مجلة الباحث

البحث من أجل التغيير

مجلة تعنى بنشر البحوث العلمية المحكمة

العدد الحادي والعشرون

أبريل 2019م

مؤسسة طلال أبوغزالة للملكية الفكرية

مجلة الباحث : مجلة تعنى بنشر البحوث العلمية المحكمة

السنة الخامسة، العدد الحادي والعشرون : أبريل 2019م - 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:

DKI - Jl. Masjid Cidodol RT 005/012 Grogol Selatan –Kebayoran West of 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 الباحث2019

البحث من أجل التغيير

مجلة الباحث

مجلة تعنى بنشر البحوث العلمية المحكمة

العدد الحادي والـعشرون

أبريل 2019م

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 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 أصول كتابة 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.

سكرتير التحرير : الأستاذ . عادل جابر ، 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.

-الدكتور بركة محمد الجربي، كلية الطب، جامعة الزاوية، ليبيا.

كلمة العدد

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد الأولين والآخرين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

وبعد:

عزيزي القارئ الكريم،،،

نضع بينكم العدد الحادي والعشرين من مجلة الباحث، الصادرة في أبريل 2019م، والحافل بموضوعات بحثية شتى، نأمل أن تنال رضى الباحث العربي.

صدر العدد وهو يحمل عشرين بحثا في مختلف الحقول العلمية، والتي ترى الهيئة الاستشارية للمجلة أنها – في مجملها – تخدم أهل العلم والمعرفة .

لا يسعنا إلا أن نتقدم بالشكر الجزيل لكافة باحثي العدد الحادي والعشرين علي اختلاف تخصصاتهم متمنياً لهم دوام المشاركة في هذه الفصلية.

وفق الله الجميع لما يحبه ويرضاه.

إلى لقاء ، رئيس التحرير

أبريل 2019م

المحتويات

الموضوع	الباحث	الصفحة
أبنية الفعل في بعض قصائد أحمد الشارف "دراسة في دلالة البنية الصرفية"	أ.خديجة صالح الحسيني جامعة الزاوية كلية التربية أبو عيسى	01
التضاد في شعر ابن المعتزّ	د. إبراهيم امحمد محمد السلوقي كلية التربية ناصر - جامعة الزاوية	17
سيمياء العنوان في قصيدة عطر زليخة للشاعرة التونسية عائشة المؤدب	الباحث : قاسم حسن القفة جامعة الزاوية	30
تقنية البعد اللُّغوي في العمل الروائي (تطبيق على أجزاء من روايتي نزيف الحجر والسحرة للروائي إبراهيم الكوني)	أ.خديجة محمد السنوسي العطشان جامعة الجفرة	45
حقوق الأطفال في الإسلام، وأبعادها التربوية على حياتهم.	أ.التواتي محمد صالح سليمان خنينه جامعة سبها - كلية التربية أوباري	66
دور الدول الغربية في الثورة الليبية " الولايات المتحدة الأمريكية أنموذجا "	أ.سامي أبوعجيلة علي عيسى جامعة الزاوية كلية الاقتصاد – العجيلات	103

المحتويات

الموضوع	الباحث	الصفحة
الدبلوماسية بين فن الممارسة والتلويح بالقوة	أ. صالح محمد صالح الحراري جامعـــــــة الزاويـــــــة كلية الاقتصـــاد العجـــيلات قسم العلوم السياسية	125
العلاقات الأمريكية الأوروبية بين الندية والتبعية (دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة العلاقات السياسية الامريكية الأوروبية في اطار قضايا ومواقف محددة)	أ.أحمد الجيلاني ميلود عبدالله جامعة صبراتة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية	150
السياسة الخارجية الروسية تجاه منطقة الشرق الأوسط	د. وجدي محمد بقبق جامعة الزاوية كلية العلوم السياسية وعلوم الاتصال	173
لمحة تاريخية عن مظاهر ومعالم الحضارة العمرانية في الدولة الحفصية (625-916هـ/1227-1510م)	د/ بشير عثمان شيحة جامعة الزنتان كلية الآداب والعلوم بدر	192
مدخل إلى الاستشراق	د/مصطفى علي المزلوط الطالبي جامعة الزنتان كلية التربية / يفرن	214

المحتويات

الموضوع	الباحث	الصفحة
أهل الذمة بالمغرب الأقصى في عهد المرابطين والموحدين (448 - 668هـ / 1056 - 1269م)	د. نادية عبد الرحمن معاطي جامعة صبراتة كلية آداب صبراتة - قسم التاريخ	223
النشاط الاقتصادي في إفريقية خلال القرنين الثاني والثالث الهجريين	د .هـــدى حســن مـحمـد عبدالرحمن جامعة عمر المختار - البيضاء كلية الآداب – قسم التاريخ	253
(مقترحات علاجية للمشكلات التربوية التي تواجه معلمات رياض الأطفال) (في ضوء بعض المتغيرات)	أ . أريج إبراهيم عبد الحميد جامعة بنغازي كلية التربية	268
الأساليب الحديثة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ومدى الاستفادة منها في الجامعات بليبيا.	د/ سهام علي المختار عبد السلام د/ عبد العزيز زهمول الضاوي كلية الآداب / الاصابعة جامعة الجبل الغربي	295
فاعلية برنامج التدريب الميداني في اكتساب مهارات التدريس الفعال لدى طالبات – كلية التربية – جامعة الزاوية	د. مريم سعد النائلي جامعة الزاوية كلية التربية	315

المحتويات

الموضوع	الباحث	الصفحة
المخاوف المرضية عند الأطفال دراسة مقارنة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء النظرية المعرفية	د.ثريا محمد الجربي جامعة الزاوية قسم علم النفس/ كلية الآداب	334
الصعوبات التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الثانوي في استخدام التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين.	الباحثة: حنــان علي مــادي كلية التربية جامعــة الزاويــة	357
الكشف المبكر لصعوبات التعلم النمائية لذى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات "دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الابتدائية بمدينة الزنتان "	أ. أسماء أحمد هزقل أ.ايمان مصطفى قريفة جامعة الزنتان كلية التربية / الزنتان	383
الأساليب الحديثة للتقويم التربوي البديل	أ.سناء عمر عبدالمولى جامعة الزاوية كلية التربية	421

أبنية الفعل في بعض قصائد أحمد الشارف
"دراسة في دلالة البنية الصرفية"

أ.خديجة صالح الحسيني
جامعة الزاوية
كلية التربية بأبي عيسى ـ قسم اللغة العربية

المقدمة :

الحمد لله الذي علّم بالقلم علّم الإنسان ما لم يعلم ،والصلاة والسلام على رسوله الأكرم المصطفى خير العرب والعجم ، وعلى آله الطاهرين سادة الأمم خير البرية ومنبع الحكم .

وبعد :

مما لاشك فيه أنّ دراسة النصوص الأدبية التراثية هي من مظاهر التجديد في العربية ، ولاسيما النصوص الرصينة التي أبدع منشؤوها في تضمينها كثيراً من القضايا اللغوية ، ومنها **قصائد الشاعر (أحمد الشارف)** وقد مثلتْ مورداً خصباً للأبنية الفعلية ذات الدلالات الصرفية **التي وقعت في فلك الاستعمال اللغوي والتفرد الأدبي .**

ذلك كله كان مدعاة لاختيار هذه القصائد وجعلها محوراً لإعداد هذا البحث بعنوان (أبنية **الفعل في بعض قصائد أحمد الشارف**) دراسة في دلالة البنية الصرفية .

وقد بني البحث على مقدمة ومن ثم أتناول دراسة أبنية الفعل الثلاثي والرباعي المجرد ودلالاته، ثم أبنية المزيد الثلاثي والرباعي ودلالاته .

وفي الخاتمة بيّنتُ أهم النتائج التي توصل إليها البحث، أما المنهج الذي اتبعته في الدراسة وعرض النصوص ، فكان منهجا سياقيا ، يرتكز أساسا على عرض الأبنية ، و الوقوف على بيان دلالاتها المنتجة في نص القصائد ، مسترشدةً في ذلك كله بالبناء أولاً ، وبالسياق ثانيا لتحديد المعني المراد ، واعتمدت في هذا البحث على بعض أمهات الكتب النحوية والصرفية منها : الكتاب السيبويه ، وشرح المفصل ، شرح التسهيل ، وارتشاف الضرب ، وشرح الشافية .

ولا أدّعي لهذا البحث الكمال ، فالكمال لله وحده .

والحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام علي سيّدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين .

أبنية الفعل المجرد ودلالاتها :

- **بناء (فَعَلَ)** ودلالاته

ذكر الصر فيون لبناء (فَعَلَ) دلالاتٍ كثيرةً منها : الجمع والتفريق ، والإعطاء ، والستر ، والمنع، والامتناع ، والإيذاء، والغلبة ، والدفع ، والتحويل ، والاستقرار ، والسير، والتجريد ، والرمي والإصلاح ، والتصويت .(1)

ومن هذه **الدلالات التي وردت في قصائد الشاعر** :

1- التصويت

قال الشاعر :

يومَ صَاحَ الزمانُ صيحة غضبان يَرَى الحُلمَ فيه غير مباحِ (2)

فقد جاء الشاعر بالفعل (صَاحَ) **على وزن** (فَعَلَ) بما يَحْمِلُ من قيمة دلالية صوتية متميزة ومتناسبة للظلم الذي يعاني منه الشعب .

2- **الامتناع :**

قال الشاعر :

أبَتْ العروبةُ أنْ يكوَن لها يدٌ مغلولةٌ لا تستطيعُ حراك(3)

تمثلت دلالة الامتناع في هذا البيت في الفعل (أبَىَ) **الذي جاء على وزن (فَعَلَ)** .

3- **الجمع :**

قال الشاعر :

إذَا جَالَ طَرفِي في رياض وصَالِكم جَنَى ثمراً يحلُو لكِلّ مواصلِ (4)

فالفعل (جَنَى) **على وزن** (فَعَلَ) **دلّ على معنى الجمع ، والمراد** من الفعل ها هنا معناه المجازي

4- **الاستقرار**

قال الشاعر :

والشّوقُ يَسْكُنُ في الفوادِ وَكُلَّمَا هَبَّ النسيمُ تَحركَتْ سَكَنَاتُهُ (5)

قد جاء الفعل (يَسْكُنُ) بصيغته المضارعية على وزن (يَفْعُلُ) لتعطيه مزيداً من دلالة التجدد والاستمرار في ذات المعنى وهو الاستقرار والسكون والمُكث.

5- **الإفساد**

قال الشاعر :

والناسُ إنْ فَسَدتْ خَلائقَهم فقد فَسَدتْ حَيَاتُهمُو على الإطلاق (6)

يدلّ بناء (فَعَلَ) أيضاً على معنى الإفساد ، وهو بخلاف الإصلاح (7) هنا دل الفعل (فَسَدَ) بشكل مباشر وتقريري على معنى الإفساد استعمل بمادته اللغوية في البناء (فَعَلَ) المجرد ، لكي ينتج هذا المعنى المتناسب مع وصف الحال .

بناء (فَعِلَ) ودلالاته :

(فَعِلَ) بفتح الفاء وكسر العين هو البناء الثاني من أبنية الفعل الثلاثي المجرد ، ويأتي مضارعه على صيغتين هما (يَفْعَلُ) و(يَفْعِلُ).

وهو أقلُّ استعمالاً من (فَعَلَ) وأكثرُ من (فَعُلَ)(8)

قال سيبويه – عن صيغته المضارعية :- الفتح في هذه الأفعال جيد ، وهو أقيس (9) فالصيغة الأولى (يَفْعَلُ) أكثر استعمالاً من (يَفْعِل) (10)، ويأتي بناء (فَعِلَ) لبيان دلالات ومعانٍ كثيرةٍ في اللغة ومنها :- الدلالة على النعوت اللازمة، والأعراض ، مثل :العلل والأحزان ، وأضدادها ، والجمال ،والقبح ، والألوان ، وكبر الأعضاء والامتلاء والخلو (11) وغيرها مما ذكره الصرفيون .

وقد وَرَدَ في قصائد الشاعر أحمد الشارف من هذه الدلالات والمعاني بحسب ما دلّ عليه السياق وهي :

1- الدلالة على الفرح

قال الشاعر :

طَرِبْنَا مِنْ حديثكَ وهُوَ يملىَ وآياتُ التحيةِ منكَ تُتلى (12)

تبرز دلالة الفعل (طَرِبَ) في هذا السياق ،حيث عبّر به الشاعر عن فرحه بحديث المجاهد (عبد الرحمن عزام).

2- ألدلاله على الحزن

قال الشاعر :

لم يبقَ بعدَ محمدٍ بن مُصْطفَى إلا فؤادُ يستفزُّ ويفزعُ (13)

جاء الفعل (يَفْزَعُ) في صيغته المضارعية من الفعل (فَزِعَ) الذي دل من خلال السياق على الحزن .

3- الدلالة على الامتلاء والخلّو

قال الشاعر :

نَديمي نَادمِ النداماَ واشربْ كُؤوسَك في اصطباح واغتباق (14)

سَكِرتُم واسْكرتُم بخمرٍ معتق فلست بكم إلا عَلى السكر القِي (15)

الفعلان(شَرِبَ ،سَكِرَ) مكسور العين في الماضي مفتوح العين في المضارع ويسميه الصرفيون بلب (فَرِحَ)(16) **مثل (شَرِبَ** – يَشْرَبُ) ، **(سَكِرَ** – يَسْكَرُ).

- **بناء (فَعُلَ) ودلالاتُهُ**

البناء الثالث من أبنية الفعل الثلاثي المجرد ، وهو **(فَعُلَ)** بفتح الفاء وضم العين .

ولا يكون المضارع منه إلا على (يَفْعُلُ) بضم عينه (17)، وعلل ابن جنى مجيء المضارع بالضم بقوله ((لم يدخل في مضارع **(فَعُل)** كسر ولا فتح كما جاء (قَتَل يَقْتُل ، وفَضِل يَفْضُل) **لأن (فعل)** لا يتعدى فلم يقو قوة **(فَعِل ، فَعَل)** المتعديَيْن ، فدخلا عليه ولم يدخل عليهما))(18).

وإن القلة النسبية لهذا البناء في النظام اللغوي العام قد تتمثل في قلة أفعاله في **قصائد الشاعر – أحمد الشارف** .

وسنأتي على ذكر دلالاته التي أوردها الصرفيون ومنها التي وردت في قصائد الشاعر.

يرد هذا البناء الثلاثي للدلالة على الطبائع والغرائز والسجايا (19) **قال الشاعر** :

جلالةُ القدرِ فيه غيرُ خافيةٍ مِنْ أجلِها عَظُمَتْ فِينا مَكَانَتُه(20)

كَبُرَ الّذي يهدِي بنورِ كمالِه صَغُر الّذي فيما عليه يُكَابرُ (21)

فالأفعل (عَظُمَ ، كَبُر ، صَغُر) هي من باب (فَعُل يَفْعُل) (22)

- **بناء (فعلل) ودلالاته**

للفعل الرباعي المجرد بناء واحد وهو **(فَعْلَلَ)** بفتح الفاء واللام وسكون العين ، قال سيبويه :- ((فإذا كان غير مزيد فإنه لا يكون إلاّ على مثال فَعْلَلَ، ويكون يَفْعَلُ [يعنى المضارع]،منه على يُفَعْلِلُ وذلك نحو : دَحْرَجَ يُدَحْرِجُ (23)، ولهذا البناء سِتتُّ دلالات وهي الدلالة على اتخاذ ذلك الاسم المشتق منه وصنعه ، والدلالة على مشابهة المفعول لما أُخِذَ منه الفعل، والدلالة على جعل الاسم المأخوذ منه في المفعول ، والدلالة على إصابة ما أخذ منه الفعل ، والدلالة على أن الاسم المأخوذ منه آله للإصابة به، والدلالة على ظهور ما أُخِذَ الفعل منه (24) وقد يصاغ هذا البناء من مركب قصداً إلي اختصاره للدلالة على حكايته (25)

ومِن دلالات هذا الفعل التي وردت في قصائد الشاعر :

1- حكاية الصوت:

وهي إحدى دلالات البناء الرباعي المجرد ، وتحصل بوساطة صياغة الصوت نفسه المركب من حرفين ، لا لغرض اختصار حكايته ، بل لحكاية الصوت نفسه مكرراً .

قال الشاعر:

كُلّمَا قَهْقَهَ رَعْدٌ أوبَدَا البرقُ ابتسامَا (26)

إذا ما تمعنا النظر في الفعل الرباعي المضعف (قهقه) نراه مجسداً لدلالة حكاية الصوت ، فقد تشكل بالبناء القائم على تكرير المقطع نفسه وهو صوت (قه).

بان لي – من خلال تأمل البناء الرباعي (فَعْلَلَ) في قصائد الشاعر – أنّ كثيراً من الأفعال الرباعية المجردة وردت بدلالات تختلف عن ما نص عليه أصحاب النظر الصرفي ، فهي تحمل دلالات أخرى تستنبط من خلال السياق ، وهي :

1- الحركة :

قال الشاعر :

وَزحْزِحِ الوَهْمَ وَخُذْ فِي الحُبّ ما طَابَ ولَذْ (27)

نلحظ الفعل (زحزح) ونتأمل دلالته من خلال السياق ، فهو يدل على الحركة ، وهي ضرب من الرجوع (28)

- **أبنية الفعل المزيد ودلالاتها**

أولاً : ـ أبنية الفعل الثلاثي المزيد بحرفٍ ودلالاتها

يزاد على الأصل الثلاثي (فعل) حرف فيصير على الأبنية الثلاثة الآتية :ـ

1- أفعل :ـ بزيادة الهمزة

2- فعّل :ـ بزيادة التضعيف في العين

3- فاعل :ـ بزيادة الألف .

وشَكّلتْ هذه الأبنية دلالات كثيرة في قصائد الشاعر – أحمد الشارف .

- **بناء (أفعل)**

ويعني هذا البناء كل فعل ثلاثي مجرد زيدت الهمزة في أوله ، فصار (أفعل) ، بفتح أوّله وثالثه وسكون ثانيه ، ويتميز عن باقي الأبنية المزيدة بأن همزته للقطع ،والمضارع منه (يُفْعِل) بحذف الهمزة ، لأنها تتقل عليهم حينئذٍ (1)، ومن دلالات بناء (أفعل) عند الصرفين :ـ دلالاته على التعدية والصيرورة ، والاغناء عن الثلاثي والإعانة ، والكثرة ، والسلب والدلالة على الزمان والمكان اللذَيْن هما أصل الفعل ،والدعاء ، والمبالغة ، والاستحقاق ، وغيرها .(2)

وقد وردت بعض هذه الدلالات في قصائد الشاعر ومنها :ـ

1- الصيرورة : ـ قال الشاعر

شَمْسُ الفَصل قَدْ لاحَتْ ورَوْضُ الوَصل قَدْ أزْهَرَ (31)

بناء الفعل (أزهر) جاء على وزن (أفعل)وأفاد معنى الصيرورة ، وهو أنَّ الفاعل قد صار صاحب شيء مشتق من الفعل (32)

2- **الدلالة على الوقت** :- ذكر هذه الدلالة بعض القدماء ، قال سيبويه ((**وتقول : أصبحنا** ، وأمسينا ، أسحرنا ، وأفجرنا ،وذلك إذا صرت في حين صبح ومساء وسحر)) (33)

وقد وردت هذه الدلالة في قول الشاعر:

أَصْبَحَ الغَيث مُدْبِرَا وغَدَا القَحْطُ مُقْبِلاً (34)

إثَارةُ الشّوق أرْواحٌ تناجِينَا في مسرح الجِدّ قَدْ أمْسَتْ تُغْنِينَا (35)

وَألفَاظٌ بِها طَرِبَ الكَرِيمِ وَقَدْ أضْحَى برقّتِها يَهِيمُ (36)

يمكن أن نلمس دلاله الوقت في الأفعال (**أصبح ، أمسَى ، أضحَى**).

- **بناء (فَعّل)**

(**فَعّل**) هو البناء الثاني من أبنية الفعل الثلاثي في المزيد بحرف ، وقد زيدَ فيه بتضعيف العين ، فصار هكذا بفتح أوله وثالثه ويأتي مضارعه على (يُفَعَّلُ)، ويدل هذا البناء على معانٍ ودلالاتٍ كثيرة ذكرها القدماء والمُحَدثون في مصنفاتهم ، ومنها : التعدية ، والتكبر ، والصيرورة ، **والنسبة** والتوجه والدلالة على الأحيان (**الوقت**) واختصار الحكاية ، والطلب والدعاء والاغناء عن (فَعَل) وغيرها .(37)

وقد وردت دلالة (اختصار الحكاية) **في قول الشاعر:**

فمن لوفُودِ الشّرق والغربِ بَعْده يُهَلّل وجهاً بالطّلاقةِ والبِشْرِ (38)

لَبّيْتَ أصْدقَ دعوةً **وأقمتَ في دَار الخِلافةِ** (39)

فالفعل (يُهَلّل) جاء علي صيغة المضارع من (هَلّل) وهو على وزن (فَعّل ، يُفَعّل) **وأمّا الفعل** (لبّى) **فجاء كذلك على نفس البناء** (**فعل**) الذي يَرِدُ للدلالة على الاختصار **المكاني** (40) وهو ما يعرف بـ(النَّحْت) فالنَّحْتُ كما عرّفه الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ) أخذ كلمة من كلمتين متعاقبتين واشتقاق فِعْلٍ منها (41) فالفعل هلل : قال لا اله إلا الله ، والفعل لبَّى : قال لبّيْكَ.

2-**السلبُ** :-

من معاني (فَعّلَ) ((دلالته على السلب)) (42) ويُسَمَّى عند بعض الصرفيين (**الإزالة**) **وقد** وردت هذه الدلالةُ في قول الشاعر :

وجَماعةُ الفئران فِيها قَلّمتْ كُتِبُي كما تتقلّم الأظفارُ (43)

لقد عبر الفعل (قلّم) عن دلالة السلب والإزالة كما يتضح من السياق .

- **بناء (فاعل)**

وهو البناء الثالث من أبنية الفعل الثلاثي المزيد بحرف ، والزائد فيه هي الإلف المتوسطة بين فاء الفعل وعينه المفتوحتين ، ومضارعه (يُفَاعِلُ)

وبين الصرفيون أن لهذا البناء دلالات ومعان كثيرة ، منها المشاركة ، والتكثير ، والاغناء عن المجرد ، والمولاة ،وبمعنى (أفعل)(44)

ومن هذه الدلالات :

1- **الاغناءُ عن المجرّد.**

ذكر كثير من أصحاب النظر الصرفي أنّ من دلالات (فاعل) إغناءه عن الفعل الثلاثي المجرد (فَعَل)(45) ، وأنّ ذلك يعود إلي عدم ورود المجرد في اللغة العربية ،نحو الفعل **سافَرَ**، هاجَرَ(46)

وقد ورد في قول الشاعر :

وما مَاتَ حتى غادَرَ البيت حافلاً بطالِع سَعْدٍ وهو أحْسَنُ مَطْلَع (47)

فالفعل (غادَرَ) المجرد منه (عَدَرَ) ، و(عَدَرَ) تدل على نقض العهد،وأمَّا(غادَرَ) فيدل على ترك الشيء (48) فالمجرد منه – بحسب الظاهر لا يدل دلالته ، وشتان ما بين هاتين الدلالتين .

2-المبالغة والتكثير

وردتْ هذه الدلالة في قول الشاعر:

ضعيفُ القُوىَ قد ضَاعَفَ البَيْنُ سُقْمَهُ إلي اللهِ يشكُو شَجْوَهُ ويُنِيبُ (46)

فالفعل (ضَاعَفَ) مثل هذه الدلالة .

ثانيا : أبنية الفعل الثلاثي المزيد بحرفين ودلالاتها

وهي خمسة أبنية على النحو التالي :

1- **افْتَعل** : بزيادة الهمزة والتاء .

2- **تَفَعّل** : بزيادة التاء والتضعيف .

3- **انْفَعَلَ** : بزيادة الهمزة والنون .

4- **تَفَاعَلَ** : بزيادة التاء والألف .

5- **افْعَلّ** : بزيادة الهمزة وتضعيف اللام .

- **بناء (افْتَعَلَ)**

ذكر الصرفيون لهذا البناء عدة دلالات منها :- الاتخاذ والمطاوعة والمشاركة والطلب وغيرها(50) .

ويمكن أن أذكر دلالةً واردةً في قصائد الشاعر وهي : -

1- **المطاوعة :**

البناء (افْتَعَلَ) يطاوع الثلاثي نحو : جَمَعْتُهَ فاجْتَمَع وكذلك يُطاوعُ (أفْعَلُ) نحو أنصَفْتُهَ فا نْتَصَفَ ، ويطاوع (فَعَلَ) نحو قَرَّبْتُهَ فاقْتَرَبَ .(51)

وهو ما نلحظه في قول الشاعر:

قَدْ انتَزَعَ القضاءُ لَهُ حياةٌ وكَانَ لها به أصلٌ عميقٌ (52)

فالفعل(أنتَزَعَ) جاء على وزن (افتَعَلَ) حيث طاوع الثلاثي.

- بناء (تَفَعَّلَ)

ويعدّ البناء الثاني للفعل الثلاثي المزيد بحرفين ، أولهما (التاءُ)المفتوحة المتصدرة البناء ، وثانيهما (التضعيف) في عين الفعل ، والمضارع منه (يَتَفَعَّلُ). أورد الصرفيون دلالات كثيرة لهذا البناء ، منها : الدلالة على التكلف ، والتدرج ، والكثرة ، والمطاوعة ، والصيرورة ، والطلب والمبالغة ، والتجنب ، والدلالة على أن الفعل قد حدث مرة بعد مرة (53)

وقد وردت بعض هذه الدلالات منها :

1- التجنب :

في قول الشاعر:

وأوْهَمَها شعارُ العلمِ أني أخُو نسكٍ بمحرابِ تَهَجُّد (54)

الفعل (تَهَجّد) أفاد معنى (التجنب) والمراد به ((أن تدلّ على أن الفاعل قد ترك أصل الفعل)) (55) بمعنى ترك النوم .

2- الصيرورة :

قال الشاعر:

وتَفترسُ الغضَنْفَرَ وهي ظبي فواعَجَباً إلي ظبي تَأسّدَ (56)

فالفعل (تَأسّد) جاء للدلالة على الصيرورة وهي :- تدل على أن الفاعل قد صار صاحب شي، هو ما اشْتُقَّ الفعل منه (57)

3- التكلف :

قال الشاعر :

تهبُ إلي العليا بحسنِ تجلّد ومِن شيمةِ الأحرارِ أن يتجلّدوا(58)

تَبصّرتُ أنّه لم يكنْ صادقُ الولا (59)

فالتكلف هو :- الدلالة على الرغبة في حصول الفعل له ، واجتهاده في سبيل ذلك ، ولا يكون إلا في الصفات الحميدة (60) مثل ما ورد في قول الشاعر (تَجَلد) و (تَبصر).

3-التدرج :

قال الشاعر :

تَجَرَعت كأسَ الودِ وهي مريرةٌ ألا كُلّ ودٍ في هَواكِ زلالُ (61)

فالتدرج هو :- **أخذ جزء بعد جزء مثل** :- تنقصّته ، تجرّعته ، ونحّسته ، أي أخذت منه الشيءَ **بعد الشيء** (64)

وهو مادل عليه الفعل (**تجرع**)

- **بناء (افعلى)**

وهو البناء الثالث من أبنية الفعل الثلاثي المزيد بحرفين ويكون مكسور الأول ، وساكن **الثاني** مع انفتاح فائه وعينه ، وزيادة – همزة الوصل والنون في أوله – ترد لمعنى واحد وهو المطاوعة ، وأكثر ما تكون مطاوعة هذا البناء الثلاثي المتعدي لواحد ، نحو ، ((كسرته فانكسر)) (63). وردت هذه الدلالة (**المطاوعة**) **في قول الشاعر:**

وما كل شيء فلت مثل زجاجة إذا انكسرت لا يستطاع لها جبر (64)

الفعل (انكسر) ليس له إلا معنى واحد وهو المطاوعة ، ((ويشترط في الفعل أن يكون علاجياً ظاهراً كالكسر وغيرها ، أما الأفعال الباطنية فلا تكون مطاوعتها بـ (**افعل**) ، فلا يقال : علمته فانعلم)) (65)

- **بناء (تَفَاعَل)**

أما (تفاعل) – بزيادة التاء في أوله ، والألف بعد فائه ـ فقد بيّن علماء العربية أن لهذا دلالات كثيرة منها :- المشاركة ، المطاوعة ، والتكلف ، والطلب ، والتكرار ، والصيرورة ، والتدرج ، وغيرها (66)

ونأتي الآن على بيان ما جاء منها في قصائد الشاعر :

1- **التدرج** :-

لي حياة ذهبتْ لذتَّها وتَوارتْ بتواري الحقبِ (67)

تزايدت الأفراحُ تم تَضَاعفتْ بأخرى كذاك الطلّ يعقبه وبل (68)

فالفعلان (توارى ، تزايد) هما إحدى دلالات هذا البناء والمقصود بالتدرج : حدوث الفعل شيئا فشيئاً (69)

2- **التكلف** :

وهو ما يدل عليه (**تفاعل**) **ومعناه** " الادعاء بالاتصاف بالفعل مع انتقائه عنه" (70)، **ورد ذلك في قول الشاعر** :

تَجَاهَلَ أنّ لي قبساتُ فكرٍ توضحُ كلّ أمرٍ مستراب (71)

ففي الفعل (تَجَاهَل) نلحظ زيادة التاء والألف –**قد أضفتا على الجذر** (جهل) **دلالة التكلف** أو التظاهر .

- **بناء (افعلّ)**

هذا الوزن لا يكون إلا لازما ، ويأتي من الأفعال الدالة على الألوان والعيوب بقصد المبالغة فيها مثل اسمرّ ، اعرجّ (72)، ولم يرد في قصائد الشاعر ،" ذلك أن هذا البناء في الألوان والعيوب وهو قليل ، والظاهر أنه سماعي ولا دخل للقياس فيه" (73)

ثالثاً :- أبنية الفعل الثلاثي المزيد بثلاثة أحرف ودلالاتها :

الثلاثي المزيد فيه بثلاثة أحرف فله أربعة أبنية (74):

1-**اسْتَفْعَل**: بزيادة الألف والسين والتاء

2-**افْعَوْعَلَ** : بزيادة الألف والواو وتكرير العين

3-**افْعَلْ**: بزيادة ألف الوصل ، ثم ألف وتكرير اللام

4-**افْعوّل** :بزيادة الألف والواو مضعفة .

"هذه الأوزان الأربعة تدل على معان ،وأما الثلاثة الأخيرة فتدل على المبالغة في أصل **الفعل**" (75) ولم ترد في قصائد الشاعر وعلّل (أحمد الشيخ)ذلك بأنّ البناء الثاني ربما كان سماعياً ، والثالث وروده في العربية لا يكاد يتجاوز عدد أصابع اليد الواحدة ، أما البناء الرابع عدا الألوان قليل (76)

- **بناء (استفعل)**

فأما (استفعل) فان بناءه يجى للدلالة على عدة معانٍ منها :- **الطلب ، والتحول ،والمصادفة ،** واختصار حكاية الجمل ،والمطاوعة ، **وموافقة الثلاثي في المعنى وموافقة (تَفعّل)** (77)

وقد وردت بعض هذه الدلالات في قصائد الشاعر منها :-

1-**الطلب** :

وهي الدلالة الغالبة في هذا البناء ، وقد ذكرها كثير من العلماء (78) ومعناها : " **نسبة الفعل** إلى الفاعل للدلالة على إرادة تحصيل الحدث من **المفعول**" (79)

وقد وردت هذه الدلالة في قول الشاعر :

إن قلتَ غيرَهم الصوابِ فأنني أستغفرُ اللهَ العظيمِ من الصوابِ (80)

نلحظ الفعل (**استغفر**) متضمناً معنى الطلب ، فالهمزة والسين والتاء المزايدة أفادت تحصيل الحدث من المفعول وهو طلب حقيقي ،أي طلبت مغفرته .

2-**تضمن معنى (فَعَل)**

ويأتي الفعل المزيد بالهمزة والسين والتاء للدلالة على الحدث الموجود في فعلة الثلاثي **المجرد** (فَعَل) (81) قال الرضي الاستراباذي " نحو قرّ واستقرّ ولابد في استقرّ من مبالغة (82)"

وقد ورد هذا المعنى في قول الشاعر :

فلا يستقرُ الأمرُ إلا بعادلٍ قوي فلا حجزُ عليه ولا حجرُ (83)

نلحظ أن الفعل (يستقرّ) المزيد قد تضمن معنى الفعل الثلاثي ، وهو مأخوذ من (**قرّ**) **الذي بمعنى : الاستقرار** (84)، ولكن في الفعل المزيد من القوة في المعنى ما لا نلحظها في الفعل الثلاثي .

3-**تضمن معنى (تَفَعّل) :**

وجاء ذلك في قول الشاعر :

ما ضُوعفَ التنكيل من ربِ الورَى إلا لمغرورٍ عَلاَ واسْتكْبرَا (85)

فجاء هذا البناء (**استفعل**) **لموافقة (تَفَعّل**) في المعنى وهو (**تكبر واستكبر**)

رابعا: ابنية الفعل الرباعي المزيد ودلالاتها :

يزداد على الأصل الرباعي (**فعلل**) حرف أو حرفان ، فيكون مجموعة أبنيته حينئذٍ ثلاثة ، هي :-

تفعلل : بزيادة التاء.

افعلّ : بهمزة مزيدة مع تضعيف اللام الثانية .

افعنلل: بهمزة ونون زائدين.

وردت هذه الأبنية قليلا في قصائد الشاعر، قياسا على أبنية الثلاثي المزيد ، وقلّتْ تبعاً لذلك دلالاتها ، وهذا ما سيأتي توضحيه .

أولا:- الرباعي المزيد بحرف .

- **بناء (تَفَعْلَلَ)**

المزيد الرباعي بحرف "حُصِرَ في بناء واحد فقط ، وهو زيادة حرف التاء في أوله في وزن تَفَعْلَلَ يَتَفَعْلل "(86).

- **دلالات بناء (تفعلل)** عند الصرفيين

ذكرت بعض الدلالات لهذا البناء المزيد ومنها : التكثير والمطاوعة لـ (**فَعْلل**)(87)

وقد وردت دلالة واحدة في قصائد الشاعر .

1- **المطاوعة :-**

قال الشاعر:

يا أيُّها القمرُ الذي بخسوفه عمّ العناءُ فكلنا يَتَضَعْضَعُ (88)

نرصد دلالة المطاوعة في هذا الفعل (يَتَضَعْضَعُ)وهو مطاوع (فَعْلَلَ) الرباعي والمجرد(ضَعْضَعَ) **بمعنى الخضوع والذل.** (89)

ثانيا :الرباعي المزيد بحرفين :

وله في العربية بناءان ،هما :

افعلّ ،افعنلل ،بما لم يَرِدَا في قصائد الشاعر.

- **بناء (افعلّ)**

بزيادة همزة الوصل في أوله ، ولام ثالثة في آخره ، وهو للمبالغة ،والتدرج في وقوع الفعل (90).

وقد وردت دلالة واحدة في قصائد الشاعر.

1- **التدرج :-**

ويا غررَ الشمايل والسجايا تَبَاهِي بالمحاسن واشْرَئبّي (91)

الفعل المزيد (**اشْرَأَب**) مجرده (**شَرُأَبَ**) دل البناء المزيد على التدرج في وقوع الفعل (92)، والمعنى المرء إذا مد عنقه وتطلّع (93).

الخاتمة :

خلاصة بأهم نتائج البحث:

بعد أن شارف البحث علي نهايته ، فلا بد من الوقوف على أهم النتائج ، التي تمخضت عنه ويمكن إجمالها بما يأتي :

1- كشف البحثُ عن معرفة الشاعر بالفروق الدلالية بين الأبنية المختلفة ، وهذا ما يؤكد الدقة في اختيار بناء من دون أخر في سياق ما ، ودلاله من دون سواها للبناء الواحد .

2- أكد البحث صحة ما ذهب إليه العلماء من ربطهم بين خفة البناء أو اللفظ ، وكثرة استعماله ودلالاته وهذا ما تجلىَّ في قصائد الشاعر بشكل عام ، ولا سيما في الأبنية الفعلية الثلاثية المجردة

(**فَعَل ،فَعِل ،فَعُل**) فكان البناء الأول أكثرها وروداً ودلالات ، لخفته ، فالثاني ، فالثالث .

3- كشف البحث أن كل زيادة في الفعل لا تكون عبثاً، إنما تكون لأداء وظيفة صرفية ، وإضافة معانٍ جديدة فرعية إلي المعني العام ، وهذه حقيقة مهمة في **الدرس اللغوي** .

4- تبين قلّه استعمال الأبنية الفعلية الرباعية (المجردة و المزيدة) في قصائد الشاعر، ومرجع ذلك **إلي** أمرين :

أولهما :- **لفظي** : وهو ثقل هذه الأبنية، إذا ما قِيسَتْ بمثيلاتها الثلاثية .

ثانيهما :- **معنوي** : وهو محدودية دلالات هذه الأبنية في العربية عامة ، وهذا ما تمثل في قصائد **الشاعر أحمد الشارف.**

5- بيّن البحث أننا لا نستطيع التصرف في أفعال اللغة بكيفية مطلقة ، لأنّ مفهوم الزيادة مضبوط بقواعد ثابتة ، وظواهر لغوية محددة .

والحمد لله رب العالمين ، وصلّى الله على سيدنا محمد وعلى اله وصحبه الطاهرين ومن تبعهم بإحسان إلي يوم الدين .

المصادر ومراجع :

1- انظر شرح شافية ابن الحاجب ، رضي الدين محمد الاستزاباذي (ت686هـ)حققها : محمد نور الحسن ، محمد الزفزاف ، محمد محي الدين عبدالحميد ، دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان 1975م ، 70/1 ،وتسهيل الفوائد وتكميل المقاصد لابن مالك ، تح : محمد كامل بركات ، دار الكتاب العربي ،1967م ،ص 196-197 .

2- الديوان ،أحمد الشارف ، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع ، ط3 ، 2000م ، 118

3- الديوان :ص116

4- المصدر السابق :ص198

5- المصدر نفسه :ص171

6- المصدر نفسه :ص 279

7- انظر: دروس التصريف ، تأليف محمد محي الدين عبد الحميد ،المكتبة العصرية ، 1990م ، ص62 .

8- انظر: الوافي الحديث في فن التصريف ، د محمود هلال ، منشورات جامعة بنغازي ، ط1 ، 1974م ،ص 110.

9- كتاب سيبويه : أبوبشر عمرو بن عثمان بن قنبر ، تح : عبدالسلام محمد هارون ، بيروت ، ط1. 4،39/1.

10- المصدر السابق :38/4

11- انظر:المفصل : أبوالقاسم محمود بن عمر الزمخشري (ت538هـ) بيروت- لبنان ط2 ،278 وارتشاف الضرب من لسان العرب : أبوحيان الأندلسي (ت745هـ)، تح : رجب عثمان محمد ، مراجعة : د.رمضان عبدالتواب ، مكتبة الخانجي بالقاهرة ، ط1998،1م ،156/1 ، وتصريف الأفعال والمصادر والمشتقات ، تأليف : صالح سليم الفاخري ، عصمي للنشر والتوزيع – القاهرة ، 125 .

12- الديوان :ص426

13- المصدر السابق :ص440

14- الديوان :ص165

15- المصدر السابق :ص393

16- انظر: القضايا الصرفية في ضوء القران الكريم ، تأليف :د.علي حسن مزبان ، دار شموع الثقافة ط2003،1م،ص105.

17- انظر:المقتضب : أبو العباس محمد بن يزيد المبرد (ت285هـ)تح : محمد عبدالخالق ، مصر ، ط3 ، 1994م ، 209/1، والمنصف : شرح أبي الفتح عثمان بن جني (ت392هـ)، تح : إبراهيم مصطفى ، وعبدالله أمين ، مصر ، ط1 ، 1954م ،181/1.

18- المنصف :189/1

19- انظر :شرح الشافية :74/1

20- الديوان :ص400

21- المصدر السابق :ص386

22- انظر ، أبنية الأفعال في اللغة العربية ، تأليف : أحمد محمد الشيخ ، ط1،ص41

23- كتاب سيبويه : 299/4 ، وانظر: المقتضب : 105/2

24- انظر : دروس التصريف ، تأليف محمد محي الدين عبد الحميد ، المكتبة العصرية ، بيروت – 1990م ،ص68-69

25- انظر : المصدر السابق ،ص 69

26- الديوان :ص 231

27- المصدر السابق :ص 178

28- انظر: الأفعال ، أبوالقاسم علي بن جعفر (ابن القطاع ت (515هـ) ، عالم الكتب ، بيروت ، ط1، 1983م ، 61/3 .

29- انظر : كتاب سيبويه :279/1

30- انظر:شرح شافية ابن الحاجب ،92-86/1 ، وارتشاف الضرب :173-172/1

31- الديوان:ص185

32- انظر : دروس التصريف :ص71

33- كتاب سيبويه : 63-62/4 ، وارتشاف الضرب :173/1

34- الديوان :ص433

35- المصدر :ص110

36- المصدر نفسه :ص426

37- انظر:شرح التسهيل : جمال الدين محمد بن عبدالله (ابن مالك)(ت672هـ)، تح :د.عبدالرحمن السيد ،د.محمد بدوي ، مصرط1990،1م ،451/3-452، وشرح شافية ابن حاجب : 92/1-96 ، ودروس التصريف : 73،74 ، والتطبيق الصرفي ، تأليف :د. عبد الراجحي ،دار النهضة العربية ، بيروت – 1984م،ص33-34

38- الديوان :ص459

39- المصدر السابق :ص375

40- انظر: ارتشاف الضرب :174/1

41- العين :تح د.مهدي المخزومي ،د.أبراهيم السامرائي ، دار الرشيد بغداد، 1980م ،60/1

42- كتاب سيبويه :62/4

43- الديوان :ص276.

44- **انظر :ارتشاف الضرب** :174/1، التطبيق الصرفي :ص35-36

45- **انظر** : شرح التسهيل :453/3- 455، **وارتشاف الضرب** :174/1 ودروس التصريف:ص75

46- **انظر** : دروس التصريف :ص75

47- الديوان :ص449

48- **انظر:لسان العرب (غدر)**

49- الديوان :ص320

50- **انظر** :شرح شافية ابن حاجب :108/1-110، **وارتشاف الضرب** :175/1، ودروس التصريف :ص76

51- **انظر** : دروس التصريف :77

52- الديوان :ص375

53- **انظر** :**شرح المفصل** :456/7 ، وشرح شافية ابن الحاجب :104/1-107 ، ودروس التصريف :ص78 ، والتطبيق الصرفي :ص39

54- الديوان :ص163

55- دروس التصريف :ص 78

56- الديوان :ص164

57- دروس التصريف :ص71

58- الديوان :ص379

59- المصدر نفسه :ص434

60- **انظر** : دروس التصريف :ص78، والتطبيق الصرفي :ص39

61- الديوان :ص435

62- انظر كتاب سيبويه :72/4 ،والممتع في التصريف ، لابن عصفور الاشبيلي ، تح ،د.فخر الدين قباوة،بيروت -ط3-1978م ،184/1 ، ودروس التصريف :ص78 .

63- دروس التصريف :ص76

64- **الديوان** :ص70

65- تصريف الأفعال والمصادر والمشتقات :ص134

66- **انظر، المفصل** :280-281 ، وشرح التسهيل :404/3-405 ، **وارتشاف الضرب** :172/1.

67- الديوان :ص79

68- **المصدر السابق**:ص197

69- التطبيق الصرفي :ص38

70- المصدر السابق والصفحة نفسها.

71- الديوان :ص284

72- التطبيق الصرفي :ص39

73- أبنية الأفعال في اللغة العربية :ص53-54

74- **انظر**: دروس التصريف :ص81، والتطبيق الصرفي :ص40

75- التطبيق الصرفي :ص40

76- انظر أبنية الأفعال :ص58-62

77- انظر: ارتشاف الضرب:179/1-180 ،واللغة العربية معناها ومبناها :د.تمام حسان ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1973م ،141-143 ، ودروس التصريف :ص83

78- انظر : كتاب سيبويه : 70/4، والمنصف :77/1

79- دروس التصريف :ص82

80- الديوان :ص203

81- انظر :كتاب سيبويه :72/1 ، والمصنف :77/1

82- شرح شافية ابن الحاجب :114/1

83- الديوان :ص114

84- انظر: المصباح المنير مادة (قرر)

85- الديوان :ص256

86- أبنية الأفعال :ص66

87- انظر : دروس التصريف :ص84 ،والتطبيق الصرفي :ص42 ، تصريف الأفعال والمصادر والمشتقات ،ص138

88- الديوان :ص441

89- انظر :تاج العروس ، للإمام السيد محمد الزبيدي ، بيروت ،ط1 ،مادة (ضعضع)

90- انظر :التطبيق الصرفي :ص42،ودروس التصريف :ص84،أبنية الأفعال :ص70

91- الديوان :ص220

92- انظر :أبنية الأفعال :ص74

93- انظر:لسان العرب مادة(شرب) .

التضاد في شعر ابن المعتزّ

د. إبراهيم امحمد محمد السلوقي

قسم اللغة العربية – كلية التربية ناصر

جامعة الزاوية

مقدمة :

تناقضت آراء النقاد ودارسي الآدب حول كتاب البديع لابن المعتز، فمنهم من يرى أنه ريادة حقيقية، ومنهم من يرى أن الكتاب لم يضف إلى النقد العربي شيئاً ذا بال، إلا بعض تقسيمات شكلية، ومصطلحات جامدة، وقد توسط آخرون في الحكم على هذا الكتاب، فقالوا إنه عمل علمي جيد، ولكنه إلى البلاغة أقرب منه إلى النقد.

ومهما يكن من أمر هذا الخلاف حول طبيعة كتاب (البديع) وقيمته ، فإن شيئاً مؤكداً ينبغي أن يظل فوق الخلافات، وفوق الجدل، ذلك أن ابن المعتز كان أول من حدد مصطلحات فنية كانت عائمة بلا تحديد كالاستعارة، والتجنيس، والمطابقة ...إلخ، وكان كذلك أول من أطلق –بشكل علمي – مصطلح البديع (كمعلم) تنتمي إليه هذه المصطلحات.

فإذا أضفنا إلى ذلك أصول البديع الخمسة كان معنى ذلك أن ابن المعتز، قد أخترع ثمانية عشر نوعاً من أنواع البديع.

وبذلك يكون ليس في كتاب ابن المعتز ذكر لباحث قبله في قضايا البديع.

وكأني به وقد بدأ المحاولة الأولى في وضع علم البديع أدرك أن هناك من قد يقلل من شأن ابن المعتز، أو يغير في بعض المصطلحات التي اختارها، ولكن غرضنا في هذا الكتاب تعريف الناس أن المحدثين لم يسبقوا المتقدمين إلى شيء من أبواب البديع، وفي دون ما ذكرنا مبلغ الغاية التي قصدناها.

التضاد في شعر ابن المعتزّ

التضادّ لغة واصطلاحاً :

التضاد لغةً (الضدّ) خلاف الشيء وهو الذي يضادك ليغلبك ويكون عوناً عليك[1].

ويسمى الطباق والمطابقة والتطبيق والتكافؤ والموافقة يُقال طابقت بين الشيئين إذا جعلت إحداهما على حذو الآخر، وطابق الفرس في جريه إذا وضع رجليه مكان يديه[2].

أمَّا اصطلاحاً فهو الجمع بين معنيين متضادين أي معنيين متقابلين[3].

وذكر ابن الأثير "ولا أعلمُ من أيُشيء يُشتقّ هذا الاسم ولا وجه للمناسبة بينه وبين مسمّاه[4].

وسمّى قدامة بن جعفر المطابقة تكافؤاً، والطباق عنده اجتماع المعنيين في لفظة مكررّة[5]، وحاول ابن رشيق القيرواني أنْ يوفق بين آراء المتقدّمين والمتأخّرين فذكر أن المطابقة المساواة في المقدار من غير زيادة ولا نقصان... وأنَّ السواد والبياض ضدّان وسائر الألوان يضادّ كلّ واحد منهما صاحبه إلاّ أن البياض ضدّ السواد على الحقيقة[6].

وعرّف د. عبدالله الطيّب الطباق هو أن يعدل الشاعر عن التكرار المحض، وعن الجناس إلى نقيضهما أو ضدّهما إمّا بالنفي الظاهر وإمّا بالنفي المضمر[7] .

ومن هنا نرى العلاقة بين التضادّ والطباق والبديع علاقة متّصلة؛ لأنَّ الطباق باب من أبواب البديع التي تحدّث عنها ابن المعتز في كتابه (البديع) ... والتي بوّبها غيره من البلاغيين باسم (المحسنات المعنوية) وهي قسم من البديع إذ يشتمل على محسنات لفظية ومعنوية.

وقد أكّدت كلّ الآراء أن المطابقة هي "جمع الشيء وضدّه، وعليه فالعلاقة تكاد تكون تامّة بين التضاد والطباق وجزئية بين الطباق والبديع.

أمّا أنواع التضادّ التي استعملها ابن المعتزّ وغلبت على شعره فهي:

1- تضاد مفرد (ظاهر، ومضمر).
2- تضادّ مركّب (مقابلة).
3- تضاد صورة (تشبيه).

---

(1) ينظر لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، بيروت: مادة (ضدد).
(2) ينظر متن اللغة، محمد رشيد رضا، القاهرة – مصر – بلا تأريخ، 66/1.
(3) ينظر أنوار الربيع في أنواع البديع، ابن معصوم المدني، تحقيق شاكر هادي، ط1، مطبعة النعمان، النجف الأشرف، 1968م: 30/2.
(4) المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، ابن الأثير، تحقيق د. أحمد الحوفي ود. بدوي طبانة، دار نهضة مصر، القاهرة، 1973م: 143/3.
(5) نقد الشعر، قدامة بن جعفر، تحقيق كمال مصطفى ، ط2، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1973م: 97.
(6) ينظر العمدة، ابن رشيق القيرواني، تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد، ط4، دار الجيل –بيروت، 1972م: 9/2.
(7) ينظر المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها، عبدالله الطيب، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، بلا تأريخ: 235/2.

أوّلاً- التضاد المفرد:

وهو النفي المضمر، وقد كان كثيراً في شعره، كالليل والنهار، والباطن والظاهر، والقديم والحديث، قال ابن المعتز:

هواي هواي باطن وظاهر قديمٌ حديث لطيفٌ جليلُ[1]

فالتضادّ واضح بين باطن وظاهر، وقديم وحديث.

وقوله:

وما الناسُ إلاّسابقٌ ثم لاحقٌ وابقُ موتٍ ثمَّ يأخذهُ غدا[2]

ففي البيت جاء التضادّ بين أجزاء البيت بين الشطر الواحد **(سابق ولاحق)** و**(وابق موت** ويأخذه غدا) وهو أقرب إلى **المقابلة**.

وقد تجمع المعاني بين متنافرين، كقوله:

وانظره إلى دنيا ربيع أقبلتْ

مثل البغيّ تزيّنت لزُناةٍ

والورد يضحكُ من نواظر نرجسٍ

قذيت وأذنَ حبّها بمماتٍ[3]

والضحك في الورد وكلّ ريحان نور ينفتح مشهور ومعروف وقد قاله في هذا البيت، وجُلّ **الورد** كأنّه يعقل ويحسّ فهو يشمت بالنرجس لأنقضاء مدّته وإدبار دولته[4].

وكذلك قوله:

أسوّدُ وجهي لتبييضها وأهدمُ كيسي لعمرانها[5]

وهنا قابل بين (السواد والبياض) و(الهدم والعمران) وهو بحدّ ذاته مفرد في الأجزاء.

وقوله:

خاضوا الظلام بعدي وكنتُ فيهمُ فجرا[6]

وقوله:

وتشعره من ظلام ووجهه من نور[7]

---

[1] ديوان ابن المعتز، تحقيق د. يونس السامرائي، ط1، بيروت، 1974م: 372.
[2] **المصدر السابق**: 188.
[3] المصدر نفسه: 113.
[4] ينظر شعر ابن المعتز، د. يونس السامرائي، ط1، بيروت، 1975م: 184.
[5] ديوان ابن المعتز: 443.
[6] **المصدر السابق**: 442.
[7] المصدر نفسه: 228.

فالتضادّ واضح من الظلام، الأسود، ومن النور، الأبيض، وكأنّه قابل بين الشعر والوجه وقوله:

وقد يباكرني الساقي فأشربُها

راحاً تريح من الأحزانِ والكُربِ

لم يُبقِ فيها البلى سوى شبحٍ

يُقيمه الظنّ بينَ الصدقِ والكذبِ[1]

فالتضاد بين (راحاً، يريح) و(**الأحزان والكُرب**)؛ لأنَّ الراحة تؤدي إلى الفرح، والأخير ضدّ الأحزان والكرب وبين الصدق والكذب في البيت الثاني.

وقوله:

زمنُ مرَّ قد مضى بنعيم

وصباح أسرنا في مساءِ

واجتمعنا بعد التنائيولكنْ

لا يرى العالمين عينَ الرخاءِ

أنا مُذْ غبت قد أروح وأغدو

من سرور الدنيا بودٍّ خلاءِ[2]

فالتضادّ ظاهر في الأبيات السابقة مفرداً وجملة، صباح مساء، أروح وأغدي، والاجتماع والتنائيوجملة في المعنى حالة وقت التلاقي، واجتماعه بعد التنائيوقوله:

قيّدني الحبّ وخلاّها

ولجَّ بي سقَمُ وعافاها[3]

والتضادّ واضح بين التقييد والتخلي، والسلم والعافية وقوله:

الموت أولى للفتى في أنْ يرى

طالعَ دهرٍ كلّما شاءَ انقلب[4]

وهنا التضادّ معنوي بين (كلما شاء الفتى لدهر انقلب ضدّه)، أمَّا التضادّ الظاهر فكثير في **الشعر العربي** .

وفي شعر ابن المعتز يكرّر اللفظ بعينه إيجاباً وسلباً وهو ما سمّاه البديعيون (مشابه الجناس **بالطباق**) كقولهم: (**أعلمُ ولا اعلمُ**).

---

[1] المصدر نفسه: 75.
[2] ديوان ابن المعتز: 11.
[3] **المصدر السابق**: 25.
[4] المصدر نفسه: 45.

وقد يعمد الشاعر إلى لفظ فيأتي بنقيضه ظاهراً ويكون باطنه تكراراً، كقول أبي تمام:

وحلمتُ لو أن الهوى لم يجهل "[1].

فقوله: لم يجهل قريب من حلم...

ومن التضادّ الظاهر قول ابن المعتزّ.

يبلغ ما تبلغه الريح ولا

يبلغُ ما يبلغهُ إذا طلب[2]

وقوله:

أسيرُ الحبِ أميراً لم يكنْ قبلُ أسيرا

فارحموا ذُلّ عزيزٍ صار عبداً مستجير[3]

والتضادّ كونه أسيراً الآن، ولم يكن أسيراً سابقاً.

ومن التضادّ الظاهر لكنّه لا يظهر إلاّ بعد طول تأمّل قوله:

فكّ حرّاً للوجد قيد البكاء

فاعذريني أو لا فهوتي بدائي

تسعدْن الأقدار جهدي وإلاّ

لم أمت في ذا الحي موتَ النساء[4]

فالتضادّ في البيت الأوّل في قوله: فاعذريني أو لا تعذريني فموتي ندائي، وفي البيت بعده التضاد تسعدْنَ الأقدار جهدي **وإلا تسعدْن لم أمت.**

وقوله:

يقول لي والبعدُ بيني وبينها

نأتْ عقلَ شعرٍ وانطوى سبب القُرْبِ

فقلتُ لهم والسرُّ يظهره البكا

لئن فارقتَ عيني لقد سكنتْ[5]

وهنا نجد التضادّ بين **(فارقت وسكنت)** لكنّه في المعنى قلبي سلبي غير إيجابي **(لئن فارقت** عيني سكنت قلبي) **بمعنى فارقت ولم تفارق.**

---

[1] ينظر المرشد إلى إفهام العرب: 235/2.
[2] ديوان ابن المعتز: 46.
[3] ينظر شعر ابن المعتز: 333.
[4] ديوان ابن المعتز: 10.
[5] ديوان ابن المعتز: 54.

وقوله:

صاحبتُ من بعدكم معشراً

ولم أكن في ذاك بالراغب[1]

التضادّ في المعنى (أي صاحبتَ معشراً ولم أصاحبه راغباً).

وقوله:

آهٍ من سفرةٍ بغير إيابِ

آه من حسرةٍ على الأحبابِ[2]

فالتضادّ ظاهر في المعنى (آه من سفرة بغير رجوع) .

وقوله:

مَنْ يشتري مشيبي وليست بالمصيب

نور الرؤوس واللحى مظلمةُ القلوب[3]

فالتضادّ في البيت الأوّل (منْ يشتري مشيبي)

لا أحد يشتريه وإذا اشتراه فليس معيباً؛ لأنَّ البيت الثاني تفسرهُ المقابلة الجميلة بين حاله مع الشيب في نور الرؤوس واللحى بشعره الأبيض وبين ظلمة القلوب وما عليها من الأسى والحزن على ملفات من الشباب.

ثانياً- التضادّ المركب (المقابلة):

وضحّة ابن رشيق فذكر أنّها أكثر ما تقع في الطباق وأن كلّ ما وقع فيه أكثر من طباق واحد، والحقَّ أن ابن رشيق فطن إلى خلط النقّاد القدماء بين أمثلة الطباق والمقابلة في مثل بيت الغنوي:

لقد كان أمّا حلمُه فمروحٌ

عليه وأمّا جهله فغريبُ

ذكره ابن رشيق عن الجرجاني أنّ بعضهم عدّهُ طباقاً[4].

وقول الشاعر:

وإذا حديثٌ ساءني لم أكتئبْ

وإذا حديث سرّني لم أشِرْ

هذا البيت يصحّ إبرازه في باب (**الطباق**) على حسب رأي المتأخرين، وفي باب (**التكافؤ**) على مذهب قدامة بن جعفر الذي عرّف المقابلة "إعطاء كلّ شيء حكمه من جهتيْ المخالفة

---

[1] **المصدر السابق**: 69.
[2] المصدر نفسه: 93.
[3] ديوان ابن المعتز: 85.
[4] ينظر العمدة: 2/9-12.

والموافقة"[1]، وأضاف ابن رشيق "وأنها تقع فيما ليس فيه موافقة ولا مخالفة"[2] وسمّى هذا (موازنة). وأضاف الدكتور عبدالله الطيب إلى ابن رشيق أن الموازنة أعمّ من المقابلة والواجب أن يكتفوا بشرط المخالفة وأنْ يدركوا قوة العلاقة بينها وبين الطباق[3].

ومن شعر ابن المعتز في المقابلة:

ملت وصل وعاش صد وذل مولى وعزّ عبدُ

ما العيش إلاّ كأس وساق وكلُّ ما بعد ذَيْنِ فَقْدُ[4]

فالمقابلة بين (**ملت وصل وعاش صد، وذلّ مولىَ وعزّ عبد**) في أجزاء الشطر الواحد، وهذا قليل في الشعر عامة وغير في شعره خاصة.

ومنه قوله:

هو سقمي حين أفقده

وشفاء السقم لو أجده[5].

وقوله:

فأمامي المر من عمري

وورائي منه ما طايا[6]

فالمقابلة بين شطري البيت (**فأمامي المرّ**) (وورائي منه ما طايا).

وقوله من قصيدة طويلة:

غير إنّا من النوى في افتراق

ولقاء لذكريات في البقاء

إنْ يحلُّ من بيني وبينكم بَيْنُ

فلكم من نأيٍ سريع اللقاءِ

زَمَنٌ مرّ قد مضى بنعيمٍ

وصباح أسرنا في مساءِ[7]

نرى القابلة حصلت بين شطري البيت الواحد في الأبيات السابقة بين (**من النوى في افتراق**) و(**لقاء لذكرنا في البقاء**) وهكذا.

---

[1] **نقد الشعر**: 79.
[2] **العمدة**: 15/2.
[3] ينظر المرشد إلى فهم أشعار العرب: 242/2.
[4] ديوان ابن المعتز: 61.
[5] **المصدر السابق**: 168.
[6] ديوان ابن المعتز: 40.
[7] **المصدر السابق**: 11.

وقوله وفيه المقابلة اللطيفة:

عرفَ الدارَ فحيّا وناحا

بعد ما كان صحّاً واستراحا

جمع الحق لنا في إملم

قتل البخل وأحيا السماحا

فَرِحَ الأعداءُ بالسلم مِنهُ

وهو في السلمِ يعدُّ السلاحا

خاطَ أفواههم وقديماً

مزّقوها ضحكاً ومزاحاً[1]

نرى في الأبيات السابقة الشاعر إذ جمع بين المقابلة والاستعارة في (قتلَ البخلَ وأحيا السماحا) وقوله (خاط أفواههم ومزقوها ضحكاً) بين شطري البيت الأخير.

وقوله:

وأحسنفي البذي والامتناع

وراش قداحاً وعزاقتداحاً

وقد طالَ شوقي إلى وجههِ

وضاق بسرى صدري فباحا[2]

فالمقابلة واضحة في الشطر الأول من البيت الأوّل (أحسنُ في البذل والامتناع) وفي الشطر الثاني من البيت الثاني (وضاق بسري صدري فباحا.

وقوله:

ضاحكاً من الأسى باكياً من الفَرَحْ[3]

المقابلة بين شطري البيت (ضاحكاً ... باكياً) ، (الأسى، الفرح)..

ثالثاً- تضادّ الصورة (التشبيهية):

هذا النوعمن التضادّ لم يفطن له أهل البديع ، أو مَنْ كتب عن ابن المعتزّ، إنما ذكروا تشبيهاته كونه فناً من الفنون الشعرية التي أكثر منها الشاعر وكان التشبيه أبرز أنواع البديع عنده، إلاّ أنني استطعتُ أنْ أبرزَ صور التضادّ والمقابلات من خلال هذه التشبيهات، والصورة

---

[1] ديوان ابن المعتز:141 – 142.
[2] المصدر السابق: 143.
[3] المصدر نفسه: 147.

التشبيهية تقوم على أساس الموازنة بين صورتين، وفي هاتين الصورتين نلمح والتضادّ والطباق إمّا في الألفاظ المتقابلة أو الألوان أو الصورة الجزئية[1].

من ذلك قوله:

ولا زورديةٍ تزهو بزرقتها بين الرياضى على حُمر البواقِيتِ

كأنّي فوق قاماتٍ ضعفنَ بها أوائل النار في أطراف كبريت[2]

وهنا نجد البديع المتمثّل في مقابلة الألوان: الأزرق في أملازوردية، والأحمر في البواقيت بأوائل النار الزرقاء وأطراف الكبريت الحمراء ومقابلة الألوان تضادّ لا على الحقيقة إلاّ في الأسود والأبيض.

وقوله:

غداً أصبحُ تحت الليل بادٍ

كطرفِ أبلق مُلقى الجلال

وهنا يُقابل الصبح والليل جميعاً بالفرس الأبلق أُجيلتْ جلاله عن ظهره وقد عانقه بها، وهنا **نرى مقابلة صورة الصبح** الأبيض مع الليل الأسود بصورة الفرس الأبلق بين السواد والبياض **ملغي الجلال**[3].

وقوله:

كأنَّ وضوءَ الصبح يستعجلُ الدجى

يطيرُ غراباً ذا قوادم جون

قابل بزوغ الفجر حين يستعْملُ الظلام بأشخاص الغربان ثمّ شرط أنْ تكون قوادم ريشها بيضاء تُلائم ضوء الصبح المشرق في ظلمات الليل، وهنا نرى صورة تضادّية من صورة الصبح الأبيض في ليل أسود بصورة الغراب الأسود وقوادمه البيضاء[4].

ومن مقابلة الألوان لا على الحقيقة (التدبيح) قوله:

أعدت إليَّ التي نفس الغداءُ لها

نوعين مجموعين في طبق

كأنَّ أبيضَهُ من فوق أحمرِهِ

---

[1] ينظر شعر ابن المعتز: 177.

[2] ديوان ابن المعتز: 245.

[3] **الطرف**: الفرس الكريم، والأبلق ما فيه من سواد وبياض ينظر ديوان أبن المعتز: 381، **وأسرار البلاغة**، عبدالقاهر الجرجاني ، تحقيق د. **محمد الإسكندراني ودم. مسعود**،ط2، دار الكتاب العربي، بيروت، 1998م: 137.

[4] ديوان ابن المعتز: 44.

كواكبُ أشرقت في حُمرةِ الشَفَقِ[1]

قابل ألوان الورد بين الأبيض والأحمر بصيغة الكواكب البيضاء في حمرة الشفق.

وقوله:

حين رأت الشمس تتلو البدْرَ في أفقِ السماءِ

فكأنَّهُ وكأنَّها قدحان من خمرٍ وماءِ[2]

فصوّر صورة الشمس تتلو البدر في البزوغ بصورة قدحين من خمر وماء، فالتضاد بين صورة الليل والنهار وصورة الخمر والماء.

وقوله:

فكأن البرقَ مصحفُ قارئ

فانطباقاً مرّة وانفتاحا[3]

فالتضادّ هنا مقابلة حركة الانطباق والانفتاح في حالة البرق مجيئة وذهاب المصحف وقوله:

وأرى الثريا في السماء كأنَّها

قدمُ تبدّد في ثياب حدادِ

فالتضادّ مقابلة صورة نجوم الثريا البيضاء في سماء ليل مظلم بقدم بيضاء في ثياب حداد[4].

وقوله:

كأنّ عيون النرجس الغضّ حولها

مداهنُ دُرٍ حشوهنَّ عقيقُ[5]

وقوله:

يا مقمراً في الشعر الأسودِ

رضاكا في إقحوان نديّ[6]

وهنا نجد صورة مقابل صورة مضادة لا كالسابقة فقد قابل صورة الحبيب المقمر شبيه القمر وشعره الأسود بصورة ضحكة بأسنان بيضاء شبيه بالإقحوان الندى كأنّه قابل السواد بالبياض.

وقوله:

اصبرْ على مضض الحسو *** دِ فإنَّ صَبَرَكَ قاتِلُهْ

---

[1] ينظر ديوان ابن المعتز: 345، وشعر ابن المعتز: 332.
[2] ديوان ابن المعتز: 343.
[3] المصدر السابق: 141، وينظر أسرار البلاغة: 147 .
[4] ينظر أسرار اللاغة: 78، والرواية فيه (قدَمَ تبدّتْ)، وفن التشبيه، على الجندي،ط1، القاهرة، 1960م:13/2.
[5] ديوان ابن المعتز: 165.
[6] ديوان ابن المعتز: 185.

فالنار تأكل نفسها *** إنْ لم تجدْ ما تأكله

قابل صورة الحسود *** بصورة النار التي تأكل نفسها

إن لم تجد ما تأكله *** نغني بالحسود إذا صبر عليه

وسكت عنه وترك غيظة يتردّد فيه ... وهذا لا يُفهم إلاّ بعد طول تأمُّل وهو التشبيه التمثيلي[1]، ومنه قوله:

كأنّه وكأنَّ الكأس في فمه

هلالُ أوّل شهر غاب في شفق

لم يقصد أنْ يشبّه الكأس على الانفراد بالهلال والشفق بالشفق بل أراد أنْ يشبّه مجموع الصورتين مقابل الكأس الأبيض في فم أحمر بهلال أوّل شهر مع الشفق الأحمر ... وهنا مقابلة الألوان تضاد على الحقيقة ومنه قوله:

بياضُ في جوانبه احمرارُ

كما احمرّتْ من الخجل الخدودُ

قال القاضي أبوالحسن رحمه الله، لو اتّفَق له أنْ يقول: احمرار في جوانبه بياض لكان قد استوفى الحسن وذلك لأنّه خدّ الخجل هكذا يحدق البياض فيه بالحمرة لا الحمرة بالبياض إلاّ أنه لعلّه وجد الأمر كذلك في الوردة، فشبّه على طريق العكس، فقال هذا البياض حوله الحمرة كالحمرة حولها البياض ... وعليه تشبيه البياض على الانفراد لا معنى له، فهو في تضادّ الألوان[2].

وكذلك المقابلة في شطري البيت.

قيّدني الحبُّ وخلاهَا ولجَّ بي سَقْمُ وعافاها[3]

قابل بين التقييد والتخلّي، ولجَّ السقم وعافاها

---

[1] ينظر أسرار البلاغة: 80، وديوان ابن المعتز: 389.
[2] ينظر أسرار البلاغة: 157، وديوان ابن المعتز: 188.
[3] ديوان ابن المعتز: 25.

وقوله:

قد أغتدي والليلُ في منامه

كالجيش فرَّ من أصحابه

والصبحُ قد كشفَ عن أنيابه

كأنّه يضحكُ من ذهابه[1]

تضادّ جميل بين صورتي النيل في ذهابه والصبح قد كشف عن أنيابه بظهوره ضاحكاً منه.

ومن تضادّ الألوان قوله:

كأنما النارنج لما بدتْ صفرتُهُ في حمرة كاللهيبِ

وجهُ معشوقٍ رأى عاشقاً فاصفرَّ ثمَّ احمر خوفَ الرقيبِ[2]

قابل صورة التاريخ ولونه الأصفر في حمرة بصورة اللهيب ثمّ قابلهما بصورة المعشوق رأى عاشقاً فبدا خَجِلاً يتقلّب بين الأصفر مع الأحمر خوف الرقيب.

وقوله في الليل ونجمه:

والنجم في الليل البهيم تخاله

عيناً تخالس غفلة الرباء

والصبحُ من تحتِ الظلام كأنَّهُ

شيبٌ بدا في لمّةٍ سوداءِ[3]

فالمقابلة جميلة بين النجم في ليلٍ مظلم بالعين تخالُهُ غفلة الرقباء، ومقابلة الصبح في ليلٍبشيبٍ ظهر في لمّة سوداء.

هذا قليل من كثير، وغيضُ من فيض، والواقع أنَّ الديوان حافل بهذه الأوصاف وهذه التشبيهات بمختلف الأغراض تتخللّها المتضادّات والمقابلات والواقع أغلب تشبيهاته بين المحسوسات المبصرات وغير المبصرات.

---

[1] المصدر السابق: 86.

[2] ديوان ابن المعتز: 90.

[3] المصدر السابق: 19.

الخلاصة :

إن ابن المعتز بوضعه كتاب البديع قد قام بالمحاولة الأولى في سبيل استقلال هذا العلم البلاغي وتحديد مباحثه التي كانت من قبل مختلطة بمباحث علم المعاني وعلم البيان، كما لفت أنظار الناس إلى أن البديع كان موجوداً في أشعار الجاهلين وصدر الإسلام، ولكنه كان مفرقاً يأتي عفواً، ثم جاء الشعراء المحدثون من أمثال بشار ومسلم بن الوليد، وأبي نواس وأبي تمام فأكثروا منه في أشعارهم وقصدوا إليه، وكان مما استحدثه ابن المعتز في بديعه أيضاً وضع مصطلحات لأنواع البديع في زمنه ، ونقد ما أتى معيباً من كل نوع.

وتلك بلا شك محاولة علمية جادة تلقفها البلاغيون والنقاد من بعده وأضافوا إليها ما استكملوا به مباحث هذا العلم وقضاياه.

مصادر البحث ومراجعه :

1- أسرار البلاغة، عبدالقاهر الجرجاني، تحقيق، د. محمد الإسكندراني، ودم. مسعود،ط2، دار الكتاب العربي، بيروت، 1998م.
2- أنوار الربيع في أنواع البديع، ابن معصوم المدني تحقيق شاكر هادي،ط1، مطبعة النعمان ، النجف الأشرف، 1968م.
3- ديوان ابن المعتزّ، تحقيق د. يونس أحمد السامرائي، ط1، بيروت، 1974.
4- شعر ابن المعتز، د. يونس السامرائي، ط1، بيروت، 1975م.
5- العمدة، ابن رشيق القيرواني، تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد، ط4، دار الجيل – بيروت ، 1972م.
6- فن الشعر، د. علي الجندي،ط1، القاهرة مصر، بلا تأريخ.
7- لسان العرب، ابن منظور، دار صادر – بيروت، بلا تأريخ.
8- متن اللغة، محمد رشيد رضا، ط1، دار البيان العربي، القاهرة – مصر، بلا تأريخ.
9- المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق د. أحمد الحوفي، ود. بدوي طبانة، دار نهضة مصر، القاهرة، 1971م.
10- المرشد إلى فهم أشعار العرب وصناعتها، د. عبدالله الطيب، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، بلا تأريخ.
11- نقد الشعر، قدامة بن جعفر، تحقيق كمال مصطفى ، ط2، مكتبة الخانجي– القاهرة، 1973م.

سيمياء العنوان في قصيدة عطر زليخة
للشاعرة التونسية عائشة المؤدب[1]

الباحث :قلسم حسن الفقة
جامعة الزاوية

الكلملت المفاتيح : السيميائية – **العنوان** – **النص الموازي- عطر** - زليخة.

مقدمة :

حين أمسكت بالكتاب – غواية أخرى - لفت نظري تصميم الغلاف، الّذي كان **باللّون** الرّماديّ، الّذي يصنّف بأنّه ليس الأبيض وليس الأسود، هو لون خالي من المشاعر يلمح للاستقرار والقوّة نوعا ما، يخلق بعين الرّائي هدوء ورباطة جأش، يبعدك نفسيّا عن فوضى العالم، لكنّه في نفس الوقت هو لون التّحفّظ والحرص وقلّة النّشاط وكبت الإثارة، يوحي أيضا اللّون بالتّقليديّة والشّخصيّة العمليّة والنّضوج والرّوتينيّة، كما يوحي ذلك اللّون بعدم التّشبّث برأي ما أو وجهة نظر ما، فهو دائما يقف موقفا محايدا وسطيّا لا هو أبيض ولا هو أسود. **ونجد على** الغلاف يداً متحفّزة لجذب أحد ما إليها وكأنّها تريد جذب من تمّ وصفه بأوصاف اللّون الرّماديّ... تلك اليد تريد جذب ذلك الثّابت المتحفّظ.

فانتقلت إلى العنوان أسفل اليد مباشرة "غواية أخرى" تمعّنت في معنى الغواية تلك الكلمة الدّالة على التّدلّه في الضّلال والميل إلى هوى النّفس والحياد عن الحقّ، والغواية هي الإكثار من فعل السّوء حتّى التّخمة والفساد به ومنه. الغواية استمالة وجذب يؤدّي للضّياع والفساد أي أنّ الغواية هي التّضليل عن كلّ جميل.

المعنى مفهوم واللّون مناسب للمعنى لكنّ التصاق كلمة أخرى بغواية أدّى إلى زيادة التّفكير في معنى العنوان فهي كلمة توحي بتكرار العمل للمرّة الثانية إذن فقد سبق الغواية غواية، فإن كان هذا هو المعنى المقصود فهذا الشّخص لا يتعلّم من الوقوع في الخطأ أو أنّه أدمن الوقوع في الغواية، أو أنّه كفر بمعكوس الغواية وحبّذها وفضّلها لأنّها تتناسب مع هواه، أمّا إن كانت كلمة أخرى بمعنى أخير فهي تدلّ على تكرار الغواية مرّات ومرّات وبأنّ هذه الغواية هي الأخيرة فقد يتّعظ أو تقضي عليه فلا يكون هناك غواية قادمة بعد ذلك، أمّا إن كان المقصود منها أنّها دار الحياة بعد الموت فالمعنى كبير كبير...

[1] عائشة المؤدب كاتبة تونسية من مواليد 1972 بسيدي بوعلي بولاية سوسة.

مجموعة قصصيّة يتشكّل محورها الأساسيّ في الخروج عن المألوف بطريقة مقصودة، جمعت بين السّرد والشّعر فخرج المزيج لا يمكن وضع توصيف موحّد له فلا نقدر على قول أنّ هذا الكتاب مجموعة قصصيّة ولا نقدر على نعته بأنّه ديوان شعريّ... وبذكاء أسمته الكاتبة قصائص وهي بالفعل قصائص جمعت من الشعريّ والسّرديّ معا. هذا المزيج أضفى على **المضمون حالة** من التّماهي يميل كلّ قارئ لما ذهبت إليه نفسه إمّا يراها نصوصا شعريّة أو يتماهى معها على أنّها قصائص سرديّة، أرادت الكاتبة الخروج من التّقليديّة في أسلوبها والخروج من تقليديّة التّصنيف فجمعت بين السّرد والشّعر وكان فارسها وفرسها اللّعب بالكلمات.

يحاول أن يكشف البحث عن أهمية العنونة ووظائفها واستراتيجيات بنائها، التي يوليها الشاعر أهمية خاصة، بوصفها جزءا لا يتجزأ من الرؤية الحداثية لمشروع الكتابة الشعرية الجديدة، يكشف عنه ويدل عليه التعالق القائم بين العنوان والقصيدة، من حيث البنية التركيبة والمجازية واللغوية للعنوان، والتي تشي بالوحدة الموضوعية للتجربة الشعرية ككل، وعلى وعي الشاعر بأهمية الوظائف، التي يلعبها العنوان على مستوى وحدة القصيدة والتجربة الشعرية من جهة، وعلاقتها بالمتلقي على مستوى عملية الاستقبال من جهة ثانية.

من أجل هذه الغاية ستتخذ الدراسة من قصيدة عطر زليخة للشاعرة التونسية عائشة المؤدب مجالا للبحث والقراءة، نظرا لكونها من الأعمال التي سعت الشاعرة لنشرها . فيها تظهر

المآلات التي انتهى إليها بناء العنوان في أعمالها الشعرية ، والكيفية التي تمَّ فيها الاشتغال على بنيته التركيبية، ودوره في تكوين عتبة دلالية موحية وأوليّة، تقوم بتعويض العمل الشعري وتحديده، بوصفه علامة دالة من علامات النص الكلية، وجزءا من بنيته العامة، التي يرتبط معها بعلاقة عضوية، تجعله قادرا على تأويل هذ العمل، بحيث تساعدنا هذه الاستراتيجية في القراءة **على الوقوف** على طبيعة الاشتغال القائم، على استثمار وظائف العنوان الدلالية والرمزية والجمالية، لاسيما من خلال وظيفته الاتصالية، التي يقوم بها على مستوى العلاقة مع المتلقي، من خلال موقع الصدارة الذي يحتله بالنسبة للعمل، وما يترتب على تلك العلاقة من دور في تحقيق وظيفتي تأويل العمل، والإغراء، التي تسهم في عملية اجتذاب القارئ، أو العكس، إضافة إلى وظائفه الإشارية، التي يفصح من خلالها عن هوية العمل وقصديته ومكوناته، باعتباره يشكل عتبة قرائية، لايمكن إلا منها الولوج إلى عالم النص.

سيتخذ البحث في استراتيجية بناء العنوان في تجربة الشاعرة عائشة المؤدب مسارين اثنين، يركز المسار الأول منهما على دراسة العنوان أفقيا، للوقوف على المكونات التركيبية لهذا العنوان، من أجل اكتشاف مدى التعالق الذي يقيمه ذلك العنوان مع بقية النص، وما يمكن أن يكون قد طرأ عليه من تحولات بهدف الوصول، إلى إدراك الدور الذي يلعبه، على هذا المستوى في تشكيل المعادل الرمزي للعمل الذي تتوجه، وعموديا للوصول إلى معرفة مدى التشابه والاختلاف، الذي طرأ على استراتيجية بناء العنوان عند الشاعرة، على مدى زمن تجربة **شاعرتنا**.

يعد العنوان ركناً أساساً في العمل الأدبي، ذلك أنه يشكل المفتاح الإجرائي الذي تتجمع فيه الإنساق المكونة للعمل الإبداعي التي تصب في البؤرة ذات الحالة التكثيفية لمجريات الحدث داخل البنية النصية، ومن خلال هذه البؤرة تتشظى رؤى القاريء التي يكشف من خلالها عن جمالية الترابط بين عنوان العمل الأدبي وبين تلا**حق الانساق في الأحداث المتبلورة في بؤرة ذلك العمل**. وقد أخذ العنوان أهمية بالغة الأثر في النتاج الأدبي من خلال عناية النقاد بهذا الجزء من العمل الأدبي، كونه يمثل الصورة المكثفة التي تخبر القاريء عما تريد أن تقوله الأحداث عبر إشارات، وقرائن تتشابك مثل نسيج العنكبوت؛ لتضع القاريء أمام تجربة تفاعلية مع النص الأدبي، ونعني بالتجربة التفاعلية تلك التجربة التي يخوض غمارها القاريء من أجل الوقوف على جماليات النص عبر سلسلة من الإجراءات القرائية التي تبدأ من العنوان، وتنتهي بخاتمة العمل الأدبي، وبذلك يكون القاريء قد وقف على رؤية إبداعية جديدة من خلال قراءته النص

الأدبي منطلقاً من العنوان، ويمكن أن نطلق على هذه الرؤية الجديدة الهجينة بين معطيات النص الأدبي، وبين معطيات القاريء الثقافية القراءة الإنتاجية.[1]

إن عنوان النص الأدبي هو العتبة الأولى له، وهو في الوقت نفسه العتبة الأخيرة التي يقف القاريء عند حدودها مطلعاً على النص من فوقية؛ ليضع يده على مواطن الجمال التي أفصح عنها العنوان أولاً، لذلك فالعنوان يمثل الحركة الدائرية للعمل الأدبي، إذ أن نقطة البدء والانتهاء واحدة، ومن الجدير بالذكر أن العنوان في العمل الإبداعي لم يأخذ أهميته في الإبداع الأدبي الحديث والمعاصر فحسب، بل إن العناية بالعنوان قديمة قدم النقد العربي، وهذا واضح من خلال ما تعرض له نقادنا القدامى في كتاباتهم التي ذكروا فيها آراءهم عن أهمية **العنوان، ولعل أبا بكر الصولي** (335هـ) يعد أول من ذكر العنوان وبين حده، فقال :"والعنوان العلامة كأنك علمته حتى عُرف مَنْ كتبه ومن كُتِبَ إليه"[2]. فهو يجعل من العنوان علامة، ونحن نعرف أن العلامة هي الإشارة التي تتميز بها الأشياء عن بعضها، إذن فالعنوان عند الصولي هو هوية الشيء أو الكتاب أو الرسالة، وهذا لا يختلف عما قلته من أن العنوان هو المفتاح الذي من خلاله يمكن للقاريء الولوج إلى معطيات النص.

لعل أول من أعطى العنوان استفاضة بالتحليل والأهمية من النقاد القدامى هو أبو القاسم محمد **بن عبد الغفور الكلاعي** (542هـ)، إذ أعطى شرحاً وافياً لأهمية العنوان في أي نتاج أدبي، ذلك أنه يعد الدليل على فحوى ومحتوى الشيء، فيقول الكلاعي في العنوان إنه: "**ما دل على الشيء**"[3] .وهو بهذا التعريف لا نراه ابتعد عما ذهب إليه أبو بكر الصولي، فهما يقتربان في أن العنوان هو ما يدل على ما هية الشيء، ويكون علامة دالة عليه أي أن العنوان يشكل نقطة استثارة القاريء، واستفزازه لأجل تحقق الإمكانية التفاعلية بين معطيات كل من القاريء، والنص، والخروج فيما بعد بالقيمة الجمالية التي أوحى بها العنوان، فكما أن الأشياء تعرف من عنواناتها، فكذلك العمل الأدبي يعرف من عنوانه، لذلك فالأديب الجيد هو الذي يستطيع أن يختار لأعماله عنوانات تستثير ذهن القاري، وتجعله متفاعلاً بالعمل الأدبي منذ النظرة الأول إلى

[1] السيميوطيقا والعنونة، جميل حمداوي، مجلة عالم الفكر، وزارة الثقافة، الكويت، العدد 03، **المجلد** 25، 1997: 96.

[2] **أدب الكاتب**: أبو بكر محمد بن يحيى الصولي، نسخة وعني بتصحيحه وتعليق حواشيه: محمد بهجة الأثري، المكتبة العربية، بغداد، والمطبعة السلفية، القاهرة، 1341هـ.، ص 143.

[3] **إحكام صنعة الكلام**: أبو القاسم محمد بن عبد الغفور الكلاعي الأشبيلي الأندلسي، تحقيق: **محمد رضوان** الداية، دار الثقافة، بيروت، 966م.، ص51.

العنوان... وقد ذهب الكلاعي إلى تعليل ماهية تسمية العنوان للكتاب وغيره، بقوله :"ويحتمل أن يسمى عنوان الكتاب عنواناً لوجهين: أحدهما أنه يدل على غرض الكتاب، (...) والوجه الآخر: أنه سمي عنواناً لأنه على الكتاب ممن هو وإلى من هو"[1] .فالوجه الأول يشار به إلى محتوى الكتاب ومضمونه، والوجه الثاني يتضمن جانبي الرسالة النصية المرسل، والمرسل إليه، ولعلنا نقف هنا مع الكلاعي أمام رؤية تكاملية للعملية الإبداعية، التي تتضمن ثلاثة أركان أساسية هي الرسالة، والمرسل، والمرسل إليه...

العملية الإبداعية = الرسالة ← المرسل ← المرسل إليه

وقد يقصد بالعنوان Title الاسم الذي يدل عادة على موضوع الكتاب، كما قد يعني مكان الإقامةAddress "[2] .فنرى من خلال ما طرحناه آنفاً أن العنوان لم يكن بمعزل عن الرؤية النقدية في الثقافة العربية، فالثقافة العربية حملت في معطياتها المتنوعة صورة التطورفي أرقى صوره في العصور القديمة، فكانت نظرة النقاد القدامى نظرة شمولية إلى النتاج الأدبي والثقافي ومن ذلك النظرة في العنوان التي تطورت حتى وصلت إلى ذروتها في العصور الحديثة.

لابد من التطرق إلى معطيات جمالية قراءة العنوان في النص الأدبي، لا يمكن لأي كاتب أو أديب أن يضع عنواناً لنتاجه الأدبي اعتباطاً، بل إنه يختار العنوان الذي فيه قصدية كبيرة لأن الكتابة الإبداعية أنأى ما تكون عن البراءة، فليس هناك نص بريء، فالنصوص تسعى من خلال فكر المبدع ومشاعره إلى استفزاز القاريء، ولكنه ليس استفزازاً عدائياً، بل هو استفزاز جمالي الغاية من ورائه الوقوف على جماليات النص بكل جزئياته، بما في ذلك العنوان الذي يعد المنطلق الأول للكشف عن المستور الذي تدفنه العبارات في ثنايا النص، لذا فجمالية تلقي العنوان قائمة بصورة أو بأخرى على ضيق أو إتساع الفجوة الكامنة بين العنوان والنص، ومن ثمة سعي القراءة إلى تأسيس علاقة بين الطرفين لملء هذه الفجوة .[3] ويأتي ذلك من خلال اشتغال القارئ على فك التكثيف الذي طغى على العنوان وذلك من خلال آليات التأويل والفهم الذي يتحقق بالتفاعل الموضوعي لا الانطباعي بين معطيات النص وبين ثقافة القاريء، إذن، فنحن إزاء جدلٍ

[1] أحكام الصنعة، ص 52.

[2] معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب: مجدي وهبة وكامل المهندس، دائرة المعاجم، مكتبة لبنان، بيروت-لبنان،ط2، 1984م، ص.262 .

[3] عنوان القصيدة في شعر محمود درويش-دراسة سيميائية-جلبم محمد جلبم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الموصل، 2001م،ص 7.

بين الطرفين (**النص/والقاري**)، ونحن عندما نذكر النص فإننا نشير إلى كل متعلقاته من ضمنها **المبدع، ذلك لأن** "الكتابة قرينة الغياب (غياب المتكلم) **والانفصام والانقطاع حتى الموت عن** المصدر، فوجب من وجود أثرٍ دالٍ على هذا الانقطاع- الصلة الزمكانية- **فكانت العنونة بما** تشتمل عليه من اسمي النص ومنتجه، لتكون ذلك التعويض العلامي أو السيميوطيقي للحضور **الذي كان واختفى فجأة لحظة إنتاج النص (الحدث الكلامي)**[1] ." فيكون العنوان بذلك المعادل **الموضوعي لكل من المبدع والنص.**

النص ← العنوان ← المبدع

فالعنوان يحمل بصمات النص الذي بدوره هو بصمات المبدع الذي أنتجه، وأرى أن المبدع في لحظة وقوفه على عنوان ملائم لمنتجه فإنه يرقى إلى لحظة التسامي؛ إذ إنه يستحضر في ذهنه كل أنساق النص وبؤره ليخرج بعد ذلك إلى إنتاج نص آخر أكثر تكثيفاً من النص المسرود، **ألا** هو العنوان، إذ "إن العنوان بعامة عتبة قرائية مهمة كونها أول ما يواجه القاريء في رحلة القراءة معطياً انطباعاً عاماً عن مجرى دلالات النص وكون العنوان بنية إهدائية يعني أننا بإزاء عتبة مزدوجة يراد لها أن تحقق وظائف العنوان في التكثيف والتدلال والدعوة اللبقة **إلى القراءة**"[2] .بمعنى أن العنوان يفتح أمام القاريء آفاقاً رحبة للتأويل والكشف عن المتعالقات الجمالية المترابطة بين العنوان وبين بنية النص، الأمر الذي يؤول فيما بعد إلى علاقة تحاورية عبر شبكة ثيمات متواشجة في عنوان العمل الأدبي، وفي بنية النص، وهذه العلاقة التحاورية يكون طرفاها القاريء والمنتج، "فظهور العنوان يعني سطوته وتجبره على (**المبدع/المنتج**) و(**القاريء**) فأما الأول فمن حيث إنه صاحب الخطوة والصدارة في النص، وأما على الثاني فكونه يلقي بظلاله سلطته على القاريء يفرض نفسه عليه، لأجل استئذانه في الدخول إلى عالم **النص**"[3] .وحالما يلج القاريء في فضاءات العنوان تفتح له آفاق تأويل رحبة تفسح المجال أمامه في الوقوف على المعطيات الجمالية لبنية العنوان.

---

[1] في نظرية العنوان مغامرة تأويلية في شؤون العتبة النصية: د. خالد حسين حسين، التكوين للتأليف والترجمة والنشر، دمشق، 2007م.28-29

[2] العتبات النصية في شعر عبد الوهاب البياتي ونزار قباني: **جلسم محمد جلسم، أطروحة** دكتوراه، كلية التربية، **جامعة الموصل**، 2007م، 117

[3] **علم العنونة**: عبد القادر رحيم، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر، دمشق، سوريا، ط1، 2010م.35-36.

العنوان ⇦ ⇦ ⇦ المبدع ⇦ ⇦ ⇦ المنتج

بعدما أطلنا الوقوف على أهمية عنوان النص الإبداعي، سنقف في هذه الأسطر القادمة **على** عنوان قصيدة شاعرتنا المعاصر عائشة المؤدب في قصيدتها عطر زليخة، **الذي** يتمتع منذ البداية بالوظيفة الإغرائية ،لأنه يمارس لعبة التستّر والانكشاف،من خلال العدول اللغوي. **لذلك تقتضي** الضرورة المنهجية مساءلة النص ومخاتلته كي نسترق منه شرارات البوح الكامن في السرّ اللغوي الذي يحمله عنوان القصيدة ـ عطر زليخة ـ وعبرت عنه بعض الأبيات داخل القصيدة نفسها :

أَعِرْني وريدَكَ أقِمْ فيهِ طُقُوسَ جُنونِي،

أَعِرْنِي نَبْضَكَ أوَقِّعْ عَلَيْهِ لُهَاثِي

حَرَائِقَ تُخَصِّبُ اليَبَابَ

وَدَثِّرْ جَوَارِحِي بريح تُرَابِكَ النَدِي

أَعِرْنِي صَوْتَكَ المَبْلُولَ أَمْضغْهُ،

أَسْتَحْلِبْ مِنْهُ عِطْرَ زُلَيْخَةَ تَقُدُّ القَمِيصَ

وأَشْهِرْ فِي وَجْهِكَ الرُّؤْيَا،

ذِي كلُّ الأبوابِ مغلَّقةٌ، فَاخْرُجْ يَا آدَمَ

ليسَ في الجنّةِ غيْر شجرةِ الخلدِ، ثمارُها علَى صدْري،

ليسَ في الجنّةِ غير خَطيئةٍ أولَى

وليسَ على الأرضِ سِوَى الطّين يُحَاصِرُنِي

أنا الْمَوْؤُودَةُ فِي جَسَدِي

أنا الْمَوْبُوءَةُ بالجَسدِ،

أَحْمِلُ نَزْوتِي ضَوْءًا يُظَلِّلُنِي،

أَحْمِلُ عبْءَ النَّوَايَا لنَفْرَةٍ محتَمَلَةٍ،

أقنِّعُ عَرْبَدَتِي بِهَدْلَةٍ كاذِبَةٍ

وَأصْرُخُ أني ثملْتُ ومَازلْتُ عَطْشَى

وأنّي أقِيمُ احْتفَالاَتِ جُوعٍ على قارعةِ الطّين المقدّسِ

أمُوتُ ثمّ أبْعَثُ ثمّ أمُوتُ

وأنْمُو

كَعُشْبَةٍ، كلَّمَا نَزَّتْ مِيَاهُ الغِوايَةِ

أعِرْنِي بَعْضَكَ، أعِرْنِي كُلَّكَ أخْلُقْهُ مِنْ جَدِيدٍ

فأحْمِلْ بِي

وَأولِدْ بِكْرًا وأمْضِ جدِيدًا، بَعِيدًا

وَأولِدْظمْأى

وَأولدْ أنْثَى

جَسَدٌ ضَالٌّ يُرَدِّدُ تَعْويذَةَ الكَامَاسُوتْرَا

وَيُحْرقُ بَخُورَ الغِوَايَةِ

تَضيقُ الحوَاسُّ فَأمْتَطِي صهْوَةً مِنْ سَرَابٍ

أَجَمعُ رُفَاتَ العاشِقِينَ ،أستعيرُ أجسادَ الغاوينَ، أفتّتُها

أنفخُ فيها من جنُوني ومن نَزَقِي

أنَصِّبُهَا عِنْدَ مَفْرق الْوَعْي طُوطَمًا

لَيْسَ لَكَ مُقَامٌ بِي

وليْسَ لِي إلاَّ حُلُولكَ الفَوْضَويّ

تُبَطِلُ مَجْرَى دَمِي،

تُقوِّضُ تَاريخَ الْخِذْلِ

تُعطّل أسْبَابِي كلَّهَا،

تُطيّرُني بلا مُسْتقرٍّ

وأغْرَقُ فِي امتِلائِي

ثُمَّ أهَاجِرُ جَدِيدًا، بعِيدًا

وأستريل في الفِي كشوقٍ لمّ تكتمل[1]

يعد العنوان عند شاعرتنا **عائشة المؤدب** في خطابها الشعري مثل باقي الخطابات الأدبية في الأجناس الأدبية الأخرى، جزءا عضويا يتعالق بما يمكن أن تطرحه البنية الشعرية من دلالة وإيحاء، ولا تتوقف صياغة العنوان على مهارة**شاعرتنا** في تعيين التشارك الدلالي بين العنوان والمتن فحسب، وإنما في إرغام القارئ منذ الوهلة **الأولى على دخول دائرة الإغراء والمراوغة** بوصف العنوان أول مواجهة للقارئ مع النص .

إذ تشكل تلك اللحظة إغواء للمتلقي بضرورة الولوج إلى داخل النص وكشف مدى ارتباط العنوان بمكوناته الشعرية، فهو مهما تعددت تحديداته (ضرورة كتابية) **أو (بؤرة النص) أو (مفتاح دلالي)** تختزن مكونات النص وتحرك المتلقي باتجاه توريطه في دخول تلك المكونات مع دلالاتها بوصفه بنية صغرى لا تعمل باستقلال تام عن البنية الكبرى التي تحتها، فالعنوان بهذه الكينونة بنية افتقار يغتني بما يتصل به من أبيات، ويؤلف معها وحدة سردية على المستوى **الدلالي**.[2]

يشكل العنوان عند**شاعرتنا عائشة المؤدب** بؤرة عملها الأدبي، ومفتاح الولوج إلى بنية تشكل المعنى الجمالي في النص الأدبي عن طريق آليات القراءة التي يمارسها القاريء في حالة من التفاعل بينه وبين معطيات متعالقات خاصة بذاته المبدعة، **فعائشة المؤدب لا تختار اعتباطاً أو** بصورة عشوائية العنوان الذي يحمل هوية نصها **الشعري** - التي بين أيدينا - ذلك أنه لا توجد اعتباطية في هذه المسألة المهمة التي ربما تأخذ من فكرها وذهنها الكثير حتى **تستقر على العنوان الذي** ترتئيه لنصها، ومما تجدر الإشارة إليه **أن** اختيار المبدعة – **المؤدب** - عنوان نصها ينبني على أساس أكثر الأعمال قرباً إلى نفسها، أو أكثرها تعبيراً عن معطياتها النفسية والشخصية والثقافية وأكثرها شمولية لأنساق نصها .

تشكل الإضافة - المضاف والمضاف إليه – في بناء عنوان قصيدة - عطر زليخة - **نسبة** كبيرة من الأهمية والعامل المؤثر في هذا التكوين؛ لما لهذه الإضافة من فائدة ووظيفة دلالية وبلاغية ونحوية تقوي الأواصر الداخلية للنص، وتصل به إلى اكتشاف طبيعة العلاقة بين المضاف والمضاف إليه.

---

[1] ديوان غواية أخرى"قصائص"، **عائشة المؤدب، دار المنتدى للثقافة والإعلام، تونس**، 2016م،طبعة **أولى**، ص15-18.

[2] جماليات الأسلوب والتلقي،موسى ربابعة، دراسات تطبيقية ، (ط1)، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، **الأردن**، 2008م،ص51.

إن قارئ قصيدة (عطر زليخة) لعائشة المؤدب يدرك أنها تشكل الوجه الحقيقي للكشف عن جوهر الرؤية الشعرية،وفضائها الرؤيوي المكثف،ومنظورها الإبداعي المميز، خاصة في طريقة توظيف الشخصية التاريخية،بلبوس تقني فني معاصر،وتعالق إيحائي مؤثر، يستحث الرؤى الجديدة، ويغيِّر المنظورات السائدة العالقة في الذاكرة الجمعية إزاء استحضار مثل هذه الشخصيات المؤثرة، أو تلك،شريطة أن يمتلك الشاعر رؤية فنية مماحكة تستشف ما خلف الشخصية التراثية من رؤى خبيئة (مسكوت عنها) في عالمها الوجودي فيأتي الشاعر ليكشف عنها،ويستثيرها في باطن نصه لتكون شاهده على رؤاه الوجودية الجديدة، ومحركاته النفسية ومنظوراته للحياة والكون، وبما أن الشعر في لبوسه التقني- الفني يسعى إلى توظيف كل ما يمغنط الرؤية، لإكساب التجربة العمق،والشمولية فإن توظيف الشخصية التاريخية كإطار فني رؤيوي معاصر، يعد المقوم الأبرز في تبئير الرؤيا الشعرية الخلاقة عبر إحياء الذاكرة الإبداعية التي تستقي من التاريخ ما يلاءمها، ويحقق مبتغاها، خاصة عندما يضيف الشاعر إلى الشخصية التاريخية بعض الأدوار،والرؤى،والمؤثرات الجديدة مما يمنحها تميزها،ومحمولها الرؤيوي والأدائي الجديد أو المعاصر، ذلك:" أن الأحداث التاريخية،والشخصيات التاريخية ليست مجرد ظواهر كونية عابرة تنتهي بانتهاء وجودها الواقعي، فإن لها إلى جانب ذلك دلالتها الشمولية الباقية،والقابلة للتجدد- على امتداد التاريخ- في صيغ وأشكال أخرى، فدلالة البطولة في قائد معين، أو دلالة النصر في كسب معركة معينة تظل بعد انتهاء الوجود الواقعي لذلك القائد أو تلك المعركة باقية وصالحة لأن تتكرر من خلال مواقف جديدة وأحداث جديدة، وهي – في نفس الوقت- قابلة لتحمل تأويلات وتفسيرات جديدة"[1]

أعتقد أن الشاعرة عائشة المؤدب مسكونة بالتراث، تعي حقائقه، ومفارقاته، ومنحدراته، ومؤثراته فإنها استطاعت أن تستلهم التراث بروح المعاصرة، لتوليد نوع من الجدل الحاد بين ما تنطوي عليه الشخصية التاريخية المستحضرة من حقائق، ورؤى ملصقة بهذه الشخصية منذ القدم، وما تسعى إلى توليده في سياقها النصي الجديد،لتتكشف لنا حقائق جديدة، ورؤى، ومنظورات خبيئة في هذه الشخصية تفعِّل دورها، وتألقها بين ما تختزنه حقيقة في رؤاها و منطلقاتها الوجودية، وبين ما أسند إليها من أدوار جديدة تعري الواقع، أو تنفذ إليه لمحاكمته، وكشفه.

[1] استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر ،علي عشري زايد، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،ط1، 997ام.، ص 120.

وهذا يعني أنشاعرتنا عائشة المؤدب برهنت على مقدرتها على تحوير الأحداث التاريخية، واستدعاء الشخصية التاريخية التي تلقي من خلالها كل ما يعتمر في داخلها من هواجس، ورؤى، ومنظورات، جدلية، فهي توظف الشخصيات التاريخية بوصفها رموزاً منتجة للشعرية ومحركة لها، وليست مجرد بؤر دلالية تعمق الرؤية الشعرية وتغذي المحمول الدلالي فحسب، لذلك كانت – المؤدب - تغرف من معرفتها بالتاريخ القديم وحكاياه، مادة تلقح بها خيالها، فيخصب هذا من جهة، ومن جهة أخرى كان يتجذر في التراث الروحاني الذي أعتقد أنه يشكل رافداً أساسياً لشعرها،وعنصراً مهماً في تكوين عالمها الذاتي، فتبقى القصيدة متصالحة مع الله حتى في ذروة التمرد أو في قعر الهاوية، وفي ذلك ما نضيف إلى الجمالية الفنية العالية التي تتسم بها أعمالها الشعرية بعداً قيمياً أصيلاً :

أَسْتَحْلِبْ مِنْهُ عِطْرَ زُلَيْخَةَ تَقُدُّ القَمِيصَ

❁❁❁

ذِي كلُّ الأبوابِ مغلَّقةٌ، فَاخْرُجْ يَا آدَمَ

إن قارئ قصيدة – عطر زليخة - المقنعة بشخصية زليخة وقصتها مع سيدنا يوسف المستحضرة يدرك أن لتوظيفها دواعٍ فنية رؤيوية، تقتضيها التجربة، والرؤية في داخلها، وليس إقحاماً، أو استحضاراً غوغائياً فارغاً لا قيمة له، أو استحضاراً سننياً مقعداً ليس إلا أو زينة توشي بهاشاعرتنا قصائدها، إن استحضارها ضرورة فنية من ضروريات خلقها الفني وليست مجرد بنى دلالية رؤيوية محركة للأنساق الشعرية.

أعتقد أن المؤول الجيد هو الذي يضيف إلى النص ويكمله، فالنص يبقى ناقصاً بانتظار المؤول الناجح الذي يفكك جزئياته، ويعيد بناءها من جديد، والمستقرئ الجيد للنتاجات الأدبية والقرائية الناجحة يعي أن التأويل الناجح هوالذي يثري النص، ويغنيه، لايفككه، ويشوهه، ويعبث به، ويجره إلى دائرة التيه والانحطاط والتسلط الإيديولوجي والإسقاط الغريزي العجائبي.

يجب قراءة نص (عطر زليخة) على أنه نص مفتوح، والنص المفتوح هو النص القابل للتأويل والاستجابة، والاستثارة، في حين أن النص المنغلق على ذاته أو النص المغلق هو

النص الذي لا يتجاوز حدود التفسير المعجمي أو الشرح، وكلما اتسعت مساحة الانفتاح، وامتدت في فضاء الدلالة كانت فرص اختراق المقروء وتجاوز المحجوب أكثر حضوراً وفاعلية[1].

لقد استندت شاعرتنا عائشة المؤدب إلى أسلوب القص المشوق في بناء قصيدتها، وذلك باعتباره وسيلة لجذب اهتمام المتلقي، وشد انتباهه. والتشويق له صلة بالتوتر الذي ينجم عن القلق الذي تعيشه الشخصية أو الصراع الذي يجسده الحدث المثير، ويقوم أسلوب القص على التدرج في رسم الأحداث حتى الوصول إلى الحبكة، فالذروة، وفيها تشتد الأزمة وتتأزم، ثم يبدأ الحل والانفراج، ويتجه الحدث نحو النهاية، كما يعتمد أسلوب القص على تحديد المكان، ورصد تطورات الزمان اللذين تجري في ضوئهما أحداث القصيدة :

أَسْتَحْلِبْ مِنْهُ عِطْرَ زُلَيْخَةَ تَقُدُّ القَمِيصَ

وأَشْهِرْ فِي وَجْهِكَ الرُّؤْيَا،

ذِي كلُّ الأبوابِ مغلَّقةٌ، فَاخْرُجْ يَا آدَمَ

ليسَ في الجنّةِ غيْر شجرةِ الخلدِ، ثمارُها علَى صدْري،

ليسَ في الجنّةِ غير خَطيئةٍ أولَى

- هكذا عشنا مع الشاعرة عائشة المؤدب في نصها المشحون بالمشاعر والأفكار والانفعالات لحظات جميلة ، نشطّت ذاكرتنا ، ومنحتنا ما يمنح الشعر عادة من إمتاعنا وتوسيع مجال وعيينا وكشف تلاوين جديدة للإحساس يستطيع اقتباسها الآخرون . حاولنا فهم مرادها أثناء معاشرتنا لبطلة قصيدتها ، هذه الأنثى المحاصرة بالأسوار الموبوءة بالجسد الموءودة فيه ، تمارس طقوس جنونها في وريد آدم ، وتتبعنا لمسارات تفكيرها ، ودواعي ثورتها مرتادة بنا ممالك ومدنا حيث قابلنا أخريات حملن ما حملت من مشاغل وهموم ، متجنبين ما أمكن النقد وإصدار الأحكام ، التزاما بمفهوم القول الذي صدرنا به حديثنا هذا . ولاقتناعنا بأن النقد كثيرا ما كان مرتادا جيدا للأفكار المألوفة ، فلا يضيف في الغالب جديدا . علاوة على قناعتنا بأنه لا أحد – إلا قلة قليلة جدا – يمكن أن تفرض

[1] حدود الانفتاح الدلالي في قراءة النص الأدبي ،عزيز محمد عدمان ، عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت،2009 ،ص86.

على أي شاعر ما ينبغي أن يقول وكيف يقوله وبأي طريقة. غير أنه لما عدنا للنص مبنى ، ظهر لنا به بعض سمات يتميز بها على الكثير من النصوص التي استطعنا الاطلاع عليها من قصائد منثورة لكثير من الشعراء والشاعرات .

- إن مسالة الإيقاع في قصيدة عطر زليخة لا يشتغل عن موسيقى الصوت ولا يهتم كثيرا بمقاييس الخليل ، حيث تتناغم الأصوات مكونة إيقاعا تعود إليه بعد كل مسافة تطول أو تقصر ، وعمل بدل ذلك على ما يمكن أن نسميه إيقاع الصورة ، حيث تتوالد الصور وتتدافع منهمرة بغزارة كأمطار الخريف في اندفاع حر ، تطول الجملة الشعرية أو تقصر حسب تعدد المشاهد في الصورة ، فكان اقصرها مكونا من كلمتين، وأطولها من أربعة عشر كلمة كما لاحظنا إن جملها الشعرية متوازنة ولها قوانين تحكمها فيأتي عدد الكلمات فرديا في ثمانية عشر جملة ، ويأتي زوجيا في نفس العدد أيضا ! . كما أن هذه الكلمات لم تعد نقرا على مفاتيح آلة تصدر نغما ، بل ضربات ريشة محمومة على قماشة المرسم ، توزع أصباغا وضياء وظلالا ، قد تكون مشوشة أحيانا ، ولكنها تنجح في صنع الإيهام بما تريد زرعه في مخيلة القارئ ، لإيصال التجربة حية مضطرمة ، وكذلك الشعر يكون ، إيهاما بغير الواقع ، وإيحاءا بالأجمل وتنشيطا للذاكرة وتدريبا للخيال . غير إن الصورة لدى عائشة المؤدب تختلف عن صور شعراء غيرها ، اعتمدوها هم أيضا إيقاعا في قصائدهم . فصورها في الغالب صادمة ترج الفكر وتكسر العادي ويكتنفها الغموض.
- لقد أجادت المبدعة عائشة المؤدب في سوق السرد شعرا، والشعر سردا.
- ومن نافلة القول: إن قصيدة (عطر زليخة) تكاد تكون القصيدة الاستثنائية الأرقى في توظيف الشخصية والحدث التاريخي بأفق فلسفي تأملي مفتوح في تجاربنا الشعرية المعاصرة، نظراً إلى هذا الخضم المزدحم بالدلالات، والرؤى،والجدليات التي تثيرها القصيدة،وتفتح أفقها الجمالي،ومنظوراتها المغايرة في تبئير الحدث، أو الموقف الوجودي الذي تؤطره،وترمي إليه.
- لقد كان عنوان قصيدة عائشة المؤدب هذه هيكلا إشاريا تستتر خلفه المعاني، أو ليخلق أول مواجهة بين القاريء والنص.
- إن التصور السيميائي داخل النص يجعلنا ندرك أن العنوان في هذه القصيدة يمكن أن يمدنا بخيط مبدئي لنسج الدلالة الكلية للنص، على اعتبار أن العنوان بمثابة الرأس للجسد.

المراجع :

- **إحكام صنعة الكلام: أبو القاسم محمد بن عبد الغفور الكلاعي** الأشبيلي الأندلسي، تحقيق: **محمد** رضوان الداية، دار الثقافة، بيروت، 966م.
- **أدب الكاتب**: أبو بكر محمد بن يحيى الصولي، نسخة وعني بتصحيحه وتعليق حواشيه: **محمد** بهجة الأثري، المكتبة العربية، بغداد، والمطبعة السلفية، القاهرة، 1341هـ.
- استدعاء الشخصيات التراثية في **الشعر العربي المعاصر ،علي عشري** زايد، **دار الفكر العربي**، القاهرة، مصر،ط1، 997م.
- جماليات الأسلوب والتلقي،موسى ربابعة، دراسات تطبيقية ، (ط1)، دار جرير للنشر والتوزيع، **عمان، الأردن**، 2008م.
- حدود الانفتاح الدلالي في قراءة النص الأدبي ،عزيز محمد **عدمان ، عالم الفكر، المجلس الوطني** للثقافة والفنون والآداب، الكويت،2009م .
- ديوان غواية أخرى"**قصائص"، عائشة المؤدب، دار المنتدى للثقافة والإعلام، تونس**، 2016م،**طبعة أولى**.
- السيميوطيقا والعنونة، جميل حمداوي، مجلة عالم الفكر، وزارة الثقافة، الكويت، العدد 03، **المجلد** 25، 1997م.
- العتبات النصية في شعر عبد الوهاب البياتي ونزار قباني: جاسم محمد جاسم، أطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الموصل، 2007م.
- **علم العنونة**: عبد القادر رحيم، دار التكوين للتأليف والترجمة والنشر، دمشق، سوريا، ط1، 2010م.
- عنوان القصيدة في شعر محمود درويش-دراسة سيميائية-جاسم محمد جاسم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الموصل، 2001م.
- في نظرية العنوان مغامرة تأويلية في شؤون العتبة النصية: **د.** خالد حسين حسين، التكوين للتأليف **والترجمة والنشر، دمشق**، 2007م.
- معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب: مجدي وهبة وكامل المهندس، دائرة المعاجم، مكتبة لبنان، بيروت-**لبنان**،ط2، 984م.

تقنية البعد اللُّغوي في العمل الروائي

(تطبيق على أجزاء من روايتي نزيف الحجر والسحرة للروائي إبراهيم الكوني)

أ.خديجة محمد السنوسي العطشان

أستاذ الأدب والنقد الأدبي الحديث بجامعة الجفرة ـ ليبيا

يقصد بالتقنيات الروائية كل ما يستخدمه الروائي من أدوات أو تقنيات تمكنه من أن يجعل عمله الروائي ليس مجرد قصص، و إنما هو عمل فني له جمالياته، و فنونه.

ومن أهم ما تتضمنه هذه التقنيات: تقنية البعد اللغوي، فكل رواية تتضمن أولاً حكاية لغوية لها شخصيات تقوم بأحداث في أزمان مختلفة ،و تنشأ بين هذه الشخصيات علاقة قد تكون إيجابية و قد تكون سلبية، و لكل علاقة من هذه العلاقات حافزٌ هو المساعد على نشوء هذه العلاقات سلباً و إيجاباً.حيث "تترابط الأفعال وفق منطق خاص بها من حيث التسلسل الزمني الذي تترتب عليه الأحداث و العلاقة السببية بين الأفعال و تتضافر الأفعال لتشكل الحلقة الوسطى (العقدة) من حلقات الحكاية الثلاث و ذلك بعد تشكيل الحلقة الأولى سعياً للوصول للحلقة الأخيرة".

هذا بعض ما يدور في كل رواية، إلا أن في الرواية أدوات و تقنيات يستخدمها الروائي و لا تخلو منها رواية، هذه الأدوات و التقنيات لا تكون واضحة جلية للقارئ العابر الذي يبحث عن مجرد القصة في الرواية متتبعاً تطور أحداثها متأثراً بها وجدانياً أو فكرياً، **مستبعدا أو**غافلا عما بها من جماليات فنية تتطلب الغوص المفعم بالشغف.

وفي روايات الروائي الليبي إبراهيم الكوني نجد للغة بعداً رئيساً في بناء العمل القصصي ، فهي ليست مجرد أداة لصب المحتوى في قالب تساعد أطراف الخطاب على فك رموزه، و لكن اللغة أداة تشف من خلالها العناصر الجوهرية في مدى أصالتها و قدرتها على حمل **النَّفَس الإنساني الممتزج بالزمان و المكان و الحدث** بحيث تكسب الموقف خصوصيته الفنية.

لذلك فإن اللغة في مستواها السردي أو الحواري، تقوم بصهر الكلمات المتناثرة بهدف الوصول إلى سبيكة فنية، و هذا ما يتطلب قدراً هائلاً من الجهد الفني الذي تُسدُّ به فجوات المرجعية العامة بحثاً عن جسور أو معابر تعويضية بتقنيات فنية ملائمة.

هذا ما يُعمّم على أي عمل قصصي، إلا أن الروائي عندما يكتب الرواية يجعل بذكائه الأشياء تمر و الناس يعبرون كما في شريط سينمائي متمثل في رحلة قصيرة زمانها متحرك و مكانها كذلك، هكذا تنمو شجرة الرواية فتؤتي أُكلها أو تبخل به و يرتفع البنيان فيها أو ينهدم لتصل إلى نص معرفي يكون هو في المقام الأول، نص معرفي في قالب المتعة، يتحمل الكاتب وحده عبء البحث في شتى المعارف، ليصبح في النهاية سفراً معرفياً ممتعاً .

و ليصل الروائي إلى ذلك المدى متألقاً لابد له من أن يحرر النص القصصي من قيوده القصصية ليحلق به في فضاءاته الروائية مستخدماً مزجه الروائي الذي يمكنه من ذلك.

و" **المزج الروائي** (Navelistic Ammulgaination)هو مصطلح (باختين) يستخدم للدلالة على تعدد الأصوات في الرواية. بحيث يبدو كل خطاب في بنيتها(الرواية) **كمادة لخطاب آخر**. و تتميز الرواية المتعددة الأصوات بالعلاقة الجدلية بين اللغة الفنية و بين اللغة **الشارحة (لغة الناقد)**.من شأن هذا المزج أن يجعل من الرواية عملا قصصيا فنيا و ليس **مجرد قصص**"(2).

و من شأن التسلسل السردي أيضاً أن يجعل من الرواية ليست مجرد قصص حيث إن "**التسلسل السردي** (Narrative sequence) مفهوم يستخدمه الناقد للدلالة على رواية الأحداث بشكل منطقي يتفق و عنصر الزمان و الحدث والشخصية في الرواية أو القصة التقليدية. و يعني كذلك عرض الأحداث وفق منطق السارد أو الراوي المستمدة من زمن الأحداث و من طريقة معالجة الكاتب للعالم الذي يصوره في أثره الأدبي". (3)

أما من جهة التثبت من الأحداث فهذا غير معقول في الرواية، و ذلك لما تزخر به من خيالات و ما تتألق به من خداع على جميع الأصعدة فـ "ابتداءً من اللحظة التي يضع فيها الكاتب على غلاف كتابه كلمة رواية، فهو يعلن أنه من العبث البحث عن هذا النوع من **التثبت**".(4)

فالرواية تتضمن قصصا إلا أن هذا النوع من القصص يختلف اختلافا ظاهرياً وضمنيا عن القصص الموجود في قصة ما ، وهو أن" ما تصفه لنا الرواية يمثل جزءًا خادعا من الحقيقة، جزءًا منعزلا تماما، مرنا تمكن دراسته عن كثب"(5).

فالقصص الروائي لابد أن تتخلله و تعقبه لمسة الروائي نفسه (الفنية و التقنية) ليبتعد بها **عن القصص الواقعي**، "حيث يجادل منطقيا في الغالب،انطلاقاً من مقدمة منطقية مغلوطة **لأن تأخذ ما تشاء و تترك الباقي**. يمكن توثيق الحقائق مهما تكن النتائج، لكن قليلاً منها كما يقول المؤلف يمكن أن يكون حقيقياً، و مع ذلك فهو الحقيقة على كل حال. تلك هي لمسة الروائي،إنها تزييف للحياة".(6)

هذا الاختلاف و هذا الخداع و المرونة و الجماليات التي توجد في الرواية و تجعلها **تختلف عن أي قصة** حقيقية لا يكون إلا بفعل أدوات و تقنيات يستخدمها الروائي.

و نحن هنا لسنا بصدد المقارنة بين القصة و الرواية أو إظهار ميزات كل منهما ، إنما تحديد مفهوم تقنيات و أدوات السرد الروائي اقتضى بيان بعض ما تتميز به الرواية دون القصة مما جعل الرواية عملا فنيا له جمالياته الخاصة به.

فالأحداث التي تقدمها الرواية شبيهة بالأحداث اليومية غير أن الروائي يسبغ عليها الكثير من مظاهر الحقيقة حتى الخداع ذلك أن الروائي "يقدم لنا حوادث شبيهة بالحوادث اليومية، مسبغا عليها أكثر ما يستطاع من مظاهر الحقيقة، مما قد يصل حتى **الخداع**(ديفوDefoe)".(7)

و حول الرواية لا يزال الجدل قائماً، لا لأن الرواية جنس أدبي جديد في أدبنا العربي، بل لأن الرواية تقوم أصلا على فن، و الحديث عن هذه الفنيات هو ما يزيد الجدل تداعيا وجمالاً هو الحديث عن فنيات الرواية "ويرى (ادوين موير) أن أغلب المصطلحات التي تتعلق بالرواية في الوقت الحاضر، تدعو كلها تقريبا إلى الجدل أو بعضه".(8)

و" تعريف الرواية نفسه لم ينج من هذه السمة، وأعني بها الدعوة إلى الجدل". (9)

و كما ذكرنا آنفاً فإن تقنيات السرد الروائي تتضح و تكون في الزمن و الصيغة و الصوت أكثر مما هي في غيرها، و تسمو الرواية فنيا كلما كان الكاتب بارعا في توظيفه

للزمن و الصيغة و الصوت بشكل أساسي إضافة لأدوات الرواية الأخرى التي لا يمكن الاستغناء عنها بأي حال من الأحوال.

الزمن، مثلها مثل الموسيقا؛و ذلك بالقياس إلى فنون الحيز كالرسم و النقش".(10)

و مع اعتبار هذه الأهمية الكبرى للزمن في الرواية عامة إلا أننا لا نستطيع إغفال ما تقوم به بقية العناصر التي تشترك مع الزمن في تكون الرواية و بنائها و لها أهميتها أيضاً إلا أن هذه العناصر و الأدوات تختلف في خصوصيتها وفقاً لكل رواية على حدة.

و يمكن باختصار وصف الرواية و أدواتها و تقنياتها من حيث هي جنس أدبي راق، ذات بنية شديدة التعقيد، متراكبة التشكيل؛ تتلاحم فيما بينها و تتضافر لتشكل، لدى نهاية المطاف شكلا أدبيا جميلا فاللغة هي مادته الأولى، كمادة كل جنس أدبي آخر، و الخيال هو الماء الكريم الذي يسقي هذه اللغة فتنمو و تربو و تخصب و أخيرا تثمر ليجني ثمارها الأدبية و العملية كل من يسعى لذلك.

و التقنيات ـالتي نحن بصدد الحديث عنهاـ لا تعدو كونها أدوات لعجن هذه اللغة المشبعة بالخيال ثم تشكيلها على نحو معين.و لكن اللغة و الخيال لا يكفيان لذلك،وهما عاملان في كل الكتابات الأدبية؛ من أجل ذلك نلفى الرواية، من حيث هي ذات طبيعة سردية قبل كل شيء، تنشد و من ثم تشيد بعنصر آخر هو عنصر السرد؛ أي الهيئة التي تتشكل بها الحكاية المركزية المتفرعة عنها حكايات أخرى في العمل الروائي.(11)

و من تقنيات السرد الروائي أيضا حسن الوصف للأشياء و المواقف و طرق تصوير **الشخصيات** (المباشر و اللا مباشر)، حتى إن بعض الكتاب قد تميزوا بنمط معين من الوصف يمكنك من نسبة هذا الوصف إليهم بمجرد قراءتك له.

" **لقد قال أحد القاد عن بروست** : بروست، إنه راوعربي يجلس عند مصطبة السقيفة و لا عبرة بالنسيج الذي يطرز عليه، فكل شيء لديه يشبه نقوش الأزهار و الفواكه التي تطالعنا فوق العلب العربية الصغيرة(**الأرابسك**)".(12)

و يعتبر الوصف من أهم الأشياء التي تميز الراوي لأنه بالوصف تبرز قدراته على التخيل، و يوضح الوصف أيضاً مدى شاعرية الروائي (**الواصف**).

و هناك وسائل يستخدمها **الكاتب أو** الروائي في رسم الشخصيات أو وصفها. منها الوصف المباشر، و الأحلام و الحوار و الحدث و أسماء العلم، و تختلف هذه الوسائل في أهميتها و ترتيبها من روائي لآخر.

أما الصدق في تقديم الشخصية فله عدة معانٍ أيضا فقد لا يعني الصدق في تقديم الشخصية الروائية النقل الحرفي عن الواقع وهذا ما تميزت به شخصيات الروائي محمود تيمور "فقد أدرك أن الفن يقوم على الاختيار، و إعادة التشكيل وفق التقاليد الفنية،و أن وسيلة الروائي لتحقيق ذلك، هي التجرد لكشف الحقيقة ، بالحدس والوجدان ".(13)

وقد يرى البعض أن النقل أو المحاكاة يكون بصورة مباشرة و هم بذلك يشيدون بالمحاكاة الحرفية دونما اختيار، وهو بهذا يتعارض مع ما تعارف عليه النقاد المحدثون في قولهم :"إن الفن يقوم على الاختيار و إعادة التشكيل".(14)

و لا شك في أن تقديم الروائي للشخصيات يحتاج منه إلى ذلك الاختيار و إعادة التشكيل وفق طرق و أدوات تقنية توصله إلى إيجاد أو إكمال ملامح شخصياته الروائية.

و يحتاج العمل الروائي في نظري - إلى نوع من الذكاء الفطري، و ربما يشترك مع الشعر في كون هذا الإبداع موهبة تصقله بعض العلوم المكتسبة، و إلا لاستطاع أي قاص أن يكتب رواية، فكتابة الرواية أمر فيه الكثير من التعقيد الذي يحتاج إلى نوع خاص من الذكاء و الفطنة فالشخصيات المسطحة التي تتميز عن بقية الشخصيات بمجرد ظهورها و يتذكرها القارئ بسهولة و تبقى ثابتة في مخيلته، هذه الشخصيات تحتاج لفنيات خاصة تمكنها من أداء الدور الذي خصصت له فهذه الشخصيات "تميزها عاطفة القارئ لا العين الباصرة التي تلاحظ تكرار اسم معين... و قد تأقلم المؤلف معها فكانت مفيدة له، لا تحتاج إلى إعادة تقديم، و لا تفر من بين يديه، و لا تتطور، إضافة إلى أنها تضفي مناخها الخاص، و كأنّها أقراص مضيئة سبق تنسيقها و دفعت إلى هنا و هناك عبر الفضاء، أو بين نجمتين فغدت مقنعة أكثر" (15)

و يستخدم الروائي أيضا **التسلسل التاريخي و الطباق الزمني** و هذا التسلسل التاريخي محكوم بمنطق الرواية الخاص، أي الذي قد يلعب فيه الكاتب فيقدم و يؤخر وفقاً للتقنيات التي يستخدمها كالاستباقات **و (الفلاش باك)** و التلخيص و غير ذلك.

و عند تزاحم الأحداث أمام الراوي لابد من استخدامه **للذكاء الفني** فعندما يكون هنالك شخصان مهمان في الرواية ، و ينفصل أحدهما عن الآخر،لا بد للراوي من أن يترك مغامرات أحدهما لبعض الوقت ليُعلِم المتلقي ما فعله الآخر في الوقت نفسه.

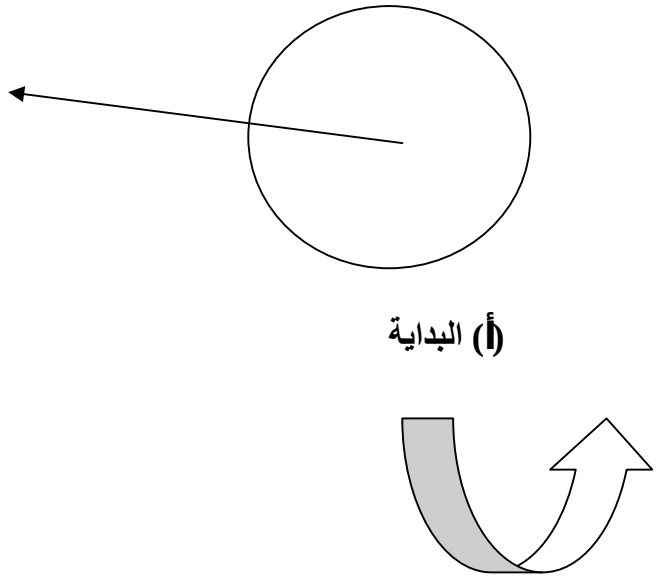
و كل شخص جديد في الرواية إذا نظرنا إليه عن كثب،نجد أنه يحمل معه شرحاً لماضيه، عودة إلى الوراء، و لا يلبث أن يصبح الأمر الأساسي لتفهم الرواية ليس معرفة ماضي هذا أو ذاك فحسب، بل معرفة ما يعرفه الآخرون أو يجهلونه في وقت معين؛ فينبغي إذن الاحتفاظ **بالمفاجآت، و الاعترافات، و الكشف عن الأسرار**.(16)

ويشكل الزمن عنصراً مهماً من عناصر تكوين الرواية ، وهو أيضاً أهم العوامل التي يرتكز عليها الروائي في تقنياته الروائية، إلا أنه من العناصر شبه الغائبة في التحليل النقدي فالزمن عنصر يصعب الإمساك به .

وفي الرواية الحديثة تحوّل و تطوّر الزمن من كونه خلفية تجري أمامها الأحداث في الرواية القديمة، إلى أن أصبح كما يقول بعض النقاد "هو الشخصية الرئيسية في الرواية **المعاصرة**... و أكثر الذين اهتموا بذلك هو توماشيفسكي الذي لاحظ أن الحكاية في الرواية لا تحكي كما هي في الواقع، أو لا تحكي بشكل يربط الأحداث بمسبباتها، وقد ميز تبعاً لذلك بين ما سماه المتن الحكائي، وهو مجموعة الأحداث المتصلة في مابينها، والتي يقع إخبارنا بها خلال العمل، والمبنى الحكائي، وهو يتكون من الأحداث نفسها ". (17)

و يستخدم الروائيون أيضاً ما يسمونه **العرض المؤجل** حيث يبدأ السارد الأحداث في تطورها و لا يخبرنا عن الشخصيات إلا من خلال التطور بحيث تبدأ الرواية من نقطة من نقطة ما ثم تستمر بعد ذلك عن طريق الإرجاعات في حكاية الأحداث منذ البداية إلى أن تصل مرة أخرى إلى النقطة الأولى في منتصف الزواية،ثم **تستمر الأحداث بعد ذلك** .

"وقد استخدم **بهاء طاهر** في روايته ما يسميه اللسانيون العرض المؤجل الذي يمكن تصويره في الشكل التالي "(18)



(أ) البداية

(أ) تمثل نقطة البداية.

تمثل الدائرة الأحداث في تناميها و تطورها و عودتها مرة أخرى إلى (أ) .

يمثل **الخط المستقيم** بقية الأحداث المتصاعدة في الرواية.

و يسمى هذا البناء بـ **(البناء الدائري أو الحلقي)** و هو : أسلوب روائي يقوم على سرد قصص تكون نهايتها عودة إلى البداية التي انطلقت منها.(19)

ومادمنا بصدد الحديث عن تقنيات السرد ففي بعض التجارب المتأخرة للرواية يحدث أن يقوم الروائي بالتنظير للرواية من داخل الرواية أو بالحديث عن التجربة بهدف إضاءتها و سد البياضات الكامنة فيها فنجد القارئ أمام رواية تحكي طريقة إنجاز الرواية أو نص يُنظِّر لنص.

فيكتب نور الدين صدوق في حديثه عن وهم الحداثة :

" هذه التقنية تبدو أحياناً غير مطابقة للمعنى المراد توسيعه في الرواية، كأن تفرض تنظيرات على كتابة غير مؤهلة لاحتضانها، وكأن يتم حكى قصة الرواية بدون أن تكون

الرواية سلكت ذات المسار،ليقع التنافر بين بنيتين: بنية الرواية الإطار والحقيقة،وبنية نص متخيل شبه مؤطر ..."(20)

أما الطباق الزمني فيستخدمه الروائي ليصبح أكثر سيطرة على الشخصيات و الأحداث، كما يجعل حركته أكثر حرية و مرونة، فالاستخدام الدقيق للزمن قد يجعل الكاتب مُربَكاً و غير مرن، و الرواية أصلا تحتاج إلى المرونة في كل شيء، و أهم هذه الأشياء الزمن بحيث يستطيع الكاتب ومن ثم القارئ الولوج إلى تاريخ شخصيات الرواية و ماضيها و إلى الذاكرة أيضاً، و إلا أصبحت تلك الشخصيات أشياء جامدة لا يمكن رؤيتها إلا من الخارج و من ثمّ قد لا يستطيع الكاتب إنطاقها أو حملها على الكلام، و على العكس من ذلك عندما يجعل الكاتب الزمن أكثر تعقيداً بحيث تصبح تلك الشخصيات شخصيات شفافة نستطيع أن نعرف عنها كل شيء إذا ما نظرنا إليها، و من هنا نستطيع القول إن الزمن يعري تلك الشخصيات، و في هذه النقطة تلتقي الرواية مع الواقع.

كما أن الكاتب قد يجمع بين سلسلتين زمنيتين بحديثه أو كتابته عن زمن مضى مضيفا عليها تعليقاته عن الحاضر. يقول ميشال بوتور في بحوثه حول الرواية:

إن السطور التي أكتبها في الصباح تعود إلى الماضي، و تختص بالسنة السابقة، أما السطور التي أكتبها الآن، هذه (الأفكار الليلية) فتؤلف يومياتي للسنة الحالية.

ويستشهد ميشال بوتور بالحوار بين زمنين في كتاب (**قصة العذاب**) و هو جزء من (مراحل على طريق الحياة) لـ (سورين كير كيغارد) يقول: إن الكاتب يقوم بتدوين (**مذكرات** يومية) عن السنة السابقة يمزجها بتعليقات عن الحاضر.(21)

و يستخدم الروائي أيضا **الانقطاع الزمني** بحيث يترك مجموعة من القصص لينتقل بنا **إلى مجموعة أخرى.**

وفي نظري لابد من إيجاد مبرر لهذه الانقطاعات، و لا يجب أن تكون العودة إلى الماضي بحسب هوى الكاتب على الرغم من أن الكثيرين من الكتاب أصبحت قصصهم كتلا منفصلة و يرى الكثير أن في ذلك شئاً من التقدم.

و السرعة أيضا تقنية زمنية يستحدمها الكاتب الروائي ليقدم لنا خلاصة لقصة يكون **شخص ما قد أمضى** فيها يومين أو أسبوعين للقيام بها أو خلاصة لحوادث قد تمت على مدى عامين، و نظام السرعة بهذه الصورة تتميز به الرواية دون غيرها.

ومن السرعة أيضا أن يختزل الكاتب أحداث كثيرة أو حدثٌ ما كبير في الرواية يختزله و يكثفه في كلمة واحدة أو عبارة واحدة تجعل القارء يدرك نتائج ذلك الاختزال.

و في الرواية الجديدة يستخدم الكاتب التسلسل الزمني و خاصة في الروايات البوليسية، حيث يمكنه هذا الاستخدام من الوصول الإشارة إلى أهمية أمر ما بعدم الكلام عنه **مباشرة، و** تبعاً لذلك تصل النتيجة لا مباشرة إلى القارئ، و لا يكون ذلك ممكناً إلا باستعمال التسلسل الزمني استعمالاً قياسياً.

مثال ذلك أن يذكر الكاتب أين كان فلان في جميع أيام الأسبوع إلا يوماً واحداً لا يذكره أو لا يذكر فيه أين كان ذلك الشخص، فيظهر ذلك كأنه فراغ في الرواية، من هذا الفراغ تصل الفكرة إلى القارئ و هي إن هذا الشخص مشكوك فيه لعدم معرفة مكانه في ذلك اليوم و هذا كثيراً ما نجده في الرواية البوليسية.

إن مثل هذه التقنيات تدل على تمتع صاحبها (**الكاتب الروائي**) بذوق فني رفيع حيث إن **إتقانك للشيء** يعني سعيك إلى الرقي به إلى مرتبة جمالية بغض النظر عن نسبية الجمال فيها. فإذا وصل الكاتب إلى ما نراه جميلا حينئذً يصبح فناناً، غير أن تذوق هذا الفن يعتمد أساساً على سلامة الحاسة التي تتذوق هذا الفن و درجة الإحساس السليم لدى المتلقي و القدرة على نقل هذا الإحساس إلى مراكز الشعور لديه.

والسارد إما أن يكون متعالياً عن سرده أو معه أو خلفه، وفي كل هذه الحالات فإن درجة الرؤية والتفسير لدى القارئ أو المتلقي تختلف من شخصٍ لآخر وقد رأيت في هذا المبحث أن أشير إلى العوامل التي من شأنها أن تؤثر في الأشخاص المتلقين **أو** القارئين فيعتمد عليها إدراكهم للحادثة وتفسيرهم إياها، ذلك لأن زاوية الرؤية تختلف من شخصٍ لآخر، فكل ما يستخدمه الروائي من تقنيات وكل ما يبذله من جهد في سبيل الارتقاء بعمله فنياً،كل ذلك تختلف درجة إدراكه وتقديره من شخصٍ لآخر حسب تفسير كل شخص،" فالتفسير هو **الذي**

يعطي للحادثة الواحدة زوايا متعددة، ومن ثمّ إدراك يختلف في طبيعته عن إدراك الآخرين، ويعتمد التفسير على جملة عوامل هي :

ـ **النضج العقلي** 2 ـ تأثير الحالة النفسية 3 ـ **الكم المعرفي** 4 ـ منظومة القيم". (22)

و ما يعنينا الحديث عنه هو النضج العقلي و منظومة القيم و ما عداه إنما ينتمي للمناهج الخارجية و لا يعنينا الحديث عنه.

فإذا تحدثنا عن **النضج العقلي** نجد أن إدراك الطفل يختلف عن إدراك الكبار وتفسيره للأشياء يختلف عن تفسيرهم أيضاً والخيال الذي يتمتع به كليهما مختلفُ أيضاً وهذا الاختلاف ليس على مستوى الفئات فحسب بل على مستوى الأشخاص أيضاً.

أما منظومة القيم : فإن التفاوت بين قيم السارد وقيم العالم من حوله يشكل صراعاً أساسياً في الأعمال الروائية، غير أن السارد لابد أن يستخدم وسائله الخاصة لإبراز إدراكه الروائي بشكل عام مستخدماً في ذلك سرده الخاص ومنولوجاته الداخلية و حواراته مع الآخرين ورسم شخصياته و إيجاد إشارات تعينه على ذلك، وكل هذا يدخل فيما نطلق عليه تقنيات السرد الروائي التي تعين الروائي على الارتقاء بهذا العمل فنياً ومن ثمّ أدبياً .

هذا وتفيد الإشارات الزمنية والأحداث الحقيقية التي يعرض لها السارد في الرواية في معرفة زمن الرواية المرجعي وبيان مدى تعارض أو توافق منظومة القيم التي يؤمن بها السارد المعروفة مسبقاً مع العالم المحيط به.

فالتجربة الروائية تجربة خيالية، حوادثها ليست حقيقية و أبطالها ليسوا بشراً عاديين، بل هم تكوينات نفسية، و اختيارات صاغها المؤلف، و على الرغم من محاولات المؤلف من أنسنة عمله فإن هذا العمل يظل موهماً بالواقع و لا يكون واقعاً أبداً أياً كانت أسماؤها و أياً كانت أحداثها.

و الروائي أثناء صوغه أو سرده لمثل هذه الأحداث فإنه يقوم بتحويل هذا العمل من مجرد **سرد** أو قص إلى فن له طريقته التي تميزه عن غيره، و حتى إن كانت الأحداث و الشخصيات غير واقعية فإن القيم الموجودة داخل الرواية و التي تؤمن بها أو تطبقها شخصيات الرواية

تكون واقعية(من الواقع) و من هنا يحدث سوء الفهم و التشابك بين الواقع و الخيال في الرواية.

و يمكننا هنا أن نتساءل: هل الاستخدام المفرط لتقنيات الرواية و كثرة الرموز والخيال و استخدام الروائي لشخصيات غير واقعية، هل هذا الاستخدام من شأنه أن يُحدث تصادماً مع الواقع أو يعوق الفهم الصحيح للرواية؟

في رأيي أن الرواية شكل فني خاص، و يجب أن نقرأها بهذا المنظور، وباعتبارها فناً فإنها تحوي تقنيات و رموزاً، و من أهداف القارئ المتمعن و الناقد هو تجلية هذه الرموز و التقنيات، بل إن القارئ المتمعن و الناقد الثاقب يجدان متعتهما في ذلك. أما مجال أفكار المؤلف و قيمه، فإن تأثيره محدود و علاقته ضعيفة بموهبته الفنية.

كذلك فإن تجلية تلك التقنيات يساعد على فهم أكثر للعمل الروائي، إضافة إلى أنه يجعل من اليسير وضع بعض الروايات في المكان اللائق بها من تاريخ الرواية العربية، حيث إن عدم دراسة الرواية فنياً قد يجعلها في درجة أو مكانة أقل من مكانتها المفترضة.

تقنية تيار الوعي:

ومن التقنيات التي تعتبر من تقنيات الشكل الفني للرواية الحديثة تقنية تيار الشعور **أو "تيار الوعي"** و تيار الوعي عبارة أطلقها عالم النفس "وليام جيمس شقيق الروائي (هنري جيمس) ليميز بها الانسياب المتواصل للفكر و الإحساس البشري ثمّ استعارها بعد **ذلك** نقاد الأدب لوصف نوع من القصص الحديث وجدت فيه هذه الخاصية". (23)

و تستخدم هذه التقنية للتعبير عن دواخل الذات و انعكاس واقعها النفسي على توجهاتها **بشكل عام.**

و قد بدأ الانتباه إلى خاصية أو (تقنية) تيار الوعي داخل بعض السرديات الروائية العربية **منذ** أن نقل الدكتور محمود الربيعي كتاب "تيار الوعي في الرواية العربية الحديثة"(24) **إلى** العربية.

و يُعرّف روبرت همفري هذا النوع من الروايات التي تستخدم تقنية تيار الوعي أي "رواية تيار الوعي" بأنها:

"نوع من السرد الروائي يرتكز فيه الكاتب أساساً على ارتياد مستويات ما قبل الكلام من الوعي بهدف الكشف عن الكيان النفسي للشخصية الروائية، من خلال مجموعة من التداعيات المركبة للخواطر عند هذه الشخصية".(25)

و لا شك أن استخدام الكاتب لمثل هذه التقنيات يخرجه من الإطار التقليدي للرواية و يطلق له العنان لملامسة الواقع النفسي للفرد و المجتمع، بالإضافة إلى إيجاد فرص أكثر لتحديث الرواية و خاصة في آليات السرد و استخدام تقنيات حديثة على رأسها **"تيار الوعي"**.

أمّا عن المحاولات الأولى التي استُخدِم فيها تيار الوعي فقد كانت باستخدام تكنيك أو أكثر من تكنيكات تيار الوعي، و قد كانت هذه المحاولات على يد كتاب من أجيال سابقة (أجيال الستينات) مثل نجيب محفوظ.

" و لعل تجربة نجيب محفوظ في تجريب ألوان جديدة من القص التجريبي باستخدام تقنيات مغايرة للمألوف حين كتب رواية(**السراب**)1948، وهي رواية نفسية بالدرجة الأولى **تعالج عقدة الخوف عند**(**كامل رؤبة**) بطل الرواية و لأنها رواية نفسية فقد لجأ الكاتب إلى استعادة الماضي في شبه ذكريات أحياناً، و مناجاة داخلية تارة أخرى.

و تعتبر روايات (**اللص و الكلاب**) 1961، و(**السمان و الخريف**)1962، و(**الطريق**)1964، و (**الشحاذ**) 1965، و (ثرثرة فوق النيل) 1966 هي البدايات لتجارب فنية جديدة، جرب فيها نجيب محفوظ تكنيكات (تيار الوعي) حيث اكتفى بالمحاولات الأولى لتيار الوعي و هي (**مناجاة النفس**)"(26) ، التي اعتمد أسلوبه فيها على تسجيل الانطباعات بالترتيب الذي تقع به على الذهن، متجاوزاً في ذلك منطق الواقع الخارجي الذي يخضع ترتيب الأحداث فيه لعاملي الزمان و المكان. (27)

و في الأدب الليبي ظهر تيار الوعي واضحاً في رواية من مكة إلى هنا للكاتب الصادق النيهوم.

في نزيف الحجر نجد هذه المناجاة الداخلية لـ(**أسوف**) بطل الرواية، تنم هذه المناجاة و هذا الحديث النفسي عن معاناة أسوف الوجدانية حيث كان تصوره لحياة والدته من بعده شيء يبعث فيه الحزن و القلق، فقد كان سندها في هذه الحياة القاسية ، فكيف ستعيش بعده في تلك

الفيافي **القاحلة**. هنا يتكشف لنا الكيان النفسي لشخصية أسوف و تتبدى لنا خواطره النفسية التي تتحول فيما بعد إلى كلام و أحداث.

" ينبغي ألا يكف عن التفكير في مصير الوالدة المسكينة بعد هلاكه. ماذا ستفعل العجوز بنفسها في هذه الفيافي؟ ستموت عطشاً أو جوعاً أو تفترسها **الذئاب**. لا ينبغي أن يموت. ليس من حقه أن يموت و يتركها تواجه هذا المصير القاسي. هو آثم. خان العهد و استحق العقاب، و لكن ما ذنبها هي حتى تموت بموته؟ أين العدالة؟ أين الله؟"(28)

و تيار الوعي في الرواية العربية لم ينشأ من فراغ، إنما أفرزته ظروف العصر، حيث أخذ يتسلل في السرديات العربية المعاصرة حتى وصل إلى قمة نضجه في مرحلة تالية **للمرحلة المذكورة آنفاً**(مرحلة السبعينيات).

و لأن الكاتب في هذه الرؤى يطرح و عي بطل مأزوم نجد هذه الروايات قد " **استغنت** عن أسلوب السرد الموضوعي و سيل التفصيلات المسهبة التي كانت من خصائص واقعية جيل يحي حقي و الجيل الذي تلاه. و اعتمدت هذه الواقعية الجديدة على أسلوب بناء يعتمد على انسياب تيار الوعي و لكن من خلال التحكم الموضوعي في سيولة الزمن، و ذلك محاولة للاحتفاظ بميكانيكية الزمن خارج الشخصية و داخلها".(29)

تقنية العنوان:

قراءة العنوان و شرعية التأويل فيه تجعلنا نتجه إلى تلك النصوص التي تكون منها العنوان أو شكلته و هذا النهج سلكه الروائي إبراهيم الكوني في كل رواياته، فالعنوان لدى إبراهيم الكوني يعتبر نصاً متكاملاً به مجموعة من النصوص و هي القصص التي تشتمل عليها المجموعة، بغض النظر عن اشتغال الخطاب و أشكاله الداخلية.

فالعنوان يمدنا بزاد ثمين لتفكيك النص و دراسته و يقدم للقارئ معونة كبرى لضبط و تواصل انسجام النص، و فهم ما غمض منه، إذ هو المحور الذي يتوالد و يتنامى و يعيد إنتاج نفسه، وهو العتبة التي يلج القارئ منها للنص و هي غالباً ما تكون اختزالاً لمضمونه، أو تتناص معه بطريقة ما.

ففي رواية نزيف الحجر نجد أن الرواية تكونت من ثمانية و عشرين نصاً قصصياً جعل الكاتب لكل منها عنوانا يلقي بظلاله على ما يحتويه النص و يوحي بالأحداث التي ستدور حولها الحكاية، كم أننا نجد ذلك في رواية السحرة أيضاً فقد ضمت الرواية أربعة أقسام احتوت هذه الأقسام ستة و أربعين نصاً كل منها قد عُنون بعنوان يمهد لما سيكون من أحداث و حوارات و حكاية.

و يمكننا أن نتطرق لبعض تلك العناوين في هاتين الروايتين نجعلها نموذجا على ما تم استنباطه من تقنية النص الموجودة فيهما، فـ"الصلاة أمام النصب الوثني (**العساس**)" هو عنوان لنص من نصوص رواية نزيف الحجر، ورد في هذا النص:"لم يدر "**أسوف**" أنه أخطأ الاتجاه، فلم يوجه ركعاته نحو الكعبة و إنما نحو الصنم الحجري المنتصب فوق رأسه، في قعر الوادي العميق".

ندرك مدى التواصل بين العنوان **و النص القصصي فالصلاة عبادة** و أسوف حينما صلى باتجاه الصنم الحجري في قعر الوادي إنما أراد الكاتب هنا أن يعرفنا بقوة العلاقة بين "**أسوف**" العساس الراعي البسيط و بين تلك الآثار التي لم ير أن حراسته إياها تستوجب **إعطاءه** قوداً **فكما أن العبادة** علاقة روحية بين العبد و ربه كذلك يرى أسوف أن حراسته لهذه الآثار تمثل شيئاً روحياً يصله بوادي متخندوش الذي يحتضن هذا النصب الوثني.

و لأن أباه قال له إن هذا الجني المقنع جده أيضاً فهو يرى فيه رمز الأصالة و العراقة و القوة فهذا الجدار العملاق و هذا الودّان الحجري المهيب المتوج بقرنين ملتويين إنما يعنيان لأهل الوادي و كل أهالي "**مساك صطفت**" الكثير.

و في الوقت نفسه نجد أن هذا العنوان "الصلاة أمام النصب الوثني هو جزء من عنوان الرواية "نزيف الحجر" حيث نرى في النهاية كيف أن ذلك الجدار الصخري ـ الذي صلى أسوف باتجاهه و قام بحراسته و رأى فيه عمق جذوره الأولى ـ ينزف و تتقاطر خيوط الدم على ذلك اللوح الحجري بعد أن ذُبح أسوف بحركة خبيرة "**خبرة من ذبح كل قطعان الغزلان في الحمادة الحمراء**".(30)

و في رواية السحرة نجد " **الحصن**" و هو عنوان لنص من نصوص الرواية **الأربعة و** الستين هذا العنوان ينطوي على خيالات و توقعات و أحداث تسير مجرياتها في هذه الرواية

و تشكل نصا من نصوصها و حلقة من حلقات أحداثها، كما أن هذا العنوان في هذا النص على وجه الخصوص (**الحصن**) يخلق لنا مداراً خاصا تسبح فيه أقمار الفكر و الخيال بعيداً عن أي تيه أو تصادم.

"فالسحر الذي يتحصن به سحرة القبيلة و يستمدون منه قوتهم و حكمتهم يتخلى عنهم حالما يتخلون عن شرع السحر. و إذا تخلى السحر عن الساحر خسر الرهان مهما ادّعى البطولة بعد ذلك بالذهاب للاحتجاب في الخباء."(31)

يوحي لنا عنوان هذا **النص"الحصن"** بوجود شيء ما يتحصن به أهل الصحراء الذين يدور حولهم كل حديث الرواية "**السحرة**" و لدى تتبعنا لصفحات هذا النص ندرك ما يعنيه الكاتب، فكلمة الحصن التي تصدرت هذه المقطوعة من الرواية هي جزء من المقطوعة نفسها من حيث المعنى و انسجام النص .

و الجزء التالي الذي اقتطعناه من النص نفسه يبين التطور في بيان معنى الحصن بحيث يجعل هذه المقطوعة و من ثم هذا النص يسير في انسجام بحيث يستكمل فكرته الرئيسية سعيا لاستكمال الفكرة العامة لرواية السحرة .

"أحد هؤلاء السحرة الخبثاء قال له: إن التجار الحكماء وحدهم أدركوا سر المعدن، و اعترفوا بقدرته على حماية حمولات التبر. فلا يشترون الهباء الممسوس إلا إذا أحاطوا الأكياس بسلاسل مخيفة من حديد الحدادين. و تصل حمولة من كنوز الصحارى و الأدغال إلى ممالك الشمال إذا لم تتحصن بحرز من سلاسل الحديد. أما التجار البلهاء الذين يدخلون القارة بروح الغزاة معتمدين على مواهبهم، متباهين بقواهم، فإنهم يقعون في الفخ إذ يغفلون عن تحصين الذهب بأغلال الحديد، فيسلط عليهم الجن الحيات و الأفاعي، أو يسخر لهم مردة في لباس اللصوص، أو قطاع الطرق، ليقضوا على القافلة. و قد يتولى الجن الأمر بنفسه فيأتيهم في أمواج العجاج، أو يعترض طريقهم برياح القبلي، ليضيعوا و يموتوا عطشا". (32)

فالعنوان تقنية تتيح للقارئ انتقاء إطار مرجع لتأويل المعلومات التي يحويها النص، و بذلك يكون مرجعاً تأويلياً تدور حوله أحداث الرواية كلها، وبهذا نلج النص، نبحث عن معناه

و حالاته طالما أننا نرقب من أعلى مناصب فيه، و ندخل من أرحب أبوابه، نتعامل معه بكل ما لدينا من قدرة على عقل المعاني.(33)

أما من حيث المدخل الشرعي للعنوان بالنسبة لروايتي نزيف الحجر و السحرة فإن كليهما مسبوكان أحدهما بكلمتين هما (نزيف الحجر) و الأخرى من أداة التعريف (الـ) و كلمة (سحرة)، و قد أصبحت كل منهما(نزيف الحجر) و (السحرة) خبراً لمبتدأ محذوف كأي عنوان يتصدر أي شيئ، و عندما نستدعي المبتدأ الغائب الحاضر، يقضي بنا إلى تركيب يتم من خلاله تسريب مفهوم(نزيف الحجروالسحرة) الذي يقصده و يعيه المبدع جيداً، و يمكن قراءة المجموعة من خلاله، و ذلك بالبحث عن المفهوم الحسي و المعنوي لكل من نزيف الحجر و السحرة داخل كل قصة تضمنتها الرواية.

و بذلك يمكننا القول "إن النص يستدعيه العنوان".(34)

و هناك نوع آخر من التقنيات الفنية التي يتفنن المبدعون في توظيفها في أعمالهم الأدبية، هي تقنية القناع، حيث يلجأ المبدعون لهذه التقنية بدوافع مختلفة، فقد يكون هذا الدافع فنياً بحتاً، و قد يكون دافعاً سياسياً خشية الاصطدام المباشر بالسلطة، وقد يكون اجتماعياً حتى لا يقع الأديب تحت سيطرة محاسبة التقاليد والأعراف و غير ذلك. (35).

نستنتج من هذه الدراسة أن الروائي إبراهيم الكوني جعل من عالم الصحراء عموما بمفرداته وكل مكوناته مرجعية له، بدلاً من عالمي المدينة أو الريف المألوفين في أدب الرواية، وقد استخدم من تقنيات الأبعاد اللغوية في سرده الروائي وعناوينه ما جعل هاتين الروايتين لا تختلف عن الروايات ذات المرجعية المدنية فناً و أساساً و تقنية.

وحيث إن طبيعة و مرونة الرواية عامة تمكنها تلقائياً من استثمار عدد من المفردات والمعارف التي لابد من أن تتصل بالفن اتصالاً مباشراً، منها التقنية سالفة الذكر، كما أن طبيعة الرواية و مرونتها أيضاً تمكناها من استثمار عدد من المفردات و المعارف التي لا تتصل بالفن اتصالاً مباشراً، كالوثائق و الجغرافيا و علم النفس، فقد" نجح الكوني نجاحاً كبيراً في التقاط تلك الأداة المناسبة عبر استخدامه لشتى الحيل السردية، و صيغ العرض المتنوعة، و طرق الوصف و التصوير المتعددة، و غير ذلك مما كان يلزمه لعرض رؤيته للعالم عبر رواية

الخطاب الذي يوجهه هذا المجتمع، الآيل للخسوف و التلاشي، إلى العالم، فاستنجد بكل الوسائل الفنية و الحيل الروائية".(36)

الهوامش:

(1) تقنيات السرد الروائي..ص 31 بتصرف.

(2)قاموس مصطلحات القد الأدبي المعاصر. . ص 37 .

(3) المصدرنفسه.

(4) بحوث في الرواية الجديدة. . ص 6 .

(5) المصدر نفسه.

(6) أركان الرواية .. ص 56 .

(7) بحوث في الرواية الجديدة. . ص 6

(8) الشخصية الروائية عند محمود تيمور بين النظرية و التطبيق، ص 33..

(9) المصدر نفسه.

(10) في نظرية الرواية.بحث في تقنيات السرد..ص 199

(11) يُنظر في نظرية الرواية.بحث في تقنيات السرد. ص 29 .

(12) كراسات أدبية . د. خليفة محمد التليسي . ص 167 .(13) الشخصية الروائية عند محمود تيمور بين النظرية و التطبيق. ص 43 .

(14) المصدر نفسه. ص. 43 .

(15) أركان الرواية. مرجعسابق. ص 54 .

(16) ينظر بحوث في الرواية الجديدة ص 97 .

(17) دراسات نقدية (نقد تطبيقي). مصدرسابق. ص46 /47 .

(18) المصدرنفسه ص 50 بتصرف .

(19) البنية القصصية و مدلولها الاجتماعي في حديث عيسى بن هشام ص 308 .

(20) سؤال الحداثة في الرواية المغربية . ص 115.

(21) ينظر بحوث في الرواية الجديدة. .ص 99 .

(22) دراسات نقدية . نقد تطبيقي . .ص 42 .

(23) مجلة الثقافة العربية .مجلس الثقافة العام بالجماهيرية. العدد 283 . السنة (34) ص 95 .نقلا عن تيار الوعي في الرواية المصرية المعاصرة .

(24) " تيار الوعي في الرواية الحديثة " للكاتب الانجليزي روبرت همفري.

(25) مجلة الثقافة العربية العدد 283 .أ.د. محمود الحسيني . ص 95 .

(26) مجلة الثقافة العربية . العدد 283 . السنة (34) .نقلا عن تيار الوعي في الرواية المصرية المعاصرة تأليف : أ.د. محمود الحسيني . ص 97.

(27) يُنظر قراءة الرواية. ص 76 .

(29) في الأدب العربي المعاصر.. ص111 .

(30) نزيف الحجر ص.165 .

(31) السحرة ص. 103

(32) السحرة. ص 105 .

(33)يُنظر العنوان و شرعية القراءة التأويلية (القفص نموذجاً) ص .10 .

(34) المصدر نفسه.

(35) يُنظر جماليات الأداء الفني، قراءات تحليلية في نصوص أدبية. .ص 162 .

(36) [1]القضايا الاجتماعية في الرواية الليبية (1961 ـ 1995م). ص 200، 201 .

المصادر والمراجع:

أولا المصادر:

رواية السحرة. إبراهيم الكوني. اللجنة الشعبية العامة للثقافة و الإعلام.ط 3.سبتمبر2007م.

رواية نزيف الحجر. إبراهيم الكوني. الدار الجماهيرية للنشر و التوزيع و الإعلان.ط 4. 1426 و.ر

ثانياً: المراجع:

- أركان الرواية.إم.فورستر. ترجمة موسى عاصي. دار جروس برس.ط 1. 1994م .

- الأنواع الأدبية. تأليف: M. L abbe ci vincen . ترجمه إلى العربية و علق عليه الدكتور حسن عون، الأستاذ بكلية الآداب جامعة الاسكندرية. منشأة المعارف بالاسكندرية. دط . دت.

- بحوث في الرواية الجديدة. ميشال بوتور. ترجمة فريد أنطونيوس. منشورات عويدات بيروت/ باريس.ط 3.سنة 1986م.

- بنية النص السردي(من منظور النقد الأدبي). د. حميد لحمداني. المركز الثقافي العربي. بيروت، الدار البيضاء.ط 1 . 1991م.

- تحليل الخطاب الروائي. سعيد يقطين. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء/ المغرب، بيروت/لبنان.ط 4 .2005م.

ـ تحليل النص الأدبي بين النظرية و التطبيق. محمد عبد الغني المصري. مجد البرازي. عمان مؤسسة الوراق. دط. 2002م.

ـ تقنيات السرد الروائي. يمنى العيد. دار الفارابي. بيروت/ لبنان . ط 1 1990م.

ـ جماليات الأداء الفني، قراءات تحليلية في نصوص أدبية. د. محمد مصطفى أبوشوارب، د. أحمد محمود المصري. دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الاسكندرية.ط 1. دت.

ـ جماليات الرواية الليبية من سرديات الخطاب إلى سرديات الحكاية. عبدالحكيم المالكي. منشورات جامعة 7 أكتوبر ط1. 2008م.

ـ حركية الإبداع. دراسات في الأدب العربي الحديث. د. خالدة سعيد. دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.ط 3. 1986م.

ـ خطاب الحكاية. جيرار جينيت، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، الهيئة العامة للمطابع الأميرية. ترجمة: محمد معتصم، عبد الجليل الأزدي، عمر حلي.ط 2 .1997م .

سرديات الرواية العربية المعاصرة.د صلاح صالح. المجلس الأعلى للثقافة/ القاهرة.ط 1. 2003 م.

ـ سؤال الحداثة في الرواية المغربية. عبد الرحيم العلام . دار أفريقيا الشرق. المغرب، بيروت/لبنان، دط. 1999م.

ـ علم النص. مدخل متداخل الاختصاصات. تأليف: تون أ . فان دايك. ترجمة و تعليق: د. سعيد حسن بحيري دار القاهرة.ط 2. 2005م.

ـ الفن الروائي. تأليف ديفيد لودج. ترجمة ماهر البطوطي.المشروع القومي للترجمة. المجلس الأعلى للثقافةط 1 . 2002م.

ـ في الأدب العربي المعاصر. د.سعيد الورقي. دار النهضة العربية بيروت/لبنان.ط 1. دت.

ـ في جماليات النص. رؤية تحليلية ناقدة. د. أحمد زلط . الشركة العربية للنشر و التوزيع/القاهرة. ط 1سنة 1996م.

ـ في قراءة الرواية، تصور منهجي و دراسات تطبيقية. روجرب هينكلي. جامعة براون، د.صلاح رزق. جامعة القاهرة. مكتبة الآداب و مطبعتها.ط 1 1988م .

ـ في مديح الرواية. بهاء طاهر. دار الهدى للنشر و التوزيع. المنيا. مصر.ط 1 . 2004م.

ـ في معرفة النص. دراسات في القد الأدبي. د. حكمت صباغ الخطيب (يمنى العيد). منشورات دار الآفاق الجديدة. بيروتط 3 . 1985م.

ـ في نظرية الرواية الحديثة، بحث في تقنيات السرد. د. عبد الملك مرتاض. مطابع الرسالة "الكويت" 1998م. دط .

ـ قراءة الرواية. د. محمود الربيعي. دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع. القاهرة. دط .1973 م.

ـ القضايا الاجتماعية في الرواية الليبية(1961 ـ 1995م). دراسة في المضمون و الرؤية و الأيديولوجية. أحمد محمد محمد الشيلابي.دار و مكتبة للشعب. مصراتة/ الجماهيرية. ط 1 . 2003م.

ـ كراسات أدبية. د.خليفة محمد التليسي. الدار العربية للكتاب. ليبيا/تونس.ط 2 . 1977م.

ـ المتخيل السردي، مقارنات نقدية في التناص و الرؤى و الدلالة، عبدالله إبراهيم، المركز الثقافي العربي بيروت ـ الدار البيضاء ط 1 . 1990م.

ـ مدخل إلى علم لغة النص. تأليف فولفجانج هاينه مان، ديتر فيهفجر، ترجمه و علق عليه و مهد له أ.د. سعيد حسن بحيري. النشر: مكتبة زهراء الشرق/القاهرة.ط 1 . 2000م.

معرفة الآخر. مدخل إلى المناهج النقدية الحديثة. عبد الله إبراهيم، سعيد الغانمي، عواد علي.المركز الثقافي العربي بيروتط 1 حزيران 1990م.

ـ ملخصات أبحاث ملتقى القاهرة الثاني للإبداع الروائي العربي. الرواية والمدينة.دورة إدوارد سعيد. من 18 إلى 22 أكتوبر 2003م المجلس الأعلى للثقافة. القاهرة. (مخطوط).

ـ نجيب محفوظ، الرؤية و الأداة (1) د.عبد المحسن طه بدر، دار الثقافة للطباعة و النشر/ القاهرة. 1978م.

ـ النص الأدبي الاستلاب و الفاعلية. عبد الرؤوف بابكر السيد. منشورات جامعة التحدي.سرت. ط 1 . 2008م.

ـ نظرية الأنواع الأدبية. تأليف M.L,Abbe civineent . ترجمه إلى العربية و علق عليه د. حسن عون، منشأة المعارف بالاسكندرية.ب.ط. 1977م.

- نظرية السرد من وجهة النظر إلى التبئير. جيرار جينيت - واين بوث - بوريس - أوسبنسكي، ترجمة ناجي مصطفى. منشورات الحوار الأكاديمي و الجامعي. دار الخطابي للطباعة و النشر، الدار البيضاء. ط 1. 1989م.

- النقد الأدبي الحديث. محمد غنيمي هلال.نهضة مصر للطباعة و النشر والتوزيع.دط .دت .

ثالثاً: المعاجم:

- قاموس مصطلحات النقد الأدبي المعاصر. د. سمير سعيد حجازي. دار الآفاق العربية. القاهرة. ط 1 . 2001م.

- المصطلح السردي.(معجم مصطلحات). تأليف: جيرالد برنس. ترجمة: عابد خزندار. مراجعة و تقديم: محمد بريري.المشروع القومي للترجمة.ط 1 .2003م.

رابعاً:الدوريات:

- مجلة الثقافة العربية العدد 283 السنة 34 مايو 2007م.

حقوق الأطفال في الإسلام، وأبعادها التربوية على حياتهم.

أ. التواتي محمد صالح سليمان خنينه
جامعة سبها - كلية التربية/ أوباري

المقدمة :

الحمد لله رب العاملين ، أنعم علينا بنعمة الأولاد ، وأمرنا برعايتهم والعناية بهم وهم أطفال صغار ، إلى أن يصيروا رجالاً ونساءً كباراً ، والصلاة والسلام على النبي الأمي الكريم، والمربي الحكيم ، وعلى آله وصحبه والتابعين ، ومن اهتدى بهم إلي يوم الدين ، وبعد.

فإن الدين الإسلامي الحنيف دين رعى الطفولة في جميع أطوار نموها، وعنى بحقوقها في جميع جوانبها ، وأولاها اهتمامه البالغ، فوفر لها كافة احتياجاتها، وأعطاها جميع متطلبات حياتها ، والطفل – كما هو معلوم – ضعيف جداً ، إذ ليس باستطاعته القيام بفعل أي شيء بنفسه ، وإنما يحتاج لمساعدة الآخرين، وتحمل المسؤولية الملقاة على عاتقهم نحوه.

والرسول –صلى الله عليه وسلم- أسس دولة منظمّة، وربى أمة خيّرة، وأقام نظاماً عادلاً، منحه الله – جل وعلا- الخبرة بالنفوس البشرية، والعلم بأدوائها، والقدرة على دوائها، ما لم يمنحه لأحد قبله ولا بعده، حيث كان –صلى الله عليه وسلم- رب أسرة، وصاحب عيال، وله أزواج وأطفال، فرباهم أجمل تربية، ورعاهم خير رعاية، و وجههم أفضل توجيه، وأدبهم فأحسن تأديبهم، ومن ذلك، أنه كان يتفقدهم، ويعطف عليهم، ويرعاهم، ويوصي بالحدب عليهم، ولعل في قول أنس بن مالك: -رضي الله عنه- خير دليل وأضح مثال، وأفضل شاهد، وأروع وصف، على عنايته –صلى الله عليه وسلم- بالأطفال، يقول أنس رضي الله عنه- : (**مَا رَأَيْتُ أَحَدًا كَانَ أَرْحَمَ بِالْعِيَالِ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَانَ إِبْرَاهِيمُ مُسْتَرْضَعًا فِي عَوَالِي الْمَدِينَةِ، وَكَانَ يَنْطَلِقُ وَنَحْنُ مَعَهُ فَيَدْخُلُ الْبَيْتَ وَإِنَّهُ لَيُدَّخَنُ وَكَانَ ظِئْرُهُ قَيْنًا فَيَأْخُذُهُ فَيُقَبِّلُهُ ثُمَّ يَرْجِعُ**). [1]

واهتمامه صلى الله عليه وسلم لم يقف عند حد أطفاله فقط، بل تجاوزه إلى غيرهم من الأطفال، فكان يداعب الأطفال ويلاطفهم، ويتبسط ويتفكه معهم [2]، فعن **أنس بن مالك** -رضي الله عنه- قال: (**كَانَ رَسُولُ ـ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مِنْ أَفْكَهِ النَّاسِ مَعَ صَبِيٍّ**) [3] - وعنه أيضاً – **كَانَ رَسُولُ ـ -صلى الله عليه وسلم- أَحْسَنَ النَّاسِ خُلُقًا كَانَ لِي أَخٌ يُقَالُ لَهُ أَبُو عُمَيْرٍ أَحْسِبُهُ قَالَ كَانَ فُطِيمًا قَالَ فَكَانَ إِذَا جَاءَ رَسُولُ ـ -صلى الله عليه وسلم- فَرَآهُ قَالَ : أَبَا عُمَيْرٍ مَا فَعَلَ النُّغَيْرُ؟**) [4]

فهذه أدلة وأمثلة وشواهد وأوصاف من مجموع كثير وكبير من سيرته العطرة وسنته العملية – صلى الله عليه وسلم- تجسد واقع حياته عليه الصلاة والسلام مع الأطفال واهتمامه بهم، وكيفية تعامله معهم ومعاملته لهم؛ لنقتدي به في رعايتنا لأطفال هذه المرحلة بالذات.

ومن هنا ، ومن هذا المنطلق ، أوجب الإسلام على الآباء حقوقاً لأبنائهم ، وأمرهم بالقيام بها ، وألزمهم بتأديتها لأطفالهم ، ولهذا قمنا بتقديم هذا البحث ، **خدمة للعلم** وطلاَّبه ، **ومساعدة للآباء** في معرفة ما عليهم من حقوق تجاه أطفالهم ، وما ينتج عنها من أبعاد تربوية على حياتهم.

إشكالية البحث :

1. عدم دراية العديد من الآباء بحقوق أطفالهم التي ألزمهم الإسلام بها.
2. اقتصار دور كثير من الأسر على جانب نمو الأطفال جسدياً ، وإهمال **ما عدا** من جوانب حياته الأخرى مثل : التربية الدينية، والاخلاقية، والسلوكية، وغيرها.
3. تقصير بعض الآباء في العناية بأطفالهم ، وغياب دورهم في التوجيه والإرشاد.

أهمية البحث :

1. بيان ما للإسلام من إطار كامل وشامل ومنظّم ، يهتم بالأطفال ، ويرعى جميع شؤونهم ، ويدعوا الناس كافة للأخذ بتعاليمه السمحة، والعمل بها.
2. إيضاح أن ما توصل إليه العلم الحديث من دراسات وأبحاث حول حقوق **الأطفال**، وأن أبعادها التربوية الناتجة عنها ، إنما هي تعزيز لأحكام الشريعة الإسلامية، وتأييداً لمبادئها السامية الهادفة إلي التربية الحقّة.
3. التأكيد على أن الأحكام الشرعية المتعلقة بحقوق الأطفال ، والتي جاء بها القرآن الكريم وأوضحها رسول الله – صلى الله عليه وسلم – في أقواله ، وطبقها في أفعاله، **وأقر** فعلها من صحابته ، هي أسمى من الدراسات والأبحاث والنظريات والتجارب العلمية التي توصل إليها الباحثون في هذا الشأن .

الهدف من البحث :

1. تسليط الضوء على شريحة مهمة من شرائح المجتمع (شريحة **الأطفال**) والاهتمام بها ، ورعايتها، من أجل النهوض بالمجتمع المسلم حاضراً **ومستقبلاً** .
2. تبصير الآباء إلي أن للأطفال حقوقاً ، يجب عليهم القيام بها تجاههم على أكمل وجه.

3. توجيه الآباء إلى أنه وبقدر الحقوق التي أوجبها لهم الشرع ، **وألزم** أبناءهم بها، عليهم واجبات تجاه أبنائهم ، تكون آكدة في مرحلة طفولتهم.

منهج البحث :

الوصفي الاستقرائي التحليلي ، المبني على الأسس والمعايير التي دلت عليها نصوص الكتاب والسنة.

حدود البحث :

مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة من سن (6) ست سنوات، إلى سن (12) أثني عشرة سنة

هذا وقد تم تقسيم البحث إلى العناوين الرئيسية التالية: مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، وثبت للهوامش، وقائمة بالمصادر والمراجع.

التمهيد: بينت فيه مدى اهتمام يد العناية الإلهية بالأطفال إلى ما قبل زواج والديهم.

المبحث الأول: حقوق التربية الروحية، وفيه ثلاثة مطالب.

المطلب الأول: حق التربية الدينية.

المطلب الثاني: حق التربية الخلقية

المطلب الثالث: حق التربية التعليمية.

المبحث الثاني: حقوق التربية الذاتية ، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: حق التربية الجسمية

المطلب الثاني: حق التربية البدنية.

المطلب الثالث: حق التربية الصحية.

الخاتمة: ذكرت فيها أهم نتائج البحث وتوصياته.

ثبت الهوامش: أثبت فيه ما تم اقتباسه من المصادر والمراجع بنصه أو بمعناه.

وهنا، لابد لنا من شكر الله – **تبارك وتعالى**- على ما تفضل به علينا، وأكرمنا به من نعمة إتمام هذا البحث، سائلينه التوفيق والسداد فيه، والإخلاص في القول والعمل إنه سميع الدعاء.

التمهيد

لقد امتدت يد العناية الإلهية بالأطفال إلى ما قبل زواج والديهم، من أجل أن تضمن لهم – **أولاً وقبل كل شيء- منبتاً** شريفاً حسناً، وأصلاً مباركا طيباً؛ لما في ذلك كله من خيرات كثيرة، وفضائل كبيرة، وآثار حسنة، تعود عليهم وعلى جميع أفراد أسرتهم و المجتمع المسلم، والأمة المسلمة جمعا، بالخير والبركة والنماء، والنفع والاستقرار والبقاء، ولهذا، أمر الله - سبحانه **وتعالى - عباده** المؤمنين بعدم نكاح المشركات قبل إيمانهن، وإنكاح المشركين قبل إيمانهم، فقال **جل في علاه**: {**وَلَا تَنْكِحُوا الْمُشْرِكَاتِ حَتَّى يُؤْمِنَّ وَلَأَمَةٌ مُؤْمِنَةٌ خَيْرٌ مِنْ مُشْرِكَةٍ وَلَوْ أَعْجَبَتْكُمْ وَلَا تُنْكِحُوا الْمُشْرِكِينَ حَتَّى يُؤْمِنُوا وَلَعَبْدٌ مُؤْمِنٌ خَيْرٌ مِنْ مُشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْ أُولَئِكَ يَدْعُونَ إِلَى النَّارِ وَاللَّهُ يَدْعُو إِلَى الْجَنَّةِ وَالْمَغْفِرَةِ بِإِذْنِهِ وَيُبَيِّنُ آيَاتِهِ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ**} [(5)] .

وإذا ما نظرنا إلى مشكاة النبوة المباركة، وجدنا فيها من التوجيه والإرشاد، والترغيب والتحفيز ما يؤكد امتداد يد العناية الإلهية بالأطفال إلى ما قبل زواج آبائهم، الأمر الذي يجب معه **على أبناء الأمة المسلمة - رجالاً ونساء** - أن يضعوا هذه العناية الإلهية والنبوية بالأطفال في حسبانهم، وأن يحملوها على محمل الجد، وأن يأخذوها بقوة من قبل زواجهم، بل من قبل اختيار أزواجهم؛ لأن في ذلك خيراً لهم ولأطفالهم، وتحفيزاً لهم على انجاب ذرية طيبة، تكون قرة أعين لهم، وتشجيعاً لهم على تعمير الكون بأبناء صالحين مصلحين، يوحدون الله - **تبارك وتعالى** – ويعبدونه، ويكونون عوناً وسنداً ورافداً لآبائهم في الدنيا، وسلفاً ودخراً وفرطاً وأجراً في الاخرة، بالإضافة إلى أن هؤلاء الأطفال سوف يحققون لأسرهم ووطنهم وأمتهم ما يصبون إليه من خير وما ينشدون من تقدم ونجاح، وما يستشرفونه من حضارة وريادة وازدهار ورخاء في جميع نواحي الحياة المختلفة، وذلك إذا ما ألتزم آباؤهم بأوامر الله - تبارك وتعالى - وأخذوا بتعاليم **رسول الله** - صلى الله عليه وسلم قبل زواجهم وعند اختيار أزواجهم.

وهنا لابد لنا من ذكر أدلة من نصوص السنة النبوية المطهرة الداعية إلى الاهتمام بالأطفال إلى ما قبل زواج والديهم، والرامية إلى حسن الاختيار؛ لأن الاختيار الحسن في الزواج يعتبر الأساس الأول الذي تبنى عليه الحقوق الواجبة على الآباء تجاه أبنائهم، فقد حث عليه الصلاة والسلام المقبلين على الزواج من الرجال إلى اختيار المرأة الصالحة، العفيفة الطاهرة، التقية النقية، ذات الدين والحسب والجمال والمال، مع تركيزه صلى الله عليه وسلم على صاحبة الدين؛ لأن صاحبة الدين جامعة لكل الصفات الحسنه والخصال الحميدة، من الخلق الكريم، والسلوك المعتدل، والأدب الرفيع، والمنطق الجميل، والتصرف الحكيم، فيقول صلى الله عليه وسلم:(**تُنْكَحُ الْمَرْأَةُ لِأَرْبَعٍ لِمَالِهَا وَلِحَسَبِهَا وَلِجَمَالِهَا وَلِدِينِهَا فَاظْفَرْ بِذَاتِ الدِّينِ تَرِبَتْ يَدَاكَ**) [(6)] .

هذا، ولم يقتصر توجيه رسول الله - صلى الله عليه وسلم – على حث الرجال على اختيار الصالحات العفيفات الطاهرات بنية زواجهن، بل تجاوزه إلى مخاطبة من أعطاهم الله - **عز وجل** – سلطة الولاية، وحملهم مسؤولية الرعاية، من الآباء ومن في حكمهم، إلى تزويجهن من الرجال الأكفاء ذوي الدين والخلق الذي يرضونه، وكل ما هو داخل تحت هاتين الصفتين اللازمتين المتلازمتين (الدين والخلق) وغيرهما من الأخلاق الحميدة والأخلاق الفاضلة التي يجب على الأولياء مراعاتها عند تزويج مولياتهم، فقال صلى الله عليه وسلم مخاطباً الأولياء: **(إِذَا جَاءَكُمْ مَنْ تَرْضَوْنَ دِينَهُ وَخُلُقَهُ فَأَنْكِحُوهُ، إِلاَّ تَفْعَلُوا تَكُنْ فِتْنَةٌ فِي الأَرْضِ وَفَسَادٌ)** [7].

وللسير على نهج الوحيين المباركين في العناية بالأطفال منذ فترة ما قبل زواج آبائهم، نجد في أقوال الصحابة الكرام وتوجيهاتهم ما يحث على حسن الاختيار في الزواج، سواء أكان من قبل الرجال أم من قبل النساء، ومن هذه الأقوال والتوجيهات ما ثبت من أن رجلاً **((جاء إلى عمر بن الخطاب رضي الله عنه يشكو إليه عقوق ابنه، فأحضر عمر الولد، وأنَّبه على عقوقه لأبيه ونسيانه لحقوقهن فقال الولد: يا أمير المؤمنين أليس للولد حقوق على أبيه؟ قال: بلى، قال: فما هي يا أمير المؤمنين؟ قال عمر: أن ينتقي أمه، ويحسن اسمه، ويعلمه الكتاب (أي القراءة)قال الولد: يا أمير المؤمنين إن أبي لم يفعل شيئاً من ذلك. أما أمي فإنها زنجية كانت لمجوسي وقدسماني جعلاً (أي خفسا) ولم يعلمن من الكتاب حرفاً واحداً، فالتفت عمر إلى الرجل وقال له: جئت إلي تشكو عقوق ابنك وقد عققته قبل أن يعقك، وأسأت إليه قبل أن يسيء إليك))** [8].

وعملاً بأوامر الله – **جل** جلاله – واتباعاً لهدي وتوجيه رسول الله – صلى الله عليه وسلم – واسترشاداً بحث أمير المؤمنين عمر بن الخطاب – رضي الله عنه – على حسن الاختيار قبل إتمام الزواج، انطلقت أقوال الحكماء، ورُصَّت قوافي الشعراء، متحدثة عن أن حسن الاختيار يأتي في المقام الأول لحقوق الأبناء على الآباء، وفي هذا الشأن يقول أحد الحكماء :**(ابدأ بتربية ابنك قبل ولادته بعشرين عاما))** [9]، ويقول احد الشعراء :

وأول إحساني إليكم تخيُّري *** لماجدة الأعراق بادٍ عفافه [10]

ومن هنا نؤكد على أن العناية بالأطفال والاهتمام بهم، يبدأ بزمن يسبق زواج الآباء، **وأن** هذه العناية بالأطفال تعتبر من الأمور الضرورية واللازمة في الإسلام، بل إنها تعد من حقوقهم الأصلية التي يجب على الآباء القيام بها، والعمل على تأديتها لأطفالهم، يضاف إليها جملة حقوق أخرى كثيرة، وحاجات أساسية كبيرة تأتي بعد ولادتهم [11]، سنتناولها من خلال المباحث الآتية.

المبحث الأول : حقوق التربية الروحية .

تربية الأطفال روحياً، يعتبرها الإسلام أسمى أنواع التربية الواجب على الآباء غرسها في نفوس أطفالهم، وبالتالي فهي تأتي في مقدمة الميادين التربوية كما يرى الباحثون في أسس التربية الإسلامية [12] ؛ لأنها تستهدف تزكية نفوسهم دينياً، وتوجيه تصرفاتهم توجيهاً حسناً سلوكياً وأخلاقياً، وتهيئة قواهم وقدراتهم واستعداداتهم العقلية معرفياً وعلمياً [13].

ولما كانت التربية الزوجية ذات غايات سامية نبيلة، وتقود الأطفال إلى المكانة العالية الرفيعة؛ فإننا سنتناولها من خلال المطالب الآتية :

المطلب الأول : حق التربية الدينية .

التربية الدينية والتنشئة الإسلامية الصحيحة، تلعب دوراً أساسياً ومهماً في حياة الأطفال منذ ولادتهم، وتستمر معهم طيلة حياتهم، ولكي يتم للآباء تربية اطفالهم تربية دينية شاملة، وتنشئتهم تنشئة إسلامية كاملة، لابد لهم من معرفة حقوق أطفالهم الدينية ومنها :

أولا : معرفة أحكام المولود [14].

أحكام المولود وحقوقه اللازمة له كثيرة، وسنتكلم هنا عن أهمها، سيراً على قاعدة ما لا يدرك كله، لا يترك جله، وهذه الأحكام هي:

الأذن والإقامة :

يستحب للوالد أن يؤذن في أذن المولود اليمنى، وأن يقيم الصلاة في أذنه اليسرى عقب ولادته مباشرة، عملا بحديث أبى رافع الذي قال فيه : (**رَأَيْتُ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَذَّنَ فِي أُذُنِ الْحُسَيْنِ حِينَ وَلَدَتْهُ فَاطِمَةُ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا**) [15]، **وذلك لسببين :**

الأول : ليكون إعلام المولود بكلمة التوحيد أول ما يقرع سمعه عند قدومه إلى الدنيا ، مثلما يلقن بها خروجها منها سواء بسواء.

الثاني : لطرد الشيطان عنه، فالشيطان – كما هو معلوم – يدبر عند سماع الأذان، فعن أبي هريرة – رضى الله عنه – **أن رسول الله** – صلى الله عليه وسلم –**قال** : (**إِذَا نُودِيَ بِالصَّلَاةِ أَدْبَرَ الشَّيْطَانُ لَهُ ضُرَاطٌ حَتَّى لَا يَسْمَعَ التَّأْذِينَ**) [16].

التسمية:

تسمية المولود لها من الأحكام الفقهية ما يجب علينا الوقوف عنده وبيانه باستفاضة تامة؛ لمعرفة ما يسن فيها وما يحرم منها، وما يكره، فيسن أن يحسن الوالد اسم مولوده، لما جاء في الحديث : (**إِنَّكُمْ تُدْعَوْنَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ بِأَسْمَائِكُمْ وَأَسْمَاءِ آبَائِكُمْ فَأَحْسِنُوا أَسْمَاءَكُمْ**) [17].

ويحرم في التسميه التسمي بالأسماء الخاصة بالله – عز وجل – **مثل** : الرحمن، الحكيم، العزيز، فهذه وأمثالها لا تليق إلا بالله – جل جلاله –[18]ويحرم – **كذلك** – التسمي بالاسم الذي فيه

تعظيم التي فيه التعظيم لا ينبغي لغير الله – **تبارك وتعالى** – مثل : ملك الملوك، وحاكم الحكام، وسلطان السلاطين، وليس ذلك إلا لله – جل في علاه- [19]، وتكره التسميه بالأسماء القبيحة، كشهاب وكليب و العاصي وحرب، ونحوها من الأسماء القبيحة الأخرى، كعاصية ومرة [20].

فأحكام التسمية هذه، أكد الإسلام على الآباء ضرورة الالتزام بها.

وينبههم إلى البعد التربوي الناتج عنها من وراء التسمية، حتى لا ينجروا إلى تسميتهم بأسماء محرمة، أو مكروهة، أو قبيحة – وما أكثرها اليوم! انبهاراً بأسماء الفنانين والمطربين والراقصين والممثلين، مواكبة العصر كما يزعمون! معتبرين غيرها من الأسماء الخالدة المخلدة في التاريخ الإسلامي، والإرث الحضاري والمعرفي، والموروث الثقافي، قد ذهب وقتها، ومضى زمنها، واندرس رسمها، وعفى عليها الزمن، وإن الدهر قد أكل عليها وشرب، فأصبحت غير ذات معنى ولا جدوى، وأمست حكاية من الحكايات، وباتت في متاحف التراث واحدة من المقتنيات، يأتيها الزوار والسياح من هنا وهناك، يلتقطون معها الصور؛ لتبقى ذكرى من الذكريات، يقلبون صفحاتها على مر الأيام والشهور والسنوات!.

ومن هنا، ومن هذا المنطلق، نكرر ونقول : إن الإسلام يحذر الآباء أشد الحذر من اختيارهم أسماء لأبنائهم تجر عليهم ويلات استخفاف أقرانهم بهم، والضحك عليهم، والسخرية والاستهتار والاستهزاء بهم، بل إنها ولربما تكون قد تمكنت منهم وسببت لهم الأمراض العضوية، والعقد النفسية، والمشاكل الاجتماعية التي تعيق حياتهم، وتعرقل خطوات سيرهم نحو مستقبلهم، وهو ما لمسناه فعلاً من خلال وجودنا في المؤسسات التعليمية المتوسطة والعالية بالذات، ولربما يصل الإدراك إلى مراحل التعليمية الدنيا فمن يدري؟ الأمر الذي يجعل من الابن صاحب الاسم غير الحسن، منعزلاً عن محيط أفراد أسرته وأقرانه، وأصدقائه وأقاربه وجيرانه، فقد يترك المدرسة أو المعهد أو المدرسة لهذا السبب، والأخوف منه هو، إنه لربما يقوم بعقوق والديه بسبب تسمية لم تكن مختاره بشكل جيد.

ثانيا : غرس العقيدة الصحيحة .

غرس العقيدة الصحيحة وتعزيزها في نفوس الأطفال أمر ذو أهمية بالغة في الإسلام؛ وذلك لما للعقيدة من دور حيوي في حياتهم، فهي التي تجعل منهم يلجؤون إلى الله – **الواحد الاحد** –**في** محنهم، ويستعينون به على شدائدهم، ويسألونه العون والإلهام والهداية والتوفيق والنجاح في مشوار طريق حياتهم، وهذا ما أثبت حقيقته الباحثون في علم النفس والاجتماع، فضلا عن الباحثين في الأسس التربوية الإسلامية [21].

وغرس العقيدة في نفوس الأطفال وعقولهم، يكون بتعليمهم أركان الإسلام الخمسة، وتعريفهم بموجبات الإيمان الستة، وفق ما يتناسب مع عقولهم، كما فعل لقمان مع ابنه، قال

تعالى: {وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَابُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ} [22] وكما علم رسول الله –صلى الله عليه وسلم- ابن عمه عبدالله بن عباس –رضي الله عنهما- وهو غلام فعَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ ، رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا قَالَ: كُنْتُ رَدِيفَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ لِي رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (يَا غُلَامُ - أَوْ يَا بُنَيَّ - أَلَا أُعَلِّمُكَ كَلِمَاتٍ يَنْفَعُكَ اللَّهُ بِهِنَّ)،قُلْتُ بَلَى ،قَالَ: (احْفَظِ اللَّهَ يَحْفَظْكَ ، احْفَظِ اللَّهَ تَجِدْهُ أَمَامَكَ تَعَرَّفْ إِلَى اللَّهِ فِي الرَّخَاءِ يَعْرِفْكَ فِي الشِّدَّةِ، إِذَا سَأَلْتَ فَاسْأَلِ اللَّهَ تَعَالَى، وَإِذَا اسْتَعَنْتَ فَاسْتَعِنْ بِاللَّهِ عَزَّ وَجَلَ، قَدْ جَفَّ الْقَلَمُ بِمَا هُوَ كَائِنٌ، فَلَوْ أَنَّ الْخَلْقَ كُلَّهُمْ جَمِيعًا أَرَادُوا أَنْ يَنْفَعُوكَ بِشَيْءٍ لَمْ يَقْضِهِ اللَّهُ لَكَ، لَمْ يَقْدِرُوا عَلَيْهِ، وَإِنْ أَرَادُوا أَنْ يَضُرُّوكَ بِشَيْءٍ لَمْ يَقْضِهِ اللَّهُ عَلَيْكَ لَمْ يَقْدِرُوا عَلَيْهِ) [23]

ثالثاً: تعويدهم على أداء الشعائر الدينية.

لما كانت مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة – والتي نحن بصدد الحديث عنها في هذا البحث – بداية الإدراك والتمييز والفهم عند أطفال هذه المرحلة، كان لزاماً على الآباء أن يعلموا أبناءهم كيفية تأدية الشعائر الدينية عملياً بعد أن غرسوا في نفوسهم العقيدة الصحيحة الشاملة على التوحيد الخالص لله –عز وجل-

هذا، وإن من الشعائر الدينية ذات البعد التربوي الكبير والواجب على الآباء تعويد أطفالهم عليها (الصلاة) [24] لقوله –صلى الله عليه وسلم- : (مُرُوا أَوْلَادَكُمْ بِالصَّلَاةِ وَهُمْ أَبْنَاءُ سَبْعِ سِنِينَ ، وَاضْرِبُوهُمْ عَلَيْهَا وَهُمْ أَبْنَاءُ عَشْرٍ ، وَفَرِّقُوا بَيْنَهُمْ فِي الْمَضَاجِعِ) [25] فالطفل عندما يصله أبوه بربه في هذه السن عن طريق الصلاة، فإنه سيعوده على أدائها من قبل أن تفرض عليه، وبالتالي تثبت في ذهنه وترسخ في عقله منذ الصغر، فيحافظ عليها وهو لا يزال في مقتبل العمر، ومن ثم لا يتركها عند بلوغه الكبر، كما أنه يتعلم بها النظام وضبط الوقت والمحافظة عليه، فضلاً عن طاعة لله والالتزام بأمره:

وإذا كان النبي –صلى الله عليه وسلم- قد خاطب الآباء بأن يأمروا أولادهم بالصلاة، فإنه يأمرهم –كذلك- بالقيام بعمل ما لا تصح الصلاة إلا به، وهو الوضوء، وهو أمر داخل ضمنياً في الأمر بالصلاة، دليل ذلك قوله تعالى: { يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ } [26]

وقوله –صلى الله عليه وسلم- : (لَا تُقْبَلُ صَلَاةٌ بِغَيْرِ طُهُورٍ)، [27] فعلى الآباء تعليم أطفالهم الوضوء أولاً، مع التأكيد على توجيههم إلى طهارة البدن والثوب والمكان؛ باعتبارها كلٌّ لا يتجزأ من الصلاة.

وإذا كان الأمر بالصلاة مطلوباً من الأطفال في هذه السن، فإن التفريق فيما بينهم وبين أخواتهم الإناث مطلوبٌ أيضاً؛ للحفاظ على العفة والطهارة وستر العورات وصون الأعراض.

ومن الشعائر الدينية الواجب على الآباء تعويد أطفالهم عليها (الصيام) فعلى الآباء تعويد أطفالهم على هذه العبادة، وتدريبهم عليها تدريجياً؛ لما لذلك من أبعاد تربوية على حياتهم في الحاضر والمستقبل، كرسوخ إيمانهم بالله –**تبارك وتعالى**- وزيادة ثقتهم فيه، وتنمية ملكة تقواه – سبحانه وتعالى – في نفوسهم.

على قوة التحمل والصبر، [28]وهذه الأبعاد ترجمها صحابة رسول الله – **صلى الله عليه وسلم** – في تطبيقهم العملي لأقوال رسول الله صلى الله عليه وسلم، وغرسها في نفوس أطفالهم ليشبوا عليها إلى أن يكبروا، **فعن عَنِ الرُّبَيِّع بِنْتِ مُعَوِّذٍ قالَتْ: (أَرْسَلَ النبي - صلى الله عليه وسلم - غَدَاةَ عَاشُورَاءَ إِلَى قُرَى الأَنْصَارِ « مَنْ أَصْبَحَ مُفْطِرًا فَلْيُتِمَّ بَقِيَّةَ يَوْمِهِ ، وَمَنْ أَصْبَحَ صَائِمًا فَلْيَصُمْ . قالَتْ فَكُنَّا نَصُومُهُ بَعْدُ ، وَنُصَوِّمُ صِبْيَانَنَا ، وَنَجْعَلُ لَهُمُ اللُّعْبَةَ مِنَ الْعِهْنِ ، فَإِذَا بَكَى أَحَدُهُمْ عَلَى الطَّعَامِ أَعْطَيْنَاهُ ذَاكَ ، حَتَّى يَكُونَ عِنْدَ الإِفْطَارِ)** [29]وبذلك كله، يتضح لنا جيلا، أن التربية الدينية المبنية على هذه الأسس القوية، والمقامة على هذه القواعد المتينة ستقودهم إلى السعاد ة والهناء ورغد العيش في الدنيا، وتوصلهم إلى الفوز والفلاح في الأخرى.

المطلب الثاني : حق التربية الخلقية .

والتربية الخلقية مرتبطة تمام الارتباط بالتربية الدينية، فهي لا تنفك عنها، بل إنها تعد جزءاً لا يتجزأ منها، ومما يؤكد هذا المعنى دائم الصلة والارتباط، قول د.عمر التومي الشيباني : (ولسنا مبالغين اذا قلنا: إن التربية الخلقية في المفهوم الإسلامي، هي جزء لا يتجزأ من التربية الدينية، حيث ان الحسن ما حسنة الدين ودعا إليه، والشي القبيح ما قبحه الدين ونفر منه) [30].

وأخلاق المسلم – طفلا كان أو غير طفل – لا تخرج عن إطار الدين الإسلامي الحنيف البتة، فهو في جميع أحواله، وفي كل تصرفاته، ملتزم بخلقه الإسلامي الرفيع، وهو ما أكده **الرسول** – صلى الله عليه وسلم – **بقول: (حُسْنُ الخُلُق، نِصْفُ الدِّين)** [31].

ولعلو مكانة الأخلاق في الإسلام، ولشرف منزلتها أورد الله – **تعالى** – ذكرها في القرآن الكريم أكثر من 1500**ألف وخمسمائة مرة** [32]، ولهذا وغيره، احتلت المرتبة الثانية بعد الإيمان، وتبوأت المكانة العالية في الإسلام فاعتراها (**أي الإسلام**) هدفه الأسمى الذي يرمي إليه من تكوين الشخصية الإنسانية السوية، فلا يتم إيمان المسلم ولا يكتمل إسلامه إلا إذا صلحت أخلاقه وسمت وزكت، وترفع بها عن الدنايا والنقائص و**المعاصي والرذائل** [33]

والأطفال كما قال د. عثمان الطاهر حلبوص: (لا يتربون بالمال، ولا بالجاه، ولا بالسلطان، وإنما يتربون بالدين والخلق) [34].

وليس ببعيد على أي مربٍ يسعى لذكر نماذج من الأخلاق العظيمة؛ ليتحلى بها أبناؤه ويتصفوا بها، أن يذكر لهم تربية الرسول – صلى الله عليه وسلم – لأبنائه، بل يجب عليه أولاً أن

يذكّرهم بأخلاق الرسول – صلى الله عليه وسلم – العالية والرفيعة قبل البعثة وبعدها، ومن ذلك ذكره وتذكيره لهم بالآية الكريمة التي جعلت الخلق العظيم أجل صفاته، صلى الله عليه وسلم، وأعلى وأعظم ثناء أثنى به عليه ربه الذي أدبه فأحسن تأديبه، يقوله جل ثناؤه : **{وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ}** [35] .

وإذا كان الوالد يغدق على أطفاله بكثرة العطاء، ويتعهدهم في المناسبات العديدة بالهدايا المختلفة، التي تحفزهم على بذل المزيد من الجد والجهد، والاجتهاد والمثابرة في تحصيلهم العلمي، وتشجعهم على تحقيق أعلى المراتب في مستواهم الدراسي، ونحوه من الفوز في المسابقات القرآنية، والأحاديث النبوية، والمنافسات الثقافية والعلمية والرياضية وغيرها، فإن **النبي** – صلى الله عليه وسلم – يبين لنا أن أعظم هدية يقدمها والد لولده هي الأدب الحسن فيقول **: (مَا نَحَلَ وَالِدٌ وَلَدَهُ أَفْضَلَ مِنْ أَدَبٍ حَسَنٍ)** [36]، ثم إن الآباء ما داموا حريصين على رعاية شؤون حياة أطفالهم من الناحية الدنيوية، فإن رعايتهم لهم من الناحية الأخلاقية من باب أولى، وذلك بتعليمهم محاسن الأخلاق، وتحذيرهم من مفاسدها؛ لأن بقاءهم قائم ببقاء أخلاقهم وذهابها رهين بذهابهم، وفي ذلك يقول الشاعر:

إنما الأمم الأخلاق ما بقيت ** فإن هموا ذهبت أخلاقهم ذهبوا [37]

ولكي تتحقق الغاية المرجوة من التربية الخلقية، لابد للآباء من أن يعرفوا أطفالهم بالأخلاق المحمودة ويوجهوهم إليها، وأن ينفروهم من الأخلاق المذمومة، ويدعوهم إلى الابتعاد عنها، ويكفينا هنا ذكر بعض من الأخلاق المحمودة والمذمومة، لمساعدة الآباء على تربية أطفالهم تربية أخلاقية وفق منهج الإسلام.

الإخلاص: وهو خلق نبيل، فعلى الآباء تربية أطفالهم عليه؛ وذلك بتعويدهم على أن يتجهوا في أقوالهم وأفعالهم ومقاصدهم ودراستهم وتحصيلهم العلمي لله – **تبارك وتعالى** – وليس لأحد سواه، وتحفيزهم على أنه وبقدر ما يملكون من إخلاص يكون نجاحهم في دراستهم وغيرها من أعمالهم الأخرى، قال الله عز وجل : **{قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ لَا شَرِيكَ لَهُ وَبِذَلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ}** [38] وقال صلى الله عليه وسلم : **(إِنَّ اللَّهَ لَا يَقْبَلُ مِنْ الْعَمَلِ إِلَّا مَا كَانَ خَالِصًا لَهُ ، وَابْتُغِيَ بِهِ وَجْهُهُ)** [39]، وفي المقابل لابد للآباء من أن يحذّروا أطفالهم من الرياء الذي هو خلق ذميم يحبط الأعمال الصالحة، قال تعالى : **{فَوَيْلٌ لِلْمُصَلِّينَ الَّذِينَ هُمْ عَنْ صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ الَّذِينَ هُمْ يُرَاءُونَ وَيَمْنَعُونَ الْمَاعُونَ }** [40] وقال صلى الله عليه وسلم **: (إِنَّ أَخْوَفَ مَا أَخَافُ عَلَيْكُمُ الشِّرْكُ الْأَصْغَرُ قَالُوا: وَمَا الشِّرْكُ الْأَصْغَرُ يَا رَسُولَ اللهِ؟ قَالَ: الرِّيَاءُ)** [41].

الأمانة، وهي خلق فاضل، فإذا ما ربى الآباء أطفالهم عليه، فإن أخلاقهم تستقيم لا محالة، فينجحون في دراستهم، ويفلحون في أعمالهم، ويسعدون في حياتهم قال تعالى : {**يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَخُونُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ وَتَخُونُوا أَمَانَاتِكُمْ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ**} [42]وقال صلى الله عليه وسلم : (**أَدِّ الْأَمَانَةَ إِلَى مَنِ ائْتَمَنَكَ ، وَلَا تَخُنْ مَنْ خَانَكَ**) [43]، ونقيض الأمانة الخيانة، وهي صفة تدل على ضعف الوازع الديني والأخلاقي، فعلى الآباء تنبيه أطفالهم إلى خطورة الاتصاف بها، قال سبحانه وتعالى : {**إِنَّ اللَّهَ يُدَافِعُ عَنِ الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ خَوَّانٍ كَفُورٍ**} [44]، وقال صلى الله عليه وسلم : (**آيَةُ الْمُنَافِقِ ثَلَاثٌ: إِذَا حَدَّثَ كَذَبَ، وَإِذَا وَعَدَ أَخْلَفَ، وَإِذَا اؤْتُمِنَ خَانَ**) [45]

الصدق: وهو خلق رفيع، يستوجب الأمر على الآباء حث أطفالهم على الالتزام به في أقوالهم وأفعالهم، وسرهم وعلانيتهم، قال جل وعلا : {**يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ**} [46]، وقال صلى الله عليه وسلم، (**إِنَّ الصِّدْقَ يَهْدِي إِلَى الْبِرِّ ، وَإِنَّ الْبِرَّ يَهْدِي إِلَى الْجَنَّةِ وَإِنَّ الْعَبْدَ لَيَتَحَرَّى الصِّدْقَ حَتَّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللَّهِ صِدِّيقًا**) [47] ، ونقيض الصدق الكذب، الذي هو من أسوأ الصفات التي يجب على الآباء إلزام أطفالهم باتقائها والابتعاد عنها، قال تعالى : {**إِنَّمَا يَفْتَرِي الْكَذِبَ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَأُولَئِكَ هُمُ الْكَاذِبُونَ**} [48]، وقال صلى الله عليه وسلم : (**... وَإِنَّ الْكَذِبَ يَهْدِي إِلَى الْفُجُورِ ، وَإِنَّ الْفُجُورَ يَهْدِي إِلَى النَّارِ، وَإِنَّ الْعَبْدَ لَيَتَحَرَّى الْكَذِبَ حَتَّى يُكْتَبَ كَذَّابًا**) [49].

التواضع: وهو خلق سامٍ يرفع صاحبه عالياً، وذلك بقدر تواضعه، فيجب على الآباء تعويد أطفالهم عليه منذ صغرهم، فإذا ما كبروا كبر معهم، فيصيرون أفضل ما يجب أن يكون عليه المسلم تواضعاً وأدباً وأخلاقاً وسلوكاً، قال عز وجل : { **وَاخْفِضْ جَنَاحَكَ لِمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ**} [50] وقال صلى الله وعليه وسلم : (**عَلَيْكُمْ بِالتَّوَاضُعِ**) [51]، أما الكبر فهو صفه خلقية ذميمة؛ لما فيها من العجب بالنفس، والتعالي على الخلق، فالمسؤولية الأبوية تتطلب صرف الأطفال عنه، وانتشالهم منه، إن هم وقعوا فيه، قال تعالى حكاية عن تربية لقمان لابنه : {**وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ**} [52]

الشجاعة: والشجاعة نوعان: مادية وأدبية، فالمادية تتمثل في التضحية والإقدام ونصرة الدين والوطن والأهل والعرض والنفس والمال، والأدبية تتمثل في قول الحق والحكم به، والتصدي للباطل والفساد والإفساد، فهي بنوعيها خلق عال، لابد للآباء من تأصيله في نفوس أطفالهم، انطلاقاً من قوله سبحانه وتعالى: {**وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَلَكِنَّ الْمُنَافِقِينَ لَا يَعْلَمُونَ**} [53] ، وقوله صلى الله عليه وسلم : (**إِنَّ مِنْ أَعْظَمِ الْجِهَادِ ، كَلِمَةُ عَدْلٍ عِنْدَ سُلْطَانٍ جَائِرٍ**) [54].

واذا كانت الشجاعة بنوعيها المادي والأدبي، خلق عال – **كما ذكرنا** – **فإن ما يقابلها** من الأخلاق المذمومة هو الجبن، والذي هو من أرذل الصفات الخلقية، فالضرورة تقتضي أن يقوم الآباء بنزعه من نفوس أطفالهم، حتى لا يؤدي بهم بقاؤهم عليه في الحاضر والمستقبل إلى الضعف، والعجز عن القيام بواجب الدفاع عن دينهم ووطنهم وأمتهم، وأهلهم ونفسهم وعرضهم **و**مالهم، والتي هي أعز ما يملكون، وأفضل ما إليه ينتمون ويعتزون، وخير ما يقدسون، بقوله عليه الصلاة والسلام : **(شَرُّ مَا فِي الرَّجُلِ شُحٌّ هَالِعٌ، وَجُبْنٌ خَالِعٌ)** [55] .

فهذه الأخلاق العظيمة وغيرها من الأخلاق التي لا يسعنا المجال لعرضها باستفاضة تامة، **ك**التقوى، والاستقامة، والحلم والصبر والرحمة، والإحسان، والحياء، والرفق، والعدال [56] يعتبرها الإسلام من أكد الحقوق للفرد المسلم، فما على الآباء إلا أن يربوا أطفالهم عليها، اهتداءً **بكلام** الله – تعالى – **واقتداءً برسول** الله – صلى الله عليه وسلم – وعملا بقوله تعالى **{وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ}** [57]

المطلب الثالث : حق التربية التعليمية .

لقد دعا الإسلام اتباعه إلى العلم ورغبهم فيه، وأهاب بالآباء أن يبذلوا كل ما في وسعهم **ل**تعليم أطفالهم؛ لأنه حق من الحقوق الواجبة لهم، فبهم تعب سفينه الحاضر و المستقبل في بحار العلم و المعرفة، ومن خلالهم تُرى صورة المجتمع السعيد المزدهر، فعلى قدر ما يحصل الأبناء من علم ومعرفه يكون رقي المجتمعات وتقدمها، ويكون لهم ولآبائهم الشرف والفخر، وللوطن **و**الأمة الإسلامية الخلود والذكر، على أن تكون فاتحة تعليمهم بكتاب الله العزيز، لقوله صلى الله عليه وسلم : **(خَيْرُكُمْ مَنْ تَعَلَّمَ الْقُرْآنَ ، وَعَلَّمَهُ)** [58]، ولعل السبب في ذلك هو أن الصبي كما قال **ا**.طه عبدالله العفيفى : (إذا بدأ تعليمه به (**أي بالقرآن** الكريم) وحفظه وعرف تعاليمه، اختلطت هذه التعاليم بشخصيته كلما نما وبلغ مبلغ الرجولة، فتتحد البواعث الدينية في نفسه مع الزمن مع البواعث الشخصية) [59]، **وقال د**.عبدالله الأمين النعمى : (إن تعليم الولدان للقرآن الكريم يعتبر من الشعائر الدينية، اختص به المسلمون في جميع أقطارهم؛ اعتقاداً منهم أنه يعمل على ترسيخ العقيدة الإسلامية، وأن تعلم القرآن الكريم يكون أساساً لما يتعلمه الفرد بعد ذلك من العلوم) [60]، وهذان القولان، يؤكدان ما قاله ابن خلدون في هذا الصدد، حيث قال : (اعلم أن تعليم الولدان **للقرآن شعار من شعائر** الدين اخذ به أهل الملة، ودرجوا عليه في جميع أمصارهم، لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان، وعقائد من آيات القران الكريم، وبعض متون الحديث، والقران الكريم أصل التعليم الذي يبني عليه ما يحصل بعد من الملكات، وسبب ذلك – هو أن تعليم الصغر أشد رسوخاً، وهو أصلٌ لما بعده؛ لأن السابق الأول للقوالب كالأساس للملكات، وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما يبني عليه) [61].

ومن خلال تعلمنا للقرآن الكريم في طفولتنا، وتعليمنا إياه للأطفال بعد ذلك وجدنا حقيقة هذه الأسرار الربانية المباركة التي غرسها القرآن الكريم في نفوسنا ونفوس طلابنا، وهو ما يبرهن ويثبت صدق هذه الأقوال الثلاثة في هذا الشأن، الأمر الذي يوجب على الآباء السير على هذا النهج، والالتزام بالعمل به في تنشئة أطفالهم، وأن يكون أول مفتتح لتعليم أطفالهم هو القرآن الكريم؛ لما له من هذه المزية والخير والبركة والفضل .

والتربية التعليمية كما ذكر الباحثون، تقوم على إعطاء الأطفال كل ما هو نافع ومفيد من العلوم بمختلف أنواعها، وتزويدهم بالمبتكرات والمخترعات العلمية الحديثة التي يحتاجونها، لكي تنضج عقولهم، ويتكونون علمياً وثقافياً تكويناً صحيحاً، وبالتالي تصبح لهم القدرة على التفكير المنطقي السليم الصحيح والمستقل، ويكونون أصحاب عقول راجحة، وآراء صائبة.

وعلى الرغم من أن التربية التعليمية – ومنذ أمد بعيد- أصبحت لها مؤسساتها التربوية والتعليمية الخاصة والمتخصصة في جميع فروع المعرفة وأنواعها ومجالاتها المتعددة، إلاَّ أن **الأسرة** لم تفقد أهميتها بوجود تلك المؤسسات بمختلف تسمياتها، وبجميع تخصصاتها، بل إنها **(أي الأسرة)** لم تكن ولن تكون معفاة من مسؤولية التربية التعليمية لأطفالها.

وهنا نقول: إن التربية التعليمية لا يمكن تحقيقها بصورة إيجابية مثلى بمعزل عن الآباء، وليس باستطاعة أية جهة كانت، أن تقوم بالدور الطبيعي والريادي لتربية الأطفال تعليمياً، في إطار غير مرتبط بدور الآباء المهم فيها، وإذا ما أردنا معرفة توجيه الآباء إلى القيام بدورهم في التربية التعليمية لأطفالهم في ليبيا على سبيل المثال، فإنه سيكون على النحو الآتي:

أولاً: القيام بمسؤولية التعليم الأساسي **(الإلزامي أو الإجباري)**.

يعتبر التعليم في جميع المراحل التعليمية في ليبيا حقاً لليبيين جميعاً، وهذا الحق كفله المجتمع لأبنائه كلهم دون استثناء، طبقاً للتشريعات والقوانين النافذة في موادها القانونية التي **نصت على الآتي** [(62)]:

1- إن التعليم في ليبيا إلزامي لجميع الأطفال من البنين والبنات حتى نهاية المرحلة الإعدادية، فلا يجوز حرمانهم من هذا الحق.

2- إن سن الإلزام تبدأ من بلوغ الطفل سن السابعة، وحتى سن الخامسة عشرة من **العمر**.

3- إن تنمية شخصية الطفل وقدراته العقلية والبدنية والاجتماعية إلى أقصى إمكاناتها، هي أهم أهداف التعليم في المرحلة الأساسية.

4- إن الدولة الليبية متكفلة بإنشاء المدارس والمعاهد والكليات الجامعية وتجهيزها، بالإضافة إلى إقامة المؤسسات الثقافية والتربوية التي تهتم بالطفولة ورعايتها.

5- مجانية التعليم في ليبيا لكل طلاب المراحل التعليمية (الأساسية والمتوسطة والجامعية).

وانطلاقاً من قول الرسول –صلى الله عليه وسلم- (كُلُّكُمْ رَاعٍ، وَكُلُّكُمْ مَسؤُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ) [63] **نقول:** إن قيام الآباء بمسؤولية التعليم الأساسي لأطفالهم يبدأ – **أولاً**- بتسجيلهم في إحدى مدارس التعليم الأساسي بمجرد بلوغهم سن المرحلة الإلزامية للدراسة، وذلك بعد استكمال كافة الإجراءات الصحية والإدارية اللازمة ، مع التنبيه إلى أنه لا يجوز للآباء منع أطفالهم من الدراسة ولا حرمانهم من حق التعليم والتعلم الذي كفله الشرع لهم، وأثبتته لهم التشريعات والقوانين والوثائق المنظمة لذلك؛ لأن منعهم من هذا الحق أو حرمانهم منه، تترتب عليه أبعاد تربوية سلبية خطيرة على حياتهم، يمكننا تلخيصها في الآتي:

1- بقاء الطفل الممنوع من الدراسة والمحروم منها، في فراغ دائم طوال العام، بعكس أقرانه الذين يشغلون معظم أوقاتهم على مقاعد الدراسة، بين القراءة والكتابة والأنشطة التعليمية والتربوية المختلفة الأخرى، الأمر الذي يقود هذا الطفل الممنوع من الدراسة والمحروم منها إلى فعل ما لا تحمد عقباه ، مثل: شرب الدخان، أو تناول المسكرات، أو تعاطي المخدرات، أو القيام بأفعال إجرامية أخرى أكبر وأكثر خطراً استغلالاً لحالته المادية، وحاجته الضرورية إلى ما يسد مطالبه ولوازمه اليومية، كالتأثير عليه بالإغواء بالمال، بالانخراط مع مجموعات وتنظيمات إرهابية مسلحة، تمتهن السرقة والسطو والحرابة، أو تحترف العنف والتعذيب والتنكيل والتفخيخ والتفجير، والقتل والدمار والتخريب والتشريد والتهجير، ولذلك نبه الإسلام الإنسان إلى قيمة الوقت وملىء فراغه قال تعالى: { **وَالْعَصْرِ إِنَّ الْإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِ وَتَوَاصَوْا بِالصبْرِ** } [64] **وقال** –صلى الله عليه وسلم- : (**نِعْمَتَانِ مَغْبُونٌ فِيهِمَا كَثِيرٌ مِنَ النَاسِ: الصحةُ وَالفَرَاغُ**) [65] **وقال الشاعر مؤكداً على ذلك:**

إن الفراغ والشباب والجدة .... مفسدة للمرء أي مفسدة [66]

2- عموم الجهل وتفشيه، فالجهل مصيبة – كما هو معلوم- تصيب الجاهل نفسه، ويتعداه إلى أن يصل إلى ممن هم حوله من أبناء المجتمع الذي يعيش فيه فتؤثر في المجتمع سلباً إلا من رحم ربك!.

ولعظم الجهل وتنامي خطره، وتفادياً واتقاءً لتفاقم ضرره، نجد الإسلام يذمه وينفر منه، ويحذر الأمة الإسلامية من الوقوع في شراكه، فإذا ما تتبعنا الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، وأقوال الحكماء والبلغاء في هذا الشأن، وجدنا التمجيد للعلم وأهله

دون غيرهم [67]، **ومن ذلك: أن الله** –**تبارك وتعالى**- لم يسوّ بين الذين يعلمون والذين لا يعلمون فقال: { **قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ**} [68] وقد قسم الصحابي أبي الدرداء الناس إلى قسمين إما عالم أو متعلم ، فقال: (**وَالْعَالِمُ، وَالْمُتَعَلِّمُ فِي الْخَيْرِ شَرِيكَانِ، وَسَائِرُ النَّاسِ هَمَجٌ لَا خَيْرَ فِيهِمْ**) [69]وأن البلغاء والحكماء –**كذلك**- لم يسووا بين أخ العلم وبين من هو جاهل ، فمن ضمن ما قاله الشافعي:

تعلم فليس المرء يولد عالم ... وليس أخو علم كم هو جاهل [70]

3- تعطل سير عربة التنمية البشرية في المجتمع، دوران عجلتها إلى الإمام، فالتنمية البشرية اللازمة للمجتمع قائمة على سواعد أبنائه المتعاقبين عليه جيلاً بعد جيل، إلا أنها قد **تتعطل** – بدون أدنى شك- نتيجة للسببين السابقين، فاستدراكاً لذلك، يجب على الآباء الاهتمام بهذا الأمر والاعتناء به؛ لأن طفل اليوم سيصبح رجلاً غداً بتحصيله العلمي، وحاجة المجتمع إليه ضرورية وملحة جداً، فهو سيكون إما عالماً جليلاً في علوم الشريعة الإسلامية، يبين للناس ما لا يعلمونه من أمر دينهم ودنياهم وأخراهم، وإما طبيباً ماهراً في إحدى التخصصات التي نريدها، أو رجل قانون عارفاً بالقوانين المنظمة للدولة في شتى مجالات حياتها، أو معلماً تربوياً ناجحاً يعلم أبناء الأمة ويربي طلابها، أو أستاذاً جامعياً متمكناً، يفتح لطلابه آفاق العلم والمعرفة بالأدلة والبراهين بأدق صورها، ويغوص بهم في أعماق بحارها ليكتشفوا أسرارها، أو باحثا متعمقاً يضيف للإنسانية ما تتطلع إليه من تطور سبل عيشها، أو مهنياً أو حرفياً متقناً تعود عليه مهنته أو حرفته بالخير والنماء، أو موظفاً متميزاً ينظم شؤون إدارة مؤسسات الدولة؛ لتسير في ركب حضارة الأمم والشعوب المتقدمة بخطى ثابتة وعقل مستنير وضاء، أو غير ذلك من التخصص في **أي علم من** العلوم أو المهن و الحرف والأعمال الأخرى، والتي تعد مهمة لحياة أية أمة من الأمم في **كل زمان ومكان، ما دامت داخلة تحت قول الله عز وجل**: {**وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ**} [71]**وقول رسول الله** –صلى الله عليه **وسلم**- : (**اعْمَلُوا فَكُلٌّ مُيَسَّرٌ لِمَا خُلِقَ لَهُ**) [72]

ثانياً: المتابعة الدراسية في البيوت.

إن دخول الأطفال إلى المدرسة، وقبولهم للدراسة فيها، وانتظامهم الكامل مع بقية زملائهم في دراستهم، وتلقيهم لحقهم في العلم والتعلم على أيدي المعلمين والمعلمات، لا يعني عدم وجود دور للبيت في العملية التعليمية والتربوية، أو أن يترك أمر تعليمهم ومتابعتهم والإشراف عليهم لإدارة مدرستهم ومعلميهم ومعلماتهم بمعزل عن بيوتهم، فهذا فهم ليس صحيحاً في المنظور

العلمي والتربوي، فالبيوت لها دور فعال في المتابعة الدراسية للطلاب، وهي مكملة للمدرسة في رعاية شؤونهم، ولكي تؤتي العملية التعليمية والتربوية أكلها، وتصل إلى الهدف المرجو منها، وتبلغ المراد تحقيقه منها، لابد للآباء من متابعة دراسة أطفالهم داخل بيوتهم أولاً بأول، وبشكل دقيق ومنظم، على أن تكون هذه المتابعة على النحو الآتي:

1- تنظيم أوقات الطلاب داخل بيوتهم، من بداية انطلاق العام الدراسي وحتى نهايته، وإجبارهم على الالتزام به دون حدوث أي خلل فيه، قد يؤدي إلى الفشل الذريع في الدراسة والضياع التام للطلاب.

2- تهيئة الأجواء المناسبة والمشجعة والمساعدة للأطفال على مراجعة دروسهم أولاً بأول، والقيام بحل واجباتهم اليومية في يومها، وعدم ترحيلها لليوم التالي؛ كي لا تتراكم عليهم، وتتداخل مع واجبات دروس أخرى، فيصعب حلها، ويتعذر فهمها، بالإضافة إلى تحفيزهم على مذاكرة دروسهم، وتوجيههم إلى أنسب أساليب طرقها، وإعطائهم جوائز عينية بسيطة، أو قيماً مالية قليلة، تشجيعاً ومساندة ورافداً وحافزاً لهم؛ من أجل بلوغ أعلى مستوى علمي، يكون لهم به ولمن كان وراءهم المجد والفخر، [73]، فإن ذلك يزرع في نفوس الأطفال حب العلم، ويشجعهم على المذاكرة والمطالعة [74].

3- مساعدة الأطفال في التقييد بالتعليمات والأوامر والتوجيهات التي يتلقونها داخل مدارسهم، وشرحها وبيانها لهم، مع التأكيد على ضرورة الالتزام بها ومتابعتهم لها.

ثالثاً: الصلة والتعاون بين البيت والمدرسة.

لما كانت العملية التربوية والتعليمية لا تتم منفردة، ولا تحصل إلا مجتمعة مهما كان الأمر، فإن انطلاقها يكون بالجميع ومن الجميع؛ لأنها في نهاية المطاف للجميع.

ولما كان توثيق الصلة بين الطفل ومدرسته أمراً مهماً وضرورياً في العملية التربوية والتعليمية، لتتمكن المدرسة من أداء رسالتها و وظيفتها المطلوبة منها – **تامة**- على أكمل وجه ، وتحقق أهدافها وغاياتها المرجوة منها – **كاملة** – على خير وأحسن ما يرام ، **فإن على الآباء** واجب القيام بالآتي :

1. **وضع جدول زمني منظم وثابت** ، يتم فيه التواصل بين الحين والآخر مع **المدرسة ، إدارة** ، ومعلمين ، وأخصائيين اجتماعيين، وغيرهم ممن لهم صلة مباشرة بأطفالهم الطلاب في المؤسسة التربوية والتعليمية التي يتلقون تعليمهم فيها، **مد جسور** للتعاون اللامحدود معهم جميعاً، لتقوية الروابط والصلات فيما بينهم، **ولإبداء الآراء** والمقترحات والملاحظات والتوجيهات اللازمة لهم ، من أجل الرفع من المستوى العلمية

التربوية والتعليمية، ودفع عجلتها إلى الأمام ، وللتأكد من حضور أطفالهم للمدرية وعدم غيابهم عنها ، ولإفادتهم بأسباب غيابهم المشروع – **إن حصل – أولاً بأول ، ولمعالجة ال**مشاكل التي غالباً ما تحصل فيما بينهم وبين زملائهم الطلاب، أو حتى فيما بينهم وبين معلميهم ، ومدير مدرستهم، أو غيرهم من المنضوين تحت مؤسستهم التربوية والتعليمية و وضع الحلول الجذرية لها.

2. متابعة المستوى الدراسي لأطفالهم، ومعرفة مدى قدرتهم على التحصيل **العلمي**، والتأكد من التزامهم الأخلاقي والسلوكي ، واحترامهم لمديرهم ومعلميهم، واعتبار كل هؤلاء بمثابة الآباء والأمهات في أداء الحقوق والواجبات .

3. نقد مضمون الموضوعات الدراسية في الكتب المنهجية المقررة على الطلاب نقداً علمياً بناءً فهي (أي الموضوعات الدراسية المقررة) وإن كان اختيارهما يتم بعناية تامة ودقة متناهية من قبل أساتذة متخصصين أكفاء ، تابعين لمركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية ، إلاَ أن العمل يبقى في النهاية عمل بشر قد تعتريه بعض الأخطاء التي ولا شك تكون غير مقصودة منهم بأي حال من الأحوال وفي ذلك عدم المؤ**اخذة والا ثم** ، كما جاء في نصوص الشريعة الإسلامية الغراء، يقول المولى عز وجل { **رَبَّنَا لا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا**} [75]ويقول الرسول الله صلى الله عليه وسلم : **(إِنَّ تَجَاوَزَ عَنْ أُمَّتِي الْخَطَأَ وَالنِّسْيَانَ وَمَا اسْتُكْرِهُوا عَلَيْهِ)** [76]فعلى الآباء المتخصصين في العلوم التي يدرسها أبناؤهم الطلاب، مسؤولية تنبيه المسؤولين في المؤسسات التربوية والتعليمية لهذه الأخطاء؛ ليتم تدارك تصويبها ، **من أجل ان تعم الفائدة المرجوة من** العملية التربوية والتعليمية الجميع من خلال التواصل والتعاون بين البيت والمدرسة المطلوب من كل ولي أمر للأطفال الدارسين في المؤسسات التربوية والتعليمية؛ لأن التربية الصحيحة كما قال أ. عبدالجليل محمد المحجوب : (لا تكون إلا نتيجة لتعاون الآباء والمعلمين) [77]

وإن مما ينبغي التنبيه والإشارة إليه هنا هو الآتي:

1- فسح مجال اللعب والترويح والراحة والحركة للأطفال، بعد عودتهم من المدرسة أو من مركز تحفيظ القرآن الكريم، أو من أي مكان آخر يتلقون فيه تعليمهم؛ لأن في ذلك راحة لهم، وتجديداً لنشاطهم، ونقلة نوعية مهمة لحبهم للدراسة، وحافزاً قوياً لتعلق نفوسهم وقلوبهم بها؛ ولأن منعهم من ذلك وإرهاقهم بالدراسة دائماً يميت قلوبهم

ويعطل ذكاءهم، يقول د. **كاظم ولي آغا** : (وتكون هذه الحاجة (**أي حاجة الأطفال إلى** اللعب والترويح والراحة والحركة) على أشدها في فترات الطفولة، إذ نجد الطفل ميالاً إلى الحركة، وقلما يفتر عن اللعب، وبذلك **يتعرف على العالم الخارجي)** [78].

2- أن يكون الآباء والمعلمون قدوة للأطفال في الالتزام بكل ما ذكر في هذا البحث، وإلاَّ فإن هذه التربية لن تجدي نفعاً، فكيف يأمر الآباء أو المعلمون الطفل بالصلاة وهم لا يصلون؟!، وكيف ينصحونهم بعدم التدخين وهم يدخنون؟!، وكيف يدربونهم على الصيام وهم لا يصومون؟!. **قال تعالى: {يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُونَ}** [79]

3- أن تكون تربيتهم للأطفال باللين والرفق وليس بالشدة والقسوة لقوله تعالى: **{فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ}** [80] وقوله صلى الله عليه وسلم : **(يَا عَائِشَةُ عَلَيْكِ بِالرِّفْقِ، فَإِنَّهُ لَمْ يَكُنْ فِي شَيْءٍ إِلَّا زَانَهُ، وَلَمْ يُنْزَعْ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا شَانَهُ)** [81]وفي مقابل ذلك يجب أن يكون تعامل الأطفال مع آبائهم ومدير مدرستهم ومعلميهم وزملائهم، وغيرهم ممن هم في وسطهم التعليمي والاجتماعي، تعاملاً حسناً مبنيا على الاحترام والتقدير، وكافة الآداب والأخلاق والسلوكيات التي يجب أن ينتهجها المتعلمون ويعملوا بها تجاه أولئك، وأن يتخذوها منهجاً يسيرون عليه في حياتهم التعليمية وغيرها [82].

المبحث الثاني : حقوق التربية الذاتية .

إن من الحقوق التي أوجبها الإسلام على الأبوين تجاه أطفالهم حق التربية الذاتية، وهي : الجسمية، والصحية، والبدنية [83].

والإسلام عندما أوجب هذا الحق للأطفال؛ إنما كان يهدف من ورائه إلى أن يكتسب الأطفال المعارف والمفاهيم، الصحية الضرورية لسلامتهم، فضلاً عن تحقيق القوة الجسمية الجيدة، واللياقة البدنية المناسبة، الناتجة عن النمو الجسمي السليم، من الناحية التكوينية والوظيفية[84].

وعلى هذا الأساس، فإننا سنتناول هذا الحق من خلال المطالب الآتية :

المطلب الاول : حق التربية الجسمية .

حق التربية الجسمية للأطفال يكمن في عدة أسس ووسائل [85] ينبغي للآباء مراعاتها لأجل النمو الجسمي السليم لأطفالهم، وهذه الأسس والوسائل أولاها الإسلام عناية تامة، باعتبارها تحفظ للأجسام سلامتها، وتحافظ على حيويتها، وتنمي قوتها، ومن أهمها التغذية الصحية الجيدة.

انطلاقاً من قول الله – سبحانه وتعالى- **{وَذَكِّرْ فَإِنَّ الذِّكْرَى تَنْفَعُ الْمُؤْمِنِينَ}** [86] يحسن بنا وقبل بيان هذا الحق، أن نذكر الآباء – **الكرام**- أن الإسلام أوجب عليهم الإنفاق على أطفالهم، وألزمهم بتحمل المسؤولية في ذلك، عملاً بقوله تعالى: { **لِيُنْفِقْ ذُو سَعَةٍ مِنْ سَعَتِهِ وَمَنْ قُدِرَ عَلَيْهِ رِزْقُهُ فَلْيُنْفِقْ مِمَّا آتَاهُ اللَّهُ لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا مَا آتَاهَا سَيَجْعَلُ اللَّهُ بَعْدَ عُسْرٍ يُسْرًا}** [87]، وإلى جانب هذا الإلزام، نجد الرسول –صلى الله عليه وسلم- يرغب الآباء في الإنفاق على أطفالهم، فيمنحهم عليه الخير الكثير والأجر الكبير، فيجعل أفضل نفقات الرجل من ماله ما ينفقه على عياله، وعلى دابته في سبيل الله، وعلى أصحابه في سبيل الله، مقدماً ما ينفقه على العيال على سائر النفقات الأخرى، فيقول : (**عَنْ ثَوْبَانَ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: أَفْضَلُ الدِّينَارِ دِينَارٌ أَنْفَقَهُ الرَّجُلُ عَلَى عِيَالِهِ**) [88] كما نجده يدعوهم إلى ألاَ يرزقوا أطفالهم إلا الحلال الطيب، فيقول : (**حق الْوَلَد على الْوَالِد أن يُعلمهُ الْكِتَابَة والسباحة والرماية وَأن لَا يرزقه إِلَّا طيباً**) [89].

هذا، وإن أكل الرزق، وتحري الحلال الطيب فيه، واجتناب الحرام منه، لا يكون إلا بأداء العمل بإخلاص وأمانة و وفاء وتفانٍ، والتزام وإحكام واتقان وتسام، يقول –صلى الله عليه وسلم- : (**إِنَّ اللهَ يُحِبُّ إِذَا عَمِلَ أَحَدُكُمْ عَمَلاً أَنْ يُتْقِنَهُ**) [90] .

فعلى الآباء أن يطعموا أطفالهم الرزق الحلال الطيب، حتى ينبتوا نباتاً حسناً، وعليهم أن يكونوا قدوة صالحة خيرة لهم في ذلك؛ ليسير أطفالهم من بعدهم على منوالهم، وهكذا دواليك، كما يجب عليهم في حاضر الأيام ومستقبلها؛ أن يضعوا نصب أعينهم قول رسول الله – **صلى الله** عليه وسلم- : (**أَيُّمَا لَحْمٍ نَبَتَ مِنْ حَرَامٍ، فَالنَّارُ أَوْلَى بِهِ**) [91] .

وعوداً على بدء نقول: إن تغذية الأطفال تغذية صحية جيدة، تعد عاملاً مهماً لنمو أجسامهم، ومؤثراً قوياً في بناء أبدانهم، فإذا كان غذاؤهم جيداً – كماً وكيفاً- كان نموهم متكاملاً، والعكس صحيح، يقول د. عبدالحميد الصيد الزنتاني في معرض حديثه **عن أثر نوع غذاء الطفل** في البناء الجسمي ما نصه: (فنوع التغذية التي يلقاها الفرد في طفولته، تؤثر في بنائه الجسماني في شبابه و رجولته وكهولته إيجاباً وسلباً) [92].

ويستوجب الأمر على الآباء هنا، مراعاة نوعية غذاء أطفالهم، وأن يكون مشتملاً على جميع المواد الغنية بالعناصر التي يتطلبها بناؤهم الجسمي والعقلي والروحي.

وإن مما يساعد الآباء على غذاء أبنائهم غذاءً جيداً ومفيداً، هو السير على نهج الرسول – صلى الله عليه وسلم- الذي سلكه في غذائه، واهتم به كماً وكيفاً، فقد كان عليه الصلاة والسلام- يحرص على تناول الطعام الغني بالبروتينات والسكريات والنشويات والدهون؛ لما لها من فائدة صحية كثيرة، وقيمة غذائية كبيرة، ومن ذلك: شربه للبن، فعن ابن عباس-رضي الله عنه- **قال: دخلت مع الرسول** –صلى الله عليه وسلم- أنا وخالد بن الوليد على ميمونة بنت الحارث، فجيء **بإناء من لبن، فشرب رسول** الله – صلى الله عليه وسلم- **وقال: (مَنْ أَطْعَمَهُ اللَّهُ طَعَامًا ، فَلْيَقُلْ : اللَّهُمَّ بَارِكْ لَنَا فِيهِ ، وَأَطْعِمْنَا خَيْرًا مِنْهُ ، وَمَنْ سَقَاهُ لَبَنًا ، اللَّهُمَّ بَارِكْ لَنَا فِيهِ وَزِدْنَا مِنْهُ)** [93].

ومن ذلك –أيضاً- تناوله للحلوى والعسل وحبه لهما، فعن عائشة –رضي الله عنها قالت: **(كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُحِبُّ الْحَلْوَاءَ وَالْعَسَلَ)** [94]وأكله للحوم البيضاء والحمراء، فعن زهد الجرمي قال: (دخلت على أبي موسى و هو يأكل دجاجة فقال: **(ادْنُ فَكُلْ، فَإِنِّي رَأَيْتُ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَأْكُلُهُ)** [95]وعن جعفر بن عمرو بن أمية الضمري عن أبيه قال: **(رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَأْكُلُ ذِرَاعًا يَحْتَزُّ مِنْهَا فَدُعِيَ إِلَى الصَّلَاةِ فَقَامَ فَطَرَحَ السِّكِّينَ فَصَلَّى وَلَمْ يَتَوَضَّأْ)** [96]كما كان يتغذى بخبز الشعير، فعن أنس بن مالك –رضي الله عنه- **(إِنَّ خَيَّاطًا دَعَا رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لِطَعَامٍ صَنَعَهُ قَالَ أَنَسُ بْنُ مَالِكٍ فَذَهَبْتُ مَعَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِلَى ذَلِكَ الطَّعَامِ فَقَرَّبَ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ خُبْزًا وَمَرَقًا فِيهِ دُبَّاءٌ وَقَدِيدٌ)** [97]وكان يهتم بتناول الفواكه والخضروات في غذائه، فعن عبدالله بن جعفر بن **أبي طالب** –رضي الله عنه- **قال: (رَأَيْتُ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَأْكُلُ الرُّطَبَ بِالقِثَّاءِ)** [98] **(وعَنْ عَائِشَةَ، أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَانَ يَأْكُلُ البِطِّيخَ بِالرُّطَبِ)** [99]فهذا التنوع في الغذاء لم يكن ليفعله رسول الله – صلى الله عليه وسلم- لولا علمه بفوائده العظيمة، وتأثيره الفعال **على الإنسان** – صغيراً كان أو كبيراً – ولهذا عمل به صلى الله عليه وسلم، ودل أبناء الأمة على الأخذ به، وخصوصاً صغار السن من الأطفال الذين لا يزالون يمرون بأطوار النمو المختلفة، ويحتاجون لهذا التنوع الغذائي بشكل دائم ومستمر، وهذا ما أكده العلماء في أبحاثهم العلمية التي سبقهم إليها رسول الله – صلى الله عليه وسلم- في سنته القولية والعملية منذ أكثر من 1440**سنة من الزمان.**

وإذا كان الإسلام قد دعا الآباء وغيرهم إلى الاهتمام بنوعية غذائهم وغذاء أطفالهم – **كما مر بنا**- فإنه في الوقت ذاته دعا إلى الاهتمام بكميته، واشترط في ذلك ميزان الاعتدال والتوسط، **وعدم الإسراف والتمطط، قال جل وعلا: (وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ)** [100]وعن مقدام بن معد يكرب قال : **(سمعت رسول** الله – صلى الله عليه وسلم – يقول: **(مَا مَلَأَ**

آدَمِيٌّ وِعَاءً شَرًّا مِنْ بَطْنٍ، حَسْبُ ابْنِ آدَمَ لُقَيْمَاتٌ يُقِمْنَ صُلْبَهُ، فَإِنْ غَلَبَتْهُ نَفْسُهُ فَثُلُثٌ طَعَامٌ، وَثُلُثٌ شَرَابٌ، وَثُلُثٌ لِلنَّفَسِ) [101]

المطلب الثاني :حق التربية الصحية.

إذا كانت التغذية الجيدة – كماً وكيفاً ونوعاً– أمراً يأتي في المقام الأول لنمو الأطفال في مختلف الجوانب؛ فإن التربية الصحية ملازمة لها تماماً، وتسير معها في خطٍ متوازٍ؛ وذلك لأن الطفل إذا لم يكن في حالة صحية جيدة، فإنه – **وبدون شك** – سيكون عرضة للإصابة **بالعلل** والأمراض التي تعيق نموه، أما إذا راعى أبواه حق تربيته التربية الصحية الجيدة؛ فإن ذلك سيكون سبباً في إسراع نموه، واكتمال بنيته، واشتداد عوده ، وقوة عافيته، ولهذا، فإن الإسلام نبه الأبوين إلى الحرص على الاهتمام بالناحية الصحية لأطفالهم واتباع جوانب وقايتهم من العلل والأمراض؛ لأن الوقاية خير من العلاج، وفي المقابل وجه الإسلام الأبوين إلى اللجوء للجوانب العلاجية المشروعة فور حدوث أي علة أو مرض لأطفالهم – **لا سمح الله** – لكون العلاج المشروع هو السبيل الوحيد لصحتهم وعافيتهم.

ولكي يقوم الآباء بدورهم في هذا الحق، لابد من تبصيرهم بالجانب الوقائي والجانب العلاجي لأطفالهم، باعتبار أن هذين الجانبين يعدان أساساً لبلوغ الصحة والحفاظ عليها، والوقاية من الأمراض وعلاجها .

الجانب الوقائي: اهتداءً بقول رسول الله – صلى الله عليه وسلم **(الْمُؤْمِنُ الْقَوِيُّ خَيْرٌ وَأَحَبُّ إِلَى اللَّهِ مِنْ الْمُؤْمِنِ الضَّعِيفِ وَفِي كُلٍّ خَيْرٌ، احْرِصْ عَلَى مَا يَنْفَعُكَ وَاسْتَعِنْ بِاللَّهِ وَلَا تَعْجَزْ)** [102] **نقول** : إذا كان الآباء يرومون أبناءً أصحا أقوياء، لا بد لهم من الأخذ بأسباب الوقاية اللازمة، لقوله وتعالى : {**إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ**} [103]وقوله صلى الله عليه وسلم : **(إن الْإِسْلَام نظيف فتنظفوا)** [104]. وللتفصيل أكثر نقول : إن الإسلام أوجب ضرورة غسل اليدين عقب الاستيقاظ من النوم؛ لأنها أكثر الأعضاء تعرضاً للأوساخ، فعن أبي هريرة – **رضى الله** عنه – **ان النبي** – صلى الله عليه وسلم –**قال** : **(إِذَا اسْتَيْقَظَ أَحَدُكُمْ مِنْ نَوْمِهِ فَلَا يَغْمِسْ يَدَهُ فِي الْإِنَاءِ حَتَّى يَغْسِلَهَا ثَلَاثًا فَإِنَّهُ لَا يَدْرِي أَيْنَ بَاتَتْ يَدُهُ)** [105]، وأمر بتنظيف الفم وإزالة الفضلات حتى لا تتعفن وتضر بالأسنان فتصاب بالتسوس، وتصيب اللثة واللسان والفم بشكل عام بالتقرحات والتشقق، فوجه إلى العناية بالمضمضة واستعمال السواك، وهما من هدى النبي – صلى الله عليه وسلم – حيث كان يفعلهما، **فعن ابْنِ عَبَّاسٍ (أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ شَرِبَ لَبَنًا فَمَضْمَضَ وَقَالَ إِنَّ لَهُ دَسَمًا)** [106]**, وعَنْ حُذَيْفَةَ قَالَ (كَانَ النَّبِيُّ -صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ- إِذَا قَامَ مِنْ اللَّيْلِ يَشُوصُ فَاهُ بِالسِّوَاكِ)** [107]

ففي هذا الهدي النبوي الكريم توجيه للأمه وحث لها على استعمال السواك، أو استعمال ما يقوم مقامه، كاستعمال معجون الأسنان في الصباح والمساء وبعد تناول الطعام والشراب.

وحث على نظافة الأنف؛ لكونه العضو الرئيسي الذي يتنفس منه الإنسان، وهو الذي يقوم بتنقية الهواء وتصفيته، **فعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: (إِذَا اسْتَيْقَظَ أَحَدُكُمْ مِنْ مَنَامِهِ فَلْيَسْتَنْثِرْ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ فَإِنَّ الشَّيْطَانَ يَبِيتُ عَلَى خَيَاشِيمِهِ)** [108]ودعا إلى العناية بشعر الرأس وتنظيفه؛ لوقايته من الأوساخ والحشرات والجراثيم؛ ولإظهار جمال شكله وحسن مظهره، **فعَنْ يَحْيَى بْنِ سَعِيدٍ، أَنَّ أَبَا قَتَادَةَ الأَنْصَارِيَّ قَالَ لِرَسُولِ اللَّهِ؟ : إِنَّ لِي جُمَّةً أَفَأُرَجِّلُهَا، فَقَالَ رَسُولُ ـ ؟ : (نَعَمْ وَأَكْرِمْهَا)** [109] .

ودعا إلى الاهتمام بالثياب وانتقائها ونظافتها بين الحين والآخر، حتى لا تتراكم عليها الأوساخ، لقوله تبارك وتعالى: { **وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ** } [110]**ولرد الرسول** -صلى الله عليه وسلم- **على الرجل الذي قال**: (**إِنَّ الرَّجُلَ يُحِبُّ أَنْ يَكُونَ ثَوْبُهُ حَسَنًا وَنَعْلُهُ حَسَنَةً ، قَالَ : إِنَّ اللَّهَ جَمِيلٌ يُحِبُّ الْجَمَالَ)** [111]كما لم يغفل الإسلام الإرشاد إلى ضرورة تنظيف كلٍ من مخرج البول والبراز من **القذارة حفاظاً على الصحة، فعن عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ يَزِيدَ، قَالَ: قِيلَ لِسَلْمَانَ: قَدْ عَلَّمَكُمْ نَبِيُّكُمْ كُلَّ شَيْءٍ حَتَّى الْخِرَاءَةِقَالَ: (أَجَلْ نَهَانَا أَنْ نَسْتَقْبِلَ الْقِبْلَةَ بِغَائِطٍ أَوْ بِبَوْلٍ، أَوْ أَنْ نَسْتَنْجِيَ بِالْيَمِينِ، أَوْ أَنْ يَسْتَنْجِيَ أَحَدُنَا بِأَقَلَّ مِنْ ثَلَاثِ أَحْجَارٍ، أَوْ أَنْ يَسْتَنْجِيَ بِرَجِيعٍ أَوْ بِعَظْمٍ)** [112]، وحث على نظافة البيئة المحيطة بالأطفال؛ لما لها من أثر كبير في نموهم وسلامتهم من الأمراض، وهنا يجب على الآباء إرشاد أطفالهم إلى عدم قضاء حاجتهم البشرية في الطرق وأماكن الظل ، **(فعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: (اتَّقُوا اللَّعَّانَيْنِ قَالُوا وَمَا اللَّعَّانَانِ يَا رَسُولَ اللَّهِ؟ قَالَ الَّذِي يَتَخَلَّى فِي طَرِيقِ النَّاسِ أَوْ فِي ظِلِّهِم)** [113]

والنهي عن التخلي في هذين المكانين يقودنا إلى أن الواجب على الآباء تعليم أطفالهم **احترام آداب الأماكن العامة: كالحدائق** والمنتزهات والاستراحات والطرق، وساحات المدارس والمساجد والنوادي الرياضية وما في حكمها من الأماكن العامة، وذلك بعدم إلقاء القمامة والقذارة والأوساخ وبقايا الأطعمة والأشربة في غير الأماكن المخصصة لها، وتعويدهم على الاهتمام بنظافة هذه المرافق؛ حتى لا يكونوا سببا في تلوث البيئة الجميلة التي يعيشون فيها، فيلحقهم الضرر قبل غيرهم.

وإذا كان هناك أساس من الأسس المهمة للوقاية الصحية للأطفال لم نأت عليه هنا ، فإنه التطعيمات، فالتطعيمات الدورية الوقائية اللازمة للأطفال حسب أعمارهم أمر ضروري ولازم، **و واجب علي الآباء** الاستجابة له ،والاهتمام به وتنفيذه في مواعيده المحددة دون أبطاء أو تأخير أو تقصير، أو إهمال، أو تركه بالكلية ، حفاظا علي صحة أطفالهم من الإصابة بالأمراض الفتاكة

والمزمنة والخطيرة والمستعصية، مع الأخذ في الاعتبار، أن أخذ أطفالهم لهذه التطعيمات إنما هو من باب التحوط والتحصين والوقاية ليس إلاّ، وهو ما أقره النبي ـ عليه الصلاة والسلام ـ ووجه الأمة إلى الأخذ به ، حتي لا تصاب بالعلل والأمراض التي يستفحل معها الداء، يصعب بعدها الشفاء ، ومن ذلك أمره صلى الله عليه وسلم لزائري المرضى بالتحوط في زيارتهم ، توخياً للإصابة بالأمراض ، ومنعاً لانتشارها عن طريق العدوى [114] **(فعَنْ أبى هُرَيْرَةَ قالَ:قالَ رَسُولُ ـ ـصلى الله عليه وسلم ـ (لاَ يُورِدُ الْمُمْرِضُ عَلَى الْمُصِحِّ)** [115]

الجانب العلاجي : إذا كان الإسلام قد اهتم بجانب وقاية الأطفال من الأمراض، فإنه في الوقت نفسه اهتم بعلاجهم في حالة عدم التقيد بالوقاية اللازمة المحصنة لهم من الصابة بالعلل والأمراض، أو في حالة عدم الجدوى من الوقاية لأية أسباب كانت، حيث دعا إلى طلب العلاج النافع، وأخذ الدواء الناجع: **فعَنْ جَابِرٍ عَنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَنَّهُ قَالَ: (لِكُلِّ دَاءٍ دَوَاءٌ فَإِذَا أُصِيبَ دَوَاءُ الدَّاءِ بَرَأَ بِإِذْنِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ)**، [116]والتماس الدواء وطلبه والبحث عنه بالطرق المشروعة عند الإصابة بالمرض لا يخرج المسلم من حضيرة الإيمان بالقضاء والقدر، فالمرض قدر من أقدار الله – عز وجل – والدواء قدر من أقدار الله – عز وجل – كذلك، وهنا يجب الفرار من قدر الله إلى قدر الله، مادام العلاج يقع في دائرة المشروع المقرر شرعا، لقوله صلى الله عليه وسلم: **(الدَّوَاءُ مِنَ الْقَدَرِ، وَقَدْ يَنْفَعُ بِإِذْنِ اللهِ)** [117].

يقول د. عبدالحميد الصيد الزنتاني في هذا الباب : (وليس من المقبول ولا من المعقول بقاء الناس على امراضهم وعللهم دون علاج، بحجة أنها مقدرة له، فقدر الله يشمل الداء والدواء معاً، وهو مالك الأمر كله) [118].

والناظر في اهتمام الإسلام من الناحية العلاجية، يجد حرصاً منه في الدعوة إلى الاستفادة من جميع أساليب العلاج، مع مراعاة تناسبها مع العلل والأمراض المختلفة، ولو سلطنا الضوء على أكثر ما يصاب به الأطفال، لوجدناه يكمن في ارتفاع درجات الحرارة في الغالب، وهو ما يسبب قلقا بالغاً للآباء، وخوفاً شديداً من الويلات التي قد يجرها ارتفاع درجة الحرارة عند أطفالهم، وبينما هم والحالة هذه، إذ بالحلول الطبية النبوية تطرق أبوابهم، ولا أدل على ذلك من توجيه الرسول – صلى الله عليه وسلم – إلى تبريد رأس المصابين بالحمى بالماء من أجل تخفيف درجة حرارتهم المرتفعة، وحماية أدمغتهم من احتمال إصابتها بالنزيف، أو أية اصابات أخرى قد تجرها، الحمى عليهم؛ ولهذا سارع رسول الله – صلى الله عليه وسلم – إلى طريقة علاجها بكل سهولة ويسر، **فعَنْ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا عَنْ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: (الْحُمَّى مِنْ فَيْحِ جَهَنَّمَ فَأَبْرِدُوهَا بِالْمَاءِ)** [119].

فهذا التوجيه النبوي الكريم، هو أساس النصائح الطبية التي يعمل بها الطب الحديث اليوم، من وضع كمادات على مقدمة رأس وأطراف اليدين والرجلين؛ لإنزال درجة الحرارة.

وإذا كنا نؤمن أن الدواء – الذي نقدمه لأطفالنا، أو لأي شخص آخر، صغيراً كان أو كبيراً- ليس سحراً، ولا يعطي مفعوله في الحال، وأن الالتزام بتعليمات كل من الطبيب المعالج، والصيدلاني المتخصص، في توضيحهما لكيفية تناول العلاج حسب الوصفة الطبية المقررة والمحددة بالكم والكيف يساعد في علاج المريض، وتماثله للشفاء بإذن الله – **تعالى** –**فإن ذلك** كله أصلاً ومصدراً ومرجعاً في الإسلام، فقد أكد الرسول – صلى الله عليه وسلم – **على ضرورة** الالتزام بأخذ الدواء حتى استكمال الدورة العلاجية معلومة الأجل من البداية إلى النهاية، وذلك لأجل أن يعطي الدواء مفعوله في البدن، وفق الكميات أو الجرعات والنسب المحددة والمكررة في أوقاتها المعلومة، والتي تعد من أهم المبادئ العلاجية التي أثبتها الطب الحديث بعد سبق طبيب الأمة – رسول الله صلى الله عليه وسلم – له منذ مئات السنين، والشاهد على ذلك هذا الحديث **فَعَنْ أَبِي سَعِيدٍ الْخُدْرِيِّ قَالَ: جَاءَ رَجُلٌ إِلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ إِنَّ أَخِي اسْتَطْلَقَ بَطْنُهُ فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (اسْقِهِ عَسَلًا) فَسَقَاهُ ثُمَّ جَاءَهُ فَقَالَ إِنِّي سَقَيْتُهُ عَسَلًا فَلَمْ يَزِدْهُ إِلَّا اسْتِطْلَاقًا فَقَالَ لَهُ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ ثُمَّ جَاءَ الرَّابِعَةَ فَقَالَ (اسْقِهِ عَسَلًا)فَقَالَ لَقَدْ سَقَيْتُهُ فَلَمْ يَزِدْهُ إِلَّا اسْتِطْلَاقًا فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (صَدَقَ اللَّهُ وَكَذَبَ بَطْنُ أَخِيكَ فَسَقَاهُفَبَرَأَ)** [120]

قال د.عبدالحميد الصيد الزنتاني معلقاً على الحديث : (واضح من هذا التوجيه الطبي النبوي، أنه لابد من الصبر على العلاج وعدم التعجل، واستكمال الدورة المناسبة للدواء حتى يشفى المريض، فقد أدى العسل مفعوله في علاج إسهال بطن المريض المعني في الحديث بعد تكراره، ولمدة كافية من الزمن) [121].

المطلب الثالث : حق التربية البدنية.

تعتبر التربية البدنية عاملاً مهماً لنمو الأطفال، وتقوية أبدانهم، وأساساً متيناً في تكوين شخصياتهم، وحصنا منيعاً من انحراف سلوكهم وأخلاقهم، وباعثاً حقيقياً لرجاحة عقولهم وصفاء أذهانهم وسلامة تفكيرهم، وميداناً شاسعاً لتنمية مهارتهم، وفضاءً واسعاً لممارسة نشاطهم، وعملاً مفيداً لهم طوال حياتهم، فضلاً عن حفظها لصحة الجسد، ورفعها لطاقته، وزيادتها من كفاءته الإنتاجية، بالإضافة إلى تنشيطها للدورة الدموية، ومساعدتها للجسم على تعويض الخلايا المهدومة، وتمكينها للرئتين من التنفس السليم بما توفر لهما من أوكسجين [122].

يقول د. جولنر هربرت : (وقد أكدت فحوص طبية كثيرة، على أن قدرة امتلاء الرئة بالهواء عند الرياضيين، أقوى منها بكثير عند غير الرياضين، ومثل هذا ينطبق على بقية

الأعضاء، وتبادل المواد، والدورة الدموية والقلب والهضم) [123]؛ ولهذا وغيره، كانت التربية البدنية مهمة جداً في حياة الأطفال وغيرهم، فدخلت إلى مناهج التربية والتعليم من أوسع أبوابها، بل وأنشأت لها الدول أماكن خاصة لدراستها ومزاولتها، وأقامت لها وزارات وهيئات، ومنظمات تعني بشؤونها، وتهتم بالمزاولين والممارسين لها على كافة المستويات، وهذا الأمر أمر ينبغي **أن** يذكر فيشكر، بشرط سيره في الاتجاه الصحيح والسليم الذي جاء به الإسلام، وألاَ يتعارض مع المبادئ والقيم والأخلاق التي أقرها ونادى بها.

وإذا ما أمعنا النظر في ميول الأطفال، وتحسّسنا رغباتهم واتجاهاتهم داخل البيوت، أو **للشوارع، أو المدارس، أوفي أي مكان آخر** يجمعهم ويلمهم، لوجدنا أن التربية البدنية محببة إلى نفوسهم بنسبة 100% علماً بأن هذه الرغبة وذاك الاتجاه، لم يكونا بتوجيه من الآباء والأمهات، ولا من المعلمين والمعلمات، ولا من المهتمين بتربية النشء على الإطلاق، وإنما بالفطرة ابتداءً، ثم ما يتبعهما مما يحضرونه ويسمعونه ويشاهدونه من أنشطة رياضية في الفضائيات المختصة في هذا المجال، ولذلك تجدهم يقبلون عليها بشغف، ويؤدونها بمهارات عجيبة؛ وهنا يجب على الآباء استغلال هذا الميول اللاإرادي من أطفالهم فيما يعود عليهم بالإيجاب لا بالسلب، وأن يشجعوهم على مزاولة الأنشطة الرياضية المناسبة لقدراتهم وأعمارهم، وأن يأخذوا بأيديهم نحو هذا الاتجاه التربوي الهادف والمفيد .

يقول د. عمر التومي الشيباني، موجهاً للأسرة بعض الوسائل التي تساعدها في التربية البدنية لأولادها : (ومن الوسائل التي تساعد الأسرة على التحقيق التربية البدنية : **إتاحة فرص** التدريب البدني أمامهم، وتوجيههم إلى الأنشطة والألعاب النافعة التي تساعدهم على تنمية وتقوية وتدريب عضلاتهم وأجزاء أجسامهم المختلفة) [124].

وإذا ما أردنا معرفة موقف الإسلام من حق الأطفال في التربية البدنية واتاحة فرص التدريب البدني أمامهم، وتوجيههم إلى مزاولة الأنشطة والألعاب النافعة، وجدناه يعد هذا الحق واجباً شرعياً، وأمراً ضروريا للأطفال، على الآباء – جميعا- مسؤولية القيام به تجاههم، ومما يؤكد وجوب هذا الحق على الآباء، هو ما ورد في السنة النبوية المطهرة القولية والفعلية والتقريرية من أدلة وتوضيح تبين ذلك، وتوضيح مدى اهتمام الإسلام بهذه التربية بأشكالها المختلفة وأنواعها المتعددة؛ إدراكاً منه لفاعليتها في تكوين الجسم السليم، وإعداداً سويا؛ لمجابهة أعباء الحياة ومشاقها وتكاليفها [125]، وحسبنا هنا، ذكر بعض من أنواع الرياضات التي حث الإسلام أتباعه على ممارستها -رجالاً كانوا أو نساءً، صغاراً كانوا أو كباراً – لتتحقق لهم بها أسمى الغايات والأهداف المرجوة منهما، من صحة بدنية وعقلية ونفسية، وهذه الرياضات هي :

المشي: والمشي رياضة يطلق عليها في عرف التربية الحديثة (سيدة الرياضات)؛ لما لها من تأثير إيجابي فعال على البدن وأجهزته الوظيفية [126]، فعن جابر بن عبدالله قال : **كانت** ديارنا نائية عن المسجد، فأردنا أن نبيع بيوتنا فنقرب من المسجد، فنهانا رسول الله – **صلى الله** عليه وسلم –**فقال** : **(إن لكم بكل خطوة درجة)** [127]**وعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ قَالَقَالَ رَسُولُ ـ صَلى ُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (مَنْ تَطَهَّرَ فِي بَيْتِهِ ثُمَّ مَشَى إِلَى بَيْتٍ مِنْ بُيُوتِ اللَّهِ لِيَقْضِيَ فَرِيضَةً مِنْ فَرَائِضِ اللَّهِ كَانَتْ خَطْوَتَاهُ إِحْدَاهُمَا تَحُطُّ خَطِيئَةً وَالْأُخْرَى تَرْفَعُ دَرَجَةً)** [128] .

ومن يتتبع سيرة رسول الله – صلى الله عليه وسلم – يجد أنه صلى الله عليه وسلم، كان يمارس رياضة المشي بنفسه؛ وذلك في ذهابه لأداء الصلوات الخمس المفروضة، وصلاة العيدين، وأدائه لمناسك الحج مثل الطواف بالبيت؛ والسعي بين الصفاء والمروة، المعتمدتين كلياً على المشي والهرولة.

الجري والعدو : ورياضة الجري والعدو مارسها رسول الله – صلى الله عليه وسلم – بنفسه – **كذلك** – ومن ذلك ما ثبت في السنة أنه دخل في سباق مع زوجه عائشة – **رضى الله** عنها – مرتين، سبقته في الأولى وسبقها في الثانية،**فعَنْ عَائِشَةَ،قَالَتْ: خَرَجْتُ مَعَ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي بَعْضِ أَسْفَارِهِ وَأَنَا جَارِيَةٌ لَمْ أَحْمِلِ اللَّحْمَ وَلَمْ أَبْدُنْ، فَقَالَ لِلنَّاسِ: (تَقَدَّمُوا فَتَقَدَّمُوا، ثُمَّ قَالَ لِي: تَعَالَيْ حَتَّى أُسَابِقَكِ فَسَابَقْتُهُ فَسَبَقْتُهُ، فَسَكَتَ عَنِّي، حَتَّى إِذَا حَمَلْتُ اللَّحْمَ وَبَدُنْتُ وَنَسِيتُ، خَرَجْتُ مَعَهُ فِي بَعْضِ أَسْفَارِهِ، فَقَالَ لِلنَّاسِ: (تَقَدَّمُوا فَتَقَدَّمُوا، ثُمَّ قَالَ: " تَعَالَيْ حَتَّى أُسَابِقَكِ " فَسَابَقْتُهُ، فَسَبَقَنِي، فَجَعَلَ يَضْحَكُ، وَهُوَ يَقُولُ: " هَذِهِ بِتِلْكَ)** [129].

السباحة : ورياضة السباحة من الرياضة المهمة الواجب تعلمها وتعليمها للأطفال؛ حتى ينشأوا أقوياء أشداء، ويكون باستطاعتهم مواجهة أعدائهم، وتكون لهم القدرة على السير في مناكب الأرض طلباً للرزق بكل يسر وسهولة، وفي هذا جاء **عَنْ أَبِي رَافِعٍ، قَالَ:قُلْتُ: يَا رَسُولَ ـ ، أَلِلْوَلَدِ عَلَيْنَا حَقٌّ ، كَحَقِّنَا عَلَيْهِمْ؟ قَالَ: (نَعَمْ حَقُّ الْوَلَدِ عَلَى الْوَالِدِ أَنْ يُعَلِّمَهُ الْكِتَابَةَ، وَالسِّبَاحَةَ، وَالرَّمْيَ، وَأَنْ يُوَرِّثَهُ طَيِّبًا)** [130] .

قال أ. العفيفي معلقا على هذا الحديث : (وإذا كان النبي – صلى الله عليه وسلم – قد خص السباحة بالذكر؛ فلأن السباحة بصفة خاصة كما يقولون : تنشط جميع الأعضاء، وهي أيضاً من أهم ما يجب على الإنسان أن يتعلمه حتى يستطيع إنقاذ نفسه إذا تعرض لعواصف البحار وأخطارها) [131] .

المصارعة: المصارعة رياضة تؤهل الطفل وغيره للدفاع عن النفس والأهل والمجتمع والدين والوطن، فضلاً عن بنائها لبدن الطفل وتقوية عضلاته، ومن الصور الواقعية الحية التي ضرب لنا فيها رسول الله – صلى الله عليه وسلم – أروع الأمثلة وأجملها، وكان قدوة حسنة لنا

فيها، هي مصارعته لركانة بن يزيد بن هاشم بن عبدالمطلب، أحد رجال قريش الأشداء الأقوياء، وأبرز مصارعيهم، وتجسدت هذه الصورة الواقعية الحية فيما روي عن ابن عباس –رضي الله عنه- قال: **(لَقِيَ رَسُولُ ـ صلى الله عليه وسلم - رُكَانَةَ بْنَ عَبْدِ يَزِيدَ بْنِ هَاشِمِ بْنِ الْمُطَّلِبِ وَمَعَهُ أَعْنُزٌ لَهُ ، وَكَانَ أَشَدَّ الْعَرَبِ ، لَمْ يَصْرَعْهُ أَحَدٌ قَطُّ ، "فَدَعَاهُ رَسُولُ ـ صلى الله عليه وسلم - إِلَى الْإِسْلَامِ " ، فَقَالَ لَهُ : يَا مُحَمَّدُ ، وَاللَّهِ لَا أَسْلِمُ حَتَّى تَدْعُوَ هَذِهِ الشَّجَرَةَ ، وَكَانَتْ سَمُرَةً أَوْ طَلْعَةً ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ - صلى الله عليه وسلم - : " أَقْبِلِي بِإِذْنِ اللَّهِ " فَأَقْبَلَتْ تَخُدُّ الْأَرْضَ خَدًّا ،فَقَالَ رُكَانَةُ : مَا رَأَيْتُ كَالْيَوْمِ سِحْرًا أَعْظَمَ ، فَمُرْهَا فَلْتَرْجِعْ ،قَالَ : " ارْجِعِي بِإِذْنِ ـ " ، فَرَجَعَتْ ، فَقَالَ لَهُ : " وَيْحَكَ أَسْلِمْ " ،فَقَالَ : إِنْ صَرَعْتَنِي أَسْلَمْتُ ، وَإِلَّا فَغَنَمِي لَكَ ، وَإِنْ صَرَعْتُكَ كَفَفْتَ عَنْ هَذَا الْأَمْرِ " فَصَرَعَهُ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم ...)** [132].

رفع الاثقال : ورياضة رفع الأثقال من الرياضات التي عرفها المسلمون منذ العهد الأول للإسلام، ومارسوها في زمن حياة النبي – صلى الله عليه وسلم – فأقرهم عليه الصلاة والسلام على فعلها وممارستها، فقد ورد في كتب السير : (**أن النبي – صلى الله عليه وسلم – مر بقوم** يرفعون حجراً ليعرفوا الأشد فيهم، فلم ينكر عليهم) [133].

فهذه الرياضات البدنية – التي تم ذكرها وغيرها – **كانت موجودة منذ فجر الإسلام ، وكان** المسلمون الأوائل يمارسونها، بل إن النبي – صلى الله عليه وسلم – نفسه كان يمارسها، ويدعو المسلمين جميعاً إلى تعملها وتعليمها، ويحثهم علي ممارستها، ويقر من فعل ذلك على فعله – كما رأينا في رياضة رفع الأثقال- نظراً لفائدتها العائدة على جميع أعضاء بدن الإنسان بالصحة والعافية.

فهذه إذاً، بعض حقوق الاطفال في الإسلام التي يجب على الآباء أداؤها لهم كما ينبغي ، **انطلاقاً من كلام الله – تبارك وتعالى** – واهتداء بسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم ففي ذلك الخير والفلاح لهم ولأطفالهم وأسرهم ، ولدينهم ومجتمعهم ووطنهم وأمتهم .

الخاتمة :

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين ، **وبعد ...**

فإننا ومن خلال ما تم عرضه وتناوله في هذا البحث، عرفنا أن العناية بأمر الأطفال ، **و**تنشئتهم التنشئة الصحيحة ، وتربيتهم التربية الصالحة، ورعايتهم الرعاية الحقة ، ليقوموا بأعمال خدمة أنفسهم، وأهلهم ، وذويهم ، ودينهم ، ووطنهم ، وأمتهم مستقبلاً ، **عدة الإسلام من** أكبر الواجبات التي فرضها الإسلام على الآباء تجاه أطفالهم، كما أن إهمال تربيتهم وعدم الاهتمام بالعانية بهم، والتفريط في تنشئتهم ، والتهاون في رعايتهم، والتقصير في أداء حقوقهم، اعتبره الإسلام من أخطر الجنايات عليهم وعلى غيرهم حاضراً ومستقبلاً، ولهذا فإن الإسلام أولى هذه الشريحة المهمة في المجتمع اهتماماً خاصاً كما مر بنا في مباحث هذا البحث ومطالبه ، ومن خلال ما تم تناوله فصل إلى نتائج البحث وتوصياته .

أولاً : النتائج .

1. امتداد يد العناية الإلهية بالأطفال إلى ما قبل زواج والديهم ، تهدف الى ان الاسلام يريد أن يضمن للأطفال منبتاً شريفاً حسناً ، وأصلاً مباركاً طيباً.

2. حقوق التربية الذاتية للأطفال، والمتمثلة في رعاية الأطفال جسمياً وصحياً وبدنياً، أمر مهم ليس للأطفال وحدهم ، وإنما لهم ، ولجميع من لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بهم .

3. حقوق التربية الروحية للأطفال، والمشتملة على حق التربية الدينية، والخلقية والتعليمية، لها أبلغ الأثر في تزكية نفوس **الأطفال**، وتهذيب أخلاقهم وسلوكهم وتهيئه قواهم العقلية إلي العلم والمعرفة، **من أجل بناء مجتمع صالح ومصلح، تسوده روح الأخوّة والصفاء والمحبة والوئام** ، والتقدم و الازدهار والرخاء والسلام .

ثانياً : التوصيات

بما أن الإسلام دين شامل وكامل ، **فإن وضع للأطفال حقوقاً** كثيرة ، والزام الآباء بأدائها ، ووجههم إلى العمل بها من قبل زواجهم ، وعند حمل أمهاتهم ، وعند ولادتهم وبعدها مباشرة ، وفي مختلف مراحل نموهم ، وعلى اختلاف أعمارهم ، وحيث أن المنظمات الدولية ، والهيئات العالمية التي تُعنى برعاية الطفولة، أولت هذه الشريحة اهتمامها البالغ طبقاً لحقهم المعلن في هيئة **الأمم المتحدة** ، فإن الباحث يوصي بالآتي :

1. الالتزام بمنهج الدين الإسلامي الحنيف في الدعوة إلي تربية الأطفال ، وفق منهجه السمح السليم ، وأصوله الثابتة ، وقواعده الراسخة .

2. وضع التشريعات والقوانين المستمدة من كتاب الله – سبحانه وتعالى – وسنة نبيه – صلى الله عليه وسلم – تساعد الآباء على معرفة حقوق أطفالهم ، وتؤكد على وجوبها عليهم، وتلزمهم بالعمل بها .

إقامة اللقاءات ، وتنظيم ورش العمل ، وإدارة الحوارات ، وعقد الندوات والمؤتمرات العلمية حول الاهتمام بالأطفال ، وتربيتهم ورعايتهم ، والعناية التامة بحقوقهم ، وحل المشاكل التي تواجههم ، وإزالة المعوِّقات التي تعترض طريقهم؛ من أجل الوصول إلي مستقبل واعد لهم، ولكل من يأتي بعدهم من أجيال متعاقبة ، إلي أن يرث الله الأرض ومن عليها وهو خير الوارثين

ثبت الهوامش :

1. مسند أحمد: 152/19.
2. أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية: صـ289.
3. المعجم الصغير: 12/2.
4. الآداب للبيهقي: 91/6.
5. سورة البقرة: الآية (221).
6. صحيح مسلم: (10/ 51)
7. سنن الترمذي: (386/2)
8. موسوعة الدفاع عن رسول الله صلى الله عليه وسلم : 184/4
9. حقوق الآباء على الأبناء والأبناء على الاباء: ص80
10. المرجع السابق. ص80.
11. منهاج المسلم: ص93، 94، علم النفس التربوي: ص100-120.
12. من أسس التربية الإسلامية: ص520
13. أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ص313.
14. تحفة المودود بأحكام المولود: ص22. ، الفقه الإسلامي وأدلته: 2752/4 – 2757، حق الآباء على الأبناء وحق الأبناء على الآباء: ص83-85، تربية الأولاد والآباء في الإسلام ص67. العبادات أحكام وأدلة : 18/3-20
15. المستدرك للحاكم: 3/ 179.
16. سنن البيهقي: 1/ 634.
17. المصدر السابق: 9/ 306.

18. الفقه الإسلامي وأدلته: 2753/4، **العبادات أحكام وأدلة**: 19/3.
19. الفقه الإسلامي وأدلته: 2753/4، **العبادات أحكام وأدلة**: 19/3.
20. الفقه الإسلامي وأدلته: 2752/4، 2753 **العبادات أحكام وأدلة**: 19/3.
21. تربية الإنسان الجديد: ص39، علم الاجتماع ومدارسه: ص347، النمو الروحي والخلقي، والتنشئة الاجتماعية في مرحلتي الطفولة والمراهقة، ص151.، أسس التربية الإسلامية وطرق تدريسها، ص6، أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ص314، 315، من أسس التربية الإسلامية: ص520.
22. **سورة لقمان**: الآية 13.
23. **المستدرك للحاكم**: 3/ 541.
24. الهدي النبوي: ص337.
25. الجامع الصحيح للسنن والمسانيد: 303/12
26. **سورة المائدة**: الآية 6.
27. صحيح البخاري: 22/ 298.
28. من أسس التربية الإسلامية: ص521، أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ص385، 386.
29. صحيح البخاري: 37/3.
30. من أسس التربية الإسلامية: ص252.
31. **كنز العمال**، 3/3.
32. المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم، مادة (خ ل ق)، فلسفة التربية الإسلامية،ص222.
33. أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ص684، **بتصرف**.
34. اهتمام الإسلام بالأبناء قبل الخلق والإيجاد: ص121
35. **سورة القلم**: الآية 4.
36. **المستدرك للحاكم**: 263/4.
37. شعر شوقي في ميزان النقد. 85/1، **وحي القلم** : 3/ 278.
38. **سورة الأنعام**: الآية 162.
39. الجامع الصحيح للسنن والمسانيد: 21/ 112.
40. **سورة الماعون**: الآية 4-7.
41. **مسند أحمد**: 39/39.
42. **سورة الأنفال**: الآية 27.
43. **المستدرك للحاكم**: 2/ 46.
44. **سورة الحج**: الآية 38.
45. السنن الكبرى للبيهقي: 605/2.
46. **سورة التوبة** : الآية 119.

47. **المستدرك للحاكم**: 1/ 127.
48. **سورة النحل**: الآية 105.
49. **المستدرك للحاكم**: 1/ 127.
50. **سورة الشعراء**: الآية 215.
51. المعجم الكبير للطبراني: 218/8.
52. **سورة لقمان**: الآية 18.
53. **سورة المنافقون** : الآية 8.
54. الجامع الصحيح للسنن والمسانيد: 6/ 431.
55. الآداب للبيهقي: 35/1.
56. أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ص688 -715. من أسس التربية الإسلامية: ص522، 523.
57. **سورة العشر**: الآية 7.
58. صحيح مسلم: 6/ 393.
59. **حق الآباء على الأبناء وحق الأبناء على الآباء**: ص102.
60. المناهج وطرق التعليم عند القابسي وبن خلدون: ص63-64.
61. **مقدمة ابن خلدون**: 1240/4،1239.
62. تقرير ليبيا الثاني ، حول مدى تنفيذ اتفاقية حقوق الطفل : اللجنة العليا لرعاية الأسرة والطفولة ، 2000م ، ص 71 ، الجريدة الرسمية : **القانون رقم** 5 لسنة 1997م ، بشأن حماية الطفولة ، **العدد** 3 ، السنه 36 ، 1998م ص 73 ، رعاية الطفولة في المجتمع الليبي : أ. غادة محمد سلامة ، **مجلة** الدراسات الاجتماعية ، إصدار مركز الدراسات الاجتماعية العدد 2 ، السنه 2 ، 2010م ص 61 .
63. **الآداب** للبيهقي: 26/1.
64. **سورة العصر**.
65. صحيح البخاري: 88/8.
66. **مفتاح العلوم**: 425/1.
67. الأخلاق الإسلامية ص 212-222.
68. **سورة الزمر**: الآية 9.
69. حلية الأولياء: 112/1.
70. أبيات مختارة تشتمل على: عقيدة، نصائح، مواعظ، وصايا، حكم، أمثال، أدب:ص56/1.
71. **سورة التوبة**: الآية 105.
72. الادب المفرد بالتعليقات 487/1.
73. تربية الأولاد والآباء في الإسلام ص165 ، 166 .
74. دور الأسرة في التربية ، ص 42 .

75. سورة البقرة، الآية 286.
76. صحيح البخاري: 301/6.
77. هكذا نُربى ، ص 178
78. علم النفس الفسيولوجي، ص104
79. **سورة الصف**: الآية 2.
80. **سورة آل عمران**: الآية 195.
81. **الآداب** للبيهقي: 59/1.
82. التبيان في آداب حملة القرآن ، ص 36 – 112 ، **فن الدراسة** ، ص 265 – 285.
83. الآداب الدينية والاجتماعية: ص87.
84. أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ص242، حق الآباء على الأبناء وحق الأبناء على الآباء: ص80.
85. أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ص242، من أسس التربية الإسلامية، ص513.
86. سورة الذاريات: الآية 55.
87. **سورة الطلاق**: الآية 7.
88. شعب الإيمان للبيهقي: 98/4.
89. التنوير شرح الجامع الصغير: 371/5.
90. شعب الإيمان: 335/4.
91. شعب الإيمان للبيهقي: 505/7.
92. أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ص247
93. **سنن أبي داوود** : 393/3.
94. الآداب للبيهقي: 173/1.
95. **سنن النسائي**: 488/4.
96. **البخاري** : 1 / 136.
97. **البخاري**: 3/ 61.
98. **المصدر السابق**: 7/ 79.
99. **سنن الترمذي**: 4/ 280.
100. **سورة الأعراف**: الآية 31.
101. **سنن النسائي**: 268/6.
102. صحيح مسلم: 13/ 142
103. **سورة البقرة**: الآية 222.
104. التيسير بشرح الجامع الصغير: 1/ 279 .
105. **الصحيح**: 2/ 116.
106. **البخاري**: 1/ 52.

107. صحيح البخاري: 52/1.
108. صحيح مسلم: 33/2.
109. **الموطأ**: 397/2.
110. **سورة المدثر**: الآية 4.
111. صحيح مسلم: 65/1.
112. **مسند أحمد**: 124/39.
113. صحيح مسلم: 91/2.
114. معالم الشريعة الإسلامية، ص235، 236. **بتصرف**.
115. سنن ابن ماجه: 22/11.
116. صحيح مسلم: 11 / 211.
117. المعجم الكبير **للطبراني**: 169/12.
118. أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ص248.
119. **المستدرك للحاكم** 100/4
120. صحيح مسلم: 239/11.
121. أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ص280.
122. المرجع نفسه. **ص**297، 299.
123. **أطلس الصحة، اللوحة رقم** 8.
124. من أسس التربية الإسلامية: **ص**514.
125. أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، ص299.
126. المرجع نفسه: 299 ، 300.
127. صحيح مسلم: 3/ 414.
128. صحيح مسلم : 3/ 418.
129. **مسند أحمد**: 43/ 313.
130. سنن البيهقي : 26/10.
131. **حق الآباء على الأبناء وحق الأبناء على الآباء: ص**505.
132. الجامع الصحيح للسنن والمسانيد 298/4
133. السيرة النبوية لابن اسحاق: 262/1.

قائمة المصادر والمراجع:

1- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

2- ، مجلة الدراسات الاجتماعية. ا بحث بعنوان: لاتجاهات الوالديه الخاطئة في التنشئة الاجتماعية: أ. خليفة رمضان طنيش إحياء علوم الدين، المؤلف: أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي (المتوفى: 505هـ)، الناشر: دار المعرفة – بيروت.

3- أبيات مختارة، تشمل على : عقيدة، نصائح، مواعظ، وصايا، حكم، أمثال، أدب: عبد الله بن محمد البصيري، الناشر: مطابع الحميضي، ط1، 1422هـ - 2000م.

4- الأخلاق الإسلامية: علي فضل الله، مكتبة الحياة للنشر، بيروت – لبنان.

5- الآداب الدينية والاجتماعية: أمين الخولي وآخرون، والمعارف، مصر.

6- الآداب للبيهقي، المؤلف: أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني، أبو بكر البيهقي (المتوفى: 458هـ)، اعتنى به وعلق عليه: أبو عبد الله السعيد المندوه، الناشر: مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، 1408 هـ - 1988م.

7- أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية: د. عبدالحميد الصيد الزنتاني، الدار العربية للكتاب ، ليبيا- تونس، 1984م.

8- أسس التربية الإسلامية وطرق تدريسها: عبدالرحمن نجلاوي، دمشق،

9- أطلس الصحة: جولنر هربرت ، ترجمة: حلمي عبدالرحمن، إصدار المتحف الألماني، فرانكفورت ماين 1998م.

10- التبيان في آداب حملة القرآن: للإمام أبي زكريا يحي بن شرف النووي، تحقيق وتعليق: مجدي السيد إبراهيم، مكتبة القرآن للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة.

11- التحرير والتنوير: محمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر- تونس 1984م.

12- تحفة المودود بأحكام المولود: شمس الدين بن أبي بكر (ابن القيم الجوزية)

13- التدريس والصحة النفسية للتلميذ: د. عمر بشير الطويبي، الدار الليبية للنشر والتوزيع والإعلان الطبعة الأولى، 1992م.

14- تربية الإنسان الجديد: محمد فاضل الجمالي، الشركة التونسية للتوزيع، تونس 1967م.

15- تربية الأولاد والآباء في الإسلام (حقوق الأبناء على الآباء ، ومضامينها التربوية في الإسلام) د. المبروك عثمان أحمد، دار قتيبة للطباعة والنشر، ط 1، 1413هـ - 1992م.

16- تقرير ليبيا الثاني، حول مدى تنفيذ اتفاقية حقوق الطفل: اللجنة العليا لرعاية الأسرة والطفولة، 2000م.

17- التَّنويرُ شَرْحُ الجَامِع الصَّغِير، المؤلف: محمد بن إسماعيل بن صلاح بن محمد الحسني، الكحلاني ثم الصنعاني، أبو إبراهيم، عز الدين، المعروف كأسلافه بالأمير (المتوفى: 1182هـ)، المحقق: د. محمَّد إسحاق محمَّد إبراهيم، الناشر: مكتبة دار السلام، الرياض، الطبعة: الأولى، 1432 هـ - 2011م.

18- التيسير بشرح الجامع الصغير، المؤلف: زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (المتوفى: 1031هـ)، الناشر: مكتبة الإمام الشافعي الرياض، الطبعة: الثالثة، 1408هـ - 1988م.

19- الجامع الصحيح للسنن والمسانيد، المؤلف: صهيب عبد الجبار، عدد الأجزاء: 38، تاريخ النشر: 15 - 8 – 2014.

20- الجامع الكبير -سنن الترمذي، المؤلف: محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: 279هـ)، المحقق: بشار عواد معروف، الناشر: دار الغرب الإسلامي – بيروت، سنة النشر: 1998م

21- الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، المؤلف : أبو عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة الجعفي البخاري، المحقق : محمد زهير بن ناصر الناصر، الناشر : دارطوق النجاة، الطبعة : الأولى 1422هـ

22- الجريدة الرسمية: القانون رقم (5) لسنة 1997م، بشأن حماية الطفولة، العدد (3) السنة 36، 1998م

23- حق الآباء على الأبناء، وحق الأبناء على الآباء: طه عبدالله العفيفي، دار أبو سلامة للطباعة والنشر والتوزيع- تونس.

24- حلية الأولياء وطبقات الأصفياء، المؤلف: أبو نعيم أحمد بن عبد الله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران الأصبهاني (المتوفى: 430هـ)، الناشر: السعادة - بجوار محافظة مصر، 1394هـ - 1974م، ثم صورتها عدة دور منها، دار الكتاب العربي – بيروت، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

25- دور الأسرة في التربية: سعيد عبدالله حارب، دار الأمة، الكويت، 1978م.

26- الروض الداني (المعجم الصغير)، المؤلف: سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني (المتوفى: 360هـ)، المحقق: محمد شكور محمود الحاج أمرير، الناشر: المكتب الإسلامي ، دار عمار - بيروت ، عمان، الطبعة: الأولى، 1405 – 1985.

27- زاد الدعاة: عبدالمنعم عبدالوهاب المغازي، مكتبة الإيمان، المنصورة – مصر.

28-سنن أبي داود: سليمان بن الأشعث أبو داود السجستاني الأزدي، الناشر : دار الفكر ، تحقيق : محمد محيي الدين عبد الحميد، مع الكتاب : تعليقات كَمَال يوسُفْ الحوُت، والأحاديث مذيلة بأحكام الألباني عليها.

29- سنن الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة، تحقيق: الشيخ محمود مأمون، دار المعارف بيروت، ط1، 1423هـ0 2002م.

30- السنن الكبرى، المؤلف: أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني، النسائي (المتوفى: 303هـ)، حققه وخرج أحاديثه: حسن عبد المنعم شلبي، أشرف عليه: شعيب الأرناؤوط، قدم له: عبد الله بن عبد المحسن التركي، الناشر: مؤسسة الرسالة – بيروت، الطبعة: الأولى، 1421 هـ - 2001م

31- سيرة النبي –صلى الله عليه وسلم- : أبو عبدالله محمد بن اسحاق المطلبي، هذبها أبو محمد عبدالملك بم هشام، حققها وضبطها وعلق عليها محمد محي الدين عبدالحميد مصر 1963م.

32- شعب الإيمان، أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي، الناشر : دار الكتب العلمية – تحقيق : محمد السعيد بسيوني زغلول. بيروت، الطبعة الأولى ، 1410هـ.

33- شعر شوقي في ميزان النقد: محمد مصطفى المجذوب، الناشر، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، العدد: 4،ط 7، 1395هـ - 1975م.

34- صحيح مسلم، المؤلف : مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري النيسابوري، الناشر : دار إحياء التراث العربي – بيروت، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي.

35- العبادات أحكام وأدلة: د الصادق عبدالرحمن الغرياني، دار الكتب الوطنية، سبها – ليبيا الطبعة الأولى 1996م.

36- علم الاجتماع ومدارسه: مصطفى الخشاب، القاهرة 1965م.

37- علم النفس التربوي: د. فاخر عاقل، دار العلم للملايين، بيروت ط12، 1990م.

38- علم النفس الفسيولوجي: د. كاظم ولي آغا، دار آفاق الجديدة للنشر ، بيروت ط1، 1981م.

39- علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) د. سعاد هاشم عبدالسلام، دار مصراته للكتاب ، ط1، 2000م.

40- الفقه الإسلامي وأدلته: أ.د وهبة الزحيلي، دار الفكر، الطبعة الثامنة 1425هـ - 2005م

41- فلسفة التربية الإسلامية: د. عمر محمد التومي الشيباني، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان الطبعة الثانية 1978م.

42- فلسفة التربية الإسلامية: د. عمر محمد التومي الشيباني، المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع و الإعلان، ليبيا.

43- فن الدراسة : كليفورد ت. مورغان وجميس ديز، ترجمة: فؤاد جميل ، مراجعة: يوسف حوراني، دار مكتبة الحياة للنشر ، بيروت – لبنان.

44- كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، المؤلف : علاء الدين علي بن حسام الدين المتقي الهندي البرهان فوري (المتوفى : 975هـ)، المحقق : بكري حياني - صفوة السقا، الناشر : مؤسسة الرسالة، الطبعة : الطبعة الخامسة ، 1401هـ/1981م

45- المجلة الجامعة ، بحث بعنوان: اهتمام الإسلام بالأبناء قبل الخلق والايجاد: د. عثمان الطاهر حلبوص، ، إصدار مركز البحوث والدراسات العليا، جامعة الزاوية/ العدد: 8، لسنة 2006م.

46- مجلة الدراسات الاجتماعية بحث بعنوان: رعاية الطفولة في المجتمع الليبي: أ. غادة محمد سلامة، ، إصدار مركز الدراسات الاجتماعية ، العدد: 8 ، لسنة 2006م.

47- مجلة رسالة التربية : بحث بعنوان: خواطر بمناسبة اليوم الدولي للطفل: أ. سليمان اشتيوي شنقر، ، إصدار مؤتمر المعلمين العام ، ليبيا، المجلد:1، العدد: 2، 1979م.

48- مجلة عالم الفكر بحث بعنوان: النمو الروحي والخلقي والتنشئة الاجتماعية في مرحلتي الطفولة والمراهقة، د. عبدالرحمن محمد عيسوي، المجلد السابع، العدد الثالث، الكويت/ أكتوبر ، نوفمبر، ديسمبر 1976م.

49- مجلة كلية الدعوة الإسلامية بحث بعنوان: بعض العوامل المؤثرة في سلوك التلاميذ، وتحقيق أهداف التربية الإسلامية خارج نطاق المدرسة: أ. مسعود صالح الكوشلي، ، ليبيا، العدد: 4، 1987م.

50- المستدرك على الصحيحين، المؤلف : الإمام الحافظ أبو عبد الله الحاكم النيسابوري

51- مسند الإمام أحمد بن حنبل، المؤلف : أحمد بن حنبل، المحقق : شعيب الأرنؤوط وآخرون، الناشر : مؤسسة الرسالة، الطبعة : الثانية 1420هـ ، 1999م.

المصادر والمراجع:

52- معالم الشريعة الإسلامية: د. صبحي الصالح، بيروت، ط2، 1980م.

53- المعجم الكبير، المؤلف: سليمان بن أحمد بن أيوب بن مطير اللخمي الشامي، أبو القاسم الطبراني (المتوفى: 360هـ)ن المحقق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، دار النشر: مكتبة ابن تيمية – القاهرة، الطبعة: الثانية.

54- مفتاح العلوم: يوسف بن أبي بكر السكالي الخوازمي، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان ط2 ، 1407هـ - 1987م.

55- من أسس التربية الإسلامية: د. عمر التومي الشيباني، المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان،ط1، 1399هـ- 1979م.

56- المناهج و طرق التعليم عند القابسي وابن خلدون: د. عبدالله الأمين النعمي، مركز جهاد الليبيين ضد الغزو الإيطالي، ط2، 1984م.

57- منهاج المسلم: أبوبكر جابر الجزائري، 1990م.

58- موسوعة الدفاع عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، جمعها وقدم لها ورتبها، الباحث في القرآن والسنة، علي بن نايف الشحوذ.

59- الهدى النبوي: حامد بوعتور، مؤسسات عبدالكريم عبدالله للنشر والتوزيع، ط1، 1988م.

60- هكذا نربي: عبدالجليل محمد المحجوب، الشركة التونسية للنشر، تونس 1978م.

61- وحي القلم: مصطفى صادق الرقعي، دار الكتب العلمية، ط1، 1421هـ - 2000م.

دور الدول الغربية في الثورة الليبية
" الولايات المتحدة الأمريكية أنموذجا "

سلمي أبوعجيلة علي عيسى
جامعة الزاوية
كلية الاقتصاد – العجيلات

مع اندلاع "الثورات العربية" واجتياحها لكل من تونس ومصر، لم يكن مستبعدا أن تنضم ليبيا سريعا إلى موجة الاحتجاجات.

لذا لم يمض وقت طويل حتى غدت ليبيا ساحة لاحتجاجات مماثلة وارتفع معها سقف مطالب المحتجين من إصلاحات اقتصادية وسياسية إلى المطالبة بإسقاط النظام ، وكانت تلك التطورات هائلة وخاصة في وقعها على الولايات المتحدة الأمريكية، التي كان قد بدت راضية على علاقاتها مع النظم القائمة في المنطقة بما فيها نظام القذافي، غير أن اتِساع نطاق الاحتجاجات واتسامها سريعا بالعسكرة أحدث تغيرا في الموقف الأمريكي من نظام ألقذافي ، اتضح أن الولايات المتحدة الديمقراطية أكثر عداء وكرها للقذافي ، وانتقلت من موقع إعادة تأهيل نظامه والارتباط ألمصلحي معه إلى المناداة بسلب الشرعية الدولية عن نظامه ومواجهته بالقوة .[1]

وعبر التدخل العسكري الأمريكي مع الحلفاء في حلف شمال الأطلسي سعت الإدارة الأميركية إلى التمركز في قلب الأزمة الليبية لتصعيدها في اتجاهين ، الأول هو تصفية حساباتها مع نظام القذافي والثاني هو التأثير في مسار الانتفاضة بما يخدم مصالحها، ومن ثم تدخلت الولايات المتحدة في الأزمة الليبية على مستويين [2]، حيث جاء المستوى الأول ممثلا في السعي للتأثير في "المجلس الانتقالي" الذي تأسس في 27 فبراير 2011 والذي تكون بالأساس من عسكريين وأعضاء سابقين في حكومة القذافي وقيادات معارضة سابقة ، لكي يقود المعارضة المسلحة وذلك في ظل دعم الغرب للمعارضة المسلحة لنظام القذافي وفي هذا لإطار اعترفت الولايات المتحدة والدول الغربية الأخرى بالمجلس الوطني الانتقالي بصفته الحكومة الشرعية والممثل الشرعي للشعب الليبي ، وفي هذا رأت القوى الغربية أن المجلس الانتقالي سيكون القناة التي تستطيع من خلالها الهيمنة على الموارد الاقتصادية الليبية في مرحلة ما بعد القذافي.

[1] يوسف الصواني، ليبيا: الثورة وتحديات بناء الدولة، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2013، ص 10.
[2] أحمد قنديل وآخرون، الدور الأمريكي في ثورات الربيع العربي ، التقرير الاستراتيجي العربي 2011-2012، القاهرة : مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام،2013 ، ص 32.

أما المستوى الثاني فتتمثل في الدفع في اتجاه التدخل العسكري في ليبيا تحت ستار "**التدخل الإنساني**" ، وقد بدأ هذا التدخل بسعي الولايات المتحدة إلى تدويل الأزمة الليبية عن طريق إحالتها بمساعدة الجامعة العربية وحلفاء خليجيين للولايات المتحدة في المنطقة إلى مجلس الأمن ، الذي بدوره أصدر قراره رقم 1973 والذي نص على فرض منطقة حظر طيران فوق ليبيا ، وخول للدول الأعضاء حق اتخاذ "كل الإجراءات الضرورية" لحماية المدنيين والمناطق المأهولة بالمدنيين في ليبيا بما في ذلك بنغازي مع حظر وجود قوات أجنبية بأي شكل على الأراضي الليبية[1].

ومن خلال هذا الطرح تثار إشكالية رئيسية علي **كيفية تعامل الولايات المتحدة الأمريكية مع الثورة التي اندلعت في ليبيا ؟ وما هوا دور وأدوات المؤسسات الأمريكية المختلفة التي انخرطت في إدارة تلك الأزمة ؟.**

ومن خلال هذا التساؤل الرئيسي تنبثق العديد من الأسئلة الفرعية، تتمثل ف بالاتي :

1- ما هي أهداف الولايات المتحدة الأمريكية في إدارتها لازمة الثورة الليبية .

2- كيف أدارت الولايات المتحدة الأمريكية أزمة " الثورة الليبية " ، وكيف تعاملت مع المرحلة التي تلتها والمتمثلة في تشكيل نظام جديد .

1: ثورة 17 فبراير في ليبيا

تم توجيه الدعوة الرئيسية من خلال موقع "الفيس بوك"، حيث أنشأ نشطاء ليبيون من معارضي المهجر صفحة بعنوان "**انتفاضة** 17 فبراير 2011 لنجعله يوم غضب في ليبيا" **وعبر** البيان المنشور في الصفحة عن ضرورة الخروج للشوارع ، للتعبير عن الفساد والقهر الذي تعيشه ليبيا ضمن مطالب محددة "إسقاط النظام، الحرية والكرامة، إنشاء دولة دستور وقانون.

1.1: أسباب ثورة 17فبراير:

لم تكن شخصية معمر ألقذافي في ليبيا وحدها هي من أدت إلى "**الثورة**" عليه، فبجانب موجة "**الثورات**" التي ضربت كل من تونس ومصر وأسفرت عن إسقاط الأنظمة بهما، ما شجع الليبيين على حذو ذات التحرك في الدول المجاورة، إلا أن نظام ألقذافي وما ارتبط به من احتقان **اجتماعي واقتصادي، أضف** مجموعة من العوامل البنيوية، التي أطلقت شرارة "الثورة الليبية"، فضلا عن عسكرتها في وقت مبكر، فيما لعبت عوامل أخرى ذات طبيعة ظرفية دورا كبير في

[1] Yahia H. Zoubir, The United States and Libya: The Limits of Coercive Diplomacy, The Journal of North African studies, Vol. 16, No. 2, June 2011, pp. 278-291

الخروج إلى الشارع وسر ثقافة التخويف[1]. ومن ثم يمكن عرض أبرز العوامل التي ساهمت في "الثورة" على نظام ألقذافي فيما يلي:

1. **انعدام المشاركة السياسية** حيث أدت المؤتمرات واللجان الشعبية التي انتهجها نظام ألقذافي في جماهيريته، إلى عدم تعميق المشاركة المجتمعية في السياسة كما ينبغي، بل ظلت أضعف وبات دورها محدودا في تحديد توجهات الدولة.

2. **الدفع في اتجاه التوريث** حيث أطلق الزعيم الليبي العنان لأبنائه في أن يحلوا محل مجلس قيادة الثورة عبر سيطرتهم على الملفات الرئيسية في البلد فابنه سيف الإسلام الذي نظر له على أنه وجه إصلاحي هيمن على السياسة والإصلاح في مؤسسات الدولة بينما سيطر معتصم وخميس والساعدي[2] على الملفات الاقتصادية والأمنية واستغل ألقذافي بروز ابنه سيف الإسلام منذ عام 2003 لينطلق في دواليب الدولة الرسمية وغير الرسمية ليعتبره الكثيرين خليفة والده المنتظر[3].

3. **استثمار القبلية في إضعاف الدولة** حيث استطاع ألقذافي ابن قبيلة القذاذفة في سرت استثمار التحالفات القبلية في دعم نظامه وإضعاف الدولة وبالتالي تحييد الحركة السياسية داخل المجتمع كما شكل القذافي ما يسمى بـ"الإدارة الشعبية الاجتماعية" في العام 1993 لاحتواء شيوخ القبائل عبر إبلاء أدوار سياسية ومجتمعية لهم في إدارة الدولة وهذا الأمر تجدد مع انطلاق شرارة الثورة حيث احتفظ ألقذافي في حربه على الثوار بتحالفاته القبلية وحاول استغلالها من أجل وأد المظاهرات إلا أن خروج بعض القبائل على حكمه مثل قبائل الزاوية والزنتان أضعفت سلاح القبلية في يده.

4. التدهور الاقتصادي فرغم أن ليبيا دول نفطية على غرار دول الخليج إلا أن ثمة فارقا شائعا في مؤشرات التنمية الاقتصادية والبشرية فبينما يصل متوسط دخل الفرد في قطر لـ 73 ألف دولار لا يزيد في ليبيا عن 14 ألف دولار وهو رقم لافت قياسا بثروات البلاد ومحدودية السكان إذ لا يزيدون عن 6 مليون نسمة كما تعاني ليبيا من نسبة بطالة تصل لـ 30% في مجتمع غالبيته من الشباب[4].

---

[1] لمزيد من التفاصيل الرجوع لبول سالم ، الربيع العربي من منظور عامي ، استنتاجات من تحولات ديمقراطية في العالم ، مؤسسة كارنيغي للسلام ، 15 نوفمبر 2011 متاح على الرابط التالي : http://arabic.carmegieendowment.org/publications/?fa=45980&lang.

[2] Paul Salem and Amanda Kadlec, Libya's Troupled Transitino , The Carnegie paper , washingie DC: Carnegie Middle East center for international peace june.2012 p.8.

[3] إبراهيم منشاوي، "مستقبل غامض: الدولة في ليبيا في ظل تنامي خريطة الجماعات المسلحة"، القاهرة: آفاق سياسية، العدد 6 يونيو 2014، ص 67.

[4] المرجع نفسه ، ص 70.

5. **إضعاف المؤسسة العسكرية إذ عمد** القذافي على مدار عقود حكمه على إضعاف المؤسسة العسكرية خوفا من أن تكون أداة التغيير السياسي في المجتمع بعد هيمنته على القوى القبلي والمدنية لذا بدا الفارق واضحا بين المؤسسة العسكرية في الدول المجاورة لليبيا ، ولا سيما مصر وتونس ذات الطابع الوطني وبين المؤسسة العسكرية الليبية التي تشكلت من ولاءات عشائرية وقبلية وغالبية قياداتها من المقربين للقذافي.

6. **تركز جميع السلطات في يد فرد واحد** ومنع بشكل فعال أي تطور لأية مؤسسات سياسي أو حتى أجهزة الدولة فلم يكن هناك أي حزب حاكم (كانت الأحزاب السياسية محظورة) وكانت هناك بيروقراطية صغيرة جدا وجيش ضعيف.

7. **إنفاق العوائد النفطية على غير الليبيين أدى إنفاق** القذافي العوائد النفطية على سياساته الثورية في الوحدة الأفريقية ومن قبلها الوحدة العربية ، إلى مضاعفة الاحتقان الداخلي ضد نظام حكمه حيث استمر نظام ألقذافي في تمويل جماعات في القارة السمراء من أجل مشروعه دون تحقيق تنمية حقيقة وجادة على المستوى الاقتصادي الليبي ، أو توزيعها بشكل عادل على الليبيين الأمر الذي أدى إلى انخفاض مستويات لمعيشة لكثير من الليبيين ، وإثراء أقلية صغيرة على رأسها عائلة **القذافي**[1].

إن ما حدث في ليبيا لم يكن متوقعاً، حيث بدأت الثورة باحتجاج حول استجلاء الحقيقة بشأن مذبحة سجن أبو سليم التي راح ضحيتها أكثر من 1200 سجين وتحديد المسئولية، ومحاكمة الجناة وإقرار تعويض عادل لأسر الضحايا، في الوقت نفسه من يناير 2011 شهدت البلاد أعمال شغب رافقها احتلال آلاف المنازل غير المكتملة من مشاريع الإسكان الحكومية.

ورغم ذلك ،تحصلت _ ليبيا_ على معدلات عالية، وضعتها في الفئة العليا بزيادة حققتها في قيمة مؤشرات التنمية البشرية من 0,746 **إلى** 0,769، بنسبة زيادة بلغت 3 **بالمائة في عام** 2010 وكان ترتيبها 64 بين 187 دولة شملها تقرير التنمية لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، كما بينت الاتجاهات التي رصدها التقرير منذ عام 2005 **وحتى عام** 2010 أن ليبيا كانت تحقق تقدماً وتطوراً متواصلاً فاق جميع الأقطار العربية والمعدلات العالمية أيضاً.

وبالنظر إلى هذا التقدم الملحوظ الذي أشار إليه برنامج الأمم المتحدة في تقرير التنمية البشرية، و التقرير السنوي للدول الأفضل معيشة في العالم الذي يضم 194 دولة، نجد أن هذا

[1] حسين خلف موسى، الثورة الليبية وسيناريوهات المستقبل، برلين: المركز الديمقراطي العربي، مارس2012، **على الرابط التالي**.http://democraticac.de/?p=536

التقرير أبرز وبشكل ظاهر تدني مرتبة ليبيا من حيث مستويات معيشة السكان، وهذا يمكن أن يفسر لنا حقيقة الأوضاع التي كانت البلاد تعيشها فترة النظام السابق.

1.2: الإدارة الأمريكية و "الثورة الليبية":

أثار الموقف الأمريكي حيال الوضع في ليبيا تساؤلات عديدة طال طبيعته وأهدافه وأسباب اختلافه وخاصة مع ظهور توصيات مستمرة خرجت بها العديد من مراكز الفكر الأمريكي تطالب في معظمها الإدارة الأمريكية باتخاذ خطوات سياسية أكثر وضوحا تجاه سرعة الأحداث الليبية وتصاعدها بدءا من "**الثورة" على نظام** القذافي وسقوطه وصولا الى انتشار جماعات العنف والمليشيات المسلحة وتفاقم حدة الانفلات الأمني في البلاد.

ورغم أن الولايات المتحدة تعاملت مع "**الثورة** الليبية" منذ يومها الأول بتردد وتريث معقول ، بدا للبعض أنه إرباك أو تخبط غير مقصود لكن موقفها قام على حسابات معقدة اندفعت بالأساس من عدم رغبة الإدارة الأمريكية في الانغماس بمفردها في مستنقع عمل عسكري جديد في منطقة الشرق الأوسط ،وخاصة بعد ما شهدته تجربتا غزو العراق و أفغانستان في بدايات القرن الحادي والعشرين، ولا سيما أنها لم تدرك بعد حقيقة الطرف البديل في حال رحيل نظام ألقذافي في ظل تصدر جماعات إسلامية للمشهد الليبي ، وهو ما أثار مزيدا من القلق في نفوس الولايات المتحدة وبعض الدول الغربية [1].

فللإدارة الأمريكية تاريخ طويل مع نظام العقيد اتسم بمنحنيات صعود وهبوط وبحسب ما كتبه مايكل موريل نائب رئيس جهاز الاستخبارات الأمريكية (سي أي إيه) **في ذلك الوقت في** كتابه "**الحرب الكبرى في زمننا**" حيث قال: "إن الولايات المتحدة عاشت مع ألقذفي نوعا مختلفا **من النكسة**.. حيث لم تكن المشكلة هي عدم الاستعداد للتعامل معه وإنما انعدام القدر على التعامل معه" ثم يضيف الرجل الذي عمل في الجهاز الاستخباري الأقوى في العالم على مدار 33 **عام** "لم يكن يبدو أن ليبيا تحظى بقدر كبير من اهتمام الاستخبارات الأمريكية فالبلد رغم كبر حجمه **صحراء في المقام** الأول ومن ناحية عدد السكان ليست ليبيا من بين المائة دولة الأولى في **العالم**" [2].

إلا أنه يعود ويستدرك "الأرقام وحدها قد تكون خادعة فخلال سنوات عملي في الوكالة كانت ليبيا تتطلب قسطا كبيرا من اهتماماتنا وكان معظم ذلك التركيز يمكن إرجاعه إلى واحد

[1] عقبة فالح طه، الولايات المتحدة وربيع العرب: مقاربة لقراءات متعددة في الموقف الأمريكي، المغرب: **مركز** الدراسات والأبحاث العلمانية في العالم العربي، 1/3/2013، **متوفر على الرابط التالي**.
http://www.ssrcaw.org/ar/print.art.asp?aid=339146&ac=1#sthash.rGwpnTE.dpuf

[2] أكاديمية ناصر العسكرية، مواقف القوى الكبرى الفاعلة في النظام العالمي من الثورات العربية **عام** 2011، ورقة بحثية غير منشورة، القاهرة: أكاديمية ناصر للعلوم العسكرية، نوفمبر 2011.

فقط من سكانها الـ 6 ملايين وهو معمر **القذافي**" ، ووفق موريل حدث تغير في العلاقات بين الولايات المتحدة الأمريكية وليبيا في أوائل عام 2003 عندما كانت الولايات المتحدة وحلفاؤها يشرعون في غزو العراق "إذ اتصلت الحكومة الليبية بنظرائنا البريطانيين عارضة إمكانية مناقشة تخلص ليبيا **الطوعي من أسلحة الدمار الشامل ، وبالفعل تواصل مسئولو** "سي ي ايه" والمخابرات البريطانية (**ان أي 6**) **سرا مع القذافي واتفقوا على التخلص من أسلحة الدمار** الشامل دون إطلاق رصاصة واحدة وما إن أبرم هذا الاتفاق حتى بدأت الولايات المتحدة وحلفاؤها " **استئناف حرج**" للعلاقات مع ليبيا ، بعد أن غلفها التوتر لسنوات وبحلول عام 2006 أعادت الولايات المتحدة العلاقات الدبلوماسية وأرسلت سفيرا إلى طرابلس لأول مرة منذ 27 **عاما**".

ولم يكن للولايات المتحدة وفق ما نقله موريل "أي أوهام بشأن الطابع السلطوي للنظام الذي يقوده (**الأخ القائد**) كما كان يحب ألقذافي أن ينادى وكانت على قدر أكبر من الاستعداد للعمل مع نظامه في أعقاب 11 سبتمبر إذا كان سيساعد في جهود منع الهجمات (الإرهابي) وهزيمة القاعدة وما على شاكلتها من تنظيمات والتي كان يكرهها القذافي ويخشاها بقدر كراهيته للولايات المتحدة وخشيته منها وبما أن عددا من كبار القادة في تنظيم أسامة بن لادن من الليبيين فقد كانت مساعدته مفيد على مبدأ "**عدو عدو صديقي**".

ومع احتدام الأحداث الليبية وتحول وتيرة الثورة من السلمية إلى العسكرة تحركت الولايات المتحدة بسرعة لاستثمار الفرص المتاحة والتي وفرتها الانتفاضة الشعبية الليبية ضد **القذافي في** 17 فبراير 2011 حيث سعت الى التمركز في قلب الأزمة الليبية لتصعيدها في اتجاهين:

الأول هو تصفية حساباتها مع نظام ألقذافي والثاني هو التأثير في مسار الانتفاضة[1].

فالمستوى أولا: سعت واشنطن للتأثير في "**المجلس الوطني الانتقالي**" **الذي تأسس في** 27 فبراير 2011 والذي تكون بالأساس من عسكريين وأعضاء سابقين في حكومة ألقذافي وقيادات معارضة سابقة لكي يقود المعارضة المسلحة ضد نظام العقيد وحثت الغرب لدعمه في هذا الإطار اعترفت الولايات المتحدة والدول الغربية الأخرى بالمجلس الوطني الانتقالي بصفته الحكومة الشرعية لليبيا ، ورأت القوى الغربية أن المجلس سيكون القناة التي تستطيع من خلالها أن تهيمن على الموارد الاقتصادية الليبية في مرحلة ما بعد القذافي ، وقد تبين أن الكثير من أعضاء المجلس كانت لهم صلات وثيقة بالولايات المتحدة فيما بعد[2].

---

[1] **نفس المرجع**

[2] فوزي حسن حسين، قراءة في التفكير الاستراتيجي الأمريكي تجاه الثورات العربية، الدوحة، قطر: **المركز** العربي للأبحاث ودراسة السياسات، أغسطس 2011. **متاح على الرابط التالي** : www.dohaistitute.org

أما المستوى الثاني: فتمثل هو الدفع في اتجاه التدخل العسكري في ليبيا تحت ستار "**التدخل الإنساني**" وقد بدأ هذا التدخل بسعي الولايات المتحدة إلى تدويل الأزمة الليبية عن طريق إحالتها بمساعدة الجامعة العربية وحلفاء آخرين للولايات المتحدة في المنطقة إلى مجلس الأمن **وفي** 17 **مارس** 2011 **أصدر المجلس الأمن القرار رقم** 1973 **والذي نص على فرض** منطقة حظر طيران فوق ليبيا وترك للدول الأعضاء حق اتخاذ "كل الإجراءات الضرورية" لحماية المدنيين والمناطق المأهولة بالمدنيين في ليبيا بما في ذلك بنغازي مع حظر وجود قوات أجنبية بأي شكل على الأراضي الليبية [1].

وفي 19 **مارس** 2011م قامت الولايات المتحدة وحلفاؤها الغربيون تحت مظلة حلف شمال **الأطلسي واستنادا للقرار ألأممي رقم** 1973 بشن سلسلة ضربات جوية على ليبيا تحت دعوى حماية المدنيين من هجوم قوات ألقذافي ولكن الحلف ذهب إلى أبعد مما نص عليه قرار مجلس **الأمن وبدلا من منع حدوث** خسائر بين المدنيين من خلال التطبيق الفوري لوقف إطلاق النار والإنهاء الكامل للعنف كما جاء في القرار تدخل الحلف في صف المعرضين وحول مهمته بشكل منفرد في اتجاه تغيير النظام في ليبيا بالقوة وبدون غطاء شرعي ولهذا اتهم عمرو موسى الأمين **العام لجامعة الدول العربية** في ذلك الوقت الولايات المتحدة بخرق قرار مجلس الأمن مشيرا إلا **أن** "ما يحدث في ليبيا لا يتفق مع هدف إنشاء منطقة حظر طيران وما نريده هو حماية المدنيين وليس قصف مدنيين إضافيين".

وبرر الرئيس الأمريكي براك أوباما في كلمته التي ألقاها في ذات اليوم الذي حدث فيه التدخل العسكري الأمريكي (19 **مارس**2011م) ، **رغم بعض التحفظات التي صدرت من الكونجرس ووزارة الدفاع (البنتاجون) قائلا:** "نحن اليوم جزء من تحالف عريض يستجيب لمطالب شعب يتعرض للخطر وإننا نعمل لمصالح الولايات المتحدة الأمريكية في العالم"[2] وعندما ارتفعت وتيرة النقد لما قام بيه أوباما منفردا من عمليات عسكري ضد نظام ألقذافي وجد الرئيس الأمريكي أنه من المناسب أن يمارس الضغط على الحلفاء لكي يتولوا مسئولية أوسع ومهام أكبر في العمليات العسكرية والتي تم نقلها لحلف الأطلسي فيما يشبه قيام الولايات المتحدة **بالحرب ضد ألقذافي عن** طريق الوكلاء [3] .

---

[1] أحمد قنديل وآخرون، الدور الأمريكي في ثورات الربيع العربي، القاهرة: التقرير الاستراتيجي العربي 2011-2012، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، 2013، ص 32.

[2] for more informations look at: Remarks by the president on Libya, white House (19 March 2011), available at:
http://www.whitehouse.gov/the-pressoffice/2011/3/19/remarks-president-libya

[3] يوسف محمد الصواني، الولايات المتحدة وليبيا: تناقضات التدخل ومستقبل الكيان الليبي، بيروت: **مجلة المستقبل العربي، العدد** 426 **أغسطس**، 2014، ص ص 10-12.

وعن أجواء اتخاذ قرار التدخل العسكري في ليبيا يقول وزير الدفاع الأمريكي آنذاك روبرت جيتس في مذكراته (الواجب) " شعرت بغضب شديد خلال المناقشات الداخلية حول التدخل في ليبيا ، لأنني كنت مضطرا للسيطرة على أعصابي والحديث بأسلوب منمق لأن موظفي البيت الأبيض كانوا يتحدثون عن الخيارات العسكرية مع الرئيس دون إشراك وزير الدفاع" ثم يضيف "كانت تعليماتي إلى البنتاجون ألا يعطوا موظفي البيت الأبيض وموظفي الأمن القومي الكثير من المعلومات بشأن الخيارات العسكرية لأنهم لا يفهمون ذلك وسيقرر خبراء مثل سامانثا باور*[1] متى يتعين علينا التحرك عسكريا، ثم يضيف وبعد أن حاول دونيلون وبايدن استصدار أوامر من جيتس يقول الأخير في مذكراته "قلت للاثنين: بحسب علمي ليس لأي منكم وجود في سلسلة القيادة" وقال إنه يتوقع الحصول على أوامر مباشرة من الرئيس أوباما.

ثم يتابع جيتس حديثه حول رؤيته للتدخل الأمريكي في ليبيا قائلا "لاشك في أن دخول الحرب أسهل من الخروج منها ، مضيفا كان كل من يسأل عن استراتيجيات الخروج من الحرب أو يشكك بما سيحصل إذا ثبت أن الفرضيات الأولية خاطئة لا يرحب به على طاولة المؤتمرات حيث يطالب مؤيدو الحرب بشن الضربات (كما فعلو حين دافعو عن غزو العراق والتدخل في ليبيا وسورية أو عند المطالبة بقصف المواقع النووية الإيرانية) واليوم يدعو عدد كبير من المتشددين إلى استعمال القوة العسكرية الأمريكية ، كخيار أولي وليس كملجأ أخير ففي معسكر اليسار نسمع عن "مسؤولية حماية المدنيين" لتبرير التدخل العسكري في ليبيا وسورية والسودان وأماكن أخرى وفي معسكر اليمين يعكس الفشل في ضرب سورية أو ايران التنازل عن الدور القيادي الأمريكي لذا تعتبر بقية دول العالم أن الولايات المتحدة هي دولة عسكرية تسارع لإطلاق الطائرات وصواريخ كروز والطائرات بلا طيار ضد الدول المستقلة أو المساحات غير المحكومة.ثمة حدود لما يمكن أن تفعله حتى أقوى البلدان وأهمها في العالم: يجب ألا يحتم كل موقف استياء أو تحرك عدائي أو ظلم أو أزمة ردا عسكريا أمريكيا" [2].

ورغم مواصلة الإدارة الأمريكية لعب دورها ضمن حلفائها في حلف شمال الأطلسي لإسقاط حكم ألقذافي ،إلا انه كان عمليا القوة الأمريكي هي المسئولة المنفذة للعمليات العسكرية الحاسمة التي أعلن الرئيس أوباما عنها، ففي خطابة يوم 28 مارس 2011 بين أوباما مكونات العمل العسكري الذي قامت به قوات بلاده والتي شملت: القضاء على قوات ألقذافي المتجهة نحو

[1]* كانت سامانثا باور تعمل في ذلك الوقت مستشارة للأمن الوطني وكانت مدافعا قويا من أجل إتمام التدخل الدولي الإنساني في ليبيا، وتتولى الآن منصب سفيرة الولايات المتحدة الأمريكية لدى الأمم المتحدة.

[2]. Jason Pack and Barak Barfi, In Wars Wake: The Struggle for Post Qadhafi Libya, Washington: Washington institute, 2012, p.10

مدينة بنغازي ، والقضاء على القوات الحكومية الليبي بالمدن القريبة من بنغازي غربا كإجدابيا والقضاء على الدفاعات الجوية الليبية وتدمير الدبابات والموارد العسكرية التي كانت تعج بها المدن والقرى الليبية ، وقطع معظم خطوط الإمدادات. [1] ومن ثم يعكس استجابة الرئيس أوباما للتعاطي العسكري مع الحالة الليبية والتخفي في معظم مراحله وراء حلف شمال الأطلسي تلك السياسة الأمريكية ، والمبدأ القائم على رد الفعل الحذر والمتواضع تجاه "الثورات العربية" والمتميز بالظرفية لا بالخصائص الإستراتيجية [2].

وفي سياق الحملة العسكرية لحلف **شمال الأطلسي**، رفضت الولايات المتحدة وحلفاؤها عدة مرات أي مبادرات لوقف إطلاق النار ومحاولات التوصل لحلول سلمية للأزمة، ففي 11 أبريل 2011 م قبلت الحكومة الليبية مبادرة الاتحاد الإفريقي الداعية إلي وقف فوري لإطلاق النار وإيصال المساعدات الإنسانية وحماية المواطنين الأجانب والبدء في حوار بين الحكومة والمعارضة للتوصل إلي تسوية سلمية ووقف الحملة الجوية لحلف شمال الأطلسي ، ولكن الولايات المتحدة رفضت مقترحات الاتحاد الإفريقي واستمرت حملة الحلف شمال الأطلسي ضد ليبيا وبدون توقف ، **وفي** 15 أبريل أصدرت الولايات المتحدة وبريطانيا وفرنسا بيانا مشتركا جاء فيه أنه "بينما يظل واجبنا وتفويضنا في ظل قرار مجلس الأمن رقم 1973 **مقصور** على حماية المواطنين وليس إسقاط نظام القذافي بالقوة ، فانه رغم ذلك لا يمكن تصور أن شخصا حاول ذبح شعبه يمكن أن يكون له دور في حكومة بلاده القادمة، كذلك اعترض القادة الثلاثة **على أي مطالبات للوقف الفور لإطلاق النار والتوصل إلي خروج امن للقذافي.** [3]

وفي يوم السبت الموافق العشرين من أغسطس تمكنت المعارضة المسلحة من اقتحام **العاصمة طرابلس ، والوصول إلى معقل القذافي** (باب العزيزية) **بمساعدة من غارات حلف** الأطلسي وبعدها بأيام أعلن المجلس الوطني الانتقالي تحرير المدينة بالكامل ، في 27 **أغسطس** 2011 م من جهتها سارعت الولايات المتحدة بتهنئة "**الثوار**" على تخلصهم من حكم العقيد وأعلنت وزارة الخارجية الأمريكية ، بأنها تأمل أن تسود الأنظمة الديمقراطية ليبيا في المستقبل وتعهدت للمجلس الوطني الانتقالي بالتهيئة بشكل جيد لمرحلة ما بعد سقوط **القذافي.**

ثم توالت تصريحات المسئولين الأمريكيين تباعا حول استعداد بلادهم "تقديم المساعدة" للحكومة الليبية الوليدة ، وذلك من أجل تهيئة الأجواء السياسية والأمنية للانتقال الديمقراطي وبناء دولة مدنية وخرج الرئيس أوباما بعد تمكن "**الثوار**" من إعلان تحرير كامل ليبيا والقبض

[1] Ibid, pp. 276-280.

[2] Shadi Hamid and Peter Mandaville, Bringing the united states back into the middle east, Washington quarterly, vol.36, no. 4 (fall 2013), available at:
http://csis.org/files/publication/twq_13winter_haidmandaville.pdf

[3] أحمد قنديل وأخرون، مرجع سبق ذكره، ص 33.

على ألقذافي نفسه وتصفيته في 21 أكتوبر2011م ، معلنا قرب انتهاء مهمة حلف شمال الأطلسي في عمليته العسكرية التي سميت بـ "فجر الأوديسيا" وفي نفس الوقت معلنا رغبة بلاده أن تكون شريكا للسلطات الجديدة في ليبيا [1].

ويمكن القول إن تدخل واشنطن ضمن التحالف الدولي لإسقاط القذافي مثل تحولا جذريا في سياسة الإدارة الأمريكية تجاه ليبيا ، حيث جاءت الحملة بعد تسعة أشهر فقط من وصف الولايات المتحدة للنظام الليبي "بالحليف الاستراتيجي" على خليفة تعاون ليبيا في مكافحة الإرهاب وقضايا منع الانتشار النووي ، لتظهر المفارقة بين إعلان واشنطن تأييدها لخلق مجتمعات أكثر حرية في الشرق الأوسط وتأييدها للسلام "كفلسفة" والحفاظ على مصالحها في المنطقة في ظل أنظمة موالية لها في المنطقة غير ديمقراطية[2].

كما يمكن اعتبار التدخل الأمريكي ضمن غطاء حلف شمال الأطلسي في ليبيا ، بأنه جاء أيضا ترجمة لما احتوته الرؤية الإستراتيجية للأمن القومي الصادرة في 2010 التي انطلقت من إمكانية وأهمية العمل على تحقيق المصالح الأمريكية ، من خلال الوسيلة الدبلوماسية وخاصة عبر العمل خلال المنظمات والمؤسسات الدولية وكان الغرض من التركيز على العمل مع المجتمع الدولي تجاوز السلبيات التي ترتبت على قيام الولايات المتحدة في السابق منفردة بأعمال خارجية واحتلال لدول أخرى[3].

ومن ثم يمكن اعتبار أن الموقف الأمريكي هو في الحقيقة – ووفقا للمنظور الواقعي في التحليل – أكثر ارتباطا وصلة بالنفط والغاز والمصالح الأمريكية ، من تعبيره عن القيم والمثل المتصلة بدعم الثورة أو الديمقراطية التي تجهد نظرية السلام الديمقراطي نفسها في الدفاع عنها، غير أن ذلك لا يتصل مباشرة بالمصلحة الأمريكية النفطية فالولايات المتحدة توقفت عن استيراد النفط الليبي منذ عقود وإن كانت الشركات النفطية الأمريكية المؤثرة تتطلع وترغب وتسعى للوصول إلى ليبيا بأي ثمن أو طريقة لذا فيعتبر النفط – والغاز –الليبي مهم ومركزي للسياسة الأمريكية في المنطقة ويتصل بالحرص الأمريكي على تأمين مصادر الطاقة لحلفائها في أوروبا وهو ما يرتبط بقوة وثيقة أيضا بتماسك حلف شمال الأطلسي ومهامه أو دوره الاستراتيجي [4].

---

[1] أحمد قنديل وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 33.

[2] لمزيد من التفاصيل، يرجى الرجوع إلى نيكولاس جيفس ديف وراي تاكيه، مرجع سبق ذكره، على الرابط: http://www.siyassa.org.eg/newscontent/5/25/2213

[3] Renee Parsons, The Regime Changers: From Libya to Ukraine, counter punch, 27 March 2014, available at: http://www.counterpunch.org/2014/03/27/from-libya-to-ukraine

[4] Hugh L. Atkinson, Strategic Implication of U.S. Military Action in Libya, Washington: International Affairs, Vol. 15, No.3, December 20012m available at: http://www.faoa.org/resources/documents/pub%2050%20-%20final%20-%2013%20dec%2012_online%20edition.pdf

كما يمكن اعتبار أن السياسية الخارجية الأمريكية في المنطقة تقتضي أيضا العمل على حرمان المنافسين أو القوى الصاعدة كالصين من النفاذ إلى الموارد ، بما يجعلها أكثر قدرة على منافسة الولايات المتحدة في نظام عالمي يتميز بالتحول[1] لذلك لا يمكن تجاهل أهمية موقع ليبيا ضمن الإستراتيجية الأمريكية أو سياستها الإقليمية بأفريقيا والمنطقة العربية[2] فليبيا تقع في نقطة تربط أجزاء هامة من أفريقيا شمال الصحراء وجنوبها كما أنها تقع في منتصف الدول العربية الواقعة شمال أفريقيا [3] لذلك سعت الولايات المتحدة مبكرا لمحاولة إقناع ألقذافي بالانضمام إلى سياستها في إفريقيا أو عدم معارضتها على الأقل وخاصة ما يتصل بالقوة غير أن ألقذافي عبر سرا وعلانية عن رفضه بل ومحاربته لمفهوم الـ (AFRICOM) المعروفة أفريكوم الذي قررت خلاله الولايات المتحدة مواصلة وضع أولوية لوجودها وحلفائها عسكريا في الدول الصديقة ودعما لها في وحول الشرق الأوسط كما حددت عشر مهام للقوة العسكرية الأمريكية في أفريقيا (ثمان منها على الأقل تتصل مباشرة بالاهتمامات الأمريكية في منطقتنا العربية)[4]

2 الولايات المتحدة الأمريكية ونظام ما بعد "الثورة" في ليبيا

يمثل سقوط النظام السياسي السابق في ليبيا انتصاراً من وجهة نظر البعض، ولهذا النهج الذي اتخذه "براك أوباما" في الحرب على ليبيا، لكونه يجعل حلفاء الولايات المتحدة أكثر بروزاً وثقة في أية حرب خارجية، غير أن هذا الانتصار قد لا يكون انتصاراً، في حال عدم تمكن الثوار من الانتقال إلى حالة الدولة المستقرة القائمة على احترام حقوق الإنسان، والتمثيل الصحيح، ولعل ذلك يجد ما يؤيده في مسألة الإفراج عن الأصول الليبية المجمدة في الولايات المتحدة، حيث طالبت وزيرة الخارجية السابقة هيلاري كلينتون بآليات شفافية ومحاسبة.

ورغم امتعاض الجمهور الأمريكي المنشغل بهمومه الاقتصادية من المشاركة الأمريكية المحدودة في الحرب الليبية، فإنه يتوقع تدخل الولايات المتحدة في الشأن الليبي أكثر وضوحاً، بعد أن أصبحت ليبيا مرتعاً للعديد من الجماعات الجهادية المقاتلة وتنظيم القاعدة.

---

[1] for more information look at: Max Fisher, Libyans Now Like America Slightly More Than Do Canadians, USA: The Atlantic, 13 August 2012, available at: http://www.theatlantic.com/international/archive/2012/08/libyans-now-likwamerica-slightly-ore-than-do-canadians/261078

[3]Richard Rousseau, Libya: A Very Long War Over Competing Energy Interests, Foreign Policy Journal, 19/11/2012, available at: http://www.foreignpolicyjournal.com/2011/11/19/libya-a-very-long-war-over-competing-energy-interests

[3] راتان جميل، الربيع العربي: خفايا الدور الأمريكي المشبوه، شبكة فراس، 2 يوليو 2014 ، متاح على الرابط التالي: http://fpnp.net/site/news/24860

[4] Richard Rousseau, Libya: A Very Long War Over Competing Energy Interests, Foreign Policy Journal, 19/11/2012, available at: http://www.foreignpolicyjournal.com/2011/11/19/libya-a-very-long-war-over-competing-energy-interests

2.1 الإدارة الأمريكية ومرحلة "ما بعد القذافي" في ليبيا:

بعد سقوط ألقذافي لم يلبث أن تحولت الساحة الليبية لمعترك بين المليشيات المتناحرة حارب فيه "الجميع ضد الجميع" بحثا عن تعظيم مكاسب كل طرف منها على حساب الآخر في مرحلة "ما القذافي" وفي غضون ذلك لم تتمكن القوى السياسة التي خلفت المجلس الوطني الانتقالي ، من تحقيق أي تقدم سواء على الصعيد الأمني أو الاقتصادي أو السياسي أو حتى تحقيق مصالحة ليبية ، كانت تعد ضرورية من أجل تجاوز التحديات بالتوازي مع ذلك باتت الأراضي الليبية بعد أثر من ثمان سنوات من الإطاحة بحكم العقيد مرتعا لكافة أشكال التطرف والتشدد بل وأصبحت بؤرة هامة لتمركز عناصر نظيم الدولة الإسلامية المعروف بـ "داعش" وهو ما يبعث بكثير من القلق لدى صناع القرار الغربيين خوفا من شن هجمات على مصالحهم الحيوية[1].

وفي خضم هذه التطورات لم تكن الإدارة الأمريكية ببعيدة عن الاهتمام بالأمر أو حتى النقد لما آلت اليه الأوضاع في ليبيا اذ القى "الإرهاب" المنتشر في ليبيا بظلاله على الأحداث في واشنطن ويقول " مايكل موريل" نائب رئيس الاستخبارات الأمريكية الأسبق في مذكراته "الحرب الكبرى في زمننا" "بعد انهيار نظم ألقذافي اتسم الوضع بالفوضى وتلاشت مؤسسات الدولة ، والأمر الأكثر أهمية هو تلاشي الجهات الأمنية المسئولة عن التعامل مع الإرهابين وأسفرت هزيمة الجيش الليبي كذلك عن انتشار عدد هائل من الأسلحة التقليدية ليس في ليبيا وحدها بل كذلك في الدول المجاورة ، الأمر الذي زاد من تقوية نفوذ المنتمين إلى تنظيم القاعدة والجماعات الجهادية من العديد من الدول " .

ففي الذكرى الحادية عشر لأحداث 11 سبتمبر 2001 أصيبت دوائر صنع القرار والدبلوماسية الأمريكية معا بالصدمة جراء ما آلت إليه الأوضاع في ليبيا وذلك بعد أن تمكنت عناصر مسلحة من تنظيم "أنصار الشريعة" الموالية للقاعدة من قتل السفير الأمريكي لدى ليبيا كريس ستيفنز ومساعده سين سميث واثنين من ضباط المخابرات الأمريكية "السي أي إيه" في هجوم على القنصلية الأمريكية في بنغازي ، وذلك احتجاجا على فيلم "براءة المسلمين" المسيء للإسلام ليكون بذلك أعنف هجوم تتلقاه واشنطن منذ أحداث 2001 وكذلك منذ بدء "الثورات العربية".

وتقول هيلاري كلينتون في مذكراتها " خيارات صعبة" عن الحادث كان خسارة عناصرنا أثناء الخدمة في الخارج ، بمثابة الصدمة ، ولم أشعر بعمق المسئولية القصوى عن حماية رجالنا ففي الخارج أكثر من تلك اللحظة كان الحادث واحدا من أبشع وأصعب الأزمات التي تعرضت

[1] يوسف محمد الصواني، الولايات المتحدة وليبيا: تناقضات التدخل ومستقبل الكيان الليبي، بيروت: مجلة المستقبل العربي، أبريل 2014، ص 16.

لها السياسية الخارجية الأمريكية على مدار عقود" ثم تضيف "جاء **هجوم بنغازي كنتاج لما** يمكن تسميته غبار الحرب فلا معلوما دقيقة تصلنا بشأن التطورات في ليبيا ولا تقارير مكتملة تصل ما يعني أن مهمة دبلوماسينا كانت صعبة للغاية"[1].

ثم تواصل كلينتون: "جاء هذا الحادث بالتزامن مع استمرار الاضطرابات في ليبيا وبرغم كل الجهود التي كانت تبذل من قبل كافة المؤسسات الأمريكية كالبيت الأبيض ووزارة الخارجية والجيش والاستخبارات المركزية ومكتب التحقيقات الفيدرالي وغيرها من الوكالات المستقلة والتابعة للكونجرس ، لم تزل الحقيقة الكاملة بشأن الحادث لم تتضح بعد حول كيف حدث ذلك؟ أو **لماذا حدث ذلك؟**" ثم تروي كلينتون "**بعد أن علمت بنبأ الحادث من أحد موظفي الوزارة الذي** دخل مكتبي مسرعا لإخباري بالأمر على الفور اتصلت بالبيت الأبيض عبر الهاتف الآمن في مكتبي والمتصل مباشرة بالبيت الأبيض وتواصلت مع توم دونيلون مستشار الرئيس للأمن القومي ثم علمت أن الرئيس أوباما علم بالحادث خلال لقائه في المكتب البيضاوي بالبيت الأبيض مع وزير الدفاع ليون بانيتا ورئيس هيئة الأركان المشتركة مارتن ديمبسي ، وعلى الفور أمر الرئيس الأجهزة المعنية باتخاذ كافة التدابير اللازمة لحماية أمن مواطنينا في ليبيا [2]" إلا أنه وبعد ترك هيلاري كلينتون لمنصبها مع بداية ولاية الرئيس أوباما الثانية أدى نشر المئات من رسائل بريدها الإلكتروني الخاص التي كانت تستعمله في مراسلاتها إلى كشف أبعاد أخرى لحادث بنغازي ، كما سبب في السياق ذاته خلافا حادا بين الحكومة الديمقراطية والكونغرس الجمهوري **أدى إلى جلسات استماع** طويلة وتحقيقات وتقارير.

وكانت هذه الرسائل الالكترونية متوافرة للجنة شكلتها الغالبية الجمهورية في الكونجرس مكلفة التحقيق في الهجوم ومعالجته من جانب إدارة الرئيس باراك أوباما وبدأ الجدل السياسي في واشنطن حول المسئولية عن هذا الهجوم وذلك بعد أن نسبته الإدارة الأمريكية أولا إلى تظاهرة عفوية لمسلمين غاضبين في بنغازي قبل أن تعترف بأنه هجوم إرهابي وتناولت نسخ الرسائل التي نشرتها الخارجية الأمريكية بأمر قضائي مذكرات طويلة أرسلها إلى كلينتون صديق ورجل أعمال يدعى سيدني بلومنتال ،أصبح مستشارا غير رسمي في ليبيا وكان يؤكد أن لديه مصادر داخل نظام طرابلس حينذاك وغداة الهجوم على القنصلية الأمريكية في بنغازي أرسل بلومنتال رسالة كتب فيها أن منفذيه هم متظاهرون غاضبون من الفيلم المسيء لـ " **الرسول محمد**" **وفي** اليوم التالي غير بلومنتال روايته متهما نقلا عن مسئولين ليبيين رسميين جماعة "**أنصار** الشريعة" المرتبطة بتنظيم "**القاعدة**" **بالوقوف وراء الحادث ، وذلك بعد أن أجج تردد الإدارة**

[1] Hillary Rodham Clinton, Hard Choices ,London: Simon & Schuster UK Ltd,2014 pp. 383-385 .
[2] Ibid, pp. 391-393

الأمريكية ورواياتها المختلفة في عام 2012 الجدل حول ما يعرفه البيت الأبيض فعليا وما حاول إخفاءه حول هذا الهجوم[1] .

وإجمالا أثارت تداعيات مقتل السفير الأمريكي أصداء وجدل واسعا في الولايات المتحدة بشأن التعاطي الأمريكي مع تطورات الأحداث في ليبيا بوجه خاص والتعاطي مع دول "الثورات العربية" بشكل عام ، اذ تصاعدت الآراء بشأن إمكانية تجاوز الإرهاب والتطرف لحدوده والبيئة الناشئة فيه ليمتد أثره إلى الولايات المتحدة ، كما مثل الحادث انتقاد كبير للسياسة الأمريكية ومعالم إخفاقاتها في الشرق الأوسط[2] .

وقبل حادث بنغازي كانت واشنطن قد لعبت دورا بارزا في أعقاب سيطرة المعارضة على كامل التراب الليبي حيث عملت على تحويل العامل الخارجي من تدخل عسكري مباشر وضغط اقتصادي وعقوبات عبر الأمم المتحدة إلى حوافز سياسية ومؤتمرات دولية لبحث الشأن الليبي في مختلف المجالات أهمها الاقتصاد ما دفع البعض للحديث عن رغبة في دفع ليبيا فاتورة الحرب للدول المشاركة في التحالف[3] .

وكان من أهم تلك المؤتمرات والفعاليات الدولية التي جاءت في الفترة ما بين سيطرة المعارضة المسلحة على كامل التراب الليبي وحادث مقتل السفير الأمريكي في بنغازي ما يلي:

1- كلف مجلس الأمن الدولي في قراره رقم 2040 في 12 مارس 2012 المادة 60 بعثة الأمم المتحدة للدعم في ليبيا (UNSMIL) بمساعدة السلطات الليبية الجديدة بما يتفق تحديدا مع المبادئ الوطنية في تحديد الاحتياجات والأولويات الوطنية في جميع أنحاء ليبيا ومواءمة هذه الاحتياجات والأولويات مع العروض الخاصة بتقديم المشورة الفنية والإستراتيجية حسب الحاجة [4].

2- كما كلف القرار ألأممي أيضا بإدارة عملية التحول الديمقراطي من خلال تقديم المشورة والمساعدة التقنية لعملية الانتخابات الليبية وعملية إعداد وإقرار دستور ليبي جديد على

---

[1] للمزيد من التفاصيل حول رسائل هيلاري كلينتون بشأن حادث بنغازي يرجى زيارة الرابط التالي:
http://www.alhayat.com/articles/9280082/%D8%B1%D8%B3

[2] عبد العظيم محمود حنفي، واشنطن والأزمة الليبية من مقتل السفير إلى عملية الكرامة، بيروت: مركز الدراسات العربية، متاح على الرابط التالي بتاريخ 27 مايو 2014 .
http://studies.alarabiya.net/reports/%D9%88%D8%A7%

[3] عقدت أول المؤتمرات المعنية بليبيا ما بعد سقوط نظام ألقذافي في باريس في الأول من سبتمبر عام 2011 وحضر المؤتمر العديد من الدول التي شاركت في العملية العسكرية الليبية وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية وإيطاليا وكندا وأستراليا ودول عربية أخرى ثم تكرر المؤتمر بعد ذلك في 12 فبراير من العام 2013 حيث اجتمعت الحكومة الليبية والشركاء الدوليون في باريس مجددا للتأكيد على التزام المجتمع الدولي إزاء الشعب الليبي وتحقيق تطلعاته في بناء دولة حديثة ديمقراطية ومسئولة.

[4] UN Special Representative Welcomes Formation of New Libyan Government, available on United Nations Support in Libya website: http://unsmil.unmissions.org/default.aspx?tabid=3544&language=en-US

النحو الوارد في خريطة الطريق الدستورية التي أعلنها "**المجلس الانتقالي**" [1] وتقديم المساعدة لتحسين القدرة المؤسسية والشفافية والمساءلة وتعزيز تمكين المرأة والأقليات

3- تعزيز سيادة القانون ورصد حماية حقوق الإنسان وذلك وفقا للالتزامات القانونية الدولية لليبيا ، ولا سيما الالتزامات القانونية المتعلقة بالمرأة والأفراد المنتمين للغات المهمشة مثل الأطفال والأقليات والمهاجرين.

4- كما كلف القرار الأممي بضرورة تنسيق المساعدة الدولية وبناء القدرات الحكومية في جميع القطاعات ، عن طريق دعم آلية التنسيق داخل الحكومة الليبية التي أعلن عن تشكيلها في 31 يناير 2012 وتقديم المشورة إلى الحكومة الليبية لمساعدتها على تحديد الاحتياجات ذات الأولوية للدعم الدولي.

إلا أنه في المقابل سرعان ما بدأ تراجع الدعم الأمريكي لليبيا بعد حادث مقتل سفيرها في بنغازي ، ولجأت واشنطن إلى تنفيذ مهام عسكرية محدودة من أجل القضاء على بعض العناصر المتطرفة في ليبيا تزامن مع ذلك تغاضي الدول الغربية الأخرى عن تقديم الدعم اللازم لليبيا ما أدى إلى ازدياد تأزم الأوضاع الأمنية والسياسية في ليبيا بعد أكثر من ثمان سنوات على الإطاحة بحكم القذافي وتزايد أنشطة الجماعات المتطرفة لتثار انتقادات كبيرة بشأن ضرورة تحميل الدول الغربية والولايات المتحدة الأمريكية مسئولية ما وصلت إليه الأوضاع في ليبيا بعد ان تخلو عن الليبيين ، وتزكو الصراعات تتجذر فيما بينهم دون تقديم الدعم الكافي للمرور بالمرحلة الانتقالية ،التي تلت النظام السابق إلى بر الأمان او حتى رفع حظر التسليح عن الجيش الرسمي لمحاربة التطرف وباتت مهددة بخطر التقسيم في ظل وجود حكومتين أحدهما غير معترف بها دوليا ومقرها طبرق في الشرق والأخرى معترف بها ومقرها العاصمة طرابلس وكل منهم له ميلشياته وقبائله التي تحميه وما قاد رسميا إلى تفكك الدولة الليبية .

2.2 مظاهر التشتت الليبي في مرحلة ما بعد "الثورة":

إذا كانت الأحداث التي شهدتها ليبيا منذ 17 فبراير 2011 **قد خلفت دولة محدودة المناعة** اتجاهات التفكك فإن **مرحلة ما بعد الثورة لم تعالج المناعة المفقودة بقدر ما سمحت ببزوغ** الصراعات ونشوء مؤشرات جديدة على خط تفكك الدولة بعضها نتج عن ملابسات سقوط نظام

[1] **أعلن المجلس الوطني الانتقالي في الإعلان الدستوري الذي أصدره في الثالث من أغسطس** 2011 عن جدول زمني مدته ثمانية عشر شهرا لمرحلة انتقالية تبدأ مباشرة بعد الإطاحة بالنظام وبدأ العد التنازلي للمرحلة الانتقالية مع إعلان المجلس تحرير العاصمة طرابلس في 23 **أكتوبر** 2011 **وكان مقررا ان تكتمل المرحلة** الانتقالية في مايو 2013 وشملت بنود الإعلان الدستوري تعيين حكومة مؤقتة وإصدار قانون انتخابي وانشاء المفوضية العليا للانتخابات والتحضير لانتخابات الجمعية الوطنية التأسيسية على أن يحل المجلس الوطني الانتقالي في الاجتماع الأول للجمعية التأسيسية وتعيين الهيئة المنتخبة حكومة جديدة ولجنة صياغة الدستور الجديد بحلول أغسطس 2012 ومن ثم التمهيد لجولة انتخابات عامة في البلاد بحلول مايو 2013 .

ألقذافي وإدارة المرحلة الانتقالية والآخر يرتبط بشكل وثيق بالتدخل الخارجي [1] ويمكن تفصيل ذلك فيما يلي:

أ- ملابسات سقوط نظام القذافي: حيث انطوى على سمات أساسية

أولها: أن الثورة أدت الى تكلفة اجتماعية باهظة راح ضحيتها الآلاف بما يعني أن التغير المتوقع بعد ألقذافي سيتجاوز كل مفردات نظامه ودولته المستبدة

ثانيها: تعظم الدور الخارجي عبر تدخل حلف شمال الأطلسي لمساعدة المعارضة على إسقاط ألقذافي وهو ما يشير إلى افتقاد الدولة مؤسسة مركزية (المؤسسة العسكرية) تستطيع حماية المجتمع من حاكم مستبد تماهت معه

ثالثها: أن بداية "**الثورة" كانت ذات طابع منطقي مدني فقد بدأت من الشرق** وأطلقتها نخبة مدنية (نشطا حقوقيون) وليس قبلية

وأخيرا: غياب قوة جماهيرية مركزية تمثل النواة الصلبة للمجتمع لذا تم اللجوء لمجلس وطني انتقالي الذي اتسع تمثيله من الشرق الى الغرب وإزاء هذه الملابسات فإن الوضع الليبي ما بعد ألقذافي كان يشير إلى أننا إيزاء دولة يتم بناءها من الصفر مما يعني أن قوى الانتماءات الأولية المشكلة لنية المجتمع سيعاد التفاوض بشأنها وإعادة إنتاج مطالبها بالتوافق مع متغيرات المرحلة الانتقالية [2] .

ب- إدارة المرحلة الانتقالية: حيث انطوت على ظاهرة تفكيك السلطة وانتشارها تكيفا مع واقع لم يملك فيه سواء المجلس الوطن الانتقالي أو المؤتمر الوطني العام المنتخب في يوليو 2012 ومن بعد البرلمان المنتخب الأدوات اللازمة لممارسة وظائف الدولة نفسها[3] ومن هنا برزت مجموعة مؤشرات جديدة على الاتجاه إلى تفكك الدولة ومن أبرزها:

- **تنامي الاتجاه نحو الانفصال المنطقي في برقة وفزان:** حيث شكل إعلان مؤتمر برقة في شرق ليبيا إقليميا فيدراليا في مارس 2012 **ومن بعده فزان في سبتمبر عام** 2013 **أول** المؤشرات على أن ثمة رفضا للنموذج المركزي للدولة وأن هناك رغبة في صياغة نموذج فيدرالي للامركزية السياسية يملك فعالية في إدارة الموارد والتنوعات المناطقية ويعالج المظالم التي عانتها الأقاليم استفادة المباشرة من عائدات النفط.

---

[1] خالد حفني علي، دولة منزوعة السيطرة: محفزات وكوابح تفكك ليبيا بعد الثورة، ملحق تحولات استراتيجية، القاهرة: مجلة السياسة الدولية، مؤسسة الأهرام، العدد195، يناير2014، ص ص 19-20.

[2] بولا ميجيا، ثورة ملعونة: ليبيا انتهت مظالم القذافي وقى سوء الإدارة، مجلة المجلة، 4 **أغسطس** 2012**متاح على الرابط التالي:** http://www.majalla.com-arb-08-2012-artcle55237613

[3] **خالد حفني علي، مرجع سبق ذكره،** ص 21.

- هيمنة الميليشيات على الوظيفة الأمنية للدولة إذ إن هنالك ما يقرب من 125 ألف شخص يحملون السلاح بحسب تقدير منظمة الأمم المتحدة.
- تفكك السلطة في المرحلة الانتقالية : اذ ان المرحلة الانتقالية لم تفرز فحسب تفككا للسلطة أمنيا ومناطقيا بل كرست مفهوم انتشار القوة لا مركزيا بين القوى السياسية والميليشيات بما جعل الوضع أشبه بـ توازن ضعف" ويمكن التدليل على ذلك بتعديل القوانين وإصدارها تحت الضغوط فمثلا تراجع المجلس الوطني الانتقالي عن منع قيام الأحزاب على أساس مناطقي أو ديني تحت ضغوط القوى الإسلامية والمناطقية كما خضع المجلس الانتقالي لضغوط الأقاليم عند صياغ لجنة الستين للدستور لتمثل الأقاليم الثلاثة في ليبيا وأعلن عن انتخابها بدلا من تعينيها لتجنب مقاطعة الانتخابات من الشرق وتكرر الأمر ذاته في قانون العدالة الانتقالية الذي رضخت فيه السلطات لضغوطات الميليشيات المسلحة عندما منحت العفو عن أي أعمال قد تعد "ضرورية" خلال "ثورة 17 فبراير" عسكرية كانت أم غير عسكرية كما إن المليشيات مارست دورا ضاغطا لإصدار قانون العزل السياسي وتعمقت تلك الصورة في انتخابات المؤتمر الوطني.
- تنامي التيار الجهادي الرافض للدولة: حيث ظهرت جماعات جهادية مسلحة بعد "الثورة" ترفض المنظور الوطني للدولة الليبية وترفع شعارات تطبيق الشريعة ورغم أن الجماعات الجهادية لعبت دورا ملموسا في قتال قوات ألقذافي إلا أنها مثلت في مرحلة ما بعد سقوطه عائقا أما عملية بناء الدولة فبينما انخرط الجيل الأول من الجهاديين الذين عادو إلى ليبيا سواء من العراق أو أفغانستان أو إعادتهم المخابرات الأمريكية والبريطانية إلى السياسة في ليبيا عبر البوابة الحزبية أمثال عبد الحكيم بلحاج وسامي الساعدي فان قادة الجيل الثاني من الجهاديين عادو إلى الظهور كقادة ميليشيات مسلحة في بنغازي ودرنة ومدن شرقية أخرى ومن أبرزها جماعة "أنصار الشريعة" في بنغازي التي جوبهت بمعارضة شديدة في الشرق الليبي بسبب ممارستها الرافضة للدولة وللأعراف المجتمعية [1] كما أنها هذه الجماعات متهمة باستهداف المصالح الغربية في الشرق خاصة الهجوم على القنصلية الأمريكية في بنغازي والذي اسفر عن مقتل السفير الأمريكي وثلاثة دبلوماسيين آخرين في سبتمبر 2012.

ج- دور القوى الخارجية: فقد بدا أن القوى الكبرى (حلف شمال الأطلسي والولايات المتحدة) مهتمة بجني مكاسب الإسهام في إسقاط نظام ألقذافي سواء عقود نفطية أو إعادة

[1]Omar Ashour, Libyan Islamists Unbacked: Rise Transformation and Future, Washington: Brookings Policy Briefing, 2 May 2012, available at:
www.brooking.edu-~-media-research-files-papers-02-5-2012%20libya%20ashour-omar%20ashour%20policy%20english.pdf

الاعمار دون إيلاء أهمية لدعم السلطات الجديدة في ليبيا ، إما لتجنب تجربتي العراق وأفغانستان أو لحسابات الانكفاء الأمريكي الذي يمارس سياسة اللاعب الخلفي قليل الخسائر، بل إن الولايات المتحدة التي لا تزال مترددة في تقديم مساعدات أمنية عمقت من ضعف الحكومات الليبية المتعاقبة ، أمثال حكومة علي زيدان ومن بعده حكومة عبد الله الثني عندما أقدمت قواتها على اعتقال أبو أنس الليبي العضو بالقاعدة في اختراق وإضعاف للسلطة الانتقالية ورغم أن تراخي القوى الغربية في دعم السلطة الشرعية ، أعطى إشارة بأنها قد لا تمانع من تفكك الدولة اذا ضمنت مصالحها النفطية والاستثمارية في مرحلة ما بعد الثورة ، فان الأمر ينطوي على تعقيدات اكثر من ذلك خاصة ان التداعيات غير المقصودة لسقوط نظام ألقذافي انتجت مجموعة من التهديدات للقوى الغربية تتجاوز الحدود الليبية الى الإقليم ككل كتحول ليبيا لملاذ جهادي[1] ، أضف الى ذلك ان طبيعة الموقع الجيو سياسي لليبيا يجعل من تفككها منطقة خطرة وعالية التكلفة قد تلقي بتهديدات أمنية لاروبا عبر الهجرات غير الشرعية فضلا عن أنها ستكون عقبة في وجه النفوذ الغربي المتنامي في إفريقيا كما أن المصالح الغربية بالفعل باتت مستهدفة في شرق من تيارات إسلامية جهادية بما يعني ان انفصال برقة قد يزيد من تلك العمليات لا سيما ان التيار الفيدرالي لا يحظى بشعبية كبيرة بدت في ضعف الاستجابة لدعوته لمقاطعة الانتخابات من جانب اخر فان ثمة تغيرات في سياسات القوى الغربية تجاه ليبيا ومحيطها في الساحل الصحراء بعد استهداف مصالحها في بنغازي وطرابلس إذ بدأت الإدارة الأمريكية في صياغة ترتيبات أمنية مثل نشر طائرات بدون طيار في النيجر لملاحقة الجهاديين في المنطقة علاوة على نقل قوات أمريكية من قاعدة في اسبانيا إلى ايطاليا للرد على أي أزمات بعد مقتل السفير الأمريكي في ليبيا إضافة إلى تصاعد الحديث في تقارير غربية حول سيناريوهات التدخل المحتمل حال منع تصدير النفط من الشرق وعلى ذلك فالمصالح الغربية في ليبيا ومحيطها قد تكون في خطر كبيرة في حال تفككت الدولة[2] .

ودفعت هذه السياسة الأمريكية تجاه ليبيا الكثير من والمراقبين الأمريكيين إلى اعتبار أن النموذج الليبي بات احد أكثر النماذج إخفاقا للسياسة الأمريكية في المنطقة ، ورغم إن المسئولين الأمريكيين حصلوا على خبرة أوسع الا ان السلطات والإجراءات لم تتغير قط ، فأشاروا إلى اعتبار ليبيا مثالا آخر على برنامج المساعدات الأمريكية الذي لا يلبي احتياجات البلد حيث كان

[1] خالد حنفي علي، احتمالات إعادة تصدير أزمة مالي إلى داخل الليبي، القاهرة: المركز الإقليمي للدراسات الإستراتيجية، 10-فبراير 2013، ص 18.
[2] كريستوفر بلانكارد، الدور الأمريكي في مرحلة الانتقال الديمقراطي في ليبيا، القاهرة: المركز الإقليمي للدراسات الإستراتيجية، 15 نوفمبر 2012.

الالتزام الأمريكي بشأن توفير موارد مالية لمساعدة ليبيا متواضعا حيث قدرت وزارة الخارجية الأمريكية ان تلك المساعدات بلغت 240 مليون دولار أمريكي منذ بداية عمليات إزاحة معمر ألقذافي علم 2011 عن السلطة بينما انفقت الولايات المتحدة أموالا أكثر بمراحل على العمليات الجوية لحلف شمال الأطلسي التي أطاحت بنظام ألقذافي من السلطة وفي ظل الموارد المحدودة كان فريق العمل في ليبيا بحاجة إلى خطة متكاملة لضمان فعالية الإجراءات التي سيتخذها ولتحديد الأولويات وتعزيز تحركات الدول الأخرى بيد ان العديد من الوكالات الأمريكية العاملة في ليبيا تعاونت كالمعتاد بقدر الإمكان دون خطة متكاملة وفي ظل قيادة ذات خبرة محدودة سواء في طرابلس او في واشنطن وعندما وقعت الأزمات وتدهورت الأحوال جاءت ردود الأفعال دون المستوى [1] .

وكما الوضع في العراق بعد الغزو الأمريكي عام 2003 لم يختلف الوضع في ليبيا كثيرا بعد إسقاط حكم ألقذافي فبينما تطلب إعادة إعمار البلد إجراءات استثنائية من جانب الشعب الليبي نفسه ،وكذلك من جانب الدول الغربية ، إلا أن برنامج الدعم الأمني الدولية بما في ذلك تلك التي قدمتها الولايات المتحدة ظلت دون المستوى ومع تعقد الأمور بشكل أكبر بدأت الولايات المتحدة الأمريكية والعديد من الدول الأوروبية الأخرى في اتخاذ إجراءات من شأنها تعزيز دور الجيش والشرطة الا ان ذلك لم يتم على أكمل وجه في ظل تصاعد حد النزاعات المسلحة بين المليشيات المسيطرة على مناطق متفرقة في البلاد وفي ظل وجود حكومتين أحدهما مسيطرة على العاصمة طرابلس معترف بها دوليا والأخرى قابعة في شرق البلاد [2].

الخاتمة :

ومن خلال سرد الموضوع تبين إن السياسة الأمريكية تجاه دولة ليبيا وبعد مرور نحو اكثر من ثمان سنوات علي بداية ما عرف في الغرب اصطلاحا بالربيع العربي وبعد مسيرة طويلة من السياسة والتحركات الأمريكية خلال هذه الفترة والتي تضمنت استخدام كافة الأدوات المتاحة وغير المتاحة من اجل تقليل المخاطر علي مصالحها الرئيسية والأساسية في المنطقة سواء كانت هذه الأدوات والآليات عسكرية أم أمنية أم استخباراته أم سياسية ام دبلوماسية ام اقتصادية ، فقد عملت الولايات المتحدة الأمريكية علي استغلال مستجدات رياح التغيير التي عصفت بالمنطقة ككل خلال علم 2011م لتحافظ علي مصالحها الحيوية وتسترجع بعض من نفوذها وتجدد

[1] رونالد نيومان وايريك أولسون، نهج متعثر: السياسة الأمريكية تجاه مخاطر الدول الهشة بالشرق الأوسط، القاهرة: مركز الدراسات المستقبلية، بتاريخ 27/9/2014، متاح على الرابط التالي: http://www.rcssmideast.org/Article/2632/

[2] خالد حنفي، مرجعسبق ذكره ص 19.

حضورها السياسي ، حيث تشير المعطيات الجيو إستراتيجية إلي أن الولايات المتحدة وبعكس القوى الكبرى الأخرى كروسيا والصين ، برزت ضمن قائمة الرابحين من ثورات التغيير في المنطقة وليس ضمن قائمة الخاسرين ما بعد الربيع العربي وتمكنت من الحفاظ علي مصالحها .

وقد أثبتت العمليات العسكرية التي نفذها حلف شمال الأطلسي في ليبيا وأسفرت عن إسقاط نظام ألقذافي ، ان الاستفادة من القدرات العسكرية الفريدة يمكن ان تمثل مضاعفة للقوة وزياد بسط سيطرتها علي المنظومة الدولية ككل ، بل إن القيادة الأمريكية صاغت عبارة " القيادة من الخلف " كضرورة واقعية ونموذج يمكن أن يكون قابلا للتطبيق في أماكن أخرى . 1

وقد سعت الإدارة الأمريكية للتأكد من ان تصبح الأنظمة الجديدة التي تحل محل النظام القديم متعاونة معها ومع مصالحها في المنطقة .

المراجع :

أولا الكتب:

1- Shadi Hamid and Peter Mandaville, Bringing the united states back into the middle east, Washington quarterly, vol.36, no. 4 (fall 2013), available at: http://csis.org/files/publication/twq_13winter_haidmandaville.pdf

2- Jason Pack and Barak Barfi, In Wars Wake: The Struggle for Post Qadhafi Libya, Washington: Washington institute, 2012.

3- Yahia H. Zoubir, The United States and Libya: The Limits of Coercive Diplomacy, The Journal of North African studies, Vol. 16, No. 2, June 2011

4- Omar Ashour, Libyan Islamists Unbacked: Rise Transformation and Future, Washington: Brookings Policy Briefing, 2 May 2012, available at:

5- Paul Salem and Amanda Kadlec, Libya's Troupled Transitino , The Carnegie paper , washingie DC: Carnegie Middle East center for international peace june.2012

6- Hillary Rodham Clinton, Hard Choices ,London: Simon & Schuster UK Ltd,

ثانيا البحوث والمؤتمرات :

1- أكاديمية ناصر العسكرية، مواقف القوى الكبرى الفاعلة في النظام العالمي من الثورات العربية عام 2011، ورقة بحثية غير منشورة، القاهرة: أكاديمية ناصر للعلوم العسكرية، نوفمبر 2011.

[1] - آالن كيسوتر وميليسيا بول ماهل ، الارتهان للواقع : حدود قدرة الولايات المتحدة تجاه الربيع العربي ، ملحق تحولات استراتيجية، القاهرة ، : مجلة السياسة الدولية ، مؤسسة الاهرام ،العدد 190 ، اكتوبر 2012 ،

ثالثا المجلات والدوريات :

1 إبراهيم منشاوي، "**مستقبل غامض**: الدولة في ليبيا في ظل تنامي خريطة الجماعات المسلحة"، القاهرة: آفاق سياسية، العدد 6 يونيو2014

2 أحمد قنديل وآخرون، الدور الأمريكي في ثورات الربيع العربي ، التقرير الاستراتيجي العربي 2011-2012، القاهرة : مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالأهرام،2013

3 آلن كيسوتر وميليسيا بول ماهل ، الارتهان للواقع : حدود قدرة الولايات المتحدة تجاه الربيع العربي ، ملحق تحولات إستراتيجية، القاهرة ، : مجلة السياسة الدولية ، مؤسسة الأهرام ،العدد 190

4 خالد حفني علي، دولة منزوعة السيطرة: **محفزات وكوابح** تفكك ليبيا بعد الثورة، ملحق تحولات إستراتيجية، القاهرة: مجلة السياسة الدولية، مؤسسة الأهرام، العدد195، يناير2014

5 خالد حنفي علي، احتمالات إعادة تصدير أزمة مالي إلى داخل الليبي، القاهرة: المركز الإقليمي للدراسات الإستراتيجية، 10-فبراير 2013،.

6 كريستوفر بلانكارد، الدور الأمريكي في مرحلة الانتقال الديمقراطي في ليبيا، القاهرة: المركز الإقليمي للدراسات الإستراتيجية، 15 **نوفمبر** 2012.

7 يوسف الصواني، ليبيا: الثورة وتحديات بناء الدولة، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2013،.

8 يوسف محمد الصواني، الولايات المتحدة وليبيا: تناقضات التدخل ومستقبل الكيان الليبي، بيروت: **مجلة** المستقبل العربي، أبريل 2014

رابعا مواقع على شبكة المعلومات الدولية :

1- بول سالم ، الربيع العربي من منظور عامي ، استنتاجات من تحولات ديمقراطية في العالم ، مؤسسة كارنيغي للسلام ، 15 **نوفمبر** 2011 **متاح علي الرابط التالي** :
http://arabic.carmegieendowment.org/publications/?fa=45980&lang.

2- بولا ميجيا، ثورة ملعونة: ليبيا انتهت مظالم ألقذافي وقى سوء الإدارة، مجلة المجلة، 4 **أغسطس** 2012**متاح على الرابط التالي**: http://www.majalla.com-arb-08-2012-artcle55237613

3- حسين خلف موسى، الثورة الليبية وسيناريوهات المستقبل، برلين: المركز الديمقراطي العربي،**مارس**2012،**على الرابط التالي** http://democraticac.de/?p=536

4- راتان جميل، الربيع العربي: خفايا الدور الأمريكي المشبوه، شبكة فراس، 2 يوليو 2014 ، **متاح على الرابط التالي**: http://fpnp.net/site/news/24860

5- رونالد نيومان وايريك أولسون، نهج متعثر: السياسة الأمريكية تجاه مخاطر الدول الهشة بالشرق الأوسط، القاهرة: مركز الدراسات المستقبلية، بتاريخ 27/9/2014، **متاح على الرابط التالي**:

6- http://www.rcssmideast.org/Article/2632/

7- عبد العظيم محمود حنفي، واشنطن والأزمة الليبية من مقتل السفير إلى عملية الكرامة، بيروت: مركز الدراسات العربية، متاح على الرابط التالي بتاريخ 27 مايو 2014 . http://studies.alarabiya.net/reports/%D9%88%D8%A7

8- عقبة فالح طه، الولايات المتحدة وربيع العرب: مقاربة لقراءات متعددة في الموقف الأمريكي، المغرب: مركز الدراسات والأبحاث العلمانية في العالم العربي، 1/3/2013، متوفر على الرابط التالي.
http://www.ssrcaw.org/ar/print.art.asp?aid=339146&ac=1#sthash.rGwpnTE.dpuf

9- فوزي حسن حسين، قراءة في التفكير الاستراتيجي الأمريكي تجاه الثورات العربية، الدوحة، قطر: المركز العربي للأبحاث ودرلسة السياسات، أغسطس 2011. متاح على الرابط التالي : www.dohaistitute.org

10- Hugh L. Atkinson, Strategic Implication of U.S. Military Action in Libya, Washington: International Affairs, Vol. 15, No.3, December 20012m available at: http://www.faoa.org/resources/documents/pub%2050%20-%20final%20-%2013%20dec%2012_online%20edition.pdf

11- for more information look at: Max Fisher, Libyans Now Like America Slightly More Than Do Canadians, USA: The Atlantic, 13 August 2012, available at: http://www.theatlantic.com/international/archive/2012/08/libyans-now-likwamerica-slightly-ore-than-do-canadians/261078

12- Richard Rousseau, Libya: A Very Long War Over Competing Energy Interests, Foreign Policy Journal, 19/11/2012, available at: http://www.foreignpolicyjournal.com/2011/11/19/libya-a-very-long-war-over-competing-energy-interests

13- Richard Rousseau, Libya: A Very Long War Over Competing Energy Interests, Foreign Policy Journal, 19/11/2012, available at: http://www.foreignpolicyjournal.com/2011/11/19/libya-a-very-long-war-over- competing-energy-interests

14- for more informations look at: Remarks by the president on Libya, white House (19 March 2011), available at:

http://www.whitehouse.gov/the-pressoffice/2011/3/19/remarks-president-libya

الدبلوماسية بين فن الممارسة والتلويح بالقوة

أ. صالح محمد صالح الحراري
جامعـــــــــة الزاويـــــــــة
كلية الاقتصـــاد العجـــيلات
قسم العلوم السياسية

مقدمة :

نتيجة لتطور العلاقات الدولية وتتطور وسائل المواصلات أصبحت الدبلوماسية من الوسائل المهمة لحماية المصالح الدولية، فلم تعد الحروب وسيلة للتحقيق مصالح الدول وأهدافها بل أصبحت للدبلوماسية دور مهم قد يفوق جميع وسائل الاكراه الأخرى ومن هذا المنطلق فقد اتجهت الدول المتطورة إلى بناء مؤسسات دبلوماسية متطورة تسهم يفوق في حماية مصالحها، وبسبب تطور القواعد الدولية المنظمة للعلاقات الدبلوماسية فقد جعلت منها موضوعاً قائماً بذاته وبدأ يستقل عن قواعد القانوني الدولي العام، ليصبح قانوناً مستقلاً يطلق عليه القانون الدبلوماسي، فلم تعد الدبلوماسية وسيلة لإدارة العلاقات السياسية بين الدول بل أنها تعدت هذه المهمة لتشمل إدارة الأعمال الاقتصادية والعلمية والثقافية والإنسانية بين الدول وأصبحت ضرورة حتى في حالة نشوب الحرب بين الدول خاصة عندما يتعلق الأمر بتطبيق قواعد القانون الدولي الإنساني، حيث تلجأ الدول المتحاربة إلى القنوات الدبلوماسية بالاتفاق على تنظيم قواعد الحرب البرية-والبحرية والجوية والأسلحة التي يحرم استخدامها وتبادل الأسرى ووفق القتال والهدنة والصلح وغيرها من القواعد المتعلقة بالحرب فتلك الموضوعات لا يمكن الوصول إليها إلا عن طريق الوسائل الدبلوماسية.

ولم تعد الدبلوماسية أداة العلاقات الدولية بين الدول فحسب، بل أصبحت تمثل سلوكاً إنسانياً لتنظيم العلاقات بين أفراد المجتمع أيضاً وبهذا فقد أولت الدول المتطورة هذا الموضوع مزيداً، الاهتمام، فأنشأت العديد من المعاهد والمراكز العلمية، وأصبحت الدبلوماسية من الموضوعات المهمة التي تدرس في غالبية الجامعات خاصة في الكليات المختصة في العلوم القانونية والسياسية والإعلامية وغيرها وهناك العديد من المراكز البحثية المنتشرة في العالم تتولى اصدار الكتب والمجلات والبحوث العلمية في هذا المجال.

وقد ظهرت الدبلوماسية نتيجة التطبيق العملي للعلاقات الدولية منذ أزمان سحيقة في التاريخ وكان لحضارة وادي النيل والرافدين والشام واليمن الدور في انشاء الدبلوماسية فقد نشأت تلك

القواعد عن طريق التطبيق العملي حيث كان العرف الدولي هو المصدر الرئيسي لقواعد الدبلوماسية إلى أن جاءت اتفاقية فيناء العلاقات الدبلوماسية لعام 1966. واتفاقية فينا للعلاقات القنصلية لعام 1963م واتفاقية فينا للبعثات لعام 1969م التي تولت تدوين العرف بموجب اتفاقيات دولية ملزمة للدول.

ومن هذا المنطلق يستعرض البحث عدة محاور وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: الدبلوماسية المفاهيم والمصطلحات.

المحور الثاني: المؤسسات الرئيسية التي تقوم عليها الدبلوماسية.

المحور الثالث: الدبلوماسية التقليدية أو القديمة (**التطور والأبعاد**).

المحور الرابع: الأنماط الرئيسية والمعاصرة للدبلوماسية الدولية.

ومن خلال الإطار العلم للبحث نتناول الآتي:

أهمية البحث :

يعد البحث من البحوث الوصفية التحليلية التي ينصب اهتمامها على الدور الذي تضطلع به الدبلوماسية في تجسيد العلاقات بين الدول سلمياً وفي حل الأزمات والصراعات فيما بينهم بالطرق السلمية وتجنبهم ويلات الحروب، ومما يزيد الأهمية ما تشهده بعض الدول والمناطق **المختلفة في العالم من** نزاعات وأزمات وحروب من حين إلى آخر.

أهداف البحث :

- الوقوف على مدلولات ومفاهيم الدبلوماسية.
- توضيح الدور الاستراتيجي والتكتيكي للدبلوماسية
- الوقوف على أهمية دور الدبلوماسية في إيجاد الحلول
- توضيح الآثار المترتبة عن غياب دور الدبلوماسية في إيجاد الحلول
- توضيح الأسباب التي تدعو بعض الدول للأتباع الدبلوماسية.
- رسم الدور الدبلوماسي في إنهاءالصراعات والأزمات تجنباً للحروب بين الدول.

مشكلة البحث :

استمرار الصراعات والنزاعات بين بعض الدول شكل هاجساً أو ضرورة لايجاد أدوات دبلوماسية لحل مثل هذه المشاكل **وتتمحور المشكلة** حول غياب الدبلوماسية في إيجاد الحلول الصراعات والنزاعات بين الدول وتجنب شعوب ودول العالم ويلات الحروب.

فروض البحث:

يتطلق الباحث من الفروض الآتية:

- هناك مصالح دولية تؤدي للاستمرار الصراعات والنزاعات بين الدول
- غياب الدبلوماسية في العلاقات الدولية يؤدي إلى تأزم الصراع أو النزاع واستمراره ثم يمكن الدخول في حرب.
- الدبلوماسية هي قدرة فن الممارسة الممكنة في إيجاد الحلول بين الدول المتنازعة.
- أساس نجاح السياسة الخارجية في تحقيق أهدافها في إطار العلاقة بين الدول هي الدبلوماسية.

حدود البحث:

منذ ظهور العلاقات الدولية ومرحلة الحرب العالمية وما بعدها.

المفاهيم والمصطلحات:

هناك مفاهيم ومصطلحات عدة حول الدبلوماسية وقد اختلف بعض المفكرين والفلاسفة والبحاث والمهتمين بالأمور الاقتصادية والسياسية والدولية، فمنهم من تناول الموضوع بطرق عديدة ومن زوايا مختلفة ومنهم من تناوله بطرق شاملة.

منهج البحث :

يستخدم المنهج الوصفي التحليلي واستخدام المنهج الاستقرائي التاريخي في دراسة ما كتب في الماضي وما كتب حديثاً حول الموضوع ومع استخدام أساليب التحليل والمقارنة والترجيح.

مصادر البحث :

يعتمد الباحث على عدة مصادرة ومراجع وكذلك الدوريات الحديثة والمؤتمرات التي تناولت الموضوع والاعتماد على شبكة (النت) العالمية.

المحور الأول : الدبلوماسية المفاهيم والمصطلحات.

يعد الوطن العربي بصورة عامة من أقدم الحضارات الإنسانية حيث ظهرت حضارات مشهورة متنوعة قبل حضارة وادي النيل والرافدين واليمن والشام والدويلات في شبه الجزيرة العربية، فقد دلت هذه الحضارات على وجود دور لهذه الحضارات في الحياة البشرية وكان لها مظاهر دبلوماسية في تلك الفترة في معالجة المشاكل والتحديات التي كانت تواجهها دول هذه الحضارات سواء في حالة الحرب أو السلم.

الدبلوماسية في الإسلام :

إن الغرض من دراسة الدبلوماسية الإسلامية هو بيان القواعد الدبلوماسية المطبقة في الوقت الحاضر والقائمة على العدل، والقيم والأخلاق بالفضيلة تعود للقواعد التي وضعها المسلمون وقد جاء بها الإسلام وأن الجانب الاخر للدبلوماسية الحديثة القائمة على المراوغة إنما هو من صنع المجتمعات الغربية.

فالشرعية الإسلامية القرآنية شريعة حياة متكاملة قائمة على قواعد وأحكام وقيم ومبادئ منصوص عليها في القرآن الكريم وأكدتها الأحاديث النبوية الشريفة.

فقهاء الشريعة لم يستخدموا مصطلح الدبلوماسية إلا أنهم يعرفون ذلك المفهوم بمصطلحات أخرى، فيطلقون على القواعد التي تنظم العلاقات الدولية في وقت السلم بقواعد السيرة أو السيرة النبوية أو كتاب السير والتي تعني سياسة الرسول -علية الصلاة والسلام- الراشدة أو قيادته الحكيمة أو تصرفه الكريم في السلم والحرب مع الأصدقاء والأعداء وأخلاقه ومعاملته لأصحابه أو اختياره للرسل وعلمه وعدله ورحمته[1] [2].

ومن مظاهر استخدام الدبلوماسية في القرآن الكريم الأحاديث النبوية: الرسل -**البعث**– المذكرات الدبلوماسية – **التفاوض** – **المحاججة** – وغيرها.

وقد وردت كلمة المبعوث في بعض مظاهر الدبلوماسية في آيات عديدة في القرآن الكريم منها قوله: ﴿لَقَدْ مَنَّ اللَّهُ عَلَى المُؤْمِنِينَ إِذْ بَعَثَ فِيهِمْ رَسُولاً مِّنْ أَنفُسِهِمْ﴾[3] وقوله تعالى:﴿**أَبَعَثَ اللهُ بَشَراً رسُولاً** ﴾[4] وقوله أيضاً ﴿ **هَذَا الذِي بَعَثَ اللهُ رَسُولاً** ﴾[5].

وقد جمعت هذه الآيات بين كلمتي المبعوث والرسول في آن واحد وقال النبي-**محمد صلى الله عليه وسلم**- (**بعثت لأتمم مكارم الأخلاق**).

ويتضح من ذلك لدى المبعوث قد يكون رسولاً، والمهمة أخرى غير محل الرسالة فيقال يعتق فلاناً لغرض المساعدة أو تقديم العون.

لم يستخدم الإسلام مصطلح المذكرات الدبلوماسية المتداولة في الوقت الحاضر وإنما استخدام مصطلح للكتاب أو الرسالة وسمي الشخص الذي يقوم بذلك باسم الرسول أو السفير المبعوث.

واستخدمت المذكرات الدبلوماسية في مخاطبة الملوك والأمراء وشيوخ القبائل قبل إسلامهم وبعد إسلامهم ذلك أن هؤلاء رغم دخولهم الإسلام إلا أنهم احتفظوا بشخصيتهم القانونية المستقلة

([1])د.مجيد قدوره، الحرب والسلم في شرع الإسلام، الدائرة المتحدة، القاهرة، ج196، ج1.
([2])محمدين محمد أبو شميه، السيرة النبوية في حفظ القرآن الكريم والسنة، القاهرة، 1970، ص15.
([3])**سورة عمران**، الآية 164.
([4])سورة الإسراء، الآية 94.
([5])سورة الفرقان، الآية 91.

فكانوا يخاطبون النبي –محمد صلى الله عليه وسلم-قبل إسلامهم وبعد إسلامهم وفعلت هذه المذكرات فعلها في توجيه الملوك الأمراء وشيوخ القبائل من الناحية الدينية والمالية والإدارية والعسكرية، والمذكرات الدبلوماسية وثائق رسمية مكتوبة يتم تبادلها بين الدول وتخضع خاصة حددها العرف الدبلوماسي منذ القدم ولها أيضاً أسلوباً خاصاً لا يختلف من دولة إلى أخرى[1].

وقد ورد في كلمة المجادلة في مواضيع متعددة من القرآن الكريم، وقد شكلت هذه الآيات **ورسمت للنبي محمد**-صلى الله عليه وسلم-**قواعد وأصول المفاوضات**[2] مع الآخرين مثل : ﴿ ادْعُ إِلى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالحِكْمَةِ وَالمَوْعِظَةِ الحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ ﴾[3] بمعنى بالطريقة التي هي **أحسن**[4].

الدبلوماسية الأوروبية :

إن مصطلح الدبلوماسية ومفهومها هو من صنع العلاقات الأوروبية حسب ما يرى فقهاء القانون الدولي العام، فالحروب الدامية بين الدويلات الأوروبية، وما أحدثته من آثار مدمرة في القارة الأوروبية جعل هذه الدويلات تتجه إلى وضع نهاية لهن الدمار الذي عانت منه قروناً طويلة، واتفقت على إقامة علاقات دبلوماسية بينها من أجل حل مشاكلها بالوسائل السلمية الدبلوماسية حيث انتهت هذه الجهود إلى عقد ما يسمى بمعاهدة وسنقاليا 1648م.

الدبلوماسية الحديثة وتطورها :

مظاهر تطور الدبلوماسية الحديثة يتوقف على مدى تطور الدبلوماسية على طبيعة العلاقات الدولية والقدرة على تسوية المنازعات الدولية بالطرق السلمية الدبلوماسية وتجنب استخدام القوة العسكرية في العلاقات الدولية، ومدى تحقيق الأمن والاستقرار الدولي وتوازن العلاقات الدولية وتوطيدها هي مرحلة البعثات الدبلوماسية المؤقتة والدائمة.

وشهدت هذه المرحلة انتعاشاً تسبى القواعد الدبلوماسية وتبلورت بعض مفاهيمها غير أنها لم تصل بالصورة المثلى أو الكاملة.

وهناك مراحل أخرى مثل مرحلة استقرار التمثيل الدبلوماسي وكذلك مرحلة تطور القواعد الدبلوماسية وما يسمى بمرحلة دبلوماسية هيمة القطب الواحد ولكل مرحلة دور وتأثير في تطور المفاهيم الدبلوماسية وتدهورها، نظراً لتطور أو تدهور العلاقات الدولية بسبب قيام الحروب بين

([1])أحمد حلمي إبراهيم، الدبلوماسية والبروتوكول، المجاملة، عالم الكتاب، القاهرة، 1976- ص169.
([2])إسماعيل إبراهيم، الحوار في القرآن الكريم، جامعة بغداد، 1989، ص21.
([3])سورة النحل، الآية 125.
([4])إسماعيل إبراهيم، مرجع سابق، ص29.

معظم الدول في ذلك الوقت في إطار الهيمنة والتنافس حول كسب مناطق نفوذ خلال فترة الحربين الأولى والثانية وما بعدها.

وحول مفهوم الدبلوماسية ومصطلحاتها حديثاً وكذلك البنايات الفكرية والسياسية والفقهية التي أدت إلى ظهور تعاريف وأنواع وغايات متعددة للدبلوماسية وما يميز الدبلوماسية الحديث أنها أصبحت دبلوماسية مباشرة بين رؤساء الدول أطلق عليها دبلوماسية المؤتمرات.

مصطلح الدبلوماسية :

هو مصطلح يوناني الأصل انتقل إلى اللاتينية ومنها إلى اللغات الأوروبية وأصل معناه الوثيقة المطوية نسبة إلى الاسم اليوناني القديم diploma وعند انتقاله إلى اللاتينية استعمل بمعنيين:

الأول: معنى الشهادة أو الوثيقة التي تبادلها الملوك في علاقاتهم الدبلوماسية والتي تمنح حاملها امتيازاً معيناً.

يتعلق باستعمال الرومان لكلمة الدبلوماسية بما يفيد طباع المبعوث الدبلوماسية، وما تقتضيه هذه الصيغة من الأدب والمودة المصطنعة وتجنب أسباب النقد، وهذا المقصود من كلمة diploma اللاتينية التي تعني الرجل المنافق ذو الوجهين ومنها اشتق في اللغة الفرنسية dipleance **بمعنى المخادع** [1] **وفي القرن** 19 شاع استعمال مصطلح الدبلوماسية في بريطانيا وفرنسا واستخدمت كلمة مبعوث envoy بمعنى الشخص الذي يبعث بمهمة واستخدمت كلمة "سفير" في اللغة الأسبانية اشتقاقاً من التعبير الكلي Diplomccy بمعنى المخادع وبعد قيام **الأمم المتحدة عام** 1945م قامت اللجنة السادسة بوضع مشاريع اتفاقيات دولية التنظيم العلاقات الدبلوماسية بين الدول وقد توصلت إلى تجميع العرف الدولي الخاص بالدبلوماسية وانتهت إلى وضع ثلاث مشاريع مصدق عليها من الدول وهي:

1- اتفاقية فينا للعلاقات الدبلوماسية عام 1961م.
2- اتفاقية فينا للعلاقات القنصلية 1963م.
3- اتفاقية فيينا للبعثات الخاصة 1969م.

الدبلوماسية وتعريفاتها:

هناك اختلاف بين فقهاء القانون الدبلوماسي حول معنى الدبلوماسية وتعريفاتها حين ذهب **البعض** إلى اتجاهات متعددة حول ذلك المعنى والتعريفات، هناك من يرى على سبيل المثال:

(1) د.عز الدين فوده، الدبلوماسية، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 1971، ص15.

- بأنها فن المفاوضة بواسطة ممثلين دبلوماسيين معتمدين لفض المنازعات بين الدول بهذه الطريقة أو الوسيلة.
- بأنها علم وفن الممارسة في إجراء المفاوضات عن طريق ممثلين معتمدين لهذا الغرض[1].

وهي أحد أدوات السياسة الخارجية للدولة وهي السياسة المهيمنة على سياسة الدول الخارجية مثل الحياد أو عدم الانحياز والحرب والمحافظة على سياسة التوازن الدولي.

ومن خلال المهام التي تضطلح، بها الدبلوماسية وغاياتها والقائمين عليها فيمكن تعريف الدبلوماسية بأنها "علم وفن تمثيل مواقف الأشخاص القانونية الدولية في علاقاتها الخارجية عبر أجهزة مخصصة يطلق عليها البعثات الدائمة أو المؤقتة".

سمات الدبلوماسية الحديثة :

يمكن تلخيص السمات الدبلوماسية الحديثة في الآتي:

- باعتبار الدبلوماسية علم فإنها تقوم على قواعد وأصول دبلوماسية وكذلك على مناهج للتدريس في كليات القانون والسياسة وفي المعاهد المخصصة للتدريس الدبلوماسية، ويمكن أن تكون مجالا للباحثين والمؤلفين في علوم القانون والسياسة على أن تكون قابلة للتطور المستمر.
- الدبلوماسية علم تطبيقي له قواعد جاءت تنمية التطبيق العملي للعلاقات القائمة بين الدول فهذا التكرار والممارسة بين الدول شكل قواعد دبلوماسية نتيجة التكرار وأصبحت هذه القواعد الزامية وقانونية ملزمة لهذه الدول.
- الدبلوماسية هي فن الممارسة أو الممكن بمعنى موهبة ليس كل شخص تنطبق عليه مثل هذه السمات وأنها تعتمد على الذكاء والنباهة، والكياسة، والفطنة وتقدير المواقف ومواجهة الظروف ببراعة وتأن.
- الدبلوماسية لها علاقة بالعلاقات الخارجية الدولية وليست عملاً داخلياً.
- تمارس الدبلوماسية عبر أجهزة خاصة يطلق عليها القنوات الدبلوماسية وهي البعثات الدائمة والخاصة والمؤقتة.

(1) د.علي صادق أبو هيف، القانون الدبلوماسي، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1971، ص13.

- ترتبط الدبلوماسية بالعمل السياسي الاقتصادي والعسكري الاجتماعي لأشخاص القانون الدولي وهذا ما يميزها عن الأعمال القنصلية التي يتجدد عملها في حماية مصالح الأفراد في الخارج[1].

أنواع الدبلوماسية :

تعد أنواع الدبلوماسية أحد أنماط الدبلوماسية الدولية المعاصرة، كما أن هناك مفاهيم متعدد ومتنوعة للأنواع للدبلوماسية يمكن تلخيصها في الآتي:

أ- الدبلوماسية السرية والعلنية :

ومن سمات هذه الدبلوماسية ونتائجها الريبة والشك والغموض والحذر، الأمر الذي يهدد مبدأ حسن النية في العلاقات الدولية ونتيجة لتطور وسائل الإعلام وثورة الاتصالات المتنوعة بين الدول ووعي الشعوب وظهور المنظمات المتخصصة ورغبة الدول في الحد من الاحلاف السرية فقد ظهرت العديد من الدعوات المتعلقة بالابتعاد عن الدبلوماسية السرية واعتماد الدبلوماسية العلنية أو ما اصطلح تسميتها بالدبلوماسية المفتوحة[2].

ب- الدبلوماسية الثنائية والدبلوماسية الجماعية :

الدبلوماسية الثنائية كانت هي الأساس في العلاقات الدولية لمدة أو فترة طويلة من الزمن حيث كانت الدول تدخل في علاقاتها مع بعضها البعض بصورة أو شكل مباشر ومن خلال اللقاءات الثنائية وما يترتب عليها من معاهدات ثنائية وتحالفات عسكرية وغيرها [3].

وقد تميزت الدبلوماسية الجماعية بأنها تقع في حلول جماعية عام لجميع الدول وتحد من الإرادة الشخصية لأي دولة حيث تغلب إرادة الجماعة على المصلحة الشخصية للدولة وأن القرارات التي تصدر بالأغلبية تسري على جميع دول الأعضاء.

ج- الدبلوماسية الرسمية والدبلوماسية الشعبية :

المقصود بالدبلوماسية الرسمية هي التي يمارسها أشخاص القانون الدولي مثل الدول والمنظمات الدولية الرسمية منها والفرعية وذلك في إطار المؤسسات الدبلوماسية المعروفة.

([1]) د.عز الدين فوده، مرجع سابق، ص24.

([2]) د.حسن فتح الباب، المنازعات الدولية، كامل الكتب، القاهرة، 1976، ص49.

([3]) ومن ذلك مشكلة استغلال نهر الدائوب حيث يمر النهر بثمان دول الأمر الذي أوجب عقد معاهدة باريس لعام 1885م كذلك مشكلة نهر الراين الذي تولى مؤتمر فينا عام 1885 تنظيم الملاحة فيه ومشكلة نهر اليكونج في أسيا التي نظمت الملاحة فيه معاهدة عام 1904.

أما الدبلوماسية الشعبية فهي نمط جديد في إطار الدبلوماسية ظهرت في الوقت الحاضر وتمارس على صعيد العلاقات الدولية نتيجة تطور المفاهيم الدبلوماسية وفي إطار المقولة والتي تراها كثيراً في شعارات السياسة الخارجية لأي دولة والتي تقول إن العلاقة بين الشعوب وليست بين الحكومات"[1] وهو لا يمارس من قبل الدول أو المنظمات الدولية الرسمية وإنما يمارس من قبل منظمات غير حكومية لا علاقة لها بالدول يقيمها الأفراد أو جماعات أو فئات وأصبحت تشكل جزءاً كبيراً من العلاقات الدبلوماسية في الوقت الحاضر

د- دبلوماسية مؤتمرات القمة :

وقد ظهر نوع جديد من المؤتمرات الدبلوماسية وهي مؤتمرات القمة بين رؤساء الدول وذلك نتيجة لتطور العلاقات الدولية ولهذا النمط الجديد من مؤتمرات القمة كانت له أشكال عديدة ويضم العديد من رؤساء الدول.

- مؤتمرات قمة تضم جميع رؤساء دول العالم مثل مؤتمرات القمة التي عقدتها الأمم المتحدة في العديد من دوراتها لمنافشة قضايا دولية تهم المجتمع الدولي.
- مؤتمرات قارية تهم دول قارة معينة بحضور رؤساء دول وحكومات تلك القارة مثل دول الاتحاد الأوروبي – الاتحاد الافريقي- أمريكا اللاتينية.
- مؤتمرات القمة الإقليمية والتي تعقد بين رؤساء وحكومات مجموعة من الدول التي تقع في نطاق إقليمي معين .
- مؤتمرات القمة المتخصصة والتي تعقد بين رؤساء دول وحكومات تجمعها قضايا فنية معينة مثل مؤتمرات الدول المعنية باستخراج الحديد والفحم والمنتج للنفط والغاز (الأوبك).
- مؤتمرات القمة الخاصة بالأحلاف العسكرية والتي نجمعها مصلحة عسكرية.

هـ- دبلوماسية للهيمنة :

تعني تمتع الدول بقوة عسكرية واقتصادية وبشرية وتقدم في مجال التقنية القيمة والتكنولوجية وظهور ما يسمى بالدول المتقدمة والدول النامية وأمم غنية وأمم فقيرة وهناك أيضاً شمال متقدم وجنوب متخلف فهذا الواقع وفي غياب توازن القوى أفرز علاقات دولية ظالمة تقوم على فرض إرادات دول على دول أخرى، لأن هذه الدول تمثل مركز القوة للتأثير على بقية الدول الأخرى الأقل منها قوة وتأثيراً.

(1) أ.د سهيل حسن ، الدبلوماسية بين النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر ، الأردن، 2013، ص97.

فعلى الرغم من هذا الاتجاه المخالف للقواعد القانونية الدولية والدبلوماسية إلا أن واقع الحال يفرض بالطرق الدبلوماسية أو بالقوة وأساليبها.

الدبلوماسية المعاصر وتتطور الحرب الباردة :

وفي إطار الدبلوماسية المعاصرة وتطورها خلال الحرب البارزة تميزت بالظهور العلني للاتفاقيات والمعاهدات حيث تضمنت عصبة الأمم في المادة 18 من ميثاقها والمادة 102 من الميثاق للأمم المتحدة تسجيل هذه الاتفاقيات والمعاهدات حتى تكون ملزمة وألا تفقد قوتها الإلزامية وظهور دبلوماسية المنظمات وذلك لما لها من مكانة هامة في دراسة ومناقشة المشاكل المختلفة في اطار العلاقات الدولية والسياسية والفنية والاقتصادية وغيرها .

لقد جعلت الحرب العالمية الثانية نظاماً عالمياً جديداً كلياً للدول انتقلت بموجبه مركز القوة من أوروبا ليتحول إلى كلا من الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي حيث أدى إلى ظهورهما كأكبر قوتين مهمتين في العالم والنظام الدولي الذي يتضمن قوتين مركز يتبين ودول أخرى ضعيفة نسبياً يسمى بنظام التوجه المزدوج (**الثنائي القطب**).

انقسمت الدول المنتصرة إلى كتل وأصبح العالم يعيش ما يعرف بـ (**الحرب الباردة**) **فلا فرق** بين دولة قوية وأخرى ضعيفة، منحازة أو غير منحازة فهذه الحرب وإن كانت تختلف عن الحرب الساخنة إلا أنها تمثل ذروة الصراع بين الكتل المتنافسة وهو صراع مصحوب **بالتنافس** في الثلج، خطورته تكمن في أنه قد يحول الحرب الباردة إلى حرب عالمية شاملة تستخدم فيها كل وسائل التدمير والإبادة الكاملة[1].

ومن نتائج التطور في الحرب الباردة وما أحدثته الثورة التكنولوجية من تأثير في التقدم العلمي والثورة الصناعية والتجارية وما صاحبه من تغيرات في إحداث بدائل وبروز ملامح المجتمع الدولي في إطار العلاقات الدولية وظهور المنظمات والإتحادات الدولية وانتشارها كأشخاص قانونيين في المجتمع الدولي[2].

وما يميز الحرب الباردة إضافة إلى الانقسام إلى غرب وشرق وظهور تكتلات متعددة ومتنوعة سياسياً واقتصادياً وعسكرياً كل هذه شكلت تحديات واجهها العالم وكادت أن تدخل في حرب أخطر وأشد من الحرب السابقة لولا ظهور بعضاً من الملامح الدبلوماسية التي عملت حل لهذه المشاكل ومواجهة التحديات وحلها بالطرق السلمية.

([1]) د.محمد حسين الأبياري، المنظمات الدولية الحديث، الهيئة المصرية للكتاب، 1978، ص88.
([2]) بطرس غالي بطرق، دراسات في السياحة الدولية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1961، ص109.

حيث بلغت الحرب الباردة نقطة الذروة من 1949 -1953م ووافقها أو صاحبها نزاعات موضعيان وهما: نزاع كوريا ونزاع الهند الصينية حيث دخلت المفاوضات الدبلوماسية على الخط لحل هذه النزعات

وما يميز مرحلة الحرب الباردة انعقاد العديد من المؤتمرات وذلك للمناقشة العديدة من القضايا التي تهم المنطقة في إطار الهيمنة والصراع والتنافس بين دول المنطقة ومن هذه **المؤتمرات**: مؤتمر برلين – مؤتمر الأربع حكومات 1953م- مؤتمر وزراء الشؤون الخارجية في جنيف 1955م وغيرها.

وهنا يبرز سؤال وهو كيف استطاعت هذه الدول أن تحل المشاكل وأن تواجه التحديات والصعوبات التي واجهتها أثناء الصراع والأزمات التي مر بها خلال مرحلة الحرب الباردة؟

الأمر هنا يرجع إلى الدبلوماسية ودور الدبلوماسيين التي امتاز بها بعض قادة وسياسيي هذه الدول في حل الأزمات التي وقعت آنذاك مثل أزمة كوريا-ومشكلة برلينالنووية ونزع السلاح- وغيرها من القضايا التي تمت معالجتها وحلولها بالطرق الدبلوماسية، فالدبلوماسية لها دور كبير في حل بعض المشاكل والصراعات بين الدول والأمم دون اللجوء إلى الحرب وهذا الأمر يرجع إلى رقي الإنسان وتفهمه لحقوق الإنسان وحريته وسلامته وأمنه وإيمانه بحق الغير في العيش **بالسلام على الرغم من اختلاف** الأديان والأجناس والألوان وغيره.

المحور الثاني: المؤسسات الرسمية التي يقوم عليها التمثيل الدبلوماسي الدولي :

الدبلوماسية الفعالة هي التي تزعمها كل أدوات السياسة الأخرى التي تملكها الدولة سواء كانت هذه الأدوات سياسية أو دعائية أو اقتصادية أو عسكرية ويعتقد الكثير من الأساتذة المختصين في هذا الموضوع أن هدف الدبلوماسية الأول هو التوفيق بين خلافات الدول وفتح آفاق جديدة مستقبلية للاتصال بينهما من أجل تحقيق هذا الهدف، وهناك دور للمؤسسات الرسمية وغير الرسمية التي يقوم عليها التمثيل الدبلوماسي بين الدول بحسب الظروف والتقاليد الاتفاقات الخاصة التي توصل إليها الحكومات مع بعضها في هذا الشأن.

ويمكن توضيح هذه المؤسسات على النحو التالي:

البعثات الدبلوماسية وما تبعها :

هذه البعثات الدبلوماسية من ضمن المؤسسات الرسمية التي يقوم عليها التمثيل الدبلوماسي بين الدول وهي التي تتولى مهمة التمثيل الدبلوماسي سواء كانت هذه البعثات مستوى سفارة أو مفوضية ومن مهام هذه البعثات بأنها تتولى مصالح الدولة ورعاية علاقاتها مع غيرها من الدول

وفيما يتعلق بأنواع البعثات فهناك بعثات دبلوماسية دائمة وهي التي تمثل الدول في هيئة الأمم المتحدة ويكون على رأسها ممثل بدرجة السفير[1].

أما النوع الآخر من البعثات فهو البعثات المؤقتة أو ما يسمى بالخاصة.

فالمقصود بالبعثات الخاصة البعثات المؤقتة التي توسعها الدول تنظيم العلاقات الدولية في موضوعات معينة لا تستطيع البعثات الدائمة القيام بها وتتكون البعثات الخاصة من أشخاص متخصصين في اختصاصات تتعلق بالمهمة التي يقومون بها وتنتهي البعثات الخاصة بانتهاء المهمة المكلفة بها.

وقد نظمت اتفاقية البعثات الخاصة لعام 1969م، البعثات الخاصة فعرفت المادة الأولى من هذه الاتفاقية بأنها (**البعثة المؤقتة ذات** الصفة التمثيلية التي توفرها إحدى الدول إلى دولة أخرى بموافقة هذه الأخيرة لتعالج قضايا خاصة أو للقيام لديها بمهمة معينة).

القنصليات :

أما فيما يتعلق بالقنصليات تقتصر في نشاطها على الأمور المتعلقة بالمصالح الاقتصادية والتجارية للدولة ومتابعة شؤون رعاياها وحل مشكلاتهم...**إلخ**[2]

والقناصل أنواع فالنوع الأول: القنصل الأصيل من مواطني الدولة المعتمدة والقنصل الفخري وهو من مواطني الدولة المعتمد لديها أما درجات القناصل فهم رئيس القنصلية...**وبعده – قنصل أول-وقنصل ثاني –وقنصل ثالث-ونائب قنصل**-ووكيل قنصل[3].

وتختلف القنصليات عن البعثات الدبلوماسية في أن البعثة الدبلوماسية تمثل الدولة ويكون لها بعثة واحدة فقط بينما يجوز للدولة المعتمدة أن تقيم عدة قنصليات في الدولة المعتمد لديها بالاتفاق بين الدولتين للفصل بين النظام القنصلي والدبلوماسي نتيجة تطور العلاقات السياسية والاقتصادية الدولية وظهور العديد من الدول وتطور النظام الدبلوماسي وازدياد الملحقين التجاريين في البعثات الدبلوماسية، وكانت العلاقات القنصلية تخضع لأحكام العرف الدولي ثم عقدت العديد من المعاهدات الدولية بين الدول للتنظيم عمل القناصل وتحديد واجباتهم وامتيازاتهم وحصاناتهم وبالنظر لاختلاف العرف الدولي والاتفاقيات الثنائية المعقودة بين الدول حول التمثيل القنصلي، فقد اختلفت أحكام التنظيم القنصلي من دولة إلى أخرى بناء على اختلاف العرف الدولي والاتفاقيات المعقودة بينهما.

([1])د.اسماعيل صبري مقلد، العلاقات السياسية الدولية، دار السلاسل، الكويت، 1987، ص340.
([2])إسماعيل صبري مقلد، مرجع سابق، ص362.
([3])فاضل ذكي محمد، الدبلوماسية في عالم متغير، دار الحكمة، للطباعة والنشر، بغداد، 1992، ص280.

والواقع أن التمييز بين البعثة الدبلوماسية والقنصلية وبين الدبلوماسي والقنصل ليس له ما يبرره من الناحية الواقعية فكل منهم يؤدي خدمة عامة ويتبع دولة أجنبية، كما أن العمل القنصلي أوسع بكثير من العمل الدبلوماسي ومن المفروض أن يتمتع القنصل بامتيازات وحصانات أكثر مما يتمتع به الدبلوماسي طالما أن عمله الموسع من عمل الدبلوماسي وهو على صلة مباشرة بسلطات الدولة المعتمد لديها ومواطنيها، واحتمال تلفيق التهم ضده عليه فلابد من أن يتمتع بحماية وحصانة أكثر من الدبلوماسي، غير أن وضعه من الناحية القانونية أقل من وضع **الدبلوملسي**.

ولهذا فإن أغلب الدول تتحايل على النظام القنصلي فتجعل القنصلية داخل البعث الدبلوماسية من أجل منحها الحماية الدبلوماسية التي تتمتع بها البعثة الدبلوماسية.

المحور الثالث: الدبلوماسية التقليدية أو الدبلوماسية القديمة التطور والأبعاد:

كانت الدبلوماسية التقليدية أو القديمة محدودة التطابق كما كانت أدواتها في التأثير محدودة، وغالباً ما كانت القوة العسكرية أو أساليب التأثير هي الوسائل الرئيسية المستخدمة في الدفاع عن المصالح القومية للدول في مواجهة بعضها، وكانت الدبلوماسية التقليدية سرية في معظم جوانبها، كما اعتمدت إلى حد كبير على العوامل الشخصية، وبعبارة أخرى فقد كانت دبلوماسية أرستقراطية مغلقة.

وقد استمرت هذه الدبلوماسية التقليدية حتى نهاية الحرب العالمية الأولى حيث بدأت تتحول وتتغير تحت تأثير عدد من العوامل منها-التغيرات السياسية والاجتماعية الواسعة المدى التي بدأت تظهر في العالم كله، ويضاف إلى ذلك حقيقة جوهرية أخرى تتصل بتدهور النفوذ النسبي لأوروبا في العلاقات الدولية، وبروز قوى سياسية لها اتجاهات تغاير هذه الاتجاهات التقليدية في الدبلوماسية الأوروبية وترتب على هذا التغير ظهور طبقة جديدة من الدبلوماسيين الذين يحترفون العمل الدبلوملسي .

ومن النتائج البارزة التي قاد اليها التحول في طبيعة الدبلوماسية التقليدية أن أصبحت أكثر انطلاقاً وأكثر اتساعاً وأكثر إيجابية وأكثر تنوعاً في أدواتها وأساليبها مما اعتادت أن تكون عليه في الماضي فمثلاً وجود مؤسسات دبلوماسية رسمية في الدول لم يعد يعني بأنها هي الوحيدة من الأهداف التي تشارك في العمل الدبلوماسي بل هناك مؤسسات أخرى، فالبعثات الدبلوماسية وجدت لكي تكون هناك مسالك أو طرق محددة ومنظمة ومستمرة للاتصال بين الدول والحكومات، غير أن نطاق المشاركة في العمل الدبلوماسي، أصبح يتخطى هذه المؤسسات

الدبلوماسية الرسمية، وأصبحت تشارك فيه أطراف أخرى عديدة وفي مقدمتهم رؤساء الدول والحكومات، فمن الظواهر التي تتميز بها الدبلوماسية الحديثة أو الجديدة:

- تزايد معدل الاتصال بين الدول على مستوى رؤساء الدول والحكومات من خلال الزيارات المتبادلة بينهم والتي تهدف إلى تأكيد وتنمية المصالح المشتركة بين دولهم.
- اتباع حسن النوايا اتجاه بعضهم البعض.

ومثل هذه الاتصالات تعتبر مشاركة إيجابية في العمل الدبلوماسي وعلى أعلى مستوياته وهناك العديد من الأمثلة التي يكفل بها المجتمع الدولي والتي تؤكد نمو هذه الظاهرة وبشكل لم يكن مألوفاً من قبل في ظل الدبلوماسية التقليدية القديمة[1].

يعتبر وزراء الخارجية بعد رؤساء الدول والحكومات من الأطراف المعنيين بصميم العمل الدبلوماسي، فوزير الخارجية هو المشرف والمسؤول على كل البعثات الدبلوماسية التابعة للدولة ويزودهم بالأمور والتعليمات المتعلقة بالسياسة الخارجية وتوضيح أي مستجدات قد تطرأ على السياسة الخارجية وكذلك يقوم بتوجيه وتبادل الرأي حول المشاكل التي يصادفونها في دائرة عملهم ومسئولياتهم وهو المرجع الأول في كل ما يتعلق بدبلوماسية الدولة وفيما يتعلق بتنفيذ أهداف السياسة الخارجية للدولة.

وهناك فئة الدبلوماسيون المحترفون الذين يشكلون من حيث العد أكبر فئة عاملة في مجال الوظيفة الدبلوماسية، وهم يتكونون من الافراد الذين يحترفون الخدمة أو المهنة الدبلوماسية وأيضا من الخبراء والمستشارين الذين تستعين بهم وزارات الخارجية في مجال العمل الدبلوماسي .

أما الفئة الرئيسية الأخيرة التي تشارك بكل ما في مسؤوليات العمل الدبلوماسي فهم فئة الخبراء العسكريين والاقتصاديين والفنيين، فمع تشعب علاقات الدول وتداخلها في مختلف المجالات السياسية والعسكرية، والاقتصادية والعلمية والفنية، تزداد الحاجة باستمرار إلى تبادل الخبرات، وهذا بدوره بشكل وبصورة ما جزءاً من مسؤولية السياسة الخارجية للدولة، لأن الدولة قد ترى في هذا التبادل والخبرة الفنية لدعمها لمصالحها القومية، ومن ثم فإن التبادل الذي يبدو عملية فنية بحته في ظاهرها، وإنما يخدم مصالح سياسية بالدرجة الأولى، وعلى ذلك فإن الخبراء والمستشارين العسكريين والفنيين الذين تبعث بهم الدول إلى غيرها، أصبحوا يدخلون في اطار العمل الدبلوماسي بمعناه العام وربما كان هذا هو السبب في أن عدداً كبيراً من سفارات الدول في الخارج أصبحت تظم وبصورة رسمية ملحقين فنيين وعمالين ثقافتين، وتبدو فائدة هؤلاء الخبراء

(1)إسماعيل صبري مقلد، العلاقات السياسية الدولية، مرجع سابق، ص394.

والفنيين بوجه خاص في المؤتمرات الدولية المتخصصة حيث يكونون بحكم خبراتهم وتجاربهم أقدر على المشاركة في أعمالها من غيرهم، فمثلاً نجد أنه في مؤتمرات نشر أو نزع السلاح لا يقتصر بتشكل الوفود على الدبلوماسيين الذين يبحثون المشكلة من وجهة نظر سياسية وإنما تضم الوفود خبراء عسكريين وعلميين حتى يمكن تناول المشكلات بشكل جيد وتحليلها من مختلف زواياها العام والمتخصصة.

المحور الرابع: الأنماط الحديثة والمعاصرة للدبلوماسية الدولية:

في حديثنا عن الدبلوماسية التقليدية والقديمة في السابق قلنا إن الدبلوماسية التقليدية بكفاءة خصائصها وأدواتها في التعاون الدولي، فقد أخفقت تقريبا، وذلك بفعل عدد من الحقائق والأسباب والموضوعية الضاغطة ليحل محلها أنماط جديدة ومتميزة في العمل الدبلوماسي في إطار توضيح بعض من الصور الأنماط الدبلوماسية الجديدة والمعاصرة والمتعلقة بالدبلوماسية الدولية. ويمكن توضيح أهم أنماط هذه الدبلوماسية على النحو التالي:

دبلوماسية البرلمانات والشمولية:

أ-الدبلوماسية البرلمانية:

ظهرت دبلوماسية البرلمانات إلى حيز الواقع الدولي مع تزايد إحساس الحكومات بمسؤوليتها **اتجاه الرأي العام، ومع** دعم رقابة السلطة التشريعية على كافة أعمالها بما في ذلك قطاع السياسة الخارجية نفسه، ومع التحسن الضخم في كفاءة عمليات الاتصال الدولي، مما نتج عنه أن أصبحت الدبلوماسية علنية ومفتوحة على النحو الذي سلفت الإشارة اليه[1].

وعلى ما تمثله البرلمانات من ظاهرة سياسية تجد الممارسة الديموقراطية من خلال ما يسمى بالديموقراطية النيابية وهي بالثاني العمود الفقري للديمقراطية النيابية وهي آخر مرحلة من ثمرة كفاح الشعوب في تعزيز حريتها، إلا أن هناك إيجابيات وسلبيات لهذه الظاهرة أو هذا النمط الدبلوماسي وهناك الكثير من الإيجابيات للدبلوماسية البرلمانية وهناك عيوب أيضاً معينة تنسب إليها ويمكن إجمالها في النقاط التالية:

- الدبلوماسية البرلمانية تضع الحكومات في بؤرة الضغوط المباشرة للرأي العام خاصة أثناء عملية التفاوض الدبلوماسي.

وما ينطبق على الرأي العام ينطبق أيضاً على الأحزاب السياسية التي تتخذ من المفاوضات فرصة للتشهير بالحكومات لإحراجها ولتكثيف الضغوط الشعبية الواقعة تحتها ونجد هذه

(1)أحمد الخشاب، الحدود الأمنية والمعترف بها، مؤسسة فلسفية للدراسة، بيروت، 1994.

المناورات الحزبية ليس دفاعاً عن المصالح الوطنية للدول وإنما للوصول إلى السلطة على أنقاض الحكومات القائمة ومحاولة اظهارها بالموقف الضعيف حتى وإن كانت على صواب.

إن طبيعة الدبلوماسية البرلمانية خاصة فيما يتعلق بالمشكلات المطروحة للمناقشة حول الرأي فيها يتضح بأن هناك أغلبية وأخرى أقلية.

إن الدبلوماسية البرلمانية كما يصفها خصومها، هي دبلوماسية المكبرات الصوتية التي تقوم على القذف والسب، وإطلاق العنان في توجيه الاتهامات بحق أو بدون حق فهي بهذا ابتعاد عن أصول الدبلوماسية الهادئة القائمة على المنطق والإقناع في جو تسوده روح الاحترام المتبادل والنية المشتركة في الوصول إلى اتفاقات ترضي المصالح المختلفة للمتفاوضين.

الدبلوماسية الشمولية:

تمثل نمط خاصاً وفريداً من أنماط الدبلوماسية الدولية وقد انبثقت خصائصها من صميم الممارسات التي طبقتها نظم الحكم الشمولي في مناطق مختلفة من العالم فقد استخدمت الأنظمة الشمولية كافة الوسائل العسكرية والسياسية والدعائية من أجل بسط نفوذها وكسر مقاومة الأنظمة المعادية لها .

ومن سمات الدبلوماسية الشمولية أنها لا تعترف بمبدأ التنازلات التي تعرفها طبيعة المساومات الدبلوماسية بين الدول، وتريد أن تكسب من خصومها كل شيء وإذا اضطر إلى التنازل مكرهة فقد تتراجع عن هذا التنازل إذا ظهرت لها مبادرة بذلك[1].

مما تقدم حول الدبلوماسية البرلمانية والشمولية بأنهما وجهان لعملة واحدة، وذلك من حيث مبدأ الديموقراطية، الذي يقوم على الحكم النيابي بمعنى حكم الجزء للكل.

دبلوماسية القمة والدبلوماسية الوقائية أو المانعة :

أ-دبلوماسية القمة:

المقصود بالدبلوماسية القمة هي تلك المؤتمرات الدبلوماسية التي يعقدها رؤساء الدول والحكومات فيما بينهم والتي يتوصلون إلى بعض القرارات السياسية الهامة أو عقد بعض من الاتفاقيات والمعاهدات التي تخدم مصالحها الوطنية. هذا النمط من أنماط التعامل الدبلوماسي قد شاع في السنوات الأخيرة بحيث أصبح علامة بارزة من علامات الانفراج في أزمة الحرب الباردة وحلول مبدأ التفاوض والتشاور محل سياسات الحافة والمواجهة، إلا أن دبلوماسية القمة ليست بالأمر الجديد في تاريخ الدبلوماسية الدولية، وإن كانت قد عرفت فيما مضى بدبلوماسية الشخصية، وهناك أمثلة كثيرة تبرهن على الحقيقة التاريخية السابقة والتي من أبرزها اجتماع

([1])أحمد بدر، الاتصال الجماهيري والرعاية الدولية، دار العلم، الكويت، 1974، ص402.

نابليون في مطلع القرن الماضي مع اسكلندر الأول قيصر روسيا، وهو الاجتماع الذي انتهى بالتوقيع على معاهدة (تيلست) التي اتفقا فيها على تقسيم أوروبا بين فرنسا وروسيا، كما أن مؤتمر فينا المنعقد في عام 1815م، بعد هزيمة نابليون يعتبر أول مؤتمر قمة أوروبي موسع في التاريخ وهو المؤتمر الذي قام بإرساء دعائم نظام دولي جديد يؤدي لصيانة السلم الأوروبي لمائة عام، وكذلك مؤتمر باريس المنعقد عام 1956-ومؤتمر برلين عام 1878م فهذه المؤتمرات التي حاولت أن تخلق نوعاً من التوازن بين روسيا وبين باقي أوروبا، وأيضاً كان سمارك وكافور حيث استطاعا كل منهما إنجاز هدفه والمتعلق بالوحدة الألمانية والوحدة الإيطالية عن طريق الدبلوماسية الشخصية والحروب المحدودة[1].

وفي عالم ما بعد الحرب شاعة لقاءات القمة بصورة واضحة وشارك فيها رؤساء الدول والحكومات الكبرى في المجتمع الدولي دون استثناء ومن أبرزهم ايزنهاور- وكيندى- وديجول- واد بناوره- وماكميلان- وكروتشوف- وكوسيجيين وغيرهم.

فمثلاً ديجول لم يكن ينظر إلى لقاءات القمة على أنها مجرد سياحة دبلوماسية وإنما كان يعتبرها فرصة للدفاع عن اتجاهاته ولمحاولة إنجاز أهدافه السياسية وزيارته للاتحاد السوفيتي آنذاك، تدل على ذلك في أبعد حد، فديجوا كان أول رئيس دولة غربي يسمح له بزيارة كل المدن الكبرى في الاتحاد السوفيتي بل ومخاطبة الشعب السوفيتي مباشرة على شاشات التليفزيون، وجاءت توقيت الزيارة مع انسحابه من قيادة الحلف الأطلسي الغربي العسكري ذلك يعطيه قيمة كبرى في نظر السوفيت وكان من نتائجها اتفاق الطرفين حول مبدأها وهو أن أي تسويات للأمن الأوروبي يجب أن تكون مسئولية أوروبية نفسها وهذا ما يؤكد نزعة ديجول الأوروبية المستقلة عن النفوذ الأمريكي.

أما اللقاء الأمريكي الصيني فقد أنهى سياسة المقاطعة والحصار التي قامت به الولايات المتحدة ضد النظام الصيني الشيوعي في بكين في ربع قرن آنذاك.

وكان مقدمة نحو دخول الصين الشعبية الأمم المتحدة وتبؤتها مقعد دائماً في مجلس الأمن وتصبح بالتاليإحدى القوى العظمى في عالم اليوم.

الدبلوماسية الوقائية أو المانعة :

الملاحظ على هذه الدبلوماسية الوقائية أو المانعة في إطار العلاقات الدولية المعاصرة وارتباطها يراجع همرتولد، وهو السكرتير العام الأسبق للأمم المتحدة خلال (1953- 1961) وكان أول تطبيق عملي لهذه الدبلوماسية خلال أزمة السويس عام 1956. عندما تدخلت الأمم

(1)أحمد سليم العمري، أصول العلاقات الدولية، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1959، ص50.

المتحدة ببعض التدابير العسكرية الدولية المحددة لفض الاشتباك بين المتحاربين ووضع ترتيبات وقف إطلاق النار وتسوية الأزمة الناشئة.

من الأسباب التي دفعت إلى انتهاج هذه الدبلوماسية خلال ظروف الأزمة الدولية وحسب ما أوضحه همرشلد، حيث ذكر إنه على الرغم من الاختلافات الأساسية من مذهبية والتي تعمل على تقسيم العالم إلى عدد من الكتل الدولية المتصارعة، إلا أن هناك مجموعة كبير من الدول غير المنجازة بأن تظل بمنأى عن هذه الأحلاف والتكتلات لكي تصون استقلالها وتبقى حرة في اتخاذ القرارات التي تدافع بها عن مصالحها .

وفي هذا السياقاً إلا طار يقول همرشيلد إن أهمية الدبلوماسية الوقائية أو المانعة تتمثل في الصورة خاصة في المواقف التي ينفجر فيها الصراعات كنتيجة لوجود فراغ قوى في المناطق غير المنحازة التي تقع بين الكتل الدولية الكبرى، وهنا تكون مسؤولية الدبلوماسية الوقائية ووظيفتها الأساسية، محاولة ملأ الفراغ من خلال التواجد المؤثر والفعال للمنظمة العالمية، وذلك لكي تفوت الفرصة على القوى الكبرى في أن تفعل ذلك بوسائلها الخاصة التي لابد وأن يتم ذلك من جانب الأمم المتحدة على أساس مؤقت بالمعنى حتى يتسنى ملأ ذلك الفراغ بالوسائل الطبيعية ومن خلال الاتفاقات والمبادرات التي تنبثق من إرادة الدول المعنية لها مباشرة.

ومن حيث رأي همرشليد إن الدبلوماسية الوقاية استطاعت أن تحقق أهدافها وتفرض وجودها في بعض المنازعات والأزمات الدولية مثلما حدث في السويس ولبنان، والأردن، والاوس، والكونغو، (وقبرص فيما بعد) [1] وعلى الرغم من التحفظ تظل الدبلوماسية الوقائية أو المانعة إنجازاً عملياً قيماً ونمط من الأنماط الدبلوماسية الدولية التي استطاعت الأمم المتحدة أن تحققها خاصة أنها أثبتت نفسها في وقت كانت الحرب بين القوى الكبرى ماتزال في قمة توترها.

دبلوماسية المخالفات والأزمات:

أ-دبلوماسية المحالفات:

في عالم ما بعد الحرب الأخيرة وفي إطار التوسع والهيمنة وكسب مناطق النفوذ بين القوى الكبرى ظهرت ما يسمى بإقامة الأحلاف العسكرية ومواثيق الأمن الجماعي ومعاهدات الدفاع المشترك، كما ظهرت أيضاً ما يسمى على أرض الواقع دبلوماسية جديدة في المجتمع الدولي تعرف باسم دبلوماسية المحالفات الدولية بشكل أعمق يساعد على تفهم العديد من الجوانب الأساسية التي تحيط بهذا الموضوع.

([1])د.اسماعيل صبري مقلد، العلاقات السياسية الدولية، مرجع سابق، ص408.

وفي إطار التساؤلات المتعلقة بالدوافع التي تحفز الدول على الانطواء تحت لواء المحالفات الدولية فإن دبلوماسية المحالفات تركز على بعض النقاط التالية[1]:

- الاتجاه نحو التحالفات الخارجية قد ينتج فقط عن الرغبة في تحقيق الحد الأقصى من الكسب في نطاق الظروف القائمة ويتحقق ذلك بالانحياز إلى مجموع أو إلى تكتل دولي يعتقد أن لديه من الموارد والقدرات ما يمكنه من كسب صراع بدور الخصومة ومن هنا تكون المزايا المتوقعة (عامل الانتهازية السياسية) هي القوة المركزة لعملية التحالف".
- قد تظهر المحالفات في حدود الدافع نحو الردع أو الدفاع وحده دون أن يتجاوز غيره من الاعتبارات السياسية والاقتصادية، أو السعي نحو تحقيق مزايا إقليمية أو توسع ويرتبط انضمام الدول التي تتحرك بمثل هذا الدافع أي حلف دولي دون سواه بمعيار التقييم التي تجربه لمقدرته على وقف الصراع أو إحباط العدوان أو تدعيم الشعور بالأمن.
- الاتجاه نحو التحالف قد ينبع من بعض الخصائص الذاتية في شخصية الأمة المعنية، فالدول التي من طابعها عدم الثقة والشك في نوايا الدول الخارجية، قد تفضل العزلة والتقوقع على الدخول في علاقات تحالف مع دول العالم الخارجي (مثال الصين) أما الدول التي لا تنتابها مثل هذه الشكوك فإنها تكون أكثر استعداداً وتقبلاً لفكرة التحالف وبوجه عام فإن هناك العديد من التحفظات التي تبدى على هذا العامل بالذات.

فالدول التي طبقت نجاح سياسات العزلة والحياد استطاعت من خلالها أن تحافظ على مصالحها وكيانها واستقلالها، فقاوم أي اتجاه نحو الانحياز إلى تكتل دولي ضد فالسويد وسويسراء والنمسا أمثلة لهذا الاتجاه.

- إن الدول الحديثة العهد بالاستقلال السياسي (كالدول الأسيوية) تكون أكثر حرصاً من غيرها على تجنب الانحياز الذي يأخذ بشكل التحالف الخارجي والذي يعتبر من وجهة نظرها مصدراً أساسياً من مصادر تهديد الاستقلال السياسي ومصادرة الإرادة الوطنية الحرة.
- عدم الاستقرار الداخلي قد يرفع النظام الحاكم إلى البحث عن علاقة تحالف خارجي يهدف الحصول على دعم دولي يمكن استمارة في الحيلولة دون انهيار النظام فالعزلة الدولية تمثل هذه الأنظمة غير المستقرة أو التدخل الأجنبي ضدها قد تكون من العوامل التي تعمل بوقوعها وانهيارها.
- اعتماد أطراف المحالفات الدولية على أحد أطرافها من حيث الإمكانيات المادية والموارد ويجرها (مثل اعتماد الحلف الأطلسي على القدرات الامريكية يكون معرض للانهيار عندما

(1)أروى طاهر رضوان، اللجنة السياسية لجامعة الدول العربية ودورها، دار النهار، بيروت، 1973.

يطرأ ضعف على هذه الإمكانيات الفردية، ذلك أنه يكون من الصعب توفير بديل عملي فعال يمكنه تعويض هذا القص).

بالإضافة إلى ما تقوم عليه المحالفات الدولية هو تحقيق التوازن والاستقرار في علاقات المجتمع الدولي إلا أن تلك المحالفات تعتبر في نفس الوقت مصدراً مهم من مصادر الصراع والحرب فهي تقود إلى قيام محالفات مضادة بدل من أن تعمق الشعور بالأمن تضعفه، كما أنها تضاعف من حدة الاستقطاب الدولي بكل ما يصحبه من اخطار ومؤثرات دولية كما أن فكرة المحالفات تتناقص صراحة ومباشرة مع المبدأ الذي يقوم عليه نظام الأمن الجماعي الذي يفترض كل الدول على معاقبة العدوان وردعه عن طريق تنسيق مكافآتها ومواقعها في نطاق تدابير دولية جماعية فعالة.

دبلوماسية الأزمات :

إن إدارة دبلوماسية الازمات الدولية اختلفت جذرياً من حيث الطبيعة والأسلوب في مرحلة الانفراج والوفاق الدولي عن مرحلة الحرب الباردة بين الكتلتين ومن هنا فإن تحصيل السمات البارزة الدبلوماسية الأزمات في ظل الحرب الباردة فتلاحظ بأنها تتمثل في النقاط التالية:

- تصور الازمات الدولية وفق منظور عقائدي، فقد اعتادت القوى الكبرى الأطراف في الأزمات الدولية إلى النظر لهذه الأزمات من زاوية عقائدية.
- الآثار الدعائية خاصة في مرحلة الحرب الباردة فهي من أحد سمات دبلوماسية الأزمات إني جاولت الدول الكبرى وأطرافها في تلك الأزمات وأن تتخذها أسلوبا دعائياً في تصرفاتها .
- إن الشرعية الدولية كانت شرعية الأمر الواقع جاء نتيجة سيطرة المبدأ بمعنى أن أي تغير في مضمون الأمر الدولي القائم لمصلحة الأطراف أو كان يحاول يغلقه أو يلبسه ثوب الشرعية الدولية.

وحول دور الأمم المتحدة في مواجهة الأزمات الدولية، فالملاحظ في هذا الدور الضعف وذلك لأسباب ويمكن تلخيصها في الآتي:

- ضعف أداء المنظمة في إيجاد الحلول لبعض من المشاكل والصراعات والأزمات التي مرت بها دول المجتمع الدولي كبيرها وصغيرها"
- تأثير الدول الكبرى على اتخاذ القرارات في المنظمة التي تنظم أغلب دول العالم وهي كونجرس العالم.
- غياب الجانب الديمقراطي في اتخاذ القرارات

- حق الفيتو

الدبلوماسية الثقافية والاقتصادية:

أ-الدبلوماسية الثقافية:

الدبلوماسية الثقافة هي نمط جديد ومتطور من أنماط الدبلوماسية الدولية ساعد على بروزه وتأكيد أهميته في العلاقات الدولية المعاصرة عدة عوامل واعتبارات فيها على سبيل المثال:

الثورة التكنولوجية الضخمة في مجال الاتصالات الدولية والذي ترتب عليها تقليص وتقليل من العوامل النفسية والمذهبية والجغرافية التي فرضت في الماضي بين الدول **والشعوب** وتبلورت مستويات جديدة في الإدراك الدولي للتبادل وانفتاح الشوب على بعضها بدرجة أعلى من الفهم والتجاوب، وهناك تتضح فيه الدبلوماسية الثقافية في ربط دول العالم في إطار من القيم والمثل والمبادئ والأخلاقيات الدولية المشتركة[1].

أما الهدف الآخر للدبلوماسية الثقافية يرتبط بحقيقة أخرى سياسية من حقائق العلاقات المعاصرة، ومؤداها أنه ليس في مقدور أي نظام سياسي وطني أن يعمل ويتفاعل مع المجتمع الدولي الواسع من حوله، ما لم يتوفر له مستوى مناسب من الادراك أو من المعرفة بأهداف الدول الأخرى وبأمانيها وتتطلعاتها ومخاوفها، فمن خلال هذا الادراك يستطيع أن يوازن اتجاهاته،ويصل أي نوع من المفاهيم بينه وبين الآخرين، ولهذا يمكن للنظام الدولي أن يستمر وينمو[2].

ولازال التميز العنصر الاجتماعي والتوتر الدولي، وتشجيع التفاهم الثقافي بين الشرق **والغرب أو المحافظة على** التراث الإنساني، كذلك تقدم اليونسكو بالعمل على رفع مستوى العلوم الطبيعية لما لها من أثر مباشر في رفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي في العالم ويشتمل هذا البرنامج على البحث في الموارد الطبيعية وتصنيع الدول النامية وتنسيق البحث العلمي على المستويات القومية والدولية.

الدبلوماسية الاقتصادية:

الدبلوماسية الاقتصادية برزت كأداة هامة وفعالة من أدوات التعامل السياسي الدولي في فترة ما بعد الحرب، بل أن الأسلحة الاقتصادية لهذا النوع من الدبلوماسية أصبحت تفوق بمقياس الفاعلية والتأثير كما يقول جون بايندر على الوسائل الاستراتيجية ذات الثقل التقليدي في

([1])د.اسماعيل صبري مقلد، الوضع المتغير للكتل الدولية في عالم اليوم، المجلة المعرفية للعلوم السياسية، القاهرة، 1965.

([2])السيد بيني ، الجامعة العربية بين المفهومين الإسرائيلي والمفهوم العربية، مطابع الاهرام، القاهرة، 1974.

الممارسات الدبلوماسية بين الدول ويؤكد جوزيف ثاي هذا المعنى عندما يقوم أنه ليس للقوة أهمية كبيرة في العلاقات بين الدول غير النوؤمة وغير المتقدمة، وإنما ظهرت أنماط جديدة من العلاقات التي تتميز بالمقدرة العالية على التأثر المتبادل بغير وسيلة القوة، وحتى بالنسبة للقوى العظمى، فقد تضاءل مفعول التهديد باستخدام القوة بصورة جادة في السنوات الأخيرة، ومع هذا التدهور في فاعلية الأدوات الاستراتيجية للقوة التي تسبق الدبلوماسية الدولية إن ركزت واعتمدت عليها، فإن التهديد الذي تحس به الدول لاستغلالها أخذ ينقل من دائرة الأمن إلى دائرة التبعية الاقتصادية.

فالأدوات الدبلوماسية الاقتصادية تتعدد ويمكن أن تتخذ أو تتمثل في أي من الأشكال الآتية:

- تطبيق سياسات وتدابير اقتصادية تهدف إلى تشجيع أو تنمية روابط التبادل التجاري في قطاعات استيراد وتصدير السلع والخدمات فمثل ذلك الأخذ بنظام الحصص، أو تقديم إعانات المصدرين أو التسعير غير الاقتصادي لإنتاج القطاع العام في الدولة أو الزام المنتجين بضرورة التقييد بمواصفات فنية خاصة في الإنتاج على النحو الذي تقرره الدولة....إلخ.

وما يقال حول تطبيق أساليب الدبلوماسية الاقتصادية في العلاقات الدولية من المتعذر فصل الأهداف الاقتصادية عن الأهداف السياسية، يرجع ذلك إلى استخدام الدبلوماسية الاقتصادية في نفس الوقت سلسلة من التأثيرات المتداخلة في المجالين الاقتصادي والسياسي فمشروع مارشال للانعاش الأوروبي مثلا أدى قيام نظام رأسمالي عالمي قوي تحت الزعامة الامريكية، وهو ما كانت له نتائجه السياسية المباشرة على استراتيجية أمريكا الأوروبية والعالمية في ذلك الوقت، فالدول الست المؤسسة للسوق الأوروبية المشتركة، استهدفت من وراء تكتلها تحفيز بمعنى تحقيق مزايا اقتصادية ضخمة وتوفير مصادر حيوية ومؤثرة لقوتها السياسية .

الخاتمة:

لم تعد الدبلوماسية أداة العلاقات الدولية بين الدول فحسب، بل أصبحت تمثل سلوكاً إنسانياً لتنظيم العلاقات بين أفراد المجتمع أيضاً وبهذا فقد أولت الدول المتطورة هذا الموضوع مزيداً من الاهتمام، فأنشأت العديد من المعاهد والمراكز العلمية وأصبحت الدبلوماسية من الموضوعات المهمة التي تدرس في غالبية الجامعات خاصة في الكليات المتخصصة في العلوم القانونية والسياسية والإعلامية وغيرها.

إن الدبلوماسية سواء في إطار العلاقات الدولية أو في إطار المنازعات الحدودية أو الصراعات المحلية هي قدرة فن الممارسة الممكنة في إيجاد الحلول بين الدول المتنازعة كما أن أساس نجاح السياسة الخارجية في تحقيق أهدافها في إطار العلاقة بين الدول هي الدبلوماسية كما

أن فترة الحرب وما قبلها يعتبر الحرب هو الوسيلة الوحيدة للتحقيق الأهداف وغياب دور الدبلوماسية وأن غياب الدبلوماسية في العلاقات الدولية يؤدي إلى تأزم الصراع واستمراره أصبحت الدول أحد الأدوات التي تلجأ إليها الدول المتحاربة وذلك للإيقاف الحرب وتجنب الدول والشعوب ويلات الحروب وإحلال الأمن والسلام، ويعد العرف الدولي المصدر الرئيس لقواعد الدبلوماسية حيث تضمن تدوينه موجب اتفاقية دولية ملزمة للدول.

ومن خلال تتبع مراحل تتطور الدبلوماسية عبر تصور الحضارات الإنسانية الملاحظ عليها بأنها مرة بالسياسة الفن الممكن أحيانا وسياسة التلويح بالقوة أحياناً أخرى.

النتائج :

1- ومن خلال تتبع الأحداث التاريخية التي مر بها العالم خاصة في مرحلة الحرب العالمية وما بعدها يتضح بأن:

- فترة الحرب وما قبلها يعتبر الحرب هو الوسيلة الوحيدة لتحقيق الأهداف وغياب الدور الدبلوماسي.
- جعل المصالح القومية فوق كل اعتبار.

2- هناك مصالح دولية للاستمرار الصراع وتأزمه بين الدول

3- غياب الدبلوماسية في العلاقات بين الدول يؤدي إلى تأزم الصراع واستمراره ثم الدخول في الحرب أحياناً.

4- تعد الدبلوماسية هي قدرة ممارسة الفن الممكن في إيجاد الحلول بين الدول المتنازعة.

5- الدبلوماسية هي إحدى وسائل نجاح السياسة الخارجية بل وأساسها في تحقيق أهدافها في إطار العلاقة بين الدول.

6- يعد العرف الدولي المصدر الرئيسي لقواعد الدبلوماسية حيث تضمن تدوينه بموجب اتفاقية دولية ملزمة للدول.

7- أصبحت الدبلوماسية أحد الأدوات التي تلجأ لها الدول المتحاربة وذلك لإيقاف الحرب وتجنب الدول والشعوب ويلات الحروب وإحلال بدلها الأمن والسلام.

التوصيات والمقترحات :

1- الإكثار من الندوات والمؤتمرات وذلك من أجل تقريب وجهات النظر بين الدول حول القضايا المصيرية والمهمة التي تشغل بال الناس.
2- التصدي للمؤثرات الغربية المتمثلة في المراكز الثقافية والبعثات التبشيرية.
3- تفعيل دور الدبلوماسية بما يتماشى مع طموحات الشعوب والدول في مواجهة التحديات بمختلف أنواعها.
4- بناء المؤسسات الدبلوماسية المتطورة وذلك للإسهام في حماية مصالح دولها.
5- العمل على إنشاء العديد من المعاهد والمراكز العلمية وذلك لتدريس الدبلوماسية في مختلف الجامعات والكليات، القانونية والسياسية والإعلامية.
6- إنشاء المراكز البحثية التي تتولى إصدار الكتب والمجلات والبحوث العلمية والمتعلقة بالدبلوماسية.
7- العمل على إقامة مشروعات تكاملية تعاونية تنموية بين الدول الأمر الذي يؤدي إلى التقارب والتعايش السلمي في إطار علاقات دولية دبلوماسية ويبعد بؤر الصراع والنزاع بين الدول.

المصادر والمراجع :

1- د. روبرت كانتور، ترجمة د. أحمد طاهر، السياسة الدولية المعاصرة، دار الكتاب، الأردن، 1989.
2- محمد صبحي عبدالله، العلاقات المعرفية العراقية في العصور القديمة، دار التقدم، بغداد، 1990.
3- د. السيد عبدالعزيز سالم، دراسة تاريخ العرب قبل الإسلام،ط1، الإسكندرية، 1982م.
4- أحمد السوسة، تاريخ إحضار، وادي الرافدين، دار الحرية، بغداد، 1986.
5- د. مجيد قدوره، الحرب السهم في شرع الإسلام، الدائرة المتحدة، القاهرة، 1962.
6- محمد بن محمد أبوشميخة، السيرة النبوية في ضوء القرآن الكريم، القاهرة، 1970.
7- قرآن كريم، سورة العنكبوت، الآية 18.
8- أحمد حليم إبراهيم، الدبلوماسية والبروتوكول، المجامعة، علم الكتاب، القاهرة، 1976.
9- د. عز الدين فودة، الدبلوماسية، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، 1971.
10- أد. سهيل حسين القبلاوي، الدبلوماسية بين النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، 2013.
11- د. علي الصادق أبوهيف، القانون الدبلوماسي، منشأة المعارف ، الإسكندرية، 1981.
12- د. حسن فتح الباب، المنازعات الدولية، دار الكتب، القاهرة، 1976.
13- د. محمد حسن الأبياري، المنظمات الدولية الحديثة، الهيئة المصرية للكتاب، 1978.
14- د. محمد حافظ غانم، القانون الدولي العام،ط1، القاهرة، مطبعة النهضة، 1956.

15- د. بطرس غالي بطرس، دراسات في السياسة الدولية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1961.
16- د. إسماعيل صبري مقلي، العلاقات السياسية الدولية، دار السلاسل، الكويت، 1987.
17- فاضل زكي محمد، الدبلوماسية في عالم متغير، دار الحكم، الطباء للنشر ، بغداد، 1992.
18- د. عائسة راتب، التنظيم الدبلوماسي والقنصلي، دار النهضة، القاهرة، 1965.
19- أحمد الخشاب، الحدود الأمنية والمعترف بها ومؤسسة فلسطينية للدراسة، بيروت، 1994.
20- أحمد سليم العمري، أصول العلاقات السياسية الدولية ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1959.
21- أورى طاهر رضوان، المعجم السياسية لجامعة الدول العربية ودورها، دار النهار، بيروت، 1973.
22- السيد يبثي، الجامعة العربية بين المفهوم الإسرائلي والعرب، مطابع الأهرام، القاهرة، 1974.
23- أمين محمود عبدالله، دراسات في الجغرافيا السياسية للعالم المعاصر، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1969.
24- إسماعيل إبراهيم، الحوار في القرآن الكريم، جامعة بغداد، 1989.

العلاقات الأمريكية الأوروبية بين الندية والتبعية
(دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة العلاقات السياسية الامريكية الأوروبية
في اطار قضايا ومواقف محددة)

أ.أحمد الجيلاني ميلود عبدالله
جامعة صبراتة
كلية الاقتصاد والعلوم السياسية
قسم العلوم السياسية

مقدمة :

تعد هذه الورقة البحثية دراسة مقارنة لطبيعة العلاقات السياسية بين الولايات المتحدة واروبا في اطار قضايا ومواقف محددة ، حيث تم فيها التعرض بإيجاز لأهم مراحل تطور هذه العلاقات وتحديدا فترة ما بعد نهاية الحرب الباردة وقيام الاتحاد الأوروبي.

وبناء عليه سنقوم بدراسة العلاقات السياسية بين الطرفين من خلال عدة محاور وملفات رئيسية تبدأ من مرحلة ما بعد قيام الاتحاد الأوروبي وتوسعه شرقا ، مرورا بمرحلة ما بعد احداث الحادي عشر من سبتمبر 2001 المعروفة بمرحلة المشروع الأمريكي للحرب على الإرهاب ؛ هذه الفترة الموسومة سياسيا بمرحلة التحالف الدولي ضد الارهاب التي ساهمت بدور كبير في إعادة رسم تلك العلاقات بين الطرفين بل وإعادة تشكيل الخريطة الجيوسياسية لبعض الدول والكيانات الإقليمية في العالم المعاصر، وما تبعها من توافقات واختلافات حول قضايا وملفات مهمة كان لها اثار مباشرة وغير مباشرة على العلاقات الامريكية الأوروبية ، إضافة الى ما نتج عنها من تدخلات أمريكية في الشؤون الداخلية للعديد من دول العالم ، ومنها على سبيل المثال قضية التدخل المباشر وغير المباشر في ليبيا التي كان لها الأثر الواضح على السياسات الامريكية والأوروبية في ليبيا ، والتي اظهرت في بداياتها توافقا كبيرا بين مصالح الطرفين في البلاد لم يلبث طويلا حتى تحول الى تنافس قوي تطور في بعض محطاته الى صراع ؛ بل يمكن القول الى حرب بالوكالة بين الطرفين كان وقودها ليبيا شعبا وثروة.

وللوصول الى رؤية أوضح حول الطبيعة المركبة للعلاقات الامريكية والأوروبية قام الباحث بتقسيم هذه الورقة البحثية الى مبحثين :

المبحث الأول بعنوان : **انتهاء الحرب الباردة واثرها في العلاقات الامريكية الأوروبية** ، حيث قام بتقسيمه الى ثلاث مطالب ؛ احتوى المطلب **الأول على** : عرض موجز للعلاقات الامريكية الأوروبية بعد انتهاء الحرب الباردة ، كما احتوى المطلب **الثاني على** : اثر قيام الاتحاد الأوروبي على العلاقات الامريكية الأوروبية ، بالإضافة الى المطلب **الثالث** الذي احتوى على: توسع الاتحاد الأوروبي**شرقا** واثره على العلاقات الامريكية الأوروبية .

اما المبحث الثاني الذي يحمل عنوان : **العلاقات الامريكية الأوروبية بعد احداث 11سبتمبر 2001** حيث تم تقسيمه الى ثلاث مطالب **؛ احتوى المطلب الأول على** : احداث 11 سبتمبر 2001 واثرها في العلاقات الامريكية الأوروبية **، كما احتوى المطلب الثاني على : العلاقات** الامريكية الأوروبية في اطار التحالف الدولي ضد الإرهاب ، وأخيرا المطلب **الثالث الذي احتوى على**: الملف الليبي واثره في العلاقات الامريكية الأوروبية .

والله ولي التوفيق

أهداف البحث :

يهدف هذ البحث الى محاولة تحليل طبيعة وشكل العلاقات السياسية بين الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا من خلال رصدها ومقارنتها في اطار قضايا وملفات محددة .

مشكلة البحث :

إن مشكلة البحث تدور حول التساؤل المتعلق بالطبيعة المعقدة التي تمتاز بها العلاقات الامريكية الأوروبية في اطار قضايا محددة ، وتحديدا خلال فترة ما بعد انتهاء الحرب الباردة وقيام الاتحاد الأوروبي ، حيث تمتاز في بعض الأحيان بالاختلاف والتصادم وفي أحيان أخرى تمتاز بالتوافق والانسجام ؛ وبناء عليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في **التساؤل الاتي** : ماهي طبيعة وخصوصية العلاقات الامريكية الأوروبية خلال فترة ما بعد انتهاء الحرب الباردة وقيام الاتحاد الأوروبي ؟؟

فرضية البحث :

وفقا لأليات البحث والدراسة المتبعة في اطار العلوم الإنسانية سوف يقوم الباحث بتبني واختبار الفرضية الاتية:

إن العلاقات الامريكية الأوروبية خلال فترة ما بعد انتهاء الحرب الباردة وقيام الاتحاد الأوروبي ، وفي اطار قضايا وملفات محددة امتازت بسيطرة الطابع البراغماتي – **المصلحي** – عليها .

مداخل البحث :

1 – المدخل التاريخي

يستخدم هذا البحث المدخل التاريخي ، حيث يوفر المادة التاريخية المتمثلة في بعض الاحداث والقضايا التي تعتبر كمحطات هامة في تاريخ العلاقات الامريكية الأوروبية ، والتي تمثل المادة الرئيسية التي يرتكز عليها التحليل الأمبريقي لفرضية البحث او الدراسة .

2 – مدخل المصلحة القومية

يستخدم هذا البحث مدخل المصلحة القومية المنبثق عن المدرسة الواقعية في دراسة العلاقات الدولية وذلك للمساعدة على التعرف الأهداف الحقيقية الكامنة وراء السياسات الامريكية والأوروبية تجاه بعض القضايا الهامة ، من خلال التركيز على اثر مبدأ المصلحة القومية من وراء هذه السياسات التي يتبناها الطرفين.

مناهج البحث :

1 – المنهج التحليلي

يستخدم هذا البحث المنهج التحليلي بشقه الكيفي الذي يتيح إمكانية تحليل العلاقات الامريكية الأوروبية تجاه بعض القضايا والملفات المشتركة الأهمية فيما بينهما، وذلك من خلال رصد وتتبع كيفية وآلية تعامل الطرفين معها.

2 – المنهج المقارن

يستخدم هذا البحث المنهج المقارن باعتباره من الادوات الاختبارية الرئيسية الأكثر ملائمة في دراسة السياسات الخارجية للدول، وذلك لكونه يتيح إمكانية تحليل العلاقات الامريكية الأوروبية تجاه قضايا وملفات مختلفة، وبالتالي تحديد واستخلاص أوجه التوافق والاختلاف فيها بما يوفره من عملية مقارنة لتلك المواقف.

المبحث الأول - انتهاء الحرب الباردة واثرها على العلاقات الامريكية الأوروبية

المطلب الأول-العلاقات الأمريكية الأوروبية بعد انتهاء الحرب الباردة :

عقب انتهاء ما يعرف بمرحلة الحرب الباردة بسقوط الاتحاد السوفيتي وتفككه وانحلال حلف وارسو زال مصدر التهديد الذي كان يواجه أمن الجماعة الأوروبية والمتمثل في خطر المد الشيوعي ، وبالتالي فإن أسباب التفاف الدول الأوروبية حول الولايات المتحدة زالت باختفاء الأسباب الرئيسية التي كانت وراء قيام حلف شمال الأطلسي ، لذلك تعين على الدول الأوروبية

أعادة صياغة علاقتها مع الولايات المتحدة وإعادة التفكير في جدوى استمرار بقاء حلف الناتو وبالفعل فقد ارتفعت الأصوات الأوروبية التي تنادي بضرورة إنهاء وجود هذا الحلف أو على الأقل تغيير مهامه وتحويله إلى أداة لتعظيم الأمن والاستقرار داخل القارة الأوروبية ، فهناك من تحدث عن ضرورة العمل على خلق كيان دفاعي أوروبي مستقل كما جاء في المبادرة الفرنسية الألمانية عام 1991م ، الا انه وفي المقابل هناك من رفض هذه الفكرة مثل بريطانيا حيث تلاقت رؤيتها مع رؤية الولايات المتحدة الأمريكية التي لم ترضى عن أن تتجه الدول الأوروبية في الاتجاه الأول حيث أكدت على ضرورة استمرار حلف شمال الأطلنطي كآلية فعالة للأمن الجماعي ، لذلك بدأت بإدخال التعديلات على أهداف الحلف لضمان استمراريته بسبب أدراك الولايات المتحدة أن بانتهاء حلف الناتو فإن ذلك يعني انتهاء النفوذ الأمريكي في أوروبا ونهاية التدخل في شؤونها الداخلية [1] .

فمع بداية تسعينات القرن الماضي بدأت تتشكل تحولات وتغيرات جذرية وبنيوية على مستوى العلاقات الدولية نتج عنها أعادة رسم الخريطة الجيوسياسية في أهم مناطق العالم وخاصةً في أوروبا ، وجاءت هذه التحولات كنتيجة طبيعية لانتهاء ما عُرف بنظام القطبية الثنائية أثر انهيار الاتحاد السوفيتي ونهاية الحرب الباردة حيث توالت الأحداث في أوروبا بدءاً بسقوط جدار برلين عام (1989م) إلى القضاء على الأنظمة الديكتاتورية وإدخال دول **أوروبا** الشرقية في نمط الحياة الليبرالية الغربية .

وبظهور مؤشرات النظام العالمي الجديد زادت فرص الهيمنة الأمريكية من خلال نظام القطبية الأحادية الذي ساد النظام الدولي ، وفي المقابل لا يمكن لأوروبا أن تتناسى أمجادها وشهواتها التوسعية في مقابل الاكتساح الأمريكي للساحة العالمية [2] . لذلك ظهرت بعض بوادر الصراع بين الطرفين من أجل أحكام الهيمنة وزيادتها بالنسبة للطرف الأول (الولايات المتحدة) وإعادة الهيمنة بالنسبة للطرف الثاني (**الاتحاد الأوروبي**) .

وعن أسباب الصراع ذات الطابع السياسي والاستراتيجي والاقتصادي والعسكري والأمني يرى **جيفري لي وليامز مؤلف كتاب** (العودة إلى الحظيرة) أنه عندما تأسس حلف الناتو كانت فرنسا عنصراً مهماً في تشكيلة ولكن زعامة الجنرال شارل ديجول وتمسكه بالوطنية الفرنسية وتاريخها العريق دفعه للتخلي عن دعم الحلف الغربي، وهذا ما تضمن عداء بارزاً تجاه الولايات المتحدة وميلاً حذراً لفرنسا نحو المعسكر الشرقي وتشجيعاً لحالة الوفاق الدولي .

([1]) **نجوان عبد المعبود الأشول ، العلاقات الأوروبية الأمريكية بين الاستقلال والتبعية ،مجلة السياسة الدولية (العدد** 157 يوليو 2004)، **المجلد** 39 ، ص ص 114- 116.

([2]) **زقاوة أحمد ، صراع على الهيمنة وتكامل من أجل المصالح** ، www.chihab.net/modules.php

إن أحد المصادر المهيمنة على العلاقات بين الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا هو التنافس على المستعمرات الأوروبية السابقة حيث أنه وبالرغم من حصول هذه المستعمرات على استقلالها إلا أنها مازالت واقعة تحت الهيمنة الغربية، وفي هذا الشأن يرى كيث بوكانان Keith Buchanan أنه بالرغم من أن عملية تصفية الاستعمار وفرت الاستقلال للمستعمرات إلا أنها لم توفر لها الانعتاق من النظام الإمبريالي العالمي .

إن الذي حدث هنا إنما هو انتقال المستعمرات السابقة من القبضة الأوروبية إلى حقل الهيمنة الأمريكية ، وهذا ما يؤكد على إن العلاقة بين الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا قائمة على الصراع من أجل الهيمنة والأشراف على حقول النفط والأسواق العالمية ليس إلا [1] .

ونخلص من هذا إن جوهر الصراع بين الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا يدور حول الرغبة في الهيمنة على أكبر مساحة من العالم من كلا الطرفين بالرغم من اختلاف أسلوب الطرفين لتحقيق ذلك ، فالولايات المتحدة تستخدم القوة بالدرجة الأولى بينما تمثل الدبلوماسية الأوروبية الأداة المتبعة بأسلوب براجماتي يهدف لتحقيق أكبر المآرب في المستعمرات القديمة ودول الهامش .

لقد أكدت الأحداث الأخيرة على أنه كلما حاولت أوروبا الابتعاد عن الانسياق لسياسة الولايات المتحدة الأمريكية كلما بدأت الأخيرة في ممارسة هيمنتها وفرض خياراتها عليها وذلك بحجة عدم قيام أوروبا بمسئولياتها وواجباتها الإقليمية ومن ذلك قيام الولايات المتحدة بعقد سلسلة من الاتفاقيات الأحادية الجانب لمراقبة التسلح الروسي كما هيمنت على مساعي السلام في البوسنة وقامت باتخاذ خطوات توسيع حلف الناتو شرقاً وعارضت الانضمام إلى المجموعة الدولية لحظر الألغام المضادة للأفراد وأعلنت رفضها التوقيع على بروتوكول **(كايوتو)** لحماية البيئة بالإضافة إلى تجاهلها وعدم اعتبارها للمؤسسات الدولية والعالمية .

وفي إطار الاختلاف بين الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا يرى **روبرت كاغل** إن ذلك يرجع **إلى إن الولايات** المتحدة الأمريكية تفضل استعمال أسلوب الإكراه على الإقناع والعصا على الإغراء، وإنها أكثر استعداداً لاستعمال القوة وإنها أقل صبراً ودبلوماسية من أوروبا كما إنها تميل كثيراً للعمل الأحادي الجانب البعيد عن المؤسسات والمنظمات الدولية [2] .

وبناء على ما سبق يمكن القول بأن ذلك سبب في تأسيس نظام دولي جديد يقوده الغرب برعاية وإدارة الولايات المتحدة الأمريكية بالرغم من ظهور بوادر صراع بين الولايات المتحدة

([2]) (2) زقاوة أحمد ، **مرجع سبق ذكره** . www.chihab.net/modules.php

الأمريكية وأوروبا سببه غاية الهيمنة والسيطرة في مقابل أبقاء تكامل من أجل المصالح شكل عائقاً قوياً أمام أي صراع أو خلاف بين الطرفين .

ففي الحقيقة لا يوجد خلاف بين دول أوروبا بأكملها على أن الولايات المتحدة هي حليفها الاستراتيجي الأول وإن مصالحها ومصالح الولايات المتحدة واحدة ، إلا إن الخلافات التي تحدث أحياناً بينهما إنما هي خلافات ناتجة عن قيام الولايات المتحدة باتخاذ بعض قراراتها الاستراتيجية دون الرجوع إلى حلفاءها ومشاركتهم فيها ،كذلك يمكن القول هنا بأن الخلافات التي تظهر من حين لأخر بين الولايات المتحدة وأوروبا هي خلافات طبيعية ناتجة عن تشابك المصالح وتعقد العلاقات فيما بين الطرفين كما أن الجانبين الأوروبي والأمريكي مقتنعان تماماً بأن هناك خطوطاً حمراء في علاقتهما لا يمكن تجاوزها لذا يعملان من وقت لأخر على مناقشة الخلافات التي تحدث بينهما بشكل صريح وشفاف ليتم تسويتها قبل أن تتفاقم [1] وفي أطار الحديث عن تكامل المصالح بين الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا يرى عالم الاجتماع **وولفورت وليام أن** "الولايات المتحدة الأمريكية تبدو في المقدمة حتى الآن ، وذلك إن منافسيها الحيويين يعتبرون أنه من الخطر بمكان التركيز على عداوة أمريكا ، وإن باستطاعة أمريكا الشعور بالثقة دائماً لأنه يمكنهم أن يستمروا بالاعتماد على أمريكا لحمايتهم " [2]

إن فكرة التكامل بين أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية تقوم على افتراض مفاده : أنه لا يمكن اعتبارهما قطبين متعارضين أو متناقضين إلى حد الصراع القائم على نفي الأخر ، وذلك بسبب توافر عوامل تجمعهما أكثر من عوامل التفرقة فالطرفان ينتميان إلى الحضارة الغربية ولهما نفس التوجهات حول نشر الديمقراطية الغربية وتدعيم حقوق الإنسان وكلاهما يروجان للتسامح والسلم والعلمانية والقيم الإنسانية المتفقة مع رؤيتيهما المنحدرة من الثقافة الغربية ، ولذلك فإنه من الخطأ جعل الصراع هو الحد الفاصل بين أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية **لأن** ذلك يخفي حقيقة العلاقات بين الطرفين ولا يقدم صورتها الحقيقية ، وفي هذا السياق يرى **روجي جارودي** إن أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية تلتقيان تاريخياً حول فكرة التقسيم والسيطرة على العالم وإن الولايات المتحدة الأمريكية تربعت على مركز القوى العالمية ،كما تلتقي النظرة الأوروبية مع الأمريكية في إدراك الأخر فالشرق مثلاً هو نقيض للغرب وأنه ذلك المستبد ، **الجامد ، اللاعقلاني ، البدائي** ..... إلخ ، وهذا ما بنيت عليه السياسة الخارجية للطرفين [3].**كما أن** الخلاف في التصور والرؤية للنظام الدولي بين الولايات المتحدة وأوروبا لا يشمل كافة دول

(1) نجوان عبد المعبود الأشول ، **مرجع سبق ذكره** ، ص 118 .
(2)،(3) زقاوة أحمد ، **مرجع سبق ذكره**. www.chihab.net/modules.php

أوروبا وإنما بعضها لأن البعض الأخر يتفق مع معظم عناصر التصور الأمريكي لمستقبل النظام الدولي سواءً من حيث الأهداف أو من حيث الوسائل ، بالإضافة أن الدول التي اختلفت في التصور مع الولايات المتحدة لم تختلف معها في الأهداف وإنما اختلفت معها حول أنسب الوسائل لتحقيق تلك الأهداف**فمثلاً** نجد أن من ضمن الأهداف المعلنة للولايات المتحدة الأمريكية في إطار النظام الدولي هي مكافحة الإرهاب ومكافحة انتشار أسلحة الدمار الشامل وهذا ما لم تختلف معه الدول الأوروبية المعارضة مبدئياً للحرب الأمريكية على العراق [1] وهذا ما سيتم التعرض له بشيء من التفصيل لاحقاً .

إن من أهم عوامل تماسك تركيبة الغرب الأمريكي الأوروبي هو الشعور بوجود خطر مشترك يهدد الجانبين ، وهذا ما أثبتته الدراسات التي أجريت في علم النفس الاجتماعي وعلم الاجتماع السياسي حيث خلصت إلى إن الجماعة تزداد تماسكاً وتوحداً كلما أحست بوجود خطر يهدد أمنها وسلامتها ، وبناء على ذلك قامت وسائل الأعلام والدعاية الغربية بالتركيز على وجود عدو خارجي مفترض الأمر الذي خلق تكامل قوى بين أوروبا وأمريكا تلتقي فيه مصالح الطرفين لتتقارب وجهات نظرهما وتتضافر جهودهما على الأقل بشكل ضمني تجاه ذلك الخطر المشترك ، وهذا ما يؤكده **صمويل هنتنغون في كتابة (صدام الحضارات)** حينما يقول إن الصراع ليس داخل الغرب ذاته وإنما بين الغرب المتكامل والمتفوق من جهة وبين باقي الحضارات الأخرى التي تسعى لاسترجاع هويتها من جهة أخرى [2] .

المطلب الثاني- قيام الاتحاد الأوروبي واثره في العلاقات الأمريكية الأوروبية:

بتوقيع معاهدة ماستريخت التي أنشأ بموجبها الاتحاد الأوروبي مرت العلاقات الأوروبية الأمريكية بنوع من الجدل حول مستقبل هذه العلاقات وبالتحديد الجانب الأمني منها ، وخصوصا بعد تبني الاتحاد الأوروبي لفكرة السياسة الخارجية والأمنية الموحدة ؛حيث فسرت الولايات المتحدة الأمريكية هذه الخطوة على أنها محاولة أوروبية للاستقلال عنها وخاصةً في الجانب الأمني ،كذلك برزت عدة تساؤلات أمريكية حول إنشاء سياسة دفاعية خاصة بالاتحاد الأوربي من حيث ضرورتها في ظل وجود حلف الناتو الذي طالما لبى الاحتياجات الأمنية لأوروبا خصوصاً خلال فترة الحرب الباردة [3] .

([1]) **مصطفى علوي ،السياسة الخارجية الأمريكية وهيكل النظام الدولي ،مجلة السياسة الدولية(العدد** 153يوليو 2003م) **المجلد** 38 ص 71.

([2]) زقاوة أحمد ، **مرجع سبق ذكره** . www.chihab.net/modules.php

([3]) رسمي الشقيرات ، **نتائج قبل أوانها للنظام الدولي الجديد** ، www.azzaman.com/azz/articles.2002

ويمكن القول بأن الولايات المتحدة الأمريكية كانت ولازالت ترفض الاستقلالية العسكرية والسياسية والأمنية لأوروبا ، وهذا ما أثبتته المواقف الأمريكية في هذا السياق حيث أبدت الحكومة الأمريكية موقفاً متحفظاً للغاية إزاء فكرة انعقاد مؤتمر الأمن والتعاون الأوروبي كما جاء في التقرير الذي قدمه الرئيسي الأمريكي الأسبق **نيكسون** بتاريخ 18 فبراير 1970م عن السياسة الخارجية للولايات المتحدة تجاه العالم حيث قال "أنه من الخطأ الاعتقاد أن مؤتمراً أوروبياً شاملاً يستطيع وضع حل لكل المشاكل التي تهم جميع الدول داخل القارة الأوروبية" وتساءل أيضاً عن جدوى عقد المؤتمر الشامل ، كما أعرب عن ضرورة وأهمية المشاورات داخل حلف شمال الأطلسي [1] .

ومما شك إن الولايات المتحدة الأمريكية تتفوق على الاتحاد الأوروبي في مجال القوة العسكرية وتكنولوجياتها ، وكذلك في مجال القوة الناعمة (السياسية والثقافية) بامتياز ، وبالرغم من أن القوة الاقتصادية للاتحاد الأوروبي مقاسة بالناتج المحلي الإجمالي يمكن أن تفوق القوة الاقتصادية للولايات المتحدة كما أن عدد سكان بلدان الاتحاد الأوروبي يفوق عدد سكان الولايات المتحدة الأمريكية إلا أن ذلك كله لا ينفي القوة الجيوستراتيجية التي تتفوق بها الولايات المتحدة الأمريكية بشكل واضح على الاتحاد الأوروبي [2] . لقد أدى ذلك إلى ظهور **جدل واسع حول** مستقبل العلاقات الأوروبية الأمريكية تمثل في انقسام دول الاتحاد الأوروبي إلى تيارين متناقضين **الأول** : ذو توجه أوروبي ويفضل بناء منظومة دفاعية خاصة بأوروبا ومستقلة عن الولايات المتحدة ويتزعم هذا التيار فرنسا التي تسعى لأن تلعب دوراً قيادياً في شؤون القارة الأوروبية بما تملكه من قوة نووية ، وهناك تيار **ثاني** : يرى أن أي محاولة لإنشاء سياسة دفاعية أوروبية لابد أن تكون في إطار السياسة الدفاعية العامة لحلف الناتو والولايات المتحدة الأمريكية ويتزعم هذا التيار المملكة المتحدة [3] .

لقد تحمست دول الاتحاد الأوروبي التي تبنت التيار الأول لبناء سياسة خارجية موحدة ومستقلة وبناء قوة دفاع أوروبية أو قوة انتشار وتدخل سريع تكون نواة لبناء قوة دفاع أوروبية مستقلة عن الناتو وعن الولايات المتحدة الأمريكية على عكس أطراف التيار الثاني الذين

([1]) عبد العزيز العجمي، "**الموقف الدولي ومؤتمر الأمن الأوروبي**"، **مجلة السياسة الدولية** ، (العدد 20 (أبريل 1970م) ص 144.

([2]) مصطفى علوي ، **مرجع سبق ذكره** ، ص 70.

([3]) رسمي الشقيرات ، **مرجع سبق ذكره** www.azzaman.com/azz/articles.2002

يتحفظون على تلك المشاريع ويدعون إلى عدم الانفصال عن الناتو وعن الولايات المتحدة بل أن بعضهم لايزال متحفظاً على الوحدة النقدية والاقتصادية للاتحاد الأوروبي [1].

لقد بدأ الحديث عن سياسة خارجية موحدة للاتحاد الأوروبي بعد معاهدة ماستريخت في الأول من نوفمبر لعام 1993م ، كما تعالت في فترة ما بعد الحرب الباردة الأصوات المؤيدة لضرورة الانسلاخ عن السياسة الخارجية الأمريكية وضرورة الابتعاد عن المظلة الأمنية الأمريكية وقد عبر عن هذا التوجه أول مفوضي الاتحاد الأوروبي لشؤون السياسة الخارجية والأمن "**خافيير سولانا**" حين قال "أن هدف امتلاك سياسة خارجية وأمنية مشتركة ليس ممارسة القوة في حد ذاتها وإنما مواجهة التحديات التي تبرز في وجه الاتحاد الأوروبي ، ولمواجهة هذه التحديات علينا أن نكون أكثر اعتماداً على أنفسنا كما علينا امتلاك القدرات الدبلوماسية والعسكرية للرد حيث تقع الانتهاكات والصراعات" [2] .

ويمكن القول هنا أن الرفض الأمريكي للاستقلالية العسكرية والسياسية لأوروبا يتأتى في حال قيام الأخيرة بعمل عسكري موازي لمهام الأطلنطي وبشكل يقلل من قيمته ويهدد بانتهائه – حلف الناتو – مستقبلاً وهذا ما أثبتته زيارة **كولن باول** وزير الخارجية الأمريكي **لأوروبا** في شهر ديسمبر عام 2003م عندما زار لندن وباريس في معرض مباحثات حول مسألة إعادة الأعمار في العراق فقد أعلن باول بمنتهى الوضوح أن أمريكا سوف لن تسمح لأوروبا بالقيام بأي تحسينات عسكرية لمنظومتها الدفاعية وأن عليها في المقابل تولي مهمة أفغانستان كاملة من خلال حلف الناتو، أن مثل هذه التصريحات الأمريكية تأتي في إطار شعور أمريكا بأن على أوروبا دين أمني طويل أستمر طوال الحرب الباردة ومن ثم عليها أن تبدأ في تسديد فاتورة هذا الدين وبشكل جيد [3] .

المطلب الثالث -توسع الاتحاد الأوروبي شرقاً واثره في العلاقات الأمريكية الأوروبية:

ربما يرى الكثير من المراقبين أنه بتوسع الاتحاد الأوروبي شرقاً فإن الاتحاد الأوروبي قد يقوى نظرياً ، ولكن ذلك لا يعني بالضرورة أن يصبح للاتحاد الأوروبي قوة حقيقية في مجال السياسة الدفاعية والأمنية المشتركة ؛ وذلك بسبب أن عملية التكامل بين الدول الأوروبية هي عملية سياسية بالأساس ، فانضمام دول وسط وشرق أوروبا التي ترى في الاتحاد الأوروبي أنه في الأساس منظمة اقتصادية في حين ترى إن حلف الناتو وعلى رأسه الولايات المتحدة

---

(1) مصطفى علوي ، **مرجع سبق ذكره** ، ص 70.
(2) نجوان عبد المعبود الأشول ، **مرجع سبق ذكره** ، ص ص 115 – 116 .
(3) كمال شديد ، **السياسة الدفاعية الأوروبية المستقلة وأثرها على الشرق الأوسط ،مجلة السياسة الدولية** ،(**العدد** 156 أبريل 2004) **المجلد** 39 ، ص 239.

الأمريكية هو الضامن الرئيسي للأمن **الأوروبي**، جعل هذه الدول تدعم السياسة الدفاعية والأمنية المشتركة للاتحاد الأوروبي بشرط أساسي وهو التعاون والتنسيق المطلق مع حلف الناتو [1] .

لذلك يمكن اعتبار أن توسع الاتحاد الأوروبي ليضم في عضويته دول أوروبا الشرقية يعد من أهم التحديات التي تواجه السياسة المشتركة والمستقلة للاتحاد الأوروبي ، فقد ساندت معظم هذه الدول الجديدة وخاصةً **بولندا والتشيك** الولايات المتحدة في حربها على العراق بالإضافة إلى كونها متحفظة ومتخوفة من السياسة الخارجية المشتركة لدول الاتحاد ،بالإضافة الى أن تزامن انضمام دول أوروبا الشرقية التي هي في مرحلة انتقالية إلى حلف الناتو وإلى الاتحاد الأوروبي من شأنه زيادة تقوية سيطرة الولايات المتحدة داخل الحلف وبالتالي الاتحاد ، فهناك**ست دول** فقط من مجموع دول الاتحاد الأوروبي خارج الناتو هي **النمسا وقبرص وفنلندا وايرلندا ومالطا والسويد**[2]، وبالنظر إلى مسودة الدستور الأوروبي نرى أنها تتضمن تغيير نظام الرئاسة الأوروبية واستحداث منصب رئيس المجلس الأوروبي الذي سيتم انتخابه من الدول الأعضاء إضافة لاستحداث منصب وزير خارجية الاتحاد الأوروبي الذي يقوم بتعيينه وإقالته حكومات **الدول الأعضاء** [3] فإنه يمكن القول بأن ذلك من شأنه زيادة فرص نفوذ وهيمنة الولايات المتحدة الأمريكية على الاتحاد الأوروبي .

كذلك وفي ظل الرؤية البريطانية الخاصة بالمحافظة على العلاقات الوثيقة مع حلف الناتو بشكل عام والولايات المتحدة الأمريكية بشكل خاص؛ فإنه يمكن القول بأن قيام سياسة دفاعية وأمنية أوروبية مشتركة معارضة لسياسات الولايات المتحدة الأمريكية أمر صعب التحقيق على الأقل في المستقبل القريب ، ولذلك فإن الاقتراح البريطاني المقابل للمبادرة الرباعية من فرنسا وألمانيا وبلجيكا ولوكسمبورغ الهادفة لإنشاء مركز قيادة عسكرية أوروبية تحت عنوان غذاء **العقول** Food for thought تعتمد في تخطيطها على مركز القيادة العسكرية للناتو يبدو اقتراح **أقرب للواقع** [4]

لقد انقسمت الآراء الأوروبية حول قضية توسع الاتحاد الأوروبي شرقاً إلى **رأيين** :

([1]) **محمد أحمد مطاوع ،تطوير سياسة دفاعية أمنية مشتركة في أوروبا ، مجلة السياسة الدولية** ،(عدد 157 يوليو 2004) ، **المجلد** 39، ص 109.

([2]) اليساندرو فيجيني ، **مستقبل الناتو وتوسعه شرقاً وفي البحر المتوسط ، ترجمة : رضوة حسن ، مجلة السياسة الدولية (العدد** 152 أبريل2000) ، ص 23.

([3]) **مصطفى محمود عبد الله ، أهم بنود الدستور الأوروبي** ، الأهرام 5 أكتوبر 2003، ص 6.

([4]) **محمد أحمد مطاوع ، مرجع سبق ذكره ،** ص 109.

الرأي الأول يرى أن توسع الاتحاد الأوروبي شرقاً ليضم دول لديها علاقات مصلحية مع الولايات المتحدة الأمريكية سوف يؤثر سلباً على إمكانية تحول الاتحاد الأوروبي إلى قطب جديد مستقل في سياسته الخارجية عن الولايات المتحدة الأمريكية .

أما الرأي الثاني يرى أن الدول المنظمة حديثاً سوف تقوم بعملية موازنة بين رغبتها في خلق اتحاد أوروبي قوى ومستقل وبين عدم حدوث ذلك وإنها في النهاية سوف تتبنى خيار الاستقلال على التبعية [1] .

المبحث الثاني - العلاقات الامريكية الأوروبية بعد احداث 11سبتمبر 2001

المطلب الاول- أحداث 11سبتمبر 2001 واثرها في العلاقات الأمريكية الأوروبية :

جاءت هجمات الحادي عشر من سبتمبر من عام 2001م لتضع العلاقات الأوروبية الأمريكية على المحك إما أن تُضعف هذه العلاقة وأما أن تقويها ، فمنذُ لحظة وقوع الهجمات سارعت الدول الغربية بدون استثناء إلى تقديم دعمها وتضامنها السياسي للولايات المتحدة الأمريكية [2] .

فقد أعرب الاتحاد الأوروبي في قمته الاستثنائية ببروكسل في نهاية سبتمبر 2001م عن قناعته في مشاركة الولايات المتحدة الأمريكية في جميع الإجراءات التي ستقوم بها ضد ما يسمى الإرهاب حيث طلب الاتحاد الأوروبي من الرئيس بوش الابن تحديد قائمة المهام التي يمكن القيام بها لمساعدة واشنطن في حربها المحتملة ، كما أكد الزعماء الأوروبيين استعداد دولهم كلاً حسب قدرته لدعم الولايات المتحدة في تصديها لمنفذي تلك الهجمات وفي مواجهتهم مستندين في ذلك إلى قرار مجلس الأمن رقم 1368 القاضي بذلك [3] ، كما أكدت مواقف الدول الأوروبية على مدى تماسك العلاقات الأوروبية الأمريكية في شقيها الأطلسي والدولي ؛ ويمكن تلخيص أهم هذه المواقف في الآتي :

الموقف البريطاني : جاء الموقف منذ بداية أحداث سبتمبر مؤكداً على انتماءات بريطانيا الأطلسية التي هي أقوى من انتماءاتها الأوروبية حيث قام رئيس الوزراء البريطاني توني بلير بإجراء حملة دبلوماسية واسعة النطاق زار خلالها دولاً آسيوية وعربية لحشد تأييد دبلوماسي سياسي وعسكري للهجمات العسكرية الأمريكية – البريطانية .

---

(1) نجوان عبد المعبود الأشول ، **مرجع سبق ذكره ،** ص117 .

(2) رسمي الشقيرات ، **مرجع سبق ذكره** www.azzaman.com/azz/artictes.2002

(3) أحمد الحضرمي ، **التحالف الدولي ضد الإرهاب والموقف الأوروبي . الخلفيات والطابع القائم ، وكالة الأنباء اليمنية سبأ ،** www.sabanews.net.2003.

الموقف الألماني : استجابة ألمانيا لطلبات الولايات المتحدة الأمريكية بمساهمتها بقوة عسكرية في الحملة الأمريكية ضد ما تسميه بالإرهاب حيث ساهمت ألمانيا بقوة عسكرية تقدر بحوالي 3900 جندي كما أكد المستشار الألماني **شرودر** للرئيس الأمريكي أن ألمانيا ستتحمل مسئولياتها على جميع الأصعدة ، وأضاف أن لألمانيا أن تضطلع بمسئوليات جديدة على المستوى الدولي .

الموقف الفرنسي : بدأ الموقف الفرنسي مهمشاً قبل أن يقوم الرئيس الفرنسي **شيراك بالمطالبة** بعقد قمة استثنائية تقتصر على فرنسا وبريطانيا وألمانيا قبل المؤتمر الموسع لرؤساء دول وحكومات الاتحاد الأوروبي [1] ، وذلك خوفاً على فرنسا من أن تقع في عزلة دولية كما استدركت فرنسا موقفها من خلال دعمها وتأييدها للحرب الأمريكية على الإرهاب .

لقد أيدت معظم الدول الأوروبية الولايات المتحدة الأمريكية في حربها ضد ما تسميه بالإرهاب فخرجت تصريحات رؤساء الدول الأوروبية مؤيدة ومتعاطفة مع الولايات المتحدة الأمريكية ، كما شاركت العديد من الدول الأوروبية في الحرب ضد تنظيم القاعدة وحركة طالبان ، غير أن تفرد الولايات المتحدة باتخاذ القرارات فيما يتعلق بسير الحرب وتوسع دائرتها قد أثار عدة تساؤلات وانتقادات من طرف أوروبا حول سياسة الولايات المتحدة الأمريكية الخارجية ورغبتها في الانفراد بإدارة العلاقات الدولية وكان أبرز هذه الانتقادات تصريح وزير خارجية ألمانيا **يوشكا فيشر** حيث قال : أن الحلفاء الأوروبيين لا يسيرون في فلك أمريكا مثلما كان من أمر أوروبا الشرقية مع الاتحاد السوفيتي سابقاً، كما أصبح الموقف الأوروبي أكثر حذراً حيث تباينت التصريحات الأوروبية بين مؤيد ومعارض ومتحفظ للحرب الأمريكية ولكن هذا لا يعني أن الاتحاد الأوروبي يريد أن يصبح قطباً مناوئاً للولايات المتحدة الأمريكية على الأقل في المستقبل القريب وإنما يريد أن يصبح النظام الدولي نظاماً تعددياً يسمح له بالمشاركة في صنع القرار الدولي ويمكنه من لعب دوراً على الساحة الدولية يتناسب مع قوته ، إلا إن الولايات المتحدة شديدة الإصرار على استغلال فجوة القوة العسكرية بينها وبين حلفاءها الأوروبيين ولستبعاد كل القوى المنافسة على قيادة النظام الدولي وعدم قيام طرف دولي بلعب أي دور إلا بموافقتها [2] .

إن ذلك لا ينفي أن العلاقات الأمريكية الأوروبية هي علاقات متبادلة ذات منافع مشتركة من الصعب على كلا الطرفين التضحية بها بسبب حجم الخسارة الهائل من جراء تلك التضحية ، ولكن هذا لا يمنع أيضا حدوث بعض التباين في وجهات النظر في إطار تشابك المصالح وأن

(1) خالد عبد العظيم ، **حدود التحالف وأبعاد الانقسام في العلاقات الأوروبية الأمريكية ، مجلة السياسة الدولية ، (العدد** 147 يناير 2002) ، ص124.
(2) نجوان عبد المعبود الأشول، **مرجع سبق ذكره ،** ص ص 116 - 117.

يكون هناك نوع من المنافسة للاستفادة بأكبر قدر من المكاسب لأن حلف شمال الأطلسي يشكل المظلة الأمنية الرئيسية للدول الأعضاء فيه كما جاءت به المادة الخامسة من معاهدة الحلف التي تم التوقيع عليها في 4 أبريل 1949م **والتي نصت على أن أي اعتداء على دولة من الدول** الأعضاء هو بمثابة اعتداء على باقي الدول الأعضاء[1].

لذلك فإنه يمكن القول بأن هجمات الحادي عشر من سبتمبر أعادت حلف شمال الأطلسي إلى وضعه التقليدي كما كان أثناء الحرب الباردة ، وبالتالي زاد من صعوبة قيام أطار سياسي وأمني للاتحاد الأوروبي يتمتع بالاستقلالية عن الولايات المتحدة الأمريكية ،كما أن تلك الهجمات ساعدت الولايات المتحدة في قيادتها لتحالف دولي ضد ما تسميه بالإرهاب الأمر الذي سيزيد من أضعاف فرص قيام سياسة أوروبية أمنية مستقلة عن الولايات المتحدة الأمريكية .

المطلب الثاني- العلاقات الأمريكية الأوروبية في إطار التحالف الدولي ضد الإرهاب :

في إطار الموقف الأوروبي من التحالف الدولي مع الولايات المتحدة الأمريكية ضد ما تسميه بالإرهاب ، تقول صحيفة فورن أفيرز الأمريكية في عددها الصادر في يناير 2003م : أنه وبعد **أحداث** 11 سبتمبر أعلنت أوروبا تضامنها الكامل مع الولايات المتحدة الأمريكية بالرغم من وجود بعض الخلافات بينهما حول مواضيع مثل استخدام القوة العسكرية بشكل مفرط من الإدارة الأمريكية وحول أزمة الشرق الأوسط ودعم إسرائيل وترتيبات الحرب على الإرهاب ، إلا أن ذلك لا يعني أن اتساع الفجوة بين الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا أمر حتمي ، ففي ظل الاعتراض الأوروبي على استخدام القوة العسكرية إلا أن أوروبا لم تتردد في مشاركة الولايات المتحدة في حربها في البلقان وأفغانستان لأن مصالحها كانت تستدعي **ذلك وأن أوروبا اكتسبت** هذا الأسلوب الواقعي في التعامل مع المشكلات العالمية من تجربتها خلال الحربين العالميتين وما تعرضت له من خسائر فادحة مقابل المكاسب التي تحققت للولايات المتحدة الأمريكية [2] ولكن مع هذا التضامن برزت بعض الشكوك والخلافات بين الطرفين وذلك من جراء ميل الولايات المتحدة الأمريكية لاستخدام القوة المفرطة ، لذلك اتخذت الدول الأوروبية موقفاً من التحالف الدولي ضد الإرهاب مشروطاً بشروط حددتها في الآتي :

1 - يشترط لتطبيق المادة (5) من ميثاق حلف الناتو التي تقضي (**باعتبار أي اعتداء على أحد أطراف الحلف هو اعتداء على باقي الأطراف الأخرى فيه**) أن يتم التأكد بصورة جازمة

(1) رسمي الشقيرات ، **مرجع سبق ذكره** www.azzaman.com/azz/artictes.2002

(2) **محمد عزت محمد علي، دور المسألة العراقية وأزمة التحالف الأوروبي الأمريكي**،www.kkmag.gov.sa/detail.asp.2003

لا لبس فيها من أن الهجمات التي تعرضت لها الولايات المتحدة الأمريكية كانت موجهة من الخارج وأنها ليست أعمال تخريب من الداخل .

2 - حددت الدول الأوروبية شروط للمشاركة في أعمال الحلف منها :

أ- لن تقوم الدول الأوروبية بأعمال عسكرية إلا بعد التأكد بأدلة قاطعة لا تقبل الشك تسفر عنها التحقيقات حتى يمكن تحديد الأهداف بدقة .

ب- الدول الأوروبية لن تعتمد على أسلوب الأهداف العشوائية أو الأهداف التي تتجاوز نتائج التحقيقات .

ج- مشاركة أوروبا في الضربات العسكرية التي ستقوم بها الولايات المتحدة تتوقف على نوعية وحجم تلك الضربات فإذا كان الرد الأمريكي غير ملائم ومبالغ فيه فإنها قد تمتنع عن المشاركة [1] .

وحول نظرة أوروبا للولايات المتحدة الأمريكية نهاية الحرب الباردة كتب (**أمانويل طود**) في كتابة (**ما بعد الإمبراطورية**) : أن أوروبا الغربية أصبحت ترى في الولايات المتحدة الأمريكية مصدراً للمشاكل بما سببته من أزمات وحروب وخصوصاً بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر إذ اتجهت واشنطن إلى استغلال أحداث ذلك اليوم لوضع مخططات تهدف إلى تحويل خطر ما سمته بالإرهاب إلى خطر عالمي دائم يسمح لها بالتدخل في أي مكان وفي أي وقت حسب ما تراه ملائماً ودون الرجوع إلى التشاور مع حلفائها واضعة إياهم في حرج كبير فهم مجبرون على التضامن معها في تنفيذ مخططاتها من جهة ، ومن جهة أخرى لا يستطيعون مسايرتها في تنفيذ كل ما تريد [2] .

لقد واجه الموقف الأوروبي من الحرب على الإرهاب اتجاهات داخلية أتسمت بالراديكالية المناهضة للسياسة والتوجهات الأمريكية خصوصاً تجاه نزوعها إلى الأحادية حيث أرتكز هذا الموقف على عنصرين رئيسيين هما :

1- التركيز على الشرعية الدولية بأن تكون الإجراءات المتبعة في أطار الأمم المتحدة وفي أطار توافق دولي.

2 -رفض ومعارضة القيام بأي عمل عسكري منفرد خارج أطار الحلف أو المجتمع الدولي [3]

(1) أحمد الحضرمي، **مرجع سبق ذكره .** www.kkmag.gov.sa/detail.asp.2003

(2) محمد عزت محمد علي ، **مرجع سبق ذكره** . www.kkmag.gov.sa/detail.asp.2003

(3) أحمد الحضرمي، **مرجع سبق ذكره .** www.kkmag.gov.sa/detail.asp.2003

ولكن وبالنظر إلى واقع الحال فقد استجابة الحكومات الأوروبية للطلبات الأمريكية أثناء حربها على ما تسميه بالإرهاب باستثناء مطلب واحد لأنه يمس الديمقراطية حيث رفض البرلمان الأوروبي مطلب الرئيس بوش الداعي لتخفيف القيود القانونية والتشريعية الموضوعة على إمكانية التسمع على الاتصالات الشخصية السلكية واللاسلكية ، أما ما عدا ذلك من طلبات أمريكية فأجيبت بالكامل ومن هذه الطلبات ما يلي :

1- تدعيم تبادل المعلومات على المستوى الثنائي وعلى مستوى حلف شمال الأطلنطي .

2- تأمين المنشآت المدنية والعسكرية الأمريكية في جميع أنحاء الاتحاد الأوروبي ودول حلف الناتو .

3- قيام دول أوروبا بإرسال وحدات عسكرية تحل محل وحدات الحلف التي شاركت في الحرب على أفغانستان .

4- فتح المجال الجوي لجميع دول حلف الأطلنطي ودول الاتحاد الأوروبي أمام الطائرات العسكرية الأمريكية .

5- فتح موانئ جميع دول حلف الأطلنطي أمام السفن والبوارج العسكرية الأمريكية .

قيام دول حلف الأطلنطي بنشر سبع عشرة طائرة تجسس من نوع أواكس وسبع فرقاطات في شرق البحر الأبيض المتوسط وبذلك يمكن تفعيل المادة (5) من اتفاقية حلف الناتو التي تقضي بأنه في حالة تعرض أحد الدول الأعضاء لاعتداء تتضامن جميع دول الحلف للدفاع عنها [(1)] .

لقد برز تباين المواقف الأوروبية من التحالف الأمريكي الدولي ضد ما يسمى بالإرهاب من جراء الخلاف القائم حول مفهوم الإرهاب بين الدول الأوروبية وأمريكا بل وداخل البيئة الدولية بشكل عام ، كما انه ومن خلال متابعة الأحداث والوقوف عليها يمكننا استخلاص نتيجة مفادها أن الخلاف الدائر بين الدول الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية في إطار التحالف الدولي ضد الإرهاب ما هو إلا خلاف بسيط يدور حول الأدوات والأساليب المستخدمة في إدارة الحرب على الإرهاب ، واخيرا يمكن القول بأن أحداث 11 سبتمبر أكدت تملك المعسكر الغربي وأن الحلف الأطلسي هو الصيغة الدفاعية المثلى وأن قيادته الأمريكية لا تزال تحظى بقبول من غالبية الدول الأوروبية .

(1) خالد عبد العظيم، مرجع سبق ذكره ، ص 124.

المطلب الثالث- الملف الليبي واثره في العلاقات الامريكية الأوروبية:

يعد الملف الليبي احد ابرز الملفات التي تجس قوة الدور الأوروبي في منطقة الشرق الأوسط ، وذلك لان مواقف بعض الدول الأوروبية تجاه هذا الملف تسير وفق براغماتية تخدم مصالحها، فتعدد السناريوهات الأوروبية حيال الازمة الليبية وخاصتا تجاه مسألتين، **الأولى : وقف تدفق** المهاجرين غير الشرعيين ، **والثانية :** ضمان استمرار امدادات النفط الخام الي أوروبا ؛ يمثلان ابرز المسائل التي تتصدر الاجندة الأوروبية داخل ليبيا ، وعليه يمكن القول بأن غالبية الدول الأوروبية الان تسعى الى تحقيق متزايد من الاستقرار السياسي والامني في ليبيا ، وهو ما يفسر قلق الاتحاد الأوروبي من التقارب الروسي مع البرلمان الليبي الموجود في المنطقة الشرقية من البلاد خوفا من تكرار السيناريو السوري في ليبيا .

ففي المقابل يعكس الموقف الأمريكي حيال الازمة الليبية حالة من التناقض؛ فالتدخل الأمريكي كان له الأثر البارز في اسقاط نظام القذافي عام 2011 وما ترتب عليه من تبني سياسة أمريكية مؤيدة للحراك الشعبي حينها افضت لاحقا الى دعم حكومة الوفاق مطلع عام 2016 ؛ الا انه وفي الوقت ذاته كانت الولايات المتحدة الامريكية احد الداعمين لقوات الجيش الليبي غير المؤيدة لسياسات حكومة الوفاق ، وذلك من خلال دعم تحركاتها في المنطقة الشرقية [1] .

وعليه سنتحدث بشيء من الايجاز حول طبيعة العلاقات الامريكية الأوروبية تجاه ليبيا حيث سنقوم بالتعريج على اهم القضايا الرئيسية المكونة لملف الازمة الليبية وهي:

أ – تنظيم داعش في ليبيا وأثره في العلاقات الامريكية الأوروبية

لقد عادت ليبيا الى واجهة الاهتمام الأوروبي الأمريكي وبات التدخل العسكري لازما بسبب التهديد المباشر الذي يمثله تنظيم داعش في ليبيا، ولكن وفق معادلة عجيبة !! فالأوروبيين والامريكيين يجمعون على ما يمثله تنظيم داعش من خطر على الامن الأوروبي بشكل خاص ، والدولي بشكل عام ، ولكنهم غير متفقين في حسابات المكاسب وخاصة تلك المتعلقة بالثروة النفطية ؛ فمن هذه النقطة كان القرار الأوروبي الأمريكي بوضع 6000 جندي من القوات المسلحة المشتركة بكامل عتادهم القتالي للتدخل العسكري في ليبيا ، لكن موعد تنفيذ القرار لم يحدد حتى بدأت التباينات وربما الخلافات علانية ، ففي العاصمة الإيطالية روما التقت 23 دولة من دول التحالف الدولي ضد الإرهاب الذي تقوده الولايات المتحدة ، ولم يصدر عن هذا الاجتماع قرار صريح بشأن البدء بالتدخل العسكري المباشر في ليبيا ، لكن وزير الخارجية

([1]) **عماد عثمان ، تنافس بين أوروبا وامريكا على إدارة أزمات الشرق الأوسط لمن تكون ؟ www.raseefzz.com .**

الأمريكي **جون كيري** حدد قضيتين تتعرضان لمخاطر داعش في ليبيا ، **الأولى :** ان سيطرة هذه الجماعة على حقول النفط سيؤدي الى سلب الإرهابيين لمليارات الدولارات ، **والثانية : ان** سيطرة داعش على الوضع في ليبيا سوف يحول البلاد الى بيئة خصبة لإهدار الحريات[1]

ب – الصادرات الليبية من النفط والغاز وأثرها في العلاقات الامريكية الأوروبية

من الواضح ان الاهتمام الأوروبي الأمريكي بليبيا ينصب بالدرجة الأولى على قطاع النفط والغاز، اذ يرى فيه الأوروبيون والامريكيون القطاع الذي يمكن ان تتحقق منه مكاسب اقتصادية كبيرة لبلدانهم، وكذلك لما يمثله هذا القطاع من أهمية استراتيجية لكلا القوتين خلال مرحلة دولية يتصور ان يشتد فيها التنافس الاقتصادي على مصادر الطاقة الحيوية.

حيث يرى العديد من المحللين ان التحرك الأمريكي في منطقة الشرق الأوسط انما يأتي في احد دوافعه من اجل محاصرة الاتحاد الأوروبي المتعاظم اقتصاديا وتضييق الخناق عليه من **خلال التحكم في** شريان الطاقة (**النفط**) ، فهناك رابط بين مبادرة الشرق الأوسط الكبير التي تتبناها الإدارة الامريكية كوسيلة لتعزيز الديمقراطية في العالم العربي والإسلامي وبين مساعيها لكبح جماح التمدد الأوروبي ؛ حيث ان مؤسسة التراث الغربي التي ساهمت في بلورة هذا **المشروع تتبنى م**شاريع تهدف لمواجهة محاولات أوروبا نحو الانفصال عن النفوذ الأمريكي ولعب دور اكثر حيوية على الساحة الدولية ، فلقد جاءت تصريحات خبراء الاقتصاد الأمريكيين والبريطانيين الذين شاركوا مع نظراء ليبين في اجتماع طرابلس في يوليو 2004 **لغرض** المساعدة في تقديم المشورة ومناقشة نماذج للتنمية الاقتصادية والاجتماعية وعملية تحديث ليبيا ، كانت منسجمة مع هذا السياق ؛ حيث اظهرت تصريحات كل من الدكتور مايكل بورتر رئيس الوفد البريطاني : "ان قطاع النفط يمثل مجال استثمار حيوي بالنسبة للشركات الامريكية والأوروبية بخلاف القطاعات الأخرى [2]

ج – الهجرة غير الشرعية في ليبيا واثرها في العلاقات الامريكية الأوروبية

لم يخفي الرئيس الأمريكي "**دونالد ترامب** "اعجابه بسياسة رئيس الوزراء الإيطالي الجديد "**جوزيبي كونتيه** " خاصة فيما يتعلق بتشدده حيال ملف الهجرة غير الشرعية في ليبيا ، كما ان البعض يرى ان دعمه لخطة كونتيه في ليبيا نابع من خلافه مع ماكرون خلال قمة مجموعة السبع الأخيرة في يونيو 2018 التي ميزها خلاف بشأن فرض واشنطن رسوما كبيرة على الصادرات الأوروبية من الفولاذ والالمونيوم ، ناهيك عن الاستياء الفرنسي من انسحاب الولايات

([1]) هاشم عبدالعزيز، **التدخل الغربي في ليبيا** ، مركز الروابط للدراسات الاستراتيجية ، www.rawabet center.com

([1]) السنوسي بسيكري، **قراءة في تطور العلاقات الليبية الغربية**، www.mafhoum.com

المتحدة من اتفاقية باريس للمناخ ديسمبر 2017 حيث وصف **"ماكرون" ذلك بالتصرف العدائي.**

كما ان نشاط الطائرات الامريكية بدون طيار مازال متواصلا في ليبيا حيث يتم من حين لأخر الإعلان عن قصف جوي لمسلحين سواء في شرق البلاد او غربها ، ناهيك عن مشاركة الطائرات الامريكية الى بشكل مباشر الى جانب قوات حكومة الوفاق في عملية البنيان المرصوص ضد تنظيم داعش في مدينة سرت وضواحيها عام 2016 ،كما ان من اهم التطورات الملفتة للانتباه مؤخرا تعيين **ستيفاني وليماز من سفارة واشنطن بطرابلس**(يوليو 2018) نائبة للمبعوث الاممي لليبيا السيد **"غسان سلامة** " مما يعكس اهتمام امريكي متزايد بالوضع الليبي في ضل تقارب مع إيطاليا قد يقلص من مساحة المناورة الفرنسية في ليبيا وقد يعيد النظر أيضا في خطة سلامة لحل الازمة الليبية [1] .

د – العلاقات الامريكية الأوروبية وأزمة الانتخابات الليبية

في خطوة لمحاولة اللعب على الخلافات الأوروبية – الأوروبية اعلن الرئيس الأمريكي دونالد ترامب دعمه لتنظيم إيطاليا لمؤتمر دولي حول ليبيا في مدينة باليرمو، حيث ينظر اليه كبديل لاجتماع باريس، الذي وضع خريطة طريق لانتخابات برلمانية ورئاسية في ليبيا قبل نهاية عام 2018 .

فخلال أيام قليلة تلقت الخطة الفرنسية في ليبيا ضربة موجعة تمثلت في الدعم الأمريكي لحكومة الوفاق الليبية التي تفضل التريث في اجراء الانتخابات الى ما بعد 2018 ، **وأمام الوضع الجدلي المعقد** في ليبيا حول جدلية الدستور والانتخابات الرئاسية والبرلمانية ؛ اتهمت صحف فرنسية كلا من إيطاليا والولايات المتحدة الامريكية بمحاولة افشال الخطة الفرنسية والاممية لحل الازمة الليبية ، ففي تقرير له امام مجلس الامن اتهم غسان سلامة المبعوث الاممي الى ليبيا ؛ مجلس النواب الليبي – المؤيد من فرنسا - بتعطيل عملية اجراء الانتخابات[2] .

ه – العلاقات الامريكية الأوروبية وقضية التدخل العسكري في ليبيا

برغم اعلان جميع المعنيين دوليا بالشأن الليبي دعمهم للاتفاق السياسي بالصخيرات وللمجلس الرئاسي والحكومة المنبثقة عنه ، الا أن المواقف الدولية غير موحدة تجاه الازمة الليبية ، حيث باتت ليبيا صيدا ثمينا وهدفا لعدة اطراف إقليمية ودولية ترغب في اغتنام الحصة الأكبر من هذا الصيد تحت ذريعة محاربة الإرهاب أو إعادة الاستقرار والاعمار للبلاد ، وتعتبر

(1) **تصاعد الدور الامريكي في ليبيا : المؤشرات والابعاد ، مركز الامارات** .the-hs > brief > www.epc.ae

(2) **تصاعد الدور الامريكي في ليبيا ، مرجع سبق ذكره** .www.epc.ae > brief > the-hs

الولايات المتحدة الامريكية احدى ابرز القوى الدولية المتواجدة في الساحة الليبية ، حيث كانت على راس قوات حلف الناتو التي قصفت ليبيا خلال عام 2011 ، الا انها وبعد مقتل السفير الأمريكي خلال الهجوم على القنصلية الامريكية ببنغازي في شهر ابريل من نفس العام ؛ انسحبت على اثره الولايات المتحدة الامريكية من المشهد الليبي وارخت العنان للدول الأوروبية الثلاث صاحبة المصلحة المباشرة في الملف الليبي وهي : **فرنسا وإيطاليا وبريطانيا** ؛ للقيام بدور القيادة في الملف الليبي ، حيث اقتصر دور الولايات المتحدة الامريكية على الضربات الجوية لبعض التجمعات الإرهابية من حين لأخر، فبعد فوز دونالد ترامب بالرئاسة التزمت الإدارة الامريكية الجديدة الصمت حيال ما يحدث في ليبيا ، حيث قال الرئيس الأمريكي في ابريل 2017 انه لا يعتقد ان على الولايات المتحدة الامريكية مواصلة القيام بدور فاعل في تحقيق الاستقرار في ليبيا ، وأضاف ترامب خلال مؤتمر صحفي مع رئيس الوزراء الإيطالي باولو جنتليوني عقب اللقاء بينهما في البيت الأبيض ؛ بانه لا يرى دورا لأمريكا في ليبيا معللا ذلك بان الولايات المتحدة تقوم حاليا بالعديد من الأدوار الدولية بما فيه الكفاية[1] .

وبالرغم من ان الكثيرون يشيرون الى ان الرؤية الامريكية لملف الليبي تقوم على فكرة عدم التدخل المباشر ؛ الا ان خطوة تعيين الأمين العام للأمم المتحدة **أنطونيو غويترس** للقائمة بالأعمال الامريكية السابقة لدى ليبيا السيدة : **ستيفاني وليامز** نائبة لرئيس بعثة الأمم المتحدة للدعم في ليبيا تعكس اهتماما متزايدا من قبل أمريكا عبر الدفع بها في هذا المنصب ؛ بالإضافة لشغلها منصب القائم بالأعمال ، وتعتبر وليامز من الدبلوماسيين الأمريكيين القريبين من الملف الليبي ، فقد سبق وان شاركت في منتدى الحوار الاقتصادي الليبي الذي عقد في **تونس حول** الازمة الاقتصادية في البلاد ، ويرى بعض مراقبي الشأن الليبي في الدفع بستيفاني وليامز من قبل ترامب شخصيا بأنه عودة لواشنطن تحت غطاء الأمم المتحدة سعيا لمحاولة تثبيت قدمها في ليبيا ؛ الى جانب رغبتها في كبح الخلافات الأوروبية المتزايدة مؤخرا بشأن الملف الليبي .

بالإضافة الى ذلك فان الولايات المتحدة الامريكية تصر على استمرار وجودها العسكري في المشهد الليبي وهذا ما يكشفه استمرار الغارات الجوية التي يشنها سلاح الجو الأمريكي من حين لأخر في مناطق مختلفة من البلاد ؛ فمنذ تولي الرئيس الأمريكي دونالد ترامب السلطة في يناير 2017 نفذ الطيران الأمريكي عدة ضربات جوية في ليبيا استهدفت فلول وقيادات تنظيم الدولة والقاعدة ، وهذا ما أشارت اليه القيادة العسكرية الامريكية في افريقيا **(الافريكوم)** حين صرحت : بانها لن تتوانى في مهمتها المتمثلة في تحطيم وتدمير المنضمات الإرهابية ، وتحقيق الاستقرار

(1) **عبدالباسط غباره ، ليبيا ساحة تنافس امريكي روسي،** www.afrigate news.net

في المنطقة ، مؤكدة التزامها بالحفاظ على الضغط المستمر على شبكة الإرهاب ومنع الإرهابيين من انشاء ملاذ امن لها خاصة في ليبيا ، وهذا ما اكدته صحيفة واشنطن بوست مؤخرا حين كشفت النقاب عن عزم الولايات المتحدة الامريكية تنفيذ ضربات جوية **على مواقع داعش** والقاعدة في ليبيا انطلاقا من قاعدة عسكرية لها في بلدة **ديركو** النيجيرية التي استخدمتها قوات الافريكوم في تنفيذ ضربات على مدينة اوباري جنوب ليبيا بدء من مارس 2018 ، حيث استهدفت قادة من تنظيم القاعدة من بينهم موسى أبو داوود الذي وصفته بالقيادي **البارز في** التنظيم [1] ، كما انه وفي ظل تواصل الصراع السياسي بسبب الانفلات الأمني والغياب الواضح لمعالم الدولة في ليبيا ما بعد فبراير 2011 ؛ باتت ليبيا الغنية بثرواتها لقمة سائغة للتدخلات الأجنبية وساحة صراع وتنافس بين القوى الدولية الباحثة عن تعظيم مصالحها ، **في نفس الوقت** الذي يأمل فيه الليبيون انهاء الانقسامات وعودة الاستقرار وبناء دولة قوية قادرة على حماية أراضيها والحفاظ على سيادتها في وجه التدخلات الخارجية المحدقة بها من جميع المستويات .

و- تصاعد الدور الأمريكي مقابل الدور الأوروبي في الملف الليبي

لقد جاءت أولى المؤشرات البارزة على تحول الدور الأمريكي في ليبيا مع نهاية مايو 2018 وتحديدا عقب يومين فقط من انعقاد مؤتمر باريس المنعقد بخصوص ليبيا ، حيث زار قائد قوات الافريكوم الامريكية الجنرال **توماس ولدهاوسر** العاصمة الليبية طرابلس والتقى رئيس حكومة الوفاق الوطني فائز السراج ، حيث أوضحت بعض المصادر من داخل الافريكوم ان من بين القضايا التي تم التباحث بشأنها خلال اللقاء هي إمكانية تقديم الدعم اللوجستي اللازم لتأمين اجراء الانتخابات التشريعية والرئاسية المقررة في نهاية عام 2018 ، **كما ان** اعلان الأمين العام للأمم المتحدة تعيين ستيفاني وليامز نائبة لغسان سلامة من شأنه ان يزيد من تصاعد الدور الأمريكي مقابل الأوروبي ، ومن ناحية أخرى يمكن وضع هذه التطورات في سياق التفاعلات المعقدة بين الولايات المتحدة الامريكية وأوروبا ، حيث يأتي تزايد الدور الأمريكي في ضل احتدام التنافس **الأوروبي** – الأوروبي وتحديدا الفرنسي الإيطالي الذي أعاق إمكانية تحقيق التقدم في العملية السياسية في ليبيا ، فضلا عن التأثير الألماني على ملف الهجرة غير النظامية وسياسات مكافحتها ، وهو ما يجعلهم على تماس مع الشأن الليبي ، كما ان إمكانية السيطرة الامريكية على الملف الليبي من شانها سد المنافذ امام أي محاولات روسية لممارسة دور فاعل لاسيما مع دخول الصراع السوري في مراحله الأخيرة [2] .

---

(1) عبدالباسط غباره ، **مرجع سبق ذكره**، www.afrigate news.net

(2) **تصاعد الدور الامريكي في ليبيا : مرجع سبق ذكره** .www.epc.ae > brief > the-hs

وفي الختام يمكن القول انه وبالرغم من محاولات بلورة سياسة خارجية أوروبية مستقلة الا ان دول أوروبا لاتزال تعاني من معضلة التبعية للسياسات الامريكية؛ خصوصا تلك المتعلقة بالدول الإسلامية والشرق الأوسط، لكونها تفتقر الى القيادة الواحدة وهذا ما يؤكده التباين الواضح بين وجهات النضر الأوروبية تجاه العديد من الملفات.

لاكن هذا لا ينفي محاولات أوروبا المتكررة الهادفة الى استقلال مواقفها عن الولايات المتحدة الامريكية ، وهو ما تجسد في العديد من الملفات منها : ملف الحرب على العراق ، والاتفاق النووي مع ايران ، وأخيرا الموقف الأوروبي من الازمة الخليجية القطرية الذي ينا قض في جزء منه الموقف الأمريكي ؛ كل ذلك يدفع الى التساؤل حول إمكانية عودة أوروبا الى منطقة الشرق الأوسط مجددا كلاعب أساسي مستقل في قدراته وتوجهاته [1] ، خاصة في ظل توتر العلاقات بين الطرفين في الآونة الأخيرة جراء التصريحات الصادرة عن الرئيس الأمريكي الحالي دونالد ترامب ضد قادة وزعماء أوروبيين ، ويتضح تمايز الموقف الأوروبي مع الموقف الأمريكي في تباين مواقف الطرفين حول ابرز الملفات العالقة في المنطقة ومنها الملف الليبي .

الخاتمة :

انطلقت هذه الدراسة من إشكالية الطبيعة المركبة للعلاقات الامريكية الأوروبية ، هذه الطبيعة التي جعلت الكثير يقف حائرا في رصده وتصنيفه لها ، حيث ان المتتبع لتاريخ هذه العلاقات يدرك انه من الصعوبة تحديد شكالها وحقيقتها ،وللمساعدة في الاقتراب من حقيقة هذه العلاقات قام الباحث في هذه الدراسة بتبني فرضية مفادها : ان العلاقات الامريكية الأوروبية خلال فترة ما بعد انتهاء الحرب الباردة وقيام الاتحاد الأوروبي في اطار قضايا وملفات محددة، تميزت بسيطرة الطابع البراغماتي - المصلحي - القائم على سيطرة مبدا المصلحة القومية على السياسات الخارجية للطرفين !!

وفي سبيل التأكد من صحة هذه الفرضية من عدمه قام الباحث باستخدام المدخل التاريخي ومدخل المصلحة القومية في عملية جمع المعلومات والبيانات، كما قام الباحث باستخدام المنهج التحليلي بشقه الكيفي كأداة لتوصيف وتحليل تلك العلاقات، بالإضافة الى استخدامه للمنهج المقارن الذي يمثل الأداة الأمبريقية التي تساهم في اكتشاف أوجه التوافق والاختلاف بين السياسات الخارجية للطرفين تجاه قضايا وملفات محددة وبالتالي تحديد اثرها على شكل وطبيعة العلاقات الثنائية بين الطرفين .

([1]) عماد عثمان ، مرجع سبق ذكره https://raseef-22.com

واخير ايمكن القول بأنه بالرغم من الطبيعة المعقدة والغموض الذي يميز طبيعة العلاقات الامريكية الأوروبية الا انها تتميز بدرجة كبيرة من التوافق والانسجام على مستوى القضايا العامة وتحديدا تلك المتعلقة بالمصلحة القومية المشتركة للطرفين مع وجود بعض الاختلافات والتعارض على مستوى المصالح القومية الضيقة لكلا الطرفين .

المصادر والمراجع :

1- **أحمد الحضرمي ، التحالف الدولي ضد الإرهاب والموقف الأوروبي . الخلفيات والطابع القائم ، وكالة الأنباء اليمنية سبأ ،** www.sabanews.net.2003

2 – خالد عبد العظيم ، **حدود التحالف وأبعاد الانقسام في العلاقات الأوروبية الأمريكية ، مجلة السياسة الدولية : العدد** 147 يناير 2002 .

3 -رسمي الشقيرات، **نتائج قبل أوانها للنظام الدولي الجديد،** www.azzaman.com/azz/artictes.2002

4 - **زقاوة أحمد ، صراع على الهيمنة وتكامل من أجل المصالح ،** www.chihab.net/modules.php

5- السنوسي بسيكري، **قراءة في تطور العلاقات الليبية الغربية،** www.mafhoum.com

6 - **عبدالباسط غباره ، ليبيا ساحة تنافس امريكي روسي،** www.afrigate news.net

7 - عبد العزيز العجمي، "**الموقف الدولي ومؤتمر الأمن الأوروبي**"، **مجلة السياسة الدولية : العدد** 20 أبريل 1970.

8-**عماد عثمان، تنافس بين أوروبا وامريكا على إدارة أزمات الشرق الأوسط لمن تكون؟ www.raseefzz.com**

9 - كمال شديد ، **السياسة الدفاعية الأوروبية المستقلة وأثرها على الشرق الأوسط ،مجلة السياسة الدولية :العدد** 156 أبريل 2004 **المجلد** 39 .

10 - **محمد أحمد مطاوع ،تطوير سياسة دفاعية أمنية مشتركة في أوروبا ، مجلة السياسة الدولية : العدد** 157 يوليو 2004 ، **المجلد** 39 .

11-**محمد عزت علي، دور المسألة العراقية وأزمة التحالف الأوروبي الأمريكي،** www.kkmag.gov.sa/detail.asp.2003

12- **مصطفى علوي ،السياسة الخارجية الأمريكية وهيكل النظام الدولي ،مجلة السياسة الدولية : العدد** 153يوليو 2003 ، **المجلد** 38.

13- **مصطفى محمود عبد الله ، أهم بنود الدستور الأوروبي ،** الأهرام 5 **أكتوبر** 2003.

14- **نجوان عبد المعبود الأشول ، العلاقات الأوروبية الأمريكية بين الاستقلال والتبعية ،مجلة السياسة الدولية : العدد** 157 يوليو 2004 .

15 - هاشم عبدالعزيز، **التدخل الغربي في ليبيا** ،مركز الروابط للدراسات الاستراتيجية ، www.rawabet center.com

16 - اليساندرو فيجيني ، **مستقبل الناتو وتوسعه شرقاً وفي البحر المتوسط** ، ترجمة : رضوة حسن ، **مجلة السياسة الدولية** : **العدد** 152 أبريل2000 .

17 - **تصاعد الدور الامريكي في ليبيا : المؤشرات والابعاد ،** مركز الامارات

www.epc.ae > brief > the-hs.

السياسة الخارجية الروسية تجاه منطقة الشرق الأوسط

د. وجدي محمد بقيق

جامعة الزاوية

كلية العلوم السياسية وعلوم الاتصال

مقدمـــــــة :

إن اهتمام روسيا بمنطقة الشرق الأوسط من منطق الاستجابة للموقع الجيوسياسي ، يفرض عليها الاهتمام من الاعتبارات الإقليمية المحيطة والعالمية القريبة منها كمصادر تهديد للأمن القومي ، ولإقامة علاقات اقتصادية ذات فائدة للصالح الوطني ، أو كمجال للحركة والنفوذ الإقليمي والدولي وهو ما يتطلب منها مزيداً من الاهتمام بهذه المنطقة ، ولاسيما أن روسيا تعمل لأجل استعادة مكانتها كقوة عظمى على الساحة الدولية ، وهو ما يحتم عليها إعادة رسم مصالحها في هذه المنطقة الحيوية والحساسة ، وفقاً للتطورات والمستجدات الدولية التي تسير بوتيرة متسارعة جداً ، فتسليط ضوء سياسة روسيا الخارجية تجاه هذه المنطقة يأتي لاعتبارات سياسية وتاريخية ترتبط بالموقع ذي الأهمية البالغة بالنسبة للدول الكبرى ، حيث كانت الحرب الباردة هدفاً حيوياً للاستراتيجيات الكونية خاصة الغربية منها ، وذلك من أجل إيجاد تكتلات إقليمية تسمح بإحكام السيطرة الغربية على هذه المنطقة ، ويزيد من أهميتها وحساسيتها أنها تحتوي على مصالح متشابكة أو متعارضة للقوى العظمى ، بل أصبحت بؤرة تركيز ومحط أنظار تلك القوى لامتلاكها أهم مصادر الطاقة في العالم ، فتوجه روسيا نحو الشرق الأوسط هو محاولة للبحث عن بدائل لرؤوس الأموال والمساعدات الغربية ، ومحاولة لفتح أسواق جديدة تساعدها على تجاوز أزمتها الاقتصادية ، بعبارة أخرى يمكن القول إن السياسة الروسية في الشرق الأوسط تحكمها مجموعة من المصالح ، التي تتمثل في جذب الاستثمارات والمساعدات وتنشيط تجارة السلاح والصادرات الروسية من السلع والخدمات الضرورية ، وكذلك المصالح الأمنية مثل منع نشوب صراعات في المنطقة ، أو على الأقل تفاقمها ، والمحافظة على توازن القوى .

ومن هذا المنطلق ، يتناول البحث عرضاً لبعض الجوانب على النحو التالي :

أولا / أهمية منطقة الشرق الأوسط .

ثانياً / المتغيرات الداخلية والخارجية وتأثيرها على السياسة الخارجية الروسية تجاه منطقة الشرق الأوسط .

ثالثاً / أهداف السياسة الخارجية الروسية تجاه منطقة الشرق الأوسط .

رابعاً / توجهات السياسة الخارجية الروسية تجاه منطقة الشرق الأوسط .

أما عن الإطار العام للبحث ، فيتناول التالي :

1- إشكالية البحث :

تنطلق إشكالية البحث من التساؤل التالي :

[ما هي أهداف وتوجهات السياسة الخارجية الروسية تجاه منطقة الشرق الأوسط ، وما حجم التأثير للمتغيرات الداخلية والخارجية على السياسة الروسية في هذا الإطار ؟]

2- فرضية البحث :

الفرضية الأساسية في هذا البحث تتمحور في : [**سعي السياسية الخارجية الروسية تجاه منطقة الشرق الأوسط في محاولة بناء عالم متعدد الأقطاب تتحقق فيه المصلحة الوطنية وتستعيد روسيا مكانتها الدولية في ظل ما تمتلكه من عوامل تؤهلها لأن تكون أحد أبرز هذه الاقطاب**] .

3- أهمية البحث :

يجمع عديد المختصين على بعض السمات التي تشترك فيها الدول، خاصة فيما يتعلق بالموقف الخارجي أو ما يسمى بالسياسات الخارجية لهذه الدول، وبالرغم من الاختلاف بين المفكرين في تحديد طبيعة المتغيرات أو المحددات التي تحرك صناعة القرار في السياسة الخارجية وتتحكم في طبيعتها وتوجهها، إلا أن هناك شبه إجماع حول أهمية المتغيرات كمحددات رئيسة في السياسة الخارجية لأية دولة .

4- أهداف البحث :

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على ما يشهده العالم من التغيرات ، خلال العقدين الأخيرين ، حيث إن هذه المنطقة وعلى مدى قرون من الزمن كانت بمثابة مناطق نفوذ الاتحاد السوفيتي سابقاً ، والتي استقلت عنه منذ بداية تسعينيات القرن الماضي ، لتصبح المنطقة مفتوحة أمام الصراع على مناطق النفوذ ، بالإضافة إلى أنها تدرس الدور الجديد لروسيا الاتحادية ، في محاولة لإعادة الفرص الضائعة ، واستعادة نفوذها الإقليمي ، ومحاولة القوى الكبرى إيجاد موضع قدم لها ، كالولايات المتحدة الأمريكية ، والاتحاد الأوروبي .

5- منهجية البحث :

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يختص بوصف الظاهرة وتفسير متغيراتها ، فالتحليل عبارة عن عملية فك الكل إلى أجزاء ، وتقييم الأجزاء التي يتكون منها الكل بهدف اختيار فرضيات معينة ، والوصول إلى نتائج مختلفة أو جديدة [1].

6- مصطلحات البحث :

أ- السياسة الخارجية : تُعرّف بأنها : « كل ما يختص بخطط واستراتيجيات ينوي صانع أو صانعو القرار اتباعها تجاه أطراف النظام الدولي الأخرى بهدف تحقيق المصلحة الوطنية أو القومية » [2].

تُعرف بأنها « الخطة التي ترسم العلاقات الخارجية لدولة معينة مع غيرها من الدول » [3].

ب- منطقة الشرق الأوسط :

على الرغم من عدم وجود تعريف واحد متفق عليه لمنطقة الشرق الأوسط ، فإن هناك اتفاقاً ما بين التعريفات المختلفة على أن الشرق الأوسط أو ما يسمى بمنطقة القلب هي تلك الدول من "مصر إلى الخليج العربي" ومن "تركيا وإيران إلى المحيط الهندي" ، أما بقية الدول الأخرى التي اختلفت الآراء حول اعتبارها ضمنه أو استبعادها من نطاق المنطقة فهي التي تعرف بالدول الأطراف [4].

بأنها منطقة الشرق الأوسط « **تلك المنطقة التي تشمل** : إيران وتركيا وشبه الجزيرة العربية ومنطقة الهلال الخصيب والسودان وقبرص » [5] .

أولا / أهمية منطقة الشرق الأوسط :

تُعد منطقة الشرق الأوسط من أكثر المناطق أهمية وأخطرها حساسية في العالم لاعتبارات إستراتيجية عديدة ، ويزيد من أهميتها وحساسيتها أنها تحتوي على مصالح متشابكة أو متعارضة للقوى العظمى ، حتى غدت وكأنها بؤر ة تركيز ومحط أنظار ، بل ومسرح نشاط هذه القوى ، **الأمر** الذي يشير إلى أنها أضحت منطقة مستهدفة من تلك القوى ، ويعود استخدام هذا المصطلح إلى منتصف القرن التاسع عشر عندما استخدمه المكتب البريطاني في الهند ، ولكن استخدامه لم يصبح شائعاً إلا بعد أن تبناه المؤرخ الاستراتيجي ألفرد ماهان صاحب نظرية القوة البحرية في **التاريخ** ، وكان ذلك في عام 1902م [6]. جاء استخدام ماهان لمصطلح الشرق الأوسط خلال مناقشة للاستراتيجية البحرية البريطانية في مواجهة النشاط الروسي ، ثم المشروع الألماني الذي كان يستهدف إنشاء خط للسكك الحديدية يربط بين برلين وبغداد ، ولقد استخدم هذا المصطلح **للدلالة** على المنطقة التي يقع مركزها في الخليج العربي [7].

فالوطن العربي من الناحية الجيوبوليتكية أحد أهم المناطق المؤثرة في توازن القوى والمصالح نظراً لموقعه الاستراتيجي الفريد الذي عرضه لتدخلات الدول ذات الأطماع والسيطرة ، فهو يتوسط العامل القديم ويربطه جغرافياً ، ويتحكم في أكثر ممرات العالم أهمية خاصة قناة السويس ومضيق باب المندب ومضيق جبل طارق ومضيق هرمز على الخليج [8]، يضاف إلى ذلك إطلالة على المحيط الهندي وعلى المحيط الأطلسي ، وسيطرته على البحر الأحمر وأكثر أجزاء البحر الأبيض المتوسط ، وهذا ما جعل منطقة الشرق الأوسط من أهم مناطق العالم على كافة الأصعدة ، حيث يوجد في الوطن العربي أكبر مخزون عالمي للنفط والغاز ومواد خام أخرى بالغة الأهمية للصناعات الغربية ، ويقطن في الوطن العربي أكثر من (260) مليون نسمة ، ومساحته أكثر من (14) مليون كم^2 [9]. الأمر الذي جعله من أهم بقاع العالم من الناحية الإستراتيجية والجيوبوليتكية إضافة إلى الأهمية الديموغرافية والاقتصادية التي تميز الوطن العربي عن بقية دول العالم ، أما فيما يتعلق بالأهمية الإستراتيجية للشرق الأوسط ، فيمكن القول إن أهم العناصر التي تكونها هي : [10]

1- **الاتساع** المكاني لمنطقة الشرق الأوسط الذي يمكن من نشر القواعد العسكرية لتأمينها ضد أخطار العدوان ، وتنوع طبيعة المنطقة مما يوفر الظروف المختلفة لتدريب القوات على القتال

في مختلف الميادين.- من وجهة نظري – أن اهتمام روسيا بمنطقة الشرق الأوسط يأتي من منطق الاستجابة للموقع الجيوسياسي الذي يفرض عليها كقوة عظمى أن تهتم بالاعتبارات الإقليمية والعالمية المحيطة سواء كانت هذه الاعتبارات تمثل مصادر تهديد أو إقامة علاقات اقتصادية أو كمجال للحركة والنفوذ ، فروسيا تعمل بكل استطاعتها على استعادة مكانتها في منطقة الشرق الأوسط .

ومن خلال التغيرات في الساحة الدولية منذ عام 2011 م ، فإننا نشاهد التقارب الروسي تجاه منطقة الشرق الأوسط ، ونفسره برغبة روسيا في العمل على منافسة الولايات المتحدة الأمريكية في المنطقة وتحول دون انفرادها بها ، فتسعى روسيا لأن تتخلص من كونها قوة عالمية ، من الدرجة الثانية وتعمل على إعادة تشكيل ميزان القوى العالمي وجعله يتجه مجدداً باتجاه التعددية القطبية ، فالاستراتيجية الروسية الخاصة بالأهداف الجيوسياسية [11].

ثانياً / أثر المتغيرات الداخلية والخارجية على السياسة الخارجية الروسية تجاه منطقة الشرق الأوسط

سيركز الباحث في هذا الجانب على مجموعة من المتغيرات البيئية المؤثرة على السياسة الخارجية الروسية من خلال مجموعة المتغيرات الداخلية والخارجية التي لها أثر على توجيه السياسة الخارجية الروسية تجاه منطقة الشرق الأوسط .

1) المتغيرات الداخلية :

أ- المتغير الجغرافي :

يؤبى الموقع الجغرافي للدولة دوراً لا يستهان به في حياتها واستقرارها . ويتضح هذا الدور في إسهام الموقع الجغرافي في توجيه السياسة الخارجية وتركيبة الهيكل الاجتماعي ، وتحديد قوالب الأنظمة السياسية ، وخصائص الأنشطة الاقتصادية .

يُعد الموقع أيضا أهم المقومات الطبيعية في تحديد قوة الدولة السياسية داخلياً وخارجياً ، كما يُمثل دوراً مهماً في اتخاذ قرارات معينة ، لذلك فالآثار الناتجة عن الموقع تختلف من دولة إلى أخرى ، تبعاً لتغير التطورات التكنولوجية ، لاسيما فيما يتعلق منها بالمواصلات التي تؤثر على طبيعة الموقع تأثيراً واضحاً [12].

ومع ذلك فإن الفارق يبقى شاسعاً بين مدركات صانع قرار في دولة تتمتع بموقع استراتيجي وقدرات اقتصادية كبيرة وحدود محصنة وقوة بشرية كبيرة وفاعلة ... الخ ، وبين قدرات صانع قرار في دولة تفتقر إلى هذه الميزات ، والموقع الجغرافي لروسيا هو موقع قاري بكل ما ينطوي عليه هذا الموقع من أسباب القوة والضعف ، وصحيح كونه موقعاً منيعاً يتيح لها مزايا إستراتيجية لا يستهان بها ، إلا أنه ليس بالموقع الجغرافي المثالي من حيث السيطرة وبسط النفوذ ، فقد حرمت البلاد من تأثير البحار ، كما حرمت من المواقع الجيدة التي تطل على بحار دافئة صالحة ، وعلى صلة ميسورة بالعالم الخارجي ، وهي المعاناة نفسها للاتحاد السوفيتي السابق ، ونتيجة لذلك أصبح المجال الحيوي والمنطقة التي تحاول روسيا الاتحادية المحافظة على أمنها واستقرارها ضد أية محاولة تغلغل أو تفرد أجنبية وضد أية سياسة تطويق جديدة هي الدول التي استقلت عن الاتحاد السوفيتي السابقة [13].

ب- المتغير الاقتصادي :

من الطبيعي أن تتأثر العلاقات السياسية الدولية بالعامل الاقتصادي أو التعاملات الاقتصادية من حيث مدى ارتباط اقتصادها بالاقتصاد العالمي ، وطبيعة الاعتماد على الاقتصاد الدولي أو الارتباط به مما يفسح المجال أمام الدول للتأثير على سياسات غيرها . ومن هنا فإن المساعدات الخارجية تعد عوامل حاسمة في التأثير على الدول وعلى مركز القرار فيها ، فهناك علاقة سلبية بين التبعية الاقتصادية وحرية اتخاذ القرار الذي يتلاءم مع المصلحة . وقد زاد الاهتمام بدور المتغير الاقتصادي في العلاقات الدولية كونه يؤدي دوراً مركزياً في العلاقات وفي الدول على الصعيد الداخلي [14].

بدت الروابط الاقتصادية بين روسيا ودول الشرق الأوسط محكومة بالاعتبارات المصلحية بدلاً عن الاعتبارات الإيديولوجية ، لاسيما بعد فشل التجربة الشيوعية والتحول إلى تبني اقتصاد السوق وخصخصة المشاريع الاقتصادية ، حيث أصبحت السياسة الخارجية الروسية تخدم السياسة الاقتصادية للبلاد [15].

إن المتغيرات الاقتصادية لروسيا كانت إحدى العوامل التي تحدد توجهاتها السياسية الخارجية وما تزال كذلك ، فكلما وجدت روسيا أن إقامة علاقات مع دول الخليج العربي ستعود عليها بالفائدة سواء بالحصول على العملات الصعبة أو بالحصول على كميات كبيرة من النفط ، اندفعت متحفزة أكثر نحو هذه المنطقة ، ونحو إقامة علاقات اقتصادية وسياسية مع دولها ، حتى لو كانت هذه الدول ذات توجهات سياسية مختلفة مع بعضها البعض ، فروسيا تسعى لإقامة

علاقات تعود عليها بالفائدة ، بغض النظر عما سوف تعكسه مثل هذه العلاقات على بقية دول المنطقة من آثار [16].

3- المتغير الاجتماعي :

هناك علاقة قوية وثيقة ما بين التركيبة الاجتماعية للسكان داخل الدولة وبين الاستقرار فيها ، فكلما كان المجتمع أكثر تجانساً من الناحية العرقية والعنصرية والمعتقدات الدينية ،كلما كان متجانساً من حيث الروابط العضوية ، ومستقراً من الناحية السياسية ؛ ذلك لأن تنافر الأصول العرقية وتباين المعتقدات الدينية والمذهبية وتفاوت المستويات الحضارية والطبقية أياً كان نوعها ، قد يثير كثيراً من المشكلات الاجتماعية التي تنقص الدولة واستقرارها السياسي ، وعندما نتحدث عن توازن القوى في علاقة أي بلدين يحتل عنصر السكان أهمية كبرى في ذلك التوازن ؛ فعنصر السكان كماً وكيفاً يعتبر المحدد الأهم في حجم القوات المسلحة ، وحجم قوة لعمل ونوعيتها في أية دولة من الدول [17].

وفيما يتعلق بروسيا ، فهي دولة متعددة القوميات ، ويبلغ تعداد سكانها (148) مليون نسمة ، وهي بذلك خامس أكبر دولة من حيث عدد السكان في العالم ، وينتمي سكانها إلى (130) جماعة عرقية ، ويشكل الروس منهم أكثر من أربعة أخماس السكان ، أما الخمس الباقي فينتمي أفراده إلى قوميات وأعراق أخرى أهمها ، التتار والأوكرانيون واليهود والروس البيض والموردفون والشوفانيون ؛ وتعتبر روسيا دولة متعددة الأديان ، وقد كفل الدستور الروسي حرية الأديان للجميع ، إلا أن غالبية معتنقي الديانات من المسيحيين وغالبيتهم من الأرثوذكس ، ويشكل المسلمون ثاني الديانات في روسيا ، ويبلغ عددهم حوالي (19) مليون مسلم ، إلى جانب الديانات الأخرى ، ونظراً لهذا التعدد في القوميات والديانات ثارت المخاوف الروسية عقب انهيار الاتحاد السوفيتي من انفراط العقد الروسي ، كما العقد السوفيتي [18].

4- المتغير العسكري :

تؤدي القدرات العسكرية دوراً هاماً في التأثير على السياسة الخارجية للدولة ، وفي تحديد طبيعة القرارات التي يتخذها صانع القرار فيما يتعلق بخدمة مصالح الدولة وتحقيق أهدافها المختلفة ، فالقدرات العسكرية الكبيرة والقوية تؤمن الإنجازات والانتصارات العسكرية أثناء الحروب عندما تضطر الدولة لتحقيق أهداف سياستها الخارجية من خلال استخدام الأداة العسكرية ، كما أنها تحافظ على هيبة الدولة ومكانتها في أوقات السلم ، وتستخدمها كأداة للردع والتهديد ، ولإيقاع التأثير السياسي في غيرها ، فالقوة العسكرية هي أهم عوامل السياسة

الخارجية ، فالدبلوماسية والقوة العسكرية تسيران جنباً إلى جنب ؛ لأن اللجوء إلى القوة كأسلوب متمم للدبلوماسية من المظاهر التي اتصفت بها العملية السياسية دوماً ، فالقوة العسكرية بهذا المعنى ما هي إلا متابعة للسياسة [19]. ومن المعروف أن الاتحاد الروسي قد ورث الاتحاد السوفيتي الذي كان إلى حين انهياره يشكل القوة الكونية الثانية مع الولايات المتحدة الأمريكية ، فضلاً عن أنه قد ورث الجزء الأعظم من الترسانة النووية الإستراتيجية للاتحاد السوفيتي التي توصف بأنها آلة عسكرية ذات **حجم متضخم جداً** [20]، وهي بهذا تعد إحدى القوى الكبرى في العالم بامتلاكها ترسانة نووية تعد الثانية في العالم [21].

2) المتغيرات الخارجية :

لقد كان الجانب الآخر من تركة الاتحاد السوفيتي بالنسبة لروسيا الاتحادية يتعلق بالروابط القائمة بين روسيا ودول الاتحاد السوفيتي السابق ، التي تترابط أبنيتها وهياكلها الاقتصادية والاجتماعية ترابطاً كبيراً ، فضلاً عن تداخلها الجغرافي [22]، الأمر الذي يفرض عليها تبني صورة من صور التكامل والاحتفاظ بشكل ومفهوم خاصين للعلاقة بين هذه الجمهوريات الوليدة ، وإن لم تُعد إلى الصيغ الاندماجية التي شهدها الاتحاد السوفيتي ، ويمكن تحديد مجموعة من الأهداف الروسية في هذه الدول :

1- الحفاظ على صيغة من صيغ التعاون تكفل لروسيا الحصول على المواد الأولية الزراعية ، واحتكار السوق ذات الطاقة الاستيعابية .

2- الحفاظ على النفوذ الروسي ، وتدعيم مكانته في مواجهة الدول الغربية .

3- التحكم في المواقع الإستراتيجية ، والمضايق البحرية التي تمكنها من الوصول إلى المياه الدافئة .

4- الاستفادة من وضع هذه الجمهوريات باعتبارها حلقة الوصل بين روسيا والعالم ، فهي بمنزلة الحزام الذي يحيط بروسيا من الجنوب والغرب [23].

ومما تقدم يمكن القول إنه من الطبيعي أن يعكس التطور الذي حصل في توجهات السياسة الخارجية الروسية في مرحلة ما بعد الحرب الباردة على علاقة روسيا الاتحادية تجاه منطقة الشرق الأوسط ، فمع اختفاء مظاهر الحرب الباردة تدريجياً قلت – فيما يبدو – ضغوط الولايات المتحدة الأمريكية على الدول الحليفة لها في المنطقة لكي لا تقترب من روسيا الاتحادية أكثر من اللازم ، لاسيما أن سياسة روسيا في العالم ككل ، وفي منطقة الخليج العربي بصفة خاصة تؤكد

تسليم روسيا بالمصالح الأمريكية والغربية فيها [24]، كما أن تخلي روسيا عن النهج الإيديولوجي شجع الدول العربية نفسها على التوجه نحو روسيا وإقامة علاقات سياسية واقتصادية معها ، ولاسيما أن كلا الطرفين له مصالح مع الآخر ، فروسيا تهدف من تطوير علاقاتها بالدول العربية خاصة دول الخليج للحصول على الدعم المالي لحل الأزمة الاقتصادية التي تمر بها من خلال تشجيع هذه الدول على الاستثمار في روسيا ، بينما تهدف دول الخليج إلى كسب روسيا سياسياً إلى جانبها ، ولاسيما نها قد ورثت المقعد الدائم للاتحاد السوفيتي في مجلس الأمن فضلاً عن رغبة دول الخليج في تنويع مصادر السلاح .

ولقد ظلت السياسة الخارجية لروسيا ذات شقين في توجهاتها :**الأول** : الشق الآسيوي الذي يتمثل في التوجه نحو الدول الأسيوية ، و**الثاني** : في الوصول إلى المياه الدافئة والتحكم بالممرات والمضايق البحرية ، وذلك لمعاناتها من حالة العزلة إزاء انعدام القيمة الإستراتيجية لشواطئها البحرية التي تغطيها الثلوج مدة طويلة من السنة ، ولهذا فهي تتجه نحو منطقة الشرق الأوسط ، وإقامة علاقات طيبة ووثيقة بدولها [25].

ويمكن تحليل تأثير المتغيرات الخارجية في السياسة الخارجية الروسية على مستويين : **دولي** وإقليمي :

أ] المتغيرات الدولية :

يتفق دارسو السياسة الخارجية على أن قدرة الدول الصغيرة والمتوسطة على التحرك السياسي المستقل في النسق الدولي تزداد كلما ازداد الطابع التعددي للبنيان الدولي ، وكلما ازدادت درجة الصراع بين القوى الكبرى في هذا البنيان ، فبنيان تعدد الأقطاب ، أو القطبية الثنائية يؤديان إلى قدرة الدول الصغيرة والمتوسطة على الحركة المستقلة ، خاصة إذا ارتبط بنيان التعدد أو الثنائية بدرجة من الصراع بين الدول التي تحكم البنيان [26].

وفي هذا السياق ، رأت روسيا الاتحادية من خلال صانع القرار السياسي فيها أن التعاون مع الولايات المتحدة الأمريكية ، لاسيما في الأمور التي تتعلق بالقضايا والمشكلات التي تثور فلي منطقة الخليج هي أفضل وسيلة لحماية مصالحها في هذه المنطقة ، وهو الأمر الذي أدى إلى المزيد من التعاون الدبلوماسي ما بين روسيا الاتحادية والولايات المتحدة الأمريكية ، فقد شاطرت روسيا الولايات المتحدة الأمريكية رغبتها المعلنة في الحد من التسلح في هذه المنطقة وبشكل أساسي مشكلة انتشار الأسلحة النووية ، ومن هنا تراجعت القضايا الخاصة بالصراع الإيديولوجي والصراع على مناطق النفوذ .

لقد أدركت الإدارة الأمريكية ذلك ، فطالبت روسيا بتنازلات لا حد لها في مجالات مختلفة أبرزها إدخال تعديلات جذرية على سياسة روسيا تجاه الصراعات الإقليمية في بلدان عالم الجنوب بشكل ترك للولايات المتحدة الأمريكية الانفراد بإدارة هذه الصراعات وتسويتها ، بل الاستعانة بروسيا لخدمة أغراض السياسة الأمريكية في بعض المناطق من خلال ضغط موسكو على حلفائها ومطالبتهم بالاستجابة للشروط الأمريكية ، وانتهاءً بمجالات الحد من التسلح [27]، وهو أمر بدا واضحاً في منطقة الخليج وما يحدث فيها من أحداث وأزمات .

لقد أصبحت السياسة الخارجية الروسية أكثر قومية وإثباتاً ، بعد التأكيد على التعاون والشراكة مع الولايات المتحدة الأمريكية ، ويعود ذلك إلى أسباب عدة منها :

أ- ممارسة الولايات المتحدة الأمريكية ضغوطاً على روسيا لوقف تعاونها الفني والعسكري والتكنولوجي مع دول ، مثل إيران ، فأثر ذلك بلا شك على مبيعات الأسلحة والتكنولوجيا الروسية لهذه الدول ، وفي المقابل لم تعوض الولايات المتحدة الأمريكية روسيا مالياً عن التزامها بالتوجهات الأمريكية في هذا الصدد[28] .

ب- توسيع حلف شمال الأطلسي شرقاً ليضم الدول التي كانت ضمن الاتحاد السوفيتي السابق ، وهو أمر يثير غضب روسيا كونه يؤثر في المصالح الروسية ولاسيما في المجال الأمني[29] .

ج- اكتشاف الروس قيام الولايات المتحدة الأمريكية بالتجسس عليهم وجمع المعلومات بكل الطوائف عن أدق ما تبقى من الأسرار السوفيتية[30] .

ب] المتغيرات الإقليمية :

تعكس المتغيرات الإقليمية تأثيراتها بشكل أو بآخر على السلوك السياسي الخارجي لأية دولة ، على أساس التفاعل بين سياستها الخارجية والسياسة لغيرها من الدول . وتأسيساً على ذلك فإنه يمكن القول بأن السياسة الخارجية الروسية لها مجموعة من الأهداف في هذه الدول وهي :

1. الحفاظ على صيغة من صيغ التعاون تكفل لروسيا الحصول على المواد الأولية الزراعية ، واحتكار السوق ذات الطاقة الاستيعابية .
2. الحفاظ على النفوذ الروسي ، وتدعيم مكانته في مواجهة الدول العربية .
3. التحكم في المواقع الإستراتيجية ، والمضايق البحرية التي تمكنها من الوصول إلى المياه الدافئة .

4. الاستفادة من وضع (جمهوريات الاتحاد السوفيتي السابقة) باعتبارها حلقة الوصل بين روسيا ، والعالم فهي بمنزلة الحزام الذي يحيط بروسيا من الجنوب والغرب [31].

ثالثاً / أهداف السياسة الخارجية الروسية تجاه منطقة الشرق الأوسط

لطالما حظيت منطقة الشرق الأوسط باهتمام صناع القرار الروس ، وذلك لأهميتها الإستراتيجية حيث زاد هذا الاهتمام الذي يعمل على تمديد نفوذ روسيا في مختلف مناطق العالم من خلال الأهداف التي اعتمدها في السياسة الخارجية ، والتي تعمل لربط علاقات جيدة مع كافة دول العالم ، من أجل تحقيق المصالح الوطنية لروسيا .

ويمثل تطوير التعاون الاقتصادي ما بين روسيا ودول الشرق الأوسط أحد الخيارات أما روسيا لتطوير اقتصادها من دون الاعتماد على القروض والمنح الدولية التي تقيد حرية التصرف الخارجي لروسيا ، لاسيما تجاه قضايا منطقة الشرق الأوسط .

انعكس الوضع الداخلي في روسيا على علاقاتها بالخارج ، حيث انحصرت أهداف السياسة الخارجية الروسية في محاولة استعادة المكانة التي كان يتبوؤها الاتحاد السوفيتي السابق في مرحلة الحرب الباردة مع إحداث بعض التغييرات الجوهرية في هذا التطلع بحيث يتفق مع الوضع الجديد ليمكنها من تحقيق طموحاتها في عصر العولمة وحرية الأسواق ، فقد اعتمدت روسيا في سياستها الخارجية على مراحل نموها ومدى استقرارها السياسي والاقتصادي وفي كل هذه الدوائر كان الهدف الأساس هو تحقيق الإستراتيجية الأمنية على المدى البعيد [32].

ولهذا يمكن تلخيص أهم أهداف السياسة الخارجية الروسية في هذه المرحلة بالآتي : [33]

1- توفير البيئة الخارجية الملائمة للإصلاح الاقتصادي والسياسي في روسيا .

2- الحفاظ على مكانة روسيا كقوة كبرى على الصعيد الدولي ، فالقيادة الروسية كانت تدرك جيداً أن الحفاظ على وضع القوة العظمى يتطلب موارد لا تستطيع روسيا توفيرها في ظل الأزمة الاقتصادية التي تعاني منها وعدم قدرتها على تحمل أعباء السياسة الخارجية لقوة عظمى .

3- إقامة علاقة حسن جوار مع دول الكبرى ، والقوى الآسيوية المجاورة ، والتطبيع الكامل للعلاقات مع اليابان على أساس معاهدة سلام تتضمن تسوية لقضية الجزر المتنازع عليها .

وإقامة علاقات طيبة مع الصين كإحدى القوى الاقتصادية الكبرى وضمان أن لا تمثل تهديداً لروسيا ومصالحها .

4- تجنب الحرب النووية ووضع التهديد بحرب عالمية جانباً .

5- بناء علاقات تحالف مع الدول الصناعية المتقدمة من أجل إنعاش الاقتصاد الروسي وتحسين مستوى معيشة الشعب ، وكذلك تعزيز الديمقراطية في روسيا .

6- السعي إلى تعزيز روسيا في ضوء الفضاء السياسي للاتحاد السوفيتي ومنع انتشار الصراعات السياسية والعسكرية التي تؤدي إلى عدم الاستقرار في المنطقة .

لقد أدت هذه التطورات علاوة على التطورات السياسية الداخلية إلى وضع ترتيب أكثر تنوعاً للأولويات الروسية ليعكس تنامي الشعور لدى الروس في الارتياب من حقيقة نوايا الغرب نحو البلاد ، وتصاعد التوجه نحو صياغة دور لروسيا في الساحة الدولية أكثر توافقاً مع المصالح القومية بدلاً من مواصلة السير في ركاب الغرب ومحاولة اللحاق به ، وتأكيد الشعور بأن روسيا وأمريكا يجب أن تقوم بينهما المنافسة بدلاً من العداوة .

ويمكن تفسير التقارب الروسي تجاه منطقة الشرق الأوسط ، من خلال رغبة روسيا في العمل على منافسة الولايات المتحدة الأمريكية في المنطقة وتحول دون انفرادها بها ، فتسعى روسيا لأن تتخلص من كونها قوة عالمية ، ولكن من الدرجة الثانية ، وتعمل على إعادة تشكيل ميزان القوة العالمي وجعله يتجه باتجاه التعددية القطبية ، فالاستراتيجية الروسية الخاصة بالأهداف الجيوسياسية تتمثل في سعي روسيا إلى التقليل من حجم أية تهديدات من المحتمل حدوثها على حدودها الجنوبية [34]، فروسيا تسعى جاهدة لعمل شراكة إستراتيجية مع دول المنطقة ذات عائد اقتصادي مباشر لروسيا من جهة وعائد تنموي حقيقي لدول المنطقة من جهة أخرى ، فتتمثل أهداف روسيا الاقتصادية في منطقة الشرق الأوسط بثلاث قطاعات رئيسة ألا وهي : النفط والتعاون التقني في المجالات الصناعية ، والتعاون العسكري بين روسيا ودول المنطقة [35]، امتلاك روسيا للتكنولوجيا والخبرة اللازمة في مجال تنقيب واستخراج البترول ، فهذا الأمر يلاقي إقبالاً شديداً من قبل شركات النفط الروسية للعمل في مجال التنقيب والاستثمار في قطاع النفط في دول منطقة الشرق الأوسط ، بالإضافة إلى كون دول المنطقة تمثل سوقاً مهمة ذات قوى استيعابية للصادرات الروسية من السلع المعمرة مثل الآلات والمعدات . ويتضح ذلك من خلال تأكيد الرئيس الروسي (فلاديمير بوتين) على ضرورة تركيز الدبلوماسية الروسية على الجانب الاقتصادي للعلاقات الخارجية الروسية مع مراعاة مصالح روسيا باعتبارها دولة كبرى ، فالأهم

حالياً بالنسبة لروسيا هو العمل على جذب الاستثمارات وخاصة الاستثمارات الخليجية وتنشيط العلاقات التجارية ومنها تجارة السلاح ، حيث تعتبر دول المنطقة سوقاً هاماً لهذه التجارة [36].

رابعاً / توجهات السياسة الخارجية الروسية تجاه منطقة الشرق الأوسط

اهتمام روسيا بمنطقة الشرق الأوسط من منطق الاستجابة للموقع الجيوسياسي الذي يفرض عليها كقوة عظمى أن تهتم بالاعتبارات الإقليمية والعالمية المحيطة سواء أكانت هذه الاعتبارات تمثل مصادر تهديد أو إقامة علاقات اقتصادية أو كمجال للحركة والنفوذ ، فروسيا تعمل بكل استطاعتها عليها يفرض إعادة رسم مصالحها وتوجهاتها في منطقة الشرق الأوسط التي يسعى السياسة الخارجية الروسية لتحقيقها .

ويشغل الشرق الأوسط محور اهتمام الروس باعتباره المنطقة التي تمتد من تركيا إلى أفغانستان ، وتضم العالم العربي بأسره موقعاً خاصاً في نظرة الاتحاد السوفيتي للعالم ، فإن حجم الالتزام السوفيتي تجاه الشرق الأوسط من الناحية الاقتصادية والعسكرية فاق التزامه في أي جزء من العالم غير الشيوعي ، ونجم التزامه السياسي عن القرب الجغرافي ، وتوفر إمدادات الطاقة وإن كانت المعونات الاقتصادية والعسكرية لم تضمن استمرارية النفوذ السوفيتي في هذه البلاد ، فقد كانت هذه القضايا الشرق أوسطية ذات مغزى كجزء من اختلافات أوسع بين الاتحاد السوفيتي ، وبين حلفائه الشيوعيين ، ومع تطور نزاع هؤلاء الحلفاء مع الاتحاد السوفيتي منذ أواخر الخمسينيات وما بعدها ، ولذلك فإن تحليل هذه الرابطة السوفيتية الشرق أوسطية ، له أهمية ملحوظة بالنسبة لفهم كيفية معالجة السوفيت لهذا الجزء من العالم ويمكنه أن يدل على ماهية أهدافهم ، وأن يشير إلى نقاط ضعفهم [37].

فمنطقة الشرق الأوسط تعتبر من المناطق ذات الأهمية البالغة في السياسات الروسية ، وازدادت هذه الأهمية في ظل المبادئ البراغماتية التي تبنتها روسيا في سياستها الخارجية وعلاقاتها الدولية ، فمنذ ما يقرب من قرنين رأى نابليون أن « سياسة الدولة تكمن في جغرافيتها » لذلك تبرز الوضعية الجغرافية كإحدى الثوابت الأساسية في السياسة الروسية .

وعليه يعتبر هذا الموضوع الطموح الروسي القديم منطقياً ، يهدف إلى تعديل الوضعية الجغرافية لروسيا ، مهما كان نظامها السياسي ، ولذلك تعتبر روسيا منطقة محرومة تقريباً من المنافذ البحرية الحرة ، فالمحيط المتجمد الشمالي مغلق بالجليد معظم شهور السنة ، والبلطيق يتصل بالبحار المفتوحة عبر مضائق ليست عميقة ولا آمنة في حالات النزاع ويبقى البحر الأسود مغلقاً بمضائق البوسفور والدردنيل [38]، ولذلك تسعى روسيا لزيادة منافذها على البحر

نحو الجنوب الغربي (أفغانستان – تركيا – إيران) وقد تمحورت التطلعات الروسية في الوصول إلى المياه الدافئة حول طريقتين اثنتين هما : المضائق التركية باتجاه البحر الأبيض المتوسط ، وإيران وأفغانستان باتجاه الخليج العربي إلى بحر عُمان [39].

التوافق مع الغرب في القضايا ذات الأهمية بالنسبة للطرفين في محاولة لجعل لروسيا جزءاً من العالم الغربي وشريكاً في بناء النظام الدولي في فترة ما بعد الحرب الباردة [40].

فالسعي الروس إلى تحقيق الأمن للحدود الجنوبية في وجه التهديدات التي تقع نتيجة فشل روسيا والدول المستقلة في إيجاد مؤسسات ذات كفاءة ورقابة على استخدام القوة ، وذلك من خلال العمل على وضع حد للنزاعات المنتشرة على مقربة من حدودها ، ولاسيما النزاعات ذات المشاعر الإسلامية ، خاصة وأن التجارب التاريخية أثبتت أن النزاع قد يعرف ظاهرة الانتشار الإقليمي في حالة وجود عامل مشترك يسارع بإثارة لنزاع العنيف في المناطق التي تتميز بالهشاشة كمنطقة القوقاز وآسيا الوسطى التي تعرف نزاعات تتعلق بقضايا الهوية والانفصال بعد سقوط الاتحاد السوفيتي [41].

إن دخول روسيا المنطقة من جديد هو سياسة وقائية لمنع الاندفاع الإسلامي ، أو مواجهة ما يوصف بالتهديد الإسلامي المتطرف الشامل ، حيث تسعى إلى إيجاد نظام إقليمي مستقر قرب حدودها ، وترى روسيا أن إعادة تأكيد مصلحتها الوطنية في إيجاد النظام المستقر ، أصبحت أكثر إلحاحاً من أجل الوقوف في وجه التحديات الخارجية ، السعي الروسي إلى إيجاد حزام أو كتلة من الدول تقف في وجه القطبية الأحادية وهو ما يفسر السعي إلى إقامة علاقات مع الدول المناهضة للولايات المتحدة الأمريكية في المنطقة ، مثل إيران وسوريا وقبلهما العراق من أجل التمتع بالتوازن الذي تستطيع من خلاله مواجهة الهيمنة الأمريكية . فترى روسيا أنه إذا ما أرادت أن تحفظ هيمنتها ، فيجب أن تعمل على تطوير العلاقة مع دول منطقة الشرق الأوسط ، وتستعملها كورقة ضغط لمواجهة أي ضغوط أمريكية وقد واجه الاتحاد السوفيتي السابق تحديات اقتصادية متنوعة ، كان أهمها ما يتعلق بالجانب النفطي ، حيث أشارت بعض الدراسات أن الاستهلاك الداخلي من النفط سوف يزداد إلى الدرجة التي ستضطر روسيا إلى الاستيراد . من هنا ازدادت أهمية منطقة الشرق الأوسط بالنسبة للاتحاد السوفيتي كمنطقة غنية بالنفط من ناحية ، وكان الاتحاد السوفيتي يعي مدى أهمية هذه المنطقة بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية والدول الغربية واليابان من ناحية ثانية ، وقد تفاعلت الحاجة إلى النفط مع حاجة أخرى هي بناء علاقات اقتصادية وتجارية واسعة أريد بها تحقيق هدفين أساسيين أولهما : الحصول على الموارد الأولية

التي لا يتمتع الاتحاد السوفيتي باكتفاء ذاتي فيها ، والثاني استثمار العلاقات التجارية لأغراض الاستفادة المالية ، للحصول على العملات الصعبة [42].

أبرز مؤشرات تغيير روسيا في سياستها الخارجية

حرصت روسيا خلال السنوات القليلة الماضية على تعزيز وجودها ومكانتها الإقليمية والدولية ، ومواجهة التغلغل الأمريكي المتزايد في منطقة آسيا الوسطى ، والقوقاز ، من خلال تدعيم علاقاتها بعديد الدول الكبرى المرشحة لكي تكون قوى عظمى على الساحة الدولية مثل الصين ، والهند وبعض دول الاتحاد الأوروبي [43]، وخلال عقد التسعينيات وبدايات القرن الحادي والعشرين تعرضت روسيا لعديد الضغوط الدولية والإقليمية ، اضطرتها لاتخاذ موقف دفاعي عن مناطق نفوذها داخل الجمهوريات السوفيتية السابقة في القوقاز وآسيا الوسطى ، في مواجهة تصاعد الثورات الشعبية التي تمخض عنها تولي حكومات ذات توجهات موالية لأوروبا والولايات المتحدة ، وهو ما تمخض عنه ضعف الضغوط والمطالب من أجل إجراء الإصلاح الديمقراطي ، والتخلص من الحكومات التي مازلت متأثرة بالنهج السوفيتي مع ذلك ، ظلت روسيا تتمتع بنفوذ اقتصادي واسع في جورجيا وأرمينيا وأوكرانيا الشرقية ، وفي كثير من جمهوريات آسيا الوسطى ، إن كان هذا النفوذ بدأ يتراجع رسمياً في مواجهة الضغط الشعبي المتزايد في هذه الجمهوريات بإجراء إصلاحات اقتصادية وتحقيق الديمقراطية ، ومن جانب آخر ، فإن وجود الملايين من العرقيات الروسية داخل الجمهوريات السوفيتية السابقة يعطي موسكو ميزة قد تعوض إلى حد التراجع في قدراتها العسكرية . ومع ذلك فإن العوامل العرقية والاقتصادية لا تهتم بها موسكو كثيراً عند اتخاذها لقرارات السياسة الخارجية ، رغم أن هذه العوامل تبدو حاكمة لمستقبل روسيا ، التي أصبحت تواجه بيئة سياسية واستراتيجية سريعة التغير .

وتشترك روسيا في هذا الصراع لتأمين مصالحها الحالية والمقبلة ، وأصبحت روسيا عضواً كامل العضوية في مجموعة الدول الصناعية الثمانية ، كما تم قبول روسيا في مجموعة التعاون الاقتصادي لدول آسيا والمحيط الهادي ، وتم حل قضايا الحدود المتنازع عليها بين روسيا الاتحادية والصين الشعبية ، وتوصلت روسيا واليابان إلى تثبيت المبادئ الجديدة للتعاون بينهما ، واتفقا على التعاون الاقتصادي الواسع استعداداً لعقد اتفاقية السلام الثنائية [44].

ولقد أدت موسكو دوراً هاماً في منع الاصطدام العسكري بمنطقة الخليج العربي بفضل وساطتها الناجحة بين العراق وهيئة الأمم المتحدة .

ويعتقد المسؤولون الروس أن وجود عالم متعدد الأقطاب يشكل بيئة اقتصادية ملائمة لتحقيق المصالح القومية لروسيا ، وتدعيم مكانتها الإقليمية والعالمية ، ولهذا سعت روسيا خلال السنوات الأخيرة لبناء شبكة من التحالفات مع القوى الكبرى المحتمل أن تتحول إلى أقطاب عالمية خلال السنوات القادمة ، مثل الصين ، والهند ، والاتحاد الأوروبي والاستفادة من هذه التحالفات لتعزيز وضعها ومكانتها الإستراتيجية ، والحد من تغلغل الوجود الأمريكي في مناطق النفوذ الروسي التقليدية ، وتشير بعض التقارير إلى أن الأهمية الإستراتيجية لروسيا مرشحة للتزايد خلال المرحلة المقبلة بسبب مواردها الطبيعية الوفيرة من النفط والمعادن ، فضلاً عما لديها من أسلحة ومعدات عسكرية ورثتها عن الإمبراطورية الروسية ، وإذا استطاع الاقتصاد الروسي تحقيق قدر معقول من النمو ، فإن بإمكانه جذب عديد الاستثمارات الأجنبية ، بما يتيح لروسيا دعم مكانتها الإقليمية والدولية [45].

وعلى هذا الأساس ، قامت روسيا ببناء شبكة من العلاقات القوية مع القوى الدولية الصاعدة مثل الصين والهند واليابان ، والاستفادة منها في تدعيم نفوذها ومكانتها ومواجهة النفوذ الأمريكي المتزايد في آسيا الوسطى والقوقاز ، تواجهها بعد القيود ، على رأسها وجود عديد الخلافات ومصادر الصراع فيها بين هذه الدول ، فضلاً عن مطامعها في ثروات ومصادر الطاقة بجمهوريات القوقاز ، وآسيا الوسطى ، وهو ما يشكل مصدر قلق للولايات المتحدة ، التي تسعى لتدعيم وجودها وعلاقاتها بدول المنطقة [46].

وبطبيعة الحال ، فإن روسيا لا يمكن أن تقبل العمل كوسيط لتسهيل ضخ موارد وثروات جمهوريات القوقاز ، وآسيا الوسطى ، لصالح أي من هذه القوى الكبرى ، فهي تعتبر هذه الجمهوريات بمثابة مناطق نفوذ لها ، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بأمنها القومي ومصالحها الاقتصادية والاستراتيجية ، ولعل وجود الملايين من المواطنين الروس على أراضي هذه الجمهوريات ، فضلاً عن الاعتماد الاقتصادي الكبير للجمهوريات السوفيتية السابقة على روسيا كأكبر شريك تجاري لها ، يؤكد استمرار الدور والنفوذ الروسي القوي بهذه الجمهوريات لسنوات قادمة .

ومع ذلك ، فإن التغيرات الإستراتيجية المتوقعة في البيئة العالمية تتيح مكاسب وخيارات مفيدة لروسيا ، يمكن أن تستغلها لتعظيم دورها ومكانتها العالمية والإقليمية بدلاً من محاولة السيطرة على الأحداث العالمية على طريقة الاتحاد السوفيتي السابق ، حيث يمكن لروسيا أن تتبنى سياسة عملية تتعامل بواقعية مع المعطيات العالمية والإقليمية ، وتحاول تعظيم الفرص والمزايا التي تتيحها ، وتقليل المخاطر والتهديدات المحتملة لمصالحها وأمنها القومي [47].

الخاتمة :

تبقى روسيا إحدى الدول الفاعلة في النظام الدولي الراهن ، ذات المقعد الدائم في مجلس الأمن ، ومازالت القوة العظمى الثانية على المستوى العسكري ، إذ أن لديها أكبر قوة تقليدية في أوروبا وآسيا ، فضلاً عن كونها أكبر دول العالم من حيث المساحة .

فاهتمام روسيا بمنطقة الشرق الأوسط يأتي من منطلق الاستجابة للموقع الجيوسياسي الذي يفرض عليها كقوة عظمى ، وباستطاعتها أن تؤسس لنفسها سياسة خارجية مستقلة ومفتوحة على العالم ، مكّنتها من استعادة هيبتها على الساحة الدولية وعودتها إلى الشرق الأوسط مرة أخرى ، من خلال عدة استراتيجيات جديدة منها عدم الدخول في مواجهات مع العرب وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية ، والسعي إلى عالم متعدد الأقطاب ، وتكوين تحالفات إقليمية ودولية جديدة ، لذلك عادت روسيا من جديد إلى النظام الدولي لتكون واحدة من الفاعلين الدوليين فيه .

الهوامش :

(1) مصطفى عبد الله خشيم ، مناهج وأساليب البحث السياسي ، ط1 ، (ليبيا : دار الكتب الوطنية – بنغازي)سنة 1996م ، ص74 .

(2) مصطفى عبد الله خشيم ، موسوعة علم السياسة، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية،2004م، ص279 .

(3) فاضل زكي محمد ، السياسة الخارجية وأبعادها في السياسة الدولية ، (بغداد : مطبعة شفيق ، 1975) ، ص23 .

(4)محمد علي حوات ، مفهوم الشرق أوسطية وتأثيرها على الأمن القومي العربي ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، ط1 ، 2002م ، ص26

(5) جميل مطر ، علي الدين هلال ، النظام العربي ، ط4 ، بيروت ، دراسات الوحدة العربية ، 1983م ، ص26 .

(6) تحرير : جيرنر . ج. ديبور ، الشرق الأوسط المعاصر (محاولة للفهم) ، ترجمة : أحمد عبد الحميد أحمد ، القاهرة : المجلس الأعلى للثقافة ،ط1 ،سنة 2003م ، ص27 .

(7) د. سعيد اللاوندي ، الشرق الأوسط الكبير مؤامرة أمريكية ضد العرب ،ط1 (القاهرة : نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع ، سنة 2005م) ص21 .

(8) صلاح الدين سليم ، الخريطة السياسية الجديدة للشرق الأوسط : التقويم التاريخي والنظرة المستقبلية ، مجلة أوراق الشرق الأوسط ، القاهرة: المركز القومي لدراسات الشرق الأوسط ، العدد 30 ، يناير 2003م ، ص ص 49-51 .

(9) محمد علي حوات ، مفهوم الشرق أوسطية وتأثيرها على الأمن القومي العربي ،ط1 (القاهرة :سنة 2002 م) ص9 .

(10) جمال مصطفى عبد الله ، الإستراتيجية الأمريكية في الشرق الأوسط ،ط1 ، (عمان : دار وائل للنشر والتوزيع ، سنة 2002م) ص32 .

(11) http://thesis.univ-biskar.dz/1416

(12) عبد العزيز شحادة المنصور ، المسألة المائية في السياسة السورية تجاه تركيا (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، سنة 2000م) ص221 .

(13) إدوارد ميدل لإيرل، رواد الإستراتيجية الحديثة ، ترجمة : محمد عبد الفتاح إبراهيم (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، سنة 1992م) ص ص 63-65 .

(14) لويد جشن ، تفسير السياسة الخارجية ، ترجمة : محمد عبد المغنى ومحمد السيد سليم ، (الرياض ، مطبوعات الملك سعود ،سنة 1989م) ص184 .
(15)
(16) نورهان الشيخ ، السياسة الروسية في منطقة الشرق الأوسط ، صحيفة الأهرام ، سنة 1997م .
(17) خلدون حسن النقيب ، التركيب السكاني وسياسات القوى العاملة (مجموعة من الباحثين) الكويت وتحديات مرحلة البناء ،(القاهرة : مركز الدراسات السياسية ، سنة 1992م) ص302 .
(18) عبد الحسن نحم ، روسيا نظرة من الداخل : التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، المستقبل العربي ، العدد 203 ، يناير 1996م ، ص56 .
(19) فكرت نامق عبد الفتاح ، سياسة العراق الخارجية في المنطقة العربية (1953-1958) (بغداد : دار الرشيد للنشر ،سنة 1981م) ص36 .
(20) فرينز إبرماث ، "روسيا" في زلمى خليل زاد ، محرر ، التقييم الاستراتيجي (أبوظبي : مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية سنة 1997م) ص ص 106-107 .
(21) فؤاد العشا ، النظام العالمي الجديد : عالم بخمسة رؤوس (دمشق : دار الجماهير للنشر والتوزيع ، سنة 1994م) ص132 .
(22) نيفين عبد الخالق مصطفى ، أزمة تفكك الكومنولث : انعكاسات التنافس الدولي الإقليمي ، مجلة السياسة الدولية ، العدد 120 ، القاهرة :نيسان ، سنة 1995م ، ص ص 122-123 .
(23) معتز محمد سلامة ، مستقبل الدور الروسي في الكومنولث الجديد ، مجلة السياسة الدولية ، العدد 119 ، القاهرة : يناير 1995م) ص ص 217- 218 .
(24) حسن نافعة ، الصراع العربي الإسرائيلي في ظل المتغيرات الدولية الجديدة ، في محمد صفي الدين ، الوطن العربي والمتغيرات العالمية ، مجلة السياسة الدولية ، العدد 140 ، 1996م) ص ص 177-178 .
(25) وليد محمود عبد الناصر ، العامل الإسلامي والدور الإيراني في الجمهوريات الإسلامية المستقلة ، مجلة السياسة الدولية ، العدد 120 ، القاهرة ، ابريل 1995م ، ص161 .
(26) محمد السيد سليم ، تحليل السياسة الخارجية ، (القاهرة : دار النهضة المصرية ، سنة 1989م ، ص ص 286-288 .
(27) عماد جاد ، المقدمات السياسية للانقلاب في الاتحاد السوفيتي ، جملة السياسة الدولية ، العدد (106) القاهرة ، أكتوبر ، 1991م ، ص232 .
(28) ناصيف حتى ، "مستقبل العلاقات العربية مع القوى الكبرى" بحث مقدم إلى ندوة مستقبل الوطن العربي ودور الدول العربية ، أبوظبي ، 3-4- ديسمبر 1997م ، ص14 .
(29) توسيع حلف شمال الأطلسي ومؤتمر الأمن والتعاون الأوروبي وموقف روسيا" مجلة الحدث " ، العدد 1 ، أفرة 1994م ، ص47 .
(30) مراكز البحوث الأمريكية ، ما الذي تبحث عنه في موسكو . مجلة اليسار ، العدد 61 ، القاهرة ، مارس 1995م ، ص53 .
(31) http://www.aljazeera.net/news/ameruca/2002/3/3.13.htm
(32) نبيه الأصفهاني ، انطلاقة جديدة لدبلوماسية روسيا الاتحادية ، السياسة الدولية ، العدد 131 ، يناير 1998 م ، ص268 .
(33) أحمد حسين شحيل ، السياسة الروسية في الشرق الأوسط (العراق : جامعة بغداد ، رسالة ماجستير ، كلية العلوم السياسية ، سنة 2000م) ص97 .
(34) http://thesis.univ-bixkradz/1416
(35) http://www.google.com. /rlsa=t8source=web8rct=i8uri
(36)http://sgidaonline.com/news .php? o=fullnews newsid=50785
(37) فردهاليداى ، السياسة السوفياتية في قوس الأزمة ، ترجمة : عفيف الرزاز ، مؤسسة الأبحاث العربية ، ص ص 43-48.
(38) عماد جفل ، التغير والاستمرارية في الأهمية الإستراتيجية لمنطقة الخليج العربي ، (الجزائر : دار هومة ، سنة 2008م) ص30
(39) عماد جفل ، التغير والاستمرارية في الأهمية الإستراتيجية لمنطقة الخليج العربي ، مرجعسابق ، ص31 .
(40) نورهان السيد الشيخ ، دور النخبة الحاكمة في إعادة هيكلة السياسة
(41) محمد أحمد عبد الغفار ، فض النزاعات في الفكر والممارسة الغربية : الدراسة نقدية وتحليلية ، الجزء الأول (الجزائر : دار هومة ، سنة 2003م) ص ص 183-184 .

([42]) لمى مضر الإمارة ، الإستراتيجية الروسية بعد الحرب الباردة وانعكاساتها على المنطقة العربية ،ط (لبنان : مركز دراسات الوحدة العربية سنة 2009م) ص ص 361-362 .
([43]) عبد الله صالح : "مستقبل السياسة الروسية" مقالة الكترونية على موقع مجلة العصر
http://www.alasr.ws/index.cfm?mehod=home.con8confentlp=6708
([44]) فكتور ليبيديف ، الأوضاع الاقتصادية والسياسية والأمنية في روسيا الاتحادية ،سلسلة محاضرات تصدر عن مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية ،ط ، 1999م ، ص23 .
([45]) محمد عبد الشفيع ، النظام الاقتصادي العالمي في مرحلة انتقالية ، مجلة السياسة الدولية ، العدد 124 ، ابريل ، سنة 1996 .
([46]) عبد الله صالح ، "مستقبل السياسة الروسية" مقلة الكترونية على موقع مجلة العصر
http://www.alasr.ws/index.cfm?mehod=home.con8confentlp=6708
([47]) عبد الله صالح ، "مستقبل السياسة الروسية" المرجع نفسه .

لمحة تاريخية عن مظاهر ومعالم الحضارة العمرانية في الدولة الحفصية (625-916هـ/1227-1510م)

د/ بشير عثمان شيحة
جامعة الزنتان
كلية الآداب والعلوم بدر

ملخص البحث :

تناول هذا البحث الحياة العمرانية في إفريقية، الممتدة من طرابلس شرقاً، حتى إبجاية غرباً خلال العهد الحفصي الذي يمثل مرحلة تاريخية هامة من التاريخ الإسلامي بإفريقية، التي شهدت فيه مستجدات في مختلف الجوانب الحضارية، السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، وخاصة العمراني منها، التي شهدت فيه المدن بإفريقية تقدماً حضارياً وعمرانياً، وخاصة في مدينتي تونس، وطرابلس الغرب اللتان شهدتا تطورات عمرانية برزت من خلالها تأثيرات مشرقية، ومغربية، واندلسية، وخاصة في العاصمة تونس.

من خلال الأمن، والاستقرار خلال العهد الحفصي برزت العديد من المظاهر العمرانية بإفريقية متمثلة في إنشاء السقايا، والصهاريج، وموارد السابلة، وتجديد، وترميم الأسوار، والقناطر، وإنشاء الأسواق، والحمامات، والزوايا، والمدارس، والجوامع بالعاصمة تونس، وطرابلس الغرب وغيرها من المدن الأخرى، وإنشاء الثغور البحرية، والكتاتيب، وغيرها من المنشآت الثقافية، وإنشاء القصور، والحدائق، والبساتين.

وكان من أبرز المدن بإفريقية مدينة تونس التي تعددت أبوابها، وأرباضها التي واكبه نمواً عمرانياً في الزيادة في عدد السكان أدى إلى كثرة الابواب الداخلة للمدينة والخارجة منها، وشهدت كذلك مدينة طرابلس الغرب التي تعتبر المعقل الشرقي للدولة الحفصية معالم، وإنجازات عمرانية، وحتى ولو أنها لم تكن عائدة للعهد الحفصي، متمثلة في قصبة البلد، ومساجدها، وشوارعها، ورياضها، وحمام البلد، وأبوابها، ومصلى البلد، وكان من أبرز الإنجازات العمرانية بطرابلس الغرب المدرسة المستنصرية التي أسسها الأمير محمد المستنصر الحفصي سنة(655-658هـ/1257-1260م).

وكان من أهم وأعظم الإنجازات العمرانية بإفريقية في العهد الحفصي الجامع الموحدي لسلف مؤسسه في القصبة التي تأثر بالمؤثرات، والطراز المعماري المغربي في المغرب الأقصى

والطراز الأندلسي، وحنايا زغوان، وجنان أبي فهر، والتي كانت تجري بها المياه المجلوبة من جبل زغوان إلى قرطاجنة لسقاية جامع الزيتونة ورياض ابي فهر، وعاصمة الدولة تونس، وكل الفضل يعود إلى الأمير المستنصر في تلك الإنجازات.

أبدع الأندلسيون في العمارة الحفصية حيث ظهر لهم طابع متميز وأصيل في تشييد بعض الأثار المنفردة في نوعها بالجمال، والكمال، والأصالة في الزخرفة، والهندسة.

وخلاصة القول: أن الحياة العمرانية بإفريقية الحفصية قد أهتم بها معظم أمراء بني حفص بالتوسع في العمارة المدنية، والعسكرية في مختلف قرى ومدن إفريقية، وخاصة تونس عاصمة الدولة الحفصية ومقر السلطان بها، وزاد في إثراء الحياة العمرانية بإفريقية الحفصية قدوم الهجرة الأندلسية إلى إفريقية منذ قيام الدولة، وترحيب الأمراء بهم مما جعل إفريقية الحفصية، وخاصة مدينة تونس عاصمة الدولة، ومقر السلطان وارثة للعمارة الأندلسية التي كانت أثارها قائمة حتى اليوم.

المقدمة :

بقيام الدولة الحفصية في إفريقية في الربع الأول من القرن السابع الهجري/**الثالث عشر** الميلادي، وخاصة في عهدي أميريها الأولين القويين أبويحيى زكرياء الأول، وإبنه محمد **المستنصر**، وقدوم الهجرة الأندلسية إلى إفريقية منذ قيام الدولة، وإنتشار الأمن، والرخاء، والاستقرار في إفريقية نتيجة للإستقرار السياسي، وما تبعه من إزدهارإقتصادي، وإجتماعي، فأنعكس ذلك على الإهتمام بالبناء، والترميم للكثير من المؤسسات الدينية، والثقافية، والعسكرية، والمدنية المتمثلة في بناء وصيانة، وترميم المكاتب، والمساجد، والزوايا، والمدارس، والحنايا، ولقد كانت معظم المظاهر العمرانية بإفريقية وخاصة مدينة تونس متأثرة بالتأثير المغربي، والمشرقي، وبدرجة كبيرة بالتأثير الأندلسي الذي أبدع فيه الأندلسيون بتطوير الفن **المعماري** الحفصي في إفريقية.

أولاً- أسباب أختيار الموضوع :

1- عدم توفر دراسات متخصصة في الحياة العمرانية بإفريقية الحفصية، وذلك لملء النقص التي تعانيه المكتبة العربية في هذا المجال.

2- بيان الحياة العمرانية في إفريقية خلال العهد الحفصي .

3- طرح هذه الدراسة للعديد من الإشكاليات التي يتم الإجابة عليها من خلال هذا البحث .

ثانياً- منطقة الدراسة :

1- الحدود الجغرافية :تشمل إفريقية التي كانت تسيطر عليها الدولة الحفصية، التي تمتد من طرابلس الغرب شرقاً حتى بجاية غرباً، والبحر الأبيض المتوسط شمالاً، والصحراء الكبرى جنوباً.

2- الحدود الزمنية :هي الفترة الممتدة من سنة(625-916هـ/1227-1510م)أي من سيطرة الدولة الحفصية على إفريقية من الموحدين حتى إستيلاءالأسبان على إفريقية سنة(916هـ/1510م).

ثالثاً- أهمية الدراسة :

1- تجذير الإرتباط الوثيق بين بلاد المشرق الإسلامي وبلاد المغرب والأندلس، وذلك لتأثر العمارة بإفريقية بهم جميعاً.

2- إيضاح أثر الأستقرار السياسي، والإزدهارالأقتصادي، والأجتماعي، والثقافي في التوسع بالإنشاء و الترميم للكثير من المظاهر العمرانية بإفريقية خلال العهد الحفصي.

3- نشأت منشآت متشابهة ومشتركة ولها علاقات بين مدن إفريقية.

4- كان للدين أثر كبير في الترميم، والإنشاء للكثير من المؤسسات الدينية بالتوسع في إنشاء المساجد، والزوايا في معظم مدن وقرى إفريقية .

5- الإبتعاد عن التاريخ السياسي بقدر الإمكان، والإهتمام بالبناء، والعمران، وأثر ذلك في إزدهار الدولة وزيادة سكانها، وعمرانها.

رابعاً- تساؤولات الدراسة :

1- من الذي كان مسيطر على إفريقية قبل مجيء الحفصيين؟

2- كيف كانت الحياة العمرانية بإفريقية خلال العهد الحفصي؟

3- ماهي مظاهر الحياة العمرانية بإفريقية الحفصية ؟

4- ماهي أبرز المدن العامرة بإفريقية خلال العهد الحفصي ؟

5- ماهي أهم الإنجازات العمرانية بإفريقية الحفصية؟ ومن قام بها؟

6- ما التأثيرات المعمارية التي تأثرت بها العمارة الحفصية ؟

7- بماذا توصف العمارة الحفصية بإفريقية؟

بالإضافة إلى أنه هناك العديد من التساؤولات التي تندرج تحت هذه التساؤولات الرئيسية يتم الإجابة عنها أيضاً .

خامساً- أهداف الدراسة :

1- معرفة الأمراء الأقوياء بالدولة الحفصية وأثرهم إزدهار الحياة العمرانية.

2- التعرف على الحياة العمرانية بإفريقية الحفصية والتأثيرات التي طرأت عليها وتأثرت بها .

3- معرفة الإنجازات العمرانية بإفريقية الحفصية وأماكن تواجدها ومن قام بها .

سادساً- منهجية الدراسة :

يتبع في هذه الدراسة المنهج التحليلي النقدي التاريخي القائم على جمع المادة ونقد مصادرها، ومراجعها وتقييمها، وترتيبها وتحليل أحداثها، وربطها مع بعضها البعض لضمان تماسكها، وفهم الماضي ثم الحاضر للوصول إلى نتائج علمية .

سابعاً- الخاتمة:

وتشمل خلاصة البحث وما توصلت الدراسة من نتائج .

ثامناً- تقسيمات الدراسة :

تم تقسيم الدراسة إلى خمسة مباحث هي :

المبحث الأول: أهم مظاهر الحياة العمرانية في إفريقية الحفصية .

المبحث الثاني: أهم المدن الهامة في إفريقية الحفصية .

المبحث الثالث: أهم الإنجازات العمرانية بإفريقية في العهد الحفصي .

المبحث الرابع: التأثيرات التي تعرضت لها العمارة الحفصية بإفريقية .

المبحث الخامس: وصف العمارة بإفريقية الحفصية .

المبحث الأول: أهم مظاهر الحياة العمرانية في إفريقية الحفصية ؟

1- تأسيس السقايا بالعاصمة تونس بالذات وكذلك بعض المدن الأخرى ، **والتي كان من** أشهرها السقاية الواقعة شرقي جامع الزيتونة .

2- إنشاء عدد كبير من الصهاريج ، وموارد السابلة ، وحفر الآبار وتنظيم وتوزيع المياه **بواسطة الخزانات** .

3- ترميم وتجديد الأسوار ، والقناطر ، والحصون ، ومنها : على سبيل المثال لا **الحصر سور طرابلس وقنطرة وادي الفصل** بهرقلة والحصن بالعاصمة تونس .

4- إنشاء الأسواق والحمامات الكثيرة بالعاصمة تونس وغيرها من المدن مثل :**سوسة** ، والمنستير ، وصفاقص .

5- بناء وترميم المدارس والجوامع والمساجد بالعاصمة تونس وغيرها من مدن إفريقية .

6- إنشاء المحارس في الثغور البحرية للمرابطة ، والزوايا في الطرقات لعابري السبيل ، ومنها الزاوية المقامة بعين الزميط بين تونس وباجة ، وزاوية الفندق قبلي جبل زغوان وقرباطة بين قفصة وتوزر .

7- بناء العديد من الكتاتيب وتشييد المياضأة بسوق العطارين بجانب المكتبة الخلدونية .

8- إنشاء القصور والحدائق والبساتين والتي كان من أشهرها قصر باردو ، ورأس الطابية ، وقصر أبي فهر ، وبرج السلاسل بالمرسى[1] .

توجد إشارة وردت عن أبي محمد عبدالواحد بن أبي حفص تتعلق بالمعمار قبل قيام الدولة الحفصية عند مجيئه إلى طرابلس الغرب وهي بناء فصيل أقصر من سور طرابلس الغرب يسمونه الستارة في شهر **شعبان سنة** (614ه/1216م) وهذا التاريخ مكتوب على باب من أبواب الستارة يسمى بباب عبدالله، وهذه الستارة لم يصلونها بالبحر وانتهوا بها إلى الباب الأخضر الذي بينه وبين البحر فسحة تم بناؤها أيام إقامة محمد بن عبدالواحد بن أبي حفص بطرابلس الغرب[2].

كما أنشأ أبو محمد عبدالواحد بن أبي حفص الجامع المعروف باسمه في تونس ، والذي أصبح اسمه فيما بعد مسجد الباي محمد ، والذي يقع في حي باب سويقة بشارع الحلفاويين[3] .

باستقرار الدولة الحفصية بدأت تظهر المنشآت على يد الأمير أبي زكرياء يحي في مدينة تونس ، ومن أبرزها جامع الموحدين وصومعة الجامع العجيبة في البناء ومصلى العيدين ، ومدرسة الشماعين وسوق العطارين ، وعلى الصعيد الحربي والدفاعي فقد أنشأ حصن تونس وتم تجديد **رسوم القصبة**[4] .

أما الأمير المستنصر الحفصي بنيت في عهده السقاية شرقي جامع الزيتونة سنة (648ه/1250م) ، وفي نفس هذه السنة ابتدأ بناء رياض أبي فهر ، ونصبت المقصورة في جامع الموحدين ، وفي سنة (651ه/1253م) أمر ببناء قبة الجلوس بتونس والمشرفة على باب ينتجمى ، **وبني الممشى** أو الممر من القبة إلى رأس الطابية تتصل أخيراً برياض أبي فهر وهو الممر الذي خصص لعبور الحريم التابع للقصر السلطاني ، وفي سنة (666ه/1268م) أنهى الأمير المستنصر إصلاح الحنايا التي صرف ماءها إلى رياض أبي فهر الشهيرة[5] .

كذلك اهتم الأمير الحفصي الواثق المتولي لمقاليد الحكم الحفصي سنة (648-675ه/1250-1276م) بتجديد وترميم جامع الزيتونة الأعظم وغيره من المساجد في إفريقية بصفة

عامة[6] وأنشأ الأمير أبوالعباس أحمد سنة (747هـ/1346م) سبالة المدينة ببطحاء ابن مردوم ، والبرج الكبير المعروف بقرطيلالمحار الذي يقع شرقي كَمَرْتْ*[7] .

أما الأمير أبوفارس عبدالعزيز (796-837هـ/1394-1434م) قام بأعمال عمرانية كثيرة في مدينة تونس وخارجها ومنها بناء الزاوية الواقعة خارج باب البحر للصلاة والتدريس وقراءة القرآن ومقر لإقامة الطلبة وبناء الماجل بمصلى العيدين وأخرج منها سبيلين للماء لسقاية الناس والدواب[8] .

وبنيت زاوية تقع خارج باب أبي سعدون بحومة باردو ، والزاوية الواقعة بحومة الداموس خارج باب عليوة[9] .

ومن أعظم المنشآت العمرانية على يد أبي فارس عبدالعزيز المحارس الجميلة التي تحيط بالثغور كمحرس الحمامات ، وأبي الجعد ، وادار ، ورفراف[10] .

أما الأمير أبوعبدالله المستنصر (837هـ/1435م) أمر ببناء زاوية أحمد بن عروس وبناء سقاية الماء بداخل باب أبي سعدون وشرع في بناء مدرسة ضخمة بالقرب من سوق الفلقة[11] .

المبحث الثاني: أهم المدن الهامة في إفريقية الحفصية :

إن المدن العامرة في إفريقية خلال العهد الحفصي هي :

أ- مدينة تونس العاصمة الحفصية وتراجع مدينتي القيروان والمهدية .

ب- مدينة طرابلس الغرب .

أ- مدينة تونس :

بلغ عدد أبواب مدينة تونس خلال العهد الحفصي أكثر من سبعة أبواب ، وكانت هذه الأبواب هي حلقة وصل وربط بين الأرباض ، وسبل المواصلات البرية ، وكان أمام كل باب من الأبواب الداخلية ربض ، وتوجد أرباض واسعة خارج المدينة وهما الربض الشمالي ، ويدعى بربض باب سويقة ، والذي قدر عدد منازله بألفي منزل ويقابل ذلك في الربض الجنوبي في باب الجزيرة ألف منزل[12] ، ويحدد حسن الوزان سكان ربض باب سويقة ثلاثمائة عائلة ، وبعشرة آلاف عائلة منها ألف عائلة خارج باب المنارة[13] .

ب- مدينة طرابلس الغرب :

إن مدينة طرابلس الغرب في الفترة من القرن السادس الهجري- التاسع الهجري/الثاني عشر الميلادي-الخامس عشر الميلادي شهدت معالم وإنجازات عمرانية وحتى أنها لم تكن عائدة للعهد الحفصي ولكنها بقت ماثلة وموجودة خلال العهد الحفصي[16] .

إن التجاني أفضل من صور صورة واضحة لمعالم مدينة طرابلس الغرب خلال العهد الحفصي ، فكان حديثه عن طرابلس الغرب مستفيضاً ومفصلاً ، فتناول التجاني خلال رحلته مدينة طرابلس الغرب ومعالمها العمرانية ومكانتها بين المدن الإسلامية المغربية الواقعة على البحر الأبيض المتوسط ، وكانت أهم المعالم والمنشآت العمرانية المشهورة والبارزة في المدينة أيام مرور الرحالة التجاني بها سنة (706-708هـ/1306-1308م) هي :

1- ذكر قصبة البلد فوصفها بالفخامة وذكر بأنها عرضت للخراب ولهذه القصبة رحبتان متسعتان ويوجد خارجها المسجد الذي عرف بمسجد العشرة .
2- بعد وصفه للقصبة وصف مسجد العشرة .
3- وصف شوارع المدينة بالاتساع والاستقامة والنظافة وأن هذه الشوارع تخترق المدينة طولاً وعرضاً من أول المدينة إلى آخرها على هيئة شطرنجية ، **والسائر في** هذه الشوارع يسير براحته فيمشي فيها مشي الرخ .
4- وصف الرياض وهو الموضع المقابل للقصبة[17] .
5- وصف حمام البلد الذي كان في العهد الحفصي محبساً على بعض المساجد .
6- وصف أبواب المدينة وهي عديدة كالباب الأخضر وباب هوارة ، وباب البحر ، **وباب الستارة وتطرق للرحبة** المتسعة التي يباع فيها المواشي والأغنام[18] .
7- وصف مصلى البلد الذي كان حديث البناء خلال العهد الحفصي ، وكان موقعه **بجانب مرسى البلد ، وباب البحر** .
8- وقد وصف التجاني العديد من المساجد من بينها مسجد عمرو بن العاص ، ومسجد **الشعلب ، ومسجد خطاب ، ومسجد الجدود** ، ومسجد المجاز ، وأشهر هذه المساجد المسجد الأعظم الذي تم بناؤه على يد بني عبيد ، فوصفه التجاني بالاتساع وكان على أعمدة مرتفعة وسقفه حديث التجديد ، وبه منار متسع مرتفع وقائم من الأرض على أعمدة مستديرة وكان بناؤه في العام المكمل للسنة الثالثة على يد خليل بن **إسحاق**[19] .

أما المدرسة المستنصرية التي تعتبر من أعظم وأبرز الانجازات العمرانية في طرابلس الغرب خلال العهد الحفصي بإفريقية فقد أسسها الأمير الحفصي المستنصر ، وتم إرساء دعائمها الفقيه أبو محمد عبدالحميد بن أبي البركات بن أبي الدنيا بين سنتي (655-658هـ/1257-1260م) وهي من أحسن المدارس وضعاً واضرفها صنعاً[20] .

المبحث الثالث: أهم الإنجازات العمرانية بإفريقية في العهد الحفصي :

أ- الجامع الموحدي في القصبة :

يتم دراسة هذه العينة من الجوامع ليتضح كيف كانت الحياة العمرانية في إفريقية وأبرز معالمها خلال العهد الحفصي .

يعتبر هذا الجامع من المعالم العمرانية الحفصية المهمة الشاهدة على حضارة وفن العهد الحفصي والفن المغربي ، وأنجز على يد الحفصيين وكان يحمل خصائص مميزة للعمارة الحفصية .

لقد قام الأمير الحفصي أبوزكرياء يحي ببناء هذا الجامع الذي عرف بجامع القصبة بتونس سنة (629هـ/1231م) وجدد رسوم القصبة ، وباكتمال صومعة الجامع في شهر رمضان سنة (633هـ/1235م) صعد الأمير أبوزكرياء يحي إلى مأذنة الجامع وأذن فيه ويقال بأن بناءه انتهى سنة (633هـ/1235م)[21] .

إن صومعة الجامع الموحدي كان شكلها عجيباً في ذلك الوقت ، وقد نقش عليها اسم أبي زكرياء وكان في مكان بارز يمر عليها المارة ويقرأون ما هو مكتوب ، وكان تاريخ بناء هذه الصومعة سنة (626هـ/1231م) ونصبت المقصورة في هذا الجامع سنة (648هـ/1250م)[22] .

إن أول صلاة أذنت فيه هي صلاة الصبح في شهر رمضان سنة (633هـ/1235م) ، وكان المؤذن الأمير الحفصي هو أبوزكرياء يحي[23] .

سمي هذا الجامع بالجامع الموحدي لسلف مؤسسه وسمي بجامع القصبة لوقوعه في قلب القصبة وأطلق عليه الجامع الحفصي وخاصة في الأوساط العلمية ، ومنذ أن أصبح فرعاً وجزءاً مدرسياً تابعاً لجامع الزيتونة سنة (751هـ/1251م) وسمي بالحفصي نسبة إلى الأمير الذي بناه وهو أبوزكرياء الحفصي[24] .

أما بخصوص صومعة الجامع العجيبة الصنع والتي أطلق عليها اسم المنارة فكانت بعيدة عن مركز بيت الصلاة والأروقة ، وتحتل الزاوية الشمالية الشرقية ، وممتدة في الجهة الغربية إلى جدار الجهة شمال شرقي جنوبي غربي ، وكان له اتصال بتحصينات القصبة الخارجية ويتم الاتصال بنافذة الأذان عن طريق سلم يلتف حول النواة المركزية ، والتي تحتلها الغرفتان المركبتان وتستند المدارج إلى اقبية ، ويتم الانتقال بين طوابق السلم بوساطة استراحات ترتكز على اقبية ، وهذا من خصائص عمارة الصوامع والمنائر الموحدية، وزودت منارة جامع القصبة بكوى مشطوبة لإضاءة وتهوية القفص ، وتعتبر هذه الصومعة من أجمل صوامع تونس وهي على شكل الصوامع والمنارات المغربية والأندلسية واستخدم أهل تونس في بناء هذه الصومعة

الحجارة التي برع أهل تونس في ترتيبها وهندستها حيث استخدموا بعض القوالب الحجرية المصنوعة بإحكام ، واستخدموا نوعين من الزخارف المعينية الأول يتعلق بالواجهتين الشمالية والجنوبية والثاني بالشرقية والغربية[25] .

بني تحت أرضية بيت الصلاة العديد من المواجل الكبيرة والتي تمتاز بالمتانة والشدة ، ووجدت فتحة تستخدم للدخول مباشرة إلى الصهاريج ، ووجدت خمسة تيجان مكسوة بزخارف منحوتة ، وأن العنصر الزخرفي الوحيد يمثل في الأقواس وتناسق الأعمدة[26] .

وفيما يتعلق بالمسجد فقد تغلب النظام المعماري والزخرفي الأغلبي بينما سيطرت التقاليد المغربية والأندلسية على المحراب وخلاصة القول أن هذا المسجد تأثر تأثيراً كبيراً بالمؤثرات والطراز المعماري المغربي في المغرب الأقصى وكذلك الطراز الأندلسي[27] .

كانت خطبة هذا الجامع هي الخطبة الثانية في مدينة تونس بعد جامع الزيتونة وكانت تقام في هذا الجامع الذي عرف بالجامع الملكي ، وجامع دار السلطان شعائر المذهب المالكي ، وكان لهذا الجامع علم أبيض يُنشر من صومعة الجامع بمثابة المنبه للجامع ولمؤذني الجوامع بدخول وقت الصلاة أما عن الأذان فقد كان الموقتون من تقاة المسلمين يتولون خطة التوقيت بترخيص من الأمير الحفصي[28] .

مما سبق دراسته بجامع القصبة يتبين أن هذا الجامع من أهم جوامع تونس في العهد الحفصي بعد جامع الزيتونة المعمور لما له من حسن وإتقان عمارة وأهمية موقع مشرف على كل جوامع تونس فكان هو المنبه والمؤذن للجوامع بدخول وقت الصلاة ، ويتمثل فيه الفن المعماري الحفصي خلال ذلك العهد.

ب- حنايا زغوان وجنان أبي فهر :

الحنايا هي جمع حنية من البناء وهي مكان منحني كالقوس ، وسميت بالحنايا لأنها تقام على الأقواس ، وكان ارتفاعها حوالي 20 متراً ، ويمكن أن نسميها بالقنوات ، وهي جمع للقناة وكانت القناة تعني مكان تجري فيه المياه[29] .

أهم إصلاح خضعت له حنايا زغوان الذي تم في القرن السابع الهجري/الثالث عشر للميلاد خلال العهد الحفصي على يد الأمير أبي عبدالله المستنصر سنة (666هـ/1267م) وبناء رياض أبي فهر المقترن بالحنايا سنة (648هـ/1250م) وهو تاريخ بناء السقاية بشرقي جامع الزيتونة ، وفيها بدأ البناء برياض أبي فهر في عهد الأمير المستنصر سنة (665هـ/1266م) أكمل الأمير المستنصر بناء الحنايا العادية المجلوب عليها مياه جبل زغوان إلى قرطاجنة والذي صرف إلى حنية ورياض أبي فهر قدر كبير منها[30].

يقول ابن الشماع إن اكتمال بناء الحنية العادية سنة (666هـ/1267م) فجعل جزءاً من هذا الماء لسقاية جامع الزيتونة والباقي لرياض أبي فهر[31].

إن جنان ورياض الأمير المستنصر هي التي حصلت على مياه زغوان والقليل إلى سقاية جامع الزيتونة في أنابيب من الرصاص ويستسقي منها الغرباء والذي ليس في داره ماء وكان يكثر عليها الازدحام[32] .

وحنية أبي فهر هي المعبر عنها بالبطون ، وكان أقواسها طابية وكانت هذه الأقواس كثيرة ويسيرة فجلب عن طريقها الماء[33].

إن هدف الأمير الحفصي المستنصر الأول والأخير هو استعمال الحنايا لمصلحة العاصمة الحفصية تونس بالدرجة الأولى ، لذلك عمل على تأسيس فرعين لجلب المياه الأول يتجه لمدينة تونس والثاني يتجه لرياض أبي فهر بالقرب من ضاحية أريانة* فقرب طريق بنزرت كان ينطلق الفرع الأول من حنايا زغوان على بعد أربع كيلومترات شمال غربي تونس متجهاً نحو المدينة يُرفع على قناطر تصل إلى هضبة رأس الطابية في مكان تواجد رياض أبي فهر[34] .

ورغم محاولات الأمير الحفصي المستنصر الكثيرة لإصلاح الحنايا إلا أنه تحصل على قدر قليل من الماء صرف معظمه على رياض أبي فهر ، وكانت كميات المياه المجلوبة في مجملها **في الفصول الممطرة تصل إلى** 14,000 ألف متر مكعب في حين أن الحنايا القديمة تجلب كمية كبيرة من الماء تقدر بـــ 23,000 **ألف متر مكعب أي بمعدل** 820 لتر في الثانية وفي فصل الصيف تنخفض الكمية حتى تصل إلى 2290 متر مكعب ، فيكون نصيب جنان أبي فهر منها 2082 متر مكعب والمتبقي للمدينة 218 متر مكعب فهي كمية قليلة لذلك نلاحظ ازدحام السكان حول سقاية الزيتونة[35].

مما سبق نستنتج أن محاولة الأمير المستنصر الإصلاحية لحنايا زغوان كانت تمثل له الشرف في ذلك لأن هذه الحنايا لم تشهد أي محاولات إصلاحية بعده ، فكل من يتجه للعاصمة تونس تثير انتباهه تلك الحنايا القديمة حتى ولو كانت بدون مياه ، فهي تمثل عظمة العمارة والتشييد في العهود السابقة للعهد الحفصي في تونس وتشهد بعمق الحضارات في تونس خلال العهود السابقة للعهد الحفصي .

أما عن رياض أبي فهر فقد وصفها المؤرخون ومنهم على سبيل المثال ابن خلدون فأشار إلى أن السلاطين الحفصيين بنو قصوراً مشتملة على العديد من البساتين ، والتي كان من أشهرها قصر باردو ورأس الطابية وقصر أبي فهر بالقرب من أريانة وقال عنه ابن خلدون : **واتخذ**

محمد المستنصر بالله خارج العاصمة ((البستان الطائر الذكر المعروف بأبي فهر يشتمل على جنات معروشات ، اغترس فيها من شجر كل فاكهة ، من أصناف التين والرمان والنخيل ، والأعناب ، وسائر الفواكه ، وأصناف ، الشجر ونضَّد كل صنف منها في دوحة حتى لقد اغترس من الدر والطلح ، والشجر البري))[36].

وسميت هذه الدوحة بالشعراء ومن الأشجار المغروسة فيه شجر الليم والنارنج والسرو والريحان والياسمين والنيلوفر ، وجعل في وسط هذه الرياض روض فسيح في ساحته جُلب الماء لهذه الرياض في القنوات التي سبق ذكرها ، وجعل الأمير المستنصر جابية في بعض بساتينه كانت شبيهة بالبحيرة مملوءة بالماء ، وكانت تجري فيها القوارب ، وتعرف بجابية (الحفاصة) بالقرب من أريانة تحتوي ستمائة شجرة من الزيتون[37] .

وفي ختام الحديث عن حنايا زغوان ورياض أبي فهر بقي أن نتحدث عن بعض أشهر الأشعار التي قالها الأديب حازم القرطاجني في حنايا زغوان وجنة أبي فهر :

أجريت من عين ومن عين بها ... نهرين قد عما البرايـــــا والبرى
وكفـــرت طاعتـــــــه لمؤمن ... طاعته لكـــــــافر فيما مضى
وانساب في قصر أبي فهر الذي ... بكل قصر في الجمـــــل قد زرى
قصر تراءى بين بحر سلســـــل ... وسجسجمن الظلال قد ضفا
بحيرةأعلـــــى الإله قدرهـــــا ... قد عذب الماء بها وقدرهـــــا[38]

المبحث الرابع: التأثيرات التي تعرضت لها العمارة الحفصية بإفريقية :

أ – التأثير المغربي :

خضنا فيما سبق عند الحديث عن جامع القصبة بتونس ومدى التشابه والاختلاف بين صومعة جامع القصبة التي بناها صاحبها بشكل صوامع الأندلس والمغرب بتونس ، وبين صومعة جامع الكتبية بمراكش ، لكن هذه تفوقهـا بكثير في الارتفاع لأنها تناطح السحاب بارتفاعها[39]، ولذلك لا نريد إعادة ما سبق دراسته .

ب- التأثير المشرقي :

إن العمران في إفريقية يتجاوب مع التيارات العمرانية التي برزت في ذلك الوقت ، فمنها ما هو محلي ومنها ما هو مشرقي ، أو مغربي أو أندلسي[40].

التأثير المشرقي على العمارة في إفريقية كان مصرياً بصورة خاصة والمثل على ذلك ميضاة الأمير بنيت في عهد الأمير السلطان الحفصي أبي عمرو عثمان سنة (852هـ/1448م) على يد المهندس أحمد القشطني ، وانتهت عملية بنائها سنة (854هـ/1450م) وكانت هذه الميضاة

في غاية الإتقان والفخامة بدرب ابن عبدالسلام بجانب الجامع الأعظم وأوقف عليها الأمير أبوعمروعثمان وقفاً مستمراً لتوفير كل ما يتعلق بها من احتياجات[41].

كانت هذه الميضاة تتركب من سقيفة يتبعها دهليز منهياً إلى صحن تحيط به المراحيض وقبل دخول الصحن هناك قوس يفتح إلى اليمين يمين بيت الصلاة وتحتوي الميضاة على منشآت مائية يستعملها المصلون ، كما أن هناك بناء مثمن الأضلاع صغير مزود بنافورة رئيسية للمياه وحنفيات نحاسية تلتقي بواجهات المثمن وتحاط بهذا الأخير أحواض لتلقي مياه الحنفيات الذي يصرف في نهاية المطاف في البالوعات المغطاة بألواح مرمرية مثقوبة ، وأمام كل حنفية مقعد مرمري يجلس عليه الشخص الذي يريد الوضوء على مصطبة ، ويضع رجليه على الساقية المستخدمة لتصريف المياه ويغرف الماء من الساقية[42].

إن هذه الميضاة التي سبق التحدث عنها متأثرة بالتيار المعماري المشرقي الذي تميز بقباب الجصوالزليج ، وهما من التقاليد العمرانية الإفريقية وإن هذا النظام المعماري يرجع إلى تقاليد عائدة إلى الأغالبة ونلاحظ التأثير المشرقي في القوس الحدوى الشكل الذي فيه تناوب بين فقراته البيضاء والسوداء وهو تأثير مصري مملوكي ، كما أن عملية التوشية المرمر الأبيض والأسود هي عملية متبعة في عمائر المماليك الذين عاصروا الحفصيين وكانت موجودة في مبانيهم الذي شيدوها في القاهرة ، فتعكس ترفهم في استخدام الزخارف المتعددة الألوان بالجدران والبلاطات ، وتقابل التوشية في العمائر الأندلسية التوشية بالآجر المحمر بالمينا كما أن هذه التوشية المرمرية والفقرات ذات اللونين لم تكن موجودة في المعالم الأخرى في إفريقية وهذه دلالة على أنها وافدة من مصر خلال العهد الحفصي وبالتحديد في القرن التاسع الهجري/الخامس عشر الميلادي[43].

ومن مظاهر التأثر المشرقي في العمارة في إفريقية الحنفيات العمومية (**السبل**) **للشرب التي** انتشرت في تونس خلال العهد الحفصي ويتضح كذلك في عملية البناء في تناوب الحجارة الداكنة والفاتحة ، وفي الناحية المعمارية العسكرية يتضح التأثير المشرقي السوري في الأروقة الأمامية لأبواب المنستير وقد سهل على انتقال هذه التيارات الفنية العلاقات الاقتصادية والثقافية ، **ورحلات الحج**[44] .

هذه باختصار مظاهر التأثير المشرقي في العمارة في إفريقية خلال العهد الحفصي .

جـ- التأثير الأندلسي :

كان التأثير الأندلسي في إفريقية واسع النطاق وأكثر فاعلية من التأثير المشرقي فكان فارضاً نفسه على كل الأبنية في إفريقية وخاصة العاصمة تونس .

عمل أمراء بني حفص بالعرفاء القادمين من الأندلس ومنهم الأمير أبوزكرياء يحي (625-647هـ/1228-1249م) لذلك أصبحت تونس مدينة ذات طابع أندلسي فاهتمت بتيجان أعمدة سوق القماش وفي ظاهرة انتشار القصور والبساتين التي شهدتها الدولة الحفصية في بدايتها[45] كقصر أبي فهر ، وقصر الطابية ... الخ ، أما الحدائق فاستمدت من أهل الأندلس حيث كان عددها لا تقل عن 4000 حديقة ولا يوجد من سكان المدينة إلا وله بستان ، أو حديقة فيها جميع أنواع الأزهار ، والأشجار المثمرة ، وتمتاز هذه البساتين بالنظام والعناية ، وكانت هذه الحدائق تحوي بنايات مرتفعة أرضيتها مغطاة بالحجارة المزينة ، ويوجد فيها كذلك صهريج وحمام للصيف وآخر للشتاء وكان من أجمل هذه الحدائق والبساتين هي التابعة للأمراء الحفصيين ، وكانت أرضية هذه الحدائق مغطاة بجليز أبيض ناصع وأصفر ليموني ، وأزرق سماوي وأسود مع أشكال وصور وألوان متعددة ومختلفة ، وفي وسط الأرضية ، وفي كل قاعة حوض مستدير من المرمر الأبيض ، وبداخل الحوض نافورة ، ويطول الحديث والوصف عن هذه الحدائق والبساتين ، والتي اقتبست طريقة عملها ، وإقامتها من طرق الأندلس في إقامة الحدائق والمنتزهات[46] .

إن التأثيرات الأندلسية في المباني والبيوت والحدائق والقصور في إفريقية كثيرة ومتنوعة سوف نتطرق لبعض النماذج العمرانية كالزوايا كزاوية سيدي قاسم الزليجي* والزوايا المعاصرة لها كزاوية ابن عروس** وزاوية أحمد الكلاعي*** ففي زاوية الزليجي تتضح التأثيرات الأندلسية في بناء الزاوية في الأعمدة الصغيرة التي وجدت في زوايا هذه الزاوية وكان للأعمدة تيجان أندلسية صرفة ، وفي السقف الهرمي المضاعف الذي عوض القبة الإفريقية التقليدية يتضح لنا التأثير الأندلسي في استخدام الزخارف الجصية والخزف المتعدد الألوان، وضع الزليج بنوعية الأول ذي الأطباق النجمية والشريطان ذات الزخارف المشبكة أو الخطوط المنكسرة ونفهم من خلال الوصف للزاوية أن العناصر الأندلسية كانت تطغى على هذا المعلم بصفة عامة وهذا لا يعني أنه لم يشهد عناصر مغربية عريقة في التقاليد الإفريقية إلا أن العناصر الأندلسية ظهرت مع العناصر المغربية لتعطي لنا عنصراً معمارياً جديداً سيظهر مع بداية العصور الحديثة ومن خلال القصور الحديثة التونسية التي برزت في القرن العاشر الهجري/السادس عشر الميلادي[47] .

وخلاصة القول إن البناء خلال العهد الحفصي قد بلغ شأواً كبيراً وأحرز تقدماً ملحوظاً بفضل قدوم الأندلسيين إلى تونس فتقدم فن العمارة والتشييد كصناعة الدهن والنقش وخاصة على الخشب والحفر فيه وعلى الجص لتزيين السقوف والجدران وظهرت صناعة الجير والجص والآجر والركز والطابية* والصبطة** التي تعتبر من أهم صناعات البناء وصناعة الزليج

بأنواعه التي كانت من أبرز الصناعات التي جاءت مع أهل الأندلس بعد الهجرة الأندلسية إلى تونس وبرز في هذه الصناعة أعداد كبيرة من العرفاء والأمناء التي كانت لهم دراية وخبرة بعلم الهندسة وقواعدها ، وكان من أبرز الأمناء الذين اشتهروا وبرزوا بعد الهجرة الأندلسية (سليمان النيفر) مهندس صومعة **الجامع الأعظم** (جامع الزيتونة) بتونس، وكان لهذا المهندس العديد من المؤلفات في علم البناء ، ومنها كتابه (**بلوغ المنى في قواعد الرم والبناء**)[48] .

كل ما سبق تبيانه في هذا البحث تناول الحياة العمرانية في إفريقية خلال العهد الحفصي ، ولم نتطرق لتفاصيلها بالكامل بل تم التركيز على الهام منها فقط .

المبحث الخامس: وصف العمارة بإفريقية الحفصية :

أبدع الأندلسيون في تطور الفن المعماري الحفصي في إفريقية ، والذي ظهر له طابع متميز وأصيل في تشييد بعض الآثار المنفردة بالجمال ، والكمال ، والأصالة في الزخرفة ، والهندسة والقباب الخشبية المتراكمة ، والمحلاة بالزخارف الذهبية ، والقباب المقرنصة ، والتيجان الأندلسية ذات النوع الكرنتي، والمركب الشائع في عهد الدولة الأموية ، والتوريق بالمجصصات ، وأعمال القرميد ، وجميع هذه الأشكال لم تقتصر على العمارة العمومية فقط ، بل شملت حتى المنازل أيضاً بالإضافة إلى الصفائر المسماة المفرنص الذي يطعم فيه الرخام الأبيض بالرخام الأسود في البلاطات الأرضية[49] .

عمل أمراء بني حفص على الاهتمام بالجانب المعماري في إفريقية وخاصة في عاصمة دولتهم تونس، فاستخدموا العرفاء القادمين من الأندلس إلى إفريقية خلال هجرتهم ، فجعلوا مدينة تونس ذات طابع أندلسي[50] .

قام المهندسون ، والبناءون ، والخشابون ، وصانعوا الأجر والدهانون الأندلسيون بنقل رسومهم وزخارفهم ونقوشهم المعمارية للمباني الحفصية ، فتميز المعمار الإفريقي بالفنون الهندسية ، ووجود الزليج في أكثرها واعتماده على الزركشة والنقش على الجدران والسفوح المغطاة بالقرميد[51]، **والمثل على** ذلك زاوية سيدي قاسم الجليزي التي كانت من أشهر أماكن صناعة الزليج على أشكال منجمة ، وأشرطة ذات زخارف مشبكة تعرف في الأندلس بالحبل الجاف[52] .

من خلال هجرة الأندلسيين إلى إفريقية خلال العهد الحفصي وتأثيراتهم الكبيرة في العمارة نجد أنهم تركوا الكثير من المصطلحات المستخدمة في العمارة لم تكن موجودة في إفريقية قبل هجرتهم إليها مثل : اسطال وهو فرش أرضية الغرفة بالحجارة الصغيرة ، وبرج الحمام الذي

يعتبر مصطلح أندلسي ، والبغلي وهو الخليط من الرمل الكلسي تلبس به الجدران ، ومصطلح **روشن**[53] .

ومن الأمثلة التي تبعث الدهشة في النفس على عظمة العمارة التي تركها المهاجرون الأندلسيون إلى إفريقية في تونس وطرابلس الغرب ومدينة تستور التي طرقها المهندسون الأندلسيون بهندستها المعمارية الطريقة ذات الشكل الأندلسي البديع والتي تعد من المدن القلائل التي بقيت محافظة على صورتها العامة لطابعها الأندلسي لفن العمارة المتميز باستقامة الشوارع المتقاطعة في شكل شطرنجي وشبابيكها المطلة على زقاقها على طراز القرى الأوروبية وتغطية سقوفها بالقرميد وتزيين واجهات منازلها بالزخرفة والتيجان والأقواس .

أما البناءات الدينية فظهرت فيها التأثيرات في الصومعات والمحاريب ، والمآذن الشامخة والفن المدجن والقباب المنقوشة والكتابات ، وكان الرواق الشرقي بجامع الزيتونة يرتفع على أعمدة وتيجان ومسقوف بالخشب المدهون الذي صممه وبناه المهندس ابن غالب الأندلسي ، وجددت صومعته بزخارفها العلوية بإشراف مهندسين أندلسيين ، وهناك زوايا ومدارس وأسواق ومنازل وقصور وأبراج وجوامع ومقامات سواء كانت في تونس أو طرابلس الغرب بإفريقية خلال العهد الحفصي قام ببنائها جماعات من الأندلس تشهد لهم على ما بذله الأندلسيون المهاجرون في العمارة والبناء والإنشاءات على مختلف أنواعها[54].

ومن المنشآت العمرانية التي أنشئت على يد الأمير الحفصي أبي فارس عبدالعزيز تلك المحارس الجميلة التي تحيط بالثغور كمحرس الحمامات وأبي الجعد وأدار ، ورفراف[55] **وأنشأ** على الصعيد الحربي والدفاعي العسكري حصن تونس وتجديد رسوم القصبة[56] .

كانت الدولة الحفصيةبالإضافة إلى اهتمامها بالعمارة المدنية اهتمت بالعمارة العسكرية فرممت قصبة مدينة باجة ، وحصنت رباط المنستير وأنشئت القصبات والمحارس ، والمعاقل والقلاع في مختلف مدن وقرى إفريقية ، ومنها قصبة بكل من مدينة سوسة ، والمنستير **وصفاقص والكاف** وغيرها ، وكانت الواحدة منها بمثابة مدينة مصغرة حصينة محاطة بسور ، ومنها محارس رأس أدار والحمامات ورفراف[57].

مما سبق يتبين أن الحياة العمرانية في إفريقية خلال العهد الحفي اهتم بهذا الجانب معظم الأمراء الحفصيين وذلك بالتوسع في العمارة المدنية والعسكريةفي مختلف قرى ومدن إفريقية ، ومما زاد في إثراء الحياة المعمارية والحركة الفنية الهجرة الأندلسية إلى إفريقية مما جعل إفريقية وخاصة تونس وارثة للعمارة الأندلسية لمجموعة كبيرة من الآثار الفنية البديعة التي لا زالت قائمة حتى هذا الزمن .

الخاتمة :

استخلاصاً لم تم عرضه في هذا البحث الحياة العمرانية في إفريقية خلال العهد الحفصي يمكن استخلاص النتائج الآتية :

1- تعدد وتنوع السكان فازداد العمران بفضل اهتمام الأمراء بالعمران وما أحدثته الهجرة الأندلسية من متغيرات اجتماعية وأخرى عمرانية وفي البناء والهندسة المعمارية .

2- بروز تونس كمدينة سياسية في إفريقية فازداد عمرانها وعدد سكانها وتنوعت مراكزها المختلفة ومبانيها العمرانية والمعمارية وخاصة القصور والزوايا إلى غير ذلك من المراكز والمؤسسات العمرانية التي تخدم نواحي الحياة المختلفة وكذلك مدينة طرابلس الغرب المعقل الشرقي للدولة الحفصية .

3- تميزتالحياة العمرانية خلال العهد الحفصي ببروز العديد من التأثيرات المعمارية والزخرفية مابين مغربية ومشرقية وأندلسية ، ولكن الذي كان أكثرها انتشاراً وتأثراً هو اللمسات المعمارية الأندلسية ، وذلك بفعل هجرة المهندسين الأندلسيين ومساهمتهم في عملية البناء والتشييد في إفريقية خلال العهد الحفصي .

4- شهدت الحياة العمرانية في إفريقية خلال العهد الحفصي نمواً وتقدماً وازدهاراً عما كانت عليه في العهد الموحدي نتيجة تقدم الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وذلك بانتشار الأمن والاستقرار خلال تلك الفترة الزمنية الطويلة، فكثرة المنشآت العمرانية والإقتصادية، والإجتماعية، والثقافية .

5- العهد الحفصي في إفريقية كان من أزهى العهود الإسلامية في بلاد المغرب لما حققته الدولة الحفصية من نجاح شمل جميع المجالات ، فانعكس ذلك على ازدهار الحياة العمرانية بنوعيها المدني والعسكري في إفريقية لا تزال أثاره ماثلة حتى اليوم

6- ظهور العديدمن الصناعات المستخدمةفي البناء والتشييد مثل صناعة الجير والجصى والآجر والعديد من المؤلفات في علم البناء والتشييد .

7- ترك الأندلسيون العديد من المصطلحات المستخدمة في البناء لم تكن موجودة بإفريقية قبل مجيئهم إليها مثل: **إسطال، وبرج الحمام، والبغلي، وروشن.**

8- بقيام الدولة الحفصية بإفريقية، وهجرة الأندلسيين إلى إفريقية، وترحيب الأمراء الحفصيين بالمهاجرين الأندلسيين منذ قيام دولتهم، وإهتمام الأمراء الحفصيين

بالجانب المعماري، ونقل الأندلسيين لفنون العمارة إلى إفريقية، وخاصة مدينة تونس مما جعلها ذات طابع أندلسي خاص.

هوامش البحث :

(1)**عامر ، أحمد** : الدولة الحفصية ، دار الكتب الشرقية ، تونس (دت) ، ص75-76 .

(2)**التجاني، أبومحمد عبد الله أحمد**: الرحلة، دار الفرجاني للنشر والتوزيع، طرابلس– الجماهيرية (دت) ، ص240.

(3) خورشيد ، إبراهيم زكي : دائرة المعارف الإسلامية ، جـ10 ، ص172-173 .

(4) **ابن الشماع ، أبوعبد الله محمد بن أحمد** : الأدلة البينية النورانية في مفاخر الدولة الحفصية ، تحقيق وتقديم ، الطاهربن محمد المعموري ، الدار العربية للكتاب 1984م ، ص56-57 .

(5) الزركشي، أبي عبدالله محمد بن إبراهيم: تاريخ الدولتين الموحديةوالحفصية، المكتبة العتيقة، تونس ، 1966م،ص33-34 .

(6) ابن القنفذ ، أبوالعباس أحمد بن حسين بن علي بن الخطيب : (ت 810هـ/1407م) تحقيق وتقديم : محمدالشاذلي النيقرو عبدالمجيد التركي ، الدار التونسية للنشر ، 1968م ، ص136 .

*كَمَرْتْ :مدينة قديمة مجاورة لقرطاجنة، تبعد عنها ثمانية أميال شمال تونس، يسكنها الكثير من زراع الخضر الذين يحملون إنتاجهم إلى تونس، وينبت بها قصب السكر بكثرة ويباع في تونس، وكتفي من يشتريه بمصه لأنه يجهلون طريقة أستخراج السكر منه .**الوزان، الحسن بن محمد** :وصف إفريقيا، ترجمه عن الفرنسية محمد حاجي ومحمد الأخضر، دار الغرب الإسلامي، بيروت-لبنان،ط2، 1983م، ج2، ص82.

(7) **الزركشي** : مصدرسابق ، ص107 .

(8) **ابن الشماع** : مصدرسابق ، ص114 . **المطوي ، محمد العروسي** : السلطنة الحفصية ، لبنان دار الغرب الإسلامي ، مؤسسة نزيهة كركي ، 1406/1986م ، ص594 .

(9) **الزركشي** : مصدرسابق ، ص115-116 .

(10) **المطوي** : مرجعسابق ، ص595 .

(11) **ابن الشماع** : مصدرسابق ، ص120 .

(12) الدولاتلي، عبدالعزيز: مدينة تونس في العهد الحفصي، تعريب محمد الشابي وعبدالعزيز الدولاتلي، دارسرلسللنشر ، 1981م ، ص117.

(13) **الوزان**: مصدرسابق، جـ2، ص74.

(14) **ابن الشماع** : مصدرسابق ، ص36 .

(15) **الدولاتلي** : مرجعسابق ، ص117-118 .

(16) الإدريسي، الشريف أبوعبدالله محمد، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، مكتبة الثقافة الدينية، 2002م، جـ1، ص297 .

(17) **التجاني** : مصدرسابق ، ص237-238 .

(18) المصدر نفسه ، ص239-240 .

(19) المصدر نفسه ، ص237-253 .

(20) **التجاني : مصدرسابق ، ص**251-252 .

(21) **الزركشي : مصدرسابق ، ص**26-27 .

(22) ابن أبي دينار ، محمد بن أبي القاسم : المؤنس في أخبار إفريقية وتونس ، مطبعة النهضة ، 1350م ،ص156-157 .

(23) ابن أبي ضياف ، أحمد : إتحاف أهل الزمان بأخبار ملوك تونس وعهد الأمان ، تحقيق لجنة من كتابة الدولةللشؤون الثقافية والأخبار ، الدار التونسية للنشر ، 1396ه/1976م ، ص198-199 .

(24) **ابن الخوجة ، محمد** : تاريخ معالم التوحيد في القديم وفي الجديد تحقيق وتقديم : الجيلاني بن الحاج يحي وحماديالساحلي ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت- **لبنان** ،ط2 ، 1985م ، ص157 .

(25) **الدولاتلي** ، عبدالعزيز : مدينة تونس في العهد الحفصي ، تعريب محمد الشابي وعبدالعزيز **الدولاتلي ، دارسراسللنشر** ، 1981م ، ص154-156.

(26) **الدولاتلي : مرجعسابق ، ص**162-163 .

(27) المرجع نفسه ، ص163-170 .

(28) **ابن الخوجة : مصدرسابق ، ص**160-163 .

(29) العامري ، محمد الهادي : تاريخ المغرب العربي في سبعة قرون بين الأزهار والذبول ، الشركة التونسية للنشروالتوزيع (دت) ، ص32-33 .

(30) **ابن القنفذ : مصدرسابق ، ص**117-118-127 .

(31) **ابن للشماع : مصدرسابق ، ص**67-68 .

(32) **أبوعبد الله محمد بن علي بن أحمد بنسعود: (ت** 700ه/1300م) رحلته حققها وقدم لها: علي إبراهيم كروي، قدم له: شاكر الفحام دار سعد الدين للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 1419ه/1999م ، ص110.

(33) ابن أبي دينار ، مصدر سابق ، ص35 .

* أريانة : قرية من عمل قرطاجنة إفريقية بمقربة من تونس مسندة إلى الحنية العادية . الحميري ، محمد بن **عبدالمنعم** : الروض المعطار في خبر الأقطار تحقيق : **إحسان عباس ، مكتبة لبنان** ، (دت) ، ص25 .

(34) **الدولاتلي : مرجعسابق ، ص**129 .

(35) المرجع نفسه ، ص130-131 .

(36) **ابن خلدون، عبدالرحمن**: تاريخ ابن خلدون المسمى كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام **العرب والعجم** والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، دار الكتب العلمية، بيروت-**لبنان**، ط1 ،1413ه/1992م،جـ6 ، ص355-356 .

(37) ابن أبي ضياف : **مصدرسابق** ، جـ1 ، ص204-205 .

(38) **ابن للشماع : مصدرسابق ، ص**68 .

(39) **ابن الخوجة : مصدرسابق ، ص**157- 158 .

(40)برنشفيكروبار، Brunschvig , Robert: تاريخ إفريقيَّة في العهد الحفصيّ من القرن 13 إلى نهايةالقرن 15م، نقله إلى العربيّة : حمادي الساحلي، دار الغرب الإسلامي، بيروت – لبنان،ط1 ، 1988م،جـ2 ، ص434-435 .

(41) ابن الشماع : مصدرسابق ، ص126 .

(42) الدولاتلي : مرجعسابق ، ص186-188 .

(43) الدولاتلي: مرجعسابق، ص189-190 .

(44)برنشفيكروبار، Brunschvig , Robert: مرجعسابق ، جـ2 ، ص436 .

(45) أبوعيانة، فتحي محمد: بحوث ندوة الأندلس الدرس والتاريخ تقديم: عبد الله بن عبدالمحسن الزكي، الإسكندرية، كلية الآداب، دار المعرفة الجامعية 2-4ذو القعدة 1414هـ/13-15أبريل 1994م، ص91-92 .

(46) عامر ، أحمد : مرجعسابق ، ص141 .

* زاوية قاسم الزليجي : أسسها أبوالفضل قاسم بن أحمد الصدفي الفاسي أصيل مدينة فاس ، تعلم مهنة الفخار في الأندلس واقترن اسم الزلجيني نظراً للمهنة التي امتهن بها وهي صناعة الزليج (القيشاني) . الدولاتلي : مرجع سابق ، ص178-180 .

** زاوية ابن عروس : أسسها أبوالعباس أحمد بن عروس بن عبدالله بن محمد بن أبي بكر صاحب الطريقة العروسية سنة (895هـ/1490م) السائح، علي حسين : لمحات من التصوف وتاريخه ، منشورات كلية الدعوة الإسلامية ، 1423هـ/1994م ، ص323 .

*** زاوية أحمد الكلاعي : ينتسب إلى أحمد بن الحسن بن علي بن الزيات الكلاعي من أهل بلش ملقة ، كان خطيب ومتصوف شهير كثير العبادة حسن الخلق .. أبن الخطيب ، لسان الدين : الإحاطة في أخبار غرناطة ، تحقيق: محمد عبدالله عثمان ، القاهرة ، دار المعارف ، 1955م، جـ1 ، ص287 .

(47) الدولاتلي : مرجعسابق ، ص182-184 .

* الطابية : تعني أساس الجدران .

** الصبطلة : يعني تبسيط السطوح .

(48) العشائشي ، محمد عثمان : العادات والتقاليد التونسية الهدية أو الفوائد العلمية في العادات التونسية ، دراسة وتحقيق : الجيلاني بالحاج يحي ، تقديم محمد البعلاوي ، تونس سراس للنشر ، المطابع الموحدة مجموعةسراس ،1994م ، ص109-122 .

(49) كرير ، علي أحمد علي : المهاجرون الأندلسيون وتأثيراتهم على بلاد المغربين الأدنى والأوسط خلال القرنينالسابع والثامن الهجريين (13-14) ، جامعة الزاوية-ليبيا ، ط1 ، 2012م ، ص351 .

(50) جورج ، مارسيه : بلاد المغرب وعلاقاتها بالمشرق الإسلامي في العصور الوسطى ، ترجمة : محمود عبدالصمدهيكل ، توزيع منشأة المعارف ، الإسكندرية ، 1991م ، ص198 .

(51) كرير : مرجعسابق ، ص352 .

(52) الأدريسي ، محمد بن عبدالعزيز الشريف : (ت 649هـ/1251م) نزهة المشتاق في اختراق الآفاق ، مكتبة الثقافة الدينية ، جـ1 ، ص17 .

(53) **حسن ، محمد** : المدينة والبادية في إفريقية في العهد الحفصي جامعة تونس الأولى ، كلية العلوم الاجتماعية ،تونس ، ط1 ، 1999م ، جـ2 ، ص599 .

(54) الرجيبي ، نزيهة أبوالقاسم : الهجرات الأندلسية وأثرها على منطقتي تونس وليبيا في الفترة من نهاية القرن الثالث عشر الميلادي حتى نهاية القرن التاسع عشر الميلادي ، المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية ، ط1 ،2009م ، ص202-203-204-205 .

(55) **المطوي** : مرجع سابق ، ص595 .

(56) **ابن للشماع** : مصدر سابق ، ص96 .

(57) **عامر ، أحمد** : مرجع سابق ، ص39 .

المصادر والمراجع :

أولاً –المصادر :

1- الإدريسي ، الشريف أبوعبدالله محمد : (ت 564هـ/1168م) نزهة المشتاق في اختراق الآفاق ، مكتبة الثقافة الدينية ، 2002م ، جـ1 .

2- **االتجاني ، أبومحمد عبد الله بن أحمد** : (ت 717هـ/1317م) الرحلة ، دار الفرجاني للنشر والتوزيع ، ط**رابلس**-الجماهيرية (د ت) .

3- **العشائشي، محمد بن عثمان** : العادات والتقاليد التونسية الهدية أو الفوائد العلمية في العادات التونسية ،دراسة وتحقيق الجيلاني بالحاج يحي ، تقديم : محمد اليعلاوي ، تونس ، سراس للنشر ، **المطابع الموحدة مجموعة سراس** ، 1994م .

4- الحميري، محمد بن عبدالمنعم :(ت في القرن السابع الهجري/الخامس عشر الميلادي) **الروض** المعطار في خبر الأقطار ، حققه :**إحسان عباس ، مكتبة لبنان** (د ت) .

5- ابن الخطيب ، لسان الدين : (ت 716هـ/1374م) الإحاطة في أخبار غرناطة ، تحقيق: **محمد عبد الله** عثمان ، دار المعارف ، القاهرة ، 1955م ، جـ1 .

6- **ابن خلدون ، عبدالرحمن** : (ت 808هـ/1405م) تاريخ ابن خلدون المسمى تاريخ العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي **السلطان الأكبر ، دار الكتب** العلمية ، بيروت – **لبنان** ،ط1 ، 1413هـ/1992م ، جـ6 .

7- **ابن الخوجة ، محمد** : تاريخ معالم التوحيد في القديم وفي الجديد ، تحقيق وتقديم : الجيلاني بالحاج يحي وحمادي الساحلي ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت–**لبنان** ،ط2 ، 1985م.

8- ابن أبي دينار ، **محمد بن أبي قاسم** : (ت 1092هـ/1681م) المؤنس في أخبار إفريقية وتونس ، مطبعة النهضة ، 1350هـ/1931م .

9- الزركشي ، أبي عبدالله محمد بن إبراهيم : حياً حتى سنة (840هـ/1436م)تاريخ الدولتين الموحديةوالحفصية ، المكتبة العتيقة ، تونس ، 1966م .

10- **ابن الشماع ، أبوعبد الله محمد بن أحمد** : حياً حتى (681هـ/1282م) الأدلة البينية النورانية في مفاخر الدولة الحفصية، تقديم وتحقيق : الطاهر بن محمد المعموري ، الدار العربية للكتاب ، 1984م .

11- ابن أبي ضياف ، أحمد :(ت 1291هـ/1874م) إتحاف أهل الزمان بأخبار ملوك تونس وعهد الأمان لجنة من كتابة الدولة للشؤون الثقافية والأخبار ، الدار التونسية للنشر ، 1396هـ/1976م .

12- أبوعبدالله ، ابن سعيد ، أبوعبدالله محمد بن علي بن أحمد : (ت 700هـ/1300م) رحلته ، حققها وقدم لها : علي إبراهيم كرودي ، قدم له شاكر الفحام دار سعد الدين للطباعة والنشر والتوزيع ، ط1 ، 1419هـ/1999م .

13- ابن القنفذ ، أبوالعباس أحمد بن حسين بن علي بن الخطيب : (ت 810هـ/1407م) الفارسية في مبادئ الدولة الحفصية، تحقيق وتقديم : محمد الشاذلي النيفر وعبدالمجيد التركي ، الدار التونسية للنشر ، 1968م.

14- **الوزان ، حسن بن محمد** : (ت 957هـ/1550م) وصف إفريقيا ترجمه عن الفرنسية : **محمد حاجي ومحمد الأخضر دار الغرب الإسلامي** ،ط2 ، 1983م .

ثانياً – المراجع العربية :

1- **حسن ، محمد** : المدينة والبادية في إفريقية في العهد الحفصي ، جامعة تونس الأولى ، كلية العلوم الاجتماعية تونس ، ط1 ، 1999م ، جـ2 .

2- خورشيد ، إبراهيم زكي : **دائرة المعارف الإسلامية** ، جـ10.

3- الرجيبي ، نزيهة أبوالقاسم : الهجرات الأندلسية وأثرها على منطقتي تونس وليبيا في الفترة من نهاية القرن الثالث عشر الميلادي حتى نهاية القرن التاسع عشر الميلادي ، المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية ، طرابلس-ليبيا ، ط1 ، 2009م .

4- **عامر ، أحمد** : الدولة الحفصية ، دار الكتب الشرقية ، تونس (دت) .

5- العامري ، محمد الهادي : تاريخ المغرب العربي في سبعة قرون بين الازدهار والذبول ، الشركة التونسية للنشر والتوزيع ، (دت) .

6- كرير ، علي أحمد علي : المهاجرون الأندلسيون وتأثيراتهم على بلاد المغربين الأدنى والأوسط خلال القرنين السابع والثامن الهجريين (13-14م) ، جامعة الزاوية-ليبيا ، ط1، 2013م .

7- **المطوي ، محمد العروسي** : السلطنة الحفصية ، لبنان ، دار الغرب الإسلامي مؤسسة نزيه كركي ، 1406هـ/1986م .

ثالثاً – المراجع المترجمة :

1- برنشفيكروبار، Brunschvig , Robert: تاريخ إفريقيَّة في العهد الحفصيّ من القرن 13إلى نهاية القرن 15م، نقله إلى العربيّة : حمادي الساحلي، دار الغرب الإسلامي،بيروت-لبنان ،ط1 ،1988م، جـ2 .

2- الودلاتلي ، عبدالعزيز : مدينة تونس في العهد الحفصي ، تعريب محمد الشابي وعبدالعزيز الدولاتلي ، دارسراس للنشر ، 1981م .

رابعاً –الدوريات :

1- السائح ، علي حسين : لمحات عن التصوف وتاريخه ، منشورات كلية الدعوة الإسلامية ، 1423هـ/1994م .

2- أبوعيانة ، فتحي محمد : بحوث ندوة الأندلس للدرس والتاريخ ، تقديم : عبدالعزيز بن عبدالمحسن التركي ، الإسكندرية ، جامعة الإسكندرية ، كلية الآداب ، دار المعرفة الجامعية ، 2-4 ذو القعدة 1414هـ/13-15 أبريل 1964م .

مدخل إلى الاستشراق

د/مصطفى علي المزلوط الطالبي
جامعة الزنتان
كلية التربية / يفرن

ملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بمفهوم الأستشراق في اللغة و الاصطلاح ونشأته مع التركيز على معرفة الأسباب الأساسية من وجهت نظر الباحث للأستشراق وهي ثلاث دوافع الديني والاستعماري والاقتصادي ثم بعد ذلك حاولت تسليط الضوء على عمومية الدعوة الإسلامية التي بإعتبارها تقف سداً منيعاً أمام محاولات المستشرقين اليأسة بأن الدعوة الإسلامية عامة ولم تكن مقصوره على المسلمين و العرب وحدهم كما أوضحنا موقف بعض منهم في أنكارهم لعمومية الدعوة الإسلامية محاولين تدعيم رأينا ببعض النصوص القرآنية التي توضح وتؤكد لنا عمومية هذه الدعوة الإسلامية قدر الإمكان ، فكان تمحورنا حول هذا المدخل للأستشراق لكي نلفت ونوجه الأنضار للقراء و البحاث في المادة الأستشراقية .

المقدمة :

من المفيد القول بأن الصراع الذي دار بين المسلمين و المسيحيين كان كبيراً ، ومراد هذا الصراع حتى لا يقف الإسلام حجر عثر أمام تقدم وانتشار المسيحية ، أضافة إلى ذلك الأطماع الاستعمارية الأوروبية من قبل هؤلاء النبلاء الذين دفعهم الأمر إلى التحالف مع الكنيسة ، والأستحواذ على كنوز الشرق ولكن كل هذه الحملات باءت بالفشل الذريع أمام الإسلام وأتباعه و الذي ينتشر في كافة أصقاع العالم مقارنةً بالمسيحية من خلال ما يقومون به من أنفاق المال في حملاتهم التبشيرية و التشوية و التشكيك في اعتناق هذا الدين .

ومن هذا المنطلق وقع اختياري على هذا الموضوع و الذي يعتبر بالغ الأهمية بالنسبة للمسلمين لما يدور اليوم من حملات التضليل و التشويه لهذا الدين في كثير من البلدان ، ولكن سأقتصر في بحثي هذا على ثلاث مباحث تضمن كل مبحث على مطلبين وهو مفهوم الأستشراق ثم أهدافه ودوافعه ، ثم مبحث المستشرقين وتأثير هؤلاء المستشرقين ربما على العالم الإسلامي .

أولاً : مشكلة الدراسة :

تقوم هذه الدراسة على كثير من التساؤلات منها هل هناك أتفاق للمستشرقين في طرح أفكارهم و أراهم حول مفهوم الأستشراق أو هل ظاهرة الأستشراق مستمرة عند بعض المستشرقين ؟ أو يمكن القول بأن هذه الظاهرة أصبحت متوقفه لمن يقومون بدراسات الشرق و حضارته .

ثانياً : أهمية الدراسة :

1_رغبة الباحث في التعرف عن مفهوم الأستشراق .

2_الأستفاذة من بعض الأراء الذين حاولوا أدحاض هذه الشكوك والشبهات الباطلة .

ثالثاً : أهداف الدراسة :

1_ التركيز على فهم هذا المصطلح وهو (**الأستشراق**) .

2_ معرفة الأساليب التي يستخدمها بعض المستشرقين في رمي الإسلام بالشبهات والشكوك المختلفة التي لا تنطلي على عاقل من أتباع هذا الدين .

3_ إبراز الحجز الواهيه من قبل الباحث لهؤلاء الخصوم و عرضها .

رابعاً : فرضية الدراسة :

بنيت هذه الدراسة على معرفة المدى الاستراتيجي للمستشرقين من التطاول على معجزة القرآن وما ينبثق منه فيما يتعلق بمعرفة الإسلام الذي يمثل خاتمة الديانات السماوية حيث أنه من وجهت نظر الباحث نحتاج بين الحين و الآخر لدحض أراء هؤلاء المشوهين و المشككين لديننا الحنيف لأنهم يدركون تماماً مقدار تعلق الشعوب المسلمة بدينها .

خامساً : منهجية الدراسة :

اعتمد الباحث خلال دراسته على عدة مناهج على النحو التالي :

_ المنهج التاريخي الذي يسرد المعلومات و الحقائق التاريخية التي تساعدنا في فهم و تقصي الظاهرة الأستشراقية عبر العصور المختلفة .

_ استخدام المنهج الوصفي و التحليلي الذي يوضح وصف و تحليل الظروف المختلفة التي تحيط بظاهرة الأستشراق ومراحل تطورها .

سادساً : تقسيمات الدراسة :

تم تقسيم الدراسة إلى ثلاث مباحث المبحث الأول و الثاني مطلبان أم المبحث الثالث منها ثلاث مطالب على النحو التالي :

المبحث الأول : مفهوم الأستشراق .

المطلب الأول : التعريف اللغوي و الاصطلاحي للأستشراق .

المطلب الثاني : نشأته .

المبحث الثاني : دوافع الأستشراق .

المطلب الأول : الدافع الديني .

المطلب الثاني : الدافع الاستعماري _ الاقتصادي .

المبحث الثالث : عمومية للدعوة الإسلامية .

المطلب الأول : مفهوم عالمية الدعوة الإسلامية .

المطلب الثاني : موقف المستشرقين من عالمية الدعوة الإسلامية .

المطلب الثالث : الرأي المتأرجح بين العرب و غيرهم .

ثم النتائج التي تم التوصل إليها الباحث مع تأكيده على التوصيات التي رأى الأهتمام بها و التي تضمنتها الخاتمة .

_ المبحث الأول : مفهوم الأستشراق

المطلب الأول : التعريف اللغوي للأستشراق :

الأستشراق كلمة مشتقة من الشرق و المشرق ، و التشريق ، الأخذ من ناحية الشرق ، يطلق أهل الشرق على الشمس ، يقال طلع الشرق و أشرق الرجل ، أي دخل في شروق الشمس ، و شرقوا ذهبوا إلى الشرق ، أو أتوا الشرق[1] .

ومن القول المفيد في هذا المجال أن كلمة الشرق حسب دلالتها التاريخية القديمة أو المعاصرة تعني :(مجموعة الأقطار المنتشرة في آسيا و بعض الأقطار في إفريقيا ، وهي الأقطار المطلة على حوض البحر الأبيض المتوسط ، وقد يضاف إلى هذا بعض من أجزاء أوروبا الشرقية وذلك لأن هذه الأقطار قد ربطت بينها روابط تاريخية كثيرة ، فكثير من هذه الأقطار يرتبط بعامل الدين و كثير آخر يرتبط بعامل اللغة [2] فحيث يوضح لنا معنى كلمة المستشرق في موضع آخر بأنها تخص كل من تعرض لحضارة العرب و الإسلام بالدراسة و خاصة من أتصف بالدس و الكيد عن الإسلام) [3] .

---

[1] د.خالد أبراهيم المحجوبي ، الأستشراق و الإسلام ، (مطارحات نقديه للطروح الأستشراقية) دار الكتب الوطنية بنغازي ليبيا ص 2010 ، 15 .

[2] محمد فتح الله الزيادي : انتشار الإسلام وموقف المستشرقين فيه ، دار قتيبة للطباعة و النشر و التوزيع ، بيروت ،ط1، 1990 ، ص 42 .

[3] المصدر السابق ، ص 45 .

تعريف الاصطلاح للأستشراق :

تعددت في هذا الشأن تعريفات مختلفة إلا أنه هناك أختيار على كونها دراسات أكاديمية يقوم بها علماء غير المسلمين للإسلام و المسلمين من شتى الجوانب عقيدة وشرعية وحضارة وتاريخا ونظما، سواء كانت هذه الشعوب تسكن شرق البحر الأبيض أو الجانب الجنوبي منه، وسواء كانت هذه الشعوب الإسلامية تتحدث العربية أم غير العربية كالفارسية والتركية والأردية وغيرها لأهداف متنوعة ومقاصد مختلفة .

المطلب الثاني : نشأته :

من الجدير بالذكر ليس هناك دليل قاطع يدل على البداية الحقيقية للأستشراق، فالمصادر التي تعرضت لهذا الموضوع تختلف في تحديدها لبداية الأستشراق، فمن الباحثين من يرى أنه بدأ بمحاولات فردية منذ أواخر القرن العاشر الميلادي [1] .

ويمكن القول بأن البداية التي أتفق عليها غالبية البحاث فيما يخص نشأة الأستشراق، أنه بدأ :(منذ أن دقت جيوش الفتح الإسلامي أبواب أوروبا وقيام الدولة الإسلامية في الأندلس، التي أسست نهضه و حضارة أسلامية لم تشهدها أوروبا من قبل و حينذاك أخذ الأوروبيين الغارقون في الجهل و التخلف الحضاري يبحثون عن أسباب نهضة المسلمين) [2]، هكذا راحوا يبحثون عن أسباب تقدم المسلمين من خلال الإطلاع على علومهم التي كان يتدرسونها وتتلمذوا على كثير من علماء المسلمين ، في مختلف العلوم، ومن هذه العلوم الفلسفة و الطب، و الرياضيات و تمكنوا من ترجمة هذه الكتب إلى لغتهم .

_ المبحث الثاني : دوافع الأستشراق .

المطلب الأول : الدافع الديني :

من المعلوم أن جل المستشرقين الذين اهتموا بدارسة الحضارة العربية و الإسلامية، **كان** أساس هدفهم هو تشويه الدين الإسلامي، و التحريف مقاصده وزرع الشكوك حوله، بأحداث ضعف في خطابه للناس لأنهم يدركون تماماً مقدار تعلق هذه الشعوب بدينهم و نعني بذالك الشعوب العربية و الإسلامية، وعلى سبيل المثال لا الحصر أن نذكر بعض من أنواع الهجوم من **قبل المس**تشرقين حول العقيدة الإسلامية وممن كانت نزعتهم عدائية للإسلام، ومهاجمتهم للرسول عليه الصلاة و السلام، يقول (**بروكلمان**) عن انتقال النبي صلى الله عليه وسلم إلى الرفيق الأعلى : (وعلى الرغم من أن سنيّة لم تكون قد تجاوزت الستين على الأكثر فقد تطرف الضعف إلى

[1] د.مصطفى السباعي الاستشراق و المستشرقون ، المكتب الإسلامي ط2 بيروت ،1970م ص 45 .
[2] محمد فتح الله الزيادي : انتشار الإسلام وموقف المستشرقين فيه ، مصدر سابق ص 45 .

نشأته بسبب المصاعب التي حصلت بها سنواته الأخيرة وبسبب من الحياة الزوجية الواسعة التي عاشها) [1].

المطلب الثاني : الدافع الاستعماري :

عندما باءت الحروب الصليبية مع المسلمين لم يعد لهم بال أتباع هذه الحروب بل أخذوا يعملون على أساليب أخرى ربما تكون أكثر فائدة وهي السيطرة فكريا و سياسيا و أقتصاديا ، وتمكنوا من ذلك على مدن المسلمين بعد الحرب العالمية الأولى ، وصاروا بعد ذلك في دراساتهم الأستشراقية نظراً لحاجتهم الماسة لفهم أوضاع المسلمين كما ويعملون من خلال ذلك على أضعاف حقوقهم و تمزيق وحدتهم وفي سبيل هذا النحو أخذوا يعملون على: (التشكيك بتراث المسلمين وحضارتهم وقيمهم وعاداتهم والتبشير بحضارة الغرب المادية والانفتاح عليها، وكذلك تفتيت وحدة المسلمين عن طريق إحياء مفاهيم جديدة تثير الفرق والشقاق، وتزكي الحساسيات الدينية و الطائفية) [2] .

المطلب الثالث : الدافع الاقتصادي :

كان الغرب يسعى إلى الاشتقاق من الشرق، من خلال السيطرة على موارده الطبيعية ومؤسساتها الاقتصادية، وأضعاف الاقتصاد المحلي لدول الشرق، ومن ثم يبسط سيطرة التجارة الغربية على السوق العالمية، وهذا ما نلاحظه في زماننا هذا وتأسيسا على هذا القول: (عندما بدأت أوروبا نهضتها العلمية والصناعية والحضارية وكانت في حاجة إلى الموارد الأولية الخام لتغذية مصانعها كما أنها أصبحت بحاجة إلى أسواق تجارية بتصريف بضائعهم كان لابد لهم أن يتعرفوا على البلاد التي تمتلك الثروات الطبيعية ويمكن أن تكون أسواقاً مفتوحة لمنتجاتهم فمهما نعم ما تزال تنتج أكثر من حاجة أسواقهم المحلية كما أنهم مازالوا بحاجة إلى المواد الخام المتوفرة في العالم الإسلامي) .[3]

_ المبحث الثالث : عمومية الدعوة الإسلامية

المطلب الأول : مفهوم عالمية الدعوة الإسلامية :

من المفيد القول بأن الدين الإسلامي جاء خاتم الديانات التي سبقته و التي تتمثل هذه الديانات في اليهودية و الديانة المسيحية وكل منها جاءت لتوضح جانب مهما في الحياة العامة فعل سبيل المثال فان الديانة اليهودية بينت للبشرية كيفية التعامل مع الجانب المادي وهذا كان واضحا من خلال الجدال التي حصل بين أتباع هذه الديانة مع سيدنا موسى عليه السلام عندما كان بين الحين

[1] المصدر السابق : ص 54
[2] المصدر السابق : ص 56
[3] أحمد سمايلو فيتش : فلسفة الأستشراق و أثرها في الأدب العربي القاهرة ، د_ن ، دت ، ص 46 .

و الآخر يطلبون منه أشياء ملموسة مثل إنزال المائدة من السماء وكما حدث في تفجير العيون في صحراء سينا و غيرها أم الديانة المسيحية فكانت ضمن أهدافها الأساسية توضيح الجانب الروحاني عندما خلق سيدنا عيسى عليه السلام بدون أب ثم بعد ذلك جاءت باختصار شديد الديانة الإسلامية لتجمع بين المادة والروح فالدين الإسلامي قد وازنا بين الدارين وهذه تعتبر أحد مقاصد الدين الأساسية و حيث عندما جمع بين العمل للدنيا والعمل للآخرة في توافق و تناسق متكامل، فلا يفوت على الإنسان دنياه لينال آخرته ولا العكس يفوت عليه آخرته لينال دنياه ، يقول الله تعالى في محكم آياته : ((من كان يريد ثواب الدنيا فعند الله ثواب الدنيا والآخرة وكان الله سميعاً بصيرا)) " سورة النساء الآية 134 " وان كافة الأديان التي نزلت على الأنبياء هدفها تخليص الناس من عبادة الأوثان و الوصول بهم إلى السعادة البشرية التي تتمثل في معرفة الله سبحانه وتعالى وبالتالي الدين الإسلامي يعتبر ليس بالدين الجديد وإنما هو: (استمرار و تجديد للوحي الذي أنزله الله على نوح ومن بعده على بقية الأنبياء، وإذا كان الناس في زمننا هذا يرون أمامهم أدياناً مختلفة فإنما يرجع ذالك إلى تحريف أتباع الأنبياء لهذه الأديان بعد وفاة هؤلاء الأنبياء) [1] .

المطلب الثاني : موقف المستشرقين من عالمية الدعوة الإسلامية :

هناك الكثير من المستشرقين الذين ينكرون أن يكون الإسلام دعوة عالمية، ويروى هؤلاء أن سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم بعث إلى العرب وحدهم، وأن الرسالة الإسلامية كانت للأمة العربية دون غيرها، ومن هؤلاء المستشرقين (وليم موير) الذي يقول: (**إن فكرة عموم الرسالة** جاءت فيما بعد وأن هذه الفكرة على الرغم من كثرة الآيات و الأحاديث التي تؤيدها لم يفكر فيها محمد نفسه، وعلى فرض أنه فكر فيها فقد كان تفكيره تفكير غامضاً، فان عالمه الذي كان يفكر فيه إنما كان بلاد العرب، كما أن هذا الدين الجديد لم يهئا إلا لها وان محمد لم يوجه دعوته منذ بعث إلى أن مات إلا للعرب دون غيرهم [2] ويقول المستشرق _ كيتاني _ : (لم يتخطى محمد بفكره حدود الجزيرة العربية ليدعو أمم العالم في ذلك إلى هذا الدين) [3] ويقول _**بروكمان** _: (**ولقد بعث محمد إلى العرب قبل كل شيء** وليس من الميسور أن نقرر على وجه الدقة ما إذا كان نفسه قد إستقر أنه مدعو مثل هذه الرسالة) [4] .

وفي حقيقة الأمر أن ما يدعيه هؤلاء المستشرقين من (وليم موير إلى كيتاني إلى بروكمان) هو قول مجافي للحق في كونه هذا الدين جاء للعرب خاصة وفي بلاد العرب فما جاء به الدين

---

[1] **من مقال** (مهمة الدين الإسلامي في العالم) محمد فريد وجدي _ مجلة الأزهر ، العدد 4 ، **ربع الثاني** 1352ه القاهرة .

[2] محمد فتح الله الزيادي : انتشار الإسلام وموقف المستشرقين فيه ، مصدر سابق ،ص 30 .

[3] **المصدر السابق** : ص 30 .

[4] د.خالد أبراهيم المحجوبي : الأستشراق و الإسلام ، مطارحات نقدية للطروح الأستشراقية ، مصدر سابق ، ص 27 .

الإسلامي هو تخليص الناس من ما كان عليه في الجاهلية من عبادة الأوثان وقتل النفس بدون وجه حق وحرمان الإناث من الميراث وغيرها من الحقوق الإنسانية التي تفرض وجودها من خلال العقل ويقتنع بها العام والخاص فهذه الحقوق لا تتأتى إلا من دين صالح لكل زمان و مكان وتجعل الإنسان يعتنقه وينعم بسعادته في حياته وبعد مماته وأن أخذ هذه التعاليم والسير على طريقها سوف يسعد صاحبها في الدارين الدنيا والآخرة لأن (القرآن الكريم) من خلال نصوصه ما يقوله المستشرقين وغير المستشرقين في عمومية هذه الرسالة السمحاء يقول الله تعالى في محكم آياته ﴿ قل يا أيها الناس إني رسول الله إليكم جميعاً ﴾ " سورة الأعراف الآية 158 " وفي قوله تعالى : ﴿ وما أرسلناك إلا كافة للناس بشيراً ونذيراً ولكن أكثر الناس لا يعلمون ﴾سورة سباء الآية 38 .

المطلب الثالث : المتأرجح بين العرب و غيرهم :

ومن هؤلاء المستشرقين (النيوز يلاندي سوندرس) الذي يرى بأنه ليس هناك رأي قاطع في هذه المسألة من وجهت نظره محاولاً التدليل ببعض من الآيات التي تفيد التبليغ للعرب والأخر التي تخاطب أناساً لا يتكلمون العربية فالآية التي تخاطب العرب يقول الله تعالى : ﴿ وكذلك أوحينا إليك قرآناً عربياً لتنذر أم القرى ومن حولها ﴾ سورة الشورى الآية 7 ، وقوله :﴿لتنذر قوماً ما اتآهم من نذير من قبلك ﴾ سورة القصص الآية 46 .

ويعلق (سوندرس) على هاتين الآيتين في كونها يدعو إلى إثارة السؤال عن القرآن العربي هل يخاطب به أناس يتكلمون العربية [1] .

ومن الجدير بالذكر فأن الرسالة التي جاء بها سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم لم تكون مقصورة على العرب وحدهم دون غيرهم وإنما الذي يؤكده القرآن هو عمومية هذه الدعوة الإسلامية لتنعم بها هذه الأمة من خلال مقاصدها وغاياتها التي تقود الإنسان إلى السعادة ومما يؤكد هذا القول: (أن المسلمين من غير العرب استشعروا عظمة هذه الدعوة وسماحة مبادئها منذ أن وصلتهم الطلائع الأولى التي بشرت بها هذه الدعوة وحملتها إلى كافة أرجاء المعمورة فاشربت نفوسهم إلى هذه الرسالة الخالدة) [2] .

ومما تجدر الإشاره إليه بان العلاقة بين الإسلام العروبة، علاقة تشريف من وجهت نظر الباحث لأن الله سبحانه و تعالى فضل وأختار العرب دون غيرهم وهذا يعتبر في واقع الأمر من أكبر المسؤليات التي تقع على عاتقهم مسؤلية القيام بالدعوة لي الإسلام و نشره إلى كافة شعوب

[1] المصدر السابق : ص 26 .
[2] د.محمد فتح الله الزيادي : انتشار الإسلام وموقف المستشرقين منه ، مصدر سابق : ص 33 .

الأرض، لذلك يقول الله تعالى في محكم آياته : ﴿ الله يصطفي من الملائكة رسلاً ومن الناس ﴾سورة الحج الآية 75 .

وبالتالي كانت: (الجزيرة العربية _ هي المكان الذي أقتضت مشيئته الله أن يكون مسرحاً للدعوة الإسلامية، ومكاناً لتجميع البشر عليها، ومن هذه الجزيرة انطلق العرب بالإسلام، وساحوا **في الأرض** يحملون أرواحهم على أكفهم لنشر دين الله بين الناس دون إكراه لأحد على الإيمان)[1] .

الخاتمة :

إن موضوع دراستنا هذه تكمن في جولة قصيرة في علم الأستشراق حاولنا من خلال هذا العرض البسيط المتواضع أن نقدم صورة مختصرة عن مفهوم " **الأستشراق** " **وعلاقة الأستشرا**ق باللغة ومعنى الأستشراق في الأصطلاح ثم أتجه الحديث بنا إلى معرفة بعض الأسباب التي دفعت هؤلاء المستشرقين للتركيز على دراسة حضارات الشرق فوجدنا عذة أسباب ولكن لا يسع الكلام على أن نستوفي هذه الأسباب ذكرها بالكامل فكان عرضنا يتمحور حول دافعين هما الدافع الديني و السياسي ، ثم بعد ذلك حولنا لفت الأنتباه إلى عالمية الدعوة الإسلامية من قبل هؤلاء المستشرقين و مواقفهم من هذه الدعوة وربما كان عرضنا لهذه المباحث الجزئية التي تنطوي بداخلها جملة من المطالب هو أضافة لبنة في صرح هذا العلم الواسع المتشعب وفتح **نوع من الآ**فاق لمن أرادا البحث و الأستزاده حول المعرفة الأستشراقية ومن خلال هذا البحث توصلنا إلى عدة توصيات منها :

1_ يجب تكريس الجهود للمستشرقين المحليين لتطوير دراساتهم لأعطا صورة للغرب عن الإسلام و المسلمين حتى يتمكنون من محو الصورة السيئة عند الغرب عن الإسلام و أتباعه .

2_ التركيز على الخطاب العقلي في المحاورات بين الشرق و الغرب حتى يتخلص الغرب من التوجه المعادي للإسلام و المسلمين .

3_ التخلص من الصور المشوهة عن الإسلام و الصحابة الكرام من قبل أعداء الإسلام .

قائمة المصادر والمراجع :

1_ د.خالد أبراهيم المحجوبي ، **الأستشراق و الإسلام** ، (مطارحات نقديه للطروح الأستشراقية) **دار الكتاب** الوطنية بنغازي ليبيا ص 2010 ، 15 .

[1] **المصدر السابق** : ص 34 .

2_ محمد فتح الله الزيادي : انتشار الإسلام وموقف المستشرقين فيه ، دار قتيبة للطباعة و النشر و التوزيع ، بيروت ،ط1، 1990 ، ص 42 .

3_ **المصدر السابق** ، ص 45 .

4_ د.**مصطفى السباعي الاستشراق و المستشرقون ، المكتب الإسلامي ط**2 بيروت ،1970م ص 45 .

5_ محمد فتح الله الزيادي : انتشار الإسلام وموقف المستشرقين فيه ، مصدر سابق ص 45 .

6_ **المصدر السابق** : ص 54

7_ **المصدر السابق** : ص 56

8_ أحمد سمايلو فيتش :**فلسفة الأستشرا**ق و أثرها في الأدب العربي القاهرة ، د_**ن ، دت ، ص** 46 .

9_ **من مقال** (مهمة الدين الإسلامي في العالم) محمد فريد وجدي _ مجلة الأزهر ، العدد 4 ، **ربع الثاني** 1352ه القاهرة .

10_ محمد فتح الله الزيادي : انتشار الإسلام وموقف المستشرقين فيه ، مصدر سابق ،ص 30 .

11_ **المصدر السابق** : ص 30 .

12_ د.خالد أبراهيم المحجوبي : الأستشراق و الإسلام ، مطارحات نقدية للطروح الأستشراقية ، مصدر سابق ، ص 27 .

13_ **المصدر السابق** : ص 26 .

14_ د.محمد فتح الله الزيادي : انتشار الإسلام وموقف المستشرقين منه ، مصدر سابق : ص 33 .

15_ **المصدر السابق** : ص 34 .

أهل الذمة بالمغرب الأقصى في عهد المرابطين والموحدين
(448 ـ 668هـ / 1056 ـ 1269م)

د. نادية عبد الرحمن معاطي

جامعة صبراتة

كلية آداب صبراتة ـ قسم التاريخ

ملخص :

عاش أهل الذمة (اليهود) بالمغرب الأقصى منذ أقدم العصور ، إلا أن الوجود النصراني كاد يؤل إلى الاندثار قبيل دولة المرابطين ، ولكنه عاد من جديد وتكثف مع قيام دولة المرابطين عن طريق عدة روافد منها : جلبهم كمرتزقة ، وعن طريق أسرى الحروب ، وازدادت أعدادهم مع عملية تغريبهم من الأندلس إلى بلاد المغرب الأقصى عصر علي بن يوسف بن تاشفين .

وبالرغم من تعامل كل من المرابطين والموحدين مع أهل الذمة وفقاً لشرائع الدين الإسلامي بدفعهم الجزية مقابل حمايتهم ، إلا أنهم في بعض الأحيان تعرضوا للاضطهاد خاصة فترات الاضطرابات ، وفترة قيام الدولة وسقوطها .

وباعتبارهم شريحة من شرائح المجتمع المغربي فقد كانت لهم دواراً في هذا المجتمع ، وعلى جميع الأصعدة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية .

فعلى الصعيد السياسي تقلد النصارى مناصب عليا في الدولة ، كما تولوا قيادة الجيوش وبرز منهم قادة بارزون ، كما تولوا مهمة جباية الضرائب ، في حين أبعد اليهود على المجال السياسي لعدم ثقتهم في نواياهم .

وعلى الصعيد الاقتصادي لعب النصارى دوراً كبيراً في المجال الزراعي خاصة بعد عملية التغريب ، ولخبرة المغربين في هذا المجال . وكان لهم حضوراً فعال في المجال الحرفي والمهني إذ تفننوا في جميع أنواع الصناعات خاصة صناعة الأسلحة والذخائر . كما لا ينسى دورهم التجاري فقد ربطوا تجارة المغرب الأقصى بتجارة نصارى الدول المجاورة .

أما اليهود فلم تلعب الزراعة دوراً كبيراً في حياتهم الاقتصادية نظراً لكثرتهم وعدم استقرارهم في مكان واحد، على الحرف والمهن فقد تفننوا في جميع أنواع الصناعات كاختصاصهم بصناعة المعادن ، وسك العملة ، وقد أحصى أحد المؤرخين عدد الصناعات التي مارسها اليهود قرابة ثلاثمائة وستين حرفة . بينما تصدرت التجارة منصة المهن حتى أنهم حرصوا على أن تكون

تجمعاتهم السكنية بالقرب من طرق التجارة الكبرى ، والتي تعبرها القوافل الذاهبة إلى المشرق وأوروبا ، كما كان لهم دوراً في ازدهار التجارة الخارجية مع دول غير إسلامية .

وعلى الصعيد الاجتماعي فعلى الرغم من المضايقات التي تعرضوا لها خاصة اليهود إلا أنهم امتزجوا مع المسلمين المغاربة ، فطبيعة الجوار فرض عليهم التعامل معهم خاصة اقتصادياً . ومن مظاهر التسامح مع أهل الذمة خاصة في عهد دولة المرابطين فقد خصصت لهم أحياء خاصة بكل مرافقها الاجتماعية من خانات وأسواق لبيع الخمور وكل ما يخصهم ، إلا أن هذه الأحياء لم تحل دون مخالطتهم لباقي شرائح المجتمع رغم تشدد الفقهاء ومواقفهم المتشددة منهم

وعلى الصعيد الديني فالوضعية الدينية لأهل الذمة يلفها بعض الغموض ، فبعض المؤرخين أشار إلى كنائس والبعض الأخر نفى وجودها . إلا أنهم تمتعوا بحرية دينية في ممارسة شعائرهم الدينية خاصة في عصر المرابطين . بينما وصف عصر الموحدين بعصر اضطهاد أهل الذمة ، وذلك من خلال شهادة المراكشي المعاصر لهذه الفترة والذي نفى نفياً قاطعاً وجودهم وبالرغم من هذه الشهادة فقد تمتع أهل الذمة بحرية دينية وأن اقتصرت على ممارسة شعائرهم داخل بيوتهم لعدم وجود كنيسة . وتمتعوا بحرية أكثر بدأ من عصر المأمون الموحدي الذي سمح لهم ببناء أول كنيسة وبضرب نواقيسهم بها . كما سمح للبعثات التبشرية بمزاولة نشاطهم التبشيري داخل المدن المغربية .

أما اليهود فقد تمتعوا بحرية دينية خاصة في عصر علي بن يوسف بن تاشفين المرابطي فقد منحت لهم امتيازات لم يحصلوا عليها منذ عصور طويلة . ومع قيام دولة الموحدين فقد تمتعوا بذات التسامح الديني على الرغم من أن أحد المؤرخين أشار إلى أنهم خيروا بين الدخول في الإسلام أو الهجرة إلى الأراضي الإفرنجية أو القتل .

المقدمة :

عاشت في كنف المرابطين والموحدين (448 ـ 668هـ/1056 ـ 1269م) جاليات من اليهود والنصارى عُرفوا بأهل الذمة ، وطبيعة التعامل معهم كانت وفقاً لتعاليم الدين الإسلامي ، فالإسلام فرض على الذميين الجزية ، نظير حمايتهم والدفاع عنهم ، بدل قيامهم بواجب الدفاع عن كيان وحماية الرعية .

وبما أن هاتين الطائفتين كانتا إحدى مكونات مجتمع المغرب الأقصى ، فقد كان لهما أدوارهما السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والدينية .

وتكمن أهمية الدراسة في كونها من المواضيع التي يلفها الغموض حول العديد من جوانب حياة اليهود والنصارى خاصة الدينية منها ، ولتوضيح بعض من هذا الغموض حاولتُ الإجابة على بعض التساؤلات منها : ما هي الأدوار التي قاموا بها داخل المجتمع المغربي ؟ ، وهل

تقلدوا مناصب قيادية داخل قصر الخلافة وداخل الجهاز العسكري ؟ ، ومدى فاعلية كل طائفة عن الأخرى ؟ ، وهل كان هناك تعايش سلمي بينهم وبين المسلمين أم كانوا مضطهدين ؟ ، وهل كان هذا الاضطهاد في مرحلة معينة أم كان طيلة حكم الدولتين ؟ .

وقد قسمت البحث إلى عدة مباحث منها : التعريف بأهل الذمة لغة واصطلاحا ، دور أهل الذمة السياسي والعسكري ، دور أهل الذمة الاقتصادي ، وأخيراً دور أهل الذمة الديني ، ثم ذُيلت البحث بهوامش مصادر ومراجع البحث .

أهل الذمة لغةً واصطلاحاً

مصطلح أهل الذمة يعني أهل الكتاب من اليهود والنصارى والمجوس والصابئيين والسامرة **والعجم**[1]، وفي كتب اللغة أطلق على الرعايا غير المسلمين الذين يقيمون في دار الإسلام من اليهود والنصارى وغيرهم من الذين صاروا في ذمة المسلمين وأعطوهم الأمان ولهذا سمي المعاهد ذمياً[2] . فالذمة في الفقه الإسلامي هي العهد الذي يعطى للقوم عند فتح المسلمين لبلادهم فلا يسترقون ، ويؤمنون على حياتهم وحريتهم ثم على أموالهم ليقروا بها في دار الإسلام[3] .

ووضعهم في المجتمع الإسلامي يحده قول الله تعالى : " **قاتلوا** الذين لا يؤمنون بالله ولا باليوم الآخر ولا يحرمون ما حرم الله ورسوله ولا يدينون دين الحق من الذين أوتوا الكتاب حتى يعطوا الجزية عن يد وهم صاغرون"[4] .

فالإسلام فرض على الذميين نظير حمايتهم والمحافظة عليهم بذل قيامهم بواجب الدفاع عن كيان الدولة وحماية الرعية تأكيداً لما روي عن علي رضي الله عنه أنه قال :" إنما بذلوا الجزية لتكون دماؤهم كدمائنا وأموالهم كأموالنا.. فلهم ما لنا وعليهم ما علينا "[5].

أهل الذمة وأماكن استقرارهم بالمغرب الأقصى :

أولا النصارى :

أطلق على النصارى فيفترة العصور الوسطى العديد من الألقاب والأسماء ، فقد عرفوا بالروم، والإفرنج والمعاهدين، وأطلقت عليهم العلوج[6]وأسماء كثيرة أخرى . سكنت هذه الطائفة بلاد المغرب الأقصى قبل مجيء المسلمين إليها إذ اعتنق فريق من السكان الديانة المسيحية بعد أن دخلت المسيحية إلى المغرب عامة عن طريق رهبان مصر في القرن الثاني الميلادي وكانت جموعهم تتركز في المدن الساحلية [7].إلا أن وجودهم كان ضئيلاً فقد وجدت أقلية صغيرة من السكان تدين بالنصرانية في كل من تامسنا وفاس، بالإضافة إلى بعض المناطق الجبلية الوعرة[8] ومع مجئ الفتح الإسلامي كسر شوكتهم المولى إدريس الأول(172هـ/789م) وأجبرهم على اعتناق الإسلام ، ومع ذلك ظلت مجموعات من النصارى الى منتصف القرن الخامس الهجري[9]

ومع قيام دولة المرابطين(448 ــ 541هـ/1056 ــ 1146م) بدأت أعداد المسيحيين تتزايد بالمغرب عن طريق جلبهم كجنود مرتزقة في صفوف الجيش فيوسف بن تاشفين(453 ــ 500هـ /1061 ــ 107م) اشترى أعداداً كبيرة منهم[10] ، وازدادت أعدادهم في عهد علي بن يوسف(500ــ 537هـ/1107 ــ 143م)بعد تغريبهم من الأندلس في 20 رمضان عام 520هـ/ سبتمبر 1126م وأطلق عليهم طائفة المعاهدين النصارى[11] فوصلت أعدادهم بمراكش في أواخر العصر المرابطي إلى حوالي أربعة آلاف ، بينما بلغت أعداد المبعدين بمكناسة تقريباً ثلاثة آلاف واستقبلت سلا بدورها طائفة من هؤلاء المبعدين كما وجدت أعداد هامه منهم بمدينة فاس ومن المرجح أن تكون مجموعات أخرى قد استقرت بمختلف المدن المغربية[12].

كما شكلت أسرى الحروب رافداً آخر من روافد تواجدهم بالمغرب الأقصى، فالحروب التي خاضها المرابطون بالأندلس أسفرت عن الكثير من الأسرى ، فمعركة الزلاقة (479هـ/1086م) وفرت عدداً كبيراً من الأسرى المسيحيين والبالغ عددهم نحو عشرين ألفاً نقلوا جميعا إلى بر العدوة[13]

وكثرث أعدادهم في عهد تاشفين بن على[14]، وبذلك تزايد الوجود المسيحي في المغرب الأقصى حتى باتوا يمثلون عنصراً فعالاً في المجتمع المغربي وإحدى طبقاته .

وظل التواجد المسيحي بالمغرب الأقصى حتى بعد سقوط دولة المرابطين وقيام دولة الموحدين (541 ــ 668هـ/ 1221 ــ 1269م) بانضمام كل العاملين في الجيش المرابطي إلى صفوف الجيش الموحدي لضمان تواجدهم بالمغرب الأقصى وحصولهم على الأمان على حياتهم[15] . إلا المراكشي[16] يشير إلى أن المسيحيين لقوا اضطهاداً من قبل عبدالمؤمن بن علي (524 ــ 558هـ / 1130 ــ 1163م) فهو يفخر بأنه " لم تنعقد ذمةٍ ليهودي ولا نصراني منذ قيام دولة الموحدين ولا يوجد في جميع بلاد المسلمين بالمغرب بيعةٌ ولا كنيسة " . وعلى الرغم من ذلك إلا أن عبدالمؤمن لم يجد حرجاً اتجاه أهل الذمة بضّمهم إلى صفوف الجيش، مما يدل على استقرارهم بأرض المغرب، ثم تزايدت أعدادهم في عهد الخليفة أبو يوسف يعقوب الملقب بالمنصور (580-595هـ /1184-1195م)إذ قربهم منه وإتخد منهم حرساً خاصاً له[17]

ومنذ عهد المأمون الموحدي (624 ـ 630هـ/1227 ـ 1232م) أخذت الطوائف المسيحية تبرز بشكل واضح في بلاد المغرب عامة والمغرب الأقصى خاصة[18] . وكثرت أعدادهم بصورة ملحوظة في خلافة السعيد المأمون الموحدي (640 ــ 646هـ/ 1242 ــ1248م)[19].

ثانيا اليهود :

عاش اليهود في المغرب قروناً عدة قبل أن يفتحها المسلمون ،وقد خضعوا خلال هذه المدة الطويلة للعديد من الأمم والأقوام الذين تعاقبوا على حكمه . وقد كان المغرب الأقصى أكثر جذباً

لليهود لخصوبة أرضه وكثرة أنهاره وكذلك لكونه محطة للدخول والخروج من وإلى المغرب وأوروبا ومن ثم تزايدت أعدادهم[20] .

اعتنق فريق من السكان الديانة اليهودية خاصة من البربر أهل البلاد ، إذ يذكر ابن خلدون[21] بأن عدداً من القبائل المغربية دانت باليهودية ومنها " فندلاوة ومديونة وفازاز" ، ويشير ابن أبي زرع[22]إلى أن إدريس الأول افتتح سنة (173هـ / 789م) بغزوهم وغزو من كان متحصناً منهم بالمعاقل والجبال والحصون المنيعة إلى أن دخلوا الإسلام وأباد من أبى منهم بالقتل والسبي . ولكن هذا الرأي لا يعني أنه تم القضاء على اليهود نهائياً ففي عهد إدريس بن إدريس (188 ــ 213هـ / 804 ــ 828م) وعند بناء مدينة فاس عاد (192هـ/ 808م) وجدت قبائل متهودة في منطقة زهرون قرب فاس كما سُمح لهم بالسكن داخل أسوار فاس القديمة وذلك نظير دفع ضريبة الرأس المقررة سنوياً بمبلغ ثلاثين ألف دينار،كما سمح لهم ببناء حياً خاصاً بهم فبنوا الدور والحوانيت والرباع[23].

ازداد عدد اليهود في فاس حيث كانت مقصداً لهم من كل الأنحاء فالبكري يصفها بأنها :"أكثر بلاد المغرب يهوداً "[24]. وكثر أعدادهم زمن المرابطين فكونوا تجمعات سكنية في كل من درعة ومكناسة ، وفي مدينة أغمات وسجلماسة ، وفي أغلب مدن المغرب الأقصى[25].

وعلى الرغم من التسامح الديني الذي حظي به اليهود عند المرابطين إلا أن الأمير المرابطي علي بن يوسف أصدر أمر في عام 500هـ /1106م بمنع مبيتهم داخل مدينة مراكش ولكنه سمح لهم بدخولها نهاراً لقضاء حاجاتهم التجارية ، وكان هذا الأمر لأسباب أمنية فمراكش تمثل العاصمة وفيها يتم وضع الخطط العسكرية للقيام بحركة الجهاد ضد دولة اسبانيا النصرانية فمنعوا من دخول مراكش خوفاً من التجسس لصالح هؤلاء الأعداء[26].

وفي العصر الموحدي واستمر تواجدهم بالمغرب الأقصى حتى أنهم امتلكوا الثروة والجاه في هذا العصر[27] ، وعلى الرغم من هذا الاعتراف بالتواجد اليهودي إلا أن المراكشي[28] يؤكد عدم تواجدهم في عهد دولة الموحدين بقوله : " لم تنعقد عندنا ذمة ليهودي ولا نصراني منذ قيام أمر المصامدة ، ولا في جميع بلاد المسلمين بالمغرب بيعةٌ ولا كنيسة ، وإنما اليهود عندنا يظهرون الإسلام ولا يصلون في المساجد ، ويُقرئون أولادهم القرآن جارين على ملّتنا وسنتنا ، والله أعلم بما تُكنُّ صدورهم وتحويه بيوتهم " .

ومع ظهور بوادر التسامح الذي بدأ بعهد المأمون الموحدي (626 ـ 630هـ/1229 ـ 1232م) وتخليه عن فكرة محمد بن تومرت وفكرة المهدي المنتظر ، وإصدار كتابه إلى البلدان بمحو اسم المهدي من السكة والخطبة ، تشكلت بذلك بداية عصر جديد لليهود أكثر حريةً وتسامحاً من ذي قبل[29] .

دور أهل الذمة السياسي والعسكري :

أولاً دور النصارى :

تقلد النصارى عدة مناصب في الدولة المرابطية فكان الأمير علي بن يوسف أول من استخدم النصارى في بلاطه وكلفهم بمناصب في القصر فاستخدمهم أجنادا وحرساً خصوصيين له فهو " أول من استعمل الروم واركبهم في المغرب وجعلهم يحقدون على المسلمين في مغامراتهم ويأخذون منهم في نفقاتهم وأكثر ما يجب عمله"[30] . ويفهم من هذا النص أن الأمير بالإضافة إلى أنه استخدمهم كحرس خاصٍ له أوكل لهم كذلك مهمة تحصيل الضرائب أحياناً ، وحراسة جُباة الضرائب أحياناً أخرى[31] .

ويُفهم من الرسائل المرابطية التي بعث بها تاشفين بن علي والموجهة إلى القضاة والفقهاء **عام** 538هـ / 1143م يأمرهم فيها بعدم إسناد وظائف الدولة لأهل الذمة[32] أنهم تولوا عدة **مناصب أخرى في الدولة** . ازداد نفوذ الحرس الخليفي في الدولة بمساهمتهم بتقديم البيعة لكل أمير مرابطي جديد مما يعكس النفوذ الذي تمتعوا به داخل البلاط[33] .

كما لعبت النساء النصرانيات اللاتي تواجدن في بلاط المرابطين دوراً سياسياً إذ أصبحن يتدخلن في اختيار ولي العهد ومنهن الرومية قمر التي حاولت تنصيب إسحاق بدل تاشفين ولياً للعهد[34] ، وفي العهد الموحدي اتخذ أبو يوسف يعقوب الملقب بالمنصور(580 ـ 595هـ / 1184 ـ 1198م) من النصارى حرساً خاصاً له وأسكنهم في أحد القصور التي شيدها[35] .

وفي فترة ضعف الدولة أصبحوا يتمتعون بنفوذ كبير داخل بلاط القصر ،وأصبح لقادة الكتائب العسكرية ـ وهم في الغالب إسبانيون قشتاليون ـ نفوذ كبير إذ أخذوا يتدخلون في أمر بيعة الخلفاء الموحدين وترشيح الخليفة هذا أو ذاك . وفي هذا الصدد **ذكر ابن أبي زرع**[36] **عند** تعرضه لخلافة عبدالواحد الرشيد بن المأمون بن المنصور (630 ـ 640هـ/ 1232 ـ 1242م) :" أخذ البيعة له كانون بن جرمون السفياني ،وشعيب أخو قاريط الهسكوري ومرقسيل قائد **الروم**" وهي إشارة واضحة إلى الدور الرئيسي الذي أصبح يلعبه قائد الجند **الرومي** .

كما كان للنساء النصرانيات دوراً سياسياً في القصر الخلافي إذ أصبحن يحشرن أنفسهن في أمر البيعة ويبرز في هذا الشأن أسم حبابة زوجة الخليفة الموحدي المأمون وهي جارية مسيحية لعبت دوراً بارزاً ، واستخدمت النفوذ والرشوة من أجل ترشيح ابنها الصغير الخليفة الرشيد الموحدي وذلك بمساعدة شخصية يدعى بـ "**سلشو** "[37] .

أما عن دور النصاري العسكري فلا يقل أهمية عن دورهم في الجانب السياسي إذ كان المرابطون أنفسهم يحرصون على استكثارهم لما كانوا يتمتعون به من قدرات قتالية عالية ، ومعرفتهم بأساليب الكر والفر ، وبدخولهم فرق الجيش المرابطي ادخلوا معهم الأسلحة الأكثر

تطوراً ، فبعد أن كان المرابطون يعتمدون على القفا والطول والمزاريق تطور إلى الدرقة والدروع وبذلك أحدثوا منعطفاً في التاريخ العسكري للمغرب في العصر الوسيط[38].

بدأ استعمال النصارى في الجيش منذ عهد يوسف بن تاشفين الذي اشترى منهم عدداً بلغ نحو مائتين وأربعين فارساً[39] ، إلا أن المصادر أشارت إلى أن أول من أدخلهم للجيش وجعل منهم حرساً خاصاً له هو علي بن يوسف (500 ـ 537هـ/ 1107 ـ 1143م) ولم يكن هذا الميل إلى الاستعانة بالنصارى يرجع إلى أن والدة علي رميكة كانت نصرانية ؛ بل يرجع بالأخص إلى الثقة بولاء النصارى وكونهم أقل عرضة للإغراء بتدبير المؤامرات بين الآهلين ؛ ولم يحل إدخالهم للجيش دون مواصلة حربه ضد نصارى إسبانيا[40] وازدادت أعدادهم مع عملية تغريب المعاهدين إلى بلاد المغرب فعمل قسمٌ منهم بالزراعة بحكم طبيعة عملهم السابق ، في حين انضمَّ القسم الآخر لصفوف الجيش المرابطي[41] . وقد ظهر من هؤلاء النصارى قادة محنكون من أمثال الروبرتير الذي اعتبره ابن الآبار[42] من " كبار قوادهم وأبطال رجالهم ".

ثم تزايدت أعداد الجنود النصارى في نهاية الدولة المرابطية فتاشفين بن علي عندما خرج لقتال الموحدين عام 534هـ / 1139م كان معه جمع من النصارى في جيوشه مع قائدهم الروبرتير[43]، وتشير ابن عذاري[44] إلى فرار الجند والروم مع يحيى الصحراوي صاحب فاس عندما اقتحم الموحدون المدينة عام 540هـ / 1145م .

ومع أن الجنود المسيحيين قد قَوْوا الجهاز العسكري المرابطي ، إلا أنهم لعبوا دوراً في إسقاط دولة المرابطين عام (541هـ / 1146م) ، فعقب انهيارهم انضَّم النصارى العاملين في جيش المرابطين إلى صفوف الموحدين بعد أن سهلوا على عبدالمؤمن بن علي دخول مدينة مراكش عام (541هـ/ 1146م)[45] . ومن ثم ضم الخليفة هؤلاء الجنود إلى صفوف جيشه ، إذ اعتمد عليهم حتى في إخماد الثورات والتمردات الداخلية فقد استعان بعسكر النصارى في إخماد الثورة التي قام بها محمد بن هود الماسي ، نسبة إلى رباط ماسة على ساحل المحيط الأطلسي[46].

وفي عهد الخليفة أبو يوسف يعقوب الملقب بالمنصور اتخذ من الجند النصراني حرساً له وأسكنهم القصور، إذ شيد لهم قصرين كبيرين حسب رواية مارمول[47] ، وحسب رواية الوزان[48] قصورهم من إحدى عشر قصراً إلى اثني عشر قصراً، إذ اسكن فيها عدداً من الجند الرومي وبلغ عددهم حوالي الألف بالإضافة إلى نسائهم وأبنائهم .

تزايدت أعداد الكتائب العسكرية فيما بعد أيام المتنصر بالله (610 ـ 620هـ / 1213 ـ 1222م) إذ أصبحت جموع النصارى المنخرطين في الجيش الموحدي تنقسم إلى مجموعتين : الأولى وجدت في مكناسة تحت إمرة القائد القشتالي الذي اعتنق الإسلام ويدعى " ابن أخت الفونسو " ، والثانية بمراكش وكانت تحت قيادة أمير برتغالي[49] .

ومنذ عصر المأمون الموحدي (624 ـ 630هـ / 1227 ـ 1232م) بات استخدام الجيش النصراني أكثر فعالية ويظهر ذلك واضحاً عندما استعان الخليفة بفرناندو الثالث ملك قشتالة والذي لم يتأخر بإمداده بفرقة من الجند النصراني ليتقوى بهم علي يحيى بن الناصر الذي بويع له بالخلافة بمراكش ، بلغت أعدادهم اثنى عشر ألف فارس برسم الخدمة معه والجواز إلى العدوة، وفي مقابل ذلك تعهد المأمون الموحدي بالسماح لهؤلاء النصارى ببناء كنيسة لهم وسط مراكش[50] .

وفي الفترة المضطربة من تاريخ دولة الموحدين ازداد بشكل واضح نفوذ النصارى بحيث أصبح خلفاء الموحدين يعتمدون عليهم كثيراً ، وليس أدل على ذلك مما يرويه ابن عذاري[51] أن الخليفة الموحدي الرشيد (630 ـ 640هـ / 1232 ـ 1242م) عندما أراد التخلص من مسعود بن حميد زعيم عرب الخلط الذيلم يكن راضياً عن بيعة الرشيد ، والذي لم يجد سوى النصارى يستعين بهم وفي عهد أبو الحسن علي السعيد المقتدر بالله المأمون (640 ـ 646هـ/ 1242 ـ 1248م) استمر النصارى ينعمون بمركزهم الممتاز لشدة الحاجة إليهم ، وقد كثرت أعدادهم بصورة ملحوظة بمراكش في عهد حتى أنه سمح لهم بدق أجراس كنيستهم[52] .

كما لم يتقاعس الخليفة أبو حفص عمر المرتضى (646 ـ 665هـ/ 1248 ـ 1266م) عن الاستعانة بالكتائب النصرانية في قمع المتمردين داخلياً وإخماد بعض الفتن ، إذ حارب الخليفة المرتضى علي بن بدر واستعان بالقائد النصراني ويدعى" دنلب " وهو من الكتائب العسكرية القشتالية التي كانت آنذاك بالمغرب الموحدي[53].

ثانيا دور اليهود :

على الرغم من التسامح الديني والتعايش السلمي الذي ساد العصر المرابطي مع أهل الذمة اليهود إلا أن الإشارات ضئيلة جداً بخصوص مشاركتهم السياسية في أجهزة الدولة ودورهم العسكري مقارنة بنشاطهم التجاري ، ولشك الدولة في ولائهم مُنعوا حتى من المبيت في مراكش حاضرة المرابطين[54] . وفي المقابل سُمح لهم بمزاولة أعمالهم المهنية والحرفية خلال النهار بمراكش ،وكان ذلك لدوافع أمنية فقد عُرف عن اليهود ولا سيما في عهد الأمير علي بن يوسف قيامهم ببعض الأعمال المشينة لبعض كتبة الأمير ومساعدي حكام الولايات بالمغرب ، خاصة ممن كانوا ينتحلون مهنة الطب فقد كانوا يضعون لهم السم في أشربتهم[55] .

ومنعهم من المبيت جاء كإجراء احتياطي للحفاظ على الأمن والحيلولة دون تنفيذ دسائس اليهود واختلاطهم بالنصارى القاطنين بالمدينة . فضلاً عن ظروف الدولة غير المستقرة سياسياً ، فقد شهد عهد الأمير على بن يوسف صراعات متعددة في أكثر من جبهة ، ففي المغرب ضد

المهدي بن تومرت ، وفي الأندلس ضد النصارى ولذلك كان لابد من الاحتياط في عاصمة الدولة ومقر تجمع الجند وما يتصل بذلك من خطط عسكرية[56] .

وفي عهد الدولة الموحدية تشدد الموحدين نحو أهل الذمة في المغرب ، ولأنهم كأهل الذمة النصارى كانوا قد قدموا الدعم والمساعدة للجيش الموحدين ضد جيش المرابطين فظلوا موضع شك ولا يوثق في ولائهم للدولة الجديدة فهم من تحالفوا مع عبد المؤمن بن علي لدخولهم مدينة **سجلماسة عام** 540هـ / 1145م[57] . لذلك ابعدوا عن المجال السياسي والعسكري .

إلا أن ابن عذاري[58] أشار إلى اعتلاء أحد اليهود منصباً إدارياً يعرف بخازن مال الخليفة بسجلماسة ويدعى " ابن شلوخه " عند حديثه عن الخليفة المعتضد بالله المدعو بالسعيد (640 ـ 646هـ / 1242 ـ 1248م) في أواخر الدولة الموحدية فالخليفة الموحدي غرم اليهود الساكنين بأزمور أموالاً على الرغم من أن خازن ماله كان يهودياً.

ثانيا دور أهل الذمة الاقتصادي:

دور النصارى :

كان لأهل الذمة **النصارى** دورهم في النشاط الاقتصادي داخل مدن المغرب الأقصى. **ففي المجال الزراعي** اشتغلوا بالزراعة وازداد اهتمامهم بهذا النشاط مع قدوم النصارى المبعدين من الأندلس فقسم كبير منهم اشتغل بالزراعة بحكم طبيعة عملهم من قبل ، حتى أماكن استقرارهم كانت في المدن ذات الطبيعة الزراعية مثل سلا ومكناسة فاستفاد منهم المغرب الأقصى في تطوير المجال الزراعي بفضل خبرتهم وتجاربهم العميقة وتقاليدهم في الزراعة مما أعطى دافعاً قويا للإنتاج الزراعي[59] .

ولاهتمامهم بالمجال الزراعي حاولوا توفير المياه وتوصيلها للمدن التي تنقصها مياه الري ففي هذا الصدد اهتم النصارى بحفر الخطارات والآبار ومد قنوات المياه نحو المناطق التي سكنوا بها ففي القرن الخامس والسادس الهجريين حفر الأسرى في الدولة المرابطية بعدوة **الأندلس قنوات لمراكش من جبل** درن إلى داخل أسوار المدينة[60] .

وعلى الصعيد **الحرفي والمهني** ، امتهن النصارى صناعة الأدوات الحديدية فعملوا بدار الصناعة الموجودة بفاس الجديدة تحت إمرة مسلمي الأندلس ، **فقننوا بصناعة الأسلحة وحفظ** الذخائر ،كما عمل بعض الأسرى بمستودعات الخشب بالمدينة [61] .

إلى جانب هذه الصناعات اهتم النصاري بحياكة الملابس خاصة النسيجية وبصناعة الأثواب والقماش والتي كانت تصدر إلى بلاد السودان الغربي والغرب المسيحي ، وقد ابدعوا في هذا النوع من الصناعات منذ العهد المرابطي ، وهذا ما أشار إليه الونشريسي[62] إذ كانت **هناك نازلة**

بخصوص الثوب المحاك من طرف النصارى الذي أوجب غسله قبل لبسه حتى تجوز به صلاة المسلم. لأنهم كانوا يدهنون الثوب بشحم الخنزير وهذا ما دعا بالفقهاء بالتحدير من الصلاة فيه .

وعلى الصعيد التجاري لعب النصارى دوراً كبيراً في هذا المجال فقد عملوا على تنشيط الموانى التجارية بارتباطهم بعلاقات تجارية مع مسيحيين الدول المجاورة، ومن هذه الموانى ميناء أنفا[63] .

ومن عام 532هـ / 1137 ـ 1138م بدأ تجارجنوة ومرسيليا يتطلعون إلى التجارة مع المغرب ويعقدون اتفاقيات سلمية لمنع القرصنة بين الجانبين ، فكانت أساطيل جنوة تتوسط بين بروفانس ودول الغرب المسيحي[64] ، ومن غير المستبعد أن تكون هذه الجاليات قد أقامت في بعض الأحياء الخاصة بها في مدينة سبتة وغيرها من المدن الشمالية المطلة على البحر المتوسط لتسهيل عملية التبادل التجاري[65] .

وفي العصر الموحدي تمتعت العناصر المسيحية بوضعية اقتصادية تحسد عليها خاصة فئة التجار فسياسة التعامل التي حرص عليها الخلفاء الموحدين جعلها سنة استقطبت العديد من تجار بلدان الغرب المسيحي الذين فضلوا الاستيطان في الموانى المغربية الساحلية تسهيلاً لمهامهم في استقبال السفن ونقل البضائع[66] . وساعد التجار المسيحيين ما كلفوا به من قبل البابوات بإمداد المساعدة المالية للأسرى بصفه عامه مقابل عناية حقوقهم الجمركية في تصدير وتوريد المنتجات التي يتاجرون فيها ، لذا حرصت الدول التي ينتمون إليها إلى عقد معاهدات تجارية مع حكام المغرب لفائدة تجارها ،وبذلك أصبح سوقاً مهماً لجنوة ، وتمتع التجار المسيحيون من خلالها بحرية مزاولة أنشطتهم التجارية على أراضي المغرب الأقصى[67] .

جددت جنوة المعاهدة التي سبق أن عقدت مع المغرب عهد عبدالمؤمن بن علي عام 532هـ/ 1137 ـ 138م عام 557هـ/ 1161م ويُعمل ببنود هذه المعاهدة لمدة خمسة عشر عاماً ، وجددت مرة أخرى عام 572هـ / 1176م عن طريق أبي يعقوب يوسف بن عبدالمؤمن بموجبها أعطى ضمان لتجار جنوة للتجارة على أرضه وفي بحره مخفضاً من اجلهم الجمارك المفروضة على البضائع في جميع أنحاء دولته واستفاد خلالها الجنويون بـ 50% من هذه الحقوق[68] .

كما عقدت جمهورية بيزا معاهدة للتجارة والسلم في عصر أبي يوسف يعقوب المنصور ، ولمدة خمسة وعشرون عاماً تضمن حرية التجارة في سبته وبجاية ووهران[69] .

وارتبطت مدينة مرسيليا بعلاقات تجارية مع مدن المغرب الأقصى ، ويتضح ذلك من خلال قانون مدينة مرسيليا الخاص بتنظيم تجارة المرسيليين وخاصة تجارة الخمور في كل من سبته ووهران وبجاية[70] .

وقد أقامت هذه الجاليات المسيحية من التجار في فنادق خاصة بها، إذ كان لكل جالية فندق خاص بها ففندق خاص بتجار مرسيليا وآخر لتجار جنوة ، كما وجد فندق بسبتة خاص بتجار مرسيليا في السنوات 624هـ / 1227م ، 625هـ/ 1228م ، 636هـ / 1236م ، 656هـ/ 1255م ،وعد الفندق بمثابة مدينة صغيرة تحتوي على كل المرافق الضرورية التي تخدم التجار ، فعلاوة على وجود متاجر كبرى ودكاكين كان يوجد مقر سكنى القنصل ، إلى جانب الفرن ، وحمام ، ومقبرة ، إضافة إلى الكنيسة[71] .

دور اليهود الاقتصادي :

لم تلعب الزراعة دوراً كبيراً في حياة اليهود مثل الصناعة والتجارة ، نظراً لكثرتهم وعدم استقرارهم في مكان معين رغم حرص التلمود على أن الرجل الذي لا يملك لا يعتبر إنساناً[72] ، إلا أنهم كانوايفضلون شراء المحاصيل الزراعية من الفلاحين للاتجار فيها على الزراعة التي كانت تحملهم مشقة العمل بخلاف التجارة والصناعة فإنه يستطيع اكتناز ربحها ، وهي بعيدة عن غدر البيئة المتكرر الذي كان يصيب مناطق المغرب الأقصى أحياناً، فضلاً عن بعدهما عن التطاحن القبلي الذي يؤدي أحياناً إلى بوار الأراضي الزراعية وبذلك يزداد ربحه من التجارة ، أو من أي حرفة أخرى يكون هو سيدها أكثر من الزراعة التي لا يستطيع انتظار جني محاصيلها . ولكن التجارة أو الحرفة مهارة فردية ومن الممكن حمل بضائعها والترحال من مكان إلى آخر يأمن فيه على نفسه وماله بخلاف الأرض فإنها تربط صاحبها بها وتجعله مستقراً ومن الصعب مغادرتها[73].

وعلى الرغم من هذا التخوفإلا أن هذا لا ينفي عمل اليهود بالزراعة فالأماكن التي استقروا بها مثل فاس وسجلماسة ودرعة وتادلا مناطق غلبت عليها السهول ذات التربة الخصبة ، اخترقتها الأنهار التي تزيد من خصوبتها بما تحمله من غرين غني بالمعادن[74] ومما يدل على امتلاكهم الأراضي أن يوسف بن تاشفين عندما أراد توسيع مسجد فاس اشترى المسلمون كل الأراضي التي كانت في قبلة المسجد ومعظمها كانت ملكاً لليهود[75].

كما يذكر الونسريسي[76] قضية المسلم الذي ابتاع جنة من يهودي وحبسها . وما هذا إلا دليل على اشتغال اليهودي في هذه الأرض التي وصفت بالجنة أي توجد بها جميع أنواع المزروعات والأشجار قبل أن يبيعها للمسلم ، ودليلاً على التعايش السلمي بين المسلين والأقليات الدينية . إلا أن المزارعين منهم أقلية بالمقارنة بما يعملون بالتجارة .

وامتلاك الأراضي الزراعية ازداد مع قدوم المهاجرين اليهود من الأندلس فكان بعضهم من الأثرياء يزرعون ويمتلكون الأرض بما فيها من حقول وبساتين وحدائق الفاكهة ومزارع العنب . أما اليهود الأقل ثراء فكانوا يعملون بأنفسهم ويبيعون محاصيلهم . وتركزت زراعتهم على

المحاصيل التي يغلب عليها الطابع النقدي وتُدِرُّ أرباحاً كبيرة ، ففي الجنوب المغربي كانوا يكثرون من زراعة الكروم لصناعة الخمور فيها والتي تعد من أكثر المنتجات ربحاً لهم[77]، **كما** اهتموا بزراعة العنب الذيكان يجفف ويصدر إلى أودغست ، وكذلك زراعة شجرة التاكوت التي تعتمد دباغة الجلود على عصارتها[78] ، وكذلك اهتمامهم بزراعة النيلج والتي تعتبر من المواد الأولية للصناعة والدباغة، إضافة إلى اهتمامهم بزراعة الدخن والذرة والقطن والكمون والكروياء والحناء[79] .

وعلى الصعيد الحرفي والصناعي : برع اليهود في عدة صناعات منها اختصاصهم بصناعة المعادن إذ ذكر أحد الباحثين أن اختصاص اليهود بها كان منذ أمد بعيد ، وإن أغلب المناجم التي تم استغلالها بالمغرب خلال الفترة الإسلامية كان يشرف عليها يهود ، فضلاً عن اختصاصهم بضرب العملة[80] ، **ومن الصناعات المعدنية** صناعة الذهب إذ كان قرب بلاد المغرب من مصادر الذهب له الأثر الأكبر في شيوع هذه المهنة، فقد أقام اليهود الأسواق للمصوغات الذهبية خاصة في المدن القريبة من مصادرها مثل سجلماسة ودرعة[81]،**كما** احتكروا سوق الصاغة داخل مدينة فاس الجديدة فكانوا يصنعون المشغولات في دكاكينهم ثم يتنقلون ببضائعهم لبيعها في الساحة القريبة من سوق العطارين[82] .

كما احترف اليهود صناعة الفضة في بلاد المغرب ، إذ كانت درعة غنية بها ، ونُسِبَ إلى مدينة سبتة صائغو فضة من اليهود حيث كانوا ينزحون منها إلى الغرب المسيحي[83]،**كما احترفوا** تشكيل النحاس وخاصة في جنوب غربي المغرب الأقصى فقد كان بتادلا التي سكنها اليهود مناجم النحاس الخالص " الذي لا يعد له غيره ويحمل منها إلى مختلف البلدان"[84] . وأيضا تعتبر فاسمن أهم مراكز إنتاج النحاس في المغرب فقد احتوت على اثنى عشر داراً لسبك **النحاس**[85] ، ويبدو أن إنتاجه وتصنيعه كان منتشراً في جميع المدن التجارية الصناعية خاصة في مدن المغرب الأقصى التي سكنها اليهود لعلاقته بالتجارة مع بلاد السودان حيث كانت الصناعات النحاسية من أهم الصادرات المغربية إليها[86] .

ومن هذه المعادن قاموا بتصنيع الأساور والخلاخيل والأقراط والأطواق والخواتم الذهبية والفضية[87] ، واقتصر عليهم بيع هذه السلع منها، وكل ما كان مادته الخام من المعادن مثل القناديل والأمشاط[88] ، وخاصة مماشط الصوف ، إذ كان لليهود بفاس وحدها خمسة عشر دكاناً تصنع هذه الأمشاط[89] .

كما امتهن اليهود حرفة الحدادة خاصة في جنوبي المغرب الأقصى حيث ظلوا يحترفونها **حتى أواخر العصور الوسطى**[90] .

إلى جانب هذهالصناعات اهتم اليهود بحياكة الملابس فاشتهر المغرب الأقصى بالصناعات النسيجيةوالتي كانت تصدر إلى بلاد السودان الغربي ودول الغرب المسيحي[91]، كما اختصوا بصناعة الحرير ،فالحرفيون اليهود كانوا يشتركون في هذه الصناعة في كل من سبتة إذ وصفها ابن الخطيب[92] بأنها " محطة قوافل الحرير والكتان "، كما انتشرت صناعتها في فاس ،وكذلك سجلماسة ومن أشهر تجار اليهود وأصحاب معامل نسج الحرير فيها الحاخام يعقوب بن جاو وأخوه يوسف واللذان انجذبا في علاقة صداقة مع الخليفة المنصور ، وكانت الملابس تطرز بالخيط المذهب إذ احتكروها لدرجة أنهم أطلقوا على أرباب هذه المهنة اسم الصقليين نسبة إلى صقلية[93] .

وتعتبر الصباغة حرفة أخرى عمل بها اليهود حيث تعتبر الصباغة وما صاحبها من عمليات خاصة تحدد لون الخامات مثل التلوين بألوان قوس قزح وتلميعها تخصصاً يهودياً ، وقد بلغت دور الصباغة في مدينة فاس مائة وستة عشر داراً[94] ، وكانت هذه الدور بجانب الوادي الكبير الذي سكن اليهود أسفله ، وقد استورد اليهود المواد الخام من مصر وفلسطين ومن كرمان جنوب شرق فارس ومن الهند ، علاوة على النيلج الذي كان يزرع في إقليم درعة[95] .

كما عمل كثير من اليهود في دباغة الجلود ، وقد اشتهر المغرب الأقصى بتربية الماشية ، وما ينمو فيها من أشجارالتالكوت التي تستخدم عصارتها في دباغة جلود الأغنام والبقر والإبل ساعدها على تطوُّر هذه الحرفة وأهم مراكز صناعتها فاس وأغمات وكلها مناطق سكنها اليهود[96] .

ومن أهم الصناعات التي اهتم بها اليهود تجارة الأحجار الكريمة خاصة المرجان المستخرج من شواطى سبتة والياقوت المستخرج من جبل هزرجة قرب أغمات وهو ياقوت في متنهي الجودة وحسن اللون[97] .

واحتكر اليهود صناعة الخمور ، فهي من الصناعات المرتبطة بالإنتاج الزراعي حيث تستخرج من الكروم ومن الطبيعي أن تزدهر هذه الصناعة في المدن القريبة من أماكن إنتاج الكروم مثل مدن المغرب الأقصى التي يوجد فيها العنب الأبيض والأحمر والأسود ، وقد جلبت هذه الصناعة على اليهود بعض المضايقات من القضاة والمحتسبين[98] .

وقد سبب العنصر اليهودي منافسة للمغاربة في الأسواق فحاولوا تحجيم دورهم وتقليله وهذا مما دفع بأهل سجلماسة أن يقصروا بعض المهن الحقيرة عليهم كمهنتي البناء والكنافة ـ تنظيف مراحيض المنازل أو تنظيف كنف الإبل ، وكذلك في أوقات التعصب الديني أجبر اليهود على العمل في تنظيف المجاري[99] وهي من الحرف الوضيعة ولكن على الرغم من ذلك تجاوز

اليهود هذا التحجيم المفروض عليهم وعملوا بالمهن الأخرى المتعلقة بالأعمال التجارية واستخراج الذهب وضرب النقود مثل عملهم بدار سكة سجلماسة في العهد الموحدي[100] .

وقد أحصى أحد المؤرخين[101] الحرف التي اشتغل بهااليهود حيث بلغ عددها قرابة ثلاثمائة وستين حرفة مختلفة منها مائتان وأربعون حرفة يدوية .إضافة إلى اشتغالهم بمهنة الطب فقد نبغوا فيه واختصوا به حتى كاد أن يكون وقفاً عليهم ومن ثم قاموا بتحضير الأعشاب الطبية وابتكارها[102]

وعلى الصعيد التجاري اعتلت التجارة منصة المهن التي عمل بها اليهود ، ولعل معظم هؤلاء من يهود الشتات الذين لم يعرفوا وطناً يجمعهم أو يأمنون إليه ، ومن ثم حرصوا على أن تكون أموالهم سائلة لتسيير أمر التنقل بها إذا ما اضطرتهم الظروف السياسية والاقتصادية ، كما حرصوا على تكوين سلسلة تجمعاتهم السكنية على طرق التجارة الكبرى ،ومن ثم أصبحوا تجاراً **بالضرورة**[103] . ففي شمال المغرب الأقصى كانت فاس أكبر التجمعات اليهودية ، وفي جنوبه كانت سجلماسة وهذه المدن ذات مواقع إستراتيجية بسبب وقوعها على على رؤوس الطرق التجارية القادمة من بلاد السودان الغربي التي تصدر الذهب وغيره من السلع إلى بلاد المغرب الأقصى، إضافة إلى بعض المدن الأخرى التي تعبرها القوافل الذاهبة إلى المشرق واوروبا كمدينة دكالة ودرعة[104].

وكان للتجار اليهود دورٌ كبيرٌ **في االتجارة الداخلية والخارجية ، فعلى الصعيد الداخلي كان** منهم تجار البقالة والماشية والقصابون والخبازون ،وكان منهم الباعة الجائلون والحرفيون المتجولون الذين يتنقلون على الطرق خلال فصل كامل عارضين خدماتهم على قرى المسلمين البعيدة في الأرياف ، وكان من أهم الأسواق التي اشتغل بها اليهود أسواق المواد الغذائية[105] . وجرت العادة أن تكون أسواقهم أمام أبواب المدن أو أسوارها أو أمام ضريح أحد الصالحين[106].

وعلى صعيد التجارة الخارجية فقد لعب اليهود دور الوسيط بين الجهات الأوروبية داخل الأسواق المغربية وذلك لإتقانهم عدة لغات وخبرتهم في الشؤون المالية والتجارية . مما ساعدهم على ربط علاقاتهم مع تجار البلاد غير الإسلامية ويتنقلون من بلد إلى آخر مما سهل عملية التبادل التجاري وتنظيمها ،وقد أدى ذلك لرواج التجارة وازدهارها في الموانى المغربية المطلة على البحر المتوسط مثل ميناء سبتة وباديس وميناء آسفي بإقليم دكالة ، وهي من الموانى التجارية التي تصدر منها السلع القادمة من مدن المغرب الأقصى[107] . **وكان لكل جماعة من** الجماعات اليهودية المتمركزة في الموانى المغربية رسول خاص بها ينبهها بوصول القوافل والسفن القادمة من الخارج ونوع السلع التي تنقلها[108] .

وكذلك ارتبط اليهود بعلاقات مع الضامنين الذين يقومون بإيواء التجار القادمين على متن هذه السفن وتفرض الرسوم الجمركية على هذه التجارة[109] .

وكان للتجار اليهود في المغرب الأقصى دور أكبر من التجار النصارى فقد وصلوا إلى المدن السودانية فاستطاعوا بذلك السيطرة على تجارة الصحراء[110] ، على أن أهم البضائع التي كان لهم فيها دورٌ كبيرٌ هي تجارة الرقيق ، حيث تخصص فيها اليهود المنتشرون في جميع الأقطار سواء في بلاد المغرب الأقصى وبلاد السودان الغربي مروراً بمصر وبلاد الشام إلى أن تصل إلى المغرب الأقصى ، و ساعدهم على ذلك إجادتهم عدة لغات[111] .

أوضاع أهل الذمة الاجتماعية :

أولاً أوضاع النصارى :

خضعت أوضاع أهل الذمة الاجتماعية لظروف الدولة فتارة يشوبُها التوتر ، وتارة أخرى يسودها روح التسامح حسباً لقوة وضعف الدولة ، ومنذ قيام دولة المرابطين لم يحدث أي اصطدام مع النصارى القاطنين بلاد المغرب الأقصى بل على العكس اعتمدوا عليهم ووثقوا فيهم فكما سبقت الإشارة أدخلوهم إلى قصورهم وكذلك في الجيش خاصة في عهد علي بن يوسف فحظوا في عهده بالمعاملة الحسنة فقد كان يحبوهم بعطفه وصلاته ، حتى أن تعلقه بالنصارى فاق تعلقه برعيته فقد أنعم عليهم بالذهب والفضة وأسكنهم القصور"[112].

ولاهتمام دولة المرابطين بهم خصصت لهم أحياء خاصة للسكن ففي مراكش خصصت لهم حياً بكل مرافقه الاجتماعية ضم حانات وأسواقاً لبيع الخمور ولحم الخنزير ،وهو ما شاهده ابن تومرت بأم عينيه وجعله يتذمر ويعلن غضبه أمام أحد القضاة في مجلس الأمير علي بن يوسف كما خصص لهم حياً آخر بمكناسة عرف بدرب الفتيان ، فضلاً عن حي آخر حمل اسما إسبانيا عرف بدرب فيرو[113].

ظل جو التسامح يخيم على النصارى عهد الموحدين حتى أن بعض المؤرخين وصفوا أوضاع النصارى ومدى قربهم من عامة السكان ومن الخلفاء ففي عهد الخليفة الموحدي المنتصر عُرف قائد الحاميات العسكرية في مراكش بأنه " أكبر صديق للمسلمين[114] .

وبالرغم من تحذيرات الفقهاء من مخالطة أهل الذمة ، وعلى الرغم من تخصيص الأحياء الخاصة بهم إلا أن ذلك لم يحل من مخالطة النصارى لباقي شرائح السكان فشاركوا المسلمين الاستقاء من مياه الصهاريج، كما سُمح لهم بالخروج معهم لصلاة الاستسقاء وحين ضرب القحط مدينة مراكش في عهد المنصور الموحدي خرجت طوائف المدينة كلها ومنهم النصارى للاستسقاء والدعاء، وكذلك لم يمنعوا من تناول الخمور[115] . مما يدل على التعايش السلمي ومشاركتهم المسلمين كافة مناحي الحياة .

ومن المظاهر الاجتماعية الأخرى الخاصة بهم خصصت لهم الدولة المرابطية ومن بعدها الموحدية مقابر خاصة بهم تماشياً مع عوائدهم وتقاليدهم في دفن موتاهم ، وقد عُرفت هذه المقابر بمكناسة بمقبرة الذميين[116]

وعلى الرغم من جو التسامح الذي خيَّم على بلاد المغرب الأقصى مع أهل الذمة إلا أن الفقهاء تشددوا في معاملتهم إلى حد وصل الميز العنصري ، ففي هذا الصدد دعا ابن عبدون إلى منع دخول النصرانيات الكنائس باستثناء أيام الاحتفالات والأعياد بدعوى أنهن يقمن بأعمال الدعارة مع القسسيسين ،وكذلك إجبارهم على الخدمة في المهن الرذيلة وخدمة الدواب[117] ، كما حاول إجبارهم على لباس يخالف زي المسلمين ، إلا أن النصارى تزيوا باللباس العادي بل تأنقوا في لباسهم[118] وبخصوص اللباس كذلك تشدد الجريسفي في لباسهم إذ حاول إجبارهم على وضع إشارة تميزهم عن لباس المسلمين بلبس الذكور الشلكة ، والإناث الخلاخل ، كما طالب بمنعهم من إظهار الخمر والخنازير في أسواق المسلمين[119]. إلا أن هذه الفتاوى ظلت مجرد فتاوى فالمغاربة كانوا مجبرين على التعامل مع النصارى في جميع مجالات الحياة.

ثانيا أوضاع اليهود :

شهدت أوضاع اليهود الاجتماعية بعض المضايقات في بعض الأوقات وذلك وفقاً لأوضاع الدولة القائمة سواء أكانت مرابطية أو موحدية، ولكن بشكل عام تمتعوا بمعاملة تنم على روح التسامح بينهما ، وقد وردت إشارات تدل على مضايقة اليهود في بدايات تكوين الدولة ، ففي عام 446هـ/1054م أي منذ بداية السيطرة المرابطية تم تعذيب الطوائف اليهودية بخطورة ، وفي بعض المدن تمت مطاردتهم من قبل المرابطين إلى أن وصلوا إقليم توات بالصحراء ، فضلاً عن معاناة اليهود الكبيرة عند دخول المرابطين مدينة سجلماسة[120] .

ومن الجدير بالذكر أن هذه المعاناة والاضطهاد كان حدثاً طبيعياً لقيام كل دولة وسقوطها فهذه الظروف يصاحبها قتل جماعي ونزوح وهجرة تطال حتى المسلمين وإن كانت أكثر حدة على أهل الذمة لاختلاف الأديان والتعصب الديني ، والمرابطون في بداية دعوتهم وتكوين دولتهم وجدوا الفرصة سانحة للبطش بعدد من اليهود والاستيلاء على أموالهم وثرواتهم، وعندما وَطَّدَ يوسف بن تاشفين أركان حكمه احتاج إلى مزيد من الأموال لتنظيم دولة واسعة الأرجاء فأخذ يرنو بنظره نحو اليهود ففي عام 463هـ/1071م فرض عليهم " فريضة ثقيلة في جميع طاعته ، اجتمع له فيها مائة ألف دينار ونيف على ثلاثة عشر ألف دينار ، استعان بها على ما كان بسبيله "[121] . ولكنه فيالمقابل أوكل لهم مهام إدارية ومن بين هذه المهام تكليف حاخام اليهود القاطنين على أرض المغرب بجمع هذه الضريبة[122]. وما هذا إلا دليلٌ على روح التسامح والتعاون السائدة بين المسلمين وأهل الذمة آنذاك .

وفي عهد علي بن يوسف تمتع اليهود بالمعاملة الحسنة باستثناء منعهم من المبيت في مراكش ،كما هددوا باستباحة دم كل يهودي عثر عليه ليلاً بالمدينة ، لذلك تجنبوا المبيت فيها خوفاً من قتلهم ، إلا أنه كان مسموحاً لهم بمزاولة أنشطتهم وأعمالهم المهنية والحرفية وأغراضهم التجارية بالمدينة[123] ، وهذا المنع جاء لأسباب أمنية ولتخوفهم من خيانة اليهود .

والأدلة كثيرة على التسامح مع أهل الذمة من اليهود الذي ساد العصر المرابطي ، فاليهود كانوا يمتزجون بحرية كاملة مع جيرانهم المغاربة ، فعلى الرغم من وجود أحياء خاصة بهم كانوا يستأجرون مساكن من المسلمين ، كما كان المسلمون يستأجرون مساكنهم ، وبذلك كانت منازل اليهود متاخمة لمنازل المسلمين وكذلك لبيوت النصارى ، فكانت هناك فرص الاحتكاك اليومي بينهم[124].

ولعل خير دليل على حسن المعاملة بينهما أنه عندما أراد الأمير علي بن يوسف إجراء زيادة في مسجد القرويين وجد أرضاً في ملكية اليهود بجواره ، فلم يغتصبها ، بل اشتراها منهم بالزيادة في ثمنها[125] .

وأثناء الاجتياح الموحدي تعرض اليهود لحملة البطش والتنكيل فعند دخول عبدالمؤمن بن علي مدينة درعة قتل كثيراً من اليهود رجالاً ونساء حتى شبَّه سِيلان دمائهم بسيلان الماء، وعند دخول الخليفة عبدالمؤمن بن علي الموحدي سجلماسة خير يهودها بين الدخول في الإسلام أو الرحيل ، وكان ذلك بسبب خيانة يهود المدينة للمرابطين وتحالفهم مع الموحدين عام 540هـ/1145م ،وقد طال هذا البطش كل الطوائف اليهودية في كل من مراكش وفاس ومكناسة وسبتة[126].

وعلى الرغم من هذه المعاناة فقد استمر التجار يمارسون أنشطتهم التجارية ،فكان الكثير منهم في مدينة سجلماسة أصحاب معامل لنسيج الحرير، وكما كان تعاملهم مع الخليفة مباشرة بالإضافة إلى تواجد مجموعات يهودية بالمدينة إبان هذه الفترة[127].

ومع تثبيت أركان الدولة الموحدية شَهدت أوضاعُ اليهود تحسنا وخيردليل على ذلكنزوحُ عدد من يهود إسبانيا واستقرارهم بالمغرب الأقصى في عهد الخليفة عبد المؤمن بن علي ، ومن بين هؤلاء موسى بن ميمون الفيلسوف اليهودي ، كان قد نزح من قرطبة واستقر بفاس لمدة خمسة أعوام ، خلال الأعوام 554 ـ 561هـ / 1159ـ 1165م ، ولم ينتقل منها إلى مصر إلا بعد عامين من وفاة الخليفة[128] .

أما من ناحية اللباس فقد منع اليهود من ارتداء زي الفقهاء والرجال والأخيار ، إلا أنهم تزيوا بزي الأعيان ، ففي إحدى النوازل المرفوعة إلى أحد أصحاب القاضي أبي بكر بن العربي

بطنجة من مدينة فاس هناك رجل يهودي يدعى الحكيم من قنبال " يتعمم وخاتماً ، ويركب السروج على فاره الدواب ، ويجلس في حانوته دون غيار ولا زنار يُعرف به[129].

وفي عهددولة الموحدين ظل اليهود يرتدون لباس الثراء والغنى ولم يتغير على لباسهم شيءٌ باستثناء ما أمر به الخليفة الموحدي المنصور في آخر أيامه من تمييزهم بلباس يختصون به دون غيرهم وهو عبارة عن " ثياب كحلية مفرطة الأكمام تصل إلى قريب من أقدامهم ،كما وضعوا على رؤوسهم بدلاً من العمائم كلوتات على أشنع صورة كأنها براديع تبلغ إلى تحت آذانهم "[130] ولعل الذي دفع الخليفة إلى مثل هذا التمييز هو شكه في إسلام بعضهم ، فالخليفة كان يقول : " لو صح عندي إسلامهم لتركتهم يختلطون بالمسلمين في أنكحتهم وسائر أمورهم ، ولو صح عندي كفرهم قتلت رجالهم وسبيت ذراريهم ، وجعلت أموالهم فيئاً للمسلمين ، ولكني متردد في أمرهم "[131] .

وظل اليهود على هذا اللباس الذي أمر به الخليفة بقية أيامه وصدراً من أيام ابنه أبي عبدالله الناصر الذي غيَّره بعد أن توسل إليه اليهود بكل وسيلة واستشفعوا عنده بكل من يظنون شفاعته تنفعهم واستبدل هذا الزي بثياب وعمائم صفراء[132].

ولكن على الرغم من تمييز اليهود بزي خاص ، إلا أنهم تمسكوا بأزياء المسلمين ، وأسقطوا حليهم التي يعرفون بها ويتضح ذلك من إجابة إحدى الفقهاء على أحد النوازل في تلك الفترة ، حيث تشير إجابة الفقهاء عن هذه النازلة بوجوب معاقبة المشتبه منهم بزي المسلمين بالسجن والضرب والطواف به في مواضع اليهود والنصارى ردعاً لأمثاله وتشريداً لهم بسبب ما حل به[133]. واتجاه اليهود في ارتداء أزياء المسلمين تؤكده ردود الفعل اليهودية من خلال الأدب اليهودي فقد ألف ابن نغراله أرجوزة شعرية ذكر فيها نبذاً ونكتاً وتعرض فيها للتفاؤل بالأزياء الزرقاء التي ألزم بها المنصور الموحدي اليهودي بأن سيكون لبس هذا الأزرق فيما بعد للسلطان[134] .

ومن الملاحظ أن موقف الفقهاء كان متشدداً من أهل الذمة ويتضح ذلك في كثير من المواقف منها ، منع القاضي ابن الرمامة أيام قضائه بفاس يهود المدينة من شراء عرصة عجيسة[135] ، وطالب ابن عبدون[136] بألا يذبح يهودي لمسلم ، ولا يخدم مسلم في الحمام، ولا يبيع المسلمون كتبهم لليهود ، ولا يجلس أطباؤهم لتطبيب المسلمين . وعلى الرغم من هذه الفتاوى إلا أنه عُرف عن اليهود خلال هذه الفترة اختلاطهم وامتزاجهم ومشاركتهم في العادات والتقاليد التي سادت المجتمع المغربي ، وكذلك كان أطباء الأمراء والخلفاء يهوداً كالطبيب سلمون أبي يعقوب ، وحسن بن كنوا[137] .

أهل الذمة وأوضاعهم الدينية :

أولا أوضاع النصارى:

الوضعية الدينية للنصارى بالمغرب الأقصى يلفها بعض الغموض ، فمنهم من يشير إلى وجود كنائس ، ومنهم من ينفي ، حيث أشار كل من الحميري وصاحب الاستبصار إلى وجود كنيسة بسبتة إبَّان هذا العصر ولكنها حُولت فيما بعد إلى مسجد تصلى فيه الصلوات الخمس ويخطب فيه أيام الجُمع[138] . إلا أن يغلب عليها طابع التعميم . ولكن بالاستناد إلى أحد النوازل ما يدل على وجود كنيسة للنصارى لها أحباسها التي تستغل في مصالح الكنيسة[139] .

ومهما كان الأمر فبعض النصوص تؤكد أن أهل الذمة من المسيحيين سواء أكانوا أهل البلاد أو المبعدين من الأندلس نحو المغرب أو الحاميات العسكرية المسيحية المنظمة للجيش المرابطي سُمح لهم بتشييد الكنائس في المناطق التي يقطنونها أو التي نزلوا بها ، كما سُمح لهم بإقامة شعائر دينهم ، وفي هذا الصدد أورد الونشريسي فتوى لأبن الحاج تسمح للنصارى ببناء الكنائس في مناطق إقامتهم شريطة ألا يضربوا النواقيس بها[140] . وللدلالة أكثر على وجود كنائس بمراكش رواية وردت عرضاً عند البيدق[141] يذكر فيها أنه في سنة 550هـ/1155م أي بعد تسع سنوات من سقوط دولة المرابطين قام الخليفة الموحدي عبد المؤمن بن علي " بغرس بحيرة شنطلولية وهذا الاسم يعبر على اسم كنيسة قديمة سميت باسم " القديسة أوليلة ". وهذا دليلٍ على مدى التسامح الديني الذي شهده العصر المرابطي .

ومنهم من تظاهر باعتناقه للإسلام وظل يمارس شعائر المسيحية خفيه ويستشف ذلك من خلال فتاوى الفقيه ابن رشد ونوازل المعيار المرفوعة من عاصمة المرابطين مراكش عن طريق قاضيها موسى بن حماد عام 535هـ/1141م إلى الفقيه ابن رشد أن عدداً كبيراً من النصارى قد اعتنقوا الإسلام ، ولكن بعضاً منهم تظاهر بالإسلام وظل معتنقاً للمسيحية ، حيث توضح نازلة مراكش أن " رجلاً كان على دين النصرانية ، فأسلم وأظهر الإسلام ، ثم سمع أنه باق على دين النصرانية وكثر سماع ذلك عنه ورفع إلى السلطان من أمره ما أوجب الكشف عن حاله"[142] ، ففتشت داره فوجد فيها ما يتعلق بطقوس المسيحيين فبيته يشبه الكنيسة من حيث محتواها ، وشهد شاهدان ممن يعرفان أحوال النصارى وأمور شريعتهم أن هذه المحتويات مما يتقرب به النصارى ويهدونها إلى قسيسهم .وظلت هذه الأشياء المذكورة التي وجدت في مسكن هذا الرجل مع ما سَمع من إظهاره للإسلام وإخفائه دين النصرانية دلائل يقضي به على زندقته ؟ فأجاب الفقيه إنه إذا لم يثبت على هذا النصراني الذي أسلم وأظهر الإسلام طائعاً أنه يسر النصرانية ويدين بها ببيته عد له لا مدفع له فيها فلا حكم عليه بالقتل[143]ويتضح من خلال هذه النازلة أن هناك نصارى كثيرين لم يعتنقوا الإسلام بل ظلوا على دينهم يمارسون عبادتهم في نوع من

الحرية التامة ، وخير دليل على ذلك الفارس الكتالاني "الربرتير" الذي توجه إلى المغرب منضمّاً إلى جيوش المرابطين ، ثم محارباً في صفوفهم ضد الموحدين قد اعتنق أحد أبنائه الإسلام تحت اسم ربرتير أ وأصبح ابنه الآخر راهباً[144] .

وفي العصر الموحدي أسهمت عدة عوامل في تحديد وضعية العناصر المسيحية بالمغرب الأقصى وإعطائها مكانتها المتميزة ، ومن هذه العوامل :حماية الدولة الموحدية لهم انطلاقاً من محافظتها على مصالحها وخاصة التجارية ، وتدخل البابوية المستمر لحماية رعاياها **بالمغرب** ، والمعاهدات المعقودة بين دول الغرب المسيحي والدولة الموحدية بالمغرب كانت تُلزم هذه الأخيرة باحترام حقوق رعاياها والعمل على تحسين وضعيتهم ، وقوة الغرب المسيحي التي تنتمي إليها هذه العناصر المسيحية غالباً ما كانت تُلوح بالتهديد وتستعمل ورقة لسحب كتائبها العسكرية في حالة انعدام رعاية مصالح رعاياها[145] .

وعلى الرغم من هذه المصالح إلا أن أوضاع النصارى الدينية تدهورت إبان هذا العصر حتى وصف بأنه عصر الاضطهاد المسيحي ، فعند دخول الموحدين مدينة مراكش سنة 541هـ/ 1146م رجع إلى طليطلة عدد من المسيحيين الذين استخدموا في الجيش المرابطي مع قساوستهم ، بعد أن خيرهم عبد المؤمن بن علي بعد دخوله المدينة بين الإسلام أو القتل أو الرجوع إلى الديار الإفرنجية[146] ، وفيهذه الرواية تأكيد على عودة أسقف مسيحي مع جموع النصارى إلى ديارهم مما يدل على وجود كنيسة بمراكش حتى قبل عهد المأمون الموحدي،ومن بين هذه الإشارات الدالة على اضطهادهم بشكل واضح إعدام خمسة إخوة من جماعة الفرنسسكان **بمراكش في عام** 618هـ/1220م وذلك بسبب طلبهم بناء كنيسة بالمدينة ، وكذلك إعدام سبعة مبشرين إيطاليين في مدينة سبتة عام 625هـ/1227م بسبب اجتهادهم في **مواصلة السلوك** الإنجيلي رغم إدراكهم للتهديد وردود الفعل العنيفة من قبل الموحدين[147] .

وعلى الرغم من هذه النصوص فقد سادت روح التسامح الديني في ربوع المغرب مع أهل الذمة على الرغم من رواية المراكشي الذي ينفي هذا التسامح والتعايش السلمي طيلة الفترة الموحدية[148].

واقترن عصر المأمون الموحدي ببناء أول كنيسة في المغرب الأقصى ففي مقابل المساعدة العسكرية التي سيقدمها ملك قشتالة فرناندو الثاني لاسترجاع سلطته من الأمير الموحدي يحيى **بن الناصر** (624 ـ 627هـ) بناء الكنيسة للرعايا المسيحيين ،وما أن تمت للخليفة **المأمون الغلبة** ودخوله مراكش مع النصارى حتى " ضربوا بها نواقيسهم"[149] **.ثم تتابع بعد ذلك بناء الكنائس** إبان تلك الفترة في كل من مراكش وسبتة وذلك عن طريق تصريح من الخليفة الموحدي الرشيد للرهبان الفرنسسكان[150] .

وقد عرفت هذه الكنائس قدوم العديد من المرشدين ففي مدينة سبتة كان المرشد الإيطالي هوغو حوالي عام 642هـ/1227م الذي كان يقوم بدور المرشد الروحي ، ومن المحتمل أن يكون لكل جالية مسيحية أسقفها حيث كان لكل من تجار جنوة وبيزا كنائس خاصة بهم[151] .

ومن الواضح أن التنظيم الكنيسي في عصر الموحدين بلغ أوْجَه ولشيوع روح التسامح وجهت البابوية أساقفة إلى بلاد المغرب الأقصى ومن بينهم أجنيلوس"Agnellus" الذي تنعته الوثائق اللاتينية بأسقف فاس ، أعقبه لوبوس"Lupus"الذي تشير إليه إحدى رسائل إنوسانت الرابع وهي رسالة تتضمن دعوة منه إلى الرعايا المسيحيين لالتزام طاعته في كل القضايا الروحية ، أما الأسقف الذي أعقب لوبوس"Lupus" فهو برانس"Branc" الذي بقى على كنيسة مراكش إلى حدود عام 289م[152]

وإلى جانب السماح ببناء الكنائس سمح الخلفاء الأواخر للبعثات التبشيرية بممارسة نشاطهم سواء في المدن الداخلية التي كان يقيم فيها الجنود وقادتهم ، أو داخل الأحياء التيتقيم فيها الجاليات المسيحية ، وفي هذا الصدد بعث البابا هنوريوس الثالث إلى أفراد البعثات التبشيرية طالباً منهم ألا يحلقوا لحاهم ، وأن يتزيوا بزي المسلمين[153]. ومن ذلك يتضح أن الوضعية الدينية للعناصر المسيحية نعمت بروح التسامح بشكل عام .

ثانياً أوضاع اليهود الدينية :

تمتع اليهود بحق بناء بيعهم وشنائعهم لأداء شعائرهم الدينية على الرغم من أن بعض المصادرتشيرإلى محاولة إجبارهم على اعتناق الإسلام، ولكن على الرغم من هذا الاتهام إلا أن دولة المرابطين فَضَّلُوا أخذ الجزية أو الغرامة المالية خاصة وأن الدولة في طور التأسيس والنشأة وهي في حاجة إلىكثير من الأموال ولمتجد أمامها إلا أهل الذمة سواء أكانوا يهوداً ويتميزون بثرائهم أو نصارى[154] .

وثمة نازلةٌ تدل إلى مدى التسامح الذي أولاه المرابطون في تعاملهم مع اليهود ، فقد طلب يهود توات بصحراء المغرب بناء بيعة لهم في موضع استقرارهم ، ورُفعت هذه النازلة ليستفتى فيها قاضي المرابطين ابن الحاج الذي أجاب : " إن هؤلاء معاهدين يقتضي ثبوتهم على ما سلف من العهد والعقد من الذمة ، والوفاء لها واجب مباح لكل طائفة منهم ببناء بيعة واحدة لإقامة شريعتهم ، ولكن يمنع ضرب نواقيسهم "[155] . وفيها دليل قاطع على ممارسة اليهود لحريتهم الدينية ، وفي المقابل وجدت معارضة لإقامة المعابد اليهودية ، فقد طالب ابن سهل في إحدى فتاواه بهدم شنائع يهودية محدثه[156] .

ومما يدل على أن اليهود تمتعوا بحرية دينية سمحت لهم الدولة إبان هذه الفترة بالحج إلى بيت المقدس ، وتأليف الكتب الدينية وأصبح اليهود فيعهد علي بن يوسف يتمتعون بامتيازات لم

يحصلوا عليها منذ عهود طويلة، إذ كان والد السموأل الذي عاصر المرابطين أحد الأحبار في مدينة فاس ، وقد وُصف بأنه " أعلم أهل زمانه بعلم الثوراة"[157] .

وتمخض على حرية النشاط الديني انتشار بعض المذاهب اليهودية ،كمذهب القرائين في النواحي في كل من فاس ودرعة ، إضافة إلى انتشار المراكز الدينية اليهودية[158] .

ومع قيام دولة الموحدين جمع عبدالمؤمن بن علي اليهود بعد سقوط مراكش وخيَّرهم بين الإسلام أو الالتحاق بدار الحرب أو القتل، وكذلك يهود سجلماسة على الرغم من مساعدتهم للموحدين أثناء دخولهم للمدينة ، واستمرت المفاوضات في هذه المدينة قرابة سبعة شهور، ففضلت مجموعه منهم تحت ضغط الاهتداء ومنهم من فضل الموت على دخول الإسلام[159] .وإن صح هذا القول فما هي إلا فترة قيام الدولة وتخوفهم منهم لخيانتهم لدولة المرابطين على الرغم من كل الامتيازات التي منحتها لهم .

ويبدو أن عدداً من اليهود تظاهروا بالإسلام في عهد الخليفة المنصور ،وهو ما يتضح من خلال نص صاحب المعجب علي لسان الخليفة المنصور:" لو صحَّ عندي إسلامهم لتركتهم يختلطون بالمسلمين "[160] ،ومن بين من اهتدوا للإسلام من حاخامات اليهود في سجلماسة " **جوداب بن فربون** "وعن طريق اعتناقه للإسلام نجح في توسيع حانوته الصغير وأصبح متديناً **محافظاً على مكانته** بين المؤمنين، وكذلك يعقوب بن جاو وأخوه يوسف اللذان اعتنقا الإسلام وأصبحا من الأصدقاء المقربين من الخليفة الموحدي[161] .

ومن خلال خطابٍ مرسلٍ من أحد تجار اليهود بالقاهرة إلى التاجر اليهودي إسحاق بن إبراهام بالمغرب يتَّضح مدى ما تمتع به اليهود من معاملة وحرية في تبادل تجارتهم وكذلك إقامة شعائرهم الدينية ونص الخطاب " الصاحب أوز بن تابير المشوري سيصل عندكم الأربعاء ولم يرحل قبل الأحد المكمل للعيد ، يارب تقضون عيداً طيباً ، وتحصلون على كل المزايا ، وسنين لطيفة مع الرخاء "[162] . ويلمح هذا الخطاب إلى احتفال اليهود بأعيادهم ، داعياً فيه المُرسِل من القاهرة للمُرسَل إليه بقضاء عيد طيب وسنين لطيفة يسودها الرخاء .

الخاتمة :

من خلال دراسة موضوع أهل الذمة بالمغرب الأقصى عهد المرابطين والموحدين (448 ـ 668هـ / 1056 ـ 1269م) تتضح عدة نتائج أهمها :

أولاً : تكثف الوجود النصراني بعد أن كان يؤل إلى الاندثار بالمغرب الأقصى مع قيام دولة المرابطين عن طريق عدة روافد منها جلبهم كمرتزقة ، أسرى حروب ، وازدادت أعدادهم مع تغريبهم من الأندلس . ولتخوف عبد المؤمن منهم في بدايات تأسيس دولة الموحدين انحصر

تواجدهم بالمغرب الأقصى إلا أنه عاد وتكثف من جديد في عهد الخليفة أبو يوسف يعقوب الملّقب **بالمنصور**. وبدءاً من عهد المأمون أخذت الطوائف النصرانية تبرز بشكل واضح وفي عهد ما وليه من الخلفاء الموحدين . أما اليهود فقد تواجدوا بقوة من قبل قيام الدولتين وقد كان لهم **تجمعات** سكنية في أكبر مدن المغرب الأقصى والواقعة على الطرق التجارية .

ثانياً : على الصعيد السياسي والعسكري ، تقلّد النصارى عدة مناصب في الدولتين منها تحصيل الضرائب وجبايتها، وممَّا يعكس نفوذهم داخل البلاد إسهامهم بتقديم البيعة لكل أمير جديد ، كما لا يُنسى دور النساء النصرانيات اللاتي تواجدن داخل القصر إذ أصبحن يتدخل في اختيار ولي العهد . أما عسكرياً فقد حرص الأمراء المرابطون ومن بعدهم الموحدون علي استكثار إدخالهم للجيش لما تمتعوا به من قدرات قتاليه عالية فظهر منهم قادة محنكون ، وازداد نفوذهم بعد أن اعتمدت عليهم الدولتان في إخماد الفتن ، وفي فترة ضعف الدولة خاصة الموحدية حيث استعان خلفاؤها بملك قشتالة أثناء الصراع على العرش بين الأخوة. أما اليهود فقد أُبعدوا على المجال السياسي والعسكري لعدم الثقة بهم ولم نجد لهم أي مشاركة إلا في عهد الخليفة المعتضد بالله **المدعو بالسعيد** كان خازن مال الخليفة بسجلماسة يهودياً .

ثالثا :كان للنصارى دور كبير في المجال الاقتصادي فاهتموا بالزراعة وقاموا بتوصيل المياه للمدن التي تنقصها مياه الري بحفرهم للخطارات والآبار ومدها بقنوات المياه . وعلى الصعيد الحرفي والمهني فقد امتهنوا العديد من الصناعات وأبرزها صناعة الأدوات الحديدية فتفننوا في صناعة الأسلحة والذخائر ، كما اهتموا بحياكة الملابس ، إلى غيرها من الصناعات الأخرى . أما تجارياً فقد عملوا على تنشيط الموانى التجارية ممَّا كان له الأثر في انتعاش التجارة الداخلية والخارجية ، كما ارتبطوا بعلاقات تجارية مع نصارى دول الغرب الإسلامي . ولليهود دورهم في المجال الاقتصادي فالزراعة لم تلعب دورا كبيراً في حياة اليهود مثل الصناعة والتجارة ، فصناعيا امتهن اليهود مختلف الصناعات من حدادة وصباغة والصياغة في دور السكة ، أما التجارة فقد اعتلت منصت المهن التي عمل بها اليهود .

رابعاً : خضعت أوضاع أهل الذمة الاجتماعية لظروف الدولتين ، وإن كانت قد تعرضت كلتا الطائفتين إلى اضطهادات إلّا أنها كانت في أثناء الاضطرابات التي صاحبت قيام الدولة وسقوطها ، إلا أنه بشكل عام سادت روح التسامح بينهم وبين المغاربة خاصة وعامة ، فلم يكونوا معزولين عنهم وإنما شاركوهم حياتهم اليومية على الرغم من تحذيرات الفقهاء من التعامل معهم ومخالطتهم .

خامساً : تمتع أهل الذمة بحرية ممارستهم لشعائرهم الدينية وإن وجدت في بعض الإشارات ما يدل على اضطهادهم دينياً ولكنها ظروفا وقتية ، فالنصارى سُمح لهم ببناء الكنائس ولكن بشرط

عدم ضرب نواقيسهم بها ، ولحاجة الدولة الموحدية لمساعدات النصارى العسكرية اشترطوا عليها دق نواقيسهم بكنائس المغرب الأقصى فسمحت لهم بذلك ، كما سمحت للبعثات التبشيرية بمزاولة نشاطها داخل مدن الإقليم . وكذلك اليهود تمتعوا بحق بناء بيعهم لأداء شعائرهم الدينية فسمح لهم بالحج للبيت المقدس وحرية تأليف الكتب الدينية .

هوامش البحث :

(1) عطا علي محمد شحاته ريه ، اليهود في بلاد المغرب الأقصى في عهد المرينيين والوطاسيين ،دارة الكلمة ، سورية ، 1999 ، ص19 ـ 20 .

(2) **ابن منظور ، لسان العرب ، دار المعارف** ، القاهرة (دت) ، ج3 ، 1441 .

(3) أبي الحسن علي بن محمد حبيبي الماروردي ، الأحكام السلطانية والولايات الدينية ، شركة ومطبعة البابي الحلبي وأولاده ، القاهرة ، 1973 ، ص88 .

(4) الأية 29**سورة التوبة** .

(5) السيد سابق ، فقه السنة ، دار الفتح للإعلام العربي ، القاهرة ، 2004 ، ص858 .

(6) إبراهيم القادري بوتشيش ، مباحث في التاريخ الاجتماعي للمغرب والأندلس خلال عصر المرابطين ، دار الطليعة بيروت ، 1997 ، ص67 .

(7) ابن خلدون ، تاريخ ابن خلدون ، المسمى ديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والبربر ومعاصرهم من ذوي **السلطان الأكبر ،دار الفكر**، بيروت ، 2000 ، ج6 ، ص141 / حسن علي حسن ، تاريخ الحضارة الإسلامية في المغرب والأندلس عصر المرابطين والموحدين ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، 1980 ، ص363 .

(8) إبراهيم القادري بوتشيش ، مباحث في التاريخ الاجتماعي ، ص68 .

(9) ابن أبي زرع ، الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس ،دار المنصور **للطباعة والوراقة ، الرباط** ، 1972 ، ص21 إبراهيم القادري بوتشيش ، مباحث في التاريخ الاجتماعي ، ص68

(10) ابن عذاري البيان المُغرب في أخبار الأندلس والمغرب ، تح :**إحسان عباس** ،دار الثقافة ، بيروت ، 1983 ، ج4 ، ص23.

(11) نفسه ، ص72 ـ 73 .

(12) إبراهيم القادري بوتشيش ، مباحث في التاريخ الاجتماعي ، ص71 .

(13) مارمول كربخال ،إفريقيا ، ت ، عطا حجي وآخرون ، دار نشر المعرفة ، الجمعية المغربية للطباعة **والنشر ، الرباط** ، 1989 ج2 ، ص56 .

(14) **ابن عذاري ، مصدرسابق** ، ج4 ، ص98 .

(15) مجهول ، الحلل الموشية في ذكر الأخبار المراكشية ، تح : سهيل زكار ، عبدالقادر زمامة ، دار الرشاد الحديثة ، الدارالبيضاء ، 1979 ، ص138 .

(16) المراكشي ، المعجب في تلخيص أخبار المغرب ، تح : محمد سعيد العريان ، المجلس الأعلى للشؤون **الإسلامية** ، القاهرة ، 1963 ، ص383م

(17) مارمول كربخال ، مصدرسابق ، ج2 ، ص50 / جمال أحمد طه ، مدينة فاس في عصري المرابطين والموحدين 448هـ/1056م إلى 668هـ/1269م ، دار المعرفة للطباعة والنشر ، الإسكندرية ، 2002 ، ص169 .

(18) ابن أبي زرع ، مصدرسابق ، ص250 ـ 251 .

(19) ابن عذاري ، البيان المُغرب في أخبار الأندلس والمغرب (الموحدين) ، تح : محمد إبراهيم الكتاني وآخرون ، دار الغرب ، بيروت ، 1985 ، ص360 .

(20) عبدالرحمن بشير ، اليهود في المغرب العربي (22 ـ 462هـ/642 ـ 1070) ، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية ، القاهرة ، 2001 ، ص48 .

(21) ابن خلدون ، مصدرسابق ، ج6 ، ص140 ـ 141 .

(22) ابن أبي زرع ، مصدرسابق ، ص21 .

(23) نفسه ، ص36 / عطا علي شحاته ، مرجع سابق ، ص32

(24) البكري ، المغرب في ذكر بلاد إفريقية والمغرب ، دار الكتاب الإسلامية ، القاهرة ، (دت) ، ص115 .

(25) مجهول ، الحلل الموشية ، ص25 / محمد علي أحمد قويدر، التجارة الداخلية في المغرب الأقصى(541 ـ 668هـ/ 1145 ـ 1269م) ، مكتبة الثقافة الدينية ، القاهرة ، 2012 ، ص152 ـ 153 .

(26) الإدريسي ، نزهة المشتاق في اختراق الأفاق ، مكتبة الثقافة الدينية ، القاهرة ، 2002 ، ج1 ، ص235 / عطا علي شحاته ، مرجع سابق ، ص33 .

(27) مجهول ، الاستبصار في عجائب الأمصار ، تح : سعد زغلول عبدالحميد ، دار الشؤون الثقافية ، بغداد ، 1986 ، ص202 / عبدالرحمن بشير، مرجع سابق ، ص49 .

(28) المراكشي ، مصدرسابق ، ص383 .

(29) ابن خلدون ، مصدرسابق ، ج6 ، ص341 / عطا علي شحاته ، مرجع سابق ، ص34 .

(30) ابن عذاري ، مصدرسابق ، ج4 ، ص102 ـ 103 .

(31) مؤلف مجهول ، الحلل ، مصدر سابق ، ص84 / جمال أحمد طه ، مدينة فاس ، ص168 .

(32) إبراهيم القادري بوتشيش ، مباحث في التاريخ الاجتماعي ، ص88 .

(33) نفسه .

(34) ابن عذاري ، مصدرسابق ، ج4 ، ص97 .

(35) مارمول ، مصدرسابق ، ج2 ، ص50 .

(36) ابن أبي زرع ، مصدرسابق ، ص254 ، إبراهيم القادري بوتشيش ، تاريخ الغرب الإسلامي، دار الطليعة ، بيروت ، 1994 ، ص100 .

(37) المصدر نفسه ، والمرجع نفسه .

(38) عبلة محمد سلطان ، الحياة الاقتصادية والاجتماعية في مدن جنوب المغرب عصر المرابطين والموحدين ، الدولية الإفريقية للنشر ، القاهرة ، 2013 ، ص141 .

(39) ابن عذاري ، مصدرسابق ، ج4 ، ص23 ، مجهول ، الحلل الموشية ، ص25 .

(40) ابن عذاري ، مصدرسابق ، ج4 ، ص102 ـ 103 .

(41) عز الدين موسى ، النشاط الاقتصادي في المغرب الإسلامي خلال القرن السادس الهجري ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، ط2 ، 2003 ، ص109 .

(42) ابن الآبار ، الحلة السيراء ، تح ، حسين مؤنس ،دار المعارف ، القاهرة ، الطبعة الثانية ، 1985 ، ج2 ص193 .

(43) ابن عذاري ، مصدرسابق ، ج4 ، ص98 .

(44) ابن عذاري ، مصدر سابق ، قسم الموحدين ، ص32 ـ 33 .

(45) مجهول ، الحلل الموشية ، ص138 .

(46) ابن عذاري ، مصدر سابق ، قسم الموحدين ، ص30 ـ 31.

(47) مارمول ، مصدرسابق ، ج2 ، ص50 .

(48) ليون الأفريقي ، وصف أفريقيا ، ت : محمد حجي ،محمد الأخضر ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، ط2 ، 1983 ،ج1، ص132 / إبراهيم القادري بوتشيش ، تاريخ الغرب الإسلامي ، ص90 .

(49) إبراهيم القادري بوتشيش ، تاريخ الغرب الإسلامي ، ص90 .

(50) ابن أبي زرع ، مصدرسابق ، 250 ـ 251 .

(51) ابن عذاري ، مصدرسابق ، (الموحدين) ، ص319 .

(52) نفسه ، ص360

(53) ابن خلدون ، مصدرسابق ، ج6 ، ص350 .

(54) الإدريسي ،مصدر سابق ، ص69 .

(55) ابن عذاري ،مصدرسابق ، ج4 ، ص76 ـ 77 .

(56) عطا علي شحاته ، مرجع سابق ، ص33 .

(57) جمال أحمد طه ، مظاهر الحياة الاجتماعية بالمغرب في عصري المرابطين والموحدين 450هـ/1054م إلى 668هـ/1269م ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة جنوب الوادي ، كلية الآداب بسوهاج ، قسم التاريخ ، 2013 ، ص114 .

(58) ابن عذاري ،مصدرسابق ، الموحدين ، ص364 ـ 368 .

(59) عزالدين عمر موسى ، مرجع سابق ، ص109 .

(60) مارمول ، مرجعسابق ، ج2 ، ص56 .

(61) نفسه ، ص157 / ليون الإفريقي ، مصدر سابق ، ج1 ، ص247 / إبراهيم القادري بوتشيش ، مباحث في التاريخ الاجتماعي ، ص74 .

(62) أبي العباس أحمد بن يحيى الونشريسي ، المعيار المعرب والجامع المغرب عن فتاوي أهل إفريقية والأندلس والمغرب ، خرجه جماعة من الفقهاء بإشراف محمد حجي ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ،1981 ، ج6 ، ص53 .

(63) مارمول ، مصدرسابق ، ج2 ، ص128 .

(64) إبراهيم القادري بوتشيش ، مباحث في التاريخ الاجتماعي ، ص92 .

(65) جمال أحمد طه ، مظاهر الحياة الاجتماعية ، ص129 .

(66) إبراهيم القادري بوتشيش ، تاريخ الغرب الإسلامي ، ص94

(67) جمال أحمد طه ، مظاهر الحياة الاجتماعية ، ص129 .

(68) نفسه .

(69) إبراهيم القادري بوتشيش ، تاريخ الغرب الإسلامي ، ص94 .

(70) نفسه ، ص95 .

(71) نفسه .

(72) عطا علي شحاته ، مرجع سابق ، ص131 .

(73) نفسه .

(74) عز الدين عمر موسى ، مرجع سابق ، ص57 / عبدالرحمن بشير ، مرجع سابق ، ص89 .

(75) الجزنائي ، مصدرسايق ، ص57 .

(76) الونشريسي ، مصدر سابق ، ج7 ، 438 .

(77) عطا علي شحاته،مرجع سابق ، ص132ـ 133.

(78) مجهول ، الاستبصار ، ص207 ، عبدالرحمن بشير ، مرجع سابق ، ص90.

(79) اليعقوبي ، كتاب البلدان ، وضح حواشيه محمد أمين ضناوي ، دار الكتب العلمية ، بيروت ،(دت) ، ص198 .

(80) جمال أحمد طه ، مظاهر الحياة الاجتماعية ، ص117 .

(81) عبدالرحمن بشير، مرجع سابق ، ص94 .

(82) مارمول ، مرجعسابق ، ج2 ، ص157 .

(83) عبدالرحمن بشير، مرجع سابق ، ص94 .

(84) الإدريسي ، مصدر سابق ، ج1 ، ص235 .

(85) ابن أبي زرع ، مصدرسابق ، ص48 .

(86) عبدالرحمن بشير ،مرجع سابق ، 94 .

(87) روجيه لوطورنو ، فاس في عصر بني مرين ، ت ، نقولا زيادة ، مكتبة لبنان ، بيروت ، 1967 ، ص139 / محمد أحمد قويدر، مرجع سابق ، ص157 .

(88) مارمول ، مرجعسابق ،ج2 ، ص153 .

(89) عبدالرحمن بشير، مرجع سابق ، ص95 .

(90) نفسه .

(91) ابن الخطيب ، معيار الاختيارفي ذكر المعاهد والديار ، تح ، محمد كمال شبانة ،مكتبة الثقافة الدينية القاهرة 2002 ، ص146 .

(92) جمال أحمد طه ، مظاهر الحياة الاجتماعية ، ص121 .

(93) حاييم زعفراني ،ألف سنة من حياة اليهود بالمغرب ، ت أحمد شحلان ، عبدالغني أبو العزم ، الدار البيضاء ، 1987 ، ص153.

(94) ابن أبي زرع ، مصدرسابق ، ص48 /جواتياين ، دراسات في التاريخ الإسلامي والنظم الإسلامية ، تح ، عطية القوصي ، الكويت ، 1980 ، ص168 .

(95) عبدالرحمن بشير ،مرجع سابق ، ص95 ـ 96 .

(96) البكري ، مصدرسابق ، ص152 / عبدالرحمن بشير ، مرجع سابق ، ص96 ـ 97

(97) الحميري ، الروض المعطار ، تح: إحسان عباس ، مكتبة لبنان ، بيروت ، 1984 ، ص303 / روجيه لوطورنو ،مرجعسابق ، ص54 .

(98) الونشريسي ، مصدر سابق ، ج6 ، ص418 / عبدالرحمن بشير ، مرجع سابق ، ص98 .

(99) مجهول ، الاستبصار ، ص201 /جواتياين ، مرجع سابق ، ص171 /مظاهر الحياة الاجتماعية ، ص118ـ 119 .

(100) جمال أحمد طه ، مظاهر الحياة الاجتماعية ، ص119 .

(101) جواتياين ، مرجع سابق ، ص151 .

(102) عبدالرحمن بشير ، مرجع سابق ، ص98 .

(103) نفسه ، ص99 .

(104) عطا شحاته ، مرجع سابق ، ص29 .

(105) حاييم زعفراني ، مرجع سابق ، ص157 .

(106) محمد علي قويدر ، مرجع سابق ، ص156 .

(107) نفسه ، ص158 .

(108) عطا شحاته ، مرجع سابق ، ص167.

(109) محمد علي قويدر ، مرجع سابق ، ص156 ـ 157 .

(110) عطا علي شحاته ، مرجع سابق ، ص167 .

(111) محمد علي قويدر ، مرجع سابق ، ص159 .

(112) إبراهيم القادري بوتشيش ، مباحث في التاريخ الاجتماعي، ص74.

(113) نفسه ، ص72.

(114) إبراهيم القادري بوتشيش ،تاريخ الغرب الإسلامي ، ص97 .

(115) إبراهيم القادري بوتشيش ، مباحث في التاريخ الاجتماعي ، ص72 .

(116) نفسه ، ص75 .

(117) ابن عبدون ، رسالة ابن عبدون في الحسبة ضمن ثلاث رسائل في آداب الحسبة والمحتسب ، تح : ليفي بروفنسال ،مطبعة المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية بالقاهرة ، 1955 ، ص48

(118) إبراهيم القادري بوتشيش ، مباحث في التاريخ الاجتماعي ، ص76 .

(119) الجريسفي ، رسالة في الحسبة ضمن ثلاث رسائل في آداب الحسبة والمحتسب ، تح : ليفي بروفنسال ، مطبعة المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية بالقاهرة ، 1955 ، ص122 .

(120) جمال أحمد طه ، مظاهر الحضارة ، ص109

(121) ابن عذاري ، مصدرسابق ، ج4 ، ص23 /مجهول ، الحلل الموشية ، ص25 .

(122) جمال أحمد طه ، مظاهر الحياة الاجتماعية ، ص110 .

(123) الإدريسي ،مصدر سابق ، ج1 ، ص235 .

(124) جواتياين ، مرجع سابق ، ص150 ـ 169 .

(125) **الجزنائي ، مصدرسابق ، ص68** .

(126) إبراهيم القادري بوتشيش ، مباحث في التاريخ الاجتماعي ، ص102 .

(127) جمال أحمد طه ، مظاهر الحياة الاجتماعية ، ص121 .

(128) عطا شحاته ، مرجع سابق ، ص195 .

(129) الونشريسي ، مصدر سابق ، ج2 ، ص254 .

(130) **المراكشي ،مصدرسابق ، ص383** .

(131) نفسه .

(132) نفسه .

(133) الونشريسي ، مصدر سابق ، ج6 ، ص69 .

(134) **ابن عذاري ، مصدرسابق** ، (الموحدين) ، ص228 ـ 229

(135) إبراهيم القادري بوتشيش ، مباحث في التاريخ الاجتماعي ، ص100 .

(136) **ابن عبدون ، مصدرسابق ، ص49** ، إبراهيم القادري بوتشيش ، مباحث في التاريخ الاجتماعي ، ص100 .

(137) إبراهيم القادري بوتشيش ، مباحث في التاريخ الاجتماعي ، ص110 .

(138) مجهول ، الاستبصار ، ص137 ، **الحميري** ، مصدر سابق ، ص303 .

(139) القاضي عياض وولده محمد ، مذاهب الحكام في نوازل الأحكام ، تح ، محمد بن شريفه ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، ط2 ، 1997 ، ص203 .

(140) الونشريسي ، مصدر سابق ، ج2 ، ص215 ـ 241 .

(141) البيدق ، أخبار المهدي بن تومرت وبداية دولة الموحدين ، راجعه عبدالوهاب منصور ، المطبعة الملكية ، الرباط ، ط2 ، 1971 ، ص79 .

(142) الونشريسي ، مصدر سابق ، ج2 ، 349 ، ابن رشد ، فتاوي ابن رشد ، تح ، المختار بن طاهر التليلي ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، 1987 ، ج3 ، 349 .

(143) الونشريسي ، مصدر سابق ، ج2 ، ص349 ـ 350 ، **ابن رشد ، مصدرسابق ، ج3 ، ص1462** .

(144) جمال أحمد طه ، مظاهر الحياة الاجتماعية ، ص126 .

(145) إبراهيم القادري بوتشيش ، تاريخ الغرب الإسلامي ، ص92 .

(146) إبراهيم القادري بوتشيش ، مباحث في التاريخ الاجتماعي ، ص83 .

(147) مؤلف مجهول ، الحلل الموشية ، ص138 .

(148) جمال أحمد طه ، مظاهر الحياة الاجتماعية ، ص127 .

(149) **المراكشي ، مصدرسابق ، ص383** ،

(150) ابن أبي زرع ، الأنيس المطرب ، ص250 ـ 251 ، **ابن خلدون ، مصدرسابق ، ج6 ، ص341** .

(151) جمال أحمد طه ، مظاهر الحياة الاجتماعية ، ص128 .

(152) نفسه .

(153) إبراهيم القادري بوتشيش ، تاريخ الغرب الإسلامي ، ص93 .

(154) نفسه.

(155) ابن عذاري ، مصدرسابق ، ج4 ، ص23 / مجهول ، الحلل الموشية ، ص25 .

(156) الونشريسي ، مصدر سابق ، ج2 ، ص214 ـ 215 .

(157) ابن سهل ، الإعلام بنوازل الأحكام المعروف بالأحكام الكبرى ، تح ، نورة محمد عبدالعزيز ، 1995 ج2، ص773 .

(158) السموأل المغربي ، بذل المجهود في إفحام اليهود ، قدّم له وخرَّج نصوصه وعلّق عليه عبدالوهاب طويلة ، دار القلم ، الدار الشامية ، دمشق ، بيروت ، 1989 ، ص11 .

(159) إبراهيم القادري بوتشيش ، مباحث في التاريخ الاجتماعي ، ص104

(160) جمال أحمد طه ، مظاهر الحضارة ، ص114 .

(161) المراكشي ،مصدرسابق ، ص383 .

(162) جمال أحمد طه ، مظاهر الحياة الاجتماعية ، ص121ـ 122 .

النشاط الاقتصادي في إفريقية خلال القرنين الثاني والثالث الهجريين

د .هـــدى حســن مـحمـد عبدالرحمن

جامعة عمر المختار - البيضاء

كلية الآداب – قسم التاريخ

ملخص البحث :

عاشت إفريقية ـ تونس الحالية ـ حياة اقتصادية تفاوتت في ازدهارها من والٍ إلى آخر **ففترة الدراسة امتدت من**سنة 85هجري وتحديدا عهد الوالي موسى بن نصير وامتدت حتى نهاية عهد دولة بني الأغلب.

كان لكل فترة سماتها والتي شهدت بالإجمال اهتمام الولاة بالانشطة الاقتصادية المختلفة سواء اكانت زراعة او صناعة او تجارة فهذه المنطقة تميزت بخصوبة تربتها ووفرة مياهها وتنوع المواد الاولية الخاصة بالصناعة.

ولما تكاملت كل هذه العناصر نجد ان الولاة اعطوا عنايتهم لهذا المجال فالفتح الاسلامي لم يأتي للحرب والدمار والقتال فقط بل تجاوزها الي ابعد من ذلك فجاء العهد الاسلامي فاتحا ومحررا فعلى هذا النهج سار ولاة الدولة الاموية 40_ 132هـ وولاة الدولة العباسية 132_ 656هـ فنجدهم حولوا إفريقية إلى منطقة مزدهرة اقتصاديا اذ اهتموا بالزراعة وحفروا الابار والسدود وحسنوا انواع المحاصيل فكثرت بالتالي انواع الفواكه والخضروات والحبوب وكثرت كذلك المراعي، وتنوعت الحياة الحيوانية.

أدى هذا التنوع في السلع الي ازدهار الصناعات المختلفة نظراً لتنوع المواد الاولية فازدهرت صناعة السجاد والملابس الصوفية والزجاج والصابون واهم صناعة كانت صناعة العملة الخاصة بإفريقية، ولما وصلت الامور الي هذا التطور فكان لابد للتجارة ان تأخذ نصيبها من الاهتمام اذا ازدهرت التجارة التي ربطت إفريقية بغيرها من المناطق داخلية كانت او خارجية وقصدها التجار من كافة اقطار العالم الاسلامي وعن طريق إفريقية انتقلت مظاهر الحضارة العربية الي الاندلس بمختلف نواحيها بما فيها الناحية الاقتصادية.

Reserash summary

Africa lived an economic life that varied in prosperity from one to the other The period of the study extended from 85AH specifically the reign of wali Musa bin Nusair and extended until the end of the era of the state of Bani This region was characterized by the fertility of its soil and provided water and the diversity of raw materials for industry and the complementarity of all these elements we find that the governors gave their attention to this area the Islamic opening did not come to war and fighting and destruction only but beyond it this approach became the rulers of the Umayyad state 40-132 H and the governors of the Abbasid state 132-656H we find them around the Africa region economically prosperous as they were interested in planting and digging wells and thus increased the types of fruits and vegetables and grains and also increased pastures and varied animal life this diversity of goods led the prosperity of the flourishing of the trade where it was associated with other areas of internal and external trade through which also moved the manifestations of civilization to the country of Andalusi

المقدمة :

حظيت مناطق العالم الإسلامي منذ تأسيسها بحياة قوامها النظام والترتيب فالإسلام دين حضارة وسلام، يهدف إلى توفير حياة كريمة للكل، وعاش الجميع تحت مظلته ونظمه، المستمدة من كتاب الله العزيز.

تم أخذ بعض النظم من حضارات سبقت الإسلام في الظهور، فإن المسلمين أخذوا ما يتماشى فقط مع قيمهم، وأصالتهم، فنقحوا وهذبوا وطوارو ،الأنظمة التي سيرت حياتهم ونظم المسلمين مترابطة مع بعضها البعض فالنظام السياسي ،والاجتماعي ،والاقتصادي .نسيج واحد متكامل فالاقتصاد مثلاً :مرتبط بمدى استقرار السياسة فكلما استقرت أنتعش الاقتصاد.

هذا يرتقي بالحياة بشكل عام داخل المدينة ويجعلها في مصاف الدول المتقدمة فإفريقية ـمحور الدراسةـ شهدت قيام حياة اقتصادية اتسمت بالتفاوت ما بين الاستقرار والنمو تارة والتوتر تارة أخرى خلال عهد الولاة ونظراً لما قدمه هؤلاء فإن إفريقية تحولت إلى كبريات مناطق بلاد المغرب الإسلامي وأكثرها تأثيراً بغيرها ؛ونظراً لأهمية هذا الموضوع فقد تم اختياره للدراسة والبحث فيه.

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز إفريقية الاقتصادي والذي أثر على مختلف مناطق العالم الاسلامي.

وسوف تعتمد هذه الدراسة على المنهج السردي التحليلي القائم على جمع المعلومات وتحليلها ثم سردها في نطاق علمي منظم.

تم تقسيم الموضوع إلى عدة محاور حيث سيتناول المحور الاول الزراعة التي شهدتها المنطقة نظراً؛ لما توفر بها من خصوبة التربة ووفره المياه، التي عمل الولاة على ايجادها، كم انهم حرصوا على ادخال اصناف نباتية جديدة للمدينة وجلبوا مالم يتوفر من خارجها، كما انهم عملوا على تحسين سبل الرعي بكونه جزء لا يتجزأ من أعمال الزراعة .

أما المحور الثاني سيبحث في صناعات التي عرفتها إفريقية خلال عهد الولاة بها، فقد توفرت لهم مواد أولية ساعدتهم على إيجاد صناعات مختلفة كانت في بدايتها محلية تفي بحاجة السكان ثم تطورت وأصبحت صناعات تتصدر قائمة السلع المصدرة إلى بلاد السودان والأندلس ومنطق الشرق الإسلامي ، كما إننا سنتناول الحديث عن أسواق المدينة التي نشأت ونظمت خلال عهد الولاة وازدانت بكافة اصناف السلع التي أنتجتها، وسلع أخرى وردت من خارجها.

سيتطرق المحور الثالث إلى التجارة التي عمت إفريقية نتيجة وجود السلع المحلية بها، وأصبحت ساحة خصبة للتجارة الداخلية، والخارجية على حد السواء فقد وفد عليها التجار من كافة أقطاب الأرض وتعاملوا مع تجارها وازدهرت الحياة الاقتصادية بها بشكل خاص وبلاد المغرب بشكل عام .

كما سيتضمن البحث خاتمة للموضوع وملخص عنه هذا فضلاً عن قائمة مصادر ومراجع تتعلق بالموضوع وذات صلة وثيقة به .

النشاط الاقتصادي في إفريقية خلال القرنين الثاني والثالث الهجريين

شهدت القيروان قاعدة إفريقية خلال عهد الولاة الأمويين والعباسيين بها حياة اقتصادية ارتبطت بشكل مباشر بأوضاعها السياسية، المؤثرة عليها، منذ تأسيسها سنة (50ه / 670م)على يد القائد عقبة بن نافع الفهري [*]فأنها تحولت إلى مركز حضاري ،وعلمي متقدم في جميع المجالات ولاسيما المجال الاقتصادي المرتكز على –كما هو معروف-على الزراعة ،والصناعة ،والتجارة ،وأصبحت المدينة مقصداً للجميع يأتيها التاجر والصانع والعالِم والمتعلم كلاً لتحقيق ما تصبو إليه نفسه ،كما إنها كانت الجسر الذي انتقلت منها التنظيمات الاقتصادية إلى سائر بلاد المغرب والأندلس[1].

حرص القائد عقبة بن نافع الفهري على جعل القيروان ذات مكانة تاريخية كبيرة؛ فجعلها المنطلق لاستكمال باقي فتوحات المسلمين لبلاد المغرب ثم الأندلس وصقلية[2]

أخذت مدينة القيروان تزدان مع الوقت وتزداد تدريجياً في التطور ؛فقد حباها الله بمقدرات وثروات طبيعية ساعدتها على أن تكون في مقدمة المدن المغربية اقتصاديا. [3] هذا فضلاً عن موقعها الجغرافي المميز والرابط بين المناطق الساحلية لتونس والصحراوية بها[4].

وهذا الموقع ساعدها على أن تكون من أهم مراكز التجارة وأعظمها في بلاد المغرب قاطبة فقد كانت "أما لأمصار وقاعدة الأقطار" [5].

*هو عقبة بن نافع بن عبد قيس الاموي القرشي، ولد في حياة الرسول وهو ابن خالة عمرو بن العاص باني مدينة القيروان سنة 50هجري وكانت وفاته سنة 63هجري(ابن عبدالبر،دت،1075/3)

عمل الولاة لذين سيروا شؤون القيروان أثناء فترات الهدوء ،على تقدمها وازدهارها سواء في مجال الزراعة ،أو الصناعة، أو التجارة فكلاً سعى حسب ما توفر لديه من إمكانيات لتحقيق أهدافه [6] . فنجد الوالي موسى بن نصير (88 – 96 هـ / 706 – 714م)بعد أن حقق انتصاراته العسكرية

تحول إلى الجانب الاقتصادي ،فأمر بإنشاء دار لضرب سكة (العملة) فقد كان هو أول من ضربها بتلك النواحي [7] محققاً للبلاد استقلالاً اقتصادياً منحها حرية التجارة دونما إي تدخلات خارجية بيزنطية أو قوطية.

وها هو الوالي بشر بن صفوان الكلبي (103 – 109 هـ / 721 – 727م) عمل على ترتيب الأسواق ،ونظم المتاجر (الدكاكين) وحفر الآبار ،وآمن الطرق التي تمر بها القوافل التجارية المتجهة إلى أفريقيا [8]،كما نظم الوالي يزيد بن حاتم المهلبي (155 – 171 هـ/ 772 – 789م) الصناعة بحيث جعل لكلاً منها سوقاً خاصاً بها [9] .

النشاط الزراعي :

بما أن محور الدراسة هو الحياة الاقتصادية ،فلابد من تناول الزراعة كونها من أهم مقومات الاقتصاد ولكننا سوف نعرج على ملكية الأراضي داخل بلاد المغرب بشكل عام بكونها كانت أرض مفتوحة فالخليفة عمر بن الخطاب (13-23هـ / 634- 643م) كان يرى أن تبقى

الأراضي المفتوحة " عنوة " في يد أصحابها ووقفها لصالح كافة المسلمين بعد فرض الخراج عليها. [10]

اصطبغت مدن إفريقية وخاصة القيروان، بشكل من أشكال الإقطاع خلال عهد الولاة حيث اقتصرت ملكية أراضيها على فئة محدودة من الطبقة الحاكمة من ولاة، وعمال وقضاه ،وكثير من الأسر العربية التي جاءت واستقرت داخلها فنجد مثلا : الفهريون – قبيلة عقبة بن نافع – اخذوا المنطقة المجاورة للمسجد ودار الإمارة التي بناها عقبة بن نافع وظلت بحوزتهم حتى أجبرهم الوالي بشر بن صفوان على تركها لغرض توسيع المسجد [11]؛هذا وقد عرفت القيروان نظام الضياع ،أو المزارع الكبيرة ذات الملكية الخاصة للأفراد وأشهر هذه الضياع ،ضياع الوالي عبدالرحمن بن حبيب وضياعا لإل مهلب خاصة الوالي يزيد بن حاتم المهلبي(155ـ 171هـ / 772ـ 789م) فقد منحت لهم من قبل خلفاء بني العباس ؛نظراً لدورهم الكبير الذي قاموا به للحفاظ على أملاك الخلافة العباسية بإفريقية بشكل خاص. [12]

امتازت مدن إفريقية بخصوبة التربة ،ووفره المياه ،خاصة في المناطق الشمالية منها ؛وذلك لغزارة الأمطار إما المناطق الداخلية فهي تعتمد على مياه العيون والآبار[13]ففي هذا المجال قام الوالي عبيد الله بن الحبحاب (123- 116هـ / 740 - 735م) بإنشاء عدد كبير من الصهاريج الخاصة بالمياه خارج أسوار القيروان فقدمت خدمة جليلة للسكان وذلك بتزويدهم بالماء العذب طول فصول السنة[14]

لقد عرفت المنطقة أنواعاً من طرق الري مثل :السواقي ،والنواعير ،والدواليب، وتبعاً لتنوع مصادر المياه وطرق الري تنوعت بالتالي أنواع المحاصيل التي أنتجتها المدينة، فقد انتشرت زراعة القمح، والشعير، والزيتون، والكروم والفواكه والحبوب.[15]

لقد عنى الولاة بتوزيع الأراضي التي تحتاج إلى الزراعة حول مدينة القيروان فكانت زراعة أشجار الزيتون بالجهة الشرقية من المدينة وزراعة الحبوب في شمالها وكثرت واحات النخيل في الجنوب وهكذا كانت البلاد مخصبة حول المدينة، هذا وقد زرعت بالمدينة أنواع جاءتها من خارجها خاصة قصب السكر والتوت الذي جلب مع الجيش الاسلامي وخاصة الخراساني وهذا دليل واضح على مدى التأثير والتأثر بين المسلمين، كما خصص مكان داخل مدينة القيروان لزراعة الفول الذى كان يدر أموالاً كثيرة ، فكانت منتجات المنطقة من هذه المحاصيل كثيرة وساهمت في التجارة الخارجية للبلاد[16]الأمر الذي كان من شأنه رفع مكانة

المنطقة اقتصادياً وتأثرت بالتالي باقي نواحي الحياة فيها فازدهرت الحياة العلمية والعمرانية وغيرها .

ولما كان الغطاء النباتي بالمنطقة وخاصة القيروان وفير، وغني فأن المراعي بها كانت جيدة، وهذا الأمر من شأنه أن يسهم في غنى البلاد بالمواشي، والأغنام فقد قام الوالي يزيد بن حاتم بإقامة اسطبلات للخيول، ووفر لها مراعيها، فقد كانت البيئة الطبيعية جيدة وهذا يعزو **أختار** عقبة بن نافع لها من حيث موقعها عندما قال لأصحابه " **:**قربوها من السبخة فإن أكثر دوابكم الإبل لتكون إبلكم على بابها في مراعيها آمنه"[17].

وعلى الرغم من الظروف التي تميزت بعدم الاستقرار وكثرة الحروب التي شهدتها المنطقة خلال عهد الولاة (58 _ 296هـ) **إلا** إنهم لم يترددوا في بذل مجهوداتهم من اجل النهوض بالبلاد من الناحية الزراعية فعملوا على زرع الانواع التي قاموا بجلبها من الخارج وحسنوا الانواع التي زرعوها وعملوا على إتباع سياسة حكيمة تعمل على تغطية كافة مناطق البلاد بالمنتجات الزراعية، من خلال تبادل المنتجات بين المدن.

الصناعات التي شهدتها المنطقة :

حظيت إفريقية بوجود ثروات معدنية بأرضها أعطاها مجالاً خصباً لتكون في مقدمة المناطق المزدهرة من حيث الصناعة، فأولى هذه الصناعات صناعة العملة والتي كما ذكر سابقاً ـأوجدها الوالي موسى بن نصير داخل مدينة القيروان فكانت المنطلق لصناعة العملة بها طوال فترة عهد الولاة، وكان موقع دار ضرب العملة بجوار دار الإمارة، وبالقرب من المسجد الجامع بالمدينة، ولها مشرف خاص يسير العمل بداخلها وينظم أعمال العمال الذين تميزوا بالماهرة والدقة في **أعمل الوزن والنقش والطبع**[18]

كانت الصنوج[*]من العملات التي صنعت بالقيروان خلال عهد الولاة، وأول والٍ عربي استعملها في القيروان عبدالله بن الحبحاب(116 – 123 هـ / 734 – 754م) **ثم الوالي** عبدالرحمن بن حبيب الفهري (127 – 137 هـ / 745 – 754م) [19] بعدها تكاثرت الصنوج التي كتب عليها اسم الوالي يزيد بن حاتم المهلبي (154 – 170 هـ / 770 – 786م) **والذي** عنى بالصناعة بشكل عام ورتبها وجعل لكلٍ منها مكانا وسوقاً خاصاً بها. [20]

كما استعمل النحاس بكونه أهم موارد الصناعة داخل المنطقة في تصنيع السلاسل التي تطلى بالذهب وتستخدم في صناعة اللجم الخاصة بالخيل، كذلك قامت صناعة الخشب ومن الصناعات

الشهيرة والراقية والتي أولاها الولاة عناية خاصة هي صناعة الزجاج ومنها تتخذ الأواني والتحف والقنينات التي كانت يستعملها الصيادلة لحفظ الأدوية وكان لهذه الصناعة سوقاً خاصاً بها وكانت هذه الصناعات قائمة على أيدي عمال محترفين يصنعون بأنفسهم ويعلمون كل من أراد اقتناء حرفة معينة مثل الحدادة والخياطة، **وصناعة الخشب** [21] .

*الصنج هو قطعة مدورة مصنوعة من الزجاج يرسم على أحد وجهيها كتابات بارزة تدل على أن مثقلاها هو وزن الدرهم او الدينار (عبدالوهاب،1964م،419)

عرفت المنطقة أيضاً صناعة الزيوت التي قامت على زراعة الزيتون وكانت السلعة الأكثر تصديراً، كذلك صناعة المنسوجات الصوفية والتي تتمثل في السجاد العربي الذي يسمى بالزربية ويمتاز بالزخرف الهندسي وقد وجد هذا النوع في القيروان بعد وصول الفتح العربي الإسلامي وهذا دليل آخر على تأثير المسلمين الحضاري ، كما وجد بالمدينة دار خاصة للأمراء لصناعة الأقمشة الحريرية والتي تزين بالخط الكوفي، ولا ننسى في هذا المجال الحديث عن المدبوغات الجلدية القيروانية والتي تدبغ بشكل خاص للكتابة عليها وتجلد بها المصاحف ، كذلك قاموا بصناعة السروج البسيطة والمطرزة بالحرير[22].

وفي هذا المجال لابد من إيضاح إن الظروف السياسية المتقلبة والتي مرت بها البلاد لم تقف عائقاً أمام الولاة للاهتمام بالنواحي الاقتصادية والتي تؤدي الى الرقي بمظاهر الحضارة والمدنية رسالة الدين الإسلامي الحنيف الإمر الذي كان من شأنه نهوض البلاد تجارياً.

التجارة :

أتاح الموقع الجغرافي المميز لإفريقية _تونس الحالية_ مكانة تجارية مهمة على المستويين الداخلي والخارجي ،وتسيطر على طرق التجارة المارة من خلالها صوب بلاد السودان والمشرق والأندلس، كذلك لا توجد بها سلاسل جبلية مرتفعة تفصل الساحل عن الداخل، كل هذه المميزات **ساعد**تها على تسيير التجارة الداخلية بين مدنها وتجارتها الخارجية من غيرها من مناطق العالم **الإسلامي** [23]. فكانت مدينة القيروان المركز التجاري الاول داخل إفريقية طوال عصر الولاة والتي توافد عليها تجار العراق و بلاد الأندلس الذين جاؤوها بأنفسهم أحياناً وبعثوا وكلاء عنهم أحياناً أخرى [24] .

وإلى جانب القيروان وجد مركز تجاري أخر مهم يقع في جنوب إفريقية وهو بلاد الجريد الذي شكل حلقة وصل بين تجارة إفريقية وتجارة بلاد السودان فسلع إفريقية كانت تمر من خلالها صوب بلاد السودان، فدوره كان فعال على مستوى التجارة المحلية [25] .

ونظرًا لنشاط المراكز التجارية من خلال مجهودات تجارها فإن هؤلاء التجار كانوا على قدر كبير من امتلاك للثروات، ففي هذا الصدد نجد أن الوالي إبراهيم بن الأغلب _ مؤسس الدولة الاغلبية فيما بعد _ قد لجأ لهؤلاء التجار لمساندة ونصرة محمد بن مقاتل العكي (181 – 184 هـ / 797 – 900م) والي القيروان الذي ثار ضده تمام بن تميم عامل العكي على تونس [*] .

قامت التجارة الداخلية للقيروان على ما كانت تجود به مزارعها ومنتجات صانعيها فتوفر فيها مثلاً النحاس الخام، والجلود، والبقول غيرها من السلع، وكانت التجارة الداخلية بالمدينة مرتبطة بالطرق التجارية المارة بها خاصة المتجهة نحو برقة والأخرى المتجهة نحو بلاد الجريد وهذه الطرق لم تحظ باهتمام الولاة فكانت في أكثر الأحيان عُرضة للسرقة[27] وهجمات اللصوص ولم يتم القضاء على هذا الأمر إلا في أيام الخليفة الأغلبي إبراهيم بن الأغلب[28] .

* تمكن العكي من القضاء على هذه الثورة بمساعدة إبراهيم بن الأغلب إلا أن أهالي القيروان رفضوا بقاء العكي في ولاية القيروان فكتب إبراهيم بن الأغلب إلى الخليفة العباسي هارون الرشيد يخبره بذلك فعز لهارون الرشيد العكي وولى بدل منه إبراهيم بن الأغلب وبذلك بدأت مرحلة جديدة من مراحل إفريقية وهي قيام الدولة الاغلبية بها سنة **184 ه / 800م.** (الرقيق القيرواني،دت،132)

أما عن التجارة الخارجية فقد أعطاها الولاة عناية خاصة فتجد الوالي عبدالرحمن بن حبيب (127 – 137 هـ / 754 – 744م) اهتم بالتجارة مع بلاد السودان وأمن طرق القوافل الذاهبة إليها وعمل أيضاً على توسيع التجارة معها خاصة تجارة الذهب والرقيق [29] .

شكلت تجارة الرقيق المصدر الأساسي لتجارة القيروان الخارجية إثناء عهد الولاة، فاتجهت إلى بلاد المشرق وتمت على مرحلتين أساسيتين الأولى بدأت منذ الفتح الإسلامي لها واستمرت حوالي منتصف القرن (2 هـ / 8م) والمرحلة الثانية بدأت عند انقطاع وصول السبايا من بلاد المغرب[30] . ومن الولاة الذين اشتهروا بتجارة الرقيق الوالي إسماعيل بن عبيد الله المعروف بتاجر الله ،فنجده قد أقام سوقاً بجوار مسجده سمي بسوق إسماعيل أو سوق الأحباش [31] .

ومن الموارد الأخرى المهمة لتجارة المنطقة الخارجية تجارة الملح التي لاقت رواجاً في مناطق مختلفة [32] .

كانت للمنطقة تجارة مع الأندلس مزدهرة؛ بسب بوجود الموانئ والمدن التي سهلت هذه العملية وهي نقل البضائع منها وإليها أشهرها ميناء مدينة تونس ، والعملية التجارية بين الطرفان كانت تبادلية بحيث تصدرا لأندلس البسط، والحصر، والثياب والآلات الزراعية، وتورد القيروان القمح والشعير، والتين، والملح والزيتون[33] .

شهدت التجارة الخاصة بالمنطقة كغيرها من المناطق معاملات وتقاليد تجارية كاستخدام التاجر لختم خاص به مثله مثل الوالي، والقاضي [34] .كما عرفت التجارة الخارجية نظام الوكالة في البيع، فكان تجار المشرق يبعثون بوكلاء عنهم يقومون بعقد الصفقات التجارية في أفريقية نيابة عنهم[35] ، وينزل هؤلاء في فنادق كانت معدة لنزول التجار الوافدين من خارج المدينة، ويتضح لنا مدى ما كان علية العمران من تقدم داخل مدينة القيروان .

تواجد بالمنطقة أسواقاً زاهرة؛ نظراً لما عاشته من ازدهار اقتصادي كبير، ففي هذه الأسواق تم تصريف المنتجات المحلية والتي كانت تفي حاجات السكان المحليين، وأسواقها كانت مرتبة ومنسقة فكانت الدكاكين صفاً واحد يقابلها من الجهة الموازية صفاً مماثلاً، وكان يسمى بالسماط أو القيسارية وكل سوق كما أشرنا سابقاً مخصص لصناعة معينة، ولكل سوق كذلك أمين[36] يسير شؤونه ويدير وينظم العلاقات بين العاملين فيه والتجار المحليين والوافدين **ونظام الأسواق** جاء به الفاتحون العرب عند قدومهم من المشرق وهذا دليل على مدى حدوث التأثيرات الحضارية المتبادلة بين مناطق العالم الإسلامي .

تعددت أسواق المنطقة وتنوعت فمنها مثلاً **:**أسواق أسبوعية كانت تعقد في يوم معين من أيام الأسبوع كسوق الخميس، وسوق الأحد[37] الواقع غرب مدينة القيروان وهو من أكبر أسواقها؛ فكانت تباع فيه الأقمشة، والفخار وهناك أيضاً أسواق حملت اسم السلعة المباعة بها كسوق الزجاجين الذي راجت صناعته بالقيروان وامتاز بجودته وجاء في قائمة السلع المصدرة إلى خارج البلاد[38] .

كما وجد سوق سمى بسوق البزازين والذي يباع فيه المنسوجات المختلفة، وسوق الرهادنة وفيه تباع الملابس المستعملة، وهذا سوق البركة المخصص لبيع الجواري ومن أسواقها أيضاً

سوق اللحامين وسوق الرماحين، وسوق النساجين، وسوق النجارين، وسوق الدجاج، وهذه الأسواق من أسمائها أسواق مخصصة لبيع سلعة بعينها[39].

وخلاصة القول إن إفريقية مرت خلال عهد ولاة بني امية او ولاة العاسيين بها بحياةِ اقتصادية تفاوتت من والٍ إلى آخر كلاً حسب مقتضيات الظروف السياسية التي حصلت في عهده، ولكنهم بالمجمل عملوا على تحسين أمور الاقتصاد، لتكن حلاً لبعض المشاكل التي تعكر صفو البلاد، والعباد وعن طريق اهتمامهم بتنظيم الاقتصاد تحولت المنطقة إلى مركز تجاري وحضاري مهم وأعُتبر الجسر الذي انتقلت من خلاله الحضارة العربية الإسلامية إلى الأندلس وصقلية .

الخاتمة :

من خلال الدراسة لهذا الموضوع توصلنا إلى ما يلي :

تحولت مناطق إفريقية وقاعدتها القيروان من مركز عسكري انطلق منه الجيش الإسلامي لاستكمال الفتوحات العربية في سائر أنحاء بلاد المغرب إلى مدينة زاهرة حضارياً في كافة المجالات تأثرت وأثرت بغيرها من المدن .

عمل الولاة الذين تم تعيينهم من قبل خلفاء بني أمية وبني العباس على بذل مجهوداتهم من اجل جعل المنطقة من اكبر مراكز العمران ببلاد المغرب على رغم كل الظروف والثورات التي واجهوها، وأثبتوا للجميع إن المسلمين لم يكن همهم الحروب وإنما هم أمة علم وحضارة .

امتازت المنطقة بموقع جغرافي وثروات طبيعية مهمة ساعدتها على قيام حياة اقتصادية متكاملة قوامها الزراعة، والصناعة، والتجارة، فقد قامت الزراعة بها نظراً؛ لتوفر التربة الخصبة، والمياه التي عمل الولاة على إنشاء الصهاريج الخاصة بها فتوفرت المحاصيل المختلفة التي ساعدت على قيام الصناعة، والتجارة، فالصناعات كانت في جلها محلية لسد حاجات السكان، ثم بدأت هذه الصناعات في التطور، ودخلت في مجال التجارة والتي شهدتها المدينة فكانت لها تجارة داخلية، وأخرى خارجية، فعن طريق هذه التجارة تحولت المنطقة إلى مركز تجاري مهم يسيطر على طرق تجارية رابطة بين سواحل البحر المتوسط، ومناطق جنوب الصحراء الإفريقية .

ولما كانت الحياة الاقتصادية زاهرة فأن أسواق المنطقة جاءت مكملة لهذا الازدهار، فقد نُظمت هذه الأسواق بحيث جُعلت لكل صناعة سوقاً خاصاً بها وكان لكل سوق أمين يمثل دور المحتسب فينظم المعاملات بكل أوجهها بين جميع المتواجدين بداخل السوق، هذا التنظيم والازدهار الذي شهدته القيروان دفع جاراتها لان تحذو حذوها وتقيم أسواقاً مماثلة بها .

لقد وصلت البلاد إلى درجة كبيرة من التقدم الاقتصادي لدرجة معها وجد فئة من كبار التجار الأغنياء والذين ذكرتهم المصادر إنهم تدخلوا بأموالهم لحل بعض المشاكل السياسية والحربية التي مرت بها البلاد.

عمل الولاة بكل جد وجهد على إنعاش البلاد اقتصادياً على رغم كل الصعوبات التي واجهتهم وكثرت الثورات التي ظهرت ضدهم فقد حققوا هدفهم الذي جاؤوا من اجله الا وهو نشر الإسلام ونظم الحضارة العربية الإسلامية فكان النظم الاقتصادي من بينها.

الهوامش :

1. حسن حسني عبدالوهاب، ورقات الحضارة العربية بإفريقية التونسية ،مكتبة المنار(تونس،1972م)ج1 / ص 62 .
2. سليمان الباروني ،الأزهار الرياضية في أئمة الإباضية ،تحقيق محمد علي (عمان،1978 م) ص 38لمارمول كربنحال، أفريقيا، ترجمة محمد على حجي،(الرباط،1998 م)ج3 / ص79. حسن أحمد محمود، الإسلام والثقافة العربية في أفريقيا، مكتبة النهضة المصرية،(القاهرة،1963م) ص 93 .
3. البكري ،المغرب في ذكر بلاد أفريقيا والمغرب، مكتبة المثنى ،(بغداد ،دت) ص 26الزهري ،كتاب الجغرافية، تحقيق محمد حاج صادق، مكتبة الثقافة الدينية، (القاهرة ،دت) ص109.
4. ادوارد ريا، المغرب الغربي طرابلس لبدة القيروان، ترجمة مصطفى محمد جودة، تحقيق عثمان الكعاك (طرابلس ،دت)ص 192 نقولا زيادة، صفحات مغربية، دار الطليعة، (بيروت،1966م) ص 20 .
5. الإدريسي ،نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، مكتبة الثقافة الدينية، (القاهرة ،دت) ج 1/ ص284، مقديش، نزهة الأنظار في عجائب التواريخ والأخبار، تحقيق، على الزاوي ،دار الغرب الإسلامي (بيروت،1988م) ص115، السيد عبدالعزيز سالم ،تاريخ المغرب في العصر الإسلامي، مؤسسة شباب الجامعة، (الاسكندرية، دت)ص 114 .
6. حسن حسني عبدالوهاب، الورقات، ج 1 / ص 55 .
7. ابن أبي دينار، المؤنس في اخبار إفريقية وتونس ،دار المسيرة، (بيروت،1993م) ص 60 .

8. موسى لقبال، الحسبة المذهبية في بلاد المغرب، (الجزائر،1971م) ص 39.

9. أبو يوسف ،كتاب الخراج ،ط 6 (القاهرة، 1397 هـ) ص10 .

10. عبدالعزيز الدوري ،نشأة الإقطاع ،مجلة المجمع العلمي العراقي، مجلد 2سنة 1970 ،ص8 .

11. محمود إسماعيل عبدالرازق، قضايا في التاريخ الإسلامي، (الدار البيضاء ،1981م)ط2 ،ص 142 .

12. طه عبدالعليم رضوان، جغرافية العالم الإسلامي(القاهرة 1980م) ص 354 .

13. V,Guerin ,LaRegencede Tuni s Paris, 1962,P333

14. المقدسي، أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم(دم، دت) ص 226 .

15. ابن عبد الحكم، فتوح مصر والمغرب،(القاهرة،1961م)ص 248 .

16. ابن عذاري، البيان المغرب في أخبار الاندلس والمغرب، ج 1 / ص 19 .

17. حسن حسني عبدالوهاب، الورقات ،ص 410-411

18. حسن حسني عبدالوهاب ،المرجع السابق، ص420 .

19. حسن حسني عبدالوهاب، المرجع نفسه ،ص 421 .

20. ابو العرب ،طبقات علماء إفريقية وتونس ،تحقيق علي الشابي ونعيم حسن اليافي، الدار التونسية للنشر (تونس،1968م) ج1/ص 198 .

21. Marcais, G. et provencal, Note sur un poids de uereesiecleAnnales 1937 pp10 _11.

22. HichamDjait, de wilaya d Ifriqiya au le–IiVIIIe siècle Etude institutionnelle Tome, 1967 p.55.

23. الاصطخري ،المسالك والممالك، (القاهرة،1961م) ص 35 .

24. ابو العرب، الطبقات، ص97 -98

25. الإدريسي، المصدر السابق، ص 133 .

26. الإدريسي ،المصدر نفسه، ص 110.

27. محمد بن حسن ،القبائل والأرياف المغربية في العصر الوسيط (تونس، 1986م) ص81 .

28. ابن عذاري ،البيان المغرب في أخبارا لأندلس والمغرب ،تحقيق ليفي بروفنسال (بيروت،**1983م**)،ج **1** / ص **67** .

29. **البكري ،المغرب، ص 20** .

30. **الاصطخري ،المسالك ،ص 38** .

31. المقري ،نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، (القاهرة، **1946م**) ج **1** / ص 201 - 202 .

32. الدباغ، معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان، تحقيق إبراهيم شبوح(لقاهرة، **1986م**) ج **1**/ ص **314** .

33. الحبيب الجنحاني ، المغرب الإسلامي ،الحياة الاقتصادية والاجتماعية (**تونس، 1978م**) ص **58**

34. المنجي الكعبي ،القيروان ،دار الغرب الإسلامي (بيروت،**1990م**) ص **24** .

35. **المقدسي، المصدر السابق ،ص 225** .

36. ارشيبالد لويس، القوى البحرية والتجارية في حوض البحر المتوسط، ترجمة احمد محمد عيسى ،مراجعة محمد شفيق غربال ،مكتبة النهضة المصرية، (القاهرة، د**ت**) ص**253** .

37. القاضي عياض ،ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك ،تحقيق على عمر ،مكتبة الثقافة الدينية ،(القاهرة،**2009م**) ج**3** / ص**318** .

38. **المقدسي ،المصدر السابق ،ص 255** .

قائمة المصادر والمراجع :

أولاً :المصادر :

- ابن أبي دينار، محمد أبو القاسم الرعيني(**1993**) المؤنس في أخبار إفريقية وتونس ،دار المسيرة ، تونس .

- **أبو العرب، محمد بن أحمد (1968)** طبقات علماء إفريقية وتونس، تحقيق علي الشابي ونعيم حسن اليافي، الدار التونسية، تونس .

- الإدريسي ،ابو عبدالله محمد بن محمد(د**ت**) نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة .

- الأصطخري، ابو إسحاق إبراهيم (**1927**)مسالك الممالك ،تحقيق دي غويه، لندن.

- البكري، ابو عبيد الله بن عبدالله (د**ت**) المغرب في ذكر بلاد أفريقيا والمغرب ،مكتبة المثنى، بغداد.

- **ابن حجر العسقلاني ،أحمد بن علي (1956)** الإصابة في تمييز الصحابة، بغداد.

- ابن حوقل، ابو القاسم النصيبي (دت) **صورة الأرض في الطول والعرض ،دم.**

- الدباغ ،أبوزيد عبد الرحمن (**1968**) معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان، تحقيق إبراهيم شبوح، مكتبة **الخانجي، الجزء الاول،** القاهرة.

- الرقيق القيرواني، أبو إسحاق إبراهيم (1968) تاريخ إفريقية والمغرب، **تونس.**

- الزهري، ابو عبدالله محمد (دت) كتاب الجغرافية، تحقيق محمد حاج صادق، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة .

- ابن عبد البر ،ابو عمرو يوسف **(دت)** الإستعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق علي البجاوي ،القاهرة.

- **ابن عبد الحكم، عبد الرحمن بن عبد الله** (دت) فتوح مصر والمغرب ،بيروت.

- **ابن عذارى، ابو العباس أحمد المراكشي**(**1983**) البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب ،تحقيق ليفي بروفنسال،بيروت.

- القاضي عياض، ابو الفضل بن موسى (2009) ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، تحقيق علي عمر القاهرة.

- **المالكي ،ابوبكر عبد الله** (1994) رياض النفوس في طبقات علماء القيروان وأفريقيا وتونس، تحقيق بشير البكوش، دار الغرب الإسلامي، الطبعة الثانية بيروت.

- المقدسي ،شمس الدين بن عبد الله البشاري (1906) أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم بيروت

_مقديش ، (1988) نزهة الأنظار في عجائب التواريخ والأخبار، تحقيق علي الزواري، دار الغرب الإسلامي بيروت.

- **المقري،** (1946) نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب ،القاهرة.

- **ابن منظور** ، (دت) **لسان** العرب القاهرة .

- ياقوت الحموي، (1957) معجم البلدان ،دار صادر بيروت.

- ابو يوسف، يعقوب بن إبراهيم (1397هـ) كتاب الخراج ،الطبعة السادسة القاهرة .

ثانياً :المراجع:

- ادوارد ريا (دت) المغرب العربي طرابلس لبدة القيروان ،ترجمة مصطفى محمد جودة ،ت حقيق **عثمان الكعاك،طرابلس** .

ـ ارشيبالد لويس (دت) القوي البحرية والتجارية في حوض البحر المتوسط، ترجمة أحمد محمد عيسى، مراجعة محمد شفيق غربال، مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة .

ـ الحبيب الجنحاني (1978) المغرب الإسلامي ،الحياة الاقتصادية والاجتماعي، تونس.

ـ **حسن أحمد محمود** (1963) الإسلام والثقافة العربية في أفريقيا ،مكتبة النهضة المصرية، الجزء الأول، القاهرة.

ـ حسن حسني عبدالوهاب **(1964)** ورقات عن الحضارة العربية بإفريقية التونسية ،مكتبة المنار، تونس.

ـ سليمان الباروني (1987) الأزهار الرياضية في أئمة الإباضية، تحقيق محمد على الصليبي ،سلطنة عمان .

ـ السيد عبدالعزيز سالم (دت) تاريخ المغرب في العصر الوسيط ،مؤسسة شباب الجامعة ،الإسكندرية.

ـ طه عبدالعليم رضوان (1980) جغرافية العالم الإسلامي ،القاهرة.

ـ لمار مول كرينحال (1989) أفريقيا ،ترجمة محمد علي حجي وآخرين ،الجزء الثالث ،الرباط .

ـ **محمد بن حسن** (1986) القبائل والأرياف المغربية في العصر الوسيط تونس.

ـ محمود إسماعيل عبد الرازق (1981) قضايا في التاريخ الإسلامي ،الدار البيضاء.

ـ **موسى لقبل (1971)** الحسبة المذهبية في بلاد المغرب ،**الجزائر**.

ـ **منجي الكعبي (1966)** القيروان ،دار الطليعة بيروت.

ـ نقولا زيادة **(1966)** صفحات مغربية ،دار الطليعة، بيروت.

المراجع الأجنبية:

_HichamDjait,dewilaya d I’friqiya Le Iie_vIIIsiecle Etude institutionnelle

-Marcais,G.etprovencal,Notesur un poids de vereesiecle Annaales1937

-V,Guerin,LaRegencede Tunis,paris1962

الدوريات :

عبد العزيز الدوري، مقدمة في التاريخ الاقتصادي العربي ,نشأة الاقطاع في المجتمعات الاسلاميه مجلة المجمع العلمي العراقي ،مجلد1 ،**1970**

(مقترحات علاجية للمشكلات التربوية التي تواجه معلمات رياض الأطفال)
(في ضوء بعض المتغيرات)

أ . أريج إبراهيم عبد الحميد
جامعة بنغازي
كلية التربية

مستخلص الدراسة :

هدف الدراسة الحالية هو عرض مقترحات علاجية لأهم المشكلات التربوية التي تواجه معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة ؛ والتي سيكون لها تأثيراً كبيراً في تقليصها و والتقليل من حدتها ؛ وذلك من خلال استطلاع أراء المعلمات أنفسهن؛ ولتحقيق ذلك أتبعت الباحثة المنهج المسحي؛ حيث تكون مجتمع الدراسة من**(122)** ,معلمة رياض أطفال موزعة على عدد ثلاث رياض عامة في مدينة بنغازي، خلال العام الدراسي**(2018-2019)** ، ومع قيام الباحثة بتصميم **(استبانة)** ، كأداة رئيسية للدراسة الحالية،وقد اشتملت على **(5)** ،محاور أساسية يتعلق كل محور بمشكلة تربوية تتعلق بالجوانب التالية :

المشكلات المتعلقة بالجوانب الشخصية لمعلمات الروضة ؛ المشكلات المتعلقة بالأداء المهني **لمعلمات الروضة ؛ المشكلات الخاصة بالتعامل مع المجتمع** "أولياء الأمور" **؛ المشكلات المتعلقة بالعمل داخل الفصل مع الأطفال ؛ المشكلات المتعلقة** بالتعامل مع مديرة الروضة، **وتكونت الاستبانة من (50) ، فقرة موزعة في شكل (10) ، بنود لكل محور من المحاور السابقة الذكر ،** ومع تحري معاملي الصدق والثبات قامت الباحثة بتحليل نتائج الدراسة وتفسيره ؛ وقد توصلت **إلى النتائج** التالية :

من أكثر المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة ؛ هي حاجتهن **إلى** امتلاك المهارات الإنسانية اللازمة **للتعامل مع أسر الأطفال** - مع أولياء الأمور - ؛ حيث احتلت الترتيب الأول ؛ يليها في الترتيب الحاجة إلى التدريب الدائم المستمر **على برامج وأنشطة** الروضة التعليمية ؛ كما أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات المعلمات للمشكلات التي تواجههن أثناء الخدمة لصالح المعلمات غير المؤهلات تربويا ، عن غير غيرهن الحاصلات على التأهيل التربوي ؛ **وفي ضوء ذلك تم وضع بعض الحلول** المقترحات الهامة ومنها :

أن يتم التركيز على العملية التعليمية التي تحدث داخل مؤسسات رياض الأطفال بجميع أركانها (**المعلمة –الطفل** – المناهج –الطرق والأساليب–أولياء الأمور) .

الكلمات المفتاحية : (مقترحات علاجية ، مشكلات تربوية ،معلمات رياض الأطفال)

Abstract of the study

The aim of this study is to present remedial proposals for the most important educational problems faced by kindergarten teachers during the service, which will have a significant impact on reducing and reducing their intensity by surveying the views of the teachers themselves. To achieve this, the researcher followed the survey method. (122), a kindergarten teacher distributed in the number of three public kindergartens in the city of Benghazi during the academic year (2018-2019), and with the researcher designed (questionnaire), as a main tool of the current study, has included (5) Is the focus of an educational problem related to the following aspects: The problems related to the work of the kindergarten; the questionnaire consisted of (50), a paragraph distributed in the form of (10) The researcher analyzed the results of the study and its interpretation, and found the following results: One of the most common problems faced by preschool teachers during the service is their need to acquire the human skills needed to deal with the families of the children. The results of this study showed statistically significant differences between the teachers' estimations of the problems encountered during service for the non-qualified teachers, The following are some of the important proposals: Focus on the educational process that takes place within the kindergarten institutions in all its facets (teacher, child, curriculum, methods and methods, parents).(

Keywords:(therapeutic proposals, educational problems, kindergarten teachers).

مدخل علم :

ازداد الإقبال على رياض الأطفال في السنوات الأخيرة، وأصبح الاهتمام بالطفل في مرحلة **ما** قبل المدرسة ؛ يحظى باهتمام المربين والآباء على حد سواء ، ولعل من أسباب هذا الانتشار **الوعي في** المجتمع حول وجوب العناية بالطفل في المراحل الأولى من حياته ، ونظرة التربية الحديثة للطفل حين رأت أنه محور العملية التربوية كلها ، الأمر الذي يقتضي إحداث تغيير شامل ومرغوب في شخصية الطفل وفي إنمائها في كل جوانبها ؛ العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية ، وتزويده بمهارات تساعده على تكامل شخصيته وتوافقها بشكل صحيح ومتماسك ، هذا وتعتبر معلمة الروضة من أكثر المعلمات أهمية في العملية التربوية من ناحية إعدادها وتأسيسها ، حيث يتطلب إلحاقها بالعمل في مؤسسات رياض الأطفال ، إعداداً مكثفاً من الناحية المعرفية والتطبيقية ، إضافة لامتلاكها سمات خاصة من أهمها القدرة على ممارسة الأنشطة

الحركية والفنية والموسيقية التي تهدف إلى تنمية التذوق الجمالي لدي الطفل وتنمية روح الإبداع والابتكار والتعبير عن ذاته **(خلاف ؛ عيد أروس ،2013 :414).**

وانطلاقاً من ذلك ، كان من الضروري أن تتضمن برامج إعداد معلمات رياض الأطفال تعزيزا للأسس التربوية والنفسية التي تقوم عليها مرحلة الطفولة المبكرة ، خاصة أنها معرضة في كثير من الأحيان لمواجهة صعوبات أداء هذه المهنة ؛ ولذلك لابد من التأكد من كونها مناسبة لتحقيق الأهداف التربوية المختلفة والتي نبغي الوصول إليها **(جاد،2000 ، 17) ، فالتوسع في** تنمية مهاراتها وقدرتها على التفكير وامتلاكها الخبرات والمهارات الحياتية اللازمة للتعامل مع المشكلات التي من الممكن أن تتعرض لها أثناء الخدمة داخل وخارج **الروضة** ، حيث يتوقف نجاحها في أداء المهنة على مدي قدرتها على التعامل مع مشكلات وصعوبات المهنة على اختلاف ودرجة تلك المشكلات ، حيث كان ذلك محل اهتمام العديد من المؤتمرات والندوات العلمية التربوية التي عقدت في السنوات الأخيرة ، نذكر منها **(المؤتمر الإقليمي،2004)** ، الذي انعقد حول تطوير السياسات والممارسات في مجال الطفولة المبكرة في الدول العربية، **و مؤتمر (نحو آفاق جديدة في تربية الأطفال ،2014)** الذي عقد بكلية رياض الأطفال- **جامعة** القاهرة - **والتي تركزت معظم محاوره على** ما تقوم به معلمة الروضة من أدواراً عدة تتطلب منها امتلاك مهارات فنية علمية مختلفة ؛ مع التوصية بأهمية تقويم برامج إعداد وتدريب **المعلمات** – بحيث يجب أن يتضمن طرقًا حديثة ومبتكرة في تعليم الطفل وإكسابه المفاهيم والمهارات المختلفة ، ونظرا لأهمية مرحلة رياض الأطفال برزت الحاجة لدراسة أكثر المشكلات التي تواجه معلمات هذه المرحلة بالذات،والحلول المقترحة للتعامل معها .

إشكالية الدراسة :

أولت الدول العربية اهتماماً كبيراً بمجال العمل في مؤسسات رياض الأطفال ؛ حيث ترجم ذلك الاهتمام في شكل كم هائل من الأدبيات العلمية والتربوية لتسلط الضوء على مرحلة ما قبل **المدرسة – مرحلة الطفولة المبكرة – وعلى** دور معلمة الروضة وأهميتها ؛ وشروط إعدادها وتأهيلها ، كما أظهرت بعضها الآخر اهتماماً مباشراً بمؤسسات رياض الأطفال ، وشروط العمل فيها ، مع تناول طرق إعداد معلمة الروضة في ضوء البرامج التربوية المتخصصة ووفق أنظمة معايير الجودة العالمية ،وغير ذلك من المواضيع التربوية الهامة والمختلفة ، التي تركزت حول معلمة رياض الأطفال العامة؛دون أن يتم التطرق بشكل مباشر للصعوبات والمشكلات التي يمكن أن تواجه معلمة الروضة أثناء الخدمة – وذلك على حسب علم الباحثة ، حيث لاحظت نقص واضح في الأبحاث والدراسات العربية والمحلية التي تركزت على رصد أهم المشكلات

التي تواجه عمل معلمة الروضة ؛ وبذلك برزت الحاجة لدراسة طبيعة هذه المشكلات والبحث عن أسبابها وتحديد أنواعها وتصنفيها حسب درجة شيوعها وانتشارها في البيئة الليبية المحلية ،وذلك في محاولة لوضع حلول مقترحة للحد منها والتقليل من تأثيرها **على معلمة الروضة** ومستوي أدائها أثناء المهنة ، وقد تحصلت الباحثة على بعض الدراسات التي تشابهت في بعض متغيراتها مع الدراسة الحالية ، مع الاختلاف في بعض الإجراءات المنهجية للدراسة وفي النتائج التي تم الوصول إليها ، منها دار**سـة الشـيباني (2001)** والتي أظهرت نتائجها وجـود **مشكلات فـي** قدرة المعلمات على الأطفال خاصة في محور المنهج و**الأنشطة ، (الشيباني ، 2001) ،** هذا وقد أظهرت نتائج د**راسة (هولي، القلاف ، 2011) ، وجود ضعف عام في** قدرة **المعلمات** على حل المشكلات، التي تواجههن أثناء الخدمة باستخدام الأسلوب العلمي المنظم ؛ مع التأكيد على ضرورة الحاجة للتدريب المستمر على مهارات حل المشكلات للمعلمات الروضة ، هذا وقد **اتفقت دراسة (رزق ،2013)** ، مع هدف الدراسة الحالية في محاولتها رصد أكثر المشكلات المهنية التي قد تتعرض لها معلمات الروضة أثناء الخدمة ، وقد كشفت نتائجها بوجود **مشكلات** تواجه عمل المعلمات غير المؤهلات تربويا ؛ وقد أوصت بوضع برامج إعداد وتأهيل مناسبة تعمل في تحقيق الأهداف التربوية العامة لمؤسسات رياض الأطفال ، هذا وقد رصدت دراسة **(الصيد ؛ بن مفتاح)** ، وهي إحدي الدراسات المحلية التي تم تطبيقها على رياض الأطفال العامة في مدينة طرابلس ، وقد استفادت منها الباحثة في تفسير النتائج لتشابه البيئة المحلية بين مدينة بنغازي ومدينة طرابلس ، هذا وقد رصدت الدراسة نتائج مهمة منها أن معلمات رياض الأطفال تنقصهن معلومات في مجال التخصص مما يجعلهن أكثر عرضة للمشكلات المهنية **(الصيد ؛بن مفتاح ،2017 : 128) .**

وخلاصةً لكلً ما سبق برزت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية لمحاولة الباحثة رصد أهم المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال أثناء الخدمة ؛ والبحث عن الحلول المقترحة لها ،والطريقة العلمية المناسبة التعاطي مع تلك المشكلات، فليس من المنصف أن يترك الأمر عند حد التعرف على المشكلة أو تحديد أنواعها أو البحث عن أسبابها ، حيث تري الباحثة أنه من الهام أن يتم العمل على وضع رؤية مقترحة للمشكلات التربوية التي من شأنها أن تقابل معلمة الروضة أثناء الخدمة ،ومعالجتها بالصورة التي نتوقع أنها الأمثل في سبيل نفع وفائدة هذه الفئة الهامة ،مع محاولة الخروج بتوصيات ومقترحات لتطوير العمل في مؤسسات رياض الأطفال، وعليه طرحت الدراسة السؤالين الرئيسين التالين :

1. ما أهم المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في مدينة بنغازي من وجهة نظر معلماتها في ضوء بعض المتغيرات ؟
2. ما أهم المقترحات للمشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في مدينة بنغازي من وجهة نظر معلماتها في ضوء بعض المتغيرات؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية المرحلة التربوية التي تتصدي لها هذه وتستمد أهميتها أيضا من أهمية المتغيرات التي تتناولها وقد تركزت هذه الدراسة على النقاط التالية :

1- رصد أكثر المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال أثناء المهنة والتي تم تصنفيها إلي مشكلات (مهنية – شخصية) .

2- يمكن أن تكون إضافة ذات قيمة علمية للبحوث والدراسات العربية الليبية خاصة مع ملاحظة القص في هذا المجال نظرا لحداثة التخصص.

أهداف الدراسة :

نظرا لكون مرحلة رياض أطفال مرحلة مهمة بالنسبة للفرد والمجتمع، ونظرا لما لديها من أهداف عامة وخاصة تسعى إلى تحقيقها فان القائمين على المهنة داخل الروضة ، يجب عليهن معرفة ما لذي ينبغي عليهن ، وستتناول هذه الدراسة عدد من المشكلات التي تواجه رياض الأطفال والعاملين فيها، وبالتالي يمكن لنا تحديد أهداف الدراسة في النقاط التالية :

1- محاولة الكشف عن أهم المشكلات الشخصية والمهنية التي تواجه عمل معلمة الروضة أثناء أداء المهنة في رياض الأطفال أثناء الخدمة .

2- توفير الحلول المقترحة للمشكلات الأكثر شيوعا والمتعلقة بمجال عمل المعلمة داخل الروضة خاصة لكونها تُعد من الدراسات الأولية في البيئة المحلية ،وذلك على حد علم الباحثة.

3- معرفة نواحي القصور والضعف في طرق معالجة المشكلات من قبل المعلمات ،مما يساعد في صياغة الحلول بطريقة علمية صحيحة للتقليل من حدتها وتأثيرها علي أداهن لهذه المهنة.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب المسح الشامل ، الذي يعتمد بدوره على وصف الظاهرة أو الواقع كما هو ، حيث يقوم بدراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بالمشكلات التربوية والاجتماعية والنفسية في الغالب ، بهدف تجميع المعلومات والحقائق التي يمكن فيما بعد تحليلها وتفسيرها ومن ثم الخروج بتوصيات ومقترحات للخروج بحل مشكلة الدراسة .**(أبو علام ، 2006:260).**

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال في الروض العامة بمدينة بنغازي والبالغ عددهن (122) **معلمة ، موزعة على ثلاث روض** : البراءة ، زهور البيلسان ، نبع الحنان .

أداة الدراسة:

تم استخدام (الاستبانة) كأداة رئيسية للدراسة الحالية ، ولعدم توفر أداة جاهزة قامت الباحثة بتصميم أداة خاصة لجمع البيانات، بهدف رصد أهم المشكلات التي تواجه معلمات الروضة أثناء الخدمة ، وقد تكونت الاستبانة من خمس محاور وهي : (**المحور الأول** المشكلات الشخصية التي تواجه المعلمات – **المحور** الثاني رصد المشكلات التي تواجه المعلمة أثناء إدارة الصف – المحور الثالث المشكلات المهنية – المحور الرابع المشكلات التي تبين علاقة المعلمة بمديرة **الروضة** – المحور الخامس مشكلات المعلمة مع أولياء الأمور) ، ومن خلال تحليل البيانات ورصد أكثر المشكلات شيوعا تم وضع بعض المقترحات اللازمة لمواجهتها أو للحد منها .

مفاهيم الدراسة:

سيتم تناول بعض المفاهيم الأساسية بالتعريف النظري والإجرائي مع الحفاظ على أوليات عرضها في الدراسة الحالية :

التعريف النظري لمصطلح - المشكلة - : عرفها (عليان) : بأنها الصعوبات والمعوقات التي تواجه الإنسان وتحول دون تحقيق أهدافه التي يسعي إلي تحقيقها. وتعرف عند بلوغ هدف محدد أمامه بأنماط السلوك المألوف لديه. **(عليان، هندي ،1987،ص:181).**

أما عن تعريف المشكلة إجرائيا فهي : أي موقف صعب يعترض أداء معلمة الروضة ويحول دون تحقيقها للأهداف التربوية التعليمية المنشودة ،وتم تصنيفها إلي عدة أنواع من أهمها (المشكلات المهنية ، والمشكلات الشخصية)، كما تمت الإشارة إليها في هذه الدراسة .

التعريف النظري لمصطلح مرحلة رياض الأطفال : عرفه رزق بأنه : جمع روضة وهي مؤسسة تربوية ذات مواصفات خاصة تعني بتربية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة من عمر(4-6) سنوات ، قبل المرحلة التعليمية المناسبة لرعاية الطفل في كافة النواحي **(رزق ، 2013:221).**

معلمة الروضة وتعرف بأنها : هي جامعية متخصصة في تربية طفل ما قبل المدرسة ،وهي مشرفة يتم إعدادها وتأهيلها للعملية الفنية ،والتربوية والإدارية من خلال كلية جامعية متخصصة تجمع بين علم نمو الطفل في مرحلة رياض الأطفال وبين تطبيقات الإشراف علي هذا النمو وتخضع للأشراف والتوجيه التربوي الرسمي"(**عبد الكافي** ،2005 :308).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تمهيد :

تعتبر المعلمة إحدى أهم الشخصيات المؤثرة في تربية الطفل بعد أمه مباشرةً ، ولشخصيتها دوراً هاماًوكبيراً في رغبة الطفل في ارتياد الروضة وفي إقباله عليها ؛ ويرى كثير من التربويين أنها لكي تنجح معلمة الروضة في أداء هذه المهنة ؛ فلابد من اتصافها بقدر كبير من المرونة وسعة البال ؛ والذكاء والفطنة والقدرة على التفاهم والحوار والتفاعل بشكلً جيد مع الآخرين داخل وخارج الروضة حيث إن عملها مع الأطفال لا ينتهي بخروجهم من حجرة الصف ، فهي المسئولة مباشرة على تجهيزهم وتأهيلهم للانخراط في سلم التعليم الإلزامي ، فالاهتمام بمعلمة الروضة وشخصيتها وقدراتها وإمكانياتها ، لا يقل أهمية عن الاهتمام بالطفل نفسه ، ولذلك يصبح من الضروري تحديد أكثر المشكلات التي تواجه معلمة الروضة خلال عملها مع الطفل.

تصنيف المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال بالاتفاق مع اتجاه الدراسة الحالية:

من خلال استقراء الدراسات والبحوث وتوصيات الندوات والمؤتمرات العربية والمحلية ، التي عنيت بشروط وصفات معلمات رياض الأطفال ، وتتبع وحصر أكثر المشكلات والصعوبات التي من شأنها أن تعرقل تنفيذ البرامج التربوية المختلفة داخل وخارج الروضة ،يمكن لنا تحديد بعض من هذه المشكلات الأساسية في صنفين أساسين هما (مشكلات شخصية – مشكلات مهنية) ، حيث يضم كل نوع عدة مشكلات ، تختلف في درجة بساطتها وحدتها وفي كيفية التعامل معها ونلخص أهمها في التالي:

المشكلات الشخصية:

وهي كل ما يواجه المعلمة من صعوبات وعقبات قد تؤثر على شخصيتها الاجتماعية والتربوية والنفسية والاتجاهات والقيم ، وتخلق لها مشكلات تواجه قدرتها على التفكير والإبداع والابتكار في تنفيذ برامج الروضة ومساعدتها في تحقيق أهدافها من أهمها :

- شعورها بتدني مكانتها الاجتماعية ونظرتها بذلك متأثرة بنظرة المجتمع لمهنة التعليم التي باتت تحتل موقعاً متدنياً في السلم المهني.
- عدم تناسب ما تتقاضاه من راتب مع ما تبذله من مجهود وضعف الحوافز والمكافآت.
- كثرة عدد الأطفال بالصفوف.
- عدم القدرة على السيطرة عليهم بسبب عدم تأهيلها بشكل ملائم.

- المسؤولية الكبيرة الملقاة على عاتقها.

إضافة إلى ما سبق يضيف **(المحبوب ،1994)** ، إن ضغوط العمل في كثير من مؤسسات التعليم العربية ، مع تدني الأجور والحوافز المادية , وشعور المعلمة بأنها لا تتمتع بالمكانة الاجتماعية اللائقة من أهم المشكلات التي قد تواجه المعلمين أثناء الخدمة والتي قد ينتج عنها عزوف عن ممارسة مهنة التعليم. **(المحبوب ، 1994 : 147).**

المشكلات المهنية:

والتي تعرف بأنها كل ما تواجه المعلمة من صعوبات وعقبات , وتتعرض له من مشكلات قد تؤثر علي مهنتها ، وهي تتعلق بالأداء المهني ومدى قدرة المعلمة على العمل بكفاءة وفعالية **(زيدان ،1994 :7) ،وتتمثل في عدم وجود معلمات متدربات** تدريباً كافياً ، لتطبيقه بالصورة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية.

- عدم فهم الأهالي وأولياء الأمور لطبيعة العمل في مجال الرياض ، ويظهر ذلك من خلال مطالبتهم للمعلمات بتعليم أطفالهم مهارتي القراءة والكتابة في الوقت الذي تكون مطالبة بتنمية مهارات التعلم وتنمية قدرتهم على التفكير والإبداع .
- عادة ما يكون تخطيط المعلمات للأهداف السلوكية غير سليم ، إذ تقتصر المعلمة على وضع هدف واحد لجميع برنامجها مع الأطفال.
- تطبيق بعض المناهج العشوائية المختلفة ، مما أدي إلى اتساع الفجوة بين مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية بسبب اختلاف نوع المنهج المستخدم **(نهاية،2012، 33)**

أسباب ظهور المشكلات لدي معلمات رياض الأطفال :

لعل من أهم الأسباب التي تقف وراء ظهور المشكلات (الشخصية –المهنية) التي يمكن أن تعترض مهنة معلمة الروضة ما يأتي :

1. **أغلبية المعلمات هن من غير ذوي الاختصاص برياض الأطفال والدراية بعلم نفس الطفل.**
2. **تكليف بعض من المعلمات بالقيام بالأمور الإدارية ليس لهن كفاءة .**
3. **عدم وجود العدد الكافي من المعلمات والمراقبات والموظفات الخدمية والحراس والمزارعين.**
4. **عدم وجود كوادر فنية لإقامة نشاطات فنية (طارق،2010).**

الدراسات السابقة

أولا : الدراسات العربية

لقد تعددت الدراسات التي تناولت موضوع المشكلات التي تواجه المعلمات أثناء الخدمة ، فضلاً عن الدراسات التي بلورت مصادر المشكلات التعليمية وكيفية التعامل معها ، وسوف نكتفي بالإشارة إلى عدد من الدراسات التي تركزت حول مشكلات معلمة رياض الأطفال (الشخصية والمهنية).

دراسة (غلاب ،1996) : والتي أشارت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلمة رياض الأطفال في الرياض العامة بمدينة القاهرة ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مع إعداده استبانة لقياس المشكلات على اختلاف أنواعها ، وقد أظهرت النتائج أن أكثر المعلمات يواجهن مشكلات تتعلق بالإمكانيات المادية ، ومشكلات تتعلق بضغوط و أعباء الوظيفة ، ومشكلات تتعلق بالوسائل التعليمية والألعاب التربوية ، ومشكلات تتعلق بالعلاقة مع إدارة الروضة ومع أولياء أمور الأطفال ، ومع زميلات المعلمة غير المتخصصات.

دراسة (بارود ،2002) : والتي هدفت لدراسة المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه مؤسسات رياض أطفال ، بمحافظات غزة في ضوء اتجاهات تربوية معاصرة ، مع إبراز دور رياض الأطفال الخاصة التابعة للجمعية الإسلامية ، في نشر الوعي التربوي والقيمي لدى الناشئة ، مع الكشف على المشكلات التي تواجه (**المعلمات والمشرفات**) ، **البالغ** عددهن (250) **معلمة** ومشرفة ، وقد رصدت الدراسة وجود فروق بين متوسط استجابات المعلمات –**العاملات** – **في الإدارة، ومتوسط استجابات** - المربيات - والفروق بينهم وبين المشرفات ، وذلك لصالح المشرفات التربويات ، في البعد المتعلق بتعليم الأطفال في الرياض عينة الدراسة ، **وقد أوصت الدراسة بالآتي :**
إيجاد حلول للأزمة المادية التي تعاني منها مثل هذه الرياض بزيادة وتوحيد راتب المعلمة ، مع التوصية باستخدام الكمبيوتر (**الحاسب الآلي**) ، والإفادة من الألعاب الالكترونية في تعليم الأطفال وفي تطبيق المناهج التربوية المختلفة ،مع إقامة دورات تدريبية للمعلمات أثناء الخدمة لرفع من الكفاءة المهنية .

دراسة (جاجان؛ دؤاد ،2007): والتي هدفت إلى التعرف على المشكلات الخاصة بالعمل في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات والمديرات ، وقد تألفت عينة الدراسة من (82

)،مديرة ومعلمة ، وبواقع (12) ،مديرة ، و(70) معلمة ، من معلمات رياض الأطفال ، اللواتي تم اختيارهن بصورة قصدية من (12)،روضة ، ومع استخدام استبانة ضمت (48) ، فقرة موزعة على أربعة مجالات وبواقع (12) فقرة لكل مجال ، أظهرت النتائج وجود مشكلات أساسية ، في مجال الوسائل التعليمية ، وفي مجال الرغبة في العمل تتمثل أهم أسبابها في : " عدم وجود حوافز ومكافآت للمعلمات " ، افتقار الروضة إلى معلمة متخصصة في رياض الأطفال " و " ندرة الفرص التدريبية للمعلمات " و" النظرة السلبية في المجتمع لدور معلمات رياض الأطفال ، أما بخصوص مقترحات علاج المشكلات المهنية اقترح الباحثان : إعادة نظر المجتمع نحو دور وأهمية رياض الأطفال ، ويتم ذلك من خلال توظيف وسائل الإعلام للتوعية بدور المعلمات وجهود المعلمات لتطوير قطاع الطفولة ، فضلاً عن حاجتهن إلى الحوافز والمكافآت والتقدير.

دراسة عبد الرحمن ،حسين (2011) : هدفت إلى رصد فاعلية برنامج لتنمية مهارات حل المشكلات وأثرها على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات شعبة رياض الأطفال بكلية التربية جامعة حلوان "،وقد قام الباحثان ببناء مقياس لمهارات التفكير العلمي وضبطه، ومع تطبيقه على عينة من طالبات شعبة رياض الأطفال أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية ، في الإجابة على أسئلة المقياس، مع ملاحظة – أثناء الإشراف على الطالبات في التدريب الميداني- أنهن لا يجدن استخدام مهارات التفكير العلمي- التي تضمنها المقياس- في حل المشكلات التي تواجههن أثناء التدريب الميداني، وبدلاً من ذلك يعرضن تلك المشكلات على الباحث (وهو مشرف التربية الميدانية)، أو على مشرفة الروضة، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالموازنة بين الجوانب النظرية ، والجوانب المهارية والتطبيقية في برامج إعداد معلمة رياض الأطفال.

دراسة (منصور ،2012 -2013) : والتي هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال العامة بمدينة زليتن ، دراسة مسحية ، وقد قام الباحث بتوزيع الاستبانة على جميع معلمات الرياض العامة بمدينة زليتن، والبالغ عددهن (187)،معلمة بنسبة 100%، موزعات على (12)،روضة ، وقد تكون الاستبيان المستخدم من (47)، فقرة لرصد وتصنيف أهم المشكلات التي تعترض أداء المعلمات لعملهن ، منها مشكلة تفضيل مديرة الروضة لبعض المعلمات عن بعض بنسبة 81.5 % ، ويرى الباحث أن التفرقة في التعامل بين المعلمات قد يؤدي إلى وجود مشكلات حقيقة تعترض عملهن داخل الروضة وعلاقتهن مع زميلاتهن أيضا ، وقد أوصت الدراسة بضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بمرحلة رياض الأطفال بحيث

تصنف من ضمن المراحل الدراسية الأساسية ، وأن تحتوي برامج إعداد معلمة رياض الأطفال على برامج تدريبية لاستخدام مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات ؛ حتى تكون لديهن القدرة على مواجهة المشكلات التعليمية، وحلها بطريقة عملية، وبأسلوب علمي.

دراسةطلبنجات (2016) : والتي هدفت لرصد المشكلات التي تواجه رياض الأطفال الخاصة **والعامةشمال الأردن** دراسة مسحية ، حيث تكون مجتمع الدراسة من (60) مديرة روضة خاصة و(150)،معلمة رياض أطفال، **إضافة إلى** (50)، مديرة و(120) ، **مفتشة ، وقد تكونت الاستبانة من** (39) ، فقرة وتم التأكد من صدقها وثباتها.أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات التي تواجه مديرات ومعلمات رياض الأطفال هي حاجة المعلمات إلى التدريب على **برامج الروضة** التعليمية ، وعدم وجود التكييف المناسب بالحافلة ، وقلة عدد الحافلات التي تملكها **الروضة** ، وضعف رواتب المعلمات برياض الأطفال ، وقلة توافر الملاعب الكافية للأطفال، وضعف إشراف ومتابعة وزارة التربية والتعليم على رياض الأطفال. كما أظهرت وجود فروق بين تقديرات المديرات والمعلمات للمشكلات التي تواجه رياض الأطفال ولصالح المعلمات.

دراسة الصيد ؛بن مفتاح(2017) : والتي هدفت لمعرفة أهم المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في خمس مجالات وهي : المشكلات التي تتعلق بها شخصياً، المشكلات التي تتعلق بأدائها ، والمشكلات التي تتعلق بالبيئية التعليمية ، مشكلات إدارة الروضة ، واخيراً المشكلات التي تتعلق بالأطفال، مع تقديم المقترحات المناسبة للتغلب على تلك المشكلات ، وقد قامت الباحثتان باختيار مجموعة من رياض الأطفال بطريقة عشوائية من الرياض العامة البالغ عددها (13) ، روضة في مدينة طرابلس ،وقد بلغ عدد معلمات **مجتمع الدراسة** (368) **معلمة** ، وعينة عشوائية بلغ عددها (132) ، ومع استخدام الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة تم التوصل إلى عدة نتائج بخصوص المشكلات التي تواجه معلمات الروضة أثناء الخدمة منها نقص معلومات **التخصص لدى معلمات الروضة والتي كانت بنسبة** 66%، **مشكلة كثرة عدد الأطفال داخل الصف وكانت بنسبة** 93% ، عدم توفر الشروط والمواصفات الجيدة لمبنى رياض الأطفال **وكانت بنسبة**89% ، عدم اهتمام الإدارة بتقديم الحوافز المادية والمعنوية وكانت بنسبة 61%، هذا وقد توصلت الدراسة لعدد من التوصيات منها :الاهتمام بتأهيل معلمات الروضة ،توفير قاعات خاصة لممارسة الأنشطة المختلفة ، توفير الحوافز المادية والمكافآت المادية والمعنوية **للمعلمات**.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

دراسة (هاورد ، شميدت 1987): نقلا عن (شاكر،زيدان ،1994):" والتي هدفت إلى دراسة مشكلات معلمات الرياض وما يتعرضن له أثناء ممارسة المهنة من مشكلات تقلل من أداءهن "، وكان من نتائجها وجود مشكلة عدم قدرة المعلمة على الضبط والنظام ، يليها كثرة الأعمال الكتابية ، **وكثرة الأعمال المطلوبة لإعداد الدروس** ، كما أوضحت نتائج الدراسة أيضا أن قلة الإمكانات في الروضة يعد من أهم العوامل المسئولة **عن شعور المعلمات بالإحباط وعدم** رضاهن عن الوظيفة ،(**شاكر**، زيدان ،1994 : 7).

دراسة (إيريدن،Erden, 2010) :"والتي هدفت إلى الكشف عن المشكلات التي تعترض معلمات رياض الأطفال عند تطبيق المناهج"، دراسة مسحية حول الروض العامة في مدينة أنقرة التركية ، وتقصت الدراسة مدى درجة اختلاف هذه المشكلات ، باختلاف المستوى التعليمي ونوع المؤهل والخبرة والتدريب. تكونت عينة الدراسة من (223)، معلمة يعملن في الرياض العامة **والخاصة** ، وتم تطبيق استبانة على المعلمات ومن ثم اختيار عينة عشوائية أجريت معها مقابلات فردية ، وقد أظهرت النتائج أن أبرز المشكلات تمثلت في غياب الدعم والمساعدات المادية،عدم توفر مناهج خاصة بتعليم أنشطة العلوم ونشاطات الرياضة الخاصة بأطفال هذه المرحلة ، وبينت الدراسة عدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي والخبرة ، لكن هناك فروق في قلة عدد **المشكلات لدى معلمات** لرياض الأطفال الحكومية مقابل معلمات القطاع الخاص بسبب التأهيل **أثناء الخدمة في القطاع الحكومي.**

أجرت محمود (Mahmood, 2013)،"دراسة هدفت إلى الكشف عن مشكلات معلمات رياض الأطفال في سنتهن الأولى عند التعامل مع أولياء الأمور"في بعض الروض العامة لمدينة نيوزلندا ، وقد تكونت عينة الدراسة من (14) ،معلمة يعملن في رياض الأطفال الحكومية ، ولتحقيق هدف الدراسة تم إجراء مقابلات فردية مع كل **معلمة استمرت كل مقابلة ساعة كاملة تم** فيها طرح أسئلة حول المشكلات المرتبطة بالتعامل مع ولي الأمر، وبإتباع منهجية نوعية في تحليل البيانات أظهرت النتائج أن أهم المشكلات التي تعترض المعلمات ضعف العلاقة التبادلية مع أولياء الأمور وصعوبة بناء جسور الثقة بين الطرفين والاعتماد على السلطة والقوة وغموض الهوية التربوية لمعلمات رياض الأطفال.

التعليق على الدراسات السابقة:

وبناءً على ما سبق تم رصد بعض جوانب من الاتفاق والاختلاف أهمها الآتي :

- اتفقت بعض الدراسات في العنوان والأهداف والعينة مع الدراسة الحالية في الوقت الذي اختلفت في بعضها الآخر، فقد تناولت دراسة الخطيب، مثلا(2002)، المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال، أما دراسةشعبان (2014)،فقد تناولت المشكلات التي تواجه مديرات المدارس الحكومية ، عبد الرحمن حسين (2011) ، فقد تناولت أثر برنامج التفكير العلمي لدى طالبات شعبة رياض الأطفال وأثره في قدرتهن على حل المشكلات، ودراسة (الفايدي، 2000) ، تناولت الرضا الوظيفي للمعلم الليبي ومشكلات المهنة ، أما الدراسة الحالية فقد تناولت مقترحات علاج المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال.
- اتفقت الدِّراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة ، حيث تركزت على رصد المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال العامة، دون رياض الأطفال الخاصة ؛ كدراسة (جاجان؛ دؤاد ،2007) ،ودراسة (محمود (Mahmood, 2013)،و دراسة(الصيد ،بن مفتاح ، 2017)، واختلفت مع دراسة (بارود ،2002)التي تركزت على رصد المشكلات الإدارية والفنية للرياض الأطفال الخاصة .

- وتتفق الدِّراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها الاستبانة كأداة لجمع البيانات،كذلك اتبعها المنهج الوصفي (المسح الشامل) ، فيما عدا دراسة (الصيد ؛بن مفتاح ، 2017) ، حيث استخدمت الباحثتان العينة العشوائية ، ودراسة (عبد الرحمن ، حسين ، 2011)، التي استخدمت المنهج التجريبي.

<u>الإجراءات المنهجية للدراسة :</u>

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي ،وهو المنهج المستخدم عادة في مجال الدراسات الإنسانية والاجتماعية ،حيث يعرف بأنه :" الحصول على معلومات تتعلق بالحالة الراهنة للظاهرة موضوع الدراسة لتحديد طبيعة تلك الظاهرة والتعرف على العلاقات المتداخلة في حدوث تلك الظاهرة ووصفها وتصويرها وتحليل المتغيرات المؤثرة في نشوئها ونموها."(النهاري، السويحلي ،2015 :206) ، وبناءً على الأهداف الموضوعة للدراسة ، تم اختيار أسلوب المسح الشامل .

مجتمع الدراسة :

بلغ حجم مجتمع الدراسة (122) ،معلمة ،وهن مجموع المعلمات الملتحقات بالرياض العامة بمدينة بنغازي وعددهن (3) روضات ، حيث تعتبر باقي الرياض خارج العمل خلال فترة تطبيق الدراسة، وهن (روضة زهور البيلسان – روضة الياسمين – روضة البراعة) ، فتم الحصول (100) ، استبانة صالحة للاستخدام، وعدد (22) استبانة ، فاقد بسبب التلف أو الضياع .

أداة الدراسة:

- لتحقق من صحة أهداف الدراسة، طُورت الباحثة استبانة لقياس المشكلات التي تواجه رياض الأطفال العامة في مدينة بنغازي، وذلك بالاعتماد على الأدب النظري ومجموعة الدراسات السابقة ، حيث تم الاعتماد على تحليل الأهداف واشتقاق الفقرات منها ومن ثم جمعها في مجالات ، وتكونت الأداة بصورتها الأولية من (70) فقرة، موزعة في (5)، مجالات، وأعطي لكل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً متدرجاً وفق(سلم ثلاثي)، لتقدير المشكلات التي تواجه رياض الأطفال: (أوافق جدا، محايد، لا أوافق)، وتتمثل رقمياً على الترتيب (3،2،1).

الدراسة الاستطلاعية :

- وتبعاً لنتائج الدراسة الاستطلاعية حول المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في مدينة بنغازي توصلت الباحثة إلى الآتي :
- وجود مشكلات في قدرة المعلمات في التعامل مع الأطفال ومع زميلات العمل ، عدم وجود دافعية كبيرة للرغبة في العمل في كثير من الأحيان ناتج عن غياب البرامج والأنشطة التي تم تدريبيهن على استخدامها خلال فترة دراستهن في كلية التربية ، صفر المساحة المخصصة للأطفال داخل الفصول وغياب القاعات المخصصة للأنشطة مثل أنشطة الرسم والموسيقي والقصص .

صدق الأداة:

- للتأكد من صدق أداة الدراسة ، استخدمت الباحثة الصدق الظاهري ، وذلك بعرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص، في بعض كليات التربية (جامعة بنغازي) ، إضافةً إلى محلل إحصائي مختص بهذا المجال، واقترحوا دمج وصياغة بعض الفقرات وحذف البعض منها، حيث أخذت مقترحاتهم بعين الاعتبار، واستقرت الأداة بصورتها النهائية على (50) فقرة للاستبانة .

ثبات الأداة:

- **لاستخراج ثبات أداة الدراسة استخدم ثبات الإعادة** (Test-Retest)، على عينة استطلاعية **مكونة من** (25) ،معلمة رياض الأطفال من خارج عينة الدراسة، بفارق زمني أسبوعين بين التطبيقين، واستخراج معامل ألف كرونباخ لفحص الثبات ، لمعرفة مدى إتساق إجابات المبحوثين على سلم الفقرات وكانت النتيجة (85.0)، وهو معامل مقبول **جدا في** مجال العلوم النفسية والتربوية ، أما الصدق فقد تم استخدام الصدق الذاتي ، وهو وضع قيمة الثبات تحت الجذر حيث بلغ ثبات الأداة"، **وبناءً على ذلك حساب معامل** الثبات تم واقع المشكلات التي تواجه معلمات رياض الأطفال العامة" (92%) ، **ووفقاً** لإيريدن (Erden, 2010) **فإنه** يشير إلى درجة ثبات عالية.

إجراءات الدراسة:

- طورت الباحثة أداة الدراسة ، وبعد التأكد من صدقها وثباتها، وتحديد مجتمع الدراسة، وتوزيع الاستبانة عليها، وبعد ذلك تم إدخال البيانات إلى **الحاسوب**، لمعالجتها إحصائياً، والخروج بالنتائج والتوصيات.

جدولة البيانات وعرضها وتحليلها وتفسيرها :

يمكن عرض تحليل البيانات الخاصة بتساؤلات الدراسة وسيتم عرضها وفقاً للأهداف الموضوعة للدراسة من خلال النقاط التالية :

أ- تحليل البيانات الخاصة بالتساؤل الأول ونصه : ما مستوى المشكلات في مؤسسات رياض الأطفال العامة بمدينة بنغازي من وجهة نظر معلمات الروضة ؟

للإجابة على التساؤل السابق تم استخدام اختبار(T-test) لعينة واحدة ، وقد تم التوصل إلى مجموعة من النتائج ،يلخصها الجدول التالي :

جدول رقم (1)

لحساب الفروق الدالة بين متوسط استجابات أفراد المجتمع في مستوى المشكلات التى تواجه معلمات رياض الأطفال بشكل عام والمتوسط الفرضي للاداة

درجة الحرية	المتوسط الفعلي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
99	**113**	**100**	**5.32**	**3.43**	**0.000**

يتضح من الجدول رقم (1)، وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسط **الفعلي لاستجابات** مجتمع الدراسة حول وجود المشكلات بشكل عام في مؤسسات رياض الأطفال العامة ، والمتوسط النظري ، لصالح المتوسط الفعلي حيث كانت(ت = 3.43 **بمستوى دلالة** 0.00) ، ولأن المتوسط الفعلي أكبر من المتوسط النظري ، وتفسر الباحثة ذلك بأنها مؤشر هام لوجود مستوي مرتفع للمشكلات التربوية لدي معلمات تلك المرحلة.

ب. مستوى المشكلات الشخصية التي تواجه معلمة الروضة المصنفة في المحور الأول في الأداة (الاستبانة)

جدول رقم (2)

لحساب الفروق بين متوسط استجابات أفراد مجتمع الدراسة في مستوى المشكلات الشخصية لمعلمات رياض الأطفال

درجة الحرية	المتوسط النظري	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
99	20	31	10.66	8.23	0.000

يتضح من الجدول رقم (2) أنه يوجد فرقاً دالاً إحصائياً بين متوسط استجابات أفراد مجتمع الدراسة في مستوى مشكلات المعلمة الشخصية من وجهة نظر المعلمات والمتوسط النظري ، لصالح المتوسط الفعلي بفروق (ت =8.23 بمستوى دلالة 0.000) ، ولأن المتوسط الفعلي أكبر من المتوسط النظري ، فإن ذلك مؤشر على وجود نسب مرتفعة للمشكلات الشخصية التي تواجه معلمات الروضة ؛ وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة ، كدرلسة (**وريكات وجعاتر،1994**)، التي أظهرت نتائجها ارتفاعاً في نسب المشكلات الشخصية التي تواجهها المعلمات ، ودرلسة (**الصيد ؛بن مفتاح ،2017**) ، وقد تكون سبب ظهور تلك المشكلات نتيجة لنقص التدريب في مجال الأنشطة التعليمية ، بالصورة الصحيحة التي من شأنها أن تؤدي إلى تحقيق أهداف منهج رياض الأطفال.

ج ـــ مستوى المشكلات التي تواجه معلمة الروضة و تعوق الأداء المهني المصنفة في المحور الثاني في الأداة (الاستبانة) .

جدول رقم (3)

لحساب الفروق الدالة إحصائيا بين متوسط استجابات أفراد مجتمع الدراسة في مستوى مشكلات الأداء المهني والمتوسط النظري للاختبار

درجة الحرية	المتوسط الظري	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
99	20	29	6.56	5.39	0.000

يتضح من الجدول رقم (3) أنه توجد فروق دالاً إحصائياً بين متوسط أفراد مجتمع الدراسة في مستوي مشكلات الأداء المهني والمتوسط النظري ، بفروق (ت = 5.39) ،بمستوى دلالة(0.000)، بما يفسر بأن مستوى مشكلات الأداء المهني مرتفعة ،وترجع الباحثة ظهور تلك النتيجة لطبيعة سلوك الطفل في هذه المرحلة الحرجة ، حيث يكون في الغالب عشوائي غير منضبط ،مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى ضعف في قدرة المعلمة على إدارة وضبط سلوك الطفل ، كذلك النقص الواضح في توفير برامج وأنشطة اللعب داخل الروضة ، مما يؤثر في قدرتها على العمل **(الصيد ؛بن هفتاح ،2017)** ، ودرلسة **(إيريدن،**2010 **Erde**n) م وهذا يعني أنها مشكلة الأداء المهني حتمية الظهور وان كانت بدرجات متفاوتة.

د. مستوى المشكلات التي تواجه معلمة الروضة داخل حجرة المدرسة المصنفة في المحور الثالث في الأداة (الاستبانة)

لحساب الفروق باستخدام اختبار الفرق المعنوي بين متوسطي عينتين مستقلتين (t-test)

جدول رقم (4)

الفروق بين متوسط استجابات أفراد المجتمع في مستوى المشكلات التى تواجه معلمة الروضة داخل حجرة الصف والمتوسط الظري للاختبار

درجة الحرية	المتوسط الظري	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
99	20	23	4.30	.235	0.567

يتضح من الجدول رقم (4) أنه لا يوجد فرقاً دالاً إحصائياً بين متوسط استجابات أفراد مجتمع الدراسة في مستوى المشكلات التي تواجه المعلمات داخل حجرة المدرسة بين المتوسط الظري و المتوسط الفعلي بفروق (ت = 235. بمستوى دلالة 0.567)،وتري الباحثة ان ذلك مؤشر إيجابي لعمل المعلمات بشكل سليم في العمل داخل الفصل مع الأطفال.

ه . مستوى المشكلات التي تواجه معلمة الروضة مع مديرة الروضة المصنفة في المحور الرابع في الأداة (الاستبانة)

جدول (5)

لحساب الفروق باستخدام اختبار الفرق المعنوي بين متوسطي عينتين مستقلتين (t-test)

درجة الحرية	المتوسط الظري	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
99	20	21	7.22	0.121	0.324

يتضح من الجدول رقم (5) أنه لا يوجد فرقاً دالاً إحصائياً بين متوسط استجابات أفراد مجتمع الدراسة في مستوى مشكلات المعلمة مع المديرة والمتوسط النظري ، بفروق (ت = 0.324 بمستوى دلالة 0.324) وبالتالي فإن مستوى هذه المشكلات غير ذا أهمية فعالة في طبيعة عمل المعلمة داخل مؤسسات رياض الأطفال،وقد اختلفت تلك النسب مع النتائج التي أظهرتها دراسة (منصور 2013 -2014)، والتي أظهرت ارتفاعاً في مستوي المشكلات التي تواجه معلمات الروضة بسبب تفضيل المديرة لبعضهن عن البعض الآخر تربطها بهن علاقة قرابة أو صداقة .

و . مستوى مشكلات التي تواجه معلمة الروضة مع أولياء الأمور المصنفة في المحور الخامس في الأداة (الاستبانة)

جدول (6)

لحساب الفروق باستخدام اختبار الفرق المعنوي بين متوسطي عينتين مستقلتين (t-test)

درجة الحرية	المتوسط الظري	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
99	20	38	8.18	9.12	0.000

يتضح من الجدول رقم (6) أنه يوجد فرقاً دالاً إحصائياً بين متوسط عينة الدراسة في مستوى مشكلات المعلمة مع أولياء الأمور والمتوسط النظري ، بفروق (ت =9.12 بمستوى دلالة 0.000) وبالتالي فإن مستوى هذه المشكلات مرتفع من جهة نظر المعلمات داخل مؤسسات رياض الأطفال ، وقد أتفقت مع النتيجة التي أظهرتها دراسة (محمود ، 2013)،وتري الباحثة أن ضعف استجابة الوالدين قد يؤثر سلباً على أداء معلمة رياض الأطفال، وهذا يشكل تحدياً كبيراً أمام قدرتها على العمل .

2) تحليل البيانات الخاصة بالتساؤل الثاني ونصه : ما أكثر المشكلات التي تواجه المعلمة في مؤسسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات ؟

للإجابة على التساؤل الثاني تم حساب نسبة المتوسط ، وتم التوصل إلى النتيجة التالية :

جدول (7)

لحساب الفروق باستخدام اختبار الفرق المعنوي بين متوسطي عينتين مستقلتين (t-test)

المشكلات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة المتوسط	الترتيب
المشكلات الشخصية	31	10.66	%60	الثانية
مشكلات الأداء المهني	29	6.56	%58	الثالثة
مشكلات داخل حجرة الفصل	30	4.30	%46	الرابعة
المشكلات مع مديرة الروضة	21	7.22	%42	الخامسة
المشكلات مع أولياء الأمور	38	8.18	%76	الأولى

يتضح من الجدول رقم (7) أنه أكثر المشكلات التي تواجه المعلمة في مؤسسات رياض الأطفال مشكلة التعامل مع أولياء الأمور بنسبة متوسط (76%) ، ويليها مشكلات المعلمة الشخصية بنسبة متوسط (60%) ، ويليها مشكلات الأداء المهني بنسبة متوسط (58%) ، أما المشكلات المتعلقة بضبط بحجرة الفصل وقاعة اللعب والتي تعكس عدم قدرة المعلمة على التعامل مع نهج وبرامج وأنشطة الروضة بطريقة صحيحة؛ أما فيما يتعلق بالمشكلات مع مديرة الروضة فقد تحصلت على نسبة منخفضة من وجهة نظر المعلمات بما يعكس وجود علاقة جيدة بين مديرات الروضة وبين معلماتها في الرياض العامة في مدينة بنغازي.

3) تحليل البيانات الخاصة بالتساؤل الثالث ونصه : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المشكلات وفقاً التأهيل التربوي (مؤهلة تربوياً –غير مؤهلة تربوياً) ؟

للإجابة عن التساؤل تم استخدام اختبار (التباين الأحادي – لعينتين مستقلتين) ، حسب متغيرات الدراسة، وقد توصل إلي النتائج التالية :

(أ) الفروق في المشكلات وفقاً للمؤهل العلمي :

جدول (8)

لحساب دلالة الفروق بين متوسط المؤهلات تربوياً وغير تربوياً في مستوى المشكلات

العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
غير تربوية	98	33.77	10.29	3.3	0.000
تربوية		29.42	12.45		

يتضح لنا من الجدول السابق رقم (8) ،أن المتوسط الحسابي للمعلمات غير التربويات في مستوى المشكلات، قد بلغ(33.7)، ومتوسط المعلمات التربويات،قد بلغ نسبة(29.42) ، وقد كانت قيمة (T) للفرق بين هذين المتوسطين (3.3) وهي دالة إحصائياً ، ومستوى الدلالة هو (0.000)، وهذا يعني أنه يوجد فرق دالاً إحصائياً بين المعلمات التربويات وغير التربويات في مستوي المشكلات التي تواجه المربيات لصالح غير التربويات، وهذه النتيجة تعكس وجود مشكلات حقيقية تواجه رياض الأطفال وتحد من تطورها ونموها، وبشكل عام بينت نتائج الدراسة إلى عدم توافر كفايات ومؤهلات تربوية أكاديمية متخصصة داخل رياض الأطفال.

(ب) الفروق في المشكلات وفقاً لوضع المعلمة في الروضة (تعيين- عقد)

جدول رقم (9)

لحساب الفروق في مستوي المشكلات بين المعلمات التي تم تعينهن والمعلمات تحت العقود

العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
تعيين	98	35.96	10.2	2.88	0.000
عقد		40.33	14.4		

يتضح من الجدول رقم (9) أن قيمة (T) للفروق بين متوسطي استجابات أفراد المجتمع حسب وضعهن في الروضة _ عقد أو تعيين- حيث بلغت (2.88)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.000) ، بما يفسر بوجود فروق في مستوى المشكلات لصالح المعلمات العاملات بنظام العقود ، وتري الباحثة إن ظهور تلك النتيجة كان متوقعاًإلي حداً كبير،وترجع لتخوف المعلمة من فقدانها لوظيفتها فنجدها أكثر عرضة لضغط المشكلات التي تواجهها أثناء عملها، كذلك نظرتها لزميلاتها بأنهن في وضع مستقر فتصبح في حالة من التردد والخوف والارتباك نحو القيام ببعض المهام والتي من شأنها أن تجعلها عرضة لمشكلات عديدة مع المديرة أو أولياء الأمور أو الأطفال أنفسهم،وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة(بارود ،2002)،وتتفق

مع دراسة (إيريدن،Erden, 2010)،التي أوصت بضرورة إيجاد حلول للأزمة المادية التي تعاني منها مثل هذه الرياض زيادة وتوحيد راتب المعلمة .

(ج) الفروق في المشكلات وفقاً للحالة الاجتماعية (متزوجة –غير متزوجة)

جدول (10)

لحساب الفروق في مستوي المشكلات بين المعلمات وفق للحالة الاجتماعية متزوجة –غير متزوجة

العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
متزوجة	98	34.43	11.97	0.406	0.54
غير متزوجة		33.48	10.88		

بالنظر إلى الجدول رقم (10) نجد أن متوسط المعلمات المتزوجة (34.34) ، متوسط المعلمة غير المتزوجة، كان بنسبة (33.48) ، وقد كانت قيمة (T) للفرق بين هذين المتوسطين (0.406) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.54) بمعنى عدم وجود فرق بين الفئتين في مستوى المشكلات،وقد تشابهت هذه النتيجة مع دراسة (وركلت ،1994) ، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين معلمات رياض الأطفال المتزوجات عن غير المتزوجات في رصد نسب مرتفعة للمشكلات المتعلقة بمعلمات رياض الأطفال.

إجابة التساؤل الرابع الذي ينص :هل هناك علاقة بين سنوات الخبرة و مستوى المشكلات التى تواجه معلمات الروضة؟

جدول (11)

يبين معامل ارتباط برسن لحجم واتجاه ودلالة العلاقة بين سنوات الخبرة ومستوى مشكلات المعلمات

العينة	حجم واتجاه الارتباط	مستوى الدلالة
100	-0.6	0.000

يتبين من الجدول (11)، أن هناك علاقة ارتباطية بين سنوات الخبرة والمشكلات التي تعانيها المعلمة من وجهة نظر المعلمات ، بمعنى انه كلما زادت سنوات الخبرة قلت المشكلات،ويفسر ذلك بأهمية أن تحديد العلاقة الارتباطية بين مستوي الخبرة وبين مستوي الكفايات الأدائية ، وقدرة المعلمة على التصدي للمشكلات،وتري الباحثة بأنها نتيجة منطقية جداً.

نتائج الدراسة :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، ومع تصنيف المشكلات حسب استجابات المعلمات من أفراد مجتمع الدراسة تم تلخيص النقاط التالية :

1-**افتقار بعض المعلمات من مجتمع الدراسة** للمهارات الإنسانية بالطريقة التي تستطيع بها التعامل مع أولياء الأمور حيث احتلت النسبة الأولي في الترتيب بنسبة (76%)،والأخيرة في الترتيب بنسبة (42%)،المتمثلة في علاقتها بمديرة الروضة ،مما يعكس وجود مشكلة حقيقة في قدرتها **على التعامل** بنجاح مع الآخرين من خارج الروضة.

2-ضرورة الاهتمام بتدريب –**المعلمات**-على مهارات تحديد المشكلات وتصنيفها بدقة وذلك من خلال التحدث عنها ومناقشتها مع مديرة الروضة، والمرشدة النفسية الخاصة بالروضة ،بحيث يصبح تناول المشكلة والتحدث عنها جزء من اكتشاف الحلول المقترحة لأهم تلك المشكلات، ومن ثم العمل على تقليل حدتها.

3-الحاجة إلي وضع استراتجيات تربوية تختص بمجال رفع الكفاءة ،فأن ذلك من شأنه أن يقلل من حدة المشكلات التي تعترض المعلمة سواء كانت مشكلات شخصية أو مهنية .

4- تطوير عملية إعداد المعلمات وتدريبهن تطويراً يتفق مع المهمات الجديدة التي توكل إليهن والتي تصبح مهمة التعليم فيها مجرد جزء يسير منها.

الحلول المقترحة لبعض أنواع المشكلات التي تواجه معلمات الروضة والتي تم الوصول إليها بعد اطلاع على نتائج الدراستين الاستطلاعية والمسحية تم وضع مجموعة منالإجراءات وقائية وعلاجية للمشكلة :

تمهيد :

انطلاقا من كون معلمة الروضة هي "الشخص المنوط به "تنظيم المواقف التربوية التي تعمل على تنمية قدرات الطفل ومهاراته الحركية والعقلية والاجتماعية والنفسية؛ وبذلك فهي تحتاج إلى اكتساب المهارات اللازمة للقيام بأدوارها المتعددة، ويتطلب ذلك أن تكون برامج إعدادها قبل الخدمة، وبرامج تدريبها أثناء الخدمة عبارة عن مجموعة من البرامج الحديثة التي تقدم لها الخبرات التي تساعدها على تعرف احتياجات الطفل في هذه المرحلة ومشكلات نموه وكيفية التغلب عليها ومن أهم السبل العلاجية ما يلي :

1. التعرف على الخصائص النفسية لكل طفل؛ وقدرته علي التعلم فأن ذلك من شأنه أن يقلل من مشكلات التعامل معه سلوكياً ومعرفياً ومهارياً ؛ ويتحقق ذلك من خلال(جعل اهتمامات الطفل جزء من البرنامج التعليمي)؛ ويجب على المعلمة أن تتعمد أحيانا تجاهل بعض الهفوات

والتصرفات البسيطة غير المقصودة التي قد تصدر من الأطفال أثناء التعامل معهم داخل الفصل).

2. التعرف على أنواع السلوكيات الممارسة والمشاغبات والتي تؤدي إلى عدم الانضباط ، ووضع الخطة المناسبة لمعالجتها،ويتحقق ذلك (تعريف الطفل باللوائح والقوانين الكفيلة بإقرار النظام داخل الروضة منذ الأيام الأولى لالتحاقه بها).
3. للتغلب على مشكلات المعلمات داخل الفصول لابد لهن من مراعاة التوازن في توزيع الاهتمام على كلً الأطفال، ويتحقق ذلك من خلال (أثناء استخدامها للطرق والأساليب استخداماً جيداً والتي تؤدي جذب انتباه الطفل في رياض الأطفال) .
4. من الهام ان يتم لفت الانتباه لمشكلات التعامل مع أسر الأطفال، فقد تجد المعلمات مشكلات تختص بذلك ،ولتقليل من حدة تلك المشكلات يجب أن يتم توعية أولياء الأمور بأهمية التعاون مع المدرسة لصالح أبناءهم.
5. مشكلات التعامل مع أولياء الأمور والتدخل في عمل المعلمة بصورة قد تزيد من حدة المشكلات داخل الروضة،وعليه يقترح : أن يتعاون المديرون والمعلمون والأخصائيون الاجتماعيون تعاوناً تاماً لتخطيط وتنفيذ أهداف مجالس الآباء والمعلمون في جد وإخلاص،مع إشراك أولياء الأمور في الأنشطة الثقافية والترفيهية والمسابقات والرحلات ، وإثراء العمل التربوي داخل المدرسة بالاستفادة من خبرات أولياء الأمور من خلال مشاركاتهم.

الخلاصة :

من خلال ما سبق كان من المهم ان نركز على الاهتمام بعملية أعداد معلمات رياض الأطفال،والعناية بهن من جميع الجوانب الشخصية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية والمهنية ، والعمل على تصنيف وتحديد المشكلات والعقبات التي تواجههن أثناء الخدمة، والتعرف على المقترحات الملائمة لعلاجها، ومعرفة مدي قدرتهن على تجاوزها والمضي قدما في مجال العمل مع الأطفال، ولذلك ينبغي أن تحظى سمات المعلمة باهتمام كبير ، سواء أكان عند اختيارها للعمل، أو خلال أدائهم لعملهم ، لأن أي نقص في مستوى القدرة على العمل وتجاوزها لضغوط المهنة ، قد يعكس أخطار جسيمة ونفسية على الأطفال.

التوصيات :

في ضوء النتائج السابقة تم الخروج بالتوصيات الآتية :

أولا : من الهام أن يتم تنمية المهارات الإنسانية لدي معلمات الروضة بحيث يمتلكن القدرة على التعامل مع الآخرين (أولياء الأمور – مديرات الروضة- زميلات المهنة) ، فإن ذلك من شأنه أن يقلل من حدة المشكلات والمشكلات التي يمكن أن تقلل من قدرتهن على الإنتاج والعطاء ، وتتضمن المهارات الإنسانية أقامة صلة بين الروضة والبيت.

ثانياً :إحداث تغير سريع في الوضع المهني لمعلمات الروضة بحيث يتم رفع قيمة الراتب الذي تتحصل عليه معلمة الروضة استجابة من الوزارة للضغوط الاقتصادية وغلاء المعيشة ،فقد أظهرت الدراسة وجود مشكلات حقيقة تعاني منها المعلمات تتعلق بالأمور المادية , **فأن ذلك من** شأنه أن يحقق لهن الرضا النفسي، ويولد بينهن الثقة والاحترام المتبادل ويحيل الروضة إلي **أسرة واحدة متعاونة ومتعطفة.**

ثالثا : ضرورة الاهتمام بالموازنة بين الجوانب النظرية، والجوانب المهارية والتطبيقية في برامج إعداد معلمة رياض الأطفال ،حيث يجب أن تحتوى برامج إعداد معلمة رياض الأطفال على برامج لتدريب الطالبات على استخدام مهارات التفكير العلمي المختلفة وتوظيفها في تحديد وتصنيف المشكلات بدقة؛ حتى تكون لديهن القدرة على مواجهتها ، وحلها بطريقة عملية، **وبأسلوب علمي.**

المقترحات:

في ختام الدراسة الحالية تم صياغة بعض المقترحات الهامة ومنها :

- أن يتم التركيز على العملية التعليمية التي تحدث داخل مؤسسات رياض الأطفال بجميع أركانها **(المعلمة –الطفل** – المناهج –الطرق والأساليب–أولياء الأمور)،
- نقترح أن يتم تفعيل الاتجاهات التربوية المعاصرة في توطيد العلاقة بين مرحلة ما قبل المدرسة ومابين مرحلة المدرسة ،وتقع تلك المهمة على عاتق مؤسسات رياض الأطفال، التي تتولي بدورها أنجاح العمل التعليمي التربوي .

وتفعيلاً لكل ما سبق تري الباحثة أنه من الهام إجراء الدراسات المستقبلية التالية :

1. **إجراء دراسات مماثلة** لتعرف على المشكلات التي تواجه المعلمين في جميع المراحل التعليمية اللاحقة .

2. دراسة أثر المشكلات التي يعاني منها المعلمين في بعض المتغيرات الشخصية للمعلمين كالتوافق المهني والصحة النفسية والرضا المهني وغيرها.

3- إجراء دراسات حول العلاقة بين الروضة والأسرة ، والتي تلعب دوراً هاماً في تحقيق التكامل الضروري بينهما من أجل التربية السليمة للطفل.

المراجع

أولا : المراجع العربي

- أبو قديس،محمود (2005) :ورقة مقدمة لمؤتمر الطفولة الأول، الجامعة الهاشمية ،الاردن ، **12)** /13، 2005).
- **ابو ملوح، محمد** (2014):رياض الأطفال واهميتها التربوية، دراسات وأبحاث، http://bhothat.blogspot.com/2014/11/blog-post_84.html#/.
- الأحمد، نافذ أيوب محمد (2008) . واقع رياض الأطفال الفلسطينية كما تراها مديرات ومعلمات الرياض في محافظات شمال الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بير زيت رام الله، فلسطين.
- **بدران ،عمار** ، (2000) .من كتاب الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة ، الملخص في علم النفس التربوي ،الطبعة الثالثة، مكتبة الدار العربية القاهرة (11،80)،
- التوجيه العام رياض الأطفال (2000). تقرير عن إعداد معلمة رياض الأطفال، وزارة التربية، الشويخ، دولة الكويت.
- **جاجان ، جمعة محمد ؛أحلام ،داؤد** (2007) . مشكلات العمل في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات والمديرات،مجلة أبحاث ، كلية التربية الأساسية ،الموصل.
- **جاد ،محمد**2000) : الاتجاهات لمعاصرة لتربية طفل الروضة ،مكتبة القلم ، **الاردن**.(21،46).
- جوهر، سلوى والهولي، عبير. (2005). اتجاهات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو الأسلوب المطور، مجلة دراسات الطفولة، 26. جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.
- حسين،نهاد عبيد :(2002) .مشكلات رياض الأطفال الحكومية في أقل م كوردستان، رسالة ماجستير غير منشورة ،العراق.
- **حطب ، فؤاد؛ صادق، أمال** (2008) .مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعي، دار المسيرة :**عمان ، الأردن ط**1
- خليل ،عزة(2001).الأنشطة في رياض الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة ،ط2.
- السريحي، **حسن عواد ؛حافظ**، عبد الرشيد عبد العزيز، (2006).المشكلات التى تواجه رياض الأطفال الخاصة من وجهة نظر المديرات والمعلمات في مديريات تربية شمال الأردن ،المنارة ،**المجاد** 22،ع 4،(166،200).
- الصيد ،سعاد ميلاد ؛بن مفتاح ،إيمان نصر الدين (2017). **دراسة عن بعض مشكلات معلمات** رياض **الأطفال** "دراسة استكاشافية مطبقة علي مدينة طرابلس "، مجلة علوم التربية ،الجمعية الليبية للمناهج واستراتجيات التدريس ، ع1 **طرابلس** .

- عبد الرحمن ،حسين (2011) .فاعلية برنامج لتنمية مهارات حل المشكلات لدى معلمة الروضة،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة حلوان ، القاهرة .
- عبد الكافي ،إسماعيل عبد الفتاح (2005).**موسوعة مصطلحات الطفولة** (اجتماعية –إعلامية – تربوية –نفسية –طبية)، مركز الإسكندرية للكتاب ،308.
- العكروش، ميسون **فوزي** والزيود، محمد، (2011) .**واقع مراعاة حقوق الطفل في** رياض **الأطفال** الأردنية **من** وجهة **نظر المعلمات، الجامعة** الأردنية، مجلة **العلوم** التربوية، 38(1)،175-206.
- **على، محمد محمود؛ عبد الخالق، عبد الخالق** (2011)، دراسات في مناهج وطرق التعليم **في** رياض الأطفال، الطبعة الأولى، مكتبة المتنبي، الدمام، 52-54.
- العليمات ،حمود ، محمد(2010) . " **درجة ممارسة معلمي المرحلة** الأساسية **في الأردن** للكفايات المهنية **في ضوء** المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنياً "، **مجلة الجامعة** الإسلامية. (**سلسلة الدراسات** الإنسانية)، مج 18 ،ع 2.
- غلاب، محمود عبد الرحيم (1996). " المشكلات التى تواجه معلمات رياض الأطفال، خريجات رياض الأطفال بالقاهرة "، مجلة أدب العلوم الإنسانية، مجلد20 ،جامعة المنيا، مصر.
- قديس،محممود (2011). تطوير أداء معلمات الرياض في ادارة الصف في ضوءالمنهج **التفاعلي** لرياض الأطفال في الاردن،دراسات العلوم التربوية،مج 1،38.
- القلاف،نبيل عبدالله (2009) .تصور مقترح لاعداد المعلم قبل الخدمة في كلية التربية بدولة الكويت (رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم) ،المنتدي الثاني لتطوير اداء المعلم ،(أبريل) ،كلية التربية الاساسية ،الكويت.
- قنديلجي ، عامر إبراهيم (2008).مناهج البحث العلمي ,دار المسيرة ، عمان ، الاردن.
- **القولي ، عبدالفتاح** 2000) . موسوعة البحث التربوي ، ، المجلد الاول ـ دار الخبرة والتدريب ، القاهرة.
- الكيلاني، ماجد (1991) . اتجاهات معاصرة في التربية الأخلاقية، دار البشير، دمشق.
- مجاهد، محمد عطوة (2008) . ثقافة المعايير والجودة في التعليم، دار الفكر العربي، القاهرة
- مجلة بحوث ودراسات تربوية، كلية التربية جامعة حلوان ،القاهرة ،(15،177).
- **مرتضى، سلوى** (2009). الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء التحديات **المعاصرة، المؤتمر العلمي الثاني، دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي، جامعة جرش،** تاريخ: 4/7 ولغاية9 /2009/4.
- **مرتضي سلوي؛عبد الرازق ،محمود** (2011) .**معلمة** رياض الأطفال بين الواقع والطموح، **قسم** التربية وعلم النفس ،جامعة دمشق-http://1.bp.blogspot.com/.
- **مسرحي ،آمنة** (2002).تقويم دور الأمهات ومعلمات رياض الأطفال في اكتساب طفل الروضة مهارة واتخاذ القرار وتحمل المسؤولية" ،كلية العلوم الآداب ، جامعة جازان ، المملكة العربية السعودية .

- **المعلم كهاياته** اعداده تدريبية ، طعمية ، رشدي 1999 **دار الفكر العربيط** 1 - القاهرة مصر .
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1996) .واقع رياض الأطفال في الوطن العربي، القاهرة، مصر.
- المؤتمر الإقليمي، حول تطوير السياسات والممارسات في مجال الطفولة المبكرة فيالدول العربية (2004) . مجلة رسالة المعلم، ع2 ،(1-43).
- نهايت،محمد (2012). دراسة عن الرياض العامة في دولة العراق ، الجامعة المستنصرية كلية الآداب،العراق.
- وريكات ، خولة؛ يحيى وجعارة ،(1994) .مشكلات معلمات رياض الأطفال في مدينة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات،مجلة مؤتة للبحوث والدراسات،مج 9،ع3 (49،76).

ثانيا :المراجع باللغة الاجنبية:

Archana, Hegda (2006), Kindergarten Quality and Teacher Beliefs and Practices Related to Developmental, Dissertation, University of North Carolina, United States,.

Joyce B .B، Showers (2002) :تحصيل الطلاب من خلال تطوير الموظفين. **الطبعة الثالثة**. الإسكندرية ، فيرجينيا: رابطة الإشراف وتطوير المناهج.

Carole, Portas, Early Childhood Care University of New York, United States, 2006

D. Lawton: The changing Role of the teacher: consequences for teacher education and training. Prospects, UNESCO, Paris, vole XVII, Nº1 1987

International Review of education. Dordrecht, Netherlands. Vol. 33, Nº3 1987.

Le redoublement et l'abandon scolaires, une enquête du Brésil sur le rôle de l'enseignement. Perspectives; UNESCO, Paris. Vol. XX, Nº 1, 1990.

Mahmood, S. (2013).First-Year Preschool and Kindergarten Teachers: Challenges of Working with Parents. **School Community Journal, 23**(2), 55-86. Rappot mondial1 surf education: 1991. UNESCO 1991.

Primary and secondary teaching staff for the year (2000). Prospects, UNESCO, Paris vol XVII Nº 1, 1987.

T.R. Bone: Changes in the training of teachers .

الأساليب الحديثة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ومدى الاستفادة منها في الجامعات بليبيا.

د/ سهام علي المختار عبد السلام
كلية الآداب / الاصابعة

د/ عبد العزيز زهمول الضاوي
كلية التربية / الاصابعة

جامعة الجبل الغربي

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة التعرف على مفهوم وأهداف وأساليب التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي على جميع المستويات العالمية والأقليمية، وبحث واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الليبية وذلك من أجل الوصول الى الأساليب الحديثة للتنمية المهنية لأعضاء التدريس للاستفادة منها في الجامعات في ليبيا .

واتساقاً مع أهداف الدراسة، فقد اعتمدا الباحثان المنهج الوصفي بأعتباره المنهج الأفضل لهذه الدراسة.

وتوصلت الدراسة الى أن هناك تدني جهود التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس بالجامعات في ليبيا، ويمكن الأستفادة من خبرات الدول التي تناولتها الدراسة في تطوير الأساليب الحديثة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ليبيا وذلك عن طريق تأسيس مراكز خاصة للتنمية المهنية، وأستغلال الوسائل التكنولوجية الحديثة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وتنظيم انظمة ولوائح التعليم العالي بما يخدم التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس.

المقدمة :

تعتبر مؤسسات التعليم الجامعي بجميع أشكالها وانماطها عماد نقل المعرفة والبحث العلمي والتكنولوجيا ونشرها في جميع قطاعات المجتمع .

وبما ان العملية التعليمية لاية قطاع تبدا بتنمية الموارد البشرية ثقافيا وعلميا وتقنيا، فان المعلم الجامعي يمثل الدعامة الاساسية للجامعات لأنه يحدد الهوية العلمية والثقافية والاجتماعية للطلاب ويعمل كسند متين في تحديد هوية المجتمع في شتى المجالات .

حيث يعد ركناً اساسياً في النظام التعليمي الجامعي؛ وذلك لأهمية الدور الذي يؤديه في عملية التعليم الجامعي، أما من منطلق مفهوم النظم فأن الكادر الأكاديمي يعد أحد المدخلات الأساسية في التعليم الجامعي، وحلقة الوصل بي المدخلات التعليمية والمتمثلة بالأدراة العليا وما تمثله من فلسفة الجامعة وأهدافها وبرامجها من جانب، والمخرجات المطلوبة المتمثلة بالطالب من جانب أخر.

وبالتالي فإن عضو هيئة التدريس أحد اهم العناصر التي تتضافر للارتقاء بالعملية التدريسية وصولاً إلي التميز وجودة المخرجات وخاصة في ظل التنافس الشديد في عصر العولمة.

ونظرا لضآلة النمو المهني للمعلم الجامعي، وضعف مساهمته في الاصلاح والتجديد التربوي بالجامعات، نتيجة المتغيرات العلمية المتسارعة التي تفرض على عضو هيئة التدريس أن يطور من آدائه على المستويين الأكاديمي والتقني، ويتطلب الامر ايضا زيادة الاهتمام ببرامج ومشروعات تنمية القدرات المهنية لأعضاء هيئة التدريس، لتطوير أدوراهم التي تتغير بتغير المستفيدين والموقف التعليمي، ومجارة التطورات في البيئة العالمية والمحلية وذلك للرفع من كفاءة مخرجات التعليم العالي والجامعي.

مشكلة البحث :

لقد اكدت كثير من الدراسات والنظريات على اهمية العنصر البشري ودوره في البناء في حركة التنمية الشاملة والتقدم ومسؤوليات التعليم بوجه عام والجامعة بوجه خاص نحو تكوين هذا العنصر، واكتشاف مالديه من استعدادات وطاقات كامنة ورعايتها وتوجيهها نحو مايحقق طموحات وآمال مجتمعه.

وأن مكانة الجامعة بين نظيراتها سواءعلى المستوى القومي أو العالمي تسمو بسمو مكانة أساتذتها العلمية والمهنية وأفكارهم الابتكارية، واسهاماتهم الحضارية، فكثير من هذه الجامعات لهامكانة عالية في التصنيف العالمي للجامعات من حيث المستوى العلمي والمهني، وافتخار خريجيها وطلابها بشرف الانتماء اليها وأماني الكثيرين من الشباب في الالتحاق بها ، وتبين أن أهم الاسباب التي أوصلت هذه الجامعات الى ماهو عليه هو اهتمام هذه الجامعات بأعضاء هيئة التدريس عن طريق ما تقدمه من خدمات لهم وحسن انتقائهم، وإعدادهم وتدريبهم المستمر أثناء الخدمة، وبالنظر الى جامعاتنا العربية نجدها تعاني من التاخر وجمود في الكثير من عناصرها خاصة فيما يتعلق بأهدافها، وأساليبها، ومحتوياتها وتفاعلها مع البيئة، ويرجع هذا في المقام الاول إلى ضعف الاهتمام بهيئة التدريس سواء من حيث اختياره، أو اعداده، أوتدريبه، وينعكس هذا

بالطبع على آائه ومستواه العلمي المتواضع، وقدرته الضعيفة على التجديد (الشيخيبي : 2006:465)

أما على المستوى المحلي توصلت كثير من الدراسات ومنها دراسة الشوك الى ضعف اداء هيئة التدريس في تأدية مهامهم التعليمية والوظيفية (الشوك :2010: 23) لذلك يجب على الجامعات ضرورة اعادة النظر في عناصرها المختلفة، وأولها أختيار واعداد وتنمية أعضاء هيئة تدريسها حتى يستطيع أن يتفاعل بايجابية مع متطلبات العصر.

وبناء على ذلك يمكن بلورة مشكلة البحث في السؤال التالي

ماهي الاساليب الحديثة لتنمية عضو هيئة التدريس؟ والذي تتفرع منه الاسئلة الاتية :-

1. ما الإطار المفاهيمي للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس .
2. ماتجارب بعض الدولالاجنبية في مجال التربية المهنية لعضو هيئة التدريس .
3. ماواقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ليبيا.
4. ماالاساليب الحديثة للتنمية المهنية لإعضاء هيئة التدريس ومدى الأستفادة منها في الجامعات. بليبيا.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الاتي :

1. التعرف على الإطار المفاهيمي للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس .
2. الكشف عن تجارب بعض الدولالأجنبية في مجال التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس.
3. التعرف على واقع الجامعات في ليبيا في مجال التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس .
4. التوصل إلى ألاساليب الحديثة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس .

أهمية البحث :

يكتسب البحث أهميته من ما يلي:

1. القاء الضو على أدوار ومهام عضو هيئة التدريس وضرورة تطوير الآساليب المهنية له حتى يستطيع أداء مهامه .

2. قد يفيد البحث واضعي السياسات التعليمية ومتخذي القرارات بالتعليم في ليبيا في تزويدهم بالأساليب الحديثة لتنمية أعضاء التدريس مهنياً في ظل المعايير الحديثة.

منهج البحث :

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لبيان مفهوم التنمية المهنية وأهدافها واتجاهاتها الحديثة من أجل الوصول إلى نتائج تفيد في تنمية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ليبيا .

مصطلحات البحث :

التنمية المهنية :- يقصد بها زيادة الخبرات وتطوير المهارات المتنوعة لدى عضو هيئة التدريس حتى يتمكن من أداء مهاراته أدواره ومهاراته بكفاءة والتاثير الإيجابي في مجتمعه.

عضو هيئة التدريس :- هو كل شخص يحمل درجة الدكتوراه أو الماجستير في حقل من حقول المعرفة ويقوم بالتدريس في الجامعات في ليبيا بأحدى الرتب الآتية **(محاضر مساعد، محاضر،أستاذ مساعد، أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ)** .

أولاً / الاطار المفاهيمي للتنمية المهنية للأعضاء هيئة التدريس:

تمهيد

يتسمُ العصر الحالي بالتغيرات المستمرة والتطورات المتزايدة سواء محلياً أو عالمياً، وأصبح على الطالب أن يتعامل مع هذه المتغيرات والتطورات بعقل مبدع حر، وأن يتميز بفكر ثاقب مخطط بعيداً عن التسلط والعشوائية، فالمداخل التقليدية المتعارف عليها في التربية لم تعد تصلح لطالب سيتعامل مع عصر مختلف وتقنيات جديدة لها مشكلاتها، وقضاياها وتحدياتها الخاصة(**المجالس القومية المتخصصة: 2001: 39)**

وازاء هذه التحديات من الطبيعي أن تصبح مؤسسات التعليم الجامعي مطالبة ببذل كثير من الجهد وامتلاك سبل التطوير المستمروذلك بهدف زيادة فاعليتها للوصول الي التميز والتفوق يعتبر عضو هيئة التدريس أحد أهم العناصر التي تتظافر للارتقاء بالعملية التدريسية وصولاً إلى التميز وجودة المخرجات وخاصة في ظل التنافس الشديد بين مؤسسات التعليم العالي في عصر العولمة الذي يشهد ثورة معرفية وتكنولوجيا هائلة وتنوعا في أساليب التدريس الحديثة.

وحتى يسير التعليم العالي وفق متطلبات الجودة فأنه عليه أن تنمية أعضاء هيئة التدريس حتى يصبحوا قادرين أداء مهامهم على أكمل وجه، فتنمية الأستاذ الجامعي تزيد من قدرته على

اتخاد القررات السليمة لتأدية مهامه في ضو أهداف واضحة المعالم .**(الآغاء وفيق : 2010:ص 10)**، لهذا فأن جودة التعليم العالي تبدأ بأعضاء هيئة التدريس في الكثير من النماذج التي أعتمدتها الجامعات أي ان العديد من معايير الجودة النوعية في التعليم الجامعي تتعلق بمعايير الجودة المتعلقة بجودة الهيئات التدريسية وهي كا لتالي : **(أبوفارة : 2003،ص10)**

1. مستوى العنصر الآكاديمي والإدراي.
2. نسبة الطلبة لأعضاء هيئة التدريس.
3. سجل الكادر الآكاديميفي الجامعة.
4. مدى توفر أعضاء هيئة التدريس في مختلف البرامج وتخصصات الجامعة.
5. مستوى التدريب الآكاديمي .
6. مدى مشاركة أعضاء الهيئات التدريسية في الجمعيات والمجالس المهنية والعلمية
7. الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس وطبيعة الدراسات والأبحاث التي يقومون بها لخدمة المجتمع.

مفهوم التنمية المهنية :

تعددت تعريفات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي وذلك نظراً لتعدد الرؤى حول ماهية التنمية المهنية وارتباطها بمجتمع المعرفة، فهناك من يعرف التنمية المهنية بأنها "عملية يراد بها إحداث أثار معينة في مجموعة أفراد تجعلهم أكثر كفاية ومقدرة في أداء أعمالهم الحالية والمقبلة وذلك بتكوين عادات فكرية وعملية مناسبة، وإكتساب مهارات ومعارف وإتجاهات جديدة"(**حداد: 2004: 58.)**

وتعرف أيضاً بأنها "عملية متصلة تبدأ بالتعليم والتدريب قبل بدء الخدمة، وتستمر بعد ذلك عن طريق التدريب أثناء الخدمة بهدف التركيز على معالجة نواحي الضعف والقصور التي ظهرت من خلال الممارسة الفعلية للعمل على أرض الواقع **(كاربنتر : 2002: 93)**

كما يقصد بالتنمية المهنية بأنها عملية تهدف إلى تغييرمهارات ومواقف وسلوك أعضاء هيئة التدريس لتكون أكثر كفاءة وفاعلية لمقابلة حاجات الجامعة والمجتمع،وحاجات أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، والذي يقوم بذلك هو الجامعة أو الكلية أوغيرها من المؤسسات المهنية لتنمية عضو هيئة التدريس مهنيا بما يمكنه من تحقيق وظائف الجامعة أو الكلية. فالتنمية المهنية تمكن عضو هيئة التدريس من القيام بمسؤولياته الثلاث وهي**(الخربوش: بدت :2):-**

1. مسؤوليته أمام نفسه كعالم أوأكاديمي والتي تتطلب منه أن يحقق تقدمأفي مجاله المعرفي وتحسين كفاءته والاستمرار في التنمية والتحسن.

2. مسؤوليته أمام مؤسسته والتي تتطلب منه الإجادة في مجال التدريس والبحث العلمي والإدارة وخدمة المجتمع.

3. مسؤليته أمام المجتمع التي تتطلب من الأكاديمي الاستجابة لمشكلات وحاجات المجتمع الذي أعطاه الكثير.

بناء على المفاهيم السابقة للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس العالي والجامعي، تتحدد أهداف هذه التنمية بما يحقق متطلبات مجتمع المعرفة كالآتي **(إسلم : 2008: 23):**

1. إضافة تغييرات في أداء عضو هيئة التدريس تتفق مع متغيرات ومتطلبات العصر.

2. تزويد عضو هيئة التدريس بالخبرات والمهارات والمعارف والمعلومات التي تسهم في رفع مستواه الفكري والثقافي والمهني، وتنمية قدراته واستعدادته للقيام بادوار جديدة.

3. تنمية المهارات الإدارية المتعددة لدى عضو هيئة التدريس كالعمل في فريق أو مهارات اتخاد القرار في العمل الأكاديمي والإداري .

4. إكساب عضو هيئة التدريس الاتجاهات والقيم الملائمة لطبيعة عمله وأدواره الآنية والمستقبلية.

وهناك من يرى أنه يجب أن تهدف التنمية المهنية إلى تحقيق الآتي **(Bubb:2004,8)**:

أ. تشجيع عضو هيئة التدريس على بلوغ أعلى درجات الجودة، في الآداء مما يزيد قدرته على تحقيق الوطنية في العملية التعليمية .

ب. تعميم مبدأ التعليم التعاوني والتعليم المستمر بين أعضاء هيئة التدريس

ج. تنمية مهارات عضو هيئة التدريس في مجال تقويم الطلاب والاعتماد على الوسائل في ذلك.

د. تنمية مهارات عضو هيئة التدريس في مجال الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة وأبتكار بدائل جديدة في التعلم.

وتعتبرأساليب التنمية المهنية عبرالأنترنت من أهم الأساليب للأرتقاء بعضو هيئة التدريس ويجب أن تخضع بصورة صارمة إلى معايير الجودة لضمان سلامتها والقيام بدورها بالشكل المطلوب.

مهام عضو هيئة التدريس :

إن لعضو هيئة التدريس أهمية كبيرة في تطور الجامعات علميا وثقافيا، وفي ثتقيف المجتمع وتدعيم القيم والمبادئ التي يتبناها، وذلك من خلال مهامه المتعددة والتي يجب أن يسعى دائماً الى تطويرها وتجديدها حتى يستطيع أن يواكب التغييرات السريعة التي تحدث في المجتمع .

وتتكون المهام الأساسية لعضو هيئة التدريس من أربعة أنشطة رئيسية، وقد يختلف حجم وكفاءة مساهمة عضو هيئة التدريس من نشاط إلى آخر وهي كالتالي :

1) التدريس
2) البحث العلمي .
3) خدمة المجتمع .
4) الادارة الآكاديمية .

أساليب تطويرأداء أعضاء هيئة التدريس :

من أهم الوسائل التي تساعد على تحقيق تطوير الأداء لعضو هيئة التدريس أن تقوم الجامعة بتنظيم حلقات البحث لتبادل الأفكار والآراء و الاستفادة منها في تنمية وتطوير قدرات عضو هيئة التدريس، وكذلك العمل على أنشاء مراكز لتطوير نظم التعليم ، وتكون تبعيتها لكليات التربية ، والاهتمام بعمليات الترجمة والتأليف والنشر ، واستقدام الأساتذة الزائرين والخبراء التربويين ، والإيفاد في مهام علمية ، وتوفير فرص الحصول على إجازة للتفرغ العلمي ، وتبادل الزيارات العلمية مع الجامعات الأجنبية والعربية لتحقيق نوع من التواصل العلمي .**(حامد : 2006: 9-14)**

أولاً / الآساليب الذاتية :

تقع مسؤولية تنفيذ هذه الآساليب على عضو هيئة التدريس نفسه اي يمكن أن تتم عملية التنمية المهنية عن طريق تعليم الأفراد بأنفسهم من خلال ممارستهم للأنشطة اليومية التي يقومون بها داخل الجامعة سواء كان ذلك في قاعات المحاضرات أو عند حضور المؤتمرات والندوات، كما يمكنهم التعلم أيضاً عن طريق المشاركة في المجلات العلمية ومتابعتها بإستمرار،

ويمكنهم أيضاً التعلم عن طريق شبكة المعلومات الدولية (**الإنترنت**)وفي هذا المجال على عضؤ هيئة التدريس أن يحقق الآتي: **(الصغير :2005: 63)**

- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنته العلمية والتربوية بحيث يؤدي ذلك إلى رضاه عن عمله وسعادته به .

- الطموح الشخصي للأستاذ وقابليته للتقدم ومدى تأثيره بعوامل التشجيع وبعوامل التطور المحيطة به، وعلى المستوى العملي والثقافي الذي يود الوصول اليه، وعلى قدرته على رؤية نواحي القوة والضعف لديه، وعلى الأ ستاذ الجامعي الذي يريد أن تصل كفاياته التدريسية والمهنية إلى درجة عالية عليه أن يوسع طموحاته الشخصية بما يجعله على قناعة أن هناك مستوى أعلى مما هو فيه، ويجب الوصول اليه

- الاطلاع الواسع والذي يعتبر عامل أساسي وهام لنموه العلمي والثقافي .فمما لاشك فيه أن مهنة التدريس الجامعي تتطلب التثقيف الذاتي للأستاتذة ويشمل الأطلاع هنا مجالات التخصص كما يشمل ايضاً مجالات الثقافة المختلفة فهي تتيح فرصة للنمو المهني.

ثانياً /الآساليب المهنية :

تقع مسؤولية تخطيط وتنفيذ هذا النوع من الأساليب على الجامعة أو الكلية أو القسم الذي ينتمي اليه عضو هيئة التدريس ومن أبرز هذه الأساليب مايلي :

أ- التأهيل المهني :

يكون ذلك من خلال البرامج التدريبية طويلة المدى كالإعداد التربوي لعضو هيئة التدريس الجامعي المتبع في بعض الجامعات العربية، وتشير إلى الاتجاه الحديث في معظم الجامعات الأمريكية والبريطانية للتأهيل المهني يقوم من خلال التحاقهم ببرنامج يعرف بشهادة مابعد التخرج في ممارسة التعليم العالي والبحث ، حيث يستمر البرنامج لمدة سنة واحدة ، او سنتين في بعض الجامعات . ويتلقى الدارس لمدة فصل دراسي واحد المعرفة في مجال التدريس والتعلم والتقويم وأساليبها وطرائقها المختلفة ، ثم يعطي الفرصة لتطوير مقرراته الفصل الثاني . وهدف البرنامج هو تحويل عضو هيئة التدريس لباحث مطور لطرائق تدريسه وتصميم مقرراته . بما يتناسب مع المناخ الجامعي الذي سيعمل فيه ، وبما يناسب قدرات الطلاب وميولهم، وبما يمكنهمن الاستفاة من خبرات زملائه من خلال الاستشارات المتاحة في البرنامج والذي يقدم في نهايته شهادة لأعضاء هيئة التدريس ، تمكنهم من التعيين في اي جامعة يتقدمون لها بمعنى انها بمثابةرخصة لمزاولة المهنة الاكاديمية . **(الغامدي: 2012: 34)**

ب- حلقات النقاش

يعتمد هذا الأسلوب على الحوار والنقاش ما بين مجموعة من المتعلمين يتم جمعهم في ورشة عمل أو حلقة نقاشية ، وتتم المناقشة بطريقتين ، أحداهما أن يقوم المعلم أو المتدرب بطرح القضية المراد مناقشتها ، ويسمح بعد ذلك بالنقاش فيها لإبداء الآراء والحلول للقضية موضوع النقاش من خلال كل المشاركين ، أما الطريقة الأخرى ففيها يتم الحوار والنقاش بطريقة محددة ومنظمة إذ يُقوم أحد المتدربين أو المشاركين بإدارة حلقة النقاش ، وطرح المشكلة المراد مناقشتها ، ثم يعطي بعد ذلك المجال للمشاركين لمناقشة هذه القضية لإبداء الآراء المختلفة وصولاً إلي أفضل الحلول . **(حافظ : 2004 : 105)**

يمكن أن يسهم التضافر والمشاركة بين الزملاء في تحقيق فوائد حقيقية تُسهم بدور إيجابي في تحقيق التنمية المهنية لهم، لأن التضافر بين الزملاء يقدم للمعلم وجهات نظر بديلة تختلف عنه، حيث أن تصورات زميل بالنسبة لموقف ما تختلف عن تصورات المعلم نفسه وإختلاف وجهات النظر هذه ينتج عنها إمكانيات لا تتيحها وجهة نظره وحده، ومن ناحية أخرى فإن أغلب المعلمين يجدون صعوبة في تفسير حدث أو واقعة معينة بمفردهم ويروا أن شواهد متضاربة من أكثر من زميل تتيح إمكانية تفسير هذه الواقعة بشكل أكثر توازناً ودقة. **(جابر: 2002: 298).**

ج .البعثات (المنح الدراسية) :

ويقصد بها إيفاد أعضاء هيئة التدريس إلى جامعات أو مؤسسات تعليمية أو إلى مراكز علمية أو بحثية مميزة للتدريب على الآساليب والاتجاهات الحديثة في مجال علمي معين، فالزياراتالميدانية من أهم الأساليب التي تساعد المتعلمين والمتدربين عل اكتساب المهارات والخبرات والمعلومات عن المفاهيم المختلفة ، حيث يتيح للمتعلمين مواجهة المواضيع المطروحة للتعليم في موقعها ومجالها الطبيعي مما يساعد على سرعة اكتساب المهارات ، وزيادة الخبرات ، والتي تؤدي بدورها إلى نجاح عملية تطوير أدائهم.

المؤتمرات :

تعتبر المؤتمرات من أساليب التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس، حيث تمثل فرصة ايجابية لتبادل الخبرات والأفكار والآراء بشكل جماعي، وتنمي قدرات هيئة التدريس على الحوار والمنافسة، وخاصة عندما تكون في مجال تخصص عضو هيئة التدريس الجامعي.

و. التعليم والتدريب عن بعد :-

يعتمد التعليم والتدريب عن بعد على استخدام الأجهزة التقنية الحديثة التي تساعد على تلقي المعلومات بطريقة مباشرة وبدون معلم ، وبالإضافة إلي ذلك تعتمد نسبة كبيرة من المتعلمين والمتدربين في عملية التعلم وزيادة معلوماتهم على استخدام شبكة المعلومات (**الانترنت**)، **فعن** طريق هذه الشبكة يمكنهم اكتساب المهارات والخبرات العلمية التي تمكنهم من أداء عملهم والقيام بأدوارهم على أكمل وجه.

وتستخدم كثير من الجامعات في الدول المتقدمة هذا النوع من التنمية المهنية لأعضاء التدريس في جامعاتها لأنه يوفر كثير من الوقت والجهد والمال وفي نفس الوقت يواكب التطورات السريعة والمتغيرة بصورة أسرع، و من هذه البرامج ما يلي:-

أ. برنامج التعلم الذاتي:

هناك مجموعة من الموارد المتاحة لأعضاء هيئة التدريس الذين يفضلون التعلم الموجه ذاتياً عبر الأنترنت، عن طريق الكتب، والمقالات الصحفية، والفيدو، والندوات، وتوفر العديد من الجامعات هذا النوع التعلم مرفقا بآداة للتقييم الذاتي، حيث تسمح هذه الآداة للمشارك بتقييم استعداده للتدريس، والتنظيم، وادارة الوقت، ومهارات الاتصال، وبعض المهارات التقنية.

(The Pennsylvania State University:2018)

ب. توجيه الاقران (الزملاء) :

يعتبر هذا النوع شائع عبر الأنترنت وقد يكون جزءاًمن برنامج رسمي أو غير رسمي حيث يتم أختيار بعض أعضاء هيئة التدريس كموجهين لهذه البرامج نتيجة لخبراتهم السابقة في التدريس عبر الأنترنت ليقوموا بتوجيه العملية التدريبية للأعضاء **الجدد** .

ج. تصميم الدورة التعاونية :

يقوم الخبراء في هذا البرنامج والذين يعملون كمدرسين وموجهين للدورات التدريبية بتصميم برنامج يوفرالدعم والتعليقات النقدية لأعضاء هيئة التدريس خلال هذه المراحل.

(Heather:2012 ,89 -104)

د. ورش العمل :

يمكن أن تتم ورش العمل على موقع الجامعة أوفي مكان أخر وتختلف هذه الورش في فترة تقديمها فهناك بعض الورش تسمى (**ذات القطة الواحدة**) ويقدم فيها البرنامج في جلسة واحدة

تمتد من ساعة الى يوم كامل وينتقد كوهلر هذا النوع من الورش لأنها لاتمنح أعضاء التدريس الوقت الكافي لدمج العلاقات بين التربية والتكنولوجيا في الدورة (**Koehler, M. J., Mishra : 2004,p27)** وهناك ورش أخرى تقدم برامجها عن طريق سلسلة من الاجتماعات على فترة زمنية تمتد من يومين إلى عدة أشهر، وتقدم جامعة كاليفورنيا أفضل أنواع الورش وأكثرها حضوراً.

ه. التدريب :

يعتبرالتدريب عبر الأنترنت كأحد أهم انواع التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس ومن أهم البرامج التدريبية عبر الأنترنت هو البرنامج الذي تستخدمه جامعة فينكس التدريب عبرالأنترنت يقوم فيه أعضاء هيئة التدريس قبل البدء في البرنامج بضرورة أجتياز أختبار تحديد الكفاءة ثم البدء ببرنامج التدريب الذي يستمر لمدة أربعة أسابيع مع عضو متمرس يسمى المستشار الذي يقدم الدعم والنصيحة.

يلاحظ مما سبق أن أساليب التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس تتنوع من بين أساليب ذاتية تعتمد على عضو هيئة التدريس نفسه وبين أساليب مؤسسية يجب أت تقوم بها المؤسسات التي ينتمي لها هولاء الأعضاء وهناك العديد من البرامج التي يمكن أن تقدم بصورة تقليدية عملية وواقعية، وبرامج أخرى تقدم عن طريق الوسائل التكنولوجية الحديثة ،وهذا يتمشى مع صيغ التنمية الحديثة التى تهدف الى الارتقاء بعضو هيئة التدريس حتى بستطيع تلبية متطلبات مجتمع المعرفة . **(Heather:2012 ,89 -104)**

ثانياً / تجارب بعض الجامعاتالأجنبية في مجال التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس :

تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس:

أهتمت الجامعات الأمريكية بالتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس من خلال العديد من الأساليب والوسائل، ومن أهمها تأسيس مراكز مستقلة لتطوير التدريس وتنمية أعضاء هيئة التدريس، وطرق تحديد الأهداف، والقدرة على تصميم خبرات تعليمية متميزة، وأنتاج الوسائل التعليمية، بما يخدم الطالب وأكسابه العديد من المهارات .

ويمكن الأشارة الى بعض النماذج التي أهتمت بعضو هيئة التدريس في أحدى الجامعات كما يلي:

مركز دراسة التطوير المهني والسياسات التعليمية في جامعة ولاية بنسلفانيا :

تتحدد أهداف المركز في أستخدامه كبيت خبرة للمعلومات التشريعية، وتحديد السياسات من خلال الوثائق المرتبطة بهذا الموضوعات، والأندماج في البحوث المتعلقة بتحليل السياسات العامة للتطوير المهني.

وتعمل كلية التربية في جامعة بنسلفانيا كحاضنة للعديد من المراكز والمعاهد المتخصصة وتشارك هذه المراكز في اعداد بعض البحوث التربوية التي يتم تمويلها من خلال الولاية، ومن هذه المراكز مركز التطوير المهني للموظفين وتشمل مهام هذا المركز توفير المصادر التربوية للأعضاء والطلاب ، والخدمات التعليمية، ويتعاون هذا المركز مع وحدات أكاديمية اخرى في الجامعة بهدف توفيرفرص التطوير المهني الوظيفي لمواطني الولاية والذين لديهم الرغبة في ممارسة التدريس، حيث يقوم المركز بتوفير تدريب للمدرسين، وتوفير مصادر تعليمية على الموقع الاكتروني وبرامج متعلقة بالخدمة ومن خلال هذه البرامج يحصل المشاركون على شهادات معترف بهاتمكنهم من ممارسة التدريس. ويوفرالمركز العديد من الخدمات أهمها مايلي :

- توفير برامج دعم للمدرسين الجدد في مهنة التدريس .
- توفير برامج تنتهي بشهادات معتمدة في التدريس، والإدارة المدرسية، والتربية الجماعية،
- تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس.
- الإرشاد المهني لتطوير **الأداء**.

(University ,Pennsylvania State :2018)

تجربة ماليزيا في التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس :

تعتبر ماليزيا واحدة من البلدان النامية الأكثر تقدماً ثارت بتحديات العولمة وتدويل التعليم، وعملت على أن تكون مركز عالمي للتميز في التعليم، وتحرص الدولة الماليزية على النهوض بالمعرفة والتعلم من خلال جودة البحوث من أجل الوطن والأبتكارعن طريق والأهتمام بطلابها وأعضاء هيئة تدريسها داخل جامعاتها

وفيما يلي نستعرض جهود مركز التطوير المهني بجامعة المالايا للنهوض بأعضاء هيئة التدريس:

مركز التطوير المهني وتعزيز القيادة بجامعة الملايا

يقدم المركز العديد من برامج التطوير المهني والشخصي لأعضاء هيئة التدريس منها دورات تعرف بـ (Adec) في مجالات التدريس والتعليم وتطويرالباحثين والمهارات القيادية بالإضافة إلى العديد من ورش العمل و المؤتمرات الخاصة بذلك .

يعمل المركز على تنفيذ العديد من البرامج على الانترنت لتدريب أعضاء هيئة تدريس ومساعدتهم على أداء وظائفهم بالإضافة إلى أن المركز يتبادل الخبرات مع مراكز التعليم في مؤسسات التعليم العالي داخل ماليزيا وخارجها .

ويقدم المركز شهادات معتمدة للمشاركين في كل دورة .

(Academic Enhancement & Leadership Development Centre (ADeC) (University of Malaya:2018)

تجربة المملكة المتحدة في التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس :

شرعت معظم الجامعات البريطانية منذ بداية الستينات بتأسيس مراكز متخصصة لتنمية أعضاء هيئة التدريس . وقد أشار برونون وآكتنر (Broun & Actins, 1989:80_89) إلى تزايد الاهتمام من قبل هيئة التدريس داخل الجامعات البريطانية بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ، وإدراكهم لأهميتها في مجال التدريس ، والإدارة ، والبحث العلمي . كما أكد على أن التشجيع والتأييد الفعال من قبل الإدارة الجامعية يعد أمراً بالغ الأهمية ؛ لنجاح برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

ولعل من أهم المراكز الجامعية التي تعنى بتمية أعضاء التدريس فيها هي:

مركز التعليم والتعلم بجامعة كامبردج

يقدم مركز التعليم والتعلم في جامعة كامبردج مجموعة من الدورات حول التدريس والخدمة الأكاديمية، وينظم اجتماعات لأعضاء هيئة التدريس لأطلاعهم على كل ماهو جديد لهذا المجال، يعقد مؤتمراً سنوياً على مستوى الجامعة لتقديم أعضاء هيئة التدريس الجدد، وبرامج لتقويم التدريس، وإنتاج المواد العلمية بواسطة الفيديو، والتدريس في المجموعات الصغيرة، وإدارة الوقت، وإدارة الصراع بين الأفراد والمفاوضات وإدارة الأمن .

كما يخصص المركز جائزة قدرها 200000 جنيه للمبدعين في هذا المجال وللتشجيع على إجراء البحوث التي تساهم في تطوير الممارسات التعليمية .

(Cambridge Centre for Teaching and Learning: 2018)

تجربة مصر في التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس :

قامت كليات التربية منذ عام 1973م في جامعات القاهرة والاسكندرية وعين شمس على تنظيم عدة دورات تهدف الى تنمية الإتجاه الايجابي لدى عضو هيئة التدريس الجامعي، ومسوؤلية التعلم بالجامعة، ورفع مستوى المهارة في التدريس الجامعي تجاه مهنة التدريس ، ومسؤولية التعليم بالجامعة، وقد انشأت جامعة الاسكندرية مركزاً متخصصاً في التنمية المهنية والعلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة بميزانية مستقلة وتم ربطه أدارياً بنائب رئيس الجامعة للدرلسات والبحث العلمي.

وقد وضعت وزارة التعليم العالي المصرية استراتيجية التعليم العالي في علم (2000م) بغرض خلق مناخ إيجابي لتحسين جودة التعليم العالي من خلال: الإصلاح التشريعي ، إعادة الهيكلة المؤسسية، وخلق آليات مستقلة لضمان الجودة واستحداث أنظمة لمراقبة وتقييم الأداء، والتي ترجمت إلى 25 مشروعاً تشمل محاورالتطوير حتى عام (2017م) تنفذ على ثلاث مراحل. وقد تم تجميع 12 مشروعاً من 25 مشروع تعد الأهم في أولويات الوزارة كما جاء في (وزارة التعليم العالي المصرية، 2011م) وهي:

أ. صندوق مشروع التطوير التعليم العالي .

ب. مشروع تطوير نظم وتكنولوجيا المعلومات في التعليم العالي.

ج. مشروع الكليات التكنولوجية المصرية .

د. مشروع تطوير كليات التربية.

ه. مشروع تنمية قدرات أعضاءهيئة التدريس والقيادات.

وبما أن البحث الحالي يركز على التنمية المهنية لأعضاءهيئة التدريس فسيتم تناول مشرع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بشي من التفصيل فيما يلي:

رؤية المشروع :

تحسين القدرات المؤسسية والمهنية لمؤسسات التعليم العالي وتنمية قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بصفة خاصة لتمكينهم مواكبة لغة العصر ومواجهة التنافسية ورفع كفاءة مخرجات التعليم العالي.

أهداف المشروع:

- تحسين القدرات المؤسسية والمهنية للموارد البشرية بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي.

- تحديث القدرات التطورية لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بمؤسسات التعليم العالي.
- تنمية الخبرة الذاتية التي تدعم التطوير المستمر بمؤسسات التعليم العالي.
- تحديث القدرات القيادية والإدارية للقيادات الأكاديمية والإدارية.
- تحسين جودة محرجات التعليم العالي.
- تطوير الخبرات الذاتية في مجال الأدارة الجامعية والتي تحقق استمررية التطوير.
- استبدال دورة اعدادالمعلم الجامعي ببرامج مصفوفة التدريب الموجهة إلى معاوني أعضاء هيئة التدريس.

أهم مجالات التدريب :

1. مجال القيادة والإدارة الجامعية.
2. **مجل** زيادة فعالية التدريس واستخدام الوسائل التكنولوجية.
3. مجال تنمية القدرة على النشر المحلي والدولي.
4. مجال تنمية القدرة على التعامل مع الزملاء والطلاب والوظائف المعاونة.
5. مجال ثقافة تطوير التعليم العالي.
6. مجال تدريب المدربين.

وقد أشارسلامة (2006:21) إلى أن برامج التنمية المهنية من خلال مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس تؤثر بشكل إيجابي على منظومة التعليم الجامعي، وكذلك على ثقافة أعضاء هيئة التدريس، كما تؤثر الخلفيات الثقافية والاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات على معدلات المشاركة في البرامج التدريبية لمشروع تنمية القدرات، كما أن هذا المشروع يسهم في تطوير مهارات الحوار والتخاطب بين أعضاء هيئة التدريس.

ثالثاً / واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات بليبيا :-

يتم أعداد عضو هيئة التدريس الجامعي في ليبيا عن طريق مجموعة من الشروط أهمها لتعيين عضو هيئة التدريس في الجامعات الليبية هي الحصول على الدرجة العلمية الأولي بتقدير **علم** (جيد) على الأقل ، والحصول على الإجازة العالية (الماجستير) **أو الحصول على درجة (الدكتواره**) أو ما يعادلها من الشهادات التي تعترف بها وزارة التربية والتعليم العالي ، ويشترط

أن تكون درجاته العلمية المتحصل عليها في ذات التخصص العلمي ، وتعطى الأولوية في التعيين لمن أعدوا ليكونوا أعضاء هيئة تدريس بمرحلة التعليم العالي .

حيث أن السياسة المتبعة في إعداد وتأهيل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الليبية هي عملية الإيفاد للدراسة بالخارج للحصول على درحتى الماجستير والدكتوراه لتغطية النقص الذي تعانيه الجامعات الليبية منذ نشأتها إلى الآن ، وفي سبيل ذلك تنفق الدولة أموالاً طائلة من اجل إعدادهم وتأهليهم كأعضاء هيئة تدريس تعتمد عليها في عمليات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع ، وبالتإلى رفع مخرجات التعليم الجامعي.

حيث صدرت عدة قرارات منها ما يتعلق بالإيفاد حيث تم إيفاد 4432طالب وطالبة وفق قرارات اللجنة الشعبية العامة رقم 700 ورقم 972 لسنة 2007، بغرض توفير أعضاء هيئة تدريس المطلوبة كمياً ونوعياً. **(اللجنة الشعبية العامة :2007.)**

وفي هذا المجال أيضاً تهتم ليبيا كغيرها من الدول بضمان جودة التعليم الجامعي حيث أصدرت اللجنة الشعبية العامة القرار رقم (164) لسنة 2006 مسيحي بشأن إنشاء مركز ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم العالي، وهو الجهة المعنية قانونا بموضوع ضمان الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي بليبيا، يقدم هذا المركز إسهامات فعالة وإبداعية من أجل التحسين والتطوير المستمر في كافة قطاعات التعليم العالي، وأحد بيوت الخبرة، ومن المراكز المعترف بها محليا وعالمياً، حيث يسعى المركز إلى تصميم وتطوير وتطبيق نظام شامل لضمان الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي من أجل النهوض بالعملية التعليمية.

وتقدم بعض الجامعات في ليبيا الدورات بصورة دورية لاعضاء هيئة التدريس حيث يشرف مكتب التدريب بالدراسات العليا بهذه الجامعات على تقديم دورات تستهدف الموظفين، ومهندسي المعامل، وأعضاء هيئة التدريس وخاصة في مجال اللغات الأجنبية والحاسب الآلي.

ونجد أيضاً من ناحية نشر التعليم الجامعي ، تمكنت ليبيا من تسجيل تقدم واسع وسريع بحيث قارب عدد الجامعات العامة والخاصة فى مطلع العام 2004 الأربعين جامعة، وتجدر الإشارة إلى أن هذا العدد الكبير للجامعات لا يعني لأن التعليم الجامعي بخير، وضعف المستوى التعليمي بها الأستاتذة المتخصصين، وضعف مستوى أعضاء هيئة التدريس من غير الليبيين، وافتقار المكتبات للمراجع، وضعف برامج البحث العلمي وعدم تشجيع القائمين به، التوسع فى تتسيب الطلاب للكليات العلمية بما يجاوز قدرتها الفعلية. **(اللجنة الشعبية العامة لجهاز التفتيش :2004: 65 – 66)**

وبالرغم من الجهوذ المبذولة لأحداث العديد من التغيرات بالجامعات إلا أن عدم التخطيط المحكم والمدروس لهذه التغيرات أدى إلى حدوث بعض السلبيات وصدور بعض القرارات

العشوائية. وصعوبة قيام برامج الدراسات العليا بهذه الجامعات، وخاصة الدرجة الدقيقة " الدكتوراه"، رغم توفير الكفاءات العلمية والإدارية ببعض الجامعات لو أحسن استغلالها وتدريبها، لأمكن تفعيل عمليتي التعليم والتعلم. واتجاه العديد من الجامعات لتوفير العدد الكافي والمؤهل من أعضاء هيئة التدريس .

رابعاً /الاساليب والبرامج الحديثة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس :

من خلال العرض السابق لأدبيات الدراسة وخبرات بعض الدول في مجال التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات يتضح ما يلي :

1. تتشابه كل الجامعات في الدول التي تناولتها الدراسة بما فيها الجامعات في ليبيا في اهتمامها بأعضاء هيئة التدريس ليتمكنوا من أداء رسالتهم والاستعداد العلمي والمهني للمستقبل بكل تحولاته ومشكلاته ليحققوا المكانة المرموقة لأنفسهم ومجتمعهم .

2. هناك أساليب متنوعة لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس منها:

أولاً / اسلوب التطوير الفردي الذي يعتمد على متابعة عضو هيئة التدريس الجديد على شبكة الأنترنت، أو الكتب والدوريات، أو اجراء البحوث، والندوات، أوالتعاون والتشاور مع الزملاء .

ثانياً / التطوير بدعم من الادارة الجامعية ويكون من خلال الآتي :

1. ضرورة اعتماد مراكزخاصة للتطويرالمهني لأعضاء هيئة التدريس .
2. التبادل مع وحدات أكاديميةفي الجامعة للمساعدةفي عملية التطوير.
3. الاهتمام بالمدربين والخبراء والرفع من مستوياتهم بين الحين والآخر لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية.
4. ضرورة تنمية قدرات هيئة التدريس على التخطيط والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم الجيد لمواقف التعليم والتعلم وذلك لبلوغ أقصى درجات الجودة، في الآداء مما يزيد قدرته على في تحقيق الوطنيةفي العملية التعليمية.
5. يجب أن تقدم الجامعات خدماتها في العديد من المجالات مثل مجال التدريس، والبحوث، والإدارة، واستخدام الوسائل التكنولوجية.

6. الاهتمام بالمدرسين الجدد ودعمهم ومساعدتهم على تطبيق ماتعلموه في الحياة الواقعية .
7. تشجيع عضو هيئة التدريس على القيام بالانشطة البحثية على المستويين (المحلي والدولي) والحضور والمشاركة في الدورات التدريبية التي تقيمها المراكز المتخصصة.
8. الحث على المشاركة وحضور المؤتمرات العلمية وورش العمل داخل الجامعة وخارجها.
9. استقدام الأساتذة الزائرين والخبراء التربويين، وتبادل الزيارات العلمية مع الجامعات الأجنبية والعربية لتحقيق نوع من التواصل العلمي.
10. دعم الأتصال بالبيئة والمجتمع المحلي لتوجيه الأنشطة الصفية واللاصفية المرافقة للمنهاج لخدمة البيئة والمجتمع المحلي.
11. أن تستخدم الجامعات ثورة المعلومات والتكنولوجيا لتدفع بأتجاه أساليب متنوعة ومتعددة لتطوير الجوانب المهنية وتنمية الكفايات المعرفية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس، ورفع مستوى المنهج التعليمي، وتحسين طرائق التدريس.

التوصيات والمقترحات :

يقدم البحث مجموعة من المقترحات لعلها تفيذ في تطوير أعضاء التدريس بالجامعات في ليبيا

1) تشجيع التنمية المهنية المعاصرة لعضو هيئة التدريس والتي تتجه نحو التنمية الذاتية والمؤسسية اللتان تعدان ركنان أساسيان في نجاح العضو والمؤسسة على حد السواء.
2) توفير الدعم المالي ومتطلبات التطوير المختلفة.
3) انشاء قاعدة بيانات متكاملة تساعد في أتخاذ القرارات المناسبة لعمليات وآليات التطوير المطلوبة.
4) توفير الوسائل التكنولوجية الحديثة داخل الجامعات لضمان نشروتبادل الخبرات والبرامج التي تعمل على التطوير المستمر لأعضاء هيئة التدريس.
5) الاهتمام بالمكتبات الجامعية وربطها بالمكتبات الأخرى محليا والكترونياً .

المراجع:

المراجع العربية :

1) أبوفارة يوسف (2003) تقويم جودة الخدمات التعليمية لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطنية، **مؤتمر ضمان الجودة، جامعة البلقاء 21 أكتوبر** 2003 .

2) أحمد حافظ ، التنمية المهنية المستدامة للأستاذ الجامعة في ضوء متغيرات العصر، المؤتمر السنوي الحادي عشر، التعليم الجامعي العربي آفاق الاصلاح والتطوير المنعقد في الفترة مابين 18-19 ديسمبر جامعة عين شمس، القاهرة.2004.

3) أحمد حسين الصغير: التعليم الجامعي في الوطن العربي محتويات الواقع ، ورؤى المستقبل ، ط1،

4) ايهاب امام، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء وظائف الجامعة، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية ، مصر، العدد (3) 2008.

5) بليغ حميد الشوك ، رجاء عبد السلام العجيا، تقويم الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة ،المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل، 2009.

6) جابر عبد الحميد جابر ، وآخرون: اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002م ، ص 298.

7) **جون كاربنتر** : مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم ، ترجمة : عبد الله أحمد شحاتة ، ايتراك للنشر والتوزيع ، 2002.

8) **حافظ فرج أحمد**: التنمية المهنية المستدامة لأستاذ الجامعة في ضوء متغيرات العصر، ورقة مقدمة إلي **المؤتمر القومي الحادي عشر (العربي الثالث)** التعليم الجامعي العربي أفاق الإصلاح والتطوير ، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، 2004م

9) حسين، سلامة، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمي في جامعة بنها– **دراسة** تقويمية لمشروع تنمية القدرات فيها،المؤتمر القومي السنوي الثالث **عشر العربي الخامس،بعنوان**:الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين الواقع والرؤى بمركز تطوير التعليم الجامعي،نوفمبر، جامعة عين شمس: القاهرة،2006.

10) سليمان بن صالح حمد الخربوش، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، المدينة المنورة جامعة طيبة، **بدت** .

11) علي السيد الشخيبي وآخرون، مبادئ التربية ومهنة التعليم، كلية التربية ، جامعة عين شمس، 2006 .

12) عمير بن سفر عمير الغامدي، التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضو معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد المعلمين، رسالة دكتوراه غير منشورة ، 2012 .

13) اللجنة الشعبية العامة ، قرار رقم (535) بشأن إعادة تنظيم الجامعات والمعاهد بالجماهيرية، (طرابلس – مكتب الأمين) المادتين (1 ، 2 9) بتاريخ 2007/6/27م.

14) المجالس القومية المتخصصة: "التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة" ، الدورة (28) ، القاهرة، 2001.

15) محمد بشير حداد: التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، عالم الكتب ، القاهرة، 2004.

16) محمد عبد السلام حامد ، تفعيل دور الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية في تنمية أعضائها مهنيا، مجلة التربية ، العدد 18 ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، يناير 2006.

17) مطر سالم سعيد الشمري: التنمية المهنية للقيادات التربوية بدولة قطر في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، 2004.

18) وزارة التعليم العالي المصرية، مشروع ضمان الجودة والأعتماد الآكاديمي بمصر، 2011.

المراجع الأجنبية :

1) Bubb,S ,The Insider’s Guide to early professional Development: succeed in your first five years as a teacher. London: Rutledge flamer2004,

2) Cambridge Centre for Teaching and Learning :CAMBRIDGE University **https://www.cctl.cam.ac.uk/about-cctl** تاريخ الدخول 2018/8/15

3) Herman, Jennifer Heather :FACULTY DEVELOPMENT PROGRAMS: THE FREQUENCY AND VARIETY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS AVAILABLE TO ONLINE INSTRUCTORS.Source: Journal of Asynchronous Learning Networks .Vol. 16 Issue 5, . 20p. Oct 2012

4) Koehler, M. J., Mishra, P., Hershey, K., : new model for faculty development and online course design. Journal of Technology and Teacher ,Education 12 (2004).

5) The Pennsylvania State University, Faculty self-assessment tool for online teaching preparedness, / **https://weblearning.psu.edu/FacultySelfAssessment تاريخ الدخول 2018 /9/15**

6) University of Malaya, **Academic Enhancement & Leadership Development Centre (ADeC) https://adec.um.edu.my/ Academic Enhancement & Leadership Development Centre (ADeC)2018 /9 /22 تاريخ الدخول**

فاعلية برنامج التدريب الميداني في اكتساب مهارات التدريس الفعال لدى طالبات – كلية التربية – جامعة الزاوية

د. مريم سعد النائلي
جامعة الزاوية
كلية التربية

مقدمـــة :

يُعد التدريب الميداني مركزاً محورياً من برامج إعداد المعلم –ينظر إليه على أنه برنامج متكامل يوازي في أهميته برنامج الدراسة النظرية التي تضطلع بها كليات التربية تحرص هذه الكليات على ضرورة انتظام طلابها في معايشة حية لواقع النظم والمؤسسات التعليمية التي ينتظر عملهم فيها، وتسعى مادة التربية العملية إلى تحقيق أهداف ثلاثة:

يتمثل الأول في تعريف الطالبة/ المعلمة بماهية المجال المهني التربوي الذي ستعمل به بعد تخرجها، حتى تكتسب آلفة بما ينتظر منه القيام به كمعلمة مستقبلاً، ويتمثل الثاني في إتاحة الفرصة أمام الطالبة/ المعلمة لتضع ما درسته من مبادئ وقواعد ونظريات تعليمية وتربوية خلال مرحلة إعدادها الأكاديمي في الكلية موضع التطبيق العملي والفعلي، أما الهدف الثالث فيتمثل في تهيئة الطالبة/ المعلمة الانتقال من دور الطالبة إلى المعلمة مما يكفل لها انتقالاً طبيعياً متدرجاً من دور اجتماعي إلى آخر ضمن سلسلة أدوار حياتها المتعددة[1].

يمثل التدريب الميداني أساسياً في برنامج إعداد المعلمات ، وهي المقرر الأساسي الذي من خلاله يتم الربط بين كليات التربية وعملها الأكاديمي التأهيلي، والمدارس وعملها التطبيقي، وتتعرف الطالبة/ المعلمة من خلالهبأهم متطلبات مهنة التدريس، وأساليب تخطيط الدروس وتنفيذها، وطرق التدريس والوسائل التعليمية واستخدامها، وأساليب التقويم، وكل ذلك من خلال مواقف ميدانية حقيقة[2].

كما يمثل التدريب الميداني مختبراً تربوياً تقوم فيه الطالبات بتطبيق المبادئ والنظريات التربوية بشكل أدائي وعملي في الميدان الحقيقي لها داخل المدرسة، وبالتالي تصبح عملية إعداد المعلمات تتصف بالواقعية، ذات معنى وقيمة وظيفية، ويعزز هذا ما تدركه الطالبات المتدربات، وهن يقومن بالتدريب العملي الميداني في المؤسسات التعليمية، وتعاملهن مع التلاميذ والمناهج التعليمية والإدارة المدرسية، والتعرف على الصعوبات التي تواجههن أثناء سير العملية التعليمية

واكتشاف المشكلات الميدانية بشكل واقعي كما أنهنحاولن تجريب العديد من المبادئ والمفاهيم والنظريات التربوية والنفسية التي درسوهن في المرحلة الجامعية في محاولة لتحسين مهاراتهن التدريسية أثناء أدائهن بعملية التدريس داخل المدرسة.

وعليه فإن اكتساب المهارات التدريبية الأساسية للطالبة / المعلمة تلعب دوراً أساسياً في نجاحها المهني وتقدمها الأكاديمي فالطالبة/ المعلمة التي تتصف بالمهارات التدريسية تكون مدركة لواجباتها، وقادرة على التخطيط السليم للدروس وتنفيذها وتقويمها بصورة فاعلة أثناء سير العملية التعليمية التربوية وتحدث أثر إيجابياً لدى التلاميذ أثناء فترة التدريب الميداني العملي، وذلك لأن المهارات التدريسية من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد وتكوين الطالبة/ المعلمة.

ويؤكد (معتوق، 2008)[3] أن أسلوب المهارات من أهم الاتجاهات في إعداد وتدريب المعلمات وتقويمهن، حيث تعتمد على أن التدريس سلوك يمكن تحديد مهاراته وضبطها وقياسها، وأن نجاح التدريس يتطلب التمكن من هذه المهارات للوصول إلى اتقان المعلمة للكفايات أي المهارات اللازمة لمهنة التدريس.

مشكلة البحث:

من خلال نتائج وتوصيات البحوث والدراسات السابقة من بينها دراسة (راشد أبوصواوين، 2010)[4] ودراسة (حمدي البيطار، 2009)[5] ودراسة (بتينة بدر ، 2004)[6] ودراسة (جمال سلامة، 2001)[7] ودراسة (كوثر الشريف، 1996)[8] والتي أكدوا جميعاً على أهمية المهارات التدريسية ودورها في المجال العملية التعليمية.

ومن خلال إشرافي على برامج التدريس المصغر داخل الكلية، والتربية العملية الميدانية بمدارس التعليم الثانوي والأساسي، وتقصي آراء الطالبات/ المعلمات حول المهارات التي يجب ان تمتلكها المعلمات لأداء دورهن أثناء التدريس من جانبيها النظري والتطبيقي، فقد وجد أن هناك قصور لدى الطالبات/ المعلمات أثناء تطبيقهم للتربية العملية، وظهور القصور في المهارات الأساسية للتدريس والتي يجب أن تمتلكها الطالبة/ المعلمة حتى تكون مؤهلة تربوياً وعملياً، وقادرة على ممارسة مهنة التدريس داخل المدارس في المستقبل على أكمل وجه، وكل ما هو موجود وملاحظ أثناء فترة التدريب الميداني، عبارة عن شرح وتوضيح لما هو موجود بالكتاب المدرسي وتوضيحه بأبسط صورة للتلاميذ وإهمال باقي المهارات الأخرى التي تعمل على تفعيل مهنة التدريس.

وتتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

- ما فاعلية التدريس الميداني في تنمية مهارات التدريس الفعال لدى الطالبات/ المعلمات بكلية التربية جامعة الزاوية؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما صورة برنامج التدريب الميداني في تنمية مهارات التدريس الفعال لدى الطالبات/ المعلمات بكلية التربية جامعة الزاوية؟
2- ما مستوى فاعلية البرنامج القائم على التدريب الميداني في تنمية مهارات التدريس الأساسية لدى الطالبات/ المعلمات بكلية التربية جامعة الزاوية؟
3- هل يختلف متوسط درجات الطالبات/ المعلمات بالمجموعة التجريبية على التطبيقين البعدي والتتبعي في بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية؟

فروض البحث:

1- يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات/ المعلمات في التطبيق القبلي والبعدي للمقياس المهارات التدريسية لصالح البعدي.
2- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات/ المعلمات للمجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لبطاقة لنطاقه الملاحظة للمهارات التدريسية الأساسية.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج التدريب الميداني في تنمية مهارات التدريس الفعال لدىطالبات/ المعلمات بكلية التربية جامعة الزاوية وقياس فاعليته.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الآتي:

1- يعد برامج إعداد الطالبة/ المعلمة وتنمية مهاراتها التدريسية بصورة فاعلة من القضايا التربوية المهمة والتي يولي لها البحث العلمي الأهمية التي تترتب عليها جودة الأداء التعليمي بالصورة التي يجب أن تكون عليها خريجات كلية التربية وما يملكن من مهارات تدريبية لمواجهة مهنة المستقبل والتحاقهن بمجال التدريس.
2- دور كليات التربية لبذل الجهود أثناء إعداد المعلمات أكاديمياً لتحديد المهارات الأساسية اللازمة والتي تحتاجها المعلمات في عملية التدريس الصفي مثل (مهارة التخطيط والتنفيذ والتقويم وما يندرج تحتها من مهارات فرعية تعمل على إنجاح العملية التربوية في المستقبل).

3- تحسين وتقديم معلومات وبيانات وصفية وتجريبية عن فاعلية التدريب الميداني في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات/ المعلمات من خلال تدريبهن للممارسات التدريسية العملية وتجريب كافة المهارات الأساسية والفرعية، مما يحدث التغير الإيجابي ويتيح لهن تغيير واقعهن ونجاحهن في أداء رسالتهن التعليمية.

حـــدود البحث:

تم تطبيق هذا البحث ف ضوء الحدود التالية:

1- يقتصر البحث في إعداد برنامج للتدريب الميداني في تنمية المهارات التدريسية الأساسية (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس) **لدى الطالبات**/ المعلمات بكلية التربية جامعة الزاوية.

2- تم تطبيق البحث على عينة من الطالبات/ المعلمات المسجلات بالفصل الثامن واللاتي لديهن تدريب ميداني عملي بالمدارس.

3- **طبق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي** 2017-2018م.

مصطلحـات البحث:

1- فاعلية: هي القدرة أو الكفاءة التي يوصف فيها أداء معين طبقاً لمعايير محددة مسبقاً لتحقيق هدف أو فعل معين[9].

2- **البرنامج**: هو إجراء مخطط منظم في ضوء أسس علمية وتربوية تستند إلى مبادئ وتقنيات وفنيات لتقديم الخدمات والتدريبات المباشر وغير المباشرة فردياً وجماعياً[10] ويعرف إجرائياً بأنه الأثر الذي يحدثه البرنامج من خلال مجموعة من الإجراءات التي تستعمل أثناء التدريب الميداني لتنمية المهارات التدريسية الأساسية لدى الطالبات/ **المعلمات**.

3- التدريب: هو القيام بالتدريب على المهام ومتطلبات المهارة المعتمدة على الجهد العقلي **والفسحركي**[11].

ويعرف إجرائياً بأنه مجموعة من الإجراءات الوصفية والتجريبية تتضمن مجموعة من الخطط والتقنيات والممارسات التطبيقية لغرض تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات/ المعلمات بكلية التربية الزاوية.

4- التربية العملية: وتعرف إجرائياً بأنه خطوة هامة في عملية إعداد المعلمة التي تضطلع لها كليات التربية، ويقصد بها انخراط الطالبات بالفصل الأخير من الدراسة بكليات التربية في تدريب ميداني حي بالمدارس على مهنة التدريس بما تشمل عليه من مستويات والتزامات من

خلال معايشة الطالبة / المعلمة للواقع التعليمي في المدرسة معايشة كاملة تكفل له إمكانية التدريب العملي الواقعي على المهام والأدوار التي تنتظر منها القيام بها كمعلمة فيما بعد، ويتم ذلك تحت إشراف ذوي الاختصاص في المجال التربوي.

5- **المهارات التدريسية:**وتعرف إجرائياً ، بأنها مجموعة من الأفعال والسلوكيات التدريسية التي يتوقع **من الطالبات**/ المعلمات القيام بها أثناء تدريسهن للطلاب في فترة التدريب العملي، لتساعدهم على تنمية المهارات التدريسية بكل إتقان في مهارة التخطيط والتنفيذ والتقويم.

6- **الطالبات/ المعلمات:** هن طالبات الفصل الثامن بالسنوات النهائية بكليات التربية ويخضعن للتدريب تحت إشرافها على مهنة التدريس من خلال برنامج التربية العملية الأمر الذي يساعدهن في اكتساب قدر كبير من الخبرات والمهارات التدريسية الضرورية لإعدادهن لمهنة التدريس.

الإطار النظري للبحث:

المهارات التدريسية:

تعرف بأنها القدرة على أداء عمل/ أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (**الأداءات**) المعرفية الحركية والاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة إنجازه، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة بالاستعانة بالملاحظة المنظمة ، يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية[12].

ويعرفها (الزهراني، 2010)[13] بأنها مجموعة من العمليات السلوكية التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل وخارج حجرة الدراسة لتحقيق أهداف المادة التي يقوم بتدريسها.

كما يعرفها عطية (2008)[14] بأنها نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة يصدر من المعلم في صورة استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو عاطفية متماسكة تتكامل فيها عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي.

أنواع المهارات التدريسية:

1- مهارة التخطيط للتدريس:

إن التخطيط للتدريس تصور عقلي وإعداد نفسي للمواقف التدريسية التي يتم الحاجة لها في قاعة الدرس في فترة زمنية محددة ولمستوى تعليمي محدد، بقصد تحقيق أهداف تعليمية بطريقة

منظمة هادفة عن طريق اختيار خبرات وأنشطة وإجراءات ووسائل تعليمية وأسئلة، تنشيطية وتقويمية مناسبة[15].

ويعرفها (الهويدي، 2005)[16] بأنه تصور مسبق لما يقوم به من أساليب وأنشطة وإجراءات وأدوات وأجهزة ووسائل تعليمية وأساليب تقويم لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة.

ومما خلال ما سبق ترى الباحثة بأنه التخطيط يجب أن يشمل وضع خطط التعليم والتعلم الفعالة بعيدة المدى وقصيرة المدى مبنية على فهم واختبار وتكامل الأهداف مع المنهج واستراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المتبعة في ضوء احتياجات الطالبات/ المعلمات وأنماط تعليمهن حتى يتمكن من اكتساب مهارة التخطيط بكل سهولة ويمكن تطبيقه أثناء فترة التدريب الميداني بمدارس التعلم الأساسي والثانوي في المستقبل.

2- تنفيذ التدريس:

تمثل عملية التدريس مرحلة العمل الفعلي للخطة التدريسية ويتم ذلك من خلال تنفيذ وترجمة الأهداف التعليمية والأنشطة التعليمية إلى مهارات تدريسية تمتلكها الطالبات/ المعلمات، وأن تنفيذ التدريس الصفي يحقق عملاً منظماً تحت إشراف المعلم، ولم يعد دور المعلم التلقين ، بل أصبح موجهاً ومرشداً وميسراً للتعلم ومنظماً لبيئة التعلم وإدراته، ومشجعاً للحوار والمناقشات الجماعية، ومتقبلاً لذاته وذاتية الطلاب ومبادراتهم، والمستخدم للاستراتيجيات المتنوعة والقيام بدورات التعلم البنائية والمغذي لطبيعة الإنسان، والمستخدم للأساليب التدريسية المتنوعة، وأدوات التقويم التي يجب على الطالبات/ المعلمات اتقان مجموعة من المهارات المتعلقة بمهارات تنفيذ التدريس، وتتم تلك المهارات (عرض الدرس، تصنيف الأسئلة الصفية، وصياغة وتوجيه الأسئلة وإثارة الدافعية وأسلوب التعزيز، والاتصال، وإدارة الفصل)[17].

ويلاحظ من خلال ذلك بأن التغير الجيد للتدريس يسبقه تخطيط جيد وعند اتقان الطالبات/ المعلمات لهذا المهارات يضمن التمكن من القيام بعملية التدريس بأكثر دقة، مما تملكهن ن مادتهن العلمية وفهم طبيعتها وكيفية تقديمها للتلاميذ بكل ثقة معتمداً في ذلك على استخدام الاستراتيجيات والأدوات والوسائل الحديثة.

3- تقويم التدريس:

يعد تقويم التدريس وممارساته ركناً مهماً في العملية التعليمية، لما له من تأثير مباشر في أداء المعلمة وسلوكها التعليمي وممارستها التدريسية من جهة، والتلميذ في فكره ووجدانه وسلوكه من جهة أخرى، وتؤكد أدبيات البحث في المناهج وطرق تدريسيها حتمية تقويم التعلم من حيث نواتجه ومخرجاته للتعرف على مدى تحقيق الأهداف والغايات المطلوبة، وتعزيز عناصر القوة

وإقرارها ومكافأتها ومعالجة عناصر الضعف فيها لتحسين نوعية التعلم والتعليم، وذلك انسجاماً مع التوجيهات والتحولات المعاصرة في إصلاح المناهج وطرق تدريسها[18].

وترى الباحثة بأن عملية تقويم التدريس تعتمد على مقدرة المعلمة في جمع وتحليل وتفسير المعلومات على أداء تلاميذها، باستخدام أساليب وطرق وأدوات وتنوعيها للتعرف عن مدى ما تحقق من أهداف، وتقويم التغذية الراجعة التي تساعد على تطوير أداء المعلمة مع أداء تلاميذها.

ثانياً- التدريب الميداني (التربية العملية):

يعرفها (**جابر المنوفي**) بأنها جانب من برامج إعداد الطالبات/ المعلمات وتدريبهن الذي يتناول الجانب التطبيقي الميداني من عملية إعداد المعلمات لممارسة المهنة وتدريبهن الذي يتيح لهن فرصة الاحتكاك والتدريب في مدارس التطبيق الميداني ليطبقوا ما دراسوهن في كليات التربية خلال السنوات الأربعة بالجامعة من مفاهيم ومبادئ ونظريات تربوية تطبيقاً وأدائياً وعلى **نحوسلوكي**[19].

كما عرفها (اللقاني والجمل)[20] بأنها فترة من التدريب الموجه تقضيها الطالبة/ **المعلمة** بمدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية، والتي تختارها الطالبة/ المعلمة أو تحددها لها الكلية، وتقوم أثناءها بالتدريب على تدريس مادة تخصصيه خلال أيام متفرقة طوال العام الدراسي، وأيام متصلة في نهاية العام الدراسي، ويتم ذلك تحت إشراف تربوي وهي تهدف إلى اتقان ونمو المهارات التدريسية بطريقة علمية.

ومن خلال التعريفين السابقين يتضح أن التدريب الميداني العملي هو برنامج تدريبي تقدمه كليات التربية خلال فترة زمنية معينة ومحددة تحت إشراف تربوي متخصص، بحيث يتيح **للطالبات**/ المعلمات فرصة التدريب على كافة المهارات التدريسية لاكتساب الخبرات وتطبيق **المع**لومات وتطوير المهارات التي تتطلبها مهنة التدريس أثناء قيامهم بمهام التدريس الفعلي داخل مدارس التدريب الميداني.

أهداف التدريب الميداني:

يوضح لخص كل من (نصر الله، 2001)[21]، (والمصباحي، 2004)[22]، (وعدن، 2010)[23]هذه الأهداف على النحو الآتي:

1- **إتاحة الفرصة للطالبات**/ المعلمات لتطبيق المبادئ والنظريات التربوية والنفسية التي تعلمتها خلال السنوات الأربعة بالكلية على أرض الواقع.
2- تهيئة الجو للطالبة المتدربة للعمل في مجال التدريس وتكوين اتجاه إيجابي نحو مهنية التدريس.

3- إتاحة المعرفة المدرسية والجو المدرسي للطالبات/ المعلمات وإقامة علاقات اجتماعية وإنسانية مع مجتمع المدرسة من معلمين وإداريين وتلاميذ وأولياء أمور.
4- اكتساب الطالبات/ المعلمات المهارات التدريسية التي تساعدهم على أداء مهنتهم في المستقبل.
5- اكتساب الطالبة/ المعلمة القدرة على تقويم العملية التعليمية.

أهمية التربية العملية (التدريب الميداني):

1- مساعدة الطالبة/ المعلمة في تحقيق ذاتها واكتشاف قدراتها ومعرفة مدى صلاحيتها أثناء التدريس.
2- تقديم التغذية الراجعة للمعلمة لحل مشكلاتها وتطوير أدائها.
3- مساعدة الطالبات/ المعلمات على تكوين اتجاه إيجابي نحو مهنة التدريس[24].

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة على تساؤلاته وفروضه قامت الباحثة باتباع الآتي:

أولاً- أدوات التجريب:

1- البرنامج:

تنمية المهارات التدريسية لدى عينة البحث حيث يعتمد في تنفيذه على المهارات التدريسية الأساسية للتربية العملية والمتمثلة في مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

إجراءات بناء البرنامج:

1- وضع إطار عام نظري حول البرنامج وطبيعته.
2- التعريف بالمهارات الأساسية والفرعية وكيفية تعلم كل مهارة.
3- عقد جلسات للمناقشة والحوار بين أفراد عينة البحث يتم فيها عرض المهارات التدريسية الأساسية في البرنامج.
4- تطبيق البرنامج على عينة البحث الأساسية.
5- يتم بعد كل جلسة من جلسات التعليم للمهارات، عقد جلسة أخرى لمعرفة نقاط الضعف وتعديلها، ونقاط القوة وتعزيزها، أو يتم التقييم باستخدام تسجيل شريط فيديو ليتمكن الطالبات/ المعلمات من تقويم أدائهن أي (تقويم ذاتي).

أهداف البرنامج :

يهدف هذا البرنامج إلى:

1- إكساب الطالبات/ المعلمات المهارات التدريسية الأساسية وكيفية توضيفها أثناء الموقف التعليمي.
2- **إكساب الطالبات**/ المعلمات مهارة تحليل محتوى الدرس وكيفية استخراج عناصره ليسهل عملية تدريسه
3- **إكساب الطالبات**/ المعلمات مهارة التخطيط **(إعداد الخطة للدرس)** والعمل على تنفيذها
4- **اكتساب الطالبات**/ المعلمات مهارة صناعة الأسئلة المفتوحة والمغلقة وكيفية توجيهها
5- **اكساب الطالبات**/ المعلمات مهارة إدارة الفصل الدراسي.
6- **إكساب الطالبات**/ المعلمات القدرة على إيجاد بيئة تعليمية ملائمة.
7- إكساب الطالبات/ المعلمات مهارة استخدام الاستراتيجيات الحديثة والمتنوعة أثناء سير الدرس
8- **إكساب الطالبات**/ المعلمات مهارة استخدام الأنشطة الإثرائية
9- **إتاحة الفرصة للطالبات**/ المعلمات للتطبيق العملي للمهارات التدريسية بكل سهولة.

محتوى البرنامج:

يحتوي البرنامج على الآتي:

أولاً- الجانب النظري:

ويتمثل في التعرف على مهارات التدريس وكيفية تحليل محتوى الدرس، والتخطيط للدرس بمادة الأحياء وربطه ببعض نظريات التعليم والتعلم وكيفية استخراج المفاهيم والمصطلحات غير الواضحة في الدرس، وكيفية التهيئة للدرس وإثارة الدافعية، وكيفية صياغة الأهداف التعليمية وتحويلها إلى أسئلة ذات النهايات المفتوحة، وكيفية إدارة الصف، وأساليب التفاعل الطالبات/ المعلمات أثناء تطبيق البرنامج داخل الفصل الدراسي

ثانياً- الجانب العملي:

ويتمثل في كيفية تطبيق المهارات التدريسية أثناء شرح الدرس داخل الفصل الدراسي

الأساليب المستخدمة في البرنامج:

استخدمت بعض أساليب التدريس الحديثة للتدريب على البرنامج وتم فيها مراعاة مدى روعي فيها ملاءمتها للطالبات / المعلمات ومدة تطبيق البرنامج والدرس وهي على النحو التالي: المحاضرة، العصف الذهني، المناقشات الجماعية، حل المشكلات، **التعلم التعاوني والاكتشافي.**

تقويم البرنامج:

يمر تقويم البرنامج بالخطوات الآتية:

- التقويم المبدئي (التمهيدي) ويتم تطبقه قبل التدريب للطالبات/ المعلمات لكي يتعرف على تحديد مستوياتهن، مما يسهل عليهن تحديد وضع المتعلم خلال تطبيق البرنامج التدريبي من نقطة البداية في التعامل مع محتوى البرنامج والتعرف على الاحتياجات التدريسية المطلوبة للطالبات/ المعلمات.
- التقويم البنائي (المرحلي) في فترة تدريب الطالبات/ المعلمات على البرنامج لمعرفة درجة نمو المهارات التدريسية الأساسية لديهن ومدى نجاحهن في تطبيق كل مهارة من المهارات الفرعية داخل الفصل الدراسي أثناء وجودهن في مدارس التدريب.

إجراءات البحث:

أولاً- منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي في الإطار النظري والتخطيط العام للبرنامج، كما استخدمت المنهج التجريبي في الجانب الميداني، وقد تعد طبقت الباحثة المنهج التدريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة.

ثانياً- مجتمع البحث:

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع طلبة التربية عملي تخصص (الأحياء) بالفصل الثامن للسنة النهائية بالكلية من دراستهن الجامعية والبالغ عددهم (15) طالبة للعام الدراسي 2017-2018م.

ثالثاً- عينة البحث:

تضمنت عينة البحث جميع الطالبات في المجتمع الأصلي بطريقة قصدية، والبالغ عددهم (15) طالبة وذلك نظراً لمحدودية عددهم وصعوبة اختيار عينة عشوائية منهن.

ثالثاً- أداة القياس:

قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة بالمهارات التدريسية تتكون البطاقة في صورتها الأولية من (40فقرة) موزعين على ثلاثة أبعاد، يتضمن كل بعد مجموعة من فقرات وهي على النحو التالي:

البعد الأول ويتمثل في مهارةالتخطيط وتضمن 15فقرات.

البعد الثاني يتمثل في مهارة التنفيذ وتضمن 10فقرات.

البعد الثالث: يتمثل في مهارة التقويم وتتضمن 15 **فقرات.**

وتم توزيع بطاقة الملاحظة في صورتها المبدئية على مجموعة المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة بهذا المجال، وقد أبدوا مجموعة من الملاحظات القيمة حول البطاقة ، وتم الأخذ بها، وأصبحت البطاقة في صورتها النهائية تتكون من (30 **فقرة**) تم حساب الصدق **والثبات** للمقياس.

1- صدق الأداة:

قامت الباحثة بحساب صدق بطاقة الملاحظة وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس والتربية العملية وذلك للتحقيق من مدى قياس كل فقرة للهدف الذي وضعت لقياسه، ومدى ملائمته لطالبات المرحلة الجامعية وسلامة اللغة، وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمين، قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على الاستبيان والتي أجمع غالبية المحكمينعلى تعديلها وبعدها أخذت بطاقة الملاحظة صورتها النهائية وأصبحت جاهزة للتطبيق الميداني.

ب- صدق الاتساق الداخلي لفقرات البطاقة الملاحظة:

قامت الباحثة أيضاً بتقدير الاتساق الداخلي لفقرات بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية **لطالبات**/ المعلمات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكانت النتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (1) الاتساق الداخلي لفقرات البطاقة للمهارات التدريسية لطالبات/ المعلمات مع درجة المجال التي تنتمي إليها

مجال التخطيط			مجال التنفيذ			مجال التقويم		
الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	**0.60	0.01	.1	**0.57	0.01	.1	**0.58	0.01
.2	**0.59	0.01	.2	**0.56	0.01	.2	**0.60	0.01
.3	**0.59	0.01	.3	**0.53	0.01	.3	**0.58	0.01
.4	**0.57	0.01	.4	**0.52	0.01	.4	**0.57	0.01
.5	**0.56	0.01	.5	**0.54	0.01	.5	**0.56	0.01
.6	**0.55	0.01	.6	**0.45	0.01	.6	**0.55	0.01
.7	**0.54	0.01	.7	**0.57	0.01	.7	**0.54	0.01
.8	**0.53	0.01	.8	**0.55	0.01	.8	**0.47	0.01

0.01	**0.57	.9	0.01	**0.54	.9	0.01	**0.50	.9
0.01	**0.44	.10	0.01	**0.51	.10	0.01	**0.51	.10

ويتضح من جدول (1) أن جميع قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة في كل مهارة من المهارات التدريسية، مما يشير إلى الاتساق الداخلي لفقرات وهذه المهارات.

كما تم حساب الاتساق الداخلي بين المهارة الفرعية والدرجة الكلية للمقياس على النحو التالي:

جدول (2) ارتبط المهارات بالدرجة الكلية للمقياس

المهارة	معامل الارتباط
التخطيط	**0.71
التنفيذ	**0.77
التقويم	**0.79

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط مرتفعة دالة عند مستوى (0.01) في جميع المهارات التدريسية، والذي يؤكد الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة ككل.

2- ثبات بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية للطالبات/ المعلمات الثبات صد بثبت أنه يعطي نفس النتائج إذ ما استخدام أكثر من مرة تحت ظروف متشابهه ولتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة استخدمت الباحثة الآتي:

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقتين هما: حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والجدول التالي يوضح هذه المعاملات:

جدول (3) يوضح ثبات أبعاد بطاقة الملاحظة لمهارات التدريسية لطالبات/ المعلمات والمقياس ككل

المعامل/ المهارات	معامل ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
التخطيط	0.75	51
التنفيذ	0.72	68
التقويم	0.88	85
المقياس ككل	0.92	90

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذي يؤكد ثبات المقياس وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخوالتجزئية النصفية كانت مرتفعة، وعليه فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات، ويمكن تطبيقها على عينة البحث واستخدامها علمياً.

تصحيح بطاقة الملاحظة:

قامت الباحثة بوضع مفتاح لتصحيح بطاقة الملاحظة ، حيث كانت بدائل الملاحظة على النحو التالي (مهارة عالية جداً، مهارة عالية، مهارة متوسطة، مهارة ضعيفة) بحيث تأخذ الدرجات (4، 3، 2، 1) والحكم على قيمة المتوسط تكون على النحو التالي:

1- درجة متوسط من (3.25 إلى 4) يعني درجة عالية جداً.
2- درجة متوسط من (2.5 إلى 3.25) يعني درجة عالية .
3- درجة متوسط من (1.75 إلى 2.5) يعني درجة متوسطة .
4- درجة متوسط من (1 إلى 1.75) يعني درجة ضعيفة .

تنفيذ تجربة البحث:

بعد قيام الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية والتأكد من صدقها وثباتها، وإعداد البرنامج التدريبي الذي يتكون من ستة عشر جلسة، تم اتخاذ الخطوات التالية:

أولاً- التطبيق القبلي لأداة البحث: تم تطبيق بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية قبلياً على عينة البحث والبالغ عددهم 15 طالبة من قسم الأحياء والتي يمثلن المجموعة التجريبية للبحث.

ثانياً- التدريب على البرنامج القائم على التدريب الميداني للطالبات المعلمات، أي على المجموعة التجريبية للبحث لمدة شهرين ونصف، وذلك بعد تدريب طالبات المجموعة التجريبية الواحدة، على كيفية التدريس وأهميته باستخدام المهارات التدريسية الاساسية (التخطيط ، التنفيذ، التقويم) وكيفية استخدامها لأغراض التدريب، ومن بعد التدريب على المهارات ، تم تكليف كل طالبة بتنفيذ درس مصغر تستخدم فيه المهارات التدريسية أثناء تواجدهن بمدارس التدريب الميداني، داخل الفصل الدراسي وأمام الطلاب بالمرحلة الثانوية، بعد عرض كل طالبة يتم التعقيب على الأداء التدريسي وإعطاء الملاحظات لكل طالبة لمعرفة جوانب القوة والضعف لدى الطالبات/ المعلمات، تم يطلب بعد ذلك من كل طالبة القيام بإعداد درس آخر وتنفيذه مرة أخرى من أجل الاستفادة من الملاحظات والتوجيهات السابقة للتأكد من مدى إلمام الطالبات/ المعلمات وإكسابهن مهارات التدريس وتطبيقها أثناء التدريب الميداني وفي المستقبل أثناء حياتهن العملية بمدارس التعليم الثانوي.

ثالثاً- التطبيق البعدي لأداة البحث:

بعد إتمام تطبيق البرنامج القائم على التدريب الميداني تم تطبيق بطقة الملاحظة التدريسية الأساسية للمجموعة التجريبية الواحدة أثناء تواجدهم بمدارس التدريب للتعليم الثانوي، وتسجيل درجة الأداة لكل طالبة وبعد التطبيق تم تفريغ المقياس والحصول على البيانات الخام، وإجراء

عملية التحليل الإحصائي، وذلك للتعرف على الأثر الذي أحدثه البرنامج التدريبي القائم على التدريب الميداني في إكساب مهارات التدريس الأساسية للطالبات/ المعلمات بكلية التربية الزاوية.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للبحث:

ما صورة برنامج قائم على التدريب الميداني في تنمية مهارات التدريس الأساسية لدى الطالبات/ المعلمات بكلية التربية جامعة الزاوية، وقد أجابت الباحثة عن هذا السؤال من خلال عرض الإطار العام للبحث والبرنامج القائم على التدريب الميداني لتنمية مهارات التدريس لدى الطالبات/المعلمات، وبهذا تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الأول للبحث.

ثانياً- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للبحث:

ما مستوى فاعلية البرنامج القائم للتدريب الميداني في تنمية مهارات التدريس الأساسية لدى الطالبات/ المعلمات بكلية التربية جامعة الزاوية؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من النتائج المتعلقة بالتطبيق البعدي لأداة البحث الخاصة بتنمية مهارات التدريس الأساسية، وذلك من خلال الإجابة على الفرض المرتبط به (يوجد فرق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات/ المعلمات في التطبيق القبلي بطاقة الملاحظة لمهارات التدريس الأساسية والتطبيق البعدي، لصالح التطبيق البعدي).

سيتم الإجابة على هذا الفرض من خلال الفروض الفرعية التالية:للتحقيق من أثر البرنامج القائم على التدريب الميداني في تنمية مهارات التدريس لدى الطالبات/ المعلمات، وكانت النتيجة على النحو التالي:

أولاً- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) وكانت النتيجة على النحو التالي:

جدول (4) بين الفروق اكتساب مهارة التخطيط بين التطبيق القبلي والبعدي

الإحصاء / مهارة التطبيق	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مربع إيتا	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	15	8.85	2.25	6.11	14	1.11	0.01
التطبيق البعدي	15	12.00	2.59				

قيمة ت الجدولية (4.20)

بقراءة الجدول السابق (4) يتضح أن المتوسط الحسابي لاكتساب الطالبات/ المعلمات مهارة التخطيط في التطبيق القبلي (8.85) وانحراف معياري (2.25) ، وبلغ المتوسط في التطبيق **البعدي** (12.00) وانحراف معياري (2.59) ، حيث بلغت قيمة (ت) **المحسوبة** (6.11) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فرق إحصائياً عند مستوى (0.01) بين التطبيق **القبلي والبعدي**.

كما تبين أيضاً من الجدول (4) بأن حجم التأثير بلغ (1.11) وهي نسبة مرتفعة وفاقت النسبة **المحددة** (0.8) **مما** يدل أن حجم تأثير لبرنامج لاكتساب مهارة التخطيط لدى الطالبات المعلمات كبير جداً.

وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرض الأول، الذي يؤكد وجود فرق بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التخطيط للدرس، وتفسر هذه النتيجة **بأن الطالبات**/ المعلمات قد استفادت من البرنامج وساهم في اكتساب هذه المهارة لديهن، مما يؤكد بأن البرنامج القائم على التدريب الميداني داخل المدارس له دوراً إيجابي في اكتساب مهارة التخطيط.

ثانياً- (توجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمهارة التنفيذ، لصالح التطبيق البعدي ، وللتحقيق من صحة هذا الفرض **استخدمت الباحثة اختبار** (ت) وكنت النتيجة على النحو التالي:

جدول (5) بين الفروق في اكتساب مهارة التنفيذ بين التطبيق القبلي والبعدي

الإحصاء / مهارة التطبيق	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مربع إيتا	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	15	9.63	2.13	10.07	14	0.9	0.01
التطبيق البعدي	15	17.83	3.76				

من الجدول السابق (5) يتضح بأن المتوسط الحسابي في اكتساب الطالبات/ المعلمات لمهارة التنفيذ في التطبيق القبلي (9.63) وانحراف معياري (2.13) وقد بلغ المتوسط الحسابي التطبيق البعدي (17.83) وانحراف معياري (3.76) حيث بلغت قيمة (ت) **المحسوبة** (10.07) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) **من** التطبيقين القبلي والبعدي.

ويتضح أيضاً من الجدول (5) بأن حجم التأثير بلغ (0.9) وهي نسبة مرتفعة وأكبر من **النسبة المحددة** (0.8) مما يدل أن حجم تأثير البرنامج القائم على التدريب الميداني له أثر كبير في اكتساب مهارة التنفيذ لدى الطالبات/المعلمات كبير.

وتؤكد هذه النتيجة صحة الفرض الذي يؤكد بوجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارة التنفيذ لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على أن الطالبات/ المعلمات كاناستيعابهن واكتسابهن لمهارة التنفيذ والتي تضم عدة مهارات من تهيئة الدرس والأنشطة المصاحبة للمنهج والتغذية الراجعة، أثناء تطبيق البرنامج التعليمي، وهذا واضحاً في سلوكيات الطالبات التي ظهرت أثناء ممارستهن بعد تطبيق البرنامج من خلال كتابة العنوان على السبورة وتوزيع الزمن المخصص للحصة على عناصر الدرس المتوقع تنفيذهن وطرح الأسئلة الجزئية والأسئلة أثناء شرح الدرس، وتنفيذ الأنشطة في الوقت المناسب واستخدام الوسائل في الخطة النفسية الملائمة وكان هناك انسجام بين لتنفيذ الدرس الطلاب داخل الفصل الدراسي، والذي يدل على نجاح البرنامج هو قدرة الطالبات/ المعلمات في الربط بين عنوان الدرس وعناصره مع الأهداف المطلوب تنفيذها له أثر في التدريس ، مما جعلهن يستوعبن مهارة التنفيذ ومتطلباتها أثناء سير الدرس داخل الفصل الدراسي.

ثالثاً- (يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات/ المعلمات في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة والتطبيق البعدي لمهارة التقويم، لصالح التطبيق البعدي) وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) وكانت النتيجة على النحو التالي:

جدول (6) يبين الفروق اكتساب مهارة التقويم بين التطبيق القبلي والبعدي

الإحصاء مهارة التطبيق	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مربع إيتا	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	15	5.72	2.50	3.61	14	12.00	0.01
التطبيق البعدي	15	8.30	2.00				

يلاحظ من خلال الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لاكتساب الطالبات المعلمات لمهارة التقويم في التطبيق القبلي (5.72) وانحراف معياري (2.90) وبلغ المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي (8.30) وانحراف معياري (2.00)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.61) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فرق إحصائي عن مستوى (0.01) بين التطبيق القبلي والبعدي لصالح البعدي.

ويتضح أيضاً من الجدول (6) بأن حجم التأثير كان كبير جداً، حيث كانت نسبته (12.00) أكبر من النسبة المحددة (0.8) مما يؤكد أن البرنامج له تأثير كبير في اكتساب الطالبات لمهارة التدريس، مما يؤكد صحة الفرض الثالث والذي ينص على (وجود فرق دال إحصائياً بين

متوسطات درجات الطالبات/المعلمات في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة والتطبيق البعدي لمهارة التقويم، لصالح التطبيق البعدي).

وهذه النتيجة تؤكد بأن أفراد العينة من الطالبات/ المعلمات قد حققن أداء تدريسي عالي لمهارة التقويم ويعود ذلك إلى أن البرنامج وما يحتويه من أساليب وفنيات تعليمية وتدريبات وأنشطة له أثرا إيجابي في اكتساب مهارة التقويم وظهر ذلك واضحاً أثناء أدائهن لهذه المهارة بالتدريج والمهارة الفرعية الخاصة به.

ثالثاً- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للبحث:

(هل يختلف متوسط درجات الطالبات/ المعلمات بالمجموعة التجريبية على التطبيق البعدي والتتبعي في بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية؟) وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال التحقق من النتائج المتعلقة بالفرض التالي:

(لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات/ المعلمات للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعي لبطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية الأساسية)للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) وكانت النتيجة على النحو التالي:

جدول (7) الفرق بين التطبيقين البعدي والتتبعي في المهارات التدريسية الأساسية

(التخطيط، التنفيذ، التقويم)

الإحصاء مهارة التطبيق		N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مهارة التخطيط	بعدي	15	5.93	2.44	3.80	14	0.01
	تتبعي	15	6.00	2.49			
مهارة التنفيذ	بعدي	15	6.33	3.19	2.34	14	0.01
	تتبعي	15	6.40	3.08			
مهارة التقويم	بعدي	15	7.00	2.13	2.08	14	0.01
	تتبعي	15	7.10	2.53			

يلاحظ من خلال الجدول (7) بأن متوسطات درجات الطالبات المعلمات في المهارات التدريسية الأساسية التخطيط، التنفيذ، التقويم متقاربة، وعند مقارنة متوسط التطبيق البعدي والتطبيق التتبعياتضح أنه (لا يوجد فرق دال إحصائياً بينهما، مما يدل على فاعلية البرنامج وأن أثره لا يزال مستمر لدى الطالبات/ المعلمات في اكتسابهن للمهارات التدريسية الأساسية، وهذا يعني قبول الفرض الثاني للبحث.

التوصيات:

1- ضرورة متابعة تدريب الطالبات/ المعلمات والحرص على تنمية وعيهم بطرق تدريس حديثة ومتنوعة.
2- زيادة ساعات التدريب الميداني في مرحلة التطبيقات التدريسية، بحيث تتدرب الطالبات/ المعلمات على مهارات التدريس قبل الخروج إلى المدارس.
3- العمل على تجهيز قاعات خاصة للتدريس المصغر (التطبيقات، التدريسية) بكليات التربية، وتكون مزودة بكل ما يحتاجه تطبيق التدريس، من أجل تمكين الطالبات/ المعلمات من تطبيق التدريس ومهاراته بصورة سهلة.
4- إعداد دليل للتربية العملية (التدريب الميداني) من قبل المشرفين التربويين في ضوء التطبيق الصحيح لمهارات التدريس الأساسية والفرعية.

الهوامـــــــش :

(1)**رشدي أحمدطعمة** (1999) **المعلم** – كفاياته، إعداده، تدريبه القاهرة: **دار الفكر العربي، ص**104.
(2)جمال محمد سليمان (2003) التربية العملية ومشكلاتها من وجهة نظر طلبة دبلوم التأهيل التربوي – **دراسة** ميدانية مقارنة في جامعات دمشق، البعث، تشرين" في المجلة العربية للتربية، المجلد الثالث والعشرين، **ال**عدد الأول يونيو، ص123.
(3) وليد معتوق محمد (2008) ، الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التربية من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، ص17.
(4)راشد أبوصواوين (2010) الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، مجلة العلوم الإسلامية **(سلسلة الدراسات** الإنسانية) المجلد الثامن عشر العدد الثاني، يونيو، ص ص359-398.
(5)حمدي البيطار لبيضار (2009) فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعلم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (150)، **ص ص**412-451.
(6)بتينة بدر (2004) أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات يقسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (46)، **ص**234-245.
(7)**جمل سلامة**، (2001) فاعلية التدريب الميداني في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين، عالم التربية، م2، **ع**3، **جزء** 2، القاهرة.
(8)كوثر الشريف (1996) فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض جوانب تدريس العلوم والمهارات التدريسية لدى **طلاب الفرقة الثالثة علمي علوم** (طبيعة وكيمياء وتاريخ طبيعي) كلية التربية سوهاج، المجلة التربوية **العدد** (11)، **جامعة جنوب الوادي، ص ص**224-239.
(9)**وصال محمد جابر الدوري**)2003)، فاعلية برنامج علاجي سلوكي معرفي في الصحة للطلاب الموهوبين ، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بغدد، ص14.
(10)أميرة طه يخسن (1997) فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في حفظ مستوى النشاط الزائد لدى **أطفال بطيء التعلم مجلة** كلية التربية، العدد 021) جامعة عين شمس، ص ص 17-25.
(11)سعدي بفته موسى، (1999)، النمذجةفي التدريب، ص19.

(12)كمال عبدالحميد زيتون، (2004)، التدريس : نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ص12.
(13)بندر بن سعيد الزهراني (2010) دور الدورات التدريبية في تطوير مهارات التدريس الفعال لمعلمي التربية افنية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، ص9.
(14)محسن على عطية، (2008) الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ص62.
(15)حسن شحاته وزينب النجار (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ص94.
(16)زيد الهويدي، (2005) الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، العين – الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ص87.
(17)عايش زيتون (1996)، أساليب تدريس العلوم، عمان: دار الشروق، ص107.
(18)عايش محمود زيتون، (2003)، تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية، القاهرة: عالم الكتب، ص99.
(19)سعيد جابر المنوفي، (1995) المدخل إلى التدريس الفعال، الرياض: دار الصولتية للتربية، ص21.
(20)أحمد اللقاني، وعلي الجمل (1999)، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرح التدريس، القاهرة: عالم الكتب،ط2، ص12.
(21)عبدالرحيم نصر الله (2001) أساسيات في التربية العملية، عمان: دار وائل، ص22.
(22)عبدالوهاب زائد المصباحي (2004) التربية العملية والكفايات التدريس بالمنصورة، علي عمر، واقع التربية العملية ومشكلاتها ماضياً وحاضراً بكلية التربية، جامعة عدن، الندوة التقويمية، العدد 95، إنجازات الحاضر وتطلعات المستقبل، جامعة عدن، ص11.
(23)جامعة عدن، (2010)، لائحة تنظيم التربية العملية، ورشة العمل لتقويم التربية العملية في كليات التربية جامعة عدن، 3-4 مايو ، ص79.
(24)خالد العمري، (1996) ، التربية العملية، الإطار النظري، صنعاء مطابع وزارة التربية، ص13.

المخاوف المرضية عند الأطفال
دراسة مقارنة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء النظرية المعرفية

د.ثريا محمد الجربي
جامعة الزاوية
قسم علم النفس/ كلية الآداب

مقدمة :

تعد مرحلة الطفولة الاساس في بناء شخصية الفرد مستقبلاً، ومرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة حلقة وصل بين الطفولة المبكرة والمراهقة، وهذه المرحلة مليئة بالمخاوف التي تعد علامة مميزة لهذه المرحلة، فالطفل في هذه المرحلة يخاف من بعض الأشياء كالخوف من الظلام، والأماكن المرتفعة، والحيوانات المفترسة وغيرها من المخاوف. وتعد هذه المخاوف طبيعية إلا أنها تبدو على بعض الاطفال أعراض الخوف المرضى بحيث يستجيبون لمير اثلا تتناسب مع طبيعة المثير ويصيبهم الهلع والذعر الشديد.

وتمثل الانفعالات احد الجوانب المعقدة من الشخصية، كما تلعب دورا مهماً في حياتنا، ورغم وجود العمليات المعرفية وأهميتها في الموقف نفسه، فإن الخبرات العاطفية للفرد وسلوكه الانفعالي يلعبان دوراً مهماً جداً في تحديد السلوك.

والاضطراب الانفعالي حالة تكون فيها ردود الفعل الانفعالية غير مناسبة لمثيرها بالزيادة أو بالنقصان، فالخوف الشديد كاستجابة لمثير مخيف فعلاً لا يعتبر اضطراباً انفعالياً، بل يعتبر استجابة انفعالية عادية وضرورية للمحافظة على الحياة، أما الخوف الشديد من مثير غير مخيف فانه يعتبر اضطراباً انفعالياً[1].

وقد اجريت العديد من الدراسات على سيكولوجية الخوف والتي تناولته من جانب النظريات السلوكية إلا أن هذه الدراسة ستتناول موضوع الخوف لدى الاطفال من منظور النظرية المعرفية، التي ترى أن الخوف ينشأ نتيجة تبني الطفل لمعتقدات حول توقع الشر من أشياء وأشخاص ومواقف معينة نتيجة لمروره بخبرات سيئة متعلقه بتلك الاشياء أو المواقف حيث يركز الطفل انتقائياً ويتذكر مثيرات خوفه ويضخمها ويقلل من شأن قدرته على مواجهتها، مما يزيد من مشاعر الخوف لديه[2].

من هذا انطلقت فكرة الدراسة في محاولة التعرف على سيكولوجية الخوف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والكشف عن الفروق بين الجنسين والتعرف على المخاوف الأكثر شيوعاً بينهم، حتى يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في كيفية تعامل المربين مع التلاميذ الذين يعانون المخاوف المرضية ووضع برامج تدريبية لمساعدتهم على التغلب على مخاوفهم.

مشكلة الدراسة :

إن أكثر المخاوف خطراً على صحة الفرد النفسية هي المخاوف المرضية وهي مخاوف غير معقولة ولا يمكن تحديدها من موقف معين بذاته وبسببها ينتاب الفرد ذعر مستمر وشديد يخل بسلوكه وتوافقه.

إن مخاوف الأطفال تمثل قوة هدامة لشخصيتهم وتعمل على تشتيت نشاطهم وتعوق أهدافهم، فالخوف أكثر الانفعالات التي نعبر عن الانقباض والاكتئاب بين الأفراد وتظهر في صورة عدم استقرار ورعب، واضطرابات فسيولوجية تنعكس سلباً على سلوكه[3].

وقد دلت العديد من الدراسات في مجال مخاوف الأطفال كدراسة نيفين زيور (1990) أن الأطفال الذين يعانون من مخاوف مرضية يكونون صورة سالبة عن ذواتهم وسوء يتصفون بسوء التوافق الشخصي والاجتماعي[4].

وتشير الاحصاءات إلى نسب انتشار الخوف الاجتماعي إلى 3% من الحالات العيادية وان نسبة 8% من بين هذه الحالات تنتشر بين الأطفال[5].

كما أشار زهران إلى أن نسبة مرضى الخوف حوالي 20% من مجموع مرضى العصاب، ويحدث الخواف بنسبة أكبر لدى الاطفال عن الكبار والخوف اشيع عند الاناث منه لدى الذكور[6].

ويسبب الخوف مشاكل خطيرة للأطفال تعطل نموهم الطبيعي وتسبب الضرر الكبير لهم وتتمثل هذه المشاكل في الجبن، والتهتهة والخجل، وعدم الجرأة، والتبول اللاارادي، والقلق، والنوم المضطرب، والحركات العصبية وفي هذه الحالات يجب تدخل المربين آباء وأمهات ومعلمين لمعالجة هذه المشاكل، وعدم التأخر في حلها حتى لا تتفاقم ويصبح علاجها جهة أمراً عسيراً [7].

ومما هو جدير بالذكر أن الخوف العادي شائع عند معظم الافراد لكن المخاوف الشديدة والمتكررة تنعكس على سلوك الأفراد بشكل واضح، فتجعل الفرد ضعيف الإرادة غير قادر على اتخاذ قراراته، كما أن أي فرد يعاني من هذه المخاوف المرضية يجد نفسه معزولاً عن الآخرين ومكتئباً نتيجة لعدم قدرته على مواجهة المواقف الاجتماعية، كما تحدث المخاوف المرضية

اضطرابات معرفية واضحة تبدو في صورة اضطراب التذكر وعدم القدرة على ترتيب الافكار، وتوقع الشر والكوارث مما يجعل الطفل محاصر بمخاوفه، ونتيجة لصعوبة الطفل في التحكم في مخاوفه أو ضبط انفعالاته فإن هذا يؤدي إلى عجزه عن ممارسة حياته بشكل طبيعي[8].

إن الخوف المبالغ فيه الناتج عن تفسير خاطئ وسيء للموقف، قد يؤدي بالطفل إلى سوء توافقه، لذا من الضروري توافر المناخ المناسب بالحب والحرية وعدم الخوف في اتاحة الفرصة للطفل للنمو النفسي السوي وتحسين التوافق[9].

وعليه فإن ترك هذه المخاوف بدون علاج في مرحلة الطفولة يعني استمرارها، وتتمكن من البناء النفسي للطفل فتنمو معه وتشكل بؤرة مرضية تعوق نموه السوي لسيطرة هذه المخاوف عليه منذ الطفولة[10].

من هذا المنطلق ينبغي أن نولي لهذه المشكلة اهتماماً كبيراً لما لها من اثر سيء على شخصية الأطفال مستقبلاً، لذا تعد هذه الدراسة احد الدراسات للمقارنة بين الاطفال من الجنسين في المخاوف المرضية وتفسيرها من وجهة نظر النظرية المعرفية وتتمحور مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

هل توجد فروق بين الجنسين من تلاميذ المرحلة الابتدائية في المخاوف المرضية؟ وما أكثر المخاوف شيوعاً بنيهم؟

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من عدة جوانب:

1- ترجع أهمية هذه الدراسة إلى اهمية المرحلة العمرية وهي مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرى باعتبارهما حلقتا وصل بين الطفولة المبكرة والمراهقة وتعد هذه المرحلة مهمة في تشكيل شخصية الفرد.
2- تهتم هذه الدراسة بالتعرف على الآثار السلبية الناجمة عن المخاوف المرضية وما يترتب عليها من أضرار على شخصية الطفل، فمساعدة الأطفال على تحقيق التوافق يؤدي بهم إلى الصحة النفسية ومساعدتهم في التخلص من مخاوفهم.
3- لهذه الدراسة قيمة عالية تفيد المربيين من آباء وأمهات ومعلمين في فهم المخاوف المرضية ومساعدة أطفالهم في التخلص منها.
4- أهمية دراسة المخاوف المرضية عند الاطفال من منظور معرفي لقلة الدراسات في هذا الجانب على حسب علم الباحثة، فمعظم الدراسات تناولت موضوع المخاوف المرضية من منظورسلوكي.

أهداف الدراسة:

1- التعرف على مفهوم المخاوف المرضية وأشكالها وأعراضها وتفسيرها من وجهة نظر النظرية المعرفية.
2- التعرف على الفروق بني تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين في المخاوف المرضية.
3- التعرف على اكثر المخاوف شيوعاً بين تلاميذ المدرسة الابتدائية.

فروض الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في المخاوف المرضية بين متوسط درجات الذكور والاناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية .
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في المخاوف المرضية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية الطفولة الوسطى (الصفوف الثاني والثالث) الابتدائي والطفولة المتأخرة الصفوف الخامس والسادس الابتدائي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور والاناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية في اكثر المخاوف المرضية شيوعاً.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية تقتصر هذه الدراسة على تلاميذ المرحلة الابتدائية الصفوف الثاني والثالث والخامس والسادس للعام الدراسي 2018-2019 الفصل الدراسي الأول، أما الحدود الزمنية: تتحدد الدراسة بالفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة الميدانية وطبيق أداة البحث والتي تتمثل في الفصل الدرلسي الأول في العلم الدرلسي 2018-2019، وتتمثل الحدود المكانية: تم اجراء هذه الدراسة على بعض المدارس العامة التابعة لمدينة الزاوية تم اختيارهم عشوائياً هم مدرسة 17 فبراير، مدرسة الزهيوي، مدرسة الزاوية المركزية.

مصطلحات الدراسة:

تعريف المخاوف المرضية اجرائياً، هي خوف شديد ومتكرر لا يتناسب مع طبيعة المثير المسبب له وهو خوف لا عقلاني ولا يستطيع الفرد السيطرة عليه، يصاحبه اعراض فسيولوجية وسلوكية، ويتحدد هذا في الدرجة المرتفعة على مقياس المخاوف المرضية المستخدم في هذه الدرلسة.

مرحلة الطفولة الوسطى:

هي المرحلة التي تمتد من سن (6- 9) سنوات والتي تتسع فيها الافاق العقلية والمعرفية وتعلم المهارات الاكاديمية واتساع البيئة الاجتماعية، والخروج الفعلي للمدرسة والانضمام لجماعة جديدة، والاستقلال عن الوالدين، وتتحدد في هذه الدراسة بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.

مرحلة الطفولة المتأخرة:

هي المرحلة التي تتمد من (9- 12) سنة وهي المرحلة التي تسبق المراهقة والتي يظهر فيها الاطفال تعلم المعايير الخلقية والاستعداد لتحمل المسؤولية وهي من انسب المراحل لعملية التطبع الاجتماعي. وتتحدد في هذه الدراسة بالصفوف الثلاثة الاخيرة من المرحلة الابتدائية.

الإطار النظري :

مفهوم الخوف:

يعد الخوف من الانفعالات الشائعة في حياة الاطفال التي قد تلازمهم في مراحل متقدمة من عمرهم، والتي قد تترك معالم سلبية في شخصياتهم، ويعتبر هذا الخوف أمراً طبيعياً إذا ما بقى في حدود الجذر أما إذا تجاوزه إلى الهلع والفزع فإنه يمثل حالة مرضية قد تشل فعالية الفرد وتفقده تماسكه[11].

وعرفت سلامة الخوف بأنه حالة من التوجس تتبلور حول خطر محدد يمكن التحقق من وجوده في عالم الواقع بحيث يمكن تقدير أهميته ومواجهته بشكل واقعي[12].

ويرى زهران أن الخوف المرضي دائم من موضوع (شخص أو شيء أو موقف أو فعل أو مكان) غير مخيف بطبيعته ولا يستند على أساس واقعي ولا يمكن ضبطه أو التخلص منه أو السيطرة عليه[13].

وعرف ثوربوكاتزThorpe And Katz أن المخاوف المرضية هي انفعال تثيره المواقف الخطرة أو المنذرة بالخطر الذي يصعب على المرء مواجهتها[14].

أما القوصي عرف الخوف بأنه حالة انفعالية داخلية يشعر بها الفرد في بعض المواقف ويسلك سلوكاً يبعده عن مصادر الضرر، أما الخوف الشديد المتكرر الوقوع فيسمى خوفاً شاذاً[15].

كما أشار فهمي إلى المخاوف بأنها إشارة مرضية غير منطقية لا يعرف المريض سبباً لها كما لا يستطيع التخلص منها أو التحكم فيها[16].

أنواع المخاوف:

تم تصنيف الخوف إلى عدة أنواع ما يلي:

1-الخوف العادي والخوف المرضي:

ميّز زهران بين الخوف العادي والخوف المرضي، فالخوف العادي هو حالة يشعر بها كل انسان في حياته العادية حين يخاف مما يخيف فعلاً كحيوان مفترسّها، أي هو خوف من خطر حقيقي، أما الخوف المرضي فهو خوف شاذ ودائم ومتكرر ومتضخم مما لا يخف عادة، ولا يعرف الفرد له سبباً، وقد يكون الخوف عاماً غير محدد، وهمياً أو غير حسي، كالخوف المرضي أو من العفاريت إلى غيرها من المخاوف ويطلق على هذا النوع من الخوف بالفوبيا أو الرهاب[17].

كما رأى مخيمر الخوف الطبيعي بأنه ميكانزم بقائي يساعد على بقاء الجنس البشري، وهو ميكانزم نفسي بيولوجي يعمل بشكل تلقائي لتجنب الأذى من بعض مصادر الضرر كالنار، أو الحيوانات المفترسة، أو الأماكن المهجورة، أما الخوف المرضي هو خوفاً من موضوعات لا تثير الحوف أصلاً لدى معظم الناس مثل السحاب أو المطر أو الأماكن المفتوحة[18].

فالخوف الفوبي خوف من أشياء أو موضوعات لا تثير الخوف بطبيعتها عند عامة الناس، ولا تثيره بنفس الدرجة من الشدة حيث لا يتفق حجم الخوف مع مقدار الخطر المتضمن في المثير[19].

2-الخوف الموضوعي والخوف الذاتي:

الخوف الموضوعي هو الأكثر شيوعاً كالخوف من الحيوانات أو رجال الشرطة أو الأطباء أو منظر البرق أو الأماكن العالية ويعتمد ذلك على بعض التجارب السابقة التي صاحبها انفعال مؤلم[20].

أما الخوف الذاتي لا يرتبط فيه الخوف بأي موضوع فحالة الخوف لا تستقر على موضوع معين، وصاحب هذه الحالة متشائم، حزين، يتوقع الشر والرعب في أي لحظة، أي الخوف من المجهول[21].

فالخوف من المجهول والأشياء غير الحقيقية، والتي لا يمكن للطفل ادراكها حسياً كالغول وجهنم وهذه المخاوف تكون أعمق أثراً في حياة الطفل من الخوف من المحسوسات فيجب لبحث عن سبب تكوينها وازالتها مع شرح حقيقتها للأطفال بما يلائم عقولهم[22].

ويرى Blagg et. al., أن الخوف أساس لبقاء الكائن الحي فهو يساعد على تجنب وقوقع الفرد في الخطر فاذا كان الإنسان لا يخاف من مصادر الخطر، فإنه بدون شك سوف يعرض حياته للخطر[23].

فالخوف هنا طبيعي معقول أو ضروري لحماية الفرد حتى لا يتسبب له ضرر، وجميع الطرق الوقائية التي يتخذها لوقاية أنفسنا تدل على الخوف نسميه الحذر أو الحيطة، ويسمى الخوف الواقي وهو صفة محمودي للمحافظة على بقاء الفرد[24].

أشكال الخوف في المرحلة الابتدائية (الطفولة الوسطى والمتأخرة)

لكل فترة نمائية من مرحلة الطفولة نمط من الخوف فمخاوف الرضيع تختلف عن الاطفال الآخرين الأكبر سنا إلا أنه ليس معنى هذا أن هناك مخاوف مميزة لبعض مراحل العمر، فهناك اختلافات ملحوظة ليس فقط في الظروف التي ينشأ عنها الخوف فحسب بل أيضاً في درجة وشدة وتكرار المخاوف التي يمر بها الأطفال فهناك أطفال تكون لديهم مخاوف أعمق وأكثر تكراراً من أطفال يماثلونهم في نفس السن وتعكس هذه الاختلافات الموجودة في الخوف، اختلافات في النمو الجسمي والعقلي وفي الخبرات الفردية، ونوع الشخصية، والوضع الاجتماعي، وجنس الطفل والاتصال الاجتماعي[25].

إن طفل المدرسة الابتدائية يخاف عادة من المخاطر التي يتعرض لها في الحياة اليومية كإقتراب سيارة مسرعة منه، كما أنه يخاف من الظلام، ومن الأشباح، واللصوص، والحيوانات المفترسة[26].

وأشار زهران بأن مخاوف الأطفال في مرحلة الطفولة الوسطى تختلف عن مخاوف الأطفال في المرحلة السابقة لها فالخوف السابق من الأصوات القوية والأشياء الغريبة،والحيوانات، والظلام تكاد تقل تلك المخاوف، ويحل محلها الخوف من المدرسة، والعلاقات الاجتماعية، وعدم الأمن اجتماعياً واقتصادياً[27].

أما في مرحلة الطفولة المتأخرة تقل مخاوف الأطفال وتبقى القليل من المخاوف كالخوف من الظلام والأشباح واللصوص[28].

إن مثيرات الخوف لدى الطفل في المرحلة المتأخرة من الطفولة تتركز في تخيل الخطر أو في الخوارق الطبيعية مثل الظلام وما يرتبط به من أشباح، وعناصر الطبيعة مثل البرق والرعد أو الشخصيات المأخوذة من القصص أو التلفزيون كما تتواجد لدى هؤلاء الأطفال مخاوفتتعلق بالذات والمركز الاجماعي، مثل الفشل وسخرية الزملاء أو الشعور بالاختلاف عن الآخرين[29].

وتظهر دراسة أرثرarther عن مخاوف الأطفال في مستويات عمرية مختلفة من عدة مصادر للخوف مثل ترك الطفل وحده في حجرة مظلمة، أو الاماكن المرتفعة، أو الضوضاء، الكلاب الضخمة، الثعابين، وتوصل إلى وجود تفاعل متبادل بين نوع الخوف والسن فالخوف من الحجرة المظلمة والوحدة، والثعابين تتزايد هذه المخاوف مع تقدم الطفل في العمر[30].

ويمكن الإشارة إلى بعض مخاوف الأطفال في سنوات الطفولة، ففي سن السادسة من العمر يخاف الطفل من الحيوانات الكبيرة والحشرات، وبعض عناصر الطبيعة كالبرق، والرعد، والنار، والخوف من الدم، والعفاريت والاشباح، أما الخوف في سن السابعة فيخاف الطفل من الاشباح، والخوف من شخص مختبئ تحت السرير والخوف من فقدان الحب من والديه أو أصدقائه. أو الخوف من الضياع والخوف من الغابات، وتقل هذه المخاوف في سن الثامنة والتاسعة وتبقى بعض المخاوف كالخوف من الظلام، أو فقدان الحب من قبل الوالدين أو الخوف من الفشل وعدم النجاح[31].

وتقل المخاوف في السنة العاشرة بشكل عام عما كانت عليه في الاعوام السابقة، ومن أكثر المخاوف في هذه الفترة الخوف من الحيوانات المتوحشة، والثعابين، والخوف من المجرمين واللصوص، والخوف من الظلام[32].

أما في السنة الثانية عشرة تنحصر المخاوف في الخوف من الأماكن العالية والخوف من التأخر عن موعد المدرسة، فالمخاوف تعد جزءاً مهماً من نمو الاطفال تنمو معهم حتى مرحلة النضج لذا يجب مساعدة الأطفال على تخطي مخاوفهم منذ الطفولة حتى لا ترافقهم وتشكل لهم العقد. فمخاوف الأطفال في منزلة بين المنزلتين، مخاوف مؤقتة نزول مع نموهم إذا عولجت وتتحول إلى دائمة والى عقد إن هي أهملت[33].

أعراض المخاوف المرضية:

تعدد أعراض المخاوف المرضية لتشمل أعراض فسيولوجية، وسلوكية، ومعرفية تتمثل في:

1- القلق والتوتر، ضعف الثقة في النفس والشعور بالنقص، عدم الشعور بالامن والتردد، توقع الشر، وشدة الحرص، والانسحاب والهروب
2- الاجهاد، الصداع، الاغماء، خفقان القلب، وتصبب العرق والتقيؤ، والارتجاف، واضطراب الكلام، والتبول أحياناً.
3- الامتناع عن بعض مظاهر السلوك العادي لأن المخاوف تصبح عائقاً مثل الامتناع عن الأكل في المطاعم، الامتناع عن التنزه أو حتى مغادرة المنزل أو عبور الطريق[34].

العوامل التي تؤدي إلى ظهور المخاوف المرضية:

1- **التعرض لخبرات الاساءة** فتعرض الطفل لخبرات الاساءة الجسمية كالضرب والعنف أو الاساءة النفسية كالسخرية أو الاهمال والمقارنات غير المستحبة تؤدي إلى الشعور بالتوجس من الاخرين ومن المستقبل.
2- تقليد الكبار: حيث أن الخوف قد ينتقل من الكبار إلى الأطفال عن طريق التأثر والتقليدي **أو التعلم فر**ؤية الطفل امه تخاف من القطط تجعله يخاف منها أيضاً.
3- تخويف الطفل: من أهم العوامل المؤدية لحدوث الخوف لدى الطفل أن يكتشف الكبار خوف الطفل من أمر معين فيستغلونه لتخويف الطفل للقيام بعمل معين أو الاحجام عن **عمل آخر.**
4- خلافات الوالدين: حيث أن خلافات الوالدين المتكررة والعنيفة، أو الخوف من فقدان حبهما تؤدي إلى نقص شعور الطفل بالثقة وزيادة شعوره بالخوف والتوجس من الحاضر والمستقبل، فيكون الوالدين مصدر التهديد للطفل بدلا من أن يكونا مصدر الأمن له[35].
5- حرص الوالدين الشديد على الطفل وعلى حياته، وكثرة التهديدات التي توحي **بالخوف** تثبت عند الطفل مشاعر الخوف مثلاً تحذيرات الآباء المتكررة لا تنظر إلى النافذة سوف تسقط، أو يأتوك اللصوص، أو سوف تدهمك سيارة إذا عبرت الشارع وغيرها من التهديدات.
6- استماع الطفل إلى قصص مخيفة عن الحيوانات المفترسة التي تظهر في الظلام، أو مشاهدة أفلام الرعب والتي تزيد من مخاوفه[36].

تفسير المخاوف المرضية من وجهة نظر النظرية المعرفية:

تعتمد النظرية المعرفية على العلاج المعرفي والتي تؤكد على العلاقة بين التفكير والمشاعر والسلوك لدى الفرد، فالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف تؤثر في مشاعره وسلوكه، وتختلف النظرية المعرفية عن النظرية السلوكية، فالسلوكيون يركزون على السلوك المحلاظ، أما النظرية المعرفية فهي ترى أن المعارف والانفعالات والسلوك مكونات ثلاثة ذات علاقة تفاعلية فهي تركز على التفكير أو المعرفة، ويركز العلاج المعرفي في كيفية ادراك الفرد للمثيرات المختلفة وتفسيراته لها، ويستند على نموذج التشغيل المعرفي للمعلومات "العمليات العقلية" التي يرى أنه خلال فترات التوتر يصبح تفكير الفرد أكثر جموداً وأكثر تشويهاً.

ويعد ارون بيك Bech من العلماء الذين لهم السبق في العلاج المعرفي، والذي يرى أن الاضطرابات النفسية وأهمها المخاوف المرضية تنشأ نتيجة لعدم الاتساق بين النظام المعرفي الداخلي للفرد وبين المثيرات الخارجية التي يتعرض لها ذلك الفرد وتحليلها وتفسيرها عن طريق النظام المعرفي الداخلي الذي يميزه[37].

وقد ركز بيك على الابنية المعرفية المعروفة بالمخططات ويرى أن العمليات الدافعية والوجدانية والمعرفية تكون جميعها محكومة بمحتوى هذه المخططات المعرفية لدى الفرد، والتي تشكل العناصر الأساسية للشخصية، وان هذه الأبنية المعرفية قد يكون مبالغ فيها لدى الأفراد ذوي الاضطربات الانفعالية[38].

ويهدف العلاج المعرفي إلى تعديل الاعتقادات السلبية غير التوافقية والتحريفات المعرفية لدى الفرد، وتعلم أساليب جديدة في مواجهتها مع تعديل أفكارهم السلبية المرتبطة بهذه المواقف وتغيير انفعالاتهم وسلوكياتهم المرتبطة بهذه الأفكار[39].

وعلى هذا الاساس فإن العلاج المعرفي حقق نتائج عالية في علاج المخاوف المرضية، حيث يؤدي تصحيح للمعارف المشوهة والتفسيرات الخاطئة التي ترتبط بمصادر التهديد إلى حدوث تحسن محلوظ بين المرضى باستخدام عدة فنيات يمكن استخدامها لعلاج المخاوف المرضية كالإشراط المضاد مع المخاوف النوعية، والتدريب على تأكيد الذات وخاصة مع المواقف الاجتماعية، والتعزيز والتغذية الرجعية كما يمكن استخدام التدريب على المهارات الاجتماعية خاصة مع المواقف الاجتماعية، إلى جانب استخدام اعادة البنية المعرفية، كما يستخدم نموذج التشغيل الانفعالي حيث يتم تحدث الفرد عن أحداث انفعالية وتذكرها دون حدوث الضيق النفسي أو الكرب، ويعتمد على تحليل الخوف المتخيل، وقد نجحت هذه التقنية في علاج حالات المخاوف المرضية بشكل فعال[40].

بعض الفنيات المستخدمة في العلاج المعرفي:

1-الفنيات المعرفية:

وتضم التحليل المنطقي للأفكار اللاعقلانية والتعليم والتوجيه، ومناقشة النتائج، وتفنيد الاستنتاجات غير الواقعية، ووقف الأفكار اللاعقلانية، والتشتت المعرفي، وإعادة البناء المعرفي ويعتمد هذا على توضيح العلاقة بين الأسباب والنتائج ونسق الأفكار والمعتقدات والحوار الذاتي[41].

2-الفنيات السلوكية:

يستخدم المعالج المعرفي مجموعة من الفنيات السلوكية التي تساعد في تعديل السلوكيات غير التوافقية التي تنتج عن أنماط التفكير الخاطئ عن الافراد الذين يعانون من المخاوف المرضية، ومن هذه الفنيات جداول الأنشطة، والواجبات المنزلية، والنمذجة، ولعب الدور، والتدريب التوكيدي، التعريض المتدرج، والتحكم في معدل التنفس.

3-الفنيات التدعيمية السماندة:

وتتضمن تحويل الاهتمام والتخلص عن المطالب الناتجة عن الأفكار اللاعقلانية[42]. وعليه فإن العلاج المعرفي قد حقق نجاحاً ملحوظاً في علاج المخاوف المرضية لتركيزه على المجالات المعرفية والوجدانية والسلوكية، فهو لا يركز على احداها على حساب أخرى ويوليها جميعها اهتماماً مما حقق نجاحاً ايجابياً في هذا المجال وقد كشفت نتائج بعض الدراسات التي استخدمت العلاج المعرفي كدراسة ميرش(1989)mersch في علاج المخاوف المرضية عن انخفاض حدة الاعراض المرضية لدى المرضى بعد العلاج واختفائها تماماً في بعض الحالات، وهو ما يعكس فاعلية هذا الأسلوب العلاجي لدمجه الفنيات المعرفية مع الفنيات السلوكية لاستخدامها في تعديل الأفكار السلبية اللامنطقية.

الدراسات السابقة:

تعددت وتنوعت الدراسات التي تناولت العلاج المعرفي في علاج المخاوف المرضية، فبعضها اعتمدت على المقارنة بين الأطفال في المخاوف وبعضها استخدمت برامج علاجية استخدمت فيها الفنيات المعرفية والسلوكية لعلاج حالات المخاوف المرضية وفيما يلي سنعرض بعض تلك الدراسات:

قامت سيدانا sidana(1987) بدراسة عن مقارنة المخاوف المرضية في مرحلة الطفولة، كان الهدف منها المقارنة بين الذكور والاناث في المخاوف، وقد استخدمت الباحثة المقابلة المقننة مع الأطفال التي تضمنت (100) بند عن المخاوف، وأجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (120) طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم ما بين (8-12)سنة، وقد اسفرت النتائج أن البنات يعانون من مخاوف اكثر من البنين، وانه لا توجد علاقة بين الشعور بالخوف والأطفال من ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية المتدنية، كما أشارت النتائج أن أكثر المخاوف انتشاراً في هذه المرحلة هي الخوف من الأشباح، والظلام والخيالات، والحيوانات الضخمة[43].

كما أجرى ميرش وآخرون mersch, et. al., (1989) دراسة عن مدى فعالية إعادة تشكيل البنية المعرفية باستخدام التدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الخواف الاجتماعي، هدف من خلالها التعرف على اثر فنية إعادة البناء المعرفي في علاج المخاوف المرضية، وقد أجريت

هذه الدراسة على عينة ضمت (74) فرداً مصابين بالخوف الاجتماعي تتراوح أعمارهم من (12 إلى 20) سنة، وطبق عليهم اختبار المخاوف المرضية والبرنامج العلاجي الذي تضمن ثماني جلسات علاجية بمعدل جلسة واحدة اسبوعياً استغرقت كل جلسة ساعتين ونصف، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين، تلقت المجموعة ألأولى تدريبات على المهارات الاجتماعية في حين تلقت المجموعة الثانية فنيات إعادة البناء المعرفي وتأكيد الذات، أشارت نتائج الدراسة إلى تكافؤ فنيات العلاج العقلاني والتدريب على المهارات الاجتماعية في علاج المخاوف المرضية[44].

وأجرى بسيوني سلم (1992) دراسة عن الأعراض العصابية الشائعة لدى أطفال المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية، هدف من خلالها الكشف عن الفروق بين الأطفال في العمر والجنس ونوع التعليم والخلفية الثقافية في الأعراض العصابية، وأجريت الدراسة على عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية تراوحت أعمارهم من (6- 11) سنة بلغ عددهم (1000) طفل وطفلة، واستخدم الباحث مقياس الاعراض العصابية، مقياس المخاوف المرضية بشكل علم، قائمة مسح المخاوف المعدلة للأطفال، اختبار الخوف للأطفال، وتوصلت الدرلسة للنتائج الاتية: لم توجد فروق بين أطفال المرحلة الوسطى والمتأخرة من مراحل الطفولة في كل من الخوف من الأماكن المرتفعة والخوف من الحيوانات، في حين وجدت فروق بين المجموعتين في الخوف من الظلام لصالح أطفال المرحلة المتأخرة، كما وجدت فروق دالة بين الذكور والاناث في كل من الخوف من الظلام ومن الآخرين لصالح الاناث، أما الخوف من المدرسة فلم توجد فروق بين الذكور والاناث[45].

كما قام هارولد ليتنبرنج (1993) leitenberng Harold(1993) بدرلسة بعنوان الممارسة المعززة وخفض أنواع من المخاوف لدى عينة من الأطفال، كان الهدف منها التحقق تجريبياً من مدى خفض المخاوف المرضية باستخدام برنامج علاجي سلوكي ام لا؟ وقد طبقت هذه الدراسة على عينة بغ عددها (40) طفل وطفلة تراوحت أعمارهم من (6-9) سنوات، طبق عليهم مقياس للمخاوف المرضية، والبرنامج العلاجي الذي سمي ببرنامج الممارسة المعززة الذي استخدمت فيه عدة فنيات علاجية منها التعرض التدريجي، والتكرار المتدرج في الاقتراب من المثيرات الفوبية والتعزيز الموجب، وطبقت هذه الفنيات لمعالجة أربعة أنواع من المخاوف هي الخوف من الأماكن العالية، والثعابين، والصدمات الكهربائية، والخوف من الظلام، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الاتية: التحسن الكبير في أداء أطفال المجموعة التجريبية من خلال المؤشرات الدالة احصائيا وذلك بالمقارنة بأداء الأطفال في المجموعة الضابطة[46].

كما أجرى عادل صلاح، (1993) دراسة عن العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والفوبيا لدى الأطفال هدف من خلالها التعرف على أساليب التنشئة الوالدية الخاطئة التي تؤدي إلى ظهور المخاوف المرضية لدى الأبناء وأجريت الدراسة على عينة من التلاميذ في الصفوف الثاني والثالث والرابع والخامس ابتدائي تتراوح أعمارهم من (8: 11)سنة، واستخدم الباحث استمارة بيانات شخصية، واختبار أساليب التنشئة الوالدية، كما يدركها الأبناء واستبيان المخاوف المرضية لدى الأطفال. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في بعض مجموعات المخاوف المرضية، وجود فروق بين الذكور والاناث في مجموعة المخاوف من الأمراض، وجود فروق بين العمر الزمني للأطفال وبعض مجموعات المخاوف المرضية[47].

وقامت مها فؤاد (1994) بدراسة عن المخاوف المرضية الشائعة بين أطفال المدارس في المرحلة العمرية من 8-14 سنة، هدفت من خلالها التعرف على أهم المخاوف المرضية الشائعة بين أطفال المدارس من الجنسين ومن مستويات مختلفة وتم تقسيم هؤلاء الأطفال إلى ثلاث مجموعات عمرية من (8-11)سنوات ومن (10- 12)سنة، ومن (12 – 14)سنة، وقد أجريت الدراسة على عينة بلغت (460) طفلاً وطفلة، واستخدمت الباحثة مقياس المخاوف الشائعة من اعداد الباحثة، توصلت الدراسة إلى إختلاف واضح في أنواع المخاوف المرضية باختلاف الجنس وهي الخوف من الظلام، والاحلام المفزعة، والعقاب بالعصا، والثعابين ورؤية القتيل، والرعد، والاناث أظهر مخاوف بدرجة أكبر من الذكور[48].

وفي دراسة محمد محمود محمد (1995) عن مدى فاعلية برنامج ارشادي في خفض مستوى بعض المخاوف المرضية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، هدف من خلالها التعرف على أهم المخاوف الشائعة لدى التلاميذ، التعرف على الفروق بين الجنسين من المخاوف الشائعة، اعداد برنامج ارشادي لخفض المخاوف المرضية من الظلام لدى أفراد العينة، أجريت الدراسة على (30) طفلاً وطفلة متوسط أعمارهم (9سنوات)، واستخدم الباحث مقياس المخاوف الفوبيا للأطفال اعداد عبدالظاهر الطيب، ومقياس المخاوف المرضية من الظلام اعداد عبدالرحمن السيد سليمان، والبرنامج الارشادي اعداد الباحثة، توصلت الدراسة إلى أكثر المخاوف انتشاراً هي الإحساس بالرعب من الأماكن المظلمة، الخوف من الأماكن المرتفعة، الإصابة بالأمراض، الأماكن المزدحمة، الأماكن الضيقة، لا توجد فروق بين الجنسين في القياس البعدي في الخوف من الظلام[49].

كما قام ايفان .هـ. كوهن cohen, evenh (2007) بدراسة بعنوان اثر ضبط التعرض لمثيرات الخوف والارشاد النفسي في علاج مخاوف الأطفال من الظلام، هدف من خلالها

المقارنة بين الأطفال الذين يعانون من الخوف من الظلام عن طريق اتباع أربعة أنواع من الارشاد، وأجريت الدراسة على عينة من (40) طفلاً وطفلة من أطفال المدرسة الابتدائية تتراوح أعمارهم من (7- 11) سنة وطبق عليهم مقياس المخاوف **من الظلام والبرنامج الارشادي من** اعداد الباحث، وتوصلت الدراسة للنتائج الاتية، أبدى الأطفال عينة الدراسة تحسناً ملحوظاً في تجاوز مخاوفهم من الظلام وإقامة علاقة بالمرشد من مدوامة حضورهم لجلسات البرنامج وهذا التحسن ظهر على جميع الأعمار والذكور والاناث[50].

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يتم من خلاله الوصف المنظم والتحليل المنسق لجميع الجوانب ذات الأهمية بموضوع الدراسة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من تلاميذ المرحلة الابتدائية الصفوف الثاني والثالث الابتدائي يمثلون مرحلة الطفولة الوسطى والصفوف الخامس والسادس الابتدائي يمثلون مرحلة الطفولة المتأخرة تتراوح أعمارهم ما بين (7- 12)**سنة للعام الدراسي** (2018- 2019) **من المدارس** الاتية: مدرسة الزهيوي، ومدرسة الزاوية المركزية، ومدرسة 17 فبراير وبلغ اجمالي العينة (160) تلميذ وتلميذة (84) 44 **إناث و** 40 **ذكور من الصفوف الثاني والثالث الابتدائي و** (76) 32 **إناث و**44 **ذكور الصفوف الخامس والسادس والابتدائي.**

أداة الدراسة:

مقياس المخاوف المرضية (**مرحلة الطفولة: المبكرة- المتوسطة –متأخرة**:أعدت هذه القائمة زينب شقير وتم اختيار هذا المقياس لأنه يشمل قياس المخاوف المرضية لفئات الطفولة الثلاث مبكرة، وسطى ومتأخرة، بالإضافة لتنوع فقراته بحيث يشمل معظم المخاوف المرضية ويحتوي هذا المقياس على 26 فقرة تم حذف بعض الفقرات لتشابها في المعنى وتم تطبيق المقياس في هذه **الدراسة بعدد** 20 **فقرة.**

طريقة الإجابة والتصحيح:

يتم اعطاء درجة واحدة لكل استجابة بنعم والتي تشير إلى تطابق الفقرة على المفحوص ويعطي (**صفر**) لأي استجابة لا تنطبق على المفحوص، وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (**صفر** – 20) درجة وتشير الدرجة المرتفعة إلى زيادة معدل المخاوف لدى **الأطفال.**

وقامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية على عينة مكونة من (30) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني والخامس ابتدائي وكانت قيمة الثبات (79.84) ، أما الصدق فتم حسابه بطريقة صدق المحك بإيجاد معامل الارتباط بين هذا المقياس، وبمقياس المخاوف (الفوبيات للأطفال إعداد محمد عبدالظاهر الطيب الذي يتكون من 20 فقرة تقيس المخاوف المرضية للأطفال، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (81.30) وهو معامل ارتباط عالٍ مما يدل على أن هذا المقياس يتمتع بدرجة صدق عالية.

الأساليب الإحصائية :

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات .
- النسب المئوية .

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول الذي ينص على : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المخاوف المرضية بين متوسط درجات الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للدلالة الفروق بين المتوسطين والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (1)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث لعينة الدراسة

ن=160

المقياس	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المخاوف المرضية	ذكور	8.05	2.25	-4.64	0.000	توجد فروق لصالح الإناث
	إناث	9.85	2.63			

يتضح من الجدول السابق الاختلاف بين المتوسط الحسابي لدرجات الذكور والإناث على مقياس المخاوف المرضية وبحساب دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت قيمة (ت) (4.64-) وهي قيمة دالة إحصائية لصالح الإناث .

نتائج الفرض الثاني الذي ينص على : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المخاوف المرضية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية الطفولة الوسطى (**الصفوف الثاني والثالث**) **ابتدائي، والطفولة المتأخرة (الصفوف الخامس والسادس**)**ابتدائي**.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للدلالة الفروق بين المتوسطين والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (2)يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المرحلة الابتدائية (**الطفولة الوسطى والطفولة المتأخرة**)

ن=160

المقياس	مرحلة الطفولة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المخاوف المرضية	**الطفولة الوسطى**	9.07	2.69	-0.81	0.41	**لاتوجد فروق**
	الطفولة المتأخرة	8.73	2.48			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المخاوف المرضية بين تلاميذ مرحلة الطفولة الوسطى والطفولة المتأخرة حيث أقتربت المتوسطات الحسابية بينهما فكان **المتوسط الحسابي لمرحلة الطفولة الوسطى** (9.07) ، **أما المتوسط الحسابي لمرحلة الطفولة المتأخرة كان** (8.73)، وبحساب الفروق بين المتوسطين بلغت قيمة (ت) (0.81-) **عند مستوى دلالة** (0.41) وهو مستوى غير دال إحصائياً وترتب عليه عدم وجود فروق بين المرحلتين العمريتين.

نتائج الفرض الثالث الذي ينص على : "توجد فروق بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الابتدائية في أكثر المخاوف المرضية شيوعاً".

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام النسب المئوية للتعرف على أعلى نسبة لفقرات مقياس المخاوف المرضية بين الذكور والإناث والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3)

يوضح النسب المئوية لفقرات مقياس المخاوف المرضية من حيث شيوعها بين عينة الدراسة

ت	الفقرات	ذكور ن=84		إناث ن=76	
		ك	%	ك	%
1	تخاف خوف شديد إذا كنت في مكان ضيق .	36	42	23	31
2	تخاف من أن تمرض بمرض ليس له علاج.	60	71	35	46
3	تشعر برعب وخوف شديد في الأماكن المظلمة.	68	80	63	82
4	تخاف خوف شديد إذا كنت في مكان مزدحم.	14	16	22	28
5	تخاف من الأدوار العالية أو الأماكن المرتفعة.	22	26	26	36.8
6	تخاف من رؤية الدماء.	41	48	63	82
7	تخاف من الذهاب إلى السرير بمفردك عند النوم.	9	10.7	12	15
8	تخاف خوف شديد من العفاريت والأشباح حتى لو كانت في التلفزيون.	12	14	50	65
9	تشعر بخوف عند دخولك في مكان به ناس مجتمعون.	6	7.1	8	10
10	تشعر برعشة أو دوخة عندما ترى كلب أو قطة.	3	3.5	6	7.8
11	تخاف أن تبقى في حجرتك عندما تكون في الظلام.	65	77	69	90
12	تخاف من الفئران وقلبك يدق بسرعة عند رؤيتهم.	3	3.5	25	32
13	تخاف من الصراصير وقلبك يدق بسرعة عند رؤيتهم.	5	5.9	12	15
14	تشعر بخوف شديد عندما ترى ثعبان حتى لو في صورة أو تلفزيون .	23	27	40	52
15	تخاف من الذهاب إلى الحمام بمفردك في الظلام.	41	48	36	47
16	تخاف من الضياع أو التواجد في غابة.	70	83	65	85
17	تخاف عندما يخرج والديك من البيت .	30	35	42	55
18	تشعر بضيق عند الذهاب للمدرسة.	15	17	12	15
19	تترك الباب مفتوح عند دخولك للحمام حتى بوجود الضوء في النهار.	2	2.3	4	5.2
20	تشعر بتوتر وضيق عند غياب أمك عن البيت.	32	38	39	51

بالنظر إلى الجدول السابق تبين أن أعلى نسبة سجلها الذكور على الفقرة (16) وهي الخوف من الضياع أو التواجد في غابة حيث كانت النسبة المئوية لهذه الفقرة (83%) يليها الفقرتين رقم (3، 11) وهي الخوف من الظلام حيث كانت النسبة المئوية لها (80%، 77%)، **أما المرتبة** الثالثة من حيث شيوع المخاوف كانت على الفقرة رقم (2) وهي الخوف من الأمراض التي ليس لها علاج، حيث أن النسبة المشوية (71%) بينما تراوحت النسبة المئوية على بقية الفقرات مابين

(23%، 48%) ، أما أعلى نسبة سجلتها الإناث كانت على الفقرة رقم (11) وهي الخوف من الظلام حيث كانت النسبة المئوية لها (90%)، أما المرتبة الثانية من حيث الشيوع فكانت على الفقرة رقم (16) وهي الخوف من التواجد أو الضياع في غابة فكانت النسبة المئوية لها (85% ، يليها الفقرة رقم (6) وهي الخوف من رؤية الدماء حيث كانت النسبة المئوية لها (82%)، في حين تراوحت نسبة الفقرات على المخاوف المرضية الأخرى للإناث مابين (5.2، 65%).

من خلال العرض السابق لنتائج الفرض الثالث تبين أن المخاوف الأكثر شيوعاً بين الذكور هي الخوف من التواجد أو الضياع داخل الغابة، والخوف من الظلام، والخوف من الأمراض المستعصية، أما المخاوف الأكثر شيوعاً عند الإناث هي الخوف من الظلام، والخوف من رؤية الدماء، والخوف من التواجد أو الضياع داخل الغابة، ويلاحظ أن هناك مخاوف مشتركة بين الذكور والإناث من حيث الشيوع وهي الخوف من الظلام، والخوف من التواجد أو الضياع داخل الغابة، في حين تفاوتت المخاوف الأخرى فيما بينهما.

مناقشة نتائج الدراسة :

من خلال ما سبق عرضه عن النتائج السابقة تبين أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على مقياس المخاوف المرضية، وأن الإناث الأكثر خوفاً من الذكور وذلك لطبيعة الإناث وتميزها برهافة الشعور ورقة المشاعر، وقد أشار زهران بأن الإناث أكثر خوفاً من البنين (51) وتتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة سيد أنا Sidana (1987) التي توصلت إلى أن البنات يعانون مخاوف أكثر من البنين، كما جاءت نتيجة هذه الدراسة مخالفة مع نتيجة دراسة عادل صلاح (1993) حيث توصل إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المخاوف المرضية، وأيضاً مخالفة لدراسة محمد محمود (1995) الذي توصل بعدم وجود فروق بين الجنسين في الخوف من الظلام.

ويمكن القول بوجه عام أن الأطفال ذكوراً أم إناثاً يشتركون في نفس المخاوف ، إلا أن البنات أظهرت في المتوسط خوفاً أكثر من الصبية.(52)

كما يتضح من النتائج السابقة بعدم وجود فروق دالة إحصائياً في المخاوف المرضية في مرحلة الطفولة الوسطى، والطفولة المتأخرة ويفسر هذا بأن مخاوف الطفولة الوسطى تستمر وتبقى آثارها في شخصية الطفل حتى المرحلة اللاحقة حيث أن المخاوف المرضية أن لم تعالج فإنها تستمر من مرحلة لأخرى، وفي هذا الصدد أشار هاري ستاك (Harry stack) أن خبرات الطفولة الباكرة تلعب دوراً هاماً في تطور إحساس الطفل بالآمان والشعور بالطمأنينة (53) وهذا ما يفسر عدم وجود فروق بين المرحلتين فالطفل الذي يخاف خوف شديد من مرحلة عمرية بدون

أن تعالج هذه المخاوف فإنها ستستمر معه في مرحلة عمرية لاحقة، إن لكل مرحلة من مراحل النمو صراعها المميز لها والذي يسبب ضيق ومخاوف من نوع خاص، فالخوف الذي يظهر في أي مرحلة ليس من الضروري أن ينتهي في نفس المرحلة بل يتوقف ذلك على ما مر به من خبرات وقد يكون من أثر ذلك أن تصطبغ حياة الطفل بصبغة الخوف. (54) وتأتي نتيجة هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة بسيوني سلم (1992) بأنه لاتوجد فروق بين أطفال المرحلة الوسطى والمتأخرة من مراحل الطفولة باستثناء الخوف من الظلام فقد وجدت فروق بينها لصالح أطفال المرحلة المتأخرة ، كما اتفقت أيضاً نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة عادل صلاح (1993) حيث توصلت دراسته إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين العمر الزمني للأطفال في المخاوف المرضية.

يتضح أيضاً من النتائج السابقة من حيث أكثر المخاوف شيوعاً فكانت على التوالي: الخوف من التواجد والضياع في الغابة، والخوف من الظلام، والخوف من الأمراض الخطيرة بالنسبة للذكور، أما المخاوف الأكثر شيوعاً بالنسبة للإناث فكانت الخوف من الظلام والخوف من التواجد والضياع داخل الغابة ثم الخوف من رؤية الدماء، أما المخاوف المشتركة بين الذكور والإناث الأكثر شيوعاً والتي جاءت النسبة المئوية متقاربة بينها هي الخوف من الظلام، والخوف من التواجد والضياع داخل الغابة، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع بعض نتائج دراسة سيدنا (1987) بأن أكثر المخاوف انتشاراً هي الخوف من الأشباح ، والظلام، ومع نتيجة دراسة محمد محمود (1995) بأن أكثر المخاوف انتشاراً هي الخوف من الأمراض والأماكن المظلمة، كما اتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة مها فؤاد (1994) بأن أكثر المخاوف شيوعاً هي الخوف من الظلام، ورؤية القتيل، والأحلام المفزعة.

خلاصة النتائج :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المخاوف المرضية، بين عينة الدراسة من الجنسين (الذكور والإناث) لصالح الإناث.
- لاتوجد فروق دالة إحصائية في المخاوف المرضية بين مرحلة الطفولة الوسطى (الصفوف الثاني والثالث) الابتدائي ومرحلة الطفولة المتأخرة (الصفوف الخامس والسادس) ابتدائي.
- أكثر المخاوف شيوعاً بين الذكور هي الخوف من التواجد والضياع في الغابة والخوف من الظلام ، والخوف من الأمراض الخطيرة، في حين كانت أكثر المخاوف شيوعاً لدى

الإناث كانت الخوف من الظلام، والخوف من الضياع أو **التواجد في الغابة، والخوف من** رؤية الدماء.

التوصيات والمقترحات :

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بما يلي :

- اتباع أساليب التربية السليمة في تنشئة الطفل وتجنيب السخرية والاستهزاء من خوفه وعدم تهديده .
- توضيح الحقائق حول موضوع المخاوف المرضية وتفسيرها للطفل بطريقة عقلانية **سواء من جانب الأسرة أو المدرسة .**
- العمل على إحاطة الطفل بجو من الدفء العاطفي سواء في الأسرة أو المدرسة ليشعر الطفل بالأمان والطمأنينة .
- العمل على مساعدة الطفل للتغلب على مخاوفه بالتدريج والابتعاد عن مثيرات الخوف لديه قدر الإمكان حتى تتلاشى هذه المخاوف .

كما تقترح الباحثة مايلي :

- إجراء دراسات مقارنة عن المخاوف المرضية في بيئات مختلفة .
- إجراء دراسات تتبعية للأطفال الذين يعانون مخاوف مرضية .
- إجراء دراسات تحتوى على برامج علاجية لعلاج حالات الخوف عند الأطفال .
- دراسة المخاوف المرضية وربطها ببعض المتغيرات الأخرى كمفهوم الذات، أو التحصيل الدراسي أو التكيف الاجتماعي.

الهوامش

([1]) سناء محمد سليمان (2005) مشكلة الخوف عند الاطفال، مكتبة النهضة العربية، ص12.

([2]) عماد مخيمر، هبة محمد (206)، المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية والعلاج، القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية، ص154.

([3]) سناء محمد سليمان (2005)، **مرجعسبق ذكره، ص71.**

([4]) نيفين زيور، دراسة في سيكوديناميات المخاوف لدى عينة من الاطفال، مجلة علم النفسن، الهيئة المصرية **العامة للكتاب، العدد** (16)، 1995، ص33.

([5]) عماد مخيمر، (2006)، **مرجعسبق ذكره، ص150.**

([6]) حامد عبدالسلام زهران (2005) الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع **والطباعة ص504.**

([7]) **عمرو حسن بدران** (دت) كيف تتخلص من الخوف، القاهرة: مكتبة جزيرة الورد، ص16.

([8]) **محمدسعفان** (2001) **الارشاد النفسي** للأطفال، القاهرة: دار الكتاب الحديث، ص196.

([9]) زينب محمود شقير (2002) مقياس المخاوف لمرحلة الطفولة (مبكرة-متوسطة –متأخرة)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ص3.

([10]) فيوليت فؤاد، وعبدالرحمن اليسد سليمان (2002)، دراسات في سيكولوجية النمو، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ص97.

([11]) عمرو حسن بدران (دت)، مرجعسبق ذكره، ص9.

([12])ممدوح سلامة (1987) ، مخاوف الأطفال وإدراكهم للقبول/ الرفض، مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الثاني، ص54.

([13])حامد زهران، مرجع سبق ذكره، ص9.

([14])**Thorpe, L and katz, B(1988)The psychology of Adnormal behavior, adynmic, approach, N, y, the Ronald, press company. P367.**

([15]) عبدالعزيز القوصي (1981)، أسس الصحة النفسية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ص316.

([16]) مصطفى فهمي (1998): الصحة النفسية، دراسات في سيكولوجية التكيف ، القاهرة: مكتبة الخانجي، ص251.

([17]) حامد زهران (2005)، مرجعسبق ذكره، ص504.

([18]) عماد مخيمر (2006)، مرجعسبق ذكره، ص149.

([19]) عبدالرحمن عيسوي (1992)، في الصحة النفسية والعقلية، القاهرة: دار النهضة العربية، ص174.

([20]) ليلى محمود (2006) مشاكل طفلك النفسية، القاهرة: دار مصطفى للنشر والتوزيع، ص47.

([21]) عبدالعزيز القوصي (1981) مرجعسبق ذكره، ص317.

([22]) عبدالعزيز القوصي (1981)، المرجع السابق، ص323.

([23])**Blagg, N, and Yule. W. (1987): Behavi. Oural treatment of school refusal: A comparative study Behaviour, research and therapy, p120.**

([24]) عبدالعزيز القوصي (1981)، مرجعسبق ذكره، ص316.

([25]) حسن عبدالمعطي، هدى قناوي (2000)، علم نفس النمو، الجزء الثاني، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ص233.

([26]) نبيلة الشوربجي (2003)، المشكلات النفسية اسبابها وعلاجها، القاهرة: دار النهضة العربية، ص143.

([27]) حامد عبدالسلام زهران، ط5، (**1982**)، علم النفس النمو، القاهرة، عالم الكتب، ص 224.

([28]) حامد عبدالسلام زهران(1982)، المرجع السابق، ص245.

([29]) حسن عبدالمعطي، هدى قناوي، (2000)، مرجعسبق ذكره، ص223.

([30]) حسن عبدالمعطي هدى قناوي (2000)، المرجع السابق، ص230.

([31]) سناء محمد سليمان (2005) مرجعسبق ذكره، ص ص46 – 47.

([32]) عمرو بدران (دت)، مرجعسبق ذكره، ص36.

([33]) سناء محمد سليمان(2005)، مرجعسبق ذكره، ص47.

([34]) حامد زهران (2005)، مرجعسبق ذكره، ص506.

([35]) عماد مخيمر (2006)، مرجعسبق ذكره، ص152.

([36]) نبيلة الشوربجي (2003)، مرجعسبق ذكره، ص146.

([37]) عادل عبد الله محمد (2000)، العلاج المعرفي السلوكي، القاهرة: دار الرشاد، ص67.

([38]) طه عبدالعظيم حسين، (2006)، العلاج النفسي المعرفي ، الاسكندرية: دار الوفاء، ص172.

([39])طه عبدالعظيم حسن ، (2006) ، المرجع السابق ، ص227.

([40]) عادل عبد الله محمد (2000)، مرجعسبق ذكره، ص ص225، 226.

([41]) عبدالستار إبراهيم (1994)، العجلا النفسي السلوكي المعرفي الحديث/ أساليبه وميادين تطبيقه، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، ص114.

([42]) طه عبدالعظيم (2006)، مرجعسبق ذكره، ص275.

([43])sidance, Usha, R.(1987): A comparative study of fears in children, Journal of psychological research es, vol.II (1), pp, 1-6.

([44])mersch, p.et.al. (1989), social phobia: individual response pattern and the effects of behavioral and cognitive interventions. Behavioral Research and therapy, p.p 421-434.

([45]) بسيوني بسيوني سلم (الاعراض العصابية الشائعة لدى أطفال المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في الأسرة، رسالة دكتوراه)، كلية التربية، جامعة المنصورة، 1992.

([46]) Harold leitenberg et al (1993): Reinforced practice and reduction of different (kinds) of feats in adults and children behavior research and therapy, vol, 11 (1), pp.19-30

([47]) عادل صلاح غنايم (العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والفوبيا لدى الأطفال)، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 1993.

([48]) مها فؤاد أبو حطب (دراسة المخاوف المرضية الشائعة بين أطفال المدارس في المرحلة العمرية من 8-12 سنة)، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 1994.

([49])**محمد محمود محمد** (مدى فاعلية برنامج ارشادي في خفض مستوى بعض المخاوف المرضية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي)، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 1995.

([50])cohen, Evan H(2007): control of exposure and monitoring In treating children's fear of darkness, dissertation abstracts international, vol, 39, p.3-147.

المراجـــــع :

المراجع العربية:

1- بسيوني بسيوني سلم (الاعراض العصابية الشائعة لدى أطفال المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في الأسرة)، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة، 1992.

2- حامد عبدالسلام زهران (2005) **الصحة** النفسية والعلاج النفسي، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع **والطباعة**.

3- حامد عبدالسلام زهران، ط5، (1982)، علم نفس النمو، القاهرة، عالم الكتب.

4- حسن عبدالمعطي، هدى قناوي (2000)، علم نفس النمو، القاهرة: **دار قباء للطباعة والنشر**.

5- حسن عبدالمعطي، (2003) ، الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، القاهرة، مكتبة القاهر **للكتاب**.

6- زينب محمود شقير (2002) مقياس المخاوف المرضية لمرحلة الطفولة (مبكرة، متوسطة، متأخرة) القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

7- سناء محمد سليمان (2005) مشكلة الخوف عند الأطفال، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

8- طه عبدالعظيم حسين (2006) العلاج النفسي المعرفي، الإسكندرية، دار الوفاء.

9- عادل صلاح غنايم (العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والفوبيا لدى الأطفال) رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

10- **عادل عبد الله محمد** (2000)، العلاج المعرفي السلوكي، القاهرة، دار **الرشاد**.

11- عماد مخيمر، هبة محمد (2006) المشكلات النفسية للأطفال بين عوامل الخطورة وطرق الوقاية والعلاج، القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية.

12- **عمرو حسن بدران** (دت) كيف تتخلص من الخوف، القاهرة، مكتبة جزيرة الورد.

13- عبدالرحمن عيسوي (1992) في الصحة النفسية والعقلية، القاهرة: دار النهضة العربية.
14- عبدالستار إبراهيم (1994) العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث أساليب وميادين تطبيقه، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
15- عبدالعزيز القوصي (1981) أسس الصحة النفسية، القاهرة، مكتب النهضة المصرية.
16- فيوليت فؤاد، عبدالرحمن السيد سليمان (2002) دراسات في سيكولوجية النمو، القاهرة: مكتب زهراء الشرق.
17- ليلى محمود (2006) مشاكل طفلك النفسية، القاهرة: دار مصطفى للنشر والتوزيع.
18- محمدسعفان (2001) الارشاد النفسي للأطفال، القاهرة: دار الكتاب الحديث
19- محمد محمود محمد (مدى فاعلية برنامج ارشادي في خفض مستوى بعض المخاوف المرضية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي)، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 1995.
20- مصطفى فهمي (1998) الصحة النفسية، دراسات في سيكولوجية التكيف، القاهرة/ مكتبة الخانجي.
21- ممدوحة سلامة، مخاوف الأطفال وادراكهم للقبول الرفض الوالدي، مجلة علم النفس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الثاني، (1987).
22- مها فؤاد أبو حطب (دراسة المخاوف المرضية الشائعة بين أطفال المدارس في المرحلة العمرية في 8- 12سنة) رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 1994.
23- نبيلة الشوربجي (2003) المشكلات النفسية أسبابها، وعلاجها، القاهرة: دار النهضة العربية.
24- نيفين زيور، دراسة في سيكودنياميات المخاوف لدى عينة من الأطفال، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (16)، (1990).

المراجع الأجنبية :

1- Blagg, N, and Yule. W. (1987): Behavi. Oural treatment of school refusal: A comparative study Behaviour, research and therapy.
2- cohen, Evan H(2007): control of exposure and monitoring In treating children's fear of darkness, dissertation abstracts international, vol, 39.
3- Harold leitenberg et al (1993): Reinforced practice and reduction of different (kinds) of feats in adults and children behavior research and therapy, vol, 11 (1).
4- mersch, p.et.al. (1989), social phobia: individual response pattern and the effects of behavioral and cognitive interventions. Behavioral Research and therapy.
5- sidance, Usha, R.(1987): A comparative study of fears in children, Journal of psychological research es, vol.II (1).
6- Thorpe, L and katz, B(1988) The psychology of Adnormal behavior, adynmic, approach, N, y, the Ronald, press company.

الصعوبات التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الثانوي في استخدام التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين.

الباحثة: حنان علي مادي
عضو هيئة التدريس بكلية التربية
جامعة الزاوية

مقدمة :

يواجه العالم اليوم تقدم وتسارع في تنمية المعلومات والاتصالات، والانفتاح الإعلامي والانفجار المعرفي المعلوماتي، مما أدى إلى التغيرات المتلاحقة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، مما يتطلب على المجتمعات العربية والمجتمع الليبي بالأخص الاهتمام بهذا التغير وخاصة فيما يتعلق بالتعليم وبرامجه حتى يتماشى مع المجتمع والفرد الذي يعيش فيه من حيث مؤسساته المختلفة التي من بينهم الاعتماد الأكاديمي، وذلك باعتماد على تغير دور المعلم والمتعلم المسايرة تلك التغيرات؛ لأن تقدم الأمم والمؤسسات أصبح يقاس بما تقدمه مؤسسات التربية والتعليم للمتعلمين ولم يعد مرغوب لدى الجميع بأن تمارس مدارسنا الأنماط التقليدية في عمليتي التعليم والتعلم، ذلك من أجل تفعيل دور المتعلم بحدوث عملية التعلم من خلال **الاعتماد** على الأنشطة وتجريبها، والاعتماد على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين الاتجاهات والميول العلمية ويأتي ذلك إلا عن طريق التعلم النشط ويؤكد[1] **أن التعلم في** مدرسة بياجيه عملية نشطة والمعيار الذي تحكم به على استراتيجيات التدريس النشطة ليس ما يقوم به المتعلم من سلوكيات ظاهرة فقط، وإنما هي التي تتميز بإتاحة الفرصة له كي يبني معرفته بالأنشطة، حيث تكون مهمة المعلم هي تحديد طريقة تفكير التلميذ وما لديه من معارف **سابقة.**

ومن خلال تتبع عملية التطوير التعليم في أي مجتمع من المجتمعات وخاصة المجتمع الليبي نلاحظ أنها عملية مستمرة لا تقتصر على الاهتمام بالمناهج من حيث تعديلها وتحديثها او الاهتمام بالمواد الدراسية من حيث الكم والكيف، لكنها تهتم بالجوانب العملية الأخرى مثل التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل الصف واستخدام الطرق والأساليب الحديثة التي تنمي التفكير أي تعتمد على المتعلمين أنفسهم واستخدام الوسائل التعليمية بجميع أنواعها والأنشطة التفاعلية التي تحفز على التعلم والتقدم فيه وذلك من خلال استخدام التعلم النشط الذي يعتمد بالدرجة الكبيرة على

المتعلم ذاته، حيث أصبحت الاتجاهات المعاصرة تركز على الأنشطة التعليمية التي تتمحور، حول نشاط وإيجابية المتعلم أكثر من غيرها بما يفرض على الجهات المسؤولة بالتعليم تحقيق جودة العملية التعليمية وتطبيق التعلم النشط الذي يساعد على إعداد المعلمين والارتقاء به ومسايرة متطلبات العصر في ضوء فلسفة المجتمع واحتياجاته بما يتوافق مع الظروف البيئية والأكاديمية التي تنمي التواصل بين المتعلمين ، ويؤكد لنا (النجدي، 2003)[2] و(Holzer&Andtroruet, 2002)[3] بأن التعلم النشط يزيد من التعاون بين المتعلمين أنفسهم وبين المتعلمين والمعلم، وينمي المستويات العليا للتفكير لديهم، ويزيد من أنشطة التعلم، ويجعلهم يمارسون عمليات التعلم، مثل الملاحظ والوصف والتفسير والتنبؤ والاستنتاج، وبناء المتعلم لمعرفته بنفسه من خلال التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين من خلال الموافق والأنشطة العملية المختلفة في تدريس المنهج والتي تمكنه من استخدام الأجهزة والأدوات وممارسة الأنشطة بأنفسهم وبهذا الصدد يؤكد لنا (الكندري، 2006، ص7) أن المعلم يعد أحد المكونات الرئيسية لمنظومة التعليم، وأن التربية العملية المطلوبة لا تتحقق ملم تعد المعلم الناجح والمؤهل في قدراته العلمية ومهاراته المهنية وفي أداء الوظائف الأساسية، والتي تسعى مدارس ومؤسسات إعداد المعلم إلى اكتسابه مهارات التدريس وطرق التدريس الفعالة، واطلاعه على النظريات التربوية، والاستراتيجيات النشطة الحديثة وما يصاحبها من ممارسات ومهارات مختلفة مثل استخدام الوسائل والأنشطة وصياغة الأسئلة والأهداف وإدارة الصف بطرق حديثة والتقويم ، أي كل الأساليب المرتبطة بعملية التعليم والتعلم لتحقيق أهداف التدريس الفعال الذي يعتمد على التعلم النشط؛ لأن تنمية الثقافة العلمية لدى المتعلمين لا يكتب لها النجاح ما لم يشارك فيها المعلم في تنظيم المعلومات وخبرات المتعلم.

وقد أثبتت العديد من البحوث والدراسات السابقة فاعلية التعلم النشط في التدريس ومن ضمنه دراسة (الفقيه، 2003)[4] دراسة (همام، 2008)[5].

حيث اثبت هذه الدراسات فاعلية التدريس باستخدام التعلم النشط وأهميته في تحقيق العديد من أهداف التدريس لمناهج سواء كانت العلمية أو الأدبية، ومن هذا الجانب يحتم على المسؤولين في قطاع التعليم بمراحله المختلفة ضرورة الاهتمام بالتعلم النشط الذي يتضمن كافة الأنشطة والوسائل والطرق والأساليب والعمل على توجيه المعلمين وتدريبهم على ضرورة استخدام التعلم النشط لمجابهة أي عائق أثناء سير العملية التعليمية باعتبار أن المعلم هو المصدر الأول الأساس القادر على مجابهة هذه التغيرات من أجل خلق جيل قادر على التفكير والإبداع.

وعليه أصبح من الضروري التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي التعليم الثانوي في استخدام التعلم النشط أثناء سير العملية التعليمية وذلك للعمل على اقتراح وتقديم الحلول المناسبة لهذه الصعوبات.

مشكلة البحث :

قد لحظت الباحثة من خلال اطلاعها على بعض البحوث والدراسات السابقة والمتعلقة بصورة مباشرة وغير مباشرة بموضوع البحث الحالي حول صعوبات التعلم النشط، حيث نجد بعض من هذه الدراسات تنصب على ما ينبغي ان يكون عليه التدريس، دون التعرف على ما هو موجود في الواقع التدريسي للعملية التعليمية من حيث معرف كيفية استخدامه والصعوبات التي تواجهه ومن هذه الدراسات التي أكدت ذلك (دراسة عبدالرحمن البوراوي، 2012)[6] ودراسة (فناء ياسين، 2013)[7]، ودراسة (محمد الهندي، 2002)[8] ، ودراسة (فاطمة عبدالوهاب، 2005)[9].

وقد لحظت الباحثة من خلال الزيارات التي قامت بها إلى بعض المدارس الثانوية بمدينة الزاوية مثل مدرسة جوددائم الثانوية ومدرسة الأمل الثانوية ومدرسة الفجر الجديد، والتفت خلالها بالعديد من المعلمين القائمين بالتدريس سواء من جانب المواد العلمية أو الأدبية، بفقد استخدامه آرائهم حول مدى استخدامهم للتعلم النشط والمشكلات التي تحد من إمكانية استخراجه في العملية التعليمية الذي يعتمد على إثارة عادات التفكير اليومية لدى الطلاب كي يفكرون وكيف يتعلمون وماذا يتعلمون وذلك لتعليم أنفسهم بأنفسهم بتوجيه من المعلم، وظهرت النتيجة للباحثة أن الغالبية العظمى من المعلمين ما زال يقتصرون في تدريسهم على استخدام الطرق التقليدية في التعليم ولا يعيرون أي اهتمام للتعلم النشط أثناء سير العملية التعليمية، وذلك فإن الباحثة أرادت القيام بهذا البحث للتعرف على واقع استخدام التعلم النشط في التدريس بمرحلة التعليم الثانوي، والتعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي هذه المرحلة لإيجاد حلول مناسبة وتقديم الاقتراحات للتغلب على هذه المشكلة.

وتتحدد مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

- **ما الصعوبات التي** تواجه معلمي مرحلة التعليم الثانوي في استخدام التعلم النشط؟

وينبثق من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما أهم الصعوبات التي يواجهها معلمي مرحلة التعليم الثانوي في استخدام التعلم النشط ودرجة استخدامه من وجهة نظر المعلمين؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات استخدام المعلمين للتعلم النشط يمكن أن تعزى لمتغير التخصص، الخبرة، المؤهل العلمي.

فروض الدراسة :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات صعوبة استخدام المعلمين للتعلم النشط يمكن أن تعزى إلى متغير التخصص
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات في صعوبة استخدام المعلمين للتعلم النشط يمكن أن تعزى إلى متغير الخبرة
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات في صعوبة استخدام المعلمين للتعلم النشط يعزي لمتغير المؤهل العلمي

أهداف البحث :

1- التعرف على درجة استخدام معلمي مرحلة التعليم الثانوي لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين.
2- تحديد أهم الصعوبات التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الثانوي عند استخدام التعلم النشط.
3- التعرف على الفروق بين إجابات المعلمين في درجة استخدام التعلم النشط في مرحلة التعليم الثانوي والتي تعزى إلى متغير التخصص، والخبرة، المؤهل العلمي.

أهمية البحث :

1- تكمن أهمية البحث في كونها تسهم في إبراز أهم الصعوبات التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الثانوي في استخدام التعلم النشط، مما يساعد في فهم تلك الصعوبات والتغلب عليها والتقليل من أثارها السلبية في العملية التعليمية.
2- تساعد نتائج هذا البحث في إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين أثناء إعدادهم الأكاديمي وكذلك لتدريب المعلمين أثناء الخدمة بما يناسب طبيعة العصر الذي يتميز بالتقدم التكنولوجي والمعلوماتي، وما يشبهه من تطور في مختلف مجالات التعليم، وكل ما هو جديد في العملية التعليمية ، وخاصة بما يسمى بالتعلم النشط .
3- كما تكمن أهمية البحث في لفت انتباه المسؤولين والقائمين على تخطيط المناهج الدراسية إلى تطوير المنهج بما يتوافق مع استخدام التعلم النشط من حيث كتاب الأنشطة للتلميذ وكذلك دليل المعلم حتى يمكن تطبيقه بصورة فعالة.

4- قد يؤثر هذا البحث الاهتمام لدى الباحثين للقيام بدراسات أخرى مشابهة في سنوات دراسة مقدمة.

حدود البحث :

تتمثل حدود البحث في الآتي:

- الحدود المكانية: سيتم تطبيق هذا البحث على مدارس التعليم الثانوي بمدينة الزاوية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي الحالي 2018-2019م
- الحدود البشرية: تم إجراء هذا البحث على معلمي مرحلة التعليم الثانوي بمدارس تتبع مدينة الزاوية.
- الحدود الموضوعية: دراسة حول الصعوبات التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الثانوي في استخدام التعلم النشط.

مصطلحات البحث :

1- **الصعوبات:** يعرفها يوسف إبراهيم بأنها كل ما يعيق تحقيق هدف يتطلب اجتيازها مزيد من الجهود العقلية والفكرية (يوسف إبراهيم، 1980)[10].

ويعرفها (راكان العوايدة، 2013)[11] بأنها العقبات والعوائق التي تحول دون التطبيق السليم للتعلم النشط داخل غرفة الدراسة وتقاس بالأداء التي طورها الباحث تحديد شدة هذه الصعوبات خلال تطبيق التعلم النشط.

ويمكن تعريفها إجرائياً: كل ما يعيق المعلمين في استخدام التعلم النشط داخل الفصل الدراسي ويتطلب ذلك معرفة واقع التعلم النشط وصعوبة تطبيقه ومحاولة إصلاحه عن طريق الكشف عن هذه الصعوبات ومحاولة تدليلها

2- **التعلم النشط**: يعرفه (جودة سعادة، وزملاؤه، 2011)[12] على أنه عبارة عن طريقة تعلم وطريقة تعليم في وقت واحد)، حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء والمناقشة التربوية، والتفكير الواعيوالتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته أو طرحه من مادة دراسة، أو أمور أو قضايا، أو آراء بين بعضهم بعضاً، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق ، ويرفعهم إلى

تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي، والشيء تركز على بناء الشخصية المتكاملة والإبداعية لطالب ليوم ورجل الغد.

ويعرف (شحاته والنجار، 2003)[13] **التعلم النشط بأنه** ممارسة الطلبة لدور فاعل في عملية التعلم، عن طريق التفاعل مع ما يسمعون أو يشاهدون أو يقرأون في الصف ويقومون بالملاحظة، والمقارنة أو التفسير وتوليد الأفكار، وفحص الفرضيات، وإصدار الأحكام، واكتشاف العلاقات، ويتواصلون مع زملائهم ومعلمهم بصورة ميسرة أو مستمرة.

ويمكن تعريفه إجرائياً:بأنه مجموعة الإجراءات والخطوات والأنشطة المتتابعة والمتناسقة التي يتبعها الطالب بتوجيه وإرشاد من المعلم والتي تعمل على تفعيل دور المتعلم من المتلقي السلبي إلى محور أساسي نشطاً في الموقف التعليمي، من خلال قيامه بممارسة عمليات **العلم** (الملاخطة، والقياس، نضيف واستنباط، واستقراء، استدلال ... إلخ)، وذلك باستخدام كافة ما يتعلق بالعملية التعليمية من وسائل وأساليب وطرق حديثة في التدريس وكل ما يتطلبه الموقف التعليمي باستخدام أساليب التفكير والبحث والتقصي مما يتيح تحقيق العديد من الأهداف **التي** يسعى إلى تحقيقها أثناء سير العملية التعليمية.

3- معلم المرحلة الثانوية:هو المعلم الذي يقوم بتدريس المرحلة الثانوية بالقسم الإدبي والعلمي **للعلم الدراسي** 2018-2019.

الإطار النظري :

تختلف النظرية السلوكية عن النظرية البنائية، ضمن مبادئ النظرية السلوكية، **إن المعرفة** تقع خارج عقل الطالب، وهي موجودة في عقل المعلم، ويجب على المعلم أن ينقلها كما هي إلى عقل الطالب، ولن تهتم السلوكية بالمعرفة السابقة للطالب بل ساوت بين جميع الطلاب، وتفترض السلوكيبة أن العقل البشري صفحة بيضاء، وأن المعلم هو المصدر الوحيد في عملية التعلم والتعليم (زيتون، 2007)[14]

مفهوم التعلم النشط:

يعرف التعلم النشط بأنه ذلك التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فاعلة في عملية التعلم من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع، ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية ويكون فيه المعلم موجهاً ومرشداً لعملية التعلم **(اللقاني والجمل)**[15]

ويعرف بأنه: نمط التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للطالب الذي يقوم خلالها بالبحث مستخدماً مجموعة الأنشطة والعمليات العقلية التي تساعد على التوصل إلى

المعلومات المطلوبة بنفسه، تحت إشراف المعلم وتوجيهه وإدارته ، بهدف تحقيق التعلم النشط (غازي، 2004)[16].

التعلم النشط: أنه فلسفة تربوية تعتمد على إجابة المتعلم في الموقف التعليمي، وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه، حيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات.

أهمية التعلم النشط [17]:

- يزيد من اندماج المتعلمين في العمل.
- يجعل التعلم منفعة وبهجة.
- ينمي الدافعية في أثناء التعلم.
- يساعد على إيجاد تفاعل إيجابي بين المتعلمين.
- يعود المتعلمين إتباع القواعد، ينمي لديهم الاتجاهات والقيم الإيجابية.
- ينمي العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين وبينهم وبين المعلم.
- ينمي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي.

إلا أن أهميته التعلم النشط تتمثل في الآتي:

- يتوصل الطلاب من خلال التعلم النشط إلى حلول ذات معنى للمشكلات التي تواجههم ، لأنهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار مألوفة عندهم
- يساهم التعلم النشط في توسيع مدارك الطلاب وخيالهم مما يجعلهم قادرين على تحمل المسؤولية، ومواجهة الصعاب وحل المشكلات.
- ينظر الطلاب إلى التعلم النشط بإيجابية كبيرة، وليس على أنهم متلقون سلبيون للمعلومات في البيئة الصفية.

أهداف التعلم النشط:

يرى كل من (جودة وسعادة وآخرون، 2006)[18] أن التعلم النشط يسعى إلى الآتي:

- تدريب الطلاب وتشجيعهم على أن يعلمون أنفسهم بأنفسهم.
- تمكين الطلاب من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين.
- التنويع في الأنشطة التعليمية الملائمة للطلاب، من أجل تحقيق الأهداف التربوية.
- زيادة الأعمال الإبداعية لدى التلاميذ، وتمكينهم من العمل بشكل إبداعي.

- تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات التفكير العليا (التحليل، التركيب، والتقويم).
- تسهيل التعلم، من خلال مرور الطلاب بخبرات عملية مرتبطة بمشكلات حقيقية.
- زيادة قدرة الطلاب على فهم المعرفة، وبناء معنى لها واستباقها
- اكتساب الطلاب للمعارف، والمهارات، والاتجاهات المرغوب بحثها.

دور كل من المعلم والمتعلم في التعلم النشط :

أولاً- دور المعلم :

- هو ميسر، ومدير، وموجه للتعلم، ومرشداً له.
- ينوع الأنشطة وأساليب التدريس، وفقاً للموقف التعليمي.
- يضع دستور وأساليب للتعامل مع المتعلمين داخل الصف.
- يستخدم أساليب المشاركة وتحمل المسؤولية.
- يربط التدريس بيئة المتعلمين وخبراتهم.

ثانياً- دور المتعلم :

يمكن ذكر أهم ما يقوم به المتعلم خلال التعلم النشط فيما يلي:

- يمارس أنشطة تعليمية – تعليمية متنوعة.
- يبحث عن المعلومات بنفسه في مصادر متعددة.
- يشترك مع زملائه في تعاون جماعي.
- يطرح أسئلة وأفكار وآراء جديدة.
- يشارك في تقييم نفسه.
- صعوبات التعلم النشط يؤكد كل من (سعادة، 2006)[19] و(بدراوي، 2010)[20] بأن هناك صعوبات تدور حول عدة أمور منها: فهم المعلم لطبيعة وعمله وأدواره، عدم الارتياح والقلق الناتج عن التغير المطلوب، وقلة الحوافز المطلوبة للتغير.

أولاً- صعوبات تتعلق بتطبيق التعلم النشط:

قد يعترض تطبيق التعلم النشط داخل الصف بعض الصعوبات مثل:

- ضيق الوقت المخصص للتطبيق والحاجة إلى وقت التخطيط والإعداد.
- صعوبة التطبيق في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة من الطلاب.
- نقص المصادر والموارد والوسائل المساعدة.

ثانياً- صعوبات تتعلق بالمعلم:

1- الخوف من تجريب أي جديد وذلك لقصر زمن الحصة.
2- نقص بعض الأدوات والأجهزة.
3- قلة خبرة المعلمين بمهارات إدارة المناقشات.
4- الخوف من فقدان السيطرة على المتعلمين.
5- الخوف من نقد الآخرين لكسر المألوف في التعليم.
6- الخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدام مهارات التفكير العليا.
7- زيادة إعداد الطلاب في بعض الصوف.

ثانياً- صعوبات تتعلق بالمتعلم:

- ضعف الثقة بالنفس.
- ضعف خبرة الطلاب في أساليب التعلم النشط.
- عدم استخدام الطلاب مهارات التفكير العليا.
- الخوف من نقد الآخرين أثناء المناقشة والحوار.
- التعود والاعتماد على أساليب التعلم التقليدية، وعدم الرغبة في التغير ومن تم عدم المشاركة بفاعلية ونشاط واضح في التعلم النشط.

إجراءات البحث:

منهج البحث :

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الذي يقوم يوصف الظاهرة محل الدراسة باعتباره من أهم مناهج البحث لما يوفره من إمكانية التوصل إلى حقائق دقيقة عن الظروف القائمة واستنباط العلاقات الهامة بين جوانب الظاهرة وتفسير جيد لمعنى البيانات.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من (1800) معلم ومعلمة مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الزاوية المركز للعلم الدرلسي 2018-2019.

عينة البحث:

اشتملت عينة البحث على (180) معلم ومعلمة من المجتمع الأصلي موزعين على (10 مدارس) والقائمين بالتدريس الفعلي في جميع المراحل بالتعليم (أولى – ثانية – ثالثة) من مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الزاوية المركز وهي على النحو التالي:

جدول (1)

يوضح عدد أفراد عينة البحث

ت	اسم المدرسة	عدد المعلمات
.1	ثانوية الأمل	20
.2	ثانوية الفجر الجديد	20
.3	ثانوية جوددائم بنين	20
.4	ثانوية 11 يونيو	10
.5	ثانوية جوددائم بنات	20
.6	ثانوية الضياء	20
.7	ثانوية ضي الهلال	20
.8	ثانوية الزاوية البنين	20
.9	ثانوية سعاد الهنقاري	15
.10	7 أكتوبر	15
المجموع		180

أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاته قامت الباحثة بإعداد استبيان وهو على النحو التالي:

لتحديد الصعوبات التي يواجهها معلمي التعليم الثانوي بمدينة الزاوية المركز في استخدام التعلم النشط أثناء قيامهم بعملية التدريس قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية في بناء الاستبيان:

1- الاستبيان الاستطلاعي:

تتضمن الاستبيان الاستطلاعي سؤال مفتوح يتمحور حول صعوبات التي تواجه المعلمين أثناء استخدامهم استراتيجيات التعلم النشط أثناء ممارستهم مهنة التدريس بمرحلة التعليم الثانوية بشقيه الأدبي والعلمي، وبعد إعداد هذا الاستبيان بدأت بتوزيع الاستبيان على المعلمين البالغ عددهم 25 معلم ومعلمة بمدارس تتبع مدينة الزاوية تمثلت في مدرسة الزاوية الثانوية بنين ومدرسة الأمل الثانوية ومدرسة الضياء الثانوية اختبار هذه العينة بطريقة عشوائية قد استغرقت عملية توزيع الاستبيان وتوزيعه ما يقارب أسبوعين كاملين كشفت نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية عن وجود صعوبات تواجه المعلمين في استخدام التعلم النشط في التدريس، وقد كانت هذه النتائج حافزاً لبناء استبيان آخر لهذا البحث يهدف إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام التعلم النشط أثناء عملية التدريس بقسميه الأدبي والعلمي.

2- الاستبيان في صورته الأولية:

قامت الباحثة ببناء الاستبيان، حيث تم صياغة فقدانه بما يتلائم مع خصائص المبحوثين، وبحيث يتطلب الإجابة عليه وقت طويلاً، وتكون الاسئلة مناسبة لأفراد العينة أي يكون شكل الاستبيان ومحتواه واضح ومشجع ومناسباً للإجابة عليه من قبل أفراد عينة الدراسة من المعلمين وقد اعتمدت الباحثة في بناء فقدات الاستبيان على الخطوات التالية:

1- الإطار النظري للبحث.
2- دراسات سابقة.
3- الاستبيان الاستطلاعي.
4- طبيعة مرحلة التعليم الثانوي – طبيعة طلابها.

وقد تكون الاستبيان في صورته الأولية من (32) فقرة موزعين على (5) محاور كل محور يحتوي على مجموعة من الفقرات ذات الأبعاد الثلاثية بدرجة كبيرة بدرجة متوسطة ، لا يستخدم)، وبعدها ثم عرض الاستبيان في صورته الأولية على بعض أساتذة قسم التربية وعلم النفس بكلية التربية الزاوية جامعة الزاوية(*).

وذلك لغرض تحديد ماذا كانت فقرات الاستبيان تقيس الهدف الذي وضعت من أجله، ومدى ارتباط كل فقرة بالمجال الذي وضعت فيه إلى جانب سلامة وصياغة الفقرات ووضوحها وسهولة فهمها للمعلمين، وقد أبدا الأساتذة جملة من الملاحظات اتجاه بعض المحاور والفقرات، والتي استفادت منها الباحثة في وضع الصورة النهائية للاستبيان.

3- الصورة النهائية للاستبيان:

بعد إجراء التعديلات اللازمة وضعت الصورة النهائية للاستبيان النهائي وهو على النمو الآتي:

مقدمة الاستبيان

أوضحت الباحثة في مقدمة الاستبيان لمعلمي التعليم الثانوي بقسميه الأدبي والعلمي بأن هذا البحث يهدف إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي مرحلة التعلم الثانوي في استخدام التعلم النشط من وجهة نظرهم ، كما نضمت المقدمة بعلامات عن كيفية الإجابة عن الفقرات.

البيانات العامة.

(*) 1- محمد غزالة أستاذ مساعد
2- د. مفيدة أبوالقاسم الرجيبي محاضر
3- د. مريم النائلي أستاذ مساعد
4- الزائرة مختار أبومرية أستاذ مساعد

اشتمل الاستبيان على بيانات أولية تتعلق بأفراد العينة، والهدف منها الحصول علي بعض الخصائص العامة لمجتمع الدرلسة.

والمعلومات هي:

- **التخصص----------**
- **المؤهل العلمي:.....**
- عدد سنوات الخبرة في التدريس:.....

المحاور التي احتوى عليها الاستبيان:

المحور الأول: صعوبات تتعلق بالمعلمين: ويندرج تحتها 5 **فقرات**

المحور الثاني: صعوبات تتعلق بالمشرفين التربويين ويندرج تحتها4**فقرات**

المحور الثالث: صعوبات تتعلق بالامكانيانات المدرسية ويندرج تحتها 4 **فقرات**

المحور الرابع: صعوبات تتعلق بالطلاب ويندرج تحتها 5 **فقرات**

المحور الخامس: صعوبات تتعلق بالمنهج الدراسي ويندرج تحتها 4 **فقرات**

وبذلك بلغ مجموع أسئلة الاستبيان (22) فقرة وبعد انتهاء الباحثة من إعداد الاستبيان ، وقامت الباحثة بحساب الثبات والصدق قبل توزيعه علي أفراد العينة .**الصدق الأداة**

تم حساب صدق الإستبيان علي النحو التالي:

صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وكذلك ارتباطها بالدرجة الكلية ويمكن عرض ذلك من خلال الجداول التالية:

أولاً : صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول: صعوبات تتعلق بالمعلمين ويندرج تحتها7 **فقرات.وتم حساب الاتساق الداخلي للمحور الأول كما هو بالجدول التالي:**

جدول (2) صدق الاتساق الداخلي للمحور الصعوبات المتعلقة بالمعلمين

ت	الفقرات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
1	ضعف إلمام المعلمين بمبادئ استخدام لتعلم النشط.	**0.71	**0.58
2	عدم تقبل بعض المعلمين لفكرة التغيير في طرق التدريس يحد من استخدام استراتيجيات لتعلم النشط.	**0.72	**0.59
3	ضعف مهارات المعلم في اختيار استراتيجيات التعلم النشط واستخدامها بصورة فاعلة أثناء الدرس.	**0.69	**0.59
4	ضعف تدريب المعلمين أثناء الخدمة على كيفية استخدام التعلم النشط أثناء التدريس.	**0.71	**0.59
5	ضعف استخدام المعلمين للأسئلة التي تناسب التعلم النشط.	**0.70	**0.59

** دال عند 0.01

يتضح من الجدول (2)، **بأن فقرات محور الصعوبات المتعلقة بالمعلمين** وعددها (7) جميعها دالة **عند مستوى** (0.01) مما يوضح صدق الاتساق الداخلي للمحور **الصعوبات المتعلقة بالمعلمين**.

ثانياً : صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني: صعوبات تتعلق بالمشرفين التربويين ويندرج تحتها5 فقرات. **تم حساب الاتساق الداخلي للمحور** بالمشرفين التربويين **كما هو بالجدول الأتي:**

جدول (3) صدق الاتساق الداخلي للمحور الصعوبات المتعلقة بالمشرفين التربويين

ت	الفقرات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
1	ضعف توجيه بعض المشرفين التربويين لاستخدام التعلم النشط أثناء إشرافهم على المعلمين.	**0.72	**0.74
2	عدم قناعة بعض المشرفين التربويين بالأنشطة واستراتيجيات المستخدمة في التعلم النشط.	**0.72	**0.71
3	عد إلزام المعلمين باستخدام التعلم النشط اعتقاداً منهم بأنها تحتاج إلى معلمين مهرة باستخدامه.	**0.74	**0.71
4	ضعف دور المشرف التربوي في وضع حلول مناسبة لصعوبات استخدام استراتيجيات التعلم النشط.	**0.75	**0.73

** دال عند 0.01

يتضح من الجدول (3)أن فقرات المحورالثاني المتعلق بالمشرفين التربويين وعددها (5)فقرات جميعها دالة عند مستوى (0.01) مما يوضح صدق الاتساق الداخلي للمحور بالمشرفين التربويين.

ثالثاً: صدق الاتساق الداخلي للمحور الثالث : صعوبات تتعلق بالإمكانيات المدرسية ويندرج تحتها 5فقرات تم حساب الاتساق الداخلي للمحور الامكانيات المدرسية كما هو بالجدول الأتي:

جدول (4)

صدق الاتساق الداخلي للمحور الصعوبات المتعلقة بالامكانيات المدرسية

ت	الفقرات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
1	ضعف الإمكانيات المدرسية مما يحول دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط.	**0.76	**0.71
2	عدم ملائمة الفصل الدراسي والمقاعد لدراسية في استخدام التعلم النشط.	**0.80	**0.78
3	نقص أجهزة العرض والمعدات والمصادر ووسائل التعليم يحتاجها التعلم النشط.	**0.78	**0.78
4	ازدحام الفصول الدراسية بالطلاب مما يعيق استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط.	**0.79	**0.76

** دال عند 0.01

يتضح من الجدول (4)أن فقرات المحورالثالث الصعوبات المتعلقة بالامكانيات المدرسية وعددها(5) فقرات جميعها دالة عند مستوى (0.01) مما يوضح صدق الاتساق الداخلي للمحورالامكانيات المدرسية.

رابعاً-صدق الاتساق الداخلي للمحور الرابع: صعوبات تتعلق بالطلاب ويندرج تحتها 5فقرات.تم حساب الاتساق الداخلي للمحور الطلاب كما هو موضح بالجدول الاتي:

جدول (5) صدق الاتساق الداخلي للمحورالصعوبات المتعلقة **بالطلاب**

ت	الفقرات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
1	تعود بعض الطلاب على الأسلوب التقليدي في التدريس.	**0.69	**0.66
2	ضعف الطلاب في الاعتماد على أنفسهم في جلب المعلومة	**0.72	**0.69

	والتي تتطلب استراتيجيات التعلم النشط.		
3	ضعف التعاون بين الطلاب يحول دون استخدام التعلم النشط.	**0.82	**0.79
4	قلة وعي الطلاب بدور التعلم النشط في توضيح المادة الدراسية وترسيخها في الذهن.	**0.75	**0.74
5	تعارض فكرة التي يقوم عليها لتعلم النشط بأن الطالب هو محور العملية التعليمية وليس المعلم لتنمية بعض القيم الاجتماعية.	**0.73	**0.71

**دال عند 0.01

يتضح من الجدول (5) أن فقرات المحور الرابع الصعوبات المتعلقة بالطلاب وعددها (5) فقرات جميعها دالة عند مستوى (0.01) مما يوضح صدق الاتساق الداخلي للمحور الطلاب.

خامساً-صدق الاتساق الداخلي للمحور الخامس: صعوبات تتعلق بالمنهج الدراسي ويندرج تحتها 5 فقرات.تم حساب الاتساق الداخلي للمحور الطلاب كما هو موضح بالجدول الاتي:

جدول (6)

صدق الاتساق الداخلي للمحور الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي

ت	الفقرات	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
1	طبيعة المنهج الدراسي لا يتطلب الأنشطة التي تحتوي عليها التعلم النشط.	**0.71	**0.73
2	طول المنهج الدراسي يصعب تغطيته باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.	**0.72	**0.73
3	افتقار المنهج الدراسي للأسئلة المفتوحة التي تنمي التفكير بجميع أنواعه والتي نادا بها النشط.	**0.76	**0.71
4	عدم كفاية الزمن المحدد للحصة الدراسية بتطبيق التعلم النشط.	**0.75	**0.74

كما تم حساب معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية لصعوبات استخدام التعلم النشط والدرجة الكلية للأداة والجدول التالي يوضح هذه المعاملات :

جدول (7)

معاملات الارتباط بين المحاور الفرعية لصعوبات استخدام التعلم النشط والدرجة الكلية للاستبيان

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
صعوبات تتعلق بالمعلمين	**0.85
صعوبات تتعلق بالمشرفين التربويين	**0.88
صعوبات تتعلق بالامكانيات المدرسية	**0.89
صعوبات تتعلق بالطلاب	**0.90
صعوبات تتعلق بالمنهج الدراسي	**0.90

**** دال عند 0.01**

يتضح من الجداول الخمس السابقة أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى0.01، والذى يؤكد صدق الاتساق الداخلي للإستبيان، ويتضح من جدول (7) أن المحاور تتسق مع الإستبيان ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (0.85 - 0.90) وجميعها دالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع محاور الإستبيان و صادق لقياس ما وضع لقياسه وتطبيقه علي عينة البحث الاصلية .

ثبات الاستبيان: للتأكد من ثبات الاستبيان استخدمت الباحثة الاتية :-

كماقامت الباحثة بحساب ثبات الإستبان بطريقتين هما : طريقة ألفا كرونباخ و طريقة التجزئة النصفية لمحاور الإستبيان و الإستبيان ككل والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (8)

معاملات الثبات لمحاور الاستبيان ككل

المحور	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (براونسبيرمان)
الصعوبات المتعلقة بالمعلمين	0.88	0.86
الصعوبات المتعلقة بالمشرفين التربويين	0.88	0.85
الصعوبات المتعلقة بالامكانيات المدرسية	0.87	0.89
الصعوبات المتعلقة بالطلاب	0.93	0.89
الصعوبات المتعلقة بالمنهج الدراسي	0.92	0.90
الاستبيان ككل	0.93	0.93

بقراءة الجدول (8)بأن جميع معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت **مرتفعة** وتتراوح بين (0.85-0.93)، **وهذا يدل علي أن الاستبيان المستخدم يتميز بصدق وثبات عالي ويمكن تطبيقه علي عينة البحث .**

طريقة تطبيق الاستبيان.

بعد التأكد من صلاحية الاستبيان قامت الباحثة بتوزيع استمارات الاستبيان على عينة البحث والتي تشمل جميع معلمي مرحلة الثانوية بشقيه الادبي والعلمي والبالغ عددهم (155) معلماً ومعلمة موزعين على (9)مدارس داخل مدينة الزاوية خلال العام 2018-2019م. وقد تم الاتصال المباشر بالمدارس وتوزيع استمارات الاستبيان عن كل مدارس العينة المعلمين المتواجدون بالمدرسةأثناء الدوام الرسمي، وتقوم بتسليم استمارات الاستبيان شارحة لهم أهمية الدراسة والهدف من إجرائها ، كما استعانت الباحثة ببعض الزملاء والمعلمين في توزيع الاستبيانات علي المعلمين والمعلمات الفعليين الذين يقومون بتدريس لسنوات الثلاثة بالمرحلة الثانوية ، وقد لاحظت الباحثة اهتماماً كبيراً من قبل المعلمات وانعكس ذلك التعاون والاهتمام بالإجابة عن الاستبيان وإرجاعه في الوقت المناسب، حيث تم توزيع (180) استمارة لعدم صلاحيتها استبيان على جميع المدارس داخل مدينة الزاوية ، وذلك في شهر (9-1- 2017م) **وقد أمكن استرجاع** (155) **وتم استبعاد عدد** (25) استمارة ، وبذلك أصبح عدد **الاستمارات الصالحة** (155) وقد استمرت فترة التوزيع الاستبيان وجمعه على أفراد عينة البحث من المعلمين ما يقارب عن ثلاثة اسابيع .

نتائج البحث:

نتائج الدراسة الميدانية (تحليلها وتفسيرها):

وتعرض الباحثة نتائج الدراسة الميدانية(تحليلها وتفسيرها ومناقشتها) وهي على النحو التالي:

النتائج المتعلقة بالتساؤل الاول : والتي تنص علي (ما أهم الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في استخدام التعلم النشط بمدينة الزاوية ؟ وقد استخدمت الباحثة للاجابة علي هذا التساؤل التكرارات والنسب المئوية، والأوزان النسبية لاستجابات عينة البحث **على فقرات** الاستبيان ، وهي علي النحو التالي:-

جدول رقم (9)

التكرارات والوزن النسبي لاستجابات المعلمين حول صعوبات التعلم النشط ودرجة استخدامها أثناء التدريس

ت	الفقرات	عالية		متوسطة		ضعيف		الوزن النسبي	الترتيب في الاهمية	درجة الاستخدام
		ك	%	ك	%	ك	%			
-1	ضعف إلمام المعلمين بمبادئ استخدام لتعلم النشط.	38	24.52	48	30.97	69	44.52	1.80	8	متوسط
-2	عدم تقبل بعض المعلمين لفكرة التغيير في طرق التدريس يحد من استخدام استراتيجيات لتعلم النشط.	63	40.65	63	40.65	29	18.71	2.22	1	متوسط
3	ضعف مهارات المعلم في اختيار استراتيجيات التعلم النشط واستخدامها بصورة فاعلة أثناء الدرس.	20	12.90	67	43.23	68	43.87	1.69	15	متوسط
4	ضعف تدريب المعلمين أثناء الخدمة على كيفية استخدام التعلم النشط أثناء التدريس.	40	25.81	44	28.39	71	45.81	1.80	8 مكرر	متوسط
5	ضعف استخدام المعلمين للأسئلة التي تناسب التعلم النشط.	20	12.90	41	26.45	94	60.65	1.52	22	منخفض
6	ضعف توجيه بعض المشرفين التربويين لاستخدام التعلم النشط أثناء إشرافهم على المعلمين.	17	10.97	58	37.42	80	51.61	1.59	19	منخفض
7	عدم قناعة بعض	28	18.06	41	26.45	86	55.48	1.63	18	منخفض

ت	الفقرات	عالية		متوسطة		ضعيف		الوزن النسبي	الترتيب في الاهمية	درجة الاستخدام
		ك	%	ك	%	ك	%			
	المشرفين التربويين بالأنشطة واستراتيجيات المستخدمة في التعلم النشط.									
8	عد إلزام المعلمين باستخدام التعلم النشط اعتقاداً منهم بأنها تحتاج إلى معلمين مهرة باستخدامه.	62	40.00	52	33.55	41	26.45	2.14	2	متوسط
9	ضعف دور المشرف التربوي في وضع حلول مناسبة لصعوبات استخدام استراتيجيات التعلم النشط.	19	12.26	70	45.16	66	42.58	1.70	13	متوسط
10	ضعف الإمكانيات المدرسية مما يحول دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط.	21	13.55	70	45.16	64	41.29	1.72	12	متوسط
11	عدم ملائمة الفصل الدراسي والمقاعد لدراسية في استخدام التعلم النشط.	39	25.16	79	50.97	37	23.87	2.01	6	متوسط
12	نقص أجهزة العرض والمعدات والمصادر ووسائل التعليم يحتاجها التعلم النشط.	47	30.32	60	38.71	48	30.97	1.99	7	متوسط
13	ازدحام الفصول	43	27.74	81	52.26	31	20.00	2.08	4	متوسط

ت	الفقرات	عالية		متوسطة		ضعيف		الوزن النسبي	الترتيب في الاهمية	درجة الاستخدام
		ك	%	ك	%	ك	%			
	الدراسية بالطلاب مما يعيق استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط.									
14	تعود بعض الطلاب على الأسلوب التقليدي في التدريس.	20	12.90	59	38.06	76	49.03	1.64	16	منخفض
15	ضعف الطلاب في الاعتماد على أنفسهم في جلب المعلومة والتي تتطلب استراتيجيات التعلم النشط.	21	13.55	43	27.74	91	58.71	1.55	21	منخفض
16	ضعف التعاون بين الطلاب يحول دون استخدام التعلم النشط.	50	32.26	70	45.16	35	22.58	2.10	3	متوسط
17	قلة وعي الطلاب بدور التعلم النشط في توضيح المادة الدراسية وترسيخها في الذهن.	55	35.48	51	32.90	49	31.61	2.04	5	متوسط
18	تعارض فكرة التي يقوم عليها لتعلم النشط بأن الطالب هو محور العملية التعليمية وليس المعلم لتنمية بعض القيم الاجتماعية.	28	18.06	62	40.00	65	41.94	1.76	10	متوسط
19	طبيعة المنهج الدراسي لا يتطلب الأنشطة التي تحتوي عليها التعلم	20	12.90	76	49.03	59	38.06	1.75	11	متوسط

ت	الفقرات	عالية		متوسطة		ضعيف		الوزن النسبي	الترتيب في الاهمية	درجة الاستخدام
		ك	%	ك	%	ك	%			
	النشط.									
20	طول المنهج الدراسي يصعب تغطيته باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.	22	14.19	55	35.48	78	50.32	1.64	16 مكرر	منخفض
21	افتقار المنهج الدراسي للأسئلة المفتوحة التي تنمي التفكير بجميع أنواعه والتي نادا بها النشط.	24	15.48	60	38.71	71	45.81	1.70	13 مكرر	متوسط
22	عدم كفاية الزمن المحدد للحصة الدراسية بتطبيق التعلم النشط.	16	10.32	58	37.42	81	52.26	1.58	20	منخفض
	م كلي							1.80		متوسط

يرى أفراد عينة البحث من معلمي المرحلة الثانوية **بأن** أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام التعلم النشط أثناء التدريس ، حيث جاءت في المرتبة الاولي من الأهمية الفقرة رقم (2) **والمتمثلة في**(عدم تقبل بعض المعلمين لفكرة التغيير في طرق التدريس يحد من استخدام استراتيجيات لتعلم النشط.) **إذا بلغ الوزن النسبي للفقرة**(2.22) وهو مستوى **متوسط في الاستخدام**، كما جاءت في المرتبة الثانية من الاهمية الفقرة رقم (8) (عد إلزام المعلمين باستخدام التعلم النشط اعتقاداً منهم بأنها تحتاج إلى معلمين مهرة باستخدامه)**إذا بلغ الوزن النسبي** (2.14)" ويليها في الاهمية الثالثة من الصعوبات الفقرة **رقم** (16)**والمتمثلة في** (ضعف التعاون بين الطلاب يحول دون استخدام التعلم النشط) ووزنها النسبي (2.10) وهي ذات مستوى متوسط**في** الاستخدام، وتليها في الاهمية الفقرة رقم (13) **والمتمثلة في**(ازدحام الفصول الدراسية بالطلاب مما يعيق استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط)" ووزنها النسبي (2.04) وهي ذات مستوى متوسط في الاستخدام، وجاءت في الاهمية الخامسة الفقرة رقم (17) **والمتمثلة في (قلة وعي** الطلاب بدور التعلم النشط في توضيح المادة الدراسية وترسيخها في الذهن) ووزنها النسبي (2.04)وهي ذات مستوى متوسط في الاستخدام ويلاحظ أن جميع قيم الوزن النسبي لتقدير أفراد

العينة في جميع الفقرات، حيث تروحت بين (1.04-1.99) وهي قيم ذات مستوى متوسط في الاستخدام، مما يدل على وجود هذا الصعوبات لدى أفراد العينة.

وتشير هذه النتيجة إلى أهمية التعلم النشط في العملية التعليمية، وذلك لما له من فوائد تعود على المعلم والمتعلم والمنهج الدراسي مما يؤدي إلى نجاح العملية التربوية التعليمية في بلوغ غايتها، وعليه فإنه يجب الاهتمام بالمعلم الذي يقع عليه العبء الأكبر في تنشئة الطلاب وتهيئتهم وإعدادهم للحياة، وعليه يجب الاهتمام بالإعداد الأكاديمي للمعلم وتدريبه بما يتتشمى مع متطلبات العصر التكنولوجي، والتعرف على الصعوبات التي تواجه ومحاولة وضع خطة للتغلب عليها، وتقديم كافة الحوافز المشجعة التي تدفع به إلى تأدية دورة في أداء رسالته في صنع مستقبل الطلاب، فالارتقاء بالمعلم هو البداية الأهم والصحيحة لإصلاح التعلم وتذليل الصعوبات التي تواجه وخاصة في اعتماده على ما هو جديد وخاصة التعلم النشط الذي يتخذ من الطالبة محوراً أساسياً له، وتتفق هذه التتبعة، مع دراسة عبدالرحمن البوراوي، 2012، فاطمة عبدالوهاب، 2005)

النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني : والتي تنص علي (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) في صعوبة استخدام المعلمين للتعلم النشط يمكن أن تعزى إلى متغير التحصص والخبرة والمؤهل العلمي؟) **وللإجابة علي هذا التساؤل من خلال عرض نتائج الفروض الاول والثاني والثالث المتعلقة** الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام التعلم النشط أثناء التدريس من وجهة نظر المعلمين.

أولاً: نتائج التحقق من الفرض الأول الذى ينص على : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات صعوبة استخدام المعلمين للتعلم النشط يمكن أن تعزى إلى متغير التحصص) وللاجابة علي هذا الفرض **تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية اللدرجة الكلية للأستبيان ، وكذلك قيم "ت " و دلالتها الإحصائية، ويمكن عرض ما توصلت إليه الباحثة من نتائج فيما يلي :**

جدول (9)

يوضح الأعداد و المتوسطات و الانحرافات المعيارية و قيمة "ت " ودلالتها في الاستيبان تبعاً لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
معلمين مواد أدابية	106	43.38	9.88	2.38	دالة إحصائياً عند

معلمين مواد علمية	49	38.35	9.98		مستوى 0.05

يتضح من الجدول (9)أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين **معلمي مواد أدابية و معلمي** المواد العلمية ، حيث كانت قيمة "ت" = (2.38) و هى دالة إحصائياً عند مستوى(0.05) **لصالح معلمي مواد أدابية** .وهذا يعني أن درجة صعوبة استخدام المعلمين للتعلم النشط تختلف **باختلاف التخصص ، فنجد أن معلمي** تخصص مواد أدبية تختلف قدراتهم عن المعلمي تخصص مواد علمية في استخدام التعلم النشط والصعوبات التي تواجههم أثناء استخدام التدريس.

ويعني هذا رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على (**توجد فروق** ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في متوسط درجات صعوبة استخدام المعلمين للتعلم النشط يمكن أن تعزي إلى متغير التخصص) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبدالرحمن بن علي **البواودي** ، 2012).

ثانياً : نتائج التحقق من الفرض الأول الذى ينص على : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية **عند مستوى** (0.05) بين متوسط درجات في صعوبة استخدام المعلمين للتعلم النشط يمكن أن تعزى إلى متغير الخبرة) وللاجابة علي هذا الفرض حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية للأستبانة ، وكذلك قيم "ت " و دلالتها الإحصائية، ويمكن عرض ما توصلت إليه الباحثة من نتائج فيما يلي :

جدول (10)

يوضح الأعداد و المتوسطات و الانحرافات المعيارية و قيمة "ت " ودلالتها في الاستبيان تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اقل من خمس سنوات	73	41.66	11.38	0.68	غير دالة
أكثر من خمس سنوات	82	41.82	8.69		

بقراءة الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سنوات الخبرة أي بين المعلمين اللذين تقل **خبرتهم عن خمس سنوات**، والمعلمين اللذين تزيد خبرتهم عن أكثر من **خمس سنوات** حيث كانت قيمة "ت" = 0.68 و هى غير دالة إحصائياً .ويرجع ذلك إلى أن معلمي المرحلة الثانوية علي اختلاف خبراتهم يواجهون الصعوبات في استخدام التعلم النشط بدرجة واحدة،لا توجد فروق دالة إحصائية بين عدد سنوات الخبرة في العمل في مجال التدريس.

وهذا يعني أن الصعوبة في استخدام التعلم النشط شائعة بدرجات تكاد تكون واحدة في مواجهته تلك الصعوبات وأن متغير الخبرة لم يؤثر في درجة ما يواجهه المعلمين من صعوبات تتعلق بالتعلم النشط، أو تكاد تكون درجتها واحدة.

وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية التي يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين أم استخدام التعلم النشط أثناء سير العملية التعليمية، حسب متغير الخبرة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عودة أبوسنينة (2009).

ثالثاً : (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات**في** صعوبة استخدام المعلمين للتعلم النشط يعزي لمتغير المؤهل العلمي)**وقد تمت الإجابة عن هذا الفرض من خلال التحقق حيث**تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية للاستبيان، وكذلك استخدم تحليل التباين الأحادى ، و الجدول التالي يوضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج :

جدول (11)

الأعداد و المتوسطات و الانحرافات المعيارية للأستبيان تبعاً للمؤهل

المؤهل	ن	م	ع
ليسانس	55	41.70	9.88
بكلوريوس	53	40.21	11.03
دبلوم عالي	34	44.09	11.34
دبلوم الدراسات العليا	13	38.60	7.92

جدول (12)

تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات محاور الإستبيان والدرجة الكلية تبعاً للمؤهلات العلمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	298.03	4	99.34	0.99	غير دالة (0.05)
داخل المجموعات	15052.12	151	99.68		
الكلى	15350.16	154			

(2.26 .0.05. 155)

بقراءة الجدول (12)بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المؤهلات العلمية المختلفة ،حيث كانت قيمة تساوي (0.99) و هغير دالة إحصائية.ويرجع ذلك علي عدم وجود فروق ذات دالة احصائية بين المعلمين في تقديرهم لصعوبات استخدام التعلم النشط وفق متغير المؤهل

العلمي، وتعزي هذة النتيجة الي أن المعلمي كانت نظرتهم واحدة في مواجهتهم للصعوبات التعلم النشط اثناء سير العملية التعليمية داخل المدارس الثانوية .

وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية التي تؤكد على وجود فروق ذات دالة إحصائية بين المعلمين في الصعوبات التي تواجههم أثناء استخدام التعلم النشط من حيث متغير المؤهل العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (**عبدالرحمن البواردي**، 2012) **ودرلسة** (فناء ياسين، 2013).

توصيات:

1- دعم البرامج الأكاديمية بكليات التربية بالجامعة بمقررات حديثة متعلقة بالتعلم النشط من حيث (الاستراتيجات الحديثة وأساليبها والوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة للمنهج **الدرلسي**) من ضمن الخطة الدراسية المعمول بها داخل الكليات وضرورة تطبيقها عملياً في **المدارس**.

2- حث المشرفين التربويين المعلمين القائمين بالتدريس الفعلي داخل المدرس على استخدام التعلم النشط لما له من فوائد للمعلم والمتعلم والمنهج.

3- على الجهات المسؤولة بالتعليم بأعداد برامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على التعلم النشاط، مع توفير مدربون أكفاء متخصصون في المناهج وطرق التدريس.

4- على مدير المدرسة العمل على توفير كافة الإمكانات المدرسية من حيث القاعات المناسبة لإعداد الطلاب، والأجهزة والوسائل اللازمة لاستخدام التعلم النشط.

5- العمل على توزيع الحصص بين المعلمين وتقلل العبء لتدريس تسمح للمعلم باستخدام التعلم **النشط**.

المقترحات:

1- إجراء دراسة مشابهة عن مراحل تعليم الابتدائي والإعدادي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين ومدراء المدارس.

2- **إجراء درلسة لمعرفة** (اتجاهات المعلمين نحو التعلم النشط وأهمية استخدامها في عملية التدريس).

3- إجراء دراسة عن واقع استخدام المعلمين للتعلم النشط.

4- إجراء دراسة لتدريب المعلمين بكافة المراحل التعليمية على التعلم النشط وكيفية استخدامه لما له من الأهمية في التدريس.

هوامش البحث :

(1)حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعلم والتعلم، القاهرة – عالم الكتب، 2003، ص283

(2)أحمد عبدالهادي النجدي ومنى راشد علي، طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، الأردن، دار الفكر العربي، 2003، ص40-47

(3)Olzer. M x raul H. andruet (2002) active Learing in the cleass room rirginapolytexecmic institute and state university , proceedings see south section Annuol meeting, roonokevaapr 2-4., 2002, P11

(4)عبدالباسط سعيد الفقيه، برنامج مقترح لتنمية بعض الكفاءات في مجال التكنولوجيا التعليمية لدى معلمي التعلم الأساسي أثناء الخدمة بالجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، 2003

(5)همام عبدالرزاق سويلم، 2008، أثر استخدام دورة التعلم الخماسية من خلال دورة الكمبيوتر على تحصيل المفاهيم العلمية والتفكير العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية، الجمعية المصرية، مجلة التربية العلمية،م11،ع2 يونيو،ص ص35-68

(6)عبدالرحمن بن علي بن عبداللعزيزالبواردي، واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 2012.

(7)فناء محمد أحمد بن ياسين، استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم الأهمية والمعوقات من وجه نظر معمات العلوم، رسالة ماجستير، دراسات عربية في التربية وعلم النفس السعودية، المجلد 44، الجزء الثاني، ديسمبر 2013.

(8)محمد هندي، أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، وزارة التربية والتعليم، الرياض، 2002..

(9)فاطمة محمد عبدالوهاب، فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، المجلة المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، كلية التربية، عين شمس، م8، 2 يونيو، ص ص127-148.

(10)يوسف منا إبراهيم (1980) صعوبات الدارسين والمعلمين والمشرفين في مشروع محو الأمية الإلزامي في القضاء الحمدانية وحلولهم المقترحة، بغداد: مطبعة علاء.ص80

(11)راكان حيدر صالح العوايدة، صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية لمحافظة وأدب الأردنية من وجهة نظر المعلمين في ضوء عدد من المتغيرات، 2013.ص8

(12)جودة سعادة وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق: عمان: دار الشروق، 2011..

(13)حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: دار المصرية اللبنانية، 2003، ص115

(14)حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعلم والتعلم، القاهرة – عالم الكتب، 2003، ص26-31

(15)أحمد حسن اللقاني، على محمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: دار عالم الكتب، 1997، ص91

(16)غازي السدحان، طرق وأساليب تدريس مقرر التجويد في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الملك سعود، الرياض، 2004، ص46

(17)أحمد السيد عبدالحميد مصطفى: استراتيجيات معاصرة في تعليم الرياضيات وتعلمها خاص لمقرر طرق تدريس الرياضيات (2) الفرحة الرابعة، كلية التربية، جامعة المنوفية، 2007، ص46

(18)جودة سعادة وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق: عمان: دار الشروق، 2011، ص33-38

(19)جودة سعادة، 2006، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، الأردن: دار الشروق، ص403.

(20)عبدالرحمن بن علي بن عبداللعزيزالبواردي، واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 2012، ص46.

الكشف المبكر لصعوبات التعلم النمائية لذى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الابتدائية بمدينة الزنتان

أ. أسماء أحمد هزقل

أ.ايمان مصطفى قريفة

جامعة الزنتان

كلية التربية / الزنتان

المقدمة :

بات معلوماً أن الممارسات التعليمية الناجحة والتي تبنى على أسس وقواعد مستمدة من الأبحاث العلمية والنظرية والميدانية هدفها تحقيق التنمية الشاملة والمتكاملة للفرد والمجتمع،وإيجادالإنسان الصالح القادر على التفاعل مع الواقع وأبعاده ومواجهة المستقبل وتداعياته ،وهذا المستقبل الذي يهتم بالطفل منذ نعومة أظفاره وبداية حياته التعليمية ،لما تتمتع به مرحلة الطفولة من أهمية تجعلها تمثل أهم مراحل الإنسان العمرية النمائية.

ومن هنا فإن المهام المنوطة بالمؤسسة التعليمية بكل مراحلها وأبعادها مطالبة اليوم أكثر من أي وقت مضى ببذل الجهود لتربية الإنسان العصري القادر على التفكير العلمي السليم البناء المزود بالمعارف والمهارات الأساسية التي تمكنه وتساعده علي التواؤم والتكيف مع طبيعة العصر الذي يحياه ويتفاعل مع متغيراته المتسارعة وانجازاته المتلاحقة في كل المجالات ولن يأتي ذلك إلا إذا تحرر الإنسان العصري من صعوبات التعلم التي تواجهه في أثناء تعلمه طوال حياته .

فالمدارس العامة خاصة المدارس الابتدائية ،تحوي بين جدرانها العديد من الطلبة الذين يستفيدون بشكل مناسب من البرامج التربوية التي تقدم لهم في فصولهم ، وذلك إما لعجز أو قصور في قدراتهم التحصيلية أو العقلية ،أو لمعاناتهم من بعض الأنماط السلوكية التي تحول دون تعلمهم ،مما يترتب عليه مشاكل في جوانب الدراسة والتحصيل الذي يؤدي رسوبهم ومن ثم استبعادهم من المدارس وتكمن خطورة مشكلة صعوبات التعلم في انتشارها لذي قطاع عريض من التلاميذ الذي يتمتعون بمستوي عادي وقد يكون مرتفعا من حيث القدرات والإمكانات الجسمية والعقلية ، إلا إن معدل إنتاجيتهم التحصيلية يكون اقل من ذلك بكثير وهو ما يطلق التباعد الواضح بين إمكاناتهم ومن تم ما يتوقع منهم ، وما يؤذونه بالفعل ، وهو ما يؤدي

بالمتخصصين إلى تفسير هذه الصعوبات على نحو خاطئ وتتمثل صعوبات التعلم محن خطيرة فتشير بعض التقديرات أن نسبة انتشارها بين تلاميذ المدارس تتراوح بين 1- 30 % **ولو أخذنا** بأقل تقدير لوجدناها تصل إلى 4 % وهو ما يمثل تحديا للمهتمين بتربية الطفل**(السيد ، 2000: 123)** وهذه نسب تشير إلى محنة خطيرة تجر بقوة إلى التخلف والانحدار لا محالة

وان إهمال الاهتمام بصعوبات التعلم ينجم عنه عواقب وخيمة تقرر العملية التعليمية فتعطلها وتكبلها وتعيقها عن تحقيق أهدافها المنشودة، وهذا يظهر ضرورة وأهمية معالجة **صعوبات التعلم في المراحل المد**رسية المبكرة ودراسة مظاهر وأعراض هذه الحالة ومعرفة أسبابهاوأساليب خاصة للكشف عنها في المراحل التعليمية المختلفة ,ومنها المرحلة الابتدائية فالكشف عن الجوانب النمائية في هذه المرحلة يعد أمراً حيوياً فهو يساعد علي تقديم المساعدةفي الوقت المناسب لتلاميذ الذين يعانون من مشكلات في النمو تؤثر علي استعدادهم المدرسي .

لذلك انطلق هذا البحث للكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ هذه المرحلة وانقسم هذا البحث إلىأربع فصول الفصل الأول البناء التصويري للبحث ، والفصل الثانيالإطار **النظري للبحث أما الفصل الثالث للإ**جراءات المنهجية للبحث والفصل الرابع تحليل البيانات والمراجع .

الفصل الأول

البناء التصويري للبحث

1- تحديد وصياغة مشكلة البحث.

2- أهمية البحث.

3- أهداف البحث

4- تساؤلات البحث.

5- المفاهيم والمصطلحات.

1.1- مشكلة البحث

إن تزايد انتشار صعوبات التعلم يمثل تحديا كبيرا للعاملين في هذا المجال، **وذلك بسبب** الآثار التي تتركها علي الذين يعانون منها وعلي الأسرة ،**فصعوبات التعلم والمدرسة والمجتمع** من المجالات المهمة التي لم تحظي بالعناية الكافية قياسا علي أهميتها الأمر الذي يتطلب المزيد من البحث إلي كشف هذه الصعوبات والتعرف إليها لدي الطفل مند بداية مرحلة التعليم **الأساسي**، وذلك لأهمية هذا الكشف ولا سبيل إلي ذلك إلا باستخدام أدوات كشف وتقويم

لصعوبات التعلم مما حدا بالباحثتين القيام بهذا البحث بعد أن زار عددا من مدارس التعليم الأساسي بمدينه الزنتان فوجد أنها تحتاج إلي إدارة لكشف صعوبات التعلم لبعض تلاميذ هذه المرحلة لذا فالبحث يسعي إلي الإجابة عن السؤالين الآتيين :

1- كيف يمكن كشف وتشخيص صعوبات التعلم التي يعاني منها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي؟

2- ما مجالات صعوبات التعلم النمائية التي تشتمل عليها استبانه تشخيص صعوبات التعلم النمائية؟

1. 2- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحت في أهمية الموضوع الذي يتحدي له، ويظهر ذلك من الناحية النظرية في إن هذا المجال ما يزال في حاجة إلي المزيد من البحوث التي تمهد لتقليل نسبة الاحتمالية لتعرض التلميذ لصعوبات التعلم النمائية والدراسات التحصيلية في مراحل لاحقة، ومن الناحية الميدانية تمد المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي استبانه تساعدهم علي كشف وتشخيص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم خاصة من هم في سن (7 – 12 سنه) ومن المعروف انه كلما أمكن الكشف المبكر عن حالات صعوبات التعلم في اعمار مبكرة كانت إمكانية معالجتهم أيسر وأسهل واكتر فاعلية.

1. 3- أهداف البحت:-

1- الكشف المبكر لصعوبات التعلم النمائية التي يعاني منها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

2- التعرف علي مجالات صعوبات التعلم النمائية.

1. 4- تساؤلات البحت:-

1- كيف يمكن كشف وتشخيص صعوبات التعلم التي يعاني منها تلاميذ مرحلة التعليم الأسلسي؟

2- ما مجالات صعوبات التعلم النمائية التي تشتمل عليها استبانه كشف صعوبات التعلم النمائية؟

1. 5- مصطلحات البحت:-

1. 5. 1- صعوبات التعلم:

1-"هي مفهوم يشير إلي تأخر واضطراب وتخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام ، اللغة ، القراءة، التهجئة الكتابة، أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ، أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية ،ويستثني من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي" .(القمش،2012 : 76)

2- "تعبير عام يشير إلي مجموعة غير متجانسة تظهر بصورة واضحة كعجز في القدرات وتحصيل واستخدام المهارات **الاستماع والكلام والقراءة والكتابة** ، ومهارات الحساب وقد يعزي هذا العجز إلي خلل في الجهاز العصبي وقد يصاحب صعوبات تعلم إعاقة حسية سمعية أو بصرية أو اضطراب انفعالي أو اجتماعي "(**كوافحة** ، 2011 : 25)

3- "هي التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلمين في الجوانب لشخصياتهم التي تستهدف تحقيق العمليات والجهود التعليمية"(الشيباني ،2001 ص : 267)

التعريف الاجرائي : هي صعوبات ناتجة عن تشويشات وظيفية نفسية مختلفة مثل الحلركة والادراك والتفكير ومهارات لغوية وهذه التشويشات النفسية توجد مع التلميذ منذ البداية .

1. 5. 2- **صعوبات التعلم النمائية :**

1- "وهي العمليات النفسية الأساسية وتشمل علي تلك المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية، ويقصد بها تلك التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة ، **والتي** يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي بصورة أساسية ، وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط **العقلي المعرفي للفرد**" .(**احمد عواد ندا** ، 2008 :ص 67)

2- "وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (**الانتباه –الإدراك**-التفكير-**التذكر-حل المشكلة**) ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولي خطوات التعلم ودونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مؤداها في النهاية التعلم ،حيث أن النظرة العلمية والموضوعية للإنسان بأنه كل متكامل وليس أجزاء متفرقة ".(**القمش** ،2012: ص 117)

3- "هي تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية ، وتتمثل في العمليات المعرفية **المتعلقة بالانتباه** والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة وهي التي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها واحدة أو اكتر من هذه العمليات يعزز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية اللاحقة والسبب الرئيسي لها"(**كوافحة** ،2011:63)

التعريف الاجرائي : هم التلاميذ الذيت يظهرون تباعدا واضحا بين ادائهم العقلي المتوقع كما يقاس بأختبارات الذكاء وأدائهم الفعلي كما يقاس باختبارات التحصيل في مجال او اكثر بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني والمستوى العقلي والصف الدراسي .

الفصل الثاني

الإطار النظري للبحث

1- **مفهوم صعوبات التعلم.**
2- **علاقة صعوبات التعلم بمفاهيم اخرى :**
   - **أ- مفهومصعوبات التعلم والمعوقين تعليميا .**
   - **ب- مفهوم صعوبات التعلم والمضطربين تعليميا .**
   - **ت- مفهوم صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا.**
   - **ث- مهوم صعوبات التعلم وبطء التعلم.**
3- **العوامل و الأسباب المؤثرةفي صعوبات التعلم .**
4- **مظاهر وخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم .**
5- **تصنيف صعوبات التعلم وأقسامها.**

2. 1-مفهوم صعوبات التعلم:

"إن الباحث بصعوبات التعلم يجد منذ أن ظهر هذا المفهوم على يد صموائيل كيرك (1962) في إحدى كتبه من التربية الخاصة، وهو ما يزال يلقى الكثير من خلط والخلاف ، **ولعل** مبعث دلك هو أن ذلك المجال قد لاقى اهتمام العديد من المجالات مثل الطب العام ، **وعلم النفس** ،و التربية الخاصة ،**والأعصاب** والبصريات ،والطب النفسي والفسيولوجي ، **ومما زاد الخلط** أيضا أن اهتمام هذه الوفرة من العلوم المتخلفة قد أذي إلى تعدد المصطلحات المستخدمة لوصف **الأطفال دوي صعوبات التعلم** ،وتنوع خصائص هولاء الأطفال إلى حد بعيد" (السيد،88:2000) "الأمر الذي اوجد ما يزيد عن **12 مصطلحا لتصف أصحاب صعوبات التعلم ، ولستخدمت ف** فترة من الفترات كمترادفات لبعضها بعضا "(السيد، 2000 : 34) "بما يوحي أن مجال صعوبات التعلم كأي مجال علمي جديد لم ينشأ قائما بذاته ، **انما كانت جذوره الاولى ممتدة الى** متخصصين في الطب حاولوا دراسة الأنماط والنماذج السلوكية لغير العاديين ، **وترجع تلك الجذور إلي أعمالبروكا الطبية الفرنسية** (1824-1880) **وأعمل كارل فيرنك وهينشلوود ، وكودت جلود ستين ، وأعمل الفردستروسوكيفارت ، وكيرك شلك ، وصموائيل كيرك ، الذي** دعا إلي تكوين رابطة خاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم (1963)"(عبدا لرحمن السيد ،2000: 33,64) ، "ولقد تعددت التعريفات التصلة بصعوبات التعلم منذ بداية الستينات ومن هذه التعريفات تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم (1967) وتعريف مجلس الأطفال غير

العاديين (1967) تعريف كلمنيفس (1966م) وتعريف هاونج وبتمان (1969)تعريف كيرك (1967) وتعريف هلاهان كوفمان (1976) "(السرطاوي 1992: 20-27) "وتعريف الهيئة الاستشارية (1968-1977)وتعريف جامعة نورث ويسترن (1969) وتعريف اللجنة الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات الأطفال ومجلس الأطفال ذوي صعوبات الخاصة (1971) وتعريف الرابطة الأمريكية (1986) وتعريف الوكالة الدولية (1987) وتعريف رابطة صعوبات التعلم (1988)"**(السيد،2000: 122)**

ومن متابعة الباحثتين لتلك التعريفات وجدو أنها لم تسلم من النقد من جانب العديد من المتخصصين ، "ومن التعريفات التي تساعد علي فهم مفهوم صعوبات التعلم تعريف كل من **"ميرنر"** الذي يشير صعوبات التعلم إلي عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة ، ويصاحب ذلك عجز أكاديمي في مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والمهارات العديدة ، ولا يكون سبب ذلك العجز الأكاديمي عقليا أو حسيا" (الروسان، 1987 :268)

" يري **عبدالرحيم** أن ذوي صعوبات التعلم هم الأطفال الذين يعانون اضطرابا في واحدة أو اكتر من العمليات النفسية الأساسية، التي تتطلب فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة وتظهر هذه الاضطرابات في نقص القدرة **علي السمع**، أو التفكير ،،**أو الكلام أو الكتابة**، أو الهجاء أو **الحساب** . وبالطبع هذا التعريف لا يتضمن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعة أو حركية ،أو الناتجة عن التخلف العقلي أو الاضطرابات الانفعالية أو سوء الظروف البيئية "(فتحي السيد ،1988 :80)

"**وقد وصف احمد عواد** (1992) **مصطلح صعوبات التعلم** ، بأنه مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين، مع انهم يتمتعون بذكاء عادي او فوق المتوسط الا انهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصل بالتعلم كالفهم ،أو التفكير، **أو الإدراك، أو الانتباه ،أو القراءة ،أو الكتابة**، أو التهجي، أو النطق أو إجراء العمليات الحسابية، أو في المهارات المرتبطة بكل من العمليات ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوي الإعاقة العقلية والمضطربون انفعاليا كالمصابين **بأمراض** وعيوب السمع والبصر ، وذو الإعاقات المتعددة وذلك حيث أن إعاقتهم قد تكونسببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها"**(احمد عواد**،1995 :16)

"ويري **السيد عبدا لحميد** أن مفهوم صعوبات التعلم هو مفهوم يشير إلي مجموعة غير **متجانسة من الأفراد داخل الفصل الدراسي العادي** ذوي ذكاء متوسط او فوق المتوسط يظهرون اضطرابا في العمليات النفسية الأساسية ، والتي تظهر أثرها من خلال التباعد الواضح بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي لديهم في المهارات الأساسية لفهم استخدام اللغة المقروءة أو المسموعة والمجالات الأكاديمية الأخرى ، وان هذه الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية من المحتمل أنها ترجع إلي وجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي ، **ولا ترجع** صعوبة تعلم هؤلاء الأطفال إلي وجود إعاقة حسية أو بدنية ولا يعانون من الحرمان البيئي ، سواء أكان ذلك يتمثل في الحرمان الثقافي أو الاقت**صادي أو نقص الفرصة للتعلم ، كما لا ترجع** صعوبة إلي اضطرابات النفسية الشديدة "(السيد ،26:2000) "**وصعوبات التعلم عبارة عن** صعوبات التي تتضمن فهم أو استعمال اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة ، **والتي تبدو في** اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة ، **والتي تعود إلي أسباب تتعلق بإصابات** في الدماغ البسيطة الوظيفية ، ولكنها لا تعود إلي أسباب تتعلق بالإعاقة السمعية والبصرية أو غيرها من الإعاقات" (**جامعة القدس المفتوحة** ،1992:507) ، وتتفق تلك التعريفات في أن الطفل ذو صعوبة التعلم يكون إنتاجه التحصيلي اقل من اقرانه بكثير، وهو ما يطلق عليه التباعد الواضح بين إمكاناته ومن ثم ما يتوقع منه وما يؤديه بالفعل ويعانى من نقص في نمو قدراته الذاتية ،ولا يعود ذلك إلى نقص في الذكاء أو اضطرابات نفسية شديدة أو إعاقة حسية جسدية أو مشكلات الحرمان البيئي ، ويتم تحديد الصعوبات من وجهة النظر السيكولوجية والتعليمية التعلمية فهي ذات صفة سلوكية كالنطق أو التذكر أو التفكير أو تكوين بين المفاهيم، **أو** التهجيأوالحساب... **ونحو ذلك** .

"إن الاختلاف حول تعريف مفهوم صعوبات التعلم أو تحديد خصائصه،وكذلك أساليب قياسه وتشخيصه ، أوجد تباين كبير في تحديد نسبة انتشاره بين طلبة المدارس،حيث تشير الدراسات إلي أن النسبة تتراوح مابين 1%ـ30% إلا أن هناك اتفاق عام مابين المتخصصين العاملين في هدا المجال على أن هده النسب لا تقل علي 3 %**بأي حال من الأحوال**" (**الروسان** ،240،1994) "والأخطر من ذلك أن تُعايش هده الظاهرة داخل جدران الجامعة والأدهى أن نسبة وجودها وانتشارها أضعاف أضعاف ما عليه في مجتمعات المدارس الأولية، فاحدي الدراسات المسحية الأمريكية 1982 تشير بانزعاج شديد بان 67% من طلبة الجامعة لديهم صعوبات تعلم وان هذه القضية تشكل عبئا تقيل جسميا علي كليات التربية" (السيد،76:2000) ، "وذلك يؤكد ضرورة الاهتمام بمعالجة هذه الظاهرة وتقديم العلاج المبكر واتخاذ التدابير اللازمة للوقاية منها ،

وخاصة إن نسبة انتشار صعوبة التعلم تتزايد بالتقدم العمري الذي يؤثر سلبا علي تقدم المجتمع وزيادة الفاقد القومي لهذا المجتمع" (السيد،2000 :74)

وتجد الإشارة هنا إلي وجود خلط لدي بعض الباحثين حول مفهوم صعوبات التعلم ومفاهيم أخري متشابهة كمفهوم المعاقين تعليميا والمضطربين تعليميا والمتأخرين أو المتخلفين دراسيا وبطئ التعلم الأمر الذي يتطلب توضيح ما يتصل بكل مفهوم من تلك المفاهيم في السطور الآتية :-

3. 1- علاقة مفهوم صعوبات التعلم بمفاهيم أخري :

"يزخر الحقل التربوي بالعديد من المفاهيم المتصلة بمشكلات التعليم وأمراضه التي تدور حول الأطفال ذوي الحاجات الخاصة الذي يؤدي إلي الخلط وعدم التمييز بين هذه المصطلحات حتى لذي كثير من المتخصصين ومن هذه المفاهيم مفهوم التأخر أو التخلف **الدرلسي** (التحصيلي) **وبطئ التعلم ، ومشكلات التعلم** ، والإعاقة التعليمية والاضطرابات التعليمية والمتفوقين عقليا ذو صعوبات التعلم والمتفوقين عقليا ذو التفريط التحصيلي" (**فتحي** السيد، 1982:295)"كما أن للترجمة دور في أحداث هذا الخلط بين المفاهيم وخاصة ما حدث لكل من مفهوم **(Laming Disabilities)** صعوبات التعلم ومفهوم **(Learing difficulties)**الذين يترجمان إلي اللغة العربية بنفس المعني مع بقاء اختلافهما علي مستوي النص الأجنبي علي الرغم من وجود بونا شائعا بين المصطلحين من الوجهة النفسية والي **التربوية** فيشير "سيحودين" **إلي أن مصطلح Learing difficulties**يشير إلي مجموعة الأطفال الذين لديهم انخفاض طفيف في الذكاء وآخرون يعدون هذا المصطلح يناظر فئة الأطفال المتخلفين عقليا قابلين للتعلم" (السيد،2000:145) ويري "**كالفنت** "أن هذا المصطلح يندرج تحته الأطفال التي ترجع مشكلات تعلمهم إلي ظروف معوقة تعود إلي البيئة .

"وأما الأطفال الذين ترجع مشكلات تعلمهم إلي أسباب داخلية ولكن لا تخص انخفاض نسبة الذكاء يندرجون تحت مفهوم **Learing difficulties**"(السيد ،2000:395) "**أي أن مصطلح difficulties** استخدم في فترة من الفترات في المجتمعات الأجنبية ليصف فئة الأطفال يعانون من انخفاض في الذكاء وان شئت فقل استخدام في بعض الأحيان ليصف فئة الأطفال المتخلفين عقليا قابلين لتعلم ، كما أن هذا المصطلح يصح أن يستخدم لوصف الأطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم ، بسبب يخص المحتوي الدراسي في أي ناحية من الانحاء التي تخص المنهج سواء أكان من ناحية مستوي صعوبة المحتوي، أو عدم أتساقه مع المقاييس

العلمية ، أو عدم مراعاته لطبيعة خصائص الطفل ونموه النفسي" (السيد عبدالحميد ،146:2000).

3. 1.1- مفهوم صعوبات التعلم والمعوقين تعليميا:

"يشير مفهوم التخلف العقلي إلي عدم اكتمال النضج العقلي لدرجة لا يكون معها الفرد قادرا علي التكيف مع البيئة المحيطة، الأمر الذي يدعو إلي تقديم خدمات خاصة (الريحاني ،15:1998) ويرتبط القصور في الأداء الأكاديمي للمتخلفين عقليا القابلين للتعلم بالقصور في القدرة العقلية العامة الذي يصاحبه قصورا أو بطء في نمو بعض الوظائف والعمليات اللازمة **للعمل المدرسي**" (**السرطاوي**، 111:1992) أي أن الجانب التعليمي لديهم يتأثر بذلك ويصفون بعدم قدرتهم علي مجاراة اقرانهم تعليميا ومنهم من يكون قابلا للتعلم .

"**فمصطلح learning handicappad** يتصل بتقديم الخدمات للتلاميذ المتخلفين عقليا **بصورة متوسطة** ،وهم المتخلفون عقليا القابلون للتعلم إلا أن لديهم تعويقا تعليميا"(**موسوعة** التربية الخاصة ، 54:1987) "وأفراد هذه الفئة لا يكتشف تخلفهم خلال مرحلة الطفولة المبكرة ، فالعديد منهم يتمكن من أن يطور مهارات حركية واجتماعية ولغوية مناسبة في هذه المرحلة ، **إلا** أنهم يفشلون في المجالات الأكاديمية عند دخولهم المدرسة ولا يستفيدون من البرامج التربوية في المدرسة العادية بشكل يوازي الطلبة الأسوياء" (الريحاني ،98:1998)" وكثير من الحالات يمكن أن يتم تعليمهم في الفصول العادية مع توافر مواد وطرق تعليمية مناسبة ، **وان أقصي حد** يمكن أن يصل إليه تعليمهم هو مستوي الصف السادس أو السابع الابتدائي" .(الريحاني،1998: 110).

3. 1. 2- مفهوم صعوبات التعلم والمضطربين تعليميا :-

"يوصف الطفل المضطرب انفعاليا بأنه يظل مظهرا لعجز سلوكي **حاد متسق ومستمر** يعطل عملياته في التعليم المنتج ، بعد أن يتلقى خدمات تربوية مساندة ويحصل علي المساعدة الإرشادية المتاحة لجميع التلاميذ ، وهذا هو التلميذ الذي لا يمكن إرجاع عجزه عن تحقيق تقدم أكاديمي مناسب وعلاقات بين شخصية مرضية إلي عجز جسمي وحسي وعقلي **في الأساس**" (الجوزين،29:1986) "واضطراب التعلم يشار إليه علي انه ضعف جسمي أو عصبي يؤثر في انجازات الفرد الاجتماعية والأكاديمية" (موسوعة التربية الخاصة ،54:1987) "ويجتمع الباحثون علي حد تعبير "**كس وموسلي**"(1957) علي أن التلاميذ المضطربين تعليميا هم تلاميذ

ذوو مشكلات شخصية ليس لها حل إذ أنهم يعانون من اعتلال صحي ،أو إعاقة بدنية تتدخل بالتأثير في عميلة تعلمهم وسلوكهم كما أنهم يعانون من انخفاض في نسبة ذكائهم، الأمر الذي يؤدي إلي صعوبة تعلمهم المواد الدراسية ، وان يسايروا المناهج العادية في المدارس، كما تعد المشكلات البيئية والمنزلية من العوامل الرئيسية التي تفوق تعلمهم ،إذ غالبا ما ينحدر هؤلاء التلاميذ من بيوت تتسم بالمشكلات الأسرية الحادة ونقص الاهتمام المنزلي بهم وعدم وجود الوقت الكافي لمتابعة أولادهم ورعايتهم الأمر الذي يؤدي بدوره إلي عدم توافقهم حيث لا يجد هؤلاء التلاميذ ما يشبع حاجتهم الإنسانية من الحب والأمان والمعرفة" (السيد،33:2000)

لذا الطفل المضطرب سلوكيا هو طفل غير منتبه في الفصل ومنسحب، وغير منسجم، وغير مطيع لدرجة تجعله يفشل باستمرار في تحقيق توقعات المدرسة والمدرس .

1.3 .3- مفهوم صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا :

"يستخدم مفهوم التأخر الدراسي أو التخلف الدراسي كمترادفين عند كثير من الباحثين ,فالتلميذ المتخلف دراسيا هو الذي لا يستطيع أن يحقق المستوي التحصيلي أو الدراسي المناسب أي انه تلميذ تحت المتوسط التحصيلي ، كما أننا نجده في مواد معينة ضعيفا وفي أخري ضعيفا جدا ، كما يتميز ببطء تعلمه فهو طفل بطئ التعلم بصفة عامة" (حسن،16:1976)

وكما يقصد بالتخلف الدراسي التأخر عن التحصيل,"والتلاميذ المتخلفون دراسيا هم هؤلاء الذين يكون مستوي تحصيلهم الدراسي اقل من مستوي أقرانهم العاديين من الذين هم في مستوي أعمارهم وصفوفهم الدراسية أيان تحصيلهم الدراسي يكون اقل من مستوي ذكائهم" (معوض،268:1980) "وانه يوجد لديهم تباعد بين ما يمتلكونه من قدرة عالية ، وما يحققون من تحصيل فعلي في ضوء نسبة ذكائهم ، وهذا يعد محكا رئيسيا في التفريق بين منخفضي التحصيل وذوي صعوبات التعلم" (مصطفي رجب ،160:1998)

كما يختلف مصطلح صعوبات التعلم عن مصطلح التخلف الدراسي الذي يتسم بالعمومية والشمول" فالتلميذ المتخلف دراسيا هو الذي يعجز عن مسايرة زملائه في الدراسة بسبب من أسباب العجز، وهذه الأسباب ترجع في جملتها إليأنها عقلية أو جسمية أو نفسية أو اجتماعية فالقصور في فهم المعني العام تخلف والقصور في إدراك العلاقات تخلف والقصور في التعبير عن المفهوم تخلف وعيوب النطق والضبط تخلف ونحو ذلك "(كراسة استبيان ،19:1989) .

كما أن مصطلح صعوبات التعلم يختلف عن مفهوم التأخر الدراسي أو بطء التعلم حيث ارتبط موضوع صعوبات التعلم خطأ بموضوع التأخر الدرلسي" نظرا لان السمة الغالبة علي الأطفال الذين يعلنون من صعوبات في التعليم تكمن في المشكلات الدراسية وانخفاض التحصيل ،وهو ما يمثل المظهر الخارجي لكلا المجالين ، وهذا وان أكثر ما يميز الطفل الذي يعاني من صعوبة في التعلم عن الطفل الذي يعاني من تأخر دراسي هو القدرة العقلية حيث يتمتع الأول بمقدره عقلية تقع ضمن المتوسط أو اعلي من ذلك وان انخفاض تحصيله لا يرتبط بإعاقة عقلية، أو جسمية ،أو سمعية، أو بصرية في حين يرتبط التأخر الدراسي في كثير من خصائصهم عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم "(كيرك،6.5:1988) "ويشير مفهوم التأخر الدراسي في التحصيل إلي تدني في اكتساب المهارات الأكاديمية كما أن ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدمير في اكتساب المهارات الأكاديمية وبالرغم من تشابه الأعراض إلا أن الأسباب مختلفة" (قطامي،204:1992) "فالتخلف أو التأخر الدراسي يحدث نتيجة عوامل اجتماعية أو اقتصادية أو انفعالية أو نفسيه أو عقلية متعددة ،ومنها أسباب ترجع إلي المنزل وأخري تتعلق بالدراسة والرفاق ومنها ما يتعلق بالتلميذ نفسه" (حسن،16.19:1976)" والتعلم والمناهج والظروف البيئية للطالب وظروف المدرسة وعوامل داخلية" (قطامي ،204:1992) أي انه توجد عوامل خارجية أو بيئية تقع خارج الطفل منها "الحرمان الاقتصادي ، والحرمان الثقافي نقص الفرصة للتعلم والتعليم غير الكافي وعوامل خارجية تخص الطفل منها التخلف العقلي والإعاقات الحسية والاضطرابات الانفعالية الشديدة وصعوبات التعلم" (كيرك،16.17:1988) "ونجد من يرفض أن تكون صعوبات التعلم ضمن العوامل الداخلية ،ويري أن العوامل الداخلية تتمثل في التخلف العقلي والإعاقات الحسية والاضطرابات الانفعالية الشديدة واعتلال الصحة العامة ، والأمراض المزمنة والإعاقة البدنية ، وبطئ التعلم ، وعوامل أخري كما يري أن العوامل الخارجية كما هي عند "سميرك""وكالفنت" بالإضافة إلي مجموعة متغيرات الأسرة كالطلاق أو وفاة الوالدين أو احدهما أو تغيبهما لفترات طويلة جدا" (السيد ،135.136:2000)

ومن هنا يمكن القول بأنه ليس كل من لديه تدني دراسي أو تأخر يعد من ذوي صعوبات التعلم وان الطفل صاحب صعوبة التعلم ليس بالضرورة أن يكون متخلفا دراسيا في جميع المواد الدراسية إذا ما تم مقارنة أدائه بأداء اقرانه من فترة إلي فترة أو من يوم إلي أخر "لا يعاني من انخفاض مستوي تحصيله الدراسي باستمرار فيتغير من مهمة إلي أخرى تغيرا واضحا إلي حد كبير في حين أن الطفل المتخلف أو المتأخر دراسيا يعاني من انخفاض تحصيله الدراسي عن المتوسط بشكل يكاد يكون مستقر أو شبه تابت في كل المهام التعليمية والمواد الدراسية المتنوعة

وكذلك متطلباته النفسية"(**جوسنون** :141-140) "كما أن خصائص المتأخرين دراسيا الجسمية والعقلية والانفعالية تختلف عن خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم" (**السرطاوي** ، 1992:28-29)"وتعد مشكلة التخلف الدراسي من أهم المشكلات التي تواجه الطفل في مرحلة التعليم الأساسي فهي مشكلة تربوية واجتماعية ونفسية واقتصادية في نفس الوقت" (الزهري،213:2003)

3.1 .4- مفهوم صعوبات التعلم **وبطء التعلم**:

"يطلق اصطلاح "**بطيء التعلم**" على كل طفل يجد صعوبة في مواءمة نفسه للمناهج الأكاديمية بالمدرسة بسبب قصور في ذكائه أو في قدرته على التعلم."(**عزة وأبو فعلي**،8،1989)"**كما** يشير بطء التعلم إلى وصف حالة التلميذ في التعلم من ناحية الزمن أي يشير إلى سرعته في فهم وتعلم ما يوكل إليه من مهام تعليمية مقارنة بسرعة فهم وتعلم أقرانه من أداء نفس المهام التعليمية" (السيد ،1983 :141) "أي أنهم فئة من الطلبة يحتاجون إلى مساعدة في المهارات الأساسية أو في موضوعات دراسية معينة وأن قدرتهم أقل من قدرات الآخرين في مثل سنهم" (ياسر سالم،141:1988)"فهم طلبة غير معاقين ولكنهم يعانون من مشكلات دراسية وسلوكية بناء عليها يمكن تصنيفهم إلى طلبة معاقين دراسيا"(**الزراد** ،1991 :24-25) "وهو طفل يقصر تقصيرا ملحوظا في تحصيله المدرسي بالنسبة للمستوى المنتظر من طفل متوسط **عمره وذكاؤه أقل من المتوسط** دون أن يكون معاقا عقليا بالضرورة" (**غانم وآخرون** ،13،2001) "**وبطيء** التعلم هو طفل الذي يكون غير قادر على مجاراة الآخرين ضمن الصف الذي ينتمي إليه تحصيليا ويعود ذلك لأسباب سيكولوجية أو اجتماعية أو عقلية وبحاجة إلى خطة علاجية متكاملة لمجاراة الآخرين تحصيليا"(نبيل عبدا لهاد**ي وآخرون**،25،2000) "وهم **أطفال** يستطيعون تعلم المهارات الأكاديمية العادية ويتكيفون مع زملائهم وأعضاء ضمن الجماعة يشاركون بإيجابية في نشاطها وفعاليتها على الرغم كونهم بطيء التعلم نسبيا ومعاناتهم تنحصر **فقط في صعوبة التعلم**"(**محمود غانم وآخرون** ،2001 :9) "وهناك آخرون درجوا على وضع مصطلح بطء التعلم هو تأخر دراسي عام يرتبط بالغباء وتتراوح نسبة ذكاء بطيء التعلم بين 70-85." (السيد ، 2000 ،143).

ومن هنا نلاحظ أن أحد الفروق الجوهرية بين الأطفال بطيء التعلم والأطفال ذوى صعوبات التعلم هو أن الأطفال بطيء التعلم نسبة ذكائهم أقل من المتوسط بينما الأطفال ذوى

صعوبات التعلم كما أجمعت تعاريف صعوبات التعلم هو أن نسبة ذكائهم متوسطة أو فوق المتوسط وهو أحد الفروق المميزة بين فئتي الأطفال من الوجهة العملية ،"**كما أن الأطفال ذوى** صعوبات التعلم يوجد لديهم تباعد بين ذكائهم وتحصيلهم الفعلي، بينما الأطفال بطيئو التعلم لا يتسمون بهذا وهو ما جعل سواسنون وكينبح يؤكدون على ذلك "**(**السيد ، 2000 : 143-144**)**"فبطء التعلم يكون نتيجة لقصور في الذكاء ومن الصعب علاجه أما البطء الناتج عن عوامل أخرى كضعف السمع أو البصر أو الفروق البيئية ....فيمكن علاجه" (نبيل عبدالهادى **وآخرون** ، 2000 : 36).

4. 1- العوامل والأسباب المؤثرةفي صعوبات التعلم:

الاهتمام الذي لقيه مجال صعوبات التعلم من علماء ينتمون إلى حقول معرفية متنوعة أوجد العديد من الافتراضات النظرية والتجريبية الهادفة إلى تفسير وذكر العوامل والأسباب **بالكامنة وراء صعوبات التعلم** ،الأمر الذي جعل بعض الباحثين يفترض أن مجال صعوبات التعلم لا يعد مجالا موجودا بالفعل مشككا في النهاية بأنه لا يوجد مجال يسمى صعوبات التعلم (لذا فإن البدء بالحديث عن العوامل هنا أكثر ملائمة من الحديث عن الأسباب ،**وخاصة وأن وجود العا**مل المساعد على وجود صعوبات التعلم يختلف عن السبب وذلك أن وجود العامل لا يعنى بالضرورة وجود صعوبة تعليمية ناتجة عنه وعلى هدا يمكن ذكر أهم العوامل التي تؤدي إلى صعوبات التعلم وهى :-(**جمل أبو مرق** ، 1999 : 153)

4. 1.1- العوامل الفسيولوجية:

وتضم عوامل وراثية،وعوامل جينية ولادية وخلل وظيفي بسيط فيالدماغ، والنضج، وسوء التغذية خاصة في السنة الأولى **(**كيركوكالفانت ، 1988 : 65**)** **والأمراض والعدوى**.

4. 1. 2- العوامل النفسية:

قد يظهر الأطفال ذوى صعوبات التعلم اضطرابات في الوظائف الأساسية كإدراك والتذكر وتكوين المفاهيم ، فبعض الاطفال ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون عل سبيل المثال فهم الاتجاهات المكانية , او تذكر المادة التعليمية التي تعلموها حديثا او كتابة جملة مفيدة ويذهب البعض الى ان مثل هذه الصعوبات هي سبب الاضطراب في التعلم او على الاقل تسهم فيه فيه , وتشير دراسات في هذا المجال الى أن التأثيرات النفسية لها أثر واضح على صعوبات التعلم ويتمثل ذلك في الخوف والقلق والاضطرابات النفسية .

4. 1. 3- العوامل المدرسية:

فالطلاب الذين لا يتعلمون لأنهم يتعلموا بشكل ملائم لا يدرجون ضمن ذوى صعوبات التعليمية ومع ذلك فالتدريس غير كافي أو غير ملائم قد يكون عاملاً في كثير من حالات صعوبات التعلم .

4. 1. 4- العوامل البيئية:

تشمل البيئة العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية وكثيرا ما تكون صعوبات التعلم ناجحة عن بيئات غير مناسبة أو بها عيوب...أو علي الأقل تتفاقم بسببها "**كما توجد علاقة** بين الإدمان التلفزيوني والتفريط التحصيلي وصعوبات التعلم وتشير الدراسات والبحوث **إلى أن** الأطفال ذوى المشاهدة المكثفة لتلفزيون يحققون درجات منخفضة على اختبارات الذكاء، والقراءة والكتابة والتهجي والرياضيات مقارنة بأولئك الذين لا يشاهدون أو تقل ساعات مشاهداتهم عن ساعتين يوميا"(الزيات ، 2002 : 334)

"وبها ترجع العوامل المساهمة في **صعوبات التعلم إلى عجزا أو خلل جسمي وقسي** (غائي)تؤثر في التعلم كما تعد العوامل المساهمة في معظم الحالات قابلة للتدريب في حين يصعب التغلب على الأسباب الرئيسية من خلال المعالجة التربوية وبهذا المعنى يختلف العامل المساهم عن السبب في أن وجوده لا يعنى بالضرورة وجود صعوبة تعليمية مترتبة عليه"(**السرطاوي**، 1992 : 67) لشدة التدخل بين العوامل المساهمة في صعوبات التعلم مع **الأسباب وتعدد الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم فإن أسباب صعوبة التعلم ما تزال غامضة** ، فإما أن يظهر شاهد ودليل يؤكد سببا يعينه لصعوبات التعلم يظهر دليل ومشاهد أخري يدحض هدا السبب بعينه أيضا" (السيد، 2000 : 167- 168)**الأمر الذي أدى إلى تعدد الأسباب الكامنة** خلف صعوبات التعلم ومنها:-

"**أسباب** تعود إلى عيوب أو قصور في الجهاز العصبي المركزي وذلك نتيجة عوامل وراثية أو جينية أو عدم توازن في النواحي الكيميائية الحيوية إذ يرى **اوتون** (1928) وديلاكانو (1963)إيأن حالة عدم القدرة على التعلم ترجع إلى ما يسمى بنقص السيطرة المخية ويرى ستراوس و لهيتين أن التلف المخي البسيط هو السبب الذي يكمن خلف عدم القدرة على التعلم ويذهب سميت و كاريجان (1959) **إلى أن عدم القدرة على التعلم ترجع إلى حالة الاضطراب** الهرموني و اضطراب الكيمياء الحيوية للجسم، **واوسلون** (1940) فيشير **إلى أن عدم القدرة**

على التعلم ترجع إلى تأخر النمو العلم ، بينما يذهب جان (1945)، و فابيان (1951) **و** فورهاوس إلى أن ذلك يرجع إلى عدم الوصول إلى حالة النمو الكامل من الناحية الوظيفية ،بينما ايستس (1947) و هاريس (1957) يذهب إلى أن صعوبات التعلم ترجع إلى الإيقاع المتباطئ **لنضج العصبي**" (السيد، 2000 : 178)" **لذا** تشير تقديرات إلى أن اضطرابات التعلم ذات الأساس العصبي موجودة بين الأطفال في سن المدرسة بنسبة تتراوح بين 5%**و**20% "(شيفر و سليمان ، 1989 : 593)

"وقد ينتج الخلل العصبي عن مرض تصاب بيه الأم الحامل أو تعاطيها عقاقير أو كحول أو تدخين في أثناء الحمل أو سوء التغذية في فترة الحمل يؤدى إلى الخلل العصبي" (**نصرة عبد** المجيد ، 2000 : 197) "وقد ترجع صعوبات التعلم إلى خلل مخي وظيفي أو إصابة دماغية بسيطة أو إصابة هؤلاء الأطفال بتلف عصبي يرجع أساسا إلى تسمم مزمن فقد أظهر تحليل كيميائي لعينات من شعر أخذت من أطفال لديهم صعوبات التعلم وجود كميات كبيرة من عنصر الرصاص وعنصر الكادميوم وهما عنصران من العناصر السامة الثقيلة ,ووجدت أدلة علمية **قو**ية على أن الرصاص و المنجنيز يستطيعان أن يغيروا كيمياء المخ بطريقة تسبب عجزا في القدرة على التعلم وضعيفا في القدرة على ضبط النفس وزيادة الميول العدوانية" (**نصرة** عبدالمجيد ، 2000: 66).

ويلاحظ أن تلك الدراسات تركز على ذكر أسباب بعينها تؤدي إلى صعوبات التعلم وهذا يتطلب أخد الحيطة والحذر قبل الولادة وفي إثناءها وبعدها وتجنب الأسباب التي تؤدى إلى ظهور أمراض الطفولة وكذلك تجنب الأسباب التي تؤدى إلى إصابة دماغية أو التلف المخي وزيادة الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة والعناية بها.

"**أسباب** تعود إلى اضطراب قصور العمليات النفسية الأساسية وإلى اضطراب أو عيوب في الإدراك فقط "(السيد ، 2000، 193) ولعل من أهم القصورات والعيوب والأكثر تواترا وشيوعا والتي تعد أسبابا لعدم القدرة على التعلم لدى ذوى صعوبات التعلم كما يرى أصحاب الاتجاه السلوكي هي عيوب :**الإدراك البصري والسمعي ، وسرعة الإدراك في مقابل** التشتت والتمييز السمعي والبصري ، المهارات الصوتية وهذه المهارات مثل:-**الترابط السمعي البصري ومدى الذاكرة البصري السمعي والتعرف أو الإدراك اللمسي الحسي والمتضادات**

اللفظية والتناسق البصري" (السيد ، 2000 ، 179)وهذا يذل على أن هذا الاتجاه ينظر إلى صعوبات التعلم من وجهة نظر ما يظهر من أعراض ترتبط بصعوبات التعلم .

"**أسباب** غير عضوية ويمكن أن تمثل أسبابا لصعوبات التعلم مثل:-التدريس غير الفعال وعدم مناسبة مناهج الدراسة ونقص الدافعية، والنقص في درجة النبيهة اللازمة للبرنامج التعليمي" (السيد ، 2000 ، 183) "ويرى بعض المتخصصين أنه توجد عوامل بيئية كثيرة تسهم في خلق اضطرابات تعلم لدى الأطفال وكذلك تسهم في وجود صعوبات التعلم مثل:-التغذية غير الملائمة والاستثارة غير الكافية والفروق الاجتماعية والثقافية ..."(مصطفى رجب وسعيد لافي ، 1998 ،182)ومقابل ذلك نجد من يرفض رد أسباب الصعوبة في التعلم إلى "**عوامل** بيئية أيا كان نوعها لأن هذا لا يتفق وطبيعة مجال صعوبات التعلم وذلك لا تفارق جميع تعريفات صعوبات التعلم إلى أن سبب الصعوبة يعد داخليا وليس خارجيا وأن من يقول بأن صعوبات **التعلم ترجع إلى** أسباب أو عوامل خارجية فقط فقد خلط بين صعوبات التعلم ومفاهيم أمراض التعلم الأخرى الذي تحدثنا عنها آنفا وعلى الرغم من عدم إنكار أثر العوامل البيئية ودورها في تصعيد مشكلات التعلم وأمراض التعلم عامة وصعوبات التعلم كمجال نوعي بخاصة "فإنها تظل **من العوامل المساعدة فقط من موضوع أسباب صعوبة التعلم وأن صعوبة التعلم لا ترجع في** الأصل إلى هذه العوامل وهذا يتفق مع ما يراه كربك شانك (1978)الذي يعد العوامل البيئية من العوامل غير المؤكدة عند الحديث عن صعوبة التعلم "(السيد،2000 :183 -184).

5. 1- مظاهر وخصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم:

"تعد معرفة الصعوبات الخاصة بالتعلم كنمط من أنماط الإعاقة حديثة العهد نسبيا فلقد اكتسب هذا المصطلح شيوعا منذ عام 1963."(كيرك وكالفانت ، 1988 : 13-14)،"ومنذ ذلك التاريخ أصبح مفهوما شائعا وتعترف به الهيئات البحثية إلا أن صعوبة التعلم ليست بالسهولة تحديدها وتحديد خصائص الطفل الذي يعانى منها لذا نجد الكثير من التباين وتنوع الآراء لتحديد مظاهر **وخصائص وسمات صعوبات التعلم وقد أشار كالجود وكولسون** (1978)بأن هناك حوالي (52)خاصية ثابتة للأطفال ذوى صعوبات التعلم وأن هناك خمسة إلى سبعة من هده الخصائص **توجد** لدى هؤلاء الأطفال بمعدل متوسط وأن واحدة فقط من هذه الخصائص توجد لديهم بمعدل شديد ، أما الأطفال العاديون فربما يمتلكون بعضا من هذه الخصائص ولكنها بدرجة أقل"**(الحسن** ، 1996 : 22-23) "ولقد قامت ريتشاردسن (1966)بمراجعة الدراسات التي أجريت في مجال **خصائص ذوى صعوبات التعلم ثم وضعت على أساس ذلك ثلاث مجموعات من الخصائص**

أولها خاصة بما يلاحظه المدرسون من خصائص لهؤلاء الأطفال ثانيها خاصة بما أجمع عليها الأخصائيون النفسيون وأخصائيو الأعصاب وأخصائيو الأطفال وهى بدرجة عامة ترتبط بمشاكل الإدراك الحركي ، والمجموعة الثالثة من الخصائص فهي التي أجمع عليها معظم المهتمين بشؤون الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم وهم من المختصين في شؤون صعوبات التعلم والخصائص التي أجمع عليها أصحابها المجموعة الثالثة" (السرطاري ، 1992 :)وهى :

ضعف في الذاكرة السمعية – ضعف التمييز السمعي– ضعف في الربط بين الأصوات – ضعف الذاكرة البصرية – ضعف التمييز البصري –قصور في القدرة على المتابعة والتسلسل البصري والبصري الحركي– عجز في الهيمنة المخية – الخلط بين اتجاه اليمين واتجاه اليسار – عدم البراعة فى الأداء –قصور فى الانتباه ونشاط حركي زائد.

أما الخصائص التي أجمع المعلمون كما ظهرت في دراسة ياسر سالم (ياسر سالم وآخرون ، 1994 : 249) وهى :

1- اضطراب في الإدراك العام مثل :إدراك الوقت ، والمكان، والعلاقات.
2- ضعف في القدرة على التفكير أو التذكر ، والانتباه والتركيز (مقارنة مع طلاب صفه أو مع من هم في سنه).
3- ضعف في المعرفة العامة ، وكذلك في المفردات اللغوية والتعبير .
4- اضطراب في الاتزان العطفي مثل: عدم الثبات في المزاج .
5- ضعف في التناسق الحركي ، وكذلك ضعف في التأزر العام خلال قيامه بالأداء.
6- وجود نشاط زائد أحيانا والقيام بحركات من دون هدف محدد .
7- تدنى في جانب أو أكثر من جوانب التحصيل الأكاديمي مثل: ضعف في القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو التهجئة أو الحساب ....ونحوها.

والخصائص التي ذكرتها دراسة جورج وكالجور (السرطاوى ، 1992 :37) "المستفادة من دراسة تحليلية قام خلالها كلا من جورج وميريم وكالجور (1977)بتحليل (300)تقرير نفسي من أطفال يعانون من صعوبات في التعلم فوجدو أن جميع خصائص هؤلاء الأطفال يمكن تصنيفها ضمن خمس من الخصائص الرئيسة هي:

1- صعوبات في التحصيل الدراسي .

2- صعوبات في الإدراك والحركة .

3- اضطرابات اللغة والكلام

4- صعوبات في عمليات التفكير .

5- خصائص سلوكية تتصل بالقابلية لشرود الذهن أو قصور الانتباه ، والنشاط الحركي الزائد الذي يرتبط بنشاط فوق العادة ، تهيج، اندفاع ، وسرعة غضب، حدة طبع.

وأفاض الحديث عن تلك الخصائص الخمسة كلا من هلاهان وكوفمان (1982)وكيرك وكالفنت (1984)وأوهلس (1978)كما أظهرت بعض الدراسات أن الفرد غير القادر على التعلم يميل إلى إظهار علامات تذل على وجود صعوبات في تركيز الانتباه ، وفرط النشاط الاندفاعية (جلجل ، 2000 :199).

6. 1- تصنيف صعوبات التعلم وأقسامها:

انطلاقاً من أن ذوى صعوبات التعلم تمثل مجموعة غير متجانسة من الأفراد لديهم نواحي قصور، وعجز في مجال أو أكتر من المجالات الوظيفية التي يظهرونها أولئك الأفراد الخاصة بالتعلم أدى إلى وجود تقسيمات متنوعة لذوى صعوبات التعلم،"فلقد أكد بعض المهنيين بأن مشكلات القراءة واللغة تعد جوهر صعوبات التعلم ، في حين ذهب آخرون إلى إن الصعوبة في الانتباه تعد الأساس الذي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار ،وقد أشار قسم أخر إلى أن "الاضطرابات النفسية "الأخرى مثل مشكلات الذاكرة وإدراك الشكل والخلفية ، أو مشكلات الإدراك البصرية أو السمعية هي الأساس أيضا ، ولقد حددت تعليمات الحكومة والاتحادية الأمريكية (القرار الحكومي عام 1977)ثلاث أنواع من المشكلات :-مشكلات لغوية (التعبير الشفهي والفهم المبنى على الاستماع)- مشكلات القراءة والكتابة (التعبير الكتابي ومهارات القراءة) مشكلات رياضية (أجراء العمليات الحسابية والاستبدال الرياضي)"(كيرك وكالفت ، 1988: 17)

وتنقسم صعوبات التعلم في كتابات الغالبية العظمى من العلماء إلى نوعين من الصعوبات :-

1 – صعوبات التعلم النمائية أشير إليها في تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية "بالعمليات النفسية الأساسية ".

2_ صعوبات التعلم الأكاديمية التي يوجهها الأطفال في المستويات الصفية المختلفة **(كيرك وكالفت ، 1988 :17-8) .**

6 . 1.1- صعوبات التعلم النمائية:

"يوصف النمو أو المرحلة النمائية بأنها تلك السلسلة المتتابعة المتماسكة من التغيرات التي تهدف إلى اكتمال نضج الكائن الحي، وهى عملية تتكامل فيها التغيرات العضوية التكوينية والتغيرات الوظيفية النفسية لتحسين قدرة الفرد في السيطرة على البيئة التي يعيش فيها" (**جامعة القدس،** 1992: 113) وتكون عملية النمو مستمرة ومنتظمة ومتعاقبة يساعدنا على التنبؤ بالنمط والسرعة التي سيسير عليها نمو التلميذ وفى نفس الوقت يحذرنا من تعجل النتائج ويعد نمط **النمو** ومعدله في علاقته بالعمر الزمني للطفل محدد أساس ومهم لتقرير مدى التباعد بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع على كافة المهام المعرفية، والأكاديمية التعليمية والمهارية، وأن هناك خطوطا ومنحنيات لنمط العادي السوي أو الطبيعي، ومنها النمو الإدراكي ، والنمو اللغوي **والنمو العقلي** ، والنمو المعرفي ، ومن ثم فإن إلى انحراف أو تباعد دال عن نمط النمو العادي يعكس بالضرورة اضطرابات أو صعوبات نمائية أو أكاديمية، أو مهارية" (الزيات ، 2002: 483) "وتتعلق صعوبات التعلم النمائية بالوظائف الدماغية، وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي" (**الزراد،**11:129) وهذه العمليات أو المهارات تتضمن الانتباه، الإدراك، الإدراك الحسي، الذاكرة، اللغة، التمييز وإدراك العلاقات والقدرة البصرية الحركية" (**الزراد،**1991: 129) "ولحسن الحظ فإن هذه العمليات أو المهارات تتطور بدرجة كافية لدى معظم الأطفال لتمكينهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية ، فعندما تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة يعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى حينئذ تكون لديه صعوبة فى تعلم الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية" (كيرك وكالفانت ، 1988 :19)**ومن** هنا تقسم صعوبات التعلم النمائية إلى نوعين :-

"صعوبات أولية:مثل:الانتباه، والذاكرة، والإدراك.صعوبات ثانوية :مثل التفكير، واللغة الشفهية (الكلام والفهم)وتلك الصعوبات هي التي وجدت أكثر شيوعا بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم ، وتظهر كثير من هذه الصعوبات قبل دخول الطفل المدرسة وقد تم معرفتها حيت يبدأ

الطفل بالفشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية المدرسية ومن تم وضع صعوبات الانتباه والذاكرة،والصعوبات الإدراكية الحركية ضمن الصعوبات الأولية إلا أنها تعد وظائف عقلية أساسية متداخل بعضها مع بعض فإذا أجيبت باضطرابات فإنها تؤثر علي التفكير واللغة الشفهية وما سميت الصعوبات الثانوية بذلك إلا لأنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية وكثيرا ما تكون لها علاقة بصعوبات الانتباه ، والتذكر والوعي بالمفاهيم والأشياء، والعلاقات المكانية" (كيرك وكالفانت ، 1988 : 20-21) "كما يوجد ارتباط لصعوبات التعلم النمائية المتماثلة في صعوبة الانتباه والذاكرة ببعض أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية مثل: صعوبات القراءة والفهم القرائي وصعوبات الكتابة والتعبيرالكتابي وصعوبات تعلم الرياضيات وصعوبات تعلم الفهم السمعي والتعبير الشفهي وصعوبات تعلم المهارات الأكاديمية للدراسة والذاكرة والنمط العام لصعوبات وذلك لدىطلبة الجامعة" (الزيات، 2002: 526) ولأهمية النواحي النمائية في فهم صعوبات التعلم فقد وضعت نظريات عديدة لتفسير وفهم النواحي الإدراكية والحركية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وذلك ضمن نظريات التعلم فهناك على سبيل المثال :نظرية الإدراك البصري ونظرية التكامل الإدراكي، ونظرية الإدراك الاجتماعي،والنظرية الإدراكية الحركية وكذلك الاهتمام بالصعوبات الخاصة بالإدراك "(كيرك ، 2001: 182).

ويعد تدريس النظريات المتعلقة بصعوبات التعلم وفهم أبعادها ضرورية للعاملين في هذا المجال بغية توظيفها في إيجاد أساليب تدريسية فعالة وتقديم تعليم علاجي يخدم هذه الفئة التي تمثل بحق محنة تعليمية خطيرة كما يصفها بذلك أصل الاختصاص.

6 .1. 2- صعوبات التعلم الأكاديمية :

وهي تتعلق بموضوعات الدراسة الأساسية مثل:الصعوبات الخاصة بالقراءة وتؤدى إلى عسر القراءة،والصعوبات الخاصة بالكتابة عسر الكتابة، والصعوبات الخاصة بالتعبير الكتابي والتهجئة والصعوبات الخاصة بالعمليات الحسابية ومثل هذه الصعوبات وغيرها إنما تنتج من الصعوبات النمائية الانتباه، والذاكرة،والإدراك ،والتفكير أو العجز اللغوي .وتفيد بعض البحوث والدراسات الخاصة بالتطورالنمائي للطلبة المتفوقين عقليا ولديهم تفريط تحصيلي بأن بعضهم يتسم بانخفاض مستوى الطاقة وتأخر قليل في نمو مهاراته الحركية الإدراكية أو ربما تأخر مستوى النضج العام في مختلف مظاهر النمو وربما ذلك نتيجة التحاق هؤلاء الطلبة بالمدارس

وهم أصغرعمراً بالنسبة لأقرانهم في الصفوف الدراسية ذاتها .لذا ما من شك أن بالنسبة لأقرانهم في الصفوف الدراسية ذاتها (كيرك وكالفانت ، 1988: 30).

لذا مما من شك أن تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها يتطلب تضافر الجهود والاستفادة من خبرات الآخرين ومن إجراءاتهم العلاجية وأدواتهم البحثية واختباراتهم المقننة لقياس صعوبات التعلم وتشخيصها .

الفصل الثالث

1- الدراسات السابقة.

7. 1- الدراسات السابقة:

أجريت دراسات سابقة في الأعوام الأخيرة بعض الدراسات صعوبات التعلم سواء في مواد دراسية أو دراسات للمقارنة أو لتشخيص صعوبات التعلم وسيتم عرض ما أمكن الحصول عليه كما يأتي :

- دراسة (ميراني 1982)هدفت إلى تشخيص صعوبات التعلم لدى عينة من أطفال مدارس المرحلة الابتدائية بإقليم جيفر سون وتكساس بأمريكا ،ومعرفة سلوكهم عبر ملاحظة سماتهم الشخصية ,وحالتهم النفسية وأظهرت الدراسة أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم يعانون من صعوبة القراءة ، والطفل الذي يعاني من صعوبة التعلم لايهتم بأداء الأنشطة المدرسية وأن نسبة ذكاء أطفال صعوبات التعلم عالية (مصطفى رجب ،سعيد لافى ،1988 :43).
- دراسة (أكرمان وآخرون 1990)كان هدف الدراسة عقد مقارنة بين تلاميذ صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في سعة الذاكرة، واستخدمت لقياس سعة الذاكرة فقد تم استخدام اختبار مدى الأرقام السمعي الذي أعده (بادلي 1980)وقد أظهرت الدراسة أن من أهم العوامل التي تتصل بصعوبات التعلم هو نقص سعة الذاكرة (السيد ، 2000 :273).
- دراسة (جمال أبو مرق 2001) هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين صعوبات التعلم وبعض المتغيرات الديمغرافية (العمر،الجنس،الصف)لدى متعلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل –فلسطين وفقا للإبعاد الفرعية التي يتضمنها اختبار صعوبات التعلم وهي: (الاستيعاب ، التنلسق الحركي،واختبار اللغة ، والبعد الاجتماعي للشخصي ،والمعرفة العامة)وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا على أبعاد المقياس تعزى إلى الجنس (ذكور، وإناث)أو

إلى الصف وأظهرت الدراسة وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا في البعد الاجتماعي الشخصي ومتغير العمر من جهة وبين بعد التناسق الحركي ومتغير العمر من جهة أخرى ، أما بالنسبة لبعد اللغة والاستيعاب والمعرفة فلم يتبين وجود دلالة إحصائية.

- الدراسة التي قام بها **الدكتور احمد عواد** 2002 **بعنوان "صعوبات التعلم "**، تناول فيه ما أهمية صعوبات التعلم من حيث المفهوم والانتشار والمسببات ، وتصنيف تلك الصعوبات والتطور التاريخي لهذه المشكلة ، كما تناول الخصائص المميزة لذوي صعوبة التعلم وكيفية تقييمها وتشخصيها ، وتحديد أساليب التدخل العلاجي الملائمة للتغلب عليها كما تناول هذه الصعوبات في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية وكذلك لذي البالغين والمرهقين و أخيرا تحدث عن دور الأسرة والمدرسة في الكشف عن تلك الصعوبات والتغلب عليها .
- الدراسة التي قام تيسير مفلح كوافحة 2005 **بعنوان" صعوبات التعلم** –الخطة العلاجية **المقترحة"** تناول منها تعريف صعوبة التعلم والدراسات والأبحاث التي تناولت توزيع وانتشار هذه الظاهرة واثر هذه المشكلة علي العلاقات الأسرية ودور الأسرة والمدير في التعامل مع هذه الشريحة.

وحاولت الباحثتين توظيف تلك الدراسات السابقة لخدمة دراستهن فستفادون منها في الإطار النظري والميداني.

الفصل الرابع

1- تطوير النموذج النظري للبحث.

2- تحليل البيانات .

8. 1- تطوير لنموذج النظري للبحث (الإجراءات المنهجية)

8. 1.1- نوع البحث ومنهجه:

هذا البحث وصفي تحليلي،فهو يهدف إلى الكشف عن صعوبات التعلم لطلاب **المرحلة** الابتدائية واستخدم البحث منهج المسح الاجتماعي عن طريق أسلوب المسح عن طرق العينة بتطبيق استمارة استبيان في جمع البيانات من مجتمع المعلمات في بعض المدارس بمدينة **الزنتان** .

8. 1. 2- مجتمع البحث والعينة:

وحدة التحليل والاهتمام وحدة المعاينة في هذا البحث هي طلاب مرحلة التعليم الأساسي (المرحلة الابتدائية).

الجدول رقم (1) يوضح عدد طلاب مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الزنتان (2019- 2019)

الصفوف	الأول		الثاني		الثالث		الرابع		الخامس		السادس	
الجنس	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ	ذ	أ
العدد	494	489	566	522	456	478	449	443	416	384	399	394
المجموع	983		1088		934		829		800		793	

(مكتب أمانة التعليم الزنتان 2018- 2019)

8. 1. 3- تصميم وحجم العينة:

مجتمع طلاب مرحلة التعليم الأساسي في مدينة الزنتان باعتباره الإطار المرجعي للعينة، يعتبر ذا حجم كبير حيث بلغ عدد الطلاب في مرحلة التعليم الأساسي (5427) طالب وهذا العدد يعتذر معه الحصر الشامل لصعوبة الوصول إلى كل مفردة من مفردات هذا المجتمع لإجراء البحث لذلك استخدم المسح بالمعاينة ،ولما كان مجتمع الطلاب بمدينة الزنتان يضم المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية لذلك تم استخدام أسلوب المعاينة العمدية حيث إن البحث طبق علي فئة طلاب المرحلة الابتدائية حيث بلغ حجم العينة (126).

المدرسة	التكرار
الصمود	16
الحي الزراعي	9
النصر	9
معركة العميان	23
الجيل الجديد	12
سالم بن عبدالنبي	20
الشرقية	25
جمل عبدالناصر	12
المجموع	126

8. 1. 4- تطوير استمارة الاستبيان:

اعتمدت الباحثتين استبيان (قائمة التشخيص) مستفيدات من الدراسات السابقة ومنها تصنيف كيرك وكالفانت 1984التى ذكرت ثلاثة جوانب هي: الصعوبات البصرية الحركية والصعوبات المعرفية والصعوبات اللغوية وصعوبات اجتماعية نفسية وبعد تحديد أبعاد الاستبيان ومظاهر الصعوبة في كل من الأبعاد الذي يشتمل كل مجال أو مظهر من مظاهر الصعوبة علي خمس عبارات التي يمكن أن يستخدمها معلم المرحلة الابتدائية الذي أمضى سنة دراسية كاملة مع التلميذ على أن يحدد المعلم ما إذا كانت كل عبارة من العبارات تنطبق على التلميذ أم لا وذلك في ضوء أربع مستويات (دائما ، غالبا ، أحيانا ، نادرا).

8. **1. 5- فحص صدق وثبات وحدة القياس (الاستبيان):**

إن صدق وثبات وحدة القياس في البحث العلمي يرتبط ارتباطا وثيقا بمدى تحقيق القياس لهدفه الذي وضع من أجله أي قياس ما يجب قياسه بالفعل ، وتعريف العملية التي تجرى المعرفة ثبات **أي** أداة قياسية بأنها تلك العملية التي من خلالها يمكن معرفة ما إذا كانت الاختلافات في الدرجات على هذه الأداة القياسية والاختلافات حقيقية في الخصائص بين الأفراد والجماعات أو المواقف أم إنها مجرد أخطاء ثابتة أو عشوائية **(الهمالى ، 1994 : 107)**أما الثبات فهو يعنى **مدى** استقرار وثبات وحدة القياس ومدى إمكانية الاعتماد عليها للحصول بيانات تمثل الواقع تمثيلا مناسبا **(التير ، 2001: 181)**لذلك حرصت الباحثات علي إجراء تلك العمليات التي من شأنها تحقيق ذلك .

أ. صدق أداة البحث:

لستخدمت الباحثات صدق المحكمين :حيث قامت الباحثات إعدادا لصورة المبدئية لعبارات المقياس بعد الاطلاع على العديد من المراجع العلمية،والدراسات السابقة في مجال موضوع البحث الحالية،وذلك للتأكد من مدى ملائمة المقياس لمجتمع البحث ،وأن العبارات تقييم أوضعت لقياسه ،وتجيب عن أسئلة محاور البحث ، بالإضافة إلى مدى ملائمة معيار **الإجابات المستخدمة** للأسئلة الواردة في الاستبيان.

ب. ثبات أداة البحث:

لستخدمت الباحثات معادلة (ألفا كرونباخ)، وطريقة التجزئة النصفية على **محوري البحث**، وظهرت النتائج في الجدول التالي رقم (2).

جدول رقم (2)نتائج اختبار ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمحاور البحث

المحاور	المجموع			
	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	معامل الارتباط بيرسون	معامل الثبات سبيرمان براون
صعوبات في أداء مهارات حركية كبيرة	05	0.847	0.680	0.809
صعوبات التحكم في الحركات الدقيقة	05	0.813	0.659	0.794
صعوبة الانتباه والتمييز	05	0.672	0.477	0.646
صعوبات الذاكرة والتفكير	05	0.868	0.721	0.838
صعوبات في تشكيل وتكوين المفهوم	05	0.827	0.638	0.779
صعوبات في حل المشكلات	05	0.777	0.592	0.744
صعوبات في مابين لحواس	05	0.792	0.597	0.748
صعوبات في اللغة والكلام	05	0.821	0.651	0.789
صعوبة في فهم اللغة المنطوقة	05	0.758	0.497	0.664
صعوبات تنظيمية	05	0.821	0.585	0.738
صعوبات اجتماعية نفسية	05	0.820	0.689	0.816

يتضح من الجدول السابق رقم (2) أن معامل ثبات محاور البحث (معامل ألفا كرونباخ) قد تراوح بين (0.672 ، 0.868) لمختلف محاور البحث، ويتبين وجود علاقة ارتباط بين أجزاء محاور البحث تراوح معامل ارتباط بيرسون بين (0.477، 0.721)، كما إن معامل ثبات سبيرمان براون بين النصف الفردي والزوجي تراوح بين (0.646، 0.838)، وتعد هذه القيم عالية ومناسبة للتحقق من ثبات المقياس.

8. 1. 6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

لتحقيق أهداف التساؤلات البحث وتحليل البيانات الأولية التي تم جمعها من مفردات العينة التي تم اختيارها من مجتمع البحث ، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة بالاعتماد على استخدام برمجية الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية".

Statistical Package for Social Sciences " والتي يرمز لها اختصارا بالرمز (SPSS) **الإصدار** 20 ، وفيما يلي مجموعة الأساليب الإحصائية التي قامت الباحثات باستخدامها:

1. **اختبار كرونباخ ألفا**

يعتبر اختبار كرونباخ ألفا من الاختبارات الإحصائية المهمة لتحليل بيانات الاستبيان، وهو اختبار يبين مدى ثبات إجابات مفردات العينة على أسئلة الاستبيان ، ويتم إيجاده باستخدام المعادلة التالية (**نكونتشاو**،2004: 76):

$$\sim = (\frac{N}{N-1})(1-\frac{\sum \pm^2_q}{\pm^2_t})$$

~= **معامل الثبات.**

N= عدد الأسئلة في الاستبيان.

$\pm^2_q$ = تباين السؤال.

$\pm^2_t$ = تباين جميع الأسئلة.

2. **الوسط الحسابي**

الوسط الحسابي " هو مجموع القيم على عددها "، وهو أحد مقاييس النزعة المركزية، ويستخدم لتقدير معلمات المجتمع، أو اختبار الفرضيات الإحصائية ، ويتم إيجاد الوسط الحسابي عن طريق المعادلة التالية**(نكونتشاو،2004: 76):**

3. **الانحراف المعياري**

الانحراف المعياري لمجموعة من المشاهدات هو " الجذر التربيعي الموجب لمجموع مربعات انحرافات القيم عن وسطها الحسابي مقسوماً على (n – 1) "، وهو أحد مقاييس

التشتت، ويستخدم لمعرفة مدى تقارب أو تباعد إيجابيات مفردات عينة حول خيار معين ،ويتم إيجاد الانحراف المعياري من المعادلة التالية:

حيث :

$\bar{x}$: الوسط الحسابي.

xi : القيم المعطاة.

f: التكرار لكل قيمة معطاة.

nعدد القيم.

4. اختبار (t)

معادلة اختبار (t) لعينة واحدة **(العماري ، 2000: 195):**

ويستخدم اختبار t لاختبار الفرضية الصفرية أن متوسطي مجتمعين متساويين مقابل الفرضية البديلة أن متوسطي مجتمعين غير متساويين ، حيث يتم مقارنة قيمة اختبار(t) المحسوبة مع قيمة (t) الجدولية بدرجة حرية ومستوى معنوية معينين، فإذا كانت قيمة اختبار(t) المحسوبة أكبر من قيمة (t) الجدولية ترفض الفرضية الصفرية، أما إذا كانت قيمة اختبار(t) المحسوبة اصغر من قيمة (t) الجدولية تقبل الفرضية الصفرية .

8. 1. 7- ترميز بيانات البحث

بعد تجميع استمارات المقياس استخدمت الباحثات الطريقة الرقمية في ترميز البيانات، وبما أنه يقابل كل عبارة من عبارات المحاور الأساسية للمقياس اختيار أتوفق ألمقياس ليكارث

الرباعي : (دائماً–غالباً–أحياناً–نادراً)، وقد تم إعطاء كل من الاختيارات السابقة درجات لتتم معالجتها إحصائياً على النحو التالي : دائماً (4) أربع درجات ، غالباً (3) ثلاث درجات ، أحياناً (2) درجتان ، نادراً (1) درجة واحدة

تحليل البيانات الشخصية

1- المدرسة :

جدول رقم (3) التوزيع التكراري والنسبي لمفردات عينة الدراسة حسب المدرسة

المدرسة	التكرار	النسبة المئوية
الصمود	16	%12.7
الحي الزراعي	9	%7.1
النصر	9	%7.1
معركةالعميان	23	%18.3
الجيل الجديد	12	%9.5
سالم بن عبدالنبي	20	%15.9
الشرقية	25	%19.8
جمل عبدالناصر	12	%9.5
المجموع	126	%100.0

2- الصف :

جدول رقم (4) التوزيع التكراري والنسبي لمفردات عينة الدراسة حسب الصف

الصف	التكرار	النسبة المئوية
1	20	%15.9
2	36	%28.6
3	34	%27.0
4	24	%19.0
6	12	%9.5
المجموع	126	%100.0

3- العمر :

جدول رقم (5) التوزيع التكراري والنسبي لمفردات عينة الدراسة حسب العمر

العمر	التكرار	النسبة المئوية
7	21	%16.7
8	61	%48.4
9	9	%7.1
10	23	%18.3
12	12	%9.5
المجموع	126	%100.0

تحليل بيانات البحث

المجال الأول : صعوبات بصرية حركية

جدول رقم (6) نتائج اختبار (ت) لمتوسط أبعاد الصعوبات البصرية الحركية

	عدد عبارات المقياس	المتوسط الافتراضي	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	95% فترة ثقة لمتوسط المجتمع		قيمة اختبار (ت) المحسوبة	قيمةمستوى المعنوية المشاهد (م. د)
						الحد الأدنى	الحد الأعلى		
صعوبات في أداء مهارات حركية كبيرة (تنسيق عضلي)	05	12.5	13.944	%59.62	3.753	13.28	14.61	41.707	0.000 (دال إحصائياً)
صعوبات التحكم في الحركات الدقيقة (تحكم عضلي)	05	12.5	13.278	%55.18	3.276	12.70	13.86	45.499	0.000 (دال إحصائياً)
إجمالي الصعوبات البصرية الحركية	10	25.0	27.222	%57.40	6.370	26.10	28.35	47.972	0.000 (دال إحصائياً)

يتضح من الجدول السابق رقم (6) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد (الصعوبات البصرية الحركية) والدرجة الكليه له أكبر من المتوسطات الافتراضية، وبالتالي فأن النتائج تشير إلى وجود (صعوبات بصرية حركية) يعاني منها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي(المرحلة الابتدائية). وبما أن قيمة (ت) المحسوبة لجميع أبعاد (الصعوبات البصرية الحركية) أكبر من قيمة (ت) الجدولية، التي تساوي (1.645)، وبما أن قيمة مستوى المعنوية المشاهد المقابلة لها أقل من (0.05) مستوى المعنوية المعتمد في البحث، عليه فإنه يمكن القول أن النتائج التي توصلت إليها الباحثات في عينة الدراسة تنطبق على مجتمع البحث من التلاميذ.

المجال الثاني : صعوبات معرفية

جدول رقم (7) نتائج اختبار (ت) لمتوسط أبعاد الصعوبات المعرفية

	عدد عبارات المقياس	المتوسط الافتراضي	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	95% فترة ثقة لمتوسط المجتمع		قيمة اختبار (ت) المحسوبة	قيمة مستوى المعنوية المشاهد (م. د)
						الحد الأدنى	الحد الأعلى		
صعوبة الانتباه والتمييز	05	12.5	12.802	%52.01	3.083	12.26	13.35	46.611	0.000 (دال إحصائياً)
صعوبات الذاكرة والتفكير	05	12.5	13.032	%53.54	3.855	12.35	13.71	37.943	0.000 (دال إحصائياً)
صعوبات في تشكيل وتكوين المفهوم	05	12.5	14.040	%60.26	3.097	13.49	14.59	50.889	0.000 (دال إحصائياً)
صعوبات في حل المشكلات	05	12.5	13.556	%57.04	3.410	12.95	14.16	44.628	0.000 (دال إحصائياً)
صعوبات في مابين الحواس (تكامل حسي)	05	12.5	13.056	%53.70	3.352	12.46	13.65	43.718	0.000 (دال إحصائياً)

إجمالي الصعوبات المعرفية	25	62.5	66.484	%55.31	14.119	63.99	68.97	52.855	0.000 (دال إحصائياً)

يتضح من الجدول السابق رقم (7) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد (الصعوبات المعرفية) والدرجة الكلية له أكبر من المتوسطات الافتراضية، وبالتالي فأن النتائج تشير إلى وجود (صعوبات معرفية) يعاني منها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي(المرحلة الابتدائية).

وبما أن قيمة (ت) المحسوبة لجميع أبعاد (الصعوبات المعرفية) أكبر من قيمة (ت) الجدولية، التي تساوي (1.645)، وبما أن قيمة مستوى المعنوية المشاهد المقابلة لها أقل من (0.05) مستوى المعنوية المعتمد في البحث، عليه فإنه يمكن القول أن النتائج التي توصلت إليها الباحثات في عينة الدراسة تنطبق على مجتمع البحث من التلاميذ.

المجال الثالث :صعوبات في النمو اللغوي

جدول رقم (8) نتائج اختبار (ت) لمتوسط أبعاد صعوبات في النمو اللغوي

	عدد عبارات المقياس	المتوسط الإفتراضي	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	95% فترة ثقة لمتوسط المجتمع		قيمة اختبار (ت) المحسوبة	قيمة مستوى المعنوية المشاهد (م.د)
						الحد الأدنى	الحد الأعلى		
صعوبات في اللغة والكلام (تعبير لفظي)	05	12.5	13.119	%54.12	3.579	12.49	13.75	41.145	0.000 (دال إحصائياً)
صعوبة في فهم اللغة المطروقة (استقبال وإرسال)	05	12.5	12.873	%52.48	3.157	12.32	13.43	45.769	0.000 (دال إحصائياً)
صعوبات تنظيمية (ترابط	05	12.5	13.635	%57.56	3.367	13.04	14.23	45.454	0.000 (دال

سمعي وبصري)									إحصائياً)
إجمالي الصعوبات في النمو اللغوي	15	37.5	39.627	%54.72	8.871	38.06	41.19	50.141	0.000 (دال إحصائياً)

يتضح من الجدول السابق رقم (8) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد (صعوبات في النمو اللغوي) والدرجة الكلية له أكبر من المتوسطات الافتراضية، وبالتالي فأن النتائج تشير إلى وجود (صعوبات في النمو اللغوي) يعاني منها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي(المرحلةالابتدائية).

وبما أن قيمة (ت) المحسوبة لجميع أبعاد (صعوبات في النمو اللغوي) أكبر من قيمة (ت) الجدولية، التي تساوي (1.645)، وبما أن قيمة مستوى المعنوية المشاهد المقابلة لها أقل من (0.05) مستوى المعنوية المعتمد في الدراسة، عليه فإنه يمكن القول أن النتائج التي توصلت إليها الباحثات في عينة البحث تنطبق على مجتمع البحث من التلاميذ.

المجال الرابع : صعوبات اجتماعية نفسية (التفاعل الاجتماعي السليم)

جدول رقم (9) نتائج اختبار (ت) لمتوسط أبعاد الصعوبات الاجتماعية النفسية

	عدد عبارات المقياس	المتوسط الافتراضي	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	95% فترة ثقة لمتوسط المجتمع		قيمة اختبار (ت) المحسوبة	قيمة مستوى المعنوية المشاهد (م. د)
						الحد الأدنى	الحد الأعلى		
صعوبات اجتماعية نفسية	05	12.5	12.825	%52.16	3.342	12.24	13.41	43.077	0.000 (دال إحصائياً)

يتضح من الجدول السابق رقم (9) أن المتوسط الحسابية لـ (الصعوبات الاجتماعية النفسية) أكبر من المتوسط الافتراضية، وبالتالي فأن النتائج تشير إلى وجود (صعوبات اجتماعية نفسية) يعاني منها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي(المرحلة الابتدائية).

وبما أن قيمة (ت) المحسوبة لـ (الصعوبات الاجتماعية النفسية) أكبر من قيمة (ت) الجدولية، التي تساوي (1.645)، وبما أن قيمة مستوى المعنوية المشاهد المقابلة لها أقل من

(0.05) مستوى المعنوية المعتمد في الدراسة، عليه فإنه يمكن القول أن النتائج التي توصلت إليها الباحثات في عينة البحث تنطبق على مجتمع البحث من التلاميذ.

الكشف المبكر عن صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية

جدول رقم (10) نتائج اختبار (ت) لمتوسط أبعاد صعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية

	عدد عبارات المقياس	المتوسط الإفتراضي	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	95%فترة ثقة لمتوسط المجتمع		قيمة اختبار (ت) المحسوبة	قيمة مستوى المعنوية المشاهد (م.د)	الترتيب
						الحد الأدنى	الحد الأعلى			
صعوبات بصرية حركية	10	25.0	27.222	%57.40	6.370	26.10	28.35	47.972	0.000 (دال إحصائياً)	1
صعوبات معرفية	25	62.5	66.484	%55.31	14.119	63.99	68.97	52.855	0.000 (دال إحصائياً)	2
صعوبات في النمو اللغوي	15	37.5	39.627	%54.72	8.871	38.06	41.19	50.141	0.000 (دال إحصائياً)	3
صعوبات اجتماعية نفسية	05	12.5	12.825	%52.16	3.342	12.24	13.41	43.077	0.000 (دال إحصائياً)	4
إجمالي صعوبات التعلم النمائية	55	137.5	146.159	%55.24	28.860	141.07	151.25	56.848	0.000 (دال إحصائياً)	

الجدول السابق رقم (10) يوضح الأوزان النسبية لصعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ومن الجدول يلاحظ أن الوزن النسبي للصعوبات (البصرية الحركية) يساوي (57.40%) وبالتالي فأن الصعوبات البصرية الحركية تعد أكثر الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ، تليها الصعوبات المعرفية بوزن نسبي (55.31%)، وجاءت صعوبات النمو اللغوي في المرتبة الثالثة

بوزن نسبي (54.72%)، والصعوبات الاجتماعية النفسية (التفاعل الاجتماعي السليم) جاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة بوزن نسبي (52.16%).

كما أن الوزن النسبي لمفردات عينة البحث حول (إجمالي صعوبات التعلم النمائية) تدل على وجود صعوبات للتعلم النمائية يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية، لأن الوزن النسبي يساوي (55.24%) وهو أعلى من 50% .

وبما أن قيمة (t) المحسوبة لجميع أبعاد صعوبات التعلم النمائية أعلى من قيمة (t) الجدولية، التي تساوي (1.645)، وبما أن قيمة مستوى المعنوية المشاهد المقابلة لجميع الأبعاد أقل من (0.05) مستوى المعنوية المعتمد في البحث، عليه فإنه يمكن القول أن النتائج التي توصل إليها البحث في عينة البحث تنطبق على مجتمع البحث.

وصف استبيان تشخيص صعوبات التعلم النمائية لدي طلاب المرحلة الابتدائية :

يشمل الاستبيان علي صعوبات التعلم النمائية لدي طلاب المرحلة الابتدائية وتظهر تلك الصعوبات في أربعة مجالات هي :-

1. صعوبات بصرية حركية وتتضمن

أ- صعوبات في أداء مهارات حركية (تنسيق عضلي) وتضم 5 صعوبات
ب- صعوبات التحكم في الحركة الدقيقة (تحكم عضلي) وتضم 5صعوبات

2. صعوبات معرفية وتتضمن :

أ- صعوبة الانتباه والتميز وتضم 5 صعوبات .
ب- صعوبة في الذاكرة والتفكير وتضم خمس صعوبات .
ت- صعوبة التكامل فيما بين الحواس (التكامل الحسي) وتضم 5 صعوبات .
ث- صعوبة في تشكيل وتكوين المفهوم وتضم 5 صعوبات .
ج- صعوبة في حل مشكلة وتضم 5 صعوبات .

3. صعوبات في النمو اللغوي يتضمن :

أ- **صعوبات في اللغة والكلام** (تعبير لفظي) **وتضم** 5 **صعوبات** .
ب- صعوبة في فهم اللغة المنطوقة (**استقبل وإرسل**) **وتضم** 5 **صعوبات** .
ت- صعوبة تنظيمية (**ترابط سمعي لفظي**)**وتضم** 5 **صعوبات** .

4. صعوبات اجتماعية نفسية (**التفاعل** الاجتماعي السليم) **وتضم** 5 **صعوبات** .

نتائج البحث :

1- يتضح من الجدول السابق رقم (6) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد (الصعوبات البصرية الحركية) والدرجة الكليه له أكبر من المتوسطات الافتراضية، وبالتالي فأن النتائج تشير إلى **وجود** (صعوبات بصرية حركية) يعاني منها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي(**المرحلة** الابتدائية). وبما أن قيمة (ت) المحسوبة لجميع أبعاد (الصعوبات البصرية الحركية) **أكبر من** قيمة (ت) الجدولية، التي تساوي (1.645)، وبما أن قيمة مستوى المعنوية المشاهد المقابلة لها **أقل من** (0.05) مستوى المعنوية المعتمد في البحث، عليه فإنه يمكن القول أن النتائج التي توصلت إليها الباحثات في عينة الدراسة تنطبق على مجتمع البحث من التلاميذ

2- يتضح من الجدول السابق رقم (7) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد (الصعوبات المعرفية) والدرجة الكلية له أكبر من المتوسطات الافتراضية، **وبالتالي فأن** النتائج تشير إلى وجود (**صعوبات** معرفية) يعاني منها تلاميذ **مرحلة** التعليم **الأساسي**(**المرحلة** الابتدائية).وبما أن قيمة (ت) المحسوبة لجميع أبعاد (**الصعوبات** المعرفية) أكبر من قيمة (ت) الجدولية، التي تساوي (1.645)، وبما أن قيمة مستوى المعنوية المشاهد المقابلة لها **أقل من** (0.05) مستوى المعنوية المعتمد في البحث، عليه فإنه يمكن القول أن النتائج التي توصلت إليها الباحثات في عينة الدراسة تنطبق على مجتمع البحث من التلاميذ.

3- يتضح من الجدول السابق رقم (8) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد (**صعوبات في النمو اللغوي**) والدرجة الكلية له أكبر من المتوسطات الافتراضية، وبالتالي فأن النتائج تشير إلى وجود (**صعوبات في النمو اللغوي**) يعاني منها تلاميذ **مرحلة** التعليم **الأساسي** (**المرحلة** الابتدائية).وبما أن قيمة (ت) المحسوبة لجميع أبعاد (**صعوبات في النمو اللغوي**) **أكبر من**

قيمة (ت) الجدولية، التي تساوي (1.645)، وبما أن قيمة مستوى المعنوية المشاهد المقابلة لها أقل من (0.05) مستوى المعنوية المعتمد في الدراسة، عليه فإنه يمكن القول أن النتائج التي توصلت إليها الباحثات في عينة البحث تنطبق على مجتمع البحث من التلاميذ.

4- يتضح من الجدول السابق رقم (9) **أن المتوسط** الحسابية لـ (**الصعوبات** الاجتماعية النفسية) أكبر من المتوسط الافتراضية، وبالتالي فأن النتائج تشير إلى وجود (**صعوبات** اجتماعية نفسية) يعاني منها تلاميذ **مرحلة** التعليم **الأساسي**(**المرحلة** الابتدائية).وبما أن قيمة (ت) **المحسوبة** لـ (**الصعوبات** الاجتماعية النفسية) **أكبر من** قيمة (ت) الجدولية، التي تساوي (1.645)، وبما أن قيمة مستوى المعنوية المشاهد المقابلة لها أقل من (0.05) **مستوى** المعنوية المعتمد في الدراسة، عليه فإنه يمكن القول أن النتائج التي توصلت إليها الباحثات في عينة البحث تنطبق على مجتمع البحث من التلاميذ

التوصيات :

1- ضرورة الاهتمام باستخدام الاستبيان بغية الكشف عن صعوبات النمائية التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية
2- ضرورة الاهتمام كل الاهتمام بتصنيف التلاميذ في المرحلة الابتدائية وفقا لمستوى المظاهر النمائية اللازمة لتعلمهم لما لذلك من تأثير كبير على مراحل لاحقة من حياة التلميذ
3- عقد دورات تدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية على تشخيص وكشف خصائص النمو لدى التلميذ في المرحلة الابتدائية.
4- استخدام هذا البحث كنقطة انطلاق للكشف عن صعوبات التعلم الأكاديمية باعتبار البحث اهتم بالكشف عن الصعوبات النمائية.

ملخص البحث

يتكون البحث من الواجهة الاساسية,وهي تحمل عنوان "الكشف المبكر لصعوبات التعلم النمائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية " بحث ميداني على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الزنتان ، حيث قدم هذا البحث توضيح عن مشكلة البحث وتساؤلات البحث , واهداف البحث ومصطلحات البحث .

اما الاطار النظري للبحث فتضمن بعض المواضيع الهامة حول موضوع البحث من ضمنها التعريف بصعوبات التعلم وتوضيح لصعوبات التعلم النمائية وأنواعها وعلاقة صعوبات التعلم

ببعض المفاهيم الاخرى ، أما الجانب الميداني فتضمن الاجراءات المنهجية للبحث وعرض تحليل تساؤلات **البحث ونتائج البحث والمراجع** .

Research Summry

The research consists of the basic inter face which is entitle d Early diagnosis of the difficulties of developmental education for primary student . field research on a sample of primary school students in Al_ zintan city . this paper presents an explanation of the research problem , research questions, research objectives and search terms.

The theoretical framework of the research includes some important topics on the subject of the subject of the research, including the definition of learning difficulties and clarification of developmental learning .

Difficulties and types and the relationship of the concept of learning difficulties with other concepts. The field side includes the me theological procedures for research and analysis research questions.

المراجع :

1- إبراهيم عباسى الزهيري ،تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم ،اطار فلسفي ي وخبرات عالمية ،القاهرة دار الفكر العربي ،2003.

2- احمد احمد عواد ،مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدي الاطفال ، الاسكندرية ،المكتب **العلمي** للكمبيوتر ،1995.

3- احمد عبدالحق عبد السلام الشريف ،ظاهرة العلاج بالخارج الاسباب والنتائج ،رسالة ماجستير غير **منشورة** ،كلية الاداب ،جامعة طرابلس ،2006 **ط** 6

4- **احمد عواد ندا ،صعوبات التعلم ط الاولي** ، 2008،مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع .

5- تيسير مفلح كوافحة ، 2011 ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ، **عمان ، الطبعة الرابعة** .

6- خليل ميخائيل معوض ،القدرات العقلية ، القاهرة ،دار المعارف المصرية ،1980.

7- زيدان أحمد السرطاوى ،المعاقون أكاديميا وسلوكيا خصائصهم وأساليب تربيتهم ،(ط2)،الرياض،مكتبة الصفحات الذهبية 1992.

8- السيد عبدالحميد السيد،صعوبات التعلم ،تاريخها مفهومها ، تشخيصها علاجها ،القاهرة ، دار الفكر **العربى** ،2000.

9- شالز شيفر ،مشكلات الاطفال والمراهقين واساليب المساعدة فيها ،(ترجمة نسيمة داود ونزيه خمدي) **ط**2 ،**عمان** ،منشورات الجامعة الاردنية ،1989.

10- طلعت إبراهيم ،عبد الحميد الزيات ،النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، القاهرة ،غريب لطباعة **والنشر** ،1999**ط** 4

11- عدلي علي ، في التغير الاجتماعي ،الاسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث ،1997،ط، 8 .
12- عزة المختار وسمير ابو فعلي ،تعليم الطفل بطئ التعلم ،من المقررات التأسيسية (رقم 0204)جامعة القدس المفتوحة ،فلسطين ،2000.
13- فاروق الروسان ،ياسر سالم ، رعاية دوى الحاجات الخاصة مقرر ببرنامج التربية رقم (5304)جامعة القدس المفتوحة فلسطين 1994.
14- فتحى السيد عبدالرحيم ،سيكولوجية الاطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة ،الكويت ،دار القلم ،1982.
15- سليمان الريحانى ،التخلف العقلي ،عمان ،المطبعة الاردنية ،1981.
16- فتحى مصطفى الزيات ،المتفوقا عقليا ذووصعوبات التعلم القاهرة ،حقوق الطبع للمؤلف ،2002.
17- فيصل الزراد ، صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الامارات ،مجلة رسالة الخليج ،الرياض ،مكتب التربية العربية لدول الخليج ،العدد التامن والثلاثون ،السنة الحادى عشر ،1991.
18- كيرك وكالفانت ، صعوبات التعلم الاكاديمية والنمائية (مترجمة زيدان السرطاوى وعبدالعزيز السرطاوى)الرياض ،مكتبة الصفحات الذهبية ،1976.
19- محمد الجوهري ،علم الاجتماع والمشكلات الاجتماعية ،الإسكندرية،دار المعرفة الجامعية ،1998ط 5.
20- محمد عبدالمؤمن حسن ،سيكولوجية غير القادرين وتربيتهم ،الاسكندرية ،دار الفكر الجامعى ،1976.
21- محمود غانم ، وابر اهيم الخطيب ،تعليم الطفل بطئ التعلم ،عمان الدار العلمية ودار الثقافة ،2001.
22- مصطفي نوري القمش ، الموهوبون ذوو صعوبات التعلم ،الطبعة الأولي 2012م ،دار الثقافة للنشر والتوزيع
23- نبيل عبدالهادى وعمر نصرالله ،بطء التعلم وصعوباته ،عمان ،دار وائل ،2000.
24- نصرة عبد المجيد جلجل،علم النفس التربوي المعاصر ،القاهرة ، مكتبة النهضة ، 2000.

الأساليب الحديثة للتقويم التربوي البديل

أسناء عمر عبدالمولى
جامعة الزاوية
كلية التربية
قسم التربية وعلم النفس

المبحث الأول : الإطار التصوري للبحث

مقدمة البحث :

يعد التقويم التربوي البديل Alternative Assessment توجهاً جديداً في الفكر التربوي، وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية المختلفة.

على الرغم من أن هذا النمط الجديد من التقويم يعد جزءاً لا يتجزأ من حركات إصلاح التعليم، وما يتعلق به من قضايا تربوية رئيسية في كثير من دول العالم المتطور في وقتنا الحاضر، إلا أنه أصبح مثار كثيراً من النقاش والجدل في الأوساط التربوية، وبين خبراء القياس والتقويم التربوي في هذه الدول[1].

إذ أن التعليم في كثير من بلدان العالم يشهد حركة إصلاح جذرية تتمثل في إدخال مفاهيم جديدة مثل مفهوم التقويم المتعدد أو التقويم البديل، وذلك لتحقيق التميز لدى الخريج الذي يسمح له بمواجهة التحديات التي يفرضها القرن الواحد والعشرين.

الأمر الذي استدعى المنظومة التعليمية إعادة النظر في عملية التقويم التقليدية التي تكتفي باختبارات الورقة والقلم، والصبح والخطأ التي لا تقيس إلا المعارف والمستويات الدنيا من التفكير، لتشمل كل مرافق المؤسسة التعليمية، كتقويم تعلم الطالب، والمواد التعليمية، وتقويم الأداء التدريسي للمعلم والمنهج، والمختبرات، وغيرها[2].

فمن هنا شهدت عملية التقويم تطورات مهمة نجم عنها تغيرات جذرية في مفهوم التقويم وأساليبه وأغراضه ووظائفه، أدت إلى ظهور ما يصلح عليه الأن بالتقويم البديل أو التقويم المتعدد[3].

إلا أنه وبالرغم من هذه التطورات الكبيرة والمتسارعة لا تزال المنظومة التعليمية في البلاد العربية عموماً وفي ليبيا خصوصاً تعاني العديد من المشكلات التي أثرت وما زالت تؤثر على العملية التعليمية ومخرجاتها، وهذا ما أكد التقرير الصادر عن المؤتمر التربوي الذي عقد في عمان (الأردن)سنة (1990) بعنوان تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين: (الكارثة أو الأمل)، أي أنه إذا استمر التعليم يقدم خدمته في مستوى النوعية التي يقدمها الآن فإن ذلك سيؤدي إلى كارثة محققة، ذلك بأن الخريجين لن يكونوا مؤهلين لأي عملٍ كان[4].

هذا ما أكدته العديد من الدراسات التربوية في مجال العملية التعليمية بأن واقع التعليم في أغلب البلدان العربية يغلب عليه الطابع النظري، فضلا عن استمرارية تصميم المناهج بالأساليب التقليدية التي تكرس على حفظ المعلومات واسترجاعها في عملية التقويم.

مما يستدعي ضرورة البحث عن الأسباب الكامنة وراء عدم استخدام الأساليب الحديثة للتقويم التربوي التي نعاني منها في وقتنا الحاضر للوصول إلى الطريقة الملائمة لاستخدام الأساليب الحديثة في التقويم التربوي البديل والمشاكل المتعلقة بالمؤسسات التعليمية.

مشكلة البحث:

يشهد العالم من حولنا تطوراً شاملاً لمفهوم تقويم تعلم الطلبة ضمن الأساليب الحديثة، مما يتطلب من المعلمين وعلى اختلاف تخصصاتهم استخدام أساليب تقويمية تربوية حديثة ومتنوعة غير الاختبارات الكتابية التي اعتادوا أن يمارسوها لتقويم تحصيل الطلبة، أو لقياس نواتج التعلم، وهو السائد في تعليمنا اليوم ذلك لاعتماد أساليب القياس والتقويم على وسائل لا تعكس مدى تحقيق أهداف واضحة من العملية التعليمية، وهي وسائل تجاوزتها معظم النظم التعليمية في بلدان العالم المتقدم، بل تجاوزت الأساليب التقويمية الحديثة المرتبطة بالاختبارات بمختلف أنواعها، وهو ما لم نصل إليه في تعليمنا حتى اليوم، لذا فإن الأساليب الحديثة في التقويم ترى أن الاختبارات ليست إلا شكلاً من أشكال التقويم المتنوعة الأخرى.

كما يتضح من خلال الدراسات السابقة وجود تباين حول أساليب التقويم المتبعة داخل الغرفة الصفية، فجاء هذا البحث الحالي للكشف عن أساليب التقويم التربوي البديل من التقويم المعتمد على الأداء، والورقة والقلم، الملاحظة، التواصل، مراجعة الذات.

تساؤلات البحث:

تتمحور مشكلة البحث العامة في الأساليب الحديثة للتقويم التربوي البديل، والتعرف على أسباب المشكلة، وإمكانية معالجتها، حيث صاغت الباحثة تساؤل بشكل إجرائي وهو:

- ما الأساليب الحديثة في التقويم التربوي البديل؟

- ما أهم متطلبات التقويم البديل؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1- التعرف إلى درجة استخدام المعلمين للتقويم التربوي البديل.

2- تحديد درجة استخدام المعلمين للأساليب الحديثة للتقويم البديل تبعاً لسنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

أهمية البحث:

1- يفيد البحث الحالي المعلمين عامة، ذلك بتحديد أهم أساليب التقويم التربوي البديل وأدواته التي يتسخدمونها في تقويم العملية التعليمية التعلمية، وانعكاسها على درجة استخدامهم لها.

2- تناول البحث موضوع التقويم التربوي البديل وأدواته وهو من الموضوعات الرئيسية في العملية التعليمية التعلمية.

3- حاول هذا البحث استقصاء أثر عدة متغيرات خاصة بالمعلمين حول درجة استخدامهم لأساليب التقويم التربوي البديل ومنها:**سنوات الخبرة، الدورات.**

منهج البحث:

نظراً لطبيعة البحث فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وبالتحديد الدراسة المكتبية منه، واعتمد في دراستها على ما كتب في هذا المجال من تقارير ووسائل ونشرات ومؤلفات، وبالإضافة إلى خبرة الباحثة البسيطة والمتواضعة في مجال التدريس ببعض المراحل الدراسية خلال السنوات الماضية وإلى الآن.

مصطلحات البحث:

أ- الأساليب الحديثة للتقويم:

تتميز الأساليب الحديثة باعتمادها على الجوانب التطبيقية في استخدام الوسائل والأساليب المختلفة، على عكس الأساليب القديمة، حيث إنّ أهم فوائد الأساليب الحديثة قدرتها على تعزيز **التعلم الذاتي لدى الفرد.**

ب- التقويم:

يعد التقويم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية وجزءاً لا يتجزأ منها، فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة ما تم تحقيقه من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من

جانب الأفراد على اختلاف مستوياتهم ومع الإمكانيات المستخدمة، ومن خلال التقويم يمكن تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيها من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة.

- حيث يعرف التقويم بأنه: "عملية تشخيصية وقائية علاجية تهدف إلى تحديد جوانب القوة والضعف والوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية ومدى فاعلية البرنامج التربوي[5].

أما التقويم البديل فقد تعددت المفاهيم والمصطلحات الخاصة بالتقويم البديل حيث أصبحت تتضمن منظوراً جديداً لفلسفة التقويم، ومنهجياته، وعملياته وأساليبه وأدواته تتخطى حدود الأساليب ، والأدوات التقليدية التي تعتمد اعتماداً أساسياً على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها إلى مفهوم جديد للتقويم وهو ما تعارف عليه بالتقويم الحقيقي، أو التقويم البديل، ويعرف إجرائياً بأنه:

"فن تقدير قيمة عمليتي التعليم والتعلم في مستوى معين بأدوات علمية وفي مدة زمنية محددة نسبياً، من أجل تعديل وتسوية مسار هذه العملية التربوية وإزالة وإبعاد الإعوجاج الذي يعتريها من فترة الأخرى".

ويعرف اصطلاحاً بأنه:

- هو عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف، وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها[6].
- يعرف التقويم البديل أيضاً بأنه استخدام أساليب للتقويم غير تقليدية خلاف الاختبارات المقنعة التي تركز على مجل التذكر[7].

المبحث الثاني: الإطار النظري للبحث

التقويم التربوي:

هو وسيلة من الوسائل التربوية السائدة للتعليم، والتي تساعد على تحديد وقياس مدى فهم الطالب أو المتدرب للمادة الدراسية، أو المحاضرة المشروحة ويساعد على تقييم الأداء التربوي والتعليمي المرتبط بالمحاضر أو المدّرس، لذلك تلتزم كافة المؤسسات التعليمية بوضع نظام خاص بالتقويم التربوي يهدف إلى متابعة الطلاب خلال فترة زمنية محددة، ويطلق عليها مسمى (فصل).

غالباً يعتمد التقويم التربوي على نظام العلامات التي توضع على شكل أرقام، أو حروف، أو كليهما، ولكل علامة نسبة مئوية خاصة بها، وبناءً عليها يتم ترتيب الطلاب على مستويات

تقويمية، يساعد على فهم طبيعة تقدّمهم في المواد الدراسية، وتوفر للمعلمين خلاصة مناسبة عن مهارات، وأداء كل طالب داخل الغرفة الصفية، وفي باقي النشاطات الإضافية الأخرى.

أساليب التقويم التربوي:

توجد مجموعة من الأساليب التي تساعد المعلمين والمحاضرين على تقويم الطلاب ومن اهمها:

1- الامتحانات:

هي مجموعة من الأسئلة التي يتم إعدادها من قبل المدرس، **أو المحاضر، أو مجموعة من** المحاضرين تهدف إلى تقويم أسلوب الطلاب، والتعرف على مدى فهمهم للمادة الدراسية، ولكل امتحان من الامتحانات التي يتم عقدها خلال الفترة الدراسية نسبة مئوية من العلامات يتم توزيعها بناءً على ترتيب مسبق من قبل المحاضر نفسه، أو المؤسسة التربوية، ومن الممكن تصنيف الامتحانات على الأنواع التالية:

أ- الامتحانات القصيرة: هي امتحانات يتم عقدها بشكل مفاجئ أحياناً من أجل تقويم مدى فهم الطالب للمحاضرة الحالية، أو المادة الدراسية السابقة، وتساعد على التعرف على مدى متابعة الطالب لدراسته، ومراجعته للمواد الدراسية، وعادة لا يحب الطلاب هذا النوع من الامتحانات.

ب- الامتحانات الفصلية: هي امتحانات تعقد ثلاث أو أربع مرات في الفصل الدراسي الواحد، وتسمّى أيضاً بالامتحانات الشهرية؛ لأن كل امتحان منها يعقد خلال مدة تتراوح بين الشهر والثلاثة شهور، ويُعدّ أخر امتحان منها هو الامتحان الذي تجمع أسئلته كافة المادة الدراسية المقررة على طلاب.

2- الواجبات:

هي مجموعة من الأسئلة الموجودة في المادة المقررة، أو يتم وضعها بالاعتماد على مصادر خارجية، ويطلب من الطلاب القيام بحلها فترة زمنية محددة، ويجب على كل طالب تسليم الواجب المطلوب منه للمدرس، أو المحاضر مكتوباً، أو من خلال البريد الإلكتروني، وبناءً على الحلول التي يقدمها الطلاب لهذه الواجبات، يتم تحديد مستوى أداء كل طالب منهم.

3- المشاركة:

هي التفاعل الذي يظهر على الطلاب خلال الحصة، أو المحاضرة الدراسية، عن طريق الإجابة على الأسئلة التي يتم طرحها من قبل المحاضر، أو المساعد في شرح جزء من المادة،

وتساهم المشاركة الفعالة بتقوية شخصية الطلاب، وجعلهم أكثر فهماً للمادة الدراسية، وتساعدهم على الزيادة من معدل علاماتهم خلال الفصل الدراسي[8].

الأساليب الحديثة في التقويم:

دعت الأساليب الحديثة في مجال التقويم التربوي إلى نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل، حيث يعد التقويم البديل بجميع أساليبه توجهاً جديداً في الفكر التربوي، وتحولاً جوهرياً في الممارسات السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية المختلفة.

وبالرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي نلاحظ كثيراً من المصطلحات أو المفاهيم المرادفة لمفهوم التقويم البديل ومنها: التقويم الواقعي أو الأصيل، والتقويم القائم على الأداء، والتقويم البنائي، والتقويم السياقي، والتقويم الكيفي، والتقويم المبحثي، وتقويم الكفاءة، والتقويم المتوازن[9].

لقد استخدمت الباحثة في هذا البحث مصطلح التقويم البديل لأنه أعم وأشمل من المصطلحات الأخرى والأنسب لهذا البحث.

- **التقويم التربوي البديل:**

يعد التقويم التربوي البديل توجهاً جديداً في الفكر التربوي للنظرية البنائية، وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين، لذلك دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي إلى التقويم البديل الذي يعتمد على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم.

الأسباب التي أدت إلى ظهور التقويم البديل:

من أبرز الأسباب التي أدت إلى ظهور التقويم البديل ما يلي:

- نشر تقرير "أمة في خطر" A Nation at risk وغيره من التقارير في الثمانينات إلى موجة ثالثة من إصلاحات التعلم والتقويم على مستوى الولايات.
- رأت اللجنة القومية للمستويات التربوية والعمليات الاختبارية (NCEST) في أمريكا عام 2000م أن التركيز في الماضي على الكفايات ، أو اختبارات الحد الأدنى للكفايات، والتي تقتصر على الورقة، والقلم كانت لها آثار سلبية، فكانت هناك رد فعل قوي من جانب المربين بضرورة التحول من التقويم المعتاد الذي يقدم صورة أحادية البعد عن أداء الطالب باستخدام أسلوب تقويم واحد إلى التقويم البديل الذي يقدم صوراً متعددة الأبعاد عن أداء الطالب؛ باستخدام أساليب متنوعة.

- كثير من المعلمين والمسؤولين الإداريين وغيرهم ممن حاولوا إعادة تصميم المناهج، وتحسين عملية التعلم، وجدوا أن الاختبارات لا تعكس بدقة الأهداف التربوية الجديدة، فبزيادة استخدام الاختبارات أصبحت النتائج المستمدة منها أكثر خطورة، نظراً لأن هذه النتائج تستخدم في اتخاذ قرارات متعددة تؤثر في تحصيل الطلاب، وتوجهاتهم، وفي أداء المدارس، بل في النظام المدرسي، كما تبرز مشكلات متعددة لهذه الاختبارات عندما يترتب عليها تأثيرات مهمة في مستقبل الطلاب.
- تخوف أصحاب الأعمال من افتقار الطلاب الذين سوف ينضمون مستقبلاً إلى القوة العالمية إلى الكفايات المرجوة التي تؤهلهم للتنافس في الاقتصاد العالمي المتسارع، كل ذلك أدى إلى ظهور حركة إصلاح جديدة تستند إلى تقويم بديل يركز على التقويم القائم على الأداء [10].

وترى الباحثة أن التقويم التقليدي لا يساعد على قياس مهارات الطلاب من جميع الأبعاد بل يقتصر على التركيز ببعض الأبعاد التي يملكها الطلاب مما يجعل العملية التعليمية غير متلائمة مع التقدم المعرفي والتكنولوجي، وهذا ما دعى إلى ظهور التقويم التربوي البديل الذي يجعل الطلاب فاعلين وينمي لديهم روح القيادة وتحمل المسؤولية ويعدهم للمستقبل.

- الاختلاف بين التقويم البديل والتقويم التقليدي:

يختلفان من عدة أوجه والتي من أبرزها ما هو موضح في الجدول الأتي مقارنة بين التقويم البديل والتقويم التقليدي[11]

م	التقويم البديل	التقويم التقليدي
.1	يأخذ شكل مهام حقيقية مطلوب من الطلاب إنجازها أو أدائها.	يأخذ شكل اختبار تحصيلي أسئلته كتابية مطلوب من الطالب الإجابة عنها.
.2	تتطلب من الطلاب تطبيق معارفهم ومهاراتهم ودمجها لإنجاز المهمة.	يتطلب من الطلاب تذكر معلومات سبق دراستها.
.3	يوظف الطلاب مهارات التفكير العليا لأداء المهمة (مهارات ، التطبيق، التحليل، التقييم، التركيب).	يوظف الطلاب عادة مهارات التفكير الدنيا لإنجاز المهمة.
.4	يستغرق إنجاز المهمة وقتاً طويلاً يمتد لعدة ساعات أو أيام.	تستغرق الإجابة على الاختبارات التحصيلية وقتاً قصيراً نسبياً (ما بين 15 دقيقة إلى 120 دقيقة عادة).
.5	يمكن أن يتعاون مجموعة من الطلاب في إنجاز المهمة.	إجابة الطلاب على الاختبار التحصيل فردية.
.6	يتم تقدير أداء الطلاب في المهام اعتماداً على قواعد	يقدر أداء الطالب في الاختبار بالدرجة (العلامة)

م	التقويم البديل	التقويم التقليدي
	(موازين) تقدير.	التي حصل عليها بناء على صحة إجابته عن الأسئلة.
7.	يتم تقييم الطلاب بعدة أساليب: اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، مشروعات الطلاب...إلخ.	يقتصر تقييم الطلاب عادة على الاختبارات التحصيلية الكتابية.

- خصائص التقويم التربوي البديل:

يتميز التقويم التربوي البديل بخصائص تميزه عن التقويم التقليدي تتمثل في الآتي:

1- **استمراري:** عمليات التقويم البديل تسير جنباً إلى جنب مع عملية التدريس والتعلم، وهي متلازمة لكل نشاط يقوم به الطالب أو يشارك فيه.

2- **شمولي:** يقيس العمليات الإجرائية والمعرفية التي يقوم بها الطالب إضافة إلى النتائج النهائية، كما يشمل أيضاً الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.

3- **تعاوني:** يفرض التقويم البديل على كل من له صلة بتعليم الطالب كالمعلم وولي الأمر والمشرف الطلابي ومدير المدرسة أن يقوم كل بدوره ويستعين بالآخرين لتحقيق النواتج التعليمية المنشودة.

4- اقتصادي: تتم عملية التقويم بأقل تكلفة مادية ممكنة، ويأتي ذلك من حسن اختيار الأداة المناسبة المستخدمة لقياس النواتج بأقل وقت وجهد.

5- **علمي:** إذ تمثل تحديد النواتج التعليمية المطلوبة للطالب خطوة محكمة بشكل دقيق، من **استخدام أدوات** قياس متنوعة محكمة ثبت صلاحيتها للاستخدام وتحدد معايير أداء علمية متفق عليها يمكن الاحتكام إليها لمعرفة واقع تعلم الطالب[12].

6- **مرن:** يتم استخدام أدوات متعددة مثل: قوائم الرصد، وسلالم التقدير، والسجلات الوصفية، وسلالم التقدير اللفظية، وغيرها من الأدوات ، وكذلك تعدد المواقف التي تستخدم فيها هذه الأدوات لقياس نواتج التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية.

7- ديمقراطي: يتم من خلال تدريب الطلبة على تقويم أنفسهم وإتاحة حركة التفكير لهم ليتمكنوا من تحقيق نتاجات التعلم، وأن يكونوا مشاركين فاعلين في تحديد معايير الأداء المطلوبة.

8- **عادل:** يعني أن تعطي أسس ومعايير التقويم مستخدمة النتائج نفسها وإن اختلف زمان ومكان التطبيق أو اختلفت الجهة التي تقوم بعملية التقويم.

9- ذو معنى: أي يركز على العمليات والنواتج وليس على النواتج فقط، ويتطلب استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، ويقود إلى تطبيق الأداء في مواقف حياتية متجددة.

10- **واقعي**: أي أنه يقوم المهام المعرفية والمهارية المعقدة كما هي في واقع الحياة الفعلية، بخلاف التقويم التقليدي الذي يعتمد أساساً على الاختبارات التقليدية[13].

ويرى علام أن التقويم التربوي البديل يتميز بخصائص وأهم هذه الخصائص ما يلي:

1- الإستناد إلى مستويات تربوية، أو توقعات مرجوة للمواد الدراسية.
2- الإستناد إلى مهام أدائية واقعية تتطلب إنشاء استجابات.
3- الإستناد إلى التقييم المباشر للسلوك أو الأداء المرجو.
4- الإستناد إلى عينات مختلفة من الأداء عبر الزمن.
5- **الاستناد** إلى نظام التقويم القائم على المستويات.

وتضييف الباحثة الخصائص التالية:

1- التركيز على شمولية التقويم لكافة مجالات التعلم.
2- التركيز على التكامل بين عملية التدريس والتقويم.
3- التركيز على تنمية قدرات المتعلم ومهاراته وليس مجرد قياس أداء الطالب.
4- الاهتمام بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية.

وظائف وأغراض التقويم التربوي البديل:

1- **مراقبة وتوثيق تقدم الطلبة نحو تحقيق المستوى أو التوقعات الأكاديمية:** توثيق هذا التقدم أو النمو بطريقة منظمة، غير أن نظام التقويم البديل لا يركز كما هو الحال في التقويم التقليدي على مراقبة حصيلة الطلبة من معرفة، وإنما يهتم بنطاق من المهارات الأكثر اتساعاً وواقعية، ويستند إلى مستويات مرتفعة وواضحة يعمل الطالب جاهداً على تحقيقها.
2- **تقديم بيانات ومعلومات عن أداء الطلبة تؤثر في عملية التعليم والمناهج:** فالتقويم البديل يقدم بيانات كمية وكيفية متنوعة، ومعلومات تفصيلية عن أداء الطلبة، فهذا البيانات والمعلومات المتنوعة تعطي صورة أكثر واقعية واكتمالاً عن تحصيل الطلبة، وتعرف المهارات والمعارف، والإجراءات التي تتطلب مزيداً من الاهتمام في عملية التعليم.
3- **المساءلة التربوية للمعلمين والمدارس حول أداء الطلبة:** يبدو أن المساءلة استناداً إلى المعلومات المستمدة من الأساليب المتنوعة للتقويم البديل لم تغفل البيانات المستمدة من درجات الاختبارات التحصيلية التي تشمل على مفردات الاختبار المتعدد، حيث أن كليهما

يكمل الآخر، من أجل تطبيق نظام رسمي للثواب والعقاب للمدارس التي لا تحقق نسبة معينة من المستويات أو التوقعات التي يتم تحديدها.

4- **منهج الطلبة شهادات تخرج توثق تحصيلهم ومهاراتهم:** فهذه الشهادات ينبغي أن توثق مهارات الطالب وإمكاناته، وليس حصيلة ما اكتسبه من معلومات أو معارف، فالأداء الجيد للطالب في الأساليب الحديثة المتنوعة للتقويم ربما يعد شرطاً ضرورياً لمنحة شهادة التخرج.

5- **الاعتراف أو الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التربوية:** في قرب نهاية هذا القرن أصبحت الاعتمادية تركز على نظام تقويم هذه المؤسسات استناداً إلى الأداء، فتقويم المؤسسات التربوية من أجل الاعتماد الأكاديمي أصبح يعتمد على مقاييس متعددة لأداء الطلبة.

6- **التقويم على نطاق واسع:** فقد أصبح هناك عدد متزايد من المربين يرون أن الاعتماد بدرجة أكبر على التقويم البديل، وبخاصة صحائف أو ملفات الأعمال، وغيرها من الأساليب الحديثة للتقويم القائمة على الأداء بدلاً من اختبارات الاختيار المتعدد يمكن أن يسهم في زيادة صدق العمليات الاختبارية، بحيث يمكن أن تستفيد المدارس من نتائجها[14].

استراتيجيات وأدوات التقويم البديل:

إن التوجه الجديد عالمياً، لكثير من الأنظمة التعليمية نحو المدرسة المعرفية بدلاً من السلوكية، اقتضى من المعلمين، تحوّلاً جذرياً في نظرتهم الضيقة لعملية تقويم تعلم الطلبة وتعلميهم، التي كانت تعني فقط بما اختزنه المتعلم في ذهنه من معلومات محددة لم تعد تتلائم مع متطلبات هذا العصر، بكل ما يميزه من تفجر معرفي وتكنولوجي لذا أصبح المعلم وفقاً لهذا التوجّه الجديد، مطالباً باستخدام استراتيجيات وأدوات جديدة في تقويمه لتعلّم وتعليم طلبته، تركز على ما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات عقلية، وتهتم بعمليات التفكير وخاصة عمليات التفكير العليا.

أ- استراتيجات التقويم البديل:

1- استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:

تتيح هذه الاستراتيجية للطلبة، توظيف المهارات التي تعلّموها في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع مظهرةً مدى اتقانهم لما تعلموه في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها ويندرج تحت هذه الاستراتيجية عدد من الفعاليات التي يمكن أن تعد مثالاً ملائماً لتطبيق هذه الاستراتيجة كالتقديم والعرض التوضيحي والمحاكاة والمناظرة، إن هذه الاستراتيجية بما تقدمه من تقديم متكامل ومباشر، تتيح للطالب لعب دور إيجابي في تقييم المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية

التي يمتلكها، ومشاركة المعلم بوضع معايير تقويم الأداء ومستوياته، مع احتفاظ المتعلم بحق الدفاع عن رأيه وأدائه بالحجج والبراهين المنطقية.

2- استراتيجية التقويم بالقلم والورقة:

تعد الاختبارات بأنواعها عماد هذه الاستراتيجية، وركيزتها بما تقدمه من أدوات معدة بإحكام، تمكن المعلم من قياس قدرات الطلبة ومهاراتهم في مجالات محددة، تظهر مستوى امتلاكهم للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتاجات التعليمية لمحتوى دراسي تعلّموه سابقاً، وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية فيما تقدمه للمعلم من معرفة بمواطن القوة ومواطن الضعف في أداء الطلبة، وقياس مستوى تحصيلهم ومدى تقدمهم فيه، مما يزوّد المعلم وولي الأمر بالتغذية الراجعة حول أدائهم.

3- استراتيجية الملاحظة:

تعد استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة من أنواع التقويم النوعي الذي يدون فيه سلوك الطلبة بهدف التعرف على اهتماماتهم وميولهم واتجاهاته وتفاعلهم مع بعضهم بعضاً، بقصد الحصول على معلومات تفيد في الحكم على ادائهم، وفي تقويم مهاراتهم وقيمهم وأخلاقياتهم وطريقة التفكير التي ينتهجونها.

4- استراتيجية التقويم بالتواصل:

تقوم هذه الاستراتيجية على جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار، بشكل يمكن المعلم من معرفة التقدم الذي حققه المتعلم، فضلاً على التعرف إلى طريقة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات.

5- استراتيجية مراجعة الذات:

تقوم هذه الاستراتيجية على تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديدة، وذلك بتقييم ما تعلمه الطالب من خلال تأمله الخبرة السابقة، وتحديد القوة والنقاط التي بحاجة إلى تحسين، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً، لذا تعد هذه الاستراتيجية مكوناً أساسياً للتعلم الذاتي، بما تقدمه للمتعلم من فرصة حقيقية لتطوير مهاراته ما وراء المعرفية ، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير العليا، وحل المشكلات مما يمكن المتعلم من تشخيص نقاط القوة في أدائه ، وتحديد حاجاته وتقييم اتجاهاته.

ب- أدوات التقويم البديل:

1- قوائم الرصد:

تشمل قوائم الرصد قائمة الأفعال أو السلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر، وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد

تقديرين من الأزواج التالية: صح أو خطأ، نعم أو لا، موافق أو غير موافق، وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقيق النتاجات التعليمية.

2- سلالم التقدير:

تقوم سلالم التقدير على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام أو المهارات الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة، بشكل يظهر مدى امتلاك الطلبة لها.

3- سجل وصف سير التعلم:

إن تعبير الطالب كتابياً حول أشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها، تتيح للمعلم فرصة الاطلاع على آراء الطلبة واستجاباتهم من خلال سجل وصفهم لسير تعلمهم وكيفية ربط ما تعلموه مع خبراتهم السابقة.

4- السجل القصصي:

يقدم السجل القصصي بوصفه أداة من أدوات التقويم البديل صورة واضحة عن جوانب النمو الشامل للمتعلم ، من خلال تدوين وصف مستمر لما تم ملاحظته على أدائه، مما يقدم للمعلم صورة واضحة تمكنه من التعرف إلى شخصية المتعلم ومهاراته واهتماماته[15].

يتضح مما سبق أن التقويم البديل أدى إلى تغير جوهري في دور الطالب حيث أصبح الطالب هو محور العملية التعليمية، وجعله أكثر نشاطاً وفاعلية، بالإضافة إلى تغير دور المعلم حيث أصبح موجه ومرشد للطلاب، وإن هذا النوع من التقويم يقيس مهارات التفكير العليا التي لا يقيسها التقويم التقليدية، ويقدم تغذية راجعة للمعلم وللطالب، فيساعد في تحسين ونمو العملية التعليمية[16].

مما جعل للتقويم التربوي البديل أهمية وفوائد كثيرة تكمن في عدة نقاط وهي:

1- تغيير دور الطلبة في عملية التقويم، فبدلاً من أن يكونوا مجيبين سلبيين عن الاختبار فقط، يصبحوا مشاركين نشطين يمارسون أنشطة تكشف ما يستطيعون عمله بدلاً من أن نبرز نواحي ضعفهم، وهذا التحول بالنسبة للطلبة كثيراً ما يؤدي إلى انقاص قلق الاختبار وزيادة تقدير الذات.
2- تقديم مهام وأعمال مشوقة وذات قيمة في الحياة الفعلية، تتحدى قدرات الطلبة، لكي يطرحوا أسئلة ويصدروا أحكاماً، ويبحثوا عن إمكانيات وبدائل.
3- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة مهما اختلفت أعمالهم، وقدراتهم العقلية وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية
4- تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو التعلم والمعلم ونحو أنفسهم أيضاً.

5- ابتكار أدوار جديدة للمعلمين، بحيث يكون دور المعلم مساعدة الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم، وأن يصبحوا مقومين ذاتيين مجيدين.

6- إعطاء الآباء دوراً أكثر نشاطاً في عملية التقويم، من خلال توفير معلومات هادفة وذات معنى عن مستوى الطلبة، وتشجع الآباء على ان ينظروا إلى ما هو أبعد من تقديرات الاختبار والتقارير، أو الشهادات المدرسية في تقديم إنجاز أبنائهم وتحصيلهم[17].

الدراسات السابقة :

1- دراسة العليان (2014):

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات، واستخدام الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (37) واستخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع البيانات، كانت نتائج الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات تبعاً لمتغير سنوات الخدمة التعليمية ولمتغير الالتحاق بدورات تدريبية وذلك لصالح ذوي الخبرة أكثر من (15) سنة والحاصلين على دورات تدريبية.

2- دراسة أكبس وجينكتك (2013):

هدفت هذه الدراسة للتعرف على وجهات نظر معلمي الجغرافيا عن أساليب التقويم البديل ومستوى استخدامه ، اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الباحث لجمع البيانات الاستبانة، والتي تم تطبيقها مع (108) من معلمين الجغرافيا المشاركين في طرابزاون، جيرسون، أوردو وريزو، بحيث كانت نسبة المعلمين المشاركين (57%) وكانت نسبة المعلمات (43%) من الحاصلين على درجة الماجستير، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن المعلمون يستخدموا أساليب التقويم التقليدية أكثر من أساليب التقويم البديلة.

3- دراسة أبوعواد وأبوسنينة (2011):

هدفت هذه الدراسة للتعرف على استقصاء معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث في الأردن، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الباحثان لجمع البيانات استبانة مطورة مكونة من (44) فقرة موزعة على مقياس خماسية للتدريج، وتشمل ثلاثة أبعاد هي: طبيعة التقويم البديل، ومزايا التقويم البديل، وممارسات المعلمين في التقويم البديل والذي تم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة (84) معلماً

ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن.

وقد أسفرت نتائج الدراسة أن معلمي الدراسات الاجتماعية يحملون معتقدات إيجابية داعمة لمزايا التقويم البديل ، وطبيعته وممارسات المعلمين حوله.

4- دراسة الخرابشة (2004):

فهدفت دراستها إلى معرفة أثر أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي مقارنة بالأسلوب الاعتيادي الاختباري، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لمصلحة المجموعة التجريبية التي تم تقويم أداء طلبتها باستخدام أساليب التقويم البديلة، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزي للتفاعل بين الجنس وطريقة التقويم المستخدمة.

نتائج البحث:

من خلال العرض السابق تم التوصل إلى النتائج التالية:

للسؤال الأول: وينص على (ما الأساليب الحديثة في التقويم التربوي البديل؟) **وتمت الإجابة على** هذا التساؤل من هذا التساؤل منم خلال الآتي:

1- التقويم التشخيصي: والهدف منه التعرف على قدرات المعلمين وغيرهم من العاملين في المجالات المختلفة، والكشف عن استعداداتهم ومدى امتلاك أيّ منهم لاحتياجات التعليم اللاحق، وتقع مسؤولية إعداده على المعلم حال مرأت الحاجة لذلك، مثل الأفكار العامة والفكرة الرئيسية والنظرة والتساؤل.

2- التقويم التكوينيّ: ويعرف أيضاً باسم التقويم البنائي، وهو من أنواع التقويم المستمر غير المنقطعة، والتي تكون مرافقة بشكل رئيسي لمراحل تعليم وتعلم المادة الدراسية بكافة وحداتها، ويهدف هذا النوع من التقويم إلى قياس مدى التقدم في قدرات الدارسين نحو إتقان مهارات المادة الدراسية وكيفية توظيف عناصرها، وقد تم تحديد لكل وحدة من وحدات المادة الدراسية عدد من الكفايات المستهدفة التي تتضمن معايير يمكن للمعلم أن يستعين بها خلال قيامه بعملية التقويم.

3- التقويم التجميعي: ويعرف أيضاً باسم التقويم الختامي، ويقوم به المعلم بعد انتهائه من شرح وتقديم أي وحدة للطلاب أو أكثر، أما الهدف منه فيتمثل في تقديم مؤشرات دقيقة حول اتقان الطالب الكفايات الأساسية التي تم تحديدها فيما سبق.

ومن خلال ما سبق يتضح أن الأساليب الحديثة تساعد المعلم الجيد على استخدام الأسلوب التقويمي المناسب في المكان المناسب، وذلك حسب نوع المعلومات المراد قياس تحصيلها ، وكما يعتمد على كمية المعلومات.

السؤال الثاني: والذي ينص على (ما أهم متطلبات التقويم البديل؟) وتمت الإجابة على هذا السؤل من خلال الآتي:

توجد مجموعة من متطلبات التقويم التربوي البديل وهي كالتالي:

1- ربط التقويم البديل بمنظور مستقبلي لتعلم الطلبة.
2- ربط التقويم البديل بالأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها.
3- إتاحة الفرص لجميع الأطراف المعنية لتعرف أغراض التقويم البديل.
4- جعل التقويم البديل واضحاً ومفيداً في تقديم معلومات واضحة عما تعلمه الطلبة، ومجالات هذا التعلم.
5- مراعاة توقيت التقويم البديل، فهذا التقويم يستغرق وقتاً أطول من التقويم التقليدي.
6- إتاحة الفرصة للمتعلمين والإداريين لتعلم واستخدام الأساليب الحديثة للتقويم[18].

ومن خلال ما سبق ذكره يتضح أن متطلبات التقويم البديل تساعد الطالب والمعلم على تنشيطهم وتحفيزهم على الإنجاز وتقليل قلق الاختبار وتعزيز مفهوم الذات لديهم.

التوصيات والاقتراحات:

في ضوء ما وردفإن الباحثة توصي بما يلي:

1- أن تأخذ وزارة التربية والتعليم تقنية التقويم البديل بعين الاعتبار عند تصميم مناهج العلوم العامة.
2- تطبيق استراتيجية التقويم البديل في جميع الصفوف للمرحلة الأساسية والثانوية ولجميع المواد.
3- إثراء محتوى المناهج الدراسية بمختلف مجالاتها بأساليب التقويم البديل، لفاعليتها في تحقيق العديد من الأهداف التربوية العلمية.
4- تضمين التقويم البديل في مفردات مادة طرائق التدريس في كليات التربية لحداثتها.
5- إجراء دراسات مماثلة في أساليب التقويم التربوي البديل غير الأساليب المتبعة في هذه الدرلسة.
6- توصي الباحثة بضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمين يهدف إلى تطوير مهاراتهم في مجال أدوات التقويم البديل.

هوامش البحث :

[1] صلاح الدين محمود علام (2007): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص13.

[2] حسن شحاته (2001): التعليم الجامعي والتقويم الجامعي، بين النظرية والتطبيق، دار العربية للكتاب، القاهرة، ص45.

[3] عبدالحفيظ سعيد مقدم (2008): الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي، ورقة عمل مقدمة في المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد 25، ص5.

[4] حسن شحاته (2001) ، مرجع سبق ذكره، ص29.

[5] سهيل رزق دياب (2011): أثر استخدام أدوات تقويم متنوعة على تحصيل طلبة السابع الأساسي في مادة العلوم وتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث ، العدد (3) ، المجلد (26) ، ص56.

[6] عبدالله العمادي، ماهر الدرابيع (2004): القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ص30.

[7] سوسن شاكر مجيد (2011): تطورات معاصرة في التقويم التربوي، الطبعة الأولى، دار صفاء للطباعة والتوزيع، عمان، الأردن، ص59.

[8] زيد الهويدي (2004): أساسيات القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات العربية المتحدة،ط1، ص79.

[9] صلاح الدين محمود علام (2009): التقويم التربوي البديل، أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاتهم الميدانية، القاهرة، دار الفكر العربي، ص33.

[10] المرجع السابق، ص17-21.

[11] عايش محمود زيتون (2007): النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، عمان، دار الشروق، ص519.

[12] وليد البطش (2005): الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم وتطبيقاته في ميدان التربية الخاصة، ط1، عمان، وزارة التربية والتعليم، ص119.

[13] عبد الله السعدوي (2010): دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق، الرياض، مكتبة التربية لدول الخليج العربي، ص66.

[14] صلاح الدين محمود علام، (2009): مرجع سبق ذكره، ص83-96.

[15] أحمد عودة (2014): القياس والتقويم في العملية التدريسية، جامعة اليرموك، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط1، ص9.

[16] الفريق الوطني للتقويم (2004):استراتيجيات التقويم وأدواته، الإطار النظري إدارة الامتحانات والاختبارات، الأردن، وزارة التربية والتعليم.

[17] جابر عبدالحميد جابر (2007): اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، القاهرة، دار الفكر العربي، ص79.

[18] صلاح الدين محمود علام، مرجع سبق ذكره، 2009، ص83-96.

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*** تتم 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

Trademar

Search for Change

ELBAHITH JOURNAL

Journal researcher

Twenty One Issue
April 2019

Abu-Ghazaleh Intellectual Property