مجلة العلوم الإنسانية

علمية محكّمة - نصف سنوية

تصدرها كلية الآداب / الخمس

جامعة المرقب. ليبيا

17

الـ عدد

السابع عشر

سبتمبر 2018م

بسم الله الرحمن الرحيم

(وَمَا أُوتِيتُم مِّن الْعِلْمِ إِلاَّ قَلِيلاً)

صدق الله العظيم

(سورة الإسراء – آيه85)

هيئة التحريـــر

- د. علي سالم جمعة رئيساً
- د. أنور عمر أبوشينة عضواً
- د. أحمد مريحيل حريبش عضواً

المجلة علمية ثقافية محكمة نصف سنوية تصدر عن جامعة المرقب /كلية الآداب الخمس، وتنشر بها البحوث والدراسات الأكاديمية المعنية بالمشكلات والقضايا المجتمعية المعاصرة في مختلف تخصصات العلوم الإنسان ية.

- كافة الآراء والأفكار والكتابات التي وردت في هذا العدد تعبر عن آراء أصحابها فقط، ولا تعكس بالضرورة رأي هيئة تحرير المجلة ولا تتحمل المجلة أية مسؤلية اتجاهها.

تُوجّه جميع المراسلات إلى العنوان الآتي:

هيئة تحرير مجلة العلوم الإنسانية

مكتب المجلة بكلية الآداب الخمس جامعة المرقب

الخمس /ليبيا ص.ب (40770)

هاتف (00218924120663 د. على)

(00218926724967 د.احمد)- أو (00218926308360 د. انور)

البريد الالكتروني: journal.alkhomes@gmail.com

صفحة المجلة على الفيس بوك: journal.alkhomes@gmail.com

قواعد ومعايير النشر

-تهتم المجلة بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتسم بوضوح المنهجية ودقة التوثيق في حقول الدراسات المتخصصة في اللغة العربية والانجليزية والدراسات الاسلامية والشعر والأدب والتاريخ والجغرافيا والفلسفة وعلم الاجتماع والتربية وعلم النفس وما يتصل بها من حقول المعرفة.

-ترحب المجلة بنشر التقارير عن المؤتمرات والندوات العلمية المقامة داخل الجامعة على أن لا يزيد عدد الصفحات عن خمس صفحات مطبوعة.

-نشر البحوث والنصوص المحققة والمترجمة ومراجعات الكتب المتعلقة بالعلوم الإنسان ية والاجتماعية ونشر البحوث والدراسات العلمية النقدية الهادفة إلى تقدم المعرفة العلمية والإنسان ية.

-ترحب المجلة بعروض الكتب على ألا يتجاوز تاريخ إصدارها ثلاثة أعوام ولا يزيد حجم العرض عن صفحتين مطبوعتين وأن يذكر الباحث في عرضه المعلومات التإلى ة (اسم المؤلف كاملاً- عنوان الكتاب- مكان وتاريخ النشر-عدد صفحات الكتاب-اسم الناشر- نبذة مختصرة عن مضمونه- تكتب البيانات السالفة الذكر بلغة الكتاب).

ضوابط عامة للمجلة

ـ يجب أن يتسم البحث بالأسلوب العلمي النزيه الهادف ويحتوى على مقومات ومعايير المنهجية العلمية في اعداد البحوث.

- يُشترط في البحوث المقدمة للمجلة أن تكون أصيلة ولم يسبق أن نشرت أو قدمت للنشر في مجلة أخرى أو أية جهة ناشرة اخرة. وأن يتعهد الباحث بذلك خطيا عند تقديم البحث، وتقديم إقراراً بأنه سيلتزم بكافة الشروط والضوابط المقررة

في المجلة، كما أنه لا يجوز يكون البحث فصلا أو جزءاً من رسالة (ماجستير – دكتوراه) منشورة، أو كتاب منشور.

ـ لغة المجلة هي العربية ويمكن أن تقبل بحوثا بالإنجليزية أو بأية لغة أخرى، بعد موافقة هيئة التحرير.ـ

– تحتفظ هيئة التحرير بحقها في عدم نشر أي بحث وتُعدُّ قراراتها نهائية، وتبلغ الباحث باعتذارها فقط إذا لم يتقرر نشر البحث، ويصبح البحث بعد قبوله حقا محفوظا للمجلة ولا يجوز النقل منه إلا بإشارة إلى المجلة.

–لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه في أية مجلة علمية أخرى بعد نشره في مجلة الكلية، كما لا يحق له طلب استرجاعه سواء قُبلَ للنشر أم لم يقبل.

–تخضع جميع الدراسات والبحوث والمقالات الواردة إلى المجلة للفحص العلمي، بعرضها على مُحكِّمين مختصين (محكم واحد لكل بحث) تختارهم هيئة التحرير على نحو سري لتقدير مدى صلاحية البحث للنشر، ويمكن ان يرسل إلى محكم اخر وذلك حسب تقدير هيئة التحرير.

– يبدي المقيم رأيه في مدى صلاحية البحث للنشر في تقرير مستقل مدعماً بالمبررات على أن لا تتأخر نتائج التقييم عن شهر من تاريخ إرسال البحث إلى هـ، ويرسل قرار المحكمين النهائي للباحث ويكون القرار إما:

*** قبول البحث دون تعديلات.**

***قبول البحث بعد تعديلات وإعادة عرضه على المحكم.**

***رفض البحث.**

–تقوم هيئة تحرير المجلة بإخطار الباحثين بآراء المحكمين ومقترحاتهم إذ كان

المقال أو البحث في حال يسمح بالتعديل والتصحيح، وفي حالة وجود تعديلات طلبها المقيم وبعد موافقة الهيئة على قبول البحث للنشر قبولاً مشروطاً بإجراء التعديلات يطلب من الباحث الأخذ بالتعديلات في فترة لا تتجاوز أسبوعين من تاريخ استلامه للبحث، ويقدم تقريراً يبين فيه رده على المحكم، وكيفية الأخذ بالملاحظات والتعديلات المطلوبة.

-ترسل البحوث المقبولة للنشر إلى المدقق اللغوي ومن حق المدقق اللغوي أن يرفض البحث الذي تتجاوز أخطاؤه اللغوية الحد المقبول.

- تنشر البحوث وفق أسبقية وصولها إلى المجلة من المحكم، على أن تكون مستوفية الشروط السالفة الذكر.

-الباحث مسئول بالكامل عن صحة النقل من المراجع المستخدمة كما أن هيئة تحرير المجلة غير مسئولة عن أية سرقة علمية تتم في هذه البحوث.

- ترفق مع البحث السيرة علمية (cv) مختصرة قدر الإمكان تتضمن الاسم الثلاثي للباحث ودرجته العلمية ونخصصه الدقيق، وجامعته وكليته وقسمه، وأهم مؤلفاته، والبريد الالكتروني والهاتف ليسهل الاتصال به.

- يخضع ترتيب البحوث في المجلة لمعايير فنية تراها هيئة التحرير.

-تقدم البحوث إلى مكتب المجلة الكائن بمقر الكلية، او ترسل إلى بريد المجلة الإلكتروني.

-إذا تم ارسال البحث عن طريق البريد الالكتروني او صندوق البريد يتم ابلاغ الباحث بوصول بحثه واستلامه.

- يترتب على الباحث، في حالة سحبه لبحثه او إبداء رغبته في عدم متابعة

إجراءات التحكيم والنشر، دفع الرسوم التي خصصت للمقيمين.

شروط تفصيلية للنشر في المجلة

-عنوان البحث: يكتب العنوان باللغتين العربية والإنجليزية. ويجب أن يكون العنوان مختصرا قدر الإمكان ويعبر عن هدف البحث بوضوح ويتبع المنهجية العلمية من حيث الإحاطة والاستقصاء وأسلوب البحث العلمي.

- يذكر الباحث على الصفحة الأولى من البحث اسمه ودرجته العلمية والجامعة او المؤسسة الأكاديمية التي يعمل بها.

-أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين:_

1:البحوث الميدانية: يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إلى هـ، ثم يحدد مشكلة البحث، ويجب أن يتضمن البحث الكلمات المفتاحية (مصطلحات البحث)، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً قائمة المراجع.

2:البحوث النظرية التحليلية: يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد، ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها، ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

-يقدم الباحث ثلاث نسخ ورقية من البحث، وعلى وجه واحد من الورقة(A4) واحدة منها يكتب عليها اسم الباحث ودرجته العلمية، والنسخ الأخرى تقدم ويكتب عليها عنوان البحث فقط، ونسخة الكترونية على(Cd) باستخدام البرنامج

الحاسوبي(MS Word).

– يجب ألا تقل صفحات البحث عن 20 صفحة ولا تزيد عن30 صفحة بما في ذلك صفحات الرسوم والأشكال والجداول وقائمة المراجع.
–يرفق مع البحث ملخصان (باللغة العربية والانجليزية) في حدود (150) كلمة لكل منهما، وعلى ورقتين منفصلتين بحيث يكتب في أعلى الصفحة عنوان البحث ولا يتجاوز الصفحة الواحدة لكل ملخص.

–يُترك هامش مقداره 3 سم من جهة التجليد بينما تكون الهوامش الأخرى 2.5 سم، المسافة بين الأسطر مسافة ونصف، يكون نوع الخط المستخدم في المتن Times New Roman 12 للغة الانجليزية و مسافة و نصف بخط Simplified Arabic 14 للأبحاث باللغة العربية.

–في حالة وجود جداول وأشكال وصور في البحث يكتب رقم وعنوان الجدول أو الشكل والصورة في الأعلى بحيث يكون موجزاً للمحتوى وتكتب الحواشي في الأسفل بشكل مختصر كما يشترط لتنظيم الجداول اتباع نظام الجداول المعترف به في جهاز الحاسوب ويكون الخط بحجم 12.

–يجب أن ترقم الصفحات ترقيماً متسلسلاً بما في ذلك الجداول والأشكال والصور واللوحات وقائمة المراجع.

طريقة التوثيق:

–يُشار إلى المصادر والمراجع في متن البحث بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين إلى الأعلى هكذا: (1)، (2)، (3)، ويكون ثبوتها في أسفل صفحات البحث، وتكون أرقام التوثيق متسلسلة موضوعة بين قوسين في أسفل كل صفحة، فإذا كانت أرقام التوثيق في الصفحة الأولى مثلاً قد انتهت عند الرقم (6) فإن الصفحة

التإلى ة ستبدأ بالرقم (1).

-ويكون توثيق المصادر والمراجع على النحو الآتي:

اولا :الكتب المطبوعة: اسم المؤلف ثم لقبه، واسم الكتاب مكتوبا بالبنط الغامق، واسم المحقق أو المترجم، والطبعة، والناشر، ومكان النشر، وسنته، ورقم المجلد – إن تعددت المجلدات– والصفحة. مثال: أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، الحيوان. تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، ط2، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، 1965م، ج3، ص40. ويشار إلى المصدر عند وروده مرة ثانية على النحو الآتي: الجاحظ، الحيوان، ج، ص.

ثانيا: الكتب المخطوطة: اسم المؤلف ولقبه، واسم الكتاب مكتوبا بالبنط الغامق، واسم المخطوط مكتوبا بالبنط الغامق، ومكان المخطوط، ورقمه، ورقم اللوحة أو الصفحة. مثال: شافع بن علي الكناني، الفضل المأثور من سيرة السلطان الملك المنصور. مخطوط مكتبة البودليان باكسفورد، مجموعة مارش رقم (424)، ورقة 50.

ثالثا: الدوريات: اسم كاتب المقالة، عنوان المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الدورية مكتوباً بالبنط الغامق، رقم المجلد والعدد والسنة، ورقم الصفحة، مثال: جرار، صلاح: "عناية السيوطي بالتراث الأندلسي– مدخل"، مجلة جامعة القاهرة للبحوث والدراسات، المجلد العاشر، العدد الثاني، سنة 1415هـ/ 1995م، ص179.

رابعا: الآيات القرآنية والاحاديث النبوية:– تكتب الآيات القرآنية بين قوسين مزهرين بالخط العثماني﴿ ﴾ مع الإشارة إلى السورة ورقم الآية. وتثبت الأحاديث النبوية بين قوسين مزدوجين « » بعد تخريجها من مظانها.

فهرس المحتويات

عنوان البحث الصفحة

1-التغيرات السكانية ببلدية مصراتة للفترة (1973 – 2016).
د. أبو القاسم علي سنان و أ. أحلام محمد بشير.. 11
2- الحاضر والمستقبل وإشكالى ات قراءة الماضي "وقفة تأملية في أساليب قراءة المكونات التراثية".
د. محمد علي كندي... 49
3- العلاقات الليبية – السودانية (1969- 2008م) دراسة في الجانب السياسي.
د. خالد سعد كريم و .أعلي مفتاح الجد.... 72
4- أثر الاختلاف الفقهي في الدعوة إلى الله.
أ. عبدالقادر عمر عبدالقادر الحويج.....107
5- (الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء).
أ. سالمة عبد العالى عبد الحفيظ... 137
6-الخطوات الرئيسية في كيفية استخدام برنامج ARC GIS
د. أنور عمر عبدالسلام وخالد الفرجاني- د. خالد سالم معوال.....177
7-مفهوم التلقي في الموروث النقدي والبلاغي
د. مصطفى عبد الهادي عبد الله 199
8- أثر القرآن الكريم وتأثيره في الخط العربي عرض وتحليل.
د. رجب فرج أبو دقاقة.....229
9- أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الأساسي بمنطقة قماطة- العربان.
د. عمرو علي عمر القماطي.....264
10- الوراثة وإسهامها في الإعاقة العقلية.
د. أحمد محمد معوال.....295
11-علاقة الاخلاق بمفهوم التصوف.

د. آمنة العربي العرقوبى.....322

12- ظاهرة العدول الصرفي في الأسماء عند ابن جني.

د. عزة معاوي عمر الشيباني.....343

13- دليل الإعجاز من الاستعارة والمجاز.

أ. نورية سالم أبورويص.....374

14- الضغوط النفسية آثارها وأساليب مواجهتها.

أ. عائشة علي فلاح و أ. هيفاء مصطفي اقنيبر.....399

15- الفكر الأخلاقي عند ابن حزم الاندلسي.

د. أحمد مريحيل حريبش و أ.سالمة اشتيوى ناجى.....436

16- التقنيات الحديثة وأثرها على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية من وجهة نظر طلاب الجامعة دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية الآداب زليتن

أ.سالم أحمد فرحات الجندي.....455

17-علاقة النقل البري بباقي الخدمات منطقة الخمس نموذجاً" .

د.عياد ميلاد المجرش و د. صالح الأحمر. 486

18-The effectiveness of teachers and parents which helps prevent school violence among learners

Mr.Eman Omaran Khalil/ Mr.Sara Salem Alsenni Zawali.....501

19-THE PROBLEMS OF TEACHING MIXED ABILITY CLASSES

Mr.Ekram Jabreel Khalil.....513

20- Teaching English Language through Literature

. Dr. Bashir Al Roubi/ Mr. Surendra Babu Kaja.....549

التغيرات السكانية ببلدية مصراتة للفترة (1973 – 2016)

إعداد: د. أبو القاسم علي سنان
أ. أحلام محمد بشير

المقدمة:

لا يمكن لأية خطة تنموية أن يكتب لها النجاح بمعزل عن عنصر السكان، فالقضايا السكانية هي الأساس الذي تقوم عليه البرامج التنموية والتخطيطية لتطوير أي إقليم أو منطقة ما، إذ يتطلب عند وضع السياسات الاقتصادية والاجتماعية بالضرورة معرفة تامة بالتغيرات السكانية من حيث معدلات نموهم، وتوزيعهم، وتركيبهم باعتبارهم العنصر المتغير فيها باستمرار، ولا تتيح دراسة التوزيع العددي للسكان إمكانية التعبير الحقيقي عن طبيعة انتشارهم والكيفية التي يتوزعون بموجبها في المكان، لذا فإن الركون إلى مؤشرات الكثافة السكانية تساعد في التعبير عن علاقة السكان بالأرض التي يعيشون عليها، وتحديد مدى اكتظاظهم ومدى استيعاب أعداد أكبر منهم، وتعد كثافة السكان العامة من أبسط الطرق وأسهلها تطبيقًا لتوضيح هذه العلاقة، والاختلاف في التركيب العمري والنوعي يؤثر تأثيرًا بالغًا في أوضاع السكان واتجاه تطورهم، فلكل نوع احتياجاته ووظائفه الاقتصادية والاجتماعية والديموغرافية، وتسهم التقديرات السكانية المستقبلية في تقدير حاجتهم من المساحة والخدمات على اختلاف أنواعها، إذ إن تطور حجم السكان ومعدلات نموهم يسهم بشكل مباشر وأساسي في تقدير تلك الاحتياجات وفق المعايير التخطيطية المحلية المعتمدة لحصة كل فرد.

ويهتم الباحثون في جغرافية السكان بدراسة العوامل والأسباب الكامنة وراء التغيرات الحاصلة في الخصائص السكانية لأي حيز مكاني مهما كانت مساحته، وبهذا كان اهتمام الباحثين باختيار بلدية مصراتة مجالاً مكانيًّا لدراسة التغيرات السكانية بها، حيث ركزت على التغيرات التي حصلت على السكان من حيث نموهم وتوزيعهم وكثافتهم للفترة (1973 – 2016)، محاولين إعطاء صورة واضحة عن طبيعة تلك التغيرات

وتفسير تبايناتها المكانية والزمانية وتوضيحها بخرائط ورسوم بيانية، ومحاولة التعرف على العوامل والأسباب التي أدت إلى حدوثها، والتي بدورها تبنى عليها فروض احتمالات التزايد والتناقص في التقديرات المستقبلية للسكان.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

1- هل هناك تباين في معدلات النمو السكاني في بلدية مصراتة خلال الفترات التعدادية المختلفة؟

2- هل التوزيع السكاني ينسجم مع التوزيع المساحي لفروع بلدية مصراتة؟

3- ما مدى التباين والاختلاف في الكثافة السكانية مكانيًا بين فروع بلدية مصراتة، وزمانيًا بين فترة تعدادية وأخرى؟

فرضياته:

اعتمد البحث على الفرضيات الآتية:

1- لا يوجد تباين في معدلات النمو السكاني على مستوى بلدية مصراتة خلال الفترات التعدادية المختلفة.

2- هناك علاقة ارتباط طردي بين التوزيع العددي للسكان والمساحة على مستوى فروع البلدية خلال الفترات التعدادية المختلفة.

3- يوجد تجانس في الكثافة السكانية مكانيًا بين فروع بلدية مصراتة، وزمانيًا خلال الفترات التعدادية المختلفة.

أهدافه:

يهدف البحث إلى الآتي:

1- إبرار اتجاهات النمو السكاني على مستوى البلدية.

2- إيضاح صورة التوزيع الجغرافي للسكان على مستوى فروع البلدية في الفترات التعدادية المختلفة.

3- الكشف عن طبيعة الكثافة السكانية مكانيًّا على مستوى فروع البلدية، وزمانيًّا من فترة تعدادية لأخرى.

4- التنبؤ بحجم سكان البلدية في المستقبل لأخذه في الاعتبار عند أية خطة تنموية وتخطيطية على مستوى البلدية.

أهميته:

تبرز أهمية البحث في النقاط الآتية:

1- إعطاء صورة واضحة عن سكان بلدية مصراتة وفروعها، من حيث معدلات نموهم، وطبيعة توزيعهم وكثافتهم من خلال البيانات الإحصائية المتمثلة في التعدادات والإحصاءات السكانية لمنطقة الدراسة.

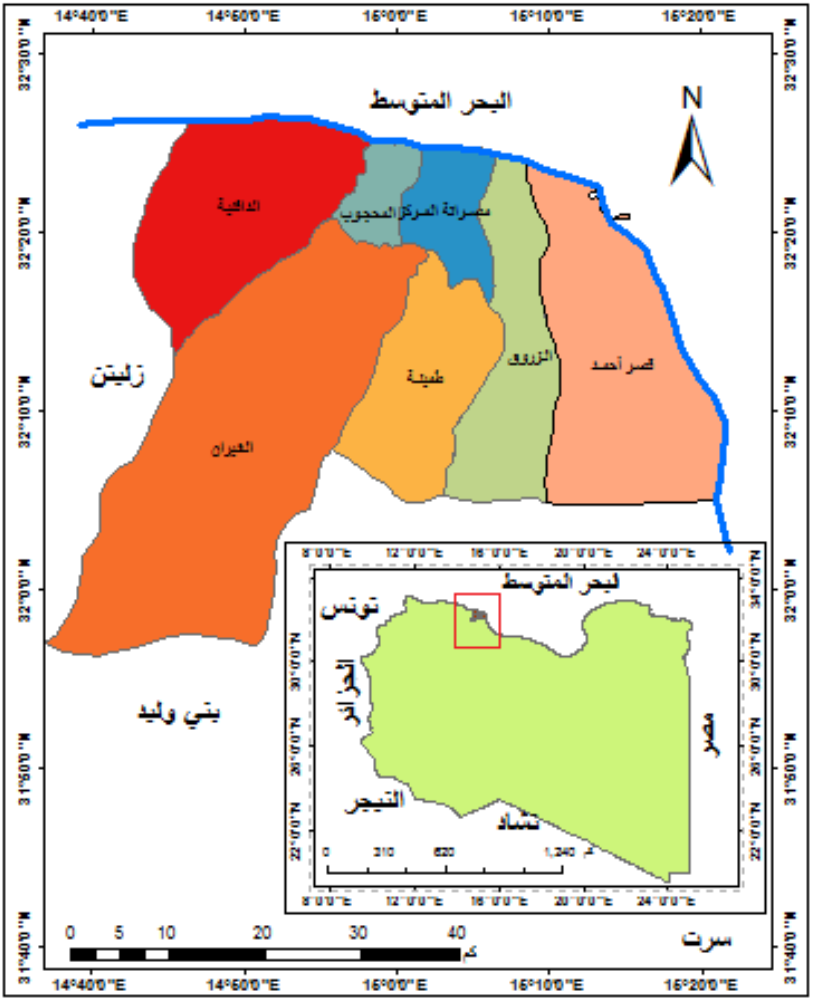
2- استخدام التقنيات الحديثة مثل: Arc gis، وSpss وغيرها في دراسة السكان، من خلال رسم الخرائط وتصميم الأشكال البيانية التي تساعد في تفسير تبايناتها المكانية والزمانية وتوضيحها.

3- توظيف الأساليب الإحصائية في الدراسات السكانية من حيث نموهم وتوزيعهم، وكثافتهم وتوقعاتهم المستقبلية؛ لإسهامها في إعطاء النتائج الدقيقة.

4- تزويد المكتبات والمؤسسات العامة بقاعدة بيانات رقمية وخرائط عن سكان بلدية مصراتة، والاستفادة منها في إجراء الدراسات والبحوث العلمية، وإعداد الخطط التنموية والتخطيطية.

5- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة وتوصياتها في دراسات وأبحاث مشابهة في المستقبل للبلدية نفسها أو لبلديات أخرى في ليبيا.

خريطة (1) الموقع الجغرافي والفلكي لبلدية مصراتة



المصدر: إعداد الباحثين باستخدام برنامج Arc GIS 10.3 وبرنامج الرسام، استنادًا إلى فاطمة عبد اللطيف المنتصر، العوامل الطبيعية وأثرها على نشأة مراكز العمران ونموها في شعبية مصراتة: دراسة في التخطيط الإقليمي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم الجغرافية، كلية الآداب، مصراتة، 2008، ص193.

مجالاته:

تتمثل مجالات البحث في الآتي:

1- المجال المكاني:

هو ذلك الحيز المكاني الذي يتمثل في بلدية مصراتة الواقعة شمال غرب ليبيا، حيث تقع فلكيًّا بين دائرتي عرض (57 ̅ 31°و3 ̅2 ̅3 ̅ 32 ̅) شمالاً، وبين خطي طول 36 ̅ 14 ̅ و 22 ̅ 15 ̅) شرقًا [*]، وجغرافيًّا يحدها من الشمال البحر المتوسط، ومن الشرق البحر المتوسط وبلدية تاورغاء، ومن الغرب بلدية زليتن وبلدية بن وليد ومن الجنوب بلدية تاورغاء وبلدية بن وليد، الخريطة (1) توضح الموقع الجغرافي والفلكي لبلدية مصراتة.

2- المجال الزمني:

يتمثل في الفترة الزمنية الممتدة من 1973 إلى 2016.

3- المجال البشري:

يتمثل في السكان الليبيين وغير الليبيين المقيمين في منطقة الدراسة والذين تم حصرهم في خلال التعدادات السكانية (1973 و1984 و1995 و2006)، إضافة إلى بيانات السجل المدني لبلدية مصراتة لعام 2016.

4- المجال الموضوعي:

نظرًا لطبيعة موضوع السكان الطويل والمهم الذي يحتاج إلى العديد من الدراسات والبحوث حتى يمكن تغطيته، لذا تناولت هذه الدراسة جزءًا بسيطًا من موضوع سكان بلدية مصراتة متمثلًا في نموهم، وتوزيعهم، وكثافتهم، وتوقعاتهم المستقبلية.

منهجيته:

[*] من حساب الباحثين باستخدام برنامج Arc GIS 10.3 حسب التقسيم الإداري لبلدية مصراتة عام 2017.

تم اتباع المنهج الوصفي، التحليل الكمي، والمنهج الخرائطي الكمي؛ وذلك لوصف البيانات الكمية في إطارها المكاني، من خلال التمثيل الخرائطي والتحليل الإحصائي لتحقيق أهداف الدراسة.

أدواته:

هي الوسائل التي استخدمت في جمع بيانات البحث وعرضها، والمتمثلة في:

1- **الجانب المكتبي:** تم جمع البيانات والمعلومات من الكتب والدراسات التي لها علاقة بموضوع الدراسة، وما توفر من إحصاءات وبيانات عن سكان منطقة الدراسة.

2- **البرامج:** اعتمدت الدراسة على مجموعة من البرامج المتمثلة في برنامج Arc GIS 10.3، وبرنامج Excel، وبرنامجSPSS، وبرنامج الرسام؛ لرسم الخرائط والأشكال البيانية الخاصة بموضوع البحث.

3- **وسائل عرض البيانات:** تمثلت في الجداول والتمثيل الكارتوجرافي (الأشكال البيانية، والخرائط).

أولًا – اتجاهات النمو السكاني في بلدية مصراتة:

تعد دراسة التطور الحجمي لسكان أي حيز مكاني مؤشرًا يعكس أثر العوامل الجغرافية والديموغرافية التي تسهم في نمو سكان ذلك الحيز المكاني المستهدف خلال الفترات التعدادية المختلفة، فإذا كان هذا التطور نتاجًا لهذه العوامل فهو يشير أيضًا إلى اتجاه النمو السكاني في المستقبل[1].

وشهد حجم السكان في بلدية مصراتة تطورًا خلال الفترة (1973 – 2016)، وهذا ما يبينه الجدول (1) والشكل (1).

([1]) محمد عبد الصادق إبراهيم عبدة، سكان المدن في محافظة الغربية: دراسة جغرافية ديموغرافية، رسالة دكتوراه "غير منشورة" قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة طنطا، 1994، ص6.

جدول (1) معدل النمو السنوي للسكان في بلدية مصراتة للفترة من 1973 إلى 2016م

السنة	عدد السكان	معدل النمو السنوي (%)[*]	مقدار الزيادة	نسبة الزيادة الكلية (%)
1973[1]	90900	–	–	–
1984[2]	166151	5.6	75251	82.8
1995[3]	211263	2.1	45112	27.2
2006[4]	271300	2.2	60037	28.4
2016[5]	324252	1.8	52952	19.5

المصدر:

(1) مصلحة الإحصاء والتعداد، نتائج التعداد العام للسكان (مصراتة)، 1973، جدول(1)، ص28 – 29.

(2) مصلحة الإحصاء والتعداد، نتائج التعداد العام للسكان (بلدية مصراتة)، 1984، جدول(1)، ص68 – 69.

(3) الهيأة الوطنية للمعلومات والتوثيق، النتائج النهائية للتعداد العام للسكان (منطقة مصراتة)، 1995م، جدول(13– 4)، ص95.

(4) الهيأة العامة للمعلومات والإحصاء، النتائج النهائية للتعداد العام لسكان (شعبية مصراتة)، 2006، جدول(10– 4)، ص20.

(5) بلدية مصراتة، حدود بلدية مصراتة وفروعها والمحلات التابعة لها، 2016، ص10.

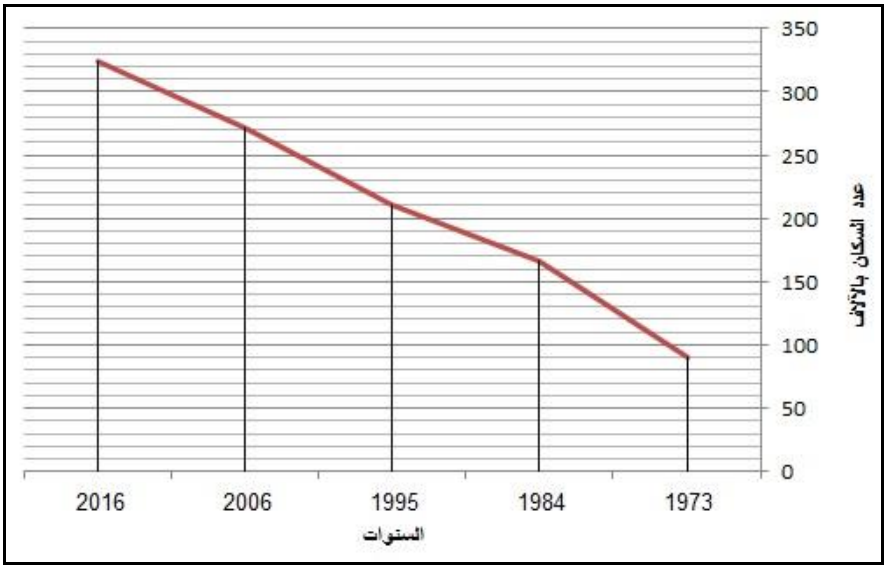
---

[*]) معدل النمو من حساب الباحثين باستخدام برنامج Excel والمعادلة الآتية[1]:

$$R = \left[antilog \frac{\log \frac{p2}{p1}}{n} - 1 \right] \times 100$$

(1) G, W, Barclay, and W. George, Techniques of Population Analysis, John Wiley and Sons, Inc., New York, 1970, PP. 28 – 33.

شكل (1) تطور عدد سكان بلدية مصراتة للفترة (1973 – 2016)



المصدر: من عمل الباحثين استنادًا إلى بيانات الجدول (1).

من بيانات الجدول (1) والشكل (1) يمكن تتبع تطور حجم السكان في بلدية مصراتة خلال الفترة (1973 – 2016)، حيث ارتفع عدد سكان البلدية من (90900 نسمة) عام 1973 إلى (324251 نسمة) عام 2016، ما يعني أن حجم السكان زاد بمقدار 256.7% طوال فترة ثلاثة وأربعين عامًا، ويتباين حجم الزيادة من فترة تعدادية لأخرى وفقًا للدور الذي تسهم به مكونات تغير السكان في نمو وتوزيع سكان البلدية باختلاف نسبة مساهمة كل من الزيادة الطبيعية والهجرة في تغير حجم السكان من فترة تعدادية إلى أخرى.

ارتفع عدد سكان بلدية مصراتة إلى (166151 نسمة) عام 1984 عما كان عليه في عام 1973 بزيادة قدرها (75251 نسمة) بنسبة زيادة قدرها 82.8%، ومعدل نمو سنوي 5.6% وهي أعلى زيادة شهدتها البلدية في عدد سكانها طوال فترة الدراسة (1973 – 2016)، ومرد هذا الارتفاع في معدل النمو السنوي إلى تحسن الأوضاع

الاقتصادية في ليبيا بسبب زيادة صادرات النفط وما ترتب عليه من ارتفاع الدخل القومي لليبيا الذي انعكس على تحسن الأوضاع المعيشية والصحية للسكان، وما نتج عنها من ارتفاع معدلات الموالى د وانخفاض معدلات الوفيات، فضلًا عن ارتفاع معدلات الهجرة الوافدة إلى ليبيا بصفة عامة وبلدية مصراتة بصفة خاصة؛ للحاجة الماسة إلى الأيدي العاملة في المجالات المختلفة، كالبناء والتعليم والصحة والصناعة... وغيرها، إلى جانب تدفق أعداد لا بأس بها من المناطق المجاورة لبلدية مصراتة للاستقرار بها، وذلك لتوفر فرص العمل في المرافق الصناعية، كمجمع مصانع الحديد والصلب ومصنع المنسوجات، والأحذية، والمبردات، والأثاث... وغيرها، بالإضافة إلى المرافق الخدمية والعسكرية التي أقيمت في منطقة مصراتة كميناء مصراتة، والقاعدة الجوية.

وزاد عدد سكان البلدية حيث وصل إلى (211263 نسمة) عام 1995، بزيادة قدرها (45112 نسمة) ونسبتها 27.2%، ومعدل نمو سنوي بلغ 2.1% وهو منخفض عما كان عليه في الفترة التعدادية السابقة (1973 – 1984)، ويرجع هذا الانخفاض إلى الظروف الاقتصادية السيئة التي مرت بها البلاد بسبب الحصار الاقتصادي الذي فرض عليها، ما ترتب عليه ارتفاع مستوى المعيشة، وارتفاع معدلات البطالة، وتدني مستوى الخدمات التعليمية والصحية والاجتماعية، وتوقفت المشاريع التنموية والإسكانية، كل هذه العوامل وغيرها أسهمت في تدني معدلات الزواج، وارتفاع نسبة العنوسة، والعزوف عن الزواج، التي بدورها أسهمت في انخفاض معدلات الموالى د، إلى جانب انخفاض معدلات الهجرة الوافدة من الخارج بسبب توقف مشاريع التنمية.

وارتفع حجم السكان بمنطقة الدراسة في عام 2006 ليضيف (60037 نسمة) إلى عدد السكان، بنسبة زيادة بلغت 28.4% عما كانت عليه عام 1995 ليصل إلى (271300 نسمة)، بمعدل نمو سنوي 2.2% مع ارتفاع طفيف عما كان عليه في الفترة التعدادية السابقة (1984 – 1995)، ومرد هذا الارتفاع الطفيف إلى ارتفاع معدلات الزيادة الطبيعية والهجرة الوافدة بسبب تحسن الأوضاع الاقتصادية في البلاد بعد رفع الحصار الاقتصادي المفروض عليها، واستئناف عمليات البناء والتعمير في المشاريع

المختلفة في المجال الصناعي، والزراعي، والإسكاني... وغيرها في ليبيا عامة، ومنطقة مصراتة خاصة التي تطلبت إلى الأيدي العاملة المحلية والأجنبية، وهذا بدوره أسهم في زيادة عدد سكان بلدية مصراتة.

وزاد حجم السكان خلال الفترة التعدادية (2006 – 2016) ليصل إلى (324252 نسمة) عام 2016 بزيادة قدرها (52952 نسمة)، ونسبة زيادة 19.5% ومعدل نمو سنوي 1.8% وهو أقل معدل نمو سنوي سجله سكان البلدية خلال الفترة (1973 – 2016)، وهذا عائد إلى تدني معدلات الزيادة الطبيعية والهجرة الوافدة من الخارج ومن داخل ليبيا بسبب الأوضاع الاقتصادية والأمنية السيئة التي تمر بها البلاد.

ثانيًا – التوزيع الجغرافي لسكان بلدية مصراتة:

دراسة توزيع السكان وكثافتهم المكانية تعد من الأمور المهمة التي يوليها الجغرافيون الاهتمام الكبير؛ لما يترتب عنها من تباينات في التوزيع السكاني بين المناطق الإدارية في أي إقليم[1]. وكذلك تعتبر ظاهرة التوزيع السكاني من الظواهر الديناميكية المستمرة التي تختلف أسبابها ونتائجها عبر الزمان والمكان[2]، لذلك يلجأ المهتمون بالدراسات السكانية بدراسة طبيعة التوزيع السكاني على أجزاء سطح الأرض لأهميتها في معالجة المشكلات المتعلقة بتوزيع السكان ودرجة كثافتهم على رقعة الحيز المكاني، وما يترتب عنها من أنماط مكانية للتوزيع السكاني في المستقبل والكيفية التي يعيش فيها السكان، وإبراز دور العوامل الجغرافية في التباين المكاني للتوزيع السكاني[3]. ومن خلال محتويات الجدول (2) والخرائط (2 و3 و4 و5 و6) يتضح أن هناك تباينًا في التوزيع

([1]) دانيال محسن بشار عبد خطاوي، تغير سكان محافظة ديالى للمدة (1977 – 1998)، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم الجغرافيا، كلية التربية، جامعة بغداد، 2004، ص10.

([2]) عباس فاضل السعدي، جغرافية السكان، جـ.1، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، 2002، ص201.

([3]) عبدالله حسون محمد، وفلاح محمد ستار، التحليل المكاني في قضاء خانقين للمدة (1965 – 2011)، مجلة ديالى ، العدد 66، 2015، ص346.

السكاني في بلدية مصراتة بحسب فروعها، وسنواتها التعدادية خلال الفترة (1973 – 2016)، إذ بلغ عدد سكان البلدية (90900) نسمة في عام 1973م، حيث احتل الفرع البلدي مصراتة المركز الترتيب الأول، مستحوذًا على أكثر من نصف سكان البلدية بنسبة 52.8% من إجمإلى سكان البلدية، لكونه المركز الإداري للبلدية الذي يضم العديد من المؤسسات والمرافق الإدارية والخدمية والمحال التجارية بأنواعها المختلفة، بالإضافة إلى كونه منطقة جاذبة للسكان، حيث استقبل الكثير من السكان الذين تركوا مناطق السبخات في كل من قصر أحمد والزروق[1]، فتليه فروع البلدية (الغيران، وطمِّينة، والزروق، والدافنية، وزاوية المحجوب، وقصر أحمد) من حيث نسب السكان والبالغة (9.7% و9.6% و9.4% و6.9% و6.6% و5%) لكل منها على التوإلى .

وفي عام 1984م ارتفع عدد سكان البلدية مسجلًا (166151) نسمة، وتبوأ الفرع البلدي مصراتة المركز أيضًا مركز الصدارة من بين فروع البلدية، حيث استحوذ على نصف سكان البلدية تقريباً بنسبة 49.8% من المجموع الكلي للسكان، ويعزى هذا الاستقرار في نسبة السكان إلى تنفيذ المشاريع الإسكانية المتعلقة بالإسكان العمودي[2]، إلى جانب كونه المركز الإداري لمدينة مصراتة الذي يحتوي على العديد من الأنشطة الاقتصادية والخدمية التي جعلته منطقة جاذبة للسكان، وتأتي من بعده الفروع البلدية (الزروق، والغيران، وطمِّينة، وزاوية المحجوب، والدافنية، وقصر أحمد) من حيث نسب السكان والبالغة (16.4% و9.9% و7.4% و7.1% و6.5% و2.9%) على التوإلى .

أما في عام 1995م فوصل عدد سكان البلدية إلى (211263) نسمة، وأيضًا تصدر الفرع البلدي مصراتة المركز المكانة الأولى من بين فروع البلدية، حيث ضم أكثر من نصف سكان البلدية بنسبة قدرها 52.4% من إجمإلى السكان، ويؤول هذا الارتفاع

([1]) على عطية أبوحمرة، نمو وتوزيع السكان وأثره على الامتداد العمراني في منطقة مصراتة في ليبيا: دراسة جغرافية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة المنصورة، 2013، ص51.

([2]) المرجع نفسه، ص54.

في نسبة السكان إلى الأسباب نفسها سالفة الذكر، ويليه من حيث المرتبة باقي فروع البلدية والمتمثلة في (الزروق، والغيران، وزاوية المحجوب، وطمِّينة، والدافنية، وقصر أحمد) بنسب سكانية بلغت (11.6% و10.8% و8.3% و6.9% و2.6%) لكل منها على التوإلى .

زاد عدد سكان البلدية في عام 2006م فوصل إلى (271300) نسمة، حيث سجل الفرع البلدي مصراتة المركز للمرة الرابعة المرتبة الأولى من بين فروع البلدية، مستحوذًا على أكثر من نصف سكان البلدية للمرة الرابعة خلال الفترة (1973 – 2016) بنسبة 51.7% من المجموع الكلي لسكان البلدية، ويليه في الترتب من حيث النسب السكانية فروع البلدية (الغيران، والزروق، وزاوية المحجوب، وطمِّينة، والدافنية، وقصر أحمد) حيث سجلت نسب (10.5% و9.4% و8.2% و7.7% و6.4% و6.1%) كل منها على التوإلى .

وفي عام 2016م ارتفع عدد سكان البلدية مسجلًا (324252) نسمة، إذ جاء الفرع البلدي مصراتة في الترتيب الأول للمرة الخامسة خلال الفترة (1973 – 2016)، بنسبة 46.1% انخفضت عما كانت عليه في السنوات السابقة، ومرد ذلك إلى الأضرار التي لحقت بالمساكن في هذا الفرع البلدي نتيجة أحداث الحرب أثر ثورة 17 فبراير 2011م وبالخصوص في شارعي طرابلس وبنغازي، مما أدى بسكانها إلى الانتقال إلى مناطق أخرى خارج الفرع البلدي، كما هو الحال في مخيم الرويسات التابع لمجمع الحديد والصلب، وارتفاع أسعار الأراضي المعدة للاستعمال السكني، وارتفاع إيجارات المساكن، مقارنة بمثيلاتها في الفروع الأخرى، بالإضافة إلى انخفاض معدلات الهجرة الوافدة إلى بلدية مصراتة كغيرها من بلديات ليبيا، نظرًا للظروف الاقتصادية والأمنية السيئة التي تمر بها البلاد، وجاء الفرع البلدي الزروق بالمرتبة الثانية بنسبة سكان بلغت 11.5% من مجموع سكان البلدية، في حين جاء الفرع البلدي الدافنية في المرتبة الأخيرة بنسبة سكان مقدارها 5.5% من سكان البلدية.

جدول (2) التوزيع الجغرافي للسكان حسب فروع بلدية مصراتة للفترة (1973–2016)

الفرع البلدي	1973[1]	%	1984 [2]	%	1995[3]	%	2006[4]	%	2016 [5]	%
المحجوب	5987	6.6	11770	7.1	17443	8.3	22356	8.2	33886	10.4
مصراتة المركز	48035	52.8	82777	49.8	110694	52.4	140254	51.7	149333	46.1
الزروق	8534	9.4	27240	16.4	24416	11.6	25528	9.4	37298	11.5
طمّينة	8733	9.6	12211	7.4	15691	7.4	20851	7.7	29950	9.2
الدافنية	6259	6.9	10790	6.5	14598	6.9	17423	6.4	19329	6
قصر أحمد	4512	5	4875	2.9	5557	2.6	16544	6.1	17981	5.5
الغيران	8840	9.7	16488	9.9	22864	10.8	28344	10.5	36475	11.3
الإجمإلى	90918	100	166151	100	211263	100	271300	100	324252	100

المصدر:

(1) مصلحة الإحصاء والتعداد، نتائج التعداد العام للسكان (مصراتة)، 1973، جدول(1)، ص28 – 29.

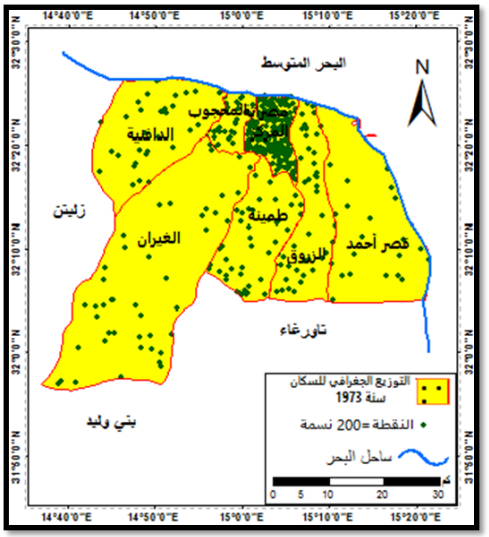
(2) مصلحة الإحصاء والتعداد، نتائج التعداد العام للسكان (بلدية مصراتة)، 1984، جدول(1)، ص68–69.

(3) الهيأة الوطنية للمعلومات والتوثيق، النتائج النهائية للتعداد العام للسكان (منطقة مصراتة)، 1995م، جدول(13–4)، ص95.

(4) الهيأة العامة للمعلومات والإحصاء، النتائج النهائية للتعداد العام لسكان (شعبية مصراتة)، 2006، جدول (10–4)، ص20.

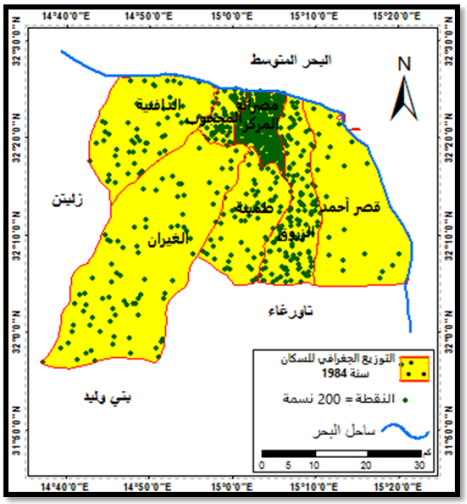
(5) بلدية مصراتة، حدود بلدية مصراتة وفروعها والمحلات التابعة لها، 2016، ص10.

خريطة (2) التوزيع الجغرافي لسكان بلدية مصراتة عام 1973م



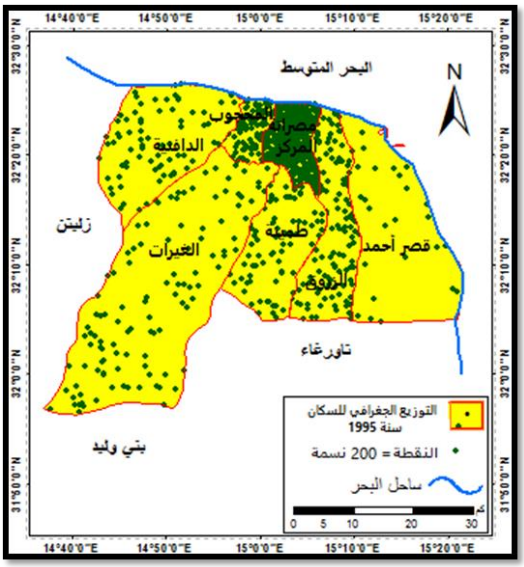
المصدر: من إعداد الباحثين باستخدام برنامج Arc GIS 10.3 اعتمادًا على بيانات الجدول (2).

خريطة (3) التوزيع الجغرافي لسكان بلدية مصراتة عام 1984م



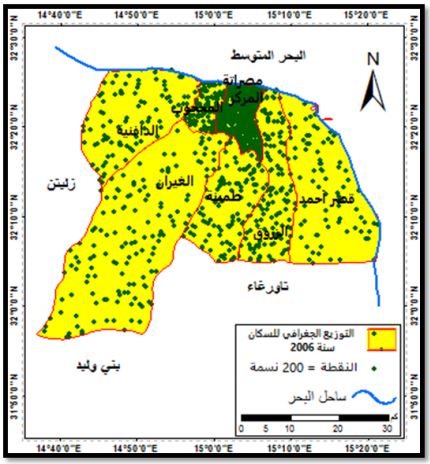
المصدر: من إعداد الباحثين باستخدام برنامج Arc GIS 10.3 اعتمادًا على بيانات الجدول (2).

خريطة (4) التوزيع الجغرافي لسكان بلدية مصراتة عام 1995م



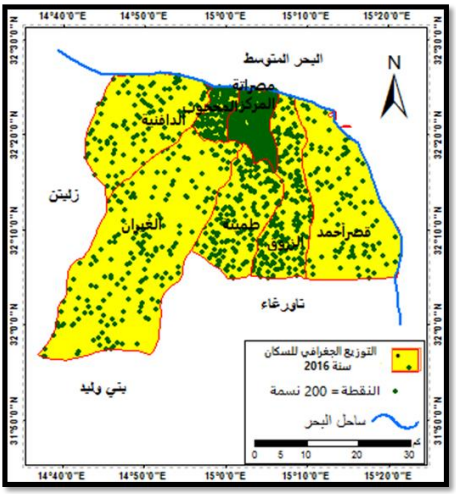
المصدر: من إعداد الباحثين باستخدام برنامج Arc GIS 10.3 اعتمادًا على بيانات الجدول (2).

خريطة (5) التوزيع الجغرافي لسكان بلدية مصراتة عام 2006م



المصدر: من إعداد الباحثين باستخدام برنامج Arc GIS 10.3 اعتمادًا على بيانات الجدول (2).

خريطة (6) التوزيع الجغرافي لسكان بلدية مصراتة عام 2016م



المصدر: من إعداد الباحثين باستخدام برنامجArc GIS 10.3 اعتمادًا على بيانات الجدول (2).

مقاييس توزيع السكان:

1- نسبة التركز السكاني:

وتستخرج نسبة التركز السكاني بحساب مجموع الفروق الموجبة بين النسب المئوية لكل من المساحة والسكان في الوحدة الإدارية مضروبًا في $\frac{1}{2}$، وتصاغ المعادلة على النحو الآتي[1].

$$\text{نسبة التركز} = \frac{1}{2} \text{ مجـ } (\text{س} - \text{ص})$$

حيث إن:

س = النسبة المئوية لمساحة المحلة إلى جملة مساحة المنطقة.

([1]) صبري محمد حمد، دراسات في جغرافية السكان: أسس وتطبيقات، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2008، ص152.

ص = النسبة المئوية لعدد سكان المحلة إلى جملة سكان المنطقة.

مج = مجموع الفرق الموجب بين النسب بعضها لبعض دون النظر إلى الإشارات السالبة.

ولمعرفة نسبة التركز السكاني في بلدية مصراتة للفترة (1973 – 2016) تم إعداد الجدولين (3 و4).

جدول (3) نسبة التركز السكاني في بلدية مصراتة لعام 1973م

الفرع	المساحة كم^2(*)	(%) من المساحة (س)	عدد السكان (نسمة)	(%) من السكان (ص)	س– ص
المحجوب	50	3	5987	6.6	-3.6
مصراتة المركز	81	4.8	48035	52.8	-48
الزروق	186	11	8534	9.4	1.6
طمّينة	188	11.2	8733	9.6	1.6
الدافنية	213	12.6	6259	6.9	5.7
قصر أحمد	339	20	4512	5	15
الغيران	631	37.4	8840	9.7	27.7
الإجمإلى	1688	100	90900	100	103.2

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادًا على بيانات الجدول (2).

وبحساب نسبة التركز السكاني وتطبيقه على بلدية مصراتة يتضح من بيانات الجدول(3) أن نسبة تركز السكان في سنة 1973م بلغت 51.6%، ومعنى ذلك أن توزيع السكان غير متجانس، حيث يكون التوزيع مثإلى ا إذا كانت النسبة تساوي صفرًا، وكلما زادت دل ذلك على شدة تركز السكان على المساحة، والعكس صحيح، وهذا يدل على أن 52.8% من سكان بلدية مصراتة يتركزون في رقعة من الأرض لا تتجاوز

(*) المساحة من حساب الباحثين باستخدام برنامجArc GIS 10.3.

4.8% من إجمالي مساحة البلدية، وهذا يشير إلى أن السكان لا يتوزعون بشكل عادل على مستوى فروع البلدية.

ومن محتويات الجدول (4) كان الانتشار السكاني سنة 2016م في طريقه إلى الانخفاض مقارنة عما كان في عام 1973م ولكن بنسبة ضئيلة، إذ سجلت نسبة التركز السكاني في عام 2016م 49.2% رغم اتجاه تركز السكان على المساحة ينخفض مقارنة بالفترة السابقة، إلا أن هذه النسبة لاتزال مرتفعة وتشير إلى أن 46.1% من سكان البلدية يميلون إلى التركز في رقعة مساحية محدودة لا تزيد عن 4.8% من إجمالي مساحة البلدية، وأن توزيعهم غير متجانس على مستوى الفروع وتركزهم في مناطق معينة دون أخرى.

جدول (4) نسبة التركز السكاني في بلدية مصراتة لعام 2016م

الفرع	المساحة كم^2(*)	(%) من المساحة (س)	عدد السكان (نسمة)	(%) من السكان (ص)	س– ص
المحجوب	50	3	33886	10.4	−7.4
مصراتة المركز	81	4.8	149333	46.1	−41.3
الزروق	186	11	37298	11.5	−0.5
طمِّينة	188	11.2	29950	9.2	2
الدافنية	213	12.6	19329	6	6.6
قصر أحمد	339	20	17981	5.5	14.5
الغيران	631	37.4	36475	11.3	26.1
الإجمالي	1688	100	324252	100	98.4

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادًا على بيانات الجدول(2).

وكما يلاحظ من بيانات الجدولين (4 و5) فإن أعلى نسبة تركز سكاني في بلدية مصراتة خلال الفترة (1973 و2016) سُجلت في الفرع البلدي مصراتة المركز، فبلغت

(*) المساحة من حساب الباحثين باستخدام برنامجArc GIS 10.3.

في عام 1973م 48% وفي عام 2016م 41.3%، يرجع هذا التركز السكاني في هذا الفرع البلدي على اعتباره المركز الرئيسي للبلدية والذي تتوفر فيه الخدمات بأنواعها المختلفة، فضلًا عن توفر فرص العمل فيه مما جعله منطقة جاذبة للسكان.

ثم جاء الفرع البلدي الغيران بالمرتبة الثانية من حيث نسبة التركز السكاني للفترة (1973 – 2016)، حيث استحوذ على نسبة تركز 27.7% عام 1973 م، و26.1% عام 2016 م، ومرد ذلك إلى ارتفاع مساحة الفرع البلدي وصلاحية أراضيه للإنتاج الزراعي.

أما المرتبة الثالثة فكانت من نصيب الفرع البلدي قصر أحمد، حيث بلغت نسبة التركز فيه على التوإلى وللفترة نفسها 15% و14.5%، ويمكن اعتبار ارتفاع مساحة الفرع البلدي من ناحية، وإقامة العديد من المشاريع الصناعية مثل مصنع الحديد والصلب، بالإضافة إلى ميناء مصراته التجاري الواقع داخل نطاق هذا الفرع، فضلًا عن الأحياء السكنية التي شيدت للعاملين بهذه المشاريع كانت سببًا في جذب السكان إلى هذا الفرع البلدي من داخل منطقة مصراتة وخارجها.

في حين احتل الفرع البلدي زاوية المحجوب المرتبة الرابعة في نسبة التركز السكاني على مستوى فروع البلدية خلال الفترة (1973 – 2016) حيث سجلت نسبة التركز في عام 1973 م 3.6% وفي عام 2016 م 7.4%، ويعود ذلك إلى كون الفرع البلدي زاوية المحجوب يمثل منطقة جذب سكاني نتيجة لتوفر الخدمات بأنواعها المختلفة فيه.

وجاء الفرع البلدي الدافنية في المرتبة الخامسة لنفس الفترة (1973 – 2016) بنسبة تركز سكاني 5.7% في عام 1973 م، و6.6% في عام 2016 م، ويمكن إرجاع ذلك إلى اتساع مساحته من ناحية، وإلى أن غالبية أراضيه زراعية من ناحية أخرى، ما جعله منطقة جاذبة للسكان.

ثم جاءت بقية فروع البلدية للفترة نفسها (1973 – 2016) بنسب تركز سكاني أقل مما تم الإشارة إلى ه سلفًا، ويعود ذلك إلى قلة الخدمات بأنواعها المختلفة فيها من

جهة، وضعف النشاط الزراعي لقلة المياه بها من جهة أخرى.

2 – منحنى لورنز:

يمثل منحنى لورنز أحد أساليب المقارنة بين التوزيع الفعلي لظاهرة ما وتوزيعها المثإلى في إطار وحدة أو وحدات مساحية إدارية، أي بمعنى يحاول من ناحية قياس بعد أو حساب اختلاف توزيع معين عن المثإلى ة، كما أن له إمكانية المقارنة البصرية لدرجة هذا الاختلاف من ناحية أخرى[1].

ولتوضيع هذا الدور الذي يقوم به منحنى لورنز في وصفه للتوزيعات المكانية يمكن تطبيقه على منطقة الدراسة، ومنه يتضح من الجدولين (5 و6) والشكلين (2 و3) أن سكان منطقة الدراسة يتوزعون على مستوى فروع البلدية توزيعًا غير متجانس خلال الفترة (1973 – 2016)، وهذا ما أكدته دراسة نسبة التركز السكاني، حيث تبين في عام 1973 م أن أكثر من نصف السكان أي 59.4% من إجمإلى سكان البلدية يتركزون في مساحة مقدارها 7.8% من المساحة الكلية، والمتمثلة في الفرع البلدي مصراتة المركز وزاوية المحجوب، أما النسبة الباقية من السكان وهي 40.6% فيتوزعون في مساحة قدرها 92.2% من المساحة الكلية للبلدية موزعة على باقي فروعها، وهذا يشير إلى أن توزيع السكان على مستوى الفروع غير متجانس.

أما في عام 2016 م فانخفضت نسبة التركز السكاني، حيث سجلت 56.5%، أي بمعنى أن 56.5% من سكان منطقة الدراسة يتركزون في مساحة بلغت نسبتها 7.8% من المساحة الكلية للبلدية والمتمثلة في الفرع البلدي مصراتة المركز وزاوية المحجوب، في حين أن النسبة الباقية من السكان وهي 43.5% يتوزعون على مساحة مقدارها 92.2% موزعة على باقي فروع البلدية، وهذا يدل على أن توزيع السكان غير متجانس على مستوى فروع البلدية.

([1]) فتحي عبدالعزيز أبو راضي، التوزيعات المكانية: دراسة في طرق الوصف الإحصائي وأسإلى ب التحليل العددي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1991، ص379.

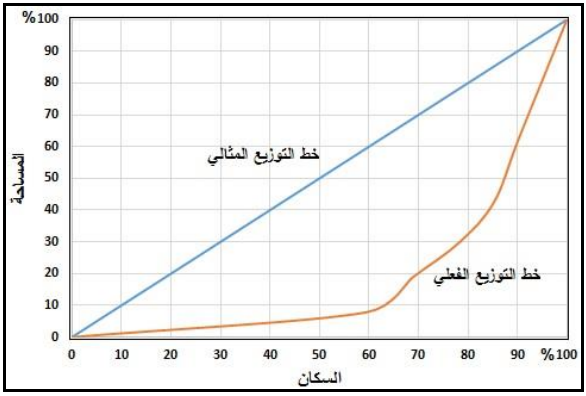
وعمومًا يمكن القول: إن توزيع السكان في بلدية مصراتة يأخذ نمط التركز وليس التشتت والانتشار، ويعود ذلك إلى تركز السكان في مركز البلدية والمتمثل في مصراتة المركز وزاوية المحجوب لتوفر الخدمات الاقتصادية والاجتماعية والإدارية بأنواعها المختلفة، بالإضافة إلى تنفيذ كافة مشروعات البنى التحتية مثل: مياه الشرب، والصرف الصحي، وتصريف مياه الأمطار، وشبكة الكهرباء، والهاتف، بالإضافة إلى تنفيذ شبكة الطرق والشوارع، وفي المقابل توجد مساحات واسعة من البلدية قليلة السكان؛ لعدم صلاحية تربتها للزراعة، وعدم توفر المياه بها من جهة، وإلى قلة توفر الخدمات من جهة أخرى، ما ترتب عليها أن أصبحت مناطق طاردة للسكان.

جدول (5) العلاقة بين توزيع السكان والمساحة في بلدية مصراتة عام 1973م

الفرع	(%)		التكرار المتجمع الصاعد	
	السكان(ص)	المساحة (س)	السكان	المساحة
المحجوب	6.6	3	6.6	3
مصراتة المركز	52.8	4.8	59.4	7.8
الزروق	9.4	11	68.8	18.8
طمّينة	9.6	11.2	78.4	30
الدافنية	6.9	12.6	85.3	42.6
قصر أحمد	5	20	90.3	62.6
الغيران	9.7	37.4	100	100
الإجمإلى	100	100	–	–

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادًا على بيانات الجدول (2).

شكل (2) منحنى لورنز لتوزيع السكان والمساحة في بلدية مصراتة عام 1973 م



المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادًا على بيانات الجدول (5).

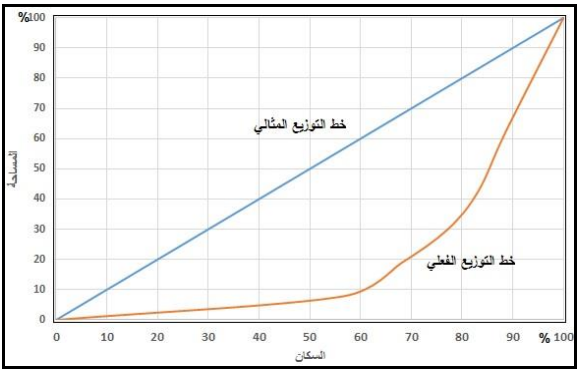
ويوضح الجدول(6) والشكل(3) توزيع تركز السكان في سنة 2016م، حيث انخفضت نسبة التركز إلى 56.5% مقارنة بالتركز في سنة 1973، وبذلك يكون انتشار السكان غير متجانس ولا يحقق التوازن المرغوب بين حجم السكان والمساحة.

جدول (6) العلاقة بين العلاقة بين توزيع السكان والمساحة في بلدية مصراتة عام 2016م

الفرع	(%)		التكرار المتجمع الصاعد	
	السكان(س)	المساحة(ص)	السكان	المساحة
المحجوب	10.4	3	10.4	3
مصراتة المركز	46.1	4.8	56.5	7.8
الزروق	11.5	11	68	18.8
طمّينة	9.2	11.2	77.2	30
الدافنية	6	12.6	83.2	42.6
قصر أحمد	5.5	20	88.7	62.6
الغيران	11.3	37.4	100	100
الإجمالي	100	100	–	–

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادًا على بيانات الجدول (2).

شكل (3) منحنى لورنز لتوزيع السكان والمساحة في بلدية مصراتة عام 2016م



المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادًا على بيانات الجدول (6).

ثالثًا: الكثافة السكانية في بلدية مصراتة:

وتعرف الكثافة السكانية أيضًا بالكثافة الحسابية؛ لأنها تشير إلى عدد السكان إلى المساحة الكلية للحيز المكاني الذي يقيمون فيه، وأحيانًا تكون نتائج البيانات مضللة إلى حد ما، باعتبارها غير معبرة عن مقدار الضغط الحقيقي للسكان على الرقعة المساحية التي يعيشون فيها، وعلى الرغم من ذلك يبقى مقياس الكثافة السكانية العامة مفيدًا في إعطاء صورة عامة عن طبيعة توزيع السكان في الحيز المكاني[1]. وتشير بيانات الجدول(7) إلى أن الكثافة السكانية على مستوى البلدية ارتفعت خلال الفترة (1973 – 2016)، حيث سجلت ارتفاعًا من 54 نسمة / كم^2 في عام 1973 م إلى 98 نسمة / كم^2 في عام 1984 م، بينما سجلت في عام 1995م كثافة سكانية مقدارها 125 نسمة / كم^2، في حين سجلت في عامي 2006 و2016 م كثافة سكانية 161 نسمة / كم^2 و192 نسمة / كم^2 على التوالي ، ويرجع ارتفاع الكثافة في هذه الفترة

([1]) عدنان عناد غياض العكيلي ومحمد أطخيخ ماهود المالكي، توزيع السكان وتغيرهم في محافظة ذي قار، للمدة 1977 – 1997، مجلة آداب ذي قار، المجلد 2، العدد 5، شباط – 2012، ص194.

(1973 – 2016) إلى الزيادة المضطردة في حجم السكان من جهة، وثبات مساحة البلدية واستقرارها من جهة أخرى.

جدول (7) الكثافة السكانية ببلدية مصراتة حسب فروع البلدية للفترة (1973 – 2016)

الفرع البلدي	المساحة/ كم^2(*)	كثافة السكان(**) شخص/ كم^2				
		1973	1984	1995	2006	2016
المحجوب	50	120	235	349	447	678
مصراتة المركز	81	593	1022	1367	1732	1844
الزروق	186	46	146	131	137	201
طمّينة	188	46	65	83	111	159
الدافنية	213	29	51	69	82	91
قصر أحمد	339	13	14	16	49	53
الغيران	631	14	26	36	45	58
الاجمإلى	1688	54	98	125	161	192

المصدر: إعداد الباحثين اعتمادًا على بيانات الجدول (2).

واستجابة لتباين الكثافة العامة في بلدية مصراتة زمانيًا، فإنها بالضرورة تتباين مكانيًا على مستوى فروع البلدية المكونة لها، وبالرجوع لبيانات الجدول (7) والخرائط (7 و8 و9 و10 و11) يتضح الآتي:

1- نطاق الكثافة المرتفعة (من 241 نسمة / كم^2 فأكثر):

تمثل هذا النطاق في عام 1973 م في الفرع البلدي مصراتة المركز بكثافة سكانية 593 نسمة / كم^2، وفي عام 1984م، ولازال هذا الفرع يستحوذ على هذه المترتبة بكثافة سكانها قدرها 1022 نسمة / كم^2، وبواقع نسبي بلغ 14.86% من مجموع فروع

(*) المساحة من حساب الباحثين باستخدام برنامج (ArcGIS10.3).

(**) الكثافة السكانية من حساب الباحثين باستخدام برنامج (ArcGIS10.3).

البلدية في عامي 1973 و1984 م، والسبب يعود إلى أن هذا الفرع يعتبر النواة الرئيسية لمدينة مصراتة في تلك الفترة، والتي تضم أقدم المحلات العمرانية التي امتد منها التوسع العمراني نحو الأطراف منذ نشأتها.

وفي عام 1995 م انضم الفرع البلدي زاوية المحجوب إلى هذا النطاق بكثافة سكانية بلغت 349 نسمة / كم^2 بجانب الفرع البلدي مصراتة المركز بكثافة 1367 نسمة / كم^2، وبذلك استحوذ على رصيد نسبي بلغ 28.57% من مجموع الفروع، وهذا الانضمام إلى هذا النطاق راجع إلى أن التوسع العمراني لمدينة مصراتة اتجه نحو زاوية المحجوب خلال الفترة (1984 – 1995) وإلى ضم جزء من أراضيها داخل مخطط المدينة.

ولم يختلف الحال في عامي 2006 و2016 م حيث حافظ الفرعان البلديان مصراتة المركز وزاوية المحجوب على ثباتهما واستقرارهما في النطاق من الكثافة السكانية؛ حيث استحوذ الفرع البلدي مصراتة على كثافة قدرها 1732 نسمة / كم^2 و1988 نسمة / كم^2 على التوإلى ، بينما الفرع البلدي زاوية المحجوب سجل كثافة سكانية بلغت 447 نسمة / كم^2 و678 نسمة / كم^2 على التوإلى ، وسجلا الرصيد النسبي نفسه البالغ 28.57% من مجموع الفروع للفترة نفسها.

وفي ضوء ما تقدم يستنتج بأن الكثافة في هذا النطاق قد تباينت خلال الفترة (1973 – 2016)، استجابة لأن الفرعين البلديين مصراتة المركز وزاوية المحجوب زاد حجم سكانهما زيادة مضطردة مقارنة بالفروع الأخرى، ولاحتوائهما على جميع المرافق والمؤسسات الإدارية والخدمية، الأمر الذي جعل منهما مركزين لاستقطاب الكثير من السكان إلى هما من داخل بلدية مصراتة وخارجها، بالإضافة إلى عدم العدالة في توزيع المشاريع الاقتصادية والاجتماعية على مستوى فروع البلدية، وكذلك يعود ارتفاع الكثافة سكانية فيهما إلى صغر مساحتهما مقارنة بالفروع الأخرى.

2- نطاق الكثافة المتوسطة (من 120 إلى 240 نسمة / كم^2):

تمثلت الكثافة في هذا النطاق في الفرع البلدي زاوية المحجوب بكثافة سكانية

120 نسمة / كم^2 في عام 1973 م بواقع نسبي 14.29% من مجموع الفروع، في حين انضم الفرع البلدي الزروق في عام 1984 لهذا النطاق بكثافة بلغت 146 نسمة / كم^2 إلى جانب الفرع البلدي زاوية المحجوب المسجل كثافة قدرها 236 نسمة / كم^2، وبرصيد نسبي وصل إلى 28.57% من مجموع فروع البلدية.

وفي عام 1995م انتقل الفرع البلدي إلى نطاق الكثافة المرتفعة، وبقي الفرع البلدي الزروق من ضمن نطاق الكثافة المتوسطة بكثافة بلغت 131 نسمة / كم^2 وبواقع نسبي بلغ 14.29% من مجموع الفروع، وفي عام 2006 م استقر الفرع البلدي الزروق في النطاق نفسه، بكثافة وصلت إلى 136 نسمة / كم^2 وبرصيد نسبي مقداره 14.29% من مجموع الفروع أيضًا.

بينما في عام 2016 م انضم الفرع البلدي طمِّينة إلى نطاق الكثافة المتوسطة بكثافة بلغت 159 نسمة / كم^2 إلى جانب الفرع البلدي الزروق بكثافة سكانية كانت 201 نسمة / كم^2 وبواقع نسبي بلغ 28.57% من مجموع الفروع.

ويستنتج مما سبق أن التغيير الذي حدث في الكثافة السكانية للفروع البلدية (زاوية المحجوب، والزروق، وطمِّينة) وانتقالها من نطاق كثافة سكانية إلى آخر أكبر منه سببه الزيادة السكانية التي شهدتها هذه الفروع خلال الفترة (1973 – 2016)، فضلًا عن التوسع العمراني التي شهدته مدينة مصراتة وضم أجزاء من هذه الفروع، ما ترتب عليها بأنها أصبحت مناطق جاذبة للسكان.

3- نطاق الكثافة المنخفضة (أقل من 120 نسمة / كم^2):

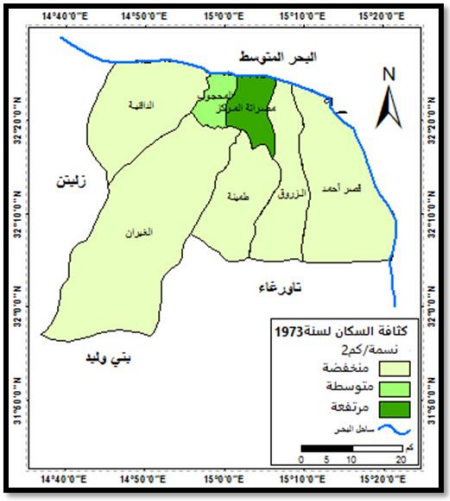
جاء هذا النطاق من نصيب فروع البلدية (الزروق، وطمِّينة، وقصر أحمد، والغيران) بكثافات بلغت (46 و46 و29 و13 و14) نسمة / كم^2 على التوالي ، مستحوذة بذلك على رصيد نسبي بلغ 71.43% من مجموع الفروع في عام 1973 م.

في حين تقلص هذا النطاق في عام 1984م ليشمل أربعة فروع بلدية تمثلت في (طمِّينة، والدافنية، وقصر أحمد، والغيران) بكثافات مقدارها (65 و51 و14 و26) نسمة / كم^2 في عام 1973م على التوالي ، وبواقع نسبي بلغ 57.14%.

واستقرت الأربعة الفروع السابقة في هذا النطاق في عامي 1995 و2006 م، والمتمثلة في (طمِّينة، والدافنية، وقصر أحمد، والغيران)، حيث سجلت كثافات بلغت (83 و69 و16 و56) نسمة / كم^2 على التوالي في عام 1995م، و(111 و82 و49 و45) نسمة / كم^2 على التوالي في عام 2006م وبواقع نسبي بلغ 57.14% في العامين.

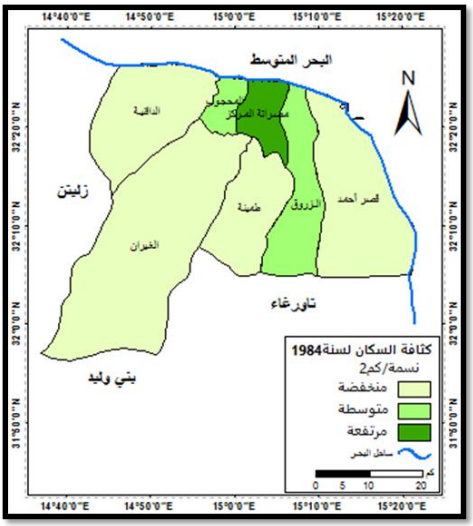
في حين تقلص هذا النطاق في عام 2016 م ليضم ثلاثة فروع بلدية وهي (الدافنية، وقصر أحمد، والغيران) بواقع كثافة (91 و53 و58) نسمة / كم^2 على التوالي ، ممثلة بذلك رصيدًا نسبيًّا وصل إلى 42.86% من مجموع فروع البلدية.

خريطة (7) الكثافة السكانية لبلدية مصراتة سنة1973م



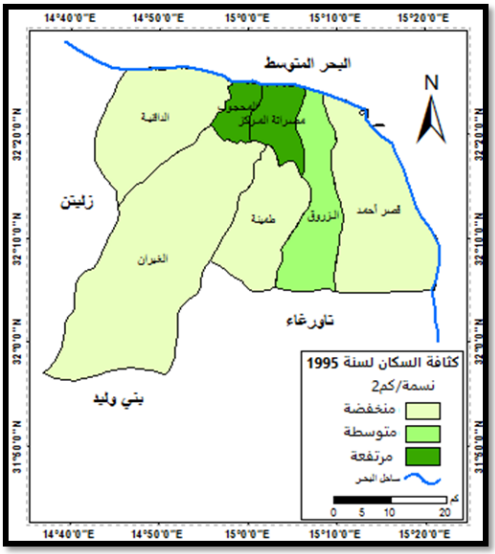
المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادًا على بيانات الجدول (2) باستخدام برنامج Arc GIS 10.3.

خريطة (8) الكثافة السكانية لبلدية مصراتة سنة 1984م



المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادًا على بيانات الجدول (2) باستخدام برنامج Arc GIS 10.3.

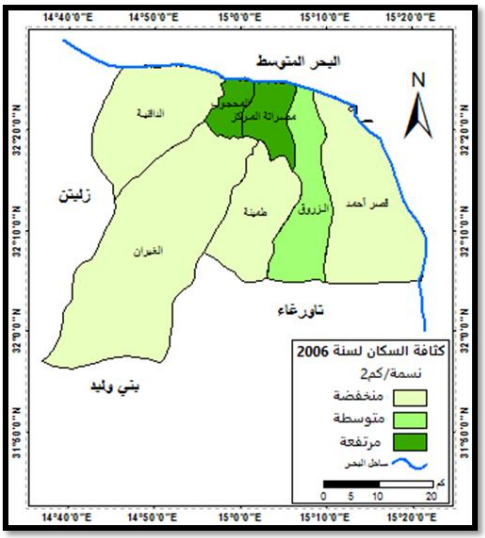
خريطة (9) الكثافة السكانية لبلدية مصراتة سنة 1995م



المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادًا على بيانات الجدول (2) باستخدام

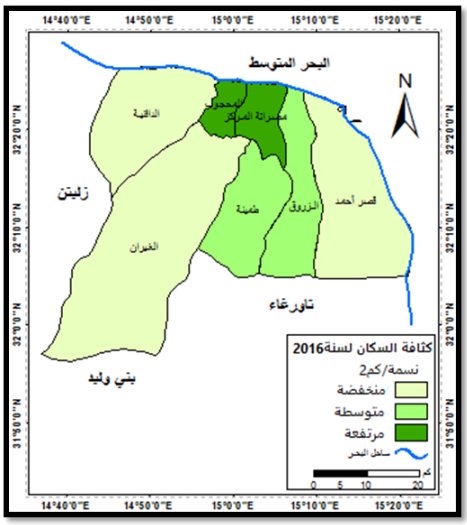
برنامج Arc GIS 10.3.

خريطة (10) الكثافة السكانية لبلدية مصراتة سنة 2006م



المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادًا على بيانات الجدول (2) باستخدام برنامج Arc GIS 10.3.

خريطة (11) الكثافة السكانية لبلدية مصراتة سنة 2016م



المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادًا على بيانات الجدول (2) باستخدام

برنامج Arc GIS 10.3.

رابعًا – التقديرات السكانية لبلدية مصراتة:

السكان في تغير مستمر، والحاجة إلى تقدير حجم هذا التغير عملية مستمرة أيضًا؛ لما له من علاقة بالعمليات التخطيطية – الاقتصادية والاجتماعية – لتحديد المتطلبات المستقبلية لمرافق الحياة المختلفة، مثل: السكن، والغذاء، والدواء، والوقود، والمرافق الخدمية كالتعليمية والصحية... وغيرها التي يحتاجها السكان[1]. وتعتبر التقديرات السكانية في المستقبل نتاجًا مُهمًّا لأية دراسة ديموغرافية، بل هي هدفها الرئيسي والمتمم لها في الواقع، حيث تعتمد على عوامل النمو السكاني الحيوية، وعلى الفروض الخاصة بها، وعن طريقها يمكن تحديد حجم السكان في المستقبل وخصائصهم الرئيسية في أي حيز مكاني[2].

التقديرات السكانية مهما كان نوعها فهي تتطلب دقة في البيانات المستخدمة في حساباتها، وهناك العديد من الطرق الشائعة التي تستخدم في التقديرات السكانية في المستقبل.

وبناءً على الدراسات الديموغرافية التي أجريت على ليبيا بصفة عامة وبلدية مصراتة بصفة خاصة والتي تدل بأن هناك اتجاهًا عامًّا نحو الزيادة السكانية من عام 1954 إلى 1984م ثم بدأت هذه الزيادة نحو الانخفاض حتى عام 2016 م، وعلى ضوء هذا الانخفاض وضع ثلاثة احتمالات لمعدل النمو السكاني خلال السنوات العشرين المقبلة – سنة الهدف (2036 م) – بالنسبة لسكان بلدية مصراتة، وعلى اعتبار سنة

([1]) باسل أحمد خلف الفتلي، كفاءة الأساليب في قياس حجم السكان والتنبؤ به وأهميته في التصميم الأساسي لمدينة بغداد، رسالة ماجستير (غير منشورة)، مركز التخطيط والإقليمي، جامعة بغداد، 1986 م، ص5.

([2]) فتحي محمد أبو عيانة، جغرافية السكان، ط3، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1986، ص272.

الأساس 2006 م، ومعدل النمو السنوي لسكان البلدية للفترة (2006 – 2016) البالغ 1.8%، وباستخدام المعادلة الأسية التإلى ة[1]:

$$Pn = poe^{rn}$$

حيث إن: Pn = عدد السكان المتوقع، po = عدد السكان في آخر تعداد، r = معدل النمو السنوي، n = الفترة الزمنية الفاصلة بين سنة الأساس والسنة المراد توقع عدد سكانها، e = عكس اللوغاريتم الطبيعي.

- **الاحتمال الأول:**

تم وضعه على أساس ثبات معدل النمو السنوي في فترة التقدير عند 1.8% كما جاء في الفترة (2006 – 2016)، سوف يكون عدد سكان البلدية (464760 نسمة) في عام 2036 م.

- **الاحتمال الثاني:**

قد تم افتراضه على اعتبار انخفاض معدل النمو السنوي إلى 1.5% نتيجة لانخفاض معدلات الزيادة الطبيعية كما كان عليه في الفترة (2006 – 2016)، وبهذا سيكون عدد سكان البلدية (437694 نسمة) في عام 2036 م.

- **الاحتمال الثالث:**

وضع هذا الافتراض على أساس أن معدل النمو السنوي لسكان البلدية قد يرتفع إلى 2% عما كان عليه في الفترة (2006 – 2016)، ومنه سيصل حجم السكان إلى (483727 نسمة)، بناءً على التغير الذي ربما سوف يحدث في العوامل الديموغرافية لسكان بلدية مصراتة في خلال الفترة (2016 – 2036).

وبناءً على الحقائق المتعلقة بوضع معدلات النمو السنوي لسكان بلدية مصراتة خلال الفترة (1973 – 2016) وتم التوصل إلى ها في هذه الدراسة في فقرة النمو

(1) محمد الحسين الصطوف، الإحصاء السكاني، منشورات جامعة سبها، 1995، ص 204.

السكاني والتي تشير إلى الانخفاض التدريجي لمعدلات النمو السنوي للفترات السابقة ومقارنتها بالاحتمالات الثلاثة التي وضعها الباحثان، يمكن قبول الاحتمال الثاني وهو انخفاض معدل النمو السنوي من 1.8% إلى 1.5% للفترة التقديرية (2016 – 2036) على اعتبار ثبات العوامل الديموغرافية المؤثرة في النمو السكاني لبلدية مصراتة.

التحقق من فرضيات البحث:

الفرضية الأولى:

يقول منطوقها (لا يوجد تباين في معدلات النمو السكاني على مستوى البلدية وفروعها خلال الفترات التعدادية الممتدة من 1973 إلى 2016م).

جدول (8) معدلات النمو السكاني (%) على مستوى فروع البلدية للفترة (1973 – 2016)

الفرع البلدي	1984 - 1973	1995 - 1984	2006 - 1995	2016 - 2006
زاوية المحجوب	6.3	3.6	2.3	4.2
مصراتة المركز	5.1	2.7	2.2	0.6
الزروق	11.1	1-	0.4	3.9
طمِّينة	3.1	2.3	2.6	3.7
الدافنية	5.1	2.8	1.6	1
قصر أحمد	0.7	1.2	10.4	0.8
الغيران	5.8	3	2	2.6
بلدية مصراتة	5.6	2.2	2.3	1.8

المصدر: إعداد الباحثين اعتمادًا على بيانات الجدول (2).

بالنظر لمحتويات الجدول (8) يتضح بأن هناك اختلافًا في معدلات النمو السكاني بين فروع البلدية السبعة في كل فترة تعدادية، وكذلك يوجد اختلاف في معدلات النمو السكاني لكل فرع من فروع البلدية السبعة من فترة تعدادية لأخرى، وهذا لا يؤيد

الفرضية القائلة بأن (لا يوجد تباين في معدلات النمو السكاني على مستوى البلدية وفروعها خلال الفترات التعدادية الممتدة من 1973 إلى 2016م)، وقبول الفرضية البديلة القائلة بأن (يوجد تباين في معدلات النمو السكاني على مستوى البلدية وفروعها خلال الفترات التعدادية الممتدة من 1973 إلى 2016م).

الفرضية الثانية:

الفرضية تقول (هناك علاقة ارتباط طردي بين التوزيع العددي للسكان والمساحة على مستوى فروع البلدية خلال الفترات التعدادية المختلفة).

جدول (9) نتيجة اختبار معامل الارتباط (Pearson) بين التوزيع العددي للسكان والمساحة

على مستوى فروع البلدية للفترة (1973 – 2016)

السنوات	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
1973	**0.978**	**.00**	معنوي
1984	**0.956**	**.00**	معنوي
1995	**0.976**	**.00**	معنوي
2006	**0.982**	**.00**	معنوي
2016	**0.982**	**.00**	معنوي

المصدر: بيانات الجدول (2) باستخدام (SPSS).

يتضح من بيانات الجدول (9) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين التوزيع العددي للسكان والمساحة على مستوى فروع البلدية في السنوات 1973 و1984 و1995 و2006 و2016 م كانت (0.978 و0.956 و0.976 و0.982 و0.982) على التوإلى ، وكل القيم تدل على أن العلاقة بين المتغيرين التوزيع العددي والمساحة علاقة طردية قوية في جميع السنوات، وبهذا نقبل الفرضية التي تقول (هناك علاقة ارتباط طردي بين التوزيع العددي للسكان والمساحة على مستوى فروع البلدية

خلال الفترات التعدادية المختلفة).

الفرضية الثالثة:

منطوق الفرضية يقول بأن (يوجد تجانس في الكثافة السكانية مكانيًّا بين فروع بلدية مصراتة، وزمانيًّا خلال الفترات التعدادية المختلفة).

جدول(10) الكثافة السكانية على مستوى فروع البلدية للفترة (1973 – 2016)

الفرع البلدي	المساحة (كم^2)	كثافة السكان (شخص/ كم^2)				
		1973	1984	1995	2006	2016
زاوية المحجوب	50	120	235	349	447	678
مصراتة المركز	81	593	1022	1367	1732	1844
الزروق	186	46	146	131	137	201
طمّينة	188	46	65	83	111	159
الدافنية	213	29	51	69	82	91
قصر أحمد	339	13	14	16	49	53
الغيران	631	14	26	36	45	58
بلدية مصراتة	1688	54	98	125	161	192

المصدر: إعداد الباحثين اعتمادًا على بيانات الجدول (7).

بالتمعن في بيانات الجدول (10) يتضح بأن هناك تباينًا واختلافًا في الكثافة السكانية بين فروع البلدية السبعة في كل فترة تعدادية، وكذلك في كل فرع من فروع البلدية السبعة من فترة تعدادية لأخرى، وهذا لا يؤيد الفرضية القائلة بأن (يوجد تجانس في الكثافة السكانية مكانيًّا بين فروع بلدية مصراتة، وزمانيًّا خلال الفترات التعدادية المختلفة)، وقبول الفرضية البديلة القائلة بأن (يوجد تباين في الكثافة السكانية مكانيًّا بين فروع بلدية مصراتة، وزمانيًّا خلال الفترات التعدادية المختلفة).

النتائج:

توصل البحث إلى النتائج الآتية:

1- تغير حجم سكان منطقة الدراسة بصورة واضحة، فقد زاد عدد سكانها من 90900 نسمة سنة 1973م إلى 324252 نسمة سنة 2016م بزيادة قدرها 233352 نسمة خلال 43 سنة، وبنسبة زيادة بلغت 256.7%، ويرجع ذلك إلى الزيادة الطبيعية نتيجة تحسن الظروف الاقتصادية والاجتماعية، بالإضافة إلى تحسن مستوى الخدمات الصحية بالمنطقة.

2- كشفت الدراسة عن عدم انتظام توزيع السكان على مساحة البلدية، فعند مقارنة نسبة تركز سكان البلدية سنة 1973م التي بلغت 51.6% بنسبتهم في سنة 2016م البالغة 49.2%، نجدها نسبة لا تزال مرتفعة، وهذا يدل على تركز السكان في مناطق معينة دون أخرى، وهذا لا ينطبق مع التوزيع المثإلى الذي تكون فيه نسبة التركز تساوي صفرًا.

3- أوضح منحنى لورنز ابتعاد خط توزيع السكان الفعلي عن خط توزيع المثإلى ، ما يدل على تركز سكان البلدية في بعض الفروع وتشتتهم في بعضها الآخر، وبذلك يكون انتشار السكان غير متجانس على مستوى فروع البلدية ولا يحقق التوازن المرغوب فيه بين حجم السكان والمساحة، وهذا ما أكدته دراسة نسبة التركز السكاني.

4- تبين أن هناك تطورًا في الكثافة العامة للسكان نتيجة للزيادة السكانية التي كان سببها الزيادة الطبيعية خلال الفترة (1973 – 2016)، حيث سجلت كثافة بلغت 54 شخصًا / كم^2 في سنة 1973م، وارتفعت إلى 98 شخصًا / كم^2 سنة 1984م، واستمرت الكثافة السكانية في الارتفاع حتى وصلت إلى 192 شخصًا / كم^2 سنة 2016م.

التوصيات:

يوصي الباحثان بما يأتي:

1- ضرورة توظيف التقنيات الحديثة مثل البرامج الإحصائية ونظم المعلومات الجغرافية في إعداد قاعدة البيانات المتعلقة بسكان بلدية مصراتة على مستوى فروعها ومحلاتها، سواء كانت على هيأة جداول أو رسومات بيانية أو خرائط سكانية.

2- حث المسؤولين عن التخطيط في بلدية مصراتة للاستفادة من هذه الدراسة وغيرها التي تناولت سكان البلدية، في إعداد الخطط المستقبلية المتعلقة بالخدمات المجتمعية، مثل: التعليم والصحة والإسكان والترفيه... وغيرها.

3- على المسؤولين والمشرفين على البيانات السكانية في مصلحة السجل المدني على مستوى بلدية مصراتة أو مصلحة التوثيق والمعلومات على مستوى ليبيا تقديم يد العون للباحثين والمهتمين بمجال الدراسات السكانية أو غيرها في تزويدهم بالبيانات والمعلومات المطلوبة حتى تسهل عليهم عملية البحث والدراسة وتكون نتائجهم قريبة من الواقع إلى حد ما.

4- تحريض المسؤولين عن الأجانب في مصلحة الجوازات وشؤون الجنسية، وهيأة القوى العاملة في ليبيا بصفة عامة، وبلدية مصراتة بصفة خاصة، على تسجيل الأجانب في منظومة خاصة بهم، مع الوضع في الاعتبار تسجيل كامل خصائصهم الديموغرافية، وأسباب قدومهم.

5- تشجيع الباحثين والمهتمين بالدراسات السكانية بإجراء دراسات وأبحاث مشابهة عن سكان البلدية على نطاق واسع؛ لأنها تسهم في حل المشكلات السكانية التي تواجهها البلدية في المستقبل.

المصادر والمراجع

أولاً– العربية:

(1) أبو حمرة، علي عطية، نمو وتوزيع السكان وأثره على الامتداد العمراني في منطقة مصراتة في ليبيا: دراسة جغرافية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة المنصورة، 2013م.

(2) أبو راضي، فتحي عبد العزيز، التوزيعات المكانية: دراسة في طرق الوصف الإحصائي وأساليب التحليل العددي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1991م.

(3) أبو عيانة، فتحي محمد، جغرافية السكان، ط3، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1986م.

(4) بلدية مصراتة، حدود بلدية مصراتة وفروعها والمحلات التابعة لها، 2016م.

(5) حمد، صبري محمد، دراسات في جغرافية السكان: أسس وتطبيقات، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2008م.

(6) السعدي، عباس فاضل، جغرافية السكان، جـ.1، دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد، 2002م.

(7) الصطوف، محمد الحسين، الإحصاء السكاني، منشورات جامعة سبها، 1995م.

(8) عبد خطاوي، دانيال محسن بشار، تغير سكان محافظة ديإلى للمدة (1977 – 1998)، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم الجغرافيا، كلية التربية، جامعة بغداد، 2004م.

(9) عبدة، محمد عبد الصادق إبراهيم، سكان المدن في محافظة الغربية: دراسة جغرافية ديموغرافية، رسالة دكتوراه "غير منشورة" قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة طنطا، 1994م.

(10) العكيلي، عدنان عناد غياض المالكي، ومحمد أطخيخ ماهود، توزيع السكان وتغيرهم في محافظة ذي قار، للمدة 1977 – 1997، مجلة آداب ذي قار، المجلد 2، العدد 5، شباط – 2012م.

(11) الفتلي، باسل أحمد خلف، كفاءة الأساليب في قياس حجم السكان والتنبؤ به وأهميته في التصميم الأساسي لمدينة بغداد، رسالة ماجستير (غير منشورة)، مركز التخطيط والإقليمي، جامعة بغداد، 1986 م.

(12) محمد، عبد الله حسون ستار، وفلاح محمد، التحليل المكاني في قضاء خانقين للمدة (1965 – 2011)، مجلة ديإلى ، العدد 66، 2015م.

(13) مصلحة الإحصاء والتعداد، نتائج التعداد العام للسكان (بلدية مصراتة)، 1984.

(14) مصلحة الإحصاء والتعداد، نتائج التعداد العام للسكان (مصراتة)، 1973.

(15) المنتصر، فاطمة عبد اللطيف، العوامل الطبيعية وأثرها على نشأة مراكز العمران ونموها في شعبية مصراتة، دراسة في التخطيط الإقليمي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم الجغرافية، كلية الآداب، مصراتة، 2008م.

(16) الهيأة العامة للمعلومات، النتائج النهائية للتعداد العام للسكان: تعداد شعبية مصراتة، 2006م.

(17) الهيأة الوطنية للمعلومات والتوثيق، النتائج النهائية للتعداد العام للسكان: تعداد شعبية مصراتة، 1995م.

ثانيًا– الأجنبية:

(1) G, W, Barclay, and W. George, Techniques of Population Analysis, John Wiley & Sons, Inc., New York, 1970.

الحاضر والمستقبل وإشكالي ات قراءة الماضي

"وقفة تأملية في أساليب قراءة المكونات التراثية "

إعداد: د. محمد علي كندي•

مقدمة :

الإنسان بطبيعته يحنّ إلى أصوله وجذوره، ولا يفتأ يذكر تلك الأصول – سراً أو علانية – كلما شاقه الحنين إلى موطنه الأول الذي لامست خيوط شمسه عينيه للمرة الأولى، بعد اكتمال الطّور الأول من حياته في أسداف الظلمات، وذلك الحنين لا علاقة له – في تقديري – بالحيز المكاني؛ وإنما محل الأهمية ما يحوزه ذلك الفضاء المكاني من مقومات معنوية بالدرجة الأولى، والدليل ظاهر وجلي حين يتشبث أبناء الصحاري المقفرة المجدبة بأماكن سكناهم، مع توفر البديل – في غالب الأحيان – الذي يفوق تلك الأماكن رفاهًا ولين عيش.

الأصول لا تعني فقط الامتدادات الإثنية "العرقية" التي تعني الكثير– عند بعض بني الإنسان – وإنما تتوسع لتشمل كل ما له علاقة بماضي الإنسان الذي لا يرغب في التخلص منه ، ولا يمكنه ذلك إذا رغب فيه، ذلك ما يمكن أن يمثل التراث المادي والمعنوي للأفراد والأمم والجماعات، فما المقصود إذن "بالتراث" على وجه التحديد؟ وما الذي يمثله لصاحبه؟ ولماذا التطرق إلى هـ في الوقت الراهن، وقد بلغت البشرية من التقدم العلمي مبلغًا بات من الصعب تصوره أو الإحاطة بأبعاده ومداه؟.

• أستاذ الدراسات الأدبية والنقدية بالجامعة الأسمرية

قد يبدو أن جدلية "**التراث/الحداثة**" "**الأصالة / المعاصرة** "أهلكت بحثاً وتقليبا ، وأنه ما من داعٍ لإعادة إثارتها أو التفكير فيها ، وهذا عارض وارد، واعتراض مقبول له ما يبرره، ويدعو إلى التوقف أمامه، بخاصة في هذه الحقبة الحرجة التي يوضع فيها كيان الهوية – الفردية والجمعية – على محك طاحن لا يبقي ولا يذر، يؤيد هذا التوجه – وربما كان بسببه – التشعّب الكبير الذي يقع فيه الدارسون عند تصديهم لهذه المسألة، أو حتى مجرد الاقتراب من مناطقها الحساسة؛ لكن هل الأمر علي هذا النحو من الوضوح والبساطة؟

تُقدم هذه الورقة على فرضية أساسية مفادها : إن جانبًا مهمًا من تعقيدات الحالة الراهنة لأوضاع الأمة يتجاوب– في تقديري – مع قراءة خاصة ، قد تكون خاطئة، للمكونات "التراثية " نتج عنها فهم سقيم للذات ، وتقدير مزيّف للآخر، وتفاعل قاصر أو خيإلى مع اللحظة الراهنة، وقد سبقت الإشارة – في بحث سابق – إلى أهمية القراءة السليمة للمكون التراثي، بما نصه :" في هذه الورقة محاولة لتركيز النظر على هذه القضية، بمتابعة وجهات العائدين إلى التراث، وكيفية عودتهم إلى ه، وماهي أنجع السبل لتحقيق المبتغى من العودة إلى المكونات التراثية؟ بشكل يؤمن الاستفادة والاستزادة، ويقدم إسنادا حقيقيا لأصحاب التجارب المعاصرة ، وهم يواجهون سيلا عارمًا من الضخ المعلوماتي، عبر الوسائط الإعلامية المعاصرة التي تعمل – بقصد – على تذويب الخصوم أو تطويعهم " (1).

وها هي عودة جديدة؛ لتعميق التفكير في هذه النقطة المهمة، بوجهة مغايرة وليست مناقضة؛ فإذا كانت الورقة المشار إلى ها أعلاه حوصلت جهود العائدين للمكونات التراثية، وحاولت تحديد وجهاتهم، فإن الهدف – هذه المرة – هو اقتراح الوسائل والأدوات التي تجعل من قراءة التراث والعودة إلى مكوناته جهدا منتجًا ومهمًا في اللحظة الراهنة، مع تعريج طفيف على بعض نقاط الضعف في القراءات الحإلى ة، كلما ظَن أن ذلك سيكون مفيدًا ومثمرًا، وما من شك في أن التعرض لمثل هذه النقاط الحرجة يضع الدارس

أمام شيء من الرهبة، وكثير من التردد، وربما الارتباك، بدءا من تحديد نقطة الانطلاق – وتبعًا– نطاق الدرس، مرورًا بأسلوب المعالجة وأدواتها، وليس انتهاء بمادة الدرس ومكونات المضوع، ومع ذلك، فإن أهمية هذه الأفياء، وبريق جدواها يغريان بالمجازفة والشروع؛ ولعل شيئًا من هذا كان دافع من ارتادوا هذه السبيل من الأعلام، أمثال : المفكر الدكتور / محمد عابد الجابري، والناقد الدكتور / جابر عصفور، والأديب الشاعر علي أحمد سعيد " أدونيس" وغيرهم (2)

وفي هذا الصدد طرح الناقد جابر عصفور تساؤلات مهمة تتعلق بالتفكير في المسألة التراثية، تركزت في ثلاثة محاور : ما التراث؟ ولمإذا نقرأ التراث؟ وكيف نقرأ التراث؟ (3)، وفي ورقتي المنشورة بمجلة الجامعة الأسمرية التي أشرت إلى ها أعلاه، كانت محاولة للتعامل مع النقطتين الأولى والثانية؛ أما في هذه الورقة فينصب التركيز على التساؤل الثالث: كيف نقرأ التراث؟ وما جدوى ذلك إن حدث؟

ومن أجل التفاعل إيجابيًا مع هذه القضية المهمة، يمكن – تيسيرًا – وضع بعض الأطر المساعدة، ومنها: تحديد خط الانطلاق في هذه المدارسة، حيث يمكن تقييده بفترة زمنية ليست بعيدة، نسبياً، وتحديدًا منذ أن تدفقت علي تخوم الوطن جحافل الغزو الاستعماري الأوربي، أواخر القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين، حينها وقف أبناء الأمة – بكل أطيافهم – مشدوهين أمام الإعصار؛ ليكتشفوا عمق العزلة التي وقعوا فيها ، تغيبيًا عما كان يدور حولهم، ويحاك ضدهم، وفي حالة هي مزيج من الصدمة والانبهار تباينت ردود الأفعال والمواقف من ذلك الغريب الوافد – وتبعًا – من هذا القديم الموروث !!!، وانهالت التساؤلات : أيمكن أن يكون "الموروث" سببا أو بعض سبب فيما آلت إلى ه الأوضاع؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما هو؟ وما حقيقته؟ وما جدوى التمسك به؟ وما أفضل السبل للتعامل معه؟

تلك كانت دندنة فريق؛ قابله فريق آخر معارضًا له، نافيا أن يكون للتراث أي علاقة بما نحن فيه من ضعة وهوان شأن، مؤكداً أن من ضمن التراث ما كان زمانه

مضيئاً مشرقا ، حين تمكن الأسلاف من حمل رسالتهم إلى أرجاء الدنيا وأصقاع المعمورة؛ بل من الدارسين من ذهب إلى أن مصطلح التراث لا ينسحب إلا على فترة ازدهار الحضارة العربية الإسلامية، وحصرًا ابتداءً من عصر التدوين إلى أن سيطر الأتراك على المنطقة العربية، أي بين القرنين الثاني والعاشر الهجريين تقريبا، ذاهبًا إلى أنه لا وجود لهذه المفردة بهذا المعني في المعاجم العربية ولا في التفكير العربي القديم، فهو مفهوم حديث ظهر زمن النهضة العربية الحديثة، بدايات القرن العشرين (4)، فالعيب ليس في التراث من حيث هو؛ وإنما القصور والخمول يتعلق بمن آل إلى هم هذا التراث، أو حسبوا عليه؛ لأنهم لم يقرؤوه ، وإن قرأ بعضهم نتفا منه لم يتسنَّ لهم فهمه وتمثله.

وبالنظر إلى هول الفاجعة وعمق الفجوة، فمن الطبعي أن ينقسم أهل الفكر والأدب من أبناء العربية – آنذاك – حول القديم الموروث والجديد الوافد، وأن ينطلق كل فريق فيما حسبه محققا لأهدافه وتطلعاته، بين مادحٍ ومنزّه، يعلي من شأن القديم وأهله، ولا يقبل أي نوع من التمحيص أو المراجعة النقدية له أو لهم، وآخر قادح ومدنّس لذلك المتوهّم من المكونات التراثية، وما وقر حولها من تهويل وتضخيم حتى أضحى مفهوم التراث لديه يتراءى ولا يكاد يبين!!!.

ومن تلك الأطر – أيضا – الاكتفاء ببعض الإشارات والنماذج دون إطالة أو إسهاب، وفي حقول الأدب والنقد خاصة، تماشيًا مع التخصص وتلافيًا للتشتت والتداخل، ولا ادعاء للإحاطة والاستقصاء حتى بعد هذا التحديد؛ وإنما هي إشارات ومقتطفات، للتدليل والتحليل، وإثارة الفضول، من أجل ملاحقة الفكرة وتعميق المشروع، ومن ذا الذي يمكنه الطموح إلى التقصي في مثل هذه المجاهل، إن هو إلا جهد المقل، وسير الوجي في مدارات الكواكب وخلف بريق الأنوار، وقد يلحظ القارئ – كذلك – أن أغلب المقتطفات جاءت من كتابات الأعلام المشهورين والآباء المؤسسين لمشروع الذهنية العربية المعاصرة، من رواد بداية التحديث وانطلاق ما عرف بالنهضة الحديثة، ويعزى سبب ذلك – إلى جانب ما سبق – إلى الأهمية البالغة التي تمثلها تللك المقولات كما

هي الحالة بالنسبة لأصحابها، هذا من جانب، أما من جانب أخر، فلا يخفى الكم الهائل من السجال الذي دار، ولا يزال، حولها وحولهم.

وبهذا التأسيس تسعى هذه الوقفة إلى استعراض بعضٍ من وجهتي النظر عند الفريقين، بشكل موجز ومركز، مع إعطاء مساحة أوسع لفريق ثالث يقدم مشروعًا لقراءة آنية تفاعلية، في محاولة لتقديم فهم مغاير لما يعنيه كل منهما بهذه أو تلك من المواقف ، لأخلص في النهاية إلى ما أراه، ويراه كثير غيري ، جديراً بالعناية والاهتمام ، أملًا في معالجة حالة الالتباس هذه، **علّنا نسهم في تقديم أداة إجرائية للتعامل مع المكوّن التراثي عند العودة إلى هـ**، علي الصعيد الفكري والثقافي، وإن جاء التركيز علي الجوانب الإبداعية والأدبية ،متابعة وتمثيلاً، فذلك لما يمثله الإبداع من خصوصيةٍ – في التعبير والكتابة – ناتجةٍ عن تداخلٍ وتمازجٍ بين الفكري والوجداني؛ وعلى هذا فستكون هذه الورقة من مبحثين أساسيين : يتعلق الأول منهما بتوصيف الحالة السائدة طيلة القرن الماضي، وما انتابها من تفاوت وأحيانًا من تداخل وتشويش؛ في حين يخصص الثاني لاقتراح الأسلوب المناسب لقراءة المكونات التراثية، وهذا ليس بدعًا لا سابقة له؛ بل دعا إلى هـ وتبناه عدد من الكتاب والدارسين، وتعاملوا مع المعطى التراثي من خلاله، أواخر القرن العشرين وخلال هذين العقدين من القرن الحادي والعشرين، ثم تكون الخاتمة مذيلة ببعض المقترحات.

أولا / التراث بين التقديس والتدنيس:-

انطلاقاً مما تقدم تفاوتت مواقف المبدعين والمثقفين العرب من التراث بعامة والتراث الأدبي بخاصة، إذ ذهب فريق منهم إلى ضرورة العودة إلى هـ ،وإعادة إحيائه وبثّه في الحياة المعاصرة ،ونشر نماذجه الراقية على نطاق واسع، لأن هذا الصنيع من شأنه أن يتيح فرصة واسعة أمام أبناء الأمة بعامة، وباحثي اللسان العربي بخاصة للاطلاع على روائع التراث، وقراءته وتمثله ، وقد مثّل هذا التيارَ روّاد "الحركة الإحيائية "من العلماء والأدباء و النقاد، حيث انطلق الشعراء والأدباء

"الإحيائيون " من فكرة مفادها " إن شعرنا العربي لن يستطيع أن يثبت وجوده ،ويحقق أصالته، إلا إذا وقف علي أرضية صلبة من صلته بتراثه وارتباطه بماضيه.."(5)، ولأجل ذلك فقدا استلهموا أفضل نماذجه في عصور ازدهاره واعتمدوا عليها في كل شيء – تقريبا – من أشعارهم ، فنهجوا نهج الأقدمين ،وترسموا آثارهم في إقامة عمود الشعر والمحافظة علي أوزانه وقوافيه ،والبحث عن ألفاظه الجزلة ومعانية الفخمة، سعياً للارتواء من مائه والبهجة برونقه ! فبدا واضحا تقليدهم، وكاد يصل حد المتابعة الحرفية في بعض الأعمال لبعض الأعمال.

وما من شك في أن تعمد التقليد، والسير على المنوال يضيف مزيدًا من القيود والعراقيل أمام من يروم النهوض بهذه المهمة، فالنسخة المقلدة لا يمكن أن تكون موازية للأصل، مهما بذل صاحبها من أجلها، أو حاز من مهارة، لذلك تردت مرحلة البدايات – في غالبها – في هوة الركاكة والتقرير والمباشرة، حتى أصبحت الكتابات الأدبية – آنذاك – وبكل مسمياتها، أقرب إلى الزخارف اللفظية والتراكيب العقلية منها إلى الكتابة الإبداعية والصياغة الأدبية، وربما كان بمقدور الأدباء والشعراء والكتاب متابعة التقإلى د الأدبية الموروثة في بعض مناحي التعبير؛ لكن ليس على هذا النحو الذي ساد طيلة القرن التاسع عشر تقريبا.

يبدو الأمر أكثر سوءًا وتعقيدًا عندما يتعلق النص بمعالجة بعض القضايا المعاصرة، حين وقع بعضهم في عنت عظيم، عندما أرادوا التعبير عن منجزات الحضارة الحديثة بلغة الأقدمين وطرائقهم في التعبير، "مما أدى إلى اهتزاز كبير أصاب مواقف الشعراء ، فإذا نحن نقرأ شعراً كثيراً في دواوينهم لا ينسجم مع واقع الأحداث ، ولا يعبر عن إحساس الناس ومعاناتهم في هذا العصر" (6)، فقد اعتمدت تلك الأشعار صورًا بلاغية جاهزة ، وملئت بعبارات وصيغ منحوتة مكرورة، ربما فقدت قدرتها على العطاء أو الإيحاء من كثرة تداولها ودورانها، وبدا الحال –أحيانا – وكأن الغاية مقصورة على جلب تلك الصيغ والصور، وحشدها في النصوص حشداً دون التفات لما تنوء به تلك النصوص

من اقحامات ونتوءات غيرِ مبررة أو مفهومة، وهذا يفتح مجالًا واسعًا لتقدير الدافع لمثل هذا التضييق حيث السعة، فما مبرر الإصرار على ضرورة التقيد بنهج الأقدمين في التعبير، والإلحاح على السير على خطاهم، مع التسليم الكامل، بتغيّر المعطيات وتباين الظروف؟ وإذا كان من المسلم به –عقلًا – أن الذي يستعمل الطائرة يختلف – ضرورة – عمن يستعمل الدواب وسيلة للتواصل، فما جدوى ذلك التشبث المكابر؟

الهروب إلى الخلف :

قد يذهب التفسير إلى أن ذلك ربما مثّل تعويضاً، من نوع ما، لما يعانيه الشعراء والأدباء والمثقفون العرب من شعور بالنقص والعجز في مواجهة الآخر، بما هو عليه في عصره الحديث، مع ما يمكن أن ينهال على هذا الآخر من نعوت وأوصاف؛ فإذا كانت المقارنة ، وفق المعطيات المعاصرة، غير ممكنة بين أصحاب اللسان العربي ومنافسيهم فإن" الفرار إلى الماضي" يصبح ملإذا وحيداً – عند بعضهم – يقدم شعوراً بالغلبة والتفوق وإن كان لا يتجاوز الاسترجاع والتذكر والترديد مع شيء من المخاتلة والتضخيم.

هذا وضع يمكن تسميته "بالهروب إلى الخلف" فزعاً من هول المشهد وعظم التحدي وحرارة المنافسة ، فالحالة الراهنة للأمة لا تسمح بحال، بخوض غمار المنافسة بواقعية، بعيداً عن الأوهام والشعارات والانغلاق المطبق، فتغليق الأبواب والنوافذ في وجه شموس الحاضر وأقماره لا يُلغي وجودها ولا يوقف حركتها ودورانها، ربما أعطي شيئاً من السكينة الآنية لمن يفضلون الظلام على رؤية ذواتهم وتقاسيمهم على حقيقتها ، لكنه سيكشف عن واقع إلى م وتضاريس بشعة، في لحظة غير متوقعة لمن يقبعون خلف الأبواب والجدر، ويغرقون في الأوهام والخرافات.

وهذه حقيقة قد يدركها بعض أصحاب الموقف أنفسهم لكنهم يفضلون ذلك المآل قسرًا على أن ينظروا إلى أنفسهم في المرآة طوعًا، وتفكير من هذا القبيل مؤذن بفناء أمة تحمله، ناهيك عن أن يكون أسلوبًا؛ بل سلوكًا، فحالة "الهروب إلى الخلف" هذه تجمّد

العملية الإبداعية، وترغم العقول الناضجة علي التقولب وفق المقاسات المتاحة ،أوالتقوقع والتشرنق والتوقف عن النمو، وربما الانتحار في آخر المطاف، وليس شرطًا أن يكون انتحارًا ماديًا طبعًا.

ليست كل عودة إلى التراث يصدق عليها ذلك الوصف، فكثير من الذين تناولوا المكونات التراثية في أعمالهم الإبداعية قدموا رؤى حديثة، من خلال توظيف الشخصيات والرموز التراثية والتاريخية (7)، وأحسب أن سر نجاحهم في ذلك يعود– في أساسه – إلى تفهمهم للحالة الراهنة، وتعاملهم معها بموضوعية، تعترف بالآخر وتقر بوجوده؛ بل وبتميزه وتفوقه، بمقاييس حياة الناس إلى وم، إضافة إلى إدراك عميق يميّز بين التراثي والتاريخي، ويقدم فهمًا ينسجم مع ما يذهب إلى ه معظم علماء الأناسة" من ضرورة إدراك الظواهر الإنسان ية متبدلة في الزمان وبفعله، ... وأن هذا التبدل هو جزء لا يتجزأ من جوهرها وطبيعتها " (8).

الحركة الإحيائية تصلح أن تكون مثالًا مزدوجا – في المجال الأدبي – للعودة إلى التراث، إذ تمثل في بعض نماذجها عودة منفتحة تمتح من التراث وتعرضه للشمس، بقصد التفاعل والتعديل والتطوير؛ بينما تقدم في بعض نماذجها الأخرى ،عودة مغلقة تتمسك بالمنجز التراثي حرفيًا، وتلتزم حدوده، ولا تجيز، بحال، تعديله أو تجاوزه أو الخروج عليه، فيحوز القديم – عندها – هالةً من القداسة المصمتة التي لا تقبل التجزئة أو التفكيك؛ وفي هذه الحالة ذهب الشعراء والمبدعون يقتاتون التراث الشعري، معارضة واقتباسا وتشطيرا وتخميسا وما إلى ه، دون وعيٍ فني سليم بكيفية الاستفادة منه في تحقيق معادلة "التراث/المعاصرة" ولا يمكن إغفال الدور المهم المترتب على "حركة إحياء التراث" أواخر القرن التاسع عشر وطيلة النصف الأول من القرن العشرين ، وما تحقق من ربط وثيق للحياة الفكرية المعاصرة بماضي الأمة، وتاريخ اللسان العربي ومقوماته عن طريق "توجيه الأنظار إلى ما فيها من قيم فكرية وروحية وفنية صالحة للبقاء والاستمرار" (9)، فمنة التيار الإحيائي الكبرى هي ربط الحياة الفكرية المعاصرة بمنابعها الأصلية ،

بعد أن طال انقطاعها عنها، حتى كادت تذبل وتموت، ليعود الألق إلى تلك الأصول الصافية، ولتعود إلى مركز الصدارة ومنبع الإلهام، على الوضع الذي يسمح بتقديمها أنموذجا حقيقيا أصيلاً مقابلاً لنماذج الضعف والتخلف التي كانت سائدة، زمن الركود والانقطاع الذي تراكم غباره على نواحي الحياة الفكرية جميعها، حين ساد نمط معين من التإلى ف والكتابة والنظم ، يتمثل في الهوامش والاختصارات والنظوم والمعارضات، والأسجاع والمحسنات التي لا تدل – في غالب حالاتها – إلا على عقم في التفكير وتصحر في الوجدان وفقر مدقع في اللغة!!!.

الهروب إلى الأمام :

ليس كل عودة إلى التراث يمكن وصفها " بالهروبية إلى الخلف "، ولكن الأمر يتعلق بتلك العودة المغلقة دون سواها ، ويقابلها نقيضها "الهروب إلى الأمام" إن صح التعبير ، إذ تظل حالة الهروب" إلى الخلف أو إلى الأمام ، أو إلى أي اتجاه " تعبيرًا عن عدم تقبل الحالة الراهنة، أو عدم القدرة على التفاعل معها إيجابيًا ، لأن الهروب يمثل حالة سالبة من جوانب الفعل والحركة؛ و في مقابل النزعة المتشددة في الإعلاء من شأن التراث والاستماتة في الدفاع عنه ، بكل مكوناته، ووصفه بكل تمام وكمال، والجزم بمناسبته لشروط الحداثة والمعاصرة؛ بل تجاوزه لها بحيازته لقصب السبق عنها؛ وفي ردة فعل معاكسة ، **ظهر تيار** آخر يدعو إلى نبذ التراث وإلى ضرورة التخلص منه، واصفًا إياه بالقيد مرة، والوزر مرة أخرى ، ذاهبًا في بعض دعواته و"ادعاءاته" إلى أنه لا يمكن للأدب العربي الحديث أن يكتمل، أو تتوفر له أسباب القوة والتجذر، مالم يتخلص من تراثه المثقل ، لما يشكله ذلك التراث من قيود وحدود، وأعراف وتقإلى د، تقف حائلًا دون نمو الأدب العربي الحديث وتطوّره ، مثلما لا تكتمل رجولة الابن – عند بعضهم – إلاّ إذا تخلص من أبيه !!!. يقول أحدهم ، صراحةً : " إن الابن لا يستطيع أن يكتسب حريته ، ويحقق شخصيته إلا إذا قتل أباه "!!! وهو لذلك يدعو الإنسان العربي إلى " أن يميت تراثه الماضي في صورة الأب؛ لكي يستعيده في صورة الابن" (10)

ولأجل هذه الغاية جرت بعض المحاولات للتخلص من التاريخ العربي الإسلامي، إمّا بصنع تاريخ بديل عنه :" الفراعنة – بابل – أشور– الفينيقيون– سبأ–...إلخ"، أو عن طريق إبراز الجوانب الخافتة فيه، والتركيز عليها وتضخيمها، بغية تقديمها أساسًا لتراث الأمة، بديلًا لما هو سائد ومشهور، كما هو الشأن مع بعض حالات الخروج والثورة – مثلا – " الخوارج – الزنج – النبط . الديلم . الفاطمية...إلخ"؛ لتقدم تلك الأصول وهذه المشاهد على أنها جوانب أسياسية وحركات إيجابية في تاريخ المنطقة، قمعها سلطان التاريخ الرسمي للأمة ، وحال دون ظهورها وانتشارها، ومن ثم عدم سيادتها في المجتمع.

كل ذلك يأتي تحت ذرائع وحجج واهية بدعوى الخروج من حالة الضعف والتخلف والسعي نحو النهوض والتقدم، وفي ظل هذه الموجة وتداعيًا مع تلك الدعوات، لا يجد بعض دعاة هذا التيار بأسًا في نقد رموز التاريخ العربي الإسلامي ومقدساته ، بدعوى التقدمية ، ورغبةً في الذيوع والعالمية، ويصبح من الطبعي والحالة هذه أن يمثل الشعر العربي القديم وطرائقه المعهودة محطة أولى أمام تيار الاحتياج والتدمير، لكي لا تبقى أي علاقة للشاعر الحديث بالشاعر العربي القديم سوى أنهما يكتبان بلغة واحدة (11).

ومع تفهم بعض الدوافع والأغراض لمثل هذه المواقف في التعامل مع المكونات التراثية؛ إذ أن التراث ليس كتلة مصمتة؛"بل هو حياة متجددة ، والماضي لا يحيا إلا في الحاضر، وكل قصيدة لا تستطيع أن تمد عمرها إلى المستقبل لا تستحق أن تكون تراثًا"(12)، مع ذلك كله ، فليس من المفهوم، ومن غير المبرر – أيضا – أن يصل الخطاب إلى هذه الحدة في التعامل مع المكونات التراثية، حتى يقف بعض الكتاب متسائلاً :"في أي جداول بحرية نغسل تاريخنا المضمخ بمسك العوانس والأرامل العائدات من الحج ، الملوث بعرق الدراويش"!!!.(13)

ثانيا / القراءة التفاعلية تحسم الموقف:

في تزامن مع هذا التيار الجارف المتوجس من التراث المشكك في جدوى العودة

إلى هـ ، الساعي إلى نبده وتجاوزه والارتباط بالتفافة الوافدة ، وربما الاقتصار عليها، بديلاً للماضي ومواجهًا له ، سرى تيار ثالث، ولا يزال يسري ويتجذر، يقدم فهما مغايرا لأسلوب العودة المقترح، يتجاوز به العودة الحرفية، ويرفع المكونات التراثية عن الظاهرة النصية المجردة، ليصل بها حد التوجيه العام "للذاكرة الجمعية" لأبناء الأمة ومكوناتهم الوجدانية ، وهذا إدراك . في تقديري . يتجاوز السجال النصي الحرفي الذي ساد فترة من الزمن، ولا يزال يلقي بظلاله على بعض مكونات الحياة الفكرية العربية الإسلامية المعاصرة، إنه فهم يسقط من حسابه" التعصب للتراث" أو ضده ،لأنه يعتمد إدراكًا مفاده:"إن القديم يظل دائم الحضُور في اللحظة الحاضرة، وأن الماضي لا يمضي نهائيًا.... أما الحاضر فيحضر، ومعه في تلاونيه يحضر الماضي ، ويفعل فعله....، وهذا يعني أن اللحظات جميعها: الماضي – الحاضر. وما سيأتي لا تتعايش فحسب؛ بل تتعاصر هنا في منطقة الحضور، أي في ذواتنا ونصوصنا "(14)، وعلى هذا نعود لنؤكد أن تراث المرء جزء من تكوينه ، وأنه لا ينفصل عنه بحال، وإن ادعى خلاف ذلك ، ومواقفه منه إنما تعبّر عن غوصه فيه ، وإن بدا في بعض الأحيان غوصا مشاكسًا أو معارضا؛ على" اعتبار أن الإنسان قيمة ثقافية ونفسية، وثيقة الصلة بصورة الماضي ونماذجه العليا "(15).

وأمام هذا الوعي والإدراك لم يبق من سبيل غير إعادة القراءة المرة تلو الأخرى، بطريقة تفاعلية منفتحة تأخذ من النص التراثي بقدر ما تعطيه، وتكسبه حضوره بقدر ما تغوص فيه، فليس القصد من هذه العودة .– بالإدراك المتقدم – التعويض النفسي عن حالة عجز وانكسار، وليس هروبا إلى ماضٍ تليد مزدهر من واقع بائس مندحر ،لأن العائد، هذه المرة، لا يعود هاربًا ولا منكسرًا؛ وإنما يعود إلى تراثه ليتواصل مع ذاته، ويكمل مشواره الثقافي الحضاري الذي لا يمكنه التوقف، مادام اللسان العربي ضمن اللغات الحية التي يعتمدها بعض الأحياء أداة للتواصل والتفكير، أقول التفكير، لأن التواصل وحده غير كافٍ لتأسيس الظاهرة الحضارية وامتداد حراكها الثقافي ، فحالات الضعف . أحيانا. تمثل حافزًا إضافيًا للإبداع، لأن من يعاني القهر والحرمان ، ويستشعر

الخطر الداهم لا يرى من سبيل أمامه غير التشبث وبكل قوة بما تبقى لديه من مقومات وجوده وأسباب استمراره.

الوسائط والأدوات :

الأسئلة المهمة في هذا الصدد هو: كيف يمكن تحقيق نوع جديد من التواصل مع المكونات التراثية، وفقا لهذا الإدراك؟ وماهي الوسائط والأدوات المقترحة لإنجاز قراءة تفاعلية ناجحة مع النصوص والمكونات التراثية؟ وهل تقتصر هذه الأدوات والوسائط علي ماكان معروفًا عند الأقدمين من أساطين هذا اللسان؟.

ليس خافيا مدى صعوبة الإجابة عن هذه التساؤلات ومثيلاتها ، وبخاصة إذا انصب الاهتمام علي تقديم إجابات قطعية، كماهي العادة عند بعض الدارسين؛ لأن اقتراح أسلوب ما للتعامل مع "المكون التراثي" – موضوعيًا – لا يعدو أن يكون استقراء أو تخمينًا، يهدف إلى تجريب أساليب جديدة لتفكيك المكوّن التراثي، وإعادة ترتيب العلاقات فيما بين مكوناته ومع مكونات الوجود الراهن، لحظة الاتصال والتفاعل، وهو ما يسميه بعض الدارسين " بالتحيين "، وأقصد به نقل النصوص المقروءة من تضاعيف وجودها التاريخي إلى اللحظة الراهنة، حال القراءة والتواصل؛ لأن ذلك يعني بعثًا حقيقيا للنص، ؛ إذ لا وجود له على التحقيق إلا لحظة الاتصال به والتفاعل معه، فالنص وإن شُكل علاماتيًا في حيز زمني سابق لزمن الاتصال – ضرورة – فإنه لا يحقق تعيّنه ووجوده إلا بدخوله حيز القراءة، بكل أنواعها : العابرة، والمتفاعلة، والمنتجة.

لعله من الواضح – هنا – أن الداخل إلى أفياء التراث لا يمكنه أن يدخل مجردًا من كل شيء؛ إذ لا يمكنه التخلص من مكوناته الثقافية والوجدانية، فتجاربه السابقة تلاحقه في حله وترحاله ، بل لا يمكنه الفكاك منها حتى في نومه، وعلى هذا فهو يتواصل مع المكون التراثي تحت تأثير ذلك كله، ولا شك في أن العلاقة – ومن ثم الحكم – سيتلون بما تقدم، وبهذا يتفاوت القراء وتتمايز قراءاتهم؛ وبهذا الفهم يمكن الإشارة إلى

صنفين من القراء، وإلى نمطين من القراءة :

الصنف الأول من القراء يمكن وصفهم بقراء اللحظة الراهنة والنمط السائد، وهؤلاء يجتهدون في أن تكون قراءتهم ممثلة لروح عصرهم أحسن تمثيل، وهم في هذا يتجاوبون مع السائد من أنماط التأويل والقراءة، وقراءتهم بهذا المعني قراءة نمطية لا تخرج عن تقإلى د السائد واشتراطاته ، وإن كانت قراءة واعية مدركة.

أما الصنف الثاني من القراء، فهم الذين يتجاوزون السائد من أنماط القراءة، ويؤسسون لإقامة قنوات جديدة للتواصل مع النص المقروء، ما يعني خروجهم عن أنماط القراءة السائدة ، وهؤلاء القراء "لا يستجيبون لهيمنة التلقي الجماعي، فيبدعون من هذه المقاومة قراءتهم الخاصة التي تكون مقدمة لتشكيل نمط جديد من أنماط القراءة والتلقي" .(17)

وعندها ينفرط عقد القراءة الجماعية المقبولة والمصدّق عليها جماعيًا، ليحل محلها نمط جديد من أنماط القراءة لا عهد لأهل اللسان به !.إنها قراءة تتجه إلى الكامن في أغوار النص، وتتوجه بخطابها إلى المسكوت عنه ، لتقيم حوارًا بكراً، قد لا تُرى بعض مكوناته ، ولكنها تدرك حدسًا، من خلال تضاعيف السياقات النصية ، وغير النصية، وهذه قراءة أقرب للإبداع منها للفهم والتأويل، وإن كانت لا تستغني عنهما، من أجل الوصول إلى تلك الحالة الخاصة من الاندماج مع بعض النصوص المكتنزة التي تضمر أكثر مما تظهر، وتخفي أضعاف ما تبدي؛ بل إنها صامتة في غالب أحوالها، وهي تقول كلَّ شيء في الوقت نفسه!.

إعادة القراءة لأساليب تحليل الخطاب في التراث البلاغي والنقدي **إحدى الطرائق المقترحة لتقديم** أدوات وأساليب جديدة في التواصل مع التراث وتحليل مكوناته ، تأسيسا على أن إعادة القراءة الناقدة المدعمة بروح العصر وأدواته لابد أن تقود إلى الكشف عن أفضل السبل المتاحة للتعامل مع الكوّن التراثي، وسبر أغواره؛ لأنه لا يمكن إسقاط

المعطى التاريخي / الاجتماعي من عناصر التفاعل بين النص وقرائه ، فالعلاقة الجمالية لا تتخلص من الأثر التاريخي نهائياً ، وكثيرا ما يتدخل الأفق الظرفي / التاريخي ليحدد نقاط التركيز في سياق التلقي فيصبح "المسكوت عنه" – في ظرف ما – مقصودًا بالخطاب في ظرف مغاير، ويصعد المهمل، "وغير المفكر فيه" ليتصدر المشهد كله في لحظة تاريخية لاحقة.

وإعادة القراءة تعني ـ فيما تعنيه ـ تعدد مرات العلاقة ما يعني تجاوزها للحتمية الظرفية، وهو ما يتيح للنص، محل العلاقة، فرصة مواتية لإبراز مكنوناته الغائرة ومفاتنه المستترة ، "ومن هنا يكون النص موقعًا لإبداع في حالة كمون ، ولطاقة جمالية مستترة ، ثم لقارئ تجريدي لابد من أن يتحقق بحسب امتداد تاريخ تداول النص"(18) ، ومع ذلك، فإن "القراءة المثلى لأي نص – قديما كان أم حديثا– تظل غاية لا تدرك؛ لأنه ليس في حيز الإمكان البشرى أن يكون النص والمتلقي ولا شيء قبلهما ولا بعدهما ، ومادام ذلك من باب "الغول والعنقاء والخل الوفي"، فلا مناص من تكرار التواصل مع المكونات التراثية الحية القادرة على الاستمرار والعطاء ، وفقًا لحالات الداخلين عليها ، وراهنهم الظرفي، واشتراطاتهم التاريخية، لأن الاشتباك الأهم " ليس بين النص والقارئ فحسب؛ بل ثمة اشتباك أكثر أهمية هو الذي يجري بين القارئ السابق والقارئ اللاحق"(19).

فيما يتعلق بقراءة النص التراثي، يمثل الإدراك التاريخي لعملية التلقي أهمية قصوى؛ لأنه يقود ـ حتماً ـ إلى القول بنسبية الظواهر الإنسان ية، وعدم إطلاقها ، **فتاريخية التلقي تفترض محدودية الأفق**؛ لأن التحيز صفة لازمة للمحدث المحدود تمايزه عن صفات " القديم المطلق " تبارك وتعالى .

إن هذه القراءة الجديدة، وإن كانت تنطلق من مقولة أساسية في البلاغة العربية، ونعني بها مقولة "مقتضي الحال"، وتابعها "الخروج على مقتضي الحال"، فهي تركز بالأساس على العلاقة بين المنطوق والمفهوم ، وهي علاقة لا تتحقق إلاّ باستحضار

نظرية الاتصال "المنتج ـ الرسالة ـ المتلقي"، فالرابط لهذه الثلاثية هو الحال ومقتضاه ، ثم الخروج على هذا المقتضى أحيانًا ، وهو الذي يكشف العلاقة بين سطوح النص وأعماقه (20)، تحقيقاً للهدف النهائي من هذه القراءة وهو الغوص إلى أعماق النص التراثي لكشف علاقاته الغائرة الكامنة، انطلاقاً من شبكة العلاقات المكونة لسطوحه ودلالاته الظاهرة.

تطوير الأدوات القرائية التراثية واسترفاد أدوات جديدة :

ملمح آخر من محاولات الاهتداء إلى أسلوب فعّال في العودة إلى المكوّنات التراثية ، وهو يتأسس على ثنائية متناقضة ولكنها مغرية، إنها ثنائية "**الاعتداد بالذات /الانبهار بالآخر**"،وقد سبقت الإشارة، كيف كانت حالة التماس مع المنجزات المادية للحضارة الغربية صادمة لأبناء الأمة ، للوهلة الأولى ،عندما حركت الأساطيل والجيوش الغربية باتجاه الشرقين : الأقصى والأوسط ، وكيف كانت حالة الصدمة والذهول ، غير أن تلك الحالة لم تلبث أن تحولت إلى مواقف فكرية وممارسات ثقافية ، حين أتيح لبعض أبناء اللسان العربي الاطلاع الواسع على الثقافة الغربية ، حيث عكف عدد منهم على دراسة نصوصها الإبداعية وحاولوا تحليلها وترجمتها، لتأخذ طريقها في الانتشار بين الأوساط الأدبية والثقافية العربية ، هذا الأثر لم يكن مقصورًا علي جوانب الإبداع النصي، بل كان شاملا للحياة الأدبية والفنية حتى الفكرية ، وكان التأثر لافتا في حركة النقد الأدبي، ما أدى إلى استرفاد بعض الأدوات والأساليب الإجرائية التي كادت تؤدي إلى عاصفة كاسحة تنقض المكوّن التراثي من أساسه ، عندما أقدم بعض الدارسين على إعمال بعض الأدوات والمناهج الغربية في حقول النصوص التراثية، دون مراعاة للخصوصية الاجتماعية والسياقات غير النصية.*

إن القراءة التفاعلية المقصودة لا تكتفي بمجرد توظيف الأدوات والمصطلحات الحداثية فحسب ، ولا تترك المصطلح خالصًا لمكونات بيئته التي وقد منها ، "وإنما تسعي إلى تعريبه ، ولا نقصد بالتعريب هنا مجرد الترجمة؛ بل المقصود إكساب المصطلح

بعضًا من الخصوصية العربية التي تعطيه صلاحية شرعية لمقاربة النص العربي"(21).

على سبيل المثال، يذهب بعض الدارسين العرب إلى أن كتابات الشاعر والناقد الإنجليزي "ت.س.إلى وت "وآراءه تعد من أقوى المؤثرات الأجنبية على الحياة الأدبية والنقدية العربية الحديثة ، وبخاصة ما تعلق منها بأهمية العودة إلى التراث ، والقول بحياته وسريانه في أوصال النصوص المعاصرة ، وضرورة إيجاد "المعادل الموضوعي " للعواطف والمشاعر الذاتية؛ وهي دعوة تقوم على الحس التاريخي لا على الرصد التاريخي للمكونات التراثية، ويتضمن الحس التاريخي إدراكًا لا لمضي الماضي فحسب ، بل لشهوده أيضاً في اللحظة الحاضرة ، وتلك دعوة تسعي إلى إزاحة الفواصل بين القديم والحديث، وفي الوقت نفسه، لا تسمح للجديد أن يذوب في القديم وينحصر فيه، وربما كان من أسباب انتشارها وذيوعها في الأوساط النقدية والأدبية العربية – طيلة النصف الثاني من القرن العشرين – طريقة فهمها و تطبيقها نقديا، وأساليب توظيفها إبداعيا؛ إذ لولا ذينك لظلت – في تقديري – فكرة غائمة، أو تنظيرات مجردة لا حظ لها من واقع النقد، ولا من تجليات الإبداع، كما هو مصير غيرها من المترجمات الكثيرة.

قد يتبادر إلى الذهن استحالة التعديل في الماضي لأنه فات وانقضى ، وهذه صورة خادعة؛ لأن المقصود ليس المتابعة التاريخية الحرفية؛ بل المقصود الحس التاريخي الذي يمكنه تعديل إحساس الأحياء بالمكون التراثي ، ومن ثم تعديل نظرتهم إلى ه وطريقتهم في التعامل معه ، إن الإدراك السليم للبعد التاريخي في المعطى التراثي ينتج من المكوّن التراثي قوة دافعة تسهم في تجميل الحاضر والتشويق إلى الآتي.

لهذا كله كان لزاماً على أصحاب القراءة الجديدة أن يعيدوا تقييم المصطلحات البلاغية والأدوات النقدية الموروثة بغية تطويرها، وتفعيل المناسب منها لمشروعهم القرائي الحديث؛ وفي الوقت نفسه، أن ينتقوا من المصطلحات الوافدة وأدواتها الإجرائية ما يحسون أنه مناسب للحياة الأدبية والفكرية العربية الإسلامية، وبالطبع ليس من إلى سير أو الهين إنجاز مثل هذا الطموح (**)؛ وأحسب أن نتائجه وثماره لازالت غير منظورة

حتى يوم الناس هذا؛ بل إن ما يتربع على قمة المشهد الحاضر حالة من الاضطراب والفوضى والضبابية في كيفية إدراك المكونات التراثية، وأساليب توظيفها وتفعيلها في الحياة المعاصرة.

نسبية المعطى الدلإلى للقراءات المتعاقبة :

إن الإدراك المتقدم القائم على نسبية الحمولات الدلإلى ة لقراءة المكونات التراثية يقدم منطلقًا مهمًا في أسلوب القراءة المقترحة للنصوص والمكونات التراثية ، يبتعد بها عن مقولات الإحاطة والشمول؛ وهو المدخل الوحيد إلى مساحات الإبداع ،عندما يغلب على ظن "اللاحق" أن "السابق" قد قال وكتب واجتهد ، ولكنه ترك شيئا كثيرًا يمكن القول فيه الاجتهاد في تفاصيله ، والكتابة حوله؛ ولكن هل مقولة " **النسبية للحمولات الدلإلى ة** " مطلقة؟ هل يمكن الركون إلى ها في التعامل مع النصوص جميعها؟.

لا بد من التنبيه – في هذا الموضع – إلى أنه يمكن تقسيم النصوص من حيث الثبوت والدلالة – وكما هو معلوم – إلى : نصوص قطعية الثبوت قطعية الدلالة ، وأخرى قطعية الثبوت ظنية الدلالة، وثالثة نصوص ظنية الثبوت والدلالة معًا؛

ولعله من الجلي البيّن أنه لا يمكن ادّعاء "نسبية المعطى الدلإلى " عند التعامل مع الصنف الأول من النصوص، ومثالها ورأس أمرها المحكم من القرآن الكريم ، وجميع النصوص المتعلقة بالتوحيد في الكتاب والسنة، فإن **فهم السلف الصالح لها وتعبدَهم بها** لا يمكن لأحد أن يدعي المزيد عليه، أو الإضافة إلى ه؛ أما غير ذلك من النصوص التفسيرية والتاريخية والوثائقية والإبداعية فهي محل هذا الظن من "نسبية المعطى الدلإلى "، ومن ثم فهي محل معاودة النظر لاقتناص المزيد، في حدود ما تسمح به استراتيجيات تلك النصوص ذاتها، ومرجعيات القراء على اختلاف ذواتهم ومكناتهم الثقافية والمعرفية، وأعصره وبيئاتهم، فإن لكل قارئ ذاكرة معرفية يتم من خلالها تفكيك النص وتأويله، كما أن لكل نص استراتيجية محددة، تخضعه لنسق فكري وثقافي وبناء داخلي، وهذه

الاستراتيجية هي التي تمكنه من التحاور مع المتلقي، وترسم له الحدود التي لا ينبغي تجاوزها.؛ لذلك ينبغي التأكيد على أن انفتاح النص [التراثي] لا يعني أنه يقبل كل التأويلات، فالعلاقات الداخلية للنص تحتم ترجيح حمولات معينة وإقصاء اخرى، وبالنتيجة، فغالبا ما تقول النصوص – بشرية المصدر – أكثر مما كان يريد كتابها قوله، ولكن أقل بكثير مما يريد العديد من القراء أن تقوله (22).

إن نسبية المعطى الدلإلى للقراءة الواحدة هو ما يعطي الحق للنصوص المحدودة – كمًا – في تجاوز الحدود الزمانية والمكانية؛ بحيث يمكن للنص المحدود أن يمتد في أ زمنة متعاقبة غير محدودة، ليكون "صالحًا لكل زمان ومكان "؛ لأنه – أي النص – لو كان محدودًا مقطوعًا بدلالته في القراءات السابقة لما أمكن القول باستمراره وامتداده، ومن ثم بصلاحيته لكل زمان ومكان، والنصوص الإبداعية الثرية تحمل شيئا من هذا النفس ، وإن كان على نحو مغاير؛ إذ يمكن لبعضها أن يكون مصدر إلهام لأجيال متعاقبة ، وقد يستمر في مسيرة عطائه ما بقي ذلك اللسان الذي صيغ فيه حيًا متداولًا.

خاتمة وتوصيات :-

وأخيرا يمكن القول- بكثير من الثقة – إن التراث هو النسق المعرفي العام الذي تأسس في مرحلة تاريخية كان فيها العلماء يبدعون ويسهمون في إنتاج المعرفة، وإنه كل متكامل، يشكل في مجموعه خطابًا منسجمًا، يتغذى بالاختلاف الذي أثرى به العلماء تصوراتهم وآرائهم، ولا يمكن نفي التأثير الذي تركه الماضي على الحاضر، فلسنا سوى جزء منه، ولا ينقطع تأثيره عاطفيًا وثقافيًا، ومن ثم، فكريًا وسلوكيًا، "فما فينا أو معنا من حاضرنا، من جهة اتصاله بالماضي، هو تراث أيضا " (23).

ومن خلال العرض المتقدم يتضح أن التعصب " للتراث"- وإن جاء بنية حسنة – غير مفيد لمشروع بعث التراث وإحيائه؛ بل قد يسبب من الضرر مالا يقل خطورة عن القول بنبذه والتخلص منه؛ لأنه يؤدي ، فيما يؤدي إلى هـ ، إلى تجميد اللسان وتعطيل

روح الإبداع بين أبنائه ، فيقود إلى ضموره وموته ، وإن كان موتًا بطيئًا ، ليتحول ذلك اللسان، عن غير قصد من الفاعلين، إلى ما يشبه الأجسام المحنطة في الحضارات القديمة.!!

وما دام المشروع الأهم هو بناء الذهنية المعاصرة على أسس من هويتنا العربية الإسلامية، فإن أداته الأساسية " العقل الذي يسعى إلى اكتمال المعرفة، واكتمال المعرفة لا يمكن أن يتحقق بالنقل أو التقليد، لأن الأول إلغاء لوجود الناقل، والثاني إلغاء لعقله " .(24)

كما أن الانبهار "بالوافد" والاتجاه الكلي إلى ه لن يقدم حلًا لمشاكل الأمة المعاصرة؛ لأنه توجه يتجاهل الخصوصية ، ويهمل شروط البيئة الحاضنة التي يهدف إلى العمل من خلالها، وإحداث الأثر فيها، ومع التسليم بأن " هناك هيمنة قوية للموروث القديم على فكرنا، الشيء الذي جعل أدوات إنتاجنا الفكري تخضع – إن قليلا أو كثيرا– لهذا الموروث القديم – بوصفه بنية عامة – سواء أردنا أن نمارس تفكيرًا عقلانيًا أو لا عقلانيًا "؛ ولكن الأهم أن ندرك أن " ممارسة العقلانية أو التفكير العقلاني تجعل صاحبها يعي أكثر فأكثر هذه الهيمنة، ويحاول أن يتحرر منها، ...، فلا أحد يستطيع الادعاء بأنه تحرر نهائيًا من الموروث القديم بكل سلبياته وبكل إيجابياته" (25)، فحتى الذين يحاولون ممارسة أقصى حالات الإقصاء على المكونات التراثية ينطلقون من مواقف تأثرت بتلك المكونات، أولا وأخيرا.

و**يبقي المقترح** هو ما تقدم من خطوات إجرائية على صعيد القراءة النقدية للنصوص والمكونات التراثية، ويمكن أن يتعزز هذا عمليًا **بالآتي** :- **أولاً** – الاستمرار في نشر النصوص التراثية وتحقيقها ودراستها بالوسائط والأساليب الحديثة، المحلية والعالمية.

ثانيا– توسيع الحيّز المخصص لدراسة النصوص التراثية في البرامج الدراسية – على

مختلف المستويات – والعمل على توظيف الأساليب الحديثة في هذه الدراسات" المدارس الأدبية والنقدية الحديثة ".

ثالثًا – إقامة المؤتمرات والندوات العلمية بالخصوص لإتاحة الفرصة أمام المهتمين لمزيد من البحث والتشاور والحوار حول مسألة "التراث / المعاصرة " "الأصالة /الحداثة "، واقتراح أفضل السبل لانجاز هذا المطلب في وجهته السليمة، وخير مثال لنجاح هذا المسلك – من وجهة نظري– تجارب شعوب شرق آسيا كما في " الصين – إلى ابان – كوريا – مإلى زيا " مثلا.

رابعًا – تشجيع الباحثين الجادين على إجراء الدراسات النقدية والفكرية في هذا الموضوع، والمساعدة على نشر الكتب والأبحاث بالخصوص.

خامسًا – تعاون الجامعات ومراكز الأبحاث وغيرها من المؤسسات المعنية باللغات والعلوم الإنسان ية في هذا المضمار، للإسهام في تشكيل وعي عام بأهمية هذا الموضوع، ومدي أثره علي حياة الناس، إلى وم وغدًا ، وإبراز الوجهة السليمة التي ينبغي لجميع المعنيين التحرّكُ نحوها، بما يحقق وحدةً للرؤيا والأهداف من العودة إلى المعطى التراثي في حياتنا المعاصرة.

الهوامش /

بحسب ورودها في الورقة

1. ينظر : محمد علي كندي، العودة إلى الجذور..، مجلة الجامعة الأسمرية، عدد: 30، سنة 2018. (2) – ينظر على سبيل المثال :

محمد عابد الجابري، التراث والحداثة، دراسات ومناقشات، المركز الثقافي العربي، الدارالبيضاء: 1991

وجابر عصفور : قراءة التراث النقدي، مؤسسة عيبال، ط1 :1991؛
وأدونيس، الثابت والمتحول، دار الفكر، بيروت، ط5 : 1986؛
وعبد السلام بنعبد العإلى ، التراث والاختلاف، دار التنوير، المركز الثقافي العربي : 1985.

(3)- ينظر : جابر عصفور،قراءة التراث النقدي، ص119
(4)- ينظر : التراث ومشكل المنهج، ص74. في كتاب المنهجية في الأدب والعلوم الإنسان ية، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1986.

(5) – علي عشري زايد، استدعاء الشخصيات التراثية ، الشركة العامة للنشر، طرابلس – ليبيا،ط1: ص58.
(6) . نفسه.
(7)- ينظر : محمد علي كندي، الرمز والقناع في الشعر العربي الحديث، دار الكتاب الجديد المتحدة ، بيروت . لبنان، ط1 :2003.

(8) – محرز الحمدي، التاريخ والتراث، من أعمال ندوة التراث والتحديث، المعهد الأعلى للحضارة الإسلامية، جامعة الزيتونة، تونس: 2004، ص16.
(9) – على عباس علوان، تطور الشعر العربي الحديث في العراق، دار الشؤون الثقافية، بغداد: د. ت، ص118.
(10) . بولس نويا، مقدمة كتاب الثابت والمتحول ، دار العودة ، بيروت . لبنان ، ط: 4، ج1، ص16.

(11) . بنظر: محمد علي كندى ، الرمز والقناع، ،ص139.
(12) . على عشري زايد، (م.س)، ص30.
(13) . أدو نيس "علي أحمد سعيد "، جريدة النهار، نقلا عن : عبد الوهاب البياني ، الشاعر العربي المعاصر والتراث ، فصول ، القاهرة ،عدد:4 المجلد1 : 1984، ص19.
(14) . صلاح عبد الصبور ، حياتي في الشعر، دار العودة، بيروت، لبنان : 1969، ص113.

(15) . أدو نيس ، مرثية الأيام الحاضرة ،الآثار الكاملة ، دار العودة ، بيروت ، ط :1971 ، ص512.

(16) . محمد لطفي إلى وسفي ، القصيدة المعاصرة والمؤثرات الأجنبية في الشعر المعاصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، د. ت، ص57.

(17) . نادر كاظم ، المقامات والتلقي، لقاء أجراه :حسام أبو أصبع ، صحيفة الوسط، البحرين، العدد :643. (18) – محمد فتوح أحمد، الرمز والرمزية في الشعر، دار المعارف، القاهرة :1984، ص325.

(19) . إدريس بلمليح ، القراءة التفاعلية ، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1 : 2000، ص5.

(20) . نادر كاظم ، (م – س).

(21) . ينظر : د. محمد عبد المطلب، من مقدمة لكتاب : في لغة القصيدة الصوفية ، محمد علي كندي ، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1 : 2010، ص13.

(22) – ينظر: عبد الله الغذامي، الخطيئة والتكفير، النادي الأدبي الثقافي، ط1، 1985، ص14، وكذلك : نصر حامد أبو زيد، إشكالي ات القراءة وإلى ات التأويل، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 1992، ص42.

(23) – ينظر: محمد عابد الجابري، التراث والحداثة، دراسات ومناقشات، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1991، ص60. (24) –.جابر عصفور، قراءة جديدة لتراثنا النقدي، ضمن كتاب قراءة التراث النقدي، المجلد الأول، النادي الأدبي الثقافي بجدة، 1990، ص.124.

(25)– محمد عابد الجابري، التراث والحداثة، ص252.

*– كتاب الشعر الجاهلي لطه حسين، وكتاب أصول الحكم لعلي عبد الرازق، وكتاب الثابت والمتحول لأدو نيس، من أبرز الأمثلة، وغيرها كثير.

**على سبيل المثال :

– إدريس بلمليح: القراءة التفاعلية.

. جابر عصفور: قراءة النقد الأدبي.

ـ محمد العبد : المفارقة القرآنية.

. عاطف جودة نصر:الرمز الشعري عند الصوفية.

ـ محمد عبد المطلب: بناء الأسلوب – البلاغة والأسلوبية – قراءات أسلوبية – هكذا تكلم النص ـ البلاغة العربية قراءة أخرى – النص المشكل – كتاب الشعر.

ـ محمد علي كندي : الرمز والقناع في الشعر العربي الحديث ـ في لغة القصيدة الصوفية "المفارقة في ترجمان الأشواق". .، وغيرها.

العلاقات الليبية – السودانية (1969– 2008م)
دراسة في الجانب السياسي

إعداد د. خالد سعد كريم
أ. علي مفتاح الجد

مقدمة:

تُعدّ العلاقات الليبية – السودانية نموذجاً حياً للعلاقات الثنائية الخاصة بين الدول، سواءً على الصعيد العربي أو في الإطار الإقليمي الأفريقي، نتيجة لاعتبارات جغرافية ومسارات تاريخية في تطور العلاقات بين البلدين، إذ شهدت علاقات الدولتين الكثير من حالات المد والجزر، وذلك في سياقات سياسية واقتصادية مختلفة، ولاسيّما في فترة حكم الرئيس السوداني السابق "جعفر النميري". ولكن، وبعد انتهاء ذلك العهد، أخذت العلاقات بين البلدين في الانفراج نتيجة للعديد من التحديات والتهديدات، سواءً على الصعيد الداخلي أو الخارجي، كما كان للمواقف الايجابية التي اتخذتها الدولة الليبية تجاه دعاة الانفصال في السودان، الأثر الكبير في تدعيم علاقات الدولتين، بالإضافة للدعم غير المحدود للنظام السوداني الحاكم ضد تلك المحاولات، سواءً كان ذلك في إطار "الجامعة العربية" أو من خلال المجال الأفريقي، الذي تمثل بدايةً في "منظمة الوحدة الأفريقية"، أو عبر "تجمع دول الساحل والصحراء" و"الإتحاد الأفريقي" لاحقاً. وبالنظر إلى طابع العلاقة بين البلدين، نجد بأنها كانت خطوة هامة من أجل الوقوف ضد التحديات التي تتعرض لها المنطقة العربية، إضافة إلى أنها تدعيم لتلك العلاقات في مجملها. وفي هذا الإطار، تحاول هذه الدراسة تتبع

العلاقات (الليبية – السودانية) في الفترة ما بين عام 1969م وحتى العام 2008م، والتي تقتضي بالضرورة دراسة النواحي السياسية، لما لها من ارتباط وثيق بالتأثير على انجازات التعاون الليبي – السوداني في المجالات الأخرى.

أولاً: أهداف الدراسة:

1- دراسة وتحليل العلاقات الليبية – السودانية في الفترة الممتدة بين عامي 1969م و2008م.

2- دراسة إمكانية النجاح والفشل في العلاقات الليبية – السودانية، وذلك من خلال محاولة التوصل إلى معرفة العوامل المؤثرة على طبيعة العلاقات بين البلدين.

3- دراسة المعوقات وأسباب القصور في التعاون الليبي – السوداني.

4- دراسة مواقف الدبلوماسية الليبية لحل القضايا والأزمات الداخلية السودانية.

ثانياً: أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في أنها تقدم دراسة علمية تحليلية، تعتبر إضافة للتاريخ السياسي الليبي – السوداني بشكل خاص، والتاريخ الأفريقي الحديث والمعاصر بشكل عام، من خلال دراسة العلاقات الليبية – السودانية.

ثالثاً: مشكلة الدراسة:

شهدت العلاقات (الليبية – السودانية) العديد من التطورات والأزمات، والتي أدت بدورها إلى إحداث تغيرات جذرية، الأمر الذي استوجب طرح التساؤلات الآتية:

1- هل كان للمحددات البينية المشتركة بين البلدين أثر

ايجابي على مسار العلاقات الليبية – السودانية؟

2- هل تأثرت العلاقات الليبية – السودانية بالتغيرات السياسية التي حدثت في كلتا الدولتين، أثناء الفترة الزمنية المحددة للدراسة؟

3- هل كان لعدم تطابق مواقف الدولتين تجاه بعض القضايا، في إطار البيئة الإقليمية العربية والأفريقية، الأثر السلبي على العلاقات بينهما في فترات معينة؟

4- هل ساهمت المتغيرات الدولية، والتي بدورها ساعدت على خلق بعض الأزمات للبلدين، في التقارب الايجابي بينهما؟

رابعاً: فرضية الدراسة:

سوف تعمد الدراسة إلى التحقق من فرضية رئيسية مفادها أن العلاقات الليبية – السودانية، خلال الفترة الزمنية محل البحث، مرت بحالات مختلفة، غلب عليها التوتر والتباعد في بعض الأحيان، والتحسن والتقارب في أحياناً أخرى، وذلك وفق متغيرات داخلية وخارجية، تمثلت في عدة متغيرات داخل كل منهما، ولاسيّما السياسية منها، ومتغيرات إقليمية (عربية – أفريقية)، بالإضافة إلى المتغيرات الدولية، كما تأثرت العلاقات بتقييم كل منهما لتلك المتغيرات.

خامساً: منهجية الدراسة:

استوجبت طبيعة دارسة الموضوع ضرورة إستخدام أكثر من منهج عند جمع المعلومات والبيانات من مصادرها المتعددة، وبالتإلى سوف يتطلب الأمر الاستعانة باستخدام كل من المدخل التاريخي والمنهج التحليلي الوصفي، ومنهج دراسة الحالة.

واعتماداً على ما سبق، تم تقسيم الدراسة إلى ثلاثة مباحث، على النحو التإلى :

المبحث الأول: المحددات الثنائية والبينية في العلاقات الليبية –

السودانية

هناك ثمة محددات لا تخطئها العين حول طبيعة العلاقات بين البلدين، وهي بالتأكيد تلعب دوراً كبيراً في رسم السياسة الليبية تجاه السودان وبالعكس، ولعل من أهم هذه المحددات ما يلي:

المطلب الأول: <u>العوامل الجيوستراتيجية:</u>

يرى الكثير من الباحثين، أن البلدين تنتميان جغرافياً إلى القارة الأفريقية، وتعتبران من أكبر الدول الأفريقية مساحةً، وإذا كانت ليبيا تمتد على ساحل البحر المتوسط، فإن السودان أيضاً تمتد على ساحل البحر الأحمر، بحيث يجعل ذلك منهما عنصران أساسيان من عناصر القارة الأفريقية[1]. لذا تحتل ليبيا الترتيب الرابع من حيث المساحة بين الأقطار الأفريقية، إذ تبلغ مساحتها حوالى 1.760 مليون كلم^2، بينما يبلغ حجم رقعة الأراضي السودانية حوالى 2.5 مليون كلم^2، وهي محاطة بتسع دول هي مصر من الشمال وكذلك ليبيا، وتشاد وأفريقيا الوسطى في الغرب، وكينيا وأوغندا وزائير "جمهورية الكونغو الديمقراطية حالياً" في الجنوب، وإثيوبيا واريتريا في الجنوب الشرقي، وبذلك يُعدّ السودان ذو موقع استراتيجي هام، لأنه يربط بين أفريقيا العربية وأفريقيا غير العربية[2].

أما بالنسبة لدول الجوار التي تحيط بليبيا، فهي مصر من الشرق والسودان من الجنوب الشرقي، ومن الغرب تونس والجزائر، ومن الجنوب تشاد والنيجر، ويبلغ طول ساحلها على البحر المتوسط حوالى 1955م كلم[3]. وحسب التقسيم الاستعماري، تنقسم ليبيا إلى ثلاث أقسام، هي[4]:

أ- **إقليم طرابلس:** يشمل السهل الساحلي الذي يعرف بسهل جفارة والجبل الغربي والحمادة الحمراء.

ب- **إقليم فزان:** ويشتمل على:

1- مناطق الجبال، وهي أركنوا، والعوينات، والهروج السوداء.

2- المنخفضات الشمإلى ة، وهي الجغبوب، وجالو وأوجله، والمرادة والجفرة.

3- المنخفضات الجنوبية، وهي واحة الكفرة، وفزان، وغات، ومناطق بحر الرمال، والادهان، والسرير.

ج- **إقليم برقة:** يشمل منطقة بنغازي، والسهول الشمإلى ة الضيقة، والجبل الأخضر، وهضبة البطنان والدفنة.

وكان عدد السكان في ليبيا قليل فترة الخمسينيات وبداية الستينيات من القرن المنصرم مقارنة ببداية الالفية الثالثة، حيث وصل عدد السكان في ليبيا إلى حوإلى 5.04 مليون نسمة.[5].

وفيما يخص السودان فهناك تنوع في التكوينة الطبيعية، حيث ينقسم إلى ثلاث أقسام[6]:

أ- **السودان الشمإلى** : يحد مصر ولا يختلف في ظروفه الطبيعية وتركيبته من الناحية الصحراوية عن الصحراء الليبية.

ب- **السودان الأوسط:** يمتد إلى وسطه نهر النيل، وتظهر فيه بعض المرتفعات، وتظهر في غربه سلاسل جبلية منعزلة وأهمها جبل مر.

ج- **السودان الجنوبي:** يغلب عليه طابع السهل المنبسط، ويشمل أحواض نهر الغزال ونهر السوباط، والأدنى، وبينهما حوض نهر الجبل.

ويعتبر السودان من الناحية الاستراتيجية حلقة وصل بين دول

الخليج العربي عن طريق البحر الأحمر ودول المغرب العربي عن طريق ليبيا، كما تعتبر ليبيا حلقة وصل هامة ومعبر بين المغرب العربي والمشرق العربي، بالإضافة إلى أنها نقطة عبور هامة بين جنوب أوروبا وشمال ووسط القارة الأفريقية[7].

المطلب الثاني: العوامل الاجتماعية والثقافية:

بالنظر إلى التركيبة الاجتماعية والثقافية داخل البلدين سوف نجد مفاهيم متداخلة، كتلك التي تتعلق بالمفهوم الديني والاصولي والقبلي، وهذا ما يمكن أن ينطبق على الكثير من القبائل في ليبيا والسودان وباقي الدول العربية الأخرى، حيث يرجع الجزء الأكبر منها إلى أصول مشتركة، فالسودان وليبيا فيها قبائل ذات أصول واحدة، ومنها ما تمازج منذ قديم الزمان، ويعود ذلك إلى عهد الهجرات العربية القديمة التي وصلت لنشر الدين الاسلامي أو الهجرات العكسية التي جاءت بعد انهيار الدولة الاسلامية في الأندلس.

وبالرغم من أن الجغرافيين اعتبروا التضاريس الطبيعة من الصحارى وغيرها حاجزاً للتواصل بين شعوب البلدين، إلا أن العلاقات بينهما ظلت قديمة قدم الدولتين، وارتبطت بهجرات كثيرة[8]. والأمر الذي يجسد ذلك على الواقع، هو أن معظم سكان ليبيا سواءً في الشمال أو الجنوب أو الشرق أو الغرب هم من العرب، وإن كان هناك بعض السكان من الأمازيغ، إلا أن نسبتهم قليلة إذا ما قورنوا بالسكان من الأصول العربية، وقد ساهم الإسلام مساهمة كبيرة في انتشار اللغة العربية وجعلها السائدة حتى بين صفوف الأمازيغ، وهذا الأمر موجود أيضاً عند بعض الدماء الزنجية في المنطقة الجنوبية، إلا أن هذه

الدماء امتزجت بالدماء العربية، وتدين بالدين الإسلامي وتتكلم اللغة العربية[9].

أما عن السودان الذي يقع في منطقة تفاعل ثقافي وسياسي كبرى تحتوي على نماذج القارة الأفريقية الممزوجة بالعروبة المتمايزة في أصولها وتكوينها، فهو يتكون من أجناس شتى وثقافات عدة، إذ يضم في جنباته حوالى 579 قبيلة يتحدثون أكثر من 400 لغة ولهجة، ويمارسون طقوس دينية متنوعة في إطار الإسلام والمسيحية والأديان التقليدية الأخرى المنتشرة في أفريقيا، هذا بالإضافة للتداخل والتفاعل بين الجماعات السلالية، ومنها الحامية والسامية والنيلية وغيرها، ويعتبر السودان بالرغم من ذلك أكثر البلدان الأفريقية اندماجاً إذا ما قورن بالدول الأفريقية الأخرى، حيث أن اللغة العربية هي اللغة المفهومة في كافة أقاليمه مما يوجد قاعدة للتعايش بين الجميع[10].

وحقيقة التواصل بين الشعبين الليبي والسوداني قديمة وواضحة، وهي تتجلى في وجود القبائل العربية بشمال ووسط السودان، وهي قبائل تعيش على الرعي ويسمّون "برعاة الجمال" أو "الأبّالة"، ويعيشون في مناطق صحراوية أو شبه صحراوية، أما المنطقة الجنوبية فهي خليط بين الكثير من القبائل التي يغلب عليها الطابع الزنجي الأفريقي على الرغم من انتشار اللغة العربية بينهم[11].

والوجود العربي في السودان هو أمر ناجم عن هجرات قديمة وحديثة، إذ أن تلك الهجرات قدمت من الشرق العربي أو من الشمال الأفريقي العربي المتمثل في ليبيا ومصر. فليبيا كانت إحدى المنافذ الطبيعية الكبرى لحركة المجموعات البشرية من المنطقة الشمالية، ومن ثم كان لليبيا منذ القدم وجود كبير في شمال السودان.

ويذهب بعض الباحثين إلى أن سكان منطقة النوبة في الشمال السوداني هم مزيج من الليبيين والمصريين القدماء والعناصر الزنجية الأفريقية، ومع مجيء الفتح الإسلامي لشمال أفريقيا، انتشر الإسلام والدم العربي في مختلف أقإلى م الصحراء الكبرى، وهذا ما سهّل على شعبي البلدين التقارب وحسن الجوار، وباعتبار منطقة دارفور قريبة من ليبيا فإن تنقل القبائل العربية ووصول الإسلام كان أمراً سهلاً، حيث وصلت أجزاء من قبائل بني هلال من ليبيا وتونس إلى المنطقة[12].

ومع بداية عهد الاستعمار للمنطقة خضعت الدولتين إلى نوعين مختلفين من الاستعمار، إذ سيطر الاستعمار الايطإلى على ليبيا، وأصبح بذلك يعزل المشرق العربي المحتل من قبل الانجليز عن المغرب العربي الذي خضع لسيطرة الفرنسيين. في حين وقع السودان تحت الاحتلال الانجليزي، وبالرغم من اختلاف نوعية الاستعمار إلا أن نفس السياسة اتبعت في البلدين، حيث قام الاستعمار الايطإلى بتقسيم ليبيا إلى ثلاث مناطق غرب وجنوب وشرق، بالمقابل قام الاستعمار الانجليزي بتقسيم السودان إلى شمال وجنوب.

المبحث الثاني: مراحل تطور العلاقات الليبية – السودانية في ظل التغيرات السياسية

المطلب الأول: المرحلة الأولى (1969 – 1985م):

تميزت هذه المرحلة بحصول تغير سياسي في البلدين، حيث حصل في السودان انقلاب عسكري في مايو 1969م، أُعلن على أثره عن تشكيل مجلس بقيادة العقيد "جعفر النميري"، منهياً بذلك سلسلة من التقلبات السياسية في السودان، والتي استمرت منذ استقلال

السودان عن مصر عام 1956م[13]. بينما حدث وضع مماثل في سبتمبر عام 1969م داخل ليبيا، أطاح بالنظام الملكي ومؤسساته، الأمر الذي خلق منعطف هام في السياسة الليبية، سواءً على الصعيد الداخلي أو الخارجي، وقد تميزت هذه المرحلة من العلاقات بين البلدين بالآتي:

أولاً: بداية التوافق:

شهدت فترة حكم الرئيس "جعفر النميري" للسودان في بداية الأمر تقارباً ملحوظاً مع ليبيا، ولاسيّما من الناحية السياسية، وذلك من خلال رفع شعارات تجسدت في رفض كل من البلدين للاستعمار والتبعية له وتأييد القضية الفلسطينية، ورغبة كل منهما في الوحدة العربية الشاملة، كما تميزت السياسة الخارجية للبلدين في تلك الفترة بالتوجه نحو المعسكر الشرقي بقيادة الاتحاد السوفييتي[14].

وقد ركز القادة الجدد لليبيا في تلك الفترة على شعارات القومية العربية الناصرية، ولاسيّما فيما يخص موضوع الوحدة العربية، الأمر الذي أثر على علاقة البلدين بشكل ايجابي، وترتب عليه اعلان "ميثاق طرابلس" في 27 / 12 / 1969م، والذي كان يمثل مشروعاً أساسياً للوحدة بين (ليبيا ومصر والسودان)، وقد سعت حكومات الدول الثلاث، من خلال هذا المشروع، إلى تحقيق تحالف ثوري وثيق، يرتبط بما كان يطلق عليه "حركة النضال الشعبي العربي"، بهدف هزيمة مخططات الاستعمار والصهيونية[15].

وعند حصول انقلاب يوليو 1971م، والذي تحركت فيه قيادات من داخل الجيش السوداني ضد الرئيس "جعفر النميري"، حيث تمكنوا من اعتقاله ووضعه تحت الحراسة. هنا قررت ليبيا الوقوف

ضد الانقلاب ومساندة الرئيس "جعفر النميري"، وتم التوصل إلى قرار إرسال قوات مسلحة للسودان بموافقة اتحاد الجمهوريات العربية (مصر، ليبيا، سوريا)، وكان لليبيا دوراً بارزاً في ذلك، وبذلك فشل الانقلاب، وتم إعادة الرئيس "جعفر النميري" للحكم، وقد أكد ذلك الرئيس السابق لمصر "أنور السادات" في أحد خطاباته، وكذلك أكدته الدولة الليبية فيما بعد(16).

ثانياً: بداية عدم الاتفاق:

وتزامناً مع مشكلة الجنوب السوداني، قام الرئيس السابق "جعفر النميري" بالتوقيع على اتفاقية "أديس أبابا" عام 1972م، لتسوية النزاع الشمالى – الجنوبي، بيد أن ليبيا كانت لها وجهة نظر مخالفة بالنسبة للاتفاقية، إذ اتهمت الرئيس "النميري" بأنه وبهذا الإجراء يسعى إلى أفرقة السودان، ومحاولة سحبه من الجسم العربي(17).

وبدأت العلاقات بين البلدين يشوبها التوتر، والذي زادت حدته عندما رفض السودان عام 1972م، مرور طائرات ليبية تحمل مساعدات عسكرية للرئيس الأوغندي السابق "عيدي آمين"، ضد التدخل التنزاني، وبرر السودان ذلك بأنه يؤيد الحل السلمي للمشاكل وعدم التدخل الخارجي.

وبعد محاولة الانقلاب التي حصلت ضد الرئيس "النميري" في سبتمبر عام 1975م، تم توجيه أصابع الاتهام إلى النظام الليبي، وعلى حد قول الحكومة السودانية فإن ليبيا تقوم بإيواء المعارضة السودانية وتمدها بالمال، وبالتإلى تم تحميل ليبيا مسؤولية الانقلاب ضد الرئيس السوداني، وتم سحب السفير السوداني من ليبيا(18).

وبالمقابل قامت السودان بدعم المعارضة التشادية بقيادة "حسين

حبري" ضد حكومة "كوكيني عويدي" والتي تساندها ليبيا. وفي محاولة أخرى للانقلاب ضد "النميري"، والتي كانت عام 1976م، أُتهمت ليبيا أيضاً بالوقوف وراء الانقلاب، وبأن النظام الليبي يدعم قوى المعارضة السودانية، والتي كان على رأسها هذه المرة "الصادق المهدي" رئيس "الجبهة الوطنية" في المنفى.

ثالثاً: تحسن العلاقات بين البلدين:

في نهاية أكتوبر 1977م، شهدت العلاقات تحسناً نسبياً نتيجة لتحسن العلاقات الليبية – المصرية، وحاولت ليبيا أن تكون الوسيط للمصالحة السودانية – السودانية، بين "النميري" و"المهدي"، بيد أن ذلك الدفء في العلاقات لم يستمر كثيراً نتيجة لتوقيع الرئيس "أنور السادات" معاهدة "كامب ديفيد"، والتي أيدتها السودان وعارضتها ليبيا بشدة ووقفت ضدها، واعتبرتها نوعاً من العمالة لأمريكا وإسرائيل[19].

ومع انهزام قوات "حسين حبري"، التي كانت السودان من الداعمين لها في الساحة التشادية، أصبحت المخاوف تزداد لدى الرئيس "جعفر النميري"، وصار يطالب الحكومة الليبية بانسحاب قواتها من تشاد، وقام في اطار ذلك بحث القادة والزعماء الأفارقة من أجل الوقوف في وجه ما سماه "الاحتلال الليبي" لتشاد، بيد أنه فشل في ذلك.

وبسبب ذلك الفشل اتجه الرئيس "النميري" إلى فرنسا والتقى مع وزير الدفاع الفرنسي لإمداد السودان بمعدات عسكرية والقيام بتدريب القوات السودانية. كما سعى إلى اقناع الدول الغربية بأن ليبيا أصبحت أداة للإستراتيجية السوفيتية للتوغل في أفريقيا، ومحاصرة نظام الرئيس "السادات"، وقد حصل على الدعم الفرنسي والأمريكي بالفعل من أجل تطوير القواعد العسكرية السودانية، وبالتإلى أصبح

الرئيس "النميري"، نتيجة لتلك التحركات، يعاني من عزلة داخلية وخارجية، ولاسيّما في مواجهة التجمعات العربية والقومية، التي رفضت "كامب ديفيد".

وفي مارس 1984م، أعلنت السودان بأن طائرات ليبية اخترقت المجال الجوي السوداني وقصفت إذاعة أم درمان، واتهمت النظام الليبي بأنه يدعم حركة الانفصإلى ين الجنوبيين، وقدمت وفق ذلك دعوى ضد ليبيا في جامعة الدول العربية، بيد أن ليبيا نفت ذلك، على الرغم من مساهمة مصر في دعم تلك الاتهامات، بل وشككت ليبيا في ادعاء الرئيس "النميري" وصحته، واتهمت الرئيس "النميري" بفعل ذلك من أجل دفع حلفائه من الأمريكيين والأوروبيين لزيادة دعمه والحصول على معونات أكبر، وصرف الانتباه عن المشاكل الداخلية[20]. ومما سبق، يمكن القول إن من أهم أسباب التوتر في تلك الحقبة، هو تغير توجهات القيادة السودانية، ولاسيّما فيما يخص موضوع الوحدة العربية الشاملة، التي كان ينادي بها النظام الليبي في ذلك الوقت، إذ لم يرى السودان بأن هذه المسألة عاجلة وملحة. والأمر الأهم، والذي حصل على إثره انعراج حاد في العلاقات بين البلدين، هو وفاة الرئيس المصري السابق "جمال عبد الناصر"، الذي كان الملهم لتوجهات النظام الليبي، وتولي الرئيس السابق "أنورالسادات" مقإلى د السلطة، والذي بدوره اقترب أكثر من الولايات المتحدة والغرب، الأمر الذي عارضته ليبيا وأيدته السودان[21].

المطلب الثاني: المرحلة الثانية (1985 – 1989م):

في 6 أبريل 1985م، سقط نظام الرئيس "جعفر النميري" بحركة شعبية مدعومة من الجيش بقيادة الفريق "عبد الرحمن سوار الذهب"، وذلك لعدة أسباب، أهمها[22]:

1- عدم تنفيذه لاتفاقية "أديس أبابا" الموقعة عام 1972م.

2- إصراره على وضع السودان في حالة طوارئ بشكل دائم.

3- تأييده المستمر لاتفاقية "كامب ديفيد"، ومساندته للنظام المصري في ذلك.

4- مشاكله المستمرة مع الجماعات الإسلامية، فيما يخص دستور البلاد وتطبيق الشريعة الإسلامية.

5- تفشي المجاعات والفوضى في سنوات حكمه الأخيرة.

ومع تغير النظام السياسي في السودان، شهدت العلاقات الليبية – السودانية تحسناً واضحاً وملموساً، تمثل في الدعم الليبي للسودان في مواجهة التمرد الجنوبي، بعد أن رفضت الكثير من الدول العربية والغربية الاستجابة لمطالب المجلس العسكري الانتقإلى بقيادة الفريق "سوار الذهب"، وذلك من أجل دعمه بالمال والأسلحة لمواجهة الأزمة الجنوبية والمنادية بالانفصال. وكان ذلك واضح الأثر على سير العلاقات بين البلدين، ولاسيّما عندما قام المجلس العسكري السوداني بمنع مرور مساعدات عسكرية عبر أراضيه إلى "حسين حبري"، وإغلاق الحدود السودانية – التشادية.

وبالتإلى ، بدأت مرحلة جديدة من العلاقات الجيدة بين البلدين، وكان ذلك واضحاً فيما يتعلق برعاية العمال السودانيين في ليبيا، وتقديم المساعدات بجميع أشكالها للشعب السوداني. لكن ذلك

التقارب سبب هواجس بالنسبة للولايات المتحدة الأمريكية ومصر، واعتبرت الولايات المتحدة أن أي تطور للعلاقات العسكرية بين ليبيا والسودان سوف يؤثر على أمن واستقرار دول حليفة لها مثل مصر، وبالتإلى سوف يتغير مسار العلاقات بين الولايات المتحدة والسودان من جهة، وبين السودان ومصر من جهة أخرى. لكن، وبالرغم من تلك المخاوف الأمريكية، إلا أن العلاقات الليبية – السودانية شهدت نمواً متزايداً في فترة الفريق "سوار الذهب"، وحرص كلاً من الطرفين على تنمية العلاقات بينهما والعمل بجد واخلاص في اطار ذلك، وكان التصريح الليبي بأن ليبيا ضد أي عمل قد يصل في النهاية إلى تقسيم السودان، خير دليل على الدعم الليبي للعلاقات الجيدة بين البلدين، ودعت ليبيا أيضاً في هذا الإطار الحركة الانفصإلى ة الجنوبية لإيجاد حل سلمي للمشكلة عن طريق الجلوس لطاولة المفاوضات والحوار[23].

وبعد إجراء الانتخابات في السودان، إثر انتهاء مرحلة الحكم الانتقإلى ، فاز "حزب الأمة" بأغلبية ساحقة، والذي كان على رأسه "الصادق المهدي"، والذي قام بتشكيل الحكومة الائتلافية مع حزب "الإتحاد الديمقراطي"، وبهذا الحدث بدأت العلاقات بين البلدين تتجه نحو إيجابية أكثر، إذ بدا "الصادق المهدي" حريصاً على دعم وزيادة حجم التعاون مع ليبيا، وأثناء زيارته لليبيا في أغسطس 1986م، أكد بأن القوات الليبية الموجودة في دارفور جاءت وفق اتفاق يسمح لها بتوصيل أغذية واغاثات لضحايا المجاعة هناك، وأن المعسكر الليبي في دارفور يضم الكثير من سيارات الهلال الأحمر الليبي، والتي تقوم بعمليات اغاثية تختص بتوصيل الأدوية، بالإضافة إلى إقامة

خيام هي عبارة عن مستشفيات متنقلة[24].

ولكن، ومع بداية عام 1988م، حصل فتور في العلاقات الليبية – السودانية، وصل إلى حد اغلاق المركز الثقافي الليبي في الخرطوم، وسحبت ليبيا بعثتها الدبلوماسية من السودان، وذلك على إثر تصريحات ليبية وصفتها الحكومة السودانية بأنها تحمل في طياتها تأييداً لحركة التمرد الجنوبي. وفي نفس العام، وبعد فترة من تلك الأحداث، أعلنت كلتا الدولتين عن اتفاق يتم بموجبه تشكيل مجموعة عمل لدراسة مقترح للعمل الوحدوي بين البلدين، وفق ميثاق "الإتحاد العربي"، الذي طرحته ليبيا على الدول العربية. وبالفعل، وفي 26 / 10 / 1988م، وقعت ليبيا والسودان في طرابلس ميثاق "العمل الوحدوي" بين البلدين، والذي يشتمل على تحقيق الوحدة الاندماجية الشاملة بين ليبيا والسودان، وتوحيد السياسة الخارجية والدفاعية. واستند الميثاق إلى الدور الليبي للبرنامج الوحدوي، وأن قضية الوحدة العربية هي قضية اختيار ثوري وإرادة شعبية حرة، كما أكد الميثاق على التزام البلدين لما تضمنه ميثاق "جامعة الدول العربية"، وأن هذه الخطوة هي إحدى الخطى التي تعتبر على درب الوصول إلى الوحدة العربية الشاملة[25].

المطلب الثالث: <u>المرحلة الثالثة (منذ عام 1989م وحتى تأسيس الإتحاد الأفريقي):</u>

مرت السودان في بداية عام 1989م بأحداث سياسية ساخنة كان لقضية الجنوب دور كبير في تأجيجها، ونتج عن تلك الأحداث قيام مجموعة من الضباط بقيادة العميد "عمر حسن البشير" بالاستيلاء على السلطة في 30 مايو 1989م، وذلك بالتنسيق مع

حزب "الجبهة القومية الإسلامية"، والذي كان يقوده الدكتور "حسن الترابي"[26].

وأعلن الرئيس "البشير" في وقت لاحق عن أمله في تحقيق الوحدة في إطار المنظمات العربية والأفريقية المختلفة، وذلك بحكم موقع السودان الجغرافي، وهو البلد الأفريقي العربي وحلقة الوصل بين المشرق والمغرب العربيين.

وفي هذا الإطار، قام الرئيس "عمر البشير" في أغسطس 1989م بزيارة لليبيا، كان الغرض منها شرح التطورات في السودان، وتبادل الآراء حول السبل التي عن طريقها يمكن دعم وتطوير العلاقات بين البلدين. وبالمقابل أعلنت ليبيا عن تأييدها للنظام السياسي الجديد في السودان، وأبدت استعدادها لتقديم كافة أشكال العون والدعم من أجل المحافظة على وحدة الأراضي السودانية، ومحاولة إقناع كل الأطراف بأن اللجوء للمفاوضات وإلقاء السلاح، هو الحل الأمثل لإنهاء الصراع الدائر في السودان[27].

ومع بداية عام 1990م، قام الرئيس "عمر البشير" بتقديم مشروع وحدوي للنظام الليبي، نصت بنوده على توحيد سياسات البلدين في التعليم، والثقافة، والاقتصاد، والإعلام، والأمن، وتم ترجمة ذلك المشروع على أرض الواقع بعد فترة، وذلك بالتوقيع على بيان تكاملي وحدوي في 6 مارس 1990م، والذي مهّد لاعتماد برنامج تنفيذي للتكامل العربي الليبي- السوداني في 1 / 9 / 1990م، وتضمن البرنامج التنفيذي العديد من النقاط الهامة[28]:

1- وضع اللبنة الأولى لتأسيس فضاء عربي- أفريقي، يستطيع الوقوف أمام الكيانات الكبيرة، التي تتكون في العالم إلى وم.

2- مواجهة الامبريإلى ة والصهيونية، التي تتناصر ضد العرب والمسلمين.

3- تكامل برامج العمل الشعبي والرسمي في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدبلوماسية، والعسكرية.

4- النضال المشترك من أجل بعث النهضة العربية والإسلامية والأفريقية، على المستوى الإقليمي العربي والأفريقي، وعلى المستوى العالمي.

وقد أُعتبر مشروع التكامل الليبي – السوداني تطوراً كبيراً وسريعاً نحو الوحدة، وخطوة هامة لتحقيق الوحدة العربية الشاملة، إضافة لأنه سيكون قوة ايجابية في العلاقات العربية – الأفريقية، التي ستسهل العلاقات الإستراتيجية لأفريقيا بدول الوحدة العربية. وأثناء الزيارة التي قام بها العقيد "القذافي" للسودان في 29 / 10 / 1990م، وعند حضوره لإحدى جلسات المؤتمر السوداني، اقترح إنشاء نظام حكم في السودان على غرار ما هو موجود في ليبيا[29].

وفي سياق الذهاب نحو توحيد البلدين، أشار الرئيس "عمر البشير" في خطاباً له في 6 / 1 / 1991م إلى ضرورة إزالة الحدود بين السودان وليبيا، معتبراً ذلك خطوة مهمة نحو الوحدة العربية الشاملة. وفي ديسمبر من نفس العام، أعلن الرئيس "البشير" بأنه يؤيد ليبيا في وقوفها ضد الاتهامات الغربية بشأن حادثتي الطائرتين الأمريكية (بان أمريكان) والفرنسية (إلى وتي أ)[30].

ومع بداية عام 1992م، حصل نوع من التدهور النسبي في العلاقات الليبية – السودانية، وذلك لعدة أسباب منها[31]:

أ- زيارة الرئيس الإيراني السابق "رفسنجاني" للسودان، والتي

أسفرت عن توقيع عدد من الاتفاقيات بين البلدين، ولاسيّما في المجال الاستراتيجي والعسكري، وقد طلبت ليبيا من الحكومة السودانية بعض الايضاحات بخصوص الزيارة والاتفاقيات، بيد أن الخرطوم تجاهلت تلك الطلبات.

ب- عبّرت ليبيا عن استيائها الشديد لتعاظم نفوذ التيار الإسلامي على حكومة الرئيس "البشير"، والذي هو السبب الرئيس في دخول السودان في مثل تلك المنزلقات على حد تعبيرها، لكن سرعان ما قام الرئيس "البشير" بمراسلات مع النظام الليبي يشرح فيها ملابسات الموضوع.

وأثناء قيام الرئيس "عمر البشير" بزيارة لطرابلس في مارس 1993م، طلبت منه ليبيا القيام بعدة خطوات لتحسين علاقات الدولتين، والتي اشتملت على نقاط مهمة، منها[32]:

1- إبعاد الجبهة الإسلامية عن السلطة.

2- تحسين العلاقات مع مصر.

3- محاكمة عناصر التيار الإسلامي، بصفتها مسئولة عن إحداث بعض مظاهر الفوضى في السودان.

وفي محاولة لليبيا لحل مشاكل السودان مع جيرانه، عُقد في طرابلس الموافق 6 / 4 / 1995م اجتماع ضم كل من ليبيا والسودان وأوغندا، للوساطة بين السودان وجارتها الجنوبية أوغندا، بهدف إعادة العلاقات بين الطرفين، وتسوية الخلافات بينهما[33].

وبالرغم من ذلك، إلا أن العلاقات بين البلدين قد شابها بعض الغموض حين قررت الحكومة الليبية في 8 / 9 / 1995م ترحيل الكثير من العمال السودانيين، والذين وصفتهم بأنهم يشكلون خطراً أمنياً على البلد، كذلك اتهمت ليبيا السودان بأنه يدعم

الإسلاميين الليبيين، كما اتهم النظام الليبي الدكتور "حسن الترابي" محاولة خلق تنظيمات متطرفة داخل ليبيا، الهدف منها زعزعة استقرار النظام[34].

ولكن، ومع فرض عقوبات على ليبيا، اشتملت على فرض حضر جوي، قام الرئيس "عمر البشير" عام 1997م بزيارة لطرابلس، واستقل في عودته من طرابلس إلى الخرطوم طائرةً، متحدياً بذلك الحضر الجوي المفروض على ليبيا، وكان ذلك الموقف الواضح بمثابة الدعم السوداني لليبيا في أزمتها التي تمر بها، في الوقت الذي كانت فيه العلاقات يشوبها نوع من الضبابية نهاية عام 1996م. ولزيادة التأييد السوداني لليبيا في أزمتها، قامت إحدى الطائرات التابعة للخطوط السودانية على متنها وفد شعبي، بخرق الحظر الجوي المفروض على ليبيا، وذلك للمشاركة في احتفالات ذكرى سبتمبر عام 1998م[35].

وفي بادرة هي الأولى من نوعها بعد حوإلى ثمان سنوات، قام العقيد "القذافي" بزيارة للسودان في 17 / يونيو / 1999م، حيث أشاد الرئيس "البشير" بصمود ليبيا في وجه العقوبات المفروضة عليها، كما شجب محاولة الولايات المتحدة الأمريكية والدول الغربية وبعض من الدول العربية تقزيم الدور الليبي في العالم العربي وأفريقيا، وبالمقابل دعا النظام الليبي كلاً من الحكومة السودانية والمعارضة إلى إنهاء الحرب الأهلية وتحقيق المصالحة الوطنية في السودان، وأعلن معارضته التامة لفكرة تقسيم السودان إلى شمإلى وجنوبي[36].

وفي إطار دفع عملية المصالحة السودانية إلى الأمام، قامت ليبيا بدعوة إلى انعقاد اجتماع في طرابلس، والذي استمر من 28 يوليو إلى 11 أغسطس 1999م، شاركت فيه كل أطياف المعارضة

السودانية، بما فيهم ممثلين عن الحركة الانفصالية الجنوبية، وخلال الاجتماع تقدمت ليبيا بمبادرة من أجل التوصل لحل سياسي للمشكل السوداني، وتطابق ذلك الحل مع المبادرة المصرية فيما بعد، والذي جاء على إثره ما سمي بالمبادرة (الليبية – المصرية)، التي ورد فيها ضرورة التوصل إلى حل أمثل للأزمة السودانية وتحقيق المصالحة السودانية وإنهاء الحروب الأهلية، واستجابت السودان لهذه المبادرة، ووافقت على قيام ليبيا ومصر بالاتصال والتنسيق بكل الأطراف ذات العلاقة[37].

وبعد جهود إقليمية من أجل خلق منظمة إقليمية تجمع دول أفريقية وعربية لزيادة التعاون وتوثيق أواصر العلاقات العربية – الأفريقية، تم إنشاء "تجمع دول الساحل والصحراء"، بهدف خلق مناخ خصب يتيح تكاملاً سياسياً واقتصادياً، وثقافياً بين الدول العربية والأفريقية. وقد أُعلن عن قيام هذا التجمع في الرابع من فبراير عام 1998م، في ختام أعمال القمة الأفريقية الثانية، وكانت السودان من أول المرحبين بهذا التجمع والموقعين على ميثاق تأسيسه، إلى جانب دول أخرى انضمت في بداية الاعلان عنه، وهي (بوركينا فاسو، ومإلى ، والنيجر، وتشاد)، كما انضمت (أفريقيا الوسطى، واريتريا) في وقت لاحق، وخلال الدورة الثانية لمجلس رئاسة "تجمع دول الساحل والصحراء"، والتي عُقدت في فبراير 2000م، انضمت كل من (جيبوتي، وجامبيا والسنغال)، أما عن دول أخرى مثل (مصر، وتونس، والمغرب) فقد انضمت للتجمع في القمة الثالثة التي عُقدت في الخرطوم عام 2001م[38].

وكانت تلك الخطوة الأولى لتحول "منظمة الوحدة الأفريقية"

إلى ما عرف فيما بعد "بالإتحاد الأفريقي"، هذه المنظمة التي أُعتبرت البوتقة التي انصهرت فيها الدول العربية والأفريقية، وقد بدت بوادر ظهور "الإتحاد الأفريقي" في "إعلان سرت" الموافق 9 / 9 / 1999م، الذي جمع كل الدول الأعضاء في "منظمة الوحدة الأفريقية" و"تجمع دول الساحل الصحراء"، ونص الإعلان على ضرورة تحول "منظمة الوحدة الأفريقية" إلى منظمة أوسع وأشمل، سواء في الدول أو الأهداف والإلى ات التي تختص بتنفيذها، بحيث يكون لها نتائج ايجابية تخدم مصالح الدول المكونة للإتحاد[39].

المبحث الثالث: الدور الليبي في قضايا السودان الداخلية

المطلب الأول: <u>السياسة الليبية تجاه مشكلة الجنوب:</u>

تمتد جذور مشكلة الجنوب إلى بدايات فترة الاحتلال الإنجليزي للسودان، والذي بدوره قام بفصل الجنوب عن الشمال، وهي السياسة التي سماها في السودان "بالمناطق المغلقة"، تلك المناطق التي يمنع على السودانيين التنقل منها وإلى ها إلا بتصريح من السلطات الانجليزية الخاضعة لها السودان آنذاك. كما منعت بريطانيا المواطنين السودانيين الشمإلى ين من الإقامة في المناطق الجنوبية إلا بترخيص يحدد فيه مدة الإقامة والغرض منها، وتم إلغاء المحاكم الشرعية بجنوب السودان عام 1924م، إضافة إلى تشجيع المواطنين الجنوبيين على تعلم اللغة الإنجليزية إلى جانب اللهجات المحلية، وذلك عن طريق المؤسسات الإنجيلية التبشيرية، فضلاً عن فصل الشمال عن الجنوب إدارياً بشكل كامل[40].

لكن، ومع بداية عام 1953م، أصبحت الدولة في السودان كيان واحد غير مجزأ يحكمه برلمان واحد يتكون من الشمإلى ين

والجنوبيين، إلا أن هذا الأمر لم يدم طويلاً لأن قوات جنوبية تمردت في أغسطس 1955م، واستولت على الأسلحة، واعتدت على القوات الشمإلى ة، وكان ذلك التمرد قد تم التخطيط له بالاتصال بأطراف خارجية تسعى لخلق حالة من عدم الاستقرار في السودان[41].

وما أن قام الشعب السوداني بثورة في أكتوبر 1964م ليضع نهاية للحكم العسكري، حتى فتح الجنوبيين أذرعهم لإخوانهم الشمإلى ين آملين في حل الأزمة. لكن، ومع الممارسات الخاطئة للذين أداروا السودان، ولاسيمّا أثناء مرحلة الحكم الذاتي الجنوبي والتدخلات الخارجية – وهنا يجدر بنا الإشارة إلى بريطانيا المستعمر القديم – اندلعت الصراعات المسلحة بين الشمال والجنوب، والتي أدت إلى تفاقم مشاكل، مثل الحروب الأهلية والقتل والمجاعات والجهل، وغير ذلك من مخلفات الحروب والنزاعات[42].

وقد كانت بدايات المبادرة الليبية بخصوص الأزمة في تلك الفترة، هي الدعوة إلى جلوس كل الأطراف على طاولة المفاوضات في أواخر يوليو 1999م، والتي كان من أهم بنودها الآتي[43]:

أ– الوقف الفوري لإطلاق النار.

ب– الوقف الفوري للحرب الإعلامية بين كل الأطراف.

ج– الشروع في حوار مباشر بين الحكومة والمعارضة.

د– تتولى ليبيا الاتصال بالدول ذات العلاقة وهي (مصر، أوغندا، إثيوبيا، كينيا)، من أجل التنسيق.

وقد وافقت كل الأطراف على بنود المبادرة، وسعت ليبيا في ذات السياق إلى حل الأزمة بالتنسيق مع كل الأطراف، ولاسيّما مصر. وتدعيماً للمبادرة، قام العقيد "القذافي" بزيارة إلى الخرطوم في

منتصف عام 2001م، من أجل مناقشة بنودها مع الرئيس السوداني "عمر البشير"، بعد ما قام بزيارة للقاهرة من أجل التنسيق مع الرئيس السابق "محمد حسني مبارك" بخصوص ذلك. كما تم عرض تلك المبادرة عبر اجتماعات "تجمع دول الساحل والصحراء". واستطاعت ليبيا من خلال ذلك، تقريب العلاقة بين السودان وأوغندا، لتسهيل تنفيذ بنود المبادرة(44).

بيد أن الكثير من القوى الخارجية التي لا تريد وحدة السودان إلا على الطريقة التي تريدها هي، رفضت المبادرة، وكان على رأس تلك الدول الولايات المتحدة الأمريكية، والتي ركزت على تصورها لوضع السودان، والذي يتلخص في مشروع "القرن الأفريقي الكبير"، الذي يهدف إلى فصل السودان عن المحيط العربي، وربطه بدول جنوب الصحراء، وهذا ما أسمته إدارة الرئيس الأمريكي السابق "بل كلينتون" "سياسة الاحتواء والعزلة" ضد السودان، والتي ترمي إلى تدويل المشكلة وفصل جنوب السودان. وقد كان ذلك يتقاطع مع سعي أوروبي غربي ترعاه قوى مسيحية، وسياسيين أوروبيين، والذي طرح المشكلة السودانية على أنها تمثل شعباً مسيحياً مضطهداً من قبل مسلمي الشمال. وعقب ذلك التدخل الخارجي في مسألة جنوب السودان، صّرح النظام الليبي بأنه لن يكون سودانياً أكثر من السودانيين أنفسهم، الأمر الذي اتضح من خلاله حالة من عدم الرضى على الاتفاقيات التي تحصل تحت المظلة الأمريكية(45).

المطلب الثاني: أزمة دارفور:

يُعدّ الصراع في منطقة دارفور ليس وليد الساعة، ولكنه ظهر على الساحة السودانية منذ فترة طويلة، ولعل المشكل في

مضمونه مرتبط بصراع قبلي قديم، بيد أن عدم تطوره كان نتيجة لحل الكثير من المسائل في مراحل سابقة عبر إلى ات تقليدية متمثلة في العلاقات الاجتماعية، والتي تعتبر القبيلة من أهم أدواتها. ويمكن إعادة انفجار الأزمة في دارفور إلى عدة عوامل، منها[46]:

1- موجة التصحر التي ضربت الإقليم نتيجة لشح الأمطار وتقلص الأراضي الزراعية، مما خلق انحسار في مناطق الرعي، الأمر الذي من شأنه خلق أسباب للصراع القبلي.

2- انتشار السلاح في إقليم دارفور ساعد على زيادة حدة الصراعات القبلية، وبالتإلى تزايد مظاهر الانفلات الأمني وما نجم عن ذلك من مظاهر سلب ونهب.

3- استغلال الكثير من القوى السياسية في السودان تلك الأمور لصالحها، والتذرع بما يحصل في دارفور من أجل تحقيق أهداف مكاسب سياسية.

4- حالة عدم الاستقرار في الدول المجاورة للسودان والقريبة من الإقليم مثل تشاد، كذلك العلاقات العدائية مع دول جوار مثل أريثريا.

5- الأهمية الإستراتيجية للمنطقة واكتشاف النفط والثروات الأخرى، كلها ساهمت مساهمة كبيرة في تدخل أجنبي أمريكي – غربي.

وفي سياق حل الأزمة، اتخذت الدولة الليبية العديد من السياسات، وذلك وفق رؤية واضحة، تتلخص في أن انفجار الأزمة في دارفور بالرغم من ارتباطه بالعامل الاقتصادي، إلا أنه قد يعطي فرصة ثمينة للقوى الغربية في التدخل لاحتلال السودان، وبالتإلى ركزت على عدة مسارات هدفها الوصول إلى حلول داخلية تمنع التصعيد العسكري، وتدويل القضية والتدخلات الأجنبية، وأنه من الضروري

لتلافي ذلك إبقاء القضية في إطارها الإقليمي. وساندت من أجل تحقيق ذلك، كل الحلول التي تم طرحها في إطار "الجامعة العربية" و"تجمع دول الساحل والصحراء" و"الإتحاد الأفريقي"، من جهة وساعدت وتعاونت مع الحكومة السودانية من جهة أخرى.

ومنذ تفجر الأزمة، وزيادة تعقيدها عام 2003م، وليبيا تحاول التوصل لحلها عن طريق اتفاق يرضى الجميع، وكان ذلك في أكثر من مبادرة، **وفيما يلي توضيح لأهم المبادرات التي قامت بها ليبيا من أجل إنهاء الأزمة:**

أ- طالبت ليبيا بعقد قمة خماسية في مدينة سرت الليبية حول الأزمة في دارفور، وتم عقد القمة في 17 أكتوبر 2004م، شاركت فيها إلى جانب ليبيا كل من (السودان ومصر وتشاد ونيجيريا)، إضافة إلى أمين عام "تجمع دول الساحل والصحراء" ورئيس مفوضية "الإتحاد الأفريقي". وأكدت القمة على الدور الإقليمي الذي تلعبه ليبيا، وتم تفويضها للاتصال بكل الأطراف، وقد تمخض عن القمة اجماع برفض أي تدخل أجنبي في الشأن الأفريقي[47].

كما تم في إطار القمة، توقيع اتفاقية بين ليبيا ومنظمة الغذاء التابعة للأمم المتحدة بشأن فتح معبر آمن لتوصيل الغذاء والدواء، وكافة المساعدات للنازحين من دارفور إلى دولة تشاد.

ب- تم عقد قمة في طرابلس الموافق 16 مايو 2005م، شاركت فيها (ليبيا والسودان ومصر وتشاد ونيجيريا واريتريا)، وترأست ليبيا تلك القمة، بالإضافة لحضور أمين عام "جامعة الدول العربية"، وفي ختام القمة أكد الحاضرون على النقاط التالية[48]:

1- رفض أي تدخل أجنبي في الأزمة، ومعالجتها في إطار أفريقي.
2- ضرورة استئناف مفاوضات "أبوجا" بين حكومة الخرطوم والمتمردين، في موعد لا يتجاوز نهاية شهر مايو 2005م.
3- تفويض ليبيا للاستمرار في اتصالاتها مع كل الأطراف ذات العلاقة.
4- يجب أن يقتصر التواجد العسكري في دارفور على قوات "الإتحاد الأفريقي".

ج- إعلان طرابلس (فبراير 2006م): حيث قامت ليبيا بمبادرة لحل الأزمة، وذلك بتسوية العلاقات السودانية – التشادية، أثناء انعقاد قمة "الإتحاد الأفريقي" في الخرطوم يناير 2006م، والتي جرى على إثرها اجتماع قمة ثنائي في طرابلس بين الرئيس السوداني والرئيس التشادي، والذي انتهى بما سُميّ "إعلان طرابلس"، إلا أن العلاقات لم تسير في طريق المصالحة، ولاسيّما بعد اتهام السودان الحكومة التشادية بأنها تساند حركات مسلحة في دارفور من أجل القيام بهجمات على غرب دارفور من داخل الأراضي التشادية، وبالمقابل اتهم الرئيس التشادي السودان بأنها تسعى لزعزعة الاستقرار في بلده إثر هجوم قامت به المعارضة التشادية على العاصمة انجامينا، إلا أن ليبيا حاولت تهدئة الموقف وجمعت الطرفين في سرت الليبية، و تم توقيع وثيقة سلام في يونيو 2006 م[49].

د- الوساطة الليبية بين تشاد والسودان (نوفمبر 2008م): إثر اتهام السودان للنظام التشادي بالتورط في هجوم شنته حركة "العدل والمساواة" الدار فورية المتمردة على العاصمة السودانية في مايو 2008م، تم قطع العلاقات الدبلوماسية بين البلدين، ووصلت

الأمور إلى مستوى غير مسبوق من التصعيد. وفي هذه الآونة، قامت ليبيا بعقد جلسة ثنائية حضرها كل من الرئيس السوداني ونظيره التشادي في طرابلس من أجل رأب الصدع في العلاقات بينهما، ومحاولة التوصل إلى حل، وذلك لكي يتم تهدئة الأوضاع في دارفور[50].

هـ- اتفاق الدوحة (مايو 2009م): كان اتفاق الدوحة الموقع بين تشاد والسودان في مايو 2009م، تحت رعاية ليبية بالأساس، بهدف تطبيع العلاقات، وتهيئة الأجواء لخلق مناخ من الثقة والظروف الملائمة لعقد قمة في طرابلس بين الرئيسين السوداني والتشادي، وذلك لمحاولة إعطاء دفعة قوية لمفاوضات تسوية لأزمة دارفور، وقد تم التأكيد ضمن "اتفاق الدوحة" على الامتناع عن تدخل أي طرف في الشؤون الداخلية للطرف الآخر، مع العمل على تنفيذ كل الاتفاقيات الموقعة بين الطرفين، وتعهد كل الأطراف بالامتناع عن استخدام القوة والعنف أو التهديد باستخدامه[51].

وبعد إعلان المدعي العام للمحكمة الجنائية الدولية "أوكامبو" في يونيو 2008م، قرار إدانة الرئيس السوداني "عمر البشير" والقبض عليه، باعتباره قام بجرائم في إقليم دارفور ترتقي إلى أن تكون جرائم حرب، على حد قول المدعي العام، كان لليبيا موقف واضح وصريح، تمثل في أن ما يتعرض له السودان ما هو إلا محاولة لتفتيته، وهو أمر من المفترض أن لا تسمح به الدول العربية والأفريقية، وأن القرار الذي صدر عن المدعي العام، ما هو إلا وسيلة ضغط على الرئيس "عمر البشير" لكي يقدم تنازلات، تكون بداية لفرض أجندة أجنبية على السودان، ورسم خارطة جديدة له[52].

الخاتمــة

تناولت الدراسة موضوع العلاقات الليبية – السودانية، واعتمدت في ذلك على إثبات فرضية الدراسة، والتي مفادها أن العلاقات الليبية – السودانية، خلال الفترة الزمنية محل البحث، مرت بحالات مختلفة، غلب عليها التوتر والتباعد في بعض الأحيان، والتحسن والتقارب في أحياناً أخرى، وذلك وفق متغيرات داخلية وخارجية، تمثلت في عدة متغيرات داخل كل منهما، ولاسيّما السياسية منها، ومتغيرات إقليمية (عربية – أفريقية)، بالإضافة إلى المتغيرات الدولية، كما تأثرت العلاقات بتقييم كل منهما لتلك المتغيرات، ويمكن أن نذكر في النقاط التإلى ة أبرز النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة:

1- إن العوامل أو المحددات المشتركة بين البلدين كان لها دور في تعميق العلاقات بينهما، وأثر كبير وواضح على مجريات الأحداث في البلدين.

2- باستعراضنا مراحل العلاقات بين البلدين، تبين أنها قد تراوحت بين القوة والضعف، وبين المد والجزر، إلى أن وصلت إلى علاقات جيدة، ولاسيّما بعد حصول تغيرات سياسية في السودان، ودعم ليبيا لتلك التغيرات، وتأكيدها المستمر على وحدة السودان وعروبته، ورفض أي محاولات للتدخل الخارجي في أزمات السودان الداخلية.

3- لقد كان لاستهداف قوى خارجية لليبيا والسودان على حد سواء، ولاسيّما فيما يتعلق بتضمين الدولتين في قائمة الدول الراعية للإرهاب، وفرض عقوبات بموجب ذلك عليها، الأثر الايجابي على علاقات الدولتين، بل وزاد من تقاربهما، لشعورهما الموحد بالخطر الخارجي.

4- إن تأسيس منظمات إقليمية أفريقية، ساعد في نشأتها تحديات داخلية وخارجية، زاد من ضرورة تلافي كل الخلافات الثانوية بين البلدين والوعي بالأخطار التي تواجهها المنطقة، وبالتإلى الانخراط في هذه المنظمات أصبح أمراً ضرورياً من أجل الوقوف ضد كل التحديات، ومنع التدخل الأجنبي في المشاكل الداخلية لدول المنطقة، وكانت "مشكلة جنوب السودان" و"أزمة دارفور" من أبرز الامثلة على

قائمة المصادر والمراجع

1- عبد الرحمن اسماعيل الصالحي، الهيكل التنظيمي لمنظمة الوحدة الافريقية، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة لمعهد الدراسات والبحوث الأفريقية، جامعة القاهرة، 1978م، ص ص 63 - 64.

2- زاهية قدورة، تاريخ العرب الحديث، (بيروت، دار النهضة العربية، 1975م)، ص 393.

3- جمال حمدان، الجمهورية العربية الليبية (دراسة في الجغرافيا السياسية)، (القاهرة، دار عالم الكتاب، 1973م)، ص ص 82 - 84.

4- جودة حسين جودة، جغرافيا أفريقيا الاقليمية، (الإسكندرية، دار المعارف، 1996م)، ص ص 172 - 173.

5- زاهية قدورة، تاريخ العرب الحديث، مرجع سبق ذكره، ص 391 وما بعدها.

6- ياسين مراد، جغرافيا العالم الاسلامي، (القاهرة، مؤسسة الطوبجي للطباعة والنشر،1977م)، ص 46.

7- محمد صبحي، دراسات في جغرافيا العالم الإسلامي، (القاهرة، دار

الشباب للطباعة، د.ت)، ص 100.
8- صلاح الدين أحمد، السودان الواقع وآفاق المستقبل 1989 – 1998م، (القاهرة، دار النيل للنشر، 1998م)، ص 187.
9- محمد عبد الغني سعودي، أفريقيا، (القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1980م)، ص 285.
10- محمود أبو العينين، الخلفية التاريخية لبعض القضايا الأفريقية، في التقرير الاستراتيجي الأفريقي (2001– 2002م)، (القاهرة، معهد البحوث والدراسات الأفريقية، جامعة القاهرة 2002م)، ص 15.
11- علي عباس حبيب، الفدرالية والانفصالية في أفريقيا، (القاهرة، مكتبة مدبولي، 1999م)، ص 172.
12- صلاح الدين علي الشامي، السودان دراسة جغرافية، (الإسكندرية، دار المعارف، 1972م)، ص 221.
13- محمد سعيد محمد، عبد الناصر والسودان، (لندن، ميدلايت المحدودة، 1992 م)، ص 108.
14- Peter Woodward, The Horn of Africa state politics and international Relations, (London, Tauris Academic studies, 1996), P. 136.
15- يوسف خوري، المشاريع الوحدوية العربية(1913 – 1987م)، (بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، 1988م)، ص 432.
16- خليفة خوجلي، حتى متى؟ (حكومة طائفية، انقلاب عسكري انتفاضة)، (القاهرة، مطابع سجل العرب، 1993م)، ص 168.
17- المرجع السابق ذاته، ص 167.
18- المرجع السابق ذاته، ص 172.

19- حسن سيد سليمان، السودان والمغرب العربي، (دراسة حالة للعلاقات الليبية – السودانية)، في كتاب: علاقات السودان الخارجية (البعد الأفريقي)، (الخرطوم، معهد الدراسات الأفريقية والأسيوية، 1991م)، ص 247.

20- المرجع السابق ذاته، ص 248.

21- عبد المجيد خليفة الكوت، السياسة الخارجية الليبية تجاه أفريقيا غير العربية منذ انتهاء الحرب الباردة، (القاهرة، دار النهضة العربية، 2003م)، ص 135.

22- تيم نبلوك، صراع السلطة والثروة في السودان منذ الاستقلال وحتى الانتفاضة، ترجمة: الفاتح التيجاني، (الخرطوم، مطبعة جامعة الخرطوم، 1990م)، ص 260.

23- عبد الملك عودة، مستقبل جنوب السودان بين الوحدة والانفصال، مجلة السياسة الدولية، العدد 109، يوليو 1992م، مركز الأهرام للدراسات السياسية والإستراتيجية، القاهرة، ص 21.

24- حسام سويلم، فاروق عبدالسلام، العلاقات المصرية – السودانية بين الماضي والحاضر والمستقبل، (القاهرة، مركز البحوث والدراسات السياسية، 1990م)، ص 282.

25- للمزيد حول الموضوع انظر: ميثاق العمل الوحدوي بين ليبيا وجمهورية السودان، (القاهرة، مصر، مركز الأهرام للمعلومات، 1988م).

26- فتحي علي حسن، حكومة الإنقاذ الوطني والتطورات الأخيرة في السودان، مجلة السياسة الدولية، العدد 96، ابريل 1989م، مركز

الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية، القاهرة، ص 160.
27- حسن سيد سليمان، السودان والمغرب العربي، مرجع سبق ذكره، ص 252.
28- عمر عز الرجال، التكامل السوداني- الليبي، مجلة السياسة الدولية، العدد 101، يوليو 1990م، مركز الأهرام للدراسات السياسية والإستراتيجية، القاهرة، ص 159.
29- صحيفة الأهرام المصرية في عددها الصادر في 30 اكتوبر 1990م.
30- صحيفة الأهرام المصرية في عددها الصادر في 3 ديسمبر 1991م.
31- المرجع السابق ذاته.
32- صحيفة الأهرام المصرية في عددها الصادر في 30 سبتمبر 1992م.
33- محمود أبو العينين، ليبيا وأفريقيا، في التقرير الاستراتيجي الأفريقي (2001 – 2002م)، (القاهرة، معهد البحوث والدراسات الأفريقية، جامعة القاهرة، 2002م)، ص 257.
34- صحيفة الأخبار المصرية في عددها الصادر في 9 سبتمبر 1995م.
35- صحيفة الأهرام المصرية في عددها الصادر في 13 ابريل 1997م.
36- سامية بيبرس، الأبعاد الإقليمية والدولية لمشكلة السودان، مجلة شئون عربية، العدد 15، مارس 2001 م، تصدر عن الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، القاهرة، ص 165.

37- محمود أبو العينين، مصر وأفريقيا، في التقرير الاستراتيجي الافريقي (2001 – 2002م)، (القاهرة، معهد البحوث والدراسات الأفريقية، جامعة القاهرة، 2002م)، ص 236.

38- سامية بيبرس، تجمع دول الساحل والصحراء، مجلة آفاق أفريقية، العدد 7، خريف 2001م، مركز الدراسات والبحوث الأفريقية، القاهرة ، ص 84.

39- محمود أبو العينين، عملية التحول من منظمة الوحدة الأفريقية إلى الإتحاد الأفريقي، في التقرير الاستراتيجي الأفريقي(2001 – 2002م)، (القاهرة، معهد البحوث والدراسات الأفريقية، جامعة القاهرة، 2002م)، ص 59.

40- ابراهيم أحمد نصر الدين، المؤتمر السنوي للدراسات الأفريقية: "الصراعات والحروب الأهلية في أفريقيا "، المنعقد في الفترة 29 – 30 مايو 1999م، (القاهرة، معهد البحوث والدراسات الأفريقية، جامعة القاهرة، 1999 م)، ص 182.

41- علي عباس حبيب، الفدرإلى ة والانفصإلى ة في أفريقيا، مرجع سبق ذكره، ص 231.

42- المرجع السابق ذاته ، ص 236.

43- محمود أبو العينين، الخلفية التاريخية لبعض القضايا الأفريقية، مرجع سبق ذكر، ص 20.

44- محمود أبو العينين، مصر وأفريقيا، مرجع سبق ذكره، ص259.

45- عادل عبد الرازق، مستقبل السودان في ضوء المتغيرات الأخيرة، (القاهرة، معهد البحوث والدراسات الأفريقية، جامعة القاهرة، 2002م)، ص 350.

46- التيجاني مصطفى، خلفية الصراع القبلي في دارفور، مجلة دراسات المستقبل، العدد الاول، يونيو 2005م، مركز دراسات المستقبل، الخرطوم، ص 159.

47- زكي البحيري، دارفور (أصول الأزمة وتداعيات قرار المحكمة الجنائية الدولية)، (القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 2008م)، ص 155.

48- المرجع ذاته، ص 172.

49- عبد العزيز محمود، أوضاع الصراع في دارفور، في التقرير الاستراتيجي السوداني العاشر(2008 – 2009م)، (الخرطوم، مركز الدراسات السودانية، 2009م)، ص 76 وما بعدها.

50- هاني رسلان، أزمة دارفور والعلاقات السودانية – التشادية، مجلة السياسة الدولية، العدد 177، يوليو 2009م، مركز الأهرام للدراسات السياسية والإستراتيجية، القاهرة، ص 270.

51- المرجع السابق ذاته، ص ص 270 – 271.

52- د. زكي البحيري، دارفور (أصول الأزمة وتداعيات قرار المحكمة الجنائية الدولية)، مرجع سبق ذكره، ص 290.

أثر الاختلاف الفقهي في الدعوة إلى الله

إعداد: أ. عبدالقادر عمر عبدالقادر الحويج•

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام علي سيدنا محمد النبي الكريم، وعلى آله وصحبه ومن سار واهتدى بهديه إلى يوم الدين.

أما بعد: فيشهد العالم الإسلامي إلى وم واقعاً كبرت فيه دائرة الخلاف الفقهي، واتسعت فيه رقعة الفرقة بين المسلمين عامة وخاصة؛ فتشرذموا طوائف، ومذاهب، وفرق، وجماعات، وشاع التعصب لكل قول ومشرب، ووصل الأمر إلى أن بغى بعضهم على بعض، ورمى كل طرف الآخر بالتهم والنقائص، وظهرت الموالاة والمعاداة على الأسماء والرسوم والإشارات والرجال والزعامات، في جو من الخصام والفصام، لا يرضاه أي محب للإسلام وأهله، ويسعد له كل مبغض لهما، فأدى ذلك إلى فشلهم ووهنهم، وذهاب ريحهم، حتى سيطر عليهم أعداؤهم وتسلطوا عليهم، وسلبوهم ما في قصعتهم، وتحكموا في كل أمر من أمورهم.

ومثل هذا الواقع المرّ لا يُمْكن للمسلمين أن يتجاوزوه، ولا أن تصلح أحوالهم إلا بالعودة إلى دين الله تعالى وسنة رسوله ﷺ وسيرة صحبه الكرام والتابعين لهم بإحسان، الذين لم تفترق قلوبهم رغم اختلافهم في كثير من فروع الدين، ولم يقض على أواصر المحبة والألفة بينهم؛ لأنهم لم يتبعوا الهوى، بل بحثوا عن الحقيقة في شرع الله تعالى .

لقد بات علاج هذا الأمر مطلباً ضرورياً، وحاجة ملحة، وقبل ذلك أداءً لفريضة شرعية، وحفظاً لأصل من أصول الملة، ويقع القيام بهذا الأمر العظيم في المقام

• محاضر مساعد بكلية الدعوة وأصول الدين، بالجامعة الأسمرية الإسلامية، زليتن– ليبيا.

الأول على العلماء والدعاة وحملة الشريعة؛ فهم الأقدر على إرجاع المسلمين إلى جادة الصواب، وصرف دلاهم إلى المعين الصافي، وتربيتهم على نبذ الفرقة والاختلاف.

مشكلة الدراسة/ تحاول الدراسة الإجابة على التساؤلات الآتية:

1- ما الاختلاف الفقهي، وأسباب نشأته، وأنواعه؟.

2-ما أهمية دراسة الاختلاف الفقهي والتحلي بآدابه؟.

3-ما أهمّالآثار المترتبة على الاختلاف الفقهي عند الدعاة؟.

4- ما سبلمعالجة الاختلاف عند الدعاة إلى الله تعإلى وترشيده؟.

أهداف الدراسة / بناء على ما سبق من تساؤلات فإن أهداف البحث تكمن في الآتي:

1- بيان الاختلاف الفقهي وأسباب نشأته وأنواعه.

2- بيان أهمية دراسة الاختلاف والتحلي بآدابه.

3 - معرفة أهمّ الآثار المترتبة على الاختلاف عند الدعاة.

4- معرفة سبلمعالجة الاختلاف عند الدعاة إلى الله تعإلى .

أهمية الدراسة/ تكمن أ همية الدراسة من وجهة نظر الباحث في الآتي:

1- قلّة الدراسات الإسلامية والبحوث العلمية التي تتناول الاختلاف في الحقل الدعوي.

2- إبراز المنهج الإسلامي في مواجهة الاختلاف المذموم.

3 - وضع تصور للدّور الذي يمكن القيام به في الحد من الاختلاف بين الدعاة.

4- يأمل الباحث أن تفيد نتائجها في لفت أنظار العاملين في مجال الدعوة لهذه المشكلة، ومن ثمّ يتم توجيه الاهتمام لمواجهتها، والعمل على تلافيها والتغلب عليها.

الدراسات السابقة:

لقد كتب العديد من الباحثين والمفكِّرين في موضوع الاختلاف وآدابه، من أمثال طه جابر العلواني في كتابه: (أدب الاختلاف في الإسلام)، وطه عبدالرحمن في كتابه: (الحق الإسلامي في الاختلاف الفكري)، وعبدالله البطليوسي في كتابه: (الإنصاف في أسباب الاختلاف)، وعلي أبومليل في كتابه: (في شرعية الاختلاف)، و عباس الجيراري في كتابه: (الحوار من منظور إسلامي)، والباحث عبدالوهاب بن محمد الحميقاني في رسالة ماجستير بعنوان: (معالم الخلاف في الشريعة الإسلامية)، إلا أنّ هذا البحثيختلف عن تلك الكتابات، فهو يتحدث عن حقيقة الاختلاف الفقهي وآثاره في الدعوة إلى الله تعالى ، والسبل المتاحة لعلاج وترشيد هذا الاختلاف.

منهج البحث:سلكت في البحث المنهج الاستقرائي الاستنباطي؛ من خلال الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والآثار عن الصحابة والتابعين المتعلقة بالموضوع، كما رجعت إلى ما كتبه أهل العلم فيما يتعلق بالاختلاف مع الاستفادة من كتب الفقهوتصنيفها حسب مضمونها بما يتوافق مع خطة البحث.

خطة البحث: يتكون البحث من مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث وخاتمة.

أما التمهيد فسيدور الحديث فيه حول تعريف كل من: الأثر، الاختلاف والخلاف، الفقه، الدعوة.

وأما المبحث الأول فسيدور الحديث فيه عن نشأة الاختلاف الفقهي وأهميته وأنواعه.

وأما المبحث الثاني فيتناول أثر الاختلاف المذموم في الدعوة إلى الله تعالى .

وأما المبحث الثالث فيتناول سبل معالجة وترشيد الاختلاف.

التمهيد:

أولاً/ مفهوم الأثر: في اللغة: مصدر الفعل الثلاثي أثر، والآثار جمع الأثر، يقال: أثر، وأثّر فيه تأثيراً: ترك فيه أثراً، والأثر بفتحتين بقية الشيء أو الخبر"[1].

وفي الاصطلاح: له عدة معان: الأول، بمعنى النتيجة، وهو الحاصل من الشيء، والثاني: بمعنى العلامة، والثالث: بمعنى الجزاء"[2].

ثانياً/ مفهوم الخلاف والاختلاف:في اللغة: خِلاَف هو مصدر خالف، كما أنّ الاختلاف مصدر اختلف، والخلاف هو: المضادة، وقد خالفه مخالفة وخلافًا، وتخالف الأمران واختلفا، لم يتفقا، وكل ما لم يتساوَ فقد تخالف واختلف"[3].

إذن: الخلاف والاختلاف في اللغة: ضد الاتفاق، وهو أعم من الضد، قال الراغب الأصفهاني: الخلاف: أعم من الضد؛ لأن كل ضدين مختلفان، وليس كل مختلفين ضدين"[4].

إذن: فمعنى الخلاف والاختلاف هو المضادة والمعارضة وعدم المماثلة.

ثالثاً/ مفهوم الفقه:في اللغة: الفهم والفطنة، وكل علم لشيء فهو فقه"[5].

وفي الاصطلاح: هو العلم بالأحكام الشرعية العملية المكتسبة من أدلتها التفصيلية، وقيل: هو الإصابة والوقوف على المعنى الذي يتعلق به الحكم، وهو علم مستنبط بالرأي والاجتهاد، ويحتاج فيه إلى النظر والتأمل، ولهذا لا يجوز أن يسمى الله تعإلى فقيهاً؛ لأنه لا يخفى عليه شيء"[6]

رابعاً/ مفهوم الدعوة:الدعوة لغة: لهامعان عدة، من أبرزها:" النداء، والدعاء إلى الشيء، جاء في معجم مقاييس اللغة:"الدال والعين والحرف المعتل أصل واحد،

---

(1) ينظر: القاموس المحيط، للفيروز أبادي، مادة: أثر.

(2) الجرجاني، علي بن محمد، التعريفات، دار الريان للتراث، (د، ط)، ص: 23.

(3) ابن منظور، جمال الدين محمد، لسان العرب، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1955 م، (4/ 181-192).

(4) الأصفهاني، الراغب، مفردات ألفاظ القرآن، ط2، دار القلم، دمشق، 1992م، ص: 294.

(5) المصباح المنير، أحمد الفيومي، كتاب الفاء، مادة: فقه.

(6) الجرجاني، التعريفات، مرجع سابق، ص: 116.

وهوأن تميل الشيء إلى ك بصوت وكلام يكون منك، تقول:دعوت أدعو دعاء، والدَّعوة إلى الطعام بالفتح، والدِّعوة في النسب بالكسر، هذا أكثركلام العرب، إلاعَدِي الرباب فإنهم ينصبون الدال في النسب[1].

وأما الدعوة اصطلاحاً: فقد تعددت تعريفات العلماء لها، وتباينت تبعاً لاختلاف وجهات نظرهم؛ فمنهم من عرفها بمعنى: الإسلام، ومنهم من عرفها بمعنى: التبليغ والنشر، وتكاد تكون تعريفاتها تعودإلى معنى متقارب، وهوتبليغ دين الله–عزوجل– بالوسائل والأساليب التي رسمها لنا القرآنالكريم، والسنةالنبوية المطهرة.وهنا أذكر منها: الدعوة بمعنى الدين، و "هي النظام العام، والقانون الشامل لأمور الحياة ومناهج السلوك للإنسان، التي جاء بها محمدﷺ، وأمره ربه بتبليغها إلى الناس، وما يترب على ذلك من ثواب أوعقاب في الآخرة[2].

ومنها الدعوة بمعنى: العلم، وهو" العلم الذي نعرف به كافة المحاولات الفنية المتعددة الرامية إلى تبليغ الناس الإسلام، بماحوى من عقيدة وشريعة وأخلاق[3].

المبحث الأول/ نشأة الاختلاف وأهميته وأنواعه:

أولاً/ نشأة الاختلاف:ترجع نشأة الاختلاف الفقهي إلى نشأة الاجتهاد في الأحكام، الذي بدأ يسيراً في عهد رسول الله ﷺ، حيث استغنى الناس بالوحي، ثم نما وتوسع بعد وفاته ﷺ، وكذلك بانتشار الصحابة –رضوان الله عليهم– في الأمصار[4]؛ فقد كان رسول الله ﷺبين أصحابه – رضوان الله عليهم– يبلغهم دين الله –سبحانه–، ويعلمهم أحكامه، ويقضي بينهم بشرعه؛فلم يختلفوا كثيراً في استنباط الأحكام الشرعية؛ وإن اختلفوا في حكم مسألة رجعوا في ذلك إلى رسول الله ﷺ؛ لكونه

---

(1) معجم مقاييس اللغة، لأبي الحسين أحمد بن فارس، تحقيق: عبدالسلام هارون، ط: اتحاد الكتاب العربي، 2002م، مادة (دعو)، 280/2.

(2) الدعوة الإسلامية أصولها ووسائلها، لأحمدغلوش، ط1، دارالكتاب اللبناني: بيروت، 1987م، ص: 13.

(3) المرجع السابق، ص: 10.

(4) ينظر: البيانوني، محمد أبو الفتح، دراسات في الاختلافات الفقهية، مكتبة الهدى – حلب، ط1، 1975م، ص: 21.

مصدر بيان الأحكام الشرعية في كل شأن من شؤونهم.وكان رسول الله ﷺيقرّ المصيب منهم، إن كان الصواب مع أحدهم، أو يبيّن لهم وجه الصواب إن كان قد خفي عليهم؛ وبهذا ينحسم الخلاف بينهم ويجتمعون على قوله ﷺويصدرون عن رأيه.

ولكن حين توفي رسول اللهﷺانقطع الوحي وتوسع الاختلاف ونما؛ فلم يبق للصحابة – رضي الله عنهم– بعد شخصه الكريم ﷺمصدراً للتشريع إلا كتاب الله وسنة رسول الله ﷺالتي وعوها وحفظوها عنه، فكانوا يعرضون ما نزلت بهم من حوادث، وما اختلفوا فيه من مسائل على كتاب الله وسنة رسول الله ﷺ؛ فإن وجدوا لله تعالى أو لرسوله ﷺفيها حكماً قضوا به، وإن كانت مستجدة لم يقض رسول الله ﷺفيها بحكم، اجتهدوا في استنباط حكمها، يلحقون النظير بنظيره، ويردون الشبيه إلى شبيهه، يجتهدون في ذلك ولا يألون جهداً في موافقة الشرع.

قال ولي الله الدهلوي: "فانقضى عصره الكريم وهم على ذلك، ثم إنهم تفرقوا في البلاد وصار كل واحد مقتدى ناحية من النواحي، فكثرت الوقائع ودارت المسائل، فاستفتوا فيها، فأجاب كل واحد حسب ما حفظه أو استنبطه، وإن لم يجد فيما حفظه أو استنبطه ما يصلح للجواب، اجتهد برأيه وعرف العلة التي أدار رسول الله ﷺعليها الحكم في منصوصاته، فطرد الحكم حيثما وجدها، لا يألو جهداً في موافقة غرضه ﷺفعند ذلك وقع الاختلاف بينهم"[1].

ومع تفرق الصحابة في الأمصار بعدما فتحوها، وما كان مع كل واحد منهم من سنة رسول الله ﷺمما ليس مع الآخر، اتسعت دائرة الخلاف والتباين في آرائهم واجتهاداتهم، وقد أخذ ذلك عنهم التابعون كل في مكانه، وهكذا امتد الاختلاف فيما يستجد من أحكام إلى التابعين، واتسع نطاقه في وقتهم تبعاً لتجدد الحوادث

[1] الدهلوي، أحمد بن عبد الرحيم، الإنصاف في بيان أسباب الخلاف، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، دار النفائس، بيروت، ط2، 1404هـ، ص: 22– 23.

والمسائل التي تحتاج إلى بيان الحكم الشرعي فيها، فاختلفت اجتهاداتهم وآراؤهم في تلك الحوادث لاختلاف علومهم وتفاوت مداركهم ولعدم بلوغ سنة رسول الله ﷺبأكملها إلى كل واحد منهم، وغيرها من أسباب الخلاف الآتي ذكرها.

لقد اتسع الاختلاف في عصر الأئمة المجتهدين الكبار؛ كأبي حنيفة والأوزاعي والثوري والليث ومالك والشافعي وأحمد وغيرهم؛ "فسلكوا على آثارهم اقتصاصاً، واقتبسوا هذا الأمر عن مشكاتهم اقتباساً، وكان دين الله –سبحانه– أجل في صدورهم، وأعظم في نفوسهم، من أن يقدموا عليه رأياً أو معقولاً أو تقليداً أو قياساً فطار لهم الثناء الحسن في العالمين، وجعل الله سبحانه لهم لسان صدق في الآخرين"[1].

ثم أصبح لكل إمام تلاميذ وأتباع، وإن لم يكونوا وقتها مقلدين لأئمتهم– كما هو التقليد عند المتأخرين– بل كانوا يبحثون عن الأقوال وأدلتها ويأخذون بقول إمامهم؛ لقوة دليله عندهم وظهور حجته لديهم، لا لأجل التقليد المحض، "زاهدين في التعصب للرجال واقفين مع الحجة والاستدلال، يسيرون مع الحق أين صارت ركائبه، ويستقلون مع الصواب حيث استقلت مضاربه، إذا بدا لهم الدليل طاروا إلى هـ زرافات ووحداناً، وإذا دعاهم الرسول إلى أمر الله انتدبوا له، ولا يسألونه عما قال برهاناً، ونصوصه أجل في صدورهم، وأعظم في نفوسهم من أن يقدموا عليها قول أحد من الناس، أو يعارضوها برأي أو قياس"[2].

ثم تطور الاختلاف الفقهي واتسعت دائرته، وبدأ أتباع المذاهب يفرّعون على مذاهبهم، وتعددت الاختلافات في المذهب الواحد، ثم وصلت المرحلة إلى التعصب في المذهب وتحريم الخروج عليه، ففشا التقليد، واستشرى التعصب، وهجرت النصوص، ونودي بغلق باب الاجتهاد، وأصبح جلّ علماء المذاهب الفقهية

---

[1] ابن القيم، إعلام الموقعين: (3/1).

[2] ابن القيم، إعلام الموقعين: (6/1، 7).

لا جهد لهم إلا التخريج والاستنباط على قواعد أئمتهم وأقوالهم، وشرح كتب مذاهبهم واختصارها وحفظهاوتدريسها، زاهدين في كتب السنة والآثار.

فعظم التعصب بين أتباع المذاهب، واتسعت دائرة الخلاف فيما بينهم، وجعلوا التعصب للمذاهب ديانتهم التي بها يدينون ورؤوس أموالهم التي بها يتجرون، وآخرون منهم قنعوا بمحض التقليد، والفريقان بمعزل عما ينبغي اتباعه من الصواب، حتى وصلت الفرقة بين بعض أتباع المذاهب الفقهية أنهم ومنذ القرن السادس الهجري إلى عهد قريب، لم يكن يصلي بعضهم خلف بعض في المسجد الحرام وغيره من مساجد الحواضر الإسلامية، بل تقام الصلاة في المسجد نفسهلأربعة مذاهب و لكل مذهب جماعة بإمام[1]. وفي هذا السياق يحاول بعض طلبة العلمإلى وم اجترار هذا الماضي البغيض ليجعلوه دينهم؛ حيث يرفض بعضهم أن يؤمهم في الصلاة غير متبعلسنتهم، أو مقلد لفرقتهم؛ بحجة أنهم الطائفة الناجية، وأنهم أصحاب الحق والجنة فقط وليس غيرهم.

والحق: أنّ أئمة المذاهب والمحققين من أهلها براء من ذلك كله، فلم يزل من يقوم بأمر الدين، ويهدي بالكتاب، ويمسك بالسنن، ويرجع الناس إلى الصواب، في كل عصر، ومن كل مصر، وبرز من علماء كل مذهب من نبذ العصبية المذهبية، وإلى تقديم ما تؤيده الحجة الشرعية على آراء وأقوال الرجال، ومثل هذه الدعوات المخلصة أزالت كثيراً من مظاهر الفرقة والاختلاف بين المسلمين، مع أنّ التباين في الآراء والاختلاف في الاجتهادات ما زال بين العلماء إلى إلى وم وسيبقى إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها[2].

---

[1] ينظر: نفس المرجع السابق: (1/ 196) بتصرف.

[2] ينظر: الحميقاني، عبد الوهاب بن محمد، معالم الخلاف في الشريعة الإسلامية، رسالة ماجستير، إشراف: علي عبد الجبار السروري، كلية الآداب، جامعة صنعاء، 2007م، ص: 19-20.

ثانياً/أهمية دراسة فقه الاختلاف:من الضروري لكل فقيه وداعية وطالب علم أن يطلع على اختلاف الفقهاء؛ ليعرف تعدد المذاهب وتنوع المآخذ والمشارب، وأنّ لكل مجتهد أدلته التي يستند إلى ها في استنباط الأحكام الفقهية، ومن لم يطلع على هذا الباب من أبواب العلم فلا يعدّ عالماً ولا داعية، أكّد هذه الحقيقة المتقدمون من علماء الأمة –رضوان الله عليهم– كما أكدوا على وجوب العلم بإجماعهم[1]؛فعندما غاب هذا العلم عن كثير من حملة الشريعة ودعاة الإسلام في أيامنا هذه، وجدناهم وموقفهم من الاختلاف على هذا النحو:

– فئة ضاقت بهذا الخلاف ذرعاً، ونفته البتة، ولم تقبل بأي تباين رأي في أي مسألة بين المسلمين، وأرادت جمع الأمة لزاماً على رأي واحد في كل قضية صغيرة كانت أو كبيرة.

– وفئة أخرى جعلت من وجود الخلاف دليلاً على مشروعية كل قول وصوابه، وأخذت تتخير من أقوال أهل العلم ما تهواه؛ بحجة أنّ المسألة فيها خلاف، وما كان فيه خلاف شاع وساغ التخيير فيه والانتقاء.

– وفئة من المتعالمين –بعضهم ممن لا يحمل الشهادات الجامعية أو يهملها– جعلت الاجتهادات الفقهية بزعمها تجزئة للدين بآراء شخصية لا تمت إلى الشرع بصلة وزعمت أنّالموسوعة الفقهية والعلمية تعبر فقط عن فهم أصحابها، ولا يلزم أحداً من الأمة العمل بها[2].

ومما ساعد على هذا الفهم الخاطئ وجود فئة أخرى جعلت من وجود الخلاف ذريعة للتقليد الأعمى والإتباع المطلق للأشخاص والرجال، وأنزلت آراء واجتهادات من قلدتهم من العلماء منزلة النصوص الشرعية التي لا يسع أحداً الخروج عليها ولو إلى اجتهاد آخر لعالم أوسع علماً وأقوى حجة وأظهر دليلاً بحجة أنّ مقلَّده

---

[1] القرضاوي، يوسف، الصحوة الإسلامية بين الاختلاف المشروع والتفرق المذموم، ط4، 1995م، ص: 71.

[2] ينظر: الحميقاني، عبد الوهاب بن محمد، معالم الخلاف في الشريعة الإسلامية، مرجع سابق، ص: 21. بتصرف.

أعلم وأفهم، وقد أدى ذلك إلى معارضة نصوص الكتاب والسنة وطرحها وتقديم أقوال الرجال عليها.

ولو أنهم جميعاً أمعنوا النظر في مواطن النزاع بين الفقهاء، ودرسوا بواعث الخلاف وأسبابهبين العلماء، وتفحصوا ما صدر عنهم من اجتهادات فقهية اختلفوا فيها، لعلموا أنّ لكل منهم أدلته وأصوله الشرعية، وقد استفرغ وسعه في بيان أحكام الكتاب والسنة، وكان لاختلاف اجتهاداتهم أسباب ومبررات شرعية، من تأملها أدرك ما أدركه كثير من أهل الحق الذين ميزوا بين الأحكام الفقهية التي صدرت عن أولئك العلماء، وهي محل اتفاق بينهم لا ينازع فيها إلا أهل الفرقة، وبين الاجتهادات التي اختلفوا فيها والتي لم تصدر منهم بالهوى والتشهي، وإنما بذلوا فيها جهدهم واستفرغوا لها وسعهم، قاصدين مراد الشارع، راغبين بثوابهبين أجر المخطئ وأجري المصيب، وخطأ بعضهم في إصابة الحق لا يقدح في علم الشريعة ولا يغمط العالم المخطئ قدره علمه.

فالعالم يتعامل مع علم الشريعة المضبوط بالأصول والقواعد والأدلة؛ لكنه قد يخطئ عند استنباطه للحكم، وحتى في هذه الحالة فإن خطأ العالم الشرعي –وإن كان لا يقبل منه– فإنه لا يقع منه عمداً ولا عبثاً، بل يكون مأجوراً على اجتهاده في معرفة الحكم الشرعي، متى كان مستوفياً لشروط الاجتهاد.

والداعية المنصف يتعامل مع الخلاف تعامل تكامل لا تآكل، تعاملاً يجعل منه خلافاً لا يضر بجماعة المسلمين ولا يؤدي إلى فرقة وشقاق بينهم، وإنما نافعاً لهم، ومقدماً لهم موسوعة فقهية لا نظير لها، عبرت عن بيان وتفسير علماء المسلمين لدلالات النصوص الشرعية، والتي بنوها على أسس علمية، وقواعد شرعية، وأصول صحيحة في الاستدلال والترجيح ودفع التعارض، "وهذا الاختلاف وارد؛ لأن النصوص الأصلية كثير ما تحتمل أكثر من معنى، كما أنّ النص لا يمكن أن يستوعب جميع الوقائع المحتملة؛ لأن النصوص محدودة، والوقائع غير

محدودة، فلا بد من اللجوء إلى القياس والنظر إلى علل الأحكام وغرض الشارع والمقاصد العامة للشريعة وتحكيمها في الوقائع والنوازل المستجدة، وفي هذا تختلف فهوم العلماء وترجيحاتهم بين الاحتمالات، فتختلف أحكامهم في الموضوع الواحد، وكل منهم يقصد الحق ويبحث عنه...ولا توجد أمة فيها نظام تشريعي كامل بفقهه واجتهاده، ليس فيها هذا الاختلاف الفقهي الاجتهادي"[1].

يقول الدكتور عبد الكريم زيدان: "وإذا كان الصحابة الكرام –وهذا شأنهم وعلو مكانتهم– اختلفوا في المسائل الاجتهادية الفقهية، فغيرهم أولى بالوقوع في الاختلاف، ونحن لا تضيق صدورنا باختلاف المجتهدين، ولا نحسبه تجزئة للدين، وإنما نراه من مظاهر نشاط فقهاء المسلمين...إلا أننا تضيق صدورنا بما يرتبه بعض الجهال على اختلاف أولئك الفقهاء من تعصب ذميم وخلاف ذميم، ومن تنزيلهم لأولئك الفقهاء العظام منزلة التقديس والتنزيه عن الخطأ، وجعل أقوالهم حاكمة على القرآن والسنة، إلى غير ذلك مما يقع فيه المتعصبون الجاهلون...كما تضيق صدورنا بأولئك الذين يدعون عدم التقليد، ويسوغون لأنفسهم الاجتهاد مع جهلهم بفهم آية من كتاب الله، ويسوغون لأنفسهم الطعن في الأئمة المجتهدين بحجة اتباعهم للكتاب والسنة"[2].

ويمكن القول أن سبب ذلك يرجع إلى عدم معرفتهم لفقه الخلاف ودراسة أسبابه، والقواعد الشرعية التي تحكمه، وعدم الاطلاع على أقوال الفقهاء في المسائل الخلافية ومسالكهم في الاستدلال، ولو علموا ذلك لعاد فقه الخلاف علينا بعظيم الفوائد التي من أهمها:

---

[1] قرار المجمع الفقهي في دورته العاشرة المنعقدة بمكة المكرمة في عام1408هـ/1987م.

[2] زيدان، عبدالكريم، الوجيز في أصول الفقه، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت– لبنان ط1، 1427هـ / 2006 م، ص: 345–346.

-معرفة كيفية التعامل مع الخلاف بما يخرجنا من ذم المختلفين، ويعصمنا من الفرقة والشقاق؛ إذ معرفة فقه الخلاف تحصر الخلاف وتضيقه قدر الإمكان، وتحدد الطريق والسبيل إلى الائتلاف.بينما غيابها يجعل من الخلاف العلمي بين المسلمين صراعاً يبدد الجهود والطاقات، ويجلب الفشل، ويتسبب في ضعف الأمة وتسلط الأعداء، إلى غير ذلك من الآثار المشؤومة للفرقة والاختلاف.

- تنمية الدربة الفقهية، والملكة الاستنباطية عند العلماء وطلاب العلم؛ حيث يحصل به -إن شاء الله- "التمرن على تحرير الأدلة وتهذيبها، والتبين لمآخذ تضعيفها وتصويبها، كما أنه يهيئ لأكثر المستعدين الملازمين للنظر فيه نهاية الأرب وغاية الطلب[1] لأنه لا سابق له، والتي لا تتأتى إلا بالاطلاع على أقوال العلماء وأدلتهم واستدلالاتهم واختلافهم في ذلك.يقول ابن خلدون عن فقه الخلاف: "وهو لعمري علم جليل الفائدة في معرفة مآخذ الأئمة وأدلتهم ومران المطالعين له على الاستدلال فيما يرومون الاستدلال عليه"[2].لأنّ من اقتصر على قول واحد ظن أنّ الحق ما علمه، فيفوته علم كثير، وخير وافر أصح وأثبت مما في يديه؛ فيقصر باعه في الفقه وتقل بضاعته في العلم والدعوة."ذلك لأنّ الجهل بالخلاف قد يؤدي إلى رد بعض الحق الذي لا يعلمه؛ إذ الحق غير منحصر في قول فرد من العلماء كائناً من كان... وجهل المرء بالخلاف يجرئه على ترجيح ما ليس براجح، واستسهال أمر الفتيا والتحليل بمجرد أن يطلع على نص في الموضوع دون أن يبحث هل ثمة نصوص أخرى تخصصه أو تنسخه أو تقيده، وهذا مدعاة إلى الفوضى التي لا نهاية لها، وإلى إثارة الفتنة في صفوف الناس"[3]

---

[1] ينظر: الأسنوي، عبد الرحيم بن الحسن، التمهيد في تخريج الفروع على الأصول، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1400هـ، ص: 47.

[2] ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، دار الأرقم بن أبي الأرقم للنشر والتوزيع، 494/1.

[3] انظر: العودة، سلمان بن فهد، ضوابط للدراسات الفقهية، دار الوطن، الرياض، ط1، 1412هـ، ص: 80.

– من فوائد هذا الفقه أن يُعرف للأئمة قدرهم وللفقهاء فضلهم، ويُعذروا فيما أخطأوا فيه؛ فبفقه الخلاف نعلم أنهم ما قصدوا الخلاف ولا تعمدوه، وأن قول كل منهم جاء معضوداً بالدليل والحجة وإن تباينت الأدلة والحجج في القوة والضعف وتفاوتت العلوم والفهوم في القلة والوفرة[1].

إنّ الخلاف الفقهي قد أثمر عن نتاج مادة علمية غزيرة اتسع بها نطاق الفقه، وتأسست بها قواعده، حتي بلغ الفقه الإسلامي قمة النضج والكمال، فضلاً عن بروز العقليات المبدعة في خدمة الشريعة، ذلك أنّ الخلاف الفقهي أشعل المنافسة في إظهار الأوجه المحتملة للمسألة من كل جوانبها دون المساس بوحدة الأمة؛ لأن هدف الجميع هو البحث عن الحقيقة وخدمة الدين، كما أنّ هذا الخلاف أبان لكل ذي عينين حجج الأقوال، وأنها لم تكن عن هوى، فمن كان من أهل الاجتهاد استطاع الترجيح، ومن لم يكن من أهل الاجتهاد اختار أقوى الأقوال حجة، وأقربها إلى فكره وعقله. كما كشف الخلاف الفقهي عن مواهب أولئك الفقهاء الأفذاذ الذين تمكنوا من تأسيس مدارس فقهية تعتمد القرآن أصلاً، وتنطلق منه عبر السنة والإجماع، ثم القياس وغيره من أدوات لها سند شرعي؛ لإسقاط الحكم الشرعي علي كل نازلة وحادثة، ولا يمكن القول بأنّالخلاف الفقهي يفضي إلى شتات فكري؛ لأن الخلاف الفقهي من المقاصد الشرعية، للتوسعة علي الناس ورحمتهم، وليس لتشتيت أفكارهم.

ثالثاً/ أنواع الاختلاف:النوع الأول/ الاختلاف المحمود: وهو الاختلاف في المسائل الظنية، مثلالاختلاف في وقوع طلاق الثلاث واحدة، والقنوت في صلاة الفجر، ورفع إلى دين في الصلاة، ونحو ذلك، فمثل هذه المسائل يسوغ فيها الخلاف إذا لم يكن عن تعصب وهوى وإنما عن اجتهاد وتحرٍ.

[1] ينظر: الحميقاني، عبد الوهاب بن محمد، معالم الخلاف في الشريعة الإسلامية، مرجع سابق، ص: 22–23. بتصرف.

النوع الثاني/ الاختلاف المذموم:الحال الأولى: الاختلاف في مسائل العقيدة المتفق عليها عند أهل السنة والجماعة:فهذا اختلاف مذموم؛ لأنّ العقيدة ثابتة بنصوص قطعية في الكتاب والسنة، وقد أجمع عليها الصحابة فلا يصح أن يكون فيها اختلاف بين المسلمين.

الحال الثانية/ الاختلاف في الأدلة القطعية: والمقصود بها المسائل التي تكون قطعية الثبوتوقطعية الدلالة، مثل وجوب الصلاة، والصيام، والزكاة، وقطع يد السارق، ورجم الزاني، ووجوب الحجاب وتحريم الخمر، ونحو ذلك. فالاختلاف في هذه المسائل غير سائغ؛ لأنه لو قبل الخلاف فيها لما بقي شيء من مسائل الدين إلا وأصبح قابلًا للأخذ والرد.

الحال الثالثة/ الاختلاف الناشئ عن تعصبٍ أو هوى لا عن حجةٍ وبرهان.

الحال الرابعة/ مخالفة ما أجمعت عليه الأمة.

ففي هذه الحالات الأربع يكون الاختلاف مذموماً، وهو ما يطلق عليه الشارع الافتراق، وهذا هو موضوعنا في هذا البحث.

المبحث الثاني/ أثر الاختلاف المذموم في الدعوة إلى الله:

إنّ الناظر في الواقع الدعوي إلى وم يجد الساحة قد امتلأت بالخصومة والافتراق؛ بسبب الاختلافات الفقهية والعقدية التي أوصلت بعض المنتطعين إلى حد تكفير المخالفين لهم، وهو ما نهى الشرع الحنيف عنه. يقول الشيخ الصادق الغرياني: "الاختلاف منه مذموم ومحمود، والخلاف المذموم هو اختلاف البغي الذي يعلم صاحبه الصواب ويعرض عنه، كتماً للحق، لهوى في نفسه، أو عناد أو تكذيب أو مكابرة"[1].إنّ المتأمل إلى وم في اختلاف الدعاة يجده قد خرج عن الاختلاف

[1] الغرياني، الصادق بن عبدالرحمن، في العقيدة والمنهج، دار الكتب الوطنية، بنغازي، 2002م، ص: 41.

المحمود الذي كان بين السلف الصالح؛ مما أثر سلباً على الدعوة إلى الله تعالى ، ويتضح ذلك من خلال الآتي:

أولاً/ غرق الدعاة في الفروع والجزئيات التي تعيق الدعوة:لقد انشغلبعض الدعاة بالاختلافات الفقهية، فأخذت اهتمامهم وصرفتهم عن القضايا المهمة في حياة المسلمين؛فالغوص في الفروع والجزئيات ظاهرة سلبية في الأمة، "ذلك أنّ من أكثر ما يوقع الناس في حفرة الاختلاف، وينأى بهم عن الاجتماع والائتلاف: فراغ نفوسهم من الهموم الكبيرة، .. وإذا فرغت الأنفس من الهموم الكبيرة، اعتركت على المسائل الصغيرة، .. إنّ من الخيانة لأمتنا إلى وم أن نغرقها في بحر من الجدل حول مسائل في فروع الفقه، أو على هامش العقيدة، اختلف فيها السابقون، وتنازع فيها اللاحقون... في حين ننسى مشكلات الأمة ومآسيها ومصائبها"[1].

لقد انشغل كثير من الدعاة وطلبة العلم بصغائر الأمور عن القضايا المصيرية إلى وم؛فهذا الصنف حِملٌ على الدعوة بدل أن يكون حاملاً لها، لقد ترك كثير منهم ميدان الدعوة الرحب، وذهلوا عن المتاجرة مع الله بالرضا، وفتحوا على أنفسهم وعلى الأمةمعارك هامشية لا تقيم ديناً ولا تنهض بدنيا[2].يقول الشيخ القرضاوي: "من الخيانة أن يحمى الوطيس، وتنصب المجانيق، ويتقاذف الناس بكلمات أشد من الحجارة، وأنكى من السهام، من أجل مسائل تحتمل أكثر من وجه، وتقبل أكثر من تفسير؛ فهي من مسائل الاجتهاد التي دلت على سعة هذا الدين ومرونته... لهذا كان من الواجب على الدعاة والمفكرين الإسلاميين أن يشغلوا المسلمين بهموم أمتهم الكبرى، ويلفتوا أنظارهم وعقولهم وقلوبهم إلى ضرورة التركيز عليها والتنبيه لها، والسعي الجاد ليحمل كل فرد جزءاً منها، وبذلك يتوزع العبء الثقيل على العدد

---

[1] القرضاوي، يوسف، الصحوة الإسلامية بين الاختلاف المشروع والتفرق المذموم، دار الشروق، ط3، 2007م، ص: 91.

[2] أبو سجادة، أحمد، محاضرات في الدعوة، ألقيت على طلبة الدراسات العليا، بالجامعة الأسمرية للعلوم الإسلامية، العام الجامعي: 2007-2008م، ص: 12.

الكبير، فيسهل القيام به"[1]، ومن هنا يتضحأنّ الاهتمام بالفروع والجزئيات المختلف فيها من أخطر المعوقات التي تهدد منجزات السابقين، وتقوّض آمال اللاحقين، وتشغل الأمة عن قضاياها؛ لأنها تزعزع وحدتها وأمنها واستقرارها.

ثانياً/ اتهام المخالفينبالفسق والضلال:لقد كثر في الوسط الدعوي والعلمي انتشار ظاهرة رمي المخالفين بأنهم أصحاب بدعة وضلال وفسق، وقد تصل في بعض الأحيان إلى حد التكفير في لكل مخالف، سواء كان هذا الخلاف في مسائل الفروع أو الأصول.يقول الشوكاني: "ها هنا تسكب العبرات ويناح على الإسلام وأهله، بما جناه التعصب في الدين على غالب المسلمين من الترامي بالكفرلا لسنة، ولا لقرآن، ولا لبيان من الله، ولا لبرهان، بل لما غلبت مراجل العصبية في الدين، وتمكن الشيطان الرجيم من تفريق كلمة المسلمين، لقّنهم إلزامات بعضهم لبعض، بما هو شبيه الهباء في الهواء والسراب البقيعة، فيا لله وللمسلمين من هذه الفاقرة التي هي من أعظم فواقر الدين والرزية"[2].إنّ من أكبر الملمات في واقعنا المعاصر هي ربط الولاء والبراء بما هو أخصّ من أخوّة الدين من الآراء والاجتهادات الفرعية، لما يتضمنه ذلك من تشقيق الأمة والتغرير باجتماع كلمتها، وإنّ معالجة هذا الخلل في مناهج الدعوة في واقع الدعاة هو أحد معالم الرشد الأساسية في فقه هذه المرحلة، وأحد الثوابت المحكمة في كل عمل دعوي وتربوي معاصر.

رابعاً/ التطاول على العلماء والقول بغير علم: ومن آثار الاختلاف أيضاً، الطعن والقذف والتجريح في العلماء؛ بحجة الجرح والتعديل الذي لا يتقنه كثير من العلماء

---

[1] القرضاوي، يوسف، الصحوة الإسلامية بين الاختلاف المشروع والتفرق المذموم، مرجع سابق، ص: 91.

[2] الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، السيل الجرار على حدائق الأزهار، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1405هـ، 584/4.

فضلاً عن أنصاف المتعلمين. يقول الشيخ الغرياني: "التجريح في العلماء والتحذير منهم وتصنيفهم من قبل خصومهم وأتباعهم ثم من قبل من هبّ ودبّ كثر هذه الأيام، وظهرت لهذا التجريح ألفاظ، مثل: خذ من فلان، لا تأخذ من فلان، فلان مزكّى، فلان صاحب بدعة، فلان عقيدته أشعرية، فلان مذهبي، فلان عنده شركيّات، إلى غير ذلك من الألقاب التي هذه بعضها"[1]، وسرعان ما يتحول هذا الاختلاف إلى نصرة للنفس والمذهب والطائفة والأتباع، حتى يصل إلى حد الفتنة والاقتتال بين المسلمين، يقول الشيخ الغزإلى : "وقد خالفنا كل النصوص فتفرقنا وتنازعنا، وحارب بعضنا بعضاً باسم الدين؛ لأننا سلكنا مذاهب متفرقة، وكل فريق يتعصب لمذهبه ويعادي سائر إخوانه المسلمين لأجله زاعماً أنه بهذا ينصر الدين، مع أنه يخذله بتفريق كلمة المسلمين"[2].

لقد أدى كل ذلك لظهور فئة من أشباه المتعلمين، الذين أقبلوا وهم يخبطون خبط عشواء، ضرباً بإلى مين والشمال، دون حسيب أو رقيب، فانكبوا على الكتب يستخرجون منها الأحكام بلا قواعد ولا أصول، فجانبوا الصواب وركبوا الشطط، "إنّ هؤلاء الشباب لم يحسنوا تمييز الأمور وتفصيلها، لم يعرفوا صحيح الأقوال من سقيمها، ولم ينزلوا النصوص منازلها، فعمموا حيث لا تعمم، وأعرضوا حيث يجب الإقبال، وأقبلوا حيث يجب الإحجام"[3].

خامساً/ التعصب للرأي والجماعة والمذهب:إنّ من أخطر ما يهدد الدعوة إلى الله تعإلى ويصيبها في مقتل هو التعصب بأنواعه، سواء للعالم أو المذهب أو المؤسسة التي ينتمي لها الدعاة، ولقد نهى النبي ﷺ عن التعصب بقوله: "ليس منا

---

[1] الغرياني، الصادق بن عبدالرحمن، في المنهج بين الإفراط والتفريط، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ط1، 2009م، 174-175.

[2] الغزإلى ، محمد، دفاع عن العقيدة والشريعة ضد مطاعن المستشرقين، دار نهضة مصر، ط1، ص: 173.

[3] عبدالكريم، محمد، ظاهرة الغلو في الدين في العصر الحديث، ط1، 1991م، ص: 316.

من دعا إلى عصبية، وليس منا من قاتل على عصبية، وليس منا من مات على عصبية"[1].

فـ" أول ما ينبغي أن يتحرر المرءمنه: تعصبه لرأيه الشخصي؛ بحيث لا ينزل عنه ولو ظهر له خطؤه، وتهاوت شبهاته أمام حجج الآخرين، بل يظل مصراً عليه، متمسكاً به، مدافعاً عنه، انتصاراً للنفس، ومكابرة للغير، وتباعاً للهوى، وخوفاً من الاتهام بالقصور والتقصير.. فالمتعصب لا يرى غير رأيه، فهو مغلق على وجهة نظره وحدها، ولا يفتح عقله لوجهة سواها، يزعم أنه الأذكى عقلاً، والأوسع علماً، والأقوى دليلاً، وإن لم يكن لديه عقل يبدع، ولا دليل يقنع"[2].

لقد أدّى هذا الوضع إلى تشكيك كلِّ جماعة أو مؤسسة بالأخرى، وفرض كلِّ منهم على أتباعه نوعًا من الوصاية الفكرية، فلا تجدهم يقرؤون إلّا لمنظري الجماعة وعلمائها، ولو علموا أنّ أحداً من أتباعهم يقرأ أو يحضر لغيرهم لشنُّوا عليهم حملة عارمة لا هوادة فيها.

فعلى هؤلاء أن يتأدبوا بآداب التعامل مع المخالفين له بالتحرر من تعصبهم لرأيهم ولجماعتهم، ولا ينظرون للقائل، بل للقول في حد ذاته، وأن تكون لديهم الشجاعة لنقد الذات والاعتراف بالخطأ والترحيب بالنقد من الآخرين، وطلب النصح والتقويم منهم والاستفادة مما عندهم من علم وحكمة والثناء عليهم فيما أحسنوا فيه، ذلك "أنّ الواجب على الجماعات الإسلامية التي تعمل في حقل الدعوة أن تدعو إلى كتاب الله وسنة رسوله ﷺ ولا تتعصب إلا للكتاب والسنة مع الفهمالصحيح لها، وأن

---

[1] أخرجه أبو داود، باب في العصبية، حديث رقم: 5121.

[2] القرضاوي، يوسف، الصحوة الإسلامية، مرجع سابق، ص: 130.

تتعاون فيما بينها... وعليها أن تجتهد في إيضاح الحق مع دليله ولا تتنافر مع بعضها، وأن تجتهد بالتعاون فيما بينها"[1].

سادساً/ الشدة في الدعوة إلى الله:لقد مضت سنّة الله في أحوال الناس واجتماعهم وفي إقبالهم على الشخص واجتماعهم عليه وقبولهم منه وسماعهم قوله وأُنسهم به، مضت سنّة الله فيما ذكرناه إذا كان الشخص رفيقًا بالناس لينًا في تصرفاته معهم، وأنّ الناس ينفضون عن الشخص الفظ غليظ القلب حتى ولو كان ناصحًا ومريدًا للخير حريصًا على ما ينفع الناس، وقد دلَّ على ذلك قول اللهﷻ:چپ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٺ ٺ ٿ ٿ ٿ ٿ ٹ ٹچ[2]، فغلظة القلب تنفر الناس من الداعية أيًّا كان، ولهذا عصم الله نبيهمحمد ﷺ منها.

إنّ كثيرًا من الدعاة في زماننا بسبب عدم التزامهم بأدب الاختلاف وحسن التعامل مع مدعويهم افتقروا إلى المعرفة الصحيحة بأسلوب الدعوة إلى الله، ذاك الأسلوب الَّذي اتبعه الأنبياء والرسل وذكره القرآن الكريم، وجسَّده النبي محمدﷺ قولًا وعملًا؛فالأمر الشائع عند الكثيرين هو استعمال الألفاظ القاسية، أو القيام بتصرُّفات مستهجنة تجاه كلِّ من لا يوافق مذهبهموآراءهم، ولا يُقِرُّهم على أسلوبهم في الدعوة إلى الدين، بل إنهم يتجاوزون في ذلك "فيعاملون الناس وكأنهمشياه تقاد إلى الحظيرة بالعصا الغليظة، فيُنفِّرونهم ويسيئون إلى هم وهم يحسبون أنهم يحسنون صنعًا"[3].

لقد تحولت الدعوة إلى الله عند بعضهم في هذا العصر إلى خنجر لجرح مشاعر المخالفين لهموتمزيق أحاسيسهم؛ فالكثير من الشباب إلى وم سلكوا طريق

---

[1] العشري، هاشم عمران، العلاقة بين الدعاة في العصر الحديث وأثرها في حركة الدعوة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، 2006م، ص: 79.

[2] سورة آل عمران، الآية: 159.

[3] آق بيق، غازي صبحي، القرآن منهاج حياة، مصدر الكتاب المكتبة الشاملة الاصدار (3,35) http://www.shamela.ws. 2 /446.

الدعوة إلى الله، لكنهم اتخذوا أسلوبًا لا يسلّم لهم، ذلك الأسلوب الذي أدّى إلى نتائج عكسية لا يحسدون عليها، فإذا أراد احدهم أن ينكر أغلظ في إنكاره، وإن أراد أن ينهى أغلظ في النهي، فكفّر وفسّق.

إنّ هذا العنف والتعسير والشدة هو من آثار الاختلاف المذموم، وهومن أسوأ ما ابتليت به دعوة الإسلام في هذا الزمان، وذلك أن يمثلها دعاة يعسرون في كل شأن، وكأنّ إلى سر ليس من الإسلام في شيء، فتجد التعسير والتشديدفي الوضوء، وفي الصلاة، وفي اللّباس، وفي المأكل، والمشرب، وفي سائرالأمور؛فلا تجد عند هؤلاء تقييدًا بمنطق الأولويات، أو تفريقًا في الموقف بين ما هو فرض، أو واجب، أو سنة، وبين ما هو حرام، أو مكروه، وبين ما فيه نص، أو اجتهاد، فتراهم يكيلون للناس الاتهامات؛ فيكفّرون هذا ويفسّقون ذاك، وهكذا نصّبوا أنفسهم حكامًا على الأمة يقضون فيها بكل ما هو صعب وعسير، فيضيقون سعة الإسلام، ويحجرون مرونة الشريعة، وينفّرون الناس من الدين، فأضحتالشدة والعنف والغلظة فيما بينهمكأنها وسيلة لنشر الإسلام، خلافاً لما هو مطلوب من المودةِ والرحمة والرفق والتكافل والتواصل وسعة الصدر وتحمل الأذى وكف الأذى، وهي الأخلاق الإسلامية الأصيلة التي أمر بها رسول اللهﷺفي التعليم والإرشاد والدعوة، وفي معاملة المخالف في الرأي والاعتقاد أو في كل معاملات المسلمين[1]، وما ذلك إلا لفقدان الشعور بالمسؤولية؛ فأصبح بعض الدعاة عامل إجهاض للدعوة من خلال تصرفات لا تدلّ إلا على عدم المسؤولية، فهناك دعاة لم يحسنوا عرض الإسلام

[1] انظر: الدبيسي، "الرَّفِيق" محمد، اسم الله تعالى ، ط1، 12 (رجب 1429هـ)،

في زمن يواجه فيه الإسلام قوى خبيثة. يقول الشيخ الغزالي واصفًا هذا النوع من الدعاة: "إنّ الإسلام قضية عادلة وقعت في أيدي محامين فاشلين"[1].

وبالجملة فإن آثار الاختلاف المذموم كثيرة ولا يتسع المقام لها، وإضافة لما سبق سنكتفي بذكر أهمها فيما يلي:

1- الصد عن سبيل الله بتنفير الناس من الدين.

2- القطيعة والبغضاء والشحناء: فالاختلافالمذموم بين الدعاة وعدم التحلي بآدابهيؤدي إلى القطيعة والبغضاء والشحناء مما يصيب الدعوة الإسلامية في مقتل.

3- سوء التمثيل للإسلام: لقد أثقلت دعوة الإسلام في هذا الزمان بدعاةلم يلتزموا بآداب الاختلاف؛ فشوّهوا لإسلام بسوء دعوتهم إلى ه، وهم يحسبون أنهم يحسنون صنعاً، وإنّالإسلام في هذا الزمن بحاجة إلى دعاة يحسنون الأدب ويعرضون الأفكار والمبادئ بأسلوب شيّق جذّاب يحبّبون الناس في الإسلام فلا ينفّرون منه، ويوضّحون أفكاره فلا يعقّدونها.

4- فسح المجال لأعداء الإسلام: إنّهذا الاختلاف والتشدّد والفوضى والغضب واستعمال أو اختيار العبارات الغير موفّقة ونحو ذلك من وسائل تحقيق المناط الفاشلة، تعطي الفرصة لأعداء الأمة وأهل الانتقام من المتاجرين بالشعارات الإسلامية أن يسيّروا أبناء الأمة حسب مخططاتهم ومكائدهم، مستغلين الوضع المتردي الذي يعيشه الحقل الدعوى المعاصر.

5- العبث بمصير الدعوة: إنّ من أشد الآثار المترتبة على هذا الاختلاف المذموم هو العبث بدين الله تعالى ، وجعله ساحة للمتبارين يهدف كل منهم لنصرة دليله

[1] محمد، عبد الحميد حسنين، مقالات الشيخ محمد الغزالي ، الناشر: دار النهضة مصر، ص: 110.

وفهمهدون الالتزام بأصول الدعوة وأهدافها الرامية لإخراج الناس من الظلمات إلى النور.

6- خلق أعداءللدعوة: تشهد الساحة العالمية أنماطًا من الناس، وأشكالًا من البشر، إذ اختلفتمعهم في الرأي تحولوا إلى وحوش كاسرة، يمتلئون بالحقد وحب الانتقام والأخذبالثأر؛فكممن إنسان دفعه خلافه إلى أن يشهّر بمن خالفه، وكم من إنسان دفعه خلافه أن يحقد على مخالفيه، وأن يتعاون مع الأعداء لينتقم ويشفي غليله[1].

وختاماً يتبين لنا مدى الأثر الذي ترتب على عدم إدراك الدعاة لحقيقة الاختلافات الفقهية وعدم التحلي بآداب هذا الاختلاف، مما أوصل البعض إلى حد التكفير والتبديع والتضليل، وبالتإلى أعاق الدعوة وحد من انتشارها بل شوّه من صورتها، مما يستوجب وقفة جادة لمعالجة هذه المشكلة التي تهدد الدين الإسلامي برمته.

المبحث الثالث: سبل معالجة الاختلاف وترشيده:

إنّ دين الإسلام حريص على سلامة أمّته وحفظ كيانها، ولذلك فهو يطفئ بقوّة بوادر الخلاف والنّزاع، ويهيب بالأفراد كافّة أن يتكاتفوا على إخراج الأمّة من ورطات هذا الشّقاق، ولا يخفى على كل مسلم بصير ما تعيشه أمة الإسلام من شتات وفرقة، واختلافات أوجبت عداوة وشقاقاً؛ إذ تجاذبت أهلَها الأهواء، وتشعبت بهم البدع، وتفرقت بهم السبل، فلا عجب أن تراهم بين خصومة مذهبية، وحزبية فكرية، وتبعية غربية أو شرقية– ومنهم الدعاة–.. وإذا كان المسلمون إلى وم يلتمسون الخروج من هذا المأزق فلا سبيل إلاّ بالبحث عن وسائل علاج هذا الواقع المرير، وذلك يتم من خلال الآتي:

[1] انظر: المسبحي، خالد، (جمادى الآخر 1414هـ– نوفمبر 1993م)، طريق النصر، مجلة البيان، العدد: 70. ص 103.

أولاً/ الإخلاص لله تعالى :لقد أمر الله تعالى عباده بالإخلاص في كل العبادات والطاعات، قال تعالى :چ ﮋ ﮌ ﮍ ﮎ ﮏ ﮐ ﮑ ﮒ ﮓ ﮔ ﮕ ﮖ ﮗ ﮘ ﮙ ﮚ ﮛ ﮜ ﮝ ﮞ ﮟ ﮠ ﮡ ﮢ ﮣ ﮤ ﮥ ﮦ ﮧ ﮨ ﮩ ﮪ ﮫ ﮬ ﮭ ﮮ ﮯ ﮰ ﮱ ﯓ ﯔ ﯕ ﯖ ﯗ ﯘ ﯙ ﯚ ﯛ ﯜ ﯝ ﯞ ﯟ ﯠ ﯡ ﯢ ﯣ ﯤ ﯥ ﯦ ﯧ ﯨ ﯩ ﯪ ﯫ ﯬ ﯭ ﯮ ﯯ ﯰ ﯱ ﯲ ﯳ ﯴ ﯵ ﯶ ﯷ ﯸ ﯹ ﯺ ﯻ ﯼ ﯽ ﯾ ﯿ ﰀ ﰁ ﰂ ﰃ ﰄ ﰅ ﰆ ﰇ ﰈ ﰉ ﰊ ﰋ ﰌ ﰍ ﰎ ﰏ ﰐ ﰑ ﰒ ﰓ ﰔ ﰕ ﰖ ﰗ ﰘ ﰙ ﰚ ﰛ ﰜ ﰝ ﰞ ﰟ ﰠ ﰡ ﰢ ﰣ ﰤ ﰥ ﰦ ﰧ ﰨ ﰩ ﰪ ﰫ ﰬ ﰭ ﰮ ﰯ ﰰ ﰱ ﰲ ﰳ ﰴ ﰵ ﰶ ﰷ ﰸ ﰹ ﰺ ﰻ ﰼ ﰽ ﰾ ﰿ ﱀ ﱁ ﱂ ﱃ ﱄ ﱅ ﱆ ﱇ ﱈ ﱉ ﱊ ﱋ ﱌ ﱍ ﱎ ﱏ ﱐ ﱑ ﱒ ﱓ ﱔ ﱕ ﱖ ﱗ ﱘ ﱙ ﱚ ﱛ ﱜ ﱝ ﱞ ﱟ ﱠ ﱡ ﱢ ﱣ ﱤ ﱥ ﱦ ﱧ ﱨ ﱩ ﱪ ﱫ ﱬ ﱭ ﱮ ﱯ ﱰ ﱱ ﱲ ﱳ ﱴ ﱵ ﱶ ﱷ ﱸ ﱹ ﱺ ﱻ ﱼ ﱽ ﱾ ﱿ ﲀ ﲁ ﲂ ﲃ ﲄ ﲅ ﲆ ﲇ ﲈ ﲉ ﲊ ﲋ ﲌ ﲍ ﲎ ﲏ ﲐ ﲑ ﲒ ﲓ ﲔ ﲕ ﲖ ﲗ ﲘ ﲙ ﲚ ﲛ ﲜ ﲝ ﲞ ﲟ ﲠ ﲡ ﲢ ﲣ ﲤ ﲥ ﲦ ﲧ ﲨ ﲩ ﲪ ﲫ ﲬ ﲭ ﲮ ﲯ ﲰ ﲱ ﲲ ﲳ ﲴ ﲵ ﲶ ﲷ ﲸ ﲹ ﲺ ﲻ ﲼ ﲽ ﲾ ﲿ ﳀ ﳁ ﳂ ﳃ ﳄ ﳅ ﳆ ﳇ ﳈ ﳉ ﳊ ﳋ ﳌ ﳍ ﳎ ﳏ ﳐ ﳑ ﳒ ﳓ ﳔ ﳕ ﳖ ﳗ ﳘ ﳙ ﳚ ﳛ ﳜ ﳝ ﳞ ﳟ ﳠ ﳡ ﳢ ﳣ ﳤ ﳥ ﳦ ﳧ ﳨ ﳩ ﳪ ﳫ ﳬ ﳭ ﳮ ﳯ ﳰ ﳱ ﳲ ﳳ ﳴ ﳵ ﳶ ﳷ ﳸ ﳹ ﳺ ﳻ ﳼ ﳽ ﳾ ﳿ ﴀ ﴁ ﴂ ﴃ ﴄ ﴅ ﴆ ﴇ ﴈ ﴉ ﴊ ﴋ ﴌ ﴍ ﴎ ﴏ ﴐ ﴑ ﴒ ﴓ ﴔ ﴕ ﴖ ﴗ ﴘ ﴙ ﴚ ﴛ ﴜ ﴝ ﴞ ﴟ ﴠ ﴡ ﴢ ﴣ ﴤ ﴥ ﴦ ﴧ ﴨ ﴩ ﴪ ﴫ ﴬ ﴭ ﴮ ﴯ ﴰ ﴱ ﴲ ﴳ ﴴ ﴵ ﴶ ﴷ ﴸ ﴹ ﴺ ﴻ ﴼ ﴽ ﴾ ﴿ ﵀ ﵁ ﵂ ﵃ ﵄ ﵅ ﵆ ﵇ ﵈ ﵉ ﵊ ﵋ ﵌ ﵍ ﵎ ﵏ ﵐ ﵑ ﵒ ﵓ ﵔ ﵕ ﵖ ﵗ ﵘ ﵙ ﵚ ﵛ ﵜ ﵝ ﵞ ﵟ ﵠ ﵡ ﵢ ﵣ ﵤ ﵥ ﵦ ﵧ ﵨ ﵩ ﵪ ﵫ ﵬ ﵭ ﵮ ﵯ ﵰ ﵱ ﵲ ﵳ ﵴ ﵵ ﵶ ﵷ ﵸ ﵹ ﵺ ﵻ ﵼ ﵽ ﵾ ﵿ ﶀ ﶁ ﶂ ﶃ ﶄ ﶅ ﶆ ﶇ ﶈ ﶉ ﶊ ﶋ ﶌ ﶍ ﶎ ﶏ ﶐ ﶑ ﶒ ﶓ ﶔ ﶕ ﶖ ﶗ ﶘ ﶙ ﶚ ﶛ ﶜ ﶝ ﶞ ﶟ ﶠ ﶡ ﶢ ﶣ ﶤ ﶥ ﶦ ﶧ ﶨ ﶩ ﶪ ﶫ ﶬ ﶭ ﶮ ﶯ ﶰ ﶱ ﶲ ﶳ ﶴ ﶵ ﶶ ﶷ ﶸ ﶹ ﶺ ﶻ ﶼ ﶽ ﶾ ﶿ ﷀ ﷁ ﷂ ﷃ ﷄ ﷅ ﷆ ﷇ ﷈ ﷉ ﷊ ﷋ ﷌ ﷍ ﷎ ﷏ ﷐ ﷑ ﷒ ﷓ ﷔ ﷕ ﷖ ﷗ ﷘ ﷙ ﷚ ﷛ ﷜ ﷝ ﷞ ﷟ ﷠ ﷡ ﷢ ﷣ ﷤ ﷥ ﷦ ﷧ ﷨ ﷩ ﷪ ﷫ ﷬ ﷭ ﷮ ﷯ ﷰ ﷱ ﷲ ﷳ ﷴ ﷵ ﷶ ﷷ ﷸ ﷹ ﷺ ﷻ ﷼ ﷽ ﷾ ﷿ ﷻ[1]، وقال ﷺ (إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى)[2]، فالتجرد للحق، والإخلاص لله تعالى ، يزيل عقبات الاختلاف؛ ولكن الأمر يحتاج إلى مجاهدة النفس في ذلك، وإلزامها الحق بقوة؛ فالواجب على الدعاة أن يبتغوا بدعوتهم وجه الله تعالى وابتغاء رضوانه؛ فأساس قبول الأعمال الإخلاص لله وحده.

إنّ الإخلاص يعني تجريد القصد لله تعالى ، وطلب مرضاته دون سواه، وهو روح الأعمال وأساس قبولها عند الله، ولا يتحقق الإخلاص في الدعوة إلا عندما يتأكد الداعية أن قصده رضا الله تعالى ، ويتجرد من الانقياد وراء حظوظ النفس، ونوازع الهوى، ومطالب الذات، ويحرر نفسه من قيود الرياء، وطلب الشهرة، أو المدح، أو الظهور، أو السمعة، أو حب التصدر والرئاسة والجاه، ويتخلص من السعي خلف شهوة المال والجاه، وطلب المنزلة في قلوب الناس واستقطابهم، أو السعي وراء أي متاع من متع الدنيا وجعل الدعوة وسيلة، يقول الشافعي: "ما ناظرت أحداً قط فأحببت أن يخطئ"[3]، وقال: "وددت أن ينتفع الناس بعلمي دون أن ينسب إلى منه شيء"[4].

---

[1] سورة البينة، الآية: 5.

[2] أخرجه البخاري، كتاب بدء الوحي، باب بدء الوحي، حديث رقم: 1.

[3] الغزالى ، أبو حامد، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، (د، ط)، 26/1.

[4] طنطاوي، محمد سيد، أدب الحوار، دار نهضة مصر، ط1، 1997م، ص: 28.

فالدعوة الصادقة إلى الله تعالى هي سبيل كل داعية مخلص لتبليغ هذا الدين وتبصير الناس بأخلاقه وآدابه وأحكامه، وكل دعوة تحتاج إلى دعاة يحملونها على أكتافهم، ويبلغونها إلى الناس؛ لكن ثمار هذه الدعوة مع هؤلاء الدعاة لا تؤتى ثمارها إلا إذا تجردوا لها، وأخلصوا لله رب العالمين.

ثانياً/احترام العلماء وتوقيرهم:إنّ احترام العلماء وتوقيرهم دليل على صحة إيمان الأمة وسلامة دينها؛ فالأمة التي لا تقدّر علماءها ولا تجعلهم في أسمى وأعلى مكانة؛ هي أمة لديها خلل في تفكيرها، وتراجع في قيمها ومبادئها وأخلاقها.إنّ من أهم الآداب التي يجب أن يتحلى بها الدعاة وطلبة العلم هي احترام وتوقير علماء الأمة، وأن يقتدوا بالسلف في دعوتهم، وألا يتطاولوا على العلماء المتأخرين منهم والمتقدمين، قال تعالى : چ ٻ ٻ ٻ ٻ پ پ پ پ ڀ ڀ ڀ ڀ ٺ ٺ ٺ ٺ ٿ ٿ ٿ ٿ ٹ ٹچ[1]، إنّ التجريح في عموم الناس أمر محرم شرعاً فما بالك بالعلماء المسمومة لحومهم، ومما يؤسف له وجود بعض الدعاة وطلبة العلم أصبح همهم الوحيد هو تصنيف العلماء والخوض في أعراضهم ورميهم بالتبديع والضلال والشرك.

لذا يجب على الدعاة وطلبة العلم عموماً احترام العلماء وتوقيرهم، وعدم الإنكار عليهم في مسائل الخلاف ومسائل الاجتهاد، يقول ابن القيم: "إذا لم يكن في المسألة سنة، ولا إجماع، وللاجتهاد فيها مساغ لم تنكر على من عمل بها مجتهداً أو مقلداً"[2].

---

[1] سورة الحشر، الآية: 10.

[2] ابن القيم، إعلام الموقعين، دار الجيل- بيروت، ط: 1973م، 288/3.

ثالثاً/ عدم الجرأة على الفتوى والقول بغير علم:خُلق كريم تزيّنت به أقوال العلماء واجتهاداتهم، إنه التورع عن الفتوى، وقول لا أدري، مخافة الوقوع فيما يخالف الشرع، أو الوقوع في الاختلاف المذموم، يقول ابن القيم: "وكان السلف من الصحابة والتابعين يكرهون التسرع في الفتوى، ويود كل واحد منهم أن يكفه إياها غيره، فإن رأى أنها قد تعينت عليه بذل اجتهاده في معرفة حكمها من الكتاب والسنة، أو قول الخلفاء الراشدين ثم أفتى"[1].

إنّ عدم التزام بعض الدعاة بهذا الأدب أدى إلى الفوضى الفقهية والتعصب للمذاهب من قبل الدخلاء على العلم في عصرنا الحاضر الذي قل فيه العلماء، ولقد نهى الله تعإلى عن القول بغير علم في مواضع كثيرة من القرآن الكريم، قال تعإلى : چ ه ھ ھ ے ے ۓ ۓ ڭ ڭ ڭ ڭ ۇ ۇ ۆ ۆ ۈ ۈ ۇٴ ۋ ۋ ۅ ۅ ۉ ۉ ې چ[2]، وقال تعإلى : چ ئو ئۇ ئۇ ئۆ ئۆ ئۈ ئۈ ئې ئې ئى ئى ئد ى ى ي ي چ[3]، وقال ﷺ: (من يقل علي ما لم أقل فليتبوأ مقعده من النار)[4].

فواجب على الدعاة الإحاطة بما في المسائل من أقوال واجتهادات قبل إصدار الأحكام واستعداء المخالفين لهم.

رابعاً/ الالتزام بروح الأخوّة والتسامح: لقد اختلف العلماء والفقهاء، لكن اختلافهم في الرأي، لم يكن سبباً لافتراقهم، لقد اختلفوا لكنهم لم يتفرقوا؛ لأن وحدة القلوب كانت

---

[1] المرجع السابق، 27/1.

[2] سورة النحل، الآية: 116.

[3] سورة الإسراء، الآية: 36.

[4] أخرجه البخاري، كتاب العلم، باب إثم من كذب على النبي ﷺ، حديث رقم: 109.

أكبر من أن ينال منها شيء، فقد تخلصوا من العلل النفسية، وإن أصيب بعضهم بخطأ الجوارح، فغايتهم هي الله تعإلى ، فإن اتفقوا ففي ذات الله، وإن اختلفوا ففيها ما دامت الجهود والقلوب مرتبطة بالمقصد الكريم. لقد "كانت أخوّة الإسلام بينهم أصلاً من أصول الإسلام المهمة التي لا قيام للإسلام دونها، وهي فوق الخلاف في المسائل الاجتهادية... كانت نظرتهم إلى استدراكات بعضهم على بعض أنها معونة يقدمها المستدرك منهم لأخيه، وليست عيباً أو نقداً"[1]. " فلم ينصب بعضهم لبعض عداوة، ولا قطع بينه وبينه عصمة، بل كان كل منهم مجتهد في نصر قوله بأقصى ما يقدر عليه، ثم يرجعون بعد المناظرة إلى الألفة والمحبة والمصافاة والموالاة، من غير أن يضمر بعضهم لبعض حقداً، ولا ينطوي له على ذم، بل يدل المستفتي عليه مع مخالفته له، ويشهد له بأنه خير منه وأعلم منه"[2].

فعلى الدعاة الالتزام بأخوّة الدين؛ فالخلاف واقع لا محالة، ولا يجوز أن يتسع الاختلاف حتى يصل لدرجة التقاطع والتباغض والهجران، فأخوّة الدين وصفاء القلوب وطهارة النفوس فوق الخلافات الجزئية والمسائل الفرعية، واختلاف وجهات النظر لا ينبغي أن تقطع حبال المودة، فقد اختلف السلف وبقيت بينهم روابط الأخوّة الدينية.

ختاماً: لقد وضع الشيخ القرضاوي عشرين أصلاً لعلاج الاختلاف بين الدعاةوترشيده، ولضيق المقام نورد بعضها:

- لا بد أن ننتقل من دائرة الاهتمام والتركيز من الفروع والجزئيات إلى الأصول والكليات.

---

[1] العلواني، طه جابر، أدب الاختلاف في الإسلام، دار الوفاء، ط1، 1980م، ص: 73.

[2] ابن القيم، الصواعق المرسلة، دار العاصمة، ط2، 1412هـ، 2/517-5178.

- من المختلف فيه إلى المتفق عليه.
- من العاطفة والارتجال إلى العلمية والتخطيط.
- من أعمال الجوارح إلى أعمال القلوب.
- من التعصب على المخالفين في الرأي إلى التسامح معهم.
- من اختلاف التضاد والتشاحن إلى اختلاف التنوع والتعاون.
- من الإعجاب بالنفس إلى محاسبة النفس.
- من الاستعلاء على المجتمع إلى المعايشة له.
- من الانكفاء على الماضي إلى معايشة الحاضر والإعداد إلى المستقبل.

الخاتمة:

بعد الانتهاء من هذا البحث أعرض أهم نتائجه:

1- إنّ من أسباب الاختلاف المذموم الجهل بالدين وفقه الاختلاف وآدابه.

2- الخلاف المذموم أشد خطراً على الأمة حينما يكون بين العلماء والدعاة وطلبة العلم.

3- إنّ جزءاً كبيراً مما تعانيه الأمة إلى وم كان سببه هذا الاختلاف وعدم التحلي بآدابه.

4- إنّ الجهل بفقه الاختلاف هو الحوض الذي تنمو فيه بذرة التعصب، تلك البذرة التي تخرج منها نبتة التشدد الخبيثة في العالم الاسلامي.

5- الارتباط الشديد بين وحدة الامة وعدم تمزقها بصلاح السلوك، ونبذ المعاصي، وإقامة حدود الله؛ لأنّ صلاح البلاد والعباد بالطاعة.

6- إنّ المنهج الذي سار عليه السلف الصالح في فقه الاختلاف والتزام آدابه هو سبيل الخروج من هذه المعضلة، وابتعادنا نحن إلى وم عن هذا المنهج أدى إلى تفاقم وتدهور الأمور في مختلف ميادين حياتنا.

7- بات الالتزام بقواعد وآداب فقه الاختلاف من أوجب الواجبات على كل الدعاة والعاملين في هذا المجال.

المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية حفص هن عاصم.

- ابن القيم، إعلام الموقعين، دار الجيل- بيروت، ط: 1973م.
- ابن القيم، الصواعق المرسلة، دار العاصمة، ط2، 1412هـ.
- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار الأرقم بن أبي الأرقم للنشر والتوزيع.
- ابن منظور، جمال الدين محمد، لسان العرب، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1955 م.
- أبو داود، سنن أبي داود. دار ابن حزم- بيروت، ط1، 1998م.
- الأسنوي، عبد الرحيم بن الحسن، التمهيد في تخريج الفروع على الأصول، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1400هـ.
- الأصفهاني، الراغب، مفردات ألفاظ القرآن، ط2، دار القلم، دمشق، 1992م.
- آقبيق، غازي صبحي، القرآن منهاج حياة، المكتبة الشاملة الاصدار 2.**http://www.shamela.ws**(3,35) /446.
- البخاري، صحيح البخاري، دار الكتب العلمية- بيروت، 1999.
- البيانوني، محمد أبو الفتح، دراسات في الاختلافات الفقهية، مكتبة الهدى – حلب، ط1، 1975م.
- الجرجاني، علي بن محمد، التعريفات، دار الريان للتراث، (د، ط).
- الحميقاني، عبد الوهاب بن محمد، معالم الخلاف في الشريعة الإسلامية، رسالة ماجستير، إشراف: علي عبد الجبار السروري، كلية الآداب، جامعة

صنعاء، 2007م.

- الدارمي، سنن الدارمي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1407هـ.
- الدبيسي، "الرَّفِيق" محمد، اسم الله تعالى ، ط1، 12 (رجب 1429هـ).
- الدعوةالإسلاميةأصولهاووسائلها، لأحمدغلوش، ط1، دارالكتابااللبناني:بيروت، **1987**م.
- الدهلوي، أحمد بن عبد الرحيم، الإنصاف في بيان أسباب الخلاف، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، دار النفائس، بيروت، ط2، 1404هـ.
- زيدان، عبدالكريم، الوجيز في أصول الفقه، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت– لبنان ط1، 1427هـ / 2006 م.
- الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، السيل الجرار على حدائق الأزهار، دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1405هـ.
- طنطاوي، محمد سيد، أدب الحوار، دار نهضة مصر، ط1، 1997م.
- عبدالكريم، محمد، ظاهرة الغلو في الدين في العصر الحديث، ط1، 1991م.
- العشري، هاشم عمران، العلاقة بين الدعاة في العصر الحديث وأثرها في حركة الدعوة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، 2006م.
- العلواني، طه جابر، أدب الاختلاف في الإسلام، دار الوفاء، ط1، 1980م.
- العودة، سلمان بن فهد، ضوابط للدراسات الفقهية، دار الوطن، الرياض، ط1، 1412هـ.
- الغرياني، الصادق، في العقيدة والمنهج، دار الكتب الوطنية، بنغازي، 2002م.
- الغرياني، الصادق، في المنهج بين الإفراط والتفريط، دار

الكتب الوطنية، بنغازي، ط1، 2009م.

- الغزالى ، أبو حامد، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، (د، ط).
- الغزالى ، محمد، دفاع عن العقيدة والشريعة ضد مطاعن المستشرقين، دار نهضة مصر، ط1.
- القاموس المحيط، للفيروز أبادي، مؤسسة الرسالة- بيروت، (د، ط).
- قرار المجمع الفقهي في دورته العاشرة المنعقدة بمكة المكرمة في عام1408هـ/1987م.
- القرضاوي، يوسف، الصحوة الإسلامية بين الاختلاف المشروع والتفرق المذموم، دار الشروق، ط3، 2007م.
- محمد، عبد الحميد حسنين، مقالات الشيخ محمد الغزالى ، الناشر: دار النهضة مصر.
- المسبحي، خالد، (جمادى الآخر 1414هـ- نوفمبر 1993م)، طريق النصر، مجلة البيان، العدد: 70.
- المصباح المنير، أحمد الفيومي، المكتبة العلمية- بيروت، (د، ط)
- معجم مقاييساللغة، لأبيالحسينأحمدبنفارس، تحقيق:عبدالسلامهارون،

(الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء)

إعداد: أ. سالمة عبد العالي عبد الحفيظ•

مقدمة:

تعتبر عملية التنشئة الاجتماعية من أولى العمليات الاجتماعية ومن أخطرها شأناً في حياة الفرد. لأنها الدعامة الأولى التي ترتكز عليها مقومات الشخصية فالفرد يولد عاجزاً عن ممارسة أي سلوك يساعده على إشباع حاجاته، ولا يعرف شيئاً عن واقعه الذي يعيش فيه. وتتولى الأسرة ومؤسسات المجتمع الأخرى تطبيعه وإعداده للحياة، ولا يتم هذا الإعداد عشوائياً بل له إطار زمني ومكاني محدد.

وعليه فقد اهتمت الدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية، بعمليات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية الفرد، وتعتبر الرعاية الوالدية والطرق التي يتبعها الوالدين في معاملتهم لأبنائهم ذات أثر فعال في التكوين النفسي والاجتماعي للأبناء، وتساعدهم في بناء توافق الفرد مع غيره من أفراد المجتمع.

وتعتبر التنشئة الاجتماعية للفرد في غاية الأهمية بالنسبة لتكوين شخصيته وتكوين ذاته. فهي العملية التي يتحول من خلالها الفرد، بل بواسطتها من كائن بيولوجي إلى فرد اجتماعي فالرضيع مثلاً الذي تحركه في أيامه الأولى حاجة بيولوجية عضوية واحدة، نجده بعد عدد من السنين لا يتناول طعامه إلا وفق آداب وسلوك معين.

ودراسة التطبيع الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية، إن هي إلا دراسة لهذه النقلة الكبيرة في حياة الفرد وهي تكشف عن الظروف والعوامل والعمليات التي تحدثها وتؤثر فيها. والاتجاهات الوالدية في تنشئة الأبناء هي نوع هام من الاتجاهات الاجتماعية. فهي تعبر عن أساليب التعامل مع الأبناء وأنماط الرعاية الوالدية في تنشئة الأبناء، كما تعتبر في الواقع بمثابة ديناميات توجه سلوك الآباء والأمهات. وقد

• عضو هيئة تدريس بقسم علم النفس – كلية الآداب – جامعة المرقب

أجمع علماء النفس وعلماء الاجتماع على أهمية التفاعل بين الأبناء وآبائهم وأمهاتهم وتأثير ذلك في تنشئتهم الاجتماعية وفي ارتقاء شخصياتهم، وأشاروا إلى أهمية التنشئة الاجتماعية في تنمية مختلف الوظائف النفسية لدى الأبناء. ويرى كثير من علماء النفس الاجتماعي أن هناك علاقة مباشرة وواضحة بين أنماط رعاية الطفل ومتغيرات سلوكه وشخصيته، فقد أثبتت الدراسات الإكلينيكية للأطفال العاديين، أن هناك مجموعة من العلاقات السببية بين الأساليب التي يتبعها الوالدان في تنشئتهم لأطفالهم، وبين سلوك هؤلاء الأطفال.

وقد أوضحت "إنستازي" أهمية التفاعل بين الطفل ووالديه وتأثير هذا التفاعل في شخصية الفرد في المستقبل. وهي ترى أن هناك علاقة ارتباطية بين أساليب المعاملة المختلفة وبين أنماط الشخصية. (عكاشة وآخرون، 1997: 68)

ويرى "زهران" أن الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية تؤثر على سلوك الأبناء. (زهران، 1984: 275)

ويؤكد "سرحان" على أن الفرد لا يشعر بذاته إلا من خلال إدراكه لاتجاهات الآخرين نحوه ومن خلال انطباعاته عن المواقف السلوكية التي تتضمنه مع الآخرين. (سرحان، 1981: 123)

والطالب في المرحلة الثانوية يمر بمرحلة نمو، تعتبر غاية في الأهمية وهي مرحلة المراهقة. والتي تتميز بأن لها مظاهرها وجوانبها النفسية والاجتماعية المختلفة. ويعتبر الدور التربوي في هذه المرحلة شديد التعقيد، حيث قد يدفع الوالدين إلى عدم المساواة في التعامل مع الأبناء، فبعض الوالدين يتعاطفون مع أبنائهم الذكور، في حين يتعاطف البعض الآخر مع الإناث ويهمل الذكور. وبعض الوالدين يوقع العقاب الجسمي الصارم، والبعض الآخر يلجأ إلى التساهل المطلق أو بين هذا وذاك. ومنهم من يلجأ إلى توضيح الخطأ والصواب وبيان ما يجب عمله وما ينبغي تحقيقه. وبعض الوالدين يتعمدون التغاضي والتسامح المطلق لما يرتكبه أبناؤهم من أخطاء دون تقديم التوجيه والإرشاد ومنهم من يتذبذب بين هذا وذاك، فتارة يقسو وتارة يلين. ومعرفة الاتجاهات

التربوية السائدة لدى الوالدين في معاملة أبنائهم، ومعرفة الفروق الفردية في المعاملة بين الذكور والإناث، يعتبر من الأمور المهمة في مرحلة تعتبر في غاية الأهمية ألا وهي مرحلة المراهقة.

مشكلة البحث:

نظراً لتنوع اتجاهات التربية الأسرية واختلافها، حيث توجد اتجاهات تعتمد على الرقابة والسيطرة، واتجاهات تعتمد على التقبل والحماية الزائدة، واتجاهات أخرى يظهر فيها الإهمال أو التدليل أو القسوة أو التفرقة، فإن الباحثة ترى ضرورة دراسة هذه الاتجاهات والتعرف على الاتجاهات السائدة والأكثر انتشاراً، والحكم على المعاملة التي يتلقاها الأبناء من وجهة نظرهم الخاصة. لأن هذا يفيد في الحصول على مؤشرات ترتبط بسمات شخصية الآباء وإصدار الحكم على بعض أنماط سلوكهم.

أسئلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في التساؤلات التإلى ة:

1- ما مدى ممارسة الوالدين للاتجاه التربوي الذي يعتمد على الحماية الزائدة مقابل الإهمال؟
2- ما مدى ممارسة الوالدين للاتجاه التربوي الذي يعتمد على التدليل مقابل القسوة؟
3- ما مدى ممارسة الوالدين للاتجاه التربوي الذي يعتمد على الاستقرار مقابل التذبذب؟
4- هل توجد فروق بين الذكور والإناث في إدراكهم للاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية؟
5- هل توجد علاقة بين المستوى التعليمي للوالدين واتجاهاتهم في التنشئة الاجتماعية للأبناء؟

أهمية البحث:

تفيد نتائج البحث في تحقيق الآتي:

1- يدرس موضوع البحث الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية، وذلك للتعرف على

أنماط التربية السائدة في المجتمع الليبي من وجهة نظر الأبناء.

2- المساهمة في إثراء المعرفة الإنسان ية حول هذا الجانب التربوي المهم.

3- تفيد نتائج البحث الآباء والأمهات والمشتغلين في مجال التوجيه الأسري وتساعدهم في العمل على بناء جيل متوافق نفسياً واجتماعياً.

4- سد النقص في تلك الدراسات التي تناولت موضوع التنشئة الاجتماعية ولم تتناول الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية. ذلك لأن الاتجاهات الوالدية في تنشئة الأبناء تلعب دوراً هاماً في توافقهم وتمتعهم بالصحة النفسية.

5- تعتبر الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية مؤشراً اجتماعياً يمكن من خلاله فهم أنماط التربية السائدة في المجتمع وتوجيهها نحو الأفضل.

أهداف البحث:

يعتبر موضوع الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية مؤشراً بطريقة مباشرة على سعادة الفرد وقد يمارس تأثير أولياً عن طريق الوقاية أو التخفيف من الآثار السلبية الناتجة عن تلك المعاملة والدراسة الحإلى ة تستهدف تحقيق الآتي:

1- التعرف على مدى ممارسة الوالدين للاتجاه التربوي الذي يعتمد على الحماية الزائدة مقابل الإهمال.

2- التعرف على مدى ممارسة الوالدين للاتجاه التربوي الذي يعتمد على التدليل مقابل القسوة.

3- التعرف على مدى ممارسة الوالدين للاتجاه التربوي الذي يعتمد على الاستقرار مقابل التذبذب.

4- معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الذكور والإناث في إدراكهم للاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية.

5- معرفة العلاقة بين المستوى التعليمي للوالدين واتجاهاتهم في التنشئة الاجتماعية للأبناء.

منهج البحث:

تم الاعتماد في تنفيذ خطوات هذه البحث على المنهج الوصفي وذلك باتباع إجراءات منهجية تساعد على التوصل إلى فهم الظاهرة المدروسة وإخضاعها للاختبار والمقارنة بين النتائج ومحاولة ربطها ببعض المتغيرات، حيث أنه لا يمكن استنتاج علاقات سببية من مثل هذه الدراسات، غير أن المعالجات الإحصائية قد تسهم إلى حد معين في معرفة العلاقة بين متغيرين أو أكثر.

حدود البحث:

أجري البحث على عينة مختارة عشوائياً من طلاب وطالبات السنة الأولى من المرحلة الثانوية بمنطقة الخمس خلال العام الدراسي 2017-2018م.

مفاهيم البحث:

1. التنشئة الاجتماعية:

هي عملية تعلم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى اكتساب الفرد سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية. (زهران، 2000: 303)

2. الإدراك:

يعرفه "عبد الغفار" بأنه العملية العقلية التي يتم عن طريقها إعطاء معان للإحساسات التي يتعرض لها الإنسان في حياته. (الشيباني، 1996: 257)

3. الاتجاهات الوالدية:

هي كل ما يراه الآباء ويتمسكون به من أساليب في معاملة الأبناء في مواقف حياتهم المختلفة. (عكاشة، 1997: 68)

4. الاتجاه:

هو أسلوب منظم متسق في التفكير والشعور ورد الفعل، اتجاه الناس والجماعات والقضايا الاجتماعية، أو اتجاه أي حدث في البيئة بصورة عامة. (الملأ، 1989: 113)

5. المرحلة الثانوية:

هي مرحلة دراسية يلتحق بها الطالب بعد حصوله على شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي ومدة الدراسة بها أربع سنوات.

6. التنشئة الاجتماعية السوية:

ويقصد بها في هذا البحث حصول المبحوث على درجة مرتفعة وهي التي تتراوح بين (25: 48 درجة) على مقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية والتي يتكون من 24 عبارة وثلاثة بدائل للإجابة.

7. التنشئة الاجتماعية غير السوية:

ويقصد بها في هذا البحث حصول المبحوث على درجة منخفضة وهي التي تتراوح بين (24:0 درجة) على مقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية والذي يتكون من 24 عبارة وثلاثة بدائل للإجابة.

معنى التنشئة الاجتماعية:

عرفت التنشئة الاجتماعية بعدة تعريفات منها ما يلي:

- التنشئة الاجتماعية هي نتاج العمليات التي يتحول بها الفرد من مجرد كائن عضوي إلى شخص اجتماعي.
- وهي العمليات التي يتم بها تعلم الطفل الأنماط السلوكية التي تميز ثقافة مجتمعة عن ثقافة المجتمعات الأخرى. ويعرفها "الدليمي" بأنها عملية تعلم تمكن الفرد من أداء أدوار اجتماعية معينة.
- ويرى "الدليمي" أن التنشئة الاجتماعية هي الصيرورة التي يكتسب الشخص الإنسان ي عن طريقها ويستبطن طوال حياته العناصر الاجتماعية الثقافية السائدة في محيطه ويدخلها بناء شخصيته، وذلك بتأثير من التجارب والعوامل الاجتماعية ذات الدلالة والمعنى ومن هنا يستطيع أن يتكيف مع البيئة الاجتماعية حيث ينبغي عليه أن يعيش. (الدليمي وآخرون، 1999: 247-248)
- ويعرف السيد عثمان "1970" التنشئة الاجتماعية، بأنها عملية تعلم قائم على تعديل أو تغيير في السلوك نتيجة التعرض لخبرات وممارسات معينة خاصة ما يتعلق

بالسلوك الاجتماعي لدى الإنسان ، وبذلك فهي عملية تفاعل يتم عن طريقها تعديل سلوك الشخص بحيث يتطابق مع توقعات أعضاء الجماعة التي ينتمي إلى ها.

- ويعرفها "موراي" بأنها العملية التي يتم من خلالها التوافق بين دوافع الفرد الخاصة، وبين مطالب واهتمامات الآخرين والتي تكون متمثلة في البناء الثقافي الذي يتعرض له الفرد.
- ويرى "بول" إن التنشئة الاجتماعية لها مفهومين:

أحدهما محدد يتصل بعملية التعلم الاجتماعي للأطفال حيث تقوم بغرس قيم ومعايير الجماعة لدى الناشئين لدرجة تمثيلهم لها ومشاركتهم فيها.

والثاني شامل حيث تمتد من محيط الأطفال ومجالهم إلى محيط ومجال الراشدين ويتم غرس القيم والمعايير من ناحية وربطها بالجماعة الاجتماعية بالدرجة التي تمكن من التوافق الاجتماعي من ناحية أخرى. (عكاشة وآخرون، 1997: 41-42)

- ويشير "محمد شفيق" إلى أن التنشئة الاجتماعية هي تفاعل اجتماعي في شكل قواعد للتربية والتعليم يتلقاها الفرد في مراحل عمره المختلفة منذ (الطفولة وحتى الشيخوخة) من خلال علاقته بالجماعات الأولية (الأسرة – المدرسة – الزملاء... الخ) وتعاونه تلك القواعد والخبرات اليومية التي يتلقاها في تحقيق التوافق الاجتماعي.

أبعاد عملية التنشئة الاجتماعية:

التنشئة الاجتماعية عملية ذات بعدين متكاملين:

الأول: ويتمثل في العملية التي يدخل بها الفرد الخبرة الاجتماعية في مجاله ليتمكن من فهمها والتوافق معها.

الثاني: وهي تلك العملية التي تمارس فيها النظم الاجتماعية تأثيرها على الأفراد الذين يتفاعلون بصورة إيجابية معها عن طريق أنشطة متعددة ليكتسب الفرد معلومات شخصية. (عكاشة، 1997: 42)

أهداف التنشئة الاجتماعية:

تختلف أهداف التنشئة الاجتماعية من مجتمع إلى آخر وذلك نتيجة لأوجه

الاختلاف بين هذه المجتمعات والتي قد تكون متمثلة في نظام المجتمع إلا أنه قد يكون من الممكن عرض بعض هذه الأهداف العامة والتي تشترك فيها المجتمعات ويمكن تلخيص أهداف التنشئة الاجتماعية في الآتي:

1- اكتساب الأفراد في مختلف مراحل نموهم (طفولة – مراهقة – رشد – شيخوخة) أساليب سلوكية معينة تتفق مع معايير الجماعة وقيم المجتمع.
2- التكيف مع البيئة الاجتماعية وخاصة من الناحية العضوية والانتماء فهو ينتمي إلى أسرة وقبيلة.
3- تحويل الإنسان إلى كائن اجتماعي، فهو لا يكتسب إنسانيته بفعل الخصائص البيولوجية والعوامل الوراثية ولكن يكتسبها بفضل التنشئة الاجتماعية.
4- اكتساب العناصر الثقافية الجماعية، والتي تصبح جزءاً من تكوينه الشخصي، وهنا يظهر التباين في أنماط الشخصية والفروق الفردية والاجتماعية.
5- اكتساب أساليب الضبط الاجتماعي للأفراد من خلال تعلمهم لوسائل الضبط الاجتماعي المختلفة، وتعمل معظم المجتمعات ومن خلال التنشئة الاجتماعية على توضيح الأنماط السلوكية المستهجنة.
6- تحويل الفرد من طفل يعتمد على غيره في إشباع حاجاته إلى فرد ناضج يدرك معنى المسؤولية. (سرحان، 1981: 110)

شروط التنشئة الاجتماعية:

ذكر الشاعر الإنجليزي "وزد–زورت" في إحدى مقطوعاته الشعرية أن الطفل أبو الرجل من الناحية السيكولوجية، ومعناها أن خبرات سنينه الأولى لها أبلغ الأثر في حياته اللاحقة كلها، والتعريف الأكثر صدقاً وانطباقاً يلخص الخصائص الآتية:

1- صور سلوك طفلية تتميز بالصفاء والفطرة، فكل ما يفكر فيه الطفل هو اللعب، واللهو حيث نجد أن دوافع اللعب واللهو تمتلك الطفل وتملأ له كل أوقاته.
2- الطفل عبارة عن قوة تنمو، وهو حركة تمضي دوماً إلى الأمام كما يقول "جان شانو".

3- والشخصية الإنسان ية كل متكامل يتكون من العوامل البيولوجية والاجتماعية على السواء، وسرها الذي انكشف للتربية هو قابليتها للتكيف والتوجيه والتعديل والتهذيب.

والفرد يتعلم من خلال التنشئة الاجتماعية طرق الحياة في مجتمع ما أو جماعة اجتماعية ليتوافق مع أنماط الحياة وهناك مقومات تستند إلى ها العملية، يحددها كل من (فريديك إلكين) و(جير الدهاندل) في الآتي:

1- وجود مجتمع قائم وهو العالم المحيط والبيئة التي سينشأ فيها الطفل تنشئة اجتماعية سليمة، ينقل من خلالها الثقافة والدافعية وأساليب إنشاء العلاقات الاجتماعية.

2- لابد من توفر الصفات البيولوجية والوراثية الجوهرية لدى الطفل والتي تمثل خصائص وإمكانات الشخصية التي تنطلق منها عمليات التنشئة.

3- يجب أن يكون الطفل ذا طبيعة إنسانية على نحو ما أوضح "تشارلز كولي" وهي ما ينفرد به البشر دون غيرهم من المخلوقات، حيث يمثل فئة سلوكية تختلف نوعياً عن الكائنات الأخرى. ويحدد "الفريد بالدوين" ثلاثة جوانب تحتاج إلى ها عملية التنشئة هي:

أ. الحاجة لإنتاج الناس باستخدام قدراتهم اللازمة للقيام بالأدوار الاجتماعية.

ب. الحاجة إلى نقل المعلومات من جيل إلى آخر وخاصة المعرفة ذات الانتشار الواسع.

ج. الحاجة إلى تنمية الدوافع والقيم التي تساعد على تقوية الروابط الاجتماعية.

(الدليمي وآخرون، 1999: 255)

وظائف التنشئة الاجتماعية:

تتمثل الوظيفة الأعم للتنشئة الاجتماعية في التأثير على النمو النفسي والاجتماعي للطفل ليندمج في واقع الحياة الاجتماعية ويكتسب ثقافة المجتمع وليصير كائناً اجتماعياً له حقوق وعليه واجبات باعتبار التنشئة الاجتماعية عملية تصدر من كل من له علاقة بالطفل سواء كان أباً أو أماً أو معلماً وتشتمل عملية التنشئة الاجتماعية على فاعليات ذات هدف تربوي هام تتمثل أهمها في الآتي:

1- ضبط السلوك وإشباع الحاجات:

يكتسب الطفل اللغة والعادات والمعاني والمواقف والأساليب المرتبطة بإشباع الحاجات والرغبات. كما يمتثل لما يعرف بالضبط الاجتماعي الذي يستند على مجموعة من الخبرات الاجتماعية، ويكتسب ما يسميه "رالف لنتون" الدور الاجتماعي الذي هو الدلالة الوظيفية للنظام الثقافي في مركز اجتماعي معين. (سرحان، 1981: 112)

2- تأكيد الذات واكتساب الشخصية:

يتحول الفرد من مجرد كتلة بيولوجية غير متمايزة، إلى كائن إنساني بخصائص وسمات إنسانية تميزه عن غيره. (عكاشة، 1990: 47)

3- وظيفة اكتساب الصفة الاجتماعية:

تسعى المجتمعات من خلال عمليات التنشئة الاجتماعية إلى اكتساب الطفل الصفة الاجتماعية ليكون عضواً فعالاً في مجتمع وقادر على تحقيق التواصل الإيجابي مع غيره. ويدخل ضمن هذه الوظيفة إحداث نوع من التماثل في السلوك وتوقعات واتجاهات الطفل لتنسجم مع الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه.

وتتأكد وظيفة اكتساب الصفة الاجتماعية حقيقة من خلال معرفة أهمية تنشئة الطفل في وسط اجتماعي ومن خلال العديد من النماذج والإحداث التي حرم فيها بعض الأطفال من التنشئة الاجتماعية، كالطفل الذي وجد بغابة أيفرون بفرنسا والذي عرف بمتوحش أيفرون وتم العثور عليه عام 1798م. (الجسماني، 1994: 65)

4- وظيفة اكتساب وتحديد الأدوار الجنسية:

تبرز في كل المجتمعات صفة معينة للعلاقات بين الجنسين وتسعى كل المجتمعات من خلال فعإلى ات التنشئة إلى تحديد وإكساب الدور الجنسي للذكور والإناث منذ بداية حياتهم وانطلاقاً من اختيار الاسم المناسب لهم. (الذويبي، 2002: 115)

سمات التنشئة الاجتماعية:

من أهم سمات التنشئة الاجتماعية ما يلي:

1- سلوك الفرد يرتبط تدريجياً بالمعاني التي تتكون عنده عن المواقف التي يتفاعل فيها.
2- هذه المعاني تحدد بالخبرات السابقة التي مر بها الفرد وعلاقة تلك الخبرات بالمواقف الراهنة.
3- الطفل يولد في جماعة قد حددت معاني معظم المواقف العامة التي تواجهه وكونت لنفسها معايير السلوك فيها.
4- الطفل يتأثر بهذه المعاني منذ ولادته وتنمو شخصيته في مراحلها الأولى بحسب هذه المعاني. (زهران، 2000: 311)

دراسات تتعلق بالاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية:

الاتجاهات الوالدية في تنشئة الأبناء هي نوع هام من الاتجاهات الاجتماعية فهي تعبر عن أساليب التعامل مع الأبناء وأنماط الرعاية الوالدية في تنشئة الأبناء، كما تعتبر في الواقع بمثابة ديناميات توجه سلوك الآباء والأمهات، وقد أجمع علماء النفس وعلماء الاجتماع على أهمية التفاعل بين الأطفال وآبائهم وأمهاتهم وتأثير ذلك التفاعل في تنشئتهم الاجتماعية وفي ارتقاء شخصياتهم وخاصة في السنوات الأولى من العمر.

وتعرف الاتجاهات الوالدية:

بأنها كل ما يراه الآباء ويتمسكون به من أساليب في معاملة الأطفال في مواقف حياتهم المختلفة. (عكاشة وآخرون، 1997: 68)

وهناك بعض الدراسات لتحديد أنواع الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية منها:

أ- أجرى "شيفر" بحث عن علاقة الطفل بوالديه على عينة مكونة من 65 أماً وأطفالهن تتراوح أعمارهم ما بين شهر إلى ثلاث سنوات وتوصل إلى ثلاث أبعاد ثنائية القطب هي:

1- الاستغلال – الضبط أو (التسامح – التنفيذ).
2- الحب – العداء أو (التقبل – الرفض).

ب- وفي دراسة قام بها "وايندر-ورو" للكشف عن الاتجاهات الوالدية لدى مجموعة من

المراهقين غير المتوافقين نفسياً واجتماعياً.. حيث توصل الباحثان إلى الاتجاهات الأكثر شيوعاً هي (العقاب – العدوان – الرقابة – المساواة).

ت- وفي دراسة قام بها "رور-وسيجمان" لتنظيم الإطار العام لتقارير الأبناء عن سلوك الوالدين حيث توصلا إلى هذه الاتجاهات:

1- الحب مقابل العداء.

2- الاهتمام العرضي مقابل الإلحاح في الاهتمام، وطلب الإنجاز.

3- الاهتمام الصريح.

ث- وقدم "ببكر" نموذج افتراضي لاتجاهات التنشئة الوالدية ويتمثل في الآتي:

1- الحب أو الدفء العاطفي – العداء.

2- التشدد – التسامح.

3- الاندماج الانفعالي القلق – الابتعاد الهادئ.

ج- وقام "كولمان" بدراسة اتجاهات التنشئة الوالدية وتبين له أن هناك اتجاهين لمعاملة الوالدين لأبنائهم وهي:

1- الرقابة والضبط – السيطرة.

2- التقبل والحماية.

د- وهناك دراسة قام بها "عماد الدين إسماعيل – ورشدي منصور" باستخدام استفتاء غير مقيد حيث يترك للمفحوص فرصة الأداء باستجاباته دون تحديد ونتج عنها الاتجاهات الآتية:

التسلط – الحماية الزائدة – الإهمال – القسوة – إثارة الألم النفسي – التذبذب – التفرقة.. السواء.

ذ- وقام "إلهامي عبد العزيز" بتصميم مقياس التنشئة الاجتماعية كما يراها الآباء والأبناء. وضمنة المقاييس الفرعية التإلى ة:

التبعية – الاستقلال – الرفض – التقبل – التذبذب – الاتساق – التفرقة – المساواة. وباستقراء أهم الاتجاهات وجد أنها كما يلي:

التسلط – الحماية الزائدة – الإهمال التدليل – القسوة – التذبذب – التفرقة – السواء.

التنشئة الاجتماعية في مرحلة المراهقة:

يطلق اصطلاح المراهقة على المرحلة التي يحدث فيها الانتقال التدريجي نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والنفسي، وهي مرحلة أزمات نفسية وصراعات ترجع إلى ما يعتري المراهق من تغيرات بيولوجية عنيفة. حيث يخلط البعض بين كلمة المراهقة وكلمة البلوغ ولكن ينبغي التمييز بينهما، فلفظ المراهقة يعني التدرج نحو النضج الجسمي والجنسي والعقلي والنفسي أما البلوغ يقصد به جانب واحد من جوانب المراهقة هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإنه يأتي قبل الوصول إلى المرحلة التي يطلق عليها المراهقة.

فالمراهقة ما هي إلا محصلة التفاعل بين العوامل البيولوجية والثقافية والاقتصادية التي يتأثر بها المراهق. وتؤثر التغيرات العقلية والفسيولوجية التي تحدث للمراهق نتيجة عملية النمو على مستواه الدراسي فخوفه من الضرر الناجم عن الاستمناء مثلاً قد يجعله مهموماً مشتتاً عن التركيز مقصراً في أداء واجباته. (عيسوي، ب.ت: 35)

أ. النمو الجسمي في مرحلة المراهقة:

تنتهي الطفولة عادة عند الحادية عشرة، أو الثانية عشرة تقريباً. ويبدأ الفرد يدخل بعد ذلك في دور جديد تظهر فيه تغيرات كثيرة، بعضها ظاهر، وبعضها خفي، ومن التغيرات الظاهرة مثلاً: استطالة القامة، وبدء نمو الشعر على العارضين، وعلى الشفة العليا عند الولد. وينمو الشعر كذلك على العانة وحول الأعضاء التناسلية، وتحت الإبطين عند كل من الولد والبنت. وينمو بعض أجزاء الجسم بنسب تختلف عن النسب التي كانت تنمو بها قبل ذلك، ونمو الصدر عند البنت مثال لهذا النوع من النمو. ومن الظواهر الهامة بدء تضخم الصوت عند البنين، ومرحلة الانتقال يتغير فيها الصوت عادة بين الرفيع وغير الرفيع. أما التغيرات الخفية فأهمها ما يطرأ على بعض الغدد من ضمور كما يحدث في الغدة التيموسية والصنوبرية، وما يطرأ على بعض الغدد الأخرى من نمو ونشاط كما يحدث في الغدة النخامية والغدة التناسلية وإفرازات الغدد ترجع إلى ها التغيرات

الجسمية الظاهرة التي أشرنا إلى ها ترجع إلى ها كثير من الظواهر النفسية التي تظهر في هذا الدور. (القوصي، 1980: 153)

ب. النمو العقلي في مرحلة المراهقة:

تتميز فترة المراهقة بنمو القدرات العقلية ونضجها، حيث أن النمو الحركي في الطفل يسير من العام إلى الخاص، وينطبق هذا المبدأ على النمو العقلي فتسير الحياة العقلية من البسيط إلى المعقد، أي من مجرد الإدراك الحسي والحركي إلى إدراك العلاقات المعقدة والمعاني المجردة، ففي مرحلة المراهقة ينمو الذكار العام ويسمي القدرة العقلية العامة، وكذلك تتضح الاستعدادات والقدرات الخاصة وتزداد قدرة المراهق على القيام بكثير من العمليات العقلية العليا كالتفكير والتذكر والتخيل والتعلم.

ومن أبرز خصائص النشاط العقلي في فترة المراهقة أنه يأخذ في البلورة والتركيز حول نوع من النشاط كأن يتجه المراهق نحو الدراسة العلمية أو الأدبية بدلاً من تنوع نشاطه واختلاف اهتمامه. كذلك تنمو القدرة على التعليم والتذكر. فبعد أن كان تذكره إلى اً أي تذكراً يقوم على أساس السرد الإلى دون فهم لعناصر الموضوع يصبح تفكيراً يقوم على أساس الفهم وعلى أساس إدراك العلاقات القائمة بين عناصر الموضوع الذي يتذكره، كذلك يقوم على أساس استنباط علاقات جديدة بين عناصر الموضوع. وفي هذه المرحلة أيضاً يصبح خيال المراهق خيالاً مجرداً، أي مبنياً على استخدام الصور اللفظية وعلى المعاني المجردة وفي هذه المرحلة بالذات ينبغي أن توجه عناية كبيرة لتنمية التفكير العلمي لدى المراهقين وتعويدهم على استخدام التفكير المنطقي المنظم في حل ما يجابههم من مشكلات. (الأشول، 1998: 115)

ج. النمو النفسي والاجتماعي:

يتأثر النمو النفسي (الانفعإلى) والنمو الاجتماعي للمراهق بالبيئة الاجتماعية والأسرية التي يعيش فيها فما يوجد في البيئة الاجتماعية من ثقافة وتقإلى د وعادات واتجاهات يؤثر في المراهق، ويوجه سلوكه ويجعل عملية تكيفه مع نفسه ومع المحيطين

عملية سهلة. ولهذا يجب أن تكون نظرة الآباء نظرة واقعية لا تحمل المراهق فوق طاقته الطبيعية، كذلك يجب أن تكون نظرة الأسرة للمراهق نظرة شاملة تتناول أوجه النشاط الأخرى التي يستطيع المراهق أن يبرز فيها، فليس التحصيل الدراسي إلا وجهاً واحداً من وجود النشاط المختلفة، والعجز فيه لا يعني فشلاً مطلقاً، قد يحقق المراهق نجاحاً كبيراً في الميادين العملية أو التجارية كذلك فإن الاهتمام يجب أن يوجه إلى شخصية المراهق ككل متكامل وليس للجانب التحصيلي فقط. ومن أبرز مظاهر الحياة النفسية في فترة المراهقة رغبة المراهق في الاستقلال عن الأسرة وميله نحو الاعتماد على النفس.

فنتيجة للتغيرات الجسمية التي تطرأ على المراهق يشعر أنه لم يعد طفلاً قاصراً، كما أنه لا يجب أن يحاسب على كل صغيرة وكبيرة، أو أن يخضع سلوكه لرقابة الأسرة ووصايتها. وعلى كل حال يجب أن يتعلم المراهق تحمل المسؤولية في هذه المرحلة كما يجب العمل على أن يستفيد المجتمع من الطاقات الكامنة في شبابه، كذلك العمل على تنمية قدراتهم وإزكاء مواهبهم وتوفير الفرص التي من شأنها أن تؤدي إلى نمو شخصياتهم نمواً سليماً من النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية بحيث يصبح الشاب متكيفاً مع نفسه ومع المجتمع الذي يحيط به. (العيسوي، ب ت: 41:38)

أنواع المراهقة:

الواقع أنه ليس هناك نوع واحد من المراهقة، فلكل فرد نوع خاص حسب ظروفه الجسمية والاجتماعية والنفسية والمادية وحسب استعداداته الطبيعية. فالمراهقة إذا تختلف من فرد إلى فرد ومن بيئة جغرافية إلى أخرى ومن سلالة إلى سلالة، كذلك تختلف باختلاف الأنماط الحضارية التي يتربى في وسطها المراهق فهي في المجتمع البدائي تختلف عنها في المجتمع المتحضر الذي يفرض كثيراً من القيود والأغلال على نشاط المراهق، كذلك فإن مرحلة المراهقة ليست مستقلة بذاتها استقلالاً تاماً وإنما هي تتأثر بما يمر به الطفل من خبرات في المرحلة السابقة. فالنمو عملية مستمرة. كما أن النمو الجنسي الذي يحدث في المراهقة ليس من شأنه أن يؤدي بالضرورة إلى حدوث أزمات للمراهقين.

فقد أسفرت الأبحاث على إن المراهقة قد تتخذ أشكالٍ مختلفة حسب الظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيش في وسطها المراهق. وعلى ذلك فإن هناك أشكال مختلفة للمراهقة منها:

1- مراهقة سوية خالية من المشكلات والصعوبات.
2- مراهقة انسحابية حيث ينسحب المراهق من المجتمع والأسرة ومن مجتمع الأقران ويفضل الانعزال والانفراد بنفسه حيث يتأمل ذاته ومشكلاته.
3- مراهقة عدوانية حيث يتسم المراهق فيها بالعدوان على نفسه وعلى غيره من الناس والأشياء. (العيسوي، ب.ت: 43)

تحرر المراهق من السلطة ونمو فرديته:

ينزع المراهق في هذه المرحلة إلى إكمال رجولته والاعتزاز بكيانه ويعمل على الاستقلال في فكره وعمله، ويجرب أساليب متعددة ليحقق لنفسه شعوره بخروجه من دور الطفولة واكتمال نموه واستقلاله. وفي أثناء تجريبه الأساليب المتعددة قد يقع في نزاع مع السلطة المشرفة، وقد يترتب على هذا نزاع نفسي أو سلوك غير مرغوب فيه. فنجد الميل إلى الخروج على سلطة الوالدين والمعلمين وعصيانها، واحتقار آراء الكبار، والميل للكذب بأنواعه من ادعائي للإيهام بالعظمة والقوة والجاه، أو وقائي لدفع أدى السلطة، أو غائي لوقاية الزملاء من أدى السلطة وكذلك الميل إلى السرقة والتدخين والكلام بصوت مرتفع، واستعمال العنف والقسوة والشدة مع الإخوة والزملاء واستعمال العنف في الانتقام من السلطة، والميل إلى الهروب من المدرسة سعياً وراء تحقيق لذة خاصة يفهمها زملاءه على أنها أعمال كبار ويتهمون من لا يتبعونهم بالجبن، وأيضاً قد يحدث لدى المراهق إغراق شديد في أحلام إلى قظة، وتدور حول مستقبله وعظمته وزواجه وتحرره من السلطة وغير ذلك مما يدور حول نمو فرديته. (القصوى، 1980: 159)

عينة الدراسة:

أجرى البحث على عينة مكونة من (200) مفردة تم اختيارها عشوائياً من طلاب وطالبات السنة الأولى من المرحلة الثانوية.

والجدول التإلى يوضح أسماء المدارس وعدد أفراد العينة المختارة من الذكور والإناث. **جدول رقم (1) يوضح المدارس وعدد أفراد العينة من الذكور والإناث**

المدرسة	عينة الذكور	عينة الإناث	المجموع الكلي
ثانوية المرقب	100	–	100
ثانوية المجد	–	100	100
المجموع	100	100	200

وسيلة جمع البيانات:

تم إعداد أداة جمع البيانات في هذا البحث، وقد صيغت بنود الاستمارة بشكل يعبر عن مدى إدراك المفحوص لدور الأسرة في التنشئة الاجتماعية. وقد قسمت عبارات الاستمارة إلى ستة مجالات. تكون كل مجال منها من أربعة عبارات وهي تشمل الحماية الزائدة والإهمال والتدليل وكذلك القسوة والاستقرار ثم التذبذب. حيث تم تمثيل كل محور من المحاور الستة المذكورة سابقاً بأربعة عبارات. وبهذا بلغ العدد الإجمالي لعبارات الاستمارة (24) عبارة.

وفيما يلي عرض لإجابة تساؤلات البحث:

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي مؤداه.

"ما مدى ممارسة الوالدين للاتجاه التربوي الذي يعتمد على الحماية الزائدة مقابل الإهمال؟". وقد تمت الإجابة على هذا السؤال من خلال المحاور التالية:

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام اختبار **(T)** للمجموعة الواحدة، وذلك للحكم على مدى توفر صفات الحماية الزائدة مقابل الإهمال، والجداول الآتية توضح النتائج التي تم التوصل إليها:

المحور الأول: تضمن الأسلوب التربوي الذي يعتمد على الحماية الزائدة.

جدول رقم (2) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارات التي تشير إلى الأسلوب

الذي يعتمد على الحماية الزائدة

م	العبارة	الوسط النظري = 2				الاستنتاج
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	
1	يشرف والداي على الأعمال التي أقوم بها.	2.55	0.532	17.49	0.00	متوفرة بدرجة عالية
2	يراقب والداي كل سلوك أقوم به.	2.51	0.609	14.02	0.00	متوفرة بدرجة عالية
3	يقلق علي والداي كثيراً عندما أتأخر عن العودة إلى المنزل.	2.54	0.636	14.17	0.00	متوفرة بدرجة عالية
4	يتحمل والداي نيابة على كثير من المسؤوليات.	2.37	0.858	9.56	0.00	متوفرة بدرجة عالية

وبالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أن الأبناء يدركون بشكل كبير اهتمام والدوهم ومراقبتهم لهم في أغلب تصرفاتهم، ويدركون كذلك شعورهم بالقلق في حالات التأخر عن العودة إلى البيت، وأنهم يشاركونهم في تحمل مسؤولياتهم اليومية، حيث لوحظ ذلك من خلال المتوسطات الحسابية المرتفعة ودلالة قيمة (**T**) بالنسبة لجميع العبارات ضمن هذا المحور.

المحور الثاني: الأسلوب التربوي الذي يعتمد على الإهمال.

جدول (3) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارات التي تشير إلى الأسلوب الذي يعتمد على الإهمال

م	العبارة	الوسط النظري = 2				الاستنتاج
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	
1	لا يعاقبني والدايّ على السلوك الخاطئ	2.08	0.738	1.768	0.00	متوفرة بدرجة متوسطة
2	لا يهتم والدايّ بدراستي.	1.87	0.714	3.076	0.00	متوفرة بدرجة قليلة
3	لا يهتم والدايّ بمظهري الخارجي.	2.27	0.744	6.222	0.00	متوفرة بدرجة كبيرة
4	لا أتحصل على الشكر والتشجيع من والدايّ عندما أقوم بعمل مرغوب.	2.32	0.946	7.863	0.00	متوفرة بدرجة كبيرة

عند تحليل بيانات الجدول السابق اتضح أن إدراك الأبناء لمعاقبة والدوهم لهم كانت بدرجة متوسطة، في حين كان إدراكهم لاهتمام والدوهم بدراستهم كان قليل جدا، في حين كانت صفتي عدم الاهتمام بالمظهر الخارجي وكذلك عدم التشجيع على أيّ عمل مرغوب كانوا قد قاموا به متوفرتان بدرجة كبيرة. وأن الفروق كانت دالة عند مستوى

.(0.00)

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي مؤداه:

(ما مدى ممارسة الوالدين للاتجاه الذي يعتمد على التدليل مقابل القسوة؟) وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال المحاور التالية:

المحور الأول: الأسلوب التربوي الذي يعتمد على التدليل.

جدول رقم (4) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارات التي تشير إلى الأسلوب الذي يعتمد على التدليل

م	العبارة	الوسط النظري = 2				الاستنتاج
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	
1	لا أحتاج إلى موافقة والداي في أي عمل أقوم به.	2.09	0.725	2.046	0.042	مشكلة بدرجة متوسطة
2	يتسامح معي والداي في كثير من الأخطاء.	2.02	0.685	0.606	0.545	مشكلة بدرجة متوسطة
3	لا يرفض لي والداي أي طلب.	2.02	0.740	0.562	0.575	مشكلة بدرجة متوسطة
4	يوفر لي والداي كل حاجاتي في الوقت المناسب.	2.04	0.732	0.811	0.418	مشكلة بدرجة متوسطة

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أن أفراد العينة أكدوا على أنهم لا يحتاجون إلى موافقة الوالدين في الأعمال التي يقومون بها، وأن مستوى الدلالة على هذه العبارة بلغ (0.05) أما بقية العبارات فكانت الفروق حولها غير دالة إحصائيا وهي تعد مشكلات متوسطة في أساليب التنشئة الأسرية؛ فيلاحظ من استجابات أفراد عينة البحث أن بعضهم يقر بمعاناته من عدم تسامح الوالدين ورفضهم لتلبية وتوفير الاحتياجات في الوقت المناسب. ويرى علماء التربية أن التسامح المفرط يعتبر أسلوب تربوي خاطئ، فالوالدان اللذان يتصفان بالتساهل أو التسامح لا ينتجون أحاسيس ومشاعر قوية لدى مراهقيهم وأطفالهم بسبب إعطائهم الاستقلالية، بل على نقيض ما يعتقده بعض الآباء والمراهقين (الأشول، 1998: 585).

ويرى "القوصي" أن من واجب الوالدين أن يساعدا أطفالهما على إشباع حاجتهم، ولكن يجب ألا يبالغوا في مساعدتهم إلى الحد الذي يجعلهم يفقدون القدرة على الاستقلال عنهم (القوصي، 1980: 164).

المحور الثاني: الأسلوب التربوي الذي يعتمد على القسوة.

جدول (5) يوضح استجابات أفراد العينة للعبارات التي تشير إلى الأسلوب التربوي الذي يعتمد على القسوة

م	العبارة	الوسط النظري = 2				الاستنتاج
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	
1	يقوم والدايّ بتحقيري والتقليل من شأني.	2.24	0.684	5.99	0.00	مشكلة بدرجة كبيرة
2	يعاقبني والداي أشد أنواع العقاب البدني.	2.29	0.664	7.41	0.00	مشكلة بدرجة كبيرة
3	لا أستطيع مطالبة والداي حتى بحاجاتي الضرورية.	2.08	0.714	1.82	0.69	مشكلة بدرجة قليلة
4	يحاسبني والداي على كل كبيرة وصغيرة.	2.14	0.72	3.27	0.04	مشكلة بدرجة متوسطة

وبالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أن كثير من الوالدين يقومون بتحقير أبنائهم ويقللون من شأنهم، بل ويلجؤون إلى معاقبتهم بأشد أنواع العقاب حيث بلغ مستوى الدلالة على هاتين الفقرتين (0.00)، في حين كانت إمكانية مطالبة الأبناء لواليهم لأجل تلبية احتياجاتهم الضرورية لا تعد مشكلة كبيرة حيث كانت الفروق على هذه العبارة غير دالة.

وهنا يمكن الإشارة إلى ما ورد في تقرير عن أساليب الوالدين في معالجة أبنائهم الجانحين أن حوالي (5.7%) فقط من الوالدين الذين يتبعون أسلوب الضرب والإيذاء البدني. (الجسماني، 1994: 34)

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث للبحث والذي مؤداه.

"ما مدى ممارسة الوالدين للاتجاه التربوي الذي يعتمد على الاستقرار مقابل التذبذب؟".

وتمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال المحاور التالية:

المحور الأول: الأسلوب التربوي الذي يعتمد على الاستقرار.

جدول رقم (6) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارات التي تشير إلى الأسلوب التربوي الذي يعتمد على الاستقرار

م	العبارة	الوسط النظري = 2				الاستنتاج
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	
1	تتسم معاملة والداي بالثبات والتنظيم.	2.17	0.72	3.94	0.00	مشكلة بدرجة كبيرة
2	إذا تعهد والداي بشيء يلتزمان بتنفيذه.	2.26	0.68	6.48	0.04	مشكلة بدرجة متوسطة
3	اعرف مسبقاً رد فعل والداي على كل سلوك أقوم به.	2.11	0.69	2.57	0.00	مشكلة بدرجة كبيرة
4	يأمرني والداي بالالتزام بمعايير المجتمع.	2.26	0.71	6.06	0.00	مشكلة بدرجة كبيرة

وبتفحص بيانات الجدول السابق يتضح أن قيمة (**T**) كانت دالة بمستوى (0.00) مما يعني وجود فروق بين أفراد العينة في الشعور بثبات المعاملة الوالدية وتنظيمها وفي معرفتهم لرد فعلهم على ما يقومون به من سلوك وكذلك في توجيه النصح للالتزام بمعايير المجتمع، أما بالنسبة لالتزام الوالين بتنفيذ تعهداتهم لأبنائهم فكانت الفروق بدرجة متوسطة.

المحور الثاني: الأسلوب التربوي الذي يعتمد على التذبذب.

جدول رقم (7) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارات التي تشير إلى الأسلوب الذي يعتمد على التذبذب

م	العبارة	الوسط النظري = 2				الاستنتاج
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	
1	يعاملني والداي بطريقة غير ثابتة.	2.11	0.69	2.65	0.008	متوفرة بدرجة متوسطة
2	يتردد والداي في بعض التعليمات الموجهة إلي.	2.38	0.72	8.81	0.000	متوفرة بدرجة كبيرة
3	لم أستطيع التعرف على ما هو مباح وما هو غير مباح.	1.96	0.71	0.92	0.359	منعدمة
4	يشجعني والداي على بعض التصرفات وأحياناً يرفضونها.	2.35	0.66	8.78	0.000	متوفرة بدرجة كبيرة

وبالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أن قيمة الفروق متوسطة في الشعور بالثبات في معاملة الوالدين، وكانت الفروق كبيرة فيما يتعلق بتردد الوالدين في توجيه التعليمات لأبنائهم، وكذلك في حصولهم على التشجيع على بعض التصرفات، أما فيما يتعلق بمعرفتهم لما هو مباح وما هو غير مباح فقد كانت الموافقة قليلة جدا ولم تظهر فروق بين أفراد العينة حول هذا السلوك.

رابعاً: الإجابة عن السؤال الرابع للبحث والذي مؤداه:

(هل توجد فروق بين الذكور والإناث في إدراكهم للاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية؟)

وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

1) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراكهم للأسلوب التربوي الوالدي الذي يعتمد على الحماية الزائدة؟

جدول رقم (8) يوضح حساب دلالة الفروق بين درجات الذكور ودرجات الإناث في مجال الحماية الزائدة.

المتغير	مجموعتا المقارنة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الحماية الزائدة	ذكور	100	49.445	8.27	0.55	198	0.58
	إناث	100	48.864	9.51			

يتضح من بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق بين العينتين في مستوى شعور الأبناء بالحماية الزائدة، حيث أفادت كلا العينتين بأن والديهم يتحملون نيابة عنهم كثيرا من المسؤوليات ويقلقون عليهم عند التأخر في العودة إلى المنزل وأنهم يحرصون على الإشراف عليهم ومتابعتهم بدرجة متساوية حيث بلغت قيمة (T) (0.55) مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين العينتين.

ومن الجدول السابق يتضح أن متوسط درجات الذكور أعلى من متوسط درجات الإناث مما يدل على حرص الوالدين في مرحلة المراهقة على أبنائهم الذكور أكثر من الإناث، وقد يرجع ذلك إلى أن الذكور أكثر تعرضاً للانحراف في هذا السن.

2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراكهم للأسلوب

التربوي الذي يعتمد على الإهمال؟

جدول رقم (9) يوضح حساب دلالة الفروق بين درجات الذكور ودرجات الإناث في مجال الإهمال

المتغير	مجموعتا المقارنة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الإهمال	ذكور	100	40.345	7.80	0.04	198	0.96
	إناث	100	40.944	9.94			

يتضح من بيانات الجدول السابق عدم وجود فروق بين العينتين في مستوى شعور الأبناء بالإهمال، حيث أفادت كلا العينتين بأن والديهم لا يعاقبونهم على السلوك الخاطئ وأنهم لا يهتمون بمظهرهم الخارجي وعلى الجانب الآخر من الإهمال فإنهم لا يتحصلون منهم على الشكر والتقدير عندما يتطلب الموقف ذلك، حيث بلغت قيمة (T) (0.04) مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية بين العينتين.

3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراكهم للأسلوب التربوي الذي يعتمد على التدليل؟

يتضح من الجدول السابق أن (70%) من الذكور و(80%) من الإناث قد وافقوا على أن الوالدين يوفران لهم كل حاجاتهم في الوقت المناسب، وقد بلغت قيمة (Z) (1.6) وهي غير دالة إحصائياً، في حين وافق (49%) من الذكور و(54%) من الإناث على أن الوالدين لا يرفضان لهم أي طلب، وقد بلغت قيمة (Z) (0.71) وهي غير دالة إحصائياً مما يدل على عدم وجود فروق بين العينتين، في حين وافق (21%) من الذكور و(10%) من الإناث على عدم احتياجهم إلى موافقة ذويهم في أي عمل يقومون به، حيث بلغت قيمة (Z) (2.2) وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.05، وهذا يدل على وجود فروق بين العينتين ولصالح الذكور، ووافق (45%) من الذكور و(42%) من

الإناث على تسامح الوالدين معهم في كثير من الأخطاء، وقد بلغت قيمة (Z) (0.43) وهي غير دالة معنوياً، وهذا يدل على عدم وجود فروق بين العينتين.

ومن الجدول السابق يتضح أن توفير الحاجات في الوقت المناسب اتصفت به الإناث أكثر من الذكور في حين أن الذكور لا يحتاجون إلى موافقة الوالدين في كثير من الأعمال التي يقومون بها.

4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراكهم للأسلوب الوالدي الذي يعتمد على القسوة؟

جدول رقم (11) يوضح حساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث على عبارات المقياس التي تشير إلى الأسلوب التربوي الذي يعتمد على القسوة.

رقم	العبارة	نسب الذكور الذين أجابوا بنعم	نسب الإناث الآتي أجبن بنعم	قيمة z
1	يعاقبني والداي أشد أنواع العقاب البدني.	%12	%4	7.0**
2	يقوم والداي بتحقيري والتقليل من شأني.	%4	%3	3.3**
3	يحاسبني والداي على كل كبيرة وصغيرة.	%58	%27	4.4**
4	لا أستطيع مطالبة والداي حتى بحاجاتي الضرورية.	%26	%15	1.03
المتوسط		%25	%12.3	
ت= 2.31 دالة عند مستوى 0.05				

يتضح من الجدول السابق أن (12%) من الذكور و(4%) من الإناث قد وافقوا

على معاقبة الوالدين لهم أشد أنواع العقاب البدني، وقد بلغت قيمة (Z) (7.0) وهي غير دالة معنوياً، وتشير إلى أن الفرق بين العينتين هو فرق عشوائي، ووافق (4%) من الذكور و(3%) من الإناث على العبارة التي تشير إلى التحقير والتقليل من شأنهم، حيث كانت قيمة (Z) (3.3) وهي دالة إحصائياً عند المستوى (0.01)، وأوضح (58%) من الذكور و(27%) من الإناث على أن الوالدين يحاسبانهم على كل كبيرة وصغيرة، واتضح أن قيمة (Z) قد بلغت (4.4) وهي دالة إحصائياً عند المستوى (0.01)، وهذا يشير إلى وجود فروق بين العينتين ولصالح الذكور، بينما أوضح (26%) من الذكور و(15%) من الإناث عن عدم استطاعتهم مطالبة الوالدين حتى بحاجاتهم الضرورية، مما يدل على عدم وجود فروق بين العينتين.

وبيانات الجدول السابق تشير إلى شعور الأبناء الذكور في هذه المرحلة بقسوة الوالدين وسيطرتهم الشديدة.

5) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراكهم الأسلوب الوالدين الذي يعتمد على الاستقرار؟

جدول رقم (12) يوضح حساب دلالة الفروق بين درجات الذكور ودرجات الإناث على العبارات التي تشير إلى الاستقرار في المعاملة الوالدية.

رقم	العبـارة	نسب الذكور الذين أجابوا بنعم	نسب الإناث الآتي أجبن بنعم	قيمة z
1	أعرف مسبقاً رد فعل والداي على كل سلوك أقوم به.	%12	%2	2.2*
2	يأمرني والداي بالالتزام بمعايير المجتمع.	%72	%81	1.5

3	تتسم معاملة والداي بالثبات والتنظيم.	%3	%2	5.2**
4	إذا تعهد والداي بشيء يلتزمان بتنفيذه.	%5	%0	25.0**
المتوسط		%23	%21.3	
ت= 0.2 غير دالة				

اتضح من الجدول السابق أن (12%) من الذكور ونسبة (2%) من الإناث تؤكد على معرفة مسبقة لردّ فعل الوالدين على كل سلوك يقومون به، وقد بلغت قيمة (Z) (2.2) وهي دالة عند مستوى (0.05) مما يؤكد على وجود فروق بين العينتين لصالح الذكور، في حين وافق (72%) من الذكور و(81%) من الإناث على أن ذويهم يطالبونهم بالالتزام بمعايير المجتمع، حيث كانت قيمة (Z) (1.5) وهي غير دالة معنوياً على وجود فروق بين العينتين، كما تبين أن (3%) من الذكور و(2%) من الإناث يوافقون على أن معاملة ذويهم تتسم بالثبات والتنظيم، وقد بلغت قيمة (Z) (5.2) وهي دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على وجود فروق بين العينتين لصالح الذكور.

أوضح (5%) من الذكور و(0%) من الإناث التزام الوالدين بتنفيذ الشيء الذي يتعهدون به، حيث بلغت قيمة (Z) (25.0) وهي غير دالة إحصائياً، مما يؤكد على وجود فروق بين العينتين لصالح الذكور.

وبالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أن الوالدين يحرصان على تربية البنات على الالتزام بمعايير المجتمع، كما يتضح أن الأبناء الذكور أكثر فهماً لسلوك والديهم وأنهم أكثر ثقة فيهم، وأن الوالدين أكثر التزاماً بتنفيذ ما يتفقون عليه مع أبنائهم الذكور.

6) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراكهم الأسلوب التربوي الذي يعتمد على التذبذب؟

جدول رقم (13) يوضح حساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث على عبارات المقياس التي تشير إلى التذبذب في المعاملة الوالدية للأبناء

رقم	العبـارة	نسب الذكور الذين أجابوا بنعم	نسب الإناث الآتي أجبن بنعم	قيمة z
1	يعاملني والداي بطريقة غير ثابتة.	%16	%5	8.5**
2	يتردد والداي في بعض التعليمات الموجهة إلى .	%26	%19	1.2
3	لم استطع التعرف على ما هو مباح وما هو غير مباح.	%22	%22	0.0
4	يشجعني والداي على بعض التصرفات وأحياناً يرفضونها.	%57	%77	3.0**
المتوسط		%30	%30.6	
ت= 0.1 غير دالة.				

وبالنظر إلى البيانات السابقة نجد أن (16%) من الذكور و(5%) من الإناث يؤكدون معاملة والديهم لهم بطريقة غير ثابتة، وقد بلغت قيمة (Z) (18.5) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يدل على وجود فروق بين العينتين لصالح الذكور، وأوضح (26%) من الذكور و(19%) من الإناث تردد والديهم في بعض التعليمات الموجهة لهم، حيث بلغت قيمة (Z) (1.2) وهي غير دالة، مما يدل على عدم وجود فروق بين العينتين.

وأشار (22%) من الذكور و(22%) من الإناث إلى عدم استطاعتهم التعرف على ما هو مباح وما هو غير مباح، وقد بلغت قيمة (Z) (0.0) وهذا يؤكد على عدم وجود فروق بين العينتين، كما وافق (57%) من الذكور و(77%) من الإناث على تشجيع الوالدين لهم على بعض التصرفات وأحياناً يرفضونها، وقد بلغت قيمة (Z) (3.0)

وهي غير دالة، مما يؤكد على وجود فروق بين العينتين.

ويتضح من الجدول السابق أن الفروق في إدراك ثبات المعاملة جاءت جوهرية، ودالة عند مستوى (0.01)، فالذكور يدركون بصورة أكبر من الإناث عدم ثبات المعاملة.

الإجابة عن السؤال الخامس للبحث والذي مؤداه:

(هل توجد علاقة بين المستوى التعليمي للوالدين واتجاهاتهم في التنشئة الاجتماعية للأبناء؟)

أولاً: أسلوب التنشئة الاجتماعية وعلاقته بالمستوى التعليمي للأب.

جدول رقم (14) يوضح أسلوب التنشئة الاجتماعية وعلاقته بالمستوى التعليمي للأب

التعليم/التنشئة	سوية		غير سوية		المجموع
	التكرار الملاحظ	التكرار المتوقع	التكرار الملاحظ	التكرار المتوقع	
غير متعلمين	37	39.48	19	16.52	56
تعليم متوسط	69	66.27	25	27.73	94
تعليم عالى	35	35.23	15	14.75	50
المجموع	141		59		200
قيمة كا^2 = 6.84 دالة عند مستوى 05.					
معامل التوافق الاسمي = 0.18					

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة كا تساوي 6.8 وهي دالة عند مستوى 0.05، وقد بلغت قيمة معامل التوافق الاسمي 0.18 وهي قيمة مرتفعة وتدل على أن هناك علاقة بين مستوى تعليم الأب وأسلوب التنشئة الاجتماعية للأبناء.

ثانياً: أسلوب التنشئة الاجتماعية وعلاقته بالمستوى التعليمي للأم.

جدول رقم (15) يوضح أسلوب التنشئة الاجتماعية وعلاقته بالمستوى التعليمي للأب

التعليم/التنشئة	سوية	غير سوية	المجموع

	التكرار الملاحظ	التكرار المتوقع	التكرار الملاحظ	التكرار المتوقع	
غير متعلمين	63	59.9	22	25.1	85
تعليم متوسط	69	70.5	31	29.5	100
تعليم عإلى	9	10.6	6	4.4	15
المجموع	141		59		200
قيمة كا^2 = 1.5 غير دالة.					

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة كا تساوي 1.5 وهي قيمة غير دالة معنوياً مما يدل على عدم وجود علاقة بين المستوى التعليمي للأمهات وبين أسلوب التنشئة الوالدية.

وبالمقارنة بين الجدولين السابقين اتضح أن أسلوب التنشئة الوالدية يشير إلى أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للأب كلما كانت معاملته لأبنائه معاملة سوية، في حين أن المستوى التعليمي للأمهات لم تصل العلاقة بينه وبين أسلوب التنشئة الوالدية في نفس الدرجة المشار إلى ها سابقاً.

قائمة المصادر والمراجـع

1- الأشول – عادل عز الدين، علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1998م.

2- الجسماني – عبد العلي، الطفل السوي وبعض انحرافاته، بيروت: الدار العربية للعلوم، 1994م.

3- الدليمي – سليمان علي، وآخرون، مدخل إلى علم الاجتماع، بنغازي: دار الكتب الوطنية، 1999م.

4- الدويبي – عبد السلام بشير، علم النفس الاجتماعي، المركز الوطني لتخطيط التعليم والتدريب، 2002م.

5- الشيباني، عمر التومي، أسس علم النفس العام، بنغازي: دار الكتب الوطنية، 1996م.

6- العيسوي – عبد الرحمن، سيكولوجية النمو، دراسة في نمو الطفل والمراهقة، بيروت: دار النهضة العربية، (ب.ت).

7- القصوي – عبد العزيز، أسس الصحة النفسية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1980م.

8- الملا – سلوى، علم الاجتماع التربوي، بيروت: دار الشروق، 1989م.

9- زهران – حامد عبد السلام، علم النفس الاجتماعي، القاهرة: عالم الكتب، 1984م.

10- سرحان – منير العرسي، في اجتماعيات التربية، بيروت: دار النهضة العربية، 1981م.

11- عكاشة – محمود فتحي، المدخل إلى علم النفس العام، القاهرة: مطبعة الجمهورية، 1990م.

12- عكاشة – محمود فتحي وآخرون، المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، 1997م.

الخطوات الرئيسية في كيفية استخدام برنامج ARC GIS

إعداد: د. أنور عمر عبدالسلام

أ.خالد الفرجاني– د. خالد سالم معوال

المقدمة:

دخلت نظم المعلومات الجغرافية (GIS) Geographical Information System's حياة الأنسان المعاصر من أوسع الأبواب، فأصبحت واحدة من أهم أدوات البحث العلمي في أي موضوع يرتبط بأي ظاهرة تشغل حيزاً مكانياً، وأصبحت تفي بأغلب متطلبات العمل الجغرافي ضمن مجالات في غاية التنوع والتباين.

ونظراً للاهتمام المتزايد بنظم المعلومات الجغرافية لدورها الكبير في رفع مستوى العمل البحثي، ومساهمتها الفعالة لدى صناع القرار في مختلف ميادين النشاط الاجتماعي، والاقتصادي، والإداري، والتخطيطي ...وجدنا من المناسب أن نقدم بحثاً يتناول الخطوات الرئيسية في كيفية استخدام برنامج ARC GIS، وتعلم استخدام برمجية من برامج نظم المعلومات الجغرافية ARC map.

إن التطبيق الصحيح لتقنية نظم المعلومات الجغرافية سيكون له دور فاعل في ربط الطالب بالحاسب الآلي، وزيادة مدركاته وتفافته العلمية، فضلاً عن دوره في تحفيزه للقيام بأنشطة ميدانية يعود نفعها على مجتمعه المحلى.

موضوع البحث:

لقد أصبح التعليم بمساعدة الكمبيوتر من أساسيات العملية التعليمة، وبذلك يعده المتخصصون أداة مهمة لتحقيق التفاعل العلمي بين الطالب ومقرراته الدراسية.

ذلقد أحدثت نظم المعلومات الجغرافية تغييراً في مناهج وأساليب المقررات العلمية والاجتماعية في جمهورية مصر والسعودية و دولة الإمارات العربية المتحدة من خلال ربطة العملية التعليمية بالواقع[1].

ويعد هذا البحث محاولة للتعرف بنظم المعلومات الجغرافية، مع التركيز على إمكانية تطبيقها في نظامنا التعليمي بليبيا، لإكساب الطلاب مهارة التفكير العلمي، وتعميق روح البحث، وتنمية قدراتهم على الملاحظة والتحليل والربط والاستنتاج.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعريف بنظم المعلومات الجغرافية .
2. الكشف عن دور نظم المعلومات الجغرافية في تنمية الوعي العلمي عند الأساتذة.
3. عرض بعض الخطوات الرئيسية في كيفية استخدام برنامج ARC GIS.

وفيما يلي نستعرض بعض المفاهيم المتعلقة بنظم المعلومات الجغرافية المتداولة :

- نظام المعلومات الجغرافية هو نظام تكنولوجي للمعلومات والذي يقوم بتخزين وتحليل وعرض المعلومات المكانية وغير المكانية.[2]
- نظام المعلومات الجغرافية بأنها مجموعة من أدوات تخزين، وعرض، ومراجعة البيانات المكانية، بقصد تحقيق مجموعة من الأغراض المحددة[3].
- نظم المعلومات الجغرافية هي مجمع متناسق يضم مكونات الحاسب الآلي والبرامج وقواعد البيانات بالإضافة إلى الأفراد وفي مجموعه يقوم

[1] – خالد بن مسلم الرحيلي، تعليم نظم المعلومات الجغرافية، مجلة الجغرافية العربية، الجزء الأول، ص389، 2004م.

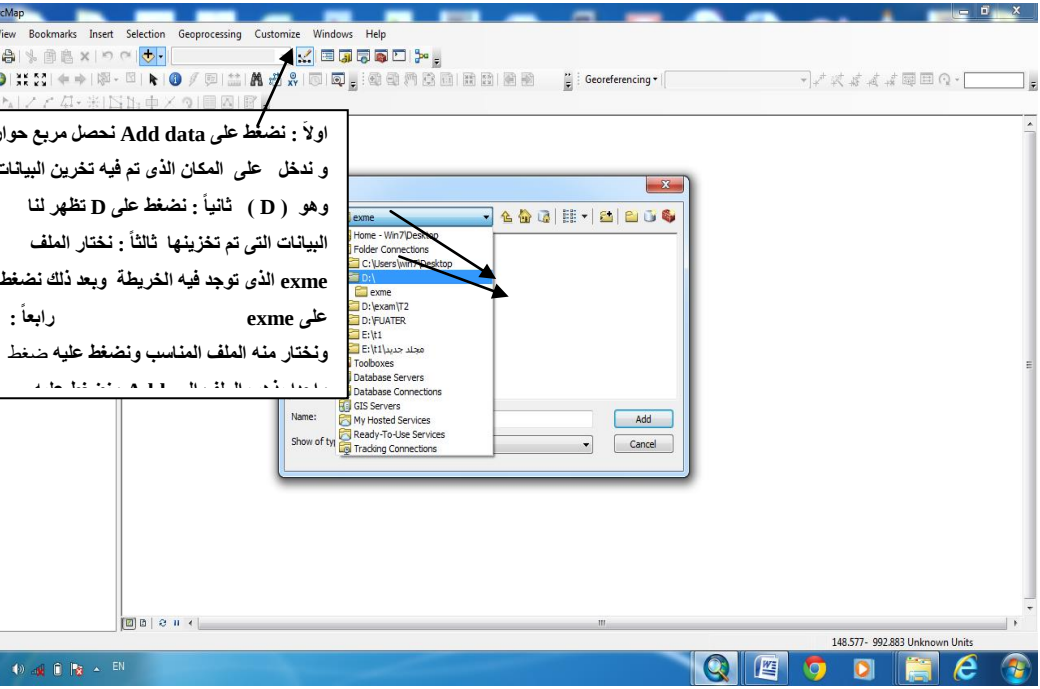
[2] فؤاد محمد بن غضبات، نظم المعلومات الجغرافية ،دار أسامة لنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2013.

[3] – فؤاد محمد بن غضبات، نظم المعلومات الجغرافية ،دار أسامة لنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2013، ص13

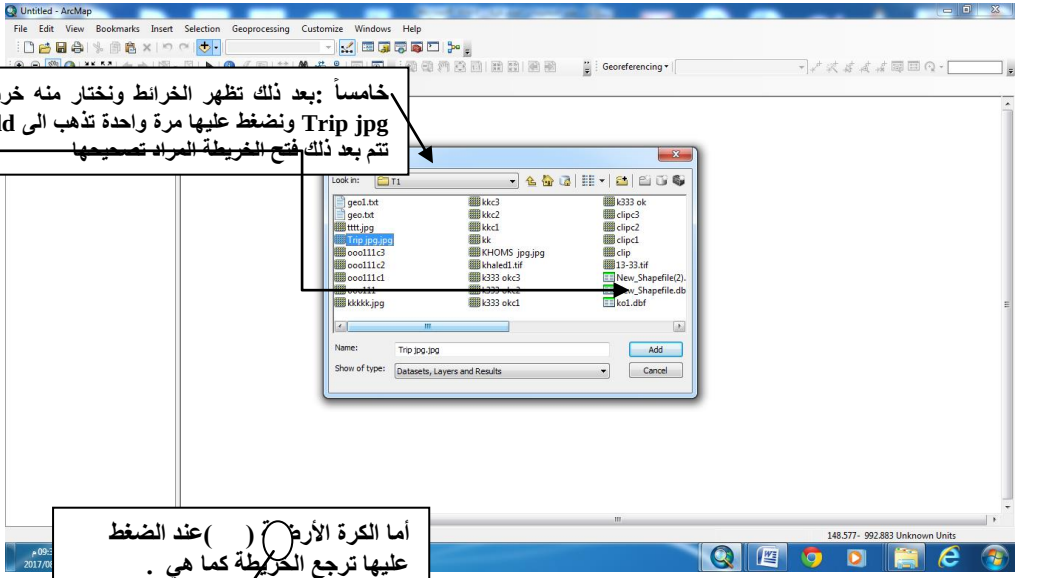
بحصر دقيق للمعلومات المكانية وتخزينها وتحديثها ومعالجتها وتحليلها وعرضها[1].

ولفهم نظم المعلومات الجغرافية بشكل أفضل يمكن شرح أليتها عمليا من خلال برنامج الإرك ماب على النحو التالي:

نفتح جهاز الكمبيوتر وندخل الخريطة إلى جهاز و نقوم بفتح Arc Map و لإتمام عملية التعامل مع الارك جي اي اس arc gis تتم هذه العملية بالخطوات الاتية :

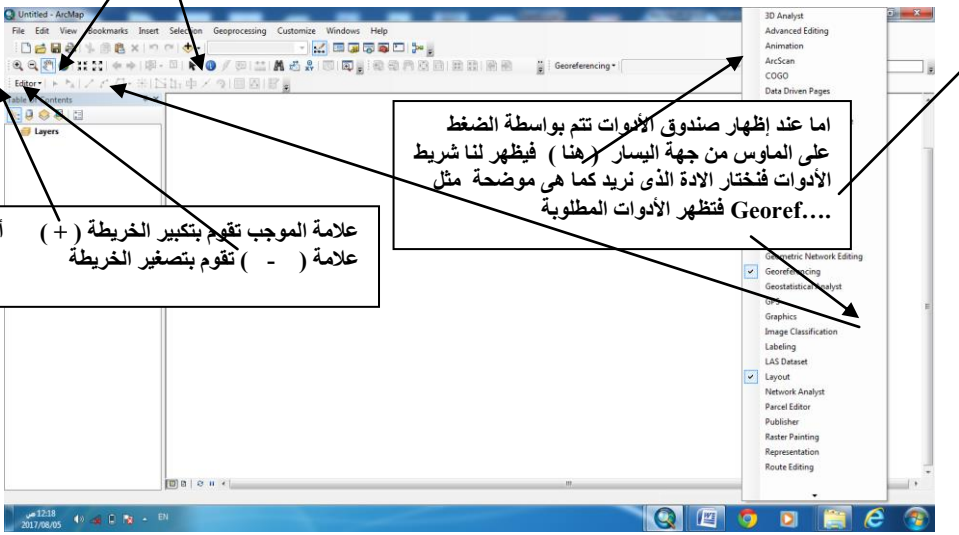


[1] –الصيد صالح الجيلاني، نظم المعلومات الجغرافية، جامعة بنغازي كلية الآداب –المرج ص3.



أما الكرة الأرضية ( ) عند الضغط عليها ترجع الخريطة كما هي .
اما علامة السهم تعمل على التخلص من اى اشارة تم الضغط عليها ( )

- تعريف البيانات الموجودة على الشاشة:



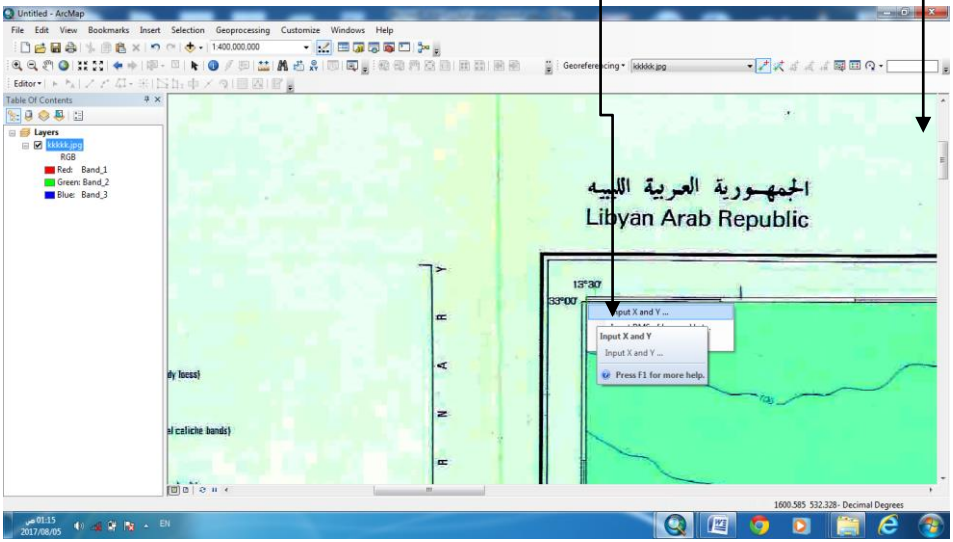
اما عند إظهار صندوق الأدوات تتم بواسطة الضغط على الماوس من جهة اليسار (هنا) فيظهر لنا شريط الأدوات فنختار الادة الذى نريد كما هى موضحة مثل Georef.... فتظهر الأدوات المطلوبة

علامة الموجب تقوم بتكبير الخريطة (+) أما علامة (-) تقوم بتصغير الخريطة

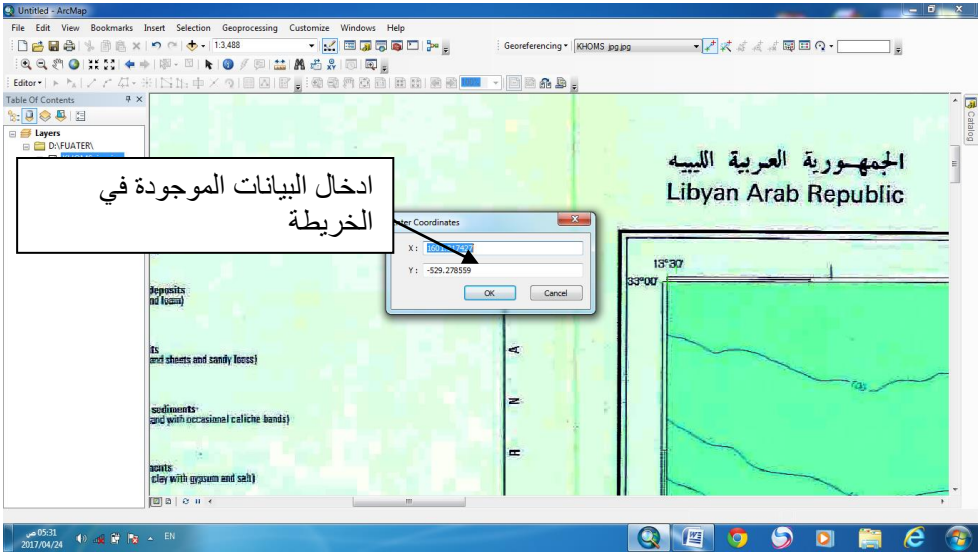
أولا : الإرجاع الجغرافي (تصحيح الخريطة) [1]:

بعد أن نقوم بإدخال الخريطة الى جهاز الكمبيوتر نقوم بعد ذلك بإدخال نقاط الإرجاع الجغرافي كما في الشكل .

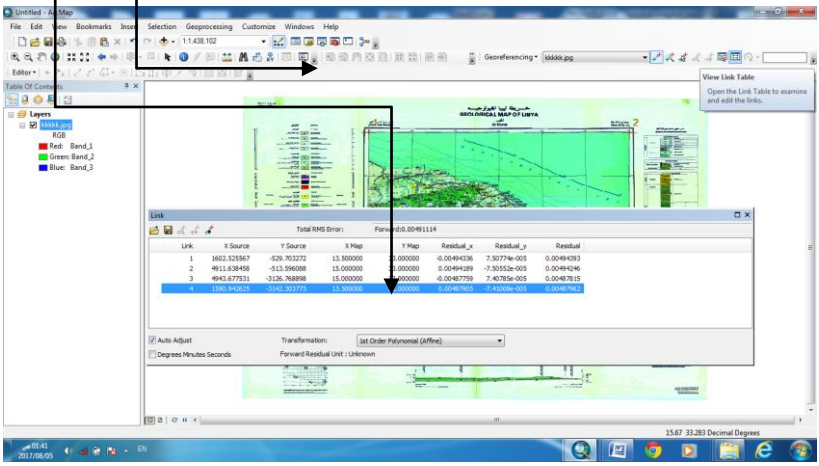
1- نقوم بتكبير الخريطة بعلامة(+) وبعد ذلك نوقع النقطة في المكان الصحيح بواسطة(*) ونضغط عليها فتظهر علامة على الخريطة ونضغط على الماوس من جهة اليسار فيظهر مربع فنختار Input x and y فندخل الإرجاع الجغرافي الصحيح ونضغط OK.



[1] –رشاد صابر عبدالقوى نوفل ، الرسم والتحليل ببرنامج ARCGIS،كلية الآداب ،جامعة المنوفية، لسنة2017/2016، ص30،لسنة

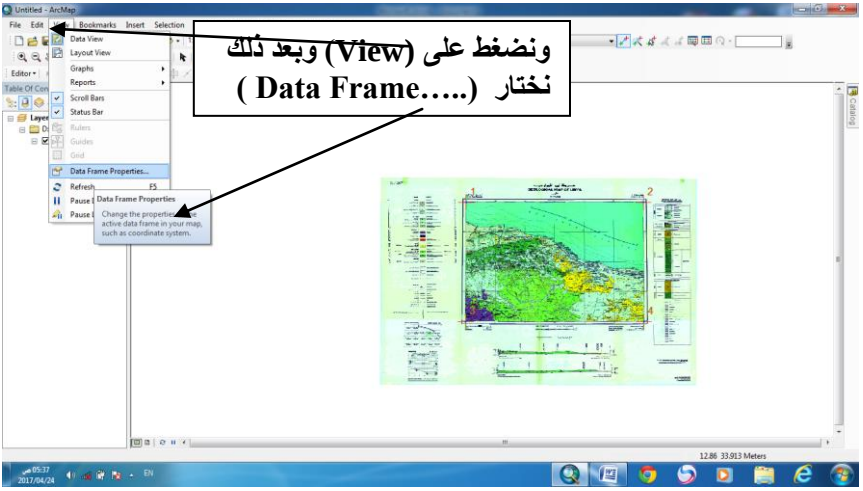


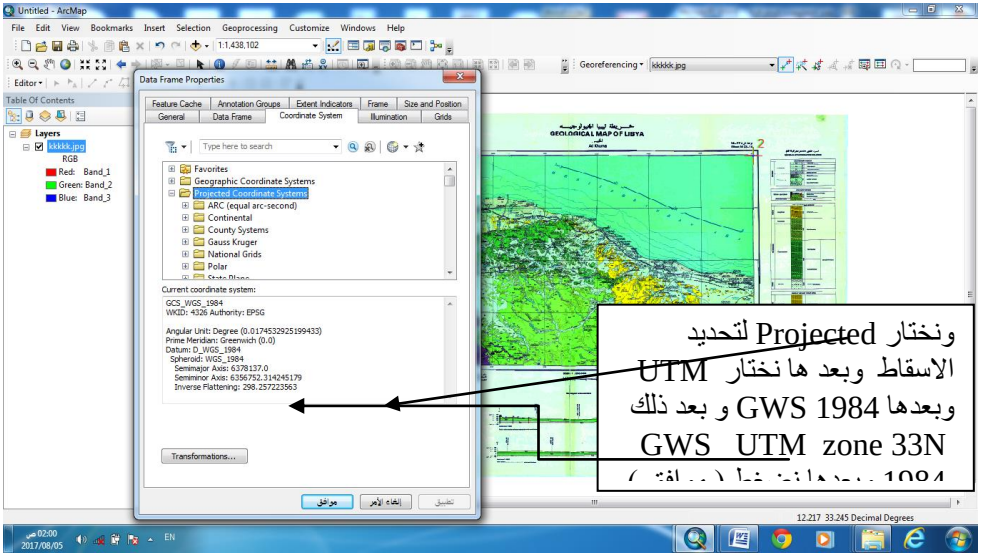
بعد أخذ أربعة نقاط رئيسية نقوم بالتأكد من ان الناتج من خلال الضغط (View link) أقل من 1 صحيح وفى هذه العملية تم الحصول على معدل وهو(00.4) وهو ما يدل على ان عملية تصحيح الخريطة تم بشكل جيد.



بعد ذلك نقوم بوضع نظام الإحداثيات المناسب وفى هذه العملية نستخدم نظام الإحداثيات الهندسي (UTM) وذلك لان الخريطة التي نتعامل معها جزء من ليبيا وهى

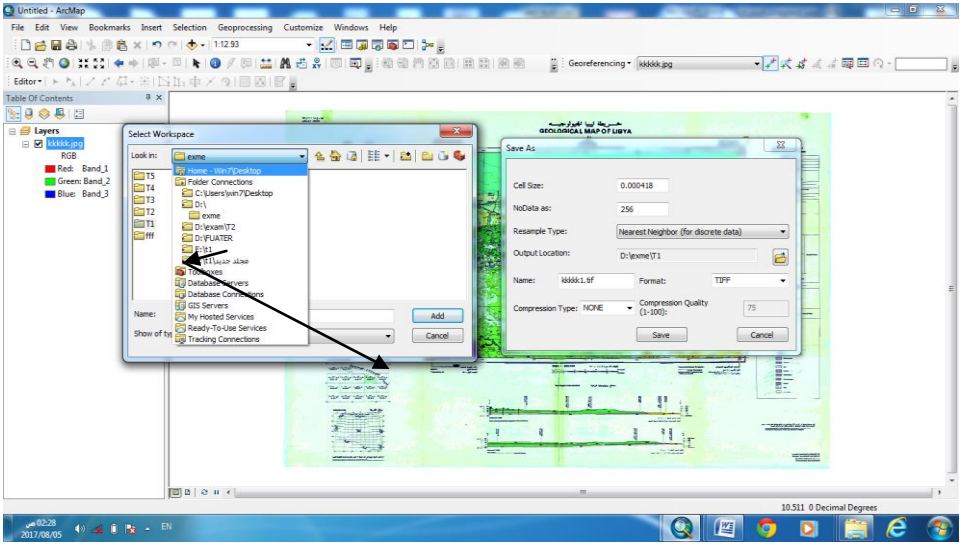
ذات مساحة صغيرة تتعامل مع هذا النظام أو (الإسقاط الجغرافي) كما هو مبين في الشكل.





وبعد الإسقاط نضغط على Georeferencing وبعدها نضغط على Rectify يظهر

مربع حوار نختار مكان التخزين ونضع فيه الملف التي توجد فيه الخريطة و بعد ها نختار (TIFF) وبعدها (Save)



2- طريقة تحديد المدن والطرق والمساحات Polygon , polyline, point.

حيث يمكننا من خلال برنامج الارك ماب أنشاء المساحات عن طريق polygon وإنشاء الخطوط لاستخدامات الطرق مثلا polyline و استخدام النقط point للمدن.

أولا: النقطة تستخدم النقطة لتوضيح أماكن المدن الموجودة في لوحتي طرابلس والخمس، ويتم أنشاء ذلك عن طريق اختيار shape file جديد للمدن نسميه city وتحديد الإسقاط المناسب utm zone 33.

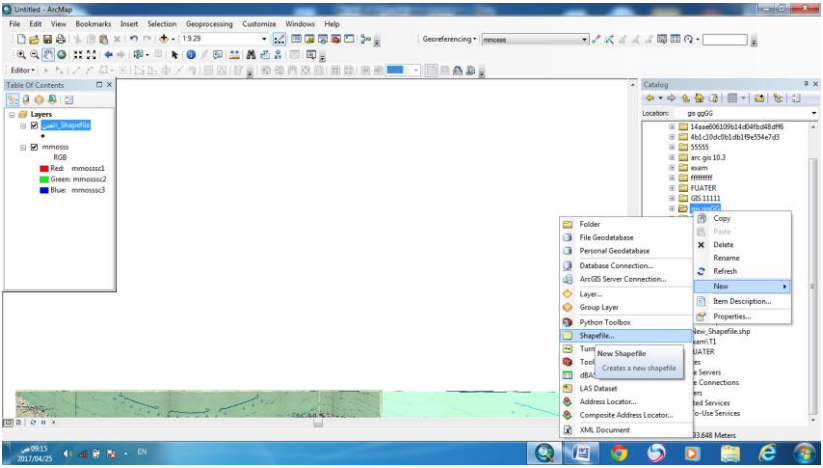
بعد ذلك نستخدم start edit ونقوم بإضافة الأداة add field من open attribute table ونقوم بتحديد الاسم و x و y وبتحديد المكان المناسب للمدينة من حيث موقعها الجغرافي.

ثانياً: المساحة : نقوم بإتباع نفس الخطوات السابقة، ألا أننا نستخدم المساحة Area بدلا

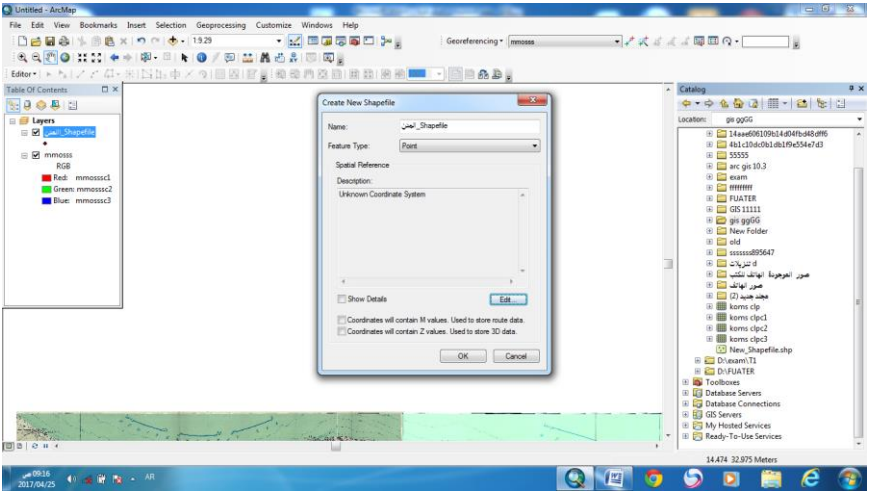
من x and y

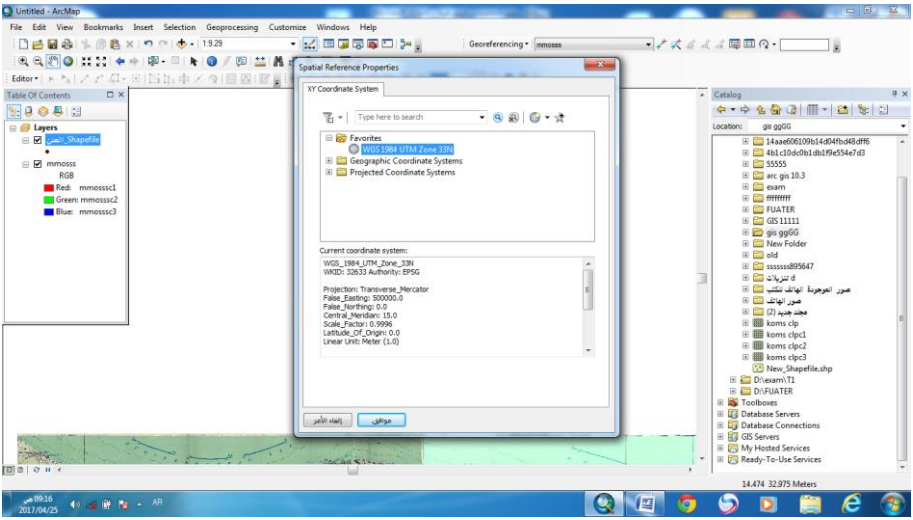
ثالثا: الخط: نقوم بإتباع نفس خطوات المساحة وإضافة long الطول .

ملاحظة: الاخذ في عين الاعتبار اختيار نص أو text للاسم ونستخدم Double للأرقام.

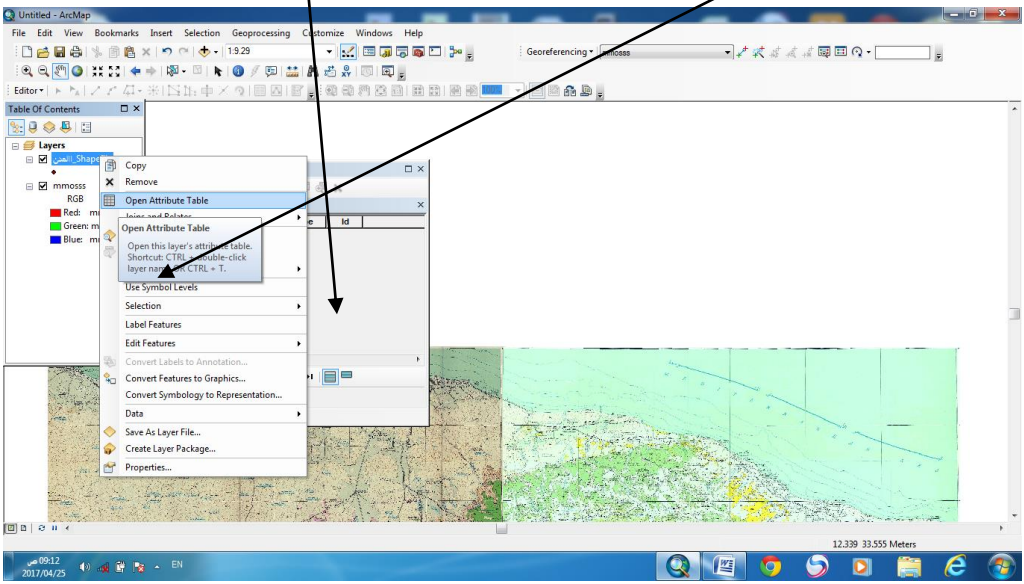


أما في عملية انشاء shape file للطرق rood polygon Area تتم عملية انشاء shape file .

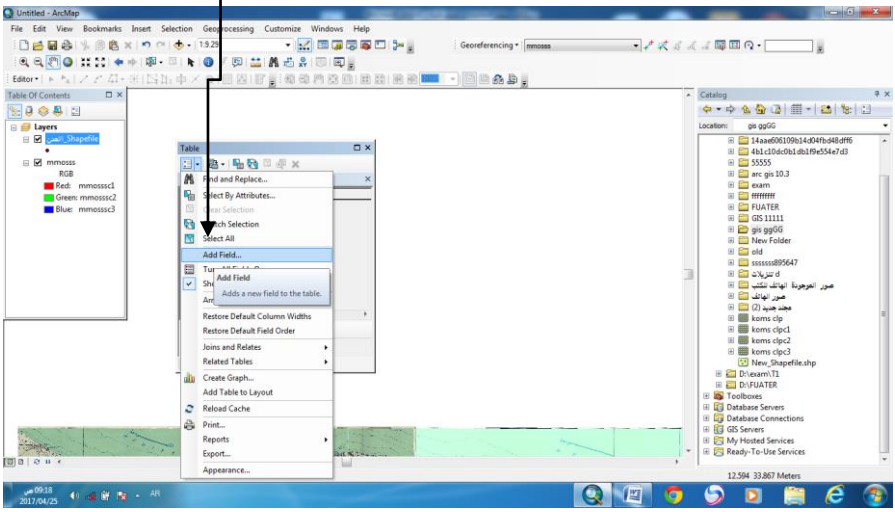

Untitled - ArcMap
File Edit View Bookmarks Insert Selection Geoprocessing Customize Windows Help
Create New Shapefile
Name:
Feature Type:
Point
Spatial Reference
Description:
Unknown Coordinate System
Show Details
Edit
OK
Cancel
Table Of Contents
Layers
Catalog
Toolboxes
Database Servers
Database Connections
GIS Servers
My Hosted Services
Ready-To-Use Services


Untitled - ArcMap
File Edit View Bookmarks Insert Selection Geoprocessing Customize Windows Help
Spatial Reference Properties
XY Coordinate System
Favorites
WGS 1984 UTM Zone 33N
Geographic Coordinate Systems
Projected Coordinate Systems
Current coordinate system:
WGS_1984_UTM_Zone_33N
WKID: 32633 Authority: EPSG
Projection: Transverse_Mercator
False_Easting: 500000.0
False_Northing: 0.0
Central_Meridian: 15.0
Scale_Factor: 0.9996
Latitude_Of_Origin: 0.0
Linear Unit: Meter (1.0)
Table Of Contents
Catalog
Toolboxes
Database Servers
Database Connections
GIS Servers
My Hosted Services
Ready-To-Use Services

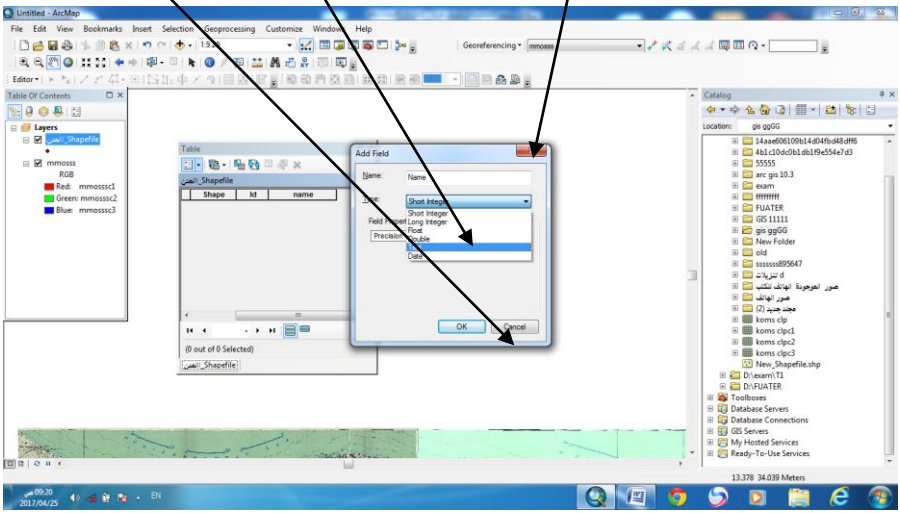
يتم الضغط على shape file المدن فتفتح لنا الأيقونة فنختار ..... Open فيظهر لنا الجدول .



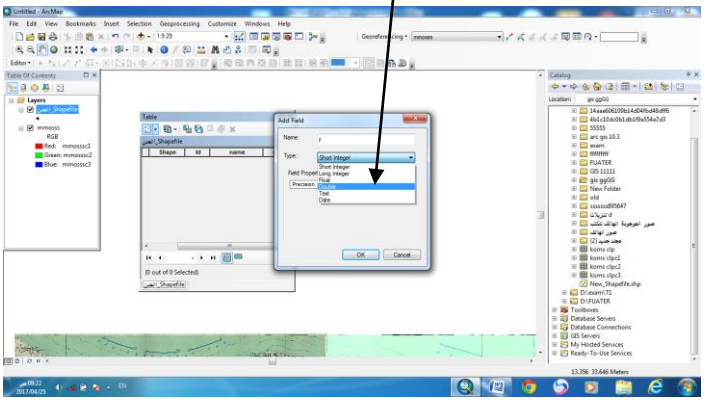
يتم الضغط على shape file المدن فتنفتح لنا الأيقونة فنختار ..... Add فيظهر لنا الجدول

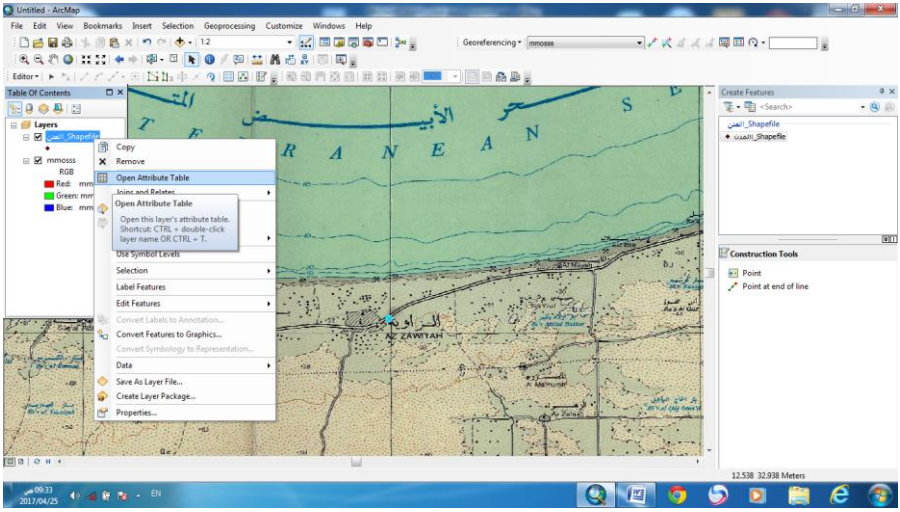


يظهر لنا مربع حوار في الأيقونة نضع Name وفي الثانية نختارText ونضغط ok



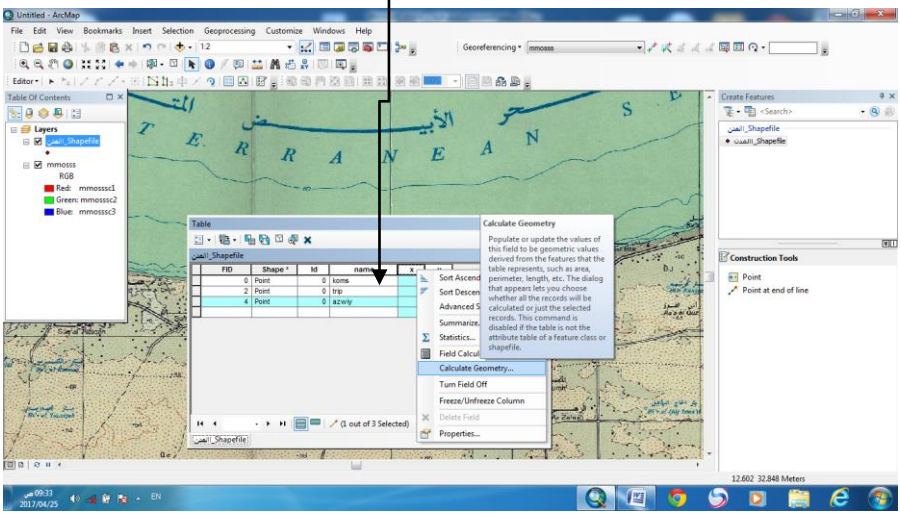
يظهر لنا مربع حوار في الأيقونة نضع x في الثانية نختار ونضغط ok يظهر لنا مربع حوار في الأيقونة نضع Name وفي الثانية نختار Double ونضغط ok



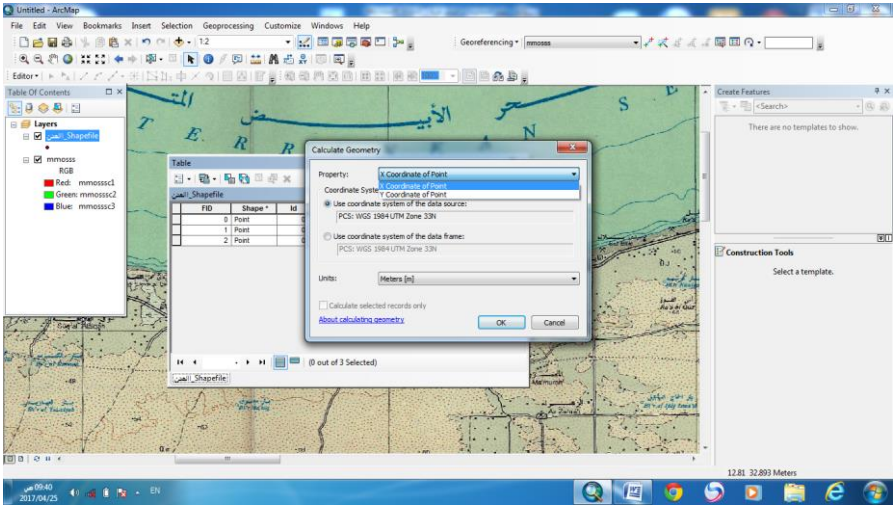


في مربع الحوار الثالث نضع في Name الاسم y وفي الثانية y .

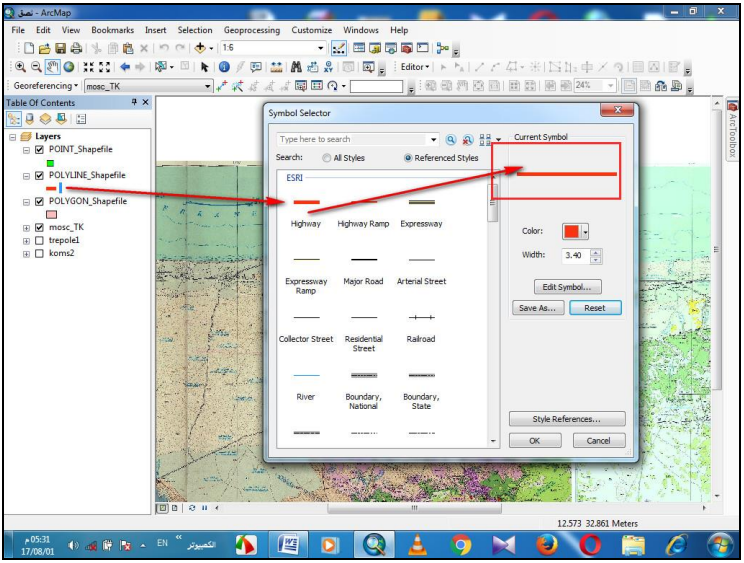
ثم نذهب الى الجدول وتسمى المدينة وأما عملية معرفة الإحداثيات x , y نضغط على x فيظهر لنا سهم ويظهر لنا مربع حوار ونختار calculate ويتم من خلاله ذلك إظهار الإحداثيات في و نفس الطريقة y

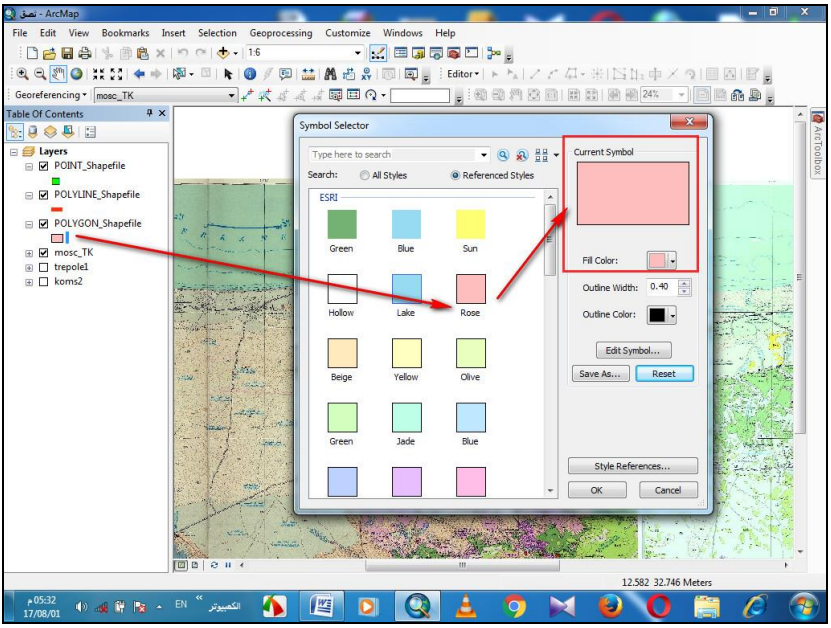


نحدد x و y من مربع الحوار .



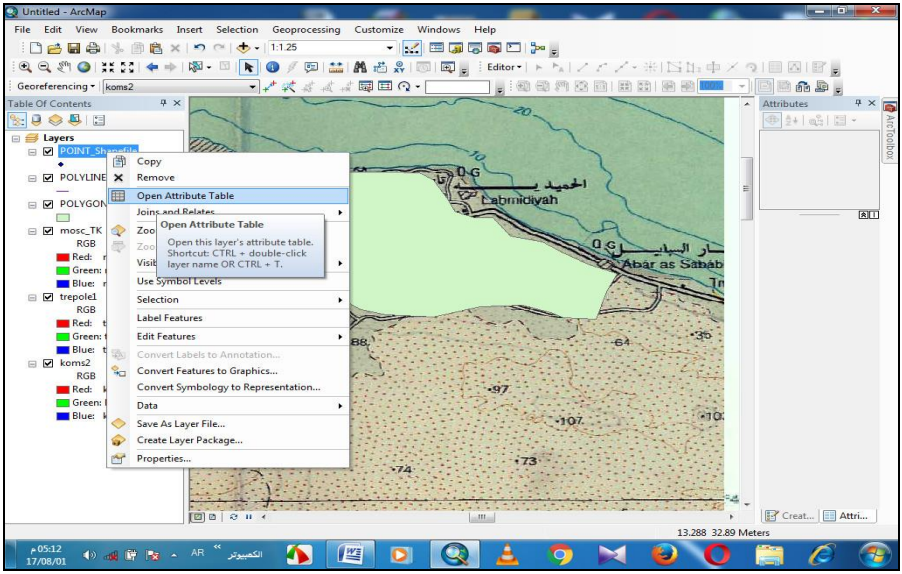
و بهذا نكون أنتجنا الأشكال المراد توقيعها وكذلك للطرق والمساحة تستطيع تغيير الألوان كما هو مبين في الشكل .

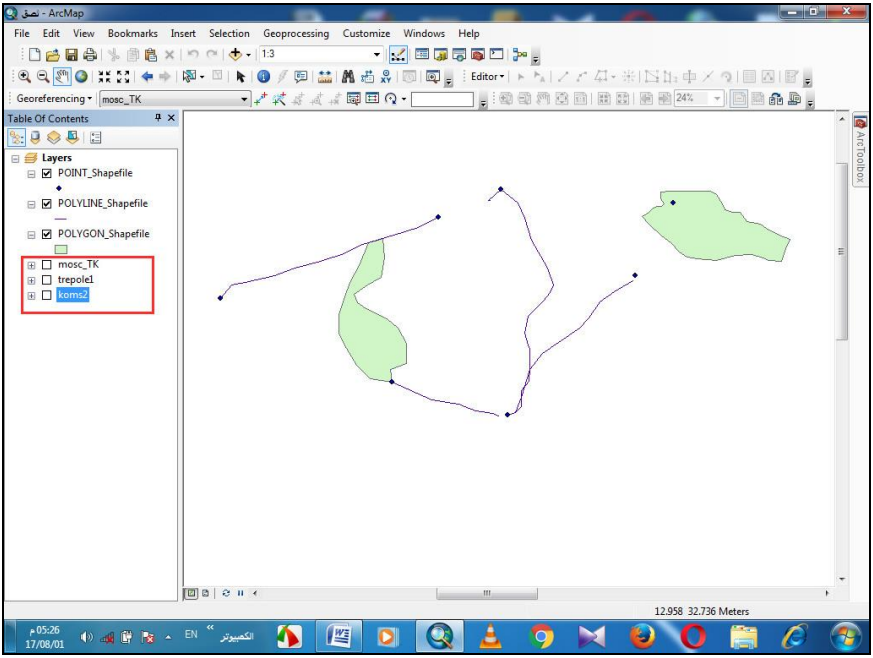




أما في عملية أنشاء الجدول للمساحة تتم هذه العملية نفس الطريقة الأولى ولا نقوم بإنشاء shape file ونختار بعد ذلك Area وإنما نضع كلمة y و x المساحة من Editor ونختار منه polygon ويقوم بعد ذلك بتحديد المساحة ويضغط fiche ونقوم بإدراجه في الجدول وتسميته بأي اسم .

اما في الطرق تتم نفس العملية ونختار long بدلا من x أو y ويتم اظهار المسافة كما هو


Untitled - ArcMap
File Edit View Bookmarks Insert Selection Geoprocessing Customize Windows Help
Table Of Contents
Layers
POINT_Shapefile
POLYLINE_Shapefile
POLYGON_Shapefile
mosc_TK
trepole1
koms2
Copy
Remove
Open Attribute Table
Joins and Relates
Zoom To Layer
Zoom To Make Visible
Visible
Use Symbol Levels
Selection
Label Features
Edit Features
Convert Labels to Annotation...
Convert Features to Graphics...
Convert Symbology to Representation...
Data
Save As Layer File...
Create Layer Package...
Properties...
Open Attribute Table
Open this layer's attribute table.
Shortcut: CTRL + double-click
layer name OR CTRL + T.
Attributes
13.288 32.89 Meters


نصق - ArcMap
File Edit View Bookmarks Insert Selection Geoprocessing Customize Windows Help
Table Of Contents
Layers
POINT_Shapefile
POLYLINE_Shapefile
POLYGON_Shapefile
mosc_TK
trepole1
koms2
12.958 32.736 Meters

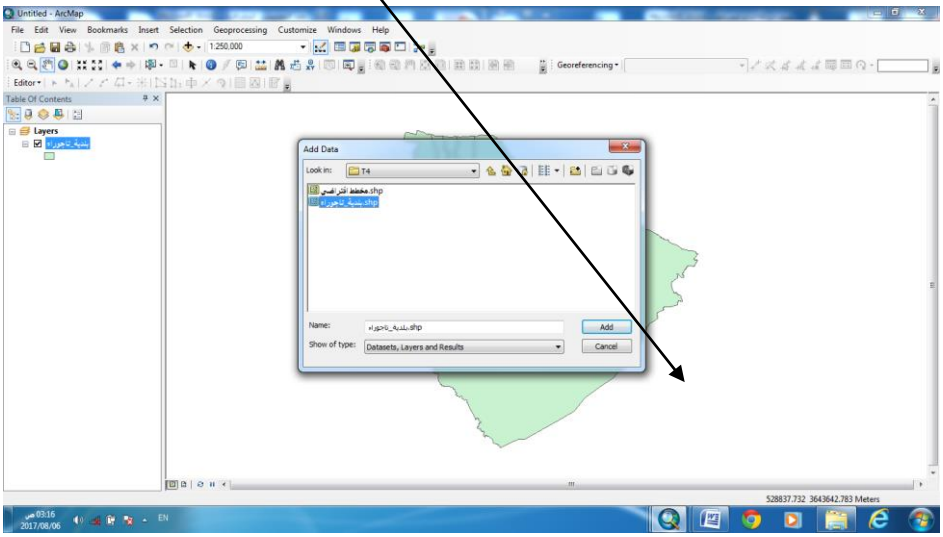
3

-عمليات اخراج الخرائط.

و هي تعد أخر الخطوات التي من خلالها التي توضح البيانات الغير مكاني للظواهر و تحويلها الي أشكال توضيحية يمكن للباحث ان يتعر ف علي طبيعة الظواهر الموقعة علي الخريطة و يمكن لتوضيح هذا الاجراء من خلال اجراء عمل تجريبي علي خريطة .

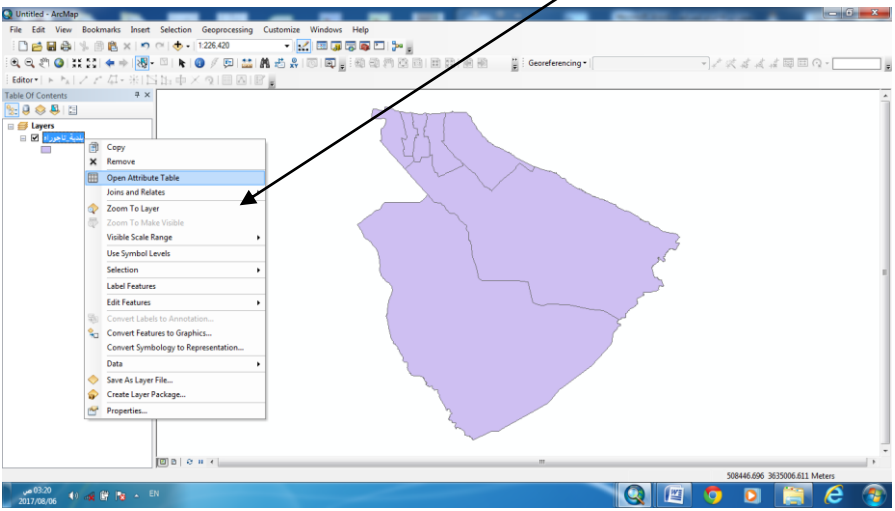
اخراج خريطة توضيحية لطبيعة الكثافة السكانية لسكان منطقة (ما) .

اولاً : نبدأ بجلب الخريطة من الملف المحفوظة من خلال الامر Add

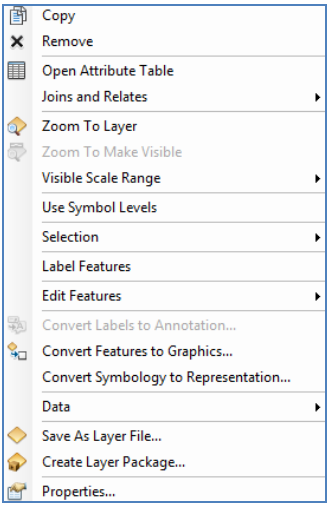


فتظهر الظواهر بالشكل الاساسي وهي عبارة عن مجموعة اشكال نوع polygon و قد أدخلت عليها البيانات من خلال خطوات الادخال التي تم شرحها في الإرجاع الجغرافي

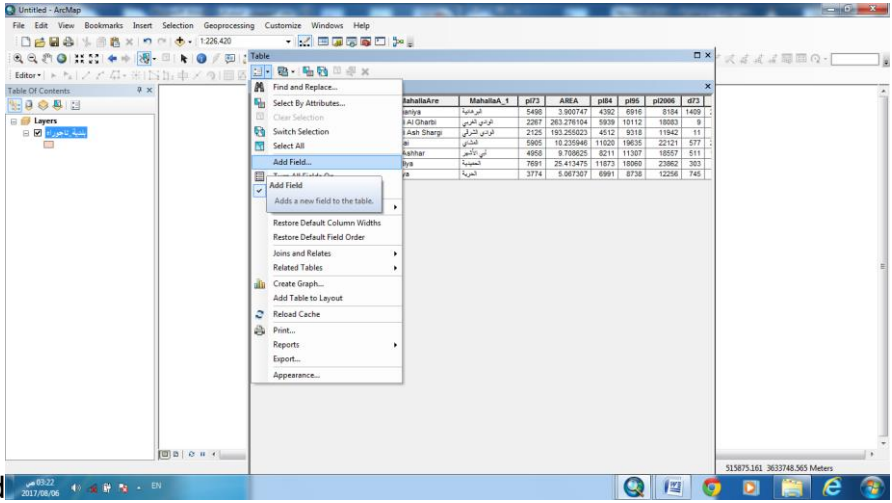
ولاستخراج الجدول نفتح (open A....)



ومن خلال العمليات الحسابية التي تتم باستخدام نافذة

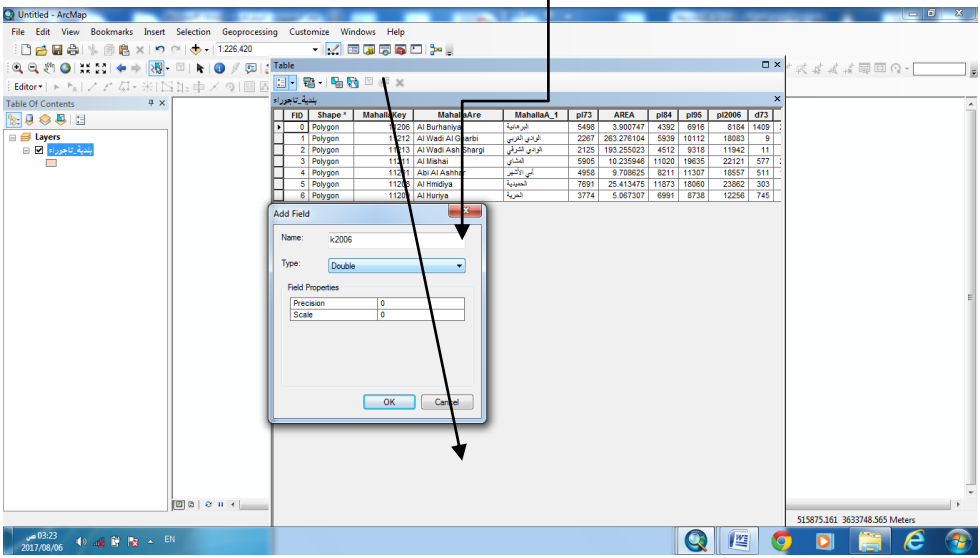


وبعد ذلك نضغط على(الايقونة) الاتية ونفتح Add

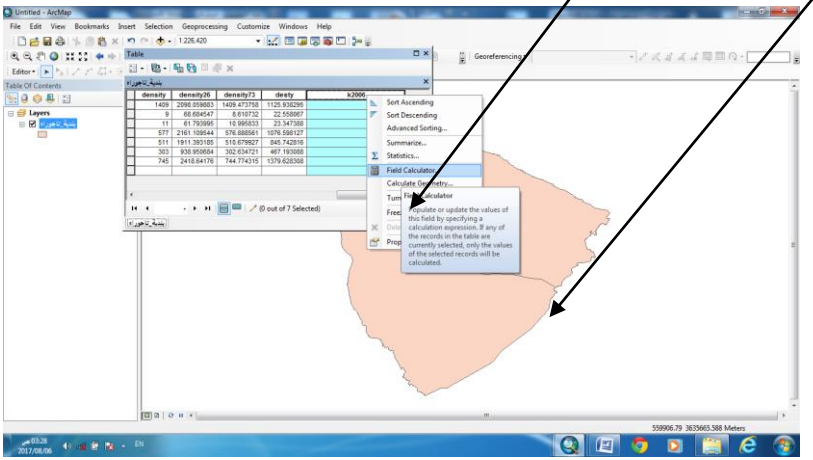


feld

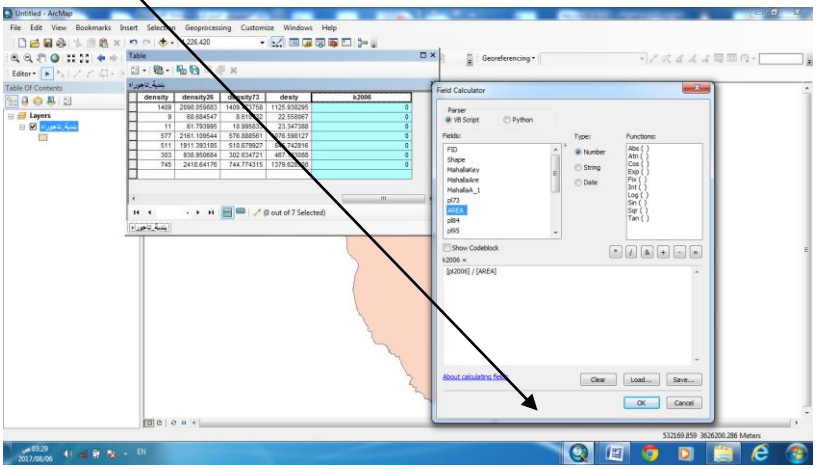
ونقوم بتسمية العمود المراد أنشأه الاول k2006 والثاني Double ونضغط ok .



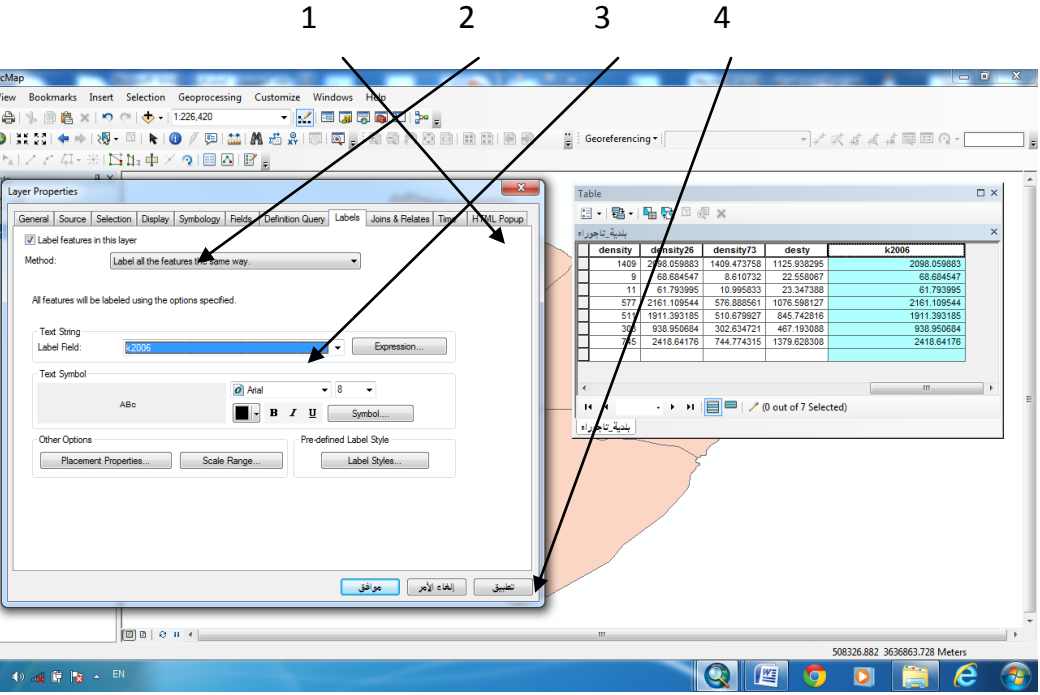
ومن خلال الضغط على 2006 يظهرنا سهم صغير نقوم بضغط علية وبعدها نذهب الى الحاسبة ونقوم بفتحها



ومن خلال الامر coumtary نقوم بالعمل الحسابي الخاص بأجراء وهى Area 2006/



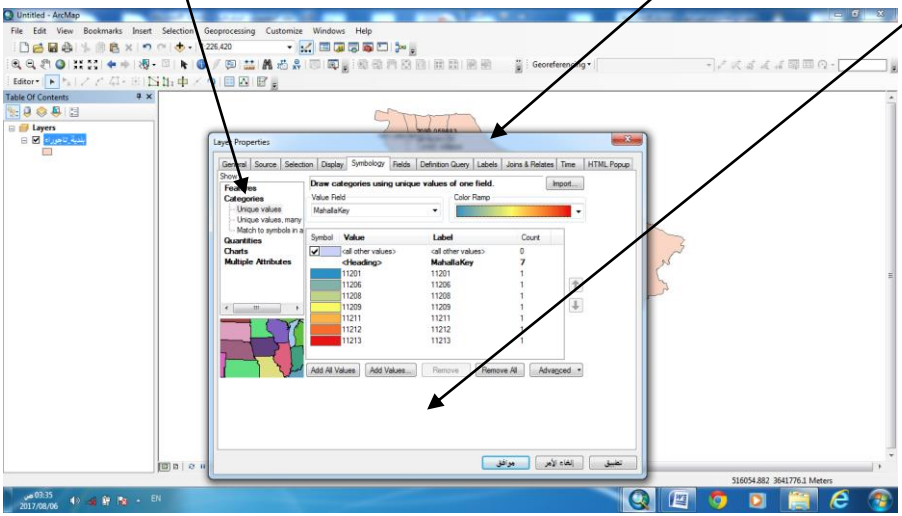
و من خلال خصائص الطبقة (Properties) نقوم باختيار الظواهر المراد اخراجها علي مجال استخدام الخريطة كإظهار الكثافة على الخريطة بالخطوات الاتية



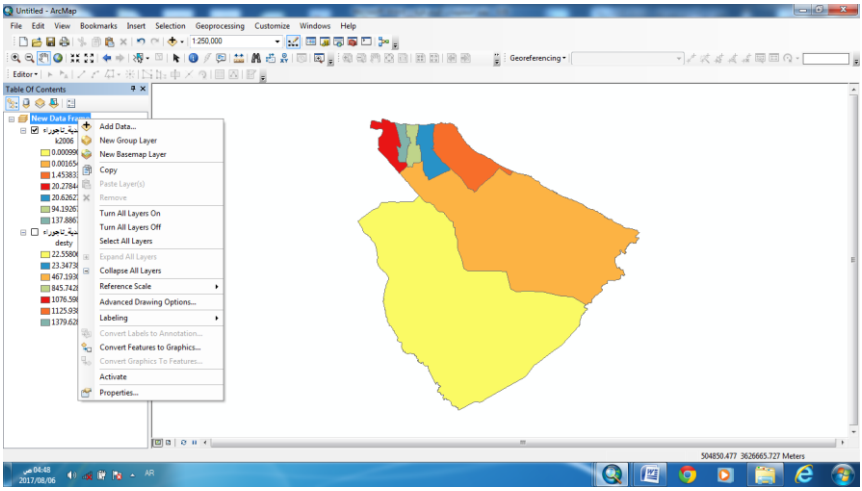
و من خلال خصائص الطبقة (preoppртes) نقوم باختيار الظواهر المراد اخراجها علي مجال استخدام الخريطة

ونضغط على Symbology للحصول نوعية البيانات وبعد ذلك نذهب الى Categories

وبعد ها add وموافق

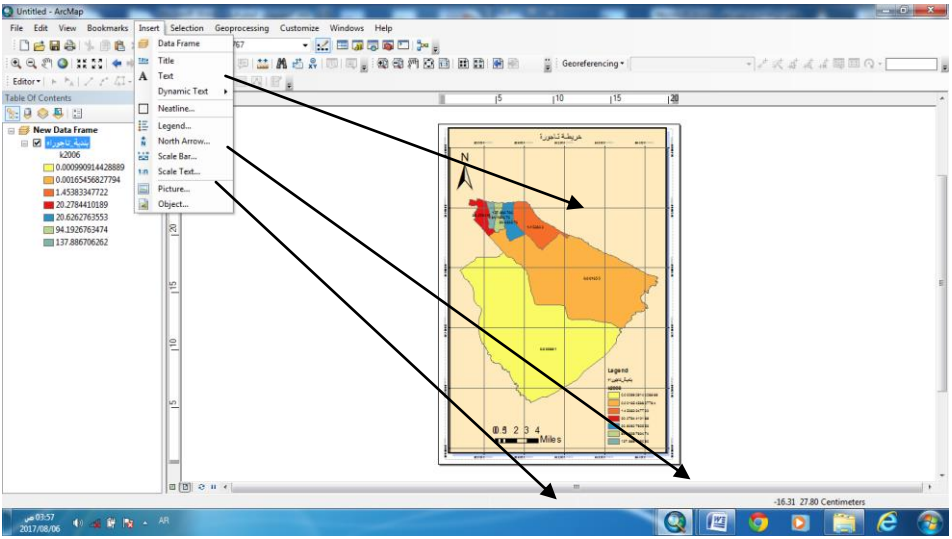


و تظهر الخريطة بالشكل التالي

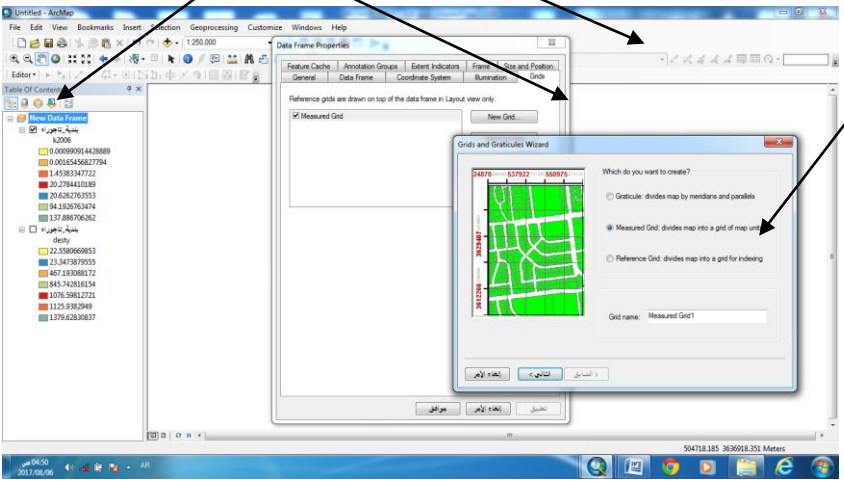


العنوان Titleواتجاه الشمال North و مفتاح الخريطة Scale و الاحداثيات layers

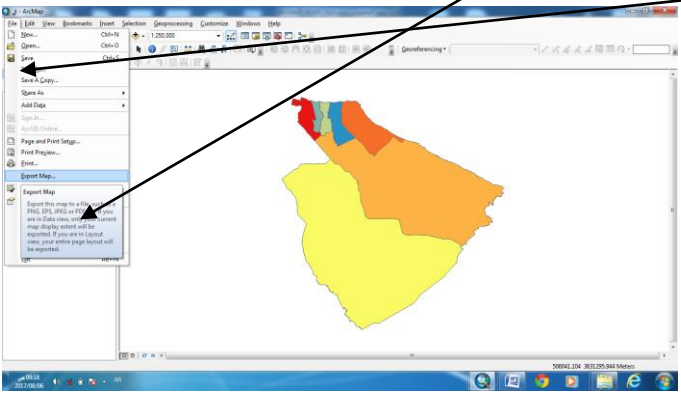
و ذلك من خلال الامر INSERT من شريط الأوامر



اما الاحداثيات يتم استخراجها عن طريق الضغط على layers كذلك Girds و New Girds و measured كذلك على التالي التالى وتتم عملية ادخال الاحداثيات

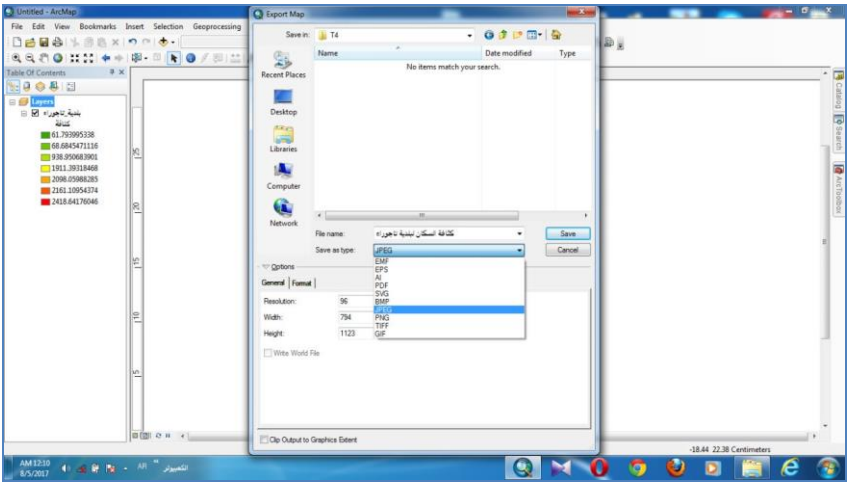


و لعملية تحويل الخريطة المنتجة الي صورة نوع JPEG من خلال الامر Export Mapمن الايقونة FILE وبعد ذلك Export Map



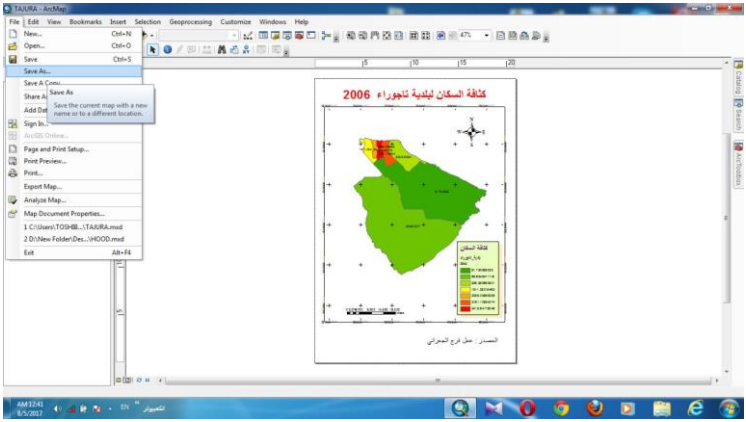
و نتبع الخطوات التالية

و نتبع الخطوات التالية في عملية التخزين كما هو مبين في الشكل التالي:

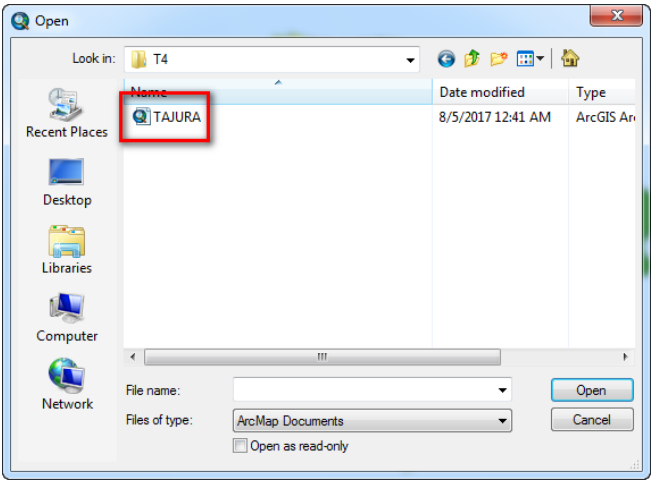


و لعملية تحويل الخريطة المنتجة الي صورة نوع Save As تتم من خلال الامر Export Map من المنسدلة FILE الى Save As

و نتبع الخطوات التالية



وبعد ذلك نختار نوع المجلد الذى تتم فيه التخزين كما في الطريقة السابقة ونسميه.



الخاتمة :

من خلال العرض السابق للخطوات الرئيسية في كيفية استخدام برنامج ARC GIS يمكن أن نخرج بمجموعة من النتائج والتوصيات.

أولاً: النتائج :

هناك النتائج كثيرة لنظم المعلومات الجغرافية يمكن تلخيصها في ما يلي:

تخفيض زمن الإنتاج وتحسين الدقة: فمثلا بدلا من أن كان إنتاج خريطة يحتاج إلى أكثر من يوم نجده الآن وباستخدام الحاسب يمكن إنجازه في أقل من ساعة. وباستخدام الحاسب قلت كثيرا من الأخطاء التي كانت تنتج من الإنسان في إنتاج الخرائط نتيجة

لعوامل الطقس، وإرهاق الأعصاب، والحالة السيكولوجية وكل هذا أدى إلى تحسين الدقة.

تخفيض العمالة: كانت في الماضي مختبرات رسم الخرائط تكتظ بالأيدي العاملة وذلك للحاجة إليهم في الرسم، والخط، والتلوين. أما الآن فيمكن لعامل واحد وبفضل استخدام وهذا ,نظم المعلومات الجغرافية أن يحل مكان ثلاثة عمال عما كان عليه في الماضي يعتبر نوعا من تقليل التكلفة غير المباشر.

تخفيض التكلفة: بالنظر إلى الفائدتين المذكورتين أعلاه نجد أنهما يصبان في تقليل التكلفة وحسب النظريات الاقتصادية فإن الوقت مال وتخفيض زمن الإنتاج والعمالة يعنى كسبا ماليا. وهنا لابد من الإشارة إلى أن التكلفة المبدئية لإقامة نظم المعلومات الجغرافية ولكن العائد سوف يكون كبيرا وفى بعض الأحيان قد لا يكون العائد ماديا ,قد تكون عالية مباشرا بقيمة الدولار، ولكن قد يكون في شكل تنمية الكوادر البشرية وتأهيليها كما تساعد إدارة المعلومات في زيادة الكفاءة وزيادة نسبة التكلفة إلى الفائدة.

ثانياً: التوصيات:

1- إقامة ورشة عمل لأساتذة قسم الجغرافيا في الجامعات الليبية على أن تكون هادفة وموجهة بقصد تعريفهم أو تحديث معلوماتهم عن تقنية نظم المعلومات الجغرافية.
2- إصدار مطويات علمية موجهة إلى طلاب وخرجي قسم الجغرافيا توضح مفهوم وطبيعة تقنية نظم المعلومات الجغرافية .
3- يمكن نشر التوعية العلمية بأهمية يوم نظم المعلومات الجغرافية وهو يوم وأحد من السنة يوافق 15 نوفمبر، برعاية الجمعية الجغرافية الليبية.

قائمة المصادر والمراجع

1 – الصيد صالح الجيلاني، نظم المعلومات الجغرافية، جامعة بنغازي كلية الآداب –بدون تاريخ نشر.

2– رشاد صابر عبدالقوى نوفل ، الرسم والتحليل ببرنامج ARCGIS،كلية الآداب ،جامعة المنوفية، لسنة 2017/2016، ،لسنة

3--خالد بن مسلم الرحيلي، تعليم نظم المعلومات الجغرافية، مجلة الجغرافية العربية، الجزء الأول، لسنة2004م.

4–سميح أحمد عودة، أساسيات نظم المعلومات الجغرافية، دار المسيرة ، عمان ،الطبعة الأولى، 2005.

5–فؤاد محمد بن غضبات، نظم المعلومات الجغرافية ،دار أسامة لنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، 2013.

مفهوم التلقي في الموروث النقدي والبلاغي

د. مصطفى عبد الهادي عبد الله•

المقدمة:

تركز الدراسات النقدية الحديثة على عنصر الاستخدام اللغوي في النص بُغية تحديد ملامح هويته الجمإلى ة، ويتجلى هذا التركيز في الدراسات الأسلوبية والألسنية والنصية التي تتعامل مع النص الإبداعي على أنه لغة مستخدمة بطريقة فيها انزياح وانحراف وخروج عن مثإلى ات اللغة.

وتتجلى ظاهرة الانزياح في النص الإبداعي من خلال استخدام العناصر اللغوية التي تكشف عن استعمال غير مألوف في طريقة التعامل مع اللغة، إذ يغدو النص من خلالها نمطاً لغوياً يرنو إلى خلق خصوصيته وتميزه عبر انزياحه عن المستوى المثإلى للغة إلى مستوى الشعرية والشاعرية والأدبية، ولهذا غدت كل الدراسات الأسلوبية تعتبر الانزياح المميز الأول للأسلوب، بل إن بعضها عدّه هو الأسلوب ذاته، على اعتبار أن الأسلوبية علم خاص بالانزياحات.

ولقد أدرك الموروث البلاغي العربي كيف أن النص يصبح منتجاً في سياق الانزياح بالحذف والتقديم والتأخير بجبر البنية، أو إعادة ترتيبها من وحي الغياب الدلإلى الذي يعتبر في نفس الوقت استحضاراً لمدلول غائب.

• كلية التربية – جامعة بني وليد

كما أدرك الموروث البلاغي العربي – وفي مرحلة مبكرة – أن الجانب الجوهري في انزياح المجاز وانزياح الالتفات تأسس على شعريتي التقبل والتأويل، ومدى حضور المتلقي بإسهامه بدرجة عميقة في استدعاء المعنى الغيابي.

وإذا كان الانزياح بوصفه هو تلك العملية التوليدية التحويلية التي تخضع لها اللغة والتي هي أساس إبداعيتها وتفوقها وتأثيرها في المتلقي قائم في الأساس على فكرة استدعاء الدوال، فإنه قد ارتبط في التفكير البلاغي والنقدي عن العرب ارتباطاً وثيقاً بجمإلى ات الخفاء والتلميح، وكان النص القرآني تجربة فريدة وجديدة لعلاقة المتلقي بالنص؛ وإثراء لما يمكن تسميته بـ(الانزياح الغامض).

فعلى الرغم من كل القدرات الإبداعية عند العرب شعراً وخطابة ونثراً، فقد أدرك العرب ومنذ اللحظة الأولى عند سماعهم للخطاب القراني أن هذا النص مشحون بقدرة انزياحية فائقة تختلف عن ما عهدوه من لغة جمإلى ة وفنية وهم أهل الفصاحة والبلاغة، من حيث قدرة لغته على توسيع الأفق التقبلي للمخاطب بدافع من إعجاز النص القرآني وخصوصيته، أو من حيث صنيعه بالقلوب وتأثيره في النفوس، مما جعلهم يُقرّون أنهم – وعلى شهرة معرفتهم بالشعر والقصيد – أن في النص القرآني الجديد انزياحاً غامضاً يختلف عن المألوف لديهم من أنماط اللغة الإبداعية، ومن ذلك ما ترويه كتب التفسير والسيرة من " أن الوليد بن المغيرة جاء إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقرأ عليه القرآن فكأنه رقّ له، فبلغ ذلك أبا جهل فأتاه فقال: يا عم إن قومك يرون أن يجمعوا لك مالاً، قال: لم؟ قال: ليعطوكه؛ فإنك أتيت محمداً تتعرض لما قبله، قال: قد علمت قريش أني من أكثرها مالاً، قال: فقل فيه قولاً يبلغ قومك أنك منكر له أو أنك كاره له، قال: ومإذا أقول؟ فوالله ما فيكم من رجل أعلم بالأشعار مني ولا أعلم برجزه ولا بقصيده ولا بأشعار الجن مني، والله ما يشبه الذي يقول شيئاً من هذا !، والله إن لقوله الذي يقول حلاوة؛ وإن عليه لطلاوة؛ وإنه لمثمر أعلاه؛

مغدق أسفله؛ وإنه ليعلو وما يُعلى، وإنه ليحطم ما تحته، قال: لا يرضى عنك قومك حتى تقول فيه، قال: فدعني حتى أفكر، فلما فكّر قال: هذا سحر يؤثر، فنزلت: (ذَرْنِي وَمَنْ خَلَقْتُ وَحِيدًا)[1] "[2].

ومثل ذلك حوار النبي صلى الله عليه وسلم مع عتبة بن ربيعة الذي فاوضه على ترك ما يدعو إلى ه، وعرض عليه عروضاً عدة لذلك، " حتى إذا فرغ عُتبة ورسول الله (صلى الله عليه وسلم) يسمعُ منه، قال: أقد فرغت يا أبا الوليد؟ قال: نعم، قال: فاسمع مني، قال: أفعل، فقال: (بسم الله الرحمن الرحيم، حم، تَنزِيلٌ مِّنَ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ، كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ، بَشِيرًا وَنَذِيرًا فَأَعْرَضَ أَكْثَرُهُمْ فَهُمْ لَا يَسْمَعُون)[3] ، ثم مضى رسول الله فيها؛ يقرؤها عليه، فلما سمعها منه عتبة أنصت له، وألقى يديه خلف ظهره معتمداً عليهما، يسمع منه، ثم انتهى رسول الله (صلى الله عليه وسلم) إلى السجدة منها فسجد، ثم قال: قد سمعت يا أبا الوليد ما سمعت، فأنت وذاك، فقام عتبة إلى أصحابه، فقال بعضهم لبعض: نحلف بالله لقد جاءكم أبو الوليد بغير الوجه الذي ذهب به، فلما جلس إلى هم قالوا: ما وراءك يا أبا الوليد؟ قال: ورائي أني سمعت قولًا والله ما سمعت مثله قط ! والله ما هو بالشعر ولا بالسحر، ولا بالكهانة، يا معشر قريش، أطيعوني واجعلوها بي، وخلّوا بين هذا الرجل وبين ما هو فيه فاعتزلوه، فوالله ليكوننّ لقوله الذي سمعت منه نبأ عظيم، فإن تصبه العرب فقد كُفيتموه بغيركم، وإن يظهر على العرب فملكُهُ مُلككم، وعزُّه عزُّكم، وكنتم أسعد الناس به، قالوا: سحرك والله

([1]) سورة المدثر: الآية 11.

([2]) أبوالفداء ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، تح/ محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1998، ج 8، ص 276، والحديث رواه الحاكم في المستدرك على الصحيحين.

([3]) سورة فصلت : الآيات 1 – 5.

يا أبا الوليدِ بلسانه ! قال: هذا رأيي فيه، فاصنعُوا ما بدا لكم "[1]. لقد كانت هذه أولى إرهاصات شعرية تلقي النص القرآني، وإدراك وتذوق مافيه من انزياح غامض تجلى فيه النص القرآني كنظام لغوي خرج عن المعهود ليؤسس نظاماً مجرداً جامعاً لما أنجز ولما سينجز، فهو بمثابة أفق انتظار يضبط العلاقات والإشارات ليوجه بها فهم المتلقي ويمكّنه من تذوق جمإلى ات اللغة بطريقة انزياحية فريدة، وهذا ما أدركه المتقدمون عندما رأوا أن على المتلقي للنص القرآني " مراعاة نظم الكلام الذي سيق له؛ وإن خالف أصل الوضع اللغوي؛ لثبوت التجوّز "[2]

فهل أغفل النقد العربي المتلقي في عملية التقبل؟ وما مدى حضور المتلقي في الموروث البلاغي والنقدي؟ وكيف يبرر النقاد هذا الحضور؟

إن حضور المتلقي كمكون أساسي في العملية الإبداعية أثير منذ القدم، أما في الثقافة العربية فقد ارتبط حضور المتلقي بفكرة البيان، التي كانت تشمل " كافة الأساليب والوسائل التي تساهم ليس فقط في تكوين ظاهرة البلاغة، بل أيضا في كل ما يتحقق به التبليغ، تبليغ المتكلم مراده إلى السامع، ليس هذا وحسب، بل إن البيان في اصطلاح رواد الدراسات البيانية اسم جامع ليس فقط لكل ما به تتحقق عملية الإفهام أو التبليغ، بل أيضاً لكل ما به تتم عملية الفهم والتلقي وبكيفية عملية التبيّن "[3].

([1]) عبدالملك بن هشام: السيرة النبوية، تح/ طه عبدالرؤوف سعد، شركة الطباعة الفنية المتحدة، القاهرة، د. ت، ج 1، ص 261.

([2]) السيوطي: الإتقان في علوم القرآن، تح/ محمد أبوالفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1974، ج 4، ص 229.

([3]) محمد عابد الجابري: بنية العقل العربي – دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية –، ضمن سلسلة نقد العقل العربي للمؤلف، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط 9، 2009، ص 14.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا البحث يرى أولوية تقديم مصطلح المتلقي لكونه أوسع في الدلالة على الحال التقبلية من مصطلحات أخرى كمصطلح السامع أو القارئ، وبوصفه مصطلحاً أكثر شمولية تدخل تحته أنماط التلقي الشفاهية أو السماعية فضلاً عن الأنماط القرائية.

لقد اتخذ الاهتمام بالقارئ ودوره في دراسة النص الأدبي حيزاً كبيراً ومهماً من الدراسات النقدية الحديثة، وسادت مصطلحات كالمُلقي والمتلقي؛ أو النص والخطاب؛ أو المُنشيء والمتقبل؛ حتى باتت من أهم المصطلحات التي تستوقف الدرس النقدي والمعرفي بشكل عام، فالنص لا وجود له إلا بعد أن يُقرأ، والقارئ لا يهتم إلا إذا وُجد خطاب معين، ينقل من خلاله النص من حالة السديم إلى الحركة، أو من حالة الكينونة الغائبة إلى الحضور العياني، ولقد أحدثت نظرية جمإلى ة التلقي والتأويل ثورة عارمة في مجال الدراسات الأدبية والنقدية وفي تاريخ الأدب الحديث، بوصفها نمطاً جديداً في الدرس الأدبي، وقد اختلفت نظرة هذه الدراسات إلى القارئ باختلاف منطلقاتها وتوجهاتها التي تنطلق منها، فقد تم تجاوز النظرة السائدة التي كانت تنظر إلى العلاقة القائمة بين المبدع والقارئ على أنها علاقة منتج ومستهلك، ولا تتعدى ذلك إلى حدود التفاعل والمشاركة، فالنظرة إلى القارئ بدأت تتغير، فالقارئ لم يعد مستهلكاً[1]، ولم يعد النص هو الذي يمارس السلطة على القارئ وإنما يقوم القارئ هو الآخر بممارسة سلطة على النص حتى يستطيع أن يدخل إلى عالمه ويشارك في إكمال ما هو غائب في النص[2]

إرهاصات نظرية التلقي في الموروث النقدي :

([1]) يُنظر: صلاح فضل: مناهج النقد المعاصر، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط 1، 1998، ص 145 وما بعدها.

([2]) للحديث عن سلطة النص على القارئ وأثرها في الدراسات التراثية النقدية والبلاغية يُنظر: عبد الله الغذامي: تأنيث القصيدة والقارئ المختلف، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 1، 1999، ص 130 وما بعدها.

إذا كان التفكير النقدي عند الغرب قد أهمل وجود المتلقي كطرف في العملية الإبداعية لفترة من الزمن، وأغفل العلاقة التي تقوم بين المتلقي ومبدع النص، وفاعلية المتلقي في التماسّ مع النصوص الأدبية، وذلك بإقرار بعض الباحثين بأن " التأويل قد بدأ في يومنا هذا باكتشاف تاريخه الخاص، ولم يكتشف حدود معاييره الخاصة فقط، بل أيضاً تلك العوامل التي لم يُقيّض لها أن ترى النور طوال مدة سيادة المعايير التقليدية، والعامل الأكثر أهمية من بين تلك العوامل هو دون شك القارئُ نفسه؛ أي المُخاطَب بالنص، وحيث أن نقطة الاهتمام الجوهرية كانت هي قصد المؤلف أو المعنى المعاصر النفسي والاجتماعي والتاريخي للنص، أو الطريقة التي تشكل بها النص، فإنه بدا من الصعب أن يخطر ببال النقد أن النص ليس في وسعه أن يمتلك المعنى إلا عندما يكون قد قُرئ "[1] فهل يمكننا إسقاط هذا الرأي على الموروث النقدي والبلاغي عند العرب، ووترديد ما ذكره المهتمون بنظرية التلقي من أن الاهتمام بالمتلقي وحضوره في العملية الإبداعية إنما هو توجه معاصر وسمة حديثة في دراسة النصوص؟ .

والجواب على مثل هذه التساؤلات يتكشّف باستقراء وتأمل مدى العناية التي أولاها النقاد والبلاغيون العرب للمتلقي، والوقوف عند تنبيههم لعدة قضايا تتعلق بالتلقي لا تختلف عن تلك التي عالجتها نظرية التلقي حديثاً، كقضية مشاركة المتلقي المبدع في عملية إنتاج الخطاب، وقضية الأثر النفسي الذي يتركه النص في متلقيه، وغير ذلك من آرائهم التي تمثّل مادة مهمة لتدبر صلة الخطاب بالمتلقين، فقد كان البحث في هذا الجانب مشغلاً من مشاغلهم، ومثلما كانت كتاباتهم دائرة على خصائص القول الأدبي نفسه، أي جانب البنية، فإن آراءهم لم تغفل قضية التقبّل؛ وجاءت مبثوثة في أعطاف حديثهم عن الأثر

(1) فولفجانج إيزر: فعل القراءة – نظرية جمإلى ة التجاوب في الأدب –.، تر/ حميد لحمداني، الجلإلى الكدية، منشورات مكتبة المناهل، فاس، المغرب، د. ت، ص11.

والتـأثير ومكـامن جمـإلى ات الخطـاب، وهـذا مـا يظهـر علـى هـامش المباحـث الكبـرى التـي شـغلت النقـد العربـي القـديم، مثـل مراتـب الكـلام، وصـلة المبـاني بالمعـاني، بـل إن تلـك الآراء لـم تكـن حكـراً علـى ميـدان البلاغـة فحسـب، بـل كانـت مجـال بحـث اللغـويين والنحـاة وعلمـاء التفسـير وأصـول الفقـه، والـذين يمكـن جمعهـم علـى اخـتلاف مشـاريهم المعرفيـة باسـم واحـد هـو (علمـاء البيـان) والـذين ينتمـون " إلـى حقـل معرفـي واحـد، يؤسسـه نظـام معرفـي واحـد، هـو النظـام العرفـي البيـاني، وقـد عملـوا جميعـاً؛ كـلّ فـي ميـدان اختصاصـه، علـى المسـاهمة بهـذه الدرجـة أو تلـك في صياغة نظريات البيان "[1].

ويبـدو الاهتمـام بـالمتلقي/ القـاريء جليـاً فـي المـوروث النقـدي؛ الـذي لـم تغـب عنـه مسـألة انفتـاح النصـوص الأدبيـة وتقبلهـا لتعـدد القـراءات ومختلـف التـأويلات، كمـا يبـدو هـذا الاهتمـام فـي المـوروث البلاغـي مـن خـلال التركيـز علـى ظـاهرة التلقـي التـي اقترنـت أول مـا اقترنـت بالمقولـة القاعديـة: " موافقـة الكـلام لمقتضـى الحـال "[2]، والتي يُفهم منها بالضرورة تحديد للقارئ الضمني الماثل داخل النص[3].

وبـوحي مـن هـذه المقولـة توطـدت علاقـة الـنص بخبـرة المتلقـي وذوقـه الجمـإلى ، وهـي الفكـرة التـي أشـار إلـى هـا بشـر بـن المعتمـر بقولـه: " ينبغـي للمـتكلم أن يعـرف أقـدار المعـاني، ويـوازن بينهـا وبـين أقـدار المسـتمعين؛ وبـين أقـدار الحـالات، فيجعـل لكـل طبقـة مـن ذلـك كلامـاً، ولكـل حـال مـن ذلـك مقامـاً، حتـى يقسـم أقـدار الكـلام على أقدار المعاني، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات "[4].

([1]) محمد عابد الجابري: بنية العقل العربي، ص 13. بتصرف.

([2]) يُنظر: شكري عياد : اللغة والإبداع الأدبي، انترناشيونال برس، القاهرة، 1989، ص15 ومابعدها، ومحمد عبد المطلب: البلاغة والاسلوبية، الشركة المصرية العالمية للنشر، القاهرة، ط 1، 1994. ص 238.

([3]) يُنظر: شكري المبخوت: المتقبل الضمني في التراث النقدي، مجلة الحياة الثقافية، تونس، م1، ع 52، 1989، ص 48 – 58.

([4]) الجاحظ: البيان والتبيين، ، تح/ عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998، ج 1، ص 138– 139.

ومن مفهوم الحال والمقال هذا انبثقت أحكام نقدية كثيرة[1]، وإن كان بعض الباحثين يرى (دون أن يفصح عن الأسباب!) أنها في حقيقتها لا ترقى إلى مستوى التأسيس لنظرية كقصدية وكوعي منهجي؛ وتعتبر سؤالاً عن جواب؛ واستجابة لحاجة؛ وتحمل في طياتها نموذجاً استبدإلى اً متجاوزاً النماذج السابقة[2].

وفكرة وجود القاريء الضمني التي يمكن استشرافها من كلام الأولين؛ هي ذاتها التي دعا إلى ها رواد نظرية التلقي في النقد الحديث، فموافقة الكلام لمقتضى الحال هي عملية توحد تربط المتلقي أو القارئ بالعمل الأدبي حتى يصبح ضمنياً حاضراً في العمل، فهي "تؤدي إلى حالة خاصّة من الفهم الكامل"[3] وليست مجرد انفعال عاطفي.

وإذا نظرنا إلى التراث البلاغي فإننا نجد أنه قد استنّ لنفسه سنناً تعتبر من ابتكاراته الذوقية الخاصة، ولعل أولى تجليات القراءة الشفاهية ظهرت مبكراً عند العرب، ومنها تلك الصادرة عن أم جندب في الحكم على شعر زوجها امريء القيس [4]، ولعل تلك التجليات القرائية كانت جديرة بادراك لذة النص، فهي وإن كانت ارتجإلى ة وانطباعية أو قراءة تطبيقية إلا أنها فازت بمتعة التذوق المنسجم بتلذذ حرارة النص في لحظة الادراك الخفي لمرموز الصورة " التي تعيش فقط من

([1]) وذلك في إطار المعالجات التي كانت تشير إلى معنى المعنى والغموض ، والجرأة ، والمحال وتأثير ذلك على القارئ ودوره في تفسير مثل هذه الظواهر.

([2]) يُنظر: حاتم الصكر: ما لا تؤديه الصفة – المقتربات اللسانية والأسلوبية والشعرية -، دار كتابات، بيروت، 1993، ص136 ومابعدها، وعبد الله الغذامي : تأنيث القصيدة والقارئ المختلف، ص 102 وما بعدها..

([3]) شاكر عبد الحميد: التفضيل الجمإلى ، عالم المعرفة، مارس 2001، الكويت، ص 346.

([4]) في مناظرة امرئ القيس وعلقمة الفحل الشعرية وحكم أم جندب للأخير منهما، يُنظر: أبو عبدالله المرزباني: الموشح في مآخذ العلماء على الشعراء، تح/ محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1995، ص 38.

خلال الإنسان الذي ينظر إلى ها "[1] على الرغم من أنها كانت رؤية في مقام مُشافهة تتم المفاضلة فيه بين الشعراء انطلاقاً من أحكام انطباعية لا تُبنى – في الغالب – على رؤية نقدية واضحة، ومع هذا فإنه لا يمكننا الوضع من قدر تلك الآراء والأحكام، فمسألة إدراك اللفظة الأجود لا تكون إلا جزءًا من قدرات الناقد الجيد، التي أدركها الصولي فقال معلقاً على حكم للنابغة على قصيدة لحسان بن ثابت: " فانظر إلى هذا النقد الجليل الذي يدل عليه نقاء كلام النابغة، وديباجة شعره"[2].

لقد كانت التجربة الابداعية عند العرب تجربة لا تقتصر على سلامة الوزن والإعراب فحسب، بل ارتبطت بالبعد التأثيري والتقبلي في النص، واهتمت بفكرة الجمال التي تُعد الأساس الذي تُبنى عليه نظرية التلقي بل نظرية الأدب بشكل عام، " فإذا كان المعنى شريفاً؛ واللفظ بليغاً، وكان صحيح الطبع، بعيداً من الاستكراه ومنزهاً عن الاختلال مصوناً عن التكلف، صنع في القلوب صنيع الغيث في التربة الكريمة "[3].

وإذا كان الكثيرون " يرددون أن الحضارة الغربية الحديثة نشأت بفضل فكرة شاعت في أوروبا في القرن السادس عشر هي فكرة الجمال أو الحُسن التي كانت حافزاً في بعث العلوم والفنون، فإن الحضارة العربية شهدت في عصر الجاحظ هذه الظاهرة نفسها، لأن مفهوم الحسن الذي سجل لنا الجاحظ عنه امثلة عديدة في البيان والتبيين؛ كان آنذاك موضوعاً يلهج به الناس جميعاً "[4].

([1]) روجرز فرانكلين: الشعر والرسم، تر/ مي مظفر، دار المأمون للترجمة والنشر، بغداد، ط 1، 1990، ص 227.

([2]) المرزباني: الموشح، ص 76، وفي احكام نقدية أخرى ينظر ص 60، 70، 71.

([3]) الجاحظ: البيان والتبيين، ج 1، ص 83، ويُنظر المصدر نفسه: ج 2، ص 7.

([4]) محمد المبارك: استقبال النص الأدبي عند العرب، ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت، ط 1، 1999، ص 32.

وعلى الرغم من تلك الارهاصات المبكرة لعلاقة المتلقي بالنص عند العرب، وهي تلك المرتبطة بالطابع الشفهي للشعر، إلا أنه يمكن الجزم أن مفهوم التلقي في التراث العربي قد ارتبط ارتباطاً وثيقا بالخطاب القرآني؛ إذ كان لعلماء البلاغة الأوائل آراء قيمة زخرت بها كتب البلاغة ودراسات الإعجاز حول علاقة المتلقي بالإبداع عامة وبالخطاب القرآني بشكل خاص، ودوره في الكشف عن أسراره الفنية وأبعاده الجمإلى ة، وكيفية تأثره بهذه الأسرار وتفاعله معها، ومدى استجابته لها " فقد أوجد النص القرآن الكريم فضاءً جديدًا للتلقي في فهم النص القرآني، فهو لم يخرج عن كلام العرب، إلا أنه ليس امتداد له؛ فقد أثبت في الذات السامعة والقارئة، نظاماً في استعمال اللغة، وطريقة جديدة في الإصغاء، حين يكون القرآن مرتلًا؛ وفي القراءة حين يكون القرآن مقروءًا "[1].

ولقد كان للنص القرآني دور هام في تفعيل مكانة المتلقي، وشحذ خيال وإيقاظ ذهنه ليتواصل مع النصوص القرآنية، والتوجه نحو المتلقي مظهر من مظاهر الاعجاز القرآني، وهي الحقيقة التي انتبه إلى ها الخطابي بقوله " في إعجاز القرآن وجه آخر ذهب عنه الناس؛ فلا يكاد يعرفه إلا الشاذ من آحادهم، وذلك صنيعه بالقلوب وتأثيره في النفوس "[2].

ويضرب الخطابي عدة أمثلة لمدى تأثير القرآن في نفوس متلقيه وهذا ما عكس بعد ذلك عظيم اهتمام الفكر البلاغي والنقدي بقضايا التلقي والاستقبال، إما في ما يختص بالنص القرآني بوصفه أرقى مستويات الخطاب والقراءة والتلقي، أو فيما يختص بالنصوص اللغوية الأخرى ذات الطابع الإبداعي كالشعر والخطابة والكتابة وغيرها، وإذا ما حاولنا استقراء متون التفكير البلاغي والنقدي الموروث؛

([1]) المرجع السابق: ص 14.

([2]) أبو سليمان الخطابي: بيان إعجاز القرآن، تح/ محمد خلف الله زغلول و محمد زغلول سلام، دار المعارف، القاهرة، 1991، ص 70.

نجد أن المتلقي اختلفت مواقفه وتباينت تبعاً للموقع الذي يحتله عند تلقيه للنصوص، ففي بعض الاحيان يكون متلقياً متذوقاً؛ وأحياناً أخرى نراه مبدعاً متفوقاً، وطوراً آخر نجده ناقداً يمتلك من الرؤية النقدية ما يمكنه من تحليل النصوص وتقييمها.

نماذج من المنتج القرائي العربي حول نظرية التلقي:

يتوقف هذا البحث عند ثلاثة من أكثر النقاد المتقدمين شهرة فيما يتعلق بقضية التلقي، ظهرت عنايتهم بمفهوم التلقي بشكل واضح في مؤلفاتهم وإنتاجهم القرائي وهم الجاحظ وعبد القاهر الجرجاني وحازم القرطاجني.

1- الجـــاحظ :

يشير الجاحظ إلى أهمية المتلقي في أي عمل تواصلي وظيفي؛ ويتحدث عن قوله تعإلى : (وَيَضِيقُ صَدْرِي وَلا يَنْطَلِقُ لِسانِي فَأَرسِلْ إلى هَارُونَ)[1]، فيقول: " رغبة منه في غاية الإفصاح بالحجة، والمبالغة في وضوح الدلالة، لتكون الأعناق إلى ه أميل، والعقول عنه أفهم، والنفوس إلى ه أسرع، وإن كان قد يأتي من وراء الحاجة، ويبلغ أفهامهم على بعض المشقة "[2].

ويقول: " مدار الأمر على البيان والتبيّن[3]، وعلى الأفهام والتفهّم، وكلما كان اللسان أبين كان أحمد؛ كما أنه كلما كان القلب أشد استبانة كان أحمد، والمفهم لك والمتفهّم عنك شريكان في الفضل "[1].

([1]) سورة الشعراء: الآية 13.

([2]) البيان والتبيين : ج 1، ص 7، وهو يتحدث هنا عن النبي موسى عليه السلام.

([3]) هكذا في النسخة التي بين أيدينا، ووردت في بعض النسخ (مدار الأمر على البيان والتبيين)، ولعل هذه الجملة من كتاب الجاحظ هي التي كانت وراء الجدل الكبير الذي نشأ حول عنوان كتابه، هل هو البيان والتبيين أم البيان والتبيّن، وقد اختار الجابري الاسم الأول (واختار لفظ التبيين في هذا النص للجاحظ) معللاً ذلك أن ما كان يشغل

ويستحسن الجاحظ كثيراً قول إبراهيم بن محمد: " يكفي من حظ البلاغة أن لا يُؤتى السامع من سوء إفهام الناطق، ولا يُؤتى الناطق من سوء فهم السامع "[2].

ويتبين لنا من هذه النصوص ان المعوّل عليه في استقبال النص عند الجاحظ هو استحسان السامع وتقبّله، واضعاً التبيّن قرين البيان والتفهم في مقابل الإفهام، جاعلاً الملقي والمتلقي شريكان وطرفان لا بد لكل واحد منهما من الآخر.

ويقول في نص آخر مؤصلاً لتلك العلاقة بين الملقي والمتلقي: " فإذا أردت أن تتكلف هذه الصناعة، وتُنسب إلى هذا الأدب، فقرضت قصيدة؛ أو حبّرت خطبة؛ أو ألّفت رسالة فإياك أن تدعوك ثقتك بنفسك، أو يدعوك عُجبك بثمرة عقلك إلى أن تنتحله وتدّعيه، ولكن اعرضه على العلماء في عُرض رسائل أو أشعار أو خطب؛ فإن رأيت الأسماع تصغي له، ورأيت من يطلبه ويستحسنه فانتحله، .... فإذا عاودت أمثال ذلك مراراً؛ فوجدت الأسماع عنه منصرفة، والقلوب لاهية، فخذ في غير هذه الصناعة، واجعل رائدك الذي لا يكذبك حرصهم عليه؛ أو زهدهم فيه "[3].

وقد جمع الجاحظ في كلامه هذا بين العلمي والأخلاقي والتواصلي والنفعي، فإذا كانت نظرية التلقي المعاصرة قد حولت الاهتمام من المؤلف إلى المتلقي؛ فإن العقلية العربية كانت سبّاقة للعمل وجاهدة لإيجاد هذا المتلقي، وإعلان مولده؛ بل وارضاؤه، مما يدل دلالة واضحة على وجود أسبقية عربية في هذا المجال، في الوقت الذي مرّت فيه النظرة إلى القارئ في النقد الحديث عبر الدراسات التي

ذهن الجاحظ هو (التبيين) أي التبليغ وطرقه، أما التبيّن بمعنى النظر والتأمل فلا يهتم به، يُنظر له : بنية العقل العربي، ص 29.

([1]) البيان والتبيين : ج 1، ص 11.

([2]) المصدر نفسه: ج 1، ص 87.

([3]) البيان والتبيين: ج 1، ص 203.

قامت حول الأسلوبية والألسنية والشعرية ونقد استجابة القارئ ونظرية التلقي والاستقبال، وعلى الرغم من وجود بوادر اهتمام بالقارئ والقراءة قبل ظهور نظرية التلقي، إلا أن هذا الاهتمام لم يسفر عن تصور واضح و نسقى لهذه العملية، حتى أن إيجاد المتلقي/ القارئ قد تأخر طويلاً في الدراسات النقدية الحديثة عند الغرب، وإن الفصل الذي خصصه جون بول سارتر في كتابه (ما الأدب؟) تحت عنوان : لمن نكتب؟، يبرز بجلاء انشغال الفيلسوف الوجودي بمسألة التلقي والقارئ والقراءة[1] .

والجاحظ هنا وهو يضع ما يشبه العلامات في طريق النصوص ومبدعيها لمعرفة ماهية العملية التواصلية، يلتقي وإياه النقد الحديث الذي تطورت فيه النظرة إلى القارئ ودوره الفاعل في قراءة النص عند الناقد الألماني فولفغانغ ايزر أحد أصحاب نظرية الاتصال والتأثير.

يرى إيزر أن " العلاقة بين القارئ والنص ليست علاقة تسير فى اتجاه واحد، من النص إلى القارىء، حيث يقوم القارىء عند استقبال النص بفك شفراته وفقاً لاتجاه من الاتجاهات النقدية السائدة مثل الاتجاه البنيوى أو السميولوجى أو الاجتماعى ونحوها، وإنما هى علاقة تبادلية تسير فيها عملية القراءة في اتجاهين متبادلين، من النص إلى القارىء ومن القارىء إلى النص"[2]، وهذا ما أشار إلى ه الجاحظ قديماً عندما عرّف البيان بأنه علاقة تبادلية بين الملقي والمتلقي، وأنه " اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يفضي السامع إلى حقيقته، ويهجم على محصوله كائناً ما كان

(1) يُنظر: جون بول سارتر: ما الأدب؟، تر/ محمد غنيمي هلال، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، د. ت، ص 72.

(2) محمد العبد: اللغة والإبداع الأدبي، دار الفكر للدراسات والتوزيع، القاهرة، 1989 ، ص 37 ، 38.

ذلك البيان؛ ومن أي جنس كان الدليل، لأن مدار الأمر والغاية التي إلى ها يجري القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام "[1].

والجاحظ يفترض وجود متلقّ متمرس، يصغي سمعه أو ينصرف عن النص بناء

على تأثير النص فيه، وبالمقابل يوصي – دفعاً لاصطدام النص بالمتلقي – بمراعاة ما باتت تسميه نظرية التلقي حديثاً (أفق التوقع)[2]، وهو المفهوم الذي تم طرحه على يد الناقد الألماني هانز روبرت ياوس، الذي كانت لدراساته أهمية كبيرة في التركيز على القارئ[3] ، وذلك ضمن معطيات جديدة تقوم على تجسير الهوة بين ما هو تاريخي وما هو جمإلى في دراسة النص الأدبي معتمداً في ذلك على مفهوم (أفق التوقع)، وهو المفهوم الذي أخذه ياوس من علم الاجتماع، وهو مفهوم أساسي وجوهري لتاريخية التأثير للنصوص الشعرية، فالبنسبة " لطبقة القارئ المحددة ضمن إطار ثقافي معين، فإن ظهور عمل فني في فترة ما يشكل توقع القارئ، وهو توقع يتأسس من خلال الأعمال الأخرى المتشابهة والمتقاربة من خلال الوضع التاريخي العام "[4].

ومن هنا فإن العمل الأدبي – ضمن إطاره التاريخي الذي أفرزه – يمكن أن يمارس سلطة توجه تجربة القارئ الجمإلى ة، ولذلك فإن أفق القارئ قد ينسجم مع العمل وقد لا ينسجم، وقد سمى ياوس تصادم أفق التوقع للقارئ مع أفق النص بـ(المسافة الجمإلى ة)، وهو مفهوم يقوم على التعارض بين ما يقدمه النص وبين ما يتوقعه القارئ، وبفعل هذا الخرق الجمإلى فإن النص ربما يطابق أو ينقض

([1]) البيان والتبيين: ج 1، ص 76.

([2]) ينظر : عبده عبود : التلقي أم الاستقبال أم التقبل – مقدمات منهجية لدراسة استيعاب نظرية التلقي الأدبي و منظومتها المصطلحية في الوطن العربي، بحث مقدم لمؤتمر النقد الأدبي الخامس، جامعة إلى رموك، الأردن، 1994، ص 13.

([3]) يُنظر: صلاح فضل :مناهج النقد المعاصر، ص 140.

([4]) عبده عبود : المرجع نفسه، ص14.

مـا يتوقعـه القـارىء، ولكـن الـنص الـذي لا يتطـابق مـع أفـق القـارئ قـد يمتلـك قـدرة على تغيير أفق هذا القارئ، وهذا ما أسماه ياوس بـ(تغيير الأفق)[1].

ومما هو لافت أن أفق التوقع الذي قدمه ياوس قد تأسس على ما كانت

الشـكلانية قـد أسـمته بكسـر التوقـع أو خلخلـه بنيـة التوقعـات، غيـر أن يـاوس وسـع مـن دائـرة هـذا المصـطلح وقدمـه فـي إطـار تـاريخي، لأن الفتـرة التاريخيـة لظهـور العمـل الفنـي مهمـة جـداً بالنسـبة إلـى توقـع القـارئ، ومـع ذلـك فـإن يـاوس " وسـع مفهـوم كسـر التوقـع وجعلـه مبـدأ مرنـاً لا يقـف عنـد حـدود الانزياحـات الأسـلوبية المفـردة، ولكنـه مفهـوم يتسـع ليشـمل العمـل كلـه، فـإذا كـان كسـر التوقعـات عنـد الشـكليين ملمحـاً أسـلوبياً يقـف عنـد الـدال وإدراكـه يصـبح أمـراً ثابتـاً؛ بينمـا أفـق التحول يظل متحولاً ومتغيراً مع تحول وتغير القراء"[2].

ومما يـدل علـى اهتمـام الجـاحظ بـالمتلقي كـذلك؛ أسـلوبه الـواقعي فـي الكتابـة، فقـد تميـز الأدب عنـده بالواقعيـة والموضـوعية التـي تصـور جوانـب الحيـاة كلهـا بدقـة، وتنوعـت مقاصـده الكتابيـة بشـكل جعلـه يـأتي علـى كثيـر مـن القضـايا بشـكل أدبـي يخلـو مـن المثـإلى ة البعيـدة عـن الواقـع، ممـا يـوحي بـأن الجـاحظ قـد اهتـدى إلـى هـذا الأسـلوب قبـل المدرسـة الواقعيـة فـي الأدب الحـديث التـي ظهـرت فـي النقـد الغربـي فـي القـرن التاسـع عشـر، وكـان مـن أبـرز روادهـا الفرنسـي بـالزاك وغيـره، والتـي نـادت بتحريـر الأدب مـن النزعـة الحالمـة المثـإلى ة، التـي طُبـع بهـا الأدب الرومانسـي، وعكسـت فـي أدبياتهـا الواقـع بطريقـة موضـوعية ودقيقـة، وقـراءة سـريعة لكتابـات الجـاحظ تجعـل مـن السـهل الإقـرار بـأن الجـاحظ كـان متـأثراً بـنمط التفكيـر الواقعي في الأدب بشكل واضح الملامح.

([1]) يُنظر: رشيد بن حدو: قراءة في القراءة، مجلة الفكر العربي المعاصر، م 1، ع 48، 1998، ص 22.

([2])) عبد الله الغذامي :القصيدة والنص المضاد، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994، ص 164، وهكذا قال ولعل الصواب: (فإن أفق التحول يظل...).. الباحث.

وكذلك مما يمكن استنتاجه من اهتمام الجاحظ بالمتلقي أوالقارئ طريقته ونهجه الذي انتهجه في كتاباته، والذي تميّز بالتنوع والانتقال بين أبواب التإلى ف بطريقة دافع عنها هو ذاته عندما رأى أنه تعمدها حتى لا يُصاب قارئه بالملل والضجر، وخلط لذلك المزح بالجد، ويرد على من عاب عليه ذلك لأنه لم يعلم " أن المزاح جد إذا اجتلب ليكون علة للجد "[1]، ولكن الجاحظ لم يكن يتعمد الهزل للترويح عن القارئ فحسب؛ بل يمكن القول أن الجاحظ " قد أدخل في دنيا البيان عالم الرمز والإيماء؛ الجاحظ يبحث في الحيوان وغيره من الكتب عن صداقة القارئ، وصداقة القارئ لم تكن واضحة في البيان المأثور، في هذا البيان لا قارئ؛ وإنما السامع أولى بالرعاية من القارئ، وفكرة القارئ مدينة بالخصوص للجاحظ "[2].

لقد كانت رؤية الجاحظ تؤكد أنه أراد أن يؤسس لبلاغة لا يكون فيها المؤلف متسلطا بتملكه للنص، بل بلاغة المتلقي والسامع والقارئ التي تهتم بقدرات المتلقين وتفاعلهم مع النصوص وهذا ما يبدو من سطوره الأولى في كتابه البيان والتبيين التي يظهر فيها إدراكه للعملية التواصلية بين الملقي والمتلقي حيث استهله بقوله " اللهم انا نعوذ بك من فتنة القول كما نعوذ بك من فتنة العمل، ونعوذ بك من التكلف لما لا نُحسن كما نعوذ بك من العُجب بما نُحسن "[3] .

2- عبد القاهر الجرجاني :

يستحضر عبد القاهر الجرجاني القارئ والمتلقي في كتاباته كثيراً، وينبه إلى خصوصية عملية التلقي وخصوصية المتلقي ذاته " فإذا رأيت البصير بجواهر الكلام يستحسن شعراً أو يستجيد نثراً، ثم يجعل الثناء عليه من حيث اللفظ فيقول

([1]) الحيوان: تح/ عبد السلام هارون، دار إحياء التراث العربي، 1969، ج 1، ص 37.

([2]) مصطفى ناصف: محاورات مع النثر العربي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، فبراير 1997، ص 56.

([3]) البيان والتبيين : ج 1، ص 3.

حلو رشيق وحسن أنيق وعذب سائغ... فاعلم أنه ليس ينبئك عن أحوال ترجع إلى أجراس الحروف، وإلى ظاهر الوضع اللغوي، بل إلى أمر يقع من المرء في فؤاده، وفضل يقتدحه العقل من زناده "[1].

ويركز الجرجانى على علاقة التبادل الدلإلى من خلال اهتمامه بفكرة المعنى ومعنى المعنى، وعلاقة ذلك بقصدية المتكلم واجتهاد القارئ، وينظلق مفهومه لقضية إنتاج الدلالة من نظرة تركيبية علائقية، مبنية عنده على أساس من فكرة النظم " وفي ثبوت هذا الأصل ما تعلم به أن المعنى الذي له كان هذه الكلم بيت شعر أو فصل خطاب، هو ترتيبها على طريقة معلومة، وحصولها على صورة من التإلى ف مخصوصة "[2]، فالألفاظ لم توضع إلا لتكون في صورة تركيبية تحقق بواسطتها وظيفتها الدلإلى ة " أن الألفاظ المفردة التي هي أوضاع اللغة، لم توضع لتُعرف معانيها في أنفسها، ولكن لأن يُضمَّ بعضها إلى بعض، فيعرف فيما بينهما فوائد، وهذا علم شريف، وأصل عظيم "[3]

وفي حديثه عن انتقال الألفاظ إلى مرحلة التحول الدلإلى يتحدث الجرجاني عن المعنى ومعنى المعنى، فيوجه كلامه للمتلقي الذي تقع على عاتقه مسؤولية إدراك هذا الانتقال فيقول: " ألا ترى أنك لمّا نظرت إلى قولهم (هو كثير رماد القدر)، وعرفت منه أنهم أرادوا أنه كثير القِرى والضيافة، لم تعرف ذلك من اللفظ، ولكنك عرفته بأن رجعت إلى نفسك"[4].

إن المدح – وهو المفهوم الذي يشير إلى هـ الجرجاني هنا – ليس هو نهاية مسلسل القراءة في هذا النص، بحيث يؤدي الانتباه إلى هـ إلى نفض إلى د من

([1]) أسرار البلاغة: تح/ محمود شاكر، مطبعة المدني القاهرة، ط 1، 1991، ص 5 – 6. بتصرف.

([2]) المصدر السابق: ص 5.

([3]) دلائل الإعجاز: تح/ محمود شاكر، مطبعة المدني القاهرة، ط 3، 1992، ص 539.

([4]) المصدر السابق: ص 431.

النص، بل هو بداية توإلى الدوال " الذي يطلب النص من القارئ المرور به واستحضاره اعتماداً على كفاءته وذخيرته، أو بعبارة معلوماتية اعتماداً على

البرنامج الذي يشغله، وهو معنى لا ينتهي إلا ليبدأ من جديد "[1].

إن الانتقال من المعنى إلى معنى المعنى عند الجرجاني ليس سوى مهمة المتلقي الذي يدرك عبر الاستدلال عملية التحول الدلإلى من خلال اجتهاده في ربط الدلالة اللفظية بالدلالة العقلية، لذلك نرى الجرجاني كثيراً ما يدعو المتلقي للأخذ بأسباب هذا الاجتهاد المعرفي " ثم راجع فكرتك، واشحذ بصيرتك، وأحسن التأمل، ودع عنك التجوّز في الرأي..."[2]، بل إن الجرجاني يجعل هذا الاجتهاد هو مناط الأمر على أي قراءة وجماعها، لأن " جملة الأمر أنك لن تعلم في شيء من الصناعات علماً تُمِرُّ فيه وتُحلى، حتى تكون ممن يعرف الخطأ من الصواب، ويفصل بين الإساءة والإحسان، بل حتى تفاضل بين الإحسان؛ وتعرف طبقات المحسنين "[3].

إن الجرجاني يدعو المتلقي إلى الكشف عن أمور لم يصرح بها النص مباشرة، وهذا الكشف لايمكن أن يتم الا بالتفاعل العميق بين المتلقي والنص " فالعمل الأدبي بخصائصه الأسلوبية، إنما يتمدد باستقباله، وما يتحقق جمإلى اً بالقراءة، وتلك مهمة المتقبل الذي يذهب إلى النص بذخيرته كما يداهمه النص نفسه بذخيرته، وعبر هذا التفاعل يتم اكتساب العمل الأدبي ملموسية ما، نفتقدها في الدراسات التي تقف عند حدود التقبل ولا تتفحصه"[4]، وانطلاقاً من هذه الرؤية

([1]) محمد العمري: القارئ وإنتاج المعنى في الشعر القديم – حدود التأويل البلاغي – مجلة فكر ونقد، الرباط، ع 17، 1999، ص 98.

([2]) أسرار البلاغة: ص 22، ويُنظر دلائل الاعجاز ص 37.

([3]) دلائل الإعجاز: ص 37.

([4]) حاتم الصكر: مرجع سابق، ص 15.

يمنح الجرجاني المتلقي دوراً اساسياً فاعلاً في عملية التلقي التي لا تجعل المتلقي مرسلاً إلى ه فقط، وإنما أصبح متلقياً قادراً على الدخول أو العبور إلى النص، والاندماج فيه بشكل يحدد معالم جمإلى ات النص، ومكامن التأثير فيه، وذلك " أنك ترى الكلمة تروقك وتؤنسك في موضع، ثم تراها بعينها تثقل عليك وتوحشك في موضع آخر "[1].

ويتحدث الجرجاني عن مفهوم هو أقرب لمفهوم (المفاجأة) في النقد الحديث، ومن منظوره فهذا المفهوم هو الذي يحقق تأثيرية النصوص ويشحذها بالقدرة الدلإلى ة، فيقول في معرض كلامه عن التشبيهات: " وهكذا إذا استقريت التشبيهات وجدت التباعد بين الشيئين كلما كان أشد؛ كانت إلى النفوس أعجب، وكانت النفوس لها أطرب، وكان مكانها إلى أن تحدث الأريحية أقرب "[2].

ويتردد هذا المعنى في كتاباته كثيراً، وهو لا يختلف عن ما نجده في الدراسات الحديثة التي ركزت على التفاعل الذي يحدث بين القارئ ولغة النص التي يتحرك معها، فالنص عالم دلالات وبنيات يتم إنتاجها من خلال ذات النص، كما تتجلى من خلال الكاتب والقارئ، ولاشك أن إنتاج النص مرتبط بزمن معين ومحدد، وأما تلقيه والتأثير الذي يمكن أن يحدثه فإنه لا يرتبط بزمان بعينه، بل إن هذه العملية تحدث وتتكرر في أزمنة متعددة، وتظل منفتحة على تفسيرات وتأويلات تتعدد بتعدد القراءات، وينغلق حين يعجز القارئ عن النفاذ أو الولوج إلى داخله ويظل فقط عند السطح [3].

ولقد وردت كلمة (المفاجأة) في النقد الأسلوبي وفي الشعرية بشكل واضح، وهي تعني ذلك الأثر الذي يخلفه النص أو عبارة من نص في وعي القارئ، أو ذلك

([1]) دلائل الإعجاز: 45.

([2]) أسرار البلاغة: ص 130.

([3]) يُنظر: سعيد بحيري: علم لغة النص، الشركة المصرية العالمية للنشر، القاهرة 1997، ص 168..

الاستفار الذي تثيره المنبهات في القارئ، وقد اعتمدت نظرية ريفاتير في تحديد مفهوم الأسلوب على عنصر المفاجأة، ويتمثل هذا فيما يحدثه تجاوز النمط السائد أو المعروف من مفاجأة لمتلقي الرسالة، وتتناسب قيمة كل ظاهرة أسلوبية مع حدة المفاجأة التي تحدثها تناسباً طردياً ، بحيث كلما كانت الخاصية غير منتظرة كان وقعها على نفس القارئ أعمق [1] .

وفي حديثه عن مباحث البلاغة المختلفة يركز الجرجاني على دور القارئ في استبطان معاني الدلالات وإدراك ماباتت تسمية الشعرية المعاصرة بـ(الفجوات)، فإن القارئ لابد له أن يتفاعل مع النص ليكون مشاركاً في تشكيله واستبطانه بصورة تحقق قراءة أقرب إلى عالم النص وقصديته ورؤيته، ولذلك فإن النص يحتوي على عدد من الفجوات أو العناصر غير المحددة ويجب على القارئ أن يملأ هذه الفجوات والفراغات ذاتياً بطريقة المشاركة الخلاقة مع ما هو معطى في النص الذي أمامه، وبهذا تصبح القراءة عملية ارتقائية من التوقع والإحباط وإعادة البناء[2] .

وما سبق إلى ه الجرجاني هو ما تركز علية نظرية التلقي المعاصرة، – مع ضرروة الإشارة إلى خصوصية الرؤية والمفهوم في التفكير البلاغي العربي – فلقد استطاع ايزر وغيره من رواد نظرية التلقي أن يتجاوزوا ما فعله غيرهم وذلك بالتركيز على العلاقة بين النص والقارئ فقط ، بما أسماه ايزر بـ(الفراغات أو الفجوات)، وجعلها أساساً لنظريته[3].

([1]) يُنظر: عبدالسلام المسدي: الأسلوبية والاسلوب، الدار العربية للنشر والتوزيع، طرابلس– تونس، 1982، ص 86.

([2]) يُنظر: نبيلة إبراهيم : القارئ في النص، مجلة فصول، الهيئة المصرية للكتاب، م 5، ع 1، 1984، ص 106.

([3]) حاتم الصكر: مرجع سابق، ص 12.

والجرجاني يركز كثيراً على دعوة المتلقي للتأمل وشحذ الفكر [1] ، وذلك لأن القارئ أو المتلقي الذي يُطلب منه ملء الفراغات في النص لا بد أن يكون قارئاً متمرساً وليس قارئاً عادياً يكتفي بملامسة سطح النص وتحسس بنياته، ووفقاً لهذا فإن القارئ " لابد أن يتوقف مع النص الجيد الذي لا يستهلك نفسه، وذلك عن طريق ترك فراغات على نحو متعمد لكي يملأها القارئ، وعادة ما تنجم هذه الفراغات من حيل أسلوبية لا يكتشفها ولا يفهم أبعادها إلا قارئ متمرس "[2]، والجرجاني كان من أوائل من دعوا إلى إحياء مثل هذا القارئ المتمرس وهذا ما يدل على " مدى الثراء الذي يكتسبه النص من خلال القراءات المتعددة حتى من قبل القارئ الواحد "[3].

3 – حـــازم القرطاجني :

اهتم حازم القرطاجني في كتابه منهاج البلغاء بمزج البلاغة بعلوم الفلسفة، وناقش الضعف الذي استحوذ على عملية التذوق، ملتمساً الحلول بإعادة الشعر إلى مرتبته الإبداعية والجمالية.

وأكثر ما يستوقف قارئ المنهاج؛ اهتمام القرطاجني الشديد بالبحث في تأثير الشعر في نفوس المتلقين، بل إن العبارات التي تربط بين الشعر ومكوناته من جانب وتأثيره في المتلقي من جانب آخر هي الأكثر دورانًا في لغة القرطاجني.

واعتبر القرطاجني أن الشعر يأسر المتلقي بقدر اعتماده على التخييل في المقام الأول، فالتخييل من منظوره هو عماد الشعر وقوامه، فالشعر " لا يعد شعراً من

([1]) يُنظر دلائل الاعجاز ص 76، ص 102، ص 144 ، وغيرها كثير.

([2]) نبيلة إبراهيم: مرجع سابق، ص 103.

([3]) ماجد ياسين: التناص والتلقي . دراسات في الشعر العباسي .، الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2002، ص60.

حيث هو صدق ولا من حيث هو كذب، بل من حيث هو كلام مخيل"[1]، بل إن القرطاجني حاول أن يطور من القول المشهور في تعريف الشعر فيصبح الشعر عنده " كلام مُخيّل موزون، مختص في لسان العرب بزيادة التقفية إلى ذلك "[2]، بعد أن كان الشعر هو ذاك الكلام الموزون المقفى من زمن قدامة بن جعفر، فالقرطاجني يقف في تعريفه للشعر عند " ناحية التأثير، أي فعل الشعر في التحبيب والتنفير "[3] ، وهذا لا يحدث إلا إذا " ترامى بالكلام إلى أنحاء من التعجب، فيقوى بذلك تأثر النفس لمقتضى الكلام "[4].

ويهتم القرطاجنى بلحظة التعجب تلك، وما يلتبس بها من خفايا الرمز الذي " يكون باستدعاء ما يثيره الشاعر من لطائف الكلام التي يقل التهدّي إلى ها "[5] ، وهذا ما يكشف عن إدراكه لفاعلية الدلالات الضمنية في تحقيق خصوصية القول الشعري الذي يختلف عن القول العادي بما فيه من إثارة واحتجاب [6] ، وتلك الخصوصية هي التي تجعل أفضل " الشعر ما حسنت محاكاته وهيأته، وقويت شهرته أوصدقه، أو خفي كذبه، وقامت غرابته، وأردأ الشعر ما كان قبيح المحاكاة والهيئة، واضح الكذب، خلياً من الغرابة "[7].

ولحظة التعجب التي يتحدث عنها القرطاجني تلتقي مع نظرة الجرجاني قبله لمفهوم التأثير، ونظرة النقد الحديث من بعده لمفهوم (المفاجأة) الذي تم التعريج عليه سابقاً، فالمعاني التي لها وقع في النفوس هي المعاني المقصودة في نظام

([1]) حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح/ محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط 3، 1986، ص 63.

([2]) منهاج البلغاء: ص 89.

([3]) إحسان عباس: تاريخ النقد الأدبي عند العرب، دار الثقافة، بيروت، ط 4، 1989، ص 543.

([4]) المنهاج: ص 90.

([5]) المنهاج: ص 91.

([6]) يُنظر: عبدالله الغذامي: الخطيئة والتكفير، دار سعاد الصباح، الكويت، ط 3، 1993، ص 131.

([7]) المنهاج: ص 72.

البيان العربي، والتي أوجد النص القرآني طريقاً مفضياً إلى ها بوسائل البيان، وبالعوامل المكونة للنص[1]، أما المعاني التي ليس لها وقع في النفوس ولا حضور من التأثير فيسميها القرطاجني بالمعاني الدخيلة " والصنف الآخر وهو الذي سميناه بالدخيل، لا يأتلف منه كلام عال في البلاغة أصلاً، إذ من شروط البلاغة والفصاحة حسن الموقع في نفوس الجمهور "[2].

ولعل ما يثير الانتباه في نص القرطاجني الأخير، هو اهتمامه بـ(حُسْن الموقع)، والذي يدل على إدراكه للمفهوم الجمإلى في النص، وكأنه هنا يشير إلى عمق مفهوم الصورة الأدبية واتساع دلالاتها، فهي لا تتصف " بقواعد تحدُّ من حريتها، بل هي حركة مستمرة تبعث المتعة وتثير عدم الاستقرار والثبات، وتتسم بالزيادة المفرطة، وهذا يذكرنا بكلام جاك دريدا الذي يركز على فيضان المعنى واتساعه، أي فائض المعنى وزيادته المفرطة على ما يفترض أن يعني"[3].

إن القرطاجني يرى أن سر جمإلى ة النصوص، وسر عبقرية الناص يكمن في اكتشاف سر المفردة وسر استعمالها وسر تركيبها مع أختها، والحرص على توازن وتناسب أجزاء التركيب، لتتناغم ايقاعات النص وتستدعي الاطراف بعضها بعضاً وتأخذ موقعها الذي يضمن لها التأثير في جمهور المتلقين، ولقد تميزت نظرته النقدية بالمرونة وسرية التناغم الخفي من حيث تعاملها مع ما يمكن تسميته بـ(الحيل الشعرية) لتوصيل الدلالة المبتغاة إلى المتلقي بواسطة استثارة انفعالاته " بأن يحتال في انفعال السامع لمقتضى القول باستلطافه وتقريضه

(1) يُنظر: محمد المبارك: استقبال النص عند العرب، ص 19.

(2) منهاج البلغاء: ص 68.

(3) عبدالرحمن القعود: الإبهام في شعر الحداثة – العوامل والمظاهر وإلى ات التاويل –، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ، مارس 2002، ص 220، بتصرف.

بالصفة التي من شأنها أن يكون عنها الانفعال لذلك الشيء المقصود بالكلام "[1].

ويبدو أن تصور القرطاجني كان منصبا على الرسالة اللغوية، وهذا ما اهتم به النقاد المعاصرون مثل جاكبسون، لكون الرسالة اللغوية لب التجربة الأدبية، شريطة أن توظف توظيفاً جمالياً يقوم على مهارة الاختيار والتأليف، ولقد سبق القرطاجني جاكبسون في تنبيهه إلى أهمية عناصر الاتصال اللغوي، وقد جعلها أربعة: القول والقائل والمقول فيه والمقول له، وهو مايقابل عند جاكبسون : الرسالة والمرسل والسياق والمرسل إليه[2].

ويشير القرطاجني إلى تركز الوظيفة الأدبية على (الرسالة) وعلى توحدها مع السياق، حيث أنهما عمودا هذه الوظيفة، ويأتي المرسل والمرسل إليه كدعامات وأعوان لتحقيق هذه المفاعلة[3] ، وفي ذلك يقول القرطاجني " والحيلة فيما يرجع إلى القول وإلى المقول فيه وهي محاكاته وتخييله بما يرجع إلى هيئة أو بما هو مثال لما يرجع إلى هيئة؛ هما عمودا هذه الصناعة "[4].

إن ما يراه القرطاجني من التركيبات المستحسنة والابتعاد عن السذاجة في الكلام، حتى يصل الفعل الكلامي إلى التأثير في النفس، يمكن أن يُطرح بشيء من المقاربة مع فكرة الاختيار التي أقرتها اللسانيات الحديثة في انسجامها مع التأليف، حيث يرى القرطاجنى أن الشعر صنعة قائمة على حُسن المحاكاة وبراعة التأليف، ومن طريقهما يكون التخييل، ولكن ذلك لا يتحقق للشاعر إلا من خلال بذل الجهد في أمرين اثنين، يسميهما بـ(الاستجداد) و(التأنق)، "ومن

([1]) منهاج البلغاء: ص 347.

([2]) يُنظر: عبدالله الغذامي : الخطيئة والتكفير، ص 15 – 16.

([3]) يُنظر: الغذامي: المرجع السابق، ص 18.

([4]) منهاج البلغاء: ص 346.

اصحاب الروية من يجهد في استجداد العبارات والتأنق فيها من جهة الوضع والترتيب، ومنهم من لا يستجد ولا يتأنق، ومنهم من يستجد العبارة دون المعنى؛ أو المعنى دون العبارة، ومن يتأنق في المعنى دون العبارة أو العبارة دون المعنى، فأما من لا يستجدّ ولا يتأنق فليس يصدر عن مطبوع بروية "[1].

ثم يشرع في تعريف الاستجداد والتأنق بقوله: " وأعني بالاستجداد الجهد في أن لا يُواطئ من قبله في مجموع عبارة أو جملة معنى، وبالتأنق طلب الغاية القصوى من الإبداع في وضع بعض أجزاء العبارات والمعاني من بعض، وتحسين هيئات الكلام في جميع ذلك، فإن العبارة إذا استجدت مادتها وتأنق الناظم في تحسين الهيئة التإلى فية فيها وقعت من النفوس أحسن موقع، وكذلك الحال في المعاني، فتأمل ذلك"[2].

ويظهر من هذا التعريف أن الاستجداد هو عملية اختيار للألفاظ والمعاني، مرتبط بإرادة التميز وطلب الجديد وعدم الترديد والتكرار، كما يُفهم التأنق على أنه عملية توخي معاني الجمال والإبداع في التركيب، وحُسن الربط والتوافق بين محوري الاستجداد والتأنق هو مناط التأثير في النفوس، فاللغة " في ظاهرها أصوات؛ وهذه الاصوات تعبّر عن معان، ويبدو هذا امراً بديهياً يعرفه الجميع، لكن ما هو بحاجة إلى دراسة وتحليل هو تلك العلاقة التي تقوم بين هذين العنصرين؛ لأن جوهر اللغة في الواقع هو هذه العلاقة "[3].

وحضور مصطلحي الاستجداد والتأنق عند القرطاجني يحيلنا على استدعاء مصطلحي الاختيار والتركيب، أو الاستبدال والتإلى ف عند جاكبسون الذي يرى

([1]) المصدر نفسه ص 215.

([2]) المصدر السابق: ص 216.

([3]) نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، سبتمبر، 1978، ص 64.

أن هـذين المحـورين لا يخلـو منهمـا أي سـلوك لفظـي، ولا يمكـن تحقيـق الوظيفـة الشعرية التي من شأنها أن تهيمن في النص الشعري على ما سواها من وظائف

إلا بالتآلف والترابط بينهما[1].

خاتمة :

وبعـد هـذا العـرض لمجهـودات هـؤلاء النقـاد يمكـن القـول إن أي دراسـة منهجيـة وموضـوعية لمفهـوم التلقـي فـي الفكـر البلاغـي والنقـدي عنـد العـرب سـتقف عنـد رؤى وأفكـار جـديرة بالاهتمـام والتوقـف والتأمـل، إلا أن هـذا لا يعنـي تطـابق الـرؤى بـين القـديم والحـديث، فجمـإلى ة التلقـي فـي المـوروث كـان لهـا خصوصـية الفهـم العربـي لطبيعـة العلاقـة بـين المتلقـي والنصـوص الجمـإلى ة، والـنص القرآنـي علـى وجـه الخصـوص، وهـذا لا يضـع مـن شـأن تلـك الـرؤى والتطلعـات لبنـاء تصـور مفهـومي متـرابط فيمـا يخـص قضـية التلقـي، فالسـياق الفكـري والتـأملي والنقـدي كـان يتطلّـب الحـرص علـى عـدم الانـدفاع باتجـاه التأويـل والتقبـل والتفسـير بـوحي مـن محاولـة المحافظـة علـى الـنص القرآنـي مـن الـدخول فـي عـالم القـراءات غيـر المنضـبطة، وهذا ما انعكس على كل قراءة وتأمل تعرضت للظواهر الأدبية الأخرى.

(1) يُنظر: حسن البنا عز الدين: الشعرية والثقافة، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط 1، 2003، ص 35.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريـم

1 – أبو الفداء إسماعيل بن كثير: تفسير القرآن العظيم، تح/ محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1998.

2– أبوسليمان الخطابي: بيان إعجاز القرآن، ضمن ثلاث رسائل في إعجاز القرآن، تح/ محمد خلف الله زغلول و محمد زغلول سلام، دار المعارف، القاهرة، 1991.

3 – أبو عبد الله المرزباني : الموشح في مآخذ العلماء على الشعراء، تح/ محمد حسين شمس الدين، دار الكتب العمية، بيروت، ط 1، 1995.

4 – جلال الدين السيوطي: الإتقان في علوم القرآن، تح/ محمد أبوالفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1974.

5 – حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح/ محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط 3، 1986.

6 – الجاحظ، عمرو بن بحر: البيان والتبيين، تح/ عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998.

7 – الجاحظ، عمرو بن بحر: الحيوان، تح/ عبد السلام هارون، دار إحياء التراث العربي، 1969

8 – حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح/ محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط 3، 1986.

9 – عبد القاهر الجرجاني: أسرار البلاغة، تح/ محمود شاكر، مطبعة المدني القاهرة، ط 1، 1991.

10 – عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز: تح/ محمود شاكر، مطبعة المدني

القاهرة، ط 3، 1992.

11 – عبد الملك بن هشام: السيرة النبوية، تح/ طه عبد الرؤوف سعد، شركة الطباعة الفنية المتحدة، القاهرة، د. ت.

12 – إحسان عباس: تاريخ النقد الأدبي عند العرب، دار الثقافة، بيروت، ط 4، 1983.

13 – جوزيف فندريس: اللغة، تر/ عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د. ت.

14 – جون بول سارتر: ما الأدب؟ ، تر/ محمد غنيمي هلال، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، د. ت.

15 – حاتم الصكر: ما لا تؤديه الصفة – المقتربات اللسانية والأسلوبية والشعرية– دار كتابات، بيروت، 1993.

16 – حسن البنا عز الدين: الشعرية والثقافة، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط 1، 2003.

17 – خالد الغريبي: الشعر ومستويات التلقي، بحوث المؤتمر السابع للنقد الأدبي، جامعة إلى رموك، الأردن.

18 رشيد بن حدو: قراءة في القراءة، مجلة الفكر العربي المعاصر، م 1، ع 48، 1998.

19 – سعيد بحيري: علم لغة النص: الشركة المصرية العالمية للنشر، القاهرة، 1997.

20 – شاكر عبد الحميد: التفضيل الجمإلى ، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، مارس 2001.

21 – شكري المبخوت: المتقبل الضمني في التراث النقدي، مجلة الحياة الثقافية، تونس، م 1، ع 52، 1989.

22 – شكري عياد اللغة والإبداع الأدبي، انترناشيونال برس، القاهرة، 1989.

23 – صلاح فضل: مناهج النقد المعاصر، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط 1، 1998.

24 – عبد الرحمن القعود: الإبهام في شعر الحداثة – العوامل والمظاهر وإلى ات التأويل – سلسلة عالم المعرفة، الكويت، مارس 2002.

25 – عبد السلام المسدي: الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للنشر والتوزيع، طرابلس– تونس، 1982.

26 – عبد الله الغذامي: تأنيث القصيدة والقارئ المختلف، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 1999.

27 – عبد الله الغذامي: الخطيئة والتكفير، دار سعاد الصباح، الكويت، ط 3، 1993.

28 – عبد الله الغذامي: القصيدة والنص المضاد، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1994.

29 – عبده عبود: التلقي أم الاستقبال أم التقبل – مقدمات منهجية لدراسة استيعاب نظرية التلقي الأدبي ومنظومتها المصطلحية في الوطن العربي –، بحث مقدم لمؤتمر النقد الأدبي الخامس، جامعة إلى رموك، الأردن، 1994.

30 –

31 – فولفخانج إيزر: فعل القراءة – نظرية جمإلى ة التجاوب في الأدب – تر/ حميد لحمداني، و الجلإلى الكدية، منشورات مكتبة المناهل، فاس، المغرب، د. ت.

32 – ماجد ياسين: التناص والتلقي – دراسات في الشعر العباسي – الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2002.

33 – محمد العبد: اللغة والإبداع الأدبي، دار الفكر للدراسات والتوزيع، القاهرة، 1989.

34 – محمد العمري: القارئ وإنتاج المعنى في الشعر القديم – حدود التأويل

البلاغي – مجلة فكر ونقد، الرباط، المغرب، ع 17، 1999.

35 – محمد المبارك: استقبال النص الأدبي عند العرب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط 1، 1999.

36 – محمد عابد الجابري: بنية العقل العربي – دراسة تحليلية نقدية لنظم المعرفة في الثقافة العربية –، ضمن سلسلة نقد العقل العربي للمؤلف، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط 9، 2009.

37 – محمد عبد المطلب: البلاغة والأسلوبية، الشركة المصرية العالمية للنشر، القاهرة، ط 1، 1994.

38 – مصطفى ناصف: محاورات مع النثر العربي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، فبراير 1997.

39 – نايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، سبتمبر 1978.

40 – نبيلة إبراهيم: القارئ في النص، مجلة فصول، الهيئة المصرية للكتاب، م 5، ع 1، 1984.

أثر القرآن الكريم وتأثيره في الخط العربي
عرض وتحليل

إعداد: د. رجب فرج أبو دقاقة

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان مالم يعلم، والصلاة والسلام على النبي العربي الأمي وعلى آله وصحبه وسلم، وبعد :

فإنه من الأولويات التي تتعلق بها هِمَّةُ الإنسان منذ وجوده وتتطلع إلى ها نفسه هي البحث عن المعرفة، وطلب العلم بشتى الطرق والوسائل، ووسائل المعرفة متعددة، من أهمها تعلم الكتابة والخط والتدوين، وقد حظيت وسائل الكتابة المتمثلة في القرطاس والقلم أهمية بالغة في تاريخ العرب وتراثهم، وبالرغم من نعث هذه الأمة بالجاهلية في مرحلة من تاريخها فإن ذلك لم يكن بالمطلق، بدليل أن العربي كان يعد القرطاس والقلم من المفاخر التي يعتز بها، ويشدو بها في شعره مع بقية الأوصاف التي تكتمل بها قوته وهيبته، ومن ذلك قول الشاعر العربي :[1]

الخيل والليل والبيداء تعرفني والسيف والرمح والقرطاس والقلم

وهذا يعني أن العرب قد عرفت الكتابة في جاهليتها، وعَدَّتْهاَ شَرْطاً لكمال الرجولة مثل معرفة السباحة وركوب الخيل، وتعود معرفتهم بالكتابة إلى اتصالهم بالأمم المتحضرة في بلاد إلى من، وتخوم الشام، فأنشؤوا ممالكهم على أطراف تلك البلاد، وكانت مملكة النبط إحدى هذه الممالك التي قامت على أطراف بلاد الشام في الناحية الشمإلى ة الغربية من شبه الجزيرة العربية (169ق م . 106م)، كما كانت لهم صلاة بالآراميين، فتأثروا بهم،

([1]) الشاعر: أبو الطيب المتنبي الكندي، عاش في بلاط سيف الدولة، وكان غزير الإنتاج، أفضل شعره في الحكمة وفلسفة الحياة، وسبب مقتله أنه كان قد هجا ضبة الأسدي بقصيدة مطلعها: ما أنصف إلى وم ضُبَّهْ وأمه الطُرَّطُبَّهْ فلقيه خال ضبه فتقاتلا، وحين حاول الهرب قال له غلامه: اتهرب وأنت القائل: الخل والليل والبيداء تعرفني .. فقال: قتلتني قتلك الله، فصمد في الميدان حتى قتل، وذلك عام 354هـ ينظر: الشعر والشعراء لابن قتيبة، والبيت في ديوانه.

وتحدثوا بلغتهم، واستنبطوا لأنفسهم خَطًا خاصا بهم عرف بالخط النبطي اشتق منه عرب الشمال خطهم الأول، فعرف بالخط
الأنباري، والخط الحِيْري، أو الخط المدور، والخط المثلث[1].

وبعد البعثة النبوية كتب الصحابة رضوان الله عليهم الوحي بالخط السائد بالحجاز آنداك والمعروف بـ(الجَزْم)، وهو مأخوذ من الخط الأنباري أوالحِيْري، وكذلك كتبت به صحف أبي بكر ومصاحف عثمان رضي الله عنهما.

أهمية البحث وأسباب اختياره:

البحث في أهمية الحرف العربي والعناية بخط المصحف الشريف يكتسي أهمية بالغة وذلك بالوقوف على طبيعة العلاقة بين المقروء والمكتوب، والمرسوم والمنطوق من القرآن وقراءاته، وهي العلاقة التي تظهر أهميتها في أن كثيرا من أوجه القراءة وأحكامها لا يمكن أن تُؤدَّى حق الأداء إلا بمعرفة هجاء المصحف، وهيئات أوضاع حروفه وكلماته وصلا وقطعا، وإثباتا وحذفا، ويكفيك من هذا أن تعرف أن من معايير تشذيذ القراءة أن تخرج عن مرسوم المصحف، وتتنكر لرسمه، فلا تكون بعدها أصلا لأن توصف بالقرآنية، ولا أن تقع تحت التعبد، لأن موافقة الرسم شرط لقبول القراءة عند أهل العلم.

وينبغي التأكيد بأن معرفة الخط ورسم الحروف من أنفع العلوم وأكثرها أهمية، لأنه السبيل إلى فهم العلوم وشيوعها، والوسيلة المثلى لحفظ الأفكار من الضياع والاندثار، والأساس الذي يقوم عليه التعامل مع أنشطة اللغة بثقة واطمئنان، بل هو الصورة المحسوسة المدركة على الورق لما يدور في الدهن من أفكار ومعان لا يدركها الحس لولا الكتابة .

وبما أن الكتابة كانت وما زالت وستظل الأساس المشترك في كل المعارف والعلوم باعتبارها وعاء الفكر، وآلة الفهم، والصور المحسوسة للغة الإنسان ية، فإن هذه الأسباب مجتمعة قد دفعت العرب للعناية بالكتابة والتدوين، وشجعهم ذلك على الاهتمام بقواعد الخط وأصول الرسم والكتابة منذ بدء نزول القرآن الكريم على نبي هذه الأمة محمدﷺ

(1) تاريخ الخط العربي وآدابه، محمد طاهر الكردي: 73ـ 74.

وبخاصة أن أولى آياته كانت تأمر بالقراءة، وتحث على الكتابة، حيث قال جل جلاله في كتابه :

□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□﴿□□□□□□□□□□□□□□ □□□□□□□□□□□□□□□□□□□□﴾[1]

فكان الرسول ﷺ يأمر أصحابه بكتابة ما ينزل من القرآن في الأحجار والجلود وغيرها وهذا الأمر يدفعنا للبحث في أصل الكتابة العربية، ونشأة الخط وتطوره وفق مراحل التطور التي مر بها الحرف العربي حتى وصل إلى صيغته الحالية، ومدى أثر وتأثير القرآن الكريم في انتشار الحرف العربي، ومن ثم صموده أمام محاولات طمسه أو استبداله، أوتوقفه عن التطوير والتنوع والتجديد .

الدراسات السابقة:

كان ديدن الأمة ـ ولا يزال ـالبحث في أصول الخط ونشأة الكتابة عند العرب ومصدر تعلمها، والمراحل التي مرت بها، وبالتالي كانت الدراسات تترى عند القدماء والمحدثين، فكتب الأوائل موضوعات ضمن كتب اللغة والأدب، وعلم القراءات وأصول الرسم وقواعد الضبط، من بينها ما كتبه : ابن جني، والقلقشندي، والسيوطي، والداني وابن قتيبة، والصولي وغيرهم، كما وجدنا من ألف كتبا مستقلة في الموضوع منها : صبح الأعشى في صناعة الإنشا، والمقنع في رسم المصاحف، وتاريخ الخط العربي وآدابه، وفن الخط العربي وتطوره، وقصة النقط والشكل في المصحف، ومعجم مصطلحات الخط العربي، والمفرد العلم في رسم القلم وغيرها.

وهذه الدراسات ـ على كثرتها ـ وإن كانت تؤرخ للخط العربي وتطوره، وتشير إلى مخالفات خط المصحف للرسم القياسي، إلا إنها لم تشر بوضوح إلى الدور الرائد الذي أسبغه القرآن الكريم وخط المصحف بالذات في التعريف بالخط العربي عند كثير من الأمم؛ حيث إنه من خلال خط المصحف عرف الفرس والأتراك الحرف العربي وكتبوا به المصاحف، كما أدى خط المصحف نفس الدور في الهند والباكستان وشرق آسيا عموما.

---

(1) العلق : 3 ـ 4 .

ولم أر . فيما اطلعت عليه . من قام بإبراز هذا الأثر القرآني وتأثيره في التعريف بالخط العربي، وإظهار الدور الرائد في انتشاره، باستثناء ما نشر من موضوعات عامة في بعض الدوريات، منها موضوع نشر منذ عشر سنوات تقريبا (ديسمبر:2009م) عن أثر القرآن الكريم في الخط للباحث: كمال الجميلي، أستاذ الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية ببغداد[1]، وهو . بالذات . ما شجعني ودفع بي إلى استيفاء ما بدأه الباحث من جهد واخترت منهج الاستقراء والتحليل في هذه الدراسة التي جعلت عنوانها: أثر القرآن الكريم وتأثيره في الخط العربي .

واقتضت طبيعة الموضوع أن يشتمل . البحث . بعد المقدمة على مبحثين وخاتمة.

المبحث الأول: نشأة الكتابة ومصدرها عند العرب.

المبحث الثاني: أثر تعلم القرآن وتعليمه في الخط والكتابة.

الخاتمة: وتتضمنأهمالنتائج والتوصيات.

المبحث الأول: نشأة الكتابة ومصدرها عند العرب:

الخط لسان إلى د، وبهجة الضمير، وسفير العقول، ووصي الفكر، وسلاح المعرفة وأنس الإخوان عند الفُرقة، ومحادثهم على بعد المسافة، وهو مستودع السر، وديوان الأمور، ولفظ :(خَطَّ) كلمة من حرفين ثانيهما مشدد، وهذان الحرفان يشكلان لفظا دخل معاجم اللغة العربية ـ كما يقول الزبيدي ـ مؤسسا لاشتقاقات عديدة، ومعان مختلفة [2].

وقد اختلف المؤرخون حول تحديد أصل الخط العربي ونشأته، وتعددت اتجاهاتهم في ذلك، من هذه الاتجاهات ما يعتمد على الأسطورة، وهذه هي التي سار عليها كثير من الإخباريين العرب، والاتجاه الآخر اعتمد على المقارنات والتشابه بين الحروف، وآخرون يرون بأن الخط من عند الله، وهو إلهام فطري، وهم يشيرون في هذا المقام إلى بعض النصوص القرآنية منها قول الله تعالى :

([1])ينظر: مجلة البحوث والدراسات القرآنية، مجمع الملك فهد، المدينة المنورة، العدد التاسع، ديسمبر: 2009 .

([2]) ينظر : تاج العروس للزبيدي 5 : 129 .

﴿□□
□□□□□□□□□□□□□□□□□﴾.

نشأة الكتابة وتطورها :

يذكر السيوطي[1] وغيره من المهتمين بالخط والكتابة أن أول من وضع الخط العربي والسريانى وسائر الكتب آدم عليه السلام قبل موته بثلاثمائة سنة، كتبه في الطين ثم طبخه، فلما انقضى ما كان أصاب الأرض الغرق، ثم وجد كل قوم كتابهم فكتبوه، فأصاب إسماعيل الكتاب العربي[2] وأمّا ما روى عن النبي صلى الله عليه وسلم من أن إدريس عليه السلام[3] هو أول من خط بالقلم كما ينقل ذلك الصحابي أبو ذر الغفاري رضي الله عنه فالمراد به خط الرمل.

وعن ابن عباس أن أول من وضع الكتابة العربية إسماعيل بن إبراهيم عليهما السلام، وكان أول من نطق بها، فوضعت على لفظه ومنطقه[4]، وجاء عن عمر بن شيبة بأسانيده: أن أول من وضع الخط العربي هم: أبجد، وهوز، وحطي، وكلمن، وسعفص، وقرشت، وهم قوم من الجبلة الآخرة، كانوا نزولا عند عدنان بن أدّ، وهم من طسم وجديس[5]، ذكر أنهم وضعوا الكتب على أسمائهم، فلما وجدوا حروفاً في الألفاظ ليست من أسمائهم، ألحقوها بها وسموها الروادف، وهي الحروف الستة الباقية من أحرف الهجاء: (تخذ، ضظغ) على حسب ما يلحق في حروف الجُمَّل[6] ويضيف ابن النديم

---

(1) عبد الرحمن بن أبي بكر بن عثمان جلال الدين السيوطي، صاحب التصانيف الكثيرة منها : المزهر في علوم اللغة، والدر المنثور في التفسير بالمأثور وغيرها، توفي سنة : 911هـ، معجم المؤلفين 2 : 82

(2) ينظر : المزهر في علوم اللغة وأنواعها للسيوطي 2 : 341، والعقد الفريد لابن عبد ربه الأندلسي 4 : 148

(3) كان إدريس عليه السلام أول نبي أعطي النبوة بعد آدم وشيت عليهما السلام، وذكر ابن إسحاق أنه أول من خط بالقلم وروي أنه المشار إلى هـ في حديث معاوية السلمي حين سأل رسول الله عن الخط بالرمل فقال : " إنه كان نبي يخط به، فمن وافق خطه فذاك " قصص الأنبياء 1 : 101 والإحسان بترتيب ابن حبان 1 : 288 .

(4) ينظر : الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها لأحمد بن فارس: 38 .

(5) طسم وجديس قبيلتان من العرب البائدة، من سكان قبائل العرب القدماء(أقوام عاد وثمود العماإلى ق) الموسوعة العربية

(6) ينظر العقد الفريد لابن عبد ربه 4 : 148.

على هذا قائلا: " وهؤلاء ملوك مدين، وكان مهلكهم يوم الظلة في زمن شعيب عليه السلام"[1] وهذا يدفعنا إلى التساؤل القديم الجديد وهو: هل اللغة توقيفية أم اصطلاحية؟

القائلون بتوقيفية اللغة يستدلون بالآية الكريمة: ﴿□□□﴾[2] مؤكدين بأنه لا يد للإنسان في نشأة ألفاظها أو كلماتها، وعلى رأس هؤلاء ابن فارس[3]في كتابه الصاحبي.

ومع أن المفسرين يختلفون حول مدلول كلمة "الأسماء" في قوله تعالى: ﴿□□□﴾ حيث يستدل القائلون بتوقيفية اللغة بما يروى عن ابن عباس –رضى الله عنه– أنه كان يفسر "الأسماء" بأسماء الأشياء من نبات وحيوان وجماد، ويرون أن الله تعالى علم آدم –عليه السلام– اللغة المألوفة لنا وألفاظها، وخص الأسماء بالذكر دون الأفعال والحروف لأنها في رأيهم أساس اللغات .

بينما فريق من أهل اللغة ينادون بأن اللغة اصطلاحية، ومعظمهم من المعتزلة[4] الذين استمدوا أدلتهم من المنطق العقلي، وفسروا ما ورد من نصوص بما يوافق اتجاهاتهم، وينسجم مع منطقهم، وينسب هذا الرأي إلى ابن جني[5] وأستاذه أبي علي الفارسي[6]وغيرهما.

([1]) الفهرست لابن النديم : 12 ــ 14 وينظر تاريخ الأدب العربي لحنفي ناصف : 60 ــ 63 .

([2]) البقرة : 30 .

([3]) أبو الحسن أحمد بن فارس الرازي، لغوي، شاعر، فقيه، من آثاره فقه اللغة، المجمل، حلية الفقهاء، الصاحبي، توفى سنة: 395 هـ، معجم الأدباء 4: 80 وما بعدها وفيات الأعيان 1: 35.

([4]) المعتزلة: فرقة إسلامية نشأت في أواخر العصر الأموي، وازدهرت في العصر العباسي، واعتمدت على العقل المجرد في فهم العقيدة الإسلامية، برزت على يد واصل بن عطاء، ينظر: الفصل في الملل والأهواء والنحل لابن جزم الظاهري (ت: 456 هـ) الطبعة الأولى المطبعة الأدبية، مصر 1: 5 وما بعدها، وموسوعة الأديان والمذاهب والفرق، محمد عبدالحليم: 156.

([5]) عثمان بن جنى الموصلى، من أئمة الأدب والنحو، من تصانيفه: المحتسب في تبيين شواذ القراءات والايضاح عنها، سر صناعة الإعراب، الخصائص، توفى سنة 392 هـ، ينظر: معجم الأدباء 3: 461، وإنباه الرواة 2: 335.

([6]) الحسن بن أحمد بن عبدالغفار، الإمام النحوي المعروف بأبي علي الفارسي من تصانيفه: الحجة في القراءات، التذكرة، توفى سنة: 377 هـ، ينظر: معجم الأدباء 2: 413 وفيات الأعيان 2: 80.

يقول ابن جنى في الخصائص: "وذهب بعضهم إلى أن أصل اللغات كلها إنما هو من الأصوات المسموعات كدوي الريح، وحنين الرعد، وخرير الماء، ونعيق الغراب، وصهيل الفرس، ونحو ذلك، ثم ولّدت اللغات عن ذلك فيما بعد..." إلى أن يقول: "وهذا عندي وجه صالح ومذهب متقبَّل"[1].

وفي موقف وسط بين هذا وذاك يمكن القول بأن اللغة بدأت توقيفية، ثم انتهت إلى الاصطلاح والمواضعة[2] وعلى هذا المنوال يؤكد آخرون بأن اللغة "هي عمل عقلي قامت به أجيال متوإلى ة من الناس، ومن شأنها أن تسير في طريق الإصلاح المستمر، فهي حركة دائمة نحو غاية مثإلى ة"[3].

ويمكن القول أن الكتابة العربية قد مرت منذ نشأتها بأطوار متعددة حتى وصلت إلى ما هي عليه إلى وم، ولعل الأطوار التي قطعتها الكتابة العربية أثناء سيرها المتواصل في سلم التطور يمكن حصرها في المراحل التإلى ة:

الأولى: المرحلة التصويرية، وهي كناية عن التعبير عن الأفكار بالصور والرسوم.

الثانية: المرحلة الرمزية وتعني التعبير عن الأفكار المجردة المعنوية برموز متفق عليها، فهي عبارة عن رموز خطية لا تُكَوِّن كلمة وإنما هي أشكال ورموز تشير إلى المعنى المراد.

الثالثة: المرحلة المقطعية، وفيها تقسم الكلمة المنطوقة إلى مقاطع صوتية تقابلها في الكتابة صور معينة، ولعل هذه المرحلة يمكن اعتبارها الأساس الحقيقي للكتابة الحإلى ة.

الرابعة: وتسمى المرحلة الهجائية، وهي التي يعبر فيها عن الأصوات المنطوقة بالحروف الهجائية المتعارف عليها، حيث صار لكل صوت منطوق رسم يعبر عنه يسمى بالحرف[4].

([1]) الخصاص لابن جنى: تحقيق: محمد علي النجار 1: 46

([2]) دلالة الألفاظ، إبراهيم أنيس، الطبعة الرابعة، 1980م مكتبة الانجلو المصرية ص: 17 وما بعدها.

([3]) اللغة العربية كائن حي، جرجى زيدان، دار الهلال، بيروت ص: 7.

([4])ينظر: الفلسفة اللغوية والألفاظ العربية، جرجى زيدان، الطبعة الثانية بيروت ص 160–163 وأصول الكتابة العربية، مصطفى الباجقني الطبعة الثالثة، مالطا ص13، والمسائل الخلافية في الكتابة العربية رسالة عليمة فيصل أبوديب–جامعة الفاتح 2007، ص: 20.

وقد عرف العرب الكتابة قبل الإسلام، وعرفوا عدتها (القلم والحبر والورق)، وأبرز دليل على هذا أن الشعر الجاهلي يذكر الكتابة العربية وصورها والإشارة إلى أدواتها، ويشبه الأضلاع والرسوم ببقايا الخطوط على الصحف، من ذلك قول امرئ القيس:

قفا نبك من ذكرى حبيب وعرفان ورسم عفت آياته منذ أزمان

أتت حجج بعدى عليها فأصبحت كخط زبور في مصاحف رهبان[1]

ولا يعني هذا أن كل الشعراء كانوا يتقنون الكتابة، ولا أنهم كانوا يعتمدون على الكتابة في نظم الشعر وروايته، وإنما يعني أن الكتابة ورسومها وصورها وحتى الزخارف التي تصنع منها كانت معروفة للبعض منهم، وليس هذا مقتصراً على مجال الشعر فقط بل إن الآثار التاريخية تشير إلى استعمال العرب الكتابة في إبرام المعاهدات والمواثيق، وأبلغ دليل نسوقه في هذا المقام تلك الصحيفة التي قاطعت بها قريش بني هاشم وعلقت في جوف الكعبة[2]. كما أثبت ابن عبد ربه الأندلسي[3] خبر تعليق الجاهلية لسبع قصائد على أستار الكعبة ومنه عرف: مذهَّبة امرئ القيس، ومذهَّبة زهير[4]. ومعلَّقة طرفه بن العبد[5]... إلخ[6].

وجاء ابن خلدون فيما بعد فأكد على هذا في مقدمته، مشيراً إلى أن تعليق الشعر كان تكريماً لمن كانت له منزلة رفيعة بين قومه وقبيلته، وعدد أصحاب المعلقات الذين لهم

([1]) ديوان امرئ القيس تحقيق محمد أبوالفضل إبراهيم مصر 1969م، وهو: إمرؤ القيس بن حجر بن الحارث الكندي، شاعر جاهلي يلقب بالملك الضليل، توفى سنة 545م ينظر: طبقات فحول الشعراء 1: 51.

([2]) ينظر سيرة ابن هشام تحقيق: محمد محي الدين عبدالحميد، مكتبة الجمهورية القاهرة1: 392.

([3]) أحمد بن محمد بن عبد ربه بن حبيب بن خدير مولى هشام بن عبدالرحمن بن معاوية، عالم أندلسي بالأخبار والأشعار، وأديبها وشاعرها، من أشهر آثاره العقد الفريد، (ت: 328 هـ) ينظر: وفيات الأعيان. 1: 110.

([4]) زهير بن أبي سلمى: ربيعة بن رباح المزنى، أحد فحول الشعراء في الجاهلية، سميت قصائده بالحوليات لأنه كان ينظم القصيدة ويظل ينقحها لمدة سنة، وأشهر شعره معلقته، له ديوان مطبوع توفى سنة: 13هـ ينظر جمهرة الأنساب1: 67، وخزانة الأدب 1: 375.

([5])طرفه بن العبد، شاعر جاهلي من الطبقة الأولى ولد في بادية البحرين، وتنقل في بقاع نجد، أشهر شعره معلقته المشهورة ومطلعها لخولة أطلال ببرقة ثهمد، قتله عامل البحرين سنة: 546 ينظر: خزانة الأدب 1: 314.

([6]) ينظر: العقد الفريد لابن عبد ربه، دار الكتاب العربي بيروت 3: 98.

هذه المنزلة[1]وأشار ابن رشيق إلى أن المعلقات كانت تسمى المذهَّبات[2]، وورد في خزانة الأدب للبغدادي: "أن العرب كانت في الجاهلية يقول الرجل منهم الشعر في أقصى الأرض فلا يُعبأ به، ولا ينشده أحد حتى يأتي مكة في موسم الحج فيعرضه على أندية قريش، فإن استحسنوه روي وكان فخراً لقائله، وعلق على ركن من أركان الكعبة حتى ينظر إلى هـ، وإن لم يستحسنوه طرح ولم يعبأ به"[3].وسواء قبلت هذه الأخبار على علاتها أم لم تقبل فإن الذي نستفيده في المجمل ونخلص إلى هـ من كل هذا:

أولاً: إن الكتابة والتدوين والخط وأدواته كانت معروفة عند العرب في الجاهلية، وما تدوين الاتفاقيات والمعاهدات بين القبائل، وتعليق المعلقات إلا دليلٌ على ذلك.

ثانياً: إن المعرفة بالقراءة والكتابة كانت منتشرة عند العرب، لأن الحكمة من تعليق المعاهدات والقصائد الشعرية بأي ركنٍ من أركان الكعبة هي لكي يطلع عليها زوار الكعبة ويقرؤون محتواها، ويعرفون بنود المعاهدات وما تنص عليه، بل ويتناقلون نصوص القصائد الشعرية ويعرفون أصحابها، لأن القبائل كانت تفخر بفحول شعرائها، وأخرى تقدح أو تردُّ على ما ورد على لسان شاعر تلك القبيلة بالأسلوب ذاته.

ثالثاً: بالرغم من اهتمام العرب بالرواية الشفهية من خلال امتيازهم بملكة الحفظ فإن الكتابة والتدوين كانت لهما الأهمية الواضحة لديهم، الأمر الذي حدا بالرسول صلى الله عليه وسلم أن يحرص على تدوين الوحي الإلهي منذ بداية نزوله، فاتخذ له كُتّاباً يدونون ما ينزل من القرآن الكريم أولا بأول، ولكن قبل الحديث عن كتابة الوحي وتدوينه بين يدي الرسول ﷺ والخوض في مجاله ينبغي البحث أولا في مصدر الكتابة عند العرب وطريقة وصولها إلى هم، وعدد حروف الهجاء وترتيبها في الكتابة .

مصدر الكتابة عند العرب:

(1) ينظر المقدمة لعبد الرحمن بن خلدون، دار الهلال، بيروت 1983م ص 360.
(2) ينظر: العمدة في صناعة الشعر لابن رشيق ص: 34.
(3) خزانة الأدب للبغدادي 1: 45.

إذا كان العرب في الجاهلية قد عرفوا الكتابة العربية، فكتبوا بها معاهداتهم ومعلقاتهم، ثم جاء الإسلام فدوَّن كُتَّاب الوحي القرآن الكريم، وسطروا حروفه بهذه اللغة، فإن الأمر يستدعي البحث عن مصدر تعلم العرب الكتابة وطريقة وصولها إلى هم؟

وفي هذا ورد عن الشعبي أنه قال: "سألنا المهاجرين: من أين تعلمتم الكتابة؟ قالوا: من أهل الحيرة، وسألنا أهل الحيرة[1] من أين تعلمتم الكتابة، قالوا: من أهل الأنبار"[2].

وقيل لابن عباس: "معاشر قريش هل كنتم تكتبون في الجاهلية بهذا الكتاب العربي تجمعون فيه ما اجتمع وتفرقون ما افترق هجاء بالألف واللام والميم، والشكل والقطع، وما يكتب به إلى وم قبل أن يبعث محمد صلى الله عليه وسلم؟ قال: نعم، قيل له: فمن علمكم الكتابة؟ قال: حرب بن أمية، قيل: فمن علم حرب بن أمية؟ قال: عبدالله بن جذعان، قيل: فمن علم ابن جذعان؟ قال: أهل الأنبار، قيل: فمن علم أهل الأنبار؟ قال: طارئ طرأ عليهم من أرض إلى من من كندة، قيل: فمن علم الطارئ؟ قال: الخلجان بن الموهم، كان كاتب هود، نبي الله عليه السلام بالوحي عن الله عز وجل"[3]، وعن عبدالله بن سعيد قال: "بلغنا أنه لما عرضت حروف المعجم على الرحمن- تبارك اسمه- وهي تسعة وعشرون حرفاً، تواضع الألف من بينها فشكر الله له تواضعه، فجعله قائما أمام كل اسم من أسمائه"[4].

ترتيب الحروف:

([1]) الحيرة مدينة على ثلاثة أميال من الكوفة على موضع يقال له النجف، معجم البلدان للحموي : 2 : 377 .

([2]) المصاحف للسجستانى، تحقيق محمد بن عبده، الفاروق للطباعة والنشر – القاهرة الطبعة الأولى 2002م ص: 46 وينظر المحكم في نقط المصاحف تحقيق: عزة حسن، دار الفكر بيروت الطبعة الثانية1997م ص: 26، والأنبار: مدينة قرب بلخ وهي قصبة على الجبل، وبها مقام السلطان، وهناك مدينة أخرى على الفرات، غربي بغداد، تسمى الأنبار، معجم البلدان، ياقوت الحمورى 1: 305.

([3]) فتوح البلدان للبلاذرى: 471 – 474، وينظر الصاحبي في فقه اللغة لابن فارس، تحقيق عمر فاروق الطباع – مكتبة المعارف بيروت الطبعة الأولى 1993م من 7 – 11.

([4]) المحكم في نقط المصاحف لأبي عمرو الداني تحقيق: عزة حسن، دار الفكر المعاصر بيروت الطبعة الثانية: 1997م ص: 27.

حروف الهجاء، وتسمى حروف المعجم، وحروف العربية، عددها تسعة وعشرون حرفاً، خلافا للمبرد[1] في زعمه أن الهمزة ليست منها[2]، رتبت فيما بينها ترتيبا محكما يذكر الداني بعضا من أسرارها حيث يقول: "قال بعض أهل اللغة: إنما تقدمت الألف سائر الحروف لأجل أنها صورة للهمزة المتقدمة في الكلام، وللألف اللينة، ولسائر الهمزات أحياناً، فلما انفردت بأن تكون صورة للهمزة المتقدمة في الكلام، وشاركت الواو وإلى اء في أن تكون مرة صورة لنفسها، ومرة صورة للهمزة المتوسطة والمتأخرة قدمت" ثم يضيف "وإنما وليها الباء والتاء والثاء لأنها أكثر الحروف شبهاً"[3].

ويتضح من هذا أن ترتيب الحروف الهجائية –لدا العلماء– له علله وأسبابه، فهم يشيرون إلى أن الألف تقدمت –وإن كانت منفردة– لتواضعها لله تعإلى ولتقدمها في أول الفاتحة التي هي أم القرآن، ولكثرة دورها في الكلام، وترددها في النطق، إذ هي أكثر الحروف دوراً وتردداً، وتقدمت الباء لتقدمها في التسمية التي يستفتح بها مع التعوذ الذي أوله الألف المتقدمة، ولتقدمها في حروف «أبي جاد» التي هي أصل حروف الهجاء، ولأنها تنقط نقطة واحدة، ثم التاء والثاء على ترتيب العدد، تم وليهن الجيم والحاء والخاء إذ هن ثلاث على صورة واحدة ثمالدال والذال وهما على صورة واحدة، ثم الراء والزاي.

وإلى هنا اتفق السلف وتابعيهم من أهل المشرق والمغرب، واختلفوا في ترتيب ما بعد ذلك من المزدوج والمنفرد إلى آخر الحروف: فرسم أهل المشرق بعد هذا السين والشين، وهما على صورة واحدة، كما تقدم غير المعجم –من المشتبهين في الصورة– المعجم، لأن الأول جاء على أصله في التعرية ففرق بينهما بأن نقط الثاني، لأن النقط إنما استعمل ليفرق بين المشتبه من الحروف في الصورة، ولولا ذلك لم يحتج إلى هـ، فهو فرع والتعرية أصل، والأصل يقدم على الفرع، فلذلك قدم غير المنقوط من المزدوج.

([1]) محمد بن يزيد بن عبد الأكبر الأزدي البصري أبو العباس المبرد، إمام العربية، ببغداد في زمانه، أخذ عنه المازني وأبي حاتم السجستاني ولد سنة 210 هـ، وتوفي سنة: 285 هـ، ينظر: بغية الوعاة 1: 269–271.

([2]) ينظر: ارتشاف الضرب من لسان العرب، لأبي حيان الأندلسي، تحقيق: رجب عثمان محمد، مكتبة الخانجي، القاهرة، الأولى: 1998م، 1: 5

([3]) المحكم في نقط المصاحف: 27.

ورسم أهل المغرب بعد الراء والزاي: الطاء والظاء، ثم الكاف واللام والميم والنون... إلخ[1].. قال أبوعمرو: "فهذه علل ترتيب الحروف في الكتاب على الاختلاف والاتفاق"وفي هذا المعنى قال ابن عباس–رضي الله عنه–: "إن لكل شيء تفسيراً علمه من علمه وجهله من جهله"[2].

أهمية الكتابة والخط:

الكتابة هي الوسيلة التي تنقل بها العلوم والأفكار والثقافاتبين الحضاراتالمختلفة وتدون عبر الأجيال، وبها يتم تدوين الحقوق والوثائق والمعاهدات والعقود، وقد أقسم الله بالقلم الذي هو آلة الكتابة والخط، فقال تعالى : ﴿□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□﴾[3] ووصف بها الحفظة الكرام فقال :

﴿□□□﴾[4]

والكتابة في اللغة بمعنى كتب، من باب نصر، والكَتْبُ بفتح الكاف وسكون التاء مصدر كتب إذا خط بالقلم وضم وجمع، يقال : كتب قرطاسا أي خط فيه حروفا وضمها إلى بعضهاوالكاتب عند العرب العالم[5] ومنه قوله تعالى :

﴿□□

([1]) ينظر: المحكم في نقط المصاحف، مصدر سابق ص: 29 وما بعدها، وينظر: الفهرست لابن النديم ص: 12 ومابعدها، وحياة اللغة العربية «مجموعة محاضرات» لحنفي ناصف الكتاب الأول، مطبعة الجريدة بسراي البارودي، القاهرة 1910م ص: 60–63 وأسباب حدوث الحروف، الرئيس ابن سينا البلخي– الجزيرة للنشر، خلف الجامع الأزهر، مصر 2007م ص: 9.

(35)المحكم في نقط المصاحف : 33 .

(36) القلم : 1 .

(37) الانفطار : 10ـ 11 .

(39) مختار الصحاح للرازي : 562 .

﴿□□□□□□﴾[1]وكتب عليه الأمر قضى به عليه وأوجبه ومنه :﴿□□﴾[2] والكتابة عرفا : إعمال القلم بإلى د في تصوير الحروف ونقشها، وتطلق على الحروف المكتوبة أيضا، أما الخط فيعرفه ابن خلدون[3]بأنه : " رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس "[4] ويعرفه ابن النديم بأنه " ملكة تنضبط بها حركة الأنامل بالقلم على قواعد مخصوصة"[5]

ويرى بعض أهل العلم أن الخط يعد من أشرف العلوم منزلة، وأعمها نفعا حيث ورد في صبح الأعشى ما نصه : " وجميع العلوم تعرف بالدلالة عليها أو اللفظ أو الخط، فالإشارة على المشاهد، واللفظ يتوقف على حضور المخاطب والسماع، أما الخط فلا يتوقف على شيء من ذلك، فهو أعمها نفعا وأشرفها"[6]ذلك لأن الخط وسيلة تخاطب الحاضر والغائب، ويترجم إلى كل اللغات، ويبقى على مدى الأزمان، وهو ذات المعني الذي تحدث به المأمون عند وصفه للخط حين قال : " لو فاخرتنا الأعاجم بأمثالها لفاخرناهم بما لدينا من أنواع الخط : يقرأ بكل مكان، ويترجم بكل لسان، ويوجد في كل زمان "[7] فالخط يأخذ أهمية الكتابة بل يفوقها، لأنه بلاغتها وكمالها وجمالها، وهو الصورة الناصعة لها .

الفرق بين الخط والكتابة:

الخط قواعد مخصوصة تزيد الكتابة وضوحا وجمالا وجذبا، وهو أنواع كثيرة من أشهرها:

1ـ الكوفي: وهو أقدم الخطوط، وقد كُتِبَ به أول نُسَخِ القرآن الكريم. 2 ـ النسخ: سمي بذلك لأن الكُتَّاب الأوائل كانوا ينسخون به المصاحف والكتب الدينية

(1) القلم : 47

(2) البقرة : 182

(3) عبد الحمن بن محمد بن خلدون الإشبيلي الحضرمي، فيلسوف ومؤرخ، اهتم بالعمران ودون ذلك في كتابه : (العبر وديوان المبتدأ والخبر ...) توفي سنة : 808 هـ ينظر : الضوء اللامع 4 :145 .

(4) مقدمة ابن خلدون (417)

(5) الفهرست لابن النديم (ص : 13)

(6) صبح الأعشى في صناعة الإنشاء للقلقشندي 3 :7

(7) الخط العربي وتطوره في العصور العباسية، سهيلة الجبوري، مطبعة الزهراء بغداد : 3

3 ـ الثلث: سمي بذلك نسبة إلى سُمْك القلم، ويعتبر سيد الخطوط، ومنه الكتابة الموجودة على جدار الكعبة.

4 ـ الرقعة : نسبة إلى الرقاع وهي القطع التي كانت تستخدم في نقل الرسائل بين الملوك، وهو قليل التشكيلات، وهو الأكثر تداولا .

5 ـ الديواني : سمي بذلك نسبة إلى دواوين السلاطين، وتصدر به قرارات تعيين الوظائف العليا.

وكل نوع منها له قواعده الخاصة التي تختلف عن غيرها، والمقصود بقواعد الخط هو مقاييس الحروف بعرض القلم الذي يكتب به الخط، وكل كتابة لا تلتزم بهذه القواعد لا تسمى خطا بل كتابة [1].

أما الكتابة فهي المستخدمة على نطاق واسع بين المتعلمين ـ طلابا ومعلمين ومثقفين ـ تكتب بسرعة آنية، غرضها القراءة فقط ، ولا تهتم بنسب الجمال والفن، وعلى هذا فالكتابة أعم من الخط، فكل كتابة خط ولا عكس، فالتمييز بينهما واضح كالتمييز بين الكلام الموزون عن الكلام العادي، والصوت الجميل المرتل عن الكلام الدارج .

الكتابة في صدر الإسلام:

حرص الرسول ﷺ على تدوين الوحي الإلهي منذ بداية نزوله، فاتخذ له كتّاباً يدونون ما ينزل من القرآن الكريم أولا بأول، قال السيوطي: "وكان ممن اشتهر بالكتابة من عظماء الصحابة : الفاروق عمر، وعثمان، وعلي، وطلحة، وأبوعبيدة من المهاجرين، وأبي بن كعب، وزيد بن ثابت من الأنصار"[2] .

وذكر جمال الدين المقدسي[3] في (الدرة المضيئة): الخلفاء الأربعة، وأبان بن سعيد، وأبي بن كعب، وثابت بن قيس، وحنظلة بن الربيع، والزبير بن العوام وزيد بن ثابت" ولم يلتحق الرسول صلى الله عليه وسلم بالرفيق الأعلى إلا وقد تجاوز كتبة الوحي أربعين كاتبا[4].

([1])ينظر : مجلة البحوث والدراسات القرآنية، العدد التاسع 2010 ص : 304 وما بعدها.

([2]) المزهر للسيوطي 2: 343.

([3]) جمال الدين يوسف بن عبدالهادي المقدسي الحنبلى، علامة متقن، من فقهاء الحنابلة صاحب المصنفات الكثيرة منها "الدرة المضيئة" توفى سنة: 909 هـ هدية العارفين 4: 153.

([4]) ينظر: السيرة الحلبية 2: 451 وسمير الطالبين: 9 – 10.

وأول من كتب الوحي من قريش: عبدالله بن سعد بن أبي سرح –رضي الله عنه– لكنه ارتدّ وهرب من المدينة إلى مكة، ثم عاد إلى الإسلام يوم الفتح، وأول من كتبه بالمدينة: أبي بن كعب –رضي الله عنه–، وكان الرسول صلى الله عليه وسلم أمياً، لكن ليس بالمعنى الشرعي، وإنما بالمعنى اللغوي الذي يعني عدم معرفة القراءة والكتابة وذلك وفق ما ورد في نص الآية الشريفة:

□□□□□□□□﴿□□□﴾ [1] وفي حديث البخاري: (نحن أمة أمية لا نكتب ولا نحسب..)[2] وكان ذلك للرسول صلى الله عليه وسلم معجزة وكمالاً في حقه وإن كان نقصاً في حق غيره كما يقول البصيري[3] في (البردة):

كفاك بالعلم في الأميِّ معجزة　　　　في الجاهلية والتأديب في إلى تم[4]

وأما ما رواه البخاري من أنه عليه الصلاة والسلام في عمرة القضاء أخذ الكتاب ليكتب فكتب، فقد أوَّلوه بأنه أمر كاتبه يومئذ وهو سيدنا علي –رضي الله عنه– أن يمحو ما كتب أولاً في صحيفة المصالحة بينه وبين أهل مكة من قوله فيها: (هذا ما قاضى عليه محمد رسول الله) لأنهم لما سمعوا هذه الجملة لم يرتضوها وقالوا: لو علمنا أنك رسول الله ما منعناك من دخول مكة ولبايعناك، ولكن أنت محمد بن عبد الله، فقال لعلي –رضي الله عنه–: (امح رسول الله) فقال علي: (والله لا أمحوك أبداً)، وتعاضدت الصحابة أنصاراً ومهاجرين على عدم محوها، فقال رسول الله لعلي (فأرينه) فأراه إياه

([1]) الجمعة: 2.

([2]) نص الحديث الذي رواه ابن عمر رضي الله عنه: (إنا أمة أمية لا نكتب ولا نحسب، الشهر هكذا وهكذا) يعني مرة تسعة وعشرين ومرة ثلاثين. صحيح البخاري، كتاب الصوم، باب قول النبي صلى الله عليه وسلم (لا نكتب ولا نحسب)، الحديث رقم: (1913) – دار الكتب العلمية – بيروت الطبعة الثانية، سنة: 2002م.

([3]) محمد بن سعيد بن حماد محسن الصنهاجي شرف الدين أبوعبدالله، أصله من المغرب توفي بالإسكندرية سنة: 694 هـ من آثاره: (الكواكب الدرية في مدح خير البرية) والمعروفة بالبردة، ينظر هدية العارفين لرضا كحالة 2: 138.

([4]) البيت رقم: 140 من قصيدة البردة للبصيري وهي قصيدة مشهورة في مدح المصطفى صلى الله عليه وسلم.

فمحاه بيده الكريمة

ثم امتثل أمره علياً وكتب كما أمره، [1] فالمراد بكون الرسول كتب في لفظ الحديث أنه أمر كاتبه، ونظيره قول الله تعالى :

﴿□□□﴾[2] أي فأمر الكتبة على بعض التفاسير [3].

ونظيره كذلك قولهم: نسخ عثمان المصاحف وأرسلها إلى الأمصار، فالمعنى أنه أمر بذلك.

وكانت الكتابة في المصاحف العثمانية وغيرها، وكتب الحديث على صورة حروف الجزم ، التي سميت فيما بعد بالخط الكوفي، لأن الخط الكوفي كان يسمى الجزم "قبل وجود الكوفة، لكونه جزم أي اقتطع وَوُلِّد من المسند الحميرى كما في الاقتضاب"[4] شرح البطليوسى[5] على أدب الكتاب، واستمر الخط الكوفي قرابة ثلاثة قرون، إلى أن جاء الوزير أبوعلي بن مقلة[6] في أواخر القرن الثالث الهجري فنقل الكتابة من الخط الكوفي

---

(1) ينظر تفصيل ذلك فيما أورده البخاري في صحيحه، كتاب الصلح، باب كيف يكتب: هذا ما صالح عليه فلان ابن فلان وفلان ابن فلان ولم ينسبه إلى قبيلته أو نسبه، الحديث رقم: 2699

(2) آل عمران : 181 .

(3) ينظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي – توزيع دار المعرفة – الدار البيضاء – المجلد 4: 294 ومحاسن التأويل للقاسمى– دار الفكر بيروت ط: 2، 1978م المجلد 2: 306 وما بعدها قال الواحدى في تفسيرها:= =(نأمر الحفظة بإثبات ذلك في صحائف أعمالهم) الوجيز في تفسير الكتاب العزيز للإمام على بن أحمد الواحدى1: 246.

(4) ينظر: الاقتضاب للبطليوسي 1: 173.

(5) عبدالله بن محمد بن السيد أبو محمد، أديب نحوي لغوي، مشارك في أنواع من المعارف والعلوم من تصانيفه: الاقتضاب في شرح أدب الكتاب، توفى سنة: 521 هـ ينظر: معجم المؤلفين 2: 281.

(6) أبو علي محمد بن علي بن الحسين بن مقلة أحد الشعراء والأدباء، يضرب بحسن خطه المثل، قطعت يده في خلافة ابن رائق طغينة من طرف الراضي فكان ينظر إلى ها ويقول: كتبت بها القرآن الكريم

المقطع، وأبرز حروفه، وطور من صورته التي كان عليها، وهو الذي أنشأ خط النسخ الذي تكتب به أغلب المصاحف في الوقت الحالي ، ثم جاء بعده علي بن هلال، الكاتب البغدادي المعروف بابن البواب[1]فهذب طريقته ونقحها وكساها طلاوة وبهجة"[2] ، وهكذا شأن الصناعات تكون في أولها غير حسنة ثم تتحسن شيئا فشيئا" كما يقول ابن خلدون[3].

وبهذا يظهر ارتباط القرآن الكريم بالخط والكتابة من خلال اهتمام الرسول ﷺ بتدوين ما ينزل من الوحي، ومن ثم متابعة الصحابة لنفس النهج الذي حرص عليه المصطفي ﷺ فكانوا يدونون مصاحفهم الخاصة، ثم كتبوا الصحف في عهد الصديق ﷺ، أما في خلافة عمر ﷺ فإن كتابة القرآن أخذت تتسع استجابة لحاجة الناس إلى تعلمه وتعليمه، ولا سيما أن الفتوحات قد اتسعت وكثر الداخلون في الإسلام، وازدادت حاجتهم إلى معرفة تعالى م الدين، فظهرت المصاحف في الأمصار من إملاء كبار الصحابة الذين كانوا يُعَلِّمُون القرآن، وقد نشأ عن ذلك اختلاف القراءات، مما أظهر الحاجة إلى مصحف يكون إماما للمسلمين، وهو الأمر الذي تحقق في خلافة عثمان ﷺ[4]

ويمكن القول ـ بعد الذي تقدم ـ أن مرحلة صدر الإسلام كانت مرحلة الدعوة إلى تعلم الكتابة وتعليمها مما أدى إلى انتشارها، كما أن الرغبة في حفظ القرآن والحرص على تعلمه كان له الأثر البالغ في نشر الكتابة، وهو الأمر الذي تطلب زيادة الحرص والدقة المتناهية في تدوين كلام الله تعالى ، ولعل هذه المرحلة التي برز فيها شيوع الكتابة وانتشارها كانت القاعدة التي أرسى عليها الخط دعائمه في المرحلة التي تلت ذلك

ضبط قواعد الخط العربي :

مرتين، تقطع كما تقطع أيدي اللصوص، توفى سنة: 328هـ، مرآة الجنان لأبي محمد إلى افعي، وضع حواشيه: خليل منصور، 3 :12، الأعلام 6: 372.

([1]) أبوالحسن علي بن هلال المعروف بابن البواب، فاضل، عالم بالخط له قصيدة رائية في حسن الخط، توفى سنة 423 هـ ينظر: مرآة الجنان لليافعي 3 :34، معجم المؤلفين 2: 542.

([2]) وفيات الأعيان 3: 342.

([3]) المقدمة، عبد الرحمن بن خلدون، تحقيق: حجر عاصي، 2: 749.

([4]) ينظر : رسم المصحف، غانم قدوري، ص : 106

يعد الخط العربي من أجلّ الفنون الإسلامية، وله ـ منذ عهد بعيد ـ سحره وجماله وجاذبيته، يستوقف الناظر، ويثير الدهشة والإعجاب، فللحروف العربية قدرة متميزة على التشكيل والتنوع المستمر، ومرونة انسيابية طَيِّعِة لنوازع الخطاطين الإبداعية، واستحداثهم لضروب مختلفة من الأنماط الكتابية ، ولاشك أن الخط العربي قد مر بمراحل من التنقيح والتطوير والتحسين حتى نما واشتد عوده وتمكن أهل الاختصاص من ضبط قواعده، وإرساء دعائمه، ولم يحدث هذا الأمر إلا بعد أن تهيأت الأسباب المعينة على ذلك وأساسها استقرار الدولة الإسلامية في العصرين الأموي والعباسي[1]، حيث بدأ التدوين في مختلف العلوم ، وقُعِّدت القواعد، وازدهرت الآداب والفنون، وبرز خلال هذه المرحلة خطاطون مبدعون، أظهروا براعتهم في فن الخط وجَوَّدُوه، وكان من بين هؤلاء في العهد الأموي (قطبة المحرر) [2]الذي بدأ بتحويل الخط الكوفي إلى ما يشبه الشكل الذي عليه الآن، وهو الذي اخترع القلم الطومار والقلم الجليل، و كان أكتب أهل زمانه كما اشتهر بعده بكتابة المصاحف (خالد بن أبي الهياج) [3] ويذكر أنه أول من أجاد كتابتها ، ثم برز بعد ذلك بكتابة المصاحف رجل من كبار الزاهدين وهو(مالك بن دينار) المتوفى سنة :230هـ ولم تكن له حرفة يعيش عليها غير كتابة المصاحف[4]، ومن المشاهير في علم الخط ـ في العصر العباسيبرز رجلان بجودة الخط من أهل الشام في أوائل الدولة العباسية وهما : الضحاك بن عجلان، وإسحاق بن حماد[5]

ثم توإلى الإبداع والتجويد في فن الخط : ينقل اللاحقون عن السابقين ويضيفون لمسات التجديد وفق مقتضيات العصر وتطوره، حتى وصل الأمر إلى إرساء قواعد لضبط

([1]) ينظر : الخط العربي وتطوره في العصور العباسية : 64 .

(66) برز في أواخر العصر الأموي وهو من كتاب الدولة قال عنه ابن النديم في الفهرست : "استخرج الأقلام الأربعة واشتق بعضها من بعض ، وكان من أكتب الناس على الأرض بالعربية "و هو الذي ابتكر الخط الجليل، وهو مزيج من الخطين الحجازي والكوفي، الفهرست .

(67) جاء في الفهرست : أول من كتب المصاحف في الصدر الأول (ابن أبي الهياج) وكان كاتبا للوليد بن عبد الملك، كتب له المصاحف والأشعار والأخبار، وهو الذي كتب في قبلة المسجد النبوي من (والشمس وضحاها) إلى آخر القرآن

([4]) ينظر : أصل الخط وتطوره حتى نهاية العصر الأموي، سهيلة الجبوري مطبعة الأديب بغداد ص : 118

([5]) ينظر : الخط العربي تاريخه وآدابه، محمد طاهر الكردي، ص: 61

قياسات الحروف، وهو الأمر الذي اكتمل على يدي الوزير الخطاط (ابن مقلة ت : 328 هـ) ـ كما تقدم ـ الذي أجمع الباحثون على أنه أول من وضع قواعد الخط العربي، وأول من هندس الحروف وقدر مقاساتها بالنقط[1]، وجاء بعده عدد من الخطاطين الذين أضافوا إلى قواعد الخط إبداعا وجمالا ودقة، من بين هؤلاء :

1ـ ابن البواب البغدادي (ت : 423 هـ) الذي كان له الفضل في تهذيب طريقة ابن مقلة ـ كما تقدم ـ وهو الذي كساها رونقا وطلاوة، وليس في المتقدمين من كتب مثله كما يقول ابن خلكان[2].

2 ـ ياقوت المستعصمي (ت : 698 هـ) أخذ فن الخط عن الشيخ زكي الدين حبيب، وقد نبغ في فن الخط حتى بلغ الغاية فيه وصار يضرب المثل بجمال خطه[3] .

استمر بعدها الخط في نموه وازدهاره تبعا لازدهار الفنون والآداب وتطور العمران وفي هذه المرحلة ظهر واضحا اهتمام ولاة الأمر بكتابة المصاحف وتعظيم آيات القرآن في النفوس، بالإضافة إلى العناية بعمارة المساجد، وقد وصل الخط في هذه الفترة إلى أوج تطوره وازدهاره، واستمر في هذا النمو إلى أن وقعت نكبة الأمة حين غزى التتار بغداد عام : 656 هـ وحل ما حل بمدينة السلام، عندها انتقل الاهتمام بهذا الفن إلى تركيا باعتبارها أرض الخلافة الإسلامية[4] وقد تولى الأتراك ريادة فن الخط وتجويده فترة الدولة العثمانية التي تقرب من خمسة قرون، تميزوا خلالها بمدرسة لها خصوصيتها في فنون الخط والزخرفة .

وبهذه النقلة خرج الخط من عربيته ليعم براح العالم الإسلامي، لأنه الخط الذي يكتب به القرآن الكريم، دستور الإنسان ية باختلاف ألسنتهم وأجناسهم وثقافتهم، فأقبلوا علي تعلمه وتعليمه، واهتمام غير العرب بالقرآن جعلهم يقبلون على تعلم الحرف العربي وبذلك خرج الحرف العربي من عربيته إلى عالميته، فكتب به العرب والعجم، كتب به الإيرانيون

---

(1) أبو علي محمد بن الحسين بن مقلة . سبقت ترجمته .
(2) أبو الحسن علي بن هلال المعروف بابن البواب، تقدمت ترجمته.
(3) ياقوت بن عبد الله المستعصمي، كان من موإلى المستعصم بالله آخر خلفاء بني العباس، توفي عام : 698 هـ ينظر : قاموس أشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين 3 : 132 .
(4) ينظر : المدرسة البغدادية للخط العربي 1 : 308

لغتهم الفارسية، وكتب الهنود لغتهم الأردو، كما كتب السلاجقة والعثمانيون لغتهم التركية، ومن هنا جاءت تسمية الخط العربي بالخط الإسلامي ـ كما يحلوا للبعض أن يعبر بذلكيقول أحدهم : " نُعِتَ الخط العربي بالخط الإسلامي، فهي صفة أجدر وأوضح وأدق من أي صفة أخرى قد تضيق معانيها عن استيعاب فن ساهمت فيه الشعوب الإسلامية كافة "(1).

ويبدو واضحا أن الأمم التي خضعت للعرب أثناء الفتوحات وبعدها قد آثرت أن تحتفظ في ظلهم بلغة العرب، وارتأت أن تيسر على أبنائها الذين دخلوا الدين الجديد مشقة تعلم نوعين من الخط : خطهم الأصلي لشؤون الدنيا، والخط الجديد لشؤون الدين فأنت تلاحظ أنه أينما حل القرآن حل معه الخط العربي الذي يكتب به القرآن، فحب الأعاجم للقرآن وأثره البالغ في نفوسهم استدعى اهتمامهم بخطه، واهتمام الأعاجم ـ غير العرب ـ بخط القرآن لايقل عن اهتمام العرب أنفسهم به، بل ربما فاقوهم أحيانا كاهتمام الأتراك والإيرانيين، ويعزى الفضل للأتراك في إضافة خطوط جديدة لاعهد للعرب بها مثل : الخط الديواني، والديواني الجلي والرقعة ، كما يعزى الفضل للفرس في اختراع قواعد خط التعليق والإبداع فيه(2)، ويبدو واضحا أن كل الحضارات من العرب والعجم قد ساهمت في بناء هذا الفن المرتبط بحرف القرآن .

المبحث الثاني:أثر تعلم القرآن وتعليمه في الخط والكتابة:

نزل القرآن الكريم على محمد ﷺ هاديا ومبشرا ونذيرا ﴿□□﴾(3) ولا سبيل للخروج إلى هذا النور إلا بالعلم والتعلم، ووسيلة التعلم هي القراءة والكتابة، وأداة الكتابة القلم الذي يرسم الحرف المقروء، لذلك كانت أولى آيات القرآن التي نزلت على الرسول ﷺ تأمر بالقراءة وتحث على الأخذ بأسبابها، قال الله جل شأنه

(1) فن الخط : أكمل الدين إحسان أوغلي، استانبول: 1990م ص : 9 .
(2)ينظر : روح الخط، كامل بابا، دار العلم للملايين ، بيروت، ص: 128 .
(3) إبراهيم عليه السلام : 1 .

:

﴿ ﴾[1]، والله تعالى قد منح القلم المكانة السامية حين أقسم به في قوله :﴿ ﴾[2] وهذا يوضح بكل دقة الأثر الفعال الذي يضفيه القرآن الكريم على تطوير الكتابة التي هي مادة الخط .

وآيات القرآن الكريم إلى جانب ما تتضمنه من عبر ومواعظ وأحكام، فهي تشمل آيات التدبر وطلب المعرفة، والإقبال على العلم، ولا يمكن تحصيل العلم والمعرفة إلا بإتقان الكتابة والاهتمام بها، فهي الوسيلة لطلب العلم، والأداة لتعليم القرآن وتعلمه، وتجويد أحرفه وحفظ آياته، فنشر القرآن وتجويدتلاوته لهما الأثر البالغ في الخط والكتابة، ولتوضيح هذين الجانبين نقول :

أولا :نشر القرآن الكريم

إن الله تعإلى قد تكفل بحفظ القرآن الكريم والمحافظة عليه ، وهو القائل سبحانه وتعإلى :

﴿ ﴾[3]، وهيأ لذلك الوسائل الكفيلة بحفظه والعناية به، وقيض لهذه الأمة من يقوم بهذه المهمة، ومن أهم وسائل المحافظة عليه جمعه وتدوينه، وهي مهمة عظيمة قام بها الرسول ﷺ منذ أن بدأ نزول الوحي، ثم سار على نهجه الصحابة والتابعون، ولكن ما المقصود بالجمع :

---

(1) العلق : 3 ـ 4
(2) القلم : 1 .
(3) الحجر : 9.

لجمع القرآن معنيان:الأول:جمعه في الصدور وحفظه واستظهاره، وفي قول الله تعالى : ﴿□□﴾[1]) ورد الجمع بمعنى الحفظ، ومنه جماع القرآن أي حفاظه . **الثاني** : كتابته، وهو ضم الحروف بعضها إلى بعض، وعلى هذا فالعطف في الأول عطف تغاير وهو الأَوْلَى، وفي الثاني عطف تفسير، والمعنى اللغوي للجمع هو الاستقصاء والإحاطة بالشيء، تقول : جمع فلان علم كذا إذا استوعبه وأحاط بمسائله، وهو يجمع الطريقتين .

وجمع القرآن بمعنى استظهاره أوتيه المصطفى ﷺ قبل الجميع، فكان سيد الحفاظ، وأول الجماع [2]، وتيسر ذلك لجملة من صحابته على عهده وهم كثر، وذكر السيوطي وغيره أنه قتل من الحفاظ يوم بئر معونة سبعون قارئا، وقتل في عهد رسول الله ﷺ مثل هذا العدد[3]إضافة إلى من قتل من الحفاظ في معارك الجهاد ومعلوم أن الرسول ﷺ قد بُعِثَ أميا ـ لا يعرف القراءة والكتابة ـ وصدق الله العظيم القائل في كتابه العزيز :

﴿□□﴾[4]وكانت أمته كذلك وفق وصف القرآن الكريم في قوله :

□□□□□□﴿□□﴾[5] وذلك باستثناء عدد قليل عرفوا القراءة من خلال ترحالهم وسفرهم للتجارة وغيرها، لهذا كان الاعتماد أول الأمر على الحفظ في الصدور دون التعويل على الكتابة، وقد حرص الرسول على حفظه واستظهاره مخافة نسيانه حتى

([1]) القيامة : 16 .

([2])ينظر : مباحث في علوم القرآن، صبحي الصالح : 65 .

([3]) ينظر : الإتقان في علوم القرآن للسيوطي 1 :122.

([4]) العنكبوت : 48 .

([5]) الجمعة :2 .

خاطبه رب العزة بقوله :

﴿□□□﴾[1]ولم يكد الوحي ينفصم عن الرسول ﷺ حتى يسارع إلى صحابته يقرأ عليهم ما أنزل ثم يتدارسه معهم في مجالسهم، فيحفظه بعضهم، ويتلوه البعض الآخر.

والواقع أن ظاهر الروايات تذكر أن عدد الحفاظ في عهده ﷺ سبعة . كما في البخاري . ومن روايات ثلاث : **الرواية الأولى** :عن عبد الله بن عمرو بن العاص قال : سمعت رسول الله ﷺ يقول :" خذوا القرآن من أربعة : ابن مسعود، وسالم، ومعاذ، وأبي " **الرواية الثانية:** عن أنس أنه قال : " جمع القرآن أربعة نفر كلهم من الأنصار : أبي ومعاذ، وزيد، وأبو زيد، وحين سئل عن هذا الأخير قال : أحد عمومتي " **الرواية الثالثة** :وردت رواية عن أنس أيضا وفيها أبو الدرداء بدل أبي بن كعب [2]، لكن الماوردي[3] صاحب الأحكام السلطانية، وأدب الدنيا والدين (ت : 450 هـ) يقول معلقا على ما ذكر بهذه الروايات : كيف يمكن الإحاطة بأنه لم يكمل القرآن سوى أربعة والصحابة متفرقون في البلاد ؟؟ وقد نقل السيوطي أسماء كثير من الحفاظ رجالا ونساء، وذلك وفق ما نقله عن أبي عبيد القاسم بن سلام [4].

وجماع القرآن في عهده ﷺ مهما بلغ عددهم من الكثرة يظل دون تصوير شغفهم بالقرآن الذي كان يملك عليهم قلوبهم، ويمكن التوفيق بين ما قيل في شأن الحفاظ الذين جمعوا القرآن في صدورهم في عهد الرسول بأنهم كانوا يتألفون من ثلاث فرق **الأولى** : حفظت

([1]) القيامة : 16.

([2]) صحيح البخاري، كتاب مناقب الأنصار.

([3]) أبو الحسن علي بن حبيب، شافعي المذهب، توفي سنة : 450 هـ ينظر : شذرات الذهب 3 : 285 ـ 286.

([4]) الإتقان 1 : 124 .

ما تيسر لها منه، وهذه تمثل العدد الأكبر من الصحابة . **الثانية :** حفظته كله، بيد أنها لم تعرضه على الرسول ﷺ ولم تتصل بنا أسانيدها فيه وعدد هؤلاء كُثُر لكنه لم يصل إلى العدد الأول . **الثالثة :** حفظت القرآن كله وعرضته على النبي ﷺ واتصل بنا سندها فيه، وربما انحصر في هذا العدد المشار إلى هـ عند البخاري : (ابن مسعود، أُبَيٌّ، أبو الدرداء، أبو زيد، بن السكن، زيد) وكان الصحابة يتدارسونه ليلا ونهارا، سرا وعلانية، وكان الرسول يرغبهم في ذلك ... بل كان يختار أعلمهم بكتاب الله ليفقه إخوانه، وكان يُسْمَعُ لمسجد رسول الله ضجة لتلاوة القرآن حتى أمرهم أن يخفضوا أصواتهم.

جمع القرآن كتابة على عهده ﷺ :

لما كانت الكتابة أبقى على المكتوب وأكثر صونا له من الحفظ في الصدور فقد انتقى الرسول نفرا من الكتاب واختصهم بكتابة القرآن...وكان العارفون بالكتابة عند أوائل نزول القرآن قلة فاتخذ منهم عبد الله بن أبي السرح كاتبا للوحي، فلما ارتد عن الإسلام كلف غيره ممن كانوا يعرفون الكتابة من المسلمين، وبعد الهجرة اتخذ الرسول كتابا في المدينة على رأسهم : زيد بن ثابت الذي أسلم بعد الهجرة، وأول الكتبة بالمدينة أبي بن كعب [1]، وكان الصحابة يتسابقون للأخذ عن النبي ﷺ، ومن بعدت داره أو عمله تناوب مع غيره إلى المسجد كما كان يفعل عمر بن الخطاب وجار له من الأنصار .. بل كانوا يتنافسون في الحفظ حتى أصبح مقياس الرجال بمقدار ما يحفظون منه، ووصل الأمر أن جعلوه مهرا للزواج يؤديه الزوج ... ولم يلتحق الرسول ﷺ بالرفيق الأعلى حتى تجاوز كتاب الوحي لديه أربعين كاتبا . كما في البداية والنهاية لابن كثير . منهم من لازمه طول الوقت، ومنهم دون ذلك .

وكان الكُتَّاب في الإسلام نوعان : نوع مكلف بكتابة الرسائل والمعاهدات، ونوع مهمتهم كتابة الوحي، وهذا النوع نهاه الرسول أن يكتب عنه شيئا سوى القرآن، قال : "

(1) ينظر : اللإلى ء الحسان في علوم القرآن، موسى شاهين : 47 .

ومن كتب عني شيئا سوى القرآن فليمحه "[1] وقد علل العلماء لهذا النهي بأن مبعثه خشية اختلاط الحديث بالقرآن، وإن كان هذا غير مسلم به، لأن أسلوب القرآن أسلوب فريد يمتاز عن أسلوب البشر، والصحابة كانوا من العرب الخلص الذين يستطيعون تمييز كلام الله عن غيره، وربما كان سبب النهي أن الرسول كان يود أن يخص القرآن بالعناية بحيث لا يشغلهم عنه شيء .

ولم يلتحق الرسول بالرفيق الأعلى إلا والقرآن كله محفوظ في الصدور مكتوب في السطور إلا أنه موزع بين الرقاع واللخاف والأكتاف وغيرها .

ومع أنه كان مكتوبا كله إلا أنه لم يجمع في مكان واحد بسبب أن القرآن لم يتوقف نزوله فكان ينزل سورا وآيات، وسبب آخر له أهميته وهو وقوع النسخ في القرآن فلو جمع في مصحف لاحتاج إلى حذف أو تغيير فيه، وقد روى البخاري بسند عن فاطمة رضي الله عنها قالت : " أسر إلى النبي ﷺ أن جبريل كان يعارضني القرآن كل سنة، وإنه عارضني العام مرتين ولا أراه إلا قد حضر أجلي " [2] .

الجمع في عهد أبي بكر:

بعد انتقال الرسول إلى الرفيق الأعلى تولى الخلافة أبو بكر الصديق، وكان أول ما واجهه من الأحداث حروب الردة والتي من بينها معركة إلى مامة[3]الشهيرة التي وقعت عام 12للهجرة، حيث ادعى مسيلمة[4] الكذاب النبوة وتبعه قومه، فجهز له الخليفة الصديق جيشا بقيادة خالد بن الوليد وكانت معركة طاحنة استشهد فيها سبعون من القراء الذين مهروا في القرآن على رأسهم : سالم مولى حذيفة أحد الأربعة الذين أمر الرسول بأخذ القرآن عنهم .

([1]) صحيح مسلم، كتاب الزهد والرقائق، باب التثبت في الحديث وحكم كتابة العلم : 5326 .
([2]) صحيح البخاري، باب كان جبريل يعرض القرآن على النبيﷺ حديث رقم : 4998 .
([3]) إلى مامة : مكان بنجد بينه وبين البحرين عشرة أيام كان يسمى العروض، ثم سمي بإلى مامة على اسم (إلى مامة بنت طسم) ينظر : معجم البلدان لياقوت الحموي 2 : 442 .
([4]) أبو ثمامة مسيلمة بن حبيب الحنفي، مدعي النبوة، ولد بإلى مامة وقتله خالبن الوليد سنة : 12 هـ ولا عقب له، ينظر : البدية والنهاية لابن كثير : 6 : 311 وسيرة ابن هشام 4 : 246 ــ 247 .

وفزع لهذا الأمر عمر بن الخطاب رضي الله عنه فأسرع إلى أبي بكر الصديق رضي الله عنه قائلا : إن القتل قد استحر أي (اشتد) يوم إلى مامة بقراء القرآن، وإني أرى أن تأمر بجمع القرآن، وامتنع الصديق أول الأمر بحجة أن الرسول لم يأمر بذلك في حياته وتم إقناعه بأن القرآن كان مكتوبا كله في حياته . وإن كان مفرقا . والمهمة الآن تنحصر في جمعه في مكان واحد، وعندها كلف للمهمة زيد بن ثابت[1] نظرا لما يمتاز به من مواصفات أهمها : المواظبة على كتابة الوحي، وحضور العرضة الأخيرة وآزره في ذلك عمر رضي الله عنه .

جمع القرآن في عهد عثمان:

وفي عهد عثمان ﷺ كتبت المصاحف الشريفة وأقرها الصحابة رضوان الله تعإلى عنهم ووزعت على الأمصار، ويرجع سبب الجمع هنا إلى عدة عوامل أبرزها :

الأول : اتساع رقعة الدولة الإسلامية وذلك بسبب الفتوحات التي وقعت بعد وفاة المصطفىﷺ

الثاني : توزع الصحابة في هذه الأمصار المفتوحة، وقيامهم بتعليم القرآن فيها، كل يعلم بالحرف الذي نقله عن رسول الله ﷺ الوارد ضمن الأحرف السبعة التي نزل عليها القرآن الكريم ، الأمر الذي نتج عنه اختلاف في أداء اللفظ القرآني من قِبَلِ القراء، وهذا الاختلاف كاد أن يحدث فتنة بين المسلمين، فأسرع عثمان بكتب عثمان المصاحف ثم وزعها على الأمصار ليدرأ الفتنة ويجعل لهم مصدرا يرجعون إلى هـ ، وهو المصحف الذي أجمعت عليه الصحابة [2].

وهنا برزت مرحلة جديدة للخط والكتابة، حيث بدأ النقل عن هذه المصاحف الأمهات وظهرت فئة من الكتبة المبرزين في الخط العربي سموا وقتها بالوراقين مهمتهم النقل عن هذه المصاحف وبيعها، وكان في بغداد سوق خاص يسمى سوق الوراقة، كما كانت

([1]) أبو خارجة زيد بن ثابت الأنصاري، أحد الذين جمعوا القرآن في عهده ﷺ وكتب الصحف في عهد أبي بكر، وأحد الأربعة الذين كلفهم عثمان بكتابة المصاحف، توفي سنة : 45 هـ ينظر : الإصابة 1 : 561 .

([2]) ينظر :جامع البيان عن تأويل آي القرآن للطبري 1 : 27 .

الأندلس حاضرة من حواضر الوُرَّاق، وعرف عن وراقي الأندلس أنهم أمهر الوراقين وأحذقهم في هذا الميدان، ووصفت خطوطهم بأنها مدورة، ويتميز الخط الأندلسي بغلبة الزوايا، وهو شديد التأثر بالخط الكوفي، كما أنه امتاز باستطالات خطوطه الأفقية مع كثرة الانحناءات والاستدراكات، وقد استخدم في نسخ المصاحف والكتب، وفي مصحف ابن غطوس (ت: 610هـ)نشاهد التطورات التي جرت في أحضان المصحف ببلاد الأندلس من إلى بوسة إلى الليونة [1].

ومنهنا زاد الإقبال على تعلم الحرف العربي الذي هو أداة كتابة القرآن ونشره فالله تعالى أمر المؤمنين بإيصاله إلى كل من لم يصل إلى هـ، لأن تعالى م الإسلام لا تكتمل إلا بتبليغ القرآن، ورسول الله ﷺيأمر الأمة بذلك فيقول : " بلغوا عني ولو آية "[2]. ويقول أيضاﷺ:" نَضَّرَ الله عبدا سمع مقالتي فوعاها ثم بلغها عني، فرب حامل فقه غير فقيه، ورب حامل فقه إلى من هو أفقه منه "[3]. ومن مستلزمات إيصال القرآن إلى الناس ومكملاته تجويد كتابته، وإتقان قواعد خطه، وقد أقبل الكُتَّاب على إتقان كتاب الله تعالى وضبطه بكل إخلاص ليظهروه بالمظهر المناسب لقدسيته.

ثانيا:تجويد القرآن:

إن إتقان التلاوة وجودة الأداء من الأسس التي درج على تطبيقها قراء القرآن الكريم تنفيذا لأمر الله تعالى القائل في كتابه :

﴿□□□﴾[4]كما أن في قوله عز وجل :

﴿□□□﴾

([1]) ينظر :أطلس الحضارة الإسلامية، إسماعيل راجي الفاروقي : 517 . وابن غطوس هو : محمد بن عبد الله بن سهل الأنصاري، خطاط أندلسي، ولد في بلنسية، واشتهر بكتابة المصاحف وتذهيبها، له مصحف مخطوط بالدار الوطنية بتونس، ت : 610 هـ، الوافي بالوفيات 1 : 439 .

([2]) البخاري 3461 وهو جزء من حديث عبد الله بن عمر :(بلغوا عني ولو آية، وحدثوا عن بني إسرائيل ولا حرج، ومن كذب علي متعمدا فليتبوأ مقعده من النار) .

([3]) سنن ابن ماجة : 236.

([4]) المزمل : 4 .

□□□

﴾□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□[1]دعوة إلى تلاوة القرآن الكريم بتمهل واطمئنان، ليسهل فهمه وتدبره حتى يؤثر في النفوس والعقول، فإذا كانت الدعوة إلى الترتيل صفة شرعية لتلاوة القرآن الكريم، وللفهم والتأثر والاعتبار، فإن الدعوة إلى تجويد الكتابة وإتقان الخط مهمة كذلك لأن الكتابة تنفع الحاضر والغائب، وتحافظ على النص المدون على مر العصور، فالقرآن له الأثر الكبير في تجويد الكتابة، والكتابة المُجُوَّدَةُ هي الخط العربي، ونحن أمة القرآن إن أردنا أن تقرأ الأمم حضارتنا وتتأثر بها فعلينا أن نهتم بفن الكتابة ، لأنها تقود إلى القراءة، فقوة الجذب والتأثير الموجودة في الخط هي التي أشار إلى ها القرآن في قوله تعالى :

﴿□□

﴾□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□[2]ولفظ (□□□□□□□□□□□□□□□□) قد ورد في موضع واحد من كتاب الله تعالى ، وفي هذا إشارة إلى فضيلة الكتابة ونشر العلم والخط بلاغةٌ في الكتابة ، وهو من الصدقة الجارية التي تنفع الكاتب بعد مماته، وينال الخطاط أجر القارئ والسامع .، والشاهد والغائب، والمتأمل والمتدبر، وهذه المنة العظيمة عبر عنها القرآن الكريم بـ(□□□□□□□□□□□□□□)لعلو منزلتها، وهذا جانب من أفضال القرآن على الخطاطين .

أثر النص القرآني وتأثيره في الخط :

حمل الفاتحون المسلمون دينهم وشرائعهم إلى سكان الأمصار التي فتحوها، وكانوا في رحلتهم يحملون كتاب الله في صدورهم، ويصطحبون الخط الذي كتب به المصحف الشريف، أما نوع الخط الذي أدخله الفاتحون معهم فكان يشمل الخطين اللذين كانا شائعين آنئذ، وهما : الخط الحجازي أو المكي اللين، والخط الكوفي إلى ابس، و انتقال

(1) طه : 111.
(2) العلق : 3 ، 4 .

الفاتحين من مصر إلى آخر بالإضافة إلى كونه مزج بين القلوب التي أكرمها الله بدخول الإسلام من مختلف الفئات والأجناس، فإنه كذلك أحدث تلاقحا بين الثقافات والحضارات، فأقبل الناس على هذا الدين بشوق يستضيئون بنوره، ويتعلمون لغته، ويكتبون بحرفه، ويضيفون إلى ه من فنون خطهم ما يدخل إلى ه إبداعا وجمالا وروعة .

وإذا كان القرآن قد حيَّر العرب بأسلوبه وبلاغته وإيقاعاته المعجزة، فآمن به من شرح الله قلبه، وأعرض عنه غيره، ومع ذلك فإن المعرضين منهم لم يفلتوا من تأثير سلطانه عليهم وفق إقرار الوليد بن المغيرة الذي قال عن القرآن : " وإن له لحلاوة، وإن عليه لطلاوة، وإن أعلاه لمثمر، وإن أسفله لمغدق، وإنه يعلو ولا يعلى عليه " [1] ورغم اعترافه صراحة بسحره الأخاذ كما سجل قوله القرآن:

﴿□□□﴾[2]

مع ذلك استكبر عن الانقياد لنداء القرآن المعجز، وأسلوبه البليغ ، فهذا مشهد من مشاهد المعرضين .

كما سجل القرآن الكريم كذلك مشهدا آخر يصف تأثر المؤمنين بهذا الكتاب فقال جل شأنه :

﴿□□□
□□□
□□□
□□□
□□□﴾[3]

فكان أثر القرآن في نفوس المؤمنين جليا واضحا منذ البداية، وهذا الأثر مستمر لا ينتهي، بل إن هذا التأثير كانجليا ظاهرا في كل المواقف،

(1) الجامع لأحكام القرآن للقرطبي 19 : 68 .
(2) المدثر : 24 .
(3) الزمر : 22 .

سجله المجاهد في ميدان القتال والشاعر في نظمه القصيد، والخطيب على منبره، والفنان بفنه، فأبدع المصور والرسام والخطاط، كل ضمن اختصاصه، ليعبروا عن صدق تأثرهم، وأصدقهم بالتأثير أصدقهم بالتعبير، فالأديب يرتبط نجاحه بمدى صدقه في عرض صورة أدبية صادقة للناس، ومن هنا كان نجاح الخط يجسد التفاعل الصادق مع القرآن، فالخطاطون المبدعون آمنوا إيمانا عميقا بهذا النص الخالد، وسرى في دمائهم وعروقهم، وفجر طاقاتهم، فكان هذا الإبداع الذي لم يشهد العالم مثله في رسم أي كتابة غير العربية، فالقرآن كان وما زال وسيضل يوقظ الهمم في الخط العربي، لأنه حرف القرآن الذي صمد أمام كل المحاولات التي وقعت هنا وهناك لطمسه وإيقاف حركته التي امتدت شرقا في السند والهند، وغربا في إفريقيا ، وجزءا من أوروبا ، الأمر الذي أفزع أعداء العروبة، بل وأعداء الحرف العربي على وجه خاص، فقاد (غاندي) حملة إيقاف لغة القرآن في القارة الهندية التي تستعمل حروفها في كتابة الأردو قائلا : (إن من الخير لسكان الهند ألا يلجؤوا إلى اللغة الأردية التي تكتب بحرف القرآن، لأنه كتاب المسلمين وحدهم، وعلينا أن نختار اللغة المحفوظة عن الأمهات فقط وهي اللغة السنسكريتية)[1] ولم تقف هذه الدعوات في شبه القارة الهندية بل امتدت لتشمل أماكن عدة بعضها في الوطن العربي ـ بكل أسف ـ أقصد بذلك أقطار المغرب العربي تونس والجزائر والمغرب أثناء الاستعمار الفرنسي، وأشدها ضراوة وقعت على القطر الجزائري الذي لولا لطف الله تعإلى وصحوة أبنائه لذهب الحرف العربي عن ذلك المكان .

ويذكر الباحث أنه زار القطر الجزائري في منتصف سبعينيات القرن الماضي مع وفد من المعلمين الليبيين فلاحظ العزوف عن التحدث بالعربية، داخل المدن الكبيرة ـ على الأقل ـ ولم يجد من يتكلم معه بلغة القرآن داخل العاصمة سوى نفر من نقابة المعلمين الجزائريين المستضيفة، بل إن عددا من أعضاء النقابة أفصحوا عن بعض همومهم التي يأتي في مقدمتها تغلغل الثقافة الأجنبية في أوساط الشباب، والابتعاد عن تعلم الحرف العربي .

([1]) المسلمون أمام تحديات الغزو الفكري، إبراهيم نعمة 38 .وغاندي هذا زعيم هندوسي متعصب، نصبه الاستعمار الإنجليزي عميلا، فعمل ضد انتشار الإسلام في شبه القارة الهندية، مات مقتولا في منتصف القرن العشرين، ينظر : كتاب الدعوة إلى الله لتقي الدين هلإلى المغربي .

كما برزت عناصر أخرى لمحاربة اللغة الفصحى من بينها تشجيع استعمال اللهجات العامية والاهتمام بها، وكان ذلك من خلال وسائل الإعلام بأنواعها : مرئي ومسموع ومكتوب، بحجة صعوبة الفصحى، وتنوع قواعدها، فهي ـ عندهم ـ لغة كتابة، لكن اللهجة العامية لغة مشاعر وأحاسيس، بالإضافة إلى الدعوات التي كانت تنادي باستبدال الحرف العربي بالحرف اللاتيني وهو ما تحقق فعله في تركيا بعد انهيار الدولة العثمانية، وهي الحملة التي قادها(كمال أتاترك) بحجة أن العربية حروفها صعبة وغير اختزإلى ة، ولا تتماشى مع متطلبات العصر [1]وهذه الحملة العلمانية التي كانت تحمل العداء للدين الإسلامي وتستهدف العقيدة بدأت بالحملة على الحرف العربي الذي يكتب به القرآن الكريم، لكن الحرف العربي صمد في وجه كل التيارات الشرسة، والمحاولات إلى ائسة، وهو صمود يدعو إلى الإعجاب ولعل الذين قاموا بكل هذه المحاولات نسوا أو تناسوا أن المولى عز وجل قد تكفل بحفظ القرآن الكريم حين قال : ﴿□□□﴾[2]□□□□□والقرآن قد نزل بلسان عربي وكتب بالحرف العربي وهذا يؤكد بوضوح لامجال للشك فيه مدى تأثير القرآن في الخط العربي والحفاظ عليه، والإسهام في نشره وتطويره حتى كان له شأن وأي شأن .

الخاتمة :

بعد العرض الذي تقدم حول أثر القرآن وتأثيره في انتشار الكتابة وتطورها، وتنوع أشكال الخط العربي ومسمياته، يمكن أن نخلص إلى النتائج التإلى ة :

أولا :إن معرفة الخط ورسم الحروف من أنفع العلوم وأكثرها أهمية لأنه السبيل إلى فهم العلوم وشيوعها، والوسيلة المثلى لحفظ الأفكار من الضياع والاندثار .

([1]) المصدر السابق : 38.وأتاتورك هو مصطفى كمال، ألغى الخلافة العثمانية، وأسس دولة تركيا العلمانية الحديثة وجعل عاصمتها أنقرة، قاد الحركة الوطنية التي حدثت في أعقاب الحرب العالمية الأولى وانتصر على إلى ونان عام 1922 توفي سنة 1938 م .

([2]) الحجر: 9 .

ثانيا: إن الكتابة والتدوين، والخط وأدواته كانت معروفة عند العرب في الجاهلية، وما تدوين الاتفاقيات والمعاهدات، وتعليق المعلقات بالكعبة المشرفة إلا دليل على ذلك.

ثالثا:إن الرسول ﷺ قد سن سنة الكتابة بتدوينه كل ما ينزل من القرآن عن طريق كتاب الوحي من الصحابة، وهو بهذا منح الخط والكتابة منزلة رفيعة، وهي الخطوة الأساس التي أرسى عليها الخط العربي قواعده.

رابعا : كتابة المصاحف في عهد عثمان ﷺ كانت نقلة جديدة للخط والكتابة، حيث شجعت على النقل منها، وظهرت فئة من الكتاب المبرزين في الخط العربي سُمُّوا وقتها بالوَرَّاقين، ومن هنا زاد الإقبال على تعلم الحرف العربي الذي هو إذاة كتابة القرآن الكريم .

خامسا : الخط أنواع متعددة، كل نوع له قواعده، وكل كتابة لا تلتزم بالقواعد لا تسمى خطا بل كتابة، وقد برز في مجال فن الخط العربي عدد من الخطاطين الذين أظهروا البراعة في فنه وتطويره على مر الزمن من بينهم : **قطبة المحرر، وابن أبي الهياج، ومالك بن دينار، وابن مقلة، وابن البواب وغيرهم .**

سادسا: يعد الخط من أشرف العلوم منزلة، وأعمقها نفعا، وقد وصفه المأمون بقوله:" لو فاخرتنا الأعاجم بأمثالها لفاخرناهم بما لدينا من أنواع الخط، يقرأ بكل مكان، ويترجم بكل لسان ويوجد بكل زمان ".

سابعا: كان لتعلم القرآن ونشره الأثر الكبير في تجويد الخط، خصوصا وأن تجويد التلاوة يتناسب مع تجويد القراءة لتحقيق أغراضها.

ثامنا : حين غزا التتار بغداد انتقل الاهتمام بفن الخط إلى تركيا باعتبارها مقر الخلافة الإسلامية وتميزت فترة الدولة العثمانية ـ التي استمرت زهاء خمسة قرون ـ بمدرسة لها خصوصيتها في فن الخط والزخرفة، وهو ما أخرج الخط من محيط عربيته ليعم العالم الإسلامي، فحب الأعاجم للقرآن، وأثره البالغ في نفوسهم، استدعى اهتمامهم بتنوع خطه، وجميل العناية برسمه .

فهرس المصادر والمراجع:

1 ـ الإتقان في علوم القرآن للإمام السيوطي، ت : أحمد علي، دار الحديث القاهرة
2 ـ الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان، ت : الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة .
3 ـ ارتشاف الضرب من لسان العرب لأبي حيان الأندلسي، ت : عثمان محمد، مكتبة الخانجي القاهرة، الأولى 1998م
4 ـ الإصابة في تمييز الصحابة لابن حجر العسقلاني، دار الكتب العلمية بيروت
5 ـ أصل الخط وتطوره حتى نهاية العصر الأموي، سهيلة الجبوري مطبعة الأديب بغداد : 1397هـ
6 ـ أصول الكتابة العربية مصطفى الباجقني الطبعة الثانية مالطا .
7 ـ الأعلام للزركلي : دار العلم للملايين ط : 10 لعام 1992م .
8 ـ الاقتضاب للبطليوسي ت : مصطفى السقا دار الكتب المصرية : 1996
9 ـ البداية والنهاية لابن كثير الدمشقي، مكتبة المصارف بيروت: 1984م
10 ـ بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة للسيوطي، دار الفكر : 1979
11 ـ تاج العروس محمد مرتضى الزبيدي دار مكتبة الحياة بيروت .
12 ـ الجامع لأحكام القرآن للقرطبي توزيع دار المعرفة، الدار البيضاء .
13 ـ جامع البيان عن تأويل آي القرآن للطبري، دار الفكر بيروت: .1988
14 ـ جمهرة الأنساب للسمعاني ت : عبد الرحمن إلى ماني الأولى 2008م
15 ـ خزانة الأدب للبغدادي، دار الكتب العلمية بيروت الأولى 1998م
16 ـ الخط العربي تاريخه وآدابه، محمد طاهر الكردي مكتبة الهلال 1939م
17 ـ الخط العربي وتطوره في العصور العباسية، سهيلة الجبوري مطبعة الزهراء
18 ـ الخصائص لابن جني ت: محمد النجار، دار الكتب المصرية 1952م
19 ـ دلالة الألفاظ، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية ، الرابعة 1989م
20 ـ الدعوة إلى الله، إبراهيم الهلالي المغربي
21 ـ ديوان امرؤ القيس، تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم، مصر 1969م
22 ـ رسم المصحف دراسة تاريخية، غانم قدري الحمد، دار عمار عمان.

23 ـ روح الخط، كامل بابا دار العلم للملايين بيروت 1994م
24 ـ طبقات فحول الشعراء للجمحي، تحقيق محمود شاكر دار المدني جدة
25 ـ كتاب المصاحف، أبو بكر السجستاني. : محمد بن عبدهدار الفاروق .
26 ـ اللإلى ء الحسان في علوم القرآن، موسى شاهين، دار الشروق القاهرة .
27 ـ اللغة العربية كائن حي، جرجي زيدان، دار الهلال بيروت .
28 ـ مباحث في علوم القرآن، صبحي الصالح، دار العلم للملايين بيروت.
29 ـ مجلة البحوث والدراسات القرآنية، المدينة المنورة.
30ـ محاسن التأويل، جمال الدين القاسمي دار الفكر بيروت .
31 ـ المحكم في نقط المصاحف لأبي عمرو الداني ت: عزة حسن دار الفكر.
32 ـ مختار الصحاح للرازي، ترتيب محمود خاطر، الهيئة المصرية للكتاب .
33 ـ المدرسة البغدادية في الخط العربي، محمود شاكر ط1 ، 2001 بغداد .
34 ـ مرآة الجنان لليافعي، وضع حواشيه : خليل منصور ، دار الكتب العلمية .
35 ـ المزهر في علوم اللغة وأنواعها للسيوطي البابي الحلبي القاهرة، ط الأولى .
36 ـ معجم البلدان لياقوت الحموي، دار الفكر بيروت .
37 ـ معجم الأدباء، ياقوت الحموي، دار الكتب العلمية ط 1، 1991م
38 ـ معجم المؤلفين عمر رضا كحالة دار إحياء التراث بيروت.
39 ـ معجم مقاييس اللغة لابن فارس دار الفكر بيروت.
40 ـ مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون تحقيق: حجر عاصي دار الهلال.
41 ـ المسائل الخلافية في الكتابة العربية، فيصل أبوذيب، رسالة علمية جامعة
42 ـ المسلمون أمام تحديات الغزو الفكري، إبراهيم نعمة مطبعة الزهراء : 1406هـ
43 ـ موسوعة الأديان والمذاهب والفرق، محمد عبد الحليم دار كنوز للنشر القاهرة.
44 ـ الموسوعة العربية بتصرف عن دائرة المعارف .مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر.
45 ـ الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها لابن فارس، تحقيق : عمر فاروق الطباع
46 ـ صبح الأعشى في صناعة الإنشاء للقلقشندي ت : محمد شمس الدين .

47 ـ صحيح البخاري ضبط نصه: محمودنصار، المكتبة العلمية بيروت.
48 ـ صحيح مسلم، مسلم الحجاج النيسابوري .
49 ـ العقد الفريد لابن عبد ربه الأندلسي، دار الكتاب العربي بيروت .
50 ـ فتوح البلدان للبلاذري، لجنة تحقيق التراث، دار الهلال .
51 ـ الفلسفة اللغوية والألفاظ العربية جرجي زيدان ط :2 بيروت .
52 ـ فن الخط، أكمل الدين إحسان أوغلي، أرسيكاإستانبول 1990م
53 ـ الفصل في الملل والأهواء والنحل لابن حزم ط1 المطبعة الأدبية مصر.
54 ـ الفهرست لابن النديم تعليق إبراهيم رمضان دار المعرفة بيروت 1997م.
55 ـ قاموس أشهر الرجال والنساء العرب والمستعربين للزركلي، دار العلم للملايين
56 ـ قصص الأنبياء للحافظ ابن كثير الدمشقي ت : عبد القادر عطا، دار إحياء التراث العربي بيروت ط 2 : 1982م .
57 ـ قصيدة البردة للبصيري
58 ـ سنن ابن ماجة تصحيح محمد فؤاد عبد الباقي ، دار إحياء الكتاب العربي .
59 ـ سيرة ابن هشام تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد مكتبة الجمهورية.
60 ـ هدية العارفين، إسماعيل باشا البغدادي، دار إحياء التراث، بيروت .2000
61 ـ الوافي بالوفيات صلاح الدين الصفدي ، دار إحياء التراث العربي، بيروت
62 ـ الوجيز في تفسير الكتاب العزيز على أحمد الواحدي، دار القلم بيروت1995

أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الأساسي بمنطقة قماطة– العربان

إعداد: د. عمرو علي عمر القماطي

مقدمة:

اهتمت المجتمعات البشرية منذ خلق الإنسان على استخدام تقنيات تتفاوت في بساطتها ودرجة تعقيدها لتربية أبنائها وتنشئتهم تنشئة صحيحة بحيث يصبحون على وعي بمتغيرات الحياة والنماذج السلوكية التي تجعل الفرد قادراً على تعلم القيم والنظم، ونماذج سلوك البيئة الاجتماعية التي يكون عضواً فيها ولاكتسابها أدوار والاتجاهات المتنوعة من أفراد المجتمع .

وعلى الرغم من أن الطفل يولد وهو مزود بأنماط سلوكية وراثية، وبيولوجية مع استعداد لتقبل التوافق مع البيئة المحيطة، إلا أنه بحاجة لمن يرشده ويوجهه والأسرة تعتبر الخلية الأولى للحياة الاجتماعية، وهي أولى الجماعات التي يحتك بها الطفل، وهي مسرح التفاعل التي يلتقي فيها الطفل في معالم التنشئة الاجتماعية. وكذلك فإن أساليب الأسرة في تفاعلها مع أبنائها يجب تكون سليمة بحيث تراعي نمو الفرد سليماً.

ومن المعروف أن أسلوب المعاملة الوالدية الذي تتبعه الأسرة له أثر كبيراً على نواحي النمو لدى الطفل عقلياً ونفسياً واجتماعيا . وأن أساليب المعاملة الوالدية السوية المتسقة في التنشئة كالتقبل، والتسامح، والعطف والود والحنان ترتبط بها خصائص الطفل الايجابية وشعور بالأمن النفسي، والثقة وبالنفس والقدرة على حل المشكلات .

حيث إن أنماط التنشئة السلبية التي تركز على الضغط النفسي والتشدد، والتسلط، والحرمان، والإهمال، والقسوة، والحماية الزائدة، وترتبط الخصائص السلبية

للطفل مع سوء التوافق النفسي وازدياد مظاهر سلوكه العدواني وتكوين مفهوم المشكلات لديه، وتودي إلى اضطرابات الأطفال وانخفاض مستوى شعورهم بالأمان والثقة بالنفس، والتوافق في علاقاتهم الاجتماعية .

وكذلك يلعب مفهوم الطفل عن سلوكه دوراً مهماً في إصابته باضطراب السلوك ومفهوم المشكلات يعني عادات سلوكية اكتسبها الطفل من البيئة بالتعلم وتقليد يقوم بهاالطفل ووجد فيها الاستمتاع وراحة نفسية له .

وترتبط أساليب المعاملة الوالدية بالمشكلات السلوكية والعدوانية لدى الفرد أي أنه كلما تحسن أسلوب المعاملة الوالدية كلما كان سلوك الفرد أفضل وتقل المشكلات والعدوانية ضد نفسه وضد الاخرين، والدراسة الحالى ة تتمثل في دراسة أساليب المعاملة الوالدية ومدى وعلاقتها بالسلوك العدواني.

مشكلة الدراسة :

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالى ة في الإجابة على التساؤل التالى :

س/ هل توجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الابتدائية ؟

أهداف الدراسة :

1.التعرف على أساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الابتدائية .

2.التعرف علىالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الابتدائية .

3.الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الابتدائية .

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة في الآتي :

أ- يستفيد الباحثين من هذه الدراسة في معرفة العلاقة التي تربط بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني.

ب- تساعد نتائج الدراسة الحالى ة في توجيه أنظار أولياء الأمور والمربين والمرشدين النفسين والمدربين للوصول إلى تحقيق الصحة النفسية للأبناء .

ج- الكشف عن الآثار السلبية عن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لدى الأبناء والعمل على تقليلها بإعداد برامج إرشادية وعلاجية.

د- إن الدراسة الحالى ة يمكن أن تكون إطاراً مرجعياً مع الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة في إعطاء صور واضحة عن مدى العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ومظاهر السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

فروض الدراسة :

تسعى الدراسة الحالى ة إلى الإجابة على الفروض التالى ة :

1. توجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية وعند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في متغير أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني وفق متغير الجنس (ذكور – إناث)

مصطلحات الدراسة :

أولاً : أساليب المعاملة الوالدية :

يعرفها أشرف عبد الحميد : بأنها الأساليب التي تكون نتاجاً لما يشعر به الوالدان من اتجاه ادراكي عقلي نحو أبنائهم وهي تترجم إلى حيز التنفيذ الفعلي في شكل أداء سلوكي يقوم به أحد الوالدين أو كلاهما اثناء تعامله المباشر مع الا بناء.(أشرف عبدالحميد، 2007: 19)

وكما تعرف أيضاً. بأنها الاجراءات والأساليب التي يتبعها الوالدان في تطبيع أو التنشئة أبنائهم إجتماعياً، أو تحويلهم من مجرد كائنات بيولوجية إلى كائنات

إجتماعية، وما يعتنقاه من إتجاهات توجه سلوكهم في هذا المجال (أمينة قريميدة، 2008: 18)

وكما تعرفها هدى قناوي بأنها . هي الإجراءات والأساليب التي يتبعها الوالدان في تطيع أو تنشئة أبنائهم اجتماعياً . (هدى قناوي، 1988 : 83) .وكما يشير محمد علي : لأساليب المعاملة الوالدية بأنها. مواقف الآباء والأمهات اتجاه أبنائهم والأسلوب المتبع في التنشئة خلال مواقف الحياة المختلفة بيولوجيا واجتماعياً، وتتحدد تلك الأساليب بالاستقلال، والتذبذب، والمساواة، والتقبل، والرفض.(محمد على، 2006 : 15)

تعريف أساليب المعاملة الوالدية **إجرائياً** بأنها (الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على اختيار أساليب المعاملة الوالدية التإلى ة(التذبذب، والحماية الزائدة، وأساليب المعاملة الوالدية السوية) على مقياس أساليب المعاملة الوالدية (إعداد . محمد بيومي)

ثانياً : السلوك العدواني

1.السلوك العدواني المباشر

ويقصد به القيام بالأذى أو الضرر بالآخرين أو الذات ويتم التعبير عنه بطريقة مباشرة وواضحة ويشمل العدوان المادي.(طه حسين، 2010: 192)

2.السلوك العدواني اللفظي.

ويقصد به الاستجابة اللفظية التي تحمل الإيذاء النفسي والاجتماعي للخصم أو للمجموعة وجرح مشاعرهم أو التهكم بسخرية منهم ويشمل كل التعبيرات اللفظية غير المرغوبة اجتماعياً وخلقياً(مصطفى القمش، خليل المعايطة، 2011: 202)

3.السلوك العدواني غير المباشر .

هو سلوك عدواني معبر عنه بطريقة صريحة وواضحة ويعبر عنه بطريقة

إسقاطية على الذات أو الآخرين أو ضمنية تخيلية ويتضمن مسالك المخادعة والوقيعة.

التعريف الاجرائي:

هو الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس السلوك العدواني للاطفال المستخدم في الدراسة الحالى ة (إعداد . أمال عبدالسميع)

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالى ة بالأدوات المستخدمة، وذلك لقياس أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لدى طلاب مرحلة الابتدائية بمنطقة قماطة / العربان للعام الدراسي (1017 – 1018) **الإطار النظري والدراسات السابقة**

أولاً. أساليب المعاملة الوالدية :

مفهومها :

الأسرة هي الجماعة الإنسان ية الأولى يتلقى منها الطفل العناية والرعاية والتهذيب في السنوات الأولى من عمره، وتقف الأسرة كوسيط فعال يستخدمه المجتمع في توصيل التراث من السلف إلى الخلف، كما تولد الإنتماء الذي هو الباعث على الثقة والطمأنينة بين الأفراد، ومن ثم يوليها الأبناء اهتماماً أخر، وتسهم الأسرة في تنمية شخصية الطفل وتطورها وتكسبها اتجاهات وقيماً إيجابية وميولاً علمية أو تسهم في طمس شخصيتة من خلال سلبيتها وعدم تقديرها للطفل وإهمالها له وعدم إعترافها بقدراتة المتميزة.(علاء الدين حسن، 2002 : 384)

وعلى الرغم من أن الطفل يولد وهو مزود بأنماط سلوكية ووراثية وبيولوجية، مع أستعداد لتقبل التكيف مع بيئتة المحيطة، إلا أنه بحاجة لمن يرشده ويوجهه، وهذا يأتي دور الأسرة التي تعتبر الخلية الأولى للحياة الإجتماعية، وهي أولى الجماعات التي يحتك بها الطفل، إنه مسرح التفاعل الذي يتلقى فيه الطفل معالم التنشئة الاجتماعية، والأسرة بما تتسم به من صفة الديمومة تعد المسؤل الأول على

صحة الطفل الجسمية والنفسية بما توفره من فرص النمو الجسمي والنفسي في إشباع حاجات الفرد للحماية والآمان والانتماء(عبدالعاطي مصطفى، 2004 : 7)
كما تعد عملية التنشئة الوالدية عملية بناءة من خلال مجموعة من الاتجاهات والأساليب الوالدية والتي تؤثر في التنشئة تأثيراً بالغاً على نمو شخصية الأبناء وصحتهم النفسية فالاتجاهات المشبعة بالحب والثقة تساعد الطفل على أن ينمو كشخص يحب غيره ويتقبل الاخرين ويثق فيهم، وأن الإتجاهات الوالدية السلبية مثل الحماية الزائدة أو الاهمال ولتسلط وتفضيل الذكر على الانثى تؤثر سلباً على نموه وصحتة النفسية (حامد زهران، 2005: 255)

تعريف أساليب المعاملة الوالدية :

عرفتها إنشراح عبدالله: بأنها عملية تعلم قائمة على التفاعل الاجتماعي بقصد إكساب الفرد طفلاً أو راشدا سلوكا ومعايير، وكما تكسبه السلوك المناسب لأدوار اجتماعية معينة وتوقعات أعضاء اجتماعية (إنشراح عبدالله، 1996 : 91)
وكما عرفها حامد زهران. بأنها عملية التي يشكل عن طريقها سلوك الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي وهي عملية إدخال ثقافة المجتمع في بناء الشخصية.(حامد زهران، 1997 :116)
وعرفت أيضاً بأنها: نتاج العمليات التي يتحول بها الفرد من مجرد كائن عضوي إلى شخص اجتماعي (شحاته سليمان، 2008 :10)
وتعرفها هدى قناوي بأنها : الإجراءات التي يتبعها الوالدان في تطبيع وتنشئة أبنائهم إجتماعياً أي تحويلهم من مجرد كائنات بيولوجية على كائنات إجتماعية(هدى قناوي، 2008: 75)

أنماط أساليب المعاملة الوالدية :

هناك العديد من الأنماط والأساليب للمعاملة الوالدية :

1.أسلوب التسلط :

يتمثل هذا الأسلوب في فرض الوالدين أحدهما أو كليهما رأيه وسلطته على الطفل، ومنعه من تحقيق رغباته التلقائية وان كانت هذه الرغبات مشروعة وقد يستعمل الوالدان أساليب متنوعة لتحقيق رغباتهما قد تصل إلى الخشونة والتهديد والحرمان والإلحاح وقد تصل أحياناً إلى الضرب والنتيجة هي فرض الرأي سواء بالعنف أو باللين. وإتباع الوالدين لهذا الأسلوب يؤثر على تكوين شخصية الطفل بحيث يكون طفلاً خجولاً وقد يتسم سلوكه العام بالخوف من السلطة والشعور بعدم الثقة بالنفس وكما قد يؤدي هذا الأسلوب إلى سوء تكيف الطفل الاجتماعي سواء في البيت أو في المدرسة وقد يؤدي أيضاً إلى التأخر الدراسي وإلى مشاعر الخيبة والفشل والغيظ والغيرة، كما قد يبعث على أحساسة بالظلم والقهر والاضطهاد وفقدان الأمن والحرمان من الدفء العاطفي وهذا الطفل غالباً ما يرتكب الأخطاء في غياب السلطة ويتوقع أن تتسم شخصيته في المستقبل بالإهمال في العمل إلا في وجود السلطة أو الرقابة وميلاً إلى التخريب وتعدي على ممتلكات الغير ومن هنا يصبح مصدر قلق للمجتمع لأنه لم يتعود الاستمتاعبحريته في الطفولة ومن أهم الأسباب التي تكمن وراء إتباع هذا الأسلوب إتسام شخصية الآباء بالصرامة والتزامه في تطبيق القواعد والمعايير وقد يرجع إلى تعرض الآباء أنفسهم أثناء طفولتهم لخبرات تتشابه مع هذا النمط فيجدوا أنفسهم مجبرين بشكل غير مباشر على هذا الأسلوب (حسام خزعل، 2001: 42، 43)

2. الاسلوب الديمقراطي.

ويشار لهذا الأسلوب بأنه العلاقة بين الأطفال والوالدين وتقوم بشكل تعاوني قائم على الحرية والاحترام، وعلى النشاط والحركة، والحيوية والايجابية، والتفاعل

يتحلى هذا الاسلوب من خلال هذه المظاهر منها اعتراف الأطفال بأنهم أشخاص يختلفون عن بعضهم البعض، وإن كلاً منهم ينمو بشكل مستقل نحو الرشد وتحمل المسؤليات في المستقبل، والدفء والقبول الوالدي في العلاقات الاسرية

كما أن الحب الذي يمنحه الوالدان للأطفال من خلال القول والفعل والتقدير الداخلي لإنجازاتهم، والنظام والحزم المقترن باللين، فلكل فرد في الأسرة حقوق وواجبات يعرفها ويلتزم بها، وتشجع الطفل على القيام بالسلوك الاستقلإلى ، ووضع حدود واضحة وثابتة فيما يتعلق بالأفعال السلوكية المقبولة وغير المقبولة اجتماعياً، وتشجيع الطفل على القيام بأعماله، وأهم أثار هذا الأسلوب على الطفل مايأتي:.

1. التوافق من خلال مايوفره له والده من فرص حسنة لتكوين العادات الانفعإلى ة والاجتماعية التي تفيدة في حياتة كلها
2. نمو التلقائية والاستقلال وتحمل المسؤلية .
3. الشعور بالآمن والثقة بالنفس، والاندماج مع الاخرين، والتفاعل معهم، مما يسهل عليه الانتماء إلى جماعات أخرى، وعلى دمج قيمة ومعاييره واتجاهاته الخاصة مع المعايير وقيم واتجاهات الجماعة. (مصطفى فهمي، 1979 :358)

3.أسلوب الحماية الزائدة :

يتضمن إظهار اللهفة والقلق والخوف الشديد على الطفل لدرجة منعة من الاختلاط بالآخرين أو تركه يشترك في أي مجال دون أن يكون تحت إشراف الوالدين مثل اللعب أو الرحلات المدرسية وكذلك التدخل في شؤنه بحيث لا يسمح له بإتخاذ أي قرار، وتنشئة الطفل وفق هذا الأسلوب يمكن أن يؤدي إلى ميله إلى الاعتماد الزائد على الآخرين بحيث لا يستطيع القيام بأي شيء بمفرده مهما كان بسيطاً وكذلك قد يبدوا عليه بعض الميول إلى العصبية كقابلية الآثار وعدم الاستقرار وعدم القدرة على التركيز والانخفاض في مستوى الطموح كما قد يظهر عليه الكثير من استجابات الانسحاب وانعدام التحكم الانفعإلى وعدم القدرة

على تحمل المسؤولية وقد يؤدي إلى اتسامه بضعف في شخصيتة ولا يقوى على مجابهة مصاعب الحياة ولا يتحمل ظروف الفشل والإحباط وتعوده بالتعامل كما يعاملاه أبواه من التدليل وإطاعة الأوامر وتلبية المطالب .ويتمثل هذا الأسلوب في تلبية الوالدين لكل رغبات الطفل والقيام نيابة عنه بكل الواجبات والمسؤوليات حتى البسيطة منها والتي بمقدور الطفل أن يقوم بها بنفسه (شحاته سليمان، 2008: 16)

ويتبع الوالدان هذا الأسلوب مع الطفل الوحيد أو الطفل الأول، أو الطفل الذي جاء بعد تأخر في الإنجاب أو تعرض الطفل لمرض طويل أو إصابته بعاهة أو مع الابن الوحيد بين عدد من البنات أو البنت الوحيدة بين عدد من الأولاد.(سهير كامل، شحاته سليمان، 2007: 10)

4.أسلوب التذبذب :

يتمثل هذا الأسلوب في عدم ثبات الوالدين في نظامهما فقد يعاقبان الطفل على سلوك ما في وقت ما ولا يعاقبانه في وقت أخر على نفس السلوك وقد ينشأ التذبذب في المعاملة نتيجة الاختلاف بين الوالدين في أنماط تنشئة أطفالها فقد يتسم أسلوب أحدهما بالدفء والحنان أو التسامح بينما يكون الآخر سلبياً أو متشدداً .(سناء زهران، 2011 : 53)

ويمكن أن نلخص أساليب المعاملة الوالدية في أسلوبين هما:.

أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية (السوية) :

يتمثل هذا الأسلوب من الأساليب النمو الطبيعي والسوي للأطفال وذلك لأنها تتضمن كل ما من شأنه أن يؤدي إلى الصحة النفسية والسواء في شخصية الطفل وتتمثل هذه الأساليب عادة في أسلوب الحرية والديمقراطية وهو الذي يعتمد على احترام شخصية الطفل وتنميتها من خلال توفير كافة المعلومات التي يحتاجها الطفل لبناء شخصيه الطفل ذاته كما يتمثل أيضاً في الأسلوب القائم على

إشباع الحاجات النفسية للطفل الذي يتطلب تحقيق العناصر المتمثلة في الأمن النفسي، والحب والقبول والانتماء، والاستقرار الانفعإلى ، فإن الأسر التي يعامل فيها الأبناء معاملة صحيحة يغلب أن تكون العلاقات بين الأبوين فيها جيدة حيث يسود جو الأسرة درجة من التفاهم بينهما وبين الآباء وهذا النمط من الأسر تقل فيه المثيرات التي يمكن أن تثير مخاوف الطفل وتهدد أمنة أي الجو العام يتصف بالهدوء والتفهم ومراعاة مشاعر الآخرين الأمر الذي من شأنه أن بهيئ للطفل تكوين عادات انفعإلى ة صحيحة قوامها الثقة في النفس والثقة في الآخرين وأن يكون اتجاهات إيجابية نحو المحيط .

وأن الأسلوب السوي للمعاملة الوالدية هو من الجوانب الإيجابية في عملية التنشئة الواقعة على الطفل بحيث تجعله يتمتع بمظاهر الصحة النفسية وبالتإلى تؤدي إلى تكوين شخصية سوية ومن أهم هذه الأساليب التي تتضمن مساعدة الطفل في فهم ذاته والاستبصار بقدرته واحترامها بالإضافة البعد عن الاضطرابات العائلية والشحنات الانفعإلى ة الزائدة مما يوفر جواً سليماً يساعد على تنمية شخصية الطفل بشكل صحيح بعيداً عن الصراعات والتوتر النفسي .(هدى قناوي ، 2008 : 83) .

أساليب المعاملة الوالدية السلبية (غير السوية)

إن إتباع الوالدين في تنشئتهم للأطفال بأساليب القسوة، وسوء المعاملة، والإهمال والحرمان من العطف يؤدي إلى إحداث أثار سلبية في التكوين النفسي للطفل كما يؤدي الإفراط الزائد في التسامح والتساهل والصفح من جانب الآباء إلى أثار مماثلة وتتمثل هذه الآثار في عدم قدرة الطفل على المناقشة وبالتإلى فقدان الثقة في النفس كما قد يبدوا على سلوكه الرغبة في الانسحاب والارتباك وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة بالإضافة إلى احتمال ظهور بعض المشاكل والاضطرابات النفسية مثل قضم الأظافر وغيره .

ويتمثل هذا الأسلوب في المفاضلة بين الأبناء وعدم المساواة في التعامل معهم لأي سبب موضوعي أو ذاتي وتتم المفاضلة بينهم بناء على المركز أو السن أو الجنس أو أي سبب أخر وتبدو عملية التفرقة بين الأبناء من خلال الاهتمام الزائد بأحد الأبناء ومنحة الحب ومصروفاً أكبر من الأبناء الآخرين ومن الآثار المترتبة على إتباع هذا الأسلوب أن يصبح الطفل غيوراً وحقود لوالديهكما تزاد مشاعره بعدم الثقة في نفسه وفي الآخرين وقد ينشأ لديه ميول عدوانية اتجاه المحيطين به وخاصة الشخص الذي يكبت هذه المشاعر فتسبب له اضطراب نفسياً وسوء توافق وقد يؤثر هذا الأمر على مفهومه لذاته .(مصطفى فهمي، 1979: 105)

.العوامل التي تؤثر على أساليب المعاملة الوالدية :

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في عملية التفاعل بين الوالدين والأبناء وتؤثر على الأساليب المعاملة الوالدية منها :

1.العلاقة بين الوالدين :

إن العلاقة بين الوالدين لها أهمية كبيرة في حياة الطفل ونموه النفسي حيث تتوقف على نوع هذه العلاقة طبيعة نمط الحياة داخل الأسرة كما أن أثر العلاقات التي تجمع بين الوالدين قد ينعكس على شخصية الطفل من حيث أن يتسم بالهدوء والاستقرار، أو التوتر فالعلاقة بين الأم والأب عندما تكون قائمة على المحبة والتفاهم والاحترام يكون تأثيرها على الطفل تأثيراً إيجابياً يحقق له الاستقرار والاتزان النفسي، أما العلاقة التي يكون أساسها النفور المشاجرات غالباً ما تخلق لدي الطفل مشاعر الضيق والتوتر التي يبدو في شكل أنماط سلوكية مضطربة وقد أكد الكثير من العلماء أن الأسرة المضطربة تنتج أطفالاً مضطربين وأن العديد من الاضطرابات التي يعاني منها الأطفال ما هي إلا عرض من أعراض اضطراب الأسرة .(سناء زهران، 2011: 31)) .

2.المستوى التعليمي للوالدين

إن الآباء الأقل تعليماً أكثر ميلاً لاستخدام أساليب القسوة والإهمال، وأقل ميلاً لاستخدام أساليب الشرح والتفسير مع أطفالهم، حيث إن المستوى التعليمي للآباء قد يكون أحد العوامل المهمة ذات التأثير الكبير على الدور الوظيفي للأسرة ويعتبر دليلاً للخبرات المكتسبة للآباء خلال المواقف التعليمية واليومية وهذه الخبرات تساعدهم على تنشئة أطفالهم (فاطمة الكتاني، 2006 : 85)

3.حجم الأسرة:

يعد حجم الأسرة من بين العوامل المؤثرة فلأباي تكوين الاتجاهات الوالدية، فعندما يكون هناك عدد كبير من الأبناء مما يجبر الآباء لإتباع أسلوب السيطرة في تحقيق المطالب بينما قلة الأبناء تجعل الآباء يتبعون أسلوب الاقناع، أي أن كثرة عدد الأبناء قد يسهم في عدم التفاعل الإيجابي بينهم وبين الوالدين، نظراً لضيق الوقت الموزع على الابناء من قبل الوالدين من ناحية وكثرة احتياجاتهم ومتطلباتهم من ناحية أخرى، ولذلك فقد نجد قصوراً في الاشباع العادي والنفسي لدى هؤلاء الاطفال(محمد النوبي، 2010: 30)

النظريات التي تناولت الأساليب المعاملة الوالدية :

هناك مجموعة من النظريات التي فسرت المعاملة الوالدية واختلفت وفقاً لمسار كل منها ومن هذه النظريات ما يلي :

1.النظرية المعرفية

اهتمت النظرية المعرفية (**لبياجية)** بالنواحي المعرفية في الافتراض بأن الشخصية الإنسان ية تنبع من تراكب الوظائف العقلية الانفعإلى ة، وأيضاً في التفاعل بين هاتين الوظيفتين وأن العالم الاجتماعي والفكري بدون الفرد لايمثل أية ذاتية أوفاعلية، وهو انعكاس للتنشئة الاجتماعية التي يمر بها الفرد في نموه المعرفي إذ يعتمد ذلك على التمثل والتأقلم (الاستيعاب) وتبين العملية

الأولى استدخال البيئة والمحيطين بالطفل ليحقق التكيف. والثانية تهدف إلى تعديل الطفل لسلوكه وبنائه المعرفي لكي يتوافق مع بيئتة. ويؤكد **بياجيه** . على دور الكبار وأثرهم في تشكيل شخصية الطفل، وأهتم بضرورة التعاون مع الكبار وبين الطفل حتى يتحقق له النمو الكامل (محمد النوبي، 2010، 25، 28)

2. نظرية التعلم الاجتماعي:.

ويري أنصار هذه النظرية أن التطور الاجتماعي يحدث عند الأطفال بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهارات الأخرى، ولاشك أن مبادئ التعلم العامة مثل التدعيم، والعقاب، والتعميم، والإطفاء، والتمييز كلها تلعب دوراً رئيسياً في عملية التنشئة الاجتماعية ويعطي أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي للتدعيم أهمية كبرى ويتمثل ذلك في المكافآت مديحاً أو ثناء أو رضاء عن ما يقوم به الطفل من استجابات ملائمة، فالإثابة تعتبر من أساليب المعاملة السليمة التي تقوي الرابطة بين المثير والاستجابة أي بين الطفل ووالديه(إحسان الاغاء، 1989: 82)

3.نظرية التحليل النفسي :

تتألف الشخصية عند فرويد Freud من ثلاثة أجهزة رئيسية حين تعمل متعاونة تيسر لصاحبها سبل التفاعل مع البيئة على نحو سليم بحيث يتم إشباع حاجاته الأساسية ورغباته، أما إذا لم تشبع هذه الأجهزة ساء توافقه وقل رضاه عن نفسه وعن العالم وتقصت كفايته ويشير يونجEung إلى أن مراحل التعليم الأولى للطفل يتحقق بواسطة الوالدين قد تؤثر علىحياة الأطفال وشخصياتهم أكبر الأثر فكل المشكلات الوالدية تنعكس بدون قصد منهم على نفسية هذا الطفل، ومن ثم فإن هناك اتفاق على أهمية العوامل البيولوجية بالإضافة للمحيط الاجتماعي الذي يحيا فيه الطفل .أن نظرية التحليل النفسي ترى أن الشخصية الإنسان ية تتكون من ثلاثة مكونات هامة : الهو، والأنا، والأنا الأعلى، ويمثل **الهو** رغبات الفرد في تحقيق وإشباع جميع حاجاته سواء كانت هذه الرغبات مقبولة اجتماعياً أو

مرفوضة، ويمثل الأنا الأعلى على الضمير والقيم والعادات والتقإلى د، وعلى هذا الأساس فإن الأنا الأعلى يكون رقيباً على الهووالأنا يؤدي إلى سوء توافق الفرد وهنا يأتي دور الأنا بالتوفيق بينهما، فيتم إشباع حاجات الهو بما يرضي المجتمع فلا تعترض الأنا الأعلى ذلك .

ومن هنا نلحظ أن الطفل يكتسب الشخصية الاجتماعية من خلال التنشئة الاجتماعية التي يتشرب منها الحرام والحلال والممنوع والمرغوب فيه، ويصبح السلوك اجتماعياً يرضي الفرد ويرضي المجتمع حين يصبح الأنا قادراً على التوفيق بين الهو والأنا الأعلى .(مصطفى فهمي، 1974: 74)

4.النظرية السلوكية :

تعتمد النظرية السلوكية على التعزيز كنوع من الإثابة الوالدية للطفل عند إثباته السلوك المرغوب فيه كل من " **دولارد** " " **وسيرز وميكوبي**" في أن الطفل يحصل على انتباه والديه أو اهتمامهما عندما يقوم بأفعال أو تصرفات أو أعمال يفضلها الوالدان أو احدهم، ويرى **سكنر** أن الطفل يميل إلى تكرار السلوك الذي حصل به على الإثابة ولا يكرر السلوك غير المثاب .

ومن ثم فإن فهم السلوك الإنسان ي يتم من خلال السياق الثقافي الذي حدد فيه هذا السلوك ومن خلال ذلك يتعلم الأطفال العادات الاجتماعية ممن يكبروهم سناً، ولذا فإن مردود التعزيز الايجابي ينعكس على سلوك الطفل بصورة مباشرة حيث أن استجاباته للتعزيزات الوالدية تكتسب النمط السلوكي الايجابي كرد فعل للإثابة .(محمد النوبي، 2010 : 27) .

تعقيب على النظريات المفسرة لأساليب المعاملة الوالدية :

من خلال العرض السابق للنظريات السابقة نلاحظ، أن نظرية التحليل النفسي ترى أن المشكلات النفسية للشخص ترجع إلى الأساليب الوالدية

الخاطئة التي مر بها الطفل خلال التنشئةالوالدية في مراحله الأولى، ولها دورفي بناء وتشكيل شخصيته وذاته .

فالمرحلة الأولى من حياة الفرد تشكل أساساً للسلوك الاجتماعي له، وذلك من خلال اتجاهات أسرته وأنماط أساليب معاملتهم له .

أما أصحاب النظرية السلوكية يشيرون إلى أن الطفل، يتعلم بناءً على قوانين التعلم وقواعد الأساليب السلوكية المقبولة اجتماعياً من الوالدين، فما يقرر منها ويثاب ويدعم لدى الطفل، يكتسبه الطفل ويكرره فالتنشئة الوالدية في نظرهم تتضمن تغيرات في سلوك الطفل .

Aggression:ثانياً : مشـــــكلة العدوان

يعتبر العدوان استجابة طبيعية لدى الأطفال، فهو بمعناه البسيط يظهر عندما يحتاج الفرد إلى حماية أمنه أو سعادته أو فرديته. (أحمد خليل ، 2004: 98) والعدوان هو سلوك يلحق الأذى والضرر بالآخرين ويهدف إلى تحقيق رغبة السيطرة وتعبير طبيعى للإحباط ويرجع هذا إلى نوعية العلاقة داخل الأسرة (سامى ملحم، 2002، 283)،

- **أسباب العدوان والنظريات المفسرة له:**

تتعدد أسباب العدوان ومن أبرزها: الرغبة فى التخلص من السلطة والشعور بالفشل والحرمان والحب الشديد والحماية الزائدة، والشعور بعدم الأمان وعدم الثقة، أو الشعور بالنبذ والإهانة والتوبيخ، والشعور بالغيرة والنقص والإحباط. (سامى ملحم 2002، 283، 284)

وهذا ما أكده (إميل إسحق 2003،) ويضيف خالد خليل (2005) أن النموذج العدوانى للطفل الذى يشاهده من خلال اللعب البلاستيكية أو الأفلام المصورة عن

أشخاص يتصرفون بعدوانية من أسباب العدوان حيث إن وجود الطفل بين مجموعة أطفال يمارسون هذا السلوك يشكل عاملاً رئيسيًا فى ممارسة الطفل لسلوك العدوان (خالد خليل 2005، 23).

والتنشئة الاجتماعية والعقاب الذى سيتلقاه الطفل نتيجة عدوانيته وكثرة الشجار بين الوالدين يؤثر هذا على شخصية الطفل وسلوكه

وهذا ما تشير إلى هـ نظرية التعلم الاجتماعى **(الباندورا)** والتى ترى أن السلوك العدوانى متعلم، فالأطفال يتعلمون عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم، وفى التليفزيون والقصص التى يقرأونها ويمكن للطفل أن يتعلم السلوك العدوانى إذا لاحظ غيره

وتربنظرية **واطسون جون برودس** على أن الأنماط السلوكية محكومة بتوابعها، فالسلوك تزداد احتمالات حدوثه فى المستقبل عندما تكون نتائجه إيجابية وتقل احتمالات تكراره عندما تكون نتائجه سلبية، وينطبق هذا الرأى على تفسير السلوك العدوانى، فعندما يقوم الإنسان بالعدوان ويعاقب عليه فإن يتجنب القيام بمثل هذا السلوك فى المستقبل. أما إذا حصل على مكافأة أو تعزيز أثناء قيامه بمثل هذا السلوك فإنه يميل إلى تكرار فى المواقف المتشابهة. (أحمد خليل، 2004، 100)

وهذا ما أكدته دراسة **كلو شاندريكا (2008)** والتى هدفت إلى التعرف على أثر العنف المنزلى على المشكلات السلوكية، والتى تتضمن الشجار بين الوالدين والاعتداء اللفظى وإساءة معاملة الأطفال، فالأطفال فى هذه الحالة محرومون من مشاركة الوالدين، ويشهدون كثيراً من العنف. وبالتإلى فهم أكثر عرضة لظهور المشكلات السلوكية عن الأطفال البعيدين عن ذلك التعرض، **ودراسةجيناناتاشاGinanatacha (2006)** وهى دراسة بين الأجيال لآباء وأمهات لهم تاريخ لطفولة عدوانية وانسحاب اجتماعى مع أبنائهم، وكان الغرض من الدراسة هو دراسة العواقب طويلة

المدى للعدوان فى مرحلة الطفولة وأثر هذا على المشكلات السلوكية، وجرى متابعة هؤلاء الأفراد عبر الطفولة حتى سن البلوغ حتى سمحت الدراسة بدراسة عمليات الاستمرارية والتغير، وتمت زيارة الأمهات فى زمنين عندما كان الطفل من 1: 6 سنوات، ومرة أخرى عندما كان من 9: 12سنة، وعند كل مرة أجريت مقابلات مع الأمهات، وسجل تاريخى طبى للأمهات وأطفالهن المستهدفين وأشارت النتائج إلى أن الفتيات شديدات العدوانية ومنسحبات اجتماعياً، وأن هناك مضاعفات طويلة المدى فى العدوانية والانسحاب فى مرحلة الطفولة وانتقال المشكلات السلوكية فيما بين الأجيال.

وأشارت دراسة **فادية كامل (2000)** إلى التعرف على الفروق التى ترجع إلى تأثير الجنس والسن على السلوك العدوانى ومظاهره المادية واللفظية لدى الاطفال، وتكونت عينة الدراسة من 52 طفلاً بمدينة الرياض واستخدمت الدراسة مقياسًا متمثلاً فى بطاقة ملاحظة العدوان لدى الاطفال (إعداد أحمد محمد صالح 1993)، واستمارة مقابلة شخصية (تاريخ حالة إعداد صلاح مخيمر). وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فى مظاهر السلوك العدوانى المادى لصالح الذكر واللفظى لصالح الإناث.

1- **وترى نظرية أدلر فالعدوان** هو إحساس بالكره نحو مشاعر العجز، وعدم القدرة على تحقيق الإشباع. ويمكن للعدوان أن يتحول بطرق عديدة عندما لا يستطيع الفرد توجيهه للموضوع الأساسى. وربط **أدلر** فكرة العدوان بالتغلب على مشاعر العجز والنقص وربط العدوان بالبحث عن التميز (أحمد أبو السعد وآخرون 2009، 39).

ويرى الباحث أن من مبادئ النظرية السلوكية أيضاً التعليم بالتقليد والملاحظة

والمحاكاة، فالطفل يعيش ليلاحظ ويقلد مَنْ حولَه، ويكتسب سلوكيات الأفراد، ويقوم بتقليدها، فقد يشاهد الطفل العنف المنزلى الذى يعيش فيه من خلافات زوجية ومشاحنات بين الوالدين، ويقلد هذا السلوك العنيف: أما مع إخوته أو أقرانه فإن لديه اتجاهًا عدوانيًا فى كل تصرفاته.

ويشير **طه عبد العظيم (2008)** إلى أن هناك علاقة بين العقاب الجسمى والعدوان وأوضحت الدراسات أن العقاب الجسمى المتكرر يرتبط بزيادة السلوك العدوانى، فالخبرات المؤلمة التى يعيشها الطفل مع العقاب الجسمى تدفعه إلى نمذجة العدوان، ويظهر العدوان فيما بعد فى علاقته بأفراد الأسرة خاصة بين الطفل والأم. (طه عبد العظيم 2008، 128)

2-وترى نظرية (لورنز) بأن العدوان على أنه تلك الغريزة القتإلى ة لدى الإنسان للمواجهتة ضد افراد النوع ذاته، وكما يذكر **لورنز** أن الإنسان أضعف بكثير من الناحية البيولوجية من بقية الحيوانات وأنه يفتقر إلى أدوات السلامة الغريزية الموجودة لدى الحيوانات اللأخرى، وعلى الرغم من أن العدوان لدى الإنسان يمثل عاملاً من عوامل التكيف إلا أنه لايخضع لتحكم الطقوس الملاحظة لدى الحيوانات الاخرى.

كما أن الكائن الحي إذا لم يكن لديه الفرصة ليسلك بصورة عدوانية بشكل دوري فإنها تتراكم ثم يعبر عنها حتى لو لم يكن هناك دوافع بيئية موجودة، حيث أن الافتراض الرئيسي لهذه النظرية هي أن التغيرات الصارخة للعدوان عند البشر يمكن إيقافها بالسماح للفرد بالانشغال في حكايات متكررة من العدوان الأقل أثراً (عبدالرحمن سليمان، إيهاب البيلاوي، 2010: 19)

3–كما ترى نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا) أن السلوك العدواني متعلم وأن تعلمه يتم من خلال تقليد للنماذج العدوانية وما تناله هذه النماذج من تعزيز، ويمكن أن يكون بعدة طرق، فالطفل الذي يتصرف بطريقة عدوانية كي يلعب بالدمى الجميلة أو الالعاب المفضلة لديه سرعان مايتعلم تكرار السلوك في المستقبل إذا ما قاده إلى تحقيق هدفه، كما ان التعزيز الخفي يمكن ان يؤدي إلى زيادة الميل إلى السلوك بطريقة عدوانية ." فالطفل يلاحظ السلوك العدواني ثم يدخل هذا السلوك في ذاكرته فإذا رأى الطفل أن النموذج يتم مكافأته أو يحققق أهدافه فإن هذا يزيد من ميله نحو العدوان وتقليده وهذا مايجعل أبناء الآباء العدوانيين يتسمون بالعدوانية في سلوكياتهم وعلاقاتهم مع الأخرين (عماد مخيمر، 2011: 220، 221)

وكما تشير نظرية التحليل النفسى **لفرويد** إلى أن العدوان غريزة فطرية لاشعورية تعبر عن رغبة كل فرد فى الموت ودافعها التدمير، وتقابلها غريزة أخرى سماها فرويد غريزة الحياة ودافعها الحب والجنس تعمل من أجل الحفاظ على الفرد وبقائه، وكما تؤكد نظرية **فرويد** أن العدوان وسيلة للتغلب على مشاعر القصور والنقص والخوف من الفشل، وإذا لم يتغلب على هذه المشاعر عندئذ يصبح العدوان وسلوك العنف استجابة تعويضية عن هذه المشاعر (سامى ملحم 2002، 286، 287).

- **أثر التليفزيون فى السلوك العدوانى :**

أجريت بحوث كثيرة فى هذا المجال، وكانت هذه البحوث تعرض تأثير مشاهد العنف فى التليفزيون على الأطفال، لأن ذلك كان ضروريًا من الناحية الاجتماعية؛ فظهر أن الأطفال يكتسبون أنماطًا من السلوك العدوانى، وكانت نتيجة الدراسات فى صالح نظرية التثبيت أو التوحد بنموذج العنف، وأثبتت أن مشاهد العنف فى

التليفزيون تشجع السلوك العدوانى لدى المشاهدين.

ومن الدراسات المهمة فى هذا النوع دراسة **ليبرت** التى طبقت على أطفال تتراوح أعمارهم من 5-9 سنوات، فى تلك الدراسة تم تعريض مجموعة تجريبية من الأطفال لمشاهدة سلسلة من برنامج عدوانى تستغرق كل حلقة من حلقاته ثلاث دقائق ونصف دقيقة، وكانت هناك مجموعة أخرى ضابطة تخضع للدراسة ولا تتعرض لمشاهدة تلك البرامج. وبعد التجربة أعطيت فرص للعب للمجموعتين. وأتيح لهم الضغط على أزرار ينتج عنها إما إيذاء الطفل أو مساعدته، وهنا ظهرت النتيجة؛ فالأطفال الذين تعرضوا لمشاهد العنف يميلون إلى إيذاء الأطفال الآخرين أكثر من المجموعة الضابطة (سلوى محمد عبد الباقى 2007، 44، 45)

وأشارت "**حكمت الحلو**" فيما يتعلق بالآثار السلبية لمشاهدة العنف على الأطفال إلى أن الطفل كلما استمر فى مشاهدة برامج العنف والغضب؛ فإنه يتغذى ويتعلم منها، خاصة إذا كان لديه ميل طبيعى إلى هذا النوع من السلوك. (حكمت الحلو 2009، 161، 162)

أساليب التغلب على العدوان :

1- لا بد من تجنب الممارسات والاتجاهات الخاطئة فى تنشئة الطفل .

2- إتاحة الفرصة للتعبير عن الشعور بالعداوة ومعرفة العوامل التى تؤدى إلى ها، ومحاولة بناء علاقة طيبة مع الذين نشعر إزاءهم بالعداوة وإتاحة الفرصة للتنفيس عن توتراتهم من خلال الأنشطة المختلفة (أمانى إبراهيم، 2004، 100).

3- اكتشاف الميول العدوانية بملاحظتهم أثناء ممارسة النشاط الحركى للعب أو الرسم.

4- عدم تحقيق ما يطلبه الطفل فى الحال، وذلك حتى لا يعتاد على البكاء والغضب والثورة والعدوان، ولا يتعرض للإحباط فيما بعد.

5- عدم التدخل للحد من حرية الطفل وأنشطته (زكريا الشربينى 2002، 79: 81).

6- عدم اللجوء إلى أسلوب العقاب مع أطفالهم.

7- والاطمئنان والأمن النفسى ضروريان جداً للطفل لأن فقدان هذا الأمن يدفعه إلى العدوانية.

(حكمت الحلو، 2009، 165)

وهذا ما أكدته **دراسة سامية موسى 2006** والتى كانت بعنوان: " فاعلية برنامج أنشطة ترويحية ساعدت على خفض السلوك العدوانى لدى عينة من أطفال المناطق العشوائية"، وكانت عينة الدراسة تتكون من 20 طفلاً أعمارهم من 5: 7 سنوات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة.

وكان من نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وبعد تطبيق المقياس لصالح المجموعة التجريبية، حيث إن بعد تقديم الأنشطة الترويحية فى البرنامج بدأ عدد من أطفال المجموعة التجريبية ينخفض لديهم السلوك العدوانى على عكس المجموعة الضابطة التى لم تتعرض للبرنامج.

ويرى الباحث – من خلال عرضه للنظريات والدراسات السابقة وأسباب وطرق التغلب على مشكلة العدوان – بأن السلوك العدوانى عند الطفل سلوك طبيعى وهو غريزة فى الطفل (وجهة نظر التحليل النفسى – فرويد) ولكن ما يقوي هذا

السلوك ويدعمه هو البيئة التى يعيش فيها الطفل وأسلوب تنشئته وطريقة تعامل الوالدين معه، وهذا ما أكدته (نظرية باندورا فى التعلم الاجتماعى)، حيث إن الطفل يعيش ليلاحظ ويتعلم من نماذج حوله، فهو لا يعى الضغوط النفسية التى يمر بها الوالدان فى حياتهما وأثر هذه الضغوط على العلاقة بينهما، فيتعلم منهما العنف فى التعامل والتوتر والغضب والتمرد.

ولا بد من إعطاء فرصة للتواصل وفهم تفكير الطفل وإدراكه للسلوك العدوانى الذى قام به تجاه الآخرين فى جو يسمح له بالتفهم لما يؤديه من سلوكيات خاطئة بعيداً عن العقاب والعنف والإساءة اللفظية أو البدنية أو الإهمال،وبدلاً من الانشغال عن الطفل بالأمور الحياتية، ولا نعطى له الحق فى قضاء وقت معه للتقارب والفهم والتغلب على الصراعات والتوترات التى يشعر بها، لا بد من الاستمتاع بقضاء الوقت معه عن طريق اللعب والقيام بالأنشطة المختلفة التى بها تتحق الفرصة لأن يكون الطفل على طبيعته وتلقائيته ونفهم ما بداخله. وبالتإلى نخفض سلوك العنف والعدوان لديه.

الإجراءات المنهجية للدراسة :

أولاً : منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمة طبعيه الدراسة وأهدافها وباعتباره يهتم بوصف الظاهرة، وبما أن لهذا المنهج عدة أساليب قد تم اختبار الأسلوب الارتباطي للتعرف عن مدى العلاقة بين " أساليب المعاملة الوالدية, والسلوك العدواني،

ثانياً : أدوات الدراسة :

1.مقياس الأساليب المعاملة الوالدية :

استخدم الباحث في هذه الدراسة اختبار أساليب المعاملة الوالدية من إعداد

(محمد البيومي محمد) ويتكون هذا المقياس من (40) فقرة معظمها تتمثل في المعاملة السوية والأخرى في المعاملة اللاسوية ويقوم المفحوص بوضع (✓) أمام الفقرة التي تناسبه .

ثالثاً : صدق وثبات الأداة :

للتحقق من صدق الاختبار استخدم الباحث (الصدق الظاهري) : أي عرض الاختبار على مجموعة منالخبراءوالاساتذه بقسم علم النفس من ذوى الخبرة في مجال العلوم النفسية والتربوية، حيث دلت النتائج إلى صلاحية فقرات الاختبار.

ثبات الاختبار :

للتحقق من ثبات الاختبار تم حساب معامل الثبات على عينة استطلاعية تكونت من (40) طالباً وطالبة وقد احتسب معامل الثبات باستخدام معادلة " ألفا " إذ بلغت (0.85) مما يجعله ملائماً لاستخدامه في هذه الدراسة

-طريقة تطبيق تصحيح الأداة :

1.مقياس أساليب المعاملة الوالدية :

بعد إتمام توزيع أداة الدراسة (مقياس أساليب المعاملة الوالدية، على عينة الدراسة وتوضيح تعليماتها) أشرف الباحث بنفسه موضحاً ضرورة اختيار إحدى العبارات الملائمة لفقرات الاختبار وذلك بوضع علامة (✓) أمام العبارة التي يختارها حيث (نعم) تأخذ (2) و (لا) تأخذ (1) أما الفقرات السلبية (نعم) تأخذ (1) و (لا) تأخذ (2) .ويتكون المقياس من (40) فقرة والحد الادنى 20 درجة والحد الأعلى 80 درجة

2.مقياس السلوك العدواني

استخدم الباحث اختبار السلوك العدواني من إعداد (عبد اللطيف اللعثامنه) ويتكون هذا المقياس من (31) فقرة تتمثل كل فقرة مجموعة من الخيارات،

ويقوم المفحوص بوضع علامة (✓) أمام الاختيار الذي يناسبه .

صدق الأداة :

للتحقق من صدق الأداة تم استخدام " الصدق الظاهري " : أي تم عرض الاختبار على مجموعة الأستاذة بقسم علم النفس ذوي الخبرة والكفاءة بحيث دلت نتائج التحكيم إلى صلاحية فقرات الاختبار بعد تعديلها .

-ثبات الاختبار :

لقياس معامل الثبات قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (30) طالباً وطالبة وقد احتسب معامل الثبات بمعادلة " ألفا "وقد بلغت (0.75) وهو معامل ثبات مقبول مما يجعله ملائماً لاستخدامه في هذه الدراسة.

-طريقة تطبيق تصحيح الأداة :

2. اختبار السلوك العدواني:

يتضمن البعد اللأول والثاني 14 فقرة، أما البعد الثالث فيتضمن 13 فقرة ويتم الاجابة على البنود في أربع درجات وتتتمثل في أربع مستوياتوهي (كثيراً- قليلاً- نادراً- أبداً) ويتم توزيع الدرجات من (أبداً -1، نادراً -2، قليلاً – 3، كثيراً – 4) والدرجة الكلية للاختبار تساوي 114درجة والدرجة الدنيا تساوي 27 درجة.

رابعاً : مجتمع الدراسة :

تمثل مجتمع الدراسة من مجموع طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة قماطة للعام الدراسي (2017 – 2018) والبالغ عددهم (150) طالب والموزعين على النحو التإلى :

جدول رقم (1)

يوضح مجتمع الدراسة (عدد طلاب مدرسة ابوبكر الصديق)

مدرسة ابوبكر الصديق	الذكور	الاناث	المجموع
الصف الأول . الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس (الشق الاول)	53	34	87
السابع، الثامن، التاسع (الشق الثاني)	31	27	58
المجموع	84	59	145

خامساً : عينة الدراسة :

اختيرت عينة الدراسة عشوائياً وبالطريقة النسبية الطبقية ليتم التجانس بين العدد الكلي لمجتمع الدراسة، وبنسبة تصل إلى (20 %) من المجتمع الكلي لمجتمع الدراسة والبالغ عدده (145) طالباً فكان عدد أفراد العينة (29) طالباً ,وطالبة

المعالجة الإحصائية :

لمعالجة بيانات الدراسة والتحقق من صحة فروضها استخدمت الطرائق الإحصائية الوصفية والإستنتاجية والمتمثلة في المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي وANOVA)، اختبار أقل فرق معنوي، اختبار (t .test، وباستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (S.P.S.S).

نتائـــج الدراســـة

الفرض الاول : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين

أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني .

جدول رقم (2)

يوضح معاملات الارتباط بين متغير أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني.

المتغير	أساليب المعاملة الوالدية	السلوك العدواني	مستوى الدلالة
أساليب المعاملة الوالدية		0.444	0.05

يتضح من خلال عرضنا للجدول السابق بأن هناك علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني، وبحسب قيمة معامل الارتباط والتي بلغت (0.444) وقيمة أحتمال الخطاء تساوي (0.000) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لدى أفراد العينة . أي كلما تكون معاملة الوالدين لأبنائهم غير السوية القائمة على أساس النبذ والأهمال والتذبذب في المعاملة والتدليل والقسوة والعقاب وغيرها من الأساليب اللاسوية تجعل الطفل يفقد ثقتة بنفسة وتضطرب علاقتة مع الاخرين ويشعر بالدونية وتدفعه إلى السلوك العدوانيتتفق هذه النتائج مع ماوصلت إلى ه نجية الشيباني، وكما تؤثر العلاقات داخل الآسرة ووجود حالات تصدع وطلاق يؤثر على نفسية الأبناء ويساهم في ظهور السلوك العدواني كما أن غياب الأب لفترة طويلة وعلاقة الوالدين من جهه وبينهم وبين الآبناء من جهه أخرى تقوم على أساس الشجار والخصومات ولاسيما أمام أعين الطفل يساعد ذلك على ظهور العدوان سواء داخل المنزل أو خارجه فالطفل الذي يتم معاقبتة على العدوان في المنزل يمارس العدوان في أماكن أخرى .

الفرض الثاني – توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين درجات أفراد العينة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني وفق نتغير الجنس (ذكور – إناث)

جدول رقم (3)

يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصل عليها الطلاب، والمتوسطات الحسابية للدرجات التي حصلت عليها الطالبات على مقاييس أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني .

المقياس	الطلاب		الطالبات			
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	Tقيمة	مستوى الدلالة
السلوك العدواني	52.66	6.77	50.21	5.98	3.33	0.05
أساليب المعاملة الوالدية	37.33	8.7.02	40.45	7.10	2.76	0.05

يتضح من الجدول رقم (3) وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط الدرجات التي حصلت عليها الطالبات على مقياس السلوك العدواني حيث كانت درجة المتوسط عند الذكور (52.66) وهي قيمأكبرمن متوسط الاناث والتي بلغت (50.21) بالمقارنة بين هذين المتوسطين بلغت قيمة(ت) تساوي 3.33 وهي دالة احصائيا وجاء هذا الفرق لصالح الطلاب الذكور وهي قيمة دالة عند مستوى 0.05 على

مقياس السلوك العدواني أي كانوا أفراد العينة الذكور أكثر عدوانية من الإناث ويمكن تفسير هذه النتيجة للاستعداد الوراثي والجيني للذكور إضافة لاندماج الذكور بالمحيط الاجتماعي ونوع التنشئة الاجتماعية اللاسوية تزيد من سلوكياتهم العدوانية .

وأيضاً كانت النتائج المتعلقة بأساليب المعاملة الوالدية كانت النتيجة لصالح الطالبات لقد بلغت قيمة المتوسط للطالبات (40.45) وهي اعلى من قيمة متوسط الذكور وقيمة (ت) بلغت (2.76) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.05)

التوصيات :.

1.ضرورة العمل على إنشاء وحدة إرشاد نفسي بالمدرسة، وذلك لتقديم خدمات الارشاد النفسي للطلاب.

2.إعداد كوادر فنية مؤهلة للتعامل مع مشكلات الطلاب بأسلوب علمي منظم.

3.العمل على القيام بنشاطات ترفيهية وثقافية وتربوية داخل المدارس، مما يقلل من مشكلات الطلاب.

المقترحات:.

1.إجراء دراسات على عينات من مراحل تعليمية أخرى لتبيين العلاقة بين أساليب المعاملة والسلوك العدواني.

2.إجراء دراسات ارشادية أسرية بهدف توعيتها بأهمية أسلوب المرونة والديمقراطية مع أبنائهم .

3. إعداد برامج إرشادية وعلاجية لخفض السلوك العدواني لطلاب المدارس الابتدائية.

قائمة المصادروالمراجع

1.إحسان أحمد الآغا، (1974)، البحث التربوي ، المقدر، غزة

2. .أحمد أبو أسعد، أحمد عربيات (2009). نظريات الإرشاد النفسى والتربوى. عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.

3. .أحمد خليل القرعان (2004). الطفولة المبكرة (خصائصها – مشاكلها– حلولها) دار الإسراء للنشر والتوزيع.

4. أشرف محمد عبدالحميد (2007) الصحة النفسية للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض

5. أماني إبراهيم الدسوقى (2004). فاعلية برنامج إرشادى لتخفيف بعض المشكلات السلوكية لدى طفل ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه – معهد الدراسات للطفولة جامعة عين شمس.

6. أمينة أحمد قريميدة، (2008) أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي، رسالة ماجستير غير منشورة أكاديمية الدراسات العليا .

7. انشراح عبدالله دسوقي، (1996) الفرق بين طلاب الريف والحضر في إدراك المعاملة الوالدية وعلاقة ذلك ببعض خصائص الخصية، مجلة علم النفس، القاهرة

8. حامد عبدالسلام زهران، (2005) علم النفس الاجتماعي) عالم الكتب، القاهرة.

9.. حامد عبدالسلام زهران (1979) الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، القاهرة

10. حسام خزعل، (2001) سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار الفكر العربي، القاهرة.

11. حكمت الحلو (2009). مشكلات الأطفال السلوكية فى البيت والمدرسة، دار النشر للجامعات.

12 . خالد خليل الشيخلى (2005). المشكلات السلوكية لدى الأطفال الظاهرة – الوقاية – العلاج. دار الكتاب الجامعى. القاهرة

13. زكريا الشربينى ويسرية صادق (2002). تنشئة الطفل وسبل الوالدين فى معاملته ومواجهة مشكلاته. دار الفكر العربى القاهرة.

14. .سامى محمد ملحم (2002). مشكلات طفل الروضة، التشخيص والعلاج، دار الفكر، القاهرة

15. سلوى محمد عبد الباقى (2007). فن التعامل مع الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب.

16. سناء حامد زهران(2011) الصحة النفسية والأسرة، عالم الكتب، القاهرة.3

17. سهير كامل أحمد، شحاته سليمان(2008).تنشيئة الطفل وحاجاتة بين النظرية والتطبيق، دار الفتح للتجليد الفني، الاسكندرية.

18. شحاته سليمان محمد، (2008) تنشيئة الطفل وحاجاتة بين الواقع والمأمول، مركز الاسكندرية للكتاب، الاسكندرية

19.عبدالعاطي حسن مصطفى، (2004) الأسرة ومشكلات الابناء، دار المعارف، القاهرة.

20. طه عبدالعظيم حسين(2010) استراتيجيات إدارة إدارة الغضب والعدوان، دار الفكر، الاردن

21. عبد الرحمن سيد سليمان، إيهاب الببلاوي(2010) الآباء والعدوانية لدى الأبناء ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.

22 .عبدالعاطي حسن مصطفى، (2004) الأسرة ومشكلات الابناء، دار المعارف، القاهرة.

23. علاءالدين محمد حسن، (2002) الأساليب اللازمة لإكتشاف الموهبين والمتوافقين ودور كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع في إكتشافهم،

المؤتمر العلمي الخامس، جامعة عين شمس.

24. عماد محمد مخيمر (2011)علم النفس الاجتماعي التطبيقي، الانجلو المصرية، القاهرة.

25. فاطمة المنتصر الكتاني، (2006)، الاتجاهات الوالدية في التنشيئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال، دراسة ميدانية، عمان الأردن.

26. محمد النوبي محمد (2010) التنشيئة الأسرية وطموح الابناء العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، دار صفاء، عمان الأردن.

27. محمد علي كامل (2006)، الأبناء ومشكلات الأبناء في الميزان السيكولوجي بين الفهم والمواجهة، مكتبة ابن سينا، القاهرة

28. مصطفى حسن فهمي، (1974) التوافق الشخصي والأجتماعي، الانجلو المصرية، القاهرة

29. مصطفى نوري القمش، خليل عبدالرحمن المعايطة(2011) تعديل السلوك العدواني عند الاطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

30. هدى محمد قناوي (2008) الطفل تنشيئتة وحاجاتة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة

الوراثة وإسهامها في الإعاقة العقلية

إعـداد: د. أحمد محمد معـوال

المقدمـة:

يعـد الاهتمـام بفئـات التربيـة الخاصـة بشـكل عـام تجسـيداً للجانـب الإنسـان ي، وتعبيراً عن رقي المجتمعات وتحضرها، وكلما ارتقت الشعوب كلما ازداد اهتمامهم بفئات التربيـة الخاصـة إذ يعكس ذلـك درجـة الـوعي الـذي يفـرز إحساسـاً بالمشـكلة، لـذلك فـإن الاهتمام بفئات التربية الخاصة تعتبر واحدة من النقاط المهمة التي يمكن أن نقبس من خلالها مدى تحضر وتقدم الأمم.

وتعد ورقة التربية بشكل عام والتربية الخاصة بشكل خاص إحدى الأوراق المهمة التـي تقـدمها الأحـزاب والجمعيـات وكـل المتقـدمين للانتخابـات علـى المسـتوى المحلـي والقومي في العالم، وخاصة في البلدان المتحضرة.

والإعاقة العقلية فئة من فئات التربية الخاصة التي تلعب العوامل الوراثية دوراً أساساً في الإصابة بها، حيث أن 80% من أسباب الإعاقة العقلية تنتج بسبب عوامل وراثية. (عبد الله، 2001: 311)

والمعوق هو ذلك الإنسان الذي سُلبت منه وظيفة أحد الأعضاء الحيوية في جسمه نتيجة مرض موروث، وينتج عن ذلك أنه أصبح عاجزاً عن تحقيق احتياجاته.

وتصـنف الإعاقـة العقليـة فـي الطبعـة الرابعـة مـن دليـل التصـنيف التشخيصـي الإحصـائي للأمـراض النفسـية والعقليـة الصـادر عـن الجمعيـة الأمريكيـة للطـب النفسـي (1994) ضمن اضطرابات المحور الثاني، وهو من الاضطرابات التي تبدأ خلال المهد أو الطفولة، ويكون الأداء العقلي للطفل دون المتوسط، حيث تبلغ نسبة ذكائه حوالى 70 أو أقل وذلك على أحد مقاييس الذكاء الفردية للأطفال، وعادة ما يكون مصحوباً بخلل في السـلوك التكيفـي وذلـك خـلال سـنوات النمو. (محمد، 1999: 433) ويرث الفرد إعاقته من والديه وأجداده عن طريق الجينات

الوراثية، وقد بينت البحوث أن نسبة التخلف ترتفع في العائلات ذات الاضطرابات العقلية المتنوعة، فقد أشار "تريدقول" من بريطانيا إلى أن 10% من آباء المتخلفين عقلياً يعانون من تخلف عقلي، و50% من المتخلفين عقلياً يعطون أطفال يعانون من نفس الإصابة. (ابن الطيب: ب.ت:13)

وبالبحث في أشكال التخلف العقلي اتضح أن الكثير منها تحدث بسبب عوامل وراثية، فالخلل الوراثي دائماً يترافق مع تخلف عقلي وضعف في الذكاء، وهناك عدد من الأمراض المتعلقة بالتمثيل الغذائي والذي يعد من ضروب الشذوذ الوراثي تنتج تخلفاً عقلياً مثل مرض تيساخ، ومرض تيمان بيك، ومرض هولر. وهذه الأمراض الثلاثة تضم خللاً في التمثيل الغذائي للمواد العضوية الذهنية. (عبد الله، 2001: 312)

ولكل ما سبق فإن هذا البحث يسعى إلى بيان أثر العوامل الوراثية على الصحة العقلية للأفراد وبيان خطورة هذه العوامل وإسهامها في حدوث الإعاقة العقلية.

مشكلة البحث:

يعتبر التخلف العقلي مشكلة من أهم المشكلات التي تهم علماء النفس والتربية وعلم الاجتماع والطب، فهو حالة تظهر منذ الطفولة المبكرة، يضعف فيها النمو العقلي، ويسوء فيها التوافق النفسي والاجتماعي متعذرة الشفاء، ويعجز فيها الفرد عن إدراك أكثر المفاهيم بساطة، وعن ممارسة مهنة والفشل في بناء العلاقات الاجتماعية، وعن العناية بالذات، وإظهار المظاهر السلوكية والاجتماعية غير التكيفية، وهو مشكلة لهذا جذور وراثية يصعب التغلب عليها.

ومن هنا فقد تحددت مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

1- من هو المتخلف عقلياً؟
2- ما مدى انتشار التخلف العقلي؟
3- ما هي العوامل المسؤولة عن التخلف العقلي؟
4- كيف تتم وراثة الصفات والأمراض (العاهات)؟

5- ما تأثير التخلف العقلي على الأسرة؟

6- ما أهمية الفحص الطبي قبل الزواج في الحد من إنجاب طفل متخف عقلياً؟

أهمية البحث:

تتمثل الأهمية في الآتي:

1- القيمة المرجعية من حيث إغناء المكتبة النفسية أو التربوية بمثل هذه القضايا.

2- المساهمة بتوضيح الغموض حول قضية العوامل الوراثية التي تسهم في ولادة أفراد متخلفين عقلياً.

3- قد تسهم هذه الدراسة في سد الثغرات العلمية وهي الجمع بين متغيرين (العوامل الوراثية – التخلف العقلي) والذي ندرت دراسته في الأدبيات السابقة وخاصة العوامل الوراثية.

4- يمكن الاستفادة من هذه الدراسة في نشر التوعية الاجتماعية بخطورة العوامل الوراثية في ولادة أطفال متخلفين عقلياً وإمكانية الوقاية منها عن طريق تنظيم إلى ة الزواج وإجراء الفحوص الطبية التي قد توفر على المجتمع إمكانية ولادة متخلفين جدد.

5- كما يمكن استخدام هذه الدراسة للاستعانة بها في مراكز القدرات الخاصة.

6- توفر هذه الدراسة مرجعاً علمياً في مادة علم نفس الشواذ وعلم نفس النمو.

أهداف البحث:

1- التعرف على ماهية التخلف العقلي.

2- التعرف على مدى انتشار التخلف العقلي.

3- التعرف على العوامل المسؤولة عن التخلف العقلي.

4- التعرف على كيفية وراثة الصفات والأمراض (العاهات).

5- التعرف على الآثار السلبية للتخلف العقلي على الأم.

محددات البحث:

1- يتناول هذا البحث استقصاء أهم الأسباب والعوامل المؤدية إلى حدوث الإعاقة العقلية ومدى انتشارها في المجتمع، وكيفية الحد منها.

2- اعتماد الملاحظة والتحليل كأداة لجمع بيانات هذا البحث.

مفهوم الإعاقة العقلية:

يعد التخلف العقلي من الاضطرابات المعروفة منذ بداية التاريخ، وقد عاملت الحضارات القديمة المتخلفين ذهنياً بوحشية، واعتبرتهم لا يستحقون الحياة، كما عمدت إلى التخلص منهم للخلاص من الأرواح الشريرة التي ظنو بأنها كانت تسكن أجسادهم حسب معارف تلك الفترة من الزمن. (القدافي، 1988: 98)

وفي الماضي كان الاهتمام بالأطفال المتخلفين اهتماماً طبياً فقط، لذلك كان الأطباء يعتمدون الفحص الطبي والملاحظة السريرية، فإذا وجد أن الطفل متخلف عقلياً فإن الطبيب هو الذي يقرر العلاج المطلوب. (عبد الله، 300)

ويرتبط التخلف العقلي ببعض التشوهات الجسمية، والاضطرابات النفسية وعدم الاستقرار، وقيام الشخص بحركات غير هادفة، وغير متحكم فيها، ويتصف بعدم الانسجام وعدم القدرة على التحكم في الانفعالات والعواطف، والخمول، وقلة النشاط، وعدم التعاون مع الغير، وعدم الاستيعاب والفهم للنظم والعلاقات الاجتماعية، وصعوبات التفكير، والتركيز، والتذكر والانتباه، ونقص القدرة على التعبير، كما أن المتخلف عقلياً قد يكون بحالة صحية قابلة للإصابة بالأمراض.

إلا أنه لم يعد ينظم إلى الإعاقة العقلية على أنها وصمة عار، بل أصبح ينظر إلى المعاقين عقلياً على أنهم أفراد يستحقون بذل المزيد من العناية والاهتمام في تربيتهم وتعليمهم، وذلك حتى يتسنى لهم القدرة على التكيف مع مطالب الحياة وشق طريقهم لها في الحدود التي تسمح بها قدراتهم وطاقاتهم. (القمش، المعايطة، 2010: 35)

تعريف التخلف العقلي:

1- تعريف دول 1941: "هو عدم قدرة الفرد على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه بسبب إعاقته العقلية، وإن حالته غير قابلة للشفاء". (الزغبي، 2003: 106)

2- ويعرف المعاق في القانون بأنه "هو كل شخص أصبح غير قادر على الاعتماد على نفسه في مزاولة عمل أو القيام بعمل آخر والاستقرار فيه ونقصت قدراته على ذلك نتيجة لقصور عضوي أو عقلي أو حسي أو نتيجة عجز خلقي منذ الولادة". (جلال: 18)

3- أما كمال مرسي فيعرف التخلف العقلي على أنه "حالة بطئ ملحوظ في النمو العقلي تظهر قبل سن الثامنة عشرة يتوقف فيها العقل عن اكتمال نموه وتحدث لأسباب وراثية أو بيئية أو وراثية وبيئية معاً، ويستدل عليها من انخفاض مستوى الذكاء العام بدرجة كبيرة عن المتوسط، ومن سوء التوافق النفسي والاجتماعي الذي يصابها أو ينتج عنها". (الزغبي، 2003: 107)

4- وتعرف الرابطة الأمريكية التخلف العقلي بأنه "نقص عقلي وظيفي يعود أصله إلى فترة نمو الجنين، ويؤثر بشكل سلبي على السلوك التوافقي لدى الفرد". (القدافي، 1994: 96)

5- وتعرفه الجمعية الأمريكية بأنه "حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد وتتصف الحالة بأداء عقلي دون المتوسط بشكل واضح يوجد متلازماً مع جوانب قصور ذات صلة في مجالي ن أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية. (القمش، المعايطة، 2010: 42)

مع التقدم المتنامي في حجم الأبحاث والدراسات العلمية التي أجريت على المتخلفين عقلياً، فقد قامت الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي بوضع تعريف أصبح تعريفاً فيدرالي اً حاز على قبول الأوساط العلمية المنخرطة في هذا المجال، ويتضمن هذا التعريف على أن التخلف العقلي هو"حالة تتميز بعجز جوهري في الآداء الراهن للفرد، وانخفاض في الأداء العقلي عن المتوسط بدرجة دالة يوجد متلازماً مع جوانب عجز في إثنين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالي ة: التواصل، الرعاية الشخصية، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، التوجه الذاتي، الجوانب الأكاديمية والوظيفية، وقت الفراغ، والعمل، والصحة والسلامة، ويحدث التخلف العقلي أثناء فترة النمو قبل سن الثامنة

عشر".

وقد عملت منظمة الصحة العالمية على التخلص من المعاني المرتبطة بتصنيف المتخلفين عقلياً سابقاً إلى :المأفون، الأبله، الغبي، المعتوه. حتى حلت التسميات التإلى ة محل القديمة:"تخلف عقلي بسيط، تخلف عقلي متوسط، تخلف عقلي شديد".(القدافي، 12، 1996)

نسبة انتشار التخلف العقلي:

تعد فئة ذوي الإعاقة من أكثر الفئات تهميشاً في العالم، كما تشير التقارير والدراسات الدولية في هذا المجال، ومن خلال (التقرير الدولي حول الإعاقة) فإن هذا التقرير يدعم تنفيذ ميثاق حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (CRPD).ويعمل هذا التقرير الذي نشرته منظمة الصحة العالمية (WHO) والبنك الدولي على تجميع أفضل معلومات علمية متاحة حول الإعاقة، والتي تؤكد على أن أكثر من مليار شخص في العالم لديهم شكل من الإعاقة. وهذا يمثل قرابة 15% من سكان العالم، حيث هناك عدد 600 مليون شخص معوق لديهم صعوبات كبيرة للغاية في جميع جوانب الاندماج والتفاعل الإنسان ي والتنمية البشرية.

وتصيب الإعاقة العقلية لأسباب غير معروفة (95) مليون شخص حسب ما سجل عام 2013. أي ما نسبته 3.2% من إجمإلى عدد السكان في العالم،90.75% من المصابين لديهم إعاقة من الدرجة الخفيفة، ويجدر بالذكر أن الإعاقة من الدرجة الخفيفة غير معروفة الأسباب وتشكل مانسبته 50.30% من الحالات، أما ربع الحالات تقريباً فهي بسبب اختلال جيني. كما تعد فئة الإعاقة العقلية من أكثر فئات التربية الخاصة شيوعاً مقارنة بالفئات الأخرى، إذ تذكر (ليرنر2004) أن أكثر فئات الإعاقة شيوعاً في المجتمع الأمريكي هي فئة صعوبات التعلم تليها فئة الإعاقة العقلية (الخطيب، وآخرون،154:2007)

لذا تشير آخر إحصائية للأشخاص ذوي الإعاقة بمختلف مناطق ليبيا، وفق

النتائج والأعداد المسجلة لهم في الهيئة العامة لصندوق التضامن الاجتماعي بإدارة شؤون المعاقين (SSF) أن عدد الأشخاص ذوي الإعاقة يبلغ (91322) شخص حتى 2012/06/30م، منهم (56% ذكور)و(43% إناث)، كما أظهرت النتائج أن نسبة (34%)من مجموع الأشخاص ذوي الإعاقة تقع اعمارهم بين 15وأقل من 35 سنة وهي أعلى نسبة في التصنيف العمري لهم، حيث أن نسبة كبيرة منهم لايتمكنون من الحصول على التعليم وفرص العمل والتأهيل المهني، وخدمات التوظيف، والتدريب المهني المستمر.

كذلك نجد أن هذا المرض شائع جداً ويفوق نسب الإصابة بالشلل الدماغي بحوال 10مرات، وبحوال 28مرة عن تشوهات القناة العصبية وبحوإلى 25 مرة عن الإصابة بالعمى. ويحدث لأي فرد بغض النظر عن الفروق العرقية . الاقتصادية . الاجتماعية . التعليمية، ونسبة حدوته 10:1 وتختلف نسبة تأثير كل فرد بأعراضه تماماً مثل اختلاف قدرات كل فرد عن الآخر، ويتأثر حوإلى 87% من الأشخاص بشكل معتدل حيث تكون القدرة على اكتساب معلومات أو مهارات جديدة بشكل أبطأ قليلاً عن المعدل المتوسط.

أنواع التخلف العقلي:

1- التخلف العقلي البسيط:

وتتراوح نسبة ذكاء الأفراد الذين يعانون من تخلف عقلي بسيط ما بين 55-70 (حسب تقسيم وكسلر) ويطلق على هذه الفئة فئة القابلون للتعلم. (جلال، 2008: 18)

وتتميز هذه الفئة بخصائص جسمية وحركية عادية، وقدرتها على التعلم حتى الصف الثالث الابتدائي أو يزيد، حيث يستطيع أفراد هذه الفئة تعلم المهارات الأكاديمية البسيطة، كما يمكنهم العيش بشكل عادي في المجتمع. (القدافي، 1993: 108)

2- التخلف العقلي المعتدل:

ويمثل هذه الفئة نسبة 10% من جملة المتخلفين عقلياً، وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين 35–50 ومعظم عمليات التعليم التي توجه لهذه الفئة تتعلق باللغة والكلام، ورعاية أنفسهم والتدريب على بعض المهارات التعليمية والاجتماعية والشخصية، ويمكن الأطفال هذه الفئة القيام ببعض الأعمال إلى دوية التي لا تتطلب مهارات فنية. (صالح، 2014: 566)

3- التخلف العقلي الشديد:

وهم الأفراد الذين يعانون من تخلف عقلي شديد، ويطلق عليهم "المعتوهون" وهم المصابين بمرض المنغولية، ويقل معامل ذكائهم عن 40 درجة.(جلال، 2008: 19)

وعادة ما يعاني المعوق في هذه الفئة من ضعف التوافق العضلي وقلة النشاط والحركة، وعدم القدرة على القيام بالاستجابات الانفعإلى ة، وغالباً ما يصاحب التخلف العقلي إعاقة جسمية. (القدافي، 1994: 109)

4- التخلف العقلي الحاد:

أن الأفراد في هذه الفئة يمثلون نسبة 2% من جملة المتخلفين عقلياً، ويقل مستوى الذكاء لديهم عن 20% درجة، ولديهم قصور شديد جداً في الاستعدادات اللازمة لنمو اللغة والكلام، وأساليب التواصل، وعجز واضح في الكفاءة الشخصية والاجتماعية، وضعف القدرة على الإدراك الحسي. (صالح، 2014: 567)

أسباب التخلف العقلي:

يمكن تقسيم الأسباب المؤدية إلى حدوث التخلف العقلي إلى نمطين رئيسيين هما:

1- التخلف العقلي الذي يرجع إلى العوامل البيئية مثل الإصابات التي تحدث أثناء الولادة المتعسرة، أو التغذية السيئة للأم أثناء فترة الحمل، أو إصابتها ببعض الأمراض المعدية، وقد ترجع إلى إصابات تحدث للطفل بعد الولادة، أو إصابته

بمرض معد، أو خلل في غدده، ويُعرف هذا النوع بالضعف العقلي الثانوي. (جلال، 2008: 22)

2- التخلف العقلي الذي يرجع إلى الوراثة ويعرف بالضعف العقلي الأولي وهو موضوع بحثنا، ويرجع هذا النوع إلى عوامل وراثية بحتة، وعادة ما يكون هذا النوع من ضعاف العقول منتسبين إلى أسر وجد بين أفرادها حالات الضعف العقلي، مثل:

حالة المنغولية أو مايسمى بمتلازمة"داوون" ولها عدد من الأسباب:

أ. الإضطرابات في الكروموسومات: 48 كروموسوم أي يوجد كروموسوم زائد.

ب . انقسام أحد الكروموسومات والتصاقه بكروموسوم آخر (خطأ في موقع الكروموسوم).

حالة الكلاكتوسيميا: وهي إحدى الحالات الناتجة عن جين متنحي يتصادف وجوده في كلا الوالدين وكثيراً مايموت الأطفال حديثي الولادة المصابين بهذه الحالة مبكراً في فترة الرضاعة،ويصابون بالتخلف العقلي إذا استمروا على قيد الحياة بدون العلاج.

وترجع هذه الحالة إلى قصور في عملية الكربوهيدرات ويعود هذا القصور إلى فقدان إنزيم معين يساعد على تحول مادة "الجلاكتوز"،السكر الموجود في الحليب، وأكسدتها تمهيداً لدخول هذه المادة في عملية توليد الطاقة في الخلية.

وهناك حالات كثيرة تنتج عن هذه الجينات الضارة ويكون لعامل الوراثة الدور الرئيسي في إصابة الأبناء بها ومنها حالة "القصاع" Cretism وهي تنتج من جين متنح يؤدي بدوره إلى خلل كيميائي فيما يتعلق بالتركيب والانتفاع من هرمون الغدة الدرقية وهذا يؤدي بدوره إلى حالة القزامة المصحوبة بالإعاقة العقلية.

وهناك حالة أخرى "ميكروسيفإلى " Microcephaly وترجمتها حرفياً صغر حجم الرأس وهذا نتيجة تعرض الأم للحصبة الألمانية أو للأشعة.

ويمكننا أن نصنف الأسباب الخاصة بالإعاقة العقلية على أساس المرحلة الزمنية التي حدثت فيها هذه العوامل والتي تنقسم إلى ثلاثة مراحل:

1. مرحلة ماقبل الولادة. 2. مرحلة فترة الولادة. 3. مرحلة مابعد الولادة.

وسنقتصر الحديث في بحثنا عن العوامل المسببة للإعاقة العقلية في مرحلة

الولادة، والتي تنقسم بدورها إلى قسمين:

1. العوامل الجينية 2. العوامل غير الجينية

أولاً: العوامل الجينية:

يمكن أن نشير إلى عاملين يتسببان في إحداث الإعاقة العقلية، العامل الأول هو الوراثة، والعامل الثاني هو الخلل الذي يحدث أثناء انقسام الخلية الجينية.

1. الوراثة:

المرض الوراثي: هو الحالة المرضية الناجمة عن وجود خلل أو اضطراب في عدد معين من الجينات الورثية في الجسم (واحد أو أكثر)، وهو نوع مختلف عن الأمراض التي تنتقل بالعدوى، أو تحدث بسبب مؤثرات خارجية، بل هو مرض ينتقل عبر الأجيال، بالإضافة إلى أن نسبة كبيرة منهم يصيبهم المرض منذ بداية نموهم في رحم الأم (الفترة الجينية).

أسباب المرض الوراثي:

أمراض ناتجة عن نمو غير طبيعي في عدد الكروموسومات، كأن تزيد أو تنقص، ومن الأمثلة عليها (متلازمة داون)، والذي يحدث عند زيادة عدد الكروموسومات كرموسوم واحد، وعادة مايحدث المرض عند إنجاب المرأة بعد سن ال37، ويكون شكل المولود فيه غير طبيعي، ويعاني خلاله من بطء النمو، وصعوبة الإدراك، وعدم القدرة على التحدث بشكل مفهوم.

ـ طفرات جينية تؤدي إلى تلف الجين، وعدم قدرته على القيام بوظيفته بالشكل المطلوب، وعادة مايؤثر على الدماغ ووظائفه، مثل: (مرض هنتينكتون)، وما يحدث فيه هو تدهور الحالة العقلية على عدة مراحل، نتيجة موت الخلايا العصبية في الدماغ، ويشمل هذا المرض:حالات الخرف، وفقدان الذاكرة التي تصيب كبار السن، وتوريث الأبناء جينات معطوبة من قبل الأب والأم، والسبب في هذا المرض هو تلاقي جينين متنحيين في الطفل، بسبب صلة القرابة القوية بينهما، أو إصابة أحدهما بمرض معين، كالتلاسيميا.

أنواع الأمراض الوراثية

الأمـراض الجينيـة: ومـا يحـدث فـي هذا النـوع هـو تكـون الكروموسـوم مـن عـدة مورثات متلاصقة، كل منها يتحكم بصفة معينة من صفات الإنسان فعندما يحدث فيها خلل تتعطل إحدى هذه الوظائف.

تنتقل الإعاقة أو الحالة التي تسبب الإعاقة عن طريق أحد الجينات وخاصة الجينات المتنحية، وفي أغلب الأحيان ينبغي توافر الجين الضار في كلا الوالدين حتى يرث المولود التخلف عبر هذه الجينات من الأجداد إلى الوالدين إلى الأبناء، وزواج الأقارب يساهم في توفير كل الظروف المناسبة لتوارث هذه الجينات الضارة.

ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى أن تلك الجينات وما تحمل من صفات وراثية تأخذ ثلاثة أشكال هي:

أ. الجينات السائدة Dominatt Genes :

الأمراض الجينية السائدة: وهي التي تنتقل من جيل إلى آخر، (من الآباء إلى الأبناء)، ويشمل هذا النوع ستمائة مرض، ومن صفاته: أن يحمل المريض جيناً واحداً للمرض، أو أن يحمل أحد الأبوين المرض دون معاناته من أية أعراض ظاهرة، أو أن يصيب الإناث والذكور بالتساوي، وتتفاوت تلك المراض في درجة إظهارها الجين من مريض إلى آخر.

وتعرف بالصفات الوراثية السائدة لأنها قوية وتحمل صفات مرغوب فيها ويكفي وجود جين واحد لظهورها أحياناً.

ب . الجينات الناقلة:Garrier Genes

أو ما يسمى بالأمراض الكروموسومية، ويشمل هذا المرض ما يقارب الخمسمائة مرض، ويرته الأجيال بالطريقة المتنحية، ومن صفاته أن يحمل المريض الصفة الموروثة للمرض، فينقله لأبناءه في المستقبل، أو أن يكون الأب والأم طبيعيين لكن كل منهما حامل للجين.

وتعرف بالصفات الوراثية الناقلة على أنها صفات غير مرغوب فيها ولكنها لاتظهر على الفرد.

ج . الجينات المتنحية:Recessive Genes

وتعرف على أنها صفات وراثية مرضية وغير مرغوب فيها ولابد من توفر جينين متنحيين لظهورها.

2ـ الخلل الذي يقع عند انقسام الخلية الجينية أو الانقسامات المبكرة للبويضة الملقحة والذي قد يؤدي بدوره إلى خلل انقسام الكروموسومات.

اختلاف العامل الريزيسي في دم الوالدين

يظهر العامل الريزيسي لدى الأفراد بصفة سائدة أو ناقلة من متنحية كأي صفة وراثية أخرى، ويبدو التركيب الجيني لهذا العامل على الشكل التإلى :

RH– متنحي. ++RH– ناقل. ++RH سائد.

فإن صادف أن كان دم الأم لايحوي على مثل هذا العامل RH– والأب RH+ فإن دم الجنين سيكون موجباً، مما يعني اختلاف العامل الريزيسيبين كل من الأب والأم والجنين، وهذا يؤدي بدوره إلى تكوين أجسام مضادة في دمها لتدافع بها عن نفسها، حيث تهاجم هذه الأجسام المضادة كريات الدم الحمراء لجنينها، مما يؤدي إلى تمييع دم الجنين، وبالتإلى حدوث تلف ما في الجهاز العصبي المركزي لدى الجنين مما يترتب عليه وفاته أو إعاقته ومنها الإعاقة العقلية.(عبدالرحيم،132.1998:133)

أ. اضطراب الكروموسومات أو ما يسمى بمتلازمة داون (المنغولية)، وقد اتضح أن هناك علاقة بين عمر الأم واحتمال إصابة الطفل بهذا الاضطراب إذا وجد في الأسرة طفل منغولي آخر.

ب. اضطراب الجينات (الصبغيات) مما يؤدي إلى اضطراب الإنزيمات، واضطراب التمثيل الغذائي، وأهم أنواعه وأكثرها شيوعاً عرض (الفنيلكيتونوريا)، وهو اضطراب وراثي يؤدي إلى التخلف العقلي الشديد، وتزداد شدة الإصابة مع التقدم في العمر. (القذافي، 1993: 100، 101)

وتحدث وراثة الضعف العقلي إما مباشرة عن طريق المورثات أو الجينات التي تحملها صبغيات أو كروموسومات الخلية التناسلية وفقاً لقوانين الوراثة، أو غير مباشرة،

فبدلاً من أن تحمل الجينات ذكاء محدداً فإنها تحمل عيوباً تكوينية أو اضطراباً أو عيباً يترتب عليها تلف لأنسجة المخ أو تعويق نموه أو وظيفته كما في حالة المنغولية. (صالح، 2004: 559)

وفي كل المجتمعات طوال العصور يوجد أفراد يعوقهم انخفاض المستوى العقلي الوظيفي عن القيام بأمورهم والتوافق ببيئتهم، فيتخلفون عن أقرانهم في الدراسة، وزملائهم في تعلم المهنة، ويكون قصور شخصياتهم راجعاً بوضوح إلى الفشل في تنمية قدرة عقلية يسيطرون بها على ما يحيط بهم من مواقف، والنقص في القدرة العقلية ذاته يكون قيداً مفروضاً على نموهم نتيجة أمراض أو إصابة في المخ سواء قبل وأثناء وبعد الولادة مباشرة. (دسوقي، 1983: 201)

. الموروثات وعملها:

يزن كل كائن بشري عندما يكون خلية فريدة واحداً من عشرين مليوناً من الغرام، تضم تلك القطعة المتناهية في الصفر من المادة كل مكونات الفرد من الموروثات والصبغات، حيث تقوم مجموعة من رموز التعليمات التي توجه نمو الخليفة الفردية إلى عضوية كاملة راشدة تضم شرايين الخلايا، وتشكل صورة مطابقة تماماً للموروثات والصبغات الأولية. (أسعد، 1996: 227)

وتتكون الجينات من مادة كيميائية معقدة وهي الحمض النووي المعروف باسم (DNA) وتحكم في إنتاج المواد الكيميائية التي تسمى البروتينات، وتُكوّن البروتينات البنائية الدم، نسيج العضلات، الأعضاء والأنسجة الجسدية الأخرى، وهناك نوع آخر من البروتين وهو الأنزيمات، وتتحكم في التفاعلات الفيزيقية – الكيميائية داخل الجسم كتوقيت النمو مثلاً. (دافيدوف، 1983: 102)

تأثير الطفل المتخلف عقلياً على الأسرة:

إذا تم تشخيص بعد الولادة فإن هذا يسبب كمداً كبيراً للأبوين، لكن معظم الحالات لايتم تشخيصها قبل مرور سنة على الولادة مما يغير من آمال وتوقعات الأبوين

عن الطفل.وقد يعانون من إكتئاب مع شعور بالذنب والخجل أو الغضب وقليل منهم قد يرفض الطفل أو بالعكس يكرس الكثير من الوقت إلى درجة معقولة من التكيف مع الوضع.(أبوحجلة،ب ت:261).

وقد أظهر تحقيق بجريدة الحياة رقم (253) في مارس 1994 بمرسيليا وحسب ما أفاد به الدكتور (Mattei) مدير مركز التشخيص القبل ولادي لمستشفى الأطفال الذي دكر أن "خلال 15 عاماً من العمل لاحظ أن ثلاثة نساء فقط من اللواتي عرفن أن الجنين الذي ينتظرنه سندروم 21 (منغولي) يقررن الاحتفاظ به وهذا ما تؤكده مجلة الأرشيف الفرنسي لطب الأطفال التي تبين أن نسبة كبيرة من المنغوليين الرضع يتركون لحظة ميلادهم من طرف أوليائهم". (Ringler,M,1998,p36).

لقد اقترح روزين (1995)Rosen أن آباء المتخلفين عقلياً يمرون عبر سلسلة من المراحل حددها في خمسة مراحل بدءاً من وعي الوالدين لأول مرة بالمشكلة إلى أن يصلا إلى تقبل الطفل وهي:

1. الوعي بالمشكلة.
2. التعرف على المشكلة الأساسية.
3. البحث عن السبب.
4. البحث عن العلاج.
5. تقبل المشكلة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة التي أجرتها (فتحية، ب.ت) أن أمهات الطفل المتخلف عقلياً يتعرضن لمجموعة من الاضطرابات النفسية تمثل في الصدمة النفسية التي تحدث للأمهات لحظة الإعلان عن هذه الإعاقة، والتي تعتبر بداية الآلام والمعاناة، فمظاهر تلك الصدمة تراوحت بين الرفض، والانطواء، والانكار، حتى الاكتئاب، وعدم الرغبة في الانجاب مرة أخرى، نظرا للخوف من تكرار الحدث الصدمي. وهذا يؤكد ماتوصلت إلى ه دراسة (Blacher,1984) التي خلصت إلى أن الأزمة التي يولدها الطفل المتخلف عقلياً تؤدي بالوالدين إلى الإصابة بالصدمة، وإنكار هذه الإعاقة عند

الطفل، كذلك دراسة (Droter,1975) الذي أكد بدوره على حدوث الصدمة والتمزق النفسي، الانكار، الحزن، عدم التصديق بتخلف الطفل، القلق والخوف على مصيره.

كذلك أظهرت الدراسة آثار نفسية عند الحالات التي أجريت عليها الدراسة تمثلت في الحزن الدائم الذي تعيشه الأمهات أمام هذه الوضعية الدائمة الجرح، فمعاناة هؤلاء الأمهات تتكرر مع كل مرحلة نمو يمر بها الطفل: الجلوس، المشي، النظافة، اللغة، الدخول إلى المدرسة. ما يعني تكرار حالة الحداد.كذلك معاناتهن من الاحباط، الخجل من التخلف العقلي الذي يبعث صورة مشوهة عند هذه الأم، ويؤدي إلى الانعزال وتقليص الاهتمامات وفقدان الآمال والشعور بالخوف، وهذا ما أكدته دراسة (Korff–Sausse,1995).

الفحص الطبي قبل الزواج:

ظهرت فكرة إجراء الفحص الطبي قبل الزواج لكل من الخاطبين والراغبين في الزواج لاكتشاف بعض الأمراض سواء منها المعدية والسارية والمنفرة أو الوراثية، فالفحص الطبي قبل الزواج هو وسيلة للوقاية وليس وسيلة للعلاج ، وبإجراء الفحص الطبي قبل الزواج يمكن منع حدوث الكثير من الأمراض والتخفيف من التشوهات التي تصيب الأطفال.

والفحص الطبي قبل الزواج عبارة عن مجموعة من الفحوصات المخبرية والسريرية التي تجرى لكل من الشاب والفتاة اللذين يرغبان في الارتباط مع بعضهما البعض بالزواج، وهو مهم جداً، إذ يساعد في تغيير إيجابي في المجتمعات الإسلامية بهدف إدامة السعادة في الحياة الزوجية والحفاظ على المودة والرحمة. ويهدف إلى تحقيق غرضين إثنين هما:

أولا: المحافظة على الزواج نفسه وعلى كيان الزوجية:

هناك أمراض معدية وامراض سارية وامراض منفرة وأمراض قاتلة وأخرى خطيرة مثل: الحصبة الألمانية، الأيدز، العقم، العنه، الزهري، السيلان، الكلاميديا، الرنق(انسداد

المهبل)، القرن(عظم في المهبل)، واضطرابات شديدة في العادة الشهرية عند الأنثى لايعلمها الزوج أو الزوجة قبل الزواجفإذا اكتشفت بعد الزواج أدت إلى فسخه وهدمه،وفي هذا المجال يروى أن الرسول صلى الله عليه وسلم تزوج بإمرأة من غفار فلما دخل عليها رأى بكشحها (جنبها) بياضاً (برص) فقال لها إلبسي ثيابك وألحقي بأهللك، وقال لأهلها : دلستم علي،وفي رواية: لقد غررتموني، فاعتبر ذلك غرراً وردها لأهلها دون أن يمسها.

ثانياً: المحافظة على صحة النسل والذرية:

إن الإسلام لايدعو إلى كثرة النسل المطلق، بل يفضل الكثرة مع السلامة والقوة، ولهذا يقول الرسول صلى الله عليه وسلم "المؤمن القوي خير من المؤمن الضعيف وفي كل خير".

لهذا كله تظهر أهمية الفحص الطبي قبل الزواج لأنه يساعد في التخفيف من معاناة الأبوين خاصة والمجتمع عامة، وذلك عن طريق تقليل انتشار الأمراض الوراثية بين الأطفال والتقليل من حدة التشوهات الخلقية،و الإعاقات عن طريق الوقاية ومنع حدوث المرض وليس عن طريق معالجة المرض بعد حدوثه.

لقد حدد الإسلام الحنيف بتشريعاته السامية ونظامه الشامل لكل من الخاطبين قواعد وأحكاماً ليضمن لهم زواجاً سعيداً يحقق لهما السكن والمودة والرحمة لتتكون منهما الأسرة السعيدة التي هي نواة المجتمع السليم المنتج، ولهذا يجب إرشاد راغبي الزواج إلى شريك ترعرع في بيئة صالحة وتناسل من نظفة سليمة انحدرت من أصل كريم حتى يرضعوا أبنائهم لبان المكارم والفضائل، ويكسبوهم الخصال الحميدة، لذا أوصى الرسول صلى الله عليه وسلم كل من يرغب في الزواج أن يتخير لنطفته وينتقي الزوجة الصالحة منأصل كريم طيب، وهذا التوجيه النبوي يعد من أعظم الحقائق العلمية والنظريات التربوية الحديثة، فقد أثبت علم الوراثة اكتساب الولد لصفاته الجسمية والعقلية والخلقية من والديه،"فقال صلى الله عليه وسلم تخيروا لنظفكم فإن العرق دساس".

أمور أساسية يمكن إدراكها من قبل الشريكين لوحدهما دون تدخل من أحد مثل : التدين، والمنبت الحسن، والمؤهل العلمي والثقافي، والحسب والنسب، فعن أبي سعيد

الخدري أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: إياكم وخضراء الدمن، قالوا : وما خضراء الدمن يارسول الله؟ قال: المرأة الحسناء في المنبت السوء.

ثانياً: الأمور الصحية التي يحتاج الشريكان في معظمها إلى نصح أهل الاختصاص مثل:

1. أمور الصحة الظاهرة للعيان حيث يمكن للشريك ان يدركها لوحده وهي تتعلق بالسمع والبصر والنطق والعرج والتشوه أو التخلف الظاهر وكذلك تشمل بعض العادات المنفرة مثل: التدخين، الإدمان على المخدرات.

2. أمور صحية ظاهرة ولايمكن للشريك أن يراها أو يدركها لأنها خافية مثل: العقم، العنه (الضعف الجنسي)عند الذكور، اضطرابات الدورة الشهرية، انقطاع الطمث، ورائحة الفم، والفرج الكريهة، فهذه أمور يجب على الشخص المصاب بأحدها أن يعلم المتقدم للخطبة بوجودها، لأن عدم كشفها يعتبر من باب الغرر، والإسلام أباح أن نمنع الغرر وأن نوضح للخاطبين وجود المرض.

3. الأمراض الخافية التي لايمكن للشريك ولا للطبيب معرفتها إلا بالرجوع إلى التحإلى ل المخبرية، مثل :

أ . الأمراض المعدية:

1. أمراض معدية قاتلة، مثل : الإيدز.
2. أمراض منفرة، مثل : الجدام.
3. أمراض مؤثرة على الدرية:

إما منقولة بالجنس، مثل : الزهري والسيلان.

أو غير منقولة بالجنس، مثل : التهاب الكبد الوبائي، الحصبة الألمانية.

ب . الأمراض الوراثية:

هناك آلاف الأمراض الوراثية التي تنتقل من الآباء إلى أبنائهم عبر الكرموسومات (الجينات الوراثية) وهي تؤدي إلى إحداث إعاقات بالنسل فتلحق الضرر بالمجتمع، لذا ينبغي أن لايتم عقد الزواج مع وجودها، وهي تنتقل إما:

بالطريقة السائدة:

ويكون جين المرض سائداً بمعنى يكفي وجوده عند أحد الأبوين ليظهر على الطفل.

بالطريقة المتنحية:

والتي لايظهر المرض إلا إذا كان الأبوان الاثنان حاملين للجين المرضي واتحد الجينان معاً، أما إذا وجد الجين المرضي عند أحدهما فلا يؤدي إلى الإصابة بالمرض مثل: فقر الدم، أو مرض التلاسيميا.

Xبالطريقة المرتبطة بالجنس الأنثوي بمعنى أن تكون الأم حاملة للمرض وتنقله لابنها الذكر ولاتنقله لابنتها لأنه مرتبط بالجين.

إن الوقاية من هذه الأمراض الخطيرة والمزعجة، والتي تؤثر سلباً على الطفل وعلى الأسرة، وعلى المجتمع، ممكنة بالفحص الطبي قبل الزواج، وبيان خطورة الأمر لكلا الراغبين بالزواج، لأن ذلك لايؤدي إلى ولادة طفل مصاب، وإنما طفل حامل للمرض.

أما إذا كان أحدهما فقط حامل للمرض فلا مانع من اتمام عملية الزواج لأن ذلك لايؤدي إلى ولادة طفل مصاب، وإنما طفل حامل للمرض.

الأمراض المركبة:

وهي التي تكون بسبب عدة عوامل وراثية وبيئيةو وتسمى بالأمراض الوراثية متعددة الأسباب.

أساليب الوقاية من التخلف العقلي:

بالرغم من تعدد أساليب التخلف العقلي المعروفة حتى الآن فإن السبب الحقيقي الذي يسبب التخلف العقلي عند طفل معين قد يستحيل الكشف عنه بالضبط، ويعتقد بعض الأطباء أن الكشف عن السبب الحقيقي في معظم حالات التخلف العقلي يعتبر أمرا مستحيلا ولكن بالرغم من ذلك فإن معرفة السبب إذا أمكن هام جدا لسببين :

أولهما: أن بعض حالات التخلف العقلي يمكن علاجها أو منعها من الحدوث إذا عرف ذلك السبب فإدا كان السبب مما يمكن للطب معالجته كما هو الحال في نقص

إفراز الغدة الدرقية أوحالة اختلاف دم الوالدين فيما يتعلق بالعامل الريزيسي (RH) أو حالة الفنلكتيون يوريا (PKU) أو غيرها من الحالات المعروفة فإنه يمكن معالجة هذه الحالات وإنهاء أو تجنب حالة التخلف العقلي عند الطفل كلياً.

أما السبب الثاني: فيرجع إلى العوامل الوراثية وهو ما يسمى بالإرشاد الجيني Genetic Counseling فإن كان التخلف العقلي مسببا عن عوامل وراثية نتيجة خطأ في الانقسام أو زيادة أحد الكروموزمات كما هو الحال في حالة المنغولية أو سبب RH العمل الريزيسي، أو حالات اضطراب التمثيل الغدائي Metabolic Disordors فإن الأخطار التي يمكن أن يتعرض لها أطفال لنفس الأسرة وبسبب العوامل الوراثية يمكن تقديرها تقديرا دقيقاً إلى حد ما.

أما إذا كان الاضطراب أو التخلف العقلي سببه الجينات الوراثية المتنحية Recessire Genes وكان كلا الوالدين سويا فإن فرص ولادة طفل آخر لهما وبنفس الإعاقة هي 1-4.

وإذا كانت وراثة التخلف العقلي عن طريق الجينات السائدة Gentic Counseling وكان أحد الوالدين متخلفا فإن فرص ولادة طفل متخلف لهما تصبح 1-2، أما إذا كان التخلف ناتجاً عن خطأ في عدد الكروموزومات أو عطب أحد الكروموزومات فإن فرص ولادة طفل آخر بالإعاقة نفسها وللوالدين أنفسهما هي أقل بكثير بالرغم من أن هناك حالات نادرة وشاذة، وإذا كان التخلف العقلي ناتجا عن تلف الدماغ بسبب الحصبة الألمانية عند الأم مثلا أو سبب اضطرابات التسمم العضوي(Organic Toxins) أو أي التهابات أخرى مما يتيح للأم اكتساب مناعة كافية نتيجة إصابتها فإنه لن يكون هناك أي احتمال في أن يولد للأسرة نفسها متخلفاً عقلياً للسبب نفسه لأن الأم في هذه الحالة لن تتعرض للمرض نفسه مرة أخرى.

أما إذا كان تخلف الأم يعود إلى إصابة الأم بمرض الزهري Syphilis أو نقص إفراز الغدة الدرقية، أو السكري أو غير ذلك من اضطرابات التمثيل الغدائي فإن فرص ولادة أطفال آخرين للوالدين أنفسهما ستكون ممكنة إلا إذا تلقت الأم علاجاً فعالا

لمعالجة هذه الأمراض.

وفي حالة التخلف العقلي المسبب عن العامل الريزيسي(RH) فإن والدي الطفل المصاب بالتخلف نتيجة لهذا العامل يمكنهما أن يتوقعا أن تكون فرص ولادة طفل آخر لهما يحمل دمه هذا (+RH) ويكون متخلفا عقليا أكبر وأسوأ من الطفل السابق ومن الأساليب الحديثة حقن الأم بحقنة من الأجسام المضادة التي يبنيها دم جنينها والتي ستؤثر في الأطفال الذين ستحملهم مستقبلا من ناحية أو في تغيير دم الطفل عند الولادة مباشرة من ناحية اخرى، أما حالات التسمم العضوي (Toxemial) أو الاختناق أثناء الولادة أو صعوبات الولادة فإن فرص تكرارها في الولادات اللاحقة ليست كبيرة بالرغم من أنه يبدو أن بعض النساء يكن عرضة لهذه الاضطرابات أكثر من غيرهن.

هناك أساليب متعددة للوقاية من التخلف العقلي علاج الحالات الناجمة عن خلل في الأسبوع الأول من حياة الطفل وهناك ارتباط بين العمر الزمني للأم ونسبة إنجاب المنغوليين. لذلك ينصح بالإنجاب قبل سن 37 سنة وهذا يتوقف على دور التثقيف الصحي ونشر الوعي التربوي والتعليمي او الثقافي أما حالات التسمم يمكن تجنبها عن طريق نشر الوعي والثقافة الشعبية وعن طريق التحكم في انتشار التلوث.

أما التخلف العائلي Familial Type فإن التنبؤ بولادة بولادة طفل آخر لهما بنفس الإعاقة يكون أمراً صعباً جدا، فالكثير من أشكال التخلف البسيط تكون نتيجة تفاعل عوامل الوراثة والحمل والتغذية والرعاية الصحية والظروف البيئية مما يجعل إمكانية فصل هذه العوامل وإرجاع التخلف إلى واحد منها عملية مستحيلة، فإذا تمكنا من تحسين شروط المعيشة للأسرة بتحسين التغذية والرعاية الصحية المناسبة فإن فرص ولادة طفل آخر متخلف ستكون أقل بالرغم من أنه قد يكون من المستحيل القضاء على آثار سوء التغذية وسوء الحالة الصحية التي تكون الأم قد تعرضت لها طيلة حياتها، والواقع أنه لايوجد في الوقت الحاضر طريقة نستطيع معها أن نحدد مدى مساهمة العوامل الوراثية في التخلف العقلي أو العائلي، ولكن يمكن القول أنه إذا كانت الأسرة من مستوى اقتصادي واجت ماعي فقير وكان لها طفل متخلف تخلفا بسيطاً فإن احتمالات ولادة

طفل آخر يحمل نفس التخلف هي أعلى بكثير من غيرها من الأسر.

ويمكن أن نخلص إلى أهم الإجراءات اللازمة للوقاية من الإعاقة العقلية ويمنك توضيحها فيما يلي:

1. نشر الأسباب والعوامل المؤدية إلى الإعاقة العقلية بين المواطنين في كل مكان في المجتمع.

2. نشر الآثار الضارة من التعرض للإشعاع بين الأمهات الحوامل والقائمين على العمل في محل الإشعاع.

3. نشر الثقافة الصحية والوعي الصحي في جميع أنحاء العالم.

4 . إنشاء مراكز إرشادية لتقديم الإرشادات الطبية والتقنية للأزواج قبل الإنجاب لتفادي حدوت الإعاقة العقلية بقدر الإمكان، وتقديم النصح والإرشاد لأباء وأمهات المعوقين عقليا من أنسب الطرق لعلاج أبنائهم وتوضيح الاتجاهات الحديثة في تربيهم، ومعاملتهم وتأهيلهم أو الجهات المختصة التي تقدم هذه الخدمات التربوية والتأهيلية.

5. نشر الآثار الضارة لتعاطي بعض العقاقير الطبية والأدوية التي تسبب إصابة الأجنة بالإعاقة العقلية.

6ـ تقديم الرعاية الصحية للأم والجنين أثناء الحمل والولادة وتتضمن هذه الرعاية الإجراءات التإلى ة:

أ- تنمية الوعي الصحي لدى الأم الحامل وإجراء الفحوص الدورية لها أثناء فترة الحمل.

ب- اتخاذ الإجراءات اللازمة لوقاية الأم من الأمراض الوبائية والفيروسية أثناء الحمل مثل: الحصبة الألمانية، والسعال الديكي،والزهري.

ت- عدم التعرض لأشعة إكس (X-Ray) أو النظائر المشعة أثناء فترة الحمل.

ج- الامتناع عن المسكرات والتدخين أثناء فترة الحمل.

د- اتخاذ التدابير والاجراءات اللازمة لتخفيف أخطار الولادة.

7ـ الاكتشاف المبكر لحالات الإعاقة العقلية وتقديم الخدمات العاجلة للحالات التي تتطلب علاجاً طبياً أو تدخلا جراحياً لمنع تدهور الحالة وتفاقمها، مثل حالة العامل RH

التي تتطلب نقل الدم من وإلى الطفل بمجرد ولادته، أو خلال الأسابيع القليلة من الولادة، وحالة استسقاء الدماغ التي تتطلب تدخلا جراحيا خلال الشهور أو الاسابيع الأولى من الولادة لوقف تمدد السائل الشوكي الذي يضغط على المخ.

العوامل التي تؤثر على حياة الجنين:

1. العوامل التي على الآباء تجنبها:

1ـ التأكد من التاريخ الاجتماعي لسلالة كلا الزوجين وخلوه من حالات الإعاقة قبل أن يقرر الإنجاب.

2ـ استشارة الأخصائيين في الإرشاد الجيني إذا تأكد الزوجان من وجود حالات من الإعاقة في سلالة أحدهما،أو الاثنين معاً، لنتعرف على الأسباب لضمان ولادة كل طفل سليم في المستقبل.

3– تحليل دم كل من الزوجين والتأكد من أن دم الأم يحمل العامل الريزيسي RH وإذا ثبت أن الأم حاملة له فيجب حقنها بالحقنة المضادة بإشراف الطبيب.

4ـ تجنب الإنجاب إذا كان عمر الأم دون 16 عاماً وأكثر من 40 عاماً ومن الأفضل إجراء فحص طبي يقرر فيه الطبيب المختص أن لامانع من الإنجاب.

5ـ تحمل فترة زمنية بين حمل وآخر بحيث لاتقل الفترة بين نهاية الحمل وبداية الحمل الثاني عن سنتين على الأقل.

6. الامتناع عن الإجهاض المفتعل باستعمال الأدوية والطرق الشعبية.

7. تلقيح الأم ضد الحصبة الألمانية بفترة شهرين قبل الحمل على الأقل.

8. خضوع الأم الحامل للإشراف الطبي خلال أشهر الحمل وتطبيق كافة التعليمات الطبية الصادرة عن طبيبها المختص.

9ـ يجب أن تحصل الأم الحامل على الغذاء الصحي المتوازن، الغني بالبروتينات والفيتامينات والأملاح.

10ـ يجب أن تمتنع الأم عن أخذ الأدوية أو الفيتامينات كيفياً، بل تفعل ذلك بأمر الطبيب.

11. الامتناع عن الإدمان على التدخين أو الكحول كلياً.
12. المحافظة على صحة الأم الحامل، وتجنب إصابتها بالأمراض الفيروسية، وفي حالة تعرضها لذلك يجب أن تمتنع عن أخذ أي دواء إلا بأمر الطبيب.
13- على الأم التي تحمل العامل الريزيسي (RH) أن تتاكد من أن طبيبها يتخذ الإجراءات اللازمة لحماية جنينها وأطفالها مستقبلا من أخطار هذا العامل وخاصة أن الوقاية من هذا العامل أصبح الآن مؤكدة وذلك بحقن الأم بحقنة تحتوي على اجساما مضادة للعامل الريزيسي خلال 72 ساعة بعد ولادتها لطفل يحمل هذا العامل (RH+) وهو أيضا يعطى في الأسبوع الثامن والعشرون من الحمل.
14- على الأم الحامل تجنب تناول اللحوم غير المطبوخة جيداً، إذ أن أي طارئ أو عارض صحي يحدث للوليد قد يؤدي إلى إعاقته، لذا فمن الضروري أن يكون تحت إشراف وملاحظة طبية مركزة وقاية له من التعرض لظروف صحية طارئة قد تكون السبب المباشر أوغير المباشر لإعاقته.

العوامل التي على الأم تجنبها:

1. مراجعة الطبيب المختص حالة شعورها بالحمل.
2. تجنب الإصابة بالبرد والإنفلوزا.
3. تجنب الأماكن المزدحمة، لتجنب الإصابة بالأمراض المعدية.
4. تجنب العامل الجسمي المجهد، أو الجهد العقلي المرهق.

5- تهوية الغرفة التي فيها الأم الحامل، إذ أن في نقص الأكسجين الذي تتعرض له الحامل، نتيجة وجودها في غرفة قليلة التهوية يؤدي إلى عواقب وخيمة تؤثر على نمو الجنين او تؤدي إلى موته.
6- تجنب الاختلاط بأطفالها إذا اصيب أحدهم بمرض معد كالحمى القرمزية، الجدري، الحصبة الألمانية وهي أخطرهم وعليها مراجعة الطبيب حالاً.
7. تجنب الإفراط في الطعام، وما نعني به الاهتمام بتغذية الحامل ليس كثرة الطعام بل نوعيته، إذ أن غدا الحامل يجب أن يحتوي على العناصر التإلى ة:

البروتينات . الفيتامينات . الخبز والنشويات.

8. تجنب تناول الأدوية مهما كانت الظروف إلا بأمر الطبيب، ومن أخطر الأدوية التي يجب أن تمتنع الأم الحامل عن أخذها لما تتركه من آثار على الجنين ما يلي:

1. الأدوية المهدئة للأعصاب بكافة أنواعها.

2 . الكورتزون بجميع أنواعه، وقد يسبب ثقوبا في سقف الحلق والشفة وتشويها في القسم الخارجي من الأذن.

3. أدوية السكري.

4. الهرمونات الذكرية الأندروجين، لأنها تسبب اضطرابات في الأجهزة التناسلية للجنين.

5. أدوية الغدة الدرقية الليتروسكين، أو مضاداته لأنه يؤثر على حجم الجنين ووزنه.

6. أدوية الالتهابات (تتراسيكلين) وهو يسبب اصفرارا وتآكل أسنان الطفل.

7. السلفا، وهو يزيد المادة الصفراء في الدم.

8. ستروبتوليسين، يسبب اضطرابا في السمع.

9. الأشعة بجميع أنواعها، خصوصاً أشعة إكس، لأنها تسبب تشوها في النظر، أو القلب أو الأطراف أو إعاقة عقلية وجسدية.

10 . التخدير، وحتى القليل منه المستعمل في طب الأسنان من الفضل تجنبه

11- على الأم فحص الدم عند بداية الحمل، وفي الشهور الثلاثة الأخيرة منه، لتجنب ضغط الدم ومعرفة فئة الدم.

وعليه فالمتخلف عقلياً أولاً وأخيراً إنسان له مشاعر وأحاسيس وقد كرمه الله تعالى بقوله:"ولقد كرمنا بني آدم" وينبغي ألا نسيئ إلى ه أو نسيئ فهمه، أونجرح مشاعره وأحاسيسه، وإنما يجب أن نساعده على كسب ثقته بنفسه، وبأنه إنسان مثله مثل أي إنسان عادي.

ولايكفي النظر إلى التخلف العقلي من زاوية القدرة العقلية أي الذكاء، وإنما لابد من النظر بمقدار ما يمكن أن يحققه المريض من التكيف أو السلوك المتكيف إجتماعياً ونفسياً ومهنياً.

مما تقدم يتضح أن التخلف العقلي يتمثل في انخفاض الأداء الوظيفي العقلي للفرد نتيجة تأخر منوه العقلي أو توقفه وعدم اكتماله، وأن هذا الانخفاض يتلازم مع قصور في سلوكه التكيفي أثناء السنوات النمائية التكوينية منذ لحظة الإخصاب إلى سن الثامنة عشر.

وحقيقة أن نسبة الذكاء لايمكن اتخاذها وحدها معياراً للتخلف العقلي لأنها لاتعبر تعبيراً صحيحاً عن قدرة الإنسان على ممارسة السلوك المتكيف، فهناك من ينجح في الحياة وتكوين أسرة وممارسة مهنة مستديمة بالرغم من ضعف حظه في نسبة الذكاء.

فالعبرة إذا هي بالوفاء بمطالب الحياة وتوقعات المجتمع من الفرد واستغلال امكانات الشخص، وتحمل المسؤولية الاجتماعية.

التوصيات

من خلال ما سبق توصل الباحثان إلى وضع بعض التوصيات هي:

1- ينبغي إرشاد وتوجيه عامة الناس بشأن توارث الأمراض الوراثية، والاطلاع على الاكتشافات الوراثية الجديدة، والنصائح الطبية من أجل الحصول على طفل سليم.
2- العمل على منع حدوث حالات التخلف العقلي بقدر الإمكان وذلك عن طريق وسائل الوقاية المتمثلة في زيادة وعي الجماهير بالمشكلة، وتقديم المعلومات والحقائق المعروفة إلى الناس.
3- تبصير الشباب بضرورة الاهتمام بالفحص الشامل قبل الزواج، وكذلك تشجيع المقبلات على الزواج على التطعيم ضد بعض الأمراض المعدية الضارة بالأجنة.
4- يجب أخذ الحذر، والتأكد عند الزواج وقبل ولادة الطفل الأول من العامل الريزيسي لتجنب حدوث كارثة قد تقي عن الكثير من الآلام والمصاعب.

قائمة المصادرو المراجـــع

1- الزغبي، أحمد محمد، (2003)، التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم، الطبعة الأولى، المطبعة العلمية، دمشق.

2- القدافي، رمضان محمد، (1988)، سيكولوجية الإعاقة، الطبعة الثانية، دار العربية للكتاب، طرابلس.

3- القدافي، رمضان محمد، (1994)، سيكولوجية الإعاقة، دار الكتب الوطنية، ليبيا.

4- القمش، مصطفى نوري، المعايطة، خليل عبد الرحمن، (2010)، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان – الأردن.

5- جلال، أحمد سعد، (2008)، علم نفس الشواذ، الدار الدولية للاستمارات الثقافية، مصر.

6- دافيدوف، لندال، (1983)، مدخل علم النفس، الطبعة الثالثة، دار المريخ للنشر بالرياض – السعودية.

7- دافيدوف، لندال، (2000)، السلوك الاجتماعي – الوراثة – البيئة – والروابط الاجتماعية، الطبعة الأولى، الدار الدولية للاستمارات الثقافية، مصر.

8- دسوقي، كمال، (1983)، الطب العقلي والنفسي، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

9- سليم، مريم –زيعور، علي، (2004)، حقول علم النفس، الطبعة الثانية، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان.

10- صالح، علي عبد الرحيم، (2014)، علم نفس الشواذ – الاضطرابات النفسية والعقلية، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

11- عبد الله، محمد قاسم، (2001)، أمراض الأطفال النفسية وعلاجها، دار المكتبي.

12- عبدالرحيم، عبدالمجيد، (1998)، تنمية الأطفال المعاقين، دار الغريب،القاهرة.

13- فتيحة، السيدة ابن الطيب، التخلف العقلي عند الطفل وآثاره في ظهور الاضطرابات النفسية عند الأم، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس – سطيف – الجزائر، (ب.ت).
14- محمد، عادل عبد الله، (1999)، العلاج المعرفي السلوكي، دار الرشاد، القاهرة.
15- ميخائيل، أسعد، (1996)، السيكولوجيا المعاصرة، دار الجيل، بيروت.
16- ناصف، مصطفى، (1990)، الوراثة والإنسان ، الكويت.
17- http://www.lnohd.org/post.php?id=272

علاقة الاخلاق بمفهوم التصوف

إعداد: د. آمنة العربي العرقوبى

المقدمة:

الحمد لله نحمده و نستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، والصلاة والسلام على سيدنا وحبيبنا محمد إمام البشرية وسيد المرسلين.

وبعد:

فإن مفهوم التصوف الإسلامي من المفاهيم التي دار حولها النقاش والجدل في الفكر الإسلامي من حيث البحث عن مصدره، مما تعددت الآراء حوله بين منصف، وبين طاعنً مشككً أو رافضا لأي معتدل يخص مفهومه.

فالتصوف الإسلامي بداية قائم على الكتاب والسنة ورد كل شيء إليهما، لتحقيق التوجه إلى الله تعالى ، والسمو بالروح الانسانية بتطهيرها من الخبائث ولتحليتها باسمى الفضائل، فلغة التصوف الاسلامى لغة دينية متكاملة المعنى مع وجود من يحاول تشويه معانيها ومفرداتها وابعادها عن مقاصدها الإسلامية الحقة.

ومن هنا تبرز أهمية هذا البحث في توضيح وتفسير مفهوم التصوف الصحيح كما نقله الصوفية الأوائل، فهو الذي يمثل جانبا مهما من الفكر الإسلامي لا يمكن إهماله أو الاستغناء عنه، فهو يمثل الجانب الروحي الذي يهتم بإصلاح القلوب وعلاج النفس فهو يدعو لمجاهدة النفس والالتزام بالذكر الدائم لله سبحانه وتعإلى .

أما الهدف من هذه الدراسة فهو محاولة إعطاء تصورا شاملا عن التصوف كمفهوم له

أبعاد مختلفة، من حيث البدايات والظهور التاريخي لمصطلح التصوف والذي كتب عنه الكثيرون وعلاقته بمفهوم الزهد، وتوضيح التصوف الصحيح من لغط المنحرفين من الصوفية، والمتحللين من القوانين الشرعية، ومحاولة وضع مفهوم التصوف في سياقه الصحيح، ودراسة الجانب الأخلاقي للتصوف ودوره في بناء الشخصية الإسلامية للفرد والمجتمع، والهدف الرئيس لهذا البحث هو دراسة المرحلة الأولى للتصوف(البدايات) وهي الزهد، والمرحلة الثانية للتصوف تفوق الأخلاق والجانب النفسي للتصوف على غيره،

اما عن اشكالية الدراسة فقد تمثلت في الاجابة عن الاسئلة التالية:

- متى كانت بداية مصطلح التصوف كظهور تاريخي؟

- وكيف كانت كتابات الصوفية عند البداية؟

- ما علاقة مفهوم التصوف بمفهوم الزهد الإسلامي؟

- وكيف تطور مفهوم الزهد إلى التصوف؟

- ما علاقة مفهوم التصوف بالأخلاق؟

- وما دور الأخلاق في التسامي بالتصوف وتنقيته من الزلل والانحراف؟

أما صعوبات البحث تمثلت في تحديد مفهوم شامل لكلمة التصوف لأنه يُعنى بالجانب الوجداني والأحكام الباطنة، فهو يقوم على الروحانيات والغوص في أعماق النفس البشرية وخفاياها، وكيف يمكن نقل معاني هذا المفهوم للغير؟.

أما المنهج الذي اعتمد عليه هذا البحث فهو ما يتماشى وطبيعته التحليلية فكان المنهج التحليلي لشرح وتفسير نصوص الصوفية، والمنهج التاريخي الذي اعتمد عليه البحث في السرد وإعادة جمع وتإلى ف تاريخ مفهوم التصوف، إضافة إلى المنهج النقدي الذي يوازن في إيراد النصوص والحجج الصحيحة من عدمها.

وقد قسمت البحث إلى مقدمة و ثلاث مباحث رئيسية وخاتمة تحوي النتائج التي توصل إلى ها البحث، **وكان تقسيم البحث كالآتي: المبحث الأول** يتناول مفهوم التصوف لغة واصطلاحا، **أما المبحث الثاني فيتناول** المرحلة الأولى للتصوف وهي الزهد ويتحدث عن مفهوم الزهد لغة واصطلاحا وعن نشأة مفهوم الزهد في الإسلام كمرحلة أولى للتصوف، **أما المبحث الثالث:** فيتناول مكانة الأخلاق في التصوف أو الوجهة الأخلاقية للتصوف.

المبحث الأول: التصوف لغةً واصطلاحاً.

. التصوف لغةً:

عند البحث في موضوع أصل كلمة التصوف واشتقاقها نجد اختلافات واضحة بين من تحدثوا عن هذا الموضوع حتى الصوفية أنفسهم، إذ يقول القشيري عندما يفتتح كلامه عن تعريف التصوف:" تكلم الناس في التصوف: ما معناه؟ وفي الصوفي: من هو؟ فكل عبر بما وقع له حيث يرى أن هذ الاسم ليس إلا لقبا أطلق على هذه الطائفة فيقال رجل صوفي وللجماعة صوفية فلم يشهد لهذ الاسم في العربية قياس ولا اشتقاق[1].

. فهناك من نسب الصوفية إلى أهل الصُفة وهم جماعة من أصحاب الرسولﷺ كانوا ينزلون في مكان خلف المسجد النبوي عرف باسمهم وهم فقراء المهاجرين الذين ليس لهم مأوى، وهذا يبين أن الاشتقاق اللغوي غير صحيح لأن النسبة إلى أهل الصُفة صُفي وليس صوفي.[2]

[1]) القشيري: الرسالة القشيرية، تحقيق/ عبدالحليم محمود ومحمود بن الشريف، دار المعارف، ج/2، ص440.

[2]) ابن الجوزي، تلبيس إبليس، دار ابن خلدون، ص165/164.

اسباب تسمية التصوف بهذا الاسم:

وعن سبب تسمية الصوفية بهذا الاسم يقول الشبلي*: لبقيا بقيت عليهم من نفوسهم، ولولا ذلك لما لاقت بهم الأسماء، ولا تعلقت بهم.[1]

. ومن قال إن الصوفية ينتسبون إلى الصفاء لصفاء أسرارهم وانشراح صدورهم وضياء قلوبهم، . وهذا ما لا يعلمه إلا اللهﷻ . ويرد القشيري وهو من أوائل الصوفية على هذا القول: بأن اشتقاق الصوفي من الصفاء بعيد عن مقتضى اللغة، فالنسبة إلى الصفاء صفائي.[2]

. ومن قال إنه مشتق من الصف أي الصف الأول والمقدم بين يدي الله، فالمعنى . على قول القشيري صحيح . ولكن لغة لا يستقيم فلو نسبوا إلى الصف لقيل صفي.[3]

. أما القول بنسبة الصوفية إلى "سوفيا" إلى ونانية ومعناها الحكمة، وحجة من قال بذلك أن القوم كانوا طالبين للحكمة حريصين عليها فأُطلقت عليهم وعربت وحرفت فأصبحت صوفي وصوفية.

ولكن هذا القول ضعيف لأن إلى ونان قصدوا المنهج الذي قوامه البحث النظري المجرد للوقوف على حقائقه وماهيته، مما لا يتصل بالسلوك العملي إلا قليلا، أما التصوف الإسلامي فهو طريقة في السلوك لها قواعدها ورسومها ذات الطابع العملي.[4]

. وهناك القول الأكثر ترجيحا وهو نسبة الصوفية إلى الصوف لباسهم الذي اشتهروا به لما يوحي به من التواضع بعداً عن الرياء وزهداً فيما تدعوا له النفس من زينة الدنيا، "

---

[1]) الطوسي، اللمع في التصوف، شركة القدس للنشر، ، 2008م، ط/1، ص53.

[2]) القشيري، الرسالة القشيرية، ص440.

[3]) المرجع نفسه والصفحة نفسها.

[4]) عرفان عبد الحميد، نشأة الفلسفة الصوفية وتطورها، دار الجيل، ط/1، 1993م، ص123.

ولهذا نُسبوا إلى ظاهر اللباس، ولم ينسبوا إلى نوع من أنواع العلوم والأحوال التي هم بها مترسمون، لأن لبس الصوف دأب الأنبياء والصديقين"[1].

وعلى قول الطوسي الذي يؤيد هذا الرأي: أن الصوفية ليسوا منفردين في علم دون سائر العلوم، أو متصفين بحال أو مقام دون سواه، بل إنهم معدن جميع العلوم، والأحوال والأخلاق المحمودة، ولهذا السبب يتخذ ظاهرهم مناطا لتسميتهم بالصوفية نسبة للبسهم الصوف، فهو اسما مجملاً عاما....[2]

ويقول ابن خلدون عن هإذا الاشتقاق:" أنه من الصوف وهم في الغالب مختصون بلبسه لما كانوا عليه من مخالفة الناس في لبس فاخر الثياب إلى لبس الصوف".[3]

ويمكننا القول أن هذا الاشتقاق هو الأرجح لانه يتماشى مع جوهر التصوف الذي يدعو إلى الزهد والتقشف وترك الدنيا وملذاتها، ولا يخالف قواعد اللغة.

. التصوف اصطلاحاً:

تعددت الأقوال في ماهية وحقيقة التصوف من العلماء والمفكرين واهل التصوف أنفسهم، وكل قول يحاكى جانبا يراه صاحبه الانسب في التصوف، أو بحسب ما أحاط به إدراكه من الزاوية التي لاحت له، فهناك من يشير إلى الزهد في تعريف التصوف، وهناك من يشير إلى الأخلاق، أو الصفاء، أو المجاهدة، أو المعرفة، الأذواق....وغيرها من المعاني، إلا أنها جميعا تؤكد أن التصوف علم السلوك الحق، للوصول لمعرفة الحق، والحصول على رضاه، وتخليص النفس عن كل ما سواه، وتوحيد الإله الواحد الأحد وهذا غاية الطريق ومنتهى التحقيق ومقصده.

---

[1]) الطوسي، اللمع في التصوف، ص46.

[2]) المرجع نفسه، ص45/ص46.

[3]) ابن خلدون، المقدمة، تحقيق/ عبدالله محمد درويش، دار يعرب، ط/1، 2004م، ص225.

ويُرجع البعض صعوبة وضع تعريف شامل للتصوف يشرح معناه إلى عاملين:

الأول: هذه التعريفات لم يقصد أصحابها تعريف التصوف علميا متكاملا، بل قصدوا بها التعبير عن أحوالهم الخاصة، في لحظة معينة، فهي تعبر عن مواجدهم وأحوالهم ومقاماتهم.

الثاني: التطور السريع الذي شمل كل مرافق الحياة الإسلامية نتيجة لاتساع الدولة الإسلامية...وقد تعرض مصطلح التصوف لهذا التطور فاكتسب بمرور الزمن معاني جديدة تبعدها عن مدلولها الذي عرف بها يوم وجدت فطرأت عليها معاني جديدة كان لها الأثر في تعدد تعاريف التصوف " ولم يعد ينطبق عليها حد واحد".[1]

ولهذا يمكننا القول أنه لا يوجد تعريفا علميا شاملا يستوعب صور التصوف ودقائقه يتفق عليه الكل، فكل عبر عن حاله ومواجيده ومقامه

ومن الصعوبة بمكان أن نحصي جميع أقوال الصوفية وتعريفاتهم للتصوف إلا انه يمكننا هنا أن نذكر نماذج من تعريفات الصوفية للتصوف على سبيل المثال، يقول الجريري*: التصوف مراقبة الأحوال، ولزوم الأدب، وسئل أبو محمد الجريري عن التصوف، فقال: الدخول في كل خلق سني والخروج من كل خلق دني، ويقول القصاب*: التصوف أخلاق كريمة ظهرت في زمان كريم من رجل كريم مع قوم كرام، أما الجنيد* له أكثر من تعريف

[1]) عرفان عبد الحميد فتاح، نشأة الفلسفة الصوفية في الإسلام وتطورها، ص148.

*هو أبو محمد بن محمد الحسين الجريري من كبار أصحاب الجنيد، كان عالما بعلوم الصوفية، توفي سنة 311هـ. ـ القشيري، الرسالة القشيرية، ج/1، ص102.

*هو أبو جعفر القصاب محمد بن علي بغدادي الأصل وهو أستاذ الجنيد، توفي سنة 275هـ. ـ السلمي، طبقات الصوفية، ص155.

*هو أبو القاسم بن محمد الجنيد، أصله من نهاوند مولده ومنشؤه بالعراق، كان فقيها ومن أئمة الصوفية وسادتها توفي سنة 297هـ. ـ السلمي، طبقات الصوفية، ص155.

للتصوف، فيقول: التصوف ذكر مع اجتماع، ووجد مع استماع، وعمل مع اتباع، أما الكتاني فيرى أن التصوف خلق، فمن زاد عليك في الخلق فقد زاد عليك في الصفاء، وقال معروف الكرخي*: التصوف: الأخذ بالحقائق، وإلى أس مما في أيدي الخلائق.[1]

وهناك من يرى أن تعريف الكتاني* للتصوف بأنه: صفاء ومشاهدة، الذي يجمع بين جانبين يكونان وحدة متكاملة لتعريف التصوف أحدهما: وسيلة وهي الصفاء، والأخرى غاية وهي المشاهدة، يعبر عن الحقيقة الكاملة للتصوف.[2]

ويقول الكلاباذي: " مشاهدات القلوب ومكاشفات الأسرار لا يمكن العبارة عنها على التحقيق بل تعلم بالمنازلات والمواجيد ولا يعرفها إلا من نازل تلك الأحوال، وحل تلك المقامات".[3]

وقد نقل عن الجنيد أيضا عندما سئل عن التصوف فقال: اسم جامع لعشرة معاني، التقليل من كل شيء في الدنيا، والثاني: اعتماد القلب على الله عز وجل من السكون إلى الأسباب، الثالث: الرغبة في الطاعات من التطوع في وجود العوافي، والرابع: الصبر عن فقد الدنيا..، والخامس: التميز في الأخذ عن وجود الشيء، والسادس: الشغل بالله عز جل عن سائر الأشغال، والسابع: الذكر الخفي عن جميع الأذكار، والثامن: تحقيق

*هوأبو محفوظ الكرخي، من جلة مشايخ الصوفية وقدمائهم، توفي سنة 270هـ. ـ السلمي، طبقات الصوفية، ص83.

[1]) القشيري، الرسالة القشيرية، ج/2، من ص441إلى ص444.

*هو محمد بن علي بن جعفر الكتاني، كنيته ابو بكر أصله من بغداد، صحب الجنيد والخراز والنوري، وهو أحد الأئمة، توفي سنة 322هـ.

ـ السلمي، طبقات الصوفية، ص373.

[2]) عبد الحليم محمود، قضية التصوف المنقذ من الضلال، دار المعارف، ط/6، ص47/43.

[3]) الكلاباذي، التعرف لمذهب أهل التصوف، تحقيق/ أبو سهل نجاح عوض صيام، دار المقطم، 2009، ط/1، ص82.

الإخلاص...، والتاسع: إلى قين في دخول الشك، والعاشر: السكون إلى الله عز وجل من الاضطراب والوحشة، فإذا استجمع هذه الخصال استحق بها الاسم وإلا فهو كاذب...[1]

والجذير بالذكر هنا أن بعض العلماء حاولوا وضع تعريف شامل للتصوف في محاولة منهم تقريبه من الأذهان منهم ابن خلدون الذي حاول تعريف التصوف في أكثر من موضع في مؤلفاته، فهو بذلك يحاول توضيح معاني التصوف وأحوال الصوفية، إذ يقول: أن التصوف هو" العكوف على العبادة والانقطاع إلى الله تعإلى والإعراض عن زخرف الدنيا والزهد فيما يقبل عليه الجمهور من لذة ومال وجاه والانفراد عن الخلق في الخلوة للعبادة".[2]

فالتصوف إذن هو عدم مبالاة بالدنيا وما فيها، وهو ترك عن قصد الامتلاك والأملاك، وإيثار واتصال بالحق تعإلى في كل أمر وفعل...وهو توبة نصوح من المعاصي ظاهرا وباطنا، وهو اخلاص لله على الحقيقة وطاعة بلا رياء، وتقرب بلا اشتراط، وحب بلا شهوات، فهو افتقار لله على الدوام، وذكر لله على

الاستمرار...[3]

والهدف السامي الذي يسعى اليه الصوفي هو بلوغ مرتبة المراقبة ومرتبة الإحسان حتى يكون رقيبه فيه ورقيبه عليه أي أنه يسعى أن يعبد الله كأنه يراه فإن لم يكن يراه فإن الله يراه وهذا تماما ما جاء به الإسلام.

[1]) أبو نعيم الأصبهاني، حلية الأولياء، ج/1، دار الكتب العلمية/ بيروت، ط/1، 1988م، ص22.

[2]) ابن خلدون، المقدمة، ص225.

[3]) حسن الشرقاوي، معجم الفاظ الصوفية، مؤسسة مختار، ط/2، 1992م، ص80/79/78.

المبحث الثاني: من الزهد إلى التصوف:

الزهد لغةً واصطلاحاً:

الزهد: ترك الميل إلى الشيء، والزاهد في الشيء الراغب عنه، راض بقليله، يقول سبحانه وتعإلى في كتابه العزيز: ﴿وَشَرَوْهُ بِثَمَنٍ بَخْسٍ دَرَاهِمَ مَعْدُودَةٍ وَكَانُوا فِيهِ مِنَ الزَّاهِدِينَ﴾[1].

وفي الاصطلاح : هو بغض الدنيا والإعراض عنها، وقيل هو ترك راحة الدنيا طلبا لراحة الآخرة، وقيل: هو أن يخلو قلبك مما خلت منه يدك.[2]

وقد عبر أحد الصوفية عن ذلك بقوله:" أن تكون معرضا عما تملك، لا أن تكون معرضا عما لا تملك، فإن من لا يملك شيئا فيم يكون زهده؟"[3].

وهو خلو القلب عما خلت منه إلى د...والزاهد لا يملك مع الله سببا، ولا يبلغ أحد حقيقة الزهد حتى تكون فيه ثلاث خصال: عمل بلا علاقة، وقول بلا طمع، وعز بلا رياسة، والزهاد على ثلاث طبقات، فمنهم المبتدئون الذين خلت أيديهم من الأملاك وخلت قلوبهم مما خلت منه أيديهم، ومنهم المتحققون الذين يتركون حظوظ النفس

من جميع ما في الدنيا، والثالثة الذين زهدوا في الزهد لأن الدنيا لا شيء.[4]

وقد عبر الصوفية عن هذا المعنى بعبارات وإشارات شتى تعبر عن الزهد كمقام من مقاماتهم، فأشار كل منهم إلى زهده بحسب حاله وحاجاته وأذواقه وما غلب على نفسه فمنهم من زهد حتى لا ينشغل قلبه عن طاعة الله، ومن زهد خوفا من النار ورغبة في الجنة...، والدليل على ذلك وجود الكثير من الأقوال التي تدل على تلك الوجوه المتعددة

---

[1]) سورة يوسف، الآية (20).

[2]) الجرجاني، التعريفات، حققه وقدم له/ ابراهيم الابياري، دار الريان للتراث، ص153.

[3]) أبو الوفا التفتازاني، مدخل إلى التصوف الإسلامي، دار الثقافة القاهرة، ط/3، ص59.

[4]) عبدالمنعم الحنفي، المعجم الصوفي، دار الرشاد، ط/1، 1997م، ص119.

للزهد بالرغم من الاتفاق على المبدأ العام، فهم دائماً يذكرون قوله تعالى :﴿ لِكَيْ لَا تَأْسَوْا عَلَى مَا فَاتَكُمْ وَلَا تَفْرَحُوا بِمَا آتَاكُمْ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ﴾[1].

ولهذا يركز الصوفية على الزهد الباطني أكثر من المظهر الخارجي، حيث لا يعرف زهد الزاهد إلا الزاهد نفسه لأنه أمر في القلب، فالظاهر لا يكفي ليدل على الزهد، وإن اجتمع الظاهر والباطن فهذا المطلوب، وفي هذا الباب يضع الغزالي ثلاث علامات للزهد الباطني وهي:

1. أن لا يفرح بموجود، ولا يحزن على مفقود.

2. أن يستوي عنده مادحه وذامه.

3. أن يكون أنسه بالله، والغالب على قلبه حلاوة الطاعة.[2]

وكل هذا مستمد من مشروعية الزهد في الإسلام فقد كان الزهد سمة عامة للمسلمين في القرون الأولى مستندا إلى هدي الشريعة الإسلامية التي تدعو إلى الزهد في الدنيا والترغيب في الآخرة، وذلك بالكشف عن حقيقة الدنيا وأنها دار ابتلاء واختبار وأنها زائلة، والتحذير من إثارها والانغماس فيها، وأن الآخرة هي دار قرار وهي خير وأبقى، يقول سبحانه وتعالى في ذلك: ﴿مَنْ كَانَ يُرِيدُ الْعَاجِلَةَ عَجَّلْنَا لَهُ فِيهَا مَا نَشَاءُ لِمَنْ نُرِيدُ ثُمَّ جَعَلْنَا لَهُ جَهَنَّمَ يَصْلَاهَا مَذْمُومًا مَدْحُورًا (18) وَمَنْ أَرَادَ الْآخِرَةَ وَسَعَى لَهَا سَعْيَهَا وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَئِكَ كَانَ سَعْيُهُمْ مَشْكُورًا﴾[3].

[1]) سورة الحديد، الآية (23).

[2]) الغزالي ، إحياء علوم الدين، ج/4، ص293.

[3]) سورة الإسراء، الآية (18)، (19).

وللزهد في الإسلام مفهوم خاص فهو ليس رهبانية ولا انقطاعا عن الدنيا، وانما هو معنى يتحقق به الإنسان ، فيرتفع بنفسه فوق شهواتها، وهذا معناه أن يتحرر تماما من كل ما يعوق حريته.[1]

فهو منهج حياة يقوم على أساس ترفع الإنسان عن شهواته وأهوائه بشرط وجود القدرة على تحقيق تلك الشهوات ولكن إيمانه وزهده فيها يحول دون السير ورائها، وهو لا يعني ترك الدنيا والانعزال عنها وإنما الاعتدال والوسطية في الأخذ بها وهذا منهج نبينا الكريمﷺ وصحبه.

ـ عوامل نشأة الزهد في الإسلام:

هناك عوامل رئيسية ساعدت على ظهور الزهد كحركة لها معالم وشخصيات تدعو لها من أهمها:

1. تعإلى م الإسلام نفسه فهو يحث على الورع والتقوى وهجر الدنيا وزخرفها، وعظم من شأن الآخرة ودعا إلى العبادة والتبتل، وقيام الليل..مما هو في صميم الزهد، وهناك من الآيات التي تدل على هذا المعنى الكثير، منها يقول تعإلى : ﴿ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ﴾[2]، ويقول عز وجل: ﴿فَأَمَّا مَنْ طَغَى (37) وَآثَرَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا (38) فَإِنَّ الْجَحِيمَ هِيَ الْمَأْوَى (39) وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَى (40) فَإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَى﴾[3]، ويقول: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ تَزَكَّى (14) وَذَكَرَ اسْمَ رَبِّهِ فَصَلَّى (15) بَلْ تُؤْثِرُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا (16) وَالْآخِرَةُ خَيْرٌ وَأَبْقَى﴾ [4]، ويقول: ﴿الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا

[1]) أبو الوفا الغنيمي التفتازاني، مدخل إلى التصوف الإسلامي، ص59.

[2]) سورة الحديد، الآية(19).

[3]) سورة النازعات، الآيات من (37) إلى (40).

[4]) سورة الأعلى، الآيات من(14) إلى (17).

وَالْبَاقِيَاتُ الصَّالِحَاتُ خَيْرٌ عِنْدَ رَبِّكَ ثَوَابًا وَخَيْرٌ أَمَلًا﴾[1] ومن هنا يتبين لنا أن الزهد في الإسلام مصدره القرآن الكريم وهذا واضح لكل دارس لأقوال الزهاد الأوائل وخاصة في القرنين الأول والثاني حيث كان خوفهم من فتنة الدنيا ورغبتهم في الوصول إلى الجنة في الآخرة الحافز على الزهد في الدنيا، زهدا لا يعنى تركها كلية ولكن الأخذ بالقليل منها دون افراط ومبالغة من أجل الآخرة وثوابها، فلم يجعلوا لملذات الدنيا عليهم سلطانا فتحققت العدالة الاجتماعية في أسمى صورها.

ولهذا فالزهد ليس غريبا عن حياة رسولنا الكريم وصحابته والتابعين لهم وقد ذكرت من القصص والمواقف عن حياتهم الكثير. مما لا يسمح المقام هنا بذكرها. وما يميز زهدهم أنه كان زهدا إيجابيا أصوله القرآن والسنة بعيدا عن الانعزال والرهبانية، زهدا تتحقق فيه عبودية القلب لله خالصة ثم تظهر على الجوارح التي هي ترجمان القلوب.

2. الفتوحات الإسلامية وكثرة الغنائم مما أقبل الكثيرون على الدنيا مما تنازع بين دنيا مقبلة عليهم بشهواتها ومباهجها، بداية من الخلافات السياسية عن الخلافة منذ مقتل عثمان بن عفان وحتى ما بعد قيام الدولة الأموية.

2. الغم والحزن الذي تمكن من نفوسهم لشعورهم بالخطيئة الذي تبلور نتيجة لمآسي الحروب بين المسلمين مما دعاهم لقضاء حياتهم في التوبة والاستغفار.

3. محاربة الأرستقراطية المتحكمة وذلك بإشاعة المظهر الزهدي في الإسلام.[2]

وقد ساعدت هذه العوامل وغيرها مجتمعة على بلورة معاني الزهد وانتشارها كحركة واضحة في القرنين الأول والثاني حيث برزت العديد من المدارس التي ذكرها المؤرخون ويمكننا الرجوع إلى ها كبدايات أولى قوية لانتشار الزهد في الإسلام، مثل: مدرسة

[1]) سورة الكهف، الآية (46).

[2]) عرفان عبد الحميد فتاح، نشأة الفلسفة الصوفية في الإسلام وتطورها، ص52.

المدينة، ومدرسة الكوفة والبصرة التي اعتبرهما البعض متميزتين في انتشار حركة الزهد وتقدمها في القرنين الأول والثاني، وأشهر مثال على هؤلاء الزهاد والعباد شخصية الحسن البصري الذي كان يمثل الزهد خوفا وخشية من الله تعإلى

ـ من الزهد إلى التصوف(المرحلة الأولى لنشأة التصوف الإسلامي):

مرحلة الزهد التي وصلت لها الحياة الروحية عند المسلمين في القرنين الأول والثاني لم تكن حركة منظمة ينتمي لها اتباع ولها قواعد وأماكن بل كان أساسها الإحساس الديني العميق والخوف الشديد من الله عز وجل، فكان زهدا دينيا خالصا تضمن بالتدريج بعض المفاهيم الصوفية التي مهدت لظهور مصطلح التصوف على أساس الزهد، وهنا أصبح من الضروري التمييز بين الزهد البحث والتصوف.

فالمتصوف هو الزاهد في الدنيا لا يتعلق قلبه بشيء فيها ولو كان يملك كل شيء، وليس من شرط الزاهد أن يكون متصوفا، فكل صوفي زاهد ولكن ليس كل زاهد صوفي، فالزهد أساس التصوف وليس التصوف أساسا للزهد، وزهد المتصوف غايته التنزه عن كل ما يمكن أن يشغله عن عبادة الله لدرجة التنزه عن الزهد نفسه، ولكن الزاهد يزهد في الدنيا بغية ثواب الآخرة.

فغاية الزاهدين هي السلامة، وغاية الصوفية هي الوصول، فالزاهد يخاف الدنيا لأنها قد تبعده من الجنة، والصوفي يخاف الدنيا لأنها قد تشغله عن الله، وهذا ليس الا فرض صِرف نتيجة التسلسل التاريخي إذ ليست هناك حدود واضحة تفصل الزهد عن التصوف.[1]

ولهذا قد أجمعت معظم المصادر التي كتبت عن التصوف صعوبة التحديد الزمني الدقيق لظهور مصطلح التصوف، حيث أن بعض الزهاد المتأخرين الذين تميز زهدهم بنوع من

[1]) زكي مبارك، التصوف الاسلامي في الأدب والأخلاق، مكتبة الثقافة الدينية، ج/2، ص26.

التحليل والخطاب الصوفي وإن لم يكونوا صوفية بمعنى الكلمة، فكان هؤلاء الزهاد هم الإرهاصات الأولى لنشأة التصوف، وهم البذرة الأولى التي انتجت التصوف الإسلامي السني المعتدل، وممارسة حقيقية للحياة الروحية التي نادى بها الرسولﷺ.

فالتصوف عند المتأخرين من السلف والصدر الأول من المتصوفة هو حسن رعاية الأدب مع الله في الأعمال الظاهرة والباطنة بالوقوف عند حدوده مقدما الاهتمام بأعمال القلوب، مراقبا خفاياها، حريصا بذلك على النجاة وهذا ما يميز طريقتهم.[1]

ولعل القشيري يصور لنا التطورات التي تميزت بها هذه المرحلة منذ البداية، فيقول: لم يتخذ أفاضل المسلمين بعد الرسول ﷺ لأنفسهم صفة يتصفون بها سوى" صحبة رسول الله ﷺ إذ لا فضيلة فوقها، فقيل لهم: الصحابة. ولما أدركهم أهل العصر الثاني سمى من صحب الصحابة: التابعين. ثم اختلف الناس، وتباينت المراتب، فقيل لخواص الناس ممن لهم شدة عناية بأمر الدين: الزهاد والعُباد.

ثم ظهرت البدع، وحصل التداعي بين الفرق، فكل فريق ادعوا أن فيهم زهادا. فانفرد خواص أهل السنة المراعون أنفاسهم مع الله تعإلى ، الحافظون قلوبهم عن طوارق الغفلة باسم "التصوف" واشتهر هذا الاسم لهؤلاء الأكابر قبل المائتين من الهجرة"[2].

وهنا يمكننا القول أن لفظ التصوف لم يكن معروفا حتى القرن الثاني، والظاهر أن النساك كانوا فريقين: أحدهما يتعبد في صمت اكتفى أصحابه بحسن الخلق والزهد في الدنيا لقبوا بالنساك والقراء والزهاد والعباد، وثانيهما يتعبد ويتفلسف أقبل أصحابه على دراسة النفوس وآفاتها، وشرحوا ما يرد على القلب من خواطر وهم الصوفية.[3]

---

[1]) ابن خلدون، شفاء السائل وتهذيب المسائل، تحقيق/ محمد مطيع حافظ، دار الفكر المعاصر بيروت/ دار الفكر سوريا، ط/1، 1996، ص54.

[2]) القشيري، الرسالة القشيرية، ج/1، ص34.

[3]) زكي مبارك، التصوف الإسلامي في الأدب والأخلاق، ج/2، ص15.

ولهذا فرق العديد من الذين كتبوا عن الزهد والتصوف بين الزهد وبين التصوف فقالوا: أن الصوفية من جملة الزهاد إلا أن الصوفية انفردوا عن الزهاد بصفات وأحوال وتوسموا بسمات وأخلاق تخلقوا بها، فالتصوف طريقة ابتداؤها الزهد الكلي.[1]

ويمكننا القول هنا أن التصوف وإن كان الزهد طورا أوليا له فإنه في نقطة ما يتخذ مسارا يخصه، له رواده ودعاته، يقول السهروردي:"... التصوف غير الزهد، فالتصوف اسم جامع لمعاني الفقر ومعاني الزهد مع مزيد أوصاف وإضافات لا يكون الرجل بدونها صوفيا وإن كان زاهداً وفقيراً".[2]

المبحث الثالث: الوجهة الأخلاقية في التصوف:

من خلال تتبع سيرة التصوف نجد أن الأخلاق جزء لا يمكن فصله عن جوهر التصوف وثمرته، فهو يقوم على أساس تصفية النفس من الشرور والآثام ومن أي خلق ذميم، سعيا للسمو لأعلى درجات الكمال الخلقي حيث أن أقوال الصوفية التي تركز عامة على الجانب الخلقي قد دعت البعض إلى التسوية بين التصوف والأخلاق.

فالجانب الأخلاقي لا يكاد ينفصل عن تعريفات التصوف وماهيته، لذلك فمن الطبيعي أن تكون الأخلاق شعار للصوفي وثمرة للتصوف فهي ملازمة له فلا تصوف بدون أخلاق، " فالمعنى الأخلاقي الديني متخللا كل مقامات الصوفية وأحوالهم، ما دامت البذور الأولى للتصوف من حيث هو علم المقامات والأحوال أو علم الأخلاق الإسلامية والسلوك الإنسان ي"[3].

[1]) ابن الجوزي، تلبيس ابليس، ص163.

[2]) السهروردي، عوارف المعارف، على هامش كتاب إحياء علوم الدين للغزإلى ، طبعة مكتبة دار مصر، 1998م، ص81.

[3]) أبو الوفا التفتازاني، مدخل إلى التصوف الإسلامي، ص42.

وخاصة التصوف في القرن الثالث والرابع الذي ظهر فيهما الصوفية بصورة مكتملة الجوانب حيث" اتجهوا إلى الكلام عن معاني لم تكن معروفة من قبل، فتكلموا عن الأخلاق والنفس والسلوك محددين طريقا إلى الله يترقى السالك فيه فيما يعرف بالمقامات والأحوال....ووضعوا القواعد النظرية وحددوا رسوما عملية معينة لطريقتهم وأصبحت لهم لغة رمزية خاصة لا يشاركهم فيها سواهم، وهنا ظهر التدوين"[1].

فقد كان هذين القرنين ميدانا خصباً للأخلاق الإسلامية السامية اتجه فيه الصوفية لتوطيد معاني الأخلاق في ردع النفس عن شرورها وآفاتها والبحث عن علاج لأمراض القلوب لتصفيتها لعبادة الله سبحانه وتعإلى وحده، حتى أصبح "علما للأخلاق الدينية قائما على أساس تحليل النفس الإنسان ية لمعرفة أخلاقها الذميمة واحلال الأخلاق المحمودة محلها"[2].

"حتى أن البعض أسماه بعلم الإرادة أي العلم الذي ينمي ويقوي إرادة الإنسان فيسيطر بها على نوازع نفسه الشريرة... ولهذا سمي بعلم الباطن مقابل علم الظاهر.."[3].

فالسلوك الصوفي الصحيح ما هو إلا حصيلة لأدب السالك في الظاهر والباطن ولا يمكن لأحد أن ينكر مكانة الأخلاق عند الصوفية فهي ترجمة لسلوكهم وتجسيدا لأسمى خلق وأدب للعبد مع خالقه جل وعلا، ومع غيره من العباد.

وهنا يمكن الحكم بأن ما في التصوف من الدعوة إلى طهارة الباطن وحب الخير، وبغض الشر، وما إلى ذلك مما يتعلق بخلوص النفس البشرية من خبيث الصفات، يرجع في جوهره إلى روح الإسلام.[4]

---

[1]) المرجع نفسه، ص95.

[2]) المرجع نفسه، ص103.

[3]) محمد علي أبو ريان، الحركة الصوفية في الإسلام، دار المعرفة الجامعية، 2010م، ص84.

[4]) زكي مبارك، الأخلاق عند الغزإلى ، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ص72.

والدليل على ذلك أن نقطة البداية في التصوف هي مجاهدة النفس التي هي أساس اكتساب الخلق أو التخلص منه، وهذه المجاهدة أو الرياضة أساسها الإرادة التي هي الدافع الأساسي في تنقية القلب وتخليه عن كل ما هو سيئ وقبيح حتى تصبح الأخلاق الحسنة طبعا دائماً فيه.

ولا غرابة في ذلك فهم أثروا المفهوم الديني للإيمان بمعان خلقية تتضح في نظرتهم الشمولية للأخلاق إذ يربطونها بالعقيدة أولا ثم يطبقونها على كل المجالات، عبادات، معاملات، وآداب في الحياة.[1]

فكان لهم ما كان من الدراسات الرائعة والحكم المتداولة إلى عصرنا هذا تدل على اهتمامهم بسلوك الإنسان ظاهرا وباطنا عامة، والشخصية الصوفية خاصة حيث سعوا لترسيخ القيم الخلقية والترقي في درجات الفضيلة وإصلاح الباطن قبل الظاهر لتحقيق الكمال الروحي والخلقي، حتى أنهم جعلوا الالتزام الخلقي شرط استحقاق الصوفي هذا اللقب، حيث أن شخصية الصوفي الحقيقي تمثل الأخلاق بتمثلها بعلم الله والعمل بحكمه والفناء في حبه، ويصف الغزالى هذا الصوفي بخصلتين هما: الاستقامة والسكون عن الخلق، فمن استقام وأحسن خلقه مع الناس وعاملهم بالحلم فهو صوفي[2].

وكل ذلك من خلال الوجهة الأخلاقية التي تحملها مقاماتهم والتي تدل على معان أخلاقية راقية وأصيلة لا يمكن لأحد نكرانها، وهي تدعو إلى تطبيق الفضائل الأخلاقية، كالزهد وما ينتج عنه من تواضع وإيثار للغير...، وأخلاق التراحم في الفقر، والتوكل ابتعادا عن الطمع، والحقد، والحسد، وتدعو إلى الإخلاص في التعلق بالله، والتسليم لأمره، والصبر على حكمه، والرضا بقدره خيره وشره.

---

[1]) أحمد محمود صبحي، الفلسفة الأخلاقية في الفكر الإسلامي، ص291/ص292.

[2]) الغزالى ، رسالة أيها الولد، ضمن مجموعو رسائل الغزالى ، دار الكتب العلمية/بيروت، 2006م، ط/4، ص109.

وبالرغم من أن الأخلاق أساسا من الأسس التي يبنى عليها التصوف إلا أن الحديث عنها لا يعبر تعبيراً دقيقاً عن التصوف والدليل على ذلك عدم كفاية تعريفات التصوف الأخلاقية للتعريف بالتصوف وتحديد ماهيته، فهناك تعريفات أخرى تذكر جوانب مختلفة للتصوف.

الخاتمة:

من خلال البحث في موضوع مفهوم التصوف توصلت الباحثة للنتائج الآتية:

1. عدم التسرع في اصدار الاحكام دون دراسة مستفيضة

وصرفها عن مقصدها الإسلامي الحق، وهذا ما لا يستطيع أن ينكره التراث الإسلامي.

2. عدم إدراك حقيقة مفهوم التصوف أو اسقاطه على معاني مفاهيم لا يقصدها، تؤدي إلى استنتاجات خطيرة ليست من التصوف في شيء، ويعتبر هذا الباب من أبرز الأبواب التي يدخل من خلالها الخطأ ويتربع الوهم على أنه يقين، لذلك يجب عدم الحكم المسبق على معرفة التصوف عامة بمجرد النظر أو السماع.

3. من خلال دراسة التراث الصوفي نجد أن من أخص خواص الصوفية الأولين أنهم عبروا على ذواتهم فكانوا مبدعين، وتعلموا فجمعوا في ذواتهم علوم العالمين، ولهم في العلوم والأدب والشعر والحكم الكثير.

4. التصوف القويم يهدف إلى إيجاد مجتمع نقي خإلى من أمراض القلوب قوامه الفضيلة والأخلاق يكون للفرد فيه رقابة ذاتية ووازع نفسي يقيه شرورها وآفاتها، فكان تركيزهم على الإصلاح الداخلي للفرد كقيمة أخلاقية عليا، حيث جمعوا بين شفافية الروح وتطبيق السلوك على المثل الروحية، فاحتفظوا بالجوهر الروحي لدينهم، وساهموا في بناء

القيم الإجتماعية.

5. لا يمكن الوقوف على تعريف واحد للتصوف يتفق عليه الجميع حتى أصحاب التصوف أنفسهم، فهم ليسوا مدرسة واحدة بل طرق وجماعات تختلف في فكرها وإن كان هناك ما يجمعها.

6. من الظلم الحكم على التصوف بالضلال والبدع، وإصدار حكم عام دون دراسته دراسة محايدة وعرضه على الكتاب والسنة حتى يتبين الحق من الباطل، والغث من السمين، فلا ينبغي أن نطلق الأحكام من خلال قراءة بعض الحالات ونعممها كحكم مطلق على التصوف.

7. لا يمكن انكار أن الصوفية ألقوا الضوء على بعض المشاكل الفكرية والنفسية والأخلاقية، وعمقوا مفاهيم ألفاظ كثيرة كان فهمها سطحياً.

8. الزهد كان مرحلة أولى للتصوف، حيث يحمل بعض الزهاد المتأخرين في خطابهم بدايات التصوف السني المعتدل، وبحسب أغلب من كتب عن ظهور مصطلح التصوف فقد كان أول ظهور له في نهاية القرن الثاني للهجرة كتغير لمسمار الزهد.

9. تقوم عبادة الصوفي على خطان متوازيان لا يكاد ينفصل أحدهما عن الأخر وهما الزهد والأخلاق، فهو يقوم على الزهد المعتدل كرافد أساسي له، أما الأخلاق فهي عين التصوف التي ترى بها الحسن من الخبيث.

قائمة المصادر والمراجع

1. ابن الجوزي، تلبيس إبليس، دار ابن خلدون.

2. ابن خلدون، المقدمة، تحقيق/ عبدالله درويش، دار يعرب، ط/1، 2004م.

3. ابن خلدون، شفاء السائل وتهذيب المسائل، تحقيق/ محمد مطيع حافظ، دار الفكر

المعاصر بيروت/ دار الفكر سوريا، ط/1، 1996م.

4. أبو العلا عفيفي، التصوف الثورة الروحية في الإسلام، دار المعارف، ط/1، 1963م.

5. أبو الوفا التفتازاني، مدخل إلى التصوف الإسلامي، ط/3، دار الثقافة/ القاهرة.

6. أبو نعيم الأصبهاني، حلية الأولياء، دار الكتب العلمية /بيروت، ج/1، ط/، 1988م.

7. أبو عبد الرحمن السلمي، طبقات الصوفية، تحقيق/ نور الدين شريبة، مكتبة الخانجي/ القاهرة، ط/3، 1997م.

8. أحمد محمود صبحي، الفلسفة الأخلاقية في الفكر الإسلامي، ط/2، دار المعارف.

9. الجرجاني، التعريفات، تحقيق/ إبراهيم الأبياري، دار الريان للتراث.

10. الطوسي، اللمع في التصوف، شركة القدس للنشر، ط/1، 2008م.

11. الغزالى ، رسالة أيها الولد، ضمن مجموعو رسائل الغزالى ، دار الكتب العلمية/بيروت، 2006م، ط/4.

12. القشيري، الرسالة القشيرية، جزئيين، تحقيق/ عبد الحليم محمود و محمود بن الشريف، دار المعارف.

13. الكلاباذي، التعرف لمذهب أهل التصوف، تحقيق/ أبو سهل نجاح عوض صيام، دار المقطم، ط/1، 2009م.

14. حسن الشرقاوي، معجم ألفاظ الصوفية، مؤسسة مختار، ط/2، 1992م.

15. زكي مبارك، التصوف الإسلامي في الأدب والأخلاق، ج/2، مكتبة الثقافة الدينية.

16. زكي مبارك، الأخلاق عند الغزالى ، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.

17. عبد الحليم محمود، قضية التصوف المنقذ من الضلال، دار المعارف، ط/6.

18. عبد المنعم الحنفي، المعجم الصوفي، دار الرشاد، ط/1، 1997م.

19. عرفان عبد الحميد، نشأة الفلسفة الصوفية... وتطورها، دار الجيل ط/1، 2004م.

20. محمد أبو ريان، الحركة الصوفية في الإسلام، دار المعرفة الجامعية، 2010م.

(ظاهرة العدول الصرفي في الأسماء عند ابن جني)

إعداد: د. عزة معاوي عمر الشيباني

المقدمة

العدول الصرفي يشكل ظاهرة لغوية بارزة، لها أهميتها وقيمتها التعبيرية في لغتنا العربية، إذ إنَّ العدول لا يأتي إلاَّ لدلالة معينة يرجحها السياق، فبتحديد موطن العدول يمكن معرفة سرَّه الدلإلى ، فالعدول عن مبنى إلى مبنى آخر يؤدي حتمًا إلى العدول عن معنى إلى معنى آخر، لاسيما إذا ما اتفقت المباني في الجذر اللغوي المشتقة منه.

والعدول الصرفي هو ترك صيغة صرفية يقتضيها السياق إلى صيغة أخرى تشترك معها في تأدية المعنى العام، وتفضلها بوجه من الوجوه في السياق الذي ترد فيه، كاستعمال الفاعل في موضع اسم المفعول، والمصدر في موضع اسم الفاعل، والماضي بدلاً من المضارع، والماضي والمضارع بدل الأمر، وهكذا، ويمكن تسمية هذا كله بالعدول.

وقد أشار الصرفيون القدماء إلى هذه ظاهرة في مباحثهم عن الصيغ الصرفية، مُعبِّرين عنها بمصطلحات مختلفة منها[1]: المجاز، والالتفات، والعدول والانحراف، والتصرف، والنقل، والخروج، ونقض العادة، والحمل على المعنى، والتجاوز، والاتساع، والشجاعة، والانتقال، ومخالفة مقتضى الظاهر، والانعطاف، والانزياح.

([1]) ينظر الكتاب: 110/1، 568/3، ومعاني القرآن: 153/2، وشرح المفصل: 55/5، وشرح شافية ابن الحاجب:1/ 176، وشرح التصريح على التوضيح: 80/2.

وهذه المصطلحات لا تنفك في الدلالة عن مفهوم العدول، ولكن بدرجات متفاوتة، ومع ذلك يبقى العدول هو المصطلح الجامع لمعاني هذه الألفاظ كلها، فضلاً عن كونه الأنسب في الاستعمال في مستويات اللغة، ومثلما تعددت الألفاظ الدالة على مصطلح العدول عند القدماء تعددت كذلك لدى المحدثين، لاسيما علماء الأسلوبية[1]، وسبب تعدد المصطلحات لمفهوم العدول لدى المحدثين يختلف عن سبب تعدد مصطلحاته لدى الصرفيين القدماء، إذ إن مأتى تعدد المصطلحات لدى القدماء شمولية الدراسات اللغوية عندهم، في حين أن تعددها لدى المحدثين متأتٍ في أحيان كثيرة من تأثر الدراسات الحديثة بالنظريات اللغوية الغربية، فيكون مأتى تعددها عن طريق الترجمة، وسبب ذلك انعدام المعاجم المختصة بوضع المصطلحات[2].

فالصرفيون القدامى يكادون يجتمعون على أن هذا البناء يكون بمعنى هذا البناء لا غير، من غير أن يُدلوا بمصطلح ثابت له، فابن جني أطلق عليه في بعض المواضع (العدول) في مثل قوله: "ونحو من تكثير اللفظ لتكثير المعنى العدول عن معتاد حاله، وذلك فُعَال في معنى فَعِيل نحو طِوَال فهو أبلغ معنى من طويل..."[3]، وقال: "فلما كانت فَعِيل هي الباب المطرد وأريدت المبالغة عدلت إلى فُعَال، فضارعت فُعَال بذلك فُعَّالا، والمعنى الجامع بينهما خروج كل واحد منهما على أصله، أما فُعّال فبالزيادة، وأما فُعَال فبالانحراف به عن فَعِيل" [4].

فالانتقال أو الانحراف من فَعِيل إلى فُعَال للدلالة على المبالغة، أطلق عليه ابن جني (العدول). في حين نجده في دلالة فَعِيل على الفاعل أو المفعول أو فاعل بمعنى مفعول

([1]) ينظر الأسلوبية والأسلوب، لعبدالسلام المسدي: 98.

([2]) ينظر مشاكل وضع المصطلحات اللغوية أو تقنيات الترجمة، د/محمد رشاد حمزاوي، مجلة اللسان العربي/ العدد(1) سنة 1980م، 76.

([3]) الخصائص: 270/3.

([4]) السابق: 271/3.

ونحوها يطلق عليه أنه (بمعنى كذا) لا غير، وهذا الأمر لا يقتصر على ابن جني بل هو عند أغلب الصرفيين.

والرضي أشار إلى علة ذلك حين قال: " إنما يقال: هذا الباب بمعنى ذلك الباب إذا كان الباب المحال عليه مختصًا بمعنى عام مضبوط بضابط، فيتطفل الباب الآخر عليه في ذلك المعنى. أما إذا لم يكن كذا فلا فائدة فيه، وكذا في سائر الأبواب، كقولهم: تعاهد بمعنى (تعهّد)، وغير ذلك، كقولهم تعهّد بمعنى تعاهد" [1].

إشارة الرضي دليل على العدول؛ لأنَّ هذا البناء يتطفل على بناء آخر، يكون دالاً على معنى عام مضبوط، يعني: أنه يأخذ دلالته، ويخرج عن أصله إلى إفادة معنى آخر، إما للدلالة على القوة والمبالغة، أو معنى ذلك البناء.... ونحوها.

ومما يشد الانتباه ورود أبنية متعددة في العربية بعامة، وعند ابن جني بخاصة دالة على أبنية أخرى سواء أكانت أسماءً أم أفعالاً، إلاَّ أني رأيت الاقتصار على هذه الظاهرة في الأسماء فقط عند ابن جني، وهذا ما جعلني أهتم بدراسة هذه الظاهرة، والوقوف عليها؛ لنحقق أكثر من فائدة، مما لو دُرست ضمن الأبنية الأخرى.

العدول في الأسماء عند ابن جني.

وفيه أربعة مباحث:

أولاً: الأبنية المعدولة عن معنى الفاعل. وفيه خمسة مطالب.

أ- **(فَعْل):**

(1) شرح شافية ابن الحاجب: 104/1.

ذكر ابن جني أن المصدر وقع موقع اسم الفاعل، نحو: هذا رجل عَدْل، أي: عادل، وماء غَوْر، أي غائر[1]، وقد سبقه سيبويه إلى ذكر هذا المعنى[2].

وقد عُدِل عن اسم الفاعل إلى المصدر، وتضمن المصدر معنى اسم الفاعل؛ وذلك للمبالغة في المعنى، إذ عزا ابن جني ذلك إلى أمرين: أحدهما: أطلق عليه الصناعي، وهو زيادة الأنس بشبه المصدر للصفة الواقع موقعها، كما وقعت الصفة موقع المصدر، وذلك قولك: (أقائمًا والناس قعود)، أي: أتقوم قيامًا والناس قعود.

والآخر: المعنوي: هو الوصف بالمصدر، فإن وصف بالمصدر صار الموصوف كأنه مخلوق من ذلك الفعل[3]، قال ابن جني: (فإذا قيل: رجل عدل، فكأنه وصف بجميع الجنس مبالغة، كما تقول: استولى على الفضل، وحاز جميع الرياسة والنبل، ولم يترك لأحد نصيبًا في الكرم والجود ونحو ذلك، فوصف بالجنس أجمع؛ تمكينًا لهذا الموضع وتوكيدًا)[4]؛ لأنه أراد أن يجعله الحدث نفسه؛ لكثرة تعاطيه له، واعتياده إياه[5].

وعدَّ ابن جني هذا من باب: تجاذب الإعراب والمعنى في جريان بعض المصادر وصفًا، إذ إنَّ الأصل أن يقال: رجل عادل، وإنما انصرفت العرب عن ذلك في بعض الأحوال للأمرين المتقدمين[6].

واستدل ابن جني على أنَّ المصدر يقع موقع اسم الفاعل بما كسر من المصادر تكسير اسم الفاعل؛ لأنه في معناه، وذلك في توجيهه (سأل سَيْلٌ)[1] في قوله تعالى : **(سَالَ**

([1]) ينظر التمام: 143، 144، والخصائص: 192/3، 262.

(2) ينظر الكتاب: 4/ 43.

(3) ينظر الخصائص: 2/ 205، و3/ 262.

(4) السابق: 2/ 204.

(5) ينظر السابق: 3/ 192، 262.

(6) ينظر الخصائص: 3/ 262.

سَآئِلٌ بِعَذَابٍ وَاقِعٍ) [سورة المعارج:1] إذ قال: "السيل هنا: الماء السائل، وأصله المصدر من قولك: سال الماء سَيَلاً؛ إلا أنه أوقع على الفاعل، كقوله: **(قُلْ أَرَاَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَآؤُكُمْ غَوْرًا فَمَنْ يَأْتِيكُم بِمَآءٍ مَّعِينٍ)** [سورة الملك:30]، أي غائرًا، يؤكد ذلك عندك ما أنشدناه أبو علي من قوله[2]:

فَلَيْتَكَ حَالَ البحرُ دونكَ كُلُهُ فكُنْتَ لَقىً تَجرِي عليك السَّوائِلُ

قال أبو علي: فتكسيره سَيْلاً على ما يكسر عليه سائل، وهو قولك: السوائل يشهد بما ذكرناه.

ومثل ذلك مما كسر من المصادر تكسير اسم الفاعل؛ لكونه في معناه ما أنشدناه أيضًا من قوله[3]:

وإنَّكَ يَا عَامِ بنَ فَارس قُرْزُل مُعِيدٌ عَلى قِيلِ الخَنَا والهَوَاجِرِ

فكسَّر الهجْر، وهو الفحش على الهواجر، حتى كأنه إنما كسّر هاجرًا، لا هجْرًا" [4].

كذلك جاء المصدر حالاً مؤولة بالمشتق، وعدّه ابن جني مما وقع موقع الحال، وذلك في قراءة: (الرياح بُشْرَى)[5]، في قوله تعالى : **(وَهُوَ الَّذِي أَرْسَلَ الرِّيَاحَ نُشُرًا بَيْنَ يَدَي رَحْمَتِهِ)** [سورة الفرقان:48]، إذ قال: "بُشْرى، مصدر وقع موقع الحال، أي: مُبَشِرة، فهو كقولهم: جاء زيد ركضًا، أي: راكضًا"[6]، ومثله هلمّ جرًّا، أي جارًا ومُنجَرًا، ومثله قوله

([1]) ينظر المحتسب: 330/2.

([2]) البيت من الطويل، للأعشى وبرواية الديوان (وليتك حال البحر دونك كله *** وكنت لقى تجري عليه السوائل) انظر: 183.

([3]) البيت من الطويل، لسلمة بن الخرشب الأنماري، انظر لسان العرب (هجر): 254/5.

([4]) المحتسب: 330/2.

([5]) ينظر السابق: 123/2.

([6]) السابق: 123/2.

تعالى : **(قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَى كَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَى كُلِّ جَبَلٍ مِنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا)** [سورة البقرة: 259]، أي ساعيات، وكذلك قول امرئ القيس[1]:

فأقْبَلت زَحْفًا على الرّكبتين فَثَوبًا نَسِيْتُ وثوبًا أجُر

أي: أقبلت زاحفًا [2].

فالتعبير بالمصدر الدال على الحال أقوى من الفاعل، إلا أنه تضمن معنى الفاعل؛ لأنَّ الشاعر وغيره لو أراد اسم الفاعل لأتى به، وإنما عدل إلى المصدر للمبالغة، فقوله (زَحْفًا) أقوى من (زاحف)؛ لأنَّ الزاحف يصدق على كل شخص يصدر منه ذلك، أما الزحف فإنه مبالغة فيه، إذ جازه كله فكأنه وصف بجميع الجنس.

ب- (فَعِل):

ذكرنا قبل هذا البناء أن المصدر يقع موقع اسم الفاعل، وهنا يطالعنا بناء آخر دال على الفاعل، فقد ذكر ابن جني في توجيهه لقراءة: (أنْ لنْ تَقُول)[3] في قوله تعالى : **(وَإِنَّا ظَنَنَّا أَن لَّن تَقُولَ الإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَى اللَّهِ كَذِبًا)** [سورة الجن:5]، وهي قراءة الجمهور، قال: "فإنه وصف مصدر محذوف، أي: أن لن تقول الإنس والجن على الله قولاً كذبًا، فـ(كذب) هنا وصف لا مصدر، كقوله تعالى : **(وَجَآءُو عَلَى قَمِيصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ)** [سورة يوسف:18]، أي: كاذب"[4].

فابن جني جعل المصدر (كَذِبًا) متضمنًا معنى الفاعل (كاذب)، وقد انفرد في توجيهه لهذه الآية الكريمة، المفسرون[5] واللغويون[6] أجمعوا على أن معناه: مكذوب فيه، أي:

([1]) البيت من المتقارب، ينظر ديوانه: 159.

([2]) ينظر المحتسب: 124/2.

([3]) ينظر السابق: 333/2.

([4]) المحتسب: 333/2.

([5]) ينظر جامع البيان: 224/12، معاني القرآن للنحاس: 404/3، مجمع البيان: 370/5، زاد المسير: 184/4.

([6]) ينظر لسان العرب: 707/1، 708، تاج العروس:451/1، (كذب).

بمعنى اسم المفعول لا الفاعل، سواء أكان على معنى المفعول أم على النسب، أي: أنه ذو كذب، وقيل: إنه بدم كَذِب، وهو جعل الدم كذبًا؛ لأنه كذب فيه، كما جاء في قوله تعالى : **(مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الذِّي اِسْتَوْقَدَ نَارًا فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لا يُبْصِرُونَ)** [سورة البقرة:16]، أي على المجاز[1].

وقال ابن جني: "ذو الشيء قد يكون مفعولا كما يكون فاعلا"[2]، أي: أن النسب يحتمل ذلك.

وقد وجه بعض المفسرين المحدثين[3] الآية الكريمة على أنها مصدر يراد به الفاعل؛ للمبالغة في المعنى، أي: بدم كاذب بيّن الكذب، فـ "في الآية إشعار بأنَّ القميص عليه دم، وقد نكر الدم للدلالة على هوان دلالته وضعفها على ما وصفوه. كان على صفة تكشف عن كذبهم في مقالهم، فإنّ من افترسته السباع وأكلته لم تترك له قميصًا سالمًا غير ممزق: وهذا شأن الكذب لا يخلو الحديث الكاذب ولا الأحدوثة الكاذبة من تناف بين أجزائه، وتناقض بين أطرافه، أو شواهد من أوضاع وأحوال خارجية تحف به، وتنادي بالصدق وتكشف القناع عن قبيح سريرته، وباطنه، وإن حسنت صورته"[4].

والتعبير بالمصدر أبلغ وأقوى في المعنى؛ لأنه وقع وصفًا للدم، والدم قد يكون قليلاً أو كثيرًا؛ فلذلك وصف بالمصدر الدال على الجنس، وهو متضمن معنى الفاعل أو المفعول مبالغة في المعنى.

ج- (فَعِيْل):

جاء هذا البناء متضمنًا معنى الفاعل، نحو: رَحِيم بمعنى: رَاحِم، وسَميع الدعاء، أي: سامعه، وضَريب قِداح، أي: يضربُها، فهو مما جاء على فَعيل بمعنى فَاعِل[5].

([1]) ينظر لسان العرب: 708/1، (كذب).

([2]) الخصائص: 154/1.

([3]) ينظر الميزان في تفسير القرآن: 105/11.

([4]) الميزان في تفسير القرآن: 105/11.

([5]) ينظر التنبيه على شرح مشكلات الحماسة: 608، والفسر: 11/3.

وذكر ابن جني أنَّ بناء (فَعِيل) أبلغ معنى من بناء (فَاعِل)، قال: "وأمَّا تميم ففَعِيل بمعنى فَاعِل، ومعناه تام، إلاّ أنَّ تميمًا أبلغ معنى من تام، قال زهير[1]:

تميمٍ قَلَوناه فَأَكْمَلَ خلقَه فتَمَّ وعَزَّته يَداه وكَاهلُه"[2].

فبناء (فَعِيل) من أبنية المبالغة، وقد يُعدل من اسم الفاعل إلى هـ؛ لغرض الدلالة على معنى المبالغة فـ" (الرَّحيم) مبالغة لعدوله"[3] عن اسم الفاعل رَاحِم، فهو يدل على القليل والكثير؛ لأنه أصل[4]، فلذلك تضمن بناء فَعِيل معنى فَاعِل.

وقد يعدل من بناء (فَعِيل) إلى (فُعَال) إذا أُريد تكثير اللفظ، فيكون (فُعَال) في معنى (فَعِيل)؛ لأنه هو الأصل، والباب المطرد في المبالغة، وكونه أخص منه في ذلك، نحو: طُوال فهو أبلغ من طَويل، وخُفَاف من خفيف، وقُلال من قليل، وسُراع من سَريع؛ لأنه قد انحرف به عن بناء فَعِيل[5]، أي: معدول عنه كما كان (فَعِيل) معدولاً عن (فَاعِل).

وجاء من المصادر على بناء (فَعِيل) متضمنًا معنى الفاعل، لفظة (الصريخ) فقد ذكر ابن جني أن الصريخ: هو الصَّارخ والصّارخ يكون المستغيث، ويكون المغيث، قال تعالى : **(وَإِن نَشَأْ نُغْرِقْهُمْ فَلاَ صَرِيخَ لَهُمْ ولاَ هُمْ يُنقَذُونَ)** [سورة يس:42]، أي: لا مغيث[6]، وقال: "قال أبو حاتم: قلت للأصمعي: تقول: صَرَخ الطاووس، فقال: أقول لكل صائح: صارخ"[7].

د- (فَعُول):

([1]) البيت من الطويل، رواية الديوان: تميم فلوناه فأكمل صُنعهُ *** فتمَّ وعزَّته يداه وكاهله، ينظر: 89.

([2]) المبهج: 66.

([3]) الفروق اللغوية: 221.

([4]) ينظر المقتضب: 113/2.

([5]) ينظر الخصائص: 48/3، 270، 271.

([6]) ينظر الفسر: 474/2، وتاج العروس: 266/2، مادة (صرخ).

([7]) الفسر: 474/2.

ورد هذا البناء متضمنًا معنى (فاعل)، نحو: ضَروب بمعنى ضَارب، وقتُول بمعنى قَاتِل، وجَلُوب بمعنى جَالب[1] ونحوها.

وأشار ابن جني إلى أن بناء (فَعُول) إذا كان بمعنى (فَاعِل) فهو للمبالغة، نحو: تُروك من تَارك، وضُروب من ضارب[2]، أي: أنه معدل عن اسم الفاعل؛ للدلالة على معنى المبالغة، إذ إنَّ بناء (فَعُول) من أبنية المبالغة، نحو: بَيُوع، وهو كثير البيع، وقَؤول، وهو كثير القول، ويقال: رجل قَؤول، إذا كان جيد القول كثيره، أو إذا أجاد فيه[3].

فهذا البناء فيه عدول، فالعدول من اسم الفاعل الدال على القليل والكثير إلى بناء فَعُول الدال على الكثرة والمبالغة، زيادة على أنه أكثر مبالغة من بناء (فَعِيل) كما يذهب إلى ذلك ابن جني.

ويرى أيضًا أن قولنا: امرأة كافرة، أو غادرة أمكن في الوصف من كفور وغدُور، أي: وصف المذكر بالمذكر والمؤنث بالمؤنث؛ لأنك إذا أنثت سلكت مذهب الصفة الحقيقية التي لا معنى للمبالغة فيها[4].

هـ – (فَعَال):

جاء هذا البناء معدولاً عن معنى الفاعل أو المفعول، فقد ذكر ابن جني ذلك في توجيهه لقراءة ابن عباس وعكرمة والكلبي: (من كُلِّ امرئ سَلامٌ)[5]، في قوله تعالى : **(سَلَامٌ هِيَ حَتَّى مَطْلَعِ الْفَجْرِ)** [سورة القدر:5]، إذ قال: "أنكر أبو حاتم هذه القراءة، على أنه حُكِي عن ابن عباس أنه قال: يعني الملائكة، قال: ولا أدري ما هذا المذهب؟ قال: وإنما هو: (تُنَزِّل الملائكة فيها كلَّ أمرٍ)، كقوله تعالى : **(فِيهَا يُفْرَقُ كُلُّ أَمْرٍ حَكِيمٍ)** [الدخان:3]... والجواب أن (سلامًا) في الأصل. لعمري مصدر، فأما هنا فإنما هو موضوع موضع اسم

([1]) ينظر المحتسب: 299/2، والفسر: 291/1، و291/2، 114، و549/3.

([2]) ينظر المحتسب: 299/2، والفسر: 291/1.

([3]) ينظر المنصف: 52/3.

([4]) ينظر الخصائص: 209/2، و192/3، 193، 246.

([5]) ينظر المحتسب: 368/2.

الفاعل الذي هو سالمة، أو المفعول الذي هو مسلَّمة، فكأنه قال: من كل امرئ سالمة هي، أو مسلَّمة هي، أي: سالمة، فهذا طريق هذا"[1].

وتابعه الطبرسي في ذكر هذا المعنى في القراءة نفسها [2].

وردَّ الطبري هذه القراءة من قبلُ، فقد ذكر أنَّ: "من قرأ بها وجّه معنى من كل امرئ: من كلِّ ملك، كان معناه عنده: تَنَزَّل الملائكة والروح فيها بإذن ربهم من كل ملك يسلم على المؤمنين والمؤمنات"[3].

ثانيًا: الأبنية المعدولة عن معنى المفعول، وفيه.

أ- (فَعْل):

ذكر ابن جني أن المصدر يقع موقع المفعول أو بمعنى المفعول، نحو: الخَلْق بمعنى المخلوق، والحَلْب بمعنى المحلوب، ومنه قولهم: هذا الدرهم ضَرْب الأمير، أي مضروبه[4]، وقد سبقه سيبويه إلى ذكر هذا المعنى[5].

ومنه قوله تعالى : **(أُحِلَّ لَكُمْ صَيْدُ الْبَحْرِ)** [سورة المائدة:98]، أي مصيده، وقوله تعالى : **(وهُوَ الذِّي يَبْدؤُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُه)** [سورة الروم:26]، أي: المخلوق[6]، ومنه: "قراءة الجماعة: **(كَانَتَا رَتْقا)** [سورة الأنبياء:30] كأنه مما وضع من المصادر موضع اسم المفعول كالصيد في معنى المصيد والخَلْق بمعنى المخلوق"[7]، واستشهد لذلك بقول

([1]) المحتسب: 368/2.

([2]) ينظر مجمع البيان: 404/10.

([3]) جامع البيان: 330/30.

([4]) ينظر المنصف: 432، والمحتسب: 343/1، و62/2، 67، والتنبيه على شرح مشكلات الحماسة: 183، 630.

([5]) ينظر الكتاب: 43/4، والمخصص: 156/14، ولسان العرب: 329/1، 330، مادة(حلب).

([6]) ينظر المحتسب: 343/1.

([7]) السابق: 62/2.

العرب: هذا الثوب نَسْج إلى من، أي: منسوجه، وقولهم: غفر الله لك عِلْمه فيك، أي: معلومه[1].

والظاهر أن في هذه الأقوال عدولاً؛ لأنَّ فيها قوةً ومبالغةً، فالعدول فيها من المفعول إلى المصدر، والمصدر تضمن معنى المفعول.

والتعبير بالمصدر أقوى وأبلغ "فكأنه وُصِف بجميع الجنس مبالغة، كما تقول: استولى على الفضل، وحاز جميع الرياسة والنبل، ولم يترك لأحد نصيبًا في الكرم والجود ونحو ذلك، فوصف بالجنس أجمع؛ تمكينًا لهذا الموضع، وتوكيدًا"[2].

ب- (فِعْل):

جاء هذا البناء معدولاً عن معنى المفعول، فقد ذكر ابن جني منه الطِحْن بمعنى المطحون، والنِقْض وهو التعب فكأنه منقوض، والرِّعي بمعنى المرعيّ، والمصدر منه جاء بالفتح نحو: طحنت الشيء طَحنًا، ونقضت الشيء نقْضًا ونحوها[3].

وهذه أسماء تضمنت معنى المفعول، وهناك صفات لم يذكرها ابن جني وأشار إلى ها غيره، نحو: شيء بِدْع أي: مبتدع، وكذلك قولهم: رجل نِكْل للذي ينكِّل به أعداؤه[4].

ومنه كذلك ما ذكره في توجيهه قراءة: (ولهم ما يدَّعون سِلْمٌ قولاً)[5]، في قوله تعالى :**(وَلَهُم مَّا يَدَّعُونَ سَلَامٌ قَوْلاً مِن رَبٍّ رَحِيمٍ)** [سورة يس:56، 57]، إذ قال: "أنْ يكون على: ما يدعون سِلْم لهم، أي: مُسَلَّم لهم، فـ(لهم) على هذا متعلق بنفس (سِلْم)، وليس بمصدر، بل هو بمعنى اسم الفاعل أو المفعول، إما على مُسَالِم لهم، أو على مُسَلَّم لهم، ولم يجز بمعنى المصدر؛ لأنه يكون في صلته، ومحال تقدم الصلة أو شيء منه على الموصول"[6].

([1]) ينظر السابق: 343/1، والمنصف: 183/2.

([2]) الخصائص: 204/2.

([3]) ينظر السابق: 63/2، والتنبيه على شرح مشكلات الحماسة: 325.

([4]) ينظر ديوان الأدب: 187/1، 193، ومعاني الأبنية في العربية: 66.

([5]) ينظر المحتسب: 214/2.

([6]) السابق: 215/2.

ج- (فَعَل):

ذكر سيبويه أن المصدر يكون بمعنى المفعول، وذلك قولهم: لَبَن حَلَب، فإنما يراد به محلوب، والخَبَط للمخبوط، والنَفَض للمنفوض[1].

وأشار ابن جني إلى هذا المعنى، وذلك في توجيهه قراءة (رَتَقًا) بفتح التاء [2]، في قوله تعإلى : **(كَانَتَا رَتْقًا فَفَتَقْنَاهُمَا)**[سورة الأنبياء:30]، إذ قال:" قد كثر عنهم مجيء المصدر على فَعْل ساكن العين، واسم المفعول منه على فَعَل مفتوحها، وذلك قولهم: النَفْض للمصدر والنَفَض للمنفوض، والخَبْط المصدر والخَبَط الشيء المخبوط، والطَرْد المصدر والطَرَد المطرود، وإن كان قد يستعمل مصدرًا، نحو: الحَلْب والحَلَب... وأما (رَتَقًا) بفتح التاء فهو المرتوق، أي: كانتا شيئًا واحدًا مرتوقًا، فهو إذا كالنَفَض والخَبَط، بمعنى المنفوض والمخبوط"[3].

ومثله السَلْب، للمصدر والسَّلَب للمسلوب، إلا أن القياس والأقوى هو تسكين المصدر[4]، وتبعه الزمخشري[5]، والطبرسي[6]، في القراءة نفسها.

وبناء (فَعْل) الدال على المصدرية يكون معدولاً عن معنى المفعول، وانحرف عنه بناءان هما (فَعَل وفِعْل)، وقد عدل بهما عن معنى المفعول، "وسوغ الانحراف عن المصدر تارة إلى (فَعَل) والأخرى إلى (فِعْل) تعاقب فِعْل وفَعَل في أماكن صالحة على المعنى الواحد، وهو المِثْل والمثَل، والبِدْل والبَدَل، والشِبه والشَبه"[7].

([1]) ينظر الكتاب: 43/4، والمفتاح في الصرف: 59، وشرح شافية ابن الحاجب: 162/1.

([2]) ينظر المحتسب: 62/2.

([3]) المحتسب: 62/2، 63.

([4]) ينظر الفسر: 384/2.

([5]) ينظر الكشاف: 114/3.

([6]) ينظر مجمع البيان: 43/7.

([7]) المحتسب: 63/2.

والتعبير بفَعَل معدولاً عن معنى المفعول أقوى من اسم المفعول؛ لأنه كالمصدر في دلالته على المفرد والجمع والتذكير والتأنيث، أي: يدل على العموم، بخلاف اسم المفعول، فلذلك عُدِل عنه إلى بناء (فَعَل) المتضمن معنى المفعول.

وكذلك يدل على ما اتصف به صاحبه، نحو: النَفَض للمنفوض، والخَبَط للمخبوط، والرَتَق للمرتوق، ونلمح كذلك معنى الشدة في بناء (فَعَل)، نحو: الرَتَق، فهو لمن كان التحامه وضمه شديدًا، ومثله القَبَض للقبض الشديد، وأقل منه المقبوض، فيكون اسمًا دالاً على الشيء المرتوق أو المقبوض أو المنقوض ونحو ذلك.

د- (فِعَل):

جاء هذا البناء معدولاً عن معنى المفعول، قال ابن جني: "ورِضَى: مَرْضيّ في قوله وفعله، يقال رَجُل رِضَى ونِسْوَة رِضى، قال زهير[1]:

مَتَى يَشْتَجِرْ قَومٌ يقُل سَرَواتُهُم هُمُ بَينَنا فَهُمُ رِضى وهُمُ عَدْلُ"[2].

والتعبير بالمصدر أبلغ؛ لأنه وقع صفة مذكرة، فيستوي فيه المذكر وغيره، والواحد وما فوقه، نحو: رجل رِضا، وامرأة رِضا، وكذلك، نحو: رجلان رِضا، وقوم رِضا[3]، ونحوها.

فبناء (فِعَل) عُدِل عن معنى المفعول، إلاَّ أن ثمة فرقًا بينهما، ويتضح في وقوع المصدر صفة، فإن وقع المصدر صفة دل على معنى المبالغة، "ألا ترى أنَّك إذا أنثت وجمعت سلكت به مذهب الصفة الحقيقية التي لا معنى للمبالغة فيها، نحو: قائمة، ومنطلقة، وضاربات، ومُكرمات"[4].

ويظهر مما تقدم أن المصدر وإن كان معدولاً لمعنى اسم المفعول، إلا أن التعبير به أقوى وأبلغ، فلذلك نجد الشاعر في البيت المتقدم ذكره عَدَلاً من اسم المفعول إلى المصدر المتضمن معناه.

([1]) البيت من الطويل، في ديوانه، وفيه تقل بدل يقل: 85.

([2]) الفسر: 241/2.

([3]) ينظر الخصائص: 204/2.

([4]) الخصائص: 209/2.

هـ – (فَاعِل):

ورد بناء (فَاعِل) معدولاً عن معنى المفعول، فقد ذكر ابن جني أن أهل اللغة يفسرون ذلك على المعنى، نحو قوله تعالى : **(خُلِقَ مِنْ مَاءٍ دَافِقٍ)** [سورة الطارق:6]، أي: بمعنى مدفوق، فهذا هو معناه، إلا "أنَّ طريق الصنعة فيه أنه ذو دفق كما حكاه الأصمعي عنهم، من قولهم: ناقة ضارب إذا ضُربت، وتفسيره أنها ذات ضَرْب، أي: ضُرِبت"[1].

فطريق الصنعة فيه عند ابن جني أن يكون على معنى النسب، كما حمل عليه قوله تعالى : **(قَالَ سَآوِي إلى جَبَلٍ يَعْصِمُنِي مِنَ الْمَاءِ قَالَ لا عَاصِمَ إلى وْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّه)** [سورة هود:43]، فتفسيره: "لا ذا عِصْمة، وذو العصمة يكون مفعولاً كما يكون فَاعِلا، فمن هنا قيل: إن معناه: لا معصُوم"[2].

وكان ابن جني مسبوقًا في ذلك من لدن اللغويين والنحويين إلا أنهم لم يخرجوا في توجيههم لكلام الله أو كلام العرب عن تفسيرين:

الأول: حمل كلام الله وكلام العرب على أن اسم الفاعل يكون بمعنى اسم المفعول، حتى إننا نجد ابن قتيبة[3] يخصه بباب من أبواب كتابه تأويل مشكل القرآن أطلق عليه (باب مخالفة ظاهر اللفظ معناه)، أي: يجيء المفعول به على لفظ الفاعل.

والآخر: يُحمَل على معنى النسب كما ذكر ابن جني ذلك.

وسبق أن ذكرنا أن ابن جني قال: "إنك في المبالغة لا بد أن تترك موضعًا إلى موضع، إما لفظًا إلى لفظ، وإما جنسًا إلى جنس"[4]، فاللفظ هو (فُعَال) في معنى (فَعِيل)، نحو (طُوال) فإنه أبلغ معنى من (طويل)[5]. وكذلك قال: "لما كانت فَعِيل هي الباب المطرد وأريدت المبالغة، عدلت إلى فُعَال"[6].

([1]) السابق: 153/1.

([2]) السابق: 153/1.

([3]) ينظر تأويل مشكل القرآن: 296.

([4]) الخصائص: 48/3.

([5]) ينظر السابق:270/3.

([6]) السابق: 271/3.

فيؤسس على كلام ابن جني أن العدول من موضع إلى آخر أو من لفظ إلى غيره يدل على المبالغة، نحو (فُعَال) في معنى (فَعِيل) فإن (فُعَالاً) أبلغ من (فَعِيل)، وإن كان الباب فيه هو (فَعِيل) لكننا تركنا موضع فَعِيل إلى لفظ غيره؛ للدلالة على المبالغة.

وأقول إنَّ الظاهر أن في الكلام السابق عدولاً، فالعدول من لفظ مفعول إلى لفظ فَاعِل، وكون الفاعل بمعنى المفعول للدلالة على المبالغة، فإنه وإن كان الباب هو لفظ مفعول فقد عُدِل عنه إلى فَاعِل للمبالغة.

وقد وجه ابن جني قوله تعالى :**(خُلِقَ مِنْ مَاءٍ دَافِقٍ)**، على أنه بمعنى مَدفُوق، وعزا هذا التفسير إلى أهل اللغة، وقال: "إن طريق الصنعة فيه أن ذو دفق..."[1]، على النسب، ويجوز فيه أن يكون مفعولاً كما يكون فاعلاً[2].

وأرى أن التعبير بـ(فاعل) أبلغ وأقوى معنى من (مفعول)؛ لأنه معدول إلى هـ، ومتضمن معنى (مفعول)، بخلاف لو جئنا بلفظ مدفوق فإنه لا يكون معدولاً لدافق.

ويرتفع الالتباس إذا رجعنا إلى معناه اللغوي، وتعدى الفعل ولزومه، فإن الدفق في اللغة "هو دفع الشيء قُدما من ذلك: دَفَقَ الماء، وهو ماء دافق"[3]، كما أنه يكون بمعنى الصب، فيقال: دفق الماء والدمع يدفق دفقاً ودفوقًا، واندفق وتدفق واستدفق، إذا انصب، وقيل: انصب بمرّة[4].

فقولنا: دفق الماء كما تقول: غَاض الماء والحقيقة أنه مغيض، ومثله: جبرت يدُه، ودَان الرجل، وهَلك الشيء، فهذا على أن الفعل دال على معنى ذاتي أي: يعالج أمرًا ذاتيًا، فالفاعل الحقيقي مخفي في الفعل نفسه، فإذا تعدى ظهر، نحو: دَان الرجل، ودنته، وهَلك الشيء، وهَلكته ونحوها.

([1]) الخصائص: 153/1.

([2]) ينظر السابق: نفس الجزء والصفحة.

([3]) معجم مقاييس اللغة: 286/2، (دفق).

([4]) ينظر لسان العرب: 387/11، (دفق).

وهو منطبق على قوله تعالى : **(خُلِقَ مِنْ مَاءٍ دَافِقٍ)**؛ لأنَّ اسم الفاعل يحل محل فعله كما يقول النحويون، فدافق فيه معنى الحدث، وهو الدفق الذاتي كما في فعله دفَق الماء، وفيه معنى المفعول؛ لأنه مدفوق في الحقيقة.

ومثله قوله تعالى : **(فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيةٍ)** [سورة القارعة:6]، قال ابن جني: "أي: ذات رِضا، فمن صارت بمعنى مَرْضيّة، ولو جاءت مذكرة لكانت كضارب وبازِل كـ(باب) حائض وطاهر، إذ الجميع غير جارٍ على الفعل، لكن قوله تعالى : (راضية) كقوله: لا زالت يمينك آشرة"[1].

ويرى ابن جني أنّ التاء في راضية وآشرة للمبالغة كما كانت في داهية، وراوية وفروقة، مستدلاً بأنها ليست لتأنيث الفعل؛ "لأنها لو كانت تلك لفسد القول، ألا ترى أنه لا يقال: ضربت الناقة ولا رضيت العيشة وإذا لم تكن إياها وجب أن تكون التي للمبالغة"[2].

وسبقه الخليل فيما نقله عنه سيبويه إلى أن معناه النسب، أي: ذات رِضا[3]، والفراء إلى أنها بمعنى مرضية[4]، وتبعهم المفسرون[5]، واللغويون[6] في ذلك.

وجاء في البرهان: "فقيل على النسب، أي: ذات رضا، وقيل: بمعنى مرضية، وكلاهما مجاز إفرادًا، لا مجاز إسنادًا؛ لأنَّ المجاز في لفظ (راضية) لا في إسنادها، لكنه كأنهم قدروا أنهم قالوا: رَضِيت عيشته، فقالوا عيشته رَاضِية"[7].

([1]) الخصائص: 154/1.

([2]) السابق: نفس الجزء والصفحة.

([3]) ينظر الكتاب: 382/3.

([4]) ينظر معاني القرآن: 182/3، ومجاز القرآن: 279/1.

([5]) ينظر جامع البيان: 119/7، ومعاني القرآن للنحاس: 304/3، والتبيان للطوسي: 101/10، 102، والتبيان في إعراب القرآن للعكبري: 268/2.

([6]) ينظر الصحاح: 541/2، (ميد)، ولسان العرب:611/2(جرر)، والقاموس المحيط: 335/4(رضي).

([7]) البرهان في علوم القرآن: 258/2.

فمجاز للفظ (راضية) إذا كان فاعلاً، وحقيقته بمعنى (مفعول)، ويتضح الأمر أكثر إذا وازنا بينها وبين قوله تعالى في سورة الفجر[30، 31]: **(يَأَيَتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ* ارْجِعِي إلى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً)**، فهنا صرحت الآية الكريمة بأنَّ النفس راضية، فـ(توصيفها بالراضية؛ لأنَّ اطمئنانها إلى ربها يستلزم رضاها بما قدر وقضى تكوينًا، أو حكم به تشريعًا، فلا تسخطها سانحة، ولا تزيغها معصية، وإذا رضي العبد من ربه رضي الرب منه، إذ لا يسخطه تعالى إلا خروج العبد من زي العبودية، فإذا لزم طريق العبودية استوجب ذلك رضى ربه، ولذا عقب قوله (راضية) بقوله (مرضية)"[1].

و- (فَعُول):

جاء هذا البناء معدولاً عن معنى المفعول، نحو: النذور بمعنى المنذور، والركُوب بمعنى المركوب، فقد ذكر ابن جني ذلك في توجيهه لقراءة عائشة وأُبي بن كعب الشاذة: **(رَكُوبَتُهُم)**[2] في قوله تعالى : **(وَذَلَّلْنَها لَهُمْ فَمِنْهَا رَكُوبُهُمْ وَمِنْهَا يَأْكُلُونْ)** [سورة يس:71]، إذ قال: "وأما (رَكُوبَتُهم) فهي المركوبة: كالقتُوبة، والجزُورة، والحلُوبة، أي ما يُقْتَب، ويُجَزر، ويُحْلَب"[3].

وسبقه الفراء[4] إلى هذا المعنى في الآية والقراءة نفسها، وتبعه الزمخشري[5]، والطبرسي[6].

وقد ذكر النحاة أن هذا البناء يكون بمعنى (فَاعِل) أو (مفعول)، فإن كان بمعنى فاعل لا تلحقه التاء، أما إذا كان بمعنى المفعول فإن تاء التأنيث تلحقه فيقال: (ركوبة) بمعنى (مركوبة)[7].

([1]) الميزان في تفسير القرآن: 323/20، وتفسير الثعالبي: 589/5.

([2]) ينظر المحتسب: 216/2.

([3]) المحتسب: 217/2.

([4]) ينظر معاني القرآن: 381/2.

([5]) ينظر الكشاف: 30/4.

([6]) ينظر مجمع البيان: 433/8.

([7]) ينظر شرح ابن الناظم: 536، وشرح ابن عقيل: 431/2.

وجاء في العين: "ناقة حَلُوب: ذات لَبَن، فإذا صيّرتها اسمًا قلت: هذه الحلوبة لفلان، وقد يُخرجون الهاء من الحلوبة، وهم يعنونها، قال الأعشى[1]:

تُذْهِلُ الشَّيخَ عن بَنيهِ وتُودِي بحَلُوبِ المِعْزابةِ المعزَالِ

ويروى بلبون، وكذلك: الركوبة والركوب"[2]. وقتُوبة وحلُوبة لما لحقتها التاء انتقلت من الوصفية إلى الاسمية، قال الرضي: "القتُوبة والحلُوبة لما يصلح للقَتَب والحَلْب، فلما خرجت الكلمات المذكورة من حيز الصفات إلى حيز الأسماء لم تجمع على فَعْلى"[3]، فالقتوبة والحلوبة لما يصلح للقتب والحلب كما أن الذبيحة كذلك، أما الحلوب والقتوب فلِمَا كَانَ يُحْلَبُ ويُقْتَب، كما أن الذبيح كذلك.

ويكون هذا البناء المعدول عن معنى المفعول أقوى وأبلغ من اسم المفعول وإن لم يُرَد به الكثرة والمبالغة هنا فأصله ذلك، وكذلك أن بناء فَعُول أقرب إلى الأصل الذي هو المصدر[4]، فهو يمتلك عناصر القوة التي لا نراها في اسم المفعول.

على أن بعض الباحثين يرى أن فَعِيلاً وفَعُولاً بناءان أصليان لاسم المفعول؛ لا أنهما نائبان عنه في الدلالة على من وقع عليه الفعل، واحتفظت بهما اللغة العربية من الميراث السامي الأول مستأنسًا في ذلك بأن اسم المفعول في العبرية هو (فَعُول)، وفي السريانية (فَعِيل)[5].

ز- (فَعِيل):

جاء بناء: (فَعِيل) بمعنى (مفعُول)، نحو: نسيج بمعنى منسوج، وجذيذ بمعنى مجذوذ، وصقيل بمعنى مصقُول، فيستوي فيه المذكر والمؤنث.

([1]) البيت من الخفيف، رواية الديوان: تُخرج الشيخ من بنيه وتلوي *** بلَبُون المِعْزابة المغزال، ينظر: 13.

([2]) العين: 337/3، 338، (حلب).

([3]) شرح شافية ابن الحاجب: 144/2.

([4]) ينظر التنبيه على شرح مشكلات الحماسة: 609.

([5]) ينظر الأبنية الصرفية في ديوان امرئ القيس: 173.

ومما عُدل فيه (فَعيل) عن معنى المفعُول ما ذكره ابن جني في توجيهه القراءة الشاذة: (وأكيل السَّبُع)[1]، في قوله تعالى : **(وَمَا أَكَلَ السَّبُعُ)** [سورة المائدة:4]، إذ قال: "ذهب بالتذكير إلى الجنس والعموم، حتى كأنه قال: وما أكل السبع، ولو قال ذلك لما كان لفظ (ما) إلا إلى التذكير، والأكيل هنا إذا يصلح للمذكر والمؤنث...، فتقول على هذا مررت بشاة أكيل، أي: قد أكلها السبع ونحوه..."[2].

فأكيل: فعيل معدول عن معنى: مفعُول، ويستوي فيه المذكر والمؤنث، ولفظ التذكير فيه يدل على العموم والجنس زيادة على أنه متصف به صاحبه، فقولهم: مررت بشاة أكيل، أي: أكلت لا أنها ستأكل بخلاف اسم المفعول فإنه يصدق عليه ذلك وغيره، أي: الاتصاف وعدمه، نحو: قول كعب بن زهير[3]:

إنَّك يا ابن أبي سَلمى لمقتُول

أي: ستقتل، ويدل على المضي، نحو: هو مقتول، أي: قد قُتِل، فـ "العرب تُسمي الفاعلين والمفعولين بما يقع بهم ويوقعونه، ويقولون: هذا مقتول، وهذا ذبيح، وإن لم يُقتل بعد، ولم يُذبح، إذا كان يُراد قتله، أو ذبحه"[4].

وكذلك فإن لفظ المفعول لا يكون دالاً على التذكير والتأنيث أو العموم كما دل عليه لفظ (فَعِيل) فلذلك عُدّ بناء فَعِيل أقوى وأبلغ من بناء مفعُول، قال ابن هشام بعد قوله تعالى : **(فَجَعَلْنَاها حَصِيْدًا)** [سورة:24]: "وأقيم فَعِيل مقام مفعُول؛ لأنه أبلغ منه، ولهذا لا يقال لمن جُرح في أنملته جَريح، ويقال له مجرُوح"[5].

فهَزِيل، وذَميم، وصَقيل، وجَذيذ، وحَميد[6]، أبلغ معنى من مهزُول، ومذمُوم، ومصقُول، ومجذُوذ، ومحمود، قال أبو البقاء: "الحميد: فَعِيل من الحمد، بمعنى محمود وأبلغ منه،

([1]) ينظر المحتسب: 207/1.

([2]) السابق: 207/1.

([3]) البيت من البسيط، ينظر ديوانه: 65.

([4]) التبيان للطوسي: 157/3.

([5]) شرح شذور الذهب: 137.

([6]) ينظر التنبيه على شرح مشكلات الحماسة: 191، 608، والفسر: 11/2، 694، 768.

وهو من حصل له من صفات الحمد أكملها"[1]؛ لأنه تضمن معنى المفعول وزيادة، فهو من باب التوسع في المعنى، فجريح وهَزيل وحَميد لمن اتصف بالجرح، أو الهزال أو الحمد على وجه الثبوت أو نحوه[2].

ح- (فَعِيلَة):

ذكر ابن جني أن التاء تلحق بناء (فَعِيل) فتنقله من الوصفية إلى الاسمية، قال: "وأمَّا الأكيلة فكالنَّطيحة والذّبيحة، اسم للمأكول والمنطوح، كالضّحية والبلية في قوله:

مِثل البليّة قالصًا أهدأُمها[3]

فتقول على هذا: مررت بشاة أكيل، أي: قد أكلها السَّبع ونحوه، وتقول: مالنا طعام إلا الأكيلة، أي: الشاة أو الجزور المعدّة لأنْ تؤكل، فإن كانت قد أكلت فهي أكيل بلا هاء"[4].

وقد سبقه سيبويه[5] من قبل إلى ذكر هذا المعنى في (ذبيح وذبيحة) ونحوهما.

وبهذا يتضح أن هناك فرقًا بين (فَعِيل) و(فَعِيلة)، (ففعيل) لمن اتصف به صاحبه أي: متحقق، وفَعِيلة صار اسمًا لذلك الشيء، نحو: الذّبيحة والأكيلة والنطيحة والضحية والبلية ونحوها.

وذكر ابن جني في تفسيره لأحد أسماء ديوان الحماسة، وهو قبيصة بن النصراني الجرمي ثلاثة أوجه:

الأول: أمَّا أنْ يكون لفظ (قَبيصة) اسمًا مرتجلاً للعلم[6]، الثاني: أو يكون من باب فَعيل بمعنى مفعول، "من قولهم: قبَصت إذا أخذت الشيء بأطراف أصابعك كالتراب وغيره،

([1]) الكليات: 149.

([2]) ينظر شذا العرف: 53، ومعاني الأبنية في العربية: 61.

([3]) البيت من الكامل، للبيد بن ربيعة، الديوان: 206/1.

([4]) المحتسب: 207/1.

([5]) ينظر الكتاب: 647/3، 648، وشرح كتاب سيبويه، للسيرافي: 394/4، وشرح شافية ابن الحاجب:142/2، 143.

([6]) ينظر المبهج: 51.

فكأنه في الأصل هذه تربة مقبوصة، ثم صرفت إلى فَعِيلة فصارت اسمًا منه غير صفة كالذبيحة والفريسة، فلحقتها الهاء على ذلك"[1].

وأمَّا الوجه الثالث فـ"يجوز أن يكون عندنا نحن صفة، وإن لحقتها الهاء، وذلك أن القياس عندنا أن يقال: هذه امرأة قَتيلة وكف خَضيبة، ومَلحفة جَديدة غير أن الهاء حذفت من نحو هذا، فقالوا: مَلحفة جديد، وامرأة قَتِيل، وعين كَحِيل تشبيها لـ(فَعِيل) بـ(فَعُول) في نحو قولك: هذه امرأة صَبُور وكفُور وشكُور، فجديد وبابها مما اطّرد في الاستعمال، وشذ في القياس فاعرف ذلك مذهبًا لأصحابنا "[2] ويقصد بهم البصريين، إذ نجد سيبويه قد سبقه إلى ذلك قال: "وأما فَعِيل إذا كان في معنى مفعُول فهو في المؤنث والمذكر سواء، وهو بمنزلة فَعُول..."[3].

ثالثاً: الأبنية المعدولة عن معنى المصدر: وفيه مطلبان.

أ- (الفِعْل):

أشار ابن جني إلى أن الفِعْل يوضع مكان مصدره، إذ "أنشد أبو زيد[4]:

فَقَالُوا: مَا تَشَاءُ؟ فقُلْتُ ألهوُ إلى الإصباح آثِرَ ذي أثير

أي: اللهو، فوضع (ألهو) موضع مصدره، وأنشد أيضًا[5]:

وَأَهْلَكَني لَكُم في كُلِّ يَوْمٍ تَعَوُّجُكم عَلَى واستقيمُ

أي: واستقامتي..."[6].

ب- (فَاعِل):

([1]) السابق نفس الصفحة.

([2]) المبهج: 51، وينظر التنبيه على شرح مشكلات الحماسة: 564.

([3]) الكتاب: 647/3، وينظر شرح كتاب سيبويه للسيرافي: 394/4.

([4]) البيت من الوافر، لعروة بن الورد، وفيه: وقالت بدل (فقالوا)، الديوان: 34.

([5]) البيت من الوافر، لعلي بن طفيل السعدي، ينظر النوادر، لأبي زيد الأنصاري: 161.

([6]) المحتسب: 32/2، 338.

ذهب ابن جني إلى أن اسم الفاعل يكون مصدرًا نحو: الفالج، والباطل، والباعز وهو النشاط[1]، كما أنه وقع موقع المصدر، نحو: أقائمًا والناس قعُود، أي: أتقوم قيامًا والناس قُعود[2].

وجاء اسم الفاعل الدال على معنى المصدر مختومًا بالتاء نحو: الطَّاغية، واللاغية، والخالصة والعاقبة، والعافية[3]، وهو أكثر من غيره، أي: المجرد منها.

وما ورد من آيات قرآنية فيها اسم الفاعل الدال على معنى المصدر فقد أوّله ابن جني على أوجه عدة، إذ لم يستقر رأيه على أنها مصادر وردت على الفاعل، إلا أنه عدَّ المصدر أقوى وأعذب، فقد ذكر في توجيهه لقراءة ابن مسعود: (وإن خفتم عائلة)[4]، في قوله تعالى : **(وَإِنْ خِفْتُمْ عَيْلَةً)** [سورة التوبة:28]، إذ قال:

"هذا من المصادر التي جاءت على فاعلة، كالعاقبة والعافية..."[5]، أو يكون على أن خفتم حالاً عائلة[6]، ومنه كذلك قولهم: مررت به خاصة، أي: خصوصًا[7].

أما في قوله تعالى : **(وَلاَ تَزَالُ تَطَّلِعُ عَلَى خَآئِنَةٍ مِنْهُمْ)** [سورة المائدة:14]، فقد ذكر أنه "يجوز فيه أن يكون مصدرًا، أي: خيانة منهم، ويجوز أن يكون على أنَّ معناه على نية خائنة، أو عقيدة خائنة..."[8]، ويرى المصدر في هذا كله أعذب وأعلى كما أنه عدَّ المصدر في قوله تعالى : **(لاَ تُسْمَعُ فِيهَا لاَغِيَةٌ)** [سورة الغاشية:11] أي: لغوًا أقوى من

([1]) ينظر التمام: 93، والخصائص: 491/2، وشرح المفصل: 81/3.

([2]) ينظر الخصائص:262/3، والصاحبي في فقه اللغة: 394.

([3]) ينظر المحتسب: 133/1، 232، 287.

([4]) ينظر السابق: 287/1.

([5]) المحتسب: 287/1.

([6]) ينظر السابق: 287/1.

([7]) السابق: نفس الجزء والصفحة.

([8]) المحتسب: 287/1.

تأويلها بـ(كلمة لاغية)؛ لأنَّ في الأخير إقامة الصفة مقام الموصوف، وهو غير مستحسن في القرآن[1].

والملاحظ أنَّ ابن جني في توجيهه للآيات الكريمة لم يخرج عن وجهين:

الأول: هو أن اسم الفاعل فيها جاء على المصدر كالعاقبة والعافية ونحوها.

والآخر: أنها صفة لموصوف محذوف مقدر، علاوة على ذلك أنه لم يقطع بأيهما، إلاَّ أنه عدَّ المصدر قويًا عذبًا.

وسبقه الزجاج[2] في الوجه الأول، إذ يرى أن الطاغية اسم كالعاقِبة والعافِية، أي: طغيانهم، وإلى هـ أشار الطبري[3]، وصرَّح بأنَّ (خائنة) في قوله تعالى : **(وَلاَ تَزَالُ تَطَّلِعُ عَلَى خَآئِنَةٍ مِنْهُمْ)**، بمعنى خيانة[4]، أي: المصدر، وكذلك كاذبة بمعنى تكذيب[5].

وما ذكره ابن جني ومن سبقه ذهب إلى هـ جلّ علماء التفسير[6].

واسم الفاعل الدال على المصدر لحقته التاء، فهي إما أن تكون للمبالغة كالراوية[7]، وإما أن تكون أسماء لا صفات[8]، أي: نقلت من الاسمية إلى الوصفية.

ويرى بعض المفسرين[9] أن ما جاء على بناء (فاعِلة) في أسماء المصادر كثير، وعدَّها ابن يعيش أسماء وضعت موضع المصادر[10]؛ لأنه في اللفظ اسم فاعل، وفي المعنى دلت على المصدر، فهي ليست مصادر حقيقة.

([1]) ينظر المحتسب: 133/1، 246/2.

([2]) ينظر لسان العرب: 8/15، (طغى).

([3]) ينظر جامع البيان: 65/29.

([4]) ينظر السابق: 107/27.

([5]) ينظر السابق نفس الجزء والصفحة.

([6]) ينظر التبيان: 470/3، والكشاف: 603/4، ومجمع البيان: 368/8، وزاد المسير: 79/8، وروح المعاني: 115/30.

([7]) ينظر المحتسب: 232/1، والتبيان: 470/3، والكشاف: 386/3، والجامع لأحكام القرآن: 116/6.

([8]) ينظر الكشاف: 386/3.

([9]) ينظر التبيان: 470/3.

([10]) ينظر شرح المفصل: 81/3.

ويبدو لنا أنها عدلت عن معنى المصدر ولحقتها التاء، إما للمبالغة، أو للاسمية، وبعضها يدل على العموم والشدة كالحاقة والقارعة، والكاذبة، والطاغية، جاء في الكشاف: "(بالطاغية) بالواقعة المجاوزة للحد في الشدة"[1].

رابعًا: الأبنية المعدولة عن معنى (فَعِيل)، فيه ثلاثة مطالب.

أ- (فَاعِل):

ورد بناء فَاعِل بمعنى: (فَعِيل)، فقد ذكر ابن جني أنهم قالوا: شيء ثاقل بمعنى: ثقيل[2]، وقال: "قال محرِّف بن زبير:

نَحْنُ مَنَعْنَاهَا مِن العَبَاهلة مِن صَارِخٍ مِن خَلفنا ذي وَاسِله

قال: ذي واسلهْ أي: ذي قرابة، هذا (فَاعِلة) بمعنى (فَعِيلة)، أي: وسيلة"[3].

وسبقه ابن خالويه[4] إلى ذكر هذا المعنى في بناء فاعل، نحو: رجل جامل، أي: جميل، وظارف بمعنى: ظريف، ويعد هذا المعنى نادرًا؛ لأن المشهور أن يكون بناء (فَعِيل) بمعنى (فَاعِل) فهو أبلغ منه، فيعدل إلى ه كما ذكر ابن جني: أن تميمًا أبلغ من تام[5]، فقد يكون بناء (فاعِل) هنا عُدِل عن معنى (فَعِيل) من أجل المبالغة، كما يعدل عنه إلى (فَعيل) للدلالة على معنى المبالغة.

ب- (فُعَال):

صيغة (فُعَال) من صيغ المبالغة، هي معدولة عن (فعيل)؛ لغرض الدلالة على الكثرة والمبالغة، قال ابن جني: "ونحو من تكثير اللفظ لتكثير المعنى العدول عن معتاد حاله،

([1]) الكشاف: 602/4.

([2]) ينظر التمام: 181.

([3]) السابق: 151.

([4]) ينظر ليس في كلام العرب: 129.

([5]) ينظر المبهج: 66.

وذلك فُعَال في معنى فَعِيل؛ نحو: طُوَال، فهو أبلغ معنى من طويل...، ففُعال. لعمري. وإن كانت أخت فَعِيل في باب الصفة، فإن فَعِيلاً أخص بالباب من فُعَال، ألا تراه أشد انقيادًا منه؛ تقول: جَميل ولا تقول: جُمال، وبطيء ولا تقول بُطاء..."[1].

فبناء فُعَال أشد مبالغة من فَعِيل، وفَعِيل هو الباب المطرد والأصل، فعُدِل الأكثر عن معنى الأقل، أو الأصل، قال ابن جني: "طُوال: بمعنى طويل: وهو أشد طولاً من الطويل"[2].

ج- (فُعّال):

صيغة (فُعّال) من صيغ المبالغة، وهي مثل صيغة (فُعَال) إلا أن الفرق بينهما هو أن كل واحدة منهما خرج عن أصله، أما فُعَال فبالعدول عن فَعِيل، وأما فُعّال فبالزيادة[3]، أي: تضعيف العين، فهو بمعنى فَعِيل، قال ابن جني: "وَضُؤٌ: هو من الوضاءة، وهي الحسن، يقال: وَضُؤَ وجهه يَوضُؤ وضاءة فهو وضيء، ورجل وضّاء، بمعنى: وضيء"[4]، إلا أن المبالغة بفُعّال أقوى من بناء فُعَال؛ لأنهم: "إذا أرادوا الزيادة في المبالغة ضعفوا العين، فقالوا: (كُرّام، وحُسّان ووُضّاء)، وهم يريدون كريمًا، وحَسَنًا ووضيئًا"[5].

هذه أظهر الصيغ التي تناولها ابن جني في هذا الباب، والله الموفق.

وفي الختام نصل إلى أن العدول الصرفي نوعين: عدول عن أصل وعدول عن قياس، يكون أولهما خاصًا بالصيغة منفردة في كونها تدل على معنى صيغة أخرى فتكون الصيغة الأولى معدولاً عنها إلى غيرها بمعناها، فالصيغة الأولى هي الأصل، والثانية خلاف الأصل، أي الخروج عن القاعدة المطردة، وقد جاء العدول في الأسماء عند ابن

([1]) الخصائص: 270/3، وينظر المنصف: 52/3.

([2]) المنصف: 52/3.

([3]) ينظر الخصائص: 271/3.

([4]) المنصف: 36/3.

([5]) السابق: 241/1.

جني على أربعة أقسام، وهي: العدول عن معنى الفاعل، والعدول عن معنى المفعول، والعدول عن معنى المصدر، والعدول عن معنى فعِيل. فالعدول من المصطلحات المعبرة عن معناها اللغوي الدقيق، إذ لما كان العدول في اللغة مشتقًا من العدول عن الطريق الذي يعني الخروج من طريق والدخول في طريق آخر، صار العدول الصرفي يعني الخروج من صيغة إلى صيغة أخرى، فيكون العدول الصرفي على هذا الأساس خروجًا منضبطًا مُسوغًا من أصل معياري محدد.

والملاحظ على هذه الظاهرة أنَّ للهجات نصيبًا وافرًا فيها؛ لأنَّ بعضها قد عُزِي إلى لهجات متعددة، والآخر لم يعزه اللغويون، ولا نعرف مدى إسهام اللهجات في هذه الظاهرة؛ لأنَّ كثيرًا مما وصل إلى نا منها لم يُعزَ.

المصادر والمراجع:

1- القرآن الكريم، مصحف الجماهيرية، برواية الإمام قالون عن نافع.

2- الأسلوبية والأسلوب: لعبد السلام المسدي، دار الكتاب الجديد، لبنان، ط 5، (2006)م.

3- البرهان في علوم القرآن: لبدر الدين محمد بن عبدالله الزركشي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر – القاهرة، ط:3، (د–ت).

4- تاج العروس من جواهر القاموس: للإمام اللغوي محب الدين أبي الفيض السيد محمد مرتضى، تح: عبدالعزيز مطر، مطبعة حكومة الكويت، (د– ط)، (1970)م.

5- تأويل مشكل القرآن: لأبي محمد عبدالله ابن قتيبة، شرح أحمد صقر، المكتبة العلمية، ط 3، (1981)م.

6- التبيان في إعراب القرآن: لأبي البقاء عبدالله بن الحسين العكبري، دار الكتب العلمية، بيروت . لبنان، الطبعة الأولى (1979)م.

7- التبيان في تفسير القرآن: لأبي جعفر محمد بن الحسن بن علي الطوسي،

تحقيق: أحمد حبيب قصير العاملي، مكتب الاعلام الاسلامي، الطبعة الأولى، (1409هـ).

8- التمام في تفسير أشعار هذيل مما أغفله أبوسعيد السكري: لأبي الفتح عثمان ابن جني، حققه وقدم له أحمد ناجي القيسي، وخديجة الحديثي، مراجعة: مصطفى جواد، مطبعة العاني- بغداد، ط 1، (1962)م.

9- التنبيه على شرح مشكلات الحماسة: لأبي الفتح عثمان بن جني، تح: حسن هنداوي، وزارة الأوقاف الكويتية، (د.ط)، (د.ت).

10- جامع البيان عن وجوه تأويل آي القرآن: لأبي جعفر محمد بن جرير الطبري، مطبعة بولاق – مصر، ط: 1،

(د- ت).

11- الجامع لأحكام القرآن: لأبي عبد الله محمد ابن أحمد الأنصاري القرطبي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (1985)م.

12- الخصائص: لأبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، طباعة ونشر: دار الشؤون الثقافية العامة، (د- ط)، (1990)م.

13- ديوان الأدب: لإسحاق بن إبراهيم الفارابي، تح: أحمد مختار عمر، القاهرة، (د- ط)، (1974)م.

14- ديوان الأعشى: تح: محمد حسين، مكتبة الآداب، المطبعة النموذجية، (د-ط)، (د- ت).

15- ديوان امرئ القيس، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، ط: 3، (1969)م.

16- ديوان زهير بن أبي سلمى، صنعه ثعلب، القاهرة، (د- ط)، (1944)م.

17- ديوان عروة بن الورد، تح: كرم البستاني، دار صادر- بيروت، (د-ط)،

(1953)م.

18- ديوان كعب بن زهير، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، (د-ط)، (1965)م.

19- ديوان لبيد بن ربيعة، شرح الطوسي، حنا نصر الحاتي، دار الكتاب العربي، ط:1، (1993)م.

20- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني: لشهاب الدين السيد محمود الألوسي، تح: مصطفى ديب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط: 3، (د-ت).

21- زاد المسير في علم التفسير: لعبد الرحمن بن علي محمد ابن الجوزي، دمشق، ط: 1، (1964)م.

22- شذا العرف في فن الصرف: لأحمد بن محمد بن أحمد الحملاوي، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده- مصر، (د-ط)، (1965)م.

23- شرح ابن عقيل: بهاء الدين عبد الله بن عقيل، تحقيق : محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة التجارية الكبرى بمصر، الطبعة الرابعة عشرة، (1964)م.

24- شرح ابن الناظم على ألفية ابن مالك: لابن الناظم أبي عبدالله بن الإمام جمال الدين محمد بن مالك، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، ط: 1، (2000)م.

25- شرح التصريح على التوضيح: لخالد بن عبدالله الأزهري، دار إحياء الكتب العربية، مصر، (د- ط)، (د- ت).

26- شرح شافية ابن الحاجب: رضي الدين الأستراباذي، تحقيق: محمد محيي عبد الحميد، وآخرون، دار الكتب العلمية، بيروت (1975)م.

27- شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب: لابن هشام الأنصاري، تح: حنا

الفاخوري، دار الجيل– بيروت، ط: 1، (1988)م.

28– شرح كتاب سيبويه: لأبي سعيد السيرافي، تح: رمضان عبد التواب، ومحمود فهمي حجازي، ومحمد هاشم عبد الدائم، (د–ط)، (د–ت).

29– شرح المفصل: لموفق الدين بن يعيش النحوي، عالم الكتب– بيروت، (د– ط)، (د– ت).

30– الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها: لأبي الحسين أحمد بن فارس، تح: مصطفى الشويمي، مؤسسة بدران للطباعة، بيروت– لبنان، (د– ط)، (1964)م.

31– الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية): لإسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين – بيروت، الطبعة الرابعة، (1987)م.

32– العين :لأبي عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق: الدكتور مهدي المخزومي والدكتور إبراهيم السامرائي، مؤسسة دار الهجرة، الطبعة، (د–ط)، (1980)م.

33– الفروق اللغوية: لأبي هلال العسكري، تحقيق حسام الدين القدسي، دار الكتب العلمية، بيروت –لبنان، (د–ط)، (د، ت).

34– الفسر أو شرح ديوان أبي الطيب المتنبي: لأبي الفتح عثمان بن جني، تح: صفاء خلوصي، منشورات وزارة الثقافة والفنون، مطبعة الشعب، ط: 1، (1978)م.

35– القاموس المحيط: مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، (1983)م.

36– الكتاب: لأبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر الملقب بـ "سيبويه"، علق عليه ووضع حواشيه وفهارسه الدكتور إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت . لبنان، الطبعة الأولى، (1999)م.

37– الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، لأبي

القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري الخوارزمي، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، (1966)م.

38- الكليات (معجم في المصطلحات والفروق اللغوية): لأبي البقاء أيوب بن موسى الحسيني، تح: عدنان درويش، ومحمد المصري، مؤسسة الرسالة، ط: 2، (1998)م.

39- لسان العرب: لجمال الدين بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى.

40- ليس في كلام العرب: لأبي عبدالله الحسين بن أحمد بن خالويه، تح: محمد أبوالفتوح شريف، القاهرة، (د-ط)، (1975)م.

41- المبهج في تفسير أسماء شعراء ديوان الحماسة: لأبي الفتح عثمان بن جني، دار الكتاب العربي- بيروت، (د-ط)، (1983)م.

42- مجاز القرآن: لأبي عبيدة معمر بن المثني التميمي، عارضه بأصوله وعلق له: محمد فؤاد سزكين، الناشر: سامي أمين الخانجي، مصر، ط: 1، (1962)م.

43- مجمع البيان في تفسير القرآن: للفضل بن الحسن الطبرسي، تحقيق: لجنة من العلماء والمحققين، منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، الطبعة الأولى، بيروت (1995)م.

44- المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها: لأبي الفتح عثمان بن جني، تح: علي النجدي ناصف، وعبدالفتاح شلبي، القاهرة- مصر، (د-ط)، (2004)م.

45- المخصص: لعلي بن إسماعيل ابن سيده، دار الآفاق، بيروت، (د-ط)، (د-ت).

46- معاني الأبنية في العربية: لفاضل السامرائي، الكويت، ط: 1، (1981)م.

47- معاني القرآن الكريم: لأحمد بن محمد بن إسماعيل أبو جعفر النحاس، تحقيق: محمد علي الصابون، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، الطبعة الأولى، (1988)م.

48- معجم مقاييس اللغة: لابن فارس، تح: عبدالسلام محمد هارون، دار الكتب العلمية، إيران، (د-ط)، (د-ت).

49- المفتاح في الصرف: لعبد القاهر الجرجاني، تح: علي توفيق الحمد، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، دار الأمل، ط: 1، (1987)م.

50- المقتضب: لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد، تح: محمد عبدالخالق عظيمه، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، (د-ط)، (1386)هـ.

51- المنصف: شرح الإمام أبي الفتح ابن جني لكتاب التصريف للإمام أبي عثمان المازني، تحقيق: محمد عبدالقادر أحمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت -لبنان، الطبعة الأولى، (1999)م.

52- الميزان في تفسير القرآن: للسيد محمد حسين الطباطبائي، بيروت – لبنان، الطبعة الأولى، (1997)م.

53- النوادر في اللغة: لأبي زيد سعيد بن أوس الأنصاري، بزيادة نسخة عاطف افندي، دار الكتاب العربي، بيروت- لبنان، ط: 2، (1967)م.

المجلات والدوريات:

1- مشاكل وضع المصطلحات اللغوية أو تقنيات الترجمة: لمحمد رشاد حمزاوي، مجلة اللسان العربي، العدد: 1، سنة (1980)م.

دليل الإعجاز من الاستعارة والمجاز

إعداد :أ. نورية سالم أبورويص

المقدمة:

لمّا اكتمل العقل البشري أذن الله– تعإلى – بفجر الرسالة المحمدية الخالدة إلى الناس كافة، وكانت معجزتها معجزة العقل البشري في أرقي تطورات نضجه ونموه، فبينما كان تأييد الله– تعإلى – لرسله السابقين بآيات كونية تبهر الأبصار، ولا سبيل للعقل إلى معارضتها، كمعجزة إلى د والعصا لموسى – عليه السلام –، وإبراء الأكمه والأبرص، وإحياء الموتى بإذن الله لعيسى– عليه السلام –، كانت معجزة محمد–صلى الله عليه وسلم– في عصر مشرف على العلم معجزة عقلية تحاجّ العقل البشري، وتتحداه إلى الأبد، وهي معجزة القرآن بعلومه ومعارفه، وأخباره الماضية والمستقبلية، فالعقل الإنسان ي على تقدمه لا يعجز عن معارضته؛ لأنه آية كونية لا قبل له بها، ولكن عجز لقصوره الذاتي، فيكون هذا اعترافا منه بأنه وحي الله إلى رسوله، وأن حاجته إلى الاهتداء به ماسة؛ ليستقيم عوجه، وترقي مواهبه، وهذا المعني هو ما يشير إلى ه رسول الله– صلى الله عليه وسلم– في قوله: "ما من الأنبياء نبي إلا أعطي ما مثله آمن عليه البشر، وإنما كان الذي أوتيته وحيا أوحاه الله إلى ، فأرجو أن أكون أكثرهم تابعا يوم القيامة"[1]

وهكذا كتب الله – تعإلى – لمعجزة الإسلام الخلود، فضعفت القدرة الإنسان ية مع تراخي الزمن وتقدم العلم عن معارضتها والحقيقة أن القرآن معجز بكل ما يتحمله هذا اللفّظ من معني فهو معجز في ألفاظه وأسلوبه، وهو معجز في بيانه ونظمه، ومعجز بعلومه

(1) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: فضائل القرآن، باب: كيف نزل الوحي وأول ما نزل؟ 539/2.

ومعارفه التي أثبت العلم الحديث كثيراً من حقائقها المغيبة، ومعجز في تشريعه وصيانته لحقوق الإنسان وتكوين مجتمع مثإلى تسعد الدنيا على يديه.

والحديث عن إعجاز القرآن ضرب من الإعجاز، لا يصل الباحث منه إلى سر جانب منه حتي يجد وراءه جوانب أخرى، يكشف عن سر إعجازها الزمن، وأيّاً كان وجه الإعجاز أو القدر المعجز فإن الباحث المنصف الذي يطلب الحق إذا نظر في القرآن من أي النواحي أحب: من ناحية أسلوبه، أو من ناحية علومه، أو من ناحية الأثر الذي أحدثه في العالم وغيّر به وجه التاريخ، أو من تلك النواحي مجتمعه وجد الإعجاز واضحاً جلياً.

ويسوق عبد القاهر الجرجاني دليل الإعجاز فيقول:

"لولا أنهم حين سمعوا القرآن، وحين تُحُدّوا إلى معارضته سمعوا كلاما لم يسمعوا قط مثله، وأنهم رازوا أنفسهم فأحسوا بالعجز عن أن يأتوا بما يوازيه أو يدانيه، أو يقع قريبا منه لكان محالا أن يدعوا معارضته وقد تحدوا إلى هـ، وقُرّعوا فيه، وطولبوا به، وأن يتعرضوا لِشَبَا الأسنة، ويقتحموا موارد الموت".

ويقول أيضاً: "أعجزتهم مزايا ظهرت لهم في نظمه، وخصائص صادفوها في سياق لفظه؛ وبدائع راعتهم من مبادئ آية ومقاطعها، ومجاري ألفاظها ومواقعها، وفي مضرب كل مثل ومساق كل خبر، وصورة كل عظة وتنبيه، وإعلام وتذكير، وترغيب وترهيب، ومع كل حجة برهان، وصفة وتبيان.

"وبهرهم أنهم تأملوه سورةً سورة، وعُشْرا عُشْرا، وآية آية، ولم يجدوا في الجميع كلمة ينبو بها مكانها، ولفظة ينكر شأنها، أو يُرَى غيرها أصلح هناك أو أشبه أو أحرى وأخلق بل وجدوا اتساما بهر العقول، وأعجز الجمهور، ونظما والتئاما، وإتقانا وإحكاما"[1].

وبديهي أن اللّغة العربية مشتملة على الحقيقة والمجاز، وأن الحقيقة أصل المجاز، والمجاز فرع عنها على رأي بعض العلماء، وأن القرآن الكريم جلّه حقائق، وقد جمع بين

([1])- دلائل الإعجاز، ص39

الحقيقة والمجاز وفقاً للأحوال والمقامات المختلفة فلو كان المجاز دائماً أبلغ من الحقيقة في كل الأحوال لجرد الله – تعإلى – كلامه من الحقيقة، ولو كانت الحقيقة دائماً أبلغ لجرد الله كلامه من المجاز، ولكن القارئ للقرآن الكريم يجده قد جمع بين الحقيقة والمجاز باعتبارها وسيلتان من وسائل التعبير، ومحققتان للغاية الفنية، وهي التأثير في المشاعر الإنسان ية. فالحقيقة اللّغوية تمتاز بالصدق والسهولة والوضوح والمجاز يمتاز بالدقة، والإيماء، والمبالغة، والإيجاز، و التجسيم للمعاني، والتشخيص للجمادات، ولكل منها دوره الفعال في بناء الصورة الأدبية، والتعبير عن العواطف وخلجات النفس البشرية، ولا يتحقق المجاز إلا بقرينة مانعة من إرادة المعنى الحقيقي، والمراد بها دليل ينصبه المتكلم لتوضيح غرضه، وبيان مراده، وهذا هو مدار الفرق بين المجاز والكناية، فالمجاز قرنيته مانعة، وقرينة الكناية غير مانعة.

ولقد دفعني إلى اختيار هذا الموضوع " دليل الإعجاز " من الاستعارة والمجاز " لتعلقه بكتاب الله – تعإلى – والوقوف على إعجازه من حيث دلالة الألفاظ على المعاني المتمثلة في الاستعارة والمجاز في النص القرآني الكريم. والوقوف على القيمة الجمإلى ة والصورة الفنية لتلك المعاني.

ولقد قسَمته إلى مبحثين:

المبحث الأول: تعريف المجاز والاستعارة عند بعض علماء أهل البيان.

المبحث الثاني: أقسام المجاز والاستعارة ودليلهما من الشواهد القرآنية.

المبحث الأول:

تعريف المجاز والاستعارة عند بعض علماء أهل البيان

المطلب الأول: تعريف المجاز عند بعض علماء أهل البيان

1- عند ابن رشيق القيرواني:

يعرف ابن رشيق القيرواني المجاز قائلا :

"المجاز في كثير من الكلام أبلغ من الحقيقة، وأحسن موقعا في القلوب والأسماع.... وذلك أن يسمي الشيء باسم ما قاربه أو كان منه بسبب "[1]

كما ذكر ابن رشيق القيرواني بعضا من الشواهد القرآنية معلقاً عليها والذي اخترت منها: قوله تعإلى :- ﴿فَبَشِّرْهُم بِعَذَابٍ إلى مٍ﴾[2]

يقول ابن رشيق : "والعذاب لا يبشر به، وإنما هو أنه مكان البشارة" [3]

2- عبد القاهر الجرجاني:

"والقول في "المجاز" هو القول في "الاستعارة" لأنه ليس هو بشيء غيرها، وإنما الفرق أن "المجاز" أعم، من حيث إن كل استعارة مجاز وليس كل مجاز استعارة"[4]

3 – ضياء الدين ابن الأثير :

يعرف ضياء الدين ابن الأثير المجاز قائلا :

"وأما "المجاز" فهو ما أريد به غير المعنى الموضوع له في أصل اللّغة، وهو مأخوذ من جاز هذا الموضوع إلى هذا الموضوع، إذ تخطاه إلى ه".

ثم يوضح ذلك بقوله: "واعلم أن كل مجاز فله حقيقة.....إذ المجاز هو اسم للموضع الذي ينتقل فيه من مكان إلى مكان فجعل ذلك لينقل الألفاظ من الحقيقة إلى غيرها"[5].

ثم يؤكد ذلك :

([1]) العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده-لابن رشيق القيرواني (220/1)
([2]) سورة الانشقاق، الآية 24.
([3]) العمدة (221/1)
([4]) دلائل الإعجاز، ص462
([5])المثل السائر، (88/1)

"فاعلم أن المجاز أولى بالاستعمال من الحقيقة في باب الفصاحة والبلاغة....لأنه قد ثبت وتحقق أن فائدة الكلام الخطابي هو إثبات الغرض المقصود في نفس السامع بالتخييل والتصوير"[1].

4 – أبو يعقوب يوسف السكاكى :

يعرف السكاكى المجاز بقوله : "فهو الكلمة المستعملة في غير ما هي موضوعة له بالتحقيق، استعمالا في الغير، بالنسبة إلى نوع حقيقتها مع قرينة مانعة عن إرادة معناها في ذلك النوع"[2]." ويوضح ذلك قائلاً: وذلك أن تقول المجاز هو الكلمة المستعملة، في غير ما تدل عليه بنفسها دلالة ظاهرة، استعمالا في الغير، وبالنسبة إلى نوع حقيقتها مع قرينة مانعة عن إرادة ما تدل عليه بنفسها، في ذلك النوع ".[3]

5- عز الدين عبد السلام الدمشقي الشافعي :

يعرف المجاز قائلا :

"والمجاز استعمال لفظ الحقيقة فيما وضع دالاً عليه ثانيا لنسبة وعلاقة بين مدلولي الحقيقة والمجاز، فلا يصح التجوز إلا بنسبة بين مدلولي الحقيقة والمجاز"[4].

ثم ذكر أن هناك مجاز قوي ظاهر، وهناك مجاز ضعيف معقد حيث قال : "فإذا قوي التعلق بين محلي الحقيقة والمجاز فهو المجاز الظاهر الواضح، وإذا ضعف التعلق بينهما إلى حد لم تستعمل العرب منه ولا تغيره في المجاز فهو مجاز التعقيد، فلا يحمل عليه شيء من الكتاب والسنة، ولا ينطق به فصيح"[5].

([1]) المصدر نفسه

([2]) مفتاح العلوم لأبي يعقوب يوسف السكاكي ص359

([3]) المصدر نفسه –ص360

([4])مجاز القرآن لعز الدين بن عبد السلام الدمشقي الشافعي ص43

([5]) المصدر نفسه.

6- أحمد الهاشمي :-

يعرف المجاز في اللّغة قائلا:-

"المجاز مشتق من جاز الشيء يجوزه إذا تعداه، سموا به اللّفظ الذي يعدل به عما يوجبه أصل الوضع؛ لأنهم جازوا به موضعه الأصلي".[1]

ثم يعرف المجاز في الاصطلاح بقوله: "المجاز هو اللّفظ المستعمل في غير ما وضع له لعلاقة مع قرينه دالة علي عدم إرادة المعنى الأصلي. والعلاقة بين المعني الحقيقي، والمعنى المجازي قد تكون المشابهة، وقد تكون غيرها، وإذا كانت المشابهة فهو استعارة".[2]

المطلب الثاني : تعريف الاستعارة عند بعض أهل البيان

لقد عرف أهل البلاغة والبيان الاستعارة بتعاريف متقاربة، اكتفي بذكر بعض منها عند المتقدمين والمحدثين :-

1- عند ابن رشيق القيرواني :

يقول ابن رشيق القيرواني معرفاً الاستعارة : "الاستعارة أفضل المجاز وأول أبواب البديع، وليس في حلى الشعر أعجب منها، وهي من محاسن الكلام إذا وقعت موقعها، ونزلت موضعها".[3]

2- عند أبي هلال العسكري

([1]) جواهر البلاغة – أحمد الهاشمي ص 249

([2]) المصدر نفسه، ص257

([3]) العمدة 222/1.

حيث يقول في تعريفه للاستعارة : "الاستعارة نقل العبارة عن موضع استعمالها في أصل اللّغة إلى غيره لغرض، وذلك الغرض إما أن يكون شرح المعنى وفضل الإبانة عنه، أو تأكيده والمبالغة فيه".[1]

3- عبد القاهر الجرجاني :

يعرف الاستعارة فيقول : "الاستعارة في الجملة أن يكون للّفظ أصل في الوضع اللّغوي معروفا تدل الشواهد على أنه اختص به حين وضع، ثم يستعمله الشاعر أو غير الشاعر في غير ذلك الأصل، وينقله إلى هـ نقلا غير لازم فيكون هناك كالعارية".[2]

4- عند أبي يعقوب يوسف السكاكي :

"وهي أن تذكر أحد طرفي التشبيه، وتريد به الطرف الآخر، مدعيا دخول المشبه في جنس المشبه به، دالا على ذلك بإثباتك للمشبه ما يخص المشبه به".[3]

5- عند ابن الأثير الحلبي :

"الاستعارة ذكر الشيء باسم غيره وإثبات ما لغيره له لأجل المبالغة في التشبيه، احترازاً من المجاز".[4]

ومن المحدثين يعرف الدكتور أحمد الهاشمي الاستعارة قائلا :

"هي استعمال اللّفظ في غير ما وضع له لعلاقة المشابهة بين المعنى المنقول عنه والمعنى المستعمل فيه، مع قرينه صارفة عن إيراد المعنى الأصلي".[5]

المبحث الثاني:

([1]) الصناعتين ص 240.
([2]) أسرار البلاغة ص30.
([3]) مفتاح العلوم ص369.
([4]) جواهر الكنز ص58.
([5]) جواهر البلاغة ص258.

أقسام المجاز والاستعارة ودليلهما من الشواهد القرآنية.

المطلب الأول : أقسام المجاز ودليله من الشواهد القرآنية.

- قسم علماء البلاغة المجاز إلى قسمين :

1 – مجاز لغوي

2 – مجاز عقلي.

أولاً: المجاز اللّغوي :

وهو الكلمة أو الكلام المستعمل في غير ما وضع له لعلاقة وقرينة مانعة من إرادة المعنى الأصلي.

وينقسم إلى :

استعارة : وهي مجاز لغوي علاقته المشابهة مثل قوله – تعالى – ﴿فاصْدَعْ بِمَا تُؤْمَرُ﴾ [1] – أي بلغ يا محمد الرسالة تبليغا قويا مؤثرا في النفوس والعقول والمشاعر مثل صدع الزجاج في شدة التأثير.

مجاز مرسل : وهو نوع من المجاز اللّغوي، وعلاقته غير المشابهة بمعنى أن له عدة علاقات باعتبارات مختلفة. ولهذا السبب سمي مرسلا؛ لأنه أرسل وأطلق عن العلاقة الواحدة.

وهذه الشواهد القرآنية توضح علاقات المجاز المرسل المفرد.

[1] سورة الحجر، من الآية 94.

1- **السببية** : بأن يذكر السبب، ويراد المسبب[1] كما في قوله – تعالى – ﴿فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُواْ عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ﴾[2]

فهذه الآية توضح لنا بأن من تجاوز حدوده بظلمه لنا، واعتدائه علينا فمن حقنا أن نجازيه، ونعاقبه ونقتص منه جزاء ظلمه واعتدائه، بحيث تكون العقوبة مساوية ومتناسبة مع الظلم والاعتداء دون إفراط في العقوبة أو تفريط في أخذ الحقوق، ردعا للمعتدين، غير أن منهج القرآن يدعو المؤمنين إلى التعقل بضبط النفس والصبر على المكاره، والتحلي بفضيلة الحلم والعفو عند المقدرة، ولهذا السبب سمى القرآن جزاء الاعتداء اعتداء؛ لأن الاعتداء سبب في العقوبة.

والمعنى : فمن اعتدي عليكم فعاقبوه عقابا مساويا لاعتدائه عليكم، إن شئتم ذلك، فهو حقّ ثابت لكم، ولكن العفو والحلم خير لكم من العقوبة؛ لأن الإسلام دين سلام ومحبة ووئام، ففي الآية مجاز مرسل علاقته السببية في قوله : ﴿فاعتدوا عليه﴾ أي جازوه وعاقبوه.

والقيمة الفنية : الترغيب في العفو والصفح، والحلم على المعتدين، إذا كان ذلك الحلم رادعا لهم؛ ليعيش المجتمع في أمن وسلام.[3]

2- **المسببية** : وهي التي يذكر فيها المسبب، ويراد السبب، كما في قوله–تعالى – : ﴿وَيُنَزِّلُ لَكُم مِّنَ السَّمَاءِ رِزْقاً﴾[4] والمعنى: من كمال قدرة الله أنه يريكم آياته، من الريح والسحاب والرعد والبرق والصواعق ونحوها، والرزق والمطر؛ لأنه سببه، [5] وينزل عليكم من السماء مطرا يحي به الأرض بعد موتها، فتخضر الأشجار وتكثر الثمار، والزرع، والفاكهة، والخضروات، والأرزاق، ففي قوله: ﴿رزقا﴾

(1) ينظر البلاغة التطبيقية ص 259-260.
(2) سورة البقرة، من الآية 193.
(3) ينظر والبلاغة التطبيقية ص260.
(4) سورة غافر، من الآية 12.
(5) ينظر الكشاف للزمخشري 167/4.

مجاز مرسل علاقته المسببية؛ لأن الأرزاق مسببة عن نزول الغيث النافع من السماء. والقرينة "ينزل"، لأن الله– تعالى – لا ينزل مالا ورزقا من السماء، وإنما الذي ينزل من السماء هو الغيث الذي يكون سببا في الحصول على الأرزاق.

والقيمة الجمالية: هذه الصورة البلاغية طمأنت السامعين بأن أرزاقهم محققة، ليزدادوا إيمانا، ووثوقا في الله– تعالى – الذي تكّفل بأرزاق خلقه حتى يخيل إلى هم أن الذي ينزل من السماء هو الرزق. دون أن توجد فترة زمنية بين نزول الغيث والحصول على الرزق، وفي الآية حثّ وترغيب في العمل والأخذ بأسباب الزراعة.[1]

3- **الجزئية** : بأن يطلق الجزء ويراد الكل، مثل قوله– تعالى –: ﴿وَمَن قَتَلَ مُؤْمِناً خَطَئاً فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُّؤْمِنَةٍ﴾.[2] ومعلوم أن من قتل مؤمنا خطأ يجب عليه أن يدفع الدية، بأن يحرر عبدا مؤمناً ترغيبا في الحريّة، وتشويقا لها؛ لأن الحرّية أنبل مطلب للإنسان، وأسمى مقصد، وقد رغّب الإسلام في الحرية، ليعيش الإنسان عزيزا، قويا، مهابا، حراً، مصاناً، أبياً، مرهوب الجانب، موفور الكرامة، فقد أطلقت "الرقبة" وأريد بها الإنسان على سبيل المجاز المرسل الذي علاقته الجزئية؛ لأن الرقبة لها مزيد اختصاص بحياة الإنسان ، والقرينة وصف الرقبة بأنها مؤمنة، والذي يوصف بذلك هو الإنسان كاملاً.[3]

4- **الكلية** : وهي إطلاق الكل وإرادة الجزء مبالغة في توضيح الجزاء، وتقريره في الذهن، مثل قوله – تعالى – : ﴿يَجْعَلُونَ أَصْابِعَهُمْ فِي إذانِهِم مِّنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ﴾[4] في هذه الآية الكريمة يصور الله– تعالى – لنا حال المنافقين النفسية، وقد ملأ الخوف نفوسهم، وسيطر القلق والاضطراب على قلوبهم، شأنهم شأن الذي يسير في ظلام دامس، والمطر هطال، كثير الانصباب والرعد

([1]) ينظر البلاغة التطبيقية ص262-263.
([2]) سورة النساء، من الآية 91.
([3]) ينظر البلاغة التطبيقية ص 264.
([4]) سورة البقرة، من الآية 18.

يزمجر، ويدوّي بصوته المخيف، والبرق يكاد يخطف الأبصار، وبذلك تجمعت أسباب الخوف والهلع، وكادت النفوس أن تزهق؛ لذلك حاولوا سداد أثقاب إذانهم، حتى لا تصل إلى هم الأصوات المزعجة، فأدخلوا أناملهم في أثقب إذانهم، خوفا من الصواعق القاتلة المحرقة، فالتعبير "بالأصابع" مجاز مرسل علاقته الكلية؛ لأنهم لم يدخلوا أصابعهم في إذانهم؛ لاستحالة ذلك عقلا وعادة، وإنما أدخلوا أناملهم، وهذه هي القرينة المانعة.

- اما الغرض البلاغي من هذا المجاز فهو التصوير الدقيق للحيرة، والقلق، والاضطراب الذي ملأ قلوب المنافقين، الذين صدّقوا بألسنتهم دون قلوبهم، فعاشوا حيارى خائفين محاولين أن يتعلقوا ولو بالمستحيل، وذلك بإدخال أصابعهم في ثقوب إذانهم من أجل سدادها وإحكامها، حتى لا تتسرب إلى هم الأصوات المزعجة مبالغة في شدة الخوف الذي ران على قلوبهم، وسيطر على مشاعرهم.[1]

5- اعتبار ما كان في الماضي:

قال تعالى – : ﴿إِنَّهُ مَن يَأْتِ رَبَّهُ مُجْرِماً فَإِنَّ لَهُ جَهَنَّمَ لَا يَمُوتُ فِيهَا وَلَا يَحْيى﴾[2]

والمعنى: الإنسان العاصي الذي يلقى ربه آثماً مذنباً يوم القيامة سيعذّب في جهنّم عذابا إلى ما، جزاء كفره وضلاله، وإجرامه في الدنيا، فالتعبير بقوله: "مجرما" مجاز مرسل، علاقته اعتبار ما كان عليه في الدنيا من الإجرام؛ لأن الإنسان لا يوصف يوم القيامة بالإجرام.

والقيمة الفنية: التنفير من الإجرام والمجرمين[3] لما فيه من الظلم والفساد، والاعتداء على الناس، وعدم استتباب الأمن، وفي التعبير بقوله "مجرما" تشنيع بالمجرمين، وتشهير بهم،

(1) ينظر البلاغة التطبيقية ص 265-266.
(2) سورة طه، الآية 73.
(3) ينظر بغية الإيضاح 93/3.

وفضيحة لهم في ذلك إلى وم المشهود، رجاء أن يقلعوا عن الإجرام في الدنيا ويتوبوا عن غيهم؛ ليعيش الناس في مأمن وسلام وحياة سعيدة.[1]

6- اعتبار ما يكون إلى هـ في المستقبل أو اعتبار ما يؤول إلى هـ:

قال – تعإلى – : ﴿وَلَا يَلِدُوا إِلَّا فَاجِراً كَفَّاراً﴾[2]

التعبير بقوله: "فاجرا كفارا" مجاز مرسل، وعلاقته اعتبار ما يؤول إلى هـ حالهم في المستقبل؛ لأن كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه كما يقول رسول الله–صلى الله عليه وسلم– [3]

والقيمة الجمإلى ة لهذا المجاز التنفير عن الكفر وأهله، والتحذير عن بطانة السوء، وأن دور الأبوين خطير جدا في بناء الأسرة، وبفسادهما تفسد الأسرة التي هي اللبنة الأولى في بناء المجتمع.[4]

7- المحلية : وهي إطلاق المحل وإرادة الحال فيه.

كقوله– تعإلى – : ﴿فَلْيَدْعُ نَادِيَه﴾[5]:

أي أهل ناديه، فقد أطلق النادي، وهو محل اجتماع القوم، وأريد أهله الجالسون فيه علي سبيل المجاز المرسل الذي علاقته المحلية، وقرينته الاستحالة العقلية والعرفية؛ إذ من المستحيل أن يُدعى النادي وهو مكان جماد، وإنما الذي يدعى ويسمع النداء هم أهله العقلاء.[6]

([1]) ينظر البلاغة التطبيقية ص 266-267.

([2]) سورة نوح، من الآية 29.

([3]) ينظر أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب : تفسير القرآن، باب: "لا تبديل لخلق الله"، 476/2.

([4]) ينظر البلاغة التطبيقية ص 268.

([5]) سورة العلق، الآية 18.

([6]) ينظر البلاغة التطبيقية ص 268.

8- العلاقة الحالية :

وهي إطلاق الحال وإرادة المحل كقوله – تعالى – : ﴿وَأَمَّا الَّذِينَ ابْيَضَّتْ وُجُوهُهُمْ فَفِي رَحْمَةِ اللهِ﴾[1] أي في الجنة؛ إذ الجّنة محل الرحمة، وهي حالَّة فيها، والآية تصوّر مدى سعادة المؤمنين في الجنّة، وأن رحمة الله شملتهم إكراما لهم جزاء ما قدموا من أعمال صالحة.[2]

9- الآلة :

وهي تسمية الشيء باسم آلته مثل قوله – تعالى – : ﴿وَاجْعَل لِّي لِسَانَ صِدْقٍ فِي الْآخِرِينَ﴾[3]

والمعنى : واجعل لي ذكراً حسناً وثناء جميلاً في الآخرين، فقد أطلق اللّسان وأريد الذكر الحسن، والسيرة العطرة، والتاريخ الخالد المجيد، ومعلوم أن آلة التعبير هي اللّسان.[4]

ثانيا : المجاز العقلي :

هو إسناد فعل أو ما في معناه إلى ملابس له غير ما هو له بتأول، أي علاقة وقرينة مانعة من إرادة المعنى الأصلي، وسمي عقلياً؛ لأن العقل هو الذي حكم بذلك، والتجوز يكون في الإسناد والنسبة.

وقد قسم الجرجاني المجاز العقلي إلى قسمين :

1- مجاز عقلي عامي مبتذل يدركه جميع الناس لجريانه مجرى الحقائق في الوضوح.

2- مجاز عقلي خاصي غريب لا يدركه إلا البلغاء والنقاد و الأدباء[1].

([1]) سورة آل عمران، من الآية 107

([2]) ينظر البلاغة التطبيقية ص 269

([3]) سورة سورة الشعراء الآية 84.

([4]) ينظر البلاغة التطبيقية ص 269

وقد أنكر السكاكي المجاز العقلي ورده إلى الاستعارة بالكناية تقليلا للأقسام، وحصرا للمسائل العلمية، فالمجاز كله لغوي في نظره، ويذكر الدكتور محمد الجربي– رحمة الله – بأن هذا الرأي ضعيف لورود المجاز العقلي في القرآن كثيرا، والأحاديث النبوية، والشعر العربي، ولما يترتب عليه من التكلف ومجافاة الذوق السليم ومخالفة الواقع، وإجماع علماء البيان على وجوده في الأساليب العربية، وأثره في بناء الصورة الأدبية الرائعة [2].

ومثال للمجاز العقلي في الشواهد القرآنية قوله – تعالى – : ﴿فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَّاضِيَةٍ﴾[3]

فقد أسند الرضا إلى ضمير العيشة على سبيل المجاز العقلي الذي علاقته المفعولية إذ العيشة مرضية لا راضية، ومعلوم أن العيشة هي الحياة، وهي معنى من المعاني، ولا يتصوّر منها الرضا أو عدمه، وإنما الذي يوصف بذلك هو صاحبها إياها، فحذف الفاعل وأُسند الرضا دون حدوث تغيير فيه إلى ضمير العيشة على سبيل المجاز العقلي، والقرينة استحالة تصور الرضا من العيشة التي هي معنى من المعاني؛ إذ العقل لا يتصور ذلك.

والقيمة الجمالي ة : المبالغة في سعادة المؤمنين الصادقين في الجنة حتى يخيل إلى ك أن الحياة نفسها سعيدة، وذلك للحثّ على الطاعة والترغيب في العمل الصالح.[4]

وقوله تعالى – : ﴿إِنَّهُ كَانَ وَعْدُهُ مَأْتِيّاً﴾[5] أي آتيا، فقد أسند الفعل المبني للمعلوم إلى الفاعل على سبيل المجاز العقلي الذي علاقته الفاعلية وحقيقة هذا الإسناد: مأتيا صاحبه، أي يأتيه الوعد المحدد، فقد أسند اسم المفعول "مأتيا" إلى ضمير الوعد على سبيل

([1]) ينظر دلائل الإعجاز ص 293.
([2]) ينظر البلاغة التطبيقيه ص 241.
([3]) سورة القارعة، الآية 6.
([4]) ينظر البلاغة التطبيقية ص 243.
([5]) سورة مريم، من الآية 61.

المجاز العقلي الذي علاقته الفاعلية، والقرينة استحالة أن يكون الوعد مأتيا إلى ه، بل الوعد آت لصاحبه في الوقت المحدد.

والقيمة الجمالى ة :

المبالغة في مجيء وعد الله – تعالى – لصاحبه؛ ليجازى حسب عمله، حتى يخيل إلى ك أن المجازَى هو الآتي للوعد، والحريص عليه.[1]

المطلب الثاني : أنواع الاستعارة ودليلها من الشواهد القرآنية

- تنقسم الاستعارة عدة أقسام باعتبارات مختلفة، فباعتبار معني المستعار تنقسم إلى :

1- الاستعارة التحقيقية : وهي ما كان المستعار له فيها محققا حسا أو عقلا مثل قوله – تعالى – : ﴿إِنَّا لَمَّا طَغَا الْمَاء حملناكم في الجارية﴾[2]

في الآية الكريمة استعارة تحقيقية في قوله: "طغا" بمعنى كثر الماء حتى جاوز الحد المعقول، والطغيان في اللّغة : التكبر ومجاوزة الحد المعقول، وقد شبه الطوفان بالطغيان بجامع الإفراد ومجاوزة الحد المعقول، واستعير الطغيان لكثرة الماء على سبيل الاستعارة التحقيقية؛ لأن الطغيان محقق عقلا وحسا، والقرينة الفاعل وهو "الماء"

والقيمة الجمالى ة : تصوير الطوفان تصويرا دقيقا، في أوجز عبارة وأنه مدمر أهلك الحرث والنسل، وقد شُخص ذلك الطوفان الهائل بإنسان طاغية دمر كل شيء أتى عليه.

2- **الاستعارة التخيلية:** وهي التي لم يكن المستعار له فيها محققاً لا حساً ولا عقلاً، بل هو تخيل ومثبت إلى غير ما حقه أن يثبت له. وقد أنكر الخطيب القزويني الاستعارة

(1) ينظر البلاغة التطبيقيه ص 244.
(2) سورة الحاقة، من الآية 10.

التخيلية؛ لأنه لا يمكن أن يستعار الشيء المحقق حساً أو عقلاً لصورة وهمية متخيلة؛ لما في ذلك من التعسّف والتكلّف.[1]

- وتنقسم الاستعارة باعتبار ذكر أحد الطرفين إلى :

1- الاستعارة التصريحية : ما صرح فيها بلفظ المشبه به.

مثل قوله – تعإلى – : ﴿عِجْلاً جَسَداً لَهُ خُوَارٌ﴾[2]

فقد شبه الحيوان المخلوق من حلي القبط بسبب سحر موسى السامري المنافق السحار، شبه ذلك الحيوان في الصورة بولد البقر بجامع التماثل في الشكل والصورة، واستعير ولد البقر الحقيقي لصورة الحيوان المخلوق من حلي القبط على سبيل الاستعارة التصريحية الأصلية؛ لأنها صرح فيها بلفظ المشبه به، والقرينة قوله : "جسدا" أي لا روح فيه.

والقيمة الفنية : الدقة في تصوير الحيوان من زينة نساء القبط، ومدى البراعة في السحر لافتتان قوم موسى بتلك الخلقة التي تشبه ولد البقر في الشكل الخارجي، وفي الصوت، حتى خيل إلى هم أنه حيوان حقيقي [3].

2- الاستعارة المكنية : هي لفظ المشبه به المستعار في النفس للمشبه، والمحذوف المدلول عليه بذكر شيء من لوازمه، وخواصه، كما يري جمهور علماء البيان.

مثل قوله – تعإلى – : ﴿وَأُشْرِبُواْ فِي قُلُوبِهِمُ الْعِجْلَ﴾[4]

في الآية استعارة مكنية، حيث شبه حب عبادة العجل بمشروب لذيذ سائغ الشراب.[5]

- وقال – تعإلى – : ﴿فَإِذاقَهَا اللهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ﴾[1]

([1]) – ينظر بغية الإيضاح 102/3، والبلاغة التطبيقية.ص276.

([2]) سورة الأعراف، من الآية 148.

([3]) ينظر البلاغة التطبيقية، ص28.

([4]) سورة البقرة، من الآية 92.

([5]) الإعجاز البلاغي، محمد سلامه ص28.

- فالمشبه في الآية أثر الضرر، والمشبه به اللباس، والطعم المر البشع، واستعمل لفظ أحدهما، وهو اللباس في الضرر، وأثبت للباس من لوازم المشبه به الآخر، وهو الطعم المر البشع، الإذاقة، والداعي إلى ذلك أن الإذاقة بحسب الظاهر دلت على أن في الكلام استعارة مكنية، والمكنية لابد أن يذكر فيها المشبه، وهو في الآية أثر الضرر، وذلك غير مذكور بلفظه، كما أن المشبه به، وهو الطعم المر البشع، غير مذكور، فاحتيج إلى القول أن المشبه مذكور بغير لفظه الموضوع له؛ لأنه مذكور بلفظ اللباس الذي استعير له استعارة مصرحة، وهذا مبني على أن في الآية استعارتين إحداهما مصرحة والأخرى مكنية.[2]
- وتنقسم باعتبار اللفظ المستعار إلى :

1- الاستعارة الأصلية:

وهو أن يكون المستعار اسم جنس كليا حقيقة أو تأويلا.

وسميت الاستعارة أصلية لجريانها في الأسماء الجامدة، كاسم الجنس، أو المصادر، والأعلام الشخصية.

وذلك مثل قوله – تعالى – : ﴿كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَى كَ لِتُخْرِجَ النَّاسَ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ﴾[3].

حيث استعار الظلمات للكفر والضلال، والنور للهدى والإيمان وذلك في قوله – تعالى – : ﴿ويأتيه الموت﴾[4].

([1]) سورة النحل، من الآية 112.
([2]) جامع العبارات ص627.
([3]) سورة ابراهيم، من الآية 1.
([4]) سورة ابراهيم، من الآية 20.

استعارة عن شدائد الأمور فقد يوصف المغمور بأنه في غمرات الموت مبالغة في عظيم ما يخشاه.

2- الاستعارة التبعية :

وهي ما كان اللّفظ المستعار فيها فعلا، أو مشتقا، أو حرفا.

ومن الاستعارة التبعية التعبير بالماضي عن المضارع؛ لتحقق الوقوع والتعبير بالمضارع عن الماضي استحضارا للصورة، ويستعار الفعل باعتبار مادته وحروفه، وهيئته، وصيغته [1].

ومثالها من الآيات القرآنية:

1- قوله – تعالى – : ﴿وَلَمَّا سَكَتَ عَن مُّوسَى الْغَضَبُ﴾ [2]

ففي هذه الآية استعارة تبعية في الفعل

2- وقوله – تعالى – : ﴿وَأَمَّا عَادٌ فَأُهْلِكُوا بِرِيحٍ صَرْصَرٍ عَاتِيَةٍ﴾[3]

وقعت الاستعارة التبعية في المشتق من قوله: "عاتية"

3- وقوله – تعالى – : ﴿لِيَكُونَ لَهُمْ عَدُوّاً وَحَزَناً﴾4

وقعت الاستعارة في هذه الآية؛ لأنه في حرف اللام

ومن استعارة الماضي للمضارع لغرض تحقق الوقوع مثل قوله – تعالى – : ﴿أَتَى أَمْرُ اللهِ فَلاَ تَسْتَعْجِلُوهُ﴾[5] فهذه استعارة تبعية بمعنى سيأتي أمره، وهو يوم القيامة.

([1]) البلاغة التطبيقية، ص299.
([2]) سورة الاعراف، من الآية 154.
([3]) سورة الحاقة، من الآية 5.
([4]) سورة القصص، الآية 7.
([5]) سورة النحل، الآية 1.

وفي التعبير بالماضي عن المضارع لتحقيق الوقوع قوله – تعإلى – : ﴿إذا وَقَعَتِ الْوَاقِعَةُ﴾[1].

والمراد ستقع الواقعة يوم القيامة بكل تأكيد؛ وذلك لتحقيق الوقوع.[2]

أقسام الاستعارة باعتبار الملائم إلى :

1– **المرشحة:** وهي التي قرنت بما يلائم المستعار منه [3]

مثل قوله – تعإلى – : ﴿الَّذِينَ اشْتَرُواْ الضَّلاَلَةَ بِالْهُدَى فَمَا رَبِحَت تِّجَارَتُهُمْ﴾[4]

يعلق على هذه الاستعارة الدكتور مصطفي هدارة قائلا :

"فقد استعير "الشراء" لمعنى الإكبار والتفضيل، ثم ذكر "الربح" و"التجارة" وهما لفظان

ملائمان لمعنى الشراء حتى صار كأنه المعنى الحقيقي المقصود، وهما تأكيد وتقوية للمعنى الاستعاري في الشراء، ولهذا كانت الاستعارة هنا مرشحة"[5].

2– **مجردة:** وهي التي قرنت بما يلائم المستعار له[6] مثل قوله– تعإلى –(فَإذاقَهَا اللهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُواْ يَصْنَعُونَ)[7] فقد استعير اللّباس للذي أصاب الإنسان من أثر الجوع، والخوف من اصفرار اللّون، ورثاثة الهيئة وسوء الحال، واضطراب النفوس، بجامع الشمول، ثم عقب المستعار له بما يناسبه فقال: " فإذاقها " أي أصابها قاسية

([1]) سورة الواقعة، الآية 1.
([2]) البلاغة التطبيقية، محمد الحربي، ص 295
([3]) المصدر نفسه، 312.
([4]) سورة البقرة، من الآية 15.
([5]) في البلاغة العربية، ص75
([6]) – البلاغة التطبيقية ص310.
([7]) – سورة النحل، الآية 112.

مؤلمة، لما في الإذاقة من المبالغة في تصوير الآلام؛ لأن الذوق أبلغ في الإحساس، ولذلك كان التجريد في هذه الآية أبلغ و أدق في التصوير من الترشيح[1]

3- مطلقة

وهي التي لم تقترن بشيء يلائم الطرفين المستعار منه والمستعار له [2].

قال تعالى : ﴿إِنَّا لَمَّا طَغَى الْمَاء حَمَلْنَاكُمْ فِي الْجَارِيَةِ﴾[3] ويعلق على هذه الاستعارة الدكتور مصطفي هدارة قائلا:

"ففي لفظ "طغى" استعارة تصريحية تبعية؛ إذ شبّه الزيادة في الماء بالطغيان، واشتق من المصدر الفعل "طغى" والقرينة المانعة من إيراده المعنى الأصلي لفظية وهي "الماء" والاستعارة هنا مطلقة؛ لأنها لم تقترن بما يلائم المستعار له أو المستعار منه".[4]

الاستعارة التمثيلية : هي اللّفظ المركّب المستعمل في غير ما وضع له كعلاقة المشابهة وقرينة مانعة من إرادة المعنى الأصلي، وهي أبلغ وأبدع أنواع الاستعارات؛ لاشتمالها على الكثير من الدقائق والخصائص والمزايا.[5]

مثل قوله – تعالى – : ﴿ وَكُنتُمْ عَلَىَ شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ النَّارِ﴾[6]

في الآية استعارة تمثيلية حيث شبه حالهم الذي كانوا عليه في الجاهلية بحال من كان مشرفا على حفرة عميقة وهوة سحيقة [7].

([1]) – اللاغة التطبيقية، ص310.
([2]) البلاغة التطبيقية 313.
([3]) سورة الحاقة، الآية 10.
([4])في البلاغة العربية، ص75.
([5]) البلاغة التطبيقية، ص 329.
([6]) سورة آل عمران، من الآية 103.
([7]) الإعجاز البلاغي، ص 65.

الخاتمــة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد النبي الأمين – ﷺ –.

إن القرآن الكريم المنزل من عند الله الواحد القدير على عباده وسائر الناس أجمعين، معجزة بكل ما تعنيه كلمة الإعجاز من معنى، خصوصا إذا تأملنا القرآن وتدبرنا وأمعنا النظر فيه من الجانب اللّغوي البياني؛ وما تحمله هذه الكلمة من خفايا جليلة لا يدركها إلا من اجتهد وصبر.

وما نحن بصدد الحديث عنه هو علم البيان والذي خصصت الدراسة فيه على "الاستعارة – والمجاز" لما لهما من قيمة جمإلى ة حُملت على سر الإعجاز فيه ومكمن وقوعه في الشواهد القرآنية مخلفة ذاك الأثر البليغ في النفوس البشرية، ولأهمية هذا العلم "علم البيان" ولما له من فوائد جمة وأهمية بالغة قد تناولها القرآن بالذكر كما جاء في قوله – عز وجل –: ﴿الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الإنسان عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ [1]وفي كثير من الآيات الأخرى وردت هذه الكلمة إلا أن في هذه الآية قد وردت قبلها لفظة العلم– وهو التحقق والتدبر والبحث عن الحقائق ودقائق الكلم خصوصا كلام الله عز وجل.

إن سرّ الإعجاز يكمن في "الاستعارة والمجاز" بشكل عام في عدة وجوه. فمنها اللّفظ والمعنى، وفي المعنى الظاهر والباطن ومن حيث التفسير والتأويل، ومن حيث الصورة البيانية، سواء كان غرضه الإقناع أو الإمتاع أو الترهيب والترغيب أو زيادة في الإثبات والتقرير.

فأما من حيث وقوع الإعجاز في اللفظ أو في المعنى :

أقول أن الإعجاز يقع في المعنى؛ لأن دلالة اللّفظ على المعنى في حقيقة الأمر هي دلالة معجمية ظاهرة، وهذه دلالة أولى واضحة للعيان، وأما دلالة اللفظ على المعنى

([1]) سورة الرحمن، الآيات: 1، 2، 3.

الثاني فهي دلالة معنوية يحصل بها الإعجاز كما ذكر ذلك عبد القاهر الجرجاني في كتابه فقد قلل من شأن الألفاظ المفردة المجردة عن أخواتها. حين قال :

"إن الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة؛ ولا من حيث هي كلم مفرد، وأن الفضيلة وخلافها في ملائمة معنى اللّفظة لمعني التي تليها"[1]

ولزيادة الأمر وضوحا وجلاء عن أيهما يفضل بالإعجاز :

أقول إن الإعجاز يقع في المعنى، فكما أن الألفاظ تحمل المعاني ففي " الاستعارة والمجاز" معني أول ظاهر من اللفظ معروف متبادر في الذهن، وهو تلك الدلالة المعجمية للكلمة من حيث اللغة، وهذا المعنى غير مناط بالإعجاز، ؛ لأن هناك معنى آخر غير ظاهر خفي تصل إلى هـ بدون واسطة، وهو ما يسمى "بمعنى المعن" : كما قال عبد القاهر في كتابه دلائل الإعجاز "أن تعقل من اللفظ معنى ثم يفضي بك ذلك المعني إلى معني أخر". [2]

أما البحث عن الإعجاز من حيث التفسير والتأويل فإن التفسير في اللغة كلمة تعنى الفسر وهو الكشف ويقول في ذلك ابن الأثير :التفسير بيان وضع اللفظة حقيقة ومجازاً". وأما التأويل فإنه أحد قسمي التفسير وذلك أنه رجوع عن ظاهر اللفظ وهو مشتق من الأول وهو الرجوع... وعلى هذا فإن التأويل خاص، والتفسير عام، فكل تأويل تفسير، وليس كل تفسير تأويل.

ولهذا يقال : تفسير القرآن، ومن تفسيره ظاهر وباطن.[3]

([1]) دلائل الإعجاز، ص 46.
([2]) دلائل الإعجاز ص 263.
([3])المثل السائر، 63/1

وهناك الصورة البيانية المتحركة التي تفهم من السياق وما نحمله من مشاهد تدل على : الترغيب و الترهيب أو التهديد والوعيد، أو النصح والإرشاد، أو المدح والذم، أو التنبيه والتحذير، أو وصف الحالة أو التمثيل.

- فكل هذه الوجوه والطرق التي بها يُعرف مكمن السر في الإعجاز ما أتي بها الله عز وجل إلا لغايات كثيرة أقتصرها على : الإثبات والزيادة للتأكيد والتقرير لأجل التأثير في النفس البشرية، والتأثير في العواطف الإنسان ية ومخاطبة العقول على مختلف مستوياتها. ولا أسمي من تلك غاية ولا أدل على ذلك من كفاية.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية الإمام قالون عن نافع المدني.

1- أسرار البلاغة، لعبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني، قرأه وعلق عليه محمود شاكر – الناشر دار المدني بجده.

2- الإعجاز البلاغي في القرآن الكريم، لمحمد حسين سلامة، دار المعارف العربية، الطبعة الأولي، 2002م.

3- بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، لعبد المتعال الصعيدي، مكتبة الآداب ومطبعتها.

4- البلاغة التطبيقية للدكتور: محمد رمضان الجربى، فإلى تا – مالطا، 2000م.

5- جامع العبارات في تحقيق الاستعارات، لأحمد مصطفي الطرودى التونسي، تحقيق د. محمد رمضان الجربى، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ط1، 1986م.

6- جواهر البلاغة في المعاني، البيان، البديع، للسيد / أحمد الهاشمي، المكتبة العصرية- صيدا – بيروت.

7- دلائل الإعجاز، للإمام أبي بكر عبد القاهر الجرجاني، تعليق: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، مصر – الطبعة الثالثة، 1992م.

8- صحيح البخاري، للإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، مكتبة الصفا – القاهرة الطبعة الأولي – 2003م.

9- الصناعتين لأبي هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري، تحقيق: علي محمد البجاوي ومحمد لأبو الفضل إبراهيم – المكتبة العصرية، بيروت، 2013م،

10- العمدة، في محاسن الشعر وآدابه ونقده، لأبي علي الحسن بن رشيق القيرواني، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الطلائع، القاهرة- 2009م.

11- الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، لأبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري، اعتني به ورتب حواشيه: محمد السعيد محمد، المكتبة التوفيقية، القاهرة.

12- مجاز القرآن، لعز الدين عبد العزيز بن عبد السلام الدمشقي الشافعي، تحقيق: د. مصطفي الذهبي، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي- (لندن)1999م.

13- مفتاح العلوم، للإمام: سراج الملة والدين: أبي يعقوب يوسف بن أبي بكر السكاكي، تحقيق: زرزور، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة الثانية، 1987م).

الضغوط النفسية آثارها وأساليب مواجهتها

إعداد: أ. عائشة علي فلاح

أ. هيفاء مصطفي اقنيبر

مقدمة :.

يسعي الإنسان جاهدا إلى تحقيق سعادته وتكيفه مع البيئة، وقد يكون من الصعب عليه تحقيق ذلك؛ ذلك نظرا للمتطلبات الاجتماعية، والمهنية، والنفسية، والمادية، الموجودة في هذا الوقت، والتي تجعله يسعي دائما إلى ان يوفق بينها جميعا؛ لأنه يعيش وفق عادات وتقإلى د وأعراف ومعايير اجتماعية، ووفق قوانين ونظم ادارية، فكلما حاول الابتعاد عن التفكير في بعض تلك المتطلبات والرغبات يجد أن هناك جامحة تدفعه إلى التفكير فيها، مما يجعله في حالة توتر، وقلق، وصراع نفسي مستمر، فهو من جهة محتاج للعمل الذي يوفر له سبل العيش الكريم، كما يحتاج لمسايرة جميع أطياف المجتمع علي حساب راحته، وصحته النفسية، وكذلك يحتاج إلى تكوين أسرة سعيدة توفر له الحب والحنان والاحساس بالأبوة والأمومة، ومن جهة أخري لا يستطيع التوفيق بين كل هذه المتطلبات؛ لأنها قد تفرض عليه مجموعة من الصراعات الداخلية والاحباط، والشعور بإلى أس، وفقدان الأمل، والشعور بالإجهاد، والانهاك النفسي.

كلما تعرض الفرد للصراعات الداخلية نتيجة لضغوط الحياة التي تمارس عليه، مثل الضغوط النفسية، والمهنية، والاقتصادية، والاجتماعية، أدي به إلى اعتلال صحته النفسية، والجسمية، وشعوره بعدم الكفاءة في أداء الأعمال، ويصبح غير قادر علي مواجهة صعوبات الحياة.

ويعتبر عصر الثورة العلمية والأقمار الاصطناعية وتكنولوجيا المواصلات، وما

وردت فيه منجزات عظيمة، نجحت في اختزال المسافات علي سطح كوكب الأرض، وجعلته صغيرا جدا، وجعلت من العالم قرية واحدة وما فيه من مميزات ايجابية الا أنها تحمل في طياتها أيضا الكثير من الآلام والمتاعب النفسية، ومن ضمن هذه المتاعب الضغوط النفسية، والتي تعد من الموضوعات الهامة والحيوية، والتي شغلت علماء النفس والاجتماع والأطباء التربويين وغيرهم، لما لها من تأثير علي الحياة الصحية والتوافق النفسي للأفراد في المؤسسات والمهن والخدمات الإنسان ية.

تعد الضغوط ظاهرة من ظواهر الحياة الإنسان ية، يخبرها الإنسان في مواقف وأوقات مختلفة، تتطلب منه توافقا أو اعادة التوافق مع البيئة، هذه الظاهرة شأنها شأن الظواهر النفسية الأخرى، كالقلق والاحباط والعدوان.

ولا شك أن شخصية الفرد تعتبر عاملا وسطا أو متداخلا تخفف أو تزيد من وطأة الموقف السلبي (الضغط) علي الفرد، وفي ضوء اختلاف شخصيات الأفراد، فإنهم

بالتإلى يختلفون في ردود فعلهم للمواقف الضاغطة، وبالتإلى فان سمات الشخصية لها علاقة بالاستجابات السلوكية للمواقف المختلفة، سلبا أو ايجابا في الضغوط علي الفرد.

وفي دراسة أميمن (1998) وجد أن مظاهر الاكتئاب تنتشر بين معظم أفراد العينة وتتمثل في الشعور بالخوف وفقدان الطلاقة في الكلام والعجز عن التعبير عن الهموم، والشعور بالاكتئاب، والقلق، والشعور بالغم، والكدر والتعاسة، وعدم استمتاعهم بالحياة، والشعور بالحزن الأبدي، والشعور بالذنب، وبغيبة الأهداف، وافتقاد الأمل، وبين ربع أفراد العينة رغبتهم في الانتحار بسبب شعورهم بالإحباط (زريق، 2004: 8).

كلما تعرض الفرد للصراعات الداخلية نتيجة لضغوط الحياة التي تمارس عليه، مثل:- الضغوط النفسية، والمهنية، والاقتصادية، والاجتماعية، أذي به إلى اعتلال صحته النفسية والجسمية، وشعوره بعدم الكفاءة في أداء الأعمال أو المهام المطلوبة منه،

حتي لو كانت تلك الأعمال بسيطة جدا، ويصبح غير قادر علي مواجهة صعوبات وضغوطات الحياة.

من المعروف أن بعض هذه الاضطرابات في الوقت الحالي تنتشر بشكل كبير بين جميع الفئات العمرية، وبين الجنسين؛ بسبب كثرة متطلبات الحياة علي الإنسان ، وكذلك الضغوط والصدمات النفسية التي يتعرض لها.

تشير الاحصائيات إلى أن 43 % من البالغين يعانون من الأثار الضاغطة بالصحة الناجمة عن الضغط، وثمة دراسات تفيد بأن الضغط ينقص قدرة أجهزة المناعة، ففي دراسة بالمملكة المتحدة تناولت 266 شخصا تعرضوا لفيروس البرد، وأصبحوا مرضي، وتبين أن 28.6% منهم، والذين لديهم علاقات ضاغطة قليلة أصيبوا بالبرد، يبدوا أن الرقم قفز إلى 42.4% لأولئك الذين كانوا تحت ضغط مرتفع. (أميمن، 2004: 195-196).

حيث يعتبر القلق هو المرض العقلي الأول من حيث الانتشار في أمريكا، كما يصاب ما يقرب من (25%) من الناس باضطراب القلق في أي مرحلة من مراحل العمر، وكذلك يعاني منه أكثر من (19) مليون أمريكي من البالغين؛ فالقلق هو المسؤول عن نوبات الفزع والهلع، والوساوس القهرية المتمثلة في الأفكار غير المرغوبة، والسلوكيات القسرية التي يصعب ضبطها. (أميمن، 2004 : 4)

نظرا لأهمية الضغوط النفسية في هذه الحياة ظهرت فكرة دراسة أسباب الضغوط النفسية، وكذلك أساليب مواجهتها، والوقاية من التعرض لها، حتي يحيا الإنسان حياة يتمتع فيها بصحة نفسية خالية من هذه الاضطرابات وما ينجم عنها من أمراض.

تأسيسا علي ما سبق فقد تناولت هذه الورقة البحثية موضوع الضغوط، حيث تم التطرق إلى مجموعة من النقاط، تتعلق بمفهوم الضغوط النفسية وأسبابها وآثارها وأساليب مواجهتها.

مشكلة البحث:.

تعد الضغوط النفسية من الظواهر التي باتت تنتشر في كافة المجتمعات علي نطاق واسع؛ وذلك بسبب الزيادة في الضغوط والأعباء الحياتية. وهذه الظاهرة تعد إحدي الظواهر السلبية التي لها الكثير من المخلفات والعواقب الوخيمة علي الصحة النفسية للإنسان، وأن تأثيرها يصل إلى مختلف الفئات العمرية في المجتمع، وقد تنعكس هذه الضغوط علي مفهوم الأفراد لذواتهم وتقديرهم لها، ومدي تفاعلهم في الحياة، وفي ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث الحالى في الموضوع التالى :.

الضغوط النفسية الأسباب والأثار الناجمة عنها وأساليب مواجهتها.

وينبثق من هذا الموضوع عدة أسئلة فرعية منها:.

1- ما مفهوم الضغوط النفسية؟
2- ماهي أنواع الضغوط النفسية؟
3- ما أعراض الضغوط النفسية؟
4- ما أسباب الضغوط النفسية؟
5- ما الأثار الناجمة عن الضغوط النفسية؟
6- ماهي أساليب مواجهة الضغوط النفسية؟

أهداف البحث:.

1- التعرف علي مفهوم الضغوط النفسية.
2- التعرف علي أنواع الضغوط النفسية.
3- التعرف علي أعراض الضغوط النفسية.
4- التعرف علي أسباب الضغوط النفسية.
5- التعرف علي الأثار الناجمة عن الضغوط النفسية.

6- التعرف علي أساليب مواجهة الضغوط النفسية.

أهمية البحث:.

1- أنه تناول موضوعا مهما، وهو الضغوط النفسية ومدي تأثيرها علي الفرد.

2- تناول متغيرات في غاية الأهمية في حياة الفرد، اذ يمكن الإفادة منها في الإرشاد والعلاج النفسي، وتحسين مستوي الصحة النفسية للفرد.

3- تعريف المسئولين علي العملية التعليمية بتلك المظاهر السلبية المصاحبة للضغوط النفسية، بغية تفاديها، وتطوير العملية التعليمية.

منهج البحث:.

اعتمد البحث الحإلى المنهج الوصفي، الذي يصف الواقع دون تدخل من الباحث في ضبط متغيراته؛ وذلك للتعرف علي ضغوط النفسية الأسباب والآثار المترتبة عليها وأساليب مواجهتها كما جاءت في الأدبيات والدراسات السابقة: من كتب ودوائر المعرفة من المكتبات، لبحث ما يتعلق بالمصطلحات الواردة في عنوان البحث أو ذات العلاقة بأهدافها في اطار ضغوط الحياة النفسية وتوضيحها.

المبحث الثاني:

التعريف ببعض المفاهيم والتساؤلات المتصلة بموضوع البحث:

مفهوم ضغوط الحياة (الضغوط النفسية)

تعد الضغوط من الموضوعات الهامة والحيوية التي تحظي باهتمام علماء النفس والاجتماع والأطباء والتربويين وغيرهم، لما لها تأثير علي الحالة الصحية والتوافق النفسي للأفراد في المؤسسات والمهن، والخدمات الإنسان ية.

تعود جدور مصطلح الضغط النفسي إلى بدايات القرن العشرين، وقد أطلقت عليه مسميات عدة، اذ تشير قواميس اللغة إلى أن هذا المصطلح مرادف للإجهاد (strain)

وهو يعني التوتر، ويعني باللاتينية التعرض للضغوط (cold)، واستعمل في اللغة الانجليزية لأول مرة بلفظ (distress) أي الكرب (maradship)اي الضيق و (adversity) اي الشدة (الغزيز، 1999 : 13-14).

ويستخدم مصطلح الضغط النفسي (distress) للدلالة علي نطاق واسع من حالات الإنسان الناشئة كرد فعل لتأثيرات مختلفة بالغة القوة (عوامل اجهاد)، وقد نشأت فكرة الإجهاد في علم وظائف الاعضاء للدلالة علي استجابة جسدية غير محددة لأي تأثير غير مقبول، وفيما بعد استخدم مفهوم الإجهاد لوصف حالات فردية في ظروف صعبة علي المستويات الوظيفية العضوية والنفسية والسلوكية، وتصنف الأنماط المختلفة الاجهاد عادة طبقا لعامل الاجهاد وأثره إلى إجهاد فسيولوجي، وإجهاد نفسي(أميمن، 2001 : 96).

هذا يعني وجود عوامل داخلية وخارجية ضاغطة علي الفرد ككل، أو إلى عنصر فيه الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالتوتر والاختلال في تكامل شخصيته، وعندما تزداد شدة هذه الضغوط علي الفرد فان ذلك قد يفقده القدرة علي التوازن، ويغير نمط سلوكه مما هو عليه إلى نمط جديد(عوض، 2001 : 37).

وتعتبر ظاهرة الضغوط أحد المظاهر الرئيسية في حياتنا المعاصر، وما هي الا رد فعل للتغيرات السريعة التي طرأت علي كافة النواحي الحياتية، حيث أصبح كل فرد منا يعاني الضغوط بدرجات متفاوتة؛ فالتغيرات الاجتماعية السريعة التي أحدثتها وسائل التكنولوجية والتقدم العلمي جعلت الفرد يتعرض للعديد من الأحداث والمواقف الضاغطة، وأيضا الظروف البيئة بما تحويه من الكوارث الطبيعية مثل البراكين والفيضانات وغيرها، وكذلك الحروب والمجازر البشرية التي أصبحت تشكل ضغطا كبيرا علي الأفراد (حسين، طه، حسين، سلامة، 2006: 14 . 15).

وهذا مما جعل ضغوط الحياة بكافة أشكالها وأنواعها تكون مجالا خصبا لإقامة

العديد من الدراسات، ويعد هذا البحث أحد البحوث الذي تناولت موضوع ضغوط النفسية أسبابها والآثار المترتبة عنها وأساليب مواجهتها.

تعريف الضغوط النفسية:.

هناك العديد من التعريفات التي تخص مصطلح الضغوط النفسية. ومن هذه التعريفات ما يلي:.

يستخدم مصطلح الضغوط النفسية للدلالة علي نطاق واسع من حالات الإنسان الناشئة كرد فعل لتأثيرات مختلفة بالغة القوة، ونمت نتيجة العوامل الخارجية : مثل كثرة المعلومات التي تؤدي إلى إجهاد انفعالى ، وتظهر نتيجة التهديد والخطر(عثمان، 2001: 18).

يعرف الضغط بالعنصر المجدد للطاقة التكيفية لكل من العقل والجسم، فإذا كانت هذه الطاقة يمكنها احتواء المتطلبات وتستمتع بالاستثارة المتضمنة فيها فإن الضغط يكون مقبولا وغير مفيد بل وضارا (باهي، 2002: 203).

يعرف الضغط أيضا بأنه أي تغير داخلي أو خارجي من شأنه أن يؤدي إلى استجابة حادة ومستمرة(شقير، 2002: 166).

تعرف الضغوط بأنها تلك الظروف المرتبطة بالضغط والتوتر والشدة الناتجة عن المتطلبات، أو التغيرات التي تستلزم نوعا من اعادة التوافق عند الفرد، وما تنتج عنها من القلق، كما تفرض الضغوط علي الفرد متطلبات قد تكون فسيولوجية، أو اجتماعية أو نفسية أو تجمع بين هذه المتغيرات (عوض، 2001: 42).

تعرف ضغوط الحياة وتعني أحداث الحياة المثيرة للضغوط والتي تتعلق بالجانب الاقتصادي، والمهني، والعاطفي، والزواجي، والأسري، والصحي، والانفعإلى ، والشخصي (العكاشي، 2006: 11).

يعرف الضغط النفسي بأنه الحمل الذي يقع علي كاهل الكائن الحي، وما يتبعه من استجابات من جانبه ليتكيف أو يتوافق مع التغير الذي يواجهه (عسكر، 2000: 17).

ويعرف "**سبلي**" وهو أحد أشهر العلماء الذين اهتموا بدراسة هذا الموضوع . الضغط النفسي : علي أنه الاستجابة غير النوعية للجسم لأي طلب دافع. وهو الطريقة الارادية التي يستجيب لها الجسد، الاستعدادية العقلية والبدنية(النادر وآخرون، 2004: 193).

تعرف الضغوط النفسية بأنها مجموعة من المصادر الخارجية والداخلية الضاغطة التي يتعرض لها الفرد في حياته، وينتج عنها ضعف قدرته علي احداث الاستجابة المناسبة للموقف، وما يصاحب ذلك من اضطرابات انفعالية وفسيولوجية تؤثر علي جوانب الشخصية الأخرى لدي الفرد (شقير، 2002: 166).

وتعرف الضغوط النفسية أيضا: بأنها ناتجة عن إخفاق الفرد في إشباع حاجاته، ينتج عنها ثلاث أنواع من ردود الفعل وهي: ردود الفعل الفسيولوجية، وتتمثل و تتمثل في زيادة ضربات القلب، وارتفاع الدم، والتوتر العضلي، وبطيء في الجهاز الهضمي، وكذلك زيادة في إفراز الأدرينالدن، وردود الفعل المعرفية، وتتمثل في: تناقص مستوي الأداء، وتجنب المواقف المثيرة للاضطراب(النادر وآخرون، 2004: 194).

أنواع الضغوط :.

تعد الضغوط النفسية الأساس الرئيسي والعامل المشترك في جميع أنواع الضغوط الأخرى، كالضغوط الاجتماعية المهنية والاقتصادية والاسرية وغيرها، وتتعدد الضغوط بتعدد مصادرها، ومن بين هذه الضغوط:.

1- الضغوط الاسرية

وهي ضغوط تفرزها عوامل كثيرة داخل الأسرة والتي منها، غياب أحد الوالدين والمشاحنات الأسرية، وافتقاد الأسوة الحسنة، والمعاملة الوالدية القاسية، وعصبية الوالدين، وافتقاد وسائل قضاء الفراغ في الأسرة، وضغط الوالدين،

والحالة الصحية السيئة لأفراد الأسرة، والوضع الاقتصادي السيء للأسرة.

2. الضغوط الاجتماعية

تعد الضغوط الاجتماعية حجر الأساس في التماسك والتآلف الاجتماعي والتفاعل بين الأفراد، فهي تمثل نوعا من التأثير الذي يمارسه بعض أفراد المجتمع علي أقرانهم، ويؤدي إلى الفاعلية في تكوين معتقدات هؤلاء الأفراد وتتمثل هذه الضغوط في اضطراب العلاقة مع الآخرين، وصعوبة تكوين العلاقات الاجتماعية والعزلة، وكثرة اللقاءات أو قلتها (شقير، 2002: 17).

3. الضغوط الصحية

هي التي ترتبط بالصحة الجسدية والفسيولوجية كالصراع وارتفاع ضغط الدم وارتفاع معدل ضربات القلب، والغثيان، وصعوبات النوم، والاصابة بالمرض، والعادات الصحية السيئة، واختلاف النظام الغذائي، وفقدان الشهية للطعام.

4. الضغوط المهنية

هي ضغوط ناجمة عن ضغوط العمل ومتاعبه، والظروف الفيزيقية(كالحرارة والتهوية والضوضاء) وضعف الحوافز، والعمل المكثف أو القليل، وضغوط الانتقال والهجرة، وضغط المسؤولين، وسوء المعاملة والعمل الروتيني، فجميعها تمثل ضغوطات تعيق انتاجية العامل، وتؤدي إلى زيادة الاصابة في العمل، وتؤدي إلى عدم التركيز وخفض الانتاج (المرجع السابق)

5 . الضغوط الدراسية

هي ضغوط تتعلق بظروف الدراسة، حيت تشكل الصعوبات الدراسية علي الطالب في مختلف المراحل الدراسية ضغطا شديدا في حالة عدم استجابة للوائح الدراسية ضغطا شديدا في حالة عدم استجابته للوائح الدراسية، فهو مطالب بالنجاح والتفوق لإرضاء طموحه الشخصي، ولإرضاء أسرته، كما تتمثل الضغوط الدراسية في صعوبة التعامل مع الزملاء، وضعف القدرة علي التركيز،

والفشل في الامتحانات، والخوف من الفشل والرسوب، وقلة توفر المستلزمات الدراسية، وغياب العلاقات الإنسان ية مع الزملاء والمدرسين (الامارة، 2001: 3-4).

6 . الضغوط العاطفية

تعد العاطفة غريزة أساسية خص الله بها الإنسان ، فهي من مقتضيات وجوده في الحياة، ولذا فالإنسان يسعي جاهدا لتحقيق الاتزان العاطفي، الا ان كثرة المشكلات العائلية، وعدم الاتفاق مع شريك الحياة، وتعثر الاستقرار الزواجي، وصعوبة اختيار شريك الحياة، والانفصال بين الزوجين، وسوء التوافق الزواجي، جميعها مشكلات تحول دون التوازن العاطفي والانفعإلى .

7 . الضغوط الاقتصادية

تعد الضغوط الاقتصادية الأساس في تشتيت جهد الإنسان ، وضعف قدرته علي التركيز والتفكير، حيث إن انخفاض مستوي الدخل، ونقص الحاجات وفقدان العمل، والصعوبات المالية تنعكس علي حالة الإنسان النفسية، وتؤدي به إلى الشعور بالتعب والملل والإحباط (المرجع السابق).

إضافة إلى ذلك هناك نوعان للضغط النفسي هما: الضغط النفسي السيء: وهو يزيد من حجم المتطلبات علي الفرد، ويسمي كذلك بالكرب كفقدان عمل، أو شخص عزيز...والضغط النفسي الجيد: وهو يؤدي إلى إعادة التكيف مع الذات، أو البيئة المحيطة كولادة طفل جديد أو سفر في عمل أو بعثة دراسية (الغرير، 1999: 21.20).

أعراض الضغوط

تعد الضغوط سنة الحياة، بل إن الحياة بدون ضغوط تعني الموت؛ ذلك لأن الضغوط في بعض الأحيان مطلوبة من أجل تحفيز الفرد علي أداء عمله بإتقان، وتمكنه من تكوين استراتيجيات جديدة؛ لمقاومة ومجابهة المشكلات التي تواجهه، بيد أن زيادة شدة الضغوط والتعرض المتكرر لها يؤثر سلبا علي

حياة الفرد، وتجعله عاجز علي التكيف والتفاعل مع الغير، ويترتب علي ذلك ظهور أعراض جسمية ونفسية.

يتعرض الإنسان في حياته اليومية لأنواع مختلفة من الضغوط؛ فالبعض بيولوجي والآخر نفسي والبعض الآخر اجتماعي، وجسم الإنسان يستجيب لهذه المؤثرات، وتظهر هذه الاستجابة في صورة أعراض نفسية وفسيولوجية واجتماعية وسلوكية ونحوها، ومن هذه الأعراض ما يلي:.

1. الأعراض الجسدية

وتتمثل في العرق الزائد، والتوتر العالى ، والصداع النصفي والدوري، وألم في العضلات وبخاصة في الرقبة والأكتاف، وعدم الانتظام في النوم مثل الأرق والنوم الزائد والاستيقاظ مبكر، وتطبيق الفكين واحتكاك الأسنان، والإمساك، والإسهال والمغص، وآلام الظهر وبخاصة في الجزء السفلي منه، والتهاب الجلد، وعسر الهضم، والقرحة، والتغير في الشهية، والتعب وفقدان الطاقة، وزيادة التعرض للحوادث التي تؤدي إلى إصابات جسمية(عسكر، 2003: 51).

2 . الأعراض الانفعالية

هناك علامات ذات علاقة بمشاعر الفرد وعواطفه، وهي ذات علاقة بأعراض الضغط، ومن بين هذه العلامات: القابلية للإثارة، انفجارات الغضب العدائية، الاكتئاب، الغيرة، الشعور بالضيق، الانسحاب، القلق، انخفاض المبادرة، الشعور بقلة الواقعية أو التغير السريع، انخفاض الاختلاط بالآخرين، نقص الاهتمام، الميل للبكاء، التسبب في حرج الآخرين، الحط من قيمة الذات، الكوابيس، التسرع، فقدان إدراك فرص التجارب الايجابية أو التبلد الوجداني، قلة الاهتمام، التأمل القهري، انخفاض تقدير الذات والارق، التغير في عادات الأكل، انخفاض الاستجابة لردود الأفعال الانعكاسية اللاإرادية العاطفية الموجبة(أميمن، 2004: 205).

3 . الاعراض الفكرية أو الذهنية

هناك علاقة واضحة بين الضغط النفسي والأعراض الفكرية وهي: .
النسيان، الصعوبة في اتخاد القرارات، الاضطراب في التفكير، ذاكرة ضعيفة، استحواذ فكرة واحدة علي الفرد، انخفاض في الانتاجية أو دافعية منخفضة، انجاز المهام بدرجة عإلى ة من التحفظ، تزايد عدد الأخطاء، اصدار أحكام غير صائبة(شقير، 2002: 171).

كذلك الاستغراق الكامل في شيء معين، أخطاء في تقدير المسافة، انخفاض الابداعية، التوجه نحو الماضي، تشوش الأفكار، الاحساس المنخفض بمعني الحياة، نقص الضبط، التفوه السلبي والتقويم السلبي للتجارب (أميمن، 2004: 205).

4 . الأعراض الخاصة بالعلاقات الشخصية

تتمثل في لوم الآخرين، نسيان المواعيد أو إلغائها قبل فترة وجيزة، تصيد أخطاء الآخرين، التهكم والسخرية من الآخرين، تبني سلوك واتجاه دفاعي في العلاقات مع الآخرين، تجاهل الآخرين، التفاعل مع الآخرين بشكل إلى (غياب الاهتمام الشخصي، تفاعل يكتنفه البرود)(عسكر، 2003: 55.54).

5 . الأعراض النفسية

يتعرض الكثير من الأفراد للاضطرابات النفسية نتيجة للعديد من الضغوط، ومن هذه الاضطرابات ما يظهر علي سلوك الفرد وشخصيته والتي تكون واضحة في كل ما يقول به من أفعال وأقوال، ويكون هذا الفرد أكثر عرضة للإصابة بالأمراض النفسية كالقلق والاكتئاب وسرعة التوتر، كما يظهر عليه عدم القدرة علي التركيز والسرحان الدائم والاستغراق في أحلام اليقظة، والانسحاب من المواقف المصيرية في حياته، وتستطيع القول أن المضطرب نفسيا تظهر عليه العديد من الأعراض النفسية التي تثبت عدم تمتعه بالصحة النفسية وعجزه علي اتخاد القرارات الصحيحة، كما يعاني المضطرب نفسيا من اضطراب عام في الشخصية من عدم التوازن وعدم القدرة علي التعامل مع

الآخرين، كما يعاني من عدم التوافق النفسي والاجتماعي وعدم تقبل الذات(الداهري والعبيدي، 1999: 50).

وهذا يعني أن هناك خللا في المنظومة الانفعالية الذي بدوره يؤدي إلى بعض الأمراض النفسية والسلوكية مثل: عدم السيطرة علي الغضب بعده سلوك انفعالي فاشل يحدث خللا في الوظائف البيولوجية والنفسية، وتضعف عاطفية الحب وتزداد عاطفة الكراهية، ويسيطر الخوف علي سلوك الفرد وتزداد غيرته وعدم ثقته بنفسه وبالآخرين.

الأعراض السلوكية

تشمل علي زيادة معدل التدخين، زيادة معدل استخدام المخدرات والعقاقير، زيادة السلوك العدواني والعنف، زيادة استخدام الوصفات الطبية، قضم الأظافر، سقوط الشعر، الأكل القهري، التغير المفاجئ في العادات الاجتماعية، الميل للإصابة أو الوقوع في حوادث العمل، تجعيد الجبهة المشعان (المشعان، 2004: 147).

الإفراط في الأكل أو نقص في الشهية، انعدام الصبر، الميل إلى الجدل، المماطلة في بعض الأمور، الانعزال عن الناس، تجنب المسئولية وآثارها، التغير في العلاقات العائلية أو الحميمة (عبيد، ماجدة، 2008: 34).

المبحث الثالث:

أسباب الضغوط

لا يحدد الضغط النفسي من فراغ، وانما له مسببات تختلف باختلاف البيئة والافراد وقدرتهم علي التحمل، فما يعد سبب ضاغط لشخص ما قد لا يكون كذلك بالنسبة لشخص أخر (بدران، 1997: 30).

وينشأ الضغط النفسي نتيجة التفاعل ما بين الفرد ومجموعة العوامل الخارجية أو الداخلية البيئية منها، والشخصية التي تتمثل في العوامل الجسمية والعقلية والانفعالى ة، ومن مسببات الضغوط النفسية ما يلي:.

أولا:. المسببات الخارجية

تنتج الضغوط النفسية من تفاعل الفرد مع المواقف البيئية الضاغطة، حيث تشكل هذه المواقف عبئا ثقيلا علي الفرد، وتتسبب في شعوره بالتوتر والإحباط، وتعوقه عن تحقيق التوافق والاتزان. وذلك من خلال المواقف التإلى ة:.

1 . الصراع بين الفرد والمحيطين به، كصراع الفرد مع الأصدقاء والأخوة والآباء....الخ

2 . المواقف المختلفة كالعمل مثلا: حيث تؤدي مواقف العمل بما فيها من مؤثرات كالعمل المتواصل وغياب العدالة، والتعاون والتفرقة في المعاملة، وغياب الحوافز إلى الشعور بالضغط النفسي (العيسوي، 2001: 74).

3 . أحداث الحياة، تحمل الحياة اليومية في طياتها ضغوطات وصعوبات يدركها الفرد عندما يساير باستمرار المواقف المتنوعة سواء في الأسرة أو المدرسة أو العمل وما إلى ذلك، وهذه جميعها تتطلب منه المسايرة؛ لغرض التوافق والاتزان النفسي، إلا أن الفشل في مسايرتها يؤدي بالفرد إلى الشعور بالضغط النفسي، وتتنوع الأحداث اليومية التي يتعرض لها الفرد في حياته، ومن بين هذه الأحداث: فقدان أحد الوالدين بالموت أو الطلاق أو الانفصال، وفقدان أحد الأفراد المهمين في حياته، والمعاناة من المرض، والتغيرات في العمل، والتغيرات الأسرية الناتجة من الخلافات والمشاحنات العائلية، والمعاملة الوالدية القاسية، والحالة الصحية السيئة لأحد أفراد الأسرة، والصعوبات المادية، والتغيرات المفاجئة في ظروف المعيشة في السكن وفي مكان الدراسة، والتغير في عادات النوم والطعام، والمخالفات القانونية إلى غير ذلك من الأحداث الحياتية (عسكر، 2000: 73. 74).

فهذه الأحداث الحياتية المتنوعة في شدتها وأهميتها تمثل في مجملها قوة خارجية ضاغطة تؤثر علي الفرد وتسبب له توترا وانزعاجا، وتؤدي به إلى المعاناة من الاضطرابات النفسية والانفعالية التي تطال بآثارها السلبية صحته

النفسية والجسمية.

4 . ضغط التكيف : ومؤداه أن الإنسان في مختلف مراحل حياته حينما يواجه التغير سواء كان هذا التغير لحدث إيجابي أو سلبي؛ فإنه قد يعاني الاضطراب ويدخل في حالة من الضغط خلال الفترة التي يحاول فيها التكيف مع الحدث، ولاشك أن درجة معينة من التغير المطلوب قد تمثل عاملا مهما للنمو، بيد أن الإنسان عندما يواجه بأحداث ومواقف جديدة تفوق قدرته علي التكيف فإنه يشعر بالضغط(عبدالله، 2002: 43)

5 . الإحباط: ذلك أن الناس المراهقون خاصة يمرون بخبرة الضغط عندما يعاقون عن عمل ما، سواء أكان هذا العمل نشاطا أم رغبة يسعون لتحقيقها؛ فالإنسان بشعر بالإحباط عندما يشعر بالغضب أو الحزن أو العدوان سواء كانت هذه الانفعالات ظاهرة أو كامنة(المرجع السابق).

6 . زيادة العبء (الحمل): ومؤداه أن الإنسان عندما تزداد متطلباته بحيث تفوق قدرته علي مواجهة هذه المتطلبات، سواء من خلال ضغط الوقت، زيادة المسؤولية، فقدان الدعم، اختلاف حجم العمل وعدم استمراره علي مستوي واحد، وتنوع الأدوار وتعددها؛ فان ذلك يؤدي إلى الاحساس بالضغط النفسي (عبدالله، 2002: 45).

ثانيا:. المسببات الداخلية

ينتج بعض الضغوط من حالات الصراع الداخلي الناتج من تعارض الأهداف أو الدوافع. وتم حصر هذه الصراعات الداخلية في الآتي:.

1 . الرغبة في الاستقلال في مقابل الاعتماد علي الآخرين:

يرغب الفرد بطبيعته في الاستقلال، ولكنه في الوقت ذاته يشعر بالأمن والاطمئنان إذا اعتمد علي أشخاص آخرين أكثر منه قوة وصلابة. المراهق مثلا يلاحظ أنه يسعي في مرحلة المراهقة إلى الاستقلالى ة عن الأسرة والتمرد علي الوالدين والضوابط الأسرية؛ نتيجة للتغيرات الفسيولوجية التي تطرأ عليه، ولكنه

في نفس الوقت لا يستطيع الاستقلال عنها في توفير متطلباته من مأكل وملبس ومسكن وهو ما يسبب له ضغوطات نفسية (العيسوي، 2001: 74).

2 . العلاقة الحميمية في مقابل العزلة والانسحاب أو الانطواء علي الذات:

يرغب الإنسان في الارتباط بالآخرين والحصول علي مشاركاتهم الوجدانية، وهو يود أن يشعر بأن غيره يبادله المشاعر نفسها، ويشاركه الأفكار والأحاسيس نفسها، ولكنه مع ذلك يخاف ويخشي الخيانة وعدم الوفاء والغدر وخاصة في الحالات العاطفية، وهو ما يعرضه للضغوط النفسية.

3 . التعاون في مقابل المنافسة:

تحتم الطبيعة الإنسان ية علي الفرد مشاركته لغيره والتعاون معهم ومساعدتهم، وكذلك التنافس بينهم، وعليه فالإنسان يقع في صراع بين هذا وذلك، أي يقع بين ضرورة التعاون مع غيره سواء في المدرسة أو في المنزل أو في المجتمع وضرورة التنافس أيضا. فالطالب مثلا عليه التعاون مع زملائه ومدرسيه واخوته، ولكن عليه التنافس مع زملائه لنيل الدرجات العليا والتقادير العإلى ة، ومحبة المحيطين به، وهذا التنافس يخضع لضوابط ومعايير، ومن يخالفها يتعرض للعقاب والنبذ، وعليه فهذا التذبذب يجعل منه ضحية الاصابة بالضغط والتوتر (العيسوي، 2001: 75).

المبحث الرابع:

الأثار الناجمة عن الضغوط النفسية

للضغوط النفسية العديد من التأثيرات الضارة علي حياة الفرد سواء علي صحته الجسمية أم النفسية أم علي أدائه المهني، وفيما يلي توضيح لهذه التأثيرات:.

1 . تأثير الضغوط علي الجسم

ترتبط الناحية الجسمية والنفسية للإنسان ارتباطا وثيقا مع بعضها البعض، كما يؤثر كل منهما في الأخر ويتأثر به، ومن الحقائق المعروفة في علم وظائف

الأعضاء أن مركز الانفعال في المخ مرتبطة بالمهاد التحتاني (الهيبوثلاموس)الذي يرتبط بالجهاز العصبي اللاإرادي(المستقل)وهذا بدوره مرتبط بشقيه (السمبتاوي والبارا سمبتاوي) بجميع أجهزة الجسم، وبالتالي ففي حالة التعرض للانفعال، أو توتر إيجابي كان أو سلبيا، فإنه يترجم في مراكز الانفعال ثم تنتقل الإشارات عبر دائرة من المهاد التحتاني إلى الجهاز العصبي المستقل، فإذا كانت الإشارة سلبية كما في حالة انفعال الغضب، والحزن، والتهديد، فان الجهاز (السمبتاوي) يعطي تعليماته لأجهزة الجسم المختلفة أن تكون في حالة تأهب واستعداد واستثارة، والعكس صحيح. ولما كان الأشخاص الذين يتعرضون لضغوط شديدة، أو متزايدة، أو متكررة في مجال العمل، فان الاحتمال مرتفع في أن يكون الجهاز العامل معظم الوقت هو الجهاز(السمبتاوي)، حيث تظل أجهزة الجسم في حالة استنفار معظم الوقت ولا تستريح أو تسترخي لفترات طويلة، وهو ما يؤدي إلى الاجهاد أو الانهاك الذي يترجم في في صورة مرض جسمي المظهر نفسي المنشأ وهو ما يطلق عليه (الأمراض السيكوسوماتية). ومن الامثلة النفسجسمية ما يلي: أمراض القلب والجهاز الدوري مثل النوبات القلبية، وضغط الدم المرتفع، الذ بحات الصدرية وتصلب الشرايين، وأمراض الجهاز الهضمي كأمراض القولون، والإسهال، القرحة، السكر، أمراض الرئتين والجهاز التنفسي كالربو، الكحة، صعوبات التنفس، نزلات البرد، وكذلك الأمراض الجلدية كتساقط الشعر، الأكزيما، حب الشباب، وأمراض الجهاز العضلي والعظام كتوتر العضلات، الروماتيزم، آلام المفاصل، آلام الظهر، أمراض الجهاز البولي كالتهاب المتانة، التبول المتكرر، احتباس البول، التبول اللاإرادي، وكذلك أنواع الصداع المختلفة، وبعض أنواع السرطان (يوسف، جمعة، 2004: 45.44).

2 . تأثير الضغوط علي الأداء المهني للفرد

يرتبط أداء العمل بالضغوط ارتباطا وثيقا؛ وذلك لما للضغوط من تأثير

علي نفسية الموظف وعلي أدائه في العمل، حيث تشير بعض الدراسات إلى أن وجود قدر ملائم من الضغوط يعتبره ضروريا؛ لتحقيق مستويات مثيرة من الأداء، وتشجيع في العمل وبخاصة السرعة في الانجاز، وتشجيع التفكير الابتكاري المبدع، وزيادة الدافعية للعمل، وارتفاع مستوي الأداء، وتشجيع العمل الجماعي، أو خلق التنافس الإيجابي بين العاملين، وخلق الاحساس بأهمية الوقت، والعمل علي الادارة الجيدة، وجودة اتخاذ القرارات، وزيادة الانتاجية، وخفض التكلفة، أما إذا وصلت الضغوط إلى مستوي لا يحتمل، فإنه ينتج عنها تأثيرات سلبية علي النواحي الجسمية والنفسية والمعرفية، وعلي اداء الفرد في العمل، ومن هذه التأثيرات ما يلي: تدهور في أداء العاملين، الانشغال بالمشكلات غير المحلولة، وعدم القدرة علي التركيز في العمل، وتشتت الانتباه، وارتفاع معدل النزاعات والخلافات مع الآخرين، وعدم الانضباط للسلوك العام، وشعور الفرد بالإنهاك الجسمي والانفعإلى ، ويكون الفرد غير قادر علي إيجاد وقت للراحة والترفيه، كثرة التدخين، وسرعة الاستثارة، ومهاجمة الآخرين(عبد المعطي، حسين، 2006: 88. 91).

3 . تأثير الضغوط علي الصحة النفسية للفرد

تعتبر الحالة النفسية للأفراد من أهم المؤشرات التي تدل علي تحديد نتائج أو آثار الضغوط، حيث أن الناس جميعا لديهم درجة محددة من تحمل الضغوط الواقعة عليهم وهو ما يطلق (عتبة الإحساس) ولذا عندما يتجاوز الأفراد هذه النقطة نتيجة للضغوط التي يواجهونها تظهر عليهم الأعراض والاضطرابات النفسية التي تتراوح بين سوء التوافق وحتي أشد الاضطرابات النفسية وطأة، كالاكتئاب، والقلق، والغضب، والعدوان، والقابلية للاستثارة، والتعب، والعصبية الزائدة، والتوتر، والملل، وانخفاض تقدير الذات، وفقدان القدرة علي التركيز، والشكوى من النسيان، وضعف الذاكرة، ونوبات الهلع، والمخاوف المختلفة، والاحباط والانزعاج، والتعرض للحوادث، والعجز عن الاسترخاء،

والنشاط الزائد، والقرارات اللامنطقية، والسلوك الاندفاعي (يوسف، جمعة، 2004: 45).

المبحث الخامس:

بعض أساليب مواجهة الضغوط النفسية

تتعدد مشاكل الحياة وشملت كل الناس وليس هناك شخص تخلو حياته من المشاكل، وهي مشاكل متجددة مع تعقد الحياة وتعدد صورها، وهناك مشاكل تربية الأبناء والمحافظة عليهم من الانحراف، ومشاكل التعليم ، وتدريسهم، ومشاكل العمل مع الرؤساء ومع المرؤوسين، والمرض والعلاج وغيرها من المشاكل الأخرى التي تسبب في الضغوط النفسية. وفيما يلي مجموعة من الممارسات أو الأساليب التي تحد من الضغوط النفسية وهي:.

أولا: الأساليب البدنية (النفسجسمية)

1 . القيام ببعض التدريبات بانتظام:

أيدت البراهين لعقود سابقة تأثير التمرينات الرياضية واللياقة البدنية في بناء مقاومة الضغط. فالتمرينات الرياضية، وإذا لم يكن هناك مجال لذلك فالسير علي الأقدام لمدة عشرين دقيقة يساعد علي تنشيط الدورة الدموية، وإحراق بعض السكر، وهذا ما يفيد في كثير من الأحوال مرضي السكر، ويعتبر متنفسا جيدا لما يشعر به الإنسان من ضيق.

تساعد التمارين الرياضية علي الصعيد الاجتماعي، اذ تتيح أمامك المجال للتعرف إلى أصدقاء جدد. والأهم من ذلك كله هو اختيار هذه التمارين الرياضية، اذ عليك أن تختار منها ما يدخل السرور والمتعة إلى قلبك، الأمر الذي يشكل بالنسبة إلى البعض مشكلة كبيرة(منعم، 2013: 48).

كما أن التمرينات الرياضية لها دور مهم في اختزال الضغط النفسي، فهي مخرج لطاقة جسمية كامنة، وعندما لا نصرح بخروجها فإنها تسبب لفرد توترا، كما أن تفريغ الطاقة يتيح للعقل أن يتحول إلى بعض الأشياء الأخرى بعيدا عن

الاحباطات والضغوط التي أرهقت الجسم وجعلته علي أهبة المواجهة(ديفيد فونتانا، 1993: 101).

إن السؤال حول ما إذا كانت التمرينات الرياضية تبني مقاومة نوعية للضغط يمكن تمييزها، قد أجابت عنه بعض الدراسات منها تلك الدراسة التي أجراها "روث وهولمز" 1985 حيث وجد أن طلاب الجامعة دوي الضغوط العالى ة الذين لديهم مستويات عالية من اللياقة في الوظائف التنفسية قد أشاروا إلى وجود مشكلات جسمية صحية أقل، وأنهم يميلون إلى تقرير وجود أعراض اكتئابيه أقل عن الطلاب دوي الضغوط العالى ة ومستويات منخفضة من اللياقة البدنية. أما الطلاب دوي الضغوط المنخفضة فقد أشاروا بصفة عامة إلى أعراض ولياقة قليلة. ولقد كان التفاعل بين الضغط واللياقة دالا . وذلك يقترح أن الارتباط بين الضغوط العالى ة واللياقة المنخفضة كان متميزا، وأن اللياقة ذات تأثير معتدل نسبيا بأحداث الحياة الضاغطة(عبد المعطي، 2006: 101).

2 _ النشاط البدني المنتظم:

إن ممارسة النشاط البدني بصورة منتظمة احدي الطرق السهلة والأكثر فائدة للحصول علي تغيرات ايجابية في حياة الفرد وتمكين الجسم من التعامل الفعال مع المواقف الضاغطة. ولا تقتصر فائدة النشاط البدني علي الجانب العلاجي والوقائي، بل تتعدي ذلك إلى الشعور الإيجابي والإحساس بالسلامة الذهنية والبدنية. فالنشاط البدني يعتبر أحد الصور الطبيعية للتعبير الشخصي، فنحن خلقنا لنتحرك، ومن خلال مزاولة النشاط البدني المقبول اجتماعيا نعيد اكتشاف الحقيقة المتمثلة في العلاقة التبادلية أو التكاملية بين العقل والجسم.

ومن الأنشطة البدنية التي تساعد الفرد علي مواجهة الضغوط اليومية ما يلي:

1 . نظام غذائي متوازن:

لابد للإنسان ليكون قادرا علي مقاومة هذه الضغوطات من تناول الطعام الغني بالفيتامينات، وطالما كان الإنسان يتمتع بصحة جيدة ففي استطاعته

مواجهة الظروف العصيبة التي يمر بها؛ فالإنسان لابد أن يتنوع في الطعام؛ لتغطية مطالب الجسم، ولابد من تناول المواد البروتينية والنشوية والسكرية والمعادن والأملاح لا حدات التوازن في الحالة النفسية والجسمية.

يميل الناس تحت طائلة الاحساس بالضغط النفسي إلى الاكثار من تناول الغذاء، والبعض يميل إلى معدل أقل، وقد تكون الوجبات عند البعض الآخر من النوع السريع وغير الكافية، وقد يكون هناك عدم اهتمام بنوعية الغذاء....وعلينا أن نعرف أن الجسم يميل إلى استهلاك طاقة أكبر تحت طائلة الضغط النفسي تفوق الحالات الأخرى من الاسترخاء والأوقات العادية . من هنا فان الغذاء الصحي المتوازن يصبح أمرا ضروريا عند مواجهة الضغوط. ويمكن استخدام نظام غدائي متوازن يحتوي علي تغدية ملائمة للتغلب علي هذه المشكلة، حيث أن الأفراد الذين يتناولون طعاما مناسبا يشعرون ويفكرون في أنفسهم علي أنهم علي ما يرام.

وأهم ما يوصي به في محتويات الوجبة الغذائية . ما يلي: خفض مقدار الدهون التي تتناولها، وتناول أقصي ما تستطيع من الفواكه والخضروات الطازجة، وتناول كميات كبيرة من الألياف، وتجنب الإكثار من السكر والملح، تجنب الكميات الكبيرة من الكافيين، وعند مرورك بخبرة ضاغطة يفضل الإكثار من تناول المشروبات التي تحتوي علي فيتامين "سي" المتوفرة في الليمون وعصير البرتقال، وتجنب التدخين قدر الامكان والمشروبات الكحولية، وحاول أن يبقي جسمك علي وزنه المثالى (هارون الرشيدي، 1999: 107).

2 . الحصول علي قدر كافي من النوم:.

النوم من النعم التي حبانا الله بها، ولابد للشخص العادي أن ينام ثمانية ساعات يوميا، وهناك مقولة تقول بأن النوم في الليل أفضل من النوم في أثناء النهار، ولكن إذا لم يكن النوم في الليل متاحا كما هو الحال مع بعض العاملين الذي يقتضي عملهم السهر بالليل فلا مناص من النوم في آخر النهار بين

النهار والليل؛ فالنوم يساعد الجسم علي استرداد نشاطه كما هي فترة الاسترخاء التي تسبق النوم، والتي لها تأثير طيب علي التخلص من مضاعفات الضغوط اليومية.

وعليه لابد أن نحرص أولا علي النوم بشكل كاف؛ فالنوم الصحي يساعدنا علي الاسترخاء يشكل أفضل. وكما يقول "ما كبت" في مسرحية "شاكسبير"

(يحيك النوم لنا ثوبا من العناية) وتختلف ساعات النوم التي يحتاجها الجسم من شخص لآخر؛ الا أن الجميع يتفق علي أن الجسم يحتاج عند الشعور بالضغط النفسي إلى ساعات نوم أطول من تلك التي يحتاجها في الأيام الهنيئة الهادئة. ولو حصل وأصابك الأرق في احدي الليإلى ، حاول أن تخفف من استهلاك الشاي والقهوة والمشروبات الغازية التي تحتوي علي كافيين خلال ساعات النهار. وحاول أن ترهق نفسك من خلال ممارسة بعض التمارين الرياضية كالمشي السريع، ومن تم الاستحمام، وتخصيص بعض الوقت للتأمل وتنظيف الذهن قبل الجلوس في سريرك للنوم عبر قراءة كتاب ما أو مشاهدة التلفاز أو الانتظار والصبر حتي ينال فيك النعاس وتغفو، وعندما تخلد للنوم اياك والتفكير بمشاكلك فكما يقال الصباح رباح، وتتخلص من الضغوط النفسية(منعم، 2013: 45).

وهناك طرق لتحسين النوم منها:

1 . تجنب فترات النوم في النهار، حتي لا تقلل من فترة النوم ليلا.

2 . خصص ساعات محدودة للنوم واستيقظ في وقت محدد.

3 . لا تأكل أي شيء قبل النوم بساعتين علي الأقل؛ لأن عمليات الهضم تقل فاعليتها عندما ترقد فتصاب بعصر الهضم.

4 . مارس أنشطة استرخائية قبل النوم: كالحمام الدافئ أو تدريبات الاسترخاء، آو القراءة، ولا تذهب للفراش مباشرة بعد فترة من التركيز المكثف، فربما يكون

العقل مازال نشطا ويقظا.

5 . لا ترقد لوقت طويل قبل موعد النوم، حتي تستطيع الدخول في النوم أثناء موعد النوم ليلا.

6 . إذا عجزت عن الدخول في النوم بسبب ضغط يؤرقك، فيجب اتخاذ خطوات إيجابية نحو تقليل هذا الضغط (عسكر، 2000: 108).

3 . أخد فترات راحة:.

الإنسان مجموعة من الأجهزة ولابد لها أن تحصل علي قدر كافي من الراحة والاستجمام وفترات الراحة اليومية بعد عناء العمل ضرورية، لذلك لابد من أخد راحة من العمل، والابتعاد من مسئولياته وضغوطه مدة من الزمن من أسبوع إلى شهر حسب الامكانيات، ولاسيما لو كان ذلك بالسفر إلى مكان آخر مثل الأرياف والمصايف حسب وقت الراحة، حتي يستمتع الإنسان بجمال الطبيعة، وهكذا يستعيد الإنسان نشاطه ويصبح أكثر اقبالا علي العمل (عبدالله، 2004: 176).

كما يعتبر الاسترخاء تقنية ممتازة يمكنك الاستفادة منها عند الشعور بالضغط النفسي؛ اذ يساعدك علي تقليص القلق والتغيرات النفسية، فعلي سبيل المثال يمكنك القيام بتمارين ترخي الأعصاب المشدودة، وتقلل من ضغط الدم وتساعدك أيضا علي النوم عندما تنوي ذلك. ومن فوائد الاسترخاء الدائم: يحسن من النوم، ويحسن من الأداء العقلي والجسدي، ويكافح الارهاق، ويخفف من القلق والتوتر، ولا يمكن الادمان عليه، والاسترخاء يجعل الشخص يشعر بالراحة إذا استعمل تقنيات ادارة الضغط في شكل يومي عبر مراقبة علامات الضغط النفسي الجسدية والعقلية

4 . القيام بعملية تقييم العلاقات والالتزامات:.

لكل فرد بحكم وضعه الاجتماعي علاقات متعددة والتزامات كثيرة، وهناك العلاقات الأسرية وتشعبها والعلاقات مع الأصدقاء والزملاء في العمل والجيران،

كما أن هناك التزامات تستوجبها هذه العلاقات، ولابد للإنسان أن يعرف ماله وما عليه حتي يؤدي ما عليه من واجبات تستوجبها هذه العلاقات حتي يتهم بالتقصير؛ فيحق من يحب عليه مجاملتهم، فهذه المجاملات هي التي تبقي علي هذه العلاقات، فهناك حالات زواج بين الأقارب، والأصدقاء، وهناك حالات وفاة وأعياد ميلاد وسفر وعودة من السفر وهكذا، وعلي الإنسان أن يعرف هل قام بما يجب عليه نحو هؤلاء الأشخاص الذين تربطه بهم علاقات ودية أوانه نسي احدي المناسبات، ان هذه المجاملات تزيد من الروابط علي شتي مستوياتها وتجعل الإنسان محل تقدير من الناس الذين سوف يردون علي مجاملاته لهم بمثلها وهكذا تظل الروابط والعلاقات الطيبة قائمة مما يساعد علي قيام مجتمع يتسم بالصحة النفسية (عبدالله، 2004: 176).

5 . القيام بالأعمال التي يستمتع بها:.

لكل شخص هواياته التي يجد المتعة في مزاولتها؛ فهناك من يهوى القراءة أو الصيد أو الزراعة أو الرياضة أو القيام ببعض الاصلاحات المنزلية البسيطة أو غيرها من الأعمال الذهنية أو اليدوية البسيطة، وهو حينما يفعل ذلك يستغرق في هذا النوع من النشاط بكل جوارحه، حتي يكاد لا يشعر بما يدور حوله، مستمتع بما يقوم به، ويجد فيه متعة كبيرة، ويشعر فيه بالراحة، والبعد عن مشاكل الحياة التي تزعجه، وهو بذلك يأخذ دفعه قويه تساعده علي الاستمتاع بالصحة النفسية.

ثانيا: الأساليب المعرفية

وهي أساليب تعتمد علي التحليل المنطقي للمشكلة والمحاولات المعرفية لتدبر الفرد للمشكلة وتقييمه للتهديد، والبحث عن المعلومات، وسلوك حل المشكلة. وأهم الأساليب المعرفية ما يلي:

التأمل: هو نوع من التأمل الذي يستهدف تحقيق حالة من الهدوء والراحة العميقة والصفاء الذهني. وفيه يجلس الفرد وفي وضع مستريح وعينيه مغلقتان

ويتنفس بعمق، ويرخي جميع عضلاته ويطرح مشاكله وهمومه جانبا ويترك الأفكار المتطفلة عليه بعيدا، مرددا لفظا محببا عديم المعني، ويجري هذا التمرين لمدة عشرين دقيقة. والهدف من وراء ذلك تفريغ الذهن وتحقيق الاسترخاء للجهاز العصبي اللاإرادي.. وتوفر هذه التمرينات الفرصة كي يوقف أنشطته اليومية، وآن يمارس درجة عالية من الانتباه علي مشاعره ووجدانه، ويؤدي ذلك إلى اعداد الذهن وتدريبه علي تحمل ضغوط الحياة (أحمد ماهر، 1993: 121).

وقد تم إجراء دراسة علي 73 فردا من نزلاء دور المسنين، وقد استخدم نصف أفراد هذه العينة أسلوب التأمل يوميا، والنصف الآخر منهم لم يمارسوا هذا الأسلوب، وقد وجد أنه بعد ثلاث سنوات توفي ربع الأفراد الذين لا يمارسون أسلوب التأمل العقلي، في حين أن كل الأفراد الذين مارسوه استمروا علي قيد الحياة (ايمان صقر، 2001: 122).

الوعي الانتقائي: وفيه يوجه الفرد تفكيره وانتباهه للأشياء التي تزيد الميكانيزمات العصبية التي يكون لها تأثير علي العمليات الفسيولوجية لديه. وأهم فنيات الوعي الذاتي الانتقائي ما يلي:

الخيال الموجه : حيث يوضع الفرد في حالة استرخائية وينشط التخيلات العقلية الحيوية لديه ليصل إلى درجة عالية من الخيال تمكنه من الوصول إلى أكثر الطرق فاعلية في تركيز الانتباه إلى أحاسيس أو مشاعر أو ذكريات أو أحداث والتخطيط لمواجهة مصادر الضغط (عسكر ، 2000: 122).

التنويم المغناطيسي: علي العكس من فنية التنويم المغناطيسي المعروفة فإن التنويم المغناطيسي الذاتي يعتمد علي الوعي الكامل، ويعتمد علي توجيه الفرد الوعي وهو في حالة استرخاء علي بعض المشكلات النفسجسمية أو استعادة بعض المواقف الضاغطة التي يظن أنه قد نسيها. وبذلك: فإن التنويم المغناطيسي الذاتي مهارة سهلة التعلم، وهي تشمل حالة متغيرة من تعلم كيفية توجيه الانتباه الذاتي والتحكم في أوضاع خاصة وتسلسل معين من الخيال

العقلي والأنشطة المستخدمة لفترة محددة من الوقت، ويضع الفرد في دور فعال ومسئول لاستعادة الأحداث والتعامل معها بعقلانية (هارون الرشيدي، 1999: 124).

2 . التطعيم الانفعالى : إذا كانت الحياة المعاصرة تفرض علي الإنسان كثير من الصراعات والمشاحنات اليومية والضوضاء والضغوط الأسرية وضغوط العمل.... وغيرها، وأن هذه الضغوط لا يمكن التخلص منها تماما، فلا أقل من أن نتعايش إيجابيا مع الأحداث الضاغطة ومعالجة نتائجها السلبية، والتركيز علي تقليل الآثار الجسمية والنفسية المصاحبة لها. ومن تم فان التطعيم الانفعإلى تعني مساعدة الفرد علي المعايشة الذهنية للمواقف التي تسبب له القلق والانزعاج لإيجاد مناعة لديه ضد الضغوط النفسية. وذلك من منطلق:*أنك إذا كان لديك مشكلة تعلم أن تتعايش معها، اقبلها، سايرها، اعمل بالرغم من وجودها. وتسير عملية التطعيم الانفعالي علي النحو التالى :

ـ جمع معلومات واقعية كاملة عن الموقف الضاغط المسبب للقلق.

ـ جمع معلومات عن المصادر الخارجية المتوفرة والتي بإمكانها مساعدتك للتعامل بفاعلية مع المشكلة.

ـ تشجيع النفس علي تبني خططا لمواجهة الموقف مع الاعتراف الشخصي بوجود المشكلة ووجوب المواجهة (عبد المعطي، 2000: 124).

اعادة البرمجة العقلية: ويقصد بها التعامل مع المواقف الضاغطة . وذلك من خلال التعامل مع المواقف الضاغطة، وذلك من خلال: إعادة التقييم المعرفي للمواقف، وإعادة ترتيب الأفكار، ووقف الأفكار المرتبطة بهذه المواقف الضاغطة، أي التوقف الفوري عن الاسترسال في الأفكار السلبية المرتبطة بالمواقف الضاغطة بهدف التغلب علي المشاعر المسببة للقلق والانزعاج التي تقف في طريق الفرد وتمنعه من الوصول إلى حالة من الاسترخاء والطمأنينة (الرشيدي، 1999: 127).

استراتيجيات تغيير أسلوب الحياة:

يقصد بأسلوب الحياة كما أورده آدلر: الهيئة التي بها يجاهد الفرد لبلوغ أهداف حياته، ولأن يتوافق مع مشكلات العمل والحب والعيش في جماعة وتلعب المؤثرات الأسرية والاجتماعية والثقافية دورا أساسيا كمحددات لتشكيله أثناء سنوات الحياة المبكرة (دسوقي، 1990: 128).

ويعتبر أسلوب الحياة نمط سلوكي عام للفرد كما يعبر عنه بدوافعه وبأسلوبه في مواجهة المواقف، وباتجاهاته النفسية والاجتماعية.

ولما كان الضغط النفسي هو حاصل طرح الأهداف التي يحددها الفرد لنفسه باختياراته، وقدراته الفعلية علي تحقيق هذه الاختيارات يضاف إلى ها الصراعات التي تنشأ بين هذه الاختيارات.

الضغط = أهداف الفرد – قدرته علي تحقيق الأهداف + الصراعات المرتبطة بها

وتوجد أساليب عديدة لتغيير أسلوب حياة الفرد تستهدف مواجهة أحداث الحياة الضاغطة نذكر البعض منها:

تنمية أ و التدريب علي الضبط الذات: يستخدم التدريب علي الضبط الذاتي لمواجهة ضغوط أحداث الحياة التي يعايشها الفرد... ومن أساليب الضبط الذاتي التي ينبغي أن يتدرب عليها الفرد لمواجهة ضغوط الحياة ما يلي:

الملاحظة الذاتية: أي اعرف نفسك: ان خير صديق للإنسان نفسه، فلابد عليه أن يعرف نفسه ونقائصها ومزاياها وعيوبها، ويحاول أن يصلح من هذه العيوب، ويعاتب نفسه إذا أخطأ، وأن يوجه لها اللوم إذا لزم الأمر؛ لكي تقومها وتمنعها من الوقوع في الخطأ، والإنسان لابد أن يعرف قدر نفسه، لأن إذا عرف الإنسان قدر نفسه صلح حاله وسار قدما في طريق الصحة النفسية (عبدالله، 2004: 168).

يجد معظم الناس وسيلة لمعالجة الضغط النفسي من دون مساعدة

الأطباء أو اختصاصيين الصحة. هنا لابد من أن تسأل نفسك بضعة أسئلة أساسية:

- هل يمكنني أن أقوم بشيء معين عند الشعور بالضغط النفسي لأحسن من حإلى ؟ في حال وجدت ما يمكنك القيام به، استمر في ممارسته دائما(الابتعاد عن المشروبات الممنوعة أو رفاق السوء علي سبيل المثال)
- هل أقوم بشيء يسيء لحإلى ؟ اعمد في هذه الحالة إلى تجنبه قدر المستطاع.
- هل يمكنني القيام بشيء ما قد يساعدني علي التخلص من الضغط النفسي؟ حاول جاهدا القيام بهذا الأمر إلى أن تنجح.

بالإضافة إلى الاعتناء بنفسك، يساعدك نهج حل المشكلة علي فهم ماهية الضغط النفسي، وعلي وضع خطة؛ لمعالجته. علي الرغم من استحالة معالجة بعض أنواع الضغط النفسي في شكل تام من خلال حل المشكلة، فانك ستجد نفسك أكثر قدرة علي التأقلم معها ما يقلل من حجم تأثير الضغط الاجمإلى (منعم، 2013: 60).

الاختيار الذاتي للمعايير والتدعيم: لمواجهة الأحداث الضاغطة يطلب من الفرد أن يقوم بالاختيار الذاتي لمعايير التدعيم بنفسه، ونجاحه في القيام بالضبط الذاتي؛ وذلك لأن معايير التدعيم في هذه الحالة لا تنطفئ بسرعة.

- التخطيط البيئي : وله طريقتان: ضبط المثير: ويقصد بها البعد عن الموقف الضاغط أو تجنب التفكير فيه. والتنظيم المسبق لنواتج السلوك: أي التغيير المنظم لبيئة الفرد حتي يستتبع الاستجابات المرغوبة نتائج سارة، والاستجابات غير المرغوبة نتائج غير سارة(عبد الرحمن، 1998: 138).
- التدعيم العقابي الذاتي: تعتمد فنية التدعيم والعقاب الذاتي علي مدي وعي الفرد بمكافأته لنفسه إذا وصل للهدف الذي وضعه بنفسه، أو حرمانه لنفسه .

المكافأة إذا لم يستطع تحقيق هذا الهدف... ويتم التدعيم أو العقاب الذاتي تدعيما ماديا أو معنويا(عبد الوهاب كامل، 1999: 139).

- التعليمات الذاتية: وهي نوع من الحديث إلى النفس يأخذ صورة الحث والتوجيهات والطلب.
- التقويم الذاتي: وهو عملية يقوم فيها الفرد بالحكم علي مدي تغير سلوكه، ويقرر إذا ما كان هذا التغير قد ساعد علي تحقيق أهدافه، ومن تم يتمكن من تحديد مدي نجاحه في الوصول إلى أهدافه.

وتوجد أساليب أخري أيضا تستوجب التغلب علي ضغوط الحياة والتي منها:

طلب المساعدة من الآخرين: إذا فشلت كل هذه الحيل والمحاولات في التخفيف من التوتر وفي إزالة الاضطرابات الشديدة والضغوط، فلابد لك من طلب المساعدة ممن يستطيعون تقديمها من الأطباء النفسيين والأخصائيين النفسيين، لابد أنك تجد عندهم المساعدة المطلوبة، ولكن عليك بالتمسك بالصبر؛ لأن التخلص من الضغوط النفسية والاضطرابات النفسية الشديدة عملية تحتاج وقتا وصبرا وتعاونا مع الطبيب المعالج. ويشير كل من ولكسون وآخرون(1997)إلى أن بعض الباحثين قاموا بوضع استراتيجيات للتوافق مع الضغوط تنقسم إلى التوافق المتمركز حول المشكلة، والتوافق المتمركز حول الانفعال؛ فالتوافق المتمركز حول المشكلة فيه يقيم الفرد الموقف الضاغط ويفعل أي شيء حياله، أما التوافق المتمركز حول الانفعال فيه يركز الفرد علي الاستجابة الانفعإلى ة للمشكلة، فيحاول تخفيف القلق حيال المشكلة بدون التعامل الحقيقي مع الموقف (عبدالله، 2004: 169).

التحدث إلى الأصدقاء والأقارب: يسهل دعم العائلة والأصدقاء مهمة مواجهة الضغط النفسي بل أكثر من ذلك، قد يكون غياب دعم القريب أو الصديق مشكلة بحد ذاتها تسبب الضغط النفسي أو تزيده.

تعرضت لمشكلة معينة (دين أو فصل من العمل علي سبيل المثال) سببت لك

القلق والضيق وتشعر أن مشكلتك هذه تكبر وتزداد بسبب غياب شخص تقضي له بما يدور في خلدك من مخاوف.

في الحقيقة يؤدي الأصدقاء والمحبون دورا مهما في التخلص من الضغط النفسي، وتشكل الحياة العائلية المستقرة وجو العمل الخإلى ين المشاكل مصدرين أساسيين للحصول علي الدعم، اذ يؤمنان مساحة للتنفس ويقدمان فرصة لنعالج الأمور علي طريقتنا ولنتخلص من مشكلة تسبب لنا الضغط النفسي. وفي الواقع، من المهم بمكان أن تجد إذانا صاغية تثق بها تولي مشاكلك الاهتمام وتتعاطف معك، وتؤمن لك ان أردت الدعم المعنوي والنصح العملي أو الرفقة، أو علي الأقل تلهيك عن مشاكلك وتأخذ منها، عندما تتحدث عن مشاكلك للآخرين تتضح الصورة أمامك وتراها في شكل متوازن، وتحظي بفرصة لاكتشاف الأجوبة المحتملة التي تحتاجها لمواجهة هذا الضغط والتخلص من أسبابه(منعم، 2013: 72).

التخطيط للحياة اليومية والمستقبلية: لقد أصبح التخطيط سمة من سمات الدول المتحضرة بل كل الدول، فهي تخطط لمستقبلها لفترات قادمة، اصطلح علي تحديد عدد سنواتها بخمس سنوات، فترسم الدول مشاريعها وتخطط لها لخمس سنوات قادمة علي بناء واحتمالات تطورها واحتياجاتها حتي لا تفاجأ بمواقف تربكها أو تعطل مسيرتها، وكذلك المجتمعات تضع الخطط لمستقبلها واحتمالات نموها وتطورها، فأولي بالفرد الذي هو عضو في جماعة هي الأسرة في أبسط مظاهرها أن يخطط لمستقبله كما يقول علماء الادارة (عبدالله،2004: 16).

التدريب علي حل المشكلات:

المشكلة هي موقف صعب يواجه الفرد، وتتطلب اجراءات للتغلب عليها. وإذا كانت ضغوط الحياة نتيجة لعدم قدرة الفرد علي حل المشكلات التي يواجهها. ويعد أسلوب حل المشكلات بمثابة عملية معرفية انفعإلى ة سلوكية يتمكن الأفراد بمقتضاها من تحديد واكتشاف أو ابتكار أساليب للتعامل مع

مشكلات الحياة اليومية. وتعتبر في الوقت ذاته عملية تعلم اجتماعي أو أسلوب للتنظيم الذاتي. أو استراتيجية عامة للمواجهة يمكن تطبيقها علي عدد كبير من المشكلات من المشكلات(عبد المعطي، 2006: 135).

إن الحياة لا تخلو من المشاكل؛ فالإنسان بحكم تعامله مع الآخرين واحتكاكه بهم لابد أن تواجهه بعض المشاكل في محيط الأسرة والعمل والصداقات والحياة بصفة عامة، فالإنسان يعتبر حديثه مع الآخرين عن مشاكله هو صمام الأمان الذي ينفس به عن نفسه؛ عما يختزنه داخله من القلق والتوتر والمشاكل وإلا وقع فريسة للمرض النفسي؛ ففي حديث الإنسان لمن يثق بهم من أهله وأصدقائه فيه متنفس عما يجول بصدره من الصديق.

كما عليك أن تدون المشاكل التي تواجهك خلال النهار ومن تم ضع لائحة بالوسائل التي يمكنك اعتمادها لمواجهة هذه المشاكل وحلها. لو دونت ما عليك فعله لن تكون الأمور عظيمة كما تبدوا بالنسبة إليك. يمكنك أن تقسم واجباتك ولا ضرورة للقيام بها جميعها في الوقت عينه. ولمعالجة المشكلة عليك باتباع النقاط الأساسية التإلى ة:

1_ عندما تشعر أنك تعاني من ردأت فعل تجاه الضغط النفسي عليك أن تحدد الأسباب وتعمل علي مواجهتها.

2_ ضع لائحة تعدد فيها أسباب الضغط النفسي.

3_ ضع لائحة تعدد فيها علامات الضغط النفسي.

4_ راقب التغيرات التي قد تطرأ علي طبيعة هذه العلامات حدتها ومدتها الزمنية.

5_ تجنب الأفكار السلبية وفتش عن حلول مناسبة لها.

6 _ جرب الحلول التي وجدتها.

7 _ تعتبر الخطط والنشاطات سلاحا عظيما يهدد الضغط النفسي ويفتك به (منعم، 2013: 43).

رابعا الأساليب الوجودية والروحية

ليست الأساليب البدنية والمعرفية والسلوكية هي وحدها الأساليب التي يستخدمها الإنسان في مواجهة ضغوط الحياة التي يمر بها ولكن توجد أساليب وجودية وروحية ويمكن استخدامها كأساليب لمواجهة أحداث الحياة الضاغطة وذلك علي النحو التإلى :

1 . التفكير في معني الحياة: إن سعي الإنسان إلى البحث عن معني هو قوة أولية في حياته خاصة إذا اكتسب هذا المعني مغزي يشبع إرادة المعني عند الإنسان . وقد أجري فيكتور فرانكل استطلاعا للرأي حول إرادة المعني فوجد أن 89% من الأفراد قد أقروا أن الإنسان يحتاج شيئا ما لكي يعيش من أجله، بالإضافة لذلك: فان 61% من أفراد العينة كانوا يسلمون بوجود شيء ما أو شخص ما في حياتهم، والذي من أجله كانوا علي استعداد حتي الموت... ومن تم: فإن العلاج بالمعني وجعل الفرد يفكر في معني الحياة التي يعيشها هو خير وسيلة للتغلب علي ضغوط الحياة التي يواجهها، ومهمته: مساعدة الفرد في أن يجد معني في حياته. وقد وجدت الدراسة أن الأفراد الذين يفتقرون إلى معني لحياتهم يميلون إلى أن يكونوا أقل سعادة في كل جوانب الحياة تقريبا. فهم أقل شعورا بالرضا عن الاعتراف الذي يلقونه، وعن وضعهم الحإلى ، وبيوتهم، ووظائفهم، وحياتهم العاطفية، وبزواجهم، وأصدقائهم، وبمحل إقامتهم، بل وبجاذبيتهم الجسمية الشخصية(مايكل ارجايل، 1993: 165).

2 _ التمسك بالدين:

يمكن النظر إلى الدين بوصفه واحدا من مجالات الشعور بالرضا ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة بصورة ايجابية. ويبدو أن هناك ارتباطا قويا بين الشعور بالرضا الديني والتعلق بالدين؛ فالدين يوفر للإنسان الاحساس بالأمن والرضا بقضاء الله وقدره، ومن تم تدعيم الذات ويجعل الفرد أكثر قدرة علي مواجهة الأحداث الضاغطة التي تعصف بحياته. وغالبا ما يستخدم الإرشاد النفسي الديني لخفض الاحساس بضغوط

الحياة ومواجهتها. ويقوم علي معرفة الفرد لنفسه ولربه ولدينه والقيم والمبادئ الدينية الأخلاقية، واستخدام المعطيات الدينية لجعل الفرد أكثر قدرة علي ضبط انفعالاته إلى الحد الذي يساعده علي النجاح في الحياة.

ومن التوجيهات التي ينبغي علي الإنسان التمسك بها لمواجهة ضغوط الحياة ندكر البعض من خصال الدين تساعد علي مواجهة ضغوط الحياة:

ذكر الله: فالذكر غذاء روحي يطمئن ويهدي النفوس. يقول الله تعالى : "الّذين آمنوا وتطمئنّ قلوبهم بذكر الله ألا بذكر الله تطمئنّ القلوب "(سورة الرعد: 28).

فالقلب الذي ينشغل بذكر الله لا يصل إليه الشيطان ولا يتملكه ، وبالتالي أصبح أكثر قدرة علي مواجهة الأحداث الضاغطة(عبد المعطي، 2006: 142).

الدعاء: فالدعاء أسلوب فعال لمواجهة الضغوط الحياتية، والالتجاء إلى الله في كشف الضر ودفع المكروه، "وكان صلي الله عليه وسلم" إذا أحزنه أمرا دعا الله تعالى وعلم الناس أن يدعو الله لكشف الضر. والدعاء من أنفع الأدعية، وهو عدو البلاء سواء البلاء في المال أو في الصحة، وقد روي عن النبي" صلي الله عليه وسلم" أن الدعاء سلاح المؤمن، وعماد الدين، ونور السموات والأرض، وهو مفرج الكرب والهم والحزن والقلق والاكتئاب والتوتر. ولكن علي المؤمن أن يدعو الله وهو موقن بالإجابة، لقوله " صلي الله عليه وسلم": ادعو ربكم وأنتم موقنون بالإجابة، واعلموا أن الله لا يقبل دعاء من قلب غافل"(عبد المعطي، 2004: 143).

الصبر: فالصبر علاج لمواجهة الأحداث الضاغطة. فالصبر علي البلاء نصف الايمان، فالصبر علي المكروه له ثمار رائعة ، اذ أنه طريق الصحة النفسية، والصبر عند المصيبة والرضا بقضاء الله وقدره، والمعاناة في سبيل أمل عظيم، وامتحان قاس يريد الصابر أن يجتاز المحنة لينال ثواب الله فضلا من الله ومنّه: سلام عليكم بما صبرتم فنعم عقبي الدار(عبد المعطي، 2006: 143).

الخاتمة

بعد ما تم توضيحه وتقديمه لمفهوم الضغوط النفسية وأعراضها وأسبابها وآثارها وبعض الأساليب التي تقلل أو تخفض من مستوي ضغوط الحياة، وكذلك لمواجهة مواقف القلق والاضطراب النفسي، نود أن نلخص أو نوجز أهم الوسائل العلاجية لمواجهة الضغط النفسي في المواقف الصعبة: التبسم والابتعاد بقدر الإمكان عن الاشخاص المثيرين للمشاكل، والابتعاد عن المواقف المشحونة بالانفعالات، والتريث والهدوء عند الغضب، وإذا حدثت مشكلة . لابد من تفهم المشكلة، واستوعابها من كافة جوانبها، وتعلم مهارة الانصات، الاعتراف بالخطأ إذا أخطأ، ذكر رب العباد في حالة النسيان وتذكره في السراء والضراء، وكذلك تتبع التغيرات التي تحدث علي الجسم من نبض وحرارة وضغط الدم، وان يختار الإنسان لنفسه ركن في المنزل لكي يستريح ويسترخي فيه بهدوء، وممارسة الهوايات المفضلة، والاستمتاع بالحديث مع الآخرين كالأصدقاء والأصحاب، ولابد أن يكون التفكير ايجابي مفعم بالثقة بالنفس دون الالتفات للأفكار السلبية ولابد أن تؤخذ الأمور بروح رياضية، ثم التبسم للحياة القادمة.

قائمة المصادروالمراجع

1 . أحمد ماهر، السلوك التنظيمي: مدخل بناء المهارات. الاسكندرية: منشأ المعارف. 1993.

2 . أميمن، عثمان علي، في الصحة النفسية، (العصاب مفهومه وأعراضه وخصائصه وتفسيره وأمراضه النفسية)، الكتاب الثالث، ط1، الدار العالمية للطباعة الحديثة، الخمس، 2004م.

3 . إيمان محمد السيد صقر، النمودج السببي للعلاقة بين ضغوط أحداث الحياة، والمساندة الاجتماعية وأساليب مواجهة الضغوط والاكتئاب لدي طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 2001.

4 . الأمارة، سعد، الضغوط النفسية، مجلة النبأ، العدد (54)، 2001م.

5 . بدران، مني محمد، الاحتراق النفسي لدي معلمي المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، 1997م.

6 . باهي، مصطفي حسن، وآخرون، المرجع في علم النفس الفسيولوجي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 2002م.

7 . حسن، عماد عبد الرحمن، مستويات الضغوط النفسية وعلاقتها باستجابات الطلاب علي اختبارات التفكير الابتكاري، دراسة معملية علي طلاب التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، 1998م.

8 . دسوقي، كمال، دخيرة علوم النفس، المجلد الثاني، مؤسسة الاهرام، القاهرة، 1990.

9 . ديفيد فونتانا، الضغوط النفسية: تغلب عليها وابدأ الحياة، ترجمة: حمدي علي القرمادي، رضا أبو سريع. تقديم: فؤاد أبو حطب، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية،1993.

10 . الداهري، العبيدي، صالح حسن، ناظم هاشم، الشخصية والصحة النفسية، مؤسسة الخدمات، الدراسات الجامعية، 1999م.

11 . زريق، نجاة سالم عبد الله، الإحباط وعلاقته بالعدوان وآليات الدفاع النفسي والعصابية لدي طلبة الشهادة الثانوية بشعبية المرقب، (دراسة امبريقية)، رسالة ماجستير غير منشورة، مقدمة إلى قسم التربية وعلم النفس بكلية الآداب والعلوم، الخمس، جامعة المرقب، ليبيا، 2008م.

12 . شقير، زينب محمود، الشخصية السوية والمضطربة، ط2، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 2002م.

13 . عبد الرحمن، محمد السيد، دراسات في الصحة النفسية، دار قباء للطباعة، القاهرة، 1998.

14 . عبدالله، مجدي احمد محمد، علم نفس الصحة وعلاقته بالطب السلوكي، ط1، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 2008م.

15 . عبد المعطي، حسن مصطفي، ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، 2000م.

16 . عبيد، ماجدة بهاء الدين السيد، الضغط النفسي ومشكلاته وأثره علي الصحة النفسية، ط1، دار صفاء، عمان، الأردن، 2008م.

17 . عثمان، فاروق السيد، القلق وادارة الضغوط النفسية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2001م.

18 . عسكر، علي، ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، ط3، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، 2003م.

19 . ---------، علي، ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها،ط1، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2001م.

20 . عوض، رنيفة رجب، ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة (التشخيص والعلاج)، ط1، دار النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 2001م.

21 . العيسوي، عبد الرحمن محمد، الجديد في الصحة النفسية، الاسكندرية، 2001م.

22 . الغرير، أحمد نايل، فعإلى ة برنامج في الارشاد النفسي الجامعي في تخفيف الضغوط السلوكية لدي الأطفال الصم والمتخلفين عقليا، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، 1999م.

23 . كامل، عبد الوهاب محمد، التعلم العلاجي بين النظرية والتطبيق" الأسس العلمية لبرامج تعديل السلوك"، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1999،

24 . مايكل أرجايل، سيكولوجية السعادة، ترجمة: فيصل عبد القادر يونس، مراجعة: شوقي جلال، سلسلة عالم المعرفة، 175، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1993.

25 . المشعان، عويد سلطان، الضغوط النفسية (النماذج التطبيقية ومهارات المواجهة من أجل النجاح)، ط1، دار العروبة، الصفاء، الكويت، 2004م.

26 . النادر، هيتم محمد وآخرون، مصادر الضغط النفسي لدي طلبة كلية التربية الرياضية وطلبة الكليات الأخرى في كل من جامعة مؤته وجامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، دراسة مقارنة، مجلة دراسات العلوم التربوية، العدد 41، 2014.

27 . هارون توفيق الرشيدي، الضغوط النفسية: طبيعتها، نظرياتها، برنامج لمساعدة الذات في علاجها، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، 1999.

28. يوسف، جمعة سيد، النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية، ط1، دار غريب، القاهرة، مصر، 2001م.

29 . البروفيسور غريغ ويلكنسون، ترجمة: زينب منعم، الضغط النفسي، دار المؤلف، الطبعة الاولي، مكتبة الملك فهد عبدالعزيز للعلوم والتقنية، الرياض، 2013م.

الفكر الأخلاقي عند ابن حزم الاندلسي*

إعداد: د. أحمد مريحيل حريبش

أ. سالمة اشتيوى ناجى

المقدمة

تُعد الفلسفة الأخلاقية جانباً مهماً من جوانب الدراسات والأبحاث الفلسفية والفكرية، وقد كانت مدار جدل واسع بين أوساط الفلاسفة والمفكرين والسياسيين والمذاهب المختلفة قديماً وحديثاً، حيث لا تخلو مدرسة من المدراس إلا ولها موقف من الفعل الأخلاقي وطريق لتحديد السلوك والفضيلة، وتجسيد السبل لتجنب الوقوع في الرذائل والشرور.

ولهذا كان اختيارنا لموضوع الأخلاق عند ابن حزم الاندلسي، ذلك المفكر المسلم الأصولي الفقهي المؤرخ متعدد الاتجاهات والإبداعات وهو ما زاد الموضوع أهمية.

فابن حزم يعد مفكراً وناقداً للمدراس الفلسفية والفرق الكلامية في عصره، وهو ما جعل الباحثين ينكبون على تناول جوانب فلسفته المختلفة لاسيما منها الأخلاقية.

---

* ابن حزم: (384-456هـ)هو على بن أحمد بن سعيد بن حزم بن غالب بن صالح بن سفيا بن يزيد، كنيته ابو محمد، شهرته ابن حزم، فارسي الأصل إسلامي الديانة والمنشأ عاش بقرطبة بالأندلس من أسرة عريقة أشهر مؤلفاته الفصل في الملل والأهواء والنحل، الأخلاق والسير، التقريب لحدود المنطق، طوق الحمامة.

انظر الفصل في الملل والأهواء والنحل، ابن حزم، تحقيق محمد إبراهيم نصير، دار الجيل بيروت، ص54

فتهدف الدراسة إلى إظهار الآراء والأفكار التي أثبتها ابن حزم كمحددات للسلوك الإنسان ي وتسليط الضوء على الجوانب الفلسفية المتصلة بالأخلاق عنده، ومعرفة السلوك الفاضل والغاية القصوى من كل فعل اخلاقي، وفهم مساهماته في مجال الفكر الفلسفي الأخلاقي الإسلامي المتصل بتحقيق السعادة والوصول إلى الخير الأعلى.

أما عن المنهجية المتبعة في هذه الدراسة فكانت المنهج التحليلي الوصفي إضافة إلى استخدام المنهج التاريخ في بعض الأحيان بحسب متطلبات الدراسة.

أما عن إشكالية الدراسة فتتمثل في السؤال المحوري والأساسي الذى تدور حوله مباحث الدراسة والذى نحاول الإجابة عنه : فما هو مفهوم الأخلاق عند ابن حزم؟ وما الجديد الذى قدمه في هذا المجال؟ وكيف اختلف عن فلاسفة اليونان وفلاسفة الإسلام في تحقيق الخير الأعلى؟ وما هي طرق تحقيق السعادة؟

أما عن تقسيمات البحث فقد تطلبت الدراسة عدة عناوين كل منها يتكون من عدة مطالب منها: تعريف الأخلاق لغة واصطلاحاً وغاية الأخلاق عند ابن حزم، ومفهوم الفضيلة ونظرية السعادة ونظرية طرد الهم عنده، وبعض الحكم التي أوردها في ثنايا مؤلفاته.

اولا : مفهوم الأخلاق لغة واصطلاحا:

أ:المعنى اللغوى: جاء في لسان العرب لابن منظور أن كلمة خُلق تعنى الطبع والسجية، وهو ابتداع الشيء على مثال لم يسبق إليه، وكل شيء خلقه الله فهو مبتدع على غير مثال سابق إليه.

فالخُلق على وجهين: أحدهما الإنشاء على مثال أبدعه، والآخر التقدير، والخلق في

القرآن الكريم بمعنى التقدير.[1]

ب: المعنى الاصطلاحي: اختلف العلماء في تحديد معنى جامع مانع لكلمة الأخلاق إلا أنهم اتفقوا على الموضوع الأساسي الذى يدور حوله الفعل الأخلاقي ألا وهو السلوك فهو يبحث في الحقيقة الداخلية للإنسان.

فيعرفه ابن مسكويه في كتابه الشهير تهذيب الأخلاق بأنه: ((حال للنفس داعية لها إلى أفعالها من غير فكر ولا رؤية، وهي تنقسم إلى قسمين منها ما يكون طبيعيا من أصل المزاج كالإنسان الذي يحركه أدنى شيء نحو الغضب ومنها ما يكون مستفادا من العادة والتدريب وبما كان مبدؤه بالرؤية والفكر))[2] ويعرفه الغزالى في كتاب إحياء علوم الدين بأنه: ((هيئة راسخة للنفس تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر ولا رؤية، فإن كانت الهيئة التي تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلا وشرعا سميت تلك الهيئة خُلقاً حسناً وإن كان الصادر عنها الافعال القبيحة سميت خُلقاً سيئاً)).[3]

ويعرف الكفوى الأخلاق في كتابه الكليات بقوله إنه ملكة يستقيم من كانت به عما يشينه.[4]

وقد ذكر الدكتور محمد مرحبا عدة تعريفات لكلمة الأخلاق منها: إنه علم الخير والشر وإنه دراسة الواجب والواجبات، وإنه علم القواعد التي إذا أخذ بها الفرد كان تام الخلق.[1]

---

[1] ابن منظور لسان العرب، مادة خلق، دار المعارف القاهرة، ج2، ص1245

[2] تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق ابن مسكويه مكتبة الوفاء الدينية 2010م ص31

[3] احياء علوم الدين الغزالى تحقيق بدوى طبانه دار احياء الكتب العربية ج1 ص190

4 الكليات ابو البقاء الكفوي دار الفكر العربي القاهرة ص270

أما في الموسوعة الفلسفية لمعن زيادة فالأخلاق علم معياري يهتم بالعادات الأخلاقية ومعرفة الجانب الداخلي للسلوك.[2]

أما في المعجم الفلسفي: فان مفهوم الاخلاق هو لفظ يطلق على جميع الافعال الصادرة عن النفس محمودة كانت او مدمومة فنقول فلان كريم الاخلاق وفلان سيء الخلق، فاذا اطلق على الافعال المحمودة دل على الادب لأن الادب لا يطلق إلا على المحمود من الخصال، فهو يشير الى التحلي بالفضائل ومعرفة طرق اقتنائها لتزكية النفس.[3]

أما عند ابن حزم فإنه يربط الخلق بالفضيلة فيرى بأن أحوال الفضائل أربعه: عنها تتركب كل فضيلة وهي (العدل والفهم والنجدة والجود) وأصول الرذائل أربعه: عنها تتركب كل رذيلة هي (الجور والجهل والجبن والشح)، وإن القناعة فضيلة مركبة من (الجود والعدل)، والمداراة فضيلة مركبة من (الحلم والصبر) والصدق فضيلة بين (العدل والنجدة).[4]

ويعطى عدة مفاهيم تدور في معظمها حول الفضائل منها الجود الذي يقصد به تبذل الفضل كله في وجوه البر وأفضل ذلك في الجار المحتاج، وذوى الرحم الفقير، وذي النعمة الذاهبة.

---

[1] المرجع في تاريخ الأخلاق، محمد عبدالرحمن مرحبا مكتبة جروس لبنان، 1988م، ص35

2 الموسوعة الفلسفية معن زيادة مادة اخلاق معهد الانماء العربي القاهرة ص40

[3] المعجم الفلسفي، جميل صليبيا ، دار الكتب العالمي لبنان 1994م ص48

[4] رسالة مداواة النفوس وتهذيب الأخلاق والزهد في الرذائل ابن حزم ضمن رسائل ابن حزم ج1، تحقيق احسان عباس، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع1986م، ص379

أما العفة فهي غض البصر وجميع الجوارح عن الأجسام التي لا تحل للإنسان، فما عدا هذا فهو عجز وضعف، أما العدل فإنه إعطاء الواجب وأخذه، أما الجور هو أن تأخذ الواجب ولا تعطيه، والكرم أن تعطي من نفسك الحق طائعاً وتتجافي عن حقك لغيرك قادراً وهو فضل ايضا، وكل جود كرم وفضل، وليس كل كرم وفضل جود، لأن الفضل أعم من الجود[1] أما الشجاعة فهي بدل النفس للموت عن الدين وعن الجار المضطهد وعن المستجير المظلوم.

ثانيا: غاية الأخلاق عند ابن حزم:

إذا كان أغلب فلاسفة اليونان من أفلاطون وأرسطو إلى فلاسفة الإسلام كابن سينا والفارابي قد تناولوا مفهوم الأخلاق في كتبهم وربطوه بمعنى السعادة، وسبل تحقيقها، فإن ابن حزم غلب عليه الجانب الديني أكثر من الجانب الفلسفي، فالكندي وابن مسكويه والفارابي وابن سينا جمعوا بين النزعة الدينية والفلسفية وكانوا إلى الفلسفة أقرب وهو ما لم يكن موجوداً عند ابن حزم، فقد دوّن افكاره المتعلقة بالأخلاق في كتابه الشهير مداواة النفوس وتهذيب الأخلاق والذي اعتبر فيه أن محددات السلوك والصفات الشخصية هي ما تظهر مضمون الفعل الأخلاقي، فكان جل اهتمامه بالنظام التربوي والاجتماعي لبناء الفرد فيقول: ((في الناس من يبغض اللذات بطبعه ويستنقص طالبها كمن ذكرنا من المؤثرين فقد المال على اقتنائه وفي الناس من يؤثر الجهل على العلم كأكثر من نرى من العامة وهذه هي أغراض الناس التي لا غرض لهم سواها، وليس في العالم مذ كان إلى أن يتناهى واحد يستحسن الهم ولا يريد إلا طرحه عن نفسه)).[2]

[1] نفسه ص352

[2] نفسه ص 337

ويتضح هنا بدقه تحديد ابن حزم الغاية الأساسية العليا من البناء الأخلاقي، والهدف المنشود من النسق السلوكي للإنسان، فهو يشرع في توجيهه إلى تحصيل وبلوغ هذه الغاية السامية والوصول إلى الكمال الأخلاقي، وإيجاد السبل التي توصله إلى مبتغاه النهائي.

ويمكننا تحديد اتجاهات الفلاسفة المسلمين في معالجة موضوع الاخلاق الى ثلاث اقسام:

1:أصحاب الفلسفة التقليدية النظرية وهم الفلاسفة الذين تأثروا بفلاسفة اليونان وهم الكندي والفارابي وابن سينا وابن رشد وكانت دراستاهم يسودها الجانب النظري اكثر منه العملي.

2: أصحاب الفكر الكلامي الذين امتزجت دراساتهم للأخلاق بالجانب الديني كالمعتزلة والاشاعرة وإخوان الصفاء وابن حزم وابن مسكويه واقتصروا في دراسة الخير والفضيلة والحسن والاختيار والعدالة.

3:اصحاب الفكر الصوفي الذين يغلب عليهم الطابع الباطني والروحي لتوجيه السلوك الإنساني.[1]

ثالثا: مفهوم الفضيلة عند ابن حزم:

الفضيلة كما جاء بها القرآن هي ما يرتقى بالنفس الانسانية لتصبح عملا انبعاثيا محببا في القلب كما في قوله تعالى: {لِئَلَّا يَعْلَمَ أَهْلُ الْكِتَابِ أَلَّا يَقْدِرُونَ عَلَى شَيْءٍ مِّن فَضْلِ اللَّهِ وَأَنَّ الْفَضْلَ بِيَدِ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ }[1]

[1] الخلاق بين الفلاسفة والمتكلمين مصطفي حلمى دار الكتب العلمية بيروت لبنان، 2004م ص104

وفي المقابل فإن أفعال الخير التي تفتقر الى طمأنينة النفس لا تسمى خير ولا فضيلة كما في قوله تعالى: { أَفَرَأَيْتَ الَّذِي تَوَلَّى وَأَعْطَى قَلِيلاً وَأَكْدَى }[2]

وقد وصف القرآن الكريم الطريق الحقيقي الاصيل لتربية روح الفضائل عند الإنسان لأن عناية الإنسان بجوانب بناء الشخصية الصالحة يعد أساسا ضروريا لإصلاح كافة النفوس الاخرى تمشيا بمبدأ الامر بالمعروف والنهي عن المنكر لان الغاية القصوى التي يسعى اليها الإنسان هي الخير الأعلى وأتباع رضوان الله سبحانه قال تعالى: {يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ }[3]

يعرف ابن حزم الفضيلة بأنها الخلق الطيب وإذا اعتادت الإرادة شئياً طيباً سميت بهذه الصفة فضيلة، والإنسان الفاضل هو ذو الخلق الطيب الذى أعتاد أن يختاره وأن يعمل وفق ما تامر به الأخلاق. [4]

فالفضيلة بهذا المعنى صفة نفسية داخلية بحسب ما يرى ابن حزم، وهي تختلف عن الواجب الذي هو عمل خارجي.

وقد تناول الفلاسفة إلى ونان القدماء مفهوم الفضيلة بصور مختلفة كلا بحسب نمط فلسفته الخاصة، حيث اعتبر افلاطون أن لكل قوة في النفس الإنسان ية فضيلة خاصة بها، فالقوة الغضبية فضيلتها الشجاعة، والقوة الشهوانية فضيلتها العفة،

[1] سورة الحديد الآية 29

[2] سورة النجم الآية 33-34

[3] سورة لقمان الآية 17

[4] الأخلاق ومذاهبها، صلاح الدين خليل عثمان، دار النشر العلمية بيروت لبنان، ص57

والقوة العاقلة فضيلتها الحكمة.[1] أما ارسطو فقد أعتبر أن الفضيلة ملكة خلقية يكون بسببها الإنسان صالحاً ويقوم بما يتوجب عليه على أحسن وجه.[2]

أما علماء الأخلاق في العصر الحديث فقد اعتبروا أن الفضيلة مفهوم نسبى يختلف بحسب الأفراد والحاجات، حيث إن فضيلة الكرم لا تُعد فضيلة ذات أهمية بالنسبة للفقير مقارنة بالغنى، إلا أن الناس جميعا مطالبون بالاتصاف بكافة الفضائل كالصدق والعدل على اختلاف مذاهبهم واجناسهم، [3]اما ابن حزم فإنه نظر إلى الطبيعة الذاتية الباطنية للإنسان على إنها ما يحدد السلوك، فلا يكون الإنسان فاضلاً إلا من خلال تلك الممارسات التي تقوم بها مع الآخرين، فيرى بأنه من غير الممكن أن يفطر الإنسان بطبع ذا فضيلة ولا رذيلة منذ وجودة أو ظهوره في العالم، لكنه يمتلك استعداد طبيعي يتجه به نحو الفضيلة عند اندماجه مع الاخرين، وهو بالضبط ما أشار إلى هـ أفلاطون من أن الإنسان محتاج إلى الاتصال الذاتي بالمحيط، وهو ما عبر عنه ارسطو بقوله إن الإنسان مدنى بطبعه، فهو محتاج إلى غيره لتحقيق السعادة، وقد تفطن ابن خلدون لذلك في كتابه المقدمة عندما قال إن الاجتماع الإنسان ي شيء ضروري وإن العمران البشري يحصل عن طريق الاجتماعات الإنسان ية التي تسودها الفضيلة والانسجام والتوافق.[4]

ومن هنا ندرك بأن ابن حزم جعل الجوانب الأخلاقية تنصب حول النفس وطرق إصلاحها وذلك لأنها تستند إلى الفضيلة، وتتجه نحو السيرة الفردية التي تنتهى إلى تحقيق السلوك الخير، وقد دون في كتابه الشهير مداوة النفوس نتيجة تجاربه،

[1] تاريخ الفلسفة إلى ونانية يوسف كرم، مطبعة لجنة التإلى ف والترجمة القاهرة 1936م ص119

[2] نفس المرجع السابق ص253

[3] الأخلاق ومذاهبها، مرجع سابق، ص58

[4] المقدمة، ابن خلدون، شرح وضبط خليل شحادة، ج1، دار الفكر العربي بيروت، 2001م، ص45

وكذلك العمق الديني الذى اتصف به فيقول((قد جمعت في كتابي هذا معان كثيرة أفادنيها واهب التمييز تعالى ، بمرور الايام، وتعاقب الاحوال حتى أنقضت في ذلك أكثر عمرى وآثرت تقييد ذلك بالمطالعة له والفكرة فيه على جميع اللذات التي تميل إلى ها أكثر النفوس... ورقمت كل ما سردت من ذلك بهذا الكتاب لينفع الله تعالى به من شاء من عبادة فمن يصل إليه ما أتعبت فيه نفسي وأجهدتها فيه، وأطلت فيه فكرى... لإصلاح ما فسد من أخلاقهم ومداوة علل نفوسهم.[1]

رابعا: السعادة عند ابن حزم وعلاقتها بالأخلاق:

شرح ابن حزم في صفحات كتابة مداوة النفوس سبيل الوصول إلى السعادة من خلال معالجة غايات السلوك الأخلاقي، فأثبت أن السعادة الآخرويه هي المطلب النهائي لكل فعل أخلاقي، وهى الكمال الأعلى الذى يسعي إلى هـ الإنسان ، وقد اثبت من خلال خبرته الدينية والفقهية، أن تحصيل تلك الغاية لا يتأتى بإلى سر، بل على الإنسان مجاهدة نفسه للتغلب على كل شهواتها، حتى يتمكن من بلوغ تلك الغاية المنشودة.

فالسعادة الحقيقة تتمثل في الخيرات الأبدية، ولهذا فإن سعى الانسان يجب أن يتجه لتحقيق هذه السعادة حيث البقاء بلا فناء والعلم بلا جهل، والوصول الى السعادة لا يتم إلا باكتساب الفضائل النفسية والسعي حثيثا لنيل الفائل كالتعقل والعدالة والشجاعة والعفة قال تعالى: {وَمَنْ أَرَادَ الآخِرَةَ وَسَعَى لَهَا سَعْيَهَا وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُولَئِكَ كَانَ سَعْيُهُم مَّشْكُوراً }[2]

[1] مداوة النفوس وتهذيب الأخلاق، ابن حزم، ص 333

[2] سورة الاسراء الآية 19

والنعم الدنيوية هي نعمة وسعادة إذا تناولها الإنسان على الوجه الذى أمر به الإسلام فقال تعالى: {وَقِيلَ لِلَّذِينَ اتَّقَوْاْ مَاذَا أَنزَلَ رَبُّكُمْ قَالُواْ خَيْراً لِّلَّذِينَ أَحْسَنُواْ فِي هَذِهِ الدُّنْيَا حَسَنَةٌ وَلَدَارُ الآخِرَةِ خَيْرٌ وَلَنِعْمَ دَارُ الْمُتَّقِينَ }[1]

فالبحث الإسلامي للأخلاق مبنى على تحصيل الاخرة باتباع أوامر الله واستغلال نعم الدنيا بما يرضي الله سبحانه، أما من استخدمها بغير ذلك كانت لهم عذابا عاجلا أو آجلا وقد وصفهم الله سبحانه وتعالى في كتابه العزيز بقوله: {فَلاَ تُعْجِبْكَ أَمْوَالُهُمْ وَلاَ أَوْلاَدُهُمْ إِنَّمَا يُرِيدُ اللّهُ لِيُعَذِّبَهُم بِهَا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَتَزْهَقَ أَنفُسُهُمْ وَهُمْ كَافِرُونَ }[2]

ونصل من خلال ما سبق أن السعادة الحقيقة والابدية هي سعادة الآخرة وهى ما يتوجب على الإنسان السعي إليه والعمل من أجل تحقيقه.

فمذهب السعادة ليس بالجديد لكن أغلب أصحابه يرون أن كل إنسان يعمل ما بوسعه ليصل إلى سعادته، ولكنهم اختلفوا في وسائل تحصيلها، حيث جعل أبيقور اللذة العقلية مطلباً أساسياً لتحقيق السعادة، في حين جعل السفسطائيين اللذة الوقتية غاية قصوى للسلوك الأخلاقي، أما سقراط فقد رفض هذا التصور السفسطائي وأعتبر أن ممارسة الفضيلة وادراكها هو طريق السعادة الحقيقية، باعتبارها نتاجا للمعرفة والتعقل، وبهذا يكون سقراط قد ربط بين المعرفة والفضيلة.[3]

[1] سورة النحل الآية 30

[2] سورة التوبة الآية 55

[3] تاريخ الفلسفة إلى ونانية يوسف كرم، ص125

أما أفلاطون فإنه قد ربط بين السعادة والعدالة وقصد بذلك الاعتدال في قوى النفس والاعتدال في القيم والمثل والتصورات الأخلاقية التي تدرك لذاتها لا شيء آخر.[1]

ومن هنا نصل الى أن الكثير من الفلاسفة يتفقون مع ارسطو بقوله إن الاخلاق علم عملي لأنه يبحث في الإنسان من حيث هو إنسان وعلم الاخلاق يهدف الى تحقيق غاية في حياتنا لأنه يبين الطرق التي من خلالها يصل الى تحقيق الغايات النهائية والعليا لمجال الاخلاق.

فعلم الاخلاق بشكل كامل يهتم بدراسة السبل التي تمكن الإنسان وتساعده من تحقيق غاياته ويزوده بمهارات فنية تمكنه من إدراك التصرف السليم وكذلك يترك له الاختيار لما هو اخلاقي وخير وفاضل.[2]

وبهذا يكون كل البشر ينشدون البحث عن تحقيق السعادة، التي عّدها البعض بانها اللذات العليا الغير حسية على النشاط العقلي وحب الجمال والعبادة الروحية لان السعادة تستوعب كيان الانسان كله لا جزء منه فقط فهي تقترن بكل مظاهر النشاط البشري.[3]

خامسا: نظرية طرد الهم وادراك الفعل الأخلاقي عند ابن حزم:

لا تتضح معالم الفلسفة الأخلاقية عند ابن حزم إلا بالتعرف على نظريته التي سماها (طرد الهم)وهي ما يوضح بشكل كامل الغاية القصوى من الفعل الأخلاقي والسلوك الفاضل، وهو ما يسعى إلى ه كل كائن بشري.

[1] المرجع في تاريخ الأخلاق محمد مرحبا ص40

[2] فلسفة الاخلاق مصطفي عبده مكتبة مدبولي القاهرة 1999ص67

[3] نفسه ص69

وإذا ما رجعنا إلى ما عرضه الفارابي وابن سينا في تحديد الجانب الأخلاقي لوجدنا انهما جعلا القيم الفاضلة غاية في حد ذاتها، في حين حدد ابن حزم مصطلح غير متعارف عليه من قبل عند الفلاسفة المسلمون وغيرهم وجعله غاية لكل فعل أخلاقي يسميه طرد الهم، وقد توصل من خلال تجاربه الدينية وخبراته الإسلامية إلى أن الهدف الأخلاقي أسمى من كل فعل آخر، وأن الارتقاء بالحياة الأخلاقية لابد وأن يكون بكمال أعلى ينطلق من الذات نفسها، لكي يتمكن من التغلب عليها بذاته.[1]

وتوصل ابن حزم إلى أن الناس في مختلف البقاع ومختلف الألوان واللغات والأصناف يسعون إلى بلوغ الغاية القصوى والسامية لأنها ليست محل الخلاف بينهم فيقول: ((تطلبت غرضا يستوى الناس كلهم في أستحسانه، وفي طلبه، فلم أجده إلا واحداً وهو طرد الهم، فلما تدبرته، علمت أن الناس كلهم لم يستووا في أستحسانه فقط، ولا في طلبه فقط، ولكن ريتهم على اختلاف أهوائهم ومطالبهم، وتباين هممهم وأراداتهم، لا يتحركون حركة أصلا، إلا فيما يرجون به طرد الهم، ولا ينطقون بكلمة أصلا، إلا فيما يعانون به أزاحته عن أنفسهم)).[2]

فهو يريد بهذا أن يثبت بأن الأمر الأخلاقي يستوى فيها كل البشر، حيث اتفقت جميع الأمم منذ أن خلق الله العالم إلى أن يتناهى عالم الابتداء ويعقبه عالم الحساب على أن لا يعتمدوا لسعيهم لشيء سواه، وكل غرض غيره ففي الناس من

[1] ابن حزم الاندلسي ومنهجه وافكاره، احسان عباس دار الفكر العربي القاهرة ص156

[2] رسالة مداواة النفوس وتهذيب الأخلاق ابن حزم، ص336

لا يستحسنه إذ في الناس من لا دين له فلا يعمل للآخرة، وفي الناس من أهل الشر من لا يريد الخير ولا الحق بهواه وإراداته.[1]

فهو يقصد أن غاية كل إنسان عاقل، وهدف كل فرد في المجتمع هي الوصول إلى السعادة الحقيقية القصوى، وذلك لا يتأتى إلا بالسعي نحو إرضاء الله سبحانه وتعالى والتوجه إلى مجانبة الدنيا والعمل للفوز بالآخرة، وبهذا جعل ابن حزم أسمى هدف أخلاقي يسعى له الإنسان في وجوده هو العمل للآخرة، وهو ما يبدأ بإبعادهم الهم والحزن، لأنه ما اتفق عليه بنو البشر فيقول ابن حزم:((فلما استقر في نفس هذا العالم الرفيع وانكشف لي هذا السر العجيب وأنار الله تعالى لفكري هذا الكنز الطبيعي للبحث عن السبل الموصلة على الحقيقة إلى طرد الهم الذى هو المطلوب النفيس الذى أتفق جميع أنواع الإنسان الجاهل منهم والعالم، الصالح والطالح على السعي له فلم أجدها إلا بالتوجه إلى الله عزوجل بالعمل للآخرة))[2] ومن هنا يمكننا القول إن تحقيق السعادة العليا الخالدة التي يسعى لها كل إنسان لا يكون إلا من خلال العمل المتواصل في الحياة الدنيا لما هو بعد الموت أو لما هو في الحياة الباقية.

يعتبر أساس الإيمان بالحياة الآخرة في الجانب الإسلامي للأخلاق من أهم الأسس التي يسير عليها البناء الاخلاقي وفي عملية الالتزام به، وبدونه تفقد الاخلاق قدسيتها وتأثير القوى في الإنسان، كما أن أسس الحياة بجملتها توكد على ذلك،

[1] نفسه ص336

[2] مداوة النفوس ابن حزم ص337

وإن ما جاء به القرآن الكريم في مجال الافعال الاخلاقية ذو قيمة كبيرة وهو ما يكمل النقص في المذاهب الفكرية التي اهتمت بدراسة الاخلاق.[1]

فنظرية طرد الهم التي نادى بها ابن حزم تدور حول البحث عن أقصى ما يطمح الإنسان إليه وهو طرد الأحزان والأكدار وإبعاد الأحزان.[2]

وما يعبر عنه ابن حزم بطرد الهم يعبر عنه غيره بمعنى آخر كما فعل ابن المقفع الذي جعل غايات الإنسان وصلاح معاشه يكمن في المعاد.[3]

وخلاصة نظرية ابن حزم أن ماهية الإنسان وجوهريته تتمحور حول التخلص من أعظم الشرور و بكل الوسائل وهو الهم.

ومن أسباب نشوء الهم عند الإنسان (الطمع) لأن شراهة الإنسان وطمعه في تحقيق ما يقدر وما لا يقدر هو ما يجلب إلى ه المتاعب، ومن تم الهموم، ولهذا يجهد الإنسان حياته للتخلص منها، وبهذا يتضح أن أصل كل هم خلق دميم. [4]

فابن حزم يومن بقوة الطمع في ظهور جانب الشر في الحياة، ومن تم أمن بأن الهم شر، ولهذا كان لازماً على الإنسان التوجه إلى الله تعإلى ، ويسعى لطرد الهم، لأنه ملازماً لبقاء الشرور، ولا يزول الشر إلا بزواله، ونلحظ من هنا أن نظرية ابن حزم في طرد الهم تقترب من النظريات الاجتماعية والنفسية التي ترجع الطمع إلى الغرائز والرغبات والبحث عن الشهوات.

---

[1] الاخلاق بين الفلاسفة والمتكلمين مصطفي حلمى ص109

[2] ابن حزم زكريا إبراهيم الدار المصرية للتأليف والترجمة القاهرة ص47

[3] الادب الصغير ابن المقفع تحقيق احمد زكى مكتبة العروة الوثقي الاسكندرية ص15

[4] ابن حزم وجهوده في البحث التاريخي و الحضارى عبدالحليم عويس شركة سوزير للنشر القاهرة 2002 ص87

سادسا: ملامح الحِكم الأخلاقية عنده:

إذا تأملنا في كتاب ابن حزم نجد أنه قد ترك لنا عدداً من المواعظ والوصايا والحكم التي توصل إليها من خلال تجاربه وخبراته في مجال الحياة، ومن خلال ممارسته لعلوم الفقه والاصول وهي ما يلخص أسلوبه في الحياة ويبين رؤيته الخاصة للجوانب الأخلاقية وأسس السلوك الإنسان ي منها:

- لذة العاقل بتميزه ولذة العالم بعلمه ولذة الحكيم بحكمه ولذة المجتهد لله عز وجل باجتهاده وهي أعظم من لذة الآكل بأكله والشارب بشربه.
- لا تبدل نفسك إلا فيما هو أعلى منها، وليس ذلك إلا في ذات الله عز وجل في دعائه إلى الحق.
- لا مروة لمن لا دين له.
- العاقل لا يرى لنفسه ثمناً إلا الجنة.[1]
- طرح المبالاة بكلام الناس واستعمال المبالاة بكلام الخالق عز وجل بل هو باب العقل كله والراحة كلها.
- ليس بين الفضائل والرذائل ولا بين الطاعات والمعاصي إلا نقاء النفس وأنسها فقط فالسعيد من آنس نفسه بالفضائل والطاعات ونفرت من الرذائل والمعاصي والشقي من آنس نفسه بالرذائل والمعاصي ونفرت من الفضائل والطاعات وليس هاهنا إلا صنع الله تعالى وحفظه.[2]
- طالب الأجر في الآخرة متشبه بالملائكة وطالب الشر متشبه بالبهائم.
- العاقل لا يغتبط بصفة يفوقه فيها سبع أو بهيمة، وإنما يغتبط بتقدمه بالفضل وذلك ما أبانه الله عن باقي الكائنات.

[1] ابن حزم وعصره محمد ابو زهرة دار الفكر العربي القاهرة ص128

[2] مداوة النفوس وتهذيب الأخلاق ابن حزم ص340

- نهى النفس عن الهوى وذلك جامع لكل فضيلة لأن فيها ردعها عن الطبع الغضبى والشهواني وكليهما واقع تحت دافع النفس والهوى.
- الابتعاد عن الغضب لأن نهي النفس عن الغضب هو أقوى ردع لها عن هواها.[1]

خاتمة

تستند الأخلاق في الفكر الإسلامي بوجه عام، وابن حزم بوجه خاص إلى عدد من الثوابت المشتركة بين المفكرين والفلاسفة (كالفضيلة والسعادة والخير) لأنها تعُد احكاما قيمية مطلقة ولأنها تكون غاية قصوى لدى الإنسان وعلاقته بكامل أفراد مجتمعه، اذ أن كل فرد عليه أن يجتهد في تحقيقها بأكمل وجه، وهو سبب استمرار العلاقات الاجتماعية بصورة اخلاقية كاملة، وكلما حقق الإنسان التكامل الاجتماعي مع غيره من الناس كلما كان المجتمع معبراً بصورة كبيرة عن الافعال الأخلاقية السامية.

كما أن التصورات الأخلاقية للأفعال عند ابن جزم هي انعكاس للواقع المرير السيئ الذى ترعرع فيه، إذ أنه شهد انحرافا وفساداً نتيجة الترف والمال والغوص في الفواحش والرذائل والانغماس في الملذات والابتعاد عن الدين، ولهذا حاول التوصل إلى العلاجات المتعلقة بالسلوك للارتقاء بالمجتمع نحو الكمال الأخلاقي.

وتوصل ابن حزم إلى تطوير الدلالة المزدوجة المتصلة بالسلوك الأخلاقي المرتبط بنظرية الفعل فقط ليصبح تحصيل القيم المجتمعية والوصول إلى قواعد الفعل الأخلاقي تتصل بالسعادة في الآخرة.

[1] نفسه ص341

كما تمركزت اهتمامات ابن حزم حول سلوكيات الإنسان التي يمارس من خلالها منهجه الذاتي بهدف اصلاح النفس والسيرة الحسنة التي تنتهى إلى المعاد الاخروى وتجنب الوقوع في المعاصي والرذائل.

قائمة المصادر والمراجع

1: الفصل في الملل والأهواء والنحل، ابن حزم، محمد ابراهيم نصير، دار الجيل بيروت.

2: لسان العرب، ابن منظور، مادة خلق، دار المعارف القاهرة، ج2، .

3: تهذيب الأخلاق وتطهير الاعراق، ابن مسكويه، مكتبة الوفاء الدينية 2010م.

4: الغزإلى احياء علوم الدين تحقيق بدوى طبانه دار احياء الكتب العربية ج1.

5: المرجع في تاريخ الأخلاق، محمد عبدالرحمن مرحبا، مكتبة جروس لبنان، 1988م.

6: رسالة مداواة النفوس وتهذيب الأخلاق والزهد في الرذائل ابن حزم، ضمن رسائل ابن حزم ج1، تحقيق احسان عباس، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع1986م.

7: الأخلاق ومذاهبها، صلاح الدين خليل عثمان، دار النشر العلمية بيروت لبنان.

8: تاريخ الفلسفة إلى ونانية يوسف كرم، مطبعة لجنة التإلى ف والترجمة القاهرة 1936م.

9: المقدمة، ابن خلدون، شرح وضبط خليل شحادة، ج1، دار الفكر العربي بيروت، 2001م

10: الادب الصغير ابن المقفع تحقيق احمد زكى مكتبة العروة الوثقي الاسكندرية.

11: ابن حزم الاندلسي زكريا إبراهيم الدار المصرية للتإلى ف والترجمة القاهرة.

12: ابن حزم منهجه وأفكاره احسان عباس، دار الفكر العربي القاهرة.
13: ابن حزم وجهوده في التاريخ والحضارة عبدالحليم عويس شركة سوزير للنشر القاهرة 2002
14: ابن حزم وعصره محمد ابو زهرة دار الفكر العربي القاهرة.
15: الكليات ابو البقاء الكفوي دار الفكر العربي القاهرة.
16: الموسوعة الفلسفية معن زيادة مادة اخلاق معهد الانماء العربي القاهرة.
17: فلسفة الاخلاق مصطفي عبده مكتبة مدبولي القاهرة 1999
18: المعجم الفلسفي، جميل صليبيا ، دار الكتب العالمي لبنان 1994م

التقنيات الحديثة وأثرها على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية من وجهة نظر طلاب الجامعة
دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية الآداب زليتن

إعداد: أ.سالم أحمد فرحات الجندي

المقدمة

شهدت الأسرة العربية عامة والأسرة الليبية خاصة تغيرات عديدة منذ النصف الثاني من القرن الماضي في ظل التغيرات الديموغرافية والاقتصادية والاجتماعية بالإضافة إلى تأثير بعض القيم الجديدة، وبالتوازي شهدت هذه المؤسسة تطوراً على مستوى الحقوق والقوانين والسياسات الداعمة لوظائفها باعتبارها وحدة أساسية لتوازن الفرد وتماسك المجتمع وفي نفس الوقت المستفيدة والمحرك الأساسي لاستراتيجيات التنمية المستدامة.

ويقر المهتمون بالشأن بأن الأسرة كخلية أساسية في المجتمع تشهد بعض الصعوبات التي تهدد تماسكها واستقرارها، وتحدث اضطراباً في وظائفها يتبين من خلال بعض الإشكإلى ات الأسرية كالخلافات الأسرية والعنف الأسري، والاضطرابات المرضية لدى المراهقين وبعض السلوكيات الخطرة لدى الشباب كاضطراب السلوكيات العدائية وتعاطي المخدرات وغيرها، مما يستوجب وضع سياسات تكون الأسرة محورها.

وتعتبر وسائل الإعلام وما صاحبها من ثورة تكنولوجية وتطور متواصل للأدوات الرقمية من العناصر التي أثرت على الأسرة الليبية، فقد تغيرت العلاقة التقليدية للمستهلك لهذه الأدوات وأصبحت وسائل إعلام يصعب السيطرة عليها حإلى اً، مما أدت إلى إحداث تغيرات على علاقات الفرد بأسرته ومجتمعه.

كما أسهم هذا التطور في تعقيد الإشكالات القديمة المرتبطة بوسائل الإعلام التقليدية، خاصة فيما يتعلق بحماية الطفل من التعرض إلى محتويات خطرة وتأثير تلك المحتويات

على تنشئة، وعلى حماية الأسرة من مخاطر الإعلام غير الموجه.

إن وجود أجهزة الاتصال الحديثة والتقنيات الهائلة فيها، وأجهزة الانترنت والفضائيات المختلفة ذات الأبعاد المختلفة والاتجاهات المتنوعة تمثل تحدياً كبيراً في بعض الأحيان للأسرة بصورة خاصة، وإلى المجتمع بصورة أعم وأشمل في كيفية استخدامها، ومن يراقبها، وهل هناك حاجة أصلاً إلى مراقبتها وكيفية القيام بذلك، وغيرها من الأسئلة المختلفة ذات الاتصال المباشر بهذا الموضوع الحيوي والمهم في حياتنا إلى وم، حيث أنها صعبت دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية، ومثلها لها جوانب إيجابية في حياتنا كبيرة، ومفيدة، فإن لها آثار سلبية لا تقل خطورة عن هذه العملية الأساسية في حياة الأفراد والمجتمعات.

مشكلة الدراسة :

إن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى المسئولة عن التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي، وإذ أنها تلعب دوراً أساسياً في السلوك السوي وغير السوي لأفرادها من خلال نوع التنشئة الأسرية التي تقدمها لهم، فأنماط السلوك وطبيعة التفاعلات بين الأدوار الأسرية داخل الأسرة هي النموذج الذي يؤثر سلباً وايجابيا في إعداد الناشئين للمجتمع الكبير، وهذا النموذج قد يفرز أفراد متطرفين في المستقبل، سواء كان هذا التطرف دينياً أو اجتماعياً أو سياسياً، وقد تصادف المجتمعات والجماعات الإنسان ية بعض المشكلات في تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي من أهدافها في عملية التطبيع والتنشئة الاجتماعية لأجيالها في كل زمان ومكان، ولكن مشكلات التنشئة الاجتماعية في هذا العصر أصبحت أكثر صعوبة وأشد تعقيداً مما دفع بالأساتذة والمربيين والمصلحين على كافة المستويات أن يجدوا في البحث عن مخرج لهذه الأزمة التربوية والاجتماعية ذات العلاقة في كثير من جوانب الحياة الدينية والأمنية والاقتصادية وغيرها.إن عملية التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة طوال حياة الفرد، وهي لا تقتصر فقط على مرحلة الطفولة ولكنها تستمر في المراهقة وحتى الشيخوخة، وهي عملية معقدة تستهدف مهام كثيرة، ولها

وسائل وأساليب متعددة لتحقيق أهدافها، كما أن لها مؤسسات متعددة ومتفرعة، ولكل منها دور في إتمام التنشئة الاجتماعية السليمة للفرد وفي مختلف المراحل العمرية وعلى أكمل وجه، ومن تلك المؤسسات الأسرة المدرسية ودور العبادة وغيرها من المؤسسات.

ومع بداية ظهور الانفجار المعرفي ظهرت مؤسسات أخرى أصبحت تلعب دوراً بالغ الأهمية ولعل من أبرزها وسائل الإعلام والفضائيات وشبكات التواصل والمعلومات الإلكترونية " الانترنت" التي بدأت تلعب دوراً كبيراً في هـ 1ذه العملية أيضاً كالدور التي تلعبه الأسرة أو المدرسة، وخاصة وان عدداً كبيراً من الأفراد أصبح اليوم يقتضي وقتاً طويلاً في متابعة هذه القنوات الفضائية أو سائل الإعلام كالانترنت مثلاً وذلك بمختلف البرامج التي تقدمها والمعلومات التي يستقبلها الفرد وفي كافة المجالات وعلى كل المراحل العمرية المختلفة.

إن هذا التطور الهائل والسريع في التقنيات الحديثة ووسائل الاتصال والمعلوماتية والإعلام أو ما يعرف إلى وم" بالعولمة " فد أثر سلباً على أساليب التنشئة السرية الاجتماعية مما يستوجب على الآباء والمربيين والمصلحين بالمتابعة المستمرة والرقابة الشديدة للأبناء وتوجيههم نحو ما يتماشى وطبيعة مجتمعاتنا العربية والإسلامية، والتي قد يتشبث بها الأبناء دون معرفتها ومعرفة مصدرها، وما تحتويه من قيم وعادات وأنماط سلوكية قد تكون بعيدة كل البعد عن القيم الدينية والاجتماعية والاقتصادية السائدة في المجتمعات العربية الإسلامية.

إن التقنيات الحديثة بدأت تنشر أفكارها المنادين بها من أوسع الأبواب وبشتى الطرق والوسائل المتنوعة والمختلفة، وهذا التحول الكبير لا بد أن يكون له الأثر الكبير على المجتمعات العربية عامة وعلى المجتمع الليبي خاصة، وذلك من خلال تأثيرها على أهم عملية من العمليات الاجتماعية، وهي عملية بناء الإنسان النموذجي ألا وهي عملية التنشئة الاجتماعية، وهذا ما يتلخص في مشكلة البحث. **أهمية الدراسة :**

تكمن أهمية هذا البحث في التالى:

1. توضيح أهمية وضرورة التنشئة الأسرية الاجتماعية السليمة لأنها الأساس في بناء الأسرة والمجتمع، ولما لها من دور كبير في تقدم المجتمع أو تخلفه.

2. دراسة التطورات الهائلة والسريعة التي تحدث في العالم.

3. الكشف على الآفاق المستقبلية التي تمس حياة الفرد وا

لأسرة والمجتمع.

4. إثراء مجالات البحث العلمي ببعض المعلومات حول موضوع التنشئة الاجتماعية.

أهداف الدراسة :

يهدف البحث إلى ما يلي :

1. التعرف على أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في المجتمع.

2. معرفة دور وواجبات الأسرة اتجاهه التطورات السريعة في مجال التكنولوجيا الرقمية " العولمة

3. التعرف على الآثار الإيجابية والسلبية للعولمة على عملية التنشئة الأسرية الاجتماعية.

4. معرفة المخاطر التي تهدد الأسرة وتحول دون أدائها لوظيفتها وهي عملية التنشئة الاجتماعية السليمة.

تساؤلات الدراسة :

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة على مجموعة من التساؤلات وهي :

1. ما دور الأسرة اتجاه التقنيات الحديثة؟

2. ما هي الآثار الإيجابية والآثار السلبية للتقنيات الحديثة على عملية التنشئة الاجتماعية الأسرية؟

3. هل هناك اختلاف أو تباين واضح بين مخاطر وسائل التقنيات الحديثة على الأسرة ودورها في التنشئة الاجتماعية؟

مفاهيم ومصطلحات الدراسة :

1. التقنيات الحديثة" القنوات الفضائية " : وهي عبارة عن عرض تلفزيوني مرئي يبث عبر شبكة من الأقمار الصناعية تدور حول الأرض في مسارات محددة معروفة وتحدد بالزاوية والاتجاه على البوصلة لتحديد اتجاه التقاط كل مجموعة منها.

ويعرفها الباحث بأنها : كل ما يلتقط أو يستقبل من محطات تلفزيونية عربية أو أجنبية عبر الوسائل التكنولوجية كالتلفاز والجوال والشبكة العنكبوتية وغيرها.

2. الأسرة : The family : والأسرة هي الجماعة الأولية الأساسية في التنظيم الاجتماعي وتعتبر المؤسسة الاجتماعية التي لها تأثير قوي في تعليم النشء وإكسابه مجموعة من القيم والعادات والتقإلى د والأعراف من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تبدأ من الأسرة.[1]

وتعرف الأسرة إجرائياً بأنها : الخلية الأولى لتكوين المجتمع، وتتكون من أب وأم وأبناء، وأحياناً أجداد تربطهم روابط الزواج يعيشون في مكان واحد.

3.التنشئة الاجتماعي : socialization : وتعني إعداد الفرد منذ ولادته لأن يكون كائناً اجتماعياً وعضواً في مجتمع معين، والأسرة هي أول بيئة تتولى هذا الإعداد فهي تستقبل المولود وتحيط به وتروضه على السلوك الاجتماعي وتعلمه لغة قومه وتراثهم الثقافي والحضاري.

وتعرف التنشئة الاجتماعية إجرائياً بأنها : تحول الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي متفاعل مع البيئة المحيطة به.

---

[1] عبد المجيد سيد أحمد، دور الأسرة كأداة للضبط الاجتماعي في المجتمع العربي، المركز العربي للدراسات الأجنبية والتدريب، القاهرة، سنة 1978م، ص14.

4. التغير الاجتماعي : social change يتضح من المدلول اللفظي لمفهوم التغير بأنه يشير إلى التحول أو التبدل أو الانتقال من حالة إلى حالة، فإذا أضفنا لفظ اجتماعي إلى التغير أصبحت الإشارة هنا إلى تحولات متصلة بالمجتمع. [1]

5. الدور : Role : ونقصد به الممارسة السلوكية للحقوق والواجبات المتوقعة اجتماعياً ولمعايير المكانة الاجتماعية المتمثلة في رموزها وعلاقتها. [2]

والتعريف الإجرائي لمفهوم الدور هو المكانة التي يشغلها الفرد في المجتمع " المركز".

التقنيات الحديثة " العولمة " وبنية الأسرة :

تقف الأسرة أمام تحدي كبير وخاصة ونحن في القرن الواحد والعشرين، لأن التطورات التي تحدث بسبب تكنولوجيا المعلومات والتقنيات الحديثة والأجهزة، والتي غزت أسواق العالم جعلت الآباء أمام امتحان كبير وصعب في كيفية تربية أبنائهم التربية التي تحصنهم من الانزلاق في مغريات ما يعرض وما يسمع، وذلك من خلال تقوية الوازع الديني لديهم وتعريفهم الصح من الخطأ، وأخذ ما يمكن أن يستفاد من التكنولوجيا.

إن من أهم الوظائف التي تؤديها الأسرة للمجتمع هي وظيفة التنشئة الاجتماعية التي يتمخض عنها تزويد المجتمع فأفراد متطبعين بطباعه ومؤمنين بمبادئه وقيمه وأهدافه ويتكلمون بلغته ويعتقدون دينه وأيدلوجيته، فالأسرة هي التي تلقن الجيل الجيد لغة المجتمع ومبادئه الدينية والأيدلوجية، وتذكره دائماً بتاريخه وأمجاده وكل ما يحمله المجتمع من صفات اجتماعية وأخلاقية.

---

[1] الفارق زكي يونس، الخدمة الاجتماعية والتغير الاجتماعي، دار الثقافة العربية، القاهرة، ط2، سنة 1978م، ص342.

[2] معين خليل عمر، البناء الاجتماعي أنساقه ونظمه، الأردن، دار الشرق، ط1، سنة 1999م، ص71.

إن من أهداف العولمة " الغربية " هو كيفية هدم وتفكيك نسيج المجتمعات العربية ومنها المجتمع الليبي بالتحديد، ومن خلال تقويض الأسس الدينية التي تشكل ركائز مهمة لحياة أفراد المجتمع وتماسكه وذلك من خلال ما طرحته من قواعد جديدة محاولة منها التلاعب بمقدرات الشعوب العربية تحت مسميات وأفكار مستلهمة من الرؤية الغربية وذلك بفرض أيدلوجية جديدة لها انتشارها بفعل ما تحققه تكنولوجيا المعلومات والتقنيات الحديثة التي كان لها تأثيرها الواضح في نفوس أبناء الأسرة الواحدة.

لقد تعددت تأثيرات التقنيات الحديثة على دور الأسرة نذكر منها ما يلي:

- تغير نمط العلاقات الاجتماعية والتواصل الأسري بين الأزواج وظهور علاقات جديدة لها خصوصيتها الأخلاقية والثقافية والتاريخية.
- تغير نمط الثقافة الأسرية، وخاصة علاقة الأبناء بالآباء وضعف التواصل الأسري بينهم من خلال التدفق الإعلامي وثورة المعلومات، ومن خلال تعدد الفضائيات وما تعرضه من برامج وأفرم بعيدة عن واقعنا الذي نعيشه، وكذلك الانترنت والموبايل كلها تسميات أصبحت جزء لا يتجزأ من حياتنا اليومية ومن الكمإلى ات التي قد يراها الكثيرين أنه لا يمكن أن تستمر حياتهم بدونها، وكذلك استهداف الطفولة وذلك خلال عدة منافذ تطبق بها العولمة أهدافها ولكن بشكل غير مباشر أو تحت ما يسمى بالحفاظ على حقوق الطفل.

- مشكلة تربية الأبناء في ظل انتشار التقنيات الحديثة : " العولمة "

لقد تغيرت وظائف الأسرة التربوية وذلك لما يشهده العالم من تزايد وانتشار معلوماتي، وتصادم معرفي، وانفتاح المجتمعات الإنسان ية على بعضها، وتغير القيم والأساليب المعيشية كل ذلك إلى تعقد مسؤولية وانفتاح المجتمعات الإنسان ية على بعضها، وتغير القيم والأساليب المعيشية، كل ذلك أدى إلى تعقد مسؤولية الأسرة التربوية اتجاه أطفالها حديثاً، حتى باتت مهمتها ثقيلة وصعبة من حيث نقل المورث الثقافي من إلى جيل من

خلال الوسائط التربوية المختلفة في المجتمع، فمن وظائف الأسرة التربوية عمليتي الحذف والتجديد والإضافة من خلال دورها في تنشئة الأفراد وإعدادهم للحياة والعمل في إطار الاتجاه إلى العالمية والالتحام والاحتكاك بالثقافات المجتمعية المتبادلة والذي يقتضي عدم الجمود والمرونة والخلق والابتكار، حيث يكون الأطفال ضريبة الاحتكاك الثقافي والحراك الاجتماعي من الممارسات الخاطئة التي تنتهجها بعض الأسر عند توجيه أطفالهم وترشيدهم وتربيتهم مع حلول الحياة الجديدة، وهم يعتقدون أنها أساليب سوف تساعد في نمو أطفالهم جسمياً ونفسياً وانفعالي اً في ظل المجتمع الحديث.

. التقنيات الحديثة . تلفاز . موبايل . وإنترنت . وقنوات فضائية . وأثرها على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية :

إن انتشار التلفزيون في المجتمعات العربية عامة والمجتمع الليبي خاص يمثل وسيلة أساسية للترفيه والتثقيف والتعلم والتنشئة الاجتماعية بين السواد الأعظم من الأسر العربية، وقد تعرض كثير من الدراسات العربية للآثار الإيجابية والسلبية على التنشئة الاجتماعية بشكل عام، وعلى دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي داخل الأسرة بشكل خاص، وتشير أشد التقديرات حذراً إلى أن الطفل ما قبل المدرسة في أمريكا يمضون أكثر من ثلث ساعات يقظتهم في مشاهدة التلفزيون، وبالرغم من عدم وجود إحصائيات ممالة في البلاد العربية إلا أن الدلائل قد ترجح أن الأطفال العرب لا يختلفون كثيراً عن الأطفال الأمريكيين من حيث ساعات المشاهدة، وخاصة من تعدد قنوات التلفزيوني وتنوعها، ووجود حوالي (51قناة) فضائية عربية إلى جانب عشرات القنوات المحلية والأجنبية.

ومن الملاحظ أن العولمة تطرح وسائل جديدة وأشكالاً ومضامين إعلامية جديدة على الأسرة العربية، فقد أتاحت تكنولوجيا الاتصال إمكانية تعرض الأسرة العربية للبث المباشر

عبر الأقمار الصناعية، وازدحمت السماء بالفضائيات العربية ولأجنبية والتي تبث برامج ومضامين وإعلانات مغايرة للثقافة العربية وقواعد السلوك والأخلاق السائدة[1]

- الأسرة ووظيفة التنشئة الاجتماعية :

ونقصد بها منح المكانة الاجتماعية لأفراد الأسرة، فمكانة الأسرة في المجتمع تحد مكانة الفرد الذي ينتمي إلى ها، وبلك تكفل عدم وجود أفراد بدون مكانة محددة تحكم تعاملهم مع الآخرين، فالطفل من لحظة ميلاده إنما يكتسب تلك المكانة الاجتماعية التي تتمتع بها أسرته في المجتمع، وكذلك بشبكة القرابة للأسرة التي يولد فيها، وهكذا في مراحل تطور نمو الطفل من مرحلة الطفولة وحتى الشباب إنما يستمر في امتلاك بعض المكانات التي تتبع من عضويته في جماعة الأسرة حيث توجه هذه المكانات المكتسبة للشخص في علاقته بأعضاء أسرته كالأخ، أو الأب، كما توجهه في علاقته بغيره من الأعضاء الآخرين لتلك الأسر والجماعات الموجودة خارج ونطاق أسرته، وأنه إلى جانب تلك المكانات التي يكتسبها الشخص منذ ولادته للأسرة هناك أيضاً بعض الأوضاع التي يحققها بذاته من خلال توجيه الأسرة له، ويحصل من خلالها على مكانة أعلى داخل أوضاع متدرجة في المجتمع الذي يعيش فيه، وذلك من خلال التعليم الذي يرتبط أيضاً بالوضع الطبقي أو المهني لأسرته إلى حد ما من ناحية، وللمهنة التي يعمل بها أيضاً من ناحية أخرى. [2]

- أهمية دور الأسرة في تنشئة الطفل :

تعتبر الأسرة من المؤسسات الأولى المؤثرة في التنشئة الاجتماعية للطفل وإعداده للحياة في المجتمع من خلال دورها المنوط بها، وهذه الأدوار لها أهمية بالغة لدى الأطفال، وقد

---

[1] حسين إسماعيل علي، الأبعاد الاجتماعية للمعلوماتية، دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية، جامعة كركوك، مجلد 3، سنة 2003م.

[2] مديحه أحمد عباده، علم الاجتماع العائلي المعاصر، قراءات في قضايا الأسرة في عصر العولمة، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، 2011م، ص22.

أكد الدين الإسلامي ذلك في حدث رسول الله صلى الله عليه وسلم حين قال " كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه ".

وفي سن الطفولة المبكرة تمثل الأسرة أكبر مؤسسة تسهم في عملية التنشئة الاجتماعية، وتعد الخلية الأولى للطفل، ولكي يستطيع الأبوان تنشئة الطفل فإنهما يضعان عدة قواعد سلوكية من خلال مجموعة من العمليات نذكر منها ما يلي:

– التعزيز . ونقصد به المكافأة والعقاب – المثال والقدوة الحسنة أو النموذج الذي يحتدا به.

إن عملية التنشئة الاجتماعية لا تتم إلا عن طريق تفاعل الطفل الدائم مع البيئة الاجتماعية التي يتواجد بها إلا وهي الأسرة، وتقوم الأسرة بتحديد أهم المواقف الاجتماعية التي يقابلها الطفل في سنواته الأولى ومدى تفاعله معها " المواقف الاجتماعية " وتعد الأسرة الأداة التي تعمل على تشكيل الطفل، وهي تنقل إلى ه كافة المعارف والاتجاهات والمهارات والقيم الموجودة في المجتمع. [1]

– أهمية التنشئة الاجتماعية بالنسبة للطفل :

إن من أهم أهداف الأسرة والمجتمع هو صنع إنسان سوي، وعلى هذا فإن المجتمع يهيئ المناخ التربوي بما يحتويه من مؤثرات سواء أكانت هذه المؤشرات مادية أم مؤثرات معنوية، لكي ينمو الإنسان نمواً كاملاً، فيكون تتابع تلك التنشئة متمثلاً في الشخصية الاجتماعية السوية، ولا يكون ذلك إلا بالاهتمام والرعاية للطفل، وهو من المهد، ومن خلال تضافر العوامل الأخرى المؤثرة في التنشئة الاجتماعية، وأن تأثير المرحلة الأولى للطفل من أهم العوامل حيث نجد كثيراً من خبرات الطفولة ولاسيما في سند المهد، وكذلك

[1] عبد الله النعيمي، التنشئة الاجتماعية مفهومها ووسائلها، مجلة كلية الدعوة الإسلامية، ط5، سنة 1988م، ص332.

الطفولة المبكرة تظل آثارها باقية مدى الحياة. [1]

إن التغيرات المتلاحقة التي تميزت بها الحياة المعاصرة في جميع مجالاتها الاقتصادية والاجتماعية والتربوية وما نتج عنها من مردودات إيجابية وسلبية استهدفت العلاقات الفردية والاجتماعية، وكل هذا كان نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي الذي استهدف حياة الفرد والمجتمع وغير من أسلوب حياتهما مادياً ومعنوياً، وأثر هذا التغير على المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء ولكن بدرجات متفاوتة ونسب مختلفة، كالتغير الذي استهدف الأسرة وتركيبها ووظائفها الأساسية فإنها لم يبق لها الوقت الكافي للقيام بهذه المسؤوليات حو تنشئة الأطفال، ولهذا استعاضت الأسرة هذه المسؤوليات فأخذت المؤسسات الدينية لتتحمل مسؤوليات وأعباء تربوية، والمؤسسات الدينية يدون تعاون للأسرة في العملية التربية لا يمكن أن تحقق الأهداف التربوية المرغوبة في المجتمع وذلك لعدم قدرتها على متابعة ما يستجد من أحداث في جميع العلوم الإنسان ية والطبيعية.

فالتغيرات المتلاحقة غيرت طبيعة الحياة الاجتماعية للأفراد والجماعات والمجتمعات، ومن الطبيعي أن تصاب بآثار التغير المؤسسات التربوية المنوطة بها مسؤولية التنشئة الاجتماعية.

وتعتبر التنشئة الاجتماعية من أكبر انجازات الإنسان حيث يؤدي الفشل فيها أو في أدائها إلى حياة بائسة وتعيسة ومعاناة من سوء التكيف، حيث يواجه الأفراد في ظل هذا الفشل العديد من الصعوبات والأمراض الاجتماعية التي تنشأ نتيجة لذلك. [2]

- التقنيات الحديثة " وسائل الإعلام " وأثرها على التنشئة الاجتماعية :

---

[1] محمد عماد الدين إسماعيل وآخرون، كيف تربي أطفالنا، دار النهضة العربية، القاهرة، سنة 1997م، ص63.

[2] عبد الله النعيمي، التنشئة الاجتماعية مفهومها ووسائلها، مرجع سبق ذكره، ص324.

إن دور المؤسسة الإعلامية لا يقل أهمية عن دور المؤسسة التربوية في التنشئة الاجتماعية للفرد، إلى جانب المؤسسة العائلية، كما أن الوقت الذي يقضيه الطفل أو الشاب في تعامله مع الوسائل الإعلامية لا يقل أهمية عن الوقت الذي يقضيه في المدرسة، كما أن التعليم عبر وسائل الإعلام يقوم في جوهره على ترابط عضوي بين التعليم والترويح عن النفس.

إن وسائل الإعلام تعتبر من المصادر الأساسية للمعلومة والتي يبنى عليها الفرد مواقفه، وتقوم عليها اتجاهات الجماعات حيال الأحداث الجارية، سواء بالرفض أو القبول، حيث تتولى وسائل الإعلام الدور الملموس في تشكيل موقف الجمهور المتلقي من القضايا المطروحة على الساحة المحلية والدولية، ولا يتوقف تغيير الاتجاه والموقف على القضايا العامة أو الأحداث المثارة، بل يمتد إلى القيم وأنماط السلوك، فقد يحدث أن يتقبل المجتمع قيماً كانت مرفوضة قبل أن تحملها الرسالة الإعلامية أو يرفض قيماً كانت سائدة ومقبولة مستبدلاً بها قيماً جديدة. [1]

إن الأعلام هو عامل مؤثر في عملية التحول من خلال ما يقدمه من معلومات قد تكون إيجابية وهذا الهدف المباشر والمنشود والذي يسعى إلى ه المجتمع، أو سلبية على المستقبل وهذا ما تحذر منه المجتمعات وتسعى إلى محاربته للقضاء عليه أو التخفيف من حدته من خلال الدراسات الاجتماعية التي تعقب ظهور أي سلبيات بعد عملية التحول التي يشهدها المجتمع.

فقد جاءت ثورة الاتصالات لتجعل من وسائل الإعلام شريكاً فاعلاً يسهم في عملية التنشئة الاجتماعية والعملية التربوية إلى جانب الأسرة والمدرسة والنادي والمجسد ومراكز التوجيه والتوعية، وتظهر فاعلية وسائل الإعلام في قدرتها على التحرك حيث يوجد المستقبل " الجمهور " المستهدف في بيته أو مكتبه أو أي مكان يتجه إلى ه تخاطب

[1] إيناس المشيشي، دور التنشئة في نشر قيم التسامح، مركز آفاق للدراسات والبحوث، ب ط، 2015م، ص10-11.

الصغير والكبير والمرأة والرجل، واحتلت مكاناً في كافة ميادين الفكر والتأثير من ثقافة وترويح وتسلية توجيه وفق أساليب مستحدثة وتقنيات عالية مما يجعل الإنسان يسلم عقله وعاطفته لجاذبية الوسيلة الإعلامية وبرامجها لتقوم بدور الأب والمعلم، بل أحياناً بدور الإفتاء والإرشاد دون أن يدرك المتلقي أن ما تحمله الرسائل الإعلامية إلى وم مشحون بقيم صاحب الرسالة، ويسعى لإحلالها محل القيم القائمة إذا كانت هذه القيم القائمة تتعارض مع أهدافه ومراجعه.

وتشير الدراسات العلمية في هذا الصدد إلى أن أجهزة الإعلام تؤثر على الطفل المعاصر إيجاباً أو سلباً، حتى أنه يصعب عليه أن يفلت من أثارها، فهي تحيط به إحاطة السوار بالمعصم، وتحاصره من مختلف الجهات وبمختلف اللغات، ليلاً ونهاراً، ونحاول أن ترسم له طريقاً جديداً لحياته وأسلوباً معاصراً لنشاطه وعلاقاته، ومن تم فهي قادرة على الإسهام بفاعلية في تثقيفه وتعليمه، وتوجيهه والأخذ بيده إلى أفاق الرحبة. [1]

- الدراسات السابقة

ليس هناك أدنى شك في أن البحث والمراجعة في التراث العلمي وكل ما له علاقة بموضوع الدراسة يعتبر الخطوات المهمة والأساسية والتي ينبغي على الباحث القيام بها، وذلك نظراً لدورها في توضيح وتعميق موضوع الدراسة، وإضافة أمور جديدة إلى ها الأمر الذي يساعد على وضوح مشكلة البحث ومنهجيته وتساؤلاته ومن خلال رؤى بعض الباحثين في العديد من الدراسات والبحوث المحلية والعربية والأجنبية المتشابهة فقد قام الباحث بمسح التراث العلمي لموضوع البحث، وحاول الإطلاع والاستفادة من كل ما له علاقة من الناحية النظرية أو التطبيقية بموضوع بحثه.

وفد تمكن الباحث من الحصول على بعض الدراسات المتشابهة لموضوع بحثه والتي نذكر منها ما يلي :

---

[1] إيناس المشيشي، دور التنشئة في نشر قيم التسامح، مرجع سبق ذكره، ص12.

- دراسة – رهام فرج المسماري – سنة 2012م[1]

عنوان الدراسة : أثر المشكلات الأسرية على أساليب التنشئة الاجتماعية " دراسة ميدانية على عينة من الأحداث المنحرفين في مدينة البيضاء، وقد اهتمت هذه الدراسة بالتعرف على أثر المشكلات الأسرية على أساليب التنشئة والاجتماعية للأطفال، وحاولت تفسير ذلك خلال مداخل نظرية للوصول إلى تفسير سوسيولوجي يساعد على فهم هذا الأثر من خلال محاولة الإجابة على التساؤلات التإلى ة :

– ما واقع أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في الأسر الليبية للأحداث المنحرفين؟

– ما المعوقات والمشكلات الأسرية السائدة في الأسرة الليبية للأحداث المنحرفين؟

– ما أثر المشكلات الأسرية على أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسر الليبية المعاصرة من حيث علاقتها بانحراف الأبناء؟

واعتمدن الباحثة على عدد من الإجراءات المنهجية في تحديد نوع ومنهج الدراسة ومجالاتها المختلفة، حيث اعتمدت على المنهج الوصفي من أجل جمع بيانات وحقائق متعلقة بأثر المشكلات الأسرية على أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسر الليبية المعاصرة بمدنية البيضاء، وتحليلها واستخلاص النتائج منها، وقامت الباحثة بتصميم استمارة استبيان مقابلة تتضمن محاور متعددة ذات العلاقة بموضوع الدراسة لكل من عينة الدراسة من جمهور الأطفال المنحرفين قوامها (150) مفردة من الأحداث المنحرفين المقيمين في دار تربية وتوجيه الأحداث بمدينة سوسة الليبية، وقد أسفرت الدراسة على مجموعة من النتائج نذكر أهمها:

1- أن واقع أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة لأسر الأحداث المنحرفين في الأسرة الليبية في :

---

[1] رهام المسماري، أثر المشكلات الأسرية على أسإلى ب التنشئة الاجتماعية للأطفال، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، البيضاء سنة 2012م، ص49.

- أسلوب المعاملة السيئ جداً من قبل الأسرة للأبناء.
- استخدام العنف الجسدي بكثرة.
- هناك تفرقة في معاملة الآباء للأبناء.

2- هناك شجار مستمر بين الوالدين مع بعضهم البعض ومع الأبناء أيضاً.

3- تظهر المشكلات في الأسرة الليبية للأحداث من خلال الآتي :

- كثرة الشجار بين الوالدين.
- إسهام وسائل الإعلام في حدوث مشاحنات أسرية.
- التسلط الأبوي على الأبناء والأم.

4- يتمثل أثر المشكلات الأسرية على أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة الليبية المعاصرة في الأسرة الليبية المعاصرة من حيث علاقتها بانحراف الأحداث في الآتي :

- خروج الحدث إلى الشارع لتفادي شجار الوالدين.
- قضاء الحدث المنحرف أوقات كبيرة خارج منزل الأسرة.
- العنف الدائم للحدث من قبل والديه.

- دراسة – حسام عبد المنعم إبراهيم – سنة 2006م[1]

[1] حسام عبد المنعم إبراهيم، تأثير العولمة على إلى ات التماسك والتفكك في الأسرة، رسالة دكتوراه، جامعة المنصورة، مصر سنة، 2006م.

وكانت الدراسة بعنوان " تأثير العولمة على إلى ات التماسك والتفكك في الأسرة المصرية " دراسة ميدانية في قرية متحضرة، وتدور الدراسة حول تأثير العولمة على إلى ات التماسك والتفكك في الأسرة المصرية، وكانت الدراسة في ظل التغيرات المتزايدة والمتلاحقة على الأسرة في المجتمع المصري، خاصة في القطاع الريفي والذي يمثل الغالبية الساحقة للمجتمع المصري، حيث أثرت تلك التغيرات بشكل مباشر على إلى ات التماسك والتفكك الأسري، كما تزايدت مظاهر التفكك الأسري بشكل ملموس، وقد بدأ ذلك واضحاً بعد تحليل ما آراء على اختلال الأدوار وتغيير الوظائف والمكانات داخل الأسرة، مثل توجهات الأنانية للأفراد، الاعتماد والاختيار الشخص وتجاهل كبار السن، والنزاعات الاستهلاكية، وافتقاد لغة الحوار، وتضارب الاتجاهات وعدم الالتفات حول الأهداف، ووجود علاقات أسرية اجتماعية بديلة مثل علاقات العمل، صداقات الانترنت، فضلاً عن تدخل بعض المؤسسات الاجتماعية في عمليات كانت قاصرة على الأسرة كالتنشئة الاجتماعية، والتوجيه والإرشاد.

وتحدد مشكلة البحث بشكل أساسي في تحقيق هدف رئيسي مراده هو التعرف على مدى وحدود تأثيرات العولمة على إلى ات التماسك والتفكك في الأسرة المصرية في الريف، والمتمثلة في العولمة بمختلف جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية.

-دراسة " فاطمة المنتصر الكناني " سنة 2000م. [1]

عنوان الدراسة " الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية " ولقد توصلت الباحثة إلى أن للتنشئة مفهوماً تكويني للفرد واندماجي في الجماعة، كما تطرقت إلى الأسرة كنظام ودورها في التنشئة الاجتماعية، وتوصلت إلى أن الأسرة تعرضت لتغيرات كثيرة أثرت في أشكالها وأنها أصبحت مرتبطة بشبكة اجتماعية أكبر، وتحدثت عن الأنظمة الفرعية داخل الأسرة، وتوصلت إلى أنها تتمثل في العلاقة الزوجية والعلاقات بين الأخوان والعلاقة بين

[1] فاطمة المنتصر الكناني، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية، وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الطفل، دار الشروق، ، ط1، عمان – الأردن، 2000م، ص49.

الطفل والوالدين وتحدثت عن الأنظمة الفرعية داخل الأسرة، وتوصلت إلى أنها تتمثل في العلاقة الزوجية والعلاقات بين الإخوان والعلاقة بين الطفل والوالدين وتحدثت عن دور الأم والأب والطفل في تنشئة الطفل من قل الميلاد وبعده، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن نوع جنس الطفل يؤثر على التنشئة الاجتماعية وبينت ذلك من خلال عدة نظريات، وانطلقت من أن الأسرة عبارة مجموعة من الأفراد المتكافلين يقيمون في بيئة خاصة بهم تربطهم علاقات بيولوجية ونفسية وعاطفية واجتماعية واقتصادية وشرعية وقانونية.

الإجراءات المنهجية

– **نوع الدراسة:** استخدمت هذه الدراسة المسح الاجتماعي عن طريق العينة الذي يعتبر من أكثر الطرق تمشياً وملائمة واستخداماً لهذا النوع من الدراسات الوصفية، إذ يتيح هذا المسح الاجتماعي القدرة على جمع أكبر قدر من البيانات الميدانية عن موضوع الدراسة.

– وسيلة جمع البيانات: اعتمد الباحث على الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات، حيث يعد الاستبيان أداة لجمع البيانات والمعلومات في البحوث الاجتماعية وخاصة عندما يتصف مجتمع البحث بدرجة عالٍ ة من التعليم.

– **مجالات الدراسة :**

أ– المجال المكاني : ويقصد به النطاق المكاني لإجراء الدراسة، حيث تقع وحدات الاهتمام ضمن الحدود الإدارية لمدينة زليتن، التي تقع على البحر المتوسط بطول (50) كيلو متر، وعلى خط طول 34/14 شرقاً، ودائرة عرض 32/28 شمالاً، وترتفع فوق سطح البحر حوالى (18) متراً، وتقع على بعد (158) كيلو متر إلى الشرق من مدينة طرابلس.[1]

[1] الطاهر أحمد الزاوي، معجم البلدان الليبية، طرابلس، دار الاتحاد العربي للطباعة، 1968م، ص170.

ب- المجال البشري : ونعني به جمهور البحث الذي تشمله الدراسة ووحدة الاهتمام أو التحليل ستكون عينة من طلبة كلية الآداب زليتن.

ج- المجال الزمني : ونقصد به الفترة التي تمت فيها الدراسة الميدانية من خلالها تم جمع البيانات وهي العام الدراسي 2018/2017م.

- تحديد حجم العينة :

إن تحديد حجم العينة يتطلب تحديد وحدة الدراسة أولاً حيث تن حصر عدد الطلاب مجتمع البحث وتم اختيار العينة المناسبة وفقاً للشروط الواجب توافرها العينة، وقد تم اختيار العينة العشوائية الطبقية النسبية وذلك تماشياً مع طبيعة مجتمع البحث، ووفقاً لمتغير الجنس بمختلف الطبقات المتجانسة من مجتمع الدراسة لتعطي الاحتمإلى ة لكل مفردة من مفردات الدراسة، وقد اشتملت عينة الدراسة على خمسين طالاً وطالبة.

-عرض وتحليل البيانات

وفيه سوف يتم عرض وتحليل وتفسير البيانات للدراسة وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في النسب المئوية والتكرارات، والمتوسط الحسابي.

- أولاً : عرض وتحليل البيانات الأولية :

الجدول رقم(1) توزيع أفراد العينة (حسب متغير الجنس)

ت	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
1	ذكر	20	%40
2	أنثى	30	%60
	المجموع	50	%100

يظهر من خلال الجدول رقم (1) أن الغالبية من أفراد عينة الدراسة هم من الإناث وبنسبة (60%) وأن عينة الذكور بلغت نسبة (40%) وهذا دليل على أن غالبية الإناث تتجه للدراسة في الأقسام الأدبية بينما الذكور يتجهون للدراسة في المجالات الدراسية العلمية

الأخرى.

الجدول رقم(2) توزيع أفراد العينة (حسب متغير العمر)

الفئات العمرية	التكرار	النسبة المئوية
18- 17	3	%6
20-19	14	%28
22-21	19	%38
24-23	5	%10
25 فأكثر	9	%18
المجموع	50	%100

من خلال الجدول رقم (2) أظهرت البيانات الواردة بالدراسة أن غالبية أفراد العينة هم الفئة العمرية ما بين (21-22) وبنسبة (38%) بينما الفئة العمرية، بينما الفئة العمرية ما بين (19-20) سنة فقد بلغت نسبتها (28%) وأن الفئة العمرية ما بين (25 فأكثر) فقد بلغت ما نسبته (18%) وأن الفئة العمرية ما بين (23-24) فقد بلغت نسبتها (10%) أما الفئة العمرية ما بين (17-18) فقد بلغت نسبتها (06%)، وهذا مما يدل على أن الفئة العمرية ما بين (21-22) سنة هي أكبر نسبة في عينة الدراسة.

الجدول رقم(3) توزيع أفراد العينة (حسب متغير الحالة الاجتماعية)

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة المئوية
أعزب	43	%86
متزوج	7	%14
المجموع	50	%100

من خلال الجدول رقم (3) أظهرت البيانات الواردة بالدراسة أن الغالبية من أفراد عينة الدراسة حالتهم الاجتماعية غير متزوجين وبنسبة (86%) بينما المتزوجون بلغت نسبتهم (14%) وهذا يدل على أن ارتفاع نسبة غير المتزوجين ترجع إلى الظروف الاجتماعية

والاقتصادية التي تدفع الطلاب إلى الالتزام بإنهاء الدراسة أولاً حتى يسهل عليهم الاعتماد على أنفسهم اقتصادياً قبل تكوين الأسرة.

الجدول رقم(4) توزيع أفراد العينة (حسب متغير نوع السكن)

نوع السكن	التكرار	النسبة المئوية
منزل حديث	42	%84
منزل عربي	3	%6
منزل بالإيجار	5	%10
المجموع	50	%100

من خلال الجدول (4) أظهرت البيانات الواردة أن غالبية أفراد العينة يسكنون مساكن حديثة وبنسبة (84%) بينما من يسكنون مساكن عربية بنسبة (03%) وأن من يسكنون بالإيجار بنسبة (05%) وهذا يدل على التطور الحضري في هذه المدينة من حيث السكن

الجدول رقم(5) توزيع أفراد العينة (حسب متغير عدد أفراد الأسرة)

الفئات عدد أفراد الأسرة	التكرار	النسبة المئوية
3-1	7	%15
6-4	9	%19
9-7	18	%36
10 فأكثر	16	%32
المجموع	50	%100

من خلال الجدول رقم(5) يتضح أن عدد أفراد الأسرة لغإلى ة أفراد عينة الدراسة تتراوح من (7-9) وبنسبة (36%) وتأتي في المرتبة الثانية عدد أفراد الأسرة من (10 فأكثر) وبنسبة (32%) وتأتي في المرتبة الثالثة عدد أفراد الأسرة من (4-6) وبنسبة (19%) وتأتي في المرتبة الرابعة عدد أفراد الأسرة من (1-3) وبنسبة (15%) ويلاحظ بصفة عامة أن حالة التغير التي يمر بها المجتمع لم تؤثر في اتجاهات الأفراد نحو حجم الأسرة

الجدول رقم(6) توزيع أفراد العينة (حسب متغير الخلفية الاجتماعية للأسرة)

الخلفية الاجتماعية للأسرة	التكرار	النسبة المئوية
حضري	8	%16
ريفي	42	%84
المجموع	50	%100

من خلال الجدول رقم (6) يتضح أن غالبية أفراد عينة الدراسة ينتمون إلى أسرة ريفية بحيث تمثل نسبتهم (84%) وأن من ينتمون إلى الأسر الحضرية كانت نسبتهم (16%) وهذا مؤشر يدل على تنمية المناطق الريفية وتحضرها.

الجدول رقم (7) يوضح إيجابيات وسلبيات التقنيات الحديثة على عملية التنشئة الأسرية.

المؤشرات		موافق بشدة		موافق إلى حد ما		لا أعرف		غير موافق إلى حد ما		غير موافق بشدة		المجم
العبارات	الجنس	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
الانفتاح على الغرب يؤثر في سلوك الفرد	ذكور	9	45	4	20	3	15	4	20	/	/	20
	إناث	22	73	7	23	1	3	/	/	/	/	30

الانفتاح على العالم فيه ما نتعلم منه كيف نربي أولادنا بصورة حديثة	ذكور	9	45	3	15	4	20	2	10	2	10	20	
	إناث	11	36	14	47	2	7	2	7	1	3	30	
الانفتاح على العالم شوه الكثير من الحقائق التاريخية لمجتمعنا العربي	ذكور	11	55	5	25	2	10	1	5	1	5	20	
	إناث	15	50	5	17	9	30	/	/	1	3	30	

من خلال الجدول رقم (7) يتضح أن غالبية أفراد العينة وهن من الإناث يوافقن بشدة على أن الانفتاح على الغرب يؤثر في سلوك الفرد، وكانت نسبتهن (73.3%)، وأن ما نسبته (45%) من أفراد العينة من الذكور يوافقون بشدة على أن الانفتاح على العالم فيه ما نتعلم منه كيف نربي أولادنا بالصورة الصحيحة، وأن ما نسبته (55%) من الذكور من أفراد العينة يوافقون بشدة على أن الانفتاح على العالم قد شوه الكثير من الحقائق التاريخية لمجتمعاتنا العربية، وهذا يدل على أن التقنيات الحديثة المتمثلة في الفضائيات والانترنت والموبايل لها تأثير مباشر على سلوكيات الأفراد، وأيضاً سوء استخدام هذه التقنيات الحديثة له تأثيره السلبي.

الجدول رقم (8) يوضح إيجابيات وسلبيات التقنيات الحديثة على عملية التنشئة الأسرية.

المؤشرات		موافق بشدة		موافق إلى حد ما		لا أعرف		غير موافق إلى حد ما		غير موافق بشدة		المـ
العبارات	الجنس	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار

كثرة متابعة الأبناء للانترنت والفضائيات جعلهم أكثر عدوانية	ذكور	10	50	4	20	2	10	2	10	2	20
	إناث	8	27	9	30	7	23	3	10	3	30
كثرة غياب الوالدين عن البيت جعل الأبناء يقضون وقتاً أطول مع الانترنت	ذكور	15	75	4	20	1	5	/	/	/	20
	إناث	22	73	4	13	1	3	2	7	1	30
أغلب ما يعرض في الفضائيات يتعارض مع تقاليدنا الإسلامية	ذكور	11	55	5	25	3	15	/	/	1	20
	إناث	15	50	4	13	2	7	4	13	5	30
يتعلم الأبناء السلوك الإجرامي من خلال الفضائيات المرئية	ذكور	12	60	5	25	2	10	1	5	/	20
	إناث	17	56	8	27	2	7	2	7	1	30
عدم الحوار والنقاش في البيت يضعف الروابط الأسرية	ذكور	14	70	3	15	3	15	/	/	/	20
	إناث	24	80	4	13	2	7	/	/	/	30
التنشئة الاجتماعية تؤثر على مدى تكيف وانسجام الفرد مع بيئته	ذكور	14	70	4	20	2	10	/	/	/	20
	إناث	19	63	10	33	1	3	/	/	/	30

ابتعاد الأسرة عن تعاليم الدين الإسلامي يؤثر على تربية أفرادها	ذكور	17	85	/	/	2	10	1	5	/	/	20
	إناث	21	70	7	23	2	7	/	/	/	/	30

من خلال الجدول رقم (8) يتضح أن غالبية أفراد العينة من الذكور ممن يوافقون على أن ابتعاد الأسرة عن تعإلى م الدين الإسلامي يؤثر في تنشئة أفرادها، وكانت نسبتهم (85%) بينما كانت نسبتها من الإناث (70%) بينما كانت نسبة ممن يوافقون على أن التنشئة الاجتماعية تؤثر على مدى تكيف وانسجام الفرد مع بيئته من الذكور (70%) ومن الإناث (63%) وكانت نسبة من يوافقون على أن عدم الحوار والنقاش في البيت يضعف الروابط الأسرية من الذكور (70%) ومن الإناث بنسبة (80%) وكانت نسبة من يوافقون على أن يتعلم الأبناء الإجرامي من الفضائيات المرئية من الذكور بنسبة (60%) بينما كانت نسبة الإناث (56%)، وكانت نسبة من يوافقون على أن أغلب ما يعرض في الفضائيات يتعارض مع تقإلى دنا الإسلامية من الذكور بنسبة (55%) ومن الإناث بنسبة (50%) وكانت نسبة من يوافقون كثرة الغياب الوالدين عن البيت جعل الأبناء يقضون وقتاً أطول مع الانترنت، من الذكور بنسبة (75%) ونسبة الإناث (73%) وكانت نسبة من يوافقون على أن كثرة متابعة الأبناء للانترنت والفضائيات جعلهم أكثر عدوانية (50%) للذكور ونسبة الإناث كانت (27%) كل ما سبق ذكره من نسب متفاوتة من الذكور إلى الإناث تدل على أن التقنيات الحديثة قد أثرت في المجتمع حتى تحول من مجتمع ريفي إلى مجتمع حضري وذلك بفعل التغير الاجتماعي الذي تعرض له المجتمع طيلة العقود الماضية مما أثر ذلك سلباً وإيجاباً في المجتمع.

ومن مظاهر هذا التغير في المجتمع هو شعور الأفراد بسلبيات هذه التقنية الحديثة وذلك بسبب الاستخدام السيئ من قبل شباب المجتمع مما أثر ذلك سلباً على سلوكياتهم وقيمهم الاجتماعية التي كانت ولازالت سائدة في المجتمع الريفي البسيط.

الجدول رقم (9) توزيع أفراد العينة (حسب تأثيرات التقنيات الحديثة على التحصيل الدراسي)

المؤشرات		موافق بشدة		موافق إلى حد ما		لا أعرف		غير موافق إلى حد ما		غير موافق بشدة		المـ
العبارات	الجنس	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
كثرة مشاهدة التلفزيون واستخدام الانترنت يؤثر على الأبناء	ذكور	13	65	4	20	3	15	/	/	/	/	20
	إناث	16	53	11	37	/	/	2	7	1	3	30
يساعد الانترنت في الحصول على المعلومات التي يحتاجها الفرد	ذكور	16	80	3	15	1	5	/	/	/	/	20
	إناث	28	93	2	7	/	/	/	/	/	/	30

من خلال الجدول رقم (9) يتضح أن غالبية أفراد العينة يوافقون على أن الانترنت يساعدهم في الحصول على المعلومات التي يحتاجونها لدراستهم وبنسبة للإناث (93%) بينما للذكور (80%) وتأتي في المرتبة الثانية أفراد عينة الدراسة الذين يوافقون على أن كثرة مشاهدة التلفزيون واستخدام الانترنت يؤثر على الأبناء فكانت نسبة الذكور (65%) ونسبة الإناث (53%) وهذا يدل على التطور في مجال التعليم والاستفادة منه داخل الأسرة الليبية، مما شجع ذلك على انتشارها في شرائح المجتمعات الريفية والتي تعتبر من مظاهر التغير في المجتمع، والتي بدورها تكون سبباً في تحوله من مجتمع ريفي بسيط إلى مجتمع متحضر يواكب عملية التغير الاجتماعي.

الجدول رقم (10) توزيع أفراد العينة (حسب إلى ة وأساليب استخدام التقنيات الحديثة)

المؤشرات		موافق بشدة		موافق إلى حد ما		لا أعرف		غير موافق إلى حد ما		غير موافق بشدة		الم
العبارات	الجنس	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
الوالدان ملزمون بمراقبة الأبناء	ذكور	14	70	3	15	2	10	1	5	/	/	20
	إناث	25	83	3	10	1	3	1	3	/	/	30
إتباع لغة الحوار ديمقراطي مع الأبناء يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم	ذكور	11	55	6	30	2	10	1	5	/	/	20
	إناث	19	63	3	10	5	17	2	7	1	3	30
يساهم الإعلام في ترسيخ قيم التسامح والتعاون بين الأبناء	ذكور	7	35	5	25	1	5	1	5	6	30	20
	إناث	14	47	9	30	3	10	4	13	/	/	30
شعر بأن لدي الرغبة في تنمية أفكاري الانفتاح على ثقافات جديدة	ذكور	10	50	5	25	2	10	/	/	3	15	20
	إناث	21	70	1	3	5	17	3	10	/	/	30

من خلال الجدول (10) يتضح أن أعلى نسبة من الذين يوافقون على أن الوالدين ملزمون

بمراقبة الأبناء وبنسبة كانت للإناث (83%) بينما للذكور بنسبة (70%) وأن غالبية أفراد العينة الذين يوافقون على اتباع لغة الحوار الديمقراطي مع الأبناء يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم فكانت للإناث بنسبة (63%) وللذكور بنسبة (55%) وأن غالبية أفراد عينة الدراسة الذين يوافقون على أن الإعلام يساهم في ترسيخ فيم التسامح والتعاون مع الأبناء فكانت نسبة الإناث (47%) ونسبة الإناث (35%) وأن غالبية أفراد عينة الدراسة الذين يوافقون على أن لهم الرغبة في تنمية أفكارهم والانفتاح على ثقافات جديدة فكانت نسبة الإناث (70%) ونسبة الذكور (50%) وهذا يدل على حرص الأسرة على حماية أبناءهم من الانحراف.

الجدول رقم (11) توزيع أفراد العينة (حسب متطلبات التدي للتقنيات الحديثة "العولمة")

المؤشرات		موافق بشدة		موافق إلى حد ما		لا أعرف		غير موافق إلى حد ما		غير موافق بشدة		المـ
العبارات	الجنس	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
أرى بان هناك صعوبة في تربية الأبناء مقارنة بالماضي	ذكور	11	55	7	35	2	10	/	/	/	/	20
	إناث	15	50	14	47	/	/	/	/	1	3	30
الواقع الذي نعيشه لا يسمح لنا بمواكبة تغيرات هذا العصر	ذكور	5	25	8	40	5	25	2	10	/	/	20
	إناث	3	10	14	47	8	27	4	13	1	3	30

ى صعوبة الحوار مع الأبناء في الوقت الحاضر	ذكور	9	45	6	30	3	15	1	5	1	5	20
	إناث	11	37	17	57	1	3	/	/	1	3	30
ى أن تفكير أبناء إلى م ينحصر في الجوانب المادية	ذكور	13	65	6	30	1	5	/	/	/	/	20
	إناث	18	60	7	23	2	7	3	10	/	/	30
كل ما يشاهد في تلفزيون يحاول الأبناء الحصول عليه	ذكور	9	45	6	30	4	20	/	/	1	5	20
	إناث	17	57	11	37	1	3	1	3	/	/	30
أشعر بالقلق اتجاه حياتي المستقبلية	ذكور	2	10	8	40	6	30	1	5	3	15	20
	إناث	8	27	13	43	6	20	3	10	/	/	30

من خلال الجدول رقم (11) يتضح أن غالبية أفراد العينة يرون أن التفكير لدى أبناءهم إلى وم ينحصر في الجوانب المادية وكانت نسبة الذكور (65%) بينما الإناث كانت بنسبة (60%) بينما كانت نسبة من يرون أن هناك صعوبة في تربية الأبناء مقارنة بالماضي (55%) ونسبة الإناث (50%) وأن غالبية من يرون أن كل ما يشاهد في التلفاز يحاول الأبناء الحصول عليه وبنسبة (45%) للذكور بينما كانت نسبة الإناث (57%) وأن غالبية من يرون صعوبة في الحوار مع الأبناء في الوقت الحاضر فكانت نسبة الذكور (45%) بينما كنت نسبة الإناث (37%) وأن غالبية من يرون أن الواقع الذي يعيشونه لا يسمح لنا بمواكبة تغيرات هذا العصر فكانت نسبة الذكور (25%)

بينما نسبة الإناث (10%)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الذي يشعرون بالقلق اتجاه حياتهم المستقبلية فكانت نسبة الذكور (10%) والإناث بنسبة (27%) كل النتائج السابقة تدل على أن للتقنيات الحديثة أثر كبير على الأسرة كظهور مؤسسات اجتماعية تربوية شاركت الأسرة والمدرسة والجامع في عملية التنشئة الاجتماعية والمتمثلة في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة، مما أثر ذلك سلباً على أفراد الأسرة واتجاهاتهم، وأصبحت جل اهتماماتهم مادية تمشياً مع متطلبات العصر الحديث حسب رأيهم.

- النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

- توصلت الدراسة إلى أن وسائل التقنيات الحديثة تساعد الطلاب على التعليم.

- أظهرت نتائج الدراسة أن الاستخدام المفرط والسيئ لوسائل التقنيات الحديثة يؤدي إلى انحراف الأبناء.

- توصلت الدراسة إن التقنيات الحديثة " مواقع الانترنت" سلبيات أكثر من الإيجابيات، وعلى الأسرة والمجتمع التصدي لهذه السلبيات وذلك بالتأكيد والتمسك بالقيم الدينية والأخلاقية، وذلك من خلال المراقبة المستمرة للأبناء.

- أكدت الدراسة بأن هناك من يرى بأن التقنيات الحديثة " الانترنت " يساعد في الحصول على المعلومات التي يحتاجونها في دراستهم، وهذا يعزز الجوانب الإيجابية للتقنيات الحديثة " الانترنت".

التوصيات والمقترحات :

- توصي الدراسة بالاستفادة الكاملة من وسائل التقنيات الحديثة لما لها من إيجابيات في الجانب التعليمي.

- ضرورة الاتصال بالمجتمعات الأكثر تقدماً وخاصة الصناعية لأن ذلك سوف يساعد في تحديث المجتمع إلى درجة أكبر.

- الالتزام بالقيم الدينية والأخلاقية والمحافظة عليها وذلك من خلال الاهتمام بالأسرة

باعتبارها ركيزة المجتمع.

– المراقبة المستمرة من قبل الأسرة والمجتمع للأبناء للمحافظة عليهم من الانحراف " سلبيات التقنيات الحديثة ".

– ضرورة دعم المؤسسات التي تؤدي دوراً بارزاً في عملية التنشئة الاجتماعية حتى تقوم بدورها على أكما وجه.

– الاهتمام بالمراكز الثقافية ونشر الثقافة الهادفة بين شرائح المجتمع.

– وضع خطط وبرامج هادفة وذلك لتوعية الأسرة والفرد.

– استثمار طاقات الأبناء وقدراتهم فيما ينفعهم في حياتهم المستقبلية.

– إتباع أسلوب اللين والحوار الديمقراطي مع الأبناء وحسن معاملتهم.

قائمة المصادر و المراجع

1. عبد المجيد سيد أحمد، دور الأسرة كأداة للضبط الاجتماعي في المجتمع العربي، المركز العربي للدراسات الأجنبية والتدريب، القاهرة، سنة 1978م، ص14.
2. الفارق زكي يونس، الخدمة الاجتماعية والتغير الاجتماعي، دار الثقافة العربية، القاهرة، ط2، سنة 1978م، ص342.
3. معين خليل عمر، البناء الاجتماعي أنساقه ونظمه، الأردن، دار الشرق، ط1، سنة 1999م، ص71.
4. حسين إسماعيل علي، الأبعاد الاجتماعية للمعلوماتية، دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية، جامعة كركوك، مجلد 3، سنة 2003م.
5. مديحه أحمد عباده، علم الاجتماع العائلي المعاصر، قراءات في قضايا الأسرة

في عصر العولمة، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، 2011م، ص22.

6. عبد الله النعيمي، التنشئة الاجتماعية مفهومها ووسائلها، مجلة كلية الدعوة الإسلامية، ط5، سنة 1988م، ص332.

7. محمد عماد الدين إسماعيل وآخرون، كيف تربي أطفالنا، دار النهضة العربية، القاهرة، سنة 1997م، ص63.

8. إيناس المشيشي، دور التنشئة في نشر قيم التسامح، مركز آفاق للدراسات والبحوث، ب ط، 2015م، ص10-11.

9. فاطمة المنتصر الكناني، الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية، وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الطفل، دار الشروق، ، ط1، عمان – الأردن، 2000م، ص49.

10. الطاهر أحمد الزاوي، معجم البلدان الليبية، طرابلس، دار الاتحاد العربي للطباعة، 1968م، ص170.

رسائل الماجستير والدكتوراه

1. رهام المسماري، أثر المشكلات الأسرية على أساليب التنشئة الاجتماعية للأطفال، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية الآداب، قسم علم الاجتماع، البيضاء سنة 2012م، ص49.

حسام عبد المنعم إبراهيم، تأثير العولمة على إلى ات التماسك والتفكك في الأسرة، رسالة دكتوراه، جامعة المنصورة، مصر سنة، 2006م.

علاقة النقل البري بباقي الخدمات
"منطقة الخمس نموذجاً"

إعداد: د.عياد ميلاد المجرش
د. صالح الأحمر

المقدمة

إن البناء التحتي أو ما يعرف بالبنية التحتية ويطلق عليه أحياناً بمصطلح الهيكل السفلي وقد سماه بعض الباحثين بأسس البناء الاقتصادي وتشمل الطرق والنقل والمواصلات ومنشأة الموانى والخدمات المتمثلة في المؤسسات التعليمية والصحية وكذلك مشاريع المياه والكهرباء والمساكن ومراكز الأبحاث العلمية للبناء الاقتصادي. إذ يعتبر القطاع الخدمي من الجوانب المهمة والمعقدة في نفس الوقت نظراً لتداخل وتشابك الخدمات مع بعضها البعض، وهذا التداخل يوضح مدى علاقة وتأثير هذه الخدمات على قطاع النقل بالسيارات في منطقة الخمس، حيث اهتمت ليبيا بهذا القطاع وذلك نظراً لدوره البارز في الحياة اليومية، واهتمت بتحسين القطاع الخدمي لكونه ضرورة من ضروريات التنمية التي يجب أخدها في الاعتبار.

وعند النظر لهذا القطاع بأنواع خدماته يجدر بنا معرفة مستوى هذا القطاع ومدى القصور في خدماته وإيجاد الحل الأمثل لمشاكله وتحديد أبعاده الجغرافية في المنطقة، وحركة النقل بالسيارات تعد من أهم العوامل لقيام أي نشاط بشري بصفة عامة وعلى الأخص الأنشطة الاقتصادية، وتعد الزيادة السكانية في العالم من الأسباب الرئيسية التي أدت إلى زيادة مساحات الطرق المعبدة. الأمر الذي تطلب الزيادة الكبيرة في أعداد المركبات التي وصلت أعدادها بمنطقة الخمس في عام 2006م إلى (29077) مركبة[1]، لكي تواكب وتساير هذا العصر، حيث يعتبر

1 – الإدارة العامة للمرور ،قسم المرور والتراخيص بالخمس، 2007م

عامل النقل من العوامل التي تراعى عند قيام أي نشاط حضري أو خدمي، وذلك للربط بين المنشآت والتجمعات المدنية ، حيث أن شبكات النقل تعد العنصر الأول عند قيام أي منشأة اقتصادية والتي تتعلق بربط المواقع التي تتواجد بها الموارد الطبيعية(المواد الخام)، وبين مناطق تصنيعها، وبين مناطق تسويقها.

أن الهدف الساسي من هذه الدراسة هو البحث الدقيق في العلاقات الحالية والمقبلة بين شبكات النقل البري والبناء الجغرافي للأنشطة الاجتماعية والاقتصادية وانماط حركتها في جميع ليبيا . "[1].

وفي ضو ما تقدم فأن هذا البحث يهتم بدراسة العلاقة بين قطاع الخدمات بأشكاله المختلفة منها (الصحية، والتعليمية، والمرافق ،الكهرباء . و الأخرى، والبنية التحتية) وقطاع النقل بالسيارات في منطقة الخمس باعتبارها أحد المناطق التي توجد بها شبكة نقل تربط بين هذه الخدمات .

أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى توضيح الدور الذي يلعبه النقل وتحديد العلاقة بين وسيلة النقل ومستوى الخدمات والتي أهمها الخدمات الصحية والتعليمية، وكذلك تحديد العراقيل التي تساهم في تأخير تنفيذ المشاريع التي تقوم بتنفيذها إدارة المرافق والتي أهمها قطاع النقل المتمثلة في تنفيذ الطرق وتسهيل حركة النقل بالسيارات عليها ودراسة العلاقة بينهما، ودور هذا القطاع في الرفع من مستوى قطاع الخدمات وتحسينه.ودراسة المتغيرات المتعلقة بمشكلة التداخل في استعمالات الأرض في منطقة الخمس وتشخيص الآثار الناجمة عن المشاكل التي تعيق التقدم في البنية التحتية في المنطقة.

مشكلة البحث:

[1] – أبوا لقاسم محمد العزابي، الطرق والنقل البري والتغير الاجتماعي والاقتصادي في ليبيا " تحليل جغرافي"، منشورات المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان والمطابع، الطبعة الأولي ،1981م . ص11.

إن الإشكالية الأساسية التي تتركز عليها هذه الدراسة هي الإطلاع على تدني خدمات البنية التحتية في منطقة الخمس التي تشمل قطاع خدمات التعليم والصحة وخدمات البنية التحتية والمتمثلة في المياه والكهرباء المرافق الأخرى ودور خدمات النقل والمواصلات وعلاقتهما بالبناء الاقتصادي بصفة عامة. وبالرغم من التطورات الملحوظة التي شهدتها منطقة الخمس إلا أنه أدى ذلك إلى وجود صعوبات ومشاكل التي تواجه خدمات البناء التحتي، وتحليل الكفاءة الموقعية للأنشطة الخدمية ودور النقل لرفع هذه الكفاءة، وتركز هذه الدراسة على الأسباب الكامنة حول تدني مستوى نشاط هذه الخدمات.

منهجية البحث:

تستند هذه الدراسة إلى المنهج التحليلي الذي يعتمد على تحليل المؤشرات المختلفة والمتعلقة بواقع الخدمات بمنطقة الخمس وعلاقتها بالنقل والمتمثلة في المرافق والمراكز الصحية والتعليمية وخصائصها، إضافة إلى استخدام أساليب الدراسة الميدانية للتعرف على كفاءة المرافق والخدمات الصحية والتعليمية والدور الذي يلعبه النقل للربط بين هذه الخدمات،وذلك بإجراء المقابلات الشخصية مع الأشخاص المعنيين في كافة هذه المرافق الخدمية بمنطقة الدراسة.

الموقع الجغرافي لمنطقة الخمس:

أهمية موقع منطقة الخمس:

تحظى منطقة الخمس بموقع وموضع يخدم كل منها الآخر، وبهما من المعطيات المكانية ما يؤهل المدينة لتكون مدينة ذات طبيعة سهلة، إذ ما قورنت بالمدن ذات الطبيعة الجبلية، وقد أوضحت الكثير من الدراسات أن دراسة أي مدينة يتطلب معرفة لخصائص الموقع والموضع لما لهما من خصائص والتي

بموجبها يتم تحديد أرضية المخطط وما عليه من استعمالات الأراضي والتي تتأثر بالظروف الطبيعية والعوامل المناخية، ولعل من أهم الدراسات التي أوضحت أهمية الموقع والموضع دراسة "Berry" والتي بيَن من خلالها أن معطيات الموقع والموضع تعتبر من أساسيات دراسة المدن، وتعتبر قاسماً مشتركاً لكل الدراسات التي تخص المجالات الحضارية المختلفة[1] .

فالموقع الفلكي لمنطقة الخمس يتضح من معطيات الخريطة رقم (1)، أي أنها تقع منطقة الخمس فلكياً بين خطي طول 05َ-14°، 26َ-14°شرقاً وبين دائرتي عرضَ 25َ-32°،45َ-32° شمالاً.

أما بالنسبة لموضع المنطقة فإنها تقع إلى الشرق من مدينة طرابلس بحوالي (120) كيلو متر، وإلى الغرب من مدينة مصراته بحوالي (90) كيلومتراً يحدها البحر المتوسط من الشمال، ومرتفعات مسلاته من الجنوب، ومدينة زليتن شرقاً، ومنطقة غنيمة غرباً[2].

وصف الشوارع والطرق في منطقة الخمس:

إن شبكة الطرق في هذه المنطقة مصممة من قبل مهندسين يتمتعون بمهارة فنية عالية، وكان هذا التصميم على الخرائط والطبيعة في البداية سليم وجيد، وذلك بربط الضواحي المجاورة للمدينة بالمركز دون تعقيد، إلا أن سكان هذه المنطقة لم يكونوا على درجة كافية من الوعي والإدراك للمشاكل التي ستواجه هذه الشبكة عند الاستغلال السلبي لها والناتج عن توسعات السكان العشوائية ودون تصميم ودراسة لها بسبب الزيادة السكانية وزيادة عدد المركبات الآلية . " حيث من المفروض على الأقل أن يصل منطقة الخمس إلى معدل 400 سيارة لكل 1000مواطن"[3]. وهذا بدوره

---

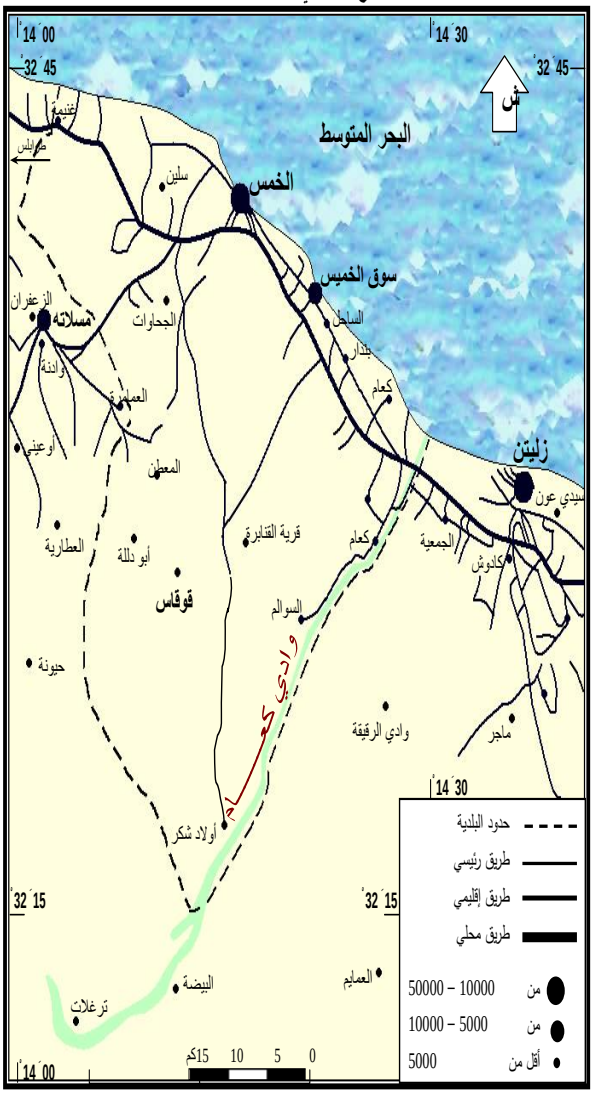
[1]– 1- B. j. L. BERRY, Geographic perspectives on urban system, new jerse, 1990, PP. 14. 15.

[2] – مصلحة المساحة، الخريطة الطبوغرافية مقياس 5000/1، لوحة الخمس، لسنة 1979.

[3] – تقرير شركة بولسرفيس ، المخطط الشامل لمدينة الخمس ص21.

خريطة رقم (1)

الموقع الجغرافي لمنطقة الخمس



المصدر: من إعداد الباحث استناداً إلى المخطط التنظيمي لشركة بولسيرفس رقم 33، 2000، ص1.

يؤدي إلى ضغط شديد على شبكة الطرق مما يؤذي إلى انهيارها وتكسرها، وبالتالي تصبح غير صالحة لحركة النقل وتحتاج إلى صيانة أو إعادة إنشاء.

هذا فسوف نتعرض في هذا البحث إلى المشاكل في شبكات الطرق التي تعاني منها هذه المنطقة، وتخطيط الطرق التي تربط منطقة الخمس بالإقليم وبالبلاد حسب ما جاء بالمخطط الشامل للمنطقة، وكيف تساهم هذه الطرق في ربط كافة الخدمات بأنواعها بالمنطقة.

المرافق الخدمية الخاصة بالنقل:

تتعدد الخدمات سواء الخاصة بالنقل أو التي لها علاقة بالخدمات العامة بالمنطقة أو التي لها علاقة مباشرة بخدمات النقل "وترتبط شوارع المخطط التنظيمي لمركز المدينة بالمنطقة وظيفياً ببعض المرافق الخدمية والتي تشغل حيزاً مهماً من الأرض الحضرية وتتكامل معها، وأن نقصها أو قلة كفاءتها تنعكس سلبياً على أداء هذه الشبكة، وأن بعض المرافق يرتبط بها بشكل مباشر كالفضاءات المخصصة لوقوف السيارات، ومحتويات الشارع، وأخرى تقدم خدمات للنقل بشكل غير مباشر، كمحطات تعبئة الوقود"[1].

استعمالات الأراضي للأغراض الخدمية والإدارية وتأثرها بحركة المرور:

وهي استعمالات لعدة أغراض منفردة ومتداخلة والذي ينظر إلى مخطط أي مدينة يتضح له مدى العلاقة بين استعمالات الأراضي للأغراض الخدمية والتي تشمل المؤسسات التعليمية بمختلف أحجامها ومستوياتها والمؤسسات الصحية المتمثلة في المستشفيات والمستوصفات والعيادات الخاصة أياً كان مجال تخصصها، ثم المجال الإداري بكل مؤسساته وبين الشوارع والطرق ووسيلة النقل عليها عامة وخاصة، والتي هي علاقة تصبح وطيدة إذا ما تم وضع المساكن كقاعدة ومنطلق للرحلة منه وإلى هذه الأماكن، وخلال هذه الرحلة يكون تدفق المرور وكثافته متباينة بين شارع وآخر حسب موضع المؤسسة وطبيعة الإدارة.

[1] – زين العابدين علي، مبادئ تخطيط النقل الحضري، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص34.

إن المرافق التعليمية والتي تشمل رياض الأطفال ومؤسسات التعليم الأساسي والمتوسط، والمعاهد المتوسطة والعليا،والمدارس الخاصة، والكليات الجامعية والمباني الإدارية الخاصة بالجامعة موزعة توزيعاً يكاد أن يكون منطقياً سواء بالنسبة للمجاورات والتجمعات السكنية،أو لاستعمالات الأراضي الأخرى وخاصة بالنسبة للشوارع والطرق. ويتبين مدى خدمة هذه الطرق والشوارع والشبكة المتصلة، والشوارع التي أغلبها معبدة وجيدة وحتى الترابية منها مهيأة.

***تطور الخدمات بمنطقة الخمس:-**

أولاً: الخدمات التعليمية:

تعد الخدمات التعليمية مؤشراً على تطور السكان الثقافي والاجتماعي كما يمكن من خلالها التنبؤ بالاتجاهات التعليمية المستقبلية واتجاهات المجتمع الثقافية، كما تمثل قاعدة البناء الحضاري الذي يعد الإنسان هدفه، فالإنسان يمكن أن توظف من أجله كل الإمكانيات المتاحة، إضافة إلى ذلك فالخدمات التعليمية تهدف إلى إنجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، كما يجب أن تهتم المخططات الحضرية للمدن بإنجاز الجوانب التعليمية المكانية حيث يتم تحديد وتوزيع المرافق التعليمية على خريطة لتحديد واستعمال الأراضي وربطها بطرق نقل حديثة عل أسس ومعايير تضمن السلامة والوصول وتنشد الراحة والهدوء للمتعلمين على كافة مستويات السلم التعليمي الأساسي والمتوسط والعالي.

أن تحديد الاحتياجات من مرافق الخدمات التعليمية من حيث الحجم والموقع يرتبط بالتخطيط للتجمعات التعليمية، والتي يجب أن تبني وتحدد مساحتها على أساس حجم التجمع السكاني وحساب الوقت الذي يجب أن يستغرقه الطالب أو التلميذ من كافة الفئات ألعمرية المختلفة للمراحل الدراسية من أجل الوصول إلى المؤسسة التعليمية. وتعد فترة السبعينيات في ليبيا فترة تميزت

بنهضة في مجالات التعليم وهذا كله من أجل القضاء على حالة الأمية التي كانت سائدة في السابق وكذلك دفع مستوى الخدمات التعليمية، حيث تبنت من عدة تقارير إن 37% من سكان الجماهيرية هم من الذين يدرسون ألان في مراحل تعليمية مختلفة، وبالإضافة إلى أعداد الإطار التدريسي العامل في قطاع التعليم فأن نحو 41% من السكان مندمجين في العملية التعليمية بشكل أو بأخر وهذا بدوره يزيد من اهتمامات الدولة بمدى نوعية الخدمات التعليمية وكفاءتها[1].

أما في منطقة الخمس فنلاحظ أنه في تلك الفترة زاد نشاط المدارس بجميع المراحل التعليمية وبالنظر إلى ماهو موجود على أرضية مخطط منطقة الخمس سواء داخل المخطط التنظيمي بمدينة الخمس أو بالمراكز العمرانية والضواحي المحيطة بها حالياً من تشييد للمرافق الخدمية التعليمية والتي تعود إلى فترات متباينة زمنية وتطور قطاع النقل المتمثل في تنفيذ الطرق داخل المدينة و وخارجها لربط وتسهيل حركة النقل بالسيارات في الر حلة اليومية بين البيت والمؤسسات التعليمية وبالعكس .

أن البنية التحتية في منطقة الخمس قد أسست وفق استيعاب معين وفي وقت معين، ومن ثم فإن تطوير وتحديث هذه البنية أصبح مطلباً ضرورياً ينسجم مع التغيرات الموجودة، ولعل التوسعات والتطورات التي نراها في أكثر من مكان تشير إلى أن الأجهزة التنفيذية تسير على الطريق الصحيح، وأن مشكلة المرور لا تحل إلا بإتباع الأساليب الحديثة التي يسيرها قطاع الطرق والمواصلات والمرافق من إنشاء مداخل ومخارج وتطوير في كثير من الشوارع والميادين العامة، وإنشاء عدد من الجسور للمشاة والكباري ووسائل النقل السريعة المتمثلة في السيارات بانوا عها ، وإعادة التخطيط في كثير من الشوارع والميادين العامة».

[1] – قطاع التعليم بليبيا، شبكة المعلومات الدولية (الانترنت)، شهر 4/ 2004، ص7.

ويلاحظ عند توزيع المؤسسات التعليمية الأتي:-

1 . إن رياض الأطفال تركزت في الاتجاه الشمالي تخدمها شوارع في أكثر من اتجاه، بعيدة نوعاً عن الشوارع الرئيسية .

2 . أن مدارس التعليم الأساسي والمتوسط كثيرة في عددها موزعة منطقياً حسب التجمعات السكنية وأكثر الشوارع والطرق تربط التجمعات السكانية بها.

3 . أن المؤسسات التعليمية الخاصة أو ما يعرف بوحدات التعليم التشاركي، هي في معظمها تخضع لتوزيع الوحدات السكنية إذ مواضع بعضها جاء بوحدات سكنية تحولت لتعليمية وأن هذه الوحدات هي أكثر ما تخدمها طرق وشوارع معبدة جيدة، أو على الأقل بعضاً منها على طرق مهيأة بشكل يسير الحركة.

4 . إن الكليات الجامعية والتي تخضع لإدارة الجامعة والتي موضعها في الطريق الشمالي الغربي من المدينة تخدمها شوارع جيدة وتشهد حركة مرور كثيفة خاصة عند الساعة 8 صباحاً . 14 ظهراً منها وإليها، لتكون الكليات التابعة لها العلوم والهندسة في الطرف الغربي، والطب بالمنطقة الشرقية على شوارع رئيسية معبدة، حركة النقل عليها كثيفة وتدفق المرور مزدحم صباحاً ما بين 8 . 10 صباحاً 13 . 14 ظهراً . لأنها لايوجد طريق جيد مكون من حارتين يخدمها ومن ثم فحركة النقل متعثرة صوبها خاصة في فترة الشتاء، ناهيك عن تصاعد الأتربة والغبار صيفاً من جراء تنقل المركبات على طريق ترابي غير مهيئ جيداً .

5 . يطل المعهد العالي للمهن الشاملة على طريق رئيسي يربط مركز المدينة بالمنطقة الشرقية وإلى لبدة ومنها لسوق الخميس . مثلما هي المعاهد المتوسطة والتي تطل على شوارع رئيسة وفرعية، تشهد هذه المعاهد ازدحاماً شديداً في حركة مرور المركبات على مدى فترتين 7 . 8 صباحاً، 14 . 15 مساءً.

وإذا كان عدد الطلاب والتلاميذ لكافة مراحل التعليم هو 24.034 طالباً وطالبة، وعدد الطلاب بالمراحل الجامعية بمختلف مستوياتها وتخصصاتها 4930 طالباً

وطالبة حسبما جاء في سجلات التعليم بالمنطقة[1]. فإن هؤلاء الطلبة صغاراً وكباراً يتوجهون من مساكنهم إلى مؤسساتهم مع من يقومون بتدريسهم وفقاً للآتي حسبما جاء في نتيجة الحصر:

أ . أن 38% من مجموع طلاب الجامعة بمختلف الكليات يترجلون في الوصول إلى المؤسسة أيا كان تواجدها مسهلة الشوارع والمسالك والطرق وصولهم مشياً على الأقدام بيسر .

ب . أن 62% من مجموع طلاب الجامعة في الكليات العلوم والآداب، الهندسة والطب البشري، الاقتصاد والمعاهد العليا يستخدمون وسيلة نقل 40% منهم وسيلة نقل خاصة، والطرق والشوارع جيدة عدا ذاك الطريق الذي يسلك إلى كلية الآداب .

ج . أن 89.2% من كل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي يتنقلون مشياً على الأقدام على أرصفة شوارع أكثرها معبدة جيداً ميسرة التنقل دون عرقلة، في حين 10.8% منهم يستخدمون وسيلة نقل خاصة إذ يقوم أولياء أمورهم بتوصيلهم إلى مدارسهم .

المرافق الصحية :

بلغت مساحة استعمالات الأراضي للأغراض الصحية 12.10 هكتاراً من إجمالي المساحة الحضرية للمدينة بنسبة 3.8% في سنة 1980ف، زادت إلى 36.0 هكتار بنسبة 2.9% عام 2000ف، وتعتبر استعمالات الأراضي للأغراض الصحية بالمدينة أحد الاستعمالات الهامة التي تحظى بالاهتمام من قبل المسئولين والقطاع الخاص في هذا المجال من حيث توزيعها، وتدرج مستوياتها من مستوصف لمستشفى لعيادة مجمعة لعيادات خاصة تخدمها طرق وشوارع رئيسية وفرعية تشهد ازدحاماً في حركة المرور اتجاه تلك المرافق الصحية .

[1] . قطاع التعليم، بيانات إحصائية غير منشورة، 2006م .

المواضع الصحية في منطقة الخمس متمثلة في :

1 . المستشفى العام للمدينة الذي يقع في الجهة الشرقية يخدمه شارع الفاتح وشارع المستشفى وحركة التنقل، ولقد تطور نشاط المستشفى ليشمل الخدمات التعليمية لطلاب كلية الطب البشري بمنطقة الخمس.

2 . أن المستشفى القديم بالقرب من البحر، يصل إليه طريق متفرع من المركز، وهو طريق معبد ولكن تقديم الخدمة فيه أصبحت غير كافية لتقديم الخدمات الطبية، وهذا الطريق يشهد صيانة وترميماً ألان.

3 . العيادة المجمعة قرب جزيرة الدوران والتي يصل بينا ها وبين مدخل المدينة الغربي طريق الفاتح الذي يشهد ازدحاماً في حركة تدفق المرور خاصة الفترة ما بين 10 . 13 ظهراً أفاد بذلك 78 % من مجموع أفراد العينة.

4 . العيادات الخاصة التي هي في مواضع مختارة، الشوارع المؤدية لها جيدة وأكثرها معبدة ووسيلة النقل المستخدمة هي الخاصة أكثر من استعمال وسيلة الركوبة العامة، جاء ذلك حسب إفادة 38.2 % من مجموع أفراد العينة .

الإدارة والمرافق العامة:

وهذه الوظيفة تقوم بها المدينة منذ زمن طويل فتاريخياً اعتبرت مدينة الخمس (المركز العمراني لمنطقة الخمس) مركزاً لواء (متصرفية) أيام الدولة العثمانية، ومنذ عام 1930م أصبحت مدينة الخمس مركز محافظة وبعد ذلك تغير أسماء الإدارات إلى أن سميت بالشعبية. واستمرت هذه المدينة تقدم خدماتها حتى الآن سواء لسكان المدينة أو القرى التابعة لها أو تلك الواقعة في إقليمها.

واهم الخدمات التي تقدمها المدينة بوجود مقر المجلس البلدي، وقطاع التعليم، والدوائر المتعلقة بالشئون المدنية إضافة إلى المراكز التعليمية الهامة كجامعة المرقب والكليات الأخرى، والخدمات المرورية والخدمات الصحية المختلفة ....وغيرها.

إن وجود هذه الخدمات وتعدد الوظائف التي تقوم بها المدينة ساهم وبشكل

واضح في التأثير على حركة النقل والمرور من وإلى المدينة بحيث أدى ذلك إلى الضغط على مركز المنطقة واكتظاظ الطرق والشوارع المؤذية إليها إضافة إلى مزيد من الخسائر الاجتماعية والبيئية وأصبحت هذه الوسائط بالمدينة تسبب مصدراً إزعاج للسكان القريبين من مراكز هذه الحركة، ورغم هذه الظواهر السلبية إلا إنه لايمكن إغفال بعض الجوانب الإيجابية من حيث ازدياد النشاط التجاري المرتبط بوسائط النقل.

تتمركز معظم المباني العامة في مركز المدينة ليسهل الوصول إليها من المركز أو من المناطق المختلفة من المدينة والمجاورات، وبالنظر إلى مواضع اللجان الشعبية والمصارف التجارية ومركز الشرطة والمحكمة ومركز البريد ومقار بعض الشركات والتشاركيات يلاحظ أنها تقع بالمركز وعلى أهم شوارع وطرق رئيسية ميسّرة الوصول إليها كما توجد بعض الإدارات الخدمية على الطريق الساحلي،والوحدات الإدارية بمدينة الخمس. إن هذه الإدارات الخدمية يتدفق إليها السكان مترجلين وراكبين، ومن تم تشهد حركة مرور متباينة تزداد صوب المركز وتنقص بالابتعاد صوب الأطراف، الأمر الذي يظهر بين فترة وأخرى احتقان في حركة المرور على الطرق والشوارع المطلة عليها هذه الإدارات الخدمية، وهو ما يترتب عليه حدوث وضجيج وضوضاء وتلوث، وأحياناً الاصطدامات والحوادث المختلفة الأضرار .

نقل القمامة :

أما فيما يتعلق بنقل القمامة وطرق التخلص منها فإنه ووفقاً للملاحظ على المخطط العام وما قدر من مخلفات للفرد الواحد 500 كيلوغرام سنويا والتي تصل بموجبها الكمية المصرفة إلى 60 ألف طن سنويا وهي كمية تخدمها 12 شاحنة عادية 8 أخرى أوتوماتيكية و 6 سيارات لرش المياه تنظيفا للشوارع، هذه السيارات تتحرك على شوارع بعضاً منها تستوعبها والأخرى لا تسمح بدخولها لضيقها، والمشكلة تكمن في أن شوارع أخرى غير معبدة ولا مهيأة هي الأسوأ معاناة في هذا السياق . وكما أشارت تقديرات بولسيرفس إلى ((أن المخطط عام 2000م يحتاج

لتوسيع شوارع وترميم أخرى، وجعلها السيارات الناقلة التي لا تكفي مخطط المدينة في الخدمة بطريقة مستمرة وفاعلة[1]))، إن ما يمكن أن يقال في هذا السياق أن الناقلات(الشاحنات) تسبب بين الحين والآخر ازدحاماً في حركة المرور، وأحيانا إلى توقفها فترة طويلة خاصة على الشوارع الضيقة التي تأخذ فترة تفريغ المحتويات بالناقلات وقتا لا يستهان به.

الاستنتاج:

من أهم النتائج التي تم التوصل إليها:-

1- لا يتطابق الوضع الحالي مع المخططات المدروسة . وبالتالي فإن هناك تجاوزات وانحرافات، حيث توجد استعمالات تجارية لاتوجد في المخطط كما توجد مناطق خضراء وتحولت إلى مناطق سكنية، وهو ما يثبت ما وصلت إليه عدة دراسات سابقة للمنطقة.

2- إن شوارع المنطقة تنقصها خدمات مثل الإضاءة العامة داخل المنطقة.

3- وجود إهمال من جهة جهاز الخدمات العامة لحماية البيئة لنقل القمامة حيث تنقل في أوقات غير منتظمة بسبب نقص في السيارات التي تنقل القمامة إلى المكبات مما يؤذي إلى تكدسها في بعض الأحيان.

4- ساهم قطاع خدمات النقل في توزيع الكليات والمدارس ليتوافق مع توزيع السكان وكثافتهم بمنطقة الدراسة.

---

[1] . بولسيرفس، المخطط الشامل، مصدر سابق، ص143 .

5- انعدام جسور وممرات للمشاء على كافة الطرق وخاصة المطلوب توفرها أمام المدارس والكليات.

6- عدم اكتمال شبكة الطرق المعبدة التي تربط المراكز العمرانية بالمراكز الخدمية وسط المدينة.

الخاتمة

تعد الخدمات من الأمور الأساسية في تركيب المدينة ضمن الاستعمالات لأغراض الخدمات حيث أنها تقدم إنسانية واجتماعية لسكان المدينة والاهتمام ،ومن الضروري الاهتمام بهذه القطاعات الخدمية الحيوية ودور قطاع النقل ومساهمته في الرفع من هذه القطاعات وذلك لآجل خلق بيئة حضارية .

جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على مدى تطور الخدمات، وعلاقتها بالنقل لربطها مع بعض، وتوزيعها وتصنيفها، وتحليل هذه الخدمات ضمن مخطط منطقة الخمس، والرفع من مستوى خدمات النقل (تنفيذ وتعبيد الطرق وصيانة القديمة منها، وتسهيل حركة النقل وزيادة الاهتمام بها). فأظهرت الدراسة إن الخدمات الصحية والتعليمية التي تعتبر من أهم الخدمات الذي يعتبر قطاع النقل له دور أساسي بارز ومهم في إنجاح وتحقيق الأهداف الأساسية التي بلورتها إستراتيجية هذان القطاعان مما أذى تحسين ملحوظ وسريع في المستوين الصحي والتعليمي.

قائمة المصادر والمراجع

1 - أبو القاسم محمد العزابي، الطرق والنقل البري في ليبيا، منشورات المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان والمطابع، الطبعة الأولي ،1981م .

2- الهادي بموت ،"التعاون الاقتصادي العربي ، وأهمية التكامل في سبيل التنمية "، معهد الإنماء العربي بيروت لبنان ، الطبعة الثالثة، 1993[1] - عبد،

ص126 .
3- مصلحة المساحة، الخريطة الطبوغرافية مقياس 5000/1، لوحة الخمس، لسنة 1979.
4- زين العابدين علي، مبادئ تخطيط النقل الحضري، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص34.
5- تقرير شركة بولسرفيس ، المخطط الشامل لمدينة الخمس ص21.
6- الإدارة العامة للمرور،قسم المرور والتراخيص بالخمس، 20 07 م.
7- قطاع التعليم بليبيا، شبكة المعلومات الدولية (الانترنت)، شهر 4/ 2004، ص7.

8- B. j. L. BERRY, Geographic perspectives on urban system, new jerse, 1990, PP. 14. 15.

The effectiveness of teachers and parents which helps prevent school violence among learners

Done by:

Eman Omaran Khalil

Sara Salem Alsenni Zawali

Introduction

Violence is the result of a variety of different combination of biological, social, and psychological factors, specifically those that increase exposure to vulnerability, shame, and humiliation. Preventing children violence must involve the contradictory: making sure people feel safe, cared about from other people, and connected, while ensuring they have a healthy and accurate sense of self-confidence and self-worth.

Helping your children develop a conscience by being in concurrence to them and not being violent toward or in front of them, also by offering a secure, safe base for them to face the real live properly. We as human beings make mistakes even parents, but openly acknowledging and apologizing for these slips and mistakes shows your children that you are human, that they are not to blame, and should show care and concern.

We as teachers need to try and focus into this and other resources at our disposal to try stop and prevent acts of violence within our schools and we need to take responsibility inside and outside our classrooms. However most of the teachers feel that what occurs and happens in their classroom is really their responsibility and less take the time to include and involve themselves in what happens and

goes on outside of their classroom. Moreover, in between classes, teachers should be at their doors watching and monitoring the halls and all the time keep their ears and eyes open. For the reason that this is a time for teachers to learn a lot about learners behaviors. Also, they need to make sure that they are applying school policy at this time, even though this might be sometimes difficult, but if teacher catch or hear a group of learners cursing or teasing another learner, they need to do or say something. Never turn a blind eye or you tacitly approving of their bad behavior.

Literature review

1.1. A LIMITED UNDERSTANDING OF SCHOOL VIOLENCE:

"Violence refers to the threat or use of physical force with the intention of causing physical injury, damage, or intimidation of another person", (Elliott, Hamburg, and Williams 1998: 13). They further state, "we are concerned with interpersonal forms of violence. . . homicide, aggravated assault, armed robbery, and forcible rape. . . shoving, pinching, hitting, and throwing objects when the intent is to harm or intimidate another human being. Verbal and psychological abuse are not included in our definition of violence" (1998: 13-14).1

As a result, conventional methods to school violence, pay no attention to what some consider to be the equally essential hidden crimes of the structurally powerful in society (Henry and Lanier 1998), and the symbolic social harms which deny humanity through violating human rights (Henry and Milovanovic 1996).

One essential finding was that more learners were exposed to many certain difficulties and problems at school in 1995 than in 1989. . .A second vital finding was that several types of these problems be likely to co-exist. For example, learner reports of drug obtainability, street gang existence, and also gun presence at school were all

related to learner reports of having skilled violent victimization at school (Bureau of Justice 1998b, 1). Therefore, what this does not consider is really how far these performances are related also to the type of school organization, for example the social processes that are improved and encouraged within the schools, and the systems of abuse and violence to which we issue our childhood under the supports of education. Violence is mostly defined as the use of bower and force toward another which results in harm. Simplistic forms of this definition border the idea and concepts of violence to "extreme physical force" (Champion 1997, 128), as in the "force which is employed against common rig, against law, and against public property" (Rush 1994, 54).As a result, this narrow definition contains intimidation by the threat of force as in the Justice Department's definition of "violent victimization" that includes "physical attacks or taking property from the student directly by power, weapons, force or threats" (Bureau of Justice, 1998b).

Nevertheless, such kind of definition might be omits some critical elements of harm. Firstly it ignores the psychological pain and emotional which result from domination of some over others. Secondly, it might be tends to focus more on the visible, intentional interpersonal harms between persons or individuals, on the other hand it might excludes harms by agencies or institutions, on individuals. Thirdly, it ignores the violence of social processes that produces a systemic social injury, such as that perpetuated through institutionalized sexism and racism. Finally it excludes the "symbolic violence" of domination that, "gentle, invisible form of violence, which is never recognized as such, and is not so much undergone as chosen, the violence of credit, confidence, obligation, personal loyalty, hospitality, gifts, gratitude, piety" (Bourdieu 1977, 192).

1.2. Causes of school violence

The cruelty and domination of the teacher, and the using punishment consider as one of the source of school violence. Also,

the bad environment in the school, which motivates the bullying and bad student to continue to commit and doing bad behavior. Also one of the school violence is the lack of doing activities, which concern students hobbies and physical activities that stimulate student activity. On the other hand, a psychological stress caused by the teacher or student.

However, teacher needs to do the best in order to avoid all of these causes of school violence because the lacking of interest in school trips, which break school routine might be one of the causes. Furthermore, the broken or bad family environment might be one of the reasons that affects student behavior, due to proper breeding. Lack of awareness and education of the student the importance of the study, and the importance of respect for the teacher and his colleagues and the school.

2- Kinds of school violence

Violence of a student against a student by beating or it could be by assaulted a group of students on one student only and the victim of this violence is a weak student character they are using hand instrument foot or even more by threating him directly either by hitting or intimidating him. Also, with presenting obscene words and nicknames.

2.1. **Violence from the teacher or the principal against the student**

Selected punishment is beaten, persecuted, ridiculed by the student or group of students inside the classroom. Distinction between students in the treatment, and not accept the violation of his opinion, this leads to hate school. Marginalization will make negative outlook and failure to inform the student.

2.2. Violence from the student against the school

This might be by Cracking and damaging school facilities such as windows, doors, bathrooms, and benches. Even more by damage school walls by writing on it or sometimes by scratching books, pictures, curtains, and teaching aids if there is any.

3-Effects of school violence

The fear from the teacher and the school for absence of psychological security feeling of and nervousness. Adversely affect the student's concentration, attention in the classroom, and thus the low level of achievement, and acting out of school. Causing pathological problems such as involuntary urination introversion and depression. Generating hatred for the teacher and the school, thinking about flight and delay from school.

4-How can Teachers Help to Prevent School Violence

School violence is considered as one of the negative phenomenon that occurs in most schools in the world. Aggressive, hateful and marginalized. Also physical abuse or using of rude words, that insult a person or physical harm may be by unethical behavior that is contrary to the values of society. This may be caused the student against his colleague or the teacher against the student or the student against the teacher or against the school principal, that means an attack against educational process and as a result of this the damage will be occurs which leaves a serious impact on the victim .

5- Teach social and emotional skills

The majority of children learn social skills from everyday interactions with each other. Playtime or free time teaches young people how to mechanism their emotions, recognize others' feelings and to exchange their background knowledge. Neighborhood "kick the can" games, for instance, need collaboration to have fun – all without adults' observation. According to Karlen (1996) "Today, frequent social media use and a decrease in free play time has reduced children's opportunities to learn these basic social skills". On the other hand social and emotional skills can and should be educated in all school as a way to avoid student violence. Students

with more fluent social skills join better with other people and may be more capable to recognize disturbed peers who need help.

Furthermore, many schools have no trained school psychologists or social workers. These mental health professionals are society's first line of protection in contradiction of troubled students – especially with the current increase in teenage depression and anxiety. It's understandable if you or your child feel that schools are unsafe. However, statistically, children are much safer in school than they are beyond school walls. "Children are far more likely to be shot in a residence, store, street, parking lot, shopping center, or a restaurant than a school," Munoz, M., Gomez, J., O'Leary, K. & Lozano, P. (2007). Professor of education at the University of Virginia and director of the Virginia Youth Violence Project. "We cannot let the painful feelings of a tragedy distort our perception of schools."

6-What schools are doing to protect students?

Schools have also concentrated on preparedness in case of different violent event. At last some schools reported that they practice students on lockdown techniques, and practicing evacuation procedures. Nevertheless, specialists say that emphasizing school security is not enough. Cornell calls a singular focus on building security shortsighted. "We should place more emphasis on preventing shootings rather than preparing for them," he says. "Prevention must start before a gunman shows up at school."

Both Jakupack M, & Tull MT (2005) recommend that schools and communities pursue programs concentrated on students' psychological wellness. Innovative approaches across the country include Virginia's threat assessment program, which was commanded statewide in 2013 to proactively resolve student threats before violent acts take place. Threat assessment programs target to keep schools safe while addressing fundamental issues and helping troubled students. Educational experts are encouraging schools

to teach social and emotional skills and provide access to in-school counseling and support.

Frank, w .p. (1992). Says that while the majority of schools do a good job of prevention, their efforts are assured by limited resources. "We need to sink more money into preventing violence in schools, by staffing schools adequately with mental health support staff and by offering training to all educators in violence prevention and social-emotional learning," she says.

Lots of schools have moved away from traditional punishments that remove teenagers from the classroom. In their place, schools are moving toward progressive behavioral interventions and more comprehensive methods of student support. Old-fashioned interruptions and expulsions do not address the origin cause of the performance that landed the teenager in trouble to begin with. Finally, those punishments place schoolchildren further at risk. Counseling and other positive student supports afford a more creative response to misbehavior children. According to Werner (1999), "There should be no tolerance for serious infractions, but there should be a range of interventions available for behavior problems. A young person needs to learn how to use a social-skills response to a difficult situation rather than an aggressive response. When he experiences some success using these skills to deal with conflict, the student usually becomes motivated to learn more."

7-What parents can do to improve school safety?

Parents can strongly control the safety of their children's schools by being promoters for school safety and guaranteeing that they and their children contribute to the wellness of the school community. "Parents should advocate that their schools do a better job of helping troubled youth, stopping bullying and harassment, and using threat assessment to evaluate students who threaten violence," Cornell says. Parents and kids can have a direct role in avoiding school violence by reporting troubling behavior when they

realize it. According to Cornell. "Parents should explain to their kids that there is a difference between snitching and seeking help to prevent violence and that threats of violence should be reported. Schools must build a community of support and trust in their school, so that they can identify and help troubled individuals before their difficulties take them down a path toward violence."

Parents are often the first to identify their kid's emotional struggles. Parents should follow some instructions for monitoring and promoting healthy emotional improvement at home. For example thinking critically about your child's social media use, from virtual war games to cruel trolls, the internet is full of violence. The connection between violent content and aggression hasn't been consistent in research: Some studies see that there is not any relationship between both of them at all, while others find some connections between violent video games and violent behavior.

8-Ways of preventing and effectively treating violence

Many ways can be used to prevent children violence and treat it**.** Developing empathy is one of these ways that can help children to improve their empathy. For instance, imagine the scene of hitting your child to another child in any place such as the park. In that moment, the parents would probably keep up that both of them to say "sorry," but the important question is: what do you do to make them feel empathetic? Apologies and defenses can be meaningless if a child doesn't mean what he did. As a result of that, parents should ask their child to describe and explain how he/ she would feel from being hit or knockout. All this will help child to recognize his fault and feel more compassion and sympathy, while understanding what it really means to hit and hurt someone.

Building Self-Esteem is another way that help children to find something they are good at and offer real approval for those successes. False praise and build up blowup a person's vanity but does little to increase their real sense of self-worth. However,

acknowledging children for honest accomplishments and true capabilities helps them to know their significance.

Avoiding harsh punishment is another way that help violence children to prevent this bad habit. According to Fite &Stoppelbein (2008) "Don't punish a child harshly. When we are violent, abusive, or insensitive to our children, we lead by example. We teach them to be unsympathetic, out of control, and at the whim of their anger". Parents must be attuned in this way to discipline their children. Make sure this kind of punishment comes out of care and concern for how children feel and behave with other people in their social live, as well as not from our own emotional issues.

Moreover, organizing meetings with the students themselves, and with parents these meetings will help the student to listen to the dialogue and express his opinion, to the observations of teachers about the student himself. Use sports activities and talent in the educational system might encourage students to avoid bad attitude with their friends inside the school. Also, activating the role of the social guide in the study and treatment of violence through the investigation of the violent student will create opportunities to let learners feel self-confidence. Otherwise, holding seminars and lectures consider as one tool to educate students about the phenomenon of violence and its forms its damage and how to deal with it .As a result, Enhancing the role of the social guide in communicating with the family , the student and the teacher might lead to prevent occurring this phenomenon inside and outside schools.

Conclusion

To conclude, this assignment has intended to cover the cause of school violence, reasons and how can both teachers and parents help to avoid this phenomenon from occurring in the society .In my point of view, Educators must treat all leaners respectfully and fairly inside and outside classroom. Moreover, they need to get parents involved as they need to keep students lines of communication open with their parents which consider a very important step to do. For the reason that the more that you make parents talk with them, the more probable it is that when a concern arises in order to deal with it together more effectively. Also, one of the tools that teachers need to do is encouraging learners to talk about violence as they need to be open to their conversations and they need to make themselves available to let their learners know that they can talk freely with them about their worries, fears and concerns about school violence.

Reference

Bourdieu, Pierre. 1977. Outline of a theory of practice. Cambridge: Cambridge University Press

Bureau of Justice Statistics. 1998a. Sourcebook of criminal justice statistics 1997. Washington D.C.: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs.

Champion, Dean, J. 1997. The Roxbury dictionary of criminal justice. Los Angeles: Roxbury Publishing Company.

Elliott, Delbert. S., Beatrice A. Hamburg, and K. R. Williams. 1998. Violence in American schools. Cambridge: Cambridge University Press

Frank,w.p.(1992). The development of comporability of aggression &Depression children, one year longitudinal Study (peer & rejection), Unpublished ph. D Dissertation Abstract International UniversityOf Vanderbilt, 242p.237.A.

Fite P., Greening, L., & Stoppelbein, L. (2008). Relation between parenting stress and psychopathic traits among children, Behavioral sciences & the law Journal of Early Adolescence ", 26(2), p 239-248.

Henry, Stuart and Mark M. Lanier. 1998. The prism of crime: Arguments for an integrated definition of crime. Justice Quarterly 15:609-27.

Henry, Stuart and Dragan Milovanovic. 1996. Constitutive criminology: Beyond postmodernism. London: Sage.

Jakupack M, & Tull MT (2005)."Effects of trouma ex posure on anger, Aggression, and violence in a nonclinical sample of men", Violence And Victims, 20(5), p 98-589.

Karlen, L. R (1996). Attachment Relationship among Children with Aggressive Behavior Problems: The Role of the

Disorganized Early Attachment Patterns. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64(8), p.p76-89.

Munoz, M., Gomez, J., O'Leary, K. & Lozano, P. (2007). "physical and Psychological aggression in dating relationship in Spanish university Students, Psicothema ", 19 (1), pp 102-107.

Rush, George E. 1994. The dictionary of criminal justice 4th ed. Guilford, CT: The Dushkin Publishing Group.

Werner N, Crick, N (1999). "Relational aggression and social psychological adjustment in college sample, Journal of Abnormal psychology. 108(4).pp 615-634.

THE PROBLEMS OF TEACHING MIXED ABILITY CLASSES

: Ekram Jabreel Khalil

ABSTRACT

Working as a teacher in English provides challenges every day. The teacher has to face 25-30 students at a time who are all at different

levels of ability, have varying motivation for working with English and have their own special interests and experiences. The teacher meets these mixed-ability classes each day.

I am going to write about what mixed-ability classes are and the challenges they present but most of all how a teacher should work in these classes in order to help all the students, especially the weaker ones.

I have chosen to write about this because I feel it is a problem that all teachers are faced with. I myself have encountered this each time I have been out on my school placement, and most teachers I have met on those occasions have talked about the difficulty of teaching large mixed abilityclasses. I have found it difficult to know how to motivate all the students in each class, especially the weaker ones.

Chapter one: Introduction

Background :

I have been a teacher for more than five years and during these years I noticed that there are a

lot of problems faced me as a language's teacher because of mixed-ability classes some

of examples of these problems are :

-While some students follow the lesson and are able to answer questions and do

well in tests, others fall behind, don't seem to understand and do badly in tests.

-While some students pay attention and are cooperative, others 'misbehave' and

seem disinterested.

-Teachers feel concerned that they are not challenging the high-achievers enough

and at the same time are not giving enough help to those who are not doing as

well.

-Teachers find it hard to 'pitch' their lessons at a level where all students can be

engaged.

So; I decided to write about ***" problems and solutions in teaching mixed-ability classes***

in Libyan schools". The importance of this research is in defining this problems and

finding solutions which can be apply in Libyan schools.

Research problem :

As a teacher my aim is to reach to all of my students; however, it is well known that

every student has different ability to understand, different way of learning and learn at

different speed, so the problem of the research is the difficulties in teaching mixed-ability class in Libyan schools?

Research questions :

1. What is the extent of mixed-ability classes in Libyan schools in Alkhumscity ?
2. What are the reasons for having mixed-ability classes ?
3. How can teachers effectively help students to learn in mixed-ability classes?
4. What are the advantages and disadvantages of having mixed-ability classes?

5. Why learn to manage mixed-ability classes?

The objectives of the research :

In this research I will try to count the most effective problems in mixed-ability classes

and find solutions to these problems. Then I'm going to make comparison between two

mixed-ability classes, one of them I will apply solution to the problems and the other I

won't, and see if the results are different or not .

The significance of the research :

The problem of having mixed-ability classes is a very common Most, if not all, language

classes contain students of mixed abilities. This happens for a number of reasons, but

mainly because of different learning styles, different learning speeds, variations in

motivation and, very frequently, as a result of logistic decisions.

The importance of this research is in finding solutions to the problems and see if these

solution can be applied in Libyan schools or not .

The scope of the research :

The school which I chose to be my sample is in Alkhums city. It is FatmaAlzahraschool,

the two classes which I will work with are my classes, they are in second preparatory

year, every class has 25 students.

The definitions of the terms :

Mixed ability or 'heterogeneous' classes are terms used to describe classes made up of

students of different levels of proficiency. These terms are misleading as no two learners

are really alike and 'homogeneous' classes do not actually exist (Ur, 1991).

Methodology

In my research I will use two methods; interviews with five English teachers and tests (pretest – post test) both are in FatmaAlzahra school. The interviews will be with one male teacher with 25 years of experience in teaching, one female teacher with 15 years and three females with 5 years of experience.

The reasons why I chose interviews are to discover other opinions about mixed ability classes and to see if teachers have enough information about mixed ability class, its problems and how they solve the problems.

The other method which is tests (pretest-post test) I will test two classes which are my classes they will be class A and class B. after doing the test I will use peer teaching method with class A ask strong students to help the weak students to understand the comparative and superlative adjectives then I will test both classes A and B and compare the results of the two classes see if

this method suitable or not .

Chapter 2 : literature Review

Introduction

Mixed ability teaching is related to working with students who

have different personalities, skills, interests and learning needs. Though most classes are usually multi-level, teachers (especially those with little or no experience), find teaching such classes a very difficult and demanding task as it involves planning lessons which include a rich diversity of tasks corresponding to a variety of learning styles and abilities. The differences which cause problems in such classes are in language learning ability, language knowledge, cultural background, learning style, attitude towards language, mother tongue, intelligence, world knowledge, learning experience, knowledge of other languages, age, gender, personality, confidence, motivation, interests, and/or educational level. However, these variations may occur in different degrees in different classes. Thus, if the teacher wants to ensure that all students perform to their maximum potential, the teacher must identify these problems and deal with them accordingly.

(Haward Gardener.)

Mixed ability classes are a fact of not only language classes but all courses. Since no two

students can be the same in terms of language background, learning speed, learning ability and

motivation, it is a utopian view to think that our classes could be homogeneous in terms of these

aspects. In private and public teaching institution, with students from all levels and background a

common problems faced by teachers is often unavoidable mixed ability class.

Lilian Katz says, "*When a teacher tries to teach something to the whole entire class at the same time, chances are, one-third of the kids already know it; one-third will get it ; and the remaining third won't".*

We should avoid this. As educators we need to ask ourselves, "What do I need to do so that I do

not waste anyone's time and so that each of my students gets the support

that he or she needs and

deserves?" We must realize that some of our students may need extra support in terms of

understanding the English language.

What is mixed ability class ?

- A class or a system in which pupils are taught a subject together in the same class, even though some very clever at the subject and others are not

(CollinsCobuild English Language dictionary)

- The term mixed ability is defined as "involving students of different levels of ability".

(Cambridge Dictionary)

- "All classes are, of course, mixed ability. Although there are mild and acute cases of mixed ability, all classes are made up of individuals who differ in any number of ways".

(Prodroman1992:7)

- A class is mixed ability because children have different strengths and weaknesses and develop at different rates…… teaching mixed ability class will work if all pupils are allowed to experience success and to learn as individuals

(Ireson&Hallam 2001)

Mixed ability, heterogeneous and multilevel class

There are two terms which are used to describe classes with uneven languageabilities. The first
one is **mixed ability**. The term mixed ability as mentioned above defined as"involving students
of different levels of ability" (Cambridge Dictionary). Thesecond one is

heterogeneous, which
is, by the same dictionary, defined as"consisting of parts or things that are very different from
each other". Both terms areused when speaking of classes with different language abilities.
However, differentauthors prefer different terms. Whereas Luke Prodromou refers to these
classes asmixed-ability, Penny Ur (302) favours the term heterogeneous. She finds the term
"mixed-ability" confusing, because it does not cover all aspects of heterogeneity asapplied to a
class of language learners, but relates rather only to an ability to perform.In contrasts, she
claims, the term heterogeneous includes also another factorsinfluencing language learning, such
as different previous opportunities for learning,better or worse previous teaching, higher or
lower motivation etc.
Natalie Hess describes mixed-ability classes as "multilevel classes" and states in her

publication*Teaching Large Multilevel Classes* this attitude: "It is not easy to provide an

exact definition of what constituents a large multilevel class. Since all learners are different in

language aptitude, in language proficiency, and in general attitude toward language, as well as in

learning styles, we can probably say that most language classes are multileveled. Language

classes also tend to be highly heterogeneous. That is, students in many of our classes are

different genders, maturity, occupations, ethnicities, cultural and economic backgrounds, as well

as personalities. Multilevelness then, as much as class size, is a matter of

perception." (Hess 2001: p.1)

mixed ability factors:

There are many factors that influence the characteristics of the learners that make up one single

class. Some of these factors include :

1. Age .

Age is one of the major factors which influence the way how and what we teach; but in my case

age is not an important factor because the age of my students is the same.

2. Intelligence and multiple intelligences.

Language aptitude has a connection with intelligence which is another factor related to language

acquisition. Intelligence may be describes as "general intellectual abilities" (H.H.Stern2009).

Harvard psychologist introduced a new concept according people do not possess a single

intelligence, but range of intelligences which Gardner called multiple intelligence which are:

- Linguistic
- Visual
- Musical
- Logical
- Bodily
- Interpersonal
- Intrapersona

3. Learning styles

Learning styles are the various ways of learning and acquiring a new language.

Robin Scarcella and Rebecca Oxford(p61) characterizes styles as *"general approaches that*

students use to learn a new language. These are the same styles they employ in learning many

other subjects and solving problems".

4. Language aptitude

Language aptitude may be characterized as *"your innate talent or predisposition for language*

learning" Thornbury,p15

5. *Language level*

Language level describes our language ability. There are various classification which are used to

divide learners in groups according to their language level. The most common classification

divides students into three main groups: beginner, intermediate and advanced.

6. Learner autonomy

Another factor which influences mixed ability class is learner autonomy. Autonomy can be

described as *" your capacity to take responsibility for, and control of, your own learning, either*

at school or outside, without teacher's control". Thornbury,p22

7. Motivation

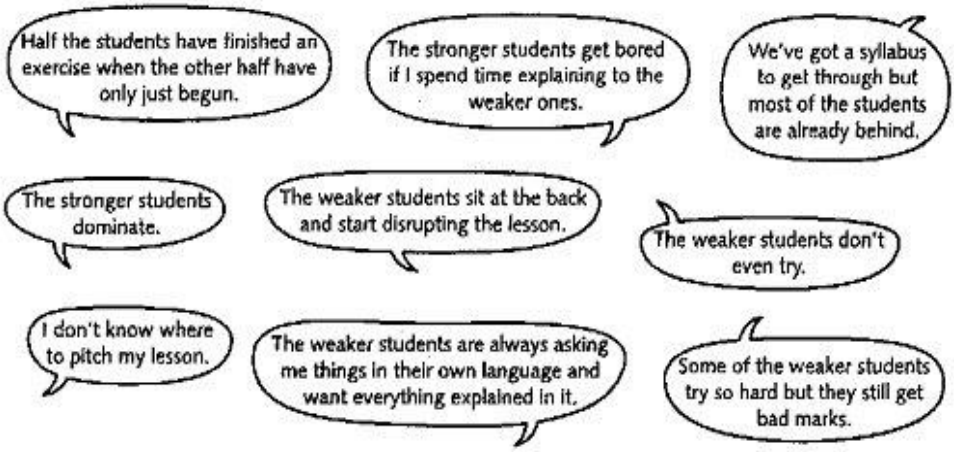
According to Answer.com motivation can be defined as " the intensions, desires, goals, and

needs that determined human and animal behavior".

When the parents or teachers do not develop a real motivation, the student would not feel learning foreign languages as attractive and could become very indifferent in the lessons.

Penny Ur reminds that motivation is one of the most important matters for the heterogeneous class teachers and suggests that teacher in order to make his/her teaching and learning easier, more pleasant and productive, he/she must motivate their students

Problems in teaching Mixed ability classes



As Penny Ur (134) suggests, there is a number of problems teachers encounter in mixed ability environment

1. ***Discipline***. 'I have discipline problems in these classes; I find them difficult to control.'

The first problem is without any doubt the discipline (classroom management). We
often find mixed-ability classes chaotic and difficult to control. The differences in
language ability cause either boredom of more advanced learners or disconcertion of

weaker students, who often are lost in the lessons. For that reason we might feel
incapable of controlling the class; while we are occupied by certain students, usually
weaker ones, who need more extensive explanations, the rest of the class might begin
to feel without being supervised and thus switching into a mother tongue and
discussing issues which are not related to the content of the lesson.

2. ***Correcting written assignments.*** 'I can't keep up with the marking load.'

Hess suggests that students need the feedback about their written assignments in order to learn from their mistakes, and they also want to know and to hear what others people think of their written assignments. In our multilevel classes which have a large number of students. Teachers often feel completely overwhelmed and not up to the task.

3. ***Interest.*** 'They get bored: I can't find topics and activities that keep them all interested.'

According to Hess when we teach mixed ability class we often feel discouraged when some students, often the one who like speaking out in front of the whole class, participate and other look bored and invisible. We cannot make all the students active and feel interest towards the lesson.

4. ***Effective learning.*** 'I can't make sure they're all learning effectively; the tasks I provide are either too difficult or too easy for many of them.'

In mixed-ability classes, it is extremely difficult to provide effective learning for all.

The activities to be completed in the lessons may be either too difficult or too easy
for some students. For that reason, there will always be learners who would not take

any benefit from some activities.

5. ***Materials.*** 'I can't find suitable material: the textbooks are 'homogeneous' – rigidly aimed at

one kind of learner, with no options or flexibility.

> *"Since most language textbooks are designed for an ideal classroom environment, teachers always have to deal with the problem that students react to the textbook differently due their individual differences. First of all, some students may find the textbook boring and very hard, whereas some find it interesting or very easy. In addition, as language teaching course materials are currently based on content-based or theme-based syllabi, some students may find the topics dull, strange, or meaningless; whereas others find it enjoyable, familiar or interesting. Therefore, it is usually necessary for the teacher to evaluate and adapt the materials according to her class".*

International Scientific Conference: "Education in the Era of Globalization - XXI Century Challenges". Materials

6. ***Individual awareness***. 'I can't get to know and follow the progress of all the individuals in my class: there are too many of them, and they're all so different.'

As Hess (6) says, "we would like to allow each of our students to find his/ herpreferred and
unique way and pace of learning." However, teaching a mixed-abilityclass represents a situation,
where there are too many differences to be taken inconsideration, which makes it difficult to
devote time and attention equally to allstudents.

7. ***Participation***. 'I can't activate them all: only a few students – the more proficient and confident ones – seem to respond actively to my questions.'

Prodromou claims that in mixed ability class there are students , often the strong one and the one who like speaking out, always participate, and the other who are the weak and bad students, are always do not participate and look as invisible.

principles for coping with mixed ability classes

- ***Variety***

Hess (8) suggests that
"a variety of activities and techniques is important in all learning situations but particularly
relevant in mixed ability classes because varieties of tasks can accommodate different levels in
our class." Activities should also be aimed at different skills so that learners who do not perform
well at speaking tasks may succeed in reading activities or others skills. Last but not least aspect
to mention is a variety in groupings – students should work in pairs, groups or individually and
the grouping should be often changed.

- ***Pace***

Correct pacing is another important principle when working with a mixed ability class. It is not
easy to establish a correct pace in a classroom. Right pacing is a result of a long observation.
Teaching a class too slowly or too fast can destroy a positive atmosphere and will lead either to
boredom or frustration of some students (Hess 9).
Each individual in a class has a different working pace. Depending of course on number of slow
or fast students in a class, I would suggest teaching a class at pace of faster or stronger students
in order to prevent them from getting bored and on the other hand, extend their knowledge of

English language as much as possible during a lesson. With slower students teacher can work

individually, explain to them problematic aspects, and pay more attention to their individual
needs.

- ***Interest***

Hess in his book *Teaching Large Multilevel Classes* suggested that Once the class loses interest, it will result in de-motivation, distraction, making noise. Often it is exhausting and time-consuming to come up with interesting activities and all teachers keep looking for new activities for each lesson.

The activities which arelikely to be entertaining and challenging for students are those which requireexpressing students´ opinions, ideas and experiences, those which boost students'curiosity, which are controversial, not stereotypical or relates to current issues in thesociety, and those which are competitive.

- **Collaboration**

Collaboration means working together and cooperating (Hess 10). Hess (10) suggeststhat
students who work together will participate, learn how to compromise, negotiatemeaning,
become better risk takers and self-evaluators. Working together supportslearner autonomy,
because students will learn not to count on teacher all the time butrather figure out the unknown
expression on their own. They can learn from eachother and share their opinions and
experiences, which will lead to increasing theirtolerance and awareness of people´s differences.
Students will not only learn alanguage, but also moral abilities, such as respect of each other,

willingness to helpand support each other rather than laugh at someone´s failure.

- **Individualization**

Individualization is perceived differently by different authors. Whereas Penny Ur(306) describes
it as "allowing learners choice in what tasks and materials shouldstudents

use and how", Natalie
Hess (12) describes it as "providing opportunities forstudents to work at their own pace, in their
own style and on topics of theirchoosing". She suggests several ways of promoting
individualization, such asportfolios, self-access centres, individual writing or personalized
dictionaries. Forprivate language school courses, it is a vital idea to allow students to help to
decidewhat will be studied and why. This enables students to feel like equal partners with a
teacher and supports establishing of positive rapport.

- **Personalization**

Penny Ur (306) suggests adapting and designing materials allowing studentsindividual
responses wherever possible. It is important for students to feel asindividuals, whose opinions
and ideas are taken seriously. Personalized tasks arousestudents' interest, because they are based
on something they have experienced andtherefore they will always have something to say about
it.

- **Open-endedness**

Open – ended exercises allow student to respond to tasks and questions which have avariety of
possible answers rather than a single correct one. Usually the text bookexercises calls for very
specific answers that is why it considerably decreasesstudents' participation. Open ended
exercises allow students to use their languageskills in order to complete a task. This is why they
work well in mixed abilityclasses.
According to Hess (13), examples of open-ended exercises:

- Giving students the beginning of a sentence and asking them to finish it in an

appropriate way

- Giving students number of questions and allowing them to answer any

number of them

- Brainstorming
- Writing their own definitions of words
- Matching answers where several matches are acceptable as correct answers
- Questions that may be answered in many different ways

- **Compulsory plus optional tasks**

The strategy of compulsory plus optional tasks allows students to choose whatquantity of tasks
they want to complete – the class is given a material and told whatthe minimum that everyone

has to complete is (Ur 306). The rest of the task isoptional. Therefore everyone is kept engaged
all the time and can feel a sense ofachievement when completing a task. This strategy is
especially suitable fordesigning tests.

Advantages of having mixed ability classes

1. There are less 'sink' groups in schools.
2. Different teaching styles are opened up, moving away from didactic methods.
3. There is potentially less negative labelling of students.
4. Teachers have contact with a wide range of students.
5. This form of teaching makes for diagnostic

teaching.

6. Troublesome students are 'diluted' through the school.
7. A sense of community can be developed in the school (though, it must be said, this is under threat as schools have an open-access policy, moving them away from being neighborhood and community schools).
8. There is a wide social mix in classrooms.
9. Students' self-esteem and motivation are promoted.
10. Equality of opportunity and outcome are furthered.
11. Mutual respect, support, understanding and tolerance are developed between students.
12. The classroom reflects the social mix of the world outside school.
13. Teachers develop new teaching skills.
14. Competition is replaced by co-operation.
15. The pastoral aspects of schooling take on increasing significance.
16. The errors of selection are avoided (e.g. where students are incorrectly assigned to bands, streams or tracks).

© Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison, 2004 Published on the companion web resource for *A Guide to Teaching Practice (RoutledgeFalmer).*

Chapter three : Data Analysis

As I mentioned before that the data which I will analysis in this part is from two methods, the first method is interview with five English teachers the interview reflects teacher's opinion in having mixed ability class and their opinion about the solutions for mixed ability class problems the second method is tests with the students they will be two tests (pretest and posttest) I will use one method to solve the problems

with mixed ability class and see if this method can solve these problems or not by comparing the results of the posttests. I will start with the interview :

1- Interview

I will now account for the results of the interviews carried out by the five English teachers in FatmaAlzahra preparatory school. I will go through each question in order and comment on all five teachers´ responses.

The interview questions were asked directly by me, each interview was oral and I was writing the teacher's answers in my notebook, all the teachers agreed to this arrangement.

The questions asked started out as more general ones and then became more focused on how tp work with mixed ability class.

The interviews were based on these questions, but the teachers were also free to add their opinion about anything related to mixed ability class.

I will name the teacher with alphabets A,B,C,D and E.

A the teacher with 25 years of experience .

B the teacher with 15 years of experience .

C the teacher with 5 years of experience and she had studied course in teaching methods .

D and E the teachers with 5 years of experience .

1- Do you know what is the meaning of having mixed ability class ?

All the teachers answer with yes, all of them know what is the meaning of having mixed ability,

their answers to this question are similar to each other except teacher A. Teacher A was more

accurate in his answer he said that mixed ability classes are the classes which have different

students, then I asked him in which factors the students are

different, he replied that the students

are different in the learning styles, learning ability , background , motivation, attitude towards the

language and the confidence. The other teachers defined the mixed ability class as the class

which consist different students I asked them the same question which I asked teacher A in

which factors the students are different? Their answers were very limited they said that the

students are different in learning ability and confidence .

2- What is the extent of having mixed ability in your class?

All five teachers answered that all the classes they are teaching and the classes they taught before

are having students which are extremely different from each other, the two teachers A and B

added that in some classes there are students which have similar abilities such as in learning

ability, learning speed and also their English knowledge is similar to each other.

3- What are the main problems in your mixed ability class ?

Teacher A answered that the main problems he faces in his mixed ability classes are: learning

ability, while some students find that the learning task is very easy to deal with, others may find

it difficult to understand. Other problem teacher A faces is participation, some students prefer

using English in the class usually the strong students, while others do not

use usually the

weak students.

Teacher B said that the first problems in having mixed ability is that every student has English

background differs from another student, some students come to the class with strong English

Background and others come to the class without any knowledge about the English language.

Another problem is that the curriculum which we as teachers use it is designed for class which

has students have the same abilities (homogenous class), so it not easy to make this curriculum

suitable for all students with different abilities, she added that make all the students speak

English in the class is a very difficult, some students feel shy and they do not have confidence to

use English in front of the class .

Teachers C, D and E answered this question with similar answers, they said that the main

problem they faced in their mixed ability class is discipline (classroom management), all of the

three teachers find that it is difficult to control mixed ability class, because in the class and

during teaching a lesson some of the students pay attention to what the they said but the others

who are weak and they do not understand start to make noise. Another problem they mentioned

is that making all the students interest during the lesson is a difficult, while strong students

prefer communicative activities and discussion tasks, weak students would rather prefer to spend

time on activities which do not require their spoken ability.

Teacher C added that it is very difficult to provide effective learning for all the students, some

Students find the method which the teacher use is interesting, other find it boring.

4- Do you think your way of teaching is suitable for your mixed class? If yes how did you know that your way is suitable? If no what are the reasons that make you unable to find the right way?

Teacher with long experience answered with yes, that's their way of teaching is suitable for the

mixed ability class they are teaching. When I asked how do you know that your way is suitable,

teacher A said that depending on the results of the tests he did at the beginning of the year and

the one he did after a month he noticed that his students have been improved. Teacher B said that

she knew that her way is suitable by seeing the interaction of all her students in the class, how all

the students participate during the lesson and the activities.

Teacher C which studied teaching methods before starting work in the school answered with yes

that she is using the right method in teaching her mixed ability class, but she adds that sometimes

she faces problems which make her way unsuitable. I asked her how and she replied that from

what she had learned in teaching method courses can know what is the right method, but as a

teacher you cannot guess what will happen in the class or how each student will react towards

the way I used.

The other two teachers D and E answered with no, that their way in teaching mixed ability is not

suitable, and they explained why they don't use a way that will be suitable; Teacher D said that

she is new in teaching and five years are not enough to know how to deal with students in mixed

ability class, she added that she tried many ways but she faced obstacles which prevent her way

in teaching mixed ability class to be suitable.

Teacher E explained why she does not use the right way in teaching mixed ability class, she said

that curriculum has not helped her at all, some of the students find the lesson and the activities

very easy, others find them very difficult, she also added that the school does not provide any

help to the teacher such as providing modern equipments in teaching.

5- All of us as a teachers suffering from having strong and weak students in the same class. How can you manage your class in order to make your class interest of all the students ?

In this question also the teachers with long experience has similar answers, they said that during

their working as a teacher for more 10 years they faced this big problem, they thought that it was

important to make the students feel safe and not nervous in the class, they added that a teacher

needs to have patience with the students and let them take their time.

Teacher C said that she always tries to pay more attention to the weak students and ask them if

they understand the lesson or not, she gives extra time for the weak students after the class to

explain what they do not understand.

Teacher D told me that the students need to feel that they know *what* to do, *how* to do it and that

they understand and do not feel stupid. It is important to enhance their self-confidence, so they

are not afraid to ask questions. She also believed that it is very important how the teacher

approaches them. The teacher may need to decrease the material to work with as well as give

them the time and offer extra help.

Teacher E said it is important to make the weak students interest within the class but at the same

time she said that strong students also must feel interesting otherwise they will feel boring and

stat make noise.

6- How can you control in your mixed ability class ?

Teacher A said that at the beginning of the study year he gave instructions to his students what

they have to do and what they have not to do, and warned his students that if any one make noise

will be banished. Teacher B has another way to control her class, she said that during the lesson

she tries to attract the attention of all the class, every 5 minutes asked students about the lesson

and what she was saying.

Teacher C used activities to make the students motivate and not feel boring, this is the same

technique teachers D and E used, but they still find difficulty in controlling their mixed ability

class, they said that the more they teach the more they learn how to control their classes.

7- Do you think mixed ability classes have advantages or just have disadvantages? If do you think they are having advantages what are they?

All the teachers answered with yes, that mixed ability classes have advantages as well as

disadvantages. All of them said that the most important advantage of mixed ability is that the

students learn from each other. Teacher B added that there are many opinions, experiences

and points of views in mixed ability classes that can each student benefit from them.

Teacher C said that mixed ability classes are challenging to teach and because of the need to

be creative, she researches for new teaching methods and strategies. As a result she is

developing her teaching skills.

Teacher E added that she cannot pay her attention to all the students in her class, so she

sometimes asked from the strong students or the ones who understand the lesson to help her

by teaching each other and working together.

8- What is your opinion in peer teaching as a solution to mixed ability class's problems?

Teacher A answered that peer teaching is an effective method with the students in mixed

ability classes. He said that he uses this method with the lessons that do not need to teach just by

him, he gave an example by showing me a lesson, the lesson does not have grammar to teach, it

was just a story, he said that he sometimes asks a student to explain this lesson to other students

in the break time.

Teacher B did not agree that peer teaching is an effective method in mixed ability classes, she

explained her answer by saying that peer teaching causes chaos in the class, she added that

whenever she asked students to help each other, the dialogue between the students turns to be

speech about another topic instead of being their dialogue about the topic of the lesson

teachers C and D said that they are using peer teaching method in doing the exercises of the work

book, they agreed that the time of the class which is 40 minutes is not

enough to answer all the

exercises, so they ask the students who have the answers to help the other students who do not

know the answers.

Teacher E said that as she mentioned in the previous question that she cannot pay her attention to

all the students in her class, that's why she uses peer teaching method, but she agreed with

teacher B that using peer teaching causes chaos in the class.

At the end of these interviews I noticed that the teachers with long experience are the teachers

who are familiar with dealing with mixed ability classes, they know how to deal with each

students.

Teacher C which studied the teaching methods before starting work in the school is aware of the

techniques she has to follow, but till the moment I did the interview she still tries with her mixed

ability class.

The most effective problem in the mixed ability classes of the teachers D and E is discipline,

how to manage their classes.

2- Tests (pretest, posttest)

In this method I used peer teaching technique as a solution to some of the problems of having

mixed ability classes.

The sample, which I tested them was my students. As I said before I'm teaching two classes

A and B, A was the class which I used peer teaching method with and B I did not use it.

The tests were about comparative and superlative adjectives, I explained the lesson to both

classes without using peer teaching method, then I asked the students in A and B classes to

study at home , the next day I did the pretest.

After doing the pretest, I started using peer teaching method in class A, the strong students

who had high marks in the test were asked to help the students who had low marks.

To avoid the embarrassment of the weaker students, I offered them to choose the students

who want to help them , also I encouraged the strong students .

The time between the two tests (pretest and posttest) was a month, during this month I was

using peer teaching in class A .

The number of the students who have low marks are 13 in class A which contains 25 students

and 11 in class B which also contains 25 students.

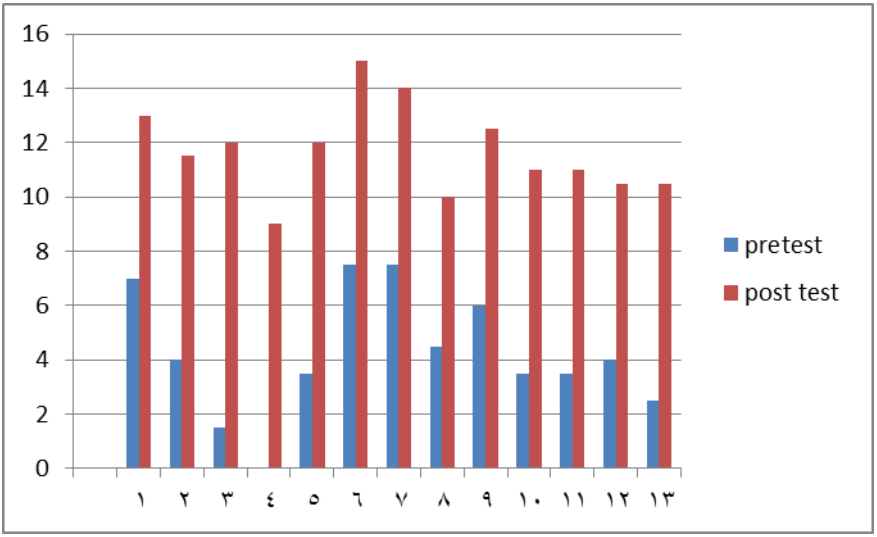
This table shows the marks of pretest of the weak students in both A and B classed :

Students	The marks of class A	The mark of class B
1	7/15	6.5/15
2	4/15	6/15

3	1.5/15	
4	0/15	
5	3.5/15	
6	7.5/15	
7	7.5/15	
8	4.5/15	
9	6/15	
10	3.5/15	
11	3.5/15	
12	4/15	
13	2.5/15	

shows the marks of the post test of the weak students

Students	The marks of class A	The marks of class B
1	13	5
2	11.5	4
3	12	5.5
4	9	7.5
5	12	1
6	15	1.5
7	14	4.5
8	10	4.5
9	12.5	3
10	11	3
11	11	1.5
12	10.5	4
13	10.5	5



This chart compares the results of pretest and post test for class A, the blue column shows the

marks that the students got in the pretest which were low marks, and the red column shows the

marks which the same students got in the post test.

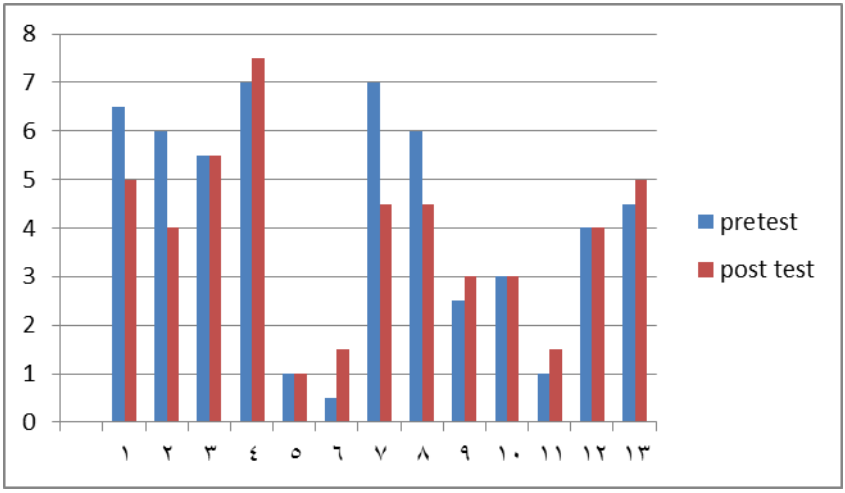
We can notice from the chart that the students have been improved, but this improvement is not

the same for all students we can see that some students improved more than other students.

When I asked students why, all the answers I got were the students who was teaching him, some

of them said that his partner gave all the effort to make him/her understand, the others said that

his/her partner did not help him a lot .



This chart compares results of pretest(blue column) and post test(red column) of the class B, we

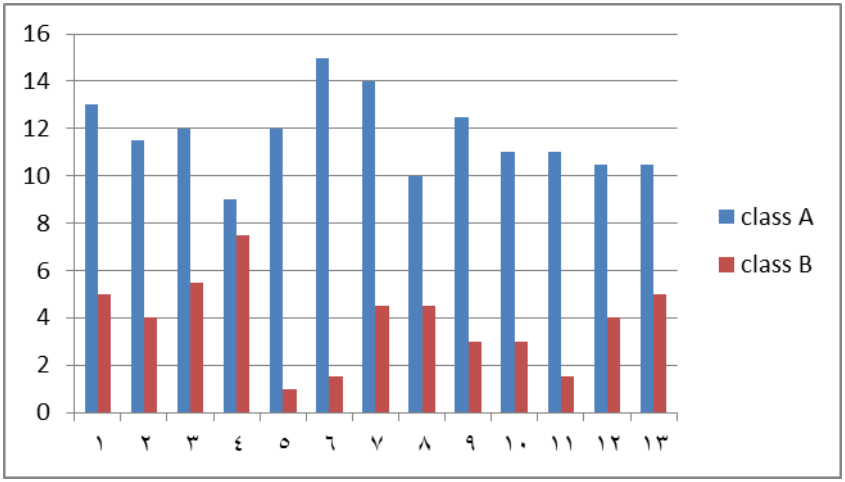
can see that most of the students did not improve and their marks still low, and there are students

got less marks than the marks which they got in pretest, these students said that they forgot the

lesson and that is why their marks are less than pretest marks.

Some of the students are very sensitive, they do not accept any help from other students, this is

another reason why they still having low marks.



This chart shows how students in class A increase their marks. While students in class B still

having low marks, so depending on these results I can say that the peer teaching method is a

successful one in teaching mixed ability classes, but if we misuse this method it could be as some

teachers said in the interview causes chaos.

To avoid chaos and noise in the class, I asked the students to study together when they do not

have any classes or they can study together at home.

Conclusion

When I was trying to decide about my research project I knew that I wanted to work on

something I could practically use in my own classes, this is why I chose to write about mixed

ability classes, their problems and the solutions to these problems.

The written sources and the teachers I interviewed agreed on the extent of mixed ability classes.

The teachers agreed that all the schools in Alkhums city are having mixed ability classes, the

students are having different abilities and if there are similar students in specific abilities they

will be different in other abilities.

According to the written sources, the reasons of having mixed ability classes are the factors that

influence the characteristics of the learners that make up one single class. These factors are age,

intelligence and multiple intelligences, learning styles, language aptitude, language level, learner

autonomy, and motivation.

I discovered from the interview with the teachers, that every teacher has his/her own way to help

students to learn in mixed ability classes. Some of the teachers prefer using activities in their

classes in order to assist the students to learn, others said that they are focusing on the weak

students more than on the strong students, others said it is important to make the students feel

safe and not nervous in the class and teachers need to have patience with the students and let

them take their time in learning.

All of the written sources agreed that mixed ability classes are having a lot of disadvantages

which are the problems that the teachers faced in their classes, but these written sources did not

agree that these classes are having advantages. In contrast, all the teachers I interviewed agreed

that mixed ability classes are having advantages which are; all the students can help each others

in learning, there are more than one opinion in the class, so they can learn how they accept other

opinions, also teachers can develop their teaching skills, because they have to research for new

method in order to use with his\her mixed ability class.

As a teacher we have to learn how we should mange mixed ability classes in order to help the

students to learn, because as I said before all of our classes are mixed ability so we are dealing

with the same problems every year with every class.

The most interesting part of my study was using peer teaching method with my class, it was

useful for me as well as for students. I learned that peer teaching is a suitable method with mixed

ability classes; although, not all the teachers agreed with my opinion about using this method. I

think it's depended on the teacher and how he apply it in his/her class.The results of the students

improved when I applied peer teaching method, which means that the students benefited too.

The limitations of the research

During my writhing of this research I faced some obstacles which limited my writing, the first

obstacle was the time, it was short time to find enough sources also the time was a problem

during data collection particularly in using peer teaching method, I used it for a month.

Other obstacle was finding enough written sources, the library was almost closed throughout the

course, so I tried to rely on some friends in finding books which I needed in my research. Also

internet was very useful in finding the written sources.

When I read the written sources and interviewed the teachers, I found that the extent of the

problems in mixed ability classes is different from one book to another and from one teacher to

another. This caused difficulty in finding solutions which can be work successfully with all of

these classes.

Recommendations

My recommendation is applying peer teaching method in other lesson to see if this method is

effect in all the lessons or just in grammar lesson as I did.

To sum up, in some cases the teachers do approach their mixed ability classes in a right way and

use appropriate teaching methods to involve all the students into learning process. Nevertheless,

sometimes need to gain more experience from their teacher colleagues or from the books .

References

(Collins Cobuild English Language Dictionary,1987)

Fisher, R. (2001). *Teaching Children to Learn*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of Multiple Intelligences*. London:
Fontana Press.

Harmer, Jeremy. *How to Teach English.*Harlow: Longman, 1998.

HESS, N. *Teaching Large Multilevel Classes*.Cambridge University Press 2005.

"Heterogeneous", *Cambridge Dictionary*, 16 March 2010

Ireson, J., &Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. London: Paul Chapman
Publishing

Louis Cohen, Lawrence Manion and Keith Morrison, 2004 Published on the companion web resource for *A Guide to Teaching Practice* (RoutledgeFalmer).

"Mixed Ability", *Cambridge Dictionary*, 16 March 2010.
<http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/

"Motivation", Answers.com, 15 March, 2010.
http://www.answers.com/topic/motivation

Penny, Ur (1996) A Course in Language Teaching: Theory and Practice,

Cambridge University Press

Podromou, Luke. *Mixed Ability Classes*. London: Macmillan, 1992

Sangita Gandhi,International Referred Research Journal,March, 2011.

Scarcella, Robin C., and Rebecca Oxford.*The Tapestry of Language Learning*.

Stern, H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford
University Press, 1983

Thornubury, Scott. *An A-Z of ELT*. Oxford: Macmillan Education, 2006

Teaching English Language through

Presenters: 1. Dr. Bashir Al Roubi

2. Mr. Surendra Babu Kaja

Abstract

Language and literature are deeply interlinked since the emergence of various literary activities began down the history of English language in Fifth Cesntury. Numerous literary jargon has been in use over centuries relevant to the time, place, setting and several other factors of particular works of many prominent poets, playwrights and novelists across the world. However, the entire works in the history of literature constantly remain a laboratory for experimenting language and its technical applications for ages. In this back drop, this paper's main impetus keeps an eye on the method and approach, apparently a dynamic attempt of combining both the linguistic and the literary aspects of promoting language skills along with a sustainable vocabulary possession. Therefore, literature classrooms at the university level may turn to be significant platforms for Quality Language Promotion (QLP) especially in the countries, where the study of literature has been considered as a cultural stigma. Hence, the amalgamation of language and literature elements while promoting language skills, indeed, alone transform learners as globally competent from any background.

Key words: language – literature – application – promotion – method – vocabulary

1. Introduction

Every language on the planet has many dimensions such as linguistic properties and technical aspects like grammar rules. A language cannot be

confined to any single idea, since it is always a melting pot absorbing the regular shocks of transformation. In any language, indeed, the words are the symbols of ideas and comprehension. However, words are used profoundly to expand an idea as much or as lengthy as it can be, while producing proper meaning. Thus any language is formed and taken forward. However, Learning words in the course of forming a language is indispensable and it happens incidentally. On the other hand, Grammar is considered to be very significant in mastering language properly and accurately. According to the studies of Eddy, 1990; Derwing, De Corby, Ichikawa, & Jamieson, 1999; and Watt & Roessingh, 1994, 2001, it has been made crystal clear that educational institutions should do their best to seize the opportunity of training the exponentially growing number of students for the purpose of mere communication in English-speaking countries around the world.

We can take EFL/ESL lessons alone without referring to any form of literature i.e. a play, a verse/sonnet and a prose text etc. But, literary reference is reasonably and logically acceptable, while language is being exercised in and out for the sake of sustainable outcome. Because language and literature are like two sides of a coin. Language is the soul of social life, where as literature is the soul of cultural life. Literature divulges the historical events of human societies, cultures, heritages so on and so forth. As it is mentioned in the 'History of Literature' that 'Literature represents a language, people, culture and tradition.'

It is, indeed, believed that literature has some special features that make it unfit to be the source of material for English courses. Claudia Ferradas (2009), along with other believers, claims that literature "has little practical application, is often closely connected with a specific cultural context, and it can be idiosyncratic, even subversive" (27). Yet, other scholars have found out the practicality of literature in practice. In fact, literature introduces us to a new world of experience through language, which is absolutely panoramic and exciting. It also focuses on the growth of different languages across the world plains within according to the

choices of indigenous folks. That is where any kind of literature acquires significance on the broad spectrum of languages in the universe. It has helped teachers from around the world to exploit English literature in the ELT classroom as a language tool" (Denham & Figueras, 2009: 9). However, literature provides a room for creative writers/ authors and poets to bring necessary changes using multitude of writing techniques such as figures of speech, idioms etc. In fact, the stream of languages survives through literature as it is recorded in print from pidgins to principle languages, although it is subjected to an incessant transformation in its line and length over ages. Therefore, literature itself stands as an evidence of constant transitional changes of English Language as it has become the code of the world.

2. Discussion

English Language, evidently, has flourished over many centuries through various forms of literature, for instance - fiction, verse (poetry/ballads), drama, fairy tales, short stories, maxims, biographies, autobiographies and popular quotations. Even one of the four columns of language - LISTENING, SPEAKING, READING AND WRITING- reading is the best way of learning and mastering English. Literature's contribution to the language in terms of mood, emotion and attitude is unique. Kolonder & Guzdial, (1990); and Schank, (1990) believe that human knowledge is largely composed of an index of stories, personal narratives, and first- and second-hand experiences that we draw on and reuse as they are found to be relevant to the situation at hand. The best part of practice and examples are available only in literary forms. Dialogues, soliloquies (monologues), gestures described in literature. Undoubtedly, "the English curriculum is a place for enjoying and reflecting on . . . cultural resources, debating their values, and imagining and designing . . . futures" (Goodwyn, 2009: 12). For instance, P.B.Shelly's ever green sonnet 'Ozymandias' represents the best part of communication, full of unparalleled emotions just on a monolithic surface, with perfect punctuation and pauses as it taps the readers' instincts while hurling him into the age of the so-called despotic

ruler. The rhythm, the technique, the degree of emotions, the invisible intonation and above all the flowery language with idioms and figures of speech, which fascinate its readers and drive them by igniting their enthusiasm towards language learning. However, the teacher's ability and the method of explanation are rather important to get the desired outcome. More clearly, the teaching skills that are involved in taking the essence of the subject, across the young audience in the classroom, are the intonation, a thorough knowledge of the context, proper tonal punctuation with timely pauses and wide vocabulary. 'Ozymandias' can be recited with an intensity that can dramatise the colours of all the characteristics described above:

I met a traveller from an antique land,
Who said—"Two vast and trunk less legs of stone
Stand in the desert. . . . Near them, on the sand,
Half sunk a shattered visage lies, whose frown,
And wrinkled lip, and sneer of cold command,
Tell that its sculptor well those passions read
Which yet survive, stamped on these lifeless things,
The hand that mocked them, and the heart that fed;
And on the pedestal, these words appear:
My name is Ozymandias, King of Kings;
Look on my Works, ye Mighty, and despair!
Nothing beside remains. Round the decay
Of that colossal Wreck, boundless and bare
The lone and level sands stretch far away."

- (P.B.Shelly, Ozymandias)

In addition to an emotionally involved elucidation of the verse, talking of grammar would highly enrich the combo of literature and language simultaneously. While practicing grammatical exercises, if literary examples are given, would certainly increase the joy of the learners besides getting inspired intrinsically. Literature provides the scope for umpteen sentences of various structures brimming with parts of speech, tense, sentence transformation, pronunciation, punctuation with

the help of tone units, contractions and tags, and signposts, which are otherwise called linking signals, such as – firstly, secondly, finally, hence, to conclude, to summarise etc. Use of literature in English classrooms helps the learners tofocus on the meaning (Mourao, 2009). A range of high degree vocabulary can be used. Introducing a variety of rich literary examples in the domain of TEFL/TESOL/EFL/ESL would establish a tangible beginning of the promotion of the virginity of English language.

William Shakespeare's, the greatest dramatist of all time, soliloquies would, perhaps, give a unique feeling to the audience if they are performed through the reading classroom following precise intonation and punctuation. Shakespeare's characters wrap up innumerable human emotions. Prince Hamlet character mirrors many sides of human psyche. Those psychic undulations can be beautifully explained by using appropriate intonation patterns like silent pauses or voice filled pauses.

Hamlet … Fourth soliloquy…

To be, or not to be, I there's the point.
To Die, to sleepe, is that all ? I all:
No, to sleepe, to dreame, I mary there is goes,
For in that dreame of death, when we awake,
And borne before an everlasting Judge,
From whence no passenger ever returned,
The undiscovered country, at whose sight
The happy smile, and the accursed damn'd,
But for this, the joyfull hope of this,
Whol'd beare the scornes and flattery of the world,
Scorned by the right rich, the rich cursed of the poore?
The widow being oppressed, the orphan wrong'd,
The taste of hunger, or a tirants raigne.
And thousand more calamities besides
To grunt and sweate under this weary life,

When that he may his full Quietus make,
With a bare bodkin, who would this indure,
But for a hope of something after death?
Which pusles the braine, and doth confound the sence,
Which makes us rather beare those evilles we have,
Than flie to others that we know not of.
I, that, O this conscience makes cowards of us all. -(Shakespeare's Hamlet)

According to the recent studies (Mourao, 2009), language becomes a means in the hands of learners and manipulated by them to use their background knowledge to understand authentic texts of literature, the focus is "on process rather than product", the emphasis is on "negotiation rather than pre-determination", and the teacher "acts as facilitator" and "not just instructor" (17). The significant point is that literature provides learners with texts which are above the level of their comprehension. This aspect of literature is in accordance with Krashen's acquisition-based methodology; that is, input +1 theory. In fact, literature helps students to improve their reading comprehension of English. They give chance to the students as well as teachers to set various forms of questions based on their contents. Through these questions, students become fluent speakers and writers. Literary texts enable teachers to use different forms of questions to evaluate students' comprehension, such as completion, true or false, matching and discussion forms. Literature develops learners' strategies; they listen and read for general meaning, predict and guess the meaning of unfamiliar words.

On the other hand, the extracts from popular leaders and speakers across the globe can be quoted to describe the intensity and the emphasis on the contemporary issues as those texts are brimming with the elements of literature such as Idioms and Figures of Speech. Here, some very famous quotes are referred as they follow:

- 1. The action *we take* and the decisions *we make* in this decade will have consequences far into this century. If America shows weakness and uncertainty, the world will drift toward tragedy. That will not happen *on my watch.*

- 2. *I will not forget* this wound to our country or those who inflicted it. *I will not yield; I will not rest; I will not relent* in waging this struggle for freedom and security for the American people. - (George W. Bush, former President of the USA, speech delivered before the Iraq invasion)

- 3. Freedom is not the *right* to do what we want, but what we *ought*. Let us have faith that *right makes might* and in that faith let us; to the end, dare to do our duty as we understand it. (Abraham Lincol, former President of the USA, about the slavery)

- 4. *You can fool some of the people all the time, and all of the people some of the time, but you cannot fool all of the people all the time.* **(**Abraham Lincol, former President of the USA)
- 5. "*We shall go* on to the end. *We shall fight* in France, *we shall fight* on the seas and oceans, *we shall fight* with growing confidence and growing strength in the air...*We shall defend* our Island, whatever the cost may be; *we shall fight* on the beaches, *we shall fight* on the landing grounds, *we shall fight* in the fields and in the streets, we shall fight in the hills; *we shall never surrender*...(Winston Churchill, former Prime Minister of the UK, WW-II speech in the parliament)

Another dynamic aspect of the use of literature in EFL / ESL is rhetorical questioning(6*), which is asked just for effect or to lay emphasis on some point discussed when no real answer is expected. A rhetorical question

may have an obvious answer but the questioner asks rhetorical questions to lay emphasis to the point. Rhetorical questions in literature are as important as they are in daily language or perhaps even more. The reason is that the significant change a rhetorical question can bring about in order to produce a desired effects as it is found in the following examples:

- Percy Bysshe Shelley ends his masterpiece Ode to the West Wind with a rhetorical question.

  "O Wind, If Winter comes, can Spring be far behind?"

  The poet achieves the desired effect by asking this rhetorical question instead of making a statement. The answer to this question is not sought; rather, an effect is successfully created giving a fine finishing touch to the ode.

- The clarifying aspect of the poem The Solitary Reaper by William Wordsworth is enhanced with the use of a rhetorical question.

  Will no one tell me what she sings?"

  Notice, an answer is not expected to this question. The poet prefers a rhetorical question to a plain statement to emphasize his feelings of pleasant surprise.

- The Merchant of Venice by Shakespeare also has the effective use of rhetorical questions. Following are some of the most famous rhetorical questions by Shylock in the play.

Shylock*: "If you prick us, do we not bleed?*

If you tickle us, do we not laugh?

If you poison us, do we not die?

And if you wrong us, shall we not revenge?"

This technique of rhetorical questioning dosn't require any specific answer since they are neither questions nor statements rather something in between the two. Therefore, learners can employ rhetorical questions for rhetorical effects in their day to day communication. Thus the idea becomes all the more powerful, and the learner's interest is aroused to continue to read and enjoy the technical and aesthetic beauty that a rhetorical question generates in various froms of literary texts. Moreover, it is a requirement in persuasive speeches.

3. Conclusion

It is an irrefutable fact that language and literature are siblings. More or less, they always go juxtaposing. If language is considered as a ladder, then literature climbs the ladder of language to reach the heights of making information to enhance English Language. To make one's language flowery it would, perhaps, be ruthless giving a slip to idiomatic, proverbial expressions besides figures of speech. The classical usage of figures of speech, certainly gives a push to the expression of the context. Among several figures of speech significantly and abundantly employed by the greatest poets like John Milton, P.B.Shelly, Tennyson etc. Metaphor, Simile, Oxymoron, Paradox, Irony, Hyperbole, Metathesis, Rhetoric so on.

As Obediat (1997) states, literature helps students acquire a native-like competence in English, express their ideas in good English, learn the features of modern English, learn how the English linguistic system is used for communication, speak clearly, precisely, and concisely, and become more proficient in English, as well as become creative, critical, and analytical learners. Literature contributes more to English language as long as the learner keeps himself squeezing every waking moment, and be an eternal question box as well with insatiable desire to know.

References

The CALLA handbook: *Implementing the cognitive academic language learning*
approach. Reading, MA: Addison-Wesley.
Denham, L., & Figueras, N. (2009). *Introduction to Original APAC Monograph*. In *BritLit: Using literature in EFL classrooms*, e-book published by the British Council or contributors, p. 9.
Derwing, T., DeCorby, E., Ichikawa, J., & Jamieson, K. (1999). Some factors that affect the success of ESL high school students. The Canadian Modern Language Review, 55, 532 547.
Eddy . C. (1999, May) *The Forces who shaped us*. Paper presented at the TESL 1999 coference, Baniff A.B.
Early, M., & Hooper, H. (2001). *Implementation of the Vancouver School Davison (Eds.), English as a second Language in the mainstream* (pp. 138 150). New York: Longman/Pearson.
Ferradas, C. (2009). *Enjoying Literature with Teens and Young Adults in the English Language Classroom.* In *BritLit:: Using literature in EFL classrooms*, e-book published by the British Council or contributors, pp. 27-34.
Ghosn, I. (2002). *Four good reasons to use literature in primary school ELT*. ELT Journal, 56(2), 172-179.
Goodwyn, A., ed. (2000). *English in the digital age: Information and communications technology and the teaching of English*. London & New York: Cassell.
Mour o, S. (2009). *Using Stories in the Primary Classroom*. In *BritLit: Using literature in EFL classrooms*, e-book published by the British Council or contributors, pp. 17-26.
Obediat, M. 1997. Language *vs. Literature in English Departments in the Arab World in*
English Teaching Forum 559
Abdollah Keshavarzi / Procedia - *Social and Behavioral Sciences* 46 (2012) 554 – 559
Schank, R. C. (1990). *Tell me a story*. New York: Scribners.
Short, D. (1994). *Expanding middle school horizons: Integrating*

language culture and social studies. TESOL Quarterly, 28, 581, 608.
Watt, D., & Roessingh, H. (1994). *ESL drop out: The myth of educational equity*. Alberta Journal of Educational Research, 40, 283 296.
Watt, D., & Roessingh, H. (2001). *The dynamics of ESL drop-out: Plus The Canadian Modern Language Review*, 58, 203 222.

Online Refence
1 & 2 - www.theguardian.com
3.
https://www.brainyquote.com/quotes/quotes/g/georgewbu160210.html
4. en.proverbia.net
5. telegraph.co.uk
6*. https://literarydevices.net/rhetorical-question/