مجلة المنارة

مجـلّة علميّة مُحكّمة تُعنى بنشر البحوث والدّراسات العلميّة

تَصْدُرُ عَن كلية الآداب الأَصَابِعَة

العدد الرابع

يونيو 2021 م - شوال 1442 هـ

المشرف العام

د. عادل إبراهيم المحروق

رئيس التحرير

د. عادل أحمد لمود

مدير التحرير

د. عبد المنعم محمد الصادق

الهيئة الاستشارية

د. محمد إبراهيم غومة	رئيس الجامعة
د. شمس الدين محمد فرج	وكيل الشؤون العلمية
د. بشير محمد الجراري	جامعة طبرق
د. أحمد الهادي رشراش	جامعة طرابلس
أ. عبدالوهاب إبراهيم عبدالله	جامعة غريان
أ. مصطفى رمضان أحمد	جامعة غريان

المراسلات

كلية الآداب الأصابعة/ جامعة غريان

Almanarah20@gmail.com

رقم الإيداع 387 / 2020
دار الكتب الوطنية – بنغـازي

جميع الحقوق محفوظـة ©

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥﴾

من سورة العلق (**3 – 5**)

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى:

1- أن تكون ميدانا فسيحا للبحث والمناقشة في سائر العلوم وفي شتى المجالات، فتكون منبرا لعلمائنا ومفكرينا يضيئون بواسطته طريق الحق وسبيل الرشاد.

2- إثراء المعرفة وتطويرها، وخدمة الباحثين والمهتمين بالمجال العلمي.

3- رصد الحركة العلمية، ومواكبة ما يستجد من قضايا، وبحوث.

4- إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات خاصة، وبالمثقفين عامة؛ لنشر بحوثهم العلمية، وتشجيعهم بتذليل العقبات البحثية، والمثبطات العلمية أمامهم.

5- الإسهام في النهوض بالمجتمع وتنميته في كافة المجالات، وذلك من خلال المعلومات والنتائج التي تتمخض عنها البحوث العلمية المطروحة في المجلة.

ضوابط النشر

- أن يكون البحث مبتكراً، يتّسم بجودة الفكر، ورصانة الأسلوب، وألا يكون منشوراً من قبل، أو مُستلّاً من كتاب أو رسالة علميّة.
- مراعاة أصول البحث العلمي وضوابطه.
- أن يكون العنوان مقتضباً، ومعبّراً عن مضمون البحث.
- يُقدّم الباحث في ورقة مستقلة، اسمه، عنوان بحثه، جهة عمله، درجته العلمية، ورقم هاتفه.
- لا يقل عدد صفحات البحث عن عشر صفحات، وألا يزيد عن ثلاثين صفحة.
- يتمّ نشر الأبحاث باللغة العربية، وكذا اللغات الأجنبية، على أن يكون البحث مرفقاً بملخص باللغة العربية للبحوث الأجنبية.
- يُقدّم البحث في نسخة ورقية بقياس " A4" مع نسخة محفوظة على قرص CD.
- يجب أن يُقدّم البحث مطبوعاً على ورق أبيض، بنظام ورد "traditional Arabic " بحجم **16**، على أن تكون العناوين بخط أسود عريض.
- يُشار للمصادر والمراجع التي تم الاستعانة بها في متن البحث، بذكر لقب المؤلف، وسنة النشر، ورقم الصفحة المقتبس منها، ويوضع كل ذلك بين قوسين، مثلاً:(القرطبي، **1990**، ص**50**) وفي حالة وجود أكثر من مؤلف يكتب (القرطبي وآخرون، **1990**، ص**50**)، وعند وجود أكثر من مصدر للمؤلف، تُرتّب المصادر بالحروف الأبجدية "أبجدهوز" مثلاً:(القرطبي أ، **1990**، ص**50**).
- توضع قائمة بالمصادر في نهاية البحث وترتّب ألفبائيّاً، على النحو الآتي: اسم المؤلف أو المؤلفين، اسم الكتاب، اسم المحقق إن وجد، دار النشر، مكانها، الطبعة، وسنة النشر.
- إذا كان المرجع بحثاً في دورية، فيكتب اسم الباحث، ثم عنوان البحث، واسم المجلة، والعدد، وتاريخ النشر.
- في حالة استخدام الجداول، يوضع كل جدول في صفحة مستقلة.
- تنظر هيئة التحرير في صلاحية البحوث المقدّمة قبل إرسالها إلى التّحكيم.
- يتم تحكيم البحث المقدّم من قبل محكّم مختصّ، وذلك في سريّة تامّة.
- البحوث المقدّمة لا تُردّ إلى أصحابها، سواء قبلت أم لم تقبل.
- الدراسات المقدّمة تعبّر عن آراء أصحابها، ولا تتحمّل المجلة أي مسؤولية.
- يدفع الباحث **150** دينارا عند تسليم بحثه.

دعـــوة

يسرّ هيئة تحرير مجلّة المنارة المحكّمة الصادرة عن كلية الآداب الأصابعة جامعة غريان، أن تحييكم وتدعوكم إلى الكتابة فيها، والتّواصل معها بأبحاثكم العلميّة القيّمة التي من شأنها إثراء مسيرة البحث العلمي في سائر العلوم وشتّى المجالات.

فهرس المحتويـات

الموضوع	صفحة
الآيــة	5
أهــداف المجلــة	6
ضوابــط النشــر	7
فهرس المحتويات	9
الافـتتــاحـيــة	11

البحوث

توجيه الخلاف لرص بنيان الأمة	د. عبدالرحمن حسين قدوع	13
النواسخ الحرفية في التفاسير القرآنية	أ. سالم أحمد رحومة	26
اتّفاقيّة الصّداقة وحسن الجوار بين المملكة الليبيّة المتّحدة والجمهوريّة الفرنسيّة	د. عاشور ونيس سليمان	46
الحياة العلميّة ببجاية	د. ســالم أبو القاسم غومة	64
دور الجامعة في بناء الطالب المثقّف	أ. إبراهيم عبد الله زايد أ. صبحي ميلود عبد الحفيظ	79
تقييم جودة المياه الجوفيّة ومدى صلاحيتها للشّرب لبعض الآبار ببلدية امساعد	د. حبيب فضل الله يوسف د. عبد العالي إدريس محمد	96
دور الإخصائي الاجتماعي في الحد من العنف المدرسي	د. فتحي جاب الله إدريس د. جلال براني الدامي	111
العوامل المؤثرة على حدوث العواصف الرّمليّة والتّرابيّة بإقليم البطنان شمال شرق ليبيا	د. الدامي هلال لامين	141
مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى الأطفال	د. محمد رهد مغرب آدم	171
مفهوم الإمامة عند الغزالي	د. عبد القادر النجار أ. خالد إبراهيم عصمان	206
أثر بعض المتغيرات المحاسبية على القيمة السوقية	أ. العجيلي ساسي زميم	228
Problems in Teaching Listening	أ. وليد الضاوي المشرقي أ. عبدالمجيد امحمد المقطف	251

الإفتتاحية

الحمد لله ربّ العالمين، والصّلاة والسّلام على خاتم الأنبياء والمرسلين؛ نبيّنا محمّد، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد.

فتشق مجلة "**المنارة**" طريق العمل الجاد لخير كل طلاب العلم على اختلاف مستوياتهم، وتباين توجهاتهم، مهتدية بأقلام أساتذة جامعاتهم المخلصين، مستفيدة من آرائهم، متمتعة بأفكارهم، محققة بفضل ذلك إنجازات علمية، متمثلة في ما يصدر لها من أبحاث علمية متميزة في مجالها النظري والعملي.

إن أهمية مجلتنا في الوسط العلمي تتجلى في كونها تتناول بشكل مباشر ما يتعلق بالفرد والمجتمع والعلاقات في المجتمعات؛ لذا فإنه يُعلّق عليها أهمية كبرى من خلال وضع بحوث وآراء ودراسات تُمكّن طلبة العلم من أن يستوحوا منها العلوم والأنظمة المناسبة لمؤسساتنا، مما يوفر الانسجام بين مختلف المؤسسات، ويؤدي بالتالي إلى تمهيد طريق العلم والريادة لهذه المؤسسات العلمية والإدارية.

لقد جاء هذا العدد في أحد عشر بحثًا، مفعمًا بآراء قيّمة، وأفكار نيّرة، نُقدمه إلى القراء الكرام، راجين أن يجدوا فيه ما يفيدهم وينفعهم في أمور معاشهم ومعادهم، وما يزيدهم علمًا وفهمًا ومعرفة كل حسب صنعته وفنّه.

د. عادل إبراهيم المحروق

المشرف العام

المقالات والبحوث الواردة في المجلة تعبر عن وجهة نظر أصحابها

والمجلة ترحب بإثرائها ومناقشتها

توجيه الخلاف لرصّ بنيان الأُمّة

د. عبد الرحمن حسين قدوع
المعهد العالي للعلوم الشرعية

مدخل:

الحمد لله، وبه أستعين، ومنه وحده أستلهم العون والسداد والتأييد، وأصلي وأسلم على خاتم رسله وأنبيائه محمدٍ الهادي إلى نهج الله القويم، وعلى آله وصحبه الطاهرين.

وبعد.

إن دلالات النصوص تتراوح ما بين قطعية لا تحتمل التأويل ولا تقبل المساس وبين ظنية هي براح لتردد النظر وإعمال الفكر، ونظرًا لاختلاف مدارك المجتهدين وتفاوت مقدار التعمق في أصول الفقه واستحضار قواعده وأدلته في الفروع ؛ تفاوتت الأفهام في النصوص، واختلف العلماء ونشأت المدارس الفقهية، وكان لكل مدرسةٍ أعلامُها وأصولُها التي تقوم عليها.

من المعلوم أن النصوص لم تستوعب سائر الأحداث والمستجدات تنصيصاً، فكان على المجتهدين أن يبحثوا عن عمومات وكليات تندرج تحتها تلك الجزئيات المستجدة، وذلك مبني على الاجتهاد والاستنباط، ومُعْتَمَدُ ذلك: المَلَكة والفكر والتحصيل، ومعرفة مدارك النصوص.

إن الخلاف من ضرورات التعايش، فقد جعل الله البشر متفاوتين في الخِلقة والخلق والعقل، وهذا التنوع والاختلاف ناتج عن اختلاف العقول، ومن تفاوتت عقولهم فبالإمكان أن تتفاوت اتجاهاتهم، وألا تتحد رؤاهم ومواقفهم، وكل ذلك واقع، وفقه الخلاف يرتكز على بيان خطر الاختلاف والتحذير منه، وبيان أنواعه، وآدابه، وعلاجه، وما يجوز من الخلاف وما لا يجوز.

مشكلة البحث:

ليس من صلاحيات أي مسلم أن يعتدي على أصول الإسلام الثابتة، سواء أطلق على هذا الاعتداء: اسم التطوير أو المعاصرة أو التحديث.

يسعى هذا البحث لإجلاء حقيقة الخلاف ومواضعه، وتوجيهه ليكون معول بناء وثروة تشريعية كبرى، محل اعتزاز وفخر- لا معول هدم وتمزيق لصف الأمة- وهو ضرورة اجتهادية، يمليها الاجتهاد نفسه، في فهم الحكم من الأدلة الشرعية مباشرة.

ولعل في صوت هذا النوع من الأبحاث ما يضعف من حدة الخلاف الماثل الآن في الوسط الإسلامي، دون اعتبار لقاعدة الإسلام: من الوحدة والتوحيد، وبشارة العلو والرفعة، ولزوم الجماعة.

المنهج المتبع:

تطلب البحث مجموعة من المناهج: فالمنهج الوصفي التحليلي؛ لوصف قضية الخلاف، ولتحليل هذه العملية من الناحية العملية في واقعنا للوصول إلى دراسة علمية مرشَّدة، والمنهج النقدي؛ لنقد بعض الخلافات وآثارها السيئة على الأمة على ضوء معطيات كلام الأئمة والواقع الذي نعيشه.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1- توضيح قضية الخلاف وكونه واقعاً.

2- معرفة المواطن التي يسوغ فيها الخلاف، وكيفية الاستفادة منه، وترشيده لصالح الأمة.

3- سلوك المنحى التأصيلي الذي نحاه الأئمة، وهو سفينة النجاة لأمة تفرقت بها سبل السياسة، تحت رايات الفرق والمذاهب.

المحور الأول: فلسفة الخلاف وكونه واقعاً.

بما أن دائرة الاجتهاد فسيحة في الفقه؛ لأن كثيرا من مسائله ظنية، ليس فيها دليل قاطع لا يمكن أن يحصل عنده خلاف؛ فقد تعددت الآراء واختلفت الأقوال، وتكونت المذاهب، واندرس بعضها، وبعضها بقي شيء من أقواله منثورا في أمهات كتب الفقه، التي تعنى بجمع الأقوال، بينما بعض هذه المذاهب اهتم بها أصحابها، وكتب الله لها الانتشار فانتشرت، وتلقفها أهل السنة بالقبول والتَّرحاب، فألفت فيها الكتب، وجمعت لها الأدلة، وهي المذاهب الأربعة المتبوعة التي تنسب للأئمة: أبي حنيفة ومالك، والشافعي وأحمد، رحمهم الله تعالى.

ومن الجدير بالذكر أن مجال الاجتهاد ومظِنة الخلاف بين أئمة المذاهب، فيما يسوغ فيه الخلاف من المسائل الظنية التي ثبتت أحكامها باجتهاد، ولم يكن فيها نص قاطع يفصل في المسألة، أو كانت النصوص في المسألة ظاهرها التعارض، ويعسر الترجيح بينها، وذلك كوجوب قراءة الفاتحة على المأموم في الصلاة الجهرية أو عدم وجوبها،" وللبخاري رسالة في إيجاب القراءة خلف الإمام في الجهرية" وأداء النوافل التي لها أسباب في أوقات النهي، وغيرها مما هو كثير في التراث الفقهي.

يقول الزركشي: "اعلم أن لم ينصب على جميع الأحكام الشرعية أدلة قاطعة، بل جعلها ظنية؛ قصداً للتوسيع على المكلفين، لئلا ينحصروا في مذهب واحد، لقيام الدليل القاطع عليه، وإذا ثبت أن المعتبر في الأحكام الشرعية الأدلة الظنية؛ فقد تتعارض في الظاهر بحسب جلائها وخفائها، فوجب الترجيح بينها، والعمل بالأقوى" (الزركشي، 1422هـ، 406/4) (الشوكاني، 1427هـ، 781/2).

وهذا الاجتهاد – في الأمور الاجتهادية – بين المذاهب، إنما هو رحمة للمجتهدين، وتيسير على الأمة، وثروة تشريعية كبرى، محل اعتزاز وفخر، وهو ضرورة اجتهادية، يمليها الاجتهاد نفسه، في فهم الحكم من الأدلة الشرعية مباشرة، وذلك إما بسبب طبيعة اللغة العربية المجملة أو المحتملة ألفاظها أحيانا أكثر من معنى، وإما بسبب رواية الحديث وطريق وصوله للمجتهد – قوة وضعفا– وإما بسبب اختلاف الأعراف، أو مراعاة المصالح، وإما بسبب تفاوت الفهوم والمدارك، وإما بسبب اعتبار أصول وعدم اعتبار أصول معتبرة لدى آخرين، وإما سبب استعمال القياس – كثرة وقلة – إلى غير ذلك من الأسباب، التي ذكرها ابن تيمية في كتابه القيم" رفع الملام عن الأئمة الأعلام".

وهذا كله لا ينافي وحدة المصدر التشريعي، وعدم وجود تناقض في الشرع نفسه؛ لأن الشرع لا تناقض فيه، وإنما الاختلاف حصل بسبب عجز البشر، وكل مجتهد يأخذ بما غلب على ظنه مما فهمه من الأدلة؛ لأن العمل بالراجح واجب، لا راجح. (الشوكاني، 1427هـ، 777/2).

إن التعارض بين الأدلة الشرعية، إنما هو تعارض متوهَّم، فهو تعارض في الظاهر، سببه قصور ملكة المجتهدين، سواء في نقل النص أو فهمه، وهو ما جبل عليه البشر، فهم قاصرون، عاجزون عن الإحاطة بجميع النصوص، كما تعتريهم الغفلة والنسيان وسوء الفهم أحياناً، ينتج عنه تصور التعارض بين بعض النصوص في أذهان بعض المجتهدين، مع أنه في الحقيقة لا يوجد تعارض.

اعتبار الخلاف:

أما غير المسائل الاجتهادية فلا يصح فيها الخلاف، ولا يوجد – في الغالب – وإن وجد فلا عبرة به ولا التفات إليه، وأعني: المسائل القطعية، أو التي ليست محلا للاجتهاد، وذلك كأمهات مسائل الاعتقاد، وأصول الإيمان، والأخلاق، وما علم من الدين بالضرورة، وما وقع الإجماع عليه، مثل: وحدانية الله –تعالى–، ودلائل النبوة، ووجوب الصلاة، وحرمة الربا، ونحوها. (بكر أبو زيد، 1417هـ، 205/1).

وإن حصل اختلاف في هذه الأمور – وخاصة في العقيدة – فإنه يعيب الأمة، ويفرق بين أبنائها، ويمزق شملها، ويضعف كيانها.

إنه واجب شرعي على علماء الأمة وشداة الحق، في كل قطر من أقطار العالم الإسلامي، أن يسعوا إلى الإضعاف من حدة هذا الخلاف الماثل الآن، في الأمور التي ما ينبغي أن يحصل فيها الخلاف، وخاصة في أمور الاعتقاد وأصول الإسلام.

أما الاختلاف في الأمور الاجتهادية التي يسوغ فيها الخلاف؛ فلا حرج وهو رحمة وسَعَة، وقد ألف أحد أصحاب الإمام أحمد كتاباً في فقه الخلاف، سماه "الخلاف" فقال له الإمام أحمد – رحمة الله – بل سمه "السعة " (ابن تيمية، 1995م، 80/30) (بكر أبو زيد، 1417هـ، 99/1).

لقد خلّف أئمة المذاهب موسوعاتٍ علميةً في الفقه المقارن، تحوي اجتهاداتهم واستنباطاتهم، تعبق كل صفحة من صفحاتها بأريج مفهوم "العلم" عند السلف، حيث يمتزج الأثر بالنظر، وتظهر للأفهام أقرب المسالك إلى الأحكام، ومع هذا الفضل والخير كله في هذه الموسوعات السَّنية، فإن أخير الخير وأفضل الفضل فيها هو إسناد الأحكام، بما ثبت نقله من حديث خير الأنام، حيث لا مقال لأصولي، ولا رأي لفقيه مع بيان رسول الله صلى الله عليه وسلم وتوجيهه -أمراً ونهياً- كما كانت مثالاً يحتذى في أدب الخلاف وعدم الجزم ببطلان قول المخالف.

هذا المنحى التأصيلي الشرعي الذي نحاه الأئمة الربانيون الصادقون في إيمانهم ولأمتهم، هذا المنحى هو شط الأمان وسفينة النجاة، لأمة حذرها الله تعالى من الفرقة والاختلاف؛ لكنها اختلفت، وتفرقت بها سبل السياسة، تحت رايات الفرق والمذاهب.

المحور الثاني: معالم التجديد.

ليس من صلاحيات أي مسلم – كائنا من كان – أن يعتدي على أصول الإسلام الثابتة - وهي القرآن والسنة: القولية والفعلية والتقريرية – سواء أطلق على هذا الاعتداء تمويها: اسم التطوير أو المعاصرة أو التحديث.

إن هذا الاعتداء أمر منكر، لا يقبله الإسلام، وكل ما عرفه المسلمون من صور الاجتهاد؛ فإنما كان اجتهاداً قائماً على أساس الأصلين الثابتين للإسلام، وفي ضوئهما، ولم يكن شيئا إضافياً عليهما، أو خروجاً عن ظلالهما وإشعاعاتهما.

وفي تقدير الباحث أن هذا الفهم الواضح لطبيعة النظام الإسلامي وأصوله، قضية لا يماري فيها عاقل مسلم - فضلا عن فقهاء الأمة المجتهدين -.

وإنما مناط الخلاف، هو ما سوى القرآن والسنة، مما اصطلاح على تسميته "بالأصول الفقهية الاجتهادية" أو "الأصول التبعية"، كالإجماع والقياس، وسد الذرائع، والمصالح المرسلة، والاستحسان والاستصحاب.

والدعوة التي تسود الساحة الدعوية – الآن- دعوة مجملة لتجديد أصول الفقه، ينبغي أن تستوضح معالمها، ولا يطلق لها العنان، تتظلل تحت ألفاظ التطوير والتجديد والمعاصرة، وهي تحمل في طياتها هدم الإسلام من أسه.

فإن كان التجديد في هذه الأصول – الاجتهادية - لن يعدو أن يكون عملية "شكلية" تجدد صياغته، وطريقة تأليفه وترتيبه، وتركز على ما يترتب عليه ثمرة وعمل، مما يفيد في استثمار نصوص الكتاب والسنة، وتخرج من علم الأصول ما أدخل فيه وليس منه، وما لا يترتب عليه عمل، ولا يفيد الأصولي، كمسألة تكليف المعدوم، وتأخير البيان عن وقت الخطاب، وشكر المنعم، والاهتمام الزائد بالحدود، والانشغال بمناقشتها

والاعتراض عليها، إن كان هذا هو التجديد، فلا مانع منه؛ لأنه يزين علم الأصول، وينتشله من أوحال الاحترازات والقيودات إلى صفاء الاستنباط، بل يتأكد هذا التجديد؛ لأن بعض كتب الأصول انشغلت بهذه الأمور، التي هي بمثابة القنوات، وقصّرت في إيضاح طريقة الاستنباط واستثمار النصوص، التي هي بمثابة لجة البحر.

فإذا أريد لهذا العلم – في حياتنا الإسلامية المعاصرة – أن يؤدي دوره الطبيعي له، فلابد من تغير نظرتنا إليه، ولا بد من إعادة النظر في طرق تعلمه، وأساليب تعليمه، وتنقيته من الموضوعات التي لا مساس لها بالأمور الفقهية، وإعادة كتابته – ولا سيما موضوعاته الأساسية – بلغة يسيرة معاصرة، يتمكن الدارسون من فهمها، هذا عِلاوة عن ضرورة تنقية الأسلوب الأصولي الفقهي لدى الباحثين، وإعطاء المصطلحات حقها من التوضيح العلمي السهل الميسر.

أما إذا كان مفهوم التجديد في أصول الفقه يعني: تطويراً شاملاً في الشكل والمضمون – كما ينادي به بعض المعاصرين من ممثلي التيار العقلاني الحديث – فهو مفهوم خاطئ، ودعوة مشبوهة في نظر الباحث.

وهذه القضية – قضية تجديد أصول الفقه – لها خطرها، سواء أكانت بأسلوب مبالغ فيه، أم بأسلوب أقل ثورية وأكثر التصاقاً بالأصول المعروفة؛ لأن "أصول الفقه كأصول الدين" (الشاطبي، د.ت. 10/1).

هناك – على النقيض من هؤلاء – دعاة التطوير في الشكل فقط، وهم التيار الذي يدعو إلى تيسير هذا العلم، وتخليصه من تعقيداته الفنية.

كما توسط بعض العلماء ورأوا أنه لا بأس بلون من التجديد في المضمون أحياناً، خارج نطاق الكتاب والسنة، وما فيه نص واضح أو أثر بين، ويرون أنه لا مانع من حيث المبدأ من الاجتهاد في أصول الفقه – غير الكتاب والسنة- لكنهم يرون أن هذا الاجتهاد ينتهي إلى أصل من الأصول؛ لأن هذه الأصول من السعة والشمول، بحيث تستوعب أية واقعة أو قضية تحدث (عويس، 1426هـ، 1/ 59).

المحور الثالث: أثر الأصول في الترجيح وفقه الخلاف.

عن طريق علم الأصول يمكن وضع تشريع فقهي، واضح المعالم، أساسه: أدلة الأحكام، وحدوده: قواعد الاستنباط وضوابط الاجتهاد، وروحه: جلب المصلحة والحرص على الوحدة والأخوة الإسلامية.

كما أن القواعد الأصولية دعامة أساسية لمن أراد أن يتوجه لمقارنة المذاهب الفقهية، والموازنة بينهما في الحكم الواحد، وبالتالي ترجيح أقواها دليلاً في المسألة.

فمن أراد أن يقارن بين المذاهب ويرجح بينها، لا بد أن يعرف الأدلة التي استند عليها أصحاب المذاهب في تقريرهم للأحكام، ويعرف مآخذ المجتهدين، ومن ثم تتيسر الموازنة بين هذه الآراء، وترجيح هذا المذهب أو ذاك، في هذه المسألة أو تلك، مع التحلي بالأدب والإنصاف مع المخالف.

"من هذا يتبين: أن أصول الفقه من العلوم الضرورية لكل مجتهد، وكل متصدر للفتوى، وكل طالب علم يهمه أن يعرف كيفية استنباط الأحكام، وإنما الذين لا يعنيهم هذا العلم بهذه القواعد هم العامة، الذين يكفيهم أن تنقل الأقوال إليهم، ولا يطالبون بدليل أو برهان " (الخضري، د.ت، ص 22).

وطلبة العلم يربأون بأنفسهم عن مرتبة العوام، بحيث يحفظون الأقوال والأحكام الفقهية دون معرفة مأخذ الحكم ودليله، بل يعنيهم أن يعرفوا كيف استنبط الأئمة هذه الأحكام؟ وما مأخذ كل منهم؟ وما هو سبب اختلافهم؟ ثم يتبعوا المذهب الذي يرجحه الدليل، وتلك هي حقيقة التمذهب وغايته، وهذا لا يتأتى إلا بمعرفة واسعة بأصول الفقه، بحيث إذا عرضت عليهم مسألة لم ينص عليها أئمتهم؛ خرّجوا هذه المسألة على قواعد أئمتهم.

وهذا مستخلص من إشارة ابن رشد الحفيد بأن بائع الخفاف ليس كصانعها، فصانع الخفاف هو المجتهد، أما بائعها: فهو الناقل المقلد، وما أكثر النقلة الذين ينقلون (ابن رشد، 2004م، 211/3).

إن من فوائد تناول القواعد الأصولية بالبحث: أن المرء يرتقي في تعلم هذا العلم، ويعلو ويرتفع؛ ليكون محيطاً به، عالماً بأسراره، حتى يعرف علل الأحكام، والقواعد التي ترد إليها الأحكام، وبذلك يكون قادراً على معرفة أحكام النوازل الجديدة، وتتكون لديه ملكة، يستطيع بها معرفة أحكام ما يستجد من نوازل، وربط الحكم بمأخذه ودليله.

فالقواعد الأصولية ضرورية لفهم نصوص الكتاب والسنة واستثمارها، عن طريق استنباط الأحكام الشرعية منها، وكذلك لمعرفة الحكم الشرعي فيما لا نص فيه؛ باستخدام القياس، أو إدراج الحادثة الجزئية تحت ما يناسبها من أدلة كلية، أو إعطاء الحادثة حُكمها المناسب لها؛ وفقاً لجلب المصالح وتحصيلها، ودرء الفاسد وتعطيلها.

قال ابن تيمية: "الشريعة جاءت بتحصيل المصالح وتكميلها وتعطيل المفاسد وتقليلها، وأنها ترجح خير الخيرين وشر الشرين، وتحصيل أعظم المصلحتين بتفويت أدناهما، وتدفع أعظم المفسدتين باحتمال أدناهما" (ابن تيمية، 1995م، 48/20).

كما أن التعمّق في الأصول والمقاصد يُكسِب طالب العلم فهماً عميقاً للنصوص وإدراكاً واسعاً لمآخذ المجتهدين المختلفة، ورؤيةً ثاقبةً للزوايا التي نظر منها المجتهدون لإصدار الأحكام، وبالتالي يُسبغ عليه هذا الفهم أدباً مع المخالف وإعذاراً له وعدمَ إلزام الناس برأيه؛ لأن الخلاف من ضرورات التعايش، فقد جعل الله البشر متفاوتين في الخِلقة والخلق والعقل، وهذا التنوع والاختلاف ناتج عن اختلاف العقول، ومن تفاوتت عقولهم فبالإمكان أن تتفاوت اتجاهاتهم، وألا تتحد رؤاهم ومواقفهم، وكل ذلك واقع، وفقه الخلاف يرتكز على بيان خطر الاختلاف والتحذير منه، وبيان أنواعه، وآدابه، وعلاجه، وما يجوز من الخلاف وما لا يجوز.

وقد أنكر الإمام أحمد على من يتهجم في المسائل والجوابات، وأوصى المفتي بتقوى الله وأنه مسؤول، وقال: "من أفتى الناس ليس ينبغي أن يحمل الناس على مذهبه ويشدد عليهم ... إنما ينبغي أن يؤمر الناس بالأمر البين الذي لا شك فيه، وليت الناس إذا أمروا بالشيء الصحيح أن لا يجاوزوه" (ابن مفلح، 1996م، 2/ 62).

وذكر النووي أن ما اختلف فيه أهل العلم فلا إنكار فيه، وليس للمفتي ولا للقاضي أن يعترض على من خالفه إذا لم يخالف نص القرآن أو السنة أو الإجماع (النووي، 1392هـ، د.ت، 2/ 23).

قال ابن تيمية: "وليس لولي الأمر أن يحمل الناس على مذهبه في منع معاملة لا يراها، ولا للعالم والمفتي أن يلزما الناس باتباعهما في مسائل الاجتهاد بين الأئمة، بل قال العلماء: إجماعهم قاطعة واختلافهم رحمة واسعة" (بدر الدين البعلي، 1986م، 1/ 352).

المحور الرابع: ترشيد الخلاف.

بما أن الخلاف واقع لا يمكن دفعه وغض الطرف عنه فمن الحكمة التعامل معه وترشيد مساره ليكون ذا فائدة للأمة، بدلَ أن يكون معول هدم وتفريق للصف وإشعال للفتن وتعميق لهوة النزاعات، وهذا يحتاج إلى خطوات جادة علماً وتربيةً: في نشر علم الخلاف والاعتناء به، وفي التأكيد على أوجب الواجبات، من وحدة الصف وجمع الكلمة بين المسلمين، ومن هذه الخطوات:

الاتفاق على المرجع: فمن المهم جدًا وجود مرجع في الخلاف، وهذا المرجع الديني محل اتفاق لدى المسلمين، ألا وهو الوحي ﴿فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ﴾ [النساء:59]، فالرد إلى الله بالرد إلى كتابه، والرد إلى رسوله بالرد إلى سنته، ولكن لابد أن يُعلم أن الرد نفسه لا يمنع الخلاف ولا يردعه، وإنما يعود ذلك إلى الفهم والاستيعاب والاستنباط، كما قال تعالى: ﴿وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُوْلِي الأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ﴾ [النساء:83]، ولم يقل: "لعلموه جميعًا"، فليس مجرد الرد كافياً في رفع الخلاف كما يتوهم بعض المتعصبين، فيمكن رد الخلاف إلى الكتاب والسنة، ويبقى الخلاف وارداً؛ لوجود خلاف في الدلالة لا في الدليل، فالكتاب والسنة على الرأس والعين، لكن ما معناهما؟ هل فَهْمُ عالمٍ فيهما مرجع بالنسبة لعالم آخر؟! فهذا أمر لا بد أن يؤخذ في الاعتبار.

لذا كان لا بد من الاتفاق على أشخاص هم محل ثقة ومواقف وثبات، وهم أهل العلم والتقوى والورع الذين أحال الله عليهم في قوله: ﴿فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لا تَعْلَمُونَ" [النحل:43]، وفي قوله: "لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنْبِطُونَهُ مِنْهُمْ﴾ [النساء:83]، ومن المعلوم أن هذه الأمة لا تخلو منهم، فإذا كان للأمة مرجع يُصدر عن قوله في الأمر؛ فذلك خليقٌ برفع ضرر الخلاف وإزالته، وذلك يكمن في الهيئات والمجامع الفقهية، ومنحها الثقة من علماء المسلمين، وربط جمهور المسلمين بما تصدره.

كما أن المرجع النظامي الرسمي من الأهمية بمكان في الأمة، ومن أبرزه الخليفة، فلو وجد للمسلمين خليفة فإنه يرفع الخلاف بينهم؛ لأن حكمه يرفع الخلاف، ومثل ذلك دور الإفتاء، والقاضي الذي يتم تنصيبه

من ولاة الأمر؛ فإن حكمه يرفع الخلاف في المسائل الخلافية، وللأسف فإن وجود المرجع الذي يُصدَر عن رأيه فضيلةٌ اختص بها أهل البدع اليوم، فاشتهرت لدى الشيعة، وفقدت لدى أهل السنة، فالشيعة لديهم مرجع يرجعون إليه في حل خلافاتهم، ويصدرون عن رأيه جميعًا -وهذا في بعض فرقهم لا كلها- وأهل السنة ليس لهم مرجع يتراجعون عن أقوالهم أمامه؛ دفعاً للخلاف وتوحيداً للصف.

2- **التنازل**: وهو أن يتنازل أحد الطرفين عن قوله جمعًا للكلمة وتأليفاً للقلوب، فإن الحسن رضي الله عنه عندما تنازل في قضية الخلاف السياسي كان ذلك رفعاً لدرجته ومنزلته، وقد أثنى عليه رسول الله صلى الله عليه وسلم بذلك فقال: "إن ابني هذا سيد، وسيصلح الله به بين فئتين عظيمتين من المسلمين" (البخاري، ح3536) وتنازلُ أحدِ المختلفين عن رأيه لصالح جمع الكلمة ليس تنازلاً لصالح الآخر، ولا انهزاماً أمامه، بل هو موازنة بين ما يترتب على رأيه هو من المصالح، وما يترتب على اجتماع الكلمة من المصالح، ومن المعلوم أن اجتماع الكلمة بلا شك أفضل، وما يترتب عليه من المصالح أقوى، فيشرع حينئذٍ التنازل، بل يجب أحياناً، وبالأخص في الخلاف السياسي، ويمكن أن يحمل عليه الخلاف المنهجي الدعوي.

قال ابن تيمية: "ولو كان الإمام يرى استحباب شيء، والمأمومون لا يستحبونه، فتَرَكَه لأجل الاتفاق والائتلاف؛ كان قد أحسن"، وضرب لذلك أمثلة، كقنوت الصبح والوتر، وكونهما قبل الركوع أو بعده، والجهر بالبسملة في صلاة الفرض ((ابن تيمية، 1995م، 268/22).

1- **التعاون في المتفق عليه والإعذار في المختلف فيه**: فإذا حددت نقاط الاتفاق أولاً، ثم حددت نقاط الخلاف؛ بدؤوا أولاً بنقاط الاتفاق فتعاونوا في نطاقها، وعملوا بها، حتى إذا لم يبقَ إلا نقاط الخلاف؛ سعوا في إذابتها وتحديد محل النزاع فيها، فإذا لم يستطيعوا حلها؛ دل ذلك على أنها ليست من ثوابت الدين، وأن الخلاف فيها هيّن واسع وأنها من مسائل الاجتهاد، فيعذر بعضهم بعضاً في الخلافات الفقهية، بل وفي بعض جزئيات العقيدة أيضا، فقد عذر بعض المجتهدين بعضاً في المسائل الاجتهادية، قال ابن تيمية: "وإني أقرر أن الله قد غفر لهذه الأمة خطأها، وذلك يعم الخطأ في: المسائل الخبرية القولية، والمسائل العملية، وما زال السلف يتنازعون في كثير من هذه المسائل، ولم يشهد أحد منهم على أحد لا بكفر ولا بفسق ولا معصية" (ابن تيمية، 1995م، 229/3) وذكر أمثلة من تنازع السلف في مسائل من جزئيات العقيدة، كاختلافهم في رؤية النبي صلى الله عليه وسلم ربَّه في المعراج، وسماع الميت كلام الحي، وغيرها من المسائل.

2- **فقه الاعتذار**: وهي مهمة جداً لرفع الخلاف، وحصول العذر مدعاة لأن يسير كل على شاكلته، كما حصل في المذاهب الفقهية، فيتعايش أتباعها فيما بينهم بدون تعصب، ويستمر هذا التعايش زمناً حتى تزول من النفوس تلك الحزازة، وتأتلف القلوب، حينئذٍ من شاء أخذ بهذا القول ومن شاء أخذ بالآخر؛ على اعتبار تساويهما وعدم الانفصال بينهما، ومن ترجح لديه أحدهما وجب عليه الأخذ به، ومن لم يترجح لديه أحد القولين فهو بالخيار، أو يأخذ بالاحتياط بينهما، فهذا هو علاج الخلاف الذي ينبغي أن يؤخذ به.

ومن أجمل ما يُروى في الإعذار قول الخليل بن أحمد لولده:

لو كنتَ تعلم ما أقول عذرتَني ... أو كنتُ أجهل ما تقول عذلتكَا

لكن جهلتَ مقالـتي فعـذلتَـني ... وعلمـتُ أنك جاهـل فعـــذرتكَا

(ابن عبد ربه الأندلسي، 1404هـ، 2/ 90)

وهذه المعذرة هي ما عبّر عنه بعض أهل العلم بالرحمة والسعة في جواز أخذ القول الاجتهادي، كما نص على ذلك غير واحد من الأئمة المجتهدين، قال ابن قدامة المقدسي: " فإن الله برحمته وطَوْله جعل سلف هذه الأمة أئمة من الأعلام، مهّد بهم قواعد الإسلام، وأوضح بهم مشكلات الأحكام، اتفاقهم حجة قاطعة، واختلافهم رحمة واسعة" (ابن قدامة، 1968م، 1/ 4)

وقال القاسم بن محمد بن أبي بكر الصديق رضي الله عنهم: "لقد نفع الله باختلاف أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم في أعمالهم، لا يعمل العامل بعمل رجل منهم إلا رأى أنه في سعة، ورأى أن خيرًا منه قد عمل عمله" (القرطبي، 1994م، 900/2)، وذكر ابن عبد البر أن "عمر بن عبد العزيز والقاسم بن محمد اجتمعا فجعلا يتذكران الحديث فجعل عمر يجيء بالشيء مخالفًا فيه القاسم، وجعل ذلك يشقّ على القاسم حتى تبيّن فيه فقال له عمر: لا تفعل، فما يسرني أن لي باختلافهم حُـمْرَ النَّعَم" (القرطبي، 1994م، 901/2)

هذا وليستحضر العلماء وطلبة العلم أن الإبقاء على الأخوة مع الخلاف في الرأي في المسائل الاجتهادية أولى من دفع المخالف إلى الشقاق والعداوة، بل هو الواجب الذي لا يليق العدول عنه، فإذا علمتَ من مخالفك أنه لا يبقى أخاً إلا ببقائه على ما هو عليه من أمر مرجوح ورأي مخالف للحق في نظرك، فتْرُكه على ما هو عليه أولى من دفعه إلى الشقاق والخلاف؛ لأن بقاء المسلمين إخوةً في الدين مع اختلافهم في المسائل الاجتهادية خيرٌ من تفرقهم وتمزقهم وبقائهم على خلافاتهم.

ومن استقرأ كتب أهل العلم التي تتحدث عن الخلاف، وتروي قصصاً وقعت بين أهل العلم في ذلك؛ يجزم استنباطاً من تلك الوقائع أن **اجتماع الناس على قول مرجوح أوْلَى وخيرٌ من اختلافهم على قول راجح**، ومن تلك الكتب: "سير أعلام النبلاء" للذهبي، و"جامع بيان العلم وفضله" لابن عبد البر، و"رفع الملام عن الأئمة العلام" لابن تيمية.

وقد قرر أهل العلم أنه لا يجوز اتهام المخالف ولا التشنيع عليه، ولا ذكره من أجل مخالفته، ولا تبديعه، ولا تفسيقه ومن صنع شيئاً من ذلك فهو المبتدع المخالف لإجماع الصحابة.

قال شيخ الإسلام ابن تيمية: "وقد اتفق الصحابة في مسائل تنازعوا فيها على إقرار كل فريق للفريق الآخر على العمل باجتهادهم، كمسائل في العبادات، والمناكح والمواريث والعطاء، والسياسة، وغير ذلك، وحكم عمر أول عام في الفريضة الحمارية بعدم التشريك، وفي العام الثاني بالتشريك في واقعة مثل الأولى، ولما سئل عن ذلك قال: تلك على ما قضينا وهذه على ما نقضي، وهم الأئمة الذين ثَبَتَ بالنصوص أنهم لا

يجتمعون على باطل ولا ضلالة، ودل الكتاب والسنة على وجوب متابعتهم" (ابن تيمية، 1995م، 132/19،133).

وقال الإمام الذهبي في ترجمة الإمام محمد بن نصر المروزي: "ولو أنا كلما أخطأ إمام في اجتهاده في آحاد المسائل خطأً مغفوراً له قمنا عليه وبدعناه وهجرناه؛ لما سلم معنا لا ابن نَصْر ولا ابن مَنْدَهْ، ولا من هو أكبر منهما، والله هو هادي الخلق إلى الحق، هو أرحم الراحمين، فنعوذ بالله من الهوى والفظاظة" (الذهبي، 1985م، 40/14).

نتائج البحث:

1-الخلاف من ضرورات التعايش.

2-العناية بفقه الخلاف جد متأكدة، وثمرته العملية لها تأثير عظيم في واقع الأمة.

3-حصول الخلاف في أصول العقيدة والأخلاق والثوابت يعيب الأمة، ويفرق بين أبنائها، ويمزق شملها، ويضعف كيانها.

4-السعي إلى الإضعاف من حدة الخلاف الماثل الآن من أوجب الواجبات على علماء الأمة.

5-عن طريق فقه الخلاف يمكن وضع تشريع فقهي، أساسه: أدلة الأحكام، وحدوده: قواعد الاستنباط وضوابط الاجتهاد، وروحه: الوحدة والأخوة الإسلامية.

مقترح:

من الخطوات العملية الفاعلة:

1-الاتفاق على المرجع الديني "مصادر ومتخصصين".

2-التنازل: وهو أن يتنازل أحد الطرفين عن قوله جمعًا للكلمة.

3-التعاون في الأمور المتفق عليها، والإعذار في الأمور المختلف فيها.

4-الإبقاء على الأخوة مع الخلاف في الرأي في المسائل الخلافية.

المصادر والمراجع

1- الآداب الشرعية والمنح المرعية، لابن مفلح المقدسي، تح: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1996م.

2- إرشاد الفحول للشوكاني، تح: شعبان محمد إسماعيل، دار السلام، القاهرة، ط2، 1427هـ .

3- أسباب اختلاف الفقهاء، للشيخ علي الخفيف، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 1416هـ .

4- أصول الفقه، للشيخ محمد الخضري، المكتبة التوفيقية، القاهرة، د.ت.

5- البحر المحيط، للزركشي، تح: محمد محمد تامر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1421هـ .

6- بداية المجتهد لابن رشد الحفيد، دار الفكر، القاهرة. د.ت.

7- بداية المجتهد لابن رشد الحفيد، دار الحديث، القاهرة، ط1، 2004م.

8- جامع بيان العلم وفضله، لابن عبد البر القرطبي، تح: أبو الأشبال الزهيري، دار ابن الجوزي، السعودية، 1994م.

9- الجامع الصحيح، محمد بن إسماعيل البخاري، تح: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، بيروت، 1987م.

10- رفع الملام عن الأئمة الأعلام، لابن تيمية، تح: زهير الشاويش، المكتب الإسلامي، بيروت،، ط3، 1412هـ .

11- سير أعلام النبلاء، للذهبي، تح: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1985م.

12- العقد الفريد، لابن عبد ربه الأندلسي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1404 هـ.

13- مجموع الفتاوى لا بن تيمية، جمع عبد الرحمن قاسم وابنه محمد، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، مكة المكرمة، 1995 .

14- مختصر الفتاوى المصرية لابن تيمية، بدر الدين البعلي،. تح: محمد حامد الفقي، دار ابن القيم، السعودية، 1986م.

15- المدخل المفصل إلى مذهب الإمام أحمد بن حنبل، للشيخ بكر أبو زيد، دار العاصمة، الرياض، ط1، 1417ه .

16- المغني، لابن قدامة المقدسي، مكتبة القاهرة، مصر، 1968م.

17- المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، للإمام مسلم النيسابوري، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 1392 هـ.
18- الموافقات في أصول الشريعة، للشاطبي تح: عبد الله دراز، دار المعرفة، بيروت، د.ت.
19- موسوعة الفقه الإسلامي المعاصر، عبد الحليم عويس، دار الوفاء، مصر، 1426هـ.

النّواسخ الحرفيّة في التّفاسير القرآنيّة

أ. سالم أحمد رحومة

كلية التربية الشويرف- جامعة الزنتان

الملخص:

إن النواسخ بنوعيها الحرفية والفعلية هي من أوسع أبواب النحو من حيث اشتمالها على أفعال وحروف كثيرة، وقلّما يقرأ الإنسان سطرا عربيا واحداً دون أن يعترضه ناسخ أو أكثر، ويُعَدُّ (ابن مالك) (ت 672هـ) أول من ذكر مصطلح (النواسخ) في منتصف القرن السابع تقريبا حيث ذكرها في الألفية، وكذلك نجد (الرضي)_ (ت 686هـ) يطلق عليها تارة (نواسخ المبتدأ) وتارة أخرى (نواسخ الابتداء) ويُعدّ (ابن هشام)_ (ت761هـ) من النحويين الذين جمعوا بين المعنى اللغوي والاصطلاحي للنواسخ أي معرفا إياها في اللغة والاصطلاح، ولقد ظلت النواسخ متفرقة في كتب النحاة إلى أن جاء (السيوطي)_ (ت 911هـ) فجمعها ورتبها في كتابه (الهمع) ولأهمية هذا الموضوع جاء عنوان هذا البحث موسوما بـ (النواسخ الحرفية في التفاسير القرآنية) وسوف نقوم في هذا البحث بدراسة النواسخ الحرفية في كتب التفسير تلك الكتب التي اهتمت بالدراسة النحوية فجمعت بين التفسير والإعراب، ومن هذه الكتب ما يلي:

_ تفسير الكشاف للزمخشري (ت535هـ)

_ تفسير المحيط لأبي حيان الأندلسي (ت 745هـ)

_ تفسير التحرير والتنوير للطاهر بن عاشور التونسي (ت 1393هـ)

_ تفسير الشيخ محمد متولي الشعراوي (ت 1995م)

وغيرها من كتب التفسير الأخرى التي اهتمت بالدراسة النحوية والتي لا يتسع المقام لذكرها، وكان عملي في هذا البحث ما يلي:

_ إعطاء نبذة مختصرة عن النواسخ بشكل عام.

ذكر نماذج من كتب التفسير_ نقوم أولا بذكر الكتاب أي التفسير ثم نعرف بصاحب الكتاب ونذكر مولده ومؤلفاته وتاريخ وفاته، وإعطاء نبذة مختصرة عن الكتاب والمنهج الذي اتبعه المفسر في هذا

الكتاب، والهدف من تأليفه لهذا الكتاب وأخيرا نقوم بذكر نموذجا من الكتاب أي التفسير بما يخص النواسخ الحرفية، فنذكر الآية القرآنية ونستخرج الناسخ الحرفي منها ونذكر رأي المفسر فيها من حيث المعنى والإعراب، وترجع أهمية هذه الدراسة إلى كونها تتناول بابا مهما من أبواب النحو ألا وهو النواسخ الحرفية، وجاءت هذه الدراسة في مبحثين يتقدمهما تمهيد، أما التمهيد فتناولت فيه تعريف النسخ لغة واصطلاحا وأنواع النواسخ، وتناولت في المبحث الأول نماذج من كتب التفسير القديمة التي اهتمت بالدراسة النحوية كتفسير الكشاف للزمخشري، وتفسير البحر المحيط لأبي حيان، وتناولت في المبحث الثاني نماذجا من كتب التفسير الحديثة التي هي الأخرى اهتمت بالدراسة النحوية كتفسير التحرير والتنوير لابن عاشور، وتفسير الشيخ الشعراوي.

تمهيـــــد

تعريف النسخ لغة واصطلاحا:

النَّسْخُ لُغَـةً :

قال ابن دريد الأزدي (تـ 321هـ) صاحب كتاب (الجمهرة) النَّسْخُ: "نسخك كتاباً عن كتاب، وكُلُّ شَيْءٍ خلف شَيْئاً فَقَدْ انْتَسَخَه : نَسَخَتِ الشَّمْسُ الظِّلَّ ، وانتَسَخ الشَّيْبُ الشَّبَابَ ، أَيْضاً يَنْتَسخ مثل انتَسَخَ". (ج600/2، مادة نسخ)

وقال الجوهري (تـ 393هـ) صاحب كتاب (الصحاح): "نَسَخَتِ الشَّمْسُ الظلَّ وانتَسَخَتْهُ، أَزالتْهُ، وَنَسَخَتِ الريحُ آثارَ الدارِ، غَيَّرَتْهَا، ونسَخْتُ الكتاب، وانْتَسَخْتُهُ، واسْتَنْسَخْتُهُ كُلُّه بمعنى. (ج1/ 433_ مادة نسخ)

أَمَّا ابن فارس (تـ 395هـ) فقد ذهب في كتابه (مقاييس اللغة) قائلاً : " النَّسْخُ تحويل شَيْء إلى شَيْءٍ، والنَّسْخُ نَسْخُ الكتاب ، والنَّسْخُ : أمْرٌ كَانَ يُعَمَلُ بِهِ مِنْ قَبْلُ ، ثُمَّ يُنْسَخُ بِحَادِثٍ غَيْرِهِ ، كالْآيَة ينزلُ فيها أمْرٌ ثُمَّ تُنْسَخُ بآيةٍ أخرى". (ج5/ 424 مادة نسخ)

وجاء في مختار الصحاح : " ن – س – خ : (نَسَخَتِ) الشمسُ الِّظَّل و(انْتَسَخْتُهُ أَزَالَتْهُ . و(نَسَخَتِ) الرِّيحُ آثارَ الدِّيارِ غَيَّرَتْها .

و(نَسَخَ) الْكِتَابَ و (انْتسَخَهُ) سَوَاءٌ و (النُّسْخَةُ) اسمُ (المُنْتَسَخِ) منه . و(نَسْخُ) الْآيةِ بالْآيةِ مِثْلِ حُكْمِها ". (مختار الصحاح، ص 565_ مادة نسخ)

وجاء في لسان العرب : " نَسَخَ : نَسَخَ الشيءَ ينسَخُه نَسْخاً وانتسَخه واستنسَخَه : اكْتَتَبَهُ عن مَعَارِضِهِ .

والنَّسْخُ : إبطال الشَّيْءِ وإقامة آخرَ مَقَامَهُ ؛ وفي التنزيل : قال تعالى : ﴿ مَا نَنسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِّنْهَا أَوْ مِثْلِهَا ﴾(سورة البقرة، الآية 103) والعرب تقول : نَسَخَت الشمسُ الِّظلَّ وانَتسَخَتْهُ أَزالته ، والمعنى أَذْهبتِ الِّظلَّ وَحَلَّتْ مَحَلَّهُ ، ... ونسَخَتِ الرِّيحُ آثارَ الدِّيَارِ: غَيَّرَتْهَا". (لسان العرب، 3/ 61_ مادة نسخ)

النَّسْخُ اصطلاحاً :

لم يذكر سيبويه (تـ 180هـ) مصطلح (النَّواسِخُ) في كتابه عندما تحدث عن بعض أحكام كان وأخواتها في باب الفعل الذي يتعدى اسمَ الفاعل إلى اسم المفعول واسمُ الفاعل والمفعول فيه لشيء (يقصد بها الإسم والخبر) واحدٍ.(الكتاب، 1/ 83)

وكما ذكر سيبويه في كتابه عندما تحدث عن إنَّ وأخواتها قائلاً : " هذا باب الحروف الخمسة التي تَعْمَلُ فِيمَا بعدها كعمل الفعل فيما بعده (المصدر السابق، 2/ 31) يقصد إن وأخواتها ولم يسمها بالنواسخ ونجد أنَّ الزمخشري (تـ 538هـ) " لم يذكر هذا المصطلح (النواسخ) في المفصل ، بل أورد (كان وأخواتها) في باب الأفعال الناقصة "(المفصل في صنعة الإعراب، ص350) وأيضاً نجد أنَّ الزمخشري عندما تحدث عن (إنَّ وأخواتها وبالتحديد عند كلامه عن الحروف في كتابه (المفصل) لم يذكر كلمة (النَّواسخ) بل قال " الحروف المشبهة بالفعل" (المصدر السابق، 2/ 130) ويُعدُّ ابن مالك (تـ 672هـ) أول مَنْ ذكر مُصْطَلحْ (النَّواسخ) في منتصف القرن السابع تقريباً حين ذكرها في الْألِفيَّة في باب (إنَّ وأخواتها) قائلاً :

" وَالْفِعْلُ إِنْ لَمْ يَكُ نَاسِخَاً فَلا

تُلْفِيهِ غَالِباً بِإِنْ ذِي مُوصَلا "

(ألفية ابن مالك، ص22)

كذلك نجد الرضي (تـ 686هـ) يطلق عليها أحياناً (نواسخ المبتدأ) (شرح الرضي على الكافية، 1/ 226) وأحياناً (نواسخ الابتداء) (المصدر السابق، 1/ 271) وهذا تأكيداً على حداثة ظهور هذا المصطلح .

ويُعَدُّ ابن هشام (تـ 761هـ) من النحويين الذين جمعوا بين المعنى اللغوي والاصطلاحي للنواسخ حين قال : " النواسخ : جمع ناسخ ، وهو في اللغة من النَّسْخِ بمعنى الإزالة وفي الاصطلاح : ما يرفع حكم المبتدأ والخبر".(شرح قطر الندى، ابن هشام، 116)

ولقد ظلت النّواسخ متفرقة في كتب النحاة إلى أَنْ جاء السُّيوطي (تـ 911هـ) ، فجمعها في كتابه الهمع قائلاً : عن كان وأخواتها " نواسخ الابتداء الأول وهذا مبحث الأدوات التي تدخل على المبتدأ والخبر فتنسخ حكم الابتداء" (همع الهوامع، 1/ 408) وقال أيضاً عن إنَّ وأخواتها : " من نواسخ الابتداء الأحرف الخمسة المشبهة بالفعل". (المصدر السابق، 1/ 484)

ويرى حسام النُّعيمي ، أَنَّ اختيار لفظة النَّواسخ لهذه العوامل اختيار موفق ؛ لأنَّه يؤدي إلى إدراك عمل هذه الأفعال والحروف من رفع ونصب ، ويعلِّل ذلك بأَنَّها قد أزالت العامل القديم ، وعملت فيه ، تماماً كما ذكروا من أَنَّ الناسخ في اللغة ، هو ما يزيل الشَّيء ويكون مكانه ، أو يبطل حكماً سابقاً ، ويثبت حكماً جديداً.(النواسخ في كتاب سيبويه، حسام النعيمي، ص 21)

وذهب الدكتور تَمَّامْ حَسَّان إلى أن الأدوات على نوعين :

أحدهما الأدوات الداخلة على الجمل وثانيهما الأدوات الداخلة على المفردات . فأما الأدوات الداخلة على الجمل فرتبتها على وجه العموم الصدارة ، وأمَّا الأدوات الداخلة على المفردات فرتبتها دائماً رتبة التقدم .

ومن أدواتِ الجمل النواسخُ جميعاً وأدوات النفي والتأكيد وهكذا. (اللغة العربية معناها ومبناها، الدكتور تمام حسان، ص224).

أنواع النواسخ :

يقول الأستاذ عباس حسن (تـ 1398هـ) النواسخ بحسب التغيير الذي تحدثه ثلاثة أنواع :

نوع يرفع اسمه وينصب خبره ، فلا يرفع فاعلاً ، ولا ينصب مفعولاً ، مثل " : كان وأخواتها " ، ونوع ينصب اسمه ويرفع خبره ؛ مثل : " إِنَّ وأخواتها " ونوع ينصب الاثنين ولا يستغنى عن الفاعل ؛ مثل : " ظنَّ وأخواتها " ويقول أيضاً النواسخ بحسب صيغتها وتكوينها اللفظي ثلاثة أنواع أيضاً وهي :

1- أفعال : مثل : كان وأكثر أخواتها .

2- أسماء : وهي المشتقات من مصادر تلك الأفعال التي يمكن الاشتقاق منها ، مثل مصادر كان ، وأصبح .

3- حروف : مثل : ما الحجازية من أخوات كان ... ومثل : إِنَّ وأخواتها. ونظائرها مثل لا النافية للجنس". (النحو الوافي، عباس حسن، 1/ 545).

المبحث الأول: نماذج من كتب التفسير القديمة.

لا نستطيع في هذا المقام أن نعدد كتب التفسير؛ لأنها كثيرة جدا؛ الأمر الذي جعل "حاجي خليفة" صاحب كتاب "كشف الظنون" يخصص له في كتابه سبعة وثلاثون نهرا تقريبا(ينظر كشف الظنون، 1/ 427) والذي يهمنا من كتب التفسير تلك الكتب التي اهتمت بالدراسة النحوية نذكر منها ما يلي:

1_ جامع البيان من تأويل آي القرآن، للإمام أبي جعفر محمد بن جرير الطبري (ت 310ه) 2_ تفسير البرهان في علوم القرآن، لعلي بن سعيد الحوفي (ت 430ه).

3_ تفسير البسيط، لأبي الحسن علي بن أحمد الواحدي النيسابوري (ت 468ه).

4_ تفسير الكشاف، للزمخشري، (ت 538ه).

5_ تفسير المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، لابن عطية (ت 542ه).

6_ التفسير الكبير "مفاتيح الغيب"، لأبي عبد الله محمد بن عمر فخر الدين الرازي بن خطيب السري، (ت 606ه).

7_ الجامع لأحكام القرآن، لأبي عبد الله محمد بن أحمد بكر بن فرح الأنصاري القرطبي (ت671ه).

8_ أنوار التنزيل وأسرار التأويل، للقاضي عبد الله عمر ناصر الدين أبي الخير البيضاوي (ت685ه).

9_ مدارك التنزيل وحقائق التأويل (تفسير النسفي) لأبي البركات عبد الله بن أحمد بن محمود حافظ الدين النسفي (ت710ه).

10_ البحر المحيط في التفسير، لأبي حيان الأندلسي (ت745ه).

11_ تفسير الدر المصون في علم الكتاب المكنون، للسمين الحلبي (ت 756ه).

12_ تفسير التحرير والتنوير، لمحمد الطاهر بن عاشور التونسي (ت 1393هـ).

ونأخذ على سبيل المثال لا الحصر ما كان مشهورا منها:

1_ تفسير الكشاف، للزمخشري (ت 538هـ):

أ_ التعريف بصاحب الكتاب:

هو محمود بن عمر بن محمد بن أحمد الخوارزمي الزمخشري، جار الله أبو القاسم: من أئمة العلم بالدين والتفسير واللغة والآداب، سافر إلى مكة فجاور بها زمنا فلقب بجار الله، وتنقل في البلدان ثم عاد إلى الجرجانية، من قرى خوارزم، فتوفي فيها، وكان معتزلي المذهب، مجاهرا، شديد الإنكار على أهل السنة وأكثر من التشنيع عليهم في الكشاف وغيره.

ب_ مولده:

ولد في زمخشر، من قرى خوارزم سنة 467ه/ 1075م.

ج_ مؤلفاته:

ألف الزمخشري مجموعة من الكتب منها ما يلي:

1_ الكشاف.

2_ أساس البلاغة.

3_ المفصل.

4_ كتاب الأسماء في اللغة.

5_ الأنموذج في النحو. وغيرها من الكتب.

د_ وفاته:

توفي في الجرجانية من قرى خوارزم سنة 538ه/ 1144م.(ينظر ترجمته في الأعلام لخير الدين الزركلي، 7/ 178)

تفسير الكشاف ومنهج الزمخشري فيه :

إن تفسير الكشاف من خير كتب التفسير وأجلها ، يكشف عن وجوه الإعجاز القرآني البلاغية ،والأسلوبية ،واللغوية وهو من أشهر تفاسير المعتزلة ،وكان الكشاف أول تفسير يكشف عن سر بلاغته

القرآن ووجوه إعجازه وقد ذكر الزمخشري فيه الشواهد العربية التي وصلت إلى ألف بيت ،واهتم فيه بالإعراب والنحو ، وتعرض باختصار شديد إلي المسائل الفقهية في آيات الأحكام لكنَّ الزمخشري استغل تفسيره لنشر مبادئ المعتزلة ، والانتصار لمذهبة فيه.

وامتاز الكتاب بخلوه من الحشو الطويل وبسلامته من القصص الإسرائيلي غالباً، وإذا ذكر بعضة فإنَّه قد يفنده ،كما فعل في قصة (داود سليمان)عليهما السلام .

ولكن وجدت به بعض الموضوعات التي لا تدرك بالعقل ،وإنَّما يعلمها أئمة الحديث ونقاده ، وباعتماده في بيان المعاني على لغة العرب ،وأساليبهم في الخطاب ، و باتباعه طريق السؤال :(إِنْ قُلْتَ – بفتح التاء) ويقول في الجواب :(قُلْتُ – بضم التاء) وهي طريقة من طرق التشويق ، في التعليم ، وترسيخ المعاني في النفس.(ينظر الكشاف للزمخشري، 1/ 516)

وكما أن منهجه مرتبطٌ بأصول النحو البصري بينما نراه موافقاً للمذهب الكوفي في بعض المسائل ،مركزاً فيما يذكره من مسائل النحو ، مختصراً لها – غير متوسماً بإحياء منهج النحاة في القراءات ناقداً لها ،مرجحاً بينها ومرجحاً بها ، كان منتفعاً بمعاني القرآن للفراء ،والزجاج ،والمحتسب لابن جني ،وغيرها.(ينظر النحو وكتب التفسير، الدكتور عبدالله رفيدة، 1/ 688_ 689)

الهدف من تأليف الكتاب :

لقد ذكر الإمام الزمخشري في مقدمة كتابة قصة تأليف هذا وضَّحَ فيها ما كان منه من التردد بين الإقدام عليه والإحجام عنه أولاً ،ثم العزم المصمم منه على تأليفه حتى أخرجه للناس كتاباً جامعاً نافعاً .

فذكر أنَّه كان في بداية الأمر يرى من التعجب والاستحسان في وجوه أصحابه وتلاميذه وإخوانه في الدين (المعتزلة) عند تفسيره لبعض آيات القرآن ،مما جعلهم يستطيرون شوقاً إلى تأليف يجمع أطرافاً من ذلك حتى اقترحوا عليه أن يملي عليهم الكشف عن حقائق التنزيل وعيوب الأقاويل في وجوه التأويل فرفض ،فأبوا إلا المراجعة فأملى عليهم مسألة في الفواتح ،وطائفة من الكلام في حقائق سورة البقرة وكان كلاماً بسيطاً كثير السؤال والجواب ،طويل الذيول والأذناب ،حاول من خلاله التنبه على غزارة نكت هذا العلم وأن يكون لهم مناراً ينتحونه ومثالاً يحتذونه ،فاقتنع في نهاية الأمر وصمم العزم على معاودة جوار الله والإناخة بحرم الله فتوجه إلي الحرم المكي فوجد الناس عطشى الأكباد إلى العثور على ذلك المملي، متطلعين إلى إيناسه، حُرَّاصَاً على اقتباسه ،فهزَّ ذلك من عاطفته وشعوره ،فلما حطّت به الرحال إلى مكة ،بدأ في

كتابة كتابه الكشاف بطريقة أخصر من الأولى مع ضمان التكثير من الفوائد والفحص عن السرائر حتى أخرجه للناس نافعاً جامعاً.(الكشاف، 1/ 1918)

نموذج من تفسير الكشاف للزمخشري (تـ 538 هـ):

قال تعالى (وَإِنَّ فَرِيقاً مِّنْهُمْ لَيَكْتُمُونَ الْحَقَّ وَهُمْ يَعْلَمُونَ{146} الْحَقُّ مِن رَّبِّكَ فَلاَ تَكُونَنَّ مِنَ الْمُمْتَرِينَ). (سورة آل عمران، الآيتان، 146، 147)

قال الزمخشري في هذه الآية وبالتحديد في قولة تعالى :(الحقَّ مِنْ رَبِّكَ).

يُحتمل أن يكون الحق خبراً لمبتدأ محذوف ،أي هو الحق ،أو مبتدأ خبره منْ(رَّبِّكَ)وفيه وجهان : أَن تكون اللام للعهد والإشارة إلى الحق الذي عليه رسول الله – صلى الله علية وسلم – أو إلى الحق الذي في قوله تعالى :(لَيَكْتُمُونَ الْحَقَّ). أي : هذا الذي يكتمونه هو الحق من الله لا من غيره . يعني أن الحق ما ثبت أنه من الله كالذي أتت عليه، و ما لم يثبت أنه من الله كالذي عليه أهل الكتاب فهو الباطل . فإن قلت : إذا جعلت الحق خبر مبتدأ فما محل من رّبِّك؟ قُلْتُ : يجوز أن يكون خبراً بعد خبر ،وأن يكون حالاً .

وقرأَ عليٌّ – رضي الله عنه – :(الحقَّ مِنْ رَبِّكَ).(الكشاف، ج1/ 214، 215)

2– تفسير البحر المحيط – لأبي حيان الأندلسي (تــ745 هـ):

أ– التعريف بصاحب الكتاب :

هو محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان النقري الأندلسي الجياني الأصل الغرناطي المولد والمنشأ المصري الدَّار،شيخ النحاة ،العلم الفرد والبَحْرُ الَّذي لم يعرف الجزر بل الْمَدِّ،سيبويه الزمان والمبرد إذا حمى الوَطيس بتشاجر الأقران .

نشأ بغرناطة وقرأ القراءات والنحو واللغة وجال بلاد المغرب ثُمَّ قَدمَ مصر قيل سنة ثمانينَ وستمائة ،وكان أبو حيان إماماً منتفعاً به، اتفق أهل العصر على تقديمه وإمامته ونشأت أولادهم على حفظ مختصراته وآباؤهم على النظر في مبسوطاته، وضربت الأمثال باسمه مَع صدق اللهجة وكثرة الإتقان والتحري .

ب– مولده

ولد في مطخشارش ،وهي مدينة مسورة من أعمال غرناطة في أُخريات شَوَّال سنة أربع وخمسين وستمائة .

ج- مؤلفاته :

له باع طويل في الفقه وقام باختصار منهاج النّوَوِي وصنف التصانيف السائرة ، الْبَحْرُ المحيط في التفسير، شرح التسهيل والارتشاف وتجريد أحكام سيبويه والتذكره والغاية والتقريب والمبدع واللمحة ،...وغيرها .

وَلَه في القراءات عقد اللآلي ، وله نظم كثير وموشحات أجود من شعره .

ج- وفاته :

توفي (رحمه الله)عشية يوم السبت الثامن والعشرين من صفر سنة خمس وأربعين وسبعمائة بمنزلة بظاهر القاهرة ودفن بمقابر الصُّوفِيَّةِ (ينظر ترجمته في طبقات الشافعية الكبرى للسبكي، 9/ 27، 279.

تفسير البحر الوسيط ومنهج أبي حيان فيه : عكف أبو حيان على تصنيف هذا الكتاب كما يقول في مقدمته أواخر سَنَةِ عَشْرٍ وسَبْعمائةٍ ،وهي أوائل سنة سبع وخمسين من عمره فهو كاتب ضجم، كان زبدة تفكيره ونتاج حياته الحافلة بالتحصيل والتدريس ،مكتظ بالنحو وأقوال أئمته ،ألفه في مصر عندما قال في مقدمته :"حتى ألقيت بمصر عصا التسيار ،وقلت ما بعد "عبادان" من دار ...إلى أن قال ...وبها صنفت تصانيفي ،وألفت تآليفي، ومن بركاتها عليَّ تصنيفي لهذا الكتاب ،المقرر من رَبِّ الأرباب".) مقدمة تفسير البحر المحيط، 1/ 100، 102)

فبين أبو حيان في مقدمة كتابة المصادر التي اعتمد عليها في تأليف ه لهذا الكتاب ففي النحو اعتمد على كتاب سيبويه وفي القراءات اعتمد على الثمان بثغر الإسكندرية وقرأ القرآن بالقراءات السبع بمصر وفي التفسير فقد اعتمد على كتاب الزمخشري (الكشاف) وتفسير ابن عطية وكتاب التحرير والتنوير لأقوال أئمة التفسير.(ينظر المصدر السابق، 1/ 100، 105)

وسلك أبو حيان منهجاً واضحاً والتزم به ،وسار على نهجه في تأليفه لكتاب (البحر المحيط) فقد ابتدأ بالكلام على مفردات الآية التي يفسرها لفظةً فيما يحتاج إليه من اللغة ،والأحكام النحوية التي لتلك اللفظة ،قبل التركيب ،ثم الشروع في تفسير الآية ذاكراً سبب نزولها ،إذا كان لها سبب ، ومناسباتها وارتباطها بما قبلها ،وحشد القراءات الشاذة ،والمستعملة ، ذاكراً توجيه ذلك في علم العرب ،ناقلاً أقاويل السلف والخلف في فهم معانيها ،فكان لا يكرر كلاماً في لفظ سبق ولا في جملة تقدم الكلام عليها ،ولا في آية فُسِّرَتْ.

وكان منهجه في النحو القرآني يمارس الإعراب من خلال تحليل المعاني وتوجيه القراءات، مرجحاً ما يدل عليه مقتضى الدليل وطاهر اللفظ أو لتركيب ،منكباً في الإعراب عن الوجوه الضعيفة التي ينزه القرآن عنها مبيناً أنها مما يجب أن يعدل عنه ، ولا يكرر الحكم الذي سبق ذكره ،وكانت القراءة عنده سنة متبعة يجب قبولها وعدم نقدها ،وهو يطبق هذا المبدأ في القراءات المتواترة بشدة متناهية، ويستبعد القراءات الشاذة التي المصحف الإمام، وينص في بعض المواضع على أنه لا تبنى قاعدة نحوية على قراءة شاذة خالفت الشائع الفصيح من كلام العرب .وكان بصري المذهب في أصول التفكير النحوي، ولكنه مجتهد يختار من آراء الكوفيين ما يرى أَن الصواب في جانبه خصوصاً في الدفاع عن القراءات المنتقدة،؟ وينقد من الأقوال ما يرى أَنَّ الصواب جانبه – مهما كان قائله.(ينظر مقدمة تفسير البحر المحيط، 1/ 103، 106)

نموذج من تفسير البحر المحيط – لأبي حيان (تـ745هـ):

قال تعالى: (إِن كُلُّ نَفْسٍ لَّمَّا عَلَيْهَا حَافِظٌ). (سورة الطارق :الآية 4)

"قرأ الجمهور : إِنْ خفيفةً ، كُلُّ رَفْعاً لَمَا خفيفةً فهي عند البصريين مخففة من الثقيلة ،وكُلٌّ مبتدأ واللام هي الداخلية للفرق بين إِنِ النّافِيَةِ وإِنِ المخففة ، وَمَا زائدةٌ، وحافظ خبر مبتدأ ،وعليهما متعلق به ،وعند الكوفيين : إِنْ نافية واللام بمعنى إِلاَّ، وما زائدة ،وكل وَحَافِظْ مبتدأ وخبرٌ والترجيح بين المذهبين مذكور في علم النحو ،وقرأ الحسن (هو الحسن بن أبي الحسن بن يسار (أبي الحسن)البصري ، أبو سعيد (21هـ – 642م)– (10هـ – 728 م) ، قارئ تابعي كان إمام أهل البصرة ،وحبر الأمة في زمنه . ينظر وفيات الأعيان 69/2 ، والأعلام 226/2) والأعرج وقتادة،(هو قتادة بن دعامة بن قتادة (61 هـ – 680م) ،(118هـ – 736م) ، مفسر حافظ ضرير أكمه وكان مع علمه في الحديث رأساً في العربية ومفردات اللغة وأيام العرب والنسب . ينظر وفيات الأعيان 685/4.) وعاصم،(هو عاصم بن أبي النجود بهدلة الكوفي أبو بكر (...– 127 هـ) ،(745م)أحمد القراء السبعة تابعي ،ثقة في القراءات ، قيل : اسم أبيه عبيد ،وبهدلة اسم أمه .(الأعلام 248/3.) وابن عامر.(هو عبد الله بن عامر بن يزيد أبو عمران الشامي ،(8هـ – 330م)،(118هـ – 736م).أحد القراء السبعة ولد في البلقاء وانتقل إلى دمشق بعد فتحها وتوفي بها ،كان صدوقاً في رواية الحديث . ينظر الأعلام 91/1.)

وحمزة(هو حمزة بن حبيب بن عمارة بن إسماعيل التميمي الزيات ،(80هـ – 700م)، (156هـ –73م)، أحد القراء السبعة ، كان عالماً بالقراءات توفيا بحلوان .ينظر الأعلام 277/2.) وأبو عمرو(هو

زياد بن عمار التميمي المازني البصري (70هـ - 690م)،(154هـ -771م)،والعلاء لقب أبيه /كان إماماً في اللغة والأدب ،وأحد القراء السبعة ،ولد بمكة ونشأ بالبصرة ومات في الكوفة .ينظر وفيات الأعيان 446/3.) ونافع(هو نافع بن عبد الرحمن بن أبي نعيم الليثي بالولاء المدني توفي 169هـ أحد القراء السبعة المشهورين في المدينة .ينظر الأعلام 5/8) بخلاف عنهما : لَّما مشددة وهي بمعني (إلا)لغة مشهورة في هُذَيْل وغيرهم .تقول العرب أقسمت عليك لّما فعلت كذا : أي إلا فعلت ،قاله الأخفش .فعلى هذه القراءة يتعين أن تكون نافية ،أي ما كُلَّ نَفْسٍ إلاّعَلَيْهَا حَافِظٌ. وحكى هارون(هو هارون بن موسي الأزدي العتكي بالولاء المدني أبو عبد الله الأعور ، توفي 127هـ كان عالماً بالقراءات والعربية من أهل البصرة ، كان يهودياً فأسلم ، وقرأ القرآن ، وحفظ النحو وكان أول من تتبع وجوه القراء والشاذ منها ينظر بغية الوعاء 321/2.) أَنَّهُ قُرئ : إِنَّ بالتَّشْديد ،كُلَّ بالنَّصْبِ فاللام هي الداخلة في خبر إِنَّ، سواء كانت المخففة أو المشددة مشهور ،وبالمخففة :(قَالَ تَاللَّه إِنْ كِدتَّ لَتُرْدين)(سورة الصافات .الآية 56.) وبالنافية : (ولئن زالتا إن أمسكهما)(سورة فاطر .الآية41.) وقيل ،جواب القسم إِنَّهُ على رجعه لقادرٌ وما بينهما اعتراضٌ، والظاهر عموم كل نفسٍ. وقال ابن سرين(هو أبو بكر محمد بن سيرين شيخ الإسلام البصري أشتهر بتفسير الأحلام وله كتاب (تفسير الأحلام)كان مثالاً يحتذى في الورع والزهد والعبادات ،توفي سنة 110هـ . ينظر وفيات الأعيان 181/4.) وقتادة وغيرهما ، فتكون في الآية وعيد وزاجرٌ وما بعد ذلك يَدلُّ عليه".(تفسير البحر المحيط ، ج448/8 ، 449.)

المبحث الثاني : نماذج من كتب التفسير الحديث:

برز في العصر الحديث أئمة أعلام، كان لهم الفضل في الحفاظ على العلوم الإسلامية والعربية وشرحها والانكباب عليها ،فقد أُلِّفتْ في هذا العصر مجموعة من التفاسير كان الهدف منها تفسير القرآن الكريم ،والاهتمام بآراء العلماء السابقين وتوجهاتهم النحوية .

نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما كان مشهوراً منها :

1 – تفسير التحرير والتنوير ،لمحمد الطاهر بن عاشور التونسي ،(تـ1393 هـ).

2 – تفسير الشيخ محمد متولي الشعراوي ، (تـ1998 هـ).

أولاً: تفسير التحرير والتنوير ،لمحمد الطاهر بن عاشور التونسي ،(تـ1393 هـ):

أ – التعريف بصاحب الكتاب :

هو العلامة الشيخ محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور، شب في أحضان أسرة علمية ،ونشأ بين أحضان والد يأمل أن يكون على مثال جده في العلوم والنبوغ والعبقرية ،تلفى العلم كأبناء جيله، حيث حفظ القرآن ،واتجه إلى حفظ المتون السائدة في وقته ،ولما بلغ الرابعة عشرة التحق بجامعة الزيتونة سنة 1310هـ وشرع ينهل من معينه في تعطش وحب المعرفة ،ثم برز ونبغ في شتى العلوم سواء في علوم الشريعة أو اللغة أو الآداب أو غيرها ،بل والطب ،وإتقان الفرنسية؛(ينظر ابن عاشور ومنهجه في تفسير التحرير والتنوير لعبد الله بن إبراهيم الريس ،رسالة ماجستير من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ،كلية أصول الدين ، قسم القرآن وعلومه ،ص6،5، 1408هـ.) وقد تولى مناصب علمية وإدارية بارزة كالتدريس ، والقضاء ، والإفتاء ،و عضويات الجامع العلمية ،وغيرها .

ب – مولده :

ولد الشيخ محمد الطاهر بن عاشور في ضاحية المرسي بتونس سنة 1296هـ وقيل 1297هـ بقصر جده للأم الصدر الوزير محمد العزيز بو عتور .

ج – مؤلفاته :

له مؤلفات عديدة في شتى الفنون ،منها تفسير المسمى بالتحرير والتنوير ،ومقاصد الشريعة وأصول النظام الاجتماعي في الإسلام وكشف المغطى من المعاني والألفاظ الواقعة في الموطأ، وردٌ على كتاب الإسلام وأصول الحكم لعلي عبد الرزاق وأصول التقديم في الإسلام ،وأصول الإنشاء والخطابة ،و أليس الصبح بقريب، وغيرها كثير سواء كان مطبوعاً أو مخطوطاً .

د – وفاته :

توفي ـ رحمه الله ـ يوم الأحد 13 رجب 1393 هـ.(ابن عاشور ومنهجه في تفسير التحرير والتنوير ، ص7-9.)

منهجه في هذا الكتاب :

قد سلك ابن عاشور(ينظر مقدمة التفسير التحرير والتنوير ،لشيخ محمد الطاهر بن عاشور 5/1 – 8) في تفسيره منهجاً متميزاً ،فجاء محتوياً على مزايا عظيمة ،متضمناً علوماً كثيرة ،وفوائد جمة ،وقد بذل في هذا التفسير قصارى جهده، واستجمع قواه العقلية والعلمية ؛فتجلي فيه مواهب متعددة.

وقد بين ـ رحمه الله ـ في مقدمته الرائعة منهجه بإجمال، ويمكن حصر ذلك فيما يلي :

1 – بدأ تفسير بمقدمات عشر ،لتكون – كما يقول – عوناً للباحث في التفسير ،وتغنيه عن مُعاد كثير، وهذه المقدمات تضمنت علماً غزيزاً عظيماً.

2 – اهتم ببيان وجوه الإعجاز ،ونكت البلاغة العربية ،وأساليب الاستعمال .

3 – اهتم ببيان تناسب اتصال الآي بعضها ببعض .

4 _ لم يغادر سورة إلا وبَيَّنَ أغراضها ،وما تشتمل عليه بإجمال .

5 – اهتم بتحليل الألفاظ وتبيين معاني المفردات بضبط وتحقيق مما خلت من ضبطه كثير منه قواميس اللغة .

6 – عُنى باستنباط الفوائد ، وربطها بحياة المسلمين .

7 – حرص على استلهام العبر من القرآن ؛ لتكون سبباً في النهوض بالأمة .

نموذج من تفسير التحرير والتنوير لمحمد الطاهر بن عاشور (تـ1393 هـ) :

قال تعالى : (الم ذلك الكتاب لا ريب فيه).

يقول الشيخ محمد الطاهر بن عاشور في تفسير قوله تعالى :(لا ريب فيه):" ولم يختلف متواتر القراء في فتح (لاَ ريب فيه) نفياً للجنس على سبيل المثال التنصيص وهو أبلغه لأنه لو رفع لاحتمل نفي الفرد دون الجنس فإن كان الإشارة بقوله (ذلك) إلى الحروف المجتمعة في (الم) على إرادة التعريض بالمتحَدَّيْنَ وكان قوله (الْكِتَابُ) خبراً لاسم الإشارة على ما تقدم كان قوله :(لاَ رَيْبَ)نفياً لريب خاص وهو الريب الذي يعرض في كون هذا الكتاب مؤلفاً من حروف كلامه فكيف عجزوا عن مثله ،وكان نفي الجنس فيه حقيقة وليس بادعاء ،فتكون جملة (لاَ رَيْبَ) مُنَزَّلَة مَنْزِلَةَ التأكيد لمفاد الإشارة بقوله (ذلك الكتاب لا ريب فيه)... ويكون خبر (لا) محذوفاً لظهوره أي لا ريب موجود.(تفسير التحرير والتنوير 222/1، 223)

ثانياً : تفسير الشيخ محمد متولي الشعراوي (تـ 1998 م):

أ – التعريف بصاحب الكتاب :

علمٌ بارز من أعلام الدعوة الإسلامية ،وعالمٌ جليل اشتهر بالورع والتقوى كما اشتهر بالسعي في عمل الخير ومساعدة المحتاجين ،وصاحب أول تفسير شفوي كامل للقرآن وعرف بأسلوبه المتميز والممتع والجذاب للمستمعين، مع القدرة على إقناع الآخرين . واتفق الكثيرون على كونه إمام هذا العصر حيث لقب بإمام الدعاة لقدرته على تفسير أي مسألة دينية بمنتهى السهولة والبساطة، علاوة على مجهوداته في

مجال الدعوة الإسلامية ،وكان تركيزه على النقاط الإيمانية في تفسير ما جعله يقترب من قلوب الناس، وبخاصة وأنَّ أسلوبه يناسب جميع المستويات والثقافات ... فكان أشهر من فسر القرآن في عصرنا .

تزوج الشعراوي وهو في الابتدائية بناء على رغبة والده الذي اختار له زوجته، ووافق الشعراوي على اختياره ،وكان اختياراً طيباً لم يتعبه في حياته وأنجب الشعراوي ثلاثة أولاد وبنتين ودرس الشيخ الكُتَّاب منذ الخامسة من عمره ،وأتم حفظ القرآن الكريم في العاشرة من عمره ،وحصل على الشهادة الأزهرية عام 1936م والتحق بكلية اللغة العربية وتخرج منها عام 1942م.(الموسوعة القومية لشخصيات المصرية البارزة ، ص448)

بدأ الشعراوي حياته العلمية مدرساً بمعهد (طنطا)الأزهري ،ثم انتقل إلى التدريس بمعهد (الإسكندرية) الأزهري ،ثم معهد (الزقازيق) وبعدها سافر إلى المملكة العربية السعودية سنة 1951م وعمل بكلية الشريعة بمكة المكرمة مدرساً للتفسير والحديث ،ثم عاد إلى مصر وعمل وكيلاً بمعهد (طنطا) الثانوي سنة 1960م ثم تولى منصب مدير الدعوة الإسلامية بوزارة الأوقاف المصرية سنة 1961م ثم مفتشاً للعلوم العربية ،سنة 1963م، ثم تولى رئاسة البعثة الأزهرية بالجزائر سنة 1966م، وفي سنة 1970م عُين أستاذاً زائراً بكلية الشريعة بجامعة الملك عبد العزيز بمكة المكرمة .واختير الشيخ وزيراً للأوقاف سنة 1976م، ثم أعُيد اختياره سنة 1977م ،وحصل الشيخ على وسام الجمهورية سنة 1976م ثم سافر إلى لندن سنة 1977م لحضور مؤتمر الاقتصاد الدولي بالمركز الإسلامي الأوروبي ،وفي سنة 1980م غُين عضواً في مجمع البحوث الإسلامية ،ومُنِحَ وسام العلوم والفنون من الطبقة الأولى في الاحتفال بالعيد الألفي للأزهر الشريف ،وقد سافر إلى نيويورك وحضر بمقر الجمعية العامة للأمم المتحدة وألقى خطبة الجمعة بالمسجد الملحق بمبنى الأمم المتحدة ،كما أجرى مقابلات إذاعية وتلفازية مع شبكات التلفاز الأمريكية ،عن وجود الله ـ تعالى ـ والأدلة القائمة على ذلك ،وبعدها سافر إلى كندا وألقى محاضرة ناقش فيها مزاعم المستشرقين وافتراءاتهم ضد الإسلام وفندها وأبطل مقولاتهم ودعاواهم ،كما زار المركز الإسلامي في (لوس أنجلوس) بالولايات المتحدة الأمريكية ،وألقى محاضرة عن قضايا المسلمين والمجتمعات الإسلامية . وفي سنة 1987م اختير عضواً في مجمع اللغة العربية في القاهرة.(الموسوعة القومية للشخصيات المصرية البارزة، ص448.)

ب – مولده :

ولد فضيلة الشيخ محمد متولي الشعراوي عام 1911م في محافظة (الدقهلية) بجمهورية مصر العربية.(الإلهيات في فكر الشعراوي ،رسالة ماجستير ،للباحث عمر رجب محمود)

ج – مؤلفاته :

للشيخ الشعراوي عدد من المؤلفات ،قام عدد من محبيه بجمعها وإعدادها للنشر ،وأشهر هذه المؤلفات وأفضلها تفسير الشعراوي للقرآن الكريم ،ومن هذه المؤلفات:

الإسراء والمعراج .

والإسلام والفكر المعاصر .

الإنسان الكامل (محمد صلى الله عليه وسلم).

الآيات الكونية ودلالتها على وجود الله .

التوبة.

الجهاد في الإسلام .

الحسد.

الحياء والموت.

السحر .

السيرة النبوية.

الطريق إلى الله.

القضاء والقدر .

أنت تسأل والإسلام يجيب .

وغيرها من المؤلفات الأخرى التي لا يتسع المقام لذكرها.(مذكرات إمام الدعاة ،إعداد محمد زايد ، ص27 ،)

د – وفاته :

توفي الشيخ (محمد متولي الشعراوي من القرية إلى العالمية ،إعداد محمد محجوب محمد) – رحمه الله – يوم 17 أبريل عام 1998م بقريته (دقادوس) بمحافظة (الدقهيلية) بجمهورية مصر العربية.

منهجه في هذا الكتاب :

يوضح الشيخ محمد متولي الشعراوي منهجه في تفسيره فيقول في مقدمة كتابه (تفسير الشعراوي):

"خواطري حول القرآن الكريم لا تعني تفسيراً للقرآن ..وإنما هي هبات صفائية ..تخطر على قلب مؤمن في آية أو بضع آيات ..ولو أن القرآن من الممكن أن يفسر ..لكان رسول الله – صلى الله عليه وسلم – أولى الناس بتفسيره ..لأنه عليه نزل و به انفعل وله بلغ و به علم وعمل ..وله ظهرت معجزاته ..ولكن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – اكتفى أن يبين للناس على قدر حاجتهم من العبادة التي تبين لهم أحكام التكليف في القرآن الكريم وهي افعل ولا تفعل ..تلك الأحكام التي يثاب عليها الإنسان إن فعلها ويعاقب إن تركها..هذه هي أسس العبادة لله سبحانه تعالى ..التي أنزلها في القرآن الكريم كمنهج لحياة البشر على الأرض".(تفسير الشعراوي ،ج1 ،ص9)

ومن خلال قراءتي لمقدمة (تفسير الشعراوي)يمكن القول بأن منهجيه في التفسير يقوم على الأسس الآتية:

اللغة .

محاولة الكشف عن فصاحة القلرآن وسبب نظمه.

الإصلاح الاجتماعي .

بيان حكم القرآن والكشف عن علل النصوص .

رد الشبهات.

نموذج من تفسير الشيخ الشعراوي (تـ 1998 م):

قال تعالى :(يَسْأَلُكَ النَّاسُ عَنِ السَّاعَةِ قُلْ إِنَّمَا عِلْمُهَا عِندَ اللَّهِ وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّ السَّاعَةَ تَكُونُ قَرِيباً).(سورة الأحزاب : الآية 63.)

يقول الشيخ الشعراوي في تفسير هذه الآية :"بين الساعة الفاصلة بالقيامة وبين الساعة التى هي جزء من الليل ،أو من النهار .

والمعنى :(يسألك الناس عن الساعة)يعني : أتوجد أم لا توجد ؟ وإذا كانت توجد ،قالوا:(قَالُواْ أَجِئْتَنَا لِنَعْبُدَ اللّهَ وَحْدَهُ وَنَذَرَ مَا كَانَ يَعْبُدُ آبَاؤُنَا فَأْتِنَا بِمَا تَعِدُنَا إِن كُنتَ مِنَ الصَّادِقِينَ).(سورة الأعراف : الآية 70.)

الحق سبحانه تكلم في السؤال عن الساعة في موضعين : هنا (يَسْأَلُكَ النَّاسُ عَنِ السَّاعَةِ قُلْ إِنَّمَا عِلْمُهَا عِندَ اللَّهِ وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّ السَّاعَةَ تَكُونُ قَرِيباً).(سورة الأحزاب : الآية 63.)

وفي سورة الشورى :(اللَّهُ الَّذِي أَنزَلَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ وَالْمِيزَانَ وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّ السَّاعَةَ قَرِيبٌ).(سورة الشورى : الآية 17.)

ونلحظ أولاً أن كلمة (قريب) جاءت بدون تأنيث ،والساعة مؤنثة ،فلم يقل قريبة، قالوا: لأن المراد وقت قيامها : وما يدريك لعل وقت قيامها قريب .

وقال اللغويون: إن (قريب) على وزن فعيل ،وهذا الوزن يستوي فيه المذكر والمؤنث ،كما في قوله سبحانه :(إِن تَتُوبَا إِلَى اللَّهِ فَقَدْ صَغَتْ قُلُوبُكُمَا وَإِن تَظَاهَرَا عَلَيْهِ فَإِنَّ اللَّهَ هُوَ مَوْلَاهُ وَجِبْرِيلُ وَصَالِحُ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمَلَائِكَةُ بَعْدَ ذَلِكَ ظَهِيرٌ).(سورة التحريم : الآية 4.)

ثم في الآية الأولى جاء بالفعل تكون، فقال: (تكون قريباً) وفي الأخرى قال: (قريبٌ)لماذا؟ لأن السؤال مرة يكون عن أصل الوجود، ومرة يكون عن شيء تابع لأصل الوجود، وفي الدراسات النحوية نُدِّرسُ للتلاميذ كان وأخواتها ،وهي فعل ماضٍ ناقص ،يرفع المبتدأ وينصب الخبر ،وقد تأتي كان تامة بفاعلها كما في : (وإن كان ذو عسرة).(سورة البقرة : الآية 280.)

يعني : إن وُجِد ذو عسرة.

إذن : إن أردت الوجود الأول فهي تامة : وإن أردت وجوداً طارئاً على الوجود الأول فهي ناقصة، كما لو قلت : كان زيدٌ مجتهداً فأنت لا تتكلم عن الوجود الأول لزيد ،إنما تتكلم عن شيئاً طرأ على وجوده، وهو اجتهاد ،وهذه هي كان الناقصة ؛لأن الفعل ينبغي أن يدل على زمن الحدث والفعل كان دل على زمن فقط ،فاحتاج إلى خبر ليدل على الحدث، فكأنك قلت: اجتهد زيد ..في الزمن الماضي.

كذلك نقول في الوجود الأول وكان التامة :" كان الله ولا شيء معه " هذا هو الوجود الأعلى ،فإن أردت شيء آخر متعلقاً بهذا الوجود الأول تقول :(وَالَّذِينَ آمَنُواْ بِاللّهِ وَرُسُلِهِ وَلَمْ يُفَرِّقُواْ بَيْنَ أَحَدٍ مِّنْهُمْ أُوْلَـئِكَ سَوْفَ يُؤْتِيهِمْ أُجُورَهُمْ وَكَانَ اللّهُ غَفُوراً رَّحِيماً).(سورة النساء : الآية 152.)

فالحق سبحانه في هاتين الآيتين يرد على الذين يسألون عن الساعة ،إما لأنهم ينكرونها وجوداً ،أو يؤمنون بها ،ويسألون عن وقتها ،فقال مرة :(يَسْأَلُكَ النَّاسُ عَنِ السَّاعَةِ قُلْ إِنَّمَا عِلْمُهَا عِندَ اللَّهِ وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّ السَّاعَةَ تَكُونُ قَرِيباً).(سورة الأحزاب : الآية 63.)

ومرة : (اللَّهُ الَّذِي أَنزَلَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ وَالْمِيزَانَ وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّ السَّاعَةَ قَرِيبٌ)(سورة الشورى : الآية 17.) (تفسير الشعراوي ،ج19 ، ص 192.).

المصادر والمراجع

القرآن الكريم – براية حفص عن عاصم .

1_ ابن عاشور ومنهجه في تفسير التحرير والتنوير ،لعبد الله بن ابراهيم الريس ،رسالة ماجستير من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، كلية أصول الدين ،قسم القرآن وعلومه ،1408هـ.

2_ الأعلام – الزركلي ،دار العلم للملايين ، ط15، 2002م.

3_ الإلهيات في فكر الشعراوي ،رسالة ماجستير ،للباحث عمر رجب محمود علي ، 2009م.

4_ الصحاح للجوهري ،تح : أحمد عبد الغفور عطار ،الناشر دار العلم للملايين ، بيروت ط4، 1407هـ.

5_ ألفية ابن مالك ،خبطها وقدم لها سليمان ابراهيم ، دار الفضيلة القاهرة ،د.ط،د.ت.

6_ الكتاب ،سيبويه ،تح :إميل بديع يعقوب ، دار الكتب العلمية ،بيروت ، لبنان ،ط2،2009م.

7_ الكشاف لزمخشري ،تح :محمد السعيد محمد ، المكتبة التوفيقية القاقرة ، مصر، ط1،2012م.

8_ اللغة العربية – مضاها وميناها ،الدكتور تمام حسان ، القاهرة ، عالم الكتب، ط6،2009م.

9_ المفصل في صنعة الإعراب ، الزمخشري ، تح : د.على بوملجم ،مكتبة الهلال، بيروت، ط1،1993م.

10_ الموسوعة القومية للشخصيات المصرية البازية ،وزارة الأعلام الهيئة العامة للاستعلامات ، 1989م.

11_ النحو الوافي عباس حسن ،دار المعارف ،ط15 ، د.ت.

12_ النحو وكتب التفسير ،للدكتور إبراهيم ارفيد ،الدار الجماهيرية لنشر والتوزيع ،مصراته ،ط3،1990م.

13_ النواسخ في كتاب سيبويه ، حسام النعيمي ، دار الرسالة ،د.ت، 1989م.

14_ تفسير البحر المحيط لأبي حيان الأندلسي ،تح الشيخ عادل أحمد عبد الموجود ،دار الكتب العلمية ،لبنان ، بيروت ،ط1،2001م.

15_ تفسير التحرير والتنوير ،الشيخ محمد الطاهر بن عاشور، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس، 1997م.

16_ تفسير الشيخ الشعراوي ،مطابع أخبار اليوم، د.ت.

17_ جمهورية اللغة لابن دريد ،تح : رمزي منير بعلبكي ،الناشر دار العلم للملايين ، بيروت، ط1،1987 م.

18_ شرح الرضي على الكافية ،تح :يوسف حسن عمر ،منشورات جامعة قاريونس ،د.ط،1978.

19_ شرح قطر الندى وبل الصدى ،لابن هشام ،تح :محمد محي الدين ، دار الكلمة لنشر والتوزيع، القاهرة ،ط1، 2013م.

20_ طبقات الشافعية الكبرى ،السبكي ،تح: محمود محمد ، دار هجر لطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 1413هـ.

21_ كشف الظنون ،حاجي خليفة ، مكتبة المتنبي ، بغداد ،د.ط،1941م.

22_ لسان العرب ،ابن منظور ،تح : اليازجي وجماعة من اللغويين ،دار صادر ، بيروت ، لبنان، ط3، 1414هـ مادة (قرأ).

23_ محمد متولي الشعراوي من القرية إلى العالمية ،إعداد محمد محجوب محمد حسن ، ط1،مكتبت التراث الإسلامي ،د.ت.

24_ مختار الصحاح ، الرازي ، تح: حمزة فتح الله ،مؤسسة الرسالة ط3، 2003م.

25_ مذكرات إمام الدعاة ،إعداد محمد زايد ، دار الشروق ،ط4، 1998م.

26_ مقاييس اللغة ،ابن فارس، تح :عبد السلام هارون ، الناشر دار الفكر 1979م.

اتّفاقيّة الصّداقة وحسن الجوار بين المملكة الليبيّة المتّحدة والجمهوريّة الفرنسيّة 1955م من خلال مُذكّرات مصطفى بن حليم

د. عاشور ونيس سليمان

كلية الآداب- جامعة طبرق

الملخص

جاءت اتفاقية الصداقة وحسن الجوار بين ليبيا وفرنسا عام 1955م: في إحدى عشرة مادة، بالإضافة إلى ملاحق أو اتفاقيات خاصة مالية وثقافية، أهم بنودها: إجلاء القوات الفرنسية من الأراضي الليبية، واتفاقية خاصة بترسيم الحدود البرية بين ليبيا والدول التابعة إلى فرنسا في البلدان المجاورة لليبيا (تونس، الجزائر، تشاد، النيجر) وفي حين لقيت هذه الاتفاقية معارضة واضحة في البرلمان الفرنسي خاصة البند الخاص بإجلاء القوات الفرنسية عن ليبيا، لم تجد هذه الاتفاقية معارضة تذكر في البرلمان الليبي.

ولعل ذلك يوحي بترحيب سياسي ليبي بهذه الاتفاقية طالما أنها سوف تحقق ما يصبو إليه الليبيون من إخراج القوات الفرنسية عن الأراضي الليبية، وقد نصت الاتفاقية على قيام العلاقات على أساس السلم، والصداقة، وحسن الجوار بين البلدين .

المقدمة

تعد الاتفاقيات والمعاهدات السياسية والاقتصادية وغيرها من الاتفاقيات معياراً للعلاقات بين الدول، وفي هذا السياق يدرس البحث موضوع الاتفاقية الليبية الفرنسية التي وقعت عام 1955م، محاولاً البحث عن طبيعة تلك العلاقات السياسية والعسكرية والاقتصادية، وذلك من خلال طرح هذه الاتفاقية الليبية الفرنسية، مركزاً على الظروف التي عقدت فيها هذه المعاهدة.

حدود الدراسة: تتناول هذه الدراسة الفترة الزمنية المبكرة من عهد المملكة الليبية المتحدة، منذ إعلان الاستقلال في ليبيا عام 1951م، فقد وقعت هذه الاتفاقية أو المعاهدة عام 1955م غير أن المفاوضات بدأت بشكل فعلي بين الحكومة الليبية والحكومة الفرنسية عام 1954م .كما أن مصادقة البرلمان الفرنسي أتت عام 1956م،وترسيم الحدود الليبية مع الدول الأفريقية والعربية التابعة لفرنسا استمر حتى عام 1957م وحتى عام 1958م .هذه الفترة المذكورة هي الحدود الزمنية لهذه الدراسة.

إشكالية الدراسة: محاولة معرفة وفهم طبيعة العلاقة بين دولة ليبيا حديثة العهد بالاستقلال مع الدولة الفرنسية الاستعمارية التي تتمركز في الجنوب الليبي ولديها قوات عسكرية في القواعد والمطارات في فزان .

فهل كانت ليبيا في وضع يسمح لها بالحصول على شروط أفضل مما تحصلت عليه في هذه الاتفاقية ؟ أو أن ذلك أقصى ما يمكن الحصول عليه؟ وذلك على حسب ظروف الدولة الليبية التي كانت قد تحصلت على الاستقلال قبل بضع سنوات من توقيع تلك الاتفاقية .

أهداف البحث: إبراز التطلعات الليبية للتحرر من هيمنة الدولة الفرنسية الاستعمارية المتمركزة في الجنوب الليبي .كما يهدف البحث إلى معرفة الصعوبات والعراقيل التي واجهتها الحكومة الليبية خلال تلك المفاوضات مع الحكومة الفرنسية.

خلال هذا البحث نتطرق إلى الاتفاقيات المبدئية بين ليبيا وفرنسا خلال الفترة من 1951-1953م هذه الاتفاقيات التي سبقت توقيع اتفاقية الصداقة، وحسن الجوار بين ليبيا وفرنسا عام 1955م .كذلك سوف نوضح بنود تلك الاتفاقية والملاحق الخاصة بها، عبر مناقشة البنود التي حملت جدلاً بين السياسيين والمتابعين، ومن خلال هذا البحث نتتبع وجهة النظر الليبية والفرنسية تجاه هذه الاتفاقية داخل البرلمانين الليبي والفرنسي، حيث يمكن لنا من خلال هذه النظرة تقييم الرضى أو النقد والمعارضة لهذه الاتفاقية، ما يعكس المكاسب التي تحصل عليها كل طرف من هذه الاتفاقية، فهل وافق البرلمان الفرنسي على اتفاقية تحمل في طياتها انسحاب قواتها من دولة أخرى بكل سهولة ويسر ؟ أم وجدت معارضة قوية تجاه هذه الخطوة ؟وهذا على حسب وجهة نظري معيار قوى لتقييم هذه الاتفاقية . وقد تم تقسيم هذا البحث إلى عدة مباحث بداية مبحث تمهيدي نتناول فيه الاتفاقيات المبدئية بين ليبيا وفرنسا من 1951-1953م: هذه الاتفاقيات التي سبقت الاتفاقية الليبية الفرنسية عام 1955م،والغرض من هذا الطرح معرفة طبيعة العلاقة السياسية بين ليبيا وفرنسا قبل الدخول في تفاصيل تلك الاتفاقية .وخلال المبحث الأول نوضح المفاوضات الليبية الفرنسية التي دارت حول هذه المعاهدة، مركزاً على النقاط الخلافية التي تمسك بها كل طرف، كما نبحث في الغرض الرئيس للحكومة الليبية من هذه الاتفاقية. وفي المبحث الثاني يبين البحث بنود اتفاقية الصداقة وحسن الجوار بين ليبيا وفرنسا 1955م، والملاحق أو الاتفاقيات الخاصة التابعة لها بالنص كما جاءت في النسخة العربية في العديد من الوثائق، وقد اعتمدت على الوثيقة التي أبرزها رئيس الحكومة الليبية الأسبق في عهد المملكة الليبية محمد بن عثمان الصيد في مذكراته .فقد كان شاهداً على تلك الاتفاقية ومشاركاً فيها فقد كان وزيراً في حكومة مصطفى بن حليم، التي وقعت في عهدها هذه الاتفاقية، وذلك قبل أن يصل إلى رئاسة الحكومة الليبية .وخلال المبحث الثالث: نتتبع تقييم هذه المعاهدة من خلال طرح وجهات النظر الليبية والفرنسية، في الدوائر الرسمية للدولتين مركزين على البرلمانين الليبي والفرنسي اللذين ناقشا هذه الاتفاقية في كثير من الجلسات، وكيف نظر البرلمان الفرنسي إلى بند خروج وإجلاء القوات الفرنسية من ليبيا؟

كما يتطرق البحث إلى وجهة نظر السياسيين والمتابعين لهذه المعاهدة عربياً، وقد اُعتمد في هذا البحث على المنهج الوصفي التاريخي التحليلي من خلال سرد وذكر الأحداث التاريخية حسب تسلسلها الزمني وليس

الموضوعي، محاولاً في نفس الوقت تحليل بعض النقاط الغامضة، التي تحمل أكثر من رأي، مبرزاً وجهة نظري في بعض النقاط والقضايا المهمة في هذه الاتفاقية الليبية الفرنسية .غير أن أبرز المشاكل التي واجهت الباحث في كتابة هذا الموضوع قلة المصادر التاريخية التي تطرقت إلى هذه الاتفاقية، على الرغم من أهمية هذه الاتفاقية، فقد كان الاعتماد بشكل واضح على مذكرات كل من: مصطفى بن حليم، ومحمد بن عثمان الصيد، اللذين تقلدا رئاسة الحكومة في عهد المملكة الليبية، فقد وقعت هذه الاتفاقية خلال حكومة بن حليم التي كان بن عثمان وزيراً فيها قبل أن يصل الأخير إلى رئاسة الحكومة الليبية فيما بعد .لذلك اعتبرا أبرز الشهود والمشاركين في هذه الاتفاقية.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة كونها تتطرق إلى موضوع مهم يبين الصعوبات التي واجهتها الدولة الليبية الحديثة بعد الاستقلال خلال مرحلة برزت فيها هيمنة الدول الكبرى على الدول الصغيرة .وكيف تعاملت الحكومة الليبية أمام مقتضيات المرحلة الصعبة خلال تلك الفترة أمام الظروف الداخلية الصعبة والضغوطات الخارجية الكبرى .

المبحث التمهيدي

(الاتفاقيات المبدئية بين المملكة الليبية المتحدة والجمهورية الفرنسية بعد استقلال ليبيا1951–1953م)

خلال اليوم الذى تم فيه استقلال ليبيا 24ديسمبر1951م تم الوقيع على اتفاقيتين بين ليبيا وفرنسا إحداهما عسكرية سمح لفرنسا بموجبها أن تحتفظ بقواتها في فزان لمدة ستة أشهر إلى أن تعقد معاهدة تحالف تحل محل الاتفاقية المؤقتة، والثانية مالية تعهدت بموجبها فرنسا أن تقدم إلى ليبيا مساعدات مالية تساوى العجز في موازنة فزان .(خدوري،1962م،ص292) وكانت لفرنسا حرية استخدام المواقع العسكرية والمطارات في كل من سبها وغدامس ودرج، (الشريف،2011م،ص679) ويذكر بروشين في كتابه تاريخ ليبيا إن فرنسا وقعت مع ليبيا اتفاقية مالية يوم 12 ديسمبر1951م .(بروشين،2001م،ص386) وذلك قبيل الاستقلال الذي أعلن يوم 24ديسمبر1951م،وهذا ما ذكره أيضا مفتاح السيد الشريف في كتابه مسيرة الحركة الوطنية في ليبيا . (الشريف،2011م،ص679) هذا يعني أن الاتفاقية العسكرية وقعت يوم إعلان الاستقلال 24ديسمبر1951م،وأن الاتفاقية المالية قد سبقتها يوم 12 ديسمبر من نفس العام، وربما جرى التأكيد عليها في ذلك اليوم، غير أن الاهتمام جرى على الاتفاقية العسكرية بما لها من تأثير على ليبيا من خلال إبقاء القوات الفرنسية في إقليم فزان وهذا الأمر كثيرا ما ازعج الليبيين خلال تلك الفترة .وهذا ما يدعونا للقول إن فرنسا أرادت من خلال اتفاقيتها المالية التي تنص على مساعدات مالية لصالح إقليم فزان تحديداً تمهيدا لاتفاقية عسكرية تبقى حاميتها العسكرية في فزان أطول فترة ممكنة . ويبدو أن هذه الاتفاقية واقصد العسكرية

نسبة إلى أهميتها وتأثيرها كما سبق ووضحنا كانت مؤقتة، ويتم تجديدها كل ستة أشهر (خدوري،1962،ص292)

وبعد قرابة السنة وتحديدا يوم 12 نوفمبر1952م اقترحت فرنسا عقد معاهدة تحالف مع ليبيا ولم تستأنف المفاوضات إلاَّ بعد توقيع المعاهدة البريطانية الليبية، فقد بدأ للحكومة الليبية أن المقترحات الفرنسية كانت تهدف إلى الاحتفاظ بقسط من النفوذ الفرنسي في فزان اكبر من النفوذ البريطاني في برقة .ولم يكن رؤساء الحكومات الليبية آنذاك مثل المنتصر ومن بعده الساقزلي مستعدين للتفاوض مع فرنسا على تقديم قبول المقترحات الفرنسية.(خدوري،1962م،ص292) وكان محمود المنتصر حين يطرح الفرنسيون مسألة توقيع اتفاقية طويلة الأمد، يبلغهم بأن ذلك سوف يتم في مرحلة لاحقة، لأن المتفق عليه بين جميع الوزراء في حكومة المنتصر أنه ليس هناك ما يبرر إبرام اتفاقية عسكرية مع فرنسا بعد عقد معاهدة مع بريطانيا واتفاقية مع أمريكا (الصيد، 1996، ص108).

المبحث الأول:

(مفاوضات اتفاقية الصداقة وحسن الجوار بين الحكومة الليبية الفرنسية1954–1955م).

حين تولى مصطفى بن حليم رئاسة الحكومة الليبية، جدد الفرنسيون طلبهم بتوقيع اتفاقية طويلة الأمد، وعبروا عن رغبتهم كالعادة في أن تعقد معهم الحكومة الليبية اتفاقية على غرار الاتفاقيتين مع بريطانيا وأمريكا (الصيد،1996م،ص108) ويذكر مجيد خدوري في كتابه ليبيا الحديثة: إن فرنسا في تلك الأثناء كانت تتولى شؤونها حكومة ليبرالية برئاسة (منديس فرانس)،كانت تتلهف على الاتفاق مع الأقطار التابعة لها، فأسرعت ليبيا التي كان يرأس حكومتها (مفاوض بارع)، إلى الاستفادة من الظروف وحصلت على شروط لم تكن متوقعة، فبعد أن وافق بن حليم على اتفاقية قاعدة ويلس، مع أمريكا حاول الحصول على دعم أمريكي في المفاوضات مع فرنسا فاستؤنفت المفاوضات مع فرنسا في مايو 1954م (خدوري، 1996م، ص292) ويذكر بن حليم في مذكراته (ليبيا انبعاث أمة وسقوط دولة): بعد رجوعي من واشنطن في يوليو من عام 1954م توقفت في باريس وأبلغت الحكومة الفرنسية قرارنا النهائي بإنهاء الاتفاقية المؤقتة الموقعة بين ليبيا وفرنسا (عشية الاستقلال)في 24ديسمبر 1951م (بن حليم أ، 2003، ص264) ويلخص ابن حليم تلك المفاوضات في كتابه السابق ذكره: تتابعت سلسلة من المفاوضات والاجتماعات الصاخبة مع فرنسا، غابت فيها أبسط قواعد المجاملات الدبلوماسية، بل سيطرت عليها الغطرسة الفرنسية، ثم تدهورت علاقاتنا مع فرنسا وحاولت أن تؤلب علينا بعض السياسيين من فزان، بل امتدت تلك التصرفات الفرنسية حينما طلبت من بريطانيا التدخل لصالحها، حيث ضغطت علينا الحكومة البريطانية وأيدت مطالب فرنسا في القواعد العسكرية في فزان، بحجة أن بريطانيا قد أوكلت لفرنسا مهمة الدفاع عن جنوب ليبيا ؟! . ولم يصلح الأمور إلا تدخل مباشر من السياسي اللامع (بيير منديس فرانس) الذى بادر بمجرد توليه رئاسة الوزارة الفرنسية إلى

دعوتي لاجتماعات عقدناها في باريس وافق مبدئيا على إجلاء القوات الفرنسية من قواعدها في فزان، ثم انقلبت الحكومة الفرنسية بعد تولى السياسي اليميني (أدجارد فورد)ووزير خارجيته (انطوان بينيه) واستمرت الأزمات على مدى سنتين إلى أن وافقوا أخيرا بعد فشلهم في الاعتداء الثلاثي على مصر على معاهدة صداقة وحسن جوار جلت بمقتضاها القوات الفرنسية عن التراب الليبي .وقد كانت مفاوضات شاقة خطرة جعلتنا في موقف شديد الحساسية يتطلب حذرا شديدا، ذلك بأننا كنا نتفاوض ونتشاجر مع الحكومة الفرنسية من جهة وفي الوقت نفسه كنا نقوم بعمل قومي خطير لو تسرب أمره إلى الفرنسيين لأدى بنا إلى انهيار أكيد وأزمة دولية عاصفة، ذلك بأننا كنا نقوم بتهريب السلاح العربي من مصر إلى ثوار الجزائر عبر الأراضي الليبية بواسطة الضباط والعسكريين الليبيين من الحدود الليبية المصرية إلى الحدود الليبية الجزائرية .(بن حليم أ،2003،ص265)

وهنا نبرز تلك المفاوضات بشي من التفصيل: خلال زيارة مصطفى بن حليم باريس في يوليو عام 1954م أوضح للحكومة الفرنسية أن ليبيا ليست مستعدة لعقد معاهدة عسكرية مع فرنسا، وأن نقطة انطلاق المفاوضات يجب أن تكون جلاء القوات الفرنسية عن فزان .وقد رفضت فرنسا بادئ ذي بدء أن تقبل بمبدأ الجلاء لكن بن حليم ارسل مذكرة بتاريخ 13 نوفمبر1954م مشدداً فيها على وجوب اعتبار الجلاء أساساً للمفاوضات وانذر فرنسا بأن ليبيا ليست على استعداد لتجديد الاتفاقية العسكرية المؤقتة بعد 31ديسمبر 1954م . ومع أن فرنسا لم ترغب في الأخذ بوجهة النظر الليبية بسبب قصر مدة المذكرة، فقد ظل بن حليم ثابتاً لا يتزحزح عن موقفه. وفي 17ديسمبر1954م اقترح منديس فرانس رئيس الحكومة الفرنسية أن يتفاوض مع بن حليم مباشرة، فقبل هذا بذلك على أن تبدأ المفاوضات قبل 31ديسمبر 1954م وهو التاريخ الذى تنتهي عنده الاتفاقية العسكرية المؤقتة . وقد توصل رئيسا الوزارتين الليبية والفرنسية، بشيء من السرعة، بين 3،6يناير 1955م إلى الاتفاق على مبدأ الجلاء، فأصبح هذا المبدأ أساساً لمفاوضات طرابلس في يوليو 1955م . وكانت نقطة الخلاف الرئيسة في هذه المرحلة إصرار فرنسا على وجوب عودة قواتها إلى فزان في حالة اعتداء دولة أجنبية .وقد قبل بن حليم المطلب دون التزام لأنه أجل قضية الدفاع إلى وقت آخر تجري فيه مفاوضات ليبية فرنسية في حالة قيام خطر الحرب (خدوري، 1962م، ص293م) ويذكر مجيد خدوري أن ابن حليم بعد أن تولى توضيح الشروط الرئيسة للاتفاقية الفرنسية أمام حكومته والبرلمان تابع مفاوضاته إلى أن وقعت الاتفاقية رسمياً في طرابلس بتاريخ 10 أغسطس 1955م .(خدوري، 1962م، ص293) ويذكر محمد بن عثمان في مذكراته عندما طرح بن حليم على حكومته الاتفاقية الليبية الفرنسية: باعتباري وزيرا من إقليم فزان في الحكومة الليبية كنت أدرى من غيري من الوزراء ماذا فعلت القوات الفرنسية في فزان مع أهلها، ولكن هذا لا يبرر أن نتخذ موقفا عاطفياً، بل لابد من اتخاذ قرار عقلاني لأن وضعية فزان مختلفة فهي معزولة ولا توجد طرق مواصلات، تربطها بباقي الولايات في الليبية .كما أنه لا

توجد قوات ليبية في الولاية، والفرنسيون لهم حضور قوي سواءً على الصعيد العسكري أو المدني، إذ إن أهم مستشارين في جميع الدوائر وداخل قوات الأمن، إضافة إلى ذلك فإن فرنسا تحرض بعض الشخصيات السياسية في فزان على انفصال الإقليم .لذلك لابد من البحث عن مخرج يبعدنا عن المشاكل، وهذا المخرج يقتضى التعامل بطريقة لينة مع فرنسا، لأن الدخول في مجابهة مع الفرنسيين، يعطى فرصة لأحياء فكرة استقلال فزان .(الصيد، 1996م، ص108)

ويضيف بن عثمان: اقترحت في ذلك الاجتماع إبرام معاهدة صداقة وحسن جوار مع فرنسا، وتوقيع اتفاقيتين الأولى ثقافية والثانية اتفاقية للتعاون الفني وقد أيد العديد من الوزراء هذا الرأي (الصيد،1996م،ص108)

وعند عرض الاتفاقية على البرلمان الليبي كانت في جلسة سرية (خدوري،1996،ص293) في بادئ الأمر ثم في جلسة علنية كما أكد ذلك بن حليم: ووضع الملحق الخاص بالحدود مع فرنسا كجزء لا يتجزأ من معاهدة الصداقة وحسن الجوار، (وقد نوقشت المعاهدة بما فيها الملحق الخاص بالحدود، في مجلس الوزراء الليبي في العديد من الجلسات وتمت الموافقة على جميع بنودها وملاحقها، ثم قدمت المعاهدة بملحقاتها إلى مجلس الأمة ونوقشت في اللجان البرلمانية، ثم في المجلسين جهاراً نهاراً. وتمت الإجابة عن جميع الأسئلة التي طرحها النواب، التي كان أهمها أحقية إعطاء فرنسا طريق لمرور قوافل سياراتها من تونس إلى تشاد عبر أراضي فزان .(بن حليم،1992م،288) وكان توضيح الحكومة: كل ما في الأمر أن الحكومة قبلت أن تتقدم فرنسا من آن لأخر بطلب السماح لقافلة محدودة عدداً وتاريخاً، بالمرور ((عبر الدرب رقم 5)) وهو طريق محدد في فزان وللحكومة الليبية أن توافق أو ترفض دون إبداء الأسباب، ولذلك ليس في هذه الترتيبات أي مساس بالسيادة الوطنية، كما أن ذلك لا يسبب أي خطر على الحركات الوطنية في الشمال الأفريقي مثلما يتبادر إلى ذهن بعض النواب، وبعد مناقشات طويلة قبل تفسير الحكومة) (ابن حليم ب،1992م، ص288).

ويضيف ابن حليم أن الاستجواب المقدم من بعض النواب حول تسمية المعاهدة باتفاقية صداقة، وحسن جوار مع فرنسا هو اعتراف ضمني باحتلال فرنسا للجزائر وتونس والنيجر وتشاد، وكلها شعوب عربية وأفريقية مجاورة وأقل ما يجب على ليبيا، نحو الجزائر المجاهدة هو أن لا تطعنها من الخلف، وفي هذا يقول بن حليم مدافعاً عن نفسه بطبيعة الحال: لما كان الجواب المقنع للنواب أصحاب الاستجواب متوفر وميسور شريطة ألا يباح به في جلسة علنية فقد طلبنا وحصلنا على الموافقة في أن تتم الجلسة في سرية وفي الجلسة السرية توليت بنفسي الرد على النواب، وقلت من قبيل الحرص على الثورة الجزائرية فأنني على يقين أن النواب المحترمين يعرفون أن حكومتهم تحرص أشد الحرص على استمرار الثورة الجزائرية إلى أن تحصل الجزائر على استقلالها، بالتعاون مع دول شقيقة أخرى، بمد العون المادي للثورة الجزائرية، وإذا كان أحد النواب المحترمين في

شك من قولي هذا فما له إلاَّ إن يستفسر من ممثلي الثورة الجزائرية الموجودين في طرابلس .وشددت على أن سلامة الثورة الجزائرية تستدعي مني ألا أقول أكثر مما قلت .(ابن حليم ب،1992م، ص288،289)

ويضيف بن حليم: ثم استعرضت التسهيلات المدنية التي أعطيناها لفرنسا بموجب المعاهدة .وانتهيت إلى القول بأن جميع هذه التسهيلات مدنية كما أنها مؤقتة . ومهما يكن من أمر فهي في مجموعها أقل ثمن يمكن إعطاؤه للحصول على إجلاء القوات الفرنسية وإنهاء مطامعها الاستعمارية في فزان، ولذلك فأنني أطالب النواب المحترمين الموافقة على المعاهدة، وأعيدت الجلسة إلى جلسة علنية واستمر الحوار والنقاش إلى أن وافق المجلس بأغلبية 41 صوتاً مقابل صوتين وتغيب أو امتناع 12صوتاً. وجدير بالملاحظة أن أحداً من النواب لم يثر، من قريب أو بعيد، موضوع الحدود في المعاهدة .ثم قدمت المعاهدة لمجلس الشيوخ ووافق عليها، ثم بعد تصديق الملك عليها نشرت بالجريدة الرسمية وكذلك الجرائد السيارة .(ابن حليم ب، 1992م، ص 290،289)

ويذكر محمد عثمان في مذكراته لم يعارض ممثلو فزان سواءً في مجلس النواب أو في مجلس الشيوخ هذه الاتفاقية (الصيد، 1996م، ص110) كذلك في مسألة التصديق على الاتفاقية يقول مجيد خدوري: إن هذه الاتفاقية لم تلق معارضة جدية في البرلمان الليبي، ولو أن البعض من النواب هاجم هذه الاتفاقية بسبب قبول بن حليم تعديل الحدود لمصلحة فرنسا .(خدوري،1962م، ص293م) وهذا مالم يذكره بن حليم في معرض حديثه عن التساؤلات التي طرحها أعضاء مجلس النواب، حيث أكد كما وضحنا سابقاً أنه لم يثر البرلمان الليبي من قريب أو بعيد مسألة تعديل الحدود .(بن حليم ب،1992م،ص288)

ولا نعلم من أين استقى خدوري هذه المعلومة، غير أنه من المؤكد أن النواب الذين ذكروا تساؤلاتهم داخل البرلمان كانوا مركزين على القضية الجزائرية التي على ما يبدو اقتنع النواب بتمسك الحكومة الليبية بها .على أية حال بعد موافقة البرلمان الليبي على اتفاقية الصداقة وحسن الجوار بين ليبيا وفرنسا، وقعت تلك المعاهدة في طرابلس بتاريخ 10 أغسطس 1955م . وقد جاءت الاتفاقية في إحدى عشرة مادة بالإضافة إلى ملاحق مالية وثقافية واتفاقيات حسن جوار وقد نصت على قيام العلاقات بين ليبيا وفرنسا على أساس السلم والصداقة الدائمين . وهنا نبرز مواد تلك الاتفاقية والملاحق الخاصة بها:

المبحث الثاني: (نص اتفاقية الصداقة وحسن الجوار بين ليبيا وفرنسا 1955م)

إن صاحب الجلالة ملك المملكة الليبية المتحدة ورئيس الجمهورية الفرنسية رغبة منهما في تأكيد الصداقة والمصلحة المشتركة القائمتين بين المملكة الليبية المتحدة والجمهورية الفرنسية، بهذه المعاهدة واعتقادا منها في أن معاهدة صداقة وحسن جوار معقودة بروح التفاهم المتبادل وعلى أساس من المساواة والاستقلال والحرية ستسهل تنظيم كافة المسائل التي يفرضها على البلدين موقعهما الجغرافي ومصالحهما في أفريقيا والبحر الأبيض المتوسط، ورغبة منهما في تبادل المساعدة والتعاون سواء فيما بينهما أو مع الأمم الأخرى تعاونا وثيقا لإقرار

السلام ومقاومة الاعتداء وفقا لميثاق الأمم المتحدة. وأخيراً بما أنه تحدوهما الرغبة في توثيق العلاقات الاقتصادية والثقافية وحسن الجوار بين بلديهما لمصلحتهما المشتركة ولمصلحة الرخاء العام قد عزما على عقد معاهدة الغاية وعينا مفوضين عنهما: صاحب الجلالة ملك المملكة الليبية المتحدة بالنيابة عن المملكة الليبية المتحدة صاحب الدولة السيد مصطفى بن حليم رئيس الوزراء ووزير الخارجية للمملكة الليبية المتحدة .رئيس الجمهورية الفرنسية بالنيابة عن الجمهورية الفرنسية صاحب السعادة المسيو موريس دوجان سفير فرنسا الذين بعد أن أبرز كل منهما أوراق تفويضه التام فوجدت صحيحة وبالشكل الأصولي، اتفقا على الأحكام التالية:

مادة (1): يسود سلم وصداقة دائمان بين المملكة الليبية المتحدة وبين الجمهورية الفرنسية، ويتشاور الفريقان الساميان المتعاقدان كلما دعت إلى ذلك مصالحهما المشتركة، ويعملان في علاقاتهما المتبادلة وفقا للمبادئ المنصوص عليها في المادة الثانية من ميثاق الأمم المتحدة، لا يرتبط الفريقان الساميان المتعاقدان بالتزام يتنافى مع أحكام هذه المعاهدة ولا يقوم أي منهما ما يخلق مصاعب للفريق الآخر، مع أخذ أحكام المادة السابعة أدناه بعين الاعتبار .

مادة (2): يمثل كل من الفريقين الساميين لدى الفريق الآخر ممثل دبلوماسي يعتمد بالطرق الأصولية.

مادة (3): يعترف الفريقان الساميان المتعاقدان بأن الحدود الفاصلة بين أراضي ليبيا من جهة، وبين أراضي القطر التونسي والقطر الجزائري وأفريقيا الغربية الفرنسية وأفريقيا الاستوائية من جهة أخرى هي الحدود الناتجة عن المستندات الدولية النافذة بتاريخ نشوء المملكة الليبية المتحدة، كما حددت بتبادل الرسالتين المرفقتين (الملحق 1) .

مادة (4): يتعهد الفريقان الساميان المتعاقدان، نظرا للالتزامات المتبادلة بينهما الناتجة عن موقعهما الجغرافي، باتخاذ كل في أراضيه، جميع التدابير اللزمة لإقرار السلام والأمن في المنطقة المجاورة للحدود المبينة في المادة السابقة وبالاحتفاظ فيما بينهما بعلاقات حسن جوار .ولهذه الغاية عقد الفريقان الساميان المتعاقدان اتفاقية خاصة واتفاقية حسن جوار مرفقتين كملحقين بهذه المعاهدة .

مادة (5): في حالة ما إذا وجد أحد الفريقين الساميين المتعاقدين نفسه مشتبكا في حرب ناشئة عن اعتداء مسلح، تشمل أراضي القارة الأفريقية الكائنة في النصف الشمالي من الكرة الأرضية، من جانب دولة أخرى أو في حالة تهديد داهم يمثل هذا الاعتداء، يتشاور الفريقان الساميان المتعاقدان ليؤمن كل منهما الدفاع عن أرضه وتشمل الأراضي فيما يخص ليبيا الأراضي الليبية، كما ورد تحديدها في المادة الثالثة من هذه المعاهدة وتشمل الأراضي فيما يخص فرنسا الأراضي التي تتولى فرنسا الدفاع عنها المجاورة لليبيا أي القطر التونسي، والقطر الجزائري، وأفريقيا الغربية الفرنسية، وأفريقيا الاستوائية الفرنسية .

مادة (6): يعمل الفريقان الساميان المتعاقدان على توثيق العلاقات الاقتصادية والثقافية بينهما بالشروط الواردة في اتفاقية التعاون الاقتصادية والاتفاقية الثقافية المرفقتين بهذه المعاهدة.

مادة (7): لا تخل هذه المعاهدة بالحقوق والالتزامات المترتبة على الفريقين الساميين المتعاقدين بموجب أحكام ميثاق الأمم المتحدة أو بموجب أية معاهدات أو عهود أو اتفاقيات أخرى نشرت نشرا أصوليا بما في ذلك فيما يخص المملكة الليبية المتحدة، ميثاق جامعة الدول العربية.

مادة (8): ترفع الخلافات التي قد تنشأ عن تفسير أو تطبيق هذه المعاهدة، التي قد لا يمكن حلها عن طريق مفاوضات مباشرة إلي محكمة العدل الدولية بناء على طلب أحد الفريقين إلا إذا اتفق الفريقان الساميان المتعاقدان على طريقة أخرى لحلها .

مادة (9): في الاتفاقيات والملاحق المرفقة بهذه المعاهدة والتي تكون جزءا لا يتجزأ منها تعني عبارة (الحكومة الليبية) الحكومة الليبية المتحدة وتعني عبارة (الحكومة الفرنسية) حكومة الجمهورية الفرنسية .

مادة (10): تبرم هذه المعاهدة وتوضع موضع التنفيذ بتاريخ تبادل وثائق الإبرام الذي يتم بباريس في أقرب وقت ممكن .

مادة (11): عقدت هذه المعاهدة لمدة عشرين سنة ويجوز للفريقين الساميين المتعاقدين التشاور في أي وقت كان لغرض إعادة النظر في هذه المعاهدة ويكون هذا التشاور إلزاميا في نهاية السنوات العشر التي تلي نفادها ويجوز لكل من الفريقين أن ينهي هذه المعاهدة بعد عشرين سنة من تاريخ وضعها موضع التنفيذ أوفي أي وقت بعد ذلك بإشعار سابق مدته سنة يوجهه الفريق الأول إلى الفريق الآخر .

(اتفاقية خاصة)

مادة (1): تتعهد الحكومة الفرنسية بسحب قواتها العسكرية الموجودة حاليا بفزان، وينتهي الجلاء في مدة اثني عشر شهرا بعد وضع المعاهدة موضع التنفيذ، وفي أجل لا يتجاوز الثلاثين من نوفمبر1956م، وتكون هذه القوات حتى نهاية هذا الأجل خاضعة للنظام القضائي المحدد في الرسالتين المتبادلتين المرفقتين الملحق رقم (2) . وتتمتع بنفس تسهيلات التموين والحركة كما في الماضي.

مادة (2): تتعهد الحكومة الليبية من جانبها بأن تؤمن، بعد سفر القوات الفرنسية الموجودة الآن بفزان، احتلال هذه الأراضي بالقوات الليبية وحدها وبتنفيذ كافة المهام ذات الطابع العسكري التي قد تحتمها الظروف .

مادة (3): تتلقى الحكومة الليبية بعين الاعتبار وفي الحدود المبينة في رسالة تفسيرية الملحق رقم 3 الطلبات التي تقدمها إليها الحكومة الفرنسية بغرض مرور القوافل العسكرية الفرنسية الذاهبة إلى تشاد أو العائدة منها على الطريق رقم 5. وتعين الرسالة التفسيرية أيضا تفصيلات الطريق المسماة برقم 5،كما تعين النظام القضائي الذي يطبق على القوات الفرنسية أثناء مرورها .

مادة (4): تصرح الحكومة الليبية للحكومة الفرنسية باستخدام الطرق المستعملة حالياً لأبدال الجنود وصيانة وتموين مركزي فورسان وجانت الفرنسيين .

مادة (5): عند انتهاء الأجل المحدد لجلأ القوات الفرنسية عن فزان تسلم الحكومة الفرنسية للحكومة الليبية مطارات سبها وغات وغدامس والمنشآت الفنية الملحقة بها (المباني والمعدات الخاصة باللاسلكي للملاحة الجوية والمعدات الخاصة بالإرصاد الجوية ومساكن الموظفين) وتصبح المنشآت ملكا للحكومة الليبية عند انتهاء هذه الاتفاقية بشرط أن تكون الحكومة الليبية قد تمكنت من الاحتفاظ في هذه المطارات بأغلبية من الفنيين الفرنسيين في الأحوال المبنية في الرسالتين المرفقتين الملحق رقم (5).

وإقرارا لذلك وقع المفوضان المذكوران أعلاه على هذه المعاهدة وعلى ملحقاتها من الاتفاقيات والرسائل المتبادلة وبصماها بختميهما .

حُرر بطرابلس في 10 أغسطس 1955م في صورتين أصليتين باللغتين العربية والفرنسية وكلا النصين متساو في صحته. عن حكومة الجمهورية الفرنسية عن حكومة المملكة الليبية المتحدة طرابلس في 10 أغسطس 1955م .

– قانون بشأن معاهدة الصداقة وحسن الجوار بين المملكة الليبية المتحدة والجمهورية الفرنسية.

نحن إدريس الأول، ملك المملكة الليبية المتحدة قرر مجلس الشيوخ ومجلس النواب القانون الاتي نصه وقد صدقنا عليه وأصدرناه.

مادة (1): ووفق على معاهدة الصداقة وحسن الجوار المعقودة بين المملكة الليبية المتحدة والجمهورية الفرنسية المرافقة لهذا القانون والموقع عليها في طرابلس في 10أغسطس 1955م.

مادة (2): على رئيس مجلس الوزراء والوزراء كل فيما يخصه تنفيذ هذا القانون، صدر بقصر دار السلام في 29شعبان سنة 1375ه،الموافق 10أبريل سنة 1955م.بأمر الملك إدريس: مصطفى بن حليم رئيس الوزراء ووزير الخارجية

الوزراء: خليل القلال وزير الدولة.

عبدالرحمن القلهود: وزير المعارف.

سالم القاضي: وزير العدل.

محمد بن عثمان: وزي الصحة.

محي الدين فكيني: وزير الدولة.

أسماعيل بن الأمين: وزير المالية .

مفتاح عريقيب: وزير الاقتصاد الوطني.

علي جعوده: وزير الدفاع .

يا صاحب السعادة:

أتشرف بإحاطة سعادتكم علما بتسلم رسالتكم بتاريخ اليوم التي تنص كما يلي: تنص المادة 3 من معاهدة الصداقة وحسن الجوار بين فرنسا وليبيا على ما يلي: يعترف الفريقان الساميان المتعاقدان بأن الحدود الفاصلة بين أراضي ليبيا من جهة وبين أراضي القطر التونسي والقطر الجزائري وأفريقيا الاستوائية الفرنسية من جهة أخرى هي الحدود الناتجة عن المستندات الدولية بتاريخ نشوء المملكة الليبية المتحدة .كما حددت بتبادل الرسالتين المرفقتين الملحق رقم (1).

وفيما يخص التسوية المذكورة أخيرا ووفقا للمبادئ المنصوص عليها فيها فقد اعترف الوفدان بأن خط الحدود بين غات و(تومو) يمر بالنقاط الثلاثة الآتية ، أي منقذ تخر خوري وممر أناي ونقطة الارتفاع 1010(قارة ذروة الجمل)،إن الحكومة على استعداد لتعيين خبراء يكونون أعضاء في لجنة مختلفة فرنسية ليبية تكلف بوضع علامات الحدود حيثما لم يتم هذا العمل، وحيثما ترى إحدى الحكومتين ذلك لازما . وفي حالة الاختلاف أثناء عملية وضع علامات الحدود يعين كل من الفريقين حكما مرجحا محايدا كذلك يحسم النزاع. أتشرف بأن أحيط سعادتكم علما بان محتويات رسالتكم المتقدم نصها تطابق تماما ما تم عليه الاتفاق بيننا أثناء المحادثات التي دارت بين وفدينا في الموضوع، وتفضلوا يا صاحب السعادة بقبول شعور احترامي. مصطفى بن حليم رئيس الوزراء ووزير الخارجية.

حضرة صاحب السعادة السفير المسيو موريس دوجان رئيس الوفد الفرنسي .

طرابلس (الصيد،1996م،ص304- 408)

المبحث الثالث (وجهة نظر الفرنسيين من اتفاقية الصداقة وحسن الجوار بين ليبيا وفرنسا)

بعد توقيع معاهدة الصداقة وحسن الجوار بين فرنسا وليبيا بيوم وتحديداً11أغسطس 1955م استقبل الملك إدريس السنوسي رئيس وأعضاء الوفد الفرنسي، وأكد لهم رغبة ليبيا في صداقة وتفاهم مع فرنسا، وأمله الوطيد في أن تسير فرنسا على سياسة تفاهم وتعاون مع سكان الجزائر وتلبي تطلعاتهم في الحرية وتقرير المصير . وكان من أحكام اتفاقية الصداقة وحسن الجوار أن يتم الجلاء التام للقوات الفرنسية عن جميع قواعدها في فزان قبل يوم 30نوفمبر 1956م، ويقول ابن حليم قد قبلنا هذا التاريخ الذي يعطي فرنسا حق البقاء في فزان لمدة ثمانية عشر شهراً: قبلنا هذا الشرط على مضض وبعد مفاوضات صعبة، إلا إن الجانب الفرنسي أصر بدرجة قوية، اضطررنا أمامها إلى قبول هذا الشرط خشية نكسة في المفاوضات، غير أننا طلبنا من فرنسا أن تجلو قواتها عن قاعدتي (براك، وسيناو) قبل آخر نوفمبر1955م.أى بعد ثلاثة أشهر من التوقيع على المعاهدة حتى نثبت علناً أمام العالم أن عملية الجلاء قد بدأت فعلاً بالرغم من براك وسيناو قاعدتان ثانويتان .وبعد أن

تمت إجراءات واحتفالات الجلاء عن تلكما القاعدتين الثانويتين حدث تطور سيء في العلاقات مع فرنسا، أو أن عملية الجلاء عن تلك القاعدتين أظهرت على السطح ما كان يدور في الخفاء في كواليس المؤسسات الفرنسية العليا، فقد قامت قيامة مجلس النواب الفرنسي، وقدم النائب الفرنسي (ميشيل دوبريه) الذي تولى رئاسة الحكومة الفرنسية سنة 1959م فيما بعد .استجواب للحكومة الفرنسية متسائلاً، كيف تسمح الحكومة الفرنسية بالجلاء عن قواعد فرنسية قبل أن يصادق عليها المجلس الوطني الفرنسي على معاهدة الصداقة وحسن الجوار مع ليبيا .ثم هاجم النائب دوبريه الحكومة الليبية واتهمها بتهريب السلاح إلى ثوار الجزائر وطالب وزير الخارجية الفرنسي أن يحصل على ضمانات توكد توقف تدفق السلاح من ليبيا إلى الجزائر قبل تقديم معاهدة الصداقة وحسن الجوار للمجلس الوطني الفرنسي للتصديق عليها، كان هذا الاستجواب في شهر نوفمبر1955م .

ويضيف ابن حليم:(وجدت في الوثائق السرية للحكومة الفرنسية خطاباً جوابياً من حاكم الجزائر الفرنسي جاك سوستيل رداً على رئيس الوفد الفرنسي في المفاوضات دي جان يعترض فيه حاكم الجزائر على بعض أحكام معاهدة الصداقة خصوصاً الأحكام المتعلقة بتحديد الحدود مع الجزائر .تحديداً المناطق بين غات وتوجو وأن الترتيبات في غير صالحنا في هذه المعاهدة بل في صالح الليبيين) .(بن حليم ب، 1992م، ص291،291)

ويبدو أن ابن حليم أراد من خلال إبراز هذه الوثيقة للرد على الذين ذكرو أن تحديد الحدود في هذه الاتفاقية كان في صالح فرنسا والدول التابعة لها في تلك الفترة، على أية حال استمرت حملة النواب والشيوخ الفرنسيين على ليبيا وشاركتهم الصحافة الفرنسية في تلك الحملة المركزة على الحكومة الليبية ورئيسها وتوجيه الاتهامات العنيفة، ودورها في مساعدة ثوار الجزائر .وعلى إثر تلك الحملات المركزة على ليبيا وعلى معاهدة الصداقة وحسن الجوار، فإن مجلس الوزراء الفرنسي اتخذ قراراً يوم 13يونيو 1956م بالعدول عن تقديم هذه الاتفاقية للمصادقة عليها من قبل المجلس الوطني الفرنسي، وصرح وزير الدفاع الفرنسي في نفس اليوم بأن فرنسا لن تجلو أبداً من غدامس، عند ذلك تبين للحكومة الليبية أن فرنسا عادت إلى المماطلة وتحاول أن تؤجل تقديم معاهدة الصداقة إلى البرلمان إلى أن يقترب موعد الجلاء وهنالك تقول الحكومة الفرنسية أنها لا تستطيع إجلاء قواتها قبل تصديق المجلس الوطني الفرنسي على اتفاقية الصداقة وحسن الجوار وعليه لابد من تأجيل موعد الجلاء .ثم تدخل دوامة التأجيل والتسويف، وأبلغت المفوضية الفرنسية الحكومة الليبية أن الحكومة الفرنسية ترى أن المجلس الوطني الفرنسي لن يصادق على اتفاقية الصداقة وحسن الجوار ما لم يتم ترسيم الحدود الليبية الفرنسية وتحديدها بعلامات على الطبيعة، ثم أرسلت فرنسا إمدادات وجنود وعتاد إلى قواعدها في فزان في الوقت الذي كان من المفترض أن تبدأ بترحيل الجند والعتاد والبدء في عملية الجلاء خلال نفس عام 1956م .(بن حليم ب،1992م،ص293)

ويورد لنا ابن حليم في مذكراته تقرير فرنسي خاص بلجنة الشؤون الخارجية الفرنسية يوضح تأسف وعدم رضى هذه اللجنة على هذه الاتفاقية الليبية الفرنسية، وبطبيعة الحال كان بن حليم حريصاً أكثر من غيره في إبراز تلك الوثائق الفرنسية ؛لتقوية حجته وتوضيح المكاسب التي تحصل عليها لصالح الدولة الليبية، وفي هذا أظهر لنا بن حليم بوجهة نظري ما يمكن لنا تقييمه من وجهات النظر بين البلدين بعكس معظم الكتابات التي كانت تركز على وجهة النظر العربية وبطبيعة الحال كانت مركزة على النقد قبل كل شيء وفي هذا ذكرت لجنة الشؤون الخارجية الفرنسية في بيانها: برأي السيد بن حليم والعديد من الليبيين الهدف الرئيسي من هذا الاتفاق ،هو وضع حد للوجود الفرنسي في فزان .كذلك ذكر التقرير (إن البيان الذي أدلى به رئيس الحكومة الليبية مصطفى بن حليم إلى وكالة الصحافة الفرنسية في يوم 14اكتوبر1955م أن المعاهدة الفرنسية الليبية اتفاق جلاء فحسب، لا يلزم ليبيا بأي شيء).(ابن حليم ب،1992م، ص296،297)

وأمام هذا التعنت الفرنسي اعتمدت الحكومة الليبية على حلفائها من أجل الضغط على فرنسا لتنفيذ الجلاء عن ليبيا حيث قام رئيس الحكومة الليبية مصطفى بن حليم بالاتصال بحكومتي واشنطن ولندن من أجل الضغط على الحكومة الفرنسية لتنفيذ بنود اتفاقية الصداقة وحسن الجوار الخاصة بإجلاء قواتها عن ليبيا، حيث اتصل بن حليم بالحكومة البريطانية وأرسل رسالة مستعجلة إلى وزير الخارجية (سلوين لويد) شرح فيه مراحل المماطلة الفرنسية ومحاولات الضغط الفرنسية على الحكومة الليبية مثل إرسال قوات جديدة إلى قواعدها في فزان، كذلك قرار تأجيل الجلاء إلى أن يتم تخطيط الحدود بين ليبيا والأراضي الواقعة تحت سيطرة فرنسا ورفض ليبيا هذا الشرط .(لأن تنفيذ هذا الشرط يحتاج إلى شهور عديدة من عمل اللجان الخاصة برسم الحدود وهذا يتجاوز تاريخ موعد الجلاء المحدد في الاتفاقية الليبية الفرنسية). وذكر بن حليم في هذه الرسالة أن ليبيا سوف تلجأ إلى مجلس الأمن لتقديم شكوى ضد فرنسا إذا استمرت فرنسا في سلوكها هذا وأن ليبيا تنتظر من بريطانيا الدولة الحليفة لليبيا إجراءً سريعاً وتدخلاً فورياً . كما قام بن حليم بمسعى مماثل لدى الحكومة الأمريكية عن طريق سفيرها في طرابلس .وهنالك أصدر السفير الأمريكي في باريس تقريراً بخصوص احتمال تقديم ليبيا شكوى ضد فرنسا إلى هيئة الأمم المتحدة وموقف أمريكا المؤيد لتلك الشكوى .(بن حليم ب،1992م، ص293،294) ويبدو أن هناك ضغطاً قوياً على الحكومة الفرنسية من قبل واشنطن ولندن قد حدث في أوائل نوفمبر 1956م،لأن الحكومة الفرنسية غيرت موقفها وتقدمت إلى المجلس الوطني الفرنسي يوم 13نوفمبر 1956م بطلب التصديق على معاهدة الصداقة وحسن الجوار بين ليبيا وفرنسا .وقد قامت الحكومة الفرنسية بهذه الخطوة على مضض ورغبة منها تفادى أزمة دولية مع ليبيا .خصوصاً بعد فشل العدوان الثلاثي على مصر الذي شاركت فيه فرنسا، وقد وافق مجلس النواب الفرنسي على اتفاقية الصداقة وحسن الجوار بأغلبية 411صوتاً ضد 120صوتاً، لكن الموافقة مشروطة بترسيم الحدود .أما مجلس الشيوخ فقد وافق عليها بنفس الشرط 196صوتاً مقابل 92صوتاً .وجميع المناقشات البرلمانية تم نشرها في الجريدة الرسمية

للحكومة الفرنسية بتاريخ 22،29 نوفمبر1956م .وقد وافق المجلس الوطني الفرنسي على معاهدة الصداقة وحسن الجوار في جو كئيب كما وصفته صحيفة لوموند الفرنسية يوم 24نوفمبر1956م (ابن حليم ب،1992م،ص293،294)

وخلال الأول من ديسمبر1956م أنزل العلم الفرنسي من قاعدة سبها الشهيرة في فزان في احتفال وطني كبير حضرته الحكومة الليبية (الكبتي،2012م،ص1445) وفي يوم 20ديسمبر من نفس العام انتهت مفاوضات الحدود بين الوفدين الليبي والفرنسي، وتم التوقيع بالحروف الأولى على الاتفاق على الحدود، وفي يوم 25ديسمبر 1956م تم التوقيع الرسمي وتبادل وثائق اتفاق الحدود بين وزير الخارجية الليبي على الساحلي والسفير الفرنسي (بالائي) والوزير المفوض (دي مارساي) (ابن حليم ب،1992م،ص231) ويذكر ابن حليم أن أعمال الحدود على الطبيعة وإقامة علاماتها فقد بدئ العمل بها في شتاء سنة 1956م أو ربيع 1957م وكان الجانب الليبي برئاسة العقيد السنوسي الأطيوش يساعده عدد من العسكريين الليبيين والخبراء السويسريين المختصين في المساحة وتخطيط الحدود واستمر العمل لمدة طويلة و لم ينته في عهدي، ووجدت في وثائق الحدود الفرنسية هناك عمل لايزال حتى عام 1958م .(ابن حليم ب، 1992م، ص302) وعلى ما يبدو فأن طول فترة ترسيم الحدود التي استمرت لسنوات، وتمسك الحكومة الفرنسية بمسألة ترسيم الحدود على الطبيعة قبل عرض المعاهدة على المجلس الوطني الفرنسي ورفض الحكومة الليبية له مبرراته، حيث إن الحكومة الفرنسية تحاول أن تماطل وتؤجل جلاء قواتها من فزان، والحكومة الليبية تريد الإسراع في عملية الجلاء، حيث إن ترسيم الحدود على الطبيعة يبقي القوات الفرنسية أطول مدة في الأراضي الفرنسية، ومن الممكن أن يكون سبباً من التنصل من التزاماتها بإجلاء قواتها من ليبيا .

وما يميز هذه المعاهدة –من وجهة نظري– أنها حققت مكاسب صعبة المنال لليبيا متمثلة في جلاء القوات الفرنسية عن التراب الليبي في تلك الظروف الصعبة، التي كانت تكافح فيها العديد من الدول العربية من أجل نيل الاستقلال، وتحقيق نفس الهدف وهو أجلاء القوات الاستعمارية من أراضيها أمام هيمنة الدول الاستعمارية، إلا أنها سجلت بعض الانتقادات تجاه هذه المعاهدة فقد ذكر عزالدين العالم في كتابه السياسة الخارجية الليبية تجاه أفريقيا أن تقارير الخارجية المصرية :أشادت بالمفاوض الليبي للتخلص من الكثير من الادعاءات الفرنسية، وبالجهد الذي بذله للأخذ باقتراحات الخبيرين المصريين في مواجهة مطالب المفاوض الفرنسي، التي كانت تدعي أحقية شرعية مطالب الحكومة الفرنسية بضرورة عقد معاهدة تحالف بين ليبيا وفرنسا، وعلى الرغم من ذلك فقد أوضحت التقارير أن الجانب الفرنسي قد حاول التلاعب بالألفاظ بمعاهدة الصداقة وحسن الجوار، على اعتبار أن فرنسا تجاور ليبيا في الحدود وذلك بسيطرتها على الدول المجاورة لليبيا فهي تمتلك الجزائر وتفرض حمايتها على تونس وتسيطر على الدول الأفريقية المجاورة لليبيا تشاد والنيجر (العالم،2009 ، ص105).

الخاتمة

بينت الاتفاقية الليبية الفرنسية عام 1955م طبيعة العلاقات بين هاتين الدولتين وتحديداً العلاقات السياسية والعسكرية، حيث كانت هناك قوات عسكرية فرنسية على الأراضي الليبية قبل توقيع هذه الاتفاقية، وتحديداً في (فزان)الجنوب الليبي، وكانت لهذه القوات الفرنسية قواعد عسكرية هناك تحمي مصالحها في ليبيا ومناطق النفوذ الفرنسي في البلدان الأفريقية المجاورة، وبعد استقلال ليبيا عام1951م وقعت الحكومة الليبية مع ممثلي الحكومة الفرنسية اتفاقية موقتة تجدد كل ستة أشهر يستمر فيها الحال على ما هو عليه، أي وجود القوات الفرنسية في فزان، م ع اتفاقية أخرى اقتصادية في شكل مساعدات مالية فرنسية خاصة لفزان .من دون الدخول في اتفاقيات طويلة الأجل حيث لم يشأ رؤساء الحكومات الليبية الثلاثة الأوائل الدخول في مفاوضات مع فرنسا بهذا الشأن، وفضلوا تأخير موعد البث في المطالب الفرنسية بخصوص توقيع معاهدة بين البلدين على غرار الاتفاقية الانجليزية مع ليبيا، استمر الحال هكذا حتى قدوم حكومة مصطفى بن حليم في ليبيا عام 1954م التي دخلت في مفاوضات سياسية مع الحكومة الفرنسية من أجل توقيع اتفاقية معها: يمكننا القول إن فحوى هذه الاتفاقية هي تصفية الوجود الفرنسي وإجلاء قواتها من الأرضي الليبية، على الرغم من المعنى الظاهر لها هو اتفاقية صداقة وحسن جوار، وبذلك تعرفنا في العرض السابق لطبيعة العلاقة بين البلدين، فقد كان هناك وجود عسكري للدولة الفرنسية على الأراضي الليبية، لذلك لم تكن تلك العلاقات متكافئة أصلاً بين البلدين .وكان على الحكومة الليبية السير في طريق طويل وشاق من أجل تحقيق هذا العمل وإجلاء القوات الفرنسية عن الأراضي الليبية، مع دولة من أكبر الدول الاستعمارية حيث كانت فرنسا في ذلك الوقت تسيطر على الكثير من الدول الأفريقية .

وهذا بطبيعة الحال انعكس على المفاوضات الطويلة والشاقة التي خاضتها الحكومة الليبية مع الحكومة الفرنسية .فقد كانت نقطة البداية في تلك المفاوضات: هي مسألة إجلاء القوات الفرنسية عن الأراضي الليبية . وبطبيعة الحال كانت الحكومة الفرنسية تريد تأجيل هذا الأمر وتسوق العديد من الحجج والذرائع، وكانت الحكومة الفرنسية تصر على اتفاقية تحالف بين البلدين، وهذا الأمر رفضته الحكومة الليبية التي فضلت اتفاقية صداقة وحسن جوار التي لا تلزمها بالكثير من الأمور .على أية حال جاءت تلك الاتفاقية الموقعة عام 1955م بين الحكومة الليبية والحكومة الفرنسية بإحدى عشرة مادة وملاحق أو اتفاقيات خاصة: تنص على الصداقة وحسن الجوار بين البلدين، بالإضافة إلى علاقات اقتصادية وثقافية، غير أن أهم ما جاء فيها هو جلاء القوات الفرنسية عن الأراضي الليبية، بالإضافة إلى مسألة ترسيم الحدود بين الأراضي الليبية والبلدان التابعة لفرنسا في ذلك الوقت (تونس، الجزائر تشاد النيجر) والتي جاءت في أحد الملاحق أو ما اصطلح عليه اتفاقية خاصة .وهذا البند تكمن أهميته ليس من باب تحديد الأراضي والحدود بين ليبيا ومناطق النفوذ الفرنسي المجاورة لليبيا، بل إن مسألة ترسيم الحدود (على الطبيعة) أصبحت ذريعة تتمسك بها فرنسا من أجل التملص من

اتفاقاتها والتزاماتها مع الحكومة الليبية في مسالة جلاء قواتها من فزان، فقد كانت الحكومة الليبية تتمسك بشرط ترسيم الحدود على الخرائط فقط، والسبب في ذلك أن ترسيم الحدود على الطبيعة يحتاج إلى وقت طويل يتجاوز التاريخ المحدد لجلاء تلك القوات الفرنسية عن الأراضي الليبية، واذا تجاوز ترسيم الحدود على الطبيعة الوقت المحدد لتنفيذ اتفاق إجلاء القوات الفرنسية فأن ذلك حجة لفرنسا لإبطال وإلغاء تلك الاتفاقية.

وهذا الشرط طالبت به فرنسا بعد توقيع تلك الاتفاقية، فقد ذكرت الحكومة الفرنسية في العديد من المناسبات أنها لن تعرض هذه الاتفاقية على البرلمان الفرنسي أو كما سمي (المجلس الوطني الفرنسي)للتصويت عليها إلاَّ بعد ترسيم الحدود على الطبيعة .وهنالك لم يجد رئيس الحكومة الليبية مصطفى بن حليم بدَّاً من الاستعانة بالحكومة البريطانية وحكومة الولايات المتحدة الأمريكية للضغط على الحكومة الفرنسية، للإيفاء بالتزاماتها التي وقعتها مع الحكومة الليبية، لذلك عرضت الحكومة الفرنسية هذه الاتفاقية على المجلس الوطني الفرنسي راجية المصادقة عليها من خلال الكلمة التي القاها رئيس الحكومة الفرنسية في ذلك المجلس مطالباً إياهم باحترام تعهداتهم .وعلى الرغم من المعارضة الشديدة لهذه المعاهدة داخل المجلس الوطني الفرنسي صوت المجلس بالمصادقة على هذه المعاهدة، بشرط عدم تسليم وثائق التصديق بين الطرفين الليبي والفرنسي إلاَّ بعد ترسيم الحدود على الطبيعة .ومضى العمل بسرعة في ترسيم الحدود دون النظر إلى موعد جلاء القوات الفرنسية من ليبيا .

وفي يوم أول ديسمبر1956م أنزل العلم الفرنسي من قاعدة سبها الشهيرة في الجنوب الليبي في احتفال وطني كبير إيذاناً بجلاء القوات الفرنسية عن الأراضي الليبية .وفي يوم 26 من ذات الشهر 1956م تم التوقيع الرسمي وتبادل وثائق اتفاق الحدود بين البلدين .

أما رسم الحدود على الطبيعة استمر بمثابة تحصيل حاصل إلى مدة سنة أو سنتين من هذا التاريخ، وفي تقييمنا لهذه المعاهدة أو ما اصطلح عليه اتفاقية الصداقة وحسن الجوار بين ليبيا وفرنسا يمكن لنا القول: إن الحكومة الليبية تحصلت على مكاسب مهمة من هذا الاتفاق، أهمها جلاء القوات الفرنسية من الأراضي الليبية في وقت صعب بالنسبة للدولة الوليدة الليبية التي كانت تعاني ظروفاً صعبة بعد استقلالها أمام هيمنة الدول الكبرى .كما أن هذا المكسب واجه معارضة قوية في المجلس الوطني الفرنسي من الأعضاء اليمنيين الذين يتوقون إلى الاستعمار والهيمنة على الشعوب الصغيرة، وكانوا يتمسكون ببقاء القوات الفرنسية على الأراضي الليبية ونسبة التصويت بالرفض لهذه المعاهدة داخل هذا المجلس لا يمكن تجاهلها: حيث صوت (196) لصالح المعاهدة في مقابل (96) رافضين لها في مجلس الشيوخ الفرنسي .ما يعطي انطباع أن هذه الاتفاقية كانت في صالح الحكومة الليبية التي لم تجد معارضة حقيقة عند عرض هذه الاتفاقية على البرلمان الليبي .فقد وصفها العديد بمعارضة ضعيفة ففي حين صوت (41) عضواً في مجلس النواب الليبي بالموافقة صوت (2) فقط ضد هذه المعاهدة مع امتناع وتغيب (12) عضواً، ما يعطي انطباع ارتياح داخل البرلمان الليبي للمكاسب

الحقيقية من هذا الاتفاق الليبي الفرنسي، وقد حرصت على إبراز هذه النسب داخل البرلمانين الليبي والفرنسي حتى نعطي تقييم منطقي لهذه المعاهدة من داخل الدوائر السياسية للبلدين .وقد كان رئيس الوزراء الليبي مصطفى بن حليم الذي وقعت هذه الاتفاقية في عهده حريصاً على إظهارها هذه النسب في التصويت داخل البرلمانين الليبي والفرنسي أكثر من غيره، وتحديداً ما يخص البرلمان الفرنسي التي لم نجد أحداً يتطرق لها سواه .وبطبيعة الحال أراد بن حليم إظهار المكاسب الكبيرة التي تحصل عليها لدولته من هذه المعاهدة في وجه معارضة كبيرة من السياسيين داخل البرلمان الفرنسي، وعلى الرغم من ذلك لم تسلم هذه المعاهدة من النقد من بعض التقارير والكتابات العربية التي أشارت إلى هذه المعاهدة في معرض حديثها عن التاريخ الليبي الحديث، حتى وأن ذكرت براعة المفاوض الليبي في التخلص من الادعاءات الفرنسية بضرورة عقد معاهدة تحالف وليس معاهدة صداقة وحسن جوار .وكان معظم النقد الموجه نحو هذه المعاهدة منصب حول مدلول حسن الجوارين ليبيا وفرنسا، هو اعتراف ضمني بأن فرنسا تحد ليبيا جغرافياً وسياسياً من خلال مناطق نفوذها في أفريقيا .في وقت كانت فيه الثورة الجزائرية في بدايتها حيث انطلقت عام 1954م .غير أن تلك الكتابات لم تشر من قريب أو بعيد بمساعدات الحكومة الليبية في ذلك الوقت لصالح الثورة الجزائرية، هذه المساهمات التي ذكرها رئيس الحكومة الليبية داخل الجلسة السرية لمجلس النواب الليبي خلال عام 1955م وكان لها الأثر في الموافقة الكبيرة للبرلمان الليبي على هذه المعاهدة .إذن يمكننا القول إن هذه الاتفاقية حققت أهم أنجاز يطمح له الليبيين ألا وهو: إجلاء القوات الفرنسية من الأراضي الليبية، وفي نفس الوقت قدمت الحكومة الليبية برئاسة مصطفى بن حليم مبررات وضمانات داخل البرلمان الليبي بعدم تخليها عن حق الشعب الجزائري في نيل استقلاله من خلال تسليم السلاح بشكل سري للثوار في الجزائر .وهذا أزال الغموض الذي كان ينتاب بعض النواب الليبيين الذين كانوا يعارضون هذه الاتفاقية، ويبدو لي أن الشروط والمكاسب التي تحصلت عليها الحكومة الليبية من خلال هذه الاتفاقية هو اقصى ما يكن الحصول عليه، في تلك الظروف وذلك الوقت من تاريخ الدولة الليبية الحديثة .

المصادر والمراجع

أولاً: المذكرات

1- محمد بن عثمان الصيد: محطات من تاريخ ليبيا، مذكرات رئيس الحكومة الليبية الأسبق أعدها للنشر طلحة جبريل،الرباط،ط1،1996م .

2- مصطفى أحمد بن حليم: صفحات مطوية من تاريخ ليبيا السياسي، مذكرات رئيس وزراء ليبيا الأسبق، الجبهة الشعبية،ط5،1962م.

3- مصطفى احمد بن حليم: ليبيا انبعاث أمة وسقوط دولة، منشورات الجمل،كولونيا المانيا،ط1، 2003م.

ثانياً: الكتب العربية

1- مفتاح السيد الشريف :مسيرة الحركة الوطنية الليبية (ليبيا الصراع من أجل الاستقلال)،الفرات للنشر والتوزيع، بيروت لبنان،ط1، 2011م .

2- عزالدين العالم :السياسة الخارجية الليبية تجاه أفريقيا دراسة في التاريخ الدبلوماسي والعلاقات الدولية 1951-1977م، ط1، المركز الوطني للمحفوظات والدراسات التاريخية، طرابلس،2009م.

3- سالم الكبتي: ليبيا مسيرة الاستقلال (وثائق محلية ودولية)،ج3، الدار العربية للعلوم ناشرون بيروت لبنان، دار الساقية للنشر بنغازي، ط1،2012م.

4- مجيد خدوري: ليبيا الحديثة دراسة في تطورها السياس، ت:نقولا زيادة، مراجعة ناصر الدين الأسد، واشنطن،1962م.

ثالثاً: الكتب الأجنبية

1- نيكولاى إيليتش بروشين: تاريخ ليبيا من نهاية القرن التاسع عشر حتى عام 1969م، ت:عماد غانم، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت لبنان، ط5،2001م.

الحياة العلميّة ببجاية من خلال كتاب عنوان الدّراية في القرن السابع الهجري

"دراسة كمية "

د. سالم أبو القاسم غومة

كلية الآداب والعلوم بدر - جامعة الزنتان

المقدمة

تعد الحياة العلمية من الجوانب الحضارية المهمة للدول قديما وحديثا فعن طريقها يمكن قياس مدى التطور المعرفي والعلمي في دولة ما. ومن هنا تم اختيار الحياة العلمية ببجاية بالمغرب الوسيط للقيام بدراسة وذلك لما لها من تاريخ زاخر في العصر الوسيط فلقد توافد عليها العلماء من مشارق الأرض ومغاربها للتعلم والتعليم بها حيث أصبحت تعج بعلماء من المشرق والمغرب والأندلس، يحملون معهم مختلف العلوم الدينية والدنيوية وهذا الأمر جعل منها حاضرة علمية.

موضوع الدراسة

يتناول البحث الحياة العلمية بمدينة بجاية في القرن السابع الهجري وذلك من خلال كتاب "**عنوان الدراية فيمن عرف من العلماء ببجاية في المائة السابعة ببجاية**" (دراسة كمية).

ويعد كتاب عنوان الدراية فيمن عرف من العلماء ببجاية في المائة السابعة ببجاية من أهم الكتب التي ألفها أبو العباس أحمد بن أحمد بن عبدالله الغبريني (**644-714**هـ) فهو عمل احتوى على العديد من التراجم لأكثر من مائة عالم من علماء بجاية في القرن السابع الهجري، وتكمن أهمية هذا الكتاب في أمور عدة.

أولهما: أنه متخصص في الكتابة عن العلما، **وثانيا**: يعد متخصصا في الكتابة عن مدينة واحدة من مدن بلاد المغرب وهى بجاية، **وثالثا**: أنه كان في كثير من التراجم إما معاصرا لصاحب الترجمة، أي كان فيه اتصال مباشر معه، أو أن الفترة لم تكن بعيدة جدا مما يجعل معلوماته إلى حد ما تتصف بالدقة، **ورابعا**: تعد كتابته إلى حد كبير تجانب الدقة في الكتابة عن العلماء؛ لأنه لم يؤرخ لسلطة سياسية مما يجعلنا ننظر إلى معلومات التراجم التي أوردها على أنها أكثر دقة، أما **خامسا**: تكمن أهميته في أنه اشتمل على العديد من المعلومات

عن العلماء وعلومهم التي اشتهروا بها ودرسوها لطلابهم والكتب التي تأثروا بها، وأهم مؤلفاتهم في شتى العلوم داخل بجاية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في كونها ليست الأولى التي تناولت الحياة العلمية ببجاية من خلال المصدر المشار إليه سابقا، بل تأتى من أن هذه الدراسة هي الأولى التي تناولت دراسة الحياة العلمية ببجاية من خلال كتاب عنوان الدراية وذلك باستخدام المنهج الكمي في البحث التاريخي.

أهداف الدراسة

أولا يجب الإشارة إلى أن هذه الأهداف سيتم تحقيقها من خلال المسح الإحصائي للتراجم وهو أساس العمل بالمنهج الكمي.

1. بيان أي فئة من العلماء كان لها دور في الحياة العلمية، هل هم مشارقة أو مغاربه أو من الأندلس؟

2. الكشف عن دور علماء بجاية (مولدهم ببجاية) في الحياة العلمية، وكذلك دور باقي المدن المغربية في الحياة العلمية ببجاية.

3. توضيح أي من المدن الأندلسية كان لها دور في الحياة العلمية ببجاية وهل لموقعها الجغرافي دور في ذلك.

4. الكشف عن أكثر العلوم رواجا ببجاية ووضع تصنيف لها.

5. بيان أثر الحروب وسوء الأوضاع السياسية في هجرة العلماء إلى بجاية.

منهج البحث

أما عن المنهج المتبع في الدراسة فهو منهج يضفي على البحث أهمية كبيرة ألا وهو المنهج الكمي القائم على عمل مسح إحصائي لتراجم الكتابة واستنتاج المعلومات منها، حيث أثبت هذا المنهج في دارسات سابقة دوره المهم في كتابة التاريخ. فقد أثبت فائدة كبرى في سائر العلوم التجريبية والتطبيقية والإنسانية. وخاصة أنه منهج يقوم على تجزئة المادة التاريخية وتنسيقها وتحليلها اعتماداً على قاعدة المعلومات والقياس والأساليب الإحصائية (مصطفى،**2000**، ص**61**).

- **تحليل مخرجات المسح الإحصائي لأصحاب التراجم (المنهج الكمي)**

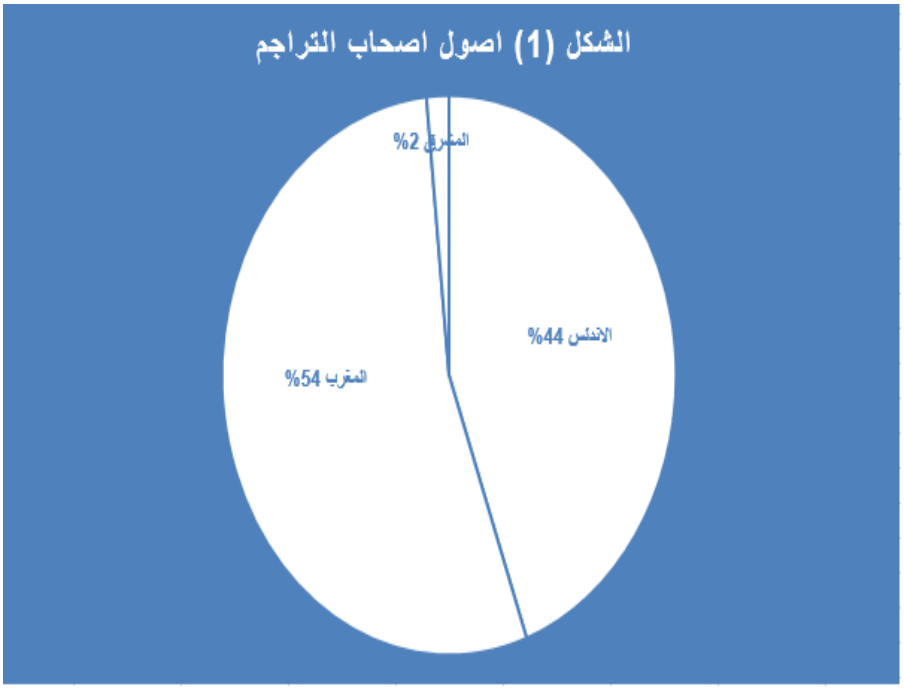
إن التراجم التي تم عمل مسح إحصائي عليها التي وردت بكتاب عنوان الدراية كان من المتوقع أنها تشتمل على بعض من مظاهر الحياة العلمية في مدينة بجاية في القرن السابع الهجري، وللتحقق من ذلك والوصول إليه قمت بخطوات وهي تجزئة محتويات هذه التراجم، عن طريق استخدام المنهج الكمي القائم على استخدام الحاسب الآلي بما يشتمل عليه من إمكانية لإنشاء قواعد بيانات والقيام بعمليات إحصائية.

تم التعامل مع محتويات التراجم عن طريق تجزئتها إلى رؤوس موضوعات، واستخدم هنا البرنامج الإحصائي (Excel)، ومن ثم تحليل المخرجات والخروج بنتائج كمية لها دلالات تاريخية على هيئة أشكال بيانية.

وفي ضوء هذا المسح التفصيلي يمكن القول إننا وقفنا على معلومات مهمة عن العديد من الحقائق المتعلقة بالحياة العلمية ببجاية في القرن السابع الهجري، وفيما يلي عرض لها.

أولا– أصول أصحاب التراجم.

عند القيام بمسح إحصائي لأصول أصحاب التراجم تبين وكما هو بالشكل رقم (**1**) التالي أنه في المرتبة الأولى من ناحية العدد كان العلماء المغاربة بنسبة **54**٪، وذلك باعتبارهم أهل البلاد ويأتي بعدهم مباشرة وبفارق بسيط علماء من الأندلس بنسبة **44**٪، وبالطبع هذا يدل على أن أهل الأندلس كان لهم اهتمام كبير بالعلم وفعلا سافروا من أجله إلى بلاد المغرب، وبإعداد غفيرة كادت تتساوى العلماء من أصول مغاربية. وفي المرتبة الأخيرة يأتي علماء مشارقة بنسبة **2**٪، فلقد كان عددهم بسيط لا يتعدى أصابع اليد الواحدة وربما يرجع ذلك إلى بعد المسافة والتي لا يمكن مقارنتها ببعد الأندلس عن بجاية.

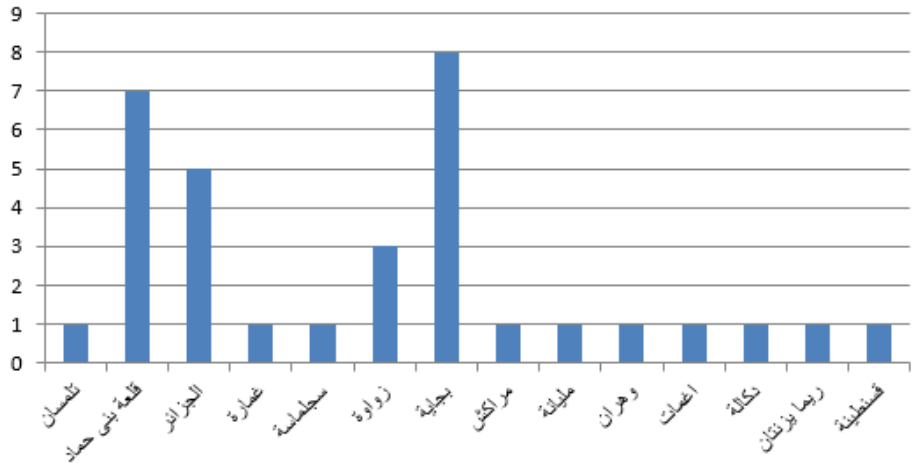


ثانيا– العلماء المغاربة ببجاية.

بعد الاطلاع على التراجم المتعلقة بالعلماء المغاربة، والقيام بمسح إحصائي لها وذلك كما هو موضح في الشكل رقم (**2**) تبين أن هناك مدن كانت لها إسهامات كبيرة، فمثلا: مدينة بجاية نفسها وهي موضوع الدراسة كانت أصول أغلب هؤلاء العلماء من هذه المدينة، وتأتي في المرتبة الثانية قلعة بني حماد والتي ساهمت

بعدد من العلماء ومن بعدها تأتى الجزائر (وربما المقصود بها جزائر بني مزغننا) ومن بعد تأتى في المرتبة زاووه فلقد كان لها مساهمة بعدد من العلماء وبالطبع هذه المدن كانت في الأغلب مجاورة إلى مدينة بجاية. أما باقي المدن الموضحة في الشكل فلم تكن لها مساهمة تذكر.

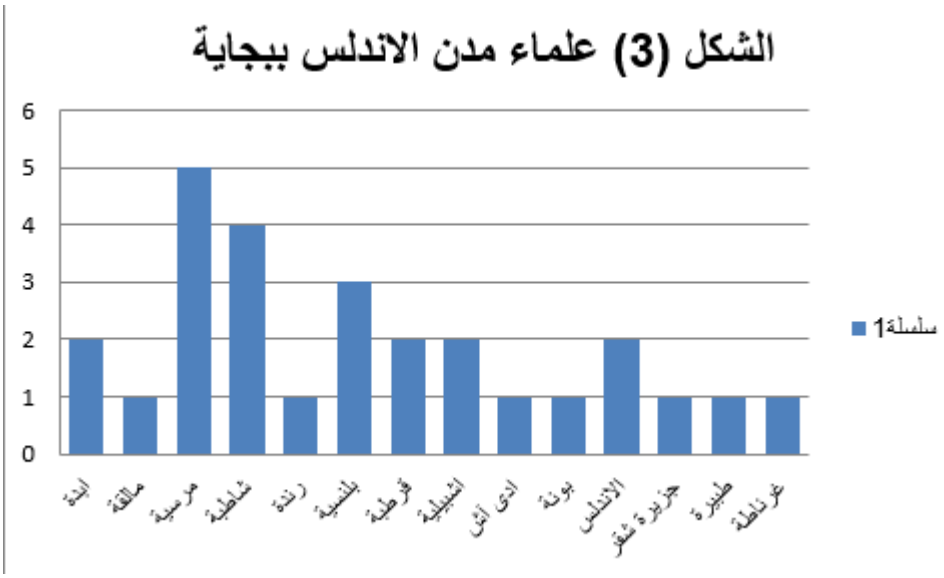
الشكل رقم (2) علماء المدن المغربية ببجاية

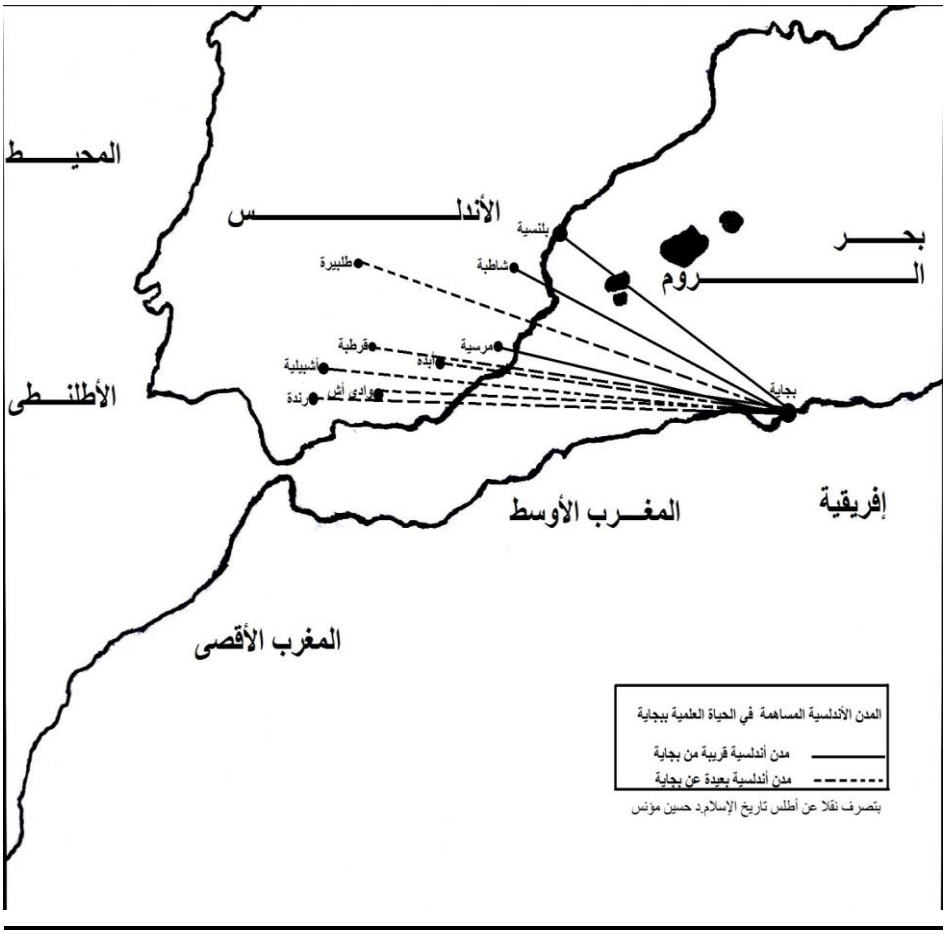


ثالثا– العلماء الأندلسيين ببجاية.

من خلال الشكل رقم (**3**) نلاحظ أن مشاركة المدن الأندلسية بعلمائها في الحياة العلمية ببجاية كان متفاوت في العدد، فعند الاطلاع إلى خريطة مدن الأندلس (انظر الخريطة المرفقة) نلاحظ أن المدن التي كانت قريبة من البحر أو تطل علية وفي الوقت نفسه قريبة من سواحل بجاية نجد أنها تساهم بعدد كبير من العلماء ببجاية وذلك لسهولة تنقلها أما تلك المدن التي كانت بعيدة عن السواحل الأندلسية القريبة من بجاية نسبة علمائها ببجاية قليلة، وهنا نلاحظ آثر بعض العوامل الجغرافية في التواصل العلمي بين المدن والأقاليم.

الشكل (3) علماء مدن الاندلس ببجاية

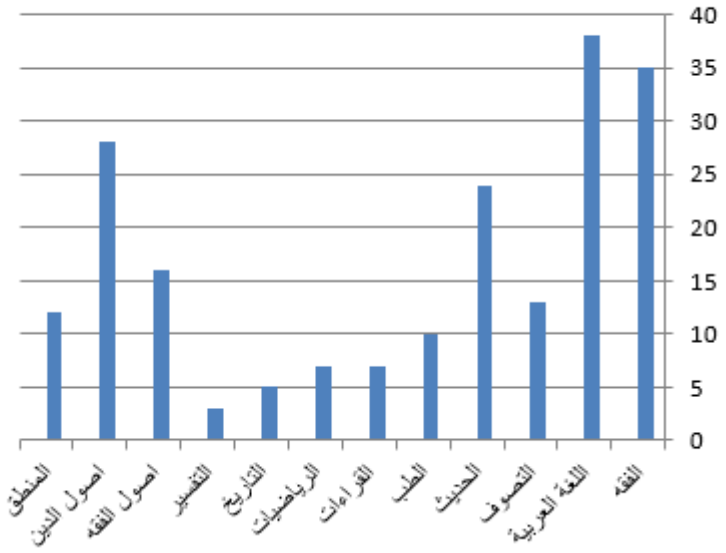




رابعا– العلوم الواردة في التراجم.

من خلال الشكل رقم (**4**) يتبين أن اهتمام العلماء بدراسة وتدريس العلوم بمدينة بجاية لم يكن يسير بشكل متساوي فهناك تفاوت واضحة في العلوم التي تم إعطائها الأولوية في الاهتمام، فمثلا نجد التفوق كان للغة العربية فهي مفتاح دراسة العلوم بمختلف أشكالها ومن ثم يأتي الفقه فهذا العلم لصيق بالحياة اليومية وما يتعلق بها من مسائل ومن بعد يتدرج الاهتمام بالعلوم الأكثر تخصص كأصول الدين والحديث وهكذا بمعنى أن الاهتمام الكبير كان بعلوم الدين ويتم تدريسها بحسب أهميتها للمجتمع في ذلك الوقت أو حسب ما يتطلب الحال.

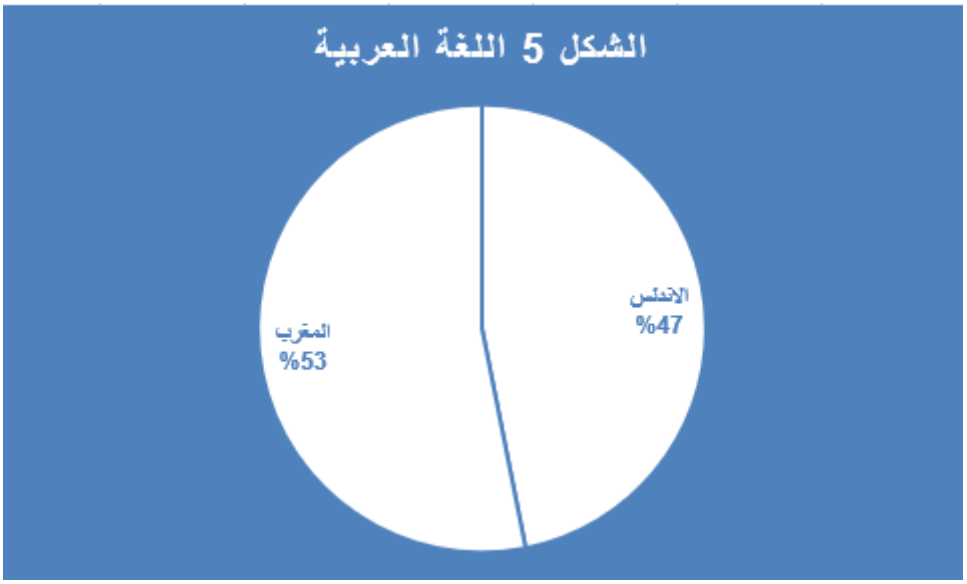
الشكل (4) العلوم الواردة في التراجم



1. اللغة العربية.

بالطبع نظرا لأهمية علم اللغة العربية في تعلم وفهم العلوم الدينية والدنيوية نجده قد لقي اهتمام كبير، وهذا ما يشير إليه الشكل السابق فلقد درست ببجاية العديد من الكتب المتخصصة في هذا العلم ككتاب الإيضاح وهو عبارة عن ثلاثة كتب في النحو، وكتاب سيبويه في النحو، وقانون الجزولي في النحو، والأمالي وزهرة الآداب ثمر الألباب، والمفصل للزمخشري، وشرح الجمل للزجاجي، ومقدمة ابن باب شاذ في النحو، والفصيح لأبي العباس ثعلب، والمقامات كمقامات الحريري، والأشعار الستة وشعر أبي تمام والمتنبي والمعرى. ولقد قام علماء بجاية بتأليف العديد من الكتب في اللغة العربية وخاصة في النحو كالمقرب والإيضاح وهناك منهم من قام بكتابة شرح لمقامات الحريري. (الغبريني: **1979**: **133**)

ومن خلال المسح الإحصائي لهذا العلم تبين (وكما في الشكل رقم (**5**)) أن إسهام العلماء المغاربة بنسبة **53**٪ والأندلسيين بنسبة **47**٪ أي أن النسب كانت متقاربة.

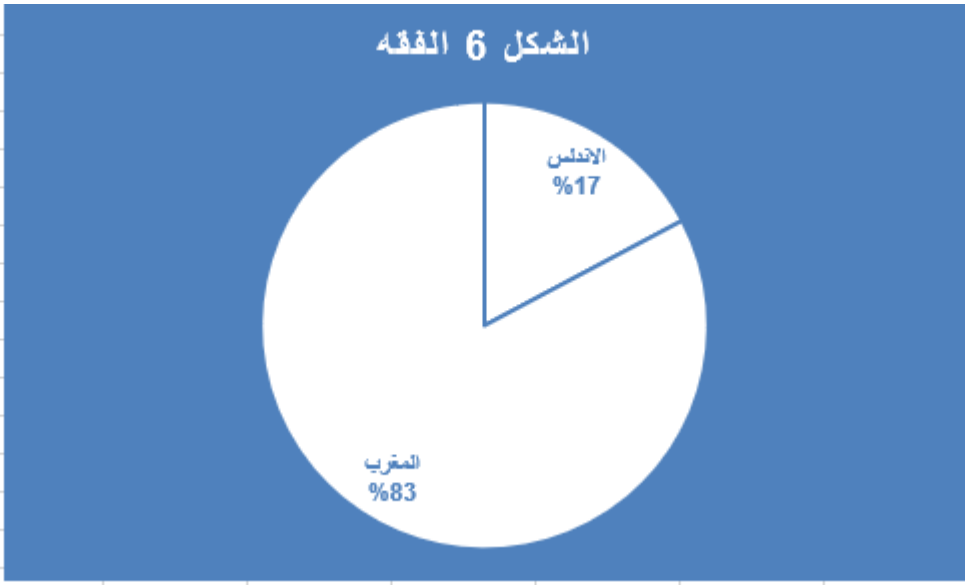


2. الفقه.

الفقه لغة: يعنى الفهم للشيء والعلم به (ابن منظور:**13/ 532**) ولقد أصبح من المتعارف عليه أن يقال لكل عالم بالحلال والحرام فقيه، وأصبح لا يطلق الفقه إلا على الفهم بالدين، وبمعنى آخر يمكن القول أن لكل إنسان أقوالا وأفعالا لها أحكام شرعية في الكتاب أو السنة، أو لها دلالات يتم استنباطها من الكتاب وتلك الأحكام تسمى فقه (مناع:**2001**: **183/1**.) (الغزالى:**1413**هـ:**8/1**).

لقد كان تدريس الفقه يقوم أما على أسلوب الأقدمين أو أسلوب المتأخرين أي أسلوب النظر والاجتهاد، كان علماء تلك الحقبة يجمع البعض منهم بين المنقول والمعقول في الفقه، وكذلك اهتموا بتعلم وتعليم فقه الخلاف العالي بين المذاهب، فقد كان المذهب المالكي هو السائد في تلك الحقبة والمدينة حيث اتضح من التراجم العديد من الكتب المالكية والتي كان يدرسها العلماء ومنها كتاب الجلاب أو التفريع لأبي القاسم الجلاب والموطأ والتهذيب في اختصار المدونة للبراذعي، والتبصرة وهو تعليق كبير على المدونة للفقيه المالكي اللخمي، والإرشاد في قواطع الأدلة في أصول الاعتقاد للجويني الملقب بإمام الحرمين، والرسالة في اعتقاد أهل السنة وتلقين المبتدي وتذكرة المنتهى المختص بمسائل الفقه المالكي، وهناك من العلماء من حاول أن يكتب شيء في هذا المجال فقام بوضع اختصار لبعض تلك الكتب كمختصر كتاب المستصفى للغزالي وإضافة إلى ذلك حرصوا على توجيه النقد لتلك الكتب المالكية التي قاموا بتدريسها ككتاب التهذيب وذلك لما جاء في بعضها من اختلاف عما ورد بالمدونة(الغبريني: **1979**: **97-208-209**). ويشير الشكل رقم **6** إلى الاهتمام الكبير الذي لقيه علم الفقه والأصلين، ونقصد الفقه القائم على المذهب المالكي؛ وذلك لأن بلاد المغرب عرفت بانتشار هذا المذهب فيها.

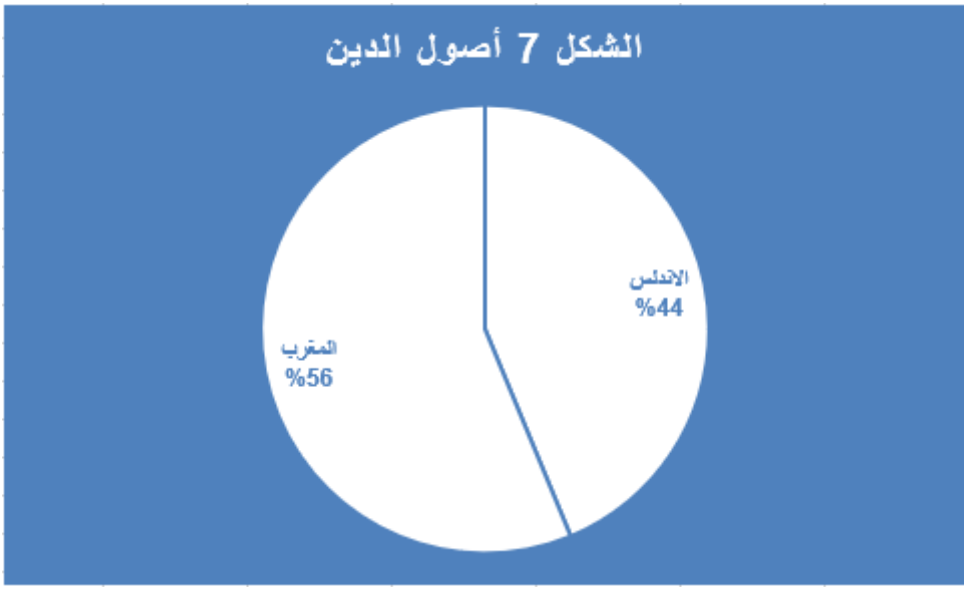
من خلال المسح الإحصائي تبين أن الاهتمام بهذا العلم ببجاية كان قد انفرد به العلماء المغاربة حيث وصلت نسبتهم **83**٪ أما علماء الأندلس بنسبة **17**٪. هذا يشير إلى عزوف أهل الأندلس عن الاهتمام بهذا العلم في تلك الفترة.



3. أصول الدين.

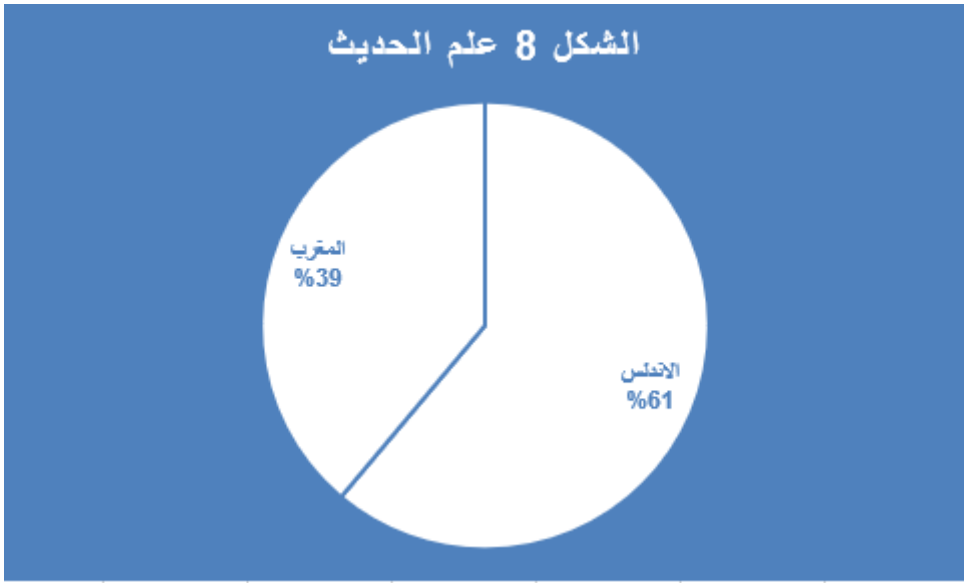
هو علم يهدف إلى إثبات العقائد الدينية بالأدلة اليقينية، أي: تأسيس العقيدة الإسلامية على براهين عقلية، بحيث يتم فهم العقيدة وعرضها والدفاع عنها ولأصول الدين عدة مسميات منها علم العقيدة وعلم الكلام وعلم التوحيد (حسن:**1995**: **9/2**).

من خلال المسح الإحصائي تبين أنه هناك اهتمام كبير بهذا العلم من قبل المغاربة والأندلسيون فلقد كانت النسبة وكما يشير الشكل (**7**) أن المغاربة **56**٪ والأندلسيون **44**٪.



4. الحديث.

يشير الشكل رقم (**8**) إلى أن هناك اهتمام وتركيز على هذا العلم فعن طريقه تفهم العديد من أمور الدين، ومن الكتب التي درسها العلماء في هذا الجانب كتاب شهاب الأخبار في الحكم والأمثال والآداب من الأحاديث النبوية وكتب المصابيح ومنها كتاب المصابيح في الحديث ورواته للقمي. (الغبريني: **1979**: **127**)

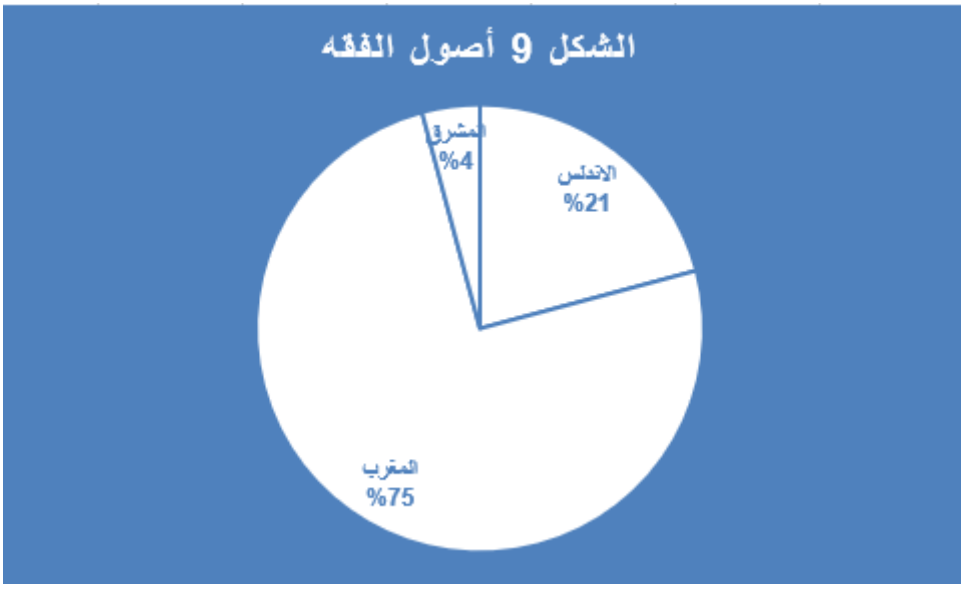


5. أصول الفقه.

أصول **لغة** تعنى ما يبنى عليه غيره سواء كان البناء حسيا أو معنويا، أما **اصطلاحا** فيعني الدليل بمعنى أصول الفقه، أي: أدلته من الكتاب والسنة والإجماع والقياس (وهبة:**1986**: **16**)، أي أن أصول الفقه هي

الأداء التي يتوصل بها الفقيه إلى الأدلة عن الأحكام الشرعية؛ لذا يعتبر أصول الفقه مهما جدا لمن يريد أن يتميز فيعلم الفقه. فلقد قال الغزالي في كتابه المستصفى والذي يعد من أهم الكتب التي انتشر تدريسها ببجاية أن أصول الفقه مقصدها تذليل طرق الاجتهاد للمجتهدين (الغزالي،**1413**: **5/1 - 6**)، وتذكرة المنتهى المختص بمسائل الفقه المالكي.

من خلال المسح الإحصائي تبين أن العلماء المغاربة كان لهم اهتمام كبير بهذا العلم فمن اهتم بالفقه فمن المؤكد انه سيهتم بأصوله وكما يشير الشكل رقم (**9**) فلقد كانت نسبتهم **75**٪، أما علماء الأندلس فلم يهتموا بالفقه وبالتالي لم يكن اهتمام بأصوله فلقد كانت نسبتهم **21**٪، أما عن علماء المشرق فحقيقة لا يمكن القول بأنهم لم يهتموا بأصول الفقه ولكن بعد المسافة كان عائقا لذا انعكس ذلك على نسبة تواجد المهتمين به في بجاية حيث بلغت **4**٪.



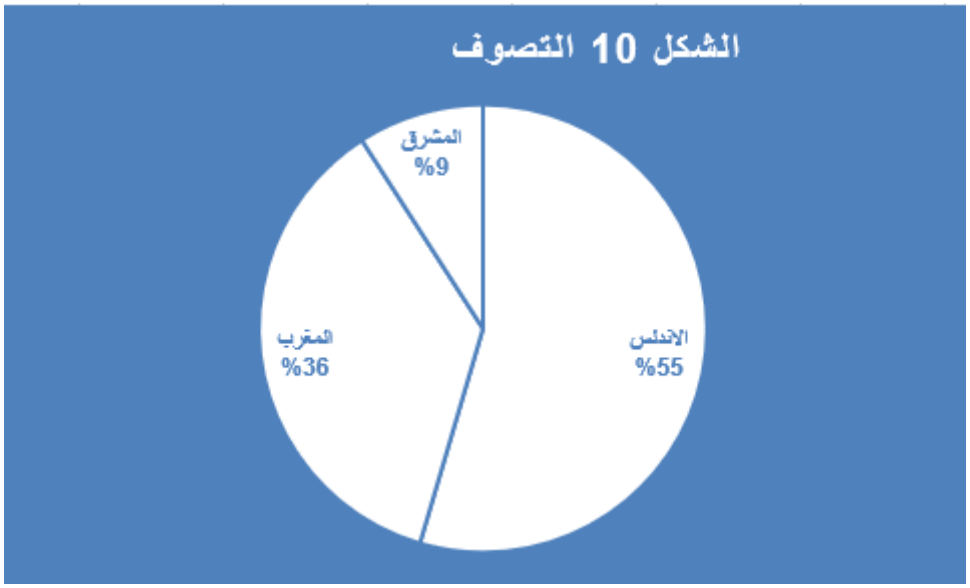
6. التصوف.

يعرفه ابن خلدون بأنه أحد علوم فقه الشريعة، الذي يطلق عليه فقه الباطن، أو فقه القلوب، وهو يتعلق بمعرفة أفعال القلوب، ويكون بعكس فقه الظاهر، الذي يتعلق بأفعال الجوارح (ابن خلدون،**1996**: **44**). وكذلك يعني العزوف عن الدنيا وزخرفها والانقطاع إلى عبادة الله وذلك بالخلو بالنفس (الطاهر: **2004**: **34**).

شهدت الأندلس خلال القرنين **6** و**7** الهجريين **12** و**13** الميلاديين اعتناء بالتصوف وعلومه (الطاهر: **2004**: **43 - 44**) بحيث أصبحت هذه الفترة تمثل تطور التصوف الفلسفي وانتقاله من الأندلس إلى المغرب وبالتالي يمكن إرجاع وجود التصوف ببلاد المغرب وخاصة ببجاية بسبب هجرة هؤلاء المتصوفة من الأندلس.

ولقد كان اثر علماء الأندلس واضح في التصوف ببجاية، وذلك من خلال عدد العلماء وما كانوا ينشرونه من أمور تخص التصوف وتعاليمه واهم كتبه، فلقد كان لهم دور بارز في نشر العديد من المؤلفات الصوفية مثل تأثر التصوف ببعض المؤلفات ذات الطابع الصوفي ومنها رسالة القشيري النيسابوري وهو شيخ خرسان في التصوف والتنبيهات والإشارات لابن سينا ومؤلفات أبي حامد الغزالي ولقد أدى ذلك إلى ظهور العديد من العلماء المتأثرين بالفكر الصوفي ولقد ألفوا مؤلفات في هذا الصدد ونخص منهم ابن عربي الذى أورد له صاحب عنوان الدراية العديد من أسماء كتبه. كما أن الشعر تأثر بالفكر الصوفي، حيث أصبحت تظهر العديد من القصائد الصوفية التي تحث على الزهد وتحمل في طياتها معاني صوفية كما كان منها ما يختص في مدح النبي. (الغبريني: **1979**: **188**-**227**-**69**) ويلاحظ من الشكل رقم (**9**) أن التصوف لم يكن قد لقي اهتمام إلى درجة كبيرة ولكن كان له ظهور نسبى.

من خلال المسح الإحصائي للتراجم تبين أن العلماء المغاربة كان لهم اهتمام بسيط بتعلمه حيث بلغت نسبتهم **36**٪، أما علماء الأندلس فلقد كان لهم نصيب لا بأس به وصلت نسبتهم **55** ٪، أما المشارقة فلقد كانت نسبتهم **9** ٪.



7. الطب.

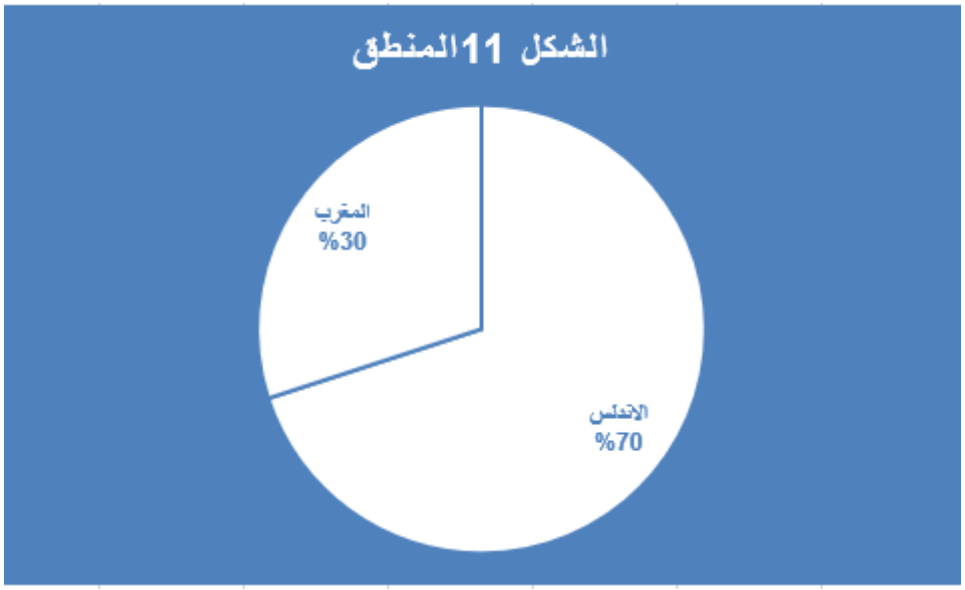
يشير الشكل رقم (**4**) إلى أن الاهتمام بهذا العلم لم يكن كبير ولعل الاهتمام بالعلوم الدينية كان ذا أثر على التوجه إلى دراسة الطب، هذا قد اشتغل بعض علماء بجاية بالطب، ودرسوا لطلابهم كتب الطب كأرجوزة في الطب، وكليات القانون لابن سينا، بل إن البعض نظم أرجوزة في هذا التخصص كأرجوزة أبي القاسم محمد بن احمد الأموي والتي اشتملت على العديد من الأدوية. (الغبريني: **1979**: **75**)

8. المنطق.

يعد هذا العلم وكما يشير الشكل رقم (**11**) إلى أنه من ضمن العلوم التي لم تلق رواجا كبيرا ببجاية ولعل ورود ذكر المنطق وكتبه بالتراجم لا يدل على الاهتمام بهذا العلم ولكن ربما يتم تدريسه من اجل نقده وإظهار مناقصه فلقد ورد ذكر في عدة تراجم انه يتم نقد ما يوجد بكتب المنطق، وعلى الرغم من ذلك فلقد وردت بالتراجم العديد من كتب المنطق التي درست في هذه الفترة كتاب معيار العلم وكتاب الإشارات والتنبيهات لابن سينا وكذلك كتاب النجاة في مختصر الشفاء وكتب الغزالي فيمثل معيار العلم ومقاصد الفلاسفة والتي تعد ردود على الفلاسفة وخلال تدريس هذه الكتب يتم نقدها وبيان المفيد منها. وإضافة إلى ما سبق قام العلماء بتأليف العديد من الكتب في هذا العلم كالمعقولات الأول. (الغبريني: **1979**: **73-74**)

من خلال المسح الإحصائي تبين أن الاهتمام بهذا العلم من قبل المغاربة كان بسيط حيث وصلت نسبتهم **30**٪. أما الأندلسيون فلقد كانوا متفوقين بنسبتهم حيث كانت **70**٪.

ولعل هذا يشير إلي أن الأندلسيين هم من أسهم في ظهور هذا العلم ببجاية خاصة وبلاد المغرب عامة.



9. علم الخلاف والجدل.

ولقد كان بعض العلماء ممن يحملون هذا العلم يتأثرون بجدل العميد السمرقندي وهو فقيه حنفي (الغبريني: **1979**: **347-348**)

10. علم التذكير.

وهو علم يقوم على تذكير العباد بالعودة إلى الله.

11. علم العقيدة.

ويعد كتاب المقصد الآسنى في شرح أسماء الله الحسنى للغزالي من أهم الكتب التي درست في ذلك الوقت.

12. القراءات.

يشير الشكل رقم (**4**) إلى أن الاهتمام بهذا العلم كان بسيط ولعل سبب ذلك إلى عدم كثرت اللهجات ببلاد المغرب التي قد تستوجب تعدد القراءات ولقد كان هذا العلم يدرس بعض هؤلاء العلماء بالمشافهة، ومن الكتب التي اهتم بتدريسها في هذا المجال كتاب التيسير في القراءات السبع لأبى عمر الداني ونظرا لأهمية هذا الكتاب لم يكتفوا بتدريسه بل وضعوا له ملخص. ومع مرور الوقت ألفت في هذا الشأن العديد من الكتب مثل مرسوم الخط، وبيان تمكين ورش، وبيان مذهب ورش. (الغبريني: **1979**: **85-86**)

13. علم الفرائض:

يشير الشكل رقم (**4**) إلى أن علم الفرائض لم يكن ذا اهتمام كبير، ولقد ألفت في هذا العلم كتب من أهمها الوافي للتجيبي والذي يعتبر من أهم ما تم كتابته لأنه فصل فيه الفرائض وعللها بأسلوب واضح. (الغبريني: **1979**: **143-144**)

14. علم التأريخ:

كانت كتابة التاريخ تقوم على البحث عن الأخبار ومعرفة سير الرجال من أهل هذه الفترة أو من تقدم عنهم سواء في المشرق أو المغرب ولقد ألفت كتب في التاريخ فمنها كان عبارة عن تلخيص لكتب معروفة ككتاب تاريخ الطبري، ومنها ما كان يختص بالكتابة عن قبيلة أو فئة معينة ككتاب النبذ المحتاجة في أخبار صنهاجة بأفريقية وبجاية وأخبار بني عبيد للصنهاجي. (الغبريني: **1979**: **218-219**)

15. التفسير.

يقصد الإبانة وكشف المغطى أو الإيضاح والبيان، ويبحث علم التفسير في البحث عن مراد الله تعالى من كلامه المنزل على نبيه محمد عليه الصلاة والسلام (محمد، **1995**: **2/ 152**).

كما يشير الشكل رقم (**4**) إلى أن علم التفسير لم يكن شائع ببجاية فلقد كان الاهتمام بتدريسه وتعلمه محدود، لقد ألفت في هذا العلم كتب منها مفتاح الباب المقفل على فهم القرآن المنزل. (الغبريني: **1979**: **143-144**)

- **نتائج الدراسة:**

من خلال المسح الإحصائي تبين:

1- أن الحياة العلمية ببجاية كانت قائمة على وبشكل أقرب إلى التساوي بين العلماء المغاربة والأندلسيين.

2- أن العلماء المغاربة لم يكن جلهم من المدن المغاربية بل أصبحنا على يقين وبشكل أكثر وضوح أن بجاية كان لها نصيب كبير من العلماء ممن ولدوا وترعرعوا بها، فمدينة عرفت بكم هائل من العلماء فهذا بالتأكيد يجعل منها حاضرة علم..

3- أن المدن الأندلسية الأقرب إلى بجاية هي التي كان لها دور بارز في الحياة العلمية ببجاية كما انه كان للبحر دور كبير وذلك لسهولة التواصل عن طريقه.

4- أي العلوم كانت أكثر رواجا ببجاية واقل العلوم اهتماما، حيث تبين أن اللغة العربية والعلوم الدينية كانت أكثر رواجا أما العلوم العقلية فكانت أقل أهمية.

5- أن مساهمة العلماء المغاربة والأندلسيين في علم اللغة العربية كانت متقاربة.

6- أن الاهتمام بعلم الفقه كان قد انفرد به العلماء المغاربة حيث وصلت نسبتهم **83**٪ أما علماء الأندلس بنسبة **17**٪. هذا يشير إلى عزوف أهل الأندلس عن الاهتمام بهذا العلم في تلك الفترة.

7- أن العلماء المغاربة كان لهم اهتمام كبير بأصول الفقه فمن اهتم بالفقه فمن المؤكد انه سيهتم بأصوله فلقد كانت نسبتهم **75**٪، أما علماء الأندلس فلم يهتموا بالفقه وبالتالي لم يكن اهتمام بأصوله فلقد كانت نسبتهم **21**٪، أما عن علماء المشرق فحقيقة لا يمكن القول بانهم لم يهتموا بأصول الفقه ولعل بعد المسافة كان عائقا لذا انعكس ذلك على نسبة تواجد المهتمين به في بجاية حيث بلغت **4**٪.

8- أن العلماء المغاربة كان لهم اهتمام بسيط بعلم التصوف حيث بلغت نسبتهم **36**٪. أما علماء الأندلس فلقد كان لهم نصيب لا بأس به وصلت نسبتهم **55** ٪، أما المشارقة فلقد كانت نسبتهم **9** ٪.

9- أن الاهتمام بعلم المنطق من قبل المغاربة كان بسيط حيث وصلت نسبتهم **33**٪، أما الأندلسيون فلقد كانت نسبتهم **70**٪. ولعل هذا يشير إلى أن الأندلسيين هم من ساهم في ظهور هذا العلم ببجاية خاصة وبلاد المغرب عامة.

10- لقد شهدت الأندلس سنة **609** هـ هزيمة الموحدين في موقعة العقاب بالأندلس مما تسبب في هجرة العديد من علماء الأندلس منها إلى بلاد المغرب وخاصة بجاية ولعل التراجم الواردة بعنوان

الدراية دليل على هذه الهجرات. كما أن زحف النصارى على شرق الأندلس أدى إلى هجرة العديد من العلماء إلى بجاية (معلاش،**2010**. **2011**: **18**) (الغبريني، **1979**: **57** . **315**).

المصادر والمراجع

أولا: المصادر

1- أبو حامد الغزالي، المستصفى من علم الأصول، ج**1**، تحقيق: حمزة بن زهير حافظ، **1413**هـ.

2- ابن خلدون، أبى زيد عبد الرحمن بن محمد، شفاء السائل وتهذيب السائل، تحقيق: محمد مطيع الحافظ، دار الفكر، دمشق،**1996**م.

3- الغبرينى، أبو العباس، عنوان الدراية فيمن عرف من العلماء في المائة السابعة ببجاية، تحقيق عادل نويهض، دار الأفاق الجديدة، بيروت، ط**2**، **1979**م.

4- ابن منظور، لسان العرب **532/13**.

ثانيا: المراجع:

1- حسن حنفي، موسوعة الحضارة العربية الإسلامية،**1995**م، ج**2**، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

2- الطاهر بو نابي، التصوف في الجزائر خلال القرنين **6** و**7** الهجريين/**12** و**13** الميلاديين، المكتبة الوطنية،**2004** م.

3- محمد احمد خلف الله، موسوعة الحضارة العربية الإسلامية، ج**2**، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

4- مصطفي زايد، التاريخ الكمي مع تطبيقات في التاريخ الإسلامي،**2000**. معلاش مريم، الحياة العلمية ببجاية في ظل الدولة الحفصية خلال القرن السابع الهجري، رسالة ماجستير،**2010\2011**م.

5- مناع القطان، تاريخ التشريع الإسلامي، مكتبة وهبة، القاهرة، ط**4،2001**م. وهبة الزحيلى، أصول الفقه الإسلامي دار الفكر، ط**1**، دمشق،**1986**م.

دور الجامعة في بناء الطالب المثقّف

أ. إبراهيم عبد الله زايد

أ. صبحي ميلود عبد الحفيظ

كلية الآداب الأصابعة- جامعة غريان

ملخص البحث

يستهدف البحث دور الجامعة في بناء الطالب المثقف، حيث تعدّ الجامعة أفضل المؤسسات التي يجب المراهنة عليها في مسيرة التغيير الإيجابي والبناء للمستقبل، فميزة الجامعة أنها تضم النخب الفكرية التي يقع علَيهاَ عبء ضخ النخب المثقفة في المجتمع.

إنّ نجاح الجامعة مرهون بنجاح دورها في تحقيق الرقي والتقدم للمجتمع وحل مشاكله المختلفة، ولا يمكن ذلك إلا بإنتاج الطالب المثقف الواعي القادر، الذي يقود المجتمع إلى النجاح والتقدم والتطور، فالبيئة الجامعية هي السياق الإنساني والاجتماعي الذي يتم فيه وبه التفاعل بين العناصر الأساسية للعمل الجماعي من هيئة تدريسية، طلاب، وإدارة، والتي تشكل كُلا متكاملا وتؤثر مجتمعة بقوة في بناء شخصية الطالب الجامعي المتعلم المثقف، ولتحقيق أهداف البحث استُخدما الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.

وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

أن هناك فرقا بين مفهومي المثقف والمتعلم، وأنّه لا وجود لجامعة بالمعنى الحقيقي للجامعة في ليبيا، فالبيئة الجامعية في ليبيا لها دور واضح وجلي في إعاقة بناء الطالب المثقف، كما أن الأستاذ الجامعي بالرغم من الانتقادات الموجه له، فهو يحتاج لكثير من الدعم حتى يستطيع القيام بأداء دوره ومهامه ومسئولياته المختلفة بنجاح وفعالية، كما أن الطالب الجامعي في الغالب يضع الجامعة في منزلة حصوله على الشهادات لا غير، وكذلك العلاقة بين الأستاذ الجامعي وطلابه يجب أن تكون في أفضل صورة، فالعلاقة ليست علاقة دروس ودرجات فقط، بل يجب أن تتعدّاها إلى أكثر من ذلك، بوجود الاحترام أولاً، فعلاقة الأستاذ الجيدة بطلابه تزيد من قدرته على العطاء، وتزيد من شغف الطالب بالعلم أيضًا، فضلاً عن الجوانب الأخرى.

المقدمـــــــة

يشكل التدريس الجامعي عملية تنموية مستدامة، وهو تطوير للعقل والفكر المحاكِم والناقد من خلال المشاركة، لذا فإنّ الفلسفة الأساسية للتدريس تنطلق أساساً من خلال كسر ثقافة الصمت والخوف؛ ليؤدي في نهاية المطاف إلى تعليم حواري نقدي مبني على المشاركة، وهذا يتأتى من المزج بين الجانب النظري والعملي، بما يساعد على القضاء على الفلسفة القديمة التقليدية والتي تقوم أساسا على التعليم البنكي والاستماع

والإنصات فقط، فالتعليم الجامعي ليس مجرد تزويد الطالب بكمٍّ من المعارف والمعلومات، وإنما الجامعة بيئة اجتماعية وثقافية ذات مواصفات خاصة، تسهم في إعادة صياغة الإنسان.

إنّ الحياة الجامعية عبارة عن مجتمع من المثقفين، وأنّ اكتشاف الطالب لذاته لا يتم إلا في صحبة المشاركين له في هذا المجتمع؛ لمثل ذلك تطلب الأمر أنّ يتعرف الطالب داخل هذا المجتمع على وضعه فيه، ودوره في تحقيق الهدف منه، والوسائل التي تعينه على أنّ يكون عضوا فاعلا ومتفاعلا مع عناصر هذا المجتمع، وخوض هذه المرحلة بنجاح لتحقيق الهدف المنشود (ميريدين، سندر،1993، ص7-8).

إنّ الجامعات الليبية خرّجت أجيالا من المتعلمين، أصحاب الشهادات العليا، الذين لا يمكن أن نطلق عليهم صفة (مثقف) إلا ما ندر، ويرجع البعض وجود أعداد كبيرة من الخرّيجين غير المثقفين إلى أسباب عدة، أبرزها:

عدم عناية الطالب بتثقيف نفسه، والابتعاد عن قراءة الكتب، أو حتى التواصل مع طلاب آخرين من بيئات مختلفة أثناء الدراسة، فيما يحمل البعض المؤسسات التعليمية (الجامعة) مسؤولية عدم وجود أنشطة كافية تنمي المعرفة للانخراط فيها، وتكسب الطالب ثقافة وإن كانت في حدودها الدنيا.

ولهذا فقد رأينا أن يرتكز بحثنا على الجامعة في ليبيا ودورها في بناء طالب جامعي مثقف يجمع بين الوعي والدور الاجتماعيين والالتزام الثقافي والعناية بالشأن العام، والذي يهدف إلى تجسيد هذه المعارف عبر مختلف المجالات والميادين.

أوّلاً – تحديد مشكلة البحث:

حققت منظومة التعليم العالي في الوطن العربي عامة وليبيا خاصة، تقدما ملحوظا في السنوات الأخيرة، وازداد مع هذا التقدم ظهور تحديات كثيرة، خصوصا فيما يتعلق بضعف تفاعلها مع قضايا المجتمع، واقتصارها علي إنتاج طلاب مؤهلين(نظريا)؛ لكنهم غير قادرين علي أداء أدوارهم الفاعلة في المجتمع، فطلبة الجامعة أطراف فاعلة في المجتمع ليس باعتبار عددهم بل باعتبار أنهم يمثلون مشروع نخبة مثقفة بالنسبة للمجتمع ككل فهم المرشحون لقيادة مجتمعاتهم.

وإذا كانت الجامعة الليبية نجحت في تحقيق العنصر الكمي والعددي للطلبة، فهل نجحت في مقابل ذلك كل ما له صلة بالنوع المعرفي والإبداع الثقافي للطالب.

إنّ فهم وتفسير طبيعة الإنتاج الجامعي معرفيا وبشريا في الوقت الذي أصبح الواقع المعاش يطرح عدة استفهامات تعبر عن الحالة التي تعاني منها الجامعة في ليبيا، والتي تمثلت أساسا في:

أين الدور الفعلي للطالب المثقف؟ ذلك المثقف الذي يملك قدرة على فهم المجتمع، وتقديم الحلول لكثير من المشاكل التي يعاني منها.

إن التركيز حول مسألة بناء الطالب المثقف داخل الجامعة، قد بدفعنا بذلك إلى الإقرار ببعض التساؤلات منها: من هو المتعلم ومن هو المثقف؟ هل البيئة الجامعية صالحه كفضاء للعملية التثاقفية ؟ وما الأسباب التي قد تعيق بناء الطالب المثقف داخل الجامعة ؟

ثانيا– أهداف البحث:

إنّ الاهتمام بالجامعة والطالب المثقف قد دفعنا إلى محاولة تحقيق الأهداف الآتية.

1– التعرف على أوجه الاختلاف بين مصطلحي المتعلم والمثقف.

2– التعرف عن مدى صلاحية البيئة الجامعية كفضاء للعملية التثقفية.

3– التعرف عن الأسباب التي تعيق بناء الطالب المثقف داخل الوسط الجامعي.

ثالثاً– أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث المطروح كون الجامعة ستظل أساس النهضة باعتبارها ركنا أساسيا من أركان بناء الدولة العصرية القائمة على الفكر المتطور والمتجدد، وللجامعة وظيفة مهمة للمجتمع تكمن في تزويده بموارد بشرية مثقفة، وتعد هذه الموارد البشرية أهم المرتكزات التي تقوم عليها حضارة الأمم، وهي الثروة الحقيقية لأي مجتمع؛ لذلك يقتضي وضع الخطط المبنية على أسس علمية، لمساعدة الجامعات على بناء جيل مثقف، قادر على إحداث التغيير الإيجابي، والنهوض بالمجتمع، وتقديم الحلول لمشاكله.

رابعا– مفاهيم البحث:

1– الجامعة

أخِذت كلمة جامعة من كلمة (Universitas) التي تعني الاتحاد أو التجمّع، الذي يضم أقوى الأسر نفوذا في المجال السياسي في المجتمع من أجل ممارسة السلطة (محمد منير، مرسي،2002، ص9).

2– الطالب الجامعي:

هو ذلك الفرد الذي اختار مواصلة الدراسة الأكاديمية والمهنية، ويأتي إلى الجامعة حاملا معه جملة قيم وتوجهات صقلتها المؤسسات التربوية الأخرى.

3– الثقافة:

بالمعنى الخاص هي تنمية بعض الملكات العقلية أو تسوية بعض الوظائف البدنية، ومنها تثقيف العقل، وتثقيف البدن، أما بالمعنى العام، فهي ما يتصف بها الرجل الحاذق المتعلم من ذوق، وحس انتقادي، وحكم صحيح (حسين اليوسف، 2015م، ص28).

4– التثقيف:

هو مجموعة الظواهر الناتجة من تماس موصول ومباشر بين مجموعات من الأفراد ذوي ثقافات مختلفة، تؤدي إلى تغيرات في النماذج (patterns) الثقافية الأولى الخاصة بإحدى المجموعتين أو كليهما. (كوش، دنيس، 2007، ص 93).

4- المثقف:

هو ذلك الإنسان: "الذي بدرك ويعي التعارض القائم في المجتمع، بين البحث عن الحقيقة العلمية (مع كل ما يترتب على ذلك من ضوابط ومعايير) وبين الأيديولوجيا السائدة (مع المنظومة من القيم التقليدية)، وما هذا الوعي بالرغم من أن المفروض فيه، حتى يكون فعليا وواقعيا، أن بتم لدى المثقف على مستوى نشاطاته المهنية، ووظيفته أولاً، وما هذا الوعي سوى كشف النقاب عن تناقضات المجتمع الجوهرية (بول سارتر، جان، ب، ت، ص 34).

أولا- الجامعة وبناء الطالب المثقف:

إن البحث عن دور الجامعة في بناء الطالب المثقف يقودنا إلى موضوع مهم، ألا وهو الاختلاف ما بين مصطلحي (العلم والثقافة)، كيف نستطيع التفريق بين مصطلحين اتصلا عضوياً لفترات طويلة، حيث يرتبط مفهوم الثقافة، بمفهوم العِلم ارتباطاً وثيقاً، حتى أصبح العِلم شرطاً للمثقف، والثقافة شرط للمتعلم. لكن هذا الارتباط هو ارتباط ذهني، خاصة بعد أن خرج العِلم من التجربة الفردية والمطالعة الشخصية إلى المؤسسات. فأصبحت الشهادات العِلمية التي تمنحها الجامعات هي ما يدل على الشخص المتعلم، في حين كان العِلم صفة لا يدل عليها إلا الإنجاز الفردي. في هذه المادة سنحاول أن نميز بين المتعلم والمثقف، من خلال المعنى الاصطلاحي لكلا الكلمتين.

1- المتعلم والمثقف.

إنّ ثقافة المرء هي وجهة نظره، ومَن ليس له وجهة نظر يقيس إليها مواقف الحياة وأحداثها، فليس هو بذي ثقافة، حتى ولو كان أعلمَ علماء عصره في فرعٍ من فروع العلم، ومن هنا تأتي التفرقة الفاصلة بين العلم والثقافة، فالعلم عامٌّ والثقافة خاصة، والعلم مقيَّد بالواقع، وأما الثقافة فهي أقرب إلى المعيار الذي نهتدي به إلى ما ينبغي أن يكون، ومن هنا لا تتدخَّل في ساحة العلم قيمُ الخير والشر أو الجمال والقبح، وأما الثقافة فمعنية بتلك القيم، العلم عقل والثقافة ذوق، العلم منهج يُقام على مبادئ المنطق، والثقافة دفعات وجدان، ومع هذا التباين كله بين العلم والثقافة، فهنالك ما يربطهما معًا في كيان واحد، هو كيان الإنسان إذا شاء له الرحمن أن يكون ذا كيان(نجيب، زكي محمود، 2017، ص143- 144).

وللثقافة والمثقفين مكانة خاصة في المجتمعات النامية، وفي تصور هذه المجتمعات يختلط المثقف بالمتعلم، ويصبح كل من حصل على قسط من العلم، في نظرها، مثقفا. والواقع أنّ المثقف ليس من أحسن القراءة

والكتابة أو من حصل علي شهادة علمية (هناك أميون بين حملة شهادة الدكتوراه) بل أن ما يميز المثقف في أي مجتمع صفتان أساسيتان:

الوعي الاجتماعي الذي يمكن الفرد من رؤية المجتمع وقضاياه من زاوية شاملة، ومن تحليل هذه القضايا على مستوى نظري متماسك.

والدور الاجتماعي الذي يمكن وعيه الاجتماعي من ان يلعبه، بالإضافة الى القدرات الخاصة التي يضيفها عليه اختصاصه المهني أو كفاياته الفكرية (شرابي، هشام،1984، ص129).

ويرى الكاتب العراقي(علي الوردي) في كتابه (خوارق اللاشعور) أنّ المتعلم هو من تعلم أمورا لم تخرج عن نطاق الإطار الفكري، الذي اعتاد عليه منذ صغره، فهو لم يزدد من العلم إلا ما زاد في تعصبه وضيق في مجال نظره، وهو قد آمن برأي من الآراء أو مذهب من المذاهب، فأخذ يسعى وراء المعلومات التي تؤيده في رأيه وتحرضه على الكفاح في سبيله. أما المثقف فهو يمتاز بمرونة رأيه وباستعداده لتلقي كل فكرة جديدة وللتأمل فيها ولتملي وجه الصواب منها. مما يؤسف له ان المثقفين بيننا قليلون والمتعلمون كثيرون، ومتعلمونا قد بلغ غرورهم بما تعلّموه مبلغا لا يحسدون عليه، وهذا هو السبب الذي جعل أحدهم لا يتحمل رأيا مخالفا لرأيه (الوردي، علي، 1996، ص46).

وعليه فمجرد العلم حتى لو كان جامعيا، لا يضفي على الفرد صفة المثقف بصورة آلية، فالعلم ما هو إلا اكتساب موضوعي، ولا يشكل ثقافة في حد ذاته، إنّه يصبح ثقافة بالمعنى الشامل إذا توفر لدى المتعلم الوعي الاجتماعي، ذلك العامل الذاتي الذي من خلاله فقط يصبح الفرد مثقفا، حتى لو لم يعرف القراءة والكتابة، ومن دونه يبقى اميا، حتى لو كان طبيبا أو أستاذا جامعيا. وهذا لا يعني بالضرورة إمكانية بناء جدار فاصل بين المثقف والمتعلم، فقد يكون المثقف متعلما، وقد يكون المتعلم مثقفا لكن ليس بالضرورة كذلك أن يكون كل مثقف متعلم وكل متعلم مثقف، فالمثقف بالمجمل على درجة أعلى وأوسع من الوعي والإلمام والتنوع المعرفي مما هي لدى المتعلم، والمثقف بالمجمل لديه قدرة أكبر للتعبير عن الذات وتوظيف حصيلة المعرفة المتنوعة التي لديه في الموقف المناسب، أما المتعلم فعلمه يكون في مجال محدد أو أكثر، فالمتعلم إن تفوق عموديا على المثقف بحكم التخصص في مجال أو أكثر، فإن المثقف يتفوق على المتعلم أفقيا بحكم التنوع والنضج المعرفي والقدرة على استثمار هذه المعرفة بالكم والكيف الذي يتطلبه الموقف. ومن الصفات الرئيسة التي يجب توفرها في المثقف هي:

1- القدرة على التأثير في الآخرين وإلا ما الفائدة من كم هائل من الثقافة والمعرفة لدى شخص ما، إن لم يستطع توظيفها والتأثير بالآخرين وبالتالي ظهور نتيجة هذه الثقافة على سلوك المثقف نفسه وسلوك الآخرين .

2- المثقف شخص مبادر ومتابع ومطلع ومحايد ومنطقي، ولديه من الخبرة التراكمية والتجربة المصقولة الكافية، فهو مبادر في الحصول على المعرفة ومتابع ومطلع لمجريات الأحداث بشكل عام ،وهو محايد في الحكم على المواقف يترفع عن الشخصنة والأنا، ومنطقي في توظيف المعرفة والخبرة والتجربة واستدراجها حسب الأولويات وهو شخص على درجة عالية من الذكاء وسرعة البديهة. وأخيرا يجب أن يكون لدى المثقف قدرة على التفاعل مع مجتمعه والقدرة على النقد البناء والقدرة على الربط والتحليل والاستنتاج (اليوسف، أحمد، واحة الثقافة، 2019م).

2- واقع التعليم الجامعي في ليبيا:

لقد خطت ليبيا خطوات لا بأس بها في مجال التعليم الجامعي، حيث يوجد بتلك الخطوات محطات بعضها مضيء والبعض الآخر غير مضيء، فبعد الاستقلال بحوالي 4 سنوات صدر المرسوم الملكي الذي يقضي بتأسيس الجامعة الليبية آن ذاك، حيث كانت كلية الآداب والتربية في بنغازي أولى الكليات التي تأسست في ليبيا، قبل أن يزيد عدد الكليات بمرور السنوات. ما بعد سبتمبر سنة 1969. حاول نظام القذافي إجراء بعض التغيرات على واقع التعليم العالي في ليبيا، فقرر فصل الجامعة الليبية بمقراتها في كل من بنغازي وطرابلس ليصبح اسمهما جامعتي بنغازي وطرابلس، ثم لحقتها الكثير من الجامعات عبر سنوات الحكم، وعلى الرغم من حاجة ليبيا للمؤسسات المعنية بالتعليم العالي إلا أنّ مشكلة هذه الزيادات كانت عشوائية وغير منظمة (تقرير المنظمة الليبية للسياسات والاستراتيجيات،2016م، ص1).

كما أنّ عدم استقلالية الجامعات خلال فترة حكم القذافي (1969-2011م) ووقوعها تحت سيطرته المباشرة، قد حوّلها إلى ساحات لنشر الأفكار والتوجهات السياسية للنظام، إضافة إلى إصباغ بعض مفاهيم ومصطلحات النظام السابق على العملية التعليمية، الأمر الذي أثّر سلباً على العملية التعليمية وحرية التفكير والإبداع، وأصبحت كل الجامعات تُدار وفقاً لمقتضيات المنطق السياسي للنظام وليس وفقاً لخطط تعليمية بالرغم من أنّ الظروف مواتية للتغيير إلا أنّه لم يتغير شيء في الجامعات الليبية بعد ثورة فبراير بل إن الأمر ازداد سوء (سالم، مرجين، حسين، 2015، ص11- 12).حيث تأثر القطاع كغيره من القطاعات بالصراعات المسلحة التي اندلعت في البلاد وبالانقسامات السياسية الحادة مما نتج عنه خسارة كبيرة ومنها على سبيل المثال تدمير وحرق المباني والمدرجات بجامعة بنغازي لوقوعها في محور الاشتباكات المسلحة. كذلك توقفت الدراسة في جامعة الزاوية في غرب البلاد أكثر من مرة بسبب الاشتباكات المسلحة. بالإضافة إلى توقف جميع المعاهد العليا وفروع الجامعات في كل مناطق ورشفانة وأوباري والكفرة، كذلك جامعتي سرت ودرنة. وعدا التأثير المباشر على البنى التحتية وما خلفته الحرب من خسائر مادية ومعنوية، حيث إنّ التأثير الأكبر يتمثل فيما يخص إيجاد الحلول المناسبة لمشاكل القطاع، مثل مشكلة الأمن وضعف الكادر الوظيفي

بالجامعات والمعاهد العليا والنقص الشديد في أعضاء هيئة التدريس نتيجة سفر أعضاء هيئة التدريس الأجانب إلى بلدانهم نتيجة الوضع الأمني في البلاد (المبروك، فرج بوبكر،2017م، ص5).

3- العوامل التي تعيق بناء الطالب المثقف داخل الوسط الجامعي

الجامعة هي مؤسسة للإنتاج الفكري والعلمي وفضاء للإبداع في كل المجالات، فهي فضاء للحوارات الفكرية والعلمية رفيعة المستوى، منفتحة على الفكر الإنساني في أنقى صوره، ومحفزة على الاختراع والبحث في كل الميادين والمجالات، الآني منها والمستقبلي، هي قيم علمية وأكاديمية محترمة، بل مقدسة في العلاقات بين مختلف الأطراف المكونة للأسرة الجامعية، إنّ البحث في هذه الخصوصية على مستوى الجامعة الليبية يلاحظ غياب شبه كلي لمظاهر هذا المجال، فالفضاء الجامعي لا يفتح سبل الحريات للحوارات الفكرية والعلمية بين الطالب والأستاذ، ولا يحفز على الاختراع والبحث، كما أن هناك عدم انسجام في العلاقات بين الإدارة والأستاذ والطالب اللذين يعتبرون مكونين للفضاء الجامعي، ولذلك وجب البحث في هذه الفضاء ودوره في عملية التثقيف. إن إشكالية فهم الخلفيات والدوافع الكامنة وراء إعاقة بناء الطالب المثقف في المؤسسة الجامعية، هو في واقع الحال محاولة للتعرف عن مدى وجود معالم ومؤشرات هذه العملية داخل المجال الأكاديمي بالأساس، و هو ما سنحاول الكشف عنه.

أ- التحديات التي تواجه الجامعات الليبية:

حسب التقرير الصادر عن المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية عن الجامعات الحكومية عام 2013م، أوضح أن الجامعات الحكومية الليبية غير قادرة على مواكبة التغيرات التي حدثت على مستوى احتياجات المجتمع والتنمية، بالرغم من كون الظروف الحالية مواتية، كما بيّن التقرير بأن أخطر تلك الأزمات اعتماد الجامعات صورة نمطية واحدة عبر منظومة واحدة من الأنظمة واللوائح والإجراءات والممارسات التي فقدت كل جامعة بسببها استقلاليتها وشخصيتها الاعتبارية ومرونتها الإدارية والمالية وقدرتها على مواجهة التحديات والأزمات، فكانت النتيجة طغيان فكر واحد وممارسات واحدة وبرامج أكاديمية متقاربة فضعف الولاء والانتماء للمؤسسة الجامعية، وضعف التنافس الذي يبعث على النشاط والتحدي والمسؤولية، فانعكس ذلك على البيئة الجامعية بأكملها. ومنع من انتقال الجامعة إلى لعب دورها الفعلي والتثقيفي. وأما فيما يتعلق بأهم التحديات الداخلية التي تواجهها الجامعات الليبية، فهي تتلخص في: (سالم، مرجين، حسين، مرجع سابق، ص11- 12)

1- قبول أعداد متزايدة من الطلبة فوق القدرة الاستيعابية للجامعات.

2- الابتعاد عن معايير الجودة وضمانها فيما يتعلق بتنفيذ العملية التعليمية، من قاعات دراسية، ومكتبات، ومعامل وورش ومختبرات، إضافة إلى انعدام الخدمات الداعمة والمساندة للعملية التعليمية.

أما أهم التحديات الخارجية التي تواجه الجامعات الليبية، وتسببها عوامل من خارجها، وأهمها:

1- القرارات التي تُتخذ على مستوى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ولا تأخذ في اعتبارها التحديات التي تواجه فروع الجامعات، وبخاصة فيما يتعلق بالشروط والمواصفات المطلوبة في أعضاء هيئة التدريس الجامعيين، زيادةً على أنها لم تتح الفرص لإدارات الجامعات وفروعها لمواجهة تلك التحديات.

2- عدم وضع سياسة واضحة تتعلق بقبول الطلبة، بما يتلاءم والقدرة الاستيعابية للجامعات.

3- عدم قيام وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بإرساء الهياكل التنظيمية، والتوصيف الوظيفي، واللوائح التنظيمية التفصيلية، التي تعكس واقع الجامعات، وتستوعب نموها المستقبلي.

4- عدم كفاية ميزانيات الجامعات، وعدم تكافئ بنود صرفها، كما أن أوقات صرفها غير مناسبة، مما ترتب عليه عدم تمكن الجامعات من تحقيق أهدافها بالجودة المطلوبة.

5- إعادة النظر في القوانين المنظمة لعملية الصرف المالي، بما يضمن سرعة الإنجاز، وتطوير الأداء وتجويده.

6- عدم التزام الوزارة بتسييل الميزانية في الوقت المحدد، الذي يدعم قيادات الجامعات في التصرف الصحيح في الميزانية.

7- عدم استكمال مشروعات الصيانة المتوقفة، وفي مقدمتها المكتبات المركزية، ووضع الخطط اللازمة لاستحداث مبان جديدة.

8- عدم تطبيق مبدأ المساءلة في حال التجاوزات، وتغلب المصالح الشخصية على العامة.

9- عدم وضوح آلية قبول الطلاب بالجامعات، وكذلك الانتقال من الجامعات المختلفة وإليها.

10- نقص التشريعات واللوائح القانونية، أو ضعفها، إن وجدت، لإرساء الجودة وضمانها في الجامعات.

اذا كان هذا حال الجامعات في ليبيا وما تعانيه من تحديات داخلية وخارجية فلا ضيراُ ان تكون النتيجة أن أفلت من الطالب الجامعي سرُّ التعليم الجامعي وصميمه، فسرُّ التعليم الجامعي وصميمه أنه يختلف عن مراحل التعليم السابقة عليه، في الفاعلية المبدعة الخلاقة، التي تمهِّد الطريق أمام الدارس نحو أن يضيف إلى العلم ثقافة، تمكنه من أدّى أدواره المناطة به، أي ألا نُخرِج شبابًا منحصرًا في محيطِ ما قد حفظ، وكأنه ليس جزءًا من المجتمع الذي يعيش فيه.

ب- الأستاذ الجامعي:

أعضاء التدريس الجامعي متحدثون متمكنون وقارئون نهمون، ان ذلك يساعدهم علي التطور المهني في مادتهم واللحاق بالتطور فيها، ولعدم التخلف عن زملائهم وغالبا ما تراهم منغمسين في حوارات ساخنة،

وهذي هي لب الحياة الجامعية. وباستثناء عدد قليل ممن دخلوا هيئة التدريس بالجامعة وهم كبار السن، فإنّ غالبيتهم جاءوا مباشرة من الطلاب المتفوقين، ولا يعني ذلك أنهم جميعا علماء مبرزين، مثل- أنيشتاين أو برتراند راسل- وغيرهم اللذين اخترقوا حواجز المعرفة الإنسانية. وقليل منهم درس مقررات تربوية في فن وعلم طرق التدريس، والبعض القليل من هيئة التدريس هم عباقرة في مواد تخصصهم، والبعض الأخر قد يكونون باحثين، متميزين او مؤلفين أكاديميين معروفين، لكن لا ينبغي أن تفترض بأن كل أعضاء هيئة التدريس هم معلمون مدربون تدريبا مهنيا، كمعلمين تربويين (ميريدين، سندر، مرجع سابق، 28-30).

ويعتبر عضو هيئة التدريس في الجامعات احد الركائز الرئيسية التي تتقدم أفراد المجتمع ليشكلوا هذه العقل الواعي والفكر المستنير، ويعد من أهم مقومات العملية التربوية في التعليم الجامعي، وأحد دعاماتها الرئيسية، التي تسهم في إعداد الموارد البشرية فهو الاستثمار الاستراتيجي والخيار الأوحد لرفع كفاءة هذه التعليم ومستواه وفاعليته في عالم يشهد الكثير من المتغيرات، من خلال ما يقوم به من ادوار، وما يؤديه من مهام ترتبط ارتباط وثيق بتحقيق أهداف الجامعات ووظائفها(دخيخ، صالح بن احمد صالح، آخرون، 2017، ص5-6)

إنّ واقع عضو هيئة التدريس داخل مؤسسات التعليم " الجامعي / العالي " في ليبيا يعاني من العديد من المشاكل التي تقف دون تمكنه من أدائه لوظائفه وأدواره ومهامه ومسئولياته المختلفة بنجاح وفعالية باعتباره الركن الأساسي وحجر الزاوية في أي سياسة تعليمية، فهو مقياس للجامعة والمجتمع معا على حد سواء ومكانته مرتبطة بأدائه. ويمكن أبرز تلك المشاكل في النقاط التالية:

1- عدد الساعات الدراسية الأسبوعية كثيراُ جدا، إضافة الى الساعات التدريسية التي يقوم بها خارج جامعته. وبالتالي اقتصار وظيفة الأستاذ الجامعي على التدريس بدلاً من البحث العلمي.

2- عدم دعم مشاركة عضو هيئة التدريس في الندوات والمؤتمرات العلمية وورش العمل والمعلوم أنّ المشاركة تعمل على تنمية معارفهم وتطلعاتهم المستقبلية.

3-عدم استقرار اللوائح التي تنظم الأوضاع العلمية والبحثية، بالإضافة إلى برامج التفرغ العلمي لعضو هيئة التدريس.

4- مشكلة الحافز المادي (المكافأة) على النشر والتأليف والترجمة لا تسمح لعضو هيئة التدريس للقيام بالتأليف والنشر .

5- بالرغم من توفر الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس، إلا أن عدم الحصول عليها في وقتها المحدد افقدها أهميتها، كما ان الضرائب عليها عالية.

أما فيما يتعلق بأهم مواطن الضعف المتصلة ببعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الليبية. فقد لخّصها تقرير الزيارة الاستطلاعية على الجامعات الليبية الحكومية، في الآتي:(مرجين، حسين، آخرون، 2013م، ص62):

1- ضعف التكوين المهني لبعض أعضاء هيئة التدريس.

2- عدم قيام الجامعات بإعداد و تجهيز دورات تدريبية لغرض التنمية المهنية.

2-عدم تقبل وجهات نظر الطلبة في القاعات التدريسية، والتقليل من أهمية تلك الآراء.

4- الاعتماد على أسلوب الحفظ والتلقين.

5- قيام بعض الأساتذة بتدريس مواد غير متمكنين منها.

6- عدم الالتزام بمواعيد المحاضرات.

7- عدم تطوير المناهج والمقررات الدراسية.

8- عدم الالتزام بمعايير التقييم الخاصة بالطلبة.

9- عدم الالتزام بالساعات المكتبية المخصصة لمراجعات الطلبة.

10- تعدي بعض الأساتذة على الطلبة بألفاظ نابية.

إذا كان هذا حال عضو هيئة التدريس فإننا لا نتوقع نتائج أكثر مما هي عليه. فإذا كانت مؤسسات التعليم العالي تحتاج لأداء وظيفتها، إلى خلفية تربوية وتنظيمية تتميز بالمرونة والقابلية للتطور ومراعاة البعد الإنساني في العلاقات الاجتماعية، فإن الطرف الأكثر أهمية هو بدون شك هيئة التدريس بمختلف فئاتها. فالجامعة لا تضع الخبرة بواسطة الهيكل الإداري والتشريعات فحسب، بل لا بد أن تجمع في مدرجاتها ومخابرها عدد من الأساتذة والباحثين الذين لا يكتفون بتلقين طلابهم مجموعة من المعلومات المعروفة سابقا في الكتب، و لكنهم يتعاونون معهم على اكتشاف الطريق الأمثل لاستخدام تلك المعلومات و تمثيلها و إعادة صياغتها و تطويرها وفق معطيات الواقع الاجتماعي. فلعضو هيئة التدريس دور معرفي، يتم من خلاله إكساب الطلبة ثقافة معلوماتية تمكنهم من التعايش في المجتمع .

ج- الطالب الجامعي:

إنّ المرحلة الجامعية من أهم المراحل في حياة الطالب الجامعي بسبب ما تضيفه من فرص النمو الشخصي والتعلم الأكاديمي، ويعد الطالب الجامعي عنصر أساسي في العملية التعليمية إلى جانب الأساتذة والإدارة، بحيث يجتمعون على تحقيق الأهداف المسطرة للجامعة، وذلك عن طريق تحمل كل طرق مسؤولية الدور المناط إليه. ومن المعلوم ان المرحلة الجامعية للطالب تمثل سن الشباب ففي هذه السن يشعر الشاب

بالهدوء والسكينة وبزيادة القدرة على العمل وإقامة علاقات متبادلة مع الآخرين وعلى إيجاد نوع من التوازن مع العالم.

إنّ الطالب الجامعي له خصائص تميزه عن غيره من حيث تكوين شخصيته واستقلال رأيه إلى جانب امتلاكه لقدر معتبر من الثقة بالنفس والتقدير الايجابي للذات، كما أنه قد وصل إلى مرحلة من النضج العقلي والعاطفي يدفعه للبحث عن أسلوب حياة خاص يمكنه من تحقيق ما يسعى اليه. وللطالب الجامعي مسؤوليات منها: (الحديثي، بلال،2019، ص13-14)

1- على الطالب الجامعي احترام القوانين والأنظمة التشريعية الجامعية والالتزام بها، وعدم القيام بأي فعل يخالف هذه القوانين.

2- أن أهم مسؤولية تقع على عاتق الطالب الجامعي في هذه المرحلة هي مسؤولية التفوق الدراسي، والحصول على أعلى معدلات النجاح والتسلح الكامل بالعلم والمعرفة.

3- الاستفادة مما تحققه الحياة الجامعية في بناء شخصيته القيادية القوية القادرة على تحمل المسؤولية والإبداع.

وتوجد مجموعة من الصفات التي يتصف بها الطالب الجامعي في ليبيا حسب وجهة النظر الشخصية يمكن إجمالها في الآتي:

1- يعاني الطالب الجامعي الليبي في الغالب من الشرود الذهني وقلة التركيز أثناء المحاضرات، وهذا يؤثر سالبا على فهم الطالب واستيعابه، ويعود هذا الضعف لعدة عوامل منها نفسية واجتماعية وجسمانية.

2- يري الطالب الجامعي الليبي أن مفهوم الثقافة هو فقط ما يتزود به من معلومات داخل قاعة المحاضرات، وللأسف هذا أقصى ما يفكر به، فما يتلقاه معلومات داخل قاعة المحاضرات هو المهم من أجل الحصول على النجاح بمدل عالي.

3- الطالب الجامعي الليبي في الغالب قليل المذاكرة، لا يحب القراءة، ولا يدخل المكتبة الجامعية إن وجدت إلا قليلا أو عند الحاجة.

4- الطالب الجامعي الليبي قليل الاهتمام بقضايا المجتمع، ليس له مشاركة فيها، وربما يرجع لأسباب شخصية، او للتهميش الذي يلقاه من قبل المؤسسات الاجتماعية.

إنّ المتأمل في وضع الطالب الليبي يلاحظ أنّ الطالب يعتقد بأنّ وصوله إلى المرحلة الجامعية وتخصصه بإحدى التخصصات وحده كافياً؛ لأن يقال عنه مثقف ومن ثم ينغلق على ذاته ويكتفي بما يعرفه من معرفة حياتية بجانب معرفته العلمية، ويقتصر في المعرفة بالتغلغل في سطور كتب تخصصه، غير ملتفت إلى قراءه الكتب الأخرى وكما لا يقوم بزيارة المكتبة الجامعية للاطلاع على أي كتاب غير كتب تخصصه وأن سألته فيتحجج

بضيق الوقت وتراكم الهموم المجتمعية عليه، وما يلفت الانتباه هو أن الجامعة تقوم بفرض رسوم إلزامية للمكتبة، غير أن الطالب يقوم بدفع ذلك المبلغ دون أن يزور المكتبة الجامعية خلال الفصل الدراسي، وهذا أن دل فإنما يدل على عدم وجود إرادة داخلية لدى الطالب الجامعي بالبحث عن العلوم والمعرفة.

3- العلاقة بين الأستاذ الجامعي والطالب:

إذا كان التواصل ضمن العملية التعليمية التثقفية يرتكز على تكافؤ الموازين الفاعلة داخل المجال العام للجامعة أساسا، فما هي استراتيجية الممارسة التي يقوم عليها هذا التواصل داخل الجامعة الليبية. إنّ التواصل القائم بين الأستاذ والطالب يبين لنا حتمية المركز لدى الأستاذ وإسناد الهامش للطالب كامتداد لوجود عدم تكافؤ داخل الوسط الجامعي، حيث مازالت النزعة الفوقية لدى الأستاذ تطبع داخل القاعة، بين "مالك المعرفة الأستاذ- ومستهلكها الطالب.

فالمعرفة تنقسم إلى قسمين الأولى معرفة منتَجة، والثانية منتِجة (أي المعارف التي تتّخذ المعارف موضوعاً لها: تصنعها، تبرهنها، تدرسها، تنتقدها، تعيد خلقها) الأولى تمثّلُ البناء الفوقي للمعرفة، أو ثمرَتها. والثانية بناءَها التحتي، أو أرضيّتَها وماءها وهواءها... مهمة التعليم تدريس الأولى، بالطبع. لكن مهمته الأهم والأعمق هي تجذير ممارسة الثانية، أي تعليم الطالب اكتساب ما يسمى بالعقلية العلمية، وتتأسس العقلية العلمية في هذا الصرح الملائم، بشكلٍ طبيعيٍّ متين. تُعلِّمه منهجية التساؤل الحر والنقد الدائم والرفض.

فالأستاذ في الجامعة الليبية **ك**رى أنّ التواصل اليومي مع الطالب في الجامعة هو خروج عن المألوف وتجاوز لمنصبه المهني وطعن في مكانته ومستواه العلمي، فهو مازال يرى أنه يعرف ويلم بكل شيء ومستحيل أن ينتقد من قبل الطالب. أي أنه لا يوجد نقد موجه للأستاذ داخل الفضاء الجامعي مادام أن مصلحة الطالب مرتبطة بالعلامة. بشكل أدق أصبحت وظيفة الأستاذ مهنية أكثر منها علمية، مع أنّ هذا التواصل قد يكون أهم محرك لعملية الثقيف داخل الفضاء الجامعي وخاصة إذا سلمنا بأنّ الأستاذ الجامعي مثقف وليس صاحب شهادة عليا فقط، وهو ما يؤكد على أن قدرات الطالب على التفكير والنقد تنخفض بدرجة واضحة في الأوضاع التي تسيطر فيها مثل هذه الأجواء.

ففي ظل غياب التواصل المعرفي بين الأستاذ والطالب داخل القاعة، اتسم المناخ الجامعي بالثبات والتقوقع على نفس الأطر والمكونات التي فرضت عليها أو اندرج تحت غطائها، والتساؤل الهام الذي يطرح على ضوء هذه الخصوصية مفاده: ما هي نوعية البرامج التعليمية التي يحملها هذا الوسط . فقد أكد تقرير الزيارة الاستطلاعية على الجامعات الليبية الحكومية على وجود تردٍ في نوعية البرامج التعليمية، وأنها متسمة بالسمات التالية (مرجين، حسين، آخرون، مرجع سابق، ص70) :

1- تدني التحصيل المعرفي.

2- ضعف القدرات التحليلية والابتكارية، واطراد التدهور فيها.

3- عدم استخدام التقنيات الحديثة.

النتـائج

1- هناك فرق بين المثقف والمتعلم، فالمثقف ينتشر أفقيا في عالم من الثقافات والأفكار المتقاطعة دون الانتماء بالضرورة لفكر ضيق يحد من قدرته على التحليل. بينما المتعلم يصعد رأسيا في تخصص وحيد يطغى على تفكيره ولا يملك رؤية شاملة تدمجه بغيره، والمهمة التي تنتظرنا هي دفع المتعلّم إلى أن يكون مثقفًا.

2- عدم وجود جامعة بالمعنى الحقيقي للجامعة، فالجامعة لها واجبات لا تقف عند تعليم الطلاب المعارف الجديدة فقط، انما تتعدا ذلك الى البحث العلمي، وتحقيق اكتشافات جديدة وتوليد معارف حديثة وخدمة المجتمع. فمن المتوقع أن تساعد الجامعات في حل المشكلات الحالية التي تواجه المجتمع الليبي.

3- البيئة الجامعية في ليبيا لها دور واضح وجليا في إعاقة انتاج الطالب المثقف القادر على المساهمة في قيادة المجتمع نحو الرقي والتقدم.

4- يشهد الأستاذ الجامعي العديد من الانتقادات في أداء مهنته وسلوكه وعلاقاته واتصاله في تقييمه لطلبته، ومع ذلك فالأستاذ الجامعي يحتاج لكثير من الدعم حتى يستطيع القيام بأداء أدواره ومهامه ومسئولياته المختلفة بنجاح وفعالية.

5- الطالب الجامعي في الغالب يضع الجامعة في منزلة حصوله على الشهادات لا غير، فهو لا يهتم لا بالمناهج ولا ما تحاول الوصول إليه، فإذا كان الطالب الجامعي ناجح علميا ومزود بفكر علمي و منتوج جيد، نجده في المقابل متأثرا بالثقافة الاستهلاكية و منتوجاتها العالمية.

6- العلاقة بين الأستاذ الجامعي وطلبته يجب أن تكون في أفضل صورة، فالعلاقة ليست علاقة دروس ودرجات فقط، بل يجب أن تتعدّاها إلى أكثر من ذلك، بوجود الاحترام أولاً. كما أنه من المعروف أن العلاقات الإيجابية تزيد من الإنتاجية في العمل، لذلك فإن علاقة الأستاذ الجيدة بطلبته تزيد من قدرته على العطاء، وتزيد من شغف الطالب بالعلم أيضًا، فضلاً عن الجوانب الأخرى.

التوصيات والمقترحات

1- إصلاح منظومة التعليم العالي، ومشاركة كل أطراف العملية التعليمية من الوزارة مروراً بالجامعات ثم الكليات ثم الأقسام العلمية وصولاً إلى القاعات الدراسية، وهذا التسلسل في الإصلاح ينبغي أن يركز على الإشكالات التي تتطلب التدخل الآني، مثل : اكتظاظ بعض الكليات، قلة الإمكانات ....إلخ..

2- إصدار قانون للجامعات ينظم كل شؤونها، وأولها شؤون الطلاب (الدراسة والتأديب والامتحانات)، وشؤون أعضاء هيئة التدريس (تعيينهم وترقياتهم ومستحقاتهم المالية وإيفادهم ونظامهم التأديبي)، بما يكفل استقرار هذه الأنظمة، وعدم التلاعب بها، وعدم استغلالها للنيل من الجامعات بأي طريقة، وتلغى كل البدع التي أحدثتها السلطة السياسية وأهمها العقود والساعات الإضافية، لتدعيم استقلال الجامعات ورد اعتبارها، وإحياء حرية البحث العلمي. وكل ذلك يقتضي أن تتمتع الجامعات بميزانية مالية مستقلة، مع خضوعها لرقابة مالية قوية، ويجب أن يكون للجامعات حرية في أن تطور نفسها لمواجهة متطلباتها وتحقيق أهدافها لتواكب التطورات التي تجري في المجتمع بسرعة..

3- إعادة الاعتبار لأعضاء هيئة التدريس، باعتبارهم حجر الزاوية ونقطة الارتكاز الأساسية لإنجاح الإصلاح، وتحفيزهم مادياً ومعنوياً، زيادة على ضرورة تعبئتهم وإشراكهم في جميع مراحل العملية الإصلاحية قصد ضمان مشاركتهم ومساهمتهم الفعالة في مجهودات الإصلاح.

4- العمل على إيجاد المناخ الأكاديمي المساعد على حرية الفكر والتعبير والنشر خاصة، وتشجيع حركة الترجمة والتأليف لتوفير المراجع المناسبة لتعميق معارف الطلبة، وتمكينهم من تسخير هذه المعرفة لخدمة المجتمع والبيئة، كما يجب الحرص على تعريب المناهج في الجامعات الليبية بما يحقق الإبداع، ويضمن الأصالة في اكتساب وتوطين ونشر المعرفة.

المصادر والمراجع

1- الحديثي، بلال، الطالب الجامعي الى القمة، دار البداية، عمان، 2019م.

2- المبروك، فرج بوبكر، التعليم العالي في ليبيا الواقع والآفاق، كلية الهندسة، جامعة بنغازي،2017م.

3- الوردي، علي، خوارق اللاشعور، ط2، لندن، دار الوراق للنشر، 1996م.

4- اليوسف، احمد، المثقف والمتعلم، واحة الثقافة، 2019م. https://ronahi.net

5- بول سارتر، جان، دفاعا عن المثقفين، ترجمة (جورج طرابيشي)، دار العلم للملايين، بيروت، ب، ت.

6- تقرير المنظمة الليبية للسياسات والاستراتيجيات، واقع التعليم العالي في ليبيا، 2016م، www.loopsresearch. Org

7- حسين اليوسف، عمار، عقلنة الثقافة، دار المحبين للطباعة والنشر، 2015م.

8- دخيخ، صالح بن احمد صالح، آخرون، أساليب التدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي بالجامعات، مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، 2017م.

9- سالم مرجين، حسين، إصلاح منظومة التعليم الجامعي الحكومي في ليبيا – الواقع والمستقبل، مجلة الأكاديمية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد9، 2015م.

10- شرابي، هشام، مقدمات لدراسة المجتمع العربي، الدار المتحدة للنشر، بيروت، لبنان، 1984م.

11- كوش، دنيس، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة(منير السعيداني)، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 1، بيروت. 2007م.

12- محمد منير، مرسي الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، 2002م.

13- مرجين، حسين وآخرون، تقرير الزيارة الاستطلاعية على الجامعات الليبية الحكومية، منشورات المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، 2013م.

14- ميريدين، سندر، النجاح في التعليم الجامعي، ترجمت (وليد عبيد، عبد السلام الأحمر) ذات السلاسل، الكويت، 1993م.

15- نجيب محمود، زكي، هموم المثقفين، مؤسسة هنداوي سي آي سي، المملكة المتحدة، 2017م.

تقييم جودة المياه الجوفيّة ومدى صلاحيتها للشّرب لبعض الآبار ببلدية امساعد

د. حبيب فضل الله يوسف

د. عبد العالي إدريس محمد

كلية الموارد الطبيعية وعلوم البيئة – جامعة طبرق

الملخص

تم إجراء هذه الدراسة بمنطقة امساعد شرق مدينة طبرق بليبيا، للوقوف على مدى مطابقة مياه آبار تلك المنطقة، حسب المعايير والمواصفات القياسية المعمول بها محلياً وعالمياً لمياه الشرب وهي منظمة الصحة العالمية والمواصفات المحلية الليبية، لضمان سلامة المستهلكين لها، أجريت التحاليل الفيزيائية والكيميائية والحيوية لعدد اثنى عشر بئراً، والتي تضمنت تقدير الايونات الموجبة (Ca++, Na++, Mg++, K+) والايونات السالبة (N03-,H2co3-,Cl-,So4-) فضلاً عن قياس الدالة الحامضية (pH) والتوصيل الكهربائي (EC) والأملاح الذائبة (TDS) والعسرة الكلية (TH).

بينت نتائج التحليل الكيميائية والفيزيائية بأن هناك آبار صالحة للشرب وخالية من أي تلوث وهي (**4** ، **6**، **7**، **8** ، **11** ، **12**) وكذلك بينت بأن بئر (**2**، **1**) مرتفع في تركيز (Mg++، H2co3) أما باقي العناصر المدروسة كانت ضمن الحدود المسموح بها وبينت النتائج أيضاً بأن بئر (**3**) مرتفع في تركيز (H2co3)وباقي العناصر المدروسة ضمن الحدود المسموح بها . وأيضاً بئر (**9**) مرتفع في تركيز (CL- ، H2co3) وبئر (**10**) مرتفع في تركيز (CL-) وفي حين بينت النتائج الحيوية لنوعية المياه بأن مياه منطقة الدراسة ضمن المياه النقية جداً فهي صالحة للشرب وخالية من أي تلوث ميكروبي.

الكلمات الدلالية: المياه الجوفية، جودة المياه الشرب، التلوث، ليبيا.

المقدمة

يعد الماء العمود الفقري لأي تنمية صناعية أو زراعية أو اجتماعية وهو عصب الحياة والتقدم بين الدول، ولقد أنعم الله تعالي على خلقه بالماء في صور عدة منها ما هو فوق الأرض مثل الأنهار والبحيرات، ومنها ما هو عالق في الهواء على شكل رطوبة جوية، ومنها ما هو تحت الأرض مثل المياه الجوفية. وقد ازدادت مؤخرًا ندرة المياه في العالم والتي تتفاوت من منطقه لأخرى في داخل الدولة الواحدة، وليبيا لا تختلف عن باقي دول العالم من حيث ندرة المياه وذلك لموقعها المتحيز، كما تعتبر أيضا من الدول ذات الموارد المائية المحدودة إذ لا توجد بها انهار، كما أن المساحة الواقعة فوق خط مطري لا تتعدى **18**٪ من إجمالي مساحة ليبيا (الباروني،**1997**)، ويكون مصدر المياه الجوفية أما مياه الأمطار التي سقطت في عصور جيولوجية قديمة وخاصة في العصر المطير كالتي تعرضت لها المناطق الصحراوية الحالية وتسرب جزء منها إلى طبقات بعيدة مكونه خزانات مائية جوفية أو مياه الأمطار التي تسقط كل سنة ، ويضاف إليها الماء المتسرب من الأودية والمياه الجارية وتوجد عادة في طبقات قريبة من سطح الأرض ويزيد منسوبها عقب فصل سقوط الأمطار ويقل في الجفاف (السلاوي ،**1986**). وتعتبر المياه الجوفية المورد الرئيسي للمياه المستخدمة للأغراض والأنشطة المختلفة إذ تساهم بأكثر من **98**٪ تقريباً من أجمالي الاستهلاك وتعتبر في اغلب المناطق المصدر الوحيد المتاح للاستغلال للأغراض المختلفة. ومن المعلوم أن العديد من الدول التي لا تمتلك مصادر واسعة للمياه العذبة تعتمد على معالجة هذه الأزمة من خلال اعتمادها على المياه الجوفية أو الغير تقليدية مثل هذه الدول المطلة على شواطئ البحار، وهكذا نجد إن إشكالية التجهيز الفاعل للمياه يبقى مرتبطا بتحقيق التنمية في كافة مجالاتها الزراعية والصناعية والعمرانية، ويبقى القطر الليبي معنياً بهذه الحالة. (الساعدي **2010**).

وتعتبر منطقة الدراسة معنية بهذا الأمر والذي يتمثل في نقص لهذه الموارد وتدهور المياه الجوفية في غياب الإدارة السليمة لتقييم المشكل المائي بصورة صحيحة وتنفيذ الطرق اللازمة للحد من استنزاف هذه الموارد والاستفادة منها بشكل مستدام، ومن هذا المنطلق يأتي هذا البحث في محاولة تقييم جودة المياه الجوفية لمنطقة الدراسة.

المواد وطرق العمل

1- منطقة الدراسة

تقع منطقة الدراسة (امسـاعد) شرق مدينة طبرق وتبعد عنها بحوالي **150** وهي منطقة الحدودية بين ليبيا ومصر ويحدها من الشمال البحر الأبيض المتوسط بينما يحدها من الجنوب فرع البلدي دار الحكمة،وتبلغ نسبة السكان حوالي **20000** مواطن،وتنحصر منطقة الدراسة بين خط طول " **74 .58 2' 25°** ودائرة عرض **31' 36 19. 1736**" .

شكل (**1**) منطقة الدراسة

شكل (**2**) مواقع الآبار في منطقة الدراسة

القياسات

1 - قيم الأس الهيدروجيني (pH)

قدرت باستعمال جهازpH meter -نوع (Hanna pH 211-Microprocessor) بعد أن تمت معايرته باستعمال محاليل منظمة قياسية ذات أس هيدروجيني معلوم .

2 - تقدير قيم التوصيل الكهربائي (EC)

قدرت قيمته باستعمال جهازEC-meter نوع (EC 214 Hanna Instruments).

3- الأملاح الذائبة الكلية (T.D.S)

وتم قياسها بواسطة جهازT.D.S meter نوع (Myron Company).

4- العسر الكلي (TH)

قدر العسر الكلي بمعايرة العينة بواسطة EDTA مع إضافة محلول الامونيا المنظم واستعمال دليل Eriochrome –Black

5- ايونات الصوديوم والبوتاسيوم (K+ Na+ and)

قدرا بواسطة جهاز قياس اللهب (Flame - Photometer) كلاً على انفراد بحسب الطريقة التي وصفها (**1958**) Jackson .

6- ايونات الكالسيوم و المغنيسيوم (Ca and ++Mg++)

قدرا بالمعايرة باستخدام الفرسنيت (Na2 EDTA) إذ استعمل الميروكساید كدليل الكالسيوم و(EBT) كدليل لتقدير الكالسيوم و المغنيسيوم (Black , 1965) .

7- أيون الكلور (- Cl)

تم التقدير بالمعايرة (موهر) بواسطة محلول نترات الفضة (AgNO3) باستعمال دليل كرومات البوتاسيوم وحسب الطريقة الموصوفة من (**1965**، Black).

8- تقدير البيكربونات -HCO3

تم تقديرها بالمعايرة مع حامض الكبريتيك بتركيز (**0.01**) عياري باستعمال محلول الميثيل البرتقالي وحسب الطريقة الموصوفة من (Black, 1965).

9- تقدير الكبريتات (SO4)

تم تقديرها بواسطة ترسيب الكبريتات الذائبة عن طريقة إضافة كلوريد الباريوم وإضافة حامض الهيدروكلوريك المركز وإضافة قطرات من خليط الإيثانول وجليسرول ومن ثم قراءة الامتصاصية على جهاز المطياف الضوئي Spectrophotometer عند طول موجي **410** nm (APHA,1992).

10- النترات (NO3-)

تم تقدير أيون النترات باستخدام سلسلات الصوديوم وحامض الكبريتيك المركز وهيدروكسيد الصوديوم والقياس عند طول موجي nm420 بواسطة جهاز المطياف الضوئي Spectrophotometer (Monteiro et al,2002)

الفحوصات البيولوجية

العد الكلي للبكتيريا:

تم تقدير العدد الكلي للبكتيريا باستخدام طريقة الأطباق المصبوبة Pouring Plate Method لتقدير الحمل الميكروبي باستعمال بيئة Violet Red Bile Agar وبيئة Violet Red Bile Glucose Agar وبيئة Tryptone Bile Glucuronic التحضين عند درجتي حرارة **37** – **42** درجة مئوية و ذلك برج العينة لمجانسته و سحب **1** مل من سلسلة التخفيفات العشرية و وضعه في طبق بتري ثم إضافة الوسط الزراعي الخاص لتنمية البكتيريا ، و تحريك الطبق بصورة دائرية بعكس و مع اتجاه عقارب الساعة و تركه ليتصلب ، ثم التحضين بصورة مقلوبة بدرجة حرارة **37** مْ بالنسبة E.COLi لمدة **24** ساعة اما بكتريا القولون الكلية Total coliforms بدرجة حرارة **37** م°لمدة **24** ساعة وتسجل النتيجة النهائية بعد **48** ساعة وبكتريا القولون البرازية Feacal coliforms بدرجة حرارة **42** م°لمدة **24** ساعة.

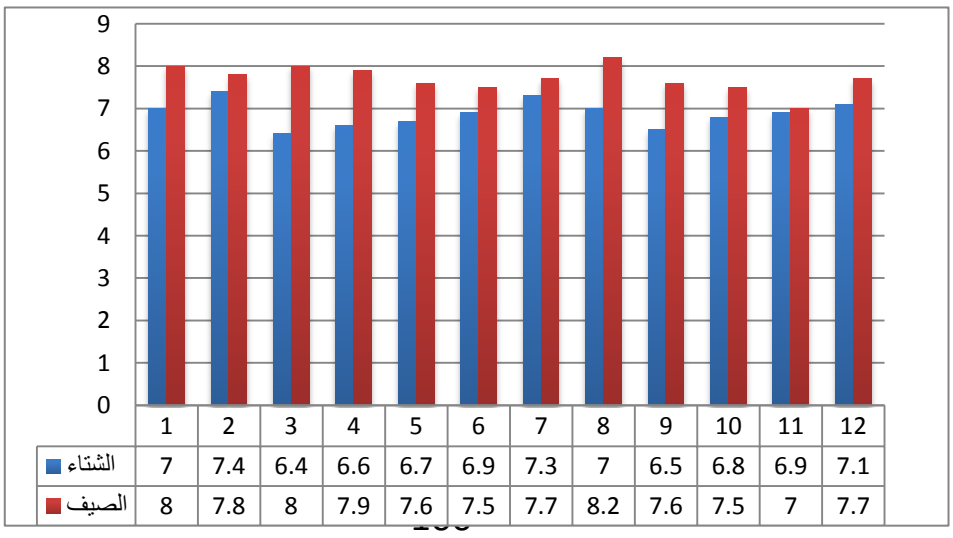
النتائج والمناقشة

الفحوصات الفيزيائية والكيميائية

الاس الهيدروجيني pH

كانت قيم الرقم الهيدروجيني لمياه الآبار في الموسمين بين **6.4** – **8.2** وهذا المعيار له دور مهم في تحديد حموضة وقاعدية وسط التفاعل للمياه، حيث أن عند عرض النتائج على مواصفات منظمة الصحة العالمية والمواصفات القياسية الليبية، نجد أن المياه صالحة كمياه شرب حيث انه لم تتعدى المدى المسموح به وهذا يتفق مع ما أكده (بلل،**2015**) في الدراسة التي قام بها لبعض آبار المياه السطحية في منطقة راس عزاز، حيث تراوحت قيمة pH في منطقة الدراسة ما بين (**7.0** –**8.2**) .

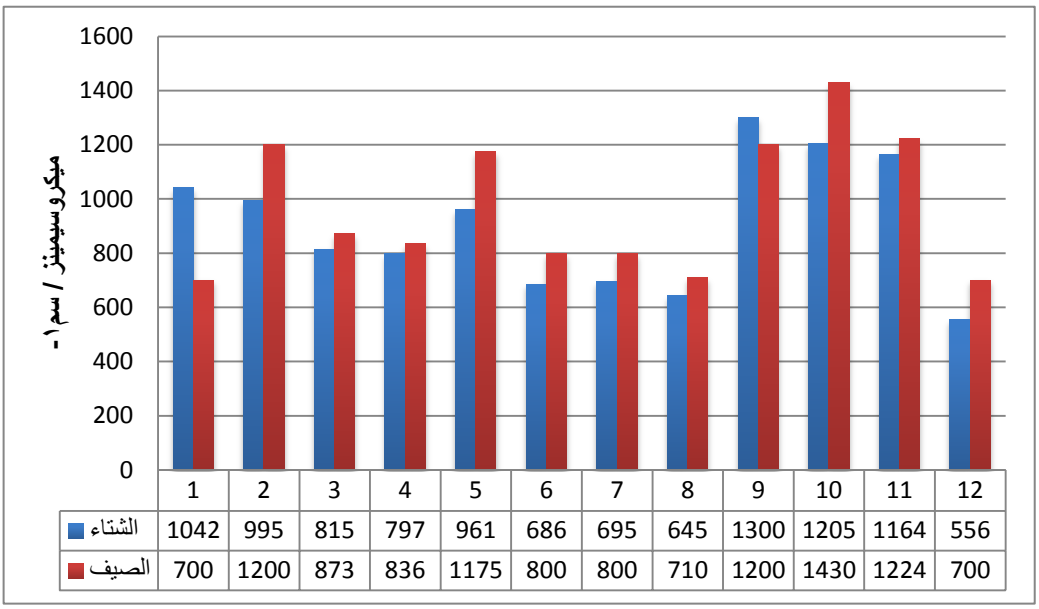
شكل (**3**) يوضح قيم ph خلال الفصلين (الشتاء والصيف)



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
الشتاء	7	7.4	6.4	6.6	6.7	6.9	7.3	7	6.5	6.8	6.9	7.1
الصيف	8	7.8	8	7.9	7.6	7.5	7.7	8.2	7.6	7.5	7	7.7

التوصيل الكهربائي

تراوحت قيم التوصيل الكهربائي لأبار منطقة الدراسة لفصل الصيف بين **700 – 1430** ميكروسيمينز/سم-**1** وفي فصل الشتاء تراوحت بين **556 – 1300** ميكرو سيمينز/ سم-**1** كما في الشكل (**4**) . وقد سجلت أعلى قيمة **1430** ميكروسيمينز / سم-**1** في البئر رقم (**10**) خلال فصل الصيف واقل قيمة **556** ميكروسيمينز/ سم-**1** في البئر رقم (**12**) خلال فصل الشتاء، حيث أنه عند مقارنة النتائج الموضحة في الجدول مع مواصفات منظمة الصحة العالمية والمواصفات القياسية الليبية، تعتبر مياه هذه الآبار صالحة للشرب حيث وضحت منظمة الصحة العالمية أن اعلى قيمة للتوصيل الكهربائي المسموح بها في مياه الشرب هي **2300** ميكروسيمينز/ سم-**1** وهذا يتفق مع الدراسة التي قام بها (اعبيدات،**2012**).

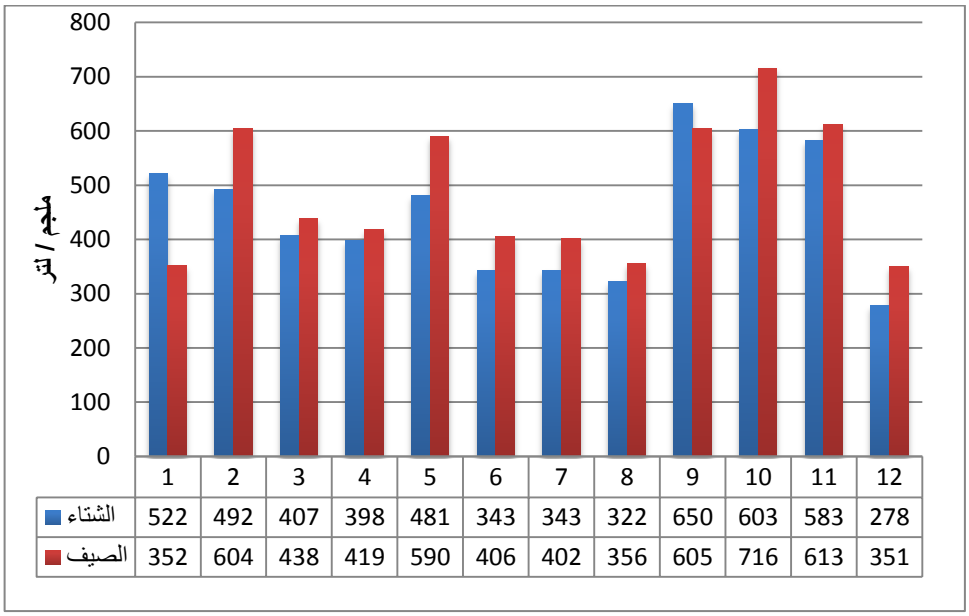


	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
الشتاء	1042	995	815	797	961	686	695	645	1300	1205	1164	556
الصيف	700	1200	873	836	1175	800	800	710	1200	1430	1224	700

شكل (**4**) التوصيل الكهربائي لعينات آبار منطقة الدراسة

الأملاح الكلية الذائبة TDS

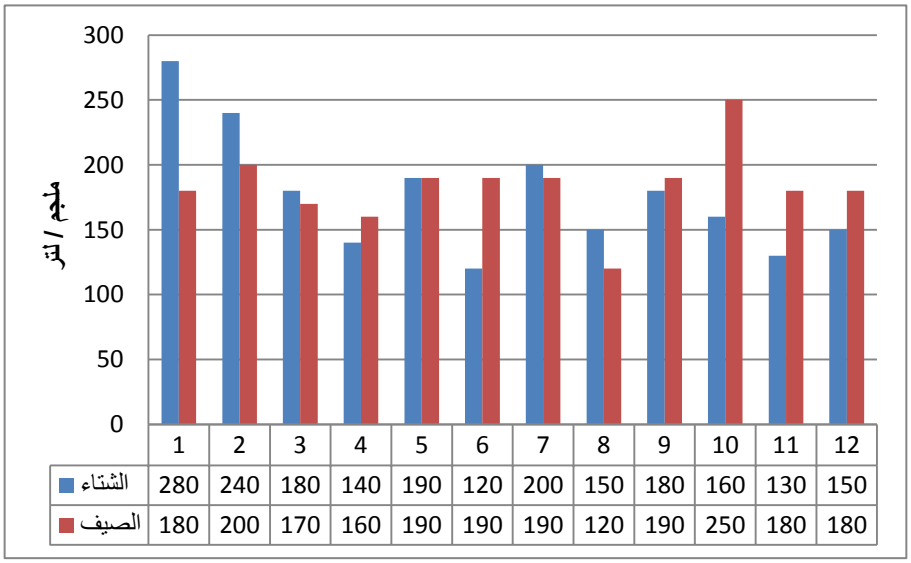
بلغ معدل تركيزها الأعلى كما هو مبين في الشكل (**5**) **716** ملجم/لتر في البئر رقم (**10**) لفصل الصيف والتركيز الأقل **278** ملجم /لتر خلال فصل الشتا في البئر رقم (**12**). وقد تراوحت قيم الاملاح الكلية الذائبة لفصل الصيف **351**- **716** ملجم/لتر. بينما تراوحت قيم TDS لفصل الشتاء ما بين **278** – **650** ملجم/لتر. وبذلك فأن هذه التراكيز لم تتجاوز الحدود المسموح بها حسب المواصفات القياسية الليبية ومواصفات منظمة الصحة العالمية والتي فيها قيمة الأملاح الكلية الذائبة في مياه الشرب لا تتجاوز **1000** ملجم/لتر.



شكل (**5**) الأملاح الكلية الذائبة لعينات آبار منطقة الدراسة

العسر الكلي TH

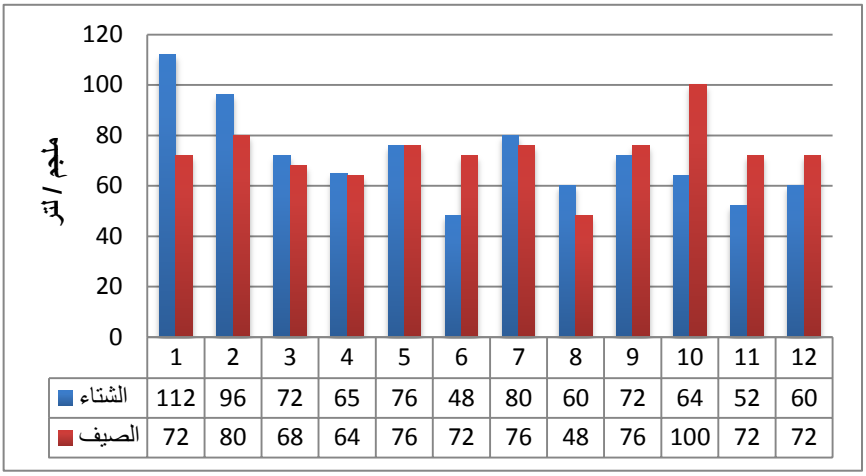
تراوحت قيم العسرة الكلية في ابار منطقة الدراسة للفصلين والمقدرة علي هيئة كربونات الكالسيوم بين **120** - **280** ملجم/لتر كما هو موضح بالشكل (**6**). وتتأثر قيم العسر بشكل رئيسي بطبيعة مكونات الطبقات الصخرية الحاوية للمياه (Todd, 1980). وبمقارنة القيم المتحصل عليها بالمواصفات القياسية الليبية ومواصفات منظمة الصحة العالمية والتي فيها قيمة العسر الكلي لا تتجاوز**500** ملجم/لتر، نجد أن جميعها تقع ضمن الحدود المسموح بها.



شكل (**6**) العسر الكلي لعينات آبار منطقة الدراسة

الكالسيوم.

أن طبيعة تواجد الكالسيوم ترتبط بتواجد ايونات الصوديوم والماغنسيوم وذلك بسبب عمليات التبادل الأيوني حيث تراوحت قيم ايون الكالسيوم لفصل الصيف بين **48 – 100** ملجم/لتر بينما تراوحت قيمه خلال فصل الشتاء **48 – 112** ملجم/لتر. من خلال البيانات الواردة في الشكل (**7**) نلاحظ أن أعلى قيمة سجلت كانت **112** ملجم/لتر في البئر (**1**) خلال فصل الشتاء، وأقل قيمة **48** ملجم/لتر في البئر رقم (**8**) في الصيف، ورغم الاختلافات في قيم الكالسيوم بين الآبار إلا أن قيم جميع الآبار المدروسة لم تتعدى الحدود المسموح بها من منظمة الصحة العالمية والمواصفات القياسية الليبية لمياه الشرب **200** ملجم/لتر.

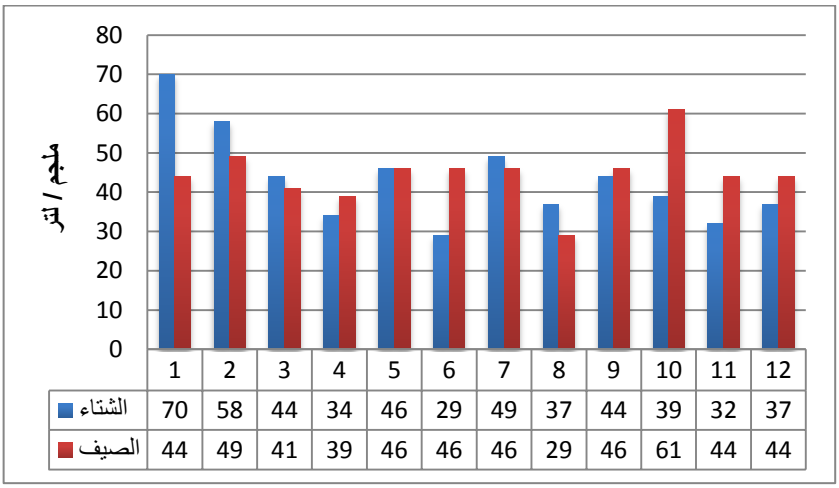


	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
الشتاء	112	96	72	65	76	48	80	60	72	64	52	60
الصيف	72	80	68	64	76	72	76	48	76	100	72	72

شكل (**7**) قيم الكالسيوم لعينات آبار منطقة الدراسة

الماغنسيوم

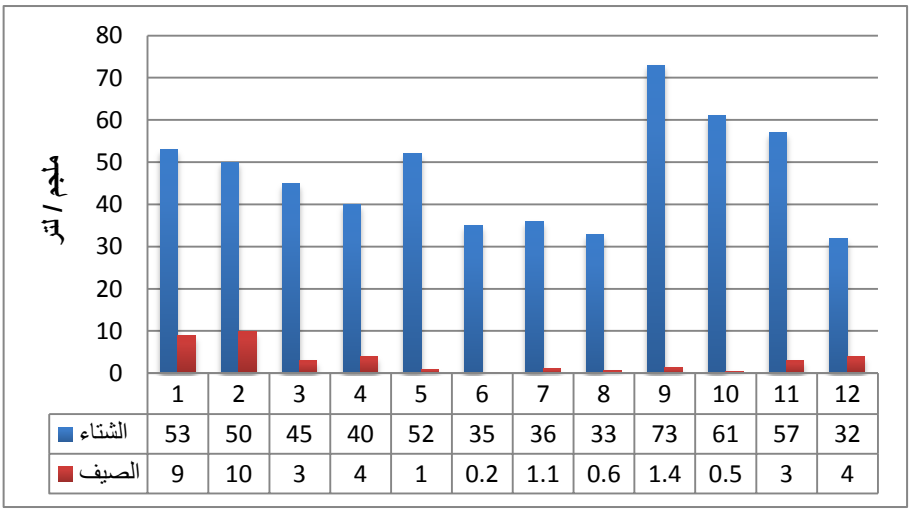
من البيانات الواردة في الشكل (**8**) يتضح ان قيم تركيز ايون الماغنسيوم بمنطقة الدراسة تراوحت ما بين **29– 70** ملجم/لتر، حيث سجلت اعلي قيمة في البئر(**1**) لفصل الشتاء، بينما رصدت اقل قيمة في بئر رقم (**8**) بفصل الصيف، وبمقارنة قيم الدراسة مع والمواصفات القياسية الليبية **150** ملجم/لتر، نلاحظ أن جميع القيم مطابقة لتلك المواصفات، بينما بمقارنة قيم الدراسة مع مواصفات منظمة الصحة العالمية نجد ان هناك آبار قد تجاوزت الحد المسموح به وهي (**1**، **2**، **10**) والتي يحدد فيها الماغنيسيوم**50** ملجم/لتر.



شكل (**8**) قيم الماغنسيوم لعينات آبار منطقة الدراسة

الصوديوم

لوحظ من خلال البيانات المتحصل عليها في الشكل (**9**) أن أعلى قيمة سجلت للصوديوم كانت **73** ملجم / لتر في البئر رقم (**9**) في فصل الشتاء، بينما سجلت أقل قيمة في البئر رقم (**6**) في فصل الصيف وكانت **0.2** ملجم / لتر ويعزى زيادة تركيز الصوديوم في البئر رقم (**9**) قد يكون راجع لقرب هذا البئر نسبياً من البحر مقارنة بباقي الآبار، ومع ذلك فإن تركيز الصوديوم لجميع الآبار المدروسة في المواسم المختلفة تقع ضمن الحدود المسموح بها حسب المواصفات القياسية الليبية ومواصفات منظمة الصحة العالمية والتي يحدد فيها الصوديوم بقيمة **200** ملجم/لتر.

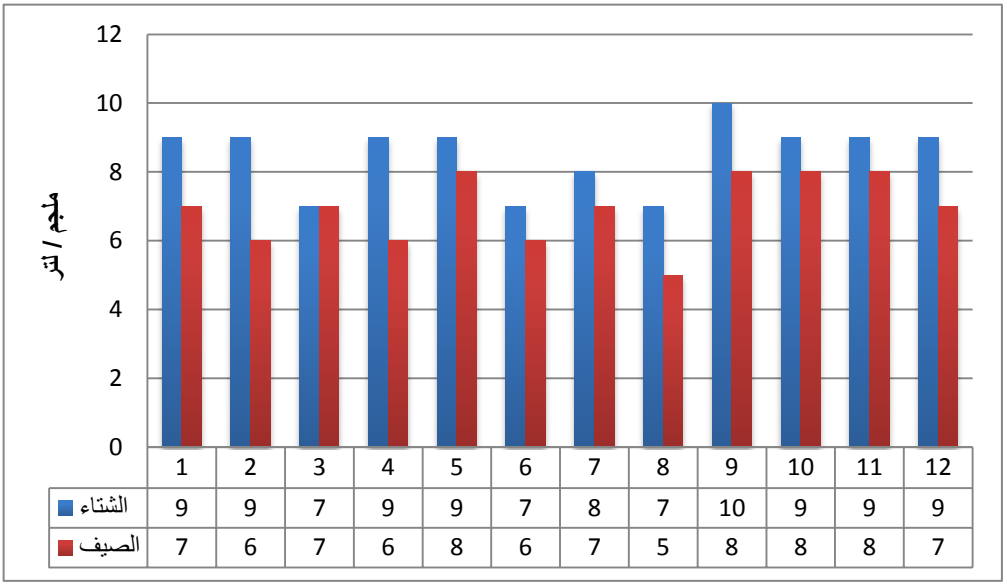


شكل (**9**) قيم الصوديوم لعينات آبار منطقة الدراسة

البوتاسيوم

من خلال البيانات الواردة في الشكل (**10**) تراوحت قيم ايون البوتاسيوم **5** - **10** ملجم/لتر في الفصلين. سجلت اعلي قيمة للبوتاسيوم البئر رقم (**9**) في فصل الشتاء، بينما سجلت أقل قيمة في البئر رقم

(**8**) في فصل الصيف، حيث إن تركيز البوتاسيوم لجميع الآبار المدروسة في المواسم المختلفة تقع ضمن الحدود المسموح بها حسب المواصفات القياسية الليبية ومواصفات منظمة الصحة العالمية **40** و**20** ملجم/لتر علي التوالي .

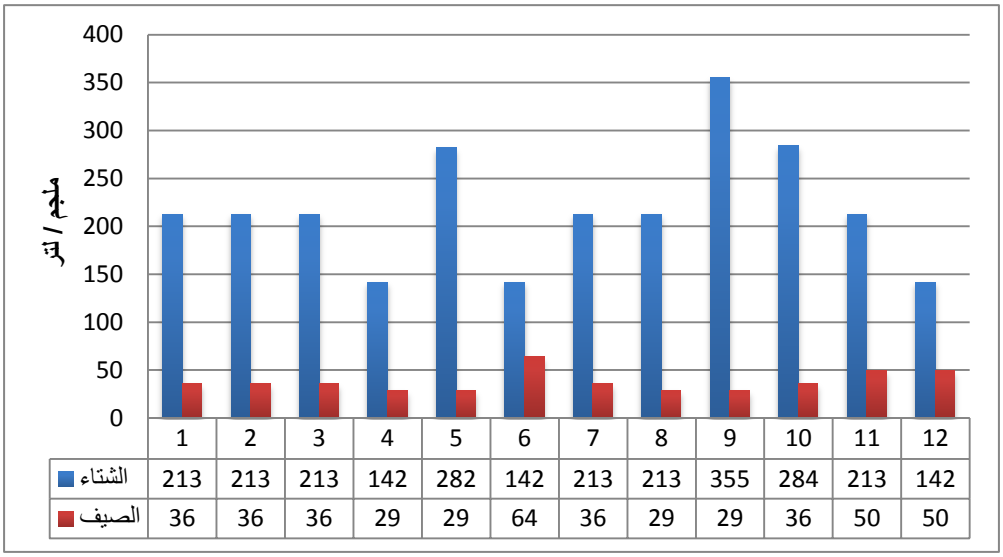


	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
الشتاء	9	9	7	9	9	7	8	7	10	9	9	9
الصيف	7	6	7	6	8	6	7	5	8	8	8	7

شكل (**10**) قيم البوتاسيوم لعينات آبار منطقة الدراسة

الكلورايد

وهو الايون الأكثر شيوعاً وتركزاً في المياه الجوفية وذلك لكون معظم أملاحه سريعة الذوبان بالمياه وتوفرها بكثرة في الصخور الرسوبية كالمتبخرات وفي معادن الصخور النارية مثل الاباتيت (Hem,1985). حيث تراوحت قيم تركيز الكلوريد خلال فصل الصيف **29 –64** ملجم/لتر كما أوضحت النتائج في الشكل (**11**). بينما تراوحت قيمته خلال فصل الشتاء ما بين **142 – 355** ملجم/لتر. وقد لوحظ أن معدله خلال موسم الصيف هو أقل من موسم الشاء. وحسب المواصفات القياسية الليبية ومواصفات منظمة الصحة العالمية والتي تم اعتمادها في هذه الدراسة يلاحظ أن هناك (**3**) آبار قد تجاوز الحدود المسموح بها **250** ملجم/لتر وهو البئر رقم (**5** ، **9**، **10**)، حيث إن هذه الآبار يقعان في نهاية منطقة الدراسة من الناحية الشمالية وبين (المنهراوي وحافظ **1997**) أن ايون الكلورايد يتواجد بكميات كبيرة في ميا البحار، والمحيطات ولذلك تعتبر من اهم مصادر المياه العذبة من الكلورايد اذا كانت قريبة من ساحل البحر.

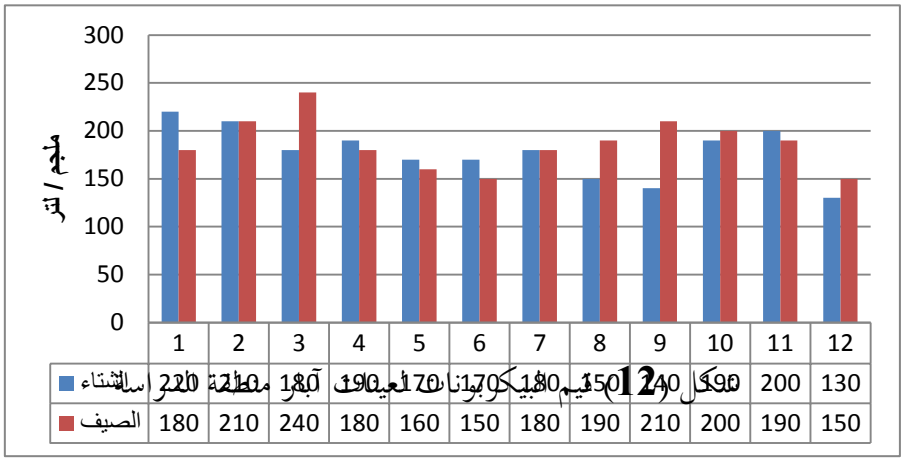


	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
الشتاء	213	213	213	142	282	142	213	213	355	284	213	142
الصيف	36	36	36	29	29	64	36	29	29	36	50	50

شكل (**11**) قيم الكلورايد لعينات آبار منطقة الدراسة

البيكربونات

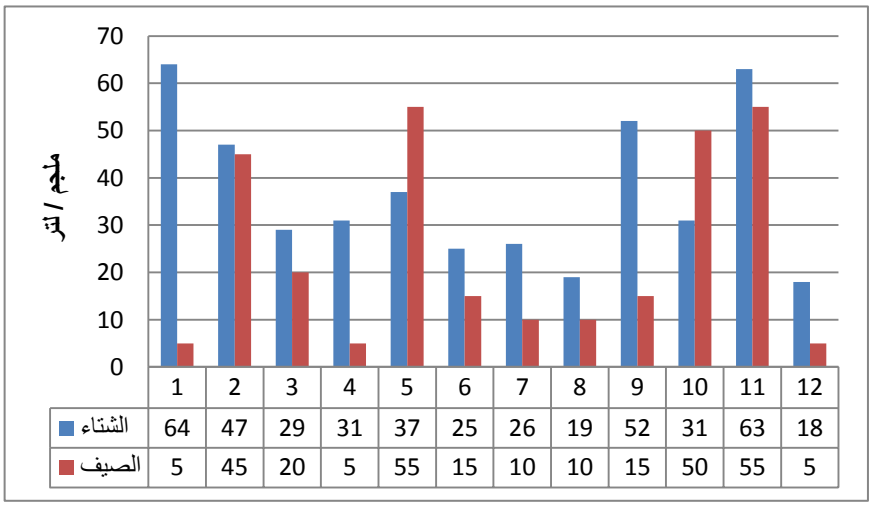
تراوحت قيمته لفصل الصيف ما بين **150** – **240** ملجم/لتر. أما بالنسبة لفصل الشتاء فقد تراوحت قيمته ما بين **130** – **220** ملجم/لتر. فقد أوضحت النتائج المتحصل عليها في الشكل (**12**) أن قيم البيكربونات قد تراوحت ما بين **130** – **340** ملجم/لتر، ومن خلال معايير منظمة الصحة العالمية لمياه الشرب، حدد أقصى حد مسموح به **200** ملجم/لتر للبيكربونات، في حين أن المواصفات القياسية الليبية لم توصي بقيمة دليليه لوحدة البيكربونات في مياه الشرب. يلاحظ أن هناك آبارا ذات تركيزات عالية بالبيكربونات فوق الحدود المسموح بها لمنظمة الصحة العالمية، وهي (**1**، **2**، **3**، **9**) وهذه التراكيز أعلي بقليل مما ذكره (عبد القادر، **2008**) لبعض آبار المياه الجوفية في بمدينة البيضاء بالجبل الأخضر حيث كانت جميع القيم اعلى من الحد المسموح به حسب معايير منظمة الصحة العالمية، قد يكون ارتفاع البيكربونات في المنطقة ناتج عن ذوبان غاز ثاني أكسيد الكربون للحجر الجيري أو الدلوميت الذي تلامسه هذه المياه.



شكل (12) قيم الكبريتات لعينات آبار منطقة الدراسة

الكبريتات

تراوحت قيم ايون الكبريتات بين **5** – **55** ملجم/لتر لفصل الصيف كما هو موضح بالشكل (**13**) . أما بالنسبة لفصل الشتاء فقد تراوح ما بين **18** – **64** ملجم/لتر نلاحظ أن ايون الكبريتات خلال الموسم الثاني أعلى من الموسم الأول نتيجة غسل التربة بمياه الأمطار الساقطة على منطقة الدراسة. وبمقارنة قيم الدراسة مع المواصفات العالمية والمواصفات القياسية الليبية والمحدد **400** ملجم/لتر، نلاحظ أن جميع القيم مطابقة لتلك المواصفات، وهذا ما اتفق مع (عبازة،**2015**) تقييم جودة المياه الجوفية وصلاحيتها للأغراض المنزلية والزراعية بمنطقة الوسيطة الجبل الأخضر – ليبيا.

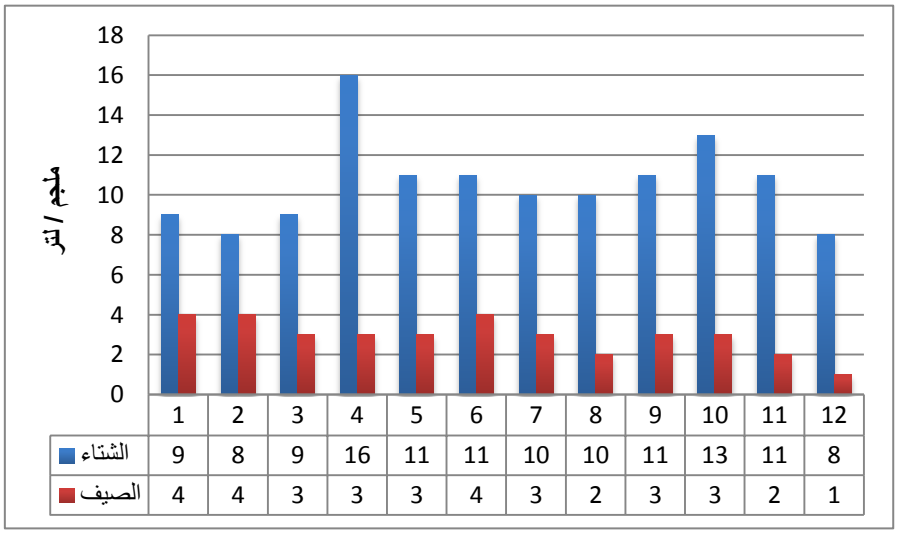


شكل (**13**) قيم الكبريتات لعينات آبار منطقة الدراسة

النترات

يلاحظ من البيانات المتحصل عليها في الشكل (**14**) إن قيم النترات كانت تتراوح ما بين **1 – 16** ملجم/لتر بالفصلين، نلاحظ أن جميع القيم المتحصل عليها تنحصر داخل الحدود المسموح بها بحسب مواصفات منظمة الصحة العالمية والمواصفات القياسية الليبية التي حددت أقصى حد مسموح به **45** ملجم/لتر، نلاحظ أن جميع القيم مطابقة لتلك المواصفات، وهذا ما اتفق مع عديد الدراسات منها (عبد القادر،**2008**) دراسة بعض الآبار الجوفية لمنطقة البيضاء بالجبل الأخضر.

شكل (**14**) قيم النترات لعينات آبار منطقة الدراسة



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
الشتاء	9	8	9	16	11	11	10	10	11	13	11	8
الصيف	4	4	3	3	3	4	3	2	3	3	2	1

الفحوصات الميكروبية

العدد الكلي للبكتيريا

تشير البيانات الواردة في الجدول (**1**) ان العدد الكلي للبكتيريا في جميع ابار منطقة الدراسة كان ضمن النطاق المسموح به حيث اعتمد تصنيف (Morrison,1978) على العدد الكلي للبكتيريا في تحديد مدى جودة المياه من الناحية البكتريولوجية حيث يعتبر الماء نقي جداً إذا كان حمله للبكتيريا من **0** إلى **10** خلية/مل وإذا كان حمله البكتيريا من **10** إلى **100** خلية/مل تكون درجة جودة الماء جيد جداً وحيث أن القيم المتحصل عليها كانت **0** خلية/مل في النتائج المتحصل عليها فهذا يضع مياه منطقة الدراسة من الناحية البكتريولوجية ضمن المياه النقية جداً .

بكتيريا القولون و القولون البرازية

تدل البيانات الواردة في جدول (**1**) إلى خلو مياه الآبار المدروسة تماماً من مجموعة بكتيريا القولون وبكتيريا القولون البرازية وقد يرجع السبب إلى خلو مياه الآبار المدروسة من هذا النوع من البكتيريا إلى أن هذه الآبار كانت محكمة الأغلاق، بالإضافة إلى أن هذه الآبار تقع على أعماق كبيرة تتراوح ما بين **150**-

180 م، مما يجعلها تعمل كمرشح للأحياء المجهرية والتي تعمل على عدم وصول الملوثات لمياه هذه الآبار عند هذا العمق.

جدول (1) نتائج التحاليل البيولوجية لأبار الدراسة خلال فصل الصيف والشتاء

Feacal coliforms		Total coliforms		E. COLi	Total count		الخاصية / البئر
شتاء	صيف	شتاء	صيف		شتاء	صيف	
0	0	0	0	0	0	0	**1**
0	0	0	0	0	0	0	**2**
0	0	0	0	0	0	0	**3**
0	0	0	0	0	0	0	**4**
0	0	0	0	0	0	0	**5**
0	0	0	0	0	0	0	**6**
0	0	0	0	0	0	0	**7**
0	0	0	0	0	0	0	**8**
0	0	0	0	0	0	0	**9**
0	0	0	0	0	0	0	**10**
0	0	0	0	0	0	0	**11**
0	0	0	0	0	0	0	**12**
0	0	0	0	0	0	0	**13**
0	0	0	0	0	0	0	**14**
0	0	0	0	0	0	0	**15**

المراجع العربية

1- اعبيدات، عبدالسلام محمد صالح . **2012** . تقييم نوعية المياه الجوفية وانعكاساتها البيئية .بمنطقة وادي عتبه جنوب غرب ليبيا .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمر المختار كلية الموارد الطبيعية وعلوم البيئة . ليبيا .

2- الباروني، سليمان صالح. **1997** . تأثير الاستغلال المفرط للمياه الجوفية في ليبيا. مجلة الهندسي. العددان **36** - **37** . ص **34** - **35**.

3- الساعدي ، محمد عاشور .**2010** . تحليل الجيومورفومتري لحوض وادي العين بهضبة الدفنة في إقليم البطنان . رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة طرابلس . ليبيا .

4- السلاوي، محمود سعيد .**1986** .المياه الجوفية بين النظرية والتطبيق. الطبعة الاولي . دار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان طرابلس – ليبيا.

5- المنهراوى، سمير و عزة حافظ .**1997** . المياه العذبة .الطبعة الأولى . الدار العربية للنشر والتوزيع. القاهرة – مصر.

6- بلل ، عبدالعالي ادريس محمد . **2015** .تقييم جودة مصدر المياه السطحية .بمنطقة راس عزاز – الحدود الليبية المصرية . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة عمر المختار – البيضاء – ليبيا .

7- عبازة، حبيب فضل الله يوسف . **2015** . تقييم جودة المياه الجوفية وصلاحيتها للأغراض المنزلية والزراعية بمنطقة الوسيطة الجبل الأخضر رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمر المختار – البيضاء – ليبيا.

8- عبدالقادر، عبدالكريم . **2008** .دراسة جودة المياه الجوفية في منطقة البيضاء _الجبل الاخضر، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة عمر المختار كلية الموارد الطبيعية وعلوم البيئة .

المراجع الأجنبية

APHA, American Public Health Association 1992. Standard methods for the examination of water and wastewater. 18th. Washington. DC.

Black, C. A. , D. D. Evans, J. L, White, L. E. Ensminger and F. E. Clark. 1965 . Methods of Soil Analysis. Part 1: Physical and Mineralogical Properties. American Society of Agronomy Inc. Madison, USA.

Hem, J. D. 1985. Study and interpretation of the chemical characterstics of natural water. 2nd Edition U.S. Geological Survey Water Supply Paper. 363p.

Jackson, M. L. 1958. Soil Chemical Analysis. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ . USA .

Monteiro, M. I. C., N. M. M. Ferreira, A. K. Avila, 2002. Simplified version of the Sodium Salicylate method for analysis of nitrate in drinking waters. Analytics chimica Acta. 477: 125-129.

Morrison, S. M. 1978. Microbiology Standards for Water. j. Food port 41(4): 304-308.

Tood, D. K. 1980. Ground Water Hydrology. John Wiley and Sons. Inc. Toppan Printing Company (Ltd). New York and London. 535P.

دور الإخصائي الاجتماعي في الحد من العنف المدرسي

"دراسة مطبقة على مدارس التعليم الأساسي - بمدينة طبرق "

د. فتحي جاب الله إدريس

د. جلال براني الدامي

كلية الآداب - جامعة طبرق

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور الإخصائي الاجتماعي في الحد من العنف المدرسي، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي. ولتحقيق هدف الدراسة أعدت استمارتين استبيان (استبانة خاصة بالإخصائيين الاجتماعين)، و(استبانة أخري خاصة بطلبة التعليم الأساسي– الإعدادي)، وتكونت عينة الدراسة من **20** أخصائي اجتماعي و**50** طالب موزعين على **5** مدارس بمدينة طبرق، وأظهرت الدراسة أن دور الإخصائي الاجتماعي في الحد من ظاهرة العنف المدرسي كان عاليا حيث بلغت الدلالة النسبية **0.278**٪، والمتوسط النسبي **5.52**٪، من وجهة نظر عينة البحث، كما بينت نتائج الدراسة أن دور الأخصائي الاجتماعي في مساعدة الأهل في الحد من العنف المدرسي كان عاليا حيث بلغت الدلالة النسبية (**0.23**) والمتوسط النسبي (**4.06**) من وجهة نظر عينة، وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات أبرزها العمل علي زيادة مستوي أداء الأخصائيين الاجتماعيين لدورهم الهام من خلال أسلوب المتابعة وتوجيه جهودهم لخدمة الطلبة، إضافة إلى العمل علي تكثيف ندوات خاصة بالمعلم والإخصائي والأسرة والطالب، لتعريفهم بخطورة ظاهرة العنف المدرسي، وأسبابه.

الكلمات المفتاحية: الإخصائي الاجتماعي – العنف المدرسي.

Abstract:

The present study aimed to identify the role of the social worker in reducing school violence, as the two researchers used the descriptive approach. To achieve the aim of the study, two questionnaires were prepared (a questionnaire for social workers), and (another questionnaire for students of basic and intermediate education). The study sample consisted of 20 social workers and 50 students distributed in 5 schools in Tobruk, and the study showed that the role of the social worker in reducing the phenomenon of school violence was high, with the relative significance reaching 0.278%, and the relative average 5.52%, from the viewpoint of the research sample, The results of the study also showed that the role of the social worker in helping parents in reducing school violence was high, with the relative significance reaching (0.23), and the relative average (4.06), from the point of view of a sample, In light of the results, the researchers recommended a set of recommendations, the most prominent of which is working to increase the level of performance of social workers for their important role through the method of follow-up and directing their efforts to serve students, in addition to working on intensifying seminars for teachers, specialists, families and students, to inform them of the seriousness of the phenomenon of school violence, and its causes.

Keywords: social worker - school violence.

المقدمة:

أصبح العنف المدرسي سمة سائدة في معظم المؤسسات التربوية في كل المجتمعات حيث لا يخلو واقع تربوي من هذه الظاهرة، وأن اختلفت درجة حدته من مجتمع لآخر، ويعتبر الهدف الأساس من التعرض لقضية العنف المدرسي لدى المراهق هو إثارة الانتباه لهذه الظاهرة التي لم تعد مجرد حديث عابر نسمعه في الشارع وكفى بل وصلت عدواها إلى مؤسساتنا التعليمية، كذلك تعد ظاهرة العنف موضع اهتمام الكثير من المشتغلين بالعلوم الإنسانية، حيث تتكاتف حولها الجهود للحد أو التخفيف من حدتها ومعالجتها بالطرق العلمية والصحية، فقد عانى منها الكثير من المجتمعات نظراً لقصور في عمليات التنشئة الاجتماعية، وفي النظام الأسري وما تعرض له من تغيرات سلبية نتيجة للمدنية الحديثة فهي نتاج لعوامل كثيرة ومتداخلة ومتشابكة يصعب الفصل بينهما، ولعل ما ضاعف من خطورتها في التسهيلات التي تمنحها الحياة العصرية لأولادنا والتناقض الواضح بين طبيعة التكنولوجيا المستوردة وطبيعة البناء الاجتماعي والنفسي عند هؤلاء الشباب.

وتعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية التي تستقبل الطفل منذ سن مبكرة بعد الأسرة، ولها دور مهم في عملية التنشئة الاجتماعية له، ففيها يقضي وقته مع رفاقه وغيرهم ويمارس العديد من الأنشطة بالإضافة للتعلم، فهي تسهم في تكامل شخصيته تربويا وتعليميا ونفسيا واجتماعيا، ولكن قد تظهر بعض التصرفات السلوكية من البعض والتي تحتاج إلى اهتمام وعلاج من المسؤولين حتى لا تتفاقم فيما بعد، وقد تفشل المدرسة في أداء وظائفها كمؤسسة اجتماعية تربوية لعوامل متعددة، لعل من أهمها نقص ذوي الاختصاص المؤهلين للقيام بأدوارهم كما ينبغي(العمري، **2002**، ص **92**).

أولاً: مشكلة الدراسة:

نلاحظ في الآونة الأخيرة تقلص دور المدرسة التربوي لتصبح نظاماً تلقينياً يعتمد بصفة أساسية علي حشو ذهن الطالب دون إعمال للعقل، ودون تحليل أو نقد للمضمون، ومن ثم فقدت الناحية التربوية الدور الهام لها وهو الناحية التربوية من خلال تحقيق النضج النفسي العقلي والاجتماعي للطلاب من خلال تنمية النواحي الفكرية والعقلية والجسمية والسلوكية، فظهرت كثير من الانحرافات بين الطلاب داخل المدارس متمثلة في سوء السلوك بين الطالب وأقرانه، وسوء السلوك أيضاً بين الطالب ومدرسه، والخروج عن الآداب العامة داخل المدرسة، وهذا ما أكد عليه الطبيب الفرنسي "فيليب جاميه – Philippe – Jeammet **1997**م" (Jeammet, 1997) والمختص في المراهقة بأن "العنف المدرسي"، مرتبط بحرية

التعبير الكبيرة جداً الممنوحة للأطفال في الوقت الحالي والتي علاوة عن ذلك فإنها تمكن من جعل الأفراد أكثر انفتاحاً وأكثر فضولاً وأكثر جرأة.

كذلك أشار "أكنج (Agnich, Laura ,2011) إلى أن العنف المدرسي أضحى مشكلة رئيسة تواجه المجتمع الأمريكي في نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات من القرن الماضي، حيث إن ما نسبته (**3**٪)، من مجموع البالغين في المجتمع عام **1982** اعتبروا أن العنف هو المشكلة الرئيسية التي تواجه مجتمعهم، في حين أن هذه النسبة قد زادت بشكل ملحوظ عام **1994**م، لتصل إلي **50**٪.

ولذا تعتبر الخدمة الاجتماعية من المهن أو الوظائف التي تهتم بالبناء الاجتماعي للأسرة والمجتمع ككل، ولها تأثير إيجابي في إحداث التغيرات ومن ضمن مسؤولياتها أيضاً المساهمة في مواجهة التحديات الحاضرة التي تواجه مؤسسة كالمدرسة، كما أنها من أهم المجالات التي تمارس فيها الخدمة الاجتماعية، ويعد المجال المدرسي أول المجالات التي عاصرت بداية الخدمة الاجتماعية، حيث يمارسها إخصائيون اجتماعيون تم إعدادهم علمياً ومهنياً، ومن هذا المنطلق تأتي مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي: " **ما دور الإخصائي الاجتماعي في الحد من العنف المدرسي؟**" الذي يتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

1 - ما دور الإخصائي الاجتماعي في الحد من ظاهرة العنف المدرسي؟

2 – ما الصعوبات التي تواجه الإخصائي الاجتماعي في الحد من ظاهرة العنف المدرسي؟

3 – ما دور الأهل في مساعدة الأخصائي الاجتماعي في الحد من ظاهرة العنف المدرسي؟

4 – ما دور الأخصائي في مساعدة الأهل في الحد من العنف المدرسي؟

5 – ما أسباب العنف لدي طلبة التعليم الأساسي؟

6 – ما العوامل المؤدية إلي العنف المدرسي؟

ثانيا: أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية: تكمن الأهمية العلمية لهذه الدراسة في بداية الاهتمام العالمي بظاهرة العنف علي مستوي الدول أو الباحثين أو العاملين في المجال السلوكي والتربوي أو علي مستوي المؤسسات والمنظمات الحكومية وغير الحكومية، فلقد أصبح لمفهوم العنف حيزاً كبيراً في كافة المجالات داخل المجتمعات، ولعل من أهم مصادر الميل إلي العنف هو عدم تلبية الحاجات النفسية أو الاجتماعية أو المادية، وهذا ما أكد عليه (عصام، **2001**)، في دراسته عن مستويات الميل إلي العنف والسلوك العدواني، فضلا عن الدور الكبير الذي تؤديه المؤسسات في المجتمع ونجاح وسائل الإعلام والقنوات الفضائية وألعاب البلاي ستيشن، ومعهم أيضاً شبكة الإنترنت في نشر ثقافة العنف وبث روح العدوان (الفقهاء، **2001**، ص **483**).

كما ترجع أهمية الدراسة في أنها تناقش:

أ – إحدى المشكلات السلوكية في المدارس الإعدادية للبنين.

ب – أهمية الفئة التي نبحثها وهي فئة الشباب الذي نعدهم ليصبحوا ثروة المجتمع في المستقبل.

ج – تبرز أهمية هذه الدراسة أيضاً في ما يقوم به الإخصائي الاجتماعي في التعامل مع هذه الظاهرة.

الأهمية التطبيقية: ومن الناحية التطبيقية لهذه الدراسة تبرز الاهتمام بهذه الظاهرة علي المستوي المجتمعي في أن المدرسة هي الحلقة الواصلة بين الأسرة والمجتمع ولهذا تقع علي عاتقها الكثير من المسؤوليات في إعداد جيل يتحمل مسؤولياته المستقبلية ليكونوا في خدمة وطنهم، وهذا ما أكد عليه (الخالدي: **2008**)، حيث تعد المدرسة مصب لجميع الضغوطات والانفعالات الخارجية، ومن هنا يتفرع الطلاب وما يحملونه من ضغوط علي المدرسين والطلاب أيضا (الخالدي، **2008**، ص **226**).

ثالثا: أهداف الدراسة:

1 - معرفة دور الإخصائي الاجتماعي في الحد من ظاهرة العنف المدرسي.

2 – التعرف علي الصعوبات التي تواجه الإخصائي الاجتماعي في الحد من ظاهرة العنف المدرسي.

3 – تحديد دور الأهل في مساعدة الأخصائي الاجتماعي في الحد من ظاهرة العنف المدرسي.

4 – التعرف علي دور الأخصائي في مساعدة الأهل في الحد من العنف المدرسي.

5 – التعرف علي أسباب العنف لدي طلبة التعليم الأساسي.

6 – تحديد العوامل المؤدية إلي العنف المدرسي.

رابعاً: مصطلحات الدراسة:

الإخصائي الاجتماعي:

اصطلاحاً: هو تلك الشخصية التي أعدت مهنياً وعلمياً وعملياً في إحدى كليات أقسام الخدمة الاجتماعية والمعاهد المعترف بها في داخل المجتمع وأدواتها الأساسية المقابلة والتسجيل، ولاشك أن الإعداد المهني يتضمن تدريباً مهنياً ونظرياً وعمليات في مجال الخدمة(توفيق، **1996**، ص ص **566- 568**).

كما أنه هو الشخص المدرب نظرياً وعملياً ويملك المهارة في التعامل مع التلاميذ وأسرهم والمجتمع المحلي تبعاً للخطوات العملية والعلمية في ممارسة التدخل المهني لعلاج المشكلات وتنمية شخصية التلاميذ وخلق التكيف والتوافق الاجتماعي (علي، **2013**، ص **22- 23**)

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: هو ذلك الأخصائي الذي يقوم بدراسة الظواهر الاجتماعية التي تتصل بالمشكلات العامة للتلاميذ واحتياجاتهم وتلك التي تتصل بالمشكلات المدرسية واحتياجاتها والاستعانة بالنتائج والدراسات التي تكون قد أجريت علي مستوي المجتمع ويمكن الاستفادة من نتائج حصر المؤسسات

والهيئات والتنظيمات والموارد والإمكانيات الموجودة في كل من البيئة والمجتمع وتحديد مدي الاستفادة منها لصالح كل من التلاميذ والمدرسة، وكذلك حصر وتحديد المجالات التي يمكن أن تستفيد منها المدرسة في البيئة والمجتمع وفي حدود مواردها وإمكانياتها واكتشاف وتدريب القادة الذين أن تسند إليهم مسئوليات تنفيذ البرنامج من بين التلاميذ والمدرسين والآباء وأولياء الأمور والقادة من البيئة والمجتمع.

العنف:

لغةً: العنف من المصدر الثلاثي "عنف"، وعنف به وعليه- عنفاً وعنافة أخذ بشدة وقسوة ولامه، فهو عنيف (اعتنف) الأمر: أخذ بعنف وأتاه و لم يكن له علم به والشيء: كراهة يقال اعتنف الطعام، فإن المجلس تحول عنه عنفوان الشيء: أوله، يقال هو عنفوان شبابه أي في نشاطه وحدته (المسكيني، **1997**، ص **4**).

كما عرف بأنه: الخرق بالأمر، وقلّة الرفق به، وهو ضد الرفق (ابن منظور، ص **429**).

اصطلاحاً: يُشير مفهوم العنف حسب معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية إلى تلك الظاهرة المتمثلة بالاستخدام المفرط للقوة بصورة غير مباحة شرعاً أو قانوناً، من قبل فرد أو مجموعة من الأفراد بقصد إجبار الآخرين على الانصياع لرغباتهم أو تبني أفكارهم ورؤيتهم الخاصة للأمور الحياتية المختلفة، الأمر الذي ينتج عنه تبعات اجتماعية خطيرة، فتعم الفوضى في المجتمع، وتنتشر مشاعر البغض والعدائية بين أفراده (دريدري، **2007**، ص **34- 35**).

والعنف هو شكل من أشكال العدوان الإنساني، الذي يتضمن الخسارة أو الأذى للأشخاص أو الممتلكات، والسلوك العنيف يكون له النية في التكرار، ولا يمكن التحكم فيه زائدا أو متطرفا، أو صاخبا، أو مفاجئا أو وقتيا (Moyer, 1987, P.181).

ويمكن تعريفه إجرائياً: سلوك العنف قد يكون لفظياً، أو غير لفظي، صريحاً أو ضمنياً، مباشراً أو غير مباشر موجهاً ضد الذات أو ضد الآخرين أو الممتلكات بغض النظر إذا كانت شخصية أو غير ذلك. وبناء عليه فإنه يترتب على استخدام العنف إلحاق الأذى والضرر المادي أو الجسدي أو النفسي للشخص الممارس للعنف أو الآخرين أو كليهما معا.

العنف المدرسي:

هو كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين وقد يكون الأذى جسمي أو نفسي فالسخرية والأستهزاء من الفرد وفرض الآراء بالقوة وإسماع الكلمات البذيئة جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة (بن عسكر، **2003**، ص**4**)

كذلك عرفه "شقيرات: بأنه نمط من أنماط السلوك الذي ينبع عن حالة إحباط وصعوبة بعلامات التوتر ويحتوي علي نية سيئة لألحاق الضرر المادي والمعنوي بكائن حي آخر (شقيرات، **2001**، ص **8**).

ويمكن تعريفه إجرائياً: هو فعل أو سلو ك مادي أو بدني أو لفظي أو معنوي، يصدر عن طالب أو مجموعة من الطلاب بهدف إلحاق الأذى بالآخرين أو الضرر بالأشياء أو ممتلكات المؤسسة التعليمية، ويشكل خروجا عن لوائح المؤسسة ونظمها، ويعرقل تحقيق أهدافها سواء كان هذا بالفعل أو القول أو بالعمل بتخطيط أو بدونه.

خامساً: الدراسات السابقة:

دراسة "زهية دباب: 2014" بعنوان: دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر، دراسة ميدانية بثانويات مدينة بسكرة، والتي هدفت إلي معرفة دور المؤسسات التربوية في الحد من ظاهرة العنف المدرسي في الجزائر، وأيضاً معرفة مدي مساهمة الأستاذ في معالجة السلوكيات العدوانية لدي التلاميذ، كذلك التعرف علي مدي مساهمة مستشار التربية في رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ، وتوصلت إلي العديد من النتائج والتوصيات منها: أن **40**٪ من المبحوثين يؤكدون علي أن أو ل تصرف يقوم به الأستاذ في حال أن قام أحد التلاميذ بتعنيف وشتم أحد أساتذته يكون النصح بضرورة عدم ضرب زميله، وأن **11**٪ منهم يقرون بأن التلميذ الذي يقوم بضرب أحد أساتذته يهدد بالطرد من الحصة، و **28**٪ من المبحوثين يؤكدوا علي أنه في حال قيام أحد التلاميذ بكتابة ألفاظ غير لائقة علي جدران الحجرات – السبورة – الكراسي – الطاولات، فإن أول تصرف يقوم به الأستاذ تجاههم هو محاولة معرفة سبب قيام ذلك(دباب، **2014**).

دراسة "عادل محمود رفاعي: 2016م" بعنوان: دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي في تدعيم النسق القيمي لمواجهة مظاهر الانحرافات السلوكية لدي الطلاب المراهقين عبر مواقع التواصل الاجتماعي (فيس بوك). وهدف هذا البحث إلي التعرف علي: مدي استخدام المراهقين لموقع الفيس بوك، ومظاهر الانحرافات السلوكية لدي المراهقين عبر موقع الفيس بوك، كذلك التعرف علي دور الإخصائي الاجتماعي المدرسي في تدعيم النسق القيمي لدي الطلاب المراهقين لمواجهة مظاهر الانحراف السلوكي عبر موقع الفيس بوك، ومن ضمن النتائج المتوصل إليها أن للأخصائي الاجتماعي دوراً هاماً لتدعيم النسق القيني لدي المراهقين في مواجهة الانحرافات السلوكية عبر مواقع التواصل الاجتماعي فيس بوك وتوصل البحث إلي جملة من التوصيات كان منها ضرورة تأهيل الأخصائيين الاجتماعيين في المدارس علي استخدام وسائل الاتصال الحديثة ومنها الفيس بوك، وعمل صفحة للمدرسة عبر موقع التواصل الاجتماعي الفيس بوك لنشر القيم وتوعية التلاميذ بالقيم الإيجابية، إضافة إلى توفير مناخ مدرسي يساعد علي التكيف الاجتماعي

المدرسي، كما أكد علي دور الأسرة التوعوي المرتبط باستخدام موقع التواصل الاجتماعي فيس بوك(رفاعي، **2016**).

دراسة "محمد أحمد حسين محمد: 2017م" بعنوان: دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي في علاج سلوك طلاب مرحلة الأساس محلية الخرطوم، وهدف البحث إلى التعرف على دور الأخصائي الاجتماعي في إحداث تغيير سلوكيات التلاميذ والكشف عن دور الأخصائي الاجتماعي في تحسين المستوى التعليمي للتلاميذ بالإضافة إلى معرفة الدور الثقافي والاجتماعي في عمل الأخصائي الاجتماعي في المدرسة. يسعى البحث للتحقق من الفرضيات التالية: للإخصائي الاجتماعي دور في إحداث التغيير السلوكي لتلاميذ الصف الثامن، للأخصائي الاجتماعي دور في تحسين المستوى التعليمي للتلاميذ في مجتمع البحث. للأخصائي الاجتماعي دور في توعية وتثقيف التلاميذ في المناشط الثقافية والاجتماعية .للإخصائي الاجتماعي دور في توجيه وإرشاد التلاميذ نحو موجهات التربية السليمة. للأخصائي الاجتماعي دور في تقوية العلاقات الاجتماعية ما بين التلميذ والمدرسة والمجتمع الخارجي(محمد، **2017**).

دراسة "أزهار علوان: 2019" بعنوان: العنف المدرسي وأثره في انتشار ظاهرة أطفال الشوارع، (حلول ومعالجات). والتي هدفت إلي رصد العديد من ظواهر العنف المدرسي سواء أكانت هذه الظاهرة من قبل المدرسين أم من الطلاب أو بين الطلاب أنفسهم، إذ تظل الظروف الاجتماعية هي الدافع الأول وراء ممارسة العنف المدرسي، فظروف الأسرة المهنية والمالية والاجتماعية وظروف الحرمان الاجتماعي والقهر النفسي والإحباط المتكررة عوامل تساعد علي توليد الاضطرابات النفسية والسلوكية وعدم التوافق مع المجتمع وتعزز الشروع بالقلق والتوتر والإحساس بالذل والمهانة، وهذه العوامل مجتمعة تؤدي إلي توليد العنف المدرسي الذي يساعد علي ظهور وانتشار ظاهرة أطفال الشوارع نتيجة تسرب الأطفال والطلاب من المدرسة(علوان، **2019**).

دراسة "عاطف مفتاح أحمد: 2020م" بعنوان: العلاقة بين العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وممارستهم للعنف المدرسي في إطار خدمة الفرد السلوكية. وهدفت الدراسة لقياس العلاقة الارتباطية بين تعرض الأبناء للعنف الأسري داخل أسرهم وممارستهم للعنف المدرسي، واستخدمت مقياسين أحدهما لقياس العنف الأسري والأخر لقياس العنف المدرسي، على عينة قوامها (**185**) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية، توصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين المتغيرين وإمكانية التنبؤ بالعنف المدرسي من خلال العنف الأسري الموجه للأبناء داخل أسرهم وانتهت الدراسة بوضع مقترحات لبحوث مستقبلية حول العنف الأسري والعنف المدرسي(أحمد، **2020**).

تعقيب علي الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها:

من حيث موضوع ومجتمع البحث: اتفق البحث الحالي مع كل من دراسة "زهية دباب: **2014**"والتي تناولت دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر، دراسة ميدانية بثانويات مدينة بسكرة، في حين تناولت دراسة "عادل محمود رفاعي: **2016**م"،والتي تناول فيها دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي في تدعيم النسق القيمي لمواجهة مظاهر الانحرافات السلوكية لدي الطلاب المراهقين عبر مواقع التواصل الاجتماعي (فيس بوك)، وفي ذات السياق اتفقت أيضاً مع دراسة "محمد أحمد حسين محمد: **2017**م"، والتي تناولت دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي في علاج سلوك طلاب مرحلة الأساس محلية الخرطوم، كذلك اتفق البحث مع دراسة "أزهار علوان: **2019**م، والتي تناولت العنف المدرسي وأثره في انتشار ظاهرة أطفال الشوارع، (حلول ومعالجات)، واتفق البحث الحالي كذلك مع دراسة عاطف مفتاح أحمد: **2020**م، والتي تناول فيها العلاقة بين العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وممارستهم للعنف المدرسي في إطار خدمة الفرد السلوكية، حيث تم تناول ظاهر العنف من الناحية التربوية ومن الناحية السلوكية وكذلك من الناحية البيئية الاجتماعية وأيضاً من الناحية خدمة الفرد.

المنهج العلمي للبحث: استخدمت كل الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي مع طريقة المسح الاجتماعي لتوضيح بيانات الدراسات.

ولقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في النواحي الآتية: تحديد الإطار النظري للبحث، من خلال إثراء أدبيات الموضوع في مجال "دور الإخصائي الاجتماعي في الحد من العنف المدرسي"،

العوامل المؤدية للعنف المدرسي:

1- العوامل الفردية : وهي العوامل التي ترتبط بالتلميذ ذاته وبطبيعته البيولوجية ومما لا شك فيه أن مرحلة الانتقال من التعليم الأساسي إلى التعليم الثانوي تتزامن مع مرحلة المراهقة وهي مرحلة تغيرات في مختلف الجوانب عقلية وفسيولوجية، انفعالية، مما يؤدي إلى ظهور مشاكل سلوكية، وتشير بعض الدراسات إلى أن البناء النفسي الانفعالي وخصائص الشخصية لديه، ومن بين هذه الخصائص الاندفاعية ما يولّد السلوك العنيف خاصّة في مرحلة المراهقة، تتخلّل مرحلة المراهقة مجموعة من التغيرات، تندرج في البلوغ بشكلٍ خاص من خلال تسارع وتيرة النمو فنجد زيادة مفاجئة في قامته ووزنه كما نلاحظ زوال ملامحه الطفلية، وذلك بنمو عضلاته واتساع كتفيه، وتسارع في نمو الجناح والأطراف كل هذه التغيرات التي تطرأ على المراهق يُمكنها أن تسبب له ضيقًا وتوتّرًا ما يجعله يسلك سلوكيات لا تربوية، كالعنف المدرسي، أما فيما يخص النمو الانفعالي، فيتأثر بتطوّر نمو المراهق، حيث تعتبر العواطف مظهرًا من مظاهر الحياة الانفعالية إذ يعبر هذا الأخير عن انفعالاته في مظهرها العاطفي بشيءٍ من المغالاة وتكون شخصيته مضطربة وغير

مستقرّة، من خلال ما سبق ذكره يمكن القول إن المراهقة مرحلة عمرية تتميز بحدوث كثير من التغيرات التي تسبب للمراهق عدم التوافق الذي يجعله يعاني من مجموعة من مشاكل اجتماعية نفسية انفعالية تؤثر على تصرّفاته وسلوكياته، فيلجأ المراهق في أغلب الأوقات إلي العنف (منصور، **2014**، ص**62**).

2- العوامل الأسرية: تؤدي الأسرة دورًا مهمًا في تشكيل السلوك السوي، والسلوك غير السوي للطفل، ويعتبر السياق الأسري أحد العوامل الهامّة التي تسهم في ظهور العنف داخل المدارس، فهي التي تُحدد تصرفات أعضائها، تعدّ الأسرة الجماعة الأولى التي تكسب الفرد الثقافة والقيم، العادات والتقاليد السائدة في المجتمع، ومنها يتعلّم الفرد فكرة الصح والصواب، يتعلم الأساليب السلوكية التي سوف يتخذها أسلوبًا في سلوكه، ويتعلم ما عليه من واجبات وما له من حقوق كما أن للأسرة أثرًا على النمو النفسي للفرد فبسببها ينمو الطفل نموًا نفسيًا سليمًا، أو نموًا نفسيًا غير سليم فهي المسؤولة عن سمات شخصية الطفل بما فيها عنصر العدوانية، فعندما تكون الأسرة مستقرة، وتلبي حاجات الطفل ينتج عن ذلك سعادة الطفل، أما الأسرة المضطربة، فهي بلا شك أرض خصبة للانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية، وهناك عوامل أسرية عديدة تسهم إلى حد كبير في حدوث سلوكيات العنف فالظروف الأسرية تلعب دورًا مهما في دفع المراهق إلى هذا النوع من السلوك، فالتنشئة الاجتماعية إذًا عبارة عن عملية تلقين الفرد القيم والمعايير، وذلك لتهيئته للعيش، فهي مصدر القيم التي ينشأ عليها الطفل، وهذه القيم هي التي تُحدد للطفل السلوك المرغوب فيه، والسلوك الغير محبوب، وعليه نجد أن أهم المشكلات التي يتعرض لها المراهق في حياته، هي نوعية العلاقة القائمة بين المراهق، والراشدين، وعلى الخصوص الآباء الذين يقفون بينهم، وبين الحرية في تأكيد الذات عن طريق تحقيق المكانة في المجتمع، وذلك بالتدخّل في شؤونهم الخاصة، بحيث تتنوّع أساليب المعاملة الأبوية حسب اختلاف اتجاهات الوالدين، إذ يمكنهم أن يلجؤوا إلى أساليب مختلفة (العاجز، **2002**، ص**44**)

3- العوامل المدرسية: يعرف الباحث حامد زهران المدرسة على أنها المؤسسة التي تقوم بوظيفة التربية، وتوفير الظروف المناسبة للنمو النفسي للطفل وتتأثر شخصية الطفل التلميذ حيث يزداد علمًا وثقافة، كما ينمو جسميًا، اجتماعيًا وانفعاليًا وتعد المدرسة المؤسسة الثانية في الأهمية بعد الأسرة من حيث مكانتها ودرجة تأثيرها على المراهق ورعايته، وصقل شخصيته، وتنمية مواهبه ومهاراته، وتزويده بالتعارف، إضافة إلى أنها توفّر له بيئة اجتماعية، تعمل إلى جانب الأسرة فَهُما متكاملان، وذلك لتكييف الفرد مع النظام المدرسي، وممّا لا شك فيه أن التلميذ في المدرسة لا يتوفّر على قسط كبير من الحرية والشعور بالمسؤولية، ومثل هذا المناخ المدرسي السلبي الذي يجعل التلميذ يشعر بالضيق، والتوتّر ما يجرّه أحيانًا إلى سلوك العنف.

و يمكن القول إن المدرسة مؤسسة مهمة تساعد على تربية الطفل جنبًا إلى جنب مع الأسرة، فهي تُكوّن شخصية الفرد، وتوجهه إلى اكتساب سلوكيات سويّة أو غير سويّة، فهي إذ يمكن أن تكون سببًا من أسباب انحراف الأفراد ممّا يؤدي بهم إلى ممارسة سلوك العنف، وهناك عوامل عدّة مدرسية يمكن أن تكون عامّة غير مشجعة لهذا السلوك، وهي طبيعة العلاقة البيداغوجية بين التلميذ والمعلم، الجو المدرسي بما فيه النظام، وطرائق التدريس إلى جانب التقويم التربوي الحديث وجماعة الرفاق (حسين، **2007**، ص**44**).

4- العوامل الاقتصادية: يختلف السلوك العنيف باختلاف المستوى الاقتصادي للفرد، فقد أثبتت مجموعة من الدراسات أن المراهقين الذين يعيشون في المستوى الاقتصادي المنخفض أكثر عدوانية من المراهقين ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع، فقد وجد كل من "سيرز وماكوبي ولفين- Sears, Maccoby, and Levin"، أن المراهقين في الطبقات المتوسطة أكثر عدوانية منهم في الطبقات المرتفعة، كما أكّد "مشيل جورم- " Michel Gorm أن قلة المصادر ونذرتها وقلة النشاط الاقتصادي يؤدي إلى العنف، كما يبدو واضحًا في أغلب المجتمعات الفقيرة والمحرومة (بونرة، **2017**، ص **52**).

أشكال العنف المدرسي:

يمكن التمييز حسبما أقره علماء الاجتماع وعلماء النفس وحتى الفلاسفة، بين نوعين أساسيين من العنف هما :العنف المادي والعنف الرمزي:

1- العنف المادي: هو" إلحاق الضرر بالموضوع فيزيائيا، في البدن أو في الحقوق أو في المصالح أو في الأمن ويحوي هذا الصنف من العنف جملة لا حصر لها من الأحداث التي تركت بصماتها على التاريخ العام للإنسانية والتي تشغل الصفحات الأولى من الصحف المقروءة والنشرات الإخبارية، كالحروب بشتى أنواعها وحيثياتها، الجريمة بكل تفاصيلها وفاعليها، وأيضاً المظاهرات (بالعزيز، **2000**، ص**24**).

2- العنف الرمزي: يهدف هذا النوع من العنف إلى استخدام طرق تعبيرية أو رمزية تُعبر في مضمونها عن محاولة تهديد أو نبذ أو احتقار الآخرين، وتشير" خولة أحمد يحي"، إلى أن "العنف الرمزي "يشمل التعبير بطرق غير لفظية عن احتقار الأفراد الآخرين أو توجيه الإهانة لهم كالامتناع عن النظر إليهم بطريقة الازدراء والتحقير (يحيى، **2000**، ص**186**).

سادسا: التوجه النظري:

كثير من العلماء أهتموا بتفسير ظاهرة العنف المدرسي، ولأن المجتمعات الإنسانية متغيرة بطبيعتها والتغير سمة من سمات عناصرها الاجتماعية، لذا يعمل التغير الاجتماعي علي ظهور أنماط جديدة من العنف بمختلف أنواعه، حيث أن للتغير علاقة واضحة في عدة جوانب اجتماعية منها: المشكلات الاجتماعية

وطبيعتها وأسبابها والجريمة والانحراف الاجتماعي (بن عسكر، **2003**، ص**4**) ويخفي العنف دوافع وإحباطات متكررة هي التي تؤدي إلي حصوله وبصورة عامة، فالعنف من الظواهر المرضية في المجتمع والتي تؤثر سلباً علي حياة الأفراد والعلاقات بينهم، مما يؤدي إلي تفكك العلاقات وانهيارها، ولعل العنف من أصعب المشاكل التي تعاني منها المدارس وهو بالتالي يؤثر سلباً علي مستوي التحصيل المدرسي للطلاب وبهذا فالنتيجة ترك الطلاب للمدرسة ليتحولوا إلي أفراد غير صالحين في المجتمع وهذا يؤدي بدوره إلي ظهور ظاهرة الانحراف، والتي تناولتها العددي والكثير من النظريات نذكر منها:

1- نظرية التحليل النفسي: حيث كان فرويد من الأوائل الذين اعتقدوا أن السلوك البشري عدواني بالفطرة، والعنف ينتج من جراء دافع بيولوجي، حيث ربط فرويد بين غريزة العدوان والموت، وقال أن كل إنسان لديه نزعة التخريب لكثرة ما يتعرض له من إحباطات متكررة في حياته، والإحباطات بالتالي ناتجة من عدم إشباع حاجات الإنسان أو الفرد نفسه، وهنا يزداد السلوك العدواني ليتحول غلي عنف ضد الآخرين (علاوي، **1998**، ص**95**).

2- النظرية السلوكية: وهنا يري السلوكيين أن العدوان عبارة عن سلوك يمكن اشتقاقه من خلال تصرفات الأفراد، وبالتالي يمكن تعديله وفقاً لقوانين التعلم، فالسلوكيون يؤمنون بأن السلوك متعلم في البيئة وحسب قوانينهم يمكن إطفاؤه وأيضاً علاجه، وهنا أشار "سكنر - Skinner"، إلي أن الإنسان يتعلم السلوك عن طريق الثواب والعقاب، فعند حصول الفرد علي التعزيز والإثابة يميل إلي تكرار هذا السلوك، والسلوك المعاقب عليه لا يكرره مطلقاً، وهذا ينطبق علي العنف (جمال الدين، **2008**، **93**).

3 - نظرية التفكك الاجتماعي: شاع استخدام واستعمال مصطلح التفكك الاجتماعي لكي يدل علي مفهوم يشمل في مظاهره سوء التنظيم في الأسرة والمجتمع، ويراد به أحياناً عدم التناسق أو التوازن بين أجزاء ثقافة المجتمع، وهذا يحدث نتيجة التغيرات المتسارعة التي تمر بها المجتمعات، فحالة عدم الاستقرار في العلاقات بين الأفراد تؤدي إلي انعدام الترابط الاجتماعي بينهم، لذلك يلعب دوراً كبيراً في ظهور السلوك المنحرف وحالات العنف والعدوان بين الأفراد بعضهم البعض (أبوتونة، **1998**، **101**).

وعلي هذا يمكن تصنيف العنف إلي ما يلي:

1 - العنف البدني أو الجسدي: وهو سلوك يلحق الأذى بالآخرين، مثل الضرب والركل والعض وشد الشعر وذلك مصحوب بنوبات عنف وغضب شديدين، وبعد العنف الجسدي من أقدم أنواع العنف (أبو علياء، **2001**، ص**25**).

2– العنف اللفظي: وهو الإيذاء باللفظ، ويعتبر الهدف منه هو التعدي علي حقوق الآخرين بألفاظ نابية، وعادة ما يسبق هذا العنف عنف جسدي، يهدف إلي الكشف عن قدرات الآخرين (الخريف، **1991**، ص**47**).

3– العنف الرمزي: وهو عنف تسلطي يتضمن أساليب متنوعة مثل: الاحتقار أو الازدراء، أو عدم الاحترام أو عدم النظر إلي الشخص الموجه إليه العداء للتقليل من شأنه و احترامه، أو استعمال إشارة غير لفظية لكي تدل علي بعض الصفات أو العلامات الموجودة في الشخص التي تعد من خصوصياته ولا يحبذ أن يوصف بها والتي غالباً ما تكون عيوب خلقيه (الرشود، **2000**، ص**55**).

سابعا: الإجراءات المنهجية للدراسة:

مجتمع الدراسة: ينقسم مجتمع الدراسة هنا إلي جزأين:

الجزء الأول: الإخصائيين الاجتماعيين بمدارس التعليم الأساسي الآتية: مدرسة الحرية، مدرسة خليل مصطفى، مدرسة عطية إلياس، مدرسة الشيخ المبرى، مدرسة الشهيد أبو عطيوة، **بمدينة طبرق**.

الجزء الثاني: طلبة التعليم الأساسي – الإعدادية بنين بالمدارس الآتية: مدرسة الحرية، مدرسة خليل مصطفى، مدرسة عطية إلياس، مدرسة الشيخ المبرى، مدرسة الشهيد أبو عطيوة، **بمدينة طبرق**.

منهج الدراسة:

تتبني هذه الدراسة المنهج الوصفي، لأنه " هو الطريقة المناسبة لدراسة المشكلات العلمية من خلال القيام بالوصف بطريقة علمية ومن ثم الوصول إلى تفسيرات منطقية لها دلائل وبراهين تمنح الباحث القدرة على وضع أُطر محددة للمشكلة، ويتم استخدام ذلك في تحديد نتائج البحث.

مجالات الدراسة:

أ – المجال المكاني: مدينة طبرق.

ب – المجال الزماني: تم إجراء هذه الدراسة في الفترة من **22 / 12/ 2019** وحتي يوم الأربعاء الموافق **2020/2/23**م.

ج – المجال البشري: تم إجراء هذه الدراسة علي عينة عشوائية غير مقصودة بلغت (**20**) من الإخصائيين الاجتماعيين و عدد (**50**) طالب من المدارس الإعدادية بنين بمدينة طبرق.

أداة الدراسة:

بعد اطلاع الباحثان إلى أدبيات الدراسة الحالية والدراسات السابقة ذات الصلة، قاما بتصميم وبناء (استبانة خاصة بالإخصائيين الاجتماعيين)، و (استبانة أخري خاصة بطلبة التعليم الأساسي – الإعدادي)، وتكونت الاستبانة الخاصة بالأخصائيين من (**25**) فقرة وتم تقسيم الاستمارة إلى (**2**) محاور وهي:

المحور الأول: خاص بالبيانات ألأولية: ن = **20**.

المحور الثاني: والخاص بأسئلة الدراسة.

بينما الاستبانة الخاصة بالطلبة تكونت من (**25**) فقرة، وتم تقسيم الاستمارة إلي محورين وهي:

المحور الأول: والخاص بالبيانات الأولية: ن = **50**.

المحور الثاني: خاص بالعنف المدرسي ودوافعه وأسبابه لدي طلبة مدارس التعلم الأساسي بمدينة طبرق.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة علي الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتي تعرف بـ (SPSS)، بالإضافة إلي ذلك اعتمدنا علي مجموعة من الأساليب هي:

أ – النسب المئوية: وذلك للتوزيع النسبي لأفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية.

ب – الوسط الحسابي: وذلك لقياس متوسط إجابات الأفراد عينة الاستبيان.

تحليل البيانات:

أولاً: "استبانة الإخصائيين الاجتماعيين"

أولاً: البيانات الأولية: الخاصة بالإخصائيين الاجتماعيين:

جدول رقم (1) يبين متغير المؤهل الدراسي للأخصائيين الاجتماعيين

نوع المتغير	المتغير	العدد	النسبة ٪	الترتيب
المؤهل الدراسي	1. الليسانس	14	70.00	1
	2. دبلوم بعد الليسانس	6	30.00	2
المجموع		20	100	-

بالنظر إلى الجدول السابق نجد أنه جاء في الترتيب الأول من حصلوا علي درجة (الليسانس فقط) بعدد (**14**)، بنسبة مئوية بلغت (**70.0**٪)، بينما جاء في الترتيب الاثني من حصلوا علي (دبلوم بعد الليسانس) بعدد (**6**) بنسبة بلغت (**30.0**٪).

جدول رقم (2) يبين متغير العمر للأخصائيين الاجتماعيين

نوع المتغير	المتغير	العدد	النسبة ٪	الترتيب
2. العمر	من 25 إلي أقل من 30 سنه	8	40.0	1
	من 30 إلي أقل من 35 سنة	4	20.0	2
	من 35 إلي أقل من 40 سنه	2	10.0	4
	من 40 إلي أقل من 45 سنه	3	15.0	3
	من 45 إلي أقل من 50 سنه	2	10.0	4 م
	من 50 سنه فأكثر	1	5.0	5
المجموع		20	100	-

من الجدول يتضح أنه جاء في الترتيب الأول من هم في عمر (من 25 إلي أقل من 30 سنه) بعدد (8) بنسبة بلغت (40.0٪)، بينما جاء من هم في عمر (ن 30 إلي أقل من 35 سنة) بعدد (4)، بنسبة بلغت (20.0٪)، في حين جاء من هم في عمر (من 40 إلي أقل من 45 سنه)، بعدد (3) بنسبة بلغت (15.0٪)، بينما جاء من هم في عمر (من 35 إلي أقل من 40 سنه)، ومعهم من هم في عمر (من 45 إلي أقل من 50 سنه) بعدد (2) لكل منهما بنسبة بلغت (10.0٪) لكل منهما، وفي الأخير جاء من هم في عمر (من 50 سنه فأكثر) بعدد (1) بنسبة بلغت (5.0٪).

جدول رقم (3) يبين متغير الحالة الاجتماعية للأخصائيين الاجتماعيين

نوع المتغير	المتغير	العدد	النسبة ٪	الترتيب
(3) الحالة الاجتماعية	1- أعزب	4	20.0	2
	2 – متزوج	13	65.0	1
	3 – مطلق	1	30.0	4
	4 –أرمل	2	10.0	3
المجموع		20	100	-

وبالنسبة للحالة الاجتماعية جاء في الترتيب الأول من هو (متزوج) بعدد (**13**) بنسبة بلغت (**65.0**٪)، وفي الترتيب الثاني جاء من هو (أعزب) بعدد (**4**) بنسبة بلغت (**20.0**٪)، وفي الترتيب الثالث جاء من هو (أرمل) بعدد (**2**) بنسبة بلغت (**10.0**٪)، وفي الأخير جاء من هو (مطلق) بعدد (**1**) بنسبة بلغت (**5.0**٪).

جدول رقم (4) يبين الدورات التدريبية للأخصائيين الاجتماعيين

نوع المتغير	المتغير	العدد	النسبة ٪	الترتيب
(**4**) **عدد الدورات التدريب التي تم الالتحاق بها**	**1** – لا يوجد	**5**	**25.0**	**3**
	2 - من دورة واحده إلي **5** دورات	**7**	**35.0**	**1**
	3 – من **6** دورات إلي **10** دورات	**6**	**30.0**	**2**
	4 – من **10** دورات فأكثر	**2**	**10.0**	**4**
المجموع		**20**	**100**	-

وبالنسبة إلي عدد الدورات التدريب التي تم الالتحاق بها جاء في الترتيب الأول من حصل علي (من دورة واحده إلي **5** دورات) بعدد (**7**) بنسبة بلغت (**35.0**٪)، وفي الترتيب الثاني جاء من حصل علي(من **6** دورات إلي **10** دورات) بعدد (**6**) بنسبة بلغت (**30.0**٪)، وفي الترتيب الثالث جاء من حصل علي (لا يوجد) بعدد (**25**) بنسبة بلغت (**25.0**٪)، وفي الأخير جاء من حصل علي (من **10** دورات فأكثر) بعدد (**2**) بنسبة بلغت (**10.0**٪).

جدول رقم (5) يبين الخبرة في مجال العمل للأخصائيين الاجتماعيين

نوع المتغير	المتغير	العدد	النسبة ٪	الترتيب
(**5**) **الخبرة في مجال العمل**	**1** – من سنه إلي أقل من **5** سنوات	**3**	**15.0**	**3**
	2 – من **5** إلي أقل من **10** سنوات	**9**	**45.0**	**1**
	3 – من **10** إلي أقل من **15** سنه	**2**	**10.0**	**4**
	4 – من **15** سنه فأكثر	**6**	**30.0**	**2**
المجموع		**20**	**100**	-

يوضح الجدول السابق الخبرة في مجال العمل جاء في الترتيب الأول من لهم خبرة في مجال العمل (من **5** إلي أقل من **10** سنوات) بعدد (**9**) بنسبة بلغت (**45.0**٪)، وفي الترتيب الثاني جاء من لهم خبرة في مجال العمل (من **15** سنه فأكثر) بعدد (**6**) بنسبة بلغت (**30.0**٪)، في حين جاء في الترتيب الثالث (من سنه إلي أقل من **5** سنوات) بعدد (**3**) بنسبة بلغت (**15.0**٪)، وفي الأخير جاء من له خبرة في مجال العمل (من **10** إلي أقل من **15** سنه) بعدد (**2**) بنسبة بلغت (**10.0**٪).

ثانيا: المحور الثاني: دور الإخصائي – والصعوبات – ودور الأهل – ودور الإخصائي مع الأهل. ن = **20**

جدول رقم (6) لدور الإخصائي الاجتماعي في الحد من ظاهرة العنف المدرسي:

قم	نص الفقرة	الاستجابة / ن = 20						مج تكرار	مج الاوزان	المتوسط المرجح	المتوسط الحسابي	الاتجاه العام	الترتيب
		نعم		أحيانا		لا							
		ت كرار	٪	ت كرار	٪	ت كرار	٪						
	التعاون مع إدارة المدرسة في ذلك	6	30.0	11	55.0	3	15.0	20	43.0	14.33	2.15	إلي حد ما	5
	ارتبط مع الطلبة أكثر	13	65.0	6	30.0	1	5.0	20	52.0	17.33	2.60	موافق	1
	أعرف مشاكل الطلبة وأعمل لحلها		5.0		5.0		0.0	0	5.0	5.0	.25	وافق	
	علاقتي مع الطلبة علاقة الأخ الأكبر	12	60.0	6	30.0	2	10.0	20	50.0	16.7	2.5	موافق	2
0	لا أعنف الطالب المخطئ بل أوجهه	7	35.0	9	45.0	4	20.0	20	43.0	14.33	2.15	إلي حد ما	4
								المجموع				110.4	
								المتوسط النسبي				5.52	
								الدلالة النسبية				0.278	

من بيانات الجدول السابق يتضح أن لدور الإخصائي الاجتماعي في الحد من ظاهرة العنف المدرسي كان عاليا حيث بلغت الدلالة النسبية **0.278**٪، والمتوسط النسبي **5.52**٪، من وجهة نظر عينة البحث وطبقاً للوزن المرجح حيث كان في المرتبة الأولي ارتبط مع الطلبة أكثر بوزن مرجح بلغ (**17.33**)، وفي الترتيب الأخير جاء التعاون مع إدارة المدرسة في ذلك بوزن مرجح بلغ (**14.33**) وبمتوسط حسابي يتراوح

بين (**2.15 – 2.6**) ويدل هذا علي أن دور الإخصائي الاجتماعي في الحد من ظاهرة العنف المدرسي علي درجة (موافق).

جدول رقم (7) الصعوبات التي تواجه الإخصائي الاجتماعي في الحد من ظاهرة العنف المدرسي:

قم	نص الفقرة	الاستجابة / ن = 20						مج تكرار	مج الاوزان	المتوسط المرجح	المتوسط الحسابي	الاتجاه العام	الترتيب
		نعم		أحيانا		لا							
		ت كرار	٪	ت كرار	٪	ت كرار	٪						
1	الاستمرار في الخطأ والعنف بحدة	13	65.0	5	25.0	2	10.0	20	51.0	17.0	2.55	موافق	4
2	معاودة ضرب زملائه وتحقيرهم	10	50.0	7	35.0	3	15.0	20	47.0	15.66	2.35	موافق	5
3	عدم الالتزام بآداب الحصة الدراسية	14	70.0	5	25.0	1	5.0	20	53.0	17.7	2.65	موافق	3
4	الغياب المستمر وبدون أعذار	15	75.0	4	20.0	1	5.0	20	54.0	18.0	2.7	موافق	2
5	عدم الإلمام بالدروس والواجبات	16	80.0	3	15.0	1	5.0	20	55.0	18.3	2.75	موافق	1
	المجموع								86.66				
	المتوسط النسبي								4.33				
	الدلالة النسبية								0.21				

من الجدول السابق يتضح أن الصعوبات التي تواجه الإخصائي الاجتماعي في الحد من ظاهرة العنف المدرسي كان عاليا حيث بلغت الدلالة النسبية (**0.21**)، والمتوسط النسبي (**4.33**)، من وجهة نظر عينة البحث وطبقاً للوزن المرجح حيث كان في المرتبة الأولي عد الإلمام بالدروس والواجبات بوزن مرجح بلغ (**18.33**)، وفي الترتيب الأخير جاء معاودة ضرب زملائه وتحقيرهم بوزن مرجح (**15.66**)، وبمتوسط حسابي يتراوح بين (**2.35 – 2.75**) وهذا يدل علي أن الإخصائيين الاجتماعيين يعانون من الصعوبات التي تقابلهم بدرجة (موافق).

جدول رقم (8) يبين دور الأهل في مساعدة الأخصائي الاجتماعي في الحد من ظاهرة العنف المدرسي:

قم	نص الفقرة	الاستجابة / ن = 20						مج تكرار	مج الاوزان	المتوسط المرجح	المتوسط الحسابي	الاتجاه العام	الترتيب
		نعم		أحيانا		لا							
		ت كرار	٪	ت كرار	٪	ت كرار	٪						
6	المتابعة المنزلية لكل الواجبات المدرسية	5	25.0	9	45.0	6	30.0	20	39.0	13.0	1.95	إلي حد ما	5
7	الاطلاع علي الشهادات الشهرية	7		9		4		20	43.0	14.3	2.15	إلي حد ما	4
8	مداومة السؤال عن نشاطه المدرسي	11		6		3		20	48.0	16.0	2.4	موافق	2
9	السؤال عن علاقاته بأصدقائه	12	60.0	7	35.0	1	5.0	20	51.0	17.0	2.55	موافق	1
0	السؤال عن علاقته بالمدرسين	8	40.0	7	35.0	5	25.0	20	43.0	14.3	2.15	موافق	3
								المجموع				74.6	
								المتوسط النسبي				3.73	
								الدلالة النسبية				0.18	

يتضح من الجدول أن لدور الأهل في مساعدة الإخصائي الاجتماعي في الحد من ظاهرة العنف المدرسي كان عاليا حيث بلغت الدلالة النسبية (**0.18**)، والمتوسط النسبي (**3.73**)، من وجهة نظر عينة البحث وطبقا للوزن المرجح حيث كان في المرتبة الأولي السؤال عن علاقاته بأصدقائه بوزن مرجح بلغ (**17.0**)، وفي الترتيب الأخير جاء المتابعة المنزلية لكل الواجبات المدرسية بوزن مرجح بلغ (**13.0**)، وبمتوسط حسابي

يتراوح بين (**1.95 – 2.55**) وهذا يدل علي دور الأهل في مساعدة الأخصائي في الحد من ظاهرة العنف، بدرجة (موافق).

رقم	نص الفقرة	الاستجابة / ن = 20						مج تكرار	مج الاوزان	المتوسط المرجح	المتوسط الحسابي	الاتجاه العام	الترتيب
		نعم		أحيانا		لا							
		ت كرار	٪	ت كرار	٪	ت كرار	٪						
1	إبلاغ الأهل بسلوك أبنهم العنيف	16	80.0	3	15.0	1	5.0	20	55	18.3	2.75	موافق	1
2	مساعدة الأهل في إعادة تأهيل أبنهم	9	45.0	7	35.0	4	20.0	20	45	15.0	2.25	موافق	5
3	إطلاع الأهل بطرق لعلاج ابنهم المنحرف	14	70.0	2	10.0	4	20.0	20	50	16.6	2.5	موافق	2
4	إبلاغ الأهل بنتيجة أبنهم أولاً بأول	12	60.0	2	10.0	6	30.0	20	46	15.3	2.3	موافق	3
5	مشاركة الأهل في مجالس الآباء	10	50.0	8	40.0	2	10.0	20	48	16.0	2.4	موافق	4
								المجموع	81.2				
								المتوسط النسبي	4.06				
								الدلالة النسبية	0.23				

جدول رقم (9) يبين دور الأخصائي في مساعدة الأهل في الحد من العنف المدرسي

من الجدول السابق يتضح أن لدور الأخصائي الاجتماعي في مساعدة الأهل في الحد من العنف المدرسي كان عاليا حيث بلغت الدلالة النسبية (**0.23**)، والمتوسط النسبي (**4.06**)، من وجهة نظر عينة البحث

وطبقاً للوزن المرجح حيث كان في المرتبة الأولي إبلاغ الأهل بسلوك أبنهم العنيف بوزن مرجح بلغ (**18.3**)، وفي الترتيب الأخير جاء مساعدة الأهل في إعادة تأهيل أبنهم بوزن مرجح بلغ (**15.0**)، وبمتوسط حسابي يتراوح بين (**2.55 – 2.75**) وهذا يدل علي دور الإخصائي في مساعدة الأهل في الحد من ظاهرة العنف المدرسي بدرجة (موافق).

ثانياً: "استمارة الطلبة بالتعليم الأساسي – الإعدادي"

أولاً: البيانات الأولية: لطلاب المدارس الإعدادية بنين: مدرسة الحرية، مدرسة خليل مصطفى، مدرسة عطية إلياس، مدرسة الشيخ المبرى، مدرسة الشهيد أبو عطيوة، بمدينة طبرق، بعدد (**10**) من كل مدرسة.

جدول رقم (10)

المتغير	البيانات	(1) العمر		(2) مكان السكن		(3) وظيفة الوالد		(4) وظيفة الوالدة		(5) عدد الأخوات	
		ك	٪	ك	٪	ك	٪		٪	ك	٪
(1) العمر	1 – من 11 إلي أقل من 12 سنه	16	32.0								
	2 – من 12 إلي أقل من 13 سنه	11	22.0								
	3 – من 13 إلي أقل من 14 سنه	18	36.0								
	4 – من 14 فأكثر	5	10.0								
المجموع		50	100								
(2) مكان السكن	1 – منطقة حضرية			38	76.0						
	2 – منطقة ريفية			12	24.0						
	3 – أخري تذكر			–	–						
المجموع				50	100						
(3) وظيفة الوالد	1 – موظف حكومي					23	46.0				
	2 – موظف قطاع خاص					13	26.0				
	3 – أعمال حرة					11	22.0				
	4 - لا يعمل					3	6.0				

										.00	
المجموع									50	100	
(4) وظيفة الوالدة	1 - موظفة حكومية 2 – موظفة قطاع خاص 3 – أعمال حرة 4 – لا تعمل							8	16.0 10.0 18.0 56.0		
المجموع								0	100		
(5) عدد الأخوات	1 – لا يوجد 2 – من 2 إلي 4 أخوات 3 – من 4 إلي 6 أخوات 4 – أكثر من 6 أخوات								18 28 36.0 16.0	31 25 50.0 16.0	
المجموع									50	100	
إجمالي عدد العينة									50		

ومن بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي:

1 – بالنسبة للعمر: ن = **50**

جاء في الترتيب الأول من هم في عمر (من **13** إلي أقل من **14** سنه) بعدد (**18**) وبنسبة بلغت (**36.0**٪)، بينما جاء في الترتيب الثاني من هم في عمر (من **11** إلي أقل من **12** سنه) بعدد (**16**) وبنسبة بلغت (**32.0**٪)، في حين جاء في الترتيب الثالث من هم في عمر (من **12** إلي أقل من **13** سنه) بعدد (**11**) وبنسبة بلغت (**22.0**٪)، وفي الأخير جاء من هم في عمر (من **14** فأكثر) بعدد (**5**) وبنسبة بلغت (**10**.(٪).

2 – وبالنسبة لمكان السكن: ن = **50**

جاء في الترتيب الأول من هم يسكنون في (منطقة حضرية) بعدد (**38**) وبنسبة بلغت (**76.0**٪)، في حين جاء باقي العينة والتي تسكن في (منطقة ريفية) بعدد (**12**) وبنسبة بلغت (**24.0**٪).

3 – وبالنسبة لوظيفة الوالد: ن = **50**

جاء في الترتيب الأول من يعمل والدة (موظف حكومي) بعدد (**23**) وبنسبة بلغت (**046.0**٪)، في حين جاء في الترتيب الثاني من يعمل والده (موظف قطاع خاص) بعدد (**13**) وبنسبة بلغت (**26.0**٪)، وفي الترتيب الثالث جاء من يعمل والده (أعمال حرة) بعدد **11**) وبنسبة بلغت (**22.0**٪)، وفي الأخير جاء من (لا يعمل) بعدد (**3**) وبنسبة بلغت (**6.0**٪).

4 – وبالنسبة لوظيفة الوالدة: ن = **50**

جاء في الترتيب الأول الذي والدته (لا تعمل) بعدد (**28**) بنسبة بلغت (**56.0**٪)، وفي الترتيب الثاني جاء من تعمل والدته (أعمال حرة) بعدد (**9**) وبنسبة بلغت (**18.0**٪)، وفي الترتيب الثالث جاء من تعمل والدته (موظفة حكومية) بعدد (**8**) وبنسبة بلغت (**16.0**٪)، وفي الأخير جاء من تعمل والدته (موظفة قطاع خاص) بعدد (**5**) وبنسبة بلغت (**10.0**٪).

5 – وبالنسبة إلي عدد الأخوات: ن = **50**

جاء في الترتيب الأول من لديهم أخوة (من **4** إلي **6** أخوات) بعدد (**28**) وبنسبة بلغت (**56.0**٪)، وفي الترتيب الثاني جاء من لديهم أخوة (من **2** إلي **4** أخوات) بعدد (**11**) وبنسبة بلغت (**22.0**٪)، وفي الترتيب الثالث جاء من لديهم أخوة (أكثر من **6** أخوات) بعدد (**8**) وبنسبة بلغت (**16.0**٪)، وفي الأخير جاء من ليس لديهم أخوة (لا يوجد) بعدد (**3**) وبنسبة بلغت (**6.0**٪).

ثانيا: المحور الثاني: والخاص بطلبة المدارس الإعدادية بمدارس: مدرسة الحرية، مدرسة خليل مصطفى، مدرسة عطية إلياس، مدرسة الشيخ المبرى، مدرسة الشهيد ابوعطيوة، بمدينة طبرق، بعدد (**10**) طلبة من كل مدرسة. ن = **50**

جدول رقم (11) أسباب العنف لدي طلبة التعليم الأساسي. ن = 50

قم	نص الفقرة	الاستجابة / ن = 50						مجتكرار	مج الأوزان	المتوسط المرجح	المتوسط الحسابي	الاتجاه العام	الترتيب
		موافق		إلي حد ما		نادراً							
		ت كرار	٪	ت كرار	٪	ت كرار	٪						
	التنشئة الاجتماعية الخاطئة	3 2	6 4.0	1 1	2 2.0	7	1 4.0	5 0	1 2.5	4 1.6	2 .5	موافق	4

	ضعف رقابة الوالدين	37	74.0	8	16.0	5	10.0	50	13.2	44.	2 .5	موافق	3
	ضعف الوازع الديني	22	44.0	25	50.0	3	6 .0	50	11.0	36.6	2 .2	إلي حد ما	8
	أصدقاء السوء	38	76.0	10	20.0	2	4 .0	50	13.6	45.3	2 .72	موافق	2
0	تقليد ممثلين الأفلام	41	82.0	6	12.0	3	6 .0	50	13.8	46.0	2 .8	موافق	1
1	إدمان المخدرات	27	54.0	12	24.0	11	2 2.0	50	11.6	38.7	2 .32	موافق	5
2	تدني الحالة المادية للأسرة	24	48.0	17	34.0	9	1 8.0	50	11.5	38.3	2 .31	موافق	7
3	البيئة السكنية التي أعيش فيها	18	36.0	26	52.0	6	1 2.0	50	11.2	37.3	2 .24	إلي حد ما	10
4	تعويض عن ضعف الشخصية	19	38.0	21	42.0	10	2 0.0	50	10.6	35.3	2 .12	إلي حد ما	9
5	انحراف أخلاقي	26	52.0	13	26.0	11	2 2.0	50	11.5	38.3	2 .3	موافق	6
	المجموع									370.8			
	المتوسط النسبي									75.			
	الدلالة النسبية									014.			

الاتجاه العام للمحور	م
	وافق

ومن بيانات الجدول السابق يتضح أن أسباب العنف لدي طلبة التعليم الأساسي: يتضح أن من أسباب العنف لدي طلبة التعليم الأساسي حيث جاء في الترتيب الأول (تقليد ممثلين الأفلام) بوزن مرجح بلغ

(46.0) وفي الترتيب الأخير جاء (البيئة السكنية التي أعيش فيها) بوزن مرجح (37.3)، حيث بلغت الدلالة النسبية لأسباب العنف لدي الطلبة التي بلغت (0.14)، بمتوسط نسبي بلغ (7.5)، حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (2.8 – 2.24)، وهذا يدل علي أن تقليد الممثلين والبيئة السكنية لهما دور في أسباب العنف لدي طلبة التعليم الأساسي.

جدول رقم (12) العوامل المؤدية إلي العنف المدرسي ن = 50

م	نص الفقرة	الاستجابة / ن = 50						م ج تكرار	م ج الأوزان	الم توسط المرجح	الم توسط الحسابي	ا لاتجاه العام	ا لترتيب
		موافق		إلي حد ما		نادراً							
		ت كرار	٪	ت كرار	٪	ت كرار	٪						
17	اضطراب عائلي	29	58.0	15	30.0	6	12.0	50	123	4 1.0	2 .5	م وافق	6
18	دوافع نفسية	31	62.0	11	22.0	8	16.0	50	123	4 1.0	2 .6	م وافق	5
19	كثرة الخلافات بين الوالدين	37	74.0	7	14.0	6	12.0	50	131	4 3.5	2 .62	م وافق	1
20	اضطراب العلاقة بين الأخوات	33	66.0	16	32.0	1	2 .0	50	132	4 4.0	2 .64	م وافق	2
21	انفصال الأم من الوالد	15	30.0	6	12.0	29	58.0	50	86	2 8.7	1 .72	ز ادراً	9
22	ضعف شخصية الوالد	24	48.0	18	36.0	8	16.0	50	116	3 8.6	2 .32	م وافق	3
23	ضعف شخصية الوالدة	32	64.0	14	28.0	4	8 .0	50	128	4 2.6	2 .6	م وافق	3
24	لا يوجد اهتمام عائلي	26	52.0	17	34.0	7	14.0	50	119	3 9.7	2 .4	م وافق	7
25	المعاملة السيئة في المنزل من الأهل	31	62.0	16	32.0	3	6 .0	50	128	4 2.6	2 .54	م وافق	4
26	كثرة عدد	11	22.0	23	46.0	16	32.0	50	99	3 1.6	1	إ	10

	الأخوات								.5		.9	لي حد ما	
المجموع										3 93.3			
المتوسط النسبي										7 .86			
الدلالة النسبية										0 .15			

الاتجاه العام للمحور	وافق

من الجدول رقم (**12**) الذي يوضح العوامل المؤدية إلي العنف المدرسي: يتضح أن من العوامل المؤدية إلي العنف لدي طلبة التعليم الأساسي، حيث جاء في الترتيب الأول (كثرة الخلافات بين الوالدين) بوزن مرجح بلغ (**43.5**)، وفي الترتيب الأخير جاء (كثرة عدد الأخوات) بوزن مرجح بلغ (**31.6**)، حيث بلغت الدلالة النسبية (**0.15**)، وبمتوسط نسبي بلغ (**7.86**)، وترامح المتوسط الحسابي بين (**1.9 – 2.62**)، وهذا يدل علي أن من العوامل المؤدية إلي العنف لدي الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي كانت تكمن في كثرة الخلافات بين الوالدين وأيضاً كثرة عدد الأخوات.

نتائج الدراسة:

1- أكدت نتائج البحث أن الغالبية من الإخصائيين الاجتماعيين حاصلين علي درجة الليسانس فقط بنسبة بلغت (**70**٪)، وهذا لا يؤهلهم للتعامل مع الطلبة في التعليم الأساسي للحد من العنف المدرسي.

2- كما أكدت نتائج البحث أن عمر الإخصائيين يتراوح بين (**25** إلي أقل من **30** سنه) بنسبة بلغت (**40**٪)، وهذا يجعل عملية الحد من العنف لدي طلبة التعليم الأساسي صعبه علي الأخصائيين لتقارب العمر بينهم.

3 - اتضح من بيانات عينة البحث أن أغلب الأخصائيين متزوجين بنسبة بلغت (**65**٪). وهذا يعني يأن الأخصائيين لديهم ما يعرقل عملية الحد من العنف.

4 - بينت عينة البحث أيضاً أن من ألتحق بالدورات التدريبية من الأخصائيين كانت (من **5** إلي أقل من **10** دورات)، بنسبة بلغت (**45**٪)، وهذا يدل علي ضعف الدورات التي يتم الالتحاق بها وأنها لا تلبي طلبات الإخصائيين في عملهم.

5 - كما اتضح من بيانات عينة البحث أن الإخصائيين الذين لديهم خبرة في مجال العمل كان (من **5** إلي أقل من **10** سنوات) وهذا يدل علي ضعف الخبرة لدي الأخصائيين الاجتماعيين في مجال الحد من العنف المدرسي لدي طلبة التعليم الأساسي.

أما بالنسبة للبيانات الأولية لعينة الطلبة بالتعليم الأساسي:

1 – أكدت نتائج البحث أن معظم عينة البحث هي من الفئة العمرية (من **13** إلي أقل من **14** سنه) بنسبة بلغت (**36.0**٪)، وهذه هي سن المراهقة، ولها تعمل خاص.

2 – أظهرت نتائج العينة أن غالبية عينة البحث يعيشون في منطقة حضرية بنسبة مئوية بلغت (**76.0**٪) وهذا يدل علي المنطقة السكنية ليس لها علاقة بالعنف المدرسي.

3 – تبين من النتائج أيضاً أن غالبية الطلبة يعمل الوالد موظف حكومي بنسبة مئوية بلغت (**46.0**٪)، وهذا يدل علي أن عينة البحث من أبناء المتعلمين.

4 – كذلك تبين من نتائج البحث أن عينة البحث لا تعمل والدتهن بنسبة بلغت (**56.0**٪)، وهذا يدل علي التفرغ لتربية الأبناء.

5 - كما أتضح من نتائج عينة البحث لدي طلبة التعليم الأساسي بالعنف المدرسي حيث أن النسبة المئوية لعدد الأخوات (من **4** إلي أقل من **6** أخوات) كانت (**56.0**٪)، وهذا يدل علي أن كثرة عدد الأخوات يؤدي إلي العنف الأسري وأيضاً المدرسي.

ثانيا: التوصيات:

التوصيات بالنسبة للإخصائيين الاجتماعيين كما يلي:

1 – العمل علي زيادة مستوي أداء الأخصائيين الاجتماعيين لدورهم الهام من خلال أسلوب المتابعة وتوجيه جهودهم لخدمة الطلبة.

2 – العمل علي توجيه برامج مخصصة لرفع مستوي الأخصائيين في التعامل مع الطلاب في هذه المراحل.

3 – ضرورة عقد دورات تدريبية مكثفة للأخصائيين الاجتماعيين في ذات المجال.

4 – العمل علي البحث عن طرق حديثة للتعرف علي عوامل العنف ومسبباته داخل المدرسة وخارجها.

5 – العمل علي زيادة الاهتمام بكافة الأنشطة من قبل الأخصائيين الاجتماعيين داخل المدرسة وخارجها وبصفة خاصة الأنشطة المرتبطة بالجوانب الثقافية والاجتماعية والتعليمية والدينية.

6 – العمل علي تزويد الأخصائيين بالمعارف حول أهمية العمل الجماعي والمرتبطة بظاهرة العنف.

7 – العمل علي تكثيف ندوات خاصة بالمعلم والإخصائي والأسرة والطالب، لتعريفهم بخطورة ظاهرة العنف المدرسي، وأسبابه.

8 – العمل علي التعاون الفعال مع جميع العناصر الموجودة داخل المدرسة من طلاب ومعلمين ومشرفين وإداريين وخارج المدرسة من الأسرة لكي يمكن الحد من ظاهرة العنف المدرسي.

9 – العمل علي تدريب الأخصائيين علي كيفية التواصل مع الأسرة وأهم الأساليب المهنية الاجتماعية التي من الممكن أن يتبعها الأخصائي مع حالات العنف.

10 – العمل علي الاطلاع المستمر علي كل ما هو جديد في مجال الخدمة الاجتماعية المدرسية للحد من ظاهرة العنف المدرسي.

جاءت التوصيات بالنسبة للطلبة في التعليم الأساسي كما يلي:

1 – اطلاع الأسرة علي النتائج ودور الطالب في المدرسة بطريقة مستمرة.

2 – العمل علي توجيه الأسرة بالرعاية المنزلية المستمرة.

3 – ضرورة عقد دورات تدريبية وتوعوية لتربية الأبناء.

4 – التنبيه علي الأسرة بتأثير المشكلات الأسرية علي نفسية الطالب.

5 – العمل علي ضرورة استجابة أولياء الأمور لمشاكل أبنهم المدرسية.

6 – ضرورة العمل علي توجيه الأسرة بمتابعة أبنائهم أثناء العملية التعليمية.

7 – ضرورة توجيه الأسرة وتوعيتها بأهمية المرحلة العمرية التي يمر بها الطالب.

8 – تعريف الأسرة بمدي تأثير العنف من قبل أبنهم علي زملائه.

9 – التنبيه علي الأسرة بتأثير ظاهرة العنف والمشكلات التي سيتعرض لها أبنهم.

10 – ضرورة إخفاء المشكلات الأسرية أمام الأبناء.

المراجع:

1- ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، ط**2**، ج**9**.

2- أحمد بن محمد بونرة، العنف المدرسي بين الإعلام والمدرسة، شبكة الألوكة للنشر، الجزائر، .**2017**

3- أحمد محمد الخريف، جرائم العنف عند الأحداث في المملكة العربية السعودية، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، السعودية، **1991**.

4- أزهار علوان، العنف المدرسي وأثره في انتشار ظاهرة أطفال الشوارع، (حلول ومعالجات)، بحث منشور بالمجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، عدد (**10**) مايو، كلية التربية أبن رشد، جامعة بغداد، العراق، .**2019**

5- - بن عسكر منصور عبد الرحمن، العنف في المدارس، مركز الدراسات والبحوث الأكاديمية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، .**2003**

6- بواب شاكر علي، الخدمة الاجتماعية في المجالات التعليمية، النظرية والتطبيق، مكتبة دار الفتح، الفيوم، .**2013**

8- خولة أحمد يحيي، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، .**2000**

9- زهية دباب، دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر، رسالة دكتوراه غير مشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، **2014**.

10- سعد محمد سعد الرشود، اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، **2000**.

11- صالح العمري، العوامل المجتمعية للعنف المدرسي، دمشق، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، سوريا، **2000**.

12- طه عبد العظيم حسين، سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، .**2007**

13- عادل محمود رفاعي، دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي في تدعيم النسق القيمي لمواجهة مظاهر الانحرافات السلوكية لدي الطلاب المراهقين عبر مواقع التواصل الاجتماعي (فيس بوك)، مجلة العلوم التربوية، العدد الرابع، الجزء **1**، **2016**,

14- عاطف مفتاح أحمد، العلاقة بين العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وممارستهم للعنف المدرسي في إطار خدمة الفرد السلوكية، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد (**49**)، المجلد (**3**)، .**2020**

15- عبد الرحمن محمد أبو تونه، الأحداث المفهوم العام والتدابير، ط**1**، الإدارة العامة للعلاقات والتعاون، طرابلس، **1998**.

16- عبد الله بالعزيز، العنف والديموقراطية، دار الكنوز الأدبية، بيروت، لبنان، ط**2**، .**2000**

17- عصام الفقهاء، مستويات الميل إلي العنف والسلوك العدواني لدي طلبة جامعة فيلادلفيا وعلاقتها الارتباطية بمتغيرات الجنس والكلية والمستوي التحصيلي وعدد أفراد الأسرة ودخلها، مجلة دراسات، مجلد (**58**)، العدد (**2**)، عمان، **2000**.

18- عصام محمد منصور، العنف الأسري في مدينة عمان، دراسة ميدانية علي النساء المعنــفات من وجهة نظر تربوية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مجلد (**2**) عدد (**7**)، .**2014**

19- عطا الله فؤاد الخالدي، إرشاد المجموعات الخاصة، دار الإخاء للنشر والتوزيع، عمان، .**2008**

20- فتحي المسكيني، ما هو الإرهاب؟ نحو مساءلة فلسفية، دراسات عربية، .**1997**

21- فؤاد علي العاجز، العوامل المؤدية غلي تفشي العنف لدي طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظات غزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد **10**، العدد **2**، .**2002**

22- فوزي احمد بن دريدي، العنف لدي التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، مركز الدراسات والبحوث العلمية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية، **2008**.

23- محمد حسن علاوي، سيكولوجية العدوان والعنف في الرياضة، مركز الكتاب اللندني، مصر، **1998**.

24- محمد عبد الرحمن شقيرات، الإساءة اللفظية ضد الأطفال من قبل الوالدين في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية بالوالدين، مجلة الطفولة العربية، العدد (**7**)، الكويت، .**2001**

25- محمد مصطفي أبو عليا، أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي، مجلة الدراسات، مجلد (**28**)، العدد (**1**)، عمان، **2001**.

26- حمد نجيب توفيق، الخدمة الاجتماعية المدرسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، **1996**.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Agnich, Laura (2011). A Cross-National study of school violence **32** Unpublished Doctoral dissertation Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and state University. America .

-Jeammet, PH (1997) :LA Violence comme réponse à une menace sur **33** l'identité, dossier « dis moi qui tuer ? » Violence dans le social et en situation thérapeutique. Revue filigrane Volume 6, numéro 1,1997,

-Moyer. K.E., violence and aggression , 1987 a physiological perspective, **34** Publishers New York, P.181.

العوامل المؤثرة على حدوث العواصف الرّمليّة والتّرابيّة بأقليم البطنان شمال شرق ليبيا

(دراسة في الجغرافيا المناخية)

د. الدامي هلال لامين

محاضر بكلية التربية – جامعة طبرق

مُلخص

تناول البحث دراسة العوامل المؤثرة في حدوث العواصف الرملية والترابية في إقليم البطنان شمال شرق ليبيا، كأحدي المشكلات البيئية التي تعاني منها منطقة الدراسة وتحليل عوامل نشأتها والمتغيرات البيئية المحيطة بها، مما يعطي صورة واضحة ذات دلالة عن العوامل المؤثرة على حدوث العواصف الرملية والترابية، ودور الخصائص الطبيعية للإقليم في تنشيط حركة العواصف الرملية والترابية. وقد تم دراسة أهم هذه العوامل المؤثرة كالموقع الفلكي والجغرافي، ومظاهر السطح، والكتل الهوائية، وتوزيع الضغط الجوي والرياح، والمنخفضات الجوية، وتسبق هذه العوامل مقدمة تشمل عرض موجز لمنطقة الدراسة ثم الهدف من الدراسة، والدراسات السابقة، والمناهج والأساليب المتبعة في دراسة موضوع البحث، الخاتمة وتشمل النتائج والتوصيات، والمراجع العربية والأجنبية.

Abstract :

The research deals with the study of the factors affecting the occurrence of sand and dust storms in the Al-Batnan region in northeastern Libya, as one of the environmental problems that the study area suffers from and analyzing its origins and environmental variables surrounding it, which gives a clear and indicative picture of the factors affecting the occurrence of sand and dust storms, and the role of the characteristics Natural activities for the region in stimulating the movement of sand and dust storms.

The most important of these influencing factors have been studied, such as astronomical and geographical location, surface features, air masses, distribution of atmospheric pressure, winds, and depressions. These factors precede an introduction that includes a brief presentation of the study area, the purpose of the study, previous studies, and the approaches and methods used in studying the topic of the research. The conclusion includes findings and recommendations, and Arab and foreign references.

الكلمات المفتاحية :

الطبيعية، العواصف، المناخ، البطنان، ليبيا

Natural – Storms –Climate – El-Batnan – Libya

المقدمة :

العواصف الرملية والترابية هي عبارة عن تجمعات لجسيمات الرمل والتراب، ترفعها رياح قوية على ارتفاعات قريبة من سطح الأرض، وتعد العواصف الرملية من اخطر المشكلات البيئية التي يتعرض لها إقليم البطنان، وتزداد خطورتها في الفترات التي تتأثر فيها المنخفضات الجوية في فصل الشتاء، وهبوب رياح القبلي الحارة الجافة في أواخر فصل الربيع، وما يصاحبها من زيادة في سرعة الرياح وقدرتها على نقل الأتربة والرمال، وقد وفرت المتغيرات البيئية الظروف المواتية لحدوث العواصف الرملية والترابية بالإقليم، ومنها: الموقع الفلكي والجغرافي، ومظاهر السطح، وتوزيع الضغط الجوي والرياح، والكتل الهوائية، والمنخفضات الجوية.

1- منطقة الدراسة:

يقع إقليم البطنان شمال شرق ليبيا، يحده من جهة الشمال البحر الأبيض المتوسط، ومن الشرق جمهورية مصر العربية، وغربا منطقة التميمي ومدينة درنة، وجنوبا واحة الجغبوب الحدود الليبية مع جمهورية مصر. وكانت تعرف المنطقة قديما باسم (هضبة ماريماريكا)، وتنقسم إلى هضبتان هما: هضبة البطنان وهى المنطقة الممتدة من شرق خليج البمبة الغربي إلى مدينة طبرق شرقا، وهضبة الدفنة وهي المنطقة الممتدة من مدينة طبرق إلى مدينة مساعد شرقا الحدود الليبية المصرية. وتقع فلكيا بين خطي طول **23**-**025** شرقا، ودائرتي عرض **29** -**32**.07 شمالا.

(شكل**1**) موقع منطقة الدراسة.

ومن خلال الموقع نلاحظ أن معظم منطقة الدراسة تقع ضمن المناخ الصحراوي الحار الجاف، وأمطاره شتوية متذبذبة من سنة لأخرى، بسبب وقوعها في ظل المطر.

خريطة (1) موقع إقليم البطنان

المصدر : عمل الباحث باستخدام برنامج ArcMap GIs

2- أهمية الدراسة:

يعد هذا البحث بمثابة خطوة في توفير إطارا مرجعيا لدراسة العوامل المؤثرة على حدوث العواصف الرملية والترابية،بمناطق مختلفة بالإقليم وليبيا عامة، كما أنها تحدد ظروف البيئة الجافة وشبه الجافة التي تشكلت فيها، و تسليط الضوء على هذه المشكلات البيئية التي تزداد خطورتها وحدتها يوما بعد يوم، في ظل تدهور عناصر المنظومة البيئية في المنطقة، ومما يعزز أهمية الدراسة حدوث ظاهرة العواصف الرملية والترابية في أحد الإقليم الليبية التي تشتهر بزراعة الشعير وقت سقوط الأمطار المناسبة إضافة تربية الحيوانات خاصة الأغنام.

3- مشكلة الدراسة:

إن الأهمية التطبيقية للدراسات المناخية بشكل عام، والعواصف الرملية والترابية بشكل خاص، تتضح في أن قدرة الإنسان في السيطرة عليها ضعيفة، وبالتالي تظهر العواصف كظاهرة جوية، تؤثر بصورة مباشرة وغير مباشرة على التنمية بمختلف أنواعها. كما تكمن مشكلة الدراسة في توضيح العوامل المؤثرة في حدوث العواصف الرملية والترابية بإقليم البطنان شمال شرق ليبيا.

4- أهداف الدراسة، تهدف الدراسة إلى ما يلي:

- ❖ دراسة العواصف الرملية والترابية، وتعريفها باعتبارها مظهر من مظاهر التصحر.
- ❖ التعرف على العوامل المؤثرة في حدوث العواصف وتحليلها.
- ❖ معرفة دور الخصائص الطبيعية للإقليم في تنشيط حركة العواصف الرملية والترابية، وما يتم عنها من أثار بيئية تؤثر سلبا في مكونات النظام البيئي بالإقليم.

5- مناهج وأساليب الدراسة: تم الاستعانة بعدة مناهج و أساليب أهمها:

- ❖ **المنهج الإقليمي:** ومن خلاله تم تحديد شخصية منطقة الدراسة، والتعريف بها و بحدودها الطبيعية والبشرية.
- ❖ **المنهج الوصفي والتحليلي:** تم من خلاله تحليل العوامل المؤثرة في حدوث العواصف الرملية والترابية، وتفسير نشأتها وخصائص المناخ ووصف الظاهرة المناخية و علاقتها بالمعطيات الجغرافية بالمنطقة.
- ❖ **المنهج الكمي:** اُستخدم المنهج الكمي في دراسة بيانات العناصر المناخية في المنطقة فيما يخص محطتي طبرق و ناصر، من خلال التعرف على المتوسطات الشهرية و الفصلية لدرجات الحرارة و الضغط الجوي و الرياح و التساقط و التكاثف.

هذا وقد تم استخدام الأساليب الآتية في الدراسة:

- ❖ **الأسلوب الوصفي والتحليلي:** اعتمدت عليه الدراسة في وصف الظاهرة و تحليلها.
- ❖ **الأسلوب الكارتوغرافي:** لتحويل البيانات إلى خرائط وأشكال بيانية.

6- الدراسات السابقة :

❖ دراسة، خيري الصغير أبو لقمة، **1980**م، التوزيع الفصلي لبعض عناصر الطقس في ليبيا جامعة طرابلس.

❖ دراسة، محمد أحمد النطاح،**1990**، الأرصاد الجوية، مصراتة، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

❖ دراسة محمد عياد مقيلي، **1995**، المناخ في الجماهيرية، تحرير: الهادي مصطفي أبو لقمة وسعد خليل القزيري، سرت، دار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، الطبعة الأولى.

❖ دراسة الهادي مصطفي أبو لقمة وسعد خليل القزيري،**1997**، الساحل الليبي، بنغازي منشورات جامعة قاريونس.

❖ دراسة عبد العزيز طريح شرف، **2008**، جغرافية ليبيا، الإسكندرية، الإسكندرية للكتاب.

❖ دراسة محمود محمد محمود سليمان، **2014**، أثر المناخ على النشاط البشرى في القسم الشرقي من الساحل الليبي، دراسة في المناخ التطبيقي، رسالة دكتوراه(غير منشورة) جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية القاهرة.

أولاً: مفهوم العواصف الرملية والترابية

العاصفة الرملية أو الترابية هي ظاهرة جوية تشتد فيها سرعة الرياح السطحية لتصل إلى ما يزيد على **21** عُقدة (**39** كم/ساعة)، وينخفض فيها معدل الرطوبة أثناء مرور الجبهة الدفيئة إلى أقل من **70**٪، وينخفض مدى الرؤية الأفقية إلى أقل من (**1** كم)،(عنبر، 2015، ص 263)، (شكل **2**)، وتكون محملة بالأتربة والرمال المُثارة من التربة السطحية المُفككة ومن الغبار والكثبان الرملية، حيث تعمل الرياح على رفع الأتربة إلى ارتفاعات عالية تبلغ عدة آلاف من الأمتار، وتتقدم جبهة العاصفة الرملية والترابية كجدار غباري مرتفع **3000** متر تقريباً، وعريض بعرض عشرات ومئات الكيلومترات، (موسى، 1988، ص 42).

ومن الشروط اللازمة لحدوث العواصف الرملية والترابية: الرياح شديدة السرعة (> **21** عُقدة)، التربة الجافة المُفككة (غير متماسكة الحبيبات)، قلة الغطاء النباتي، حالة عدم استقرار في الطبقة الحدية القريبة من سطح الأرض Atmospheric Boundary Layer، نتيجة

اضطراب في المجال الحراري والضغط الجوي في هذه الطبقة "طبقة الاحتكاك"، وهذا يحدث – عادة – مع قدوم الجبهات الباردة المصاحبة للمنخفضات الجوية في فصل الشتاء والفصلين الانتقاليين،(الاسرج،2000، ص 12).

وتختلف أوقات حدوث العواصف الرملية والترابية، ويمكن أن تحدث في أي وقت من ساعات اليوم، حين مرور المنخفض الجوي، ووصول سرعة الرياح لحد العاصفة، ولكنها بشكل عام تحدث حول وقت الظهيرة، حيث نشاط التيارات الهوائية الصاعدة وحدوث الانقلابات الحرارية، وكثيراً ما تتحرك العواصف الرملية والترابية من أقاليم تولدها إلى أقاليم أخرى تبعد عنها مئات الكيلومترات، ويتناسب ذلك طردياً حسب عمق المنخفض الجوي، وشدة المنحدر الضغطي.

ورغم أن هناك فرقاً بين العاصفة الرملية Sand Storm والعاصفة الترابية أو (الغبارية) Dust Storm يتمثل في اختلاف حجم جُزيئات الغبار المثار، فهو أصغر وأدق في العاصفة الترابية (**10:3** ميكرون)، لذلك تحمله التيارات الهوائية الصاعدة إلى ارتفاعات عالية، تصل إلى بضعة آلاف من الأمتار، أما في العاصفة الرملية فيتراوح قطر حُبيبات الرمال بين (**80** ميكرون و **1** ملم)، وتكاد تنحصر في الأمتار الثلاثة السفلية من طبقة الهواء الملاصقة لسطح الأرض، وينذر أن ترتفع هذه الحبيبات إلى أكثر من **15** متراً عن سطح الأرض، (الكليب، 1981، ص 130) فإن هذا الفرق يعد فرقاً نظرياً إلى حدٍ ما، فكلاهما يُعبران عن ظاهرة جوية واحد تحدث على سطح الأرض المكون من الأتربة والرمال معاً دون حدود تفصلهما، فسرعة وشدة الرياح العاصفة هي التي تحدد حجم جزيئات الغبار المثارة، إذ يتناسب قطر حبات الرمال وذرات التراب، وكل ما يُحمل في الهواء على قوة وشدة الرياح، كما أنه من الصعب وجود سطوح رملية صافية، أو ترابية خالصة، بل مزيج مختلط بين ذرات التراب، وحبيبات الرمال، وبما أن جزيئات الغبار الدقيقة الناعمة أكثر إثارة وانتشاراً من غيرها في طبقات الهواء؛ فقد شاع استخدام مصطلح العاصفة الغبارية Dust Storm للدلالة على أية من العاصفتين "الترابية أو الرملية"، كما أن كلمة "غبار" تعني كل ما يعلق في الهواء من جسيمات جافة ميكروسكوبية، ولكنها مرئية، (عنبر، 2015، ص 263).

ثانياً: أنواع العواصف الترابية:

ويمكن تقسيم العواصف الرملية والترابية وفقاً لأسباب حدوثها إلى عدة أقسام تتمثل في الآتي:

1-عواصف رملية وترابية ناتجة عن أنواء مصاحبة للعواصف الرعدية الممطرةRising Dust:
في هذا النوع من العواصف نجد أن العاصفة الترابية تسبق العاصفة الرعدية في الحدوث، وتكون مصحوبة برياح نشطة تصل سرعتها إلى أكثر من **50** كم/ساعة؛ وتحدث نتيجة تبريد الهواء السطحي حتى يأخذ صورة الجبهة الباردة ، (العريشي، 2008، ص 106)، مما يؤدي لارتفاع الغبار بما يشبه الدخان المتصاعد مكوناً ما يعرف بالعاصفة الجدارية (شكل **3**)، ويزداد ارتفاعه مع تصاعد الرياح المفاجئ حتى يصل إلى أسفل السحابة، ويرافق هذه العواصف صوت مرتفع وشديد، كما ينتج عنها انخفاض في الرؤية، وقد تنعدم أحياناً، ويؤثر هذا النوع من العواصف على نطاق ضيق ولفترة زمنية قصيرة تتراوح ما بين ربع ساعة إلى ثلاث ساعات، وتنتهي غالباً بسقوط الأمطار الغزيرة التي تغسل الهواء من الغبار، ولكنها عندما لا تلتقي أثناء ارتفاعها بسحب رعدية فإنها تستمر فترة زمنية أطول، (عبيد، 2000، ص 24)، ويكثر هذا النوع من العواصف في منطقة الدراسة في فصلي الربيع والخريف.

2- عواصف الاستقرار، وهي عبارة عن عواصف محلية تنشأ عندما تسود الانقلابات الحرارية على أبعاد قريبة من سطح الأرض ما بين (**500 - 1000**متر)، بسبب هبوط الهواء من طبقات الجو العليا، وأحياناً تنشأ نتيجة تيارات الهواء الحارة التي تهب في مقدمة المنخفضات الجوي.

3- عواصف حالات عدم الاستقرار، تنشأ نتيجة مرور الجبهات الباردة فوق سطح الصحراء، حيث يرافق ذلك نشاط للتيارات الهوائية الرأسية نتيجة عدم الاستقرار، ويتولد عن ذلك عواصف ترابية عنيفة ويساعد على تولد هذه العواصف طبيعة سطح الأرض ووفرة الأتربة و الرمال.

ثالثاً: العوامل الطبيعية المؤثرة في حدوث العواصف الرملية والترابية:

تتأثر العواصف الرملية والترابية في حدوثها، بمجموعة من العوامل المتداخلة التي تعمل في صورة متكاملة، بحيث تكون بعضها سببا لعامل ما، ونتيجة لعامل أخرفي نفس الوقت، وهذا ما جعل منها مشكلة بالغة التعقيد، خاصة أنها تنشأ عن عوامل طبيعية. وقد ركز البحث على دراسة، الموقع الفلكي والجغرافي، ومظاهر السطح، وتوزيع الضغط الجوي والرياح، تم الكتل الهوائية، والمنخفضات الجوية.

1- الموقع الفلكي والجغرافي:

من الثابت أن الموقع الفلكي هو العامل الأساس والمتحكم في الاختلافات المكانية لعنصر المناخ، حيث إن دوائر العرض تمثل تأثيرات حركية بحكم طبيعتها، كضوابط للموقع المكاني الفلكي على سطح الكرة الأرضية، (الجراشي، 1999، ص 532)، وخاصة أن معظم إقليم البطنان يدخل ضمن الإقليم الصحراوي الجاف، وكذلك معظم الأراضي الليبية، ماعدا شريط ضيق من الأرض في أقصي الشمال، الذي يدخل في نطاق إقليم البحر المتوسط المناخي، وأن ليبيا تقع في المنطقة شبه المدارية، (فايد، 2005).

1- مظاهر السطح:

التضاريس تمثل المظاهر الطبوغرافية والمعالم الطبيعية للسمات المميزة للسطح الخارجي للنطاق المحلي لإقليم البطنان، فلكل مظهر تضاريسي خصائص طبوغرافية مميزة له، والتي تعمل على تكوين بيئة طبيعية خاصة به، وغليه تتحكم التضاريس في طبيعة العلاقة بين مظاهر سطح الأرض والنشاط البشرى القائم عليه. وبالنظر إلى الخريطة رقم (**2**) يمكن تقسيم مظاهر سطح منطقة الدراسة إلى ما يلي:

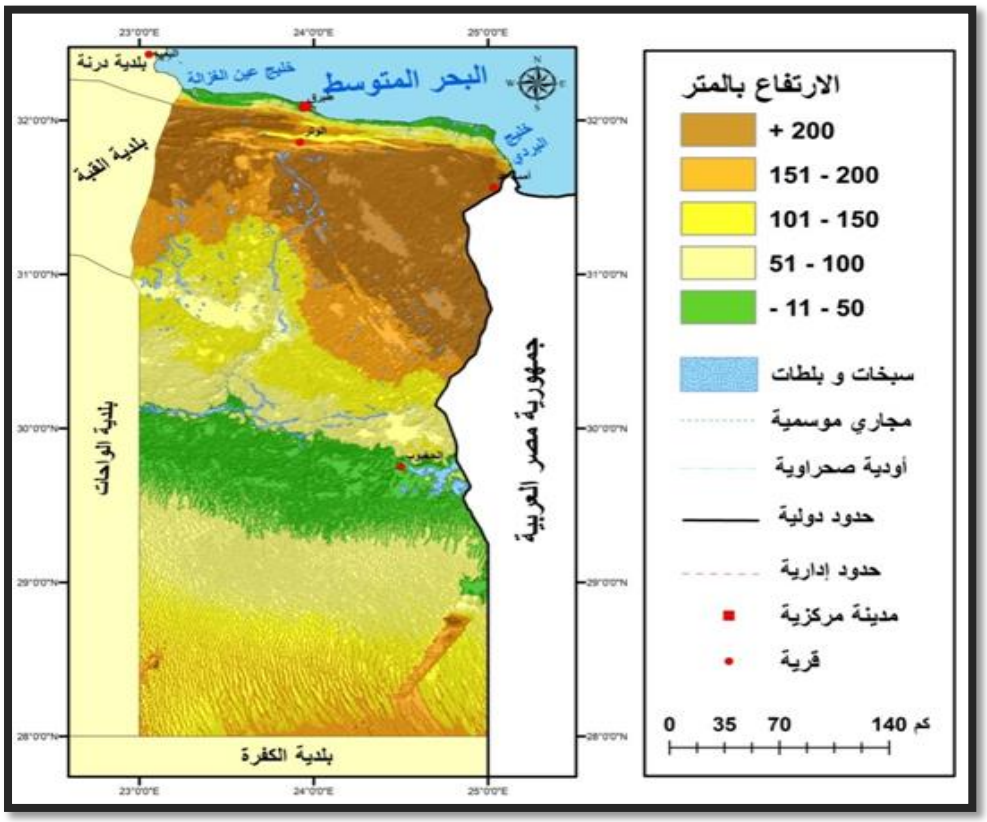
أ- **الساحل الساحلي** :

يمتد السهل الساحلي من شرق خليج البمبة الغربي إلى مدينة مساعد شرقا على الحدود الليبية مع مصر، وهو سهل ضيق، يختلف اتساعه من مكان لأخر، ولا يزيد اتساعه عن **40** كم، وقد ساهمت طبيعة امتداد خط لساحل وتوغله في اليابس لمسافة أربعة كيلومترات، على تهيئة الظروف الطبيعية التي أدت إلى وجود ميناء طبرق الطبيعي، وهو من أهم الموانى الليبية على الساحل الشمالي الشرقي من ليبيا، كما يوجد مرفأ البردية في أقصى شرق الإقليم. ونلاحظ أن الحافة الشمالية بالمنطقة تشرف على البحر المتوسط مباشرة، بسبب ضيق السهل الساحلي في اغلب المواضع، وهي اقل استقامة من بقية السواحل الليبية، حيث سمح بوجود الخلجان والفجوات العميقة التي تظهر عند مصاب الأودية القصيرة ذات الحواف الحادة والانحدارات الشديدة، وتنتشر الشواطئ الرملية في مناطق مختلفة بالإقليم .

ب- هضبتا البطنان ودفنة:

هضبة البطنان وهضبة دفنة اشتهرت قديما باسم(مارماريكا)، يقصد بهضبة البطنان النطاق الممتد من شرق خليج البمبة الغربي نحو الشرق إلى مدينة طبرق، أما هضبة دفنة هي النطاق الممتد من شرق مدينة طبرق، من مصب أم الشاوش حتى بئر الرملة شرقا، الحدود الليبية المصرية وفى الوقت الحاضر تعرف بهضبة البطنان أو إقليم البطنان، وهي ترتفع نحو **223**متر فوق مستوي سطح البحر، ومن خلال تحليل الخريطة الطبوغرافية للمنطقة، والمرئيات الفضائية، وبرنامج Google Earth، لوحظ انتشار المنخفضات على سطح الإقليم، والمنخفضات هي عبارة عن أراضي مستوية أو شبه مستوية، وترجع نشأت المنخفضات إلى فعل العوامل التكتونية، والى العمليات التحاتية، (جودة، 1995، ص 31) .

خريطة (2) الخصائص الطبيعية لإقليم البطنان



المصدر: من عمل الباحث باستخدام برنامج أرك ماب 10.4.

ومساحة هذه المنخفضات تبلغ حوالي **2572.3** كيلومتر مربع، تمتد من الغرب إلى الشرق. وتُعرف المنخفضات بأسماء جغرافية محددة، يطلق عليها محليا اسم (منخفضات السقايف)، ومنها على سبيل المثال: سقيفة السد، وسقيفة امويلح، وسقيفة طبرق، وسقيفة خارجة، وسقيفة الخوير وسقيفة

الزعفران وسقيفة الهناد، وسقيفة الفرين، وسقيفة حفلز وسقيفة الغرابات، وغيرها. كما يوجد منخفض الجغبوب في أقصى شمال شرق صحراء ليبيا عند الحدود الليبية المصرية والى جنوب شرق مدينة طبرق بمسافة تصل إلى **280**كم، ويحده من الشرق منخفض سيوه داخل الأراضي المصرية، ومن جهة الغرب واحات جالو وأوجلة واجخرة، ومن ناحية الشمال تحده حافة شديدة الانحدار ترتفع نحو **150**مترتعرف بهضبة الدفنة، وجنوبا يحده بحر الرمال العظيم، وتبلغ مساحة المنخفض **1018.202** كيلومتر مربع، ويصل أقصى امتداد للمنخفض من الغرب إلى الشرق**53**كم، ومن الشمال إلى الجنوب أقصى امتداد يصل **34**كم.

ج- منخفض الجغبوب: يبعد عن ساحل البحر المتوسط **220** كيلوا متر تقريباً، و تبلغ مساحته حوالي **950** كيلوا متر مربع و يتألف من مجموعة متفرقة من الأحواض الصغيرة تفصلها بعض التلال المتقطعة و يشرف على المنخفض من ناحية الشمال حافة تتكون من صخور رسوبية تمزقها الأودية العميقة نسبياً، وتحده من ناحية الجنوب الكثبان الرملية ، (سليمان، 2010، ص 23).

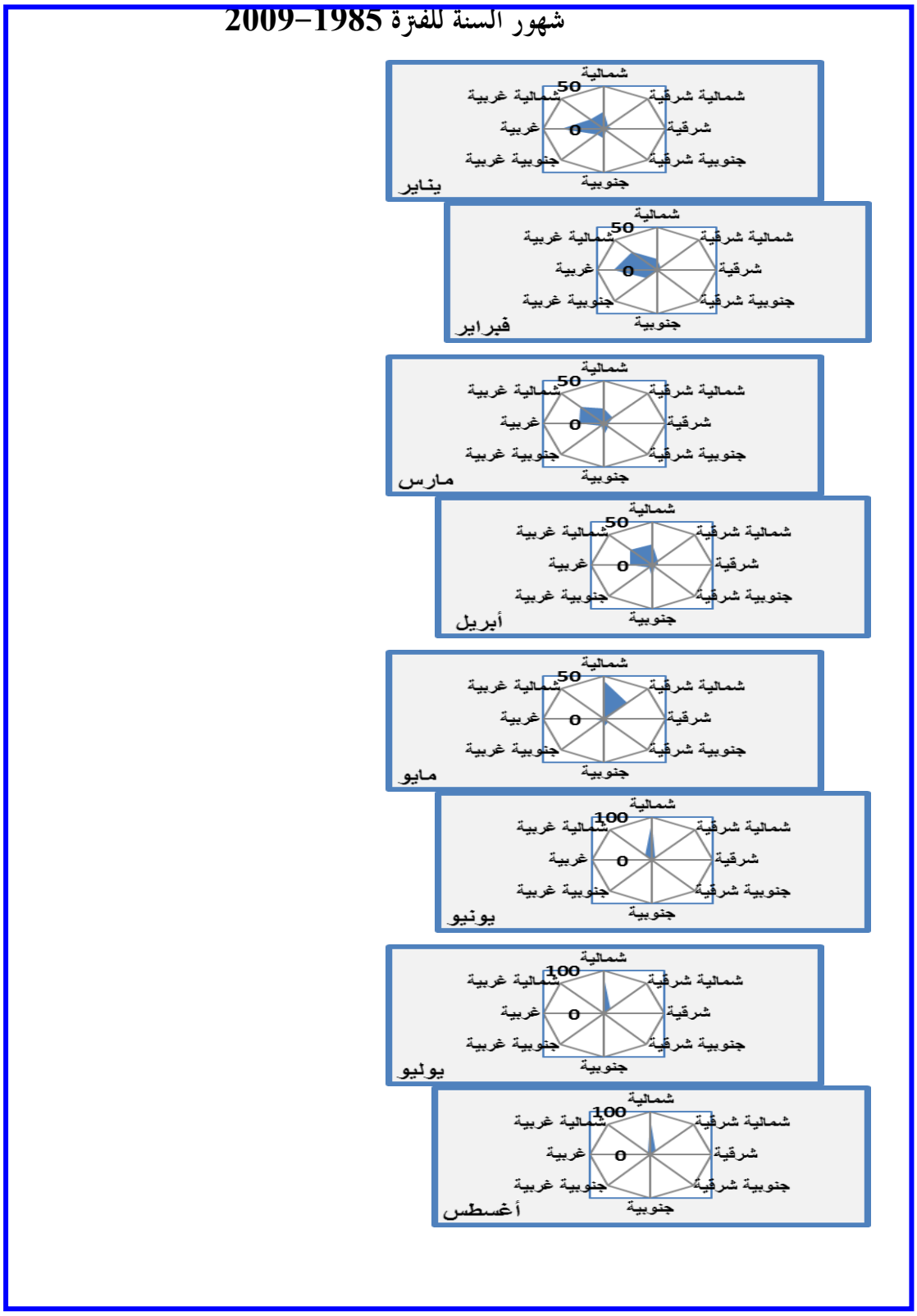
ثالثا: توزيع الضغط الجوي والرياح:

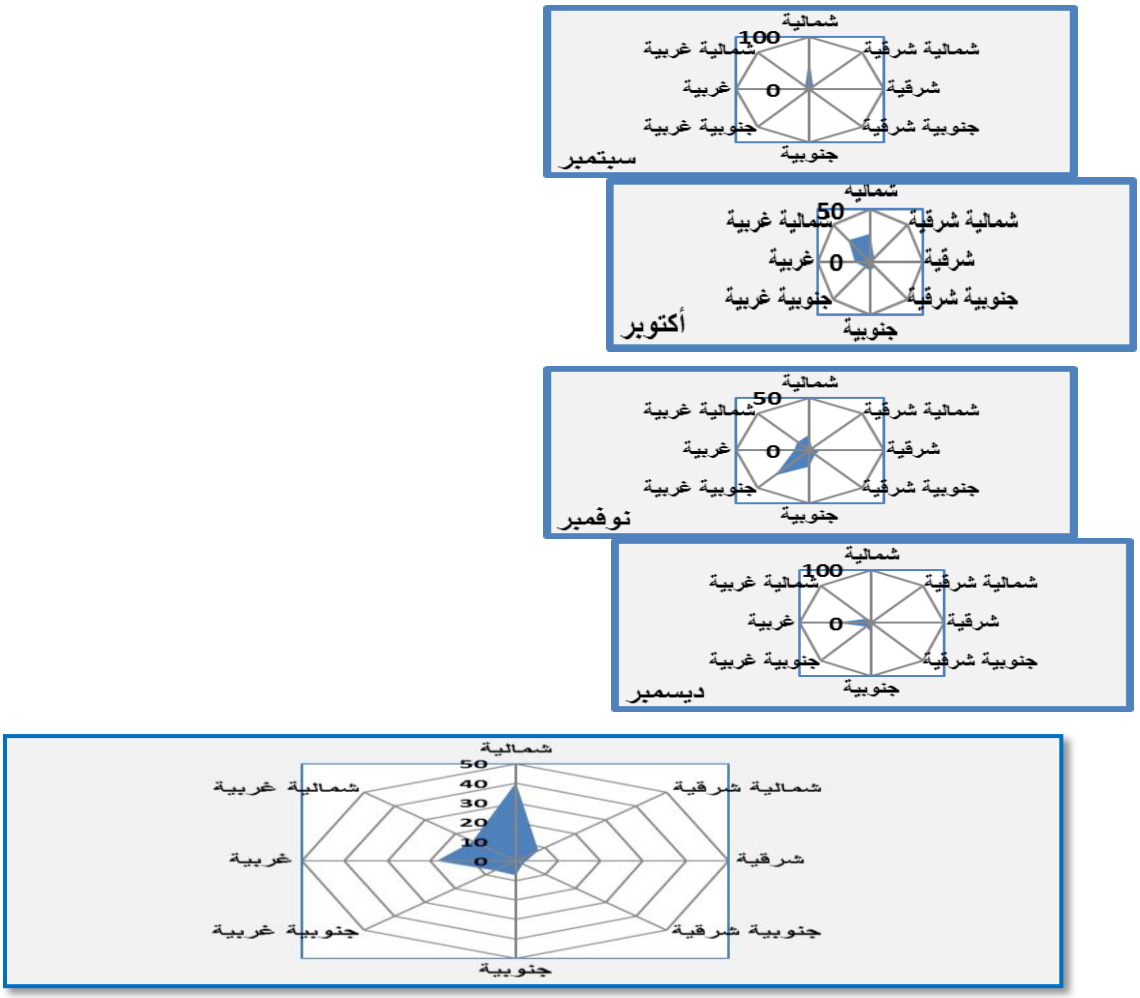
من المعروف أن الرياح ما هي إلا نتاج لاختلافات في مناطق الضغط الجوي، وتتحكم الحرارة في توزيع مناطق الضغط الجوي على سطح الأرض، و نتيجة لانخفاض درجة الحرارة خلال فصل الشتاء، تصبح منطقة الصحراء الكبرى امتداد الضغط المرتفع الآزوري والمرتفع الآسيوي، فتهب الرياح الشمالية والشمالية الشرقية الجافة باتجاه الضغط المنخفض الاستوائي، وفى بعض الأحيان تتخلى الرياح التجارية عن سيطرتها على الأطراف الشمالية لتترك المجال مفتوحا أمام الرياح الغربية العكسية وانخفاضاتها الجوية المطيرة لكي تغزو منطقة الدراسة في أشهر الشتاء، حيث يتحول البحر المتوسط إلى مركز من المنخفض النسبي، نتيجة دفء مياهه، فتجذب إليه الرياح الغربية العكسية (سليمان أ، 2014، ص 29).

وفى فصل الصيف يتزحزح نطاق الضغط المرتفع الآزوري نحو الشمال، ويمتد منها ذراع يتمركز على البحر المتوسط، ونتيجة لتعامد الشمس على مدار السرطان وارتفاع درجة حرارة اليابس، تمتد منطقة من الضغط المنخفض على شمال أفريقيا، حيث تخضع منطقة الدراسة إلى هبوب الرياح التجارية الشمالية الشرقية، التي تساعد على تلطيف درجة الحرارة، ولا تؤدى إلى سقوط المطر

لأنها تهب إلى منطقة أدفأ منها، تختلف اتجاهات الرياح بمنطقة الدراسة بسبب توزيع الضغط الجوي من شهر لأخر ومن فصل إلى آخر بإقليم البطنان شمال شرق ليبيا.

شكل (1) المتوسطات الشهرية للنسب المئوية لاتجاهات الرياح السائدة في محطة طبرق خلال شهور السنة للفترة 1985–2009





المصدر : مصدر سبق ذكره ص 21.

كما تعمل الرياح على نقل وترسيب الرمال على الأراضي الزراعية خاصة في الهوامش الصحراوية بالإقليم مما يؤدي إلى زيادة نسبة الرمل بالتربة، ويتحول لونها إلى اللون الأصفر وعدم تماسك ذراتها وتفكك نسيجها وزيادة مساميتها، مما يزيد من سرعة تسرب الماء إلى باطن الأرض، وبالتالي تقل قدرتها على الاحتفاظ بالماء، ويترتب على ذلك انخفاض القدرة الإنتاجية للتربة الزراعية (شرف واخرون، 1999، ص 147) فإقليم الدراسة يحده من الجنوب مناطق صحراوية فعندما تهب الرياح الجنوبية (رياح القبلي) تحمل معها الأتربة و الرمال عند عبورها الصحراء في طريقها إلى الساحل، و هذا يتوقف على سرعة الرياح حيث يتناسب معدل زحف الرمال تناسباً طردياً مع سرعة الرياح فكلما زادت سرعة الرياح زادت قدرتها على حمل الرمال و الأتربة و دفعها نحو الساحل و رياح القبلي كثيراً ما تشكل عواصف رملية و ترابية يصل أثرها إلى ساحل الإقليم.

❖ **من خلال الشكل (1) نلاحظ ما يلي:**

أن الرياح السائدة في محطة طبرق للأرصاد الجوية خلال شهر يناير، هي الرياح الغربية العكسية الممطرة شتاء، حيث بلغت أعلى نسبة هبوب **54.3**٪،تليها رياح شمالية غربية **20.8**٪ بقية الاتجاهات بنسب أقل بكثير، فالرياح الشمالية الشرقية **1.8**٪ وفى شهر فبراير نسبة هبوب الرياح الغربية ٪**36.6** وهى السائدة خلال شهور فصل الشتاء .

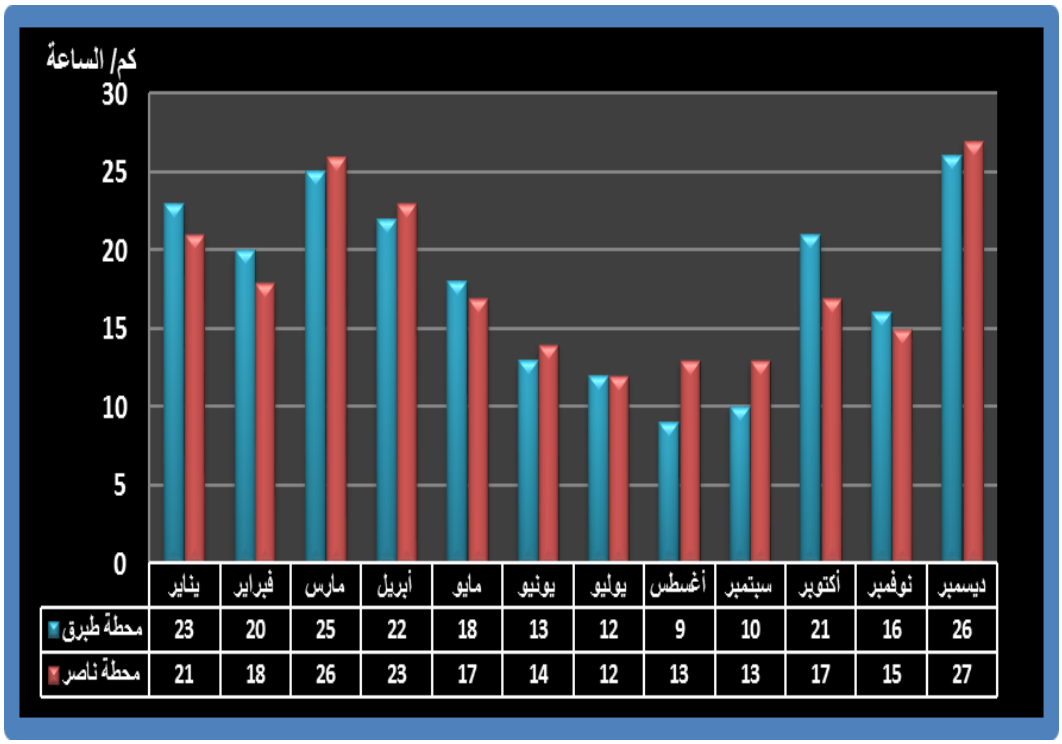
هناك توزيع متكافئ لنسب اتجاهات هبوب الرياح خلال شهري مارس وأبريل، فالرياح الشمالية الغربية بلغت نسبة هبوبها في شهر مارس **27.3**٪ وفى شهر أبريل **25**٪،والرياح الغربية في شهر مارس **20**٪، وشهر أبريل **18.2**٪،والرياح الجنوبية نسبتها**13.5**٪في شهر مارس، وفي شهر أبريل **14.7**٪، وهذا راجع لمرور المنخفضات الجوية على إقليم البطنان(منطقة الدراسة) والتي ينتج عنها رياح القبلي الحارة الجافة، المثيرة للغبار والأتربة. كما تهب الرياح الشمالية والشمالية الشرقية في شهر مايو الذي يمثل نهايات فصل الربيع وبداية فصل الصيف الذي تهب فيه الرياح الشمالية بنسبة كبيرة بلغت **44.6**٪.

وفى شهور فصل الصيف يتركز هبوب الرياح الشمالية بشكل كبير وهى رياح جافة ولكن نتيجة لمرورها على البحر المتوسط اكتسبت الرطوبة وخفضت متوسطات درجة الحرارة العظمى على الساحل فقط بينما ترتفع الحرارة في المناطق الداخلية ونسبة هبوبها خلال شهر يونيو **89**٪ وفي شهر يوليو**95.4**٪ وفى شهر أغسطس بلغت نسبة هبوبها **83.2**٪، أما شهور فصل الخريف اختلفت اتجاهات هبوب الرياح بشكل نسبي حيث سادت الرياح الشمالية في شهر سبتمبر نسبة هبوبها بلغت **59**٪، وفى شهر أكتوبر الرياح الشمالية الغربية بنسبة **30**٪، بينما شهر نوفمبر تهب الرياح الجنوبية الغربية بنسبة **33**٪ والرياح الجنوبية بنسبة **15.3**٪، ثم الرياح الشمالية بنسبة **14.6**٪ ووزعت بقية النسب على الاتجاهات الأخرى.

كما تعد سرعة الرياح من أهم العوامل المؤثرة في حدوث العواصف الرملية والترابية، وتتأثر سرعة الرياح بشكل كبير بمقدار انحدار الضغط الجوي، ومن خلال سجلات الضغط الجوي في منطقة الدراسة، نجد أن مقدار الضغط الجوي يختلف من فصل إلى آخر، ومن يوم إلى آخر، ومن فترة قياس إلى أخرى، فسرعة الرياح تختلف باختلاف المقدار الذي ينحدر الهواء فيه من مرتفع إلى منخفض

ولقد اتضح من سجلات سرعة الرياح خلال شهور السنة أنها تتراوح بين**10**-**30**كيلومتر/الساعة باستثناء أيام قليلة تصل فيها سرعة الرياح **60** كيلومتر/الساعة.

شكل (2) يبين المتوسط الشهري لسرعة الرياح (كيلومتر/ الساعة) في محطة طبرق و ناصر و الجغبوب للفترة 1985- 2009م



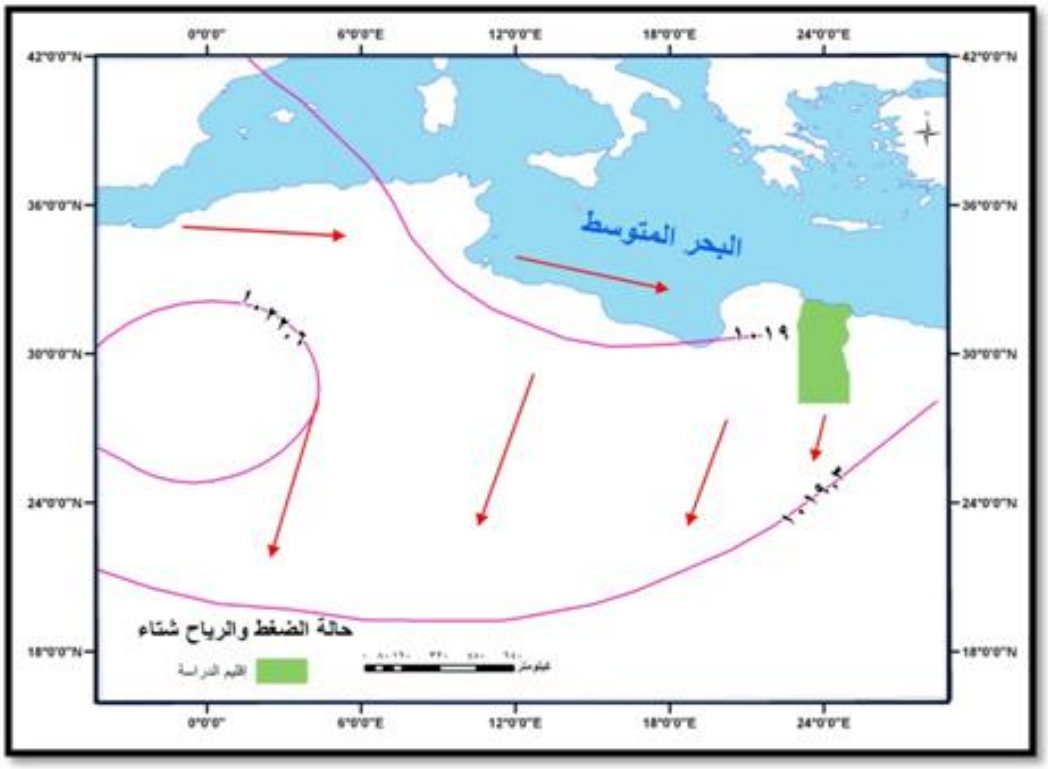
	يناير	فبراير	مارس	أبريل	مايو	يونيو	يوليو	أغسطس	سبتمبر	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر
محطة طبرق	23	20	25	22	18	13	12	9	10	21	16	26
محطة ناصر	21	18	26	23	17	14	12	13	13	17	15	27

المصدر: مصدر سبق ذكره ص33.

يلاحظ من الشكل (**3**) المتوسط الشهري لسرعة الرياح، أن الرياح يزداد متوسط سرعتها في شهر مارس بلغ **25**كم/ الساعة في محطة طبرق للأرصاد الجوية، نتيجة هبوب الرياح الجنوبية والجنوبية الغربية في مقدمة المنخفضات الجوية التي تمر عبر البحر المتوسط، يليها محطة ناصر أعلى منها بقليل **26**كم/الساعة، بينما أقل سرعة للرياح في محطة طبرق بلغت (**9**) كم/الساعة خلال شهر أغسطس وفى محطة ناصر سجلت اقل سرعة للرياح(**13**كم/الساعة)، أما في محطة الأرصاد الجوية الجغبوب سجلت أقل سرعة للرياح بالعقدة(**3.9** عقدة)، ونجد أن المتوسط العام لسرعة الرياح في محطة طبرق بلغ **18.9**كم/الساعة وفى محطة ناصر للأرصاد الجوية **17.5** كم/الساعة، أما محطة الجغبوب للأرصاد الجوية سجل المتوسط العام لسرعة الرياح بالعقدة **5.5**) عقدة).كما بلغ المعدل العام لسرعة الرياح في محطة طبرق **17.9**كم /الساعة، وقى محطة ناصر **18**كم/الساعة.

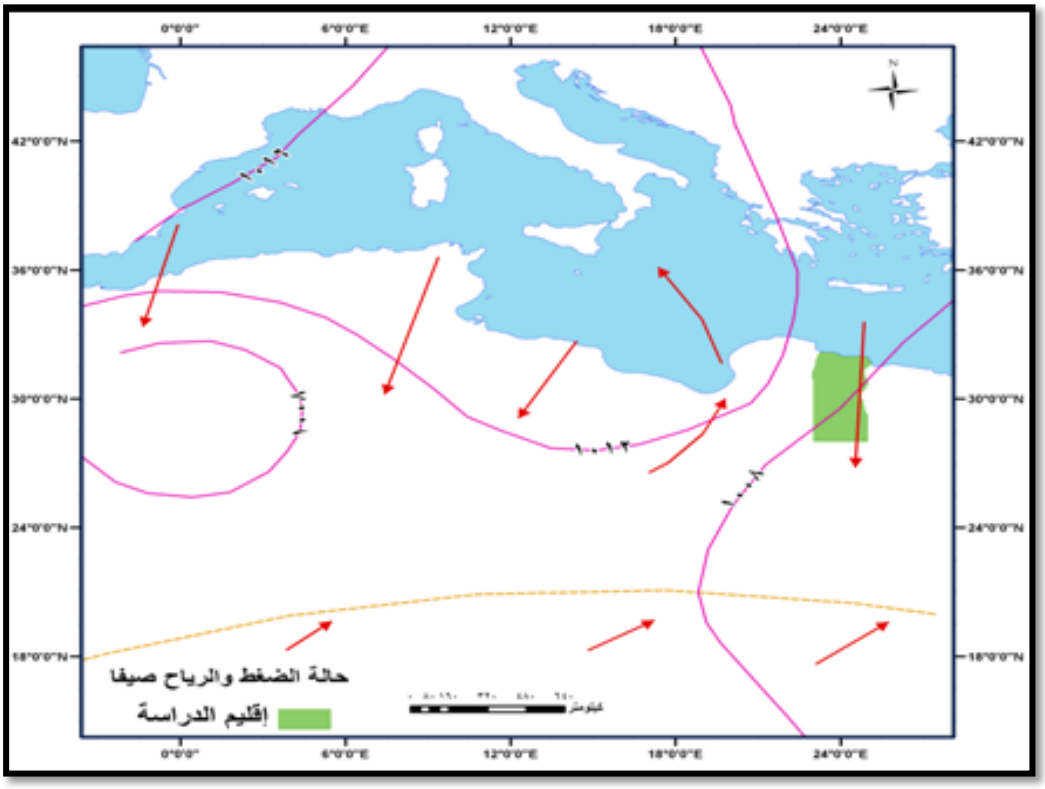
والخريطتان (**3،4**) توضحان مراكز الضغط الجوي خلال فصلي الشتاء و الصيف، و ما يتولد عن مراكز الضغط الجوي المرتفع من رياح.

خريطة (3) توزيع الضغط والرياح بمنطقة الدراسة خلال فصلي الشتاء



المصدر: سليمان، محمود محمد محمود،2010، ص 62.

خريطة (4) توزيع الضغط و الرياح بمنطقة الدراسة خلال فصلي الصيف

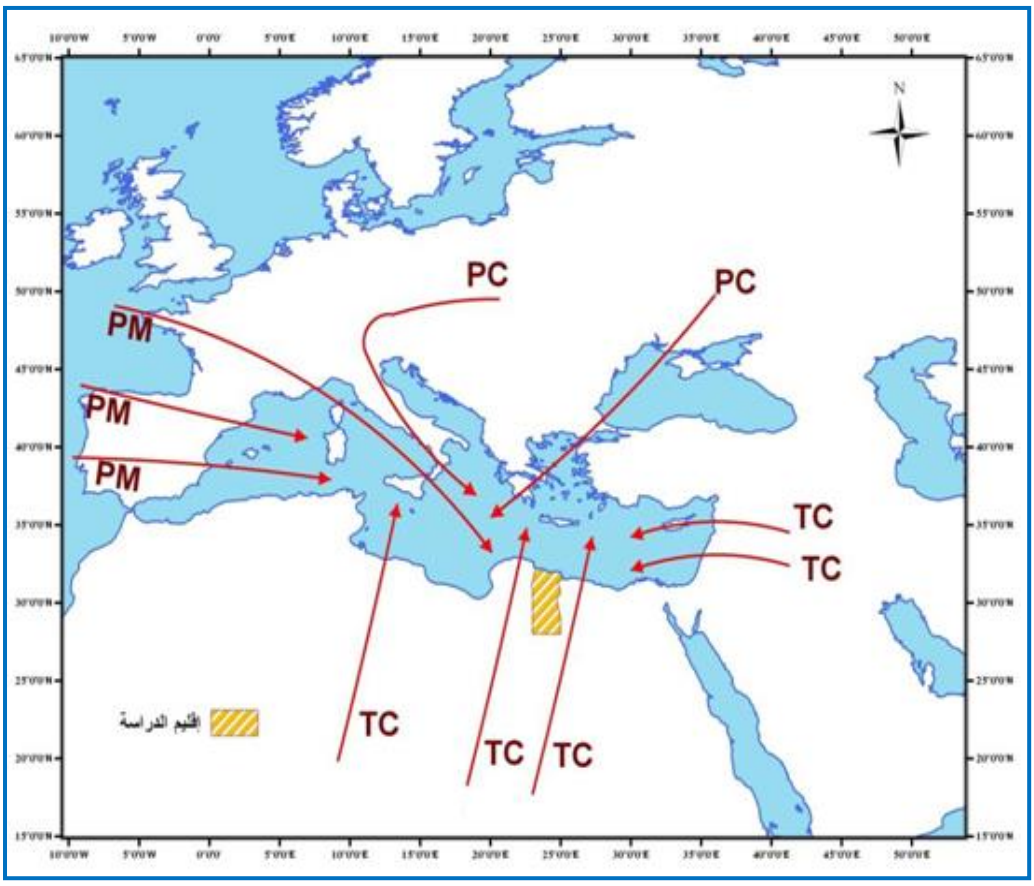


المصدر : نفس المرجع، نفس الصفحة.

رابعاً: الكتل الهوائية:

تعد الكتل الهوائية من أهم العوامل التي تؤثر في مناخ إقليم البطنان بسبب امتدادها لمسافة **250** كم من الشرق إلى الغرب فالإقليم يتأثر بالكتلة الهوائية المتمركزة على الصحراء الكبرى التي ينتج عنها هواء مداري قاري يتميز بالجفاف طول العام وبالحرارة في فصل الصيف والدفيء في فصل الشتاء ويكون محسوسا في أواخر فصل الربيع وأوائل فصل الخريف حيث تهب على شكل رياح تعرف باسم رياح القبلي في مقدمة المنخفضات الجوية، وهناك الكتل المدارية البحرية ومصدراها المحيطات حيث تتكون في مناطق الضغط المرتفع دون المداري وتتكون فوق البحر المتوسط في فصل الصيف ويتميز هوائها بالاعتدال ودفئه وارتفاع معدل الرطوبة النسبية وخلال فصلي الربيع والخريف يكون المحيط الأطلسي اقل حرارة من البحر المتوسط لذلك تتحرك هذه الكتل نحو الشرق وتأثر على منطقة الدراسة من جهة الشمال في الأيام التي تعقب رياح القبلي وتساعد هذه الكتلة على انخفاض نسبي في درجات الحرارة وأحياناً في سقوط كميات قليلة من المطر.

خريطة (5) تبين الكتل الهوائية التي تتعرض لها إقليم البطنان شمال شرق ليبيا



المصدر: سليمان، محمود محمد محمود، 2010، مرجع سابق، ص 30.

خامساً– المنخفضات الجوية:

تؤثر المنخفضات الجوية أو الأعاصير، على مناخ منطقة الدراسة، من عدة أوجه، فإقليم البطنان يقع ضمن إقليم البحر المتوسط، التي تتحرك فوقها هذه المنخفضات، خلال جميع فصول السنة، فتسبب تغيرات فجائية في المناخ، حيث هبوب رياح شديدة السرعة، وأحيانا سقوط أمطار، وتحدث العواصف الرعدية، وتمثل المنخفضات الجوية مناطق نفوذ الرياح الغربية العكسية الممطرة، التي تهب على المنطقة في فصل الشتاء، وتنتقل أيضاً من الشمال إلى الجنوب والعكس، وهى تتبع حركة الشمس الظاهرية، فقد تظهر أحيانا في فصل دون آخر، وغالبا تظهر في فصلي الشتاء والربيع. وفى فصل الصيف ينعدم اثر المنخفضات الجوية، أما في فصل الخريف يبدأ تكون المنخفضات التي تسبب سقوط الأمطار الخريفية، (طريح،2008)

جدول رقم (1) يوضح المجموع الفصلي للمنخفضات الجوية في حوض البحر المتوسط :

مصدر المنخفض / الفصل	منخفضات قادمة من المحيط الأطلسي		منخفضات ربيعية قادمة من جنوب جبال أطلس		منخفضات قادمة من جنوب جبال أطلس		المجموع	
	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
الشتاء	307	64.3	89	18.7	81	17	744	46.6
الربيع	179	37.4	291	60.8	9	19	479	30.2
الصيف	27	34.2	47	59.5	5	6.2	79	4.9
الخريف	183	62.5	73	25	37	12.5	293	38.3
المجموع	696		500		132		1595	%100

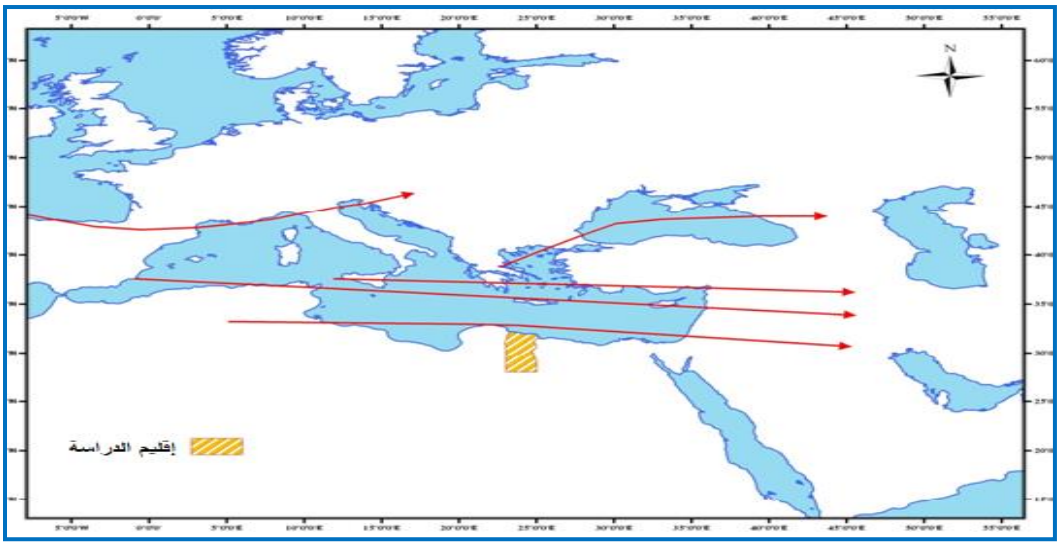
المصدر: طارق زكريا إبراهيم، دور المنخفضات الجوية في مناخ مصر، رسالة دكتوراه (غيرمنشورة) قسم الجغرافيا، كلية الآداب،جامعة الزقازيق، 1997م، ص 54.

يتضح من الجدول أعلاه الذي يوضح المجموع الفصلي للمنخفضات الجوية في حوض البحر المتوسط ما يلي:

1- يأتي فصل الشتاء في المرتبة الأولى من حيث عدد المنخفضات الجوية، حيث بلغ مجموعها**744** منخفضا جوي بنسبة **46.6**٪ من عدد المنخفضات التي تعبر البحر المتوسط وما نسبته**64.4**٪من هذه المنخفضات قادمة من المحيط الأطلسي، وتمتد الفترة التي تظهر فيها المنخفضات الجوية الشتوية، من نهاية شهر أكتوبر حتى بداية شهر فبراير، وعند وصول المنخفضات الجوية إلى منطقة الدراسة، تسود حالة من الاستقرار الجوي، وتكون الرياح الجنوبية هي السائدة.، وعند و صول الجبهة الدافئة في مقدمة المنخفض ينخفض الضغط الجوي وتزداد سرعة الرياح وتتحول من الجنوبية إلى جنوبية غربية مؤدية إلى رفع الأتربة والرمال إلى ارتفاعات عالية قبل حدوث العاصفة المطرية، (الشواوة،2014 ، ص 285) .

2- أما فصل الربيع يأتي في المرتبة الثانية من حيث عدد المنخفضات الجوية، بلغ مجموعها **479** منخفضا جوي بنسبة **30.2**٪من عدد المنخفضات التي تعبر البحر المتوسط، والمنخفضات التي تشكل جنوب جبال أطلس بلغت نسبتها **60.8**٪ وتمتد الفترة التي تظهر فيها المنخفضات الجوية الربيعية من بداية شهر فبراير إلى شهر يونيو، وتهب الرياح الجنوبية والجنوبية الغربية(رياح القبلي) في مقدمة المنخفضات الربيعية، وهى رياح حارة جافة، ومحملة بالأتربة والرمال.

خريطة (4) تبين مسارات المنخفضات الجوية التي يتعرض لها إقليم البطنان شمال شرق ليبيا



المصدر: محمود محمد محمود سليمان، 2010، نفس المرجع.

سادساً: العواصف الرملية و الترابية في منطقة الدراسة:

إن الفرق بين العواصف الرملية والترابية واضح من خلال المسمى لكل منها، فالعواصف الرملية مصدرها الرمال الصحراوية الواقعة في الحدود الجنوبية لإقليم البطنان، أما العواصف الترابية فهي تنشأ نتيجة عوامل الجفاف و التصحر بحيث تكون الأتربة سهلة الانتقال عبر الرياح الجنوبية، و كلا النوعين ينتقلان بفعل الرياح الجنوبية "القبلي"، وفيما يلي عرض البيانات المتاحة لأعداد أيام العواصف في محطة أرصاد طبرق.

سنوات الرصد	الشهور												المجموع السنوي
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1985	2	1	4	1	2	1	0	0	0	0	1	0	12
1986	1	3	1	0	0	0	0	0	0	2	0	2	9
1987	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	3	7
1988	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
1989	0	0	3	0	0	1	0	0	1	0	1	0	6
1990	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
1991	1	1	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	5
1992	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
1993	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
1994	1	3	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	7
1995	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	6
1996	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
1997	0	0	3	0	0	1	0	0	1	0	1	0	6
1998	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
1999	1	1	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	5
2000	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
2001	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	4
2002	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	2	0	5
2003	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2	4
2004	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	4
2005	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	4
2006	2	1	3	1	0	0	0	0	0	1	1	0	9
2007	0	1	3	0	0	0	0	0	0	0	3	0	7
2008	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	1	0	5
2009	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6
2010	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	2	0	8
المجموع الشهري	15	19	27	12	7	3	0	0	2	7	19	18	**129**

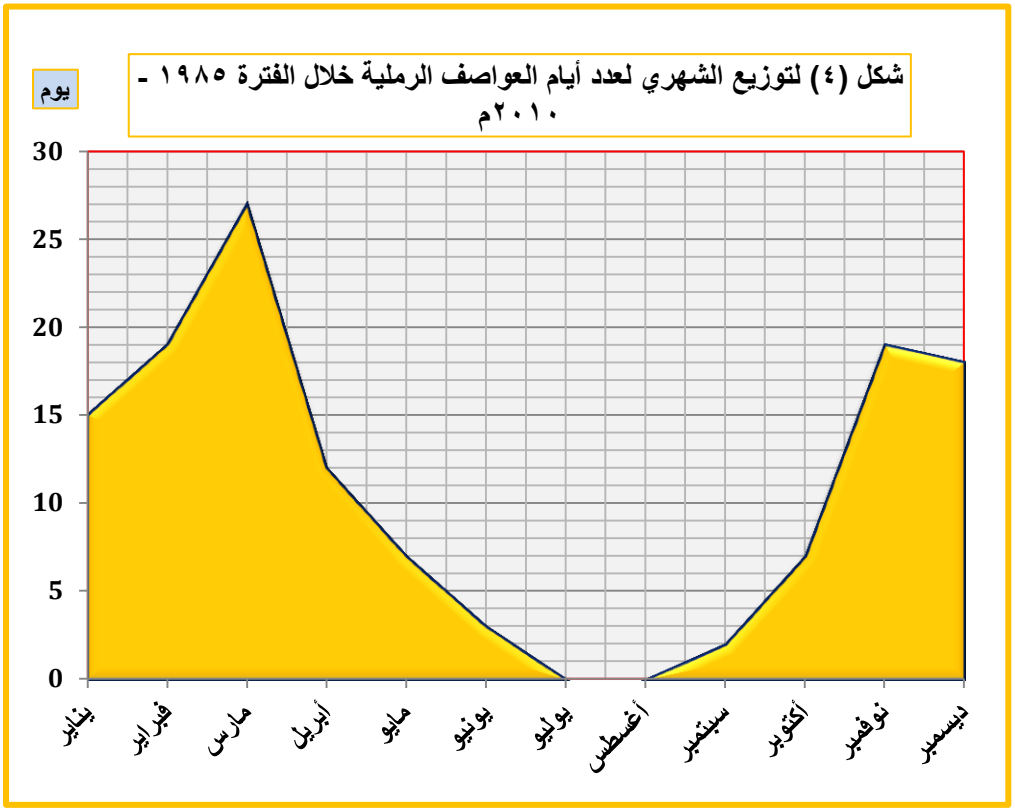
جدول (2) يبين عدد أيام العواصف الرملية في محطة طبرق للفترة 1985 -2010م

المصدر: المركز الوطني الليبي للأرصاد الجوية إدارة المناخ والتغيرات المناخية، طرابلس، **2012**م، بيانات غير منشورة.

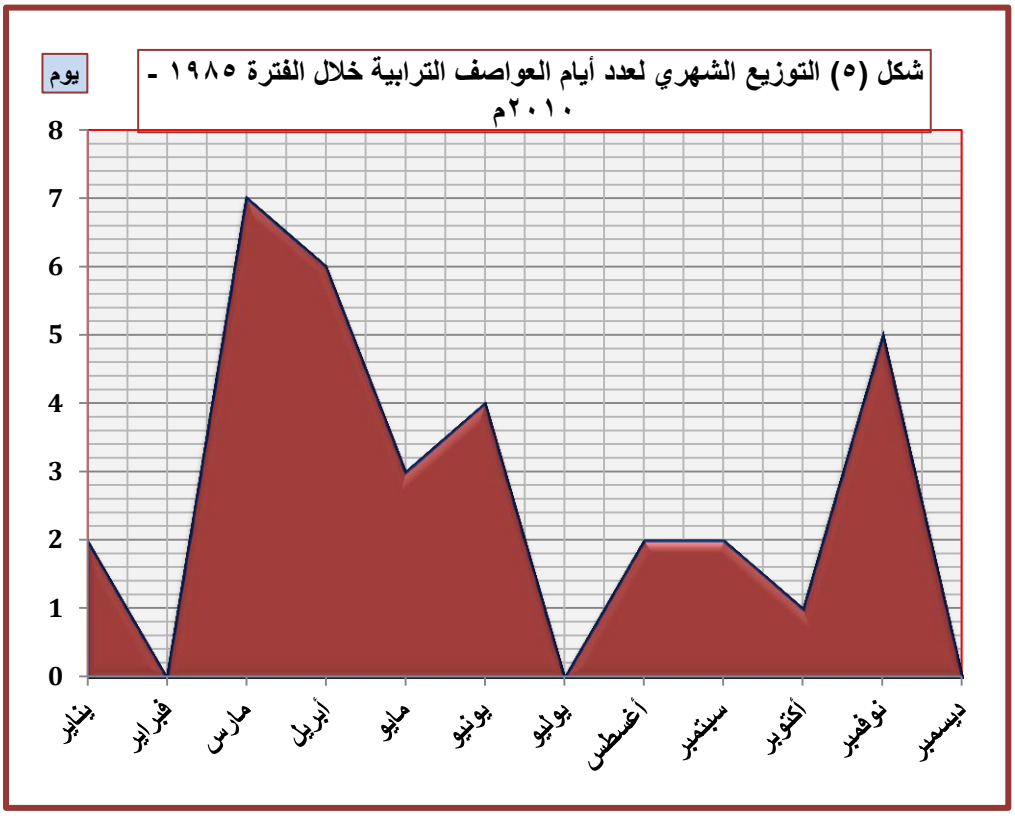
جدول (3) يبين عدد أيام العواصف الترابية في محطة طبرق للفترة 1985 -2010م

سنوات الرصد	الشهور												المجموع السنوي
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1985	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
1986	0	0	2	4	0	0	0	0	0	0	0	0	6
1987	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
1988	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
1989	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1990	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	0	4
1991	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
1992	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2
1993	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
1994	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3
1995	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1996	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1997	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1998	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
1999	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2000	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
2001	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
2002	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
2003	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
2004	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
2005	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2006	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
2007	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
2008	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2009	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2010	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
المجموع الشهري	2	0	7	6	3	4	0	2	2	1	5	0	32

المصدر: المركز الوطني الليبي للأرصاد الجوية إدارة المناخ والتغيرات المناخية، طرابلس، 2012م، بيانات غير منشورة.

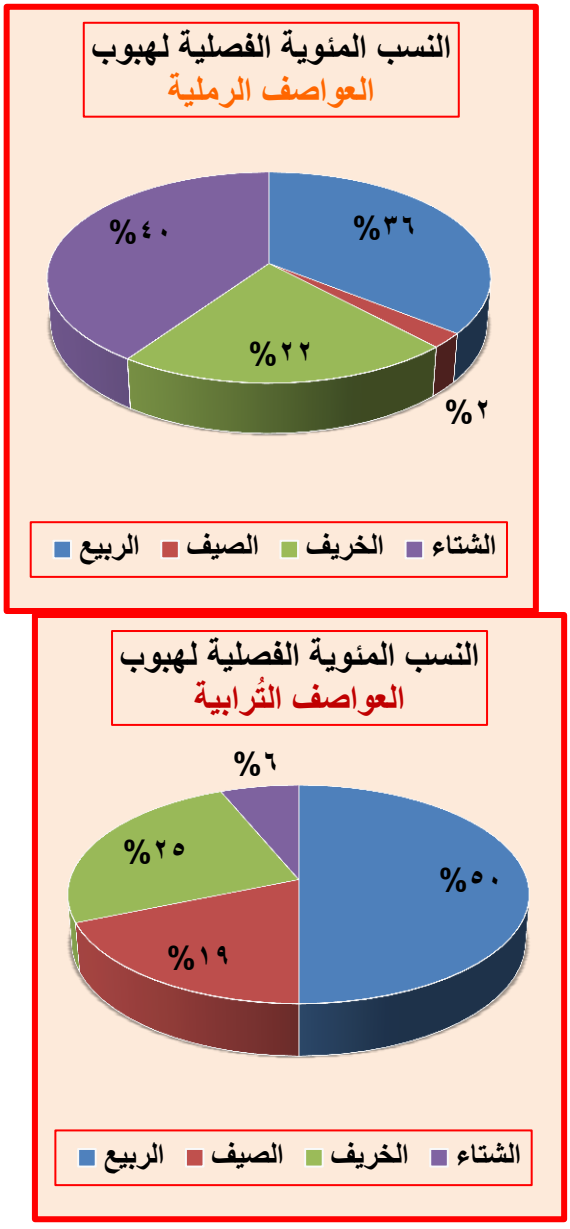


المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على الجدول رقم (2).



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على الجدول رقم (3).

شكل (6) التوزيع النسبي لعدد أيام هبوب العواصف الرملية و الترابية على فصول السنة خلال الفترة 1985 – 2010م



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على الجدولين رقم (2 و 3).

من خلال الجدولين (**2** و **3**) و الأشكال (**4** و **5** و **6**) يمكن التوصل لعدة حقائق أهمها:

- إن العدد الأكبر لأيام العواصف الرملية يتركز في شهري مارس وأبريل، وذلك بسبب هبوب الرياح الجنوبية (رياح القبلي) و التي تهب في مقدمة الانخفاضات الجوية خلال هذين الشهرين، وأيضاً أن المناطق الجنوبية لمنطقة الدراسة تفتقر تماماً للغطاء النباتي الذي يعمل على عرقلة تلك العواصف والحد منها.
- إن العدد الأكبر للعواصف الترابية يتركز في عدة شهور وهي شهر مارس و أبريل و مايو و يونيو و نوفمبر، و هذا يؤثر على العديد من الأنشطة البشرية المختلفة و أهمها حركة النقل.
- فصلياً، بلغت أعلى نسبة هبوب العواصف الرملية **40**٪ خلال فصل الشتاء، يليها فصل الربيع **36**٪، و الخريف **22**٪، و كانت أقل نسبة هبوب للعواصف الرملية خلال فصل الصيف **2**٪ فقط. أما العواصف الترابية فكانت أعلى نسبة هبوب لها في فصل الربيع حيث بلغت **50**٪ من عدد أيام الهبوب خلال فترة الرصد، و يليها فصل الخريف **25**٪، و الصيف **19**٪، ثم الشتاء بنسبة **6**٪ فقط.
- اتضح من خلال بيانات الرصد أن منطقة الدراسة تتأثر بشكل كبير بالعواصف الرملية أكثر من العواصف الترابية، حيث بلغ المجموع العام لعدد أيام هبوب العواصف خلال سنوات الرصد **129** يوم، بينما بلغ عدد أيام هبوب العواصف الترابية **32** يوم فقط خلال فترة الرصد (**1985-2010**م).

❖ **النتائج والتوصيات:**

من دراسة العوامل المؤثرة في حدوث العواصف الرملية والترابية، تم التوصل إلى عدة نتائج وتوصيات كما يلي:

1- ترتبط العواصف الرملية والترابية بهبوب الرياح واتجاهاتها وسرعتها، وسيادة المناخ الجاف في أغلب مناطق إقليم البطنان.

2- الموقع الفلكي، ومظاهر السطح، وتوزيع الضغط الجوي والرياح، والمنخفضات الجوية، من أهم العوامل المؤثرة في حدوث العواصف الرملية والترابية.

3- الرياح السائدة خلال شهر يناير هي الرياح الغربية العكسية، بلغت أعلى نسبة **54.3**٪ (محطة طبرق للأرصاد الجوية).

4- هناك توزيع متكافئ لنسب اتجاهات هبوب الرياح خلال شهري مارس وأبريل.

5- سرعة الرياح خلال شهور السنة تتراوح بين**10**-**30** كم/الساعة، والمعدل العام لسرعة الرياح.

6- في محطة طبرق للأرصاد الجوية **17.9** كم / الساعة والمتوسط الفصلي العام لسرعة الرياح بالعقدة خلال فصول السنة بلغت **6.02**.

7- اعتبرت الدراسة أن العواصف الرملية والترابية ضمن المشكلات البيئية شديدة التأثير على الإقليم لعدم وجود عوائق تعيق أو تتصدى لها.

8- ندرة الغطاء النباتي والجفاف سمح بتأثير العواصف الرملية والترابية وزيادة ظاهرة التصحر بالإقليم، لتذبذب سقوط الأمطار وندرتها من فصل لأخر.

وتوصي الدراسة بما يلي:

1- الاهتمام بالغطاء النباتي، وعمل مصدات للرياح لمنع زحف الرمال على الأراضي الزراعية والرعوية والمنشآت العمرانية.

2- وضع خطط من اجل التصدي للأخطار الناجمة عن العواصف الرملية والترابية.

3- توفير أجهزة حديثة لمحطات الأرصاد الجوية، محطة طبرق ومحطة ناصر والجغبوب وصيانة مقراتها وتطويرها، واستحداث محطات أخري بالإقليم.

4- توفير البيانات التفصيلية والحديثة للباحثين في مجال المناخ، و إعداد تقارير عن الظواهر الجوية التي يتعرض لها الإقليم، والاهتمام بالدراسات الجيومورفولوجية المتعلقة بمشكلة زحف الرمال.

❖ **قائمة المراجع:**

1- عبد الرؤوف الأسرج، دراسة زمنية ومكانية للعواصف الترابية والرملية على جمهورية مصر العربية، مجلة الأرصاد الجوية، الهيئة العامة للأرصاد الجوية،**2000**.

2- علي سالم الشواوة، علم المناخ وتأثيره في البيئة الطبيعية والبشرية في العالم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، **2014**.

3- عائشة علي العريشي،، العواصف وتأثيرها على التنمية في منطقة جازان، دراسة في المناخ التطبيقي رسالة دكتوراه (غير منشورة)، قسم الجغرافيا، كلية التربية للبنات، جامعة الملك خالد. **2008**.

4- عبد المالك علي الكليب، مناخ الكويت، الطبعة **2**، إدارة الأرصاد الجوية الإدارة العامة للطيران المدني، الكويت، **1981**.

5- محمد المبروك المهدوي، جغرافية ليبيا البشرية، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي ليبيا،**1990** .

6- محمد احمد النطاح، الأرصاد الجوية، مصراتة، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، **1990** .

7- نجم الدين فرج على بقص، مناخ شمال غرب ليبيا، دراسة في الجغرافيا المناخية، رسالة دكتوراه (غير منشورة) قسم الجغرافيا،كلية الآداب، جامعة عين شمس، القاهرة، **2015** .

8- خيري الصغير ابولقمة، التوزيع الفصلي لبعض عناصر الطقس في ليبيا، جامعة طرابلس، **1980**.

9- الهادي مصطفى ابولقمة، سعد خليل القزيري، الساحل الليبي، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، **1997**.

10- جودة حسنين جودة، أبحاث في جيومورفولوجية الأراضي الليبية، **1995**.

11- محمود محمد محمود سليمان، أثر المناخ على النشاط البشري في القسم الشرقي من الساحل الليبي، رسالة دكتوراه (غير منشورة) جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية القاهرة، **2014**.

12- عبدالعزيز طريح شرف، جغرافية ليبيا، مركز الإسكندرية للكتاب، **2008** .

13- محمد إبراهيم شرف و محمد خميس الزوكة، دراسات في جغرافية المُناخ التطبيقي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، **1999**.

14- هاني عبيد، الإنسان والبيئة منظومات الطاقة والبيئة والسكان، دار الشروق، عمان الأردن، **2000**.

15- محمود عبد الفتاح عنبر، الأخطار المناخية والبيئية في منخفض الواحات البحرية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)،قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة القاهرة، **2015**.

16- يوسف عبد المجيد فايد، جغرافية المناخ والنبات، القاهرة، دار الفكر العربي، **2005**.

17- محمد عياد مقيلي، المناخ في الجماهيرية، دراسة في الجغرافيا، تحرير الهادي مصطفى بولقمة، سعد خليل القزيرى، سرت، دار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، **1995**.

18- على حسن موسى، العواصف والأعاصير، دار الفكر، دمشق، **1988** .

21- Greely , R and lversen , T.D (1985) wind as A geological process on Earth , mars , venus and titan , Cambridge university press. Cambridge ،

22- Radinovic, D, 'mediteranean cyclones and their influence on the weather and climab ' wmo, psmp , no 24 , (1987).

23- Viles, H8 spencert , 1995 ; coastal problems , Edward Amold, London.

مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى الأطفال (6 - 12) سنة في مدينة نالوت

د. محمد رهد معزب آدم
كلية التربية- جامعة نالوت

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع الألعاب الإلكترونية عند أطفال مدينة نالوت في الفئة العمرية (6 – 12) سنة. استنادا إلى أن التربية هي عملية بناء الإنسان، لذلك فهي دينامية مستمرة. غير أنها باتت عملية بالغة الصعوبة والتعقيد، في عصرنا الراهن. وذلك لما يكتنفها من العديد من المتغيرات التي أصبحت تشكل تشويشا وانحرافا عن الطريق القويم. ولما كانت غاية القائمين على التربية –سواء الآباء أم المعلمين– هي صناعة الطفل القادر والمشارك والمؤثر في وسطه الاجتماعي، والمسؤول عن تدبير شؤونه، بل الفاعل مستقبلا في عملية التنمية داخل مجتمعه. فما السبيل الذي تعينه على بلوغ تلك الغاية رغم ما يعتريها من ضبابية، وسط هذا اللهاث وراء الألعاب الإلكترونية وحمي التكنولوجيا الترفيهية، ما يعوق سلامة الوصول إلى المبتغى.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في المعالجة. والاستبانة كأداة لجمع البيانات. حيث شملت (24) متغيرا أو سؤالا منوعا بين الديموغرافية ومقياس ليكرت الثلاثي وأسئلة متعددة الخيارات. وعينة من (60) ولي أمر تلميذة وتلميذا في مرحلة التعليم الأساسي. وباستخدام برنامج

الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) أمكن الوصول الى نتائج، أجابت عن فرضيات الدراسة وبوضعها في الاعتبار يمكن تبديل الحال.

الكلمات المفتاحية: الألعاب – الألعاب الإلكترونية – السلوك العدواني – الأطفال.

المقدمة:

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان من الميلاد حتى البلوغ، فهي تعد الركيزة الأساسية للبناء السليم والمتكامل للطفل، وعلى كافة المستويات البدنية والمعرفية والنفسية والوجدانية، كما أنها تؤثر على سلوكه وشخصيته بكل أبعادها، لذلك فيجب العناية والاهتمام بمرحلة الطفولة، بل منذ مرحلة الطفولة المبكرة، حتى يخرج الطفل منها أقل عللا ومعيقات للنضج. والوصول إلى أرفع المستويات في جميع النواحي المعرفية والعقلية والنفسية والوجدانية، وفي ظل هذه التغيرات التكنولوجية الحديثة والمعلوماتية وتأثيرها على الفرد والمجتمع، يجد الناس أنفسهم يتعاملون تلقائياً مع هذا الكم الهائل من المعلومات، والأطفال هم أكثر الشرائح الاجتماعية حساسية، تنمو في محيط تقني ثقافي جديد قد ينافس الآباء والمربين في التنشئة الاجتماعية والتثقيف، وبهذا تحاول البلدان المتطورة خلق حاجات ترفيهية يوم بعد يوم وما على بلداننا العربية إلا استهلاكها، فهم وبشكل خاص يستهدفون فئة الأطفال لكونهم الفئة الأكثر تأثراً بالمنتجات الثقافية والفكرية والترفيهية الغربية، فمن بين هذه الوسائل الترفيهية الحديثة التي لاقت رواجا في السنوات الأخيرة الألعاب الإلكترونية المستندة إلى تكنولوجيا الحاسوب الرقمية، فبعدما كانت هذه الألعاب محدودة ويدوية أصبحت اليوم ألعابا إلكترونية تلعب عن طريق الإنترنت والأجهزة الإلكترونية الرقمية المتطورة.

ولقد شاع استخدام الألعاب الإلكترونية لدرجة أنه لا نجد مركزاً للألعاب أو للترفيه يخلو منها، بل نكاد لا نجد منزلاً خالياً منها، ممّا جعلها متاحة للجميع وخاصة للأطفال بتشجيع من الآباء أحياناً، أو من أقرانهم على استخدامها، وتبادل الأقراص المدمجة الخاصة بها أحياناً أخرى، وتحتوي هذه الألعاب على محاكاة لألعاب حقيقية ككرة القدم وسباق السيارات والمصارعة والملاكمة وغيرها من الألعاب الإلكترونية.

بل بلغ الأمر من تطاوله وتعاظمه أن تعلن أحدى أساطين التربية والمستشارة التربوية الأمريكية بيفرلي براكستون Beverly Braxton مخاوفها المستخلصة من دراسات ميدانية: (كثرة الوقت الذي يقضيه الأطفال في مشاهدة التلفزيون والإنترنت والألعاب الإلكترونية والموبايل، وكثرة تعرضهم للأفلام الجنسية الإباحية وللعنف، وافتقارهم إلى الوقت الأسري والحياة الأسرية وإلى وجبات الطعام الأسرية وحلول ظاهرة الأكل الانفرادي على عجل وكيفما اتفق، والإجهاد الناجم عن طموحات التفوق الأكاديمي، وقلة اهتمام الأطفال بقضاء بعض الوقت في حب الاستطلاع لما هو خارج الغرفة مثل اللعب في ملاعب الأطفال أو استكشاف الطبيعة أو زيارة الجيران وما شابه ذلك) (آرنولد، 2016، صفحة 17). والأمر نفسه يعانيه أطفال العرب، ففي هذا الشأن تتجه هذه الدراسة إلى التعرف على الألعاب الإلكترونية التي يمارسها الأطفال من 6 إلى 12 سنة والتي تؤثر في سلوكياتهم على مستوى المجتمع المحلي. لذلك فهي تتناول مستوى الطفل لممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالسلوك العدواني، وقد تم تقسيمها إلى مكوناتها:

مشكلة الدراسة:

أصبحت الألعاب الإلكترونية في الآونة الأخيرة ظاهرة منتشرة بين الأفراد، على كافة الأعمار وكل المستويات التعليمة والاقتصادية والثقافية، وفي كل بيت وبين كل عائلة في المجتمع، ما جعلها مصدرا مهماً للترفيه والترويح عن النفس لدى كل الناس، رجالا ونساء والشباب عامة، والأطفال خاصة. حيث يتم قضاء أوقات مهمة في اللعب عليها بغية الحصول على المتعة والتسلية والراحة، وقد تصل درجة الانسجام فيها لمستوى يفصل الشخص عن كل ما يحيط به، في جو خاص حالم ومنعزل.

كما أثبتت معظم الدراسات أن أشهر الألعاب الإلكترونية التي يلعبها المراهقون والأطفال تميل لتمثيل العنف والحروب والقتال خاصة، وإن هذه الألعاب يتم لعبها في بيئة وجو مشحونين بالحماس والتوجس. ويتواجد فيها التفاعل والتواصل بين عدد كبير من اللاعبين لكونها تقرب المسافات فيما بين اللاعبين، وتعطي فرص للمشاركة والتفاعل مع اللاعبين عبر الحدود، من مختلف المناطق والبلدان إضافة إلى ما تتصف به من مميزات كوسيلة ترفيهية حيث أصبحت الألعاب أكثر تطورا، ما جعلها تحاكي العالم الحقيقي في واقع افتراضي في تصويرها. مثل ألعاب المغامرات وألعاب المحاكاة والألعاب القتالية وغيرها، بالإضافة لكونها سهلة الاستخدام والممارسة في مختلف الأماكن من المنزل إلى الساحات وأندية اللعب، وفي مختلف الأحوال سواء كان اللاعب جالسا أم واقفا، مع الأصدقاء أم وحيدا، وذلك لتوافرها على عدة وسائل وأجهزة منها الهاتف المحمول واللوح الإلكتروني والحاسب الآلي واللاب توب وعبر الشبكة العنكبوتية كما أنها متوافرة في قاعات اللعب الخاصة بألعاب الفيديو.

مما تقدم يحق لنا النظر إلي الأمر من زاويتين متباينتين الأولى: أن مثل هذه الألعاب تعرض اللاعبين عامة والأطفال خاصة لأخطار كبيرة تتمحور حول الضغط النفسي والعزلة الاجتماعية

الناشئة عن اللعب لساعات طويلة دون تواجد تواصل فعال مع البيئة المحيطة والناس حوله. كما تعد إجهاداً للبصر والعقل، وعلى المدى البعيد، تتسبب في تدمير النمو النفسي والانفعالي للأطفال. أما الزاوية الثانية فلنا إن نرى أن الألعاب تؤثر في جانبين: الجانب الأول إيجابي، في عملية التعليم والتعلم، وتساعد في تطوير استراتيجيات القراءة والتصوير وتزيد من الانتباه والسرعة في معالجة المعلومات، والفعالية في حل المشكلات. بينما في الجانب الآخر فإن بعض هذه الألعاب ينتج عنها سلوكيات وتصرفات سلبية منها العزلة والعنف والعدوان والإدمان الذي يقود إلى المصحات العقلية والنفسية.

تأتي هذه الدراسة كمحاولة لمعرفة مدى انتشار تلك الألعاب بين الأطفال، وللمعالجة أو التقليل من مستوي ممارسة هذه الألعاب الإلكترونية والتعرف على علاقتها بالسلوك العدواني لدى الأطفال في نالوت ومعرفة أسباب انتشارها بهذا الشكل الكبير والمذهل، ومن هنا فالإشكالية المطروحة في دراستنا تتمحور أساسا حول مستوي ممارسة الأطفال لهذه الألعاب وعلاقته بالسلوك العدواني الذي تحدثه الألعاب الإلكترونية لدى الأطفال من عمر (6-12) سنة.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في توفير قدر من المعلومات والبيانات العلمية لأولياء الأمور والمهتمين بمرحلة الطفولة فيما يختص ببعض المخاطر الناجمة من الممارسة المفرطة للألعاب الإلكترونية التي يمارسها الأطفال.

كما تسعى دراستنا هذه إلى استجلاء مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى الأطفال، فالألعاب الإلكترونية تعتبر نشاطاً جيداً للطفل بمعنى أنها تعتبر رياضة فكرية حركية تساعد على تنمية القدرات والمهارات، وزيادة معدل الذكاء لدى الطفل، ولكن إذا زادت ممارسة هذه الألعاب الإلكترونية عن حدها تصبح خطرا يواجه أطفالنا، ويؤثر بشكل سلبي عليهم،

وباعتبار أن معظم هذه الألعاب من صنع أجنبي فهي تؤثر على عقول الأطفال وتبعدهم عن مشاركة الآخرين والتعاون مع أفراد العائلة والمجتمع، كما تبعدهم عن أخلاق ديننا الحنيف.

وتكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الراهنة لهذه الظاهرة في مقاربة دليل لأولياء الأمر والمربيين يعينهم على تقليل نسبة لعب الأطفال لهذه الألعاب التي تؤثر على السلوكيات لدى الطفل والتي تجعل الطفل منعزلاً أو عدوانياً مع الأقران في المؤسسات التعليمية أو خارجها.

إلي جانب توعية أولياء الأمر الذين يجهلون المخاطر التي تواجه أبنائهم في الحاضر والمستقبل. (هناك أرقام متزايدة لأطفال تنقصهم مهارة تحريك الذراعين والأصابع اللازمة للعّب بالمكعبات وذلك بسبب «إدمان» الأولاد على استعمال (حاسبات تابلت) الأجهزة اللوحية (والهواتف الذكية، وفقا لما يفيد به المعلمون. ويتمكن العديد من الأطفال الذين لا تتراوح أعمارهم سوى ثلاثة أو أربعة سنوات من «ضرب» الشاشة بأصابعهم لتقليب الصفحات، لكن ليس لديهم سوى القليل بل حتى انعدام وجود المهارة في استعمال أصابعهم بعد قضاء ساعات متسمرين أمام الجهاز اللوحي الإلكتروني) (آرنولد، 2016، صفحة 17)

إضافة إلى أن مثل هذه الظواهر ومدى تأثيرها في سلوك الطفل يجعلنا أكثر قلقا على سيطرتها على النشء وانعكاس ذلك في مستقبل حياتهم. وذلك ما حملنا على التركيز والعناية بالفئة العمرية (6 – 12) سنه في مدينة نالوت.

أهداف الدراسة:

تتمحور أهداف هذه الدراسة حول تحقيق الآتي:

1ـ معرفة مستوى ممارسة الأطفال للألعاب الإلكترونية.

2 ـ التعرف إلى السلوكيات العدوانية الناتجة عن الألعاب الإلكترونية.

3 ـ التعرف إلى العلاقة بين الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى الأطفال.

فرضيات الدراسة:

1/ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين ممارسة الألعاب الإلكترونية والسلوكيات لدى الأطفال (6-12) سنة.

2/ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين ممارسة الألعاب الإلكترونية والسلوكيات لدى الأطفال (6-12) سنة، ومتغيرات الدراسة المستقلة (الوقت المخصص للعلب، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم).

3/ لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين عدد الساعات التي يمارسها الطفل في اللعب والتغير في سلوكياته.

مصطلحات الدراسة:

اللعب: اللعب هو نشاط ذهني أو بدني يقوم به الفرد سواء كان هذا الفرد صغيرا أم كبيرا من أجل تلبية حاجاته المختلفة، والذي يمكن أن يحققها من خلال اللعب كالترويح، تفريغ الطاقة الزائدة، التعلم، إلى غير ذلك من الحاجات. تختلف أهميته بالنسبة للفئات العمرية المختلفة، ويكون اللعب

فرديا أو جماعيا، منظما أو تلقائياً كما يكون كذلك موجه أو ذاتياً (عباس، 2018، صفحة 308).

الألعاب الإلكترونية: تعرف إجرائياً بأنها جميع الألعاب المتوفرة على هيئات إلكترونية رقمية، وتشمل ألعاب الحاسب، وألعاب الإنترنت، وألعاب الفيديو PlayStation وألعاب الهواتف النقالة، وألعاب الأجهزة الكفية المحمولة Palm devices (محمود، 2018، صفحة 106).

السلوك العدواني: تتفق هذه الدراسة حيال هذا المصطلح مع ما رآه "محمد صالح" حيث عرف السلوك العدواني بأنه تصرف ينطوي على شيء من القصد أو النية يأتي به الفرد في مواقف الإحباط التي يعاق فيها إشباع دوافعه أو تحقيق رغباته المشروعة وغير المشروعة فتنتابه حالة من الغضب وعدم الاتزان تجعله يأتي بسلوك ما يسبب أذى له أو للآخرين، والهدف منه تخفيض الألم الناتج عن الإحباط والإسهام في إشباع الدافع المحبط فيشعر الفرد بالراحة ويعود الاتزان إلى شخصيته (محمد، 2013، صفحة 241)

الطفل: تم تحديد عمر الطفل وفقا للمادة الأولى من اتفاقية الأمم المتحدة الدولية لحقوق الطفل – يونيسف – في عام 1989م كالآتي: «كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة، ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المطبق عليه.» (الأمم المتحدة، 1989) لذلك وعندما نذكر في هذه الدراسة الأطفال أو الأولاد فالمقصود بهم الأشخاص من بنين وبنات دون سن الثامنة عشرة الذين في عهدة الوالدين والمعلمين.

حدود الدراسة: – تم تعميم نتائج الدراسة ضمن الحدود التالية: –

1- الحدود المكانية: تقتصر الدارسة الحالية على المدارس الابتدائية في مدينة نالوت.

2 – الحدود الزمنية: جمعت بيانات الدراسة أثناء العام الدراسي (2019–2020م). وتحديداً خلال شهري أكتوبر ونوفمبر من العام 2019م.

3 – حدود بشرية: عنيت هذه الدراسة بتلاميذ وتلميذات المدارس الابتدائية بمدينة نالوت.

الدراسات السابقة:

نركن إلى الدراسات السابقة التي عالجت الموضوع نفسه لاحتوائها على خلاصات ونتائج وآراء البحاث، التي يستوجب تقديمها بطريقة المقارنة، وبشكل ملخص وموجز وموثق بما يؤكد حقيقة ما رمت إليه تلك الدراسات، ومضاهاته بما اضطلعت به دراساتنا الراهنة. ففي هذا الصدد نورد:

– **الدراسات العربية التي تناولت مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالسلوك العدواني:** أظهرت دراسة (دلال الحشاش، 2008) بعنوان: "أثر ممارسة الألعاب الإلكترونية في السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في دولة الكويت ".

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر هذه الألعاب التي يمارسها الطلاب في السلوك العدواني، وتكونت عينة الدراسة من (24) طالباً من طلبة الصف الحادي عشر في مدرسة عبد الله العتيبي من مدارس منطقة العاصمة التعليمية وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في السلوك العدواني لدى

المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في دولة الكويت تعزى لأثر ممارسة بعض الألعاب الإلكترونية على السلوك العدواني لصالح المجموعة التجريبية.

كما تناولت دراسة (الريمان، 2008) بعنوان "العلاقة بين السلوك العدواني وبين ممارسة لعبة البلاي ستيشن (Grand Theft Auto) وهي دراسة شبه تجريبية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. تناولت الدراسة العلاقة بين السلوك العدواني وممارسة لعبة البلاي ستيشن (Grand Theft Auto) وكان الهدف من الدراسة هو معرفة مدى انتشار لعبة Grand Theft Auto) عند طلاب الصف الرابع، وطلاب الصف الخامس، وطلاب الصف السادس. ومعرفة العلاقة بين ممارسة اللعبة والسلوك العدواني. وقد اختارت الباحثة دراستها لمعرفة مدى انتشار هذه اللعبة بين طلاب الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية ولمعرفة أثرها في غرس العدوان كسلوك اجتماعي خطير على الفرد وعلى الأسرة والمجتمع كافة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (المسحي الميداني) لمعرفة مدى ممارسة هذه الألعاب عند طلاب الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية والمنهج المقارن لمعرفة العلاقة السببية بين ممارسة لعبة (GTA) وبين السلوك العدواني وذلك عن طريق قياس مستوى العدوان عند الأطفال الذين لا يمارسون اللعبة (المجموعة الضابطة)، ومقارنتها بسلوك العدوان لدى الأطفال الذين يمارسون الألعاب (المجموعة التجريبية). واعتمدت الدراسة على مقياس تغريد الجليدان (1998 م)، حيث تكون من (30) عبارة، موزعة على ثلاثة محاور: العدوان نحو الآخرين، العدوان نحو الذات، والعدوان نحو الممتلكات العامة، ويقاس السلوك من خلال ثلاثة مستويات وهي: موافق، ومتردد، وغير موافق. توصلت أيضا إلى وجود علاقة بين ممارسة لعبة "Grand Theft Auto"وبين السلوك العدواني حيث بلغت معاملات

ارتباط أبعاد السلوك العدواني والعدوان على الآخرين =0.43)، والعدوان على الذات = 0.04، والعدوان على الممتلكات العامة = 0.33 وجميعها دالة عند مستوى 0.01. وكذلك بلغت العلاقة بين السلوك العدواني (الدرجة الكلية) ودرجة ممارسة تلك اللعبة 0.43 وهي دالة عند مستوى 0.01.

كما أشارت دراسة (نايف، 2015) بعنوان: "تأثير الألعاب الإلكترونية على الأطفال.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية ودافع ممارستها من وجهة نظر أولياء أمور الأطفال للفئات العمرية من 8 إلى 15 سنة، وهذه الدراسة تم تطبيقها على 50 مفردة من أولياء الأمور الموظفين في دوائر حكومية سواء كان الأب أو الأم، ولهذا الغرض تم إعداد استبانة مكونة من 45 فقرة 40 فقرة تخص المعلومات السلبية لممارسة الألعاب الإلكترونية و5 فقرات تخص المعلومات الإيجابية المكتسبة من ممارسة هذه الألعاب. كما تطرق الباحث في هذه الدراسة إلى الاتفاقيات الدولية لحقوق الطفل وأهم المواد التي تنص على أهمية حماية الطفل وتهيئة الأجواء المناسبة له، وضرورة أن تتكفل الدولة بمسؤولية حمايته وتعليمه ورعايته بصورة كاملة. هذا وتوصل الباحث في نهاية الدراسة وبعد تحليل النتائج إلى جملة من الاستنتاجات التي أجاب بها عن التساؤلات التي تم طرحها في بداية هذه الدراسة وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين سلبيات وإيجابيات الألعاب الإلكترونية.

وتوصلت دراسة (بلعيالي، 2019) بعنوان: " الإدمان على الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات بلدية برج بوعريريج" هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين إدمان الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الخامسة من المرحلة الابتدائية، مع إلقاء الضوء على دلالات الفروق في الإدمان على الألعاب الإلكترونية تبعا لمتغير الجنس، وهذا من خلال التطرق للموروث النظري السابق والاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، حيث يورد: تم بلورة مشكلة البحث لدراستنا في صورتها النهائية. وبعد تطبيق دراستنا الميدانية من خلال تطبيق أدوات الدراسة لاستبيان إدمان الألعاب الإلكترونية ومقياس السلوك العدواني لعينة الدراسة التي بلغت 61 تلميذ وتلميذة، تم جمع البيانات المتحصل عليها و معالجتها إحصائيا باستخدام التقنيات الإحصائية (تطبيق نظام spss واختبار t لعينتين مستقلتين وكذا معامل بيرسون) وتم تحليلها بالتوافق مع الدراسات الموجزة من طرف الباحثين والتي لها صلة بموضوع الدراسة واستخلاص مجموعة من النتائج نلخصها فيما يلي : وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدمان الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الخامسة من المرحلة الابتدائية. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إدمان الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني " اللفظي" لدى تلاميذ السنة الخامسة من المرحلة الابتدائية. وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إدمان الألعاب الإلكترونية والسلوك العدواني " الجسدي" لدى تلاميذ السنة الخامسة من المرحلة الابتدائية. وجود فروق في الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى تلاميذ السنة الخامسة من المرحلة الابتدائية تبعا لمتغير الجنس.

وأظهرت دراسة (البخاري، 2019) بعنوان: الآثار السلبية لبعض الألعاب الإلكترونية المستحدثة على الطفل الليبي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الآثار السلبية لبعض الألعاب وتحديد الموضوعات التي تتناولها الألعاب أكثر من غيرها، والعناصر المتضمنة في بناء هذه الألعاب، والتعرف على بعض ملامح الخلفية الاجتماعية والثقافية للأطفال الذين يمارسون هذه الألعاب، وقد طبقت الدراسة على (30-35) لعبة إلكترونية وبلغت عينة البحث 40 حالة موزعة على السنوات الدراسية الابتدائية، وقد استخدمت الملاحظة واستمارة تحليل المضمون، وتوصلت الدراسة إلى أن الألعاب الإلكترونية لها تأثير خطير على الأطفال ببث مضامين ثقافية تختلف عن مضامين مجتمعهم.

ومن الدراسات الأجنبية التي تناولت مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالسلوك العدواني:

توصلت دراسة (Douglas, 2004) بعنوان: تأثير العنف في الألعاب الإلكترونية على العدائية لدى المراهقين.

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير العنف في الألعاب الإلكترونية على العدائية لدى المراهقين، تكونت عينة الدراسة من (617) طالباً وطالبةً من طلبة الصفين الثامن والتاسع موزعين على أربع مدارس، وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين يتعرضون لوقت أطول للألعاب كان لديهم مستوى أعلى من العدائية، وارتبط ذلك بمعامل التوافق مع تقديرات المعلمين الذين أشاروا إلى أن الطلبة الذين يقضون وقتاً أطول باستخدام ألعاب الفيديو كانوا يشعرون بالإعياء الجسمي، والأداء المتدني في التحصيل الدراسي، كما تبين أن العدائية تتوسط العلاقة بين العنف المستمد من ألعاب الفيديو والنتائج المرتبطة. **منهج الدراسة وإجراءاتها:**

أولا – مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من أولياء الأمور لتلاميذ وتلميذات ثلاث مدارس للتعليم الأساسي بمدينة نالوت. وهي مدرسة الأوائل، المدرسة المركزية ومدرسة شهداء 1984. والذين بلغ عددهم مائتي تلميذا وتلميذة.

ثانيا – عينة الدراسة: تم اختيار عينة عشوائية بواقع (30٪) من مجتمع البحث، بلغت 60 ولي أمر تلميذ وتلميذة.

ثالثا – أداة الدراسة: تمثلت أداة الدراسة في استبانة أعدت لجمع المعلومات. اشتملت على البيانات الديموغرافية. ثم متغيرات الظاهرة التي بنيت على مقياس ليكرت بإعطاء خيارات الإجابة قيما رقمية لقياس طبيعة العلاقة بين متغيرات الألعاب الإلكترونية من وجهة نظر أولياء الأمور.

رابعا – منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، فهو المنهج الذي يتناول الظاهرة كما هي في الواقع. اذ يهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عن خصائصها وتجلياتها. فضلا على إمكانية تقديم التشخيص والتعليل والبراهين بالربط والتحليل سعيا وراء استخلاص النتائج الكافية للفهم والتفسير والتعميم.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: استعانت دراستنا الراهنة بإمكانات البرنامج الإحصائي الشهير، الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستكملت مسارها باستخدام هذه المقاييس الإحصائية: معامل الفاكرونباخ،

التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية. والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون.

وقد تنامى للباحث أهمية وضرورة إيراد المعلومات اللازمة لتوضيح الصورة المتعلقة بالألعاب الإلكترونية وما يمكن أن ينجم عنها من أضرار على فلذات الأكباد. وذلك على النحو التالي (الكعبي، 2010):

أولا – فهناك تصنيف حسب الفئات العمرية:

ثانيا: التصنيف بحسب نوع المحتوي:

من ضمن التصنيفات التي تقوم به هيئات الرقابة في تقييمها لتأثير المحتوي على فكر وسلوك المستخدمين. يوجد نظام تصنيف مختلف يهدف إلى إدراج الألعاب الإلكترونية ضمن أنواع، بحيث يتميز كل نوع بصفات خاصة تعتمد على طريقة إدارة اللعبة وأسلوب التحكم بها، ويراعي هذا التصنيف التأثيرات الفكرية والسلوكية للعبة، ومن المهم الاطلاع على هذا اللون من التصنيف أيضا.

إن بعض الأطفال يكشفون عن العدوانية في لغتهم – كالتلفظ بالسباب أو الشتائم، والصراخ، والكلام المتسم بالسيطرة، والتحدث بما سوف يفعلونه بأشخاص آخرين، والتعبيرات تدل على الاستياء من سلطة الراشدين أو الآباء أو الأقران أو لإخوة، أو الأقليات.. إن التعبيرات مثل: " أنا لا أحب " و" أنا أكرهك " هي من التعبيرات التي تدل على رفض الآخرين.

_ إننا نسمع الأطفال أحياناً يتحدثون عن الانتقام لضرر ألحقه بهم الآخرون سواء كان حقيقياً أو تصويرياً – فيقولون " سوف أربيه "، وكثيراً ما نسمع الأطفال يتباهون ويدعون التفوق.. عن موضوعات التي يتحدث فيها الأطفال كثيراً ما تكون كاشفة: القتل، الحرب، التعذيب، وغير ذلك من مظاهر القسوة.

التصنيف الأخلاق

هو عبارة عن تصنيف أخلاقي لبرمجيات الألعاب الإلكترو
والمربين بمعلومات موجزة وموضوعية حول محتوى الأ
لعبة إلكترونية؛ وذلك لأجل أن يتمكن العملاء وبالذات
من قبل نظام التصنيف الأخلاقي.

_ وتظهر العدوانية كذلك في الأفعال غير العادية التي يقوم بها الأطفال: إن بعضهم يدفع أو يشد أو يصارع، أو يضرب أو يقرص أو يركل، وبعضهم يلقي بأشياء على الآخرين، وأحياناً يحملون أو يلوحون بمسدسات أو مدى أو أسلحة أخرى.

_ كذلك فإن العدوانية كثيراً ما تتجه نحو الممتلكات مثل خدش الأدراج أو الكتابة عليها، أو تهشيم الكراسي، أو الكتابة على الجدران.. ويبدو أن الأطفال العدوانين ينفذون ما يشبه خطة موضوعة لإتلاف ممتلكات المدرسة، أو ممتلكاتهم الشخصية، أو ممتلكات الغير، إن ثقب إطارات السيارات وتفريغها من الهواء ضرب آخر من ضروب العدوانية التي تميل للإتلاف ممتلكات الغير.

خصائص المبحوثين ووصف العينة جدول (1)

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخصائص الديموغرافية

		العدد	٪
جنس المبحوث	ذكر	**41**	68.3
	أنثى	**19**	31.7
عمر المبحوث	6-8سنوات	33	55.0
	9-11سنة	15	25.0
	12فأكثر	12	20.0
المستوى الدراسي للمبحوث	ضعيف	45	75.0
	متوسط	9	15.0
	جيد	6	10.0
المستوى التعليمي للاب	متوسط	20	33.3
	ثانوي	20	33.3
	جامعي	20	33.3

المستوى التعليمي للام	متوسط	11	18.3
	ثانوي	16	26.7
	جامعي	33	55.0
الدخل الشهري للمعيل	500-700د.ل	10	16.7
	701-1000 د.ل	40	66.7
	أكثر من 1000 د.ل	10	16.7

كما هو ملاحظ في الجدول رقم (1) أعلاه فقد تشكلت عينة الدراسة من (41) مبحوث ذكرا و (19) مبحوثة من الإناث. تراوحت أعمارهم كالتالي: بين 6 – 8 سنوات كانت نسبتهم (55٪) ومن 9 – 11 سنة كانت نسبتهم (25٪) بينما المجموعة الثالثة والذين كانت أعمارهم أكثر من 12 سنة فبلغت نسبتهم (20٪).

وفيما يتعلق بالمستويات الدراسية لهؤلاء التلاميذ جاءت نسبهم (75٪) و (15٪) و (10٪) ضعيف، ومتوسط وجيد على التوالي. أما الخلفية التعليمية للاب فقد تساوت نسبهم بين المتوسط والثانوي الجامعي بنسبة (33.3٪) لكل فئة. بينما الخلفية التعليمية للام كانت كالتالي: المتوسط (18.3٪) والثانوي (26.7٪) وذوات التعليم الجامعي هن (55٪) منهن.

وكان الدخل الشهري لأسر المبحوثين: فئة الدخل 500 – 700 دينار بلغت نسبتهم (16.7٪) و701 – 1000 نسبتهم (66.6٪) والذين فاق دخلهم 1000 دينار كانت نسبتهم (16.7٪).

وقد نخرج من معطيات هذا الجدول بالآتي: ضعف المستوى الدراسي للتلاميذ حيث (75٪) من العينة كان مستواهم ضعيف وقد يعزى ذلك الي هذا العام الاستثنائي الذي تفشت فيه جائحة الكورونا COVID 19. والتي طالت نتائجها السالبة كل مناحي الحياة. وملاحظة ارتفاع المستوى التعليمي للإناث مقارنة بالذكور – بين الآباء والأمهات – في مجتمع الدراسة وهذا الأمر

أدى الي ندرة وجود الذكور بين أعضاء هيئة التدريس في كل المراحل التعليمية وربما على مستوى الدولة.

جدول (2) يوضح أجهزة اللعب الإلكترونية التي يمتلكها الأطفال من بين الآتي؟

الجهاز	التكرار	النسبة المئوية
بلاي ستيشن	**11**	**18.3**
الهاتف	**31**	**51.7**
لاب توب	**6**	**10**
آى باد	**12**	**20**
المجموع	**60**	**100**٪

كما يتضح من الجدول رقم (2) أعلاه أن جميع التلاميذ عينة الدراسة يملكون أجهزة رقمية لممارسة الألعاب الإلكترونية عليها. وأكثر من نصفهم يحوز على الهاتف النقال و(20٪) منهم يمتلك آي باد و(18٪) يمتلك بلاي ستيشن. وقلة هم من يملكون لاب توب اذ بلغت نسبتهم (10٪) فقط.

جدول (3) **يوضح على أي وسيلة يفضل ابنك اللعب بالألعاب الإلكترونية؟**

الوسيلة	التكرار	النسبة المئوية
الحاسوب	**5**	**8.3**
شبكة الأنترنيت	**14**	**23.3**
الهاتف	**35**	**58.3**
غيرها	**6**	**10**
المجموع	**60**	**100٪**

نستخلص من الجدول أعلاه أن غالبية المبحوثين يفضلون اللعب على الهاتف النقال وهذا يؤكد انتشاره بينهم كما سلف. حيث بلغت نسبتهم (58٪) ونسبة لا بأس بها تفضل اللعب على الشبكة العنكبوتية بلغت (23٪) ومن يلعب على الحاسوب بلغت نسبتهم (8٪) فقط.

جدول (4)

يوضح المكان الذي يلعب فيه الابن بهذه الألعاب؟

	التكرار	النسبة المئوية
في المنزل	**47**	**78.3**
في منزل صديق	**5**	**8.3**
في المدرسة	**5**	**8.3**
في الشارع	**1**	**1.7**
غيرها	**2**	**3.3**
المجموع	**60**	**100٪**

يكشف لنا الجدول أعلاه أن غالبية أفراد العينة بنسبة (78٪) منهم يمارسون الألعاب الإلكترونية في المنزل وتعتبر هذه محمدة لأنهم يكونون تحت رقابة أولياء الأمر. بينما تساوت نسبة من يلعبون في منزل صديق أو في المدرسة (8٪) لكل منهما. و (2٪) فقط يلعبون في الشارع.

جدول (5)

يبين المرات التي يمارس الابن فيها هذه الألعاب؟

الممارسة	التكرار	النسبة المئوية
يوميا	**33**	**55**
مرة في الأسبوع	**15**	**25**
مرتين في الأسبوع	**10**	**16.7**
مرة في الشهر	**2**	**3.3**
المجموع	**60**	**100**٪

يبين الجدول أعلاه تقديرات المبحوثين لعدد المرات التي يمارس فيها الابن أو الابنة تلك الألعاب الإلكترونية. فالذين يزاولونها يوميا بلغت نسبتهم (55٪) والذين يزاولونها مرة واحدة في الأسبوع جاءت نسبتهم (25٪) و(17٪) منهم يلعبون مرتين في الأسبوع و(3٪) فقط من يلعبون مرة واحدة في الشهر. غير أن هذه البيانات تنبئ بالكثير من المغالطات لان ممارسة الألعاب الإلكترونية أصبحت هوسا بين الكبار فما بال بالصغار حيث يستحيل التحكم والضبط في جدول مواعيدها.

جدول رقم (6)

يبين كم ساعة يقضيها الابن في اللعب يوميا؟

زمن اللعب	التكرار	النسبة المئوية
ساعة	**24**	**40**
ساعتان	**13**	**21.7**
أربع ساعات	**14**	**23.3**
أكثر من خمس ساعات	**9**	**15**
المجموع	**60**	**100٪**

يوضح الجدول أعلاه عدد الساعات التي يمضيها المبحوث في ممارسة الألعاب الإلكترونية فمن قال ساعة واحدة بلغت نسبتهم (40٪) ومن يلعب ساعتين نسبتهم (22٪) أما من يلعب أربع ساعات فكانت نسبتهم (23٪) وهناك من يلعب أكثر من خمس ساعات حيث جاءت نسبتهم (15٪) وهذا يتناقض مع الجدول السابق بخصوص مرات ممارسة اللعب. وقد يقارب الواقع.

جدول (7) يبين ما الذي يعجب الابن/ الابنة في الألعاب الإلكترونية؟

موضع الإعجاب	التكرار	النسبة المئوية
بطل القصة	9	15
الأحداث الموجودة	14	23.3
الألوان ونوعية الصور	10	16.7
الموسيقى	6	10
متعة الفوز	21	35
المجموع	60	٪100

من الجدول السابق يستنتج تفاوت اهتمامات المبحوثين في ولوجهم الألعاب الإلكترونية، فمن يعجبه فيها متعة الفوز فقط بلغت نسبتهم (35٪)، بينما من يعجبه الأحداث الجارية في الألعاب فكانت نسبتهم (23٪) والذين اهتمامهم في الألوان والصور فنسبتهم (17٪) ومن يعجبهم بطل القصة نسبتهم (15٪)، ومن اهتمامه في الموسيقى فكانت نسبتهم (10٪).

جدول (8) **يوضح لماذا يحب الطفل ممارسة الألعاب الإلكترونية؟**

سبب الممارسة	التكرار	النسبة المئوية
حب الخيال	**18**	**30**
تطوير موهبة ما	**11**	**18.3**
تنمية الذكاء	**13**	**21.7**
أخرى	**18**	**30**
المجموع	**60**	**100٪**

يستخلص من الجدول السابق محصلة ما يجنيه التلميذ من وراء ممارسة الألعاب الإلكترونية. حيث توزعت النسب كالتالي: (30٪) من عينة الدراسة يلجؤون إلى حب الخيال، والنسبة نفسها يلجؤون إلى أمور أخرى و(22٪) تنمي الألعاب الإلكترونية الذكاء لديهم. بينما (18٪) تطور المواهب لديهم مثل سرعة الحركة والانتباه والتركيز.

جدول (9) يبين ما نوع الألعاب الإلكترونية إلى يفضلها؟

الألعاب المفضلة	التكرار	النسبة المئوية
ألعاب قتالية	21	35.0
ألعاب ألغاز	12	20.0
ألعاب تعليمية	7	11.7
ألعاب رياضية	9	15.0
ألعاب مغامرات	6	10.0
ألعاب استراتيجية	5	8.3
المجموع	**60**	**100**٪

ويفصح الجدول السابق عن أنواع الألعاب الذين يمارسها المبحوثون حيث (35٪) منهم يمارسون ألعابا قتالية. وقد نحتاج وقتا طويلا حتى تمحى آثار وتراكمات الربيع العربي.

و(20٪) يفضل ألعاب الألغاز، (15٪) يفضلون الرياضية، و(12٪) يفضلون الألعاب التعليمية، و(10٪) منهم يفضلون المغامرات، و(8٪) يهتمون بالاستراتيجيات.

جدول (10) يبين كيف يفضل الابن/ الابنة اللعب بهذه الألعاب؟

حالات اللعب	التكرار	النسبة المئوية
منفردا	26	43.3
مع الأصدقاء	16	26.7
مع العائلة	11	18.3
مع الزملاء	7	11.7
المجموع	**60**	**100**٪

يعرض الجدول السابق الحالات الذي يفضل المبحوث فيها ممارسة الألعاب الإلكترونية. فالغالبية (43٪) من عينة الدراسة يمارسون اللعب منفردا، و(27٪) منهم مع الأصدقاء، و(18٪) يلعب مع أفراد العائلة. و(12٪) يلعب مع الزملاء. ويلاحظ أن أكثر من نصف العينة (57٪) يفضلون مشاركة الآخرين اللعب معهم، وهذه نتيجة محمودة حتى لا تسود العزلة والانفراد اللذان يقودان إلى مالا يحمد عقباه.

جدول (11) يوضح ماذا تعلم طفلك من هذه الألعاب الإلكترونية؟

ما تعلمه من الألعاب	التكرار	النسبة المئوية
استعمال الحاسوب	12	20.0
دخول الأنترنيت	17	28.3
تطوير المهارات التعليمية	11	18.3
تعلم اللغات	12	20.0
غيرها	8	13.3
المجموع	60	٪100

ويجلي لنا الجدول السابق المحصلة النهائية الذي يكتسبها المبحوث من جهة التعليم والتعلم من وراء الألعاب الإلكترونية. حيث تبين أن (28٪) من عينة الدراسة تعلموا الدخول إلى الأنترنيت و (20٪) استفاد بإتقان التعامل مع الحاسوب والنسبة نفسها استفادت بتعلم اللغات. و(18٪) منهم استفاد بتطوير المهارات التعليمية، من بديهة وتفكير وإيجاد العلاقات بين المتغيرات.

مناقشة النتائج واختبار الفرضيات

جدول (12) يوضح العلاقة بين منع الطفل من اللعب والسلوك العدواني

عند المنع من اللعب / السلوك العدواني	المقياس
معامل ارتباط بيرسون	0.68
المعنوية	0.00

يتضح من الجدول أعلاه وبتطبيق معامل بيرسون للارتباط بين منع الطفل من اللعب وإظهاره العدوان أن العلاقة بين المتغيرين قوية نوعا ويؤكد ذلك الفرضية التي ذهبت إليها الدراسة.

جدول (13)

يوضح هل يظهر سلوك عدواني عند مشاركة أبنائك اللعب على جهاز واحد؟

عند مشاركة اللعب في جهاز واحد / السلوك العدواني	المقياس
معامل ارتباط بيرسون	0.36
المعنوية	0.006

أما بالنظر إلي الجدول أعلاه فيتبين أن العلاقة بين مشاركة المبحوث للآخرين اللعب في جهاز

واحد لا ينتج السلوك العدواني عنده إلا بمستوى دون المتوسط.

جدول (14)

يوضح العلاقة بين اللعب بالألعاب الإلكترونية العنيفة والسلوك العدواني لدى الطفل.

اللعب بالألعاب العنيفة أكثر من غيرها / السلوك العدواني	المقياس
معامل ارتباط بيرسون	0.58
المعنوية	0.00

تؤكد النتيجة في الجدول أعلاه فرضية الدراسة القائلة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين ممارسة الألعاب الإلكترونية والسلوكيات العدوانية لدى الأطفال (6-12) سنة. وان تلك العلاقة متوسطة درجة الارتباط.

جدول (15)

بوضح عدد الساعات التي يقضيها في اللعب وعلاقته بالسلوك العدواني.

عدد ساعات اللعب / السلوك العدواني	المقياس

معامل ارتباط بيرسون	0.3 - 6
المعنوية	0.0 6

كما يستنتج من الجدول أعلاه صحة فرضية الدراسة القائلة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين عدد الساعات التي يمارسها الطفل في اللعب والتغير في سلوكياته. بل جاءت العلاقة عكسية ضعيفة الدرجة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1) خلق مؤسسات وأندية محلية يسيرها المجلس البلدي لمراقبة نوع واستعمال أنواع الألعاب الإلكترونية داخل تلك المقار.
2) تكوين جهاز من المرشدين التربويين ومحللين نفسيين للحالات.
3) مراقبة تحميل الألعاب المضرة من الشبكة العنكبوتية.

المقترحات:

مما سبق يقترح الباحث الآتي:

1. إقامة أندية للنشاطات الترفيهية للأطفال في أوقات فراغهم تساعدهم على تنشيط القدرات التفاعلية والاجتماعية مع غيرهم.
2. تفعيل دور التعاون والمشاركة في الوسط المنزلي أو المدرسي حتى يتسنى للطفل التعرف على أساسيات السلوك والمبادأة وإبداء الرأي وتنمية المواهب.
3. التشجيع على القراءة والاطلاع على كل ما هو جديد والتفاعل المحسوس مع المحيط حوله.
4. توعية تلاميذ المدارس وأولياء أمورهم بسلبيات الألعاب الإلكترونية وأضرارها من خلال عرض مشاهد مرئية وإقامة ندوات وورش عمل تبصر بالموضوع.

المراجع

الأمم المتحدة. (1989). *حقوق الطفل*. اليونسيف.

حيدر محمد الكعبي. (2010). *الالعاب الالكترونية تاثرها الثقافي* . بغداد: المركز الاسلامي للدراسات الاستراتيجية.

دلال الحشاش. (2008). *أثر ممارسة الالعاب الالكترونية في السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية لدولة الكويت – جامعة عمان*. عمان.

رنا فاضل عباس. (يناير، 2018). الألعاب الألكتونية وأثرها على مستوى التحصبل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة مركز البحوث النفسية*، صفحة 308.

صالح محمد. (2013). *علم النفس التربوي* (المجلد 10). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

طلال البخاري. (2019). *الاثار النفسية لبعض الالعاب الالكترونية المستحدثة على الطفل الليبي – بحث تخرج غير منشور جامعة سبها/ كلية العلوم*. سبها.

نادية محمود. (يناير، 2018). معايير توظيف الألعاب الالكترونية في تيمية بعض القيم لدى أطفال المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*.

نصر الدين بلعيالي. (2019). *الادمان على الالعاب الالكترونية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي – رسالة ماجستير غير مشورة جامعة العلوم الانسانية والاجتماعية بلدية برج عريريج*.

هند الريمان. (2008). *العلاقة بين السلوك العدواني وممارسة لعبة البلاي ستيشن* Grand Theft Auto *دراسة شبه تجريبية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض / رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الامام محمد بن سعود*.

وسام نايف. (2015). *تأثير الالعاب الالكترونية على الاطفال / رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة بابل*.

يوهان كريستوف آرنولد. (2016). *اسمهم اليوم*.

الإنجليزي

Douglas, G. (2004, 2 27). The Effects Of Violent Video Games Habits on Adolescent Hostility, Aggressive Behavior, and School Performance. *Journal Of Adolescence*, pp. 5-22.

مفهوم الإمامة عند الغزالي

د. عبدالقادر العجيلي النجار
كلية الآداب- جامعة طرابلس

أ. خالد إبراهيم عصمان
كلية الآداب- الجامعة الأسمرية

المقدمة:

إن المشكلة السياسية من المشكلات التي كانت وستظل دائماً موضوع اهتمام الفقهاء المؤرخين والفلاسفة والدارسين في حقل الفكر السياسي، والإمامة أحد هذه المواضيع التي كان عليها اختلاف كبير بين الفرق الإسلامية على مر العصور، بل كانت الأساس في الاختلاف، عن ذلك حيث قال: " وقد عبر الأشعري عن ذلك حين قال: "اختلف التأسي بعد نبيهم (صلى الله علية وسلم) في أشياء كثيرة خلل فيها بعضهم بعضاً ويري بعضهم من بعض فعاروا فرق تباسنسن وأخراباً متشتتين إلا أن الإسلام يجمعهم ويشتمل عليهم وأول ما حدث من اختلاف بين المسلمين بعد نبيهم (صلي الله عليه وسلم) اختلاف مهم في الإمامة)".

تلك هي المشكلة الرئيسة لهذه الدراسة هل الإمامة أصل من أصول الدين، أم أنها قضية مصلحية؟. هل يتم تنصيب الحاكم عن طريق النص أم التفويض؟. أم الشورى من يتعين من بين سائر الخلق لأن ينصب إماماً؟. ما شروط الإمام؟.

فقد كان الإمام الغزالي من المفكرين الإسلاميين الذين تناولوا البحث في هذا الموضوع بالصورة النظرية والعملية معاً، فأثرى كثيراً من جوانبه، وعمق وأصل فيه كثيراً من الأفكار التي امتد تأثيرها إلى رقعة كبيرة من عالمنا الإسلامي كانت لها نتائجها السياسية الكبيرة.

وإذا أردنا التعرف على آراء الغزالي السياسية في الإمامة، فإن أهم الكتب التي يجب الاطلاع عليها هي الاقتصاد في الاعتقاد وكتاب "فضائح الباطنية وفضائل المستظهرية" وكتابه التبر المسبوك في نصيحة الملوك"، والمنفذ من الضلال، والمستصفى في علم الأصول.

وقد وجدنا أن المنهج الملائم لهذه الدراسة هو المنهج التاريخي والتحليلي المقارن.

أولاً: حياته وعصره:

الدارس لسيرة الإمام الغزالي ينبغي أن يتوقف وأن يحيط بالظروف التاريخية والاجتماعية والفكرية والسياسية التي سادت عصره، خلال القرن الخامس، وبداية القرن السادس الهجريين، فلا نزاع أن الفيلسوف إذا كان خالقاً للمذاهب العقلية التي يهتدي بها قومه، فإنه إلى جانب ذلك خلق البيئة العقلية نفسها وتعد آراؤه تعبيراً صادقاً وأميناً لروح الأمة" (الرفاعي، د.ت، ص 79).

وقد تميزت البيئة التي عاش فيها الغزالي منذ ذلك الوقت بظهور تيارات فكرية متعددة في الفلك والرياضيات والطب والكيمياء، والتيار الفلسفي الذي بلغ أوجه ممثلاً في الرئيس ابن سينا الذي أثر على قطاعات كثيرة من المثقفين في عصره، كما ناهض الغزالي الفلاسفة في كتابه تهافت الفلاسفة، وقام بنقد الفلسفة الرشدية عندما أخذت آراء المعتزلة في الانزواء وحل محلها مذهب الأشاعرة الذي بدأ بالأشعري، ثم الجويني، ثم الغزالي الذي كان أحد الأعمدة التي قام عليها مذهب الأشاعرة، وقد فطن (الغزالي، د.ت، ص 75) ابن خلدون إلى هذا الاتجاه الجديد في المذهب الأشعري، فقسم آراءهم إلى قسمين بحسب الطريق الذي سار فيه كل فريق، فطريق القدماء ينتهي عند الجويني والباقلاني ممن يعترفون بالأسباب والمسببات، وطريق المحدثين الذي فتح الغزالي بابه حين هدم الارتباط بين الأسباب والمسببات.

وفي هذا البحث نتوقف لذكر حجة الإسلام "الغزالي" لارتباط هذه الجزئيات بتكوينه ومذهبه وغيرها من الأمور التي شكلت فكر الغزالي.

1- حياته:

أبو حامد الغزالي من أبرز الشخصيات في تاريخ الفكر الإسلامي، بل والعالمي، و في أعظمها أثاًر في حياة المسلمين العقلية والسلوكية والروحية على حد سواء (الرفاعي، د.ت، ص79).

2- نسبه ومولده:

أبو حامد زين العابدين محمد بن محمد بن أحمد الطوسي المشهور بالغزالي، ولقد أثر خلاف حول أصله : أهو عربي أم فارسي؟ و لم ينته هذا الخلاف إلى تحقيق أو يقين، فقد يكون الغزالي من سلالة العرب الذين تغلغلوا في بلاد فارس منذ بداية الفتح الإسلامي، وقد يكون من الفرس الذين غلبت عليهم الأسماء العربية لعراقتهم في الإسلام (الشرباص، 1975م، ص 21).

وقد ولد الغزالي سنة خمسين وأربعمائة للهجرة، وهذه السنة توافق سنة 1058 أو سنة 1059 الميلادية، وكان ميلاده في مدينة طوس، وكانت طوس أعظم مدينة في خراسان بعد نيسابور.

ويروى أنه ولد في قرية "غزالة" من قرى طوس وقد أكد الرواية أبو سعد السمعاني الذي ولد بطوس بعد الغزالي بسنتين فقط.

وعلى هذه الرواية تكون كلمة الغزالي نسبة إلى قرية "غزالة" وهناك من يقول إن والد الغزالي كان يغزل الصوف ويبيعه في دكان له بطوس (الشرباص، 1975م، ص21)، وكان والده يحب العلم والعلماء ويجالس المتفقهة ويخدمهم، ويسأل ربه أن يرزقه ابناً فقيهاً، فاستجاب الله له ورزقه بابنه محمد الذي صار حجة الإسلام.

وقد صار الابن الثاني أحمد واعظاً مشهوراً.

وتقول بعض المصادر: بأن الأب أوصى بولديه محمد وأحمد إلى صديق له صوفي صالح، وترك لهما شيئاً يسيراً من المال، ورجا ذلك الصوفي أن يعتني بولديه، ذاكراً له أن أمنيته في الحياة كانت أن يتعلم، ولكنه لم يستطع، وهو يريد أن تتحقق أمنيته في ولديه، واستجاب الصوفي الصالح لرجاء الوالد، وظل يوليهما عنايته ورعايته حتى نفد ما تركه الوالد من مال، والوصى رجل فقير لا يملك شيئاً ذا مال، فلما لم يستطع حيلة ولا وسيلة قال لهما: "اعلما أنني أنفقت عليكما ما كان لكما، وأما أنا فرجل من الفقر والتجريد بحيث لا مال لي فأواسيكما وأصلح حالكما، فمالكما إلا أن تلجآ إلى مدرسة فإنكما طالبان للفقه عساه يجعل لكما مقدار قوتكما.

وإنما أشار عليهما بدخول المدرسة، لأن المدارس الإسلامية كان ديدنها من قديم الزمان أن تعاون طلابها على طلب العلم بتيسير أسباب القوت وضرورات الحياة (الشرباص، 1975م، ص 26).

وأخذ الوالدن النصيحة ودخلا المدرسة وأكبر همهما أن يضمنا القوت لنفسيهما و لم يكتم عنا حجة الإسلام هذه الحقيقة فقال: "فصرنا إلى مدرسة نطلب الفقه، وليس المراد سوى تحصيل القوت، فكان تعلمنا لذلك لا لله، فأبى إلا أن يكون لله" (الشرباص، 1975م، ص 26).

3- نشأته العلمية:

عرفنا أن حالة الغزالي الاقتصادية دفعت به وهو في مطلع فتوته إلى دخول أحد المدارس الدينية في طوس ليتعلم فيها الفقه ظاهراً، ويضمن قوته باطناً، وقد أراد الغزالي شيئاً آخر وفوق تدبيرنا لله تدبير.

وكانت ثقافة الغزالي متعددة ، ففي ثقافته عناصر كثيرة منها: العنصر الإسلامي الذي يتمثل في القرآن الكريم والحديث الشريف، فآراء الصحابة والفقهاء، وهذا العنصر هو الذي استفاد منه كثيراً في دراسته للسياسة والأخلاق.

كما نجد في ثقافته العنصر اليوناني المتمثل في الثورة الفلسفية التي هزت الفكر الإسلامي هزاً عنيفاً.

ويمكن تقسيم ثقافة الغزالي ما قبل اتصاله بالجويني إلي مراحل هي مرحلة بداية تلقيه على الرازكاني الطوسي، وكأنه تطلع في طلبه العلم إلى مجال أوسع من طوس، فارتحل إلى "جرجان"، وهناك جلس إلى الإمام أبي القاسم إسماعيل بن معدة الإسماعيلي وأخذ عنه (التعليقة) وهي ما يشبه الكتاب الذي يتضمن مذكرات علقها الغزالي على شيخه في فروع الفقه الشافعي، ثم رجع إلى طوس (الشرباص، 1975م، ص 26).

وبعد حين تطلع في طلبه العلم إلى مجال أكبر، فرحل إلى نيسابور أكبر مدن خراسان، ومعه زملاء له خرجوا معه من طوس ليطلبوا العلم على إمام الحرمين، "أبي المعالي ضياء الدين عبدالملك ابن أبي محمد بن يوسف الجويني" وهي مرحلة هامة تفتح فيها أفقه ودرس فيها علم الكلام وبعض أفكار الفلاسفة، وقد ساعده على ذلك عامل الحرية الفكرية الواسعة، والنفور من التقليد الذي لمسه من المدارس أستاذه، ووفرة الكتب، في الدارس النظامية التي كانت تضم أصنافاً مختلفة من الكتب وبخاصة مؤلفات الجويني، ومنها "غياث الأمم في التياث الظلم" (السبكي، د.ت، ص 223) (العثمان، 1961م، ص 175) وهو بدور حول الإمامة ووجهة نظر أهل السنة فيها وقد كونت مؤلفات الجويني الكثير من ثقافة الغزالي، وهي مرحلة مهمة في تاريخ الغزالي كان لها أثرها الفعال في بقية المراحل التي اجتازها، كما كان لها أثرها في الانطلاقة الفكرية، وكانت الغضبة الدينية التي قام بها في مناهضة الفلاسفة والحشوية والباطنية، لها أثرها في صياغة كثير من آرائه ومواجهاته السياسية من الأحداث التي شارك فيها.

4- العصر الذي عاشه الغزالي:

ولد الغزالي في منتصف القرن الخامس الهجري حينما بدأ العصر العباسي الثالث تقريباً، و كانت الخلافة في هذا العصر ضعيفة بحكم العوامل الداخلية، كما شهدت الخلافة انقساماً إلى دويلات منذ القرن الرابع، وكان بعضها يتسع نفوذه على حساب البعض الآخر، وكانت خراسان من بين الدول التي استقلت بنفسها وبدأت تُغير على جاراتها وتسيطر عليها في عهد أحمد البويهي حوالي عام 334هـ (ابن الكثير، 1991م، ص 39).

كما كانت الدولة من الناحية السياسية بصورة مجملة مقسمة بين ثلاث خلافات: الأموية في الأندلس، والخلافة العباسية في بغداد، والخلافة الفاطمية في شمال أفريقيا (إسماعيل، د.ت، ص23).

كما أن فترة ظهور الغزالي كانت فترة انتشرت فيها آراء الفلاسفة انتشاراً واسعاً مخُبّثّ إلى أهل ذلك الجبل تداول آراء الفارابي وابن سينا وابن رشد." (الغزالي، 1934، ص 22).

وقد نسب الخلاف بين أنصار التجديد ممثلين الفلاسفة وأنصار التقليد ممثلين في الفقهاء. وقد نشأ الغزالي في خصم هذا الخلاف

ثانياً: الإمامة لغة واصطلاحاً:

الإمامة من المصطلحات السياسية في الفكر الإسلامي التي أخذت طابعاً سياسياً بين الفرق الإسلامية المختلفة، من سنة وشيعة وخوارج من بداية تكوين الدولة الإسلامية ورغم المحاولات المتعددة لمعالجة هذا الموضوع، فأن تلك الأفكار المتعلقة به لازالت قائمة منذ القديم إلى عصرنا الحاضر، ومع ذلك فإن الفرق المختلفة من سنة وشيعة وخوارج ومعتزلة ومرجئة يتفقون على القول بأن الخلافة واجب شرعي لا يمكن أن تستقيم الحياة البشرية بدونها، ونحن في هذا البحث سنعرض إلى تعريف هذا المفهوم من حيث اللغة والاصطلاح.

التعريف اللغوي:

الإمامة في اللغة مصدر من الفعل أم، أمهم، وأم بهم: تقدمهم وهي الإمامة، والإمام كل مت انتُمّ به رئيسّ أو غيره (الفيروز اباري، 1995).

ويقول ابن منظور: "الإمامة والإمام كل من أنتم به، سواء أكانوا قوماً علي الصراط المستقيم أم كانوا ضالين قوم كانوا على الصراط المستقيم أكانوا ضالين، والجمع أئمة، وإمام كل شيء قيمه والمصلح له، والقرآن إمام المسلمين، وسيدنا محمد –صلى الله عليه وسلم– إمام الأئمة، وإمام الغلام: في إمام الغلام.....الشيخ الذي يعلمه المكتب، ما يتعلم كل يوم.

وإمام المثال: ما متثل عليه، والإمام الخيط الذي يمد على البناء فيبني عليه، ويسوي عليه سقف البناء، والحادي: إمام الإبل وإن كان وراءها لأنه الهادي لها.

والإمام: الطريق ولقوله عز وجل: ﴿وَإِنَّهُمَا لَبِإِمَامٍ مُّبِينٍ﴾ (سورة الحجرات، الآية 79) "فجعل الطريق إماماً، لأنه يفرق ويجمع" (ابن منظور، 2012، ص 106).

ويقول تعالى: ﴿وَكُلّ شَيْءٍ أحْصَيْنَاهُ فِي إِمَامٍ مُبِينٍ﴾ (سورة يس، الآية، 12)، فقد قبل إشارة إلى اللوح المحفوظ (الاصبهاني، 1970، ص 28) ، وفي مختار الصحاح: " الجيل من كل حي ومن هو على مخالف لسائر الأديان" (الزاوي، 1983).

ثانياً: التعريف الاصطلاحي:

عرفها العلماء بعدة تعريفات وإن اختلفت في الألفاظ فهي متقاربه في المعاني، ومن هذه التعريفات ما يلي:

ما ذكره الماوردي حيث قال: "الإمامة موضوعية الخلافة في حراسة الدين وسياسة الدنيا" (الماوردي، 1983م، ص 5).

ويقول إمام الحرمين: "الإمامة رياسة تامة وزعامة عامة تتعلق بالخاصة والعامة من مهمات الدين والدنيا متضمنها حفظ الحوزة، ورعاية الرعية وإقامة الدعوة بالحجة والسيف وكف الحنف، والحيف، والانتصاف للمظلومين من الظالمين، واستيفاء الحقوق من الممتنعين وإبقاؤها على المستحقين" (الجويني،1401هـ، ص55)

وعرفها ابن خلدون بقوله: حمل الكافة على الأحكام الشرعية في أحوال دنياهم وآخرتهم، وكان هذا الحكم لأهل الشريعة وهم الأنبياء ومن قام فيه مقامهم وهم الخلفاء، فقد تبين معنى الخلافة وأن الملك الطبيعي هو حمل الكافة على مقتضى الغرض والشهوة والسياسي، وهو حمل على مقتضى النظر الشرعي في مصالحهم الأخروية والدنيوية الراجعة إليها إذا أحوال الدنيا ترجع كلها عند الشارع إلى اعتبارها بمصالح الآخرة، فهي في الحقيقة خلافة عن صاحب الشرع في حراسة الدين وسياسة الدنيا به (ابن خلدون،1981 م، ص191-190)

أما الغزالي فيقول: "إن النظر إلى الإمامة ليس من المهمات، وليس أيضاً من فن المعقولات بل هو من الفقهيات (الشرقاوي، 1433 ه-2021 م، ص240)

أما في المعجم الفلسفي: الإمامة imamote هي الرياسة العامة في أمور الدين والدنيا، وعند المتكلمين هي خلافة الرسول في إقامة الدين، وحفظ حوزة الإسلام، بحيث يجب اتباعه على كافة الأمة، والجمهور على أن أهل الإمامة ومستحقيها، من هو مجتهد في الأصول والفروع، شجاع ذو رأي عادل، عاقل، بالغ، ذكر، حر، وقال بعض الصوفية، الإمامة قسمان إمامة، أو رياسة ظاهرية، وإمامة أو رياسة باطنية" (الحفني،1410 هـ، ص171-170).

أما الجرجاني: فيرى أن الإمام هو الذي له الرياسة العامة، في الدين والدنيا جميعاً للعلماء والكتب" (الجرجاني،1403 هـ، ص35).

أما حسن حنفي: "يرى أن الإمامة هي الموضوع الأول الذي اختلفت عليه الأمة، وكان سبب نشأة علم أصول الدين، ولماذا تكون أقل من الأركان الخمسة، ما قيمة الشهادتين في العبادات دون إمامة أو جهاد في المعاملات؟ إن استبعاد الإمامة قبل استبعاد الجهاد كأحد أركان الدين إنما كان محاولة مقصودة لعدم تسيس الدين واعتبار السياسة حكراً على السلطة وإبعاد الجماهير، عنها ليستأثر بها الحكام"(حنفي، 1988م، ص172-173).

يتضح من التعريفات المختارة، والمختار من هذه التعريفات ما ذكره ابن خلدون، لأنه الجامع المانع في نظري أحيانا تتكلم بصيغة الجمع وأخدى بالمفرد وبيان ذلك أنه في قوله : حمل الكافة يخرج من ولايات الأمراء والقضاة وغيرهم، لأن لكل منهم حدوده الخاصة به، وصلاحياته المقيدة، فالإمام يجب أن تكون سلطاته مقيدة بموافقة الشريعة الإسلامية، وفيه وجوب سياسة الدنيا والدين لا بالأهواء والشهوات والمصالح الفردية، وفي قوله مصالحهم الأخروية والدنيوية تبيين لشمولية مسؤولية الإمام لمصالح الدين ،الدنيا ولا اقتصار على طرف دون آخر.

ثالثاً: مفهوم الإمامة عند الغزالي

إن قضية الإمامة- كما يراها الغزالي- هي قضية شائكة، فهي مثار للتعصبات والاختلافات، ومن ثم فالمحجم عن الخوض فيها أفضل ممن يخوض غمارها، ونجد الغزالي بمؤلفه القيم "الاقتصاد في الاعتقاد" وقد أفرد الفصل الأخير منه لدراسة مفهوم الإمامة وهو ليس بالفصل الطويل.

فالإمامة عنده من أهم الأمور التي تناولها الدين، بل تكاد تكون المعادلة التي توازي في مقوماتها الدين، فتولية الإمامة من ضروريات الشرع الذي لا سبيل إلى تركه، ويقول الإمام الغزالي: "إن السلطان ضروري في نظام الدين ونظام الدين، ضروري في الفوز بسعادة الآخرة، وهو مقصود الأنبياء فقط" (الغزالي، 1383هـ، ص5)

أما في كتابه الاقتصاد في الاعتقاد فقد تناول الغزالي موضوع الإمامة كأمر مسلم به و لم يعطها الحيز الكبير من دراسته والتعمق فيها، وقد يرجع ذلك لمخالفة الغزالي للفرق الأخرى، وبخاصة فرقة الشيعة الذين يعتقدون أن الإمامة هي المحور الذي تدور عليه عقائدهم على اختلاف فرقهم، فهي عندهم أحد دعائم الدين، فلا دين لمن لا يعتقد بإمامة الأئمة من أهل بيت الرسول –صلى الله عليه وسلم–ويصفون قولهم أن الله تعالى لا يقبل عمل المسلم إذا لم يؤمن بولاية الأئمة ويطيعهم كطاعة

الرسول صلى الله عليه وسلم، الإمام عند الشيعة: "إمام الدين ونظام المسلمين، وصلاح الدنيا وعز المؤمنين وأساس الإسلام النامي وفرعه السامي، وإنها النامي مثل الصلاة، والزكاة والصيام، والحج، والجهاد، وتوفير الفئ، والصدقات، وإمضاء الحدود والإحكام، ومنع الثغور" (تامر، د.ت، ص62)

وهناك روايات تخرج عندهم ائمتهم من منزلة البشر إلى مرتبة الألوهية، وفي هذا جاء الكافي في باب "أن الأئمة يعلمون علم ما كان وما يكون وأنه لا يخفى عليهم شيء صلوات الله عليهم". (الكلبني، د.ت، ص 139-140)

وقد تابع الغزالي أهل السنة وأئمتهم مثل البغدادي، والماوردي ، والجويني، واعتبر أن الإمامة جزء لا يتجزأ من الشرع، لذلك لم يفصل فيها، ومجمل قوله فيها: "اعلم أن النظر في الإمامة أيضاً ليس من المهمات، وليس أيضاً من فن المعقولات، بل من الفقهيات، ثم إنها منارٌ للتعصبات، والمعرض عن الخوض فيها اسلم من الخائض فيها وإن أصاب، فكيف إذا أخطأ".(الشرقاوي، 1433هـ، ص290)

وفي حديث الغزالي نجد أنه عالج مفهوم الإمامة باعتباره أحد ثوابت الشرع الأساسية التي لابد من قيامها، وعالج موضوعها كشيء مسلم به وكاعتقاد راسخ الفهم عند المسلمين، وخاصة عند أئمة أهل السنة الذين شاركهم الغزالي الرأي في هذه المسألة.

كما عالج الإمام الغزالي مفهوم الإمامة في كتابه فضائح الباطنية بقوله:"....في إقامة البراهين على أن الإمام القائم بالحق "طاعته" في عصرنا هذا، ويجب على كافة علماء الدهر الفتوى على البتّ والقطع بوجوب طاعته، وأنه خليفة الله على الخلق، وأن طاعته على كافة الخلق فرض" (الغزالي، 1383هـ، ص169)، وهذا النص يوضح الآتي:

1. أن الإمامة ضرورية في المجتمع ولا يمكن الاستغناء عنها.
2. تدهور الوضع السياسي في المجتمع من خلال الحركات السائدة في ذلك الوقت وخصوصاً الحركات الباطنية.
3. أن الغزالي كان مناصراً للحاكم المستظهر بالله، من أجل المحافظة على الدولة من الناحية الدينية والدنيوية.

ولكننا نقول أن الغزالي باعتباره رجلاً من رجال العصر في ذلك الوقت لابد وأن يقف ضد الباطنية التي استفحل أمرها ولهذا اهدف الغزالي من هذا الكتاب هدفين:

- إظهار فضائح الباطنية، وهو أمر يتعلق بالعقيدة وببيان فضائل المستظهرية، أي خلافة المستظهر بالله العباسي، وهو أمر يتعلق بالسياسة. (الغزالي، 1383هـ، ص169)
- وهناك كتب أخرى ناقش فيها الغزالي موضوع الإمامة، ومنها كتابه "المنقذ من الضلال" حيث يقول فيه: "وأما السياسات فجميع كلامهم فيها يرجع إلى الحكم المصلحية المتعلقة بالأمور الدنيوية والإيالة السلطانية وإنما أخذوها من كتب الله المنزلة على الأنبياء ومن الحكم المأثورة عن سلف الأنبياء (الغزالي، 1934م، ص 80).

وفي هذا يوضح الغزالي أن السياسة أمر دنيوي متعلق بسياسة الخلق بعضهم بعضاً في المصالح المشتركة بينهم، ويستمد جملة قواعده من كتاب الله ومن سنة الرسول صلى الله عليه وسلم وجملة القول أن مفهوم الإمامة عند الغزالي يتمثل في حفظ الحقوق الإلهية للحاكم والمحكوم، وحفظ الحقوق الإنسانية للفرد المسلم، ونلاحظ في قول الغزالي الدرجة التي رفع إليها الحاكم والإمام وذلك يرفع إلى تلك الدرجة التي تلي درجة الأنبياء، وكل ذلك إحساساً منه بأهمية الإمامة ودورها الخطير في صياغة حياة الأمم الإسلامية دينياً وسياسياً واجتماعياً.

رابعاً: في بيان وجوب نصب الإمام

إن وجوب نصب الإمام عند الغزالي ليس مبنياً على الأدلة العقلية، وإنما هو واجب شرعي لا لما يمكن إنكاره بما فيه من فوائد ودفع للمضار في الدنيا، وقد ناقش الغزالي هذا الموضوع في كتابه (الاقتصاد في الاعتقاد) في عدة مسائل تدور حول الإمامة (الشرقاوي،1433 هـ، ص95) وهي:

- أولاً: بيان وجوب نصب الإمام.
- ثانياً: في بيان من يتعين على سائر الخلق تنصيبه إماماً.

1- بيان وجوب نصب الإمام

ذهب أهل السنة ومن وفقهم من الفرق الأخرى إلى وجوب الإمامة باعتبارها الشكل الوحيد للسلطة في المجتمع الإسلامي، وقد استندوا في تقرير حكم الوجوب للشرع ممثلاً في الإجماع بصفة أساسية، ثم في نصوص القرآن والسنة والرأي الموافق للكتاب والسنة، كما ذهبوا إلى أن هذا الوجوب فرض كفائي يقع على عاتق الأمة الإسلامية في مجموعها (مفتاح، 2003م، ص78).

وإذا كان العلماء قد اتفقوا على وجوب قيام الخلافة ومنهم الغزالي إلا أنهم اختلفوا من حيث الأدلة التي يستندون عليها كما اختلفت وجهات نظرهم من هذه الأدلة.

أ. الدليل العقلي والمنطقي

وهو رأي الكثير ومنهم المعتزلة الذين ذهبوا إلى أن إقامة الخلافة وجبت بالعقل، وأن الإجماع الذي إنما حدث في عهد الصحابة والتابعين إنما كان قضاء بحكم العقل (خلاف، 1931 ، ص52) وذلك لضرورة الاجتماع للبشر واستحالة حياتهم منفردين، فإذا لم يتحقق الإجماع وتوحيد الأمة، فإن ذلك سوف يؤدي إلى الهرج والمرج و إلى هلاك البشر، وأن حفظ النوع ودوام الحياة الإنسانية مقصد الشرع.

ب. الدليل الشرعي.

وهؤلاء هم الذين يرون أن نظام الخلافة يستند في وجوبه إلى نصوص قرآنية وأحاديث نبوية وأيضاً إلى الإجماع وهو رأي أهل السنة ومنهم الغزالي ومن النصوص التي يعتمد عليها قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنكُمْ﴾ (سورة النساء، الآية 59)، أورد الطبري عن أبي هريرة –رضي الله عنه- أن أولي الأمر هم الأمراء (القرطبى، د.ت، ص258-259)، ويقول الماوردي في تعليق على هذه الآية "جاء الشرع بتفويض الأمور إلى وليه في الدين، ففرض علينا طاعة أولي الأمر فيها، وهم الأئمة والمتأمرون علينا.(الماوردي،983 م، ص5).

ج. في السنة.

استند العلماء في وجوب الإمامة على أحاديث كثيرة منها: ما رواه عبدالله أبن عمر –رضي الله عنهما- عن النبي –صلى الله عليه وسلم- قال: من مات وليس في عنقه بيعة مات ميتة الجاهلية(رواه مسلم، ج3، ص1478) ، أي بيعة الإمام أو من تم اختياره من قبل الأمة، وهذا واضح الدلالة على وجوب نصب الإمام، لأنه إذا كانت البيعة واجبة وضرورية في عنق المسلم، والبيعة لا تكون إلا لإمام، فنصب الإمام واجب.

و ما رواه أبو سعيد الخدري –رضي الله عنه- أن رسول الله –صلى الله عليه وسلم- إذا ما خرج ثلاثة في سفر إلا أمروا أحدهم، ومثله عن أبي هريرة وعن عبدالله بن عمر رضي الله عنهما، "لا يحل لثلاثة يكونون بفلاة من الأرض إلا أمروا أحدهم.(أبو داوود، ج7، ص267)

د. الدليل العقلي والشرعي معاً.

هو رأي المعتزلة وهو أن الخلافة من الأمور التي يقضي بها ويقدرها الشرع تأييداً لمقتضى العقل. (خلاف، 1931 ، ص52)

رأي الغزالي في بيان وجوب نصب الإمام.

للبحث في بيان وجوب نصب الإمام عند فإن الوجوب عنده يؤخذ من الشرع، ويستفاد منه بالفعل في تغيير واجب نصب الإمام، ذلك لما في وجوب نصب الإمام من أهمية عظيمة في حفظ الدين، وحياة البشر، وحماية أرواحهم وممتلكاتهم وعرضهم وشرفهم، وبقول الغزالي في كتابه الاقتصاد في الاعتقاد: "ولا ينبغي أن نظن أن وجوب ذلك مأخوذ من العقل فإن بيان أن الوجوب يؤخذ من الشرع إلا أن يفسر الواجب بالفعل الذي فيه فائدة أو في تركه مضرة. (الشرقاوي، 1433هـ، ص291).

والإجماع عند الغزالي ليس كافياً لإقامة الإمامة أو الخلافة كما قال: "ولسنا نكتفي بما فيه من إجماع الأمة، بل ننبه على مستند الإجماع"(الشرقاوي،1433 هـ، ص291).

ويضع الغزالي برهاناً شرعياً منطقياً لتبيان وجوب نصب الإمام، هذا البرهان الشرعي يتكون من مقدمتين(الشرقاوي، 1433 هـ، ص291) وهما:

الأولى: هي أن نظام أمر الدين مقصود لصاحب الشرع صلى الله عليه وسلم قطعاً وهذه مقدمة قطعية لا يتصور النزاع فيها، وصحيحة بكل جوانبها كما يقول الغزالي.

المقدمة الثانية: وهو أنه لا يحصل نظام للدين إلا بإمام مطاع، فيحصل من المقدمتين صحة الدعوى وهو وجوب نصب الإمام(الشرقاوي،1433 هـ، ص291). وهنا يوضح الغزالي في هذا النص التلازم ما بين نظام الدين فنقول: "نظام الدين بالمعرفة والعبادة، ولا يتوصل إليهما إلا بصحة البدن وبقاء الحياة وسلامة قدر الحاجات، ومن الكسوة والمسكن والأقوات، والأمن من هواجم الآفات، ولعمري من كان أمناً في سربه معافى في بدنه وله قوت يومه، فكأنما حيزت له الدنيا بحذافيرها (رواه الترمذي، 2346، وابن ماجه، 4141، الحذافير: الجوانب).

إن الغزالي في كتابه (الاقتصاد في الاعتقاد يؤمن بأن استمرارية الحياة واستقرار المجتمع وازدهاره مرتبط بتوفير الأمن والأمان.

فيقول: "وليس بأمن الإنسان على روحه وبدنه وماله ومسكنه وقوته في جميع الأحوال بل في بعضها، فلا ينتظم الدين إلا بتحقيق الأمن على هذه المهمات الضرورية وإلا فمن كان جميع أوقاته مستغرقاً بحراسة نفسه عن سيوف الظلمة وطلب قوته من وجوه الغلبة فمتى يتفرغ للعلم والعمل وهما وسيلتاه إلى سعادة الدنيا الآخرة(الشرقاوي،1433 هـ، ص292).

والمقدمة الثانية التي ساقها الغزالي: "وهو أن الدنيا والأمن على الأنفس والأموال لا ينتظم إلا بسلطان مطاع فتشهدُ له مشاهدة أوقات الفتن بموت السلاطين والأئمة وأن ذلك لو دام و لم يتدارك بنصب سلطان آخر مطاع، دام الهرج وعمّ السيف، وشمل القحط، وهلكت المواشي، وبطلت الصناعات، وكان كل من غلب سلب، و لم يتفرغ أحد للعبادة والعلم إن بقي حيّاً والأكثرون يهلكون تحت ظلال السيوف(الشرقاوي،1433 هـ، ص292).

ولهذا قيل: الدين والسلطان توأمان، الدين أساس والسلطان حارس، وما لا أسس له فمهدوم وما لا حارس له فضائع(الشرقاوي،1433 هـ، ص292-293)، وعلى هذا يوضح الغزالي: "كيف تسارع الصحابة بعد وفاة الرسول –صلى الله عليه وسلم- إلى نصب الإمام وعقد البيعة، وكيف اعتقدوا ذلك فرضاً محتماً وحقاً واجباً(الشرقاوي،1433 هـ، ص292)

2- في بيان من يتعين من بين سائر الخلق لأن ينصب إماماً.

لقد انصب اهتمام الغزالي هنا في توضيح صفات الإمام الواجبة حتى لا يستحق الإمامة سائر الناس، وهذه الصفات التي ينبغي أن يتحلى بها الإمام هي صفات إما أن تكون إيجابية أو سلبية، بدنية أو نفسية، فطرية أو مكتسبة، تقوم في شخصه، أو تحدد علاقته بالآخرين، دنيوية أو دينية، تحدد علاقته بالله أو الرغبة. وقد أجمل الغزالي في (كتابه الاقتصاد في الاعتقاد) هذه الصفات، وشرحها بالتفصيل في كتابه "فضائح الباطنية" "والتبر المسبوك في نصيحة الملوك" (شرف و عبدالمعطي، د.ت، ص394)، وحدد الغزالي ذلك من خلال البيان الذي يقوم على ثلاثة محاور عنده وهي:

1. **التنصيص:** ويكون من جهة الرسول –صلى الله عليه وسلم- لتولية إمام:

أ- الأئمة على المسلمين.

ب- التنصيص من جهة إمام العصر وذلك بأن يعين لولاية العهد شخصاً من أولاده أو سائر قريش.

ت- التفويض من رجال ذي شوكة يقتضى انقياده وتفويضه متابعة الآخرين ومبادرتهم إلى المبايعة، وذلك قد يسلم في بعض/العصور لشخص واحد مرموق في نفسه مرزوق بالمتابعة مستوٍ على الكافة، ففي بيعته وتفويضه كفاية عن تفويض غيره، لأن المقصود أن يجتمع شتات الآراء لشخص مطاع وقد صار الإمام بمبايعة هذا المطاع مطاعاً" (الشرقاوي، 1433 هـ، ص294) . ويرى الغزالي أن تولية الإمام تكون لقريشي أولاً حيث يقول: "لو لم يكن بعد وفاة الإمام إلا قريشي واحد

مطاع متبع فنهض بالإمامة وتولاها بنفسه وتشاغل بها، واستتبع كافة الخلق بشوكته وكفايته، وكان موصوفاً بصفات الأئمة، فقد انعقدت إمامته ووجبت طاعته، فلا يعجز أيضاً أخذ البيعة من الكبار الزمان وأهل الحل والعقد.

ويرى الغزالي أن طاعة الإمام ينبغي أن تكون لإمامً كامل الشروط، حتى تتم البيعة، أما إذا خل بشرط من الشروط فيرى الغزالي الآتى: "فلو انتهض لهذا الأمر من فيه الشروط كلها سوى العلم ولكنه مع ذلك يراجع العلماء ويعمل بقولهم فماذا ترون فيه، أيجب خلعه ومخالفته أم تجب طاعته؟ قلنا الذي نراه ونقطع به أنه يجب خلعه أن قدر، على أن يستبدل به من هو موصوف بجميع الشروط من غير إثارة فتنة وتهييج قتال، وإن لم يمكن ذلك ألا بقتال، وجبت طاعته وحكم بإمامته، فالغزالي حريص كل الحرص على سلامة المجتمع من الفوضى والقتال وتدمير البشر وأموالهم، و في ذلك يقول: "لأن ما يفوتنا من المصارفة به كونه عالماً بنفسه أو مستقيما من غيره، دون ما يفوتنا بتقليد غيره أدى ذلك إلى تهيج فتنة لا ندري عاقبتها، وربما يؤدي ذلك إلى هلاك النفوس والأموال(الشرقاوي، 1433هـ، ص296).

خامساً: صفات الأئمة وشروط الإمامة.

لما كانت الإمامة من المهام الصعبة فقد جاءت شروط الفقهاء على قدر كبير من الصعوبة أيضاً، فالإمام لابد أن تتوافر فيه صفات تجعله مميزاً عن غيره حتى يستطيع القيام بأعباء هذه المهمة الشاقة، التي تتخلص في مراعاة مصالح الرعية.

ومن هذه الأمور التي تجدر الإشارة إليها أن شروط الإمامة التي وضعها الفقهاء قد راعت جوانب عديدة يأتي في مقدمتها الجانب الديني ثم الخلقي، والعقلي، والعلمي، وغيرها، ولذلك يكون الفصل بين الأمور السياسية والدينية أمراً شاقاً، بل مستحيلاً، لأن الإسلام كما هو دين فإنه دولة أيضاً، وهو ما يؤكد عليه الفكر الإسلامي.

وقد اختلف الفقهاء في هذه الشروط فقد حصرها الإمام البغدادي في شروط أربعة، وكذلك ابن خلدون بينما عدها الماوردي سبعة، أما الغزالي فقد توسع فيها فجعلها عشرة شروط أو صفات: منها خلقية لا تكتسب، وأربع منها تكتسب.

ويرى الغزالي أن الإمامة لها شروط كثيرة لا تنعقد دون شروطها، بل لو تطرق الخلل إلى شروط من شرائطها امتنع انعقادها"(الغزالي، 1383هـ، ص179) ، وفيما يلي نفصل هذه الشروط:

أولاً: الصفات غير المكتسبة.

1. البلوغ: فلا تنعقد الإمامة لصبي لم يبلغ.

2. العقل: فلا تنعقد لمجنون، فإن التكليف ملاك الأمر(الغزالي، 1383هـ ، ص180) وعصامه ولا تكليف على صبي أو مجنون.

3. الحرية فلا تنعقد الإمامة لرقيق، فإن منصب الإمامة يستدعي استغراق الأوقات في مهمات الخلق فكيف ينتدب لها من هو كالمفقود في حق نفسه، الموجود المالك يتصرف تحت تدبيره وتسخير

4. الذكورية: فلا تنعقد الإمامة لامرأة وإن اتصفت بجميع خلال الكمال وصفات الاستقلال، وكيف ترشح امرأة لمنصب الإمامة وليس لها منصب في القضاء ولا منصب الشهادة في أكثر الحكومات. (الغزالي، 1383هـ ، ص10)

ولأن الإمامة تستلزم تقدم الجيوش والدفاع عن الثغور ومحاربة الأعداء والخارجين والتفاوض والاختلاط، وهذا مالا يصلح مع طبيعة المرأة التي فطرها الله عليها، وقد نهى النبي –صلى الله عليه وسلم- عن ذلك بقوله: "لن يفلح قومُ ولو أمرهم امرأة" (البخاري، 1380 هـ، ص4425)

5. نسب قريش اشترط الفقهاء أن يكون الإمام قرشياً لما ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم: "الأئمة من قريش" (النسائي،1991 م، ص5942) وفي رواية البخاري "أن هذا الأمر من قريش لا يعادهم أحد إلا كبه الله على وجهه، ما أقاموا الدين (البخاري، 1380هـ، ص 7139) " إلى هذا الرأي ذهب الغزالي، بل واعتبره مأخوذاً من التوقيف ومن إجماع أهل الأعصار الخالية على أن الإمامة لا تكون إلا في هذا النسب"(الغزالي، 1383هـ ، ص180-181).

6. سلامة حاسة السمع والبصر: إذ لا يتمكن الأعمى والأصم من تدبير نفسه فكيف يتقلد عهدة العالم إذا لم تستصلحا لمنصب القضاء، وأضاف مصنفون إلى هذا اشتراط السلامة بين البرص والجذام والزمانة وقطع الأطراف وسائر العيوب الفاحشة المنفرة"(الغزالي، 1383هـ، ص180-181)

ثانياً: الصفات المكتسبة.

1. **النجدة**: وهي عند الغزالي من الصفات مكتسبة وقد عددها أي الصفات المكتسبة في صفات النجدة والورع والكفاية والعلم وقد اتفق عليها، وهي من الصفات الواجب توفرها لصحة الإمامة، وهي على الترتيب المذكور، "ومراد الأئمة بالنجدة ظهور الشوكة وموفور العدة والاستظهار بالجنود وعقد الألوية والبنود والاستمكان يتظافر- الأشياع والأتباع - من قمع البغاة والطغاة ومجاهدة الكفرة والعتاة وتطفئة نائرة الفتن، وحسم مواد المحن، قبل أن يستظهر شررها وينتشر ضررها، هذا هو المراد بالنجدة".(الغزالي، 1383هـ ، ص182)

ويرى الغزالي أن الإمام لا يشترط فيه أن يباشر الحرب بنفسه ويضرب لذلك مثلاً فيقول: "فإن قيل كان على - رضى الله عنه - يتولى الأمر بنفسه ويباشر الحروب ويتبرج للخلق ولا يحتجب عنهم، قلنا: من الذي شرط من الإمامة مباشرة الأمور وتعاطيها بنفسه؟ نعم لا حرج عليه لو باشر بنفسه. فإذا استغنى بجنوده وأتباعه عن المقاساة للحرب بنفسه جاز له الاقتصار على مجرد الرأي والتدبير إذا روجع في الأمور القريبة منه ومن قطره، والتقويض إلى ذوي الرأي الموثوق ببصيرتهم في الأمور البعيدة عنه.

أي أن الغزالي لم يشترط توافر صفة النجدة في الإمام ذاته، وإنما يكتفي بتوافرها في شبهته وأنصاره الذين يقوى بهم.

2. **الكفاية**: المقصود من هذه الصفة إقامة تناظم الأمور الدينية والدينوية وهذه قضية يستدل على وجودها بمشاهدة الأحوال والأفعال، فلينظر المنصف كيف عالج معضلات الزمان بحسن رأيه، لما استأثر الله بروح الإمام المقتدي وامتع كافة الخلق بالإمامة الزاهرة المستظهرية، وقد وافق وفاته إحداث العساكر بمدينة السلام وازدحام أصناف الجند على حافتها، والزمان زمان الفترة، والدنيا طافحة بالمحن متموجة بالفتن، والسيوف مسلولة في أقطار الأرض، والاضطراب عام من سائر البلاد.

وامتدت أطماع الجند إلى الذخائر ففغروا أفواههم نحو الخزائن... فلم يزل بدهائه وذكائه وحسن نظره ورأيه مراعياً لنظام الأمر متردداً بين اللطف والعنف حتى انعقدت البيعة، وانتشرت الطاعة، وأذعنت الرقاب، واتسقت الأسباب، وانطفأت الفتن الثائرة، وظل ظل الخلافة بحسن تدابيره برأيه ورأى وزيره ممدوداً ، وأصبح لواء النصر بحسن مساعيه معقوداً، وطريق الفساد بهيبته مسدوداً، وأوضحت الرعايا من رعايته وادعة، وصارت عين الحوادث بحسن كلاءته عن مدينة السلام ماجعة،

فليت شعرى هل تكسب مثل هذه العظائم إلا بكمال الكفاية، ونباهة الحزم والهداية".(الغزالي، 1383هـ، ص188)

وهذا النص يوضح دور الإمامة من القدرة على إدارة الأئمة وحل كل المشكلات التي تواجهها بحكمة، وهنا يظهر دائماً دور القائد ذي الكفاية .

3. **الورع**: شدد العلماء على ضرورة أن يكون الإمام متصفاً بقوة الدين والصلاح، وهي الصفة التي سماها البعض بالعدالة وعبر عنها الآخرون بالصلاح في الدين، بينما عبر عنها الإمام الغزالي بالورع " وهي أعز الصفات وأجلها وأولاها بالرعايات وأجدرها، وهو وصف ذاتي لا يمكن استعارته ولا الوصول إلى تحصيله من جهة الغير...

كما يؤكد الغزالي على أهمية الورع حيث يقول: الورع هو الأساس والأصل، وعليه يدور الأمر كله، ولا يغني فيه ورع الغير، وهو رأس المال، ومصدر جملة الخصال، ولو اختل هذا، – والعياذ بالله!

لم يبق معتصم من تحقيق الإمامة، فالحمد لله الذي زين أحوال الإمام الحق المنصور إمامته بالورع والتقوى، أوفي على الغاية القصوى، فتميز بمتانة الدين، وصفاء العقل واليقين من جماهير الخلفاء، حتى ظهر من أحواله منذ تحمل صدر الخلافة بجماله من إفاضة الخيرات والعطف على الرعايا"(الغزالي، 1383هـ، ص180-181) ومن مواصفات الإمام كما يرى الغزالي " من لبس الثياب الخشنة واجتناب الترفه والبدعة والمواظبة على العبادات ومهاجرة الشهوات واللذات – استحقاراً لزخارف الدنيا"(الغزالي، 1383هـ، ص188)

وهنا يوضح الغزالي صفة الورع كدعامة يقوم عليها الإيمان بالله والرسول من جهة ودعامة للإمامة الرشيدة الحق من جهة أخرى، وهنا فقد تأثر الغزالي بصوفيته في صياغته لأغلب الآراء التي يقرب فيه العبد والحاكم إلى تلك الحياة الخالدة الفائزة بالعقبى والحسن عند المآب. ولا يتم الورع في رأي الغزالي بالمواظبة على الفرائض واجتناب الموبقات والكبائر، بل عماد هذا الأمر إلى العدل واجتناب الظلم.

فالإسلام دين العدل والأمثلة كثيرة على ذلك من تاريخ السلف الصالح وخاصةً الصحابة رضوان الله عليهم، ففي عهد أمير المؤمنين عمر بني الخطاب –رضي الله عنه– كانت أرض العراق وفقاً وكان

جميع خراج ما لها منصباً إلى بيت المال ومصالح المسلمين، وأخذ هذه الأموال جائز كما جاء في المذهب الشافعي، فهذه الأموال أخذها جائز، ويبقى النظر في مصارفها، وهي مع اختلاف جهات تحويلها أربع جهات"(الغزالي، 1383هـ، ص189)

الصنف الأول: ارتفاع المستغلات وهي مأخوذة من أموال موروثة له ، والصنف الثاني: أموال الجزية وهي من أطيب ما يؤخذ، والصنف الثالث: أموال التركات ولم يعهد بينه قط إلى الآن الطمع في تركة يتعين لاستحقاقها وارث من الأوراث له، فمنصبه بيت المال،

والصنف الرابع: أموال الخراج المأخوذة من أرض العراق"(الغزالي، 1383هـ ، ص180-181)

ويتم تحويل هذه الأموال إلى أربع جهات:

الجهة الأولى: المرتزقة من جند الإسلام، إذا لابد من كفايتهم، وأكثرهم في هذا العصر.... الجهة الثانية: علماء الدين وفقهاء المسلمين القائمون بعلوم الشريعة. فإنهم حراس الدين بالدليل والبرهان، الجهة الثالثة محاويج الخلق الذين قصرت بهم ضرورة الحال وطوارق الزمان عن اكتساب قدرة الكفاية، والجهة الرابعة: المصالح العامة من الرباطات والقناطر والمساجد والمدارس، فيصرف لا محالة إلى هذه الجهة عند الحاجة قدرً من بيت مال المسلمين"(الغزالي، 1383هـ، ص180-181)

4. **العلم**: اختلف الفقهاء في تولية الجاهل، فقد ذهب المالكية والحنابلة والشافعية إلى عدم جواز تولية الجاهل مع وجود العالم والمجتهد، لأن الحكم والقضاء يستلزم العلم، غير أن الغزالي لم يشترط في الإمام أن يصل إلى درجة الاجتهاد والفتوى في علوم الشرع، بل رأى أن القائلين بهذا الشرط قد تناسوا أن الشروط التي تدعي الأمانة شرعاً لابد من دليل عليها، والدليل إما نص من صاحب الشرع وإما النظر في المصلحة التي طلبت الإمامة لها. ولم يرد نص من شرائط الإمامة في شيء إلا من النسب إذ قال: إن الأئمة من قريش" (النسائي،1991 م، ص2188)

فأما ما عداه فإنها أخذ من الضرورة والحاجة الماسة في مقصود الإمامة إليها، وليست رتبة الاجتهاد مما لابد منه في الإمامة ضرورة، بل الورع الداعي إلى مراجعة أهل العلم فيه كاف." (الغزالي، 1383ه.2021م، ص191)

الخاتمة

مما سبق يتضح لنا الأثر الجليل الذي قام به فكر الغزالي السياسي والذي يحمل في طياته مبادئ العدل والشوري وكفالة الحقوق الإلهية بالتمسك بشرع الله وضمانة الحقوق الإنسانية بتحديد الإنسان المسلم من التقليد إلي الإيمان بقدسية ذاته وأفكاره ودعوته كما أكد الغزالي الصلة القوية بين الدين والسياسية في الشريعة فما فهما فيه متزاوجان وينبعان من مصدر واحد بالإضافة إلى انه لم يفصل الخلاق عن السياسة الشيء الذي ظهر جلياً في كتابة "التبر المسبوك في نصيحة الملوك" والذي صاغ فيه منهجاً دينياً وأخلاقياً وسلوكياً للحكام والولاة يسيرون على هديه، جادة الصراط في انفسهم وفي رعايتهم أضف إلي ذلك أن الغزالي قد قدم نماذج من تكوين الولاية الإسلامية منها القضاء والوزارة والكتاب وإن لم يكن فصلّ فيها كثيراً، وأيضاً فقد اشتمل فكرة السياسي علي جملة من الرسائل السياسية والوثائق الهامة والتي تعتبر من حد ذاتها دليلاً قوياً علي مشاركه الغزالي السياسية وعزازة آرائه وأفكاره العميقة في هذا الجانب.

وتسطيع القول أن فكرة الغزالي السياسي جاء قريب الشبة والصلة بأفكار الماوردي الشيء الذي يجعل من الممكن وضع فكرهما في مستوي واحد داخل إطار دراسة الإمامة عند أهل السنة.

وتستطيع ختم الدراسة بما يلي:

1. إن ما كتب الغزالي وتصوراته السياسية لم تحظ بدراسات كثيرة وقد لا حظنا الربط الوثيق عند الغزالي وبين السياسة والأخلاق وهي ميزه كبيرة ميزات فكر الغزالي الإسلامي خاصة والفكر السياسي الإسلامي بصورة عامة.

2. كان الغزالي رائد الانبعاث السني الذي حرر الخلافة من سيطرة الشيعة بفضل اسهامه الكبير في وضع كتابة فضائح الباطنية وفضائل المستظهرية ذلك الأثر السياسي الهام الذي حطم به العقائد الشيعية بصوغ عقائد سنية بفكر حاسم ومقرر.

3. كانت الحركة الانبعاث السني حركة عامدة عامرة محكمة ضد تجربة الفصل بين النظام الديني والهيئة الحاكمة وهي إشارة الغزالي الجوهرية وهو انه لم يفصل بين أعمال الدين والدنيا.

4. كان الانبعاث السني عند الغزالي يرمي إلى استئصال التشيع لا من حيث انه قوة سياسية بل من حيث هو عنصر من عناصر التفكيك الروحي والمعنوي للمسلمين.

ومما سبق يتضح لنا أن الغزالي قام بدور فعال في مجال الفكر السياسي الإسلامي وقد تجاوز اثره محض الفكر إلي واقع الممارسة إذا اثرث تصوراته السياسية علي الكثير من الأحداث ولازالت وغني عن الذكر أهمية أسئلة الغزالي للمفكرين والفكر السياسي المعاصر فهي ضمن تراث ما تزال تنتج تأثيراتها التعامل معها كمراجعيه لعديد من دعاه النظام السياسي والدستور الإسلامي من عالمنا المعاصر.

المصادر والمراجع

أولاً: القران الكريم

ثانياً: كتب الحديث

1. ابن باجه(محمد بن يزيد القزوني: السنن، تحقيق/ محمد فؤاد عبد الباقي، مطبعة الحلبي: القاهرة1953م.

2. أبو داود(سليمان بن الاشعث): السنن 2.3،4 تحقيق عدت محمد الدعاس ، سوريا دار الحديث،1969

3. البخاري (محمد بن اسماعيل: الجامع الصحيح المسند 132 مطبعة السلفية 1380ه.

4. الترمذي (محمد بن عيسي بن سورة: الجامع الصحيح (سنن الترمذي) ج.3.4.5 تحقيق أحد محمد شاكر، القاهرة: مطبعة الحلبي ط2-1978م.

5. مسلم (الإمام سلم بن الحجاج : الجامع الصحيح (صحيح مسلم) ج – 2 – 3- 4، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، القاهرة.ط1978،2م.

6. النسائي (أحمد بن شعيب) السنن الكبرى ج 5 تحقيق عبد الغفار البنداري وأخرين، بيروت دار الكتب العلمية 1991م.

ثالثاً:ـ كتب ومؤلفات الغزالي (أبي حامد محمد الغزالي)

1. المستصفى في علم الأصول: المطب\عة الأسرية بولاق 1322ه.

2. الثير المسبوك في نصيحة الملوك، حققه جميل صلبيا/ كمال عبيد، مطبعة الجامعة السيورية دمشق ط1934/5م

3. إحياء علوم الدين، مؤسسة الحلبي وشركائه للنشر والتوزيع 6 أجزاء 1967.

4. الاقتصاد في الاعتقاد، مني به أنس عدنان الشرقاوي دار المناهج للنشر والتوزيع، ط2، 1433 ه 2021م.

5. فضائح البطانية وكفضائل المستظهرية: حققه وقدم له عبد الرحمن بدوي، دار القوسية للطباعة والنشر القاهرة 1383ه.2021م.

6. المنقذ من الضلال، حققه كامل عياد، مطبعة الجامعة السورية دمشق، ط5. د.ت.

رابعاً: المعاجم والقوانين

1. ابن المنظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب المحيط، إعداد وتصنيف يوسف الخياط ونديم مرعش دار لسان العرب بيروت، د، ت 2012.

2. الأصبهاني (الحسين بن محمد المعروف بالراغب المفردات في غريب القرآن، إعداد وإشراف محمد أحمد خلف الله، مصر مكتبة الانجلو المصرية ط1. 1970 م.

3. الحفني (عبد المنعم: المعجم الفلسفي، الدار الشرقية ط1 ، 110 ، 1 ه 1990م.

4. الزاوي (|الطاهر أحمد): مختار القاموس المحيط، بيروت، دار الكتب العلمية 1995م.

5. الفيروز اباري: مجد الدين محمد بن يعقوب: القاموس المحيط. بيروت، دار الكتب العلمية 1995م.

خامساً: المراجع:ـ

1. ابن خلدون(عبد الرحمن بن محمد الحضرمي: مقدمة ابن خلدون، بيروت دار القلم، ط4، 1981م.

2. ابن كثير(الحافظ عماد الدين أبو الغد اسماعيل ابن الكثير)، البداية والنهاية، القاهرة دار الغد العربي، ط1، 1991م.

3. الشرباص (أحمد) الغزالي ، بيروت دار الجليل ط1، 1975م.

4. الجرجاني (على بن محمد الشريف: التعريفات، بيروت دار الكتب العلمية، 1203ه 1983م.

5. الجويني (عبد المالك بن عبد اله بن يوسف بن محمد) غياث الأهم في التياث الظلم، بيروت دار العلم، ط1، 1401ه 1981م.

6. السبكي(تاج الدين ابن ناصر): طبقات الشافعية الكبرى لبنان دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع ط1.د.ت.

7. الجرجاني (علي بن محمد الشريف: التعريفات، بيروت دار الكتب العلمية، ط1، 1403ه – 1983 م.

8. إسماعيل (عز الدين): الغزالي سلسلة توابغ العرب، بيروت دار العودة، د.ت.

9. القرطبي (عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري: الجامع الأكلام القرآن، مجلد 3، بيروت دار الشام د. ت.

10. الأشعري (أبو الحسن على بن اسماعيل مقالات الإسلاميين، تحقيق محمد محى الدين عبد الحميد القاهرة.

11. العثمان(عبد الكريم): سيرة الغزالي ، دمشق دار الكر 1961 ذ.ت.

12. الماوردي (على بن حبيب) الإحكام السلطانية والولايات الدينية، القاهرة دار الفكر، ط1-983م.

13. تامر(عارف): الإمامة في الإسلام ، بيروت، دار الكتاب العربي، مكتبة النهضة بغداد، د.ث.

14. خلاف (عبد الوهاب): السياسة الشرعية. مطبعة القاهرة 1924.

15. حنفي (حسن) التراث والتجديد الإيمان والعمل والإمامة/ القاهرة مكتبة مدبولي ، 1988م.

16. شرف (محمد جلال وعلى عبد المغطي): الفكر السياسي في الإسلام شخصيات ومذاهب، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1995م.

أثر بعض المتغيرات المحاسبية على القيمة السوقية وعوائد الأسهم.

"دراسة تطبيقية على الشركات الصناعية المدرجة في سوق عَمّان المالي للفترة من 2013م إلى 2019م "

أ. العجيلي ساسي زميم
كلية الاقتصاد العجيلات/ جامعة الزاوية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة القوة التفسيرية وقياسها لبعض المتغيرات المحاسبية على القيمة السوقية وعوائد الأسهم لشركات القطاع الصناعي المدرجة في سوق عَمّان المالي لفترة من 2013م إلى 2019م، وبلغت عينة الدراسة (27) شركة من قطاع الصناعة، وبذلك يكون عدد المشاهدات (189) مشاهدة، وتم الاعتماد على استخدام نماذج الانحدار الخطي المتعدد، وذلك لاختبار الأثر المتغيرات المستقلة مجتمعة على القيمة السوقية وعوائد الأسهم كمتغيرات تابعة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من 5٪ بين المتغيرات المستقلة (القيمة الدفترية، معدل العائد على حقوق الملكية، الربح الموزع للسهم الواحد) على القيمة السوقية. وكذلك وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية أقل من 5٪ بين المتغيرات المستقلة (معدل العائد على حقوق الملكية، والربح الموزع للسهم الواحد) على عائد السهم. كما بلغت القوة التفسيرية للنموذج الأول (35.9٪)، أي المتغيرات المستقلة مجتمعة تؤثر بنسبة (35.9٪) في القيمة السوقية كمتغير تابع، بينما في النموذج الثاني بلغت القوة التفسيرية (81.6٪)، أي المتغيرات المستقلة مجتمعة تؤثر بنسبة (81.6٪) في عائد السهم كمتغير تابع. بالإضافة لعدة توصيات للقائمين على إدارة شركات القطاع الصناعي والمستثمرين من أهمها: الأخذ بعين الاعتبار المؤشرات المالية الخاصة بالسوق المالي إلى جانب المؤشرات المالية المستخرجة من قوائمها المالية عند اتخاذ القرارات الاستثمارية، لما لها من القدرة على توجيه وضبط هذه القرارات.

الكلمات المفتاحية: المتغيرات المحاسبية ــ القوة التفسيرية ــ القيمة السوقية للأسهم ــ عوائد الأسهم.

1.1 المقدمة.

حظيت العلاقة بين المتغيرات المحاسبية وقيمة السوقية باهتمام متزايد من قبل الباحثين، والدارسين، ابتداء من دراستي كل من (Brown & Ball, 1968،Beaver,1968)، اللتين كان لهما الأثر الكبير في الدراسات اللاحقة حول فائدة المتغيرات المحاسبية، حيث كشفت الدراستان عن وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين الأرباح كمؤشر محاسبي وعوائد السوقية للأسهم، وبالتالي المتغيرات المحاسبية لها مضمون معلوماتي يؤثر على القيمة السوقية وعوائد الأسهم.

وبظهور الأسواق المالية وتطورها واندماجها أصبحت المؤسسات تبحث على مكانة لها في هذه الأسواق، حيث تهدف الشركة إلى رفع من قيمة أسهمها في سوق المال، وبالتالي تعظيم قيمة العوائد للأسهم (السنفي، 2013، 201) الأمر الذي يحتّم على إدارة الشركة الإجابة على التساؤل التالي: هل تحقيق أقصى عائد للسهم الواحد سوف يؤدي إلى تحقيق المنفعة القصوى للملاك؟ وبالتالي أصبح من الضرورة البحث عن مؤشرات تجيب عن هذا التساؤل.

تعتبر المؤشرات المحاسبية من أهم الأدوات التي تساعد في اتخاذ القرار الاستثماري في سوق المال، والتي تؤثر على القيمة السوقية والعوائد للأسهم وتعتبر واحدة من أهم محددات سعر السهم السوقي، لذلك جاءت هذه الدراسة لتبحث أثر بعض المتغيرات المحاسبية على القيمة السوقية وعوائد الأسهم لشركات القطاع الصناعي المدرجة بسوق عَمّان المالي.

2.1 مشكلة الدراسة.

تُعد البيانات والمعلومات التي توفرها القوائم المالية التي تفصح عنها الشركات المدرجة في سوق المالي عبارة عن أرقام صماء تحتاج للتحليل لإيجاد علاقة منطقية بينها وبين القيمة السوقية وعائد السهم الواحد، ومدى تأثير تلك البيانات والمعلومات على القيمة السوقية والعوائد للأسهم، لذلك جاءت هذه الدراسة لإيجاد تلك العلاقة وقياس تأثير المتغيرات المحاسبية على القيمة السوقية وعوائد الأسهم لشركات القطاع الصناعي المدرجة في سوق عَمّان المالي.

وبناءً على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للمتغيرات المحاسبية (القيمة الدفترية، نسبة التداول، نسبة الديون، معدل العائد على حقوق الملكية، معدل العائد على الأصول، الربح الموزع للسهم) وبين القيمة السوقية وعوائد الأسهم لشركات الصناعية المدرجة في سوق عَمّان المالي (محل الدراسة)؟

3.1 أهمية الدراسة.

إن عملية توظيف الأموال بالشركات الذي يضمن تحقيق أفضل عائد ممكن بأقل تكاليف هو أهم هدف تسعى الشركات لتحقيقية عبر الوسائل المتاحة، وبالتالي فإن أهمية هذه الدراسة تنبع من كونها تبحث في معرفة المتغيرات المؤثرة على القيمة السوقية وعوائد الأسهم لشركات الصناعية المدرجة في سوق عَمّان المالي، وهذا من شأنه مساعدة متخذي القرار في شركات القطاع الصناعي التعرف على هذه المتغيرات مما يساعدها في اتخاذ القرارات السليمة، الأمر الذي يعمل على تحقيق أهداف المستثمرين سواء كانوا مالكين أو الإداريين وكافة الفئات ذات العلاقة.

4.1 أهداف الدراسة.

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من أثر بعض المتغيرات المحاسبية كمتغيرات مفسرة وبين القيمة السوقية وعوائد الأسهم كمتغيرات تابعة من جهة أخرى، وذلك من خلال اختبار تأثير المتغيرات المحاسبية (القيمة الدفترية، نسبة التداول، نسبة الديون، معدل العائد على حقوق الملكية، معدل العائد على الأصول، الربح الموزع للسهم) على القيمة السوقية وعوائد الأسهم لشركات عينة الدراسة.

5.1 فرضيات الدراسة.

تم صياغة فرضية الدراسة بالصيغة العدمية على النحو التالي:

H0: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لبعض المتغيرات المحاسبية (القيمة الدفترية، نسبة التداول، نسبة الديون، معدل العائد على حقوق الملكية، معدل العائد على الأصول، الربح الموزع للسهم الواحد) على القيمة السوقية وعوائد الأسهم لشركات عينة الدراسة.

6.1 الدراسات السابقة:

في عام 2011م، أجرى (محمد هاتف) دراسة اختبرت العلاقة بين القيمة السوقية وكل من (القيمة الدفترية للسهم، العائد على السهم، سعر السهم إلى العائد، معدل سعر السهم السنوي، العائد على حقوق المساهمين، العائد على الأصول، حجم الشركة، حجم الأصول). وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر معنوي لهذه المتغيرات في القيمة السوقية لأسهم الشركات عينة الدراسة.

وفي عام 2013م، أجريت دراسة أخرى قام بها (**محمد عريقات**) حول العلاقة بين نسب السيولة وكفاءة إدارة رأس المال العامل المتمثلة في (نسب النقدية، نسبة السيولة السريعة، نسبة التداول، نسبة النقد من النشاط التشغيلي، معدل دوران المخزون، معدل دوران الذمم المدينة) مع عوائد الأسهم في شركات المدرجة في سوق عَمّان المالي. وبينت الدراسة نتائج التحليل الإحصائي عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين معدل دوران المخزون ونسبة النقد مع عوائد

الأسهم، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نسبة التداول ونسبة السيولة السريعة ونسبة النقد من النشاط التشغيلي ومعدل دوران الذمم المدينة على عوائد الأسهم.

وفي عام 2013م، قام (Junjie Wang et al) بتحليل العلاقة بين المعلومات المحاسبية وأسعار الأسهم مع عدد من المؤشرات والمعلومات المحاسبية. اعتمدت الدراسة على بيانات 60 شركة مدرجة في بورصة شنغهاي لعام 2011م، حيث توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين المعلومات المحاسبية وأسعار الأسهم، ولكن بدرجات كبيرة ومتفاوتة. وأن هناك ارتباطاً بين ربحية السهم والعائد على حقوق المساهمين من جهة وأسعار الأسهم من جهة أخرى.

وفي عام 2014م، قام (**مراد الكساسبة**) بدراسة أثر المتغيرات سيولة السهم والمتمثلة في (حجم التداول، رسملة السوق، معدل الدوران، نسبة القيمة السوقية إلى القيمة الدفترية) على عوائد الأسهم. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات إحصائية بين كل من (حجم التداول، رسملة السوق، نسبة القيمة السوقية إلى القيمة الدفترية)، وعوائد الأسهم، في حين لم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين معدل دوران وعوائد الأسهم.

وفي عام 2014م، قام (Abdel Razaq Alfarah et al) بدراسة تهدف إلى التعرف على قدرة بعض المتغيرات المحاسبية (نسبة توزيع الأرباح، عائد الربح الموزع للسهم، والقيمة السوقية، وصافي تقلب مستويات الدخل، ونسبة الدين، ونمو أصول الشركة) في شرح تقلب سعر السهم في شركات الصناعية المدرجة في بورصة عَمّان المالي خلال فترة من 2001م إلى 2010م وتكونت عينة الدراسة من (64) شركة صناعية واستخدمت الدراسة نموذج الانحدار المتعدد لاختبار قدرة المتغيرات المستقلة في تفسير التباين في المتغير التابع التقلب في سعر السهم. وخلصت الدراسة إلى أن المتغيرات المحاسبية (نسبة توزيع الأرباح، عائد الربح الموزع للسهم، والقيمة السوقية، صافي تقلب مستويات الدخل، نسبة الدين، ونمو أصول الشركة) فسرت (3.8٪) من التقلبات في سعر السهم بينما (96.2٪) من التقلبات في سعر السهم تعود إلى أسباب أخرى. وأظهرت نتائج الدراسة أيضا أن هناك ارتباطاً ضعيفاً بين نسبة توزيع الأرباح وبين تقلب في سعر الأوراق المالية وهذه العلاقة فسرت (1.2٪) من التغيرات في التقلبات في سعر السهم. والنتائج تشير إلى عدم وجود ارتباطاً كبيراً بين المتغيرات المحاسبية الأخرى والتقلب في أسعار الأسهم حيث فسرت فقط (2.6٪) من التقلبات في أسعار الأسهم.

وفي عام2015م قام (Taimur Sharif et al) باختبار تأثير كل من (العائد على حقوق المساهمين، والقيمة الدفترية للسهم، عائد السهم، الربح الموزع للسهم، عائد الربح الموزع للسهم،

سعر السهم، والديون إلى الأصول وحجم الشركة) على أسعار الأسهم في سوق البحرين المالي، وتوصلت الدراسة إلى أن هذه المتغيرات لها تأثير على سعر السهم في السوق. وتشير النتائج إلى أن المتغيرات (العائد على حقوق المساهمين، والقيمة الدفترية للسهم، الربح الموزع للسهم، عائد الربح الموزع للسهم، سعر السهم، وحجم الشركة) تعتبر من أهم محددات أسعار الأسهم في سوق البحرين المالي. إذ بلغ معامل التحديد(R2 = 80) أي أن هذه المتغيرات تؤثر على القيمة السوقية للسهم بنسبة (80٪).

ما يميز هذه الدراسة: بالرغم من أن هذه الدراسة جاءت مكملة للدراسات السابقة، فإنها تميزت في كونها بحثت في أثر بعض المتغيرات المحاسبية على القيمة السوقية وعوائد الأسهم معاً مع اختلاف البيئة التي أجريت فيها، وحداثة الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة، في حين ركزت أغلب الدراسات السابقة على أثر المتغيرات المحاسبية على القيمة السوقية فقط. (حسب علم الباحث).

7.1 منهجية الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، كما تم الاطلاع على الكتب والدراسات والرسائل المتعلقة بالموضوع، أما أدوات الدراسة فقد تم الاستعانة بمصفوفة الارتباط لـ (**بيرسون**) لقياس قوة العلاقة واتجاهها بين المتغيرات، بالإضافة إلى نموذج الانحدار المتعدد الخطي كأداة إحصائية لاختبار أثر المتغيرات المحاسبية وقدرتها على تفسير المتغير التابع الذي يعبر عن قيمة الشركة المتمثلة في القيمة السوقية وعوائد الأسهم للشركات محل الدراسة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي(SPSS).

1.7.1 مجتمع وعينة الدراسة.

يتكون مجتمع الدراسة من جميع شركات القطاع الصناعي المدرجة في سوق عَمّان المالي خلال فترة الدراسة الممتدة من 2013م إلى 2019م. والتي بلغت (39) شركة مقسمة على(8) صناعات مختلفة.

في حين اشتملت عينة الدراسة على الشركات الصناعية التي تتوافر فيها الشروط التالية:

أ. أن تتوفر فيها البيانات الكافية لاحتساب المتغيرات المالية المستخدمة في الدراسة مع استمرارية هذه السلسلة من البيانات دون انقطاع أو توقف أثناء فترة الدراسة.

ب. أن تكون هذه الشركات مدرجة وتتداول أسهمها في سوق عَمّان المالي دون توقف.

ج. أن لا يكون لشركات محل الدراسة قد تعرضت للاندماج خلال فترة الدراسة.

وبذلك اقتصرت عينة الدراسة على (27) شركة (تتوافر فيها الشروط سالفة الذكر)، وبذلك يكون عدد المشاهدات (27 شركة عينة الدراسة × 7 سنوات) = (189) مشاهدة.

جدول رقم (1) يوضح حجم المجتمع وعينة الدراسة.

القطـــــــاع	حجم المجتمع	حجم العينة	الوزن النسبي
الصناعات الكيماوية.	6	3	٪11
الأدوية والصناعات الطبية.	3	3	٪11
الأغذية والمشروبات.	8	6	٪22
التبغ والسجائر.	2	1	٪4
الصناعات الاستخراجية والتعدينية.	8	6	٪22
صناعات الكهربائية.	3	1	٪4
الصناعات الهندسية والإنشائية.	7	5	٪19
صناعات الملابس والجلود والنسيج.	2	2	٪7
الإجـــــــمالـــــي	39	27	٪100

من إعداد الباحث 2020م.

يتضح من الجدول رقم (**1**) أن مجتمع الدراسة يتألف من (39) شركة وهي تمثل قطاع الصناعة فقط، وأن عينة الدراسة تتألف من (27) شركة أي ما يعادل تقريباً (69٪) من مجتمع الدراسة.

2.7.1 نموذج الدراسة.

النموذج القياسي المستخدم في الدراسة يعرف بنموذج الانحدار المجمع (Pooled Regression) وفي هذه الحالة يمكن اعتبار هذا النموذج الخطي نموذج الانحدار يتناسب مع طريقة المربعات الصغرى (Ordinary Least Squares OLS)، التي تعطي تقديرات متسقة وتتسم بالكفاءة، للحد الثابت المشترك ومعاملات الميل.

$$MPPSit \& EPSit = \alpha + \beta 1BVPSit + \beta 2CRit + \beta DRit + \beta 4ROEit + \beta 5ROAit + \beta 6DPSit + Eit$$ إذ

حيث إن:

i = 1، 2، 3، 4، 5، 6. وهي عبارة عن الشركة i في (Cross-Section).

t = 1، 2، 3، 4، 5، 6. وهي عبارة عن الزمن في (Time-Series) خلال الفترة من 2013م إلى 2019م.

MPPSit... القيمة السوقية لسهم الشركة i في السنة t.

EPSit... العائد السهم للشركة i في السنة t.

BVPSit... القيمة الدفترية لسهم الشركة i في السنة t.

CRit... نسبة التداول لشركة i في السنة t.

DRit... نسبة الديون لشركة i في السنة t.

ROEit ... معدل العائد على حقوق الملكية لشركة i في السنة t.

ROAit... معدل العائد على الأصول لشركة i في السنة t.

DPSit... الربح الموزع للسهم الشركة i في السنة t.

α ... المقطع الثابت لمعادلة الانحدار.

$\beta 1$، $\beta 2$، $\beta 3$، $\beta 4$، $\beta 5$، $\beta 6$، ... معاملات الانحدار الخاصة بكل متغير من المتغيرات المستقلة المفسرة، وتعبر عن المقدار التغير في المتغير التابع.

Eit ... الخطأ العشوائي للنموذج.

8.1 الإطار النظري للدراسة:

. متغيرات الدراسة.

1. القيمة السوقية لسهم (Market Price per Share MPPS).

وهو يمثل المتغير التابع الأول في هذه الدراسة، وهو يمثل سعر السهم في السوق عَمّان المالي، وتتحدد هذه القيمة بناء على عوامل الطلب والعرض والحالة الاقتصادية (إسماعيل وآخرون، **2014**، **228**). وقد تم قياسه من خلال سعر الإقفال للأسهم، وهو الذي يمكن تفسيره بالمتغيرات المستقلة الموضحة

بالنموذج، حيث يتفق قياس هذا المتغير مع طريقة القياس التي استخدمتها دراسة (ش د ـد ر ش خ ـنث □□□□ ،. ز خ).

2. عائد السهم (Earning Per Share EPS).

يُعد أحد المقاييس المهمة التي تقيس الأداء الكلي للشركة، وتُمكّن من إجراء مقارنات بينها وبين الشركات الأخرى، نظراً لأنه يعطي مؤشراً على عوائد الأسهم بشكل عام، وتسعى الشركات لزيادته لأنه يلعب دوراً مهماً في تحديد سعر السهم، وهو أحد العوامل التي يأخذها المستثمر في الاعتبار عندما يفكر في شراء الأسهم، وقد تم قياسه في هذه الدراسة وفق المعادلة التالية (دياب، **2013**، **15**):

$$EPS = \frac{\text{صافي الأرباح}}{\text{عدد الأسهم}}$$

3. القيمة الدفترية لسهم (Book Value Per Share BVPS).

تقيس القيمة الدفترية للسهم القيمة التاريخية لذلك الجزء من الأصول (الاستثمارات) الشركة الذي جرى تمويله بأموال الملكية، وبتعبير آخر، تعبر (القيمة الدفترية لسهم عن القيمة المحاسبية لسهم)، أي نصيب ذلك السهم من رأس المال المدفوع، وعلاوات الإصدار الناتجة عن إصدارات جديدة لأسهم عادية بسعر يفوق القيمة الأسمية للسهم، والأرباح المحتجزة على مر السنين. وتعد القيمة الدفترية للسهم الواحد من عدة مفاهيم لقياس قيمة السهم، وهي مؤشر للحد الأدنى الذي ينبغي أن تكون عليه قيمة السهم في السوق المالية. فإذا كانت الشركة تقوم بأداء جيد وتحقق أرباحاً تنمو باضطراد، فإن سعر السهم في السوق المالي (القيمة السوقية) يكون عادة أعلى من (القيمة الدفترية) للسهم. وإذا كان أدائها ونموها عادياً، فأن سعر السهم في السوق يكون في حدود القيمة الدفترية لسهم. أما أذا اكان أداء الشركة متدنياً، فأن سعر السهم في السوق يكون عادة أدنى من القيمة الدفترية (العماري، **2013**، **93**). وقد تم قياس هذا المتغير على النحو التالي (أبوخريص، **2019**، **269**):

$$BVPS = \frac{\text{حقوق الملكية–الاسهم الممتازة}}{\text{عدد الاسهم العادية}}$$

4. نسبة التداول (Current Ratio CR).

تقيس هذه النسبة مدى قدرة الشركة على تسديد التزاماتها قصيرة الأجل من خلال أصولها المتداولة. وانخفاض هذه النسبة يدل على صعوبة دفع الشركة لالتزاماتها، في حين يشير ارتفاع النسبة إلى تضحية الشركة بالعوائد بسبب تقييدها لرأسمال كبير في الأصول المتداولة. والقيمة المقبولة لهذه النسبة هي تغطية الأصول المتداولة للخصوم المتداولة مرتين أي (**2:1**) (العماري، **2013**، **78**).

وقد تم قياس هذا النسبة على النحو التالي (عريقات، **2013**، **101**):

$$CR = \frac{\text{الاصول المتداولة}}{\text{الخصوم المتداولة}}$$

5. نسبة الديون (Debt Ratio DR).

تقيس نسبة الديون مدى اعتماد الشركة على الاقتراض (الدين) في تمويل استثماراتها بالمقارنة مع التمويل المقدم من المالكين، وتعرف هذه النسبة أيضاً بالرافعة التمويل لأنها تقيس نسبة استخدام الديون في هيكل تمويل الشركة. وهناك اختلاف في التفضيلات بين المالكين والمقرضين، فيما يتعلق بمستوى الاقتراض. فالمالكون يفضلون تمويل استثمارات الشركة بنسبة مرتفعة من أموال الآخرين، أي بالاقتراض، لأن هذا يخفض من حجم الرأسمال المطلوب، ويعظم العائد على أموال الملكية ويحفظ للمالكين الحاليين السيطرة على الشركة. لكن الاقتراض يزيد الخطر التمويلي للشركة، ويجعل المستثمرين في الأسواق المالية يطالبون بعائد أعلى على الاستثمار في أسهم الشركة. من ناحية أخرى فإن المقرضين يفضلون أن لا تتجاوز نسبة الاقتراض حدوداً معينة. لأنه في حال حدوث ذلك سيزداد احتمال تخلف الشركة عن دفع الفوائد وأقساط تسديد القروض، كما أن تغطية رأسمال والاحتياطيات للديون ستنخفض عن المستوى المقبول. ومثل هذه التغطية مهمة من وجهة نظر المقرضين، لأن أموال الملكية تمثل هامش أمان لدفع الديون في حالة تعرض الشركة لمصاعب اقتصادية واضطرارها إلى التصفية. لذلك تعمد المصارف التجارية (المقرضون) عند تجاوز نسبة الديون حدودها المقبولة إلى رفع معدل الفائدة، وفرض شروط تسديد قاسية على الشركة في حالة إعادة جدولة ديونها أو عند طلبها تسهيلات ائتمانية إضافية. يستخلص مما تقدم أن نسبة الديون ذات أهمية للمقرضين وللمستثمرين في أسهم الشركة وللإدارة على السواء (الميداني، **2006**، **138**).

وقد تم قياس هذا النسبة على النحو التالي (□□□ ،□□□□ ، ز ح ش د د ر ش ح ل ن ث):

$$DR = \frac{\text{إجمالي الديون}}{\text{إجمالي الأصول}}$$

6. معدل العائد على حقوق الملكية (Return on Equity ROE).

هذا المعدل يقيس معدل العائد المتحقق عن استثمار أموال المالكين، ويكشف عن أداء الإدارة، ولهذا فأن ارتفاع معدل العائد على حقوق الملكية هو دليل لأداء الإدارة الكفؤة. ويمكن أن يكون ارتفاعه دليلاً للمخاطرة العالية الناجمة عن زيادة الرافعة المالية، بينما يشير انخفاضه إلى تمويل متحفظ بالقروض (العماري، **2013**، **89**)، وقد تم حساب هذا المعدل على النحو التالي (هاتف، **2011**، **65**):

$$ROE = \frac{\text{صافي الدخل بعد الضرائب}}{\text{إجمالي حقوق الملكية}}$$

7. معدل العائد على الأصول (Return on Assets ROA).

تقيس هذه النسبة إنتاجية أو (ربحية) استثمارات الشركة كافة القصيرة والطويلة الأجل. فإذا كانت هذه النسبة منخفضة فإنها تعكس ضعف إنتاجية استثمارات الشركة، أما إذا كانت هذه

النسبة مرتفعة، فإنها تدل على كفاءة سياسات الاستثمارية والتشغيلية (الميداني، **2006**، **144**). وقد تم حساب هذا المعدل على النحو التالي (هاتف، **2011**، **68**): $ROA = \frac{\text{صافي الربح بعد الضرائب}}{\text{إجمالي الأصول}}$

8. الربح الموزع للسهم (Dividend Per Share DPS).

يقيس الربح الموزع للسهم الدخل الجاري الناتج عن استثمار المالكين في أسهم الشركة. وتعكس الأرباح الموزعة للسهم أداء الشركة وسياستها في توزيع الأرباح، فإذا كانت الشركة تتبع سياسة معدل توزيع الأرباح ثابت، فإن الأرباح الموزعة للسهم سوف تزداد أيضاً.

ومن الممكن لإدارة الشركة ان تزيد الأرباح الموزعة للسهم بالرغم من عدم حصول زيادة في أرباحها وذلك عن طريق تغيير سياسة توزيع أرباحها برفع معدل توزيع الأرباح على المساهمين (الميداني، **2006**، **47**). وبالتالي يتم حساب الربح الموزع للسهم بهذه الطريقة (، ز خ ش د د ر ش خ ل ث □□□ ،□□□□ ،□□□□):

$$DPS = \frac{\text{إجمالي الأرباح الموزعة}}{\text{عدد الأسهم العادية المصدرة}}$$

9.1 تمهيد لاختبار فرضيات الدراسة:

قبل اختبار فرضية الدراسة سيتم اختبار مدى توفر خاصية التوزيع الطبيعي في بيانات الدراسة، حيث تم استخدام اختبار(K–S) (Kolomogorov–Smirnov) والجدول رقم (**2**) يوضح ذلك.

الجدول رقم (2) يوضح مدى توفر خاصية التوزيع الطبيعي في بيانات الدراسة.

المتغير	الرمز	prob	البيانات تتبع
التوزيع الطبيعي			
القيمة السوقية للسهم	MPPS	0.417	√
العائد السهم	EPS	0.475	√
القيمة الدفترية للسهم	BVPS	0.135	√
نسبة التداول	CR	0.430	√
نسبة الديون	DR	0.630	√
معدل العائد على حقوق المساهمين	ROE	0.586	√
معدل العائد على الأصول	ROA	0.796	√
الربح الموزع لسهم الواحد	DPS	0.283	√

من أعداد الباحث بناء على مخرجات التحليل الإحصائي.

حيث أشارت نتائج الموضحة بالجدول رقم (2) بأن جميع بيانات متغيرات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي (k–S).

تحليل قوة الارتباط بين المتغيرات الدراسة:

بناءً على نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة، تم إجراء اختبار معامل ارتباط (**بيرسون الثنائي**) لقياس قوة العلاقة الخطية واتجاهها بين متغيرين يتحقق بهما شرط التوزيع الطبيعي، ومن خلال نتائج الاختبار الإحصائي المرافق لقيمة معامل الارتباط يمكن الإقرار أو عدم إقرار وجود علاقة خطية ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة، ومن خلال قوة الارتباط يتم فحص مشكلة الارتباط الخطي المتعدد (Multicollinearity) واحتمال وجودها بين متغيرات الدراسة، التي تؤثر على معاملات نماذج الانحدار في حال وجودها، ويوضح الجدول رقم (3) نتائج الارتباط بين متغيرات الدراسة في النموذجين.

جدول رقم (3) مصفوفة معاملات الارتباط (بيرسون) بين المتغيرات الدراسة للنموذجين.

	MPPS	EPS	BVPS	CR	DR	ROE	ROA	DPS
MPPS	1	0.461**	0.500**	0.146*	-0.064	0.175*	0.214**	0.473**
EPS		1	0.547**	0.289**	-0.240**	0.640**	0.620**	0.603**
BVPS			1	0.217**	-0.263**	0.121	0.143*	0.547**
CR				1	-0.588**	0.232**	0.303**	0.368**
DR					1	-0.331**	-0.343**	0.176*
ROE						1	0.949**	0.252**
ROA							1	0.315**
DPS								1

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed

من إعداد الباحث بناء على مخرجات التحليل الإحصائي.

يلاحظ من الجدول أن العلاقة بين متغيرات الدراسة المستخدمة في النموذجين المتمثلة في القيمة السوقية وعوائد الأسهم كمتغيرين تابعين، والقيمة الدفترية، ونسبة التداول، ونسبة الديون، ومعدل العائد على حقوق الملكية، ومعدل العائد على الأصول، والربح الموزع للسهم الواحد كمتغيرات مستقلة. حيث تبين من الجدول وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة في النموذج الأول ماعدا متغير نسبة الديون من جهة والقيمة السوقية من جهة أخرى كمتغير تابع لشركات عينة الدراسة، أما بالنسبة لنموذج الثاني تبين وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات المستقلة وعائد السهم كمتغير تابع.

كما يتضح منه وجود ارتباط بين المتغيرات المستقلة نفسها مما يؤدي إلى وجود مشكلة الارتباط الخطي(Multicollinearity) بين المتغيرات المستقلة.

قبل تفسير نتائج الانحدار سيتم تنفيذ اختبار معامل تضخم التباين(Variance Inflation Factor (VIF) للكشف عن مشكلة الارتباط أو الازدواج الخطي بين المتغيرات المستقلة في الدراسة الحالية، وأيضاً عن طريق اختبار التحمل (Tolerance Test) وهو يعبر عن نسبة التغيرات في أي من المتغيرات المستقلة التي لا يمكن إرجاعها للعلاقة الخطية بين هذا المتغير والمتغيرات الأخرى في النموذج، فكلما كانت قيمة معامل التحمل أقرب إلى الواحد الصحيح دلّ ذلك على عدم وجود مشكلة الاشتراك الخطي والعكس صحيح، فقد أشارت مصفوفة معاملات الارتباط إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين متغيرين مستقلين هما متغير معدل العائد على الأصول، ومعدل العائد على حقوق الملكية، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (94.9 ٪). وقد تم فحصها بدقة أكبر بحساب معامل (VIF) للمتغيرات المستقلة، إذاً يكشف هذا الاختبار أن المتغير الذي له قيمة (VIF) أكبر من (5)، دلّ ذلك على وجود مشكلة الارتباط الخطي بينه وبين غيره من المتغيرات المستقلة الأخرى في النموذج (Green et al, 2005,17).

جدول رقم (4) يوضح قيم معامل (VIF) لكافة المتغيرات المستقلة.

المتغير	الرمز	معاملات (VIF)	Tolerance
القيمة الدفترية	BVPS	2.198	0.455
نسبة التداول	CR	1.862	0.537
نسبة الديون	DR	1.825	0.548
معدل العائد على حقوق الملكية	ROE	10.825	0.093
معدل العائد على الأصول	ROA	11.325	0.088
الربح الموزع للسهم	DPS	2.526	0.396

من إعداد الباحث بناء على مخرجات التحليل الإحصائي.

يتضح من الجدول رقم (4) أن قيم معامل (VIF) لكافة المتغيرات المستقلة أقل من (5) ما عدا متغيرين هما معدل العائد على حقوق الملكية ومعدل العائد على الأصول، وبالتالي فإن النتائج تشير إلى وجود مشكلة الارتباط الخطي المتعدد بين المتغيرات المستقلة في نماذج الانحدار القياسية المستخدمة في الدراسة. وبناء على ما سبق يجب معالجة هذه المشكلة قبل البدء في إجراء تحليل الانحدار المتعدد، وذلك باستبعاد أحد المتغيرين وليكن متغير معدل العائد على الأصول.

جدول رقم (5) يوضح قيم معامل (VIF) لكافة المتغيرات المستقلة بعد استبعاد متغير معدل العائد على الأصول (ROA)

المتغير	**الرمز**	**معاملات (VIF)**	Tolerance
القيمة الدفترية	BVPS	2.175	0.460
نسبة التداول	CR	1.807	0.554
نسبة الديون	DR	1.825	0.548
معدل العائد على حقوق الملكية	ROE	1.203	0.831
الربح الموزع للسهم	DPS	2.432	0.411

من إعداد الباحث بناء على مخرجات التحليل الإحصائي.

يتضح من الجدول قيم معامل (VIF) لكافة متغيرات الدراسة بعد استبعاد متغير معدل العائد على الأصول، حيث يلاحظ أن جميعها أقل من (5)، وأن قيم معامل التحمل (Tolerance) تتراوح ما بين (0.411) و (0.831)، وبالتالي فإن النتائج تشير إلى عدم وجود مشكلة الارتباط الخطي المتعدد بين المتغيرات المستقلة في نماذج الانحدار القياسية للدراسة.

قبل اختبار نتائج معنوية سيتم فحص مشكلة الارتباط الذاتي (Autocorrelation) في بواقي نماذج الانحدار المقدرة، والتي يؤثر وجودها على دقة المعاملات المقدرة وتحيزها، وذلك باستخدام اختبار (DW) (Durbin–Watson) حيث تتراوح القيمة إحصائية لـ(DW) ما بين الصفر و (4)، فإذا كانت قيمة الإحصائية تساوي (2) أو تؤول إليها، فإن ذلك يدل على عدم وجود ارتباط متتابع أو ذاتي بين البواقي، أما إذا كانت القيمة أقل من (1.35)، ذلك يدل على وجود ارتباط موجب بين البواقي. في حين ينشأ الارتباط السالب بينها إذا كانت قيمة الاختبار تزيد عن (2.65) (Green et al.2005, 17)، حيث اتضح أن نماذج الانحدار المتعدد يخلو من مشكلة الارتباط الذاتي، حيث بلغت قيمة (ديربن واتسون DW) للنموذج الأول (1.923)، والنموذج الثاني (1.808). وبذلك يتبين عدم وجود هذه مشكلة بالإضافة إلى اختبار التوزيع الطبيعي (Normality Test) لبواقي نماذج الانحدار المقدرة، باستخدام (Jarque– JB Bera)

جدول رقم (6) يوضح معنوية نماذج الانحدار القياسية

			التوزيع الطبيعي		منطقة عدم	منطقة غير	JB	prob	يتبع جود الارتباط الذاتي
			محددة						
	√	النموذج الأول		1.923	√		9.728	0.084	
	√	النموذج الثاني		1.808	√		86.530	0.475	

من إعداد الباحث بناء على مخرجات التحليل الإحصائي.

يوضح هذا الجدول نتائج اختبار(DW) ونتائج اختبار(JB) لنماذج الانحدار لدراسة لابد توافر الافتراضات الخاصة بطريقة المربعات الصغرى (OLS)، الذي بينت نتائجهما أن حد الخطأ لكل المتغيرات في النماذج القياسية يتبع التوزيع الطبيعي (Normality)، كما أن جميع المتغيرات تخلو من مشكلة الارتباط الذاتي، حيث تشير إلى أن قيمة (DW) تقع في منطقة عدم وجود ارتباط ذاتي، وذلك لكافة بواقي النماذج القياسية.

وبناء على ما سبق، يمكن إجراء تحليل الانحدار المتعدد بعد أن تم التأكد من عدم وجود مشكلة الارتباط الخطي بين المتغيرات المستقلة، مما يعزز دقة نتائج نماذج الانحدار الخطي المتعدد المستخدم. على اعتبار أن هذه المشكلة تؤثر على النتائج التي يتم الحصول عليها باستخدام تحليل الانحدار المتعدد.

اختبار فرضية الدراسة:

H0: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لبعض المتغيرات المحاسبية (القيمة الدفترية، نسبة التداول، نسبة الديون، معدل العائد على حقوق الملكية، الربح الموزع للسهم) على القيمة السوقية والعوائد لأسهم الشركات الصناعية المدرجة في سوق عَمّان المالي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، وذلك عند مستوى معنوية أقل من 5٪.

جدول رقم (7) يوضح نتائج نماذج الانحدار المتعدد للنموذجين.

متغيرات الدراسة	الرمز	نموذج الأول: القيمة السوقية لسهم (MPPS)			نموذج الثاني: عائد السهم (EPS)		
		المعامل	قيمة t	Sing F	المعامل	قيمة t	Sing F
مقطع الثابت	α	0.391	0.338	0.736	-0.025	-0.572	0.568
القيمة الدفترية	BVPS	0.458	2.496	0.013	0.010	1.457	0.147
نسبة التداول	CR	-0.068	-0.423	0.673	-0.009	-1.458	0.146
نسبة الديون	DR	0.020	0.917	0.360	0.073	0.362	0.718
معدل العائد على حقوق الملكية	ROE	0.026	1.111	0.026	0.013	14.212	0.000
الربح الموزع للسهم الواحد	DPS	9.137	4.658	0.000	0.953	12.682	0.000
معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة والقيمة السوقية والعوائد للأسهم	R	0.599			0.903		
القوة التفسيرية	R2	0.359			0.816		
معنوية نموذج الانحدار ككل	F	20.490			62.567		
مستوى الدلالة	Sing F	0.000			0.000		

من خلال الجدول رقم (7) بالنسبة للنموذج الأول: يتضح أن معامل الارتباط يساوي (59.9٪). وهذا يدل أن العلاقة بين المتغيرات المستقلة (القيمة الدفترية، نسبة التداول، نسبة الديون، معدل العائد على حقوق الملكية، الربح الموزع للسهم الواحد) والقيمة السوقية للأسهم علاقة موجبة، أي أنه كلما زادت المتغيرات المستقلة مجتمعة زاد معها القيمة السوقية للسهم (والعكس صحيح).

كما بلغت القوة التفسيرية لنموذج R2(0.359) وهذا يعني أن كل المتغيرات المستقلة مجتمعة تفسر ما مقداره (35.9٪) من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (القيمة السوقية للأسهم). أي هناك ما نسبته (64.1٪) يرجع لمتغيرات أخرى غير مدرجة بالنموذج بالإضافة إلى حد الخطأ العشوائي.

أما بالنسبة لمعنوية النموذج فقد بلغت قيمة F (20.490) وهي أكبر من قيمتها الجدولية. وأن مستوى المعنوية المشاهد يساوي (0.00) هو أقل من (0.05). وبناءً على ذلك يتضح لنا رفض الفرضية العدمية التي تنص على عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية للمتغيرات (القيمة الدفترية، ونسبة التداول، ونسبة الديون، ومعدل العائد على حقوق الملكية، والربح الموزع للسهم الواحد) على القيمة السوقية للسهم. وقبول الفرضية البديلة. مما يشير إلى أن النموذج معنوي في تفسير العلاقة وقياس الأثر. وهذا معناه إمكانية الاعتماد على نموذج الانحدار وتعميم النتائج على مجتمع محل الدراسة. أي أن متغيرات المستقلة مجتمعة لها القدرة على القياس والتنبؤ بتأثيرها على التغير في القيمة السوقية (متغير التابع) مستقبلاً. كما تجدر الإشارة إلى أن قيمة اختبار (F) تمنح النموذج إمكانية تعميم نتائجه. بينما قيمة اختبار (t) يعمل على تعميم نتائج كل متغير من متغيرات نموذج الانحدار المتعدد. لذلك من خلال نتائج اختبار (t) تستطيع الدراسة معرفة المتغيرات التي تؤثر على معنوية النموذج ومن نتائج اختبار (t):

1. كانت قيم متغيرات المستقلة التالية (القيمة الدفترية BVPS، معدل العائد على حقوق الملكية ROE، الربح الموزع للسهم الواحد DPS) موجبة حيث بلغت قيمتها على التوالي (2.496، 1.111، 4.658). وكان مستوى الدلالة لهذه المتغيرات على التوالي (0.013، 0.026، 0.000) وهي أقل من مستوى المعنوية المعتمد في هذه الدراسة (0.05) مما يعني أن هذه المتغيرات لها تأثير موجب على المتغير التابع (القيمة السوقية).

2. قيم المتغيرات المستقلة التالية (نسبة التداول CR، نسبة الديون DR) كانت سالبة لنسبة التداول (0.423-)، وموجبة لنسبة الديون (0.917) ولكن غير مهمة إحصائياً، حيث كان مستوى الدلالة لهما على التوالي (0.673، 0.360) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد بالدراسة الحالية.

من خلال الجدول رقم (7) بالنسبة للنموذج الثاني: يتضح أن معامل الارتباط يساوي (90.3٪) وهذا يدل على أن العلاقة بين المتغيرات المستقلة (القيمة الدفترية، نسبة التداول، نسبة

الديون، معدل العائد على حقوق الملكية، الربح الموزع للسهم الواحد) وعوائد الأسهم علاقة موجبة، أي أنه كلما زادت المتغيرات المستقلة مجتمعة زاد معها قيمة العوائد للأسهم (والعكس صحيح).

وبلغت القوة التفسيرية لنموذج R2 (0.816) وهذا يعني أن كل المتغيرات المستقلة مجتمعة تفسر ما مقداره (81.6٪) من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (عوائد الأسهم). أي هناك ما نسبته (18.4٪) يرجع لمتغيرات أخرى غير مدرجة بالنموذج بالإضافة إلى حد الخطأ العشوائي. أما بالنسبة لمعنوية النموذج ككل فقد بلغت قيمة F (62.567) وهي أكبر من قيمتها الجدولية. وأن مستوى المعنوية المشاهد يساوي (0.00) هو أقل من (0.05). وبناءً على ذلك يتضح لنا رفض الفرضية العدمية التي تنص على عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية للمتغيرات (القيمة الدفترية، ونسبة التداول، ونسبة الديون، ومعدل العائد على حقوق الملكية، والربح الموزع للسهم الواحد) على عوائد الأسهم. وقبول الفرضية البديلة. مما يشير إلى أن النموذج معنوي في تفسير العلاقة وقياس الأثر. مما يعني إمكانية الاعتماد على نموذج الانحدار وتعميم النتائج على مجتمع محل الدراسة. أي أن متغيرات المستقلة مجتمعة لها القدرة على القياس والتنبؤ بتأثيرها على التغير في عوائد الأسهم (متغير التابع) مستقبلاً.

وتجدر الإشارة إلى قيمة اختبار (F) تمنح النموذج إمكانية تعميم نتائجه. بينما قيمة اختبار (t) يعمل على تعميم نتائج كل متغير من متغيرات نموذج الانحدار المتعدد. لذلك من خلال نتائج اختبار (t) تستطيع الدراسة معرفة المتغيرات التي تؤثر على معنوية النموذج ومن نتائج اختبار (t):

1. قيم متغيرات المستقلة التالية (معدل العائد على حقوق الملكية ROE، الربح الموزع للسهم الواحد DPS) موجبة حيث بلغت قيمتها على التوالي (14.212، 12.682). وكانت مستوى الدلالة لهذه المتغيرات على التوالي (0.000، 0.000) وهي أقل من مستوى المعنوية المعتمد في هذه الدراسة (0.05) مما يعني أن هذه المتغيرات لها تأثير موجب على المتغير التابع (عوائد الأسهم).

2. قيم المتغيرات المستقلة التالية (القيمة الدفترية BVPS، نسبة الديون DR) كانت موجبة حيث بلغت قيمتها على التوالي (1.457، 0.362) ولكن غير مهمة إحصائياً حيث كان مستوى الدلالة لهما على التوالي (0.147، 0.718) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد بالدراسة الحالية. وكانت سالبة لنسبة التداول حيث بلغت قيمتها (1.458-) ولكن غير مهمة إحصائياً حيث كان مستوى الدلالة لها (0.146) وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمد بالدراسة الحالية.

10.1 النتائج والتوصيات:

من خلال اختبار فرضية الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من النتائج نوضحها في التالي:

1. ترتبط المتغيرات المحاسبية (القيمة الدفترية، نسبة التداول، نسبة الديون، معدل العائد على حقوق الملكية، الربح الموزع للسهم الواحد) بعلاقة طردية مع كل من القيمة السوقية وعوائد الأسهم. ويظهر ذلك واضحاً من خلال نتائج تحليل الانحدار المتعدد حيث بلغت قيمة (F) للنموذجين على التوالي (20.490)، (62.567) وهي أكبر من قيمتها الجدولية وهامة إحصائياً حيث كان مستوى الدلالة الإحصائية للنموذجين (0.000) أقل من مستوى الدلالة المعتمد بالدراسة (0.05).

2. بلغت القوة التفسيرية للنموذج الانحدار المتعدد الأول MPPS (35.9٪)، أي أن المتغيرات المستقلة مجتمعة تفسر ما نسبته (35.9٪) من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع القيمة السوقية للأسهم. بينما بلغت القوة التفسيرية للنموذج الثاني (81.6٪)، أي أن المتغيرات المستقلة مجتمعة تفسر ما نسبته (81.6٪) من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع عائد السهم.

3. وضحت نتائج اختبار (t) الذي يبين أهمية المتغير المستقل في تأثيره منفرداً على المتغير التابع. وكلما زادت قيمة (t) المحسوبة عن القيمة الجدولية فإن ذلك يعطينا دلالة على أن للمتغير المستقل تأثيراً كبيراً على التغيرات التي تحدث للمتغير التابع. وفي حالة انخفاض القيمة المحسوبة لتوزيع (t) عن القيمة الجدولية فإن ذلك يعطينا مؤشراً على أنه ليس للمتغير المستقل أي تأثير على التغيرات التي تحدث للمتغير التابع. وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين (القيمة الدفترية، معدل العائد على حقوق الملكية، الربح الموزع للسهم الواحد) من جهة وبين القيمة السوقية للأسهم من جهة أخرى. وكذلك وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين (معدل العائد على حقوق الملكية، الربح الموزع للسهم الواحد) من جهة وبين عوائد الأسهم من جهة أخرى. مما يدل على أن زيادة في قيمة هذه المتغيرات له أثر موجب على قيمة السوقية وعوائد الأسهم، وينعكس على ثروة الملاك وقرار المستثمرين.

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، **فقد تم اقتراح التوصيات التالية:**

1. على شركات القطاع الصناعي محل الدراسة الأخذ بعين الاعتبار مؤشرات السوق المالي للحكم على أداء أسهمها، وعدم الاكتفاء بمؤشرات مراكزها المالية فقط. حيث إن هذه المؤشرات هي انعكاس لسلوك أسهمها في السوق المالي.

2. على المستثمرين الأخذ بعين الاعتبار المؤشرات المالية الخاصة بالسوق المالي إلى جانب المؤشرات المالية المستخرجة من قوائمها المالية عند اتخاذ القرارات الاستثمارية، لما لها من القدرة على توجيه وضبط هذه القرارات.

3. إجراء دراسات مماثلة على باقي القطاعات المدرجة بسوق عَمّان للأوراق المالية.

11.1 المراجع:

1. أبو خريص، مولود رمضان، أثر المؤشرات السوق المالي على عوائد الأسهم "دراسة تطبيقية على المصارف التجارية الأردنية خلال الفترة من 2012م إلى 2016م"، مجلة الجامعة، جامعة غريان، ع18، ديسمبر،2019م.

2. إسماعيل، طه الطاهر، وقطب، أحمد سباعي، تحليل ونقد القوائم المالية، كلية التجارة، جامعة القاهرة، مصر، **2014**م.

3. السنفي، عبدالله عبدالله، الإدارة المالية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، صنعاء، ط2، 2013م.

4. العامري، محمد، الإدارة المالية الحديثة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013م.

5. الميداني، محمد أيمن، الإدارة التمويلية في الشركات، مكتبة العبيكان، الرياض، 2006م.

6. الكساسبة، مراد محمد، " أثر السيولة على العوائد الأسهم الناشئة دراسة تطبيقية على سوق عمان المالي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، الأردن، 2014م.

7. دياب، نبيل محمد، أثر التدفقات النقدية على عوائد الأسهم دراسة تطبيقية على الشركات الصناعية المدرجة في سوق عمان للأوراق المالية خلال الفترة من 2005م إلى 2001م، رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية الليبية، طرابلس، 2013م.

8. عريقات، محمد خضر، العلاقة بين مؤشرات السيولة والعوائد الأسهم "دراسة تطبيقية على قطاع الصناعة الأردني"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأردنية، الأردن، .2013

9. هاتف، محمد عبدالحسين، " أثر العلاقة بين بعض المتغيرات المحاسبية وحجم التداول في القيمة السوقية لأسهم الشركات المدرجة في سوق العراق للأوراق المالية"، المجلة العربية للمحاسبة، جامعة البحرين، ع 26، 2011م.

10. Abdel Razaq Al- Farah, Mohammad Odeh Almeri & Mohammed Musa Shanikat, “The Accounting Variables, Ability in Explaining the Volatility of stocks price: The Case of Amman Stock Exchange”, European Jaurnal of Business and Managemant, Vol. 6, No.5, 2014.

11. Green, S. B., and Salkind, N. J., "Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Date", Fourth Edition, PEARSON, Prentice Hall, 2005.

12. Junjie Wang, Gang Fu & Chao Luo, "Accounting Information and Stock Price Reaction of Listed Companies – Empirical Evidence From 60 Listed Companies in Shanghai stock Exchange", Journal of Business & Management, Vol 2, Issue 2, 2013.

13. Taimur Sharif, Harsh Purohit & Rekha Pillai, "Analysis Facters Affecting Share Prices: The Case of Bahrain Stock Exchange", Interational Journal of Economics and Finance; Vol.7, No.3, 2015.

Problems in Teaching Listening to Libyan 3rd Year Secondary School Students (Assaba Area)

أ. وليد الضاوي المشرقي

أ. عبد المجيد امحمد المقطف

كلية الآداب الأصابعة- جامعة غريان

Abstract

Although listening skill plays a significant role in daily in teaching English , listening communication and education process subject has long been neglected in second language teaching. This study aims to explore problems, difficulties and barriers in teaching listening to Libyan students in our case study Alassaba area, 3rd year secondary science school, Mosab Ben Omer Secondary School and Omer Ben Alkhtab Secondary school. The participants of our study were 5 teachers. Classroom observation and teacher's interview are used for data collection. It is found that all teachers were using grammar translation method in teaching listening. Most classes were uncomfortable learning atmosphere, beside the absence of technology which used and facilitate teaching listening. The findings based on data analysis and discussion may be of a great significance to find solutions for these problems and improving the way of teaching listening.

الملخص

تلعب مهارة الاستماع دورا مهما في التعلم والتواصل ،وبالرغم من ذلك، فان مادة الاستماع لم تحض بالاهتمام اللازم لتدريس اللغة الانجليزية. و تهدف هذه الدراسة للكشف عن المشاكل والصعوبات والعوائق في تدريس مادة الاستماع للطلاب الليبيين للمرحلة الثانوية في قسمها العلمي في منطقة الأصابعة في مدرستي مصعب بن عمير الثانوية ومدرسة عمر بن الخطاب الثانوية. لقد كان المشاركون في هذا البحث **5** مدرسين. واستخدم في جمع البيانات المشاهدة الفصلية (الملاحظة داخل الفصل الدراسي) و مقابلة مع المعلمين. حيث وجد إن كل المعلمين استخدموا الطريقة التقليدية في تدريس مادة الاستماع ولقد كان المناخ التعليمي غير مريح في جل الفصول بجانب غياب التكنولوجيا التي تسهل تدريس مادة الاستماع، هذه النتائج لها دور كبير في أيجاد الحلول وتطوير طريقة تدريس مادة الاستماع.

1.1.Backgruond of the study

English language has four skills: listening, speaking, reading and writing. The first skill that humans acquire is listening. Listening plays an essential function in second language teaching for several reasons (Rost, 1994). Listening is a necessary part of the communication process and not only helps you to understand what people are saying, it also helps you to speak clearly, although it hasn't been given much focus as reading and writing in teaching. Rost, (1994) Points out , that listening is vital in the language classroom because it proves input for the learner without understanding input at the right level, any learning simply cannot begin. Thus listening is fundamental to speak. It is clearly that listening is very important skill in learning and acquiring a second language.

1.2. Statement of Problem.

The problem noticed to be discussed is that Libyan students of 3rd year secondary schools face a number of difficulties in learning listening skills. These difficulties are due to the deletion of the listening lesson by teachers. This deletion is due to lack of modern labs in schools and using of incorrect methodology for teaching listening.

1.3. Research question

The study aims to answer the following question:-

1.What is the method that teachers use in teaching listening?

2.What are the problems of teaching listening subject?

1.4 . The objective of the Study

This study will explore problems, difficulties and barriers in teaching listening to Libyan students in the case study Mosab Ben Omaer secondary school, 3rd year and Omer Ben Alkhtab Secondary school. The study could help second language teachers to realize that mastery of a language rests on the ability to listen well.

1.5. Significance of the Study

The outcome of the research will point out to the main problems in the field of teaching listening. This of course will help teachers in using appropriate ways in teaching listening and reduce barriers that face students in learning listening. Moreover, showing how the technology is essential in teaching listening.

1.6. The limitation of the Study

1.It is limited to the Secondary school students .

2.It is limited to and aimed at listening .

3. Location: - Secondary school, Mosab Ben Omer Secondary School and Omer Ben Alkhtab Secondary school .

4. Time: - The study is limited at secondary school (2019-2020) in first term.

1.7.Methodology

1.7.1Participants

The participants are five English language teachers ; one is male and the others are females. Only one teacher has high diploma and the rest have bachelor of arts degree in teaching English. All teachers have long experience in teaching, except one , has only one year experience. The participants of the study are from Mosab Ben Omer secondary school and Omer Ben Alkhtab Secondary school ; third year science branch

The second data gathering instrument that employed in this study is interview with English language teachers. It consisted of ten open-ended questions. The purpose of this interview is to obtain data about the ability of using equipment, that facilitate teaching listening and if they are available in their schools. In addition of asking other questions concerning other problems that they face teaching listening.

1.7.2. Data Collection

The data will be obtained through the classroom observation and the interview. The observation will be in listening class that will take 40 issues are prepared carefully to **10**minutes, the procedure which will be get ideas about how do teachers teach and how they use materials which are available in the class and writing down comments on them. In addition, watching the climate in the classroom; how students feel and how they interact.

Interview will be with five teachers, they will be asked eight question directly face to face.

1.8.Apprevation

L1 = Mother tongue language

CD = Computer Disc

2.Literature Review

2.1. Definitions of Listening Skill

Listening is capability to recognize the verbal language of native speakers. Mendelsohn (1994) listening skill is obviously important since first of all, a good speaker needs to be a good listener. According to Etman & Nur Ziadi (2009) " Listening is the basic for the development of

all other skills and the main channel thorough which the student makes initial contact with the target language and its culture."

Underwood (1989) simplified the definition of listening process of receiving what the speaker actually says. Listening isn't just hear; it is thoughtful the sense behind voices (Foresth, 1996)

Rost (1990) listening skill is essential in classroom as it gives input for students without understanding input learning process won't happen, that is why listening is important. Listening is also important for obtaining comprehensible input that is necessary for language development.

2.2. Strategies for Listening Skill

Listening is an active process for constructing meaning in which two kinds of processes are involved simultaneously: bottom-up and top-down strategy (Richards1990) explains these two strategies. Listening successfully requiring making use of both top-down and bottom-up processing skill.

2.2.1. Bottom up processing

It is like reading, learners utilize their linguistics knowledge to identify linguistic elements in an order from the smallest linguistic unit

like phonemes (bottom) to the largest one like complete texts (top). They link the smaller units of the language together to form the larger parts and it's a linear process where meaning is derived automatically at the last stage. It is absolutely that bottom- up rely on the sounds, words and grammar in the message in order to create meaning. This strategy is the use of knowledge about the language system.

2.2.2. Top-down process

On the other hand, top-down process refers to the use of background knowledge in understanding the meaning of a message. Background knowledge may take several forms. It may be previous knowledge about the topic discourse, it may be situational or contextual knowledge, or it may be knowledge stored in long-term memory in the form of "script" plans about the overall structure of events and the relationships between them.

As Vandergrift (1999) state strategy improvement is essential for listening because it can direct students. And also he mentioned the differences between Top-down process and Bottom-up process as that Top-down process can clearly see the information as you are close to the lesson whereas Bottom- up can give you landscape view to the lesson.

Top-down process and Bottom-up process have an important role in improving listening skill as (Bacon,S. 1989) stated that the best realize of listening passage happen when Top-down and Bottom-up are used.

2.3.Framework of listening activities

According to Field (2005) The basic framework on which you can construct a listening lesson can be divided into three main stages.

- Pre-listening, during which it help students prepare to listen.
- While listening, during which it helps to focus their attention on the listening text and guide the development of their understanding of it.
- Post-listening, during which it helps students integrate what they have learnt from the text into their existing knowledge.

2.3.1.Pre-listening

There are certain goals that should be achieved before students attempt to listen to any text. These are motivation and contextualization

- Motivation

  It is quite important that before listening students are motivated to listen, so you should try to select a text that they will find

interesting and then design tasks that will motivate your students' interest.

- Contextualization

  When we listen in our everyday lives we hear language within its natural environment, and that environment gives us a huge amount of information about the linguistic content we are likely to hear. Listening to a tape recording in a classroom is a very unnatural process. The text has been taken from its original environment and we need to design tasks that will help students to contextualize the listening and access their existing knowledge and expectations to help them understand the text.

2.3.2. While Listening

When we listen to something in our everyday lives we do so for a reason. Students need a reason to listen that will focus their attention. For our students to really develop their listening skills they will need to listen a number of times - three or four usually works quite well - as I've found that the first time many students listen to a text they are nervous and have to tune in to accents and the speed at which the people are speaking.

Ideally the listening tasks we design for them should guide them through the text and should be graded so that the first listening task they

do is quite easy and helps them to get a general understanding of the text. Sometimes a single question at this stage will be enough, not putting the students under too much pressure.

The second task for the second time students listen should demand a greater and more detailed understanding of the text. Make sure that the task doesn't demand too much of a response. Writing long responses as they listen can be very demanding and is a separate skill in itself, so keep the tasks to single words, or some sort of graphical response.

The third listening task could just be a matter of checking their own answers from the second task or could lead students towards some more subtle interpretations of the text.

Listening to a foreign language is a very intensive and demanding activity and for this reason it's very important that students should have 'breathing' or 'thinking' space between listening. It usually gets students to compare their answers between listening as this gives them the chance not only to have a break from the listening, but also to check their understanding with a peer and so reconsider before listening again.

2.3.3Post-listening

There are two common forms that post-listening tasks can take. These are

reactions to the content of the text, and analysis of the linguistic features used to express the content.

- Reaction to the text

Of these two tasks that focus students reaction to the content are most important. Again this is something that we naturally do in our everyday lives. Because we listen for a reason, there is generally a following reaction. This could be discussion as a response to what we've heard - do they agree or disagree or even believe what they have heard? - or it could be some kind of reuse of the information they have heard.

- Analysis of language

The second of these two post-listening task types involves focusing students on linguistic features of the text. This is important in terms of developing their knowledge of language, but less so in terms of developing students' listening skills. It could take the form of an analysis of verb forms from a script of the listening text or vocabulary or collocation work.

2.4.Previous Studies

2.4.1. Difficulties Faced Libyan Students in Learning and Teaching 4 Skills

The researcher (Shogmani) 2015 summed up listening problems in his research paper as following

1- The audio tapes were not available for use.

2- No use of teaching aids in teaching listening.

3- Most of the schools lacked facilities such as *recorder machines and electricity supplies* in class.

4- The time devoted to listening activities was not sufficient.

5-Teachers at the secondary level made no use for the authentic language in teaching listening comprehension.

6- Most teachers did not prepare materials for teaching listening comprehension in advance.

7-Teachers could not vary activities to suit their student level and interest.

8-Teachers did not teach their students how to monitor their listening comprehension through guessing predicting, eliciting and interacting.

9-Teachers did not prepare any evaluation tasks for listening comprehension.

10-Teachers did not involve listening comprehension in exams.

2.4.2 Teaching English in Libya: Reflective Views

(Jamal M Giaber 2014) mentioned in his research paper about DEVELOPING MATERIALS FOR TEACHING LISTENING as following; the three materials development principles suggested by Joan Morley; namely, relevance, transferability/applicability and task orientation, are very important for maximizing the effectiveness of listening experiences; especially in making choices regarding language content and language outcomes. These principles address two significant aspects of the listening teaching process: the way information is presented within the listening instructional materials and the way it is put to use in the classroom and in real life .The three principles can be applied successfully in selecting or designing listening materials for teaching English as a foreign language to Libyan students of English.

3.Data Collection

The following tables show summary of data collection which will be detailed in data analysis the 4th section

Teacher	Summary of answers									
	Q 1	**Q2**	**Q3**	**Q4**	**Q5**	**Q6**	**Q 7**	**Q8**	**Q 9**	**Q1 0**
Teacher	No use of technology	Encourage students and motivate them	No training and developing programs	Don't know the name of method which use in teaching listening	No listening equipment	School management is the responsible for absence of listening equipment	No preparation for lesson	Having many problems in teaching listening	Skip listening	Educational inspector didn't ask about skipping listening lessons
Teacher	No use of technology	No encouragement	No training and developing programs	Don't know the name of method which use in teaching listening	No listening equipment	School management is the responsible for absence of listening equipment	Prepare lesson	Having many problems in teaching listening	Skip listening	Educational inspector didn't ask about skipping listening lessons
Teacher	Use technology	Encourage students and motivate them	No training and developing programs	Don't know the name of method which use in teaching listening	CD audio player	School management is the responsible for absence of listening equipment	Prepare lesson	Having many problems in teaching listening	Teaching listening	Educational inspector didn't ask about skipping listening lessons
Teacher	No use of technology	Encourage students and motivate them	No training and developing programs	Don't know the name of method which use in teaching listening	No listening equipment	School management is the responsible for absence of listening equipment	No preparation for lesson	Having many problems in teaching listening	Skip listening	Educational inspector didn't ask about skipping listening lessons
Teacher	Use technology	Encourage students and motivate them	No training and developing programs	Don't know the name of method which use in teaching listening	No listening equipment	School management is the responsible for absence of listening equipment	Prepare lesson	Having many problems in teaching listening	Teaching listening	Educational inspector didn't ask about skipping listening lessons

3.1.Teacher's interview (see Appendix A)

3.2.Classroom observation. (see Appendix B)

Class	Summary of answers								
	Issue 1	**Issue2**	**Issue3**	**Issue4**	**Issue5**	**Issue6**	**Issue7**	**Issue8**	**Issue9**
Class	No	Class centered teacher/L1/list of words in black board Little attention to pronunciation	Teacher	Problems in understanding lesson	No use of listening framework activities	Teacher didn't check	No interaction	Shape of pairs /Uncomfortable	No
Class	yes	Class centered teacher/L1/list of words in black board Little attention to pronunciation	Teacher	Problems in understanding lesson	No use of listening framework activities	Teacher didn't check	No interaction	Shape of pairs /Uncomfortable	No
Class	yes	Class centered teacher/L1/list of words in black board Little attention to pronunciation	CD audio player	Quite good No major problems	Using listening framework activities	Teacher checked	There is interaction	Shape of pairs /Uncomfortable	Encourage
Class	No	Class centered teacher/L1/list of words in black board Little attention to pronunciation	Teacher	Problems in understanding lesson	No use of listening framework activities	Teacher didn't check	No interaction	Shape of pairs /Uncomfortable	No
Class	No	Class centered teacher/L1/list of words in black board Little attention to pronunciation	Teacher	Problems in understanding lesson	No use of listening framework activities	Teacher didn't check	No interaction	Shape of pairs /Uncomfortable	No

4. Data Analysis

4.1.Teacher's Interview

Data attained from teacher's interview, are analyzed as follows:

In the first question, it's found that the majority of respondents don't use technology to enhance teaching listening. On the other hand, a very few teachers use technology in their teaching listening.

From the question two, it's found that the most correspondents encourage and motivate their students to learn listening.

Question three, showed that all teachers haven't any kind of training which develop their teaching ways.

It can be seen, that all answers from question four around steps, procedures and some techniques about their ways of teaching listening instead of naming the method that they use.

Question five indicated that there aren't technology resources available. Otherwise, Only one teacher said that the school had old cassette.

According to teachers in question six, all agree that the absence of technology is the responsibility of school management.

teachers said in question seven, that they made preparation for lesson in their homes. Meanwhile others said no.

Question eight, showed that all teachers had various problems in teaching listening. They suffered from the lack of labs and equipment such as modern audio players that facilitate teaching listening.

Question nine indicated that the most respondents skipped listening lessons except two teachers they taught listening.

last question showed that all teachers did not ask about skipping listening lessons from educational inspector.

4.2.Classroom Observation.

A number of issues are taken in concern to be observed and analyzed as follows:

The 1st issue was " do teacher build comfortable learning atmosphere in class " the observation took in the 1st class indicated that, there was no any sort of comfortable learning as noticed that from teacher's behavior with students. The atmosphere was stressed.

The observation indicated in the 2nd and 3rd classes that the teachers made comfortable climate in the class and that was clearly from their friendly way.

On the other hand, teachers of the 4th and 5th classes didn't make any type of comfortable learning climate in their classes.

In the 2nd issue which was " What is the method that teacher adopted in teaching listening lesson" the observation took in all classes indicated that the teachers used grammatical translation method which was clearly from the procedures and techniques that they used in teaching listening.

In the issue number 3 which consisted of two parts "Where does listening material come from ? CD Audio player , louder speaker or teacher and how it's equity " it is observed that in the four classes, the teacher uttered the material except one teacher who used CD audio player. The quality of teachers speech was bad because they had many mistakes in pronunciation and the quality of CD player was poor due to the problems in louder speakers.

In the 4th issue which was " do students have problems in understanding listening texts " it is noticed that the majority of students in all classes had problems in understanding. They asked about the meaning of words and they didn't answer teachers' questions.

In the 5th issue which was " do teachers make pre-listening, while-listening and after- listening" the observation showed only one teacher did these activities. Oppositely the other classes indicated that teachers did not do these activates.

The 6th issue that was " How do teachers ensure that students understand listening lesson" the observation took place in all classes indicated that only one teacher made sure when she ended the lesson by asking some questions which are already available in the book. The rest of classes which observed, teachers didn't do any kind of evaluation to make sure that students understand the lesson.

In the issue 7th which was " do students interact with the lesson" the observation showed that only one class interacted but in the other classes there hadn't interaction.

In the 8th issue which was composed of three parts, the first part " the description of seating arrangement " second " are students listening well " and finally " How do they feel " the observation indicated in all classroom sitting is in the shape of pairs.

The feeling of students was uncomfortable that was clearly from their behavior; they always ask teacher to loud his voice from those who sit in the back of class.

In the last issue which was "Does teacher encourage students to participate ? " the observation showed that only one teacher encouraged students and pushed them to interact. Meanwhile, the other teachers didn't encourage their students for participating.

5.Discussion

Although it's known that Grammar Translation Method isn't used for teaching listening because it has little attention to listening, it was noticed from classroom observation and teachers' interview that teachers used it in their teaching listening.

After analysis of data, many problems regarding teaching listening have been identified. This section aims to present results and data analysis in order to answer the research questions.

In first research question (What is the method that teachers use in teaching listening) ?This obtain from the two instrument (teacher interview) and (? Classroom observation).

It's find that all teachers are using grammar translation method in their teaching listening lessons by using it's principle, techniques and procedures (mother tongue language , list of words in the board for memorization , the class is teacher centered and all interaction is from teacher to students) instead if using Bottom-up process and up-down process which goes with teaching listening

It's find that the educational inspector don't visit teachers in their schools. This courage them to continue in this method.

Lacking of training programs and refresh courses that have an essential role in developing teacher' way of teaching led to weak teachers.

In second research question which was What problems that students face in listening classes? Answers to this question are obtained from second instrument (classroom observation)

It was noticed that the majority of students suffered from stressful learning atmosphere in the classroom that was created by the teacher behavior.

It was noticed that most students are passive listeners, they didn't participate in any activity in the class due to the way of teaching that teacher adopted in the class (Teacher is everything in the class) .

Absence of technology like language lab, cassette and CD audio players made teachers to speak instead of these technology sources which lead students not to exposure to native language speakers.

6.Conclusion

6.1.Findings

This study is done in the hope of finding out the problems of teaching listening to Libyan 3rd year secondary school students in Alasab'a area.

Research results allowed us to findings which were from observation of the five classes and interview their English language teachers who teach listening. It is found that all teachers used grammar translation method in teaching listening which was clearly from techniques, principles and the style of teaching. The goal of grammar translation method is to enable learners to read and translate literature and not develop listening skill.

All respondents (teachers) did not take any refresh course in order to develop their English language teaching. In addition, all schools are lacking of facilities (language lab, Audio DVD Player) which play an essential role in teaching listening thus students need to listen to native speakers. All listening lessons are supported with dialogues, lectures, radio programmers and stories all takers here are native speakers so students will lose the opportunities of exposure to native language. The learning atmosphere is stressful in the classes which observed. It is another problem in teaching listening to Libyan secondary schools because when there is high anxiety, the learning process will decrease and when there is low anxiety , the learning process will increase.

6.2.Recommendation

- Teachers should take English language teaching methodology refresh courses.
- The administrators of education should supply schools with equipment that facilities and enhance teaching listening.
- Teachers should create a type of friendly way with students in order to build comfortable learning atmosphere in the classroom.

6.3.Recommendation for future research

- The present study needs to be carried out with large sample because the sample of the study was small to generalize an over conclusion.
- Further research needs to be conducted with more comprehensive samples including the primary, secondary and preparatory levels in order to get a complete picture of the problem.

Reference

(Bacon,S. 1989) *Listening for real in the second language classroom.* Foreign language Annals.

Etman, D. & Zaida, (2009). Teaching Listening. Jakarta: Center for Development and Empowerment of Language and Education Personnel.

Foresth (1996) Methodology Handbook for English Teachers. English language institute . America.

Field,J. (2005) " The challenging face of listening in methodology in language teaching" Cambridge University Press.

Jamal M Giaber (2014) Teaching English in Libya: Reflective Views *International Journal on Studies in English Language and Literature. Volume 2, Issue 8, August 2014, PP 32-39*

Mendleson,D.J. (1994) *Learning to listen : A strategy-based approach for the second language learner.* San Deigo. Dominie Press.

Rost. (1990) *Listening in language learning.* London. Longman.

Richards, J. C. (1990). The language teaching matrix Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Shogmani (2015) Difficulties Faced Libyan Students in Learning and Teaching 4 Skills *The International Journal for Research in Education started.Volume 4, Issue 2 ,October 2015,PP 18-22*

Underwood (1989). *Teaching Listening.* New York. Longman.

Vandergrift (1999) Facilitating second language listening comprehension. *ELT Journal,* 53,168-176.

Appendix A

Teachers' interview

1-How do you use technology to enhance teaching listening?

2-How do you encourage students to learn listening skill?

3-What have you read/ studied recently that led to develop your teaching methodology?

4-Describe the teaching method , techniques or strategies that you are using in teaching listening?

5-What are technology recourses are available in your school?

6-In terms of absence teaching listening facilities, where do you see the problem, is it in school management?

7-Do you use any prepare listening lesson before giving a lesson ?

8-Do you have any problems in teaching listening ? If the answer yes what are these problems?

9- Do you skip listening lessons ? If the answer yes why?

10-Does the educational inspector asked you about skipping listening lessons?

Appendix B

Classroom Observation

Data_____

_____

Class_____

_____

lesson_____

Issue	Comment
Do teacher build comfortable learner atmosphere in the class	
What is the method that teacher adopt ?	
Where does listening come from ? CD Audio player , louder speaker or teacher and how it's equity	
Do students have any problems in understanding text (audio material)?	
Do teacher follow frame work activates; pre-listening ,while – listening and after-listening ?	
How do teacher ensure that students understand the listening lesson?	
Do students interact with lesson?	
Describing students 'seating arrangement and are they listen well and how they feel?	
Does teacher encourage students to participate ?	