مجلة الباحث

البحث من أجل التغيير

مجلة تعنى بنشر البحوث العلمية المحكمة

العدد الثالث والعشرون

أكتوبر 2019م

مؤسسة طلال أبوغزالة للملكية الفكرية

مجلة الباحث : مجلة تعنى بنشر البحوث العلمية المحكمة

السنة الخامسة، العدد الثاني والعشرون : أكتوبر 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 ©2019 مجلة الباحث

البحث من أجل التغيير

مجلة الباحث

مجلة تعنى بنشر البحوث العلمية المحكمة

العدد الثالث والـعشرون

أكتوبر 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 الباحث

نضع بينكم العدد الثالث والعشرين من مجلة الباحث، الصادر في أكتوبر 2019م، والحافل بموضوعات بحثية شتى، نأمل أن تنال رضاكم وتشبع رغباتكم الفكرية.

صدر العدد وهو يحمل في متنه بحوثا ودراسات في مختلف الحقول العلمية، والتي ترى الهيئة الاستشارية للمجلة أنها تخدم العلم والمعرفة، ولعلها تقدم شيئا يهدف للرقي بقيمة البحث العلمي في وطننا الكبير.

لا يسعنا إلا أن نتقدم بالشكر الجزيل لكافة باحثي العدد الثالث والعشرين على اختلاف تخصصاتهم متمنين لهم استمرار المشاركة في هذه الفصلية.

وفق الله الجميع لما يحبه ويرضاه.

إلى لقاء ، رئيس التحرير

أكتوبر 2019م

المحتويات

الموضوع	الباحث	الصفحة
وسائل أمن اللَّبس في كتاب سيبويه	د. صلاح سعد المليطي ،جامعة طرابلس- كلية التربية جنزور د. عبد المعين علي الشاوش ،جامعة الزاوية - كلية التربية أبو عيسى	01
الحرف في اللغة العربية	د. المبروك رحومة ذويب جامعة الزاوية كلية التربية أبوعيسى قسم اللغة العربية	11
النظريـــة السياقيـــة والبحـــث اللغـــوي	د. خيرية بشير أحمد بشير جامعة الزاوية كليــة التربية	25
قراءة سيميائية في قصيدة (زليخا) للشاعر العربي الشريف	د. فاطمة الطيِّب قزيمة جامعة الزاوية كلية الآداب قسم اللغة العربية وآدابها	44
اجتهادات في حكم قتيل المعركة مع الجان	د.محمد جلال عمر مولود جامعة الزاوية كلية التربية	56

المحتويات

الموضوع	الباحث	الصفحة
أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون	د. خيرية عبدالله البكوش جامعة صبرا تة كلية الآداب صبراتة	81
تأثير الآبلي في فكر ابن خلدون	الباحث :علي رحومة سحبون جامعة الجبل الغربي كلية الآداب والعلوم / الأصابعة قسم الفلسفة	93
واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة	أ. حنان علي مادي كلية التربية - جامعة الزاوية	104
صعوبات التعلم أسبابها و انعكاساتها النفسية و الاجتماعية على التلميذ و أسرته (دراسة ميدانية لبعض مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الزنتان)	أ . منى مسعود إدريس الربو أ . عبدالحميد أبوالطويرات رمضان أ . يوسف محمد أحمد كريميد جـــامعة الزنتـان - كلـية التربية	112
واقع الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مصراتة من وجهة نظر الطلاب في ضوء معايير الجودة الشاملة	د. فاطمة مختار عمر احميد جامعة مصراتة كلية الآداب	129
الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة البيضاء	الباحثة : فاطمة محمد ميكائيل بوهتيرة جامعة عمر المختار كلية التربية - قسم التربية الخاصة	144

المحتويات

الموضوع	الباحث	الصفحة
التفكير الإيجابي لدى طالبات كلية التربية الزاوية بجامعة الزاوية	أ.مبروكة محمد أبوالقاسم كلية التربية – جامعة الزاوية	158
الأساليب التربوية الأسرية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لطفل الصف الأول بمرحلة التعليم الأساسي (دراسة ميدانية من وجهة نظر معلماتهم)	د . مريم سعد امحمد النائلي كلية التربية – جامعة الزاوية	174
آثــار تفادي حل الشركات التجارية	د. علي محمد خليفة شلندي جامعة صبراتة - كلية القانون	189
حوادث العمل وإصاباته وأثرهما في الإنتاج الصناعي	أ. منال محمد أبوقنديل جامعة الزاوية قسم علم الاجتماع – كلية الآداب	200

بحوث باللغة الإنجليزية **English Research Articles**

Article Title	Authors	Page No.
PRIMARY HYPERPARATHYRODISM (PHPT) SECONDARY TO RIGHT SIDE ADENOMAS IN TWO ADOLUCENT FEMALES.	DR.BASMA SRIR, MD.PEDIATRIC SPECIALIST, ENDOCRINE – FELLOW.STH/ SABRATAH TEACHING HOSPITAL(NOW) QUEEN RANIA AL-ABDULLA HOSPITAL,AMMAN\JORDAN (PREVOIUSLY) . Dr.NAJAT ELJERBI, MD.PEDIATRIC SPECIALIST,PEDIATRIC DEPARTMENT STH. DR.HUSSEIN ALAWNEH, MD .PEDIATRIC CONSULTANT, HEAD OF ENDOCRINE DEPARTMENT. PEDIATRIC ENDOCRINE DEPARTMENT QUEEN RANIA AL-ABDULLA HOSPITAL,AMMAN\JORDAN	01

وسائل أمن اللَّبس في كتاب سيبويه

إعداد :

د. صلاح سعد المليطي ،جامعةطرابلس- كلية التربية جنزور

د. عبد المعين علي الشاوش ،جامعة الزاوية ـ كلية التربية أبو عيسى

المقدمة :

هذا البحث الموسوم بـــ (**وسائل أمن اللَّبس في كتاب سيبويه**) يدرس جانباً من جوانب التقعيد في النحو العربي انطلاقاً من كتاب سيبويه الذي جمع جوانب كثيرة مبثوثة في فصوله وأبوابه ، معللاً جوانب عديدة وكثيرة لأسباب التقعيد بأمن اللبس عند منح حالة في السياق العربي قد تؤثر في المعنى بالإبهام أو الغموض أو اللبس ، فيقوم بتوجيه الأسلوب إلى عدم مخالفة الأصل بأي وجه من وجوه الانحراف ، سواء بالحركة أو الحرف أو الرتبة ، ولهذا رأى الباحثان فتح باب مناقشة هذا الجانب ببحث يدرس هذه الحالة ويبرز جوانب منها تتلاءم وإمكانية هذا البحث وسعته ، ويلفت الدارسين إلى التوسع ببحثه مفصلاً ، ومن أهم أسباب دراسة هذا الجانب أنه موضوع من أهم مواضيع الدراسة النحوية الذي لم نجد له دراسة مخصوصة في كتاب سيبويه ، لهذا اتجه الباحثان إلى دراسته فتحاً لبابه أمام الدارسين الكرام ، أما الهدف من هذه الدراسة فهو معرفة طرائق القدامى في تحليلهم للغة وتقعيد قواعدهم وفق الموروث اللغوي ، وقد كان منهجنا في دراستنا هذه المنهج الوصفي التحليلي الذي يناسب هذا النوع من البحوث اللغوية .

و لله الموفق و لله المستعان

الباحثان

اللبس لغةً :

اللّبس (... يدل على مخالطة ومداخلة ... يقال : لَبّستُ عليه الأمر ، ألبسُه بكسرها ، قال تعالى : ﴿ **وَلَلَبَسْنَا عَلَيْهِم مَّا يَلْبِسُونَ** ﴾ ، **وفي الأمر لَبْسَةٌ** ، أي : ليس بواضح ...) [1]، **واللبس** بكسر اللام هو ارتداء الثوب أما فتحها فهو الاختلاط ، ومن هذا قوله تعالى : ﴿ **وَلَا تَلْبِسُوا الْحَقَّ بِالْبَاطِلِ** ﴾ [2] ، وقوله : ﴿ **لِمَ تَلْبِسُونَ الْحَقَّ بِالْبَاطِلِ** ﴾[3] ، أي : تخلطون [4].

اللبس اصطلاحاً :

هو غموض ووهم حاصل في فهم الألفاظ والجمل ، ناتج عن خروج المتكلم عن قواعد اللغة [5].

وعلى هذا فإن السياق اللغوي في اللغة العربية يوجب على من يستخدم هذه اللغة أن يبرز المعاني بشكل لا غموض فيه، باستخدام مجموعة من التقنيات وفق ما توفره اللغة ، من أهمها أمن اللبس عند خطاب المستقبل الذي تُرسل إليه المعاني من دون غموض أو لبس ، وهذا ما حرص عليه العرب في كلامهم بحثاً عن الوضوح والإبانة ، ولهذا حدّد العرب في لغتهم وسائل متعددة لأمن اللبس تخليصاً للغتهم من أخطاره .

إن قضية أمن اللبس تمثل جانباً مهماً في الدرس اللغوي العربي ، حيث إنها تحافظ على صلاحية اللغة للاستعمال من دون عائق ، وأنَّ التباس اللغة ــ بلا شك ــ يجعلها غير مؤهلة لأن تكون وسيلة للخطاب والتفاهم ؛ لأنّ الغاية التي تقصدها جميع الدراسات اللغوية على اختلاف أنواعها وأبوابها هي المعنى ، وكذلك جميع مستويات التحليل اللغوي وأنواعه في دراسة النصوص يتجه لزاماً إلى البحث عن المعنى في جميع مستويات اللغة صوتياً ، أو صرفياً ، أو نحوياً ، أو معجمياً دلالياً [6].

ولأهمية هذا الأمر انبرى علماء العربية لتتبع لغتهم لتأسيس قواعد تسير المفردات في تراكيب اللغة ، باحثين عن أنجع الوسائل التي تجلي المعنى وتوضحه من دون غموض أو لبس ، وهذا يبين أن اللبس في فهم المعنى يحدث بسبب الغموض الحاصل بسبب عدم الفهم الناتج عن احتمال وجود أكثر من معنى للفظ أو الجملة في التركيب الواحد .

وبناءً على ما تقدم سيذكر البحث أمثلة تُعدُّ عينة من وسائل أمن اللبس في النحو العربي اعتماداً على أمثلة من كتاب سيبويه في هذا الصدد .

أما سيبويه فقد أورد في كتابه هذا الأمر – **أمن اللبس** –بشكل جليّ ، فذكر هذه العلة بأسماء متعددة ، ومصطلحات كثيرة ، الأمر الذي يعكس ثروته اللغوية وقدرته الفكرية في هذا المجال ، فقد وردت هذه العلة في كتابه باسم (**الفرق**) [7] والخلط بين الألفاظ [8] **وخوف اللبس** ([9]) وكراهية **التباس** [10].

وبالنظر إلى كتاب سيبويه فإننا نجد أن ظاهرة أمن اللبس تدور في مسائل الدرس النحوي على اختلاف مستوياته ، من صوت وصرف ونحو ، بهدف تحقيق الغاية ، وهي تأدية المعنى من دون لبس أو غموض [11].

وسائل أمن اللبس عند سيبويه :

عند النظر في كتاب سيبويه نلاحظ أنه قد سيَّج هذه الظاهرة بحدود ثابتة أعدها معياراً لتحقيق هدفه من هذه العلة ، فنجده قد جعل أمن اللبس بالحركة ، وبالحرف ، وكذا بالرتبة ،وهو ما

يخص الجملة واتساعها ، ومن هنا سوف نقوم بتفصيل هذا الأمر وفق ما حدده سيبويه في كتابه، ذاكرين الأمثلة التي قدمها سيبويه ، وهي كالآتي :

1- عند تثنية الواحد . تلحقه زيادتان ، الأولى حرف المد واللين ، والثانية ، **النون ، وبعد (حرف** المدّ واللين هو حرف الإعراب غير متحرك ولا مُنوَّن يكون في الرفع ألفاً ، ولم يكن واواً ؛ ليفصل بين التثنية والجمع الذي على حد التثنية ، ويكون في الجر (ياءً) مفتوحاً ما قبلها ولهذا **نقول** : معلمان للمثنى ومعلمون للجمع عند الرفع ، ولك أن تسأل لِمَ لم يجعلوا الياء للرفع ؟ لأن الجر من الياء ، والجر ألزم للأسماء لا يجاوزها ؛ والرفع قد ينتقل إلى الفعل ،[12] ولمْ يكن النصب ألفا ؛ لأن الجمع جعلوا له الياء فيكون مثله [13]وعلى هذا لا يأتي إلا (**رجلان**) و(رجلين) **في** المثنى ، والرفع أول أحوال الاسم ؛ لهذا جاء الألف علامةً للرفع ، وهذا سبب لعدم مجيء الواو علامة رفع للمثنى كما هو الجمع ، أما ابن جني فقد رأى أن التخفيف هو علة هذه الحال في **المثنى بأن كانت** (التثنية أوسع من الجمع ؛ فجعلوا الألف الخفيفة في التثنية الكثيرة ، وجعلوا الواو الثقيلة في الجمع القليل ليقل في كلامهم ما يستثقلون) [14].

والظاهر في هذه المسألة أن إلزام المثنى في جميع حالاته الإعرابية هاتين الزيادتين مع التزام الألف رفعاً ، والياء نصباً وجراً يدل على التماس سلامة المعنى وتأدية اللغة من دون غموض والتباس ، وهذا هو الهدف الأقوى لمستعملي اللغة ، أما ما ذهب إليه ابن جني من استهداف الخفة من خلال علاقة مركبات الكلمات وحركة جهاز النطق في ذلك ؛ فهو سبب أقلّ قيمة أمام ما اتجه إليه سيبويه ، حيث تحصيل المعنى من دون غموض هو أقوى الأهداف التي تلتمسها اللغة .

2- ترخيم المنادى المركب تركيب مزج ، فإنه لا يجوز ترخيمه عند ابن كيسان وحذف العجز ؛ لأنه يلتبس بالمفردات فلا تقول في (**حضرموت**) : يا حَضَرَ ، وفي (**خمسة عشر**) (يا خمسَ) ، **وفي** (سيبويه) يا سيب [15] ويلحظ أنه لو كان هذا الاستعمال جائزاً لأدى إلى التباس هذا المنادى المرخم الذي هو مركب تركيباً مزجياً أصاله بالمنادى المفرد المرخم ، وهنا يحدث الغموض وعدم فهم المعنى ، مَنْ المنادى المقصود في هذه الحالة .

ويرى البصريون جواز ترخيم المنادى المركب تركيب مزج بحذف عجزه ، وعند حدوث **اللبس** يمكن إزالته بروايته على لغة مَن ينتظر ، وقد أجاز سيبويه هذا الأمر في نحو : (**معد كرب**) ، (وسيبويه) بحذف عجزه ؛ لأنه يراه بمنزلة (**تاء**) التأنيث في مثل :(**فاطمة**) **أو الواو في مثل** :(**مسلمون**) ، حيث لا يرى لبساً عند الترخيم [16]ولكن سيبويه لم يجز ذلك على إطلاقه ، بل اشترط لذلك عدم اللبس ، وألاَّ يؤدي هذا الاستعمال إلى الغموض أو ضياع المعنى قال سيبويه : (واعلم أنه لا يجوز أن تحذف الهاء ، وتجعل البقية بمنزلة اسم ليست فيه الهاء إذا لم يكن اسماً خاصاً غالباً ، من قِبل أنهم لو فعلوا ذلك التبس المؤنث بالمذكر) [17] .

وما يحسن الإشارة إليه هنا أننا إذا نظرنا نجد أن سيبويه قد منع الترخيم في مسألة، وأجازه في مسألة أخرى ، أما المنع فعلله بخوف اللبس ، وهذا سبب له فيه وجه ، أما إجازته ترخيم المنادى المركب تركيب مزج بحذف العجز فإنه علل ذلك بقوله في بعض أبواب النسب أنه يجوز **أن تقول في النسب إلى** « **تأبط شرا** » تأبّطي ؛ لأن من العرب من يقول : يا تأبط [18]، وهذا القول يؤدي إلى أنَّ سيبويه قد أجاز حذف العجز هنا لكثرة الاستعمال وشهرة اللفظ ، وهذا يؤدي إلى عدم اللبس ، أما منعه لحذف العجز في باب المركب الجملة عند الترخيم بسبب أنه يراه لغة قليلة والقليل لا يقاس عليه ، وقد يؤدي القليل إلى اللبس [19].

3- لزوم المثنى وجمع المذكر السالم النون في آخرهما ، وهذه النون في كليهما عوض عن التنوين في الاسم المفرد ، وقد جرت القاعدة بكسر نون المثنى ، وفتح نون جمع المذكر **السالم**

للتفريق بينهما [20] (وكانت نون التثنية أولى بالكسر من نون الجمع ؛ لأنها قبلها الألف وهي خفيفة والكسرة ثقيلة فاعتدلا ، وقبل نون الجمع واو وهي ثقيلة ففتحوا النون ليعتدل الأمر)[21] وهذا ما نجده في النون التي تلحق الأفعال الخمسة في حال التثنية والجمع من **نحو**: (يذهبان – يذهبونَ) العلة نفسها ، كل هذا مداره البحث عن المعنى بأيسر طرائق اللغة من دون لبس أو **غموض** .

4- تلحق اللام الفعل الواقع جواباً لغير المنفي ؛ لأمن التباسه بالمنفي محذوف (**لا**) وهذه اللام تلزم توكيداً ، وقد سأل سيبويه شيخه الخليل : (لِمَ لَمْ يجز ، والله تفعل ، ويريدون بها معنى ستفعل **، فقال**: من قبل أنهم وضعوا تفعل ها هنا محذوفة منها لا ، وإنما تجيء في معنى افعل ، فكرهوا أن يلتبس إحداهما بالآخر »[22] ، وإذا نظرنا إلى سبب لزوم اللام في هذا الموضع تبين أنه للتفريق بين المعنيين لأمن اللبس بينهما .

أما إلزام آخر الكلمة فهو أيضا لأمن اللبس ؛ لكي لا يشبه : إنه ليفعل ؛ لأن الرجل إذا قال هذا فإنما يخبر بفعل واقع فيه الفاعل ، فألزمت النون للتفريق بين المعنيين : **الحاضر والمستقبل** ، ثم إنهم ألزموا النون في القسم لئلا يلتبس بما هو واقع .

وخلاصة القول : إنه يمنع لحاق اللام المؤكدة خبر (**إنْ**) إذا كان شرطاً ، فلا يجوز نحو : **إنْ** بكراً لئن جاءني أكرمه ، والسبب أمن اللبس باللام الموطئة للقسم التي تقترن بأداة الشرط الدالة على اجتماع الشرط والقسم ، أما الخبر إذا كان شرطاً فلا يكون حكمه في حكم المؤكد ، ولهذا يمنع دخول لام التوكيد عليه لأمن اللبس بين لامين [23].

واللام الواقعة في خبر (**إنْ**) المخففة مكسورة الهمزة المهملة فيجب إلحاقها ؛ لئلا تلتبس بالنافية نحو قوله تعالى : ﴿ **إِنْ عِندَكُم مِّن سُلْطَانٍ بِهَذَا** ﴾ [24] .

يتضح لنا مما سبق أنَّ مراعاة أمن اللبس هو أساس من أسس التقعيد عند النحاة ، وأنَّ الدرس النحوي يولي عناية بالغة بالمعنى الذي هو مدار اللغة ، وفي هذا الباب يؤكد سيبويه إلزام **اللام خبر** (**إنْ**) المخففة ، مؤكداً تأسيس ذلك على مبدأ أمن اللبس ، يقول سيبويه :وألزمها اللام **لئلا تلتبس بـ** (**إنْ**) التي بمنزلة (**ما**) النافية ،ومثل ذلك قوله تعالى:﴿ **إِنْ كُلُّ نَفْسٍ لَّمَّا عَلَيْهَا حَافِظٌ** ﴾ [25]، إنما هي (لعليها حافظ)[26] ، ومن العرب من يقول : إنْ عمراً لمنطلق ، وقرأ أهل المدينة ﴿ **وإِنَّ كُلاًّ لَّمَّا لَيُوَفِّيَنَّهُمْ رَبُّكَ أَعْمَالَهُمْ** ﴾ [27] **نصباً وحذفاً** [28].

5- يلزم زيادة (**ما**) بين الكاف ومجرورها و(**أن**) مفتوحة الهمزة مشددة النون ؛ لئلا تلتبس الكاف الجارة وأنَّ الناسخة وكأنَّ التي هي حرف نصب وتشبيه ، وقد أكد سيبويه ذلك بقوله : (وسألته عن قوله : كما أنَّه لا يعلم ذلك فتجاوز الله عنه ، وهذا حق كما أنَّك هاهنا ، فزعم أنَّ العاملة في (**أن**) **الكاف و**(**ما**) **لغو، إلا أن** (**ما**) لا تحذف ها هنا كراهية أن يجيء لفظها مثل :لفظ كأن) [29]، ولهذا ألزم زيادة (**ما**) لأمن اللبس بين اللفظين ، وقد أورد سيبويه أدلة تدعم اختياره هذا ، وأنَّ الدليل على أنَّ الكاف هي العاملة قولهم : (هذا حق مثل ما أنك هاهنا) وذكر أنَّ بعض العرب يرفع كما في قوله تعالى : ﴿ **فَوَرَبِّ السَّمَاءِ والأَرْضِ إِنَّهُ لَحَقٌّ مِّثْلَ مَا أَنَّكُمْ تَنطِقُونَ** ﴾ [30] **فلو كانت** (**ما**) **لغواً لم ترفع** (**مثلُ**) **وإنْ نصبت** (**مثلَ**) **كانت** (**ما**) لغواً ، وقد أجازوا حذف (**ما**) **في ضرورة الشعر** [31] ومن هذا قول الشاعر : [32]

قُرُومٍ تَسَامَى عِندَ بابٍ دِفاعُهُ كأنْ يؤخذُ المرءُ الكريمُ قتِيلا

أي : كما أنَّه يؤخذ المرءُ الكريم ، ولم يذكر (**ما**) للضرورة وإقامةً للوزن ، حيث حذفت (**ما**) من قوله (كأن يؤخذ) .

6- **استعمل (وا)** للندبة إذا خيف اللبس ، ويجوز استعمال (يا) في باب الندبة إذا أُمن اللبس ، وهذا تؤكده القرينة الدالة على وجود اللبس ، أو عدم وجوده .

ومن أهم شواهد الاستعمال قول الشاعر : [33]

تَنْعى النّعاةُ أميرَ المؤمنين لَنَا

يا خيرَ مَن حجَّ بيَت اللهِ واعتمرا

حُمِّلْت أمرًا عَظِيماً فَاصْطَبَرْتَ لَهُ

وقمتَ فِيهِ بأمر اللهِ يَا عُمَرَا

فأورد الياء للندبة بقوله (يا عمرا) لأمن اللبس بوضوح معنى التوجع لمقتل عمر بن الخطاب ،وفي هذا قصد للرثاء والتفجع ، ولا وجود لمعنى النداء في هذا المقام ؛ لأن عمر لن يجيب من يناديه في هذا الوقت ؛ لأنه لن يسمعه بسبب موته ، وهذا يؤدي إلى عدم اللبس **والغموض فجاز** ذلك وهنا جواز استعمال (يا) للندبة بشرط أمن اللبس ، وامتنع ذلك عند وجود **اللبس ، واقتصر على استعمل (وا)** [34].

كما أنه يجب إتباع الألف بما قبلها في باب الندبة إذا خيف اللبس ، فتأتي ألف الندبة تابعةً لما قبلها فإذا كان ما قبلها مكسوراً كانت ياءً، وإن كان ما قبلها مضموماً جاءت واواً ، وقد جعلت تابعةً لما قبلها لعلة التفريق بين المذكر والمؤنث ، وكذلك للتفريق بين المثنى والجمع ، وقد أورد سيبويه مثالاً على ذلك قائلاً : « وَاظَهْرَهُوه ، إذا أضفت الظهر إلى مذكر ، وإنما جعلتها واواً لتفرق بين المذكر والمؤنث إذا قلت وَاظَهْرهَاه ، وتقول : وَاظَهْرَ هُمُوه ، وإنما جعلت الألف واواً لتفرق بين الاثنين والجميع إذا قلت : وَاظَهْرَهُمَاه) [35]. ولم يجعلوها ألفا في الجمع منعا للبس .

7- من أهم وسائل أمن اللبس في النحو العربي الرتبة ، وعلى هذا أولى سيبويه في كتابه عناية واسعة لهذا الأمر ، والرتبة (في النحو العربي إمَّا أن تكون محفوظة ، أو غير محفوظة **، أو لا** تكون بالمرّة ، فالرتبة محفوظة بين الضمير ومرجعه، إذ ينبغي أن يكون المرجع متقدماً لفظاً ورتبة ، وبين اسم الإشارة وتابعه المشار إليه المحلى بأل ، إذ يتقدم اسم الإشارة في هذا **الموضوع** ... ففي كل الأمثلة التي تحفظ فيها الرتبة إنما يكون حفظ الرتبة لعدم كفاية العلامة الإعرابية لتحديد معنى الباب ووظيفته ، ومن ثم يحتاج الأمر إلى ضميمة أخرى تتعاون مع هذه العلامة على رفع اللبس وأمنه ...) [36].

8- الرتبة بين المبتدأ والخبر ، والأصل في هذا التركيب تقديم المبتدأ وتأخير الخبر ، وعلته أنه وصف في المعنى للمبتدأ ، والأصل أنْ يتأخر الخبر وضعاً .

وعلى هذا وجب الترتيب بين المبتدأ والخبر في سياق معين لأمن اللبس الذي لا تحققه **الوسائل الأُخَر إذا استوى** المبتدأ والخبر تعريفاً وتنكيراً مثلاً ، فعندها يلزم تقديم المبتدأ وتأخير الخبر لأمن اللبس ، وقد أوضحت كتب النحو هذه المواضع مفصلة والتي يمكن معرفتها والرجوع إليها في مظانها [37].

فإذا اجتمعت المعرفة والنكرة والأفعال الناقصة فأنت تبدأ بالمعرفة ، وهو حد الكلام ، فتبدأ **بالأعرف ثم تذكر الخبر؛ لأن الأصل أن تخبر عمن تعرف بما لا تعرف** [38].

إن هذا الرأي يؤكد التزام الرتبة بين المبتدأ والخبر أصالة حتى لا يتأخر المعنى ويتجه إلى معنى آخر ، وهذا هو أمن اللبس وخوف الغموض ، وقد كره العرب أن تبدأ بشيء يكون فيه غموض ولبس ، فاجتنبوا ذلك بأن جعلوا الخبر معرفة لما وقع فيه غموض أو لبس [39].

وقد ورد ذلك جائزاً في ضرورة الشعر، حيث جعلت النكرة مبتدأ والمعرفة خبراً ، وهذا في الضرورة لا في سعة الكلام ، من ذلك قول الشاعر :

أَلا مَنْ مُبْلِغٌ حَسّانَ عَني ... أَسِحْرٌ كلّ طِبّكَ أَمْ جُنُونُ

حيث ورد (سحر) اسماً نكرة ، والخبر (طبك) معرفة وهو الخبر متأخراً[40] ، كما يجوز تقديم الخبر على المبتدأ لأغراض بلاغية شرط وضوح المعنى وأمن اللبس ، وقد سيَّج النحاة شروطاً لذلك تجيز انحراف هذه الرتبة (إنْ لم يُوهم ابتدائية الخبر أو فاعلية المبتدأ ، أو يقرن بالفاء أو بإلّا لفظاً أو معنى في الاختيار ، أو يكن لمقرون بلام الابتداء ، أو ضمير الشأن أو شبهه ، أو لأداة استفهام ، أو شرط ، أو مضاف إلى أحدهما)[41] .

9- رتبة الحروف النواسخ وجملتها أن تتقدم أسماؤها على أخبارها ، فلا يجوز تقدم أخبارها على أسمائها أصالةً ، وقد خالف ابن معط في (دام) ، وابن درستويه في (ليس) ، وقد يكون التأخير واجباً وهو الخبر إذا كان إعرابهما غير ظاهر ، نحو : كان أخي رفيقي ، ونحو : كان صديقي أستاذي ، فلا يتقدم في هذه الحالة (رفيقي) و(أستاذي) وهو خبر (كان) لعلة خفاء الإعراب ، الذي يؤدي إلى اللبس[42] ، فإذا توسط الاسم والفعل ، جاز تقدم الخبر ، قال تعالى : ﴿ **وَكَانَ حَقًّا عَلَيْنَا نَصْرُ الْمُؤْمِنِينَ** ﴾ [43] فوردت (حقاً) خبراً لكان مقدماً ، و (نصرُ) اسماً لكان مؤخراً ، وقد قرأ حمزة ، وحفص قوله تعالى : ﴿ **لَيْسَ الْبِرَّ أَن تُوَلُّوا وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ ...** ﴾ [44] بنصب (البر) بوصفها خبر ليس مقدماً و(أن تولوا) اسمها مصدرا مؤولا في محل رفع ، والتقدير: ليست تولية وجوهكم قِبل المشرق والمغرب البرُّ [45]، ويلحظ في هذا الشأن جواز تقديم الخبر على الاسم لأمن اللبس إذا توسط الخبر .

وإذا نظرنا إلى (إن) وجدنا أنه لا يجوز تقديم خبرها على اسمها ، وعلى هذا يجب ترتيب اسمها وخبرها أمناً للبس ، وهكذا (كأن) فلا يتقدم خبرها على اسمها لخوف التباسها مع (كان) مثل (كان عيسى أخوك ، فلو قلنا : كأنَّ أخوك عيسى) بتقديم الخبر ، أدى ذلك إلى التباس (كان) بعمل (كأن) .

ولهذا وجب الترتيب في جملة (كأن) بتقديم الاسم وتأخير الخبر ، لعدم تصرفها تصرف الأفعال ، ولا يضمر المرفوع فيها إضماره في (كان) ليفرقوا بينهما كما يفرقون بين (ليس) و(ما) فلم يجروها مجراها ، بل هي بمنزلة الأفعال فيما بعدها وليست أفعالاً [46].

10- الأصل في رتبة الاستثناء تقدم المستثنى منه ؛ لأنَّ المستثنى مخرج من المستثنى منه في الحقيقة ، ثم ينسب الحكم إلى المجموع ، وهو في الظاهر مخرج من الحكم أيضا ... ومرتبة المخرج أن يكون بعد المخرج منه ، فكان حقه أن يجيء بعد الحكم المستثنى منه معاً [47].

وفي هذه الحالة إذا انحرفت الرتبة وتقدم المستثنى وتأخر المستثنى منه وجب نصبه ، مثل قولنا : ما لي إلا أخاك صديقٌ ، وما فيها إلاّ أباك أحدٌ[48] ، ويرى الخليل أنَّ سبب النصب في هذا الباب أن المستثنى بدل ، ولا يكون مبدلاً منه والاستثناء له أنْ تتداركه بعد النفي فيُبدل ، وهذا لم يكن له وجه في الكلام ، فحمل وجه قد يجوز عند تأخير المستثنى منه[49] ، والرأي الآخر أن يكون المستثنى المتقدم مبدلاً منه ، والبدل المستثنى منه المتأخر ، وإلى هذا أشار سيبويه بقوله حدثني يونس أنَّ قوماً يوثق بعربيتهم يقولون : ما لي إلا أبوك ناصرٌ ، فيجعلون (ناصراً) بدلاً ،

ونظيره قولك : **ما مررتُ بمثلكَ أحد** [50] على أنه بدل في هذه الحال ، ووجه إبداله أنه جاء على العموم يراد به الخصوص ، عند قولك : ما جاءني إلا زيدٌ أحدٌ ، فأحدٌ أبدلت لهذه العلة .

11- لا يجوز تقديم صاحب الحال إذا كان صاحبها نكرة مثل : ضربت راكباً رجلاً ،وهذا لأمن اللبس لئلا يلتبس الحال بالنعت [51]، كما يجب الترتيب إذا تعدد صاحب الحال والحال واحدة ، **كقولك** : ضربت زيداً قائماً ، والأصل في رتبة الحال وصاحبها أنها تقبل التقديم والتأخير بينهما إلا إذا حدث جرَّاء هذا الانحراف عن الرتبة التباس يصيب المعنى ، فإنه يمتنع ذلك لئلا يلتبس الحال بالصفة ؛ فلذلك وجب تقدم الحال على صاحبها النكرة ، فيكون مانعاً للبس ، وهذا يعد قياسا **في حالتي الرفع والجر** (53)**قال الشاعر** : (54)

فَهَلا أَعُدُونِي لِمِثْلِي تَفَاقَدُوا وَفِي الأَرْضِ مَبْثُوثاً شُجَاعٌ وَعَقْرَبُ

تقدمت الحال (مبثوثاً) على صاحبها **(شجاعٌ)** وفي هذه الحال التبست الحال بالصفة .

ولا يجوز تقدم الحال على صاحبها إذا كانت محصورة[55] **قال تعالى** : ﴿ **وَمَا نُرْسِلُ الْمُرْسَلِينَ إِلاَّ مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ** ﴾ [56] (مبشرين) و(منذرين) تعربان حالين ، وصاحب الحال (المرسلين) فلا يجوز تقديم الحال على صاحبها في هذا الموضع؛ لأنهما محصوران بين **(ما) و(إلا) وعلى** هذا وجب تأخير المحصور ؛ لئلا يؤدي التقديم إلى لبس وفساد المعنى بإيراد العكس للمعنى البلاغي الذي يراد بالحصر [57].

12- التمييز هدفه الإيضاح والإبانة ، وإزالة الإبهام ، ولذا فإنه رتبته لا يشوبها الانحراف عن سياقها و (لا يقدم المفعول فيه فتقول : ماءً امتلأت ، كما لا يقدم المفعول فيه في الصفة المشبهة ، ولا في هذه الأسماء ؛ لأنها ليست كالفاعل) [58] أراد التزام الترتيب ؛ لأن انحراف الرتبة في هذا الباب يؤدي إلى اللبس ، وعلة هذا الالتزام أنَّ الفعل ليس له أن يتعدى إلا مفعولاً ، وهو كالأفعال التي لا تتعدى إلى مفعول ، والمفعول فيه في الصفة المشبهة لا يقدم ، لأن الصفة المشبهة ليست كاسم الفاعل المشبه بالفعل لأنها أضعف عملاً منه .

أما الحذف فلا يجوز حذف التمييز إلاَّ إذا قصد بهذا الحذف بقاء الإبهام ، الأمر الذي يبقى جائزاً متى أُمِنَ اللبس ، وقد وقع هذا الحذف في مواضع كثيرة منها قوله تعالى : ﴿ **عَلَيْهَا تِسْعَةَ عَشَرَ** ﴾ [59] ، حذف التمييز ، وتقديره **(ملكاً)** ، ومنه قوله ﷺ **(مَنْ تَوَضّأ يَوْم الْجُمُعَةِ فَبِهَا وَنِعْمَتْ)** (60) والتقدير: ونعمت رخصةً وقد رأى بعض النحاة شذوذ حذف تمييز نعم وبئس [61].

ومن جواز حذف التمييز بيانه عند المخاطب مع **(كم)** الاستفهامية نحو : كم عيالك ؟ أي : **كم** ولداً هم ؟ ويحذف مع كم الاستفهامية جوازاً **نحو** : كم قرأت الكتاب؟ ، أي : كم مرةٍ ، وهكذا حذف التمييز جواز ؛ لدلالة السياق على وجوده ، مع قصد بقاء الإبهام إذا أمن اللبس .

وتأسيسا على ما تقدم فإنَّ دراسة هذا الجانب اللغوي انطلاقاً من كتاب سيبويه يرمي إلى لفت الانتباه إلى توجيه الدارسين إلى سبر جوانبه ، ومعرفة تأثيره في التقعيد عند النحاة انطلاقاً من قاعدة أمن اللبس عند إطلاق الأحكام النحوية التي بدورها تخدم المعنى ، وتجليه للسامع من أي غموض أو إبهام ؛ لأنَّ (الغاية التي ترمي إليها جميع الدراسات اللغوية هي المعنى ، وكل تحليل لغوي للنص لابد أن يكون بحثاً عن المعنى على مستوى ما من مستويات الدراسة) (62).

ومن هذا نوصي من يطالع هذا البحث أن يتناول موضوع أمن اللبس بدراسة مستفيضة يستقصي من خلالها (وسائل أمن اللبس عند سيبويه) من خلال كتابه ، فلا شك أنه بذلك سيضيف لبنة يثري بها العربية ، ويزيل بها كثيرا مما يعلق بها من لبس.

الخاتمة وأهم النتائج :

في خاتمة هذه الدراسة نقدم مجموعة من النتائج التي ظهرت للباحثين ، وهي على النحو التالي :

1. المعنى هو أهم عناصر الرسالة الناتجة عن عملية الاتصال بين البشر ، ومن أهم أسس هذا الاتصال أن يؤدي المعنى من دون خلل أو غموض قد ينشأ عن انحراف المرسل عن سياق العبارة .
2. أولى النحاة القدامى عناية بالغة بسلامة المعنى من أي غموض ، أو إبهام ، تأسيساً على لغة العرب المسموعة الفصيحة ، ودرسوا هذه الجوانب دراسة وافية ، وعللوا هذه الظاهرة في مؤلفاتهم .
3. يعد كتاب سيبويه المؤلف الأول الذي صحت صفحاته بدراسات واسعة لظاهرة الانحراف عن السياق بجميع مستوياته وأنواعه ، وإصدار القوانين اللغوية التي تميز ذلك تارة ، وتمنعه تارة أخرى ، معللاً الجوانب التي قد يؤدي فيها ذلك إلى اختلال المعنى باللبس ، أو سلامته في مواضع أخر.
4. يتضح من هذا البحث أنَّ إزالة الغموض ورفع الإبهام وأمن اللبس يكون بمعرفة مستعمل اللغة لقواعدها وسبر أبوابها وفصولها ، والإمساك بناصية تاريخها ، وثقافاتها ، ومسموعها ومقيسها ، وأهم طريق إلى ذلك في هذا الجانب دراسة كتاب سيبويه .
5. يلحظ من خلال هذه الدراسة أنَّ سيبويه عند إيراده لأمن اللبس نهج منهجاً تحليلياً ، فكان يذكر حكم أمن اللبس جوازاً أو منعاً ، ثم يبين سبب ذلك وعلته .
6. تؤكد هذه الدراسة أنَّ سيبويه استشعر أن أهمية جلاء المعنى ووضوحه وسلامته أساسه التراكيب اللغوية السليمة ، وهي أساس التخاطب بين الناس ، ويجب أن تفهم وفق سياق محدد ،ولذلك اعتنى سيبويه في كتابه بهذا الجانب من خلال حرصه على ظاهرة أمن اللبس .
7. استشعر سيبويه علاقة اللغة بالموروث الاجتماعي الثقافي ، ورأى أنها أهم وسيلة للتفكير ، وأنها تتطور على جميع مستوياتها ، فانطلق إلى سبر أغوارها مؤلفاً ومحللاً ومقعّداً ؛ يسجل كلَّ ما يمر به من ظواهر ويضعها في كتابه، ومن بينها ظاهرة أمن اللبس في الأسلوب العربي .

و لله الموفق

الباحثان

الهوامش :

(1) مقاييس اللغة لابن فارس 395 هـ (ليس) .
(2) البقرة : 42 .
(3) آل عمران : 71 .
(4) ينظر :لسان العرب، مادة (ليس) ، مقاييس اللغة ، مادة(ليس)
(5) ينظر : التعليل النحوي في كتاب سيبويه ، د. شعبان العبيدي 295 .

([6]) ينظر : مواضع اللبس في العربية ، عبد الفتاح الحمور ، مجلة مؤتة للبحوث م2 ، ص10 ، ج1 ، 1987 ، التعليل اللغوي ، د. شعبان العبيدي : 222 ، حوليات كلية دار العلوم – القاهرة (أمن اللبس ووسائل الوصول إليه في اللغة العربية ، د.تمام حسان ، ص132
([7]) ينظر : الكتاب 2 : 558 .
([8]) ينظر : السابق 2 : 261 .
([9]) ينظر :السابق 2 : 107 .
([10]) ينظر : السابق 3 : 106 .
([11]) ينظر : ظاهرة التخفيف في النحو العربي ، د. أحمد عفيفي : 92 .
([12]) ينظر الكتاب 1 : 17 .
([13]) ينظر : السابق1 : 17 ،شرح ابن الناظم : 22 ، شرح ابن عقيل 1: 55
([14]) علل التثية لابن جني ،1: 71 .
([15]) ينظر : همع الهوامع 2 : 82 .
([16]) ينظر الكتاب 2 : 251 ، همع الهوامع 2 : 82 ،شرح ابن الناظم 426 .
([17]) الكتاب 2: 256 .
([18]) ينظر : السابق 3: 377 ، وينظر :شرح ابن عقيل 3 : 132 .
([19]) ينظر :شرح ابن الناظم : 426 .
([20]) ينظر : الكتاب 1: 17 .
([21]) علل التثنية والجمع ، 1: 86 .
([22]) الكتاب 3: 106 .
([23]) ينظر : السابق 2: 109 ، 140 ، همع الهوامع 2: 174 .
([24]) يونس : 68 .
([25]) الطارق : 4
([26]) ينظر : الكتاب 2: 139 – 140 .
([27]) هود : 111 .
([28]) ينظر : الكتاب 2: 139 .
([29]) السابق 3: 140 .
([30]) الذاريات : 23 .
([31]) ينظر الكتاب 3 : 140 ، وشرح أبيات سيبويه للسيرافي 2: 158 .
([32]) القائل النابغة الجعدي ، ينظر شرح أبيات سيبويه للسيرافي 2: 158 .
([33]) القائل جرير ، ينظر ديوانه 2: 731 .
([34]) ينظر :شرح ابن الناظم : 401 .
([35]) الكتاب 2: 376 .
([36]) حوليات كلية دار العلوم 1968م – 1969م ، ص 128-129 ، ينظر : أمن اللبس ومراتب الألفاظ : 5 .
([37]) ينظر : الكتاب 1 : 34 ، 48 ،شرح ابن الناظم : 82 ، الإنصاف 1: 72 .
([38]) ينظر : الكتاب 1: 47 .
([39]) ينظر : السابق 1: 47 .
([40]) البيت لأبي قيس بن الأسلت الأنصاري ، ينظر : الكتاب 1: 49 ، شرح السيرافي 2: 376 ، خزانة الأدب 4: 68 .
([41]) شرح التسهيل 1: 296 .
([42]) ينظر :شرح ابن الناظم : 95 ، شرح ابن عقيل 1: 126 .
([43]) الروم : 47 .
([44]) القرة : 177 .
([45]) ينظر : حجة القراءات لأبي زرعة : 123 .
([46]) ينظر : الكتاب 2: 131 ، الإعراب في جدل الإعراب : 140 ، شرح السيرافي 2: 376 .
([47]) ينظر الكتاب 1: 171 .
([48]) ينظر : السابق 1 : 37 .
([49]) ينظر : شرح ابن عقيل 2: 86 .
([50]) الكتاب 2 : 337 .
([51]) ينظر السابق 2: 122 ، شرح الرضي على الكافية 1: 204 .

(53) ينظر شرح الرضي على الكافية ، 1: 204 . وينظر : **النحو الوافي** ، 2: 267
(54) **القائل** : مرة بن عداء الفقعسي ،ينظر : **خزانة الأدب** ، 3 : 30
(55) ينظر ، أوضح المسالك ، 2 : 266
(56)الكهف، 56
(57) ينظر مصباح السالك إلى أقرب المسالك ، بركات هبود ، دار الفكر ، بيروت لبنان 2000 ،2: 174
(58) ينظر الكتاب ، 1: 205
(59) **المدثر** ، 30
(60) ينظر ، الموطأ ، باب الاغتسال يوم الجمعة ، 1 : 47
(61) ينظر ، مغني اللبيب لابن هشام ، 1 : 831
(62) أمن اللبس ووسائل الوصول إليه ، تمام حسان ، حوليات كلية دار العلوم ، 123

الحرف في اللغة العربية

د. المبروك رحومة ذويب
جامعة الزاوية
كلية التربية أبوعيسى
قسم اللغة العربية

مقدمة :

اللغة أينما وجدت، وفي أية بيئة لغوية كانت هدفها التواصل بين أفراد المجموعة اللغوية، ومن أجل سير الحياة على طبيعتها وتيسير سبلها، وبهذا كانت اللغة من أهم وسائل ربط العلاقة بين أفراد المجموعة اللغوية الواحدة، فهي التي يعبّر بها الفرد عن أحاسيسه ومشاعره، وبها يظهر حبّه أو عزوفه، كما أنها وسيلة ربط حاضر الإنسان بماضيه، وهي السبيل الذي يعبّر من خلاله عن تطلّعاته لما بعد يومه، وعلى ذلك فهي القوالب التي تُصَبُّ فيها الأفكار، ومن خلالها كثيراً ما تتحوّل تلك الأفكار إلى واقع يعيشه الإنسان، وهذا ما جعل حياة الإنسان في تطوّرٍ مستمر خلافاً لكل المخلوقات.

وقد نمت اللغات بنموِّ المجتمعات اللغوية بين بني الإنسان، فبنموِّ تفكير الإنسان، ومع استقراره في قرى ومدن بدأ بإثبات منجزاته في مجالات الحياة المتعدِّدة، وكان سبيله إلى ذلك اللغة التي عبَّر عنها رسماً، ونحتاً وكتابة، وكانت الكتابة الصورة التي انتهت إليها رحلة الإنسان من أجل الرقي والتقدم.

وقد كانت اللغة العربية واحدة من أهمِّ اللغات التي جسّدت واحداً من أعظم فصول الحضارة البشرية، إنها الحضارة الإسلامية وما أبدعته من فكر حضاري معبر عن مختلف صنوف الحياة.

هذه اللغة التي وُلِدَتْ ونمت وازدهرت في أحضان جزيرة العرب، تلك الجزيرة التي حافظ أبناؤها على هذه اللغة، وعملوا على ترقّيها حتى بلغت قمَّة مجدها عندما جعلها الله الوعاء اللفظي لآخر رسالة سماوية، رسالة الإسلام، هذه الرسالة التي كانت معجزتها الكلمة، وما ابتداء القرآن الكريم بقوله تعالى: ﴿اقرأ﴾سورة العلق 1، إلا دلالة على أهمية الكلمة في حياة الإنسان.

وباستقراء اللغة العربية من خلال إرثها الحضاري اتفق اللغويون والنحاة على أنّ الكلمة العربية، اسم، وفعل، وحرف، فالاسم ما دلَّ على معنى في نفسه، وبهذا المعنى واللقب عُرِف بين أهل هذه اللغة قبل أن يولد النحو، أمّا الفعل والحرف – بمعناهما النحوي – فهذا ما جلبه النحاة مع علم النحو الجديد على أهل اللغة، ولهذا نجد أن سيبويه لم يحد الاسم بحدٍّ واكتفى بالتمثيل له ب " رجل وفرس " بينما عرّف كلاً من : الفعل والحرف بما يتفق ومفهومهما عند النحاة بعد أن أصبح لكثير من الألفاظ معنيان: لغوي واصطلاحي.

ونظراً لأهمية معرفة أجزاء الكلمة العربية والمعاني التي تتعاقب عليها أثناء انتقالها من تركيب إلى آخر جاء هذا البحث للنظر في " الحرف " والدور المنوط به في بناء الكلمة العربية، والربط بين أجزاء الجملة ، وكيف تتعاقب عليه المعاني من تركيب لغوي إلى آخر.

يهدف البحث إلى إلقاء الضوء على الحرف وأثره في البناء اللغوي لدى العرب، مع نظرة في انقسامه بين مهملٍ ومعملٍ، وما المعاني التي تؤدِّيها بعض الحروف عند انتقالها من سياق إلى آخر.

وقد كان المنهج الوصفي هو المنهج المتبع لإنجاز البحث، مع إمكانية الاستفادة من المناهج التي يمكن أن تخدم البحث، وجاء البحث في مقدّمة وثلاثة مباحث، هي:

* أقسام الكلمة العربية ومكانة الحرف منها .
* الحروف المهملة والحروف المعملة في بناء الجملة العربية .
* حروف المعاني وتعاقب المعنى.

على أن يختم البحث بما يتوصّل إليه من نتائج، وبما يرى الباحث من توصيات .

المبحث الأول :

أقسام الكلمة العربية ومكانة الحرف منها :

الإنسان وليد أعماله ونتاج فكره، وبذا تميّز عن سائر الخلق، فكان نموّ وتطوّر حياته لا حدّ له، يتّسع باتساع طموحه، ويتلوّن بألوان أهدافه، سار ذلك الإنسان الأوّل شبه عارٍ بين قطعان الحيوانات وأسراب الطيور، يتخفّى بين الأشجار والأعشاب، ومنها يستمدّ غذاءه، وبها يحمي نفسه، وبمرور الزمن وتراكم الخبرة عنده استوطن الأرض، وبنى القرى ثمّ المدن بعد أن طوّع الحيوان والطير، وعرف الزراعة وبعض الصناعة، كلّ ذلك صحب نهضة فكرية امتدّت على مرّ التاريخ، هذا التاريخ الذي كُتبت فصوله بيد الإنسان وفكره، كانت أحداثه يؤرّخ لها بما ميّز حياة هذا الإنسان من أحداث فكانت حياة الإنسان ما قبل التأريخ، ويقصد بذلك زمن ما قبل الكتابة، ثمّ عصر التأريخ، أي عصر الكتابة التي بها تمَّ التدوين والتوثيق، وهذا هو الجانب المضيء من حياة الإنسان بفضل الكتابة.

مرت الكتابة – شأن كل مولود جديد – بمراحل متعدِّدة تظهر سعيي الإنسان وراء الأفضل، ومن هذه المراحل: الكتابة التصويرية، وهي عبارة عن لوحات تبيّن بالرسم القصص والأحداث والمشاكل الحياتية التي واجهها إنسان ذلك الزمان، وتتمثّل هذه في رسوم على جدران الكهوف، تعبّر تلك الرسوم على ما يريد من رسمها إبلاغه، وقد ساعدت هذه الرسوم الإنسان فيما بعد على معرفة حياة إنسان ذلك العصر.

وقد تطوّرت هذه إلى الكتابة الرمزية وقد استخدم هذه الكتابة العديد من الشعوب واتفق معظمهم على رسم الشكل وتفسير معناه، ومن تلك الشعوب سكّان ما بين النهرين " السومريون" والمصريون والصينيون والأشوريون ... ، وتطوّرت الكتابة بشكل أو بآخر إلى كتابة مقطعية، ثمّ الكتابة الصوتية، وهذه الأخيرة يمكن اعتبار الكتابة الهجائية امتداداً لها وقد ساعدت هذه الرسوم الإنسان فيما بعد على معرفة حياة إنسان ذلك العصر.

الكتابة الهجائية :

بتطوّر العقل البشري تمّ تطوير أساليب الكتابة حتى وصلت إلى شكلها الحالي الذي يعتمد الأبجدية الحرفية التي هي أكثر ملاءمة من غيرها بالنسبة لأغلب لغات العالم، وهي قادرة على التعبير بأقل عدد من الرموز إذ يتراوح عددها بين العشرين والأربعين حرفاً (1)

أبجدية اللغة العربية :

تعتمد أغلب لغات العالم اليوم في كتابتها على رموز هي ما نسمّيه في اللغة العربية حروفاً ، غير أن الحرف في هذه اللغة له معنيان: معنى لغوي، ومعنى اصطلاحي، وقبل تحديد المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي للحرف العربي تجدر الإشارة إلى نشأة هذا الحرف كما جاءت في **كتب** التراث العربي القديم والمعاصر.

الأبجدية العربية، أو حروف الهجاء العربي، أو ألف باء العربية: يقصد بها الرموز التي ترسم بها الكلمة العربية، والاختلاف في التسمية يرجع في الأرجح إلى ترتيب هذه الحروف ، وأوّلها الترتيب الأبجدي نسبة إلى " **أبجد** " **أولى الكلمات** الست التي جمعت فيها حروف الهجاء بترتيبها عند الساميين، وهذه الكلمات، هي: أبجد، هوّز، حطي، كلمون، سعفص، قرشت، وظلّ هذا الترتيب سائداً حتى رتّبها " نصر بن عاصم الليثي"ت 89ه ، الترتيب المعروف الآن باسم الهجائيّ أو الألف بائيّ، وقيل أن أوّل من وضع هذه الرموز كانوا ملوكاً فسُمِّيَ الهجاء بأسمائهم، فلما وجدوا في الألفاظ حروفاً ليست من أسمائهم ألحقوها بها، وسمّوها الروادف، وهي:**ثخذ، ضظغ،** (2)، وهناك من ينسب هؤلاء الملوك إلى العرب العاربة (3) ، ويذكر أن أوّل من وضع الهجاء العربي رجل من الأنبار اسمه: **مُرَامِرُ بنُ** مَرْوَة، فانتشر في الأنبار، ثمّ في الحيرة، ثمّ في الناس بعد ذلك، ويقال أنّ أوّل من كتب وجمع حروف الهجاء " حِمْيَر" بخطها المعروف، ثمّ فصّله رجلٌ من "طيئ" **بالخط العربي،** (4)، والمرجّح أن هذه الجهود متضافرةً هي ما أنجز هذا العمل عبر حقب من الزمن ولا يمكن حصره في جهد رجلٍ واحدٍ أو في عمل جيلٍ واحدٍ.

وأصول حروف المعجم عند علماء اللغة عامة تسعة وعشرون حرفاً أوّلها الألف وآخرها الياء على المشهور من ترتيب حروف المعجم، إلّا أبا العباس المبرِّد، فإنه كان يعدّها ثمانية وعشرين حرفاً، ويجعل الباء أوّلها ويدع الألف، ويقول: " هي همزة، ولا تثبت على صورة واحدة، وليست لها صورة مستقرّة، فلا اعتدُّها من الحروف التي أشكالها محفوظة معروفة" (5)، وسميت حروف المعجم لأنّها مُبيِّنة للكلام، مشتقة من قولهم أعجمتُ الشيء إذا بيَّنته، ويجوز أن تكون مشتقة من عجمت العود إذا اختبرته فيكون معناها حروف الاختبار، وهي بالمعنى الأوّل أولى، وهي تذكّر وتؤنَّث بلا خلاف بمعنى الحرف والكلمة (6).

ومع تقدُّم الحضارة العربية وتفتُّق الذهن العربي أعيد ترتيب هذه الحروف وفق مخارجها، وكان ذلك أوّلاً على يد الخليل الذي رتّب معجمه " العين " **على ذلك**، ولم يخالفه من جاء بعده إلّا في القليل.

وقد كان للإسلام أثره المحمود على الكتابة العربية التي بدأت غير منقوطة ولا مشكولة وذلك لاعتماد العرب على السليقة والطبع في ضبط قواعد كلامهم، وبعد شيوع الإسلام وانتشاره واختلاط العرب بغيرهم تغيرت ألسنتهم ما دعا إلى إصلاحات كثيرة أدخلها العرب على كتابتهم، ومنها الإصلاح المنسوب إلى إبي الأسود الدؤلي والخاص بوضع نقط تمثّل الحركات القصيرة والتنوين، وكان ذلك قبل وضع علم النحو العربي، وكالإصلاحات التي تلت هذا والتي أضافت إلى الكتابة العربية علامات لخصائص صوتية أخرى، حيث وضع الخليل بن أحمد الفراهيدي ت 174هجري طريقة أخرى للشكل، وهي التي عليها الناس اليوم تقريبا، ذلك بأنه جعل للفتحة ألف صغيرة مضطجعة فوق الحرف، وللكسرة رأس ياء صغيرة تحته، وللضمة واواً صغيرة فوقه، فإذا كان الحرف المحرّك منوّناً كُرِّر الحرف الصغير مرتين فوق الحرف أو تحته، ووضع للتشديد رأس شين بغير نقطٍ هكذا"**س" ، وللسكون رأس خاء بلا نقط "ح"** ، وللهمزة رأس عين

"ع"، **ولألف الوصل رأس صاد "ص"** توضع فوق ألف الوصل، وللمدّ الواجب ميماً صغيرة مع **جزء من الدال "مد" والذي تطوّر إلى مد، ...** (7) ، مع ملاحظة أن بعض هذه **العلامات أصبح** مقصوراً على الرسم القرآني و قراءاته ، وكان عمل هؤلاء الروّاد أوّل درجات سلّم الترقي بالحرف العربي والكتابة العربية، ونقلنا ذلك من الاعتماد على السليقة إلى الاعتماد على إشاراتٍ يفقهها الإنسان بالتعلُّم والممارسة، وتلك هي الأسس التي بُنِيَ عليها النحو العربي ليكون دستور هذه اللغة.

المبحث الثاني:

الحروف المعملة والمهملة في بناء الجملة العربية:

جاء في المبحث السابق الكلام على الحرف العربي وتطوّره، ولم نحدّه بحدٍّ، لأن الحديث كان عن تلك الرموز التي يؤلّف مجموعها مجموع الألفاظ العربية، وهذه **الألفاظ أقسام ثلاثة:** اسم، وفعل، وحرف، ولكلٍّ منها علامته التي ينماز بها من غيره، قال سيبويه: " **فالكلم: اسم،** وفعل، وحرف جاء لمعنى ليس باسمٍ ولا فعلٍ... "(8)، فسيبويه لم يحد الاسم بحدٍّ ينفصل به عن غيره وينماز من الفعل والحرف، واكتفى بالتمثيل برجل وفرس ... ، وقد عرَّفه السيرافي بقوله: كلّ شيئ دلّ لفظه على معنى غير مقترن بزمان محصّل، من مضيٍّ وغيرة فهو اسم..."(9)، وقال السهيلي: " إنّ الاسم وقع في عبارة النحويين على ما هو في كلام العرب ، فلم يحتج إلى تبيينه بحدٍّ ولا رسمٍ، وأمّا الفعل والحرف فعبارتان مصطلح عليهما عند النحويين، لأن الفعل عند العرب هو الحدث، وعند النحويين هو: **اللفظ الدالّ على الحدث والزمان، والحرف عند** النحويين : ما دلَّ على معنى في غيره، وليس يفهم من العرب من الحروف ذلك المعنى، وجميع ألفاظ النحويين ينقسم إلى قسمين، منها ما تواضعوا عليه واصطلحوا عليه ولا يعبِّر العرب به إلا **عن معنى آخر، نحو:** الظرف والحرف، فهذا لا بدَّ من تبيينه للمبتدي بالحدّ والرسم * ، ومنها ما هو على أصل موضوعه في كلام العرب، نحو: الاسم ، والفاعل، والمفعول به ... (10)، ويمكن تعريف الحرف استناداً على آراء اللغويين والنحويين بأنه :

الحرف لغة : الطرف، وحرف كلّ شيء طرفه وشَفِيرُه وحَدُّه، ومن ذلك حَدُّ الجبل، وهو أعلاه المحدّد، والحرف من حروف الهجاء، وكلّ كلمة بُنِيَتْ أداةً عاريةً لتَفْرِقَة المعاني فاسمها حرف، وإن كان بناؤها بحرفين أو فوق ذلك، مثل: هل، وبل، وحتى، ولعلّ، وقد جمع ابن جنّي هذه المعاني، بقوله: " لفظ حرف أينما وقع في الكلام يُرَاد به حدُّ الشيء وحِدَّتُه، من ذلك حرف الشيء إنما هو حدُّه وناحيته،ومن هنا سميت حروف المعجم حروفاً، وذلك أن الحرف حدّ مُنقَطَع الصوت وغايته وطرفه، كحرف الجبل ونحوه، ويجوز سُمِّيَت حروفاً لأنها جهات للكلم ونواحٍ، كحروف الشيء وجهاته المحدقة به، ومن هذا سمَّى أهل العربية أدوات المعاني حروفاً، نحو: من، وبل، وفي، وقد، وهل... ، وذلك لأنها تأتي في أوائل الكلام وأواخره في غالب الأمر، فصارت كالحروف والحدود له" (11).

الحرف اصطلاحاً : **جاء الحرف في كلام** النحاة مقصوداً به حروف المعاني التي تدخل لتغيير ما دخلت عليه، معنىً أو إعراباً، وهذه الحروف – **أي حروف المعاني- إذا انفردت أصبحت مثل** حروف المباني منفردة لا معنى لها، ولهذا قال سيبويه " وحرف جاء لمعنى ليس باسمٍ ولا فعلٍ " (12) ، أي جاء لمعنى ذلك المعنى ليس بدالٍّ عليه الاسم ولا الفعل، أي أن هذه الحروف تأتي لإحداث معنىً في الاسم أو الفعل لم يكن فيه قبل دخولها (13) ، وقد أخذ النحاة هذا المعنى بعد سيبويه، فهو عندهم: ما دلّ على معنى في غيره، وهو كلمة دلّت على معنى في غيرها، ولم

تقترن بزمان ، كما أنه كلمة دلّت على معنى غير مستقلٍّ بالمفهومية لاحتياجه في المفهومية إلى انضمام أمرٍ آخرٍ إليها، والحرف بهذا المعنى مقابل الاسم والفعل، وحكمه البناء ولا يُعرَب منه شيءٌ أبداً. (14).

ومما تقدّم ندرك أن لغة العرب لغةٌ تامّة الحروف، كاملة الألفاظ، لم ينقص عنها شيء من الحروف فيشينها نقصانه، ولم يزد فيها شيء فيعيبها زيادته، وإذا كانت حروف المباني قد أغنت المتكلّم والكاتب عن غيرها فإنّ حروف المعاني قد أكملت وسائل بناء الأساليب اللغوية ما جعلها طوع من ملك ناصية هذه اللغة.

حروف المعاني ، أقسامها ومعانيها:

حروف المعاني يكون بعضها عاملاً، ولا يكون ذلك إلّا إذا كان الحرف مختصاً، فحروف الجرِّ مثلاً عملت لأنها تختصُّ بالأسماء، وقد قال الأنباري "إنما وجب أن يعمل الجرّ؛ لأن إعراب الأسماء رفع ونصب وجرّ، فلما سبق الابتداء إلى الرفع في المبتدأ، والفعل إلى الرفع – أيضاً- في الفاعل، وإلى النصب في المفعول، ولم يبق إلّا الجرّ، فلهذا وجب أن يعمل الجرّ، وله قول آخر ويراه الأجود، وهو إنما عملت الجرّ؛ لأنها تقع وسطاً بين الاسم والفعل، والجرّ إنما وقع وسطاً بين الرفع والنصب، فأعطي الأوسطُ الأوسطَ. (15)

وهذه الحروف ثلاثة أقسام: مختصٌّ بالاسم، ومختصٌّ بالفعل، ومشترك بين الاسم والفعل، فالمختصّ بالاسم منه ما يتنزّل منزلة الجزء من الاسم، وهذا لا يعمل، مثل: لام التعريف، وما لم يتنزّل منزلة الجزء فالأصل فيه أن يعمل وعمله الجرّ، لأنه العمل المخصوص بالاسم، ولا يعمل الحرف الرّفع أو النصب إلّا لشبهه بما يعملهما، نحو: إنّ وأخواتها التي تنصب الاسم وترفع الخبر لشبهها بالفعل، وكذلك الحرف المختص بالفعل، فإن تنزّل من الاسم منزلة الجزء منه لم يعمل كحرف التنفيس، وإن لم يكن كذلك فحقّه أن يعمل، وعمله الجزم، لأنّ الجزم في الفعل نظير الجرّ في الاسم، ولا يعمل النصب إلّا لشبهه بما يعمل في الفعل، نحو: أن المصدرية وأخواتها، أمّا المشترك فلا يعمل لعدم اختصاصه بأحدهما إذا استثنينا "ما" الحجازية التي أعملها أهل الحجاز وأهملها بنو تميم (16).

مما تقدّم نفهم أنّ حروف المعاني قسمان: معمل ، ومهمل، والمعمل هو الحرف المختص، كحرف الجرّ، وحرف الجزم، والمهمل وهو غير المختص، كحرف الاستفهام، وحرف العطف، وهذه الحروف بنوعيها ستة أقسامٍ :

* ما يغيِّر اللفظ والمعنى، نحو: ليت زيداً منطلقٌ، ليت غيّرت اللفظ والمعنى.
* ما يغيِّر اللفظ دون المعنى، نحو: إنّ زيداً قائم. إنّ غيَّرت اللفظ ولم تغيِّر المعنى، لأن معناها التأكيد والتحقيق، وهذا لا يغيِّر المعنى.
* ما يغيِّر المعنى دون اللفظ، نحو: هل قام زيدٌ؟ هل غيَّرت المعنى حيث نقلت الكلام من الخبر إلى الاستفهام، ولم يُغَيَّر اللفظ بعدها.
* ما يغيِّر اللفظ والمعنى ولا يغيِّر الحكم، نحو: لا يدي لزيدٍ ، اللام غيّرت اللفظ حيث جرّت الاسم "زيد"، وغيَّرت المعنى لإدخال معنى الاختصاص، ولم تغيِّر الحكم، لأنّ الحكم حذف النون للإضافة، وبقي الحذف بعد دخولها.
* ما يغيِّر الحكم، ولا يغيِّر لا لفظاً ولا معنىً، نحو قوله تعالى: ﴿ إذا جاءك المنافقون قالوا نشهدُ إنَّك لرسول الله واللهُ يعلم إنَّك لرسولُهُ واللهُ يشهدُ إنّ المنافقين لكاذبون ﴾ المنافقون 1 ، فاللام هنا ما غيّرت لا لفظاً، ولا معنى، ولكن غيّرت الحكم؛ لأنها علّقت الفعل عن العمل.

* ما لا يغيِّر لفظاً ولا معنى ولا حكماً: نحو قوله تعالى: ﴿ فبما رحمةٍ لنت لهم﴾ ، فما هنا ما غيَّرت لا لفظاً ولا معنى ولا حكماً (17).

وكلّ حرفٍ من حروف المعاني يفيد – بطريق الأصالة – **معنى أو عدّة معانٍ، تُعَد من** لوازم هذا الحرف غالباً، غير أنه في بعض الأحيان قد يفيد الحرف معنى من المعاني ليس أصلاً في إفادته، وإفادة الحرف معنى يختصّ به حرف آخر يُعَدُّ عند بعض العلماء من باب التقارض بينهما، فكأنّ الحرف الآخر أقرضه هذا المعنى، وعدّه بعضهم من باب نيابة الحرف مكان الآخر، وهذه مسألة خلافية بين البصريين والكوفيين، ونيابة الحرف مكان حرفٍ موقوفة على السماع، لأن الحروف لا يوضع بعضها موضع بعضٍ قياساً إلا إذا كان معناهما واحداً ومعنى الكلام الذي يدخلان عليه واحداً (18).

إن هذه الحروف مثار جدلٍ واسعٍ بين النحاة من حيث إعمال بعضها أو إهماله في مواضع **مختلفة**، وهم يختلفون في عددها كما يختلفون في حرفية بعضها، ويرجع أغلب هذا الخلاف إلى النصوص اللغوية التي بنيت على أساسها القواعد النحوية، تلك القواعد التي حاول النحاة تعميمها على كل الأساليب اللغوية العربية، وهذا الخلاف وإن ضخَّم الدرس النحوي العربي ، وهو ما يراه البعض نقيصة في عمل النحاة الأوائل، إلا أنه كان مصدر إثراءٍ لهذا الدرس وجنّبه أيَّة نقيصة.

فمن حيث العدد ذكر بعض النحويين أنّ جملة حروف المعاني ثلاثة وسبعون حرفاً، وزاد غيرهم على ذلك حروفاً أخر، مختلف في حرفية أكثرها، وذكر بعضهم نيّفاً وتسعين حرفاً، وأوصلها غيرهم إلى ما بعد المئة، وهي منحصرة في خمسة أقسام، هي: **الأحادي، نحو:** الهمزة، والباء، والسين، والكاف، واللام... .

الثنائي ، نحو: إذ، ول، وإنْ، وأو، وعن، وفي، ولم، ولن... .

الثلاثي، نحو : أجل، وإذن، وألا، وإنّ، وأنّ، وبلى، وليت... .

الرباعي، نحو: إنما، وألا، وإلا، وحتى، وحاشا، وكأنّ... .

الخماسي : ثلاثة أحرف واحدٌ متفق على حرفيته، وهو " لكنّ، واثنان مختلف فيهما، وهما، **أنتما ، وأنتنّ، إذا وقعا فصلاً**. (19)

وقد جاءت هذه الحروف في المؤلفات العربية موزّعة على ستة أقسامٍ رئيسة، هي:

حروف الجرّ، وحروف القسم، وحروف العطف، وحروف النصب، وحروف الجزم، وحروف الاستفهام .

*** حروف الجر:**

الجر لغة : جرَّ الشيءَ إذا سحبه، والجرُّ نوع من الإعراب يلحق الأسماء، ويكون بالإضافة **أو بأحد حروف الجر، والاسم المجرور: في حالة جر بعد حرف جر أو إضافةٍ، وجر الكلمة:** وضع الكسرة تحت حرفها الأخير، وجارٌّ: اسم فاعلٍ من جرَّ، وهو عامل الخفض أو الجرِّ(20)، وحروف الجرِّ تسمية البصريين، وعللوا ذلك بأنها تعمل الجرّ فيما بعدها ظاهراً أو مقدَّراً أو محلياً، كما قيل حروف النصب، وحروف الجزم لذلك، أو لأنها تجرُّ معاني الأفعال وشبهها وتوصلها إلى ما تجرُّه، ومن أجل هذا سمَّاها الكوفيون حروف الإضافة؛ لأنها تضيف معاني الأفعال وتربطها بما بعدها، كما يسمُّونها حروف الصفات؛ لأنها تحدث صفة في الاسم من ظرفية وغيرها (21)، وهي عشرون حرفاً، سبعة تجرُّ الظاهر والمضمر، وهي: **من، وإلى،** وعن، وعلى، وفي، والباء، واللام، وسبعة تختصُّ بالظاهر، وهي: **منذ، ومذ، وحتى،**

والكاف،والواو، وربَّ، والتاء ، و ثلاثة تستخدم في الاستثناء، فتكون حرفاً وفعلاً، وهي: حاشا،وخلا، وعدا، فيقال: قام القوم خلا زيدٍ ، وخلا زيداً ، فإن جُرَّ ما بعده فهو **حرف، وإن** نُصِب فهو فعل، وثلاثة شاذّة في عمل الجرِّ، هي: **متى، ولعل، وكي.**
وجاءت هذه الحروف مجموعة في قول ابن مالك:

هاك حروف الجرِّ، وهي: **من إلى ... حتى خلا حاشا عدا في عن على**
مذ منذ رُب اللام كي واو وتا ... والكاف والباء ولعل ومتى (22).

وسمَّيتْ كسرة الإعراب جرَّاً لتسفُّلها في الفمِّ وانسحاب الياء التي من جنسها على ظهر اللسان كجرِّ الشيءِ على الأرض، ومنها قيل لأصل الجبل جرّ لتسفُّله، والكوفيون يسمُّونه خفضاً، وهو صحيح المعنى، لأنّ الانخفاضَ الانهباطُ وهو تسفُّل، وقد علّل النحاة عمل هذه الحروف لاختصاصها بالاسم، وكان عملها الجرّ دون غيره، لأن الفعل عمل الرفع والنصب فلم يبقَ للحرف ما ينفرد به غير الجرِّ (23).

وحروف الجرِّ منها ما يلزم الجرّ، ومنها ما يكون جاراً وغير جارٍّ، فيدخل في باب الجرِّ وغيره، وذلك حسب ما يقوم به من عمل، ولذلك سيتكرّر ذكر بعض هذه الحروف في غير باب حروف الجرِّ، وذلك تبعاً لما تقوم به من عملٍ غير الجرِّ، أو لما تجلبه من معنى كالعطف **والقسم...**

غير أنّ الاسم قد يُجرّ بغير الحرف، أي يجرُّ بالاسم: **فإنْ تضمن الاسم الأول معنى زمانٍ أو** مكانٍ فهو ظرفٌ والاسم الثاني مخفوضٌ به، وإنْ لم يتضمَّن ذلك، فهو مضافٌ والثاني مضافٌ إليه.

*** حروف القسم :**

القسم لغة: "**قسم** " من معانيه: **القَسَم**: اليمين، والفعل: أقسم، والقسم بفتح السين الحلفُ يقال لمن فعله أقسم والقسامة منه بفتح القاف لتردُّد الأيمان بين المتحالفين، فكانت مفاعلة؛ لأنها لا تكون إلّا من اثنين فصاعداً، وهذا الفعل يتعدّى إلى مفعولين: أحدهما بالباء وهو المقسَم به، والآخر بعلى وهو المقسَم عليه، أو الشيء المراد تأكيده، فيقال: أقسم بالله على أن يقلع عن ذنبه، **جاز مجيء "على" بمعنى الباء** في الدلالة اعتماداً على ظاهرة التقارض بين هذه الحروف.(24) ، وحروف القسم أربعة، وهي: الباء، والتاء، والواو، واللام، هذه الحروف تخفض المقسَم به، وهي صلات فعلٍ مُقدَّر، كقولك: واللهِ لأخرُجَنَّ، وباللهِ، وتاللهِ، ولله لأنطلِقَنَّ، والتقدير: **أقسم باللهِ،** فالفعل مقدَّرٌ وإن لم يُنطق به، وإنْ حذِفَتْ هذه الحروف نُصِب المقسَم به، كقولك: **الله لأخرجَن،** ويذكر أنّ الواو والباء يدخلان على كلِّ محلوفٍ به، ولا تدخل التاء واللام إلا على لفظ الجلالة.

وأصل حروف القسم " الباء" ، لأن المقسم به مُعلَّق بفعلٍ محذوفٍ، **وذلك أنّ قولك: بالله لأفعلنّ، معناه:** أحلف بالله، وهذا الفعل إذا ظهر لا يجوز أن يستعمل معه إلا الباء، كما أنّ الفعل يتعدّى بها دون غيرها، ولذلك جاز إثبات فعل القسم وفاعله مع الباء أو حذفهما، نحو: **أقسم بالله لأعاونن** الضعيف، أو بالله لأعاونَّ الضعيف، أمَّا مع غير الباء فيجب حذف فعل القسم وفاعله، فدلّ ذلك على أنّ الباء هو الأصل. (25)

*** حروف العطف :**

العطف لغة: عَطْف، مصدر عَطَفَ: عطف إلى، وعطف على، وعطفت رأس الخشبة فانعطف إذا حنيته فانحنى، وقيل للقوس عُطُف لأنها معطوفة، أي رُدَّ طرفاها نحو بعضهما.

وفي اصطلاح النحاة: إتباع لفظٍ سابقَه في إعرابه، وهو عطف نسقٍ بأحد حروف العطف، وعطف بيانٍ ويكون بالصفة المشبّهة، وحرف العطف هو الذي يجمع بين المتعاطفين تحت حكمٍ واحدٍ كالواو والفاء ... (26).

واختلف النحاة في عدد هذه الحروف، فهي تسعة عند الأنباري وابن مالك، هي: **الواو**، والفاء، وثمّ، وأو، وبل، ولا، وحتى، وأم، ولكن، والثلاثة الأخيرة مختلف فيها، وقال ابن السراج : حروف العطف عشرة أحرف يتبعن ما بعدهن ما قبلهنّ من الأسماء والأفعال في إعرابها، **وأضاف "أمّا"** (27)، ولم يعد الشيخ أبو علي الفارسي إمّا **من حروف العطف لدخول حرف** العطف عليها، ووقوعها قبل المعطوف عليه. (28)، **وأنكر بعض النحاة أنّ "إمّا" من حروف** العطف، لأنها إن تكرّرت فالأولى ليس قبلها ما تعطف عليه، وأمّا الثانية فيلزمها الواو وهي **العاطفة، كما في قولنا:** قام إمّا زيدٌ وإمّا عمرو. (29) ، **وأضاف** الكوفيون إلى حروف العطف "ليس" (30) ، وجمعها صاحب ملحة الإعراب ، بقوله:

وأحرف العطف جميعاً عشره ... **محصورة مأثورة مسطّرهْ**
الواو، والفاء، وثمّ للمهل ... **ولا، وحتى، ثمّ أو، ولم، وبلْ**
وبعدها لكن، وإمّا إن كُسِر ... وجاء للتخيير فافهم ما **ذُكِرْ** (31).

والأصل في حروف العطف " الواو " ، لأنها لا تدلّ على أكثر من الاشتراك، وأمّا غيرها فيدلّ على الاشتراك وعلى معنى زائدٍ على ذلك، فالفاء تفيد الترتيب والتعقيب، وثمّ تفيد الترتيب والتراخي، وأو تفيد الشّك والتخيير والإباحة، ولا تفيد النفي، وبل تفيد الانتقال من شأنٍ إلى شأنٍ، ولكن تفيد الاستدراك. (32) ، وهذه الحروف لا يدخل بعضها على بعض، فإن وجد شيء من ذلك في كلام فقد خرج أحدهما من حروف النسق، نحو: لم يقم زيدٌ ولا عمرو، فالواو نسق ولا توكيد للنفي، وهذه الحروف لا تعمل شيئاً، وإذا وجد الفعل بعدها منصوباً، وجب أن يكون منصوباً بغيرها، وسائر هذه الحروف يتقدَّر بعدها العامل، فتكون في حكم الحروف الداخلة على **الجمل، فإذا قلت:** قام زيد وعمرو، فكأنّك قلت: قام زيد وقام عمرو، والحروف الداخلة على الجمل لا تستحق من العمل فيها ما تستحق الحروف الداخلة على الأسماء **المفردة والأفعل** ... (33) ، وجميع حروف العطف إذا عُطِف بها الاسم الظاهر على المضمر المجرور احتيج إلى إعادة حرف الجرّ مع الظاهر، نحو: مررت بك وبزيدٍ، وذهب الكوفيون وابن مالك إلى جواز **العطف على المضمر المجرور بدون إعادة الجار.** (34).

واختلف النحاة في إضمار حرف العطف فالأكثرون على أنه لا يضمر، لأن الحروف أدلّة على معانٍ في نفس المتكلّم فلو أُضمرت لم يكن شيء يدلُّ عليها، فلا يُهتدَى إلى مراد المتكلّم، وذهب أبو علي الفارسي وبعض المتأخرين كابن مالك وابن عصفور وغيرهما إلى جواز ذلك. (35) .

*** حروف نصب المضارع:**

الأصل في الأفعال البناء، غير أنّ بين الفعل المضارع والاسم ملابسة غير موجودة مع سائر الأفعال، من ذلك أنّ المضارع شابه الاسم في الإبهام في ، نحو: زيد يقوم ، حيث يصلح لأحد زمانين مبهم فيهما كما هو الحال في ، نحو: رأيت رجلاً، ويقبل المضارع ما يقصره على أحد زمانين، نحو: السين وسوف ، مثلما تقصر اللام الاسم على واحدٍ بعينه، ثمّ إن المضارع إذا وقع خبراً لإنّ صلح دخول اللام عليه كما يصلح دخول اللام على الاسم في ، نحو: إنّ زيداً ليذهب، ولذاهب، وبه توصف النكرات، ويكون خبراً، في نحو: مررت برجلٍ يقوم ، وإنّ زيداً يقوم، وهو يساوي الاسم في العدّة والرتبة، نحو: يضرب وضارب، لهذا استحقّ المضارع الإعراب ، فوافق الاسم في الرفع والنصب، وخالفه في أن قبل الجزم، ولم يقبل الجرَّ.

وجملة ما تُنصَب به الأفعال المضارعة أربعة أحرف، هي: **أنْ، ولن، وكي، وإذن، وعملت** هذه الحروف لاختصاصها بالفعل، وكان عملها النصب، وأرجع النحاة ذلك إلى أنّ " **أنْ** " الخفيفة تشبه أنَّ الثقيلة، وأنّ الثقيلة تنصب الاسم فكذلك أنْ الخفيفة يجب أن تنصب الفعل، وحُمِلت أخواتُها عليها، لأنها تشبهها في تخليصها المضارع للاستقبال، فلما اشتركا في هذا المعنى، حملت عليها، ويرى السيرافي أنّ " **أنْ**" هي أمُّ الحروف في هذا الباب، والغالبة عليه، والقوية فيه، وهذا وغيره ما ذكره سيبويه عندما تكلّم على الأفعال المضارعة، حيث قال: هذه الأفعال لها حروف تعمل فيها فتنصبها لا تعمل في الأسماء... (36)

وإن اتحدت هذه الحروف في نصب المضارع فقد أشار النحاة إلى بعض الاختلاف بينها، يقول الزمخشري: " ينصب المضارع بأنْ وأخواته، وذلك: أنْ، ولن، وكي، وإذن، وينصب بأنْ مضمرة بعد خمسة أحرف، وهي: **حتى، واللام، وأو بمعنى إلى، وواو الجمع، والفاء في جواب** الأشياء الستة الأمر والنهي والنفي والاستفهام والتمني والعرض " (37) ، فهذا القول يشير إلى اختلاف النحاة في عدد هذه الحروف وكيفية عملها، وتجدر الإشارة إلى أنّ " **أنْ** " تعمل مظهرة ومضمرة، وما جاء مضمراً سواها فهو عند أغلب النحاة شاذٌّ أو ضعيف، كما أنّ أحد هذه الحروف وهو "**إذن**" له أحوالٌ ثلاثة: **الأوّل**: ينصب لا غير متى وقع مبتدأ، في نحو: **إذن أكرمَك. جواباً لمن قال لك**: أزورك. **الثاني**: قبلها الواو أو الفاء فيجوز إلغاؤها وإعمالها، نحو: **أنا أحبك وإذن أكرمك**. النصب عطف جملة على جملة، والرفع الواو عاطفة للفعل الذي قبلها وإذن ملغاة. **الثالث: لا تعمل إن** وقعت بين كلامين لا بدّ لأحدهما من الآخر كالمبتدأ والخبر، نحو: زيدٌ إذن يكرمُك (38)، كما اختلفوا في الأحرف الخمسة التي ذكر الزمخشري أنّ ما بعدها منصوب بأنْ مضمرة حيث يرى بعض النحاة أنّ هذه الحروف هي الناصبة ، وهذا باب توسّع فيه النحاة كثيراً مجاراة لأحكام **اللغة** .

*** حروف الجزم:**

حروف الجزم: لم،ولمّا، ولام الأمر، ولا في النهي، وهذه تختصُّ بالفعل المضارع وتعمل فيه الجزم، وعلّل النحاة عملها بعللٍ منها، أنّ "**لم**" تدخل على الفعل المضارع فتنقله إلى معنى **الماضي مثلما أنّ "أنْ" التي للشرط والجزاء تدخل على الماضي** فتنقله إلى معنى المستقبل، فهذه أشبهت حرف الشرط الجازم فكذلك ما أشبهه، وإنْ في الشرط تقتضي جملتين: **للشرط والجزاء**، فلطول ما تقتضيه أختير لها الجزم؛ لأنه حذف وتخفيف، وعدّها ابن جنّي خمسة كذلك، والشرط وجوابه مجزومان، الأوّل مجزوم بإنْ، والجواب مجزوم بإنْ وفعل الشرط، ويجزم بإن مضمرة عند الزمخشري إذا وقع جواباً لأمرٍ أو نهي أواستفهامٍ أو تمنٍّ أو عرض، ومثّل لذلك بقوله:

اكرمني أكرمْك، ولا تفعلْ يكن خيراً لك ... ، وجواز إضمارها لدلالة هذه الأشياء عليها، واختلف النحويون في "**إذما**" فذهب سيبويه ووافقه ابن مالك إلى أنها حرف شرط كإنْ الشرطية، وذهب المبرِّد، وابن السراج، وأبو على، ومن وافقهم إلى أنها باقية على اسميتها (39).

*** حروف الاستفهام :**

الاستفهام والاستخبار بينهما فرق، وذلك أنّ أولى الحالين الاستخبار فتجاب بشيء ولم تفهمه، فإذا سألتَ ثانية فأنت مستفهم، وحروف الاستفهام ثلاثة، هي: الهمزة وتسمّى ألف الاستفهام، وهل، وأم، وهي حروف مهملة لعدم الاختصاص، وجميع حروف الاستفهام غير ألف الاستفهام لا يصلح فيهنّ إذا اجتمع اسم وفعل إلا تقديم الفعل، والاستفهام بأم وضع لطلب التعيين على أحد الشيئين، فتعادل أم مع الهمزة لفظة "**أي**" ولذلك وجب أن يجاب بأحد الاسمين، وقد تقع موقع "**بل**" كما في قوله تعالى: ﴿ أم يقولون شاعر ﴾**الطور** 30 ، وقال سيبويه: **أم تأتي بمعنى** الاستفهام، كقوله تعالى: ﴿ أم تريدون أنْ تسألوا رسولكم ﴾ **البقرة** 108 ، **وقد تأتي أم لانقطاع الكلام** واستئناف غيره، ولا يكون حينها من باب الاستفهام، نحو: إنها لإبلٌ أم شاءٌ ، ويرى بعضهم أنها هنا بمعنى بل... . (40)

*** تقارض حروف المعاني كما جاء في بعض آيات الذكر الحكيم:**

عناصر الكلمة الثلاثة، الاسم والفعل والحرف، تمثّل المادة الأوّلية التي من خلالها يتمّ بناء السياق اللغوي، وإنْ كانت الألفاظ التي نستخدمها واحدة إلا أنّ البون شاسع عادة بين أسلوب وأسلوب، وذلك راجع إلى وضع اللفظ المناسب في المكان المناسب، ومن هنا تفاضل الناس فيما يكتبون بما تميّزوا به من فطنة لغوية، ولعلّ أهمّ ما يحقق للكاتب هدفه هو ثروته اللغوية، ثمّ الاستفادة من ترويض أجزاء الكلمة، واستغلال حيوية اللغة، وبخاصة عوامل الربط فيها، وأعني بذلك حروف المعاني وكيف تتبادل الأدوار في جلب المعاني، ولنا في القرآن الكريم الأسوة الحسنة، فهذه بعض آياته التي نرى من خلالها كيف جاء الأسلوب القرآني متعاملاً مع هذه الحروف وكأن لا حدود بينها، وتوضيحاً لذلك نذكر بعض الآيات، وكيف تعاملت مع الحرف والمعنى، وهذا على سبيل الذكر لا الحصر:

المبحث الثالث:

حروف المعاني وتعاقب المعنى :

*** حرف الباء** : يخرج من معناه الأصلي إلى معانٍ أخر، منها:

- **تكون بمعنى "من"، قال تعالى:** ﴿عيناً يشرب بها عبادُ الله يفجِّرونها تفجيرا﴾ **الإنسان** 6 ، **أي:** يشرب منها .

- **وتكون بمعنى "عن" قال تعالى:** ﴿**سأل سائل بعذابٍ واقعٍ**﴾ **المعارج** 1، **أي: عن عذاب واقع** .

*** حرف اللام** :

- يكون بمعنى "**على**"، **قال تعالى:** ﴿ولا تجهروا له بالقول﴾ **الحجرات** 2، **أي:** عليه، وقال **تعالى:** ﴿يخرُّون للأذقان سُجَّدا﴾ **الإسراء** 107، **أي: على الأذقان.**

- **بمعنى "إلى"** لانتهاء الغاية: **قال تعالى** : ﴿سقناه لبلدٍ ميِّتٍ﴾ **الأعراف** 57، **أي:** إلى بلدٍ ميِّتٍ، **وقال تعالى:** ﴿بأنّ ربَّكَ أوحى لها﴾ **الزلزلة** 5، **أي:** إليها، وقال تعالى: ﴿الحمد لله الذي هدانا لهذا ﴾ ، **الأعراف** 43، **أي:** إلى هذا، ويكون بمعنى في الظرفية، قال تعالى: ﴿يا ليتني قدمتُ لحياتي﴾ **الفجر**24، **أي:** في حياتي عند البعض.

- بمعنى "عن" ، قال تعالى: ﴿وقال الذين كفروا للذين آمنوا لو كان خيراً ما سبقونا إليه﴾ الأحقاف 11، أي: عن الذين آمنوا.
- بمعنى "بعد" ، قال تعالى: ﴿أقِمْ الصلاة لدلوك الشمس﴾ ، الإسراء 78، أي: بعد زوال الشمس.
- بمعنى "عند" ، قال تعالى: ﴿وخشعتِ الأصواتُ للرحمن﴾ طه 108، أي: عند الرحمن .
- بمعنى "كي" ، قال تعالى: ﴿وأنزلنا إليك الذكرى لتبيّنَ للناس﴾ النحل 44، أي: كي تبيّن للناس .

*** حرف عن :**

- يكون بمعنى "بعد" ، قال تعالى: ﴿لتركبُنّ طبقاً عن طبق﴾ ،الإنشقاق 19، أي: بعد طبق، وقال تعالى: ﴿وعمّا قليلٍ ليُصْبحُنَّ نادمين﴾ المؤمنون 40، أي: بعد قليل.
- بمعنى "على" ، قال تعالى: ﴿ومن يبخل فإنما يبخل عن نفسه﴾ محمد 38، أي: على نفسه .
- بمعنى "من" ، قال تعالى: ﴿وهو الذي يقبل التوبة عن عباده﴾ الشورى 25، أي: من عباده .
- بمعنى "الباء" ، قال تعالى: ﴿وما ينطق عن الهوى ﴾ النجم 3، أي: بالهوى.

*** حرف في :**

- يكون بمعنى "على"، قال تعالى: ﴿ولأصلبنكم في جذوع النخل﴾، طه 71، أي: على جذوع النخل.
- وبمعنى "إلى" ، قال تعالى: ﴿فردُّوا أيديهم في أفواههم﴾ إبراهيم 9، أي: إلى أفواههم .
- بمعنى "مع" ، قال تعالى: ﴿وادخل يدك في جيبك تخرج بيضاء من غير سوءٍ في تسع آياتٍ﴾ النحل 12، أي: مع تسع آياتٍ.
- بمعنى "بعد" ، قال تعالى: ﴿وفصاله في عامين﴾ لقمان 14، أي: بعد عامين.
- بمعنى "من" ، قال تعالى: ﴿ويوم نبعثُ في كلِّ أُمَّةٍ شهيداً﴾ النحل 86، أي: من كل أمة.

*** حرف من :**

- يكون بمعنى "عن" ، قال تعالى: ﴿أطعمهم من جوعٍ﴾ قريش 4، أي: عن جوعٍ، وقال تعالى: ﴿فويلٌ للقاسية قلوبهم من ذكر الله﴾ الزمر22، أي: عن ذكر الله.
- وبمعنى "بعد" ، قال تعالى: ﴿وفصاله في عامين﴾ لقمان 14، أي: بعد عامين.
- بمعنى "في" ، قال تعالى: ﴿أروني ماذا خلقوا من الأرض﴾ فاطر 40، أي: في الأرض.
- بمعنى "الباء" ، قال تعالى: ﴿يحفظونه من أمر الله ﴾ الرعد 11، أي: بأمر الله.
- بمعنى "على" ، قال تعالى: ﴿ونصرناه من القوم﴾ الأنبياء77 ، أي: على القوم.

*** حرف على:**

- يكون بمعنى "من" ، قال تعالى: ﴿وإذا اكتالوا على الناس يستوفون﴾ المطففين 2

بمعنى "في" ، قال تعالى: ﴿واتَّبعوا ما تتلوا الشياطين على مُلك سليمان﴾ البقرة 102، أي: في ملك سليمان .

*** حرف إلى:**

- يكون بمعنى "مع" ، قال تعالى: ﴿من أنصاري إلى الله﴾ آل عمران 52، والصف 14، أي: مع الله، وقال تعالى: ﴿ولا تأكلوا أموالهم إلى أموالكم﴾ النساء2، أي: مع أموالكم.(41)

وهكذا ما نظرنا في حرف من حروف هذه اللغة إلا ووجدناه كنزاً يستحق عناء البحث ، وكدّ الذهن ، وإرهاق الجسد، من أجل طلب معانٍ لم تغب عن السلف الصالح الذي أسس لعلم عز نظيره.

إنّ حروف المعاني في لغة القرآن الكريم تمثّل عصب الحياة والتجديد والتنوُّع في هذه اللغة، فهي وسيلة الربط بين أجزاء الجملة، وخادم المتكلّم لجلب المعاني، وعليها يعتمد الكاتب والشاعر في تنميق العبارة وضبط الأحكام اللغوية والشعرية، وذلك لحيوية هذه الحروف وقدرتها على جلب المعاني، ووقوع حرف مكان حرف آخر مؤدياً معنى ومبنى في السياق لم يكن له في مكانه الأصيل، ولبعض هذه الحروف قدرة على التلوُّن والتنقل بين الحرفية والاسمية والفعلية، ذلك ما أعطى حيوية للغة العربية ، ومكّن النحويين من بسط قواعدهم وتعميمها .

الخاتمة :

من خلال ما جاء في البحث يمكن أن يختم ببعض ما يستفاد منه من نتائج، ومن ذلك:

- من تاريخ الحرف العربي ندرك مدى عمق جذور هذه اللغة في التاريخ الإنساني، وأن هذه اللغة هي إحدى أقدم اللغات البشرية.
- حروف المباني تخدم اللفظ، وحروف المعاني هدفها المعنى، ومن حيوية اللغة العربية أنّ الحرف الواحد قد يخدم الغرضين .
- التقارض بين حروف المعاني هبة اللغة العربية لمستعمليها، فما يحلّ حرف مكان حرف إلا لزيادة معنى .
- استخدم القرآن الكريم حروف المعاني بطريقة يصعب معها القول بأن لهذا الحرف معنى خاصّاً .

هوامش البحث :

1 - ينظر الحرف العربي ص 23 وما بعدها .
2 - المعجم الوسيط 1/1 ، معجم اللغة العربية المعاصرة 51/1 ، المزهر في اللغة294/2 .
3 - ينظر مفتاح العلوم ص219 .
4 - لسان العرب171/5 ، تاج العروس 112/14 ،شمس العلوم 194/9 .
5 - سرّ صناعة الإعراب 55/1 .
6 - ينظر عمدة الكتاب ص 77 وما بعدها .
7 - ينظر دراسات لغوية في أمّهات كتب اللغة ص34 ، المحكم في نقط المصحف ص7 .
8 - الكتاب 12/1 .
9 - شرح السيرافي على الكتاب 53/1 .
10 - نتائج الفكر للسهيلي ص51 .
11 - ينظر سرّ صناعة الإعراب28/1، تهذيب اللغة 10/5 ، تاج العروس 128/23 .
12 - الكتاب 12/1 .
13 - شرح السيرافي على الكتاب 52/1 .
14 - ينظر المفصّل ص279 ، حاشية الأجرُّمية ص9 ، جامع العلوم 20/2 .
15 - أسرار العربية ص189 .
16 - الجنى الداني ص 27 .
17 - ينظر أسرار العربية ص40 وما بعدها .
18 - ظاهرة التقارض بين اللفظين 265/59 . 59 رقم العدد.

19 - ينظر الجنى الداني ص30 وما بعدها .
20 - معجم اللغة العربية المعاصرة 362/1 .
21 - ينظر أوضح المسالك3/3 ، شرح التصريح على التوضيح 630/1 .
22 - شرح ابن عقيل 3/3 .
23 - **اللباب في علل البناء والإعراب** 352/1 .
24 - **معجم الصواب اللغوي** 64/1 ، **مشارق الأنوار** 193/2 .
25 - ينظر اللامات ص13 ، **علل النحو** ص211 ، **اللباب** ص373 ، همع الهوامع 477 .
26 - ينظر تهذيب اللغة 207/2 ، المصباح المنير 416/2 ، **تاج العروس** 168/24 .
27 - ينظر أسرار العربية ص221 ، توضيح المقاصد والمسالك994/2 .
28 - شرح الكافية الشافية 1226/3 .
29 - **اللباب** 426/1 .
30 - شرح الكافية الشافية 1232/3 .
31 - **ملحة الإعراب** ص66 .
32 - ينظر علل النحو ص377 ، أسرار العربية ص221 .
33 – ينظر نتائج الفكر، للسهيلي ص64، **الأصول في النحو**28/1، 59/2، **علل النحو**433 .
34 - **اللمحة في شرح الملحة** 702/2 .
35 - ينظر نتائج الفكر للسهيلي ص207 ، الفصول المفيدة ص124 .
36 - ينظر الكتاب 6/3 ، شرح السيرافي على الكتاب72/1 ، **علل النحو** ص 190 .
37 - **المفصّل** ص325 .
38 - ينظر الكتاب 6/3 ، **علل النحو** ص191 .
39 - ينظر الكتاب 8/3 ، **اللمع** لابن جنّي ص133 ، **المفصّل** ص333 ، **الجنى الداني** ص191
40 - **المقتضب** 75/2، الصاحبي في فقه اللغة ص87 ، فقه اللغة وسرّ العربية ص248، **درّة الغواص** ص239
41 - ينظر الآيات حيث وجدت في: اللمحة في شرح الملحة، الجنى الداني، الأزهية في علم **الحروف**.

ثبت بالمصادر والمراجع :

- القرآن الكريم .
- الآجرُّومية " **متن** " ، ابن آجرُّوم الصنهاجي، دار الأصمعي، 1998م.الملُّوحي، مجمع اللغة العربية، دمشق .
- الأزهية في علم الحروف، علي بن محمد الهروي، تح: عبد المعين الملوحي، مطبوعات مجمع اللغة العربية، **دمشق** .
- **الأصول في النحو، أبو بكر بن السراج** 316ه، تح: عبد الرحمن الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان .
- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، جمال الدين بن هشام، تحقيق يوسف البقاعي، دار الفكر للطباعة والنشر.
- تاج العروس من جواهر القاموس، محمد الحسيني الزبيدي، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية.
- تهذيب اللغة، محمد بن أحمد الأزهري الهروي، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2001م.
- توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، لأبي محمد بن علي المرادي، تحقيق: **عبد الرحمن علي** سليمان، دار **الفكر العربي**.
- جامع العلوم في اصطلاحات الفنون، القاضي عبد النبي الأحمد نكري، دار الكتب العلمية، بيروت. **لبنان**2000 م.
- **الجنى الداني في حروف المعاني، للمرادي**749ه، تح: فخر الدين قباو، ومحمد نديم، دار الكتب .
- الحرف العربي، عبد العزيز سعيد الصويعي ، الدار الجماهيرية للنشر، مصراتة، ليبيا.
- حكمة الإشراق، للزَّبيدي 1205م، عني بإخراجه: محمد طلحة بلال، مطبعة المري، القاهرة 1990م
- دراسات لغوية في أمهات كتب اللغة، إبراهيم أبو سكين، لا ناشر، لا طبعة .
- درّة الغوّاص، أبو محمد الحريري516ه، تح: **عرفات مطرجي، مؤ**سسة الكتب الثقافية، بيروت، 1998م .
- سرّ صناعة الإعراب، أبو الفتح عثمان بن جنّي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2000م
- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ابن عقيل عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، مصر، 1980م.

- شرح التصريح على التوضيح، خالد بن عبد الله الجرجاويّ، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2000م.
- شرح الكافية الشافية، محمد بن عبد الله، ابن مالك، تحقيق: عبد المنعم أحمد هريدي، جامعة أمّ القرى، مكة المكرّمة.
- شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، نشوان بن سعيد الحميري، تحقيق: حسين العمري وأخرين، دار الفكر المعاصر، بيروت، 1999م.
- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، للجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م.
- ضياء السالك إلى أوضح المسالك، محمد عبد العزيز النجار، مؤسسة الرسالة، 2001م.
- ظاهرة التقارض بين اللفظين، أحمد محمد عبد الله، الناشر: مجلة الجامعة الإسلامية، المدينة
- علل النحو، لابن الورَّاق، تحقيق محمود جاسم محمد الدرويش، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، 1999م.
- عمدة الكتاب الأدبي، لأبي جعفر النحاس 338ه، تح: بسام عبد الوهاب الجابي، دار ابن حزم للطباعة والنشر، 2004م.
- فتح ربّ البرية في شرح الآجرُّومية، أحمد بن عمر الحازمي، مكتبة الأسدي، مكة المكرّمة، 2010م.
- الفصول المفيدة في الواو المزيدة، صلاح الدين العلائي 761ه، تح: حسن موسى الشاعر، دار النشر، عمّان 1990م.
- فقه اللغة وسرّ العربية، أبو منصور الثعالبي429ه، تح: عبد الرزاق المهدي، إحياء التراث العربي، 2002م .
- القاموس المحيط، للفيروزآبادي ، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، إشراف محمد نعيم العرقسوسي ، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط8 ، 2005م.
- كتاب الأزهية في علم الحروف، علي بن محمد النحوي الهروي، تحقيق: عبد المعين المُلوحي، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، ط2 ، 1981م.
- الكتاب، عمرو بن عثمان بن قُنْبر" سيبويه "، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3 ، 1988م.
- اللباب في علل البناء والإعراب، لأبي البقاء العكبري، تحقيق عبد الإله النبهان، دار الفكر، دمشق، 1995م.
- لسان العرب، لابن منظور، دار صادر، بيروت، ط3 .
- اللامات، أبو القاسم الزجاجي337ه، تح: مازن المبارك، دار الفكر، دمشق، 1985م.
- اللمحة في شرح الملحة، لابن الصائغ، تحقيق: إبراهيم بن سالم الصاعدي، الجامعة الإسلامية، المدينة المنوَّرَة ، السعودية، 2004م.
- لمع الأدلّة في أصول النحو، لأبي البركات كمال الدين الأنباري، تحقيق: سعيد الأفغاني، مطابع الجامعة السورية.
- اللمع في العربية، لأبي الفتح عثمان بن جنّي، تحقيق: فائز فارس، دار الكتب الثقافية، الكويت.
- المحكم في نقط المصحف، عثمان بن سعيد الداني444ه، تح: عز الدين حسن، دار الفكر، دمشق، 1407ه.
- المزهر في علوم اللغة وأنواعها، جلال الدين السيوطي، تحقيق: فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م.
- مشارق الأنوار على صحاح الآثار، عياض بن موسى اليحصبي 544ه، دار المكتبة الفنية.
- معجم الصواب اللغوي، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، 2008م .
- معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عبد الحميد، عالم الكتب، 2008م.
- المعجم الوسيط، لأبي القاسم الطبراني، تحقيق: طارق بن عوض، وعبد المحسن الحسيني، دار الحرمين، القاهرة.
- مفتاح العلوم
- المفصّل في صنعة الإعراب، أبو القاسم محمود الزمخشري، تحقيق: علي بو ملحم، مكتبة الهلال، بيروت، 1993م.
- المقتضب، محمد بن يزيد الأزدي المبرِّد، تحقيق: محمد عبد الخالق عظيمة، عالم الكتب، بيروت.
- نتائج الفكر في النحو، أبو القاسم عبد الرحمن السهيلي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1992م
- النحو الوافي، عبّاس حسن، دار المعارف،ط15 .
- النحو وكتب التفسير، إبراهيم رفيدة، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ط3 ، ليبيا 1990م.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، جلال الدين السيوطي، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية، مصر.

النظريـــة السياقيـــة والبحـــث اللغـــوي

د. خيرية بشير أحمد بشير
جامعة الزاوية

كليــة التربية

المقدمـة :

الحمد لله ربّ العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، سيدنا محمد، وعلى آله وأصحابه أجمعين، وبعد...

لقد قطعت الدراسات اللغوية بصورة عامة والدراسات الدلالية بصورة خاصة شوطاً كبيراً في التطور، وبخاصة في السنوات الأخيرة، ويأتي هذا التطور نتيجة للتطور الذي نحاه العلم في أغلب فروع المعرفة.

وتأتي أهمية النظرية السياقية من أهمية علم الدلالة الذي فرض ذاته على العلوم اللغوية جميعها، فهناك الدلالة الصوتية والدلالة الصرفية، والدلالة المعجمية...إلخ من أنواع الدلالات.

إذ يعد السياق أحد الركائز المهمة في الدّراسات الدّلالية وأهم موضوعاته التي شغلت علماء اللغة منذ البواكير الأولى للدرس الدلالي والذي تثبت أصوله في التراث العربي عن طريق كتب اللغة والمعاجم.

فإن السياق – كما سيتم توضيحه في ثنايا البحث –جوهر المعنى المقصود في أي بناء نصي أو كلامي فهو لا يلقي الضوء على الكلمة أو الجملة فحسب، وإنما على النص المكتوب والكلام المجمل من خلال علاقة المفردات ببعضها.

وتكمن أهمية هذا البحث في كونه يرصد تطور نظرية السياق عند اللغويين العرب والغرب القدامى منهم والمحدثين وكذلك الكشف عن مزية ومنهج نظرية السياق، حتى تصبح نظرية متكاملة الجوانب، واعتمدت في البحث على المنهج الوصفي التاريخي، واهتم البحث – أيضاً- بعرض الظواهر المتصلة بالسياق على حسب الترتيب الزمني.

أولاً- مفهوم السياق:

أ- السياق لغةً:

لمعرفة مفهوم السياق لابد لنا من الرجوع إلى المعاجم العربية، فقد ورد في معجم مقاييس اللغة العربية لابن فارس (ت345هـ) قوله: "السين والواو والقاف أصل واحد وهو حدو الشيء، يقال: ساقه يسوقه سوقاً، والسيقة ما استبق من الدّواب، ويقال سقت إلى المرأة صداقتها وأسقته، والسُّوق مشتقة من هذا، لما يساق إليهما من كل شيء والجمع أسواق، والساق للإنسان وغيره، والجمع سُوق، إنما سمّيت بذلك لأن الماشي يساق عليها"[1].

وذكره ابن منظور بقوله: "وقد ساقه وتساوقت الإبلُ تساوقاً إذا تتابعت وكذلك تقاودت فهي متقاودة ومُتساوقة وفي حديث أُم معبد فجاء زوجها يسوق أعْنُزاً ما تساوق أي ما تتابع والمساوقة المتابعة كأنّ بعضها يسوق بعضاً"[2].

وقد ذكر الزمخشري في أساسه قوله: "ساق النعم فانساقت وقدم عليك بنو فلان فأقدمهم خيلاً وأستقدهم أبلاً ومن المجاز ساق الله إليك خيراً وساق إليهما المهر، وساقت الريح السحاب... وتساوقت الإبل تتابعت وهو يسوق الحديث أحسن سياق وإليك يساق الحديث، وهذا الكلام مساقه إليّ كذا وجئت بالحديث علي سوقه علي سرده"[3].

وتناول الفيروز آبادي هذه المادة (س وق) بقوله: "والسياق المهر والمناسق: التابع والغريب ...، وتساوقت الإبل تتابعت وتقادرت والغنم تزاحمت في السير"[4].

ويتضح من خلال عرض المادة المذكورة –**س و ق** – أنها تدور في فلك التتابع والاتصال.

ب- السياق في الاصطلاح:

ويبدو أن المعنى الاصطلاحي استقى فحواه من المعنى اللغوي، إذ تتوالى عناصر يتحقق بها التركيب، وتتوالى أحداث ومواقف مصاحبة لأداء هذا التركيب اللغوي، ويتضح ذلك عندما تتعرف على مفهوم السياق عند علماء اللغة القدامى والمحدثين، إذ اهتم الدرس اللغوي بالسياق؛ **لأن المعنى المعجمي** ليس كل شيء في إدراك المعنى، فالكلمات في الواقع ليست لها معانٍ محددة وإنما لها استعمالات[5].

ويقول تمام حسان وتأكيداً للمعاني اللغوية المذكورة والتي تدل على التتابع أو الإيراد: "المقصود بالسياق "**التوالي**" ومن ثم ينظر إليه من ناحيتين أولاهما: **توالي** العناصر التي يتحقق بها التركيب والسبك، والسياق من هذه الزاوية يسمى "سياق النص"، والثانية: **توالي الأحداث** التي صاحبت الأداء اللغوي وكانت ذات علاقة بالاتصال ومن هذه الناحية يسمى "سياق **الموقف**"[6].

ويعرّف السياق أيضاً بأنه: "البيئة اللغوية التي تحيط بصوت وفونيم، أو مورفيم، أو كلمة، **أو عبارة، أو جملة**"[7].

ونصَّ فندريس على أنّ الذي يُعيِّن قيمة الكلمة إنّما هو السياق"إذ إنَّ الكلمة توجد في كل مرة تستعمل فيها في جو يحدد معناها تحديداً مؤقتاً، والسياق هو الذي يفرض قيمة واحدة بعينها **على الكلمة بالرغم من** المعاني التي بوسعها ان تدُّل عليه"[8].

ويتضح من خلال الدراسات اللغوية الحديثة أن مصطلح (السياق) من المصطلحات العصية من حيث التحديد الدقيق، وإن كان يمثل نظرية دلالية تعدّ من أكثر نظريات علم الدلالة (Semantics) تماسكاً واضبطها منهجاً[9].

وإن دراسة المعنى إذ نظرنا فيها إلى السياق فإنها تدعم الجانب الاجتماعي للغة، وإنّ الصورة الكلية للمعنى تكتمل بإستيفاء عناصر أخرى تتمثل في الظروف المحيطة بالنص، عليه فإن مفهوم السياق يعتمد على عناصر لغوية وعناصر غير لغوية التي عن طريقها يتحقق المعنى، ويرى أولمان أن النظرية التي ساقها (فيرث) – **إذا طُبِّقت بحكمةٍ- حجر الأساس في علم المعنى**، وقادت بالفعل إلى الحصول على نتائج باهرة في هذا الشأن[10].

ولتطبيق هذه النظرية يمكن لنا أن نمثل بالفعل "**أكل**" في السياقات القرآنية الآتية:

- **قال تعالى:** ﴿ وَقَالُوا مَا لِهَذَا الرَّسُولِ يَأْكُلُ الطَّعَامَ وَيَمْشِي فِي الأَسْوَاقِ﴾[11] يأكل الطعام، هنا **بمعنى الغذاء للإنسان.**
- وقال سبحانه وتعالى: ﴿وَيَا قَوْمِ هَذِهِ نَاقَةُ اللَّهِ لَكُمْ آيَةً فَذَرُوهَا تَأْكُلْ فِي أَرْضِ اللَّهِ وَلاَتَمَسُّوهَا **بِسُوءٍ** فَيَأْخُذَكُمْ عَذَابٌ قَرِيبٌ﴾[12].

"**وتأكل**" هنا بمعنى الرعي للحيوان.

- وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَالَ الْيَتَامَى ظُلْماً إِنَّمَا يَأْكُلُونَ فِي بُطُونِهِمْ نَاراً وَسَيَصْلَوْنَ سَعِيراً﴾[13].

"يأكلون" هنا جاءت بمعنى الاختلاس والنهب.

- وقوله: ﴿ وَأَخَافُ أَن يَأْكُلَهُ الذِّئْبُ﴾[14] بمعنى يفترسه.
- وقوله: ﴿ مَا دَلَّهُمْ عَلَىمَوْتِهِ إِلاَّ دَابَّةُ الأَرْضِ تَأْكُلُ مِنسَأَتَهُ﴾[15] بمعنى القرض للحيوان.
- **وقال تعالى:** ﴿ أَيُحِبُّ أَحَدُكُمْ أَن يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتاً﴾[16] بمعنى الغيبة.
- وقال أيضاً: ﴿... حَتَّى يَأْتِيَنَا بِقُرْبَانٍ تَأْكُلُهُ النَّارُ﴾[17] **بمعنى الاحتراق**[18].

ويتضح أن هذه المعاني استنبطت من خلال السياق، ولاحظنا كيف أن لفظة الفعل "**أكل**" اختلف من آية إلى أخرى؛ لأن السياق هو المسؤول الأول عند تحديد المعنى.

2- أهمية السياق:

تكمن أهمية السياق في الكشف عن دلالات الأبنية، اللغوية المحتملة لأكثر من معنى.

وقد أشار العلماء إلى أهمية السياق وتطلبه مقالاً خاصاً يتناسب معه وقالوا عباراتهم المختصرة الدالة نحو "لكل مقام مقال" فالسياق متضمن داخل التعبير المنطوقة بطريقة ما[19].

وقد ركز النحاة على اللغة المنطوقة، وتعرضوا للعلاقة بين المتكلم وما أراده من معنى والمخاطب وما فهمه من الرسالة والأحوال المحيطة بالحدث الكلامي وإن الكلمة لا معنى لها خارج السياق الذي ترد فيه، وقد يتحد المدلول ويختلف المعنى وفقاً للسياق الذي قيلت فيه العبارة أو وفقاً لأحوال المتكلمين والزمان الذي قيلت فيه[20].

وأشار أحد الدارسين إلى أهمية السياق في التفريق بين معاني المشترك اللفظي، ويرى أن التحديد الدقيق لدلالة هذه الألفاظ يرجع إلى السياق[21].

وتطرق سيبويه في كتابه إلى قضية السياق تحت عنوان "هذا باب اللفظ للمعاني" إذ يقول: "اعلم أنّ من كلامهم اختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين، واختلاف اللفظين والمعنى واحد، واتفاق اللفظين واختلاف المعنيين – **وسترى ذلك إن شاء الله تعالى** – فاختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين نحو: جلس وذهب، واختلاف اللفظين والمعنى واحد، نحو" ذهب وانطلق، واتفاق اللفظين والمعنى مختلف، قولك: وَجَدْتُ عليه من الموجدة، ووجدت إذا أردت وجد أن الضَّالة، وأشباه هذا كثير"[22].

واختلاف اللفظين لاختلاف المعنيين" هو المختلف، ومثل له بجلس وذهب، و"**اختلاف** اللفظين والمعنى واحد" وهو المترادف، ومثل له بذهب وانطلق و"اتفاق اللفظين واختلاف المعنيين" هو المشترك اللفظي، ومثل له بوجد من الموجدة أو من وجدان الضَّالة، وإشارة سيبويه إلى وجود هذه الظواهر، لا يدع مجالاً للشك بين اللغويين العرب حول وجود هذه الظواهر في اللغة العربية[23]. إذاً يعد كتاب سيبويه أول كتاب نحوي اهتم بموضوعات علم الدلالة التي كثر ودار حولها النقاش والبحث.

هذا، وحذر "**أولمان**" من المبالغة من الذين يدعون أن الكلمة المعزولة عن السياق ليس لها معنى على الاطلاق، إذ يقول: "وكثيراً ما يرددون القول بأن الكلمات لا معنى لها **على الاطلاق** خارج مكانها في النظم. يقول القائل عندما استعمل كلمة يكون معناها هو المعنى الذي أختاره لها **فقط لا أكثر ولا أقل**"[24].

وأدرك "**أولمان**" أهمية السياق في فهم النصوص اللغوية لكنه لم ينكر وجود معنى الكلمة في المعجم فيقول: "إن الذين ينادون لهذه الآراء ينسون الفرق بين الكلام واللغة، وهذا الفرق يتمثل في أن السياقات إنما تكون في المواقف الفعلية للكلام، وغنى عن البيان حينئذ أن معاني الكلمات المخزونة في أذهان المتكلمين والسامعين لا تحظى بالدقة والتحديد إلا حين تضمها التراكيب الحقيقية المنطوقة، ولكن هل هذا يعني أن الكلمات المفردة لا معنى لها على الإطلاق؟ كيف تصنف المعاجم إذا لم يكن لهذه الكلمات معان؟ إننا لا ننكر أن كثيراً من الكلمات يعتريها الغموض الشديد، وأن ألوانها المعنوية غالباً ما تكون مائعة وغير محددة تحديداً دقيقاً، ولكن هذه الكلمات مع ذلك لابد أن يكون لها معنى أو عدة معان مركزية ثابتة"[25].

ويرى "**أولمان**" أيضاً أن الكلمة خارج السياق لا معنى لها، وعندما توضع في السياق تشترك مع المعنى الذي فرضه السياق، ويقول: "إن السياق ... هو الذي يساعدنا على إدراك التبادل بين المعاني الموضوعية والمعاني العاطفية والانفعالية"[26].

وقد حدد "**أولمان**" مفهوم السياق بقوله: "إن السياق على هذا التفسير ينبغي أن يشمل – **لا** الكلمات والجمل الحقيقية السابقة واللاحقة فحسب – بل والقطعة كلها والكتاب كله، كما ينبغي ان يشمل – بوجه من الوجوه – كل ما يتصل بالكلمة من ظروف وملابسات، والعناصر غير اللغوية المتعلقة بالمقام الذي تنطق فيه الكلمة لها هي الأخرى أهميتها في هذا الشأن"[27].

ويقول إن هذه العوامل لو طبقت على السياق بدقة "كان من المستطاع التخلص من الاقتباسات والترجمات والتفسيرات الكثيرة الخاطئة"[28].

ويؤكد "**أولمان**" **على** أهمية السياق، إذ يقول: "إن نظرية السياق – **إذا طبقت بحكمة** – **تمثل حجر الأساس في علم المعنى**"[29].

وأشار "فندريس" إلى أهمية السياق بقوله: "الذي يعيّن قيمة لاكلمة في كل الحالات التي ناقشناها إنما هو السياق، إذ أن الكلمة توجد في كل مرة تستعمل فيها في جوّ يحدد معناها تحديداً مؤقتاً، والسياق هو الذي يفرض قيمة واحدة بعينها على الكلمة على الرغم من المعاني المتنوعة التي بوسعها أن تدل عليها"[30].

وتتمثل أهمية سياق الحال أو المقام في الدرس الدلالي في النقاط الآتية:

1- **الوقوف على المعنى.**
2- تحديد دلالة الكلمات.
3- **إفادة** التخصيص.
4- دفع توهم الحصر.
5- وردّ المفهوم الخاطئ[31].

ويساعد السياق على تعيين دلالة الصيغة الصرفية، فإذا جاءت بعض الأبنية متحدة الوزن، واختلفت في دلالتها على المعنى المراد، فإن الذي يحدد دلالتها السياق ومن ذلك: **أن أسماء** الزمان والمكان تصاغ من الثلاثي على **وزن (مفعَل)** بفتح العين، نحو (مذهب، ومشرب، **ومخرج، ومقتل، ومكتب)**، إلا في حالتين فإنها يكونان فيهما على وزن **(مفعِل)** بكسر العين، ولا يمكن التفرقة بين الزمان والمكان إلا بالسياق، الذي عن طريقه يتم تحديد المراد، وتعيّن المقصود، ومن ذلك النسب الذي آخره باء مشدة، **نحو "كرسيّ"** وزنجيّ، وشافعيّ، وفي هذه الحالة يتحد لفظ المنسوب وغير المنسوب، الذي يفرق بينها هو السياق[32].

وأشار محمد حماسة عبداللطيف إلى أهمية السياق في الوصول إلى المعنى النحوي والدلالي بقوله: "ولا تكون للعلاقة النحوية ميزة في ذاتها، ولا للكلمات المختارة ميزة في ذاتها، ولا لوضع الكلمات المختارة في موضعها الصحيح ميزة في ذاتها ما لم يكن ذلك كله في سياق ملائم"[33].

وأشار حماسة أيضاً إلى مدى التفاعل بين العناصر النحوية والدلالية، وإن العنصر النحوي يمدّ العنصر الدلالي بالمعنى الأساس في الجملة، ويمدّ العنصر الدلالي العنصر النحوي ببعض الجوانب التي تساعد على تحديده وتمييزه، إذن بين الجانبين عملية تبادل وتأثر مستمر، إذ لا يمكن بحال من الأحوال عدم الاعتراف بتأثير دلالة سياق النص اللغوي وسياق الموقف الملابس له على العناصر من حيث الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، ولا ينكر أن دلالة السياق تجعل الجملة ذات الهيئة التركيبية الواحدة بمفرداتها نفسها إذا قيلت بنصها في مواقف مختلفة، تختلف باختلاف السياق الذي ترد فيه مهما كانت بساطة هذه الجملة وسذاجتها[34].

3- أنواع السياق:

قسم علماء اللغة السياق إلى أربعة أقسام وهي كالآتي:

1- السياق اللغوي (context linguistic): وهو سياق داخلي يتمثل في البيئة اللغوية للتركيب اللغوي، ويشمل العناصر الآتية:

أ. الوحدات الصوتية: (السياق الصوتي) إن لكل كلمة سياق فونيميحدّد معناها، وإذا تغير الفونيم تغير المعنى، ويهتم بدراسة الصوت داخل سياقه، وليس مجرداً من حيث كمية الهواء اللازمة لإنتاجية الجهر والهمس، وسواها، ومن هنا تبرز ظاهرة الألفون ودورها في بيان درجات التنوع الشرطي للأصوات، لذا فإن الفونيميعد المادة الأساس في قيم الدلالة باعتبارها وسيلة مهمة لتوزيع الأصوات داخل منظومة السياق.

ب. **الوحدات الصرفية**: (السياق الصرفي) تتنوع الوحدات الصرفية في أي تركيب لغوي وتبعاً لذلك تختلف دلالتها فصيغ اسم الفاعل تدل على الفاعلية، وصيغ اسم المفعول تدل على المفعولية، وأيضاً صيغ المبالغة والتفضيل ...إلخ ولكل واحدة دلالتها وتأثيرها في الكلام، وأيّ صيغ صرفية تحمل دلالة تسهم في بيان الدلالة العامة للتركيب،

فالمورفيمات، سواء كانت حرّة، أو مقيدة، أو محايدة لا قيمة لها إلا إذا كانت ضمن سياق تركيبي معيّن.

ج. التركيب النحوي (السياق النحوي): من المعلوم أن هذا السياق يقوم على شبكة من العلاقات القواعدية التي تحكم بناء الوحدات اللغوية داخل النص وفيها تقوم كل علاقة بمهمة تساعد على بيان الدلالة، من خلال القرائن النحوية، كالإعراب والذي يعدّ قرينة سياقية متعاونة مع غيرها في رسم شبكة البيانات السياقية، وتنصيح المعنى النحوي من خلال تركيب العناصر داخل التركيب، ومن ثمة تختلف المعاني، وهناك معانٍ عامة مستفادة من التركيب والأساليب[35]، كالاستفهام والنهي والنفي والأمر والشرط ... **إلخ**، وأن هناك دلالات خاصة لمعانٍ نحويّة يدل عليها تركيب الجملة مثل: الفاعلية والمفعولية والحالية، والتقديم والتأخير وغيرها وللعلاقة الإعرابية كذلك دورها في توضيح المعنى، فكل علامة إعرابية دلالة يوجّه بها المعنى.

د. **المعنى المعجمي** (السياق المعجمي): ويتمثل في المعاني الموجودة في المعاجم اللغوية **لكل كلمة**[36].

ه. **المصاحبة**: وهي الكلمة التي تصاحب كلمات بعينها، إذ يختلف معنى الكلمة تبعاً لما تصاحبه من كلمات مثل: بنت الدهر (المصيبة)، **بنت الكرم (الخمر)**، بنت شفة أو لسان **(الكلمة)**، بنات الدهر **(المصائب)** يدّ الريح (سلطانها)، يدُّ الدّهر مدّ زمانه.

و. الأسلوب البلاغي: إذ تحمل الأساليب البلاغية معانٍ تختلف عن المعنى المعجمي لكل **لفظة مفردة، نحو**: طويل النجاد **(شجاع)** كثير الرماد (كريم)، شمرَّ عن ساقه **(استبعد)**، عمرو لا يضع عصا الترحال (كثير السفر)، عمرو يقدم رجلاً ويؤخر أخرى **(متردد)**، ضحك الشيب برأسه فبكى **(انتشر)** (أخرجكم من الظلمات إلى النور)، (أخرجكم من **الكفر إلى الإسلام)**.

ز. ظواهر الأداء المصاحب للأداء اللغوي: وتتمثل في النبر والتنغيم والفواصل والوقفة **وإذا قلت**: (أنت ذكيَّة) تحمل معنيين مختلفين، فقد تعني المدح، وقد تكون دالة على الغباء استهزاء وسخرية، ويتضح ذلك من خلال النغمة التي تؤدى بها هذه العبارة[37].

وخلاصة القول إنّ للكلام سياقاً داخلياً يتمثل في العناصر السابقة الذكر، وأنَّ اللفظة **الواحدة تختلف باختلاف** السياق الذي تَردُ فيه، ومن الأمثلة على ذلك الفعل **(ضرب) وسنلاحظ** كيف يختلف معناه حسب السياق اللغوي، فمن ذلك:

- ضرب المدفع، بمعنى أطلقه.
- ضرب النار، بمعنى أشعلها.
- **ضرب البوق، بمعنى زمر.**
- ضرب عليه الشرطي، بمعنى قبض عليه.
- ضرب على يدّه، بمعنى منعه.
- ضربه بالعين، بمعنى حسده.
- **ضرب الرمل، بمعنى تنبأ وكشف الطالع**[38].

2- السياق غير اللغوي أو سياق الحال: ويُسمى أيضاً سياق الموقف أو السياق الاجتماعي، والذي يتمثل في العناصر غير اللغوية المحيطة بالعملية اللغوية، وعبّر عنه علماء العربية بقولهم: "**لكل مقام مقال**"، ويشتمل سياق الحال على جميع القرائن المعينة على الكشف عن المراد، فهو "السياق الذي يجري في إطار التفاهم بين شخصين ويشمل ذلك زمن المحادثة ومكانها، والعلاقة بين المتحادثين، والقيمة المشتركة بينهما، والكلام السابق للمحادثة"[39].

إذ يقول محمود السعران: (**لأن المعنى** القاموسي أو المعنى المعجمي ليس كل شيء في إدراك معنى الكلام فثمة عناصر غير لغوية ذات دخل كبير في تحديد المعنى، بل هي جزء أو **أجزاء من معنى الكلام**: وذلك كشخصية المتكلم، وشخصية المخاطب، وما بنيهما من علاقات، وما يحيط بالكلام من ملابسات ذات صلة به)[40].

إذا من الأشياء التي يشملها هذا السياق: المتكلم والمستمع وما يتعلق بهما من صفات تميزهما، كنوع الخطاب، غاية الخطاب وأثره، مكان الكلام وزمانه وفي أيِّ جوٍّ يُقال، ومدى تعلُّق الخطاب بما سبقه، الأفعال والإشارات المصاحبة للكلام[41].

4- جهود علماء اللغة في السياق

أعطى علماء اللغة لموضوع السياق اهتماماً كبيراً وعناية خاصة بالسياق الكلامي، إذ أسسوا حوله العديد من النظريات التي تبحث في علاقة اللفظ بالمعنى، وإن اختلفت مسمياتها إلا أن معناها واحد، ويرجع السبب في ذلك إلى مدى الكلم بعضها ببعض، وسيتضح ذلك من خلال عرضنا لآراء علماء اللغة والبلاغة حول الموضوع المذكور.

أولاً- السياق عند علماء اللغة العرب:

وجه علماء اللغة العرب اهتمامهم بالسياق منذ البواكير الأولى للدرس اللغوس سواء في دراسة السياق الجزئي أم في السياق الكلي، ولعل أول من تحدث عن السياقية **الخليل بن أحمد الفراهيدي** (ت175هـ) إذ بنى معجمه (العين) وفق الترتيب الصوتي، وبحث في تراكيب الكلمات من مواردها الأولية في الجذر البنيوي الحرفي، ومن ثم تقسيمه إلى ألفاظ مستعملة، وأخرى مهملة عند تقليب الحروف داخل الكلمة، وإيجاد القدر الرابط والجامع بين المستعمل والمهمل منها[42].

واهتم الخليل أيضاً بالعلاقة بين المتكلم والسامع، وذلك عند حديثه على **(قد) جواباً لمن قال:** لمّا يفعل، فنقول في الجواب: **قد فَعَل** "زعم الخليل أن هذا الكلام لقوم ينتظرون الخير"[43].

والمخاطب في حاجة إلى تأكيد الجواب، لذلك لابد من أن يراعي **المتكلم حالة المخاطب**[44].

وسأل سيبويه الخليل عن قوله تعالى: ﴿ حَتَّى إِذَا جَاءُوهَا وَفُتِحَتْ أَبْوَابُهَا﴾[45] وقوله تعالى: ﴿ وَلَوْ يَرَى الَّذِينَ ظَلَمُوا إِذْ يَرَوْنَ العَذَابَ﴾[46]، **﴿وَلَوْ تَرَى إِذْ وُقِفُوا عَلَى النَّارِ﴾**[47] إذ قال الخليل: "إن العرب قد تترك في مثل هذا الخبر الجواب في كلامهم لعلم المخبر لأيِّ شيء وضع هذا **الكلام**"[48].

وأما سيبويه (ت180هـ) فإن فكرة السياق تكمن في النظام التحليلي الشامل، وإدراك توظيف قرينة الحال أو المقام في توجيهه النحوي، ولاحظ خضوع الكلام لمؤثرات المحيط الخارجي، فالجملة عنده لا يمكن أن تتحقق صحتها بالنظرة الشكلية، وإنما من خلال ملاحظة ما يكتنف النص من مؤثرات السياق الاجتماعي، وملابساتها للاستعمال اللغوي.

لذا جعل من هذه القرينة معياراً للحكم على صواب تركيب ما أو عدم صوابه إذ يقول: "وذلك أن رجلاً من إخوانك، ومعرفتك لو أراد أن يخبرك عن نفسه أو عن غيره بأمر فقال: **أنا** عبدالله منطلقاً، وهو زيد منطلقاً كان محالاً؛ لأنه إنَّما أراد أنْ يُخبرك بالانطلاق ولم يقل هو ولا أنا حتى استغنيت عن التسمية؛ لأن هو وأنا علامتان للمضمر، وإنما يضمر إذا علم أنك من يعني، إلا أن رجلاً لو كان خلف حائط أو في موضع تجعله فيه فقلت من أنت؟ فقال: **أنا عبد الله منطلقاً في حاجتك كان حسناً، وأماماً** ينتصب لأنه خبر مبني علي اسم غير مبهم، فقولك: **أخوك** عبدالله معروفاً، هذا يجوز فيه جميع ما جاز في الاسم بعد هُوَ وأخواتِها"[49].

ويبدو أن أثر السياق في النص واضح في تعيين المعنى المقصود، والتركيب اللغوي **(أنا عبد الله منطلقاً)** واحد لم يختلف، وهو صحيح من جهة البناء النحوي، إلا أن الذي اختلف هو السياق المصاحب للكلام الذي عوّل عليه سيبويه في جعل التركيب مرة وحسناً ثانية[50].

ويتضح مما سبق أن سيبويه لم يصرح بالسياق مباشرة، ولكن اتضح ذلك من خلال مضمون الأمثلة التي ساقها.

وأشار المبرد (ت285هـ) **إلى** السياق عندما عدّ المعنى الفاصل في تصحيح النحو، وقال إن كل ما صلح به المعنى فهو جيد، وكل ما فسد به المعنى فهو مردود[51]، وهذا يؤكد مدى ترابط وتناسق الكلام لتحقيق الفائدة الموجودة منه.

وألفت **المبرد** أيضاً إلى (**المقام**) وآثاره، وما يحيط بالسلسلة الكلامية من**ظروف وأحوال**، وتأثيرها في فهم المراد، ومن ذلك حذف الهمزة إذا فهم المعنى ودلّ عليها دليل[52].

ونلاحظ **أن المبرد** كان يدعو دائماً إلى ائتلاف اللفظ مع المعنى الصورة الأدبية ومن إلتفاتات المبرد في حديثه حول حذف المبتدأ إذ قال: "**ولو قلت على كلام متقدم: عبد الله منطلق، أو** صاحبك أو ما أشبه هذا لجاز أن تضمر الابتداء إذا تقدم من ذكره ما يفهمه السامع، فمن ذلك أن ترى الجماعة يتوقعون الهلال، فقال منهم: الهلال والله، أي هذا الهلال، وكذلك لو كنت منتظراً رجلاً فقلت زيد، جاز على ما وصفت لك"[53].

وتحدث **الزجاجي** (ت337هـ) في كتابه (**معاني الحروف**) عن السياق الخارجي إذ قال: "**إن** معنى الكلمة يستفاد من التركيب والتضام، فلم يكتف بإيراد المعاني المعجمية"[54] وقد أيد علماء اللغة المحدثين هذا الرأي، وقالوا إن المعنى يستفاد من النظرة الأفقية في التركيب عبر السياق، وليس النظر إليها منفردة[55].

وركز**ابن جني** (ت 392هـ) جلّ اهتمامه على السياق والذي يعد عاملاً أساسياً في فهم دلالة الألفاظ والتراكيب، وضرب ابن جني مثالاً على أهمية معرفة سياق الحال بقوله: "رفع عقيرته، إذا رفع صوته... وإنما هو أنّ رجلاً قطعت إحدى رجليه فرفعها ووضعها **على الأخرى، ثم نادى** وصرخ بأعلى صوته، فقال الناس: رفع عقيرته، أي: رجله المعقورة...، ألا تستفيد بتلك المشاهدة وذلك الحضور، ما لا تؤديه الحكايات، ولا تضبطه الروايات، فتضطر إلى قصود العرب، وغوامض ما في أنفسها حتى لو حلف منهم حالف على غرض دلته عليه وإشارة لا عبارة، لكان عند نفسه وعند جميع من يحضر حاله صادقاً فيه غير متهم الرأي والعقل، فهذا حديث ما غاب عنا، فلم ينقل إلينا، وكأنه حاضر معنا مناج لنا"[56].

فابن جني كان رائداً في مجال التحليل السياقي وذلك من أجل كشف المعنى وعقد باباً سماه (**أمساس الألفاظ أشباه المعاني**)[57].

وأدرك **ابن جني** أن من وسائل زيادة الألفاظ لزيادة المعنى؛ انحراف اللفظ الأصلي الذي يؤدى به إلى المعنى الأصلي للفظة المزيدة، وعلى هذا الأساس جاءت أمثلته من نحو: باب فَعَلَ **وافتعل أقوى من فَعَلَ مثل: قدر واقتدر.**

وهناك إشارت ذكرها ابن جني تبين أثر سياق الحال، إذ قال: "ألا ترى إلى قوله:

وقول – وصكّت وَجَهَهَا بيمينها ** أبعِلِيَ هذا بالرَّحَى المتقاعِسُ

فلو قال حاكياً عنها: أبعلي هذا بالرحى المتقاعس – من غير أن يذكر صكّ الوجه- **لأعلمنا** بذلك أنها كانت متعجبة منكرة، لكنه لمّا حكى **الحال فقال** (وصكت وجهها) غيرُ مشاهد لها، ولو شاهدتها لكنت بها أعرف، ولعظم الحال من نفس تلك المرأة أبين، وقد قيل: ليس المخبر كالمعاين"[58] وهنا أكد ابن جني على أثر سياق الحال في إيضاح المعنى، ثم قال إن -بعد هذا– إتمام المعنى لا يتم إلا بالنظر إلى وجه المتحدث، **إذ قال**: "أفلا ترى إلى اعتباره بمشاهدة الوجوه، وجعلها دليلاً على ما في النفوس، وعلى ذلك قالوا: رب إشارة أبلغ من عبارة وحكاية الكتاب من هذا الحديث، وهي قوله: "**ألاتا**" و"**بلى فا**" وقال لي بعض مشايخنا رحمة الله: **أنا لا أحسن أن أكلم إنساناً في الظلمة**"[59].

ويشير **ابن جني** أيضاً إلى سياق الحال، وأثر الحدث غير الكلامي للمشاركين بقوله: "**والذي** يدل على أنهم قد أحسّوا ما أحسسنا، وأرادوا وقصدوا ما نسبنا إليهم إرادته وقصدّه شيئان: أحدهما حاضر معنا، والآخر غائب عنا، إلا أنه مع أدنى تأمل في حكم الحاضر معنا، فالغائب ما **كانت** الجماعة من علمائنا تشاهده من أحوال العرب ووجوهها وتُضطر إلى معرفته من أغراضها وقصورها: من استخفافها شيئاً أو استثقاله، وتقبله أو إنكاره، والأنس به أو الاستيحاش منه، والرضا به، أو التعجب من قائله، وغير ذلك من الأحوال المشاهدة بالقُصود، بل الحالفة على ما **في النفوس**"[60].

ثانياً- السياق عند علماء اللغة المحدثين:

ومن أشهر اللغويين العرب المحدثين الذين تحدثوا عن السياق **تمام حسان** بقوله: "**الضبط** أن يقصر الباحث نفسه على الكلمة غير ذات الملحقات؛ لأن دراسة المجاورة في السياق إنما تعتبر موجهة إليها باعتبارها نواة الدلالة، ولأنها ذات معنى معجمي، بخلاف الملحقات التي يقصد بها معنى الوظيفة الصرفية أو النحوية التي تؤديها، وفرّق بين المعنى المعجمي والمعنى الوظيفي"[61]، **وقسم تمام حسان** وسائل الربط في السياق إلى ثلاثة أقسام:

1- وسائل التماسك السياقي Transitivify
2- **وسائل** التوافق السياقي Concord
3- وسائل التأثير السياقي RegimenGovernance[62].

وجعل المعنى الدلالي يعتمد على المعنى "المقالي"، **والمعنى** "المقامي" وفق الشكل التالي الذي يوضح العلاقة بينهما توضيحاً كافياً.

المعنى الدلالي

المعنى المقالي	**المعنى المقامي**
وهو مكون من المعنى الوظيفي + **المعنى المعجمي** وهو يشمل القرائن المقالية	وهو مكون من ظروف أداء المقال والتي تشتمل على القرائن الحالية (وكل ذلك يسمى المقام)[63].

وأما القرائن المعنوية المقالية تنقسم إلى خمسة أنواع، وهي كالآتي:

1- **الإسناد**.
2- التخصيص.
3- **النسبة**.
4- التبعية.
5- **المخالفة**.

والقرائن المعنوية تتمثل في الإعراب، الرتبة، الصيغة، المطابقة، الربط، التضام، الأداة، التنغيم[64].

ودخل أيضاً "إلى معنى "المقام" أو المعنى الاجتماعي الذي هو شرط لاكتمال المعنى الدلالي "**الأكبر**"[65].

ومن الأمثلة على تحديد المعنى الدلالي "كلنا قد تعلم أن "يا" **من حروف النداء وأن كلمة** "**سلام**" اسم من أسماء الله تعالى وهي كذلك ضد الحرب، فإذا أخذنا بالمعنى الوظيفي لأداة النداء **والمعنى المعجمي لكلمة** "**سلام**" حين ننادي "يا سلام" فإن المعنى الحرفي أو المقالي أو ظاهر النص أننا ننادي الله سبحانه تعالى لا أكثر ولا أقل، ولكن هذه العبارة صالحة لأن تدخل في مقامات اجتماعية كثيرة جداً ومع كل مقام منها تختلف النغمة التي تصحب نطق العبارة فمن الممكن أن تقال هذه العبارة في مقام التأثر وفي مقام الإعجاب وفي مقام السخط وفي مقام **الطرب... وفي مقام الإعجاب وفي مقام التلذذ...**"[66]

وتناول المقامات التي اكتمل فيها الطابع الاجتماعي، إذ قال: "فهو الذي يتحقق فيه وجود عناصر تجعل المقام مركباً لا بسيطا أي تجعله "**مقاماً**" **لا موقفاً كالمثل**... الذي قال فيه الرجل

لزوجته: "أهلا بالجميلة" **فقد ذكرنا أن الاحتمالات التي** تحتملها هذه النحية تتنوع بتنوع المقامات الممكنة من مقام غزل إلى مقام توبيخ إلى مقام تعيس وكيد ولا يمكن لواحد من هذه المعاني أن يأخذ أخذاً مباشراً من المعنى المعجمي لكلمة (أهلا) ولا المعنى المعجمي لكلمة "الجميلة" **ولا** منالمعنى الوظيفي لأي منهما ولا للباء التي ربطت بينهما في السياق أي أن معنى الغزل أو التوبيخ ...إلخ، لا يؤخذ من "**المقال**" وإنما يحتاج إلى اعتبار "**المقام**" **بالضرورة**"[67]، **فالمعنى** يجب أن يؤخذ من "**المقام**" **لا من** "**المقال**" فالذي يقول لفرسه عندما يراها، "أهلا بالجميلة" يختلف المقام معه عن الذي يقول هذه العبارة لزوجته فمقام توجيه هذه العبارة للفرس هو مقام الترويض وربما صحب ذلك ربت على كتفها أو مسح على جبينها، أما بالنسبة للزوجة فالمعنى يختلف بحسب المقام الاجتماعي أيضاً فقد تقال هذه العبارة في مقام الغزل أو في مقام التوبيخ أو التعبير بالدمامة"[68].

وهناك نوع من المقامات الاجتماعية أطلق عليها "**تمام حسان، مقامات اللغو الاجتماعي، إذ قال**: "يتبادل الناس الكلام ولكنهم لا يقصدون به أكثر من شغل الوقت وحلّ موقف اجتماعي لولا لهذا اللغو لكان فيه حرج، والكلام الذي يقال في هذا المقام ليس مقصوداً لذاته فقد يكون موضوعه الطقس أو السياسة أو أي موضوع عام آخروالحقائق التي يشتمل عليها هذا الموضوع معرفة عند طرفي المحادثة فلا يفيد أحدهما من سماعها أي قدر من المعلومات الجديدة ولكن كلا من الطرفين يلغو وفقاً للحرج الذي يتوقعه نتيجة للصمت"[69].

ومن الظواهر السياقية – **التي ذكرها** تمام حسان – التي تحلّ مشاكل النظام اللغوي قوله: "التطبيق العملي لنظام اللغة قد يشتمل على دال ساكنة متبوعة بناء متحركة وهنا تجد أن تجاور الحرفين على هذا النحو يتسبب في صعوبة عضوية تتحدى محاولة المحافظة على مقرره هذا النظام كما يتسبب إلتقاء المتقاربين دائماً في احتمال الليبيين لو حاولنا في نطقهما عبثاً أي نرضى مطالب النظام؛ لأن جهر الدال الساكنة المتبوعة بتاء متحركة أمر ثقيل التحقيق في النطق وهنا تظهر مشكلة من مشاكل التطبيق بحلها السياق بظاهرة الإدغام فتكون الدال والتاء في النطق **كالتاء المشددة تماماً** "قعدْتُ–قعت" والإدغام الذي ذكرناه واحدة من الظواهر السياقية..."[70].

ويقول تماما حسان إذا أردنا التعبير عن ذلك بعبارة شاملة قلنا "إن الأساس الذي يتحكم في تحقيق الظواهر السياقية إنما هو: كراهية إلتقاء صوتين أو مبنيين يتنافى التقارهما مع أمن اللبس **أو مع** الذوق الصياغي للفصحى فتحدث الظاهرة لعلاج موقف التقى فيه هذان الأمران فعلاً وذلك نتيجة لما قضى به أحد أنظمة اللغة للمباني خارج السياق ... ومن الواضح أن النظام اللغوي والاستعمال السياقي جميعاً يحرصان في اللغة العربية الفصحى على التقاء المتخالفين أو بعبارة **أخرى** بحرصان على التخالف ويكرهان التنافر والتماثل، فأما كراهية التنافر فلأنه ينافي الذوق العربي وأما كراهية التماثل فلأنه يؤدي إلى اللبس"[71].

ويتضح مما سبق أن تمام حسان أعطى اهتماماً خاصاً لدراسة السياق وفصل في كل جزئياته كما رأينا من خلال عرضنا السريع.

ومن علماء اللغة أيضاً – المحدثين الذين اهتموا بالسياق اهتماماً خاصاً "**أحمد مختار عمر**"، إذ خصص جزءاً كبيراً من كتابه علم الدلالة، لدراسة السياق ومفهومه وأقسامه وميزاته[72]، ومحمود السعران، وكمال بشر ومحمد سعد محمد، ومحمد الخولي،ومحمد الخولي وغيرهم من الباحثين الذين ظهر اهتمامهم بجلاء واضح في مؤلفاتهم العلمية[73].

ثالثاً- السياق عند علماء البلاغة:

أما علماء البلاغة فتظهر عنايتهم بالسياق من خلال عبارتهم المشهورة لكل مقام مقال"، **إذ** يختلف مقام المدح عن مقام الهجاء، وعن مقام الغزل، وعن مقام الفخر، وعرف **الجرجاني** (ت471هـ) السياق في نظريته (**النظم**) بقوله "السياق بأنها: تعليق الكلم بعضها ببعض، وجعل بعضها بسبب من بعض"[74].

ويقول: "اعلم أن ليس النظم، إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نُهجت فلا تزيغ عنها، وتحفظ الرسوم التي رسمت لك فلا تخل بشيء منها"[75] لذا انصب اهتمام علماء البلاغة على فكرة "**مقتضى الحال والعلاقة** بين المقام والمقال، واهتموا أيضاً بالمتكلم والسامع.

فإن "المقال" يمثل السياق اللغوي، أما "المقام"فيتمثل في سياق الموقف أو السياق **الاجتماعي**، وهو مجموعة الظروف التي تحيط بالحدث الكلامي، وربط عبدالقاهر الجرجاني بين فصاحة الكلمة وسياقها اللغوي والتركيب، إذ يقول: "وجملة الأمر أنا لا نوجب الفصاحة للفظة مقطوعة مرفوعة من الكلام الذي هي، ولكنّا نوجبها لها موصولة بغيرها، ومعلقاً معناها بمعنى ما يليها، فإذا قلنا في لفظة "**اشتعل**" من قوله تعالى: ﴿وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْباً وَلَمْ أَكُنْ بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِياً﴾[76].

إنها في أعلى المرتبة من الفصاحة، لم توجب لها تلك الفصاحة لها وحدها، ولكن موصولاً بها الرأس معرفاً بالألف واللام ومقروناً، إليها الشيب منكراً منصوباً"[77].

ويقول الجرجاني في موضع آخر: "فقد اتضح إذن اتضاحاً لا يدع للشك مجالاً أن الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ ولا من حيث هي كلم مفردة، وأن الألفاظ تثبت لها الفضيلة، وخلافها في ملائمة معنى اللفظة لمعنى التي تليها وما أشبه ذلك مما لا تعلق له بصريح اللفظ"[78].

ومن النماذج التي تؤكد اهتمام الجرجاني بشقي السياق في دراسته للتراكيب وما يطرأ عليها من حذف قوله: "ومما يجب ضبطه هنا أيضاً: أنّ الكلام إذا امتنع حمله على ظاهره حتى يدعو إلى تقدير حذف أو إسقاط مذكور، كان على وجهين:

أحدهما: أن يكون امتناع تركه على ظاهره، لأمر يرجع إلى غرض المتكلم، ومثاله الآيتان المتقدم تلاوتهما، والوجه الثاني: أن يكون امتناع ترك الكلام على ظاهره ولزوم الحكم بحذف أو زيادة من أجل الكلام نفسه، لا من حيث غرض المتكلم به، وذلك مثل أن يكون المحذوف أحد **جزءي الجملة**"[79] فقد ربط الجرجاني جميع القرائن النحوية من إعراب ورتبة ومطابقة، وربط وتضام وإدارة وتنغيم[80].

وتنّبه الجاحظ للسياق وأهميته ومقوماته وعناصره، إذ يقول: "ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدارالحالات فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاماً، ولكل حالة من ذلك مقاماً، حتى يقسّم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسّم أقدار المعاني على أقدار المقامات وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات"[81].

وذهب ابن قتيبة (ت276هـ) إلى أهمية مراعاة مقتضي الحال، إذ قال: "على قدر **الكاتب** والمكتوب إليه وألا يعطي خسيس الناس رفيع الكلام، ولا رفيع الناس خسيس الكلام"[82].

ويرى ابن قتيبة أن الإيجاز والأطناب يخضعان لمقامات الكلام ومقتضياته"فالإيجاز ليس بمحمود في كل موضع، ولا بمختار في كل كتاب، بل لكل مقام مقال، ولو كان الإيجاز محموداً في كل الأحوال لجرّده الله تعالى في كل القرآن ولم يفعل الله ذلك، ولكنه أطال تارة للتوكيد، وحذف تارة للإيجاز، وكرر تارة للإفهام، وليس يجوز لمن قام مقاماً في تخضيض على حرب... أو صلح بين عشائر أن يقلل الكلام ويختصره، ولا لمن كتب عامة كتاباً في فتح أو استصلاح **أن** يوجز .... والصواب أن يطيل ويكرر ويعبر ويبدئ، ويحذر وينذر"[83].

وتحدث الفزويني على سياق الحال ومطابقته لمقتضى الحال، إذ يقول: "**ومقتضى الحال** مختلف، فإن مقامات الكلام متفاوتة، فمقام التنكير يباين مقام التعريف ومقام الإطلاق يباين مقام التقييد، ومقام التقديم يباين مقام التأخير، ومقام الذكر الذي يباين مقام الحذف"[84].

وأدرك علماء اللغة العرب القرائن الصوتية السياقية، إذ قالوا: "يجوز حذف همزة الاستفهام إذا فُهم المعنى ودلّ عليه دليل"[85].

ويتضح مما سبق أن "المقام عند البلاغيين معيار جمالي، أي يحكم بمراعاته ببلاغة المقال وبعدم مراعاته بعدم البلاغة"[86] لذا فإن علماء اللغة أقرب إلى السياق من البلاغيين.

رابعاً- السياق عند علماء الغرب:

تعد نظرية السياق عند الغربيين من أهم مباحث المدرسة اللغوية الاجتماعية والتي ينزعمها (فيرث) والتي وسع فيها نظريته اللغوية بمعالجة جميع الظروف اللغوية لتحديد المعنى ومن ثم **أثبت صدق المقولة بأن** "المعنى وظيفة السياق" وعرفت مدرسة لندن بما سمي بالمنهج السياقي، الذي وضع تأكيداً كبيراً على الوظيفة الاجتماعية للغة[87].

ولقد تعددت المناهج اللغوية المختلفة لدراسة المعنى، أمثال النظرية التصورية أو العقلية للفيلسوف "**جون لوك**"، والنظرية السلوكية التي يُعدّ "بلومفيلد" المسؤول عن تقديمها إلى علم **اللغة**[88] والنظرية الإشارية التي قامت على يدّ كل من "**أوجدن**""ريتشاردز" **وتناول** "بلومفيلد" المتكلم والسامع بالتحليل إذ جعل بديلاً من استجابة عضوية لمثير معين[89].

ومع ذلك لم تستطع هذه المناهج أن تقدم فكرة السياق بالمفهوم الذي حدده "فيرث" **وأصبحت** نظرية متكاملة الجوانب، إذ أخذ اللغويون الاجتماعيون على علم اللغة الحديث إغفاله للسياق الذي تستعمل فيه اللغة، ويتطلعون من وراء ذلك منهج في درس اللغة يستشرفها من خلال بُعد أوسع، ويحاول أن يتبين كيف تتفاعل اللغة مع محيطها[90].

ونظر "فيرث" إلى المعنى: "أنه نتيجة علاقات متشابكة متداخلة، فهو ليس وليد لحظة معينة بما يصاحبها من صوت وصورة، ولكنه أيضاً حصيلة المواقف الحية التي يمارسها الأشخاص **في** المجتمع، فالجمل تكتسب دلالتها في النهاية من خلال ملابسات الأحداث أي من خلال سياق الحال ورأى وجوب اعتماد كل تحليل لغوي على ما يسميه بالمقام"[91].

ويصرح "**فيرث**" بأن المعنى لا ينكشف إلا من خلال تسييق الوحدة اللغوية أي وضعها في سياقات مختلفة"[92].

إذا فالمعنى عنده هو العلاقة بين العناصر اللغوية والسياق الاجتماعي بحيث تتحدد معاني تلك العناصر وفقاً لاستعمالها في المواقف الاجتماعية المختلفة، لذا لابد من تحليل السياقات التي وردت فيها الكلمة حتى نصل إلى المعنى، فالكلمة لا معنى لها خارج السياق الذي تقع فيه، ويتحدد معناها تبعاً لتوزيعها اللغوي، والسياق هو الذي يحدد معناها، والكلمة الواحدة يمكن أن تعبر عن أشياء كثيرة في مواقف متعددة، ويكمن دور السياق في أنه يعطي لكل عبارة معنى **محدداً مثلاً كلمة "حسن"** استعمال هذه الكلمة في سياقات لغوية متنوعة تعطي معانٍ متمايزة، وإذا جاءت في سياق لغوي مع كلمة "**رجل**" تعني الناحية الخلقية، وإذا وردت وصفاً لطبيب، فإنها كانت تعني التفوق في الأداء، وإذا وردت وصفاً للمقادير كان معناها الصفاء والنقاوة[93].

واهتم "**مالينوفسكي**" بموضوع السياق، إذ درس عدداً من اللغات البدائية[94].

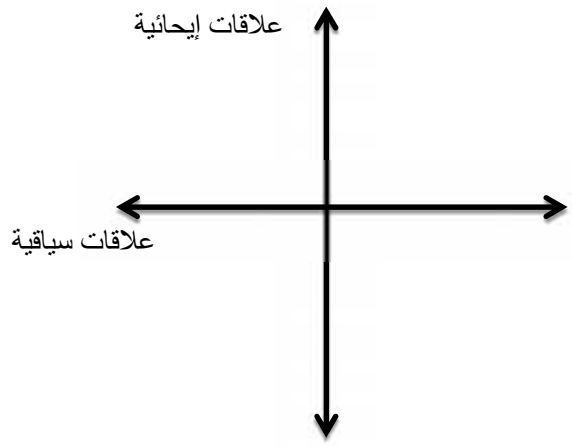
ووظيفة اللغة عنده هي: "أسلوب عمل وليس توثيق فكر"[95]، هذا مع ضرورة الاحتفاظ باللغة على أنها وسيلة اتصال بين البشر.ويعد "**مالينوفسكي**"أول من استعمل مصطلح (سياق **الحال) إذ قال:** "تألف من الملامح الواقعية الفعلية التي ترتبط بالبيئة الثقافية والطبيعية التي حدث فيها الموقف فإنه عند فيرث أشمل من ذلك أي أنه تحصيل المعنى الاجتماعي للكلام أو للنص من خلال النظر إلى الظروف والملابسات الاجتماعية التي يتم فيها الحدث"[96] وفي أثناء حديث "**مالينوفكسي**" عن سياق الحال أوجد مصطلح يسمى **(التجامل)** وذهب "إلى أن كثيراً ما نتكلم به لا يقصد به أساساً التفاهم، أو تقديم المعلومات، أو إصدار الأوامر، أو التعبير عن الآمال والرغبات وإثارة العواطف، وإنما يستعمل لخلق شعور بالتفاهم الاجتماعي والمعاملة وكثير من **العبارات المعدة أصلا** – مثل How do you do- المحددة اجتماعيا قد تخدم هذا الغرض، أي: **التجامل**"[97].

وأضاف "مالينوفسكي" مفهوماً جديداً للغة وهو سياق المجتمع الذي أنتج اللغة والسياق الذي قصده هو البنية الطبيعية، أو الواقع الثقافي للمجتمع، ثم تطور باستعمال فيرث له في دراسته اللغوية[98].

وتقوم العلاقة الأفقية على عنصرين فأكثر وكلها متواجدة في الوقت نفسه ضمن سلسلة العناصر الموجودة بالفعل، والتي تقوم على صفة الخاصية، إذ لا يمكننا أن ننطق بصورتين في الوقت نفسه[99].

ويتضح من كلام "**دي سويسر**"أن الكلمة لا تؤدي معنى إذا كانت مفردة وغير متصلة بغيرها، ويكون لها معنى إذا تم استعمالها من خلال ربطها بما هو سابق أو لاحق لها.**وأشار "دي سوسير"** بقوله إن : "السياق يتركب دائماً من وحدتين متتاليتين فأكثر ... **والكلمة إذا وقعت في** سياق ما لا تكتسب قيمتها إلا بفعل مقابلتها لما هو سابق ولما هو لاحق بها أو لكليهما **معاً**"[100]،فالسياق عند دي سوسير لا يعبر عن معنى الكلمة منفصلة عن غيرها، وإنما يطبق إذا **اجتمعت الكلمات وتنوعت، وتجمع العلاقات – كذلك** – الإيحائية بين مجموعة من العناصر التي لا وجود لهاإلا في الذهن.

وتحدث فرديناند **دي** سوسير عن الترابطات السياقية والإيحائية والتي تعرف بتقاطع المحوريين العمودي والأفقي ويمثل لها بالشكل الآتي:



واهتم **"فندريس"** بسياق الحال، إذ قال: "إننا حينما نقول بأن لإحدى الكلمات أكثر من معنى واحد في وقت واحد نكون ضحايا الانخداع إلى حد ما، إذ لا يطفو في الشعور من المعاني المختلفة التي تدل عليها إحدى الكلمات إلا المعنى الذي يعينه سياق النص، أما المعاني الأخرى جميعها فتمحى وتبدد ولا توجد إطلاقاً[101].

وأشار "فندريس" أيضاً إلى أهمية السياق في التحليل اللغوي، إذ قال: "الذي يعين قيمة **الكلمة في كل الحالات**.... إنما هو السياق، إذ أن الكلمة توجد في كل مرة تستعمل فيها في جوّ يحدد معناها تحديداً مؤقتاً، والسياق هو الذي يفرض قيمة واحدة بعينها على الكلمة بالرغم من المعاني المتنوعة التي في وسعها أن تدل عليها؛ والسياق أيضاً هو الذي يخلص الكلمة من الدلالات الماضية التي تدعها الذاكرة تتراكم عليها، وهو الذي يخلق لها قيمة حضورية"[102].

ويقول أيضاً: "فالكلمة لا تحدد فقط بالتعريف التجريدي الذي تحددها به القواميس إذ يتأرجح حول المعنى المنطقي لكل كلمة جوّ عاطفي يحيط بها وينفذ فيها ويعطيها ألوانا مؤقتة على حسب استعمالاتها... هي التي تكوّن قيمتها التعبيرية"[103].

يتضح مما سبق أن الكلمة عند **"دي سوسير"** يختلف معناها بحسب الاستعمالات والظروف المحيطة بها، وكذلك يختلف **"فندريس"** عن "دي سوسير" في كون **"فندريس"** يحصر السياق في اللغة أما **"دي سوسير"** فيربط السياق باللغة أحيانا وبالكلام أحيانا اخرى.

ودعا "هاليدي" إلى الارتباط الاعتيادي لكلمة ما في لغة ما بكلمات أخرى معينة،و هذا ما يقصد به الرصف أو النظم الذي ركز فيه على السياق اللغوي، ومن الأمثلة على ارتباط كلمة (منصهر) مرتبط بمجموعة من الكلمات: حديد – نحاس –**فضة** – ذهب ... **ولكن مع (جلد) مطلقاً، وعدم تلاؤم "جلد"** مع هذه المجموعة لا يكفي بعدم صحة الارتباط أو توافق الوقوع بين

"**جلد**" و"منصهر" ولذا يلجأ إلى الدليل الشكلي لإثبات عدم الملائمة. وسيثبت الدليل الشكلي أن الحديد والنحاس والذهب تتقاسم عدداً من الترابطات مثل: الصلابة والثقل، والبرودة والبريق... تتقاسم التي لا توجد في مجموعة الجلد، وإنما يوجد بدلاً منها صفات الخفة والليونة، وانطفاء **اللون**[104].

ويركز "**ستيفن أولمان**" على محاولة التفريق بين اللغة والكلام، فاللغة ثابتة ومستقرة نسبياً إذا قورنت بالكلام، وأما الكلام فإنه بشيء عابر سريع الزوال، وأن الكلام نشاط متعمد مقصود، بينما اللغة تفرض علينا من الخارج، وأن الكلام فردي، وأن اللغة اجتماعية، لذا فإن اللغة نظام من رموز صوتية مخزونة في أذهان أفراد الجماعة اللغوية، ولكن الكلام نشاط مترجم لهذه الرموز الموجودة، كما للغة حقيقة مادية هو الكلام الفعلي[105].

ويقول أولمان:"لأن كل كلماتنا تقريباً تحتاج في الأقل إلى بعض الإيضاح المستمد من السياق الحقيقي، سواء أكان هذا السياق لفظياً أم غير لفظي، وربما كانت الحقائق الإضافية المستمدة من السياق مقصورة في بعض الأحايين على تحديد الصور الأسلوبية للكلمة، ولكنها مه ذلك ضرورية في تفسير المشترك اللفظي.

إن نظرية السياق، إذا طبقت بحكمة – تمثل حجر الأساس في علم المعنى، وقد قادت بالفعل إلى الحصول على مجموعة من النتائج الباهرة في هذا الشأن"[106].

وتوسع "أولمان" في معنى السياق بقوله: "وكلمة السياق (Context) قد استعملت حديثاً في عدة معانٍ مختلفة، والمعنى الذي يهم مشكلتنا في الحقيقة هو معناها التقليدي أي النظم اللفظي للكلمة وموقعها من ذلك النظم، بأوسع معاني هذه العبارة، إن السياق على هذا التفسير ينبغي أن يشمل –"لا الكلمات والجمل الحقيقية السابقة واللاحقة فحسب بل والقطعة كلها والكتاب كله، كما ينبغي أن يشمل –بوجه من الوجوه – كل ما يتصل بالكلمة من ظروف وملابسات والعناصر غير اللغوية المتعلقة بالمقام الذي تنطق فيه الكلمة لها هي الأخرى أهميتها البالغة في هذا الشأن"[107].

وأدرك "أولمان" أهمية السياق في فهم وتوضيح النصوص اللغوية إذ قال: "وكثيراً ما يرددون القول بأن الكلمات لا معنى لها على الإطلاق خارج مكانها في النظم، يقول القائل عندما أستعمل كلمة يكون معناها هو المعنى الذي اختاره لها فقط لا أكثر ولا أقل"[108].

ويعدّ**"أولمان"** من اللغويين الذين عدوا المنهج السياقي خطوة تمهيدية للمنهج التحليلي إذ **قال**: "إنه يعد أن يجمع المعجمي عدداً من السياقات المتمثلة التي ترد فيها كلمة معينة، وحينما يتوقف أي جمع آخر للسياقات عن إعطاء أي معلومات يأتي الجانب العملي إلى نهايته، ويصبح المجال مفتوحاً أمام المنهج التحليلي"[109].

وبهذا ينخفض العدد اللامحدود من الأحداث الكلامية الفردية المتنوعة إلى عدد محدود من **الأحداث الثابتة**[110].

وأشار "باومفيلد" خلال دراسته اللغوية إلى أهمية المعنى في عدة مواضع، وأوضح أن المعنى يتألف من ملامح الإثارة وردود الفعل القابلة للملاحظة والموجودة في المنطوق،و عرف **"بلومفيلد"** الصيغة اللغوية بأنها : "**الموقف** الذي ينطقها المتكلم فيه، والاستجابة التي تستدعيها من السامع فعن طريق نطق صيغة لغوية يحث المتكلم سامعه على الاستجابة لموقف هذا الموقف وتلك الاستجابة هما المعنى اللغوي للصيغة"[111].

فالقول بمبدأ المثير والاستجابة يتطلب الأخذ بالمقام الذي حدث فيه الحدث **الكلامي، ولكي** يتم تحديد دلالة صيغة لغوية تحديداً دقيقاً يجب حصر جميع المقامات التي تصاحب استعمال الصيغة في الحدث الكلامي، ومعرفة شاملة لكل ما يشكل عالم المتكلم: "فدلالة صيغة لغوية ما إنما هي المقام الذي يفصح فيه المتكلم عن هذه الدلالة والرد اللغوي أو السلوكي الذي يصدر عن **المخاطب**"[112].

نلاحظ أن الصيغة اللغوية أخذت أبعاداً اجتماعية وثقافية، وتعلقت بها قيم أسلوبية وإنشائية.

كما أشار "بلومفيلد" أيضاً إلى أهمية الدراسة اللغوية بقوله: "إن دراسة المعنى تقع خارج المجال الحقيقي لعلم اللغة أو على الأقل خارج اختصاص الدراسة اللغوية الحديثة، فقد نص "فيرث على أن المعنى يشكل قلب الدراسة اللغوية باعتبارها نشاطاً ذا معنى"[113].

ولم يذكر **"بلومفيلد"** قيمة الدلالة في البحث اللغوي، وإنما اعتمد على ربط المعنى الدلالي بالظروف والملابسات التي تحيط بالحديث اللغوي، ومن أهم الأمثلة التي قدمها **"بلومفيلد"** للحدث الكلامي قصته الشهيرة عن "جاك وجيل"[114]

وقسم "بلومفيلد" **الحدث اللغوي إلى ثلاثة أقسام:**

1- الأحداث العملية على الحدث الكلامي.
2- **الكلام.**
3- الأحداث العملية التي تلي الحدث الكلامي[115].

ويتضح أن **"بلومفيلد" كان سباقاً إلى** هذه النظرية، وذلك انطلاقاً من محاولته التي قام فيها بترجمة بعض النصوص البدائية، ورأى أن الكلام المفرد لا يكون له معنى إلا إذا تمّ ربطه– السياق – بما قبله وبعده.

وينقسم السياق عند علماء اللغة الغربيين -وعلى رأسهم "فيرث"- **إلى:** "السياق اللغوي" وسياق **الموقف**".

ورأى "فيرث" أن عناصر سياق الحال جزء من أدوات علم اللغة، لذا اقترح الاهتمام بالعناصر الآتية:

1- الملامح الوثيقة بالمشتركين، كالأشخاص، والخصائص الذاتية المميزة للحدث الكلامي أو غير الكلامي للمشتركين.
2- الأشياء ذات الصلة والتي تفيد في فهمه.
3- تأثيرات **الحدث الكلامي**[116].

الخاتمـــة :

من خلال هذه الدراسة المتواضعة توصل الباحث إلى عدة نتائج من أهمها ما يأتي:

1- كان لعلماء العربية القدامى والمحدثين قصب السبق في معرفة دور السباق والعمل به في توضيح وفهم النصوص اللغوية، وبينوا أثره في النظم، وتحديد دلالات **والكلمات.**
2- أن ظهور النظرية السياقية في الدراسات اللسانية الغربية يعد تحولا منهجياً في الدراسات والبحوث اللسانية.
3- أن نظرية السياق تعدّ منهجاً حديثاً في دراسة المعنى وتحليل النص.
4- أن اللغة ظاهرة اجتماعية تستلزم ملاحظة السياق بنوعية السياق اللفظي والمقامي من أجل الموقف على الطبيعة الدلالية.
5- للسياق أثر في تحديد دلالة البنية الصرفية والتركيبية.
6- لقد تأثر بعض علماء اللغة العرب بالنظرية السياقية وطبقوها في دراساتهم، ومن أشهر هؤلاء الباحثين: محمود السعران، وتمام حسان، وكمال بشر، وحلمي خليل، ومحمد حماسة.
7- **لقد تمكنت النظرية** أن تجد حلاً للكلمات التي ليس لها معنى في ذاتها، وليس لها صورة ذهنية.

هوامش البحث :

(1) معجم مقاييس اللغة، لابن فارس، مادة (س.وق)، 117/3.
(2) لسان العرب، لابن منظور، مادة (س.وق)، 167/10.
(3) أساس البلاغة، للزمخشري، ص484.
(4) القاموس المحيط، الفيروز آبادي، ص205.
(5) ينظر علم الدلالة، بيير انجيرو، ص96.
(6) قرينة السياق، تمام حسان، ص375.
(7) معجم علم اللغة النظري، محمد علي الخولي، ص156.
(8) ينظر البحث الدلالي عند الأصوليين، محمد يوسف حبلص، ص28.
(9) اللغة، جوزيف فندريس، ص231.
(10) ينظر دور الكلمة في اللغة، ستيفن أولمان، ص73.
(11) سورة الفرقان، الآية 7.
(12) سورة هود، الآية 64.
(13) سورة النساء، الآية 10.
(14) سورة يوسف، الآية 130.
(15) سورة سبأ، الآية 12.
(16) سورة الحجرات، الآية 12.
(17) سورة آل عمران، الآية 183.
(18) ينظر أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، كريم حسان الدين، ص123.
(19) ينظر النحو والدلالة، محمد حماسة عبداللطيف، ص98.
(20) ينظر النحو والدلالة، محمد حماسة عبداللطيف، ص33.
(21) ينظر ظاهرة المشترك اللفظي ومشكلة غموض الدلالة، أحمد نصيف الجنابي، ص400-401.
(22) الكتاب، لسيبويه، 24/1.
(23) ينظر علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص156، ص215.
(24) المصدر السابق، ص68.
(25) المصدر نفسه، ص69.
(26) المصدر نفسه، ص71.
(27) المصدر نفسه، ص68.
(28) المصدر نفسه، ص68.
(29) المصدر نفسه، ص73.
(30) اللغة، فندريس، ص231.
(31) ينظر سياق الحال في الدرس الدلالي، فريد عوض حيدر، ص30-52.
(32) ينظر دلالة السياق وأثرها في الأساليب العربية، محمد أبومسعوددردير، ص507.
(33) النحو والدلالة، محمد حماسة عبداللطيف، ص98.
(34) ينظر المصدر السابق، ص113.
(35) ينظر اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسّان، ص178.
(36) ينظر الكلمة دراسة لغوية معجمية، حلمي خليل، ص213.
(37) ينظر السياق وأثره في بيان الدلالة، شادلية سيد محمد السيد، ص122.
(38) ينظر الكلمة دراسة لغوية معجمية، حلمي خليل، الهيئة المصرية للكتاب – الإسكندرية، سنة 1980م، ص42.
(39) معجم علم اللغة النظري، محمد علي الخولي، ص259.
(40) علم اللغة،محمد السعران، ص263.
(41) ينظر علم اللغة التطبيقي في التراث العربي، هادي نصر، 216، 217، والسياق وأثره في بيان الدلالة، شادلية سيد محمد، ص123.
(42) ينظر كتاب العين، للخليل بن أحمد الفراهيدي، 251/1.
(43) الكتاب، لسيبويه، 223/4.
(44) ينظر أثر السياق في مبنى التركيب ودلالته، ص12.
(45) سورة الزمر، الآية 73.

(46) سورة البقرة، الآية 165.
(47) سورة الأنعام، الآية 28.
(48) ينظر الكتاب لسيبويه، 103/3.
(49) الكتاب، لسيبويه، 80/2-81.
(50) نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، نهاد موسى، ص92.
(51) ينظر المقتضب، للمبرد، 311/4.
(52) ينظر المصدر السابق، 244/3.
(53) المصدر نفسه، ص82.
(54) حروف المعاني، للزجاجي، ص21.
(55) ينظر المصدر السابق، ص21.
(56) الخصائص، لابن جني، 262/1.
(57) ينظر المصدر السابق، 154.
(58) المصدر نفسه، 246/1.
(59) المصدر نفسه، 248/1.
(60) المصدر نفسه، 246/1.
(61) مناهج البحث في اللغة، تمام حسان، ص163.
(62) المصدر السابق، ص237.
(63) ينظر اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، ص339.
(64) ينظر المصدر السابق، ص190.
(65) المصدر نفسه، ص 342.
(66) المصدر نفسه، ص 345.
(67) المصدر نفسه، ص342.
(68) المصدر نفسه، ص342.
(69) المصدر نفسه، ص343.
(70) المصدر نفسه، ص262.
(71) المصدر نفسه، ص264-265.
(72) ولمزيد من التفاصيل يراجع: علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص69 إلى 78.
(73) ينظر علم اللغة، محمد السعران، من ص309 إلى ص313، ودراسات في علم اللغة، كمال بشر، ص64-66، في علم الدلالة، محمدسعد محمد، من 37 إلى ص45.
(74) دلائل الإعجاز، الجرجاني، ص15.
(75) دلائل الإعجاز، عبدالقاهر الجرجاني، ص70.
(76) سورة مريم، الآية 3.
(77) دلائل الإعجاز، عبدالقاهر الجرجاني، ص364.
(78) دلائل الإعجاز، عبدالقاهر الجرجاني، 38.
(79) أسرار البلاغة، عبدالقاهر الجرجاني، ص421.
(80) ينظر دلائل الإعجاز، للجرجاني، ص185.
(81) البيان والتبين، للجاحظ، 138/1.
(82) شرح المفصل، لابن يعيش، 154/8.
(83) أثر السياق في مبنى التركيب ودلالته، فتحي الثابت علم الدين، ص73.
(84) أدب الكاتب، لابن قتيبة، ص18.
(85) المصدر السابق، ص19.
(86) الإيضاح في علوم البلاغة، للقزويني، ص12.
(87) ينظر علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص68، ومصطلح السياق في التراث العربي، وعلم اللغة الحديث، العبد جلولي، مجلة مقاليد، العدد الأول سنة 2011م، ص6.
(88) ينظر علم الدلالة، أحمد مختار عمر، من 54 إلى 78.
(89) ينظر مناهج البحث، تمام حسان، ص243.
(90) نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، نهاد موسى ص87.
(91) الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، يحيى أحمد، ص82.
(92) علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص68.

(93) ينظر علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص70.
(94) ينظر اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسان، ص317.
(95) علم الدلالة، بالمر، ص76.
(96) نظرية النظم عند عبدالقاهر الجرجاني، ص173.
(97) علم الدلالة، جون لاتير، ص32.
(98) علم اللغة، محمد السعران، ص310.
(99) ينظر النظرية البنائية في النقد الأدبي، صلاح فضل، ص35.
(100) المصدر السابق، ص35.
(101) اللغة، فندريس، ص228.
(102) المصدر السابق، ص231.
(103) المصدر نفسه، ص235.
(104) ينظر علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص74.
(105) ينظر دور الكلمة في اللغة، ستيفن أولمان، ص36، 37.
(106) دور الكلمة في اللغة، ستيفن أولمان، ص73.
(107) المصدر السابق، ص68.
(108) المصدر السابق، ص68.
(109) Meahing and style، ص9، نقلا عن علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص72.
(110) ينظر علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص72.
(111) Linguistics and semantics، ص109، نقلاً عن علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص61.
(112) مدخل على علم الدلالة،سالم شاكر، ص26.
(113) علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص25.
(114) للمزيد من التفاصيل حول هذا الموضوع يراجع: علم الدلالة، أحمد مختار عمر، ص61.
(115) ينظر السياق بين القدماء والمحدثين، عبدالمنعم خليل، ص274، وعلم اللغة، محمود السعران، ص310، 311.
(116) ينظر علم الدلالة، بالمر، ص77.

فهرس المصادر والمراجع :

أولاً- القرآن الكريم بروايةقالون عن نافع.

ثانياً- الكتب المطبوعة والدوريات:

1- الاتجاه الوظيفي ودوره في تحليل اللغة، يحيى أحمد، مجلة عالم الفكر، العدد الثالث، المجلد الثاني، سنة 1981م.
2- أثر السياق في مبنى التركيب ودلالته، فتحي الثابت علم الدين، رسالة دكتوراه غير منشورة بكلية الدراسات العربية بالمنيا، سنة 1994م.
3- أدب الكاتب، لابن قتيبة، تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد، مطبعة السعادة، الطبعة الرابعة، سنة 1382هـ-1963م.
4- أساس البلاغة، للزمخشري، تحقيق محمد باسل عيون السّود، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، سنة 1998م.
5- أسرار البلاغة، عبدالقاهر الجرجاني، تحقيق محمد شاكر، مطبعة المدني بالقاهرة، الطبعة الأولى، سنة 1412هـ-1991م.
6- أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، كريم حسان الدين، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الثالثة، سنة 2000م.
7- الإيضاح في علوم البلاغة العربية، للقزويني، تحقيق عبدالحميد هنداوي، مؤسسة المختار، القاهرة، سنة 1998م.
8- البحث الدلالي عند الأصوليين، محمد يوسف حبلص، مكتبة عالم الكتب، الطبعة الأولى، سنة 1411هـ-1991م.

9- البيان والتبين، للجاحظ، دار الجيل، بيروت، دار الفكر، دت،
10- حروف المعاني، للزجاجي، تحقيق علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثانية، سنة 986م.
11- الخصائص، لابن جني، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الثالثة، سنة 1416هـ-986م.
12- دلالة السياق وأثرها في الأساليب العربية، محمد أبومسعوددرديز، مجلة كلية اللغة العربية بأسيوط، العدد السابع،سنة 1407هـ-1987م.
13- دلائل الإعجاز، عبدالقاهر الجرجاني، تحقيق محمد رضوان الداية وفايز الداية، مكتبة سعد محمد – دمشق، الطبعة الثانية، سنة 1407هـ-1987م.
14- دور الكلمة في اللغة، ستيفن أولمان، ترجمة كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، الطبعة الثانية عشر،سنة 1997م.
15- السياق وأثره في بيان الدلالة، شادلية سيد محمد السيد، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، السنة الأولى، العدد الأول،سنة 2009م.
16- السياق بين القدماء والمحدثين، عبدالمنعم خليل، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، الطبعة الأولى، سنة 2007م.
17- سياق الحال في الدرس الدلالي، فريد عوض حيدر، مكتبة النهضة المصرية، دت.
18- ظاهرة المشترك اللفظي ومشكلة غموض الدلالة، أحمد نصيف الجنابي، مجلة المجمع العلمي العراقي، الجزء الرابع، المجلد الخامس والثلاثون،سنة 1405هـ-1984م.
19- علم الدلالة، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، الطبعة الخامسة،سنة 1998م.
20- علم الدلالة، بالمر، تحقيق صبري إبراهيم السيد، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، سنة 1995م.
21- علم اللغة التطبيقي في التراث العربي، هادي نهر، دار العالم الكتب الحديثة، إربد، الأردن، الطبعة الأولى، سنة 2008م.
22- علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، محمود السعران، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، دت.
23- في علم الدلالة، محمد سعد محمد، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، الطبعة الأولى، سنة 2002م.
24- القاموس المحيط، للفيروز آبادي، تحقيق محمد نعيم العرنوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الثانية، سنة 2005م.
25- قرينة السياق، تمام حسان، بحث قُدّم في الكتاب التذكاري للاحتفال بالعيد المئوي لكلية دار العلوم، مطبعة عبر للكتاب،سنة 1413هـ-1993م.
26- كتاب العين، للخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، مؤسسة، دار الهجرة، مطبعة الصدر، الطبعة الثانية، سنة 1409هـ.
27- الكتاب، لسيبويه، تحقيق وشرح عبدالسلام محمد هارون، القاهرة، الطبعة الثالثة، سنة 1408هـ-1988م.
28- الكلمة دراسة لغوية معجمية، حلمي خليل، الهيئة المصرية للكتاب – الإسكندرية، سنة 1980م.
29- لسان العرب، لابن منظور، طبعة دار صادر، القاهرة، سنة 1990م.
30- اللغة العربية معناها ومبناها، تمام حسّان، دار عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثالثة، سنة 1998م.
31- اللغة، جوزيف فندريس، ترجمة محمد القصاص، وعبدالحميد الدواخلي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، سنة 1950م.
32- مصطلح السياق في التراث العربي وعلم اللغة الحديث، العبد جلولي، مجلة مقاليد العدد الأول، سنة 2011م.
33- معجم علم اللغة النظري، محمد علي الخولي، مكتبة لبنان، بيروت، الطبعة الأولى، سنة 1982م.
34- المقتضب،للمبرد، عالم الكتب، بيروت، دت.
35- مناهج البحث في اللغة،تمام حسان، دار الثقافة، الدار البيضاء، سنة 1406هـ-1985م.

36- النحو والدلالة، محمد حماسة عبداللطيف، مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، القاهرة، الطبعة الأولى، سنة 1403هـ-1983م.
37- النظرية البنائية في النقد الأدبي، صلاح فضل، مكتبة الأنجلو المصرية، سنة 1978م.
38- نظرية النحو العربي في ضوء مناهج النظر اللغوي الحديث، نهاد موسى المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، د.ت.

قراءة سيميائية في قصيدة (زليخا) للشاعر العربي الشريف

د. فاطمة الطيِّب قزيمة

جامعة الزاوية
كلية الآداب
قسم اللغة العربية وآدابها

باتت السيميائية اليوم مفتاحًا إجرائيًا لولوج كلِّ مجالاتِ البحثِ والاستقصاء؛ لقدرتها على التجريد والتفسير، وفكِّ شفرات النصِّ وكشفِ الغموضِ الذي يتلبَّسهُ .

والسيمياء اليوم علم يدرس العلامات بجميع أنواعها، ويعدُّ فرديناند دي سوسير Ferdinand de Saussure أوَّل من تنبأ بإمكانية وجودِ علمٍ قادرٍ على دراسةِ الأنظمةِ العلاماتية حين قال: "يمكننا إذن تصور علم يدرس حياة العلامات في صدر الحياة الاجتماعية، وهو يشكِّل جزءًا م ن علم النفس الاجتماعي، وبالتالي من علم النفس العام، ويطلق على هذا العلم(السيميولوجيا Semiologie) تلك التي تدلنا على كُنْهِ وماهية العلامات، وما الألسنية إلا جزءًا من هذا العلم العلم"(1) .

وفرديناند دي سوسير جعل اللسانيات في إطار السيميولوجيا حيث تناول فكرة العلامة من وجهة نظر لغوية على غرار شارل بيرس الذي ارتكز مفهومه للعلامة على نزعة فلسفية وأطْلَقَ عليها سيميوطيقيا Semiotique .

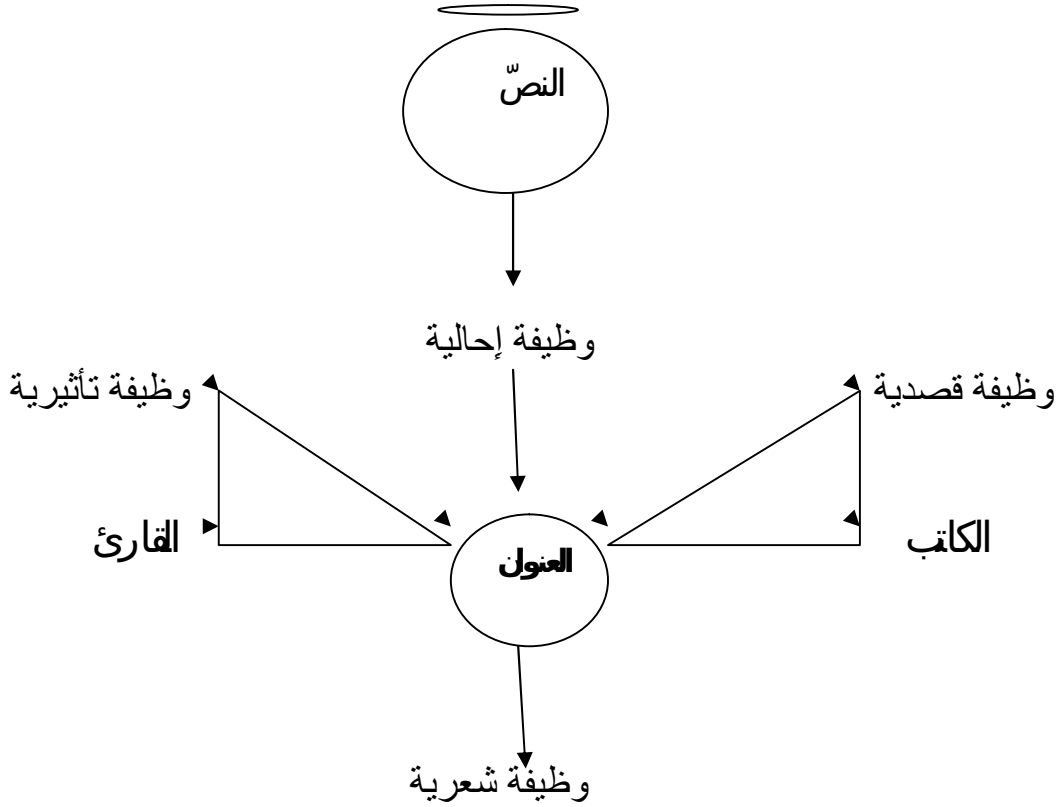
وحصر دي سوسير هذا العلم في دراسة العلامات الدالة ولكن دلالتها اجتماعية، أما شارل بيرس فيسمي هذا العلم سيميوطيقيا ويدرس العلامات العامة ويراها مدخلًا ضروريًا للمنطق والفلسفة.

والسيمياء اليوم تؤول العلاقات الترابطية بين الدلالات متجاوزة البنية اللغوية الداخلية؛ لتربط بينها وبين مرجعيات الثقافة ومن هنا تسعى للوصول إلى الملابسات التأويلية المختلفة للخطاب .

سيمياء العنوان:

إنَّ العلاقة بين العنوان والنصِّ علاقة تفاعلية، فالعنوان اليوم موازٍ للنصِّ، فاتحٌ لهُ، كاشفٌ عن دفائنهِ كونهُ يُشكِّلُ لحظة تكوين الوعي لدى المتلقي، وهو "**إشارةٌ مختزلة ذات بُعدٍ إشاري** سيميائي يؤسس لفضاءٍ نصِّي واسع، وقد يفجر ما كان هاجعًا أو ساكِنًا في وعي المتلقي أو لا وعيِّهِ من حمولةٍ ثقافيةٍ أو فكريةٍ يبدأ المتلقي معها فورًا عملية التأويل"(2)، فكلُّ عنوان هو **مُرسلة** Massage **صادر من مُرْسل** Address إلى مُرْسل إليه Addressee ، ولهُ خصوصية مقصدية يتوخى الشاعر من خلالها إثارة رؤيا ما تُمكِّنهُ من تشكيل لمحة سريعة للمتن .

ومن هنا لابدَّ من دراسة عتبة العنوان واستكشاف دوالها الرمزية،لا بوصفها متممة للنصِّ أو دالة عليهِ، ولكن من حيث هي علامة لها علاقات اتصال وانفصال مع النصِّ، والخطاطة الآتية تُظْهرُ العنوان كبؤرةٍ مركزيةٍ للبنيةِ التواصليةِ بين النصِّ والقارئ :



ونلحظ عبر الخطاطة السايقة كيف يؤسس العنوان للوظيفة القصدية بينهُ وبين الكاتب، والتأثيرية بينهُ وبين القارئ، والإحالية بينهُ وبين النصّ، في سبيل تحقيق الشّعرية، وبالتالي هو علامة جوهرية تحمل طاقة مشفرة قابلة للتأويل، وقادرة على انتاج الدلالة.

والعنوان يحمل مقاصد المُرسل، ويُقيمُ اتصالًا بينهُ وبين المستقبل، فهو أعلى اقتصاد لغوي لقمةِ هرمٍ قاعدتهُ النصّ كونهُ " متعدِّد الدلالات، ولا نشك أنَّ مرسل النصِّ قد اختار عنوانهُ بدقة واهتمام حيث تتشابكُ خيوطُ النصِّ، وتُفرزُ نصًا تتنامى أبعادهُ كلَّما زدنا تعمقًا في قراءتهِ "(3) .

وعنوان قصيدة العربي الشريف (زليخا) يؤدي في النصِّ وظيفةً إغرائيةً؛ لما يثيرهُ من انتباه للقارئ، إذ تعودُ بهِ ذاكرتهُ إلى القصة القرآنية، قصة سيدنا يوسف عليهِ السلام مع زليخا التي باتت مثالًا للمرأة الشهوانية ، ويظهر لي أنَّ الشاعر قد تمثَّلها عبر بنائيةٍ جديدةٍ وبروابط انتجت لنا نصًّا وافر المداليل، إذ العنوان يُحيلُ على قصيدة حُبلى بالمفاصل الدلالية .

سيميائية الخطاب :

انطلاقًا من أنَّ السيمياء في الأصل هي دراسة وصفية موضوعية لمقاربةِ شكل الخطاب، ومعرفة طرائق انبثاق المعنى وتوليدهِ، وتحليل الخطاب النصِّي إلى مستويات قائمة على التأويل العلاماتي، فهذا يلزمنا بتفكيك النصِّ للوصول إلى الدلالة، حيث استدعى الشاعر زليخا يوسف باعتبارها مرتكزًا جوهريًا لنصِّهِ؛ ليحاكي من خلالها رُؤاهُ الجدلية بين المجاهدة للخلاص من الغَواية التي تلاحقهُ أو الوقوع فيها، في أُسلوب إنشائي ندائي حُذفتْ أداتهُ؛ لتكثيف الصورة التي تتسم بالسرعة والقصر وتنفتح على درامية لوَّنها الاستفهام الذي ساعدهُ على إبطاءِ حركة الجمل وإنسيابية الصور، وهو استفهام خرج عن معناهُ الحقيقي إلى آخر مجازي يفيد التعجب، فـ(كيف)هنا حال؛ لوقوعها بعد فعل ، أي على أي حال خرجت؟! ، يقول:

زليخةُ خاب مسـعاك ألسنا قد وأدناك!!
فكيف خرجت من قبر بـــهِ كـنَّا دفـنَّاك
وكيـف برزتِ للدنـيا وقد كنَّا طويناك!!

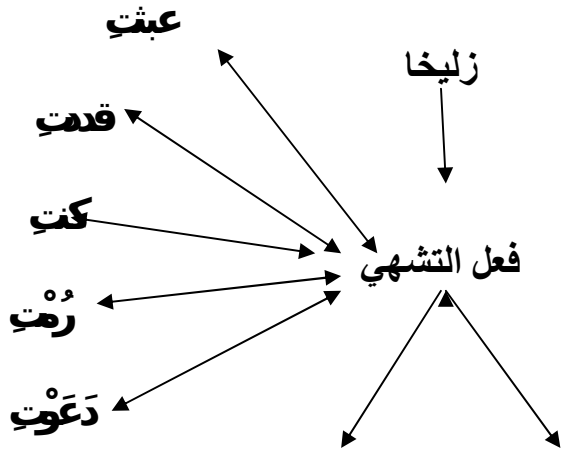
ويعلو صوت الخطاب (زليخا) في النصِّ كونُهُ مرتكز ضبط النصِّ والذات المحورية فيهِ، وبناء ثيمتِهِ وموضوعهِ، ولتأويل الخطاب لابدَّ من تأويل ضمير المتكلم(وأَدَنَكِ) ، فالمتكلم هو المسلوب الإرادة، والمخاطب هو الفاعل المُؤثر السالب لها ، والضمير الجمعي (نحن)تتوارى فيهِ ذات الشاعر لمكاشفة حقيقة زليخا مقابل الضمير(أنتِ) كونها الغاوية المُضللة بالوهم، لنقف أمام ثنائية زليخا والرجال.

وصوت المتكلم يعلو واضحًا في مونولوجية حاور فيها الشاعر زليخا التي شَهَرَتْ كلَّ أسلحتها للنيل من الرجال بدءًا من سيدنا يوسف عليهِ السلام وانتهاءً بكلِّ رجلٍ ترميهِ المقادير أمامها في بانورامية تنامت بتنامي الحدث الدراماتيكي ممَّا عمَّقَ الرؤيا التي ساقها الشاعر عبر ترنيمةٍ ناقمةٍ جرَّ فيها القارئ إليهِ وأشْركهُ في الخطاب .

وقسَّم الشاعرُ نصَّهُ على ستة مقاطع :

أولًا زليخا يوسف :

إنَّ ما يميِّزُ الشاعر هو ترسيمهُ الدقيق للمشاهدِ الشِّعرية، وهذا الزخم الانفعالي الذي تحملهُ وانتظامها نسقيًا في تآلفٍ شفيفٍ، حيث انبنى النصُّ على أسلوب السرد إذ لم أسمع فيهِ سوى صوت واحد هو صوت الشاعر الذي أعاد لنا تصوير حادثة سيدنا يوسف مع زليخا في صور ظلَّت تتواتر حتى وصل بها إلى ذروة التصعيد العاطفي في صيغة ماضوية توالت فيها الأفعال وتكاملت؛ لتطرح لنا الانتاج الدلالي في إطار تجربة مكتملة انبنت عبر علاقات سياقية ودلالية ونغمية أفرغ الشاعر من خلالها سخطهُ وتذمرهُ من زليخا وأفعالها بيوسف، والخطاطة الآتية توضح لنا سيمياء العلاقة بين الطرفين:



القميص المقدود سجن يوسف

والشاعر عمدَ إلى هذا التشكيل الحركي في بناء نصّهِ؛ لأنَّهُ يوفر لهُ فضاءً يعينهُ على تجسيد فكرة الصراع، وتحريك شعرية القصيدة الدرامية، فهذهِ الأفعال بتخييلاتها العالية وتفاعلاتها وحركيتها تحدَّدت في النصِّ كفضاءٍ اختراقي شكَّل بؤرةَ التدليل على الغَوايةِ عبر محاورةِ الشاعر النسقية في شبكةٍ علائقيةٍ من الصور والأشكال اللغوية التي تفاعلت فيما بينها في تراتبية مدهشة؛ للتعبير عن المواقف المحتدمة التي تعرَّض لها سيدنا يوسف عليهِ السلام :

عَبَثْتِ بيوسُفَ الأبهى بذاك الطاهـرِ الزاكي
قَدَدْتِ قميصَ سيِّـدِنَا وكُنْتِ بموقِفِ الشاكي
وَرُمْتِ أنْ تُوَارِيــهِ بِسِجْــنِ رَهْنَ أشراكِ
وتعذيــبٍ وتغريــبٍ وإصــغارٍ وإنْــهــاكِ
وصار السِّجنُ مثواهُ ضعيــفٌ بين فُتَّــاكِ

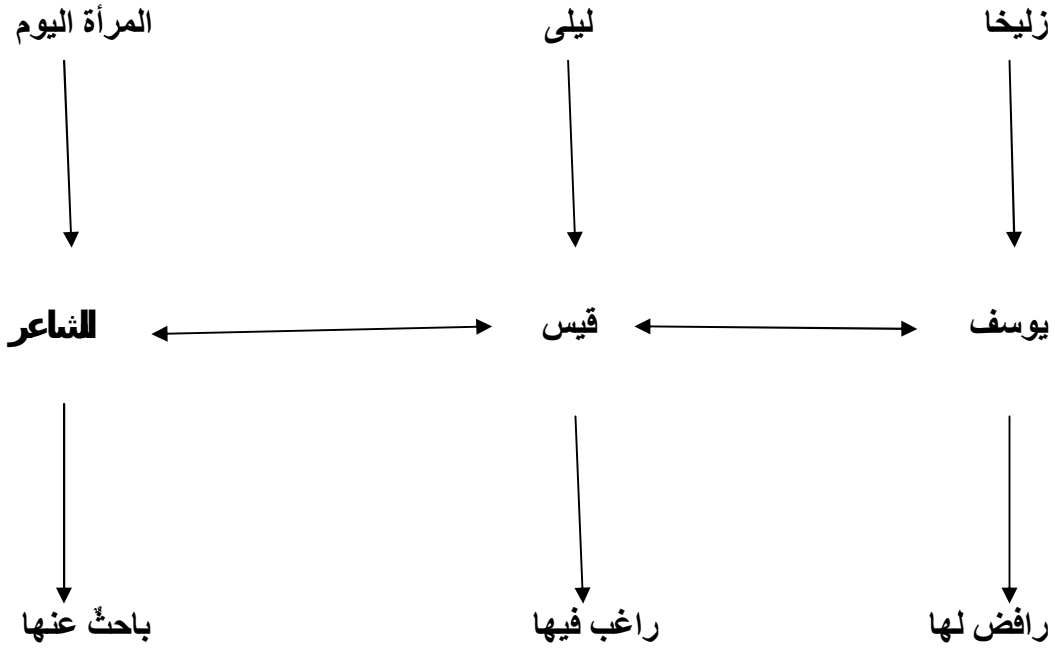
وإني أرى في ختام المقطع الذي بناهُ الشاعر على تكرَّار حرف التأكيد والنصب **(أن)** بؤرة التمركزِ الشُّعوري الذي يرومُ الشاعرُ التركيزَ عليهِ في سبيل اجتراح الدلالةِ التي يسعى إليها، وهي تناسل زليخا بين نساء العالمين، فتكرَّار **(أن)** يقومُ بدورٍ علائقي لربطِ السببِ بالنتيجة، وولَّدَ هذا التكرَّار تماسكًا في الأنساق إذ استمر الشاعر في حالة تأكيدهِ لِشِرْكِ الحُسْنِ الذي أعمى زليخا فأحدثتْ فتنتها الكبرى والتي لولا رعاية الله لقُتِلَ سيِّدنا يوسف بلا ذنب، ولكنَّهُ قاوم غَواية الجنس والموت :

دعوتِ نساءَ حاضرةٍ هروبًا من خطاياكِ
بهــا تبغــين إقــرارًا بأنَّ الحُســنَ قوَّاكِ
وأنَّ العشقَ صاحبهُ سجينٌ بائسٌ شاكِ
وأنَّ الحُسنَ محنتــهُ مــحاذيةٌ لِمَلْــقَاكِ
وأنَّ المحنة الكبرى بأنَّا من قضايــاكِ
ولَن الفتنة العظمى بأنا صرنا أسراكِ
ولولا قدرة المولى لأمسى بين قتلاكِ

إن أجمل ما في تكرار الحرف (أن) هو ربطه لحركة الأنساق ووتغلغلهِ النَّغمي في حركة القصيدة وبنائها الفنِّي.

ثانيًا زليخا قيس :

وفي هذا المقطع أعاد الشاعر تنسيق القصة القرآنية عبر نسقٍ جديدٍ تحوَّلَ فيهِ عن زليخا يوسف إلى زليخا قيس بن الملوح، ومن هنا يظهر أنَّهُ أرادَ الإفادة من قصص الهوى التاريخية؛ لتعميق وتخصيبِ تجربتهِ، والخطاطة الآتية تُبيِّنُ أوجهَ التعالق بين القصتين:



وبالحقيقة لا أعرف وجه الشبهِ بين القصتين، وفي ظنِّي أنَّ الشاعر قد وقع في المغالطة القصدية ومع ذلك فتح المعنى التأويلي إلى إنتاجية لا متناهية، أوَّلها كسر التوقع عند المتلقي، والآخر إستثمار حكايةَ قيس بن الملوح كرجل منتهبِ الإرادةِ.

ولا أعرف أيضًا لماذا صبَّ الشاعرُ جام غضبهِ على ليلى وأسرفَ في اتهامها بخاصة وأنَّ النهاية بينها وبين قيس ظلَّت مفتوحة لكلِّ العالم وقيلتْ فيها روايات عدَّة لم تخرج من أن العذابات كانت مشتركة بين الطرفين وأنَّ العشق أهلك كليهما .

ويبدو أنَّ الشاعر أراد إحياء الذاكرة التاريخية بإيرادهِ لشخصية قيس بن الملوح عبر رؤيا فنيَّة مماحكة، والتذكير بمعاناتهِ التي وردت علينا في كتب التاريخ.

ثالثًا زليخا العصر الحديث والمعاصر:

خرجت زليخا في هذا المقطع من ذاكرة النصِّ القرآني إلى يوميات الشاعر، ما يعني تجاوزهُ عن تقانة قناع الشخصية إلى تلبُّس الشخصية ذاتها؛ لتتراءى لنا الأنا الشاعرة متمردة على زليخا المحمية بسلطة المُقدَّس .

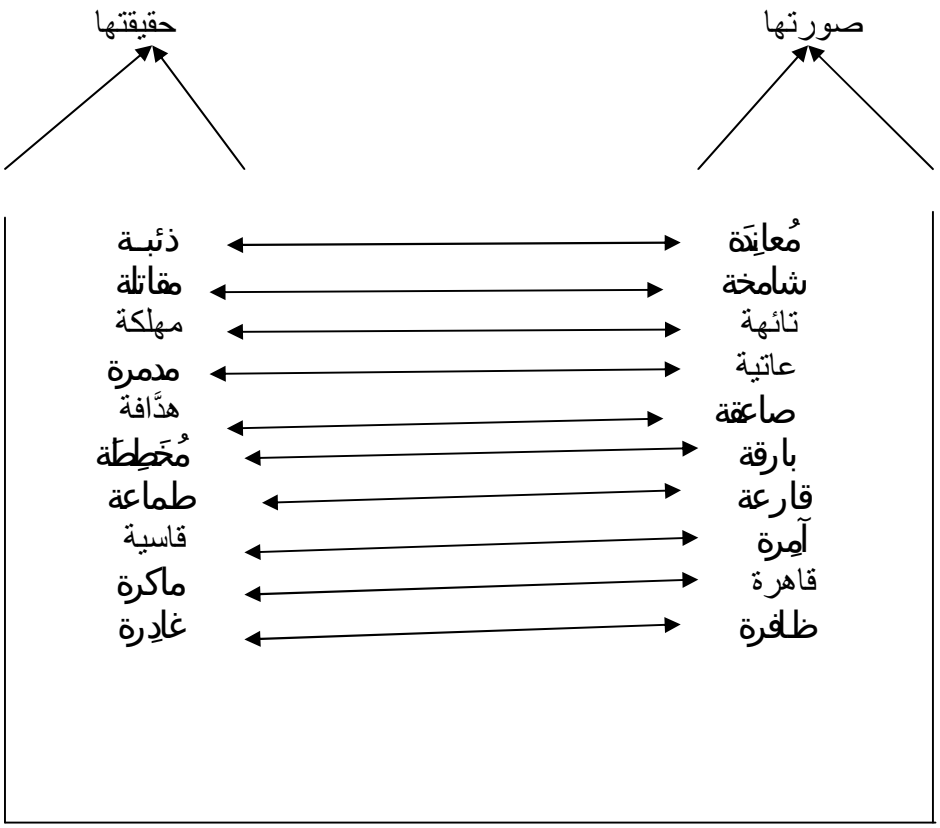
وإزثالت الصور في هذا المقطع مصورة لنا فنيَّة الإغراء والإغواء عند زليخا اليوم، وحالة التصدُّع الكياني للرجل ومبلغ صراعهِ وتوترهِ حين انساق لشهوته، وما قولهُ :

تَشُدِّينَ مَحَاجِرَنَا بسيقانِ وأوراكِ

سوى اعتراف منهُ بأنَّهُ مُنْخَطِفٌ لشهوة الصبوة، وخير دليلٍ على ذلك إغْراقَهُ في وَصْفِهِ لها وإحْصَائِهِ لمفاتِنِهَا، ووصف أعضائِهَا مُنْصَاعًا لسلطة التوغل في خراب الشهواتِ، وفي قولهِ :

فإن النصر مقرونٌ بِمِكْحَلٍ ومسواكِ

إعلانٌ عن دخولهِ مملكة الغواية وهو معطوب الإرادة، وأنَّ لزليخا اليوم سطوتها وقدرتها على التأثير عبر جملة من التوصيفات، وكأنَّهُ يقول: إنَّ الغواية هي اليوم أمرٌ واقعٌ وكلُّ رجلٍ عرضةٌ للوقوع في شِراكِهَا، والخطَّاطة الآتية توضح لنا ما أسبغهُ عليها من صفات وما يقابلها من آلام وعَذَابات:

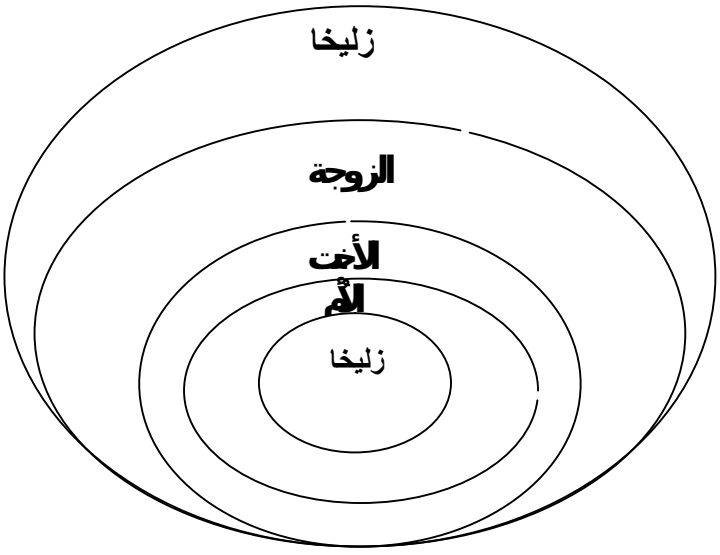


إنَّ الشاعر هنا لا يصف زليخا وحسب؛ بل يكشف عن إيروتيكية(4) **مبطنة عند الرجل تجاه** أُنوثةٍ صارخةِ بنداء الغَواية، وزليخا اليوم تُروِّضُ بأُنوثتها كلّ جامح صعب، وتُذلّل كلَّ مُتعرجٍ عسير، حتى إذا أوقعتك رَمَثَكَ تحت باطِنِ قدميها:

وإنْ عَاقَبْتِ مِحْرَقَةٌ ... تُدمرُ مَنْ تحداكِ
إذا فَكَّرْتِ في هَدَفٍ ... فلا تُخْطِينَ مَرْمَاكِ
وإنْ خطَّطتِ في دَخَلٍ ... كما كُنَّا عَهدْنَاكِ
فلا ترْضينَ يالأدنى ... ولا ترثِينَ للباكي
وإنْ رَدَّدْتِ أُغنِيةً ... ترامى الكُلُ إلاكِ
وإنْ جَنْتِ أَجْنَادًا ... فإنا بعضُ قتلاكِ
وإنْ قرَّبْتِ قُرْبَانًا ... فنحنُ من ضحاياكِ

رابعًا زليخا المتمردة :

ويبدأ الشاعر مشهدية المقطع الرابع بحضور المرأة كصنوٍ للرجل تقاسمُهُ مشاكل الحياة وتشقى معهُ، مُصورًا مبلغ حُنُوِّها وعطفها كأُختٍ حنون، وأُمٍّ ترفدُ سقوطهُ في حُفَرِ الزمان بدعائها ووصاياها، وزوجةٍ تحفظُ بيتهُ وتَصُونُ غيابهُ، وهذا التطَّهُرُ في العلاقات أبعدَ عنهُ شر الغَواية وأضعفها، ولكنَّ بعضًا مما ورثتهُ من زليخا سرعان ما حوَّلها إلى أُنثى أعماها الزَّهو، واستبدَّ بها المكر، إذ نيران الغواية تتأجج داخلها فلا سبيل أمامها سوى المُخاتلة للوصول إلى المبتغى، وكأنَّهُ يودُّ القول: إنَّ زليخا لم تمت فها هي تستيقظ في كلِّ أُنثى:



ويظهر لنا تماسك الرؤى الجزئية وتفاعلها لتبئير الحدث عبر جملة من المؤثرات المشرقة التي لا يلبث أن يجرنا إشراقها إلى الاحتراق بنيران زليخا العائدة لنا بِنِدِية لتُحاصرنا بمكرها وتُعيدنا لسُلطتها :

ضممنكِ لنا إلَّفًا ... نَقـرِ بِحُسْنٍ ملقــك
فأصبحتِ لنا نِدًا ... وبعضُ الزَّهْوِ أعمَاكِ
وسلمنا طواعيةً ... لِـمَا بالمَكـرِ أعْرَاكِ
وعُدْنا مرَّة أُخرى ... تُحاصِرُنَا قضاياكِ

خامسًا زليخا الغواية والضحايا :

وافتتح العربي الشريف مقطعهُ الخامس بالفتحة الكبرى في ثوب المرأة التي تكشف عن ساقيها، والفتحة في أعلى ثوبها الكاشفة عن نهديها؛ لتفتِنَ رائيهَا، وتمارس عليهِ سلطة الغواية متضمخة بقِطَاف الآني تحت مؤثرات الاستلاب الشديد لشهوة الحضور **بعد أنْ نسفت مقاومة الرجل:**

فتحتِ الفتحة الكبرى ... تراءتْ منها ساقاكِ
وهاجَتْ فِتنةُ عظمى ... إذا ما بَانَ نهْـدَاكِ
فقيَّدْتِ محاجِرَنَا ... **بطـرْفٍ فاتِـنٍ بَاكِ**
نَسَفْتِ كياننا نَسْفًا ... بصَارُوخٍ ودكَّـــاكِ
فكـمْ عـــانٍ ... وكـم حَـــــكِ
وكـمْ شـــــاكٍ ... وكَمْ بـــــاكِ

وفي تكرار كم الخبرية إشارة إلى كثرة ضحاياها، كما أنَّني أقفُ في قولهِ:

عَبَثْتِ بِلُبِّ أشْيَاخٍ ... وزُهَّادٍ ونُسَّاكِ

أقفُ عند التفصيل الذي عمد الشاعر إليهِ؛ لتوضيح الفتنة التي أشعلتها زليخا ولم ينجو منها شيخ ولا ناسكٌ ولا زاهدٌ عاطفٌ على كلِّ هؤلاء بالواو التي ربطت بين أجزاء النصِّ ووفرت قدرًا كبيرًا من التلاحم المعنوي والدلالي، ثم جعل الفاء الواقعة في جواب الشرط خاتمةً لمقطعِهِ، مُقِرًا من خلالها برفع شكواه إلى الله :

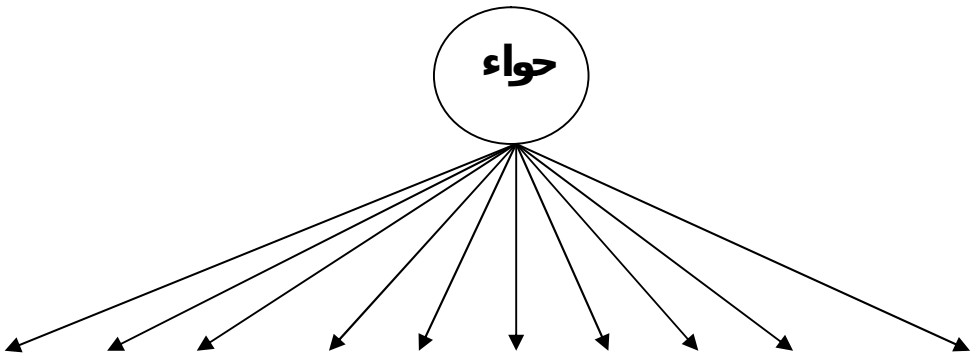
فإنْ كانت لناشكوى ... فللبارئ شكونا كِ

وما تقديمهُ **للجار والمجرور(لنا)** إلَّا إظهار وتأكيد على الضمير الجمعي، وأنَّ المعاناة مع زليخا وأفعالها معاناة عامة تضمُّ كلَّ الرجال .

سادسًا ترنيماتٌ ناقمة:

انبنى المقطع السادس على حرف الشرط غير الجازم**(لولا) الذي تكرر ثماني مرات مُفرغًا** الشاعر من خلالهِ تدفُّقَ ترنيماتهِ الغاضبةِ عبر التناصِّ مع قولهِ تعالى: "**فإمساكٌ بمعروف أو** تسريحٌ بإحسان"(5)مُذكِرًا نفسهُ بأمرهِ تعالى الإحسان إلى المرأة والتذكير بدورها في إعمار **الأرض وأن** قوتها في ضعفها ثم يشرع في استدعاء الشخصيات التراثية كونها "**تحملُ أبعادًا** ودلالاتٍ إنسانيةً شاملةً متجددةً تغري الشاعرَ بالاتكاء عليها والاستعانة بها في نقل ما يعاني من أفكار وعواطف، أي عندما يحسُّ أنَّ صلتهُ بها قد بلغت حدَّ الاتحاد والامتزاج بها فإنَّ الشخصية قادرة بملامحها التراثية على أنْ تحمل أبعاد تجربتهِ الخاصة "(6)

والخطَّاطة الآتية توضح لنا أنَّ زليخا هي جزءٌ من التركيبة المجتمعية، ولكنَّنا نحاول أنْ نُغْمِضَ العين عن أفعالها محتفظين بالصور الوضيئة لنساء سطَّرن تاريخهن بحُسْنِ أفعالهن:



والشخصيات التي استدعاها الشاعر تناقض في صفاتها صفات زليخا ولا يجمعها بها سوى مغزى الأنوثة، حيث اختزل تاريخًا كاملًا مُثقلًا بالرؤى؛ ليكون شفيعا لزليخا عند معشر الرجال:

ولولا أنّـكِ الأنثى ولا إعـمـارَ إلاكِ
ولولا أنكِ الحُبْـلى وأن الضعف قولكِ
ولولا أنكِ السلوى وأن الحُسْـنَ أدناكِ
ولولا مريم العذرا بـتولٌ بين نُسَّـاكِ
ولولّا خديجة الكبرى تُكفرُ بعضَ أخطاكِ
وعائـشة وفاطمة ذواتِ المنبعِ الزاكي
ووالدةٌ مُهَدْهدةٌ تئِـنُ بقلبِـهَا الباكي
وبِنْتٌ بَرَّةٌ حَيْرَى تَحِنُ بِدَمْعِهَا الشَّاكِي

ولولا هؤلاء السيِّداتُ لدفنوها دون مندمةٍ، وهو ما ساقَهُ عبر جواب لولا الشرطية غير الجازمة لجملة من الأساليب الشرطية التي ساقها كتقنية للمراوغة في عدم الكشفِ عن مقصديتهِ :

لَكُنّا دونما أسفٍ لدى التُرْبِ دفناكِ
وكنا دون مندمةٍ من القلبِ مَحَوْنَاكِ

التوازي النص:

النصُّ في مُجمَلِهِ ذو مرجعية تناصية إذ يرتكزُ الشاعرُ فيهِ على التناصِّ؛ لتعضيد رؤيتهِ، بل هو محاورة تناصية بدأتْ بزليخا يوسف وانتهت إلي زليخا العربي الشريف في شعرية عالية أسهمت في تبئير المشاهد في سياق وجودي جدلي للمرأة بَدْءًا من رَصْدِ جوِّ الصراع الذي لازم شخصية سيِّدنا يوسف عليهِ السلام ، والذي أوقفنا فيهِ الشاعر على مِفْصَلٍ رئيسٍ في القصةِ القرآنيةِ، وهو قوله:

قَدَدْتِ قميصَ سيِّدنا وكُنْتِ بموقفِ الشاكي

الذي يكشفُ عن تفاعل الشاعر مع الشذراتِ التناصيةِ الحواريةِ في قولهِ تعالى: "**وقدتْ** قميصهُ من دُبُر"(7)، ومفردة القميص لا تحمل سوى معنى واحدًا وهو إحقاق الحقِّ ودحض الباطل في قصة سيِّدنا يوسف ولكني بالطبع لا أُشمِلُ تجربة الرجال فيما بعد بخاصة وأن فعل المراودة هنا آسرهم ونال منهم .

وقولهُ:

دَعَوْتِ نِسَاءَ حاضرةٍ هُرُوبًا من خَطَايَاكِ

يتناص مع قولهِ تعالى: ﴿فلمَّا سَمِعَتْ بِمَكْرِهِنَّ أَرْسَلَتْ إليهنَّ واعْتَدَتْ لَهُنَّ مُتَّكأً وآتَتْ كلَّ واحدةٍ منهنَّ سِكِينًا وقالتْ اخرج عليهنَّ فلمَّا رأينهُ أكْبَرْنَهُ وقَطَّعنَ أيديهنَّ وقُلْنَ حاشَ للهِ ما هذا بشرًا إنْ هو إلا ملكٌ كريم﴾(8)،وهذا المشهد التصويري لدخول النبي يوسف –عليهِ السلام- وتقطيع النسوةِ لأيديهنَّ، يشير إلى شدّة انبهارهن بجمال يوسف –عليهِ السلام- ويشير أيضًا إلى غفلتهِ عن مؤامرة (بوتيفار) زوجة العزيز ومكرها ومُناوراتها المُدَّبرة، إلا أنَّ مفردة القميص لا تحمل سوى معنى واحدًا وهو إحقاق الحقِّ ودحض الباطل في قصة سيِّدنا يوسف ولكني بالطبع لا أُشمِلُ تجربة الرجال فيما بعد بخاصة وأن فعل المراودة هنا آسرهم ونال منهم .

وقولهُ :

وَرُمْتِ أنْ تُوَارِيهِ بِسِجْنِ رَهْنِ أشْرَاكِ

يتناص مع قولِهِ تعالى : ﴿ قال ربِّ السِّجنُ أحَبُّ إليَّ ممَّا يدعونني إليهِ﴾(9) **في إشارة إلى** عدم خضوع سيِّنا يوسف-عليهِ السلام- إلى مُراودة زليخا وكان السِّجنُ أفضلُ وأهونُ عليهِ من **عذابات الروح.**

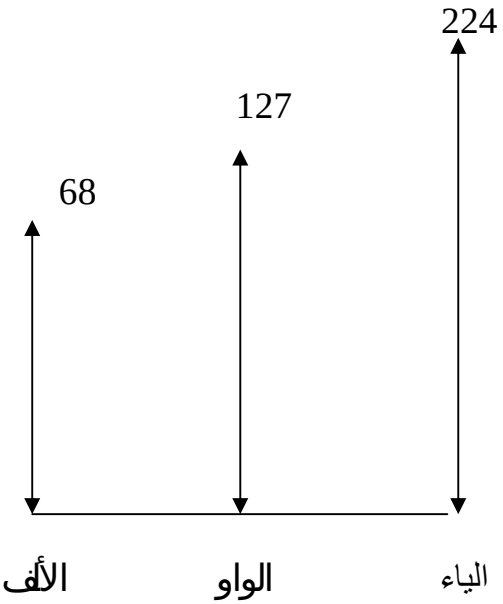
لقد استقى الشاعر من القصة القرآنية بؤرتها(قميص يوسف) ومُقارعتهِ الموت بما يكشفُ عمق الرؤيا القرآنية للشاعر الذي ساق قصة يوسف مع زليخا وأسَّسها على الضمير الجمعي ليقول للناس: إنَّ زليخا في يوميات كلِّ رجل، مُجيدًا في امتصاص الخطاب القرآني وتفعيلهِ في سياقٍ رؤيوي حداثوي جدلي أعاد فيهِ صياغة قصة قديمة بملامح جديدة تُفصحُ عن تجربتهِ الخاصة والتي هي تجربة الكثيرين من الرجال اليوم ، مازجًا الديني بالتاريخي؛ ليدلّل على مكر الأنثى ودهائها من خلال تشرب النصّ المرجعي وإذابتهِ في النصِّ الجديد مُحقّقًا باستحضارهِ للنصِّ الغائب معايير النصية التي نادى بها جيرار جينيت من اتساق وانسجام وتماسك .

الرمزية الصوتية :

جاءت القصيدة في شكل أنشودة طويلة على النظام الخليلي القائم على تناظر الشطرين وانتهاء كلّ بيت بعلامة إيقاعية مطردة على بحر مجزوء الوافر؛ وذلك لخِفَتِهِ بسبب نسبة السكنات إلى عدد السكنات والحركات فيهِ ؛ لأنَّ مجزوء الوافر يتيح لهُ استعمال (**مُفَاعَلَتْن**) وتفعيلة الهزج (مفاعيلن) .

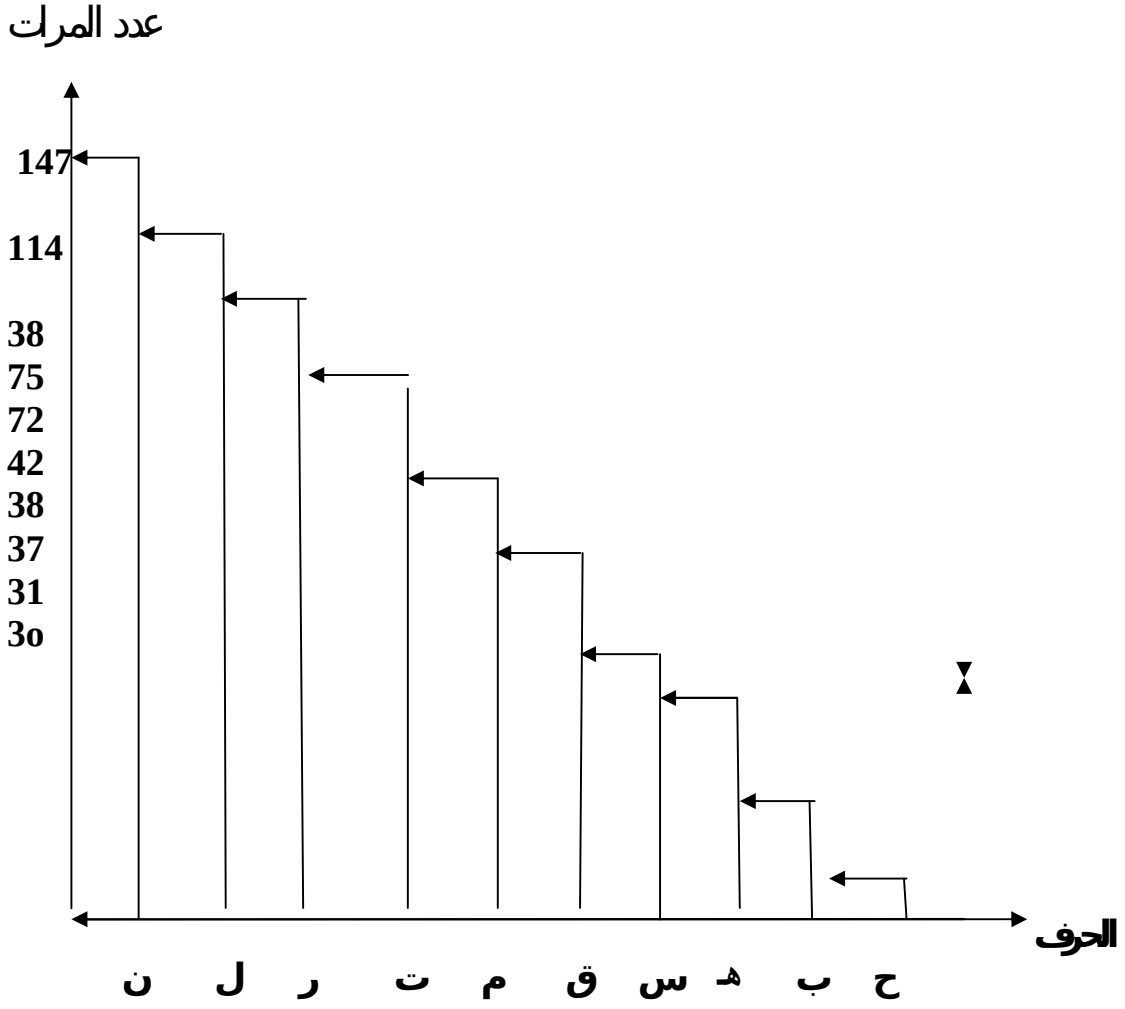
وشكَّل الإيقاعُ خاصيةً بؤريةً في النصِّ كونَهُ طاقةً ديناميةً فيهِ أمدَّتهُ بفيضٍ من الإيحاءات والتأويلات ، فالنصُّ جاء مموسقًا نغميًّا عبر ممازجات صوتية مجهورة ومهموسة ، ثرَّة بالدلالات ، ارتفعت فيها الأصوات المجهورة التي غلب عليها صوتُ المدِّ كدليل على توتر الشاعر وتمثُّلِهِ للحالة الشُّعورية بكل منعرجاتها الصوتية ومضاعفة أثرها في **نفس المتلقي** .

وكان الشاعر موفَّقًا في اختيارهِ للحرف الصائت (**الألف**) ؛ ليمُدَّ من خلالهِ آهاتهِ وتوجعاتهِ، كما وُفِّقَ في تكثيفِهِ لحرف الواو الصائت الذي منح الصور استدراجًا وتتابُعًا، ويظهر أنَّ الشاعر عمد إلى تكثيف الصوائت في نصِّهِ؛ لدلالتها على الوضوح من جهة فليس أوضحَ في الأصوات سماعًا من الصوائت، ومن جهة أُخرى رغبتهُ في رفع صوتهِ وإظهارِ غضبهِ من زليخا وأفعالها؛ بل إنَّهُ عمد إلى اختيار قافيتهِ مردوفة بصائت(الياء) وهو من الصوائت الضيِّقة الطويلة؛ حتى يظلَّ صوتُهُ مُجلجلًا، والقافية مُجْراةٌ على الكسر؛ لمواءمتها لحالتهِ المُنكسرة، وروِّيها حرف الكاف الانفجاري الشديد الذي ينتجُ من انحباس النفس لحظة النطق بهِ ثُم اندفاعِهِ دفعة واحدة مُنْفَجِرًا كالبركان، والخطَّاطة الآتية تُبيِّن لنا استخدام الشاعر للأصوات الصائتة :



ويظهر لنا أنَّ صوت الألف قد احتلَّ المساحة الأكبر، حيث انتشر بضعفي الصائتين الضيقين ما يدلُّ على مساحة الحزن التي تلبَّست قلب الشاعر فناسبها وسْعَة مخرج الألف الصائتة،كما احتلت الواو مساحة واسعة في حين تكرَّرت الياء بنسبة أقل في حشو النصِّ ولكنَّها وردت بكثافة في إشباع الروي .

وتكررت في النصِّ الأصوات الحلقية حيث سيطرت الهمزةُ على مُجمل أبيات النصّ وكرَّرها الشاعر ستين ومئة مرَّة، في حين تكرَّرت العين أربعة وأربعين مرَّة ، والهاء ستةً وثلاثين مرَّة والحاء إحدى وثلاثين مرَّة، والهاء والحاء أصواتٌ مهموسة أما الهمزة فصوتٌ متوسطٌ لا هو بالهمس ولا بالجهر، و العين صوتٌ حلقي مجهور، وجميعها أصواتٌ تنتسبُ إلى صفة الاستفال الذي يتلاءم وموضوع النصِّ إذ يلمس المتلقي السرعة الإيقاعية في مصارِعِهِ، كما نلحظ غلبة الأصوات المجهورة (النون والباء واللام والميم والراء) على الأصوات المهموسة؛ لدلالتها على الجو المشحون بالتوتر والذي لم يُهدِئْهُ سوى تكرَّار صوت التاء وهو صوتٌ انفجاريٌّ مهموسٌ يُلائمُ الكشفَ عن الجراحات التي خلَّفتها زليخا، ولتعزيز صوت التاء كرَّر صوت القاف الشديد، والرسم المقابل يوضِّح عدد مرَّات ورود الصوامت



عبر الرسم السابق أنَّ أكثر الأصوات المستخدمة هي الصامتة المجهورة **التي تتذبذبُ** الأوتارُ الصوتية حال النطق بها ، كما تنامت درجات الإيقاع الداخلي، وبلغت أعلى مستويات التكيف عبر تكرَّار جملة من الحروف واعتماد جملة من التقنيات التي تُلوِّن النصَّ نغميًّا كقصر الممدود في قولهِ: (**العذرا**) ، والجناسات في قولهِ: (أسيرٌ وآسر) و(**أسرك واشراك**)و(**جندت أجناد**) و(**شكٍ وبكٍ**)و(**أشجانا أشجاكِ**) و(**أشقانا أشقاكِ**) و(**شكوى شكونكِ**) و(إيماء وإيحاء) و(**قتل وفتك**) .

المستوى الصرفي:

القصيدةُ تعجُّ بالصِيغ الصرفية المتنوِّعة التي اقتضاها السياق فأحدثتْ فيهِ توليفةً إيقاعيةً ماتعةً، وأوَّل ما نلحظهُ هو تواتر الصيغة الفعلية وتحديدًا الفعل الماضي، وذلك راجعٌ إلى ربطِ الحاضر بالماضي، أي ربط زليخا اليوم بزليخا يوسف عليهِ السلام ، وقد تتالت الأفعال الماضية **مُرسخة** إيقاعها الخاص في حركة منتظمة زادها توظيفهُ لصيغ الاسماء مُركِزًا على المصدر واسم الفاعل؛ لأنَّهما يزيدان الحدث تثبيتًا وتجدُدًا، ولا يتنافران مع الأفعال الأخرى؛ بل يشكّلان معًا ملمحًا مميزًا للنصِّ ، والجدول الآتي يبيِّن نسبة استعمال هذهِ الاسماء في القصيدة :

المصدر	**إغواء**-إلهاء-**إبكاء**- **إضحاك**- إبهار-إمهال- إهلاك- **إربك**- إيطاء- إيحاء- إيماء-**إحسان**- **إصغا**- إنهاك- **إقرا**-**إمساك**- **مندمة**(مصدر ميمي)
اسم الفاعل	**شامخة**- عاتية- **صاعقة**- **بارقة**- تائهة- **قارعة** –**معاندة**-**ظافرة**- قاهرة- **حاضرة**- **الباغي**- **للشاكي**- **الزاكي**- **دامع**
صيغة المبالغة	**حكك**- **دكك** –**فتك**-**قتل**- **مِكْحَل**- **مِسوك**

والوصف بالمصدر أقوى من الوصف بالصفة فهو يُشعرنا بأنَّ الموصوف صار في الحقيقة مخلوقًا من ذلك الفعل، والاسماء السابقة جميعها شكلت مُرتكزًا صوتيًّا اشتغل عليهِ الشاعر لتأكيد المعنى وتهويل الحدث وتشخيص الدلالة في ذهن المتلقي" لأنَّ البنى البلاغية ذات طبيعة وظيفية خاصة وتستهدف فعالية النص في مقام **تواصلي**"(10)، وبذا يصبح التشكيل الصوتي ذا وقع خاص في النصِّ بما يصنعهُ من إيقاعات متباينة، والشاعر اختار جرسًا موسيقيًّا ذا نغمات تكشف عن الانكسار والاستكانة تارة، والفورة والثورة تارة أخرى وفي ذلك تجاوب مع فورتهِ العاطفية التي تنبض في الظاهر بالتمرد على أفعال زليخا، والتمسك شعوريًّا بصفاتها التي لا تخلو من الشدِّ والرغبة بالارتماء في حضنها .

الخاتمة :

توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أبرزها :

أنَّ السيمياء كمنهج نقدي هي اليوم قادرة على تجديد الوعي النَّقدي، والخروج عن **القراءة** الإنطباعية إلى التحليل المؤسَّس جماليًّا ومعرفيًّا عن طريق تحديد العلامات وتعالقها مع الطرح النصِّي على مستوى التلقي والبنية الجمالية .

أوقفتني الدراسة على مبلغ التعالق بين عنوان القصيدة والمفاصل الدلالية فيها،فالعنوان هو أعلى دفقةٍ وجدانيةٍ في التجربة الشِّعرية ،وهو نصٌّ مختصر مكثَّف يتعامل مع نصٍّ كبير وإشارة سيميائية تؤسِّس لفضاءٍ نصِّي واسع ينطلق من عندها المتلق في التأويل.

انبجست الدلالة الايديولوجية من عمق اللغة التي استعار الشاعر فيها قصة سيِّدنا يوسف مع امرأة العزيز؛ ليمرِّر من خلالها رسالتهُ في أنَّ زليخا العزيز لم تمتْ؛ بل تناسلت في المجتمعات ولم

تخلع عنها رداء الغَواية الذي استمرأتهُ،فأراد الشاعر إظهارها في سياقها الجديد واستثارتها في باطن نصِّهِ؛ ليُظهر خبائثها ويحاكي اصطراعهُ معها، وما يوسف عليهِ السلام سوى قناعًا لِبثّ احتدامِ مشاعرهِ وتنافر رؤاه ورفع قيمة الحدث عندهُ عبر ثنائية المقدَّس والمدنّس، وهو واقع بين الاشتهاء والإحجام .

يظهر لي من خلال النصِّ أنَّ ثمة زليخا جديدة تراود الشاعر الذي يعيش صراع اشتهائها ، فزليخا يوسف قدَّتْ قميصهُ وزليخا الشاعر قدَّتْ قميص لغتهِ التي انفجرت في ميلودرامية نافذة إلى أقاصي المعاني في لغة جنحت إلى الوضوح والتفصيل .

اشتغل النصّ على كل ما يغري القارئ من بلاغة الرؤيا الشّعرية، وفاعلية الصور وسلاسة الانتقال من فكرة إلى أُخرى، وجميع صورهِ التي ساقها تمثّل نفثات شعورية حبيسةفي قلبهِ .

مصادر البحث ومراجعهِ

1فصول في علم اللغة العام، فرديناند دي سوسير، ترجمة : أحمد نعيم الكراعين، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،دط، دت، ص6.

2 سيمياء العنوان، بسّام قطوس، مطبعة البهجة، عمان، الأردن، ط2002،1م،ص36.

3 قراءة في النص(بحث في شروط تذوق المحكي)، لحسن أطمامة، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1999م، ص70.

(4) شهوة جنسية

5 سورة البقرة، آية229.

6 الرمز والقناع في الشّعر العربي الحديث(السيّاب ونازك والبياتي)، محمد علي كندي، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2003م، ص101 .

7 سورة يوسف، آية 25.

8 يوسف، آية 31

9 يوسف، آية 33

10السياق والنصّ الشّعرية من البنية إلى القراءة الجديدة ، علي آيت أوشان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ط1، 2000م، ص81.

اجتهادات في حكم قتيل المعركة مع الجان

د.محمد جلال عمر مولود
جامعة الزاوية
كلية التربية

المبحث الأول العلاقة بين الإنسان والجان :

المطلب الأول :علاقة إبليس بالبشر

خلق الله إبليس من مارج من نار قال تعالى : ﴿وَخَلَقَ الْجَانَّ مِن مَّارِجٍ مِّن نَّارٍ ﴾[1] وكلفه بعبادته فأطاع ، فكان من العُباد إلى ان خلق الله ادم ، فكان خلقا عجيبا بالنسبة إليه ، فاخذ يطوف به ليتعرف عليه قبل نفخ الروح فيه ، قال صلى الله عليه وسلم :" **لما صور الله تعالى آدم في** الجنة تركه ما شاء الله أن يتركه فجعل إبليس يطيف به ينظر إليه فلما رآه أجوف عرف أنه خلق لا يتمالك " [2] قال الإمام النووي معلقاً على الحديث : (الاجوف صاحب الجوف وقيل هو الذي داخله خال ومعنى (لا يتمالك) لا يملك نفسه ويحبسها عن الشهوات وقيل لا يملك دفع الوسواس عنه وقيل لا يملك نفسه عند الغضب)[3] ، وبعد ان نفخ الله من روحه في جسد آدم ، أمر الملائكة بالسجود له قال تعالى : ﴿فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُواْ لَهُ سَاجِدِينَ ﴾[4] فأطاعوا بغير **تردد وسجدوا** ﴿.. ثُمَّ قُلْنَا لِلْمَلآئِكَةِ اسْجُدُواْ لآدَمَ فَسَجَدُواْ ..﴾[5] ، وأمر إبليس بالسجود له فرفض **حسداً وكبراً قال تعالى** : ﴿إِلاَّ إِبْلِيسَ أَبَى أَن يَكُونَ مَعَ السَّاجِدِينَ ﴾[6] ، فهو قد رأى نفسه الأفضل ؛ لأنه المخلوق قبل ادم ، بالإضافة لمادة خلقه فهي من نار وادم من طين ، ﴿ **قَالَ مَا مَنَعَكَ أَلاَّ تَسْجُدَ** إِذْ أَمَرْتُكَ قَالَ أَنَاْ خَيْرٌ مِّنْهُ خَلَقْتَنِي مِن نَّارٍ وَخَلَقْتَهُ مِن طِينٍ ﴾[7] قال ابن تيمية :(حجة إبليس في قوله أنا خير منه خلقتني من نار وخلقته من طين هي باطلة لأنه عارض النص بالقياس ..)[8] واسترسل الشيخ فذكر ان حجته فاسدة عقلا من **خمسة وجوه (الثالث** : أنه وإن كان مخلوقًا من طين، فقد حصل له بنفخ الروح المقدسة فيه ما شرف به فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُواْ لَهُ سَاجِدِينَ فعلق السجود بأن ينفخ فيه من روحه فالموجب للتفضيل هذا المعنى الشريف الذي ليس لإبليس مثله)[9] ، ولم يكن رفض إبليس السجود لثقل العبادة ، خاصة وانه قد إلف الركوع والسجود لرب العالمين ، كلا ، فالرفض كان مبعثه الحسد والكبر اللذان تمكنا من قلبه لتفضيل ادم عليه ، ولأنه أدرك أن سجوده لأدم يستلزم سجود ذريته لذرية ادم ، فزاد هذا من طغيانه وأعمى بصره وبصيرته ، وهذا كان اختياره لمستقبله ومستقبل من تبعه من ذريته ، ولم يجبر عليه كما يدندن البعض حول معنى الإغواء ، فالإغواء هنا حصل في ترك حرية الاختيار له ، وهي التي أوقعته في المعصية التي لم تحدث للملائكة ، كونهم مجبرين وليس لديهم حرية الاختيار بين الرفض أو **القبول ، قال الله تعالى** ﴿ قَالَ رَبِّ بِمَا أَغْوَيْتَنِي لأُزَيِّنَنَّ لَهُمْ فِي الأَرْضِ وَلأُغْوِيَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ﴾ [10] وهذا من سوء الأدب في الخطاب مع الخالق وهو من باب الاحتجاج

---

[1] - الرحمن الآية 15
[2] - (صحيح) 9342 - الجامع الصغير وزيادته (ص: 935) حديث رقم : 5211 في صحيح الجامع
[3] - شرح النووي على مسلم (16/ 164)
[4] - الحجر الآية 29
[5] - الأعراف الآية 11
[6] - الحجر الآية 31
[7] - الأعراف الآية 12
[8] - مجموع فتاوى ابن تيمية (التفسير) (3/ 227)
[9] -- مجموع الفتاوى (15/ 5)
[10] - الحجر الآية 39

بالجبر، فرغم تيقن إبليس بوقوعه في المعصية فانه دلس بنسبته الإغواء لله سبحانه وتعالى ، وهذا نظير قول الكفار : ﴿سَيَقُولُ الَّذِينَ أَشْرَكُوا لَوْ شَاء اللّهُ مَا أَشْرَكْنَا وَلاَ آبَاؤُنَا.. ﴾[1] **، قال ابن** القيم :(أن أسماءه كلها حسنى ليس فيها اسم غير ذلك أصلا وقد تقدم أن من أسمائه ما يطلق عليه **باعتبار الفعل ، نحو الخالق والرازق** والمحيي والمميت وهذا يدل على أن أفعاله كلها خيرات محض لا شر فيها لأنه لو فعل الشر لاشتق له منه اسم ولم تكن أسماؤه كلها حسنى وهذا باطل فالشر ليس إليه فكما لا يدخل في صفاته ولا يلحق ذاته لا يدخل في أفعاله فالشر ليس إليه لا يضاف إليه فعلا ولا وصفا وإنما يدخل في مفعولاته وفرق بين الفعل والمفعول فالشر قائم بمفعوله المباين له لا بفعله الذي هو فعله)[2] ، وعلى هذا فالشر مخلوق نهى الله سبحانه وتعالى عباده عن انتهاكه ، ولكن إبليس تعهد بالقيام به بقوله (ولأغوينهم) وهو يعني بهذا الإضلال وغواية الآخرين ، وإغرائهم بالشرور **والفساد والفحشاء والمنكر والبغي ، ولان الحسد والكبر** تمكنا منه حتى انسياه انه بحضور الذات الإلهية ، فتجاهل عندها قدرة الله تعالى عليه ، فعصى ربه وأغوى ادم ، رغم علمه بان عقوبة العصيان ستكون شديدة بل وقاضية ، فكانت عقوبة هذا الإغواء اللعن وهو الطرد من رحمة الله **، والحرمان من الجنة والخلود في النار ، قال تعالى :** ﴿ قَالَ فَاخْرُجْ مِنْهَا فَإِنَّكَ رَجِيمٌ * وَإِنَّ عَلَيْكَ اللَّعْنَةَ إِلَى يَوْمِ الدِّينِ ﴾[3] ورغم ذلك فانه استمر في عناده ولم يستغفر ربه ، بل زاد جراءة ودعا ربه أن يؤجل العقوبة ، لا ليتوب ويندم ، ولكن لينتقم ويشفي غليله ممن اعتبره سبب ذلك ، فأنظره الله سبحانه وتعالى إلى يوم البعث قال تعالى : ﴿ قَالَ رَبِّ فَأَنظِرْنِي إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ * قَالَ فَإِنَّكَ مِنَ الْمُنظَرِينَ * إِلَى يَوْمِ الْوَقْتِ الْمَعْلُومِ ﴾ .

المطلب الثاني : قدرة الجان على إيذاء البشر

يتضمن هذا المطلب إبراز الأدلة على قدرة الشياطين على الإيذاء حقيقةً ، وقد دلت الوقائع على قدرتهم على ذلك بالإضافة لتحريك الأشياء ونقلها ، وهذا ثابت لهم إلى أن يرث الله الأرض وما عليها ومن عليها ، ولا يوجد ما يدل على اختصاصه بزمن معين ، وان كان إظهار هذا الأمر عيانا خص الله به سيدنا سليمان فانه لا ينفي عنهم القدرة بعده ، ودل على هذا إمساك الرسول بالشيطان أكثر من مرة ، ولولا تذكره لدعوة أخيه سليمان الواردة في قوله تعالى ﴿**قَالَ رَبِ** اغْفِرْ لِي وَهَبْ لِي مُلْكاً لَّا يَنبَغِي لِأَحَدٍ مِّنْ بَعْدِي إِنَّكَ أَنتَ الْوَهَّابُ ﴾[4] لأعطاه لصبيان المدينة يلعبون به ، واليكم الأدلة التي تثبت ما ذهبت إليه في هذا الطرح :

1- نقل عرش بلقيس من الحقائق التي عرفها الناس منذ طفولتهم والتي وردت مفصلة في كتاب **الله تعالى ، وفيها** طلب سيدنا سليمان من الجن إحضار عرش بلقيس فكان الرد في قوله تعالى : ﴿ قَالَ عِفْرِيتٌ مِّنَ الْجِنِّ أَنَا آتِيكَ بِهِ قَبْلَ أَن تَقُومَ مِن مَّقَامِكَ وَإِنِّي عَلَيْهِ لَقَوِيٌّ أَمِينٌ قَالَ **الَّذِي عِندَهُ عِلْمٌ** مِّنَ الْكِتَابِ أَنَا آتِيكَ بِهِ قَبْلَ أَن يَرْتَدَّ إِلَيْكَ طَرْفُكَ ..﴾[5] ورغم ان ابن تيمية ينقل كلاما عن الذي عنده علم من الكتاب فيقول :(... كذلك ذكره المفسرون عن ابن عباس وغيره أن الملائكة أتته به أسرع مما كان يأتي به العفريت)[6] إلا أن هذا وان صح فهو لا ينفي قدرة الجن عن نقل العرش ولكن يبين تفاوت سرعة النقل .

2- قيام الجن بالعمل لدى سيدنا سليمان قال تعالى:﴿.. وَمِنَ الْجِنِّ مَن يَعْمَلُ بَيْنَ يَدَيْهِ بِإِذْنِ رَبِّهِ وَمَن يَزِغْ مِنْهُمْ عَنْ أَمْرِنَا نُذِقْهُ مِنْ عَذَابِ السَّعِيرِ يَعْمَلُونَ لَهُ مَا يَشَاءُ مِن مَّحَارِيبَ وَتَمَاثِيلَ وَجِفَانٍ كَالْجَوَابِ وَقُدُورٍ رَّاسِيَاتٍ ..﴾[7] ، قال السيوطي في تفسير معنى : (محاريب) أبنية مرتفعة يصعد

---

[1] - **الأنعام** الآية 148
[2] - **بدائع الفوائد** (1/ 287 / 288)
[3] **الحجر** الآية -34-35
[4] - سورة ص الآية - 35
[5] - **النمل** الآية {39-40}
[6] - **النبوات** (ص: 293) ابن تيمية
[7] -**سورةسبا** الآية (12-13)

يصعد إليها بدرج { **وجفان** } **جمع جفنة** { **كالجواب** } جمع جابية وهو حوض كبير يجتمع على الجفنة ألف رجل يأكلون منها { وقدور راسيات } ثابتات لها قوائم لا تتحرك عن أماكنها [1]

3- بالإضافة لأعمال البناء التي قام الشياطين بانجازها لسيدنا سليمان كان منهم من يقوم بالغوص بالبحار تنفيذا لأمره **قال تعالى** : ﴿وَمِنَ الشَّيَاطِينِ مَن يَغُوصُونَ لَهُ وَيَعْمَلُونَ عَمَلاً دُونَ ذَلِكَ وَكُنَّا لَهُمْ حَافِظِينَ ﴾[2] قال الشيخ الشنقيطي رحمه الله تعالى : (..أي يغوصون له في البحار فيستخرجون له منها الجواهر النفيسة كاللؤلؤ والمرجان) [3]

4- ثبت نصاً قدرة الجان على الطيران ، وتفوق المردة على غيرهم بقدرتهم على الصعود إلى السماء الدنيا ومحاولة استراق السمع ، وقد ورد ذلك في سورة الصافات في قوله تعالى : ﴿**إِنَّا** زَيَّنَّا السَّمَاء الدُّنْيَا بِزِينَةٍ الْكَوَاكِبِ * وَحِفْظاً مِّن كُلِّ شَيْطَانٍ مَّارِدٍ * لَا يَسَّمَّعُونَ إِلَى الْمَلَإِ الْأَعْلَى وَيُقْذَفُونَ مِن كُلِّ جَانِبٍ * دُحُوراً وَلَهُمْ عَذَابٌ وَاصِبٌ * إِلَّا مَنْ خَطِفَ الْخَطْفَةَ فَأَتْبَعَهُ شِهَابٌ ثَاقِبٌ ﴾[4] فهل يُعرض الشياطين المردة أنفسهم للموت حرقاً لأجل الوسوسة ؟ أم يبغون من ذلك فائدة يوظفونها لإيذاء ابن ادم بأي طريقة تشفي غليلهم ؟

5- **قال تعالى** : ﴿وَأَنَّهُ كَانَ رِجَالٌ مِّنَ الإِنسِ يَعُوذُونَ بِرِجَالٍ مِّنَ الْجِنِّ فَزَادُوهُمْ رَهَقاً ﴾[5] قال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله تعالى : (وقال غير واحد من السلف : **كان الرجل من الإنس إذا نزل بالوادي قال** : أعوذ بعظيم هذا الوادي من شر سفهاء قومه فلما استغاثت الإنس بالجن ازدادت الجن طغيانا وكفرا)[6] ،**وقال ابن أبي حاتم** : عن كردم بن أبى السائب الأنصاري رضي الله عنه ، **، قال** : خرجت مع أبى إلى المدينة في حاجة ، وذلك أول ما ذكر رسول الله صلى الله عليه وسلم بمكة فآوانا المبيت إلى راعي غنم ، فلما انتصف الليل جاء ذئب فأخذ حملا من الغنم ، فوثب **الراعي فقال** : يا عامر الوادي أنا جار دارك فنادى مناد لا نراه يا سرحان أرسله فأتى الحمل يشتد حتى دخل في الغنم ، وأنزل الله على رسوله بمكة : ﴿ وَأَنَّهُ كَانَ رِجالٌ مِنَ الإِنْسِ يَعُوذُونَ بِرِجالٍ مِنَ الْجِنِ ..﴾[7] وهنا لابد لنا من وقفة ، فهذا الحديث اثبت إرجاع الحمل بعد الاستغاثة بملك الوادي من الجن ، وهذا ليس بالأمر الجديد على العرب فقد كان هذا دأبهم عند نزولهم بأي وادي أو مكان مقفر ، ولو كان الأمر مجرد خرافات لما استشرى وانتشر بينهم ، فان رددت هذا الحديث فما قولك بإثبات الله سبحانه وتعالى لهذا الأمر في الآية الأنفة الذكر ؟

6-اختلف العلماء في تفسير شكوى سيدنا أيوب عليه السلام[8] بين الأخذ بظاهر النص أو تأويله ، ﴿ وَاذْكُرْ عَبْدَنَا أَيُّوبَ إِذْ نَادَى رَبَّهُ أَنِّي مَسَّنِيَ الشَّيْطَانُ بِنُصْبٍ وَعَذَابٍ ﴾ **وقد ذكر القرطبي كلاما** كثيرا عند تفسيره لهذه الآية لمن أراد الاستزادة [9] ولكننا كمسلمين نؤمن أن سيدنا أيوب مسه ضُر ضُر ما تسبب به الشيطان ، مما جعله يرفع صوته بالدعاء ويتضرع لربه أن يكشف عنه الضر.

7- **عن أبي الدرداء قال** : قام رسول الله صلى الله عليه وسلم فسمعناه **يقول** : " **أعوذ بالله منك** " **ثم قال** : " **ألعنك بلعنة الله** " ثلاثا وبسط يده كأنه يتناول شيئا فلما فرغ من الصلاة قلنا يا رسول الله قد سمعناك تقول في الصلاة شيئا لم نسمعك تقوله قبل ذلك ورأيناك بسطت يدك قال : " **إن** عدو الله إبليس جاء بشهاب من نار ليجعله في وجهي فقلت **أعوذ بالله منك ثلاث مرات . ثم قلت** :

---

[1] - تفسير الجلالين - المحلي والسيوطي - طبعة دار الحديث (ص: 564)
[2] - الأنبياء الآية 82
[3] - أضواء البيان (4/ 236)
[4] - **الصافات** الآية 6--10
[5] - **الجن** الآية 6
[6] - أولياء الرحمن وأولياء الشيطان (ص: 111، بترقيم الشاملة آليا)
[7] - تفسير **القرآن** العظيم : **ابن ابي حاتم الجزء** 10 **صفحة** : 239
[8] - **العشر** الآية 41
[9] - تفسير القرطبي (15/ 209)

ألعنك بلعنة الله التامة فلم يستأخر ثلاث مرات ثم أردت أخذه والله لولا دعوة أخينا سليمان لأصبح موثقا يلعب به ولدان أهل المدينة ". **رواه مسلم**[1]

8- عن أبي هريرة رضي الله تعالى عنه - عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال إذا كانت أول ليلة من رمضان صفدت الشياطين ومردة الجن وغلقت أبواب النار فلم يفتح منها باب وفتحت أبواب الجنة فلم يغلق منها باب ونادى مناد يا باغي الخير أقبل ويا باغي الشر أقصر ولله عتقاء **من النار وذلك** في كل ليلة "[2] ، الأصل في الكلام حمله على الظاهر والحقيقة ، والأوصاف الواردة في الحديث تؤكد أن أبواب النار تغلق ، وان أبواب الجنة تفتح ، وان الشياطين ومردة الجن تصفد ، وهنا يلزمنا التوقف لبرهة ومحاولة فهم كلام رسول الله صلى الله عليه وسلم الذي لا ينطق عن الهوى ، الذي ما يتلفظ بكلمة إلا ولها مدلول عظيم ، علمه من علمه وجهله من جهله ، فقد قرن الشياطين ومردة الجن في وقوع التصفيد عليهم ، وفصل بينهما بحرف (**و**) مما يعني اختلاف المذكورين ، إما في الشكل أو القدرات أو الأعمال التي يقومون بها ، رغم اتحادهم في **الجنس** ، **و**أقوال علماء أهل السنة والجماعة تنص على ان الجن اسم يشمل إبليس ونسله ، وان الشيطان يطلق على الكافر من امة الجن ، قال الإمام الرازي :(الأصح أن الشياطين قسم من الجن ، فكل من كان منهم مؤمناً فإنه لا يسمى بالشيطان ، وكل من كان منهم كافراً يسمى بهذا **الإسم**)[3] **و**في مقدمة الشياطين يأتي القرين ، وأما المارد فهو شيطان عاتي قوي ، ومنه مسترقوا السمع ، والذين أنكروا قدرة الشيطان على الإيذاء ، يقولون إن المعاصي تقل في رمضان نتيجة استقوا الإنسان على شهواته وذلك لخصوصية الشهر بالخير ، حيث استدلوا بكلام الإمام ابن تيمية رحمه الله تعالى حين قال: (وما ذاك إلا لأنه في شهر رمضان تنبعث القلوب إلى الخير و الأعمال الصالحة التي بها و بسببها تفتح أبواب الجنة و يمتنع من الشرور التي بها تفتح أبواب النار و تصفد الشياطين فلا يتمكنون أن يعملوا ما يعملونه في الإفطار فإن المصفد هو المقيد لأنهم إنما يتمكنون من بني آدم بسبب الشهوات فإذا كفوا عن الشهوات صفدت الشياطين)[4] ومراد الشيخ الشيخ يؤخذ في سياق الموضوع الذي ورد فيه الكلام ، فلا يجوز الاستشهاد بالمبتور ، وكذلك كلام الرسول صلى الله عليه وسلم يحمل على حقيقته ، فإثباته لوقوع التصفيد عليهم يثبت قدرتهم على الإيذاء الحقيقي ، وإلا كان كلام الرسول صلى الله عليه وسلم -الذي هو وحي غير متعبد به - بخصوص التصفيد لغواً من عنده ، وحاشاه أن يتقول على رب العالمين .

9- **عن أبي السائب قال** : دخلنا على أبي سعيد الخدري فبينما نحن جلوس إذ سمعنا تحت سريره **فنظرنا** فإذا فيه حية فوثبت لأقتلها وأبو سعيد يصلي فأشار إلي أن أجلس فجلست فلما انصرف أشار إلى بيت في الدار فقال : أترى هذا البيت ؟ فقلت : **نعم فقال** : كان فيه فتى منا حديث عهد **بعرس قال** : فخرجنا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم إلى الخندق فكان ذلك الفتى يستأذن **رسول** الله صلى الله عليه وسلم بأنصاف النهار فيرجع إلى أهله فاستأذنه يوما فقال له رسول الله صلى الله عليه وسلم : " خذ عليك سلاحك فإني أخشى عليك قريظة " . فأخذ الرجل سلاحه ثم رجع فإذا امرأته بين البابين قائمة فأهوى إليها بالرمح ليطعنها به وأصابته غيرة فقالت له : **اكفف** عليك رمحك وادخل البيت حتى تنظر ما الذي أخرجني فدخل فإذا بحية عظيمة منطوية على الفراش فأهوى إليها بالرمح فانتظمها به ثم خرج فركزه في الدار فاضطربت عليه فما يدري أيهما كان أسرع موتا : الحية أم الفتى ؟ قال : فجئنا رسول الله صلى الله عليه وسلم وذكرنا ذلك له **وقلنا** : ادع الله يحييه لنا فقال : " **استغفروا لصاحبكم** " **ثم قال** : " إن لهذه البيوت عوامر فإذا رأيتم منها شيئا فحرجوا عليها ثلاثا فإن ذهب وإلا فاقتلوه فإنه كافر " . وقال لهم : " اذهبوا

---

[1] - (صحيح) 1012 - [35] مشكاة المصابيح - التبريزي (1/ 221)

[2] - صحيح 1642 صحيح وضعيف سنن ابن ماجة (4/ 142)، صحيح الترغيب والترهيب (2 / 68)

[3] - التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب (19/ 143)

[4] - مجموع الفتاوى (14/ 167)

فادفنوا صاحبكم "[1] وعن ابن عباس أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال :" الحيات مسخ الجن صورة كما مسخت القردة و الخنازير من بني إسرائيل "[2]

10- عن عثمان بن أبي العاص قال لما استعملني رسول الله صلى الله عليه و سلم على الطائف جعل يعرض لي شيء في صلاتي حتى ما أدري ما أصلي فلما رأيت ذلك رحلت إلى رسول الله صلى الله عليه و سلم فقال ابن أبي العاص قلت نعم يا رسول الله قال ما جاء بك قلت يا رسول الله عرض لي شيء في صلواتي حتى ما أدري ما أصلي قال ذاك الشيطان ادنه فدنوت منه فجلست على صدور قدمي قال فضرب صدري بيده وتفل في فمي وقال اخرج عدو الله ففعل ذلك ثلاث مرات **ثم قال الحق بعملك قال فقال عثمان** فلعمري ما أحسبه خالطني بعد " [3]

11- وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال : وكلني رسول الله صلى الله عليه وسلم بحفظ زكاة رمضان فأتاني آت فجعل يحثو من الطعام فأخذته فقلت لأرفعنك إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم قال إني محتاج وعلي دين وعيال ولي حاجة شديدة فخليت عنه فأصبحت فقال النبي صلى الله عليه وسلم : يا أبا هريرة ما فعل أسيرك البارحة قال قلت يا رسول الله شكا حاجة شديدة وعيالا فرحمته فخليت سبيله قال أما إنه قد كذبك وسيعود فعرفت أنه سيعود لقول رسول الله صلى الله عليه وسلم إنه سيعود فرصدته فجاء يحثو الطعام وذكر الحديث إلى أن قال فأخذته يعني في الثالثة فقلت لأرفعنك إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم وهذا آخر ثلاث مرات تزعم أنك لا تعود ثم تعود قال دعني أعلمك كلمات ينفعك الله بها قلت ما هن قال إذا أويت إلى فراشك فاقرأ آية الكرسي الله لا إله إلا هو الحي القيوم حتى تختم الآية فإنك لن يزال عليك من الله حافظ ولا يقربك شيطان حتى تصبح فخليت سبيله فأصبحت فقال لي رسول الله صلى الله عليه وسلم ما فعل أسيرك البارحة قلت قال ما هي قلت قال لي إذا أويت إلى فراشك فاقرأ آية الكرسي من أولها حتى تختم الآية الله لا إله إلا هو الحي القيوم وقال لن يزال يا رسول الله زعم أنه يعلمني كلمات ينفعني الله بها فخليت سبيله عليك من الله حافظ ولا يقربك شيطان حتى تصبح وكانوا أحرص شيء على الخير فقال النبي صلى الله عليه وسلم : أما إنه قد صدقك وهو كذوب تعلم من تخاطب منذ ثلاث ليال يا أبا هريرة قال لا قال ذاك الشيطان " [4] فهذا الشيطان علاوة على سرقته للطعام ، كانت هيئته على شكل إنسان ، إذ لو كانت سحنته منكرة لدى أبو هريرة لاستنجد بالمسلمين ، هذا إن لم يقدر عليه ، أو لذكر ذلك في حديثه للرسول ، وهذا يضيف صفة القدرة على التشكل إلى صفاتهم الأخرى.

12- حذر رسول الله صلى الله عليه وسلم امته فقال:" كفوا صبيانكم عند فحمة العشاء وإياكم والسمر بعد هدأة الرجل فإنكم لا تدرون ما يبث الله من خلقه ؟ فأغلقوا الأبواب وأطفئوا المصباح **وأكفئوا الإناء وأوكوا السقاء** "[5] يبين الحديث التالي الذين يبثهم الله من خلقه عند فحمة العشاء

13- قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "لا ترسلوا فَواشِيَكم وصبيانكم إذا غابت الشمس ؛ حتى تذهب فحمة العشاء ؛ فإن الشياطين تنبعث إذا غابت الشمس حتى تذهب فحمة العشاء".[6]

(الفولثي): كل ما فشا وانتشر من المال : الإبل ، والغنم ، والبقر.[7]

14- لقد عصم الله سبحانه وتعالى الرسل من شر الشياطين ، ورغم علم الشياطين بذلك إلا أنها تكاثفت وتحزبت وهجمت على خير الخلق صلى الله عليه وسلم ويروي الحادثة الصحابي أبي التياح فيقول " قلت لعبد الرحمن بن خنبش التميمي رضي الله عنه وكان كبيرا أدركت رسول الله صلى الله عليه وسلم قال نعم قلت كيف صنع رسول الله صلى الله عليه وسلم ليلة كادته الجن قال

---

[1] - (صحيح) **رواه مسلم** 4118 - [15] مشكاة المصابيح - التبريزي (2/ 436)

[2] = (صحيح) 5514 - الجامع الصغير وزيادته (ص: 552)انظر حديث رقم : 3203 في صحيح الجامع

[3] - صحيح 3538 صحيح ابن ماجة (2/ 273)

[4] - (صحيح) 610 - صحيح الترغيب والترهيب (1/ 148)رواه البخاري وابن خزيمة وغيرهما

[5] - (3454) السلسلة الصحيحة - **مختصرة** (9/ 241)

[6] - صحيح أبو داود (2604)، **وأحمد** (3/312 و386 و395).

[7] - المفهم **لما أشكل من** تلخيص **كتاب مسلم** (7/ 378)

إن الشياطين تحدرت تلك الليلة على رسول الله صلى الله عليه وسلم من الأودية والشعاب وفيهم شيطان بيده شعلة من نار يريد أن يحرق بها وجه رسول الله صلى الله عليه وسلم فهبط إليه جبريل عليه السلام فقال يا محمد قل قال ما أقول قال قل أعوذ بكلمات الله التامة من شر ما **خلق** وذرأ وبرأ ومن شر ما ينزل من السماء ومن شر ما يعرج فيها ومن شر فتن الليل والنهار ومن شر كل طارق إلا طارقا يطرق بخير يا رحمن قال فطفئت نارهم وهزمهم الله تبارك وتعالى " [1] فان كانت الشياطين تجرأت على المعصوم فما تراها تفعل معنا ؟ .

15- عن أبي ذر رضي الله تعالى عنه ان رسول الله صلى الله عليه وسلم قال :" **إذا قام أحدكم** يصلي فإنه يستره إذا كان بين يديه مثل آخرة الرحل فإذا لم يكن بين يديه مثل آخرة الرحل فإنه يقطع صلاته الحمار و المرأة و الكلب الأسود قيل : **ما بال الكلب الأسود من الكلب الأحمر ؟ قال** : الكلب الأسود شيطان " [2] أفلا يدل تحذير الرسول صلى الله عليه وسلم من الكلب الأسود على قدرة الشياطين على الأذية ؟ وهل هناك أذية أكثر من التشويش عليك وقطع صلاتك ؟.

16- أمرنا الرسول صلى الله عليه وسلم بالتعوذ عند الدخول **لمكان قضاء الحاجة** ؛ لان الشياطين تحضرها فعن زيد بن أرقم ان رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : "إن هذه الحشوش محتضرة فإذا أتى أحدكم الخلاء فليقل : **أعوذ بالله من الخبث الخبائث** "[3] **الحشوش** (يعني الكُنُف ومَواضع **ومَواضع قضاء الحاجة**)[4] محتضرة قال ابن تيمية :(أي يحضرها الشيطان)[5]

17- ما ورد بخصوص الطاعون مثل قوله صلى الله عليه وسلم :" **الطاعون وخز أعدائكم من** الجن و هو لكم شهادة "[6] .

18- قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " إن الشيطان ليستحل الطعام الذي لم يذكر اسم الله عليه و إنه لما جاء بهذا الأعرابي ليستحل به فأخذت بيده و جاء بهذه الجارية ليستحل بها فأخذت بيدها فوالذي نفسي بيده أن يده في يدي مع أيديهما ".[7]

19- عن أبي هريرة رضي الله عنه قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " صياح المولود حين يقع نزغة من الشيطان " [8] ونزغ هنا بمعنى طعن ، فان كان الطفل الصغير الذي لم يذنب ولم يرى من الحياة إلا بصيص نور ، لم يسلم من أذية الشيطان ، افيسلم أبوه وأمه من تسلط الشيطان وأذيته ؟

20- كثيرة هي الأذكار والتعاويذ التي تفضل الله بها علينا ، لتكون حصناً منيعاً يقينا شر الشياطين ، وهي تتناسب وكل أحوال الإنسان ، سواء في فراشه أو عند خروجه ، أو أكله وشربه أو لبسه لثوبه أو خلعه ، وغيرها من الحالات التي تعتري الإنسان ، ولئن دلت هذه الأذكار **على** شيء ، فإنما تدل على قدرة الشياطين على الإيذاء الفعلي الحقيقي ، بأي شكل كان ، وإن الأذكار هي العاصمة منه والقاصمة له ، فان لم يكن هذا هو المقصود منها ، لكان كلام الرسول صلى الله عليه وسلم لغواً – **حاشاه** - وهذا ممتنع بحقه ؛ كون كلامه وحي غير متعبد به قال **تعالى** : ﴿إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى ﴾[9] ومن غير المعقول ان يأتي به من عنده من غير أن يشير إلى ذلك كما كما فعل في حادثة تأبير النخل .

---

[1] - (**حسن**) 1602 - صحيح الترغيب والترهيب (2/ 120)
[2] - (صحيح) 721 - الجامع الصغير وزيادته (ص: 73) حديث رقم : 719 في صحيح الجامع
[3] - (صحيح) 4027 الجامع الصغير وزيادته (ص: 403)-انظر حديث رقم : 2263 في صحيح الجامع
[4] - النهاية **في** غريب **الأثر** (1/ 969، بترقيم **للشاملة** آليا) **المبارك الجزري**
[5] - الفرقان بين أولياء الرحمن وأولياء الشيطان ابن تيمية (ص: 46، بترقيم الشاملة آليا)
[6] - (صحيح) 7398 - الجامع الصغير وزيادته (ص: 740) انظر حديث رقم : 3951 في صحيح
[7] - (صحيح) 2533 - صحيح وضعيف الجامع الصغير (6/ 480) انظر حديث رقم : 1653 في صحيح **الجامع** .
[8] - (متفق عليه) 70 - [8]مشكاة المصابيح - التبريزي (1/ 15)
[9] - **النجم** الآية 4

21- ذكر الله سبحانه وتعالى في القران الكريم الجان وإبليس والشيطان بأكثر من مائتي موضع وذكر مادة السحر بأكثر من خمسين موضعاً وربط بينهم بالتحذير والتنفير ، والسؤال المنطقي هنا : هل تكرر هذا الكم يدل على عظمة وخطورة الأمر أم هو من باب الترف واللغو – **وحاشا** لله أن يكون هذا المراد - ؟

المطلب الثالث : شبهة القضاء على الطاعون

عن أسامة بن زيد رضي الله تعالى عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال : " **إذاسمعتم** بالطاعون في أرض فلا تدخلوها وإذا وقع بأرض وأنتم بها فلا تخرجوا منها فرارا منه وفي رواية :إن هذا الوجع أو السقم رجز عذب به بعض الأمم قبلكم (أو طائفة من بني إسرائيل) **ثم** بقي بعد بالأرض فيذهب المرة ويأتي الأخرى فمن سمع به في أرض فلا يقدمن عليه ومن وقع بأرض وهو بها فلا يخرجنه الفرار منه " [1] هذا الحديث الصحيح المروي **من عدةطرق عن جمع من الصحابة** ، هو العمدة الذي اعتمده في إثبات بقاء الطاعون بالأرض ، وعدم القضاء عليه كما يدعي علماء الغرب ، الذين نتلقف ونتسابق لإثبات ما يقولونه ، ونتداعى لتكذيب ما ورد على لسان اصدق البشر ، الذي ينقل إلينا كلام رب العالمين بغير زيادة ولا نقصان ، فأحاديث **الطاعون لو تمعنت** بها لوجدتها حافلة بتأكيدات نبوية ، هي بمثابة سنن إلهية يثبتها ويكررها الرسول صلى الله عليه وسلم بعدة أحاديث ولذا استوجب هذا الأمر وقفات تتخللها مقارنات نستخلص منها الحقائق .

الوقفة الأولى : أن الطاعون عقوبة يعاقب بها الله سبحانه الأمم الكافرة على معاصي **استشرت** فيها ولم تجد منكراً لها ، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " ... لم تظهر الفاحشة في قوم قط حتى يعلنوا بها إلا فشا فيهم الطاعون و الأوجاع التي لم تكن مضت في أسلافهم الذين مضوا .."[2] ، وسيتبن لكم بنهاية هذه الوقفات انه عذاب وليس مرضاً عادياً ينشط بتوفر مسبباته ، وهو بنفس الوقت رحمة ورفع منزلة لمن أصابه من امة الإسلام ، فعن عائشة رضي الله عنها قالت سألت رسول الله صلى الله عليه وسلم عن الطاعون فقال : " كان عذابا يبعثه الله على من كان قبلكم فجعله الله رحمة للمؤمنين ما من عبد يكون في بلد فيكون فيه فيمكث لا يخرج صابرا محتسبا يعلم أنه لا يصيبه إلا ما كتب الله له إلا كان له مثل أجر شهيد " [3]

الوقفة الثانية : **الأمر النبوي بعدم الدخول أو الخروج من ارض الطاعون ، والتي قد تكون** منطقة محصورة كتجمع أو قرية أو مدينة ، وهذه الأماكن عادة ما يدخلها الإنسان ماشياً **على** قدميه أو راكبا وسيلة نقل ، وبكل الأحوال فهو غالباً لن يستطيع معرفة أخبار المنطقة إلا إذا اشرف على تخومها ، وهنا الأمر بعدم الدخول يأتي من باب الحرص على سلامته ، والأمر بعدم الخروج فيه سلامة لغيره ، وفي هذا دليل قطعي على أن العدوى لا تنتقل بالهواء ، وإلا **لأصابت** القادم إلى مكان الوباء ولانتقلت عن بعد بواسطة الخارج ، ولو تتبعنا كلام أهل العلم ألان ، لوجدنا أنهم يؤيدون ما أكده رسول الله صلى الله عليه وسلم منذ ما يزيد على ألف وأربعمائة سنة ، فالمصاب بالطاعون الرئوي ينقل المرض عن طريق الرذاذ المتطاير منه في الهواء إلى البشر الآخرين ، ومعلوم أن الرذاذ لا يتعدى الأمتار القليلة ويتساقط بعدها على الأرض ، ولذا فدائرة الوباء محدودة وعلى هذا الأساس فالحجر الذي يترتب عليه تقييد الحركة ، مفيد في الحد من انتشار الوباء ، وأمر الرسول هو أول حجر صحي يطبق قديما .

الوقفة الثالثة : جاء في تعريف علماء الغرب للطاعون وأسبابه وأعراضه أن الطاعون نوعان **الأول** :الطاعون الدبلي أو الدملي ، وهو أكثر أشكال الطاعون شيوعاً على الصعيد العالمي، وهو ينجم عن لدغة برغوث حامل للعدوى فتلتهب العقدة الليمفاوية وتتوتر وتصبح مؤلمة ويُطلق

---

[1] - صحيح 2931 - السلسلة الصحيحة - **مختصرة** (7/ 132) أخرجه البخاري و مسلم

[2] - (صحيح) الجامع الصغير وزيادته (ص: 1394)انظر حديث رقم : 7978 في صحيح الجامع

[3] - (صحيح) 1400- صحيح الترغيب والترهيب (2/ 73) **رواه البخاري**

عليها اسم "**الدبل**". وعادةً ما توجد في مناطق تحت الإبطين وفي أعلى الفخذ ، ويُعتبر انتقال الطاعون الدبلي بين البشر أمراً نادر الحدوث.

الثاني : الطاعون الرئوي فمن الممكن أن يتطور الطاعون الدبلي وينتشر إلى الرئتين ، والذي يُعتبر من أشد أشكال الطاعون فتكاً. وقد لا تزيد فترة حضانته على 24 ساعة ، وهو أقل أنواع الطـاعون انتشاراً ، ولكنه الأكثر خطورةً ، لأنه يمكن أن ينتقل من شخص لآخر عن طريق السعال ، وقد تظهر الأعراض خلال ساعات قليلة من العدوى)[1] ، **وبالنظر إلى ما جاء في** المواقع المهتمة بأمر الطاعون تجد اضطراباً جلياً يزرع الشك في كل ما يوردونه حول موضوع الطاعون ، وستكتشف هذا من خلال هذه الوقفات .

الوقفة الرابعة : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " الطاعون شهادة لأمتي وخز أعدائكم من **الجن غدة كغدة الإبل تخرج بالآباط والمراق** .."(**المراق** : ما سفل من البطن فما تحته من المواضع التي ترق جلودها)[2] ، وبناءً على ما أورده الرسول صلى الله عليه وسلم فان أعراض وباء الطاعون المسلط كعذاب على الأمم يتمثل في انتفاخ بالإبط وأسفل البطن ، وهذه أعراض **الطاعون الدبلي كما** سبق بيانه ، والذي سببه كما ادعوا عض البراغيث ، وفي هذا إشكال يتمثل في معارضة الواقع لكلام العلماء ، حيث تثبت الحقائق المنقولة عبر التاريخ أن القتلى تتراوح أعدادهم بين الآلاف إلى الملايين ، والقول بان سبب الطاعون الجرذان وعضة برغوث ، يتطلب **تواجد مئات الملايين** منها ، والتي يمكن ملاحظة تواجدها من قبل أي إنسان قبل تكاثرها وخروجها للعلن هكذا ، ولو حدث هذا الأمر لأثبته المؤرخون كما اثبتوا إصابة البعض ومعافاة آخرين خالطوهم وقاموا بتمريضهم واشرفوا على دفنهم ، وقد أكد علماء الغرب أخيراً أن الطاعون لا ينتقل بالمخالطة ، وان المتسبب الأول والأخير هو البرغوث ، والأمر كذلك فهل يختار البرغوث ضحاياه انتقاءً بمواصفات خاصة ؟

ناهيك عن انتشار الوباء أحياناً بأماكن لا تشجع على تواجد أو تكاثر أو انتشار البراغيث ، **كما أن** التأكيد على انه لا ينتقل بالمخالطة يحصره في أعداد قليلة تتوافق والطاعون الموجود حاليا والذي لا يتجاوز مصابوه ألف حالة سنويا ، والذي يمكن أن يكون مرضاً ولا يصح أن يكون وباءً أو جائحة ، وقد ذكر العلماء انه من الممكن أن يتطور الطاعون الدبلي إلى رئوي ، **بمعنى ان** التطور ليس مرحلة مؤكدة يمر بها المرض ، وعلى هذا فتبقى مهمة نشر الوباء مناطة بالبرغوث والذي أرى انه حُمل أكثر من إمكانياته ، وإلصاق التهمة بالجرذان والبراغيث ، يشعرك بان الأماكن التي طالها الطاعون كانت شديدة القذارة ، وان أهلها بينهم وبين النظافة **عداء مستحكم** .

الوقفة الخامسة : الصق علماء الغرب تهمة انتشار الطاعون في بداية الأمر بالجرذان ، قبل أن يصححوا الخبر وينسبونه للمتسبب الرئيسي البرغوث ، والذي يستعمل الجرذان كمطية ، يتغذى على دمها وبنفس الوقت يقوم بحقنها فينقل إليها المرض ، ثم ينتقل إلى الإنسان إن صادفه فيكمل عمله معه ، وقد ذكروا أن القرويين بالصين والهند لاحظوا وجود أعداد من الجرذان نافقة سرعان ما تبعها انتشار الطاعون ، وقد عزوا سبب وصول الوباء لأوربا إلى انتقال **الجرذان** بواسطة السفن التجارية ، وفي هذا الأمر إشكال أخر ، فمعلوم أن أفضل وسيلة للنقل والتجارة بكل الأزمنة هي السفن ، وذلك لرخصها وسعتها الكبيرة ، ونسبة سلامتها العالية ، وهذه السفن من الضخامة بحيث تحتاج لطاقم كبير جداً لإدارتها ، ويختلف العدد باختلاف السفن فسفن المجاديف تحتاج عمالا أكثر من سفن الأشرعة وهذه تحتاج أكثر من سفن المحركات وكذا الحجم ، وانتقال الوباء عن طريق الجرذان التي تمتلئ بها السفن التجارية أمر فيه نظر ، أولاً : **نحتاج** لسفن تنقل الجرذان بدل البضائع ، لان الأعداد المطلوبة من الجرذان لنقل بكتيريا (اليرسينيا) **مسببة وباء الطاعون – والتي اكتشفت سنة ١٨٩٤**كما يزعمون – **التي تسببت بمقتل عشرات** الملايين ، فهذا العدد مؤكد انه يحتاج لعشرات السفن ، وتكون موزعة على موانئ متفرقة ،

---

[1] - موقع منظمة الصحة العالمية ومواقع أخرى بتصرف يسير

[2] - (صحيح) 1928 - السلسلة الصحيحة - **مختصرة** (4/ 561)

لضمان الانتشار الأمثل ، ومن ثم تحقيق العدد المثالي من الإصابات ، كون الإصابة بالمرض لا تنتقل بالهواء .

ثانياً : والأمر كذلك فان أفراد الطاقم هم الأكثر تعرضا للإصابة وهذا يطرح سؤالا محيراً وقل لغزاً ، مفاده انه في حالة أصيب طاقم السفينة فكيف وصلت السفن للموانئ المقصودة ؟ ولعلكم ستقولون انه سيكون هناك ناجون وهذا ممكن ولكن ألا يتناقل البحارة بالسفن الأخبار عن بعد بوجود مرض فتاك بينهم فيتخذ المسئولون عن الموانى الاحتياطات اللازمة ؟

الوقفة السادسة : من المعلوم طبياً أن الأمراض تنتشر إن وجدت البيئة الحاضنة والناقلة ، وبالنسبة للطاعون فقد قال البروفيسور أدلن :(ان الحاضن والناقل للطاعون هما الجرذان والبراغيث ..)[1] وهما غالباً ما يكونا قرينان ، فبيئة القمامة والأوساخ تجمعهما ، والسؤال هنا كيف لا ينتشر الطاعون ألان مع وجود شكاوى رسمية بمدن مثل باريس ونيويورك وغيرها تفيد تجاوز أعداد الجرذان للملايين ؟ أضف إلى ذلك إدراج بعض الهيئات العلمية لبعض الحيوانات الأليفة كناقل للمرض كالقطط مثلاً ، وهذه تعيش مع البشر بالبيوت وتعد بالملايين ، والقول بأنها تحت رعاية طبية لا يمنع وصول البكتيريا إلى بعضها ، فمن المعلوم أيضا عدم اكتشاف مصل للوقاية من بكتيريا الطاعون .

الوقفة السابعة : يعلم الجميع بان الغرب يكرمون علماءهم وقادتهم الذين يتميزون في مجال عملهم ، وهذا ما يفتقده أهل العلم بالوطن العربي فيسارعون للحاق بالمؤسسات الغربية ، ويختلف تكريم الشخص بناء على المنفعة التي قدمها للبشرية فمن ترشيح لجائزة نوبل ، لإنشاء معهد أو جامعة تسمى باسمه ، إلى ترفيعه وعائلته بمناصب تتناسب وخدماته ومؤهلاته وغير ذلك ، هذا علاوة على نشر ذلك بوسائل الإعلام تخليداً لذكره ، وبخصوص موضوعنا فيؤكد المؤرخون ان مرض الطاعون قضى على ثلث سكان أوربا ، وتضاربت تقديرات القتلى فيه بين 25 إلى 40 مليون قتيل[2] ، وهنا الغرابة تنتاب كل من يهمه الأمر ، فعند البحث عن مكتشف سبب الطاعون ، لا تجد إلا بعض الأخبار الجانبية والقليلة بموسوعة ويكيبيديا ، ولا تجد أي مظهر من مظاهر الإشادة بالعمل أو التكريم بعالم الجراثيم الفرنسي (ألكسندر ييرسن) ، والذي ذهب إلى ان الجرذان هي ناقلة المرض ، وبالمثل عومل زميله الذي ادعى ان البراغيث هي ناقلة المرض واكتشف لقاحا لهذا المرض ، وهذا يؤكد ما اذهب إليه في بحثي ، وهو أن الطاعون الذي يدعون اكتشاف سببه وعلاجه ، ليس الوباء القاتل الذي حصد أرواح عشرات الملايين ، ناهيك عن الأخبار الشحيحة المتعلقة بحقيقة المرض وتطوره ومسيرته وكل ما يتناوله ، وهذا التعتيم عادة ما يستعمله الغرب لإثبات تفوقه كما فعلوا في موضوع النزول على القمر ، ولتمرير منتجاته وصفقاته كأنفلونزا الخنازير وغيرها .

الوقفة الثامنة : ذكروا أن مسببة الطاعون بكتيريا عصوية ، (البكتيريا كائن حي يحتاج إلى بيئة تناسبه كي يستمر في البقاء ، وقد بينت الأبحاث العلمية أن البكتيريا تنتهي بعد القضاء على المرض بفترة قليلة)[3] ، وهي تتباين من نوع لأخر حسب البيئة الحاضنة والمحيطة بها ، ولقد ذكر العلماء بمعهد ماكس بلانك الألماني أن سلالة واحدة هي المتسببة بمقتل عشرات الملايين بمرض الطاعون منذ القرن الرابع عشر والى ألان ، وان أقدم بكتيريا تم اكتشافها لمرض الطاعون تعود لفتاة دفنت منذ خمسة ألاف سنة بل كانوا أكثر تحديدا فقدروها بأربعة ألاف وتسعمائة سنة [4] ، ولو سلمنا جدلا أن البكتريا المكتشفة بعظام الفتاة وقتلى الطاعون خلال القرون الماضية في أوروبا واسيا وباقي القارات ، هي البكتيريا العصوية (اليرسينيا) المكتشفة حديثاً ، فهذا يعني أنها موجودة بعظام القتلى المدفونون بمواطن الإصابة ، فما الذي يؤخر ظهور

---

[1] - مجلة العلوم الطبية والوقائية ص 55 تصدر عن هيئة العلوم والثقافة - الاردن

[2] - مجلة فعاليات الأكاديمية الوطنية للعلوم العدد 21 بتصرف

[3] - الكائنات الحية الدقيقة ص 144 نشر مجلة العلوم الالكترونية

[4] - مجلة "سيل هوست آند مايكروب " العدد75 بتصرف

الطاعون في وجود ملايين الجرذان والبراغيث والبيئة الحاضنة ؟ وبتتبع المعلومات التي تذكر العلاج الفعال لمرض الطاعون ، نجد انه عبارة عن مضادً حيويً ، وهذا ما يثير الاستغراب والتساؤل ، فبكتيريا تقاوم العوامل المختلفة مدة خمسة ألاف سنة ، وتحصد أرواح عشرات الملايين يكون القضاء عليها ببساطة بمضاد حيوي ؟

الوقفة التاسعة : أصاب طاعون عمواس المسلمون فقتل منهم أكثر من عشرين ألف من ضمنهم مجموعة من كبار الصحابة ، كما فتك بعشرات الآلاف من الروم ، ومعلوم ان العرب كانوا قوما أميين ، يلجئون إلى الشعر لحفظ تاريخهم بل وحياتهم اليومية خوفا من الضياع ، وكم من قصائد ذكرت أحوالهم وما يعترضها من مشاق بكل أنواعها ، قال ابن فارس :(شِعر العرب ، ديوانُهم وحافظ مآثِرهم، ومُقيّدُ أحسابهم ..) [1] وقال التبريزي عن الشعر: (أفضل من كان به أمهر، و حظه فيه أوفر، وهم العرب الذين جعلوه ديوانهم الذي به يحفظون المكارم والمناسب ، ويقيدون به الأيام والمناقب ، ويخلدون به معالم الثناء ، ويبقون به مواسم الهجاء ، ويضمنّونه ذكر وقائعهم في أعدائهم ويستودعونه حفظ صنائعهم إلى أوليائهم) [2] وقال ابن قتيبة ("الشعر معدن علم العرب وسفر حكمتها، ومستودع أيامها، والسور المضروب على مآثرها ، والخندق المحجوز على مفاخرها ، والشاهد العدل يوم الفار ، والحجة القاطعة عند الخصم ..)[3] ، ولو كان للجرذان اثر وقت حدوث طاعون عمواس لسطروه ، بالإضافة إلى هذا ، شملت أشعارهم أخبار الحيوانات التي عايشوها ، النافعة منها والضارة ، وما اغفلوا شيئا يستحق الذكر ، ولو تتبعت كتب الشعر والتراث ، وكتب تاريخ العرب قبل الإسلام وبعده ، لما وجدت ذكراً للجرذان إلا النزر اليسير ، وان جاء ذكرها فيكون غالباً للتعبير عن الفقر المدقع وشح الأرزاق ، وذلك بالإشارة إلى عدم تواجدها بالبيوت ، وهذا كان حال اغلب العرب قبل انتشار الإسلام ، ناهيك عن ان البيئة الصحراوية الجافة غير مشجعة على انتشار الجرذان ، ولو كان للجرذان أثرً ملحوظ بحياتهم سلباً أو إيجاباً لما أغفلوه بدواوينهم .

الوقفة العاشرة : ورد في الحديث قول رسول الله صلى الله عليه وسلم (ثم بقي بعد بالأرض فيذهب المرة ويأتي الأخرى) وهذا هو فصل الخطاب بموضوع وباء الطاعون ، فهذا ليس اجتهادا بشريا يخطئ ويصيب أحيانا ، بل هو وحي يوحى ، فالطاعون كوباء يأتي على حين غرة ، وليس له مقدمات تنبئ بهجومه ، والادعاء بأنه موجود ببعض الدول كالكونغو والبيرو وغيرها ، ما هو إلا اجتهادات مبنية على أن مسبب الطاعون هي بكتيريا (اليرسينيا) التي تنقلها براغيث الجرذان ، وهذا تدحضه عدة حقائق بينت بعضها بهذه الوقفات وأزيدها توضيحا فأقول : دأب العلماء على التحذير من مخاطر الأمراض الفتاكة وكانت التوعية الصحية وسيلتهم الأولى ، وذلك عن طريق المؤتمرات والكتب ووسائل المعلومات البصرية والسمعية ، واهم من ذلك التوعية المجتمعية عن طريق المدارس والجامعات والمنضمات الصحية النشطة ، وما نلاحظه غياب كلي لموضوع الطاعون عن كل هذه المناشط ، رغم تأكيدهم على وجوده وعودته ، ويكفيك بيانا على أن انتشار وباء الطاعون أمر الهي ، وان المسببات ما هي إلا جنود يلتزمون وينفذون الأوامر بالوقت المحدد لهم ، انه رغم وجود البكتيريا التي يزعمون أنها سبب الإصابة به ، ورغم وجود المليارات من الجرذان ، وتوفر البيئة الخصبة لانتشاره من جهل وفقر وإهمال وعدم نظافة ، إلا ان الإصابة لا تتعدى الألف حالة سنويا حسب زعمهم ، رغم ان بالهند معابد تعج بالجرذان ، يتعبد بها الضلال بتقديس الجرذان ويتقربون إليها بتقديم افخر أنواع الأكل المتاح لديهم ، والتبرك ببقايا وفتات أكلها وفضلاتها طلبا للشفاء ، وينامون وأطفالهم بين الجرذان وهم يعدون بمئات الآلاف ، كما أن هنالك الملايين ممن يأكلون الجرذان ويستمتعون بلحمها الطيب حسب ادعائهم ، ويقولون إنها تساعد المرضى على سرعة الشفاء من أمراض عدة ، بحسب

---

[1] - الصاحبي في فقه اللغة (ص: 27)
[2] -- شرح حماسة أبي تمام : ج1 ، ص 3
[3] - عيون الأخبار ابن قتيبة ج2 : ، ص :185

تجاربهم ومعايشتهم لحالات المرض والجرذان ، ولو كان الغرب يؤمنون بصحة ما توصلوا إليه ، لدقوا ناقوس الخطر ولحضروا التعامل مع بعض الدول ، وألزموا سكانها بالحجر الصحي عند قدومهم لأي دولة ، كما فعلوا عند انتشار مرض السارس والأنفلونزا وغيرهما ، ناهيك عن ان أعراض المرض تتشابه إلى حد كبير وأعراض اغلب الأمراض ، وهذا يعني صعوبة اكتشافه إلى أن ينتشر ، ولو كانت الإصابة بالوباء محققة لاجتاح مناطق واسعة قبل أن تخرج المضادات الحيوية من مخازنها ، أضف إلى ذلك عدم استطاعتهم تأكيد أن البكتيريا المُكتشفة هي المسببة لوباء الطاعون ، وليست بكتيريا تنمو أو تتحول بعد موت حاملها ، وهذه هي التي وجدوها بموتى الطاعون ، فالوباء الفتاك باق بالأرض ، ولكن موعد ومكان اجتياحه هو بيد الله سبحانه وتعالى ، ولن يحدث ولو وفروا له كل ما باستطاعته ، من بكتيريا وجرذان وبراغيث وقمل وغيرها من الجنود ، قال الإمام ابن حجر رحمه الله تعالى : (ومما يؤيد أن الطاعون إنما يكون من طعن الجن وقوعه غالبا في أعدل الفصول وفي أصح البلاد هواء وأطيبها ماء ولأنه لو كان بسبب فساد الهواء لدام في الأرض لأن الهواء يفسد تارة ويصح أخرى وهذا يذهب أحيانا ويجيء أحيانا على غير قياس ولا تجربة فربما جاء سنة على سنة وربما أبطأ سنين وبأنه لو كان كذلك لعم الناس والحيوان والموجود بالمشاهدة أنه يصيب الكثير ولا يصيب من هم بجانبهم مما هو في مثل مزاجهم ولو كان كذلك لعم جميع البدن وهذا يختص بموضع من الجسد ولا يتجاوزه ولأن فساد الهواء يقتضي تغير الأخلاط وكثرة الأسقام وهذا في الغالب يقتل بلا مرض ...)[1]

الوقفة الحادية عشر : عن أبي ذر رضي الله تعالى عنه قال : تركنا رسول الله صلى الله عليه وسلم وما طائر يقلب جناحيه في الهواء إلا وهو يذكرنا منه علما " [2] ، وهذا هو الحال فما من أمر من أمور الدنيا والآخرة ينفعنا أو يضرنا إلا بينه لنا رسول الله صلى الله عليه وسلم ، واني على يقين بأن كل مؤمن يعتقد اعتقاداً جازما بحقيقة وقوع ما صح عن رسول الله صلى الله عليه وسلم ولو خالفته النظريات العلمية ، لأنه لا ينطق عن الهوى ، والنظريات العلمية تتبدل وتتغير من عصر لأخر ، فيثبت أصحابها أحيانا صحة ما أبطلوه ، ويبطلون أحيانا أخرى ما أثبتوه ، ورسولنا الكريم بين لنا بموضوع الحيوانات كل مفيد ومؤذ ، منها ما عقلنا حكمته ومنها ما خفي **عنا ، فصدقناه واتبعناه** وعملنا بمقتضاه ، فمثلا ما رواه أبي هريرة أن رسول الله صلى الله عليه **وسلم قال** : " من قتل وزغا في أول ضربة كتبت له مائة حسنة وفي الثانية دون ذلك وفي الثالثة **دون ذلك** "[3] فتجد الكثيرين يحرصون على تنفيذ هذا الأمر ، ويتقيدون بالضربة الأولى رغم عدم ادراكهم للحكمة من ذلك الأمر ، كونهم لا يرون ضررا ملحوظا للوزغة ، والأمور الضارة التي نبهنا وحذرنا منها رسولنا الكريم -صلى الله عليه وسلم- عديدة ، ولكن ما يخصنا بهذا الموضوع هو الجرذ والبرغوث ، فهل هن من المؤذيات المأمورين بقتلها أو اخذ الحذر منها ؟ لقد أمر رسول الله صلى الله عليه وسلم بقتل الفواسق الخمس بأي زمان ومكان ، فعن السيدة عائشة أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال :" **خمس فواسق يقتلن في الحل و الحرم** : الحية **والغراب الأبقع و الفأرة** و الكلب العقور و الحديا "[4] قال النووي رحمه الله تعالى : (وأما تسمية هذه المذكورات فواسق فصحيحة جارية على وفق اللغة وأصل الفسق في كلام العرب الخروج وسمي الرجل الفاسق لخروجه عن أمر الله تعالى وطاعته فسميت هذه فواسق لخروجها بالإيذاء والإفساد عن طريق معظم **الدواب** ..)[5] وقال الإمام مالك رحمه الله تعالى :(**في الكلب العقور** الذي أمر بقتله في الحرم إن كل ما عقر الناس وعدا عليهم وأخافهم مثل الأسد والنمر والفهد **والذئب** ..)[6] ، وقيل إن الإيذاء يقتصر على الظاهر من عملها حيث غالبه الفساد وان وردت

[1] - فتح الباري شرح صحيح البخاري- ابن حجر (10/ 181)
[2] - (صحيح) السلسلة الصحيحة - مختصرة (4/ 416)
[3] - (صحيح) 4121 - [18] مشكاة المصابيح - التبريزي (2/ 437) رواه مسلم
[4] - (صحيح) 5555 - الجامع الصغير وزيادته (ص: 556) انظر حديث رقم : 3244 في صحيح الجامع
[5] -شرح النووي على مسلم (8/ 114)
[6] - الاستذكار لابن عبد البر (4/ 151)

الأخبار بسابق أذية هذه **الفواسق ، فقالوا** : ان الفارة قطعت حبال سفينة سيدنا نوح ، وأخذت الفتيلة لتحرق البيت ، وان الغراب أرسله سيدنا نوح ليرى اليابسة فتشاغل بجيفة ، والعقرب تؤذي بسمها من أمامها بغير تمييز ، وعند النظر لهذا الحديث لا نجد ذكراً لمسببات الطاعون – **الجرذ والبرغوث**- ، **ولر**بما قال قائل ان الفار يشمل الجرذ أيضا ، فالإجابة أن هذا لم يكن معهودا بلغة العرب ، فالعرب يحددون المسئول عند وقوع مفسدة لإيقاع العقوبة بالمحدد ، والحذر والتحذير منه ، فلو قالوا القوارض ، فيعم كل أنواع الحيوانات التي تندرج تحت هذه السلالة ، وما أكثرها ، كقولهم الدواب أو الخنافس أو الزواحف ، وأما أن يخصصوا نوعا بعينه بالذكر فان الحكم لا يتعداه ، ولو فرضنا جدلا أن الجرد هو الفار ، فان علماء الفقه الإسلامي نصوا على الاستفادة من الأكل وعدم طرحه بالكلية ، إن وقع فيه الفار واخرج حيا أو مات به ، مستدلين بما روته السيدة ميمونة أن فأرة وقعت في سمن فماتت فسئل رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال : " ألقوها وما حولها وكلوه " [1] واختلافهم كان في أكل المائع إن وقع فيه الفار أم الاستفادة منه في غير الأكل ، ولو كان في هذا الأمر خطر صحي لما أجازه رسول الله صلى الله عليه وسلم ، **وأما** البرغوث المتهم الرئيس بنقل الطاعون ، والقمل الذي أضفوه في إحدى دراساتهم إلى قائمة المجرمين ، فان الشارع رتب عقوبة على قتلهما أو طرحهما عن جسد المحرم بالحج ، ولو كان في بقاءهما مضرة شديدة لما اوجب العقوبة ولأمر بالتخلص منهما بأي وسيلة .

المطلب الرابع : المناوشات

يقول البروفيسور جاك لندل : (أن المعارك يبدأ الاستعداد لها قبل الالتحام المباشر حيث يتراص الجنود بصفوف في مواجهة بعضهم البعض ، سواءً كانوا منظورين بالعين المجردة قديماً ، أم من وراء كاميرات وشاشات الان ، ويحدث بعد ذلك الهجوم والالتحام بأي شكل كان ، **وتكون** النتائج ملموسة عند كلا الطرفين ، بغض النظر عن الانتصار أو الهزيمة) [2]، **ولكن** معركتنا هذه مع عدو غير منظور ولا محسوس ولا مرصود بأي وسيلة ، ولا دليل على وجوده إلا القتلى والمصابين ، الذين نراهم بميدان المعركة ، وعليك أن تصدق إنها معركة تقع بين ابن **ادم والجان** ، وتكون نتيجتها الآلاف وربما مئات الآلاف بل والأدق ، الملايين من القتلى والمصابين من البشر ، ولا دليل ملموس على موت احد من الجان ، ودليل هذه المعركة كلام الصادق الأمين صلى الله عليه وسلم ، الذي بين أن المعركة مع الشيطان تبدأ منذ خروج ابن ادم من بطن أمه ليرى النور لأول مرة ، فيستقبله اللعين بالطعن ، حيث صح عن أبي هريرة قوله أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال :"ما من مولود يولد إلا نخسه الشيطان فيستهل صارخا من نخسة الشيطان إلا ابن مريم و أمه " [3] (قال السهيلي ولا يدل هذا على فضل عيسى عليه **السلام على محمد** - صلى الله عليه وسلم - **لأن محمدا** - صلى الله عليه وسلم - قد نزع منه ذلك المغمز وملئ قلبه حكمة وإيمانا بعد أن غسله روح القدس بالثلج والبرد..)[4] وفي رواية عن أبي هريرة رضي الله عنه قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " صياح المولود حين يقع نزغة من الشيطان "[5] **النَّزْغَةُ** : الطَّعْنَةُ والنَّخْسَةُ الغير نافذة [6] والنخس والنزغ والطعن هنا بمعنى واحد والقصد منه الأذية بما قدره الله عليه ، ولو تُرك الأمر للشيطان لكان نخسه نافذا قاتلا ، فالعداء مستحكم متحكم بهذا الحاسد الحاقد ضد ادم وذريته ، على الرغم من عدم تقصد **الإنسان** أذية الجان ابتداءً ، ويستمر النخس إلى أن يوارى الإنسان الثرى ، وبين تلك النخسة والأخرى تمر سنوات من الكر والفر بين الاثنين ، إلى أن تقع المعركة الفاصلة ، والتي يروح ضحاياها

---

[1] - (صحيح) 4116 - [13] مشكاة المصابيح - التبريزي (2/ 436) **رواه البخاري**

[2] - فن المعارك في العصر الحديث ص 255 **جاك لندل بتصرف**

[3] - (صحيح) 10724 - الجامع الصغير وزيادته (ص: 1073) انظر حديث رقم : 5785 في صحيح **الجامع**

[4] - **آكام المرجان فى احكام الجان للشبلي** (ص: 213)

[5] - (متفق عليه) 70 - [8] مشكاة المصابيح - التبريزي (1/ 15)

[6] - الصحاح للجوهري (**موافق للمطبوع**) (5/ 298)

الآلاف كما ذكرت آنفا ، وهذه المعركة والأصح المعارك ، تكررت مرات كثيرة وعلى مدار أزمنة مختلفة ، وهي ليست ضد المسلمين فقط ، بل هي مع ذرية ادم كلهم ، ولكنها رحمة لأمة الإسلام ، وعذاب ورجز على من سواهم ، ويرى بعض العلماء أن الرسول صلى الله عليه وسلم ذكر الطاعون في معرض الدعاء لامته ، وليس من باب الإخبار ، وذلك رجاء أن يكونوا شهداء ، وتكريماً للذين لم يقتلوا في المعارك مع الكفار ، وذلك برفع درجاتهم ليلحقوا بإخوانهم يوم القيامة ، ولا تعارض في هذا ولا مشاحة ، فان باقي الأحاديث التي سأوردها في محالها ، تؤكد قيام معركة حقيقية تشتمل على كل مراحل المعارك الحربية ، مما يرجح استجابة الله سبحانه وتعالى لدعاء نبيه بان يكون فناء أمته بالطاعون ، فجعله الله قتالاً من نوع لا يتقبله عقل البشر المحدود القاصر ، فالطاعون خلق من مخلوقات الله ، جعله الله سبحانه وتعالى بأزمنة رحمة للمسلمين لكونهم استحقوا هذا الكرم والتكريم ، فعن عائشة رضي الله عنها قالت سألت رسول الله صلى الله عليه وسلم عن الطاعون فقال :" كان عذابا يبعثه الله على من كان قبلكم فجعله الله رحمة للمؤمنين ..." [1] وبنفس الوقت كان رجس وعذاب لا يبقي ولا يذر لغيرهم لأنهم استحقوا ذلك ، فعن أسامة بن زيد قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " الطاعون رجز أرسل على طائفة من بني إسرائيل ... " [2] ، وقد يرى البعض أن الطاعون مرض تم اكتشاف المصل المضاد له ، فأقول بان هذا لا يتعارض مع كون المتسبب بوباء الطاعون هم الجان وان المصل المكتشف لن ينهي الطاعون من الأرض وذلك لعدة أسباب منها :

أولاً : لأنه إخبار ورد عن طريق خير البشر ، فما صح من أقوال الرسول وجب الإيمان والاعتقاد بما جاء فيها ، وان عارض قوله الشواهد والحقائق العلمية ، قال ابن تيمية رحمه الله تعالى : (إن ما أخبر به الرسول عن ربه ، فإنه يجب الإيمان به سواء عرفنا معناه ، أو لم نعرف ، لأنه الصادق المصدوق ..) [3]، ولقد تصدر بعض أدعياء العلم والدين فشككوا بثبوت السنة ، بالادعاء بأنها لم تكتب إلا في القرن الثاني للهجرة ، ولان النبي نهى عن كتابتها ، واليكم الرد على لسان عبد الله بن عمر الذي قال : كنت أكتب كل شيء أسمعه من رسول الله صلى الله عليه وسلم أريد حفظه فنهتني قريش وقالوا : أتكتب كل شيء ورسول الله صلى الله عليه وسلم بشر يتكلم في الغضب والرضى ! فأمسكت عن الكتاب فذكرت لرسول الله صلى الله عليه وسلم فأومأ بإصبعه إلى فيه فقال : [اكتب فوالذي نفسي بيده ما يخرج منه إلا حق] [4] وهنا اقسم خير البرية بخالق البرية على ان ما يصدر عنه كله حق .

ثانيا : وردت أحاديث الطاعون في معرض الإخبار عما سيكون مستقبلاً ، وهي مطلقة ليست مقيدة بأصحابه ولا بزمن محدود أو محدد ، وهذا إعجاز ينفيه القضاء على الطاعون بوسائل بشرية ، وقد بينت ببحثي عدم حصول ذلك حتى اللحظة .

ثالثا : بينت أحاديث الطاعون قدر الثواب والأجر الذي يناله المصاب به ، وانه باب من أبواب الشهادة الذي لا يغلق ، وهو من باب الإكرام لأمة التوحيد ، فدعاء رسولنا صلى الله عليه وسلم أن يكون فناء آمته بالطعن والطاعون ، قصد منه أن يحصُلَ لأُمَّتِه أرفَعُ **أنواع** الشَّهادةِ، وهو القتلُ في سَبيلِ اللهِ بأيدي أعدائِهم ، إمَّا مِن الإنسِ ، وإمَّا مِن الجنِّ ، واكتشاف المصل قد يكون عقوبة للأمة بحرمانها من سبب من أسباب الرحمة التي تفضل الله سبحانه وتعالى بها على امة نبيه .

رابعاً : حتى على قول بعض العلماء ، بان أحاديث **الطاعون كانت بمعرض الدعاء من قبل** رسول الله صلى الله عليه وسلم لامته لرفع درجتها ، فان هذا يؤكد بقاء الطاعون بالأرض إلى يوم القيامة ، لان لفظ (**فناء امتي**) الوارد في أحاديث الطاعون يعني انتهائها أو هلاكها ، وقد

---

[1] (صحيح) -- 1400 صحيح الترغيب والترهيب (2/ 73)

[2] - (متفق عليه) 1548 - [26 مشكاة المصابيح - التبريزي (1/ 349)]

[3] - مجموع فتاوى ابن تيمية (32/ 46)

[4] - (صحيح) 1532- السلسلة الصحيحة - مختصرة (4/ 45)

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " **لا تزال** طائفة من أمتي ظاهرين على الحق حتى تقوم **الساعة** "[1]

خامساً : الطاعون وباء ليس لعمل الإنسان يد في وقوعه ، فهو يصيب الصغار والكبار ، والصالح والطالح ، وعلى هذا فوقوعه هو من باب الابتلاء والبلاء في الدنيا ، قال تعالى : { **ألم** أحسب الناس أن يتركوا أن يقولوا آمنا وهم لا يفتنون }[2] وهذا باب رحمة وفضل ، ولا يرفع هذا الفضل الإلهي إلا باضمحلال هذه الأمة ، فيكون حينها عقابا لأمة الكفر والشرك ، وعلى هذا فهو باق إلى قيام الساعة .

سادساً : فصل ابن القيم رحمه الله تعالى الامر بقوله : (..وهذه العلل والأسباب **ليس عند الأطباء** ما يدفعها ، كما ليس عندهم ما يدل عليها، والرُّسُلُ تُخبر بالأمور الغائبة ، وهذه الآثار التي أدركوها من أمر الطاعون ليس معهم ما ينفى أن تكون بتوسط الأرواح، فإن تأثيرَ الأرواح في الطبيعة وأمراضها وهلاكها أمر لا ينكره إلا مَنْ هو أجهلُ الناس بالأرواح وتأثيراتِها، وانفعال الأجسام وطبائعها عنها، واللهُ سبحانه قد يجعل لهذه الأرواح تصرفاً في أجسام بني آدمَ عند **حدوث الوباء**، ... فإنَّ الأرواح الشيطانية تتمكن مِن فعلها بصاحب هذه العوارض ما لا تتمكَّن من غيره)[3]

سابعاً: الطاعون باق في الأرض ولن ينتهي بأي تدخل بشري فقد ورد عن أسامة بن زيد أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: " إن هذا الوباء رجز أهلك الله به الأمم قبلكم وقد بقي منه في الأرض شيء يجيء أحيانا و يذهب أحيانا ... "[4] فهذا بيان صريح على بقاء الطاعون وانه يذهب ويأتي ولا يزول .

المبحث الثاني : المعركة بين الإنس والجان

المطلب الأول : إرهاصات المعركة

وردت كلمة إرهاصات بعدة معان (الإرهاص شرعا : الأمر الخارق للعادة يظهر للنبي قبل بعثته)[5] وهي بمعنى ومثابة مقدمات وممهدات ، ولقد أعلن إبليس الحرب علينا منذ اللحظة الأولى لخلقنا ، ومهد لها بالتسبب في إخراج أبينا ادم من الجنة ، وطغى في إظهار عدائه وصعد من وتيرة الحرب حين استجدى رب العزة لإمهاله إلى يوم القيامة ، ﴿قَالَ أَنظِرْنِي إِلَى يَوْمِ **يُبْعَثُونَ** ﴾[6] ﴾[6] وحين استجاب الله له ، زاد في طغيانه واقسم بان يهلكنا ، ولا يألوا او يدخر جهدا في اخراجنا اخراجنا عن الصراط المستقيم ، قال تعالى : ﴿قَالَ فَبِمَا أَغْوَيْتَنِي لأَقْعُدَنَّ لَهُمْ صِرَاطَكَ الْمُسْتَقِيمَ * ثُمَّ لآتِيَنَّهُم مِّن بَيْنِ أَيْدِيهِمْ وَمِنْ خَلْفِهِمْ وَعَنْ أَيْمَانِهِمْ وَعَن شَمَآئِلِهِمْ وَلاَ تَجِدُ أَكْثَرَهُمْ شَاكِرِينَ ﴾ [7] فالحرب ليست مطلوبة لذاتها ، هذا ما يقوله ويشهد له كل عاقل ، فالحرب دمار وتشريد وتخلف ومعاناة ، وهي تضاد الطبيعة البشرية السوية ، فالحرب وسيلة لفرض فكرة أو مذهب أو رؤى معينة ، يراها كل طرف حقا أصيلا له ، ويجحدها الطرف الأخر ، وهذا الاختلاف بين الأطراف ، والذي يحتدم غالباً مسفرا عن مواجهة يلتحم فيها أطراف النزاع في حرب مكلفة للكل ، ولربما استخدمت فيها كل أنواع الأسلحة ، ومثل هذا الاختلاف قد يسوى **إن استمع البعض لصوت** العقل ، وقدموا مصلحة البشرية ككل على المصالح القاصرة على بعض الجماعات ، ولو تدبروا بتبعات وعواقب هذه الحروب على كل الأصعدة ، لجلسوا وقدموا التنازلات ، وفضوا النزاع بكل سهولة ويسر ، وهذا الطرح غالبا ما يلقى القبول إن كان العداء بين **أبناء الجنس الواحد ولن**

---

[1] - (صحيح) 13243 - الجامع الصغير وزيادته (ص: 1325) حديث رقم : 7287 في صحيح الجامع

[2] - **العنكبوت** الآية 1- 2

[3] - زاد المعاد في هدي خير العباد (4/ 39)

[4] - (صحيح) انظر حديث رقم : 2253 في صحيح الجامع . 4016 - صحيح وضعيف الجامع الصغير (9/ 463)

[5] - المعجم الوسيط - موافق للمطبوع (1/ 377) مجموعة مؤلفين

[6] - سورة الأعراف الآية 14

[7] - سورة الأعراف الآية 16-17

اختلفت عقائدهم ، وأما في موضوعنا هذا ، حيث الخصم عدو أزلي ، أعماه حسده وحقده عن قبول الحق ، وكان السبب الرئيس في إخراجنا من الجنة ، وقد اقسم وتعهد أن يكون السبب المباشر في إغوائنا وإدخالنا النار، فهذا أمر مختلف كليا ، حيث لا تنفع فيه **وسطات أو حوارات أو تبادل واقتسام منافع ومصالح ، قال الدكتور** احمد على السيوطي : (... فالعدو لن يرضى إلا بفناء ذرية ادم في الحياة الدنيا بالاقتتال فيما بينهم ، وانتشار الأمراض المهلكة والمعطلة للإبداع والتجديد ، وبزرع الشبهات والشهوات المثيرة للفتن والتفرق ، **عدا عن التسبب المباشر في القتل** والفتك بكل من تصل إليه يداه ألاثمة ، وأما في الآخرة فأقصى أمانيه أن يكون أبناء ادم معه شركاء في النار، التي حجز مكانه فيها منذ عصى رب العالمين ، ولا يهمه في هذا من أي ديانة أو فكر كانوا ، فهو عدو لكل بشري واشد عداوة لمن يتوقع ان يدخله عمله الجنة)[1] ، وهذا العدو وان كان غير منظور لنا ، إلا أن أعماله العدائية منظورة ومحسوسة وكارثية ، فالمعركة بين الجن والإنس حقيقية ، وفيها القتلى بالآلاف ، وهو عدو لا يستثني صغيرا ولا كبيرا ، امرأة **كانت أم رجلاً ، فالكل بمنزلة واحدة ، وسأدلل** على وجود هذه المعركة بأدلة يؤمن بها كامل الإيمان الذي يسلم بما صح عن رسول الله صلى الله عليه وسلم ، ولا يلقي بالا للمشككين الذين تكالبوا علينا ليطعنوا في الإسلام ، فبحثي موجه لكل من يقدم النقل الصحيح عن رسول الله صلى الله عليه وسلم على العقل ، كونه قران يمشي على الأرض وأن أقواله هي حقائق يقينية لا يرقى إليها أدنى شك ، قال تعالى: ﴿إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى ﴾[2] فمهمة رسول الله صلى الله عليه وسلم الأساسية هي: التبليغ، والبيان ، وقد حذرنا رسول الله صلى الله عليه وسلم من أولئك المندسين الذين يشككون بسنته ، ويدفعون بعدم صحة ما وصل إلينا ، أو بتعارض ما جاء بالسنة مع العلم أو العقل ، ويلبسون ويدلسون على الناس بإعلاء قدر القران الكريم ، وبصحة ما جاء فيه وضرورة الأخذ به ، وعدم الالتفات إلى غيره ، وهي كلمة حق أريد بها باطل ، وقد جاء التحذير عن هذا الفعل برواية عن المقدام بن معد يكرب الكندي حيث قال : أن رسول الله صلى الله عليه و **سلم قال** :" يوشك الرجل متكئا على أريكته يحدث بحديث من حديثي فيقول بيننا وبينكم كتاب الله عز و جل ما وجدنا فيه من حلال استحللناه وما وجدنا فيه من حرام حرمناه ألا وإن ما حرم **رسول الله صلى الله** عليه و سلم مثل ما حرم الله " [3] (**فيجب** على كل مؤمن الإيمان بكل ما أخبر أخبر به النبي صلى الله عليه وسلم، سواء كان خبراً أو إنشاءً، أو كان أمراً أو قضاءً).[4]

المطلب الثاني : الالتحام والاشتباك مع العدو

أحب أن ابتدئ المطلب بكلام ابن تيمية الذي يقول فيه : (أن جميع الأمم يقرون بوجود الجن بل ان جماهير الطوائف يقرون بما يستجلبون به معاونة الجن من العزائم والطلاسم سواء أكان ذلك سائغا عند أهل الإيمان أو كان شركا)[5] .

ففي الخصومات والنزاعات بل وفي كل التحديات ، تكمن أعظم سبل النجاح في معرفة مدى **قوتك ، وبالمقابل معرفة مواطن القوة والضعف لدى الطرف الأخر ، فكل الخطط الناجحة تُبنى** على هذا الأساس ، والجهل بإمكانياتك ومكامن قوتك وضعفك أمر عاقبته وخيمة ، وفي صراعنا مع إبليس اللعين اختل وانقلب ميزان القوى رأساً على عقب ، فاللعين يعرف مدى قوته ومواطن الضعف فينا ، رغم عدم امتلاكه لمرجعية ولا دعم في هذا المضمار إلا تجاربه الكثيرة ، والأصح معاركه التي خاضها ضد ادم وذريته على مدار التاريخ البشري ، وانتفع منها أيما انتفاع ، فهو يورث ذريته خلاصتها المفيدة ، فيطورونها جيلا بعد أخر ، وبالمقابل نحن تهاونا وتقاعسنا في التحرز منه ، علاوة على استخفافنا بمكامن القوة لديه ، ونسينا امتلاكنا لأسلحة وهبها الخالق لنا نتقي بها شره ونرد كيده في نحره ، ورحنا نورث هذا لذريتنا جيلا بعد أخر ،

---

[1] - إبليس والعداوة الأزلية د احمد على السيوطي ص 112 بتصرف يسير
[2] - **النجم** الآية 4
[3] - صحيح ابن ماجة 12 (1/ 7) (صحيح تخريج المشكاة 163)
[4] - **شرح لمعة الاعتقاد - محمد حسن عبد الغفار** (15/ 1، بترقيم الشاملة آليا)
[5] - رسالة إيضاح الدلالة في عموم الرسالة (ص: 3) ابن تيمية

فيزدادون جهلاً وضعفاً،مما يسهل عليه إغواؤهم وإضلالهم، والسيطرة عليهم .
إن المعركة المباشرة بين الإنس والجان والتي يقع فيها القتلى بالملايين ، أمر يفوق قدرة العقل البشري على التصور والتخيل ، ويصعب تصديق حدوثها حقيقة ، فعن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "فناء أمتي بالطعن والطاعون فقيل يا رسول الله هذا الطعن قد عرفناه فما الطاعون قال وخز أعدائكم من الجن وفي كل شهادة " [1]
وتمعنوا هنا في سؤال الصحابة رضوان الله عليهم أجمعين للرسول صلى الله عليه وسلم عن الطاعون ، فان كانوا لا يعرفون الطاعون فمن أين لرسول الله الرجل الامي ـ الذي لم يسافر ويتعرف على الدنيا ـ أن يعرفه ؟ ، ولعل الأصح هنا -**و لله اعلم** ـ أنهم يعرفون وباء الطاعون ، الذي عرفته وخبرته البشرية قاطبة منذ عصور قديمة ، وتناقل أخباره الركبان فاخبروا به القاصي والداني ، ولكن الصحابة النجباء أدركوا أن لرسول الله صلى الله عليه وسلم مقصد أخر غير ظاهر ، يتوجب معرفته لإزالة اللبس والحيرة التي كانت بادية في سؤالهم ، فتلقوا إثرها الإجابة الربانية والتي أخذوها بغير استغراب ولا استنكار، ولا إمرار ولا إعمال للعقل ؛ لإدراكهم انه كلام رب العالمين الغير متلو وما كان اجتهاداً بشرياً في أمر غيبي ، قال تعالى واصفا أقوال نبيه : ﴿ تَنزِيلٌ مِّن رَّبِّ الْعَالَمِينَ* وَلَوْ تَقَوَّلَ عَلَيْنَا بَعْضَ الْأَقَاوِيلِ* لَأَخَذْنَا مِنْهُ بِالْيَمِينِ* ثُمَّ لَقَطَعْنَا مِنْهُ الْوَتِينَ ﴾ [2] ، وبتتبع سيرة وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم ، تلمس وتشعر بعظيم حرصه على أن تكون أمتُه معه في أعلى درجات الجنة ، وبالطبع هذا لا يتأتى إلا بنيل رضا الله سبحانه وتعالى ، وأعظم مراتب الرضا تكون ببذل الإنسان نفسه رخيصة في سبيل الله ، فامتن الله على امة الإسلام وشرع لها الجهاد ضد أعدائه من الإنس ، فالجهاد هو التجارة الرابحة **قال تعالى**: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنجِيكُم مِّنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ* تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُجَاهِدُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنفُسِكُمْ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ* يَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَيُدْخِلْكُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ وَمَسَاكِنَ طَيِّبَةً فِي جَنَّاتِ عَدْنٍ ذَلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ ﴾[3] ورغم حرص المؤمنين على الشهادة إلا أن اغلب المقاتلين لا ينالونها بالمعركة ، فيخرجون منها منتصرين ، وهولاء مأجورون بنيتهم ، ولكن هناك من لا تتاح له فرصة المشاركة أصلاً بأي معركة ، فلهذا دعا رسول الله صلى الله عليه وسلم لمن فاته قتال كفار الإنس ، أن يكون موته طعناً بأيدي أعدائنا من الجان ، وقد تعددت الروايات في إثبات هذا الأمر ، فعن ابن عمر رضي الله عنهما ان رسول الله صلى الله عليه وسلم قال:" **فناء أمتي بالطعن و الطاعون وخز أعدائكم** من الجن و في كل شهادة " [4] **و**عن أبي بكر بن أبي موسى عن أبيه رضي الله عنه قال ذكر الطاعون عند أبي موسى فقال سألنا عنه رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال:" **وخز أعدائكم** الجن وهو لكم شهادة " [5] ، وعن أبي بردة بن قيس أخي أبي موسى رضي الله عنه قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :" اللهم اجعل فناء أمتي قتلا في سبيلك بالطعن والطاعون " [6]
وألان لنتوقف قليلا عند أحاديث الطاعون هذه ، ولنتتبعها كلمة بكلمة ، ولاحظوا أن كل كلمات الأحاديث ألفاظ حقيقية صريحة ، مكشوفة المعنى والمراد ، لا لبس فيها ولا غموض ، ولا كناية ولا مجازاً ، وعليه فإنها تحمل على حقيقتها المجردة ، لعدم وجود صارف أو قرينة لغير المراد منها حقيقة ، فمعنى الوخز قال الجوهري : (الوخز طعن غير نافذ وخزه يخزه وخزا) [7] **وقل**

---

[1] - (صحيح) صحيح الترغيب والترهيب 1403 - (2/ 73) رواه أحمد وأبو يعلى والبزار والطبراني
[2] - **الحاقة** الآية 43 -46
[3] -**سورة الصف** الآية 10- 12
[4] - (صحيح) 7680 - الجامع الصغير وزيادته (ص: 768) انظر حديث رقم : 4231 في صحيح الجامع
[5] - (حسن صحيح) 1404 - صحيح الترغيب والترهيب (2/ 73) رواه الحاكم وقال صحيح على شرط مسلم
[6] - 1405 - (حسن صحيح) صحيح الترغيب والترهيب (2/ 74) والطبراني والحاكم قال صحيح الإسناد
[7] - العين (4/ 291)

الفيروزبادي : (الوَخْزُ، كالوَعْدِ الطَّعْنُ بالرُّمْحِ وغيرِه، لا يكونُ نافِذاً) [1] **ذكر الرازي في باب الطاء (ط ع ن طعنه** بالرمح و طعن في السن ..)[2] **وقال الزمخشري : (وخز وخزه بالرمح** ووخضه وهو طعن ليس بنافذ وهو أشد من وخز الإبر)[3] ، وأما قوله عليه الصلاة والسلام (**أعدائكم**) فهو إشارة وتأكيد بان الطاعنين من الجن كفار ، **ولعل ما استشكل على الصحابة أمره** هو المقصود بالطاعون ، ولهذا سئلوا رسول الله صلى الله عليه وسلم فأجابهم ، ويبقى لفظ القتل الوارد بالحديث هل يُحمل على حقيقته بكون الفاعل مباشر أو متسبب ؟ والقتل لفظ ورد وتداول **عند العرب بمعنى** إزالة الروح وإزهاقها، وفوت الحياة بفعل فاعل من الخارج يتولى هذا الإزهاق (**قتل الشّخصَ** : أماتَه ، ذبَحَه ، أزْهَقَ روحَه ، فتَك به) [4] بينما الموت هو فَوْتُ الحياة , فميت المرض أو الشيخوخة لا يسمى قتيلاً ، فمن مات بالطاعون فهو قتيل سواء وقع القتل من الجن مباشرة ، أم بالتسبب ، واني أتعجب من مسلك بعض ممن ينتسبون للإسلام ، حيال تشكيكهم **بصحة** ما يخبر به الرسول صلى الله عليه وسلم ، في الوقت الذي يصدق أعدى أعدائه كل كلمة يتلفظ بها ، واليك هذه الحادثة الجميلة التي ذُكرت في كل كتب السيرة النبوية (.. **قال صالح بن** إبراهيم بن عبد الرحمن ابن عوف : كان أبي بن خلف يلقى رسول الله صلى الله عليه وسلم بمكة فيقول يا محمد إن عندي العوذ فرسا أعلفه كل يوم فرقا من ذرة أقتلك عليه ، فيقول رسول الله صلى الله عليه وسلم بل أنا أقتلك إن شاء الله ، فلما رجع إلى قريش في معركة احد وقد خدشه الرسول صلى الله عليه وسلم ، في عنقه خدشا غير كبير فاحتقن الدم ، قال قتلني والله محمد **قالوا** له ذهب والله فؤادك ، والله إن بك من بأس ، قال أنه قد كان قال لي بمكة أنا أقتلك فوالله لو بصق علي لقتلني ، فمات عدو الله بسرف وهم قافلون به إلى مكة) [5] فانظر وتدبر واعتبر ، فبينما يصدق كفار قريش ـالذين يؤذونه ويقاتلونهـ كل خبر يتلفظ به رسول الله صلى الله عليه وسلم ، يعكف بعضنا على مقارنة أخباره بما رمى به الغرب من نظريات وبحوث ، هي خلاصة تجارب بشرية قد يأتي يوم ويتكشف خطؤها ، ولئن قال قائل إن بعض روايات الطاعون وردت بأسلوب الدعاء وليس الإخبار ، فأني ابشره بان هذا الدعاء قد تحقق بأمور سأبينها ، فم**علوم أن المعارك** تمر بمراحل قبلها وأثنائها وبعدها ، أما قبلها فقد أفردت له مبحثا في غير هذا البحث بينت فيه أهمية تحصين الثغور وإعداد العدة ، وأما ما يحدث أثناء المعركة فقد تناولت للتو بيان مصير الإنس من القتل على يد الجن ، وأما بعدها فأمور ثلاثة :**الأول: الربط عند ثغور المعركة**
الثاني : الفرار، الثالث : النصر او الشهادة

المطلب الثالث :الربط عند ثغور المعركة

عندما انتهت معركة احد رجع الرسول – صلى الله عليه وسلم- **والصحابة إلى** المدينة المنورة ، ولكن الرسول صلى الله عليه وسلم أدرك أنهم ارتكبوا خطأ بهذا الرجوع ، لأن ذلك سيتناهى لأسماع المشركين كافة ، فيظنون بأنهم هربوا لضعفهم وقلة حيلتهم أمام قوة قريش ، مما يشجع أعداء الإسلام على مهاجمتهم ومحاولة استئصال شافتهم ، فقرر الرسول – **صلى** الله عليه **وسلم**- العودة لأرض المعركة بأقصى قوة عسكرية ، والمرابطة هناك ثلاثة أيام حتى تسمع العرب ، فلا يتجرأ منهم احد على المدينة ، وسميت هذه الغزوة بحمراء الاسد ،[6] وهذا ما حدث ويحدث في اغلب المعارك ، حيث يجعل كل فريق نقاط يرابط فيها ثلة من الجنود ، لكيلا يباغتهم العدو بعد انسحابهم من ارض المعركة ، سواء كانوا منتصرين أو مهزومين ، وقد أعلى الإسلام من قدر المرابط وفضله على أهل العبادة القاصرة ، فبين أن الرباط من أفضل الأعمال، فقد روى البخاري ومسلم من حديث سهل بن سعد رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم **قال:**

---

[1] ـ القاموس المحيط (2/ 64، بترقيم الشاملة آليا)
[2] ـ **مختار الصحاح** (ص: 165)
[3] ـ **أساس البلاغة** (ص: 669)
[4] ـ **معجم المعاني الجامع**
[5] ـ السيرة النبوية (4/ 33) الرحيق المختوم (ص: 244)
[6] ـ **الخصائص الكبرى** (1/ 369)

"رِبَاطُ يَوْمٍ فِي سَبِيلِ اللهِ خَيْرٌ مِنَ الدُّنْيَا وَمَا عَلَيْهَا " [1] قال ابن حجر رحمه الله : "**الرِّبَاطُ** : مُلَازَمَة الْمَكَان الَّذِي بَيْنَ الْمُسْلِمِينَ وَالْكُفَّارِ لِحِرَاسَةِ الْمُسْلِمِينَ مِنْهُمْ " [2] **وعن عثمان بن عفان** رضي الله عنه قال سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول :" رباط يوم في سبيل الله خير من ألف يوم فيما سواه من المنازل "[3] والميت يختم له على عمله إلا المرابط في سبيل الله ، روى الترمذي في سننه من حديث فضالة بن عبيد رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم **قال**: " كل ميت يختم على عمله إلا الذي مات مرابطا في سبيل الله فإنه ينمو له عمله إلى يوم القيامة و يؤمن من فتان القبر "[4] ، ولو تتبعنا تاريخ الحروب قديما وحديثاً ، لوجدنا أن الرباط مرحلة تمر بها كل المعارك ، ولا يلزم أن يكون بعد المعركة ، لان الالتحام بين أطراف الصراع ، قد يأخذ وقتا يطول ويقصر حسب مقتضيات المعركة ، ولهذا كان ثواب المرابط عظيما ، لأنه يفرغ نفسه ووقته كله ، ويبذل ما بوسعه من اجل حماية الثغر المكلف به ، ولقد أكرمنا الله سبحانه **وتعالى ولستجاب** دعاء نبيه ، فتسلط علينا الجن بمشيئة الله سبحانه وتعالى بواسطة وباء الطاعون ، واختاروا هم ارض المعركة ، فلا يعلم احد إلا الله بمكان ولا وقت انقضاضهم ، وان حدث هذا ببلد ما ، فيجب على المسلم المتواجد بأرض المعركة ، ألا يحاول الخروج من أرضها ، وكذلك **الذي سمع** بحدوث هذا الوباء ألا يدخلها، ويتجنب الاقتراب منها، **وذلك لعدة أسباب: الأول** : طاعة لأمر الله ورسوله فقد ورد عن أسامة بن زيد أن رسول الله صلى الله عليه وسلم **قال**: " إن هذا الوباء رجز أهلك الله به الأمم قبلكم وقد بقي منه في الأرض شيء يجيء أحيانا و يذهب أحيانا فإذا وقع بأرض فلا تخرجوا منها فرارا وإذا سمعتم به في أرض فلا تأتوها"[5] ثانيا : حتى لا يموت الداخل أيضا ، لأنها معركة غير متكافئة فالعدو غير منظور ولا محسوس ، وطعنته قاتلة ونسبة النجاة منه قليلة ،قال الله سبحانه وتعالى : ﴿ ..وَلاَ تُلْقُواْ بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ..﴾[6]

ثالثا : لعظيم الأجر والثواب المترتب على إطاعة أمر الرسول حيث سيدخل بذلك المقيم في عداد المرابطين ، وهذا هو بيت القصيد هنا ، فقد صحت عدة روايات عن رسول الله صلى الله عليه وسلم بأنه قال : " الطاعون شهادة لأمتي وخز أعدائكم من الجن غدة كغدة الإبل تخرج بالآباط والمراق من مات فيه مات شهيدا ومن أقام فيه كان كالمرابط في سبيل الله ..." (**المراق : ما** سفل من البطن فما تحته من المواضع التي ترق جلودها) [7] ، وهنا يتكرر الكلام مجددا عن حقيقة حقيقة الألفاظ التي وردت بالحديث ، فهي صريحة لا لبس فيها ولا غموض ، ليست من باب المجاز ، فيحمل ما ورد على حقيقته اللغوية والشرعية ، فبالإضافة إلى وصف الرسول صلى الله عليه وسلم لشكل وطبيعة المرض وهو أمر لم يعاينه هو ولا أصحابه ، فقد بين وأكد أن المقيم بأرض الطاعون هو كالمرابط والرِّبَاط معناه :(**مُلازَمَةُ ثَغْرِ العَدُو**)[8]

ولن ادخل ألان في مناكفات مع من يرى أن هذا اللفظ يُحمل على المجاز لا على الحقيقة ، ويدفع بان المقيم بأرض الطاعون إنما بقاؤه ليس من باب الرباط ، بل من **باب المرض والعجز عن** مغادرة المكان ، وأن صبره على ملازمة المكان صبر اضطرار لا صبر اختيار ، ولكن اسمحوا لي بان أعقب أن الحكم في الدنيا إنما هو بظاهر الأعمال والأقوال والله يتولى السرائر ، وإلا ما يدريكم بان ادعائكم هذا لا ينسحب على المرابط حقيقة في جبهة القتال ؟ أليس من المحتمل أن يكون هذا عمله الذي يتقاضى عنه راتبه ؟ وألا يحتمل أن يكون صبره عليه من باب الاضطرار

---

[1] - (صحيح). 1263- صحيح الترغيب والترهيب (2/ 41)
[2] - فتح الباري شرح صحيح البخاري- **ابن حجر** (9/ 39)
[3] - حسن لغيره (- 1224 صحيح الترغيب والترهيب (2/ 33)
[4] - (صحيح) 8691 .)الجامع الصغير وزيادته (ص: 870(انظر حديث رقم : 4562 في صحيح الجامع
[5] - سبق تخريجه
[6] - **البقرة** 195
[7] - . (صحيح) 1928 - السلسلة الصحيحة- **مختصرة** (4/ 561)
[8] - **تاج العروس** (ص: 4841)

أو الإكراه ؟ عليه يجب أن نضع نُصب أعيننا ونحن نطالع أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم ، أن أمته اصطفاها الله سبحانه وتعالى وخصها بواسع كرمه وفضله ، وجعلها خير الأمم ، فعن بهز بن حكيم عن أبيه عن جده أنه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول في قوله تعالى : [كنتم خير أمة أخرجت للناس] قال : " أنتم تتمون سبعين أمة أنتم خيرها وأكرمها على الله تعالى " [1] فليس مستغرباً والأمر كذلك أن تضاعف درجات الأعمال ، إلى ما لا يستوعبه عقل بشر ، فالأجدر بنا إمرار الأحاديث في حال صحتها على حقيقتها ، حتى وان لم تتقبله عقولنا المحدودة والمحصورة ، كمثل الحديث الذي رواه أبي موسى رضي الله عنه والذي شن عليه شيوخ الضلال أدعياء التنوير ووحدة ومساواة الأديان ، هجوما شرساً تضن للوهلة الأولى أنهم المقصودين به ، فعن أبي موسى قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :" إذا كان يوم القيامة دفع الله إلى كل مسلم يهوديا أو نصرانيا فيقول : هذا فكاكك من النار " [2] .

لكن لماذا سوى الله عز وجل بين المرابط على الثغور والمقيم بأرض الطاعون ؟ جواب ذلك والله اعلم له عدة وجوه :

الأول : أن كليهما يتحقق فيه المكوث والانتظار وعدم مغادرة المكان رغم المشقة

ثانيا : اشتراك صاحبيهما في معرفة مصيره وصبره على البقاء رغم ذلك

ثالثاً : إيثارهما مصالح عامة الناس وتقديمها على مصالحهم

رابعا : تكريم ارض الطاعون واعتبارها ارض معركة

خامسا : تشابه أمر القتال بين المسلمين وكفار الإنس وكفار الجن ، وعلى هذا فالأجر عظيم كون الأمر مبني على الصبر ، وقد ذكر رسول الله مقدار الأجر لأغلب الإعمال إلا الصبر فان الله سبحانه وتعالى خصه بالذكر فقال :﴿... إِنَّمَا يُوَفَّى الصَّابِرُونَ أَجْرَهُم بِغَيْرِ حِسَابٍ﴾[3]

المطلب الرابع الفرار من الزحف

تتشابه المعارك قديما وحديثا في نتائجها ، فهي إما غلبة وانتصار ، أو هزيمة وفرار ، وتمتلئ أرضها بجرحى وشهداء الطرف الذي على حق ، أو بجيف وقُعداء جهة الباطل ، وذكرت سابقا أن مراحلها بعد انتهاء الاشتباك قد تكون ثباتاً ورباطاً ، أو فراراً وموتاً ، وسأتناول ألان مرحلة الفرار من ارض المعركة ، والمعروف شرعا بمسمى التولي يوم الزحف ، فمعلوم لدى القاصي والداني ان الجهاد فُرض حماية لبيضة العقيدة ، ولتكون العزة لله ولرسوله وللمؤمنين ، ومن أجل ذلك فقد حرم الإسلام الفرار من المعركة ، ورتب على ذلك عقوبة شديدة ، تتناسب ومقدار الأذى والضرر المترتب عنه ، وعده من كبائر الذنوب والآثام ،لاعتبارات كثيرة فقد يطول زمن التجهيز للمعركة أو يقصر ، ويتوقف ذلك على إعداد العدة واستكمال لوازم الاشتباك ، والتأهب لكل التوقعات والنتائج التي قد تنجم عن المعركة ، ومن ضمن التوقعات التي يتم أخذها بالاعتبار ووضع ترتيبات لها ، بحيث لا يؤخذ الجيش وقادته على حين غرة نتيجة إهمال هذا الأمر ، فيحدث ما لا تحمد عقباه ، هي الانسحاب من ارض المعركة وذلك لأسباب متوقعة ومدروسة ، قد تكون تفادياً لهزيمة مؤكدة ومدمرة ، أو لتفادي حصار وتطويق الجيش ومن ثم إبادته ، أو لمعاودة الكرة باستعداد أفضل ، أو لعدم تكافؤ ميزان القوى ، أو لغير ذلك ، وهذا ما يعبر عنه ألان بمصطلح الانسحاب التكتيكي ، وهو عمل متعارف عليه في الحروب قديما ، ولعل أشهر انسحاب تكتيكي في التاريخ هو انسحاب الصحابي خالد بن الوليد رضي الله عنه ، في معركة مؤتة الشهيرة ، التي صمد فيها ثلاثة آلاف مقاتل مسلم أمام جيش عظيم من الروم والقبائل العربية الحليفة لهم ، حيث استلم القيادة بعد استشهاد القادة الثلاثة الذين كلفهم رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فقام بتغيير الميمنة بالميسرة والمقدمة بالمؤخرة ، وقبل ذلك أمر مجموعة من الفرسان بالتراجع ليلا خفية وبالعودة صباحا عند اصطفاف العدو ، وبإحداث جلبة

---

[1] - (حسن) رواه الترمذي وابن ماجه والدارمي - 6285 [12] مشكاة المصابيح - التبريزي (3/ 373)

[2] - (صحيح) 5552 - رواه مسلم [4] مشكاة المصابيح - التبريزي (3/ 207)

[3] - الزمر الآية 10

وإثارة الغبار لإيهام العدو بوصول مدد ، وكلما جاءت دفعة استقبلهم الجند بالتكبير الشديد ، وحصل ما توقعه خالد فظن الروم ان مدداً كبيراً وصل للمسلمين حتى إنهم عندما استيقظوا صباح اليوم السابع لم يجدوا الجيش فظنوا أن خالد يعد لهم فخا فلم يحاولوا تتبعه ، وقد وصف الرسول صلى الله عليه وسلم كلُّ تلك الأحداث التي كانت تجري على أرض المعركة بعيداً في مؤتة، أولاً بأوَّل مباشرةً لمن كان بالمدينة من الصحابة - رضي الله تعالى عنهم [1]: "**فقال: " أخذ** الراية زيد فأصيب ثم أخذ جعفر فأصيب ثم أخذ ابن رواحه فأصيب وعيناه تذرفان حتى أخذ الراية سيف من سيوف الله حتى فتح الله عليهم" .رواه البخاري وغيره[2] فهذا الانسحاب وأمثاله لا يعد فراراً من الزحف، لأنه تراجع مدروس وقصد به دفع ما كان أعظم، ودليل ذلك أن رسول الله صلى الله عليه وسلم عده فتحاً ونصراً بقوله عنهم (حتى فتح الله عليهم) ، وما حدث للسرية التي بعثها الرسول صلى الله عليه وسلم بقيادة ابن عمر فإنها انسحبت ورجعت للمدينة فحثا الناس بوجوههم التراب ووصفوهم بالفرارون فضاقت عليهم الأرض بما رحبت، حتى أنهم فكروا **بالركوب في البحر**، ويروي ذلك ابن أبي ليلى عن ابن عمر قال : كنا في سرية ففررنا فأردنا أن نركب البحر ثم أتينا رسول الله صلى الله عليه وسلم فقلنا يا رسول الله نحن الفرارون فقال : " **لا بل انتم العكارون** [3] (**العكار** : كثير الكر والهجوم) [4] فهنا أيضا مدحهم الرسول صلى الله عليه وسلم رغم فرارهم من المعركة ، إذن الفرار المذموم والمعدود من اكبر الكبائر ، هو الذي يكون نتيجة جبن بعض أفراد الجيش وتخاذلهم، بغير تخطيط ولا دراسة، فيؤدي إلى فوضي واضطراب وبالتالي إلى خور في عزيمة الجيش وانكساره ، فالأصل في المعارك ضد الكفار **الثبات** ، وعلى ذلك نص الشارع فقال في كتابه الكريم : ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ إِذَا لَقِيتُمْ فِئَةً فَاثْبُتُواْ وَاذْكُرُواْ اللّهَ كَثِيراً لَّعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾[5] ، وهذا خطاب عام يأمر فيه الله سبحانه وتعالى كل المؤمنين ، بغير استثناء، بان يثبتوا **عند لقاء** العدو ، ويذكروا الله بأي شكل كان، ليعينهم ويربط على قلوبهم ، ويذكروا ما أعده الله لهم من جزيل الثواب والمغفرة ، نظير ثباتهم لأجل إعلاء كلمته سبحانه وتعالى ودفاعا ونصرة لدينه ، وبنفس الوقت فانه يحذرهم من الفرار والتولي فيقول عز **من قائل** : ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ إِذَا لَقِيتُمُ الَّذِينَ كَفَرُواْ زَحْفاً فَلاَ تُوَلُّوهُمُ الأَدْبَارَ ﴾[6] **فالآية هنا وردت** بصيغة **الأمر والأمر** يفيد **الوجوب ومخالف الواجب آثم واقع في** الحرام ، وخطاب الآية عام غير **محدد بزمان أو مكان أو معركة دون أخرى**، ويستدل به على تحريم الفرار من الزحف وعده **من** الكبائر إلا في حالات معينة، **وقد اتفق العلماء على جواز الفرار أمام العدو في الحرب في** حالتين **واختلفوا في الثالثة فقد اتفقوا على جوازه في حال التحرف للقتال أو** التحيز **إلى فئة ، واختلفوا في جوازه في حال كون** العدو يزيد **على ضعف** المسلمين قال تعالى : ﴿ وَمَن يُوَلِّهِمْ يَوْمَئِذٍ دُبُرَهُ إِلاَّ مُتَحَرِّفاً لِّقِتَالٍ أَوْ مُتَحَيِّزاً إِلَى فِئَةٍ فَقَدْ بَاء بِغَضَبٍ مِّنَ اللّهِ وَمَأْوَاهُ جَهَنَّمُ وَبِئْسَ الْمَصِيرُ ﴾ [7]

قال القرطبي رحمه الله تعالى : (**التحرف : الزوال** عن جهة الاستواء فالمتحرف من جانب إلى جانب لمكايد الحرب غير منهزم وكذلك المتحيز إذا نوى التحيز إلى فئة من المسلمين ليستعين بهم فيرجع إلى القتال غير منهزم) [8] وقد شدد الدين الإسلامي من عقوبة الفار من الزحف حتى عدها من اكبر الكبائر تهويلا وتنفيرا لأمرها فعن أبي هريرة رضي الله تعالى عنه قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :" **اجتنبوا السبع الموبقات : الشرك بالله و السحر و قتل**

---

[1] - السيرة النبوية لابن كثير بتصرف غزوة مؤتة والسرايا والبعوث النبوية الشمالية (ص: 233)
[2] - (صحيح) مشكاة المصابيح - التبريزي (3/ 280)
[3] - **مسند الإمام احمد رقم** 5591 ج 5 صححه الإمام احمد محمد شاكر – دار الحديث
[4] - تاج العروس - ص 2101
[5] - **الأنفال** الآية 45
[6] - **الأنفال** الآية 15
[7] - **الأنفال** الآية 16
[8] - **الجامع لأحكام القرآن للقرطبي** - (7/ 335)

النفس التي حرم الله إلا بالحق و أكل الربا و أكل مال اليتيم والتولي يوم الزحف و قذف المحصنات المؤمنات الغافلات " [1] ، وهنا يصل بي المطاف إلى لب الموضوع وهو الفرار من المعركة مع الجان ، فقد أفاض رسول الله صلى الله عليه وسلم في بيان أمر الطاعون وكونه وخز الجان ، وكرر النهي عن ترك ارض الطاعون لمن كان بها ، وعده فاراً من الزحف بعدة روايات ، ويلزم من هذا إنزال الحكم الشرعي السابق قياساً بمن فر من المعركة مع الكفار ، فعن جابر بن عبد الله قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :" الفار من الطاعون كالفار من الزحف و الصابر فيه كالصابر في الزحف " [2] ، وفي رواية أخرى عن السيدة عائشة – رضي الله تعالى عنها- قالت قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :"الطاعون غدة كغدة البعير المقيم بها كالشهيد و الفار منها كالفار من الزحف "[3]

والسؤال هنا هل المساواة الواردة في الحديث هي في الإثم والثواب فقط أم تحمل على الأعمال أيضا ؟

وقد اختلف السلف في هذا ، فمنهم من أخذ بظاهر الحديث وهم الأكثر، وروى عن عائشة انها قالت : هو كالفرار من الزحف، ومنهم من خرج إلى بلاد الطاعون وخرج عنها، وروى هذا المذهب عن عمر بن الخطاب ، وأنه ندم على رجوعه من شرغ ، وقال : اللهم اغفر لي رجوعي من شرغ) [4] فالفرار من الزحف لفظ صريح يعني الهروب أو الانهزام من المعركة ، فاللغة العربية لغة القران الكريم ، الهم الله العرب بها كما الهم سائر الأمم لهجاتهم ، فهو أمر لم يصطلح عليه الناس، وإنما هي جزء مما تعلمه أبونا ادم قال الله تعالى ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا .. ﴾ [5] فجاءت ألفاظ أحاديث الطاعون مدار البحث على مقتضى لغة العرب ، كلمات جامعة حقيقية لها مدلول وحكم شرعي ، أدركه كل الصحابة الذين وصلتهم الأحاديث ، فتلقوها بالقبول من غير استنكار ولا استغراب ، رغم استحالة تخيل الأمر كونه من الغيبيات التي لم يعاينوها حتى بأحلامهم ، والدليل على تصديقهم ، عدم سؤالهم عن شيء عدا المقصود بالطاعون ، واستنبطوا منها الحكم الشرعي بكل يسر وسهولة ، قال الشيخ ابن عثيمين رحمه الله :(الواجب في نصوص الكتاب والسنة إبقاء دلالتها على ظاهرها من غير تغيير، لأن الله أنزل القرآن بلسان عربي مبين، والنبي صلى الله عليه وسلم ، يتكلم باللسان العربي، فوجب إبقاء دلالة كلام الله، وكلام رسوله على ما هي عليه في ذلك اللسان، ولأن تغييرها عن ظاهرها قول على الله بلا علم) [6] قال الإمام ابن عبد البر رحمه الله : (" وحمل كلام الله تعالى وكلام نبيه صلى الله عليه وسلم على الحقيقة أولى بذوي الدين والحق) [7] وقال ابن رجب الحنبلي رحمه الله :(اللفظ إن دل بنفسه فهو حقيقة لذلك المعنى وان دل بقرينة على معنى أخر فهو أيضا حقيقة) [8] فمنطوق اللفظ في الحديث يدل على تحريم الفرار من المعركة ، وعلى هذا فلا يوجد مسوغ ولا قرينة لصرف معنى ولا حكم الفرار من الزحف عن الفرار من الطاعون

وأخيراً يصل بنا الموضوع إلى نهايته والتي تحتم علينا محاولة استنباط إجابة لمعرفة أوجه الشبه بين الفرار من الطاعون والفرار من المعركة :

---

[1] - (صحيح) 144 - الجامع الصغير وزيادته (ص: 15) انظر حديث رقم : 144 في صحيح الجامع
[2] - : (صحيح) 7725 - الجامع الصغير وزيادته (ص: 773) انظر حديث رقم : 4276 في صحيح الجامع
[3] - . (صحيح) 7395 - الجامع الصغير وزيادته (ص: 740) انظر حديث رقم : 3948 في صحيح الجامع

[4] -إكمال المعلم شرح صحيح مسلم - للقاضي عياض (7/ 64)
[5] - البقرة الآية 31
[6] - شرح لمعة الاعتقاد الهادي إلى سبيل الرشاد - العثيمين (ص: 1)
[7] - التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد- ط وزارة الأوقاف المغربية (5/ 16)
[8] - تفسير ابن رجب الحنبلي ج2 ص225

أولا : كليهما معركة ضد الكفار، واحدة ضد كفار الجان، **والأخرى ضد كفار الإنس** .
ثانيا : يستوي الضرر في كليهما، ففرار البعض من ارض **المعركة**، يتبعه انكسار الجيش وشيوع **الفوضى وانفراط عقد الأمان داخل البلد، وكذلك فرار البعض من الطاعون ناقل للوباء إلى مناطق أخرى** .
ثالثا : كليهما يتحقق فيه الرباط وبه جاء الأمر الشرعي الذي وجب الخضوع له والإذعان .
رابعا : كليهما تشمله الحرمة ويلحق فاعله العقوبة ، إن اعرض عن النهي الوارد عن الفرار .

المطلب الخامس: التشابه بين شهيد الطاعون وشهيد المعركة .

وردت أدلة نبوية عظيمة تدل على تماثل وتساوي شهداء المعركة وشهيد الطاعون وهي **كالتالي** :

الدليل الأول : وردت أحاديث كثيرة عد فيها الرسول صلى الله عليه وسلم الميت بالطاعون شهيدا اذكر منها ان انس رضي الله تعالى عنه قال : **قال رسول الله**ـصلى الله عليه وسلمـ:" **الطاعون** شهادةٌ لكل مسلم "[1] وقال أيضا :" الطاعون شهادة لأمتي وخز أعدائكم من الجن غدة كغدة الإبل تخرج بالآباط والمراق من مات فيه مات شهيدا ... " [2] ورغم ورود ذكر ميت الطاعون ضمن حديث شهداء الآخرة إلا أن كثرة الروايات الخاصة بشهيد الطاعون تؤكد تميزه عنهم بأمور **تتضح مع توالي الأدلة القادمة** .

الدليل الثاني : **عن العرباض بن** سارية **أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال** : " يختصم الشهداء **والمتوفون على** فرشهم **إلى ربنا في** الذين يتوفون **من الطاعون** فيقول الشهداء : **إخواننا قتلوا كما قتلنا** ويقول : **المتوفون على** فرشهم **إخواننا ماتوا على** فرشهم **كما متنا** فيقول **ربنا : انظروا إلى** جراحهم **فإن** أشبهت جراحهم **جراح** المقتولين فإنهم منهم ومعهم **فإذا** جراحهم **قد** أشبهت جراحهم "[3] وبهذا الحديث لي وقفات تتجلى فيها بعض الأمور والتي قد تغيب عن **بعضنا:**

الوقفة الأولى : ذكر رسول الله صلى الله عليه وسلم اختصام فريقين ، وهذا الاختصام لا **يتحقق** بيوم العرض والفصل بين الناس، لان المذكورين مقطوع بأنهما من أهل الجنة
الوقفة الثانية : معنى خاصم بعضُهم بعضا : **تجادلوا وتنازعوا** [4] وهذا ممتنع بحق أهل الجنة لقوله تعالى : ﴿وَنَزَعْنَا مَا فِي صُدُورِهِم مِّنْ غِلٍّ إِخْوَاناً عَلَى سُرُرٍ مُّتَقَابِلِينَ ﴾[5] وهذا فيه دلالة على على انه خصام في الحق ، وهو أمر وان كنا نستغربه ألان ، إلا انه يقع كما اخبر به رسولنا صلى الله عليه وسلم ، وما كان ليقع هذا لولا أهمية الأمر لكلا الطرفين ، وتأمل جمال ولطف النعت حيث وصفوا المطعونين بلفظ محبب وقريب من الإسماع والقلوب ، فقالوا (**إخواننا**) ، **مما** يؤكد صدق مطالبهم علاوة على أهمية قتلى الطاعون لدى الفريقين .

الوقفة الثالثة : لو دققت بصفة المختصمين لوجدت البون شاسعا بينهما بمنظورنا الحالي ، كون الأدلة الشرعية الواردة بفضل شهيد المعركة ودرجته وفضله لا يبلغها غيره ، وفي اختصامهما دليل تقاربهما في المنزلة والدرجة ، ويؤكد هذا الطرح حرص كل طرف على إلحاق شهيد الطاعون به ، فلو ثبت لأحد الطرفين فضل الأخر عليه لما اختصمه ابتداءً ، **ولماطالب بضم** شهيد الطاعون إليه انتهاءً .

الوقفة الرابعة : التخاصم لابد له ممن يفصل فيه ، لهذا رفعوا أمرهم لمالك الملك رب العالمين ليفصل بينهم بهذا الأمر قال تعالى : ﴿ثُمَّ رُدُّواْ إِلَى اللّهِ مَوْلاهُمُ الْحَقِّ أَلاَ لَهُ الْحُكْمُ وَهُوَ أَسْرَعُ الْحَاسِبِينَ ﴾[6] وهذا دليل على قربهم من رب العالمين وسهولة إبلاغ الأمر إليه ، وكيف لا ومقام

---

[1] - متفق عليه 1399 -صحيح الترغيب والترهيب (2/ 72)
[2] - 1928 - (صحيح) السلسلة الصحيحة - **مختصرة** (4/ 561)
[3] - . (صحيح) ([74] - 1596) **رواه أحمد والنسائي مشكاة** المصابيح - التبريزي (1/ 359)
[4] - معجم اللغة العربية المعاصر النسخة الالكترونية بالشبكة العنكبوتية
[5] - **الحجر** الآية 47
[6] - **الأنعام** الآية 62

الشهداء بالفردوس الأعلى ، الذي قال عنه صلى الله عليه وسلم : " ... **الفردوس أعلى الجنة و** أوسطها و فوقه عرش الرحمن ..." [1] وفي هذا القرب قرينة على اشتراكهما أو تقاربهما **بالدرجة**

الوقفة الخامسة : اللفظ الصريح الذي دفع به الشهداء عند وصفهم لقتلى الطاعون بقولهم : (**إخواننا قتلوا كما قتلنا**) يُفهم منه حدوث قتل بفعل فاعل ، وليس موتا طبيعيا وهو المصاحب لميتة مخاصميهم،وهذا ما أكدته الأحاديث النبوية الواردة في وخز الجان للبشر.

الوقفة السادسة : قول المتوفين على فرشهم (إخواننا ماتوا على فرشهم كما متنا) يعضد ما سبق ذكره ، فلفظ الموت هنا واضح جلي ، يقصد منه عدم مباشرة أو تسبب طرف بشري أو غيره في موتهم ، كما ان وصف الرسول لهم بقوله (المتوفون على فرشهم) **دل على حدوث الموت** الطبيعي ، الذي يؤسس الفرق بين الفريقين .

الوقفة السابعة: لم يصدر رب العالمين حكمه بتبعية قتلى الطاعون **ابتداءً ، وأرجأ ذلك تفضلاً** منه وتكريماً للمختصمين ، وقال لهم (انظروا إلى جراحهم) ليقتنعوا بما تراه أعينهم فتطمئن قلوبهم ويرضوا بالحكم .

الوقفة الثامنة : حكم الله سبحانه وتعالى لما ينهي أمر الاختصام ، وذلك بعد أن قارنوا بين خصائص قتلى الطاعون وشهداء المعركة (فإذا جراحهم قد أشبهت جراحهم) **فصدر الحكم** العظيم (فإنهم منهم ومعهم) فالحق شهداء الطاعون بشهداء المعركة ، وسبحانه العدل فيما يحكم لا معقب لحكمه وهو القائل :{ ... **وَقُضِيَ بَيْنَهُم بِالْحَقِّ وَقِيلَ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ** }[2]

الدليل الثالث :عن عتبة بن عبد رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم قال : " يأتي الشهداء والمتوفون بالطاعون فيقول أصحاب الطاعون نحن شهداء فيقول انظروا فإن كانت جراحهم كجراح الشهداء تسيل دما كريح المسك فهم شهداء فيجدونهم كذلك " [3] ولي في هذا الحديث أيضا وقفات :

الوقفة الأولى : المحاججة التي قام بها قتلى الطاعون ، حيث أكدوا وهم على ثقة صحة دعواهم في الانتماء للفريق الثالث من رفاق الأنبياء والصديقين ، الذين تفضل الله سبحانه وتعالى عليهم بهذه الرفقة فقال في كتابه الكريم : ﴿... **النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاء وَالصَّالِحِينَ وَحَسُنَ أُولَـئِكَ رَفِيقاً** ﴾[4] وهذه المقام لا يتحقق إلا عند استوائهم في الأجر والثواب هم وشهداء **المعركة** .

الوقفة الثانية : يثبت هذا الحديث ويؤكد كسابقه حصول المعاينة والمقارنة ، والتي أرشدهم الله سبحانه وتعالى إليها لازالت الإشكال ، وذلك لمعرفة أوجه التشابه بين قتلى الطاعون والشهداء ، من حيث الجراح النازفة القاتلة ، فتحقق بذلك تطابق الصفة الأولى لشهداء المعركة والتي تميزهم يوم القيامة عن غيرهم ، وقد ذكر الرسول صلى الله عليه وسلم عدة أحاديث تبين صفة شهداء المعركة يوم القيامة وكان منها : جريان الدم من جراحهم كما كانت بالحياة الدنيا ، وهذا ما ثبت لقتلى الطاعون ، فهو الدليل الأول لصحة ادعائهم .

الوقفة الثالثة : الميزة الثانية للشهداء يوم القيامة والتي يعرفون بها قبل وصولهم للمكان ، وتحرك النفوس من أعماقها ، فتشرئب إليها الأعناق بحثا عن صاحبها والذي قد يبعد عن المكان بمسافات بعيدة ، وهي المحببة لدى نبينا صلى الله عليه وسلم رغم عزوفه عن لذائذ الدنيا كلها ، وهي المفضلة لدى ملائكة الرحمن ، وهي اغلي ما يتزين به الإنسان في الحياة الدنيا فيلفت الانتباه ويدغدغ المشاعر، ويجعل الناس يبحثون عنه وان لم يروه ، إنها الرائحة الفواحة المنبعثة من العطور ، والتي يصل سعر بعض أنواعها إلى مبالغ فلكية ، والتي ندهن بها ميتنا بعد تغسيله ، تلك الرائحة جعلها الله سبحانه وتعالى بطاقة تعريف للشهيد يوم القيامة ، وشتان بين عطور

---

[1] - 5432 - الجامع الصغير وزيادته (ص: 544)(صحيح) انظر حديث رقم : 3121 في صحيح الجامع

[2] - **الزمر** الآية 75

[3] - (حسن صحيح) 1407 -صحيح الترغيب والترهيب (2/ 74)

[4] - **النساء** الآية 69

الدنيا الفانية ومسك الجنة الدائمة الباقية ، فهذه الميزة التي خص الله سبحانه وتعالى بها شهيد المعركة ضد الكفار ، فاحت مثيلتها من جروح قتلى الطاعون وعلى هذا فالحقوا بهم .

الخاتمة :

في نهاية هذا البحث ، وفقني الله سبحانه وتعالى ، أن أسلط الضوء على بعض الجوانب المتعلقة بموضوع العلاقة بين الإنس والجان ، والتي كانت مدخلا لمعرفة طريقة التعامل مع إبليس ـ لعنه الله – للتحرز منه في اكبر ضرر يلحقه بالإنسان ، ألا وهو إبعاده عن دينه وربه ، عن طريق الوسوسة والسحر ، ولقد توصلت بعون الله تعالى إلى إيضاح ما :

1- **قدرة الجان** على تحريك الأشياء ونقلها .
2- قدرتهم على بناء وتشييد ونحت البيوت ، والغوص في البحار ، والطيران .
3- قدرتهم على القتل والسرقة كما حصل للصحابي العريس ، وأبو هريرة .
4- قدرتهم على دخول البيوت والأكل والشرب والمعاشرة إن أهملت التحصينات
5- قدرتهم على إيذاء الأطفال وان لم يظهر هذا الإيذاء للعيان .
6- قدرتهم على التشكل بصورة الإنسان كما ورد بحديث ابو هريرة ومعركة بدر .
7- قدرتهم على الظهور بشكلهم الحقيقي الذي خُلقوا عليه .

التوصيات :

1- ضرورة المحافظة على التحصينات والتي منها أذكار الصباح والمساء والنوم والخروج من البيت .
2- المحافظة على الطهارة وذلك بتعهد الوضوء وتجديده .
3- **التوكل على الله وقوله وتجنب المعاصي والظلم .**
4- الإيمان والاعتقاد الراسخ بصحة ما ورد عن رسول الله صلى الله عليه وسلم وان خالف **الراسخ في العقول والعلوم .**
5- غرس هذه القيم والمبادئ بقلوب الأطفال منذ سن مبكرة .

المصادر والمراجع

القران الكريم

كتب التفسير

تفسير ابن رجب الحنبلي ـ تفسير **القرآن** العظيم **ابن ابي حاتم** **أضواء** البيان محمد المختار الشنقيطي - **الجامع لأحكام القرآن للقرطبي** - التفسير الكبير أو مفاتيح الغيب محمد بن عمر الرازي

كتب الحديث وشروحه

- **فتح** الباري شرح صحيح البخاري- **أحمد بن حجر العسقلاني** **مسند الإمام احمد احمد بن حنبل** - مرقاة المفاتيح شرح مشكاة المصابيح - **الملا على القاري** - ـ الجامع الصغير وزيادته ـ الألباني صحيح الجامع ـ **الألباني**

كتب ابن تيمية

ـ رسالة إيضاح الدلالة في عموم الرسالة - **مجموع فتاوى** (التفسير) - **النبوات** - أولياء الرحمن وأولياء الشيطان ـ

ـزاد المعاد في هدي خير العباد **ابن القيم** - **بدائع الفوائد ابن القيم**

المعاجم

-عيون الأخبار ابن قتيبة الدينوري - تاج العروس مرتضى الزَّبيدي - أساس البلاغة الزمخشري جار الله - الصحاح للجوهري
مفرقات
- الاستذكار لابن عبد البر
- فن المعارك في العصر الحديث جاك لندل
- أكام المرجان فى احكام الجان للشبلي
- إبليس والعداوة الأزلية د احمد على السيوطي شرح لمعة الاعتقاد - محمد حسن عبد الغفار السيرة النبوية ابن كثير - الرحيق المختوم صفي الرحمن المباركفوري
- الخصائص الكبرى جلال الدين السيوطي
- شرح لمعة الاعتقاد الهادي إلى سبيل الرشاد - العثيمين
موقع منظمة الصحة العالمية على الشبكة العنكبوتية ومواقع أخرى

أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون

د. خيرية عبدالله البكوش
جامعة صبراتة
كلية الآداب صبراتة

مقدمة :

قدوم طفل من متلازمة داون ليس بالأمر السهل على أسرته، إذ يؤثر بشكل مباشر على الجانب النفسي والاجتماعي والاقتصادي فيها بدرجات متفاوتة، فغالبا ما تجد الأسرة نفسها في وضع يفرض عليها البحث عن خدمات طبية وتأهيلية لطفلها، وبمجرد علم الأم بأن أبنها مصاب بمتلازمة داون يعتبر بداية لسلسة من الضغوط النفسية والاجتماعية وما يصاحبها من شعور بالذنب ،والخجل ،والاكتئاب ،والقلق، وتأنيب الضمير، وكذلك التخوف من المستقبل الذي يمثل اكبر الهواجس المجهولة بالنسبة لها، والأعباء التي يتطلبها التكفل بالطفل المصاب خاصة من الناحية الصحية والسلوكية والمادية والاجتماعية كلها تشكل ضغوطاً نفسية لها ،لذا فإن الاستجابة للضغوط وانتهاج أساليب مواجهة معينة تحد من تأثير الضغوط عليها، وتختلف أساليب مواجهتها للضغوط النفسية تبعا لاختلاف خصائص الشخصية ، وتنوع مصادر المواقف الضاغطة سواء كانت داخلية أو خارجية ، فحدث ضاغط معين يدركه شخصين بطريقة مختلفة ، وبالتالي كل أم قد تتبع أسلوب مختلف عن الأخرى لمواجهة الضغوط النفسية التي تتعرض لها أثناء تربية أبنها.

مشكلة البحث : إن وجود طفل مصاب بمتلازمة داون في الأسرة يساهم في زيادة أعباء الأم وإحداث ضغوط نفسية لها نظرا لما لهذه الإعاقة من طبيعة متميزة تتطلب توفير احتياجات خاصة ، وتستدعي نوع خاص من التعامل معها تمكنها من التعايش مع إصابة أبنها ، وحتى تتمكن الأم من مواجهة الضغوط النفسية التي تتعرض لها أم الطفل المصاب يدفعها إلى القيام باستجابات تكيفيه لكي تستطيع التعامل مع حالة أبنها ، وذلك بلجوئها إلى استعمال أساليب مختلفة لمواجهة الضغوط النفسية ، بغض النظر عن نوع الأسلوب المتبع والذي يختلف من أم لأخرى تبعاً لسمات الشخصية المميزة لكل منها، **وبذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة على التساؤلات التالية :**

1- ما الأساليب الأكثر شيوعاً لمواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون ؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون تعزى إلى متغير نوع الطفل المصاب (ذكر أو أنثى) ؟
3 -هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون تعزى لمتغير المؤهل العلمي للأم ؟

أهمية البحث : تتضح أهمية هذا البحث فيما يلي :

1- قلة الأبحاث العلمية المحلية التي تطرقت لموضوع أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون.
2- محاولة الخروج بنتائج يمكن الاستفادة منها في إيجاد أساليب ايجابية لخفض مستوى الضغوط النفسية التي تعاني منها أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون.
3- تعتبر هذه الدراسة كفرصة لأمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون للتعبير عن ما تعانين من ضغوط نفسية وتوجيههن إلى كيفية مواجهتها والتكيف معها.

4- قد يفيد هذا البحث مؤسسات تأهيل ذوي متلازمة داون والمختصين في وضع الخطط والبرامج اللازمة للاهتمام بمستوى الصحة النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين **بمتلازمة داون** .

5 - قد يفيد هذا البحث بإثراء المكتبة المحلية بموضوع البحث الحالي .

أهداف البحث : يستهدف البحث الحالي ما يأتي :

1- التعرف على الأساليب الأكثر شيوعاً لمواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين **بمتلازمة داون** .

2-التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون تعزى لمتغير نوع الطفل المصاب (**ذكر أو أنثى**).

3-التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون تعزى لمتغير المؤهل العلمي للأم .

حدود البحث : يقتصر البحث الحالي علي الآتي :

1- **الحدود البشرية** : يقتصر البحث الحالي علي عينة من أمهات الأطفال المصابين **بمتلازمة** داون الملتحقين بمركزمتلازمة داون **صبراتة**.

2-الحدود الزمنية : **تحددت** الفترة الزمنية للبحث الحالي بالعام 2018 -2019م.

3-الحدود المكانية: تتحدد الحدود المكانية للبحث الحالي بمركز متلازمة داون صبراتة.

مفاهيم البحث:وتشمل الآتي :

1-أساليب مواجهه الضغوط النفسية : أنها الجهود التي يقوم بها الفرد للتحكم في مسببات **الضغوط** التي تفوق طاقته أو الحد منها أو إدارتها أو تحملها.[1]

التعريف الإجرائي لأساليب مواجهة الضغوط النفسية :أنهاالدرجة التي تحصل عليها أم الطفل المصاب بمتلازمة داون في مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية.

2- متلازمة داون : أنها نوع من أنواع الإعاقة الذهنية تعود إلي اضطراب في **الكروموسوم**(21) حيث يظهر ثلاثيا لدى الجنين وبذلك يصبح عدد الكروموسومات (47) **كروموسوم لدى الطفل متلازمة داون بدلا من** (46)**كروموسوم** كما هو الحال في الأجنة العادية.[2]

التعريف الإجرائي لأمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون :هن أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون واللاتي تتراوح أعمارهن من 36 **إلى** 63**سنة**.

الإطار النظري لموضوع البحث ويشمل التالي :

أولاً :أساليب مواجهة الضغوط النفسية :

1- **تعريفها** : قام العديد من الباحثين بتعريف أساليب مواجهة الضغوط النفسية نذكر بعضا منها كالتالي:

عرفها نيومان بأنها المجهود المبذول من قبل الفرد لإزالة التوتر وخلق طرق جديدة للمواجهة **مع** المواقف الجديدة في كل مرحلة من مراحل الحياة.[3]

أما روترعرفها بأنها المحاولات التي يبذلها الفرد لتغيير ظروف الضغوط المباشرة أو تغيير تقييمه لها فهي تتطلب وجود حل فعال للمشكلة وكذلك تنظيم انفعالي للضغط.[4]

ويعرفها ستاتو: بأنهاالاستجابات التي يظهرها الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة، وقد تكون من طبيعة معرفية أو وجدانية، وقد تضم أشكال من السلوك المباشر كمواجهة المشكلة أو اتخاذ سلوك تجنبي.(5)

استخلص مماسبق أن الأساليب التي تستخدمها الأم في مواجهة الضغوط الناجمة عنإصابة أبنها بمتلازمة داون فهي مجموعة من الأساليب التي تلجأ إليها الأم للتخفيف من شدة الضغوط النفسية والمتمثلة في طلب المعلومة ، والتخطيط ، والتدين ، والتقبل، والإنكار، ولوم الذات ، والانسحاب.

2-أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون:

تمثل الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال من ذوي متلازمة داون في جملة المشاعر التي تظهر لديهم نتيجة لعدم القدرة على تلبية المتطلبات الخاصة بأطفالهم أو العجز عن فعل أي شيء نحوهم، بغض النظر عن الظروف الاقتصادية أو الاجتماعية وذلك من أجل أن يتكيفوا داخل أسرتهم والبيئة المحيطة بهم، إضافة إلى بعض العوامل المؤدية إلى الضغوط النفسية من بينها التفكير في حالة أطفالهم، واختلاف مظهرهم عن الآخرين، وحاجتهم إلى الكثير من الانتباه، وقلة الوقت الذي يقضيه الوالدان معاً، وردود الفعل السالبة من قبل الأقارب، وقلة المعلومات عن الإعاقة العقلية، وكذلك زيادة تكاليف الرعاية الطبية، والأسئلة المجهولة المتعلقة بمستقبلهم عند والدة طفل متلازمة داون ،حيث يقوم الوالدان وخاصة الأمهات بالعديد من الأساليب التي تشكل ردود أفعل عند اكتشاف الإعاقة، وهي على النحو التالي :

1-**طلب المعلومة**:هي سعي الفرد لطلب العون والنصيحة والمعلومات المتعلقة بالموقف الضاغط من الآخرين أو مؤسسات المجتمع للحصول على راحة وجدانية ، حيث تقوم الأم بقراءة الكتب حول الإعاقة ، ومتابعة البرامج في وسائل الإعلام ، أو حضور الندوات والحصول على البرامج التدريبية المتعلقة بإعاقة أبنها .

2- **التدين** :الرجوع إلى الدين في أوقات الضغوط عن طريق الإكثار من الصلاة ، والعبادات ، والمداومة عليها كمصدر للدعم الروحي والانفعالي والأخلاقي .

3- **التخطيط** :سعي الفرد إلى بذل جهد عمدي وقصدي لحل المشكلة ويشمل التفكير في كيفية المواجهة كوضع خطة معينة على المدى القريب أو البعيد.(6)

4- **التقبل** :يمثل هذا الأسلوب اعتراف الوالدين وبالأخص الأم بالحقيقة ويصل المرء إلى الواقعية والتفكير والتعامل مع الطفل دون شعور بالخجل أو الذنب، والتخلي عن اللوم ،والإسقاط وتبرير وجود الإعاقة في نطاق الأسرة، ويهتم فيها الوالدان ببرامج رعاية أبنهما ، والبحث عن سبل العلاج والتعرف على البرامج التربوية التي تساعد في تنمية المهارات إلى أقصى حد ممكن.(7)

5-**الانسحاب** :عزل الفرد نفسه عن الموقف الضاغط كمحاولة التفكير في أشياء أخرى غير المشكلة .

6- **الإنكار:**تبدأ فيها الأم بالشك فيما قيل لها فتحاول أن ترفض وتنكر الشعور بأن طفلها من ذوي متلازمة داون وهذه المرحلة من أصعب المراحل ، إذ أن إنكار الواقع قد يؤدي إلى رفض متابعة حالة الطفل من طرف الأطباء.

7- **لوم الذات** :عدم قيام الأم بأي سلوك ايجابي تجاه الضغوط ، وإلقاء اللوم على الذات واتهامها بأنهاسبب كل ما يحدث .(8)

ثانياً: مفهوم متلازمة داون:

1- تعريفها :بداية تعني كلمة متلازمةمجموعة من الأعراض أو العلامات الجسمية التي تظهر مجتمعة على أكثر من شخص، و تلزمه بشكل متكرر و لها سبب محدد.(9)

أما كلمة "داون"تشير إلى اسم الطبيب البريطاني DOWN LongdonJhon الذي يعتبر أول من وصف هذه الحالة عام 1866م (وذلك قبل مائة عام تقريبا من اكتشاف أن سببها هو الزيادة في الكروموسوم 21).[10]

إن متلازمة داون عبارة عن شذوذ صبغي في الزوج 21 ، يحدث نتيجة اختلال تقسيم الخلية ويكون مصاحباً للتخلف الذهني مع ملامح و خصائص جسمية مشتركة.[11]

ويعريفها الخطيب،والحديدي: بأنها اضطراب كروموسومي حيث يكون عدد الكروموسومات في الخلية(47كروموسوم بدل من 46كروموسوم) ويكون الكروموسوم الزائد موجودا في زوج الكروموسوم 21 ،لذلك تعرف طبيا بثلاثي الكروموسوم 21 ،وترتبط بعوامل معينة من أهمها عمر الأم عند الإنجاب حيث تزداد نسبتها بشكل ملحوظ مع تقدم عمرها.[12]

أما مؤسسة "داون سندروم تعرفها ":Syndrome Down" "بأنها حالة جينية ناتجة عن وجود كروموسوم زائد في الخلية يعني أن صاحبها لديه (47 كروموسوم بدل من 46 كروموسوم) تحدث نتيجة خلل جيني في نفس وقت حدوث الحمل وتكون مصحوبة بتخلف عقلي.[13]

من خلال التعاريف السابقة الذكر يمكن القول أن متلازمة داون هي حالة خلقية تم اكتشافها من طرف الطبيب والعالم الإنجليزي، تتمثل في اضطراب الكر وموسومات(الكروموسوم 21) حيث يحتوي على ثلاثة كروموسومات بدل اثنين وبهذا يصبح عددها (47) كروموسوم لدى الجنين بدل من (46) كروموسومتحدث أثناء عملية انقسام الخلايا، تتميز بظهور مجموعة من الأعراض الجسمية إضافة إلى تأخر في النمو وإعاقة عقلية.

2- **أسباب حدوث متلازمة داون** : أشارت بعض التقارير إلى وجود عوامل قد تزيد من احتمال إنجاب طفل بمتلازمة داون وهي كالتالي :

1- التعرض للبيئة وطبيعة العمل ومنها: التعرض للمبيدات الحشرية،والمعادن الثقيلة ، والنفايات السامة، والمجال الكهرومغناطيسي.
2- **التعرض** للأمور الطبية ومنها: التعرض لأشعة أكس، والتخدير.
3- تعاطي الأدوية المتعلقة بالحمل والخصوبة ومنها حبوب منع الحمل، وأدوية زيادة الحيوانات المنوية، وعقاقير الخصوبة.

4-عوامل سلوكية منها: التدخين، وتعاطي الكحول، وتعاطي المشروبات التي تحتوي على الكافيين.
5-**عوامل أو**استعدادات داخلية جسمانية تتعلق بعمر الأب أو درجة القرابة بين الأبوين أو مناعة الدرقية أو وجود تنوع كروموسومي وازدواجية في تنظيم الخلايا أو النواة.
6 - يبقى أن نؤكد على أهمية أنه لم يتم إثبات أن هذه العوامل لها علاقة بالتثلث الصبغي،**كما** أنه في الحقيقة ورغم الدراسات الكثيرة يبقى عامل واحد لا يقبل الجدل له مرتبط بالتثلث الصبغي وهو زيادة عمر الأم.[14]

الدراسات السابقة : نعرض بعض الدراسات السابقة ذات علاقة بموضوع البحث كالتالي :

قلم جبالي(2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى أم الطفل المصاب بمتلازمة داون حسب متغير جنس الابن المصاب وسنه ، ومتغير سن الأم ، والمؤهل التعليمي للأم ، وقد أسفر البحث على النتائج التالية :

1- تعاني أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون من ضغوط نفسية مرتفعة، **وتعتمد على** إستراتيجيات المواجهة الإيجابية لتخفيف الضغوط النفسية ، حيث حصل أسلوب التدين على الترتيب الأول، وجاء أسلوب التقبل في المرتبة الثانية ، وطلب المعلومة في المرتبة الثالثة ،ثم الإنكار ويليها التخطيط ثم الانسحاب ولوم الذات.
2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نوع إستراتيجية المواجهة المتبعة لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون تعزى إلى متغير جنس الابن المصاب .

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نوع إستراتيجية المواجهة المتبعة لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون تعزى إلى متغير سن الابن المصاب .
4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نوع إستراتيجية المواجهة المتبعة لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون تعزى إلى متغير سن الأم .
5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نوع إستراتيجية المواجهة المتبعة لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون تعزى إلى متغير المؤهل التعليمي.[15]

أما دراسة البسطامي (2013) هدفت إلى معرفة مستوى إدارة استراتيجيات التكيف للضغوط النفسية لدى أباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأمهاتهم ، وقد بلغت عينة الدراسة (255)أب وأم ، منهم (46) أب ، و(209) أم ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الاستراتيجيات استخداماً كانت إستراتيجية التدين ، فقد حصلت على الترتيب الأول ،ثم تليها بالترتيب إستراتيجية حل المشكلات ، ثم الدعم الاجتماعي ،ثم البناء المعرفي ، ثم الاسترخاء ،ثم التجنب ، والهروب ، والنكران وآخرها التمارين الرياضية ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التكيف للضغوط النفسية لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير جنس ولي الآمر،والمستوى الاقتصادي ، والوضع الاجتماعي ، وجنس الطفل ، وشدة الحالة ، ونوع الإعاقة ، ومكان السكن ، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التكيف للضغوط النفسية لدى آباء وأمهات أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير المستوى التعليمي لولي الآمر.[16]

كما هدفت دراسة مدفوني(2015)إلى التعرف على مستوى الضغط النفسي لدى أمهات أطفال متلازمة داون ، والأساليب التي تتبعها أمهات أطفال متلازمة داون أثناء مواجهة الضغط النفسي الذي يتعرضن له ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الضغط النفسي لدى أمهات الأطفال من ذوي متلازمة داون ، وتتبع أمهات الأطفال من ذوي متلازمة داون أساليب عديدة أثناء مواجهة الضغط النفسي الذي يتعرضن له، من بينها الأساليب المركزة حول حل المشكلة، والأساليب المركزة حول الانفعال.[17]

وفي سنة 2019 هدفت دراسة **عباس** التعرف على استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون ، وكذلك التعرف على الفروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية تبعاً للمتغيرات الآتية (المستوى التعليمي ، وجنس الطفل ، وعمر الطفل)،وتكونت عينة الدراسة من(98) أم لأطفال مصابين بمتلازمة داون، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة من أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون لمواجهة الضغوط النفسية باستخدام الاستراتيجيات الايجابية جاءت مرتفعة، وأن تقديرهم لمواجهة الضغوط النفسية باستخدام الاستراتيجيات السلبية جاءت منخفضة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لأمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم لصالح أقل من تاسع ومن تاسع إلى ثانوية، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري جنس وعمر الطفل[18] .

في ضوء ما سبق عرضه من دراسات سابقة تبين أن جميعها تناولت دراسة أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون ، ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في دراسة أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون ، وقد اتفقت جميع نتائج الدراسات السابقة على تتبع أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون أساليب عديدة أثناء مواجهة الضغوط النفسية اللاتي تعرضن لها، كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الذكور والإناث مثل دراسة **جبالي** (2012)، وبعضها أشار إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث مثل دراسة البسطامي (2013)، **ودراسة عباس**

(2019) ،أما دراسة كلا من جبالي (2012)،والبسطامي (2013)،وعباس (2019) أشارت إلى وجود فروق في المؤهل العلمي.

إجراءات البحث : تم إتباع الإجراءات المنهجية التالية :

أولاً :منهج البحث : أعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة البحث الحالي.

ثانياً : عينة البحث : تكونت عينة البحث من (30) أم طفل مصاب بمتلازمة داون، موزعيين الأطفال علي الجنسين (ذكور، وإناث) بمركز متلازمة داون بصبراته للعام 2018\2019 ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (1) الخصائص الديموجرافية لعينة البحث

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية %
نوع الطفل	ذكور	10	33.3
	إناث	20	66.7
المؤهل العلمي للأم	أمية	3	10
	ثانوية عامة	1	3.3
	دبلوم متوسط	8	26.7
	دبلوم عالي	6	20
	ليسانس	6	20
	بكالوريوس	6	20

يتضح من خلال الجدول السابق أن عينة البحث تكونت من (30) أم طفل مصاب بمتلازمة داون، فكانت أكبر نسبة من الإناث المصابات بمتلازمة داون بلغت (67%)،أما المؤهل العلمي كانت أكبر نسبة من أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون من حملة مؤهل دبلوم متوسط حيث بلغت نسبتهم (27%).

ثالثاً :أداة البحث : لتحقيق أهداف البحث تم استخدام مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية من إعداد (جبالي) ،وقد قامت الباحثة بتكييفه علي البيئة المحلية كالتالي :

أ-وصف المقياس : مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية يتكون من (32) فقرة موزعة على سبعة أبعاد تقيس أساليب مواجهة الضغوط النفسية، وقامت الباحثة بتكييفه علي البيئة الليبية والتي شملت أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون بمركز متلازمة داون صبراتة ، وقد تم تعديله بناءً علي أراء المحكمين، ويتم الاستجابة على فقرات المقياس من خلال تدرج ليكرت الثلاثي يبدأ بلستجابة (نعم)وتُعطى(3)درجات،ثم (أحياناً) وتُعطى (2) درجتان، ثم(لا) وتُعطى (1) درجة واحدة فقط، حيث تشير الدرجة المرتفعة التي تتحصل عليها أم الطفل المصاب بمتلازمة داون في كل نوع من الأساليب على أنها تعتمد على الأسلوب بدرجة كبيرة ، في حين أن الدرجة المنخفضة التي تتحصل عليها الأم تدل على عدم إتباعها لذلك النوع من الأساليب أو اعتمدها عليه بدرجة قليلة جداً .

ب-حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس في البحث الحالي :

ويقصد بها التحقق من صدق وثبات المقياس ، وقد تم حساب ثبات المقياس علي عينة قوامها (30) أم فيها نفس خصائص العينة الأساسية للدراسة علي النحو التالي :

1-الصدق : قامت الباحثة بحساب الصدق عن طريق **الصدق الظاهري** حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية علي مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس والإحصاء، وقد تم تعديل وصياغة بعض الفقرات في ضوء مقترحاتهم .

2-ثبات المقياس : ينبغي أن تتصف أداة البحث بالثبات أي أن تعطي النتائج نفسها ، إذا قاست الشيء نفسه عدة مرات، وقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ وقد بلغت قيمته(61%)وهذه النسبة جيدة مما يشير إلى إن قيمة معامل الثبات مقبولة ، مما يعطينا ثقة في نتائجه وصلاحيته لقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون.

رابعاً : الأساليب الإحصائية : تم توظيف الأساليب الإحصائية الآتية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss)وهى المتوسط الحسابي ،والانحراف المعياري ، ومعادلة ألفا كرونباخ ، والنسب المئوية ، واختبارt-test ، واختبار مربع كأي.

نتائج البحث وتفسيرها : تتضمن معالجة التساؤلات إحصائياً وتفسيرها في ضوء نتائج الدرلسات السابقة والإطار النظري كالتالي :

أولاً : النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول والذي نصه : ما أساليب مواجهة الضغوط النفسية الأكثر شيوعاً لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون؟ وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ومعاملات الاختلاف للتعرف على الأساليب الأكثر شيوعاً لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون، فأظهرت نتيجة التحليل الإحصائي البيانات المدرجة بالجدول التالي:

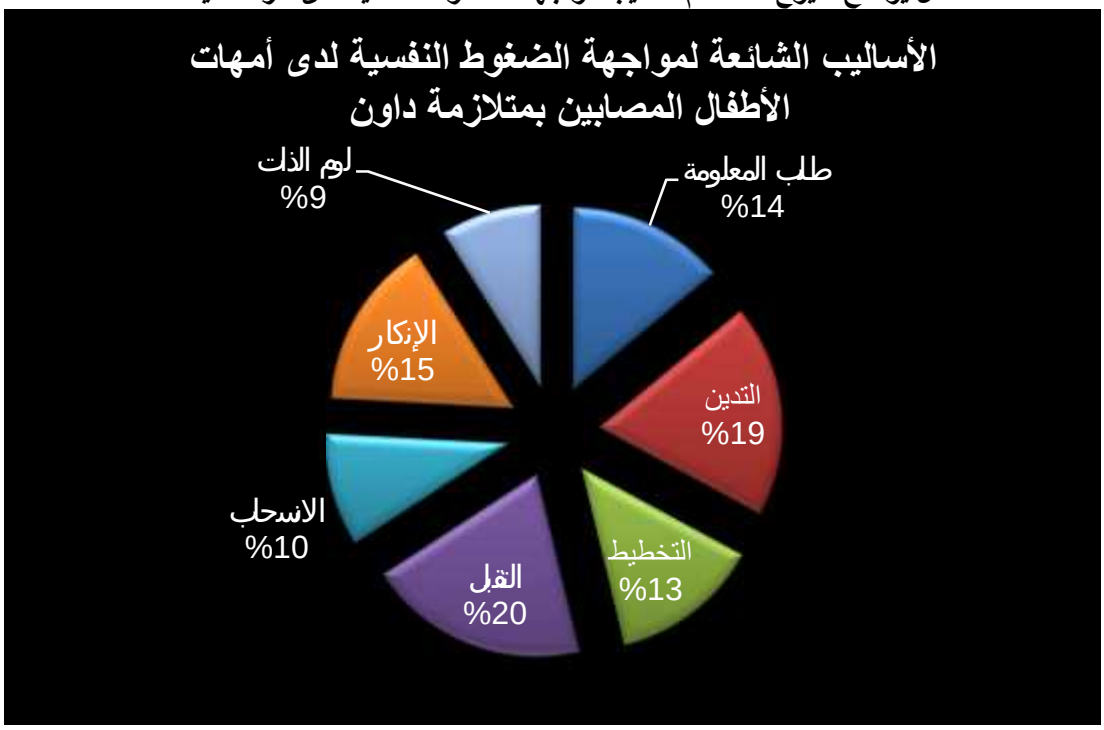
جدول(2) الأساليب الأكثر شيوعاً لمواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون.

رقم الفقرة	الأبعاد	الوسط الحسابي	النسبة المئوية %	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	الأكثر شيوعاً
-1	طلب المعلومة	2.00	66.67	0.553	27.66	الرابعة
-2	التدين	2.71	90.28	0.294	10.86	الثانية
-3	التخطيط	1.91	63.56	0.469	24.60	الخامسة
-4	القبل	2.80	93.33	0.229	8.18	الأولى
-5	الانسحاب	1.44	48.00	0.321	22.31	السادسة
-6	الإنكار	2.18	72.67	0.405	18.56	الثالثة
-7	لوم الذات	1.28	42.50	0.356	27.90	السابعة
متوسط فقرات أبعاد المقياس		**2.04**	**68.14**	**0.184**	**9.01**	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لفقرات أبعاد المقياس قد بلغ (2.04) ونسبته المئوية(68.14%) وهي نسبة تقع في الدرجة المتوسطة والتي متوسطها الحسابي ما بين (1.5 إلى 2) ونسبته (50% إلى 66.667%) ومعامل الاختلاف (9.01%) الذي يشير إلى إن تشتت واختلاف الإجابات يعتبر جيد جداً بين أفراد عينة البحث ويدل على توافق وانسجام في الآراء والإجابات فيما بينهم ، فيما بلغ الانحراف المعياري للفقرات مجتمعة (0.184) وهذا يدل على اقتراب الإجابات من البعد مما يؤكد بأن التشتت بسيط في إجابات عينة البحث على الفقرات ، وإن أسلوب التقبل هو الأكثر شيوعاً في مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون ، حيث كان المتوسط الحسابي (2.80) ونسبته (93.33%) وبمعامل اختلاف

(8.18%) مما يدل على أن أسلوب التقبل الأكثر استخداما لدى الأمهات وهذا يعني أن الأمهات مقبلات إصابة أبنائهم، كما جاء أسلوب التدين في الترتيب الثاني من حيث الاستخدام، حيث بلغ الوسط الحسابي (2.71) ونسبته (90.28%) والتي تقع فيما بين ((من2إلى 3) ونسبته (من 66.667% إلى 100%) مما يشير إلى أن الأمهات يتعاملن مع الضغوط النفسية الناجمة عن إصابة أبنائهن بمتلازمة داون بالرجوع إلى الوازع الديني، فيلجأن إلى الله ليساعدهن على تقبل أطفالهن، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كلا من جبالي (2012) والبسطامي(2013) في أن أسلوب التدين جاء بالمرتبة الأولى، ثم جاء أسلوب التقبل بالمرتبة الثانية في دراسة جبالي (2012)، ولكنها تتفق هذه النتيجة معه في حصول أسلوب التخطيط والانسحاب ولوم الذات بنفس الترتيب.

شكل يوضح شيوع استخدام أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أفراد العينة



يتضح من الدائرة النسبية أن الأسلوب الأكثر استخداماً هو أسلوب التقبل ، ثم يليه أسلوب التدين، ثم أسلوب الإنكار، ثم أسلوب طلب المعلومة، ثم أسلوب التخطيط ،ثم أسلوب الانسحاب،ثم أسلوب لوم الذات.

وعند إجراء اختبار (t) المزدوج فيما بين كل أسلوب من أساليب مواجهة الضغوط النفسية وبين الوسط الحسابي الفرضي الذي يمثل أدنى متوسط للدرجة الجيدة وهو (2) كانت نتائج التحليل كما يلي:

جدول (3)نتائج اختبار (t) المزدوج بين أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية وبين الوسط الفرضي

رقم البعد	البعد	الوسط الحسابي	قيمة (t)	مستوى المعنوية	الدلالة
-1	طلب المعلومة	2.00	.000	1.000	غير معنوية
-2	التدين	2.71	13.186	.000	معنوية
-3	التخطيط	1.91	-1.090	.285	غير معنوية
-4	التقبل	2.80	19.139	.000	معنوية
-5	الانسحاب	1.44	-9.549	.000	معنوية
-6	الإنكار	2.18	2.437	.021	معنوية
-7	لوم الذات	1.28	-11.164	.000	معنوية

يتضح من الجدول السابق نتائج اختبار العلاقة الإحصائية فيما بين كل أسلوب من أساليب مواجهة الضغوط النفسية وبين الوسط الحسابي الفرضي الذي يمثل أدنى متوسط للدرجة الجيدة وهو (2)، يتبين بأنه لا توجد علاقة إحصائية فيما بين كل من (طلب المعلومة ، والتخطيط) والدرجة الجيدة التي تقبل بها حيث بلغ مستوى المعنوية (1.000، 0.285)**على** التوالي وهو أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة بالبحث وهو (0.050)، بينما كانت هناك علاقة إحصائية قوية ومتوسطة فيما بين كلا من (التدين، والتقبل، والانسحاب، والإنكار، ولوم الذات) والدرجة الجيدة التي تقبل بها ، حيث بلغ مستوى المعنوية (0.000، 0.000، 0.000، 0.021، 0.000)**على** التوالي وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمدة بالبحث وهو (0.050) .

وبناء على ما تقدم يتضح أن الأساليب الأكثر شيوعاً لمواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون كان أسلوب التقبل هو الأكثر شيوعاً ويليه أسلوب التدين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن استخدام الأمهات لأساليب مواجهة الضغوط النفسية وفي مقدمتها التقبلثم التدين ترجع إلى أن الأمهات يتمتعن بوازع ديني وإيماني كبير، وأنهن يرجعن إعاقة أبنائهن إلى القضاء والقدر والابتلاء الذي يقابلونه بالصبر واحتساب الأجر عند الله ، هذا الإيمان بقضاء الله والاستسلام لحكمته تعالى يجعل الأم تتقبل ابنها كما هو بكل صفاته وسلوكياته.

ثانياً : النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني والذي نصه :هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون تعزى إلى متغير نوع الطفل المصاب (**ذكور – إناث**) ؟ وللإجابة على هذا التساؤل فقد تم استخدام اختبار مربع كأي، فأظهرت نتيجة التحليل الإحصائي البيانات المدرجة بالجدول التالي:

جدول (4) قيمة اختبار مربع كأي لدلالة الفروق بين درجات الذكور ودرجات الإناث في مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون تبعاً لمتغير نوع الطفل المصاب (ذكور ، وإناث).

المقياس	النوع		قيمة معامل كأي تربيع X^2	مستوى المعنوية X^2	مستوى معنوية الارتباط Spearman Correlation
	ذكر	أنثى			
أساليب مواجهة الضغوط النفسية	10	20	30	0.224	0.519

يتضح من الجدول السابق **نتائج اختبار التساؤل الثاني القائل** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون تعزى إلى متغير نوع الطفل المصاب (**ذكور – إناث**) ؟ بما أن مستوى الدلالة الإحصائية **المعتمدة بالبحث** (0.050) ودرجة الحرية (n-1) (30-1=29) **ومن جدول** توزيع كاي تربيع X^2 يتبين بأن قيمة كاي تربيع الجدولية X^2 (42.5569)، **وعند إجراء اختبار** Chi-Square test (**كأي** تربيع) لقياس الدلالة الإحصائية بين كل من الوسط الحسابي لمقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية وبين متغير النوع يتضح أن قيمة X^2 **المحسوبة** (30) اصغر من قيمة X^2 الجدولية (42.5569) كما أن مستوى المعنوية بلغ (0.224) وهي أكبر **من مستوى الدلالة** الإحصائية المعتمدة بالبحث (0.050) لذا نقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون تعزى

إلى متغير نوع الطفل المصاب (**ذكور – إناث**)، وهذا يعنى أن أمهات الذكور وأمهات **الإناث** يستخدمن نفس الأساليب في مواجهتهن للضغوط النفسية ، فمتغير جنس الطفل غير مؤثر، لأن متـــطلبات واحتياجات الذ**كور والإناث من الرع**اية والاهـتمام والـتعلـيم والوقت المخصص لهما واحدة ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة البسطامي (2013) ، **ودراسة عباس** (2019) **في** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب مواجهة الضغوط النفسية لمتغير جنس الطفل.

وتختلف نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة جبالي (2012) في أن إستراتيجية المواجهة التي تستخدمها أمهات المصابين بمتلازمة داون مع أبنائهن تختلف باختلاف جنس الطفل **المصاب** .

ثالثاً :النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث والذي نصه :هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون تعزى لمتغير المؤهل العلمي للأم؟ **و**للإجابة على هذا التساؤل فقد تم استخدام اختبار مربع كأي ،فأظهرت نتيجة التحليل الإحصائي البيانات المدرجة بالجدول التالي :

جدول(5) قيمة اختبار مربع كأي لدلالة الفروق في أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون تعزى لمتغير المؤهل العلمي للأم.

المقياس	المؤهل العلمي						قيمة **معامل** كأي تربيع X^2	**مستوى** المعنوية X^2	مستوى معنوية الارتباط Spearman Correlation
	أمية	ثانوية عامة	دبلوم متوسط	دبلوم عالي	بكالوريوس	ليسانس			
أساليب مواجهة الضغوط النفسية	3	1	8	6	6	6	135	0.255	0.746

يتضح من الجدول **السابق أن نتائج التساؤل الثالث القائل** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون **تعـزى لـ**متغير المؤهل العلمي للأم ؟ **بما أن مستـوى الدلالة** الإحصـائية المـعتمـدة بالـبحث (0.050) **ودرجة الحرية** (n-1) (30-1=29 ومــن جــدول تـوزيـع كأي تـربـيع X^2 يتبين بأن قيمة كأي تربيع الجدولية X^2 (42.5569)، **وعند إجراء اختبار** Chi-Square test (كأي تربيع) لقياس الدلالة الإحصائية بين كل من الوسط الحسابي لمقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية وبين متغير المؤهل العلمي للأم ،يتضح أن قيمة X^2 **المحسوبة** (135) **أكبر من** قيمة X^2 الجدولية (42.5569) كما أن مستوى المعنوية بلغ (0.255) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية المعتمدة بالبحث و**البالغة** (0.050) لذا نقول بأنه لا **توجد فروق ذات دلالة** إحصائية في استخدام أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون تعزى لمتغير المؤهل العلمي للأم .

وهذا يعني أن متغير المؤهل العلمي غير مؤثر، وأن الأمهات من جميع حملة المؤهلات العلمية يستخدمن نفس الأساليب في مواجهتهن للضغوط النفسية ، وربما يعود السبب في ذلك إلى

اقتراب المستوى العلمي والثقافي لأغلب الأمهات ،ويعشن ظروف متشابهة مما جعلهن يستخدمن أساليب متقاربة في كيفية مواجهتهن للضغوط النفسية .

وتختلف نتيجة هذا البحث مع نتائج دراسات كلا من جبالي (2012) ، **والسطامي**(2013) ، **وعباس** (2019) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون تعزى لمتغير المؤهل العلمي للأم.

الاستنتاجات : يمكن أيجاز أهم النتائج التي توصل إليها هذا البحث في التالي :

1- أكثر الأساليب شيوعاً لمواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون كان أسلوب التقبل وقد حصل على الترتيب الأول ثم أسلوب التدين وقد حصل على الترتيب الثاني.
2- **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون تعزى إلى متغير نوع الطفل المصاب (**ذكر أو أنثى**).
3- **لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون تعزى إلى متغير المؤهل العلمي .

التوصيات : في ضوء نتائج البحث يمكن صياغة بعض التوصيات التي يمكن إيجازها فيما يلي:

1-إقامة ندوات علمية تبصر أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون بمفهوم الإصابة وأسبابها،والنتائج المترتبةعليهاكي نحد منها قدرالإمكان.

2-إجراء دورات تدريبية لأمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون لتدريبيهن على مهارات أساليبالمواجهة حتى تتمكن من تخفيف شدة الضغوط النفسية الناجمة عن إصابة أطفالهن.

3-إنشاء مراكز طبية خاصة بذوي الاحتياجات الخاصةنظرا لتزايد عدد الأطفال المصابين **بمتلازمة داون**.

4- تفعيل دور الإعلام المرئي والمسموع والمقروء في نشر الوعي حول متلازمة داون وكيفية التعامل معهم.

5-تشجيع دمج واحتواء ذوي متلازمة **داون في المجتمع** المحلي وتشغيلهم ضمن مؤسساته.

المـراجـــع :

1- اعتدال معروف ، مهارات مواجهة الضغوط في الأسرة، والعمل، و المجتمع،مكتبة الشقري ، الرياض ، 2001، ص33.
2- فاروق الروسان ،مقدمة في الإعاقة العقلية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ،2005 ، ص 81.
3- صباح جبالي ،الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون، ماجستير ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة فرحات عباس، 2012، ص78.
4- صباح جبالي ،مرجعسابق ، ص 78.
5- رولة مدفوني ، أساليب مواجهة الضغط النفسي لدى أمهات الأطفال من ذوي متلازمة داون ، ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، جامعة العربي بن مهيدي ،2015، ص 48.
6- محمد نجيب الصبوة ، وسهير فهيم الغباشي، وهناء أحمد محمد شويخ، استراتيجيات المواجهة والتصدي التي يوظفها مرضى أورام المثانة السرطانية للتخفيف من حدة المشقة النفسية **الناجمة عن** الإصابة بالمرض، دراسات عربية**في علم النفس، المجلد**3،**العدد**1، دار غريب للطباعة، القاهرة، 2004، ص 45.
7- إيهاب **الببلاوي**، توعية المجتمع بالإعاقة "**الفئات-الأسباب**-الوقاية" ، **مكتبة دار الرشد**، الرياض ،2004، ص50.
8- خالد محمود عبد الوهاب ،مدى فعالية برنامج علاجي في تعديل أساليب التعامل مع المواقف الضاغطة لدى عينة من مرضى الإدمان، دراسات عربية في علم النفس،المجلد5،**العدد**1،دار غريب للطباعة،القاهرة، 2006، ص71-72.

9- عبد الرحمن السويد،متلازمة داون "المرجع البسيط الذي لا غنى عنه لكل أسرة"،جمعية الحق في الحياة، غزة، 2009،ص9.

10-ماجدة السيد عبيد ، تأهيل المعاقين ، دار الصفاء،عمان، 2000، ص6.

11- صباح جبالي ، مرجعسابق ، ص 104.
12- جمال الخطيب، ومنى الحديدي،التدخل المبكر: مدخل إلى التربية الخاصة في الطفولة المبكرة ، دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان، 1998،ص8.
13- رولة مدفوني ،مرجعسابق ، ص59.
14-Hassold, Terry J. & Patterson, David: Down Syndrome "A promising Future, Togther" ,1st. edition, A John Wiley & Sons, INC, New York, U.S.A ,1999,P73.
15- صباح جبالي ،مرجعسابق ، ص5-6.
16- سلام راضي البسطامي ، مستوى إدارة استراتيجيات التكيف للضغوط النفسية لدى آباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأمهاتهم في محافظة نابلس ، ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين ،2013، ص ن س
17- رولة مدفوني ،مرجعسابق ، ص158.
18-سهام عباس عباس ، استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون ،مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية ، المجلد (14) ،العدد (3)، 2019،ص641

تأثير الآبلي في فكر ابن خلدون

الباحث :علي رحومةسحبون
جامعة الجبل الغربي
كلية الآداب والعلوم / الأصابعة
قسم الفلسفة

مـقـدمـة :

يُعد الآبلي من الشخصيات الفريدة والغريبة من نوعها في تاريخ الفكر العربي في المغرب الكبير ، أواخر القرن السابع وحتى منتصف القرن الثامن الهجريين . فالرجل من أهل العلم متفنناً في علوم كثيرة ومحصلاً لها تمام التحصيل ، مما يجعل الناس يرغبون في علومه ويتنافسون في تحصيلها في مختلف المجالات التي اعتنى بها ، فالآبلي مفكراً عظيماً بما كان يتوافر له من طاقة عقلية خارقة مما لا يجوز إغفاله .

فهو نموذج فريد لعالم كبير آمن بالأهمية الكبرى للتدريس وتكوين الطلاب فلم يبخل في تعليم العلوم بل كان همه تلقين العلم بين تلاميذه ، كما كان يمتاز بالقدرة على توصيل أفكاره فهو (ذا المزايا الغريبة والتحقق التام) على حد تعبير أحد معاصريه .

حيث كان شخصية واعية بمعارفها العقلية والنقلية التي لها دور فعال في نشر العلم والمعرفة بما يهديه إليه فكره بعد البحث والتدقيق والاستنتاج الصحيح .

وترجع مكانة الآبلي في أن طريقته في نشر العلوم غير تقليدية ، تعتمد على المحاورة ، والتحليل ، و النقد ، وآثر تعليم العلم بشكل شفوي ، فكانت من طرائق تدريسه أن يجلس إلى تلاميذه يحاورهم في نقاش علمي هادف وبناء ، يستشف بذلك حركات عقولهم ، وأفكارهم فيوجهها و يسددها كعالم ومعلم مقتدر .

ولما كان الآبلي ليس من أهل التأليف والتصنيف ، أدى هذا بشخصيته إلى أن تصير من الشخصيات المغمورة التي طمرتها الأحداث التاريخية ، وتجاوزتها الأنظار وذهبت بها في غمرات الزمن .

أما سبب اهتمامي بهذه الشخصية العلمية العظيمة التي عدها المفكر (لاكوست) لا تقل أهميتها من بعض الشخصيات الأخر ، أو بمعنى أدق مكملة للفلاسفة العقلانيين الكبار ، أمثال ابن رشد ، وابن سينا ، والفارابي ، والرازي ، فهو لما يتميز به هذا الرجل المتضلع جداً في العلوم العقلية المفيد جداً في عصره الذي عاشه من أجل العلم ونشره بين طلابه ، ويكفي فخراً أنه أسهم اسهاماً كبيراً في انتاج فكر علمي كبير متمثل في تلميذه ابن خلدون .

ونستهل هذا البحث بنبذة مختصرة حول عصره ثم التعريف به ، وسيكون محور هذا البحث هو تأثير الآبلي على ثقافة وفكر ابن خلدون ، حيث يستحق هذا الرجل أن يوضع في المكانة التي يستحقها في تاريخ العرب العلمي في الغرب الإسلامي ومشاهيره من العلماء .

نبذة تاريخية مختصرة عن عصر الآبلي :

كان قدر الآبلي أن يظهر مع بداية مرحلة أفول شمس الحضارة الإسلامية، في بيئة كثرت فيها الاضطرابات والقلاقل السياسية. حيث نشأ في ظروف كان المغرب الكبير يمر خلالها بفترة انتقالية بين عهدين دولة تحتضر وأخرى تثب وتتحفز. أما الأولى فهي دولة الموحدين التي أخذت عوامل الضعف والاضمحلال تسري في عروقها. والأخرى فهي دولة المرنيين التي تعمل للإجهاز عليها لتبسط بالمغرب سلطانها.

إن هذه الأخيرة هي التي سيعيش الآبلي في كنفها فترة مهمة من حياته العلمية ، ويمكن القول إن الآبلي ظهر في عصر التوهج الأخير من تاريخ الثقافة العربية الإسلامية.

من المعروف أن الدولة الموحدية[1] أعظم دولة إسلامية قامت في المغرب بما كان فيها من سعة الرقة ، وانبساط النفوذ في الشمال الإفريقي والأندلس ، وفي عهدها بلغت العلوم والآداب والصناعات شأناً عظيماً من

التقدم والازدهار ، وتكفي الإشارة هنا إلى أنها الدولة التي احتضنت ابن طفيل وابن رشد وغيرهما من كبار العلماء والمفكرين ، ثم أخذ ضعف الموحدين يبدو بعد موقعة العقاب (609 هـ / 1209م) ، وهي التي أفضت إلى خراب الأندلس ، وكانت السبب الأقوى في تحيف الروم حتى استولت عليها ، وقد كان أثر هذا الحادث بالأندلس أسبق منه بقية أجزاء الإمبراطورية الموحدية ، فمنذ سنة (610 هـ / 1210م) أخذت مدن أندلسية تسقط بيد أسبانيا النصرانية من دون أن يستطيع الموحدون الدفاع عنها ، وفي المغرب الأقصى بالخصوص يبتدئ الانحلال الموحدي من سنة (615 هـ) وتتلاحق بوادر الضعف الحكومي ، فقد انحصر نفوذ السلطة إلى المدن خاصة ، التي اعتصم بها الولاة الذين لم يعد لهم نفوذ على البوادي ، كما اشتعلت الثورات في كثير من الجهات ، وانعدم الأمن في الطرقات ، وامتنع عامة الشعب من أداء الضرائب(2).

أما بلاد المغرب فقد شهدت نتيجة لضعف الموحدين انقساماً وظهور كيانات سياسية منفصلة فكانت الدولة الحفصية في تونس ابتداء من (625 هـ) وظهور دولة بني عبد الواد في المغرب الأوسط و الجزائر (633 هـ) وفي المغرب الأقصى ، فقد آلت فيه السلطة للمرينيين منذ سقوط الدولة الموحدية(3) .

التعريف بالآبلي:

اسمه محمد بن إبراهيم بن أحمد العبدري التلمساني عُرف بالآبلي (4) " أصله من الأندلس من أهل آبلة من الجوف انتقلت عائلته إلى تلمسان ، وكان تاريخ مولده سنة (681 هـ) بتلمسان(5) وتوفي بفاس سنة (757هـ) والآبلي نسبة إلى آبلة(Avila)(6) من بلاد جوف الأندلس أي إلى الشمال الغربي من مدريد ، ومنها " انتقل أبوه وعمه فاستخدمهما يغمرسن صاحب تلمسان ، وأصهر أبوه إلى القاضي محمد بن غلبون في ابنته ، فولدت له محمدا ونشأ بتلمسان في كفالة جده القاضي ، فمال إلى انتحال العلم عن الجندية التي كانت منتحل أبيه [وعمه] " (7) ، وبهذا يعد الآبلي من أصل حضري انحدر من أرض الأندلس وحضارتها الوضاءة ، ولم يكن من الأسر الاستقراطية بل من أسرة تغلب عليها نباهة في فنون القتال والجندية ، وفق الظروف التي تعيشها بلاد المغرب والأندلس آنذاك .

ومدينة آبلة من مدن الثغور العليا في الأندلس . وبسبب موقعها هذا تعرضت لما تعرضت له الثغور عامة ومدن الأندلس الكبرى من هجمات النصارى في محاولتهم المستميتة استرداد الأندلس وإجلاء المسلمين عنها خاصة بعد موقعة (العقاب) التي ظهر فيها النصارى على المسلمين ، وقد امتحنوا فيها محنة شديدة ، ومنوا فيها بالهزيمة المنكرة المريرة في أوائل القرن السابع سنة تسع وستمائة هجرية (8)،وجاء في (شجرة النور الزكية) " الإمام العلامة [الآبلي] المحصل الفقيه المحقق المتقن الشيخ الفاضل القدوة الكاملة .سمع القاضي ابن غلبون وأخذ عن أبي حسن التنسي وابني الإمام وابن البناء ، وانتفع به وغيرهم ورحل للمشرق ولقي أعلاماً، أخذ عنهم ، وعنه أخذ جلة منهم ابن خلدون وانتفع به ، ومحمد الصباغ المكناسي ، والشريف التلمساني ، والعلامة الرهوني وابن مرزوق الجد ، وسعيد العقباني ، وابن عرفة والي ابن عباد وهو من الجماعة الذين اصطفاهم السلطان أبو الحسن المريني في السفر معه لتونس " [(9)] .

تأثير الآبلي في فكر ابن خلدون.

يمثل الآبلي نموذجاً من النماذج النادرة التي تسعى من أجل الحفاظ على استقلالية تفكيرها وممارسته في زمن كان الميل فيه للعلوم النقلية أكثر منه للعلوم العقلية خاصة الفلسفة ، فكان الميل فيه على الحفظ والاستظهار أكثر منه إلى التحليل والنقد والنقاش، ولعل الآبلي كان يسعى من خلال اتصاله بابن خلدون إلى دفعه نحو التعمق أكثر فأكثر؛ ليفتح آفاقه على حقول جديدة من المعرفة لم يعهدها في دراساته السابقة خاصة دراسته التقليدية الأولى في تونس، ولكن كان لابن خلدون الاستعداد التام لمعرفة هذه العلوم وهضمها ومن هنا كان يريده " أن يلاحظ ويفكر في فائدة المعرفة النظرية ومحدداتها الاجتماعية إذا كان المجتمع لا يهتم بإنتاج العقل النظري"[(10)].

و من المفيد القول إن المرحلة المهمة والخطيرة من مراحل التعليم والتكوين عند ابن خلدون التي تفتح فيها ذهنه أكثر، وبدأ فيها الاهتمام بالعلوم العقلية والولوع بها، كان ذلك على يد أكبر الأساتذة في عصرة حيث تطول معه الرفقة في تحصيل العلم والدراسة والتفكير والتأليف حيث كانت هذه المرحلة من التعليم على يد ابن عبدالله إبراهيم الآبلي. ونظراً لأهمية هذه المرحلة في حياة ابن خلدون الفكرية، رأيت من الضروري الوقوف والتعرف على مدى تأثير ابن خلدون به مقارنة ببقية شيوخه[(11)]. وفي الحقيقة إن الآبلي هذا من أعظم الشخصيات التي أثرت في ابن خلدون، فعندما يتحدث ابن خلدون عن أستاذه الآبلي يتحدث عن أستاذ يخلب

لبه ويستولي على أعجابه، في عبارات تفيض إجلالاً وتقديراً. فقد وصفه في التعريف بأنه "شيخ العلوم العقلية"[12]، وأنه كان يعلم العلوم العقلية، ويبثها بين أهل المغرب، حتى حذق فيه الكثير منهم من سائر أمصارها، وألحق الأصاغر بالأكابر في تعليمه"[13] . ويصفه في اللباب بأنه "مولانا الإمام الكبير العالم العلامة فخر الدين، حجة الإسلام والمسلمين، غياث النفوس شيخ الجلالة وإمامها، ومبدأ المعرفة وختامها **ألقت العلوم** زمامها بيده وملكته ما ضاهى به كثيراً ممن قبله، وما ينبغي لأحد من بعده، فهي جاريةٌ على وفق مراده، سائغة له حالتي إصدارهوايراده"[14]. ويؤكد محقق (**كتاب لباب المحصل**) رفيق العجم على استفادة ابن خلدون كثيراً من الآبلي شيخ المعقول بالمغرب[15]. حيث لازم ابن خلدون أستاذ الآبلي، يقول :" **لما قدم** على تونس في جملة السلطان أبي الحسن، لزمته وأخذت عنه الأصلين والمنطق، وسائر الفنون الحكيمة، والتعليم، وكان رحمه الله يشهد لي بالتبريز في ذلك"[16]، ونجده في اللباب يقول: "**فاقتطفنا من منثور دره و** منظومه"[17] نلاحظ أن ابن خلدون حافظ على رأيه ومواقفه من شيخه الآبلي، حيث نجد صفات الوقار لشيخه في كتابه التعريف الذي كتبه في أواخر حياته، هي نفسها في اللباب الذي كتبه في بداية حياته العلمية بتونس ،وهو لم يتجاوز العشرين من عمره.

والفضل الأول والأخير لله ثم لوالد ابن خلدون فهو الذي هيأ له فرص التحصيل العلمي أولاً بحكم مركزه الاجتماعي والثقافي ، وثانياً لحبه للعلم وللعلماء. **فقد حصلت للآبلي مع والد ابن خلدون "صحابة" وكانت** وسيلته إليه وملازمته والإعجاب به والنهل من معين أنهار علومه، يتبين ذلك من خلال النص التالي: "**وكانت** قد حصلت بينه وبين والدي رحمه الله صاحبة، كانت وسيلتي إليه في القراءة عليه، فلزمت مجلسه وأخذت عنه وافتتحت العلوم العقلية بالتعاليم، ثم قرأت المنطق، وما بعده من الأصلين **وعلوم الحكمة وعرض أثناء** ذلك ركوب السلطان أساطيله من تونس إلى المغرب، وكان الشيخ في نزلنا وكفالتنا، فأشرنا عليه بالمقام، وثبطناه عن السفر فقبل وأقام وطلبنا به السلطان أبي الحسن فأحسنا له العذر، وتجافي عنه،(...) وأقام الشيخ بتونس ونحن وأهل بلدنا جميعا نتساجل في غشيان مجلسه والأخذ عنه"[18].

نستطيع من كلام ابن خلدون هذا أن نتبين أكثر من صورة ، **أولاً**: **بلغ نشاط الآبلي العلمي ومجالس** دروسه مبلغاً وصفه ابن خلدون بقوة الجاذبية ، بحيث كان أهل تونس يتساجلون في غشيانها ، **ثانياً** : يتضح لنا **أن الآبلي المدرسة الأولى لابن** خلدون وفاتحة العلوم العقلية التي تلقاها عنه.

"فلما هلك السلطان أبو الحسن بجبل هنتاته وفرغ ابنه أبو عنان من شواغله وملك تلمسان من بني عبد الواد كتب فيه يطلبه من صاحب تونس وسلطانها يومئذ أبى إسحق،... فسلمه إلى السفير، وركب معه البحر **في أسطول السلطان الذي جاء** فيه السفير، ببجايه، ودخلها، وأقام بها شهرا، حتى قرأ عليه طلبة العلم بها مختصر ابن الحاجب في أصول الفقه برغبتهم في ذلك منه ومن صاحب الأسطول، ثم ارتحل، ونزل بمرسى هنين ، وقدم على السلطان بتلمسان و أصله التكرمة ونظمه في أشياخه من العلماء ، وكان يقرأ عليه ويأخذ عنه إلى أن هلك بفاس سنة سبع وخمسين وسبعمائة"[19].

ويظهر من كلام ابن خلدون أن الآبلي نال عناية وإعجاب كلا من سلاطين تونس وفاس وتلمسان حيث إنهم حرصوا على الأخذ منه ، وتداولوا أمره فيما بينهم ، وبهذا يعد الآبلي من دون منازع، "**علامة ذلك العصر**"[20].

وبالعودة إلى علاقة ابن خلدون مع شيخه الآبلي ، يبدو أن العلاقة بينهما أصبحت متميزة لاسيما بعد فقدان ابن خلدون لوالديه من جراء الوباء وقبول الآبلي الإقامة ببيت ابن خلدون ، وقد كان ابن خلدون يتلقى عن أستاذه، ويستمع إليه في فنون من العلوم مختلفة فترة غير قصيرة لعلها كانت أطول فتره أتيح له فيها الاتصال بشيخ من شيوخه، ففي حين كان تعليمه على يده استمر من وقت قدوم أبي الحسن المريني سنة (748هـ)، **إلى نحوسنة** (753هـ) حيث نجد أن معظم شيوخه الذين أخذ منهم قد أصابهم الوباء الذي غشى العالم ، وعاث فيه سنة (749هـ)[20] .

تأثير العلوم العقلية في فكر ابن خلدون :

ومهما يكن من أمر قصر المدة التي أمضاها ابن خلدون في مجلس أولئك الشيوخ والعلماء يتلقى عنهم العلوم المختلفة بالقياس إلى المدة التي قضاها مع أستاذه الآبلي فإن لها على أي حال أثر فاعل في ذلك اللون من ألوان التكوين العقلي والمعرفة لا يمكن إغفاله[21]. وفي هذا الصدد يقول ابن خلدون:" **لم أزل منذ نشأت،** وناهزت مكباً على تحصيل العلم، حريصا على اقتناء الفضائل منتقلاً بين دروس العلم وحلقاته، إلى أن كان

الطاعون الجارف، وذهب بالأعيان ، وجميع المشيخة، وهلك أبوي، رحمهما الله. **ولزمت مجلس** شيخنا أبي عبد الله الآبلي، وعكفت على القراءة عليه ثلاث سنين، إلى أن شدوت بعض الشيء، واستدعاه السلطان أبو عنان فارتحل إليه، واستدعاني أبو محمد بن تافركين، المستبد على الدولة يومئذ بتونس، إلى كتابه العلامة عن سلطانه أبى إسحق"[22]. نستشف من هذا النص إن ابن خلدون كان مولعاً بالعلوم العقلية شديد الرغبة في الانكباب على تحصيل العلم واقتناء الفضائل، حيث أتيحت له في هذه المرحلة التفتح على العلوم العقلية والفلسفية التي كانت تتمثل في علم المنطق والحكمة والتعاليم. وكانت هذه الكلمة تطلق كما يقول ابن خلدون **في المقدمة على:**" العلم الناظر في المقادير، ويشتمل على أربعة علوم، هي: "الهندسة والارتماطيقي والموسيقى والهيئة"[23]. والعلوم الفلسفية وهي "سبعة المنطق وهو المقدم منها وبعده التعاليم فالارتماطيقي أولاً ثم الهندسة ثم الهيئة ثم الطبيعيات ثم الإلهيات، ولكل واحد منها فرع تتفرع عنه"[24]، حيث يبدأ الأثر الواضح على فكر ابن خلدون وتأثير العلوم الرياضية على تفكيره نستطيع أن نتمثل ذلك من قوله: "**وأعلم أن** الهندسة تفيد صاحبه إضاءة في عقله واستقامة في فكره ؛ لأن براهينها كلها بينة الانتظام جلية الترتيب لا يكاد الغلط يدخل أقيستها لترتيبها وانتظامها ، فيبعد الفكر بممارستها عن الخطأ وينشأ لصاحبها عقل على ذلك المهيع ، وقد زعموا أنه كان مكتوباً على باب أفلاطون من لم يكن مهندساً فلا يدخلن منزلنا، وكان شيوخنا[25] رحمهم الله يقولون ممارسة علم الهندسة للفكر بمثابة الصابون الذي يغسل منه الأقذار وينقيه من الأوضار والأدران وإنما ذلك لما أشرنا إليه من ترتيبه وانتظامه"[26]. ثم عن علم الحساب يذكر ما نصه:" **ومن أحسن** التعاليم عندهم الابتداء بها لأنها معارف متضحة وبراهين منتظمة فينشأ عنها في الغالب عقل مُضي درّب على الصواب ، وقد يقال من أخذ نفسه بتعاليم الحساب أول أمره إنه يغلب عليه الصدق لما في الحساب من صحة المباني ومناقشة النفس فيصير ذلك خلقاً ويتعود الصدق ويلازمه مذهباً"[27].

يتبين لنا من خلال ذلك مدى تأثر ابن خلدون بالمنهج الرياضي في التحليل والتعليل. وهذا يشير إلى أن ابن خلدون كانت دراسته للعلوم الرياضية ، والتعليل قد اكسبته لوناً من ألوان المعرفة وأتاحت له أن يؤلف في بعض فنونها.

وإذا كان ما وضعه في بعض هذه العلوم قد ضاع ككتابه في الحساب ورسالته في المنطق وتلخيصه لكتب **ابن رشد**[28]، فإننا نستطيع في يسر أن نرى أثر هذا الدرس في المنهج العقلي الدقيق الصارم **الذي أخذه في** مقدمته[29]. ومن خلال ذلك نعتقد أن شخصية ابن خلدون تكشف النقاب إلى حد كبير عن سر اتجاهه الفكري الأصيل، الذي مكنه من الخروج عن الخط الفكري التقليدي وابتكار علمه الجديد[30]، ويفسر عابد الجابري بأن "إعجاب ابن خلدون بالآبلي، في هذه الفترة من حياته، لا يوازيه إلا إعجابه بالعلوم العقلية ، وكلفه بها خاصة العلم الالهي"[31].

وبلا منازع فإن الآبلي كان له أبلغ الأثر في تفكير ابن خلدون. يقول جال بيراك :" إنه لوجه غريب هذا الآبلي، هذا المعلم الرحالة الذي يبدي بين آونة وأخرى من الشذوذ الفكري تعمقاً في الحسابيات الإقليدية وفي الفقه وفي المجاهدة الصوفية. وهو في الوقت ذاته ينزع نزعه عقلية حرة في الثورة ضد الخنوع الفكري الذي كان سائداً على المؤسسات العلمية في زمانه ، حيث كانت تتراكم كتب الشروح والتفاسير والهوامش التي **كانت كالغذاء المتعفن وسبة لا تغتفر ضد الفكر**"[32] ويذهب محمد غازي بقوله :"وهكذا زرع الآبلي في عقل ابن خلدون بذور الثورة التي أثمرت لنا منهجية جديدة بالنسبة لما عرفة الناس"[33]. **أما علي الوردي** فيقول:"مما يلفت النظر في هذا الرجل الغامض –يقصد الآبلي – إنه كان يشتغل بالعلوم العقيلة في الوقت **الذي كان المغرب** تسيطر عليه نزعة قوية ضد تلك العلوم ، وكان الناس يعدونها من قبيل الزندقة"[34]. ويقول **سطلع الحصري** :"يشيد ابن خلدون بغزارة الآبلي وبفضله عليه، أكثر من غيره، ويقول في الوقت نفسه إنه كان يشهد له بالتبريز في هذه العلوم. ولاشك أن ذلك يدل على أن ابن خلدون نزوعاً إلى التفكير المنطقي، كما يدل على أن العلوم. العقلية التي درسها على يد الآبلي، ساعدت كثيراً على تقوية هذه النزعة الفكرية وتنميتها، وأن آثار هذه النزعة تتجلي في كثير من مباحث المقدمة بوضوح تام"[35]. ويعتقد الحاجري أن الآبلي كان "من الطراز الذي كان يعنى في بث علمه بتربية العقل وتوجيه الفكر وإنضاج الملكة، وذلك بما يملك من قدرة على النفوذ في بواطن تلاميذه والتغلغل في ضمائرهم من خلال مجالسه العلمية، أكثر مما يعنى بتأليف الرسائل وتدبيج الفصول وتصنيف الكتب بجعلها مادة دراسية وقوام مجالسه، فيعنى بها الوراقون، ويتبادلها الطلاب والمريدون. ولهذا لم يؤثر عليه كتاب ألفه، أو ديوان علم صنفه، على الرغم من مكانته العلمية الرفيعة

التي بلغها، والتي يشعر بها، أن رجلاً مثل ابن خلدون لا يذكره إلا مقروناً بكلمة "شيخنا" **أو** "شيخ التعاليم" **أو** "**إمام المعقولات**" **أو** "شيخ أهل المغرب في العلوم العقلية"[36]. **لقد كان الآبلي على وعي تام بخطورة** الاتجاه الفكري الذي انتحله. لذلك لم يترك لنا أثراً كتابياً وفضل ممارسة نشاطه العلمي مباشرة مع تلاميذه ، ونعتقد أن الآبلي لو ترك شيئاً مكتوباً كان لايقل منزلة عن الفلاسفة الكبار من أمثال ابن رشد وغيره ، **يرى** علي زيعور: " أن إعجاب ابن خلدون بالآبلي، وابن خلدون قل أن يعجب بأحد، لم يكن عند القاع، بعيداً عن أوالية نفسية غير مباشرة..مع التأكيد بأن مدح ابن خلدون للآبلي من حيث هو "شيخ العلوم العقلية"، هو بطريقة غير مباشرة مدح للفلسفة نفسها، ولابن خلدون نفسه أيام كان منشغلاً بتلك العلوم ومعجباً بها"[37]. **قلنا** إن ابن خلدون درس العلوم الدينية ثم العلوم العقلية وكان من المبرزين فيها بشهادة أساتذته لنرى مدى تأثير هذين النوعين من العلوم على فكر ابن خلدون ولهذا فضلنا أن نستمع إلى عدد من أساتذة الفلسفة المحدثين يقول محسن مهدي في هذا الصدد: "إن طبيعة الدراسات الفلسفية والدينية التي تلقاها ابن خلدون في شبابه تعني أنه كان يواجه بها المشاكل الأساسية في التفكير الإسلامي، تلك المشكلة الناشئة من التعارض بين **الاتجاه السني والاتجاه الفلسفي في دراسة الإنسان والمجتمع**. فالحقيقة النهائية عند أهل السنة هي التي تأتي عن طريق القرآن والحديث والإجماع، وهي التي تكون فيها الحقيقة الشرعية فوق العقل. **أما عند الفلاسفة** فالأمر على النقيض من ذلك إذ هم يجعلون الأولوية للعقل في جميع العلوم العلمية والنظرية"[38].

ويصفه عبد الله كنون بأحد حكماء الإسلام في القرن الثامن، أخذ عنه ابن خلدون ونوه به كثيراً[39]. **أما** ايف لأكوست فقد رأى أن الآبلي هو "أشهر فلاسفة العصر فهو شارح ومكمل الفلاسفة العقلانيين العظماء **أمثال**: ابن رشد، وابن سينا، والفارابي، والرازي. لكن المغرب عرف في القرن الرابع عشر مرحلة رجعية التدين، فعدت مؤلفات هؤلاء الفلاسفة مشبوهة، ولم تعد تدرس بشكل عام.. **وبفضل الآبلي استفاد ابن خلدون** طوال ثلاث سنوات، من تعليم فلسفي، ومن تكوين عقلاني فريد بالنسبة لتلك المرحلة التي كانت ظلامية. **لقد** اكسبه أستاذه المقيم عند آل خلدون، تكويناً منطقياً بالغ القوة، وأتاح له هضم فكر الفلاسفة العظام، وقد بدأ ابن خلدون مندمجاً بشكل حاد إلى تعليمهم. وكان تأثير الآبلي على ابن خلدون، بحيث عزم الفتى على مبارحة تونس، عاجلاً أم أجلاً، للانضمام إلى أستاذه الذي وجب عليه أن يعود إلى فاس"[40].

ويعتقد نصيف نصار أن وقع الآبلي كان عميقاً على فكر تلميذه ابن خلدون ، ولذلك فقد "**أحدث تعرف ابن** خلدون على هذا الشيخ، "شيخ العلوم العقلية"- كما يلقبه، وتتلمذ عليه ثلاث سنين – تبدلات عميقة في نشأته. وإليه ينبغي الرجوع في معرض البحث عن الشروط الأولى التي ساعدت عبقرية ابن خلدون على الانطلاق". ويتابع نصار قوله "ما تثيره علاقة ابن خلدون مع الآبلي هو مسألة ثقافة ابن خلدون الفلسفية والأصول الفلسفية لنظرياته في المقدمة، فالآبلي هو الشيخ الذي علم ابن خلدون مبادئ الفلسفة، إذ أدخله عالم العلوم الفلسفية وأرشده في دراسة علم المنطق والرياضيات والأصول وسائر **فروع الحكمة**. وفيما بعد ركز ابن خلدون انتباهه في مسائل فلسفية محددة. إلا أنه واجه المشكلة الفلسفية أو مشكلة الفلسفة في أثناء تدربه على يد **الآبلي**"[41].أما جورج لا بيكا فيرى أن يقظة ابن خلدون الذهنية ترجع إلى الآبلي" ذلك أن ابن خلدون ليس فيلسوفاً ما في ذلك ريب. ومع هذا فهو وريث الفلاسفة ونكد العقل الذي صدروه إلى علم الكلام نفسه. **لقد** درس المعلمين المهلينين **من الكندي إلى ابن رشد**. وحفظ دروسهم التي نصادف آثارها هنا وهناك. فإن أدانهم فباسم الصيرورة التاريخية التي سلبت جهودهم كل مقصد. إلا أن روحهم الذي يسكن الدينامية الكلامية الماضية ما زال يختلج في ابن خلدون في زمن النهاية الذي هو زمنه. إلا يصبح ذا مغزى في هذا الصدد أن نسمع ابن خلدون يعزو يقظته الذهنية إلى الآبلي: "شيخ العلوم العقلية"بدل أن يعزو ذلك إلى دروس أهل الحديث؟"[42] ، على الرغم من أن ابن خلدون قد تتلمذ على يد أساتذة كبار منهم العلامة عبدالمهيمن الحضرمي ، إلا أن الذي نجد تأثيره واضحاً عليه هو أستاذه الآبلي .

العلاقة العلمية بين الشيخ وتلميذه :

نعود للحديث عن علاقة ابن خلدون بشيخه. لعل تشجيع الآبلي على قبوله بالبقاء **مع ابن خلدون** ، وتفضيله على مرافقة السلطان أبي الحسن هو ملاحظته إلى فطنة وقدرة ابن خلدون الذهنية ، فأراد متابعة تكوينه العلمي والفلسفي إضافة إلى ما كان عنده من رصيد معرفي وتكوين علمي رصين.

ومن زاوية أخرى يفسر قبوله بالبقاء بتونس في ضيافة آل خلدون برغبته في الابتعاد عن أهل الشوكة والقهر، أو بمعني آخر الابتعاد عن بلاط السلطان ومشاكله. ليكون قريباً من القراءة والتدريس. أو لعل واجبه

التربوي والأخلاقي وربما بحكم الصداقة وما حدث لصديقه والد ابن خلدون وزوجته إثر الطاعون جعله يضحي بمنزلة السلطان المريني وبالعودة إلي دياره.

ومن المفيد القول إن في هذه الفترة بدأ ابن خلدون يستوعب الأفكار والتوجيهات من أستاذه الآبلي والتي مكنته من فتح آفاق جديدة.ويبدو ذلك من خلال النص التالي: "فاقتطفنا من يانع أزهاره واغترفنا من معين أنهاره، وأفاض علينا سيل علومه، وحلانا بمنثور دره ومنظومه، إلى أن قرأنا بين يديه كتاب المحصل الذي صنفه الإمام الكبير فخر الدين بن الخطيب[43]، فوجدناه كتاباً احتوى على مذهب كل فريق، وأخذ في تحقيقه كل مسلك وطريق، إلا أن فيه إسهاباً لا تميل همم أهل العصر إليه، وإطناباً لا تعول قرائحهم عليه، فرأيت - **بعون الله تعالى** – أن أخذ من ألفاظه ما يستغني عنه وأترك منها ما لابد منه، وأضيف كل جواب سؤاله، وأنسج في جمعها على منواله. فاختصرته وهذبته، وحذو ترتيبه رتبته، وأضيف إليهما أمكن من كلام الإمام الأكبر نصرالدين الطوسي[44]وقليلاً من بنيات فكري، وعبرت عنها بـ "ولقائل أن يقول" "وسميته لباب المحصل فجاء بحمد الله رائع اللفظ والمعنى مشيد القواعد والمبنى"[45].

بداية مرحلة الإنتاج الفكري :

هكذا تمكن ابن خلدون الشاب، الذي لم يكن عمره يتجاوز العشرين سنة[46] من الإقدام على تلخيص "**المحصل**" بأسلوب دقيق مركز، وأن يضيف "قليلاً من بنيات فكره" مما يدل على أن تفكيره الفلسفي قد بدأ يتفتح وأن معارفه الفلسفية قد أخذت تتسع وتتركز أكثر فأكثر[47]. يشير يحيى بن **خلدون إلى أن الآبلي عرف** علماء الشرق واستفاد من دروسهم لكنه لا يذكرهم ولا يذكر نوعية الدروس التي تلقاها منهم، وأما المتأكد فهو **أن الآبلي كان على** علم بكل الفلسفة المشرقية من خلال كتاب الرازي (محصل أفكار المتقدمين والمتأخرين من العلماء والحكماء والمتكلمين) وهو الذي اقترح على ابن خلدون مراجعته وتلخيصه فأخرجه التلميذ بعنوان (لباب المحصل في أصول الدين) حيث يذهب عبد الرحمن بدوي إلى القول إن ابن خلدون "**برغم من حداثة** سنه، قد أدرك بثقاب ذهنه زبدة "**المحصل**" على ما فيه من عسر وتعقيد، واستطاع أن يستخلصها على هذا النحو، أنه كان تمريناً عقلياً لطالب مجتهد"[48]، ومن اللافت للنظر أن ابن خلدون كان شغوفاً بالعلوم العقلية، لا سيما العلم الإلهي[49].فلنسمع ما يقوله في هذا **الصدد**: "فإن العلوم كثيرة والمعارف جمة غزيرة وأشرفها العلم الإلهي الذي فاز عالمه بالسعادة، و أعيدت له الحسنى وزيادة، تفتقر العلوم إليه ولا يفتقر إليها، وتعول في مقدمتها عليه ولا يعول عليها"[50]. ينهض هذا القول على أن ابن خلدون كان على درجة عالية من الوعي بالعلوم العقلية وأنه قطع شوطاً كبيراً في مجاله ، وهذا يبدو من مجرد التفكير في شرح اللباب.

واستعراض سريع لمضمون كتاب اللباب يساعد على فهم أفضل للبيئة العقلية التي نما فيها فكر ابن خلدون الشاب في ظل رعاية شيخه ومتابعته. وخير من يعتمد عليه في هذا التحليل محقق الكتاب نفسه.

بدأ الكلام في القسم الأول على البديهيات والنظر، فكان الأمر بمثابة المدخل الرياضي الذي يحدد **المسلمات الأولى**. وتسأل عن كل من التصور والتصديق بكونهما من البديهيات هل الواحد منها مكتسب أم غير مكتسب؟ فعرض الآراء في سبيل ذلك ، وحدد مصادر وطرائق المعرفة، لاسيما عند تناول التصديق ومدى بديهيته أو يقينيته. وخطا ابن خلدون في شرح اليقينية خطوات عقلية تجاوزت السمع، إذ إن اليقيني عند بعض أصولي الدين محصوراً فيما أورده النقل فقط، وما عدا ذلك فضني.

وتحدث في القسم الثاني عن المعلومات، وهو في حديثه هذا مع من سبقه يتطرق إلى مسائل في غاية الدقة، منها تلك التي تتعلق في وجود المعلومات وكنهها، مع ما يلحق ذلك من علاقة بين الموجود والشيء **المعدوم**. وهي في مجملها تجر إلى مبحث القاعدة الأساسي أوالبعد العمقي المشترك في تيار علم الكلام، **ألا** وهو المتمثل في ربط المتناهي باللامتناهي الذي شدد النكير عليه ابن رشيد فيما بعد. **إذ إن معالجة الوجود إن** كان عين الموجود، وللمعلوم الممكن إن كان شيئاً، وللقديم والمحدث، كلها تصب في قناة قياس الغائب على الشاهد ضمناً بالرغم من الاختلاف في المسائل والردود بين تيارات المتكلمين.

ودرس في القسم الثالث قضايا الإلهيات، وهو في تناوله هذا مع المتقدمين إنما شقوا طريقاً حجاجياً بين منعرجات عدة أرادوا فيها تسوية نظرية عقلية. ويتمثل ذلك في الانطلاق من وحدانية الله، ثم من ضرورة الاتصال بين الله والمخلوقات مع ما يقضي ذلك عرض الوجهات الثلاث الأساسية: تنزيه الذات أشعرياً وجود الله ودور الأسماء في ذلك عند أهل الحديث وأهل الظاهر.

ولعل القسم الرابع على قدر من الدور والتأثير، إذ من خلاله عرض ابن خلدون لمسائل النبوة والتشريع ومصدر كل منهما عند المسلمين ،غيرهم بمثل ما عرض للمعاد والروح وحشر الأجساد والتناسخ وتعدد الآراء فيها. وكذلك الأمر بالحكم السمعي وقبوله. ومن مباحث هذا القسم المتميزة التي أخذت حيزاً ومسرداً الإمامة وكثرة الرأي فيها لارتباطها بأمور العقل والسمع والشرع، والمعاش، وعبرها تم ذكر بعض الفرق والتيارات[51].

إضافة إلي هذا فقد طغى جمع من المصطلحات المنطقية الفلسفية الطابع على أبحاث الكتاب ، مثل : التصور، التصديق، البديهي، اليقيني، الماهية، الموجود، المعدوم، المحدث، الممكن، الوحدة، الكثرة.. الخ. ولم تخلُ المصطلحات من الطابع الكلامي ، مثل: الاستدلال، العلة والمعلول، الصفات، العبد، الذات، الاسم، الفعل..الخ[52].

وبناء على هذا يعلق نصيف نصّار قائلاً : "في الحقيقة جميع المسائل الكبرى التي حركت الفكر العربي الإسلامي تجد مكاناً لها في كتاب (المحصل) وهي منسقة تنسيقاً جديداً تحت تأثير النزاع الذي نشب بين الفلاسفة و علماء العقيدة. الفلسفة تحاول أن تجد مفذاً إلى مجال علم الكلام، وعلم الكلام يحاول أن يستوعب بعض العناصر المقبولة من الفلسفة (ذات الطابع الأرسطو طاليسي) ولكن هذا التلاقي لم يتحول إلى تأليف حقيقي[46].

ويبدو أن استفادة ابن خلدون من الآبلي لم تقتصر على العلوم العقلية والنقلية وإنما في التاريخ أيضاً فقد سجل ابن خلدون بعض الوقائع التاريخية مباشرة من استاذة ، كالخبر عن مهلك يغمرسن بن زيان وولاية ابنة عثمان وما كان في دولته من الأحداث. وفي "الخبر عن مراسلة المشرق الأقصى و مهاداتهم ووفادة أمراء الترك على السلطان وما تخلل "وفي" الخبر عن رياسة اليهود بني رقاصة ومقتلهم"[53].

وخير ما نختتم به هذا المبحث قول غاستونبوتول "نعرف أن ابن خلدون قام في (جامع الزيتونة) بدراسات تامة جداً، وهو يسهب بشيء من الزهو فيما نال من نجاح مدرسي ولكن أساتذته لم يتركوا قط أثراً في تاريخه ويظهر أن الذي له أعظم نفوذ فيه هو الفيلسوف الآبلي الذي يدعوه (شيخ العلوم العقلية)، والذي كان عالماً منطقياً من حيث النتيجة، وتوعي الإشارة ، فلم يكن أبرز نفوذ شباب ابن خلدون لتوحيدي أو صوفي، ولا لفقيه، بل لمنطقي، بل لعقلي، من حيث النتيجة"[54].

الخاتمـــة:

كان لشخصية محمد بن إبراهيم العبدري التلمساني الآبلي دور كبير في تاريخ التعليم بالمغرب الكبير ، هذا الدور الذي قد يفوق ما أسهم به تلميذه ابن خلدون في تاريخ العلوم الإسلامية . لأن هذا الأخير تتلمذ واستقى معلوماته من شيخه الآبلي ، فلم تكن إسهامات الآبلي في التكوين العلمي لابن خلدون بالقدر الذي لا يعطينا ذلك الحكم ، ومن خلال الدراسة السابقة يتضح جلياً أن تأثير الآبلي على أبن خلدون كان في العلوم العقلية ، حيث كان الآبلي المدرسة الأولى وفاتحة العلوم العقلية التي تلقاها عنه ، بل إن اعتراف الأخير بملازمته الآبلي لسنوات طوال ، ونقله عنه العلوم يجعلنا على يقين في تقديرنا بأهمية هذا العالم الجليل .

عاش الآبلي أغلب سنين عمره في القرن الثامن الهجري ، الرابع عشر الميلادي تلك الفترة التي شهدت صراعات سياسية نتج عنها ظهور كيانات دولية اتخذت الأساليب كافة لتضمن استمراريتها . وبذلك كان في اعتقادي أن عدم كتابة الآبلي أي تأليف قد يكون له ما يبرره في ظل تلك التيارات السياسية والمذهبية الدينية المتزمتة .

لقد أخذ الآبلي بمنهج التدريس ، وبلغ فيه مبلغاً عظيماً بحيث درس على يده العديد من الطلاب من مختلف حواضر المغرب الكبير، معترفين له بالنباهة وقوة المعلومات وسلاسة تقديم الأفكار . حيث وصفه تلاميذه ومعاصروه " بأعلم خلق الله بفنون المعقول " لا شك أن هذه الشهادات التي قدمها علماء ذلك العصر للآبلي لهي أكبر دليل على مكانة هذا الرجل في التاريخ العلمي الإسلامي .

ويكفي أنه أسهم إسهاماً كبيراً في إنتاج فكر علمي عظيم متمثل في تلميذه ابن خلدون ، الذي قال عنه توينبي :"(55) إنه لم يستهلم أحد من السابقين ولا يدانيه أحد من معاصريه بل لم يثر قبس الإلهام لدى تابعيه مع أنه في مقدمته للتاريخ العالمي قد تصور وصاغ فلسفة للتاريخ تعد بلا شك أعظم عمل من نوعه " ، وبذلك

يعد العلامة الآبلي من أعظم من تشرفت به إفريقية وبلاد المغرب في تلك المرحلة التاريخية بشهادة من عاشوا زمانه .

الهوامش:

1) تأسست دولة الموحدين سنة (534هـ\ 1129م) على يد المهدي بن تمورت (524هـ) في شكل دعوة دينية وفكرية روحية، تطورت إلى كيان سياسي علي يد خليفتها عبد المؤمن بن على الذي بسط نفود دولته على كامل المغرب الكبير وبلاد الأندلس، بعد مقاومة الأسبان والتصدي لزحفهم المستمر على الديار الإسلامية، وقد عرفت هذه الدولة العديد من النزاعات الداخلية والخارجية إلى أن سقطت علي يد بني مرين سنة (668هـ\1269م) . للمزيد من المعلومات راجع الحلل الموشية في ذكر الأخبار المراكشية لمؤلف أندلسي مجهول من أهل القرن الثامن عشر الميلادي ، حققه سهيل زكار، عبد القادر زمامه، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر،الحديثة، 1979 ، وكذلك: حضارة الموحدين، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، 1989 . وأخبار المهدي بن تمورت المؤلف : تحقيق عبدالحميد حاجيات، الجزيرة، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، 1964.

2) محمد المنوني : ورقات عن الحضارة المرينية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرابط ، جامعة محمد الخامس ،ط 2 ، 1996 . ص 11 ، انظر علي سحبون ، الآبلي نابغة المغرب الكبير وأستاذ ابن خلدون (681 . 757 هـ) دار أبي رقراق للطباعة والنشر ، الرباط (ط 1) . 2009م .

3) الآبلي : بالباء الموحدة كما في جذور الاقتباس ونيل الابتهاج ونفح الطيب ، وبغية الرواد ، وآبلة بفتح فضم أسم جبل بقرب غرناطة وحصن آبلية بضم فكسر فسكون في نواحي قرطبة (البستان في ذكر الأولياء والعلماء بتلمسان هامش 1 ، ص 214) ، ومن مواليده في العام نفسه " الفقيه المبرز في القراءة والتعليم ، أحمد أبو العباس (محرم 681 هـ) حفيد الشيخ محمد بن مرزوق (انظر ابن مريم الشريف التلمساني : البستان في ذكر الأولياء والعلماء بالتلمسان ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر . ص 27) .

4) جاء في بغية الرواد أن " تلمسان دار وسط بين الصحراء والتل ، تسمي بلغة البربر [والتلمسان]كلمة مركبة من تلم ومعناها تجمع و سان معناه اثنان أي الصحراء والتل فيما ذكره شيخنا أبو عبدالله الآبلي رحمه الله ، وكان عارفاً بلسان القوم .ويقال فيها أيضاً مركب من تل ومعناه نال وشأن أي لها شأن عظيم وهي مدينة عريقة في التمدن " (بغية الرواد في ذكر ملوك بني عبدالواد ، الشيخ الفقيه ابو زكريا يحيى ابن خلدون ، الجزائر ، مطبعة بير فونطانا الشريفة ، 1903 ، ص 9 .

5) نصيف نصار : الفكر الواقعي عند ابن خلدون، بيروت، دار الطليعة، ط3، 1994 ص33.

6) أحمد بابا التنبكتي : نيل الابتهاج ج 2 ، القاهرة ، مكتبة الثقافة الدينية ، ط 1 ، 2004 ، هامش 1 ، ص 66 .

7) يمكن الرجوع إلي (كتاب التعريف لابن خلدون) لمعرفة معظم شيوخه. اكتفى صديقه ابن الخطيب في كتابه (الإحاطة في أخبار غرناطة) بذكر عشرة من شيوخ ابن خلدون فيقول: 'قرأ القرآن ببلدة على المكتب ابن البرال، والعربية على المقدي والزواوي، وابن عربي و تأدب بأبيه وأخذ عن المحدث أبي عبد لله بن الوادي ، وحضر مجلس القاضي أبي عبد لله بن عبدالسلام ،وروى عن الحافظ عبدالله السطي، والرئيس، محمد عبد المهيمن الحضرمي، ولازم العالم الشهير أبا عبدالله الآبلي، وانتفع به.8

8) لسان الدين بن الخطيب، الإحاطة في أخبار غرناطة المجلد الثالث، مصدر سابق،2003م ،ص378).

9) ابن خلدون: التعريف ، ص42.

10) محمد طه الحاجري: ابن خلدون بين حياة العلم ودنيا السياسة ، بيروت دار النهضة ،(د .ت) ، ص 151 .

11) نصيف نصار : الفكر الواقعي عند ابن خلدون ، بيروت ، دار الطليعة ، ط 3 ، 1994 ، ص 33.

12) عبد الرحمن ابن خلدون: لباب المحصل في أصول الدين، تحقيق رفيق العجم، دار المشرق، بيروت، ط1، 1995، ص30.

13) المصدر السابق، ص9.
14) ابن خلدون: التعريف، مصدرسابق،2003 ، ص37.
15) المصدر السابق ، ص 29 .
16) ابن خلدون: لباب المحصل في أصول الدين، مصدر سابق، ص30.
17) التعريف مصدر سابق، ص46.
18) المصدر السابق، ص46- 47.
19) محمد عابد الجابري: العصبية والدولة، مرجع سابق، ص40.
20) محمد طه الحاجري: ابن خلدون بين حياة العلم ودنيا السياسة، مرجعسابق ص38.
21) ابن خلدون: التعريف، مصدر سابق، ص65.
22) ابن خلدون: المقدمة، مصدرسابق، ص530.
23) المصدر السابق، ص531.
24) نعتقد أن هذه إشارة واضحة من ابن خلدون إلى أستاذه الآبلي على وجه الخصوص.
25) المصدر السابق، ص539.
26) ابن خلدون: المقدمة، مصدرسابق، ص535.
27) ذكر لسان الدين بن الخطيب: في كتابه الإحاطة: "وتلخيصه الكثير لكتب ابن رشيد وقيد للسلطان أيام نظره في العلوم تقييداً مفيداً في المنطق ... وألف كتاباً في الحساب..." (انظر نفس المصدر ج3، ص386).
28) محمد الجابري: ابن خلدون، مرجعسابق، ص39.
29) حسن الساعاتي: علم الاجتماع الخلدوني، قواعد المهج، المجلس الأعلى للثقافة، ط1، القاهرة، 2006م ، ص27.
30) محمد عابد الجابري: العصبية والدولة، مرجع سابق، ص41.
31) انظر، علي الوردي، منطق ابن خلدون، مرجعسابق، ص129.
32) المرجع السابق، ص131.
33) علي الوردي: منطق ابن خلدون، مرجعسابق، ص129.
34) سطع الحصري: دراسات عن مقدمة ابن خلدون، مرجعسابق، ص71-72.
35) محمد طه الحاجري: ابن خلدون، مرجعسابق، ص150.
36) علي زيعور: الفلسفة العلمية عند ابن خلدون وابن الأزرق في التيار الاجتماعي التاريخي، مؤسسة عزالدين للطباعة والنشر، بيروت، ط، 1993،ص22.
37) انظر علي الوردي: منطق ابن خلدون، مرجعسابق، ص132.
38) عبد الله كنون: موسوعة مشاهير رجال المغرب، ج4، القاهرة، دار المصري، ص31.
39) لاكوست: العلامة ابن خلدون، مرجعسابق، ص50.
40) نصيف نصار: الفكر الواقعي عند ابن خلدون، مرجعسابق، ص30.
41) جورج لا بيكا: السياسة والدين عند ابن خلدون، تعريب موسى وهبي، شوقي دويهي بيروت، دار الفارابي،ط1،1980، ص28.
42) فخر الدين هو محمد بن الحسن أبو عبدالله الرازي، ويقال له: ابن الخطيب، ولد (علم 544هـ\1150م) ، وتوفي علم (606هـ\1210م)(انظر الأعلام للزركلي، ج6\ص313).
43) الطوسي: هو محمد بن محمد بن الحسن، أبو جعفر نصير الدين الطوسي. توفي علم (672هـ\1274م) فيلسوف شارح له باع طويل في العلوم العقلية من فلسفة ورياضيات، وله العديد من المؤلفات (انظر الاعلام 7ص30).
44) ابن خلدون: لباب المحصل، مصدرسابق، ص30-31.
45) فرغ صاحب اللباب من تأليف سنة 752هـ، وكان قد ولد سنة 732هـ.
46) الجابري: العصبية والدولة، نرجع سابق، ص42.
47) عبدالرحمن بدوي: ابن خلدون، القاهرة ، المجلس الأعلى للثقافة،ط2006، ص7.

48) هو الناظر في الوجود المطلق (...) انظر ابن خلدون، المقدمة، مصدرسابق، 549.
49) ابن خلدون، لباب المحصل ، مصدرسابق، ص29.
50) من مقدمة، كتاب لباب المحصل ابن خلدون، تحقيق رفيق العجـــم، مصدر سابق، ص16-17.
51) من مقدمة لباب المحصل، مصدرسابق ص16.
52) نصيف نصار: مرجعسابق، ص32.
53) من مقدمة لباب المحصل، مصدرسابق، الصفحات108-109 الى 269-175.
54) غلستونبوتول: ابن خلدون، فلسفته الاجتماعية، ترجمة عادل زعيتر، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر،ط2. 1984، ص28.
55) أحمد محمود صبحي، في فلسفة التاريخ، منشورات جامعة قاريونس، 1989، ص134.

قائمة المصادر والمراجع :

1- أحمد بابا التنبكتي ، نيل الابتهاج ، (ج 2) القاهرة ، مكتبة الثقافة الدينية ،(ط 1) 2004م .
2- أحمد محمود صبحي ، في فلسفة التاريخ ، منشورات جامعة قاريونس ، 1989م .
3- ايف لاكوست ، العلامة ابن خلدون ، دار ابن خلدون للنشر والطباعة ، 1974م .
4- أبي زكريا يحيى بن خلدون ، بغية الرواد في ذكر ملوك بني عبد الواد ، الجزائر ، مطبعة بيرفونطانا ، الشريقة ، 1993م .
5- ابن خلدون ، التعريف بن خلدون ورحلته غرباً وشرقاً ، سلسلة ذخائر التراث ، تونس ، دار المعارف للطباعة ، 2004م .
6- ابن خلدون المقدمة ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، (ط 3) ، 2006م .
7- ابن خلدون ، لباب المحصل في أصول الدين ، تحقيق رفيق العجم ، دار المشرق ، بيروت ، (ط1) 1995م .
8- ابن مريم الشريف التلمساني ، البستان في ذكر الأولياء والعلماء باتلمسان ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .
9- جورج لا بيكا ، السياسة والدين عند ابن خلدون ، تعريب موسى وهبي ، بيروت ، دار الفارابي ، (ط 1) 1980م .
10- حسن الساعاتي ، علم الاجتماع الخلدوني ، قواعد المنهج ، المجلس الأعلى للثقافة ، (ط1) ، القاهرة ، 2006م .
11- ساطع الحصري ، دراسات عن مقدمة ابن خلدون ، بيروت ، دار الكتاب العربي ، (ط 3) ، 1967م .
12- عبدالرحمن بدوي ، مؤلفات ابن خلدون ، القاهرة المجلس الأعلى للثقافة (ط 1) ، 2006م .
13- عبدالله كنون ، موسوعة مشاهير رجال المغرب ، (ج 4) القاهرة دار الفكر المصرية (د .ت) .
14- علي سحبون ، الآبلي نابغة المغرب الكبير وأستاذ ابن خلدون ، دار ابي رقراق للطباعة والنشر ، الرباط ،(ط1) ، 2009م .
15- علي الوردي ، منطق ابن خلدون ، تونس ، الشركة التونسية للتوزيع ، 1988م .
16- علي زيعور ، الفلسفة العلمية عند ابن خلدون وابن الازرق التيار الاجتماعي التاريخي ، مؤسسة عزالدين للطباعة والنشر ، بيروت ، 1993م .
17- غاستونبوتول ، ابن خلدون و فلسفته الاجتماعية ، ترجمة عادل زعتر ، بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، (ط 2) ، 1984م .
18- لسان الدين بن الخطيب ، الإحاطة في أخبار غرناطة ، المجلد الثالث ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، (ط 1) ، 2003م .

19- مؤلف مجهول ، الحلل الموشية في ذكر الأخبار المراكشية ، لمؤلف أندلسي مجهول من أهل القرن الثامـــن
عشر ، حققه ، سهيل زكار ، عبدالقادر زمامة ،الدار البيضاء ، دار الرشاد الحديثة ، (ط1) 1979م .
20- مؤلف مجهول ، أخبار المهدي بن تمورت ، تحقيق عبد الحميد حاجيات ، الجزائر ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، 1964م .
21- محمد بن محمد مخلوف ، شجرة النور الزكية في طبقات المالكية ، الطبقة الخامسة عشر ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، د .ت .
22- محمد طه الحاجري ، ابن خلدون بين حياة العلم ودنيا السياسة ، بيروت ، دار النهضة ، (د .ت) .
23- محمد عابد الجابري ، العصبية والدولة ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، (ط 7) ، 2001م .
24- محمد المنوني ، ورقات عن الحضارة المارينية ، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط ، جامعة محمد الخامس ، (ط 2) ، 1996م .
25- محمد المنوني ، حضارة الموحدين ، دار توبقال للنشر ، 1989م .
26- ناصيف نصار ، الفكر الواقعي عند ابن خلدون ، بيروت ، دار الطليعة ، (ط3) ، 1994م.

واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة

أ. حنان علي مادي
كلية التربية
جامعة الزاوية

مقدمة :

إن مسألة إعداد المعلم في مرحلة ما قبل الالتحاق بالمهنة تعد الأساس والقاعدة التي تجعل من المعلم صاحب مهنة قادر ومتمكن ومستعد لتحمل تبعات ما يقوم به من مهام وأعمال، فإن المعلم بعد تخرجه من الجامعة وإلتحاقه بمهنة التدريس يتعرض للعديد من المؤثرات مثل: التطور العلمي المستمر، ونتائج البحوث العلمية التي تتساقط معها العديد من مسلمات العلم، والبحوث التربوية التي تكشف الجديد بالنسبة لعمليات التدريس والتعليم والتعلم وهنا أيضاً التكنولوجيا واستخداماتها في مجال التربية، وهناك توقعات المجتمع ومطالب سوق العمل وقطاع الإنتاج، وهناك المناهج الجديدة والنظريات المستحدثة، كل هذا دفع رجال التربية إلى البحث عن صيغة جديدة للتربية المستمرة للمعلم تحريراً لفكرة وتحديثاً لمعارفه ، وتطويراً لكفاءته.

فإعداد المعلم قبل التخرج ليس إلا حلقة من سلسلة إعداد وتدريب طويلة ومستمرة أثناء حياته المهنية، ولا يعني الإعداد الجديد للمعلم في مرحلة ما قبل الالتحاق بالمهنة ضرورة نجاحه المهني لسنوات طويلة، بل لابد من عملية التدريب المستمرة له في أثناء الخدمة لمواكبة التغيرات المجتمعية والمهنية والتربوية والتكنولوجية والعلمية.

فتدريب المعلم أثناء الخدمة، وهو أداة للتنمية ووسيلتها وهو المحرك الأساسي لشتى جوانبها.

فالتدرب أثناء الخدمة ، لاستمرار تنميته قدرات المعلم وتدريبه يعد من العوامل التي تدعم دوره، وتؤكد أهميته في العملية التعليمية خاصة في ظل التغيرات الفكرية والعلمية والتربوية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية السريعة والمتلاحقة، فهذه التغيرات تفرض على كل الدول التي تتطلع إلى تحسين أوضاعها وظروفها إعادة النظر في الجهود المبذولة في مجال تدريب المعلم وتنميته مهنياً في أثناء الخدمة باعتباره أحد المدخلات الأساسية في العملية التعليمية والتي تهدف إلى تحسين مخرجات النظام التعليمي في صورة خريج قادر على العمل والإنتاج بشكل أفضل ويحقق آماله وطموحاته الخاصة، وآمال وطموحات مجتمعه في مستقبل أفضل.

وتدريب المعلمين في أثناء الخدمة تعرفه (نازلي صالح وآخرون) بأنه: كل البرامج المنظمة والمخطط لها، والتي تمكن المعلمين من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية والمهنية والتخصصية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم وزيادة اقات المعلمين الإنتاجية.

من خلال ما سبق يمكن القول بأن التدريب للمعلمين أثناء الخدمة لغرض الرفع من مستوى أدائهم المهني، أي التنمية المهنية للمعلم الذي أعد أساساً للعمل بمهنة التدريس، وقد يتم التدريب أيضاً لغرض تدريب المعلمين غير المؤهلين في حالة سد نقص أو عجز في إعداد المعلمين، ولهذا فعملية التنمية المهنية للمعلم تهدف في جوهرها إلى تطوير مستوى الأداء المهني للمعلم من أجل تحسين نوع التعليم ورفع مستواه.

وخصوصاً نعيش في هذا القرن الذي يتميز بالتقدم العلمي والتكنولوجي في جميع المجالات وخاصة في مجال التعليم وكل ذلك ينعكس على سلوك المتعلمين.

ومن خلال المنطلق فإننا بحاجة ماسة لتدريب المعلمين بصورة مستمرة أثناء الخدمة وذلك وفق المبررات التالية:

1- ظهور الاتجاهات جديدة في مجال تطور الإعداد المهني وتنميته بالنسبة للمعلم.
2- **الحاجات** المهنية المتزايدة للمعلمين.
3- قصور في مستويات التنمية المهنية للمعلم، أي الأداء المهني للمعلم كما يراه الموجه **التربوي**.
4- ظهور اتجاهات جديدة للتربية والتعليم مثل تنمية التفكير الإبداعي والناقد وغيرها.
5- تطور تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية.
6- ظهور مفاهيم جديدة بالتعليم المستمرة والتعليم طول الحياة.
7- تطور أساليب التقويم.
8- التغيرات الاجتماعية والسياسية والعملية والتكنولوجيا

مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود المبذولة من قبل رجال التعليم على مستوى ليبيا لتفعيل التعليم والارتقاء به ومن خلال التعاون مع (**مكتب التفتيش** والإشراف التربوي) بالزاوية والذي أكد على أهمية الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات لرفع كفاءة معلمي المرحلة (الثانوية التخصصية – والصفوف الأربع الأولى من التعليم الأساسي، والخدمة الاجتماعية – ومدربي المواد الهندسية بمراكز التكوين المهني)[1] للعمل على رفع كفاءة المعلمين وتزويدهم بكل ما هو جديد في طرق التدريس، والوسائل التعليمية، والمناهج، والأنشطة التربوية وغيرها، إلا أن واقع تدريب المعلمين يعاني الكثير من السلبيات والعديد من أوجه القصور التي تحول دون تحقيق العملية التعليمية بأهدافها، مما يستوجب مراجعة هذا الواقع وتشخيصه وتقديمه في محاولة لتطوير برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ومن هنا تبدأ الحاجة إلى دراسة متعمقة في هذا الجانب لدراسة واقع لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ويمكن تناول هذه المشكلة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما الأهداف التي يسعى برنامج تدريب المعلمين لتحقيقها أثناء الخدمة؟
2- ما واقع البرامج التدريبية للمعلمين المطبقة حالياً أثناء الخدمة؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى:

1- التعرف على الأهداف التي يسعى برنامج تدريب المعلمين لتحقيقها أثناء الخدمة.
2- التعرف على واقع البرامج التدريب للمعلمين المطبقة حالياً أثناء الخدمة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في :

1- تقديم أسس علمية لبناء برامج التدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال تحقيقنا للأهداف العامة يمكن الاستفادة منها في رفع كفاءة المعلم المهنية والحد من المشكلات التي تواجههم أثناء الخدمة.
2- يسهم البحث الحالي لمعرفة واقع برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة وتطويرها لتزيد من الكفاءات التربوية والمهنية للمعلم لمواكبة الاتجاهات الحديثة في كل ما هو جديد للرفع من مستوى أداء المعلمين أثناء ممارستهم لمهنة التدريس.

مصطلحات البحث:

1- **المعلم:** يمكن تعريف المعلم إجرائياً بأسلوب تقليدي بسيط على أنه الشخص المسؤول عن توزيع المعرفة، وعن تزويد الطلاب بها، وتيسير المعلومة وتبسيطها لهم، ولا

يقتصر دور المعلمين على تزويد الطلاب بالمعرفة بل هم قادة فكريون يخلقون فرصاً للطلاب لترسيخ ماتعلموه وتطبيقه في حياتهم العملية.

2- **التدريب**: هي فعاليات منظمة مقصودة تهدف إلى تمكين المتدرب من المهارات والخبرات اللازمة التي يحتاجها المعلم والتي تسهم في رفع كفاءة أدائه[2].

ويعرف التدريب إجرائياً في هذا البحث بأنه (هو نشاط يهتم بنقل التعليمات والمعلومات بهدف تطوير الأداء الخاص بالمعلم أثناء الخدمة) ومساعدته على الوصول إلى مرحلة معينة من المهارات والمعارف لتطوير أدائه والوصول إلى أعلى درجة من الكفاءة المهنية.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

يعد البحث الحالي من ضمن الدراسات التقويمية التي يمكن أن تؤدي إلى تطوير تدريس المعلم أثناء الخدمة ويقضي هذا التقديم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وذلك لتحديد أهداف برامج تدريبي المعلمين أثناء الخدمة والكشف عن واقع البرامج الحالية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة من حيث مستوى وكفاءة الأداء للمعلمين.

حدود البحث:

تتمثل الحدود الموضوعية دراسة واقع لتدريب المعلمين أثناء الخدمة بمدينة الزاوية للعام الدراسي 2018-2019م.

الإطار النظري:

إن تنوع مصادر المعرفة واختلاف أدواتها أصبح المعلم أمام تحديات خطيرة غدا من خلالها ملزماً في تطوير نفسه من دون توقف لمواكبة آخر التطورات في مجال اختصاصه، وقد أصاب التطور كل من علاقة بالعملية التعليمية أي الطالب والمعلم والمنهج وأساليب التعليم، ولم يعد المعلم المصدر الوحيد للمعرفة وإنما مصدراً واحداً لها نتيجة لتطور وسائل الاتصال والمواصلات عبر العالم، فمعلم اليوم يختلف عن معلم الأمس في أنه يتخذ دوراً قيادياً خارج نطاق الفصول الدراسية وخارج اسرار المدرسة، وأصبح لزاماً على أي معلم قبل أن يصبح معلماً التأكد من محبته لهذه المهنة.

حيث تنطوي مهنة التعليم كما هو الحال لمهن الأخرى على صعوبات وأمور مزعجة أخرى قد يواجهها أي شخص وكما عبرت عنها إلى مدى مدرسات مادة الاجتماعيات في إحدى المدارس الثانوية وليست مهنة التعليم شاة، أنها مهنة عظيمة إلا أنها قد تصبح مزعجة إلى حد لا يطاق في بعض الأحيان[3].

يجب أن يفكر معلموا المستقبل الذين يتطلعون لممارسة هذه المهنة في سلبياتها وصعوباتها من جهة وفي المتعة التي توفرها من جهة أخرى، ويجب أن يطلعوا على ما يمكن أن يواجهونه إذا ما طلب منهم إعداد برامج العمل الخاصة بهم، فإذا ما ألم المعلم إلماماً شاملاً بواقع مهنة التعليم وماهيتها يستطيع بشكل موضوعي وهادف أن:

1- بفكر ويعدل في فلسفته الخاصة في التعليم.
2- يكتسب استراتيجيات تعليمية قياديةمتطورة.
3- يطور أساسه العلمي والمعرفي ليساعده في البحث وفي وضع النظريات التي تواجه أفعاله بشكل موضوعي وهادف.

ولهذا الأسلوب يمكن أن يصبح مؤهلاً تأهيلاً حقيقياً لممارسة المهنة ليتذوق المتعة والرضا اللذين توفرهما مهنة التدريس وليثق كل الثقة بقدرته على التعامل مع صعوباتها وتحدياتها[4].

ولكي يكون المعلمون أشخاصاً فاعلين ومؤثرين لابد لهم أن يكونوا ملاحظين فاعلين إلى جانب قدرتهم على التأمل والاستقصاء والانتقاد فيما يخص تفاعلاتهم مع الآخرين (Brandt + 1988) ولعل هذه القدرة على الملاحظة والتفسير وتوظيف البيانات بهدف التوصل إلى قرارات

تعليمية وقرارات ذات علاقة بإدارة الصف هي العلامة الفارقة للمعلم الخبير بمهنته[5]، ولكي يكون المعلم فاعلاً في العملية التعليمية عليه أن يتحلى ببعض الصفات المهنية، ويمكن إجمالها في النقاط التالية:

الصفات الإيجابية للمعلم :

1- تتطلب مهنة التدريس في ممارستها على النشاط العقلي أكثر من اعتمادها على النشاط الجسمي.
2- تتطلب المهنة الإمام بنوع المعرفة المتخصصة.
3- تتطلب مهنة التدريس اعداداً مهنياً ممتداً
4- مهنة التدريس تتطلب نموا مستمراً أثناء الخدمة وذلك لسرعة التغير الذي تشهده المعرفة والمكتشفات الجديدة.
5- تتطلب مهنة التدريس تنظيم مهني قوي (علمي –فني – استعداد نفسي)[6].

مفهوم التدريب :

يعرف التدريب بأنه عملية تهدف إلى تعليم مجموعة من المهارات الجديدة للأفراد من أجل تنفيذ نشاط أو عمل ما،

ويعرف التدريب أيضاً: هو تزويد الأفراد بالخبرات المناسبة التي تساعدهم على تنمية المهارات الخاصة بهم وزيادة معرفتهم من خلال الاعتماد على تطبيق العملية التدريبية بأكثر الوسائل كفاءة [7].

ومن خلال التعريفات السابقة للتدريب يتضح بأن التدريب هو عملية تطوير الأداء التدريسي للمعلم في بعض المهارات المتمثلة في:

1- مهارة استخدام الاستراتيجيات والطرق الحديثة في التدريس.
2- مهارة استخدام الأنشطة التربوية التي تنمي التفكير بجميع أنواعه.
3- مهارة استخدام الوسيلة التعليمية وذلك بالاطلاع على الحديث لاستخدامها في التدريس.
4- مهارة صياغة الأسئلة وتقديم أداء الطلاب أثناء سير العملية التعليمية.

وذلك للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية وزيادة كفاءته التدريسية.

- **التدريب أثناء الخدمة :**

تهدف البرامج التدريبية في أثناء الخدمة إلى زيادة الكفاية المهنية وتنمية القدرات الذهنية والعلمية من خلال تزويد المتدربين بالمعلومات والمهارات والاتجاهات.

- **أنواع البرامج التدريبية :**

تتعدد البرامج التدريبية وتتنوع تبعاً للأهداف الخاصة بكل برنامج، فقد قام (الحميري، 2009)[8]يتصنيفها على النحو التالي:

1- برامج تهيئة المعلم الجديد:تهدف إلى تهيئة المعلمين الجدد، وتزويدهم بالمعارف والمهارات والاستراتيجيات التدريسية الحديثة اللازمة للعملية التعليمية.
2- برامج المناهج الجديدة:تهدف إلى اطلاع المعلمين على المناهج الجديدة وكيفية تطبيقها والتعامل معها بمهنة عالية.
3- برامج تأهيل المعلمين:وتهدف إلى تمكين المعلمين غير المؤهلين تربوياً من أداء العملية التعليمية بطريقة فاعلة.
4- برامج انعاشية:وتهدف إلى انعاش مهارات معينة عند المعلمين بقصد مواكبة التغيرات في الثقافة والعلوم.
5- برامج المدرسة وحدة التدريب:ويكون هذا التدريب داخل المدرسة حيث يقوم مدير المدرسة والمعلمون باختيار أحد موضوعاته التي يرون أنهم بحاجة إليها، ثم اختيار المدرب المؤهل

ليقوم بتدريب زملاءه، ويهدف هذا البرنامج إلى تزويد المعلمين بمعارف وخبرات يشعرون أنهم بحاجة إليها.

6- **برامج الدورات الخاصة**: وتكون لأجل مهام ضرورية إضافية يطالب من المعلم القيام بها، **مثل الإرشاد النفسي** والتربية الصحية، النشاط الطلابي.

الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة

1- التدريب الموجه نحو العمل حيث يكون ذلك التدريب على الحاسوب وذلك بحضور المعلم لحلقات النقاش والمحاضرات أو قيام المعلم بقراءة موضوع المحاضرة ثم يتجه **إلى استخدام الوسائل ومن** بينها الحاسوب وذلك من أجل تطبيقه أثناء سير درسه.
2- تدريب المعلمين على الوسائل والأدوات التعليمية المختلفة وكيفية إنتاجها محلياً.
3- التدريب القائم على الاحتياجات التدريبية للمعلمين التي تنمي المعارف وقدرات المعلمين ومهاراتهم وتنمي الاتجاه والميول نحو مهنة التدريس تعرض كشف جوانب الضعف ورفع مستوى قدراتهم على الأداء أثناء عملية التدريس[9].

الاحتياجات التدريبية:

تعرف الاحتياجات التدريبية بأنها العنصر الرئيسي والهيكلي في صناعة التدريب لغرض رفع مستوى أداء المعلمين المتدربين وعلاج نقاط الضعف التي يعانون منها أثناء **الوقع** الفعلي للتدريس[10].

أهمية تحديد الاحتياجات التدريسية:

1- دراسة أحلام الشربيني (2010)[11] هدفت إلى اعداد برنامج تدريبي مقترح لمعلمي العلوم القائم على خرطته المنهج، وتقصي فاعلية البرنامج المقترح في تحصيل معلم العلوم لمفاهيم المنهج وتنميه مهارات تخطيط التدريس وتنمية مهارات الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم وفي تحسين متطلبات الكفاءة الذاتية وتألفت عينة الدراسة من (26) معلماً من معلمي العلوم بالتعليم الأساسي بحلقتي التعليم الابتدائي والاعدادي.

وأعدت الباحثة أدوات الدراسة وهي اختبار تحصيلي ومقاييس التقدير وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي ومقياس تقدير مجتمع التعليم المهني وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من **النتائج** نذكر أهمها :وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيقيين القبلي والبعدي في مقاييس التقدير للأداء، وفي جميع أبعاد بطاقة الملاحظة والكفاءة الذاتية، وفي اختبار التحصيل بمستوياته الثلاثة لصالح التطبيق البعدي، وأثر كبير يعود لتأثير البرنامج المقترح من قبل **الباحثة**.

2- دراسة ماجدة سليمان (2005) [12]هدفت الدراسة إلى اعداد برنامج تدريبي مقترح لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية على أعداد واستخدام بعض أساليب التقييم الأصيل ملف الإنجاز، وتم تطبيقه أسلوب المقابلات الشخصية على عينة مكونة من (25) معلماً متدرباً **من معلمي** العلوم بمحافظة الإسكندرية بجمهورية مصر العربية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج يذكر أهمها فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية قدرة المعلمين العلوم على اعداد واستخدام بعض أساليب التقييم الأصيل والمتمثلة في ملف الإنجاز.

من خلال عرضنا للإطار النظري واطلاعنا على بعض التقارير الختامية والنهائية الصادرة عن مكتب التفتيش التربوي بمدينة الزاوية والخاص بالدورات التدريبية للمعلمين بمختلف المراحل التعليمية، والدراسات الأدبية المتعلقة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ومن خلال تحليلنا ومراجعتنا للتقارير والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع وبرامج التدريب للمعلمين، يمكن الإجابة عنن تساؤلات البحث.

نتائج البحث :

عرض ومناقشة السؤال الأول:

الإجابة على السؤال الأول (ما الأهداف التي يسعى برامج تدريب المعلمين لتحقيقها أثناء الخدمة؟)

وستتم الإجابة على هذا التساؤل على النحو التالي أن للتدريب أهمية بالغة لحل العديد من المشكلات التي تواجه المعلم أثناء الخدمة والاطلاع على كل ما هو جديد في مجال طرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم الحديثة أي كل ما يخفى العملية التعليمية للارتقاء ببرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة من مستوى الأداء والكفاءة المنهجية لدى المعلمين، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال توضيح الأهداف التي يسعى برامج تدريب المعلمين لتحقيقها أثناء الخدمة، وهي على النحو التالي:

أولاً- تحديد أهداف التدريب ومدى ارتباطه بواقع مشكلات المعلمين، بحيث يمكن قياسها وتعديلها وفق للموقف التدريبي في أداء المعلم وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

أ- تدريب المعلمين على ما هو جديد كتكنولوجيا التعليمية وكيفية التعامل معها وتوظيفها كمصادر للتعلم المتاحة في المدرسة والبيئة (**الانترنت** – الكمبيوتر).

ب- تدريب المعلمين على كل ما هو جديد في مجال استراتيجات التدريس الحديثة وفق الاتجاهات الحديثة والمعترف بها تربوياً والتي تعمل على تنمية مستويات التفكير العليا والإبداعي **والناقد والاكتشافي ، مثل (التعلم التعاوني** – العصف الذهني – حل المشكلات وغيرها).

ج- تدريب المعلمين على استخدام لتقويم والمتمثل في استخدام الأسئلة ذات النهايات المفتوحة، والتي تعطي حرية الإجابة للمتعلمين.

د- تدريب المعلم على المهارات البحثية والنقد الإيجابي وتقبل النقد.

ثانياً- يجب أن يبني محتوى التدريب للمعلمين على أساس احتياجات المعلمين التي ينبغي تحديدها مسبقاً من خلال دراسات ميدانية خاصة ومرتبطة بالأهداف، المرتبطة بالبرامج بحيث يتم فيها التدرج والتنوع في البناء المعرفي والمهاري للمستوى البرامج التدريبية للمعلمين بما يحقق التوازن بين الجانب العملي والنظري للمعلم. (تحديد القصور في المعلمين ليتم بعدها وضع محتوى التدريب).

ثالثاً- يجب أن يتم تنفيذ البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة بأساليب متنوعة ومتكاملة بحيث تتضمن (محاضرات) مناقشات، وورش عمل، حقائب ورزم تعليمية) من أجل التعليم الذاتي للمعلم المتدرب لغرض التنمية المهنية بصورة رامية في مجال تخصصه وفقاً للأهداف العامة للتدريب.

عرض ومناقشة السؤال الثاني:

الإجابة عن السؤال الثاني والمتمثل في: (ما واقع البرامج التدريبية للمعلمين المطبقة حالياً أثناء الخدمة؟)

ومن خلال دراسة الواقع والجهود المبذولة في مؤسساتنا التعليمية بمختلف مجالاتها على مستوى ليبيا وذلك لتفعيل التعليم وتقدمه والنهوض به، وعلى الرغم ما تنفقه الدولة من ميزانية خاصة بالتعليم وما تحرفه من مبالغ مالية هائلة إيماناً منها بدور التعليم في تنمية المجتمع وتطويره ، إلا أن باستقراء الواقع الحالي الخاص بالتنمية المهنية للمعلمين وتدربهم أثناء الخدمة، وذلك من خلال المقابلات الشخصية التي أجريت مع مدير مصلحة التفتيش التربوي بالزاوية وبعض المفتشين تبين لنا كم الجهود المبولة وقيامهم بإعداد دورات وورش عمل للمعلمين وإعداد استمارات لتقييم المعلم أثناء الخدمة إلا أن الواقع يشير إلى أن هناك ضعف واضح في هذا الجانب، وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات **السابقة**.

منها دراسة (علي الربيعي، 1991) دراسة مكتب التفتيش التربوي والفني بالزاوية (2004) كما تؤكده كذلك التقارير الختامية لمكتب التفتيش التربوي والفني بمدينة الزاوية عن

الدورات التدريبية التي عقدت لمعلمي ومعلمات المراحل المختلفة في سنة (2002-2007-2009).

حيث أكدت في توصياتها التي تضمنتها هذه التقارير تؤكد القصور الواضح لهذه الدورات التدريبية، وخاصة التوصيات التي وردت في التقرير النهائي لدورة معلمي التربية الإسلامية واللغة العربية بمرحلتي التعليم الأساسي والمتوسط بمدينة الزاوية التي عقدت في 2002/09/23 إلى 2002/10/06 حيث يمكن القول بأن واقع تدريب المعلمين والقصور في الدورات والبرامج التدريبية للمعلمين يرجع إلى عدة عوامل منها:

1- عدم وضوح الأهداف للبرامج التدريبية في أذهان المعلمين المتدربين.
2- عدم وضع خطة واضحة للتدريب.
3- ضعف التكامل بين الجهات المختصة وعدم وجود التنسيق بين كليات التربية ووزارة التعليم والجهات المنفذة لبرامج التدريب بمراحل التنمية المهنية السليمة للمعلم وجعل التدريب ذو فائدة حقيقية.
4- نقص الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للتدريب المعلمين أثناء الخدمة.\
5- ضعف تأثير البرامج التدريبية لاكتساب المتدربين المعلمين المهارات والاتجاهات الإيجابية اللازمة لعملية التدريس، ومواكبة كل ما هو جديد يخص عملية التدريس من حيث (الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، والوسائل المصاحبة للمنهج، والتقويم وصياغة الأسئلة وغيرها من المهارات اللازمة للمعلم).

مقترحات الدراسة :

1- إجراء دراسة لمعرفة أهم الصعوبات والمشكلات التي يواجه الجهات المختصة في تنفيذ البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة.
2- إجراء دراسة عن واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مختلف المراحل الدراسة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.
3- إجراء دراسة للكشف عن أثر الدورات التدريبية في تطوير أداء المعلمين باستخدام استراتيجيات التعلم والوسائل التعليمية والأنشطة والتقديم.

هوامش البحث :

---

(1) التقارير:

أ- التقارير الختامية لمكتب التفتيش التربوي والفني بمدينة الزاوية عن الدورات التدريبية للمعلمين، للعام الدراسي 2003-2007م.

ب- التقارير الختامية لمكتب التفتيش التربوي والفني بمدينة الزاوية عن الدورات وورش العمل التدريبية للمعلمين للعام الدراسي 2007-2009م.

ت- التقرير النهائي لدورة معلمي التربية الإسلامية واللغة العربية بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي بمدينة الزاوية في الفترة 23-09-2002 إلى 06-10-2002م.

(2) تركي البيرماني، عبدالله بن فضل، اتجاهات في التربية، بنغازي: دار الكتب الوطنية، ط1، 2001، ص135.

(3) ريتشارد وكليمبلي: المعلم ممارس متامل، ترجمة علي رشيد الحسناوي، دار الكتاب الجامعي، في فلسطين، ط1، 2005م، ص38.

(4) فورست وبيفيري، مهنة التعليم، ترجمة ميسون يونس عبدالله، دار الكتاب الجامعي، 2005م، ص18.

(5) BRANDT, R, (1988), content of the curriculam, ASCD Yearboor, Alexandria VA, p.9.

(6) Ibid, P.10.

(7) Ibid, P.10.

[8]باسم الحميري، 2009، التدريب الفعال، منهجي وتطبيقي، عمان: دار الحامد، ص20.

[9]عبدالله عبدالعزيز الموسي، 2005، استخدام الحاسب الالي في التعليم والتدريب، ط3، الرياض، مكتبة ابن الرشيد، ص115.

[10]عبدالرحمن توفيق، 2002، العملية التدريبية، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة، ص103.

[11]أحلام الشربيني (2010)، برنامج تدريبي مقترح لمعلمي العلوم القائم على خرطته المنهج لتنمية تحصيل معلم العلوم لمفاهيم المنهج وتنمية مهارات التخطيط التدريسي مهارات الأداء التدريسي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العربية، جامعة القاهرة.

[12]ماجدة سليمان، (2005)، برنامج تدريبي مقترح لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية على اعداد واستخدام بعض أساليب التقييم الأصيل، رسالة ماجستير، كليفة الآداب، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

المراجع :

1- أحلام الشربيني (2010)، برنامج تدريبي مقترح لمعلمي العلوم القائم على خرطته المنهج لتنمية تحصيل معلم العلوم لمفاهيم المنهج وتنمية مهارات التخطيط التدريسي مهارات الأداء التدريسي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العربية، جامعة القاهرة.

2- ريتشارد وكليمبلي: المعلم ممارس متامل، ترجمة علي رشيد الحسناوي، دار الكتاب الجامعي، في فلسطين، ط1، 2005م.

3- عبدالرحمن توفيق، 2002، العملية التدريبية، القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

4- عبدالله عبدالعزيز الموسي، 2005، استخدام الحاسب الالي في التعليم والتدريب، ط3، الرياض، مكتبة ابن الرشيد.

5- فورست وبيفيري، مهنة التعليم، ترجمة ميسون يونس عبدالله، دار الكتاب الجامعي، 2005م.

6- ماجدة سليمان، (2005)، برنامج تدريبي مقترح لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية على اعداد واستخدام بعض أساليب التقييم الأصيل، رسالة ماجستير، كليفة الآداب، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

7- BRANDT, R, (1988), content of the curriculam, ASCD Yearboor, Alexandria VA.

صعوبات التعلم أسبابها و انعكاساتها النفسية و الاجتماعية على التلميذ و أسرته (دراسة ميدانية لبعض مدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الزنتان)

إعداد :
أ . منى مسعود إدريس الربو
أ . عبدالحميد أبوالطويرات رمضان
أ . يوسف محمد أحمد كريميد

جـــامعة الزنتـان - كلـية التربية

ملخص الدراسة :
تتلخص هذه الدراسة في إبراز أهم الأسباب و الآثار النفسية و الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدينة الزنتان و أسرهم ، هدفت الى تسليط الضوء على هذه المشكلة ، تحليلها و تفسير نتائجها نظرا لما تخلفه من انعكاسات سلبية على الطفل و أسرته ، لوقعها النفسي و الاجتماعي بالاعتماد على عينة مكونة من 100 تلميذ و تلميذة في الصف الرابع و الخامس ، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي لدراسة الظاهرة من ابعادها المختلفة باستخدام أداة البحث المقابلة و استبانه مكونة من مجموعة أسئلة مفتوحة و مغلقة ، مع المعلمين ، و التلاميذ و أسرهم شملت 3 مدارس ابتدائية ، و توصلت الدراسة إلى :
1- وجود بعض المعلمين غير أكفاء المتخرجين حديثا
2- يتعرض ذوي صعوبات التعلم الى ضغوط نفسية

المقـدمـــة :
تعد فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الفئات التي يصنفها الكتاب بأنها ذوي المنحة التعليمية التي لا ترجع الى سبب واضح و ظاهر، و لكنها تعود الى سبب كامن و خفي و ليست مثل أي مرض أو عرض لأي مرض مثل الصداع أو غيره يستطيع أن يشكو منه الطفل الى المحيطين به ، و بالتالي يمكنهم اتخاذ اللازم أمام هذه المشكلة الواضحة .

تبدأ الصعوبات التعليمية في الظهور غالبا بعد الالتحاق بالمدرسة، إذ يخفق بعض المتعلمين في اكتساب المهارات الأكاديمية، ويظهر التباين بين القدرة و التحصيل، بحيث يتم في هذه المرحلة التعرف على العدد الأكبر من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتتعدد المجالات التي يلاحظ فيها هذا الفشل ومنها الرياضيات والتي تعد من أكثر المواد أهمية في وقتنا الحالي، فهي العلم الذي تستند إليه جميع العلوم الأخرى تقريبا بحيث تمثل التفكير التجريدي. فهي لغة العقل؛ تحث على التفكير والتأمل و ترتبط بشكل مباشر بالتطور التكنولوجي بالإضافة لتعلم مهارات القراءة و الكتابة .

والاهتمام بصعوبات التعلم لم يكن منذ القدم ، إلا إنه و في الآونة الأخيرة لاقت الحاجات التربوية الخاصة بهذه الفئة اهتماما كبيرا .

فتؤثر صعوبات التعلم في الطريقة التي يتعلم بها الشخص أشياء جديدة، و الكيفية التي يتعامل بها مع المعلومات، و طريقة تواصله مع الآخرين. و تشمل صعوبات التعلم جميع مجالات الحياة، وليس فقط التعلم في المدرسة، كما يمكن أن تؤثر في كيفية تعلم المهارات الأساسية ، و في طريقة تعلم مهارات عالية المستوى مثل التنظيم و تخطيط الوقت، و تنمية الذاكرة الطويلة أو القصيرة المدى و الاهتمام. و من هنا جاءت الحاجة ملحة لتسليط الضوء على كيفية التعامل مع ذوي صعوبات التعلم و التغلب على المشاكل المصاحبة له .

المبحث الأول :

مشكلة الدراسة :

إن واقع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم في مدينة الزنتان (ليبيا) يثير القلق مما يجعلنا في حاجة إلى أن تتضافر الجهود على بلورة المشكلة في وقت مبكر ، للتخفيف من حدة انتشار هذه المشكلة.

إذ أن وجود هذه الفئة من صعوبات التعلم ينتج عنه العديد من المشكلات المدرسية و السلوكية من شأنها أن تؤثر على الطفل في الفصل المدرسي ، و تسبب اضطرابات نفسية و اجتماعية ، و أسرية ، و مدرسية ، و إن وجود طفل ذوي صعوبات تعلم في الأسرة ما ينجم عنه من مشكلات قد يكون لها الأثر الكبير في إحداث تغير في تكيف الأسرة و إيجاد خلل في التنظيم النفسي و الاجتماعي لأفرادها بغض النظر عن درجة تقبل الأسرة لهذا الطفل . (**حسن نوري** ، 2000 ،ص 23)

هذا فضلا على ان صعوبات التعلم ، بالإضافة إلى أنها تؤدي الى ضعف التحصيل ، فهي تقدم للمجتمع فردا مشكلا يبدي تضررا سالبا على ذاته ، و عن خصائص شخصيته بجوانبها المختلفة ، و بالتالي يكون أكثر عرضة للمشكلات النفسية و الأكاديمية داخل المجتمع ، و من خلال هذه الدراسة سنحاول الإجابة على التساؤلات التالية:

ما هي الأسباب الأساسية لمشكلة صعوبات التعلم ؟ و ما هي آثارها النفسية و الاجتماعية على التلميذ و أسرته ؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في طبيعة الموضوع و حساسيته في حد ذاته ، باعتباره يرتبط صعوبات التعلم التي يعاني منها التلميذ ، و تؤثر على الصحة النفسية و الاجتماعية لهم و أسرتهم ، كما إن هذه الدراسة ستبين الصورة الواضحة لواقع التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم و أسرته .

أهداف الدراسة :

ـ تسليط الضوء على ظاهرة صعوبات التعلم في مدينة الزنتان على وجه الخصوص لمعرفة الانعكاسات السلبية على التلميذ و أسرته و بالتالي على المجتمع .

ـ إبراز أهم الأسباب المؤدية لصعوبة التعلم و تحليلها و تفسيرها ، للوصول الى نتائج من شأنها التنبؤ مستقبلا بالطفل مبكرا ، و مساعدته للتخفيف من حدة الآثار النفسية و الاجتماعية الناتجة عن صعوبة التعلم للتلميذ و أسرته .

فرضيات الدراسة :

ـ ترجع أسباب صعوبات التعلم لدى التلاميذ إلى عدة عوامل (بيئية ــ وراثية) .

ـ تنتج صعوبات التعلم على آثار نفسية و اجتماعية سيئة على التلميذ و اسرته .

مجالات الدراسة :

المجال المكاني :ـ المدرسة الابتدائية معركة العميان ، المدرسة الابتدائية الخنساء ، المدرسة الابتدائية الفجر الجديد .

المجال البشري :ـ هو عبارة عن تلاميذ الصف الرابع 50 تلميذ ، و تلاميذ الصف الخامس 50 تلميذ يعانون من صعوبات التعلم .

المجال الزمني : امتدت هذه الدراسة من 1 / 1 / 2019 ــ 1 / 5 / 2019

المبحث الثاني / الأطـــار الظـــري

نشأة صعوبات التعلم :

بدأ الاهتمام بصعوبات التعلم أساسا في المجال الطبي، وخاصة من قبل العلماء المهتمين بما يعرف الآن باضطرابات النطق، أما دور التربويين في تنمية وتطوير حقل صعوبات التعلّم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين، و خصوصا في الستينات من القرن الماضي، حيث ظهر مصطلح صعوبات التعلّم حين قام " صموئيل كيرك Samuel A. Kirk **عالم النفس** الأمريكي في عام 1962 بإعداد كتاب جامعي يتحدث عن التربية الخاصة ظهر فيه **أول** التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم .

وفي نفس العام أيضا كانت البداية العلمية عندما استخدم كل من كيرك و بيثمان هذا المصطلح لوصف مجموعة من الأطفال في الفصول الدراسية الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة والتهجي أو إجراء العمليات الحسابية .

وفي عام 1963 عقد مؤتمر حضره التربويون وعلماء النفس والمهتمون بموضوع صعوبات التعلم وذلك لمناقشة واكتشاف مشكلات الأطفال المعاقين إدراكيا وفي عام 1975 **تم قبول مصطلح** " **صعوبة التعلم** " في القانون الفيدرالي (التعليم لكل الأطفال المعاقين) وكانت هذه هي الخطوة الأخيرة لاستقرار المصطلح على المستوى الوطني بعد جهود كبيرة لتطوير تعريف أكثر تحديدا له وللمعايير المتعلقة به في السجل الفيدرالي عام 1977.

وامتازت حقبة السبعينيات أيضا بظهور القانون العام 94 / 142 ، والذي يعتبر لدى التربويين من أهم القوانين التي ضمنت لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام حقوقهم في التعليم والخدمات الأخرى المساندة، وحددت أدوار المتخصصين وحقوق أسرهم، وكان لمجال صعوبات التعلّم نصيب كبير كغيره من مجالات الإعاقة فيما نص عليه هذا القانون ، وقد تغير مسمى هذا القانون وأصبح يعرف الآن بالقانون التربوي للأفراد الذين لديهم إعاقات، وقد أعطى هذا القانون منذ ظهوره في عام 1975م الجمعيات والمجموعات الداعمة لمجال صعوبات التعلّم قاعدة قانونية يستفيدون منها في مناداتهم ومطالباتهم بتقديم تعليم مجاني مناسب للتلاميذ الذين لديهم **صعوبات تعلّم**.

وقد تم الاعتراف رسمياً بصعوبات التعلم بموجب القانون العام للولايات المتحدة 230/91 **عام** 1969 **الخاص بالأطفال ذوي صعوبات التعلم**. (معمرية ،2007،ص110)

تعريف صعوبات التعلم :

توجَد العديد من التّعريفات التي اجتَهَد العُلماء فيها لوصف حالة **صعوبات التعلّم**، ومن أشهر هذه التعريفات وأكثرها اعتماداً :

ـ تَعريف الحُكومة الاتحاديّة الأمريكيّة للأطفال ذوي صعوبات التعلم، والذي ينص على أنّ

"الأطفال ذوي صعوبات التعلّم هم الذين يعانون من قصورٍ في واحدةٍ أو أكثر من العمليّات النفسيّة الأساسيّة التي تتطلب فهم أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع والتفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليّات الحسابيّة، ويرجع هذا القصور إلى إعاقةٍ في الإدراك، أو إلى إصابةٍ في المخ، أو إلى الخلل الوظيفيّ الدماغيّ البسيط، إو إلى **عسر القراءة**، أو حبسة الكلام النمائية، ولا يجوز أن تكون

صعوبات التعلّم هذه ناتجةً عن إعاقةٍ بصريّةٍ أو سمعيّةٍ أو حركيّةٍ أو عن تخلّفٍ عقليٍّ أو عن اضطراباتٍ انفعاليّةٍ أو عن حرمانٍ بيئيٍّ أو ثقافيٍّ أو اقتصادي. (جمال القلسم ، 2000، ص15)

ـ تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم 1967

إن الطفل ذوي صعوبات التعلم يملك قدرة عقلية مناسبة ، و عمليات حسية مناسبة و استقرار انفعالي ، إلا أنه لديه عدد من الصعوبات الخاصة بالإدراك و التكامل ، و العمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم ، و يتضمن هذا التعريف الأطفال الذين يعانون من خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي و الذي يؤثر تأثيرا أساسي في كفاءة التعلم .

ـ تعريف ليرنر :ـ يشير الى عدم نمو القدرات العقلية بطريقة منتظمة ، مما يؤدي إلى عجز أكاديمي يتمثل في العجز في القراءة و الكتابة و الحساب أو اللغة أو التهجئة ، و التي لا تعود الى ضعف القدرة العقلية أو السمعية أو البصرية و يركز هذا التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي و قدرة الفرد العقلية أو السمعية أو الصرية ، و يركز هذا التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي و قدرة الفرد العقلية . هذا من البعد التربوي . (عصام الجذوع ، 2007 ، ص18) .

و يتضمن كذلك البعد الطبي من ناحية الأسباب الفسيولوجية و العضوية لمظاهر صعوبات التعلم ، و التي تتمثل في خلل الجهاز العصبي أو التلف الدماغي البسيط .

ـ تعريف جمعية الأطفال والكبار ذوي صعوبات التعلم (1985)

تعتبر صعوبات التعلم حالة مستمرة، ويفترض أن تكون ناتجة عن عوامل عصبية تتدخل في نمو القدرات اللفظية وغير اللفظية، وتوجد صعوبات التعلم كحالة إعاقة واضحة مع وجود قدرة عقلية عادية إلى فوق العادي، وأنظمة حسية حركية متكاملة وفرص تعليم كافية. وتتنوع هذه الحالة في درجة ظهورها وفي درجة شدتها. وتؤثر هذه الحالة خلال حياة الفرد على تقدير الذات، التربية، المهنة، التكيف الاجتماعي، وفي أنشطة الحياة .

ـ تعريف المملكة العربية السعودية

تعد صعوبات التعلم حالة مستمرة، ويفترض أن تكون ناتجة عن عوامل عصبية تتدخل في نمو القدرات اللفظية وغير اللفظية، وتوجد صعوبات التعلم كحالة إعاقة واضحة مع وجود قدرة عقلية عادية إلى فوق العادي، وأنظمة حسية حركية متكاملة وفرص تعليم كافية. وتتنوع هذه الحالة في درجة ظهورها وفي درجة شدتها. وتؤثر خلال حياة الفرد على تقدير الذات، والتربية، و المهنة، و التكيف الاجتماعي، وفي جميع أنشطة الحياة اليومية.

تعريف تلاميذ ذوي صعوبات التعلم :ـ

يعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بأنهم التلاميذ الذين يظهرون اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية ، المرتبطة في فهم و استخدام اللغة المنطوقة ، أو اللغة المكتوبة و التي تبدو في نقص القدرة على الأستماع و التفكير و الكلام و القراءة و الكتابة و التهجئة و الحساب، و التي تعود إلى اضطراب في العمليات الادراكية ، تلف الدماغ ، اصابة

الدماغ الوظيفي ، (اللافيزياء) و لكنها لا تعود الى أسباب مرتبطة بالاعاقات الحسية أو العقلية أو الانفعالية أو نتيجة للحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي (mercer ،1997)

- ما هي علامات صعوبات التعلم؟

من الصعب الكشف عن صعوبات التعلم بسبب تعقدها و تداخلها مع أعراض أخرى، لكن الخبراء عادة ما يستكشفونها عن طريق قياس ما يحققه الطفل بالمقارنة مع المتوقع منه بحسب مستوى ذكائه وعمره، و بصفة عامة هناك بعض المؤشرات التي تدل على وجود صعوبة في التعلم، نلخصها فيما يلي:

قبل أربع سنوات:

1. عسر في نطق الكلمات.
2. عسر في الالتزام بالنغمة أثناء الغناء أو الإنشاد.
3. مشكلات في تعلم الحروف والأرقام والألوان والأشكال و أيام الأسبوع.
4. عوبة في فهم الاتجاهات ومتابعتها، وفي اتباع الروتين أيضا.
5. صعوبة في الامساك بالقلم أو الطباشير أو المقص.
6. صعوبة في التعامل مع الأزرار و ربط الحذاء...

من سن أربعة إلى تسعة :

- صعوبة في الربط بين الحروف وطريقة نطقها.
- صعوبة في ربط أصوات الحروف ببعضها لنطق كلمة.
- يخلط بين الكلمات عندما يقرؤها.
- يخطىء في التهجي باستمرار، ويخطىء في القراءة دائما.
- صعوبة في تعلم المفاهيم الأساسية للحساب مثل الجمع والطرح.
- صعوبة في قراءة الوقت وتذكر ترتيب أجزاء اليوم والساعة.
- بطىء في تعلم المهارات الجديدة.

من سن تسعة إلى خمسة عشر:

- صعوبة في قراءة النصوص وإجراء العمليات الحسابية.
- صعوبة في الإجابة على الأسئلة التي تحتاج إلى الكتابة.
- يتجنب القراءة والكتابة.
- كتابة كلمة واحدة بأكثر من طريقة في موضوع واحد.
- ضعف في الترتيب والتنظيم.
- لا يستطيع الاندماج في مناقشات الفصل والتعبير عن أفكاره.
- رداءة الخط. (نبيل حافظ ،1998 ،ص80)

الشكل التالي يلخص أهم صعوبات التعليم و خصائص كل صعوبة على حدى

أسباب صعوبات التعلم :

أظهرت الدراسات الحديثة وجود أسباب متعددة و متداخلة لصعوبات التعلم، نوجزها فيما يلي:

عيوب في نمو المخ :

خلال مراحل نمو الجنين، قد تحدث بعض العيوب والأخطاء التي قد تؤثر على تكوين و اتصال الخلايا العصبية ببعضها البعض، و يعتقد العلماء أن هذه الأخطاء أو العيوب في نمو الخلايا العصبية هي التي تؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم عند الأطفال.

العيوب الوراثية :

يلاحظ في كثير من الأحيان انتشار صعوبات التعلم في أسر معينة، و يعتقد أن هذا الأمر يعود لأساس وراثي، فعلى سبيل المثال فإن الأطفال الذين يفتقدون بعض المهارات المطلوبة للقراءة مثل سماع الأصوات المميزة والمفصلة للكلمات ، من المحتمل أن يكون أحد الأبوين يعاني من مشكلة مماثلة .

مشاكل أثناء الحمل و الولادة :

يمكن أن يرتبط ظهور صعوبات التعلم لدى الطفل بالمراحل التي تسبق ولادته، ففي بعض الحالات يتفاعل الجهاز المناعي للأم مع الجنين كما لو كان جسما غريبا يهاجمه، وهذا التفاعل يؤدي إلى اختلال فى نمو الجهاز العصبي لهذا الأخير.

في حالات أخرى، قد يحدث التواء للحبل السري حول نفسه أثناء الولادة مما يؤدي إلى نقص مفاجئ للأوكسجين الذي يصل للجنين، مما يؤدي إلى الإعاقة في عمل المخ وصعوبة في التعلم في الكبر.

كما يمكن أيضا أن يسبب التدخين أو تناول الخمور، أو بعض الأدوية الخطيرة أثناء الحمل إلى معاناة الطفل من صعوبات التعلم .

مشاكل التلوث و البيئة :

أثبتت الأبحاث أن التلوث البيئي من الممكن أن يؤدي إلى صعوبات التعلم بسبب تأثيره الضار على نمو الخلايا العصبية، وقد أظهرت الدراسات أن الرصاص وهو من المواد الملوثة للبيئة والناتج عن احتراق البنزين والموجود كذلك في مواسير مياه الشرب، من الممكن أن يؤدي إلى كثير من صعوبات التعلم. (أيهم الفاعوري ، 2010،ص30)

صعوبات التعلم و التأخر الدراسي :

يعتبر التلميذ المتأخر دراسيا هو التلميذ الذي يعجز عن مسايرة زملائه في المدرسة ، لأي سبب من أسباب القصور (عقلية أو جسمية أو نفسية أو اجتماعية) . و يكون ضعيفا في مواد دراسية معينة .

و التأخر الدراسي عبارة عن تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته مباشرة و إنما يمكن الأستدلال عليه من أثاره و نتائجه المترتبة عليه ، فالمتأخرون دراسيا فئة تقع بين المتوسطين و المتخلفين عقليا .(أنور الشرقاوي ، 1983،ص18)

و كذلك فقد يرجع إلى عوامل صحية أو اجتماعية أو عقلية أو مدرسية ، في حين أن هذه الأسباب تختلف عن أسباب صعوبات التعلم .(محمود عبدالحليم منسي ،2003،ص246)

و يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي الذي يتميز بالعمومية و الشمول ، فمصطلح التأخر الدراسي يعني أن عجلة الإنجاز في المواد الدراسية تعاني من وجود بعض المشكلات التي تؤخر التلميذ عن مسايرة محطات الانتقال من فرقة دراسية إلى أخرى ، و يحدث التأخر الدراسي نتيجة لوجود أسباب متعددة من بينها وجود صعوبات التعلم ، أي أنه مظهر من مظاهر صعوبات التعلم . (عبدالوهاب كامل ، 1995،ص477)

صعوبات التعلم و مشكلات التعلم :

قد ترجع المشكلات لدى التلاميذ الذين يعانون من مشكلات التعلم إلى قصور في السمع أو البصر أو الإنتباه أو التخلف العقلي ، مما قد ينعكس سلبا في شكل اضطرابات سلوكية سببها الفشل الدراسي .

فضلا على أن المتأخرين دراسيا أكثر عرضة و قابلية للإصابة بالأضطرابات السلوكية و يبتعدون عن الأنشطة المدرسية ، و أكثر إهمالا ، و هذا المصطلح يشمل كل اضطرابات التعلم .(مراد علي عيسى و أخرون ،2006،ص11)

وليس لدى كل التلاميذ الذين لديهم مشكلات أكاديمية صعوبات التعلم و إنما كل التلاميذ الذين لديهم مشكلات تعلم . (زين بن محمد ،2001،ص185)

صعوبات التعلم و التخلف العقلي :

إذا كانت صعوبة التعلم ترجع إلى عوامل نفسية أو إلى ظروف أسرية تؤثر في قدرة الفرد التحصيلية فأن التخلف العقلي يرجع إلى عدم اكتمال النمو العقلي الذي يظهر بشكل واضح في نسبة الذكاء ، وفي الأداء العقلي بحيث يكون الفرد عاجزا عن التعلم و التوافق مع البيئة و الحياة

، لذلك فإن المتخلفين عقليا أقل تعلما ، و يصعب توافقهم اجتماعيا .(خليل ميخائيل عوض،1980،ص284)

و كذلك يظهر الأفراد المتخلفين عقليا انخفاظا ملحوظا في آدائهم الوظيفي في معظم المجالات الأكاديمية و الأجتماعية و النفسية ، أن لم يكن جميعها ، و الفرق و الفرق بينهم و بين ذوي صعوبات التعلم هو شمول تلك المشكلات .(خيري عجاج،2004،ص24)

صعوبات التعلم وبطء التعلم :

يعاني بطيؤ التعلم من مستويات ذكاء أقل من المتوسط تتراوح ما بين 74.91 مع بطء في التحصيل الأكاديمي ، فالطفل بطئ التعلم هو طفل سوي في معظم جوانب النمو النفسي و العاطفي و الحسي و البدني ، و لكنه غير سوي في قدرته على التعلم ، و فهم واستيعاب المواد الدراسية التي تدرس لأقرانه العاديين ممن هم في نفس مستواهم العمري .(عزة الدعدوع و أبوفعلي، 1999،ص7)

كذلك يختلف الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن بطئ التعلم ، من حيث أن صعوبة التعلم حاجة تعليمية خاصة تظهر في مجال محدد من التعلم ، و يكون الطفل فيما عدا ذلك حول المتوسط أو يزيد ، في حين أن بطئ التعلم مشكلة عامة ملازمة لجميع قوى التعلم .(نبيل حافظ،2000،ص 152)

تصنيف صعوبات التعلم :

إن تصنيف صعوبات العلم يرتبط بمفهومه ، و لا يوجد وجهة نظر واحدة متفق عليها لمفهوم صعوبات التعلم ، فقد تعددت المصطلحات في هذا المجال ، ووصلت أحيانا إلى خمسين مصطلحا كلها تتعدد عن صعوبات التعلم و قد كانت مشكلة صعوبات التعلم محل اهتمام اختصاصات متعددة مثل عالم التربية ، علم النفس ، التربية الخاصة ، الإخصائي الإجتماعي .

و لا يوجد اتفاق واضح بين المهتمين في هذا الجانب ، على الرغم من إن الكثير من المختصين يذكر إن التلف الدماغي هو السبب الرئيسي لهذه المشكلة ، و لكن بعض الدراسات توصلت إلى أن التخطيط الدماغي هو السبب الرئيسي لهذه المشكلة ، و لكن بعض الدراسات توصلت الى ان التخطيط الدماغي لمعظم حالات صعوبات التعلم لا يظهر مثل ذلك الاضطراب في الموجات الدماغية مما يعني عدم وجود تلف دماغي إلى غير ذلك من الدراسات . و لهذا نجد أن صعوبات التعلم :

1 ـ ليست ذات مظهر واحد ، و ليس بالضرورة أن جميع المظاهر في الفرد بذاته .
2 ـ إن درجاته مختلفة و مظاهره ليست بدرجة واحدة لذا ستتأثر الصعوبة بدرجة مظاهره
3 ـ إن أسبابه متعددة منهم من أكد على الأسباب البيئية و منهم من أكد على الأسباب الوراثية .
4 ـ إن المهتمين بصعوبات اتعلم لم يكونوا فئة واحدة ، و إنما فئات مختلفة مثل أخصائي الطب ، و علماء الأجتماع ، و اختصاصي التربية الخاصة .

أن التصنيف التقليدي لصعوبات التعلم، هي صعوبات النمائية و الأكاديمية .(ريما خضر،2007،ص 33،34)

صعوبات التعلم النمائية (النفسية) :

إن النظرة العلمية الموضوعية للإنسان أنه كل متكامل ، و ليس أجزاء متفرقة لذلك يمكن القول ابتداء بأن أي قصور في أي جانب لا يقتصر أثره في الجانب ذاته ، و إنما سينعكس على جوانب أخرى ، فالقصور في عمليات التفكير و الإدراك و الإنتباه هي عمليات عقلية في غاية الأهمية ، سيكون لها تأثيرها السلبي في اكتساب اللغة و المعرفة .

و هنا تجدر الإشارة أنه لو فرضنا أن السبب واحد سيختلف تأثيرها وفق معيار الزمن ، لأن الأنسان خاضع للتطور و الحياة تتطور و درجة التطور تزداد يوما بعد يوم ، و ما يحتاجه الأنسان لعملية التكيف أكثر من أي وقت مضى ، لذلك سيكون تأثير هذا القصور في الجوانب الأنفة الذكر أكثر و سيزداد تأثيرها بتقدم السنين .

إن العلاقة بين اللغة و التفكير علاقة ديناميكية تؤثر إحداهما في الأخرى لذلك فأن القصور في إحداهما سيؤثر في الثاني .

إن الصعوبات النمائية ستفرز بصداها السلبي على اكتساب اقراءة و الكتابة و الحساب ، فالانتباه يرتبط ارتباطا وثيقا بالمثيرات الحسية الصادرة من الأخر ، و القصور في عملية الأنتباه يقلل من الإفادة من هذه المثيرات سواء كانت سمعية أو بصرية أو لمسية ، كما تؤثر أيضا في عملية **الأتصل مع** الأخرين ، و التي ترتبط بالتكيف الأجتماعي .

صعوبات التعلم الأكاديمية :

إن صعوبات التعلم الأكاديمية ترتبط شكل أساسي بصعوبات التعلم النمائية ، و يمكن القول في هذا الصدد أنها نتيجة للقصور في عمليات التفكير و الإدراك و الأنتباه والتذكر ، حيث يتعرض الطفل إلى صعوبات بالقراءة و الكتابة و التهجئة و التعبير الكتابي و الأملائي و العمليات الحسابية ، لذلك يحث اللاتوافق بين مستوى ذكاء الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم و المستوى القرائي و الكتابي و الحسابي له .

بوبيان ، إبراهيم (2011). صعوبات التعلم: طرق التدريس و الاستراتيجيات المعرفية، الطبعة الأولى

خصائص الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلّم :

هناك مجموعةٌ من الخَصائص العامّة لذوي **صعوبات التعلّم** وهي:

ـ الخصائص المعرفيّة: **وتتمثّل في** انخفاضٍ واضحٍ لمستوى التحصيل الدراسيّ في واحدة أو أكثر من المواد الأكاديميّة الأساسيّة، أي في القراءة أو الكتابة أو الحساب.

ـ الخصائص اللغويّة: حيث يُعاني الطّفل من مُشكلاتٍ في استقبال وفهم الكلام، وفي التعبير، وكذلك قد يُخطئ في تَركيب الجمل فيحذف بعض الكلمات أو يُخطئ في الصياغة النحويّة.

ـ الخصائص الحركيّة: حيث تظهر لدى الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلّم مشكلاتٌ في الحركات الكبيرة؛ كالرّكض، أو القفز، أو التقاط الأشياء، ومُشكلاتٌ في الحركات الدقيقة مثل استخدام المقص أو الكتابة.

ـ الخصائص الاجتماعيّة والسلوكيّة: ومن هذه المشكلات عدم ضبط النفس، وإظهار تغيّراتٍ انفعاليّةٍ سريعةٍ، وإظهار سلوكياتٍ غير اجتماعيّةٍ، والانسحاب الاجتماعيُّ. (أحمد الخطيب و الطراونة ، 2000 ، ص 149)

كيفيّة التعامل دراسيّاً مع أطفال صعوبات تعلم :

هناك بعض النصائح للمساعدة في تدريس الأطفال الّذين يُعانون من صعوبات التعلّم منها:

1- إظهار موقف إيجابي تجاه الطفل وتقبّله، وإدراك الاختلاف بينه وبين الآخرين وعدم مقارنته بغيره.

ـ اختيار طرق التعلّيم التي ستكون سهلةً على الطفل، والتركيز على نقاط القوّة لديه وليس على نقاط الضعف.

2- الابتعاد عن الاستهزاء والتوبيخ وأسلوب التهديد أثناء التعامل مع الطفل.

3- اتّباع عمليّة التعلم بالوسائل والصور وغيرها، والاعتماد على الأشياء الملموسة قدر الإمكان في تعليم الطفل والابتعاد عن التلقين ما أمكن.

4- ضبط النفس والهدوء أثناء تدريس الطفل، وإظهار الحزم للسيطرة على العمليّة التعليمية، وعدم إعطاء مجالٍ للطّفل للسيطرة على وقت التدريس.

5- اعتماد أسلوبٍ يهتمّ بالأسئلة التي تُحفّز التفكير لدى الطفل.

6- تحديد مهمّات تُناسب وضع الطفل؛ فلا تكون أكبر من قدراته ولا سهلة جداً له، وتحديد وقت مُحدّد لإنهاء هذه المهمات.

7- يجب اختيار معلّم يرغب بالعمل مع الأطفال من هذه الفئة تحديداً، ويكون على مَعرفةٍ بأساليبِ التّعامل والتدريس.

8- إذا فشل الطفل في تعلم مهارة ما فيجب تغيير طريقة التعليم واستخدام طرق أخرى، وإذا لم ينجح يَجب استبدِالها بمِهارة أبسط قليلاً.

9- يجب التدرّج في وقتِ حلّ الواجبات، فيتمّ البدء بالواجبات التي تحتاج إلى وقتٍ قليل، ثمّ زيادة هذا الوقت تدريجيّاً لوقت أكبر.

10- ربط الخبرات التعليميّة الجديدة بالخبرات السابقة.

11- جعل الطفل يساهم ويُشارك في اختيار النّشاطات التعليميّة التي يُحبّ وبأيٍّ منها يبدأ مثلاً.

12- منح الطفل الوقت الكافي للإجابة أو حلّ التمرين وما إلى ذلك وعدم استعجاله.

13- المعرفة والاطّلاع على أساليب تعديل السلوك لاستخدامها باستمرار مع الطفل.

14- عمل خطط يوميّة جاهزة للتّطبيق للطفل ومتابعته، وإعطاؤه تعليماتٍ وواجبات يوميّة. (ماجدة السيد عبيد ،2001 ،ص 262)

أمور يجب مراعاتها في تقييم صعوبات التعلم :

1 – التعرف على الفرق بين ما تعلمه الطفل فعليا ، و بين ما يمكن ا، يتعلمه لاحقا لو لم يكن لديه صعوبة في التعلم ، و لمعرفة هذا الشئ يجب أن نقيس ما تعلمه الطفل بواسطة اختبارات التحصيل المدرسية المختلفة (أي أن نقيس مستواه التعليمي أو التحصيلي الحالي) أو ما يمكن أن يتعلمه و نقدره بواسطة استخدام مقياس القدرات و الاستعدادات للتعلم .
2 - التعرف على نوعية صعوبة التعلم و العوامل المؤثرة فيه ، و هل هي عوامل نضج أم مشكلات في الإدراك أم النمو اللغوي ، أو ضعف القدرة على التذكر ، أو غير ذلك ، و للتعرف على هذه الجوانب يجب على المعلم أن يقوم بإعطاء الطفل الأختبارات اللازمة لهذا الأمر ، حيث أن معرفة العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم عند الطلاب تساعد في عملية وضع الخطة العلاجية المناسبة .
3 - التعرف على الكيفية التي يتعلم بها الطفل ، و ما هي نقاط القوة و الضعف في عملية الإدراك لديه ، و هل هي مشكلات سمعية أو بصرية أم غير ذلك ، و ما هي الأخطاء التي تتكرر عند الطلاب و التعرف على هذه الجوانب لابد من ملاحظة الطلاب في مختلف المواقف التعليمية ، هذا بالإضافة إلى استخدام الأختبارات الخاصة بذلك .
4 - تحديد المصادر الملائمة للطفل و هل هي ملاحظات المعلم فقط ، أم انها ملاحظة الأهل ، أم المقاييس التربوية المقننة ، و غير المقننة ، أم إنها الاحتبارات التحصيلية المختلفة ، أم هي دراسة حالة ، أم هي المقابلة أم كل ما ذكر و جميع الوسائل يجب أن تحدد بطريقة مناسبة لجمع كل المعلومات على حدة .(ريما خضر و سعاد خالد،2007،ص127)

علاج صعوبات التعلم :

رأينا فيما سبق من هذا المقال أن لصعوبات التعلم أسبابا متعددة، و من الطبيعي أن يكون العلاج متناسبا مع طبيعة الصعوبة التي يعاني منها الطفل و درجة خطورتها، و من الطبيعي أيضا تظافر الجهود بين مختلف المتدخلين في تربية الطفل من آباء و معلمين و أطباء نفسيين. و عموما، يمكن التخفيف من الآثار المحتملة لصعوبات التعلم من خلال تفعيل التوجيهات التالية:

أ- تفهم الوالدين للمشكلة

يجب على الآباء أن يتفهموا طبيعة مشاكل أبنائهم و أن يساعدوا المدرسة في بناء برنامج علاجي لهؤلاء الأبناء بعيدا عن التوترات النفسية.

ب- البرنامج التعليمي الخاص

يجب تخطيط برنامج تعليمي خاص مناسب لكل طفل حسب نوع الصعوبة التعليمية التي يعاني منها، ويكون ذلك بالتعاون بين الأخصائي النفسي والمدرس والأسرة.

ج- التشخيص والتدخل المبكر

إن تشخيص حالة الطفل المصاب ينبغي أن تتم تحت إشراف الأخصائيين النفسيين ، و كلما كان التشخيص مبكرا، كلما تمكنا من التعامل بشكل أفضل مع الطفل، و تجنب الكثير من سوء الفهم.

د- التعاون بين المدرسة والعائلة

تؤثر صعوبات التعلم على الحياة ككل، ولذلك يجب أن يكون البرنامج العلاجي شاملا لكل نواحي التعلم، و بتنسيق تام بين الأسرة و المدرسة. (بذرة ميموني،2005،ص230)

دور الأسرةفي علاج صعوبات التعلم :

إن علاج صعوبات التعلم ينطوي أولاً على تقييم مستوى الطفل، ومن ثم وضع برنامج تدريبي وتعليمي خاص بالمشاركة بين الأسرة والمدرسة، وهذه بعض النصائح الهامة للآباء والأمهات في علاج صعوبات التعلم عند أطفالهم:قم بمدح طفلك عند قيامه بعمل جيد.**اكتشف** الطرق التي يتعلم بها طفلك بشكل أفضل، وقم بالتركيز عليها.انتبه لصحة طفلك العقلية جيداً، وحالتك أنت أيضاً.تحدث مع الآباء الآخرين الذين يعانون من نفس المشكلة وتشاركوا التجارب**قم** بوضع خطة مع معلمين المدرسة لتطوير وتلبية احتياجات طفلك التعليمية.**اجعل الواجبات** الخاصة بطفلك أولوية وأعطِ لها الوقت الكافي، وابحث عن طريقة تحمسه لأدائها. . (**علي عبدالنبي** ، 2013 ،ص160)

النظريات المفسرة لصعوبات التعلم :

لقد تعددت و تنوعت المداخل المفسرة لصعوبات التعلم تبعا لأختلاف المهتمين بهذا المجال من علماء النفس ، الأطباء ، التربويين و الأخصائيين ، نبينها فالتالي:ـ

1 ـ النظرية السلوكية :

تعتبر من أكثر النظريات أهمية استيراتيجية للتدخل أو العلاج ، فهي تقوم على التركيز المباشر للمشكلة أو في السلوك ذاته ، و معالجة نمط السلوك غير الفعال أو غير المنتج أو إحلال أنماط سلوكية فعالة محله ، كما يتم التركيز على مستوى الأداء الوظيفي**ة العلم و الحسي ، و** الوضع الفسيولوجي الكلي للطفل ، فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم هم عاديين تماما عدا الصعوبة النوعية التي يمكن معالجتها و التعامل معها بصورة مباشرة .(فتحي الزيات، 160،1998ـ161)

2 ـ النظرية النمائية :

يرى أصحاب هذه النظرية أن صعوبات التعلم تعكس بطء في نضج العمليات البصرية ، الحركية اللغوية ، و عمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي ، و نظرا لأن كل طفل يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج ، فأن كل منهم يختلف في معدل أو أسلوب اجتيازه لمراحل النمو ، و نظرا لأن المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأطفال الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما ، فإن هؤلاء الأطفال يفشلون في المدرسة .

فضلا عن أن النمائيين يركزوا على تحديد الأسباب النوعية التي تقع خلف صعوبات التعلم مع التأكيد على السبب أكثر من العرض .

3 ـ نظرية تشغيل المعلومات :

تنظر هذه النظرية الى المخ الإنساني عاى أنه أشبه بجهاز الحاسب الآلي ، فكلاهما يستقبل المعلومات ، و يجري عليها بعض العمليات ثم يعطي بعض الأستجابات المناسبة ، لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات ، و من ثم تحليلها .

فيستخدم التلاميذ ذوو صعوبات التعلم طرقا لتجهيز المعلومات ، لا تسمح لهم بالاستفادة الكاملة من كفاءتهم العقلية ، أو عدم القدرة على التخلي الأستراتيجات الغير ملائمة و استبدالها بأخرى ملائمة ، حيث يستخدمون استراتيجيات ضعيفة عند مواجهة المطالب المعقدة للمهام الأكاديمية ، و لذلك لا يستطيعون أن يحققوا إمكاناتهم المتوقعة .

و يرى مصطفى كامل أن طريقة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في تشغيل المعلومات تعتبر مصدرا رئيسيا في تفسير هذه الصعوبات ، حيث يختلف الأطفال الاندفاعيين منهم و المتريثين في أساليب تشغيلهم للمعلومات ، حيث يفضل الاندفاعيين النظرة الكلية للأشياء ، ما يتطلب استجابات أقصر زمنا ، بينما يفضل المتريثين فحص التفاصيل مما يفسر اختلاف المجموعتين في سرعة إنجاز المهام التعليمية .(مصطفى كامل،1988،ص219)

و في هذا الصدد يشير عبدالوهاب كامل إلى أن صعوبات التعلم ترجع إلى وجود درجة من درجات إصابة المخ و التي تعتبر شرطا معوقا يؤدي إلى ظهور مشكلات في تجهيز المعلومات سواء كانت متتالية أم متأنية ، مما ينشأ عنها صعوبات في التعامل مع المعلومات أو المثيرات كوحدة متكاملة ، و تؤثر على العمليات المعرفية للتذكر و التفكير و الانتباه .(عبدالوهاب كامل،1994،ص314)

4 ـ النظرية المعرفية :

يفتقد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى كفاءة التمثيل المعرفي ، حيث تظل الوحدات المعرفية و المفاهيم المكتسبة في البناء المعرفي لهم تفتقر إلى التمثيل و الموائمة ـ نتيجة لعد إحداث ترابطات معرفية قصدية بها ، فأنها لا تلبث أن تتناقض أعدادها بالفقد أو النسيان ، و تتحلل آثارها داخل عمليات و نظم التجهيز ، و يصبح البناء المعرفي لهم ضحلا ، و يؤثر بدوره على التمثيل اللاحق للوحدات المعرفية فتنحسر كفاءة التمثيل المعرفي لدى هؤلاء التلاميذ .(فتحي الزيات،1998،ص221)

5 ـ النظرية الطبية :

تنتج صعوبات التعلم من عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى التلميذ أكثر من اعتبارها عيوب معرفية ، و أن النصف الكروي الأيمن في المخ يختص بالتكامل المتتالي للمثيرات اللغوية ، و كلاهما ضروريان لعملية التعلم ، و أي اختلال وظيفي في أي منهما يؤدي إلى حالة من عدم التوازن .

و من خلال ما تم عرضه للنظريات ، يمكننا القول بأنها اختلفت في تفسيرها لصعوبات التعلم و الآثار المصاحبة لها ، فالمدخل السلوكي يفسرها في ضعف أو قصور في مميزات المواقف السلوكية ، في حين المدخل النمائي يصرح بأنها قصور في استراتيجيات المهارات المعرفية ، و إلى عدم الملائمة بين القدرات العقلية و المعلومات الجاهزة ، و أخيرا الجانب الطبي الذي يرجعها إلى خلل وظيفي في المخ و اضطرابات بيولوجية .

المبحث الثالث : الدراسات السابقة :

1 ـ دراسة فابير (1976) بعنوان الإيقاع المعرفي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم و بطئ التعلم في المرحلة الإبتدائية

هدفت الدراسة الى التعرف على الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و العاديين و بطئ التعلم في الايقاع المعرفي ، و تضمنت الدراسة 140 تلميذ من ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع ابتدائي ، 20 تلميذ من ذوي صعوبات التعلم في الصف السادس ابتدائي ، 25 تلميذ من ذوي بطئ التعلم في الصف الرابع ابتدائي ، و 25 تلميذ من بطئ التعلم في الصف الخامس ابتدائي ، و 50 تلميذ من العاديين دون صعوبات التعلم في الصف الرابع ابتدائي ، 50 تلميذ من العاديين دون صعوبات التعلم في الصف السادس ابتدائي ، و من أهم نتائج الدراسة ما يلي :

بالنسبة لتلاميذ الصف الرابع : أظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بطء و عدم دقة في أدائهم بالمقارنة بالعاديين ، أما بالنسبة للسرعة مع الدقة لم يرتبطا بكل من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم العاديين .

أما بالنسبة لتلاميذ الصف السادس ابتدائي : أظهر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أداء أقل بالمقارنة بالعاديين ، و أظهر تلاميذ صعوبات التعلم العاديين زيادة في زمن الكمون و نقص في عدد الأخطاء بزيادة العمر ، كما إن بعد الإندفاعية لا يرتبط ارتباطا قويا بصعوبات التعلم ، إذ **تتسم** أدائهم بالبطء و عدم الدقة في الإستجابة بالمقارنة بالعاديين ، كما إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يميلون الى التروي بتقدم العمر .

2 ـ دراسة هايندز (1976) **بعنوان الإندفاع السلوكي و الإندفاع العقلي و القلق عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم**

هدفت الدراسة الى الكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و العاديين في الأسلوب المعرفي ـ بعينة قوامها 30 تلميذ من ذوي صعوبات التعلم و 30 تلميذ من التلاميذ العاديين بمتوسط عمري 9 **سنوات الى** 11 سنة ، توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا أكثر اندفاعية بطريقة دالة إحصائيا بالقارنة بالعاديين بالنسبة لعدد الأخطاء.

3 ـ دراسة فريز و دايسكر (1980)بعنوان القدرات المعرفية عند أطفال الأسر ذوي صعوبات القراءة

هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض القدرات المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم **في القراءة ، و اعتمدت الدراسة على** 348 تلميذ بمتوسط عمري ما بين (7 ـ 8)**سنوات من** التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها إن درجات الآباء و الأخوة و الأخوات بالنسبة للقراءة و سرعة التشفير منخفضة جدا ، و كذلك عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم مما يدعم الطبيعة الأسرية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة .

4 ـ **دراسة بوشارد** (2002) :

تهدف الدراسة الى استقصاء قدرة تلاميذ الصف الثالث الاساسي على القراءة و الكتابة ، و معرفة الأخطاء الأملائية الشائعة لديهم ، تكونت عينة الدراسة من شعبتين من **الصف الثالث** احداهما من الذكور و عددها (28) تلميذا و الأخرى من الاناث و عددها (32) تلميذة و قد توصلت النتائج إلى أن هناك علاقة موجبة و دالة احصائيا بين قدرة التلاميذ على القراءة و التهجئة و قدرتهم على الكتابة ووجود علاقة بين التحصيل العام و القدرة على الكتابة ، بينما توصلت الدراسة الى عدم وجود علاقة بين القدرة على الكتابة و متغير النوع .

5 :ـ دراسة علي حبايب (2011) بعنوان صعوبات القراءة و الكتابة لتلاميذ الصف الأول ابتدائي

هدفت الدراسة للتعرف على صعوبات القراءة و الكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول **الا**ساسي ، وفقا لمتغيرات النوع ، المؤهل العلمي ، الخبرة و التخصص ، و طبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية من 123 **معلما و معلمة** 44 **ذكورا و** 79 **إناثا ، و قد تم استخدام استبانة مؤلفة من** 33 فقرة ، و تم تحليلها احصائيا ، و أظهرت النتائج ان أبرز صعوبات تعلم **القراءة و الكتابة تتمثل في تعثر الطفل في القراءة و الكتابة ، و كثرة المحو و الضغط على القلم** أما فيما يتعلق بالمتغيرات فأظهرت الدراسة وجود فروق ذو دلالة احصائية لمتغير النوع لصالح الإناث ، كما توجد فروق في المؤهل التعليمي لصالح البكالوريس ، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الخبرة ، و التخصص ، و يوصي الباحث بضرورة الأهتمام بالوسائل التعليمية ، باعتبارها مصدرا من مصادر التعلم ، و الكشف المبكر عن مواطن الضعف و التركيز على موضوعي القراءة و الكتابة و مساعدة الآباء في معالجة مشاكل ابنائهم .

المبحث الرابع : الإجـراءات المنهجيــة

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي نستطيع من خلاله جمع البيانات الكافية عن الموضوع ، ثم التفسير الواقعي للعوامل المحيطة به ، لأن المنهج الوصفي يهتم بدراسة الحقائق المرتبطة بالموضوع للتعرف على أبعاده في وقت محدد .

العينة :

تم اختيار 100 تلميذ يعانون من صعوبات التعلم مقسمين كالتالي

1 ـ الصف الرابع 50 تلميذ

أ ـ الذكور 25 تلميذ

ب ـ الإناث 25 تلميذة

2 ـ الصف الخامس 50 تلميذ

أ ـ الذكور 25 تلميذ

ب ـ الإناث 25 تلميذة

أداة البحث :

تم اعتماد المقابلة كأداة بحث مع عدد من المعلمين في المدارس التي تم اخترنا منها التلاميذ الذين يعانون من صعوبة التعلم ، كما تمت المقابلة مع عدد من أهالي التلاميذ للتوصل الى توصيف حقيقي عن الآثار النفسية و الاجتماعية التي تخلفها صعوبات التعلم على التلميذ و أسرته . كذلك تم إعداد استمارة تحوي 25 سؤالا ، تراوحت بين أسئلة المغلقة و المفتوحة .

المبحث الخامس : نتائج الدراسة الميدانية

1ـ إن ما يمثل 30% من عينة الدراسة تعود صعوبات تعلمهم إلى عامل وراثي ، حيث أن وجود أم أو أب أمي يسبب صعوبة تعلم في الأسرة ، يؤثر مستقبلا على الأبناء ، في حين 10% من التلاميذ تعرضت أمهاتهم إلى مشاكل أثناء الحمل ، كارتفاع ضغط الدم مما يؤثر سلبا على الجنين.

2ـ تشكل العوامل البيئية دورا مهما ، فنشوء بعض التلاميذ في بيئة فقيرة ساعد على وجود صعوبة التعلم بنسبة 40% ، فقلة الإمكانيات (سوء التغدية في المراحل الأولى من حياة الطفل ، عدم الإستفادة من الدروس الخصوصية) ، لمساعدة التلميذ على تجاوز محنته ، عمق من حدة المشكلة .

3ـ وجود بعض المعلمين غير الأكفاء و المتخرجين حديثا في الفترة (2014 ـ 2017) لا يملكون الخبرة الكافية في التعليم و يعجزون عن ايصال المعلومة كما ينبغي ،

4ـ يعد البرنامج الدراسي المكثف عاملا معيقا للتلميذ على استيعابه كل المواد التي تدرس في الصف ، مما يخلق نوع من الإرهاق و التعب الدائم ، و بالتالي صعوبة فالتعلم خاصة في المواد التالية (الرياضيات ـ اللغة العربية)

5ـ تتعرض أسر ذوي صعوبات التعلم إلى ضغوط نفسية ، تبدأ منذ بداية اكتشاف المشكلة و عدم استجابة التلميذ للجهود المبذولة من طرف الأسرة لمساعدته .

6ـ يؤثر وجود طفل يعاني من صعوبات التعلم في الأسرة على علاقات الأسرة الخارجية ، فقد تسود مشاعر الخجل من إظهار للمجتمع ، مما يقلل من فرص تواصل الأسرة العزلة ، لتفادي السؤال عن حالته .

7ـ تتعرض الأسرة أيضا لضغوط اجتماعية أكثر من غيرها من الأسر ، و قد ينعكس ذلك على العلاقات الداخلية بين أفراد الأسرة ، نظرا لانشغال الأم بشكل كبير بالطفل الذي يعاني من صعوبة التعلم ، مما يقلل من تلبية احتياجات بقية أبنائها ، إضافة إلى العلاقة بين الزوجين ، و مدى حدوث أزمات زوجية و مشكلات أسرية ، حيث أن كل شخص يلقي باللوم على الأخر في التقصير في أداء وجباته اتجاه الطفل .

توصيات الدراسة :

1 :- التخفيف من كثافة المواد التي تدرس في الصف الرابع و الخامس ، بحيث تؤخذ بعين الاعتبار صغر سن التلاميذ و قدرة استيعابهم .

2 :- إنشاء مراكز لتكوين المعلمين و مرورهم على امتحان قبل الالتحاق بمنصب التدريس ، و القيام بزيارات مفاجئة لمراقبة الأداء من طرف المختصين .

3 :- تنظيم برامج الإرشاد النفسي للتلاميذ و أسرهم للتخفيف من حجم الضغوطات التي يتعرضون لها .

4 :- فصل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن التلاميذ العاديين ، و تدريسهم من طرف معلمين يملكون من الخبرة ما يؤهلهم لذلك ، وفق استراتيجيات مدروسة مسبقا .

المراجـــع :

1:- أحمد حامد الخطيب ، حسين مدالله الطراونة ، القياس و التشخيص في التربية الخاصة ، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، الأردن ، ط1 ، 2000

2:- أنور الشرقاوي ، العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، مجلة دراسات الخليج ، الكويت ، الطبعة العصرية ، 1983

3:- أيهم علي الفاعوري ، دراسة أساليب التفكير السائد لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات ، ماجستير تربية خاصة ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، سوريا ، 2010

4:- بذرة معتصم ميموني ، الاضطرابات النفسية و العقلية عند الطفل و المراهق ، ديوان المطبوعات الجزائرية ، ط2 ، الجزائر ، 2005

5:- بشير معمرية ، بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس ، ج 1 ، منشورات الحبر ، الجزائر ، 2007

6:- جمال مثقال القاسم ، أساسيات صعوبات التعلم ، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، الأردن ، ط1، 2000

7:- حسن نوري ، صعوبات التعلم الخاصة ، الدار العربية للعلوم ، بيروت ، 2000

8:- خليل ميخائيل عوض ، القدرات العقلية ، دار المعارف ، القاهرة 1980

9:- خيري المغازي عجاج ، صعوبات القراءة و الفهم القرائي ، دار الوفاء ، المنصورة ، 2004

10:- ريما خضر و سعاد محمد خالد ، صعوبات التعلم ، دار البداية ، ط1 ، 2007

11:- زين محمد بن محمد ، استخدام أساليب التفاوت بين القدرات العقلية و التربوية ، العدد 28 ، المجلد 5 ، الأردن ، 2001

12:- عبدالوهاب محمد كامل ، اتجاهات معاصرة في علم النفس ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1995

13:- عبدالوهاب محمد كامل ، علم النفس الفسيولوجي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1994

14:- عزة مختار الدعدع و سمير أبوفعلي ، تعليم الطفل بطئ التعلم ، دار الفكر للطباعة و النشر ، عمان ، الأردن ،ط3 ، 1999

15:- عصام الجدوع ، صعوبات التعلم ، دار البازودي العلمية ، عمان ، الأردن ،2007

16:- علي عبدالنبي ، العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة ، دار العلم ، مصر ، 2013

17:- فتحي مصطفى الزيات ، صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، 1998

18:- ماجدة السيد عيد ، مناهج و أساليب تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة ، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، الأردن ، ط1 ، 2001

19ـ محمود عبدالحليم منسي ، التعليم،المفهوم،النماذج،التطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة 2003
20:- مراد علي عيسى و أخرون ، الكمبيوترو صعوبات التعلم (النظرية ، و التطبيق) ، دار الوفاء للطباعة و النشر ،ط1 ، 2006
21ـ مصطفى محمد كامل ، علاقة الأسلوب المعرفي و مستوى النشط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية ، جلة التربية المعاصرة ، 1988
22:- نبيل عبدالفتاح حافظ ، صعوبات التعلم و التعلم العلاجي ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، 2000
23. Bouchard, M (2002) "An investigation of students word knowledge as demonstrated by their reading and spelling errors". ERIC, AA3043277
24. Mercer, C. (1997). Students with Learning Disabilities, (5th ed.), Columbus, Ohio, Prentice - Hall Inc.

واقع الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مصراتة من وجهة نظر الطلاب في ضوء معايير الجودة الشاملة

د. فاطمة مختار عمر احميد

جامعة مصراتة

كلية الآداب

مقدمة :

يأتي التعليم العالي في مقدمة المؤسسات الساعية للأخذ بأحدث أساليب الإدارة العالمية، ولهذا فإن الجامعة كمؤسسة تربوية يجب أن يتوفر لديها نظام تقييم يكون بمثابة الحكم المعياري للأداء بمختلف جوانبه التعليمية والتدريبية والإدارية، يهتم بتصحيح مساراتها ومعالجتها، ويدعم مواطن القوة والاستفادة من مختلف الرؤى لتطوير الأداء الجامعي[1] .

اتجهت الدراسات والبحوث نحو الاهتمام بعملية تقييم الأداء الجامعي، ومتطلبات الحصول على الاعتماد الأكاديمي نظرا لأهمية تقييم الأداء الجامعي وتطويره بشكل تركز فيه الجامعة في سياساتها وأهدافها على نظام منهجي، يضمن لها القدرة على تقديم البرامج الأكاديمية لجميع أفراد المجتمع بكفاءة وفعالية، وبشكل موثوق به من مؤسسات المجتمع العامة والخاصة،[2] .

وقد أصبحت إدارة الجودة الشاملة هاجساً بمؤسسات التعليم العالي، وذلك لانضمام تلك المؤسسات للمنظومة التعليمية العالمية في زمن العولمة مما جعلها في موقف تنافس عالمي، وبرزت قوائم تصنيفية دولية للجامعات، بالإضافة إلى انتشار الجامعات الخاصة، ودفع ذلك الجامعات العربية إلى الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في إدارة الجودة الشاملة للارتقاء بأدائها لينعكس بصورة إيجابية على مخرجاتها، ولتحسن من نوعية تلك المخرجات[3] .

ونظرا لأهمية تقييم الأداء الجامعي يسعى البحث الحالي إلى تقييم الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مصراته من وجهة نظر الطلاب في ضوء معايير الجودة الشاملة.

مشكلة البحث :

تهتم معظم المؤسسات التعليمية الجامعية بأن يكون لها سياسات وقواعد لتقييم أعضاء هيئة التدريس فيها، وتضع المؤسسة معايير موضوعية لتقييم هذا الأداء بما يمكنها بالاتقاء بمستوى جودة العملية التعليمية والبحث العلمي وذلك وفقا لرسالتها وأهدافها الاستراتيجية، ولكن يتم التركيز دائما على التقييم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس، بما يهمل دور الطلبة فى هذا التقييم [4].

كما يعتبر تقييم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس من أصدق المحكات وأكثرها ثباتا فى تقييم عمل الأستاذ الجامعي ومهاراته المهنية والفنية، ولا يهدف هذا التقييم إلى إعطاء الأستاذ تقديراً سنوياً يحفظ فى ملفه لحين الحاجة إليه أو مقارنة أدائه بأداء أستاذ آخر، لكنه محاولة للتعرف على نواحي القوة والضعف فى عملية التدريس [5].

ونظرا لأهمية تقويم الأداء الجامعي ، أجريت العديد من الدراسات منها دراسة زاهر (1995) التي استهدفت تقويم أداء الأستاذ الجامعي من خلال الأداء البحثي كنموذج، وتوصي بإيلاء قضايا الأداء البحثي الأهمية في دراسات أخرى، وخاصة البحث عن صيغة جديدة لتقويم الأستاذ الجامعي بما يتناسب مع تنوع مهامه تضمن قياس مؤشرات الأداء في مجال التدريب والبحث ورعاية الطلاب وخدمة المجتمع.

وهدفت دراسة اللقاني (1995) إلى وضع تصور مقترح لمعايير تقويم الأداء الجامعي من خلال تصور شامل لوظائف الجامعة ومجالات الاهتمام بها، وقد تضمن المعيار المقترح عدة جوانب أساسية منها: **الإطار الفكري (الفلسفي)** الذي تقوم عليه الجامعة، والأهداف التي تتبناها

الجامعة، وبنية الجامعة، وأعضاء هيئة التدريس، والعملية التعليمية، والنشاط الطلابي، والبحث العلمي، والخدمات الطلابية، وبرنامج تقويم الجامعة.

وفي دراسة عبد الوهاب وآخرون (2008) بعنوان تقويم الأداء الجامعي في ضوء تجربة الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة البريطانية وجمهورية مصر وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية، وخلصت إلى أهمية تقويم الأداء الجامعي على كافة مستوياته وفي كافة تخصصاته وأنظمته الإدارية والأكاديمية، والعمل على تدعيم مواطن القوة وعلاج جوانب القصور، وتطبيق معايير الجودة عليها، وتهيئتها للاعتماد المؤسسي والبرامجي، وتحدد الدراسة عدداً من المحاور الرئيسة لتقييم الأداء الجامعي وهي: المؤسسة الجامعية (طبيعتها، أهدافها)، التنظيم والإدارة، أعضاء هيئة التدريس، البرامج الدراسية، العملية التدريسية، نظم الامتحانات وأساليب التقييم، مصادر التعلم، المنشآت والمباني التعليمية، نظم القبول، مصادر التمويل وكفايته، البحث العلمي، خدمة المجتمع.

وتناول "زولار" Zoller, 1992 تقويم الأداء التدريسي في جامعتين أجنبيتين من خلال ثلاثة استبيانات لتحديد عالمية أساليب تقويم الأداء التدريسي في الجامعات، وخلص إلى أن الانحراف المعياري لدرجات الاستبيانات كان معبراً بالنسبة للتدريس.

وقدمت دراسة "سترونج وهيلم" Stronge & Helm, 1992 إطاراً نظرياً لنظم تقويم الأداء للقيادات التربوية (العمداء والوكلاء وأمناء المكتبات)، وتحدد خطوات تقويم أداءهم، واحتياجات النظام، وتوقعاتهم بالنسبة لمسئوليات أعمالهم، واختيار مؤشرات الأداء، وتحديد معايير تقويم الأداء الوظيفي، وتوثيق الأداء الوظيفي، ثم تقويم الأداء.

ومن خلال استقراء الباحثة لعدد من البحوث التي اهتمت بتقييم الأداء الجامعي ، وجدت أن غالبيتها اهتمت بتقييم الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم ، وقلة البحوث التي اهتمت بتقييم الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب ، والذي أصبح أحد محكات التقييم المهمة في ضوء معايير الجودة الشاملة ، وهو ما يسعى البحث الحالي إلى تناوله ، ولذا تري الباحثة عدم وضوح رؤية خاصة بتقييم الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب خاصة بجامعة مصراته وذلك في ضوء معايير الجودة الشاملة ، ويسعى البحث الحالي إلى الإجابة على السؤال الرئيسي التالي :

*** ما واقع الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس فى جامعة مصراته في ضوء (كفاءة البرامج التعليمية والمقررات الدراسية ، والتخطيط لعملية التعلم ، وتنفيذ عملية التعلم ، وأساليب تقويم الطلاب ، والالتزام بأخلاقيات المهنة ، والتنمية المهنية المستدامة وخدمة المجتمع) من وجهة نظر الطلاب فى ضوء معايير الجودة الشاملة؟**

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى :

1- التعريف بعملية تقييم الأداء لأعضاء هيئة التدريس فى ضوء معايير الجودة الشاملة.

2- عرض معايير تقييم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب.

3- عرض أداة لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس فى ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلاب.

مصطلحات البحث :

1- **تقييم الأداء Performance evaluation :**

هو القيم العددية التي تعطينا قياسا للأداء الكمي والكيفي لنظام ما ، هو أيضا تقييم الأداء للقائم بعمل بالنسبة للمعايير المقررة مسبقاً من حيث الكم والكيف[6].

2- تقييم الأداء الجامعي :

هو نتائج الأداء التنظيمي للجامعة أو للكلية عند تطبيق مفاهيم جائزة مالكوم بالدريج فى التعليم[7] ، أو هو تطبيق المؤشرات المؤسسية، ومؤشرات التعليم والتعلم والبحث العلمي فى الكلية أو الجامعة [8].

وتعرفه الباحثة الحالية إجرائيا على أنه الدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس وفق مؤشرات الأداء المستخدمة في أداة البحث الحالية .

2- الجودة الشاملة Quality assurance :

هي عمليات وأدوات التطبيق الفعلي والعملي لتحسين الأداء بصورة مستمرة بهدف إرضاء العملاء [9]، وتعرف الجودة الشاملة بأنها التميز والتحسين المستمر للأداء في ضوء رغبات واحتياجات المستفيدين من المؤسسة الجامعية، والمتغيرات المجتمعية والاقتصادية عن طريق تطبيق مجموعة من المعايير والإجراءات الإدارية اللازمة والمحققة لرسالة ورؤية الجامعة[10].

مفاهيم البحث :

(1) الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس

يعد تقييم الأداء الجامعي (التعليمي والإداري) في مؤسسات التعليم العالي الخطوة الأساسية لاتخاذ القرارات الموضوعية ليس فقط لإدارات الجامعة نفسها بل لزيادة فاعلية الأداء، وتجعله أكثر تميزا للطلاب[11] .

ولعل تفعيل متطلبات تحسين جودة الأداء الجامعي لن يتم إلا بتوفر فرق عمل متعاونة ومؤهلة على مختلف مستويات المؤسسة التعليمية من خلال التدريب التطبيقي الهادف إلى نشر ثقافة الجودة والتعريف بالخطة الاستراتيجية للجامعة والخطوات الإجرائية لتحسين جودة الأداء الجامعي، وتمتاز عمليات تحسين جودة الأداء بأنها مستمرة ولا تتوقف عند الحد الأدنى من مقاييس الأداء، بل تسعى إلى تحقيق الإبداع في الأداء الوظيفي[12].

(2) أساليب وطرق تقييم الأداء التدريسي للمعلم

1- تحليل العمل: وفيه يتم تحليل عمل المعلم عموماً خلال عملية التدريس، للحكم على ما يقوم به فعلاً من مهام، وأدوار، ومهارات مرتبطة بعمله، وما يهمله منها.

2- تحليل التفاعل: ويركز هذا الأسلوب على تحليل التفاعل اللفظي، وغير اللفظي للمعلم داخل حجرة الدراسة، وتحديد نمط الكلام الغالب للمعلم أثناء التدريس.

3- ملاحظة المعلم: وهذا هو أهم أساليب تقييم المعلم، خصوصاً فيما يتعلق بسلوكه، أو أدائه التدريسي، وغالباً ما تتم الملاحظة المنتظمة للمعلم أثناء تدريسه من خلال بطاقات أو قوائم ملاحظة يمكن خلالها تقدير مهارات المعلم في تخطيط، وتنفيذ وتقييم عملية التدريس، وقد تتم ملاحظة المعلم بشكل غير منتظم، ودون الاعتماد على بطاقات ملاحظة، أو قوائم تقدير، مثلما يفعل الموجه، أو المشرف التربوي عندما يجلس مع المعلم أثناء التدريس، وقد يكون الحكم غير دقيق ما لم يكون للشخص القائم بالملاحظة هنا على قدر كبير من الخبرة، والدراية بمهارات الأداء التدريسي الجيد [13] .

(3) أهمية تقييم الأداء التدريسي

يمكن إجمال أهمية تقييم الأداء التدريسي فيما يلي:[14] ، [15]

1- التعرف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذي تتحدد به تلك الأهداف .

2- الكشف عن فاعلية الجهاز التربوي والبرامج التعليمية والتأكد من تقديم الخبرات اللازمة للطلاب .

3- يعد تقييم عضو هيئة التدريس من أهم المجالات التي ينبغي الاهتمام بها لتحسين الأداء وزيادة فاعليته وفى تطوير المادة العلمية ومحتوياتها ومضامينها.

4- يمكن الاستفادة من تقييم عضو هيئة التدريس فى أخذ قرارات متعلقة بالترقيات والرواتب والحوافز.

5- تلعب دورا مهما فى تصميم أنشطة تطوير أعضاء هيئة التدريس.

6- تقديم التغذية الراجعة الإيجابية والتي تعمل على رفع مستوى أداء عضو هيئة التدريس وتطويره.

7- يمكن من خلاله معرفة مدى ومستوى نجاح أو فشل العملية التعليمية، بهدف إصلاح التعليم وتحسين منتجه والعمل على تطويره

(4) أنواع ومحاور تقييم الأداء [16] [17] **:**

1- التقييم الذاتي لعضو هيئة التدريس: يقوم به عضو هيئة التدريس بنفسه لجمع معلومات عن أداءه وتدريسه ومحاولة الاستفادة منها فى تطوير نفسه، وقد صمم نماذج موجهة للقيام بذلك تتضمن النقاط والعناصر التى توضع فى الاعتبار عند إجراء عملية التقييم الذاتي.

2- تقييم الزملاء لعضو هيئة التدريس: يتم من خلال تشكيل فريق مكون من ثلاثة أعضاء، يختار أحدهما عضو هيئة التدريس، ويختار الثاني رئيس القسم، والثالث يكون بينهما عليه، ويفضل أن يكون أحد الأعضاء من خارج القسم ، ويقوم الفريق بفحص الجوانب التالية: كفاية المادة التعليمية المقدمة ومناسبتها للطلاب، ومناسبة وسائل التقييم المتبعة فى المقرر الدراسي، وفاعلية الطرق المستخدمة فى المقرر الدراسي، ويعتمد الفريق فى فحصه لهذه الجوانب على ما يقدمه العضو لهم، وعلى ملاحظتهم له أثناء تدريسه وبالتنسيق معه.

3- تقييم الطلاب لعضو هيئة التدريس: يتم فى الأسبوع الأخير من الفصل الدراسي قبل بداية الاختبارات النهائية، حيث يقوم كل قسم بتنظيم عملية التقييم، وتوفير النماذج الخاصة بها، وتحديد مواعيد التنفيذ، ومن ثم جمع نماذج التقييم بعد تعبئتها وتسليمها للكلية لتتولى عملية التحليل واستخراج نتائج التقييم.

4- الملاحظة المباشرة لعضو هيئة التدريس: يقوم بها رئيس القسم، مرة على الأقل فى السنة لكل عضو، ويستخدم نموذج خاص بها يتضمن النقاط الأساسية التى يجب التركيز عليها والتأكد منها خلال عملية الملاحظة.

(5) أهداف تقييم أداء عضو هيئة التدريس

يعتبر تقييم أداء عضو هيئة التدريس من الأمور المهمة في التعليم العالي فمن خلاله يتخذ الكثير من الإجراءات والقرارات التي تخدم مسيرة التعليم وهو وسيلة للتطوير والتجديد, فعملية تقييم تحقق الأهداف التالية: [18]

1- تقييم مستوى الأداء لعضو هيئة التدريس ومتابعة مستوى التقدم في ذلك.

2- الكشف عن نواحي القوة في الأداء لتعزيزها والاستفادة منها وإمكانية نقلها للآخرين عبر وسائل متعددة، وتحدد نقاط الضعف لتلافيها ووضع الحلول لتحقيق ذلك.

3- التأشير والإشادة بالأداء المتميز لعضو هيئة التدريس، ولستثمار ذلك في جوانب متعددة لخدمة المجتمع عبر بوابة البحث العلمي والأنشطة العلمية والمجتمعية الأخرى.

4- عملية التقويم تساعد في توفير مؤشرات وبيانات عن مستوى الإنجاز وضعفه في جوانب عديدة تسعى الجامعة إلى تحقيقها.

5- تساعد في توفير قاعدة بيانات عن برامج الجامعة بكل تفصيلاتها وتزود صانعي القرار بتغذية راجعة عن كل ما يريدون من معلومات تعتمد في ترشيد القرارات الجامعية.

6- تعطي فكرة عن الإمكانات والكفاءات المتاحة للاستفادة القصوى من طاقاتها وجهودها في تحقيق مهام الجامعة.

(6) أهمية تقييم الأداء

1- أن عملية تطوير وتحسين أداء الجامعات وتحقيقها لأهدافها المطلوبة لا تتم ما لم يكن عضو هيئة التدريس جيداً وذا كفاءة عالية تدريساً وبحثاً, فعضو هيئة التدريس يمكن أن يعوض أي نقص أو تقصير محتمل في الإمكانات المادية والفنية في الجامعة, ومن هنا كان من الضروري تقييم أدائه التدريسي لينعكس ذلك في النهاية على تحسين عمل الجامعة.

2- أن لأعضاء هيئة التدريس دور في توجيه سلوك الطلبة وتعزيز نموهم الشخصي والمعرفي وتشجيعه, فهم يتعاملون ويتفاعلون معهم, ولأهمية دور عضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي كان لابد من تقييم دوري لأدائه وذلك لتبيان مواطن القوة وتدعيمها واستجلاء مواطن الضعف وعلاجها. (19)

ونظرا لأهمية ووضع ومكانة تقييم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة ، أجريت بعض الدراسات والتي استهدفت تقييم الطلاب للأداء التدريسى، فقد سعت دراسة رامسدين (Ramsden, 1991) إلى تقويم الطلاب للأداء التدريسي للأستاذ، وعرضت المحاولات القومية لتقويم التعليم العالي الأسترالي، وخلصت إلى أن الاستبيانات تعتبر وسائل مفيدة وتوضيحية ومرنة في تقويم نوعية التدريس في نظم التعليم العالي في أستراليا.

واهتمت دراسة (تيم، حسن ،2008) بالتعرف على آراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية في فلسطين. تكونت العينة من (152)طالبًا وطالبة ،وأشارت نتائج الدرلسة إلى أن آراءطلبة الدرلسات العليا في أداء مدرسيهم كانت بدرجة عالية، كما أشارت نتائج الدراسة بأنه توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي فقط بين مستوى سنة أولى وسنة ثانية لصالح مستوى سنة أولى.

واستهدفت دراسة (عزيز، حاتم جاسم، 2012) بناء أداة لتقييم أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، قام الباحث ببناء أداته التى تكونت الأداة من خمسة مجالات تضم (42) فقرة بشكلها النهائي، عينة البحث تكونت من (75)طالباً وطالبة وتوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها هو تسجيل ضعف واضح في أداء التدريس من وجهة نظر الطلبة في مجال أداء المحاضرة فلم يتحقق من هذا المجال إلا أربعة فقرات بعضها كان بمستوى متوسط.

منهجية البحث :

أولا : مجتمع البحث وعينته :

تكون مجتمع البحث من (140) طالب وطالبة بكليات الآداب والعلوم والتربية بجامعة مصراته من الجنسين الذكور والإناث .

بينما بلغ عدد أفراد العينة (142) طالب وطالبة بكليات الآداب والعلوم والتربية بجامعة مصراته من الجنسين الذكور والإناث .

ثانيا : أداة البحث

تم استخدام أداة تقييم أعضاء هيئة التدريس طبقا لمعايير الجودة والاعتماد إعداد (العدوى ،محمد راضى ، و عبد الله، صلاح الأمين ، 2017) ، وتكونت من (6) معايير ، وهى تمثل جوانب كبرى لأداء عضو هيئة التدريس ، وتم تقسيم كل معيار منهم الى مؤشرات تصف دقة الممارسة الفعلية للأداء فى عبارة محددة ، وبلغ عدد المؤشرات فى جميع المعايير (48) مؤشرا ، أعطي لكل فقرة وزن مندرج المستويات جودة الأداء الجامعي: (كبيرة جدا، كبيرة ، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا، وتمثل رقميا (5، 4، 1 ، 2 ، 3) على الترتيب.

وللتأكد من مناسبة الأداة الغرض البحث فقد تم إجراء عمليات الصدق والثبات كما يلي:

أ- صدق الأداة :

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي لعبارات الأداة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي ، وكانت النتائج كما بالجدول التالي :

جدول (1) صدق الاتساق الداخلي لعبارات الأداة

رقم المؤشر	المحور الأول	رقم المؤشر	المحور الثاني	رقم المؤشر	المحور الثالث	رقم المؤشر	المحور الرابع	رقم المؤشر	المحور الخامس	رقم المؤشر	المحور السادس
1	**0.72	10	**0.62	17	**0.65	27	**0.54	35	**0.61	42	**0.69
2	**0.61	11	**0.54	18	**0.46	28	**0.48	36	**0.47	43	**0.52
3	**0.52	12	**0.65	19	**0.63	29	**0.55	37	**0.65	44	**0.52
4	**0.75	13	**0.74	20	**0.67	30	**0.64	38	**0.59	45	**0.74
5	**0.62	14	**0.61	21	**0.52	31	**0.70	39	**0.66	46	**0.45
6	**0.57	15	**0.77	22	**0.62	32	**0.61	40	**0.71	47	**0.54
7	**0.61	16	**0.48	23	**0.50	33	**0.57	41	**0.47	48	**0.68
8	**0.70			24	**0.45	34	**0.58				
9	**0.41			25	**0.64						
				26	**0.43						

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع المؤشرات كانت مرتبطة بالمحور الذي تنتمي إليه وجميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) ، وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي لعبارات الأداة.

كما حسب معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للأداة ، وكانت النتائج كما بالجدول التالي :

جدول (2) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للأداة

المحور	معامل الارتباط
الأول	**0.75
الثاني	**0.82
الثالث	**0.69
الرابع	**0.73
الخامس	**0.82
السادس	**0.77

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الارتباط بين درجة المحاور والدرجة الكلية للأداة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى الاتساق الداخلي للأداة.

ب- ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة ثم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، والجدول (3) يوضح ذلك :

جدول (3) معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ لمحاور الأداة

المحور	معامل الثبات	الدلالة
الأول	0.74	0.01
الثاني	0.77	0.01
الثالث	0.71	0.01
الرابع	0.81	0.01
الخامس	0.70	0.01
السادس	0.79	0.05
الكلي	0.84	0.01

يتضح من الجدول السابق أن القيم تطمئن الباحثة لاستخدام الأداة لجمع البيانات اللازمة.

ثالثا : إجراءات البحث:

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم توزيعها إلى (142) طالب وطالبة بكليات الآداب والعلوم والتربية بجامعة مصراته في العام الجامعي 2019/2018م ، وبعد ذلك تم إدخال البيانات وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة بواسطة البرنامج الإحصائي **SPSS، والحصول على النتائج**، ولتحديد درجة ممارسة جودة الأداء الجامعي ، فقد ثم حساب فترة كل من البدائل كما يلي (5-1 / 5 -1.8)، **وبذلك أصبحت درجات الممارسة كما في الجدول التالى :**

جدول (4) درجات الممارسة

المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
1- أقل من 1.8	منخفضة جدا
1.8-أقل من 2.6	منخفضة
2.6- أقل من 3.4	متوسطة
3.4 – أقل من 4.2	كبيرة
4.2 – 5	كبيرة جدا

نتائج البحث ومناقشتها:

فيما يلي عرض النتائج البحث ومناقشتها حسب سؤال البحث والذي ينص على : **ما واقع الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس فى جامعة مصراته في ضوء (كفاءة البرامج التعليمية والمقررات الدراسية ، والتخطيط لعملية التعلم ، وتنفيذ عملية التعلم ، وأساليب تقويم الطلاب ، والالتزام بأخلاقيات المهنة ، والتنمية المهنية المستدامة وخدمة المجتمع) من وجهة نظر الطلاب فى ضوء معايير الجودة الشاملة؟.**

وللإجابة عن هذا السؤال ثم حساب كل من المتوسط الحساني والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لجميع فقرات الأداة، ولكل من محاورها، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لجميع فقرات الأداة، ولكل من محاورها

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
الأول	3.01	0.90	متوسطة
الثاني	3.09	0.93	متوسطة
الثالث	3.25	0.93	متوسطة
الرابع	3.03	1.02	متوسطة
الخامس	3.23	0.95	متوسطة
السادس	3.02	0.95	متوسطة

نلاحظ من الجدول السابق أن واقع الأداء الجامعي لأعضاء هيئة التدريس في كليات الآداب والعلوم والتربية بجامعة مصراته من وجهة نظر الطلاب في ضوء معايير الجودة الشاملة **متوسطا ، وترجع الباحثة ذلك إلى عدة عوامل، مثل:**

1- حداثة مفهوم الجودة والاعتماد بالجامعة وقصر مدة تطبيقه ، وأنه يحتاج إلى فترة أطول لتظهر نتائجه وفاعليته وآثاره .

2- القصور في كفاءة ومهارات العاملين والقائمين على الجودة والاعتماد بالجامعة فهو أمر يحتاج إلى تدريب ومران طويل.

3- عدم مشاركة أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين بفاعلية في تطبيق مفهوم الجودة وعزوفهم عنه ، فهو يحتاج إلى ثقافة تنظيمية جديدة تحتاج إلى جهود متضافرة من الجميع لتحقيقه .

4- **عدم توفر شبكة المعلومات** اللازمة والكفاءات المدربة والمتخصصين في مجال الجودة بالجامعة .

المحور الأول: كفاءة البرامج التعليمية والمقررات الدراسية ،وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور كفاءة البرامج التعليمية والمقررات الدراسية، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات محور كفاءة البرامج التعليمية والمقررات الدراسية

م	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
1	2	يراعي أن البرامج المقدمة تتفق مع رسالة الكلية والقسم	3.96	0.83	كبيرة
2	5	يراعي ملائمة طرق تدريس البرامج لمخرجات التعلم المستهدفة	3.90	0.84	كبيرة
3	6	يراعي التطور العلمي والتكنولوجي فى طرق تدريس البرامج التعليمية	3.52	0.84	كبيرة
4	9	يقوم بتبصير الطلاب بمصادر مختلفة للبرامج التعليمية	3.46	1.13	كبيرة
5	3	يصمم برامج تنمي المعارف والمهارات الذهنية والمهنية للطلاب، وذلك من خلال التفكير الناقد والابتكاري وحل المشكلات ومهارات الاتصال والعمل	3.02	0.87	متوسطة
6	4	يصمم برامج يساعد الطلاب على تنمية مهارات التعلم الذاتي	2.64	1.12	متوسطة
7	1	يصمم برامج تعليمية تتفق مع مواصفات الخريج ومتطلبات سوق العمل	2.48	0.81	ضعيفة
8	7	يصمم برامج فعالة للتدريب الميداني للطلاب تعتمد على	2.12	0.82	ضعيفة

		احتياجاتهم الحقيقية			
9	8	تتفق برامج التدريب الميداني مع متطلبات سوق العمل	2.02	0.89	ضعيفة
المحور الأول ككل			3.01	0.90	متوسطة

نلاحظ من الجدول السابق أن:

أ- أكثر مؤشرات جودة الأداء توافرا لدي أعضاء هيئة التدريس فى محور كفاءة البرامج التعليمية والمقررات الدراسية ، هي: **العبارة رقم** (2) يراعي أن البرامج المقدمة تتفق مع رسالة الكلية **والقسم، العبارة رقم** (5) يراعي ملائمة طرق تدريس البرامج لمخرجات التعلم المستهدفة، **العبارة رقم** (6) يراعي التطور العلمي والتكنولوجي فى طرق تدريس البرامج التعليمية، العبارة **رقم** (9) يقوم بتبصير الطلاب بمصادر مختلفة للبرامج التعليمية.

ب- فى حين أن أقل مؤشرات جودة الأداء توافرا لدي أعضاء هيئة التدريس فى محور كفاءة البرامج التعليمية والمقررات الدراسية ، هي: **العبارة رقم** (1) يصمم برامج تعليمية تتفق مع مواصفات الخريج ومتطلبات سوق العمل، العبارة رقم (7) يصمم برامج فعالة للتدريب الميداني للطلاب تعتمد على احتياجاتهم الحقيقية، العبارة رقم (8) تتفق برامج التدريب الميداني مع متطلباتسوق العمل.

المحور الثاني: التخطيط لعملية التعلم وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التخطيط لعملية التعلم ، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات محور التخطيط لعملية التعلم

م	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
1	11	يصمم دروسه لتحقيق النمو المتكامل للطلاب (معرفيا-مهارياً-وجدانياً).	3.68	1.20	كبيرة
2	13	يراعى تنمية المهارات لدى الطلاب.	3.54	0.54	كبيرة
3	14	يصمم أنشطة تحقق أهداف الدرس.	3.24	1.06	متوسطة
4	15	يشرك جميع الطلاب فى أنشطة تتعلق بالدرس.	3.18	098	متوسطة
5	16	ينمي مهارات البحث والاستقصاء لدى الطلاب.	3.14	0.97	متوسطة
6	10	يخطط للتدريس فى ضوء نواتج التعلم المستهدفة.	2.78	1.00	ضعيفة
7	12	يعمل على تنمية التفكير الناقد وحل المشكلات لدى الطلاب.	2.12	0.82	ضعيفة
المحور الثاني ككل			3.09	0.93	متوسطة

نلاحظ من الجدول السابق أن:

أ- أكثر مؤشرات جودة الأداء توافرا لدي أعضاء هيئة التدريس فى محور التخطيط لعملية التعلم ، هي: **العبارة رقم** (11) يصمم دروسه لتحقيق النمو المتكامل للطلاب (معرفيا-مهارياً-وجدانياً)، **العبارة رقم** (13) يراعى تنمية المهارات لدى الطلاب.

ب- فى حين أن أقل مؤشرات جودة الأداء توافرا لدي أعضاء هيئة التدريس فى محور التخطيط لعملية التعلم ، هي: **العبارة رقم** (10) يخطط للتدريس فى ضوء نواتج التعلم المستهدفة، **و العبارة رقم** (12) يعمل على تنمية التفكير الناقد وحل المشكلات لدى الطلاب.

المحور الثالث: تنفيذ عملية التعلم وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور تنفيذ عملية التعلم ، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات محور تنفيذ عملية التعلم

م	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
1	18	ينمي الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للطلاب	3.76	0.72	كبيرة
2	20	يدير وقت المحاضرة بكفاءة	3.64	0.96	كبيرة
3	21	يستخدم الإمكانات المتاحة فى عملية التعلم (معامل-أجهزة-تكنولوجيا)	3.50	1.23	كبيرة
4	17	يتمكن من البنية العلمية لتخصصه	3.46	1.30	كبيرة
5	26	يلتزم بالجدول الدراسي المكلف به من القسم	3.34	0.80	متوسطة
6	23	لديه خطط لتنمية قدرات الموهوبين من الطلاب	3.30	0.91	متوسطة
7	24	يتبادل خبرات التدريس مع الزملاء فى مجال تخصصه	3.22	0.79	متوسطة
8	22	يستخدم مصادر معرفة متعددة فى مجال تخصصه (أبحاث-إنترنت-مكتبة)	3.22	0.74	متوسطة
9	25	يكلف الطلاب بإعداد أنشطة تتعلق بالدرس	3.00	1.09	متوسطة
10	19	يربط بين المادة العلمية ومشكلات المجتمع	2.12	0.82	ضعيفة
المحور الثالث ككل			3.25	0.93	متوسطة

نلاحظ من الجدول السابق أن:

أ- أكثر مؤشرات جودة الأداء توافرا لدي أعضاء هيئة التدريس فى محور تنفيذ عملية التعلم ، هي: **العبارة رقم** (18) ينمي الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للطلاب، العبارة رقم (20) يدير وقت المحاضرة بكفاءة ، العبارة رقم (21) يستخدم الإمكانات المتاحة فى عملية التعلم (معامل-أجهزة-تكنولوجيا) ، **العبارة رقم** (17) يتمكن من البنية العلمية لتخصصه.

ب- فى حين أن أقل مؤشرات جودة الأداء توافرا لدي أعضاء هيئة التدريس فى محور تنفيذ عملية التعلم ، هي: **العبارة رقم** (19) يربط بين المادة العلمية ومشكلات المجتمع.

المحور الرابع: أساليب تقويم الطلاب وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور أساليب تقويم الطلاب، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات محور أساليب تقويم الطلاب

م	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
1	33	يستخدم آليات واضحة لتقييم الطلاب فى التدريب الميداني.	3.64	0.96	كبيرة
2	27	يستخدم أساليب تقويم متنوعة (مقالي-موضوعي-عملي-شفهي)	3.50	1.23	كبيرة
3	28	يختار طرق التقويم الملائمة لقياس مخرجات التعلم المستهدفة	3.46	1.30	كبيرة
4	29	لديه أساليب تقويم تناسب الطلاب الموهبين	3.24	1.06	متوسطة
5	34	يشجع الطلاب على المشاركة فى المشاريع البحثية للقسم	3.18	098	متوسطة
6	32	يعقد المسابقات العلمية ويشجع الطلاب على المشاركة فيها	3.14	0.97	متوسطة

7	30	يستفيد من نتائج التقويم فى تعديل أدائه التدريسي	2.12	0.82	ضعيفة
8	31	يستفيد من نتائج التقويم فى تعديل مسار الطلاب	2.02	0.89	ضعيفة
المحور الرابع ككل			3.03	1.02	متوسطة

نلاحظ من الجدول السابق أن:

أ- أكثر مؤشرات جودة الأداء توافرا لدي أعضاء هيئة التدريس فى محور أساليب تقويم الطلاب ، هي: **العبارة رقم** (33) يستخدم آليات واضحة لتقييم الطلاب فى التدريب الميداني. ، **العبارة رقم** (27) يستخدم أساليب تقويم متنوعة (**مقالي-موضوعي-عملي-شفهي**)، **العبارة رقم** (28) يختار طرق التقويم الملائمة لقياس مخرجات التعلم المستهدفة.

ب- فى حين أن أقل مؤشرات جودة الأداء توافرا لدي أعضاء هيئة التدريس فى محور أساليب تقويم الطلاب ، هي: **العبارة رقم** (31) يستفيد من نتائج التقويم فى تعديل مسار الطلاب ، العبارة **رقم** (30) يستفيد من نتائج التقويم فى تعديل أدائه التدريسي.

المحور الخامس: الالتزام بأخلاقيات المهنة وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الالتزام بأخلاقيات المهنة ، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات محور الالتزام بأخلاقيات المهنة

م	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
1	36	يشجع الطلاب على المناقشة والحوار	3.90	0.84	كبيرة
2	35	يراعي مبدأ الشفافية والمساواة من جميع الطلاب	3.90	0.84	كبيرة
3	38	يراعي ردود أفعال الطلاب فى ممارساته وأدواره	3.24	1.06	متوسطة
4	39	يتعاون مع زملائه فى القسم لرفع جودة الأداء	3.24	1.06	متوسطة
5	41	يطلع على اللائحة المنظمة للعمل داخل الكلية	3.18	098	متوسطة
6	40	يتعاون مع إدارة الكلية لتحسين العملية التعليمية	3.18	098	متوسطة
7	37	يتقبل النقد والرأي الآخر من زملائه ومن الطلاب	2.02	0.89	ضعيفة
المحور الخامس ككل			3.23	0.95	متوسطة

نلاحظ من الجدول السابق أن:

أ- أكثر مؤشرات جودة الأداء توافرا لدي أعضاء هيئة التدريس فى محور الالتزام بأخلاقيات المهنة ، هي: **العبارة رقم** (36) يشجع الطلاب على المناقشة والحوار، العبارة رقم (35) يراعي مبدأ الشفافية والمساواة من جميع الطلاب.

ب- فى حين أن أقل مؤشرات جودة الأداء توافرا لدي أعضاء هيئة التدريس فى محور الالتزام بأخلاقيات المهنة ، هي: **العبارة رقم** (37) يتقبل النقد والرأي الآخر من زملائه ومن الطلاب.

المحور السادس: التنمية المهنية المستدامة وخدمة المجتمع وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التنمية المهنية المستدامة وخدمة المجتمع ، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوفر لفقرات محور التنمية المهنية المستدامة وخدمة المجتمع

م	رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوفر
1	44	يشارك فى الندوات وورش العمل والمؤتمرات التى تعقدها الكلية	3.18	098	متوسطة

2	42	يشارك فى أنشطة الاتحاد الطلابي	3.18	098	متوسطة
3	46	يشارك فى الأنشطة والمؤتمرات العلمية المحلية والقومية	3.18	098	متوسطة
4	47	يشارك فى أنشطة ضمان الجودة والتطوير بالمؤسسة	3.18	098	متوسطة
5	45	يشارك فى أنشطة خدمة المجتمع وتنمية البيئة	3.18	098	متوسطة
6	48	يشارك بالنشر فى مجال تخصصه فى (صحف- مجلات علمية-دوريات)	3.14	0.97	متوسطة
7	43	يشارك فى الخطط البحثية للقسم	2.12	0.82	ضعيفة
المحور السادس ككل			3.02	0.95	متوسطة

نلاحظ من الجدول السابق أن:

أ- أكثر مؤشرات جودة الأداء توافرا لدي أعضاء هيئة التدريس فى محور التنمية المهنية المستدامة وخدمة المجتمع ، هي: العبارة رقم (44) ، يشارك فى الندوات وورش العمل والمؤتمرات التى تعقدها الكلية، العبارة رقم (42) يشارك فى أنشطة الاتحاد الطلابي ، العبارة رقم (46) يشارك فى الأنشطة والمؤتمرات العلمية المحلية والقومية.

ب- فى حين أن أقل مؤشرات جودة الأداء توافرا لدي أعضاء هيئة التدريس فى محور التنمية المهنية المستدامة وخدمة المجتمع ، هي: العبارة رقم (43) يشارك فى الخطط البحثية للقسم.

تعليق عام النتائج :

من خلال استعراض المتوسطات الحسابية لجميع فقرات الأداة (الجداول الستة السابقة) يلاحظ وجود (15) فقرة تمارس بدرجة كبيرة، و(23) فقرة تمارس بدرجة متوسطة، و(10) فقرة تمارس بدرجة ضعيفة ، وهذه النتيجة تشير إلى وجود جوانب قوة في الأداء الجامعي (الفقرات التي تمارس بدرجة كبيرة)، وجوانب قصور يجب تداركها بسرعة (الفقرات التي تمارس بدرجة منخفضة).

توصيات البحث :

1- توفير الدعم المالي المناسب لمواجهة مطالب الجودة بكليات الجامعة .

2- تدريب العاملين على الجودة على نظم ومعايير الجودة الشاملة .

3- توفير شبكة متطورة من المعلومات والبيانات المتطورة بالجامعة .

البحوث المقترحة :

1- إجراء دراسات أخرى شبيه بالبحث الحالي على باقي الكليات بالجامعة .

2- بحث العلاقة بين الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة ومعايير الجودة .

3- إجراء بحث يستهدف تناول أهم معوقات تطبيق معايير الجودة وكيفية التغلب عليها .

هوامش البحث:

[1] محمد، أشرف (2007). الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي، القاهرة: دار الجامعية الجديدة: 36.

[2] المراغي، 2008، 110.

(3) المراغي، عبد الراضي(2008). تطبيق نظام ضمان الجودة التعليمية و الاعتماد لتطوير التعليم الجامعي و قبل الجامعي، القاهرة: دار الفكر العربي : 37.

(4) عفانة، عزو إسماعيل (1998). الكفايات التدريسية التى يمارسها أساتذة الجامعة الإسلامية بغزة كما يراها طلبتهم، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، 46 ، 36.

(5) الفضل، محمد إبراهيم محمد(2014). الكفايات المهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب، مجلة جامعة غرب كردفان للعلوم والإنسانيات، 8 : 166.

(6) Jackson, H., & Frigon, N. (1994). Management 2000, Van No strand Reinhold, New York, NYp 16.

(7) Wu, Shyi-huey (2004). Improvement of school performance: implementing Total quality management and learning organization in selected technological, universities, and colleges for professional training in Taiwan. Unpublished Doctoral Dissertation, Spalding university, UMI Number:3205308 P,36.

(8) Owlia. M., & Aspinwall, E.(1996). Quality in higher education-a survey, Total Quality Management, 7 (2), P,165.

(9) السيد، البهواشي (2007)، معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، القاهرة: عالم الكتب : 47.

(10) الدرادكة، مأمون، والشبلي، طارق، (2011). الجودة في المنظمات الحديثة، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع : 20.

(11) Anninos, L. (2008). University performance evaluation approaches: The case of ranking systems. Ph.D Candidate in Business Administration. Department of Business Administration, University of Piraeus, Hellas. Holder of Scholarship, Onassis Foundation, P. 67.

(12) Suganthi, L. & Samuel, A. (2005), Total quality management, Prentice, Hall of India, Private Limited, New Delhi , P: 373.

(13) محمد، ريم عبد العزيز(2007). تقويم معلمات العلوم الشرعية فى المرحلة المتوسطة فى ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود : 88.

(14) شاكر، سحر فايق(2010). نموذج مقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الفنية جامعة حلوان، المؤتمر السنوي العربي الخامس – الدولي الثاني (الاتجاهات الحديثة فى تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي فى مؤسسات التعليم العالي النوعي فى مصر والعالم العربي)، الفترة من 14–15 أبريل: 362.

(15) عبد الله، صالح وآخرون ، (2011). نظام تقويم الأداء التدريسي فى مدارس التعليم الأساسي فى الجمهورية اليمنية (دراسة ميدانية)، مركز البحوث والتطوير التربوي، عدن: 5.

(16) شاكر، سحر فايق ، مرجع سابق، 363.

(17) سالم، ندى على (1434هـ).مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس فى رفع جودة التعليم الجامعي(دراسة ميدانية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات فى جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى: 27– 30.

(18) المرجع نفسه: 26.

(19) المرجع نفسه:، 27.

المراجـــع :

أولا :المراجع العربية

تيم، حسن (2008). آراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية، كليتا الدراسات العليا والعلوم التربوية.فلسطين.

الدرادكة، مأمون، والشبلي، طارق، (2011). الجودة في المنظمات الحديثة، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

زاهر ، ضياء الدين (1995). تقويم أداء الأستاذ الجامعي، الأداء البحثي كنموذج- مستقبل التربية العربية- المجلد الأول- العدد الثالث- مركز بن خلدون للدراسات الإتمانية بالتعاون مع جامعة حلوان.

سالم، ندى على (1434هـ).مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس فى رفع جودة التعليم الجامعي(دراسة ميدانية من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات فى جامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى.

السيد، البهواشي (2007)، معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي، القاهرة: عالم الكتب.

شاكر، سحر فايق(2010). نموذج مقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الفنية جامعة حلوان، المؤتمر السنوي العربي الخامس – الدولي الثاني (الاتجاهات الحديثة فى تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي فى مؤسسات التعليم العالي النوعي فى مصر والعالم العربي)، الفترة من 14-15 أبريل.

عبد الله، صالح، وعوض، عبد السلام، وأحمد، عديله، وعبد الله، حسن، وعلى، حسين، ومحمد، ذكرى، وعمر، فرج (2011). نظام تقويم الأداء التدريسي فى مدارس التعليم الأساسي فى الجمهورية اليمنية (دراسة ميدانية)، مركز البحوث والتطوير التربوي، عدن.

عبد الوهاب، عنتر علي، وسيد فاضل، وخالد العصيمي (2008). برنامج مقترح لتقويم الأداء الجامعي على ضوء برنامج التقويم بالولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وجمهورية مصر العربية وإمكانية الإفادة بالمملكة، دراسة غير منشورة، وكالة الشؤون التعليمية والبحث العلمي، جامعة الطائف.

العدوى ، محمد راضى ، و عبد الله، صلاح الأمين (2017). أنموذج مقترح لتقييم أعضاء هيأة التدريس في مؤسسة التعليم الجامعي في ضوء معايير الجودة والاعتماد . المجلة الليبية العالمية ، 14 ، 1-10 .

عزيز، حاتم جاسم (2012). تقويم أداء أعضاء هيأة التدريس فى الجامعة من وجهة نظر الطلبة (دراسة ميدانية فى جامعة ديالى) ، مجلة الفتح ، 50، 103 – 122 .

عفانة، عزو إسماعيل (1998). الكفايات التدريسية التى يمارسها أساتذة الجامعة الإسلامية بغزة كما يراها طلبتهم، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، 46 ، 37 – 81.

الفضل، محمد إبراهيم محمد(2014). الكفايات المهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب، مجلة جامعة غرب كردفان للعلوم والإنسانيات، 8 ، 163-184.

اللقاني، أحمد حسين(1995). تصور مقترح لمعايير تقويم الأداء الجامعي (الكفاءة والفاعلية والمستقبل)،القاهرة : المؤتمر القومي السنوي الثاني لمركز تطوير التعليم الجامعي.

محمد، أشرف (2007). الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي، القاهرة: دار الجامعية الجديدة.

محمد، ريم عبد العزيز(2007). تقويم معلمات العلوم الشرعية فى المرحلة المتوسطة فى ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

المراغي، عبد الراضي(2008). تطبيق نظام ضمان الجودة التعليمية و الاعتماد لتطوير التعليم الجامعي و قبل الجامعي، القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانيا : المراجع الأجنبية

Anninos, L. (2008). University performance evaluation approaches: The case of ranking systems. *Ph.D Candidate in Business Administration. Department of Business Administration, University of Piraeus, Hellas. Holder of Scholarship, Onassis Foundation*

Jackson, H., & Frigon, N. (1994). *Management 2000, Van No strand Reinhold,* New York, NY.

Owlia. M., & Aspinwall, E.(1996). Quality in higher education-a survey, *Total Quality Management, 7* (2), 161-171.

Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire, *Studies in Higher Education, 16*(2), I29-150

Strange, J. & Helm , V. (1992). A performance evaluation system for professional support personnel educational evaluation and Jollity Analysis. 14(2),175-180.

Suganthi, L. & Samuel, A. (2005), *Total quality management,* Prentice, Hall of India, Private Limited, New Delhi.

Wu, Shyi-huey (2004). Improvement of school performance: implementing Total quality management and learning organization in selected technological, universities, and colleges for professional training in Taiwan. *Unpublished Doctoral Dissertation, Spalding university, UMI Number:3205308*

Zoller, U., (1992). Teaching performance in higher science educations Issues & Implication (A cross - culture" case Study) . *Science Education Journal, 76*(6),673-684.

الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة البيضاء

الباحثة : فاطمة محمد ميكائيل بوهتيرة
جامعة عمر المختار
كلية التربية
قسم التربية الخاصة

المقدمة :

العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة يأتي في مقدمة المهن التي يمكن أن تخلق مشاعر الإحباط لدى المعلمين ، وذلك لما تقتضيه هذه المهن من متطلبات مع فئات متنوعة من الأشخاص غير العاديين؛ الذين يعانون من مختلف الإعاقات مثل: الإعاقات العقلية، الحركية، والسمعية، البصرية، الإعاقات المتعددة، والموهوبين. حيث يعتبر كل شخص حالة خاصة تتطلب نمطاً خاصاً من الخدمة والتعليم والتدريب والمساندة وتعتبر ظاهرة الاحتراق النفسي من أبرز المعوقات التي قد تظهر في مجال العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة **(الفرح، 2001).**

فعلى الرغم مما يشهده العالم اليوم من تطورات علمية وتكنولوجية انعكست على كثير من جوانب الحياة المختلفة، إلا أن كثيرا من الباحثين قد وصفوا القرن الحالي بأنه عصر الضغوط النفسية والاكتئاب، و يعد الاحتراق النفسي جزءاً من الضغوط النفسية، فالاحتراق النفسي من الظواهر التي تتطلب من الإنسان التعايش معها وتطوير كفائتة معها، وتعد المهن التعليمية من أكثر المهن التي تكثر فيها الضغوط النفسية لما تنطوي عليها من أعباء ومسؤوليات ومطالب بشكل مستمر، وخاصة لدي معلمي فئات الخاصة، الأمر الذي يتطلب مستوى علياً من الكفاءة والمهارات الشخصية من قبل المعلم بقصد تلبيتها كل المهام**(الزيودي، 2007).**

فالمعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، وأهم عناصرها لما لدوره من أثر بارزه في تعليم التلاميذ، وإكسابهم المهارات والسلوكيات نموهم معرفيا نفسيا واجتماعيا، وهذا التأثير يمتد ليشمل جميع المراحل التعليمية التي يمر بها التلميذ، والدور الذي يقوم به المعلم يكاد لا يضاهيه أي دور لأي مختص أو مهني في أي مجال من مجالات الحياة؛ لأنه يتعامل مع أفراد لهم خصائصهم الفردية التي يتميزون بها، في مجالات النمو المختلفة**(الخطيب، 2004).**

وانطلاقاً من فلسفة المدرسة الشاملة، ومبدأ الدمج التربوي الذي نادت به التربية الحديثة، لابد أن يكون المعلم قادرا علي أحداث تغيير في سلوك المتعلم، وقادرا علي التعامل مع جميع التلاميذ بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية، وقدراتهم وأعراقهم؛ من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية والوصول إلي مخرجات تعليمية يرضي عنها، ويرضي عنها المجتمع الذي أسند إليه هذا الدور النبيل، وهذا الأمر يتطلب أن يتمتع مربي الأجيال بتوازن نفسي، ودافعية، وحب وإخلاص لمهنته وللمتعلمين، ويؤمن بالرسالة التي يحملها ويشعر بالراحة والرضا أثناء ممارسة لعمله **(القريوتي،2008).**

وعليه فأن الدراسة الحالية تبحث عن مستوي الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة البيضاء.

مشكلة الدراسة :

العمل مع فئة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة, يحتاج إلي صبر وقدرة؛ لان لديهم احتياجات مختلفة عن الأطفال العاديين، كما أن هذه المهنة تتطلب التعامل مع فئة متنوعة من الأشخاص غير العاديين حيث يعتبر كل شخص حالة خاصة, قد يولد ذلك لدى العديد من العاملين معهم الشعور بالإحباط وضعف أو الشعور بالانجاز أو النجاح, الأمر الذي من شانه أن يولد لدى هؤلاء العاملين الشعور بالضغوط النفسية المهنية(**الفرح،2001**).

وإذا كان المعلم يعمل مع هذه الفئة دون رغبه فإنه يجد صعوبة في أداء مهامه بأكمل وجه، و يدفعه لبذل الجهد بصوره مستمرة حتى يستنزف طاقته فيجد نفسه غير قادر على العطاء فيشعر بالسلبية في أدائه, وبالتالي يصبح ضحية الاحتراق النفسي, وتشير د**راسة (شواب وايوانيكى)** إلى أن صراع الدور أدى إلى الإجهاد النفسي وتبلد المشاعر، كما أن المعلمين من فئة العمر **(20-39)** كان لديهم إجهاد نفسي أكثر من المعلمين في عمر خمسين عاماً فأعلى، كما أظهر المعلمون الذكور اتجاهات سلبية نحو التلاميذ أشد من اتجاهات المعلمات **(الكيلاني،1989).**

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات أن معدلات التسرب لدى معلمى التربية الخاصة وصلت **إلى (20%) مقارنةً ب**(13%) لدى معلمي التعليم العام، كما أن معدلات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تختلف باختلاف فئة الإعاقة ودرجتها، فمعلمي التلاميذ ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية هم الأكثر عرضة للاحتراق النفسي ، وهناك متغيرات عدة لها تأثير واضح في ارتفاع أو انخفاض مستوى الاحتراق النفسي منها مستوى التأهيل العلمي للمعلم، وسنوات الخبرة، والحوافز المادية، والدعم الذي يجدونه من إدارة المدرسة وزملائهم المعلمين، ومدى توفر الوسائل والأدوات التعليمية **(العتيبي، 2005).**

فالعمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة يأتي في مقدمة المهن التي تؤدي إلى الاحتراق النفسي، وربما يعود ذلك لعدة عوامل ترتبط بشكل مباشر بعملية تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة ومنها طبيعة العمل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والمشاكل السلوكية لدى بعض التلاميذ، ونقص الدافعية لدى نسبة لا يستهان بها من التلاميذ ، وعدم القدرة على الإنجاز، مما يسهم في خلق مشاعر الغضب واليأس والإحباط الذي يؤدي إلى الاحتراق النفسي، ومن أعراض ومؤشرات الاحتراق النفسي شعور الفرد بالإنهاك الجسمي والنفسي ، والاتجاه السلبي وفقدان الدافعية نحو العمل، والنظرة السلبية للذات والإحساس باليأس **والعجز والفشل(الخرابشة وعربيات،2005).**

واعتماداً على ما ذكر فالواجب تكثيف الجهود لإزالة العقبات التي تحول دون التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة وذلك بتوفير الحوافز المعنوية والمادية للمعلمين ، وتدريب الكوادر المهنية المتخصصة لتكون قادرة على تقديم **الاستشارات اللازمة للتصدى لضغوط العمل** والاحتراق النفسي، كما أشار تقرير(**لجنة هولمز)** الأمريكية أن الطلاب لم يعودوا يقبلون علي

دراسة تخصص التربية الخاصة ليعملوا بالتدريس، ولم تعد تلك الدراسة تلقى إقبالاً يماثل الإقبال على الدراسات الأخرى التي تؤهل الطالب لممارسة مهن تتمتع بقدر أكبر من المكانة الاجتماعية، أضف إلى هذا أن التدريس مهنة لا يحظى ممارسوها بالتقدير المادي المناسب، فالمعلم يصاب بالاحتراق النفسي فى ظل العوائق التى تحول دون قيامه بمهمته المهنية بشكل كامل بما يصيبه بالإحباط وضعف الدافعية**(هولمز، 1987).**

ومن هذا المنطق انبثق السؤال التالي:

ـ هل يتسم الاحتراق النفسي لدى معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينه البيضاء بالارتفاع؟

- هل توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في الاحتراق النفسي تعزى لمتغير النوع؟

- هل توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية؟

- هل توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة في الاحتراق النفسي تعزى لمتغير نوع الإعاقة؟

أهمية الدراسة :

- تعد الدراسات التي أجريت في الاحتراق النفسي لدي المعلمين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة قليلة نسبيا مقارنة بالدراسات التي أجريت علي معلمي التلاميذ العاديين، لذا فإن أهمية الدراسة تكمن في الجوانب الآتية:

- الشريحة الإنسانية التي تجري عليها الدراسة، وهي من أهم فئات المجتمع و جزء لا يتجزأ منه ألا وهي فئة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة العاملين بمدارس التربية الخاصة من حيث تناولها الاحتراق النفسي و علاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية.

- المساهمة في إثراء البحوث و الدراسات في المجال التربية الخاصة والتي تعاني من نقص واضح في هذا الجانب .

- من المتوقع أن تقود هذا الدراسة إلي الكشف عن المستوى الاحتراق النفسي الذي يتعرض له معلمو ذوي الاحتياجات الخاصة العاملون بمراكز التربية الخاصة.

- تقديم جهد علمي و الخروج بتوصيات يمكن أن تكون نواة لدراسات أوسع وأشمل.

-توفر هذا الدراسة بعض المعلومات الخاصة بمجال التربية الخاصة و مراكزها بمدينة البيضاء والتي يمكن أن تكون بداية للفت الانتباه وتهيئة ظروف جديدة للعمل.

- التخطيط بشكل أفضل لتحسين أوضاع هذه الفئة من معلمي التربية الخاصة ووضع الحلول المنلسبة والممكنة لمصادر الاحتراق النفسي.

أهدف الدراسة :

التعرف علي مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوى الاحتياجات الخاصة العاملين بمدارس التربية الخاصة بمدينه البيضاء، **وكذلك التعرف علي الفروق في إبعاد الاحتراق النفسي** لدى معلمين ذوي الاحتياجات الخاصة العاملين بمراكز التربية الخاصة بمدينة البيضاء تبعا للمتغيرات النوع، الحالة الاجتماعية، نوع الإعاقة للطلاب الذين يتعامل معهم المعلم.

مصطلحات الدراسة :

الاحتراق النفسي : عرفته كرستينا ماسلاش(1982): بأنه حالة من الإنهاك الجسدي والانفعالي والعقلي تظهر على شكل إعياء شديد وشعور بعدم الجدوى وفقدان الأمل وتطور مفهوم ذات سلبي واتجاهات سلبية نحو العمل والحياة والناس**(السرطاوي، 1997).**

يعرفه زيدان السرطاوي(1997): الإرهاق و الضعف و استنزاف المصادر الانفعالية لدى المعلم إلي المستوى الذي يعجز به عن العطاء ويظهر على شكل أعراض جسمية، أو يجمع بينهما.

تعريف الاحتراق النفسي إجرائيا: هو الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص في مقياس الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة (الإجهاد الانفعالي ، تبلد المشاعر ، نقص الشعور بالإنجاز الشخصي)

تعريف معلم التربية الخاصة:هو ذلك الشخص المؤهل في التربية الخاصة ويشترك بصورة مباشرة في تدريس التلاميذ غير العاديين **(الشربيني ،2004).**

تعريف معلم الفئات الخاصة: هم الأشخاص الذين يعلمون مع ذوي الاحتياجات الخاصة ويقدمون لهم الخدمات التعليمية و التربوية و التدريبية والفئات الخاصة تشمل الإعاقة العقلية _ الإعاقة السمعية _ الإعاقة البصرية _ الإعاقة الحركية _ التوحد _اضطرابات النطق والكلام و الموهوبين**(الزيودي، 2007).**

تعريف مراكز التربية الخاصة: بأنها مدارس داخلية أو نهارية تخدم ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة النهارية**(الحاج، 2010).**

تعريف مراكز التربية الخاصة إجرائيا : جميع مراكز التربية الخاصة النهارية المتخصصة بإعاقات(السمعية والبصرية والعقلية والتوحد) بمدينة البيضاء.

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بالتالي:

الحدود البشرية: معلمي تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة(إعاقة التوحد- الإعاقة السمعية والإعاقة البصرية- والإعاقة العقلية) بمدينة البيضاء

الحدود الزمنية: عام الجامعي 2018- 2019.

الحدود المكانية: مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة البيضاء.

الوسائل الإحصائية: استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة للدراسة باستخدام الحقيبة الإحصائية

Spss.الاجتماعية

الدراسات السابقة:

- **دراسة الوابلي (1995):** هدفت هذه الدراسة إلي تحديد مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم العام علي مستوى التكرار و الشدة في الإبعاد التالية: الإجهاد الانفعالي ، وتبلد المشاعر نحو التلاميذ، والشعور بنقص الانجاز، وتكونت العينة من (457) معلما و معلمة طبق عليهم مقياس ماسلاش المعرب **وكانت أهم النتائج** هي تعرض معلمي التعليم العام لظاهرة الاحتراق النفسي بدرجة متوسطة علي التكرار و الشدة في بعدي الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر نحو التلاميذ ، وبدرجة عالية في نقص الشعور بالإنجاز علي مستوى التكرار و الشدة، كما توصلت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث علي مستوى التكرار و الشدة في بعد الإجهاد الانفعالي ، وعلى مستوى الشدة في بعد نقص الشعور بالإنجاز، بالإضافة إلي وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين الذكور و الإناث علي مستوى التكرار والشدة في تبلد المشاعر نحو التلاميذ، على مستوى التكرار في بعد نقص الشعور.
- **دراسة مقابلة (1996):** هدفها التعرف علي العلاقة بين مركز الضبط والاحتراق النفسي لدي عينة من المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (309)مُعلم ومعلمة (199 ذكوراً ،110إناثاً) تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (24) مدرسة في تخصصات مختلفة ، وكانت مؤهلاتهم العلمية تتراوح بين دبلوم متوسط، وبكالوريوس، و ماجستير وكانت سنوات الخبرة تتراوح (من سنة إلي 16سنة فأكثر)، وقد طبق علي عينه مقياس **روتر** لقياس **مركز الضبط**، ومقياس **ماسلاش**

للاحتراق النفسي لدى المعلمين، **وتوصلت الدراسة إلي** وجود فروق دلالة إحصائية بين مستويات الخبرة المختلفة في **الاحتراق النفسي، لصالح سنوات الخبرة الأقل من 5 سنوات في** بعد الإجهاد والدرجة الكلية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي المؤهلات المختلفة في الاحتراق النفسي لصالح الحاصلات علي الثانوية العامة في بعد الإجهاد الانفعالي و **القص الشعور بالانجاز و الدرجة** الكلية، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي تبعا لنوع الإعاقة.

- **دراسة السوطاوي(1997):** هدفت الدراسة إلي التعرف علي مستوي الاحتراق النفسي لدي عينة من العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة بالمملكة العربية السعودية ، وعلاقته ببعض المتغيرات (**التخصص، نمط الخدمة ، سنوات الخبرة، نوع الإعاقة**) وتكونت عينة الدراسة من**(80)** معلماً في معاهد و مراكز التربية الخاصة التابعة لوزارة المعارف، و استخدمت الدراسة مقياس **ماسلاش** للاحتراق النفسي لدى العاملين في مجال الإنسانية و الاجتماعية، **توصلت الدراسة إلي النتائج وجود مستوى معتدل من الاحتراق النفسي في بعدي نقص الشعور** بالانجاز والإجهاد وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتخصصين في التربية الخاصة وغير المتخصصين في بعد الإجهاد الانفعالي لصالح المتخصصين، بالإضافة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الإجهاد الانفعالي لصالح سنوات الخبرة أقل الذين كانوا أكثر الفئات احتراقاً من غيرهم، كما أظهرت نتائج الدراسة أن فئة المعلمين العاملين مع الإعاقات العقلية أكثر تعريضا للإجهاد الانفعالي مقارنة بزملائهم العاملين مع فئات الإعاقات الأخرى.

- **دراسة عطية، و العيسوي (2004):** هدفت الدراسة إلي التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة قطر، وعلاقته ببعض المتغيرات (الجنسية ، السن ، الحالة الاجتماعية ، المؤهل الدراسي،**سنوات الخبرة، نوع الإعاقة**) وتكونت عينة الدراسة من (138) **من** العاملات مع ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة قطر (قطريات وغير قطريات) واستخدمت الدراسة مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي لدى العاملين في مجال الخدمات الإنسانية و الاجتماعية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلي وجود مستوى معتدل من الاحتراق النفسي لدى العاملات مع ذوي الاحتياجات **الخاصة بدولة قطر كما توصلت** الدراسة إلي وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين القطريات وغير القطريات في الاحتراق النفسي في بُعد النقص الشعور بالانجاز والدرجة الكلية لصالح القطريات، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات العمرية المختلفة **في الاحتراق النفسي ، لصالح الفئة** العمرية الأقل من 30 سنة بالإضافة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتزوجات وغير **المتزوجات في الاحتراق النفسي** ، في بُعد نقص الشعور بالإنجاز والإجهاد والدرجة الكلية لصالح غير المتزوجات

دراسة حامد(2005): هدفت الدراسة إلى التعرَف على مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة المعوقين عقليا في اليمن، وفيما إذا كانت هناك فروقٌ في هذه المصادر تعزى إلى متغيرات (جنس المعلم، ومؤهله العلمي، وسنوات خبرة، ودرجة إعاقة الطالب) وتكونت عينة **الدراسة من** (42) معلما، وهم من **استجابوا لأداة الدراسة من مجتمع الدراسة الكلي وقد أشارت نتائج** إلي أن مصادر الاحتراق النفسي لدي معلمي المعوقين عقلياً كانت في خصائص الطالب، وظروف العمل، بينما لم يظهر مستوي يمكن اعتباره مصدراً للاحتراق النفسي علي بعِدي الخصائص الشخصية للمعلم ، والإدارة والزملاء، كما أشارت نتائج الدراسة إلي أنه لا توجد فروق في مصادر الاحتراق النفسي تعزى إلي متغيرات الجنس، المؤهل العلمي للمعلم وكذلك أشارت نتائج إلي عدم وجود فروق في مصادر الاحتراق النفسي تعزي إلي متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخصائص الشخصية للمعلم الإدارة والزملاء، بينما وُجدت **وسنوات خبرة،** فروق في مصادر الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير درجة إعِاقة الطلبة، حيث ازدادت مصادر الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية الشديدة، وذلك على كل من بعد ظروف

العمل، وخصائص الطلبة، والإدارة والزملاء، ولم تظهر فروق في مصادر الاحتراق النفسي تعزى إلى متغير درجة إعاقة الطلبة بالنسبة لبعد الخصائص الشخصية للمعلم.

دراسة يحيى(2007): هدفت الدارسة إلى التعرف على مستوى الشعور بالاحتراق النفسي لدى معلمات الصفوف التربية الخاصة وكذلك التعرف على الفروق في مستوى الشعور بالاحتراق النفسي، وقد شملت العينة علي (48) معلمة موزعات علي المدارس الابتدائية تبعاً للمتغيرات الآتية(المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، الحالة الاجتماعية)، واستخدام مقياس شرينك (1996)الاحتراق النفسي ترجمة القيروتي وعبد الفتاح(1998)، **وقد أسفرت نتائج الدرلسة عن وجود مستوى من للشعور بالاحتراق النفسي لدى معلمات الصفوف الخاصة** بلغ (38.93) درجة ولكنه لم يكن دالةً إحصائيا و مقاربة للمتوسط الفرضي للمقياس البالغ(96) درجة ولكن لم يكن دالةً إحصائيا كما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة معنوية في متغيرات المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخدمة، الحالة الاجتماعية عند مستوي دلالة(0.05%) ودرجة حرية (45) وقد تعكس هذه النتائج حالة من الميل أو الاتجاه الايجابي لدى المعلمات للعمل مع التلاميذ من ذوي الفئات الخاصة.

- دراسة الظفري، و القريوتي (2009): هدفت الدراسة إلي التعرف علي مستويات الاحتراق النفسي لدي معلمات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بسلطنة عمان، ومدى اختلاف هذه المستويات بناء على التخصص، والمؤهل الدراسي، والحالة الاجتماعية، **بالإضافة إلي كشف عن العلاقة** بين الاحتراق النفسي وكل من الخبرة التدريسية والدورات التدريبية للمعلمات و المستويات الاقتصادية لطلاب المدرسة وقد تكونت عينة من (200) **معلمة من المعلمات الحلقة الأولى من** التعليم الأساسي بسلطنة عمان، واستخدام الباحثان مقياس ماسلاش الاحتراق **النفسي** Maslach) (1981 **بأبعاده الثلاثة** (الإجهاد الانفعالي ، **وتبلد للشعور ، ونقص للشعور بالإنجاز) وقد أشارت النتائج** إلي وجود مستوى منخفض من الاحتراق النفسي لدى عينة الدراسة ، وإن مستويات الاحتراق اختلفت بالاختلاف التخصص لصالح التخصصات العلمية و المؤهل الدراسي لصالح حملة البكالوريوس مقارنة بحمله الدبلوم العالي، كما **أشارت نتائج الدرلسة إلي عدم وجود فروق** دالة إحصائيا تعزى للحالة الاجتماعية للمعلمة، كما أشارت النتائج إلي أن أبعاد الاحتراق النفسي **لدى المعلمات ترتفع كلما انخفض المستوى الاقتصادي لطلاب المدرسة، بالإضافة إلي عدم** وجود علاقة ذات دلالة إحصائية لمعظم أبعاد الاحتراق بالخبرة التدريسية والدورات التدريبية.

دراسة بالحاج (2015): هدفت إلي التعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية العاملات بمراكز التربية الخاصة بمدينة امدرمان وعلاقته ببعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدام استبيان البيانات الأولية و مقياس **(ملسلاش)** للاحتراق النفسي وبلغ حجم العينة (100) معلمة، وقد استخدام الأساليب الإحصائية لمعرفة إذا كان هناك فروق في مستويات الاحتراق النفسي ترجع إلى اختلاف (التخصص الأكاديمي، ودرجة الإعاقة للتلميذ) **وقد توصلت الدرلسة لعدد من النتائج** أهمها أن درجات الاحتراق النفسي لمعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية العاملات بمراكز التربية الخاصة بمدينة أمدرمان منخفضة في بعدي الإجهاد الانفعالي ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي، وبصورة مرتفعة في بعد تبلد المشاعر تجاه التلاميذ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الإجهاد الانفعالي وتبلد المشاعر والدرجة الكلية للاحتراق النفسي تبعاً للتخصص الأكاديمي، وكما كانت هنالك فروق في درجات الاحتراق النفسي بين بكالوريوس الاجتماع و بكالوريوس التربية كانت لصالح بكالوريوس التربية، و وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين عمر معلمة التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية **و بعد نقص للشعور بالإنجاز للشخصي، أي كلما كانت المعلمة أكبر عمراًشعرت بنقص الإنجاز للشخصي.**

تعقيب علي الدراسات السابقة :

ومن خلال العرض السابق للدراسات السابقة، والتي كانت جميعها تهدف إلى التعرف علي مستوي الاحتراق النفسي لدي عينة من معلمي ذوي القدرات الخاصة، و بختلف متغيرات كل دراسة وقد اتفقت جميعها علي نوع الأداة المستخدمة لجمع البيانات وهي مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي ماعدا دراسة (يحيى، 2007) فقد استخدمت مقياس شرينك(1996)، وقد تراوح حجم العينة في دراسات السابقة مابين(42 الي 457)، وفي الدراسة الحالية فقد بلغ(100) معلم ومعلمة، أما فيما يتعلق بنتائج الدراسات السابقة فقد أشارت جميعها الي وجود مستوي من الاحتراق النفسي لدي معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، منها من أشار إلي مستوي معتدل مثل دراسة (حامد،2005) ودراسة (الظفري، والقريوتي ،2009)، وكذلك دراسة (السرطاوي،1997) ، بينما دراسة (بالحاج، 2015) فقد أشارت إلي عدم وجود احتراق النفسي لدي معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وقد اتفقت نتائج دراسة (بالحاج، 2015) مع نتائج الدراسة الحالية سواء كان في حجم العينة أو الأداة المستخدمة وكذلك في نتائج، أما فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة كما أشارت نتائج دراسة(يحيى،2007) ودراسة (عطية و العيسوي، 2004)، إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح غير المتزوجين، وهذا ما يختلف مع نتائج الفرض الرابع في الدراسة الحالية حيث أشارت الدراسة الحالية الي عدم وجود فروق بين أفراد العينة في الاحتراق النفسي وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية وهذا الفرض يتفق مع نتائج دراسة (الظفري، والقريوتي،2009) كما أشارت نتائج دراسة(مقابلة،1996) ودراسة (الوابلي، 1995) ودراسة (حامد،2005)، إلي عدم وجود فروق بين الجنسين في الاحتراق النفسي ومنها وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية، أما فيما يتعلق بمتغير نوع الإعاقة فقد اتفقت نتائج الدراسات السابقة إلي عدم وجود فروق بين إفراد العينة وفقا لمتغير نوع الإعاقة ، ماعدا دراسة (حامد،2005) ودراسة(السرطاوي، 1997) فقد أشارت إلي وجود فروق تعزي لمتغير نوع الإعاقة لصالح الإعاقة الذهنية.

فروض الدراسة :

1-يوجد مستوي مرتفع من الاحتراق النفسي لدي أفراد العينة ككل.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الاحتراق النفسي وفقا لمتغير النوع.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الاحتراق النفسي وفقا لمتغير نوع الإعاقة .

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الاحتراق النفسي وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية.

- **منهج الدراسة :** يعتبر المنهج الوسيلة لتي يتبعها الباحث للوصول الي تحقيق أهدافه، وقد اعتمدت الباحثة في الدراسة علي منهج الوصفي وهو من أكثر المناهج انتشاراً وشيوعاً واستخدام من فالدراسات التربوية والنفسية بصفة خاصة، والاجتماعية بصفة عامة، وهو بذلك يركز علي ما هو كائن في وصفه وتفسيره للظاهرة موضوع الدراسة.

- **مجتمع الدراسة :** يشتمل مجتمع الدراسة علي معلمي ومعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة البيضاء البالغ عددهم(172) وجدول الآتية يوضح مجتمع الدراسة و تقسيم العينة.

- **عينة الدراسة :** لجمع معطيات الدراسة الحالية، تم توزيع 120 استمارة على 120 معلما ومعلمة العاملين بمدارس ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة البيضاء، والذين تم اختيارهم بطريقة مسحية وبعد الحصول على استجابات المعلمين تم استرجاع 100 استمارة فقط وفيما يلي توضيح توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الدراسة:

جدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً متغير النوع

المؤشرات الإحصائية العينة	العدد	النسبة المئوية
ذكور	31	%31
إناث	69	%69
المجموع	100	%100

جدول رقم (2)يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً متغير نوع الإعاقة

المؤشرات الإحصائية العينة	العدد	النسبة المئوية
القدرات الذهنية	35	%35
الصم وضعف السمع	33	%33
المكفوفين	2	%2
التوحد	30	%30
المجموع	100	%100

جدول رقم(3) يوضح توزيع إفراد العينة حسب الحالة الاجتماعية

المؤشرات الإحصائية العينة	العدد	النسبة المئوية
أعزب	48	%48
متزوج	26	%26
مطلق	15	%15
أرمل	11	%11
المجموع	100	%100

أدوات الدراسة: اعتمدت الباحثة علي مقياس ماسلاش للاحتراق **النفسي إعداد** (كرستينا **ملسلاش**)Maslach et Jackson **وصف المقياس:** وهو سلم اقتراحه كل من ماسلاش وجاكسون (1981) لمهن القطاع الصحي ومهن المساعدة(الأساتذة، المدرسين،الشرطة)يقيس أعراض الاحتراق النفسي، ويتكون هذا المقياس من (22**بندا**) يسمح بعرض المستويات الثلاثة للاحتراق النفسي وتتمثل هذه المستويات فيمايلي:

– **الإنهاك الانفعالي:** يقيس المشاعر الانفعالية والإنهاك في العمل ويتضمن البنود التالية هي: (1-2-3-6-8-13-14-15-20).

- **تبلد المشاعر:** ويقيس المشاعر السلبية تجاه الزملاء والمرضي، ويضم البنود الاتية: (5-10-11-15-22).

- **تدني الشعور بالإنجاز:** ويقيس الرغبة في النجاح والإنجاز الشخصي للمرض في عمله ويشمل البنود التالية: (7-4-9-12-17-18-19-21).

وقد تم بناء بنود المقياس علي شكل عبارات تسأل عن شعور الفرد نحو مهنته، بحيث يجيب الفرد **حسب سلم متدرج من** (6) **احتمالات تتراوح من** (1)(حيث يحدث الشعور قليلا في السنة) **الي** غاية درجة(6) (حيث يحدث الشعور يومياً).

كيفية تطبيق المقياس:

علي المفحوص أن يجيب علي كل بند بالتعبير عن شدة ردود أفعاله، وقد استخدمت أرقام تتراوح مابين(1-6)**لتدل علي** درجة هذه الشدة حيث توزع كالآتي:

نقطة واحدة يحدث قليلا في السنة.

نقطتين ـــــــــــــــــــــــــــــ يحدث مرة واحدة في الشهر أو أقل.

ثلاث نقاط ـــــــــــــــــــــــــــــ يحدث بعض الأحيان في الشهر.

أربع نقاط ـــ يحدث مرة في الأسبوع.
خمس نقاط ـــ يحدث بعض الأحيان في الأسبوع.
ست نقاط ـــ يحدث يومياً.

فإن الإفراد الذين يتحصلون علي درجات مرتفعة علي كل Maslach وفقا لمقياس ماسلاش من الإنهاك الانفعالي وتبلد المشاعر، ودرجات منخفضة علي بعد تدني الشعور بالإنجاز، يعانون من ظاهرة الاحتراق النفسي.

والفرد حسب هذا المقياس لا يصنف علي أساس أنه يعاني من الاحتراق النفسي، ولكن يصنف علي أساس أن درجة الاحتراق عنده تتراوح مابين مرتفعة أو معتدلة أو منخفضة، مثلما هو موضح في الجدول:

جدول رقم(4) يوضح تصنيف درجات مقياس ماسلاش حسب مستويات الاحتراق النفسي

الإبعاد	منخفض	معتدل	عالي
الإجهاد الانفعالي	30 فما فوق	18- 29	017-
تبلد المشاعر	12 فما فوق	6-11	0-5
تدني الشعور الإنجاز	0-33	34-39	40 فما فوق

فمن أجل الحصول علي شدة الاحتراق النفسي يتم جمع إجابات كل مستوي علي حدة وهذا من أجل الوصول إلي درجة، وشدة كل بعد من الأبعاد الثلاثة ثم وفقاً لما هو مبين في الجدول أعلاه يتم استخلاص شدة الاحتراق النفسي بحيث أن:

الاحتراق النفسي المرتفع بالشدة = مستوي إنهاك انفعالي مرتفع (30 فما فوق)، ومستوي تبلد لمشاعر مرتفع (12 فما فوق)، ومستوى تدني الشعور بالإنجاز مرتفع(0-30).

- الاحتراق النفسي معتدل الشدة = مستوي الإنهاك الانفعالي معتدل(19-29)، ومستوي تبلد الشعور معتدل(6-11)، ومستوي تدني الشعور بالإنجاز معتدل(34-39).

الاحتراق لنفسي المنخفض الشدة= مستوي الإنهاك الانفعالي منخفض(0- 70)، ومستوي تبلد لمشاعر منخفض(0-5) ومستوى تدني الشعور بالإنجاز منخفض (40 فما فوق))

). Maslach and Jackson:1981,99 (

الخصائص السيكومترية للمقياس:

علي عينة من المقياس Maslach and Jackson(1986)لقدطبق كل من تتكون من 1316 مهنياً من القطاع الاجتماعي فتحصلت علي معاملات تناسق الداخلي بالنسبة للسلالم التحتية كالآتي:

الانهاك الانفعالي: α= 0.90
نقص تبلد المشاعر:α= 0.79
تدني الشعور بالإنجازα= 0.71

وقد كانت معاملات الثبات عن طريق تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين إلي أربعة أسابيع علي المستويات الثلاثة للمقياس كالآتي:

الإنهاك الانفعالي:α= 0.82
نقص تبلد المشاعرα=0.60
تدني الشعور بالإنجازα= 0.80

كما كانت معلومات الثبات الزمني بالنسبة للمستويات الثلاثة للمقياس علي الترتيب 0.61، 0.56، 0.59، بعد مرورسنة،

مقياس الاحتراق النفسي علي عينة من الممرضين يتراوح (2000)Erik Falkumوقدطبق

عددهم (1476)ممرضاً وممرضة من جنسية أجنبية فكان نسبة الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تتراوح بين(0.96 و 0.61)، أما بالنسبة للصدق التناسقي فقد أظهر المقياس ارتباطات جيدة مع المقياس بلغت (0.70)

تطبيق الأدوات في الدراسة الحالية: تم تطبيق مقياس الاحتراق النفسي على العينة الدراسة وهم معلمو ومعلمات ذوي الاحتياجات الخاصة بمدينة البيضاء (مدرسة الإشراقة للقدرات الذهنية و مدرسة الصم وضعاف السمع و مركز التوحد و مدرسة المكفوفين الأهلية بمدينة البيضاء وذلك (في 1 إلي 15- 3-2019)حيث تم توزيع (120) استبياناً، وتم استرجاع (100) فقط حيث أن بعض الاستبيانات لم تؤخذ بعين الاعتبار وذلك لكونها ناقصة من حيث الإجابات، أو لم يتم فيه تحديد النوع أو الحالة الاجتماعية، ويتكون المقياس من (22بندا) يسمح بعرض المستويات الثلاثة للاحتراق النفسي وتتمثل هذه المستويات فيما يلي:

جدول رقم(5) يوضح توزيع عبارات استبيان الاحتراق النفسي

مستويات الاحتراق النفسي	عدد الفقرات
الإنهاك الانفعالي	20-15-14-13-8-6-3-2-1
تبلد المشاعر	22-15-11-10-5
تدني الشعور بالإنجاز	21-19-18-17-12-9-4-7

خصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

أولاً: الصدق:

- **صدق المحكمين:** وقد تم التوصل إليها وذلك بغرض فقرات المقياس وتعليماته على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال التخصص وقد بلغ عددهم (6) من المحكمين بقسم التربية الخاصة وفي ضوء آرائهم وتعليماتهم تم تعديل في بعض الفقرات وحذف بعض الفقرات نظرا لكونها مكررة وتم الإبقاء على اغلب الفقرات التي بلغ نسبة الاتفاق عليه(80%) كحد ادني لقبول الفقرات وهي قيمة مرتفعة تدل على مصداقية الفقرات وبذلك

- **صدق معامل الاتساق الداخلي:** تعتمد طريقة صدق الاتساق الداخلي على حساب معاملات الارتباط بين درجات فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، مما يكشف عن مدى تجانس محتوى الاختبار، توفر لنا المقاييس المتجانسة أدلة ذات علاقة بصدق التكوين الفرضي(صدق المفهوم) والذي تقيسه لأنها تصف السمة أو السمات التي يقيسها الاختبار(**أبو علام، 2001**). وتشير (**لستازي**) إلي أن الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية دليل على صدق الفقرات ككل وهو معيار للاتساق الداخلي (**الخطيب، 2013**).

جدول رقم(6) يوضح معاملات صدق معامل الاتساق الداخلي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.074	8	.325**	15	.265**
2	.392**	9	.381**	16	.306**
3	.475**	10	.230*	17	.324**
4	.122	11	.065	18	.225**
5	.122	12	.124	19	.376**
6	.346**	13	.182	20	.268**
7	.278**	14	.309**	21	.193
22	.276**				

0.01* 0.05**

ثبات المقياس: استخرج الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وقد بلغ (0.75) ويعتبر ثبات مرتفع
الأساليب الإحصائية في الدراسة: تم استخدم حزمة من الوسائل الإحصائية لتحليل بيانات الدراسة بواسطة برنامج (Spss) ويمكننا تلخيص ذلك في النقاط التالية:
1- اختبار T.test لدلالة لقياس دلالة فروق المتوسطات غير المرتبطة والمرتبطة للعينات المتساوية وغير المتساوية.
2- اختبار التحليل التباين الأحادي One Way Anovaيستخدم لاختبار الفروقات المعنوية بين المتوسطات لعينتين أو أكثر، وهنالك عدة انواع من اختبار تحليل التباين يتم اختيار المناسب منها حسب المتغيرات المستقلة.

الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرض الأول: وينص على (وجود مستوي مرتفع من الاحتراق النفسي لدي معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة).

الجدول(7) مستوي الاحتراق النفسي

عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي
100	66.40	9.63	77

المتوسط الفرضي= (مجموع أوزان البدائل× عدد الفقرات)/ عدد البدائل *

ومن خلال نتائج المبينة بالجدول نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري أي بمعني عدم وجود مستوي مرتفع من الاحتراق النفسي لدي معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، ونلاحظ أن نتائج هذا الفرض تتفق مع نتائج **دراسة(الوابلي،1995) و دراسة (بالحاج،2015) التي أشارت** نتائجها إلي عدم وجود مستوي من الاحتراق النفسي لدي معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة بينما **تختلف مع نتائج دراسة**(يحيى، 2007) **والتي أشارت الي وجود مستوي مرتفع من الاحتراق** النفسي لدي عينتها وربما يرجع الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية ودراسة (يحيى،2007) **إلي اختلاف في الأداة المستخدمة**.بينما باقي الدراسات السابقة فقد أشارت الي وجود مستوى منخفض أو معتدل لا يذكر من الاحتراق النفسي في عينتها، يمكن إرجاع نتيجة الفرض السابق الي كون أن معلمي بمدينة البيضاء تتوفر لديهم كل السبل المساعدة من الجهات المسئولة عنهم مما يقلل عليهم الضغوط والاحتراق النفسي ويهيئ لهم بيئة تعليمية مناسبة تمتاز بالاستقرار والأمن **النفسي**.

الفرض الثاني: و ينص علي أنه(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي لدي معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وفقا لمتغير النوع). وللتــأكد من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار لدراسة الفروق بين أفراد العينة بحسب النوع T.test

والجدول (8) يوضح الفروق بين أفراد العينة وفقا للنوع

النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	Tقيمة	مستوي دلالة	الدلالة
ذكور	31	66.35	10.04	0.031-	0.804	غير دالة
إناث	69	66.42	9.51			

ومن خلال الجدول السابق نلاحظ عدم وجود فروق بين أفراد العينة في الاحتراق النفسي وفقا لمتغير النوع، وبذلك نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري، أي بمعني لا توجد فروق بين أفراد العينة في الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير النوع ونجد أن هذه الدراسة تتفق مع دراسة (حامد،2005)، **ودراسة(مقابلة،1996)** والتي أشارت نتائجها الي عدم وجود فروق في الاحتراق النفسي بين أفراد العينة وفقا لمتغير النوع، وتختلف مع باقي الدراسات التي أشارت الي وجود فروق وفقا لمتغير النوع، ومن الممكن تفسير نتائج هذه الفرض الي قلة عدد الذكور في

العينة أو لكون معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يتلقون الدعم النفسي والمعنوي من المجتمع وهذا ماقلل نسبة الاحتراق النفسي لديهم سواء كانوا ذكوراً أو إناثا.

الفرض الثالث: وينص على أنه(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وفقا لمتغير نوع الإعاقة). وللتأكد من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار التحليل التباين الأحادي ، One Way Anova

والجدول (9) يوضح الفروق بين إفراد العينة وفقا لنوع الإعاقة

الإعاقة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
العقلية	35	68.82	7.40
السمعية	33	65.36	7.39
البصرية	2	66.50	10.60
التوحد	30	64.70	13.30

التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	f	مستوي الدلالة
بين المجموعات	328.592	3	109.531	1.187	0.319
داخل المجموعات	8859.408	96	92.285		
المجموع	9188.000	99	92.285		

ومن خلال الجدول السابق نلاحظ عدم وجود فروق بين أفراد العينة في الاحتراق النفسي وفقا لمتغير نوع الإعاقة، وعليه نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري، أي بمعني لا توجد فروق بين أفراد العينة في الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير نوع الإعاقة، وبذلك نجد أن هذه الدراسة تختلف مع نتائج دراسة(السرطاوي، 1997) وكذلك دراسة (حامد، 2005) والتي أشارت نتائجهم إلى وجود فروق بين إفراد العينة تعزي لمتغير نوع الإعاقة لصالح معلمي الإعاقة الذهنية، أي بمعني معلمي الإعاقة الذهنية هم أكثر تعرضاً الاحتراق النفسي عن غيرهم من معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن الممكن تفسير الاختلاف بين نتائج الدراسة إلي عدد الطلاب والى شدة الإعاقة الذهنية وصعوبة التعامل مع هذه الفئة للانخفاض نسبة الذكاء لديهم بعكس الإعاقات الأخرى كالسمعية والبصرية والتوحد والذين يتميزون بمستوي متوسط أو فوق المتوسط للذكاء.

الفرض الرابع وينص على أنه:(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتراق النفسي لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية). وللتأكد من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار التحليل التباين الأحادي One Way Anova.

والجدول (10) يوضح الفروق بين أفراد العينة وفقا لمتغير الحالة لاجتماعية

الح الحالة الاجتما	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أعزب	48	65.35	7.40
متزوج	26	68.57	7.39
أرمل	15	68.60	10.60
مطلق	11	62.81	13.30

التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	f	مستوى الدلالة
بين المجموعات	389.438	3	129.813	1.416	0.243
داخل المجموعات	8798.562	96	91.652		
المجموع	9188.00	99			

ومن خلال الجدول السابق نلاحظ عدم وجود فروق بين أفراد العينة في الاحتراق النفسي وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية، وعليه نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري، أي بمعنى لا توجد فروق بين أفراد العينة في الاحتراق النفسي وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية وبذلك ونجد أن

هذه الدراسة تتفق مع دراسة (الظفري، والقريوتي،2009) ودراسة (يحيى، 2007) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين أفراد العينة في الاحتراق النفسي وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية، وهذا يعكس الاتجاه الموجب وميل المعلمين إلى العمل مع الفئات الخاصة، بينما تختلف مع نتائج دراسة(عطية، والعيسوي، 2004)والتي أشارت إلى وجود فروق بين أفراد العينة في الاحتراق النفسي وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية لصالح غير المزوجين وقد يرجع هذا الاختلاف إلى الظروف الاجتماعية والأسرية التي يواجهه المتزوجين وكثرة الضغوط لكونهم يتحملون مسؤولية أسرية بالإضافة إلى مسؤولية العمل مع ذوي القدرات الخاصة مما يستنزف منها الكثير من الجهد والوقت..

- توصيات ومقترحات :

- التوصيات:

- وضع استراتيجيات يمكن للمعلم أن يستخدمها للتخفيف من درجة الاحتراق النفسي إن وجد و وضع أهداف واقعية ومرنة يمكن الوصول إليها، وتنظيم العمل، والتنويع والابتكار في طرائق التدريس.

- التركيز على جوانب القوة لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلى معلم التربية الخاصة أن يتذكر دائماً أن عمله إنساني بالدرجة الأولى وأن يحتسب الأجر والثواب دائماً عند الله سبحانه وتعالى (إن الله لا يضيع أجر من أحسن عملا) ، كما أن الواجب الوطني يحتم على كل معلم تأدية الرسالة الإنسانية التي يقوم بها على أكمل وجه.

- المقترحات :

- مدي فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف من حدة الاحتراق النفسي لدي معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة.

- الاحتراق النفسي وعلاقته بالمساندة الاجتماعية لدي عينة من معلمي ذوى الاحتياجات الخاصة.

- الاحتراق النفسي لدي موظفي المصارف.

- الاحتراق النفسي لدي أولياء أمور أطفال التوحد.

المراجع :

1- أبوعلام، رجاء(2001): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية،دار النشر للجامعات، الطبعة(3)، القاهرة.

2- بالحاج، سلوى عبد الله (2015): الاحتراق النفسي لدي عينه من معلمات التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية العاملات بمراكز التربية الخاصة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

3- الحاج، أحمد سليمان(2010): الاحتراق النفسي وعلاقته بالمستوي الاجتماعي والاقتصادي لدي معلمي التربية الرياضية، كلية التربية بجامعة السودان، الخرطوم.

4- حامد، رنا نجيب(2005): مصادر الاحتراق النفسي لدي معلمي الطلابة المعوقين ذهنياً في اليمن، جامعة قطر، مجلة البحوث التربوية كلية التربية، المجلد (8) العدد(3).

5- الخرابشة، عمر،عربيات،أحمد(2005):الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم، مجلة جامعة أم القرى،المجلد السابع عشر،العدد الثاني.

6- الخطيب، جمال(2004): استراتيجيات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، الطبعة(2)، دار الفكر ، عمان، الأردن.

7- الخطيب، محمد الأمين(2013):القياس والتقويم التربوي، جامعة العلوم التكنولوجيا، الطبعة(2)، صنعاء.

8- الزيودي، محمد حمزة (2007):الاحتراق النفسي لدي معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق، المجلد (23) العدد الثاني.

9- السرطاوي، زيدان(1997): الاحتراق النفسي ومصادره لدى معلمي التربية الخاصة، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة

10- الشربيني، زكريا(2007): طفل خاص بين الإعاقات والمتلازمات، من حيث التعريف والتشخيص، الطبعة(1) دار الفكر العربي.

11- الظفري، سعيد، القريوتي، إبراهيم(2009): اتجاهات المدراء والمعلمين نحو الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام بسلطنة عمان، مجلة الدراسات لتربوية والنفسية ، مجلد(3)، العدد(1).

12- العتيبي، بندر(2005):الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في معاهد التربية الفكرية "**دراسة مقارنة**".مجلة كلية تربية عين،العدد 129،**الجزء الأول**.
13- عطية، أسماء، و طارق العيسوي(2004): **الاحتراق النفسي** لدي عينة من العاملات مع ذوي الاحتياجات **الخاصة، الكتاب السنوي في علم النفس، المجلد** (14) **العدد** (45).
14- **الفرح، عدنان**(2001): الاحتراق النفسي لدى العاملين مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في دولة قطر، بحث مقدم في ندوة الإرشاد النفسي والمهني من أجل نوعية أفضل لحياة الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة الدراسات الأردنية، العدد(2) **المجلد**(28).
15- القريوتي، إبراهيم أمين(2008): الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن، مجلة كلية لتربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد(23).
16- الكيلاني، كمال(1989): مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن، المجلة التربوية ، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد(5)، عدد (19).
17- مجموعة هولمز(1987): لتطوير التعليم وإعداد المعلمين بالولايات المتحدة، تقرير معلمو الغد مكتبة التربية لدول الخليج، الكويت.
18- مقابلة، نصر يوسف(1996): العلاقة بين مركز الضبط والاحتراق النفسي لدي عينة من المعلمين، مجلة **علم النفس، العدد**(39).
19- **الوابلي، سلمان** (1995):الاحتراق النفسي ومستوياته لدي معلمي التعليم العام بمدينة مكة المكرمة في ضوء مقياس (**ملسلاك**)المعرب، مركز البحوث التربوية، جامعة أم القري: **مكة المكرمة**.
20- يحيى، أياد محمد(2007): **الاحتراق النفسي لدى معلمات الصفوف الخاصة، جامعة الموصل** ، كلية التربية الأساسية، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد (5) ، **العدد** (2).

): Burnout The cost of Caring Engle wood Cliffs ,N.J :Prentice 121-Maslack ,Christina(198 Hall.

التفكير الإيجابي لدى طالبات كلية التربية الزاوية بجامعة الزاوية

إعداد
أ.مبروكة محمد أبوالقاسم أبوالقاسم

كلية التربية – جامعة الزاوية

مقدمـــة البحث :

يُعدّ التفكير الايجابي تحت مظلة علم النفس الايجابي، الذي يهتم بالفرد كونه كائن يحمل جوانب ايجابية وسلبية، وأن الخبرات التي يمر بها تشكل شخصيته، ومن خلالها تسعى لفهم انفعالاته الايجابية، ومعرفة كيف يمكن للفرد اكتساب المهارات التي تسهم في ممارسة المشاعر، بإيجابية، فالفرد يولد ولديه العديد من المشاعر الايجابية والسلبية التي تستثار من خلال المواقف خبرات الحياة، لذا وجب معرفة مصدر هذه الأفكار وتنميتها وتكوينها، ومعرفة نمو القدرات العقلية والمهارات الاجتماعية التي ترتبط بالتفكير الايجابي ارتباطاً وثيقاً بالنجاح في كل مجالات الحياة، والفرد كي يحقق النجاح ويعيش سعيداً ويحيي حياة متوازنة يجب أن يغير من نمط تفكيره وأسلوب حياته[1] ونظرته تجاه نفسه والآخرين والموقف التي تحدث له، والسعي الدائم إلى تطوير جميع جوانب حياته وقد أكد نخبة من العلماء والمختصين في مجال علم النفس الايجابي **دراسة مكامن القوة كافة**، ودراسة كل ما من شأنه وقاية البشر من الوقوع في براثن الاضطرابات السلوكية والنفسية، اضافة إلى دراسة كل العوامل الفردية الاجتماعية والمجتمعية التي تجعل الانسانية جديرة أن تعاش، والايجابية هي بداية الطريق للنجاح فحين يفكر الشخص ايجابياً فإنه في الواقع يبرمج عقله ليفكر ايجابياً والتفكير الايجابي يؤدي إلى الأعمال الايجابية في معظم شؤون الحياة[2].

وعليه أصبح من الضروري القيام بهذا البحث لغرض التعرف على التفكير الإيجابي لدى طالبات المرحلة الجامعية لما له من أهمية كبيرة في تطوير جميع جوانب حياتهن العلمية والاجتماعية ومجابهة المشكلات التي تعترضهن باستخدام الإيجابية في التفكير.

مشكلة البحث:

تنبع مشكلة البحث من خلال الاطلاع على العديد من التوصيات والمقترحات والنتائج التي أكدت عليها العديد من البحوث والدراسات السابقة حول أهمية الاهتمام بالتفكير الإيجابي، لما له من أهمية كبيرة في بناء شخصية الفرد، وتنمية بعض الخصائص والسمات العلمية والاجتماعية والتي تدعم الثقة بالنفس، وتقبل الذات والقدرة على مواجهة المشكلات ، والتخطيط للمستقبل، واتخاذ القرارات الصائبة وتحمل المسؤولية، كما يساعد ذلك للوصول إلى تحقيق السعادة والرضا عن النفس والحياة بصفة عامة،وحياة الطالبات داخل المؤسسات التعليمية بمختلف تخصصاتها ومجالاتها ، وكليات التربية بصورة خاصة ، وذلك نظراً لدور التربوي الكبير في إعداد معلمات المستقبل ، وهذا ما أكدته دراسة (القريشي، 2012)[3] **ودراسة** (علة وأبوزاد، 2016)[4] **ودراسة** (قلسم، 2014)[5]**ودراسة** (بشير ومعمرية، 2011)[6] **ودراسة** (**الموسوي**، 2016)[7]ودراسة (**العمري**، 2014)[8]، **ودراسة** (خريشة، 2001)[9]، على الاهتمام بالتفكير

الإيجابي لما له من أهمية في تشكيل حياة الأفراد داخل المجتمع بصفة عامة وتوجيهها وحل الكثير من المشكلات التي تعترض حياتهم وخاصة أثناء تواجدهم بمدارس التعليم على مختلف مستوياتهم العلمية.

يعتبر التفكير الايجابي بصفة عامة أداة لرؤية الجانب الايجابي من الأشياء بدلاً من الجانب السلبي، وهو الميل الذي يجعل العقل يتقبل الأفكار والصور والكلمات التي تبسط كل ما هو معقد بحيث يتوقع الفرد نتائج ايجابية تؤدي إلى النجاح فيما يريد أو يفكر فيه في المستقبل أو الحاضر[10].

وعليه تسعى الباحثة من خلال البحث الحالي إلى معرفة مستوى التفكير الايجابي وأوليات أبعاده، من خلال التساؤل الرئيس التالي/ ما التفكير الايجابي لدى طالبات كلية التربية الزاوية بجامعة الزاوية؟ ومن خلال هذا التساؤل الرئيس تنبثق التساؤلات التالية:

- ما مستوى التفكير الايجابي لدى طالبات كلية التربية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في التفكير الإيجابي حسب متغير التخصص؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في التفكير الإيجابي حسب متغير المؤهل العلمي؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في الآتي:

- يستمد هذا البحث أهميته في كونه يهتم بفئة مهمة في المجتمع وهي طالبات الجامعة لغرض الوقوف على مستوى التفكير الإيجابي لديهن ومعرفة أهم أبعاده، ليساعدهن على استثمار عقولهن ومشاعرهن ، واكتشاف قواه الكامنة لتغيير الإيجابي ورضا عن الحياة.
- يسهم التفكير الإيجابي في إيجاد الشخصية السوية المتوافقة التي تتمتع بمظاهر سلوكية إيجابية مثل الراحة النفسية والطمأنينة والكفاية في العمل ومستوى الطموح والثقة في النفس والإدراك الواقعي للقدرات كل حسب تخصصه والإدراك الاجتماعي والتكيف مع الحياة داخل الحرم الجامعي وخارجه.
- قد تساعد نتائج البحث الحالي المؤسسات التعليمية والجامعات وكلية التربية خاصة إلى إكساب الطلبات التفكير الإيجابي ومهاراته لتحسين إدراكهن لمعنى الحياة، وشعورهن بالتفاؤل والسعادة والنجاح وذلك خلال مقياس التفكير الإيجابي.

أهداف البحث:

1- التعرف على مستوى التفكير الإيجابي لدى طلبات كلية التربية الزاوية – جامعة الزاوية.
2- الكشف عن الفروق بين طالبات كلية التربية في التفكير الإيجابي وأبعاده حسب متغير التخصص.
3- معرفة الفروق بين طالبات كلية التربية في التفكير الإيجابي وأبعاده حسب متغير المؤهل العلمي.

حدود البحث:

يقتصر حدود البحث الحالي على طالبات كلية التربية الزاوية بمختلف التخصصات العلمية والأدبية التابعة لكلية التربية بالزاوية للجامعة الزاوية للعام الدراسي 2018-2019م.

مصطلحات البحث:

التفكير الإيجابي يعرفه (مجيلان، العنزي، 2007)[11]، هو ذلك التفكير الذي يمثل الأنشطة والأساليب التي يستعملها الفرد لمعالجة المشكلات باستعمال قناعات عقلية بناءة وباستعمال استراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير، ولتدعيم ثقة الفرد في النجاح من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاعلي.

كما عرفه (الحجازي، 2011)[12] بأنه نواة الاقتدار المعرفي في التعامل الفاعل مع قضايا الحياة ومشكلاتها، والتغلب على دحنها وشدائدها.

ويعرف التفكير الإيجابي إجرائياً: بأنه الدرجة الكلية التي ستتحصل عليها طالبات كلية التربية في الإجابة على فقرات مقياس التفكير الإيجابي والذي أعدته الباحثة.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

في هذا الجانب وصف لأهم النقاط التي تم التطرق إليها لطرح مفهوم التفكير الإيجابي وتحديد أهم الدراسات العربية والأجنبية التي درست هذا الموضوع وهي علي النحو التالي:

التفكير الإيجابي لغويا:

من الناحية اللغوية حسب (**ابن منظور**، 1300)[13] (**فكر**) الفكر والفكر إعمال الخاطر في الشيء قال سيبويه ولا يجمع الفكر ولا العلم ولا النظر قال وقد حكى ابن دريد في جمعة أفكارة والفكرة كالفكر وقد فكر في الشيء قوله « **وقد فكرفي الشيء إلخ** » بابه ضرب كما في المصباح وأفكر فيه وتفكر بمعنى ورجل فكير مثال فيق، وفيكر كثير الفكر الأخيرة عن كراع الليث الفكر اسم التفكير.

ومن العرب من يقول الفكر الفكرة والفكري على فعلي اسم وهي قليلة الجوهري، الفكر التأمل والاسم الفكر والفكرة والمصدر الفكر بالفتح، قال يعقوب يقال ليس لي في هذا الأمر فكر أي ليس لي فيه حاجة قال والفتح فيه أفصح من الكسر، أما في (المعجم الوسيط)جاء مفهوم التفكير من الفعل فكر - **فكرفي الأمر - فكرا** : إستخدم العقل فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى المجهول.

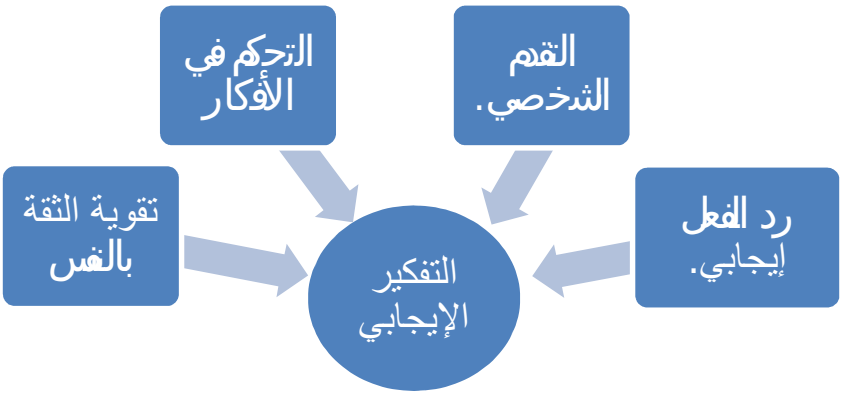
- (**فكرفي الأمر**): مبالغة في فكر وهو أشيع في الاستعمال من فكر وفي المشكلة أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حلها فهو مفكر[14].

التفكير الإيجابي اصطلاحا:The Positive Thinking

لقد استخدم الباحثون أوصافا متعددة للتمييز بين نوع وآخر من تعريفات التفكير، وربما كان تعدد أوصاف التفكير وتسمياته أحد الشواهد على مدى اهتمام الباحثين بدراسة موضوع التفكير، **حيث يعرف**- بأنه سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ لعرض مثير يتم استقباله عن طريق واحدة من الحواس الخمسة أو أكثر بحثا عن معنى في الموقف أو الخبرة. [15]

يعرف (إبراهيم، 2006)[16] التفكير الإيجابي بأنه توقع النجاح في القدرة على معالجة المشكلات بتوجيه من قناعات عقلية بناءة، وباستخدام استراتيجيات القيادة الآتية والتي تزيد من إمداد الفرد بثقته في أدائه وسيطرته وإدارته لعمليات التفكير لديه، **وكما عرف أيضاً** بأنه فن التعامل بما هو متاح من أدوات وقدرات ووسائل للحصول على أفضل النتائج، وطريقة التفكير هي إحدى خيارات الحياة والشخص السعيد هو من يمتلك مجموعة من طرق التفكير تمكنه من التعامل بشكل أمثل مع مصاعب ومواقف الحياة المختلفة[17].

من خلال التعاريف السابقة اللغوية منها والاصطلاحية، نلمس أنه من الممكن لأي إنسان أن يكون ايجابيا في الظروف العادية، ولكن القوة الحقيقية تظهر عندما يواجه الفرد تحديات الحياة، فالتفكير الإيجابي عبارة عن إدراكات دقيقة من الفرد نحو نفسه ونحو الآخرين ونحو المستقبل، أي هو مجمل ردود الفعل تجاه مواقف مختلفة من الحياة، حيث تظهر الكفاءة في الانجاز واكتساب الخبرات الجديدة والاستمتاع بالحياة مع نفسه ومع الآخرين، وهو يساعد على تقوية الثقة بالنفس حسب المخطط التالي:



مخطط يوضح أهمية التفكير الإيجابي

نلاحظ من خلال الشكل أعلاه أن أهمية التفكير الإيجابي تتجسد في أربع نقط هي: تقوية الثقة بالنفس، تليها تحكم الطالب في أفكاره ومن خلال التقدم والتطور الشخصي، من ثم ردة فعله الإيجابية تجاه مواقف الحياة والمستقبل، وهذا يتوافق مع المنظور المعرفي.

حيث يشمل التفكير الإيجابي إصدار الأحكام الإيجابية، وعلى الفرد أن يدعم من تفاؤله وأن يكون جهده متكاملا وفيه إحساس بالمسؤولية ويرتكز التفكير على الاستكشاف، وانتظار الفوائد وعلى التقييم الإيجابي ويرتكز أيضا على حل المشكلات، أو إدخال تحسينات وفي كل حالة يتم تصميم الاقتراح، لإحداث تغيير إيجابي، فعندما يقوم التفكير الإيجابي بتحويل تفكير الفرد للتوصل إلى اقتراح يكون من السهل التوصل إلى ذلك، وهكذا فان التفكير الإيجابي يهتم بالإقتراحات التوالدية وبتقسيم الاقتراحات الإيجابية[18]. وهذا يعني أن علم النفس الإيجابي يعمل **على اكتشاف المبادئ والنواحي** الإيجابية والقدرات والسمات والمهارات الإيجابية في شخصية الفرد، بمعنى البحث الدقيق عن مناطق القوة والتمييز في شخصية الفرد وتنميتها والتأكيد عليها والتمكين والتمهيد لنموها ورعايتها، حتى تصبح بمثابة التحصين ضد ما قد يتعرض له الفرد من تهديدات وإحباطات، في سياق حياته اليومية[19].

يذكر (Seligman 2005) أن تاريخ علم النفس مليء بالأدلة العلمية التي تشير إلى الاهتمام بكل ماهو سلبي في الشخصية الإنسانية، والى قلة الاهتمام بما هو ايجابي فيها، وما ينبغي أن تكون عليه من كفاءة وإيجابية، وعلى سبيل المثال: **إذا تأملنا** إجراءات العلاج المعرفي سنجد أنها تعلم

المريض النفسي كيفية تنفيذ الأفكار الآلية ودحضها، ولكنها لا تنمي لديه القوى النفسية، لتنمية خصال الشخصية الإيجابية، من قدرات وسمات وخصال ومهارات وتطويرها، الأمر الذي يرسخ الاهتمام الشديد بجوانب الضعف، أو ما يعرف بتثبيت منحى الخطأ Fix's whatwrongopproach على حساب الجوانب الإيجابية في الشخصية الإنسانية. (20)

أهمية التفكير الإيجابي:

تتجسد أهمية التفكير الايجابي من خلال إستجابة الفرد لتغيير طريقة تفكيره، فإذا اختار الفرد أن يفكر بإيجابية يستطيع أن يزيل الكثير من المشاعر غير المرغوب فيها، والتي ربما تعيقه من تحقيق الفضل لنفسه، ولذلك فإن التفكير العقلي الإيجابي يرتبط ارتباطا وثيقا بالنجاح في كل مجال من مجالات الحياة، وصدق الله العظيم في قوله: ﴿(إن الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم﴾، ومما يذكره المؤلفون في التفكير الإيجابي من فوائد استخدامه ما يلي:

أ- هو الباعث على استنباط الأفضل، وهو سر الأداء العالي ويعزز بيئة العمل بالانفتاح والصدق والثقة.

ب- يجعلك تختار قائمة أهداف للحياة، تحقق لك المستقبل الأفضل الذي يحقق أهدافك.

ج- تأكد أن التغيير الإيجابي البناء الذي تجريه داخل نفسك سوف يكون له الأثر النافع في شخصيتك وفي كافة نشاطاتك.

د- أن تكون مفكرا ايجابيا يعني أن تقلق بشكل اقل وتستمتع أكثر وان تنظر **للجانب المضيء** بدلا من أن تملا رأسك بالأفكار السوداء، وتختار أن تكون سعيدا بدلا من الحزن وواجبك الأول أن يكون شعورك الداخلي طيبا.

ه- أن هذه الإيجابية في عقولنا ومشاعرنا تصنع من حياتنا الإيجابية، والتفاؤل والطاقة والقدرة على الدفاع عن النفس، وصد الهجوم الذي يصدر إلينا من شياطين الإنس والجن، وأكبر منهما حديث النفس.

و- عندما نفكر بإيجابية تنجذب إلينا المواقف الإيجابية، والعكس عندما نفكر بطريقة سلبية فستنجذب إلينا المواقف السلبية.(21)

ز- يبحث التفكير الإيجابي عن القيمة والفائدة، وهو تفكير بناء توالدي، وتصدر منه المقترحات الملموسة والعملية حيث يجعل الأشياء تعمل، وهدفه هو الفعالية والبناء حيث إن العقل يمتلك فكرة واحدة في أي وقت، فإذا أدخلنا في عقولنا فكرة إيجابية، أخرجت الفكرة السلبية التي تقابلها، لأن العقل لا يقبل الفراغ فإذا لم نملأه بالأفكار الإيجابية فسوف تملأه الأفكار السلبية.

ح- إن الشخص الذي يفكر إيجابية ويعتمد على نفسه، وينظر نظرة متفائلة يستطيع أن يستهوي ما حوله فعلا، ويطلق القدرات التي تحقق الهدف(22).

ط- تبرز أهمية علم النفس الإيجابي كذلك، من خلال أنه يهدف إلى تغيير بؤرة الاهتمام وتحويلها من الاهتمام بالبحث عن الأسباب التي تؤدي إلى الاضطرابات النفسية والعقلية، إلى البحث عن الأسباب التي تؤدي إلى سلامة التفكير ومواجهة الضغوط والاضطراب بطريقة إيجابية.

أنماط التفكير الإيجابي:

لتفكير الايجابي عدة أنماط يمكن إجمالها كالآتي: التفاؤل، الضبط الانفعالي، والتحكم في العمليات العقلية، حب التعلم والتفتح على الخبرة، الشعور بالرضا، الرصيد المعرفي الصحي، التسامح مع الاختلاف عن الآخرين، تقبل المسؤولية الشخصية، تقبل الذات غير المشروط،

المسامحة والأريحية، الذكاء الاجتماعي.[23]الخصائص التي تتميز بها الشخصية الإيجابية: هناك عشرة خصائص تساعد في تحقيق أهداف الفرد والشعور بالسعادة والهدوء النفسي وراحة البال هي:

ي- الإيمان بالله سبحانه وتعالى والاستعانة به والتوكل عليه.

ك- الرؤيا الواضحة التي تساعد الفرد على التعرف على ما يريد على المدى القريب والمتوسط والبعيد وكيف يخطط لتنفيذه بمرونة تامة حتى يحصل على أهدافه.

ل- القيم العليا والتي تجعل الفرد يعيش بعيدا عن السلوكيات السلبية بل يتمتع بكل الصفات الإيجابية مثل الصدق والأمانة والعطاء والكرم وهي خصائص تميز الشخصية التي تفكر تفكيرا إيجابيا.

م- التوقع الإيجابي للأحداث والتركيز على الحلول عند مواجهة الصعوبات.

ن- الاستفادة من التحديات والصعوبات، حيث لا يدع التحديات والصعوبات تؤثر على أركان حياته.

س- الثقة بالنفس وحب التغيير وخوض المخاطر.

ع- يعيش بالأمل، والكفاح والصبر، والمهارات الاجتماعية الإيجابية، وحب الآخرين ومساعدتهم[24].

وبذلك نجد أن صاحب التفكير المرن الإيجابي يدعو إلى للحق ويتوق إلى معرفة الجديد من المعلومات سواء كان موافقا أو مخالفا لها، صاحب التفكير الإيجابي لغته ومفرداته تتمتع **بالمرونة** قابلة للأخذ والعطاء، قادر على الحوار والمناقشة العلمية، قادر على الدخول في مناقشات وحوارات مثمرة ومفيدة بالنسبة له وللآخرين، يحاول صاحب التفكير الإيجابي قدر الإمكان إعطاء تصور طبيعي وواقعي عن ذاته أمام الآخرين، ويقدم نفسه للأخرين بشفافية وبشكل متواضع، لأنه يدرك أن المثالية والكمال ليست من صفات البشر، وبالتالي لا حاجة إلى تقنيع شخصيته بما لا يفيد ولا يلزم، ويتمتع صاحب التفكير الإيجابي بامتلاكه الأساليب مبتكرة وجديدة تناسب التطور الحاصل، كما يحرص أصحاب التفكير الإيجابي على تجنب ذلك ويساعدهم على ذلك امتلاكهم قدر من الفكر والثقافة والمرونة الفكرية التي تساعدهم على تجنب مثل هذه المواقف الحرجة. [25]

الاستراتيجيات المستخدمة في التفكير الإيجابي:

يرى كلا من (**المحارب**، 2000)، و(إبراهيم الفقي، 2005)، **بأن**[26]:

أولاً- استراتيجية التحدث الذاتي أن للحوار الداخلي أهمية كبيرة في تعديل السلوك والأفكار، وتساهم في رفع كفاءة الأفراد، والتي من خلالها يشعر الفرد بالفاعلية والسعادة، وتعبيراً عن الحوارات العقلية الداخلية الذاتية للفرد.

ثانياً- استراتيجية المقارنة تتطلب الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف، بين الأشياء والظواهر والعلاقات، وذلك حين يطلب من الطلبة أن يقارنوا، فإننا نطلب منهم الالتفات إلى خصائص محددة لنقاط المقارنة، ونلفت انتباههم إلى ضرورة زيادة حدة التميزات، وتعلم الوعي الحيوي بنواحي التشابه ونواحي الاختلاف وهذا يزيد من قاعدة البيانات التي تستخدم لإصدار الأحكام.

ثالثاً- استراتيجية حل المشكلات أن حل المشكلات نوع من التفكير الذي يتطلب مهارة ويمكن تعلمه، ويستطيع الناس أن يحسنوه عن طريق الممارسة، وهذا يمكن تدريسه في المدارس

ولكي يعمل المدرسون ذلك، فإنهم يعرضون المشكلات على الطلبة ويوجهون انتباههم إلى طريقة التفكير في المشكلة، بدلا من تركيزهم على مادته، إنهم يستخدمون رغبة الطلبة الطبيعية التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين في الاكتشاف، كدافع وهم يساعدون الطلبة على تفسير المشكلة بطريقة تجعل لها معنى عندهم، وتنمية التخمينات أو الفروض التي تتعلق بالحلول، واختبارها وتقويم النتائج.

رابعاً- استراتيجية اتخاذ القرار أنه القدرة على التفاعل مع الموقف الحالي ورؤيته بشكل أوسع من أجل الوصول إلى قرار سليم، وهناك متطلبات قبلية لتعلم مهارة اتخاذ القرار تتمثل في: (القدرة على التخيل، القدرة على الربط، القدرة الاستنتاج، القدرة على حل المشكلات، القدرة على جمع المعلومات.)

خامساً- استراتيجية التخيل حيث تعتمد هذه الاستراتيجية على استخدام الخيال في مجابهة مواقف الحياة المختلفة بأنه كلما زاد تكرار ممارسة هذا التخيل زادت معه سيطرة الفرد على جوانب الموقف الضاغط، لأنه يكون قد خبره أكثر من مرة في استخدام الخيال والصور العقلية، لتوسيع المدارك، وأساس التخيل الناجح، هو أن تضيف أكبر قدر ممكن من العاطفة إلى الصورة ثم قم بإثارة رغبة داخلية عميقة، وكن متحمسا واستمر في تخيل الصورة مرارا وتكرارا، لأن أفكارك ومعتقداتك الحالية تشكلت من خلال التفكير والعاطفة، فالأفكار الجديدة المبرمجة من خلال التكرار والتخيل، تصبح الأفكار المسيطرة، والأفكار والمعتقدات المسيطرة تتحكم في سلوكياتنا.

سادساً- استراتيجية النمذجة وتفيد هذه الاستراتيجية في إكساب سلوكيات جديدة، وأيضا في تقليل أو زيادة بعض السلوكيات الموجودة لدى الفرد، ومن الأنواع الشائعة للنمذجة:

النمذجة الحية:حيث يقوم النموذج بالأداء بوجود المتدرب.

النمذجة المصورة:حيث يشاهد المتدرب النموذج وهو يقوم بالأداء من خلال وسائل إيضاحية مثل الأفلام.

النمذجة من خلال المشاركة:حيث يقوم النموذج بالأداء أمام المتدرب، ويقوم المتدرب بمراقبة النموذج ثم يقوم بتأدية نفس الأداء بمساعدة النموذج.

كما تؤكد (بنت يوسف، 2007)[27]أن بعض المفكرين قد صنفوا التفكير على أساس الأزواج المتناظرة هي: التفكير التباعدي، والتفكير التقاربي، والتفكير الاستقراري، والتفكير الاستنباطي، والتفكير القائم على الجانب الأيسر من الدماغ، والتفكير القائم على الجانب الأيمن من الدماغ، والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد، والتفكير العلمي، أي القدرة على حل المشكلات، أو اتخاذ القرارات بطريقة علمية من خلال التفكير المنظم المنهجي.

وجهات النظر حول التفكير الإيجابي: Positive Thinking Perspectives

ويرى كل من (**القرشي**، 2012)[28] **و**(مطرش، سوزان، 2014)[29] بأن للتفكير الإيجابي له وجهات نظر متباينة تختلف باختلاف وجهة نظر أصحابها في التفكير، ويمكن عرضها على النحو التالي:

1- نظرية Freud:

حيث يرى أن التفاؤل هو القاعدة العامة للحياة وان التشاؤم لا يقع في حياة الفرد إلا إذا تكونت لديه عقدة نفسية، والعقدة النفسية ارتباط وجداني سلبي شديد التعقد والتماسك حيال موضوع ما من الموضوعات الخارجية أو الداخلية، فالفرد متفائل إذا لم تقع في حياته حوادث تجعل نشوء العقدة النفسية لديه أمرا ممكنا أي الذي يشبع بشكل مفرط في طفولته سيكون عرضة للتفاؤل المفرط والاعتماد على الآخرين أما إذا أحبطت اللذة الفمية فان الشخصية الفمية ستتم بالسلوك الذي يميل إلى إثارة الجدل والتناقض الوجداني.

2- نظريةالمنظور المعرفي Cognitive:

وتقوم المدرسة المعرفية على فكرة القائلة بان ما يفكر فيه الناس وما يقولونه عن أنفسهم وكذلك اتجاهاتهم وآرائهم ومثلهم، إنما هي أمور مهمة وذات صلة وثيقة بسلوكهم الصحيح والمريض ومن بين النماذج ما يلي:

أ- **نموذج ألبرت أليسEllis:** حيث يرى أن التفكير والانفعال الإنسانيين ليسا بعمليتين متباينتين وإنما يتداخلان بصورة ذات دلالة، وأن المعرفة والعاطفية يرتبطان على نحو وثيق جدا وأن السيطرة على أفكار الفرد هو توفير السيطرة على عواطفه.

ب- **نموذج كير كجارد Erin Kirkegaard 2005**حيث قسم التفكير الإيجابي إلى ثلاث مجموعات متشابكة هي: المعرفة الداخلية Internal cognition: ذلك أن ما يقود عملية الفكر الداخلية إلى فعل خارجي، هو امتلاك الفرد غرض ما يحكمه ويقود عملية صحيفة فكرة اليومية، وان معرفته الداخلية تبقيه مركزا على الهدف، ومع الهدف يجئ الغرض.

ج- **نموذج الايمان Faith:** ويعرف بأنه امتلاك ثقة واعتقاد في ظاهرة بدون دليل تجريبي فالمفكر الإيجابي عنده ثقة في الطبيعة والعالم والإله، والروحانية هي تجربة الشخصية لشيء مقدس ويشتق الناس في أغلب الأحيان الإحساس بالغرض والمعنى من إيمانهم، التفكير الإيجابي مدعوم عبر علاقة الفرد بنفسه وبالله وبالمقربين سواء كانوا أقرباء أو أصدقاء[30].

3- نظريةالمنظور الإنساني:

من منظري التيار الإنساني (**ملسلو وروجرز**) يؤكدون على أن الطبيعة الإنسانية طبيعة ايجابية خلاقة تسعى للنمو، فالإنسان يولد مزود بالحب والارتقاء، ولديه قوة لتوجيه حياته وتحقيق الأمل والسعادة.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية: هناك العديد من الدراسات التي أجريت لتوضيح مفهوم التفكير الإيجابي وعلاقتها ببعض المتغيرات كدراسة (**قلم**، 2010)[31] حول أبعاد التفكير الإيجابي في مصر، وأبرزت نتائجها وجود ثلاثة عوامل رئيسية ساهمت في 58% من نسبة التباين الكلي وهي (التفاؤل، التوقعات الإيجابية، ثم تقبل المسؤولية الشخصية، وأخيرا الذكاء الوجداني، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تقبل المسؤولية الشخصية والتقبل الإيجابي للاختلاف مع الآخرين.

د- دراسة منتهى مطرش وسوزان دريد (2013)[32]: بعنوان التفكير الإيجابي وعلاقته بالدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة كليات التربية بجامعتي بغداد والمستنصرية، بهدف التعرف على العلاقة القائمة بين المتغيرين، ومعرفة الفروق في

التفكير الإيجابي حسب النوع والتخصص، ثم تطبيق مقياس إبراهيم، 2010) للتفكير الإيجابي، ومقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية (لكوتفريد) 2010 على عينة قوامها 344طالب وطالبة وكانت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة بين التفكير والدافعية، ووجود مستوى مرتفع في التفكير الإيجابي لدى الطلبة ووجود فروق دالة إحصائيا في التفكير الإيجابي تبعا لمتغير النوع والتخصص لصالح الذكور.

ه- **دراسة علي تركي 2012:**[33] التفكير الإيجابي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة بجامعة بغداد بالعراق، استهدف البحث إعداد صورة مختصرة لمقياس إبراهيم 2011، كذلك معرفة مستوى التفكير الإيجابي للطلبة، وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية كالنوع والعمر والتخصص، تكونت العينة من (110) طالب وطالبة وكانت النتائج أن الطلبة الجامعيين يتمتعون بتفكير ايجابي مرتفع وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في التفكير الإيجابي تبعا لمتغير النوع ووجود فروق دالة إحصائيا في التفكير الإيجابي تبعا لمتغير التخصص.

و- دراسة الرقيب (2006)[34]: هدفت الدراسة التعرف إلى درجة فهم عمداء كليات الجامعات الأردنية الرسمية، لمستوى التفكير الإيجابي وأثر ذلك على عملية صنع القرار . أجريت الدراسة في الأردن وطبقت على عينة بلغ عددها 93 عميدة وعميدة، وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير الإيجابي وممارسته كان مرتفعا لدي عمداء كليات الجامعات الأردنية الرسمية، كما أظهرت فروقا دالة إحصائيا تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، ولم يظهر أي فرق جوهري ضمن متغير الرتبة والخبرة الأكاديمية، كما أشارت النتائج إلى أن الفرق غير دال إحصائيا، بين فن وممارسة التفكير الإيجابي، وعملية صنع القرار لدى العمداء.

ز- **دراسة غانم (2005)**[35]: هدفت الدراسة التعرف على مستوى التفكير الإيجابي لدىطلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والتربوية، واختار الباحث عينة مكونة من 200 طالب وطالبة جامعيين، من جامعة القدس ـ فلسطين ـ وتوصلت الدراسة أن ما نسبة (40.5 %) من أفراد الدراسة أظهروا ميلا نحو التفكير الإيجابي منهم ما نسبة (40%) من الذكور و(16.5%) من الإناث ووجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين على مقياس التفكير الإيجابي لصالح الإناث.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

اعتمدت البحث الحالي على المنهج الوصفي باعتباره من اهم مناهج البحث، لما يوفره من إمكانية التوصل إلى حقائق دقيقة عن الظروف القائمة، ويساعد على استنباط علاقات هامة بين جوانب الظاهرة المدروسة وتفسير جيد لمعنى البيانات، مما يؤدي ذلك إلى صياغة مبادئ هامة في المعرفة وحل المشاكل العلمية[36].

مجتمع البحث:

يضم مجتمع البحث جميعالطالبات بالأقسام العلمية والأدبية بكلية التربية الزاوية والبالغ عددهم (1179)طالبة للعام الدراسي 2018-2019م.

عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث بطريقة العينة القصدية تمثلت في طالبات الفصل الأول والفصل الثامن بجميع الأقسام العلمية بكلية التربية بالزاوية جامعة الزاوية والبالغ عددهن (170)**طالبة**، وموزعين علي (12)**قسم** بمختلف تخصصاتهن للعام 2018 – 2019**م** .

أداة البحث:

استخدمت الباحثة مقياس التفكير الإيجابي لطالبات كلية التربية الزاوية – جامعة الزاوية من إعداد الباحثة، حيث يتكون المقياس من (40) فقرة، موزعين على أربعة أبعاد، وكل بعد يشمل **على** (10) فقرات وهي على **النحو التالي**:

1- التوقعات الإيجابية نحو المستقبل: هي التوقعات التي تسعى إلى تحقيق أهداف مختلفة في حياة الطالبات اجتماعياً وعلمياً في الحاضر والمستقبل، ويضم عشرة (10)**فقرات**.
2- المشاعر الإيجابية: هي تلك الانفعالات التي تمتلكها الطالبات، وتتمحور حول التعاطف **والسعادة** والطمأنينة في العلاقات الشخصية والاجتماعية مع من حولهن وتضم (10)**فقرات**.
3- مفهوم الذات الإيجابي: وهي نظرة الطالبات الإيجابية نحو ما يمتلكه من أفكار ومعتقدات وقدرات متنوعة نحو الذات ويضم (10)**فقرات**.
4- الرضا عن الحياة: هي تقييم الطالبات لنوعية الحياة التي تعيشها، طبقاً لأفكارهن ومعتقداتهن والتي من خلالها تقارن الطالبات بين ظروف حياتهن الخاصة والمستوى الأفضل اللاتي تسعيا إليهن ويعتقدنا بأنه الأمثل ويضم (10)**فقرات**.

حساب الصدق والثبات لمقياس التفكير الإيجابي:

أولاً- حساب الصدق للمقياس :

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس اللذين يتصفون بخبرة تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات المقياس في قياس الخاصية المراد قياسها، بحيث تجعل الباحثة مطمئنة إلى آرائهم، وأخذت الباحثة بالآراء التي يتفق عليها معظم المحكمين، وقد أشار المحكمون إلى تعديلات بسيطة في الصياغة، تم تعديلها ووضع المقياس في صورته النهائية.

ثانياً- حساب الثبات للمقياس :

تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية لكل بعد، ودرجات الفقرات الزوجية المكون للمقياس، وذلك باستخدام معادلة سيبرمان براون، ومعامل آلفا كرونباخ وهي على النحو **التالي**:

جدول (1) قيم المعاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية سيبرمان براون – ومعامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التفكير الإيجابي والدرجة الكلية للمقياس

المعاملات الإحصائية / أبعاد المقياس	عدد الفقرات	معامل سيبرمان براون	معامل ألفا كرونباخ
التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	10	** 0.79	** 0.86
المشاعر الإيجابية	10	**0.83	**0.80
مفهوم الذات الإيجابي	10	**0.75	**0.78

المعاملات الإحصائية / أبعاد المقياس	عدد الفقرات	معامل سيبرمان براون	معامل ألفا كرونباخ
الرضا عن الحياة	10	**0.76	**0.79
الدرجة الكلية	40	**0.80	**0.85

يتضح من نتائج التحليل للجدول (1) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس التفكير الإيجابي جميعها مرتفعة حسب معامل الثبات لسيبرمان براون وألفا كرونباخ، حيث تتراوح ما بين (0.75) إلى (0.85) وجميعها دالة عند مستوى (0.01) وبذلك يصبح المقياس يمتع بدرجة عالية من الثبات، وأصبح المقياس جاهز لتطبيقه على عينة البحث الحالي.

تطبيق المقياس على عينة البحث:

بعد أن تأكدت الباحثة من صلاحية المقياس قامت بتوزيع الاستبيان على عينة البحث ، والتي تشمل على جميع طالبات الفصل الأول والفصل الثامن بجميع الأقسام العلمية والأدبية بكلية التربية والبالغ عددهن (170) طالبة موزعين على (12) القسم بكلية التربية الزاوية للعام الدراسي 2018-2019م.

وقد قامت الباحثة بتوزيع مقياس التفكير الإيجابي على كل أفراد العينة مستخدمة في ذلك الاتصال المباشر بالطالبات أثناء فترة الدوام الرسمي للكلية، حيث تقوم بتسليم المقياس شارحة لهن أهمية البحث والهدف من إجراءه، وقد أتاحت الباحثة الوقت الكافي للإجابة على أسئلة الاستبيان، وقد تم إرجاعه واستلامه من قبل الباحثة شخصياً، كما استعانت الباحثة ببعض الزملاء والزميلات في الكلية لمساعدتي في توزيع باقي الاستثمارات.

وقد لاحظت الباحثة اهتمام كبير من قبل الزملاء والزميلات وانعكس ذلك في تعاونهم والاهتمام،وتأكيد الإجابة عن المقاس وإرجاعه في الوقت المناسب، حيث تم توزيع (170) استمارة استبيان على أفراد العينة بأكملها ، وذلك في شهر 20 فبراير 2019 وقد انعكس استرجاع (150) استمارة، وتم استبعاد عدد (20) استمارة باعتبارها غير صالحة لعدم تقيد أصحابها بالتعليمات الواردة بالاستبيان، وبذلك أصبح عدد الاستمارات الصالحة (150) من العدد الكلي، وقد استمرت فقرة توزيع الاستبيان وجمعه على أفراد العينة البحث من 20 فبراير إلى 20 مارس أي ما يقارب عن شهر.

نتائج البحث :

عرض نتائج البحث ومناقشتها :

أولاً- عرض ونتائج التساؤل الأول: والذي ينص على (ما مستوى التفكير الإيجابي لدى طالبات كلية التربية الزاوية جامعة الزاوية؟) وللإجابة على هذا التساؤل قامت الباحث باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) لمعرفة مستوى التفكير الإيجابي لدى أفراد العينة

المعاملات الإحصائية / متغيرات التفكير الإيجابي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	مستوى التفكير الإيجابي
التوقعات الإيجابية نحو المستقبل	43.39	3.39	146	1.88	0.05	1
المشاعر الإيجابية	30.52	5.68	146	1.86	0.05	3
مفهوم الذات الإيجابي	25.14	7.53	146	2.70	0.05	4
الرضا عن الحياة	33.44	4.98	146	1.66	0.05	2
الدرجة الكلية	44.67	2.44	146	0.98	0.05	-

نلاحظ من خلال الجدول (2)، إلى وجود متوسط عالي في التفكير الإيجابي لدى طالبات كلية التربية، حث تراوحت متوسطاتها بين (25.14 **إلى** 44.67)، ويمكن تفسير ذلك إن طالبات كلية التربية الزاوية بجامعة الزاوية يمتلكون خصائص وقدرات عالية تمكنهم من الاعتماد على أنفسهن في مواجهة المشكلات والعمل على حلها بطرق إيجابية في التفكير وربما يرجع أيضاً إلى دور التفكير الإيجابي لدى الطالبات الذي يؤدي إلى ثقة الطالبات بأنفسهن على مواجهة مواقف الحياة المختلفة وتجنب السلبية في الكثير من الجوانب العاطفية والمشاعر غير المرغوبة التي تؤدي إلى عقم التفكير، وذلك نتيجة لاجتهاد الطالبات في الجانب المعرفي والأكاديمي والاجتماعي الذي له الدور الكبير في تنمية التفكير الإيجابي لديهن.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (**القرشي**، 2012)، و(**دراسة غانم**، 2005) حيث توصلت هاتين الدراستين إلى وجود مستويات عالية في التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين.

ثانياً- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني: والذي ينص على:

(هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس التفكير الإيجابي حسب متغير التخصص؟)

وللإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) المحتسبة، ويمكن عرضها من خلال الجدول التالي:

جدول (3) يوضح الأعداد والمتوسطات والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحتسبة ودلالتها في مقياس التفكير الإيجابي تبعاً لمتغير التخصص

المعاملات الإحصائية / متغيرات التفكير الإيجابي	الأعداد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تخصص مواد علمية	56	40.19	11.38	0.86	148	0.05
تخصص مواد أدبية	94	40.81	8.89			

ت = 0.05 = 148 = 1.96

وبقراءة الجدول السابق نجد أن المتوسط الحسابي لدرجات للطالبات التخصص العلمي في التفكير الإيجابي يساوي (40.19)، وانحراف معياري يساوي (11.38)، **أما الطالبات تخصص**

المواد الأدبية فكان متوسطهن الحسابي يساوي (40.81) وانحراف معياري يساوي (8.89)، وكانت الفروق الإحصائية بين التخصصين وفق نتائج الاختبار التائي لمتوسطين حسابين مستقلين، بأن قيمة (ت) **المحتسبة** (0.86) وعند مقارنتها مع قيمة (ت) الجدولية تحت مستوى **دلالة** (0.05) ودرجة حرية (148)، **والتي تساوي** 1.96، يتضح أن قيمة (ت) **المحتسبة أقل من** قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين طالبات تخصص علمي وطالبات تخصص أدبي في التفكير الإيجابي، مما يدل بأن مستوى التفكير الإيجابي لديهن متقارب في نظرتهن للحياة بما تحويه من طموح وتوقعات إيجابية للواقع الذي يعيشون فيه، وتقارب في مستوى مفهوم الذات لديهن، مما ادى إلى الرضى الإيجابي في الحياة، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (**علي تركي**، 2012)، الذي يؤكد على وجود فروق بين أفراد العينة.

ثالثاً- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث والذي ينص على (هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجة طالبات على مقياس التفكير الإيجابي حسب متغير المؤهل العلمي؟) وللإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة باستخدام المتوسطات الجانبية والانحرافات المعيارية دقيقة (ت) ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (4) يوضح الأعداد والمتوسطات والانحراف المعياري وقيمة (ت) المحتسبة ودلالتها في مقياس التفكير الإيجابي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المعاملات الإحصائية / متغيرات التفكير الإيجابي	الأعداد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	مستوى التفكير الإيجابي
الفصل الأول	57	42.37	8.78	2.55	دالة إحصائياً عند مستوى 0.05	148
الفصل الثامن	193	44.88	9.99			

ت= 0.05 = 148 = 1.96

بالنظر إلى الجدول (4) **نجد أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات** الفصل الأول في التفكير الإيجابي يساوي (42.37) وانحراف معياري يساوي (8.78)، أما المتوسط الحسابي لطالبات الفصل الثامن يساوي (44.88) وانحراف معياري (9.99) ، وكانت الفروق الإحصائية بين المجموعتين حسب متغير المؤهل العلمي، ووفق نتائج الاختبار التائي للمتوسطين حسابين مستقلين تبين أن قيمة (ت) **المحتسبة تساوي** (2.55) وعند مقارنتها مع قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (148) والتي تساوي (1.96)، يتضح أن قيمة (ت) المحتسبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند **مستوى** (0.05) بين طالبات الفصل الأول وطالبات الفصل الثامن في التفكير الإيجابي، **لصالح طالبات الفصل الثامن.**

ويرجع ذلك إلى أن طالبات الفصل الثامن والأخير بالمرحلة الجامعية لديهن تفكير **إيجابي** أعمق من طالبات الفصل الأول نتيجة لمرورهن بالخبرة المربية وقدرتهن على مجابهة المواقف بأنفسهن، وهذا يدل على ما يقوم به عامل العمر والنضج والمستوى الاجتماعي، والوعي ومفهوم الذات والمرحلة الجامعية المتقدمة في قدرتهن على التفكير الإيجابي.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (قلم، 2010)، ودراسة (مطرش، ودريد، 2014).

ملخص النتائج :

من خلال ما يتعلق بأدبيات الدراسة ونتائج بعض الدراسات التي تم عرضها والاطلاع عليها وتحليلها وفحصها يمكننا التوصل إلى للإجابة على السؤالين الخاصين بالدراسة وهي على النحو التالي:

السؤال الأول والذي ينص على (ما مستوى التفكير الإيجابي لدى طالبات كلية التربية جامعة الزاوية؟ حيث تم الإجابة على السؤال بأن التفكير الإيجابي عندما يتميز بمستوى عالي من التفكير فاننا نطلق عليه تفكير إيجابي، حيث يتبين ذلك من خلال الاهتمام ببعض الدراسات به؛ لأنه يعتبر أحد الموضوعات ويعرض تلك النتائج يتضح بأن التفكير الايجابي هو أحد الموضوعات الهامة، التي تساعد على تطوير الأفراد، وبالتالي المجتمعات، وتحقيق النجاحات وهذا هو هدف كل المجتمعات، ومن أهم المؤسسات التي تطمح إلى تكوين جبل يتصفون بالتفكير الإيجابي من خلال المؤسسات التربوية التعليمية، فتمكنهم من هذا التفكير، يعني كفاءتهم لحل المشكلات والتعامل مع العالم الخارجي.

السؤال الثاني والذي ينص على (ما أبعاد التفكير الإيجابى لدى طالبات كلية التربية جامعة الزاوية؟) وتمت الإجابة على التساؤل من خلال العرض التالية

1- التفكير الايجابي يحمل في أبعاده الكثير من المفاهيم الخاصة والمميزة التي تسعى كل مؤسسات المجتمع نقلها لأفرادها.
2- التفكير الإيجابي يحمل ضمن أبعاده التفاؤل، التوقعات الايجابية، ومفهوم الذات الإيجابي والضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية، حب التعلم والتفتح المعرفي الصحي، الشعور بالرضى، المشاعر الإيجابية للاختلاف عن الاخرين السماحة الأريحية، الذكاء، تقبل غير مشروط للذات، تقبل المسؤولية الشخصية، المجازفة الايجابية.
3- القدرة على حل المشكلات والتعامل مع أوضاع البيئة الحالية.

من خلال العرض السابق لتفكير الإيجابي والإجابة عن تساؤلات البحث توصي الباحثة بالتوصيات التالية:

1- إقامة ندوات تثقيفية وإرشادية لغرض تحسين مستوى التفكير الإيجابي بجميع أبعاده داخل الجامعات بمختلف كلياتها.
2- الاهتمام بتدريب الأفراد على مهارات التفكير الإيجابي الفعال لأن ذلك يؤدي إلى تطوير مستوى معيشتهم في الحاضر والمستقبل.
3- ضرورة دراسة العوامل المؤثرة في أنماط التفكير من قبل الباحثين وذوي الاهتمام بالمؤسسات التربوية والاجتماعية المختلفة.

الهوامش :

(1) ناهد دزيد، وآخرون، (2013)، مستوى التفكير الإيجابي وعلاقته بالحصيلة المعرفية بكرة الطائرة، مجلة العلوم الإنسانيةعدد خاص بالمؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية للعلوم الإنسانية، ص ص241-254.

(2) عظيمة عباس السلطاني، (2010) تأثير منهج إرشادي لتنمية التفكير الإيجابي على التصور الذهني للاعبي الشباب بكرة السلة، مجلة علوم التربية الرياضية، المجلد الثالث، الجزء الثالث، ص37.

(3) علي تركي القريشي، (2012) التفكير الإيجابي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، 15 (2)، 249-292.
(4) عيشة علة ونعيمة بوزاد، (2016) التفكير الإيجابي لدى الطلبة الجامعيين دراسة ميدانية بالأغواط، مجلة العلوم النفسية والتربوية، ص ص124-149.
(5) عبدالمريد قاسم (2010)، التفكير الإيجابي وعلاقته بالدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاه ننحو مهنة التدريس لدى طلبة كليات التربية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، 2014، ص ص113-142.
(6) بشير معمرية، (2011)، علم النفس الإيجابي اتجاه جديد لدراسة القوى والفضائل الإنسانية، دراسات نفسية – علم النفس الإيجابي، 103-155.
(7) عبدالعزيز الموسوي، (2016) التدقق النفسي وفق التفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية للبنات والعلوم الإنسانية العدد 18، ص ص49-92.
(8) حافظ العمري، (2014)، التفكير الإيجابي ومصادر التأثير، مجلة مسارات معرفية، (4)، 20-24.
(9) علي خريشة، (2001)، مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن لبعض كفايات التعلم الذاتي، عمان -الأردن.
(10) عبدالحميد، إيمان سعيد، (2012)، برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات التفكير الإيجابي لخفض بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال المؤسسة الإيوائية، مجلة الطفولة والتربية، المجلد (1)، العدد (12)، ص ص267-268.
(11) يوسف مجيلان، سلطات العنزي، (2007) أثر التدريب على التفكير الإيجابي الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت، رسالة دكتوراه، كلية التربية الأساسية، جامعة الكويت، ث5.
(12) مصطفى الحجازي، (2011)، إطلاق طاقات الحياة، قراءات في علم النفس الإيجابي، بيروت: دار التنوير الطباعة والنشر، ص84.
(13) ابن منظور (ب.ت) لسان اللسان، المجلد الثاني، بيروت: دار الكتب العلمية، ص5.
(14) شوقي ضيف، (2004)، المعجم الوسيط، ط4، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ص698.
(15) أزاد حسقادر، (207)، مستوى التفكير الإيجابي وعلاقته بدقة الأداء الدفاعي للاعب الحر بالكرة الطائرة، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، المجلد 20 (64)، 122-139
(16) إبراهيم الفقي، (2000) التفكير السلبي والتفكير الإيجابي دراسة تحليلية، مصر: الراية، ص101.
(17) علا عبدالرحمن، (2013)، التفكير الإيجابي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طالبات قسم رياض الأطفال بالجامعة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3(23)، 159.
(18) أدوارد دي بونو، (2001) قبعات التفكير الست، ترجمة خليل الجيوسي أبوضي، المجمع الثقافي، ص241.
(19) SELIGMAN (2005) ، نقلا عن أدوارد دي بونو، مرجع سابق، 165-166.
(20) أحمد محمد نجيب، (2010) دور علم النفس الإيجابي في تفعيل إجراءات الوقاية والعلاج النفسي، دراسات عربية في علم النفس، 9 (1) 1-25: 29.
(21) حافظ العمري، (2014)، مرجع سابق، ص 20.
(22) سعيد بن صالح الرقيب، (2008)، أسس التفكير الإيجابي الإيجابي وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع في ضوء السنة النبوية: ص9.
(23) عبدالمديد قاسم، (2010)، مرجع سابق، ص733.
(24) إبراهيم الفقي، (2010)، مرجع سابق، ص101.
(25) زياد بركات غانم، (2005)، التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة – دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والتربوية، دراسات عربية في علم النفس، 4 (3)، ص85.
(26) روبرت أنتوني جوفيتال(2005)، ما وراء التفكير الإيجابي، الرياض، مكتب جرير،ص67.
(27) سهام بنت يوسف، (2007)، كيف نعلم أبناءها التفكير الإيجابي الناقد والسليم، سلطنة عمان (وزارة التربية والتعليم)، دورية التطوير التربوي. (36)، ص27.
(28) علي تركي القريشي، (2012) التفكير الإيجابي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، مجلد 2، العدد 15، ص260.
(29) منتهى مطرش، سوزان ودريد، التفكير الإيجابي وعلاقته بالدافعية الأكاديمية الذاتية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلبة كلية التربية بجامعتي بغداد والمستنصرية، مجلة البحوث التربوية والنفسية (41)، ص41.
(30) علي تركي القريشي، (2012)، مرجع سابق، ص260
(31) عبدالمريد قاسم، (2010)، دراسة للفروق في بعض جوانب التفكير الإيجابي عند مجموعتين مصرية وإيطالية، دراسات عربية في علم النفس. 9 (4)، 733-777

[32] منتهى مطرش، سوزان، دريد، **مرجع سابق، ص**121.
[33] **علم تركي** القريشي، (2012) **مرجع سابق، ص ص** 249-292.
[34] سعيد بن صالح الرقيب، (2008)، أسس التفكير الإيجابي الإيجابي وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع في ضوء السنة النبوية، بحث علمي محكم ومنشور في إحدى المجلات العلمية قدم كورقة عمل **في المؤتمر الدولي عن** تنمية المجتمع : تحديات وآفاق، الجامعة الإسلامية، ماليزيا، ص120-123.
[35] زياد بركات غانم، (2005)، **مرجع سابق**، 85-138.
[36] **أحمد بدر**، (1988) أصول البحث العلمي ومناهجه، الكويت: **وكالة المطبوعات**،ط8، ص300.

الأساليب التربوية الأسرية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لطفل الصف الأول بمرحلة التعليم الأساسي
(دراسة ميدانية من وجهة نظر معلماتهم)

الباحثة : مريم سعد امحمد النائلي

كلية التربية – جامعة الزاوية

مقدمة :

تعد الأسرة أول الجماعات التي يعيش فيها الطفل ويشعر بالانتماء إليها ويتعلم كيف يتعامل مع الآخرين من حوله، وهي المسؤولة عن توفير الاستقرار المادي والنفسي والاجتماعي لأبنائها خاصة في الطفولة الثانية والذي يؤثر بدوره على حياة الأبناء المستقبلية خاصة الجانب التعليمي فيها ونجاحهم في المدرسة؛ لأنها هي تثري حياة الأبناء الثقافية في البيت من خلال توفير وسائل المعرفة المختلفة والتي تسهم في إنماء على النجاح المدرسي، فالطفل يحتاج إلى النمو والتعلم في جو أسري دافئ وهادي ومستقر، كما يحتاج إلى مساندة والديه إلى الشعور بالتقبل في إطار الأسرة[1].

فالأسرة هي المدرسة الأولى التي تقوم تنشئة الطفل التنشئة السليمة وتوجيه نموه الاجتماعي وتوجيه سلوكه، وتعمل على صقل شخصية الطفل ويؤكد (تشارلز كولي Charles cooley) بأنه كما يتشكل الوجود البيولوجي للإنسان في رحم الأم بتشكل الوجود الاجتماعي للطفل في رحم الأسرة وحضنها ، والأسرة المضطربة تنتج أطفالها مضطربين، وأن أكثر اضطرابات الأطفال ما هي إلا عارض من أعراض اضطرابات الأسرة المتمثلة في الظروف غير المناسبة في عملية الأساليب التربوية الأسرية والتنشئة السليمة[2].

ويظل تأثير الأسرة جزءاً أساسياً في كيان الأطفال حتى بعد أن يدخلوا إلى المدرسة، مشاركة بذلك المجتمع والمدرسة في التأثير على شخصياتهم[3]، ويكون سلوك الطفل السيء غير مقبول ناتج عن أسلوب أو طريقة الأساليب التربوية الأسرية التي تمارسها على الطفل.

والتربية هي التي توجهه الطفل إلى الخير والشر، ويكتسب مقومات شخصية من الأسرة التي يعيش فيها قبل خروجه إلى المدرسة والمجتمع الذي يعيش فيه، وهذا الأمر يُلقي على عاتق الوالدين مسؤوليات كبيرة نحو حماية الأطفال من كل المؤثرات الموجودة في حياتنا[4].

ويؤكد (زهران، 1987) أما الأسرة المضطربة تعد بيئة نفسية سيئة النمو، فهي تكون بمثابة مرتع خصب للانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية والاجتماعية[5]، فالمناخ الأسري الذي ينطوي على الدفء والاستقرار قد يكون عامل إسناد للطفل وهو يواجه ضغوط الحياة، وعلى النقيض من ذلك فالمناخ الأسري المضطرب قد يتحول إلى محرض بطريقة غير مباشرة على دفع الفرد على خرق المعايير وعدم الالتزام به وظهور بعض السلوكيات والذي ينتهي باضطراب هو الأسرة وإصابة أفرادها باضطرابات تؤثر على نموهم النفسي والاجتماعي وخاصة التلاميذ داخل المدرسة[6].

فالأسرة السعيدة الفنية بالقيم الاجتماعية والتربوية تعد بيئة نفسية صحيحة للنمو السوي وتؤدي إلى سعادة الأبناء وصحتهم النفسية.

مشكلة البحث :

تعد الأسرة المؤسسة التربوية الأولى التي يعيش فيها الطفل، ويكتسب فيها الكثير من الصفات والسلوكيات فبقدر ما يتصف به الأسلوب التربوي الذي يتبعه الوالدين في تربية أبناءهم بالحكمة والموعظة الحسنة والحواري المتينة على الأساس الاجتماعي التربوي يكون له تأثير فاعل في تعديل السلوك الخاطئ لدى التلميذ، وإذا حدث خلل في المناخ الأسري وتأثر مناخه بهذا الخلل فإنه بطبيعة الحال سينعكس ذلك على نفسية التلميذ بهذه المرحلة، حيث أكدت العديد من البحوث والدراسات السابقة فإنها دراسة (ناحية التوير، 2000)[7] ودراسة (الكومي، 2002)[8] ودراسة (مالكي، 2007)[9].

بأن الأساليب التربوية الأسرية يؤثر على التوافق النفسي وبأن العمليات اللاسوية بالمناخ الأسري المضطرب يؤدي إلى عدم التوافق النفسي والاجتماعي وظهور بعض السلوكيات غير السوية، وكذلك الأطفال اللذين يتعرضون إلى الأسلوب القسوة في المعاملة يؤدي إلى السلوك النفسي غير السوي.

ونظراً لأن هذه المشكلة لما لها من أهمية كبيرة في حياة التلميذ بمراحله الأولى من حياته، وأن الخلل الذي يحدث في الأساليب التربوية الأسرية سيؤثر على سلوكيات الطفل، ولدى قامت الباحثة بضرورة دراسة العلاقة بين الأساليب التربوية الأسرية بجوانبها المختلفة ومدى تأثيره على حالة التلميذ النفسية وظهور بعض السلوكيات غير مرغوبة لديه، ويحاول البحث الحالي إلى الكشف عن دور الأساليب التربوية الأسرية وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية لطفل المرحلة الابتدائية وتتمحور مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

- دور الأساليب التربوية الأسرية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى تلاميذ الشق الأول بمرحلة التعليم الأساسي؟

وينبثق من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1- هل توجد فروق بين أفراد عينة البحث في تعرضهم لأساليب الأساليب التربوية الأسرية الخاطئة حسب متغير الجنس.
2- هل توجد فروق بين أفراد عينة البحث في المشكلات السلوكية لديهم حسب متغير الجنس.
3- هل توجد علاقة ارتباطية بين أساليب الأساليب التربوية الأسرية الخاطئة وظهور المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الشق الأول بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم.

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن مدى العلاقة الارتباطية بين الأساليب التربوية الأسرية وعلاقتها بمشكلات السلوكية لتلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلماتهم.

أهمية البحث :

1- تكمن أهمية البحث من الدور الذي يلعبه والأساليب التربوية الأسرية وتأثيرها على ظهور بعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي).
2- تقويم معرفة علمية مبنية على أساس البحث العلمي والدراسة الموضوعية حول مشكلات التلاميذ السلوكية بمرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي).
3- تزويد المعلمين القائمين بالتدريس لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بإطار معرفي على كيفية تربية الطفل بهذه المرحلة ورعايته بالأساليب السوية في التنشئة السليمة له، والتي تتيح له فرص التوافق الاجتماعي والشخصي الإيجابي وتحميه من المشكلات السلوكية الناتجة عن عدم وجود المناخ الأسري المناسب، في حياته المستقبلية.

حدود البحث :

الحدود المكانية: جرى البحث الحالي على عينة من تلاميذ الشق الأول بمرحلة التعليم الأساس بمدينة الزاوية.

الحدود الموضوعية: الأساليب التربوية الأسرية وعلاقته بالمشكلات السلوكية لدى تلاميذ الشق الأول بمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معليهم .

الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة البحث بالفصل الدراسي الأول للعام 2018-2019م.

مصطلحات البحث :

1- الأساليب التربوية الأسرية: هي كيفية تعامل الوالدين مع أبنائهم، لتنشئتهم تنشئة الاجتماعية سوية وبناء علاقة صحية معهم قائمة على الصدق والصراحة وخلق جو أسري دافئ باعتبار الأسرة هي الوسط الأول الخاص لهم، والمؤثر تأثيراً بالفا فيما يدور في ذهنهم من أفكار ومعتقدات وما يبدو عنهم من تصرفات وسلوكيات[10].

وتعرض إجرائياً في البحث الحالي بأنها المعاملة الوالدية لأبنائهم بما يخص حاضرهم ومستقبلهم بغرض توجيههم التوجيه السليم، القائم على الاحترام والتعاون والمحبة بحيث تكون الأسرة امتداد لدورها عند دخول أبناءها المدرسة ويصبحوا تلاميذ على مستوى عالي من الخلق والتعامل الحسن مع من حولهم داخل المدرسة.

2- المشكلات السلوكية: هي سلوك يختلف عما آلفته الجماعة في موقف معين يتكرر عند الفرد وينطوي على اضطراب نفسي ويعتبر السلوكي غير مرغوب فيه ويصعب التحكم به يسبب اضطراباً في العمل المدرسي ويمثل سلوك لا توافقي[11].

ويعرف إجرائياً بالبحث الحالي هي تلك المشكلات التي يضطرب فيها سلوك التلميذ المعتاد ويقاس بالدرجة التي يتحصل عليها من خلال الإجابة عن مقياس المشكلات السلوكية من وجهة نظر معلماتهم.

الشق الأول بمرحلة التعليم الأساسي :

هي مرحلة مدتها ثلاث سنوات ويلتحق بها التلاميذ بعد انتهاء مرحلة رياض الأطفال بدءاً من سن السادسة وحتى التاسعة ويتعلم بها أساسيات اللغة العربية والحساب والقراءة والكتابة والتربية الدينية[12].

الإطار النظري

تعريف الأساليب التربوية الأسرية :يؤكد معظم علماء النفس أن السلوك الوالدي يخدم مجموعة متنوعة من عمل المنبهات وضبط كل من المستجيب والسلوكات الفعالة لأطفالهم .والسلوك الوالدي والاتجاه الذي يشكل بيئته النفسية أيضا ضمن العناصر الأكثر أهمية والتي تؤثر في عملية تنشئة الطفل ونموه فمقدار القبول أو الرفض الذي يظهره الوالدان نحو أطفالهم يكون عاملا حلسما في نموهم[13].(13)

كما تعرف الأساليب التربوية الأسرية **بأنها استمرارية أسلوب معين أو مجموعة من الأساليب المتبعة في تنشئة الطفل وتربيته، ويكون لها الأثر في تشكيل شخصيته وتنقسم إلى نوعين أساسيين تربوية وتشمل الديمقراطية وتحقيق الأمن النفسي للتلميذ وأساليب غير سوية وتشمل الإهمال والتسلط والتفرقة بين الأبناء والرفض وغيرها[14].**

دور الأسرة في في تربية الطفل بالمرحلة المبكرة من النمو (مرحلة التعليم الأساسي) :

للأسرة دوراً بارز في عملية التنشئة الاجتماعية لطفل المرحلة المبكرة من النمو وذلك من خلال الاتي :

1 – تعمل علي جعل الطفل يشعر بأنه مرغوب فيه داخل الاسرة، ومحبوب ويحقق من خلالها تلبية لحاجاته الأساسية عن طريق الوالدين والأخوة،ويعتبر تحقيقها الدعامة لتقوية الروابط الوجدانية لدي الطفل .

2 - تعد الأسرة المكان الأول الذي ينمِّي فيه الطفل قدراته عن طريق اللعب ومشاركة الآخرين في لعبه وكيفية القيام بالأدوار الاجتماعية المختلفة .

3- تعمل الأسرة علي أن يتعلم الطفل بعض العادات الحسنة ولا يكون أنانياً ، أي يتعلم أن يحترم حقوق وملكية غيره من أفراد الأسرة وأقاربه وكذلك أفراد المجتمع .

4 - يتعلم الطفل المبادئ الأساسية التي يسير عليها في التعامل مع الغير،عن طريق ملاحظته لسلوكهم واستجاباتهم في المواقف المختلفة .

5- يتعلم الطفل في أسرته العقائد والقيم والأخلاق، كما يتعلم أساليب الضبط الاجتماعي ، وكيفية التعامل مع الآخرين[15]

أساليب الأساليب التربوية الأسرية السليمة : تتعدد أساليب الأساليب التربوية الأسرية السليمة. ويمكن حصر ذلك في النقاط الآتية :

1- **التوجيه**: يقوم هذا الأسلوب على الحوار الفعّال الذي يعمق الثقة والروابط الوجدانية بين الأبناء ووالديهم، الأمر الذي يجعل من السهل بناء التوافق المعرفي.

2- **الملاحظة والمتابعة**: يتمثل هذا الأسلوب بملاحظة مدى التزام الأبناء لتوجيهات أهلهم المتجسدة بتصرفاتهم خارج البيت وداخله.

3- **القدوة**: يشكل الوالدان القدوة الأولى لأبنائهم، فيحاكونهم في كل ما يبدر منهم، فمن الصعب على الإنسان أن يطيع الآخرين في شيء هم غير ملتزمين به أصلاً.

4- **العقاب**: يندرج ضمن الواجب التربوي للوالدين إظهار بعض الحزم والشدة إن استدعت الأمور ذلك، لذا يجب عليهم أن يراوحا بين الود والعقاب، ويشار إلى أن العقاب لا يعني الضرب المبرح أو أي شكل من أشكال التعنيف بالغ في العقاب ، ولكن يجب ان نحسس الطفل بعدم الرضاء عن بعض السلوكيات غير المرغوبة ونتعامل معة بشي من الشدة حتي لا يتكرر السلوك [16].

كما يؤكد كل من (ابوحماد(2008)[17] ، وسارة حجاب (2012م)[18] بان المعاملة الو الدية تتخذ أشكالا عدة منها ما هو مفيد للطفل و الذي يقوم على أساس الأسلوب الإرشادي التوجيهي، و منها ما يتخذ الأسلوب المعاكس للأول يتمثل في الحرمان العاطفي للطفل من جهة و العقاب البدني من جهة أخرى و كلاهما يلحق الضرر للطفل و إن كان الضرر يتمثل في ظهور بعض المشكلات السلوكية التي تكون عائق لتقدم التلميذ اثناء تواجده بالمدرسة ، **ومن هذه الاساليب الخاطئة المتبعة من قيل الوالدين في الأساليب التربوية الأسرية الاتي :**

1- **أسلوب الرفض** : وهو إدراك الطفل من خلال معاملة والديه له أنهما لا يتقبلانه و أنهما كثيرا الإنتقاد له و لا يبديان مشاعر الود و الحب نحوه، وال يحرصان على مشاعره، ولا يقيمان وزنا لرغبائه بل بالعكس تماما هو ما يحدث، حيث يشعر الطفل بالتباعد بينه

و بين والديه، وعلى الجملة يحس الطفل من جراء معاملة والديه له بهذا الأسلوب، وأنه طفل غير مرغوب فيه. **ومن الموافق الوالدية التي يدركها الطفل و تمثل هذا الأسلوب ما يلي :**

- : شعور الطفل بعد م تعبير والديه عن حبهما له
- .إحساس الطفل بالتباعد بينه و بين والديه
- .إحساس الطفل بأن والديه يتضايقان من تربيته
- .إحساس الطفل بأن والديه لا يلبيان طلباته مع إمكانهما ذلك
- .إحساس الطفل بأن والديه لا يقدران مشاعره و لا يفهمانه.
- إحساس الطفل بأن والديه سيرفضان ما قد يقترحه من آراء
- .إفتقاد الطفل للعلاقة الدافئة مع الوالدين
- .إحساس الطفل بأن والديه ليس لديهما إستعداد لتحمل أية أعباء من أجله.
- شعور الطفل بالمشاعر السلبية تجاه الوالدين كره فعل لمشاعرهما نحوه.
- إحساس الطفل بأن هناك حاجز بينه وبين والديه[19].

مظاهر أسلوب الرفض :

- **يشعر فيه الطفل بعدم تعبير والديه عن حبهما له، وشعوره بتضايق والديه من تربيته وابتعادهما عنه.**[20]
- **يجعل الطفل يشعر بالوحدة والقلق لغياب الأمن النفسي والاجتماعي، وعدم القدرة على التكيف وإقامة علاقات اجتماعية مع الأخرين.**
- **عجز الطفل على اتخاذ القرارات أوحل مشكلاته التي تصادفه في الحياة بنفسه**[21]

الأسباب التي تدعو التلميذ إلى الشعور بأنه مرفوض:

- **إهمال الطفل وعدم الاكتراث به.**
- **انفصال الطفل عن والديه، حيث نجد أن الطفل يتألم لانفصاله عن أمه ولو لفترات قصيرة من الوقت ونلاحظ هذا من خلال ثورات الغضب والعصبية التي تصيبه.**
- **التهديد المستمر بتوقيع العقاب البدني المؤلم.**
- **التهديد بالطرد من المنزل، أو الحرمان من النزهات، إذا اقترف الطفل خطأ ما.**
- **كثرة التحذيرات.**
- **إذلال الأطفال بصور متعددة: كالنقد والسخرية، أو اللوم، أو المقارنة المجحفة بينه وبين الآخرين.**
- **عدم حماية الأطفال، وعدم الاهتمام بشؤونهم ومصالحهم**[22].

2- **أسلوب الإهمال:**وهو إدراك الطفل من خلال معاملة والديه أنهما يهملانه ولا يحفلان به بحيث إنه لا يعرف مشاعرهما نحوه بالضبط هل هي سلبية أم إيجابية ولا يعرف الطفل في هذا الأسلوب من المعاملة موقف والديه من تصرفاته في المواقف المختلفة،هل هما مؤيدان له أم معارضان؟ فهو لا يجد استحسانا لتصرفاته واستهجانا لها،وفي هذا الأسلوب لا يشعر الطفل بالوالدين كقوة تربوية موجهة .**ومن المواقف الوالدية التي يدركها الطفل والتي تمثل هذا الأسلوب مايلي :**

عدم شعور الطفل شعورا واضحا بحب والديه له

- .إحساس الطفل بأن والديه مشغولان عنه ولا يبديان تماما بالأمور التي تخصه
- .إدراك الطفل بأن الوالدين لا يحفلان بإثابته أو بعقابه على تصرفاته .
دراك الطفل أنه لا يكون موضوعا لأحاديث والديه معا
- .شعور الطفل بأن الولدين لا يهتمان لمعرفة أصدقائه
-إدراك الطفل أن والديه لا يفتقدانه عند مواعيد تناول الطعام
- .إدراك الطفل أن والديه لا ينصحانه بشيء ولا يوجهانه لشيء.
- إدراك الطفل أن لديه حرية كاملة غير مسؤولة عند الخروج والعودة إلى المنزل
.إدراك الطفل أن والديه لا ينتبهان له حتى وان حاول أن يلفت نظرهما بسلوكه الطيب
- إدراك الطفل أن والديه لم يفلحا بتعليمه عادات مفيدة مثل عادات الإستذكارأوغيرها.

مظاهر الاهمال :

- **يكون في شكل عدم إثابة للسلوك المرغوب فيه.**
- **قد يأخذ صورة اللامبالاة في معاملة الطفل بالاهمال لبعض السلوكيات الصادرة عنه.**
- **السخرية من الطفل بدلا من تشجيعه**[23].

أسباب الإهمال: -ومن الأسباب التي تدعو التلميذ إلى الشعور بالإهمال ما يلي :

•إهمال الأطفال وعدم السهر على راحتهم ، وعدم تلبية احتياجاتهم من المأكل والملبس .
•التهديد بالعقاب بهدف تعويد الطفل على النظام والطاعة . أو عدم حمايتهم والاهتمام بشئونهم .
•التهديد بالطرد من المنزل أو الحرمان من فسحة أو إرسال الطفل إلى مدرسة داخلية .
•إذلال الطفل ويأخذ عدة صور منا ؛ النقد والسخرية وتوجيه اللوم له عل اتفه الأشياء ،
مقارنته بغيره ، ووصمة بأسماء وألقاب تهكمية ، وتوجيه المدح لأصدقائه في وجوده[24]
• عدم توافق الأسري الناتج عن العلاقات الزوجية المحطمة.
•عم رغبة الأم في الأبناء: حيث تشعر أن مجيئهم كان غير مرغوب فيه لأي سبب.

3- أسلوب التفرقة: هو إدراك الطفل من خلال معاملة والديه له، أنهما لا يساويان بين الإخوة في المعاملة وأنهما قد يتحيزان لأحد الإخوة على حساب الآخرين، فقد يتحيزان للأكبر أو للأصغر أو للمتفوق دراسيا أو لأي عامل آخر ويزيد إدراك الطفل لهذا الجانب من المعاملة إذا كان هو شخصيا هدفا للتحيز ضده.**ومن المواقف الوالدية التي يدركها الطفل وتمثل هذا الأسلوب مايلي**[25]**:**

إحساس الطفل أن والديه ينصفان الأكبر دائما.
- إحساس الطفل أن والديه يعطيان للأخ الأكبر حقوقا أكثر.
- شعور الطفل بأن والديه يعطيانه حرية أقل من بقية الآخرين
- .شعور الطفل أن والديه يهتمان بأحد إخوته أكثر من الآخرين.
- شعور الطفل أن والديه يميزان بعض الإخوة في الملابس وأدوات اللعب
- إحساس الطفل أن والديه يعطيان جزءا من سلطتهما للأخ الأكبر مما يميزه عن بقية الإخوة
- .إحساس الطفل بأن والديه يتحيزان للطفل الأصغر ويعطيانه رعاية خاصة
- .إحساس الطفل أن الوالدين يكلفانه أعمالا أكثر من بقية إخوته.
- شعور الطفل أن والديه يميزان أحد الإخوة في المعاملة لأنه أفضل في التحيل والدرس.
- شعور الطفل أن والديه يفضلان في معاملتهما أحد الإخوة لمظهره أو لهندامه أو لصفاته الجسمية .

المشكلات السلوكية :

هي حالة انفعالية مؤلمة تنشأ عن الإحباط الموصول لدافع أو أكثر من الدوافع القوية لدى الفرد، وهي المواقف والمسائل الحرجة المحيرة التي تواجه الفرد، فتتطلب منه حلا وتقلل من حيويته وفاعليته وإنتاجه ومن درجة تكيفه مع نفسه ومه المجتمع الذي يعيش فيه، كما تعرف المشكلة النفسية أيضاً بأنها كل ما يعيق الفرد عن تقبل وتفهم ذاته، وقد تخل بتوازنه واتساقه النفسي وتقييمه لذاته[26].

وعرفها أيضاً (الطنباوي 2009) بأنها عجز قدرات الأفراد على التعامل مع مواقف معينة دون مساعدة خارجية، نتيجة افتقاد العلاقات السوية بينهم وبين البيئة الأصلية، ووجودهم في بيئة غير صالحة تساعدهم على الاستمرار في ارتكاب السلوك غير السوي؛ مما يستلزم التدل المهني لمساعدتهم على مواجهة هذه المشكلات[27].

أنواع المشكلات السلوكية :

- **السلوك العدواني :**

علي أنه :سلوك ينتج عنه إيذاء لشخص آخر أو إتلاف ممتلكات الآخرين . وترى أن الصفع واللكم والبصق على الآخرين كلها أنماط سلوكية عدوانية كما يعتقد آخرون أن التهديد والتحقير يعتبرسلوكا عدوانيًا لفظيًا أو جسديًا.[28]

كما عرفه (مختار، 2001) سلوك يصدره الفرد لفظيًا أو معنويًا أو بدنيًا أوماديًا صريحًا أو ضمنيًا، مباشرًا أو غير مباشرًا، ناشطاً أو سلبيًا، ويترتب علي هذا السلوك إلحاق الأذى بدني أو مادي أو نقص للشخص نفسه صاحب السلوك، أو الآخرين،أو أنه: السلوك الذي يهدف إلحاق الأذى ببعض الأشخاص والموضوعات[29].

- **الغضب:**

العاطفة التي يطلق من خلالها الطفل نهجًا عدوانيًا إما بشكل ظاهري أومستتر تجاه شخص ما أو شئ ما ، حيث أن تركيب هذه الانفعالات النفسية لا يمكن عادة أنتميز عن تلك المصاحبة للعواطف غير السارة الأخرى مثل : (الخوف ، الغيرة، المحبة)[30].

- **مشكلة الانطواء:**

هو سلوك انفعالي يتضمن الهرب من مواقف الحياة بحيث أنها من وجهة نظر إدراك الفرد ممكن أن تسبب له صداعًا نفسيًا أو عدم راحة، ويوصف الطفل الانطوائي بأنه منعزل، خمول، خجول، خائف، ومكتئب، قلق، لديه أحلام اليقظة.[31]

اجراءات البحث :

- منهج الدراسة:

اعتمد البحث علي المنهج الوصفي لمناسبته في التعريف بالأساليب التربوية الأسرية وعلاقتها بظهور بعض المشكلات السلوكية لدي تلاميذ الشق الاول بمرحلة التعليم الاساسي من وجهة نظر معليميهم

- مجتمع البحث:

يضم جميع مدارس التعليم الاساسي بمدينة الزاوية المركز ، حيث يبلغ عدد التلاميذ اللذين يعانون من مشكلات سلوكية (150) تلميذ وتلميذة وعدد المعلمات (100) معلمة موزعين علي (14) مدارس للتعليم الاساسي للعام الدراسي 2017-2018.

- عينة البحث:

تم أخذ عينة البحث الحالي من جميع التلاميذ اللذين يعانون من بعض المشكلات السلوكية الشائعة من وجهة نظر معليميهم بمدارس التعليم الاساسي بالطريقة القصدية وقامت الباحثة

بمقابلة المعلمات القائمات بالتدريس الفعلي داخل مدراس وتوضح لهم البحث الحالي وأهدافه وأهميته ، والغرض من المقابلة التي تتحدد في التقرب من التلاميذ اللذين يعانون من مشكلات سلوكية انتشاراً بطريقة قصديه ، الغرض منها الحصول علي عينة من الاطفال اللذين لديهم مشكلات سلوكية . والكشف عن الاساليب الأساليب التربوية الأسرية المتبعة من الآباء والأمهات لهؤلاء التلاميذ وبذلك تكونت عينة البحث الكلية من (150)طفل وطفلة ممن لديهم مشكلات سلوكية ،وعدد (100)معلمة ، موزعين علي (14)مدارس اساسية

أدوات البحث: قامت الباحثة بإعداد أداتين وهما على النحو التالي:

اولاً :استبيان المشكلات السلوكية

قامت الباحثة ببناء الاستبيان، حيث تم صياغة فقرات بما يناسب خصائص تلاميذ أفراد العينة، وبحيث لا تتطلب الإجابة عنه وقتاً طويلا، **و أن تكون عدد الأسئلة مناسبة وواضحة** ومشجعة للإجابة عنه، **وقد** تكون الاستبيان من(24) **فقرة ، موزعة على احدي عشر مشكلة من** المشكلات السلوكية للاطفال ، بحيث كل مشكلة تحتوي على مجموعة من الفقرات أوالأسئلة المقيدة من ذات الأبعاد الثلاثية (**غالباً** –أحياناً –**أبداً**) وقد تم عرض الأستبيان في صورته الأولية على بعض الأساتذة بقسم التربية وعلم النفس بجامعة الزاوية ، من ذوي الخبرة والدراية العلمية بهذا المجال، وذلك بعد أن أوضحت لهم الباحثة الهدف من الاستبيان والمشكلات التي وضع على أساسها ، طلب منهم تحديد ما إذا كانت فقرات الاستبيان تقيس الهدف الذي وضعت من أجله، وما درجة اهميتها، ومدى ارتباط كل فقرة بالمجال الذي وضعت فيه إلى جانب التأكيد على سلامة وصياغة الفقرات ووضوحها وسهولة فهمها من قبل أفراد العينة .وقد احتوي الاستبيان علي

المشكلات النفسية التالية :

المشكلة الأولي: السلوك العدواني ويندرج تحت هذه **المشكلة** ثمانية قفرات.

المشكلة الثانية: الغضب تحت هذه **المشكلة** ثمانية فقرات.

المشكلة الثالثة: **الاخلواء** تحت هذه **المشكلة** ثمانية فقرات.

وبذلك بلغ مجموع أسئلة الاستبيان في صورتة النهائية (24) **فقرة ، وقامت الباحثة بحساب الصدق والثبات وكان علي النحو التالي: تم حساب صدق الإستبان كما يلي:**

الاتساق الداخلي تم بتقدير الاتساق الداخلي لفقرات مقياس المشكلات السلوكية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، و ذلك بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة و الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه . و كانت النتائج كما بالجدول التالي :

جدول ()الاتساق الداخلي لفقرات مقياس المشكلات النفسية لطفل رياض الأطفال

السلوك العدواني		الغضب		الاخلواء	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
27	**0.55**	35	**0.44**	45	**0.53**
28	**0.54**	36	**0.43**	46	**0.49**
29	**0.58**	37	**0.43**	47	**0.34**
30	**0.54**	38	**0.48**	48	**0.44**
31	**0.48**	39	**0.45**	49	**0.54**
32	**0.53**	40	**0.53**	50	**0.45**
33	**0.51**	41	**0.44**	51	**0.49**
34	**0.49**	42	**0.53**	52	**0.55**

****دال عند 0.01**

و يتبين من جدول () أن جميع قيم معاملات الارتباط عالية و دالة فى كل المشكلات الثلاثة مما يشير إلي الاتساق الداخلي لفقرات هذه المشكلات . كما تم حساب الاتساق الداخلى بين المشكلات الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس على النحو التالى :

جدول () ارتباط المشكلات بالدرجة الكلية

المشكلة	معاملى الارتباط
السلوك العدواني	0.78**
الغضب	0.77**
الاخلواء	0.74**

** دل عند 0.01

يتضح من جدول () أن معاملات الارتباط مرتفعة و دالة عند مستوى 0.01 في جميع المشكلات ، و الذى يؤكد الاتساق الداخلى للمقياس ككل .

خامساً: ثبات مقياس المشكلات السلوكية :

تم حساب ثبات الإستبان بطريقتين هما: حيث حسبت قيمة الثبات للعوامل الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية و الجدول التالى يوضح هذه المعاملات :

جدول () يوضح ثبات أبعاد مقياس المشكلات النفسية و المقياس ككل

العامل	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
السلوك العدواني	0.79	0.74
الغضب	0.79	0.70
الخوف	0.80	0.79
المقياس ككل	0.88	0.80

يتضح من الجدول السابق () أن جميع معاملات الثبات عالية والذى يؤكد ثبات المقياس ، و بذلك فإن الاستبيان المستخدم يتميز بالصدق و الثبات عالي و يمكن تطبيقة علي أفراد العينة.

ثانياً :استبيانالأساليب الأساليب التربوية الأسرية:

قامت الباحثة ببناء استبيان يتكون من(30) فقرة ، موزعة على ثلاثة اساليب **للتربية الاسرية** ، بحيث كل أسلوب يحتوي على مجموعة من الفقرات ،وبعد أن تم عرضه على بعض الأساتذة بقسم التربية وعلم النفس بجامعة الزاوية وإجراء التعديلات اللازمة ، تم وضع الاستبيان في صورتة النهائية يتكون من (24)فقرة.وهو علي النحو التالي :

الأسلوب الأول: أسلوب الرفض ويندرج تحته ثمانية فقرات.
الأسلوب الثاني: أسلوب الاهمال ويندرج تحته ثمانية فقرات.
الأسلوب الثالث: أسلوب التفرقة ويندرج تحته ثمانية فقرات.

رابعاً : صدق الأداة

تم حساب صدق الإستبان كما يلي: الخصائص السيكومترية لمقياس أساليب التربية الوالدية

الاتساق الداخلي : تم حسابه عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه والجدول التالى يوضح هذه المعاملات:

جدول ( ) الاتساق الداخلي لفقرات مقياس أساليب الأساليب التربوية الأسرية

الرفض		الاهمال		الفرقة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.51	1	**0.75	1	**0.69
2	**0.55	2	**0.71	2	**0.66
3	**0.60	3	**0.62	3	**0.76
4	**0.79	4	**0.66	4	**0.71
5	**0.67	5	**0.74	5	**0.65
6	**0.69	6	**0.55	6	**0.75
7	**0.65	7	**0.64	7	**0.71
8	**0.65	8	**0.70	8	**0.71

** دالة عند 0.01

قراءة الجدول () يتبين أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت عالية ، وهذا يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس و كانت النتائج كما بالجدول التالي: **جدول () معاملات الارتباط بين الأساليب الفرعية و الدرجة الكلية للمقياس**

الأسلوب	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الرفض	**0.79
الاهمال	**0.88
الفرقة	**0.89

** دال عند 0.01

يتضح من جدول () أن معاملات الارتباط مرتفعة و دالة عند مستوى 0.01 في جميع الاساليب ، و الذى يؤكد الاتساق الداخلى للمقياس ككل .

ثبات المقياس :

تم حساب الثبات للعوامل الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية لسبيرمان براون وهي علي النحو التالى:

جدول () يوضح ثبات أبعاد مقياس أساليب الأساليب التربوية الأسرية و المقياس ككل

العامل	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الرفض	0.75	0.76
الاهمال	0.88	0.89
الفرقة	0.80	0.80

** دال عند 0.01

يتضح من الجدول السابق () أن جميع معاملات الثبات عالية والذى يؤكد ثبات المقياس ، و بذلك فإن الاستبيان المستخدم يتميز بالصدق و الثبات عالي و يمكن تطبيقة علي أفراد العينة.

تطبيق الاستبيان :

قامت الباحثة بتوزيع استمارات الاستبيان عن كل مدراس العينة بطريقة الاتصال المباشر بالمدارس مستغلة فرضة التدريب الميداني لتربية العملية وتواجدها باستمرار لمدة اسبوعين بالمدراس، على عينة **البحث والتي تشمل** (60) **معلمة من المعلمات** بمرحلة رياض الاطفال للكشف عن المشكلات نفسية التي يعاني منها بعض التلاميد بالشق الاول من التعليم الاساسي والبالغ عددهم (120) تلميذ وتلميذة ، والموزعين على (10) مدارس داخل مدينة الزاوية خلال **العام** 2017م– 2018م . بحيث يكون من نصيب كل معلمة ثلاثة من التلاميذ داخل الفصل التي تدرس به وتقوم بتطبيق الاستبيانات الخاصة بالبحث.

كما تم الاستعانة ببعض الزملاء والمعلمات بعد توعيتهم بأهداف وأهمية البحث وإعطائهم العدد الكافي من الاستبيانات حسب عدد المعلمين الفعليين الذين يقومون بالتدريس بال**مدرسة** التابعين لها ، وقد استمرت فترة التوزيع الاستبيان وجمعه على أفراد عينة البحث من 18-3-2017 **إلى** 18-6-2017 أي ما يقارب عن ثلاثة أسابيع، وبعد جمع الاستبيانات وتفريغ البيانات ، واجراء التحليل باستخدام الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة البحث في الاجابة **عن** تساؤلاته ، للتحقق من فروضها باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتـائج البحث :

قامت الباحثة بعرض ما توصلت إليه من نتائج بعد تطبيق أدوات البحث ومعالجها بياناتها إحصائيا، و كانت النتائج علي النحو الأتي :

النتائج المتعلقة بالتساؤل الاول : والتي تنص علي (ما العلاقة بين أساليب الأساليب التربوية الأسرية والمشكلات السلوكية لدى تلاميذ الشق الاول بمرحلة التعليم الاساسي من وجهة نظر معلماتهم؟) **وللإجابة عن هذا التساؤل** تم استخدم معامل الارتباط لبيرسون لمعرفة العلاقة بين أساليب الأساليب التربوية الأسرية والمشكلات السلوكية لدى تلاميذ و يمكن عرض النتائج كما بالجدول التالي :

جدول () معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس أساليب الأساليب التربوية الأسرية و درجات مقياس المشكلات السلوكية

المشكلات السلوكية / أساليب الأساليب التربوية الأسرية	الغضب	السلوك العدواني	الاضطواء
أسلوب الرفض	**0.33	**0.45	**0.77
أسلوب الاهمال	**0.35	**0.47	**0.75
أسلوب التفرقة	**0.48	**0.52	**0.73

**** دالة عند 0.01**

بقراءة نتائج التساؤل الاول بالجدول () يتبين أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة عند **مستوى** 0.01 بين درجات **التلاميذ** علي أساليب الأساليب التربوية الأسرية و درجاتهم علي المشكلات السلوكية لدي التلاميذ من وجهة نظر افراد العينة من المعلمين.

النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني : الذي ينص على: (ما مدى تأثير أساليب الأساليب التربوية الأسرية علي المشكلات السلوكية التي يعاني منها التلاميد كما يدركها المعلمين). **وللاجابة على هذا التساؤال تم التحقق من الفروضيات التالية :**

الفرض الأول : والذي ينص علي (يمكن التنبؤ **بمشكلة الغضب** من خلال أساليب الأساليب التربوية الأسرية كما يدركها المعلمين) **و للتحقق من هذا الفرض استخدم الانحدار المتعدد بطريقة stepwise و الجداول التالية توضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج : حيث تم**

استخدم تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أساليب الأساليب التربوية الأسرية) **على** المتغير التابعة في مشكلة **الغضب**

الجدول() تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (الأساليب التربوية الأسرية) **على بعد الغضب**

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الإسهام النسبي(R^2)	نسبة التباين
الانحدار	**1611.04**	**3**	**402.76**	**15.03**	**دالة عند 0.01**	**0.145**	**%14.5**
البواقي	**9509.93**	**147**	**26.79**				
الكلي	**11120.98**	**149**					

بقراءة الجدول () أن النسبة الفائية لتحليل التباين للمتغيرات المستقلة (الأساليب التربوية الأسرية) **على مشكلة الغضب كانت دالة عند** 0.01 . بإسهام نسبي لهذه المتغيرات بلغ 14.5% ، ويوضح الجدول التالي مدى تأثير المتغيرات المستقلة على بعد الغضب.

جدول ( ) يبين مدى تأثير المتغيرات المستقلة (الأساليب التربوية الأسرية) **على بعد الغضب**

المتغيرات	معاملات الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	**21.33**	**1.59**	**.**	**13.38**	**دالة عند 0.01**
أسلوب الرفض	**0.34**	**0.09**	**0.24**	**3.78**	**دالة عند 0.01**
أسلوب الاهمال	**1.34**	**0.19**	**0.51**	**7.02**	**دالة عند 0.01**
أسلوب الفرقة	**0.26**	**0.09**	**0.19**	**2.75**	**دالة عند 0.01**

يتضح من الجدول () أن أساليب الأساليب التربوية الأسريةالتى يمكن أن تتنبأ ببعد الغضب كانت (**أسلوب الرفض**- أسلوب الاهمال- **أسلوب الفرقة**). و يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالى :

الغضب = 0.34 × (أسلوب الرفض) + 1.34 × (**أسلوب الاهمال**) + 0.26 × (**أسلوب الفرقة**)

الفرض الثاني : والذي ينص على(يمكن التنبؤ بمشكلة السلوك العدواني من خلال أساليب الأساليب التربوية الأسرية الخاطئة كما يدركها المعلمين) **و للتحقق من هذا الفرض تم استخدم الانحدار المتعدد بطريقة stepwise وكانت النتائج علي النحو التالي:**

يوضح الجدول التالى تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أساليب الأساليب التربوية الأسرية) على المتغيرات التابعة في مشكلة السلوك العدواني:

جدول () تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أساليب الأساليب التربوية الأسرية) على مشكلة السلوك العدواني:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الإسهام النسبي(R^2)	نسبة التباين
الانحدار	**404.76**	**3**	**101.16**		**دالة عند 0.01**	**0.20**	**%20**
البواقي	**1580.60**	**147**	**4.48**	**22.57**			
الكلي	**1995.29**	**149**					

يتضح من الجدول () **أن النسبة** الفائية لتحليل التباين للمتغيرات المستقلة (أساليب الأساليب التربوية الأسرية) **على مشكلة السلوك العدواني: كانت دالة عند**(0.01). بإسهام نسبى لهذه المتغيرات بلغ 20% ، ويوضح الجدول التالي مدى تأثير المتغيرات المستقلة على مشكلة السلوك العدواني:

جدول ( ) يبين مدى تأثير المتغيرات المستقلة (الأساليب التربوية الأسرية) **على** مشكلة السلوك العدواني:

المتغيرات	معاملات الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	13.65	0.66		20.66	دالة عند 0.01
أسلوبالرفض	0.30	0.04	0.5	8.33	دالة عند 0.01
أسلوبالاهمال	0.43	0.08	0.38	5.29	دالة عند 0.01
الحمايةالتفرقة	0.26	0.05	0.3	4.98	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول ( ) أن الأساليب التربوية الأسرية الخاطئة والتى يمكن أن تتنبأ بمشكلة السلوك العدواني:
كانت
(أسلوب الرفض -أسلوب الاهمال-**أسلوب التفرقة**). و يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالى :
مشكلة السلوك العدواني = 0.30 × (أسلوب الرفض) + 0.43 × (**أسلوب الاهمال**) + 0.26 × (**أسلوب التفرقة**) + 13.65 .

الفرض الثاني: ونصه (يمكن التنبؤ بمشكلة الانطواءمن خلال أساليب الأساليب التربوية الأسرية الخاطئة كما يدركها المعلمات). **و للتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث الانحدار المتعدد بطريقة stepwise و الجداول التالية توضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج : حيث تم استخدم** تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أساليب الأساليب التربوية الأسرية) **على** المتغير التابعة في مشكلة السلوك العدواني:
الجدول
تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (الأساليب التربوية الأسرية) **على مشكلة(الانطواء)على** مشكلة (الانطواء)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الإسهام النسبى(R^2)	نسبة التباين
الانحدار	567.75	3	152.00	34.89	دالة عند 0.01	0.17	%17
البواقي	2633.50	147	9.44				
الكلى	3343.44	149					

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الفائية لتحليل التباين للمتغيرات المستقلة (أساليب التربية الوالدية) **على مشكلة (الانطواء) كانت دالة عند** 0.01 . بإسهام نسبى لهذه المتغيرات بلغ 17% ، ويوضح الجدول التالي مدى تأثير المتغيرات المستقلة على مشكلة الانطواء.

جدول ( )
يبين مدى تأثير المتغيرات المستقلة (أساليب التربية الوالدية) على مشكلة الانطواء

المتغيرات	معاملات الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ف	مستوى الدلالة
الثابت	12.81	0.87		14.77	دالة عند 0.01
أسلوبالرفض	0.80	0.1	0.57	7.04	دالة عند 0.01
أسلوبالاهمال	0.28	0.05	0.35	5.22	دالة عند 0.01
التفرقة	0.15	0.05	0.19	3.75	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أن أساليب المعاملة الوالدية التى يمكن أن تتنبأ بمشكلة (الانطواء) كانت (أسلوب الرفض- الاهمال- التفرقة). و يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالى :
(الانطواء) = 0.84 × (الرفض) + 0.26 × (الاهمال) + 0.13 × (التفرقة) + 12.81 .

هوامش البحث:

(1) سهير كامل أحمد، شحاته سليمان محمد، (2002)، تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب للطباعة والنشر، ص62

(2) سهير كامل أحمد (1999)، أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب، ص13.

(3) الرفاعي نعيم (1987)، الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التكيف، الطبعة الثامنة، مكة، مكتبة إحياء التراث، ص387.

(4) فاطمة المنتصر محمد الكتاني، (19996)، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال، مجلة علم النفس، الفصلية، الهيئة العامة للكتاب، العدد السادس والأربعون، ص96.

(5) حامد عبدالسلام زهران (1987) الصحة النفسية والعلاج النفسي (ط3)، القاهرة: عالم الكتب، ص17.

(6) كشمل حسن (2001)، سيكولوجية الفرد في المجتمع، القاهرة: دار الآفاق العربية، ص263.

(7) ناجية التوير،

(8) عفاف عبدالمحسن الكومي، (2002) اضطراب المناخ الأسري والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين ، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية والبحوث، جامعة القاهرة، ص107.

(9) حمزة بن خليل المالكي، (2007)، المشكلات النفسية والاجتماعية للمراهقين الذكور بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية الآداب الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، جامعة الأزهر، المجلد (67) العدد (2)، ص ص9-68.

(10) شادية هملة، (2011) الاستراتيجية الأسرية التربوية للمتفوقين ، ص ص 31-32 من النت www.bibllo.univ-annabzd

(11) حسن مصطفى عبدالمعطي، (2001)، الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة- الأساليب – والتشخيص والعلاج، القاهرة: دار القاهرة للنشر والتوزيع، ص14.

(12) المركز الوطني لتخطيط والتدريب (1999) مسيرة التعليم والتدريب في الجماهيرية، ص ص37-40.

(13) سهام جبايلي (2014) الوسيط الحضري وتأثيره على التربية الأسرية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (16) ، ص ص20-21.

[14]سهير كامل أحمد (2000) التوجيه والإرشاد النفسي، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب، ص12.
[15]عبدالرحمن محمد سليمان (2008)، أساليب المعاملات كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالتوافق النفسي، دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية مدينة بريده، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، ص22-23.
[16]عفاف عبدالمحسن الكوني، مرجع سابق، ص125.
[17]ناصر الدين أبوحماد (2008)، تعديل السلوك الإنساني وأساليب حل المشكلات، عمان : دار الكتاب للنشر والتوزيع، ص ص129-132.
[18]سارة حجاب (2012) أثر المعاملة الوالدية في ظهور صعوبات التعلم لدى أطفال المدرسة الابتدائية، رسالة ماجستير كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف بالجزائر.
[19]ناصر الدين أبوحماد، مرجع سابق، ص
[20]ناصر عودة البلوي، (2011): أساليب المعاملة الوالدية وأثرها على الأحداث المنحرفين، دراسة ميدانية في مدينت بتوك في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة مؤتة، ص ص8-9.
[21]أحمد السيد أحمد إسماعيل (1995) مشكلات الطفل السلوكية وأساليب المعاملة الوالدية، ط2، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي، ص ص81-82.
[22]وفيق صفوت مختار، (1999)، مشكلات الأطفال السلوكية، القاهرة: دار العلوم والثقافة، ص ص271-282.
[23]نبيل عتروس (2011)، أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية لطفل ما قبل المدرسة، مجلة التواصل الجامعي، باجه– عنابة ، العدد 26، جوان، ص ص230-231.
[24]سهام معتوق (2012)، إساءة المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (دراسة ميدانية)لبعض ابتدائيات مدينة المسيلة، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة المسيلة، الجزائر، ص40.
[25]المرجع نفسه، ص45.
[26]حسن مصطفى عبدالمعطي (2003)، الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة: الأسباب والتشخيص والعلاج، الطبعة الثانية، مكتبة القاهرة للكتاب، القاهرة.
[27]قدرات الأفراد على الطنباوي، (2009) فاعلية البرنامج في خدمة الجماعة في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية للإناث من أطفال الشوارع، ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الرابع والعشرون للخدمات الاجتماعية، مصر، ص487
[28]يوسف قطامي (2000)، نمو الطفل المعرفي واللغوي،ط1، الأهلية للنشر، عمان، الأردن، ص208.
[29]وفيق صفوت مختار، (2001) مشكلات الأطفال السلوكية، ط2، دار القلم والثقافة ، القاهرة، مصر، ص50.
[30]المرجع نفسه، ص60.
[31]عبدالمجيد الخليدي (1997)، الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال، ط1، دار الفكر العربي، بيروت، ص15.

آثــار تفادي حل الشركات التجارية

د. علي محمد خليفة شلندي
جامعة صبراتة
كلية القانون

مقدمة :

إن المقصود بآثار تفادي حل الشركة التجارية، هي تلك النتائج المترتبة عن استمرار الشركات في أحكام الإنحلال[1]. وتسترعي مسألة الآثار المترتبة على تفادي حل الشركات اهتمام خاص، كون العناية التشريعية كانت أقل بخصوص تنظيم الآثار المترتبة على تفادي حل الشركات التجارية، حيث أن نظامها القانوني لم يكن واضح الملامح سواء كان ذلك في القانون المدني أو القانون رقم 23لسنة2010م، الذي تناول بإطناب مسألة حماية الشركات التجارية من الإنحلال في مقابل شبه تغيب عن تنظيم الآثار المترتبة على هذه الحماية، من خلال تقنينه لعملية الإنحلال في المواد31و32و34و70و71و89من القانون23لسنة2010م بشأن النشاط التجاري.

ومن ثمة فإن ما ذكر بخصوص التنظيم القانوني لآثار تفادي حل الشركات التجارية، وقصور فكرة العقد عن استيعاب كل الأثار القانونية التي تترتب عن تفادي حل الشركات[2]، والدور الهام الذي تلعبه الشركات التجارية في الحياة الاقتصادية والاجتماعية بإعتبارها أدوات استثمار وتشغيل ومصادر لإنتاج الخيرات والخدمات وموارد لجمع الضرائب[3]، يثير التساؤل عن هذه الأثار وهل أن السياسة الحمائيه للشركة ساهمت في وضع نظام قانوني يضمن توازنا بين مصالح الشركة والأطراف المتداخلة في حياتها؟.

الواقع أن الإجابة على مثل هذا التساؤل تستلزم النظر في الانعكاسات المترتبة على استمرار الشركة ضمن النظام القانوني لحل الشركات التجارية في القانون رقم 23لسنة2010م بشأن النشاط التجاري. وباستقراء النصوص المنظمة للمادة نجد أن هذه الآثار تخضع لمقتضيات قانونية مشتتة بين مختلف النصوص، وأن المشرع من جهة يرتب آثار تخص الشركة ذاتها(المطلب الأول) وهو يرتب من جهة أخرى على تفادي حل الشركات التجارية جملة من الآثار تخص الأطراف المتداخلة في حياة الشركة(المطلب الثاني).

المطلب الأول : الآثار بالنسبة للشركة .

تظهر الآثار التي أضفاها المشرع على تفادي حل الشركات التجارية، من خلال ترتيب استمرار الشركة التي وقع تفادي حلها بشخصيتها المعنوية الأولى(الفقرة الأولى)، كما أن الآثار المنجرة على تفادي حل الشركات يمكن ملاحظتها أيضا من خلال الآثار المترتبة على استمرار الشخصية المعنوية للشركة(الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى : استمرار الشخصية الاعتبارية للشركة.

يتضح من الأحكام المتعلقة بإمكانية تفادي حل الشركات التجارية في أحكام الإنحلال، أن المشرع في القانون رقم 23لسنة2010م، قد خص الشركات التي وقع تفادي حلها، بنظام قانوني يقضي بإعتبارها قائمة وبشخصيتها الاعتبارية الأولى، ويبرز هذا الاثر من معطيين : المعطى الأول مستمد من صريح أحكام الفقرة الأولى من المادة 298من القانون رقم23لسنة2010م، التي تفيد دون لبس أن الشركة بعد التحول تستمر بشخصيتها الاعتبارية الأولى.إذ بالرجوع الى المواد71و89و298من القانون المذكور، يمكن القول أن المشرع يجعل من فكرة التحول إحدى الأفكار التي تقوم عليها نظرية استمرار الشركات التجارية بصفة عامة، وأن المشرع اختار طريقة امتداد شخصية الشركة قبل تحول شكلها إلى ما بعد تحول شكلها، وذلك بما سنه المشرع من قاعدة خاصة وردت بالمادة 298 السابق ذكرها، والتي تعتبر استثناء من القاعدة الواردة بالمادة 25من القانون23لسنة2010م، التي تتحدث عن اكتساب الشركة للشخصية القانونية

اعتبارا من تاريخ قيدها بالسجل التجاري. **فقد نصت المادة**298 على أنه" لا يترتب على تحول الشركة إلى نوع آخر من الشركات نشوء شخص اعتباري جديد وتبقى للشركة شخصيتها الاعتبارية،...".

ولا تختلف هذه المقتضيات عما ورد في القانونين الفرنسي والتونسي، فقد اتفقت هذه التشريعات تقريبا على أن تغيير شكل الشركة لا ينجر عنه شخصية معنوية جديدة، ذلك أن **الفصل**1844 فقرة ثالثة من المجلة المدنية الفرنسية نص على أن" التغيير القانوني لشركة إلى شركة ذات شكل آخر لا يترتب عنه إنشاء شخصية معنوية جديدة". **كما نص على نفس** المقتضيات الفصل4 من مجلة الشركات التجارية التونسية بالقول أن" تغيير شكل الشركة أو التمديد في مدتها لا يترتب عنها إنشاء شخصية معنوية جديدة".وقد سارت في هذا الإتجاه محكمة التعقيب الفرنسية في قرار صادر عنها سنة1993[4]حيث اعتبرت هذا الأن ليس هناك حل لشركة بل هناك دائما نفس الشخص المعنوي الذي ظهر في شكل جديد أمام دائنيه والشركاء والشركة. والذي أحيانا يحمل نفس الاسم ولذلك إذا ما اتضح أن الشركة التي تغير شكلها كانت باطلة لسبب من الأسباب مثل أن كان موضوعها غير جائز قانوناً أو كان تكوينها من قصر دون تدخل ممثليهم القانونيين فإنه سيؤدي إلى إعلان بطلان الشركة ولو تغير شكلها[5].

إلا ان ما يمكن ملاحظته في القانون رقم23**لسنة**2010م، **لشرط المشرع في** المادتين296**و**297من القانون المذكور، أن يتم قبل قيد قرار تحول الشركة اعادة تقدير موجوداتها ومطلوباتها من قبل لجنة من الخبراء تشكلها المحكمة الابتدائية المختصة بناء على طلب الشركة ويكون من بين اللجنة محاسب قانوني[6]، وأن يتم استيفاء الشروط اللازمة للشكل القانوني المتحول إليه وإتمام اجراءات القيد والشهر المقررة بموجب هذا القانون[7]. **وبالتالي إذا** كانت عملية التحول لم تحترم هذه الشروط والشكليات الواجب احترامها للقيام بهذه العملية، فإن تغيير الشكل ينجر عنه فقدان الشخصية المعنوية للشركة القديمة ويكون التحول إلى الشكل الجديد بمثابة إنشاء ذات معنوية جديدة وانحلال للذات المعنوية القديمة، وهذا الأثر للتغيير غير القانوني يمكن اعتباره نوعا من الجزاء الذي رتبه المشرع الليبي عن عدم احترام شروط التغيير، إذا ما اعتمدنا عبارات المادتين296**و**297، التي تفيد وجوب اعادة التقدير وقانونية التحول والقيد والشهر وفقا لأحكام القانون23**لسنة**2010م، فالأخذ بهذا الاستنتاج يؤدي إلى القول بأن المشرع الليبي، أقر في حالة عدم قيام المسؤولين عن الشركة بالواجبات المفروضة لإتمام عملية تحول الشركة الواردة بالمادتين296**و**297، يكون تغيير الشكل بمثابة انحلال الشركة في شكلها القديم وإنشاء شركة جديدة. وهذا الاستنتاج يمكن تدعيمه من فقه القضاء الفرنسي والذي كرس هذا **المبدأ أي** وجوب أن يكون التغيير قانونيا لكي تحافظ الشركة على شخصيتها المعنوية، فالمشرع الفرنسي لم يتبنى هذا المبدأ إلا بعد أن وقع تطبيقه من طرف القضاء الفرنسي[8].

أما المعطى الثاني نجده في نص المواد 31**و**32**و**34**و**70**من القانون رقم** 23**لسنة**2010م، فعلى هذا الصعيد نلاحظ أن الغايات التشريعية التي كانت حاضرة في ذهن المشرع عند سن أحكام هذه النصوص، تقضي بأن الشركة تبقى قائمة وبشخصيتها القانونية الأولى،شريطة أن يكون تفادي الحل مصرحاً به في القانون. **باعتبار أن المشرعفي المواد**31**و**32**و**34**و**70، لم ينص على وجوب انتهاء الشخصية المعنوية للشركة التي وقع تلافي حلها، وأجاز للشركة التي وقع تفادي حلها أن تواصل نشاطها إن قام الشركاء بتفادي الحل. ذلك أنه على المستوى الموضوعي صياغة المواد31**و**32**و**34**و**70، جاءت وفقا لترتيبيها على النحو التالي " ... **بغرض** حل الشركة، أو مواصلة نشاطها..." **و** " **تنحل للشركة** .... إلا إذا قام الشركاء بتمديد أجل **للشركة**..." **و** " ... **وإلا اعتبرت منحلة بقوة القانون**" **و**" .... مالم ينص عقد الشركة على استمرارها، أو يقرر باقي الشركاء ذلك بإجماع الآراء". وهذا الاستمرار للشركة بشخصيتها المعنوية الأولى المستفاد من المواد31**و**32**و**34**و**70**من القانون رقم**23**لسنة**2010م، يمكن أن يمثل انعكاسا لموقف المشرع الليبي من استمرار الشخصية المعنوية للشركة لغاية تصفيتها، فقد

تبنى المشرع في القانون رقم23لسنة2010م، قاعدة الإبقاء على شخصية الشركة لغاية تصفيتها بالفقرة الأولى من المادة25من القانون المذكور.

وبذلك فإن تفادي حل الشركة عملية تؤدي إلى تعديل القانون الأساسي للشركة(العقد التأسيسي والنظام الأساسي)، من غير أن ينتج عن ذلك نشأة شخصية معنوية جديدة للشركة، وذلك بشرط أن يكون القانون قد سمح بهذه العملية أو أن النصوص التأسيسية للشركة أقرتها حتى وإن لم يكن ذلك في العقد التأسيسي، وهذا الحل الذي أراده المشرع لعملية تفادي حل الشركة، يفسر بكونه ضرورة للمحافظة على الشركات والاقتصاد الوطني، بالإضافة إلى أنه يعبر عن مرونة هذه العملية ويؤدي إلى آثار اقتصادية وقانونية على الشركة والمتعاملين معها.

الفقرة الثانية : الآثار المترتبة على استمرار الشخصية الاعتبارية للشركة.

الواقع أنه بالإستناد إلى أن الشركة التي وقع تفادي حلها تظل محتفظة بشخصيتها الاعتبارية الأولى، فإن ذلك يؤدي ضرورة إلى أن هذه الشركة تظل محتفظة إضافة إلى آثار أخرى بنفس الآثار المترتبة على اكتسابها للشخصية المعنوية قبل حدوث السبب الذي أدى الى التهديد بحلها في نصوص المواد31و32و34و70و71و89 من القانون رقم23لسنة2010م. ولعل أول هذه الآثار أن المحافظة على الشخصية المعنوية للشركة من شأنه أن يشجع الشركاء على القيام بعملية استمرار الشركة، وذلك لأنها توفر ضمان أكثر الظروف لنمو الشركة وازدهارها. كما أن لاستمرار الشخصية المعنوية عدة مزايا خاصة من الناحية الضريبية، ففي حالة استمرار الشركة فإن ادارة الضرائب ستستخلص ضريبة زهيدة مقارنة بالمبلغ الواجب دفعه حال إنشاء ذات معنوية جديدة، وسيكون هذا الدفع موظف فقط على تعديل عقد الشركة والنظام الأساسي، رغم أن الإشكال المطروح في هذا الإطار في حالة ما إذا رافقت عملية التغيير تحولات جذرية لنشاط الشركة، هل يمكن في هذه الحالة لإدارة الضرائب أن تطالب بدفع مبالغ إضافية غير تلك المتعلقة بإستمرار الشركة. هذا الإشكال لم يطرح بعد بالنسبة للشركات الليبية وذلك لحداثة القانون المتعلق بالشركات التجارية، لكن بالنسبة لمصالح الضرائب الفرنسية، فإن هذه الأخيرة في البداية رفضت أن يتمتع القائمون بالتغيير بجميع مزايا مبدأ استمرارية الشخصية المعنوية إذا نتج عن هذا التحول تغييرات جوهرية هامة في القانون الأساسي، إلا إنها تراجعت عن هذا الموقف خاصة مع تمسك فقه قضاء محكمة التعقيب على إلزامية مبدأ استمرارية الشخصية المعنوية بكل ما ينتج عنه من آثار كما اعتبرت أن التغيير الشكلي المتعلق بالقوانين الأساسية ليس له تأثير على الشخصية المعنوية للشركة[9].

أما الأثر الثاني فهو أن استمرار الشركة بشخصيتها القانونية الأولى يؤدي ضرورة إلى أن الشركة كشخص معنوي تتمتع بأهلية قانونية في حدود الغرض الذي نشأت من أجله، مع مراعاة القيود التي يفرضها عقد الشركة أو القانون، فالشركة الحق في إنشاء الحقوق والالتزامات ولها أن تتعامل مع الغير ومباشرة كافة التصرفات القانونية الجائزة في القانون وعقدها[10]. إضافة إلى استمرار تحقق الاستقلال الذي تتمتع به الشركة بمجرد اكتسابها الشخصية المعنوية، وبالتالي استمرار تمتع الشركة بحقوق الشخص الاعتباري، وأولها الخصائص الذاتية التي تميزها عن الشركاء، وهي الخصائص المتمثلة في الذمة المالية وحق التقاضي وموطن مستقل ونائب يعبر عن إرادتها. ومن ثم يعتبر موطنها المكان الذي يوجد فيه مركز ادارتها، وتكون حقوق والتزامات الشركة مستقلة عن حقوق والتزامات الشركاء، ويستمرتمتعها بالآثار الآتية : - انصراف آثار التصرفات المالية الصادرة عن ممثلي الشركة وفي حدود اختصاصهم مباشرة إلى ذمة الشركة – اعتبار الحصص المقدمة من الشركاء ملكا للشركة. – ضمان اموال الشركة لدائنيها. – عدم المقاصة بين ديون الشركة وديون الشركاء، إذ تفريعا على مبدأ استقلال الذمة المالية، فإنه لا يجوز وقوع المقاصة بين ما للشركة أو عليها من ديون وبين الديون التي للشركاء أو عليهم، حيث أن المقاصة تفترض اتحاد ذمة الدائن والمدين، وهنا لا اتحاد بين ذمة الشركة وذمم الشركاء. وقد نصت المادة521 من القانون المدني على أن المقاصة " لا تجري بين ما تطلبه الشركة من ديون على شخص أجنبي عن الشركة وما يطلبه هو من ديون على الشريك"[11].

وبالتالي للشركة أن تطالب في أي وقت شاءت بخلاص الدين الذي لها على مدينيها، إلا أن انتقال هذه الخصائص إلى الشركة التي وقع تفادي حلها، سيكون مشفوعا بالقيود التي أورها المشرع ومن شأتها أن تضعف هذه الاستقلالية. ومن مظاهر تلك القيود ما ورد بالمادة20 **من القانون رقم23لسنة2010م**، والتي تمثل مظهرا من مظاهر تعطيل استقلالية شركات الأموال بالذات من أجل منع احتجاج المدير الشريك بمبدأ محدودية مسؤوليته فيها للتخلص من تحمل **تبعات أخطاء الإدارة**[12]. **وقد عطل المشرع بالمادة 185من القانون رقم23لسنة2010م، تلك** الاستقلالية في الشركات المساهمة حين منح دائن هذه الشركات الحق في رفع دعوى على رئيس مجلس الإدارة وأعضائه من أجل استيفاء ديونهم عند عجز الشركة عن سداد الديون إذا أثبتوا أنهم قد قصروا في المحافظة على مقومات الشركة، وبالإمكان عند إفلاس إن توسع تفليسها لتشملهم في هذه الحالة[13].

وثانيها أي الخصائص التي تتمتع بها الشركة التي وقع تفادي حلها، أن الشركة تحتفظ بجنسيتها أثناء التأسيس، وتتحمل المسؤولية القانونية. **بمعنى أن الشركة تحتفظ بدلالة الارتباط القانوني بدولة** ليبيا[14]، وقد تبنى المشرع لتحديد جنسية الشركة معياري التأسيس ومركز الإدارة **ضمن المادة17من القانون رقم23لسنة2010م، والتي تقضي بخضوع للشركات المؤسسة داخل** الأراضي الليبية لأحكام القوانين الليبية ولو كان غرضها القيام بنشاط في الخارج، وأخضعت **لنفس القانون للشركات** التي يكون مركزها الرئيسي في ليبيا، غير أن المشرع أضفى دلالة خاصة على المركز الرئيسي بحيث أصبح يشمل الحالة التي تكون فيها الإدارة الفعلية موجودة في ليبيا أو التي يباشر فيها النشاط الرئيسي على الأراضي الليبية[15].

وفي إطار لاستمرار تمتع الشركة بحقوق للشخص الاعتباري، فإن للشركة التي وقع تلافي حلها تستمر في تحمل المسؤولية الخاصة بها. ذلك أنه من أهم المظاهر التي تجسد استقلالية الشركة باعتبارها شخصا معنويا هو قدرتها على تحمل المسؤولية القانونية عما تقوم به من أعمال، ويعني ذلك أن الشركة التي وقع تلافي حلها، وبقطع النظر عن الجدل حول المسؤولية الجنائية للشركة، يمكن أن تسأل مسؤولية عقدية وغير عقدية وفقا لأحكام المسؤولية المدنية العقدية والتقصيرية لتعويض الأضرار الناشئة عن أخطاء مستخدميها، بل يمكن أن تسأل جنائيا وفي حدود ما يتناسب وشخصيتها الاعتبارية كالحكم بالغرامة دون المسؤولية الشخصية **المرتكبة، وفقا لأحكام المادة331 من القانون23لسنة2010م**[16]. ويستند هذا الرأي في ترتيب أثار استمرار الشخصية المعنوية، إلى نص المادة53 **من القانون المدني التي ترتب على اكتساب** الشركة للشخصية الاعتبارية تمتعها بجميع الحقوق إلا ما كان منها ملازما لصفة الإنسان الطبيعية، وذلك في الحدود التي قررها القانون. وذلك بقولها " الشخص الطبيعي يتمتع بجميع الحقوق إلا ما كان ملازما لصفة الإنسان الطبيعية، وذلك في الحدود التي قررها القانون. فيكون له : ذمة مالية مستقلة – أهلية في الحدود التي يعينها سند انشائه، أو التي يقررها القانون – **حق القاضي – موطن مستقل**" . وهي أحكام تسري على الشركات التجارية بمقتضي الإحالة إلى تطبيقها الواردة بالمادة الثانية من القانون رقم 23 **لسنة2010م بشأن النشاط التجاري**. ومن غير المقبول انكار ترتيب هذه الأثار على الشركة التي وقع تفادي حلها، حيث لا يمكن تجاهل وجود الشركة في الماضي واستمرارها في المستقبل كشخص معنوي، بإعتبار أن الأصل أن تبقى الشركة محتفظة بشخصيتها المعنوية إلى حين تصفيتها[17]، وأن الاعتراف للشركة بالشخصية المعنوية[18]يجعلها شخصا قانونية مستقلا بذاته، له أهلية وذمة مالية مستقلة **عن ذمم الشركاء** المكونين لها[19].

والأثر الثالث، فيظهر في أن المحافظة على الشخصية المعنوية للشركة سيمنع من حدوث أي اضطراب أو إخلال بالسير العادي للعمل داخل الشركة. ذلك أن المحافظة على الشخصية المعنوية للشركة، يساعد على مواصلة نشاط الشركة دون حدوث **أي اضطراب على مستوى** الانتاج أو تقديم الخدمات التي تؤمنها الشخصية المعنوية لكونها تحافظ على وحدة الشركة القانونية. ولأن عملية تفادي حل الشركات التجارية، المشرع اعتبرها تعديلاً عادياً للقانون

الأساسي للشركة(العقد التأسيسي والنظام الأساسي)، ولم يشترط فيها تغيير نشاط الشركة إذا وقع تفادي حلها وفقا للمواد31و32و34و70و71و89من القانون رقم23لسنة2010م.وهذا التوجه للمشرع الليبي يتوافق بدرجة ما مع ما استقر عليه فقه القضاء الفرنسي من أن التغيير لا ينجر عنه أي انقطاع لعمليات الشركة ونشاطها الاقتصادي[20]. كما أن تفادي حل الشركة لا يضع حداً لمهام مجلس الإدارة وهيئة المراقبة وخبراء الحسابات والذين يضلون بنفس صفتهم تلك في ظل الشركة بعد تفادي حلها، وذلك بشرط أن يفترض شكل الشركة تعيين مراقب حسابات. وهذا بفعل مبدأ استمرار الشركة بشخصيتها الاعتباريةالأولى، وبفعل أن المشرع لم يشترط إنهاء مهامهم إذا وقع تفادي حل الشركة وفقا للمواد31و32و34و70و71و89و298من القانون رقم23لسنة2010م.وذلك من شأنه أن يبعث الطمأنينة في أنفس المديرين وهيئة المراقبة والخبير، بإعتباره يؤمن لهم مواصلة أعمالهم.

والأثر الرابع فهو المحافظة على حقوق الشركة تجاه مدينيها، لكون الشركة التي وقع تفادي حلها بصفة عامة ذمتها المالية تبقى نفسها بفعل مبدأ استمرار الشركة بشخصيتها الاعتبارية الأولىالمقرر بالمواد31و32و34و70و71و89و298من القانون رقم23لسنة2010م. ولأن الشركة تحتفظ بجميع حقوقها السابقة على التحول في صورة تفادي حلها بالتحول إلى نوع آخر من الشركات، وذلك استناداً إلى أحكام الفقرة الثانية من المادة298 من القانون23لسنة2010م، والتي تنص على " ... وتحتفظ بجميع حقوقها...". ويمكن أن نلحظ ذلك من أن الدائن (أي للشركة) لم يتغير والعقد الذي يربطه بالمدين لم يتغير أيضا، وبالتالي المدينين يضلون ملزمين تجاه الشركة بدفع ما عليهم دون أن يحتجوا بإنقضاء الشركة للتخلص من التزاماتهم تجاه تلك الشخصية الاعتبارية. ولأنه لا وجود للتجديد في هذه الحالة، فتجديد الالتزام يقتضي حسب عبارة الفقرة الأولى من المادة 339 من القانون المدني : " انقضاء التزام بأن يجعل عوضه التزام آخر " ، وهو ما لا يتطابق مع حقيقة تفادي حل الشركة والذي يقتضي فقط تعديل القانون الأساس للشركة(العقد التأسيسي والنظام الأساسي)، أي دون أن يصل الأمر إلى انقضاء الالتزامات السابقة ونشأة التزامات جديدة، كما أن شروط التجديد الواردة بالمادة 340 من القانون المدني ليست متوفرة إذ يقضي النص المذكور أن يكون هنالك تعويض للعقد القديم بعقد جديد أو أن يحل مدين جديد محل القديم أو حلول دائن جديد محل الدائن القديم. لذا جاز القول هنا أن الشركة لا تحمل أي خسارة بفعل تفادي حلها، وستحتفظ بجميع حقوقها مع جميع الضمانات الناتجة عن الوضعية قبل تفادي الحل، وليس عليها القيام بأي إجراء لحماية حقوقها.

وكل ذلك من شأنه حماية الشركة، لأنه يؤثر بشكل إيجابي على ثقة المتعاملين معها ويضمن أن تتطور الشركة ويؤمن لها الاستقرار ويوفر لها أيضا الوسائل التي تستطيع مواصلة نشاطها من دون اضطراب أو تعطل لمصالحها. فالشركة تظل قائمة بشخصيتها القانونية الأولى حتى بعد أن وقع تفادي حلها، وذلك تطبيقا لمبدأ استمرار الشخصية المعنوية للشركة بعد تفادي الحل. لكن هذا الأثر الحمائي قد يكون له بعض النتائج السلبية، ذلك أن تفادي حل الشركة لا ينجر عنه تصحيح للعيوب التي رافقت نشأة الشركة قبل تفادي حلها، ويمكن على هذا الأساس طلب إبطال عقد الشركة، فلكل من يهمه الأمر أن يرفع دعوى في الإبطال لدى المحكمة الابتدائية التي يقع في دائرتها المقر الرئيسي للشركة وذلك حسبما تقتضيه المبادىء العامة للمرافعات المدنية والتجارية[21]. كما أن تفادي حل الشركة بالتحول إلى نوع آخر من الشركات المقرر بالمادتين71و89 من القانون رقم23لسنة2010م، يمكن أن يثير إشكالات تطبيقية من حيث إعداد حسابات الشركة. فإذا ما تم التحول في منتصف السنة المالية فإن هذا التقرير سيتم إنجازه في ظل شكلين مختلفين للشركة. والإشكال هنا متعلق بأي من الشكلين سيتم الرجوع إليه حين إعداد الحسابات المالية للشركة ليقع إعداد الحسابات حسب النظم والقواعد التي تحكم ذلك الشكل؟.

المطلب الثاني : الآثار المتعلقة بالأطراف.

وتبرز هذه الآثار في علاقة الشركة بالمساهمين والشركاء(**الفقرة الأولى**)، وفيما يخص علاقتها بالغير(الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى : الآثار بالنسبة للشركاء والمساهمين.

لئن لم ينص المشرع الليبي صراحة في القانون رقم23لسنة2010م، **إلى أثر تفادي حل الشركة بالنسبة للشركاء والمساهمين**، إلا أنه من استقراء المواد31و 32و 34و 70و 71و 89و 289 **من القانون رقم**23لسنة2010م بشأن النشاط التجاري، التي تنص مجتمعة على إمكانية تفادي حل الشركات التجارية واستمرارها بشخصيتها الاعتبارية الأولى، يمكن القول انتفادي حل الشركة وحسب هذه النصوص، سواء كان ذلك **بالتحول إلى نوع آخر من الشركات، أودون التحول الى نوع آخر من الشركات**، يؤدي مبدئيا إلى استمرار تمتع الشركاء وأيضا المساهمين الباقين والمستقبلين في الشركة بنفس الحقوق وتحملهم ذات الالتزامات **التي تترتب على اكتساب** صفة الشريك في الشركات التجارية، لكونهم يتمتعون بصفة الشريك داخل الشركة. **وبالتالي** يكون لهم ما تخوله تلك الصفة من حقوق ملازمة للشريك نفسه وهي، الحق في المشاركة، والحق في الاطلاع، والحق في التصويت. وما تخوله تلك الصفة من حقوق ذات طابع مالي وذلك لتعلقها بما يقبل التقويم بالمال وهي، الحق في الأرباح **والحق في صافي مال الشركة**. وعليهم ما يتحمله الشريك من التزامات بمقتضى اتصافه بتلك الصفة وهي، تسديد المساهمات وتحمل الخسائر بحسب طبيعة الشركة.

وذلك لأن هذه الآثار بالنسبة للشركاء والمساهمين الباقين والمستقبلين في الشركة، تعد نتيجة **لإعمال مبدأ استمرار** الشخصية المعنوية للشركة التي وقع تفادي حلها الوارد **بالمواد**31و32و34و70و71و89و289**من القانون رقم**23**لسنة**2010م، والذي يعد أهم أثر لاستمرار الشركات التجارية في أحكام حلها، وهو الأمر الذي يمثل انعكاسا لموقف المشرع الليبي من استمرار الشخصية المعنوية للشركة لغاية تصفيتها، فقد تبنى المشرع في القانون رقم 23 **لسنة**2010م قاعدة الإبقاء على شخصية الشركة المعنوية لغاية تصفيتها بالفقرة الأولى من **المادة**25 **والمادة** 50 **من القانون المذكور**.

ولا يمكن القول بغير ذلك، وإلا فإن الحماية القانونية للشركة التي عمل المشرع على تكريسها **في النصوص السابقة ستبقى بدون جدوى**. كما أن استنتاج هذا الأثر يمكن تدعيمه من فقه قضاء محكمة التعقيب الفرنسية، التي أقرت بأن الشريك يظل محافظا على تلك الصفة التي اكتسبها بمقتضى الشكل القديم للشركة. وذلك في نزاع قائم بين شريك من جهة والمدعي الذي **تعامل مع الشركة** في ظل شكلها القديم في إطار عقد قرض، هذا العقد اشترط القيام بإشهارات معينة عندما تقرر الشركة المقترضة تغيير شكلها أو إدخال أي تحويرات على نظامها الأساسي. هنا رأت محكمة القانون أن القيام بالإشهارات التي افترضها القانون لتغيير الشكل كانت كافية **لإعلام الشركة** المقرضة بعملية تحويل شكلها وليس عليها إذن القيام بالإجراءات التكميلية التي وقع التنصيص عليها في عقد القرض[22]. ولقد عللت محكمة الاستئناف بباريس انتقال الحقوق الجديدة والتي تحل في مكان الحقوق القديمة بأعمال مبدأ الحلول العيني. فهذه المؤسسة القانونية **ترتب أثارا** عديدة أهمها انتقال الحقوق الناتج عن تغيير في أطراف العقد أو موضوعه[23].

إلا أنه يجب وفي نفس السياق الإشارة إلى أن حقوق والتزامات الشركاء الجدد وفقا **للمواد**34و98و71**من القانون**23**لسنة**2010م، تنشأ لحظة تفادي حل الشركة وفي حدود مراكزهم القانونية. **وأن تفادي** حل الشركة، قد يؤثر على النظام والمركز القانوني الذي يخضع له الشريك أو المساهم الباقي في الشركة، من ذلك أن بيع الشريك للحصص أو الأسهم لتفادي حل الشركة **الوارد بالمادة**34 **من القانون**23**لسنة**2010م، سيؤدي بالنتيجة إلى أن تنقص مسؤولية الشريك الفردية عن التزامات الشركة، بعد أن كان يسأل عن التزامات الشركة التي نشأت خلال فترة تجمع الحصص أو الأسهم بيده، وهي المسؤولية التي يرى فيها البعض[24]أن من شأنها أن تدفع الشريك إلى التخلص من جزء من الأسهم أو الحصص إلى الغير من أجل استكمال النصاب

القانوني اللازم من الشركاء. وإضافة إلى ما ذكر، فإن تفادي حل الشركة بالتحول الوارد بالمادتين71و89 من القانون23لسنة2010م، سيؤدي إلى تغيير المراكز القانونية للشركاء الباقين، فبمجرد اكتمال عملية التحول يكتسبون من الحقوق في الشكل الجديد ما يماثل حقوقهم في الشركة المتحولة[25]، وقد يؤثر ذلك على حقوقهم في رأس المال، ففي شركات التضامن يتخذ ذلك الحق في شكل حصص، بينما يتجسد في شكل أسهم في شركات المساهمة. أما مسؤوليتهم فإنها قد تزيد وقد تنقص بحسب الشكل الذي كانت عليه الشركة، والشكل الذي آلت إليه، فهي تزيد مثلا عندما تتحول الشركة من شركة توصية بسيطة لا يكون فيها الشريك عاملا إلى شركة تضامن، لأنه يكون مسؤولا في الشكل الجديد عن ديون الشركة مطلقاً، وقد تنقص مسؤوليته لو كانت العملية عكسية، أو كان التحول من شركة تضامن أو شركة توصية بسيطة إلى شركة ذات مسؤولية محدودة أو شركة مساهمة، لكن مع ذلك يبقى الشريك مسؤولاً دائما على الديون التي كان ملزماً بضمانها إذا كانت تعود لفترة ما قبل التحول[26]. إلا أنه هذا التغيير المفروض لشركة التضامن في المادة71، من شأنه حماية الشركاء المستقبلين(أي ورثة الشريك المتوفى)، فهؤلاء سيجدون أنفسهم شركاء موصيين بالمال بعد وفاة مورثهم، لكن هذا الأثر لا ينطبق إلا على الوريث القاصر أو فاقد الأهلية القانونية الذي ليس له الحق في ممارسة التجارة أو الالتزام بديون الشركة بصفة شخصية، لذا أوجب المشرع أن تتحول الشركة إلى شركة مقارضة بسيطة يكون فيها القاصر شريكا بالمال، لكي لا يتحمل الالتزامات إلا بقدر حصته في رأس المال ودون أن يؤدي تفليس الشركة إلى تفليسه.وهذا الأثر المعتمد في القانون الليبي يبدو أقل حماية من غيره من التشريعات كالقانون التونسي، ذلك أن الفصل65 من مجلة الشركات التجارية التونسية، يتحدث عن كل الورثة ولا يفرق بين الوريث القاصر أو الرشيد عكس المشرع الليبي والذي يبدو الأكثر تأثرا بالمشرع الفرنسي الذي يتحدث الوريث القاصر دون الوريث الرشيد[27]. وهكذا في سياق هذا الأثر يمكن القول، أن عملية تفادي حل الشركة هي أولا وبالذات عملية تعديل للقانون الأساسي للشركة(العقد التأسيسي والنظام الأساسي)، ولكنه تعديل هام وخطير في آن واحد، لهذا فهي عملية يقع اتخاذها عن طريق الشركاء، وبما أن تفادي حل الشركة عملية تعديل للقانون الأساسي للشركة فهذه الأخيرة يجب أن تستجيب لجملة من الإجراءات بهدف حماية الشركاء، ولكن هذا لا يمنع أنها تحمي بصفة خاصة الشركاء في حالة تفادي حل الشركة ولكنها في الآن ذاته تهم بدرجة كبيرة الغير من حيث إجراءاتها وكذلك أثارها.

الفقرة الثانية : الأثار بالنسبة للغير .

ان المقصود بلفظ الغير[28]هنا هم دائنو الشركة الواقع تفادي حلها وكذلك كل من تعاقد معها على أمر ما أو إبرامه لالتزام معها، فهؤلاء جميعا تكون لهم حقوقا مكتسبة تجاه الشركة الواقع تقادي حلها. وعموما فإن التدخل التشريعي في إطار أثار استمرار الشركة في أحكام الإنحلال بالنسبة للغير، قد جاء في إتجاه إرساء قواعد قانونية تكفل التزام الشركة بحقوق العامليبالشركة(أ) والدائنين للشركة(ب).

أ- أثار تفادي حل الشركة على حقوق العاملين بالشركة.

بالنسبة للعاملين يمكن القول، أنه لئن لم يشر المشرع الليبي صراحة إلى أثر تفادي حل الشركة بالنسبة لهذه الفئة من الدائنين في القانون رقم23لسنة2010م،إلا أنعقود العمل تستمر بعد تفادي حل الشركة، ويكون هذا الاستمرار بصفة آلية ودون الحاجة إلى تجديد هذه العقود. وذلك استناداًإلى الفقرة الثانية من المادة298 من القانون23لسنة2010م، والتي اعتبرت أن الشركة المتحولة إلى نوع آخر من الشركات، تكون مسؤولة عن التزاماتها السابقة للتحول، فرغم العبارات العامة لهذا النص فإنه من البديهي أن يمتد إلى عقود العمل، فعبارة التزام جاءت عامة وبالتالي تشمل كل العقود ومن بينها عقد العمل[29]. ولقد أكدت محكمة التعقيب الفرنسية هذا القول من خلال قرار صادر بتاريخ7 مارس1984[30] أكدت فيه أن تغيير الشكل لا ينجر عنه تسريح العمال الذين تبقى عقودهم نافذة فالتغيير لا يترتب عنه تجديد لهذه العقود وأضافت المحكمة أن

الشخصية المعنوية تظل قائمة حتى وإن كانت عملية التغيير مقترنة بتعديلات للقانون الأساسي ليست ضرورية للشكل الجديد الذي وقع اعتماده.

كما أن تطبيق مبدأ استمرار الشخصية الاعتبارية للشركة التي وقع تفادي حلها، الذي يستفاد من المواد31و32و34و70و71و89من القانون رقم23لسنة2010م، وسنه المشرع بالفقرة الأولى298 من القانون المذكور، يؤمن الوصول إلى هذه النتيجة أي استمرار عقود العمل، لأن تفادي حل الشركة لا يغير في المراكز القانونية للغير تجاه الشركة الواقع تفادي حلها من جهة ومن أخرى هذه الالتزامات تحمل على كاهل الشركة بعد تفادي الحل باعتبار أن ذمتها المالية وشخصيتها المعنوية امتداد للشركة قبل تفادي حلها، فتفادي حل الشركة لا يمكن أن تكون سبباً للطرد التعسفي للعاملين. كما أنه يمكن في هذا المجال الرجوع إلى القواعد العامة المتعلقة بالدائنين وسحب الحماية التي خصهم بها المشرع على الفئات الأخرى ومنهم العمال، نظراً إلى أن المشرع نص في المادة الثانية من القانون رقم23 لسنة2010م على تطبيق أحكام القانون المدني على الأنشطة الاقتصادية فيما لم يرد بشأنه نص خاص في هذا القانون.

وبالتالي الشركة التي وقع تفادي حلها، عليها احترام العقد بنفس الشروط قبل تفادي الحل، مثل درجة العامل الوظيفية والمكافآت التي تحصل عليها في ظل الشركة قبل تفادي حلها وكذلك الامتيازات التي وقع الاتفاق على منحها له قبل تفادي الحل بالإضافة إلى أقدمية العامل في العمل. ومبدأ المحافظة على عقود العمل بعد تفادي حل الشركة، ينطبق على كل عقود العمل أي على العمال الوقتيين والذين تربطهم مع الشركة عقود غير معينة المدة وكذلك على العمال الذين هم في فترة تجربة وكذلك على العمال الذين تم تعيينهم بصفة نهائية. كما أن مبدأ المحافظة على مواطن العمل لا يؤثر على القواعد الخاصة التي تطبق في حالة الجمع بين وظيفة العامل والوظائف المتعلقة بالشراكة والادارة داخل الشركة[31].

وينبني على ذلكأن لمبدأ استمرار الشخصية المعنوية للشركة أثار إيجابية على معاقدي الشركة التي وقع تفادي حلها فهو حمائي لهؤلاء، ذلك أن العمال أو الأجراء سيواصلون العمل بالشركة، كما أن وضعيتهم لا تختلف كثيرا على وضعية دائني الشركة. إلا ان مبدأ المحافظة على عقود العمل لا ينطبق إلا على عقود العمل الموجودة قبل تفادي حل الشركة، وهكذا لا يمكن أن يستفيد من قاعدة التزام الشركة بعقود العمل العمال الذين وقع فسخ عقود عملهم قبل تفادي حل الشركة. وهذا التحليل يجد أساسه بالنظر إلى أحكام الفقرة الأخيرة من المادة298 من القانون23لسنة2010م، والتي تنص على " ... وتكون مسؤولة عن التزاماتها السابقة على التحول". ويجد أساسه بالنظر إلى استمرار الشركة بشخصيتها القانونية الأولى الذي يستفاد من أحكام المواد المواد31و32و34و70و71و89و298من القانون رقم23لسنة2010م. ويجد أساسه في القواعد العامة المتعلقة بالدائنين، نظراً إلى أن المشرع نص في المادة الثانية من القانون رقم23 لسنة2010م على تطبيق أحكام القانون المدني على الأنشطة الاقتصادية فيما لم يرد بشأنه نص خاص في هذا القانون.

ب – أثار تفادي حل الشركة بالنسبة للدائنين.

تطبيقاً لمبدأ استمرار الشخصية القانونية للشركة بعد تفادي حلها، الذي يستفاد من أحكام المواد المواد31و32و34و70و71و89و298من القانون رقم23لسنة2010م. واستناداً إلى أحكام الفقرة الأخيرة من المادة298 من القانون23لسنة2010م، والتي تنص على " ... وتكون مسؤولة عن التزاماتها السابقة على التحول". فإن تفادي حل الشركة لا ينجر عنه أي إضرار بحقوق الدائنين، إذ يحتفظ الدائن السابق بنفس حقوقه في ظل الشركة الأصلية مع التمتع بجميع الضمانات الناتجة عن الوضعية القديمة. ذلك أن الدائن يبقى في علاقة مع نفس المدين الذي وقع تفادي حله، والعقد الذي يربطه بالدائنين لم يتغير أيضا، والمدين (أي الشركة) يبقى نفسه، فعملية تفادي حل الشركة هذه بالنسبة للشركة لا تدخل أي جديد على ذمتها المالية، لكون الشركة التي وقع تفادي حلها بصفة عامة ذمتها المالية تبقى نفسها بفعل مبدأ استمرار الشركة بشخصيتها الاعتبارية الأولى المقرر بالمواد31و32و34و70و71و89و298 وتحمل الشركة مسؤولية

التزاماتها السابقة على التحول في صورة تفادي حلها بالتحول إلى نوع آخر من الشركات إعمالاً للفقرة الأخيرة من المادة298 من القانون رقم23لسنة2010م[32].وقد اعتمد فقه القضاء الفرنسي أيضا هذا التوجه، حيث ورد في حكم استئنافي مدني أن التغيير لا يترتب عنه أي انقطاع للعمليات التي قامت بها الشركة في ظل شكلها القديم، وأضاف نفس الحكم أن الحقوق والواجبات المنجرة للشركة والتي عليها في ظل شكلها القديم تبقى نافذة بعد اتخاذ الشكل الجديد[33]. كما أنه لا وجود للتجديد في هذه الحالة، فتجديد الالتزام يقتضي حسب عبارة المادة 339 من القانون المدني : " انقضاء التزام بأن يجعل عوضه التزام آخر " ، وهو ما لا يتطابق مع حقيقة تفادي حل الشركة والذي يقتضي فقط تعديل القانون الأساس للشركة(العقد التأسيسي والنظام الأساسي)، أي دون أن يصل الأمر إلى انقضاء الالتزامات السابقة ونشأة التزامات جديدة، كما أن شروط التجديد الواردة بالمادة 340 من القانون المدني ليست متوفرة إذ يقضي النص المذكور أن يكون هنالك تعويض للعقد القدي بعقد جديد أو أن يحل مدين جديد محل القديم أو حلول دائن جديد محل الدائن القديم. لذا جاز القول هنا أن الدائنين لا يتحملون أي خسارة بفعل تفادي حل الشركة(المدينة)، وأنهم سيحافظون على جميع حقوقهم تجاه الشركة وأعضائها وليس عليهم القيام بأي إجراء لحماية حقوقهم، بل يمكن لهم تجاهل عملية تفادي حل الشركة برمتها لكونها لا تؤدي بأي حال من الأحوال إلى الإضرار بحقوقهم. وهذا الحل التشريعي سيدخل شيئاً من الطمأنينة على نفسية الدائنين، إذ لو قضى المشرع بأن تفادي حل الشركة قد يؤدي إلى الإنقاص من الحقوق والضمانات المتحصل عليها للدائنين، لأدخل ذلك اضطرابا كبيرا على مصالح الدائنين والذين يكونوا مرتبطين بالتزامات أخرى.

الخاتمة :

إجمالاً يمكن أن نستخلص من هذا البحث النتائج التالية :

1- أن تقنية تفادي حل الشركات التجارية، لا يمكن أن تكون نشاطاً عشوائياً،وهي كأي عمل قانوني،تتميز بنظام قانوني يقوم على مجموعة من التقنيات القانونية،يتم بواسطتها تفعيل تفادي حل الشركات، وتؤكد أنها ليس عملاً مجرداً من الأثر القانوني.

2- أن المشرع سعى من خلال تنظيمه لتفادي حل الشركات التجارية، إلى وضع جملة من الشروط والشكليات التي تساهم من ناحية في إنجاح عملية تفادي حل الشركة وتكون عادة لغاية أن تصبح الشركة في وضعية قانونية جديدة بدون نشأة شخصية معنوية جديدة دون أن التأثير على حقوق الشركاء والغير المتعامل مع الشركة من ناحية أخرى.

3- حاول المشرع من خلال وضع جملة الأحكام المنظمة لتفادي حل الشركات التجارية، تكريس تقنيات قانونية تظهر أن المشرع قد عمل في إطار تفادي حل الشركات التجارية إلى تكريس سياسة حمائية تراعي الشركة وحقوق جميع الشركاء عند تفادي حل الشركة سواء أكانوا أغلبية أو أقلية رغم تضارب مصالحهم وحاول في آن واحد حماية حقوق الغير المتداخلين في عدة علاقات مع الشركة.

4- أن هذا التوجه التشريعي يبقى مقتضب،إذ لم يقع صياغة أساساً مشتركاً واضحاً لآثار تفادي حل الشركات التجارية في القانون رقم 23لسنة2010م بشأن النشاط التجاري، وهو ما قد يعقد مهمة القاضي ويحد من الفاعلية، ولهذا ندعو المشرع الليبي إلى جمع آثار تفادي حل الشركات التجارية في نصوص موحدة وصريحة تتعلق بها.

هوامش البحث ومراجعه :

[1] ذلك أن القانون رقم 23لسنة2010م بشأن النشاط التجاري سعى لتجميع أسباب الإنحلال وترتيبها والواضح أن الفكرة الأساسية في التنظيم الجديد هي حماية الشركات التجارية من الإنحلال وذلك بتوفير فرص لاستمرارها.

راجع في هذا الصدد، علي محمد شلندي، استمرار الشركات التجارية في أحكام الإنحلال وفق القانون رقم 23لسنة2010م، مجلة العلوم القانونية والشرعية – جامعة الزاوية، العدد13.

[2]عملا بمبدأ الأثر النسبي للعقد المكرس بأحكام المادة 145 من القانون المدني .

[3]راجع في هذا الصدد، مبروك بن موسى، حماية الغير في مجلة الشركات التجارية، ملتقى دولي حول مجلة الشركات التجارية يومي 5و6 أفريل2001، منشورات مركز الدراسات القانونية والقضائية تونس2002، ص29.

[4] قرار تعقيبي تجاري فرنسي صدر في 7 ديسمبر1994. نقلا عن، الطيب اللومي، تغيير شكل الشركات التجارية، ملتقى دولي حول مجلة الشركات التجارية، يومي 5و6أفريل2001، منشورات مركز الدراسات القانونية والقضائية تونس2002، ص229.

[5] قرار تعقيبي تجاري فرنسي صادر في 19 ديسمبر 1970. نقلاً عن، الطيب اللومي، تغيير شكل الشركات التجارية، المرجع السابق ذكره، ص229.

[6]المادة296من القانون23لسنة2010م.

[7]المادة297من القانون23لسنة2010م.

[8]راجع، France guiramaud et Alain Heraud droit des societies manual applic11 edition Paris 2004 P417 . نقلا عن، منى الشعبان، السياسة الحمائية في تغيير شكل الشركات التجارية، مذكرة للحصول على شهادة الماجستير في العلوم الجنائية، السنة الجامعية2006- 2007، جامعة تونس المنار كلية الحقوق والعلوم السياسية بتونس،ص111. .

[9]وهنا نجد مناسبة للإشارة إلى أن بقاء الشركة محتفظة بشخصيتها المعنوية طالما بقى عقد الشركة صحيحا منتجا لأثاره، ليست خاصية للقانون الليبي بل نجدها تكاد تكون مبدأ تكرسه العديد من تشريعات الشركات، .ومن بينها على سبيل المثال القانون الأردني، راجع في هذا الصدد، عزيز العكيلي، الشركات التجارية في القانون الأردني، المرجع السابق ذكره، ص79.

[10]فقد نصت الفقرة الثانية من المادة53 من القانون المدني على أنه" فيكون له :ب – أهلية في الحدود التي يعينها سند انشائه، أو التي يقررها القانون".

[11]ويعود هذا المنع إلى اختلاف محل الحقين، فالحق الأول داخل في الذمة المالية للشركة، أما الحق الثاني فمحله دين في ذمة الشريك. والذمتان مختلفتان، فما يطرأ على إحداهما لا يؤثر على الأخرى، فحتى ولو كان الشريك مسؤولا عن ديون الشركة كما في شركات الأشخاص، فإنه يحق له أن يتمسك بتجريد أموال الشركة ولو كانت تحت التصفية، ولكن يجب عليه أن يبين الأموال التي يمكن استيفاء الحق منها بسهولة. راجع، محمد فال الحسن ولد آمين، الوجيز في القانون التجاري، منشورات مجمع الأطرش للكتاب المختص 2011، ص188.

[12]راجع، محمد فال الحسن ولد آمين، الوجيز في القانون التجاري، المرجع السابق ذكره، ص192.

[13]راجع، محمد فال الحسن ولد آمين، الوجيز في القانون التجاري، المرجع السابق ذكره، ص192.

[14]وهنا تجدر الاشارة إلى أن بعض الفقهاء يرى أن الشخص المعنوي هو مجاز خلقه القانون من مجموعة ماديات عجز عن أن يودعه روحا تؤهله للشعور والحب ومن هنا ينكر أن يكون للشخص الاعتباري جنسية، ويقولون اتم ما يصل بين هذا والدولة هو مجرد تبعية سياسية تبرر اخضاعه لقانونها وشمولها له بحماية دبلوماسية ومع ذلك فإن العمل جرى على استعمال مصطلح الجنسية بالنسبة للشركات للدلالة على الارتباط القانوني للشركة بدولة معينة وليس بمعنى الانتماء بمفهومه الضيق بالنسبة للشخص الطبيعي لدولة معينة. راجع، هشام خالد، جنسية الشركة، منشورات دار الفكر الجامعي الاسكندرية، 2000، ص37 وما بعدها.

[15]المادة11 من القانون المدني..

[16]وفي هذا الاتجاه يذهب فقه القانون المصري، راجع، سميحة القليوبي، الشركات التجارية، الطبعة الخامسة 2011، منشورات دار النهضة العربية، ص115.

[17]المادة25 من القانون رقم 23لسنة2010م..

[18]ذلك أن الشخص المعنوي كائن يتكون من مجموعة أشخاص أو أموال يخلع عليها القانون الشخصية المعنوية . راجع، عبدالحي حجازي، المدخل للعلوم القانونية وفقا للقانون الكويتي1972، الجزء الأول، ص605 وما بعدها.

[19]راجع في هذا الصدد، عزيز العكيلي، الشركات التجارية في القانون الأردني، مرجع سبق ذكره، ص80. ويذهب فقه القانون إلى أن الشخصية المعنوية للشركة وسيلة للتشبيه بينها وبين الشخصية الطبيعية للأفراد، ذلك أنها صلاحية الشخص لاكتساب الحقوق والالتزام بالواجبات. راجع في هذا الصدد، سميحة القليوبي، الشركات التجارية، الطبعة الخامسة 2011، المرجع السابق ذكره، ص115 .

[20]المحكمة الابتدائية بباريس: 2 ديسمبر 1993 G.P. Som 380 نقلا عن، منى الشبعان، السياسة الحمائية في تغيير شكل الشركات التجارية، مرجع سبق ذكره، ص114.

[21]ذلك أن قواعد تفادي حل الشركة ليس من شأنها تصحيح البطلان في ميدان الشركات التجارية، راجع في هذا الصدد، مراد منير فهيم، نحو قانون واحد للشركات تقنين **للشركات،طبعة** 1991، **منشورات منشأة المعارف** بالإسكندرية، ص169 وما بعدها.

[22]Cass. Com. Ler Oct. 1996. Prec. . نقلا عن، سفيان العامري، تغيير شكل الشركات، رسالة لنيل شهادة ختم الدروس بالمعهد الأعلى للقضاء بتونس، الفوج الثالث عشر، السنة القضائية2001-2002، ص99.

[23]C.A. Paris. 11 Jutll. 1979: Bull. Joly 1979. P. 542. . نقلا عن، سفيان العامري، تغيير شكل الشركات، رسالة لنيل شهادة ختم الدروس بالمعهد الأعلى للقضاء بتونس، الفوج الثالث عشر، السنة القضائية2001-2002، ص 101.

[24]راجع، محمد فال الحسن ولد آمين، الوجيز في **القانون التجاري، مرجعسبق ذكره**، ص210.

[25]**فقد نصت المادة**295 **من القانون**23**لسنة**2010م على أنه" في حالة تحول الشركة إلى شركة مساهمة، أو إلى شركة توصية بالأسهم، فإن لكل شريك أن يختص بعدد من الأسهم يساوي قيمة حصته حسب آخر ميزانية مصدق عليها ....".

[26]**المادة**293 **من القانون** 23**لسنة**2010م، ويراجع أيضا في هذا الصدد، محمد فال الحسن ولد آمين، الوجيز في **القانون التجاري، مرجعسبق ذكره**، ص198.

[27]للتوسع في موقف القانونين التونسي والفرنسي، راجع، منى الشعبان، السياسة الحمائية في تغيير شكل الشركات التجارية، مذكرة للحصول على شهادة الماجستير في العلوم الجنائية، جامعة تونس المنار كلية الحقوق والعلوم السياسية بتونس، السنة الجامعية2006-2007، ص32.

[28]يعرف الغير بأنه الأجنبي أصلا عن العقد . راجع، عبدالحكيم فوده، البطلان في القانون المدني والقوانين الخاصة، المكتبة القانونية لدار المطبوعات الجامعية الاسكندرية 1993 ص61. **نقلا عن، مبروك بن موسى**، حماية الغير في الشركات التجارية، **مرجعسبق ذكره**، ص29.

[29]**عبارة** النص جاءت هنا مطلقة فتؤخذ على إطلاقها وذلك تطبيقا للقاعدة الأصولية في مادة تفسير القانون

[30]Cass. Com. 7 mars 1984. Rev. Soc. 1984. 804. Note Jeantin . نقلا عن، سفيان العامري، تغيير شكل الشركات، رسالة لنيل شهادة ختم الدروس بالمعهد الأعلى للقضاء بتونس، الفوج الثالث عشر، السنة القضائية2001-2002، ص89.

[31]يمكن للعامل بالإضافة إلى العلاقة العمالية التي تربطه بالشركة أن تمنح له وظيفة ادارية والتي تكون عادة من خصائص الشريك، وهذا الجمع من شأنه أن يؤثر على استقراره بعمله كعامل بالشركة، نظراً لانعدام التوافق بين عقد العمل والوظيفة الإدارية بالشركة، فالعامل بالشركة والذي تم تعيينه لممارسة وظيفة ادارية .

[32]يمكن الإشارة هنا إلى أن الفقه قد شبه أثر عملية تغيير الشكل على ضمانات الدائن بزواج المدين، فهذا الزواج له أثار عدة على مستوى القانون الشخصي إلا أنه لا يغير في شيء التزامات هذا الأخير تجاه دائنيه ولتي تظل **قائمة** حتى بعد تغيير حالته المدنية . **راجع**، Cozian (M.) op. clt. N535 . نقلا عن، سفيان العامري، تغيير شكل الشركات، رسالة لنيل شهادة ختم الدروس بالمعهد الأعلى للقضاء بتونس، السنة القضائية 2001-2002، ص117.

[33]لكن هذا الرأي فقه القضائي عارضه شق آخر نفى بالنسبة لبعض الالتزامات التي على الشركة في ظل شكلها القديم أي نفاذ تجاه الغير واستند في ذلك كون الغير تعامل مع الشركة في ظل شكل معين لذا فليس للمسؤولين عنها أن يطالبوا هذا الغير بالإيفاء بالتزاماته تجاه شكل جديد لا يعرفه. إلا ان هذا الرأي الثاني لم يجد صدى لدى **المحاكم الفرنسية** التي واصلت في جل احكامها مساءلة المدينين عن التزاماتهم الناشئة في ظل الشكل القديم. راجع، سفيان العامري، تغيير شكل الشركات التجارية، رسالة لنيل شهادة ختم الدروس بالمعهد الأعلى للقضاء بتونس، السنة القضائية 2001- 2002، ص92.

حوادث العمل وإصاباته وأثرهما في الإنتاج الصناعي

أ. منال محمد أبوقنديل
جامعة الزاوية
قسم علم الاجتماع – كلية الآداب

تحديد مشكلة البحث :

هناك العديد من المنتجين بغض النظر عن المكان الذي يعملون فيه يحتاجون إلى الحد الأدنى من الحماية الاجتماعية والسلامة المهنية. وتتمثل أهم القضايا المتعلقة بالحماية الاجتماعية علي صعيد المصنع والوحدة الإنتاجية في السلامة والصحة المهنية للعمال.

وقد يتعرض الكثير من العاملين سنوياً إلى حوادث وإصابات أثناء عملهم، الأمر الذي يؤدي كثيراً إلى الوفاة بسبب العمل أو الإصابات أو الأمراض المهنية، وقد يرتفع معدل هذه الحوادث والإصابات والأمراض إلى حد يثير الدهشة والاستغراب، مما يستدعي ضرورة طرح هذا الموضوع على بساط البحث والدراسة.

أهمية البحث :

إن الأهمية من إجراء هذه الدراسة تنصب حول بعض الظواهر والمشكلات في مجال العمل الصناعي والحرص على الفهم والتقييم الموضوعي للظواهر والمشكلات التي أفرزتها حركة التغيير، ومسيرة التحديث، أعطت أهمية استثنائية لإجراء الدراسة الجادة والهادفة.

وضمن هذا التوجيه تأتي هذه الدراسة عن حوادث العمل وإصاباته والأمراض المهنية ومدى تأثيرها على الإنتاج الصناعي بصفة عامة، وعلى الصناعات الكيماوية بصفة خاصة.

وفي هذا الموضوع لا تقع مسؤولية الحوادث وإصابات العمل وأمراض المهن على شخص بذاته، وإنما تتوزع على عدة جهات وأفراد، تأتي في طليعتها الإدارة العليا بالمؤسسة وكذلك إدارة السلامة والصحة المهنية للعاملين، وإدارة الحماية والرعاية الاجتماعية للعمال وغيرها من الجهات المتخصصة في مجال صحة العامل وسلامته ووقايته من الحوادث والإصابات، حيث إن فعالية نجاح العمل في مجال الصحة والسلامة المهنية تتطلب جهدا مستمراً من قبل أصحاب الأعمال، ومتابعة الأجهزة المعنية، ومن بينها وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، مما يساعد في حماية العمال والبيئة الصناعية، وهناك حاجة ماسة للتدريب والتوجيه والإرشادات في مجال حماية العمال من الحوادث والإصابات والأمراض المهنية، التي تحدث للعامل أثناء عمله بالمؤسسة الصناعية.

أهداف الدراسة :

إن دراسة موضوع حوادث العمل وإصاباته ومدى تأثيرهما على الإنتاج الصناعي لها العديد من الأهداف الأساسية والرئيسية والتي نذكرها فيما يلي:

1- التعرف على مفهوم كل من الإصابة، الحادث، المرض المهني، باعتبارها تمثل أهم مفاهيم الدراسة.
2- التعرف على أنواع الإصابات المختلفة وكذلك الأمراض المهنية التي تحدث في مجال الصناعات الكيماوية بصفة خاصة.

3- التعرف على الأسباب المؤدية إلى حوادث العمل وإصاباته وكذلك مصادر الأمراض المهنية التي تحدث في إطار الصناعات الكيماوية، وذلك من خلال الدراسة الميدانية.
4- التعرف على مدى الآثار الناجمة عن الإصابات والحوادث والأمراض المهنية على العملية الإنتاجية.

المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في الدراسة :

1- مفهوم الحادث :

الحادثة بمعناها الواسع هي كل ما يحدث دون أن يكون متوقعا، مما ينجم عنه في العادة ضرر للناس أو الأشياء[1].

2- مفهوم الإصابة :

الإصابة هي التي تلحق بالشخص، وتكون ناشئة عن عمله أو خدمته، أو تحدث له أثناء الخدمة، بما في ذلك الإصابات التي تحصل له أثناء ذهابه إلى محل عمله أو خدمته أو عودته منها [2].

3- مفهوم إصابة العمل :

هي كل إصابة تقع للموظف أثناء تأدية عمله أو سببه، أو إصابته بأحد الأمراض المهنية التي يصدر بتحديدها قرار من أمين الصحة بالاتفاق مع أمين العمل والخدمة المدنية.

4- مفهوم الأمراض المهنية :

الأمراض المهنية حالات مرضية تصيب العامل وتنتج عن مزاولة مهنة معينة مدة من الزمن قد تطول أو تقصر، فمن كان في عمله يتعرض للوهج أو النار مثلا ونشأت في عينيه عتامات تضعف ويعد ضعف البصر هذا مرضاً مهنياً. ومن كان يتعرض في عمله إلى أتربة تحتوي الرصاص أو المنجنيز مثلا وظهرت عليه أعراض التسمم بالرصاص أو المنجنيز، فإن حالته تعتبر مرضاً مهنياً[3].

5- مفهوم التأمين الاجتماعي :

هو الذي يفرضه القانون وينظمه، رغبة في حماية وتحسين حالة الطبقة العاملة وتأمين أفرادها ضد ما قد يتعرضون له من أخطار كالمرض والعجز والبطالة والشيخوخة والوفاة[4].

6- مفهوم الأمن الصناعي :

هو توفير ما يلزم من الشروط والمواصفات الفنية والإجراءات التنظيمية في بيئة **العمل** لتجعلها مأمونة وصحية، بمعنى أن ألا يقع فيها حوادث ولا تنشأ عنها إصابات مهنية [5].

7- مفهوم التصنيع :

هو عملية إنشاء قطاع اقتصادي يعتمد على استخدام الآلات في تحويل المنتجات، كما يعني التصنيع زيادة كمية التجهيزات الآلية والكفاية الإنتاجية بالنسبة للعامل وكذلك زيادة أنواع السلع **المنتجة** [6].

8- مفهوم العامل :

هو من يعمل لدى الغير بمقتضى عقد عمل مقابل أجر أو مرتب يؤدَّي نقداً أو عيناً، سواء أكان ذلك في أعمال غير إنتاجية أو في أعمال إنتاجية لا يطبق بشأها نظام الشركاء، سواء أكان **العامل موطناً أو أجنبياً**[7].

9- مفهوم الصحة المهنية :

هي أحد فروع الصحة العامة ومن برامجها الشاملة المتخصصة، وتبحث في صحة العاملين في المهن المختلفة وتهدف إلى دراسة احتياجات المهن وتحديد المواصفات البدنية والصحية التي تلزمها، ونوع العمال الذين نجد عندهم هذه الاحتياجات.. والمواصفات الصحية المهنية ترعى **العامل** المريض أو المصاب، وتعمل على تأهيل العامل المصاب بعجز، أي أنها تسعى لتحقيق السلامة والكفاية البدنية والاجتماعية والنفسية للعاملين [8].

10- **مفهوم العجز الكلي :**
هو العجز المستديم الذي يعوق صاحبه عن أداء أي عمل بمقابل، ويثبت وفقاً لأحكام اللوائح، وبناء على تقرير من لجنة تقدير العجز المختصة. ويعتبر من حالات العجز الكلي المرض المستديم الذي يستمر لمدة سنة أو ما يجاوز ذلك[9].

الدراسات السابقة :
الدراسة الأولى : السلامة المهنية

اسم الباحث: معالي مطر حميد الطاير
الجهة التي أشرفت على الدراسة: **وزارة العمل بدولة الإ**مارات العربية المتحدة.
محتويات الدراسة:
وتتضمن هذه الدراسة عدد من الفصول نذكرها فيما يلي:
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة.
الفصل الثاني: مفهوم السلامة والصحة المهنية.
الفصل الثالث: الصحة والسلامة المهنية في الإمارات.
الفصل الرابع: نتائج الدراسة الميدانية لواقع الصحة والسلامة.
الفصل الخامس: نتائج وتوصيات الدراسة..
ونتناول هذه الدراسة بالتحليل للجوانب الآتية:

أولا - الهدف من الدراسة :
وتهدف الدراسة إلى تحقيق مايلي :
1- تحديد الجهات المعينة والصحة والسلامة المهنية وبصفة خاصة وزارة العمل والشؤون الاجتماعية.
2- الاهتمام بتطور الصحة والسلامة المهنية بدولة الإمارات العربية المتحدة.
3- إبراز دور الصحة والسلامة المهنية في حماية الموارد البشرية.
4- إجراء دراسة ميدانية لواقع الأجهزة المختصة **في القطاع الصناعي.**
5- أهمية التوصل إلى نتائج علمية ومنطقية تساهم في دعم متخذ القرار في مجال الصحة والسلامة المهنية وبالشكل الذي يدعم العملية التنموية في دولة الإمارات العربية المتحدة.

ثانيا: أهم نتائج الدراسة :
لقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ومن أهمها ما يلي:
1- أكدت الدراسة على الخوذ الواقية على جميع الأجزاء المتحركة في الآلات في المنشأة الصناعية بنسبة 84.9% **من مفردات مجتمع البحث.**
2- المسافات المتروكة والتي تسمح بحرية الحركة ونقل المواد كانت بنسبة 81.4%.
3- أكدت نتائج الدراسة على أهمية توفير اللافتات التوجيهية والتحذيرية بجوار الآلات والمكينات بنسبة 39%.
4- تبين من نتائج الدراسة أن هناك صيانة ميكانيكية للآلات والمعدات في المصانع بنسبة 59.8%.
5- تواجد الإسعافات الأولية بالمصانع وتوفرها بنسبة 71%.
6- أوضحت نتائج الدراسة أن 28.8% من مجتمع البحث أكدوا على أن هناك ضوضاء عالية تصدر من الماكينات والآلات.
7- أوضحت نتائج الدراسة أن أجهزة مكافحة الحرائق متوفرة بنسبة 70%
8- أشارت نتائج الدراسة إلى أن 89% من مجتمع البحث أوضحوا أن مستويات التهوية والإضاءة ملائمة لطبيعة العمل بالمصانع.

9- **أشارت نتائج الدراسة إلى أن** 11% **من مجتمع** البحث فقط يجري عليهم الفحص الدوري على الحالة الصحية والطبية للعاملين بالمصانع.
10- أوضحت نتائج الدراسة عدم كفاية الأساليب الخاصة لحماية العاملين من مخاطر العمل باستخدام الأجهزة والمعدات الوقائية، حيث كانت النسبة المتوفرة 47.3%.
11- **أشارت نتائج الدراسة إلى أن** 81% من مفردات مجتمع البحث أكدت على توفير البيئة الصحية من حيث النظافة والتهوية والإضاءة والتخزين في بيئة العمل والمصانع.
12- **أوضحت نتائج الدراسة بنسبة** 60% **من مجتمع البحث عند عدم توافر السجلات الخاصة** عن حوادث وإصابات العمل والأمراض المهنية، وبتالي عدم توفر الإحصائيات الخاصة **بذلك**.

الدراسة الثانية (الحماية الاجتماعية " السلامة والصحة المهنية ")

أولا الجهة التي قامت بها :
المكتب الإقليمي للدول العربية، بيروت. منظمة العمل الدولية.

ثانيا موضوع الدراسة :
تتمثل أهم القضايا المتعلقة بالحماية الاجتماعية على صعيد الشركة في السلامة والصحة المهنيتين ذلك أن نحو 250 مليون عامل يتعرضون كل سنة لحوادث أثناء عملهم، ويقتل في مثل هذه الحوادث ما يربو على 300.000 عامل، وإذا أخذ من يموتون بسبب الأمراض المهنية في الحساب سيرتفع هذا الرقم ليتجاوز المليون. ومع ذلك فإن الاهتمام الدولي بالتوعية الصحية وبسلامة العمل لا يزال متواضعا إلى حد يثير الدهشة، والإجراءات في هذا الشأن محدودة. وكثير من البلدان النامية والبلدان التي تمر بالمرحلة الانتقالية لا تملك سوى القذر الضئيل من **الأدوات** لتصميم وتنفيذ أساسيات وبرامج فعالة ومازال الكثير من قرارات الاستثمار الجديدة، حتى اليوم، يتجاهل اعتبارات السلامة والصحة والبيئة. اهتمت منظمة العمل الدولية دائما بالصحة والسلامة للمهنيين، وسوف تطلق برنامجاً مركزياً دولياً بشأن هذه المسألة، ولكن هذا **البرنامج** سيكون انتقالياً بالضرورة نظراً للقيود على الموارد، وسوف يركز على الأشغال والقطاعات الخطرة وعلى مجموعات العمال التي تتعرض بشكل خاص للإصابات والأمراض المهنية.

ثالث أهداف الدراسة :
يهدف هذا البرنامج إلى إيجاد مؤسسات وشركات بشأن هذه المسألة مع توفير **المساعدة** التقنية لدعم الإجراءات الوطنية.

رابعاً- نتائج هذه الدراسة :
1- لقد أوضحت الدراسة ظهور عدد من القضايا الصحية الجديدة المرتبطة بالعمل.
2- لقد أكدت الدراسة على ضرورة زيادة التحذير من خطر الإنهاك نتيجة للإجهاد الناجم عن **العمل، وإدمان العمل والعمل المفرط**، ولا سيما في حالة العاملين " داوي الياقات البيضاء " **والأجور المرتفعة**.
3- لقد أكدت منظمة العمل الدولية على ضرورة إعداد تقارير خاصة تشمل على تحليل لوضع الجنسين، وذلك لرصد هذه الأشكال الجديدة نسبيا من المخاطر المهنية.

الإطار النظري للدراسة :

الحوادث والإصابات.. أسبابها والنظريات المفسرة لها :

أولا: أسباب حوادث وإصابات العمل.

هناك تشابه بين المرض والحادثة في أن لكل منهما عدة أسباب سواء كانت شخصية أو خارجية.

أ- الأسباب الشخصية للحوادث :

وهي ترجع إلى الشخص نفسه ومنها:

1- **السن:** لقد أثبتت الدراسات أن السن عامل مهم جدا لوقوع الحوادث ونوعيتها ومعدلاتها، فصغار السن وكبار السن يكونون أكثر استهدافاً للحوادث ممن هم في متوسط العمر.
2- **الخبرة:** ولها صلة بمعدلات الحوادث من ناحية وبالسن من ناحية أخرى ولكن الخبرة وحدها ليست المسؤولة عن زيادة ما يتورط فيه الشباب من حوادث كما أن الخبرة ليست وحدها المسؤولة عن حوادث كبار السن فكثرة خبرتهم تجعلهم قليلي الحذر مما يؤدي إلى كثرة الحوادث.
3- **التأزم النفسي:** أنها حالة من التوتر تنشأ عن إعاقة جهود الفرد عن إرضاء دوافعه وبلوغ أهدافه. **أن التأزم النفسي قد رفع عدد الحوادث ففي إحدى الدراسات وجد أن من مائتي حادثة** درست دراسة كلينيكية وقعت حين كان العامل في حالة هبوط أو قلق.
4- التعب والإرهاق: تبين أن الإرهاق يتسبب في نقص إنتاج العامل حيث لوحظ أن الإنتاج في ساعات العمل الإضافية يقل تدريجياً كلما زادت هذه الساعات عن الإنتاج الأصلي للعامل. كما ثبت أيضاً أن العامل المجتعد المرهق يكون أكثر عرضاً للإصابة من غيره وذلك مع عدم قدرته على التركيز الذهني ومواجهة الاحتمالات التي تؤدي إلى الحوادث.
5- الإهمال: بعد بحث دقيق تبين أن إهمال العامل قد تسبب في 20% من الحوادث وترجع **أسباب** الإهمال إلى:
   - طبيعة العامل ونشأته حيث أصبح الإهمال من أهم مميزات هذا الشخص.
   - التغاضي عن إتباع تعليمات الوقاية ظناً من العامل أن هذا يظهره بمظهر المتمرس الواعي **العارف بكل أسرار العمل.**
   - إهمال أسس الوقاية، وذلك بقصد السرعة في العمل وعلى الأخص عندما يعمل **العامل بالقطعة لا بالأجرة.**

ب - الأسباب الخارجية للحوادث:

1- ظروف العمل السيئة:

لوحظ أنه كلما هيئ للعامل جو مريح مناسب وصالح كلما زادت إنتاجيته حيث يترتب على الجو المريح في العمل منع حدوث الإرهاق وتحسين ظروف العمل في المنشأة يتطلب العناية بتوفير وسائل آلية وأدوات يدوية مريحة للعامل ويتطلب العناية بالتهوية والإضاءة في المنشأة.

2- أجهزة العمل ومعداته: قد تنشأ الحوادث من الآلة نفسها وقد يرجع ذلك إلى عدة أسباب منها:
   أ- عدم العناية بتخزين المواد الكيماوية والقابلة للاشتعال في أماكن مناسبة قد تؤدي إلى احتراقها ونشوب حرائق بسببها.
   ب- عدم تنظيم أماكن العمل ونظافتها.
   ج- إهمال الآلات وعدم صيانتها.
   د- **تكدس أماكن العمل بالآلات.**
   ه- عدم حجب الأجهزة المتحركة في الآلة[10].

ثانيا: النظريات المفسرة للحوادث والإصابات :

للحوادث أسباب كثيرة سواء كانت إنسانية أم خارجية وفي تفسير ذلك أربع نظريات.

1- النظرية القدرية:

أصحاب هذه النظرية يرون أن الناس صنفان أحدهما سعيد الحظ والأخر تعيس الحظ فمنهم من لديه حصانة ضد الحوادث والأخر أكثر قابلية للحوادث ويفسرون ذلك ويرجعونه إلى القدر ولكننا نرفض هذه النظرية لأنها تقوم على وجهة نظر ينقصها المنطق العلمي.

2- النظرية الطبية :

وتقول النظرية أن الشخص دائم الإصابة إنما يعاني خللاً جسدياً أو عصبياً وأن هذا الخلل هو السبب في هذه الحوادث ونحن ننكر أن يكون هذا هو السبب القوي الفعال في هذه الحوادث المتكررة.

3- نظرية التحليل النفسي:

وتعتبر هذه النظرية الحوادث إنما هي أفعال مقصودة لا شعورية ويعتقد أصحاب هذه المدرسة التحليلية أن الإصابة الجسدية إنما هي عدوان لا شعوري موجه للذات ويعتبر فرويد أن سبب معظم الحوادث هو (الدافعية اللاشعورية).

4- نظرية علم النفس التجريبي :

هذه النظرية تقول أن للحوادث أسباباً كثيرة ومتعددة والعامل يقع تحت تأثيرات كثيرة ومتغيرة وإذا كان هناك أسباب متعددة للحوادث فإن لها أيضاً أهداف متعددة قد يكون الدافع لها الرغبة في الحصول على تعويض مادي أو في تخفيف المسؤولية عن نفسه [11].

ثالثا الأثار المترتبة على الحوادث والإصابات في الصناعة :

الحوادث الصناعة آثارها المتعددة سواء كانت على العامل أو على المنشأة الصناعية وفيما يأتي تفصيل ذلك.

أولا: الأثار المتعلقة بالعامل :

قد تؤدي الحوادث وما ينتج عنها من إصابات إلى وفاة العامل أو تعرض بعض العاملين إلى عاهات مستديمة كلية تقعدهم عن العمل أو عاهات جزئية تجعلهم عاجزين عن ممارسة العمل مما تضطرب على أثر ذلك حياة الأسرة.

ثانيا: الآثار المتعلق بالمنشأة :

أ- كثرة الإصابات في المنشآت الصناعية تؤدي إلى تدهور كبير في الروح المعنوية لجموع العاملين نتيجة شعورهم بفقدان الأمن على حاضرهم ومستقبلهم.

ب- كثرة الإصابات في المنشآت الصناعية التي يتعرض لها العاملون المدربون تؤثر على إنتاجية المنشأة الصناعية من حيث الكم والكيف.

ج- تتحمل المنشآت الصناعية الكثير من التكاليف نتيجة إصابات العمل سواء منها المباشرة مثل التعويضات التي تدفع للعاملين المصابين ونفقات العلاج والمصاريف الطبية وأخرى غير مباشرة مثل الخسائر المترتبة على النقص في الإنتاج نتيجة إصابات العمال وما سببته من خسارة للاقتصاد القومي بصفة عامة[12].

الدراسة الميدانية :

التعريف بالشركة من حيث المصانع والإدارات المختلفة :

وللتعريف بالشركة سنتناول من جانبين الأول المصانع الإنتاجية والثاني الإدارات المعينة بالشؤون المنتجين.

أولا: مصانع الشركة... بالمجمع الكيماوي - أبوكماش.

1- مصنع الملح "كلوريد الصوديوم":

ينتج ملح الطعام الذي يستعمل في الصناعات الكيماوية لإنتاج الكلور والصودا الكاوية وكربونات الصوديوم ويدخل في صناعات أخرى مثل حفظ الأسماك والخضروات والفاكهة واللحوم وعلف الماشية والدباغة ومعالجة المياه وتكرير النفط إضافة إلى استخدامه في التغذية.

2- مصنع التحليل الكهربائي:

الجزء الأكبر من إنتاج مصنع الملح يحول إلى مصنع التحليل الكهربائي لإنتاج الصودا الكاوية (صلبة - قشور -سائلة) والكلور وهيبوكلوريك الصوديوم وحامض الهيدروكلوريك تركيز 30%.

3- مصنع أحادي كلوريد الفينيل (في -سي- إم):

في هذا المصنع يتم تفاعل الكلور الذي ينتجه مصنع التحليل الكهربائي مع غاز الايثيلين حيث يتم تكسيره بالحرارة إلى كلوريد الفينيل الذي يتم تقطيره وتنقيته من الشوائب ويخزن في خزانات كروية ويحول بالكامل إلى مصنع عديد كلوريد الفتيل.

4- مصنع عديد كلوريد الفينيل (بي -في - سى):

ينتج ستة أنواع من مسحوق ال (بي -في -- سى) هي إس 68، إس 70، إس 80 إس 60. وإنتاجه يدخل في صناعة الأدوات والمستلزمات الكهربائية- الأثاث - فرش الأرضيات الصناعي - الأدوات المكتبية والهندسية والأواني المنزلية، وغيرها من منتجات مجال الصناعة الواسع.

5- مصنع تحبيب مسحوق ال(بي - في -- سى):

الذي يستعمل في صناعة القنينات- الأنابيب الصلبة - أنابيب الري - الأحذية - الألواح الصلبة الأبواب والنوافذ وغيرها.

6- مصانع الغازات:

وتضم الشركة مصانع لإنتاج الغازات الصناعية والطبية في طرابلس (27) وبنغازي وسبها... وينتج الأكسجين - النيتروجين - أرجون - غاز التخدير (أكسيد التيتروز أستلين)- هذا بالإضافة إلى وحدة لإنتاج أقطاب اللحام بتاجوراء.

ثانية الإدارات المعنية بشئون المنتجين:

هناك عديد من الإدارات بالشركة تتولى تقديم العديد من الخدمات للمنتجين ومن أهمها:

1- إدارة التدريب:

هي أحد الإدارات التابعة للشئون إدارية ومهمتها رفع كفاية المنتجين بالشركة الإنتاجية أو تأهيل العناصر الخارجية من الشركة، وتعتمد الإدارة في وضع خططها من الهيئة العامة بالشركة. وتضم إدارة التدريب قسمين قسم داخلي وأخر خارجي:

أ- قسم التدريب الداخلي. يقوم بتنفيذ الخطط التدريبية وفق الاحتياج التدريبي لمختلف الإدارات ويحال في نماذج إلى الإدارة الرئيسية.

وتراوح مدة دورات التدريب ما بين أسبوع أو عدة أشهر أو سنة.

ب - قسم التدريب الخارجي. ويكون خارج الشركة ويقوم العاملون بتلقي دورات تدريبية تتراوح مدتها من ثلاثة شهور إلى أربعة أشهر.

وقد تم تخريج حوالي 700 منتج مشتغلين ومدربين.

- وهدف الإدارة الرئيسي. هو التقليل من العمالة الأجنبية ولقد كان في السنوات الماضية داخل الشركة حوالي 600 عنصر أجنبي، ولكن الآن بفضل إدارة التدريب وكافة خدمتها فإن العمالة الأجنبية لا تتعدى الآن 125 عنصرا وتقوم إدارة التدريب بإعداد عدد من التقارير أسبوعية وشهرية وسنوية ونصف سنوية.

2- إدارة السلامة والوقاية الصناعية:

وتنقسم هذه الإدارة إلى ثلاثة أقسام وهي:

أ- قسم السلامة وحماية البيئة ووحدة العيادة الطبية.

ب - قسم الأمن الصناعي.

ج - قسم الإطفاء.

- والهدف الرئيسي للإدارة هو:

1- حماية المنتج.

2- حماية الآلات.

3- حماية الإنتاج.

د- وحدة العيادة الطبية:

تقوم بعدة مهام رئيسية للعاملين داخل المصنع وهي:

أ- إجراء الكشف الطبي دورياً وسنوياً ونصف سنوي وأحياناً فوجائي لجميع العاملين.

ب – تقوم العيادة بإجراء الإسعافات الأولية للمصابين.

ج - تقوم العيادة بصرف الأدوية اللازمة في المجالات المرضية العادية ونقل المصابين المستوصفات الخاصة.

3- إدارة الشئون الإدارية:

وتعتبر هذه الإدارة تابعة للإدارة العامة لشئون الإدارية والمالية، وتتكون من قسمين رئيسيين وهما:

أ- قسم شئون المنتجين.

ب - قسم الخدمات الإدارية.

الجداول الإحصائية:

جدول (1) توزيع أراء مجتمع البحث وفقا للظروف التي تسبب في وقوع الحوادث والإصاباته

الظروف والأسباب الخاصة بوقوع الحوادث والإصابات	العدد	%
ظروف صحية	04	%8
ظروف اجتماعية	06	%12
التعب والإجهاد الغير عادي	40	%80
المجموع	50	%100

يتضح لنا من الجدول رقم (1) والخاص بتوزيع آراء مجتمع البحث وفقا للظروف التي تتسبب في وقوع الحادث، أو الإصابة، أن هناك (40) من العاملين ونسبتهم 80% كان سبب تعرضهم للإصابة هو التعب والإجهاد غير العادي في العمل، في حين أن (6) من العاملين ونسبتهم 12% كان سبب تعرضهم للحوادث والإصابات ترجع إلى ظروف اجتماعية، وأن و(4) من العاملين ونسبتهم 8% كان سبب تعرضهم للحوادث الإصابات ظروف صحية مرضية.

من ذلك يتبين لنا أن معظم الحوادث والإصابات ترجع إلى أن العامل الذي يعاني من التعب والإجهاد أثناء العمل يكون أكثر تعرضاً للحوادث والإصابات من العاملين الذين يتمتعون بالراحة في أماكن العمل الأخرى.

جدول رقم (2) توزيع أراء مجتمع البحث وفقا لمدي تعرض المنتجين للإصابات والحوادث

مدي التعرض للحوادث والاصابات	العدد	%
يتعرض للحادث والإصابة	39	%78
لا يتعرض للحادث والإصابة	11	%22
المجموع	50	%100

يتضح لنا من الجدول رقم (2) والخاص بتوزيع آراء مجتمع البحث وفقاً لمدى التعرض للإصابات والحوادث أثناء العمل، أن هناك (39) من المنتجين ونسبتهم 78% من مجتمع البحث من يتعرضون للإصابات وحوادث العمل، وهناك (11) من المنتجين ونسبتهم (22%) من مجتمع البحث لا يتعرض إلى الإصابات والحوادث أثناء عملهم داخل الشركة.

ونستنتج من ذلك أن أكثر من نصف مجتمع البحث من العاملين يتعرضون للحوادث والإصابات بأنواعها المختلفة بالأقسام والمصانع المختلفة داخل الشركة.

جدول رقم (3) توزيع أراء مجتمع البحوث وفقاًلأسباب الحوادث والإصابات

أسباب الحوادث والإصابات	العدد	%
أعطال ميكانيكة في الجهاز	06	%12
أعطال كهربائية في الجهاز	05	%10
عدم توفر السلامة والأمن الصناعي	04	%08
عدم الدراية والمعرفة بكيفية التشغيل والآداء	03	%06
وجود زيوت وشحوم فهي أرضية المصنع	08	%16
الانشغال الذهني بمشكلة شخصية	08	%16
استنشاق الغازات المتصاعدة	07	%14
السقوط من مكان مرتفع	04	%08
سقوط مواد على العامل	02	%04
انسكابه مواد كيماوية ساخنة	03	%06
المجموع	50	%100

يتضح لنا من الجدول رقم (3) والخاص بتوزيع مجتمع البحث وفقاً لأسباب الحوادث والإصابات داخل الشركة وأن هناك (8) من المنتجين ونسبتهم 16% كان سبب إصابتهم وجود زيوت وشحوم في أرضية المصنع و(8) من المنتجين ونسبتهم 16% من الدين كان سبب إصابتهم بالحادث هو الانشغال الذهني مشكلة شخصية و(7) من المنتجين ونسبتهم 14% كان سبب إصابتهم هو استنشاق الغازات المتصاعدة أثناء العملية الإنتاجية و(6) من المنتجين ونسبتهم 12% كان سبب إصابتهم بالحادث هو أعطال ميكانيكية في الجهاز و(5) من المنتجين ونسبتهم 10% كان سبب إصابتهم أعطال كهربائية في الجهاز و(4) من المنتجين ونسبتهم 8% كان سبب إصابتهم عدم توفير السلامة والأمن في الجهاز و(4) من المنتجين ونسبتهم 8% كان سبب إصابتهم السقوط من مكان مرتفع و(3) من المنتجين ونسبتهم 6 % كان سبب الإصابة عدم الدراية بمعرفة كيفية التشغيل و(2) من المنتجين ونسبتهم 4%سبب الإصابةسقوط مواد على العامل ومن ذلك تبين لنا تعدد الأسباب للحوادث والإصابات ونرجع هذا التعدد إلى تنوع طبيعة العمل داخل الأقسام الإنتاجية واختلاف الظروف التي يعمل بها. المنتجون بالمصانع.

جدول رقم (4) توزيع أراء مجتمع البحث وفقا لمدى التعرض للمرض المهني

مدى التعرض للمرض المهني	العدد	%
يتعرض للمرض المهني	10	%20
لا يتعرض للمرض المهني	40	%8
المجموع	50	%100

يتضح لنا من الجدول رقم (4) والخاص بتوزيع آراء مجتمع البحث وفقاً لمدى التعرض للمرض المهني، أن هناك (40) من المنتجين ونسبتهم 80% لم يتعرضوا للإصابة بالأمراض

المهنية، و(10) من المنتجين ونسبتهم 20% كانوا من الذين تعرضوا للإصابة بالمرض المهني أثناء عملهم داخل الشركة.

وإن دل ذلك على شئ وإنما يدل على أن الشركة توفر للعاملين الأمن والسلامة بما لا يجعلهم معرضين للإصابة بالأمراض المهنية، بالإضافة إلى توفر مواصفات الآمان بالأجهزة والمعدات والآلات بالشكل الذي يقلل إلى حد كبير من التعرض للأمراض المهنية.

جدول رقم (5) توزيع أراء مجتمع البحث وفقاً لنوعية الأمراض المهنية

نوعية الأمراض المهنية	العدد	%
أمراض جلدية	03	%30
أمراض صدرية	03	%30
أمراض عيون	04	%40
المجموع	10	%100

يتضح لنا من الجدول رقم (5) والخاص بتوزيع آراء مجتمع البحث وفقاً لنوعية الأمراض التي يتعرض لها المنتجون، أن (4) من المنتجين المعرض للأمراض المهنية ونسبتهم 40% من المصابين بأمراض العيون، وأن (3) من العاملين المعرضين للإصابات بالأمراض المهنية ونسبتهم 30% من المصابين بالأمراض الجلدية، و(3) من العاملين المعرضين للإصابة بالأمراض المهنية ونسبتهم 30% من المصابين بالأمراض الصدرية. وهكذا يتبين لنا أن طبيعة العمل بالصناعات الكيماوية تجعل العاملين أكثر تعرضاً للأمراض الجلدية من خلال التعامل المباشر مع الخامات الكيماوية، ويتعرضون للأمراض الصدرية عن طريق الاستنشاق للغازات والأبخرة المتصاعدة من الأجهزة الكيماوية أو خلال عمليات التفاعل الكيماوي المختلفة، وكذلك بالنسبة لأمراض العيون هي الأخرى يكون العاملين أكثر تعرضاً لها بسبب الخامات الكيماوية والأبخرة والغازات وغيرها من مسببات أمراض العيون.

جدول رقم (6) توزيع أراء مجتمع البحث وفقا لأسباب الإصابات بالمرض المهني

أسباب المرض المهني	العدد	%
عدم توافر خدمات السلامة المهنية	03	%30
عدم توافر التهوية المناسبة	01	%10
عدم توافر مهمات الوقاية	03	%30
عدم توافر الإضاءة المناسبة	01	%10
عدم إستخدام مهمات الوقاية	02	%20
المجموع	10	%100

يتضح لنا من الجدول رقم (6) والخاص بتوزيع مجتمع البحث وفقاً لأسباب الإصابة بالأمراض المهنية أن هناك (3) من العاملين ونسبتهم 30% أفادوا بأن المرض المهن يرجع إلى عدم توفير أدوات ومهمات الوقاية من الأمراض، و(1) من العاملين ونسبته 10% أكدوا على أن المرض المهني يرجع إلى عدم توفير التهوية المناسبة بالقسم الإنتاجي، وأن (1) من العاملين أوضح أن المرض المهني يرجع إلى عدم توافر الإضاءة المناسبة، و(2) من العاملين بنسبة 20% أفادا بأن المرض المهني يرجع إلى عدم استخدام مهمات الوقاية من الأمراض المهنية.

في ضوء هذا التحليل للبيانات يتضح لنا أن معظم الأمراض المهنية يرجع أسبابها لعدم الاستخدام السليم لمهمات الوقاية وأدواتها التي توفرها الشركة للعاملين، ومن ناحية أخرى قد ترجع هذه الأمراض إلى النقص أو العجز في أدوات ومهمات الوقاية ببعض الأقسام الإنتاجية، بالإضافة إلى عدم توافر خدمات السلامة والصحة المهنية الخاصة.

نتائج الدراسة :

1- أوضحت الدراسة أن المنتجين الذين تعرضوا للحوادث والإصابات من العاملين بمختلف المصانع، إلا أن الأكثر تعرضاً للحوادث والإصابات من العاملين بمصنع كلوريد الفينيل وكذلك مصنع التحليل الكهربائي، باعتبار أن هذه المصانع هي الأكثر خطورة في العمل دون المصانع الأخرى.

2- أشارت نتائج الدراسة إلى ان أكثر من نصف مجتمع البحث من المنتجين يعملون بالمصانع والأقسام الإنتاجية بنظام الورادي اليومية الثلاث (الصباحية – المسائية- الليلية) وبما يتمشى مع طبيعة العمل بالشركة، بالإضافة إلى الدوام اليومي للعاملين بالإدارات الأخرى والتي لا تستلزم العمل المسائي والليلي.

3- أشارت نتائج الدراسة أن العمل بالشركة يستلزم توافر الخبرة الفنية والمهارة في الأداء، لا سيما وأن المصانع الإنتاجية والأقسام الفنية ذات طبيعة خاصة تستدعي ضرورة توافر هذه الخبرة سواء في الإنتاج أو الصيانة.

4- أوضحت نتائج الدراسة أن إدارة الشركة تولي اهتماماً كبيراً بالتدريب باعتباره الأسلوب العلمي في رفع مستوى أداء العاملين وكفاءتهم في العمل وخاصة في مرحلة الإعداد والتأهيل للعاملين وقبل استلامهم للعمل.

5- أوضحت الدراسة أن الشركة توفر للعاملين الأجهزة الخاصة بتخفيض الضجيج داخل الأقسام الإنتاجية التي ترتفع فيها أصوات الأجهزة أو الآلات، إلا أن هناك أقسام أخرى الاتصرف فيها للعاملين مثل هذه الأجهزة باعتبار أن الضجيج فيها يكون في المستوى الطبيعي والمسموح به علمياً.

6- أشارت الدراسة إلى أن معظم الحوادث، والإصابات إنما ترجع إلى معاناة بعض المنتجين من التعب والاجهاد وبالتالي يكونون أكثر تعرض للإصابة والحوادث دون غيرهم من العاملين في العمل الإداري.

7- أشارت نتائج الدراسة إلى تنوع الأسباب المؤدية إلى الحوادث والإصابات في العمل، سواء كانت ترجع إلى وجود أعطال ميكانيكية أو أعطال كهربائية، أو بسبب إهمال في الإستخدام للمهمات والأدوات الخاصة بالوقاية من الحوادث والإصابات، أو قد ترجع الحوادث الأسباب نفسية أو إجتماعية تجعل المنتجين في حالة من القلق والتوتر والإنشغال الذهني عن العمل مما يعرضهم للإصابة أو الحوادث.

8- أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تنوع في الأمراض المهنية التي يتعرض لها العاملين على الرغم من ضألة نسبتها، ومن هذه الأمراض الأمراض الجلدية نتيجة للتعامل المباشر مع المواد الكيماوية دون إستخدام مهمات الوقاية والأمراض الصدرية نتيجة لإستنشاق الأبخرة أو الغازات المتصاعدة من التفاعلات الكيماوية أو من الأجهزة، أو أمراض العيون التي يتعرض الها العاملين نتيجة لعدم إستخدام الأقنعة الواقية.

9- أشارت نتائج الدراسة إلى أن إدارة الشركة توفر العديد من الخدمات الطبية والصحية للعاملين عند الإصابة بالأمراض المهنية، ومن هذه الخدمات الإسعافات الأولية للحوادث أو الإصابات البسيطة، بجانب الكشف الطبي الدوري الذي يتم على العاملين، وكذلك صرف الأدوية لهم بموجب الوصفات الطبية لكل مريض، بالإضافة إلى الخدمات الطبية الأخرى مثل التحاليل الطبية والأشعة والصور الضوئية وكذلك التحويل إلى المستشفيات والمصحات العلاجية داخل البلاد أو خارجها إذا أستدعت الحاجة إلى ذلك.

10- أوضحت الدراسة أن الشركة تقوم بالعديد من الخدمات للمنتجين بهدف التقليل من الحوادث والإصابات سواء كانت هذه الخدمات في صورة برامج تدريب للعاملين أو برامج صيانة للآلات أو الأجهزة والمعدات أو وضع لوحات إرشادية للعمال لتعريفهم بالأماكن الخطرة في العمل، بالإضافة إلى اللوحات التوضيحية الخاصة بكيفية التشغيل السليم والآمن للآلات والأجهزة، وبالشكل الذي لا يعرض العمال المنتجين للحوادث والإصابات.

الخاتمة :

في ضوء الإطار النظري للدراسة، وما توصلت إليه الدراسة الميدانية من نتائج، وحتى يمكن التقليل من حوادث العمل وإصاباته والحد منها أو منعها.. توصي الدراسة بما يلي :

1- ضرورة الاستمرارفي برامج التدريب المختلفة للعاملين سواء في بداية التشغيل والتعيين عن طريق برامج التأهيل والإعداد، أو أثناء الخدمة عن طريق برامج التدريب المستمر لجميع العاملين المنتجين، في كافة القطاعات والتخصصات الفنية وعلى جميع المستويات من مديرين ومهندسين وفنيين وعمال عاديين.
2- الإهتمام ببرامج التدريب الخاصة بكيفية إستخدام مهمات وأدوات الوقاية لجميع العاملين المنتجين الذين تستدعي طبيعة عملهم إستخدام تلك المهمات والأدوات، حتى يمكنهم تفادي الحوادث وإصابات العمل التي قد تنجم نتيجة الإهمال في الإستخدام الخاطئ لها.
3- توصي الدراسة بضرورة الاهتمام ببرامج الصيانة الوقائية لجميع الأجهزة والمعدات والآلات بالأقسام الإنتاجية والفنية بالشركة حتى نضمن التشغيل الآمن لها ولمنع وتقليل حدوث أي حوادث أو إصابات، وبصفة خاصة بالنسبة للعاملين في الإنتاج أو في مصنع كلوريد الفينيل أو التحليل الكهربائي.. باعتبار هذه الأقسام الأكثر خطورة في العمل.
4- ضرورة القيام بالعديد من الندوات الثقافية وحلقات النقاش بصفة دورية بين العاملين المنتجين وكذلك المهندسين والفنيين لتناول أي مشكلات طارئة قد تحدث في محيط العمل والإنتاج، مع التوعية للعاملين بكيفية التغلب عليها بالأساليب العلمية السليمة.
5- توصي الدراسة بضرورة الإنفتاح على العالم الخارجي في مجال الصناعات الكيماوية للتعرف على أحدث تكنولوجيا توصلت إليها الدول المتقدمة في مجال الصناعات الكيماوية، وذلك عن طريق التدريب بالخارج والمنح والبعثات الدراسية لنقل هذه التكنولوجيا إلى المجتمع الليبي والأخذ بها.
6- ضرورة التوعية المستمرة للمنتجين بأماكن الخطورة في مواقع العمل المختلفة داخل الشركة، من خلال برامج التدريب الخاصة بذلك مع الإكثار من اللوحات الإرشادية.

المراجع :

1- امحمد احمد بيري، القوانين واللوائح والقرارات دات بالوظيفة العامة والموظف، أمانة العمل والخدمة المدنية، الجزء الأول، مارس سنة 1977م.
2- امحمد احمد بيري، القوانين واللوائح والقرارات دات بالوظيفة العامة والموظف، أمانة العمل والخدمة المدنية، الجزء الثاني، المطبعة الفنية طرابلس، سنة 1978.
3- اللجنة الشعبية العامة للضمان الاجتماعي، في شئون تحديد إصابات العمل وأمراض المهنة، طرابلس.
4- منشورات أمانة اللجنة الشعبية العامة للضمان الاجتماعي، الجزء الثالث، مجموعة تشريعات الضمان الاجتماعي،سنة 1983م.
5- الهيئة العامة للضمان الاجتماعي، منشورات إدارة الشئون الإدارية سنة 1978م.
6- أحمد خيري كاظم، صابر الحميد صابر، مناهج البحث الاجتماعي، جامعة الأزهر، طبعة بدون، سنة 1996.
7- السيد رمضان، حوادث الصناعة والأمن الصناعي، المكتب الجامعي الحديث، محطة الرمل، الإسكندرية، السنة بدون.
8- أمانة اللجنة الشعبية العامة للضمان الاجتماعي، قانون الضمان الاجتماعي رقم (13) مطابع الثورة للطباعة والنشر، بنغازيسنة 1980.
9- المكتب الإقليمي للدول العربية، الحماية الاجتماعية، والسلامة والصحة المهنية، بيروت. منظمة العمل الدولية سنة 2001ف.
10- أحمد زكي بدوي / علاقات العمل في الدول العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، سنة 1985.
11- الفاروق زكي يونس، الخدمة الاجتماعية والتغير الاجتماعي، الناشر عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الثانية، سنة 1978.

12- بيترأ رشد، الرعاية الاجتماعية والمواطن، ترجمة عزيز متولي عبدالملك، وبداروي فهمي، دار الفكر العربي.
13- حسين عبدالحميد أحمد رشوان، دور التغيرات الاجتماعية في الطب.
14- حكمت فريحات وأخرون، الصحة العامة، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان ـ الأردن، الطبعة الثانية سنة 1990.
15- سلوى عثمان، السيد رمضان، مدخل في الرعاية الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث ـ اسكندرية، سنة 1991م.
16- عباس السيد عوض، علم النفس الصناعي والمهني، دار المعرفة الجامعية، لسكندرية، سنة 1988.
17- عبدالله عامر الهمالي، اسلوب البحث الاجتماعي وتقنياته، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، سنة 1988م.
18- عبدالرحمن الفيتوري، سيكولوجية العمل والعمال، دار الرتب الجامعية، بيروت، لبنان.
19- فرج عبدالقادر طه، علم النفس الصناعي والتنظيمي، دار النهضة العربية بيروت، 1986م.
20- فاطمة مصطفى الحاروني، خدمة الفرد في محيط الخدمات الاجتماعية، دار الفكر العربي، ديسمبر سنة 1976.
21- قيادي محمد اسماعيل، مناهج البحث في علم الاجتماع، تصميم خطته وتنفيذها، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، سنة 1997.
22- محمد المبروك اللافي، العقود المسماة أحكام البيع والتأمين والوكالة في التشريع الليبي، منشورات جامعة ناصر، طرابلس، مطابع الوحدة العربية بالزاوية،سنة 1992م.
23- محمد عبدالله الحراري، أصول القانون الإداري الليبي، منشورات جامعة ناصر، دار الكتاب الوطنية، طرابلس.سنة 1992.
24- محمد عبيدات، كمد أبو نصار، عقلة، منهجية البحث العلمي، الجامعة الاردنية للنشر والتوزيع، عمان، سنة 1999.
25- محمد عاطف غيث، وأخرون، البحث العلمي الاجتماعي، تصميم خطته وتنفيذها، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، سنة 1997.
26- محمد عمر كساب، وأخرون، القوانين واللوائح والقرارات ذات العلاقات بالوظيفة العامة والموظف، المؤتمر الشعبي المهني العام للموظفين، مطابع إنزغراف، روما، سنة بدون، الجزء الرابع.
27- محمود السيد ابو النيل، علم النفس الصناعي، دار المعرفة العربية، بيروت، سنة 1985م.
28- محمود حسين، مقدمة الخدمة الاجتماعية، دار النهضة العربية والنشر، سنة بدون.
29- مصطفى ابو العيد ابوالخير، دليل التصنيف المهني، اللجنة الشعبية العامة للخدمات العامة.
30- معالي مطير حميد الطاير، السلامة المهنية، وزارة العمل بدولة الامارات العربية المتحدة، سنة 2000م.
31- منصور فهمي، إدارة الإنتاج وتنظيم المصانع، دار النهضة العربية، القاهرة.
32- نبيل رمزي إسكندر، الأمن الاجتماعي وقضية الحرية، دار المعرفة الجامعية، سنة 1988
33- نبيل وطفة، المعايير الدولية في السلامة والصحة المهنية، المكتب الاقليمي للدول العربية، بيروت، يناير 2001ف.

PRIMARY HYPERPARATHYRODISM (PHPT) SECONDARY TO RIGHT SIDE ADENOMAS IN TWO ADOLUCENT FEMALES.

February 11
2011

DR.BASMA SRIR, MD.PEDIATRIC SPECIALIST, ENDOCRINE –FELLOW.STH/ SABRATAH TEACHING HOSPITAL(NOW)
QUEEN RANIA AL-ABDULLA HOSPITAL,AMMAN\JORDAN
(PREVOIUSLY) .
Dr.NAJAT ELJERBI, MD.PEDIATRIC SPECIALIST,PEDIATRIC DEPARTMENT STH.
DR.HUSSEIN ALAWNEH, MD .PEDIATRIC CONSULTANT, HEAD OF ENDOCRINE DEPARTMENT.
PEDIATRIC ENDOCRINE DEPARTMENT
QUEEN RANIA AL-ABDULLA HOSPITAL,AMMAN\JORDAN

Primary hyperparathyroidism (HPT) in children –case report.

B.sarir[1,2] MD, pediatric specialist , N.Eljerbi[2], H.Alawneh[1]

1Department of Pediatrics, queen Rania AL Abdulla Hospital, Amman, Jordan.

2 Department of pediatrics, Sabratah teaching hospital , Sabratah , Libya

Correspondence toH.ALAWNEH:H.Alawneh@yahoo.com, B.SARIR:srir.basma.1980@gmail.com).

Abstract:

Primary hyperparathyroidism (PHPT) in children is a rare disorder with sharp contrasts in its presentation and aetiology compared with the disease process in adults. PHPT, a genetically heterogeneous disease, usually occurs as a sporadic disorder due to the presence of parathyroid adenoma/s, hyperplasia or, rarely, carcinoma. In the last decades familial forms of primary hyperparathyroidism have been described. Familial hyperparathyroidism in older children can be caused by conditions such as multiple endocrine neoplasia types 1 and 2a, hyperparathyroidism-jaw tumor syndrome (1, 4). We report two adolescent Jordanian females cases of primary hyperparathyroidism diagnosed at the Department of Endocrinology and diabetes in the Queen RaniaAl-Abdulla hospital for children, Amman \Jordan. The clinical presentation of the disease in these cases was partially dissimilar, in the first case, the severe course of PHPT was observed with signs suggesting a malignant hypercalcemia, hypertension, sinus tachycardia with acquired geno-valgum deformity. In the second case, the patient was complaining of right hip joint pain, limping and mild hypercalcemia.

Key wards: hypercalcemia, PHPT, parathyroid adenoma.

Introduction:

Parathyroid hormone is the chief regulator of calcium homeostasis in the human body. PHPT results from inappropriate overproduction of parathyroid hormone from one or many parathyroid gland(s) and presents with hypercalcemia. (1,4). PHPT is a generalized disorder of calcium, phosphate and bone metabolism that results from in increased secretion of the parathyroid hormone; it most commonly occurs in adults especially the elderly. However in children, primary hyperparathyroidism is rare. The most common cause is parathyroid adenoma (7); usually due to single gland disease, but severe neonatal form occur due to biallelic mutations in the calcium sensing receptor gene (CASR) with hypocalciuric hypercalcemia (11).PHPT affects compact bone more than trabecular bone with particular sensitivity in the cortices of long bones leading to subperiosteal bone resorption. (3).

Of the classical symptoms, nephrolithiasis is the most common and occurs in 15%–20% of newly diagnosed patientswith PHPT.While, Less specific features of PHPT include fatigue, muscle weakness, cognitivedisturbances, hypertension, leftventricularhypertrophy, valvularcalcification, and cardiovascular mortality. Early diagnosis of the disease can help avoid metabolic consequences of hypercalcemia like hypercalcuria, nephrolithiasis, nephrocalcinosis, CNS damages, as well as bone fractures. (2, 3, 4)

Case presentation:

Case1:

A female patient, 13years old, was hospitalized in the pediatric endocrinology department, Queen Rania Al-Abdulla Hospital for children,

Amman\Jordan in July 2015 .her story started with symptoms of progressively bowing of the legs and bilateral legs pain on exercise one year before. There was no history of recurrent fractures, constipation or neck swelling. Apart from genu valgum no other skeletal deformity was noted.Six months before admission,She followed up orthopedic clinic and she diagnosed to have vitamin D deficiency (vitamin D=10 ng\dl), she was treated with vitamin D 50,000 IU weekly for two months. Then 5000 IU monthly for 3months,She underwent corrective osteotomy for her deformity, one month post operation , she complained of nausea, vomiting, abdominal pain, headache, polyurea , and polydepsia.she referredto pediatric Endocrinology clinic with hypercalcemia=14mg\dl for further evaluation.Having completed a clinical examination, we found out that the patient was afebrile, systolic hypertensive with sinus tachycardiac.without peripheral lymphatic lymphadenopathy; she was pale, confined to bed. Lungs and hearth were normal. Abdomen was soft; there was no pain on palpation. No organomegaly was reported. Extremities were painful on palpation and movement; obvious bilateral valgum deformities were noted. Based on the detailed data, objective findings and analysis performed before the patient was hospitalized at the endocrine Clinic, working diagnosis of primary hyperparathyroidism was made and further examination was conducted in that direction. Laboratory analysis: PTH: 1911pg\ml, Ca: 19mg\dl, ALP: 845u\l, po_4:2.08mg\dl, Calcitonin<2ng\l, Prolactin: 20ng\mlT4: 1.2ng\dl, TSH: 3.6miu\ml,Spot urine for Calcium: 3, Cr: 25.36, ratio=0.14, electrolytes, renal and liver functions test were normal.Left wrist and both knee x-ray: sclerosis of the distal metaphysis of ulna and radius and proximal metaphysis

of the tibia, well defined cystic lesion in the 2nd metacarpal joints.Skeletal survey was normal,Chest x-ray normal,renal ultrasound: both kidneys enlarged with increase in echogenicity, loss in corticomedullary differentiation, Adrenal ultrasound: no lesions, Echocardiogram: normal.DEXA scan: Z score =3.5 no osteoporosis. Neck Ultra sound showed: Hyper vascular lesion behind the right superior thyroid lobe suggestive of adenoma, both thyroid lobes appear enlarged more on the right lobe, with small cervical lymph nodes.Tc 99m MIBI parathyroid scan showed: Evidence of focal area with retention in the upper aspect of the right thyroid lobe, parathyroid adenoma in the right superior parathyroid gland. She was admitted in July 2015 as a case of hypercalcemic crisis due to primaryhyperparathyrodism manifested by hypertension and tachycardia. Firstly, she treated medically to stabilize her acute crisis. She received good hydrationisotonic saline 0.9%4 liters \day. Intravenous Lasix 1mg/kg twice daily. Beta blocker(propranolol) 10mg twice daily, Phosphate supplement.Bisphosphonate IVfor 3 days of 2 courses ,oral Steroidspredinsolone 5mg twice for 1 week,4th day post aggressive medical management her calcium level was 12.4mg\dl,3 weeks later, she underwent Partial Parathyroidectomy (superior right gland) .she complicated withHungry bone syndromesecondary to Transient hyperparathyroidism. Post operativeimmediately,she presented with symptomatic hypocalcaemia,Chvostek'ssign was noticed.Post operative PTH was normalized to 26pg\ml, ca=9.9mg\dl, po4=2.2mg\dl.

CASE 2:

A female patient, 14years old, was hospitalized in the pediatric endocrinology department, Queen Rania Al-Abdulla Hospital for children, Amman\Jordan in November 2015,for evaluation of her condition.Shereferred from orthopedic clinic complained of right hip joint pain, limping and hypercalcemia of 3 weeks duration .There was no history of recurrent fractures, recurrent vomiting, constipation or neck swelling. The initial investigations were done at orthopedic clinic, including: calcium was 12.34-14.6mg\dl; phosphorous was 2.52mg\dl, magnesium was1.45mg\dl.She diagnosed to have vitamin D deficiency (vitamin D=3.83 ng\dl), DEXA scan showed osteoporosis where z Score was -4.1, and she was not treated yet. Thorough clinical examination was done; the patient was a febrile, flushed face, normal blood pressure for her age and sex, with sinus tachycardia. No palpable peripheralymphadenopathy.chest, hearth and abdomen were normal; there was no pain on palpation. No organomegaly was reported. Right hip joint was limited on flexion, painful on palpation and movement; no obvious deformities were noted. Based on the detailed data, supportive by laboratory finding, she diagnosed as a case of primary hyperparathyroidism. Her laboratory data showed: serum calcium was14mg\dl, serum magnesium was 1.45mg\dl, alkaline phosphatase was 909u\l, and parathyroid hormone level was 2174-2507pg\ml.Calcitonin <2ng\l, prolactin: 16.8ng\ml, T4: 1.02ng\dl, TSH: 2.64miu\ml, electrolytes, renal and liver functions test were normal. Skeletal survey: no soft tissue calcification, decrease bone density, and sclerosis of thoracic spines. Chest x ray: normal.Dexa scan: Z score =4.1- , with osteoporosis. Parathyroid ultrasound showed Hyper vascular

lesion behind the right inferior thyroid lobe suggestive of adenoma, with low attenuation3*2*1.5 cm in size, both thyroid lobes appear enlarged more on the right lobe, no cervical lymph nodes., parathyroid tc99 mibi scan showed Evidence of focal area with retention in the inferior aspect of the right thyroid lobe, parathyroidadenoma in the right inferior parathyroid gland. Renal u\s: normal so, she underwent medical managementprimarliy, through good hydration 0.9%isotonic saline 4 liters \day. Intravenous Lasix 1mg/kg twice daily.Bisphosphonate IVfor 3 days of 2 courses, oral Steroids predinsolone 5mg twice for 1 week,She underwent Partial Parathyroidectomy (inferior right gland) .she complicated withHungry bone syndromesecondary to Transient hypoparathyroidism Post operativeimmediately, Chvostek'ssign was noticed. She developed symptomatic hypocalcaemia, hypomagnesaemia second day post operative where ca level: 8.5mg\dl, 7mg\dl,then6.8mg\dl.And she treated with: ca gluconate intravenously, ca co3 500mg tablet orally, mg sulfate then oral mg oxide, Po4 Sandoz orally, One alpha 1 mcgcapsule1*3andVitamin D3 50000 iu once weekly. Post operative PTH was normalized to18.28pg\ml, calcium was 10, po4=2.48, mg\d, Alp: 579iu\l.

Table showing laboratory finding prior to surgical and after operation. (12)

Variable	before	After	Reference range
Case 1:			
Serum total calcium (mg\dl)	**19**	**9.98.8-10.8**	
Serum phosphorus(mg\dl)	**2.5**	**2.2**	**4.5-5.5**
Serum alkaline phosphatase(iu\l)	**999**	**253**	**100-320**
Serum magnesium(meq\l)	**1.5**	**1.8**	**1.3-2**
Serum PTH(pg\ml)	**1911**	**2610-65**	

CASE 2:

Serum calcium(mg\dl)	**14**	**10**	**8.8-10.8**
Serum phosphorus(mg\dl)	**2.48**	**2.5**	**4.5-5.5**
Serum alkaline phosphatase(iu\l)	**909**	**570**	**100-320**
Serum magnesium(meq\l)	**1.45**	**2.00**	**1.3-2**
Serum PTH(pg\ml)	**2507**	**18.810-65**	

Discussion:

PTH indirectly stimulates bone resorption by attaching to the osteoblast PTH receptor, which then signals the osteoblast to produce various substances, among them is the ligand of the receptor activator of the nuclear transcription factor NF-kappa B (RANK), known as RANK ligand or RANKL, which can stimulate osteoclast differentiation and proliferation (4, 5). The osteoblast also acts as a brake on osteoclastic activity by producing osteoprotegerin. Exactly how the osteoblast governs osteoclastogen.Primary hyperparathyroidism in children should raise suspicion for the development of MEN I, in which hyperparathyroidismmay be the presenting sign in as much as 80% of cases, or more rarely MEN II, in which parathyroid hormone hypersecretion is found in 10-30% of cases (6).The frequency of secondary hyperparathyroidism depends on the frequency of the underlying disease.

The incidence in children is estimated to be 2-5 cases per 100,000 populations. The incidence rate of primary hyperparathyroidism in adults is 1 case per 500-1000 populations (10). Primary hyperparathyroidism (PHPT) has a variable clinical presentation and symptoms. Data from Jordan is lacking. Skeletal involvement was the

most common presentation. Calcium and vitamin D nutrition usually determine the severity of skeletal disease. In PHPT,symptoms with regard to skeletal, renal and pancreatic manifestations, with classical biochemical abnormalities (hypercalcemia, hypophoshatemia and inappropriately elevated PTH) (3). Preoperative localization techniques have improved over years which help in more localized surgery with high cure rates and lesser complications. The parathyroid glands are well-known to vary in anatomic location and the typical ectopic sites are intrathyroidal, retroesophageal, lateral neck and mediastinum (6). Tests to confirm the diagnosis and localize abnormal gland have undergone a sea change for the better in last decade. Noninvasive imaging of parathyroids includes use of USG, CT, magnetic resonance imaging (MRI), technetium-99 m (Tc-99 m) sestamibi, and thallium-technetium subtractionstudy. Although each of these approaches has advadvantages and disadvantages, Tc-99 m sestamibi has the advantage that the entire mediastinal and cervical regions can be visualized (13). Preoperative localization was achieved in both our two patients and adenoma was found intraoperatively. We used USG, Tc-99 m sestamibi scan for localization. In our series USG had a sensitivity Surgery is the curative treatment for PHPT. Our patients underwent unilateral neck exploration as directed by preoperative localization, with removal of abnormal looking gland and biopsy of other gland of the same side if visualized (8). Hungry bone syndrome was observed in both our patients post operatively. Transient hypoparathyroidism developed in both our patients

in conclusion, Hypercalcemia can be a manifestation of different pathological states; presented symptoms at a younger age is different in the clinical, laboratory and radiological features between adults and children with PHPT(4). The diagnosis of primary HPT in pediatric patients is frequently delayed, is commonly symptomatic, and has significant morbidity (9). For children in whom HPT is suspected, evaluation of

serum calcium and PTH levels is diagnostic in 100% of children. Parathyroid resection is effective at restoring normal serum calcium, has few complications.

Partial Parathyroidectomy complicated withHungry bone syndromesecondary to Transient hypoparathyroidism. The development of symptomatic hypocalcaemia, hypomagnesaemia immediately few hours to days post operative, should be anticipated.Also it was the treatment of choice for children with primary hyperparathyroidism.

References:

1. Cutler, R. E., et al. (1964). "Familial hyperparathyroidism: a kindred involving eleven cases, with a discussion of primary chief-cell hyperplasia." New England Journal of Medicine 270(17): 859-865.

2. Melton, L. J., et al. (1992). "Risk of age-related fractures in patients with primary hyperparathyroidism." Archives of internal medicine 152(11): 2269-2273.

3. Copal, R., et al. (2010). "Clinical profile of primary hyperparathyroidism from western India: A single center experience." Journal of postgraduate medicine 56(2): 79.

4. Marcocci, C. and F. Cetani (2011). "Primary hyperparathyroidism." New England Journal of Medicine 365(25): 2389-2397.

5. Lumb, G. and S. Stanbury (1974). "Parathyroid function in human vitamin D deficiency and vitamin D deficiency in primary hyperparathyroidism." The American journal of medicine 56(6): 833-839.

6. Agna, J. W. and R. E. Goldsmith (1958). "Primary hyperparathyroidism associated with hypomagnesaemia." New England Journal of Medicine 258(5): 222-225.

7. Bergenfelz, A., et al. (2002). "Unilateral versus bilateral neck exploration for primary hyperparathyroidism: a prospective randomized controlled trial." Annals of surgery 236(5): 543-551.

8. Wilhelm-Bals, A., et al. (2012). "Successful use of bisphosphonate and calcimimetic in neonatal severe primary hyperparathyroidism." Pediatrics 129(3): e812-e816.

9. Kollars, J., et al. (2005). "Primary hyperparathyroidism in pediatric patients." Pediatrics 115(4): 974-980.

10.Harinarayan, C., et al. (1995). "Vitamin D status in primary hyperparathyroidism in India." Clinical endocrinology 43(3): 351-358.

11. Pollak, M. R., et al. (1994). "Autosomal dominant hypocalcaemia caused by a Ca2+-sensing receptor gene mutation." Nature genetics 8(3): 303-307.

12. McMillan, J., et al. (2008). The Harriet lane handbook, Mosby.

13. Nizami, H., et al. "The role of nuclear medicine imaging in the diagnosis of hyperparathyroidism."

تصميم الغلاف : www.youcan.tn

. البريد الإلكتروني للمجلة :

http://www.elbahithmagazine.com

info@elbahithmagazine.com

Member Of Talal Abu-Ghazaleh Organization

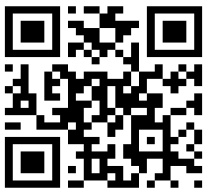
TN/T/2015/00406 www.agip.com

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



Search for Change

ELBAHITH JOURNAL

Journal researcher

$23rd$

Twenty - Third Issue
October 2019

Abu-Ghazaleh Intellectual Property