Jordan, 2001, 163).**

(ب) المهارات الأساسية : هي تلك المهارات التي تشتمل على ارتداء الملابس، واستخدام السكين، والملعقة ، والاغتسال ، ومشط الشعر، وتنظيف الأسنان ، وجميع الاحتياجات الأساسية الأخرى الخاصة بالحياة اليومية. **(الجلبي ، 2005 ، 60).**

التعريف الإجرائي للمهارات الأساسية : هي ما يكتسبه الطفل العادي من المحيط الأسري والاجتماعي والمتمثلة في مطالب النمو لمرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة والتي تم تحديدها في البرنامج المُعد .

(ج) البرنامج التدريبي التأهيلي : يتمثل في مجموعة من الأنشطة والمهارات التي تعتمد في أساسها على التقليد والمُعدة وفق خطة متكاملة ومترابطة تهدف إلى الرفع من مستوى أداء الطفل الذي يعاني من طيف التوحد في فترة زمنية محددة. **(بدر ، 2001 ، 25).**

التعريف الإجرائي لبرنامج التدريب والتأهيل لأطفال التوحد : هو الأسلوب الذي يستند على خطط منظمة يهدف إلى تعديل السلوك بأسلوب علمي للرفع من مستوى أداء بعض المهارات الأساسية التي تعتمد على التقليد من أجل الوصول إلى استقلالية طفل التوحد والحد من اعتماده على الآخرين وفق البرنامج المستخدم .

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة فيما يلي :

(ا) **الحدود المنهجية** : تتمثل في مجموعة المصادر التي يتم الاعتماد عليها في الحصول على المعلومات المتعلقة بالبرامج المستخدمة لتدريب وتأهيل الأطفال المصابين باضطراب التوحد والمفاهيم المرتبطة به؛ كما تتحدد منهجية هذه الدراسة في استخدامها للمنهج التجـريبي: [المنهج التدريبي ⇦ **متغير مستقل**] و [المهارات الأساسية ⇦ **متغير تابع**].

(ب) **الحدود البشرية** : تتحدد في مجتمع الدراسة المستهدف وهم: (الأطفال المصابون باضطراب التوحد في مدينة ترهونه وضواحيها ممن يترددون على مصحة زمزم التخصصية)

(ج) **الحدود المكانية** : ستجرى هذه الدراسة في مدينة ترهونه أحد المدن الواقعة في شمال غرب ليبيا.

(د) **الحدود الزمنية** : تتحدد في الفترة الزمنية التي يتم فيها تطبيق وتنفيذ البرنامج التدريبي التأهيلي على عينة الدراسة، والتي تبدأ من بداية دوام يوم الخميس **الموافق**: 12 . 7 . 2015م إلى نهاية دوام يوم الخميس **الموافق** 04 . 11 . 2015م ؛ **أي مدة** (125) يوماً بواقع ساعتين يومياً لكل موقف تعليمي باحتياط خمسة أيام للظروف العارضة .

الإطار النظري :

أوردت الطبعة الخامسة اسم جديد " ASD " Autism Spectrum Disorder اضطراب طيف التوحد وهي تدخل ضمن الاضطرابات النمائية Neurodevelomental Dissorders والتي تتضمن العمليات العقلية Intellectual Disobilities ضعف الانتباه و النشاط الزائد " ADAD " صعوبات التعلم المحدد " LD " Specifie والاضطرابات الحركية Motor Disorders ، ويضم اضطراب طيف التوحد " ASD "،ومتلازمة اسبيرجر، والاضطرابات النمائية الشاملة، واضطراب التفكك الطفولي، وتم استثناء متلازمة ريت في الدليل التشخيصي الخامس للتوصل إلى أن أسباب ظهوره جينية. وهذه الاضطرابات قد تختلف في التشخيص من حيث درجة الاضطراب والأعراض السلوكية واللغة والذكاء، وتشخيص اضطراب التوحد يتحدد في معيارين هما :

(أ) القصور في التواصل الاجتماعي Social Communication

(ب) التفاعل الاجتماعي Social Interaction

ويتضمن التشخيص بُعد التواصل والتفاعل الاجتماعي وبُعد السلوكيات النمطية والاهتمامات الضيقة المحدودة ، ولتحديد طيف التوحد ينبغي ظهور خمسة أعراض من أصل سبعة، ولا يشترط مدى عمرياً محدداً لظهور الأعراض، ويمكن تحديد هذه الأعراض في النقاط التالية :

1.قصور دائم في التواصل و التفاعل الاجتماعي وتتمثل في الفشل للقيام بمحادثات تبادلية ونقص في القدرة على المشاركة من حيث العواطف و الاهتمامات والمشاعر، وفشل في المبادرة التفاعلية ، وكذلك تنقصه القدرة على التواصل اللفظي و التواصل البصري ، وعدم فهمه للإيماءات ، وعدم قدرته على معرفة تعابير الوجه، وقصوره في التكييف الأنماط السلوكية التي تتناسب مع المواقف الاجتماعية ، وعجز في اللعب التخيلي وغياب الاهتمام بالرفاق والأصحاب

2.الأنماط السلوكية النمطية في الحركة أو استخدام الأشياء، والجمود، وعدم تقبل التغيير، والتركيز على اهتمامات محددة .

3.ظهور الأعراض في مرحلة النمو المبكرة .

4.ضرورة أن تسبب الأعراض عجزاً واضحاً في قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي والأداء الوظيفي .

5.لا تكن الأعراض التي يعاني منها الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد ناتجة من إعاقة عقلية أوبصرية أو سمعية أو حركية وغيرها .

خصائص الطفل التوحد:

لا يستطيع طفل التوحد التفاعل مع الآخرين مقارنة مع من هم في سنه، ولا توجد لديه اهتمام بالآخرين مشاركتهم وجدانياً،ولا يقوم بالتواصل البصري مع الآخرين، ولا يفهم الإيماءات في التفاعل الاجتماعي ولا يستطيع فهم تعابير الوجه وغير قادر على تطوير العلاقات مع الآخرين، وليس لديه قدرة على اللعب التخيلي، ويغلب علي سلوكه التكرار والنمطية، ويميل إلى الروتين،ويفتقد للمرونة،ويشعر بحالة من القلق والتوتر،و يقتصر اهتمامه على أشياء معينة، يظهر على سلوكه جمود التفكير، ولا يعبر عن آلامه حتى وان كانت شديدة ، وغير مدرك للمخاطر التي قد تصادفه في الحياة، ولا يميل إلى التدعيم من أجل تثبيت السلوكيات الايجابية، ويعاني من الاعتماد على الأسرة أكثر من اللازم، وتقصه الثقة بالنفس، ولديه عجز في التعبير عن حاجاته، ولا يتابع إشارة أصبع يشير إلى شيء ما ، وتظهر لديه مظاهر العنف والتوتر مع الأقارب، ويتفادى في الاحتضان والمعانقة، ويفهم عدم الرضا عن تصرفاته ولا يبالي، ويعاني من حالات إمساك معظم الأحيان، ولا تتم عملية الهضم بطريقة صحيحة، ولا يميز الطفل بين الواقع والخيال (**الجابري ، 2014 ،ص18**).

العوامل المسببة لاضطراب التوحد :

لم تتم معرفة أسباب ظهور اضطراب طيف التوحد رغم الجهود المبذولة في ذلك، لأنه يشتمل على عدة اضطرابات تتداخل في أعراضها ويصعب التفريق بينها فسيولوجياً، ورغم المحاولات الجادة إلا أن النتائج لم تحدد الأسباب الحقيقية وراء ظهوره، وما تم التوصل إليه لا يخرج عن دائرة الرفع من مستوى تعليمه بالقدر الذي يؤهله للتعامل والتفاعل مع الآخرين، وبما يؤدي إلى التخلي عن السلوكيات التي يمكن وصفها بالغريبة والنمطية في كثير من مظاهرها، ومن خلال درجة الاضطراب يتضح مدى قابلية المضطرب للتعلم والتكيف مع المحيط الأسري والاجتماعي، ومدى قدرته على التصرف والتعامل مع الآخرين، وفي تحديد مستوى النشاط الذي

من المفترض أن يقوم به دون مساعدة الآخرين ؛ أي أن من خلال درجة الاضطراب تتحدد درجة الاستقلالية، ومعرفة ما إذا كان سلوكه هادف أم أنه عشوائي غير مبني على إدراك سليم لما يدور حوله .

وقد يتبادر إلى ذهن بعض الأمهات والآباء أن نقص الحصيلة اللغوية هي ما تُعبر عن اضطراب التوحد ، ولكن الأمر أبعد من ذلك لأنه يشمل صعوبة التفاعل الاجتماعي وصعوبة في التركيز والانتباه وتدني في المستوى التكيفي مما يجعله غير قادراً على التكيف مع البيئة ومثيراتها المختلفة، كما أن سلوكه لا يُعبر عن القدرة في التفكير والتقدير الصائب والانفعال المتوازن والاستقلالية في الأداء؛ كما أن هناك من يرى بأن المشاهدة المستمرة للإذاعة المرئية قد يكون من الأسباب التي تؤدي إلى اضطراب التوحد، وفي الحقيقة لا يمكن تأكيد ذلك علمياً، وما نراه في هذا السياق أن الطفل المصاب بالتوحد يفضل أن يكون بمفرده منذ سنوات حياته الأولى، وهذا قد يكون مُرحبا به من طرف الأم وبالأخص الأم العاملة، وما يمكن أن يقال في هذا الجانب هو أن مشاهدة الإذاعة المرئية باستمرار قد يتخذها وسيلة للهروب من الواقع وبالتالي تعميق درجة الاضطراب .

واضطراب التوحد يصيب الذكور أكثر من الإناث بنسبة (4 : 1) ، ولا يتحدد في مجتمعات دون أخرى فهو حط برحاله في كافة الدول المتقدمة والنامية والمتخلفة على حد سواء. وتعد معرفة الأسباب الحقيقة لمشكلة الطفل التوحد Autism من أهم الخطوات العملية الوقائية، وكذلك من أهم الوسائل في التشخيص والعلاج، ولقد حاول الباحثون التعرف على أسباب اضطراب التوحد، وأجريت دراسات عدة لمعرفة هذه الأسباب واتجهت كل دراسة لتدعيم وجهة نظر معينة أونظرية معينة، ولم تتوصل هذه الدراسات إلا لمعطيات فقط لم تعطي التفسيرات النهائية للإصابة باضطراب التوحد ، ولذلك فإن السبب الرئيسي لمشكلة التوحد مازال مجهولاً **(رياض , 2008 76) .**

وتوصلت بعض الدراسات إلى مؤشرات ترتبط باضطراب التوحد منها : وجود تشوهات في حجم المخ ووظائفه، وقد يكون سبب المرض عيباً خُلقياً في الجينات، ولديهم تشوهات في الناقلات العصبية، وإن قشرة المخ لدى مرضى التوحد لا تعمل باستثناء الجزء الخاص بالعمليات البصرية وجزء من الذاكرة مع وجود عيوب في اللوزة وحصان البحر والمخيخ، وإن أجسامهم لا تستطيع التخلص من المعادن الثقيلة كالزئبق مما يؤدي إلى تراكمها وحدوث تسمم في المخ، وإن أغلب مرضى التوحد لا تتحمل أجسامهم الألبان ومنتجاتها والبيض، ولا توجد لدي بعض منهم إنزيمات خاصة بهضم البروتينات والتي تتراكم في المخ، وتسبب لهم الإسهال والاضطرابات المعدية، وإن أغلب مرضى التوحد لديهم اختلالات في جهاز المناعة**(قلسم، 2001 ،ص47).**

حاجات طفل التوحد :

طفل التوحد يحتاج إلى تدريب وتأهيل بأسلوب يختلف عن غيره من الاضطرابات النمائية أوالعقلية وذلك بأنه يحتاج إلى تدرج في المعلومة وتجزئتها، والتفصيل في عرضها، ويحتاج في الأثناء إلى الإشارة مع إظهار مظاهر الاستحسان ولكي تتثبت هذه المهارة قد تكون مضطراً إلى تكرارها، ويحتاج أيضاًللدعم والتعزيز من أجل الوصول إلى تقبل واستيعاب وفهم المواقف المختلفة لكي يستطيع الاندماج فيها ، فهو يستقبل المؤثرات والمثيرات الحسية ولكن تنقصه الاستجابة المناسبة في التوقيت المناسب ، وهو يشبه إلى حد كبير الحالات التي يتم فيها فصل المسارات الواصلة بين الفص الجبهي الأمامي والسرير التي يحدث على أثرها عجز عن إدراك السيالات الحسية رغم أنه مازال يستقبلها فعلاً .

والحاجة إلى الدعم النفسي والاجتماعي من ضروريات الدفع بطفل التوحد إلا أنها ليست مع كل الحالات ، فهناك حالات قد لا تستجيب، و يتوقف هذا على شدة الاضطراب ودرجته ، والتي من خلالها نستطيع تحديد البرنامج العلاجي المناسب ، وتحديد نوع الخدمات التي من المفترض أن تقدم لهذه الفئة ، وبعض الحالات رُغم تقديم الدعم والتعزيز غير قابلة للتعلم أي لا تستطيع تعلم المعلومات الأولية الضرورية كالأكل والشرب وارتداء الملابس، بينما نجد فئة أخرى لها استجابة مناسبة تؤهلهم لاستيعاب المبادئ الأولية للقراءة والكتابة والقيام بالأعمال البسيطة دون مساعدة الغير، النوع الثالث يعتمد على الآخرين بشكل دائم .

والأسرة لها دورها في عملية تطوير وتحسين كفاءة الطفل في اكتساب مهارات هامة لا غنى عنها في حياته حاضراً ومستقبلاً ، وهي تبذل كل ما بوسعها من أجل تخفيف درجة المعاناة لديه والوصول به إلى مستوى يستطيع من خلاله التعبير عن متطلباته وحاجاته والتعايش مع الآخرين بكل سهولة ويسر، والأسرة لديها دافع قوي في علاج طفلها المصاب وبالتالي من المفيد مشاركتها في تدريب الطفل وتعليمه وقد يساهم ذلك في ظهور نتائج ايجابية ملموسة في سلوكياته وتصرفاته عندما تتلقى الأسرة الدعم النفسي والمساندة اللازمة والتوجيه والإرشاد من قِبل المختصين .

الأساليب العلاجية :

وإن علاج التوحد يعتمد على برامج أُعدت قد تكون ناجحة في بعض المجتمعات وغير ذلك في مجتمعات أخرى ، ومن الضروري أن تكون البرامج مرتبطة بثقافة الأسرة، والمجتمع، والبيئة التي يعيش فيها الطفل؛ والأسرة في حالة وعيها وتتبع تعليمات المختصين تستطيع أن ترفع مستوى أداء الطفل والتغلب على السلبيات المرتبطة بسلوكه وتصرفاته، نظراً لان المشكلة فرضت وجودها في شتى بقاع العالم لذلك تعددت الدراسات والبحوث حول اضطراب التوحد فمنها ما اهتمت بالجانب الفسيولوجي والعلاج الدوائي ، وأخرى اهتمت بالعلاج النفسي وما يرتبط به من تقنيات؛ ومن المفيد الأخذ بالطريقتين حيث يساعد العلاج الدوائي في الخروج من الأزمة ويجعل المريض أكثر استقراراً؛ كما يعمل على تخفيف الأعراض مثل القلق والنشاط الزائد والاكتئاب ومشكلات النوم واضطرابات الجهاز الهضمي ؛ أما العلاج النفسي يتمثل في العمل على استثمار إمكانات طفل التوحد وقدراته العقلية والمعرفية والرفع من مستوى أدائه بما يجعله قادراً على التكيف مع ذاته ومع الآخرين، والعلاج النفسي يقوم على أسس علمية مخطط لها ، وبرامج تدريبية تهدف إلى تعليم طفل التوحد وتأهيله لكي يستطيع الاعتماد على ذاته في تلبية حاجاته ومتطلباته ، ومن الطرق العلاجية ما يلي :

(1) طريقة لوفاس Lovaas : وتُعرف هذه الطريقة بالعلاج السلوكي Behavior Therapy حيث يتم مكافأة الطفل على السلوك الجيد ، ووفق هذا البرنامج يجب ألا تقل مدة العلاج عن (40) ساعة في الأسبوع وفي مدة قد تصل إلى سنتين، وهي طريقة مكلفة نظراً لطول مدة العلاج، ولذلك من المفضل تدريب الأمهات عليها لمعرفة الأسس التي تقوم عليها هذه الطريقة .

وإن هذه الطريقة تحتاج إلى ما يُعـــــــرف بتحليل المهمة وتجزئتها إلى عـــــدة أجزاء لكي يسهل تعلمها؛ كما أن عملية التلقين التي تعد ضرورية في طريقة " لوفاس " تكون بصورة تدريجية بما يتناسب مع حاجات الطفل، والعمل على اختفاء الاستجابة غير المطلوبة بالتقليل من التلقين، والتعزيز لتلك الاستجابة حتى يصل الطفل إلى التعميم؛ أي يستطيع الوصول إلى أداء الاستجابة في مواقف مشابهة، ودور الأسرة فيه مطلب من مطالب نجاح هذا البرنامج تحت إشراف مختصين **(محسن محمود ،ب ت ، 37).**

طريقة تيتش Teacch : وهذه الطريقة تقدم طريقة متكاملة للعلاج ولا تركز على جانب واحد من شخصية الطفل وهي تقدم بشكل فردي وحسب حاجة الطفل ومستوى الاضطراب لديه بحيث لا يتجاوز خمسة أطفال للمجموعة الواحدة ، ومن الضروري في تنفيذ البرنامج التعليمي التعاون بين المراكز المتخصصة والأسرة ، وبالأخص الأم أو من يتولى الاعتناء بالطفل مباشرة ، ويتكون محاور عدة لها أهميتها في عملية التعليم والتدريب، والتأهيل للطفل التوحد، وهي التقليد، والإدراك الحسي، والحركة العامة، والحركة الدقيقة، والتنسيق بين العين واليد، والإدراك المعرفي، والكفاءة اللغوية، ومدى وصول الطفل إلى مستوى مناسب من الاستقلالية، والتآلف الاجتماعي ، والتخلص من السلوك العدواني الموجه نحو الذات أو الآخرين.

طريقة فاست فور وورد Fast For Word : وهي عبارة عن طريقة الكترونية من خلالها يتم تحسين المستوى اللغوي لدى الطفل خلال فترة زمنية قصيرة وفكرة هذا البرنامج تتمثل في وضع سماعات على آذان الطفل وهو جالس أمام الحاسوب ويلعب، ويستمع إلى الأصوات الصادرة وهذا البرنامج يركز على جانب واحد وهو اللغة ويدفع الطفل إلى الانتباه.

العلاج بهرمون السكريتين Secretin : يتم العلاج بالسكريتين للاضطرابات الطعام فقد وجد الآباء تحسن في سلوك الأطفال ولكن قد تكون هناك آثار جانبيه لهذا الهرمون .

العلاج بالحمية الغذائية : وتتمثل في الابتعاد عن الأطعمة مثل الحليب ومنتجاته وما يُطلق عليه " الكازين " Casein، والقمح والدقيق ومنتجاته الذي يطلق عليه " جلوتين " Gluten ، وتمت ملاحظة تحسن عمليات الهضم لدى المصابين بالتوحد عند عدم تناول الأغذية المحتوية على الكازيين (بروتين الحليب) والجلوتين، وقل السلوك العدواني والنشاط الزائد لديهم (**محسن محمود ،ب ت ، 54).**

الدراسات السابقة : أجريت العديد من الدراسات والبحوث العلمية حول أطفال التوحد وإمكانية تدريبهم وتعليمهم ، وفيما يلي نعرض لبعضاً منها:-

- **دراسة نادية إبراهيم أبو السعود(2002):**هدفت الدراسة إلى مدى فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي في تنمية الانفعالات العواطف لدى أطفال التوحد، الذين تم تشخيصهم وفق المعيار الإحصائي الرابع، وبلغ حجم العينة (8) أفراد ممن تتراوح أعمارهم ما بين (3 ـــــ 6) سنوات بالإضافة إلى أمهاتهم وآبائهم وتوصلت الدراسة إلى وجود تفاعل أفضل بين الوالدين وطفلهما، وتزايد التواصل اللفظي لصالح المجموعة التجريبية، وقد اكتسبوا الأطفال بعض المهارات الاجتماعية ورعاية الذات والحس حركي . كما توصلت الدراسة إلى أن مشاركة الوالدين في تنفيذ البرنامج ساهم في رفع درجة الاستفادة **(نادية إبراهيم ، 2002).**

- **دراسة محمد أحمد خطاب (2004) :** هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاضطرابات السلوكية وخفضها وفق برنامج علاجي باللعب، وأجريت هذه الدراسة على أطفال يترددون على العيادة الخاصة بمعهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس، وقد بلغ عددهم (20)طفلاً، وتراوحت أعمارهم بين (10 _ 12) السنة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج العلاجي باللعب مما يشير إلى اكتساب مهارات تحد من الاضطرابات السلوكية**(محمد خطاب ، 2004).**

- **دراسة أسامة أحمد مدبولي (2006):**هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تيتش في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي، ومدى فاعليته في اكتساب الأطفال تفاعلات جديدة

، واستهدفت الدراسة عدد (8) أطفال مصابون بالتوحد بمصر وكان متوسط أعمارهم (7.2) واتبع الباحث المنهج التجريبي، واستخدم برنامج تيتش للتفاعل الاجتماعي وأظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي مما يؤكد إمكانية تدريب وتعليم أطفال التوحد وفق هذا البرنامج (أسامة ، 2006).

فروض الدراسة :

الفرض الأول : توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على المقياس المستخدم لصالح القياس البعدي .

الفرض الثاني : توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على المقياس المستخدم لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثالث : توجد فروق دالة إحصائياًبين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي على البرنامج المستخدم بأبعاده المختلفة لصالح القياس التتبعي .

منهج الدراسة : سيتم استخدام المنهج التجريبي في هذه الدراسة لأنه يتيح لنا إيجاد الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ومدي فاعلية البرنامج التدريبي [متغير مستقل] في اكتساب بعض المهارات الأساسية [المتغير التابع].

مجتمع الدراسة: يتمثل في مجموع الأطفال الذين تم تشخيصهم في مراكز متخصصة بأنهم يعانون من اضطراب التوحد في مدينة ترهونه وضواحيها، والمترددين على مصحة زمزم التخصصية ، والبالغ عددهم (23) طفل منهم (8) إناثاً ، و(15) ذكورا، والذين يشتركون في العديد من الخصائص الشخصية .

عينة الدراسة : بما أن مجتمع الدراسة لا يمكن تحديده بدقة ، ونظراً لصعوبة إيجاد خصائص محددة وثابتة للأطفال المصابين التوحد. فقد تم اختيار عدد (12)طفل وطفلة . منهم (6) ذكور و(6) إناثً ممن يشتركون في خاصية اعتمادهم كلياً على الآخرين – أمهاتهم - في حياتهم وما يتعلق بها من مطالب وحاجات ، ويتراوح ذكاء عينة الدراسة بين (55 – 70) وأعمارهم تراوحت ما بين (6 – 10)سنوات، وذلك حسب السجل المُعد بالمصحة لاستقبل هذه الحالات وما في حكمها. تم تقسيمهم إلى مجموعتين : أحداها مجموعة تجريبية وعددهم (6) منهم (3) ذكوراً ، و (3) إناثاً ، والثانية المجموعة الضابطة وعددهم (6) منهم (3) ذكوراً ، و (3) إناثاً . تم اختيار كل منهم بالطريقة العشوائية وذلك لإتاحة الفرصة لأي منهم أن يكون ضمن أي المجموعتين .وقد تم الاختيار بحضور الأمهات حيث قام الباحث بكتابة (6) قصاصات كلمة [تجريبية] ، وكتابة (6) قصاصات كلمة [ضابطة] ، وتم توضيح مجريات البرنامج للجميع، وإن البرنامج سيركز على المجموعة التجريبية ، ومعرفة مدى التحسن في تعلم بعض المهارات لديهم ؛ والمجموعة الضابطة ستظل في ظروفها الطبيعية أي لا يطبق عليها البرنامج ، وتعهد الباحث بأنه سيطبق البرنامج مع المجموعة الضابطة بعد انتهاء الدراسة والاستفادة منه ، كما حثهم على كتمان البرنامج وآلية تطبيقه من قبل أمهات المجموعة التجريبية، وبعد ذلك تم الاختيار وفُتحت القصاصات الورقية وتحدد كل طفل وطفلة ضمن أي مجموعة والأمهات في حالة رضا تام وتعهدن جميعاً على الالتزام بالبرنامج وبتوجيه وإرشادات الباحث ؛ ولتشجيعهم أكثر تم الاتفاق مع إدارة المصحة بالحضور لتنفيذ البرنامج دون مقابل .

أدوات الدراسة :

1- **استمارة خاصة بدراسة الحالة :** تتضمن المعلومات الأساسية المتمثلة في: الاسم أو رقم الملف - تاريخ الميلاد - مكان الميلاد - الترتيب الأسري - حالة الولادة [طبيعي أو غير طبيعي)- عدد الأبناء (ذكور وإناث)- عمر الأم عند الولادة - عمر الأب عند الولادة- نوع الرضاعة- والتاريخ المرضي للأبوين- ودرجة قرابة كل منهما بالآخر. كما تضمنت الاستمارة أسئلة عن مظاهر النمو الجسمي واللغوي والعقلي، والحواس، والتفاعل الاجتماعي والوجداني، والنشط الحركي من الولادة حتى تاريخ حضوره للعيادة، وهذه الاستمارة مودعة في ملف الحالة ؛ كما تتضمن معلومات مدى الاستجابة المبكرة للمؤثرات والمثيرات من حوله وردود الأفعال نحو الآخرين، والتفاعل معهم، وأما الجانب الاقتصادي في الاستمارة فيشمل تحديد المرتب الذي يتقاضاه الأب والأم ـــ العاملة ـــ والدرجة العلمية والوظيفية لكل منهما وتقييم مستوى المعيشة بناء على أقول الأمهات، وفي نهاية الاستمارة يتم تحديد المأكولات أو مشروبات المفضلة للطفل، وأخرى غير مفضلة له ـــ لتحديد التعزيز المناسب ـــ، وتم اعتماد هذه الاستمارة لرفع درجة التجانس بين عينة الدراسة، وتم أخذ المعلومات هذه من ملفات الحالات المترددة على مصحة زمزم التخصصية وللتأكد من دقة البيانات تمت تعبئة الاستمارة وتمت مطابقتها فوُجدت أنها نفس المعلومات التي تمت تعبئتها عند استقبال الحالات .

(2) **مقياس البرنامج التدريبي المقترح :**

(أ) وصف البرنامج : هذا البرنامج قائم على طريقة " تيتش " **Teacch** " للنشطات التعليمية لأطفال التوحد ـــــ ويتكون من ستة محاور أو أبعاد وهي :

المحور الأول : التقليد ، وعدد المواقف التعليمية به (10) .
المحور الثاني : الإدراك الحسي ، وعدد المواقف التعليمية به (10).
المحور الثالث : النشط الحركي ، وعدد المواقف التعليمية به (10).
المحور الرابع : الكفاءة اللغوية ، وعدد الواقف التعليمية به (10).
المحور الخامس : التآلف الاجتماعي ، وعدد المواقف التعليمية به (10).
المحور السادس : الاستقلالية ، وعدد المواقف التعليمية به (10).
وكل محور من المحاور مُعد في بطاقة مستقلة متضمنة للمواقف التعليمي ومستوى القصور لدى الطفل ودرجة التعرف والفهم والاستيعاب للموقف التعليمي.

(ب) تصحيح المقياس : يُصحح هذا المقياس بتحديد درجة القصور في الموقف لدى طفل التوحد أولاً وفق التدرج العكسي أي السالب من [صفر إلى 10] أمام كل موقف تعليمي. ثم تحسب درجة التحسن بتدرج من [من صفر إلى 10] وفق التدرج الموجب حسب تقييم القائم على التدريب [الأخصائي أو المعلمة أو الأم] وذلك بتلوين مربع الرقم الذي يشير مستوى القصور أو وضع دائرة على الرقم ؛ ثم ضع علامة (✓) تحته كنقطة بداية في تنفيذ البرنامج وكلما تم إتقان المهارة بمفرده ، والتأكد من تثبيتها تضع علامة ، ويؤخذ أخر تحديد (درجة)، وتجمع درجات المحور لتحديد مستوى اكتساب المهارة المحددة كما هو مبيّن في المثال التوضيحي :

رقم	الموقف التعليمي	تدرج مستوى القصور والتحسن											الاتجاه
.1	الموقف التعليمي	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	مستوى القصور (ـ)
		0	1	2	3	4	5 ✓	6 ✓	7✓	8 ✓	9 ✓	10	درجة التحسن (+)

وفي هذه الدراسة تم اعتماد الأم لتنفيذ وتطبيق هذا البرنامج التدريبي مع الشرح والتوضيح والتوجيه والإرشاد من قِبل الأخصائي لكي تكتسب الأمهات أسلوب تعليمي تأهيلي مخطط له تستفيد منه على الصعيد الشخصي، وقد ينتشر بين الأمهات ويساهم في تحسن حالات أخرى تشترك في بعض الأعراض مع أطفال التوحد .

(د) صدق المقياس :[1] الصدق الظاهري : اعتمد الباحث طريقة الصدق الظاهري لهذا البرنامج وذلك بعرضه على عدد (8) من أعضاء هيئة التدريس الجامعي من ذوي التخصصات الدقيقة في التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس التربوي ، وذلك لتقويم وتقييم البرنامج ومدى قياسه لما وُضع لقياسه؛ فتم التعريف بالبرنامج وأهدافه وكيفية تطبيقه لكي تكون الصورة متكاملة عن البرنامج التأهيلي، ووردت بعض الملاحظات من حيث تعديل بعض الفقرات وتغيير بعض الكلمات تم الأخذ بها؛ فيما يرى عدد (2) منهم بأن يتم الفصل بين المواقف التعليمية والمقياس بحيث تكون كل منهما على حدى ولم يتم الأخذ بهـــــذه الملاحظة لأنها تشكل نسبة (25 %) من مجموع المحكمين. وبالتالي يعُد المقياس صادقاً يمكن تطبيقه في البيئة الليبية.

[2] الصدق بحساب الاتساق الداخلي : تـــــم إجراء طريقة الاتساق الداخلي للمقياس على عينة قوامها (10) أطفال ممن يعانون من اضطراب طيف التوحد، وتـــم حساب معامل الارتباط بين الموقف التعليمي والمحور الذي ينتمي إليه، وأيضاً تم حساب معامل الارتباط بين محاور المقياس والدرجة الكلية بالجدول رقم (1) باستخدام معادلة " بيرسون " Parson .

الجدول رقم (1) يبيّن معامل الارتباط بين الموقف التعليمي و المحور الذي ينتمي إليه

القلـــيد		الإدراك الحسي		النشاط الحركي		الكفاءة اللغوي		التآلف الاجتماعي		الاستقلالية	
م	ر	م	ر	م	ر	م	ر	م	ر	م	ر
1.	0.86	1.	0.58	1.	0.77	1.	0.56	1.	0.83	.1	0.73
2.	0.77	2.	0.63	2.	0.82	2.	0.79	2.	0.78	2.	0.66
3.	0.79	3.	0.70	3.	0.59	3.	0.88	3.	0.61	3.	0.80
4.	0.83	4.	0.62	4.	0.80	4.	0.74	4.	0.53	4.	0.62
5.	0.66	5.	0.79	5.	0.64	5.	0.52	5.	0.76	5.	0.76
6.	0.70	6.	0.81	6.	0.55	6.	0.77	6.	0.56	6.	0.65
7.	0.59	7.	0.55	7.	0.72	7.	0.56	7.	0.81	7.	0.83
8.	0.82	8.	0.66	8.	0.61	8.	0.60	8.	0.74	8.	0.58
9.	0.57	9.	0.53	9.	0.74	9.	0.67	9.	0.58	9.	0.77
10.	0.86	10.	0.59	10.	0.64	10.	0.55	10.	0.72	10.	0.66

ويتضح من الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين الموقف التعليمي والمحور الذي تنتمي إليه جميعها دالة عند مستوى (0.01) . كما تم حساب معامل الارتباط بين محاور المقياس والدرجة الكلية .

الجدول رقم (2) يوضح معامل الارتباط بين محاور المقياس والدرجة الكلية

م	المحـــــــــور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	التقليـــــــــد	0.76	داله 0.01
.2	الإدراك الحـــــــسي	0.81	داله 0.01
.3	النشـــــــــاط الحركي	0.59	داله 0.01
.4	الكفـــــــــاءة اللغوية	0.65	داله 0.01
.5	التآلـــــــف الاجتماعي	0.82	داله 0.01
.6	الاستقـــــــــلالية	0.75	داله 0.01

ومن خلال الجدول رقم (2) يتضح أن جميع محاور المقياس ذات معامل الارتباط عال وقد تراوحت بين (0.59 و 0.82) ودالة عند مستوى (0.01) مما يحقق صدق المقياس .

(هـ) ثبات المقياس :[1] طريقة التجزئة النصفية : تمت تجزئة المقياس حسب المحاور إلى نصفين (أرقام فردية، وأرقام زوجية) وتم استخراج معامل الارتباط بينهما، والجدول رقم (3) يوضح ذلك .

الجدول رقم (3) يوضح معامل الثبات للمقياس

م	المحـــــــــور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	التقليـــــــد	0.79	دالة 0.01
.2	الإدراك الحـــــسي	0.57	دالة 0.05
.3	النشـــــاط الحركي	0.62	دالة 0.01
.4	الكفـــــــــاءة اللغوية	0.71	دالة 0.01
.5	التآلـف الاجتماعي	0.70	دالة 0.01
.6	الاستقـــــــــــلالية	0.67	دالة 0.01

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن معامل الثبات يتراوح بين (0.57) و (0.79)

البرنامج التدريبي لقياس وتدريب أطفال التوحد على تعلم بعض المهارات الأساسية (1)

إعداد الدكتور : الشارف عبد الكريم أحمد المرزوقي (ليبيا)

الاسم : ..... ، الجنس : ..... ، تاريخ الميلاد : / / 2م ،مكان الميلاد : .....اســـم الأم : ..... ، الترتيب الأسري : (+) ( ) (ـــ) ، نوع الولادة : ..... ، نوع الرضاعة : .....نوع الإعاقة إن وجدت ..... ، مستوى الاستجابة الحسية.....مستوى الذكاء : ..... ، مستوى الكفـــــاءةاللغوية : ..... ، مستوى التفاعل الاجتماعي : .....

ملاحظات أخرى

.....
.....
.....
.....

إرشادات لتنفيذ البرنامج التدريبي التعليمي :

(1) العمل على شد انتباه الطفل في كل مـــــوقف تعليمي .
(2) مساعدته تدريجياً في التدريب على المـــوقف التعليمي .
(3) عـــدم استعمال الأدوات الحـــادة أو القابلة للكسر .
(4) العمل على الدعم النفسي والمعنوي أثناء تأدية الموقف التعليمي .
(5) تقديم الحـــوافز المحببة للطفل بعـد الانتهاء تماما من الموقف التعليمي .
(6) عدم اللجوء إلى الضرب والتوبيخ للطفل في حالة عدم الاستجابة الكافية .
(7) يقتصر التعزيز السلبي على التعبير عن عدم الرضا والحرمان من الحوافز الايجابية.
(8) تذكير الطفل بالموقف التدريبي في غير الأوقات المحددة للتدريب.
(9) يحتاج تنفيذ البرنامج إلى مرونة وسلاسة فلا ينبغي الضغط على الطفل.
(10) دفع الطفل إلى التقليد وشد انتباهه يساهم في تنفيذ البرنامج بطريقة صحيحة

(11) الزمن المخصص لكل موقف تعليمي [120 دقيقة] بمعدل [02 موقفان تعليميان في اليوم بينهما فاصل زمني لا يقل عن نصف ساعة] .
(12) طريقة قياس مستوى العجز أولاً : حيث يتم تحديده في التدرج السالب [كلما زادت الدرجة دلّ على شدة العجز] .
(13) تقاس درجة اكتساب المهارة (الموقف التعليمي) في التدرج الموجب [كلما زادت الدرجة دلّ على مستوى التحسن].

مثال :

رقم	الموقف التعليمي	تدرج مستوى القصور والتحسن											الاتجاه
.1	يستطيع تقليد الأصوات وبعض الحركات .	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	مستوى القصور(ـ)
		0	1	2	3	4	✓5	6	7	8	✓9	10	درجة التحسن (+)

(14) يجب أن يكون التقييم موضوعي بعيداً عن الاعتبارات الشخصية من أجل مصلحة الطفل .
(15) يجب أن لا يقل مستوى كفاءة الأداء للموقف التعليمي عن (25 %) .

ولكم جزيل الشكر وخالص التقدير و الاحترام .

ر.ت	المواقف التعليمية (مهارة التقليد)	ر.ت	المواقف التعليمية (مهارة الإدراك الحسي)
.1	يستطيع تقليد الأصوات وبعض الحركات .	.1	يستطيع الكشف عن دمية تمَّ إخفاؤها .
.2	عندما أضع إصبعي على أنفي أو أذني أو فمي أو عيني يفعل ذلك .	.2	يقوم بإحضار الأشياء البعيدة عنه حسب الطلب .
.3	عندما أرفع يداي إلى الأعلى أو إلى الأسفل أو إلى الجانبين قام بذلك .	.3	يستطيع مطابقة الأشكال مهما تعددت .
.4	قمت بنشاط شعري فعل ذلك بسهولة ويسر .	.4	يستطيع بناء أشكال بالمكعبات .
.5	يستطيع مسك الملعقة بطريقة صحيحة وعرف الغرض من استخدامها.	.5	يستطيع تحديد الألوان و التمييز بينها .
.6	أقوم بغسل أسناني قام بنفس الخطوات التي عملتها.	.6	يستطيع التمييز بين الأشكال الهندسية بسهولة .
.7	عندما اصفق يقوم بالتصفيق كذلك .	.7	يكشف عن قطعة الحلوى عند إخفائها تحت كوب بلاستيكي .
.8	قمت بإدخال العقيق في خيط فعل ذلك بسهولة .	.8	يتابع بصره اللعبة عند سقوطها ويلتقطها .
.9	أخرجت لساني وحركته على الجانبين مرات عدة ففعل ذلك .	.9	يستطيع تصفيف مصفوفة الدومينو حسب تطابق النقاط وعددها .
.10	قمت بالتصفير بصافرة ؛ استطاع القيام بنفس الطريقة بمفرده .	.10	يستخدم في العاب البلاستيشن أو النقال وغيرها .
ر.ت	المواقف التعليمية (النشاط والحركة)	ر.ت	المواقف التعليمية (الكفاءة اللغوية)
.1	يستطيع نقل التراب من الأرض إلى العلبة أو الصحن بالملعقة .	.1	يستطيع نطق الحروف بسهوله .
.2	يقوم بالضغط على زر فتح وقفل المصابيح بسهوله .	.2	يستطيع نطق بعض الكلمات المعبرة .
.3	يتابع فقاعات الصابون ويحاول المسك بها .	.3	يستطيع الإجابة على بعض الأسئلة بـ (نعم) أو (لا) .
.4	يستطيع تركيب البراغي على الصمولات ويختار المناسب منها .	.4	يردد بعض أغاني الأطفال .
.5	يستطيع استخدام مساكة الثياب وتثبيتها على الحبل المخصص .	.5	يستطيع كتابة الحروف الهجائية والتمييز بينها من حيث النطق .
.6	يستطيع رمي الكرة بدقة من مسافات بعيدة نسبياً .	.6	يجيب عن بعض التساؤلات بكلمة واحدة .
.7	يستطيع القفز في مربع وترك الآخر بانتظام .	.7	يستطيع تسمية بعض الأشياء الهامة .
.8	يقوم بقفز الحبل المثبت على ارتفاعات مختلفة .	.8	يستطيع استخدام الضمائر بطريقة صحيحة .
.9	يستطيع المشي إلى الأمام وإلى الخلف على مسار محدد .	.9	يستطيع قول رسائل لفظية للآخرين .

ر. ت	المواقف التعليمية (التآلف الاجتماعي)	ر. ت	المواقف التعليمية (الاستقلالية)
.10	يستطيع المشي على طوب البناء يصل ارتفاعه إلى أكثر من اثنين .	.10	يستطيع تحية الآخرين والرد عليهم لفظياً .
.1	يقوم بالصافحة بطريقة طبيعية .	.1	يستطيع أن يشرب في الكوب بمفرده .
.2	يقوم بالاحتضان عندما يُطلب منه ذلك .	.2	يستطيع الأكل بالملعقة بسهولة .
.3	يقوم بتبادل القُبلات مع إخوته .	.3	يستطيع خلع ملابسه بمفرده .
.4	يشارك الآخرين في اللعب والمداعبة .	.4	يستطيع التقاط بعض المأكولات بالشوكة .
.5	يقوم بالمشاركة في بعض الأعمال في البيت .	.5	يستطيع التمييز بين ما هو صالح للأكل وغيره .
.6	يقوم بألعاب تجسد التنميط الجنسي بمفردة .	.6	يستطيع ارتداء ملابسه بنفسه ويختار الألوان المناسبة .
.7	يقوم بلعبة الأخذ و العطاء مع أخوته .	.7	يستطيع استخدام دورة المياه بطريقة صحيحة .
.8	يقوم بالرد على الهاتف ويجيب على أسئلة المتصل .	.8	يستطيع الاستحمام بالماء الدافئ بمساعدة بسيطة له .
.9	لديه قدرة على تكوين علاقات حميمة مع الآخرين .	.9	يستطيع قفل أزرار القميص بمفرده والعكس .
.10	يتفاعل مع الآخرين بكل سهولة ويُسر .	.10	يقوم بتنظيف أسنانه دون مساعدة الآخرين .

الجدول رقم (4) يبين البرنامج التدريبي حسب الأبعاد والمواقف التعليمية لكل بُعد

هذا البرنامج متنوع الأنشطة المناسبة لعمر الأطفال المستهدفين ولتطبيقه يتطلب استخدام التعزيز اللازم للطفل عند قيامه بالمهارة المراد تعلمها وذلك حسب رأي الأم في تقديم المعزز المناسب ، و يتطلب توفير معدات ووسائل تعليمية تساعد الطفل على القيام بالأداء المناسب ويفضل أن تكون موجودة في بيئة الطفل ، ويتميز هذا البرنامج على وضوح فقراته بما يتناسب مع البيئة الليبية بالدرجة الأولى ، وكل فقرة منه تختص بمهارة محددة ، وتتناسب كذلك مع متطلبات نمو مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة ، ويهدف إلى تغيير السلوك من سلوك سلبي إلى سلوك ايجابي مع تقديم الإثابة أو التعزيز اللازم، وتقوم الأم بتحديد مستوى الطفل لكل موقف تدريبي ، وهذا يتطلب الدقة ونعتقد أن الأمهات بما أنهن يرغبن في علاج أبنائهن غالباً ما يتم الحرص على تحديد المستوى الفعلي له ، ولتنفيذ البرنامج يجب إتباع النسق التتبعي للمهارات الواردة ولا يتم استلام البطاقة الموالية إلا بعد تطبيق البرنامج وفق الفترة الزمنية المحددة ، ولا يشترط الترتيب للمواقف التدريبية في نطاق البُعد الواحد ، ويقوم الأخصائي بتطبيق المواقف التعليمية بوجود الأم وتتولى الأم تنفيذ البرنامج في المنزل وفق تعليمات تنفيذ البرنامج ، ويتم الحضور للمصحة من أجل التدريب على تنفيذ البرنامج بدون دفع الرسوم المقررة في أوقات محددة يسمح باستقبال كل حالة على انفراد في مدة لا تقل عن نصف ساعة ولا تزيد عن خمسة وأربعين دقيقة في أيام محددة .

أبعاد البرنامج التدريبي :

التقليد : هو الركيزة الأساسية في عملية التعلم و التطور اللغوي لا يقل أهمية في تعلم أساسيات التفاعل الاجتماعي لطفل التوحد، والتقليد يشترط فيه أن يكون مباشرا مع القدرة على التركيز والانتباه وهذا ما ينقص طفل التوحد وهو يشمل الجانب الرمزي للأشياء والنطق والإشارة بطريقة متكررة وبأسلوب سهل وبسيط مع المحاولة المستمرة للفت انتباه الطفل بين الحين والآخر وتدعيم السلوك الايجابي لتثبيته .

وتحتاج عملية التقليد إلى تدرج من الإشارة الرمزية مثل صوت السيارة أو صوت حيوان أوغيرها. ثم كلمات بسيطة في تركيبها الحرفي ثم الربط بين الكلمات للوصول إلى مفاهيم تعبر عن حاجاته ومتطلباته ؛ فمثلاً في عملية النطق تحتاج إلى تحريك اللسان والشفتين وسلامة النطق للحروف ولو جزئياً في بداية الأمر مع عدم التعجل في الوصول إلى نتائج مرضية في وقت سريع وعدم الضغط على الطفل في البرنامج التدريبي التعليمي .

الإدراك الحسي : إن طفل التوحد وبشكل ظاهر يتضح لديه قصور وتشويش في العملية الإدراكية الحسية فمن حيث المستقبلات قد يعاني من مشكلة مرضية إلا أن ردود الأفعال تجاه المثيرات و المؤثرات من حوله لا تتم بصورة طبيعية قياساً مع من هم في سنه؛ وهذا ناتج من صعوبة الانتباه والتركيز وقد تصل المشكلة إلى صعوبة في التذكر والتمييز بين الأشياء، والمقارنة بين الرسومات، والأشكال والصور ، وعدم قدرته على تقدير مطابقة الأشكال ومعرفة الفروق بين الألوان وهذه المشكلات مهما تعددت لا يمكن أن تقف أمامها مكتوف الأيدي؛ فالقابلية للتدريب والتعلم متاحة وإن كانت في بعض جوانبها لا تخلو من الصعوبة مما يؤدي إلى إطالة الأمد في الموقف التعليمي .

الحركة النشطة : إن الحركة لدى طفل التوحد غير متوازنة فهي أما أن تكون حركات نمطية أو مفعمة بالنشاط الزائد، وقد لا يكترث لمطالب أبويه للقيام ببعض الحركات . فهو يحتاج إلى حركات منتظمة ودقيقة ولن يتم الوصول إلى ذلك إلا بعد تمارين عدة مثل رمي الكرة و تخطي الحواجز والجلوس على الكرسي أو الانحناء لالتقاط الأشياء أو المشي على جنب أو إلى الوراء وكيف يحافظ على توازنه عند القيام بهذه الحركات وكيف يستطيع القفز والوقوف على رجل واحدة والقفز مسافة بسيطة والمشي في مسارات محددة وبالضرورة أن يتدرج تمارين الحركة من الحركة العامة إلى حركات أكثر دقة والابتعاد عن الحركات العشوائية غير الهادفة .

الكفاءة اللغوية: من المشكلات التي تعاني منها الأسرة هي أن طفلها لا يستجيب وكأنه يعاني من مشكلات في الجهاز السمعي ، فاللامبالاة قد نجدها واضحة لدى أطفال التوحد؛ فهو بحاجة إلى معرفة الحروف ، والكلمات ودلالتها اللفظية ، والربط بين المفاهيم ليتسنى له التعبير عن حاجاته ، والمقدرة على التفاعل مع الآخرين، والاستجابة للأوامر اللفظية وغير اللفظية .

التآلف الاجتماعي : ويتمثل الضرب للذات والآخرين، وعدم القدرة على تكوين صداقات، وعدم المشاركة في المناشط العامة والتفاعل الايجابي والتقوقع حول الذات .

الاستقلالية : وتتمثل في اعتماد الطفل على نفسه في الأكل والشرب وتغيير الملابس ونزع الحذاء أوالجورب والاستحمام واستخدام دورة المياه وقفل أزرار القميص والعكس .

أهمية البرنامج والأسس التي يقوم عليها : إن هذا البرنامج يتيح الفرصة لأطفال التوحد التدرب وتعلم المهارات الأساسية في الحياة، لكي تستطيع الأسرة التعامل معه، ويستطيع الطفل التعبير عن متطلباته وحاجاته ، والدفع به لرفع مستوى الثقة بالنفس لديه، والتقليل أو الحد من الاعتماد على الآخرين، وخفض درجة السلوكيات السلبية تدريجياً حتى تختفي تماماً، واستبدالها بسلوكيات

ايجابية عن طريق التدعيم والتعزيز في إطار مُسلّمات المدرسة السلوكية ؛ ومن خلال البرنامج يتم الدفع بالطفل المصاب باضطراب التوحد إلى واقع الحياة والاستجابة للمثيرات بطريقة مناسبة يستطيع من خلالها تكوين خبرات يمكن له استدعائها في الوقت المناسب.

كما تكمن أهمية البرنامج التدريبي في وصول الطفل إلى مستوى مناسب من التركيز، والانتباه، والتذكر، والاسترجاع والتعرّف، والفهم على اعتبار أن هذه العوامل ضرورية، ولا غنى عنها في اكتساب المهارات الأساسية مثل الأكل، والشُرب، وارتداء الملابس، واستعمال دورة المياه، والتفاعل مع الآخرين، وإدراك العلاقات، والربط بين المفاهيم، ومعرفة أبعاد تصرفاته والمخاطر التي قد ترتبط بها ومن العوامل التي تُضفي على البرنامج أهمية بالغة هو تطبيقه من قِبل الأمهات. ويقوم هذا البرنامج على أسس نفسية ، وتربوية ، واجتماعية ، وفسيولوجية ، واقتصادية .

مصادر إعداد البرنامج : الاطلاع على برامج مماثلة في تدريب وتعليم وتأهيل الأطفال المصابون بالتوحد، وعلى رأسها برنامج " تيتش " الذي يمتاز بالشمولية للعديد من المهارات الأساسية ، وان المواقف التعليمية به تتم مع كل طفل على حده .

تطبيق البرنامج وأهدافه: هو برنامج تدريبي يهدف إلى تأهيل وتدريب الأطفال الذين يعانون من طيف التوحد قائم على برنامج " تيتش"Teacch للنشاطات التعليمية لأطفال التوحد يتكون من ستة محاور رئيسية (التقليد،الإدراك الحسي، النشاط الحركي، الكفاءة اللغوية،والتآلف الاجتماعي،والاستقلالية)؛ والتي تعتمد على التقليد وشد انتباه الطفل، وتنمية قدرة التعرف والتذكر، والاسترجاع للموقف التعليمي،وتعديل السلوك من الاتجاه السلبي إلى الاتجاه الايجابي وفق مبدأ التعزيز والمساندة الاجتماعية والتدعيم النفسي.

ومن خلال ما تمت ملاحظته من رغبة صادقة وإلحاح مستمر من قِبل الأمهات بشأن معالجة طفلها المصاب رأينا ضرورة استثمار هذا الحماس بتدريب الأمهات على برامج تدريبية تأهيلية لطفل التوحد مع المتابعة ، وكانت النتائج مُرضية ومشجعة لان الأم هي التي تتولى رعاية الطفل ويقضي معها معظم الوقت ، وتستطيع تحديد الوقت المناسب لعملية التدريب ، ويشعر الطفل بأنه أقل تقييداً في عملية التدريب مقارنة بأماكن أخرى ، وقد ينعكس تدريب الأم على برامج تدريبية على أسلوبها ومعاملتها لأبنائها الآخرين أن كانت ربة بيت ، وإن كانت معلمة ينعكس على معاملتها على التلاميذ بصورة عامة و على من يعانون من اضطرابات نمائية بصورة خاصة .

حدود وإجراءات البرنامج : تتحدد في الفترة الزمنية التي يتم فيها تطبيق وتنفيذ البرنامج التدريبي التأهيلي على عينة الدراسة، والتي تبدأ من بداية دوام يوم الخميس الموافق: 12 . 7 . 2015 م إلى نهاية دوام يوم الخميس الموافق 04 . 11 . 2015م ؛ أي مدة (125) يوماً بواقع ساعتين يومياً لكل موقف تعليمي باحتياط خمسة أيام للظروف العارضة ويستهدف عينة من الأطفال الذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون من اضطراب التوحد من المترددين على مصحة زمزم بمدينة ترهونه .

الأساليب الإحصائية :

بما أن العينة صغيرة فمن الضروري استخدام أساليب إحصائية اللابارا مترية Non-Parametric Tests لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها، وكذلك طبيعة المتغيرات موضع الدراسة، وإيجاد الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات المستقلة، والمرتبطة باستخدام البرنامج الإحصائي (Spss)، وقد تمثلت الأساليب الإحصائية في الآتي :

1- (Mann-Whitney): **اختبار مان ويتني.** لدراسة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات المستقلة.
2- (Wilcoxon): **اختبار ويلكوكسون** لدراسة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات المرتبطة.
3- (Pearson's Correlation Coefficient) : **معامل ارتباط بيرسون** لاستخراج معاملات الارتباط والثبات والصدق .

نتائج الدراسة ومناقشتها :

إن هذه الدراسة تهدف إلى تقديم برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات **لدى أطفال التوحد** المتمثلة في التقليد، الإدراك الحسي، النشاط الحركي، الكفاءة اللغوية، التآلف الاجتماعي، والاستقلالية، وقياس مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية بعض المهارات لدى أطفال التوحد حسب الأبعاد المحددة في هذه الدراسة، ولمعرفة مدى تحقق الأهداف **تم استخدام البرنامج** الإحصائي (Spss) ، وبما أن عينة الدراسة صغيرة تم استخدام **اختبار مان وتني ، واختبار ويلكوكسون** للتحقق من فرضيات الدراسة .

الفرض الأول : توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على المقياس المستخدم لصالح القياس البعدي .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون، والجدول رقم (5) يبيّن ذلك.

الجدول رقم (5) يبين الفروق بين متوسطي الرتب بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي والبعدي) :

البُعد	اتجاه الفروق	العدد 6	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
التقليد	سالبة	6	3.50	21.00	2.214	دالة
	موجبة	0	ـــــ	ـــــ		
الإدراك الحسي	سالبة	6	3.50	21.00	2.207	دالة
	موجبة	0	ـــــ	ـــــ		
الحركة والنشاط	سالبة	6	3.50	21.00	2.214	دالة
	موجبة	0	ـــــ	ـــــ		
الكفاءة اللغوية	سالبة	6	3.50	21.00	2.214	دالة
	موجبة	0	ـــــ	ـــــ		
التآلف الاجتماعي	سالبة	6	3.50	21.00	2.226	دالة
	موجبة	0	ـــــ	ـــــ		
الاستقلالية	سالبة	6	3.50	21.00	2.207	دالة
	موجبة	0	ـــــ	ـــــ		
الكلية	سالبة	6	3.50	21.00	2.201	دالة
	موجبة	0	ـــــ	ـــــ		

ومن خلال الجـــــدول (5) يتبين أن قيمة (Z) تقع بين [2.201 ــ 2.226) وهي أكبـــــــر من (1.96) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات رتب للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي مما يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي لاكتساب بعض المهارات الأساسية لطفل التوحد المستخدم في هذه الدراسة؛ وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسة نادية إبراهيم (2007) التي أكدت أن البرامج التدريبية من خلالها يكتسب الأطفال مهارات اجتماعية، ورعاية الذات، والإدراك الحسي، والحـــــركة، والتآزر بينها؛ ودراسة أسامة مدبولي(2006) التي توصلت إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي مما يؤكد إمكانية تعليم لأطفال التوحد وفق برنامج " تيتش " .

الفرض الثاني : توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على المقياس المستخدم لصالح المجموعة التجريبية .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني لحساب دلالة الفروق، والجدول رقم (6) يبين ذلك.

الجدول رقم (6) يبين دلالة الفروق بين متوسطي القياس بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعد

ومن خلال الجدول رقم (6) يتضح أن قيمة (Z) تتحدد بين [2.903 ــ 2.898] وهي أكبر من (2.580) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات رتب أفراد المجموعة التجريبية ، وأفراد المجموعة الضابطة. لصالح المجموعة التجريبية وبالتالي فاعلية البرنامج التدريبي لاكتساب بعض المهارات الأساسية لطفل التوحد الذي تم تطبيقه المباشر معهم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد خطاب (2004) التي أكدت

البُعـــد	المجموعة	العدد	متوسط الرتـب	مجموع الرتـب	قيمة U	قيمة Z	الدلالـــة الإحصائية
التقليـد	التجريبية	6	9.50	57.00	0.000	2.903	دالة
	الضابطة	6	3.50	21.00			
الإدراك الحسي	التجريبية	6	9.50	57.00	0.000	2.908	دالة
	الضابطة	6	3.50	21.00			
الحركة والنشاط	التجريبية	6	9.50	57.00	0.000	2.908	دالة
	الضابطة	6	3.50	21.00			
الكفاءة اللغوية	التجريبية	6	9.50	57.00	0.000	2.918	دالة
	الضابطة	6	3.50	21.00			
التآلف الاجتماعي	التجريبية	6	9.50	57.00	0.000	2.898	دالة
	الضابطة	6	3.50	21.00			
الاستقلاليـة	التجريبية	6	9.50	57.00	0.000	2.898	دالة
	الضابطة	6	3.50	21.00			
الدرجة الكليـة	التجريبية	6	9.50	57.00	0.000	2.913	دالة
	الضابطة	6	3.50	21.00			

أن البرامج التدريبية يكتسب من خلالها أطفال التوحد العديد من المهارات السلوكية ؛ حيث توصلت إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثالث : توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي على البرنامج المستخدم بأبعاده المختلفة لصالح القياس التتبعي . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون، والجدول رقم (7) يبيّن ذلك.

جدول رقم (7) يبين دلالة الفروق بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (البعدي والتتبعي) على المقياس

البعـــــــد	اتجاه فروق الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
التقليـــــد	سالبة	1	1.00	1.00	0.447	0.655
	موجبة	1	2.00	2.00		
	التساوي	4	ـــــ	ـــــ		
الإدراك الحسي	سالبة	1	1.00	1.00	0.447	0.655
	موجبة	1	2.00	2.00		
	التساوي	4	ـــــ	ـــــ		
الحركة والنشاط	سالبة	1	1.50	1.50	0.000	1.000
	موجبة	1	1.50	1.50		
	التساوي	4	ـــــ	ـــــ		
الكفاءة اللغويـــة	سالبة	1	1.50	1.50	0.000	1.000
	موجبة	1	1.50	1.50		
	التساوي	4	ـــــ	ـــــ		
التآلف الاجتماعي	سالبة	1	1.00	1.00	1.000	0.317
	موجبة	0	0.000	0.00		
	التساوي	4	ـــــ	ـــــ		
الاستقلاليـــــة	سالبة	1	150	1.50	0.000	1.000
	موجبة	1	1.50	1.50		
	التساوي	4	ـــــ	ـــــ		
الكليـــــــة	سالبة	3	3.00	6.00	0.406	0.684
	موجبة	2	3.00	9.00		
	التساوي	1	ـــــ	ـــــ		

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) المحسوبة في جميع أبعاد المقياس أقل من القيمة الحدية (1.96) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وهذا يؤكد أن فاعلية البرنامج التدريبي لاكتساب بعض المهارات الأساسية لطفل التوحد بقيت باقية من حيث التحسن ولم تحدث انتكاسه.

التـــوصيات:

1 – تهيئة الجو التدريبي للطفل لزيادة تركيزه وانتباهه وتقليل التشتت لديه.

2 – جعل الطفل أكثر اختلاطاً بالمجتمع سواء عن طريق الروضة أو المدرسة أو عن طريق زيادة الأقرباء أو الذهاب إلى مكان لعب الأطفال في الأماكن المفتوحة.

3 – اشتراك الأخوة في مساعدة الأخ المريض سواء إن كانوا أطفالاً أو مراهقين.

4 – أن تدرك الأسرة قابلية الطفل للتعليم والتدريب والتواصل مع الآخرين مهما كانت شدة اضطرابه.

5 – عدم الشعور بالذنب تجاه وجود هذا الطفل في الأسرة مع التقبل لهذا الوضع.

6 – الابتعاد عن الانفعالات النفسية السلبية كالقلق والغضب أو الضرب والتوبيخ للطفل.

7 – التفاؤل مع الإصرار على تحسين أداء الطفل واستيعاب سلوكياته السلبية.

المقترحات :

1 – إجراء دراسات مماثلة تشمل أكبر عدد ممكن من الأطفال الذين يعانون من اضطراب التوحد.

4 – ضرورة إقامة دورات تدريبية للوالدين الذين لديهم أطفال مصابون بهذا الاضطراب، وذلك لغرض المشاركة في عملية التدريب والتأهيل لهم.

قائمة المصادر والمراجع :

1- أحمد سليم النجار (2006): التوحد واضطراب السلوك ،ط 1، دار أسامة ، القاهرة.

2- أسامة أحمد مدبولي (2006): فاعلية برنامج Teacch في تنمية التفاعل الاجتماعي للأطفال التوحديين، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، القاهرة.

3- الجابري محمد (2014) : التوجيهات الحديثة في تشخيص اضطراب طيف التوحد في ظل المحكات التشخيصية الجديدة ، الملتقى الأول للتربية الخاصة (الرؤى والتطلعات المستقبلية) ، جامعة تبوك ، السعودية.

4- سعد رياض (2008): الطفل التوحدي ،ط 1 ، دار النشر للجامعات، القاهرة.

5- سوسن شاكر الجلبي (2005) : التوحد أسبابه خصائصه تشخيصه علاجه،ط 1 ، مؤسسة علاء الدين ، دمشق.

6- فائق محمد بدر ، السيد علي السيد (2001) : الإدراك الحسي والبصري ،ط 1، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.

7- ماجد السيد، مراد علي (2007) : كيف يتعلم المخ التوحدي ،ط 1، دار الوفاء ،القاهرة.

8- محسن محمود أحمد (ب ت): المظاهر السلوكية لأطفال التوحد في معهدي الغسق وسارة من وجهة نظر أمهاتهم ، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد (11)، العدد (1)، القاهرة.

9- محمد أحمد خطاب (2004): فاعلية برنامج علاجي باللعب لخفض درجة بعض الاضطرابات السلوكية لدى عينة من الأطفال التوحديين ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

10- محمد صبحي، عدنان عوض (2008): مقدمة في الإحصاء مبادئ وتحليل باستخدام Spss ،ط 4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

11- محمد قاسم عبد الله (2001): الطفل التوحدي أو الذواتي ، ط 1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

12- نادية إبراهيم أبو السعود (2002): فعالية استخدام برنامج علاجي معرفي سلوكي في تنمية الانفعالات والعواطف لدى الأطفال المصابين بالتوحدية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس، القاهرة.

13- Jordan, R.(2001) Autistic spectrum disorders. London: David Fulton publishers.p163.

الدلالات الإكلينيكية لعلاج طيف التوحد بواسطة إستراتيجية اللعب

د- محمد رمضان سرار

قسم علم النفس

كلية التربية

جامعة الزيتونة - ترهونـــــة

مقدمـــــــة :

تعد رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين) من المشكلات الهامَة التي تواجه المجتمعات البشرية بشكل عام؛ حيث تحد الإعاقة من ممارسة الفرد لأنشطته الحياتية ودوره في المجتمع، وتتباين وجهات نظر المجتمعات كلا حسب فلسفته في آليات التعامل معهم. وتعد إعاقة التوحد من الاضطرابات العصبية النمائية الشاملة، وتتمثل في الإعاقة الفكرية واضطرابات التواصل مع الآخرين، إلى جانب نقص ملحوظ في الانتباه وفرط الحركة ومحدودية القدرة على التعلم والاضطرابات الحركية، وقد يصاحب ذلك حالات من التشنج(Ashley,2015, p12). وبالرغم من التطورات التي حدثت في تشخيصه؛ إلا أن السبب الرئيسي لهذا الاضطراب مازال مجهولاً وغير معروف، وتعاني هذه الفئة العديد من المشاكل، ولعل أبرزها يتمثل في عدم قدرة الفرد على العناية بالذات، وعجزه في العديد من الأنماط السلوكية التي يستطيع أداؤها أقرانه العاديين، حيث يعجز عن رعاية نفسه وحمايتها.

ويعاني الطفل التوحدي من مظاهر أساسية تميزه عن غيره، فهو يتعرض لاضطرابات تطورية معقدة تؤثر على كثيراً من مظاهر نموه المختلفة، وبالتالي تؤدي به إلى الانسحاب والانغلاق عن الذات ورفض التواصل مع الآخرين، وتجعله يتعامل مع الأشياء المجردة، فلا يستطيع إدراك صورة جسمه ولا الإحساس بذاته، ويعتبر التوحد من أكثر الاضطرابات التطورية صعوبة وتعقيدا، لتأثيرها الكبير على مظاهر نمو الطفل المختلفة التي يتعلق بالمستوى الارتقائي اللغوي والاجتماعي والحركي، وعمليات الانتباه والإدراك واختبار الوقائع، كما تظهر خصائص وأعراض التوحد بشكل ملحوظ قبل سن الثالثة من العمر، وتؤثر سلباً على حياة الطفل. ومن المظاهر المرتبطة بالتوحد أيضا انشغل الطفل بالنشاطات المتكررة والحركات النمطية ومقاومته للتغير البيئي أو مقاومته للتغير في الروتين اليومي، إضافة إلى الاستجابات غير الاعتيادية للخبرات الحسية، ويواجه الأطفال المصابين بطيف التوحد ضعف أو قصور أو اضحاً في استخدم السلوك غير اللفظي المتمثل في التواصل البصري مع الآخرين والانتباه والتركيز، وكذلك في تعبيرات الوجه المناسبة للحالة الانفعالية أو الموقف الذي يعيش فيه الطفل .

إضافة إلى الأوضاع والإيماءات الجسدية المستخدمة في التواصل والتفاعل. وينجم ذلك نتيجة قصورهم في فهم المعايير والقيم والقواعد الاجتماعية، وذلك من خلال عدم القدرة على التفاعل والتواصل مع الآخرين، ووجود مشكلات في الانتباه والتركيز. وقد أكدت بعض الدراسات أن هذا الضعف ينعكس سلباً على جوانب شخصية الطفل المصاب بطيف التوحد وأدائه؛ فقد بين (ستاهمر Stahmer,1995)أن أطفال التوحد لا يتبعوا النمط الطبيعي لنمو اللعب، وذلك نظراً لضعف مجال اللعب لديهم حسب طبيعة هذا الطيف، وبينت دراسته بأنهم يعانون من نقص اللعب الرمزي الوظيفي أو الخيالي، فيظهرون لعب أقل رمزية وأقل تعقيد، إلى جانب ضعف الانتباه وخاصة الانتباه المشترك. (الخولي، 2008، ص89). كما توصل(تاغر Tager,1999) أن الطفل المصاب بطيف التوحد يتجنب النظر إلى أعين الآخرين، مما يجعله يواجه صعوبة في الاستجابة السريعة لأي مبادرة اجتماعية، وعدم قدرته على تبادل

العواطف والمشاعر والأحاسيس معهم، كما أكدت دراسة(ستروك Strouk, 2004) على أن ضعف التواصل البصري والاندماج الاجتماعي والانتباه والتركيز لدى الطفل المصاب بطيف التوحد، تؤثر في فهم الأسئلة والجوانب الاجتماعية. وبما أن اضطراب التوحد هو من الاضطرابات النمائية التي تتحدد ببعض المظاهر الأساسية المتمثلة في صعوبات التواصل، والمشكلات السلوكية والصعوبات الاجتماعية وصعوبات المهارات الحركية، حيث أكدت دراسة (أشلي Ashley,2015)، أن الأطفال المصابين بطيف التوحد يعانون من صعوبات في تعلم اللغة والكلام، واضطرابات في النوم والأكل وضعف في التفكير الإبداعي، وتدني في مستوى التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ونظراً لأهمية تنمية هذه الجوانب عند الأطفال المصابين بطيف التوحد، ودورها في تطوير وتنمية العديد من المهارات الذاتية لمواجهة متطلباتهم الحياتية اليومية؛ وحيث أن هناك استعداد لدى أطفال طيف التوحد لتطوير قدراتهم للانخراط في عمليات التواصل الاجتماعي لتنمية وتطوير قدراتهم وكفاءاتهم من خلال برامج اللعب، ورغم وجود اختلافات بين الأطفال في قدراتهم واستعداداتهم؛ إلا أن ذلك لم يمنع المختصين والمهتمين من تصميم عديد البرامج التدريبية المناسبة لهذه الفئة، التي تضمنت استراتيجيات وطرائق متنوعة وفق خطوات منهجية وعلمية محددة تتناسب واحتياجات هذه الفئات وفق معايير وظروف تتناسب وبيئاتهم المختلفة.

ومن أبرز وأهم هذه البرامج هي استراتيجيات اللعب التي يؤمل من خلالها المساعدة في تنمية المهارات الحركية الأساسية وعمليات التواصل واللغة لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، وقد أثبتت العديد من البرامج المستخدمة لأنشطة اللعب تأثيرها الإيجابي على تنمية المهارات الحركية الأساسية وارتفاع النمو اللغوي عند الأطفال، وزيادة قدرتهم على التفاعل الاجتماعي، ويعتبر اللعب وسيلة يعبر بها الطفل عن ذاته وحاجاته ورغباته، وهي عملية تنفيس انفعالي لتفريغ مشاعره المكبوتة وتنمية مهاراته وقدراته، وهو أيضاً وسيلة علاجية وتربوية وترفيهية، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية اللعب في حياة الأطفال بشكل عام، وقد أثبتت تأثيراتها الإيجابية على النمو النفسي والاجتماعي للأطفال وخصوصاً المصابين بطيف التوحد، وأثبتت فاعليتها في إحداث تغيير نوعي إيجابي تنقل الطفل من التمركز حول الذات، إلى محاولة الاتصال والتواصل مع العديد من المثيرات الخارجية المحيطة ببيئته، وفي هذا الإطار أكدت دراسة بيميت(Bemmett,N,1997)، أن اللعب هو الوسيلة التي يشعر من خلالها أطفال التوحد بالكفاءة والفاعلية والرضا عن الذات. ولذلك يساعد العلاج باللعب الطفل على تأكيد ذاته، وذلك من خلال علاقته بالمعالج الذي يقوم بمساعدته على تنمية قدراته ومهاراته لإثبات ذاته، وتساهم في إدماجه وزيادة تكيفه النفسي والاجتماعي مع البيئة المحيطة، وذلك من خلال الأسرة أو المؤسسات المختصة في تعليم وتأهيل هذه الفئة، ويعد اللعب من الإستراتيجيات الفعالة في تحسين وتطوير بيئة طفل طيف التوحد، من خلال شعوره بأنه جزء من البيئة التي يعيش فيها، وما تحققه من إشباع لحاجاته المادية والمعنوية والاجتماعية، وممارسته للعادات والسلوكيات المرغوب فيها، وتنمية وترسيخ المعتقدات الدينية، والتعريف بالمكانة الاجتماعية وتوفير الأمن والاستقرار النفسي.

مشكلة الدراسة:

تندرج مشكلة الدراسة الحالية في محاولة التعرف على الدلالات الإيجابية لاستخدام إستراتيجية اللعب في علاجأطفال طيف التوحد، وذلك من خلال التعرف على نتائج الدراسات السابقة وأهم ما توصلت إليه البرامج العلاجية التي أجريت على بيئات مختلفة، وفاعليتها في تدريب وتأهيل وتعليم أطفال طيف التوحد، ودورها في تنمية خصائص وسماتهم الشخصية، وذلك لإمكانية الاستفادة منها في تحسين وتطوير بيئة الأطفال المصابون بطيف التوحد في ليبيا.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية هذه الدراسة في تناولها لأهم البرامج العلاجية لأطفال التوحد والمتمثلة في استراتيجيات اللعب ،وذلك لتنمية مهارات الاتصال لديهم.
- مدى مساهمة هذه البرامج في مساعدة أطفال التوحد للتفاعل مع البيئة المحيطة والمشاركة في تنمية وتطوير المجتمع.
- يمكن الاستفادة من نتائجها وتوصياتها في الإعداد لبرامج علاجية على المستوى الأسري والمؤسساتي والمجتمعي.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أهم الدلالات الإيجابية لاستخدام استراتيجيات اللعب في علاج الأطفال المصابين بطيف التوحد، وذلك لإمكانية تطوير البرامج ذات العلاقة بهذا الموضوع، والاستفادة منها في رفع المعاناة عن هذه الفئة، ولفت انتباه الأسر والمؤسسات المعنية برعايتهم وتأهيلهم.

مفاهيم الدراسة:

التوحد: هو اضطراب ارتقائي شديد يكون الطفل التوحدي فيه منطوي ومنعزل على نفسه، ويصاحبه انعدام للتواصل الاجتماعي (اللغة – اللعب)، ويتميزون بنمطية وتكرار سلوك واحد فقط.(American Psychiatric Association, 2013, p85)

اللعب: هو نشاط حر وموجه، يكون على شكل حركات أو سلسلة من الحركات تمارس فردياً أو جماعياً، ويتم فيها استغلال طاقة الجسم الذهنية والعضلية، ويمتاز بالخفة والسرعة في التعامل مع الأشياء، وبه يتمثل الفرد المعلومات التي تصبح جزءاً من بنيته المعرفية، ويهدف إلى الاستمتاع، وقد يؤدي وظيفة التعلم. (صوالحة، 2007)، ص15).

الإطار النظري :

أولا: مفهوم طيف التوحد :

تعددت تعريفات التوحد بتعدد الاتجاهات العلمية والنظرية التي تحاول تفسيرهذا الاضطراب ومن أهمها:

- يعرف كولمان (Coleman) التوحد بأنه: إحدى الاضطرابات الارتقائية العامة التي تتسم بقصور واضح في القدرة على التفاعل الاجتماعي والقدرة على التواصل كما أنها تتسم بمجموعة من الأنشطة والاهتمامات والأنماط السلوكية المحدودة مع وجود اضطرابات في اللغة والكلام، وتبدأ قبل سن الثالثة من العمر. (خليل، 2002،ص40).
- تعرف الجمعية الأمريكية للطب النفسي التوحد على أنه إعاقة في النمو تكون مزمنة وشديدة حيث تظهر في السنوات الأولى من عمر الطفل، وهي نتاج اضطراب عصبي يؤثر سلبا على وظائف الدماغ، وينتشر بين الذكور أكثر من الإناث، كما أنه قليل الانتشار بين الأطفال ويحدث بين كافة الشرائح الاجتماعية والعرقية.
- وهو: إعاقة في النمو تؤثر بشكل كبير في التواصل اللفظي وغير اللفظي والتفاعل الاجتماعي، وتظهر علاماته قبل سن الثالثة، وتظهر أعراضه من خلال عدم المشاركة في الأنشطة والحركات النمطية والمتكررة، ومقاومة التغير البيئي أو تغير في الروتين اليومي. (Menesek, 2010, p23).
- ويعرفه الباحث بأنه: اضطراب عصبي نمائي يصيب المخ ويؤثر سلباً على قدرات الأفراد في التواصل والمهارات الاجتماعية واللعب التخيلي والإبداعي.

خصائص أطفال التوحد :

- **الخصائص السلوكية والحركية :**

- يعاني المصاب بطيف التوحد من سلوك محدود مع نوبات انفعالية حادة تؤثر في نمو الذات.
- قصور شديد في الارتباط بالآخرين.
- استخدام غير مناسب للعب وأحياناً يكون بشكل نمطي ومتكرر.
- القيام بحركات جسمية غريبة، مثل المشي بروتين معين أو النقر بالأصابع.
- يتجنب النظر في عيون الآخرين.
- فرط حركة وفشل في اللعب مع الأقران.

- **الخصائص البدنية والجسمية :**

- المظهر العام مقبول وقد يكون جذاباً.
- قصر القامة مقارنة بالأطفال العاديين في نفس السن.
- اختلاف في بصمات الأصابع وخصائص الجلد مقارنة بالعاديين.
- الإصابة بحالات الربو والحساسية وضيق التنفس إلى جانب اضطرابات معوية.
- اضطرابات في النوم وشراهة في الأكل وعدم خوف من الأشياء مهما كانت خطورتها.

- **الخصائص العقلية والمعرفية :**

- انتقائية الانتباه فيما يتعلق بأحداث البيئة المحيطة.
- شذوذ الاستجابة الحسية.
- قصور معرفي وإدراكي وخلل في التفكير.
- عدم القدرة على التقليد والمحاكاة في تعميم الخبرات.

- **الخصائص الاجتماعية :**

- الانسحاب من المواقف الاجتماعية بشكل نسبي.
- عدم الاهتمام بوجود الآخرين.
- عجز في تقليد ومحاكاة سلوك الآخرين الاجتماعي.
- قصور في تبادل المشاعر والانفعالات مع الآخرين.(Sullivan, R, 1988, p37).

النظريات المفسرة لطيف التوحد :

1- نظرية التحليل النفسي :

تؤكد نظرية التحليل النفسي على أهمية اللعب لمساعدة الأطفال في العلاج النفسي؛ وذلك من خلال عمليات الإفراغ الوجداني الذي تتبناه النظرية، وأكدت على توفير مستلزمات ومواد اللعب، وضرورة مشاركة الكبار لمساعدة الأطفال في اللعب كأسلوب علاجي، حيث أن الأطفال لا يستطيعون التعبير عن حياتهم إلا من خلال اللعب. ويرى فرويد أن اللعب هو الوسيلة الوحيدة التي من خلالها يستطيع الطفل التعبير عن بيئته؛ سواء كان ذلك بالتعبير اللفظي أو غير اللفظي أو أحلام اليقظة أو الأوهام، فالطفل لا يستطيع التعبير عن انفعالاته وعواطفه شفهياً، وقد طور فرويد العلاقة العلاجية مع عملائه، حيث قام بتحويل التركيز على اللعب خلال جلسات العلاج إلى عمليات التواصل اللفظي. وقد بدأ كلاين (1955) باستخدام اللعب لعلاج الأطفال دون سن السادسة، وأعتقد أن تكوين جماعات لا يتم تحقيقه إلا من خلال اللعب، وأكد أن ذلك يسمح للمعالج بالدخول في عالم الطفل فاقد الوعي، وهو أيضاً أسلوب لتحفيز وتشجيع الأطفال في التعبير عن أنفسهم ورغباتهم وحل العقبات والصراعات التي تواجههم، حيث أن اللاشعور هو الجانب المسيطر على تجارب الطفل، وأكد أن إعادة التجارب تؤدي إلى فهم المشاعر في وقت مبكر، يكتسب خلالها المعالج الخبرة لمعالجة القلق والتوتر والصراع. (Landreth,2012, p10).

كما أكد كارل روجرز على العلاج المتمركز حول العميل، وقد حدد شروط لعلاقة المعالج بالطفل أثناء اللعب وفق الآتي :

- يجب على المعالج العمل على بناء الثقة والود والدفء بينه وبين الطفل.
- أن يتقبل الطفل كما هو عليه.
- إعطاء الطفل كامل الحرية في التعبير عن انفعالاته وعواطفه وأحاسيسه ورغباته.
- الإيمان بقدرة الطفل على قدرته في حل مشكلاته.
- عدم التوجيه أو التعليق على ممارسة الطفل لأنشطته خلال اللعب.
- عملية العلاج تستغرق وقتاً طويلاً، وعلى المعالج عدم التسرع والاستعجال في تنفيذ وإنهاء نشطات اللعب بسرعة. (Bothart, 2003, p12).

2- نظرية العقل :

اهتمت نظرية العقل بإبراز الحالات الذهنية من خلال محتويات عقل الفرد، وقام وولمان (Wellman, 1992) بتفسير عمليات فهم الحالات العقلية للفرد، وأكد على أن طفل التوحد غير قادر على التنبؤ وشرح سلوكيات الآخرين من خلال حالتهم العقلية، فالأطفال المصابين بطيف التوحد يعجزون على التمييز بين ما هو موجود في عقولهم وما هو موجود في عقول الآخرين. (Dodd, 2005, p4). وترى هذه النظرية أن فهم عقول الآخرين أحد شروط التوحد، وقد حددت عنصرين إدراكيين يعتبران من الشروط الأساسية لتشخيص الجوانب المعرفية للمصابين بطيف التوحد هما: اختلال الوظيفة التنفيذية – ضعف التنلسق المركزي. وقد بينت أن تطور عقل الطفل يمر بمراحل عمرية متباينة كالآتي :

- من سنة ونصف إلى ثلاث سنوات يستطيع الطفل خلالها التمييز بين الأحداث الطبيعية والعقلية، وأن التمييز العقلي لا يكتسب عن طريق التربية والتنشئة الاجتماعية، بل من خلال عمليات عقلية ومعاينة فعلية للأحداث الواقعية، ويرتبط بما يسمعه الطفل من قصص وحكايات، وخلال هذه المرحلة يبدأ الطفل باللعب الرمزي، ويتضمن معاملة شيء ما بشكل سلوكي، ويرمز إلى شيء آخر غير معروف لديه بالتمثيل عن طريق التحليل، ويظهر طفل هذه المرحلة فهماً للحالة العقلية الخاصة به وحالات الآخرين، ويبدي فهماً لحدود إدراكهم والاختلاف بينهم، ويقوم بتمييز نمطين من الادراكات والرغبات والمعتقدات المرتبطة بالواقع، وحالات أخرى مثل الأحلام والتخيلات والتي لا توجد أية علاقة مرجعية تربطها بالواقع، وخلال هذه المرحلة يمكن إكساب الطفل مفهوم إدراك الأشياء وتمييز عمليات التفكير عن العمليات العقلية الأخرى.
- في عمر أربع سنوات يكون الطفل قادر على التمييز بين المظهر والحقيقة، ويدرك الطفل المعتقدات الخطئة التي قد تختلف عن الواقع.
- في عمر خمس سنوات يستطيع الطفل التمييز بين المعلومات التي يفقدها بسرعة، وبين المعلومات التي يجب الاحتفاظ بها لفترة طويلة، وهذا ما تسميه نظرية العقل مفهوم الاحتفاظ.

3- النظرية المعرفية :

يرى أنصار هذه النظرية أن أطفال التوحد لديهم مشكلات معرفية تؤثر على قدرتهم على التقليد والفهم والمرونة والإبداع لتشكيل القواعد والمبادئ.

4- نظرية التعلم الاجتماعي :

ترى نظرية التعلم الاجتماعي أن خصائص التوحد ناتجة عن فشل عمليات التعلم الاجتماعي والقصور في الجانب المعرفي، فقصور الطفل في التقليد يؤثر سلباً على قدرته على النمو الاجتماعي. (فاروق، الشربيني، ، ص61).

5- نظرية التكامل الحسي :

قامت هذه النظرية بتفسير الأداء الحسي العادي وعمليات اختلال التكامل الحسي، وقدمت عدة إرشادات فنية للتدخل المبكر والعلاجي، وأكدت على أن الخبرات التي يتعرض لها المخ تساعد في تعديل سلوك الفرد وتؤثر على أدائه. (Fisher & Murray,1991,p106).

ثانيا:إستراتيجية اللعب:

يعد اللعب أحد إستراتيجيات تحسين وتطوير انتباه أطفال طيف التوحد، وذلك من خلال تحسين الانتباه المشترك، وهو وسيلة سريعة لتنمية أفكارهم ومشاعرهم وتطوير وتحسين علاقات التواصل الاجتماعي مع الآخرين، والكشف عن رغباتهم وحاجاتهم. (Landreth, 2012, p12). وقد أكد ستاهمر(Stahmer, 1995) أن أطفال التوحد تواجههم صعوبة في اللعب من خلال الفشل المتكرر في أدائه، وهذا من شأنه أن يحبط دافعهم إلى اللعب. وترجع صعوبات تعلمهم إلى التواصل اللفظي وانخفاض المهارات المعرفية. Ray,et, all, 2012, (p161). إلى جانب الصعوبات التي تواجههم في بناء علاقات مع الآخرين، حيث أنهم يستغرقون وقتاً أطول في المراحل الأولى للعلاج باللعب. (Gnever, 2014, p9). فاللعب طريقة مهمة لضبط وتوجيه وتصحيح سلوك الطفل،ويستخدم في حالات تأخر النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي المتكامل والمتوازن للطفل، ويعمل على تزويده بالمعلومات والمعايير الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها. ويهدف إلى تطوير مفهوم الذات الإيجابي وتأكيد الذات والاعتماد عليها، وتحسين ضبط النفس وآليات التكيف والتوافق.(مينيسك ،ص2010). كما يتيح له التعبير والتنفيس الانفعالي لتفريغ مشاعره المكبوتة نتيجة التوترات التي تنشأ عن الصراع والإحباط. (صادق، الخميسي، كلية المعلمين جدة). حيث يعد اللعب من أفضل الوسائل لإقامة علاقة علاجية بين الطفل والأخصائي، فيشعر الطفل من خلالها بالتقبل والثقة في النفس والآمان، ومن ثم تكون بداية التواصل الإيجابي بينه وبين البيئة المحيطة.

أهمية اللعب لدى أطفال طيف التوحد :

- يعد من أنسب الطرق العلاجية لحل بعض المشكلات والاضطرابات التي تواجههم.
- يتيح لهم خبرات نمو تتناسب مع المرحلة العمرية.
- تمثل فرصة للتعبير الانفعالي مما يخفف التوتر والقلق والصراع.
- يتيح فرص التعبير الاجتماعي وذلك من خلال وضع تصور مصغر للعالم الواقعي المحيط.
- يعتبر أداة تربوية تساعد في إحداث تفاعل الفرد مع عناصر البيئة لغرض التعلم وتنمية الشخصية والسلوك.
- هو وسيلة للتعريف بالمفاهيم، والمساعدة في إدراك معاني الأشياء.
- يعد أداة تعبير وتواصل بين الأطفال من جهة وبينهم وبين المعلمين.
- يعتبر أداة فعالة في تفريد التعلم وتنظيمه لمواجهة الفروق الفردية، وتعليم الأطفال وفقاً لإمكانياتهم وقدراتهم.
- يعمل على تنشيط القدرات البدنية والحركية والعقلية وتنميتها. وتحقيق النمو الاجتماعي والانفعالي للأطفال وفق إمكانياتهم.
- تضمن مشاركة الأسرة والتعامل معهم في عملية العلاج. (جودمان، 2002، ص23).

مستويات اللعب :

- المشاهد أو المتفرج: يقوم الطفل في هذا المستوى بمشاهدة وملاحظة ألعاب الآخرين دون أن يشارك معهم.
- **اللعب الفردي**: يمارس الطفل اللعب بمفرده دون مشاركة من أحد.
- **اللعب المتوازي**: يشارك الطفل اللعب مع طفل آخر أو المعالج.
- **اللعب الجماعي**: يخضع في هذا المستوى الطفل لبرامج لعب يشارك فيها العديد من الأفراد وبأدوار مختلفة.

أنواع اللعب :

- **اللعب العشوائي** : يركز الطفل من خلاله على استخدام حواسه في الكشف عن أدوات اللعب بحرية.
- **اللعب الاستكشافي** : والذي من خلاله يبدأ الطفل في اكتشاف البيئة وتأثيراتها.
- **اللعب التمثيلي أو الدرامي :** وهو على جانب كبير من الأهمية، حيث يتعلم الطفل من خلاله تكييف مشاعره، وذلك بالتعبير عن انفعالاته مما يتيح له فرص التفكير والاندماج مع الآخرين، ويقوم هذا النوع من اللعب عل تعاون معقد بين العقل والجسم، حيث يستخدم الطفل عقله في التفكير والتحدث، وكذلك جسمه في اللعب والتحرك، ويتطلب من خلاله تمثيل الأدوار المختلفة التي تمكنه من التعرف على المحيط بطرقه الخاصة وخبراته، وتجعله يعبر بحرية عن مشاعره وأحاسيسه وانفعالاته وأفكاره، فدوره التمثيلي يساهم في وضع الخطط المناسبة لحل الصعوبات والعراقيل التي تواجهه، وهي فرصة يتعلم من خلالها الأدوار الاجتماعية كالمشاركة والتعاون.

مميزات اللعب التمثيلي أو الدرامي :

- مساعدة الطفل في فهم وجهات نظر وأراء وأفكار الآخرين، من خلال قيامه بالأدوار المختلفة، وهذا بدوره يساعد الأطفال في القيام ببعض الأدوار مستقبلاً.
- يعد متنفساً انفعالياً لتفريغ مشاعر التوتر والخوف والغضب والقلق.
- يساعد في تنمية التفكير الإبداعي عند الطفل.
- ينمي قدرة الطفل على تجاوز حدود الواقع وتلبية احتياجاته بصورة تعويضية.
- فهم طبيعة دور الشخصية التي يقوم بأدائها مما يساعده في التغلب على الخوف والتردد.
- تنمية وتطوير المهارات الجسمية والبدنية ومهارات التمييز البصري.
- يتعلم الطفل من خلاله العديد من القيم والمهارات الاجتماعية كالمشاركة والتعاون والانتظار والصبر.
- يكتسب مهارة حل المشكلات من خلال التخطيط والقدرة على التنفيذ.

أدوار اللعب التمثيلي أو الدرامي :

- **لعب الدور:** يعد فنية لعب الدور من الأساليب العلاجية ذات الأثر الإيجابي لأطفال طيف التوحد، فمن خلاله يمكن وصف ومعرفة أنواع اللعب التي يفضلها الطفل، ومع من يقوم باللعب، وتترك له حرية اختيار الدور الذي يرغب في القيام به، سواء كان ذلك لشخصية خيالية أو واقعية، ومن خلال ذلك يمكن تقدير مستوى ومؤشرات التقدم الذي حدث على سلوكه.
- **اللعب الإيهامي :** وهو نوع من اللعب يسود مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يقوم الطفل بالتعبير الحر عن انفعالاته بما تتضمنه من مشاعر سلبية وعدوانية مكبوتة، فيقوم بإسقاطها على اللعب دون أي خوف. ويظهر لدى أطفال التوحد قبل السنة السادسة من العمر، حيث يلاحظ النقص الواضح في القدرة على اللعب الخيالي أو التمثيلي واللعب الجماعي، ويكون رمزياً وغير تفاعلي وبصورة آلية متكررة في الأنشطة بشكل عام. (أباضة، 2003، ص25).

- **اللعب الاجتماعي :** وهو من الألعاب التي تساعد الطفل في تنمية العديد من المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال الأدوار التي يقوم بها في الجماعة المحيطة، وهو وسيلة هامة لتعلم اللغة واكتساب مهارات التواصل مع الآخرين، ويكون لطبيعة دوره الفرصة المناسبة للتعبير عن مطالبه وحاجاته ورغباته، وذلك من خلال التقليد والمحاكاة والاستجابة والتكرار والتفاعل مع الآخرين، مما يجعله قادراً على الاهتمام بمشاعر المحيطين والتواصل معهم. ويعد اللعب الاجتماعي من الألعاب المحددة وفق قوانين مقررة سلفاً، ويهدف في ممارسته إلى إتباع اللوائح والقوانين المنظمة للعب والعمل وفق الإرشادات، ويعمل على تعليم الأطفال الصبر والتنظيم وتنمية وتقوية البنية الجسدية، وإكساب القيم والمعايير الاجتماعيةوتنمية اللغة والتواصل الاجتماعي بالآخرين.

مراحل تطور اللعب :

فسرت نظرية العقل اضطراب التوحد بأنه عجز الفرد العقلي في قراءة أفكار الآخرين، وقد استطاعت هذه النظرية من خلال البرامج التدريبية أن تحسن لعب الأطفال وفق خمس مراحل هي:

- **اللعب الحس حركي** : والذي يبدأ كما هو الحال لدى الأطفال العاديين لكنه يستمر لفترات زمنية أطول.
- **اللعب التنظيمي**: يقوم الطفل بتنظيم وترتيب الألعاب بطرق غريبة ليست معتادة لدى العاديين.
- **اللعب الوظيفي**: في الشهر الرابع عشر يبدأ الطفل الطبيعي باستخدام الأشياء حسب وظائفها، إلا أن أطفال التوحد يمارسون ذلك بمستوى أقل تطور وبما يتناسب وقدراتهم الإدراكية.
- **اللعب الرمزي**: في الشهر الثامن عشر يبدأ الطفل بتطوير التمثيل والتظاهر من خلال اللعب، وفي سن الثالثة أو الرابعة يتظاهر الطفل بأنه شخصية أخرى مختلفة، وهذا النوع من اللعب يبدأ نادراً لدى أطفال التوحد، حيث أنهم يفتقرون للخيال وأن ألعابهم ثابتة لا تتغير وتسير على نمط واحد وبطريقة واحدة. (لمفون، 2012، ص74).

الدراسات السابقة :

1- **دراسة (Desiree,1996):**حول الكفاءة الاجتماعية للأطفال المصابين بطيف التوحد، وتهدف إلى دراسة عاملين من عوامل الكفاءة الاجتماعية وهي: مهارات التفاعل الاجتماعي ، ومهارات تكوين الصداقات لدى الأطفال المصابين بطيف التوحد في مرحلة ما قبل المدرسة، واستخدمت الباحثة أسلوب الملاحظة كأداة للدراسة وذلك من خلال ملاحظة سلوكهم أثناء اللعب، وتمت المقارنة بين المجموعات على كل من اللعب الاجتماعي وموضوع اللعب والعواطف، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الأطفال المصابين بطيف التوحد، والأطفال العاديين الذين لديهم تأخر في النمو، وبين الأطفال العاديين في مهارات التفاعل الاجتماعي.

2- **دراسة (Choi,2000):** هدفت هذه الدراسة للتعرف على تأثير أنشطة اللعب في تنمية التواصل لدى الأطفال المصابين بطيف التوحد، وذلك من خلال مشاركة طفل عادي للعب مع طفل مصاب بطيف التوحد في مجموعة من الألعاب، وشملت عينة الدراسة خمس (5) أطفال تراوحت أعمارهم بين (4 – 6) سنوات، وقد أشارت النتائج إلى التأثير الإيجابي للعب على تنمية التواصل لدى الأطفال المصابين بطيف التوحد، وتبين بعد تطبيق البرنامج زيادة التواصل وتحسين مستوى التواصل البصري لديهم.

3- **دراسة مصطفى أحمد الصادق، والسيد سعد الخميسي (2004):** والتي هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج أنشطة اللعب الجماعي المستخدم في تنمية التواصل لدى الأطفال المصابين بطيف التوحد، وتكونت عينة الدراسة من (3) أطفال تراوحت أعمارهم من (9 – 11)سنة، وتوصلت النتائج إلى أن لأنشطة اللعب الجماعي خلقت أجواء من التفاعل والاحتكاك واللعب

التعاوني والتبادل الانفعالي والاجتماعي بين التلاميذ المصابين بطيف التوحد وأقرانهم العاديين، وقد ساعد ذلك في تقديم العون والمساعدة للآخرين في حل مشكلاتهم وذلك من خلال عدة مظاهر سلوكية، أهمها التواصل البصري مع الأقران وظهور علامات الفرح من خلال التعبير عن الانفعالات بحركات جسمية مقبولة كالتصفيق باليدين، والتخفيف من مظاهر القلق والتوتر أثناء الاتصال بالآخرين.

4- **دراسة (Tamera, 2010)** تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العالم المحيط بالطفل التوحدي من خلال العلاج باللعب، لتطوير قدرتهم على اللعب الرمزي أو التظاهري لتحسين وظيفة الدماغ، من خلال استخدام المفاهيم والتقنيات لفهم أسلوب حياة الطفل وطريقة تفاعله مع الآخرين، وتستهدف الدراسة الأساليب المختلفة لتدريس اللعب الرمزي ونبذة عن أهمية العلاج باللعب، وقد توصلت الدراسة إلى أن اللعب يكمن يجب أن يتم في سياق اجتماعي مع التشجيع والتحفيز من قبل الأسرة، وأن يتم التركيز على الحالات بشكل فردي من خلال بناء علاقة ثقة بينه وبين المعالج والأسرة والمحيطين، وقد بينت الدراسة أن اللعب يساعد في تعلم اللغة والتواصل البصري والعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وأكدت الدراسة على أهمية اللعب الرمزي والتظاهري كطريقة فاعلة ومميزة مع أطفال التوحد الذين يفتقرون لمهارات التواصل واللعب المناسبة لمراحل نموهم.

5- **دراسة لفون (2012)،** والتي تهدف إلى تنمية التواصل اللغوي عن طريق اللعب لدى عينة من المراهقين المصابين بطيف التوحد، وقد أجريت الدراسة على عينة من (2) كانت أعمارهم (12، 13) عام، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الاختبارين القبلي والبعدي في اللغة الاستقبالية والتعبيرية.

6- **دراسة (Jenifer, N Ware, 2014)،** والتي تهدف إلى معرفة أثر **العلاج النفسي حول اللعب** على الكفاءة الاجتماعية والتنظيم الانفعالي الذاتي لأطفال طيف التوحد، وتكونت عينة الدراسة **من** (5) أطفال تتراوح أعمارهم من (6 – 8) سنوات، وقد أستخدم الباحث منهج دراسة الحالة في تفسير نتائجه، وتوصلت النتائج إلى وجود تحسن ملموس في الكفاءة الاجتماعية والتنظيم الذاتي لأطفال عينة الدراسة.

7- **دراسة (Huskens, at all, 2015):** تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية التدخل بواسطة اللعب التعاوني لعلاج طيف التوحد لدى بعض الأطفال وأشقاؤهم، وتكونت عينة الدراسة **من ثلاثة أزواج من الأطفال الأشقاء، وتوصلت النتائج** إلى حدوث تغيرات تعاونية وتحسن كبير طرأ على سلوك أطفال طيف التوحد.

8- **دراسة(Ashley, 2015):** والتي تهدف إلى تقييم بيانات أرشيفية في تنفيذ خطة لعلاج أطفال طيف التوحد بواسطة اللعب. وذلك من خلال تعزيز اللعب الرمزي وزيادة مهارات التواصل اللفظي، وأجريت الدراسة على حالة طفلة مصابة بطيف التوحد، التي وجدت أنها تعاني من تأخير في تعلم اللغة والكلام، وتدني في مستوى التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وصعوبات واضطرابات في النوم والأكل، إلى جانب ضعف في التفكير الإبداعي الذي يتداخل مع أنواع معينة من اللعب مثل اللعب الرمزي، وقد استخدمت الباحثة منهج دراسة الحالة وفق متطلبات **الدراسة، وتوصلت النتائج من خلال مناقشة المواقف والأحداث التي وقعت خلال جلسات** العلاج، إلى جانب آراء وملاحظات أولياء الأمور، إلى أن هناك تحسن ملحوظ طرأ على حالة الطفلة من خلال الجلسات العلاجية وفق البرنامج المعد بالخصوص، وشمل ذلك مهارات التواصل الاجتماعي واللفظي مع الآخرين.

النتائـــــج :

مما تقدم يتضح الأهمية البالغة التي يحظى بها اللعب كأحد الاستراتيجيات العلاجية للأطفال المصابين بطيف التوحد وهي تعد كدلالات إكلينيكية على فاعلية اللعب في علاج طيف التوحد، وتعدد الاستراتيجيات يؤدي إلى التغلب على التعميم، فالتنوع والتطوير في تصميم برامج وأنشطة

متنوعة من شأنها الرفع من مستوى أداء هذه الفئات، والذيؤدي إلى الحصول على نتائج إيجابية تساعد هذه الفئة في الاندماج والتوافق النفسي والاجتماعي، وعدم نجاح برنامج معين لتنمية قدرات طفل ما لايعني عدم تحقيقها لنتائج مع آخر، حيث أن أطفال التوحد لديهم طبيعة خاصة، لأنهم يتصفون بتعدد وتنوع الأعراض المعيارية المصاحبة سواء كانت سلبية أم إيجابية، واللعب وسيلة يعبر من خلالها الطفل عن ذاتيته وحاجاته ورغباته، وهو وسيلة للتنفيس الانفعالي للمشاعر المكبوتة، إلى جانب أنه وسيلة تربوية وترفيهية، وقد أكدت ذلك نتائج العديد من الدراسات على أهمية اللعب في حياة الأطفال المصابين بطيف التوحد، لما له من تأثير إيجابي على نموهم النفسي والاجتماعي، وهو فرصة لتطوير الفاعلية والكفاءة والرضا عن الذات من خلال التواصل وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين تشعرهم بالثقة والآمان.

ومن خلال العرض السابق يتضح أن إستراتيجية اللعب لها دلالات إيجابية متعددة تتمثل في تطوير وتنمية: النمو الحركي – تنمية المهارات الاجتماعية من خلال عمليات التواصل الاجتماعي مع البيئة المحيطة بالطفل – تطوير قدرات الانتباه – حل المشكلات المتعلقة بالتعلم – تنمية مهارات التفكير – التنفيس الانفعالي من خلال عمليات الإفراغ الوجداني للمشاعر المكبوتة، وهذه الدلالاتتؤدي إلى تبديد حالات الخوف والتوتر والقلق والصراع، ويجعل الطفل هادئاً مستعداً لتلقي برامج تنمي مهاراته وقدراته – إلى جانب تحسن عمليات التواصل البصري واللفظي. وقد أثبتت نتائج الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال وعلى بيئات مختلفة وعينات متنوعة وبآليات مختلفة، أن إستراتيجية اللعب ساهمت في حل العديد من المشاكل والصعوبات التي يواجهها الأطفال المصابين بطيف التوحد، وقد توصلت تلك النتائج إلى أن برامج اللعب ساعدت في عمليات التواصل البصري مثل دراسة(شو،Choi,2002)، ودراسة (الصادق والخميسي، 2003)، ودراسة (Escalona,2002)، ودراسة(Ashley, 2015). ودراسة (لمفون، 2012). كما أوضحت نتائج الدراسة فاعلية برامج اللعب في زيادة قدرة الأطفال على التفاعل الاجتماعي مثل دراسة (Desiree,1996)، ودراسة (Annemiek, at all, 2014)ودراسة (عبد الله، 2002).

وحيث أن التواصل هو بالضرورة عملية اجتماعية، فأنه يحتاج إلى لغة لتتم من خلالها عملية الاتصال بين الأفراد بمختلف قدراتهم وإمكانياتهم،هذه اللغة تكون منطوقة أو مكتوبة أو غير لفظية، يتم من خلالها نقل المعلومات ما بين فردين أو أكثر، ويتضمن التواصل الأفعال السلوكية التي تعطي للآخرين وتعبر عن حالة الفرد العاطفية والفسيولوجية، وعن رغباته وآرائه وقدراته على الفهم والإدراك. ويعرف التواصل بأنه عملية تبادل المعارف والأفكار والآراء والمشاعر من خلال اللغة اللفظية وغير اللفظية. (الزريقات، 2005، ص18).

الدلالات الإيجابية للتواصل مع أطفال طيف التوحد بواسطة باللعب :

إن التواصل مع أطفال طيف التوحد ليس سهلاً، وذلك لوجود صعوبات متعددة ذات طبيعة خاصة بكل حالة، ولتدني مهارات التواصل اللغوي التي تمثل أساسيات عملية الدمج الاجتماعي، وبما أن أنشطة اللعب هي الوسيلة التي يستطيع الطفل التعبير من خلالها عن ذاته وحاجاته ورغباته، فأن التواصل مع الأطفال المصابين بطيف التوحد بواسطة اللعب، يحقق العديد من الوظائف الإيجابية التي تساعد في نموهم الاجتماعي ودمجهم في جماعات تساهم في تدريبهم وتأهيلهم وتعليمهم وإكسابهم اللغة التي تعد من أهم وسائل التواصل معهم، ومن أهم هذه الوظائف ما يلي :

- **الوظيفة النفسية: ممارسة الأنشطة في مختلف المواقف تجعل الطفل** يشعر بالاعتزاز بنفسه والثقة فيها، وينال من خلالها ثقة الآخرين له، والتي تعد تعزيزاً ذاتياً يمثل التغذية الراجعة للسلوك الايجابي وتسهم في تأكيد ذاته، ومن خلال التواصل اللغوي يستطيع الطفل التعبير عن

رغباته ومشاعره وأحاسيسه وانفعالاته. وقد أكدت نظرية التحليل النفسي أن ذلك يساهم في عملية الإفراغ النفسي للشحنات الانفعالية المؤلمة، حيث أن اللغة تعد من وسائل التنفيس الانفعالي الهامة في حياة الفرد.

- **الوظيفة الاجتماعية :** يعد التواصل عاملاً مؤثراً في الحياة الاجتماعية، فعن طريق الحواس يستطيع الفرد الانتقال من حالة الانطواء بأبعادها المختلفة (العاطفية – الفكرية –اللغوية)، ومن خلال الاستمرارية يمكن الاستفادة من قدرات وإمكانيات الطفل ، وتهيئة البيئة المحيطة لتنمية الدافع للإنجاز الذي يلعب دوراً هاماً في دمجه وتقبله في المجتمع، إلى جانب انتقاله من اللعب الفردي إلى اللعب الجماعي، وهذا بدوره يمنحه الأمن والطمأنينة والانتماء الاجتماعي.
- **الوظيفة المعرفية والتعليمية :** من خلال التواصل اللغوي يستطيع الفرد استقبال المعلومات والخبرات الجديدة والمتنوعة وتنمية الأفكار والإبداع والتي تساهم في تطوير حياة الفرد، وتقدم له المعززات الذاتية للسلوك الايجابي بعد تحقيقه للأهداف المطلوبة منه، ويزيد ذلك من فرص قدرته على ضبط ذاته وتأكيدها، وهذا الأسلوب له أثاره الايجابية على التفكير بشكل مستمر. ومن خلال التراث العلمي في هذا المجال فإنه يؤمل من نجاح برامج العلاج باللعب أن تتحقق العمليات المعرفية التالية :

❖ التحول المخطط الذي ينطوي على تغيير معتقدات الطفل أو توقعاته.
❖ التبادل الرمزي، حيث تصبح المشكلة أكثر وضوحاً بالنسبة للطفل.
❖ تنمية بصيرة الطفل من خلال التجارب.
❖ تنمية المهارات المتعددة والتي تساعد الطفل في تعلم المهارات الكيفية.

- **الوظيفة الفكرية :** يتحقق من خلال اللعب امتلاك العديد من المهارات والحركات التي يترجم بواسطتها العمليات العقلية المتنوعة مثل: الإدراك والتفكير والتخيل والتصور، والتي تجلب السعادة وتقبل الآخرين له، وبالتالي قبوله للعيش معهم يحظى بحبهم وتقديرهم، مما يجعله قادراً على بناء علاقات اجتماعية إيجابية وفاعلة.

يتضح جلياً أن للعب دوراً حيوياً في تطوير حياة الأطفال النفسية والاجتماعية ، وذلك من خلال التعبير عن انفعالاتهم وعواطفهم ومشاعرهم، ومساعدتهم في تطوير عمليات التواصل وتشجيع الخيال، التي تشعرهم بالمتعة وتحسين التفكير والتصورات العقلية، إلى جانب تعديل الاعتقادات الخطئة وأنماط السلوك المختلفة، ومن خلال انخراط الطفل في برامج اللعب السابق الإشارة إليها يمكننا تلخيص الفوائد التالية :

- الانتقال إلى اللعب التمثيلي ينتج عنه تنسيق وتطور بين مرحلة الحس حركية إلى المراحل النمائية اللاحقة المتمثلة في اللعب التنظيمي والوظيفي والرمزي أو التمثيلي، وذلك من خلال تمكن الطفل من الانخراط في دور سلوكي معين.
- يتعلم الطفل الفصل بين الفكر والدور الذي يقوم به، ويعد وسيلة لتطوير الفكر المجرد.
- يستطيع الطفل انتقاء بعض خصائص الدور الذي يقوم به، ويتجاهل الأشياء والأحداث الأخرى،
- يجعله قادراً على مقارنة خصائص الشيء بخصائص أخرى كامنة في الذاكرة، إلى جانب قدرته على إيجاد تشابه بين الوحدات المتنافرة.
- يمكنه من الانخراط في اللعب من خلال تغيير أدواره.
- يرتبط اللعب التمثيلي (التظاهري) بالإنتاج العقلي.

التوصيات :

مما تقدم يوصي الباحث بما يلي :

1- أن تتبنى وتتكفل وزارة الشؤون الاجتماعية والهيئات التابعة لها برعاية وحماية وتأهيل فئة الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، لما لهذا الاضطراب من خصوصية من حيث الأسباب والأعراض وصعوبات التشخيص والعلاج، وذلك من خلال الإعداد لإستراتيجية متكاملة تشمل :

- إنشاء مراكز حكومية للتشخيص والتدخل المبكر في جميع المدن الليبية.
- إقامة مراكز ومؤسسات متخصصة لإرشاد ورعاية وتأهيل أطفال طيف التوحد وفق معايير جودة عالية، وتوفير الوسائل التقنية الحديثة للمساعدة في عمليات التشخيص والعلاج.
- تدريب وتأهيل العاملين والمختصين بالمراكز المقترحة لعلاج اضطراب طيف التوحد، لمواكبة التقدم العلمي، والاستفادة من الخبرات العالمية وتجارب الدول الشقيقة في هذا المجال.

2- إرشاد الأسر التي لديها أطفال مصابين بطيف التوحد، وتدريبهم على كيفية التعامل مع أبنائها بالطرق والأساليب التربوية الحديثة.
3- ربط الأسرة بالمؤسسة الخاصة برعاية أطفال طيف التوحد، وذلك لتبادل الخبرة والمعرفة عن خصائص الطفل وطرق التعامل معه، ومناقشة المشاكل والصعوبات التي تواجهه لإيجاد الحلول المناسبة لها، ولتهيئة البرامج المناسبة لتنمية التواصل معهم داخل المؤسسة وخارجها.
4- متابعة الأطفال بشكل فردي لتحديد خصائص كل طفل، حيث أن اضطراب طيف التوحد له أسباب وأعراض وخصائص متعددة، تختلف من فرد لآخر.
5- ضرورة مشاركة أولياء الأمور في تنفيذ برامج العلاج باللعب.
6- نظراً لطبيعة وخصوصية حالات التوحد، يتطلب الأمر تكرار جلسات العلاج باللعب بين المعالج والطفل، على أن لا تقل الجلسات عن (30) جلسة.

المقترحات:

1- إجراء مسح شامل لمعرفة إحصائيات وبيانات المصابين بطيف التوحد عل مستوى الدولة الليبية، ليتسنى للباحثين والمختصين دراسة تلك الحالات ومتابعتها.
2- القيام بدراسات علمية معمقة عن طبيعة هذا الاضطراب، من حيث الأسباب والأعراض والخصائص، لتكوين قاعدة بيانات يمكن الاستفادة منها عند تقديم خدمات الرعاية والتأهيل اللازمة.
3- إعداد وتصميم برامج واستراتيجيات علاجية متخصصة في تنمية المهارات المختلفة الاجتماعية والتواصلية، وفق متطلبات وخصوصية البيئة المحلية الليبية.
4- إعداد برامج تدريب وتأهيل لأسر أطفال طيف التوحد، في كيفية التعامل مع أبنائهم، لتنمية مهاراتهم الحياتية والتواصل والانتباه.

المراجـــــع :

1- أحمد، فايز إبراهيم (2009)، **فاعلية برنامج سلوكي في تنمية بعض التعبيرات الانفعالية لدى عينة من الأطفال التوحديين، بحث مقدم في مؤتمر جامعة دمشق (نحو استثمار أفضل للعلوم** النفسية) 25 – 2009/09/27م.
2- الإمام، محمد صالح، الجوالدة، فؤاد عيد، (2010)، **التوحد ونظرية العقل**،ط1، **دار الثقافة للنشر** والتوزيع،عمان.
3- إمطير، عياد ،الزليطني، نجاة (2015)، الضغوط النفسية عند أمهات أطفال التوحد، **المجلة الجامعة، العدد(17)، المجلد (3).**
4- **جلبم، ألاء محمد،** (2015)، **الإرشاد النفسي** للأطفال بواسطة اللعب الإيهامي وأهميته الاجتماعية، **بحث منشور بالمؤتمر العلمي الأول لكلية الآداب، جامعةطرابلس.**
5- **جودمان، سكوت** (2002)، التدريب الرياضي لذوي الاحتياجات الخاصة – المبادئ الأساسية، **ترجمة عبدالحكيم مطر**، الرياض، مجلس التعاون الخليجي.
6- **خطاب، محمد أحمد،** (2005)، **سيكولوجية الطفل التوحدي**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

7- الخفش، سهام (2013) أثر برنامج تدريبي في معالجة اضطرابات النوم عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (2) العدد (10).**
8- الخولي، هشام عبدالرحمن، (2008)، **الإيجابية الصامتة إستراتيجيات لتحسين أطفال الأوتيزم**، دار المصطفى للطباعة، بنها، مصر.
9- الزريقات، إبراهيم عبدالله (2010)، **التوحد – السمات والعلاج**، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن.
10- صادق، مصطفى أحمد، الخميسي، السيد محمد، (2004)، **دور أنشطة اللعب الجماعية في تنمية التواصل لدى أطفال التوحد**، كلية المعلمين، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، متوفر على : (http://www.kau,edu.sa/fjks/372/researches/2382_8_5.(pdf)
11- علي، دلشاد، (2013)، فاعلية برنامج تدريبي لتنمية السلوكيات غير اللفظية لدى عينة من أطفال التوحد، **بحث منشور بمجلة جامعة دمشق، سوريا.**
12- علي، محمد النوبي، (2010)، **مقياس الوعي الفونولوجي لدى المراهقين التوحديين**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
13- القحطاني، عبد الله بن صالح (2015) فاعلية برنامج تعليمي قائم على الإستراتيجيات البصرية في تنمية بعض المهارات الحركية لدى أطفال التوحد، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (4)، العدد (5).**
14- لمفون، رفاه بنت جمل، (1432)، **تنمية التواصل اللغوي عن طريق اللعب لعينة من المراهقين ذوي اضطراب التوحد**، رسالة ماجستير(**غير منشورة**)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
15- المصدر، إيمان جمال، (2015)، **فاعلية برنامج تحليل السلوك التطبيقي في تعديل سلوك أطفال التوحد**، رسالة ماجستير (**غير منشورة**)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
16- مصطفى، أسامة فاروق، الشربيني، السيد كامل، (2010)، **التوحد – الأسباب – التشخيص – العلاج**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط (1)، عمان.
17- موسى، نعمات عبد المجيد، (1434)، برنامج تدخل مبكر قائم على التكامل الحسي لتنمية مهارات الأمن الجسدي لأطفال التوحد، **بحث منشور بالملتقى الثالث عشر، الجمعية الخليجية للإعاقة**، المنامة البحرين.
18- Allan, J. (1997) Jungian play psychotherapy in K. O'connor& L, Braverman (Eds), **Play therapy: A comparative presentation** (2nded, pp. 100 – 130), New York, NY:Wiley.
19- American Psychiatric Association, (2013).**Diagnostic and Statistical Manual of Mental olisorders**, (5thEdition). Washington, D. C: Author.
20- Ashley H., "Child-Centered Play Therapy for Children with Autism: A Case Study" (2015).**Dissertations & Theses. Paper**.**223**http://aura.antioch.edu/etds/223.
21- Bohart, A. C. (2003). Person –Centered Psychotherapy and related experiential approaches. In A. S. German & S. B. Messer (Eds). **Essential Psychotherapies: Theory and practice** (2nd Edition) (pp. 107 – 148). New York. Guilford.
22- Choi, s, (2000), Let's play; children with Autism and Their play partners Together pub schonell,**Special Education Research centre**, University of Queensland Australia.
23- Desiree, E (1996), **Social Competence of Young Children With Autism** Abs, 56(12), 465.
24- Dood,S (2005) **Vnderstanding, Autism**, New York Elsevier.
25- Escalong, A, Field, T, Nadel, J. and Lundy, B (2002) Briefreport imitation effects on children with autism.**Journal of autism and developmental disorders**, 23 (2). 10 – 13.
26- Fisher,A& Murray, E (1991).Introduction to sensory theory, In Fisher, A & Murray, E, (eds.), **Sensory integration theory and practice** (pp. 3 – 26). Philadelphia, F. A. Davis.
27- Huskens,B,Palmen,A, Werff, W ,&Barakova,E. (2015), Improving Collaborative Play Between Children with Autism Spectrum Disorders and Their Siblings: The Effectiveness of a Robot-Mediated Intervention Based on Lego_ Therapy.**J, Autism Dev Disord*45***:3746–3755.

28- Johnston, S. , Evans, E, & Joanne, P. (2004) **The use of visual support in teaching Yung children with autism spectrum disorders to Initiate Interactions**, London: Pawel company.
29- Mary,L.(2006) **Autism Spectrum Disorders and Occupational Therapy,** Canadian Association of Occupational Therapists.1-13.
30- Mensink, T. (2010). **Overview of Play Therapy: Play Therapy with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Adlerian Play Therapy**.(Phd**)** University of Alberta.
31- Morgenthal Ashley H. (2015) **Child-centered Play Therapy for Children with Autism: A Case Study**,(Phd) Antioch University New England.
32- Ray, D. C., Sullivan, J. M., & Carlson, S. E. (2012). Relational intervention: Child-centeredplay therapy with children on the autism spectrum. In L. Gallo-Lopez & L. C. Rubin, (Eds.), **Play-based interventions for children and adolescents with autism spectrumdisorders** (pp. 159-175). New York, NY: Taylor & Francis Group.
33- Stahmer, A, C, (1995), Teaching Symbiotic Play Skills to children With Autism Using Pivotal Response**, Journal of Autism and Developmental Disorders**, 25, 123 – 141.
34- Strock, Margret, (2004), Autism Spectrum Disorder (pervasive Developmental Disorder), **National Institute of Mental Health (NIH),No: 4**.
35- Tager, H, L (1999), A psychological Approach to Understanding to Social and language Impairments In Autism, **National Institutes of Health** 11 (4), 225 – 334.
36- Ware, Jenifer N.(2014) **Play Therapy For Children With Autism Spectrum Disorder(Phd)** University of North Texas.

اتجاهات طلبة كلية التربية بالزاوية نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات

أ.نجية زايد العموري

جامعة الزاوية
كلية التربية

المقدمة :

إن اختيار الطالب لأي مهنة يأتي تعبيرا عن دوافع اجتماعية عديدة، فهي علي جانب كبير من الأهمية بالنسبة للفرد، والمجتمع فالمهنة وسيلة لخدمة المجتمع ووسيلة لكسب الرزق لخدمة الذات من خلال شعور الفرد أمام نفسه بأنه شخص له قيمة ويمكنه أن يسدي نفعاً لمن حوله.

تعد كلية التربية من أهم العوامل التي من خلالها يتم الإعداد العلمي للطاقات البشرية وتزويدها بعوامل التطور والبناء، ولاشك أن الارتقاء بمستوي المعلم والنهوض بمهنة التعلم يشكل حجر الزاوية في تجويد العمل التربوي والنهوض بالمهن الأخرى كافة. فالمعلم هو الأداة الفعالة لتحقيق أغراض المجتمع ، واتجاهات المعلم نحو مهنته من أهم العوامل التي تساعد علي إنجاز كثير من الأهداف وهذا يدعو إلي حسن اختيار الطلبة الملتحقين بكليات التربية بناء علي رغباتهم نحو مهنة التدريس وتنمية وتدعيم هذه الاتجاهات عندهم يرتبط هذا الاتجاه بإعدادهم الأكاديمي في الكلية والتي من خلالها يتم اكسابهم خبرات عملية ونظرية كافية لممارسة المهنة بعد تخرجهم من أجل رفع مستوي إعدادهم في هذه الكليات.وأن الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس قاعدة مهمة تبني عليها معظم النشاطات التربوية، ومفتاح التنبؤ بنوعية الجو الاجتماعي الذي يمكن أن يؤثر علي المعلم أثناء وجوده مع تلاميذه في الصف[1].

ويري(Kitchon) أن الاتجاهات تعد بمثابة القاعدة لمعظم النشاطات التربوية : لذلك فأن معظم الدراسات أكدت علي أهمية دراسة الاتجاهات[2]. وأن مثل هؤلاء الطلاب-المعلمين الذين تنقصهم الرغبة نحو الدراسة في كلية التربية وما يؤديه ذلك من ضعف في تحصيلهم وكفاءتهم، وما ينتج عنه من ضعف في الأداء والإنتاجية والإبداع أثناء القيام بعملهم لا يمكن أن يساهموا بفاعلية في تهيئة أجيال المستقبل.

انطلاقاً من هذه الرؤية تأتي مسالة الاهتمام بمهنة التعليم والعمل علي تكوين معلمين يحملون اتجاهات إيجابية نحو مهنتهم من أولويات خطط التجديد والتطوير التربوي.

مشكلة البحث :

إن المعلم أساس نجاح العملية التعليمية ، وركيزتها الأساسية في كل المراحل التعليمية ، بينما البرامج قد لا تحقق أهدافها ما لم يكن للمعلم اتجاه نحو مهنة التدريس التي تعتبر من المهن الرئيسية والمهمة في بناء وتطور المجتمع ، كما أنها تعد مهنة المهن حيث يسهم المعلم في بناء شخصية الطالب من جميع الجوانب فيتخرج علي يديه الطبيب والمهندس والمعلم ...الخ، حيث يسهم بشكل فاعل في الحصول على هذه المخرجات ويبدع في مهنته.

فكليات التربية ليست معنية بالإعداد والتخصص فحسب ، وإنما تهيئة الطالب المعلم للتكييف مع مهنته من خلال تزويده بالاتجاهات الإيجابية نحو المهنة، كما أن النجاح المستقبلي للمعلم في المهنة مرتبط أساسا بالاتجاهات التي يحملها نحو مهنة المستقبل. ولما كانت مهنة التعليم من المهن الرئيسية في بناء وتطور المجتمعات والعمل علي تغيير العقلية والمؤهلات اللازمة لهذه المهنة لهذا ينبغي أن يعاد النظر في المعايير الأساسية لمهنة التعليم إذ لابد للمعلمين من أن يكونوا مدفوعين برغبة دائمة لاكتساب معارف جديدة وأن يكونوا علي اتصال دائم بالتعليم ومصادره.

إن معرفة مدى ارتباط التخصص بنمو الاتجاه نحو المهنة، قد يشير إلى حاجة بعض التخصصات إلى برامج إضافية تدعم اتجاهات طلابها نحو مهنة التدريس.

ومن خلال خبرة الباحثة في مجال التدريس بكلية التربية لاحظت بأن نظام القبول والمخرجات لا يتماشى مع الظروف الحالية التي يمكن بواسطتها إعداد كوادر علمية متخصصة تقوم بدفع العملية التعليمية إلى الأمام وذلك نظرا لدخول معظم الطلاب لكليات التربية من أجل التعيين والعمل دون النظر إلى المستوى الذي يؤهله لذلك.

كل هذا حدا بالباحثة أن تتناول دراسة هذه المتغيرات مجتمعة أملا في الوصول إلى نتائج جديدة، أضف إلى ذلك إن بعض المتغيرات لم تتناولها دراسات سابقة في مجتمعنا حسب علم الباحث، مما يساعد على إلقاء مزيد من الضوء عليها ضمن هذا المجتمع وفي ضوء هذه المعطيات تتلخص مشكلة البحث في السؤال الاتى: ماتجاهات طلبة كلية التربية بالزاوية نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات؟

أهمية البحث:

تعد مهنة التدريس من أهم المهن التي لها أهمية كبيرة في أعداد معلمي المستقبل التي تأخذ علي عاتقها مهمة تطوير وبناء مجتمعاتها ومهما يكن لمهنة التدريس من أهداف ومهمات فأن هدف إعداد الطالب علمياً ، تربويا، وأخلاقيا سيظل الهدف الأساسي من بين تلك الأهداف.

وتتضح أهمية البحث الحالي في الأتي :

1- في كونه يتناول أبراز أهمية المعلم في العملية التعليمية والنظر في الاتجاهات في نجاح المعلم لمهنته وأدائه لدوره بحب وحماس ورغبة تدفعه للمزيد من الإبداع والاجتهاد والوقوف علي دافع الاتجاه.

2 - يسهم في مساعدة عملية التخطيط لمهنة التدريس في صياغة البرامج المتعلقة لهذه المهنة. وتفيد القائمين علي التربية والتعليم في تعزيز الاتجاهات من خلال برامج إعداد المعلمين.

3- إثراء معرفتنا حول موضوع اتجاهات الطلبة نحو تخصصهم من خلال دارسة مدى تأثير هذا الاتجاه على تحصيلهم وتميزهم به، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو تخصصهم ومتغيرات الدرلسة.

4- إن اختيار الطلبة للتخصص الذي يتفق مع ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم يؤدى إلى زيادة التفوق والإبداع مما يسهم في مساعدة الجامعات بأداء رسالتها.

5- فنتائج هذه الدرلسة يمكن إن تكشف لنا حقيقة اتجاهات طلبة كلية التربية نحو تخصصهم، حيث أن التكيف التربوي لهؤلاء الطلبة مرتبط باختيارهم للتخصصات المنلسبة، كما أن التكيف المهني مستقبلاً عندما يلتحقون بسوق العمل مرتبط أيضا بمزولتهم لأعمال تتفق مع اتجاهاتهم وميولهم، كما ستفيد الجامعات في أداء رسالتها على الوجه الأمثل، ومحاولة تقييم الخطط الدراسية لتخصصهم بما ينمي اتجاهات إيجابية لدى هؤلاء الطلبة حاضرا ومستقبلا.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلي :

1 - الكشف علي اتجاهات طلبة كلية التربية جامعة الزاوية نحو مهنة التدريس.

2- التعرف علي الفروق الإحصائية في اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس تبعاً لمتغير المستوي الدرلسي.

3- التعرف علي الفروق الإحصائية في اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس تبعا لمتغير التخصص الدرلسي.

تساؤلات البحث :

للتحقق من أهداف الدراسة سيتم الإجابة علي الأسئلة التالية :

1 - ما هي اتجاهات طلبة كلية التربية بالزاوية نحو مهنة التدريس؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات الطلبة تبعا لمتغير التخصص نحو مهنة التدريس؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات الطلبة تبعا لمتغير المستوى الدراسي نحو مهنة التدريس ؟

حدود البحث:
اقتصر البحث على الحدود الآتية :
- **البعد الموضوعي** :قياس اتجاه طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات.
- **البعد البشري** : **اقتصرت الدارسة على** عينة **من طلبة** كلية التربية الزاوية جامعة الزاوية .
- **البعد الزماني** :**طبقت** هذه **الدارسة في العام الدراسي** 2015-2016 .
- **البعد المكاني** : **اقتصرت** هذه الدراسة **على** طلبة كلية التربية الزاوية جامعة الزاوية.

تحديد المصطلحات :
الاتجاه: عرفه (راجح): "بأنه استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً يحد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة ليتضمن حكما عليها بالقبول **أو الرفض وقد تكون** أشياء **وأشخاصا أو أفكاراً لذات الفرد** نفسه"[3]. **يعرف الاتجاه إجرائياً في هذه الدراسة** بأنه " الدرجة الكلية التي توضح **استجابات** طلبة كلية التربية بالزاوية نحو مهنة التدريس تتضمن **حكماً** عليها بالقبول **أو الرفض** في جوانب معينة على وفق **الأداة المعدة** لهذا الغرض "
مهنة التدريس : عرفها(**البحتري،وآخرون**) "بأنها ما يحدثه المعلم من تغيرات في**سلوك الطلبة** في الاتجاه المرغوب فيه". [4] **وتعرف إجرائيا في هذه الدراسة** بأنها "المهنة التي يتفاعل بها المعلم مع طلبته من اجل تحقيق الأهداف **المرغوبة** بإكسابهم **المعلومات** وتنمية اتجاهاتهم العلمية وميولهم وقدراتهم على التفكير العلمي".
الطالب الجامعي: يقصد **بالطالب الجامعي** هو **الطالب الذي** أتيحت له **الفرصة لمتابعة الدراسة بمرحلة** التعليم **العالي والجامعي، فالطلبة** يمثلون فئة اجتماعية وليس**طبقة خاصة، وذلك** لأنهم **لا** يشغلون **وضعا مستقلا في الإنتاج الاقتصادي، وإنما** بمجموعهم هم الاختصاصيون الذين سيشغلون**في الإنتاج المادي والعلمي** والتطبيقي **والثقافي وإدارة الدولة والمجتمع.**

الإطار النظري للبحث

الاتجاهات :
ونظراً لتعدد وجهات النظر في موضوع الاتجاهات فقد تعددت التعريفات، ويرجع ذلك إلي **الأطر** المرجعية التربوية، والنفسية للعلماء. ومن بين التعريفات للاتجاهات ما يلي :
ويعرفها "حامد زهران" بأنها: " تكوين فرضي أو متغير كامن أو متوسط يقع بين المثير والاستجابة وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه **الاستجابة**"[5].
وتعرفه"أليس" (Alice) . بأنه عبارة عن "استعداد نفسي يعبر عن تقييم شئ معين مع درجة التفصيل أو الرفض" [6].
عرف (**الكتاني وآخرون**)**الاتجاه** : بأنه " استعداد وميل نسبي متعلم يتشكل بتراكم خبرات معرفية وسلوكية يفضي **إلى استجابات محدده للفرد والجماعة** بالسلب أو الإيجاب **نحو أنماط** المثيرات الحياتية المتخلفة [7].
كما عرفة أيضا**(سويف)** : بأنه الحالة الوجدانية القائمة وراء الشخص **أو** اعتقاده فيما يتعلق بموضوع معين من حيث رفضه لهذا الموضوع **أو** قبوله ودرجة هذا الرفض أو القبول[8].

وعرف أيضا (عاقلي) : بأنه نزعة الإنسان للاستجابة إلي حادث معين أو فكرة معينة بطريقة محددة سلفاً والاتجاهات قد تكون إيجابية أو سلبية [9].

من خلال تحليل التعريفات السابقة والمفاهيم الخاصة بالاتجاه تبين أن الاتجاه استعداد نفسي لدي الفرد متعلق بموضوع معين - يرجع تكوينه نتيجة للتراكم المعرفي متمثلاً بالخبرات والمعلومات والمواقف التي يتعرض لها الفرد والتي بدورها يؤدي إلي خلق ثابت نسبياً، أما أن يكون إيجابياً أوسلبياً أو حيادياً متمثلاً باستجابة نحو أو ضد أو محايد لذلك الموقف. ولذلك نجد أن لكل إنسان موقفاً ورأيا حول العمل الذي يقوم به وهذا الموقف الذي يتخذه الشخص ينعكس علي مستوي أدائه وإنتاجيته وتفاعله مع الآخرين ، وبالتالي أما أن يساعد ويحسن مستوي المؤسسة التي يعمل فيها أو يؤدي إلي تراجع هذا المستوي علي تقدم المجتمع .وهذا ماأكده (kesselكيسل) أن الموقف الإيجابي للمعلم نحو مهنته بشكل عام واتجاهه نحو طلابه بشكل خاص هو شرط ضروري وحتمي لنجاح العملية التعليمية [10] .

مكونات الاتجاه نحو مهنة التدريس:

يرى "الشخص" أن الاتجاه يتكون من أربعة مكونات متداخلة ومتكاملة يمكن توضيحها في الأتي:

(1)المكون المعرفي (congitive component) يتضمن مجموعة المعارف والحقائق والمفاهيم ومعتقدات الفرد وأفكاره وتصوراته ومعلوماته مرتبطة بموضوع الاتجاه، بمعنى مدى فهم الفرد للموضوع ومعتقداته عن الشئ المتجه إليه.

(2)المكون الوجداني(Affective component) يتمثل في شعور الفرد بالارتياح أو عدم الارتياح بالحب أو الكراهية، بالتأكيد أو الرفض لموضع الاتجاه، حيث يتوقف حدة هذه المشاعر علي طبيعة العلاقة بين الموضوع والأهداف التي يراها الفرد. ويصبح الشعور إيجابياً تجاه الموضوع إذا تحققت الأهداف.

(3)المكون النزوعي (السلوكي) Behavioral component يشمل الاستعداد السلوكي المرتبط بالاتجاه، يتضمن نزعات الفرد السلوكية تجاه المثير، حيث أن الفرد يتأخر بمشاعره ونزعته العقلية إزاء موضوع ما، كما أن تغيير معرفته عن الشيء يترتب عليه تغير مشاعره ونزعته العقلية نحوه.

(4)المكون الإدراكي: perceptual component وهو المكون الأساسي لبقية المكونات الأخرى، ويتضمن مجموعة من المثيرات التي تساعد الفرد علي إدراك الموقف الاجتماعي، أي الصيغة الإدراكية التي تحدد للفرد رد فعله في هذا الموقف أو ذاك. وقد يكون حسياً أو اجتماعيا [11] .

وتستنتج الباحثة مما سبق بأن المكونات الأربعة للاتجاه يوجد بينهم ترابطية متداخلة ومتكاملة، بمعني عندما ينمو لدي الفرد إدراكا لموضوع معين، فأنه يؤثر علي معرفته، ويظهر ذلك في عواطفه وانفعالاته، ثم تتبين ردود الأفعال أو الاستجابة التي تناسب الإدراك، وعندما قمنا بتحليل هذه المكونات الأربعة تبين أن كل من المكون الأول والثاني والرابع هما مكونات داخلية كامنة داخل شخصية الفرد ولا يمكن رؤيتها، أما الثالث فهو المكون السلوكي يمكن رؤيته ويظهر ذلك واضحا في سلوكيات الفرد وأفعاله، ويتم من خلاله الحكم علي الفرد في تعديل اتجاهات الفرد إزاء سلوك معين أو موضوع معين أو قضية ما.

خصائص الاتجاه:

1- لاتتكون الاتجاهات من فراغ ولكنها تتضمن دائماً علاقة بين الفرد – الطالب- وموضوع الاتجاه نحو مهنة التدريس.

2- الاتجاه ليس له وجود مادي ملحوظ بل هو مجرد تكوين فرضي يستدل علي وجوده من السلوك الذي يعبر عنه بصورة لفظية أو موقفية.

3- يتكون بناء الاتجاه من ثلاثة مكونات المعرفي والسلوكي الوجداني، ويلاحظ بينها حركة أثر ومؤثر.
4- أن الاتجاه ذات قوة تنبؤية ، تسمح بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية والنفسية والتربوية.
5 -يؤكد ذوو النظرة الوراثية للاتجاه أنه ثابت ، بينما لايوافقهم الآخرون في ثباته، وإنما يمكن أن تتغير الاتجاهات بشكل نسبي.
6- توجد خصائص عاطفية بين المكونات الثلاثة.
7 -يمكن اعتباره ميلا نحو موضوع معين حيث أن هناك تداخلا بينهما بل كثيرا ما يعرف علماء النفس الاجتماعي الميل على أنه اتجاه موجب [12].

طبيعة الاتجاهات:

حددت طبيعة الاتجاهات في عدد من الأبعاد أهمها ما يأتي :

1- المحتوى: وهو درجة وضوح معني الاتجاه عند الأفراد، فموضوع الاتجاه لا يكون دائماً هو نفسه بالنسبة إلى الناس جميعاً، والاستجابات التي قوم بها الفرد حين يعلن تأييده أو معارضته لموضوع ما إنما هي استجابة لأمر ذاتي، هو مفهومه عن موضوع الاتجاه.

2- الطرف: هو مدى الاتجاه بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب، فالاتجاه الموجب هو الذي يقترب من الطرف الموجب، والاتجاه السالب هو الذي يقترب من الطرف السالب من حيث درجة الإيجابية والسلبية، أي درجة قرب الاتجاه من الطرف الموجب أو السالب، ولكن موضوع الاتجاه عند نقطة الصفر (يكون موضع الحياد)

نقطة الحياد

+ الطرف الموجب. - الطرف السالب

1 -القوة: وهي مدى تأثير الاتجاه، بمعنى أن الاتجاه يمكنه الاستمرار، ويميل إلى القوة كلما كانت له قيمة أكبر وأهمية أكثر في تكوين الشخصية.

2 -وضوح المعالم: يقصد بوضوح المعالم أن الاتجاهات تتفاوت في وضوحها، منها ما هو واضح في معالمه وتفاصيله وتكوينه ومنها ما هو غامض ومائع.

تغيير الاتجاهات :

على الرغم من أن الاتجاهات ثابتة نسبياً، وتقاوم التغيير إلا أنها عرضة للتعديل والتغيير، نتيجة للتفاعل المستمر بين الفرد ومتغيرات بيئته، فالاتجاهات عندما تتدعم تصبح من المكونات الأساسية للشخصية، لذا يصعب تغييرها أو تعديلها، خاصة تلك الاتجاهات التي تتميز بالقوة والتي ترتبط بغيرها من الاتجاهات، وتلك التي نشأت في المراحل المبكرة من حياة الإنسان، وإن كان من الممكن تعديل الجوانب المعرفية في الاتجاهات، إلا أن تعديل الجوانب الوجدانية والنزوعية منها أمر صعب جداً.

طرق تعديل وتغيير الاتجاهات :

1- التغير في موضوع الاتجاه.
2 -تغيير الإطار المرجعي(تربوي- نفسي- اجتماعي).
3 -تأثير وسائل الإعلام والاتصال.
4- المناقشة وقرار الجماعة.
5 -الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه.

تغيير الموقف، وتزويد الفرد بالمعلومات عن الموضوع الاتجاه [13].

مهنة التدريس :

فالمهنة التي تقع علي عاتق المعلم كثيرة وهي مهمة تربية الأجيال إعداد الشيء والذي يمثل القدوة لطلابه ولذلك فأن عملية العناية بالاتجاه المدرسي نحو مهنة التدريس من الأمور الهامة في درجة أدائه وكيفية أدائه بشكل عام واتجاهاته نحو طلابه بشكل خاص هو شرط ضروري وحتمي للنجاح في العمل التربوي، ويمكن تعريف مهنة التدريس بأنها" المهنة التي تضم مجموعة من الأفراد الذين أعدوا إعداداً عالياً في مؤسسات تعليمية متخصصة لممارسة الأشياء التي تفرضها هذه المهنة" [14]. ومع أن مهنة التعليم لاتشتمل علي كافة معايير المهنة إلا أن ذلك ليس بالشرط الضروري حيث يرى كثير من الباحثين أنه ليس من الضروري أن تتوافر كل معايير المهنة في العمل ليكون مهنة، بل يكفي توافر معيارين أوثلاثة ويشمل مفهوم الكفاءة المهنية ثلاث مكونات وهي المهارات، والمعلومات،والاتجاهات. [15].

وقد عرف "جود "مهنة التعليم في معجمه التربوي بأنها "وظيفة تتطلب إعداداً طويلاً ، نسبياً ومتخصصاً على مستوي التعليم العالي، يرتبط أعضاؤه بروابط أخلاقية محددة "[16].

ونلاحظ من خلال التعريفات السابقة لمهنة التدريس يتبين لنا بأن علي المؤسسات التعليمية لابد أن تعمل علي إعداد المعلم إعداداً مهنياً بحيث تنمو لدية بعض الكفاءات المهنية التي تمكنه من مزاولة المهنة بكل ثقة إثناء عملية التدريس.

وأن العامل الهام في تحقيق أهداف العملية التعليمية هو اتجاه المدرس وميله نحو مهنة التدريس، وبهذا الصدد يري اللقائي (1992) أنه إذا كنا نسعى بالأبناء إلى بنائهم من الداخل، فإننا أيضاً بحاجة إلي بناء العمل من الداخل ، بحيث يكون ذلك البناء الداخلي تكوين اتجاه إيجابي نحو مهنة التدريس، ويتجلي الاتجاه نحو مهنة التدريس بمحاور تشكل في مجموعها الاتجاه، وهذه المحاور تتضمن كل ما يتعلق بمهنة التدريس، **والتي تضم مايلي :**

1- النواحي النفسية من حيث رضا المعلم عن مهنته ودور هذه المهنة في تحقيق الرضا النفسي وإشباع الحاجات النفسية ودورها في تمتع في تمتع المعلم بالصحة النفسية والجسمية.
2- النواحي المادية الاقتصادية من حيث المنح والمكافآت المادية ومستقبل المهنة من ترقية وترفيعات ..... الخ.
3- النواحي الاجتماعية من دور المعلم في المجتمع ومكانته بين أفراد المجتمع ونظرة المجتمع لمهنة التدريس[17].

ومن خلال ما سبق يتضح بأن الاتجاهات الايجابية تسهم بدور كبير نحو مهنة التدريس للارتقاء بمستوى عملية التدريس ذاتها من خلال ماتوفره للمعلم من دافعية وحب لمهنته ، تنعكس بدورها على أداء المعلم وفعاليته داخل الصف، وعلى الأنشطة والمهام التي يقدمها لطلابه، وتزيد من فعاليتهم في الدرس ،عندما يكوها يكون المناخ السائد هو مناخ الإبداع والتعلم الذاتي والحرية وتقبل الرأي والرأي الآخر ، كل هذا يرقي بالعملية التعليمية، ويساعد في تحقيق الأهداف المنشودة ،وتؤدى إلى تخرج جيل مبدع قادر على مواجهة التحديات المقبلة ، لديه اتجاهات إيجابية نحو نفسه والآخرين، إذا فاتجاهات المعلم الإيجابية منها والسلبية لها تأثيراتها الواضحة على انفاع الطلاب للمادة التي يدرسونها، أو عدم الاهتمام بها والوصول بهم إلى كره المادة وابتعادهم عنها.

أهمية الاتجاهات نحو مهنة التدريس :

للاتجاهات أهمية كبيرة نحو مهنة التدريس نذكر أهمها:

1 - تساعد الطالب المعلم على التقدم في المجالات المعرفية، وتجعله أكثر إقبالا على المادة التي يدرسها، فيشعر بسهولتها ومتعتها له .
2 - تؤثر في اختياره لتخصصه المستقبلي.
3- تحث الاتجاهات الإيجابية المعلم على المثابرة ،وحب الاستطلاع، والدافعية نحو تطوير الأداء بشكل متواصل.
4- والاتجاه ذات قيمة في التنبؤ بتحصيل المتعلم.

5- تمكن المتعلم من اتخاذ القرارات، وتوجيه استجابته للأشخاص والموضوعات، وتجعله يفكر بطريقة محددة تجاه الموضوعات الدراسية [18].

ويلاحظ مما سبق أن أهمية اتجاهات الطلاب – المعلمين أثناء إعدادهم أو عند القيام بواجبهم في التدريس، وأهمية كليات التربية التي تساهم بشكل كبير - كما تبين- في تنمية مثل هذه الاتجاهات لدى الطلاب-المعلمين ، وضرورة التحقق من إمكانية الكليات في أداء واجباتها وتحقيق أهدافها إلى جانب قياس اتجاهات الطلاب المعدين قبل دخولهم للمهنة لمعرفة إلى أي حد تمكنت تلك بالبرامج الدراسية والخبرات المختلفة التي تعرضوا لها الطلاب أثناء إعدادهم في الكلية في تنمية اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، في محاولة موضوعية تعتمد على وضع الفرد المناسب في المكان المناسب، للإقلال من كل أشكال الهدر من خلال انتقاء الأهداف التربوية ، والمتمثلة في الهدف الوجداني والمعرفي و السلوكي ، وأن الجانب التحصيلي أثناء الدراسة وأثناء أداءه لعمله من جانب آخر.

الدراسات السابقة :

أ- **دراسة أبوسالم (2009)** [19]: هدفت الدراسة إلى التعرف إلي اتجاهات طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة الأقصى نحو العمل بمهنة التدريس والتدريب. وكانت عينة الدراسة 95 طالباً ومن كلا الجنسين، ومن أهم النتائج أن هناك اتجاهاً إيجابياً عاماً لدى عينة الدراسة نحو مهنة التدريس وكانت الفروق لصالح الإناث ، وكان اتجاه إيجابي لدى عينة الدراسة نحو العمل بمهنة التدريب ، ولم توجد فروق بين كلا الجنسين.

ب- **دراسة الزيدي (2008)** [20] : وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلي اتجاهات طلبة كليات التربية في الجامعات اليمنية نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل لمفاهيم طرائق التدريس والتطبيق العملي وكانت من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة لا توجد فروق ذاله إحصائية لدى إفراد العينة ، تعزي لمتغير الجنس، وتوجد فروق ذاله إحصائيه لكلية التربية (صنعاء) لصالح مجموعة الطلاب، لا توجد فروق دالة إحصائية لكلية التربية (تعز) تعزي لمتغير الجنس.

ت- **دراسة المجيدل (2006)** [21]: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي اتجاهات الطلبة المعلمين في كليات التربية نحو مهنتهم المستقبلية,وتقويم أداء كليات التربية في مجال بناء الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو مهنة التعليم ، واشتملت العينة على (330)طالبة وطالبة، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية: عدم وجود فروق ذاله إحصائية بالنسبة للاتجاهات بين الذكور والإناث نحو مهنة التعليم.ولا توجد فروق ذاله إحصائية بين الطلبة والطالبات نحو المهنة تبعاً لسنوات الدراسة. وهناك فروق ذاله إحصائية نحو المهنة تبعا للتخصص لصالح التخصصات الأدبية.

ث- **دراسة (Cuitek,2006)(22)**: هدفت هذه الدراسة إلي تحديد اتجاهات المعلمين المرشحين للتعليم في مرحلة ماقبل المدرسة خلال مدخل التعليم عن بعد نحو مهنة التعليم ومستويات إدراكهم لكفاية التعليم وقد أظهرت الدراسة أن اتجاهات المعلمين المرشحين نحو مهنة التعليم كانت إيجابية إلي حد بعيد، كما كانت مستويات إدراكهم لكفاية التعليم جيدة جداً.

ج- **دراسة الطاهر (1991)** [23]: هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالمستوى والتخصص والتحصيل لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض. وبلغ عدد العينة (603). طالبا وطالبة وانتهت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح السنة الأولى، عدم وجود فروق ذاله إحصائية تبعاً لمتغير التخصص، لاتوجد فروق ذاله إحصائية بين طلاب المستوى الأول والرابع أدبي والمستوى الأول والرابع علمي.

ح- **دراسة(yaukup,1990)** [24] هدفت هذه الدراسة إلي بيان العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التعليم والمتغيرات (الاتجاه، الجنس، المؤهل، السمات الشخصية والدافعية للتعليم)، وقد

أظهرت نتائج الدراسة أن لم تكن هناك علاقة ارتباطيه ملحوظة بين الدافع والاتجاه لمهنة التعلم، كما هناك علاقة إيجابية بين عاملين شخصية والاتجاه نحو مهنة التعليم هما الاستقرار العاطفي، والثقة بالنفس، وكانت هناك علاقة سلبية عاملين آخرين هما الميل والحذاقة.

إجراءات البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

أولاً : منهج البحث : اعتمدت الباحثة في إجراء الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة محل الدراسة، باعتباره من أهم مناهج البحث ، لما يوفره من إمكانية التوصل إلي حقائق دقيقة عن الظروف القائمة ، ويساعده علي استنباط علاقات هامة بين جوانب الظاهرة المدروسة وتفسير جيد لمعني البيانات.

ثانياً : مجتمع البحث: تمثل مجتمع البحث جميع طلبة السنة الأولي والرابعة كلية التربية الزاوية- جامعة الزاوية البالغ عددهم(1630) طالباً وطالبة للعام الدراسي(2016 -2015).

ثالثاً :عينة البحث : تم اختيار عينة مكونة من (120) طالبة عشوائياً من الصفوف الأولى والرابعة وبواقع (60) من السنة الأولى منها 30 علمي و30 و ادبى (60)طالبة من السنة الرابعة منها 30 علمي و30 أدبي تمثل نسبة 2.4% من حجم المجتمع الأصلي ومن السنوات الأولى والرابعة، وقد تم اختيار السنة الأولي لمعرفة اتجاهات المستجدين نحو مهنة التدريس، والسنة والرابعة بقصد معرفة ما يمكن أن يكون للخطط والبرامج التربوية والتعليمية والخبرات التي يمر بها الطالب أثناء فترة الدراسة في الكلية من دور في تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس.

رابعاً: أداة البحث : لتحقيق أهداف البحث في قياس اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس تم إعداد مقياس ثلاثي البدائل من قبل الباحثة اتبعت فيه الخطوات الآتية :

1 -استبيان استطلاعي : حيث تم استطلاع آراء طلبة السنة الأولى و الرابعة بكلية التربية الزاوية جامعة الزاوية لمعرفة اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس متمثل في سؤال مفتوح ، فبعد جمع إجابات الطلبة إضافة إلى بعض الفقرات التي وردت في مقاييس الدرلسات السابقة حيث تمت صياغة(38) فقرة تعبر عن اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس قبل عرضه على الخبراء والمحكمين.

2 -تم عرض المقياس على لجنة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالكلية ، وذلك للحكم على عبارات المقياس من حيث مدى مناسبتها لما وضعت لقياسه ، وبيان مدى وضوح هذه العبارات ودقة صياغتها لغوياً ، وبعد إطلاع الباحثة على أراء المحكمين تبين وجود شبه اتفاق شبه تام فيما يخص معظم عبارات المقياس بنسبة (90%) ، وقد تم الأخذ بالملاحظات التي أبدوها حول تعديل صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً ، كما تم حذف العبارات التي أجمع المحكمون على ضرورة حذفها. وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية(30)فقرة ، وكانت الفقرات ثلاثية البدائل على التوالي وهي (موافق، متردد، غير موافق).

خامساً : صدق والثبات لأداة البحث :

أولا : صـدق المقياس Validity - وقد تم التحقق من صدق الإستبانة بالطرق التالية :

الصدق باستخدام الاتساق الداخلي : تم حساب معاملات الارتباط بين العبارات و الدرجة الكلية للمقياس و الجدول التالي يوضح هذه المعاملات :

جدول (1) يوضح معاملات الارتباط بين المفردات و الدرجة الكلية للمقياس

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	**0.62	16	**0.62
2	**0.67	17	**0.67
3	**0.68	18	**0.68
4	**0.58	19	**0.58
5	**0.67	20	**0.67
6	**0.63	21	**0.63
7	**0.61	22	**0.61
8	**0.54	23	**0.54
9	**0.66	24	**0.66
10	**0.63	25	**0.63
11	**0.60	26	**0.60
12	**0.60	27	**0.60
13	**0.55	28	**0.55
14	**0.58	29	**0.58
15	**0.57	30	**0.57

** دال عند 0.01

يتضح من الجدول السابق(1) أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على أن جميع فقرات المقياس تنتمي للمقياس.وبذلك يصبح المقياس صالح للتطبيق.

ثانياً : ثبات المقياس : قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما : طريقة ألفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (2) معاملات الثبات للإستبانة

معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
0.95	0.89

يتضح من الجدول السابق (2) أن معاملي الثبات مرتفعين,ويتراوح ما بين (0.89- 0.95) والذي يؤكد ثبات الأستبانة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق و الثبات ، ويصبح مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس صالح لتطبيق علي أفراد العينة .

سادساً : إجراءات تطبيق المقياس:

بعد أن تأكدت الباحثة من صلاحية المقياس ، قامت بتوزيع استمارات الاستبيان علي عينة الدرلسة والتي تشمل (120) طالبة منهم (60) بالسنة الأولي منهم 30 علمي و30 و ادبى و(60) طالبة بالسنة الرابعة منهم 30 علمي و30 و ادبى ، بكلية التربية الزاوية جامعة الزاوية خلال العلم الدرلسي 2015 – 2016م .

وقد اعتمدت الباحثة في توزيع الاستبيان علي كل أفراد العينة علي طريقة الاتصال المباشر ، بحيث أشرفت بنفسها علي عملية التطبيق والإجابة عن المقياس ، فبعد أن قامت الباحثة بشرح الهدف من مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس، وطريقة الإجابة علية ، طلبت من الطلاب الإجابة بكل صدق ودقة وأمانة علي المقياس . وقد أتاحت الباحثة الوقت الكافي للإجابة علي أسئلة الاستبيان ، ولاحظت خلالها اهتماما كبيراً من قبل الطالبات – ونعكس ذلك في تعاونهم والاهتمام بالإجابة عن الاستبيان وإرجاعه في الوقت المناسب . وبعد جمع الاستبيان من أفراد العينة قامت الباحثة بتفريغ البيانات في ورقة الترميز لإجراء التحليل الإحصائي باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وكانت النتائج على النحو التالي:

نتائج الدراسة :

من خلال تحليل البيانات وإجراء العمليات الإحصائية اللازمة، أسفرت الدراسة عن جملة من النتائج وهي على النحو التالي:

التساؤل الأول:

تحليل النتائج المرتبطة بالتساؤل الأول والذي ينص (ما هي اتجاهات طلبة كلية التربية بالزاوية نحو مهنة التدريس؟).

للإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية للوصول إلى بيانات وصفية، وضعت تقديرات الطلبة إلى ثلاثة مستويات بحيث إذا كان :

المتوسط الحسابي بين (3.68 إلى 5) مرتفع .

المتوسط الحسابي بين (2.34 إلى 3.67) متوسط.

المتوسط الحسابي بين (1 إلى 2.33) منخفض.

وكانت النتائج المتعلقة بهذا التساؤل كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لعبارات مقياس اتجاهات الطلبة السنة الرابعة بكلية التربية نحو مهنة التدريس.

ت	العبارات	موافق		متردد		غير موافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		ك	%	ك	%	ك	%			
1	تحقق كلية التربية طموح الطلبة في الحصول على مهنة مستقبلية	26	60	13	21.67	11	19.99	4.33	0.84	مرتفع
2	يعد مستقبل الطالب في مهنة التدريس اقل كفاءة من غير	30	50	17	28.33	13	21.76	4.27	0.8	مرتفع
3	لا تحقق مهنة التدريس للطالب مكانة اجتماعية مرموقة	33	55	10	16.67	17	28.33	4.3	1.08	مرتفع
4	يرى الناس أن خريجي كليات التربية اقل كفاءة من غيرهم	30	50	10	16.67	20	33.33	4.3	0.70	مرتفع

5	ترفض أكثر الأسر أن يكون أبناؤهم مدرسين	31	51.70	12	20	17	28.33	4.4	0.81	مرتفع
6	اعتقد أن المبدعين هم الذين يختارون مهنة التدريس	33	55	15	25	12	20	4.35	0.84	مرتفع
7	اعتقد أن مهنة التدريس هي أم المهن	25	41.67	13	21.67	22	36.67	4.07	0.92	مرتفع
8	اعتقد إن خريج كلية التربية يشعر بالفخر لممارسته مهنة التدريس	27	45	10	16.67	23	38.67	3.97	1.13	مرتفع
9	اشعر بعدم الرضى كوني سأكون مدرسا	27	45	12	20	23	38.67	3.97	1.13	مرتفع
10	اعتقد أن بعض المواد التي ندرسها ليست لها علاقة بمهنة التدريس	26	43.33	14	23.33	20	33.33	3.93	1.13	مرتفع
11	اشعر بالفخر حين يعلم الآخرين أني سأصبح مدرسا	26	47.33	14	23.33	20	33.33	3.91	1.18	مرتفع
12	برأي أن مهنة التدريس تبعث في النفوس الثقة	28	46.67	12	20	20	33.33	3.93	1.13	مرتفع
13	أرغب أن أكون مدرسا لكوني أحب التعامل مع الطلبة	28	46.67	20	33.33	12	20	3.86	1.03	مرتفع
14	لو أتيحت لي فرصة الاختيار لمهنة أخرى فإني لا أختار غير مهنة التدريس	22	36.67	17	28.33	21	35	4.2	0.84	مرتفع
15	اشعر بالإحباط النفسي عندما أتخرج مدرسا ولم أجد عملا	29	48.33	13	21.67	18	30	4.81	0.86	مرتفع
16	اعتقد أن مهنة التدريس تنمي لدي القدرات العلمية المبدعة	29	48.33	17	28.33	14	23.33	3.97	0.78	مرتفع

17	كلية التربية تتيح لخريجها ممارسة القيادة التربوية	28	46.67	15	25	17	28.33	4.4	0.56	مرتفع
18	أنا على استعداد للقيام بجميع الواجبات التي تتطلبها مهنة التدريس	30	50	17	28.33	13	21.67	4.3	0.70	مرتفع
19	أحب مهنة التدريس على الرغم من محدودية تدرج سلمها الوظيفي	31	51.67	17	28.33	12	20	3.86	1.03	مرتفع
20	اشعر أن مهنة التدريس لا تحقق الطموح الشخصي	31	51.67	16	26.67	13	21.67	3.83	6.91	مرتفع
21	ارفض مهنة التدريس حتى لو كنت بحاجة مادية لها	38	63.33	14	23.33	8	15	4.77	0.89	مرتفع
22	اشعر أن لقب أسمى ما يحصل عليه الإنسان	38	63.33	14	23.33	8	15	4.4	0.85	مرتفع
23	يسهم خريجي كليات التربية في تقدم المجتمع بما يقدمونه من خدمات	30	50	10	16.67	20	33.33	4.3	0.70	مرتفع
24	مهنة التدريس تحتاج إلى قدرات عقلية عالية	31	56.67	22	36.67	7	11.67	4.73	0.72	مرتفع
25	لا يعبر زملائي أهمية لمزاولة مهنة التدريس	31	51.67	11	18.33	18	30	4.73	0.72	مرتفع
26	يعد اختياري دليلا على ضعف مستواي العلمي	25	4.47	22	36.67	13	21.67	4.7	0.95	مرتفع
27	تحتل مهنة التدريس لدي قيمة عالية لمهنة التعليم	33	55	18	30	19	32.33	4.30	0.9	مرتفع
28	اعتقد أن عملي كمعلم هدرا للوقت نظرا لمردوده المادي	38	63.33	12	20	10	16.67	4.50	0.95	مرتفع

29	اعتقد أن مهنة التدريس تلائم الإناث أكثر من الذكور	30	50	14	23.33	16	26.67	4.3	0.70	مرتفع
30	أحب مهنة التدريس بما فيها من مشكلات	28	46.67	14	23.33	18	30	4.8	0.99	مرتفع

يتضح من الجدول السابق (3) بأن الطلاب لديهم اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس، إذ يبلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (4.20)وانحراف معياري (1.08)حيث اشتمل المقياس على 30 فقرة جميعها ذات مستوى مرتفع وهذا يدل تكون اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس لدى طلاب السنة الرابعة بكلية التربية الزاوية .

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس اتجاهات الطلاب السنة الأولى بكلية التربية نحو مهنة التدريس.

ت	العبارات	موافق		متردد		غير موافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		ك	%	ك	%	ك	%			
1	تحقق كلية التربية طموح الطلبة في الحصول على مهنة مستقبلية	30	50	14	23.33	16	26.67	4.3	0.20	مرتفع
2	يعد مستقبل الطالب في مهنة التدريس اقل كفاءة من غير	28	46.67	20	32.33	12	20	3.86	1.03	مرتفع
3	لا تحقق مهنة التدريس الطالب مكانة اجتماعية مرموقة	38	36.33	14	23.33	8	15	4.77	0.89	مرتفع
4	يرى الناس أن خريجي كليات التربية اقل كفاءة من غيرهم	31	51.67	17	28.33	12	20	3.86	1.03	مرتفع
5	ترفض أكثر الأسر أن يكون أبناؤهم مدرسين	29	48.33	17	28.33	14	23.33	3.97	0.78	مرتفع
6	اعتقد أن المبدعين هم الذين يختارون مهنة التدريس	33	55	15	25	12	20	4.35	0.84	مرتفع
7	اعتقد أن مهنة التدريس هي أم المهن	27	45	10	16.67	23	38.67	3.97	1.13	مرتفع

8	اعتقد إن خريج كلية التربية يشعر بالفخر لممارسته مهنة التدريس	26	43.33	14	23.33	20	33.33	3.93	1.13	مرتفع
9	اشعر بعدم الرضى كوني سأكون مدرسا	22	36.67	17	38.33	21	35	4.2	0.84	مرتفع
10	اعتقد أن بعض المواد التي ندرسها ليست لها علاقة بمهنة التدريس	25	41.47	22	36.67	13	21.67	4.7	0.95	مرتفع
11	اشعر بالفخر حين يعلم الآخرين أني سأصبح مدرسا	22	36.67	20	33.33	18	30	4.30	0.9	مرتفع
12	برأي أن مهنة التدريس تبعث في النفوس القلق	30	50	20	33.33	10	16.67	4.2	0.84	مرتفع
13	أرغب أن أكون مدرسا لكوني أحب التعامل مع الطلبة	38	63.33	12	20	10	16.67	4.50	0.25	مرتفع
14	لو أتيحت لي فرصة الاختيار لمهنة أخرى فإني لا أختار غير مهنة التدريس	29	48.33	13	21.67	18	30	4.81	0.86	مرتفع
15	اشعر بالإحباط النفسي عندما أتخرج مدرسا ولم أجد عملا	29	48.33	13	21.67	18	30	4.81	0.86	مرتفع
16	اعتقد أن مهنة التدريس تنمي لدي القدرات العلمية المبدعة	31	51.67	17	28.33	12	20	86.	1.03	مرتفع
17	كلية التربية تتيح لخريجها ممارسة القيادة التربوية	30	50	17	28.33	13	21.67	4.7	0.95	مرتفع
18	أنا على استعداد للقيام بجميع الواجبات التي تتطلبها مهنة التدريس	28	46.67	14	23.33	18	30	4.8	0.99	مرتفع
19	أحب مهنة التدريس على	25	41.47	22	36.67	13	21.67	4.7	0.95	مرتفع

	الرغم من محدودية تدرج سلمها الوظيفي								
20	اشعر أن مهنة التدريس لا تحقق الطموح الشخصي	29	48.33	18	30	13	21.67	4.2	0.99	مرتفع
21	ارفض مهنة التدريس حتى لو كنت بحاجة مادية لها	38	63.33	17	28.33	5	8.33	4027	0.97	مرتفع
22	اشعر أن لقب أسمى ما يحصل عليه الإنسان	30	50	18	30	12	20	3.88	1.03	مرتفع
23	يسهم خريجي كليات التربية في تقدم المجتمع بما يقدمونه من خدمات	31	51.67	17	28.33	12	20	3.86	1.03	مرتفع
24	مهنة التدريس تحتاج إلى قدرات عقلية عالية	22	36.67	17	28.33	21	35	4.2	0.84	مرتفع
25	لا يعبر زملائي أهمية لمزاولة مهنة التدريس	28	46.67	17	28.33	15	25	4.4	0.56	مرتفع
26	يعد اختياري دليلا على ضعف مستواي العلمي	27	45	10	16.67	23	38.67	3.97	1.13	مرتفع
27	تحتل مهنة التدريس لدي قيمة عالية لمهنة التعليم	28	46.67	15	25	17	28.33	4.3	0.66	مرتفع
28	اعتقد أن عملي كمعلم هدرا للوقت نظرا لمردوده المادي	25	41.47	22	36.67	13	21.67	4.7	0.95	مرتفع
29	اعتقد أن مهنة التدريس تلائم الإناث أكثر من الذكور	30	50	18	30	12	20	3.88	1.03	مرتفع
30	أحب مهنة التدريس بما فيها من مشكلات	38	63.33	14	23.33	8	13.33	4.03	1.18	مرتفع

يتضح من الجدول السابق (4) أن طلاب السنة الأولى لديهم اتجاهات ايجابية نحو مهنة

التدريس، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمقياس لكل (4.22) بانحراف معياري (0.82) وهو مستوى مرتفع ، حيث اشتمل المقياس على (30) فقرة كانت جميعها ذات مستوى مرتفع مما يؤكد تكوين اتجاهات ايجابية لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية الزاوية نحو مهنة التدريس.

التساؤل الثاني:

تحليل النتائج المرتبطة بالتساؤل الثاني والذي ينص (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات الطلبة تبعا لمتغير التخصص نحو مهنة التدريس؟)

وسيتم استعراض النتائج التي كشفت عنها نتائج الاختبار الثاني(t-test) لبنود المقياس الاتجاهات والجدول التالي يوضح ذلك :-

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحتسبة لعينة الدراسة حسب (متغير التخصص) في مقياس اتجاهات طلبة السنة الأولي بالأقسام العلمية والأدبية نحو مهنة التدريس.

التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأقسام العلمية	30	17.30	2013	118	1.41	0.16
الأقسام الأدبية	30	17.66	1.8			

ت 118- (0.05)=1.65

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة عند بنود الاستبيان المتعلقة بتحديد اتجاهات طلبة السنة **الأولي بالأقسام العلمية والأدبية** كلية التربية نحو مهنة التدريس تبعا لمتغير التخصص .

ولغرض التعرف على الفروق الإحصائية بين أفراد العينة حسب متغير التخصص، **أشارت** نتيجة اختبار التائي بأن قيمة (ت) **المحتسبة تساوي** (1.41) ولدى مقارنتها مع قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (118) **والي تساوي** (1.65) يتضح أن قيمة (ت) **المحتسبة** اقل من قيمة (ت) الجدولية، مما يشير على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة وفقا لمتغير التخصص و نظرا لان هناك تقاربا كبيرا في قيمة المتوسطية ، **فان الطلبة ذوي التخصصات العلمية** والأدبية لديهم اتجاه واحد وهذا يدل على أن ليس **لمتغير** التخصص أي تأثير على اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس.

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحتسبة لعينة الدراسة حسب (متغير التخصص) في مقياس اتجاهات طلبة السنة الرابعة بالأقسام العلمية والأدبية نحو مهنة التدريس.

التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأقسام العلمية	30	17.89	2012	118	1.41	0.15
الأقسام الأدبية	30	17.99	1.15			

ت 118- (0.05)=1.65

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة عند بنود الاستبيان المتعلقة بتحديد اتجاهات طلبة **الرابعة** كلية التربية نحو مهنة التدريس تبعا لمتغير التخصص (تخصصات علمية ـ تخصصات أدبية).

ولغرض التعرف على الفروق الإحصائية بين أفراد العينة حسب متغير التخصص، **أشارت** نتيجة اختبار التائي بأن قيمة (ت) **المحتسبة تساوي** (1.41) ولدى مقارنتها مع قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (118) **والي تساوي** (1.65) يتضح أن قيمة (ت) المحتسبة اقل من قيمة (ت) الجدولية، مما يشير على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين الطلبة وفقا لمتغير التخصص و نظرا لان هناك تقاربا كبيرا في قيمة المتوسطية بين طلبة السنة الرابعة بقسميها العلمي والأدبي ، وهذا يدل علي أن الطلبة نظرتهم واحدة نحو مهنة التدريس ، مما يؤكد علي أن متغير التخصص نحو مهنة التدريس ليس لدية أي تأثير علي اتجاهات طلبة السنة الرابعة نحو مهنة التدريس.

التساؤل الثالث:

تحليل النتائج المرتبطة بالتساؤل الثاني والذي ينص (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات الطلبة تبعا لمتغير المستوى الدراسي نحو مهنة التدريس ؟).
وسيتم استعراض النتائج التي كشفت عنها نتائج الاختبار الثاني (t-test) لبنود المقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس- والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحتسبة لعينة الدراسة حسب (متغير المستوى الدراسي) في مقياس اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس.

المستوى الدراسي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
أولى	60	15.19	1.27	118	1.79	0.07
رابعة	60	16.82	2.03			

118،(0.05)،1.65.

وبالنظر إلى النتائج الموضحة بالجدول (6) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد العينة عن بنود المقياس، والمتعلقة بتحديد اتجاهات طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة كلية التربية الزاوية - جامعة الزاوية - نحو مهنة التدريس تبعا لمتغير المستوى الدراسي .

ولغرض اختبار الفروق بين متوسطي أفراد العينة من الطلبة حسب متغير المستوى الدراسي، أشارت نتائج الاختبار التائي لمتوسطين حسابيين مستقلين أن قيمة (ت) المحتسبة تساوي (1.79) ولدى مقارنتها مع قيمة (ت) الجدولية تحت مستوى دلالة (0.05) ودرجة الحرية (118) والتي تساوي (1.65) يتبين أن قيمة (ت) المحتسبة اكبر من قيمة (ت) الجدولية، ما يشير على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة وفقا لمتغير المستوى الدراسي في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، ويؤكد ذلك قيمة مستوى الدلالة (0.07) والتي تزيد عن (0.05) لصالح طلبة السنة الرابعة بأن لديهم اتجاهات ايجابية أعمق من السنة الأولى .وهذا يدل على ايجابية الدور الذي تقوم به كلية التربية الزاوية في أعداد الطلبة المعلم (للسنة الرابعة) لمهنة التدريس وتكوين الاتجاهات الايجابية نحوها .

ويتضح لنا من خلال هذه القراءة الإحصائية أن الفروق في اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس لدى عينة البحث هي فروق بسيطة ، وفروق إيجابية من جهة ثانية ، مما يدل على أن هناك اتجاهاً إيجابياً لدى مجمل أفراد عينة البحث نحو مهنة التعليم.

أولاً : التوصيات:

1- العمل على اختيار طلاب لديهم كفاءة و رغبة في الانتساب لكليات التربية، من خلال تطبيق مبادئ التوجيه المهني، بمراعاة ميول الشباب ورغباتهم في مهنة المستقبل.
2- الإعداد السليم للمعلمين ، لا يقتصر على بناء الجوانب المعرفية والمهارية، وإنما يتعداها إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس.
3- النظر إلي التربية بأنها عملية استثمارية ، وليست خدمية ، وبأن ما ينفق علي التربية هدرا للأموال ، وإنما هو أكثر أنواع الاستثمار ربحا .

ثانياً : المقترحات :

1- إجراء دراسة تتبعية للتعرف على اتجاهات الطلاب عندما يلتحقون بالكلية إلي حين تخرجهم منها نحو مهنة التدريس بحيث يمكن معرفة مدى التفسير في اتجاهاتهم الطلاب خلال تلك المستويات المختلفة مع ملاحظة اثر الاتجاه على التحصيل الدراسي.

2- قيام دراسات أخرى للتعرف على اتجاهات الطلاب نحو مهنة التدريس باستخدام إجراءات أخري.

المراجع :

1- الزغبي ،أحمد، محمد ،اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس وعلاقتها باتزانهم الانفعالي وتحصيلهم الدراسي، المجلد،11، العدد 1،مارس 2010، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ص4.

2- الركابي ، رائد بايش ، اتجاهات طلبة قسم علوم الحياة في كلية التربية أبن الهيثم نحو مهنة التدريس العد الرابع، مجلة كلية التربية ، جامعة بغداد ، العراق (ب-ت)، ص 229.

3 -راجح، أحمد عزت، أصول علم النفس، دار المعارف، العراق،1985، ص33.

4- البحتري، أحمد وآخرون، مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة، 2000، ص45.

5 -زهران، حامد عبدالسلام ،علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب ، القاهرة 2000 ، ص 22.

6 - H Alice , Eagly , Chaiken Shelly , the psychology of Attitudes , forth worth ,1993, p1.

7- الكناني وآخرون، علم النفس العام، الطبعة السادسة، مديرية مطبعة وزارة التربية رقم 1، بغداد، 1992 ، ص35.

8 - سويف ، مصطفي، مقدمة علم النفس الاجتماعي، الانجلو : القاهرة ،1975 ، ص11.

9- عاقل، فاخر ،معجم علم النفس،ط2، دار العلم للملايين،بيروت، لبنان 1977 ، ص18.

10-أحمد، مروان، علاقة الاتجاهات المتبادلة بين المدرسين والطلاب بأداء كل منهم، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة دمشق 1997 ، ص30.

11 - الشخص، عبدالعزيز السيد، علم النفس الاجتماعي، القاهرة ، عالم الكتب ، 2000 ، 122.

12 -الطواب ، سيد محمود ،الاتجاهات النفسية وكيفية تغييرها، علم النفس ،القاهرة 1990 ، ص6.

-13 -الشخص، عبدالعزيز السيد، (2000) مرجع سابق ، 123.

14-عبد الجواد ، وآخرون ، مهنة التعليم في دول الخليج، مكتب التربية العربي لدول الخليج، مكتب التربية العربي لدول الخليج ،الرياض، المملكة العربية السعودية 1993 ، ص28.

15-زهران ، حامد عبد السلام ،دراسات في علم النفس النمو ، طه 1 ، عالم الكتب، القاهرة ، مصر 1983 ، ص15.

-16(Good, C.V.(1973):Dictionary of Education, 3rd Edit, London, McGraw – Hi 11 Book CO

17- اللقاني، أحمد ، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب ، القاهرة، مصر،1992 ، ص25 .

18- سلمان، سامي ،فعالية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب مهارات الهامة للتدريس الصفي لطلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة صنعاء ، مجلد 1، عدد1، صنعاء، اليمن، 2004 ، ص ص21-57 .

19- أبوسالم ،حاتم جبر ، اتجاهات طلاب كلية التربية الرياضية ، بجامعة الأقصى نحو العمل بمهنة التدريس والتدريب ، جامعة القدس المفتوحة ، القدس ، فلسطين ، 1999 ، ص ص 67 132.

20- الزيدي ، رضية عبد الله علي ، اتجاهات طلبة كلية التربية في الجامعات اليمنية نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل لمفاهيم طرائق التدريس والتطبيق العملي ، رسالة دكتوراه جامعة اليمن، عدن، 2008 ، ص143 .

21- المجيدل، عبدالله ، اتجاهات طلبة كليات التربية في سلطنة عمان نحو مهنة التعليم، دراسة ميدانية كلية التربية - أنمودجا، المجلة التربوية، العدد 81، المجلد 21، الكويت، 2006 ، ص ص 91-142 .

22-Gultekin,Mehmet(2006): The Attitudes of Preschool Teacher Candidates Studying Through Distance Education Approach Towards Teaching Profession And Their Perception Levels of Teaching Competency, Anadolu University, Faculty of Education, TURKEY, Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE July 2006 ISSN 1302-6488 Volume: 7 Number: 3 Article: 15

23-الطاهر، مهدي أحمد، (1991) الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية ، دراسة ماجستير ، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الملك سعود، الرياض ص ص 45 178.

.24- Yaakub, Noran Fauziah(1990): A Multivariate Analysis of Attitude Towards Teaching,Department ofEducation,Faculty ofEducational Studies,Universiti Pertanian Malaysia,43400 UPM Serdang, Selangor DarulEhsan, Malaysia.

فاعلية أسلوب (K – W-L)في تدريس الرياضيات على تنمية الإبداع الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية

أ.صاليحة البشير ميلاد الإديوش
كلية التربية الزاوية
جامعة الزاوية

مقدمة البحث :

نعيش اليوم عصر تطورات العلمية المتسارعة والانفجار المعرفي الهائل ، فان متطلبات الحياة الإنسانية و ما يتبعها من متطلبات مادية في هذا القرن ،أصبحت صعبة وبعيدة المنال ، إذ أنها تتطلب قدرات بشرية من نوعية خاصة قادرة على التطور والإبداع ، ومن ثم تبدو الحاجة ملحة إلى رعاية الطاقات البشرية من خلال النظم العلمية والتعليمية والمناهج الدراسية والمواد العلمية واستخدام المداخل والوسائل والأساليب التدريسية الحديثة التي تعين المتعلم على التطور والإبداع لكي يمتلك مقومات الحياة التي يسعي إليها.

وتعد الرياضيات من المواد الدراسية التي من أهدافها الأساسية تنمية التفكير الرياضي الإبداعي ، كما يمكن اتخاذها كوسط لتنمية الإبداع لدى الطلاب ، فالبنية الاستدلالية للرياضيات تعطي المرونة في أسلوب تنظيم المحتوى في الكتاب المدرسي، فيمكن تنظيمها من الكليات إلى الجزئيات أو من الجزئيات إلى الكليات. وكما أن الرياضيات كمادة دراسية غنية بالمواقف و المشكلات التي يمكن أن تواجه الطلاب ليجدوا لكل منها حلول متعددة و متنوعة وجديدة ،وعلاوة على ذلك- فدراسة الرياضيات تعود الطلاب على النقد الموضوعي للمواقف[1] .

ويؤكد (وليم عبيد) إن تعليم وتعلم الرياضيات بدأ يتحول من عملية يكون فيها التلميذ متلقياً و سلبياً لمعلومات يختزلها في شكل جزئيات صغيرة يسهل استرجاعها بعد فترة من التدريب و المران المتكرر إلى نشاط يبني فيه المتعلم بنفسه المعلومة الرياضية و بطريقة خاصة التي تكسبها معنى يتلاءم مع بنيته المعرفية ،ويعالجها مستثمرا كل إمكاناته المعرفية و الإبداعية، بما يكسبه ثقته في قدراته ،ويطلق طاقاته الكامنة[2] ولا يتأتي ذلك إلا باستخدام الطرق و المداخل الحديثة في التدريس، والرياضيات بصفة خاصة - باعتبارها من أهم المواد الدراسية التي يمكن أن تساهم في تنمية القدرات الإبداعية لدي دارسيها، لذلك يجب علي معلم الرياضيات أن يكون ملماً بأحدث الأساليب الحديثة والمتطورة في التدريس، حتي يستطيع أن يوصل المعلومة الرياضية بكل سهولة ويسر وبأقل جهد ممكن .

فالرياضيات بطبيعتها بين المناهج و المواد الدراسية أصبحت من أهم المواد التي تساعد في تنمية التفكير بصفة عامة و الإبداع الرياضي بصفة خاصة ، و تعد أهمية تنمية الإبداع في انه يساعد في إيجاد الحلول للعديد من المشكلات الرياضية والتي تميز تلك الحلول بأنها منظمة و منطقية بعيدة عن الطرق الروتينية التي يكون فيها الطلاب سلبيين بسبب المعلمين واستخدامهم لطرق التقليدية القديمة في تدريس الرياضيات .

وقد أكدت العديد من الدراسات بأهمية تنمية الإبداع الرياضي، و ضعف الأساليب والطرق المتبعة في تدريس الرياضيات في تنمية التفكير بصفة عامة و الإبداع بصفة خاصة ، من بينهم

دراسة (سعيد جابر المنوفي 2002) [3] و دراسة (عواطف سعيد مهنى 2001) [4] و دراسة (محمد سعيد 2002) [5] و دراسة (علي عبد الرحيم 1999م) [6].

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة ضرورة استخدام الطرق و الأساليب الحديثة في تدريس الرياضيات من اجل التغلب على القصور و الضعف في الأساليب المتبعة من اجل تنمية التفكير الإبداع الرياضي في الرياضيات، لان الأساليب المستخدمة أثناء التدريس تقوم على تقديم المفاهيم و العلاقات و النظريات الرياضية جاهزة للطلاب دون أن يشاركوا في المناقشة ،و البحث في حلها بطرق متنوعة ،و معرفة مدى صحتها ،و التفكير من زوايا مختلفة ،مما يعرقل مادة الرياضيات على تحقيق أهدافها التعليمية و حل مشكلاتها ،و العمل على حلها و فهمها بصورة سهلة، حيث أصبحت مادة الرياضيات تعطى بصورة نظرية و تقليدية أي مجرد معلومات تعطى دون تفكير .

ومن هنا ظهرت الحاجة لاستخدام الطرق و الأساليب الحديثة في تدريس الرياضيات و التي تعمل على تنمية الإبداع الرياضي ومهاراته لدى الطلاب ، حيث يعتبر أسلوب (k – w -L) من الأساليب والطرق التي تعتبر إحدى استراتيجيات التعلم الفعالة في تغيير نمط التفاعل داخل الفصل الدرلسي ، وإتاحة فرصة أكبر للمتعلم في التفكير و التواصل مع نفسه و مع زملائه في حلقات تعاونية جماعية . و إن هذا الأسلوب (K – W – L) يطلق عليه (المعرفة السابقة و المكتسبة) فهو نموذج تدريس طورته (دونا أوغل Dona Ogle) علم 1986م- في الكلية الوطنية للتعلم في أمريكا، و فيما بعد دخل في التعديلات و عليه أصبح (K – W – L –A) أو (K – W – L – P)و هكذا، وسوف يعتمد هذا البحث علي الأسلوب الشائع استخدمه بثلاثة أحرف، و (K – W-L) تعتبر اختصار لكلمات (Know – What – Learned) ،في الكلمة الأولى (know) تعبر عما يعرفه المتعلم بالفعل عن الظاهرة أو المشكلة أو الموضوع ، و الكلمة الثانية (what) تعبر عما يريد أن يعرفه المتعلم عن الظاهرة أو الموضوع ، أما الكلمة الثالثة (learned) فتعبر عما تعلمه المتعلم عن الموضوع أو الظاهرة [7].

وقد أكدت العديد من الدراسات و البحوث السابقة أهمية استخدام هذا الأسلوب في تدريس الرياضيات باعتباره إحدى المداخل و الأساليب الفعالة في تغيير نمط التفاعل في الفصل الدرلسي ،و إتاحة الفرصة أكثر للمتعلم في الإبداع، و تنمية مهاراته و تنمية التفكير مع نفسه ومع زملائه في المجموعة .

ولذلك جاء اختيار أسلوب (K – W – L) كأسلوب تجريبي في البحث الحالي لتنمية الإبداع الرياضي ، ذلك لان الموقف التعليمي الذي يتطلب من المعلم الذي يقوم بتدريس الدرس المقرر في مادة الرياضيات علي هيئة بناء للمعرفة رياضيات سابقة ،و ربطها بمعرفة رياضيات مكتسبة ، يعد موقف تدريسي باعث لتحدي التفكير،و يتطلب مرونة في طريقة تناوله عقليا ، وإدراك للعلاقات الرياضية البحثة . و هذا يتفق مع الدعوى إلى ضرورة إتاحة الفرصة للمتعلمين لتحمل مسؤولية تعلمهم عن طريق الخبرات السابقة و البناء عليها .

مشكلة البحث : تتمثل مشكلة البحث في قصور الأساليب المتبعة في تدريس الرياضيات ، مما أدى إلى ضعف التحصيل الدراسي و طريقة التفكير ، وضعف الإبداع الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مادة الرياضيات ، **وقد تأكد الإحساس بهذه المشكلة لدى الباحثة من خلال الأتي :**

أولاً: الاطلاع على البحوث و الدراسات السابقة مثل دراسة (سعيد المنوفي 2002) [8]، و دراسة (محمد سعيد 2002) [9]،و دراسة (اشرف راشد 2003) [10]، و دراسة محبات أبو

عميره 1999) [11]، التي أكدت جميعها على ضعف التحصيل لدى الطلاب نتيجة اعتماد المعلم على الطرق التقليدية في تدريس الرياضيات وعدم استخدامهم الطرق الحديثة التي تعمل على مشاركة المتعلم في العملية التحليلية في الرياضيات.

ثانياً: قيام الباحثة بإجراء بعض المقابلات مع بعض معلمي مادة الرياضيات بالمرحلة الثانوية و حضور عدد من الحصص لمادة الرياضيات . فتبين اعتماد المعلم على الطرق التقليدية و تكاد تكون طريقة واحدة في تدريس و حل المسائل الرياضية و التركيز على حفظ المعلومات و إهمال مستويات التفكير بجميع أنواعه لدي الطلاب .

ثالثاً : من خلال إشراف الباحثة على طلاب التربية العملية والتدريب العملي داخل المدارس الثانوية ،و نتائج الزيادات الميدانية التي قامت الباحثة بها لعدد من معلمي مادة الرياضيات إثناء تدريب الطلاب على برنامج التربية العلمية داخل حجرات الدراسة، تبين إن الأساليب المستخدمة في التدريس غالبا تعتمد على المعلم فقط و بطريقة واحدة في التدريس، وان ما يركز على استخدامه من الوظائف العقلية غالبا ما تكون وظيفة التذكر فقط دون استخدام المستويات العقلية العليا ,مما يؤدي إلى إعاقة التفكير لدى الطلاب ، وهكذا جاءت فكرة البحث الحالي لدي الباحثة ، والحاجة إلى ضرورة إعداد هذا البحث يهدف إلى تنمية الإبداع الرياضي في مادة الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوي داخل مدارس تتبع مدينة الزاوية. **ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيسي التالي : ما** فاعلية أسلوب (K – W-L)في تدريس الرياضيات على تنمية الإبداع الرياضي لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟ **و يتفرع السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :**

- ما صورة أسلوب (K – W – L) في تدريس مادة الرياضيات لتنمية الإبداع الرياضي لدى طلاب الأول ثانوي بمرحلة التعليم الثانوي ؟
- ما فاعلية أسلوب (K – W – L) في تدريس مادة الرياضيات لتنمية الإبداع الرياضي لدى طلاب الأول ثانوي بمرحلة التعليم الثانوي ؟

أهداف البحث : يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن مدى فاعلية أسلوب (K – W – L) لتنمية الإبداع الرياضي في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمرحلة التعليم الثانوي بمدارس تتبع مدينة الزاوية .

اهمية البحث :- تكمن أهمية البحث الحالي في الأتي :

1- قد يفيد مخططي مناهج الرياضيات و العاملين على تطويرها في تنظيم محتوى الكتاب المدرس بشكل يوجه معلمي الرياضيات إلى استخدام الأساليب و الاستراتيجيات الحديثة في التدريس و استخدام الأنشطة و الوسائل التي تتطلبها في تنمية مهارات الإبداع الرياضي كأهداف رئيسية لتدريس الرياضيات .

2- يقدم البحث الحالي نموذجا لتدريس الرياضيات بطرق و أساليب حديثة متمثل في (K – W – L) و اختيار في تنمية مهارات الإبداع الرياضي ، وهذا يفيد المعلمين لتوظيفها في تدريس الرياضيات بصفة خاصة و التدريس بصورة عامة .

3- يفيد البحث الحالي القائمين بشؤون الإشراف و التدريب علي دورات المعلمين أثناء الخدمة ، في تزويدهم بالإجراءات و الخطوات المتبعة بهذا الأسلوب (K – W – L)

كأسلوب تدريسي حديث لكي يستفيد منه المعلمين، و تطبيقه أثناء إعدادهم للدروس داخل الفصل الدراسي . ، وخلال مسيرتهم العلمية و التعليمية في مجال التعليم.

4- يفيد الباحثين و طلاب الدراسات العليا في تناول استراتيجيات و أساليب حديثة أخرى في تدريس الرياضيات و قياس إثرهما في متغيرات تابعة أخرى .

حدود البحث : يقتصر هذا البحث على حدود الاتي :

- عينة من طلاب الصف الأول ثانوي من مرحلة التعليم الثانوي من مدارس تتبع مدينة الزاوية .
- وحدة " الأسس والصورة المعيارية " المقررة من مادة الرياضيات على طلاب الأول ثانوي من مرحلة التعليم الثانوي للعام الدراسي (2015م- 2016م) لمناسبتها مع إستراتيجية(K – W – L)و مهارات الإبداع الرياضي لمادة الرياضيات .
- تقويم فاعلية أسلوب (K – W – L) في تنمية الإبداع الرياضي بمهاراته الثلاثة (الطلاقة – المرونة – الأصالة) .

فروض البحث : تمثلت فروض البحث في الاتي :

1- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الإبداع الرياضي في مادة الرياضيات لصالح طلاب المجموعة التجريبية .

2- يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي و التطبيق القبلي لاختبار الإبداع الرياضي في المهارات الفرعية كل على حدة و الدرجة الكلية للاختبار في مادة الرياضيات لصالح التطبيق البعدي .

أدوات البحث : سوف يستخدم في تنفيذ هذا البحث الأدوات التالية :

- اختبار الإبداع الرياضي ـــــــــ (من إعداد الباحثة)

مصطلحات البحث :

1- **الفاعلية : و تعرف** إجرائيا في هذا البحث بأنها الأثر الذي يحدثه أسلوب (K – W – L) في تنمية الإبداع الرياضي إثناء التدريس به لمادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول ثانوي بمرحلة التعليم الثانوي .

2- **أسلوب (K – W – L)**: و يعرفها (فهد عليان) [12]، بأنها إستراتيجية ابتكرها (دونا أوغل Dona Ogle)في علم 1986 م و تتكون من ثلاثة خطوات بحيث يشير كل حرف باللغة الانجليزية إلى معنى على النحو التالي : -

- K - (What I know ?) : و يقصد بها ماذا اعرف عن الموضوع ؟

- W- (What I want know to leam ?): و يقصد بها ما اريد ان اتعلم ؟

- L (What I Lear need?) : و يقصد بها ماذا تعلمت ؟

ويقصد بأسلوب (k – w – L) إجرائيا (بأنها إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة و تتضمن مجموعة من الخطوات المنظمة و المرتبة التي يقوم الطلاب بإتباع خطواتها ,و تنفيذها أثناء دراستهم للوحدة المختارة من مادة الرياضيات للصف الأول ثانوي ، حيث تتلخص في جدول مكون من ثلاثة أعمدة كل عمود يتطلب الإجابة عن سؤال حول المعرفة ، فالعمود الأول (k) يتطلب الإجابة عن المعرفة السابقة لدى الطلاب ، بينما العمود الثاني (w) فيتطلب الإجابة عن ما يريد الطلاب أن يتعلموه حول موضوع الدرس ، أما العمود الثالث (L) فيتطلب الإجابة عليه عما تعلموه الطلاب من معارف حول الموضوع من الوحدة المختارة .

الإبداع الرياضي: يعرف الإبداع بأنه نشاط عقلي مركب و هادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول او التوصل الى نواتج أصلية لم تكن معروفة من قبل و يتميز الإبداع بالشمولية و التعقيد و يتكون من مجموعة من المهارات و هي الطلاقة و المرونة و الأصالة [13] **و يعرف الإبداع الرياضي اجرائيا في البحث الحالي** بأنه قدرة الطلاب بالصف الأول ثانوي في النظر للبيانات من أكثر من زاوية لتوليد اكبر عدد من الأفكار الجديدة و المتعددة (طلاقة) و المتعددة و المتنوعة (مرونة) و يجده و قلة الشيوع و الندرة (أصالة) و أثناء الإجابة على اختبار الإبداع الرياضي) .

الإطار النظري للبحث :

أصبح الإبداع و مستوياته و التفكير الإبداعي خاصة من ضمن أهداف التربية الحديثة ، لأنه يعتبر هدفا أساسيا لإنتاج جيل جديد من المتعلمين المبدعين، و لذلك أصبح التعلم الجيد هو الذي يمكن الطلاب من ممارسة التفكير بكل أنواعه . وفقا للمجال الذي يستخدم فيه .

الإبداع الرياضي في الرياضيات :

يعرف توراتي (Torrance) الإبداع بأنه عملية إدراك الثغرات و الاختلال في المعلومات و العناصر المفقودة ، وعدم الاتساق ، ثم البحث عن دلالات و مؤشرات في الموقف فيما عند الفرد من معلومات ، ووضع الفروض حولها واختبار صحة الفروض ، ثم تعديلها و أخيراً يحدد النتيجة[14] .

كما يعرف أيضا (محبات ابو عميرة) الإبداع في الرياضيات بأنه إنتاج علاقات وحلول متعددة وجديدة و متنوعة للمشكلات و التمرينات الرياضية بشكل مستقل و غير معروف مسبقا ، بحيث تتجاوز الحلول النمطية في ضوء المعرفة و الخبرات الرياضية ، والتي تكون معبرا الى القدرات الإبداعية ، شريطة ألا يكون هناك اتفاق مسبق على محكات الصواب و الخطأ [15].

و يعرفه (Hoitands)الإبداع الرياضي على انه المرونة التي يظهرها المتعلم عندما يستخدم مداخل رياضية متنوعة أو عندما يقترح طرق حل جديدة لمشكلة رياضية ، أو عندما تكون قادرا على تحسين او تعديل الطرق القديمة ، أو عندما يقترح أكبر عدد من الأفكار الرياضية في قضية ما أو مسائلة رياضة في وقت قصير، أو من خلال استخدام مداخل جديدة غير مألوفة في التعامل مع القضايا و المشكلات والمسائل الرياضية .

كما يعرف أيضا بأنه القدرة على إنتاج عددا من الأفكار الأصلية، وغير العادية من خلال المرونة في الاستجابة و تحدد مهارات الإبداع في الأتي :

- الطلاقة : و يقصد بها القدرة على إنتاج اكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول لمشكلة ما.

- **المرونة** :- و يقصد بها القدرة على التنويع في **الإجابات** و الحلول الرياضية .
- **الأصالة** :- ويقصد بها القدرة على **إنتاج أفكار** رياضية غير مألوفة [16].

ويعرف البحث الحالي الإبداع الرياضي إجرائيا بأنه : هو قدرة الطلاب على **إنتاج عدد من** الحلول للمسائل الرياضية **أثناء** سير الدرس لمادة الرياضيات بحيث **تتعدد الأفكار** حول هذه **المسائل** ،**و تتنوع أفكار أخرى** مع زملائه في **إدراك** المشكلات الرياضية **أثناء الإجابة على أسئلة** الاختبار **في الإبداع** الرياضي .

قدرات الإبداع : و تتمثل في الأتي :- بما ان هدف البحث الحالي هو قياس اثر **أسلوب** (K – W – L) لتدريس الرياضيات لتنمية الإبداع الرياضي، قامت الباحثة بتحديد القدرات **أي** المهارات التي يستخدمها في بحثها و هي (**الطلاقة – المرونة – الأصالة**) . **وسوف تتناول الباحثة كل قدرة من هذه القدرات بالتفصيل على النحو الأتي :**

أولا : الطلاقة Fluency :- ويقصد بها قدرة الفرد على **إنتاج اكبر عدد ممكن من الاستجابة الملائمة إزاء** مثير **أو مشكلة ما**، بحيث تطوي هذه الاستجابات على وجهة نظر الحل التباعدي **في ظل قلة المعلومات** ، **بمعنى** أنها **إنتاج** اكبر عدد من الفقرات او الاستجابات البديلة من المعلومات المختزنة في الذاكرة سواء في صيغ حرفية او معدلة ، استجابة **لمشكلة ما او موقف ما** [17]، وتعرف الطلاقة بأنها **القدرة على إنتاج اكبر عدد ممكن من الأفكار و الآراء**[18]. و **الطلاقة أنواع متعددة** اختارت الباحثة من بين **الأنواع**-(**الطلاقة الفكرية**) لأنها تتفق مع طبيعة مادة الرياضيات و التي تدعو إلى التفكير مع طبيعة **الطالب** بمرحلة التعليم الثانوي . **ويمكن تعريف الطلاقة الفكرية إجرائيا في هذا البحث** بأنها " **إنتاج اكبر عدد ممكن من الأفكار التي تنتمي إلى** نوع معين ، و محدد ، **وفي زمن محدد** " .

ثانيا : المرونة : وهي(**القدرة على إنتاج** استجابات مناسبة لمشكلة او موقف مثير ، وهذه **الاستجابات** تتسم بالتنوع الكافي و اللانمطية و بمقدار زيادة الاستجابات الفريدة والجديدة تكون زيادة المرونة)[19]. **والمرونة أنواع كثيرة و متعددة** - **اختار الباحثة** منها (**المرونة التلقائية**)لأنها تتفق مع طبيعة المادة الدراسية و طبيعة المتعلم بمرحلة التعليم الثانوي ،**و** من هنا يأتي دور معلم الرياضيات في تنمية قدرة المرونة بان يطلب من الطلاب **إنتاج أفكار** جديدة و متنوعة **من الإجابات من خلال تفكر الطلاب في المسائل والدروس المطروحة** .

و تعرف المرونة التلقائية : بأنها **القدرة على إنتاج عدد متنوع من الأفكار مع بعض التحرر من الجمود** ، و القصور الذاتي و لا يقتضي الحصول على درجة عالية، **إلا أن** يغير الفرد مجرى تفكيره ، بحيث يتجه الى وجهات نظر جديدة بسرعة و سهولة [20] .

ثالثا : الأصالة : هي القدرة على **إنتاج أفكار** جديدة و مقبولة. **أو القدرة على إنتاج استجابات** أصلية **إي** قليلة التكرار داخل المجموعة التي ينتمي إليها الفرد في فترة زمنية معينة [21]، **و الأفراد ذوي الأصالة** هم اللذين يستطيعون ان يبتعدوا عن **المألوف** و الشائع ، ويدركون علاقات جديدة و يفكرون في **أفكار** و حلول جديدة و مختلفة عما يفكر فيه **الآخرون** [22]. **و تقاس درجة الأصالة بمدى قدرة المتعلم على ذكر إجابات** غير شائعة في الجماعة التي ينتمي اليها ، كلما قل **التكرار الإحصائي لأي فكرة زادت درجة** أصالته و العكس صحيح ،بمعنى انه كلما زاد التكرار الإحصائي **للفكرة أو المسائل المطروحة قلت درجة أصالة المتعلم**[23].

وترى الباحثة بان من خلال تعريف الأصالة- بان هناك علاقة بين الأصالة و الرياضيات إي التفكير الرياضي الذي يحمل طابع التفرد و الإبداع ، و لا يكون تكرارا التفكير رياضي سابق ، فدارس الرياضيات لا يقتنع بالفكر السطحي و التقليدي ، بل يبحث عن الجديد ، ذلك لان مادة الرياضيات هي الرموز المجردة التي تتعامل بالرموز و المعادلات المجردة أيضا ، إما الدلالات مثل :- الرموز الرياضية و الأشكال، والمثيلات البيانية – فإنها تلعب دورا هاما في الرياضيات ،و تعد مصدر الاستيعاب للتفكير الرياضي الإبداعي ، مما يزيد في درجة الأصالة لدى المتعلم ، وان تعلمها تعتمد على المعلم بدرجة كبيرة [24]، وهذا -على معلم مادة الرياضيات ان يستخدم الطرق و الأساليب التي تعمل على تنمية الإبداع الرياضي بصورة سهلة و مشوقة ، مما يزيد من الدافعية للتعلم و يزيد من للتحصيل الدراسي في الرياضيات .

سمات المبدعين رياضيا (خصائص المبدعين في الرياضيات) :

يؤكد كل من (محبات ابو عميرة 2002) [25]، و (علي حسانين 1999) [26]، بان السمات التي يتصف بها المبدعين رياضيا تتمثل في الأتي :

- الخروج عن نمطية التفكير في الرياضيات .
- التوصل الى التعليمات الرياضية بسرعة فائقة .
- النظر الى المشكلة الرياضية و التفكير الرياضي من زوايا مختلفة .
- التفكير في حلول للمشكلات و المسائل الرياضة غير المطروحة وبطريقة غير شائعة .
- حل التمرينات الرياضية غير مألوفة و غير شائعة .
- إيجاد العلاقات المشتركة بين الأنماط المتماثلة بالتنظر .
- استخدام الأسلوب الاستدلالي إثناء حل المسائل الرياضية و اشتقاق النتائج و التعليمات .
- سرعة التفكير- ومحباً للبحث و الاستطلاع عن الجديد .
- فهم التراكيب الرياضية .
- حل المسائل الرياضية بطرق جديدة و متعددة و متنوعة .
- تقديم عدة حلول حول المسائل التي تطرح من قبل المعلم .
- القدرة على التعاون مع زملائه في مجموعة و البناء على آرائهم .

طرق تنمية الإبداع الرياضي في الرياضيات : أن طرق تنمية الإبداع الرياضي هي مطلب أساسي يجب إن يتدرب عليها معلمي الرياضيات لخلق مناخ إبداعي، و لعل استخدام الطرق و الأساليب الحديثة في التدريس تشجيع الطلاب على تحليل المشكلات و المسائل الرياضية العامة الى مشكلات فرعية محدودة وعلى تحليل الأنماط و التراكيب الرياضية يتجاوز حالات الجمود العقلي، والبعد عن الطرق والأساليب التقليدية والروتينية التي تقتل التفكير الرياضي لدى الطلاب ومن بين الطرق والأساليب والاستراتيجيات الحديثة التي يمكن استخدامها في مادة الرياضيات لتنمية الإبداع الرياضي كثيرة ومتعددة منها :

- أسلوب الوصف الذهني. - أسلوب المناقشات الجماعية . - أسلوب التعليم التعاوني .
- أسلوب التدريس التبادلي .- أسلوب التعليم بالاكشاف . - أسلوب التعليم الاستدلالي .
- أسلوب انبعاث التفكير المست. أسلوب K – W – L -

و سيتم استخدام أسلوب (K – W – L) بالتفصيل في هذا البحث من منطق أنها طرق تسهم في تنمية الإبداع الرياضي في الرياضيات و يمكن عرضها على النحو التالي :

أسلوب (K – W – L) :

نشأة أسلوب (K – W – L) ماذا اعرف ؟ ماذا أريد ان أتعلم ؟ ماذا تعلمت ؟ من الأساليب و الطرق الحديثة وهي ضمن استراتيجيات ما وراء المعرفة ، و ترجع الى جراهام دينريك Drahaim Dethrich الذي استمد هذه الإستراتيجية من فكر بياجيه 1994 و سماها أسلوب تكوين المعرفة تم جعلها ماسون 1982 جزءا من نموذج لحل المشكلات[27] .

وعرفها(عطية وصالح) بأنها إحدى استراتيجيات التعليم البنائي ، حيث يسجل المتعلم كل ما لديه من معلومات مسابقة عن الموضوع ، ويسجل ما يحتاجه في ضوء ما يطرحه المعلم من معلومات ، وبعد ذلك يسجل ما تعلمه بالفعل ، ثم يسجل أهم التطبيقات على ما تعلمه ، و يمكن ان يتم ذلك بشكل فردي او في مجموعات و ينظمها المعلم حسب ما يتطلبه الموقف [28] .

ومن خلال التعريفات السابقة لهذا الأسلوب يتبين بأنه يمكن استخدامه في مجال تنمية الإبداع و مهاراته لمن لهذه أهمية في طرح المعلومات بصورة تجعل المتعلم تتولد لديه الرغبة في التعليم . ويمكن استخدامها كأسلوب تدريس في مادة الرياضيات لما أكدته العديد من الدراسات و البحوث السابقة من بينها دراسة (ياسر فاروق 2004) [29]، و دراسة (إبراهيم عطية صالح 2002) [30] .

دور المعلم في أسلوب (K – W – L) :

- استشارة الطلبة لتحديد معرفتهم السابقة نحو موضوع الدرس .
- المخطط لأهداف الدرس وفق خطوات هذا الأسلوب .
- الكلشف عن معارف الطلاب السابقة كأساس للتعليم الجيد .
- إدارة حلقات النقاش بين المجموعات داخل الفصل الدراسي .
- المصحح لأخطاء الطلاب اللذين يبني على معرفة خبراتهم السابقة.
- توجيه الطلبة لكيفية تنظيم معرفتهم السابقة في العمود (K)في الجدول .
- تقويم لأداء الطلاب و مدى تحقيقهم للأهداف وفق خطوات الأسلوب المتبعة في الدرس.
- المنظم للمعرفة ضمن مخطط تنظيمي هادف .
- يعمل ملخص سبوري في نهاية الحصة من أقوال الطلاب بصورة جماعية مع خلانه .
- الاستماع إلى الأسئلة و لستفسارات الطلاب و مساعدتهم في الإجابة .

- **إثارة** فضولهم العلمي عن طريق النقاش الجامعي التعاوني و التنافسي الشريف بينهم .
- توجيههم لمقارنة ما قد سجلوه في العمود **الأول** (K) **و ماسجلوه في العمود الثالث** (L) [31] .

دور الطالب في أسلوب (K – W – L) أثناء سير درس الرياضيات :

- تحديد معرفتهم السابقة و تسجيلها في العمود **الأول** (k) .
- تحديد **الأسئلة** " **ماذا اعرف عن الموضوع** "التي يريدون الاجابة عليها و كتابتها في **العمود الثاني** (w) " **ماذا** أريد **ان اعرف ؟**".
- تدوين ما تم تعلمه بعد قراءة الموضوع ، و تسجيله في العمود الثالث (L) " **ماذا تعلمت ؟**"
- مقارنة ما تم تعلمه بعد قراءة في العمود الثالث بما كانو يريدون ان يتعلمون في العمود **الثاني** .
- مقارنة ما تم تعلمه بما كان يعتقدون سابقا – حيث يقومون بتصحيح المفاهيم و **الأفكار الخطأ** .
- تسجيل **الأسئلة** التي لم يحصلوا على **إجابة** لها من الموضوع في **عمود رابع إضافي والبحث** لها عن **إجابة** [32] .

إجراءات البحث :

منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي هو الأكثر ملائمة لموضوع هذا البحث ، فقد استخدم فيه تصميم ذو المجموعتين – المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية ، ودرست المجموعة التجريبية الوحدة الدراسية المختارة **في " الأسس والصورة المعيارية** "من مادة الرياضات **بأسلوب** (k'w'L) ، ودرست المجموعة الضابطة نفس الوحدة الدراسية بالطريقة التقليدية **(المعتادة**).

عينة البحث :

قامت الباحثة باختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من بين طلاب المرحلة الثانوية متمثلة في الصف الاول ثانوي من المدارس التابعة لمدينة الزاوية حيث وقع الاختيار على مدرسة **(الامل** الثانوية) ،(مدرسة خوله بنت لازور). وقد تم اختيار هذه المدارس بطريقة عشوائية . **وقد** تكونت عينة البحث من (60)**طالبة**. بواقع فصل واحد من كل مدرسة ، حيث تم اختيار **مدرسة** الامل الثانوية (30)طالبة يمثلون المجموعة التجريبية ، مدرسة خوله بنت لازور (30)**طالبة** لتمثيل المجموعة الضابطة.

الجدول (1) توزيع عينة البحث

عدد أفراد العينة	مكان تطبيق التجربة	طريقة التدريس	المجموعات التجربة الميدانية
30طالبا وطالبة	مدرسة الامل الثانوية	K'w'L	المجموعة التجريبية
30طالبا وطالبة	مدرسة خوله بنت لازور	الطريقة التقليدية	المجموعة الضابطة

أدوات البحث :

إعداد اختبار الإبداع الرياضي: بعد الاطلاع على العديد من الدراسات التي اهتمت بإعداد اختيارات الإبداع، من بينهم دراسة سعيد المنوفي (2002)، ودراسة محبات ابوعميرة (2002) ودراسة علي حسانين (1999)وتم إعداد اختيار التفكير الإبداعي في الوحدة المختارة كما يلي:

هدف الاختبار: يقيس الاختبار قدرات الإبداع في الرياضيات لدى طلاب الصف الاول من مرحلة التعليم الثانوي في الوحدة التي تم اختيارها والمتمثلة في" الأسس والصورة المعيارية ".

تم إعداد أسئلة الاختبار في الوحدة الدراسية المختارة " الأسس والصورة المعيارية "، بهدف قياس الإبداع الرياضي بمكوناته (الطلاقة، المرونة، الأصالة) وتكون الاختبار من (14) سؤال وعند صياغة الأسئلة تم مراعاة ما يلي:

- أن تكون مصاغة بصورة غير نمطية.
- أن تشمل على أسئلة واضحة ومحددة.
- أن تكون متنوعة ومصاغة بشكل واضح يسمح للتلميذ بفهم المطلوب منها.
- أن تكون شاملة لموضوعات الوحدة المختارة.

التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار وذلك لغرض الأتي:

- **زمن تطبيق الاختبار:** تم حسب زمن تطبيق الاختبار عن طريق الزمن الذي استغرقه أول تلميذ، والزمن استغرقه آخر تلميذ، فكان الزمن المخصص للتطبيق الاختبار:

$$\text{زمن أول تلميذ + زمن آخر تلميذ}/2 \quad \frac{30+70}{2} = \frac{100}{2} = 50$$

زمن الاختيار = 50 دقيقة+10 دقائق تعليمات= 60 دقيقة.

ثبات الاختبار :

1- **طريقة إعادة الاختبار:** طبقت الباحثة اختبار الإبداع الرياضي على عينة استطلاعية، وتم إعادة الاختبار بعد (15) يوماً ويوضح الجدول (2) نتائج حساب معامل الثبات للاختبار

جدول (2)
معاملات الثبات بطريقة الإعادة للاختبار وأبعاده الفرعية

البعد	معامل الثبات
الطلاقة	**0.88**
الأصالة	**0.76**
الأصالة	**0.65**
الدرجة الكلية	**0.89**

**** دال عند 0.01**

يوضح الجدول السابق (2) أن معاملات ثبات الاختبار قد تراوحت بين (0.65 – 0.88) وهي معاملات ثبات جيدة وتشير إلى إمكانية استخدامه في تجربة البحث الحالي .

معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach

تم حساب الثبات الكلي للاختبار عن طريق حساب معامل ألفا كرو نباخ Alpha Cronbach و كانت النتائج كما بالجدول التالي :

جدول رقم (3) معامل الثبات ألفا كرونباخ المقياس ككل

	معامل ألفا كرونباخ
المقياس ككل	0.79

يتضح من الجدول رقم (3) للاختبار ككل (0.79) وهو معامل ثبات مرتفع ويمكن تطبيقة أثناء إجراء تجربة البحث الحالي .

ثانياً : حساب صدق الاختبار :

يقصد بصدق الاختبار مدى صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه ، وقد تم التحقق من صدق الاختبار من خلال الاتي :

اولاً : حساب الصدق الذاتي : والذي يعرف بأنه صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء الصدفة ، وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية هي الميزان الذي ينسب إليه صدق الاختبار .

وقد تم حساب معامل الصدق الذاتي من المعادلة الآتية :

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

أى أن الصدق الذاتي = الجذر التربيعى لمعامل ثبات الاختبار، وقد تم حساب صدق الاختبار تبعا للمعادلة السابقة حيث بلغ (0.8237) مما يدل على تمتع الاختبار بنسبة صدق عالية، يدل على أن الاختبار صادق وصالح للاطمئنان و تطبيقه على عينة الدراسة.

ثانياً : صدق الاتساق الداخلي

وتم إيجاد معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية للاختبار و الدرجة الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون فكانت النتائج كما في الجدول التالي :

جدول (4)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الداخلية لاختبار للتفكير الابداعي

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الطلاقة	0.80**
المرونة	0.83**
الأصالة	0.64**

**** دال عند 0.01**

يلاحظ من الجدول السابق (4) أن جميع الأبعاد قد أعطت ارتباطات ذات مستوى دلالة أصغر من 0.05 مع المجموع الكلي للمقياس.

تجربة البحث ونتائجها :

إجراءات البحث التجريبية :

الهدف من تجربة البحث: تدريس الوحدة الدراسية المختارة من مادة الرياضيات ،(**الأسس والصورة المعيارية**) باستخدام أسلوب (k'w'L)، ومعرفة أثرها على تنمية الإبداع الرياضي لدى عينة من طلاب الصف الاول من مرحلة التعليم الثانوي، من خلال المقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق ألبعدي لأدوات البحث التي أعدت لهذا الغرض.

الإعداد لتجربة البحث: تم اختيار وحدة دراسة (**الأسس والصورة المعيارية**) من مادة الرياضيات واختيار فصلين دراسيين من فصول الصف **الأول** من مرحلة التعليم **الثانوي** بمدينة الزاوية بطريقة عشوائية، حيث قسما إلى مجموعتين ,المجموعة التجريبية ، والمجموعة **الضابطة** ، وكل مجموعة في مدرسة حتى لايحدث أي مشاكل أثناء إجراء التجربة الميدانية .

متغيرات البحث وأساليب ضبطها :

- المتغير المستقل: (k'w'L).
- المتغير التابع: الإبداع الرياضي.
- المتغيرات الضابطة وتشتمل:

1. **العمر الزمني:** تم اختيار التلاميذ من فئة عمرية واحدة وهي المستجدين بالصف الأول ثانوي بمرحلة التعليم الثانوي.
2. **المستوى الاجتماعي والاقتصادي:** تم اختيار عينة البحث من بيئة جغرافية واحدة وهي مدينة الزاوية .
3. **الفترة الزمنية للتجريب:** استغرقت الفترة الزمنية لتطبيق حوالي (8) ثمانية أسابيع.
4. **القائم بالتدريس:** وبالتنسيق مع وزارة للتعليم والمدارس التي وقع الاختيار عليها بمدينة الزاوية، قامت المعلمة التي تقوم في مدرسة خوله بنت الازور بالتدريس للمجموعة الضابطة، وقامت الباحثة بالتدريس للمجموعة التجريبية بمدرسة الأمل .

تنفيذ تجربة البحث :

1. التطبيق القبلي لأداة البحث: تم التطبيق القبلي لاختيار الإبداع الرياضي لكل المجموعتين التجريبية والضابطة، بهدف تحديد المستويات المبدئية لكل من المجموعتين قبل إجراء تجربة البحث والتأكد من تكافؤ المجموعتين في اختيار الإبداع الرياضي، وقد راعت الباحثة عند تطبيق الأدوات تعريف أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بأدوات البحث، والهدف منها، وتوضيح وقراءة التعليمات بدقة.

2. المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيق القبلي لاختيار التفكير الإبداعي :

بعد التطبيق لاختبار الإبداع الرياضي، تم تصحيح إجابات التلاميذ ورصد الدرجات التي حصل عليها كل طالب وطالبة ، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب كل مجموعة على حدة، وحساب قيمة (ت) ،وقد أوضحت النتائج بأن الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة غير دال إحصائيا وهذا ما أشار إلى تكافؤ المجموعتين تقريباً في المتغيرات التابعة للبحث الحالي.

3. التدريس لمجموعة التجريبية :

بعد التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الإبداع الرياضي، قامت الباحثة بالتدريس للمجموعة التجريبية لوحدة الأسس والصورة المعيارية باستخدام أسلوب (k'w'L)، وذلك بإتباع الإجراءات وفقاً للخطة الموضوعية للتوجيهات والإرشادات التي يحتوي عليها دليل المعلم ولقد تم تسجيل بعض الملاحظات أثناء القيام بالتدريس في بداية الأمر هناك صعوبات في استيعاب التلاميذ بهذه الطريقة لاعتيادهم على الطريقة التقليدية القديمة، ولكن مع التقدم في التدريس أصبح الطلاب يتعودون عليها، وأصبحت مشاركتهم إيجابية بين الطلاب أنفسهم، وذلك لاعتماد الأسلوب علي حرية التفكير في جلب المعلومة بأنفسهم،والبناء علي خبراتهم السابقة ، مما ساعدهم في إثارة العديد من الأسئلة والمشاركة أثناء المناقشات، مما أدي إلي زيادة رغبتهم في التعلم .

4. التدريس للمجموعة الضابطة :

قامت معلمة الفصل الفعلية بتدريس نفس الوحدة المختارة والمتمثلة في(الأسس والصورة المعيارية) من مادة الرياضيات للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتادة دون تدخل أو تعديل.

5. التطبيق البعدي لإدارة البحث :

بعد الانتهاء من تدريس موضوعات الوحدة المختارة الأسس والصورة المعيارية من مادة الرياضيات المقررة على الصف الأول ثانوي من مرحلة التعليم الثانوي لكل من المجموعتين

التجريبية التي درست بأسلوب (k'w'L)، والضابطة التي درست بالطريقة التقليدية المعتادة، ثم التطبيق البعدي لاختيار الإبداع الرياضي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

6. المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيق البعدي لأدوات القياس:

تم رصد نتائج التطبيق البعدي لكل من اختبار **الإبداع** الرياضي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وتمت لمعالجة الإحصائية للنتائج، وذلك للتأكد من صحة فروض **البحث**.

بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث الذي ينص (يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الإبداع الرياضي في مادة الرياضيات لصالح طلاب المجموعة التجريبية .)

جدول (5)

الفرق بين متوسطي مجموع درجات المجموعة التجريبية ومجموع درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في الاختيار الإبداع الرياضي ككل وقيمة (ت) ودلالتها

البيانات / المجموعة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	حجم التأثر	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	30	91,633	9,734	5,636	59	1,54	0,01
المجموعة الضابطة	30	73,275	12,866				دالة إحصائية

2.85

من الجدول السابق (5) تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (91,633)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة يساوي (73.275) وحيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (5,636) وهي اكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فرق إحصائيا، عند مستوى دلالة (0.01) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الإبداع الرياضي ككل لصالح المجموعة التجريبية.

كما تبين أيضاً من الجدول (5) بأن حجم التأثير بلغ (1.54) وهي نسبة مرتفعة وفاقت النسبة المحددة (0.8) مما يدل على أن حجم تأثير أسلوب (k'w'L) لتنمية الإبداع الرياضي لدى طلاب المجموعة التجريبية كبير جداً.

جدول (6)

الفرق بين متوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في القدرات الثلاثة الطلاقة والمرونة والاصالة في اختيار الإبداع الرياضي وقيمة (ت) ودلالتها.

البيانات / المجموعة	القدرات	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	حجم التأثر	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	الطلاقة	30	26,22	5,35	4,24	58	0,9	0,01
	المرونة		28,76	4,57	3,92	58	1,10	0,01
	الأصالة		27,99	4,54	5,99	58	1,11	0,01
المجموعة الضابطة	الطلاقة	30	22,35	4,76	4,24	58	9,0	0,01
	المرونة		24,21	5,70	3,92	58	1,10	0,01
	الأصالة		22,93	4,58	5,99	58	1,11	0,01

يتضح من الجدول (6) وبمقارنة متوسطات الدرجات التي حصلت عليها المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القدرات الثلاثة (الطلاقة، المرونة، الأصالة) في اختيار التفكير الإبداعي، وفق الترتيب التالي :

1. أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في قدرة الطلاقة تساوي (26,22) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة يساوي (22,35) حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (4,24) وهي اكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين

المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في مستوى قدرة الطلاقة لصالح المجموعة التجريبية.

كما يتبين أيضاً من الجدول (6) بأن حجم التأثير بلغ (0.9) وهي نسبة فاقت (0.8) مما يدل على أن حجم تأثير أسلوب (k'w'L) في تنمية قدرة الطلاقة لدى طلاب المجموعة التجريبية مرتفعاً وكبيراً.

2. كما يتضح من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في قدرة (المرونة) تساوي (28,76)، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة تساوي (24,21)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3,92) وهي أكبر قيمة من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

كما يتضح أيضاً من الجدول (6) بأن حجم التأثير بلغ (1.10) وهي نسبة مرتفعة فاقت النسبة المحددة (0.8) مما يدل على أن حجم تأثير أسلوب (k'w'L)على تنمية المرونة لدى طلاب المجموعة التجريبية كبير جداً.

3. ويتضح أيضاً من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في قدرة (الإصالة) تساوي (28,99) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة يساوي(22.93) وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (5.99) وهي اكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

كما يتضح من الجدول (6)أيضاً بان حجم التأثير بلغ (1.11) وهي نسبة مرتفعة وفاقت النسبة المحددة (0.8) مما يدل على أن حجم التأثير لأسلوب (k'w'L)على تنمية الأصالة لدى طلاب المجموعة التجريبية كبير جداً.

وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض الأول للبحث الذي ينص على أنه (يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في (القدرات الثلاثة- الطلاقة –المرونة - الأصالة) وللذين درسوا باستخدام أسلوب (k'w'L)، وبين ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة (في القدرات الثلاثة – الطلاقة – المرونة – الأصالة) واللذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار الإبداع في القدرات الثلاثة (الطلاقة، المرونة، والأصالة) لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد تاثير اسلوب (k'w'L) علي الطلاب أثناء دراستهم لدروس الرياضيات في وحدة الأسس والصورة المعيارية .

أما الفرض الثاني والمتمثل في (يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي و التطبيق القبلي لاختبار الإبداع الرياضي في المهارات الفرعية كل على حدة و الدرجة الكلية للاختبار في مادة الرياضيات لصالح التطبيق البعدي .).

جدول (7)

الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في اختبار الإبداع الرياضي ككل وقيمة (ت) ودلالتها.

البيانات / المجموعة	N	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	حجم التأثير	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	30	القبلي	69,69	9,66	7,14	58	1,60	0,01
		البعدي	93,65	9,65				

2.58

يتضح من الجدول (7) بمقارنة المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار الإبداع ككل الأتي:

تبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي يساوي (69.69) والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (93,65) حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (7,14) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً

عند مستوى (0.01) بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في اختيار الإبداع ككل، لصالح التطبيق البعدي.

كما نبين أيضاً من الجدول (7) بأن حجم التأثر بلغ (1.60) وهي نسبة مرتفعة فاقت النسبة المحددة (0.8) مما يدل على أن حجم تأثير أسلوب (k'w'L)على تنمية الإبداع الرياضي لدى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي كبير جداً.

جدول (8)

الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي في القدرات الثلاثة (الطلاقة، المرونة، الأصالة) في اختيار الإبداع الرياضي وقيمة (ت) ودلالتها

البيانات / المجموعة	N	القدرات	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	حجم التأثر	مستوى الدلالة
التجريبي	30	الطلاقة	قبلي بعدي	22.221 28.212	4.64 5.253	3.66	58	0.9	0.01
	30	المرونة	قبلي بعدي	23.311 28.176	4.760 4.578	3.97	58	1.111	0.01
	30	الأصالة	قبلي بعدي	23.231 28.901	4.722 4.468	5.33	58	1.77	0.01

2.58

يتضح من الجدول (8) وبمقارنة متوسطات الدرجات التي تحصلت عليها المجموعة التجريبية في القدرات الثلاثة (الطلاقة، المرونة، الأصالة) في التطبيق البعدي عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي في اختبار التفكير الإبداعي.

أ. تبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في قدرة الطلاقة في التطبيق القبلي يساوي (22,221) والمتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي يساوي(28,212) حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.66) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في اختبار القدرة والطلاقة في اختبار الإبداع ككل، لصالح التطبيق البعدي.

كما تبين أيضاً من الجدول (5) بأن حجم التأثير بلغ (0.9) وهي نسبة مرتفعة فاقت النسبة المحددة (0.8) ، مما يدل على أن حجم تأثير أسلوب (k'w'L)على تنمية الإبداع الرياضي لدى طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي كبير جداً.

ب- ويتضح أيضاً من الجدول (5) بان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في قدرة المرونة في التطبيق القبلي يساوي (23.311) والمتوسط الحسابي للتطبيق البعدي يساوي (28,176)، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.97) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في اختيار قدرة المرونة لصالح التطبيق البعدي.

وتظهر النتائج أيضاً من الجدول (5). بأن حجم التأثير بلغ (1.111) وهي نسبة مرتفعة فاقت نسبة (0.8) مما يدل على أن حجم تأثير أسلوب (k'w'L)كبير مما أدى إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في قدرة المرونة.

ج- كما تبين أيضاً في الجدول (8) بأن متوسط الحسابي للمجموعة في قدرة الأصالة في التطبيق القبلي يساوي (23.231)، والمتوسط الحسابي للتطبيق البعدي يساوي (28.901) حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (5.33) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في اختبار قدرة الأصالة لصالح التطبيق البعدي.

وتبين أيضاً من الجدول (8) بان حجم التأثير بلغ (1.77) وهي نسبة مرتفعة فاقت نسبة (0.8)، مما يدل على أن حجم التأثير لأسلوب (k’w’L) كبير أدى إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في قدرة الأصالة.

ويمكن تفسير نتائج التي توصلت إليها الباحثة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب (k’w’L) في تطبيق التطبيق ألبعدي لاختيار الإبداع في مادة الرياضيات وهذا التفوق لم يكن صدفه، بل يمكن أن يعزي إلى أسلوب (k’w’L)وفاعليته في تدريس مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول من مرحلة التعليم الثانوي.

وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض الثاني للبحث والذي ينص على أنه (يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على اختبار الإبداع لصالح التطبيق البعدي).

وحيث تعطي هذه النتيجة أهمية كبيرة في المواقف التعليمية، مما يساعد الطلاب على إنتاج الأفكار الجديدة، ويساعدهم علي التفاعل المباشر،وتحفيز أذهانهم وتنمية تفكيرهم، ولذلك لان استخدام أسلوب (k’w’L)في تدريس مادة الرياضيات ، يجعل الطالب معبر عن ذاته داخل مجموعته ويتعامل مع معلومات وخبرات سابقة عن موضوع الدرس وربطها بموضوع الدرس الجديد ويساعده في ذلك وبطريقة إيجابية من خلال تعاونه مع زملائه واستفادته منهم واستفادة زملائه في المجموعة من آرائهم لبعضهم البعض في صورة جماعية.

كما يمكن إرجاع ذلك إلى استخدام أسلوب (k’w’L) في تدريس الوحدة المختارة(الأسس والصورة المعيارية) أدى إلى تنمية قدرات الإبداع لدى الطلاب من خلال قدراتهم على إيجاد الحلول والإجابات المسائل الرياضية وللمشكلات التي يتعرضوا لها والعمل على حلها في مناقشة تعاونية.

التوصيات: من خلال نتائج البحث توصي الباحثة بالتوصيات التالية :

1. العمل على تطوير منهج الرياضيات المقرر على الصف الأول من مرحلة التعليم الثانوي في صورة عمل تعاوني لإعطاء الفرصة للطلاب في الحوار والمناقشة، واستفادة كل طالب من قدرات الآخر.
2. ضرورة تطوير محتوى منهج الرياضيات للصف الأول من مرحلة التعليم الثانوي في صورة مشكلات وقضايا ومسائل رياضية وأسئلة مفتوحة النهايات تثير تفكير الطلاب وإبداعهم.

المقترحات:

من خلال التوصيات تقترح إجراء المزيد من الدراسات التي تؤكد أهمية أسلوب (k’w’L)في تدريس:

1. دراسة فاعلية استخدام أسلوب (k’w’L) على متغيرات أخرى غير الإبداع، مثل التحصيل الدراسي والمعرفي والميول والاتجاهات وغيرها
2. إعداد برنامج مقترح لتدريب معلمي الرياضيات على استخدام الأساليب الحديثة في التدريس للجميع مراحل التعليم الأساسي والثانوي.

الهوامش :

1- محمد امين المفتي (1995) قراءات في تعليم الرياضيات ، القاهرة : مكتبة الانجاو المصرية ، ص ص 208 – 209.

2- وليم عبيد(1995)الابداع و الرياضيات ، بحوث و دراسات العدد الثالث عشر ، السنة الخامسة ، ابريل ص ص 3 – 4 .

3- سعيد جابر المنوفي(2002)برنامج مقترح لتنمية التفكير الابداعي لدى طلاب الصف الاول الثانوي ، المؤتمر العلمي الثاني حول البحث في التربويات – الرياضيات الجمعية المصرية للتربويات ، دار الضايفة – جامعة عين شمس 5-4 **اغسطس**.

4- عواطف سعيد مهني(2002)فعالية استخدام نموذج **تور انس** في تنمية التفكير الابداعي و التحصيل الدرلسي لدى**طلاب المرحلة** الإعدادية في مادة الرياضيات ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة حلوان ص 2001 .

5- محمد سعيد إبراهيم **أكواني** (2002)فعالية استخدام **الأسئلة** و المشكلات المفتوحة النهاية على التحصيل و التفكير الابداعي و الاتجاه نحو الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية **المؤتمر العلمي السنوي الثاني حول** البحث في تربويات الرياضيات ، الجمعية المصرية للتربويات للتربويات و الرياضيات ، دار الضيافة – عين شمس 5-4 **ص ص** 55- 60.

6- **علي عبد** الرحيم حسانين(1999) فعالية استخدام التعيلم التعاوني و التعليم الفردي في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الابداعي و الدافع للانجاز لدى تلاميذ لمرحلة الإعدادية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد 31 يناير .

7- عطية صالح ،(2009)، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء ، عمان :ص24.

8- سعيد المنوفي(2002) **مرجعسابق ص ص** 20 25 .

9- محمد سعيد(2002)**مرجعسابق ص** 30 .

10- لشرف راشد على(2003)اثر استخدام التعليم التعاوني في تدريس الهندسة لتلاميذ **الصف الثاني اعدادي** على التحصيل و التفكير الابداعي و خفض مستوى القلق الهندسي لديهم **، المؤتمر العلمي الثالث حول تعلم** و تعلم الرياضيات و تنمية الابداع ، الجامعة المصرية للتربويات الرياضيات ، دار الاضيافة ، جامعة عين **شمس** 8 – 9 **أكتوبر** .

11- محبات ابو عميرة(2002)الإبداع في التعليم الرياضيات ، القاهرة دار العربية للكتاب ص 22 .

12- فهد عليان(2005)استراتيجية k – w – l في تدريس القراءة مفهوما ، اجراءاتها ، فوائدها ، مجلة كليات المعلمين المجلد الخامس العدد الاول ، ص 22 – 36 .

13-فتحي جرون(1999)تعلم التفكير ، مفاهيم و تطبيقات ، العين ، دار الكتاب الجامعي .

14- ابراهيم رواشدة ، باسل القضاة(2003)**اثرطريقة** التعلم التعاوني في العلوم في تنمية التفكير الابداعي لدى طلبة الصف الثامن الابتدائي ، مجلة دراسات العلوم التربوية المجلد ، العدد الثاني ص 355.

15- محبات ابو عميرة(2002)**الإبداع** في التعليم الرياضيات ، القاهرة دار العربية للكتاب ص 26 .

16- زين العابدين شحاته **خضراوي**(2003)استخدام استراتيجيات ماوراء المعرفة على تشخيص طلاب الفرقة الرابعة شعبة الرياضيات **للأخطاء** المتضمنة في حلول المشكلات الرياضية المكتوبة ، مجلة البحث في التربية و علم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا **، المجلد السابع عشر ، العدد الأول** ، يوليو ، ص ص 514 – 515

17- رمضان رفعت محمد(2005)اثر النشاط التعليمي الحر بنادي الرياضيات للتلاميذ الفائقين بالمرحلة الابتدائية على تحصيلهم و تفكيرهم الإبداعي ، المؤتمر العلمي السادس حول التمنية المهنية المستديمة للمعلم العربي ، كلية التربية بالفيوم ، جامعة القاهرة 24 – 23 ابريل ص 289

18- فتحي محمود الزيات (1995)الأسس المعرفية للتكوين العقلي و تجهيز المعلومات ، المنصورة دار الوفاء

19- محمود منسي(1993)التعلم الأسلسي و إبداع التلاميذ ، الإسكندرية دار المعرفة الجامعية ص 93 .

20- احمد محمد حامد منصور(1999) اثر بعض مداخل تدريس الرياضيات على التحصيل و تنمية التفكير الابداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة الدكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ص 33

21- حسن احمد عيسى (1989) الإبداع في الفن و العلم ،سلسلة عالم المعارف المجلس الوطني للثقافة و العلوم و الفنون ، و الآداب ، الكويت العدد الرابع و العشرين ص 79 .

22- حسن عبد العزيز الدريني(1991)الإبداع و تنمية في التعليم العام ، مراد وهبة القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية و التنمية ،

23- williams , s(1992) : Hand book for Training future problem solving Teams – Torance , f – p . program in E ducation of Gifted and Talented lents U mversity of Georgia , merogra phed p 77

24- سيد محمد خير الله (1985)ممدوح عبدا لمنعم الكتاني (سيكولوجية التعلم بين النظرية و التطبيق ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ص 31 .

25- محبات ابو عميرة (2002)مرجع سابق ص 31 .

26- علي عبد الرحيم حسانين(1999)مرجع سابق ص 12 – 24 .

27- وحيد حافظ(2008) فاعلية استخدام التعلم التعاوني الجمعي و إستراتيجية (W – L – K) في تنمية مهارات الفهم القرائي ، مصر مجلة القراءة و المعرفة ، العدد 74 يناير ص ص 153 228 .

28- إبراهيم عطية ، و محمد صالح(2008)فعالية استراتيجي k – w – L و فكر – زواج –شارك في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل و الإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها – المجلد الثامن عشر ، العدد 76 ص ص 50 – 85 .

29- ياسر فاروق(2004)اثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم البنائي على تحصيل الجبر لدى طلاب الصف الثاني إعدادي و على اتجاههم نحو الرياضيات ، رسالة ماجستير كلية التربية ، جامعة طنطا ، ص ص 70

30- إبراهيم عطية ، محمد صالح(2008)مرجع سابق ص ص 50 85 .

31- عطية صالح ،(2009)، استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء ،عمان:دار المناهج، ص254.

32- ميرفت سليمان عرام ،(2012)،اثر استخدام إستراتيجية (k'w'L)، في اكتساب المفاهيم والتفكير الناقد في العلوم لدي طالبات الصف السابع الأسلسي ، رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة العلوم الإسلامية –غزه . ص 45 .

مدى تأثير الميول في التحصيل الدراسي في الرياضيات

أ .فتحي إبراهيم احتيوش

قسم الرياضيات
كلية الآداب والعلوم بدر
جامعة الجبل الغربي

مقدمة البحث :

لقد كان البعض يعتقد أن الدراسة البعيدة عن الميل تتطلب بدل الجهد فتتيح بذلك الفرصة لتكبد المشقة ومخالفة الأهواء لدى التلاميذ حيث يرى البعض أن وظيفة التعليم والتربية هي تحويل ما لدى الفرد من قوى وممكنات موجودة بالقوة إلى قدرات موجودة بالفعل حيث أن التعليم والتربية لا يستطيع أن يخلق شيئاً جديداً لا أساس له من قبل بل يتوقف عملهما على استثمار ما لدى الفرد من ميراث طبيعي وباعتبار المدرسة هي المؤسسة التي أقامها المجتمع لتقدم لأبنائه الخبرة التربوية فيجب أن نلاحظ أن للخبرة جانبان :

* الجانب الداخلي ويتكون من الظروف الداخلية للفرد .
* الجانب الخارجي ويتكون من الظروف الخارجية في البيئة .

والخبرة هي نتاج التفاعل بين هذين الجانبين ولقد حاولت التربية التقليدية أن تؤكد أكثر على الظروف الخارجية دون أن تعير اهتماماً كبيراً للعوامل الداخلية التي تكون الجانب الأخر من الخبرة إذ أن رجال التربية في المدرسة التقليدية يعتقدون أن النفس البشرية شريرة بطبيعتها لا تأمر إلا بالسوء وعلى ذلك فإن التربية يجب أن تتجه إلى تقويم النفس وتدريب التلاميذ على مخالفتها ومقاومة رغباتهم وأهوائهم وميولهم .

ونظراً للآثار الضارة الناتجة عن إهمال الميول فلقد ظهر اتجاه مضاد كرد فعل لجمود المدرسة التقليدية وتقديمها للمادة الدراسية إذ حاولت اللجنة الشعبية للتعليم والبحث العلمي أن تنقل مركز الاهتمام من المادة إلى التلميذ ونادت بأهمية مراعاة ميول التلاميذ واتخاذها محوراً في بناء المنهج كما وجه رواد التعليم والبحث العلمي الأنظار إلى الأضرار التربوية المترتبة على مجافاة ميول التلاميذ مثل كراهيتهم لما يدرسونه وانصرافهم عنه وتشتت انتباههم ما بين محاولة إرضاء المدرس وإشباع ميولهم ولكن في الوقت الذي نقرر فيه أن ميول المتعلمين تعتبر مصدر من المصادر التي ينبغي اللجوء إليها في إعداد الخبرات التعليمية وفي تنظيمها سواء كان المتعلمون صغاراً او كباراً ذلك لان ارتباط التعليم بميول المتعلمين وحاجاتهم يجعل التعليم عملية حيوية ذات السياسات التربوية التعليمية بليبيا تشير إلى أهمية ميول الطلاب إلا أن وضعيات القبول والتوزيع والتي ما يسمى بالتنسيب سواء إلى التعليم الثانوي أو معاهد التكوين المهني أو الجامعات بمختلف التخصصات لا تنص بشكل واضح على ذلك مما أدى إلى ظاهرة عدم الانسجام بين الطلاب والمدرسة في أحوال كثيرة لان المدرسة لم تكن تحتفل بميولهم أو تهتم بها ولو بقليل لقد توصل بعض الباحثين في دراساتهم إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال اتجاهات الطلاب الايجابية نحو مادة دراسية معينة زاد تحصيل الطلاب لتلك المادة وعلي ذكر علاقة الميل بالانجاز الدراسي يمكننا أن نشير إلي ما توصل إليه شميك وزملاؤه في دراستهم إلي أن فهم الفرد لموضوع ما يتعلق بدرجة كبيرة باتجاهاته نحو ذلك الموضوع نظراً لوجود ارتباط موجب بين اتجاهات الفرد الايجابية نحو علم معين أو مادة دراسية معينة وبين تحصيله الدراسي لها أن مثل هذه النتائج تبرز أهمية وفائدة قياس الميول والاتجاهات لدى التلاميذ وعدم الاقتصار في عملية التوجيه على نتائج التحصيل الدراسي في بعض المواد فقط فقياس الميول والاتجاهات كما يظهر يمكننا من التعرف على نواحي التفوق لدى التلميذ إذ أن المفكرين يعتقدون أن الفرد لا

يمكنه أن يكون إما متفوقاً أو إما فاشلاً في جميع النواحي بل حقيقة الأمر أنه يكون متفوقاً في بعض النواحي أكثر من غيرها وفاشلاً في نواحي أخرى ومن ثم فإن عملية استكشاف مواطن التفوق والنجاح لدى التلميذ واستثارتها وتعزيزها تعد غاية في الأهمية في العملية الإرشادية ودعامة أساسية من دعائم بناء المشروع المدرسي والمهني وزيادة على تأثير الميول والاهتمامات على الانجاز الدراسي سنحاول أن نثبت وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين نتائج الدراسة في الصف التاسع من التعليم الأساسي ونتائج الدراسة في الصف الأول من التعليم الثانوي لدى التلاميذ الذين وجهوا توجيها اختيارياً أن النتائج ستؤكد على أهمية عامل الرغبة في اختيار التخصص وعلاقته بالانجاز الدراسي فقد تبين من خلال الدراسات أن الرغبة لها أثر بارز على الانجاز الدراسي للتلميذ وهذا ما يؤكد أهمية اعتبار التوجيه المدرسي فعلا تربويا مدروسا وغير عشوائي يتم على أسس عملية موضوعية .

إن النتائج السلبية للتوجيه الإجباري إن لم تظهر لدى التلاميذ على المدى القريب فإنها ستظهر على المدى المتوسط والبعيد ففي المدى المتوسط قد تظهر في شكل اكتشاف التلميذ عند التحاقه بالتعليم العالي فمثلاً نقص استعداده للتكيف مع الاختصاص الذي وجه إليه بحكم أنه ليتوافق مع طبيعة ميوله ورغباته وطموحاته وتصوره للمهنة المستقبلية أما على المدى الطويل فقد يشكل ذلك صعوبة للفرد للتكيف السوي مع المهنة أو النشاط الذي يمارسه ومن ثم عدم الاندماج السليم مع الوسط الذي يعيش فيه ، أن إلحاق الفرد بالمهنة التي لا يرغب فيها والتي لا يستطيع من خلالها إشباع رغباته وطموحاته وميوله يؤدي به إلى أن يصبح غير محفز لإتقان تلك المهنة والمثابرة في إجادتها ولنا أن نتصور النتيجة العكسية التي قد تنجم عن ذلك السلوك السلبي تجاه مختلف المنظمات التي قد يوجد بها ذلك الفرد مستقبلا حيث يؤثر ذلك بصفة مباشرة على فاعليتها ، إن التأكيد على الرغبة كعامل أساسي ومهم في عملية التوجيه المدرسي لا يعني إطلاقا تلبية رغبات التلاميذ بشكل إلى ما قد يؤذي إلى نتائج عكسية ليس على مستوى التلميذ فحسب بل على مستوى الأداء والمردود التربوي وعلى جميع قطاعات النشاط الاقتصادي والاجتماعي عامة مستقبلا فتلبية الرغبة يجب أن تتم في حدود توافر الاستعداد والقدرة ، إن المشروع المدرسي والمهني يتطلب الاستثمار الأمثل للطاقة الكامنة لدى التلميذ من خلال تنمية ميوله واهتماماته وتهيئته للاندماج السوي في الحياة الاجتماعية والاقتصادية وفي ضل هذه الإستراتيجية فإن المشروع المدرسي والمهني يجب أن يتميز بالقابلية للتعديل والتطور المستمر تماشياً مع طبيعة الضغوطات والظروف والعوائق التي قد يصادفها التلميذ في مرحلة ما من مراحله التعليمية خاصة إذا علمنا أن فترة المراهقة التي تتزامن مع مرحلة التعليم الثانوي (أي مرحلة الاختيار والتوجيه) تتميز بالاختيار المبدئي للتلميذ ما يجعله غير ثابت ولا مستقر في أخيارته بل وغير متأكد من مستقبله الشخصي بصفة عامة ما يستوجب التدخل والتكفل به من خلال تربية أخيارته على النحو الذي يضمن له تحقيق مشروعه بما يوافق طبيعة ميوله وقدراته واستعداداته وواقع المحيط الذي يعيش فيه وبذلك تصبح التربية المدخل الأساسي لتنمية الثروة البشرية ويزداد تبعاً لذلك مستوى أداء لأفراد في المجتمع نتيجة ارتفاع مستوى التربية فيه ومن ثم يصبح الاستثمار في الإنسان هو أحسن استثمار وأفضل ثروة إن التأكيد على أن التفوق الدراسي للتلميذ في بعض المواد يعد عاملاً أساسيا للنجاح في الميدان الذي يريد التخصص فيه ونظراً للارتباط الوثيق لبعض المهن والتخصصات ببعض المواد الدراسية سواء ذات الطابع العلمي أو الأدبي فإن عملية الإرشاد والتوجيه تعد حاجة نفسية واجتماعية واقتصادية مهمة للفرد والمجتمع فهي تساعد على تحقيق النمو السوي للفرد نظراً لوجود الكثير من المشكلات التربوية والنفسية والسلوكية التي قد تعترضه خلال مراحله التعليمية والتكوينية ، كما أن عملية الإرشاد والتوجيه لا يمكنها أن ترقى إلى المستوى المطلوب إلا في ظل اعتبارها فعلا تربوياً فالاهتمام بتطوير وترقية الموارد البشرية يبدأ أولا بالاهتمام بتطوير المنظومة التربوية بوصفها المصدر الأساسي والمنشي الفعلي للثروة البشرية والمزود الأساسي والحقيقي لمختلف قطاعات النشاط بطاقاتها البشرية مختلفة المستويات وبذلك يمكن أن يعد الإرشاد والتوجيه دعامة أساسية ووسيلة

مهمة لتنمية الموارد البشرية وتطوير المجتمع ويمكن القول أن حياة الفرد بوجه عام تتميز بالتعقيد وارتفاع الضغط النفسي والاجتماعي وزيادة القلق نظراً لسرعة التحولات والتغيرات التي يشهدها المجتمع المعاصر في مختلف ميادينه ما يؤذي إلى زيادة أهمية الإرشاد والتوجيه كحل للتقليل من حدة تلك الضغوطات والمشاكل من خلال تزويد الفرد بأساليب وآليات التكيف النفسي والاجتماعي لذا وجب على القائمين على شئون المنظومة التربوية بالتعليم والبحث العلمي بليبيا والمكلفين بإعداد وتربية هذه الأجيال أن يولوا الاهتمام اللازم لخدمات الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي من خلال ترقيتها وإعطائها مكانتها اللازمة على مستوى مختلف مؤسسات المجتمع التعليمية وأن هناك العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على وجود علاقة بين ميول الطلاب وبين تحصيلهم في المواد الدراسية المختلفة التي يدرسونها وباعتبار أن الرياضيات إحدى المواد الدراسية الأساسية والتي تحتل مكانة هامة في مرحلة الثانوية .

تساؤلات البحث :

تبرز أمامنا عدة تساؤلات ينبغي الإجابة عليها وهي :

هل يوجد علاقة بين الميل للرياضيات وبين التحصيل الدراسي فيها بالنسبة لطلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية ؟

إلى أي مدى يمكن أن يرتبط الميل نحو الرياضيات بدرجات التحصيل الدراسي فيها بالنسبة لطلاب الصف الأول ثانوي ؟

هل يوجد فرق بين البنين والبنات فيما يتعلق بالميل نحو الرياضيات ؟

هل تتغير ميول الطلاب ؟ أم تحتفظ بثباتها مع تغير سن الطلبة ؟

ومن هنا سوف يقوم الباحث بإعداد استبيان لقياس ميول طلبة الصف الأول الثانوي نحو الرياضيات واستخدامه للإجابة عن التساؤلات المتعلقة بالدراسة السابقة الذكر.

هدف البحث :

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي :

1- دراسة العلاقة بين ميول الطلاب نحو الرياضيات ودرجات التحصيل الدراسي فيها لطلبة الصف الأول الثانوي .

2- معرفة ما إذا كانت ثمة فروق بين البنين والبنات فيما يتعلق بالميل نحو الرياضيات .

3- لفت انتباه القائمين على المنظومة التربوية المتمثلة في التعليم والبحث لعلمي بدولة ليبيا إلى ضرورة الاهتمام بميول الطالب ورغباته خلال مساره التعليمي من خلال تشجيعه ومساعدته على تحضير وبناء مشروعه الدراسي والمهني .

4- إعادة النظر في القرار المتعلق بفرض التخصص الدرلسي على الطالب في الصف الأول الثانوي نسبة إلى ما يتحصل عليه من تقدير في الصف التاسع من التعليم الأساسي

5- توضيح ظاهرة الانعكاس السيئ على الفرد والمجتمع المتكونة من إهمال ميول الطلبة فيما يتعلق باتجاهاتهم الدراسية

6- ترقية خدمات الرعاية النفسية ما يمكن من مساعدة الطالب على التكفل بحياته في حدود إستعداداته وقدراته وطموحاته والمعايير الاجتماعية السائدة والابتعاد عن مبدأ الكل أو لاشيء فالمهم هو اكتشاف نقاط القوة لدى الطالب واستثمارها في الاتجاه الايجابي مما يؤذي له إلى النظر إلى نفسه بعين الرضا .

7- النظر إلى قطاع التوجيه المدرسي على أنه دعامة أساسية مهمة في تنمية الموارد البشرية من خلال مساعدة الطلاب على تصور وتحضير مشروع دراسي ومهني والعمل على تجسيده خلال مختلف مراحلهم التعليمية والتكوينية .

حدود البحث :

يطبق هذا البحث على طلاب وطالبات الصف الأول من المرحلة الثانوية بكل من منطقة غريان ونالوت و أود أن أشير هنا إلى أن هناك عوامل عديدة من المحتمل أن تؤثر على العلاقة بين الميول نحو الرياضيات ودرجات التحصيل فيها وهي كثيرة ومتعددة ويصعب تثبيتها جميعها إلا أنني سأقتصر على تثبيت أهمها (عامل السن ، عامل الذكاء ، عامل المستوى الاقتصادي والاجتماعي) ومن ثم فإن نتائج هذا البحث سوف تنصب على هذه العينة وبالتالي فإن درجة التعميم يمكن أن تكون قاصرة على تلك الفئة العمرية والمرحلة التعليمية موضع البحث .

مصطلحات البحث :

1- التحصيل الدراسي في الرياضيات :

التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات بهذا البحث هو المجموع الكلي لدرجات الطالب أو الطالبة في امتحانات الرياضيات المدرسية .

2- الميل نحو الرياضيات :

يعرف الميل نحو الرياضيات على أنه هو المجموع الكلي لاستجابات القبول التي يبديها الفرد نحو أوجه النشاط المختلفة التي تتعلق بالأرقام أو الرموز أو الأشكال الهندسية المختلفة أو التي تتطلب إجراء عمليات حسابية متعددة بما لي الفرد من استعداد وتهيؤ نحوها .

خطوات البحث :

1- الدراسة النظرية الخاصة بالبحث وتحديد المفاهيم الأساسية .
2- تحديد أدوات البحث اللازمة لقياس ميول الطلبة نحو الرياضيات .
3- إعداد استبيان الميول نحو الرياضيات .
4- تطبيق الأدوات على العينة موضع الدراسة .
5- رصد النتائج وتحليلها إحصائيا على ضوء أهداف الدراسة وفروضها .
6- تلخيص نتائج البحث ومناقشتها وكتابة التوصيات .

مقدمة :

رابعا : نظريات الميول وتعريفاتها :

ليست هناك نظرية متكاملة الجوانب تشرح وتفسر أصل الميول أو نشأتها أو طريقة تنميتها ولكن هناك محاولات عديدة قام بها علماء النفس في محاولة منهم لوضع نظرية متكاملة الاركان . ومن ثم يوجد أتفاق عام محدد لمفهوم الميل ولذلك نقابل كثير من التعريفات والمفاهيم التي تتناول هذا المصطلح . ولذا سوف يقوم الباحث باستعراض تلك المحاولات التي تمت لتفسير أصل الميل ونموه أو إلى غير ذلك طبقا للترتيب الزمنى الذي ظهرت به تلك المحاولات واضعا في الاعتبار التعريفات التي اعتمدت على كل محاولة .

أولا : نظرية فرير (1931) (م13) :

لخص فرير في كتابه (قياس الميول) كل الاعمال التي تمت في موضوع الميول في غضون عشر سنين بل طبع كتابه سنة1931 وقد فرق فرير بين نوعين من الميول :

ميول ذاتية : تتمثل في شعور الفرد بالسرور أو عدم الرضا .

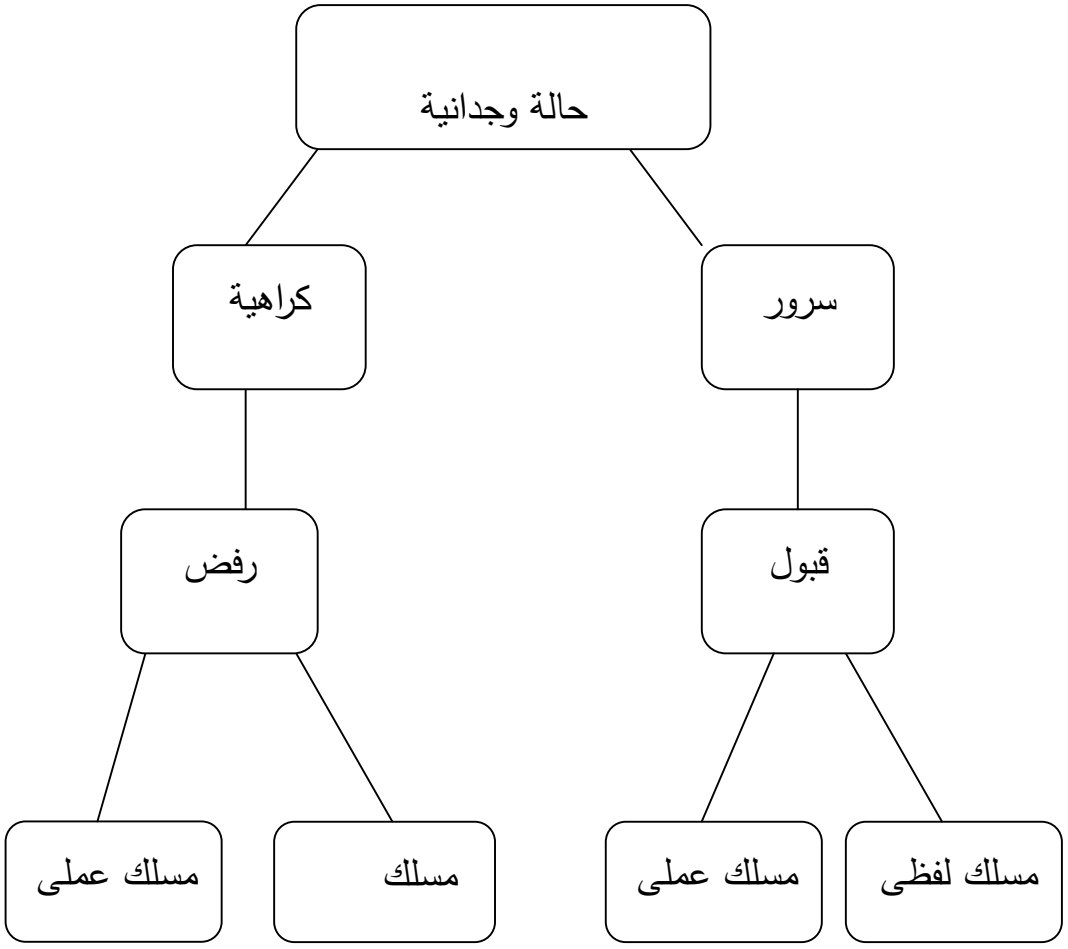
ميول موضوعية : تتمثل في سلوك الفرد .

وقال أن الميول سواء كانت ذاتية أو موضوعية هي عبارة عن نشاط تقبل وأن لاستجابات القبول تكون الميل (إلى) ولاستجابات الرفض تكون الميل (عن) ويتوقف القبول أو الرفض على شعور الفرد بالسرور أو عدم الرضا بالنسبة للموقف موضوع الاستجابة . وأن الميول مكتسبة ويمكن تعلمها أو أن نعدلها أيضا وقد فصل " فرير " بين الميول والدوافع لدرجة أنه كان قد ربط نمو الميل بنظرية التعلم الشرطى لكنه عاد فرفض هده النظرية عندما أعلن " وودورث "

أنه وجد تشابها بين الميول والدوافع ومن التعريفات التي اعتمدت على محاولة " فرير " لتفسيره أصل الميول .

تعريف فرير(262:15): الميل هو نشاط تقبل أو رفض ويتمثل هذا النشاط في سلوك الفرد الظاهري نحو المثيرات الخارجية وفى شعوره بالسعادة أو عدم الرضا حين يوجد الفرد في موقف خاص ومعنى هذا أن الميل سلوك واقعى ناتج عن أحساس وجدانى وهذا والإحساس أما أن يكون حبا أو كراهيا كما أن هذا السلوك إما أن يكون قبولا أو رفضا ويقصد بذلك أن الميل هو استجابة الفرد استجابة إيجابية أو سلبية نحو شخص أو نشاط أو فكرة وأن هذه الاستجابة تصطبغ بالصيغة الوجدانية وأن خاصية التعبير الذاتي عنها يمكن أستنتاجها عن طريق ملاحظة السلوك الذي يمكن أن يفسر على أساس أنه يشير إلى الحب أو الكراهية أي التقبل أو الرفض مثل التعبير اللفظي أو التعبير الموضوعي فهو يعتمد على ملاحظة السلوك الذي يتضمن الاقتراب أو الابتعاد من بعض الأشياء أو اختيار بعضها دون البعض الأخر(23 : 152) ويمكن توضيح هذا التعريف بالشكل الأتي (م49:3)

(: 49) بالشكل الأتيشكل (2) يوضح تعريف فرير:



وقد عرف برنجلم(262:15) :الميول علي أنها حالات معقدة من الوجدان، أو أنها عادات للتفكير مصبوغة بصبغة وجدانية

تعريف دريفر(62):وقد عرفه في قاموسه علي أنه نوع من الخبرة الوجدانية تستحق اهتمام صاحبها وغالبا ما ترتبط بانتباهه إلى موضوع معين أو يصاحبها عمل معين .

تعريف "وليم الحولي" (226:52)كلمة تفيد الاهتمام مع الرغبة أو الشوق والمتعة وإثارة الانتباه والاهتمام هو العنصر الوجداني في الانتباه ويدل مصدر الكلمة على انحصار العقل في الشئ أو الموضوع .

ثانيا : نظرية كارتر Carter (1940) (140:59) :

نشر كارتر **Carter** الاتجاه المهني ،ويري أن أول محاولة لوضع نظرية تفسير طبيعة الميول بعنوان (نمو ويرى كارتر أن نمو الاتجاهات عند الفرد تخضع لمحاولات الفرد في أن يكيف نفسه مع بيئته وهو في سبيل تحقيق هذا التكيف يكون خاضعا لتأثيرات الوسط العائلي وشخصيات الآباء والأصدقاء والمعلمين ومطالبة الشخصية ومقدار ونوع ثقافته بالإضافة إلى صفات أخرى خارجة عن إرادته مثل حالته الجسمانية وقدراته العقلية ونشاطه وحيويته أي أن " كارتر " أعتمد على البيئة في تفسير أصل الميل إلا أنه أكد ضرورة التعمق في دراسة محددات الميول مثل العمر والخبرة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي حتى يمكن أن نصل إلى فهم حقيقي لطبيعة الميول ورأى كارتر أن تكوين الميل المهني عند الفرد يتم في محاولة تحقيقه لنفسه مع مجموعة ذات مركز مرموق بالنسبة له فإذا ما نجح في ذلك كان الشعور بالرضا قويا وهذا الشعور يقوى تحقيق الذات وبالتالي يتجه ميل الفرد إلى أوجه نشاط وخبرات محددة على ضوئها ينتقى المهنة التي يحقق فيها ذاته وهذا يجاب عنه بطريقتين .

يركز هذا البحث على دراسة العلاقة بين الميل نحو الرياضيات والتحصيل فيها لطلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية ولذلك سوف يتعرض الباحث في هذا الفصل للنقاط التالية:

أولاً : نشأة الميول .
ثانياً : تشابه الميول .
ثالثاً : ثبات الميول .
رابعاً : نظريات الميول وتعريفاتها .
خامساً : قياس الميول .
سادساً : التحصيل الدراسي .

أولا نشأة الميول :

يتصل الفرد أثناء نموه بالعديد من المواقف الخارجية التي تتضمن بدورها موضوعات متعددة ويتحقق اتصال الفرد بموضوعات العالم الخارجي عن طريق نشاط الفرد في هذه المواقف .فإذا ترتب على هذا النشاط لون من ألوان الراحة والسرور والمتعة فأن الفرد يميل إلى تكرار نفس النشاط السلوكي أذا ما وجد هذا الموضوع أو ما يشابهه. ونتيجة لتكرار الموقف الخارجي وموضوعاته المحددة مع شعور الفرد بنفس النتيجة السارة ويتكون ما يسمى بالميل فنشأة الميل تخضع لمفهومي التعزيز والإشباع .

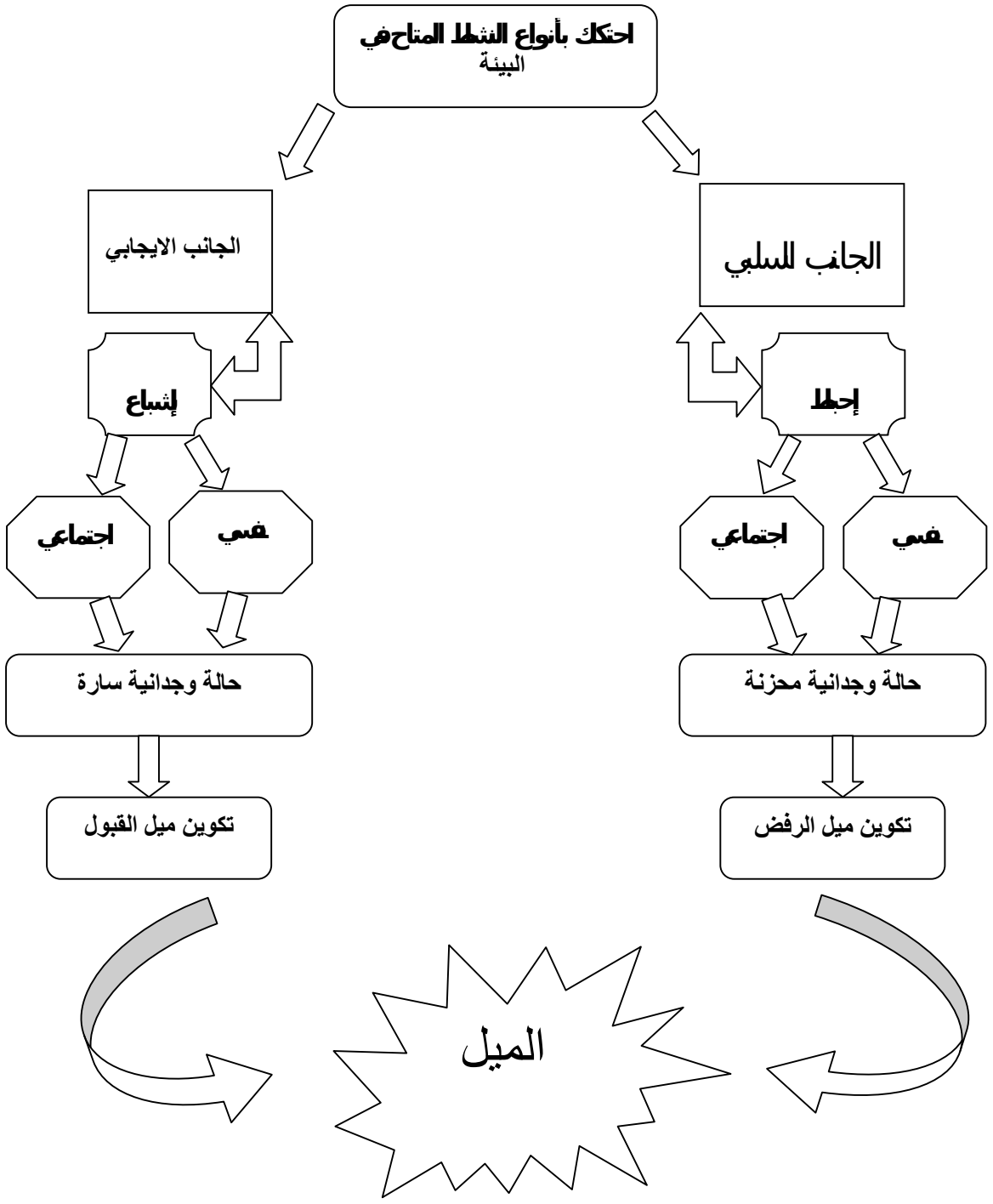
والمقصود بالتعزيز تكرار تلك الاستجابة السارة إذ أنه عندما يكتشف أي كائن حي أن ردود فعل موضوعات معينة تقودها إلى إشباع دوافعه فأنه يميل إلى تكرار فعل هذه الموضوعات وينتبه إليها ويهتم بها وينغمس فيها ويمارسها مفضلا إياها على أي نشطات أخرى .

والمقصود بالإشباع أن الفعل يشبع حاجة مناسبة لاستعداد الكائن الحي . وما دامت الميول تنشأ نتيجة رد الفعل واحتكاك الفرد بالبيئة وما يترتب على ذلك من إشباعات واحباطات فنمط الميل إذا لا يتكون بطريقة عشوائية وإنما تشكله في المجتمع المقومات التي ينشأ فيها أفراد المجتمع سواء في ذلك الأوضاع الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتاريخية .

فنمط الميل لا ينشأ من فراغ وإنما ينشأ متأثرا بالواقع المادي والتاريخي للمجتمع وبالإطار الثقافي الذي يكتنفه فهو يتأثر بما يفعله أفراد المجتمع وما يفكرون فيه وما يحسونه ويعتقدونه ويرغبونه أو يخشونه .

ومعنى هذا أنه يتأثر بنواحي النشاط المختلفة التي تتألف منها حياة المجتمع من أعمال مادية وفكرية ودروب للتسلية والمتعة وما يسود الأمة من عادات وتقاليد ونظم للحكم والقضاء والإحساس بالمسئوليات في نطاق الأسرة والمجتمع .

والشكل رقم (1) يوضح المسار التكويني للميل .



ويلاحظ من الشكل :

إن الميل يتأثر بما يملكه الفرد من استعدادات وقدرات من جهة (**الإشباع النفسي**) وبما يسود **المجتمع من أفكار واتجاهات** من جهة أخرى (**الإشباع الاجتماعي**) ولما كان الميل هو أحد **مكونات المجال الوجداني** الذي يشمل الميل والاتجاهات والقيم كان مما يجدر **الإشارة** إليه أن يتعرض الباحث إلى وضع الميول داخل أطار المجال **الوجداني** .

الميول في تقسيم كراز فول وبلوم للمجال الوجداني :

قام بلوم (م51) بتقسيم الأهداف التربوية إلي ثلاثة مجالات هي المجالات المعرفية والوجدانية والنفسية وسوف نتناول الأهداف الخاصة بالمجال الوجداني لأنها تشمل أول تقسيم من نوعه لهذا المجال بدءا من مجرد استقبال قيمة معينة إلى مستوى اكتسابها والتخلق بها وهذه المستويات هي كما يلي على الترتيب .

المستوى الأول : استقبال قيمة معينة :

وتشمل أدراك الفرد ظاهرة معينة أو الشعور والرغبة في استقبالها .

المستوى الثاني : الاستجابة :

وهى تتجاوز مجرد التركيز على الظاهرة وتشمل الموافقة على الاستجابة والشعور بالإشباع الذي يصاحب السلوك .

المستوى الثالث :التقييم :

وهو شعور الفرد بقيمة الشئ أو الظاهرة وهذا الشعور ضروري حتى يكتسب الفرد اعتقادا معينا أو اتجاها وهذا الشعور يعتمد على تكوينات عقلية داخلية ومن هنا تبدو أهميته ويشمل هذا المستوى قبول الفرد لقيمة معينة وتفضيله إياها والتزامه بها .

المستوى الرابع : التنظيم :

يقوم الفرد في هدا المستوى بتنظيم القيمة في هيئة نظام وإيجاد علاقات بينها مع تدعيم الاشمل منها أو بمعنى أخر يقوم الفرد بتكوين مفهوم عن قيمة معينة وإيجاد نظام للقيم

المستوى الخامس : التخلق بقيمة أو مركب من القيم :

إن القيم في هذا المستوى من التكوينات الداخلية تكون قد أنظمت وتماسكت وتحكمت في سلوك الفرد، ويذكر بلوم (م51 : 2) أن اكتساب الصفة أو الخلق هو قمة عملية التركيبات العقلية الداخلية .

ومن المستويات السابقة يتضح أن مسار الميول يشمل قسمي الاستقبال والاستجابة وفرعين من قسم التقييم هما قبول القيمة وتفضيلها ولا يشمل الالتزام إذ نادرا ما يفسر الميل في وصفه للسلوك على أنه التزام وقبل أن ننتقل من هذه النقطة نشير إلى سؤالين هما :

أولا : هل الميل استجابة قبول فقط ؟ أم استجابتا قبول ورفض ؟

ثانيا : هل الميل مكتسب ؟ أم فطرى ؟ أم فيه جانب فطرى وأخر مكتسب ؟

لقد أختلف علماء النفس في الإجابة عن هاذين السؤالين فيرى الأكثرية أن الميل استجابة قبول إزاء موضوع خارجي معين وهذه الاستجابة متعلمة ومكتسبة .

ومما يميز الميل أنه أحادى البعد أي أنه له ناحية واحدة فقط وهى ناحية الإيجاب ويرى آخرون أنه وأن وجدت ميول فطرية قليلة إلا أن الميل ينشأ عادة من تفاعل الفرد تفاعلا نشطا مع ما يواجهه ويحيط به كما أنها تتصل في كثير من الأحيان بما دلى الفرد من قدرات واستعدادات(يتعلمها وقد يكون الميل ضعيفا وقد 19: 261) فالفرد يكتسب ميوله أو يكون قويا يتطلب الإشباع في إلحاح كبير، وقد يكون ضيقا مقتصرا على أشياء محددة وقد يكون متسعا يشمل أشياء كثيرة .(79 : 195)

ثانيا : تشابه الميول :

لقد أثبتت الدراسة المستفيضة الدقيقة للميول أن أوجه التشابه بين الميول المكتسب عند الأشخاص أكثر بكثير من أوجه الاختلاف فالأشخاص أيا كانوا ذكور أو إينات جميعا يشتركون في صفة الإنسانية لاسيما أنهم يعيشون تحت ظروف اجتماعية و ثقافية عامة ومتشابهة ولقد قام العالم "سترونج " بدراسة أوجه التشابه بين الفئات المختلفة وانتهى منها إلى أنها متشابهة بدرجة كبيرة وأن أوجه الاختلاف ضئيلة جدا أن جميع الفئات التي درست حتى ألان تتفق اتفاقا كبيرا في - ويقول سترونج (23 : 152) - ميولهم فالناس بصرف النظر عن أعمارهم أو مراكزهم الاقتصادية أو المهنية يتفقون في جميع الاختبار (اختبار سترونج للميول المهنية) إلى درجة كبيرة وهناك أتفاق كبير بين ميول الرجال والنساء فيما يتعلق بوحدات الاختبارات التي لا تتصل

بالمهن وأوجه الترفيه والنشاط وحتى في هذه الوحدات نجد أن معاملات الارتباط موجبة إلا إذا كانت الفئتان مختلفتان ليس في الجنس فحسب بل في السن أيضا إذ يرى "**سترونج** " أن التشابه موجود إلا إذا وجد اختلاف في السن والجنس فيكون الاختلاف موجود في أنواع معينة من **الميول** وهى التي تتصل بالمهن وأوجه الترفيه والنشاط أذ أن هذا الاختلاف غير موجود في الطلاب موضوع الدراسة فيما يتعلق بالسن حيث أنهم في عمر زمني متقارب أما من ناحية الجنس فقد حاول الباحث تنسيقه عندما يساوى بين عدد البنين والبنات في اختياره للعينة .

ثالثا : ثبات الميول :

هل تؤثر الدراسة التي يتبعها الفرد والخبرة التي يتعرض لها في ثبات ميوله ؟

هل تتغير الميول ؟ أم تحتفظ بثباتها مع تغير السن ؟

وسيحاول الباحث الإجابة على **هذه** التساؤلات من خلال بعض الدراسات التي تعرض لها .

1– ثبات الميول بالنسبة لعامل الدراسة والخبرة :

فيما يتعلق بثبات الميول وعلاقته بعامل الدراسة والخبرة وهل يتأثر ميل الفرد بمدة الدراسة التي يقضيها في مجال الميل أو بعيدا عنه فإن الباحث يقدم **إجابات بعض الدرلسات التي تمت في** الشأن ومنها دراسة سترونج (**م** 79 : 397) وفيها خرج من أبحاثه بأن الخبرة في ميدان المهنة لا تزيد من الميل في مجال العمل .

ولم تجد مارتر ممارسة التدريس في هذا المجال (79 : 397) ولكنها وجدت أي زيادة في درجات مدرسة التدبير المنزلي **بعد، وجدت** مع ذلك زيادات جوهرية في الميول **من الطلبة** الذين أعيد اختبارهم بعد الاندماج سنتين في ميدان التدبير الخاصة المنزلي وتبين من هذه الدراسات أن الخبرة في ميدان لا ينتمي إلى ميول الفرد يساعد على أن يتفهم الشخص ما يحب وما يكره ويحصل على نتائج أقرب إلى الحقيقة في اختبار الميول وأن التفسير الثاني **أكثر قبولا إلا أن** ميدان ميل الفرد قد يبدو أنه لا يوجد لها تأثير في درجة الميل ربما لان فهم الشخص الفاهم لميله يكون من الكفاية بحيث لا يتأثر .

الدراسات السابقة :

سيحاول الباحث في هذا الفصل عرض بعض الدراسات العربية والأجنبية القريبة من هذه **الدراسة وذلك** للاستفادة من مناهجها وخطواتها ونتائجها والتعرف علي المعاني التي تبرزها كل دراسة مع توضيح أهميتها بالنسبة لهذه الدراسة كما يبرز في هذا الفصل وصف كل دراسة من الدراسات العربية والأجنبية السالفة الذكر من ناحية الموضوع الذي طرحت من أجله الدراسة والهدف منها وتوضيح كل من فروض الدراسة ووصف العينة ووصف **الأدوات المستخدمة في** الدراسة وكذلك محاولة نقض هذه الدراسات ثم ينتقل الباحث إلي فروض الدراسة الحالية .

1-دراسة بروكس وربرت ويناند 1945م (م 55) :

: Brooks and Robert . f . woynand

تعتبر هذه الدراسة (1947 – 1950)**من الدارسات المبكرة في** بحث العلاقة بين الميل والتحصيل **المدرسي** .

هدف الدراسة : كان الهدف من هذه الدراسة هو :

أولا: تحقيق هذا الغرض أي الميل في ميدان العمل له أثر كبير علي تحقيق النجاح في هذا الميدان .

ثانيا : **إ**كتشاف بروتوكولات الميل للطلبة في كل من الميادين الدراسية الخمس (الهندسة – **الزراعة** – **أدارة الأعمال** – علوم الطبيعة – **الفنون**) حتي يمكن مقارنة هذه البروتوكولات كل منها بالأخر .

2- دراسة أدمونشن 1956 م :
هدف الدراسة : كان الهدف من هذه الدراسة بحث علاقة الميل والذكاء بالتحصيل الدراسي فيصف الأول الثانوي .
عينة الدراسة: كان عدد أفراد العينة (611) موزعة (308) من الطلبة (303) من الطالبات وقد اختبرت العينة من ثلاث مدارس ثانوية في سان فرانسيسكو.
أدوات البحث : وقد أستخدم البحث الأدوات الآتية :
1-اختبار كيودر للميول المهنية -
2- الدرجات المدرسية للطلاب موضوع العينة-
نتائج الدراسة : بينت نتائج الدراسة ما يلي :
1-علاقة التحصيل الدراسي بالميول أقل من علاقته بالذكاء ولكن لم يظهر تفوق كاف لأحد المتغيرين علي الأخر حتي يتخذ علي أساسه التنبؤ بمستوي التحصيل الدراسي
2- انخفاض كفاءة اختبار كيودر للميول المهنية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي.
3-يلزم توافر الميل والذكاء معا حتي يمكن التنبؤ بمستوي التحصيل الدراسي .

4-دراسة أدوارد فرانكل (65 م) :
أجري هذا البحث بهدف التعرف علي الفروق في القدرات والميول المرتبطة بالتحصيل المدرسي بين الطلاب الأعلى تحصيلا والأقل تحصيلا في مدرسة برونكس Bronex للموهوبين وكان حجم العينة (100) طالب طبق عليهم الأدوات الآتية :
أ – اختبار الاستعدادات الفارقة ب – اختبار كيودر للميول المهنية
ج – استفتاء " موني " للمشاكل د – مقياس لتقدير الطبقة الاجتماعية
وأستخدم الباحث في معالجة النتائج اختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات بين المجموعتين وتوصل إلي النتائج الآتية :
أ – ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة إلا علي تحصيلا في القدرة اللغوية – القدرة العددية – القدرة الاستدلالية .
ب – ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح إلا علي تحصيلا في الميول العلمية والميول الحسابية .
يتضمن هذا الفصل وصفا لمنهج الدراسة ولمجتمع الدراسة وعينتها ، كما يتضمن وصفا للمادة العلمية المستخدمة فيها ،إضافة إلى أدوات الدراسة وإجراءاتها وتصميمها والمعالجة الإحصائية المستخدمة فيها .

أولا: مقدمة :
يتضمن هذا الفصل وصفا لمنهج الدراسة ولمجتمع الدراسة وعينتها ، كما يتضمن وصفا للمادة العلمية المستخدمة فيها ،إضافة إلى أدوات الدراسة وإجراءاتها وتصميمها والمعالجة الإحصائية المستخدمة فيها .

ثانيا : منهج الدراسة :
أستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي،على اعتبار أنه "يحاول الإجابة على السؤال التالي في العلم وهو ما هي طبيعة الظاهرة موضع البحث، ويشمل ذلك تحليل بنيتها وبيان العلاقات بين مكوناتها".[1]

(1) فؤاد أبو حطب، وأمل صادق، مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1991)، ص102.

ثالثا : مجتمع الدراسة :

شكل طلاب الصف الأول الثانوي من ثانويات العلوم التخصصية بكل من تخصص العلوم الهندسية والعلوم الأساسية والعلوم الاقتصادية في كل من منطقة نالوت وغريان مجتمعا لهذه الدراسة للعام 2009- 2010 ف ، وقد بلغ عددهم (526) طالبا وطالبة موزعين على(13) مدرسة ثانوية تضم ثلاث شعب من شعب الصف الأول الثانوي وفق إحصائيات وزارة التعليم بكل من منطقتي نالوت وغريان للعام 2009 -2010ف ، والجدول (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة وفق متغير الجنس والإقامة.

جدول (1) توزيع مجتمع الدراسة وفق متغير الجنس ومحل الإقامة

مكان الإقامة	ذكور	إناث	المجموع
منطقة نالوت	180	116	296
منطقة غريان	135	95	230
المجموع	315	211	526

يتضح من الجدول أعلاه تقارب أعداد الذكور والاناث في حين يزيد عدد الطلبة في منطقة نالوت على طلبة منطقة غريان

رابعا : عينة الدراسة :

اختار الباحث عينة عشوائية متمثلة في المدارس الثانوية التخصصية بكل من منطقتي نالوت وغريان تضم كل من الذكور والإناث معا في مدارس مختلطة حيث تم اختيار سبع مدارس ثانوية بشعبية نالوت وست مدارس ثانوية بشعبية غريان وذلك كما موضح بالملحق رقم (6) تحتوي علي الصف الاول الثانوي في كل من تخصص علوم أساسية وعلوم هندسية وعلوم اقتصادية علما بأن علما بأن كل الثانويات التي تخضع للدراسة بصفة العينة مدارس حكومية عامة وليست خاصة حتى تعطي الطابع الحقيقي للدراسة دون تأثير مؤثرات خارجية كالعناية الفائقة التي تحضى بها المدارس الثانوية الخاصة والتي قد تنعكس علي طلابها في حالة حرمانهم من هذه العناية الفائقة حيث حاول الباحث أن تكون الدراسة بقدر الإمكان علي عينة غير مؤثر عليها بعوامل خارجية وقد أختار الباحث المدارس الثانوية التي يوجد بها التخصصات المتعلقة بالدراسة وهي علوم أساسية وعلوم هندسية وعلوم اقتصادية وأهمل الثانويات التي تحمل تخصص اللغات وغيرها من العلوم التي ليس لها علاقة بالرياضيات أو بمعنى أصح ليس لها علاقة بموضوع البحث المتمثل في الميل نحو الرياضيات بصورة خاصة وقد أختار الباحث عينة بحثه في ضو الاعتبارات الآتية :

1 – إن الطالب في هذه المرحلة يقوم بدراسة أغلب فروع مادة الرياضيات التي سوف يتعرض لدراستها فيما بعد في الصفين الثاني والثالث الثانوي كما أنها تتضمن أيضا فروع الرياضيات التي قام بدراستها بالصف التاسع من التعليم الأساسي مثل مادتي الجبر والهندسة .

2 – إن الطلب في هذه المرحلة يتمتع بثبات نسبي في ميوله كما أثبتت ذلك دراسة سترونج (37 - 12 - 13) ودراسة فوزي ألياس غبريال (م 32) ودراسة نزار مهدي الطائي (م 25) .

3 – أن هذه المرحلة تتحدد في ضؤ النتائج التي يتحصل عليها الطالب في مادة الرياضيات والعلوم غالبا توزيع الطالب في أحدى الشعبتين العلمية أو الادبية .

وتم تحديد حجم عينة الدراسة بحيث تكون ممثلة للمجتمع باستخدام المعادلة التالية[1]:

حجم العينة =ن / [(ن-1)ب^2+1]

[1] د. جلال الصياد و د. مصطفى جلال ,المعاينة الإحصائية، القاهرة: مكتبة عين شمس ، بدون تاريخ ، ص108

حيث أن : ن = حجم مجتمع
ب = الخطأ المسموح به في تقدير حجم العينة ويمثل 5% من حجم العينة
فبلغ حجم العينة (227) طالب وطالبة ولغرض تحديد حجم العينة لكل منطقة تم أستخدام العينة العشوائية الطبقية وفق القانون الاتي :

$$\text{حجم العينة الطبقية}(n_i) = \frac{\text{حجم الطبقة } n_i}{\text{حجم المجتمع } N} \times \text{عدد مفردات العينة المطلوبة n}$$

حجم عينة منطقة نالوت= 128طالب وطالبة
حجم عينة منطقة غريان= 99طالب وطالب
وكما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (2) مجتمع وعينة الدراسة

ت	المنطقة	المجتمع		المجموع	العينة		المجموع
		ذكور	انث		ذكور	انث	
.1	منطقة نالوت	180	116	296	78	50	128
.2	منطقة غريان	135	95	230	58	41	99
المجموع		315	211	526	136	91	227

يتضح من الجدول أعلاه تقارب أعداد الذكور والإناث في حين يزيد عدد الطلبة في منطقة نالوت على طلبة منطقة غريان

أدوات الدراسة :

تكونت أدوات الدراسة من أداتين هما استبانه لقياس ميول الطلبة نحو الرياضيات واختبار تحصيلي في مادة الرياضيات من مقرر الصف الأول الثانوي لكل من تخصص علوم هندسية ،علوم أساسية ،علوم إقتصادية .

أولا : استبانة لقياس الميول نحو الرياضيات :

قام الباحث بإعداد أستبانة لقياس الميول نحو الرياضيات متبعاً الخطوات التالية :

1- الاستفادة من الاستبانات الواردة في بعض الدرلسات السابقة .

2- تحديد أبعاد المقياس: حدد الباحث أربع مجالات لهذه الاستبانة وهي:

أ- ميول الطلبة نحو الرياضيات كمبحث مدرسي وارتباطها بالتحصيل الدراسي.

ب- مكانة الرياضيات في المجتمع وتأثيرها في العلوم الأخرى.

ت- الميل نحو طبيعة الرياضيات من الناحية التخصصية المتعلقة بمحتوى مادة الرياضيات .

ث- الميل نحو علماء ومتخصصي الرياضيات .

3- ضمن هذه المجالات الأربع قام الباحث بأعداد الاستبانة مستعينا بالفقرات الواردة في أستبانات سابقة حيث أعتمد الباحث بعض الفقرات كما هي وحذف فقرات أخرى وأجراء تعديل على البعض الأخر بعد التحكيم .

لحساب معاملات الثبات على عينة الصدق والثبات البالغ عددها (30) مفردة وكانت النتائج كما يلي :

وقد أسفرت نتائج التحكيم[2] على حصول معظم الفقرات على درجة أتفاق بين المحكمين تزيد عن 80 % [3]، وتبين من خلال ذلك أن معظم عبارات المقياس جيدة، وتحمل صدقاً ظاهرياً جلياً، وملائمة للتطبيق على مجتمع الدراسة.

ولقد قام الباحث بتعديل بعض الفقرات، بناء على ملاحظات واقتراحات بعض أعضاء لجنة التحكيم، وبعد إجراء التعديلات أعيدت صياغة الفقرات وتم التأكد من سلامتها لغوياً، وعرضها على ثلاثة محكمين آخرين لإعطاء رأي نهائي بشأنها.

جدول رقم (5) قيم معاملات ألفا كرونباخ لكل عنصر من عناصر إدارة الجودة الشاملة على إنفراد وللمقياس ككل

العنصر	عدد الفقرات لكل بعد	قيمة ألفا
ميول الطلبة نحو الرياضيات	10	0.77
مكانة الرياضيات في المجتمع وتأثيرها في العلوم الأخرى	7	0.79
الميل نحو طبيعة الرياضيات من الناحية التخصصية المتعلقة بمحتوى مادة الرياضيات .	11	0.78
الميل نحو علماء ومتخصصي الرياضيات	2	0.77
الإجمالي	30	0.83

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للعناصر المكونة لصحيفة الاستبيان يتراوح بين (0.77، 0.79)، وأن معامل الثبات لمجمل صحيفة الاستبيان (0.83) ، و كلها كانت معاملات مرتفعة مما تشير إلى تمتع أداة الدراسة بدرجة عالية من الثبات والصدق.

وتم تحديد اتجاهات أفراد العينة وفق مقياس ليكرت الثلاثي وفق الجدول(4) حيث أن طول الفترة المستخدمة هي (3/2) أي حوالي (0.66) وقد حسبت طول الفترة على أساس ان أوزان الاستجابات الثلاث (1-2-3) وقد حصرت فيمل بينها مسافتين والجدول الأتي يبين ذلك للفقرات الايجابية وبالعكس للفقرات السلبية

جدول (6) تحديد الاتجاهات للفقرات وفق مقياس ليكرت الثلاثي حسب المتوسط المرجح

المستوى	المتوسط المرجح
غير موافق	من 1 إلى 1.66
موافق إلى حد ما	من 1.67الى2.33
موافق	من2.34 إلى 3

([2]) لمعرفة نتيجة التحكيم وأسماء أعضاء لجنة التحكيم، يرجى مراجعة الملاحق.

([3]) ينبغي ألا تقل درجة الاتفاق على كل فقرة من الفقرات عن 80% ، للمزيد يرجى مراجعة: صلاح أحمد مراد، وأمين علي سليمان، مرجع سبق ذكره، ص 351.

ثانياً : أعداد وتقنين الاختبار التحصيلي :

أُعِد الاختبار التحصيلي لطلاب الصف الأول الثانوي من ثانويات العلوم التخصصية ؛ بحيث يهدُف إلى التعرف علي تحصيل الطلاب في المفاهيم المعرفية لمادة الرياضيات، والمقرر دراستها ، وقد اختير نمط الاختيار من متعدد ليكون الصورة الرئيسة لمفردات الاختبار ، بحيث يعرض في كل سؤال عبارة ما مرتبطة بالمادة العلمية ، ويتبعه أربعة بدائل للإجابة ، بينهم إجابة واحدة فقط هي الصحيحة ، بحيث يُستَجاب عليها بوضع الطالب لعلامة (ü) أمام البديل الصحيح للإجابة ، وقد بلغ عدد مفردات الاختبار في صورته الأولية (32) مفردة .

وتحَدَد تقدير درجات استجابة الطلاب على الاختبار ؛ بإعطاء درجة واحدة عند وضع الطالب للعلامة عند البديل الصحيح لإجابة السؤال ، وإعطاء الدرجة صفر عند وضع الطالب للعلامة عند البديل غير الصحيح لإجابة السؤال ؛ ومن ثم تكون الدرجة الصغرى على الاختبار صفر درجة ، والدرجة العظمى ثلاثون درجة .

ولحساب صدق الاختبار عُرِض على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في الرياضيات وأساليب تدريس الرياضيات من أعضاء هيئة التدريس لاستبيان آرائهم حول مدى مناسبة مفردات الاختبار لأهدافه ، وخصائص العينة ، ومدي دقة وسلامة صياغة مفرداته ، ومدي وضوح وكفاية تعليماته ، ثم حُسِبت النسبة المئوية لمعامل الاتفاق بين استجابات المحكمين ، حيث أسفرت آراء المحكمين عن أتفاق 90% من المحكمين على ارتباط جميع مفردات الاختبار بالأهداف ، واتفاق 80% من المحكمين على دقة صياغة معظم عبارات الاختبار ، مع الإشارة إلي تعديل بعض الكلمات لمجموعة من العبارات التي يشملها الاختبار ، وذلك لتحقيق مزيد من الدقة في صياغة هذه المفردات ، فضلاً عن التوصية بحذف مفردتين من الاختبار لتكرارهما .

وطُبق الاختبار بعد أن أُجريت التعديلات التي أوصى بها المحكمون علي عينة استطلاعية من طلاب الصف الأول ثانوي، وبعد أن حُسِبَت درجات استجابة العينة علي الاختبار ، حُسِب ثبات الاختبار باستخدام معادلة "كيودر ريتشاردسون" الصيغة "21" ؛ حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار 0.7893 ، وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به ، والاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها بعد تطبيق الاختبار على عينة البحث الأساسية ، كذلك حُسِبت معاملات السهولة والتميزية لكل مفردة من مفردات الاختبار ، بحيث طبقت معادلة "معامل السهولة المصحح من أثر التخمين" لحساب معاملات سهولة المفردات ، وقد وُجد أن قيم معاملات السهولة المصححة من أثر التخمين لمفردات الاختبار تراوحت ما بين القيمتين (0.34) ، (0.69) باستثناء مفردة واحدة بلغ معامل سهولتها (0.18) ؛ ومن ثم حُذِفت ، كما استخدمت معادلة "جونسون " لحساب معامل تمييزية مفردات الاختبار، وقد وُجد أن قيم معاملات التمييزية لمفردات الاختبار تراوحت ما بين القيمة (0.39) والقيمة (0.74) ، باستثناء مفردة واحدة بلغ معامل تمييزها (0.09) ؛ ومن ثم حُذِفت ، وبهذا أصبح الاختبار في صورته النهائية يشتمل على ثلاثين مفردة ، بإجمالي درجات ثلاثين درجة ، والزمن المُتاح للإجابة عنه خمس وخمسين دقيقة ؛ ومن ثم أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق علي عينة البحث الأساسية ويعرض الجدول التالي مواصفات هذا الاختبار .

جدول رقم (7) : مواصفات الاختبار التحصيلي للصف الأول ثانوي في تخصص(علوم هندسية – علوم أساسية – علوم اقتصادية)

م	الأهداف / المحتوى	فهم المفاهيم	المعرفة الإجرائية	حل المسألة	المجموع	الوزن النسبي
1	الأطلس والصورة المعيارية	4	4	0	8	%27
2	نظرية فيثاغورس وحساب المثلث	2	4	0	6	%20
3	التحويلات الهندسية	2	1	0	3	%10
4	التطابق والتشابه	3	0	2	5	%17
5	المعادلات التربيعية	1	3	1	5	%17
6	الهندسة الإحداثية والرسوم البيانية الخطية	1	2	0	3	%10
المجموع		13	14	3	30	%100
الوزن النسبي		%43	%47	%10	%100	

جدول(8) الخصائص الإحصائية لاختبار مفاهيم التربية البيئية

بيانات الاختبار	عدد أنشطة الاختبار	متوسط معاملات سهولة المفردات	متوسط معاملات صعوبة المفردات	متوسط معاملات تمييزية المفردات	معامل ثبات الاختبار	الصدق الذاتي	الزمن المناسب بالدقيقة
	30	0.512	0.488	0.529	0.789	0.88	60

إجراءات الدراسة :

لتطبيق أدوات الدراسة قام الباحث بالإجراءات الآتية :

1- قام الباحث بالحوار مع مدراء المدارس الثانوية في كل من منطقتي نالوت وغريان المنفذة فيها الدراسة والتفاهم معهم بخصوص تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في استبيان ميول الطلبة والاختبار التحصيلي لطلبة الصف الأول الثانوي بعد أذن أمناء التعليم بكل من الشعبيتين والسماح بإجراء الدراسة على المدارس الثانوية في منطقتي نالوت وغريان .

2- قام الباحث بتوزيع أدوات الدراسة بكل مدرسة وفق الأعداد الواردة في إحصائيات وزارة التعليم بكل من منطقتي نالوت وغريان وقد جاءت أدوات الدراسة في رزمة واحدة حيث أرفق الباحث أستبانة الطالب في باختبار التحصيل في وقت واحد بكل المدارس وذلك لتفادي حالات الغش لدى الطلبة ولإعطاء نتائج تنعكس على مستوى الدراسة من حيث قبول نتائجها من عدمه ، وقد وزعت الرزم الخاصة بكل مدرسة بملفات مغلقة مطبوع عليها أسم كل مدرسة ثانوية وأسم الفئة الموجهة إليها وكذلك أسم التخصص وعدد الطلبة في الصف حيث أرفق الباحث رسالة موجهة إلى مدراء المدارس الثانوية منوها فيها بتعليمات تطبيق أدوات الدراسة .

3- قام الباحث بمتابعة إجراءات توزيع أدوات الدراسة إلى كافة المدارس الثانوية لعينة الدراسة بالمنطقتين والتأكد من وصولها إلى جميع مدارس العينة في الوقت المحدد .

4- قام الباحث بجمع أدوات الدراسة بعد الانتهاء من تطبيقها على عينة الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي في منطقتي نالوت وغريان .

5- قام الباحث بتصحيح الاختبارات ورصد علاماتها لغرض المعالجة الإحصائية وتفسير النتائج .

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

الاختبارات الإحصائية التي تم استخدامها في الدراسة هي:

1- النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي المرجح .
2- اختبار ألفا كرونباخ (cronbach's alpha) .
3- معامل الارتباط .
4- الانحدار البسيط .
5- اختبار T(t-test).
6- تحليل التباين

وقد تم تفريغ وتحليل الإستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي **Statistical package for the social sciences (spss)**

عرض وتحليل البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة

تحليل الاستبيان :

المحور الأول : ميول الطلبة نحو الرياضيات

جدول (9) استجابة مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالمحور الاول

رقم العبارة	العبارات	نعم	إلى حد ما	لا	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة الاتفاق	الاتجاه
ميول الطلبة نحو الرياضيات								
1	هل لديك ميول نحو الرياضيات كمادة دراسية +	35	124	68	1.854	.6590	% 61	إلى حد ما
4	هل تشعر بالملل في الصف الدرلسي أثناء تدريس مادة الرياضيات -	56	109	62	2.026	.7220	% 67	إلى حد ما
5	هل تكتسب ميولك نحو الرياضيات من خلال تحصيلك الدرلسي المرتفع في المادة العلمية بمنهج الرياضيات +	64	96	67	1.986	.7610	% 66	إلى حد ما

6	هل تشعر بالقلق والانزعاج من الرياضيات عندما تحصل على تحصيل دراسي منخفض بالرياضيات -	81	48	62	1.916	.7910	% 63	إلى حد ما
7	هل تحبذ مادة الرياضيات على باقي المواد الأخرى +	31	99	97	1.709	.6930	% 56	إلى حد ما
10	هل تجيد مهارات العمليات الحسابية الأساسية دون أن يكون لديك ميل نحو الرياضيات أو ممارسة السلوكيات التي تخص أي فرع بالرياضيات +	45	103	79	1.850	.7250	% 61	إلى حد ما
11	هل تنزعج من بعض المواد التي تستخدم فيها الرياضيات -	106	88	33	1.678	.7140	% 55	إلى حد ما
17	هل تعتقد أنه لا جدوى من دراسة الرياضيات إلا إذا كان الهدف التخصص في علوم الرياضيات والهندسة -	110	90	27	1.634	.6860	% 54	نعم
23	هل كان لتغيير المناهج الجديدة تأثير على اتجاهاتك نحو الرياضيات -	77	76	74	1.986	.8170	% 66	إلى حد ما
26	هل كان لتحصيلك الدراسي في سنوات الدراسة الأولى تأثير على ميولك نحو الرياضيات -	113	72	42	1.687	.7660	% 56	إلى حد ما
	إجمالي المحور الأول				1.83	0.73	**61 %**	إلى حد ما

يتبين من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمة الوسط الحسابي الموزون **الإجمالي للفقرات الخاصة بمحور ميول الطلبة نحو الرياضيات** لمفردات عينة **الدراسة** بلغ (1.83) **وبانحراف** معياري قدره (0.73) **وبنسبة أتفاق** بلغت (61%)، ويدل المتوسط المرجح على مستوى (**إلى حد ما**) وفق مقياس ليكرت الثلاثي مما يعني أن **اتجاه الطلبة نحو عبارات المحور الأول** سلبية إلى حد ما أي أن **ميول الطلبة نحو الرياضيات** سلبية وبدرجة محدودة .

المحور الثاني : مكانة الرياضيات في المجتمع وتأثيرها في العلوم الأخرى

جدول (10) استجابة مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالمحور الثاني

رقم العبارة	العبارات	نعم	إلى حد ما	لا	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة الاتفاق	الاتجاه
مكانة الرياضيات في المجتمع وتأثيرها في العلوم الأخرى								
3	هل تلاحظ أن نوع الجنس له تأثير على الميول نحو الرياضيات -	88	87	52	1.841	.7700	61%	إلى حد ما
12	هل تجد أن الرياضيات تكسبك اتجاهات علمية وعادات اجتماعية سليمة موضوعية في التفكير والقدرة على التنظيم والعمل الهادف +	50	112	65	1.933	.7100	64%	إلى حد ما
15	هل تعتقد أن الرياضيات تساعد في الفهم التكنولوجي+	99	91	37	2.273	.7250	75%	إلى حد ما
16	هل تعتقد أن تقدم العلوم الطبيعية يعتمد على الرياضيات +	97	106	24	2.321	.6560	77%	إلى حد ما
20	هل تعتقد أن الرياضيات تساهم في أنتاج مكونات تعمل على تهديد الحياة البشرية على الأرض -	40	92	95	2.242	.7330	74%	إلى حد ما
27	هل تعتقد أن ضرر الرياضيات على حياة الإنسان أكثر من نفعها -	50	84	93	2.189	.7720	72%	إلى حد ما
30	هل تعتقد أن طبيعة الحياة اليومية للفرد لها تأثير على تعلقه بمادة الرياضيات -	38	106	83	2.198	.7040	73%	إلى حد ما
	أجمالي المحور الثاني				2.14	0.72	**%71**	إلى حد ما

يتبين من الجدول السابق ما يلي:

إن قيمة الوسط الحسابي الموزون **الإجمالي للفقرات الخاصة بمحور مكانة الرياضيات في المجتمع وتأثيرها في العلوم الأخرى** لمفردات عينة الدراسة بلغ (2.14) **وبانحراف** معياري قدره (0.72) **وبنسبة أتفاق بلغت** (71%)، ويدل المتوسط المرجح على مستوى (**إلى حد ما**) وفق مقياس ليكرت الثلاثي مما يعني أن أتجاه الطلبة نحو عبارات المحور الثاني ايجابية **إلى حد**

ما أي أن مكانة الرياضيات في المجتمع وتأثيرها في العلوم الأخرى وفق استجابة أفراد عينة الدراسة إيجابية وبدرجة محدودة .

المحور الثالث : الميل نحو طبيعة الرياضيات من الناحية التخصصية المتعلقة بمحتوى مادة الرياضيات .

جدول (11) استجابة مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالمحور الثالث

رقم العبارة	العبارات	نعم	إلى حد ما	لا	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة الاتفاق	الاتجاه
الميل نحو طبيعة الرياضيات من الناحية التخصصية المتعلقة بمحتوى مادة الرياضيات .								
2	هل تحتفظ بميول ثابت نحو الرياضيات ـ	118	70	39	1.651	.7560	55%	نعم
8	هل وجود مادة الرياضيات بمنهج الثانويات التخصصية يعيق دراستك التخصصية ـ	87	91	49	1.832	.7570	61%	إلى حد ما
9	هل تكتسب مهارات جديدة من خلال تدريس مادة الرياضيات +	63	96	68	1.977	.7610	65%	إلى حد ما
13	هل تسعى إلى تنمية اهتمامك وميولك نحو الرياضيات +	64	120	43	2.092	.6810	69%	إلى حد ما
14	هل تدرس مادة الرياضيات لتتخرج بأساس رياضي سليم لمواصلة دراستك بالجامعات والمعاهد التخصصية +	64	122	41	2.101	.6740	70%	إلى حد ما
18	هل دراسة الرياضيات تعني أن الحياة يجب أن تسير في نظام واحد ـ	46	81	100	2.237	.7670	74%	إلى حد ما
19	هل تعتقد أن الرياضيات علم معقد لأنه يتعامل مع أشياء مجردة ـ	52	107	68	2.070	.7250	69%	إلى حد ما
28	هل تكره الرياضيات لأنها تحتوي على الكثير من الرموز والمعادلات ـ	87	91	49	1.832	.7570	61%	إلى حد ما
21	هل تفضل مناقشة الموضوعات المتعلقة بالرياضيات+	63	105	59	2.017	.7340	67%	إلى حد ما

25	هل أنظمامك لتخصص العلوم الأساسية أو الهندسية او الاقتصادية كان دافعا مك لممارسة الرياضيات +	41	115	71	1.867	.6910	62%	إلى حد ما
29	هل تعتقد أن دراسة الرياضيات تعني أن تفكير الفرد يجدد وفقا لقواعد وقوانين معينة +	86	86	55	2.136	.7770	71%	إلى حد ما
	أجمالي المحور الثالث				1.98	0.73	%66	إلى حد ما

يتبين من الجدول السابق ما يلي :

أن قيمة الوسط الحسابي الموزون **الإجمالي للفقرات الخاصة بمحور الميل نحو طبيعة الرياضيات من الناحية التخصصية المتعلقة بمحتوى مادة الرياضيات .** لمفردات عينة الدراسة بلغ (1.98) **وبانحراف** معياري قدره (0.73) **وبنسبة اتفاق بلغت** (66%)، ويدل المتوسط المرجح **على مستوى (إلى حد ما)** وفق مقياس ليكرت الثلاثي مما يعني أن **اتجاه الطلبة نحو** عبارات المحور الثالث سلبية إلى حد ما أي أن **الميل نحو طبيعة الرياضيات من الناحية التخصصية المتعلقة بمحتوى مادة الرياضيات وفق** استجابة أفراد عينة الدراسة سلبية وبدرجة محدودة .

المحور الرابع : الميل نحو علماء ومتخصصي الرياضيات

جدول (12) استجابة مفردات عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالمحور الرابع

رقم العبارة	العبارات	نعم	إلى حد ما	لا	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة الاتفاق	الاتجاه
الميل نحو علماء ومتخصصي الرياضيات								
22	هل تعتقد أن الفائدة التي يقدمها علماء الرياضيات للمجتمع قليلة -	35	142	50	2.066	.6090	68%	إلى حد ما
24	هل تحبذ التعامل مع المتخصصين في الرياضيات +	36	106	85	2.215	.6980	73%	إلى حد ما
	أجمالي المحور الرابع				2.14	0.65	%71	إلى حد ما

من خلال بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي :

أن قيمة الوسط الحسابي الموزون **الإجمالي للفقرات الخاصة بمحور الميل نحو علماء ومتخصصي الرياضيات** لمفردات عينة الدراسة بلغ (2.14) **وبانحراف** معياري قدره (0.65)

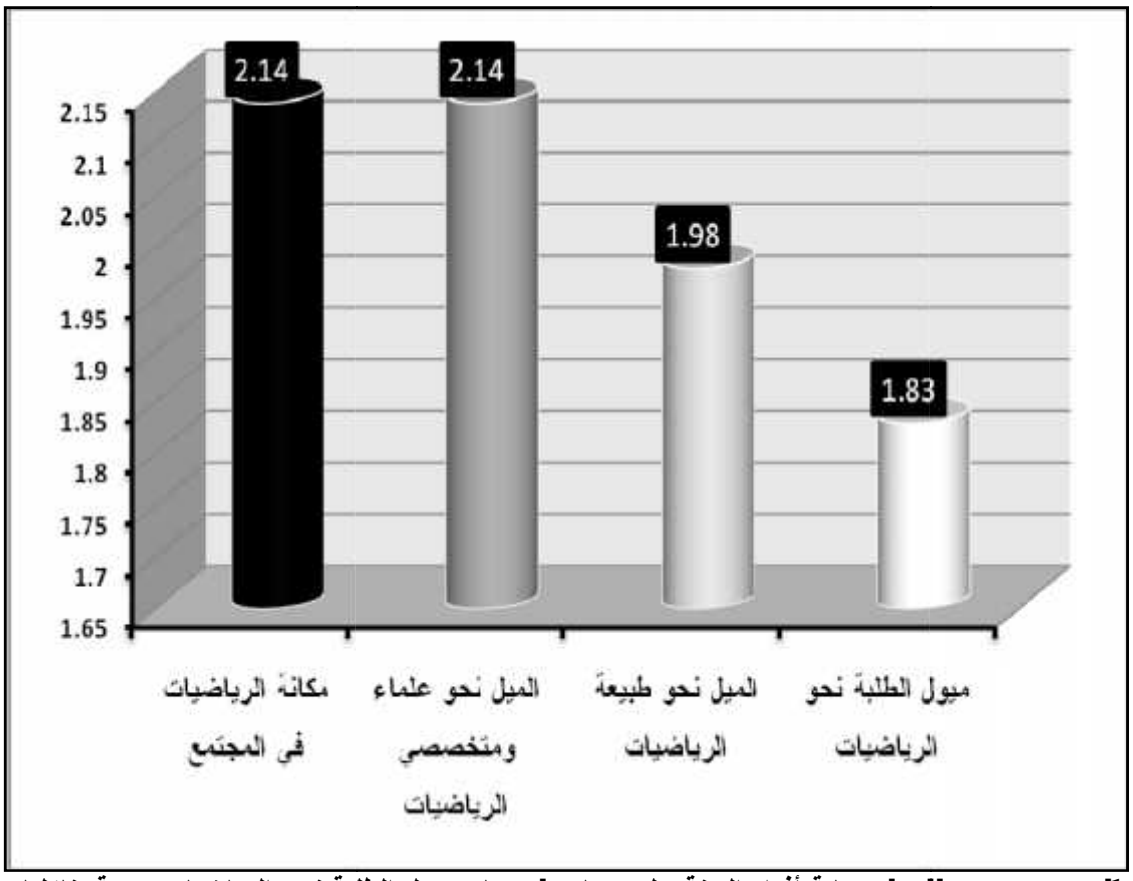
وبنسبة أتفاق بلغت (71%)، ويدل المتوسط المرجح على مستوى (**إلى حد ما**) وفق مقياس ليكرت الثلاثي مما يعني أن **اتجاه الطلبة نحو عبارات المحور الرابع** (**الميل نحو علماء ومتخصصي الرياضيات**) إيجابية إلى حد ما.

وفيما يلي خلاصة النتائج لاستبيان ميول الطلبة نحو الرياضيات:

جدول(13)متوسطات أستجابة أفراد العينة على محاور استبيان ميول الطلبة نحو الرياضيات مرتبة تنازليا حسب المتوسط المرجح

ت	المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة الاتفاق	الاتجاه
2	**مكانة الرياضيات في المجتمع وتأثيرها في العلوم الأخرى**	**2.14**	**0.72**	**%71**	**إلى حد ما أيجابي ضعيف**
4	**الميل نحو علماء ومتخصصي الرياضيات**	**2.14**	**0.65**	**%71**	**إلى حد ما أيجابي ضعيف**
3	**الميل نحو طبيعة الرياضيات من الناحية التخصصية المتعلقة بمحتوى مادة الرياضيات .**	**1.98**	**0.73**	**%66**	**إلى حد ما سلبي ضعيف**
1	**ميول الطلبة نحو الرياضيات**	**1.83**	**0.73**	**%61**	**إلى حد ما سلبي ضعيف**
	الإجمالي	**2.02**	**0.70**	**%67**	**إلى حد ما (ايجابي ضعيف)**

أن قيمة الوسط الحسابي الموزون **الإجمالي** لجميع المحاور المكونة للاستبيان بلغ (2.02) **وبانحراف** معياري قدره (0.70) **وبنسبة أتفاق بلغت** (67%)، ويدل المتوسط المرجح على **مستوى (إلى حد ما)** وفق مقياس ليكرت الثلاثي مما يعني أن ميل الطلبة نحو الرياضيات بشكل عام محدودة وهي ايجابية بدرجة ضعيفة .



شكل (5) متوسطات استجابة أفراد العينة على محاور استبيان ميول الطلبة نحو الرياضيات مرتبة تنازليا حسب المتوسط المرجح

اختبار فرضيات الدراسة :

اختبار الفرضية الأولى :

الفرضية الصفرية: h_0 : **لا** توجد علاقة ذات دلالة إحصائية **عند مستوى** α (0.05) بين الميل نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي .

الفرضية البديلة : h_1 : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية **عند مستوى** α (0.05) بين الميل نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي .

جدول (14) نتائج معاملات الارتباط (بيرسون) للعلاقة بين الميل نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي

المتغير التابع / المتغير المستقل	التحصيل الدراسي	
	معامل الارتباط	**مستوى الدلالة**
ميول الطلبة نحو الرياضيات	0.18 أ	0.007 دال
مكانة الرياضيات في المجتمع وتأثيرها في العلوم الأخرى	0.06	0.33 غير دال
الميل نحو طبيعة الرياضيات من الناحية التخصصية المتعلقة بمحتوى مادة الرياضيات .	0.23أأ	0.00 دال
الميل نحو علماء ومتخصصي الرياضيات	0.05	0.44 غير دال
أجمالي الميول نحو الرياضيات	0.32 متت	0.00 دال

تشير النتائج المبينة في الجدول أعلاه الى وجود علاقة أرتباطية متوسطة بلغت (0.32) وهي **ذات دلالة** إحصائية عند مستوى معنوية (0.01 و0.05) بين الميل نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي بشكل عام مما يقتضي رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية البديلة ، وهذا يعني أنه **كلما** زاد الميل الايجابي نحو الرياضيات فإن ذلك يزيد من التحصيل الدراسي والعكس صحيح .

اختبار الفرضية الثانية :

الفرضية الصفرية: h_0 : **لا** يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية **عند مستوى** α (0.05) بين الميل نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي بشكل عام .

الفرضية البديلة : h_1 : يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية **عند مستوى** (0.05)α بين الميل نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي بشكل عام .

لبيان أثر الميل نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي بشكل عام تم تحليل البيانات **باستخدام** تحليل الانحدار البسيط لبيان أثر الميل نحو الرياضيات على التحصيل بشكل عام وكانت النتائج على **النحو التالي** :

جدول (15) نتائج تحليل الانحدار البسيط (simple regression analysis) لاختبار أثر المتغير المستقل (الميل نحو الرياضيات) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي)

المتغير التابع	**التحصيل الدراسي**					
المتغير المستقل	**قيمة ت**	**الدلالة**	**معامل الارتباط r**	**معامل التحديد r^2**	**قيمة f**	**الدلالة**
الميل نحو الرياضيات	2.04-	0.04	0.32	0.10	26.46	0.00

تشير **الإحصاءات الواردة في الجدول السابق رقم** (15) إلى أن هناك أثر للمتغير المستقل (الميل نحو الرياضيات)، في المتغير التابع (التحصيل الدراسي) ، إذ تشير نتائج التحليل إلى أن الميل نحو الرياضيات تؤثر معنويا في تعزيز التحصيل الدراسي، ويدعم هذا التأثير قيمة (f) **المحسوبة والبالغة** (26.46) وهي دالة إحصائيا، كما يستدل ومن خلال قيم معامل التحديد(r^2) فأن المتغير المستقل في هذا النموذج يفسر ما مقداره (10%) من التباين في المتغير التابع، والباقي يرجع إلى عوامل أخرى منها الخطأ العشوائي ، ومن خلال متابعة قيمة معامل (b) **البالغة** (12.63) وبدلالة قيمة (t) **التي بلغت** (5.14) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة α (0.05) ، **نجد أن** الميل نحو الرياضيات لها تأثير مباشر في التحصيل الدراسي ، مما يقتضي رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه يوجد تأثير **ذات دلالة** إحصائية عند **مستوى دلالة** α (0.05) بين الميل نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي بشكل **عام**

اختبار الفرضية الثالثة :

الفرضية الصفرية: h_0 : **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية **عند مستوى** α (0.05) بين ميول **الطلبة** نحو الرياضيات وفق متغير التخصص .

الفرضية البديلة : h_1 : توجد فروق ذات دلالة إحصائية **عند مستوى** α (0.05) بين ميول الطلبة نحو الرياضيات وفق متغير التخصص .

جدول (16) يبين نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في أستبيان الميول نحو الرياضيات وفق متغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
علوم أساسية	75	2.0231	0.1020	6.87	1.000
علوم هندسية	83	1.9679	0.131		
علوم اقتصادية	69	1.9512	0.132		

يتضح من خلال الجدول (16) أن قيمة اختبار (ف) كانت (6.87) ومستوى الدلالة كان (0.001) وهو أصغر من (0.05) أي وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابة أفراد العينة وفق متغير التخصص لصالح تخصص العلوم الأساسية مما يدل على أن هناك أثر للتخصص في درجة الميول نحو مادة الرياضيات .

اختبار الفرضية الرابعة :

الفرضية الصفرية: h_0 : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α (0.05) بين الذكور والإناث في الميل نحو الرياضيات وفق محاور الاستبيان وبشكل عام.

الفرضية البديلة : h_1 : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α (0.05) بين الذكور والإناث في الميل نحو الرياضيات وفق محاور الاستبيان وبشكل عام .

جدول (17) يبين دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في إستبيان الميول نحو الرياضيات وفق متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ميول الطلبة نحو الرياضيات	ذكر	136	1.6949	.17810	-12.490	225	.000
	انثى	91	2.0396	.23700			
مكانة الرياضيات في المجتمع وتأثيرها في العلوم الاخرى	ذكر	136	2.1040	.26100	-2.868	225	.0050
	انثى	91	2.2009	.23130			
الميل نحو طبيعة الرياضيات من الناحية التخصصية المتعلقة بمحتوى مادة الرياضيات .	ذكر	136	1.9900	.22930	.5690	225	.5700
	أنثى	91	1.9740	.16770			
الميل نحو علماء ومتخصصي الرياضيات	ذكر	136	2.2426	.47130	4.212	225	.0000
	أنثى	91	1.9890	.40120			
الإجمالي	ذكر	136	1.9350	.11120	-7.480	225	.0000
	أنثى	91	2.0498	.11620			

من خلال بيانات الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في مقياس الميول نحو الرياضيات وكما يلي :

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور والإناث في محور (ميول الطلبة نحو الرياضيات) لصالح الإناث ، وهي فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05).
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور والإناث في محور
- (مكانة الرياضيات في المجتمع وتأثيرها في العلوم الأخرى) لصالح الإناث ، وهي فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) .
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور والإناث في محور
- (الميل نحو طبيعة الرياضيات من الناحية التخصصية المتعلقة بمحتوى مادة الرياضيات) لصالح الإناث ، وهي فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) .
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور والإناث في محور (الميل نحو علماء ومتخصصي الرياضيات) لصالح الذكور، وهي فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) .
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور والإناث في مقياس الميول نحو الرياضيات بشكل عام لصالح الإناث ، وهي فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) .

إختبار الفرضية الخامسة :

الفرضية الصفرية: h_0 : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α (0.05) بين متوسطات أفراد العينة في التحصيل الدراسي وفق متغير الجنس .

الفرضية البديلة : h_1 : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α (0.05) بين متوسطات أفراد العينة في التحصيل الدراسي في الرياضيات وفق متغير الجنس .

جدول (18) يبين دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في التحصيل الدراسي نحو الرياضيات وفق متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
فهم المفاهيم	ذكر	136	5.580	2.053	-10.492	225	.0000
	أنثى	91	8.395	1.867			
المعرفة الإجرائية	ذكر	136	5.580	2.053	-10.492	225	.0000
	أنثى	91	8.395	1.867			
حل المسائل	ذكر	136	1.529	0.582	-3.330	225	.0010
	أنثى	91	1.802	.636			
أجمالي التحصيل	ذكر	136	12.69	4.115	-10.933	225	.0000
	أنثى	91	18.59	3.782			

يتضح من خلال الجدول (18) أن مستوى الدلالة لقيمة اختبار (ت) لكافة مجالات الاختبار التحصيلي وبشكل عام أصغر من (0.05) أي وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابة أفراد العينة وفق متغير الجنس لصالح الإناث مما يدل على أن هناك أثر لمتغير الجنس وأن الإناث أفضل من الذكور في التحصيل الدراسي في الرياضيات .

أختبار الفرضية السادسة :

الفرضية الصفرية: h_0 : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α (0.05) بين متوسطات أفراد العينة في التحصيل الدراسي وفق متغير التخصص.

الفرضية البديلة : h_1 : توجد فروق ذات دلالة إحصائية **عند مستوى** α (0.05) بين متوسطات أفراد العينة في التحصيل الدراسي وفق متغير التخصص.

جدول (19) يبين نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في أستبيان الميول نحو الرياضيات وفق متغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف	مستوى الدلالة
علوم أساسية	75	15.05333	5.412431	2.73	7.060
علوم هندسية	69	14.04348	4.812468		
علوم اقتصادية	83	15.90361	4.418957		

يتضح من خلال الجدول (19) أن قيمة **اختبار (ف) كانت (2.73) ومستوى الدلالة كان (0.067**) وهو أكبر **من** (0.05) أي عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات **لاستجابة** أفراد العينة في التحصيل الدراسي وفق متغير التخصص .

نتائج الدراسة :

1 – خلاصة النتائج لاستبيان ميول الطلبة نحو الرياضيات بلغت قيمة الوسط الحسابي الموزون **الإجمالي** لجميع المحاور للاستبيان (2,02) **وبانحراف** معياري قدره (0,70) **وبنسبة أتفاق بلغت** (67 %) ويدل المتوسط المرجح في هذه الحالة علي مستوى (**إلي حد ما**) وفق مقياس **ليكرث** الثلاثي مما يعني أن ميل الطلبة نحو الرياضيات بشكل عام محدودة وهي إيجابية بدرجة ضعيفة .

2 – خلاصة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي تنص علي وجود تأثير ذو دلالة إحصائية من عدمه عند مستوى α(0,05) بين الميل نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي بشكل عام **فقد** تبين من خلال التحليل أنه توجد علاقة ارتباطيه **متوسطة بلغت** (0,32) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0,01 **و** 0,05) بين الميل نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي بشكل عام مما يقتضي رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة وهذا يعني أنه كلما زاد الميل الايجابي نحو الرياضيات فإن ذلك يزيد من التحصيل والعكس صحيح .

أي أنه يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين الميل نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي بشكل عام .

3 – لقد أتضح من خلال تحليل نتائج الفرضية الثالثة أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أستجابة أفراد العينة وفق متغير التخصص لصالح تخصص العلوم الأساسية مما يدل علي أن هناك أثر للتخصص في درجة الميول نحو مادة الرياضيات .

4 – تم تحليل نتائج الفرضية الرابعة والتي تنص علي وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى α (0,05) بين الذكور **والأنات** في الميل نحو الرياضيات وفق محاور الاستبيان وبشكل عام وأتضح أن هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور **والأنات في محور** (ميول الطلبة نحو الرياضيات) **لصالح الأنات** وهي فروق دالة إحصائيا عند مستوى α(0,05) .

5 – تم تحليل نتائج الفرضية الخامسة والتي تنص علي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند **مستوى** α(0,05) بين متوسطات أفراد العينة في التحصيل الدراسي في الرياضيات وفق متغير الجنس وأتضح أن مستوى الدلالة لقيمة **اختبار** (ت) **لكافة مجالات الاختبار** التحصيلي **وبشكل عام أصغر من** (0,05) **أي وجود فروق دالة إحصائيا** بين متوسطات **لاستجابة أفراد**

العينة وفق متغير الجنس لصالح **الأناث** مما يدل علي أن هناك أثر واضح لمتغير الجنس أي **بمعنى أن الأناث أفضل من الذكور** في التحصيل الدراسي في الرياضيات

6 – تم تحليل **نتائج** الفرضية السادسة والتي تنص علي وجود متوسطات أفراد العينة في التحصيل الدراسي وفق متغير التخصص وأتضح أن قيمة **اختبار (ف) كانت** (2,73) **ومستوى الدلالة كان** (0,067) وهو أكبر من (0,05) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين **متوسطات** استجابة أفراد العينة في التحصيل الدراسي وفق متغير التخصص .

ومن خلال كل النتائج السابقة يتضح أنه لابد من مراعاة ميول المعلم والطالب وأن لا نقحم كل منهم في مسارات علمية لا يميلون إليها مما يعكس **النتائج المرجوة علي الإفراد والمجتمع** .

المراجع :

1 – **جاد الله أبو المكارم جاد الله** – الميول النفسية والتحصيل الدراسي في الرياضيات – **سلسة البحوث** والدراسات التربوية والنفسية 1998 .

2 – أبو العزايم الجمال – دراسة العلاقة بين الميول المهنية والتحصيل الدراسي لطلاب قسم الرياضيات بكليتي التربية والعلوم بأسيوط – كلية التربية – جامعة أسيوط 1976 .

3 – **أحمد ذكي صالح** – اختبار الميول المهنية – القاهرة – مكتبة النهضة المصرية – 1966 .

4 – **محمد مسعد فرج** – أثر استخدام مرجع وحدة علي تحصيل تلاميذ المدرسة الثانوية للمفاهيم في الرياضيات الحديثة – رسالة ماجستير – كلية التربية – جامعة أسكندرية 1978 .

5 – محمود عبد الحليم منسي – مقياس اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية العامة نحو مادة الرياضيات ومدرسيها **والمدرسة** – القاهرة – **مطبعة القدس** – بدون تاريخ .

6 – **كنان** ، مراد الهادي – الأخطاء الشائعة في تعلم حل المعادلات الجبرية بالصف التاسع بمرحلة التعليم **الأساسي** – رسالة ماجستير غير منشورة –أكاديمية الدراسات العليا طرابلس – 2009 .

7 – إيمان محمد صبحي كامل سبيب – دراسة اتجاهات الطلبة نحو علاقتهم مع مدرسي العلوم والرياضيات في الصفين السابع والثامن الأساسيين من حيث مدى التسلط والتعاون والتسليم والمعارضة في مدارس مدينة نابلس – رسالة ماجستير – جامعة النجاح الوطنية 1998 .

8 – كمال سفيان وآخرون – دراسة التحصيل في مادتي اللغة العربية والرياضيات للصفين الرابع والسادس الابتدائيين في المنطقة الوسطى من الضفة الغربية (رام الله ، القدس ، بيت لحم) **مؤسسة تامر ، القدس** 1991 .

9 – محسن عبد الودود هزاع – اتجاهات الصف الثالث الثانوي العلمي نحو العلوم وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي فيها – رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة اليرموك ، اربد ، **الأردن** 1989 .

10 – **مطر محمد** – العلاقة بين الأنشطة التقويمية وتحصيل طلبة الصف العاشر في محافظة قلقيلية – **رسالة** ماجستير غير منشورة – جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين - 1998 .

11 – سالم عبد الحكيم – أثر استخدام نموذج التمثيل المتعدد في تدريس الرياضيات علي تحصيل واتجاهات طلبة **الصف التاسع الأساسي في منطقة نابلس** – رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين ،

12 – **حمزة ، نوال اسعد** – اتجاهات الطلبة وميولهم نحو المواد الدراسية وعلاقتها بمستوى تحصيلهم الدراسي وتفرعهم في الأقسام العلمية والأدبية في عينة من طلبة الصف الأول الثانوي من مدينة عمان – رسالة ماجستير غيرمنشورة ، الجامعة الأردنية عمان ، الأردن 1977 .

13 – خان ، خديجة محمد – دراسة العلاقة بين الاتجاهات العلمية نحو العلوم بالتحصيل الدراسي عند طالبات **الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير** غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية 1989 .

14 – الشريدة ، حاتم – أثر لمستوى التعليمي والجنس علي الاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن 1993 .

15 – صالحة ، سهيل – علاقة العمل العددي بالقدرات العقلية وتحصيل الطلبة في الرياضيات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس – فلسطين 1993 .

مشكلات استخدام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية
لبعض استراتيجيات التدريس الحديثة بالمؤسسات التعليمية بمدينة الزاوية

إعداد :

أ.د مريم سعد أمحمد ألنائلي
عضو هيئة التدريس- بكلية التربية الزاوية
جامعة الزاوية
قسم العلوم التربوية

أ. صاليحة البشير ميلاد الإديوش
عضو هيئة التدريس- بكلية التربية الزاوية
جامعة الزاوية
قسم الرياضيات

مقدمة البحث :

تعد السمة المميزة للعصر الحالي في الانفجار المعرفي الهائل ، حيث طفرة هائلة في كم المعلومات وتعددها نتيجة للتطور العلمي، مما أدى إلى كثرة الحقائق العلمية من ناحية ،وصعوبة تنظيمها بالصورة التي تسهل تعلمها من ناحية أخرى ، واستجابة لهذه المتطلبات ، فإن العملية التعليمية التربوية لم تعد تقتصر على نقل المعلومات للتلاميذ بل أصبحت تعني الاهتمام بالتلميذ من جميع الجوانب وخاصة بعمليات التفكير[1] ، وبذلك تغير دور المعلم ومعلم الرياضيات خاصة خلال هذه الحقبة التاريخية من تقديم وشرح الكتاب المدرسي، وتحضير الدروس، واستخدام الوسائل التعليمية، ووضع الاختبارات ، إلى دوراً جديداً يرتكز على التخطيط للعملية التعليمية متكاملة ومعرفه أجزائها ، وبهذا التغير أصبح المعلم مخطط وموجه، ومرشداً ،والمقيّم للعملية التعليمية باستخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ، بالإضافة إلى تغير في دور المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية وإتاحة الفرصة له للمشاركة بحرية واكتسابه مهارات أكثر، مما أنعكس على قدرة التلميذ على الاتصال وتفجير طاقاته ، وبناء شخصيته , واطلاعه على أحدث ما توصل له العلم في شتى المجالات ، وهذا يتطلب من معلم الرياضيات أن يكون على معرفة بالبيئة التعليمية وخصائص المتعلمين، ومهاراتهم وقدراتهم، واختيار طرق التدريس الحديثة والمناسبة ،ووضع الأهداف التعليمية والمحتوى الذي يختاره المختصون في المناهج لا يمكن تقويمها إلا بواسطة المعلم، والأساليب التي يتبعها في تدريس الرياضيات بحيث يجعل هذه المواقف فعاله .

فعلم الرياضيات علم مجرد تخيلي يحتاج إلى طرق تدريس حديثه وعروض تُقرب المفهوم للطالب بطريقة مناسبة لإمكان تدريس الرياضيات بطريقة مشوقة لتوصيل المعلومة ووضعها بطريقة أفضل وأسهل، تساعد الطالب على تخيل وتصور أساسيات مناهج الرياضيات [1] وقد أولت ليبيا الاهتمام بعملية التعليم وتطويره وخاصة بالمرحلة التعليمية المتوسطة والأساسية ، فلم يقتصر على الاهتمام بالمناهج من حيث الكم والكيف ، بل اهتمت بالجوانب الأخرى للعملية التعليمية ، مثل التفاعل الأمثل بين المعلم و الطلاب واستخدام الطرق والأساليب الحديثة التي تحفز المتعلمين على تكوين الاتجاهات الايجابية نحو المدرسة والتقدم [2]. إلا أن المتتبع لسير العملية التعليمية داخل المدارس من حيث التدريس والتفاعل الصفي بين المتعلمين والمعلم

واستخدام الطرائق واستخدام الوسائل وطريقة التقويم نجدها لازالت يطغى عليها الطابع النظري التقليدي القديم ، وخاصة في مجال استخدام الطرائق نجدها تعتمد على التلقين من قبل المعلم والاسترجاع والحفظ من قبل المتعلمين ، ويكاد يقتصر دور المعلم على مجرد نقل المعلومات وتبسيطها للمتعلمين . وهذا ما أكدته دراسة كلا من (مريم النائلي ،محمد غزالة،2014) [3] ، بأن المعلم في مرحلة التعليم الأساسي يستخدم طريقة واحدة في التدريس، مما لا يتيح للتلاميذ تبادل الآراء في موضوع الدرس ولا يساعدهم علي تقوية التحصيل ، ويحبط فيهم روح التعاون ،والاستفادة من أراء الآخرين والبناء عليها ،ويعيق حرية التفكير لديهم ، ويؤكد (ويليم وآخرون William et at,) [4] بأن(الارتقاء بمستوى التربية والتعليم في البلاد العربية يتطلب من المعلم أن يتجاوز دور الناقل والملقن للمعلومات والملقي للمعارف إلى دور جديد يمنح من خلاله فرصاً حقيقية للتعلم ونمو القدرات المختلفة للمتعلم ، ولاشك أن هذا النمط من التعلم يستوجب استخدام طرائق وأساليب حديثة تأخذ بعين الاعتبار صعوبات التعلم ومشكلات المتعلمين وتستثير المشاركة الايجابية والفعالة في كل نشاط تربوي يقوم به المعلم) ، وهذا لا يتأتى إلا باستخدام المعلم للإستراتيجيات الحديثة للتدريس التي تعتمد بالدرجة الأولى على الطالب ومحورها الأساسي في العملية التعليمية التي تساعده في تحقيق ذاته ,واكتساب المهارات اللازمة في التدريس، حيث ظهرت عدة إصلاحات في العالم - مثل حركة الإصلاح التربوي ،وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية بمهاجمة أساليب التدريس السائدة ،وطالبت بضرورة الموازنة بين التدريس القائم على الحفظ والاسترجاع والتدريس الذي يوسع المدارك ،وينشط الدافعية للمتعلم ويزيد من التحصيل وعمليات التفكير بأنواعه ، وقد اعتبر التفكير بمثابة النافذة التي يطل منها المتعلم على المنجزات العلمية والتكنولوجيا الحديثة لمحاولة فهمها من جهة ، والإسهام في دفعها من جهة أخرى [5] .

كما وضعت الأكاديمية القومية للعلوم بأمريكا (NSES) علم (1999) معايير قومية للتربية العلمية للتطوير محتوى مجالاتها وطرق وأساليب تدريسها لتحويل التنوير العلمي للجميع إلى واقع، والتأكيد على الأساليب والطرق التدريسية مثل الاستقصاء ،ومهارات حل المشكلات والتعليم بالاكتشاف ،والتعلم التعاوني في مجموعات ،والعصف الذهني وذلك لتشجيع الطلاب على حب البحث عن حلول بديلة وغير تقليدية للمشكلات مما يولد لديهم الدافعية لتعلم [6] ومن خلال العرض السابق يتضح بأن استراتيجيات التدريس إحدى مكونات المناهج المهمة ، حيث لها دوراً كبير في تنمية دافعية الطلاب للتعلم وزيادة تحصيلهم . هذا وقد أكدت عدة دراسات دور الاستراتيجيات الحديثة في زيادة دفعية الطلاب لتعلم وزيادة التحصيل الدراسي والمعرفي وتنمية تفكيرهم بمختلف أنواعه ومن بين هذه الدراسات دراسة أحمد السيد (2007) [7]،ودراسة محبات ابوعميرة (2009)[8]، دراسة وداد مكي(2005)[9]،ولذلك فمن الأفضل استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة يمكن من خلالها استنارة تفكير الطالب وزيادة تحصيله الدراسي ، ويجب أن تعتمد هذه الاستراتيجيات غلى عملية تكاملية تجمع بين أكثر من مدخل تدريسي للوصول إلى تصور متكامل يأخذ في الاعتبار جميع العوامل المختلفة التي تتصل بعمليات التدريس ومعرفة بعض الصعوبات التي تواجه المعلم، ومعلم الرياضيات بصورة خاصة في استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ، فمادة الرياضيات باعتبارها مجال اهتمام البحث الحالي هي مادة تدخل في مناهج المراحل التعليمية من الابتدائية حتى الثانوية كمجال من مجالات المعرفة الضرورية في صناعة الجيل الناشئ .

وقد جاء اختيار فكرة هذا الموضوع وهو معرفة المشكلات التي يعاني منها المعلمون أثناء استخدام الاستراتيجيات الحديثة، وذلك لما لهذه الاستراتيجيات الحديثة من فوائد أثناء تدريس مادة الرياضيات وهي على النحو الأتي :

1- تعتبر الطالب هو محور العملية التعليمية .

2- تفعيل دور الطالب في المواقف التعليمية .

3- تعود الطالب على التعاون وتحمل المسؤولية ويعتاد على الاحترام وتقدير أراء الآخرين .
4- التعاون والاعتماد المتبادل بدلاً من التنافس .
5- العمل معاً في جماعات لحل المسائل الرياضية يصعب حلها فردياً .
6- يساعد الطلاب على إتقان محتوى المادة الدراسية نتيجة العمل الجماعي التعاوني
7- يطور لدى الطلاب مهارات المناقشة المتصلة بالإصغاء والكلام وقيادة المجموعة
حيث أكدت الكثير من الدراسات السابقة على أهمية استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس من بينها : دراسة محمد عبد الرحمن (1996)[10] ، دراسة إبراهيم غازي(2002) [11] ، ودراسة وائل عبد الله (2004) [12] ، دراسة محمد الذيب (2012)[13] ، ولكن هناك كما يبدوا بعض المشكلات والمعوقات التي تحول دون استخدام هذه الاستراتيجيات التدريسية في العملية التعليمية .وخاصة أثناء سير الدروس مادة الرياضيات ، ولكي نتغلب على هذه المعوقات لابد- أولاً من معرفة أنواعها وتقدير حجمها ومن تم مكافحتها والتغلب عليها وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي .

مشكلة البحث :

تتحدد مشكلة البحث الحالي في تدني مستوى الطلبة في مادة الرياضيات وعزوف الطلبة على الدخول إلى حصص الرياضيات وذلك لصعوبة مادة الرياضيات، وعجز الطلبة على الفهم، مما يؤدي إلى ضعف تحصيلهم الدراسي، وذلك نتيجة لقصور الممارسات التعليمية الراهنة في مدارسنا اليوم لرفع من مستوى العملية التعليمية في الوقت الذي توجد فيه نماذج واستراتيجيات تدريسية حديثة، ومتعددة يمكن الاستفادة منها في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي لطلاب، وتذليل كل العقبات والمشكلات التي تواجه المعلمين والطلبة باستخدام الاستراتيجيات الحديثة ، **ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيسي التالي** : ما هي أهم **مشكلات استخدام معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لبعض استراتيجيات التدريس الحديثة بالمؤسسات التعليمية بمدينة الزاوية ؟**

تساؤلات البحث: لتحقيق أهداف البحث سيتم الإجابة عن التساؤلات الآتية :

1- ما هي أهم المشكلات التي يواجهها معلم الرياضيات في استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة أثناء عملية التدريس ؟
2- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مشكلات استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة أثناء عملية تدريس الرياضيات يمكن أن تعزى إلى متغير الخبرة(معلمين ذوى خبرة - معلمين أقل خبرة) ؟
3- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مشكلات استخدام المعلمين لاستراتيجيات الحديثة في التدريس لمادة الرياضيات يمكن أن تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (دبلوم متوسط - دبلوم عالي - جامعي) ؟

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى :

1- التعرف على أهم المشكلات التي يواجهها معلمي مرحلة التعليم الثانوي في استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة والصعوبات التي تحول دون استخدامها بصورة فاعلة في مادة الرياضيات .
2- الكشف عن الفروق في المشكلات التي يواجهها معلمو مادة الرياضيات في استخدامهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة تعزى إلى متغيرات الخبرة والمؤهل العلمي

3- تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في التغلب على هذه المشكلات التي تواجه معلمي الرياضيات في استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة ، وبالتالي تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلاب والعملية التعليمية بالمرحلة الثانوية في مادة الرياضيات .

حدود البحث : تمثلت حدود البحث في الأتي :

يقتصر تطبيق هذا البحث على معلمي مادة الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوي بمدارس مدينة الزاوية للعام الدراسي 2014-2015م .

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في كونه يتناول المشكلات التي تواجه المعلمين في استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس التي أصبحت تقوم بدور رئيسي في جميع عمليات التعلم والتعليم واستثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجته للتعلم وزيادة التحصيل الدراسي بتنوع الاستراتجيات ، مما يؤدي إلي زيادة فهمه لمادة الرياضيات ، وجعله أكثر استعداداً للتعلم وإقبالاً علي المادة ودراستها .

كما تكمن الأهمية أيضا في محاولة التعرف علي بعض المشكلات الأساسية التي تحول دون استخدام معلمي مادة الرياضيات للاستراتيجيات التدريس الحديثة ، مما يحفز الباحثين المتخصصين لتناول هذه المشكلات ومحاولة معالجتها .

ولعل من المبررات المهمة التي تدعم هذه الأهمية ، أن البحث يجري علي شريحة هامة من شرائح المجتمع ، وهي شريحة المعلمين بمرحلة التعليم الثانوي، باعتبار إن المعلم بما يمتلكه من مواصفات وقدرات ومهارات تدريسية يمثل عنصراً أساسيا وهاماً من عناصر العملية التعليمية، ويتوقف علية الجانب الكبير في نجاحها ، وفي تحديد مستوي التحصيل الدراسي **للمتعلم**

مصطلحات البحث :

المشكلة : عرفها كارتر قود (Good Carter) بأنها أي موقف مهم وباعث على التحدي سواء أكان موقفاً طبيعياً أم مصطنعاً ، والذي يتطلب حالة إدمان في التفكير.[14] **وتعرف إجرائياً في البحث الحالي** : المشكلة - هي المشكلات والعقبات التي تحول بين المعلمين وأدائهم لعملهم واستخدامهم للاستراتيجيات الحديثة في التدريس مما يتطلب معالجة إصلاحه عن طريق مداولة المشكلة ومحاولة حلها بطريقة سليمة .

الاستراتيجيات الحديثة : هي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل الدرلسي للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمن مجموعة من الأساليب التدريبية والأنشطة الإثرائية والوسائل التعليمية وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق أهداف معينة[15] **ويمكن تعريفها إجرائياً في البحث الحالي :** بأنها مجموعة من الأساليب يستخدمها المعلم أثناء التدريس ويقوم بتوجيه نشاط المتعلمين توجيهاً يمكنهم من أن يتعلموا بأنفسهم ، ويقع العبء الأكبر على المتعلمين في حين تقتصر مهمة المعلم على تهيئة الجو التعليمي وإرشادهم وتوجيهم أثناء سير الدرس وتوجيه نشاطهم والأشراف عليه وتقويمه .

الإطار الظري للبحث

مفهوم إستراتجية التدريس

الإستراتجية : وتعرف بأنها عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقاً بحيث تعينه علي تنفيذ التدريس علي ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمظومة التدريس التي يبنيها وبأقصى فاعلية ممكنه[16] **كما عرفت إستراتيجية التدريس بأنها :** مجموعة العريضة من الخطوط التي توجه العملية التدريسية والأمور الإرشادية التي تحدد

وتوجه مسار عمل المعلم أثناء التدريس والتي تحدث بشكل منظم ومتسلسل بعرض تحقيق الأهداف التعليمية المحددة سابقاً[17] .

مواصفات الإستراتيجية الجيدةفي التدريس الرياضيات :

1 - الشمول، بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي .
2 - المرونة والقابلية للتطوير، بحيث يمكن استخدامها من صف لآخر .
3- أن ترتبط بأهداف تدريس الموضوع الأساسية.
4- أن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب.
5- أن تراعي نمط التدريس ونوعه (فردي ، جماعي) .
6- أن تراعي الإمكانات المادية المتاحة بالمدرسة. [18]
7- أن تراعي المسائل الرياضية والتدريبات عليها لتحقيق الأهداف المرجوة من الدرس.

وكما حدد كمل زيتون مكونات إستراتيجيات التدريس بشكل علم الأتي :

1- الأهداف التدريسية .
2- التحركات التي يقوم بها المعلم ، وينظمها ليسير وفقا لها في تدريسه.
3- الأمثلة والتدريبات والمسائل الرياضية المستخدمة في الوصول إلي الأهداف .
4- الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة .
5- استجابات التلاميذ الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم [19].

ويلاحظ من ذلك إن أحد دلائل جودة التعلم تتمثل في اختيار المعلم لإستراتيجية التدريس المناسبة والتي تعمل علي تحقق أهداف الدرس ومحتواه من ناحية ، وتتلاءم واحتياجات الطلاب من ناحية أخري ، وتتماشي مع جميع خصائصهم من ناحية أخري . وقد يتشابه البعض حيث يعج الميدان التربوي بإستراتيجيات عديدة ، قد يتداخل بعضها البعض أو تستخدم أحدهاطبقا لطبيعة محتوي الدرس .

دور المعلم والمتعلم عند استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في العملية التعليمية [20] :

أولاً : دور الطالب أثناء استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة :

1- يعتبر الطالب محور العملية التعليمية .
2- فاعلاً في اكتساب المعلومات وليس مستقبلاً فحسب لها .
3- القائم علي ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية .
4- المتأمل لسلوكه ومستواه ويطور أدائهفي ضوء نتائج هذا التأمل .
5- المستمتع بالتعلم الذاتي والتعلم التعاوني والعصف الذهني .
6- المفكر الدائم في البحث عن المعارف ، وحل المشكلات واتخاذ القرارات .
7- بناء للمعرفة ، يسعي لمزيد من التعلم واكتساب المهارات .

ثانياً : دور المعلم أثناء استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة :

1- ميسراً لعمليتي التعليم والتعلم وليس ناقلاً للمعرفة.
2- حريصاً علي إتاحة فرص التعلم الذاتي والتعاوني لتلاميذه .
3- حريصاً علي بناء الشخصية المتكاملة لهم .
4- مراعيا للفروق الفردية فيما بينهم .

أهمية استخدام استراتجيات التدريس الحديثة :

1-إتقان المادة العلمية أو البنية المعرفية لمحتوي المناهج الدراسية .
2-زيادة التواصل في حجرة الدراسة بين المعلم وتلاميذه، وبين الطلاب وبعضهم البعض الأمر الذي يسهمفي بناء مجتمع التعلم .
3-تنمية الجوانب الوجدانية المتعددة كالحب والاستطلاع ، والاتجاه الايجابي نحو التعلم والقيم الاجتماعية والاستقلاليةفي التعلم وثقة كل من الطالب والمعلم بالنفس .

4-تنمية الجوانب المهارية لدي كل من الطلاب والمعلمين حيث تسمح لها الاستراتيجيات بممارسة كل تلميذ علي حدة لهذه المهارات وإتقانه لها .
5-تنفيذ المنهج الدراسي وتحقيق أهدافه علي نحو صحيح [21] .
6-حل المسائل الرياضية وإعطاء أمثلة مكثفة لتبسيطها وفك الغموض باستخدام الاستراتيجيات المناسبة لكل درس

تصنيف إستراتيجيات التدريس : تتعدد التصنيفات إستراتيجيات التدريس وفقاً للأسس الفلسفية والنفسية ، ومن أشهر تصنيفاتها الأتي:

أولا - تصنيف أساليب تدريس حسب نوع التعليم الحاصل :حيث يقوم علي ثلاثة مجالات ، هي المجال المعرفي ، والانفعالي ، والنفس حركي ، ويمكن تقسيمها إلي ثلاث أساليب تدريسية هي :

1- أساليب تدريس خاصة بتدريس الحقائق والمفاهيم بالاستقراء أو الاستنتاج أو الاستقصاء أو الاستكشاف.

2- أساليب تدريس خاصة بتدريس وتعليم القيم والاتجاهات الايجابية المرغوبة .

3- أساليب تدريس خاصة بتدريس وتعليم المهارات وتنمية القدرات[22].

ثانياً - تصنيف أساليب التدريس علي أساس طبيعة المعرفة :يري أنصار هذا التصنيف أن لكل حقل من حقول المعرفة طبيعة خاصة تقتضي استخدام الأساليب التدريسية بحث وتفكير . وينقسم إلي ثلاثة فئات رئيسية وهي علي النحو الأتي :

1- أساليب تدريس خاصة بًالعلوم الطبيعية – وتعد الأساليب العلمية الأكثر استخداما كأسلوب حل المشكلات ، والاستقصاء .

2- أساليب تدريس خاصة بًالعلوم الإنسانية والاجتماعية:وهذه الأساليب تعني بالتركيز علي العلاقات الإنسانية التي تسود بين الناس ، ومن أمثلتها طريقة المناقشة ، ومسرحة المناهج، ولعب الدور .

3- أساليب تدريس خاصة بًالعلوم التطبيقية : تعني بالتركيز علي الأساليب التي تهتم بالجانب العملي والتطبيقي ، ومن أهمها طريقة المشروع[23] .

ثالثاً - تصنيف أساليب التدريس علي أساس دور المعلم والمتعلم: ويعتبر هذا التصنيف الأكثر شيوعاً بين التربويين في العالم، وهو التصنيف الذي قامت علي أساسه هذه الدراسة ويقوم علي تقسيم جميع أساليب التدريس إلي قسمين رئيسين وهما علي النحو الأتي[24]:

أولا - أساليب التدريس القديمة : وهي الأساليب التي يكون الدور الرئيسي فيها للمعلم ويتمثل دور المعلم في السيطرة التامة علي مواقف التعليم والتعلم من حيث التخطيط ، والتنفيذ ، والمتابعة ، بينما يكون التلميذ هو المتلقي السلبي ، ويتركز الاهتمام علي النواتج المعرفية للعلم من حقائق ومفاهيم ونظريات ، ومن أمثلتها طرق المحاضرة ، والإلقاء ، والتلقين ، وأنصار هذا التصنيف يروا أن اكتساب المعرفة كغاية في حد ذاتها علي خلاف المدرسة الحديثة التي تعترف بضرورة اكتساب المعرفة ، ولكن لا لذاتها كوسيلة لتحقيق غاية معينة ، وفي ظل هذه النظرة التقليدية القديمة استخدام المدرسون أشكال العقاب المختلفة ، كوسيلة لحفز الطلاب علي الدراسة وحفظ المعلومات دون الاهتمام بحاجاتهم واهتماماتهم.

ثانياً - أساليب التدريس الحديثة : هي الأساليب التي يكون الدور الرئيسي فيها للمتعلم ، بينما يقتصر دور المعلم علي التوجيه والإشراف والإرشاد ، والحقيقة أن ظهور مثل هذه الأساليب لم تأتي مجرد ثورة علي الأساليب والطرق القديمة لقدمها ، بل جاء كثمرة لتطور الفكر الفلسفي التربوي والاجتماعي من جهة ، ومن جهة أخري بان الأساليب القديمة قد أغفلت دور المتعلم في عملية التدريس ، فقد أولت الأساليب الحديثة اهتماماً كبير بطبيعة المتعلم وحاجاته واهتماماته من جميع الجوانب ، كما حرصت علي مراعاة نظريات التعلم وقوانينه ، ومن أهم أساليبها أسلوب حل المشكلات ، والتعلم التعاوني والتعلم الالكتروني ، والتدريس التبادلي ، والمناقشات الجماعية

، والعلم بالاكتشاف ، وهي الأساليب الحديثة التي يعتمد عليها **البحث الحالي** وان لهذه الأساليب العديد من المبادئ التربوية الحديثة **نذكر** أهمها في الأتي[25] :

1- تنمية المهارات والقدرات العقلية علي حدا السواء .
2- حرية التفكير للمتعلم ، وتحقيق التوازن بين حرية المتعلم وتوجيه المعلم .
3- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .
4- إتاحة الفرص أمام المتعلمين لاتخاذ القرارات بأنفسهم .
5- تحمل المسؤولية وخاصة أثناء العمل الجماعي التعاوني ، فهو مسئول عن تعليم نفسه والجماعة التي ينتمي من خلال العمل داخل مجموعات .
6- ربط المنهج التعليمي بالبيئة المحلية التي يعيش فيها المتعلم

الأساليب الحديثة في التدريس وعلاقتها بمنهج الرياضيات :

إن تدريس مادة الرياضيات لطلاب في مختلف المراحل التعليمية ، قد تبدو أمراً شاقاً علي كل المعلم والطالب وحتى الأهل داخل المنازل ، فتفاوت القدرات التحصيلية بين الطلاب ، وتفاوت التأهيل التدريبي بين المعلمين أحدث مشكلة كبيرة في تعليم هذه المادة العلمية وإيصالها بشكل المطلوب الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في طبيعة المناهج لمادة الرياضيات نفسه ، وطبيعة الطرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة في شرح هذه المادة ، فهناك العديد من طرق التدريس الحديثة التي تناسب تدريس مادة الرياضيات ، وبالتالي يمكن إيصال المادة التعليمية بصورة سهلة وسلسة للمادة الرياضيات[26] ، وما يجب أن نؤكد علية في هذا المجال أن المتعلم الناجح هو الذي ينوع في الاستراتيجيات والأساليب أثناء سير الدرس حسب طبيعة موضوع الدرس المتعلمين حتى يحدث التفاعل الصفي أثناء الحصة في صورة تعلم جماعي تعاوني مما يودي إلي جدب **انتباه الطالب** وسهولة وصول المعلومة إلي أذهانهم ،ومن هذه الأساليب الحديثة التي يعتمد استخدمها في تدريس مادة الرياضيات حصرها في الأتي :

الأساليب الحديثة في التدريس :

إن تدريب **الطلاب** علي اختلاف مستوياتهم التعليمية علي الأساليب الحديثة والمتنوعة في التدريس التي تعتمد بالدرجة الأولي علي المتعلم وتعتبره محور العملية التعليمية مهمة البلاد للدفع بأبنائها للقيام بالنهضة العلمية والاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية لمواكبه عصر التقدم العلمي التكنولوجي الكبير، وذلك من خلال الأساليب الحديثة في التدريس لمواجهة المشكلات التي تعترض مسيرتهم التعليمية ، وتكمن هذه الأساليب في الآتي :

1- **أسلوب التعلم التعاوني :** يقصد بالتعلم التعاوني بأنه أسلوب التدريس الذي يضع المتعلم في موقف جماعي يقوم فيه بدور التدريس والتعلم فى آن واحد، وما يتطلبه ذلك من العمل فى توعية الجماعة لتحقيق أهداف مشتركة يشمل الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية .[27] ويعرفه " رضا السعيد " بأنه تعلم تعاوني يقوم على فكرة العمل الجماعي للتلاميذ في مجموعات صغيرة بشكل **تعاوني معا**. بحيث يكون كل تلميذ منهم مسئولا عن تعليم ذاته من ناحية وعن مساعدة بقية زملائه في المجموعة على تحقيق أكبر قدر ممكن من التعليم من ناحية أخرى[28]. **ويتبين من خلال التعريفات السابقة للتعلم التعاوني** بأنه أسلوب تعلم فعال يعتمد علي التفاعل الإيجابي المتبادل بين الطلاب بعضهم البعض،والذي يعتبر الطالب محور العملية التعليمية،وكل طالب فى المجموعة مسئول عن تعليمه وتعلم زملائه، مما يؤدي الي تنمية المهارات الاجتماعية والشخصية الطلاب **من التعاون والألفة من خلال العمل الجماعي داخل المجموعات . ويستند أسلوب التعلم التعاوني على الأسس التالية :**

- **التعاون والاعتماد المتبادل بدلا من التنافس .**
- يعمل التلاميذ بروح الفريق ويقيمون علاقات اجتماعية قوية .
- **العمل معا لحل المشكلات التي** يصعب حلها فرديا وتحقيق الالتزام بالعمل مع الآخرين .

– المساواة الفردية لكل فرد في المجموعة .

ويرى كلا من (عبيدات وأبو السميد،[29] محمد الجمل)[30] أهم خطوات تنفيذ أسلوب التعلم التعاوني وهى على النحو التالي :

1- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ، كل مجموعة تتكون من (5 – 6) أفراد ، ووضع اسم لكل مجموعة .
2- أن يراعى المعلم عند توزيع المجموعات الفروق الفردية، بحيث تشتمل كل مجموعة على التلاميذ الأذكياء والمتوسطين والضعاف دراسيا.وضع الأسس والقواعد المنظمة للعمل الجماعي، وحث التلاميذ على الالتزام بها
3- تحديد رئيس لكل مجموعة، ينظم الحوار داخل مجموعته،بحيث تكون الرئاسة دورية بين الأفراد المجموعة الواحدة .
4- يقوم المعلم بتوزيع الأدوات والوسائل المعينة على التلاميذ كما يوزع عليهم البطاقات التي توضح التعليمات والإرشادات اللازمة للدرس .
5- يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة مرتبطة بأهداف الدرس تكتب على السبورة أو على بطاقات توزيع على كل مجموعة ، ويطلب من التلاميذ دراستها والبحث عن الحلول أو الإجابات المناسبة ، ويحدد المعلم الزمن المخصص لدرس .
6- يقوم المعلم بمتابعة كل مجموعه ويناقش أفرادها فيما توصلوا له من مفاهيم ويقدم لهم التغذية الراجعة لتصحيح المفاهيم والإجابات الخاطئة أو تكملة الإجابات الصحيحة .
7- يعرض رئيس المجموعة نتيجة ما توصلت إليه من مفاهيم عن الدرس، ويستمع المعلم باهتمام لكل مجموعة.
8- دور المعلم يكمن فى التعزيز الايجابي بالثناء والتشجيع للإجابات الصحيحة عامة والمتميزة منها والإبداعية خاصة .
9- يمكن للمعلم رفع عملية المنافسة بين التلاميذ من خلال رصد الدرجات علي السبورة للإجابات الصحيحة والمتميزة لكل مجموعه .

2- **أسلوب التعلم بالاكتشاف :** هي عملية عقلية تهدف الي اكتشاف حقائق جديدة لم تكن معروفة للمكتشف من قبل ، كما عرف أيضاً : بأنه عمليات عقلية قائمة علي تمثيل المفاهيم والمبادئ العلمية في العقل . وتتمثل العمليات العقلية بالملاحظة ، والتصنيف ، والقياس ، والتنبؤ ، والوصف .

يستخدم هذا الأسلوب في التدريس لما له من أهمية فهو يسهم في وضع الطلاب أثناء حصة الرياضيات في مواقف تعويدهم على البحث ، وإثارة الفضول العلمي ، وهذا يؤدي في معظم الأحوال إلي الوصول لكل ما هو جديد بالنسبة لهم ، مما يعمل على توسيع أفق التلاميذ وتنمية قدراتهم الرياضية على التخيل والتصور ، وهذا بدوره يساعد على تنوع وتعدد استجاباتهم إزاء حل مسائل مادة الرياضيات الصعبة والمشكلات التي تواجههم . يذكر "كارين وصند" (Carin & Sund)[31] . أربعة شروط أساسية لهذا الأسلوب علي النحو الآتي :

1- عرض موقف مشكلة أمام التلاميذ أو طرح الأسئلة تثير تفكيرهم.
2- حرية التقصي والاستكشاف، حيث يعطي الحرية للتلميذ كي يلاحظ ويبحث ويستنتج ويكتشف .
3- توفر ثقافة علمية مناسبة، أي لابد من توفر خبرة ومعلومات سابقة كي يستطيع التلميذ أن يمارس عملية الاكتشاف.

4- **ممارسة التعلم** بالتقصي والاكتشاف، وذلك من خلال قيام التلميذ بالعمليات الإجرائية مثل تحديد المشكلة ثم تكوين الفرضيات ثم التجريب باستخدام الأدوات ثم الوصول إلي النتائج والتعميم على مواقف جديدة .

وتري الباحثتان بأن هدف التعلم بهذا الأسلوب يجعل الطالب يفكر ويبحث ويتعلم وينتج الأفكار أو الأشياء بدلا من أن يكون مستقبلا للمعلومات فقط، ودور معلم **الرياضيات** لم يعد ملقنا بل موجها، ذلك بتهيئة البيئة المدرسية المناسبة للتعلم، بحيث تتاح للطالب الفرصة لينظم المعلومات بنفسه ويكشف عن العلاقات بين جزئياتها، ويتدرب، ويكون المفاهيم ويحدد المصطلحات،ويعمل علي حل المسائل الرياضيات واستخلاص القوانين **والنتائج** ، ومن ثم فأن هذا الأسلوب يمكن التلميذ من استخدام اكبر قدر ممكن من قدراته الفعلية، وتجاور المعلومات كأفكار مجردة إلي أفكار توظيفها في بنية مفاهيم علمية ، **مما** يساعد الطالب علي حل المشكلات التي يواجهها في أثناء التدريس ، ويدفع مستوي التفكير لديه والتحكم الذاتي نهاية تعلمه .

كما يتضح أيضاً **أن التعلم بالاستقصاء (الاكتشاف)** هو عملية تربوية أساسية متوجهة لبناء الفرد المثقف الذي يقوم بادوار متعددة منها الحساسية للمشكلات وتنمية العمل التعاوني وتحمل المسئولية في مواجهة المشكلات .

3- أسلوب المترابطات " تآلف الأشتات :يشير مصطلح (synectics) في الأصل اليوناني الكلمة إلي معنى الربط بين العناصر المختلفة والجمع بينها ، ورائد استخدام هذا الأسلوب هو "**جوردون**" (Gordon 1944) . وهو أسلوب يهدف اشتراك **الطلاب** في توليد الأفكار الجديدة ، والحلول للمشكلات، وتوفير المناخ الحر الذي ينتفي فيه النقد والحكم المسبق باستخدامها لكنايات **والتماثلات** . وأشكال الاستعارة والمجاز، كما أنها أكثر تنظيما في الوصول إلي الحل . [32] **ويقوم هذا الأسلوب على مبدأين أساسيين هما :**

أ- تحويل الغريب مألوفاً . ب- تحويل المألوف غريباً .

ويعتمد في البداية على التعرف على المشكلة ، أي المشكلة التي ينبغي أن تتخذ طابعاً مألوفاً عند تحليلها، والوقوف على الأجزاء التي تشملها...، ثم تحديدها تحديداً دقيقاً، وجهة أخرى هناك مشكلات قد تبدو بسيطة أو مألوفة ، وعند ذلك ينبغي إدخال الآلية المعاكسة ، **أي أن تصبح** المشكلة المألوفة غريبة وغير مألوفة ، ومن ثم يتم النظر فيها من زوايا مختلفة بحيث يتم **الوصول إلي حل إبداعي** ،ومن اجل جعل الغريب مألوفا والمألوف غريبا ينبغي الاستخدام المنظم لآليات أو التفاعلات الأربعة أنواع وهي تمثيل شخصه ، **ومباشرة** ، ورمزية وخيالية ويتم التركيز في الغالب على الثلاثة الأولى منها وهي: [33]

1- **التماثل الشخصي :** هو تقمص الوجداني بكل ما فيه من معاني نفسية في تمثل الموضوع .
2- **التماثل المباشر :** وهي البحث في المشكلة في سياق يكشف عن التشابه بين المشكلة أو بعض عناصرها .
3- **التماثل الرمزي:** ويجري التعبير عن المشكلة بكلمة، أو جملة، أو صورة شعرية رمزية وفي حالة التماثل يستبدل الواقع بالسحر، بحيث يتم تحقيق الرغبة ينبغي قوانين الطبيعة .
4- **التمثيل الخيالي :** الوهمي، اقل الأنواع استخداما وأهمية [34] .

ويمر أنتاج وتوليد الأفكار والحلول لأسلوب المترابطات بالمراحل الآتية :

1- تحديد المشكلة المطروحة. 2- جعل الغريب مألوفا.
3- فهم المشكلة. 4- الآليات الإجرائية **(أنواع التماثلات)**
5- تحويل المألوف غريباً. 6- تقديم الحلول واختيار ما يناسب المعايير المحددة سلفا.

و تري الباحثتان إن هذا الأسلوب يتيح مساحة كافية بين الفرد والمشكلة، بحيث يراها رؤية جيدة جديدة فيفكر فيها تفكيراً موضوعياً يوصله إلي حلول لها أثناء شرح المعلم بالتعاون مع **الطلاب في حل المسائل** الرياضية البحثية .

4- أسلوب حل المشكلات : هو من الطرق التي انبثقت من مفهوم المنهج الحديث والتي يتم التركيز عليها في التدريس وذلك لمساعدة الطلاب على إيجاد حلول المشكلات التي تعترضهم وهو من الطرق التي تشجع على البحث والتساؤل والتجريب. ويستند هذا الأسلوب **على الأسس** التربوية والمبادئ التالية **:** [35]

- لها هدف محدد وواضح وهي بذلك تتفق مع طبيعة عملية التعلم .
- تنمي روح البحث والتنقيب والتقصي للوصول إلي النتائج .
- تهتم طريقة حل المشكلات بشقي العلم : المادة والطريقة ، وذلك لأنها تعتمد على **المعلومات السابقة في حل ال**مشكلة الجديدة، كما أنها تصل إلي معلومات جديدة وهي النتائج التي يصل إليها الفرد عند حل المشكلة .
- **تركز على النشط الذاتي للفرد في حل المشكلات.**

ويرى "نويل وسيمون وشو" ، أن التفكير كشكل راق للسلوك يظهر في حل المشكلات ويرون أن حل المشكلات يعد إبداعا إذا توافر فيه هذه الشروط أو بعضها .

- أن يمثل ناتج التفكير قيمة .
- أن يكون التفكير غير نمطي .
- أن يتوفر في التفكير الدافعية والمثابرة والاستمرارية لتحقيق أمرها[36] .

ولما كانت الحياة متجددة، وفيها من المشاكل والمتغيرات ما يحتاج إلي إعمال الفكر، لذا فأن تدريب التلاميذ على اكتساب مهارات حل المشكلات يصبح هدفاً تربوياً .

أهم الخطوات التي يتسم بها أسلوب حل المشكلات عند تنفيذ الدرس على النحو الأتي :

1- إعطاء التلاميذ الوقت الكافي للتفكير.
2- **إعطاء الفرصة للآراء ولو كانت خطأ .**
3- إدارة المناقشات بصورة موضوعية وبأسلوب جماعي **وفردي .**
4- مراعاة إتمام حل المشكلات بطريقة عملية كالتالي :

أ- تحديد المشكلة .
ب- **جمع المعلومات حول المشكلة .**
ت- **وضع الفروض الممكنة لحل المشكلات .**
ث- دراسة كل فرضية من هذه الفرضيات على أسس التنبؤ
ج- **اختبار صحة الفروض .**

مميزات إستراتيجية حل المشكلات:لإستراتيجية حل المشكلات العديد من المميزات **نذكر** أهمها[37]

- تنمية مهارات التفكير لدي المتعلم .
- زيادة قدرة المتعلم علي فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة .
- زيادة قدرة المتعلم علي تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة .
- إثارة الدافعية لدي الطلاب والاستمتاع بالعمل .
- تنمية الاتجاهات وحب الاستطلاع والمواظبة علي العمل في حل المشكلة دون ملل .
- زيادة قدرة التلاميذ علي تحمل المسئولية
- زيادة قدرة التلاميذ علي الاستفادة من مصادر التعلم المتنوعة، بحيث لا يعتمد فقط علي **الكتاب المدرسي** كمصدر جيد للمعرفة .

6- أسلوب قبعات التفكير الست :

هي إحدى النظريات أو أفكار "**دي بونو**" عن عملية التفكير حيث يرى أن هناك نماذج مختلفة من التفكير، ولا يجوز الوقوف عند احد هذه النماذج وأعطى كل قبعة لونا يعكس طبيعة التفكير المستخدم . وهم على النحو الآتي :

– القبعة البيضاء : للموضوعية .
– **القبعة الحمراء : للمشاعر والعواطف .**
– **القبعة السوداء** : النقد والعيوب والسلبيات .
– **القبعة الصفراء** : الايجابيات والمنافع .
– **القبعة الخضراء: للإبداع والنماء والخصب .**
– **القبعة الزرقاء** : التنفيذ والتنظيم .

أهمية هذه الأفكار في ارتداء القبعات يعني ما يلي :

– على الفرد أن يغير من طريقة تفكيره بين مرحلة وأخرى فلا يجوز أن يرتدي قبعة واحد فترة طويلة من الزمن لأنها قد تفسر في رأسه ويبدو عنيداً ومتخلفاً .
– على الفرد أيضا أن يلبس جميع القبعات، ففي أي مناقشة يمكن للجميع أن يرتدوا جميع القبعات فيناقشوا الأفكار معا دون جدال لأن كل شخص يلبس نفس القبعة في وقت واحد .
– تعطي المرونة للفرد، حيث يغير قبعته، فإنه يرى الأشياء بصورة مختلفة من جميع الجوانب مما يجعله منفتحا على جميع الأفكار .
– في أثناء التدريس فإنك عندما ترتدي قبعة مثل قبعة زميلك تستطيع أن تحس معه وتتعاطف معه وتتفهم طريقة تفكيره[38] .

وتري الباحثتان بأن هذه الطريقة تسمح للتلميذ بالمشاركة في جميع مراحل الدرس لحصة الرياضيات بدءاً من البحث عن المعلومات، وحتى تقديم التوجيه والتنظيم وهى تنسجم مع متطلبات العملية التعليمية ، حيث يقدم التلاميذ مقترحات التطوير، وأفكار جديدة كتعديل الأوضاع وتنظيمها.

7- أسلوب العصف الذهني : ويعرفه (**شعلة**) بأنه أسلوب يتمركز حول الطلاب وتعمل على إثارتهم، وتقوم على التداعيات الحرة، وتهدف إلى توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار الخلاقة حول **مشكلة أو موضوع مطروح للمناقشة، بحيث** يتاح لكل فرد الفرصة للإدلاء بجميع الآراء والأفكار **الممكنة**[39] .

كما عرفه أيضاً (**أزبورن** Osborn 2001) بأنه مؤتمر تعليمي يقوم على أساس تقديم المادة التعليمية في صورة مشكلات تسمح للمتعلمين بالتفكير الجماعي لإنتاج وتوليد أكبر عدد ممكن **من الأفكار أو** الحلول التي تدور بأذهانهم مع إرجاء النقد أو التقييم إلى بعد الوقت المحدد لتناول **المشكلة**[40] .

وتبين من خلال التعريفات السابقة بأن هذا الأسلوب يقوم بتنمية قدرة الطلاب على التفكير وذلك من خلال إعطاء حرية التفكير للطلاب عندما تطرح عليهم المشكلة ما تتعلق **بموضوع** الدرس، بعدها يقوم الطلاب بإعطاء حلول متنوعة للمشكلة دون نقد أو تقييم من احد .

الأساس التي يقوم عليها العصف الذهني : يؤكد كلاً من (محمد الكيومي) [41]، (سيد حمدان 2000) [42] ، على أن العصف الذهني يقوم على مجموعة من الأسس على النحو الآتي :

1- **تأجيل الحكم على الأفكار:** لأن الأفراد المشاركين في جلسات العصف الذهني سيحجمون عن المشاركة بالأفكار عند إحساسهم بأن أفكارهم ستنقذ أو تقيم آوان أفكارهم مراقبة.
2- **الكم يولد الكيف:** أي كثرة الأفكار مهما كانت غريبة أو بسيطة سيؤدي إلى توليد أفكار جديدة أكثر فعالية وفائدة أي ينبغي الاهتمام بكمية الأفكار وليس بنوعيتها.
3- **البناء على أفكار الآخرين وتطويرها:** فهو أسلوب العصف الذهني يُسمح للأفراد ببناء أفكارهم على الأفكار المعطاه من قبل **الطلاب** المشاركين له في المجموعة لتطويرها

وتحسينها وإيجاد أفكار أخرى جديدة منها، كما يمكن الربط بين فكرتين أو أكثر من الأفكار في فكرة واحدة.

وهناك عدة قواعد ينبغي مراعاتها استخدام العصف الذهني أثناء التدريس وهي :

1- تجنب النقد، وهي مسئولية رئيس الجلسة، حيث عليه أن يمنع جميع أنواع الانتقاد .
2- إطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مما كان نوعها أو مستواها .
3- البناء على أفكار الآخرين وتطويرها، ما دامت تسير في الطريق الصحيح لحل المشكلة .
4- أن يسود الجلسة جو من خفة الظل والمتعة العلمية المنضبطة لرفع معنويات التلاميذ .
5- يجب أن تكون المشكلة أو موضوع النقاش محدداً وليس عاماً حتى يتمكن الأفراد زمن حصر اهتمامهم وتوجيه أفكارهم بدقة .
6- التمسك بأسس العصف الذهني، وهي تجنب النقد وإطلاق عنان وحرية التفكير.
7- تسجيل جميع الأفكار على لوحات أو السبورة أو في مذكرات حتى يتسنى للجميع أن يراها ويقرؤها .
8- لا يوضع مراقبون للجلسة من التلاميذ أو المعلمين أو غيرهم حتى لا يحجمون التلاميذ عن توليد الأفكار.
9- يجب أن يستمر تشجيع لتوليد الأفكار حتى يتوقف ظهور أفكار جديدة .
10- تقييم جميع الأفكار بعد انقضاء الجلسة .

مميزات العصف الذهني :

إن عملية العصف الذهني هامة لتنمية التحصيل لدى التلاميذ لما يمتاز به للأسباب التالية[43] :

1- العصف الذهني جاذبية بديهية (حدسية) الجلسة الإبداعية البعيدة عن النقد والرقابة تخلق مناخاً حر للجاذبية بدرجة كبيرة .
2- العصف الذهني عملية بسيطة، لا توجد قواعد ولا شروط لها ولا نقد ولا حكم ولا تقييم في إنتاج الأفكار.
3- العصف الذهني عملية ملية: عندما يشارك كل فرد في مناقشة جماعية لحل المشكلة جماعية والمشاركة في الرأي أو المزج بين الأفكار الغربية وغير المألوفة وتركيبها، وخلق فكرة جديدة.
4- العصف الذهني عملية علاجية، مشاركة جميع التلاميذ في المناقشة الجماعية وتكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي فرد يرفض رأيه أو فكرته.
5- العصف الذهني عملية تدريبية، لأنها طريقة هامة لاستثارة الخيال والمرونة في التفكير.

وخطوات تنفيذ العصف الذهني : هناك إجراء وخطوات ينبغي إتباعها أثناء استخدام العصف الذهني أهمها :

1- تحديد المشكلة أو موضوع الدرس المطروح بالجلسة .
2- إعادة صياغة المشكلة أو موضوع الدرس .
3- تهيئة الجو وإتاحة الفرصة للعصف الذهني .
4- البدء بعملية العصف الذهني .
5- تسجيل الأفكار أول بأول .
6- إثارة التلاميذ لمجموعة إذا ما بدأت تقل لديهم الأفكار حتى يتم البناء على أفكار الآخرين .
7- نقد الأفكار وتصنيفها .

8- أسلوب المناقشة الجماعية: ويعرفها "**عبد الرازق الطشاني**" بأنها هي الطريقة التي يتعاون من خلالها المعلم و**الطلاب** فى تحضير مادة الدرس، والبحث عنها وتجميعها وتحليلها، ودراستها من خلال مناقشة يتم فيها تبادل الأفكار، واستقصاء الحلول والمشاكل المختلفة، ويطلع كل طالب على ما توصل إليه زملاؤه من طرق وتحليلات ونتائج، ويكتسب **الطلاب** من خلال ممارستها قيم واتجاهات وأفكار الجماعة، نتيجة التفاعل الاجتماعي أثناء مناقشة الدرس[44] .

كما عرفها "محسن عطية" هي عبارة عن حوار شفهي بين المعلم والمتعلم يكون فيه للمتعلم دور إيجابي في جو غير مختلق تحت إشراف المعلم يرمى إلى تحقيق أهداف لا يمكن تحقيقها من دون مشاركة المتعلم[45] .

ومن خلال هذا التعريفات السابقة نجده يتطلب معرفه الطلاب المسبقة بموضوع النقاش حتى يتمكنوا من تكوين وإنتاج الأفكار، أو تقديم الاقتراحات للموضوع او تحديد للموضوع

ولكي تكون المناقشة الجماعية فعالة أثناء المرحلة التعليمية يجب الالتزام بالشروط التالية(46) :

1- إحاطة المعلم بموضوع الدرس والتهيؤ لأي استفسار حوله.
2- تحديد مستوى المعرفة السابقة لدى التلاميذ قبل البدء بالمناقشة.
3- اشتراك جميع الطلاب الفصل الدراسي في المناقشة والحوار والاستماع إلى آرائهم باهتمام واحترامها
3- إعداد الأسئلة مسبقا وتحديد الوقت والموقف الذي تطرح فيه .
4- أن تكون الأسئلة واضحة وعدم تكرارها وأن لا تحتمل أكثر من إجابة .
5- إعطاء الوقت اللازم لكل الطالب ليعبر عن آرائه بحرية .

مراحل طريقة المناقشة الجماعية :

1- **مرحلة استعراض المشكلة** : توجد العديد من الطرق التي تستخدم في طرح المشكلة أو موضوع الدرس تشد انتباه الطلاب إليها ،من خلال واجب منزلي أو مجموعة من المشاهدات،أو رحلة علمية، أو قراءة في الدقائق الأولى من الحصة، حيث تبدأ المناقشة الجماعية حول جوانب المشكلة أو موضوع الدرس .
2- مرحلة تحديد المشكلة بصورة أوضح، بدون أن يتدخل المعلم في تحديدها أو توضيحها، بل يحفز التلاميذ على صياغتها بأنفسهم.
3- مرحلة مناقشة الحلول المختلفة لجوانب المشكلة، وتنظيم هذه الحلول في صورة متناسقة متكاملة، وتنظم التلاميذ أنفسهم وتوزيع الأدوار وتحديد المهام اللازمة لحل المشكلة.
4- مرحلة تجميع النتائج التي توصل إليها تلاميذ والمجموعات، في صورة منظمة على هيئة تقرير (شفوي أو تحريري أو عملي).
5- مرحلة طرح التقرير للنقاش والتحليل من قبل التلاميذ، وتناقش عناصره ويقيم من حيث شموليته لجوانب المشكلة وقدرته على حلها، كما تقيم العمليات المستخدمة في جمع النتائج
6- يطرح الموضوع كله للنقاش من جديد، وإعادة الدورة، فقد يعثر النقاش على مشاكل جديدة مرتبطة بالمشكلة الأولى تصلح موضوعا جديدا يحضر له التلاميذ لمناقشته الحصة القادمة

خطوات المناقشة الجماعية : تمر المناقشة الجماعية بالخطوات الآتية :

1- تحديد موضوع الدرس وصياغته،بحيث يرتبط بحاجة تثير انتباه الطلاب ليتمكنوا من دراسة الدرس ذاتيا .
2- تقسيم الدرس إلى عناصر أساسية بحيث يشمل الدرس بأكمله ويوضحها المعلم للمجموعات قبل أن ينصرفوا للعمل .
3- بعد تشكيل المجموعات حسب عدد الفصل الدراسي، توزع المهام على المجموعات الصغيرة حسب عناصر الدرس .
4- يشترط في إعداد وصياغة عناصر الدرس، أن تكون محددة ومثيرة ومقبولة من الطلاب بحيث تتطلب تضافر الجهود وتعاونها بشكل جماعي، ومن اجل تحقيق أهداف الدرس .
5- توزيع المهام على المجموعات. المناقشة الجماعية[47] .

إجراءات البحث

منهج البحث : اتبعت الباحثتان في إجراء هذا البحث المنهج الوصفي بوصف ما هو كائن وتفسيره وهو يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع ويهتم بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة ، والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند كل من الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور ، وهو لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها ، وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات [48] .

مجتمع البحث : اشتمل المجتمع الأصلي للبحث من جميع معلمي مادة الرياضيات والعاملين الفعليين بمدارس التعليم الثانوي بمدينة الزاوية للعام الدراسي 2014-2015 **وقد بلغ** عددهم (325) معلماً ومعلمة ، وقد حصر أفراد مجتمع البحث من خلال السجلات والوثائق الرسمية بوزارة التربية والتعليم بمدينة الزاوية .

عينة البحث : تضمنت عينة البحث جميع المعلمين والمعلمات في المجتمع الأصلي والبالغ عددهم (325) معلماً ومعلمة اللذين يقومون بتدريس مادة الرياضيات موزعين على (90) مدرسة ثانوية بمدينة الزاوية ، وذلك لضمان شمولها وتمثيلها للمجتمع ومحدوديتها وصعوبة اختيار عينة عشوائية منهم .

أداة البحث : تحقيقاً لأهداف هذا البحث قامت الباحثتان بإعداد استبياناً للمعلمين ومعلمات الرياضيات، وذلك للكشف عن المشكلات التي تحول دون استخدام الاستراتيجيات الحديثة في تدريس مادة الرياضيات كما يراها معلمو مرحلة التعليم الثانوي في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الزاوية. وقد تم بناء هذه الأداة (الاستبيان) بإتباع الخطوات التالية :

أولاً - الاستبيان الاستطلاعي : قامت الباحثتان بأعداد استبيان استطلاعي تضمن سؤالين مفتوحين يتمحوران حول المشكلات التي تواجه المعلمين أثناء استخدامهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة بمادة الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوي، وقد تم توزيع الاستبيان الاستطلاعي على المعلمين والمعلمات والبالغ عددهم (33) معلماً ومعلمة من مجتمع البحث وهو موزع على عدد (10) عشرة مدارس بمدينة الزاوية . **للعام الدراسي** 2014-2015 وهم مدرسة فاطمة الزهراء ومدرسة أمحمد العجيلي ومدرسة المجاهد ، ومدرسة جودائم ، ومدرسة الأمل الثانوية ، **ومدرسة** الجيل الجديد ومدرسة الضياء الثانوية مدرسة كردمين ، مدرسة خولة بنت الازور، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية ، واستغرقت عملية توزيع الاستبيان وجمعه ما يقارب أسبوعين ، وكشف الاستبيان الاستطلاعي عن وجود مشكلات تعوق المعلمين في استخدام الاستراتيجيات الحديثة للتدريس ، وقد كانت هذه النتائج حافزاً للباحثتين على توزيع استبيان أخر يهدف إلى معرفة أهم المشكلات التي تواجه المعلمين في استخدام الاستراتيجيات الحديثة أثناء عملية التدريس لمادة الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوي .

ثانياً - الصورة الأولية : تم بناء الاستبيان وفقراته وفق الخطوات التالية :

1- **الإطار النظري للبحث** .

2- الاستبيان الاستطلاعي .

3- مقابلات التي أجريت مع معلمي مادة الرياضيات الفعليين بمدارس التعليم الثانوي من قبل **الباحثتين** .

4- الدراسات والبحوث السابقة التي تمكنت الباحثتان من جمعها والتي لها علاقة بالبحث الحالي .

وقد تكون الاستبيان في صورته الأولية من 50 **فقرة موزعة على مجالات** . كل مجال يحتوي مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المقيدة من ذات الإبعاد الثلاثة المتمثلة في (مشكلة كبيرة - **مشكلة متوسطة** - ليست مشكلة) وبعد ذلك تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على بعض الأساتذة

بقسم العلوم التربوية بجامعة الزاوية ذوي الخبرة والدراية العلمية بهذا المجال . **وقد أبدى** الأساتذة جملة من الملاحظات تجاه بعض الفقرات والتي استفادت منها الباحثتان عند وضع الصورة النهائية للاستبيان .

الصورة النهائية للاستبيان : بعد إجراء التعديلات اللازمة على الصورة الأولية تم وضع الصورة النهائية للاستبيان والذي تضمن الأتي :

1- **مقدمة الاستبيان:** وتضمنت تعليمات حول كيفية الإجابة على فقرات الاستبيان لغرض التعرف عليه .

2- **البيانات العامة: وتضمنت بعض الخصائص العامة لمجتمع البحث والمتمثلة في الجنس** والمؤهل العلمي والتخصص والكلية والمعهد المتخرج منه وعدد سنوات الخبرة في التدريس .

3- **المجالات التي احتوى عليها الاستبيان**

أ- **مشكلات متعلقة بالمتعلم:** ويتضمن ستة فقرات .

ب- مشكلات متعلقة بالمنهج الدراسي: ويتضمن خمسة فقرات .

ج- مشكلات متعلقة بطبيعة استراتيجيات التدريس: ويتضمن ستة فقرات .

د- **مشكلات متعلقة بالمعلم:** ويتضمن عشرة فقرات .

ه- **مشكلات متعلقة بالنظام المدرسي** :ويتضمن خمس فقرات .

ثالثاً- صدق البحث : لتحقق من صدق فقرات الاستبيان ووضوحها لدى أفراد عينة البحث اعتمدت الباحثتان على الصدق الظاهري : حيث تم عرض الاستبيان بصورته المبدئية على لجنة المحكمين من أساتذة قسم العلوم التربوية بجامعة الزاوية ، للاستفادة من خبراتهم ولإبداء أرائهم حول مدى صلاحية كل فقرة من فقرات الاستبيان ، وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه ، ومدى مناسبتها لموضوع الدراسة ، ولقد أقر البعض صلاحيته وأقترح بعضهم حذف بعض **الفقرات المتكررة وإضافة** بعض الفقرات الأخرى ، وقد أخذت الباحثتين بكل الملاحظات والمقترحات حيث إعادة صياغة فقرات الاستبيان بالشكل المطلوب واعتبرت الباحثتين أراء لجنة المحكمين دليلاً لصدق الاستبيان .

رابعاً - ثبات الاستبيان : يقصد بالثبات - أن يعطي نفس النتائج إذا ما استخدم أكثر **من مرة تحت** ظروف متشابهة [49] حيث استخدمت الباحثتان طريقة إعادة الاختبار ، وذلك بتطبيق الاستبيان على عينة تكونت من 30 معلماً ومعلمة من معلمي مادة الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوي بمدينة الزاوية ، وبعد مرور فترة قصيرة من الزمن تقدر بثلاثة أسابيع ، تم إعادة الاستبيان على نفس المجموعة ،بحيث أصبح لكل فرد من أفراد العينة درجتان ، ومن تم تمت حساب الدرجات التي حصل عليها كل فرد من أفراد العينة وبعد تفريغ البيانات من الاستمارات تم استخراج ثبات الاستبيان باستخدام معادلة بيرسون وحساب معامل الارتباط بين الإجابات في الاختبارين الأول والثاني يساوي (0.93) وهو معامل ثبات عالياً ، مما يطمئن الباحثتان على استخدامه على عينة البحث .

خامساً - تطبيق الاستبيان : قامت الباحثتان بتوزيع استمارات الاستبيان على كل مدارس العينة مستخدمتين في ذلك الاتصال المباشر بالمدارس ، حيث تم توزيع (325) استمارة على جميع مدارس التعليم الثانوي بالزاوية في شهر ديسمبر 2014 وقد أمكن استرجاع جميع الاستمارات وقد استمرت فترة توزيع الاستبيان وجمعه على أفراد العينة قرابة الشهرين حيث تم إرجاع (310) استبيان واستبعاد (15) استبياناً لعدم اهتمام أفراد العينة وقد استخدمت **الباحثتان برنامج** (SPSS) الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية لمعالجة بيانات البحث إحصائياً .

نتائج البحث

من خلال تحليل البيانات وإجراء العمليات الإحصائية اللازمة باستخدام حقيبة العلوم الاجتماعية (SPSS) أسفر البحث عن النتائج الآتية :

السؤل الأول : تحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول والذي ينص على(**ما أهم المشكلات التي يواجهها معلم الرياضيات في استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة أثناء عملية التدريس؟**) وسيتم استعراض النتائج التي كشفت عنها نتائج البحث بهذا الخصوص كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (1) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينة الكلية في مشكلات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي تحصل عليها كل بُعدّ من أبعاد البحث وترتيبها

ت	المشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	المشكلات المتعلقة بالمعلمين	25.78	3.69	الأول
2	المشكلات المتعلقة بالنظام المدرسي	20.44	2.91	الثاني
3	المشكلات المتعلقة باستراتيجيات التدريس	18.30	2.89	الثالث
4	المشكلات المتعلقة بالمنهج الدراسي	16.06	2.87	الرابع
5	المشكلات المتعلقة بالمعلم	14.60	2.81	الخامس

يتضح من الجدول (1) **بأن المشكلات التي تتصل بالمعلمين** كانت الأكثر تأثيراً في عزوف معلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوي عن استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ، حسب ترتيب الأبعاد الواردة في الاستبيان وحسب أهميتها من وجهة نظر أفراد العينة ككل ، **بمتوسط حسابي** (25.78) **وانحراف** معياري (3.69) ، ولعل هذا يدل على أهمية المعلمين في العملية التعليمية التربوية وبضرورة وضع خطة مستقبلية لإعداد المعلم الإعداد الأكاديمي الجيد ، والاهتمام بتدريبهم وتأهيلهم المستمر أثناء الخدمة على كيفية الاستخدام الجيد للاستراتيجيات التدريسية الحديثة ، وكيفية توظيفها أثناء الدرس واختيار المناسب منها لتوصيل المعلومة الرياضية بكل سهولة ويسر وترك الحرية للطلاب في التفكير لحل المسائل الرياضية والإجابة عليها وترك حرية التفكير لهم حسب خطوات كل إستراتيجية من الاستراتيجيات التدريسية .

تم تليها في الأهمية المشكلات المتعلقة بالنظام المدرسي بمتوسط حسابي (20.44) **وانحراف** معياري (2.91) وهذا يدل على أهمية النظام المدرسي ودوره في تشجيع المعلمين على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس فتخصيص المكان والفصول وتزويدها بكافة الإمكانيات المتاحة داخل المدرسة يؤثر إيجابياً على المعلم والمتعلم وخاصة للطلاب اللذين يعانون صعوبات في فهم المسائل الرياضية .

تم تأتي في الترتيب الثالث المشكلات المتعلقة بالاستراتيجيات التدريس بمتوسط حسابي (18.30) وانحراف معياري (2.89) وهذا يدل على أهمية الدور الذي تقوم به الأساليب الحديثة **في التدريس** وذلك من خلال الخطوات لكل إستراتيجية التي تعمل علي توضيح الغموض وتسهيل الفهم للمتعلمين أثناء عرض المسائل الرياضية المختلفة .

تم تأتي في المرتبة الرابعة في الأهمية المشكلات المتعلقة بالمنهج الدراسي، بمتوسط حسابي (16.06) وانحراف معياري (2.87) وهذا يدل على أهمية المنهج المدرسي وحاجته لتنوع في الأساليب التدريسية الحديثة من أجل تحقيق أهدافه، ويجعل المنهج في صورته الجديدة مشوقاً

وسهل الفهم باستخدام الاستراتيجيات ، مما يزيد من تفاعل الطلاب مع مادة الرياضيات تفاعلاً وظيفياً هادفاً مما يؤثر تأثيراً إيجابياً لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات .
ثم تليها في الأهمية الأخيرة المشكلات المتعلقة بالمتعلم بمتوسط حسابي (14.60) **وانحراف** معياري (2.81) ، وهذا يوضح بأن الاهتمام بالمتعلمين باعتبارهم من أهم المسؤوليات في العملية التعليمية إلى ضرورة إعدادهم **الإعداد** الجيد ، وتوفير المنهج الدراسي المناسب ، واستخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس التي تسهل لهم فهم جميع المسائل في مادة الرياضيات مع توفير المعلمين الذين يستخدمون هذه الاستراتيجيات التي تعطي كل الأهمية والحرية للطلاب داخل الفصل الدراسي أثناء شرح الدروس لمادة الرياضيات .

كما قامت الباحثتان بتحليل النتائج لكل بُعد من أبعاد البحث بهدف معرفة المشكلات التي تواجه المعلمين أثناء استخدامهم لاستراتيجيات التدريس الحديثة لكل بُعد من أبعاد البحث مُرتبه حسب أهميتها من وجهة أفراد العينة من المعلمين وكما هي وارده في الجداول التالية :

جدول (2) أهم المشكلات المتعلقة بالمتعلم حسب أهميتها من وجهة نظر أفراد عينة البحث من المعلمين

ت	المشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في الاهمية
1	**ضعف قناعة المتعلمين بأهمية استخدام الاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على المتعلم نفسه .**	**2.98**	**0.84**	**الأول**
2	**قلة استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس يؤدي إلى تعود المتعلمين على الحفظ والاستظهار للمعلومة .**	**2.63**	**0.85**	**الثاني**
3	**عدم قدرة المتعلمين على التفاعل مع أساليب التقويم المختلفة المصممة لقياس نواتج التعلم باستخدام الأساليب الحديثة .**	**2.62**	**0.69**	**الثالث**
4	**اعتياد المتعلمين على استخدام أساليب التدريس التقليدية .**	**2.61**	**0.69**	**الرابع**
5	**اعتماد المتعلمين في استفاء المعلومة الرياضية وحلها من المعلم دون استخدام الأساليب الحديثة في التدريس .**	**2.60**	**0.65**	**الخامس**
6	**غياب روح التعاون وعدم قدرة بعض المتعلمين على التكيف اجتماعياً داخل الفصل الدراسي .**	**2.51**	**0.80**	**السادس**

يلاحظ من الجدول (2) **بأن مشكلة** (ضعف قناعة المتعلمين بأهمية استخدام الاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على المتعلم نفسه) جاءت في الترتيب الأول في الأهمية بمتوسط حسابي (2.98) **وانحراف** معياري (0.84) ،مما يدل بأن المتعلمين معتمدين اعتماد كلي على معلم المادة في استفاء المعلومة دون الاعتماد على أنفسهم . **ثم تأتي مشكلة** (غياب روح التعاون وعدم قدرة بعض المتعلمين على التكيف اجتماعياً داخل الفصل الدراسي) في الترتيب الأخير من الأهمية. **بمتوسط حسابي** (2.51) وانحراف معياري (0.80) ، وهذا يدل على أن التعاون الجماعي لدى المتعلمين لا يشكل مشكلة كبيرة لديهم ، كما يلاحظ من الجدول السابق (2) **بأن المتوسطات** الحسابية لتقدير أفراد العينة للمشكلات المتعلقة بالمتعلمين جميعاً مرتفعة ، حيث تجاوزت

المتوسطات الحسابية للمشكلات القيمة (2) وهي قيمة متوسطه تنحصر بين المشكلات الكبيرة 3 والمشكلات المتوسط (2) حيث تراوحت بين القيمة (2.98) والقيمة (2.51) .

جدول (3) أهم المشكلات المتعلقة بالمنهج الدراسي حسب أهميتها من وجهة نظر أفراد عينة البحث من المعلمين .

ت	المشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	ضعف ملائمة المنهج الدراسي للرياضيات لا يسمح باستخدام الاستراتيجيات الحديثة .	2.99	0.86	الأول
2	عدم تضمن المنهج الدراسي للأسئلة التي تنمي التفكير وتقويمه تتناسب مع استراتجيات الحديثة	2.81	0.80	الثاني
3	ضعف تضمين دليل المعلم الاستراتيجيات الحديثة المناسبة التي تحقيق الأهداف لكل موضوع من موضوعات المنهج الدراسي لمادة الرياضيات .	2.74	0.74	الثالث
4	اتساع محتوى منهج الرياضيات يصعب تغطيته باستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة .	2.69	0.73	الرابع
5	افتقار منهج الرياضيات للأنشطة الأثرائية المصاحبة التي تعتمد عليها استراتيجيات التدريس الحديثة أثناء التدريس.	2.40	0.72	الخامس

وبالنظر إلى الجدول (3) بين أن المشكلة (ضعف ملائمة المنهج الدراسي للرياضيات لا يسمح باستخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس) بمتوسط حسابي (2.99) وانحراف معياري (0.86) جاءت في الأهمية الأولى ،وهذا يدل على أن المنهج الدراسي لمادة الرياضيات يعاني من بعض القصور، مما يصعب تطبيق الأساليب الحديثة في التدريس، ويصعب تنمية التفكير والتحصيل الدراسي لضعف المنهج الدراسي، وتأتي في الأخير مشكلة (افتقار منهج الرياضيات للأنشطة الأثرائية المصاحبة التي تعتمد عليها استراتيجيات التدريس الحديثة أثناء التدريس). متوسط حسابي (2.40) وانحراف معياري (0.72) .

جدول (4) أهم المشكلات المتعلقة بتطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة حسب أهميتها من وجهة نظر أفراد عينة البحث من المعلمين .

ت	المشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة يؤدي إلى عرقلة سير الخطة السنوية التي يعدها معلم الرياضيات من بداية العام الدراسي	2.89	0.85	الأول
2	عدم وضوح خطوات استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس .	2.61	0.83	الثاني
3	صعوبة استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة لأنها تحتاج إلى وقت وجهد كبير .	2.60	0.66	الثالث

4	تحتاج استراتيجيات التدريس الحديثة إلى توفير المكان المناسب لاستخدامها .	2.55	0.80	الرابع
5	تحتاج استراتيجيات التدريس الحديثة إلى معلمين مهرة في استخدامها حتى لا يضيع وقت الحصة سدا .	2.50	0.79	الخامس

يتضح من الجدول (4) أن مشكلة (استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة يؤدي إلى عرقلة سير الخطة السنوية التي يعدها معلم الرياضيات من بداية العام الدراسي) بمتوسط حسابي (2.89) وانحراف معياري (0.85) وهذا يرجع إلى أن استخدام الاستراتيجيات الحديثة تحتاج إلى معلم ليس لديهم دراية بكيفية استخدام الأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس التي تمكنه من أداء عمله بكل سهولة ويسر ، وتأتي في الأهمية الأخيرة لهذا المجال مشكلة (تحتاج استراتيجيات التدريس الحديثة إلى معلمي مهرة في استخدامها حتى لا يضيع وقت الحصة) بمتوسط حسابي (2.50) وانحراف معياري (0.79) .

جدول (5) أهم المشكلات المتعلقة بالمعلمين حسب أهميتها من وجهة نظر أفراد عينة البحث من المعلمين

ت	المشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	ضعف مهارات المعلم في اختيار استراتيجيات التدريس الحديثة واستخدامها أثناء الحصة الدراسية .	2.94	0.55	الأول
2	قلة إلمام المعلمين بمعايير استراتيجيات التدريس الحديثة التي يمكن استخدامها في تدريس الرياضيات .	2.74	0.59	الثاني
3	يتجنب المعلم استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة لأنها صعبة ومعقدة .	2.54	0.67	الثالث
4	شعور المعلم أن الأساليب الحديثة في التدريس تهدد مكانته لأنها تعطي للمتعلمين المزيد من الحرية .	2.48	0.80	الرابع
5	عدم إعداد المعلم إعداد كافياً يمكنه من استخدام أساليب التدريس الحديثة .	2.46	0.81	الخامس
6	اعتياد المعلم على استخدام أساليب التدريس التقليدية .	2.44	0.70	السادس
7	اعتقاد المعلم أن النظام والهدوء داخل الفصل الدراسي لا يحقق إلا باستخدام الأساليب التدريسية التقليدية .	2.40	0.70	السابع
8	ضعف قدرة معلم الرياضيات على تقويم المتعلمين داخل الفصل الدراسي باستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة .	2.38	0.60	الثامن

9	يتجنب المعلم استخدام الأساليب الحديثة في تدريس الرياضيات لأنها تحتاج إلى وقت طويل .	2.35	0.58	التاسع
10	عدم قناعة معلم الرياضيات بجدوى استراتيجيات التدريس الحديثة في العملية التعليمية .	2.33	0.76	العاشر

يتبين من الجدول (5) **بأن مشكلة** (ضعف مهارات المعلم في اختيار استراتيجيات التدريس الحديثة واستخدامها أثناء الحصة الدراسية) **بمتوسط حسابي** (2.94) وانحراف معياري (0.55) حيث جاءت في الأهمية الأولى ، وهذا يدل على أن المهارات التدريسية التي يجب أن يمتلكها المعلم تلعب دوراً رئيسياً في العملية التعليمية أثناء شرح الدرس وخاصة في الطريقة التدريسية التي يتم بها توصيل المعلومة لطلاب . **كما جاءت المشكلة** (عدم قناعة معلم الرياضيات بجدوى استراتيجيات التدريس الحديثة في العملية التعليمية) **بمتوسط حسابي** (2.33) وانحراف معياري (0.76) ويرجع ذلك إلى بعض المعلمين اعتادوا على الطرق التدريسية القديمة وأصبح لديهم قناعة بأنها الأفضل والأسهل في التدريس وخاصة في مادة الرياضيات .

جدول (6) أهم المشكلات المتعلقة بالنظام المدرسي حسب أهميتها من وجهة أفراد عينة البحث من المعلمين

ت	المشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	التنظيم الصفي داخل الفصل الدراسي لا يساعد المعلم على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة أثناء التدريس .	2.55	0.60	الاول
2	نوعية المباني المدرسية تعيق تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة .	2.44	0.70	الثاني
3	تغير الجدول المدرسي باستمرار يعيق استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة .	2.35	0.53	الثالث
4	ازدحام الفصل الدراسي بالمتعلمين يعيق استخدام .	2.30	0.52	الرابع
5	عدم وجود المرافق المناسبة للقيام بالأنشطة المختلفة التي تتطلبها استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة ،	2.25	0.75	الخامس

وبالنظر إلى الجدول (6) حيث جاءت المشكلة(التنظيم الصفي داخل الفصل الدراسي لا يساعد المعلم على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة أثناء التدريس) **في المرتبة الأولى من** الأهمية بمتوسط حسابي (2.55) وانحراف معياري (0.60) وهذه النتيجة ترجع إلى أن أهمية حجرة الدراسة أي الفصل الدراسي وتجهيزه له دوراً كبير في إنجاح استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة لأنها تحتاج إلى فسحة المكان لتطبيق هذه الأساليب وخاصة في استراتيجية التعلم التعاوني والعصف الذهني الذي يحتاج إلى مكان واسع لاحتواء المجموعات التعاونية **للمناقشة أثناء الدرس** . وجاءت في الأهمية الأخيرة مشكلة (عدم وجود المرافق المناسبة للقيام

بالأنشطة المختلفة التي تتطلبها استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة) **بمتوسط حسابي** (2.25) وانحراف معياري (0.75) .

السؤال الثاني : تحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني والذي ينص على (**هل توجد فروق دالة إحصائياً في مشكلات استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة أثناء التدريس لمادة الرياضيات يمكن أن تعزى إلى متغير الخبرة (معلم ذوي خبرة 5سنوات – معلمين أقل من خمس سنوات خبرة ؟)**

جدول (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحتسبة لعينة الدراسة حسب (متغير الخبرة) في المشكلات واستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة حسب وجهة نظر المعلمين بمرحلة التعليم الثانوي .

المجال	الخبرة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المشكلات المتعلقة بالمعلمين	5سنوات فأقل	85	24.21	3.80	309	0.95	0.38
	أكثر من 5 سنوات	225	24.11	3.80	309	0.95	0.38
المشكلات المتعلقة بالنظام المدرسي	5سنوات فأقل	85	11.90	2.40	309	0.33	0.85
	أكثر من 5 سنوات	225	12.58	2.35	309	0.33	0.85
المشكلات المتعلقة باستراتيجيات التدريس	5سنوات فأقل	85	17.06	1.99	309	1.80	0.08
	5سنوات فأكثر	225	17.92	2.04	309	1.80	0.08
المشكلات المتعلقة بالمنهج	5سنوات فأقل	85	11.66	1.42	309	3.40	0.06
	أكثر من 5 سنوات	225	11.95	2.25	309	3.40	0.06
المشكلات المتعلقة بالمتعلم	5سنوات فأقل	85	12.60	2.38	309	0.35	0.77
	أكثر من 5 سنوات	225	11.88	2.07	309	0.35	0.77

ت 209 ، 0.05 =1.65

يتضح من خلال نتائج الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) **في** إجابات المعلمين في درجة المشكلات التي تتعلق بالمعلمين وبالنظام المدرسي واستراتيجيات التدريس والمنهج والمتعلم تعزى إلى متغير الخبرة ، ويتضح ذلك عند مقارنة قيمة (ت) **المحتسبة** أكبر من قيمة (ت) الجدولية - والتي قيمتها (1.65)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين وفقاً لمتغير الخبرة في جميع مجالات الدراسة وهذا يعني أن المشكلات شائعة بدرجات تكاد تكون متقاربة لكل من المعلمين ذو الخبرة 5**سنوات فأقل أو الأكبر من** 5 سنوات في التدريس لمادة الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوي .، وهذا يدل علي ان المجموعتين يواجهون هذه المشكلات **بدرجة واحد ولا** يوجد بينهم فرق .

السؤال الثالث : تحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث والذي مفاده **(هل توجد فروق دالة إحصائياً في مشكلات استخدام المعلمين للاستراتيجيات الحديثة في التدريس لمادة الرياضيات يمكن أن تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (دبلوم علم – دبلوم متوسط – دبلوم عالي – جامعي ؟)** وللإجابة عن التساؤل تم استخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين المعلمين تبعاً لاختلاف مؤهلاتهم العلمية والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (8) تحليل التباين الاحادي في مشكلات استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس لعينة الدراسة بين المجاميع الخمس حسب متغير المؤهل العلمي .

الابعاد أو المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدالة الاحصائية
المشكلات المتعلقة بالمعلمين	بين المجموعات	35.572	3	15.79	3.79	0.53
	داخل المجموعات	122.392	307	3.18		
	م الكلي	142.292	310			
المشكلات المتعلقة بالظلم المدرسي	بين المجموعات	8.73	3	3.30	0.79	0.41
	داخل المجموعات	1634.73	307	4.44		
	م الكلي	1363.10	310			
المشكلات المتعلقة باستراتيجيات التدريس	بين المجموعات	11.88	3	3.97	2.04	0.30
	داخل المجموعات	556.77	307	1.40		
	م الكلي	543.78	310			
المشكلات المتعلقة بالمنهج المدرسي	بين المجموعات	31.479	3	16.130	4.47	0.03
	داخل المجموعات	93.881	307	5.202		
	م الكلي	94.395	310			
المشكلات المتعلقة بالمتعلمين	بين المجموعات	9.75	3	3.30	1.75	0.55
	داخل المجموعات	153.22	307	4.46		
	م الكلي	1441.33	310			

2.62.3=0.05-307

بالنظر إلى النتائج الموضحة بالجدول(8) تبين أن المشكلات المتعلقة بالنظام المدرسي ، والمشكلات المتعلقة باستراتيجيات التدريس ، والمشكلات المتعلقة بالمتعلمين، تظهر فيها قيمة (ف) المحتسبة أقل من قيمة (ف) الجدوليه في المشكلات الثلاثة السابقة ،مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مجاميع المؤهل العلمي الأربعة ، وهذا يعني أن المعلمين وحسب المؤهلات العلمية يواجهون جميعاً هذه المشكلات وبدرجات تكاد تكون واحد.

أما فيما يتعلق بالمشكلات المتعلقة بالمعلمين يتضح من الجداول (8) أن قيمة (ف) **المحتسبة تساوي** (3.79) ولدى مقارنتها مع قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دالة (0.05) ودرجة حرية (3:307) **والتي تساوي** (2.62) يتبين أن قيمة (ف) المحتسبة أكبر من قيمة (ف) الجدولية ، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين المجاميع الأربعة لعينة الدراسة وحسب مستويات المؤهل العلمي الأربعة.

أما بالنسبة للمشكلات المتعلقة بالمنهج الدراسي يتضح من الجدول السابق ( ) أن قيمة (ف) **المحتسبة تساوي** (4.47) ولدى مقارنتها مع قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة إحصائية

(0.05) ودرجة حرية (3.307) **والتي تساوي** (2.62) يتبين أن قيمة (ف) **المحتسبة أكبر من** قيمة (ف) الجدولية ، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين مجاميع المؤهل العلمي الأربعة

ولغرض تحديد مصدر دلالة الفروق بين مجموعات المؤهل العلمي الأربعة لدى عينة البحث من المعلمين في مشكلات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة . ثم استخدام اختبار(شيفية- Scheffe) والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية للمجموعات الأربعة ومكمن **الفروقات** بين تلك المجاميع .

جدول (9) نتائج اختبار شيفية - Scheffe للفروق بين فئات المؤهل العلمي .

الأبعاد	المجاميع	دبلوم علم	دبلوم متوسط	دبلوم عالي	جامعي
المشكلات المتعلقة بالمعلمين		17.70	17.30	17.30	18.83
	دبلوم علم				↑
	دبلوم متوسط				
	دبلوم عالي				
	جامعي				
الأبعاد	المجاميع	دبلوم علم	دبلوم متوسط	دبلوم عالي	جامعي
المشكلات المتعلقة بالمنهج المدرسي		13.70	12.50	14.30	13.99
	دبلوم علم			↑	↑
	دبلوم متوسط				
	دبلوم عالي				
	جامعي			↑	

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (9) بأنه يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) **في المشكلات المتعلقة بالمعلمين** بين المتوسط الحسابي لحملة الدبلوم الخاص ، والجامعي فقط لصالح حملة الجامعي ، ولربما يرجع السبب في هذه النتيجة حسب وجهة نظر الباحثة إلى الأعداد الأكاديمي للمعلمين ، حيث أن المعلمين حديثي التخرج من الجامعة لديهم إلمام **بالجانب التربوي** ، وخاصة الأساليب التدريسية وأهميتها في العملية التعليمية ، **وخاصة أثناء** تدريس مادة الرياضيات ومدى قدرتهم على توظيفها في تقديم المعلومة لدى طلاب المرحلة الثانوية . وبأن معلمي الدبلوم العام تكون معلوماتهم بسيطة عن استراتيجيات التدريس الحديثة نظراً لقلة إقامة الدورات التدريبية على الجديد والحديث للاستراتيجيات الحديثة والأنسب منها في تدريس مادة الرياضيات ، أو أن معلوماتهم قد أصابها الضمور نتيجة لأنهم أمضوا فترة كبيرة من العمل في مجال التدريس مع قلة الندوات العلمية ، والمؤتمرات والدورات التدريبية على فن استخدام الاستراتيجيات بجميع أنواعها وأهميتها في العملية التعليمية ودورها بالنسبة للمعلم والمتعلم .

أما بخصوص النتائج المتعلقة بمشكلات المنهج الدراسي، كما ورد في الجدول (9) **بوجود** فروق دالة إحصائياً عند (0.05) بين المتوسط الحسابي لحملة الدبلوم العام والدبلوم العالي ، لصالح الدبلوم العالي ، كما ظهرت فروق أيضاً بين **المتوسط الحسابي لدبلوم العلم ،والمتوسط**

الحسابي لحملة المؤهل الجامعي لصالح المؤهل الجامعي ، كما تشير النتائج أيضاً لوجود فروق دالة إحصائياً بين الدبلوم العالي والجامعي لصالح الدبلوم العالي .

أولاً- توصيات البحث :

1- إلحاق المعلمين بدورات لتدريبهم على مهارات استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة ،وكيفية استخدامها أثناء شرح الدروس .

2- الاهتمام بالمبنى المدرسي وتزويده بالمتطلبات الضرورية للعملية التعليمية ، خاصة داخل الحجرات الدراسية حتى يتسنى للمعلمين استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة بكل سهولة .

3- يجب على الجهات المختصة تشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات التعليم الحديثة أثناء سير العملية التعليمية .

4- الإكثار من الندوات وحلقات النقاش التي تحث على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة أثناء دروس الرياضيات التي تقلل من اعتماد الطلاب على اللفظية والحفظ والاستظهار .

5- إعادة النظر في المنهج المدرسي والمقررات بما يتلائم مع استخدام معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التدريس الحديثة .

ثانياً- المقترحات :

1- إجراء دراسة مسحية لواقع استخدام معلمين الرياضيات لاستراتيجيات الحديثة في التدريس .

2- إجراء دراسة مشابهة لمعرفة وجهة نظر كل من الطلاب ومدراء المدارس والمشرفين التربويين حول أهمية استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الرياضيات .

3- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على معلمي المواد الأخرى في المرحلتين التعليم الإعدادي والتعليم الثانوي .

الهوامش :

1- محبات ابوعميرة ،(2009) ، دور معلم الرياضيات في تنمية الابداع لدي الطلاب الثانوية –في الابداع والتعليم العام ،القاهرة : المركز القومي للبحوث ، ص ص33-49 .

2- أحمد حسين عبيد (1989)، فلسفة نظام التعليم والبيئة الأساسية، القاهرة:مكتبة الانجلو المصرية ،ص161.

3- مريم سعد النائلي ، محمد عمر غزالة (2014) الأداء التدريسي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي في بعض الكفايات التدريسية ، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الأول لكلية التربية الزاوية (كلية التربية وأفاق المستقبل) المنعقد في تاريخ 23-24-أبريل 2014م كلية التربية الزاوية جامعة الزاوية ، ص ص 216 - 285 .

4- William S. and Anna w , (1998) to Education Teaching in a diverse introduction .Inc ، society, New jersey ! prentice – Hall , p164

5- محمد حسن عبدا لرحمن (1996)، أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الإبتكاري والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ' رسالة ماجستير 'كلية التربية'جامعة القاهرة،ص18.

6- National Academic of Science (1999) htt://www.directedcreativity.com/pages/ toolsder.ntmi .

7- أحمد السيد عبدالحميد مصطفى (2007) استراتيجيات معاصرة في تعليم الرياضيات وتعلمها خاص لمقرر طرق تدريس الرياضيات (2) الفرقة الرابعة ' كلية التربية ' جامعة المنوفية ' ص138 .

8- محبات أبوعميدة ' (2009) مرجعسابق ،ص ص33-49 .

9- وداد عبدالجواد مكي (2005)، معوقات استخدام معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بعض استراتيجيات التدريس بمدارس البنات بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة أم القرى .

10- محمد عبدالرحمن (1996) أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ، مرجعسابق ، ص ص 90-102 .

11- ابراهيم توفيق محمود غازي ،(2002)، الوصف الذهني الجماعي في تدريس المهارات الجانبية والبيئية لتنمية مهارات طرح الأسئلة ، المؤتمر العلمي السادس التربية العلمية وثقافة المجتمع ، القاهرة :الجمعية المصرية للتربية العلمية ،فندق بالما ابوسلطان من 28 إلى 31 يوليو .
12- وائل عبد الله (2004)، أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ،مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد 9 ، ص ص 22-42 .
13- محمد محمود الذيب ،(2012)فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في العلوم لدى طلاب الصف التاسع ، رسالة ماجستير كلية التربية ، الجامعة الإسلامية غزة .
14- Good cotter (1973)Dictionary of education 2ned Newyork me-Grow Hill,books .
15- أحمد حسن اللقاني ، علي محمد الجمل ،(1999) معجم المعلمات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة : دار عالم الكتب ، ص 23 .
16- صلاح الدين خضر وآخرون ،(2007) التدريس المصغر ومهاراته ، كلية التربية ، جامعة حلون ص 292
17- مصطفى السايح محمد ، (2001) استراتيجيات التدريس في التربية الرياضي ، محاضرات جامعية منشورة على شبكة المعلومات الدولية : www.prof-elsaver.com
18- عبدا لحميد شاهين ، (2011)استراتيجيات تدريس متقدمة واستراتيجيات التعلم وانماط التعلم ، الدبلوم الخاصة في التربية وطرق التدريس ، كلية التربية بدمنهور ، جامعة الإسكندرية ، ص ص 2-26 .
19- كمال عبدا لحميد زيتون ، (2000) التدريس نماذجه ومهاراته ، الاسكندرية : المكتب العلمي ، ص ص 290-292 .
20- عبدالحميد شاهين ، (2000) مرجع سابق، ص 27 .
21- أحلام الباز حسن الشربيني ، (2000) التخطيط للتدريس ومكوناته ، القاهرة : المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي ، ص ص8-10 .
22- محمد عبدالقادر أحمد ،(1992) طرق التدريس العامة ، القاهرة :مكتبة النهضة المصرية ، ص63 .
23- المرجع السابق نفسه ، ص64 .
24- فكري حسن ريان (1999) التدريس ،أهدافه ،أساسه ،أساليبه ،تقويم نتائجه ،وتطبيقاته ، ط4 ، القاهرة : عالم الكتب ،ص 122 .
25- صالح محمد الرواضية ،(2002) معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، السنة الثانية عشر ، العدد الرابع والعشرون يوليو 2003 . ص ص 105-106 .
26- سميح عساف ،(2002) الأساليب الحديثة في تدريس مادة الرياضيات ، المدرسة العربية ،على موقع شبكة المعلومات الدولية . http://wwwunido.org/fileadmin/import/16953.pdf
27- محمد رضا الغدادي وآخرون ،(2003)،التعلم التعاوني ص30 .
28- رضا مسعد السعيد ،(2007)استراتيجيات التعلم التعاوني والمجموعات الصغيرة ،دار الرياض ،ص27 .
29- دوقان وسهلة أبوالسميع ،(2005)، أساليب التدريس في القرن الواحد والعشرين- دليل المعلم والمشرف التربوي،عمان : دار ديبونو، ص129 .
30- محمد الجمل (2005) تنمية التفكير الإبداعي من خلال .المناهج الدراسية ص ص 75-78 .
31- زيد الهويدي ،(2004)،لإبداع ماهيته واكتشافه وتنميته، العين – الإمارات:دار الكتاب الجامعي، ص234
32- زين العابدين (1993) تنمية الإبداع منهج وتطبيقاته ، القاهرة : دار المعارف . ص24 .
33- زين العابدين ، المرجع السابق ، ص28 .
34- الكسندر روشكا ، (1989)،الإبداع العلم والخاص، ترجمة غسان عبدا لحي سلسة عالم المعرفة ، العدد44، الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،ديسمبر، ص189 .
35- زين الهويدي ، (2005) مرجع سابق ، ص225 .
36- الكسندر روشكا (1989) ، مرجع سابق ، ص20 .
37-شكري أحمد (1998)برنامج مقترح لتدريب تلاميذ مرحلة الاعداد على أسلوب حل المشكلات في الرياضيات وأثره على تفكيرهم لدى حل المشكلات الرياضية ،رسالة دكتورة ، كلية البنات جامعة عين شمس، ص ص 151-158 .
38- دوفان عبيدات ، سهيلة أبوالسيد (2005) ،مرجع سابق ، ص ص 173-183 .
39- الجميل محمد عبد السميع خصلة، (2009)، أثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة علم النفس التربوي على كل من، حيث الاستطلاع، وتحسين الأداء على اختبارات علم النفس ذات مستويات عقلية عليا، ص230 .

40- مريم بنت محمد عايد الأحمدي، استخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وأثره على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، مجلة رسالة الخليج **العربي، العدد** 107، 102.
http://wwwunido.org/fileadmin/import/16953.pdf
41- محمد طالب سالم الكيومي (2002)، أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تدريس التاريخ على تنمية التفكير ألابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان،رسالة ماجستير ، جامعة السلطان قابوس **عمان**، ص 45-47
42- سيد السائح حمدان، (2003)، استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس البلاغة وأثره في تنمية التفكير الإبداعي والكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المؤتمر العلي الخامس عشر ، مناهج التعليم والإعداد للحياة **المعاصرة** ، ص105.
43- محمد نبهان (2008)، العصف الذهني وحل المشكلات،عمان : دار المسيرة ،ص.20
44- **عبدالرزاق الطشاني** ،(1998)،طرق التدريس العامة ، بنغازي : دار الكتب الوطنية ،ص243 .
45- محسن علي عطية ، (2008)،الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ،عمان : **دار الصفاء**، ص85 .
46- محسن علي عطية ، (2008)،**المرجع السابق** ، ص85 .
47- **عبدالرزاق الطشاني** ،(1998)،**مرجعسابق** ،ص.243
48- الدمرداش سرحان ،ومنير كامل ،(1972)،المناهج ، القاهره : مكتبة الانجلو المصرية ، ص2 .
49- أحمد إبراهيم قنديل ، (1998)،المناهج الدراسية الواقع والمستقبل ،القاهرة : النهضة العربية ، ص18 .

STRUCTURAL, MAGNETIC AND ELECTRICAL PROPERTIES OF THE $(La_{1-x}Er_x)_{2/3}Ca_{2/3}MnO_3$ (0 á x á 0.4) SYNTHESIZE VIA SOLID-STATE REACTION

Zohra. Gebrel

Faculty of Science Sabratha

University of Sabratha-Libya,

ABSTRACT

The structural, electrical and magnetic properties of Er doped in lanthanum manganites $(La_{1-x}Er_x)_{2/3}Ca_{1/3}MnO_3$ with x=0.0, 0.1, 0.2,and 0.4 have been reported. All the samples synthesized via solid state reaction (SSR). The metal-insulator transition temperature, T_P were obtained by four- point probe techniques. The experimental results indicate that with the increase of the Er content x the maximum of the zero-field resistivity at the phase transition temperature (T_P) decrease and corresponding magnetoresistance increase. In magnetic field 1.06 Tesla all the samples show the high value of magneoresistene (CMR) around T_p.

Keywords: **Solid-State Reaction; Sintering; XRD; Colossal Magnetoresistance; Magnetization**

INTRODUCTION

The discovery of manganese-based perovskite materials of general formula $R_{1-x}A_xMnO_3$ when (R=La,Pr,Nd,…..and A=Ca,Sr,Ba,Pb,….) has became researchers popular interests in recent years because of their colossal magnetoresistance effect (CMR) [1,2]. the potential application of this phenomenon in magnetic recording technology and especially for increasing the sensitivity of magnetic data read heads]. [1,2,3]. the magnetoresistance in these materials can be of unprecedented magnitude, in most cases the large resistance changes are achieved only in a strong field in the Tesla range .

The colossal magnetoresistance (CMR) effect, manifested by a metal–insulator transitions (T_p), and ferromagnetic paramagnetism transition near the ferromagnetic ordering temperature (T_C) [5,6].

In this article, we report the structure, electrical properties and magnetoresistance effect of $(La_{1-x}Er_x)_{2/3}Ca_{1/3}MnO_3$ with x=0.0, 0.1, 0.2, 0.3 and 0.4. By partly replacing larger ionic radius La^{3+} (0.122 nm)[7] with smaller ionic radiusEr^{3+} (0.106 nm)[8],

EXPERIMENTAL DETEILS

Polcrystalline samples of $(La_{1-x}Er_x)_{2/3}Ca_{1/3}MnO_3$ with x=0.0, 0.1, 0.2, 0.3 and 0.4 were synthesized by conventional solid-state reaction method. Stoichiometric proportional of La_2O_3, Er_2O_3, $CaCO_3$ and $MnCO_3$ were mixed and milled together for 6 hours with acetone as the medium and tried in the oven at 120^o C. The resulting powders were calcined at $900C^o$ for 12 hours. After that the calcined powders were reground and sieved in order to ensure good homogeneity. The resulting mixtures were pressed into pellets and sintered at $1300C^o$ for 24 hours in air. The X-Ray diffraction measurements were carried out for all samples at room temperature with CuKα radiation using Phillips PW1830. The resistance of the samples measurement was performed by conventional four-point probe method with temperature range from 20K to 300K in zero magnetic field**.** Magnetoresistance (MR) of the samples measurement was performed by using a standard four-point probe in magnetic field 1.06 Tesla.

Results and discussion

Figure (1) shows typical XRD patterns of the samples with x = 0.0, 0.1, 0.2, 0.3 and 0.4. All samples were analyzed and peaks were identified with appropriate *h k l* reflection following extinction rule for the reported space group (Pnma) with crystal structure is typical of orthorhombic structure for all samples. It is observed that all the sintered samples under O_2-flow are single phase materials.. With

the increase of the Er content x, the unite cell volume increases and the diffraction peak shifts to higher 2θ.

The evolution of the cell volumes and lattice parameters were calculated and listed in Table 1. The lattice parameters are in the range as reported in the literature by (Blasco et al, 1996)[8]

AS doping concentration increases the unit cell volume decreases. The continuous decrease of unit-cell volume series is along the smaller due to the Er^{+3} ionic size of the occurs in radius as reported previous (Blasco et by al, 1996).

Lattice Table 1:

Er Concentration	A (Å)	b (Å)	C (Å)	Volume $(Å)^3$
0.0	5.382	7.377	5.825	231.27
0.1	5.379	7.371	5.809	230.32
0.2	5.378	7.371	5.808	230.23
0.3	5.378	7.371	5.788	229.44
0.4	5.319	7.371	5.809	227.75

Parameters and Unite-Cell Volume of $(La_{1-x}Er_x)_{2/3}Ca_{1/3}MnO_3$ samples with x=0.0,0.1, 0.2, 0.3 and 0.4

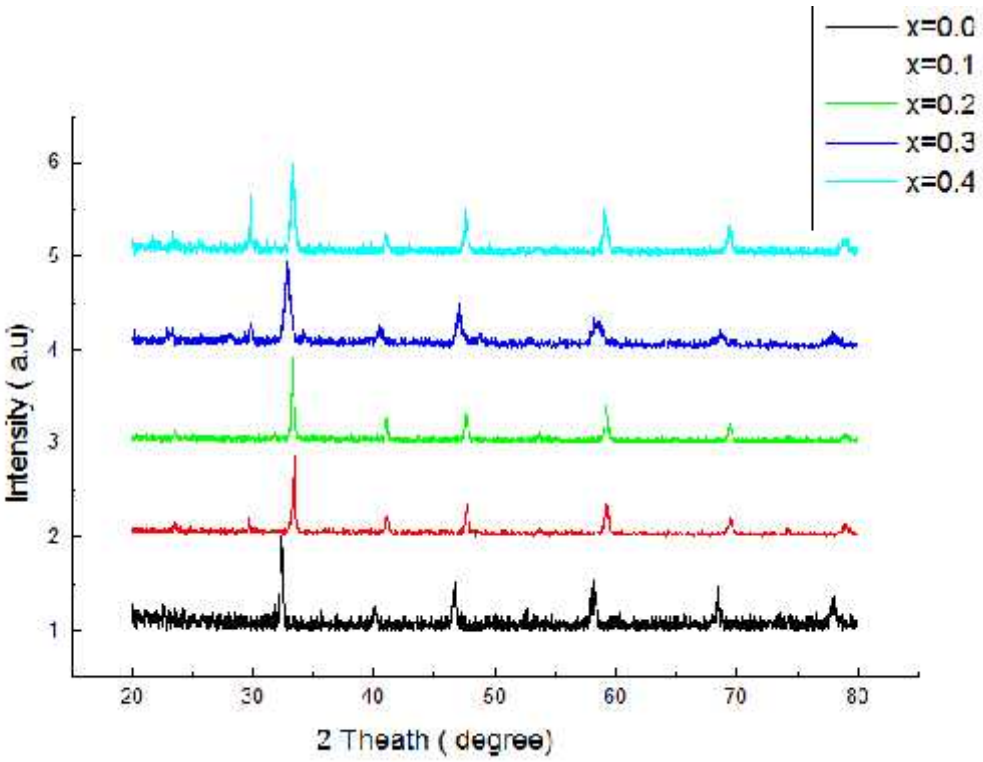


Figure (1): X-ray diffraction patterns for $(La_{1-x}Er_x)_{2/3}Ca_{1/3}MnO_3$ samples with x=0.0,0.1, 0.2, 0.3 and 0.4

Figure (2) shows the resistance versus temperature without magnetic field(H=0.0) for $(La_{1-x}\ Er_x)_{1/3}Ca_{1/3}MnO_3$. For undoped sample and samples with x=0. 1, 0. 2, 0. 3 and 0.4 the curves display broad metal-insulator transition (MIT) and exhibit a maximum resistance at phase transition temperature(T_p). Above T_p, semiconducting transport properties take place where metal-like behavior is obtained below T_p., when electrons hop from Mn^{+3} ($t^3_{2g}e^1$) to Mn^{+4} ($t^3_{2g}e^0$) by double exchange mechanism (DE), their spin alignment remains unchanged [3,11] . The hopping results in metallic conductivity and brings about ferromagnetism. As the doping concentration increases, the MIT becomes narrower and the value of maximum resistance increases. Similar result have been reported for $(La_{1-x}\ P_x)_{2/3}Ca_{1/3}MnO_3$ system and $La_{2/3}Ca_{1/3}Mn_{1-x}Al_xO_3$ system (Blasco et al, 1996) [6,9-11]. The highest value of resistance, (6000 m ohm) was found in sample with x=0.4. Above T_p all samples show semiconducting transport.

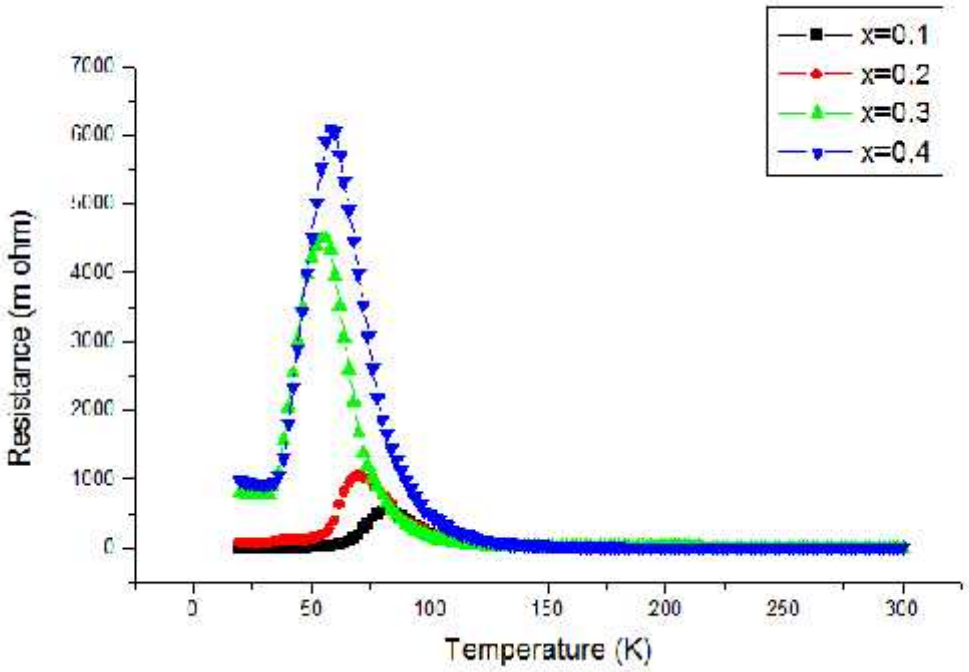


Figure 2: shows the resistance versus temperature without magnetic field(H=0.0) for $(La_{1-x}\ Er_x)_{2/3}Ca_{1/3}MnO_3$ with x=0.0, 0.1, 0.2, 0.3 and 0.4

The CMR ratio is defined as

$$MR\% = \frac{R(H) - R(0)}{R(0)} \times 100$$

where R_H is the resistance in the present of magnetic field and R_0 is the zero field resistance. The sample with x=0.0 specimen exhibit the maximum CMR value(-56%) at 260K while for the x=0.4 specimen display the maximum CMR value(-50%) at 100 K. Each of the specimens displays the maximum CMR value around its T_P.

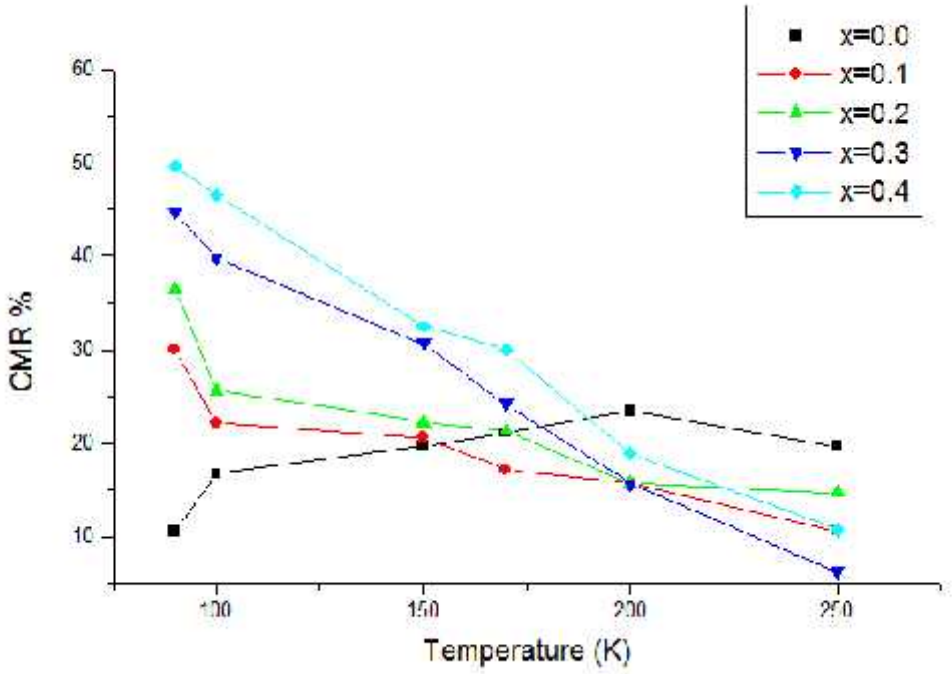


Figure 3: CMR curve of $(La_{1-x}Er_x)_{2/3}Ca_{1/3}MnO_3$ samples with x=0.0,0.1, 0.2, 0.3 and 0.4 as a function temperature at applied magnetic field 1.06 T.

Conclusion

In summary, the study investigated the structure, electrical and magnetoresistance effect in bulk $(La_{1-x}Er_x)_{2/3}$ $Ca_{1/3}MnO_3$ with x=0.0, 0.1, 0.2 , 0.3 and 0.4 Samples which crystalline in orthorhombic structure (space group Pnma). The phase transition temperature (T_p) decreased as the doping concentration increase . The high value of CMR was observed at 100 K for x=0.4.each sample display the highest value of CMR around its Tp.

References:

1. J. Heremans, J. Phys. D 26 (1993) 1149.
2. E. Dagotto, "*Nanoscale Phase Separation and Colossal Magnetoresistance*"Springer, 2003, and references therein
3. S. Jin, M. McCormack, T.H. Tiefel, R. Ramesh, J. Appl. Phys. 76 (1994)6929.
4. Jin S , O'hryan H M, Tiefel T H, et al Large magnetoresistance in polycrystalline La-Y-Ca-Mn-O ,J . Appl . Phys.Lett., 1995, 66(3): 382.
5. Liu Ning, Sun Yong. Research of colossal magnetoresistancein . $La_{0.67}$ $Ca_{0.33}$ M n $_{1-x}$. C r $_xO_3$ (0.0≤X≥ 0.5)[J] . Journal of Rare Earths, 2004, 22(4) : 50
6. Peng Zhensheng. Transport properties and CMR effert in $La_{2/3}Ca_{1/3}MnO_3$, J. Journal of the Chinese Rare Earth Society (in Chin.), 2003, 21(6): 664.
7. De Teresa J M, Blasco J , Ibarra M K, et al. Giant magnetoresistance in bulk ($La_{3/4}Tb_{2/4})_{2/3}Ca_{1/3}$ MnO_3, J .Solid State Comrnun , 1995, 96(2) : 627
8. Chen, C.T., Lin, B.N., Hsu, Y.Y., Liao, J.D., Cheng, W.H., Lin, C.Y. and Ku, H.C., 2003. Anomalous variation of *A*-type antiferromagnetic order and two-dimensional ferromagnetic fluctuation in orbital-ordered $La_{1-x}Eu_xMnO_3$. *Phys. Rev. B*, 67:214424-5.

9. Zhou, J.-S., Goodenough, J.B., Gallardo-Amores, J.M., Morán, E., Alario-Franco, M.A. and Caudillo, R., 2006. Hexagonal versus perovskite phase of manganite *R*MnO_3 (*R*=Y, Ho, Er, Tm, Yb, Lu). *Phys. Rev. B* 74: 014422 (1-7).
10. J. Blasco, J. Garcia, J.M. de Teresa, J. Phys. Condens. Matter 8 (1996) 7427.
11. Blasco, J. Gracia, J. de Teresa, J. M. Ibarra, M. R. Perez, J. Algarabel, P. A. and Marquina, C. J. physics. Rev.B, 55 (14), 1997. 8905-8910

STUDY OF BORON BASED SUPERCONDUCTIVITY AND EFFECT OF HIGH TEMPERATURE CUPRATE SUPERCONDUCTORS

Dr .Ali Ahmeed Ali Al Rabee, Azzawia University, Libya

Dr . Moustfa M. H Eshtewi, Sirt University, Libya

Dr .Saad salem maddi zatona University, Libya

Abstract— This paper illustrates the main normal and Boron superconducting state temperature properties of magnesium diboride, a substance known since early 1950's, but lately graded to be superconductive at a remarkably high critical temperature Tc=40K for a binary synthesis. What makes MgB2 so special? Its high Tc, simple crystal construction, large coherence lengths, high serious current densities and fields, lucidity of surface boundaries to current promises that MgB2 will be a good material for both large scale applications and electronic devices. Throughout the last seven month, MgB2 has been fabricated in various shape, bulk, single crystals, thin films, ribbons and wires. The largest critical current densities >10MA/cm2 and critical fields 40T are achieved for thin films. The anisotropy attribution inferred from upper critical field measurements is still to be resolved, a wide range of values being reported, $\gamma = 1.2 \div 9$. Also there is no consensus about the existence of a single anisotropic or double energy cavity. One central issue is whether or not MgB2 represents a new class of superconductors, being the tip of an iceberg that waits to be discovered. Until now MgB2 holds the record of the highest Tc among simple binary synthesis. However, the discovery of superconductivity in MgB2 revived the interest in non-oxides and initiated a search for superconductivity in related materials, several synthesis being already announced to become superconductive: TaB2, BeB2.75, C-S composites, and the elemental B under pressure.

I. INTRODUCTIN

High-temperature superconductors (abbreviated high-Tc or HTS) are materials that behave as superconductors at unusually high temperatures. The highest -Tc superconductor was discovered in 1986 by IBM researchers Karl Müller and Johannes Bednorz, who were awarded the 1987 Nobel Prize in Physics "for their important break-through in the discovery of superconductivity in ceramic materials".

Until 2008, only certain compounds of copper and oxygen (so-called "cuprates") were believed to have HTS properties, and the term high-temperature superconductor was used interchangeably with cuprate superconductor for compounds such as bismuth strontium calcium copper oxide (BSCCO) and yttrium barium copper oxide (YBCO). However, several iron-based compounds (the iron pnictides) are now known to be superconducting at high temperatures. Some cuprates have an upper critical field of 100 tesla. However, cuprate materials are brittle ceramics which are expensive to manufacture and not easily turned into wires or other useful shapes.

In 2004, bridging the gap unraveling the super hardness and the superconducting communities, Ekimov et al exposed the superconducting behaviour of a diamond sample resulting from annealing graphite with B4C at 2500-2800 K under 8-9 GPa for 5s. These authors planned also a mechanism for the transformation of graphite into diamond at high pressure and high temperature (HPHT), and made a careful characterization of the diamond polycrystal . Similar results be reported shortly after for polycrystalline and (100)-oriented single crystaldiamond films full-fledged by microwave plasma-assisted chemical vapour deposition (MPCVD), showing that “zero” resistivity could be experiential up to the boiling temperature of helium (4.2 K), that doping-induced superconductivity appeared above about 6 1020 B/cm3 and that Tc amplified with the Boron concentration.

Fig 1 Structure of Boron Isotope

II. LITERATURE REVIEW: PAST RESEARCH WORK ON THE CUPRATE SUPERCONDUCTORS

C. C. Tsuei et al. (Oct 15, 2000), have developed Pairing symmetry in the cuprate superconductors is an important and controversial topic. The recent development of phase-sensitive tests, combined with the refinement of several other symmetry-sensitive techniques, has for the most part settled this controversy in favor of predominantly d-wave symmetry for a number of optimally hole- and electron-doped cuprates. This paper begins by reviewing the concepts of the order parameter, symmetry breaking, and symmetry classification in the context of the cuprates. After a brief survey of some of the key non-phase-sensitive tests of pairing symmetry, the authors extensively review the phase-sensitive methods, which use the half-integer flux-quantum effect as an unambiguous signature for d-wave pairing symmetry. A number of related symmetry-sensitive experiments are described. The paper concludes with a brief discussion of the implications, both fundamental and applied, of the predominantly d-wave pairing symmetry in the cuprates.[2]

Andrea Damascelli et al. (Apr 17, 2003), have developed the last decade witnessed significant progress in angle-resolved photoemission spectroscopy (ARPES) and its applications. Today, ARPES experiments with 2-meV energy resolution and 0.2° angular resolution are a reality even for photoemission on solids. These technological advances and the improved sample quality have enabled ARPES to emerge as a leading tool in the investigation of the high-Tc superconductors. This paper reviews the most recent ARPES results on the cuprate superconductors and their insulating parent and sister compounds, with the purpose of providing an updated summary of the extensive literature. The low-energy excitations are discussed with emphasis on some of the most relevant issues, such as the Fermi surface and remnant Fermi surface, the superconducting gap, the pseudogap and d-wave-like dispersion, evidence of electronic in homogeneity and nanoscale phase separation, the emergence of coherent quasiparticles through the superconducting transition, and many-body effects in the one-particle spectral function due to the interaction of the charge with magnetic and/or lattice degrees of freedom. Given the dynamic nature of the field, we chose to focus mainly on reviewing the experimental data, as on the experimental side a general consensus has been reached, whereas interpretations and related theoretical models can vary significantly. The first part of the paper introduces photoemission spectroscopy in the context of strongly interacting systems, along with an update on the state-of-the-art instrumentation. The second part provides an overview of the scientific issues relevant to the investigation of the low-energy electronic structure by ARPES. The rest of the paper is devoted to the experimental results from the cuprates, and the discussion is organized along conceptual lines: normal-state electronic structure, interlayer interaction, superconducting gap, coherent superconducting peak, pseudogap, electron self-energy, and collective modes. Within each topic, ARPES data from the various copper oxides (1) are presented.[4]

(1)

D.J. Scalapino et al. (Mar 27, 2006), have developed the nature of the orbital structure of the pairs in the superconducting phase of the high-temperature superconducting cuprates remains one of the central questions in this field. Here we examine the possibility that the superconducting state of these materials is characterized by $dx2 - y2$ pairing. We begin by looking theoretically at why this type of pairing might be favored in a strongly correlated system with a short-range Coulomb interaction. Then we turn to the experimental question of how one would know if $dx2 - y2$ pairing was present.[3]

III. ADVANTAGES OF HIGH TEMPERATURE SUPER CONDUCTIVITY

The mercantile applications so far for high temperature superconductors (HTS) have been limited.

HTS can super conduct at temperatures upper the boiling point of the nitrogen liquid, which makes them cheaper to cool than low temperature superconductors (LTS). However, the trouble with HTS technology is that at present known high temperature superconductors are fragile ceramics which are luxurious to manufacture and not easily formed into wires or other useful shapes. Therefore the applications for HTS have been where it has some other essential advantages.

- Minimal thermal loss current leads for LTS devices (low thermal conductivity),
- RF and microwave filters (low resistance to RF), and
- Increasingly in particularist scientific magnets, particularly where size and electricity consumption are critical (while HTS wire is much more expensive than LTS in these applications, this can be offset by the relative cost and convenience of cooling); the ability to ramp field is desired (the higher and wider range of HTS's operating temperature means faster changes in field can be managed); or cryogen free operation is desired (LTS generally requires liquid helium that is becoming more scarce and expensive).

IV. THERMAL EXPANSION

Thermal expansion, analogous to compressibility, exhibits a pronounced anisotropy, with the c-axis responses substantially higher than a-axis, as illustrated in Fig. 2. The lattice parameter along c-axis increases twice compared to the lattice parameter along a-axis at the same temperature [Jorgensen]. This fact demonstrates that the out-of-plane Mg-B bonds are much weaker than in-plane Mg-Mg bonds. Band structure calculations clearly reveal that, while strong B-B covalent bonding is retained, Mg is ionized and its two electrons are fully donated to the B-derived conduction band [Kortus]. Then it may be assumed that the superconductivity in MgB2 is essentially due to the metallic nature of the 2D sheets of boron and high vibrational frequencies of the light boron atoms lead to the high Tc of this compound.[1]

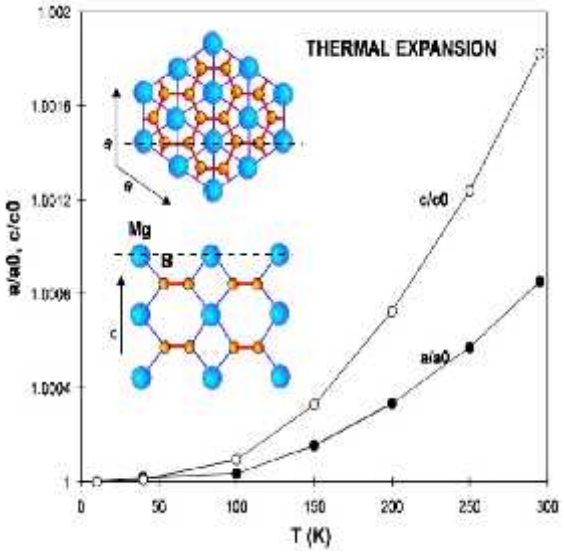


Fig 2. The normalized thermal expansion along a and c-axis. Inset shows the boron-boron and magnesium-boron bonds. The data thermal expansion data are taken from [Jorgensen].

V. EFFECT OF SUBSTITUTIONS ON CRITICAL TEMPERATURE

The substitutions are important from several points of view. First, it may increase the critical temperature of one compound. Secondly, it may suggest the existence of a related compound with higher Tc. And last but not least, the doped elements which do not lower the Tc considerably may act as pinning centers and increase the critical current density. In the case of MgB2, several substitutions have been tried up to date: carbon [Ahn], [Mehl], [Paranthaman (b)], [Takenobu], [Zhang (a)]; aluminium [Bianconi (b)], [Cimberle], [Li (b)], [Lorenz (b)], [Slusky], [Xiang], [Ogita], [Postorino]; lithium, silicon [Cimberle], [Zhao (a)]; beryllium [Felner], [Mehl]; zinc [Kazakov], [Moritomo]; copper [Mehl], [Kazakov]; manganese [Ogita], [Moritomo]; niobium, titanium [Ogita]; iron, cobalt, nickel [Moritomo]. In Fig. 3 is shown Tc versus the doping content, $0<x<0.2$, for substitutions with Al, C, Co, Fe, Li, Mn, Ni, Si, and Zn. The critical temperature decreases at various rates for different substitutions, as can be seen in Figs. 3 and 4. The largest reduction is given by Mn [Moritomo], followed by Co [Moritomo], C [Takenobu], Al [Li (b)], Ni, Fe [Moritomo]. The elements which do not reduce the critical temperature of MgB2 considerable are Si and Li [Cimberle]. Up to date, all the substitutions alter the critical temperature of magnesium diboride with an exception: Zn, which increases Tc slightly, with less than one degree [Moritomo], [Kazakov]. There are only two reports regarding Zn doping. Both agree

with the fact that at a certain doping level Tc increases, but disagree with the doping level for which this fact occur. This may be due to the incorporation of a smaller amount of Zn than the doping content. Anyway, Zn doping deserves further attention. In Fig. 4 is shown Tc versus doping level 0<x<0.82 for substitutions with C [Zhang], [Takenobu] and Al [Bianconi], [Xiang], [Slusky], [Lorenz (b)], [Li (b)], [Cimberle]. The critical temperature variation versus x for Al reflects the existence of structural transitions at different doping levels, the slopes dTc/dx from different reports being in agreement with each other. The investigation of Tc and lattice parameters with Al substitution in Mg1-xAlxB2, lead to the conclusion that MgB2 is near a structural instability that can destroy superconductivity [Slusky]. Critical temperature decreases smoothly with increasing x from 0<x<0.1, accompanied by a slight decrease of the c-axis parameter. At x≈1 there is an abrupt transition to a non-superconducting isostructural compound which has a c-axis shortened by about 0.1 Å. The loss of superconductivity associated with decreasing the c-axis length with no change in the cell symmetry suggests that the structure parameters of MgB2 are particularly important in its superconductivity at high Tc. In the case of C doping the two reports [Zhang], [Takenobu] disagree with the value of the critical temperature at different doping levels. This may be due to the fact that carbon was not completely incorporated into the MgB2 structure in the report of Zhang [Zhang (a)]. Also, the existence of different critical temperatures for the starting MgB2 at zero doping levels may give different Tc(x) behaviours. As it was pointed out previously, we believe Mg nonstoichiometry leads to different critical temperature dependencies versus the applied pressure, therefore we may expect different Tc(x) behaviours as a function of small Mg nonstoichiometry. However, in order to have a clear picture about the effect of substitutions on MgB2 more data in a wider range of doping levels are necessary.[1]

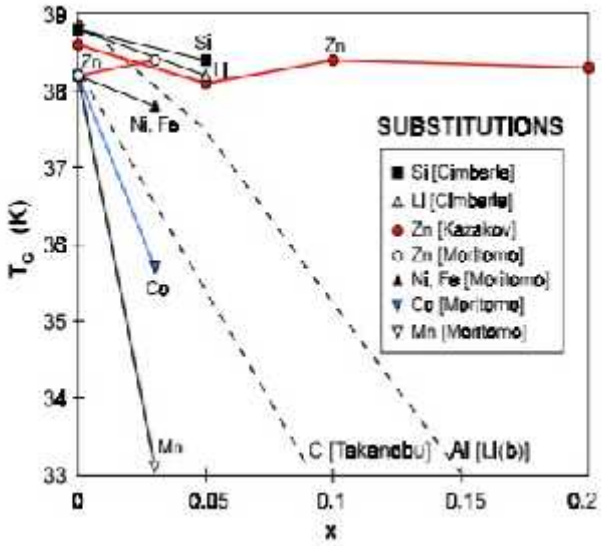


Fig 3. Critical temperature dependence on doping content x for substitutions with Zn, Si, Li, Ni, Fe, Al, C, Co, Mn (0<x<0.2)

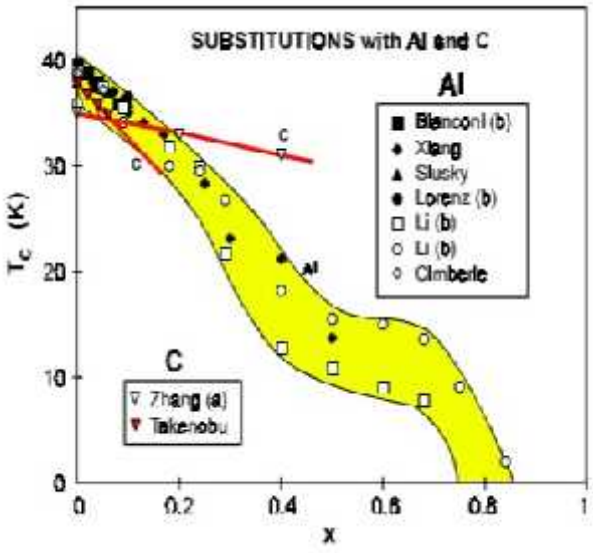


Fig 4. Critical temperature dependence on doping content x for substitutions with Al and C.

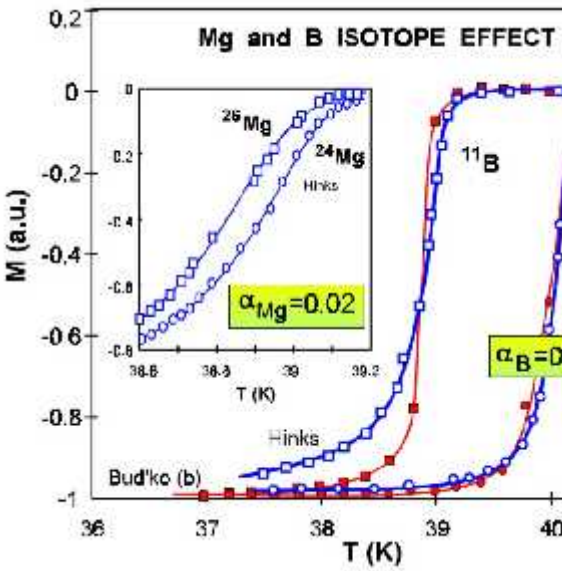


Fig 5 The relative magnetization versus temperature for B isotopically substituted samples. Inset shows Mg isotope effect.

VI. CHEMICAL CONSTITUENTS OF CUPRATE SUPER CONDUCTORS

Cuprate loosely refers to a material that can be viewed as containing copper anions. Examples include tetrachlorocuprate ([CuCl4]2-), the superconductor YBa2Cu3O7, and the organocuprates ([Cu(CH3)2]-). The term cuprates derives from the Latin word for copper, cuprum. The term is fundamentally used in three contexts - oxide materials, anionic coordination complexes, and anionic organo copper compounds.

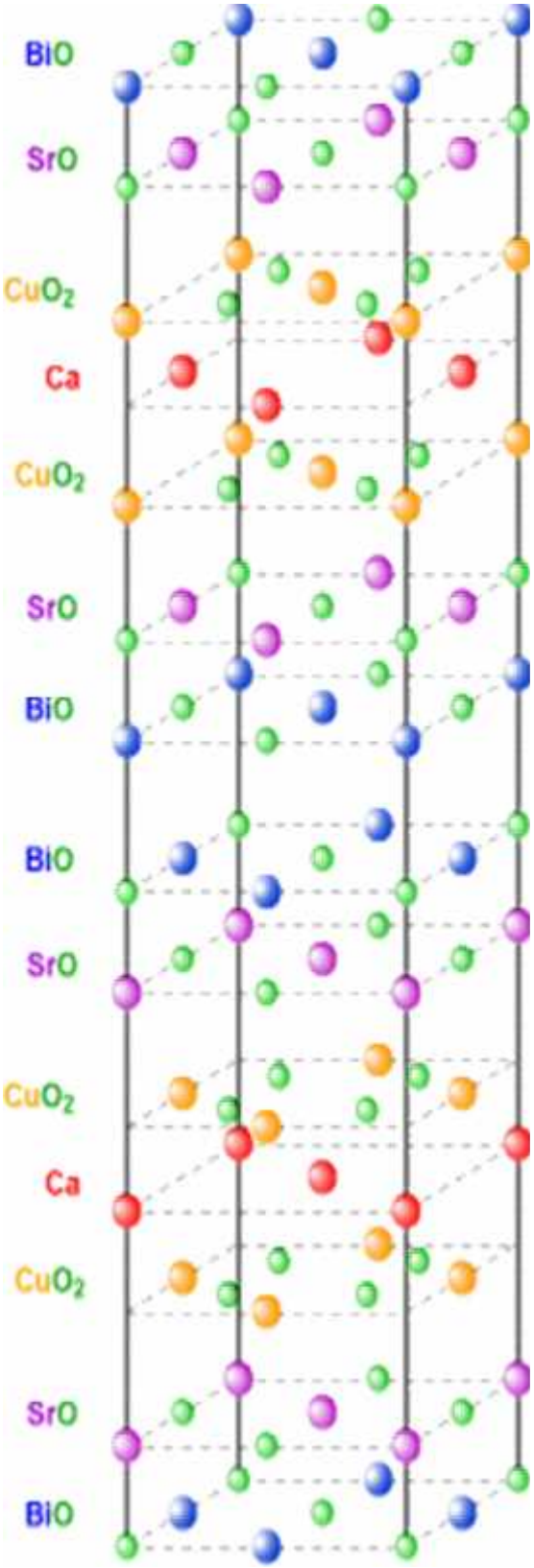


Fig 6 the unit cell of high temperature superconductor BSCCO-2212

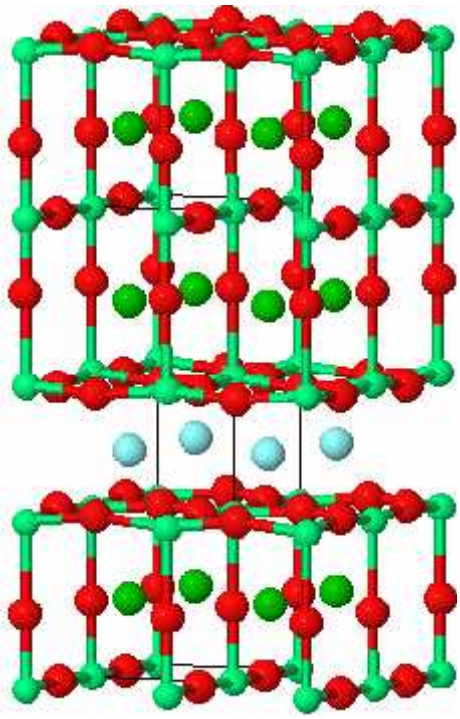


Fig 7 Structural features of the high-Tc cuprate superconductors

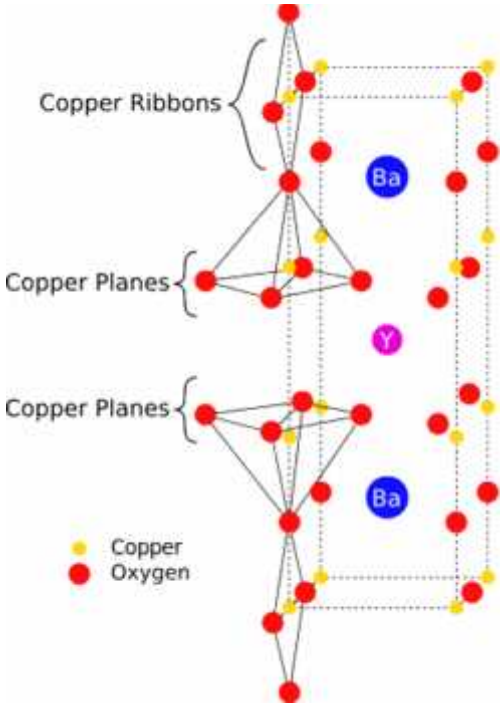


Fig 8 Yttrium Barium Copper Oxide

VII. POSSIBLE MECHANISM

There are 2 representative theories for HTS. Primarily, it's been urged that the HTS emerges from hymenopterans insect magnetic force spin fluctuations during a doped system. Consistent with this theory, the pairing waves operate of the cuprate HTS ought to have (dx2-y2) similarity. Thus, determinant whether or not the pairing wave operate has d-wave symmetry is crucial to check the spin fluctuation mechanism. That is, if the HTS order parameter (pairing wave function) doesn't have d-wave symmetry, and so a pairing mechanism associated with spin fluctuations will be dominated out. (Similar arguments will be created for iron-based superconductors however the various material properties enable a distinct pairing symmetry.) Secondly, there was the layer coupling model, consistent with that a superimposed structure consisting of BCS-type (s-wave symmetry) superconductors will enhance the electrical conduction by itself.

A method for electrochemical synthesis of a superconducting boron compound MgB2, which contains the steps of:
Preparing a powder mixture of magnesium chloride, sodium chloride, and potassium chloride and magnesium borate at a molar ratio of 10 :(10−x): x: 2, wherein x is between 3 and 7;
putting the powder mixture into a reaction vessel having a platinum wire at one end and a carbon rod at an opposite end, said platinum wire being connected to the negative electrode of a direct current via a gold wire fixed to the platinum wire and said carbon rod being connected to the positive electrode of the power supply via a gold wire fixed to the carbon rod;
heating the reaction vessel at a temperature of 400° C. or below under an inert gas atmosphere to dry the powder mixture; heating the reaction vessel at a temperature of 400° C. or above under an inert gas atmosphere to melt the powder mixture and; applying a direct current voltage through the power supply to the two gold wires to establish current in the powder and precipitate superconducting boron compound MgB2 onto the platinum wire.

The reaction temperature for obtaining MgB2 in the method of the invention is at least 400° C., preferably between 400 and 800° C., more preferably between 400 and 700° C., and most preferably between 400 and 600° C.

Commercial grades of magnesium chloride (MgCl2), sodium chloride (NaCl), potassium chloride (KCl) and magnesium borate (MgB2O4) in powder form are weighed at a molar ratio of 10:(10−x):x:2 in a total quantity of two grams and mixed uniformly. The value or x, or the quantity of potassium chloride is adjusted to lie

between 3 and 7. The thus prepared mixture is hereunder referred to as a powder sample.

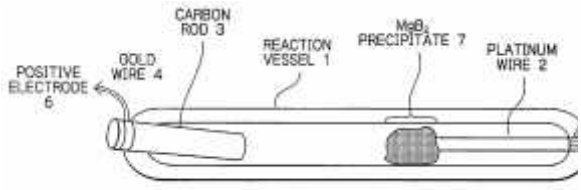


Fig 9 shows the structure of a reaction vessel used to precipitate MgB_2 in the invention

As Fig. 5 shows, the powder sample is put into a box-type reaction vessel 1 that is made of aluminum oxide and which measures 100 mm by 10 mm by 10 mm, with a wall thickness of about 1 mm. A platinum wire 2 having a diameter of 1 mm is guided on the inner surface of the bottom of the reaction vessel and fixed to an end of it in the longitudinal direction. Similarly, a carbon rod 3 having a diameter of 5 mm is fixed to the other of the reaction vessel. A gold wire 4 having a diameter of 0.3 mm is thermo compressed to each of the platinum wire and the carbon rod.

The reaction vessel containing the powder sample is put into a quartz tube (not shown) having a diameter of about 40 mm, which is filled with argon gas. The quartz tube is then inserted into an electric furnace. A dc power supply is provided and the gold wire on the platinum wire 2 is connected to the negative electrode 5 and the gold wire on the carbon rod 3 is connected to the positive electrode 6. As argon gas is flowed at a rate of about 1 L/min, the powder sample is heated to 400° C. or below and left to stand for 1 hour until it dries.

Subsequently, the powder sample is heated up to 400° C. or above until it melts. A voltage of 5 V dc is applied to the two gold wires and when a current is found to be flowing in an amount of several tens of milliamperes, the powder sample is left to stand for an additional one hour. Thereafter, the powder sample is reverted to room temperature and recovered into the atmosphere, giving a black precipitate of MgB2 as it is deposited on the platinum wire 2.

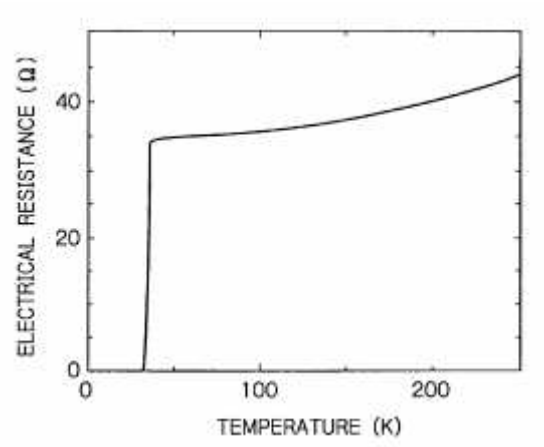


Fig 10 is a graph showing the temperature dependency of the electrical resistance of a sample that was prepared by the invention from magnesium chloride ($MgCl_2$), sodium chloride (NaCl), potassium chloride (KCl) and magnesium borate (MgB_2O_4) as they were weighed at a molar ratio of 10:7:3:2 in a total quantity of two grams.

The reaction mechanism behind the precipitation of MgB2 is as follows:

- Pt electrode (−): $Mg2{+}{+}2B3{+}{+}8e \rightarrow MgB2$ (e is an electron)
- C electrode (+): $4O2^{-} \rightarrow 2O2+8e$
- Adding together: $MgB2O4 \rightarrow MgB2+2O2$

Note that magnesium chloride, potassium chloride and sodium chloride have a catalytic effect for lowering the melting point.

VIII. PROCEDUR AND CONCLUSION

1 - Short-Range Coulomb Interaction

Screening is that the damping of electrical fields caused by the presence of mobile charge carriers. it's a crucial a part of the behavior of charge-carrying fluids, like ionized gases and conductivity electrons in semiconductors and metals. in an exceedingly Fluid composed of electrically charges constituent particles every combine of particles interacts through the Coulomb force.

$$\mathbf{F} = \frac{q_1 q_2}{4\pi\epsilon_0 |\mathbf{r}|^2}\hat{\mathbf{r}}$$

C. C. Tsuei et al., have developed we tend to gift phase-sensitive proof that the electron-doped cuprates Nd1.85Ce0.15CuO4-y (NCCO) and Pr1.85Ce0.15CuO4-y (PCCO) have d-wave

pairing symmetry. This proof was obtained by perceptive the half-flux quantum result, employing a scanning SQUID magnifier, in c-axis-oriented films of NCCO or PCCO epitaxial adult on tri crystal [100] SrTiO3 substrates designed to be pissed off for a dx2-y2 order parameter. Samples with 2 different configurations, designed to be unfrustrated for a d-wave superconductor, don't show the half-flux quantum result.

2 - Half – Flux quantum effect

The presence or absence of the half-integer flux quantum result in controlled orientation tri crystal grain boundary rings could be a general check of the section of the superconducting order parameter. One such check proves that this result is symmetry dependent, which the order parameter in YBa2Cu3O7-ς has lobes and nodes per d-wave symmetry. Our measurements show that the flux within the 1/2 whole number state is quantity to Φ0/2 at intervals ± third. $\sigma = \frac{I_{\text{channel}}}{V_{\text{Hall}}} = \nu \frac{e^2}{h}$; This puts limits on the fanciful part of the superconducting order parameter in YBa2Cu3O7-ς.

Where,

I channel = is the channel current
V Hall = is the Hall voltage
e = is the elementary charge
h = is the plank's constant

N.P. Armitage et al., have developed we tend to gift associate degree angle-resolved emission doping dependence study of the n-type cuprate superconductor Nd2-xCexCuO4±δ, from the half-filled Mott dielectric to the Tc = 24K superconductor. In Nd2CuO4, we tend to reveal the charge-transfer band for the primary time. As electrons square measure doped into the system, this feature's intensity decreases with the concomitant formation of near- EF spectral weight. At low doping, the Fermi surface is associate degree electron-pocket (with volume ~ x) focused at (π,0). Additional doping results in the creation of a replacement hole like Fermi surface (volume ~1+x) focused at (π,π). These findings shed light-weight on the Mott gap, its doping evolution, yet because the abnormal transport properties of the n-type cuprates.

3 - Fermi Surface

In condensed matter physics, the Fermi surface is AN abstract boundary helpful for predicting the thermal, electrical, magnetic, and optical properties of metals, semimetals, and doped semiconductors. the form of the Fermi surface springs from the cyclist and symmetry of the crystalline lattice and from the occupation of electronic energy bands. The existence of a Fermi surface may be a direct consequence of the Pauli law of nature that permits a most of 1 lepton per quantum state.

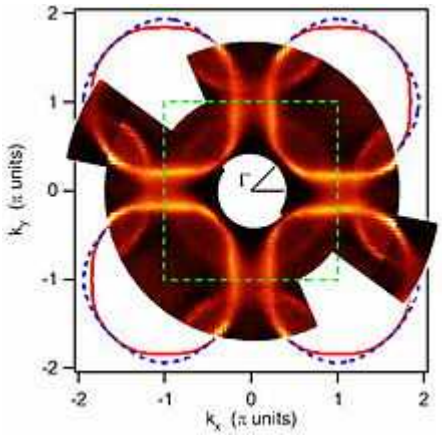


Fig 11 the Structure of Fermi Surface

Huanbo Zhang et al., have developed A appraisal of experimental knowledge reveals a universal relationship between Tc /Tc,max and hole content among the p-type high-Tc cuprate superconductors. every individual compound is characterised by the worth of its most Tc,Tc,max whereas the variation of Tc/Tc,max with the outlet content is freelance of the compound thought of. The universal curve is characterised by a upland, instead of a para daring, with sharp bends at each side. The Tc versus hole content curve contains a shut reference to hole contents determined by ordered arrangements of holes within the two-dimensional CuO2layer.

G. Aeppli, et al., have developed Polarized and international organisation polarized nucleon scattering was wont to live the wave vector – and frequency-dependent magnetic fluctuations within the traditional state (from the superconducting transition temperature, Tc = thirty five kelvin, up to 350 kelvin) of single crystals of La1.86 Sr 0.14 CuO 4.The peaks that dominate the fluctuations have amplitudes that decrease as T -2 and widths that increase in propotion to the thermal energy, KT (where KB is Boltzmann's constant) ,and energy transfer intercalary in construction. The nearly singular fluctuations area unit in line with a close-by quantum crisis.

Abhay N. Pasupathy et al., have developed distinctive the mechanism of electrical conduction within the high – temperature cuprate superconductors is one amongst the most important outstanding downside in physics. we

have a tendency to report native measurements of the onset of superconducting pairing within the high-transition temperature (Tc) superconductor Bi2Sr2CaCu2O8+δ employing a lattice - trackimg spectrometry technique with a scanning tunneling magnifier. we will confirm the temperature dependence of the pairing energy gaps, the electronic excitations within the absence of pairing, and also the impact of the native of coupling electrons to bosonic excitations. Our measuring reveals that the strength of pairing is decided by the bizarre electronic excitations of the traditional state, suggesting that robust electron-electron interactions instead of the low energy (<0.1 volts) electron-boson interactions area unit liable for electrical conduction of cuprastes.

Cyril Proust et al., have developed the transport of warmth and charge within the over doped cuprate superconductor Tl2Ba2CuO6+δ was measured all the way down to cold. within the traditional state, obtained by applying a field of force larger than the higher vital field, the Wiedemann-Franz law is verified to carry utterly. within the superconducting state, an outsized residual linear term is ascertained within the thermal conduction, in quantitative agreement with BCS theory for a d-wave superconductor. this can be compelling proof that the electrons in over doped cuprates kind a Fermi liquid, with no indication of spin-charge separation.

4 - Wiedemann-Franz law

In physics, the Wiedemann–Franz law is the ratio of the electronic contribution of the thermal conductivity (κ) to the electrical conductivity (σ) of a metal, and is proportional to the temperature (T).

$$\frac{\kappa}{\sigma} = LT$$

IX. ACKNOWLEDGMENT

I hereby declare that the work, is presented in the paper, entitled Study of Boron based superconductivity and effect of high temperature cuprate superconductors is a record of my own review of investigations carried on in Libya.

REFERENCES

[1] Cristina Buzea and Tsutomu Yamashita, Tohoku University, Japan "Review of superconducting properties of MgB2" (Submitted on 16 Aug 2001 (v1), last revised 26 Sep 2001 (this version, v2)).

[2] C.C.Tsuei and J.R.Kirtley, "Pairing symmetry in cuprate superconductors", IBM Thomas J.Watson Research Center. P.O. Box 218,Yorktown Heights, New York 10598. (Oct 15, 2000)

[3] Johnson, Samuel D.,Jr, The Cross Cultural Counseling Specialization at Teachers College, Columbia University. (Mar 27, 2006).

[4] Andrea Damasoelli, Zahid Hussain and Zhi-Xun Shen,Angle-resolved photoemission studies of the cuprate superconductors, Reviews of modern physics, volume 75,April 2003. (Apr 17, 2003).

[5] Akinbode, F.O.; Scalapino, D.J., The case for dx2-y2 pairing in the cuprate superconductors, Volume 250, Number 6, January 1995 , pp. 329-365(37).

تصميم الغلاف : www.youcan.tn

. البريد الإلكتروني للمجلة :

http://www.elbahithmagazine.com

info@elbahithmagazine.com

Member Of Talal Abu-Ghazaleh Organization

TN/T/2015/00406 www.agip.com

الآراء الواردة في المجلة تعبر عن وجهة نظر أصحابها، ولا تعبر عن وجهة نظر هيئة التحرير.

حقوق النشر للمواد المنشورة في **مجلة الباحث** *تقر بشكل خاص بين المجلة والمؤلفين. إن أي استنساخ للمواد المنشورة في المجلة دون إذن مسبق من المجلة يعدّ انتهاكاً لقوانين الملكية الفكرية.*

رقم الإيداع والترقيم الدولي: ISBN978-9938-12-733-1

الإخراج الفني : عادل جابر

Trademark

Search for Change

ELBAHITH JOURNAL

Journal researcher

Twelveth Issue
January 2017

Abu-Ghazaleh Intellectual Property